

2012/11–12 **Tartalom**

Tanulmányok

- 3** **Borbáth Katalin – Horváth H. Attila:** Pedagógusnők – női szerepválságban?
- 9** **Kozákné Szentgyörgyi Tlona:** „Új” (?) egész napos nevelés – „rég” szemmel
- 15** **Marjainé Szerényi Zsuzsanna – Zsóka Ágnes – Kocsis Tamás – Széchy Anna:** A fiatalok fogyasztási és életmódbeli szokásai a környezeti nevelés tükrében
- 37** **Imre Anna:** Szabályozás és valóság: az évismétlés esete
- 54** **Rajnai Judit:** Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében
- 76** **Skrapits Borbála:** Digitális oktatóanyagok két világ határán
- 87** **Hamar Pál:** „MindenNATos” testnevelés
- 98** **Vighné Arany Ágnes – Benkéné Kiss Valéria – Tárkányi Ferencné:** Az „Egészséges életvitel kialakítása az ökoiskolában” című oktatási program 4. futamideje (2011/2012-es tanév)

Szakképzés

- 113** **Hordósy Rita – Király Gábor – Mártonfi György:** Intézményi és helyi pályakövetés a szakképzésben

Neveléstörténet

- 152** **Gergely Ferenc:** A magyar ifjúság a 20. században
- 188** **Makkai László:** A Felsőoktatási és Tudományos Tanács története (1993–2012): tevékenysége, működésének elvei
- 224** **Gál Anikó:** A gyermektanulmányozás és a gyógypedagógia kapcsolata a 20. század elején Magyarországon

Kerekasztal

- 235** „Nekem az olyan volt, mint egy darabka szabadság” – kerekasztal-beszélgetés Kokas Klára *Megfésültem a felhőket* című könyvének megjelenése alkalmából a zenepedagógus életművéről és tanításáról (Tóth Teréz)

Könyvjelző

- 246** Gondolatok Kokas Klára utolsó könyvéről (Deszpot Gabriella)

Borbáth Katalin – Horváth H. Attila

Pedagógusnők – női szerepválságban?

A mai magyar nőkérdés néhány összefüggése és közvetett hatásuk a tanulókra

HOL TART MOST A NŐKÉRDÉS MAGYARORSZÁGON?

A nőkérdés vizsgálatához először tisztáznunk kell, mit értünk ma a női szerepeken. Erről nehéz általánosan elfogadható kijelentéseket tenni, hiszen ma a nők életében keverednek a tradicionális és modern női szerepek, és családonként, páronként alakulnak ki, konstruálódnak (HARDI, BARÁT ÉS HORTI 2003). A női szerepek kibontakozásának színtere és háttér-környezetének vizsgálata sokat elárulhat a nőkre vetített főbb szerepelvárásokról.

A nemi szerepek, az identitás elsajátításában a család után az iskoláé a fő szerep. Ezért nem lényegtelen ebből a szempontból, hogy milyen üzeneteket közvetítenek a tankönyvek a nemi szerepekről. A témában folytatott vizsgálatok, tankönyvelemzések egyik tanulsága, hogy a taneszközöket „gender-vakság” jellemzi. Elenyésző számban jelennek meg lapjaikon írónők vagy más művészeti ágak női képviselői. A kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy a társadalom által meghatározott identitások kialakításában a tankönyveknek jelentős a szerepe, s azért veszélyesek a sztereotípiák és az egyoldalú beállítások, mert „újratermelik a társadalom által meghatározott egyenlőtlenségeket”. Probléma, hogy a tankönyvek nem építenek a lányok valós tapasztalataira, nem szólnak a valóság másik – női szemmel megélt – részéről (CZACHESZ ÉS MTSAI 1996). Jelentős változásról a későbbi tankönyvelemzések sem számolnak be (KERESZTY 2007).

A női emancipáció kérdése kettős arculatú a mai Magyarországon. Egyfelől, növekvő számmal vannak jelen a gender problematikájával foglalkozó írások a szakmai közéletben, másfelől a női emancipáció szélesebb környezete, mozgalma passzívabb képet mutat. Ennek okait vizsgáló tanulmányok azt emelik ki, hogy a nyugati nőmozgalmak követeléseit nem relevánsak Magyarországon, mert a hazai szociális ellátórendszer már rendelkezik azokkal a szolgáltatásokkal (bölcsődék, óvodák, a napközis ellátás megszervezettsége, működése), amelyek máshol még kivívandó célok lehetnek (ACSÁDY 2005). A női önszerveződés, a valódi érdekképviselet működésének kemény gátja, hogy a feminizmusról negatív előítéletek léteznek és ezek erősen áthatják a társadalmat, beleértve a nők jelentős részét is. Talán az előbbieknél is gátlóbb tényező minden női önszerveződő mozgalom erősödésében az a létező mítosz, amit Acsády Judit is hangsúlyoz, hogy a társadalmi emancipáció, az egyenjogúság a nők – valódinak vélt – lényegét fenyegeti.

Holott ez a „valódi lényeg” értelmezés egy tradicionális felfogást, egy korábbi társadalmi meghatározottság alapján kialakult helyzetet tekint alapértéknek. A felfogás tévedését a feminista pszichoanalitikus megfogalmazás is alátámasztja, amikor a női szerepek által megélt lelki egészség összetevőiben egyenrangú értékként jeleníti meg a sikeres személyiség kibontakoztatását, és mellette a szeretett társsá és eredményes szülővé válás folyamatát is (HARDY, BARÁT és HORTI 2003). Ugyanakkor a sikeres női személyiség kibontakoztatása eleve ellentmondásos, ha maskulin értékek mentén szerveződött szerepelvárásoknak, feladatköröknek kell nőként megfelelni. Nincs ez másként a pedagógusnők esetében sem. A pedagóguspályát is „patriarchális viszonyok között kialakult szakmai gondolkodásmód” jellemzi (THUN 2005).

Ellentmondás feszül két, a pedagóguspályát jellemző tény között: egyrészt, hogy patriarchális hagyományok jellemzik a pedagógusképzés és -munka mindennapjait, szakmai gondolkodásmódját, szellemi közegét, ugyanakkor pedig szociológiai tény, hogy javarészt nők tevékenykednek a pályán. „A gyereket születésétől fogva nők veszik körül: az anya veszi igénybe a szülési szabadságot, a GYED-et, GYES-t, nők a bölcsődei gondozónők, óvónők, női háziorvosok, védőnők, tanítók, tanárok” (GROSSMANN 2007, 13). Patriarchális szakmai hagyományokat érezhetünk abban az állításban is, miszerint az elnőiesedett iskolai közegben óhatatlanul sérülnek a fiúk a pszichoszociális fejlődésükben a férfi minta hiánya miatt. Kérdés, hogy valóban a konkrét férfi minta hiánya jelenti (csak) a problémát, vagy a hiteles, belülről szabadon megélt női princípium hiánya érződik az iskolai légkörben?

Itt jutunk el ahhoz a kérdéshez, hogy miként hatnak ezek a feltételezések a női pedagógusok szakmai szerepeinek alakulására. Egészséges módon? Netán torzítóan? Elfogadjuk azt a tételt, hogy az egészséges pszichoszociális fejlődéshez azonos nemű modellek jelenlétére (is) szükség van (BUDA 1996). Ugyanakkor nem biztos, hogy ebből a tételből az következik, hogy a pedagóguspálya elnőiesedése – önmagában a tény – a fiúk pszichoszociális fejlődésének nehézségét okozza. Hiszen azonos nemű példaképek vannak/lehetnek a gyerekek iskolai környezetében, gondoljunk a kortárs segítő tevékenységekre, a vegyes korcsoportos oktatásra, a szabadidős pedagógiai lehetőségekre. Az USA-ban folytatott empirikus vizsgálatokból az derült ki, hogy a tanító neménél sokkal fontosabb annak elfogadottsága, személyisége, egyénisége. Vagyis nem a nem, hanem a tanító „jósa” van jó hatással a gyerekek teljesítményére (GROSSMAN 2007). Az ilyen és hasonló vizsgálatok segíthetnek abban, hogy a nők „lethessék” a szakmai „bűntudatot”. Hisz az általunk vitatott tétel valójában bűntudatot kelthet a mindennapokban dolgozó kolléganőkben. A saját női valójuk mint szakmai probléma tételeződik előttük, az „egyenjogú értékeket jelentő, képviselő identitásuk” kérdőjeleződik meg, s ezt szakmai problémaként élik meg.

Statisztikai adatok igazolják, hogy a nők térhódítása a munka – s ezen belül az oktatás – világában töretlen. Már nemcsak a szakma elnőiesedéséről beszélhetünk, hanem az oktatási intézményvezetői posztok fokozatos elnőiesedéséről is (GROSSMANN 2007, 14): „A 70-es években az általános iskolákban kb. 17%-ban voltak női igazgatók, míg számuk a 90-es években kb. 50% volt.” Felmerül a kérdés, hogy a női vezetők számának növekedése valóban problémát jelent-e? Nálunk, Magyarországon, igen, hiszen még a saját női kollégáik között is alacsonyabb az elfogadottságuk, mint a férfi vezetőké (LASSÓ é. n.).

Másként gondolkodik erről a kérdésről Kjell Nordström svéd szociológus, aki kifejezetten üdvözlí, és sok esetben eredményesebbnek tartja a női vezetőket, eltérő, kevesebb kockázatot vállaló vezetési stílusuk miatt, és a jelen globális társadalomban szükséges és törvényszerű jelenségként értelmezi ezt (Izsák 2009).

A pedagóguspálya elnöiesedéséről mint problémajelenségről szóló szakmai diskurzus felveti a kérdést, hogy ez a megközelítés segíti-e a nők munkájának, egyenértékűségének, egyenjogúságának elismerését? Mindezeket a jelenségeket felismeri-e, kezeli-e napjaink oktatáspolitikája?

A GENDER SZEMPONTOK MEGJELENÉSE A MAGYAR (OKTATÁS)POLITIKAI GONDOLKODÁSBAN

A feminista és gender szempontú pedagógiai kutatásaik során Thun Éva és Kereszty Orsolya, különböző nézőpontból indulva, ugyanarra a következtetésre jut: Kereszty szerint a társadalmi nem kategóriája általában hazánkban nem része a „pedagógiai kánonnak”, párbeszédnek, elméletnek, gyakorlatnak, beleértve a tanárképzést is (FORRAY és KÉRI 2007). Thun Éva is állítja, hogy a gender elméletekről és praxisaikról folytatott kritikai diskurzus, a többi társadalomtudományoktól eltérően, a tanárképzésben csak kevéssé jelent meg. Ugyanakkor leszögezi, hogy ma már nem lehet figyelmen kívül hagyni a társadalmi nemek kérdését a neveléstudományban sem (THUN 2007).

Czachesz Erzsébet és munkatársai kutatásaikkal „kiprovokálták” az oktatáspolitikai figyelmet a gender szempontokra. A tankönyvek női szereplőinek kapcsán végzett elemzéseikkel bemutatták a kötelező olvasmányok és tankönyvek gender-vakságát, hogy a nemek ábrázolását a sztereotípiák, a valósághoz nem kötődő, és egyféle megjelenítés jellemzi (CZACHESZ és mtsai 1996). Rámutattak arra, hogy „az emberi élet során felgyülemlett tapasztalatok és azok feldolgozása nem független attól, hogy ki melyik nemhez tartozik” (KERESZTY 2005, 58).

A történetírás feminista kritikája is arra világít rá, hogy a történetírás, a történeti dokumentumok, történelemtankönyvek nagy százalékban csak férfiakról szólnak. A történelemkönyvekben kevés olyan nő van, akikkel az olvasók azonosulhatnak, vagy ha elő is fordulnak nők a tankönyvekben, akkor szimbolikus terük a nyomorúsághoz és a szenvedéshez kapcsolódik (PETŐ–WAALDIJK 2005).

Mindez azért veszélyes az iskoláskorú gyerek identitásfejlődésére és tanáraikhoz való autentikus viszonyulásukra, mert a többnyire „gender-vak”, vagy finomabb megfogalmazásban a „gender semleges” megközelítés mindig a férfiak szempontjából értelmezett társadalmi létet és tapasztalatokat veszi normának. A normától eltérő viselkedés jellemzőinek és másságának értékei viszont nem fogalmazódnak meg, ami a női pedagógusokat hozza hátrányba. Az így, „rejtett tantervként” érvényesülő hatás kikezdheti az iskolában túlnyomórészt tanító, a gyerekekre ható és a velük való viszonyon keresztül működő női pedagógusok autentikusságát, szerephitelességét, vagy legalábbis sematikussá teheti azt, amennyiben az iskolai létezés során az előítéletek és sztereotípiák kritikája, illetve alternatív, hiteles

női identitás minták nem jelennek meg. „Bár a 20. század második felében már érezhetővé vált a történettudomány fokozott érdeklődése és érzékenysége a nők, s jellegzetesen a női problematika iránt, ez a változás azonban egyáltalán nem gyakorolt befolyást a történelemtanításra” (KNAUSZ 2001).

Az elmondottakból az következik, hogy az ún. „női” szerepekre való felkészítés kirekesztődik az oktatásból, ezzel az oktatás előmozdítja leértékelődésüket.

KONKLÚZIÓ ÉS DISKURZUS

A nevelés történetét vizsgálva láthatjuk, hogy a nők megjelenése az oktatás színpadán fokozatosan történt, s az egyenjogúsággal kapcsolatos kérdések is fokozatosan differenciálódtak.

Míg kezdetben az volt a tét, hogy egyáltalán tanulhatnak-e, mint a fiúk, majd járhatnak-e iskolába, majd a kérdés úgy vetődött fel, ugyanazt tanulhatják-e, mint a férfiak. A múlt század fordulóján már az volt a tét, hogy a foglalkoztatáshoz megfelelő képzettséget adó iskolákba járhatnak-e, majd a múlt század közepére érték el, hogy a legmagasabb szintű oktatásban – az egyetemeken – is jelen lehessenek, akárcsak a férfiak.

Mindezek a kérdések ma már nem vetődnek fel, hiszen az egyenjogúság, legalábbis mennyiségi jellemzőiben (az intézményi háttérét és a munkába állást tekintve), megteremtődött már a szocializmus idején. A gender diskurzus képviselői szerint a szocializmus korszakában, és a rendszerváltást követően az egyenjogúság kérdésköre minőségi problémákban jelentkezett. Ezek a fejlődési pontok, problémacentrum-áthelyeződések jól nyomon követhetők a nők oktatáspolitikai rendszerben betöltött szerepváltozásaikban (LÉVAI 2003).

Az egészséges, korszerű oktatási környezet működéséhez ugyanúgy szükséges a közgondolkodás formálása, mint az egészséges mentálhigiénés légkör megteremtése is minden intézményben, s ehhez az ott dolgozó pedagógusok/pedagógusnők egészséges mentálhigiénés állapota lehet a kiindulási alap. Ehhez pedig – többek között – arra lenne szükség, hogy a pedagógusnők megélhessék, kiteljesíthessék személyes, női identitásuk lehetséges aspektusait, félretelve a büntudatot és a kompenzációs megoldásokat a férfiaktól pótlására. (Mindez nem negligálja azt, hogy fontosak a különböző ösztönző megoldások, amelyekkel növelni lehet a férfi tanárok számát az iskolákban.)

Rogers, a humanisztikus pszichológiai irányzat megalapítója alapvető fontosságúnak tartja az autentikus pedagógus-személyiség kimunkálását, elérését a tanári hivatás alapjaként. Hiteles kommunikáció, empátia, elfogadás alaphármasáról beszél. Ezekből kell, hogy kiinduljon minden pedagógiai munka, iskolában létrejövő emberi kapcsolat – a valódi emberi kapcsolatokon alapuló iskola esetén. Ehhez a Rogers által megfogalmazott autentikus pedagógusi személyiségképhez hozzátennénk még egy jellemzőt: az autonóm, frusztrációmentes identitással rendelkező, „gender-tudatos” személyiség kimunkáltságának meglétét.

Mint fentebb már szóba került, a tanító jósága legkevésbé a nemétől függ, de éppen azért, hogy a pedagógusnők más paraméterekben jól tudjanak teljesíteni, fontos számukra

az egészséges mentálhigiéné, a frusztrációmentes identitás. „Az oktatáspolitikák sikeres megvalósításához [...] olyan, azokat helyi értékeiben alkalmazni tudó pedagógusokra van szükség, akiknek az esélyegyenlőség kérdése kezelésének kompetenciája szakmai tudásuk egyik meghatározó alapja. Ennek a szükségletnek az elemi vonatkozásait viszont egy olyan pedagógia tudja csak megteremteni, mely integráns részeként kezeli a gender szemléletet” (THUN 2007).

Mindebből pedig következik, hogy a női princípium létjogosultságának elismeréséhez, egészséges beépüléséhez a pedagógiai értékrendbe az is elengedhetetlenül szükséges, hogy a pedagógusok tudatosan viszonyuljanak saját nemi identitásuk jellegzetességeihez, és általában gendertudatos szemléletmódban viszonyuljanak az iskolai élet mindenféle szintű jelenségeihez. Hiszen végső soron ez a garancia arra, hogy egészségesen megélt női szerepeikben létezve hiteles mintát nyújtsanak a felnövekvő lányok generációinak.

IRODALOM

- ACSAJY J. (2005): *A varázstalanító emancipáció mítosza*. Doktori disszertáció. ELTE Szociológiai Intézet.
- ARATÓ F. (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? Oktatáspolitikai diskurzuselemzés egy amerikai társadalmi vita kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. (5).
- BUDA B. (1996): A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái. *Educatio*, 5 (3), 431–440.
- CZACHESZ E. – LESZNYÁK M. – MOLNÁR E. K. (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, 5 (3), 417–430.
- GOLNHOFER E. (2007): A láthatóvá tett nőnevelés. In Pukánszky Béla: *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest. 2006, 189. *Neveléstörténet, 2007.* 3–4. szám.
- FORRAY R.K. – KÉRI K. (2007): Társadalmi nem és iskola, *Educatio* 16 (4), 543–550.
- GROSSMAN E. (2007): *Genderpedagógia Magyarországon – létezik-e egyáltalán? Történelmi visszatekintés és helyzetelemzés*. Szegedi Tudományegyetem.
- HALÁSZ G. (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. In Mayer – Singer – Vedovatti (szerk.): *Kihívások és válaszok: új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás*. Országos Közoktatási Intézet, 2002, 9–26. o
- IZSÁK R. (2009): A kapitalizmus baromi egészséges. *HVG*, 2009/21 05.23. 56–58.
- KERESZTY O. (2007): A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio*, 16 (4).
- KERESZTY O. (2005): Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktika hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. (11) 49–57.
- KERESZTY O. (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 2005. szeptember, 56–67.
- KÉRI K. (1996): *Érdekességek a nők történetéből*. IQDEPO Kiadó, Pécs.
- KNAUSZ I. (2001): A történelemtanítás funkcióiról. In Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor Kiadó, Budapest, 147–163.
- LASSÚ Zs. (é. n.): *Hagyományos és modern női szerepek az iskolában*. Szabadpart, 9.
- LÉVAI K. (2003): *Tárcatükör, 2003*. Az esélyegyenlőségi Kormányhivatal programja.
- PETŐ A. – WAALDIJK, B. (2005): A női példaképek élettörténetének feldolgozása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55 (2).
- PUKÁNSZKY B. (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY B. – NÉMETH A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- ROGERS C. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- SOMOGYVÁRI L. (2008): A nőről való gondolkodás. Pukánszky Béla: A nőnevelés évezredei. *Iskolakultúra*. 18 (5–6) 169–172.
- THUN É. (2005): *Pedagógus-nők identitás konstrukciójának nyelvi megjelenítése a tanárképzés szakmai szövegeiben*. Nyelv, ideológia, média konferencia előadás, Szeged.
- THUN É. (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról. A társadalmi nemek elméleti kereteibe foglalva. *Educatio*, 16 (4) 624–625.

Kozákné Szentgyörgyi Ilona

„Új” (?) egész napos nevelés – „rég” szemmel

„Az embernek nem olyan fontos a tényeket megtanulni. Ehhez nincs igazán szüksége iskolára. Megtanulhatja őket könyvekből. Az oktatás értéke egy liberális szellemű iskolában nem a sok tényanyag megtanulása, hanem az agytréning, ami megtanít úgy gondolkodni valamiről, ahogy azt a könyvekből nem lehet megtanulni.”

(A. Einstein)

Az új, nemzeti köznevelésről szóló (2011. évi CXCV) törvény legelső és legalapvetőbb paragrafusával kezdem a gondolataimat, hiszen jól megfogalmazza azt, hogy mi az állam feladata a „köz” nevelése érdekében, és meghatározza azokat a tényezőket, melyek a gyermek egész személyiségét védik, segítik, amelyekre a ma gyermekének szüksége van:

„1. A törvény célja és alapelvei

1. § (2) A köznevelés közszolgálat, amely a felnövekvő nemzedék érdekében a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg, és amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja. A köznevelés egészét a tudás, az igazságosság, a rend, a szabadság, a méltányosság, a szolidaritás erkölcsi és szellemi értékei, az egyenlő bánásmód, valamint a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés határozzák meg.

A köznevelés egyetemlegesen szolgálja a közjót és a mások jogait tiszteletben tartó egyéni célokat.

(3) A nevelési-oktatási intézmények pedagógiai kultúráját az egyéni bánásmódra való törekvés, a gyermek, a tanuló elfogadása, a bizalom, a szeretet, az empátia, az életkornak megfelelő követelmények támasztása, a feladatok elvégzésének ellenőrzése és a gyermek, tanuló fejlődését biztosító sokoldalú, a követelményekhez igazodó értékelés jellemzi” (MAGYAR KÖZLÖNY 2011. évi 162. szám).

Főiskolás koromban úgy tanultuk tanárainktól módszertani órákon, hogy a cél határozza meg a módszereket és az eszközöket. A ma céljai is adottakká váltak az új törvény létrejöttével, és azt gondolom, ezek a célok egyeznek a ma elvárásaival, és egyezniük kell a pedagógustársadalom gondolkodásával is. A módszerekhez kaphatunk és kapunk is segítséget, de tudjuk, hogy alkalmazásuk és eredményességük nagyon is pedagógusfüggő.

A célok elérésének egyik hatékony szervezeti formája lesz a 2013/14-es tanévtől felmenő rendszerben bevezetett egész napos iskola. A törvény így rendelkezik róla:

„4. § 2. Értelmező rendelkezések

3. egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét a kormány jogszabályban határozza meg” (MAGYAR KÖZLÖNY 2011. évi 162. szám).

Sinka Edit szerint: „pedagógiai nézőpontból azonban általában azt a formát nevezzük egész napos iskolának, ahol a tanítás és a szabadidős tevékenységek keverednek, rugalmasabb napirend alakítható ki, ami egyenletesebb terhelést eredményez a diákoknál. A diák csak este megy haza, de cserében már nincs házi feladata, és az iskolai nap kereteibe belefér a felzárkóztatás, tehetséggondozás és a sport, vagy más tevékenység is. Azaz attól még nem tekintünk egy oktatási formát egész naposnak, ha reggeltől estig tanítási órák vannak” (SINKA 2011).

Nálunk hatodik éve iskolaotthonos szervezeti formában működik a nevelés-oktatás, mely felépítésében és céljaiban nagyban hasonlít a jövőre induló egész napos iskola szervezeti működéséhez.

Így írásomban az iskolánkban folyó munkán keresztül szeretném bemutatni azt, hogy ez a szervezeti forma valóban jól és hatékonyan működik, működhet. Remélem, kedvet kapnak hozzá azok is, akik kételkedve fogadják a bevezetését, és remélem, hogy találnak még újdonságokat azok is, akik már a gyakorlatban alkalmazzák.

Iskolánk egy kis faluban működik, a kezdetektől csak összevont osztályokkal.

2007-től az iskolánkban korábban működő 1–2. és 3–4. összevonású osztályok, valamint a délutáni napközi további fenntartása nem volt lehetséges. A napközis nevelőtől meg kellett válnunk, és a gyermeklétszám csökkenő tendenciája miatt gondolkoznunk kellett újabb összevonáson. Természetesen iskolatársulás már tíz éve nálunk is működött, de ebben az évben egy harmadik intézménynek (és községnek) is csatlakoznia kellett. Azonban még ez sem volt elég. Így a négy osztály összevonásának lehetősége maradt csak meg számunkra. Erről a törvény így rendelkezik:

„4. § 2. Értelmező rendelkezések

22. összevont osztály: az általános iskola alsó tagozatán, az alapfokú művészeti iskolában, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézményben legalább kettő, legfeljebb négy iskolai évfolyam tanulóiból alkotott osztály, az alternatív program alapján működő iskolák – a kiadott engedélyben meghatározottak szerint – szervezhetnek összevont osztályokat” (MAGYAR KÖZLÖNY 2011. évi 162. szám).

Mindenekelőtt fel kellett mérnünk, hogy hogyan fogadnák a szülők és a leendő szülők az összevonást, ezért egy nagyobb léptékű szülői értekezletet tartottunk. Igyekeztünk a kétségeket eloszlatni az új szervezeti formával, az iskolaotthonnal kapcsolatban. Leginkább az foglalkoztatta a szülőket, hogy nem jelent-e hátrányt az 1–4. osztály összevonása? A tájékoztatás után a szülők – élve jogukkal – ragaszkodtak ahhoz, hogy a fő tantárgyakat (magyar, matematika) a régi összevonásban (1–2., 3–4.) tanítsuk. A másik fontos kérdés a napközi megszűnése volt, hiszen falun sokan napszából élnek, és ha munkahelyük is van a szülőknek, megoldást kell találni a gyerekek délutáni elhelyezésére. Ennek megoldását is ebben a formában tudtuk elképzelni.

Így az iskolaotthon működésének megismerése nagyon fontos lett, bevezetése pedig mindenki számára elfogadható. Ez a rendszer megkívánja a gyermektől, hogy reggeltől késő délutánig az iskolában legyen, mert a felépítése órarendben, egyéb területek megszólásában ezt igényli. Így, aki ezt választja, az elkötelezi magát. Hozzá kell tennem, hogy

nagy bizalmat kaptunk az emberektől, az önkormányzattól és ezzel a bizalommal élni kellett. A szülők aláírásukkal igazolták (és igazolják minden beíratáskor), hogy megismerték az iskolaotthonos szervezeti formát, és elfogadták/ják azt. Vállalják, hogy gyermeküknek a délelőtti és a délutáni órákban is iskolába kell járnia, nincs mód a tanulók foglalkozások alóli felmentésére, az esetleges hiányzásokat igazolják. A részletek kidolgozásához segítségre volt szükségünk, amit meg is kaptunk Sasné Antal Gabriella szakértőnkől, aki sajnos ma már nincs közöttünk. Úgynevezett *gurulós órarendet* készített speciálisan „ránk szabva”, figyelembe véve minden kérésünket és a lehetőségeinket. Ez az órarend segítséget jelenthet más kisiskolák számára is, akik élni kívánnak, és élni kénytelenek az összevonással, vagy ahol bevezetik az iskolaotthonos formát.

Kisebbségi változtatásokkal (a helyi igényekhez, változásokhoz igazodva, de a törvény keretein belül maradván) most, 2012-ben is ezzel a szervezeti formával él és működik (összevontan, átlagosan 17 gyerekekkel) ez a kisiskola.

Az idejáró gyermekek 50%-a más faluból jár, 50%-a BTMN-s és SNI-s, van köztük matematikusi, átlagos, roma, magatartási zavarai miatt magántanuló, árva, HHH, nekünk csak GYEREK. Úgy gondolom, ma az ország nagyon sok iskolájában hasonló a megosztás.

Hogyan is működik ez a rendszer? A nevében: egész napos (vagy „iskola otthon”), is benne van, hogy szinte egész napját az intézményben tölti a gyermek, részben ezért is, első helyre került a nevelés. Az egész napos nevelés alappillérenek tartom, hogy mi, a benne dolgozó két pedagógus azonos beállítottságúak, szemléletmódúak legyünk, mert csak akkor működik (het) a rendszer eredményesen. Kolléganőmmel, Varga Attilánéval, lassan 20 éve gondolkozunk együtt, a tények szerint eddig sikeresen. Sokszor a mondatot sem kell végigmondanunk, a másik befejezi azt. A napi munkánkban meg kell beszélnünk mindent: pl. aznap kinek kell jobban segíteni a házi feladat megértésében, elvégzésében – ez lehet akár egy egész osztály is (ahol nem összevontan működik természetesen pl. kisebb csoportokra lebontva) –, melyik csoportnak van feladva memoriter, vagy éppen kinek ne segítsen, mert arra kíváncsi a másik, hogy mennyire tudja önállóan megoldani a feladatot. Esetleg melyik gyermeknek van valamilyen problémája, rossz napja. Ismernünk kell a gyerekek képességeit, korlátait, reakcióit. Ez nem is olyan nehéz, hiszen mindketten tanítjuk az összes gyereket. Soha nem szabad egymás ellen beszélnünk, bármilyen félreértés történik, tisztázzuk, mert ez adja a biztonságot, és nem teremt lehetőséget a gyermeknek a másikra való hivatkozásra.

Ezek a dolgok elengedhetetlenek a hatékony munkavégzéshez. Az nem baj, ha más egyéniségek a pedagógusok, nálunk is így van. Másképp jár az agyunk, más habitussal rendelkezünk, de éppen ez segít minket pl. egy ünnepély megszervezésében, az ünnepi műsor összeállításában vagy egy szakmai, nevelési probléma megoldásában.

Kolléganőmmel csoportbontásban tanítjuk az órákat, ő viszi a 3–4. osztályt bontáskor (magyar, matematika), és teljes összevonásban a környezetismeretet, testnevelést, angolt.

Én tanítom az 1–2. osztályt, és teljes összevonásban az ének, technika, rajz tantárgyakat. A kiscsoportos, szakértői vizsgálat alapján meghatározott fejlesztést (BTMN) is én végzem. Jó lehetőség erre az önálló tanulás ideje.

A *gurulós órarend* azt jelenti, hogy egyik pedagógus kezd hétfőn reggel, a másiknak nincs első órája, viszont ő az, aki a délutánt viszi. A másik délutánja szabad. Aki nem dolgozott hétfő délután, annak kedd reggel nincs első órája – viszont aznap ő a délutános. És ez így váltakozik. Így mindketten azonos ideig dolgozunk a héten: vagyis egyikünk hétfőn, szerdán, pénteken van egész nap, másikunk kedden, csütörtökön, pénteken. A pénteki napon kéthetente megosztva dolgozunk délután (természetesen az óraszám alapján).

Évek óta minden hétfőn reggel egy játszószőnyegen gyülekeznek a gyerekek, ahol csöndes beszélgetéssel, egymás közötti beszámolóval várják társaikat. Mikor a bejárók megérkeznek, a hét első napja a ráhangolódással kezdődik. Közéjük ülök a szőnyegre, és minden gyermek beszámol, mi történt vele a hétvégén, mit ebédelt, voltak-e valahol, mit csinált. Ez egyrészt nemcsak nagyon jó nevelési lehetőség, hanem segíti a gyermeket visszaállni a megszokott rendbe, segíti a szocializációt. Másrészt elősegíti a spontán beszéd gyakorlását (szóbeli fogalmazás), és nagyon jó lehetőség a gyermek életkörülményeinek megismerésére (ellátottság, családi kapcsolatok, gyermekvédelem).

A *tanórák délelőtti és délutáni megosztása* a gyermekek terheit könnyíti meg. A délelőtti önálló tanuláson elvégezhető a házi feladat, és lehetőség nyílik a szabályok, szorzótábla, versek, írás, angol szavak gyakorlására, valamint készség- és képességfejlesztő vagy gyakorló feladatok elvégzésére, mindennapos testnevelésre. Ennek bevezetése kötelező az idei, 2012/2013-as tanévtől. Nálunk a délelőtti és délutáni időben váltakozva szerepel az órarendben. Ezen kívül a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek kis csoportokban vagy párokban játszhatnak fejlesztő játékokkal is, vagy a számítógépen dolgozhatnak, gyakorolhatnak az interaktív tananyag segítségével. Akinek közvetlen (hangos) órája van, az dolgozik a pedagógussal, akinek önálló (halk) órája az a kiadott feladatát végzi (amennyiben nem közös közvetlen órája van mind a négy osztálynak, mint pl. az ének). Az önálló órára kiadott feladatokat előző nap a tananyaghoz, képességekhez, korosztályhoz igazítva mindkét pedagógus a saját csoportjának készíti elő, korosztályhoz, tananyaghoz, egyénhez igazítva, differenciálva.

A tanórák természetesen ugyanúgy folynak, ahogy a törvény előírja, de a szervezeti forma jó lehetőséget biztosít a változatosságra, ami segíti az alsó tagozatos kisgyermek toleranciájának, figyelmének fejlesztését és a monotonia kizárását.

Ebédidőben segítjük egymást az ebédeltetésben, szükség szerint tanítjuk és segítjük a gyerekeket a helyes étkezési kultúra kialakításában. Közben lehetőség nyílik a délelőtti megbeszélésére is.

Délután a tanórák szintén megoszlanak a két pedagógus között. Mivel akkorra már fáradékonyabbak a gyerekek, leginkább készségi tárgyak szerepelnek órarendünkben. De ebéd után mindig van játék, vagy úgynevezett szabadfoglalkozás, ahol lehetőség van kikapcsolódásra, megnyugvásra, az elmélyült játéokra vagy éppen mozgásra, kártyázásra, olvasásra stb. Majd jön a délutáni önálló tanulás vagy a tanóra.

Az *önálló tanuláson* a házi feladatok elkészítése az elsődleges feladat, olvasás gyakorlása, szabályok megtanulása. Hiszen éppen ez a lényege az iskolaotthonnak (majd az egész napos nevelésnek is), hogy a gyermek az iskolában tanulja meg az előírt tananya-

got, gyakorol, elvégzi a házi feladatát, otthonra már nem marad tennivalója. Ezzel segíti a szülőt és magát a gyermeket is. Nem kell kétségbe esni akkor sem, ha nem lesz kész a gyerek a házi feladattal, hiszen másnap délelőtt az önálló tanuláson is befejezheti. Ugyanakkor a hat év tapasztalatai és szülői visszajelzései azt mutatják, hogy 5. osztályba lépve elég sok gyerek nem napközis, és ilyenkor a megszokott iskolai házi feladat írása otthon elmaradhat, mert megszokták, hogy otthon már nincs tanulnivaló. Úgy gondolom ezért, hogy lehetne egy-egy, az órákhoz kapcsolódó feladatot adni otthonra is, a kötelességtudat kialakítása és erősítése érdekében. Ezek a feladatok nem lennének kötelezőek, de minden esetben értékelnék őket. Csak pozitív értékelésről lehet szó, ösztönözve ezzel a gyermeket a kutatásra, egyéni munkára. (Természetesen ez csak addig szükséges, míg a felmenő rendszer el nem éri a 4., illetve 8. osztályt, illetve, ha tehetséges gyermekeink igényelni fogják ezt.)

A délutáni *kulturális foglalkozás* jó lehetőség az ünnepségekre való felkészülésre, kutatómunkára vagy dramatizálásra, bábozásra, akár ajándékkészítésre, varrásra – sok okos és hasznos ötlet megvalósítható ilyenkor.

A gyermekek számára nagyon fontos, hogy minden területen visszajelzést, *értékelést* kapjanak, nemcsak órákon, szünetekben, hanem a közösségben is: vagyis a tanulmányi munkájukról, magatartásukról, közösségben végzett feladataik ellátásáról és a változás, változtatás lehetőségeiről. Ennek megbeszélésére a hét utolsó napján délután kerül sor a *heti értékelésen*.

Erre a megbeszélésre mindig választunk egy témát, és annak alapján beszélgetünk, értékelünk. Értékelik magukat és egymást is a gyerekek. Témáink voltak például: Hogyan illik viselkedni a színházban? Hogyan vigyázzunk társaink testi épségére? Durvaság a beszédben és a tettekben – hogyan lehet másképp? Milyen vagyok, milyen szeretnék lenni? A beszélgetések témáját mindig maguk a gyerekek vagy a heti helyzet hozza, kirívó és általános esetek megbeszélése, értékelése történik. Nagyon jól bevált ez a rendszer és forma. A magatartási és szorgalmi jegyek havi megbeszélését és beírását is ennek az órának a keretén belül végezzük el.

Ez az alkalom nagyon jól segíti az egymás közötti kapcsolatokat, az önértékelés, a különböző szocializációs helyzetek megoldását. (Gondoljunk a következő tanévben kötelezően bevezetendő erkölcsstanra!)

Az egész napos nevelés előnyei:

- Tapasztalataim alapján nagy előnye, hogy ténylegesen lehet nevelni!
- A 45 perc leteltével nem fejeződik be sem a tanóra, sem a nevelés.
- Biztosítja a folytonosság lehetőségét.
- Sok dologra végre van ideje a gyermeknek és a pedagógusnak is, legfőképpen egymásra.
- Valóban a „köz” oktatása valósul meg.
- Talán megoldódik a „kulcsos” vagy bármilyen okból hátrányos helyzetű gyerekek és szüleik problémája is.

- Elmaradhatnak a házi feladat hiányáért, az el nem hozott felszerelésért kapott egységek.
- Minden gyerek részesülhet ingyen az iskola által szervezett lehetőségekből (néptánc, angol vagy kézműves foglalkozás, az iskola arculatától függően).
- Több idő jut minden gyermekre: a differenciálásra, felzárkóztatásra, tehetséggondozásra, vagy egy kis személyes beszélgetésre.

Sokan ódzkodnak az egész napos iskola bevezetésétől. Biztosan egész más problémák jelentkeznek egy párhuzamos osztállyal rendelkező, nagy létszámú iskolában, mint egy ilyen speciális és kis létszámú iskolában. Azt az intézményvezető dolga megoldani. Mi azonban, már 5 éve ebben a rendszerben dolgozunk és nem bántuk meg. Ha belátják a pedagógusok, hogy milyen előnyökkel jár, úgy gondolom, az ellenérzők tábora jelentősen csökkenni fog.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

SINKA Edit (2011): *Egész napos iskola – Mi is ez voltaképpen?* 2011. november 3. [online] <http://www.koloknet.hu/?1679-egesz-napos-iskola-a-mi-is-ez-voltakeppen> (Letöltés dátuma: 2012. november 22.)

Általános Iskola Ordas oktatási szakértő által jóváhagyott iskolaotthonos órarendje

Marjainé Szerényi Zsuzsanna – Zsóka Ágnes – Kocsis Tamás
– Széchy Anna

A fiatalok fogyasztási és életmódbeli szokásai a környezeti nevelés tükrében

A tanulmány egy olyan kutatás mélyebb elemzésének eredményeit mutatja be, amelynek során a Budapesti Corvinus Egyetem Környezetgazdaságtan és Technológiai Tanszékének munkatársai kérdőíves felmérést végeztek a Norvég Alap támogatásával, a „Fenntartható fogyasztás, termelés és kommunikáció” című projekt keretében. Összehasonlítjuk a fiatalok egyes csoportjainak környezettudatosságát és a fogyasztáshoz való viszonyát, és ennek alapján javaslatokat fogalmazunk meg a környezeti nevelés legfontosabb fókuszait és eszközeit illetően.

BEVEZETÉS

A fiatalság fogyasztói magatartása a jelenben, de a jövőben még inkább, erőteljes hatást gyakorolhat környezetünk állapotára. Ezért is fontos annak feltárása, hogy a jelen generáció milyen jellemzőkkel rendelkezik, illetve, hogy a magatartásukat milyen eszközökkel, mely területekre fókuszálva lehet egy környezettudatosabb irányba mozdítani. Ennek egyik fontos eszköze lehet a környezeti nevelés. Hazánkban eddig csak elenyésző kutatás foglalkozott speciálisan a fiatalok környezettel kapcsolatos szokásaival. Ezért is tartottuk fontosnak, hogy a jövő generáció tagjait megkérdezzük a környezettel közvetlenül vagy csak közvetve kapcsolatba hozható témákról, gondolkodásukról, magatartásukról. Az egyetemisták vizsgálatát célozta az a szűkebb körű, 2008/2009-es OTKA-kutatás is, amely a Budapesti Corvinus Egyetem közgazdász hallgatóinak a környezeti neveléssel kapcsolatos hozzáállásának, valamint környezettudatos vásárlói és mindennapi magatartásának feltárására irányult (MARJAINÉ SZERÉNYI et al. 2010).

E kutatás folytatásaként hajtottunk végre egy olyan vizsgálatot 2009 őszén, illetve 2010 tavaszán, amely két, nagyon hasonló kérdéseket tartalmazó kérdőív segítségével döntően az egyetemistákat (online kérdezéssel), kisebb részben a középiskolásokat vizsgálta (önkitöltős kérdőívvel). A felsőoktatási felmérésben közel 3500 hallgató vett részt, akik (a kb. 70 hazai felsőoktatási intézmény közül) 23 intézmény diákjai. Közülük 2998 került a mintánkba, a képzési területek mindegyikéről (közgazdász, bölcsész, orvos, jogász, tanár stb.). A minta reprezentativitása nem ellenőrizhető az alapsokaság összetétele ismeretének hiánya miatt, a válaszadók nagy száma azonban feljogosít bennünket általános következtetések levonására.

A középiskolások mintája sokkal kisebb, és a reprezentativitása sem megfelelő, azonban elég nagy számú ahhoz, hogy néhány általános megállapítást tegyünk velük kapcsolatban is. A 770 középiskolás diák három iskolatípus (gimnázium, szakközépiskola és szakiskola) tanulója; egy-egy budapesti gimnázium és szakközépiskola, valamint egy vidéki nagyvárosi szakközép- és szakiskola tanulói válaszoltak kérdéseinkre.

A kutatás eredményeiből megfogalmazhatók azok a lépések, amelyek az oktatáson, közelebbről a környezeti nevelésen keresztül pozitívan hathatnak a fiatalok környezeti tudatosságára, ezen keresztül pedig fogyasztói magatartásukra.

A kutatás mögé mind a környezettudatos fogyasztói magatartás, mind a környezeti nevelés irodalma felvonulatható, terjedelmi okok miatt ebben a tanulmányban csak az utóbbira térünk ki részletesen. A környezettudatos fogyasztói magatartás irodalmának jó összefoglalását adja Zsóka et al. (2011). A továbbiakban bemutatunk néhány releváns elméletet, illetve kutatási eredményt, rávilágítva azokra a legfontosabb kérdésekre és problémákra, amelyek empirikus kutatásunkban központi szerepet kapnak. Eredményeink alapján néhány szakmapolitikai javaslatot is megfogalmazunk a környezeti nevelés területére.

A KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉS A KÖRNYEZETTUDATOS CSELEKVÉS KAPCSOLATA A SZAKIRODALOM ALAPJÁN

A téma tárgyalásánál érdemes néhány szót ejteni arról, mely tényezők befolyásolják a környezettudatos magatartást a mindennapokban. Segítségével ugyanis jobban megérthető, mit tud a környezeti nevelés hozzátenni a szemléletformáláshoz, milyen eszközöktől várható hatásos és tartós eredmény a magatartásváltozásban.

Az egyéni környezeti tudatosság legfontosabb megnyilvánulási területei: a tudás, az attitűdök, az értékek, a cselekvési hajlandóság és a cselekvés (NEMCSICSNÉ ZSÓKA 2005). Azonban a tudás, az információkkal való ellátottság növelése csak szükséges, de nem elégséges feltétele a cselekvésben is megjelenő változásoknak. A környezeti problémák ismerete kiválthatja az emberek aggodalmát, és a kérdéskör tudatosításában is jelentős a szerepe, ez az aggodalom ugyanakkor nem feltétlenül jelenik meg a cselekvésben is (KOLLMUSS-AGYEMAN 2002).

Hasonló eredményre jutott Arburnhott (2009) az attitűdök és értékek változása területén. Az egyéni cselekvésre nemcsak az attitűdök, hanem számos egyéb tényező, köztük a társadalmi-kulturális aspektusok is nagy befolyást gyakorolnak. Ez utóbbiak között említhetjük a társadalmi normákat (AJZEN 1985; WIDEGREN 1998), a csoportidentitást (BONAIUTO et al. 1996) vagy az emberek közötti interperszonális kapcsolatokat (JAEGER et al. 1993). Az aktuális magatartás megnyilvánulásában a szituációs tényezők is jelentős szerepet játszanak, amelyek szerencsés esetben megerősítik, ellenkező esetben viszont gyakran felülírják előzetes elhatározásainkat, cselekvési hajlandóságunkat. Ez utóbbiakra jó példa lehet a gazdasági/pénzügyi korlátok, az ellentétes irányú társadalmi nyomás, a választási lehetőség a különböző cselekvési opciók között (HINES et al. 1986), az adott magatartáshoz szükséges áldozat, a szükséges intézményi háttér és infrastruktúra hiánya (STERN 2000;

ARBURNHOTT 2009), valamint a bevált szokások (KOLLMUSS–AGYEMAN 2002; ARBURNHOTT 2009). Fliegenschnee és Schelakovsky (1998) úgy találta, hogy a környezeti tudatosságot vagy éppen az ellenkezőjét alakító motivációknak egyenesen a 80%-a köszönhető a szituációs és egyéb tényezőknek. Majláth (2009) eredményei szerint a környezettudatos fogyasztói csoport legfontosabb tulajdonságai között találjuk az ököcentrikus világgépet, az ökológiai tudás magasabb szintjét, a társadalmi normák általi erős motiváltságot, a magasabb szinten észlelt fogyasztói hatékonyságot¹, valamint azt, hogy a környezettudatos magatartást nem érzik nehezen megvalósítható áldozatnak.

Az egyén értékrendszerét leginkább a közvetlen környezet stimulusai alakítják, ez a fiatalok esetében elsősorban a családot, a barátokat és a tanárokat jelenti. Az oktatás-nevelés ennek megfelelően rengeteg impulzust szolgáltat az egyéni magatartáshoz a tudáson, értékeken, attitűdökön, érzelmeken és életpéldákon stb. keresztül.

Az egyetemi hallgatók környezeti tudatosságát vizsgáló közelmúltbeli kutatások leginkább arra fókuszálnak, hogyan értelmezik a fenntarthatóság koncepcióját a hallgatók, és azt hogyan próbálják megvalósítani mindennapi életük során. Kagawa (2007) közel hatezer egyetemi hallgató válaszai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a hallgatók attitűdjei pozitívak a fenntarthatóság irányában, függetlenül attól, mennyire mély a tudásuk a témában. A fenntarthatóságot a válaszadók elsősorban környezeti aspektusokkal és cselekvéssel azonosítják. Társadalmi és gazdasági (valamint politikai és kulturális) szempontokat csak nagyon ritkán említettek. Az életmódváltozással kapcsolatosan az egyetemisták leginkább olyan tevékenységekre gondolnak, amelyek gyakorlása nem igényel túl nagy áldozatot, például az organikus, fair trade címkét viselő, egészséges vagy társadalmilag felelős vállalatától származó termékek gyakoribb vásárlása, a szelektív hulladékgyűjtés, az energia- és/vagy vízmegtakarítás, valamint a tömegközlekedés használata. A fogyasztás csökkentését a megkérdezett hallgatóknak mindössze 1%-a vállalná fel annak érdekében, hogy személyes élete fenntarthatóbbá váljon. Kagawa disszonanciát észlelt a hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos felfogása és saját bevallásuk alapján tanúsított magatartásuk között. A válaszadók hajlanak arra, hogy egyetértsenek a radikális kijelentésekkel, ugyanakkor elutasítják a radikális változásokat mind saját életükben, mind közösségi vagy társadalmi szinten. A gazdasági növekedés fenntartása megkérdőjelezhetetlen célként jelenik meg náluk.

A környezeti problémákat illetően Leeming és Porter (1997) is azt javasolják, hogy a fiatal generációra érdemes kiemelt figyelmet fordítani, mivel

- ők kevésbé rendelkeznek kialakult, nehezen megváltoztatható, környezetre káros szokásokkal;
- hosszabb idő áll rendelkezésükre a környezetminőség befolyásolására;
- másokat is hatékonyan ösztönözhetnek a környezetbarát életmód megvalósítására.

1 Az észlelt fogyasztói hatékonyság magas szintje ebben az esetben azt jelenti, hogy az egyén pozitívnak és főként szignifikánsnak érzi saját környezettudatos magatartása hatását a társadalmi változásokra és a környezet állapotára nézve.

Michalos és munkatársai (2009) a fenntarthatósággal kapcsolatos viselkedésmintákat hasonlította össze kanadai felnőttek, valamint 10-18 éves diákok körében. Azt találták, hogy a felnőttek fenntarthatóságra vonatkozó pozitív attitűdjei sokkal erősebben befolyásolták a magatartást, mint az ezzel kapcsolatos ismeretek – a diákok esetében azonban az attitűdök és a tudás szerepe nagyjából megegyezett. A diákok körében a tudás és a pozitív attitűdök megléte egyaránt nőtt az életkor előrehaladtával, a magatartás esetében azonban nem rajzolódott ki egyértelmű tendencia: a hulladékképződés csökkentésére irányuló erőfeszítések például egyenesen ritkábbak voltak az idősebb diákok körében. Asunta (2004) 13-15 éves finn és német diákok körében végzett felmérésében azt találta, hogy a magasabb osztályba járó diákok több forrást használnak a környezetvédelemmel összefüggő információszerezésre (a leggyakoribb információforrás a tv és a rádió volt, ezeket követték a természettudományos tantárgyak tanárai). Egy általános megfigyelés, ami a különböző felmérésekből kirajzolódik, hogy a lányok többnyire nagyobb érzékenységet mutatnak a környezetvédelmi kérdések iránt, mint a fiúk (ASUNTA 2004; MICHALOS et al. 2004; WORSLEY-SKRZYPIEC 1998).

Boyes et al. (2008) ausztrál középiskolások körében végzett felmérésükben konkrét, klímaváltozással kapcsolatos magatartásformák esetében vetette össze a diákok cselekvési hajlandóságát az adott magatartásforma vélt hatásosságával. Megállapították, hogy bizonyos magatartásformák esetében a cselekvési hajlandóság meghaladja a vélt hasznosságot – ez olyan tevékenységek esetében jellemző, amelyek kevés áldozatot és erőfeszítést igényelnek (pl. a használaton kívüli elektromos berendezések kikapcsolása vagy a szelektív hulladékgyűjtés). A diákok ugyanakkor többnyire nem voltak hajlandók lemondani az autós közlekedésről, annak ellenére, hogy ezt igen hatásos eszköznek tartották a klímaváltozás elleni küzdelemben. A válaszadók többsége nem támogatta a politikai megoldásokat sem (pl. a zöld adók növelését vagy a környezetvédelmi szabályozás szigorítását), holott ezek hatásosságát elismerték. Arra a következtetésre jutottak, hogy a környezeti nevelés elsősorban azon tevékenységek vonatkozásában érhet el jelentős magatartásváltozást, ahol a diákok természetes cselekvési hajlandósága alacsony, ugyanakkor meredeken emelkedik a tevékenység észlelt hatásosságával együtt. Ilyen pl. a húsfogyasztás csökkentése vagy a magasabb ár megfizetése a megújuló forrásból termelt elektromos áram esetében.

A környezeti problémák megoldásában az egyik alapvető kérdés az, vajon támaszkodhatunk-e kizárólag a technikai fejlődésre és a környezeti hatékonyság javítására, vagy a fenntarthatóság eléréséhez szükség van strukturális változásokra is, mint pl. a fogyasztás csökkentése vagy a gazdasági növekedés visszafogása (az ökológiai modernizáció elméletének és korlátainak bemutatásához lásd JÄNICKE 2008). Több kutatás vizsgálta kifejezetten a fiatal korosztály vélekedését és attitűdjeit ezen alapvető kérdés tekintetében. 12–19 éves dán fiatalok jelenlegi és jövőbeli fogyasztással kapcsolatos mentális térképeit elemezve Benn (2004) megállapította, hogy a válaszadók többsége szerint a technikai haladás a jövőben megfelelően kezeli majd a környezeti problémákat, és a személyes fogyasztást csak a pénzügyi lehetőségek fogják korlátozni. Ugyanakkor a Worsley és Skrzypiec (1998) által

megkérdezett ausztrál középiskolásoknak csupán 20%-a vélekedett hasonlóan optimistán a technikai megoldásokról. Ez a felmérés arra is rámutat, hogy a társadalmi-gazdasági státusznak jelentős a szerepe a környezetvédelmi attitűdökben: az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú háttérrel rendelkező diákok ugyanis jóval pozitívabban viszonyultak a tudomány és a technika lehetőségeihez (csakúgy, mint a természeti környezet kiaknázásához általában).

A technikai megoldásokkal szembeni esetleges pesszimizmus ugyanakkor nem vezet sehova, amennyiben nem párosul a nem technikai (a fogyasztás csökkenésével járó) megoldások elfogadására vonatkozó hajlandósággal – és úgy tűnik, ez a hajlandóság gyakorta hiányzik. A fent említett ausztrál kutatásban Boyes et al. (2008) megállapította, hogy a tizenévesek hajlandósága a személyes fogyasztás csökkentésére nemcsak alacsony (a minta 26%-a vallotta késznek magát arra, hogy kevesebb új terméket vásároljon a klímaváltozás csökkentése érdekében), de a fiatalok többsége nincs is tisztában az ilyen áldozatok környezeti hasznával (csupán 23% gondolta úgy, hogy a kevesebb vásárlás segít megelőzni a klímaváltozást). A kutatók az összefüggés ismeretének hiányát annak tulajdonították, hogy az ausztrál környezeti oktatás nem foglalkozik kellően a fogyasztás problémakörével. A dán felmérés (BENN 2004) ugyancsak azt találta, hogy a környezeti problémákkal és a fejlődő országok nehézségeivel foglalkozó, közelmúltban végzett iskolai munka nem volt hatással a 18-19 éves diákok fogyasztói társadalommal kapcsolatos nézeteire.

Erre a tapasztalatra építve megfogalmazódik a kérdés, hogyan kellene kinéznie a hatásos környezeti, illetve fenntarthatóságra nevelésnek? Kagawa (2007) szerint a környezeti nevelést olyan irányba kell fejleszteni, hogy a hallgatók „változásmenedzserre” vagy „változásügynökké” (angolul change agent) váljanak. Véleménye szerint a rohamosan változó világban a felsőoktatásnak egyre inkább meghatározó szerepet kell játszania a hallgatók aktív, felelős állampolgárrá válásában (KAGAWA 2007, 335).

Svanström és társai (2008) a fenntarthatóságra nevelés kimeneti követelményeit tárgyalják, vagyis azt, milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie annak a hallgatónak, akitől a fenntarthatóság előmozdítását várjuk. A szerzők a rendszerszemléletű és holisztikus gondolkodás fontosságát hangsúlyozzák, a különböző perspektívák integrálásának képességét, a jó problémamegoldó készséget és képességet, a kritikus és kreatív gondolkodást, az önképzést, a kommunikációt, valamint a csapatmunkát. Meglátásuk szerint ezek birtokában válhat az egyetemi hallgató eredményes „változásügynökké”. Wals és Blaze Corcoran (2006) az ún. „transzformatív tanulást” (transformative learning) elengedhetetlenül szükségesnek tartják ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek integrálni, összekapcsolni, ütköztetni és kibékíteni a gondolkodás sokféle irányát, valamint kezelni a bizonytalanságot. Napjainkban a környezeti (fenntarthatósági) tematikájú képzési és tantárgyi programok helyes kialakításának egyik nagy kihívása, hogy ellássa a hallgatókat ezekkel a – „változásügynök” szerephez szükséges – képességekkel. A jelenlegi gyakorlat szerte a világon egyelőre csupán részsikereket produkál. Svanström és társai (2008) kiemelik az aktív tanulás fontosságát, oktatói oldalról pedig a gyakorlati tevékenységekre fókuszáló oktatási módszerek és az első kézből származó gyakorlati tapasztalatok alkalmazását, valamint a hallgatók aktív bevonását a fenntart-

hatósági megoldások kifejlesztésébe és megvalósításába. Burandt és Barth (2010) hasonló véleményt fogalmaznak meg, hangsúlyozva, hogy e kompetenciák fejlesztése fontosabb, mint a tudás megszerzése. Felhívják a figyelmet arra a tényre, hogy a tudással ellentétben a kompetenciák tanulhatók, de nem taníthatók, ezért a fenntarthatóságra irányuló tananyag olyan formát kell, hogy öltson, amely a hallgatók számára kellő önállóságot biztosít mind a folyamat irányításában, mind az együttműködési lehetőségekben. Az önálló tanulás és a gyakorlati tapasztalatok fontosságát Dieleman és Huisingh (2006), Steiner és Posch (2006), valamint Svanström et al. (2008) is hangsúlyozzák. Meglehetősen nagy kihívást jelent a környezeti (fenntarthatósági) nevelési programok és képzések számára a diákok ellátása a „váltóásügynökké” váláshoz szükséges képességekkel, ahol csak részleges sikereket értek el eddig szerte a világon.

Ennél is radikálisabban fogalmaznak Stephens és társai (2008): egyenesen azt állítják, hogy maga a felsőoktatás kell, hogy „váltóás-ügynökként” működjön, a fenntartható fejlődés előmozdításának érdekében. A fenntarthatóságot szolgáló gyakorlatoknak, megoldásoknak a társadalom számára történő modellezésével, a hallgatók „váltóás-ügynökké” nevelésével, valamint az egyének és az intézmények együttműködésének elősegítése és népszerűsítése által a felsőoktatás aktívan részt tud vállalni ebben a „váltóásmenedzsmentben” (angolul transition management, bővebb leírását ld. KEMP et al. 2007). Zilahy és Huisingh (2009) szerint az egyetemeknek sokkal szélesebb társadalmi szerepet kell betölteniük a korábbiaknál.

Másrésről, a felsőoktatási intézmények hajlamosak konzervatívak maradni, és ellenállni a változásoknak, ami jelentősen megnehezíti ezt az átalakulási folyamatot (FERRER-BALAS et al. 2010). Lozano (2006) szerint az egyetemek gyakran az erőforrások kimerülésének témájára koncentrálnak, mivel a fenntarthatóság jóval szélesebb körű megközelítésének beépítése radikális innovációt jelent, ezért azt ellenállás és konfliktusok kísérik.

A fenntarthatóságra nevelés folyamatában számos akadályt kell leküzdeni, többek közt a fenntarthatóság koncepciójának sokféle értelmezéséből adódó problémákat, a technológiai megoldásokat, a hagyományos szabályozási és közgazdaságtani megközelítéseket, illetve a fogyasztóra/fogyasztásra alapuló megközelítés korlátait, a helyes döntéshozatalhoz szükséges információk megbízhatósági problémáit és hozzáféréseinek hiányát, az emberi agy információfeldolgozási képességének hiányosságait, valamint az egyéni és az univerzális jogok közötti egyensúlyozást (bővebben ld. SIBBEL 2009).

A felsőoktatás tehát szembesül a kihívással, hogy képes legyen a sokszínűséget ösztönözni, a fenntarthatóság koncepcióját megérteni és megértetni, terjeszteni, a tanterveket a megoldásorientált oktatás és képzés irányába elmozdítani, valamint az új és komplex fenntarthatósági problémákat kezelni. „A tananyagoknak olyan tapasztalatokat és élményeket kell tartalmaznia, amelyek a társadalmi és morális felelősség nagyobb mértékű tudatosulásához vezetnek. Különösen fontos a saját egyéni értékrendszer szerepének tudatosítása, valamint az annak felülvizsgálatára való hajlandóság kifejlesztése a hallgatókban, ez mindenképpen követelmény, ha a végzős hallgatókat fel akarjuk készíteni a fenntarthatóság felé mutató munkákra” (SIBBEL 2009, 79).

Lozano (2010) négy megközelítést különböztet meg a fenntarthatósági kérdéseknek a felsőoktatási képzésbe történő integrálása kapcsán (amelyek kombinált formában is megjelenhetnek az egyes intézményekben):

1. „Néhány környezeti kérdés integrálása a már meglévő kurzus tananyagába.
2. Specifikus fenntartható fejlődés kurzus.
3. A fenntartható fejlődés koncepciójának megjelenítése minden lényeges szakasos kurzusban, az adott kurzus témájához igazítva.
4. A fenntartható fejlődés mint specializációs lehetőség az egyes szakokon belül” (LOZANO 2010, 637).

Ceulemans és De Prins (2010) két alapvető megközelítést említ: a horizontális integrációt, amikor a fenntartható fejlődési témák a különböző kurzusok részeként, azokba integrálva jelennek meg, valamint a vertikális integrációt, ahol elkülönült kurzusok hivatottak körüljárni kifejezetten a fenntarthatósági témát. Megjegyzik, hogy az irodalom többségében a horizontális megközelítés mellett teszi le a voksát, a fenntartható fejlődés rendszerszemléletű vizsgálata jegyében.

Marjainé Szerényi és munkatársai (2010) bevezetőben említett kutatása azt a megállapítást tette, hogy az egyetemisták – önbevallásuk és cselekedeteik alapján – korosztályuknál általában környezettudatosabb magatartást mutatnak, a környezeti specializációjú, szakirányos hallgatók pedig kifejezetten többet tudnak és tesznek környezetükért, bár a vizsgálatokban nem mindig tudtak szignifikáns eltéréseket kimutatni. Az elvégzett klaszterelemzés alapján a környezet szempontjából lényegesen eltérő csoportokat azonosítottak, amelyek jellemzése megerősítette, hogy oktatásuk-nevelésük, illetve motiválásuk során eltérőek lehetnek azok az eszközök, amelyekkel magatartásuk, így fogyasztói viselkedésük is fenntarthatóbb irányba mozdítható. Ilyen eszköz lehet például a tudásorientáltak ellátása megfelelő mennyiségű és megbízhatóságú információval, vonzó termék- és szolgáltatási alternatívák felkínálása a fogyasztásban örömeiket leelő csoport számára, az inkonzisztens magatartásformák leépítése az ellentmondásos környezetvédelmi aktivisták esetében, illetve pozitív visszacsatolás, megerősítés a következetesen cselekvő csoportnál. Várhatóan a semleges csoport motiválása a legnehezebb, mert az érdeklődés-érdekeltség hiánya akadályozza a status quo-ból való ki-mozdulást. E hallgatóknál valószínűleg más, nem környezetvédelmi jellegű ösztönzők célravezetőbbek lehetnek (pl. a kevesebb fogyasztás költségmegtakarító hatásának hangsúlyozása).

Mind a fogyasztói magatartás, mind a környezeti (fenntarthatósági) nevelés irodalma alapján elmondható, hogy napjaink egyik legnagyobb kihívása abban rejlik, (a) hogyan ösztönözzük a fenntartható életmódot, és hogyan építsük le ezzel párhuzamosan a fenntarthatatlan magatartásformákat a társadalomban; (b) milyen használható és hatásos válaszokat tud adni a környezeti nevelés ezekre a kérdésekre; (c) valamint, hogyan lehet a fiatal diákokat arra nevelni, hogy a fenntarthatóság követői legyenek a társadalomban, előmozdítva az attitűdök és a mindennapi magatartás kívánatos változását.

A hallgatók attitűdjeinek, magatartásának és a környezeti nevelésről alkotott véleményének megismerése által igyekszünk mi is hozzátenni néhány fontos megállapítást e kérdések megválaszolásához.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A többdimenziós skálázás eredményei

A leíró statisztikák értékelése után,² a mélyebb összefüggések keresésére az ún. többdimenziós skálázás módszerét alkalmaztuk, kétféleképpen: egyrészt azt vizsgáltuk, hogyan mozognak együtt az egyes jellemzők, másrészt csoportokat képeztünk a megkérdezettek-ből. A többdimenziós skálázás (MDS) segítségével geometriai képként jeleníthetjük meg a távolságon alapuló adataink szerkezetét. Az alábbiakban az 58 változó elhelyezkedését két dimenzió mentén rajzoljuk meg, amelyek megfelelnek az objektumpárok közötti távolságoknak. Minden változót egy pont jelöl a kétdimenziós térben. A pontokat úgy rendezzük el a térben, mintha a pontpárok közötti távolságoknak lenne a legerősebb lehetséges kapcsolata a változópárok közötti hasonlóságokhoz. Így, két hasonló változót két, egymáshoz közel lévő ponttal, míg az egymástól eltérőeket egymástól távol lévő pontokkal ábrázolunk (YOUNG 1985).³

A változók tartalmát az 1. táblázat 2. oszlopa, míg az ábrákon található jelöléseket (általában a görbék végpontjait) a 3. oszlop mutatja: három változót alakítottunk ki a környezet érdekében mutatott aktivitás alapján („act...”); a környezettudatosabb életmód akadályait öt változó foglalja magában („barr...”); a következő három változó azt fejezi ki, hogy a megfelelő körülmények megléte milyen közlekedési eszköz választását valószínűsíti („tram, car, bike”). A fogyasztási cikkek vásárlásának gyakoriságát ismét öt változóban jelenítettük meg („buy...”); valamint a fogyasztói magatartás jellemzésére négy változót alakítottunk ki („consum...”). A környezeti nevelés szerepének megítéléséből öt szintet leíró változót szerepeltetünk a modellben („edu...”). Három változó mutatja a tanult környezeti tárgyak száma alapján kialakult kategóriákat („envedu...”). Annak alapján, mennyire jól informáltak környezeti kérdésekben a fiatalok, három változót képeztünk („inf...”). A fogyasztás csökkenése és a környezeti problémák megoldása közötti kapcsolatot öt változó fejezi ki („low...”). A környezetbarát termékek iránti magasabb fizetési hajlandóságot megint öt változó testesíti meg („pay...”). Öt változót alakítottunk ki annak alapján is, hány környezeti problémát említettek a diákok („Prlb...”). A technológiai fejlődés és a környezeti problémák megoldásának viszonyát szintén öt változó foglalja magában („tech...”). Az életkor szerint összesen hét változót képeztünk („year...”).

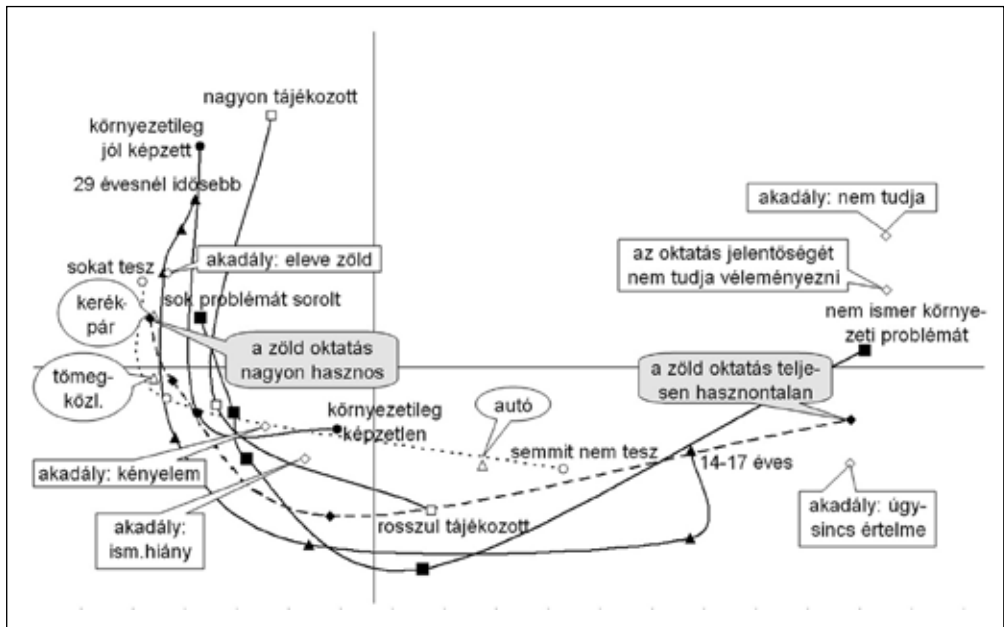
2 A környezettudatosságra és a fogyasztói magatartásra vonatkozó alapösszefüggések eredményeit lásd Zsóka et al. (2011) munkájában.

3 Elemzéseinket az SPSS (PASW Statistics 18) programcsomaggal hajtottuk végre. Az ún. ALSCAL (alternating least squares approach to scaling) algoritmust alkalmaztuk, amely optimalizálja a különbségek euklideszi távolsága négyzetének illeszkedését. Az adatok távolságát a Lance-Williams bináris távolság módszerrel kalkuláltuk. Young (1985) S-Stress formulája 0,37127, amely elfogadható, tekintettel arra, hogy 58 változót (amelyet 14 különböző kérdéssor alapján alakítottunk ki) és 3726 megfigyelést (N) tartalmaz a modell.

A 1. és a 2. ábra az elemzett változók közötti távolságokat és az ennek alapján megfeleltethető kapcsolatokat illusztrálja. Az átláthatóság érdekében két ábrát mutatunk be, de felhívjuk a figyelmet arra, hogy mindkettő ugyanannak az MDS-folyamatnak az eredménye, ugyanazt a teret és dimenziókat tükrözi az összes változónál (például a mindkét ábrában látható „a zöld oktatás nagyon hasznos/hasznontalan” változók térbeli elhelyezkedése teljesen ugyanaz). Ugyancsak a megértés megkönnyítése érdekében az egyes változókat jelölő görbéknek csak a végpontjait magyaráztuk az 1. táblázat 3. oszlopának megfelelő jelölésekkel.

Nyilvánvalóan, a környezeti ismeretek magas szintje (amit az informáltság (*inf++*, nagyon tájékozott) és az említett környezeti problémák magas száma (*prbl 4+*, sok problémát sorolt fel) jelez) közel található a környezeti nevelés magas szintjéhez (*envedu++*, környezetileg jól képzett), összhangban a környezeti nevelés magatartásformára gyakorolt hatásának (*edugood++*, a zöld oktatás nagyon hasznos) pozitív attitűdjével. A környezetbarát életmódot tükrözi a környezet érdekében tett cselekedetek magas szintje (*act++*, sokat tesz), amely nagyon szoros kapcsolatban van a környezetbarát közlekedési eszközök (kerékpár, tömegközlekedés) kedvező feltételek melletti használatának hajlandóságával és azzal, hogy nem akadályozza semmi a környezettudatos életmódot, mert már jelenleg is magas annak szintje (*barrgoodenough*, akadály: eleve zöld). Ennek ellenkezője is igaz a negatív jellemzőkre, hiszen a nemtörődöm magatartást is jelzi a „nem tudom” típusú választás következetes választása, amelyek megint közel vannak egymáshoz.

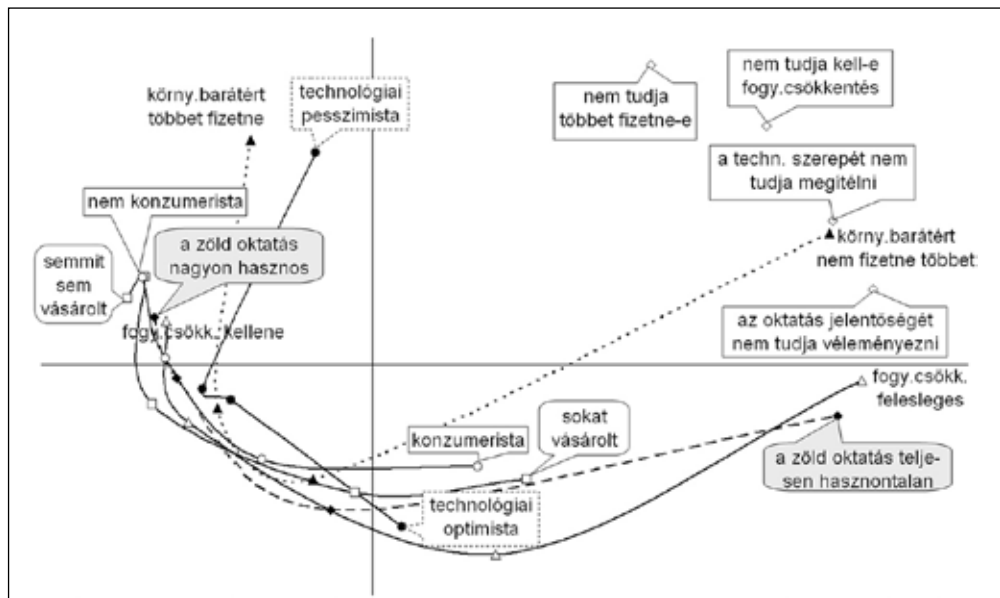
1. ÁBRA: A változók távolsága a kétdimenziós térben I.



A fent elemzett, a középiskolások és a felsőfokú intézmények hallgatóinak válaszai közötti távolságok megnyilvánulnak abban is, hogy a korkategóriák követik a környezettudatossági változókat, jelezve azt, hogy az idősebb csoportok közelebb találhatók a magasabb környezettudatosság változóihoz.

A 2. ábra a teljes kép további jellemzőit adja. Az információ magas szintje (*inf++*, nagyon tájékozott, lásd az 1. ábrát) összhangban van azzal, hogy nagyobb a hajlandóság a környezetbarát termékek magasabb áron történő megvételére (*paymore++*, *környbarátért többet fizetne*), illetve azzal is, hogy pesszimistán szemlélik a technológiai fejlődést, amely ezek szerint nem képes megoldani a környezeti problémákat (*technpess++*, *technológiai pesszimista*). A fogyasztói magatartás megfelelő jellemzői szintén közel vannak egymáshoz, például a mérsékelt, kevésbé hedonista fogyasztói magatartás (*consumo*, *nem konzumerista*) és a fogyasztási javak és szolgáltatások vásárlásának kis gyakorisága (*buyo*, *semmit sem vásárolt*) a tér ugyanazon részében foglal helyet, de ugyanitt található az a változó is, amely szerint erős az egyetértés azzal, hogy a fenntarthatósághoz szükség van a fogyasztás csökkentésére (*lowC++*, *fogy.csökk. kellene*), valamint az a változó, amely azt a hitet fejezi ki, hogy a környezeti nevelés hatékony eszköz lehet magatartásunk pozitív irányú megváltoztatásához (*edugood++*, *a zöld oktatás nagyon hasznos*). A fentiekhez hasonlóan, ugyanez igaz a negatív jellemzőket megtestesítő változókra is (*konzumerista*, *sokat vásárolt*, *technológiai optimista*, *fogy.csökk. felesleges*, *a zöld oktatás teljesen haszontalan*), hiszen ezek is közel vannak egymáshoz a vizsgált térben.

2. ÁBRA: A változók távolsága a kétdimenziós térben II.



A változók együttmozgása azt mutatja, hogy a környezettudatosság sok jellemző együttes eredménye.

A klaszterelemzés eredményei

A válaszadóinkról szerzett információk összegzéséhez klaszterelemzést alkalmaztunk.⁴ A célunk olyan, viszonylag homogén csoportok kialakítása volt, amelyek belsőleg homogének (tagjaik nagyon hasonlítanak egymáshoz), külsőleg viszont heterogének. Elemzésünkben (1) kezdetben öt klaszterközpontot képeztünk 400 fő véletlen kiválasztásával. (2) Ezeket a klaszterközpontokat használva, újabb véletlen kiválasztással 800 fős mintát alkottunk, majd ezekkel frissítettük a klaszterközpontokat egy iteratív folyamatban. Ezután (3) a teljes mintát osztályoztuk az előbbi lépésekben kapott öt klaszterközpont körül. A klaszterek részletes adatait az 1. táblázat megfelelő oszlopai mutatják.

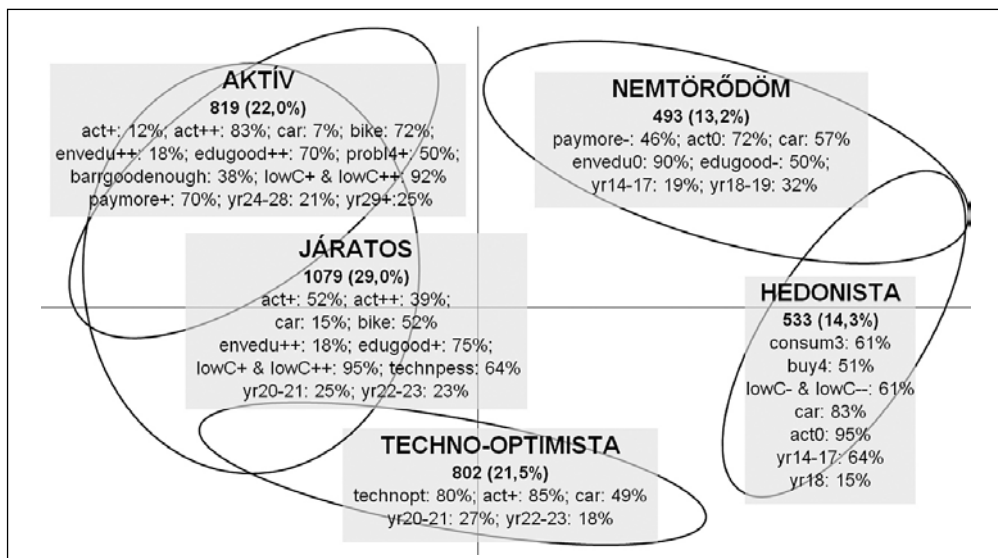
Annak érdekében, hogy a klaszterek közötti kapcsolatot jól szemléltethetővé tegyük, ismét a többdimenziós skálázást használtuk. Először (1) sok, minden esetben 100 válaszadót tartalmazó véletlen mintát képeztünk, amelynek oka, hogy az SPSS MDS-algoritmusának maximális kapacitása 100 eset. Ezután (2) minden mintánál azonosítottuk a véletlen esetek klasztertagságát a kétdimenziós térben. A klaszterek elhelyezkedésének összegzéseként kaptuk a 3. ábrát mint a klaszterek térképét. A szomszédos vagy átfedő klasztereknek (pl. a „járatosak” és „aktívak”) több közös jellemzője van, ez a távolabb lévő klaszterekről kevésbé mondható el (ilyen pl. az „aktív” és a „hedonista”). A válaszadókból képzett kétdimenziós tér nagyon hasonlít a változók alapján képzett térre: egy speciális klaszter tipikus változóinak és a klaszternek magának általában ugyanaz a helye a térképen (lásd pl. a „hedonisták” klaszterének jobb szélső pozícióját a 3. ábrán, és annak a változónak a helyét a 2. ábrán, amely azt fejezi ki, hogy a válaszadó „egyáltalán nem ért egyet a fogyasztás csökkentésével” (*fogy.csökk. felesleges*); az utóbbi szintén az ábra jobb szélén helyezkedik el).

Az „aktívak” klaszterének 819 tagja meglehetősen következetesnek bizonyult környezet-tudatosságukat illetően. Nagyon aktívak mindennapi tevékenységeikben a környezet védelme érdekében, sokat tudnak a környezeti problémákról, mérsékelt fogyasztói magatartást mutatnak, valamint tisztában vannak a fenntartható fogyasztás lehetőségével. Jelentős részük hajlandó lenne magasabb árat fizetni a különböző, környezetbarátabb termékekért. Közel 50%-uk az idősebbek közül kerül ki (24 év feletti). Főként azok a főiskolások/egyetemisták tartoznak ide, akik a környezeti nevelés hatékonyságában nagyon bíznak.

A „járatosak” csoportja összesen 1079 diákot takar, akik nyilvánvalóan tisztában vannak a környezeti kérdésekkel, és sok tekintetben hasonló tulajdonságokat mutatnak az „aktívak” csoportjához, kivéve, hogy ők valamivel fiatalabbak, a mindennapokban kevésbé aktívak környezetvédelmi szempontból, és kevésbé odaadók a környezetbarát közlekedési eszköz választásánál akkor, ha ehhez minden feltétel adott. Ennek a csoportnak a tagjai is bíznak a környezeti nevelés kedvező hatásában.

4 K-means klaszterelemzés SPSS programcsomaggal.

3. ÁBRA: A klaszterek elhelyezkedése az MDS-elemzés kétdimenziós terében



Megjegyzés: a klaszterek részletes adatait, a rövidítések feloldását lásd az 1. táblázatban

A „techno-optimisták” klaszterébe 802 hallgató került, akiknek 80%-a hisz abban, hogy a technológiai fejlődés megoldhatja a környezeti problémákat. Fiatalabb egyetemisták és középiskolások egyaránt megtalálhatók ebben a csoportban. Környezetvédelmi aktivitásuk határozottan alacsonyabb szintű az előző két klaszter tagjaihoz képest. Az ide tartozók közel fele gyakrabban közlekedne autóval, ha tehetné.

A „hedonisták” csoportjában 533 válaszadót találunk, akiket – a nevüknek megfelelően – az erőteljes hedonista vásárlói magatartás jellemez, gyakran vásárolnak, kényelemorientáltak (83%-uk szívesebben közlekedne autóval), elutasítják a fogyasztás csökkentését, és nagyon keveset tesznek a környezetért mindennapjaikban. Legtöbbjük (79%-uk) középiskolás.

Végül, a 493 tagot számláló „nemtörődömök” klaszterébe azok tartoznak, akik még egyáltalán nem részesültek környezeti nevelésben/oktatásban, nem hisznek a környezeti nevelés pozitív hatásában, nagyon keveset vagy semmit sem tesznek a környezetük érdekében, valamint gyakran válaszolták azt, hogy „nem tudom”. A kor tekintetében ez egy vegyes csapat.

A klaszterek világosan megmutatják a viselkedésre vonatkozó, valamint a környezet-tudatosság elemeivel kapcsolatos jellemzők közötti különbségeket és együttjárásokat. Nyilvánvaló, hogy a környezeti ismeretek magas szintje, a környezetbarát életmód, fogyasztás választása, illetve a környezeti nevelés iránti pozitív attitűd, valamint a valós fogyasztási és a környezet érdekében tett cselekvési hajlandóság szignifikáns kapcsolatban vannak, és többé-kevésbé következetes viselkedési mintát eredményeznek.

1. TÁBLÁZAT: Az elemzett változók és a klaszterek jellemzői (a táblázatból kiolvasható, hogy egy-egy változóval jellemzett tulajdonság mennyire jellemző az adott klaszterre; 1=100%; a jellemzőbb mennyiségeket kiemeltük)

	A változó tartalma	A változók megjelenése az 1. és 2. ábrán	Hedonisták	Techno-optimisták	Nem-törődömök	Jártasak	Aktívak	Teljes N	%
N			533	802	493	1079	819	3726	
Gyakoriság, %			14,30	21,52	13,23	28,96	21,98		100,0
Változók									
act0	Alacsony aktivitás a környezet érdekében	semmit nem tesz	,95	,05	,72	,09	,05	1045	28,05
act+	Átlagos aktivitás a környezet érdekében		,04	,85	,18	,52	,12	1443	38,73
act++	Magas aktivitás a környezet érdekében	sokat tesz	,01	,11	,10	,39	,83	1238	33,23
								3726	100,0
barrdontknow	Nem sokat tudok a környezetről	akadály: nem tudja	,14	,02	,08	,02	,01	163	4,37
barrease	A kényelem tart vissza	akadály: kényelem	,44	,38	,48	,39	,24	1401	37,60
barrgoodenough	Már most is elég környezettudatosan élek	akadály: eleve zöld	,12	,13	,13	,18	,38	735	19,73
barrirrelvnt	Nem látom értelmét	akadály: úgyszincs értelme	,20	,04	,13	,02	,01	228	6,12
barrlackofknow	Nincs elég információm	akadály: ism. hiány	,55	,50	,33	,28	,29	1389	37,28

Változók	A változó tartalma	A változók megjelenése az 1. és 2. ábrán	Hedonisták	Techno-optimisták	Nem-törődömök	Jártasak	Aktívak	Teljes N	%
	Akadályok a környezettudatosabb életmód előtt (egy válasznál többet is megjelölhettek)							3916	100,0
tram	A tömegközlekedést preferálom	tömegközl.	,08	,26	,27	,33	,21	905	24,32
car	Inkább autóval járnék	autó	,83	,49	,57	,15	,07	1332	35,80
bike	Inkább bicikliznék	kerékpár	,09	,25	,16	,52	,72	1484	39,88
Megfelelő körülmények esetén a preferenciák								3721	100,00
buy0	Nagyon ritkán vásárolok fogyasztási cikkeket	semmit sem vásárolt	,05	,14	,25	,31	,20	760	20,45
buy1	Ritkán vásárolok fogyasztási cikkeket		,08	,17	,21	,25	,21	725	19,50
buy2	Átlagosan vásárolok fogyasztási cikkeket		,12	,28	,21	,18	,22	768	20,66
buy3	Gyakran vásárolok fogyasztási cikkeket		,24	,21	,23	,16	,21	759	20,42
buy4	Nagyon gyakran vásárolok fogyasztási cikkeket	sokat vásárolt	,51	,20	,10	,10	,15	705	18,97
								3717	100,00
consumo	Nagyon mérsékelt fogyasztói magatartás	nem konzumerista	,06	,15	,23	,38	,22	855	22,97
consumi	Inkább mérsékelt fogyasztói magatartás		,12	,34	,34	,27	,35	1076	28,91

Változók	A változó tartalma	A változók megjelenése az 1. és 2. ábrán	Hedonisták	Techno-optimisták	Nem-törődömök	Jártasak	Aktívak	Teljes N	%
consum2	Inkább hedonista fogyasztói magatartás		,21	,25	,30	,20	,22	861	23,13
consum3	Nagyon hedonista fogyasztói magatartás	konzumerista	,61	,26	,12	,15	,22	930	24,99
3722 100,00									
edudontknow	Nem tudom	az oktatás jelentőségét nem tudja véleményezni	,17	,04	,08	,02	,02	193	5,18
edugood++	Teljes mértékben egyet-értek azzal, hogy a környezeti nevelés segít megoldani a környezeti problémákat	a zöld oktatás nagyon hasznos	,15	,29	,12	,08	,70	1041	27,95
edugood+	Egyetértek azzal...		,28	,46	,16	,75	,15	1535	41,22
edugood -	Inkább nem értek egyet azzal...		,18	,17	,50	,13	,11	710	19,07
edugood --	Egyáltalán nem értek egyet azzal...	a zöld oktatás teljesen haszontalan	,21	,03	,14	,02	,02	245	6,58
3724 100,00									
enveduo	Legfeljebb néhány környezeti tárgyat tanultam	környezetileg képzetlen	,52	,58	,90	,45	,44	2038	54,70
envedu+	Több környezeti tárgyat tanultam		,48	,35	,07	,36	,38	1275	34,22

Változók	A változó tartalma	A változók megjelenése az 1. és 2. ábrán	Hedonisták	Techno-optimisták	Nem-törődömök	Jártasak	Aktívak	Teljes N	%
envedu++	Környezetvédelmi területre specializálódtam	környezetileg jól képzett	,00	,07	,02	,18	,18	413	11,08
								3726	100,00
inf++	Nagyon jól informált	nagyon tájékozott	,05	,05	,08	,10	,17	353	9,48
inf.good	Inkább jól informált		,71	,76	,66	,79	,74	2769	74,34
inf.low	Alig vagy nagyon kevésbé informált	rosszul tájékozott	,24	,20	,26	,11	,09	603	16,19
								3725	100,00
lowC --	Nagyon nem értek egyet azzal, hogy a fogyasztás csökkentése szükséges a környezeti problémák megoldásához	fogy. csökk. felesleges	,26	,02	,08	,01	,01	208	5,58
lowC -	Nem értek egyet azzal...		,35	,19	,17	,04	,06	516	13,85
lowCdontknow	Nem tudom	nem tudja, kell-e fogy. csökkentés	,08	,02	,03	,01	,01	91	2,44
lowC+	Egyetértek azzal...		,18	,42	,56	,24	,27	1185	31,80
lowC++	Teljesen egyetértek azzal...	fogy. csökk. kellene	,13	,35	,16	,71	,65	1726	45,32
								3726	100,00
paydontknow	Nem tudom	nem tudja, többet fizetne-e	,01	,04	,05	,04	,02	115	3,09

Változók	A változó tartalma	A változók megjelenése az 1. és 2. ábrán	Hedonisták	Techno-optimisták	Nem-törődömök	Jártasak	Aktívák	Teljes N	%
paymore++	Teljesen egyetértek azzal, hogy kész vagyok egy kicsit többet fizetni a környezetbarát termékekért	környezetbarátért többet fizetne	,05	,05	,07	,14	,18	405	10,88
paymore+	Egyetértek azzal...		,56	,66	,28	,44	,70	2017	54,16
paymore -	Nem értek egyet azzal...		,30	,20	,46	,35	,09	995	26,72
paymore --	Nagyon nem értek egyet azzal...	környezetbarátért nem fizetne többet	,08	,04	,15	,03	,01	192	5,16
								3724	100,00
Prbl 0	Egyetlen környezeti problémát sem említett	nem ismer környezeti problémát	,18	,04	,11	,01	,02	212	5,69
Prbl 1	1 környezeti problémát említett		,13	,12	,17	,07	,10	410	11,00
Prbl 2	2 környezeti problémát említett		,21	,24	,21	,14	,19	713	19,14
Prbl 3	3 környezeti problémát említett		,22	,30	,26	,23	,20	896	24,05
Prbl 4pls	4 vagy annál több környezeti problémát említett	sok problémát sorolt fel	,26	,29	,25	,56	,50	1495	40,12
								3726	100,00
techdontknow	Nem tudom	a technológia szerepét nem tudja megítélni	,12	,03	,05	,02	,03	159	4,27

Változók	A változó tartalma	A változók megjelenése az 1. és 2. ábrán	Hedonisták	Techno-optimisták	Nem-törődömök	Jártasak	Aktívak	Teljes N	%
technopt++	Teljesen egyetértek azzal, hogy a technológiai fejlődés képes megoldani a környezeti problémákat	technológiai optimista	,11	,08	,17	,09	,12	398	10,68
technopt	Egyetértek azzal...		,36	,72	,32	,25	,39	1510	40,53
technpess	Nem értek egyet azzal...		,30	,13	,38	,52	,33	1284	34,46
technpess++	Nagyon nem értek egyet azzal...	technológiai peszszimista	,10	,04	,09	,12	,14	375	10,06
								3726	100,00
y14-17	14 és 17 év közöttiek	14-17 éves	,64	,08	,19	,01	,02	529	14,22
y18	18 évesek		,15	,08	,16	,05	,03	303	8,15
y19	19 évesek		,08	,12	,16	,13	,08	419	11,27
y20-21	20 és 21 év közöttiek		,06	,27	,18	,25	,21	779	20,95
y22-23	22 és 23 év közöttiek		,04	,18	,12	,23	,19	620	16,67
y24-28	24 és 28 év közöttiek		,03	,14	,12	,18	,21	550	14,79
y29pls	29 évesek vagy idősebbek	29 évesnél idősebb	,02	,13	,07	,16	,25	519	13,96
								3719	100,00

KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

A fenti elemzés a középiskolás diákok és a felsőoktatásban részt vevő hallgatók környezeti tudásában, attitűdjeiben, tudatosságában, valamint életmódjában és fogyasztói magatartásában megnyilvánuló hasonlóságokat és különbségeket volt hivatott feltárni. Az eredmények több ponton is rámutattak a környezeti nevelésnek az attitűdök formálásában és a környezettudatos magatartásformák kialakításában játszott szerepére. A környezeti nevelés tartalma láthatóan erősen befolyásolja a környezeti problémák tudatosulását.

A fogyasztói társadalom hatásaival a felsőoktatásban tanuló diákok az eredmények szerint sokkal inkább tisztában vannak, mint a középiskolások. Magasabb fokú tudatosságuk egyrészt abban nyilvánul meg, hogy sokkal erősebben érzékelik a fogyasztói szokások megváltoztatásának szükségességét, másrészt abban, hogy jelenlegi vásárlói magatartásuk is kevésbé hedonista, mint a mintába került középiskolásoké. Utóbbiak jobban szeretnek vásárolni, jobban követik a divatot, ha van pénzüik, szívesen el is költik, nemigen tartják vissza őket a környezeti megfontolások.

A mintába került középiskolások környezeti tudatossága bevallottan kisebb, ami összhangban van a magatartásukkal is: életmódjukban, a környezettudatos cselekvésben (szelktív hulladékgyűjtés, takarékoskodás az erőforrásokkal/energiával, közlekedési szokások stb.) és fogyasztóként is alacsonyabb környezeti tudatosságot tanúsítanak, mint a felsőoktatásban tanuló hallgatók: sokkal nagyobb arányban képviseltetik magukat a hedonista vagy a nemtörődöm csoportokban.

Mind a felsőoktatási, mind a középiskolás mintán elvégzett kutatás eredményei rámutattak a környezeti nevelésnek az attitűdök formálásában és a környezettudatos magatartásformák kialakításában játszott szerepére. Javaslatainkat a legfontosabb eredmények alapján fogalmazzuk meg.

Javaslataink:

1. A környezeti nevelésnek a környezeti szempontok érvényesülése erősítésében játszott szerepének növelésére a következő javaslatok fogalmazhatók meg: (a) jobban össze kell hangolni a környezeti oktatás tartalmát az egyes képzési szinteken annak érdekében, hogy a képzés biztosítsa a folytonosságot és a környezeti kérdések, problémák mélyebb tudatosulását; (b) a környezeti nevelésben, oktatásban jobban rá kell irányítani a figyelmet a fogyasztói és életviteli szokások környezeti hatásaira, magatartásváltozás ellenkező esetben nemigen várható.

2. A környezeti információk keresésének szokásaira vonatkozó eredmények alapján azt javasoljuk, hogy: (a) a felsőoktatásban célszerű erősíteni a belülről motivált információkeresést, mivel a fenti állítások csak azok esetében állják meg a helyüket, akik keresik a környezeti információkat; (b) a középiskolások esetében mindenképpen növelni kell a tudatosságot az információkeresést illetően, és meg kell szólítani azokat a referenciacsoportokat, akik befolyásoló hatást gyakorolnak a diákok környezeti információkeresésére és attitűdjeire; (c) feltétlenül érdemes aktívabban használni környezeti információk közvetítésére azokat a csatornákat, amelyeket a diákok szívesen használnak (pl. internet, média).

3. A fenntartható fogyasztói magatartás és életmód megvalósításában az alábbi területeken tehet a nevelés/oktatás: (a) olyan (környezeti) nevelésre van szükség az egyes oktatási szinteken, amely meg tudja teremteni a diákokban a képességet, hogy belülről vezérelt, motivált, cselekvőképes emberré váljanak, akik egyrészt képesek tudatos elhatározásokat tenni, másrészt képesek elhatározásaikban tartósan hinni és kitartani (akár függetlenül a gazdasági környezet esetleges ellenhatásaitól is); (b) a belső motiváció erősíthető, ha a környezeti nevelés hiteles pozitív példákkal szolgál. Ezért nagyon fontos, hogy maguk az oktatók, nevelők is hiteles személyiségek legyenek, akik példát tudnak mutatni, nemcsak beszélnek a problémákról: a „nevelők nevelése” is lényeges; (c) a környezeti nevelés nem állhat meg elméleti síkon. Alternatívát és konkrét megoldási javaslatokat kell nyújtani a diákoknak a fenntartható fogyasztói magatartás és a fenntartható életmód kialakítására, az ismeretekben és attitűdökben megnyilvánuló környezeti tudatosság megjelenítésére a cselekvésben; (d) tapasztalatok szerint a szociokulturális tényezők – normák, csoportidentitás, illetve személyközi kapcsolatok – erősen hatnak az egyéni magatartásra. Erre mindenképpen érdemes építeni a szemléletformálás során.

4. A magatartásban megnyilvánuló inkonzisztens elemek kiküszöbölésére javaslatunk az alábbiak: (a) érdemes komplexen vizsgálni az életmódot és annak környezetterhelését. A fő cél a környezetterhelés csökkentése kell, hogy legyen, mert a jelek szerint a társadalom túlnyomó többségének magatartása nem konzisztens, és valószínűleg sokkal nagyobb erőfeszítés a teljes konzisztenciát elérni, mint a környezetterhelés csökkentésére összpontosítani. Ez nem azt jelenti, hogy a magatartásbeli réseket ne kellene csökkenteni, de párhuzamosan többféle eszköztár alkalmazása javasolt; (b) a pozitív visszacsatolás elengedhetetlen a tartós magatartásváltozáshoz ott, ahol pozitív elemek találhatóak a magatartásban és fordítva.

IRODALOM

- AJZEN, I. (1985): From intentions to actions: A theory of planned behavior. In Kuhl, J. & Beckman, J. (eds.): *Action control: From cognition to behavior*. Heidelberg, Springer.
- ARBUTHNOTT, K. D. (2009): Education for sustainable development beyond attitude change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10. 152–163.
- ASUNTA, T. (2004): Knowledge sources, attitudes and self-reported behaviour of secondary-level science students concerning environmental topics. In Laine, A. – Lavonen, J. – Meisalo, V. (eds.): *Current research on mathematics and science education*. University of Helsinki, Research Report 253.
- BENN, J. (2004): Consumer education between „consumership” and citizenship: experiences from studies of young people. *International Journal of Consumer Studies*, 28. 108–116.
- BONAIUTO, M. – BREAKWELL, G. M. – CANO, I. (1996): Identity processes and environmental threat: The effects of nationalism and local identity upon perception of beach pollution. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 6. 157–175.
- BOYES, E. – SKAMP, K. – STANISSTREET, M. (2008): Australian secondary students’ views about global warming: Beliefs about actions, and willingness to act. *Research in Science Education*, 39. 661–680.
- BURANDT, S. – BARTH, M. (2010): Learning settings for climate change. *Journal of Cleaner Production*, 18. 659–665.
- CEULEMANS, K. & DE PRINS, M. (2010): Teacher’s manual and method for SD integration in curricula. *Journal of Cleaner Production*, 18. 645–651.

- DIELEMAN, H. – HUISINGH, D. (2006): Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 14. 837–847.
- FERRER-BALAS, D. – LOZANO, R. – HUISINGH, D. – BUCKLAND, H. – YSERN, P. – ZILAHY, GY. (2010): Going beyond the rhetoric: system-wide changes in universities for sustainable societies. *Journal of Cleaner Production*, 18. 607–610.
- FLIEGENSCHNEE, M. – SCHELAKOVSKY, M. (1998): *Umweltpsychologie und Umweltbildung: Einführung aus humanökologischer Sicht*, Wien, Facultas Universitäts Verlag.
- JAEGER, C. – DÜRRENBARGER, G. – KASTENHOLZ, H. – TRUFFER, B. (1993): Determinants of environmental action with regard to climate change. *Climate Change*, 23. 193–211.
- JÄNICKE, M. (2008): Ecological modernisation: new perspectives. *Journal of Cleaner Production* 16. 557–565.
- KAGAWA, F. (2007): Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8. 317–338.
- KEMP, R., LOORBACH, D. – ROTMANS, J. (2007): Transition management as a model for managing processes of co-evolution towards sustainable development. *The International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 14. 78–91.
- KOLLMUSS, A. – AGYEMAN, J. (2002): Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8. 239–260.
- LEEMING, F. C. – PORTER, B. E. (1997): Effects of participation in class activities on children's environmental attitudes and knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 28. 33–42.
- LOZANO, R. (2006): Incorporation and institutionalisation of SD into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14. 787–796.
- LOZANO, R. (2010): Diffusion of sustainable development in universities' curricula: an empirical example from Cardiff University. *Journal of Cleaner Production*, 18. 637–644.
- MAJLÁTH, M. (2009): Differences of psychographic aspects between environmentally aware and not aware consumers. Doctoral dissertation, Budapest, Corvinus University of Budapest.
- MARJAINÉ SZERÉNYI, ZS. – ZSÓKA, Á. – SZÉCHY, A. (2010): A Budapesti Corvinus Egyetem hallgatóinak fogyasztási szokásai a fenntarthatóság szemszögéből. In: Sikos, T. (ed.): *Fenntartható fogyasztás és növekedés határai, Új trendek a kereskedelemben*. Gödöllő - Komárom, Selye János Egyetem Kutatóintézete, ISBN: 978-80-89234-95-0, 145–164.
- MICHALOS, A. C. – CREECH, H. – MCDONALD, C. – HATCH KAHLKE, P. M. (2009): Measuring Knowledge, Attitudes and Behaviours towards Sustainable Development: Two Exploratory Studies. International Institute for Sustainable Development, Winnipeg.
- NEMCSICSNÉ ZSÓKA, Á. (2005): *Consistency and gaps in pro-environmental organisational behaviour*. Doctoral dissertation. Budapest, Corvinus University of Budapest.
- SIBBEL, A. (2009): Pathways towards sustainability through higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10. 68–82.
- STEINER, G. & POSCH, A. (2006): Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-world problems. *Journal of Cleaner Production*, 14. 877–890.
- STEPHENS, J. C. – HERNANDEZ, M. E. – ROMÁN, M. – GRAHAM, A. – SCHOLZ, R. W. (2008): Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9. 317–338.
- STERN, P. C. (2000): Toward a coherent theory of environmentally significant behaviour. *Journal of Social Issues*, 56. 407–424.
- SVANSTRÖM, M. – LOZANO-GARZIA, F. J. – ROWE, D. (2008): Learning outcomes for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9. 339–351.

- WALS, A. E. J. – BLAZE CORCORAN, P. (2006): Sustainability as an outcome of transformative learning, Education for Sustainable Development in Action. In Holmberg, J. & Samuelsson, B. E. (eds.): *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*. Paris, Unesco.
- WIDEGREN, O. 1998. The New Environmental Paradigm and personal norms. *Environment and Behavior*, 30. 75–10.
- WORSLEY, A., SKRZYPIEC, G. (1998): Environmental attitudes of senior secondary school students in south Australia. *Global Environmental Change* 8. 209–225.
- YOUNG, Forrest W. (1985): Multidimensional scaling; In Kotz–Johnson (szerk.): *Encyclopedia of Statistical Sciences*, 5. John Wiley & Sons, Inc.
- ZILAHY, G. & HUISINGH, D. (2009): The roles of academia in Regional Sustainability Initiatives. *Journal of Cleaner Production*, 17. 1057–1066.
- ZSÓKA Á. – MARJAINÉ SZERÉNYI ZS. – SZÉCHY A. (2011): A környezeti nevelés szerepe a fenntartható fogyasztás és életmód kialakításában, 90–109. In Csutora M. – Hofmeister Tóth Á. (szerk.) (2011): *Fenntartható fogyasztás? A fenntartható fogyasztás gazdasági kérdései*. Szöveggyűjtemény. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.

Imre Anna

Szabályozás és valóság: az évisméltés esete

A TÁMOP program által támogatott kutatásunk¹ olyan jogszabályi változásokat követett nyomon és kísérelt meg elemezni az implementáció értelmezési keretének felhasználásával, amelyek a közoktatás, közelebbről az általános iskolai oktatás területén igyekeztek változást elérni a tanulói továbbhaladási, tanulási folyamatokban.² Vizsgálatunk során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy ezek hogyan épültek be a gyakorlatba, hogy az eredeti szándékok milyen eredménnyel valósultak meg a hazai oktatási rendszerben. Elsősorban olyan változási területekre összpontosítottunk, amelyek befolyással lehetnek a tanulói utak, a továbbhaladás alakulására a tanulás szervezését vagy folyamatát érintő célkitűzéseik révén. Ezek közös sajátossága, hogy sok esetben komoly szemléletváltozást feltételeztek a megvalósítók részéről, ezért megvalósításuk nagyobb kihívást jelentett, s nehezebb volt ilyen területeken valós és tartós eredményeket elérni. Bár a szabályozás már nincs érvényben, mégis érdemesnek látszik néhány tanulság megfogalmazása a bevezetéssel kapcsolatos tapasztalatok alapján. A vizsgált változási területek közül jelen elemzésben egy kiemelt területtel, az évisméltés megszigorításával kapcsolatos tapasztalatainkat adjuk közre.

Az évisméltés kérdésének aktualitását, s az önálló feldolgozás indokoltságát részben az Európai Unió 2020-ig tartó stratégiai célkitűzése adja, ami célul tűzi ki 2010 és 2020 között a korai iskolaelhagyás 14,4%-ról 10%-ra történő mérséklését az oktatási rendszerekben. Ez a célkitűzés az érdeklődés középpontjába állította a korai iskolaelhagyás elleni küzdelem lehetőségeit és konkrét megoldásait, köztük a korai iskolaelhagyókra fordították a figyelmet és a kudarcok okainak, köztük az évisméltés gyakorlatának és tanulókra gyakorolt hatásának közelebbi elemzésére.

1 A kutatás a TÁMOP 3.1.1. program 7.1.2. és 7.3.5. számú projektek révén tudott megvalósulni. A kutatásban részt vevő intézmények és önkormányzatok közreműködését ezúton is köszönjük. A projektek résztvevői: Abonyi Nóra, Bajomi Iván, Fehérvári Anikó, Ceglédi Tímea, Hordósy Rita, Kállai Gabriella, Kasza Georgia, Lepsényi Ágnes, Pusztai Gabriella, Szabó Fanni, Vég Zoltán Ákos.

2 A vizsgált változási folyamatok néhány jogszabályi változáshoz kapcsolódtak, amelyek 2004 és 2009 között léptek életbe, és a beiskolázási és továbbhaladási folyamatok valamely területét célozták.

AZ ÉVISMÉTLÉSEL ÖSSZEFÜGGŐ OKTATÁSPOLITIKAI JAVASLATOK ÉS A NEMZETKÖZI GYAKORLAT

Az OECD 2012-ben megjelent, a korai iskolaelhagyás okaival és megelőzési lehetőségeivel foglalkozó elemzése azt a következtetést vonta le, hogy a korai iskolázástól a középfokú oktatásig tartó megelőzésre fordított figyelem a legjobb és leginkább megtérülő megközelítés az oktatáspolitikák számára. Konkrét, rendszerszintű javaslatai között első helyen említette az évismétlés megszüntetésének lehetőségét (OECD 2012). A javaslat indoklása szerint az évismétlés költséges és nem hatékony formája az oktatási eredmények javításának, helyette olyan alternatív stratégiák alkalmazása javasolt, mint például az automatikus továbbhaladás lehetőségének biztosítása, az ismétlés egyes tantárgyakra vagy modulokra történő korlátozása célzott segítséggel, s a lemaradás behozása ennek révén az iskolai év folyamán. Ennek érdekében a tanárok felkészültségének megerősítésére van szükség, hogy a problémákkal küzdő tanulók egyéni szükségleteit adekvát módon kezelni tudják (OECD 2012).

Az Európai Unió a közelmúltban szintén átfogó elemzést készített az iskolai kudarcok megelőzési lehetőségeiről. Az elemzés megállapítása szerint az évismétlés korlátozása szintén fontos eszköze az iskolai kudarcok megelőzésének, mivel az jelentős mértékben növeli a lemorzsolódás esélyét. Egy hivatkozott spanyol vizsgálat például azt mutatta, hogy 10 tanulóból 9 az évismétlést követően morzsolódott le.³ Mivel a prevenció olcsóbb és hatékonyabb oktatáspolitikai eszköz, mint a reintegráció, ezért az elemzés megállapítása szerint a hosszú távon gondolkodó oktatáspolitikának a megelőzésre érdemes irányulnia (REDUCING 2011).

Az évismétlés jelenségével kapcsolatosan alapos, a PISA-adatokra épülő elemzést adott közre az Eurydice hálózat is 2011-ben. A kiadványból jelen elemzésben elsősorban az évismétlés előfordulásával, rendszerszintű összefüggéseivel és az évismétléssel összefüggő, a döntések meghozatalával és az alternatív megoldásokkal kapcsolatos részeket emeljük ki (GRADE RETENTION 2011).⁴ Az évismétlésre az európai országok többsége lehetőséget ad. Az évismétlők aránya az EU átlagában az alapfokú oktatásban 2009-ben 7,7%, az alsó középfokú oktatásban magasabb: 10,27% volt. Az egyes tagországokban az évismétléssel kapcsolatos gyakorlat azonban igen eltérő. Az alapfokú oktatásban igen magas, 15% feletti néhány országban: Portugáliában, Franciaországban, francia nyelvű Belgiumban, és Luxemburgban. Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol kifejezetten

3 A tapasztalatot hazai vizsgálat is alátámasztja. Mártonfi György egy korábbi, 2002-es kutatása során azt találta, hogy a 9. évfolyamon tanuló szakiskolások 22%-a ismételt korábban évet az általános iskolai tanulmányai során, ilyen tanuló a végzős évfolyamon már csak 7% arányban fordult elő. A tendencia azt mutatja, hogy az évismétlési tapasztalattal bíró 20-25%-nyi szakiskolás fiatalnak csak 30%-a jut el a szakmunkásvizsgáig, nagyobb részük lemorzsolódik (MÁRTONFI 2011).

4 Az elemzés elsősorban a szabályozásra fókuszált a tankötelezettség ideje alatt az ISCED 1-es és 2-es szinten nappali oktatásban tanulók esetében, a 2009/2010-es évben; a sokrétű segítő tevékenységekre nem tér ki, és csak a többségi tanulók helyzetét vizsgálta, külön tekintet nélkül az SNI, a bevándorló vagy más kisebbségi háttérű tanulókkal kapcsolatos tapasztalatokra. Az alábbiakban elsősorban az alsó tagozatra vonatkozó tendenciákat emeljük ki az elemzésből.

alacsony ezen az oktatási szinten az évismétllők aránya (hasonló a helyzet Lengyelországban, Csehországban, Finnországban és Izlandon). Az évismétllés nagyságrendjét láthatóan befolyásolja a beiskolázási gyakorlat is.

A lemaradó gyermekek általában más támogatási lehetőségekkel is élhetnek, az év megismétllése csak a végső eszköz a lehetőségek sorában. Az évismétllés alternatívájaként előfordul év végi felzárkóztatás, feltételes továbbhaladás, iskola- vagy oktatásiprogram-váltás is, de az évismétllés esetén is sok segítséget kaphat a tanuló. Csak néhány ország van, ahol nem engedik meg az évismétllést: Norvégiában, Izlandon az automatikus továbbhaladást fogalmazzák meg a jogszabályok explicit vagy implicit módon, Bulgáriában az 1–4. évfolyamon tiltják. Az Egyesült Királyságban a helyzet sajátos: nincs ugyan erre vonatkozó tiltás, de mivel a tantervnek igazodnia kell a tanulók képességbeli és teljesítménybeli különbségeihez, praktikusán nincs évismétllés. Néhány országban, ahol az évismétllésre lehetőség van, a szabályozás korlátozza ennek alkalmazását az alsóbb évfolyamokon. Ilyen a helyzet például Németországban, Magyarországon, Ausztriában és Portugáliában. Más országokban az évismétllés gyakoriságát korlátozzák, és csak meghatározott számban van lehetőség a tanulókat évismétllésre utasítani (pl. a Belgiumi Flamand Közösségben a tanuló általános iskolai útja nem lehet 8 évnél hosszabb, a Belgiumi Francia Közösségben pedig oktatási szakaszonként csak egy-egy alkalommal ismételhet évet a gyermek, míg Dániában kétszer). Sok országban nincs előírás az évismétllés kritériumaival kapcsolatban; ahol van, ott jellemzően a tanuló adott tanévben elért tanulmányi eredményeihez kapcsolódik, vagy a tanuló viselkedéséhez és jelenlétéhez, esetleg hosszabb betegséggel és ezzel kapcsolatos hiánnyal függhet össze.

Az évismétllés kérdése összefügg az oktatási rendszerek sajátosságaival, hagyományai-
val, s jelentős részben a beiskolázás kérdésével is. Európában a legtöbb országban az iskolakötelezettség az elemi iskolával kezdődik. Néhány országban az óvodázás is kötelező, pl. Görögországban, Magyarországon és Lengyelországban egy év, másutt (pl. Lettországon) az óvoda utolsó két éve. Az iskolakezdési életkor országonként változó, a legfiatalabb korban, 4 évesen Norvégiában és Írországon iskolázzák be a gyerekeket, míg az angol és a holland gyermekek 5 évesen kezdik az iskolát. Az iskolakezdésre a 6 éves kor a leggyakoribb, de a 7 éves kor is előfordul (a balti országokban, Bulgáriában és Lengyelországban). A beiskolázáskor néhány országban az életkoron kívül más kritériumokat is figyelembe vesznek, amelyek alapján a beiskolázás halasztható; a gyerekek egy része ilyenformán a hivatalos beiskolázási életkornál valamivel később kezdi a tanulmányait. 14 országban az adott kor elérése az egyetlen követelmény az iskolába lépéshez, 8 országban a szülők kérésére elhalasztható az iskolakezdés. A másik, gyakran alkalmazott kritérium, hogy a gyermek elért-e egy adott fejlődési szintet általában (pl. Belgiumban, Dániában, Németországban) vagy néhány meghatározott területen (pl. Ausztriában, Csehországban, Szlovákiában és Magyarországon). Magyarországon, az óvoda véleményére építve, az iskolaigazgató dönt a beiskolázásról. Sok országban a szülők is fontos szerepet játszanak, nélkülük nem lehet beiskolázást érintő döntést hozni. Az iskolakezdési életkort elért, de be nem iskoláztató gyerekek az óvodában töltnek még egy évet, megismételve annak utolsó évfolyamát. Né-

hány országban (pl. Csehország, Szlovákia) előkészítő osztályokat, o. évfolyamot (is) szerveznek a még nem iskolaérett gyerekek számára. A késleltetett iskolakezdés a statisztikai adatok szerint Magyarországon és Romániában⁵ a leggyakoribb (ezekben az országokban a gyerekek 75,8 és 77,7%-a megy egy évvel később iskolába, mint a hivatalos iskolakezdési életkor), de más országokban sem ritka ez a gyakorlat (pl. Szlovákia, Litvánia, Ausztria, Csehország, Németország).

Az évismétlés gyakori az alapfokú és az alsó középfokú iskolai szakasz közötti átmenethez kapcsolódóan, ha az átlépéshez szükséges az alapfokú oktatás sikeres elvégzése. Ennek hiányában az alapfokú oktatás utolsó évfolyamának megismétlésére van szükség, például Lengyelországban, Görögországban. Egyes országokban, például Németországban, gyakori lehet az évismétlés azon a ponton is, ahol már az alsó középfokú oktatás szintjén programok közti választásra kerül sor, ami jelentős részben a tanuló értékelésétől, eredményeitől függ. A nem kívánt, alacsony presztízsű programba kerülés helyett sok szülő választja inkább az évismétlést a jobb eredmény és beiskolázási esély reményében.

Az évismétlésről szóló döntés többnyire a tanárok felelőssége. Alsó tagozaton az osztálytanító, felső tagozaton az adott osztályban tanító szaktanárok közössége dönt az évismétlésről (pl. Németország, Spanyolország, Olaszország), más országokban a teljes tantestület (pl. Belgium). Néhány országban, pl. Csehországban, Spanyolországban, Franciaországban a szülők beleegyezése is szükséges az évismétléshez, s ha nem értenek egyet vele, megvethatják a döntést. Más országokban – Magyarország, Lengyelország, Észtország, Románia – a szaktanár fogalmazza meg a javaslatot a tanulmányi eredmények alapján, a végső döntés pedig az iskolaigazgató által vezetett tantestület kezében van. Angliában az iskolaigazgató dönt a kérdésben, külső szakemberekkel (pl. oktatáspszichológus, iskolafejlesztési szakember) történő konzultációt követően. A szülőket mindenütt informálják a tanulók előrehaladásáról, néhány országban (pl. Dániában) konzultálnak is velük a döntéshozatali folyamatban, s ők kérhetik az évismétlést, jóváhagyhatják vagy fellebbezhetnek ellene. Tíz országban van lehetőség fellebbezésre, ilyen esetben külső testület bevonását követően sor kerülhet a döntés megmásítására vagy megerősítésére (pl. Csehország, Franciaország, Spanyolország).

5 Romániában a kiemelkedő arány mögött egy törvénymódosítás áll: a 2003/2004-es tanévben az iskolakezdési életkort a korábbi 7 éves korról 6 éves korra szállították le, a gyakorlat azonban nem követte a szabályozást, a szülők továbbra sem szeretik 7 éves kor előtt iskolába adni gyermekeiket.

AZ ÉVISMÉTLÉS MEGSZIGORÍTÁSÁVAL KAPCSOLATOS HAZAI TAPASZTALATOK⁶

A hazai gyakorlatban az évismétlés korlátozására az általános iskola alsóbb évfolyamain⁷ a 2003. évi törvénymódosításkor került sor. A jogalkotói szándék Szüdi János írásában körvonalazódott pár évvel később. A cikk megállapítása szerint az a hazai általános gyakorlat, hogy a kialakult szakmai szabályok az egyes évfolyamokat azonosítják a tanítási évvel, tehát minden tanítási év egyenlő egy iskolai évfolyammal, holott valójában ettől eltérő megoldásokban is gondolkozhat az iskola. Nem szükségszerű, hogy minden tanuló azonos időpontban azonos teljesítményt érjen el. A közoktatásról szóló törvényben nem volt olyan előírás, amely korlátozta vagy tiltotta volna, hogy az iskolai évfolyam egy tanítási évnél rövidebb vagy egy tanítási évnél hosszabb időszakot fogjon át. Lefordítva ezt a tanulói továbbhaladás kérdéskörére: elméletileg nincs akadálya annak, hogy a tanítási év végén a pedagógus, illetve a nevelőtestület arra a megállapításra jusson, hogy adott tanuló a következő tanítási évben egyes tantárgyakból még folytassa az adott tanítási évet, míg más tantárgyakból már a magasabb évfolyam követelményeit sajátítsa el. A nevelőtestületnek jogában állt a magasabb évfolyamra lépés lehetőségét biztosítani a tanulónak akkor is, ha az adott ismeretkörben kevesebbet teljesít az átlagnál. A törvény lehetőséget adott arra, hogy a tanulók adottságait megismerve egyéni fejlesztési elképzeléseket vázoljanak fel minden tanuló részére. Lényegében az iskolai pedagógiai program határozta meg, hogy az adott iskolában milyen feltételek mellett lehet a tanulót évfolyamismétlésre utasítani, illetve lehetséges-e az évfolyamismétlésre utasítás. Az iskola ebből adódóan alkothattott olyan rendelkezést, amely figyelembe véve az egyes tanulók személyiségében, családi és szociális helyzetében fellelhető különbségeket, nagy mozgásteret biztosít pedagógusai számára a mérlegeléshez. Ez tette lehetővé azt, hogy az iskolák az első–negyedik évfolyamon folyó felkészítést egységes folyamatként kezeljék, s erre épül az a lehetőség is, ami az iskolai oktatás első négy évfolyamán az évfolyamismétlésre történő utasítást kivételesnek gondolta el (SZÜDI 2008).

A szabályozás egyfelől komoly szakmai felelősséggel ruházta fel a tantestületeket, másfelől korlátot is állított az évismétlés korábbi gyakorlata elé azzal, hogy azt a szülők beleegyezéséhez köthette. A gyakorlati megvalósításban az évismétlés kérdései az intézmény hatáskörén belül kellett, hogy eldőljenek, a fenntartónak ebben nem volt a változással összefüggésben közvetlen feladata, legfeljebb a változások ellenőrzése, de a maga eszközeivel akár támogathatta a jó megoldások alkalmazását (pl. jó megoldások keresése és közvetítése, célzott támogatás). Az iskolavezetőnek kellett gondoskodni az intézményi

6 A tanuló az iskola magasabb évfolyamába, illetve szakképzési évfolyamába akkor léphet, ha az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette. A tanuló az első–harmadik évfolyamon csak abban az esetben utasítható évfolyamismétlésre, ha a tanulmányi követelményeket az iskolából való igazolt és igazolatlan mulasztás miatt nem tudta teljesíteni (Kt. 71. § (1)).

7 2003. évi LXI. törvény a közoktatás módosításáról, 45. § (1) bekezdés.

szintű irányítási dokumentumok átdolgozásáról, és kialakítania a megvalósítás kereteit. A pedagógusok a változást tudomásul véve kellett, hogy megoldják a helyzetet, esetleg a szülők meggyőzésével próbálkozhattak. A szülők szerepe a kérdésben a korábbi helyzethez képest megnőtt, bár többségben nem voltak érintettek, de sokan inkább örülnek a beleszólási lehetőségnek (lásd 6. ábra).

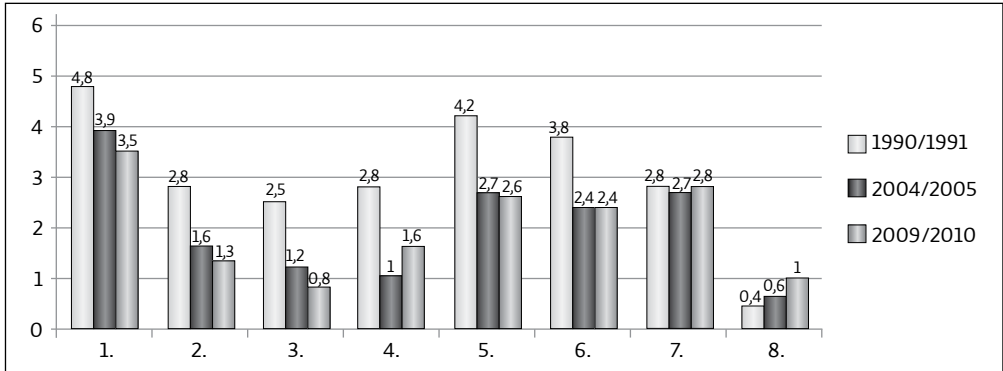
Kutatásunk azt igyekezett feltárni, hogy néhány központi szintű kezdeményezés – köztük az évismétlés megszigorítása – milyen mértékben és milyen módon valósult meg a hazai oktatási gyakorlatban. Az elemzés részét képezte az elérhető országos szintű adatok feldolgozása mellett egy saját lokális adatfelvétel, amelyre egy fővárosi és egy vidéki térségben, s ezen belül is három helyszínen került sor. A lokális adatfelvétel igazgatói, tanári, tanulói és szülői kérdőíves adatfelvételt foglalt magában. A kérdőíves vizsgálat kérdései a központi kezdeményezésű változások intézményi szintű megvalósítási formáit, megoldásait igyekezett részletesebben feltárni. Az adatfelvétel mellett öt intézményben esettanulmány is készült.

Az évismétlés a hazai iskolákban az országos adatok tükrében

Az országos szintű adatok feldolgozása során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a szabályozás hatására csökkent-e jelentős mértékben az évismétlések aránya, illetve hogy változott-e az évismétlés évfolyamok közti előfordulása? Az általános iskolai oktatásban az évismétlések aránya az oktatás-statisztikai adatok szerint átlagosan alacsony, tartósan 2-3% között alakult, a 90-es évek eleje óta ebben szerény, de egyértelmű csökkenés mutatkozik. Az évismétlések száma, a szintén régóta megfigyelhető tendenciák szerint, jellemzően általában a nagy változást jelentő szakaszok elején, az első és az ötödik évfolyamon nő meg. A szabályozás korlátozása az adatok tanúsága szerint az évismétlők aránya összességében nem csökkent: a 2003/2004-es tanévben 20 045 évismétlő volt, ami az általános iskolai tanulók 2,3%-át tette ki, a 2009/2010-es tanévben pedig az általános iskolai tanulók 2%-a, 15 835 tanuló ismételt évet. Ugyanakkor az egyes évfolyamokon megfigyelhető arány megváltozott. Az általános iskola kezdetén, az első három évfolyamon csekély csökkenést mutatott a bukott tanulók aránya, a negyedik évfolyamon növekedésnek indult, s a felső tagozat végén a korábbi értéket meghaladó arányok voltak megfigyelhetőek. Ez arra utal, hogy az iskolák nem mondtak le az évismétlés lehetőségéről a megszorítás ideje alatt sem, csak egy részüket későbbre halasztották (lásd 1. ábra).

Az évismétlők arányát regionális eloszlásban nézve az tapasztalható, hogy az arányuk a hátrányos helyzetű régiókban jelentősen meghaladta az ország többi részén megfigyelhető arányt. Jelentős volt a különbség az ország keleti és nyugati megyéi között, ami mögött csekélyebb mértékben az iskolák különbsége, jelentősebb mértékben pedig a tanulók társadalmi és kulturális különbségei állhatnak.

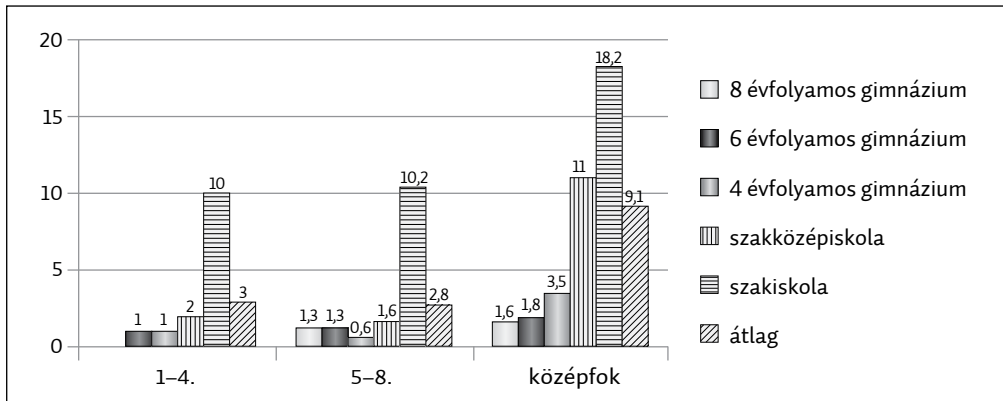
1. ÁBRA: Évfolyamismétlők aránya évfolyamonként (%), 1990/91, 2003/2004, 2009/2010.



Forrás: Az oktatási minisztérium statisztikái

Az országos tendenciák elemzésére lehetőséget adnak az Országos kompetenciamérés adatai is. A kompetenciamérés tanulói háttérkérdőívének adatai azt mutatják, hogy a 2011-ben a 10. évfolyamon tanulók egy része már rendelkezett évismétléssel kapcsolatos előzetes tapasztalattal: átlagosan 3%-uk ismételt már évet egy vagy több alkalommal az alsó tagozaton, 2,7% a felső tagozaton, s 8,1%-uk a középfokú oktatás első két éve során. Jelentős különbség volt a vizsgált évben a tanulási pályautban is a különböző tanulói csoportok között: a szakiskolába járó tanulók közt találtuk a legtöbb évismétlőt mind a 9–10. évfolyam, mind a korábbi általános iskolai tapasztalatok vonatkozásában. A szakközépiskolások kisebb arányban ismételték évet a középfokon, az általános iskolában pedig még átlag alatti volt körükben az évismétlők aránya. Az évismétlés a gimnáziumi tanulók körében volt a legalacsonyabb (lásd 2. ábra).

2. ÁBRA: Évismétlési tapasztalat a 10. évfolyamos tanulók körében, oktatási program szerinti bontásban. 10. évfolyamos tanulók (%)

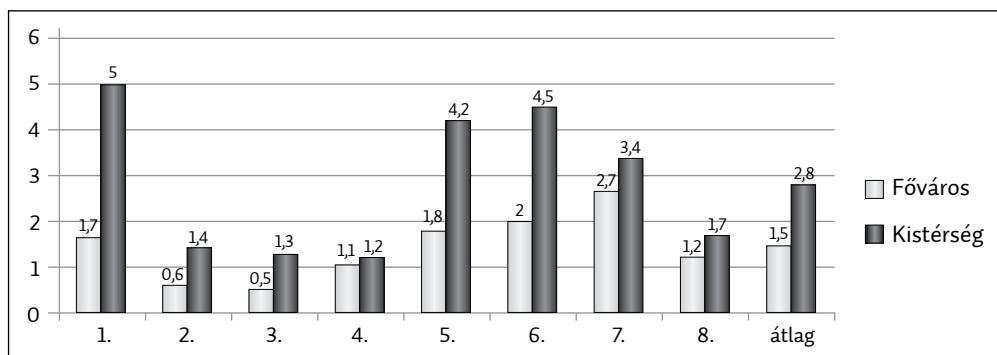


Forrás: Országos kompetenciamérés tanulói háttérkérdőívének adatai, 2011

Az évismétlés megszigorítása az intézményi szintű adatok tükrében

Saját adatfelvételünkre 2010 tavaszán került sor, kevéssel a szabályozás visszavonása előtt. Az általunk vizsgált két térség, a fővárosi kerület és a vidéki, kisváros központú kistérség az évismétlés kérdésében eltérő mértékben volt érintett. Míg a statisztikai adatok tanúsága szerint a fővárosi kerületi általános iskolák tanulójának 1,4%-a ismételt évet átlagosan a 2008/2009-es tanévben, addig a vidéki helyszínen kétszer ekkora, 2,8% volt az évismétlők aránya. Jelentős mértékben eltért az évismétlés előfordulási aránya évfolyamok szerint vizsgálva is: míg a fővárosi iskolákban a felső tagozaton haladta meg egyértelműen az átlagot az évismétlők aránya, addig a vidéki helyszínen az első évfolyamosok közt fordult elő évismétlés a legnagyobb arányban. A jelentős mértékű különbség eltérő megoldási gyakorlatra enged következtetni (lásd 3. ábra).

3. ÁBRA: Az évismétlők aránya évfolyamok szerint a fővárosi kerület és a vidéki kistérség iskoláiban (%)



Forrás: Az oktatási minisztérium statisztikái, 2008/2009

A kérdőíves adatfelvétel tapasztalatai

Az intézményi szintű megvalósítás közelebbi megismerését a két helyszínen kiterjedő kérdőíves vizsgálat tette lehetővé, esettanulmányokkal kiegészítve. A vizsgálat során a két helyszínen 32 iskolájából összesen 22 általános iskola⁸ vezetőinek, pedagógusainak, 5. és 8. évfolyamos tanulóinak és az utóbbiak szüleinek véleményét volt módunk megismerni.⁹

⁸ A vizsgálatba került 22 általános iskola megoszlása: 8 intézmény a főváros egyik kerületében működött, 4 iskola a kistérség központjában fekvő kisvárosban, 10 iskola a kistérség kisebb településein. A kérdőíves vizsgálat során 22 iskolavezető, 272 pedagógus, 302 szülő és 543 5. évfolyamos és 621 8. évfolyamos tanuló válaszait dolgoztuk fel.

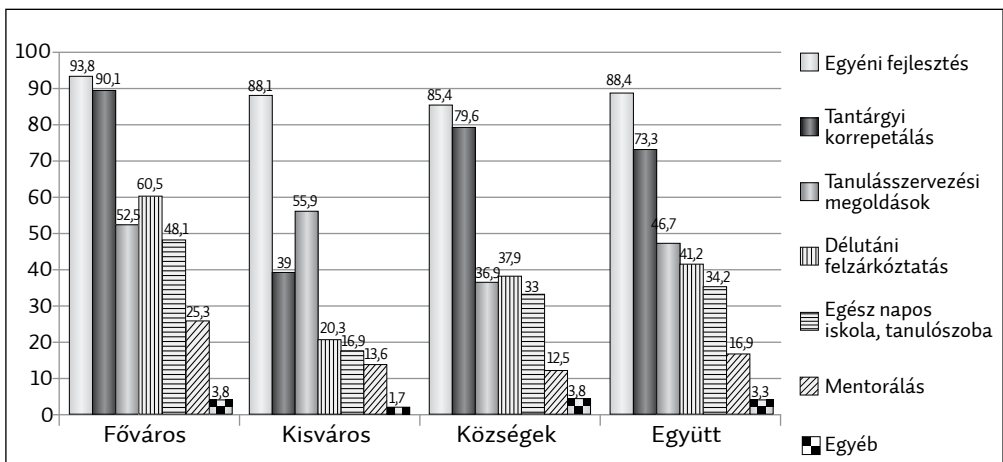
⁹ A 4. évfolyamos tanulók éppen akkor kezdték meg az általános iskolát, amikor az új rendszer bevezetődött. A 8. évfolyamos tanulók akkor léptek a felső tagozatba.

Intézményi megvalósítás

Bár az évisméltéssel kapcsolatos változás csak az iskolák egy kisebb részét érintette, az évisméltés korlátozására irányuló szabályozás változása minden intézménytől megkövetelte az iskolai *alapidokumentumok átdolgozását*. A változás jellemzően a pedagógiai program (100%) és a helyi tanterv (90%), kisebb részben az intézményi minőségirányítási program (47%) és az SZMSZ (42%) átdolgozását igényelte. A dokumentumok átdolgozására a legszélesebb körben a fővárosi iskolákban került sor, a kisvárosi térség válaszoló iskoláinak csak harmadában, illetve ötödében nyúltak bele az utóbbi dokumentumokba. A legkevésbé a községi iskolák módosították a dokumentumokat az évisméltés változása miatt. A dokumentumok átdolgozásában legjellemzőbben az iskolaigazgatók vettek részt (95%-ban), munkaközösség-vezetők bevonásával (84%), külső szakértők csak kisebb arányban vettek részt a munkában (20%), erre leginkább a fővárosi iskolákban került sor.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy hogyan oldották meg az iskolák a helyzetet akkor, ha nem sikerült a szülők beleegyezését elnyerni az évisméltéshez (lásd 4. ábra). Bár annak nem találtuk nyomát, hogy évfolyamok között eltérő módon szervezett tanulói utak kialakítása történt volna, nagy változatosságot találtunk abban, hogy milyen megoldásokat alkalmaznak az egyes iskolák és pedagógusok az évisméltés kiküszöbölésére. A leggyakoribb megoldások közé tartozott az egyéni fejlesztés és a tantárgyi korrepetálás, ez a fővárosi pedagógusok esetében közel általánosnak volt mondható, ahogy a fővárosban ezeken kívül az egész napos iskola is. A leginkább változatos és bevettnek tekinthető megoldások a fővárosi pedagógusok esetében fordultak elő, a vidéki településeken a különböző megoldások alkalmazása ritkábbnak és esetlegesebbnek tűnt. A legkisebb változatosság és aktivitás a kisváros esetében volt megfigyelhető, ez azt is mutatja, hogy náluk volt a kérdés a legkevésbé releváns.

4. ÁBRA: Milyen megoldásokat alkalmaznak az évisméltés kiküszöbölésére a pedagógusok? (%) (N=272)

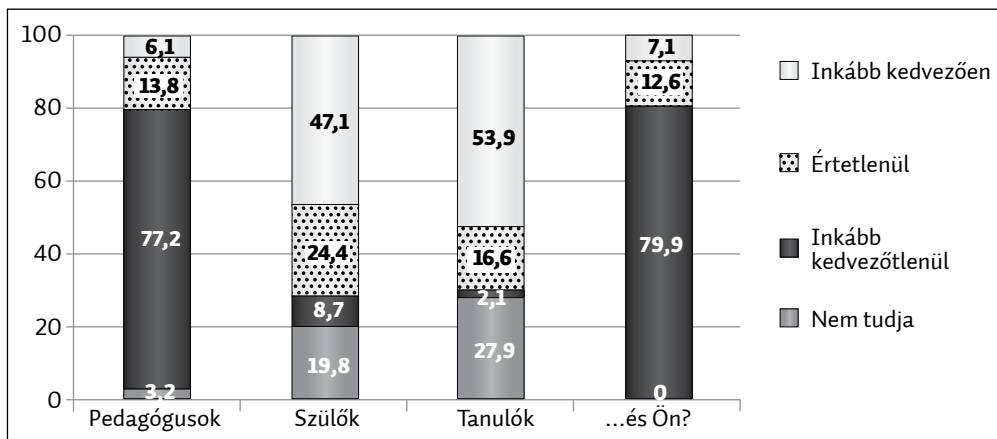


A megvalósítás során az igazgatók 31,6%-a nyilatkozott úgy, hogy nehézségei is adódtak: ezen a ponton konkrétan a kevés felkészülési időt említették (41,7%), valamint, hasonló arányban, a szülőkkel való konfliktusokat (41,7%). A szülőkkel való konfliktus a kistérség kisebb iskoláit érintette elsősorban az átlagnál magasabb arányban (66%). A változás kisebb problémát jelentett a testület és a vezetés között, ilyet az igazgatók csak 16,7%-a említett.

Iskolai szereplők és nézőpontok

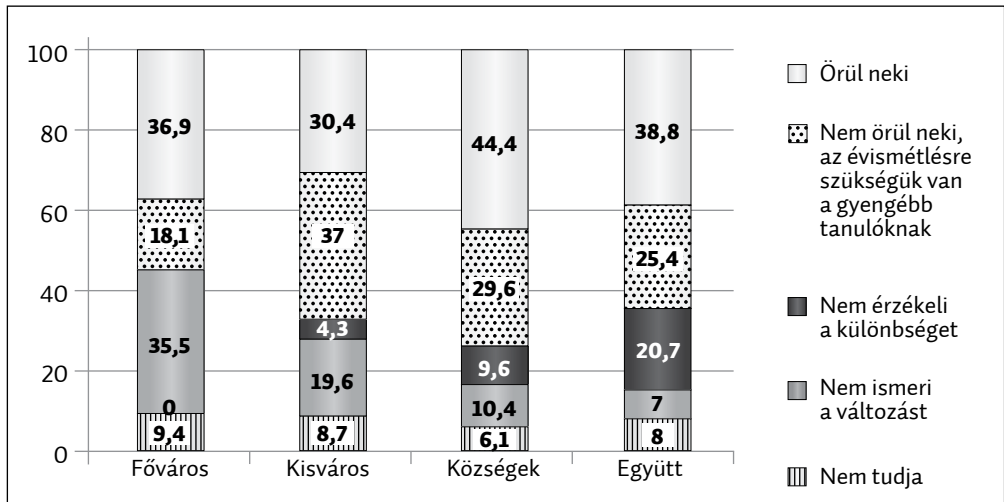
Érdekes összevetni az egyes, megvalósításban érintett szereplők véleményét is a kérdésről. Az igazgatók véleménye szerint az évismétlés korlátozását igen kedvezőtlenül fogadták a pedagógusok, döntő többségük részéről inkább ellenállás volt megfigyelhető. Megítélésük szerint a szülők és a tanulók kedvezőbben fogadták. A pedagógusok véleménye megerősítette az igazgatókat: ők igen kedvezőtlenül fogadták, a szülők és a tanulók azonban inkább kedvezően. A pedagógusok részéről az elutasító fogadtatás a fővárosban volt a legnagyobb arányú. Saját személyes véleményük („...és Ön?”) nem volt enyhébb a pedagógusokról általában feltételezetténél, sőt annál még egy kevéssel jobban elutasító volt (lásd 5. ábra).

5. ÁBRA: A fogadtatás megítélése a pedagógusok, a szülők és a tanulók körében a pedagógusok véleménye szerint (%)



A kérdezett szülők – a felső tagozatos tanulók szülei, akik nem voltak közvetlenül érintettek a kérdésben, azonban úgy véltük, véleményük jelzésértékű lehet általánosságban is – körében az évismétlés megszigorításával kapcsolatosan jelentős volt a megosztottság: kétötödük örült neki, a kedvezőtlenebb fogadtatás ezt valamelyest meghaladta, s magas volt az érdemi választ adni nem tudó szülők aránya. A fővárosi szülők közt voltak legtöbben, akik nem érzékelték a változást, az ellenzők aránya a kisvárosi szülők körében volt a legnagyobb. A községekben a támogatók és az ellenzők aránya egyaránt magas, az átlagot meghaladó volt (lásd 6. ábra).

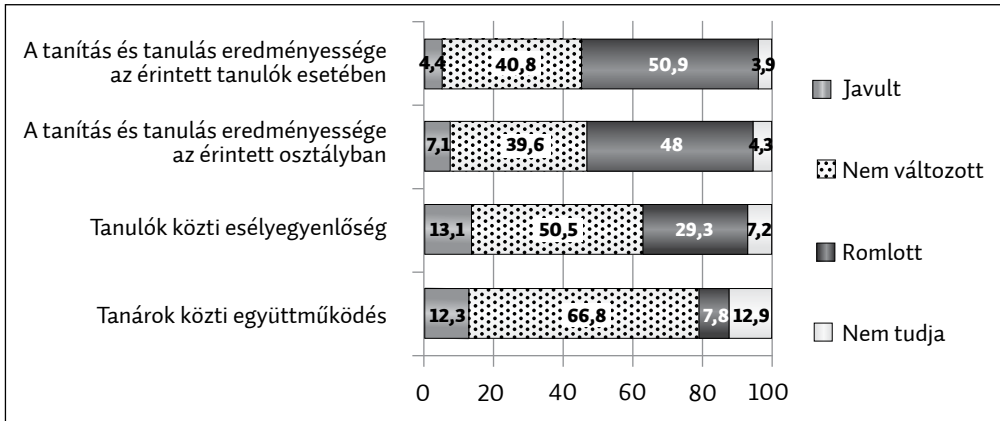
6. ÁBRA: Mi a véleménye az évismétlés megszigorításáról? 8. osztályos tanulók szüleinek válaszai (%) (N = 316)



Eredmények

A hatások tekintetében az évismétlés korlátozását lényegében eredménytelennek ítélték az igazgatók és a pedagógusok egyaránt. A tanítás és tanulás eredményessége szempontjából az igazgatók harmadának véleménye szerint még romlott is a helyzet, a tanulók közti esélykülönbségek és a tanári együttműködések szempontjából pedig nem változott semmin a kérdezett igazgatók 75 és 80%-ának véleménye szerint. Az évismétlés korlátozásának hatását még negatívabban értékelték a pedagógusok: legtöbbször úgy látták, hogy rontott a tanítás és tanulás eredményességén nemcsak az érintett osztályokban, de az érintett tanulók esetében is. A javulást említők aránya elhanyagolható. Az esélyegyenlőségen sem változtatott jelentős mértékben a rendelkezés, és a tanárok együttműködése sem változott ennek következtében, a pedagógusok véleménye szerint. 64%-uk megítélése szerint az évismétlés korlátozásának következtében nőtt a saját munkájuk mennyisége, csak 28% nem vett észre változást. A vizsgált helyszínek összehasonlítása azt mutatja, hogy az évismétléssel kapcsolatos változás, illetve javulás elmaradásában egyetértettek a válaszoló pedagógusok. Csak kevéssel kedvezőbben, de alapvetően hasonlóan látták a másik két vizsgált szempontból (tanárok közti együttműködés, tanulók közti esélyegyenlőség) a javulást, pontosabban annak hiányát is az egyes térségekben dolgozó pedagógusok (lásd 7. ábra).

7. ÁBRA: Milyen eredménnyel járt a változás az alábbi szempontokból?
Válaszolók pedagógusok (%)



Az esettanulmányok tapasztalatai¹⁰

Tovább árnyalják a szabályozás változásával összefüggő tapasztalatokat a kutatás keretében az iskolák egy szűkebb körében készített esettanulmányok. A fővárosi „A” iskolában a szabályozás életbelépése előtt osztályonként éves átlagban egy, maximum két fő bukott meg. Ez az arány a szabályozás következtében sem változott, de annyiban módosult, hogy egy-egy szülő nem sikerült meggyőzni az évismétlés szükségességéről. Bár az iskolában nem volt gyakori az évismétlés, a pedagógusok ettől eltekintve is elleneztek, mert egyértelműen szakmai kompetenciájuk megkérdőjelezéseként értelmezték a törvényi változások bevezetését, noha a szülőkkel való folyamatos kooperációt fontosnak gondolták. Felfogásuk szerint a gyermeknek leginkább arra van szüksége, hogy biztos alapokkal induljon, így az évismétlés legoptimálisabb időpontja az első vagy második osztály, később már nem sokat ér, a gyermek nem lesz képes pótolni a felgyülemlett hiányosságokat. Igyekeztek ezért inkább a szülő jóváhagyását elnyerni. Ebben a tekintetben nagyon körültekintően jártak el: a döntés több oldallal egyeztetve jött létre; a tanító megbeszélést folytatott a napközis tanítóval, a fejlesztőpedagógussal, az iskolapszichológussal, az alsó tagozatos igazgatóhelyetttel, és ezután ültek le a szülővel beszélni (KÁLLAI 2010).

A szintén fővárosi „B” iskolában inkább felső tagozaton fordult elő, hogy megbukott néhány gyerek, de ott sem volt igazán jellemző. Az esettanulmány készítését megelőzően, a 2008/2009-es tanévben 6-7 gyerek bukott év végén, de ők javítóvizsgát tettek. Ha a pedagógusok igazán szükségét érezték az első három évfolyamon az évismétlésnek, akkor a szülő beleegyezését kérték. Ez csak egy-két esetben fordult elő, és eddig nem járt siker-

10 Az öt esettanulmány két fővárosi (egy „A” jelű, azaz jobb és egy „B” jelű, kedvezőtlenebb helyzetű intézményben), két kisvárosi (szintén egy „A” jelű és egy „B” jelű intézményben), valamint egy községi iskolában készült („C” iskola).

rel. Az évisméltés tiltásával egyöntetűen nem értett egyet a tantestület, alsóban pedig végképp nagyon nem szívesen nyúltak az évisméltés eszközéhez. Ilyen esetben a gyakorlatban jobban differenciáltak az órákon, jobban igyekeztek a gyerek egyéni képességeinek megfelelő feladatot adni. Csoportmunkában próbáltak arra törekedni, hogy a gyerekek magukkal húzzák a lemaradókat. A gyerekek, tapasztalataik szerint, néha egymástól jobban megértik a tananyagot, jobban elfogadják a segítséget. A tanítók kitapogatták, ki kivel tud jobban dolgozni, sokszor egy jobb, egy gyengébb dolgozik együtt, máskor a hasonló képességűek. Ahol szükséges volt, több időt szántak korrepetálásra a délutáni napköziben. A jogszabály bevezetése időben nagyjából egybeesett a fejlesztőpedagógus, logopédus, kijáró gyógypedagógus, iskolapszichológusi hálózat kiépülésével, ami szintén segített ebben (ABONYI 2010).

A kisvárosi „A” iskolában kevésbé jelentett problémát az évisméltés szülői engedélyhez kötése, mint ahogy azt más iskolák esetében lehetett hallani. Mindazonáltal itt is az ellenzők voltak többségben, azok, akik az évisméltés lehetőségét szakmai szempontból védeni igyekeztek. Előfordult azonban más vélemény is: az egyik fiatal, pályakezdő pedagógus más konklúzióra jutott, mikor egyik tanulóját – akit szerinte érdemes lett volna még egy évig az alsó tagozaton tartani, mert bizonyos alapszabványokat nem gyakorolt még be eléggé – a szülői jóváhagyás hiányában továbbengedték. Az elmaradások egy része behozhatóan bizonyult pluszórakkal, fejlesztő foglalkozásokkal, különös odafigyeléssel, így ennek a tanulónak végül csak fél évre volt szüksége ahhoz, hogy utolérje a társait (SZABÓ–HORDÓSY 2010).

„Helyette annyi fejlesztőóra elvittük, annyit foglalkoztunk vele, hogy úgymond beérte a többit. Olvasásból voltak neki lemaradásai. [...] Én gondolom, hogy javasolták, de a szülő nem engedte. Ő kétszer járt délutánonként, matekórák alatt is járt, és pénteken is volt nálam. És ő akarta is. Év elején egyből leültünk, megbeszéltük, hogy ez így nem jó, de év végére teljesen behozta. Ha most mennék be oda először, nem tudnám megmondani, hogy ki az, akivel probléma volt.”

(Pedagógus)

A kisvárosi „B” iskolában az évfolyamisméltők arányát tekintve az iskola átlaga nem haladta meg az országos átlagot, a HH tanulók száma meghatározó az évfolyamisméltők között. A buktatás tilalmát itt is minden pedagógus ellenezte. Általános vélemény volt, hogy a gyerekek számára sokkal hasznosabb az évisméltés, mint a folyamatos leszakadás a felsőbb évfolyamokon. Az első osztály ismétlése melletti érvként hangozott el a tanároktól és az igazgatótól is az a tény, hogy a gyerek későbbi tanulmányait pozitívan befolyásolja az első osztály ismétlése, sőt, hogy a papírokból nem derül majd ki, hogy kétszer járta az első osztályt. A buktatáshoz azonban a szülő beleegyezésére van szükség, amit nem mindig sikerült megszerezni (VÉG 2010).

„Nekem egy tanuló volt, akinél azt javasoltam elsőben, hogy ismételjen, nyoma nem lesz, mert iskolátogatási papírt kap csak. Nem volt tanulási gondja, nem „papíros” gyerek volt, csak nagyon sokat hiányzott, de annyit nem, hogy hiányzás miatt ismételhessen. Anyuka nem nagyon gyakorolt vele, nagyon lemaradt a többiektől, nagyon kellett volna neki, hogy újrarájja az elsőt. Az anyuka nem értette meg, azt mondta, hogy nem akarja azt a szégyent, hogy a gyerek bukjon, ha van lehetőség, akkor vigyem tovább. És vittem is negyedikig, nagyon gyenge volt, pedig sokkal jobb lehetett volna.”

(Alsós pedagógus)

A községi székhelyű, többcélú kistérségi társulásban fenntartott „C” iskola tagiskolájaként működő általános iskolában volt néhány évismétlő, sikerült meggyőzni a szülőket. A pedagógusok elmondása szerint régebben sem volt nagyszámú buktatás az iskolában. A törvénnyel általában nem értettek egyet a megkérdezettek. Úgy vélték, a jelenlegi iskola-rendszerben szükség van az évismétlésre. A változás általuk negatívként megítélt hatásait a szülők meggyőzésével próbálták ellensúlyozni – a konkrét példák alapján ez többnyire sikerült is. Az iskolai gyakorlatban gondot jelent, amikor a szülőt szembesíteni kell azzal, hogy döntsön a buktatásról. A szülők véleménye sem volt egységes a kérdésben, az egyik megkérdezett szülő például úgy vélte, hogy a tanárnak kellene továbbra is döntenie a szülők helyett, mert ez egy szakmai döntés, amelynek érzelemmentesnek kell lennie. A pedagógusok szerint kétséges, hogy a szülő egyáltalán tisztában van-e gyermeke fejlettségi szintjével, tanulmányi munkájával, mennyire követi nyomon a haladást, tud-e segíteni lemaradás esetén, szembesül-e a lemaradás tényével. A megkérdezett tanítók úgy érezték, hogy a szülő nem tudja felelősségteljesen eldönteni, hogy gyermekének szüksége van-e évismétlésre vagy sem. Az interjúkban alapvetően két típusú szülői viszonyulás látszott kirajzolódni. Az egyik típus úgy vélte, hogy továbbra is a pedagógus döntsön szakmai, nem pedig érzelmi alapon a gyermek továbbhaladásáról. A másik típus örült, hogy a kezébe került a döntés, abban a reményben, hogy gyermeke behozza a lemaradást. A megkérdezett pedagógusok általában ezzel a típussal „küzdöttek” a legtöbbit, hiszen ők a buktatás hívei voltak. Az évismétlés megszüntetésével szembeni minden ellenérzésük dacára a tanárok betartották az új szabályokat, s megtanultak együtt élni velük. Problémának tartották azonban, hogy az évismétlésre szoruló, de továbbvitt diákok kevés segítséget kapnak, hiszen az iskolának nincs elegendő forrása a különórákra, így a pedagógusok egyfajta önkéntes tevékenysége segítheti csak a lemaradók haladását. Az ilyen tanulók heti egy óra korrepetálást kaptak általában, amit a megkérdezett pedagógusok nagyon kevésnek tartottak. Az eredmények itt sem igazolták vissza a változtatás sikerességét az iskolában, sőt, az évismétléssel járó változások a pedagógus és a szülő közötti erőviszonyok megváltozását is magukkal hozták. Ezt a pedagógusok önmagában is nehezen fogadták el, s véleményük szerint a konkrét esetekben pedig nehezítette a megoldást, és a szükséges, szülőkkel történő megbeszéléseket (CEGLÉDI–PUSZTAI 2010).

ÖSSZEGRZÉS

A kutatás tapasztalatai azt mutatják, hogy az évismétlés nem tudott meghonosodni a hazai általános iskolai gyakorlatban, megítélése inkább elutasító. Az évismétlés szigorítását követően nem történt lényeges változás a szabályozás előtti és utáni helyzetet mutató adatok tanúsága szerint, kismértékű, évfolyamok közti átrendeződéstől eltekintve. Az évismétlés korlátozására irányuló szabályozás változása ténylegesen kevés intézményt érintett, ennek ellenére a vizsgált intézményekben mindenütt igen markáns vélemények fogalmazódtak meg a változással kapcsolatban. Az érintett iskolák a gyakorlatban, ha valóban szükségesnek érezték, meg tudták oldani az évismétlést továbbra is a szülők meggyőzése révén. Ennek során nagy körültekintéssel jártak el, előzetesen minden érintett véleményét kikérték, így a szülők kevésbé tanúsítottak ellenállást. Bár a nagyobb ciklusban gondolkodó és tantárgyak szerint eltérő továbbhaladási gyakorlatra nem találtunk példát, de nagy körültekintéssel járó olyan szakmai munkára, amivel az évismétlés kiváltására törekedtek, már igen. Ott, ahol ezt komoly szakmai munkával meg tudták oldani, járhatónak tekintették ezt az utat is. A pedagógusok munkája azonban ezzel jelentős mértékben megnőtt, s ezen kívül úgy tűnik, a szülőkkel való konfliktus lehetősége is. Támogatás és források hiányában pedig inkább csak saját erejükre támaszkodhattak, ami érthetővé teszi az érintett pedagógusok ellenállását. Az ellenérzést erősíthette a gyenge eredmény: a szabályozás az érintett pedagógusok többségének megítélése szerint nem eredményezett javulást, legtöbbször változatlanok ítélték a helyzetet, a tanítás és tanulás eredményességében romlást is érzekeltek a változás következtében. Az eredmény végső soron elmaradt a szándékoltól, s a jogszabályi változás, ami eltörölte az évismétlés szigorítását, megerősítette a változás egyértelmű elutasítását.

Kérdés, miért nem tudott nagyobb hatást elérni a hazai gyakorlatban az évismétlés megszigorítása, mi lehetett az elutasítás oka? A kutatás tapasztalatai jelentős részben arra utalnak, hogy az évismétlés korlátozásával kapcsolatos legnagyobb probléma nem gyakorlati természetű volt, hanem inkább elvi: a pedagógusok szerepét és szakmai kompetenciáit érintő jellegéből adódott. Az évismétlés megszigorításával kapcsolatos szándékok megvalósulását, úgy tűnik, nem annyira a gyakorlati megvalósítás akadályozta, hanem sokkal inkább az az ellenállás, amit kiváltott. Mivel az érintett pedagógusok saját szakmai kompetenciáik megkérdőjelezését látták a kezdeményezésben, a változást eleve elleneztek, saját érintettségüktől függetlenül is. A negatív beállítódás a pedagógusok részéről összefüggeni látszik a pedagógusi szerep értelmezésével: a pedagógusok a vizsgált esetben a változásban inkább a saját szerepük megkérdőjelezését, a szakmai döntéshozatali lehetőségek csorbulását látták, mintsem új szakmai lehetőséget, ami javíthatja a tanulói előrehaladás esélyeit.

Nyitott kérdés, hogy vajon a pedagógusok felismerték-e az adódó szakmai lehetőséget, amit az egyéni tanulói utak kialakításának lehetősége jelent, vagy a nem elég hatékony kormányzati kommunikáció nyomán a szabályozással összefüggő szakmai szándék sem vált nyilvánvalóvá az érintettek többsége számára. Mivel mintánk igen kicsi és nem

reprezentatív, ebben csak feltételezéssel élhetünk. Kutatásunk során mindazonáltal nem vetődött fel a továbbhaladás egyéni útjainak kialakításával összefüggő értelmezés, ezért feltételezhető, hogy ez a lehetőség nem is jutott el az érintettek nagyobb részéhez. A pedagógusok így a változást inkább saját megközelítésük és saját szerepük mentén értelmezték, a gyakorlatban kényszernek, a szülőkkel szemben meggyengült helyzetnek és a pedagógusi szakmaiság leértékelődésének tekintették, mindez szakmai identitásukat és érdekeiket egyaránt sérthette. Döntően ebből az értelmezésből kiindulva érthető, hogy érintettségtől függetlenül egyöntetű ellenállást válthatott ki a változás. Ahol szükség és mód volt rá, ott a közvetlenül érintett pedagógusok a szülők meggyőzése útján igyekeztek mégis meghozni az évismétlésre vonatkozó döntést, vagy későbbi évfolyamokra halasztották az évismétlést. A változásban érintett pedagógusok úgy látták, hogy nem sok esély van a kedvező eredmények elérésére az érintett tanulók esetében sem, hiszen nem áll a rendelkezésükre megfelelő eszközrendszer, s órakeret sem, a lemaradó tanulók megfelelő felzárkóztatására, motiválására. A kutatásban csak elvétve talákoztunk kreatív alkalmazkodási kísérlettel. A vizsgálati helyszínek különbségei mindenekelőtt az érintettség különbözőségében mutatkoznak, de a megvalósítási utakban is felvillannak különböző megoldások, a negatív megítélés és tapasztalat azonban egyöntetűnek látszik. Valószínűsíthető, hogy a tanárok meggyőzésével és támogatásával az ellenállást csökkenteni lehetett volna az implementációs folyamat kezdetén. Összességében úgy tűnik, az évismétlés korlátozásának hazai kísérlete nem sok sikerrel járt. Bár bevezetése a hazai oktatási gyakorlatban is felmutatott elvétve valós lehetőségeket a tapasztalatok tanúsága szerint, de a pedagógusok meggyőzésének elmaradása, kiegészülve a pedagógusok rossz közérzetével, az évismétlés korlátozásával összefüggő kezdeményezést nem vihette sikerre.

IRODALOM

- ABONYI Nóra (2010): Esettanulmány. Kézirat a TÁMOP 3.1.1. program 7.3.5. projektje számára.
- CEGLÉDI Tímea – PUSZTAI Gabriella (2010) A Pusztamonostori Általános Iskola. Kézirat.
- CROLL, Paul – ABBOT, Dorothy – BROADFOOT, Patricia – OSBORN, Marylin – POLLARD, Andrew (1994): Teachers and educational policy: roles and models. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42. no. 1.
- DARLING-HAMMOND, Linda (1998): Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In: A. HARGREAVES et al. (eds): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
- GOERTZ, Margaret E. (é. n.): *Policy-elemzés: a politikai gyakorlatok implementációjának vizsgálata (Policy Analysis: Studying Policy Implementation)*. Kézirat. Ford.: Szolár Éva.
- Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulation and Statistics*. Eurydice. Education and Culture DG, European Commission. 2011.
- HARGREAVES, Andy – FULLAN, Michael (2009): *Change Wars*. Solution Tree.
- IMRE Anna (szerk.) (2011): *Beiskolázás és továbbhaladás: szabályozás és megvalósulási utak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- KÁLLAI Gabriella (2010): *Szent Irma Általános Iskola. Kézirat a TÁMOP 3.1.1. program 7.3.5. projektje számára*. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Eurydice. Education and Culture DG, European Commission. 2008.

- MÁRTONFI György (2011): *A 18 éves korra emelt tankötelezettség teljesítése és (mellék)hatásai*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Reducing Early School Leaving in the EU*. (2011) Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B – Structural and Cohesion Policies. Culture and Education.
- SZABÓ Fanni – HORDÓSY Rita (2010): *Helyi oktatásirányítási folyamatok elemzése*. Esettanulmány, Nagyványod. Kézirat a TÁMOP 3.1.1. program 7.3.5. projektje számára.
- SZÜDI János (2008): *A magasabb iskolai évfolyamba lépés feltételei*. In *Új Pedagógiai Szemle*, május.
- VÉG Zoltán Ákos (2010): *Bánáti Általános Iskola*, Nagyványod. Kézirat a TÁMOP 3.1.1. program 7.3.5. projektje számára.

Rajnai Judit

Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében

1. BEVEZETÉS

A magyar közoktatás-politika (education policy) kihívást jelentő kérdései közül napjainkban talán a legégetőbb, a hátrányos helyzetű (roma) gyerekek nevelése, oktatása. A roma tanulók egyre nagyobb (10%-ot is meghaladó) arányban vannak jelen a közoktatásban, az iskolai eredményességük mégis elmarad az átlagtól, akár az érettségizők, a felsőfokú továbbtanulást, vagy akár csak a szakképesítést szerző fiatalok számát, arányát nézzük.

Az oktatáspolitikai az utóbbi években a legtöbb pénzt az integrációra költötte. Az integráció, egyrészt az egyén szempontjából az esélykülönbségeket lenne hivatott csökkenteni, másrészt pedig a társadalmi érdeket is szolgálná, hogy az iskolapadból a munkaerőpiacon érvényesülni tudó fiatalok kerüljenek ki. Rengeteg pénz került az intézményekhez különböző pályázatok (PHARE, HEFOP), alapítványi támogatások (Soros) révén, az eredmények ugyanakkor mégis várakozás alatt maradtak.

A tanulmány igyekszik elemezni a fentiek okait, ill. összefoglalót próbál adni mindazon módszerekről, technikákról, amelyek a különböző modellértékű innovációk során a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésében sikeresen beváltak, ill. tanulságot szolgálnak.

2. A HÁTRÁNYOS HELYZET PROBLEMATIKÁJA A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

A hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára, majd megjelent számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is, de napjainkban talán a pedagógia használja a leggyakrabban.

A hátrányos helyzet sohasem volt tudományosan megragadható fogalom. Elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategória. A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladásban a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek.

E körülmények elsősorban a következő tényezőkkel ragadhatók meg, amelyeket ma szociokulturális háttérként, ill. szocioökonómiai státusként emlegetünk:

- a szülők alacsony iskolázottsága;
- alacsony jövedelem;

- a család instabilitása;
- az eltartottak magas száma;
- a család nagysága;
- a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya;
- kisebbségi etnikai helyzet.

3. MI A „BAJ” A ROMA TANULÓKKAL AZ ISKOLÁBAN?

Tényszerű megállapítás az, hogy a roma gyerekek többsége nem tud sikeres lenni a jelenlegi magyar oktatási rendszerben. A lemorzsolódás, az évfolyamismérlés körükben az átlagosnál jóval magasabb. Jelentős probléma, hogy a roma gyerekek közül sokan nem járnak rendszeresen óvodába, bár ez a tendencia mostanában javulást mutat. Pedig az óvodának nagy szerepe van a nyelvi hátrányok csökkentésében, az iskola-előkészítésben, illetve a roma és a többségi kultúra értékrendjének egymáshoz közelítésében.¹

Liskó Ilona vezetésével 2000-ben végzett kutatásból kiderül, hogy a pedagógusok mi-
ben látják a különbségeket a roma és nem roma gyerekek között:

- Nyelvi hátrányokkal érkeznek az iskolába, ami nem idegennyelvűséget, hanem hiányos magyar szókinccset jelent.
- A családok és a gyerekek körülményeit egyaránt hiányos tárgyi kultúra jellemzi, hiányoznak a tanulós otthoni és iskolai (tankönyvek, taneszközök) feltételei.
- A szegénységgel és a rossz lakáskörülményekkel függ össze, hogy a családok egy része nem megfelelő higiénés körülmények között él, ennek a következményei (gondozatlanság, fertőzések, betegség stb.) az iskolás gyerekeknél is jelentkeznek.
- Az átlagosnál alacsonyabb szintű a tanulási motiváltságuk, mert sem a szülők elvárásai, sem a várható mobilitási perspektívák nem motiválják őket eléggé a tanulásra.
- Az átlagosnál nehezebben valósítható meg az iskola és a szülők együttműködése, a szülők nem tartanak rendszeres kapcsolatot a pedagógusokkal, és konfliktushelyzet esetén a pedagógusokkal szemben, a gyerekeik mellé állnak.
- A tanulók az átlagosnál nehezebben alkalmazkodnak az iskolai szabályokhoz és viselkedési formákhoz. Ennek oka elsősorban a szülők eltérő nevelési elvei.
- A kamaszodó gyerekeket az átlagosnál gyakrabban jellemzi védekező, agresszív magatartás.
- Az átlagosnál hamarabb tekintik felnőttnek a családban a gyerekeket, a szülők elvárják a nagyobb gyerekektől a segítséget a családi munkákban és a családfenntartásban.
- A korábbi felnőtté válás része a viszonylag korai szexuális érettség.

¹ Az új közoktatási törvény valószínűleg kötelezővé teszi 3 éves kortól az óvodába járást, így remélhetőleg a fenti problémák is enyhülnek majd.

A roma gyerekek többsége (77,8%) szakmunkásképzőkben, szakiskolákban tanul tovább, ami „zsákutcás” jellege miatt nem nyújt a munkaerőpiacon jól konvertálható szakmai képzést. Szakiskolákba a legsó társadalmi csoportokból származó, leggyengébb tanulmányi eredményt produkáló gyerekek kerülnek be, akiknél eddigre óriási lemaradások gyűlnek össze. A tanulási problémák pedig gyakran társulnak magatartási zavarokkal. Gyakori probléma a sok hiányzás, deviáns csoportokba verődés.

A másik nagyon nagy gond a roma tanulók középiskolai lemorzsolódása. 9. és 10. osztályban óriási mértékű (50%) a lemorzsolódás. Rendkívül magas a bukások (többszörféle évfolyamok) száma, ami sok esetben idő előtti iskolaelhagyásban ölt testet.

Eddig nem sikerült kialakítani azokat a pedagógiai programokat és módszereket, illetve elsajátítani azt a pedagógiai kultúrát, amellyel a fenti problémák hatékonyan kezelhetők lennének.

Ugyanakkor az elmúlt időszak legsúlyosabb problémáját, a szegregációs iskolai gyakorlatot sem sikerült felszámolni. Hiába került be a közoktatási törvénybe a közzethatárokozott olyan meghúzó, hogy „a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékpontra lehet magasabb, mint a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a település egészére kiszámított aránya” (1993. L66.§), ill. az új köznevelési törvényben szerepel: „Ha a településen több általános iskola működik, az egyes általános iskolai körzetet úgy kell meghatározni, hogy kialakíthatóvá váljon a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek egyenletes aránya a nevelési-oktatási intézményekben.” (2011. 51. § (1)) Az iskolák, a pedagógusok és a szülők sok esetben megkeresték és ma is megkeresik azokat a kiskapukat, hogy a képességek és lehetőségek szerint elkülönítsék a gyerekeket.

Mindenhhez hozzájárul az is, hogy az 1990-es években spontán migráció zajlott le, amely összefügg a lakóterületek szegregációjával. A gettósodás, az „elcigányosodás” nemcsak a nagyvárosok bizonyos részein, hanem a kisebb falvakban is megjelent. Ennek eredményeként alakultak ki azok az iskolák, ahol rendkívül magas a roma tanulók aránya. Jól látható, hogy éppen az ilyen iskolákban a legnagyobb a forráshiány, ezek a leginkább elhanyagoltak.

Ugyanakkor az iskolán belüli szegregáció sem új keletű jelenség: a roma gyerekeket elsősorban szocializációs hiányosságaik miatt, társadalmi-kulturális hátrányukból fakadóan – a legegyszerűbb megoldási formaként – speciális osztályokba helyezik. A 2000-ben lefolytatott vizsgálat szerint a roma gyerekek mintegy ötödét értelmi sérültnek minősítették.²

Sok esetben szerveztek a nemzetiségi fejkvótáért speciális osztályokat, amelyek nem feltétlenül a nemzetiségi nevelést-oktatást szolgálták, hanem inkább a szegregációt.

2 Félő, hogy az új közoktatási törvény tervezetében szereplő Híd I. program képzése sem a továbbtanuláshoz szükséges alapvető ismeretek, kompetenciák elsajátítását fogja elősegíteni, hanem az eleve tanulási kudarcokkal küzdő tanulók gyűjtőhelyévé válik. Csak az időhúzóást segíti elő, nem pedig a tanulás további folytatását. A Híd II. program pedig lehetővé teszi a tanköteles tanulók számára a középfokú tanulmányok folytatásának kikerülését.

4. EDDIG ELÉRT EREDMÉNYEK, NEHÉZSÉGEK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ROMA GYEREKEK NEVELÉSÉBEN

Az elmúlt évtized fontos eredményének tekinthetjük: az oktatáspolitikai elérése, hogy az integráció kérdése napirendre kerüljön, és társadalmi párbeszéd kezdődjék róla.

1989 óta a különböző kormányok külön stratégiát dolgoztak ki a roma oktatás fejlesztésére. Bár minden választás után új stratégiák jelentek meg, ennek ellenére voltak közös elemek is:

- Felzárkóztató és tehetséggondozó programok kidolgozása és működtetése.
- Ösztöndíj- és támogatási rendszer kidolgozása.³
- A roma diákok iskolai integrálásának segítése.
- Az alapoktatás követelményeinek a tankötelezettség ideje alatt sikeresen eleget tevő roma diákok arányának növelése.
- A roma diákok középiskolai tanulmányainak elősegítése.
- Az alapfokú romológiai ismereteket tartalmazó tanárképzés támogatása.
- Tanárok, szociális munkások és pedagógiai tanácsadók továbbképzésének szervezése és támogatása (MAYER 2005).

Az oktatáspolitikai az utóbbi években a legtöbb pénzt az integrációra költötte, ugyanakkor intézményi szinten kevésbé sikerült az implementációja. Ezen a területen egyáltalán nem spóroltak, rengeteg pénz került az intézményekhez pályázatok, alapítványi támogatások útján, az eredmények mégis várakozás alatt maradtak.

A kilencvenes évek közepétől folyó felzárkóztató program komoly uniós források felhasználását jelentette, amely címzetten a romáknak ment ugyan, de sem megvalósulásában, sem hatásában komoly változásokat nem hozott (DARÓCZI 2007).

A pedagógusok sokféle képzésen vehettek részt, ám az iskolákban nincs olyan kontroll, ami a tanfolyamokon tanult hatékonyságát, minőségi megvalósítását ellenőrizné. Épp ezért nélkülözhetetlen az a szisztematikus ellenőrzés, amely garantálhatná például a források hatékony felhasználását. Ha az integráció nem párosul szakmai felügyelettel, akkor a hatékonyság alacsony marad.

Emellett elindult az Országos Integrációs Hálózat, vannak tehát bázisintézmények, ezek monitoringját az OKI végezte. A monitoring alapján határozottan mondható, hogy amíg az oktatáspolitikában egyértelműen megjelenik a szándék, addig a gyakorlati megvalósítás terén jelentős különbségek vannak. Tehát az integrációs politika implementációja kívánnaivalót hagy maga után. Az elvek az intézményi gyakorlatban még nem minden esetben

³ Tanulmányi ösztöndíj romáknak, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatala Roma ösztöndíj pályázat, Útravaló program, Mentorprogram, Arany János Tehetséggondozó Program, Magyar Cigányokért Közalapítvány (MACIKA) ösztöndíjpályázatai.

Az óvodába járatás ösztönzésére 2009 januárjától az oktatáspolitikai tárca bevezette az óvodáztatási támogatást.

jelennek meg. Az integrációt ugyanis az iskolák, a helyi társadalmak projektszerűen fogják fel, tehát amíg tart a támogatás, addig a dolog működik, azt követően viszont, az érdekeltek hozzáállása miatt nem tartható fenn.

A fenti eredmények is azt igazolják, hogy ezen a területen nem lehet rövid távon eredményt elérni, hosszú távú folyamatokban kell gondolkodni. Valószínűleg hosszabb kifizési időre van szükség.

Ugyanakkor az OKI munkatársai által végzett kérdőíves vizsgálatban a megkérdezett iskolafenntartó önkormányzatok (több mint 500) legnagyobb mértékben (30%) ez esetben is az integrációhoz szükséges források hiányára hivatkoznak. Ha ehhez még hozzávesszük azokat a kategóriákat is, ahol az anyagi források elégtelensége más tényezővel társul, akkor a pénzügyi nehézségekre való hivatkozás még nagyobb súllyal jelenik meg (61%). Ugyanakkor a kutatók által személyi eredetű problémákként nevezett tényezőket, mint a pedagógusok előítéletessége, módszertani felkészültsége, a roma szülők iskolával szembeni attitűdje, a tanulók ellentétei, nem jelölték súlyos gondot okozó területekként.

A képzések és az anyagi támogatás mellett az Oktatási Minisztérium megbízásából az Educatio Kht. oktatási programcsomagot is készített a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok számára, amely az internetről is letölthető.⁴

Az úgynevezett antidiszkriminációs törvény (2003. évi CXXV. „Törvény az egyenlő bánásmódról és esélyegyenlőség előmozdításáról”) ellenére időként erős hullámokban jelentkezik a hazai társadalomban az antiszemitizmus, a romaellenesség, általában a xenofóbia. A kérdés tehát az, hogyan lehet az oktatási intézményekben vagy éppen a munkaerőpiacon sikereket elérni az integráció terén, ha a társadalom egy jelentős része nyíltan vagy passzívan ugyan, de ellenáll e törekvéseknek (MAYER 2007).

Az állami oktatáspolitikai programok mellett a civil szféra számos egyedi kezdeménnyel járul hozzá a társadalmi elkülönülés csökkentéséhez. Ezek egyikét a Nyílt Társadalom Intézet nemzetközi oktatást támogató programjának (Education Support Program) keretén belül indították el 2003-ban a Roma Oktatási Kezdeményezés (Roma Education Initiative) elnevezésű programban, amely szakmai és pénzügyi segítséget nyújtott számos közép-, kelet-, és délkelet-európai országban induló oktatási projektnek⁵ (NÉMETH 2004).

4 <http://www.educatio.hu/hefop-projektek/project.1>

5 A budapesti székhelyű Ec-Pec Alapítvány a „Minőségi közoktatással a szegregáció ellen” című programmal pályázott a Roma Oktatási Kezdeményezéshez. Az Ec-Pec Alapítvány a program keretén belül kétféle feladat megvalósítását tűzte ki célul. Egyrészt három településen, helyi intézményhálózatok (Helyi Integrációs Szövetségek) megalakítását, másrészt az oktatási integrációt segítő modellértékű tevékenységek támogatását. A Helyi Integrációs Szövetségek (HISZ) közvetett, távlati célja a roma társadalmi integráció támogatása, elsősorban az oktatáson keresztül. Közvetlen célja pedig a HISZ hatókörébe került (0–18 éves korú) roma gyermekek esélyegyenlőségének biztosítása, az intézményi együttműködésen alapuló támogatási lehetőségek kialakítása, a szegregáció, perifériára kerülés megakadályozása céljából. Az oktatási integrációt elősegítő tevékenységek a roma gyerekek esélyegyenlőségét alapvetően gátló tényezők felszámolását, a pozitív folyamatok megerősítését célozták (NÉMETH 2006).

5. MODELLÉRTÉKŰ PEDAGÓGIAI PROGRAMOK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK NEVELÉSÉBEN

A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében alternatív módszereket alkalmazó próbálkozások is elindultak a rendszerváltás idején. Egy részük ma is működik, másik részük viszont vagy anyagi gondok miatt vagy pedig lelkes pedagógusok, munkatársak híján megszűnt.

Érdeemes elgondolkodni a finanszírozáson, ami – a hátrányos helyzetű normatíva elle- nére is – sok esetben elégtelen, illetve ami még rosszabb, bizonytalan és kiszámíthatatlan (ld. pályázatok révén jutnak állami, illetve uniós többletforrásokhoz). Az intézmények csak nagy áldozatok árán tudják magukat fenntartani, vagy éppen ezen intézmények fokozatosan ellehetetlenülnek, és lassanként elhalnak.

Joggal tehetjük fel a kérdést, szabad-e, lehet-e hagyni azt, hogy veszendőbe menjenek olyan jól bevált, szakmailag kidolgozott, hosszú évek során eredményeket felmutató intéz- mények, mint pl. a Ferencvárosi Tanoda, a Mánfai Collegium Martineum.

Másrészt pedig az is az igazsághoz tartozik, hogy az oktatásirányítás sincs könnyű hely- zetben, hiszen a pedagógusokban, szülőikben még mindig élnek jól rögzült mechanizmusok, amelyek a tanulók képesség szerinti elkülönített nevelésére vonatkoznak. Nehéz ezeken egyik napról a másikra változtatni, s megkeresik azokat a kiskapukat, amelyeket a szabályozás kínál.

Sok helyütt a pedagógusok sem igen mutatnak hajlandóságot a szervezeti, módszertani váltásra. Az is tény ugyanakkor, hogy iskolák eddig nem kaptak túl sok szakmai segítséget abban, hogyan valósíthatnák meg az integrációt a mindennapok gyakorlatában, vagy leg- alábbis az információáramlás nem volt eléggé hatékony. Ebből is kitűnik, az iskolákat nem elég csak pénzügyi támogatással (vagy ha kell pénzügyi szankciókkal) rávenni a változta- tásra, szakmai segítséget is igényelnek e folyamat elindításához, véghez viteléhez.

A jövő útja pedig, különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében nem lehet más, mint hogy a hagyományos, a tanár aktivitására és a tanuló passzivitására, a tanári tekintélyre alapozó módszereket, szervezési formákat más alternatívák váltják fel.

Nézzünk néhány szegregált és integrált iskolapéldát!

5.1. Általános iskolák

A hátrányos helyzetű tanulók nevelésében alternatív módszerek alkalmazására Csenyétén (Borsod megye) került sor először hazánkban, ahol egy fiatal tanítóházaspár (Pólya Zoltán és Komáság Margit) „új” módszereket alkalmazott a „cigány kislelkes gettóban” élő alsó tagozatos gyerekek körében.

Abból indultak ki, hogy mivel a hagyományos módszerek csődöt mondtak – ugyanis a gyerekek nem jártak előtte rendszeresen iskolában, illetve az alapkészségeket nem tud- ták a megfelelő idő alatt elsajátítani –, egészen más módszerekre, szervezési módokra van szükség:

- Fel kell mérni az aktuális fejlettségi szintet, s ehhez mérten differenciált tananyagra és feladatokra van szükség. Egyéni fejlesztési terveket kell készíteni.

- Frontális helyett egyéni-, páros és/ vagy csoportmunka.
- A 45 perces órakeret felbontása; epochális óraszervezés.
- Fejlettségben homogén kiscsoportok.
- A roma kultúra elemeinek beépítése.
- Reggeli beszélgetőkörök.
- A fejlettebb területeken elért eredmények transzferhatására alapoznak.
- Ünnepek, hagyományok felélesztése, csoportkohézió erősítése.
- Éneklés, zenélés, mesejátékok.
- Kirándulások, kapcsolattartás más iskolákkal.
- Diagnosztizáló szöveges értékelést vezettek be.
- Tantervi követelmények relatív érvényessége mellett tágabb időintervallumokat vettek figyelembe a fejlesztési folyamatban (KERESZTY-PÓLYA 1998).

Mindezek a módszerek, szervezési módok stb. akkoriban nagy újdonságnak számítottak. A program az első négy osztályban eredményesen működött, csakhogy 5-8. osztály között nem volt folytatása, így ott sokan megbuktak, lemorzsolódtak. Az eredmények ellenére rengeteg akadállyal kellett küzdeniük: pl. a nagyon rossz szociális körülményekkel, elmaradottsággal és a szülők ellenállásával.⁶

A másik ilyen modellértékű, ugyanakkor szegregált iskolakoncepció a *Kedvesház program*, amely 1994 júniusában Nyírteleken indult Lázár Péter vezetésével. Módszertanát tekintve nagyon alaposan kidolgozott, könyv formájában is megjelent (Bordács Margit – Lázár Péter: *Kedveskönyv*).⁷ Az intézmény szintén szép eredményeket ért el az alsó tagozatos roma gyermekek felzárkóztatásában, s integrációjuk elősegítésében.

Csak néhány elemet emelek most ki a teljesség igénye nélkül.

- Gyerekek megismerése, kapcsolatfelvétel a családokkal.
- Hídépítés az iskola és a család között: pozitív üzenetek, „nyitott ház” program, „családi nap”.
- Kultúraazonos pedagógiai megközelítés: multikulturalitás.
- Iskolai integráció elősegítése a felzárkóztatás által: szegregál, hogy néhány év múlva integrálhasson.
- „Gyerekérett iskola” szemlélet: az iskola egész rendszerét (akár a tananyagot is) a gyerekek fejlettségi szintjéhez kell igazítani és nem fordítva.
- Kis létszámú osztályok.
- Reggeli beszélgető körök.
- Egyéni és kiscsoportos foglalkozások.
- Kooperatív technikák a tanulásban (különböző korú és képességű gyerekek dolgoztak egy csoportban) – TKT (amit tudok, kérdezek, amiről tudomást szereztem).

6 1998 óta sajnos már nem működik ilyen formában az intézmény.

7 Ma már csak a Kedvesház Kollégium működik, maga az iskola ezen a néven nem.

- A gyerekek előzetes tudásának megismerése, igazodik a tanulók életkori sajátosságaihoz, fizikai és mentális szükségleteihez.
- A sikerélményen keresztül a tanulási motiváció erősítése.
- Kiemelt jelentőséget kap a játék, mozgás-, zene, ritmus, drámajáték, rajz, festés, a roma szokások és hagyományok ápolása.
- Közös szabálykialakítás, én-erősítés, közösségépítő gyakorlatok (BORDÁCS-LÁZÁR 2002).

A *Burattino Iskola* 1990 óta működik Csepelen. Azzal a céllal jött létre, hogy létesítsen és fenntartsion egy olyan általános iskolát, ahol a gyerekek „kinőhetik” hátrányait. Ma már középiskolává is bővült. Kezdetek óta integráltan nevelnek. (A roma gyerekek aránya kb. 20-25%.)

A pedagógusok talán a legfontosabbnak azt tartják, hogy a gyerekek az otthon „fészekmelegét” megélik, a személyes törődést megkapják. „A *Burattino Iskola* nem teljesítményorientált »elit« intézmény, nem a gyerekek összetételétől, hanem a magas színvonalon tanító, tehetséges, elhivatott tanároktól kell »elit«-nek lennie” – írják az iskola pedagógiai programjában.

Alkalmazott módszerek: egyéni előrehaladás, fejlesztés, korrepetálás, projekt módszer, kooperatív tanulás, sok-sok játékos forma. Fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, logopédus, pszichológus segíti a pedagógusok munkáját (www.burattino.hu).

Nagyon egyedi, Magyarországon kevéssé ismert, az USA-ból adaptált módszert, az úgynevezett *Presley Ridge*-módszert néhány évig alkalmazták a budapesti *Dominó Iskolában* a hátrányos helyzetű, magatartási zavarokkal küzdő általános iskolás (nagy részben roma származású) gyermekek nevelésében. Bár szép eredményeket értek el, az intézményt 2012 júniusában megszüntette a fenntartó, a IX. kerületi önkormányzat.

A modell alapja az úgynevezett *Re-ED* (magatartási- és viselkedésminták újra tanítása) nevelési alapfilozófia. A *Re-ED* a gyerekek és fiatalok ökológiáját szem előtt tartó, és az erősségekre koncentráló komplex intervenciók rendszer, amelyet a 1960-as évek végétől kezdődően *Nicolas Hobbes* dolgozott ki.

A modell bevezetésével az iskola célja olyan intenzív, rövid időtartamú, átmeneti (átlagosan két év) oktatási és kezelési szolgáltatás biztosítása, amely képes érzelmileg zavart és magatartási nehézségekkel küzdő gyerekeket eljuttatni arra a szintre, hogy sikeresen vissza tudjanak integrálódni a hagyományos tantervvel és módszerekkel működő iskolába. A program komoly szakértői apparátus (programkoordinátor, osztályfőnök, szaktanár, családi kapcsolattartó, gyermekvédelmi felelős, iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus) együttműködését igényli.

A koncepció elemei:

- Rendszeresség és tervezettség: a tanítási nap mindig a napi célok, feladatok meghatározásával indul, a nap végén pedig a célok megvalósulásának értékelésével, egyéni és csoportos visszajelzésekkel zárul (beszélgetőkörök).
- Tanulócsoporthoz felépítése: az intervenció és a gyerekek kezelése maximum 12 fős tanulócsoporthoz (osztály) zajlik.

- Szakmai team: a csoportot szakmai team irányítja. A team tagjai a programkoordinátor, az osztályfőnök (egész nap a tanulócsoporthoz mellette van), a társosztályfőnök, a családi kapcsolattartó és a gyerekek/családdal foglalkozó külső, illetve belső szakember. A szakmai team megbeszélései nyitottak az osztályban tanítók, a szaktanárok számára is. A team feladata a tanulók és családjuk segítése. Ennek érdekében felméréseket, fejlesztési és kezelési terveket készítenek, megvalósítják és ellenőrzik azokat.
- Felmérések: a tanév elején minden gyerekről és családjáról több részletes felmérés készül. Ez tartalmazza a pszichoszociális felmérést, valamint egy tanulmányi felmérést az alapkészségek pontos bemérésére.
- Egyéni tervek: a felmérések alapján minden tanuló számára egyéni terv készül. A tervek megjelölik az elérendő célokat, a célok elérésének útját, a szükséges intervenciókat.
- Szabályok, elvárások: a tanév kezdetén a csoport közösen határozza meg a mindennapi iskolai életükre vonatkozó szabályokat, elvárásokat, melyek betartása a magatartás-menedzsment rendszer részét képezi.
- Magatartási menedzsment rendszer és életre nevelési program: a gyerekek a napi magatartási céljaik elérésével iskolai „pénzt” keresnek. A tanulók napi keresetét bankszámlán rögzítik. A gyerekeknek hetente alkalmuk nyílik, hogy a megkeresett pénzükért az iskolai boltban tárgyakat vagy szolgáltatásokat vásároljanak.
- Esetmegbeszélő alkalmak: a szakmai team a szülővel és a gyermekkel közösen negyedévente találkozik, ahol megtárgyalják a tanuló előző negyedévi fejlődését, az előző szerződés céljainak teljesítését, s meghatározzák a következő kitűzendő célokat, az ehhez szükséges tennivalókat egy tanulói szerződésben rögzítik.
- Tanulói szerződés: a tanulók teljesítményének javulásához elsősorban a gyerekek elkötelezettségére van szükség. Az esetmegbeszélő alkalmával a tanulókkal közösen megfogalmazzák egy szerződést, amely a következő negyedév feladatait tartalmazza a tanuló számára.
- Tanulásmódszertan: a gyerekek tanulási motivációját és tanulási képességeit tanulási technikák tanításával biztosítják.
- Kalandpedagógiai foglalkozás: a gyerekek önismeretét, bizalmát, kommunikációs, együttműködési és problémamegoldó képességeit fejleszti heti rendszerességgel élményalapú foglalkozások keretében.

A modell kiemelt hangsúlyt fektet a szülővel és családokkal való munkára. Ennek megfelelően a szülőt tekintik elsődleges szakembernek a gyerekekkel kapcsolatos ügyekben, és bevonják a gyereket érintő összes döntésbe. A családi kapcsolattartók a szülővel folyamatos kapcsolatban állnak. Feladatuk a gyerekekkel, családokkal bizalmi kapcsolat kialakítása, a gyerek szociális hátterének felmérése, a szükségleteknek megfelelő beavatkozások kezdeményezése és folytatása, illetve kapcsolattartás a gyerek ökoszisztémájának minden részvevőjével.

(Forrás: <http://kistaska.tatk.elte.hu/cikk.php?cikkid=542>)

5.2. Délutáni foglalkoztató

A Józsefvárosi Tanoda 1997-ben jött létre Dr. Szőke Judit vezetésével. Sajnos néhány évvel ezelőtt anyagi gondok miatt megszűnt. Kezdetektől alapítványi keretek között működött, nem kapott állami támogatást, adományokból, pályázatokból tartotta fenn magát. Ugyanakkor az itt végzett pedagógiai munka olyan példaértékű, követendő volt, hogy érdemes a bemutatásra.

Az intézmény a roma gyerekek érettségéhez juttatását, továbbtanulásuk segítségét tűzte ki céljául. Kultúráközvetítő intézmény, mely képességfejlesztő, értékfejlesztő programja megvalósításával a társadalmi mobilizáció lehetőségét kívánta megteremteni. Az intézmény küldetésnyilatkozatában elutasította a szegregációt, épp ezért a tanulók délelőttönként integrált osztályba jártak. A diákok iskoláival együttműködve nyújtott segítséget délutáni, illetve hétfégi programok szervezésével felső tagozatos és középiskolás cigány fiataloknak az iskolai lemorzsolódás megakadályozása érdekében.

Nem egyszerűen fejlesztő és ismeretbővítő tanulássegítés (korrepetálás) folyt, hanem tehetséggondozás (tanulmányi versenyek segítségével) is, széles szakkör- és klubkínálattal is rendelkezett. A diákok megismerkedtek az egyetemes és a magyar cigány kultúrával (projektekben); kulturális programokat, idegen nyelvi és számítógépes foglalkozásokat is szerveztek számukra. A gyerekek különböző klubtevékenységek keretében találkozhattak a film- és újságszerkesztéssel, kiállítás szervezéssel; családfakutatásban megismerhették saját gyökereiket. A diákok családi hátterének, szocializációjának, szabadidő eltöltési szokásainak feltérképezésére szolgált az esettanulmány és az időmérleg.⁸

A tanoda szolgáltatásaiból a diákok önállóan választhattak, igényeik alapján állapították meg az órarendet: a diák, a szülő, a tutor, az iskolai osztályfőnök megállapodása (szerződése) alapján. Az értékelés folyamatos, elsősorban megerősítő jellegű volt (SZŐKE 1998).

Remélhetőleg az intézmény nem végérvényesen szűnt meg, hiszen nagy szükség lenne délutáni foglalkoztatókra, amelyek több lehetőséget kínálnak, mint az iskolai napközik: segítik a hátránykompenzációt, ezáltal megakadályozzák a lemorzsolódást, illetve a hasznos szabadidő-eltöltéshez, a roma kultúra megismeréséhez, ezáltal a roma identitástudat kialakításához is hozzájárulnak.

5.3. Szakképzés

A szolnoki Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Középiskola, Esti Általános Iskola és Kollégium a második esély iskolájaként működve azok számára nyújt alternatívát, akiket sorozatos kudarcok értek, vagy éppen anyagi lehetőségeik hiánya miatt hullottak ki a rendszerből. Egyrészt azok a nehéz szociális körülmények között élő, halmozottan hátrányos helyzetű cigány és nem cigány fiatalok kapnak lehetőséget itt, akiknek még nem sikerült elvégezni az általános iskolát, és újra tanulni szeretnének, másrészt esélyt kapnak azok is, akik szakmát és érettségit kívánnak szerezni.

⁸ A gyerekek leírták napirendjüket: mire mennyi időt fordítottak egy nap.

A 22. életév alatti fiatalok számára a szakiskolai 9. és 10. osztály befejezése, a későbbiekben az alapvizsga letétele, illetve a szakképzettség megszerzése módot ad tanulmányaik nappali rendszerű folytatására. A már nem tankötelesek számára a gimnázium felnőttoktatási programja keretében megszervezett, nappali rendszerű képzés is nyújthat megoldást. Az idősebbeknek az esti vagy a levelező képzés marad.

Vállalják a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását, nevelését, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségét biztosító pedagógiai munkát, a beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzdő fiatalok iskolai előmenetelének támogatását, integrációs és képességkibontakoztató felkészítését, valamint az etnikai kisebbséghez tartozó tanulók segítségét.

Cél: a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók indokolatlan szociális hátrányaiból származó különbségek mérséklése, tompítása. Az iskolai tanulás és a felnőtt élet közötti sikeres, minél zökkenőmentesebb átmenet biztosítása, a munkaerő-piaci szükségletek figyelembevételével az élethosszig tartó tanulás megalapozása.

Az iskola a fiatalok hátrányainak ellensúlyozására szükségesnek tartja az egyéni képességeik kibontakoztatását, fejlesztését; fejlődésük elősegítését; a továbbtanulási esélyeik kiegyenlítését, megteremtését, a munkaerő-piaci helytállásuk megalapozását. A pedagógiai programjuk szerint, alapvető fontosságúnak tartják, hogy figyelembe vegyék az iskolába bekerülő fiatalok és felnőttkorúak indulását-indíttatását, az eltérő készség-, képességstruktúrákat, családi hátterét, motivációit, igényeit és lehetőségeit.

Az iskola új szerepe abban is megnyilvánul, hogy az eredményes oktatás érdekében kapcsolatokat épít ki a munkahelyekkel, a foglalkoztatási közzeggel, és ennek eredményeképpen ezek egyre inkább kiemelt oktatási helyszínné válnak. Az új feladatok felvállalásának teljesítését, eredményességét kellően szolgálhatja a motiváció új értelmezése, a „Te képes vagy rá!” – attitűd kialakítása, amelyben a tanuló hatékonyan és eredményesen tanul, ha annak értelmét és hasznát látja.

Alkalmazott stratégiák, módszerek:

- Kompetenciamérések, tantárgyi osztályzatok, egyéb mérések alapján a tanulók fejlettségének meghatározása, egyéni differenciált fejlesztési terv kidolgozása.
- Az erősségek kiemelése, motiváltság, tudásvágy fenntartása.
- A törvényi előírásoknak megfelelő összetételű (heterogén) tanulócsoportok kialakítása.
- Tanulószempontú szemlélet kialakítása az oktatás-nevelés során.
- Egyéni haladási ütemet segítő differenciált, kooperatív, új típusú tanulásszervezési módszerek alkalmazása.
- Aktuális tantárgyi ismeretek, használható tudásszintek megállapítása (megfigyelés, mérés, értékelés, tantárgyi mérések, kompetenciamérés) a sikeres társadalmi szocializáció elősegítéséhez.
- Önálló tanulás képességét kialakító, és a tanulási, magatartási zavarok kialakulását megelőző programok.

- Az érdeklődési területek, sikerpontok felhasználásával a társadalmi és szociális érzékenység tudatos fejlesztése, közösségfejlesztő/építő, mentálhigiénés előítéletek kezelését szolgáló programok szervezése.
- Az együttműködés fokozása a különböző szolgálatokkal (egészségügyi szervek, gyermekjóléti és családsegítő szolgálat, szakmai szolgáltatók, kisebbségi önkormányzat, civilszervezetek), kiemelten a szülői házzal.
- Pályaválasztást elősegítő programok (szakmai napok) szervezése.
- Továbbtanulásra felkészítő programok (kompenzálás, tehetséggondozás).
- Iskolai IPR⁹-team megszervezése, működtetése, IPR-s normatív támogatás célirányos, törvényi előírásnak megfelelő felhasználása.

(Forrás: <http://www.htszakiskola.hu/images/Document/iskola.doc/pedprog.pdf>.)

5.4. Középiskola

Az 1994-ben Pécsen alapított *Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium* Magyarország és egyben Európa első roma nemzetiségi, érettségit adó intézménye, túlnyomórészt a Dél-Dunántúl régióból toborozza diákjait. Az iskolában a képzés két tagozaton folyik: nappali és felnőttoktatási tagozaton. Az oktatás szervezeti kerete 4, illetve 5 osztályos, nyelvoktató nemzetiségi gimnáziumi képzés.

Célja, hogy „nyitott szellemű, tudományok iránt fogékony, népéhez és anyanyelvéhez kötődő cigány fiatalokat képezzen, továbbá, hogy Magyarországon az összes roma gyerek olyan minőségű képzésben részesüljön, mint nem cigány társaik, valamint, a magyarországi nemzetiségekhez hasonlóan, egy részük nemzetiségi intézményekben tanulhasson. [...] A korszerű ismeretek tanítása mellett a gimnáziumunkban fontos, hogy megőrizzük és átadjuk a hazai cigányság hagyományait, szokásait. Ezt a célt szolgálja, hogy a világnyelveken kívül a beás és lovári nyelvet, valamint a cigány népiismeretet órarendi keretek között tanulják diákjaink” – írják a pedagógiai programban. Művészeti oktatás keretében színjátszás, tánc, festészet, valamint hangszeres zenei képzésben részesülhetnek.

Fontosnak tartják azon ismeretek elsajátítását és kompetenciák fejlesztését, melyek alkalmassá teszik a tanulókat arra, hogy tanulmányaikat felsőoktatási intézményben folytassák, s kialakuljon a roma értelmiségi réteg. Az iskola pedagógiai alapelveinek tartják ugyanakkor a módszertani sokszínűséget is, kiemelten a kooperatív technikákat és a projektmódszert.

A Gandhi Gimnázium szétszóró hatása ma már vitathatatlan – sokan sokfelé indultak innen hivatásukat, munkájukat gyakorolni, tarsolyukban a cigányság, a cigány gyermekek oktatásának egy újfajta szemléletével.

Az intézmény eredményeivel és szakmai munkájával bizonyította a roma nemzetiségi oktatás minőségi megnyilvánulásának valódi integráló erejét. Az integráció indikátorának az érettségiző diákok számát és a végzett diákok továbbtanulásának és munkaerő-piaci elhelyezkedésének arányát tartják.

6. MIT LEHET(NE) TENNI AZ ESÉLYKÜLÖNBBSÉGEK MÉRSÉKLÉSE ÉRDEKÉBEN?

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai problémái csak iskolai (pedagógiai) eszközökkel nem oldhatók meg. Ehhez komplex (pedagógiai-szakmai, mentális-szociális, tanulóra és családra egyaránt irányuló) támogatási rendszerekre lenne szükség.

6.1. Országos, illetve oktatáspolitikai szinten

- A roma tanulók óvodáztatásának, iskoláztatásának sikerességét alapvetően az biztosítaná, ha a roma szülők munkaerő-piaci pozícióit megerősítenék, illetve megvalósítanák a fiatal roma szülők – gyermekekkel párhuzamosan megvalósuló – oktatását. Az oktatás időtartamát meghaladó időben a szülők számára foglalkoztatási lehetőséget biztosítanának, így kialakulhatna egy tanulást támogató környezet.
- Perspektívák nyújtása: sikeres romák életútjának bemutatása a médiában.
- Nemzetközi összehasonlításban is nagyon magas a speciális iskolákba járó tanulók aránya az össztanulói létszámhoz képest. Ha a gyerekek 70-es IQ alatt lennének csak speciális osztályokban, akkor a gyerekek felét normál osztályba lehetne helyezni. Ezáltal továbbtanulási esélyeiket is növelnénk.
- Tanártovábbképzés megújítása: multikulturális tartalommal, antidiszkriminációs képességekkel való gazdagítása.
- Tanoda jellegű foglalkoztatók hálózatának országos kiépítése.
- A második esély iskoláinak hálózatszerű megszervezése országos szinten az iskola-rendszerből lemorzsolódott fiatalok számára.
- Roma származású fiatalok ösztönzése, hogy a pedagóguspályát válasszák. (Ösztöndíj-rendszer kidolgozása.)

6.2. Helyi szinten

- Megoldást talán azoknak az integrációs közösségeknek a létrehozása jelenthet, amelyekre számos példát látunk Észak-Európa országaiban. A helyi közösségek bevonják a probléma megoldásába a civil szervezeteket, az iskolákat, a családsegítőket és a munkaerőpiac tényezőit is.¹⁰
- Cigány származású értelmiségiek, roma vezetők erkölcsi támogatásának elnyerése (bevonása az iskola életébe): „közülünk jött, és vitte valamire”.

¹⁰ Erre nálunk is volt már példa, a Miskolcon működő integrációs szövetség, ahol az volt a baj, hogy nem sikerült hosszú távon megteremteni a beágyazottságot és a fenntarthatóságot, így a törekvések elhaltak.

6.3. Intézményi szinten

Az iskolák legyenek gyermekközpontú, rugalmas iskolák, ahol az esélyteremtés, az eredményes társadalmi beilleszkedés az egyik legfontosabb tennivaló, hogy az iskola a maga pedagógiai, illetve didaktikai eszközeivel kezelni tudja a sajátos tanulói igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó helyzeteket. Valósuljon meg a pedagógiai akadálymentesítés, azaz az osztályokban különböző képességű, adottságú, bármilyen értelemben vett hátránnyal induló tanulók együtt éljenek, tanuljanak.

Az iskoláknak, elsősorban pedagógiai eszközökkel, mindent meg kell tenniük a tanulók iskolában való megtartásáért, a kimaradók reintegrációjáért, a tanulók lemaradásának csökkentéséért, a lehetőség szerinti továbbtanulásukért, szakmai képzésükért. (Vállaljon iskola előkészítő képzést, illetve utógondozási feladatokat!) Újabb és újabb lehetőséget kell biztosítaniuk a tanulók számára a kulcskompetenciák megszerzésére, a piacképes szakmai képzésbe való belépésre.

6.3.1. A tanári szerepkör újragondolása

Nem vitatható, hogy a pedagógusnak kulcsszerepe van a különböző eredetű hátrányok csökkentésében, az esélyek növelésében. A hagyományos tanári szerepkör, a hagyományos tanár-diák viszony újragondolása, ezen áll vagy bukik ezen iskolák működése. A középpontban a tanár partnersége kell, hogy álljon. Ennek együtt kell járnia a tanár módszertani kultúrájának átformálásával, a tanulókkal folytatott kommunikációs stratégiák „multidimenzionális” szemléletű megválasztásával (MAYER 2005).

Az attitűdbeli változás a következőkben áll:

- Partnerszerű együttműködés a diákokkal: egyenjogú partnerként való bánásmód.
- Családdal és a közösséggel való kapcsolattartás erősítése. Partnerszerű együttműködés szülőkkel: családlátogatás.
- A szülők intenzívebb bevonása az iskolák életébe, családias légkör biztosítása az iskolában. (Együtt-tanulási modell bevezetése.)
- Az iskola tanárai, vezetői vegyenek részt antidiszkriminációs képzésben, legyen tudatos a különböző etnikumú gyerekekhez való hozzáállásuk.
- Át kell értékelnünk, amit az iskola információt át- és leadó szerepéről eddig gondoltunk. A probléma abban van, hogy a frontális óravezetés ritkán párosul más megoldásokkal,¹¹ pedig a modern tömegoktatás igényeihez igazodó szemléletmód és pedagógiai-módszertani kultúra újragondolása, fejlesztése ma már alapvető elvárás.

¹¹ A leggyakoribb: a tanár elmondja a lexikai információkat, kész összefüggéseket, begyakoroltatja a szükséges algoritmusokat, kiemel, hangsúlyoz, felsorol, rámutat, felhívja a figyelmet. Mintegy megemésztve adja át a tananyagot, ugyanakkor a tanuló nem biztos, hogy így képes átlátni az összefüggéseket, hiszen mindent készen kap. Lehetséges, hogy későn derülnek ki az előzetes ismeretek hiányosságai, amelyek eleve a megértést, ezáltal a tanulást megakadályozzák. Másrészt a tanuló nem tanul meg önállóan tanulni, pedig ez az egyik legalapvetőbb kompetencia, amivel rendelkezniük kell. A tanulói aktivizálás a fegyelmezés szükségességét csökkenti.

- El kell fogadniuk, hogy a tudás megszerzésének számos forrása van, nem csak a pedagógus magyarázata és a tankönyv leírása.

Tehát a tanárokkal szemben új kompetenciaelvárások jelennek meg, amelyek a program sikerét vagy kudarcát jelentik. Milyen felkészültséggel rendelkeznek a tanárok ahhoz, hogy kezelni tudják a tanulói különbségekből, az eltérő iskolai, környezeti, társadalmi háttérből fakadó feladatokat? Azaz képesek-e foglalkozni a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal? Tudják-e a kommunikációs-információs technológiákat integrálni a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe? Képesek-e szakmai együttműködésre más tanárokkal, más szakemberekkel? Képesek a szakmai fejlődésük irányítására a „life long learning” jegyében?

A tanároknak vállalniuk kell az alapos előkészítő, tervező, szervező tevékenységgel járó többletmunkát, valamint rendelkezni a tanulási folyamat nyomon követéséhez szükséges rugalmassággal. A tanóra előtt, alatt és után a megszokottól eltérő feladatai vannak (térszervezés, időkeret meghatározása, a munka sikerkritériumainak meghatározása, támogatás, segítségadás a feladatmegoldáshoz, a tanulási folyamat eredményességének értékelése, szükséges korrekciók megfogalmazása).

6.3.2. Az iskolai pedagógiai munka módszertani hátterének gazdagítása

Nevelési módszerek, stratégiák:

- Kapjon hangsúlyt a mentális gondozás: személyiségfejlesztés (toleranciakészség, közösségépítés, életvezetési ismeretek, empatikus készség stb.), pozitív magatartás-minták megerősítése, általános viselkedéskultúra (együttélési normák) tanítása!
- Emellett a közösségalakítás, az erőszakmentes konfliktuskezelésre nevelés szintén legyen hangsúlyos, amely a társas kapcsolatok alakulására is kihat!
- Tanulói szerződésben kerüljenek rögzítésre a fiatal (magatartásra, tanulásra stb. vonatkozó) vállalásai, amelyekért felelősséggel tartozik! Be nem tartása következményekkel járjon!

Oktatási módszerek, munkaformák:

Módszertani váltás lényege: változatos, széles körű tevékenységrepertoár, a gyerekek fejlettségi szintjéhez igazodás, a tanulás örömteliségének biztosítása, felfedeztetés, megtapasztaltatás, cselekedtetés, élményszerűség. Projekt módszer, kooperatív technikák, szerepjáték, dramatikus játék vagy más hasonló, életszerű megközelítés alkalmazása¹² a hagyományos módszerekkel, a frontális tanítás túlsúlyával szemben.¹³

12 Projekt módszer: egy téma feldolgozására vonatkozó célok, feladatok meghatározása, megtervezése, kivitelezése és az egész bemutatása. Ec-pec Alapítvány által kidolgozott Lépésről lépésre program bevezetése – Projekt-módszert használó „Hidak” program alkalmazása felső tagozatban.

13 Kooperatív tanulás akkor jön létre, ha a tanulók párokban vagy kis csoportokban együttműködve, közös problémát oldanak meg, közös témát kutatnak vagy közös értelmezések alapján hoznak létre új gondolatokat, kom-

A tanulókat meg kell tanítani, hogy miként dolgozzanak kooperatív csoportokban, s hogyan tudatosítsák az eredményes csoportos tanuláshoz szükséges készségeket, viselkedésmódokat.

Fogalmazzák meg saját nézőpontjukat, de hallgassák meg másokét is! Tudjanak válaszolni, kérdezni, megbeszélni, ellentmondani és érvelni is. Tehát szociális- és kognitív készségeik egyaránt fejlődnek.

Ugyanakkor a hagyományos módszereket is lehet hatékonyabban alkalmazni, ha aktivizálást szolgáló technikákkal kapcsoljuk össze:

Előadás: a jegyzetelés-technika megtanítására;

Magyarázat: fogalomtérkép, táblázatkészítés;

Megbeszélés: divergens kérdésekkel, játékosan;

Szemléltetés: legyen életszerű, kapcsolódjon össze a cselekedtetéssel;

Vita: fejleszti a problémamegoldó- és a kommunikációs képességet, szerepet játszik a személyközi kapcsolatok fejlesztésében, a közösség alakításában, attitűdöket formál;

Házi feladat: rendszeres és egyénre szabott legyen, a tanár kellő alaposággal magyarázza el, s legyen mód és idő az ellenőrzésre.

Tananyagszervezés – Programgazdagítás:

- A helyi tanterv *mélységelvű* legyen, kevés témát mélyen, ráérősen „tárgyaljon”; a feldolgozásban törekedjenek arra, hogy egy témát ne tantárgyakra szabdalva, hanem egységben mutassanak be (projektek, epochák)!
- Az iskolai nevelés egészében legyen jelen az *interkulturális személet*! Így azoknak a kultúráknak az elemei, amelyekből az európai kultúra táplálkozik, és azok a kultúrák, amelyeknek a képviselői az iskolában, illetve településen jelen vannak!
- Multikulturális nevelés: a roma kultúra, szokások, hagyományok beemelése az iskola életébe – ahol magas a roma tanulók aránya. Tolerancia fejlesztése, identitástudat alakítása, hagyományok ápolása.
- A cigány népismeret tanítása önálló tantárgyként vagy a magyar, történelem, ének, rajz, hon- és népismeret tantárgyakon belül.
- Nyújtott tantervű 1. osztály: szokásrendszer megalapozása, hosszú iskola-előkészítés (mozgásfejlesztés, írás, olvasás tanulásának előkészítése, vers, mese, rajz, zene).
- Középiszkolai felzárkóztató oktatás indítása 7-8. osztállyal nem rendelkező tanulók számára.
- Szakképzési kínálat bővítése.

binációkat (Steele Meredith). A tanulók ennek során aktív gondolkodással, alkotó módon és sokoldalú együttműködéssel jutnak el az új ismeretek megszerzéséhez, megértéséhez, felhasználásához. Ezáltal fejlődik önálló ismeretszerzési, ismeretfeldolgozási, döntési és értékelő képességük, személyes tapasztalatokhoz jutnak az önálló tanulás folyamatáról.

Az iskolai kudarcok csökkentésére irányuló stratégiák legfontosabb alapelvei (KISS–MAYER 2007):

- Legyenek egyértelmű, világos szabályok!
- A gyermekek képességeivel kapcsolatos elvárások legyenek reálisak!
- Pozitívan álljunk hozzá az eredményeikhez, eredménytelenségeiket, hibáikat toleráljuk!
- Segítsünk azoknak a képességeknek, készségeknek a felfedezésében, kibontakoztatásában, ahol sikereket érhetnek el (sportolás, művészetek: tánc, dráma, rajz, kézművesség, szabadidős programok)!
- A pedagógus személye, viselkedése, életvitele követendő modell legyen számukra!
- Legyen sok dicséret és kevés dorgálás!
- Minden gyermek kapjon személyre szóló feladatot, amelyek elvégzését ellenőrizzük, értékeljük, az elkészült munkákból rendezzünk kiállítást!

6.3.3. A tanulási motiváció erősítése

Alapkérdés az, hogy az iskolában folyamatosan kudarcot átélő, szorongó, bizonytalan, csak külsőleg (vagy még úgy sem) motivált tanulóval mit lehet tenni, hogy a munka örömteli tevékenység legyen számára.

A kíváncsiság aktivitásra ösztönöz. Azért, hogy a kíváncsiság ne oltódjon ki, aktivizálni kell a tanulót. Közben kialakul az érdeklődési motívum, az érdeklődés kielégítése, táplálása. Az érdeklődés csak az iránt alakul ki, amiről van ismeretünk. S akkor tud megszületni, ha kellemes élménnyel párosulnak az ismeretek, vonzó minták halmozódnak fel. Ebben fontos szerepet játszik a tudásközvetítőhöz fűződő viszony, aki mintát ad arra az öröme, amelyet a tudás ad. Az unalom ezzel szemben a legtöbbször pótcselekvéssel párosul, amely magatartási problémákhoz, fegyelmezetlenséghez vezet.

A megoldási késztetés a másodlagos tudásszerző motiváció. Az, hogy érdekünkben áll-e a hiányzó tudás feltárása, a probléma nehézségétől is függ. A közepes nehézségű problémák megoldásából hasznosítunk a legtöbbet. A megfelelő szintű feladat megtalálása eredményezheti a megoldási késztetés újratermelődését. A motiválás célja, hogy a tanulási erőfeszítés örömet okozzon. Ehhez viszont szükség van megfelelő tanulási képességekre (KÓPATAKINÉ–SINGER 2005).

6.3.4. A tanuláshoz szükséges képességek fejlesztése

Az alapkészségek, kompetenciák fejlesztése – szövegértés, kommunikációs készségek stb. – a közösségfejlesztés, a tanulási technikák elsajátítása, a tantárgyi hiányosságok felszámolása, nagyon lényeges elemek a hátránykompenzációban.

- **Memória** (rövid- és hosszú távú).
- **Emlékezet** (bevésés, megőrzés, felidézés): minél több érzékelési modalitáson keresztül ismerik meg a gyerekek a tananyagot, annál hatékonyabb az emlékezés, annál hibátlanabb a felidézés.

- *Képzelet, kreativitás* (játékos helyzetek teremtése).
- *Gondolkodás*: egyénhez illeszkedő tanulási módszerek kialakítása – mindehhez elengedhetetlen a megfelelő motivációs szint.
- *Érzékszervi modalitás* felhasználása a tanításban (a tanulást sokféle dolog segítheti: látás, hallás, ízlelés, tapintás, szaglás, szavak, mozdulatok) (KÖPATAKINÉ–SINGER 2005).

Tanulási stílusok: a tanuló konkrét tapasztalatok alapján tanul a leghatékonyabban: példák, saját tapasztalatok, megfigyelések, kísérletezések segítségével.

Tanulási stratégiák: segíteni kell, hogy mindenki megtalálja az önmagának leginkább megfelelő tanulási stratégiát, ezért is fontos a tanulásmódszertan. Adaptív tanulási stratégiára van szükség, hiszen az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai merőben eltérnek, s ezek eltérő tanulási környezetet, tanulási eljárásokat igényelnek.

6.3.5. Értékelés:

- Nagyon lényeges elem a diagnosztizáló értékelés, a folyamatos visszajelzések.
- Pozitív megerősítés: jutalmazás túlsúlya az elmarasztalással szemben – belső tanulási motiváció erősítése.
- Szöveges értékelés alkalmazása.

6.3.6. Egyéb tényezők

Az iskola infrastrukturális hátterének, felszereltségének javítása.

- Iskolabővítés, új tantermek bővítése.
- Iskolafelújítási program, óvodafejlesztéssel.
- Közművesítés.
- Korszerű taneszközpark kialakítása.
- Gyakorlati műhelyek, laborok létrehozása, felszerelése.

Szervezeti keretek

- Kis létszámú csoportok létrehozása: maximum 15 fő egy osztályban. (Egy osztályban 10-15% legyen a tanulási, magatartási zavarral küzdő sajátos nevelési igényű gyermek.)
- Az iskola pedagógiai „kiszélesítő” személyzetének bővítése.
- Fejlesztő pedagógusok alkalmazása az iskolában.
- Iskolapszichológus, logopédus alkalmazása.
- Pedellus program indítása, roma származású pedagógiai asszisztensek alkalmazása.
- Lehetőség szerint több roma tanár alkalmazása.

6.3.7. Egyéb tanórán kívüli tevékenységek

A gyerekek számára vonzó szabadidős tevékenységek felkínálása, hogy minél tovább iskolában lehessen őket tartani.

- Kézműves tevékenységek (ősi roma mesterségek) tanulása.
- A mozgásos és művészeti tevékenységek a jelenleg szokásosnál lényegesen nagyobb arányban legyenek jelen. Pl. drámajáték,¹⁴ sportfoglalkozások, sportolási lehetőség megteremtése.
- Cigánytánc, cigány népdal, cigányzene tanítása délutáni szakkörben.
- Cigány nyelv (beás, lovári) tanítása.

6.3.8. Felzárkóztató programok

- Korrepetálás: tantárgyi korrepetálás énképerősítéssel (énerősítő tréninggel kiegészítve).
- Együtt-tanulási program (szülő részvételével együtt néhány alkalommal), mentorprogram.
- „Se suli tábor” – nyári felzárkóztató tábor.
- Felzárkóztatás játékos formában: délutáni mozgásfejlesztés, mesék.

6.3.9. Iskolán kívüli megoldások

- Külön nyelvi és számítástechnikai óra.
- Tehetséggondozó hálózat (óvodától felsőfokig).
- Tanórán kívüli tehetséggondozó hálózat működtetése tanodai (délutáni foglalkoztatók) keretében.
- Hétvégi kollégium (felzárkóztatás, korrepetálás) létrehozása.
- Gyermekek-szülő játszóházak működtetése.
- Egyetemi felvételi előkészítők szervezése.
- Pedagógiai szakszolgálat fejlesztése, a sajátos nevelési problémák megoldását célozva.
- Közművelődési program indítása a cigány kisebbségi önkormányzatokkal közösen.
- A tanulási útvonal iskolán túlmutató (intézmények között átívelő, település (kistérség/régiósintű) tervezése és kialakításának szükségessége.
- A tanulási útvonalra vonatkozó útmutatás és tanácsadási szolgáltatás kialakítása (LLL – a life long learning realizálása).
- A helyi közösség egészét figyelembe vevő tanulási (valóságos, illetve virtuális) közösségek létrehozása (MAYER 2006).

14 Az első tíz év a mozgásos, zenei és vizuális képességek fejlődésének kitüntetett, ún. szenzitív periódusa. Ezeknek a képességeknek a fejlődése szorosan összefügg az elvont gondolkodás fejlődésével is. Hatásuk, a fejlődésben betöltött szerepük mással nem helyettesíthető.

7. BEFEJEZÉS

Összességében megállapíthatjuk, bármennyire is jól működnek a szegregált roma iskolák, bármennyire jók is a személyi és tárgyi feltételek, hosszú távon mégsem ez a burok ad megfelelő muníciót az élethez, hanem az, ha otthonosan mozoghatnak a más társadalmi helyzetben lévő, nem roma társaik között.

Mivel a probléma igazi forrásaihoz, nevezetesen a szabad iskolaválasztáshoz és az iskolaszervezethez az oktatáspolitikai nem mert hozzányúlni, maradt a „puha” ösztönző politika. Sokkal többet tehetne a kormányzati politika azért, hogy meggyőzze és megértesse a közvéleménnyel, hogy mindenféle tévhit ellenére, a nem roma, főleg középosztálybeli gyerekek integrált közegben való oktatása nem rontja le az eredményeiket, hanem épp ellenkezőleg, olyan képességekre tesznek szert egy vegyes összetételű csoportban, amelyre nincs lehetőség egy viszonylag homogén közegben.

Jelenleg azok az iskolák, amelyek vállalják az integrált oktatást, pluszpénzhez (korábban integrációs normatíva, 2007-től integrációs támogatás) juthatnak. Ehhez nemcsak a megfelelő arányokat kell – településen, kerületen belül az iskolák között, illetve az iskolán belül – betartani, hanem egy-két éven belül a hagyományos pedagógiai módszereiket is modernebb, innovatív pedagógiai módszerekre kell cserélniük, amelyek sokkal inkább a gyereket, mint a tudás számonkérését állítják a pedagógiai munka középpontjába. Hosszú távú stratégiai tervezésre, átgondolt, következetes oktatásirányításra, szabályozásra és természetesen megfelelő (biztos) anyagi forrásra lenne szükség ahhoz, hogy a jelenleg, jobbára szigetszerűen működő, hátránykompenzációra és integrációra törekvő iskolák száma növekedjen.

Ha megnézzük, hogy ma a világban mitől működnek jól a különböző oktatási rendszerek, alapvetően három dolgot találunk: megfelelően válogatják ki a pedagógusokat, illetve a pályára jelentkezőket (ahhoz persze, hogy szelekció és ne kontraszelekció legyen, a pedagógusszakmának perspektivikussá kell válnia), megfelelő módszereket sajátítanak el velük (megfelelő gyakorlati képzéssel összekötve), hogy aztán az iskolában valódi, érdemi differenciálással oktassák a gyerekeket.

Ha ebből bármelyik elem hiányzik, igazán nem lehet áttörő változásokat előidézni az oktatási rendszerben, ahogy az integrációs politika sem tudja beváltani a hozzá fűzött reményeket. Azok az iskolák, ahová a roma gyerekek járnak, különösen rossz helyzetben vannak mind a pedagógusok minősége, mind az infrastruktúra fejlettsége szempontjából. Pedig az iskolai siker egyik legmeghatározóbb kritériuma a pedagógusok munkájának a minősége.

Még a legsikeresebb integráló iskoláknak is a szülőkkel való jó viszony a legnagyobb hiányossága. A szülők, s ezzel a gyerekek el nem ismerése az oka leginkább annak, hogy a legtöbb roma gyerek nem érezheti magát biztonságban és otthonosan az iskolában, és állandóan azt kell megélnie, hogy a pedagógus lenézi, vagy legalábbis nem ismeri, nem érti azt a világot, amelyből ő jön.

Németh Szilvia és Papp Z. Attila szociológusok intézményeket, tanárokat és a helyi társadalmat vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy az integráció folyamata azokban

az iskolákban sem zökkenőmentes, amelyek önként csatlakoztak az integrációs programhoz. A tanárok nehezen teszik magukévá az integrált pedagógiai rendszer (IPR) módszerét – amelynek elsajátítása nélkül ma már nem lehet integrációs programban részt venni –, és kevésbé nyitottak a modern pedagógia eszköztárának befogadására (KENDE 2008).

A gyakorlati tapasztalatok is azt támasztják alá, hogy a megértéssel és elfogadással párosuló figyelem nagyon sokat segíthetne a hátrányos helyzetű (roma) gyerekeknek, hogy felfedezzék saját értékeiket, sikerélményt és önbizalmat szerezzenek, hogy példát lássanak, és motivációt nyerjenek céljaik megvalósításához, hogy megtalálják helyüket a világban.

IRODALOM

- BABUSIK Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/10. sz.
- BORDÁCS Margit – LÁZÁR Péter (2002): *Kedveskönyv. Gyerekekért SOS '90 Alapítvány – Dinasztia Tankönyvkiadó Kft.*
- CSAPÓ Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 269–298. p.
- DARÓCZI Gábor (2007): Roma gyerekek a magyar iskolarendszerben. In Kósáné Kovács Magda – Pető Andrea (szerk.): *Mérleg, Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok Magyarországon 2007-ben*. Napvilág Kiadó, Budapest 138–139. p.
- HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona (2006): *Óvodától a szakmáig*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- FEJES József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/7–8. sz.
- FÜZFÁ Balázs (szerk.) (1999): *Süss fel nap – Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest.
- KENDE Ágnes (2008): A roma gyerekek oktatási integrációja alulnézetből. *Mozgó Világ*, 2008. március.
- KERESZTY Zsuzsa – PÓLYA Zoltán (szerk.) (1998): *Csenyéte antológia*. Bár Szerkesztőség, Csenyéte; Budapest; Szombathely.
- KERESZTY Zsuzsa: *A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének sajátos szempontjai a kompetenciaalapú fejlesztésben*. Sulinova horizontális útmutató, kézirat.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Munka-gazdaságtani Füzetek, 7.
- KISS Judit – MAYER József (szerk.) (2007): *Életvilágok*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- KOVÁCS István Vilmos (2006): Esélyteremtés hátrányban – Az oktatási esélykülönbségek kutatása és a kutatási eredmények szakmapolitikai hasznosíthatósága. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/7–8. sz.
- Közoktatás a közvéleményben* (2002): Előzetes adatok a „Közoktatás a közvéleményben” című kutatásból. OKI, Budapest.
- KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária – SINGER Péter (2005): *Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához*. OKI, Budapest.
- LISKÓ Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/2. sz.
- MAYER József (szerk.) (2005): *A második esély iskolái*. OKI, Budapest.
- MAYER József – NÉMETH Szilvia (szerk.) (2005): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. OKI, Budapest.
- MAYER József (szerk.) (2005): *3 I. Akadémia Innováció, Integráció*. OKI, Budapest.

- MAYER József (2006): Az első, a második és az n-edik iskolai esély. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/12. sz.
- MAYER József (2007): „Itt nem lehet rövid távon eredményt elérni, hosszú távú folyamatokban kell gondolkodni” – Roma tanulók iskolai integrációjáról, a roma népesség foglalkoztatási esélyeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/12. sz.
- NAHALKA István – TORGYIK Judit (szerk.) (2004): *Megközelítések: Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- NÉMETH Szilvia (2004): *Esély az együtt nevelésre*. OKI, Budapest.
- PEER Krisztina (2008): *Az idegen – Találkozásom cigány gyerekekkel*. [online] <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=524> – (letöltés: 2012.11.27.)
- DR. SZŐKE Judit (1998): *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros Alapítvány, Budapest.
1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról.
[online] <http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy.doc.cgi?docid=99300079.TV> (letöltés: 2012.11.27.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. [online] <http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy.doc.cgi?docid=A1100190.TV> (letöltés: 2012.11.27.)

Pedagógiai programok (A letöltés ideje: 2013.01.12.)

<http://www.beltanoda.hu>

<http://kistaska.tatk.elte.hu/cikk.php?cikkid=542>

<http://www.burattino.hu>

http://www.htaszakiskola.hu/oktat_hun.htm

http://www.htaszakiskola.hu/images/Document/iskola_doc/pedprog.pdf

<http://gandhi.dravanet.hu/addons/docs/Pedagogiai.program.pdf>

Digitális oktatóanyagok két világ határán

Az innováció az utóbbi évtizedek hívószava lett az oktatásban. Különös jelentősége van ennek a kifejezésnek akkor, ha a digitális technológia oktatásban felhasználható lehetőségeit vizsgáljuk. A magyarországi digitális oktatóanyagok minőségéről, illetve arról, hogy mit jelent több száz oktatásban érdekelt cégnek az innováció, konkrét példák alapján, kiváló összefoglalást mutat az egyik legnagyobb oktatási kiállítás, amely legutóbb „innovatív tanároknak” került meghirdetésre.

INNOVÁCIÓ, INTERAKTIVITÁS, FUNKCIÓ A HAZAI DIGITÁLIS OKTATÁSI ANYAGOK TÜKRÉBEN

Az innovativitás jegyében meghirdetett HunDidac taneszköz-kiállítás túlnyomóan az interaktív táblákról, valamint a digitális oktatási tananyagokról, segédanyagokról szólt, s csupán elvétve akadt közvetlen eszközpark és papíralapú médium-bemutató. Tökéletes képet nyújtott így a kiállítás arról az igény- és elvárás mezőről, amelyek egyfelől a felhasználók (tanár, tanuló), másfelől pedig a produktum előállítóinak a szándékát jelzik. A konkrét kiállítási anyagokat vizsgálva két feltűnő jelenségről lehet számot adni. Egyfelől arról, hogy bár a kiállítók az interaktív táblán demonstrálták a szoftverek működését, maga az eszköz háttérbe szorult. Szinte valamennyi forgalmazó azzal ültette le táblája elé az érdeklődőket, hogy a táblára tervezett szoftvereket bemutathassa, mintha a kettő együtt bírna csupán funkcióval. Pedig ez egyik irányban sem igaz: a szoftver nemcsak az interaktív táblán tud jól működni, hanem a számítógépen is, az interaktív tábla pedig az önálló tanórai tartalomfejlesztés kulcseszköze lehetne.

A másik jelenség a bemutatott digitális szoftverek felépítésének hasonlósága. A bemutatott oktatóanyagok szinte mindegyike a játékot, játékosságot célozta meg a száraz, tematikus tartalom-bemutató helyett, de egyike sem simul bele a komoly játékok (Serious Games) nemzetközi gyakorlatába, amelynek tanulásra vetített hatékonysága mára már többszörösen bizonyított tény. A hazai tantermi (formális) oktatóanyagok a játék miliőből jobb esetben csak a grafikai, látványtervi szisztémát vették át, a játék összetett, indirekt, érzelmi és kognitív bevonó hatását, a szituációs vagy problémaalapú tanulás lehetőségét, az önállóságra serkentő felhasználást, és ezzel együtt a kreativitást, nélkülözik. A játék alaptulajdonságaként értelmezhető szórakozás, a kognitív képességek, a társas együttműködés, a szociális érzékenység fejlesztése vagy minimális szinten teljesül, vagy (és ez a gyakoribb) abszolút hiányzik belőlük.¹

¹ A Serious Gaming hatásának azonosítása PROTOSALTIS, Aristidis – PANNESE, Lucia – DIMITRA, Pappa – HETZNER, Sonia: *Serious Games and Formal and Informal Learning* (2011 július) című tanulmányából.

A szoftverek mint az interaktív tábla szükségességét bemutatni hivatott „zászlóvivők”, a hazai oktatásban betöltött funkciót tekintve, a kitöltős munkafüzetek digitális, kidíszített változataként élnek a piacon, azaz szinte csak hordozójukban változtak, illetve azzal a minimális, egylépcsős, interaktivitással bővültek, amely a felhasználót (tanár és/vagy tanuló) a megoldás helyességéről vagy helytelenségéről tájékoztatják (ebben a helyzetben a tanárt és a magyarázatot ki is iktatva). Kérdés, hogy ez nevezhető-e interaktivitásnak, amely – informatikai meghatározása szerint – a kétirányú kommunikációra képes rendszerek és szoftverek jelzője, ahol a viselkedés és működés nem előre meghatározott, hanem a felhasználói bevitel által befolyásolható, irányítható. Így szolgálhat alapjául a felhasználóval való kölcsönös párbeszédnek és együttműködésnek.²

A párbeszéd és az együttműködés kifejezése a digitális taneszközökben azonosítható, „mozgó munkafüzetként” értelmezett interaktivitásnál mindenképpen komplexebb, a hagyományos, tankönyv-munkafüzet-fénymásolt segédanyagok hármasan túlmutató struktúrát feltételez, olyan logikai rendszert és az abban érvényesülő metodikai gyakorlatot, amely az anyagátadás folyamatát és a megtanult anyag leellenőrzését nem primer szinten kezeli, hanem többszintű, réteges, flexibilis módon teszi (inter)aktívvá.

A digitális, alapvetően az interaktív táblára inicializált oktatási tan- és segédanyagok minősége és felépítése, valamint maga a tábla megfelelő használata nagyon fontos tartalmak közvetítésére szolgálhatnak. A harmadik évezredben, a ma iskoláskorú gyerekeket megalkuvás nélkül digitális bennszülötteknek³ tekinthetjük, akiknek az ismeretszerzés, szórakozás, társadalmi élet minden szintjét átszövi a digitális (interaktív) jelenlét, abszolút biztonsággal és természetességgel, globális anyanyelvként beszélve a hálózatalapú világ terminológiáját és cselekvésrendszerét. Márpedig, ha a bennszülöttek életük minden területén bizonyos alakzat szerint mozognak, egyszerű belátni, hogy az oktatásban is kényesen alakul a motiválás kérdése, ha az részben, vagy egészben nem kapcsolódik természetes igényeikhez. Mesterkélt és érthetetlen lesz ugyanis az a közeg, amely a mai tanároknak mint digitális bevándorlóknak, generációkon keresztül stabil mintát mutatott. Az a fajta jellem- és jelenség-halmaz, ami az internet és a digitalizmus köré szerveződik, mint a gyorsaság, mobilitás, nyitottság, hálózati struktúrákban való gondolkodás, nagyon nehezen összeegyeztethető a hagyományos oktatási rendszerrel, amely, kezdve az órák izolációjától, eljutva a tankönyvek felépítéséig, teljesen más logika szerint építkezik. „A tanulóink radikálisan megváltoztak. A mai diákok már nem azok, akiknek a jelenlegi oktatási rendszert tervezték.”⁴

2 <http://www.mimi.hu/informatika/interaktiv.html>

3 A „digitális bennszülött” és „digitális bevándorló” fogalmakat Marc Prensky használta 2001-ben megjelent „Digital Natives, Digital Immigrants”, magyarul: *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók* című kétrészes cikkében. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf

4 PRENSKY, Marc: *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. 2001. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf

De milyen a jelenlegi oktatási rendszerrel együtt létező, az eltérő igényeket és lehetőségeket, kommunikációt és cselekvési-gondolkodási metódusokat életre hívó hálózati világ? Milyenek a „mai diákok”?⁵

Ezek a diákok egyrészt gyorsak. A hálózatalapú világban a gyorsaság fogalmának kiemelt relevanciája többféle módon is alátámasztható. Egyrészt a hálózatiság legfontosabb attribútuma a csomópontokat összekötő térbeliség rendszerszintű jelenléte, amely lehetővé teszi, hogy a csomópontokat (a hálózat matematikai vizsgálatának nyelvén: gráfpontokat⁶) többféle hosszúságú és minőségű úton érhessük el. A másik fontos összetevő, hogy a hálózati világ médiumainak differenciálódása révén, a kívánt információ többféle média által is, akár szimultán is megközelíthető.

Másrészt térben gondolkodnak. A térbeliség a digitális, hálózatalapú világ legfontosabb, az emberi agyműködésre leginkább ható jelensége, a legtöbb további tulajdonság forrása. A digitális világ hálózatisága miatt olyan térbeli entitás, amelyben az információkat, csomópontokat nem egyféle, kötött útvonalon, hanem csillagszerűen, több útvonalon elindulva, kötetlen választással élve érhetjük el. A kauzalitás ezzel a paraméterrel viszonylagossá válik, ugyanis a digitális bennszülöttek, a hálózati világba való beleszületettségük révén olyan érzéket sajátítanak el, hogy az egyszintű, lineáris információfeldolgozásnál sokkal összetettebb, nem lineáris struktúrák feldolgozására is képesek.

Harmadrészt kijelenthető, hogy párhuzamosan és szimultán észlelnek. A nonlinearitás egyszerű következménye, hogy az összetett hálózatbeli aktivitás szimultán jelenlétet is biztosít, nem csak az információszerzés, hanem annak feldolgozása szempontjából is. Az agy terhelhetősége így több fronton működhet, amely kapacitásának mélyebb kihasználásával lesz egyenlő. A párhuzamosság gyakorlati és bizonyos szempontból szociális hozadéka a szimultán interakció. Az együttgondolkodás és egymás potenciáljának szabad felhasználása, a közös munkavégzés a tér- és időbeliség jelentőségének beszűkülésével hihetetlen mértékben gyarapodik. A tudás- és tartalommegosztás természetessége magával hívja az interakció állandósulását, ezzel együtt pedig az aktív közösségben való részvétel képességét. Ehhez szorosan kapcsolódik a releváns, azonnal használható (és szórakoztató) információk kiszűrésének és tanulásának preferenciája. Az előbb említett önszervező közösségek, az emberi tartalmakon túl, online tudástárként is funkcionálnak, amelyben az adott tudáselem keresése, megtalálása és átvétele, a hálózati rendszer hasznos logisztikai paraméterei révén, lényegesen egyszerűbb és pontosabb.

További fontos jellemzőjük a fiataloknak, hogy *audiovizuálisak*. Így válik kulcsparaméterré „a McLuhani jóslat” és a flusseri filozófia alapállítása, hogy az írásbeliséget fölváltja az „új képiség” és az auditív preferencia. A digitális, hálózatalapú, térben strukturálódó környezet átfogó, képszerű alakzatokat hív meg maga mellé. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az írott szónak egyáltalán nincsen jelentősége a hálózati világban, hiszen ugyanúgy

5 A jellemzés JUKES, Ian – DOSAJ, Anita (*Understanding Digital Kids (DKs) – Teaching & Learning in the New Digital Landscape*. 2004.) szerint.

6 BARABÁSI Albert-László: *Behálózva – A hálózatok új tudománya*. 2008.

alapjelenségként kezelhetjük, de elvontan értelmezve csupán a csomópontokon elhelyezve értelmezhetőek: a pontokat összekötő útvonalban már nincsen meg az írásbeliség logikája, hanem képszerű, az információt egységben látó és láttató módon van jelen.⁷ A kép és a hang konkrét és nem elvont jelentősége és értelme pedig a gyorsasággal van összefüggésben: míg az írott szónak vizuálisan is kötött rendszere van, amelyben az elemek szigorú kauzális rendjükben nem cserélhetőek föl egymással, ahol az információ felszínre hozása, megértése és kódolása is komoly időbefektetéssel jár, addig a kép és a hang holisztikus befogadásra ösztönöz, egyszerre több értelmezési szinten is aktivizálja a befogadási központot, jelentősen fölgyorsítva ezzel az adatáramlást.

Végül alapvető jellemzőjük az *önjutalmazás*. Az oktatás területén belülről kerülve még két nagyon fontos paramétert kell megemlítenünk, amit a digitális bennszülöttek magukénak tudhatnak: az egyik a motiváció, a másik a jutalom kérdésköre. Valamennyi tanár álma, hogy a gyerek belső késztetése révén a motiváció terhe lekerüljön a válláról. Az informális környezetben ez az „adottság” a digitális bennszülötteként élő gyerekeknél ab ovo teljesül, hiszen a már többször említett hálózatiság és az információ elérésének variabilitása révén minden egyes önálló individuum a saját útján indulhat el, saját preferenciái mentén halad az azonnali jutalom felé orientálódva, kizárva a külső kényszert és kötöttséget. A digitális, hálózatalapú világ által teremtett környezet tehát ideális tanítási és tanulási környezet, amelyben a felek megtalálhatják, és a tartalom létrehozásakor alapul vehetik mind a funkcionális, mind pedig az emocionális (többlet)értékeket.

Amikor Flusser az „új képesség” fogalmát (bevándorlóként) megalkotta, valójában éppen az előbb említett többlettartalmakat azonosította, a virtualitás mikroszintű, „egységnyi ember” léptékű motivációhalmazát, azaz az emberi psziché virtualításra adott választát definiálta.

*„Ezenközben szó sincsen az analfabetizmus áldásaihoz való visszatérésről, hiszen a technikai kép mágiája nem hiten, hanem programokon alapul. A »program« előírást jelent. A technikai képek számára a mágiát előírták. Az írás előttük áll. A technikai képek írás utániak. A történetés szövegei pretextusként, elő-írásként szolgálnak számukra. A történeteket pretextusokká alakítják, maguk pedig történet utániak. A technikai képek által kodifikált világ mágiája nem olyan, mint a történelem előtti mágia: az embernek a világban való tartózkodása. A technikai képek mágiája előírt viselkedésmód. Az előírt viselkedésmód alól csak úgy lehet kibúvót találni, ha sikerül a bennünket programozó technikai képek kibetűzése. Ez nem sikerülhet akkor, ha megmaradunk a történeti tudat szintjén, mivel a technikai képek e »mögött« állnak. Meg kell kísérlni a történelmen túli tudatszint elérését. A jelenlegi ellenforradalmat csak akkor lehet kijátszani, ha annak tudatszintjén tartózkodunk. Tehát nem a »képzeletet« vagy a »konceptiót«, hanem a techno-képzeletet mozgósítjuk. A technikai képek kibetűzhetőek. Ám ez nem a mögöttes motívumok, ürügyek (pretextusok) feltárása során, hanem csakis a készülék struktúrájának feltárása révén valósítható meg. Csak így remélhetjük, hogy úrrá leszünk ezeken a készülékeken. E kihívás elé állítanak bennünket képeink”.*⁸

⁷ Erre az összetett vizualításra csodálkozik rá egyébiránt a magát már szinte külön művészeti ággá kinövő infografika.

⁸ FLUSSER, Vilém: *Képeink*. 2000 Irodalmi és művészeti folyóirat 1992. február, 60–61. lap

A motiváció és a jutalmazás kérdéskörében Flusser az új képesség fogalmát gyakorlati szinten értelmezte és továbbépítette. Arról van szó, hogy a technoképzetet és az új mágikus tudat fogalmát továbbgondolva, a mágiával mint virtuális világi tényezővel kell számolnunk, amely szerkezetileg és tartalmilag is lényegi összetevőként működve van jelen a virtuális világban. A mágia ugyanis nem más, mint az individuum hatása az őt körülvevő világra, amelynek érzékelési küszöbértéke éppen a virtuális világban való jelenlétünkhöz kapcsolódik. A virtuális objektumokkal való interaktivitás (akár attól az apróságtól kezdve, hogy egy gombra kattintok, ami virtuális ajtóként viselkedve átrepít egy másik csomópontra) képezi ugyanis az alapját a virtuális világ mágiájának (a digitális bennszülött pszichéje és tudata természetesen erre már aligha reagál), amelynek forrása a programozottság. Flusser hihetetlen pontosan fogalmaz: a program előírt mágia.⁹

Miért fontos ez a mágia az emberi pszichének és tudatnak? Elsősorban azért, mert kompetenciaérzést biztosít, hiszen ha hatással vagyok a (virtuális) környezetre, az azt a visszakapcsolást küldi, hogy ura vagyok a helyzetnek, „szituációk feletti uralommal”¹⁰ rendelkezem. A program automatizált jelenléte pontosan azt a kiszámíthatóságot kommunikálja a felhasználó számára, amelyben ő tökéletes és kockázatmentes terepet kap a mágia gyakorlására. Az adott szituációban jelen lévő kockázatmentesség pedig a fizikai biztonságérzetünk alapja, amin a maslow-i piramis nyugszik. A digitális bennszülötteknek ez a terep tehát már természetes, így nekik a mágia és az interakció is sajátosan beleépült az életükbe. Az azonnali visszajelzés és jutalmazás egymást erősítő szuperbiztonságos közegében az interakció mélységi tartalmainak bevonására is lehetőséget ad a bennszülöttek számára, hiszen a képességük és a biztonságérzetük megvan hozzá, az adott környezetet pedig eredendően pozitív affektív és mentális szinten kezelik.

Teljesen természetes a törekvés tehát, hogy a pedagógiai szempontból vonzó paraméterek aktivizálásának igényével az oktatás területén is megjelennek, megjelentek azok az eszközök, amelyek a hálózati, digitális világ áramlataira próbálnak rákapcsolódni. A digitális oktatási segédanyagok megjelenése és minőségbeli változása, használhatósága és „filozófiája” tökéletesen demonstrálja és tükrözi a jelenlegi helyzetet: egyfelől az akaratot, hogy a tanulás-tanítás perspektívát és dimenziót váltson, másfelől pedig az „emigránsi” oldalról tapasztalt zártságot, amely éppúgy lehet akaratlagos és akaratlan is. Akaratlagos, hiszen a tanári ellenállás az új nyelv megtanulására időigényes és nem, vagy nem feltétlenül kifizetődő (a szó konkrét és az időre vonatkoztatott értelmében egyaránt), és akaratlan, hiszen Prensky nem kevesebbet állít, minthogy a digitalizmus és az ebben determinisztikusan jelen lévő paraméterek nem csak a gondolkodásunkat, hanem az agyunk felépítését is megváltoztatják – amely változást egy, az írásos, hálózat előtti világban felnövekvő bevándorló lehet, hogy képtelen elérni.

Az tehát, hogy a motiváció szempontjából ideális környezet totális birtokbavétele számos akadályba ütközik, elsősorban a virtualitásban csak bevándorlóként jelen lévő tanári

⁹ FLUSSER, Vilém: *Képeink*. 2000 Irodalmi és művészeti folyóirat 1992. február, 60-61. lap

¹⁰ ROPOLYI László: *Az Internet természete*. 2006.

stáb instabil környezethasználatának tudható be, és annak az alapvető ténynek, hogy a hatékony tanári szerepföltés és szerepfeltöltés megvalósíthatatlan kellő rutin nélkül, s így bár a hálózati világ struktúrájának átvételi folyamata elindult, akár a lépéstartás kényszere, akár a józan belátás is szülte, az átkódolás, a „világkezelés” még meglehetősen gyerekcipőben jár. Ahhoz azonban, hogy ennek miérteit megérthessük, s a diagnózist felállíthassuk, a fentebb említett jelenségek azonosításán túl meg kell vizsgálnunk magát a „testet”: azt a teret és gondolkodási struktúrát, amelyben az alkotó-létrehozó és a befogadó, az aktív és a passzív populáció egyaránt jelen van, és amelyet ez a populáció értelmezni képes. Olyan gondolati struktúráról van szó, amely megjelenik a beszédben, az írásban, az érzékelésben és abban, ahogyan a teret és az időt elrendezzük mindennapi életünkben. Gondolati struktúra – a kuhni fogalomhasználattal élve: paradigma – az, ami a maga rejtett, reflektálatlan volta miatt olyan természetességgel és magától értetődően része a mentális és érzékelési folyamatainknak, hogy már csak az ettől való elvonatkoztatott diskurzus is képzelőerőt és kényszerített átstrukturálást követel. A társadalmi érzékelési mezők változása a mcluhani filozófia tárgya és egyben kiinduló pontja annak az értelmezésnek és egy lehetséges elemzési szempontsornak, amely a mai kor innovatív oktatóit fémjelző digitális oktatási tananyagok feltérképezésére szolgál.

MARSHALL MCLUHAN ELMÉLETE: A MODERN KOR ÉRZÉKELÉSI PARADIGMÁJA

Amikor McLuhan a törzsi és civilizált ember különbségéről beszél, akkor szavaiban nyoma sincs a nyugati világ büszke öntudatának. Úgy próbál struktúrára kívüli fogalom- és térrendszert fölépíteni, hogy maga is a saját struktúrája hálójába van zárva, éppen ezért bizonyos fogalmak árnyaltabb és megkülönböztetett értelemmel kell, hogy bírjanak. A civilizáció és a civilizált ember fogalma a mcluhani értelemben nem a magasabb szinten szerveződő, bonyolultabb társadalmi struktúrában élő és kombináltabb mentális képességekkel bíró populációk definiálására szolgál, hanem a törzseitől elvált, ahhoz viszonyítva érzékelési és értelmi dimenziót váltott közeget jelöli. Mit is jelentenek a dimenziók és miért adekvát téma ez a harmadik évezred hajnalán?

A mcluhani dimenziók az érzékelés központja és vezérlője szerint differenciálódnak. A törzsi, azaz az írni-olvasni tudók előtti kultúrában az érzékelés vezérlője a hallás- és az ezzel szoros összefüggésben létező beszédközpont volt, amely nemcsak az agyi folyamatok mélységét határozta meg a memóriába vésett emlékföldidézéssel, hanem térbeli kiterjedését is. Az auditív-orális kultúrában a tér fogalma a „dinamikus és szimultán viszonyok mágikusan rezonáló világaként”¹¹ írható le és értelmezhető, ahol éppen a dinamizmusnak és a szimultán információ-jelenlétnek a hatására, az értelmező közeget, azaz az alkotó-befogadó párosát, nagyfokú szenzibilitás jellemzi. A kifinomult auditív térben ugyanis minden

11 McLuhan, Marshall: *A Gutenberg galaxis – a tipográfiai ember létrejötte*. Budapest, Trezor Kiadó, 2001., 35. o.

szó minden másik, vele akár egyidejűleg élő szóra hat, minden szó „pillanatnyi istenség”¹², amelynek a meghatározott helye csakis komplex, mélységi térben, mindenféle sík terű, linearitást nélkülöző rendszerben értelmezhető. A hang tere az egyidejű viszonyok totalitásra törekvő mezője. Az ezt követő és ezzel szembeállított, más dimenzióbeli alapokon nyugvó civilizált, azaz „a törzsből kiragadott ember” számára az auditív-akusztikus tér helyett a vizuális tér az érzékelés központja. A vizuális, látáson alapuló érzékelés és az ebből kialakuló gondolkodási struktúra lényegileg különbözik az akusztikus téri érzékeléstől. Történelmi szemszögből vizsgálva ezt a kort, a képirást fölváltó föníciai, fonetikus írás vezette be és a Gutenbergi könyvnyomtatás mélyítette el olyan mértékig, hogy az megváltoztassa és átstrukturálja a gondolkodási és érzékelési metodikát. A mélységi és komplex terű érzékelést ekkor váltotta föl a statikus, egy nézőpontú, az egyforma, a hangalapú írás és olvasás metodikájából egyenesen következő, lineáris logikán alapuló gondolkodás, amely a hallási-orális kultúra összetett egyidejűségét szigorú, kauzális rendbe sorolta. Ezzel egyidőben narratívát és irányt adott a gondolatoknak és a gondolat vezérelte cselekvésnek is. A kauzalitás logikájával a mélységi dimenzió egykomponensűre redukálódott, és olyan szövetet hozott létre, amely jórészt csak az egyirányúságot enged meg: az építkezés kötött sorrendjét, olyan folyamatot, amelyben az elemeknek meghatározott helyük van, meghatározott időben, és ezt az agy akkor képes megérteni és beépíteni, ha egyszersmind meg is találja a tér-idő mátrixban.

A betűről betűre, szóról szóra való olvasás tökéletesen modellezi a vizuális dimenzió alkotta gondolkodási metódust, ahol a „lineáris sorrend, amelyben a szavakat használunk kell, olyan szintaktikai időrendi minőségelemzéshez vezet, amelyek olyannyira párhuzamosak, különválaszthatatlanok és összetettek, hogy a tárgynak nevezett minőség egyetlen elemét sem emelhetjük ki anélkül, hogy meg ne változtatnánk magát a tárgyat és a többi minőséget”¹³. Ebben a metódusban létjogosultságot nyernek a szabályok, a ciklusok, ismétlések, az egyértelmű helyre mutató hivatkozások, ahol az új információ integrálása az előzetes információ már integrált bázisán nyugszik. Az orális társadalmak strukturális értelemben nem mutatnak ilyen könnyen levezethető és felismerhető szabályszerűséget, felépítésük sokkal inkább azokhoz a bonyolult hálózatokhoz hasonlatosak, ahol az információk integrálása több úton és többféle kombinációban születhetnek meg, és ahol az információk áramlása asszociatív rendszerben működik.

McLuhan a törzsi orális-hallási-tapintási kultúrát tekinti annak az ősi ágynak, amelyből a vizuális kultúra kiszakadás révén jött létre, a vizualizálásban profanizálva az addig szakrális-kozmosz teret és időt. Mircea Eliade a vallási dimenzióváltás folyamatáról írt gondolatát¹⁴ kiterjeszti és általánosítja: egyértelmű állásfoglalással beszél az ősi törzsi társadalom mellett, olyan szakrális értékekkel ruházva fel, amelyet a civilizálódó törzsek a deszakrali-

12 McLuhan, Marshall: *A Gutenberg galaxis – a tipográfiai ember létrejötte*. Budapest, Trezor Kiadó, 2001., 39. o.

13 Jr. IVINS, William M. : A nyomtatott kép és a vizuális kommunikáció (1969) In McLuhan, Marshall: *A Gutenberg galaxis – a tipográfiai ember létrejötte*. Budapest, Trezor Kiadó, 2001., 88. o.

14 „A modern társadalmak nem vallásos emberének egész élményvilágára a deszakralizáció jellemző, következtésképp ez az embertípus egyre nehezebben leli meg újra az ősi társadalmak vallásos emberének lét-dimenzióit.”

zálódás, azaz a láthatatlan láthatóvá, az implicit explicitté, a szellemi fizikaivá tételének folyamatával hosszú évszázadokra elveszítettek. Az a folyamat, hogy a memóriából a papírra került a megőrzésre szánt információ, egyértelmű mélység- és kiterjedésvesztéssel járt. A fonetikus ábécé föltalálása „éppúgy, mint a keréké, a terek komplex, szerves kölcsönhatásainak egyetlen térbe való átültetése vagy egyszerűsítése volt. A fonetikus ábécé az összes érzék együttes használatát – ami a szóbeli nyelvhasználat jellemzője – egy pusztán vizuális jelrendszerre redukálta.”¹⁵ Az új, „törzstelenített” dimenzióban létrejövő euklideszi tér és a vizualitás teljhatalmában teret nyert perspektíva és illuzórikus ábrázolásmód vonatkozásában értelmezhetővé teszi a platóni mimézisnek a „létezés elszegényedéseként” való értelmezését. Valószínűsíthető, hogy az érzékek teljességéből és természetes hálózataból való kiszakadás során egy érzék egyeduralkodóvá válásakor értékvesztéssel, illetve gondolat- és cselekvésváltozással párosul. A vizuális társadalmak új gondolati minősége az ok-okozatiság logikájával létrehozza a történelmet, mint explicit cselekvésszövetet, a Gergely-naptár pontos időszámítását, a newtoni axiómák érvényességi mátrixát, és a művészetben a befogadói rögzített nézőpontúság terét, a festészet birodalmát.

A HARMADIK ÉVEZRED CIVILIZÁLT TÖRZSISÉGE: KÉT DIMENZIÓ HATÁRÁN

A gutenbergi egységesített karakterrendszerű, ismételhető betűszedéssel elmélyült írásbeliség a huszadik század végéig töretlenül meghatározta minden nyugati civilizáció viszonyát a környező világhoz. Minden tudomány és részterület ebben a metódusban volt érvényes és értékelhető, az információáramlás meghatározott, kauzális renden nyugvó rendszerben zajlott – és zajlik ma is. Amit McLuhani jóslatnak szokás nevezni, azt ti., hogy az információáramlás minősége alapjaiban és lényegileg fog megváltozni a technikai fejlődéssel, bekövetkezett, de az elméleti bázis alapját csupán tapasztalati leírások és megfigyelések képzik, a globális, mentális és érzékelési folyamatokra vonatkozó, a struktúra változására irányuló tendencia nem, vagy csak nagyon lassan mozdul. Két dimenzió között, hálózati felépítésű komplex, összérzékszervi, „törzsi” környezetben kauzális, lineárisan érzékelő és gondolkodó aggyal felvértezett civilizációként élünk, gondolkodunk és cselekszünk. A McLuhani elmélet aktuálisabb, mint valaha, relevanciáját az az önteremtő, „perpetuum mobile” szolgáltatja, amit „hálózatok hálózataként” definiálunk.

Az internet jelenlétével létrejövő–alakuló civilizáció, érvényesülési közegét tekintve, újra törzsi szintre lépett. Az érzékelés és gondolkodás metodikáját nem határozhatja meg többé csupán az a történeti szemléletmód, amelyben a formális logika és a vizualitás egyeduralkodó szerepet tölt be. A hihetetlen mértékben burjánzó digitális hálózatépülés, bármilyen bázisból is építkezzen, komplex, minden érzékelési központra kiterjedő entitásként van jelen

MIRCEA Eliade: A szent és a profán: a vallási lényegről (1957) In McLuhan, Marshall: *A Gutenberg galaxis – a tipográfiai ember létrejötte*. Budapest, Trezor Kiadó, 2001., 84–85. o.

15 MCLUHAN, Marshall: *A Gutenberg galaxis – a tipográfiai ember létrejötte*. Budapest, Trezor Kiadó, 2001., 59–60. o.

a modern ember életterében, többnyire izoláltan, és a tudatos kezelés teljes vagy részleges hiányával párosulva. Mivel a közeg öngeneratív módon, folyamatosan épül, és az „új törzsi társadalom” egyelőre az írásbeli kultúrák szűrőjét magán viselve mozog benne, ezért joggal feltételezhető, hogy az előttünk járó technika szüli meg a követeléseit, amelyet előbb vagy utóbb az őt használó, befogadó teljesíteni fog.

A mai kor embere – leszámítva a bennszülötteket – még nem jól használja saját környezetét. A technikai ágyban létrehívódott kollektív tudást nem tudja belekényszeríteni a kauzalitás öt évszázad alatt elmélyített béklyójába, ezért vagy öntudatosan tagadja, vagy öntudatlanul szemezget belőle – így a McLuhani jóslat másik fele, miszerint az új törzsiség kialakulása a figyelem és a tudatosság megnövekedését vonja maga után, egyelőre partatlan vitákba fulladva él, és nem látszik teljesülni.

A társadalmi színtereken azonban, és így az oktatásszabályozás területén is, a hálózatépüléshez hasonlóan, valószínűleg automatikusan fog megjelenni előbb-utóbb az a kivitelezhető gyakorlat, amely a forrásokat és szűrőket (TYLER 1949) összhangba tudja hozni. Tyler elméletében¹⁶ a tananyag-kiválasztás forrásai a tanuló tanulási szükségleteiből, érdeklődéseiből, aspirációiból stb., a kortárs társadalom az iskola, a műveltség iránt való igényeiből és a szaktudományok képviselői által relevánsnak tartott tudás köréből táplálkozik, míg szűrőt a társadalomról, a nevelésről szóló általános filozófiai ideológiák és a tanulás-pszichológia által feltárt fejlesztési lehetőségek adják.¹⁷

Ezek összessége olyan elvárásokat és szükségleteket támasztanak az oktatás és az oktatásban a tanítási-tanulói folyamatok felé, amelyek által fontos (metodikai) változások születhetnek és születtek meg – az igény szintjén biztosan. Nyilvánvaló, hogy ennek köszönhető a digitális oktatási tananyagok fejlesztése, de egyben tökéletlensége is. A virtuális forradalom, mint legfőbb forrás azonosítása és a virtualitás oktatási folyamatokba való integrálása mint irányadó fejlesztési lehetőség természetes és magától értetődő tevékenység, az azonban, hogy mindez egy olyan korban történik, ahol a bennszülöttek és az emigránsok együtt élnek (sőt egyik a másikat tanítja), a későbbiekben jelzett deviáns tartalmakat hívja életre.

A DIGITÁLIS OKTATÁSI TANANYAGOK ELHELYEZÉSE AZ OKTATÁSI PARADIGMÁK ÉS METÓDUSOK MÁTRIXÁBAN: A TANULÁSI-TANÍTÁSI PARADIGMÁK VONATKOZÓ EGYSÉGEI

Hogy a digitális „világkezelés” helyzetéről teljes képet nyerhessünk, a gondolkodási struktúra azonosítása mellett a társadalom ismeretátadási gyakorlatára, elvárásaira (elfogadott tanuláselméletek) vagy jelenségeire (konnektivizmus) való reakciókat, az oktatási-nevelési paradigmák mátrixában való helyét és az ezekhez való viszonyt kell feltérképezni.

¹⁶ TYLER, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago.

¹⁷ PERJÉS, István – VASS, Vilmos: *A curriculumelmélet műfaji fejlődése*. 2009. <http://www.ofi.hu/tudastar/perjes-istvan-vass> (utolsó letöltés: 2012. május 3.)

Az interaktív táblák és a digitális oktatási anyagok megjelenése Magyarországon az ezredforduló éveire tehető. A kronologikus behatárolás valójában már maga az oktatási dokumentum használati dimenziójából is kiderül: az informatikai kompetencia ilyen mérvű beépülése az oktatásba a 21. század hozadéka. A visszakapott térbeli létezés, a szimultán hálózatiságban újra testet öltött gondolkodási struktúra változásokat kényszeríti ki a mindennapi élet számos területén. Az, hogy az oktatás vagy annak egy része dimenziót próbál váltani, tehát a papírról, az írott lineáris tartalmakról át próbál térni a virtuális, térbeli dimenzióra, ez a mélyebb, társadalmi szinten értelmezett gondolkodási és érzékelési dimenziók leképeződése. Az indíték az új(abb) dokumentumok létrehozására mindenképpen az új dimenzió kialakulásához köthető, mégis alapvető problémák hordozójaként fogható fel.

Az első és legfontosabb, valamennyi digitális oktatási tan- és segédanyagra jellemző probléma, hogy pusztán a hordozó megválasztásában fekszik föl az új dimenzió áramlataira. Pusztán csak a tananyag vagy annak egy szegmense jelenik meg a virtuális térben, de csupán kezdetleges interakciót tud megvalósítani, a szimultán térbeli struktúrákig (hálózat) nem jut el. Az interakció lényegi magja az új dimenzióknak, a múltbeli, írott kultúra előtti orális, szóbeliséget, beszédközpontúságot emeli vissza az érzékelési struktúrába. A probléma és az interaktív tandokumentumok pszeudo-virtualitása azonban éppen az interakció kezdetlegességéből fakad. Ezt a jelenséget két nagyon fontos tény magyarázza: az, hogy egyrészt az interakció rövid lefutású és zárt, másrészt az, hogy lineáris elrendezésű, azaz nem hálózatszerű.

A lineáris, zárt interakció tipikusan a feladat-megoldási egységben jelenik meg a digitális oktatási tananyagban belül, azaz, amikor adott egy egyszerű választ igénylő kérdés, amelynek a megoldását a felületen megjelenő információegységekből kell kiválasztani. A feladat zártságából adódóan az interakció egylépcsős: ha a megoldás jó, a program jelzi (a megoldás a helyére ugrik vagy pipát kap stb.), ha a megoldás nem jó, akkor a program negatív jelzést ad (visszaugrik, pirosan világít stb.) – akárha az inger-válasz átvitelt látnánk a behaviorista tanuláseméletben. A kérdésből nem ágazik semerre sem a feladatmegoldás folyamata, mert a program itt a legrövidebb „facilitátor” szerepét tölti be, aki nem irányít, csak közöl a lehető legegyszerűbb módon. A probléma sokkal inkább az, hogy már maga a kérdés is zárt, nemcsak a feladat, tehát nem a gondolkodási metódust, logikát hivatott erősíteni a kreatív problémamegoldással és információmozgással, hanem zártsága és a linearitáson mint logikán alapuló folyamat miatt a gondolkodás befejezésére, a megoldásra indítja a felhasználót – amely megint csak a behaviorizmus jellegzetessége. A felépített struktúrához a viszony, a tudásközpontúság miatt itt abszolút passzív, a tevékenységközpontú (inter)aktív szerkezetalakítás lehetősége pedig teljességgel kizárható. Ennek a struktúrának így semmi hozzáadott, a felületi dimenzióból származó többlettartalma nincsen, hiszen idezi a papíralapú munkafüzetek világát, amelyek ugyan kiválóan alkalmasak zárt végű feladatok tanár nélküli megoldására, de a dimenzió hordozta lehetőségeket nem aknázzák ki – így ugyancsak a frontális oktatást és a feladatorientált tanulást preferáló behaviorista tanulásemélettel lesz kompatibilis módszer.

IRODALOM

- BARABÁSI Albert-László: *Behálózva – A hálózatok új tudománya*. 2008.
- FLUSSER, Vilém: *Képeink*. 2000 Irodalmi és művészeti folyóirat 1992. február, 60-61. lap
- JUKES, Ian – DOSAJ, Anita: *Understanding Digital Kids (DKs) – Teaching & Learning in the New Digital Landscape*. 2004.
- MCLUHAN, Marshall: *A Gutenberg galaxis – a tipográfiai ember létrejötte*. Budapest, Trezor Kiadó. 2001.
- OLLÉ János: *Organikus oktatásmenedzsment az eLearning területén*
<http://blog.ollejanos.hu/2012/01/20/organikus-oktatasmenedzsment-az-elearning-teruleten/> (utolsó letöltés: 2012. május 3.)
- PERJÉS István – VASS Vilmos: *A curriculumelmélet műfaji fejlődése*. 2009.
<http://www.ofi.hu/tudastar/perjes-istvan-vass> (utolsó letöltés: 2012. május 3.)
- PRENSKY, Marc: *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. 2001.
http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
- PROTOPSALTIS, Aristidis – PANNESSE, Lucia – DIMITRA, Pappa – HETZNER, Sonia: *Serious Games and Formal and Informal Learning*. 2011.
- ROPOLYI László: *Az Internet természete*. 2006.
- Nemzeti alaptanterv nyilvános vitaanyaga, 2012
<http://www.mimi.hu/informatika/interaktiv.html> (utolsó letöltés május 3.)

Hamar Pál

„Minden NAT-os” testnevelés

„...az iskola a kultura terjesztésének legfontosabb eszköze.
Ha ez így van, akkor bizonyos, hogy a tanterv mindig a kultura tükré.”
(Prohászka Lajos, 1948)

A Nemzeti alaptanterv a hazai tartalmi szabályozás alapidokumentuma. Az új alaptanterv egyik fontos jellemzője, hogy a nevelés és az erkölcsi értékek hangsúlyozása mellett kiegészült az egyes műveltségterületek közműveltségi elemeivel. A megjelenő közműveltségi tartalmak a klasszikus három iskolaszakasz szerint rendeződnek: 1-4., 5-8. és 9-12. évfolyamon. E tanulmány célja, hogy a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén kiadott Nemzeti alaptantervek elemzésén keresztül rávilágítson a testnevelés és sport műveltségi terület tartalmi módosulásaira. Eközben nemcsak az elmúlt húsz év testnevelés-elméleti, hanem tantervelméleti kérdései is elemzés tárgyát képezik. A NAT₄ talán legfontosabb pozitívuma, hogy felhagyott a NAT₂-ben és NAT₃-ban – de egy kis szelet erejéig a NAT₁-ben is – megjelenő (kulcs)kompetencia alapú tantervfejlesztéssel. Ez az irány, meglátásom szerint, elhibázott volt. A tanterv kritikája viszont, hogy kimaradt belőle a gyógytestnevelés, pontatlanul értelmezi a mérés, ellenőrzés, értékelés kérdéskörét, a nyelvezete helyenként nem a gyakorló testnevelő tanárokhöz szól, s hibás terminus technikusokat (lásd nem természetes mozgások, készségfejlesztés) használ.

BEVEZETÉS

A címben megfogalmazott szójáték aktualitásait a Nemzeti alaptanterv (NAT) negyedik változatának (NAT₄) megjelenése, illetve a mindennapos testnevelés közoktatásban történő, felmenő rendszerű bevezetése adja. Ezek az események a 2011. és 2012. esztendőkhöz kötődnek. A NAT módosítása összefügg a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény szövegével. A 2012. szeptember 1-jétől életbe lépő törvény alapján a NAT₄ a tervek szerint 2013. szeptember 1-jétől felmenő rendszerben, az első, ötödik és kilencedik évfolyamon tanulók számára kerül bevezetésre.

A Nemzeti alaptanterv a hazai tartalmi szabályozás alapidokumentuma. A nemzeti köznevelésről szóló törvény kimondja, hogy „az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltségterületet, valamint kötelező rendelkezéseket állapíthat

meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Az új alaptanterv egyik fontos összetevője, hogy a nevelés és az erkölcsi értékek hangsúlyozása mellett, kiegészült az egyes műveltségterületek közműveltségi elemeivel. A megjelenő közműveltségi tartalmak a klaszterizált három iskolaszakaszhoz rendeződnek: 1–4., 5–8. és 9–12. évfolyamon.

A 2012/2013. tanév kezdetétől felmenő rendszerben heti öt testnevelésórát kell tartani az általános és középiskolákban az első, ötödik és kilencedik osztályokban, majd 2013-tól a teljes alsó tagozaton, illetve ugyancsak felmenő rendszerben a többi évfolyamon is. A mindennapos testnevelés – vagy, ahogy én jobban szeretem: mindennapos testnevelésóra – bevezetésének indokoltóságát ebben a tanulmányban nem kívánom elemezni, ezt korábban jómagam is megtettem, amikor felhívtam a figyelmet a magyar fiatalok rohamosan romló egészségi és edzetségi állapotára, az inaktív életmód kortünnetté válására (Hamar 2005). Ez az egész nemzet egészségi állapotára kiható örömteli intézkedés a napi aktualitása miatt épült be a címbe.

E tanulmány célja, hogy a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén kiadott Nemzeti alaptantervek »1995 (NAT1), 2003 (NAT2), 2007 (NAT3), 2012 (NAT4)« elemzésén keresztül rávilágítson a testnevelés és sport műveltségi terület tartalmi módosulásaira. Eközben nemcsak az elmúlt húsz év testnevelés-elméleti, hanem tantervelméleti kérdéseit is elemzi. A kijelölt célok eléréséhez a dokumentum(forrás)elemzés pedagógiai kutatási módszert alkalmazom. Ennek keretében vizsgálom az intézményen kívüli irányítás-ellenőrzés dokumentumait, törvényeket és tanterveket. Nem szerepelnek viszont a tanulmányban a 2001-ben kiadott tantárgyi kerettantervek, valamint a 2012-es kerettantervek, amelyek ugyan szerves részei az elmúlt húsz év tanterveinek, de az oktatásirányítási rendszerben más szerepet töltenek be, mint a NAT-ok.

TANTERVELMÉLETI PARADIGMAVÁLTÁS 1990-2012?

A címben feltett kérdés némiképpen provokatív, hiszen önmagában már az is kérdéses, hogy ilyen időtávlatban beszélhetünk-e egyáltalán paradigmaváltásról. A „tantervelmélet útjait” »az idézőjel Ballér (2004) munkájára utal« tanulmányozva azonban arra választ kereshetünk, hogy történt-e jelentős változás, netán szemléletváltás az egymást – véleményem szerint túlságosan gyakran – követő NAT-ok mentén. Ez a fejezet ekképpen általános tantervelméleti kérdésekkel foglalkozik, azaz a tantervek tudományos elemzésével (funkcióival, műfajaival, típusaival, célrendszerével, tartalmával, struktúrájával, fejlesztésével).

A tantervek fogalmi, műfaji és más szempontú elemzése nem új keletű, erre számos korábbi példa található (BALLÉR 1996; HAMAR 2001; PERJÉS ÉS VASS 2008). Perjés és Vass a curriculumelmélet műfaji fejlődését nyomon követve, a témánk szempontjából releváns alaptantervvel kapcsolatban megjegyzi, hogy az a curriculum a tantervi műfaj egyik típusa, központi dokumentum, amely a tanulóakra vonatkozó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit írja elő (PERJÉS ÉS VASS 2008).

A NAT₁ kiadását követően erősödött fel azon szakmai vita, hogy a NAT milyen tantervműfaji besorolást kapjon. Ennek tisztázása elsősorban teoretikus, mintsem praktikus kérdés volt. Ballér Endre ezzel kapcsolatban megjegyezte, hogy a NAT nem hagyományos értelemben vett tanterv, olyan sajátos dokumentum, amely egyszerre „köt” és „old”. A tartalmi szabályozást úgy valósítja meg, hogy az egységesítést szolgáló közös alapokra az iskolák, a pedagógusok, a tanulók sokféle, differenciált tevékenysége épülhessen. A NAT alaptanterv, mert a közoktatás egységes tartalmi alapjaira összpontosít. Ugyanakkor közel áll a kerettanterv típushoz is, mivel az iskolai alpműveltség körvonalazását, kereteit foglalja magában. Viszont nem tekinthető absztrakt tantervnek, hiszen elsősorban nem az elvek, értékek és célok terén kívánja érvényesíteni a közoktatás egységes tartalmi alapjait (BALLÉR 1996).

A szakírók történeti áttekintést is adnak, ami nélkülözhetetlen a tantervi összefüggések megértéséhez. Ebből kiindulva, a NAT-ok változásainak megértéséhez szükséges – még ha a teljesség igénye nélkül is – a történeti előzményekre kitérni.

A NAT-ok keresztantervi részeinek kidolgozásakor, s általában minden tantervi munkálat során, megkerülhetetlen Prohászka Lajos munkássága (lásd még mottó). A tanterv elmélete című előadásainak összeállításában hitet tesz amellett, hogy a tantervkészítés minden esetben kultúrfilozófiai megfontolások mentén történik. A tantervi változások okait a „művelődési kánon” módosulásaiban, illetve a társadalom szerkezetében végbemenő változásokban látja (PROHÁSZKA 1948). A rendszerváltozást követő NAT szériának lehetnek valós okai a művelődési „javak és tárgyak” huszonkét év távlatában bekövetkező módosulásai. A társadalomban végbemenő politikai és gazdasági változások azonban még nagyobb hajtóerőt jelenthetnek. Ez 1990 után Magyarországon a parlamenti választásokban rejlő újabb és újabb, elsősorban oktatáspolitikai célú igények, mintsem a „művelődési kánon” kiszolgáltatására szolgáltak, szolgálnak.

Nagy Sándor tantervelméleti kérdésvetésesei hű tükörképei az államszocialista korszak célközpontú szemléletének. Nagy e korszak jelentős, véleményformáló oktatáselméleti szakembereként a tantervek kidolgozását három szempont mentén képzei el, mégpedig: a társadalmi igényeket és szükségleteket kifejező célrendszer, az ezzel adekvát művelődési javak, valamint a gyermekfejlődési szükségletek, lehetőségek együttes figyelembevétele (NAGY 1981). Itt prohászkaei elemként jelentkeznek – mintegy a tíz évvel későbbi tantervelméleti változásokat előidézhetve – a célrendszer társadalom által történő determinálása, a művelődési javak ezzel összefüggő kiválasztása, új elem viszont (véltően Nagy László hatására) a gyermekfejlődéstani szempontok figyelembe vétele. Ezen harmadik körülmény a NAT munkálatok során folyamatosan napirenden volt, példaként lásd a Nemzeti alaptanterv első változatának (a NAT₁-nek) *A tanulók személyiségfejlődését kibontakoztató pedagógia folyamat* című részét (NEMZETI ALAPTANTERV 1995).

A rendszerváltozás utáni, közoktatásban zajló folyamatokat elemzi a *Jelentés a magyar közoktatásról* című könyv. E jelentéssorozat célja, hogy átfogó képet adjon a magyar közoktatási rendszert érő kihívásokról és a kormányzati politika ezekre adott válaszairól. A munka mélyrehatóan foglalkozik a közoktatás tartalmi kérdéseivel is. A szerző (Vágó

Irén) kifejti, hogy az alkalmazkodást bénító, merev központi szabályozás és az iskolák magára hagyásának két rossz véglete között, a kilencvenes évek során kialakult „tantervi inga” kilengése a 2000-es évek elejére lecsökkent, és körvonalazódtak azok a szabályozó eszközök, amelyek lehetővé tették az oktatás minőségéért való állami felelősség érvényesülését a kiterjedt helyi és intézményi önállóság feltételei között is (JELENTÉS A KÖZOKTATÁSRÓL 2003). E munka megjelenésig – 2003-ig – azonban már két NAT munkálatai fejeződtek be, így ezen következtetések levonása mindenképpen időszerűnek tűnt. A pedagógusok és tantervelméleti szakemberek egy igen tekintélyes hányada ugyanis a NAT1 megjelenését követően jelezte, hogy részletesebb tananyag-kijelölést várna el, illetve a tartalom tantárgyakra és évfolyamokra bontott elrendezését szeretné.

Az 1990-es rendszerváltozást követő tantervelméleti szemléletváltást inspirálhatta a tantervfejlesztés szándéka is. Ballér Endre korábban már idézett munkájában (BALLÉR 2004) a tantervi változások mozgatórugói között említi az oktatás tartalmi szabályozásának négy modellje közötti útkeresést. E négy modell: a „felülről lefelé” irányuló, a „lépcsőzetes”, a „perifériától a centrumig” és a „demokratikus egyeztető”. A magyar közoktatásban zajló tantervelméleti változások okainak megértéséhez közelebb visz, ha a negyedik modellt értelmezzük. A „demokratikus egyeztető” tartalmi szabályozó típusban a tartalmi fejlesztésben az iskolák és a pedagógusok mellett, a tartalmi fejlesztés minden lényeges szereplője (gazdasági körök, szülők, tanulók, fenntartók, önkormányzatok, a tudomány, a kultúra, a művészet, az egyházak, a munkaadók és -vállalók képviselői, továbbképző központok stb.) legtöbbször szakmai és civilszervezetek révén érdemi beleszólási lehetőséget, szerepet kapnak. A felsorolásból jól kiviláglik, hogy ha ennyire szélesre nyitjuk a tantervkészítés és -fejlesztés kapuját, az gyakorlatilag permanens változtatást hoz magával.

Összegzőképpen megállapítható, hogy a rendszerváltozást követően tantervi paradigmaváltás nem történt, viszont erőteljes szemléletváltás igen. Ennek nagyobb részben társadalmi, oktatáspolitikai, kisebb részben tantervelméleti okai voltak. Ami az utóbbit illeti: tantervfejlesztési inspiráció lehetett a kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályozás, főleg „helyi” oldalról jövő elvárásai; a kiszélesedett tartalmi szabályozás térnyerése »lásd bővülő „művelődési kánon”, újraértelmezett ellenőrzés-értékelés-osztályozás stb. (HAMAR 1999)«; a kompetencia alapú – meglátásom szerint túlságosan erőltetett – nevelés-oktatás, illetve tantervfejlesztés előtérbe helyezése (HAMAR 2008); a tantervek műfaji, típusbeli vitái (lásd alaptanterv vs. kerettanterv). Változtatásokat generálhatott a cél/feladat/követelmény-rendszer új alapokra helyezése is. Ennek egyik eleme, az általam is majd’ egy évtizede szorgalmazott nevelésközpontú közoktatás, ami a nemzeti köznevelésről szóló törvényben létjogosultságot kapott. Ez a szemlélet sem volt azonban minden előzmény nélkül, elég, ha csak az 1978-ban kiadott nevelési és oktatási tervekre gondolunk (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve 1978; A gimnáziumi nevelés és oktatás terve 1978). E tanterveket a következő fejezetben is vizsgálom.

TESTNEVELÉS NAT-RÓL NAT-RA

Az 1978-ban megjelent nevelési és oktatási terveket egyes testnevelési szakemberek még mindig a leghasználhatóbbnak tartják. Érvként fogalmazódik meg, hogy ezek a tervek sajátos ötvözetét nyújtották a korábbi központosított, előíró tanterveknek és az előremutató curriculumelméleti jegyeket hordozó szerkezeti újításoknak. A tananyagot két nagy csoportra osztották, törzsanyagra és kiegészítő anyagra. A kiegészítő anyag további két részből állt, a kötelezően választható és a szabadon választható anyagból. A tantervek a módszerek és a taneszközök fejezettel zárultak. Az eszközrendszerek, taneszközök rész pozitívumaként említhető, hogy nemcsak a tornateremmel rendelkező, hanem az annak hiányában tanító iskolákra is gondolt. E tantervek részletes elemzésébe nem kívánok belemenni, de a korábban már említett nevelésközpontú közoktatás – és egyben testnevelés – szempontjából is lényeges, hogy a célok, feladatok között ott szerepel: az iskola „neveljen testileg, szellemileg egészséges, edzett, munkabíró és állóképes nemzedéket” (A GIMNÁZIUMI NEVELÉS ÉS OKTATÁS TERVE 1978). Nyilvánvalóan az sem elhanyagolható szempont, hogy ezek a tantervek is a „nevelést” előtérbe helyező dokumentumok, de azt túlzás lenne állítani, hogy ezért a NAT₄ előfutárai lennének.

A NAT-OK TESTNEVELÉSI CÉLRENDSZERE

A négy NAT célrendszerét elemezve az tapasztalható, hogy minden esetben azon követendő általános értékekből, elvekből (kulcskompetenciákból) indul ki, amelyek aztán az egész dokumentumot átszövik, s ezek rendszerben történő érvényesítése a fő szempont. A kerestetantervi részek mind a négy tantervben a Testi és lelki egészség (A testi és lelki egészségre nevelés) közös követelményt (NAT₁), kiemelt fejlesztési feladatot (NAT₂ és 3), illetve fejlesztési területet – nevelési célt (NAT₄) tartalmazzák. A kulcsszavak mind a négy dokumentumban ugyanazok: egészséges életmód, egészséges testi, lelki és szociális fejlődés, káros függőségek megelőzése stb. A NAT első három változatában, ebben a fejezetben szerepelt a beteg, sérült és fogyatékkal élő embertársak iránti tolerancia, míg a NAT₄-ben ez külön részbe került „Felelősségvállalás másokért, önkéntesség” címmel. Ez – meglátásom szerint – e terület fontossága kiemelésének tulajdonítható.

A NAT₁-ben a testnevelés és sport műveltségi terület céljai az általános fejlesztési követelmények között érhetők tetten. Itt négy kérdésre fókuszál: az egészséges testi fejlődésre, a mozgásműveltség fejlesztésére, a motorikus képességek fejlesztésére és a mozgásigény fenntartására. Ez így komplex képet ad a huszadik század kilencvenes éveinek szomatikus nevelési „ideáljáról”. A tanterv ezen fejezetének végén egy külön pont foglalkozik a könnyített és gyógytestnevelés kérdéskörével. Sajnos napjaink egyik komoly – talán nem túlzás ez a kitétel, globális – problémája, hogy egyre nő azon tanulók száma, akiknek a normál testnevelési tananyag ellenjavalt. Éppen ezért nem maradhatott ki a NAT₁-ből a képzésüket elősegítő követelmények meghatározása.

A NAT₂-ben a műveltségi terület elsődleges céljaként jelöli meg:

- az egészségfejlesztő, egyben az egészség stabilitási tartományát növelő, a biológiai érést, a gyermekek egészséges testi fejlődését támogató;
- az edzettséget, a testi és lelki alkalmazkodást, a fizikai és lelki kondíciót fejlesztő;
- a sport- és mozgáskultúrával összefüggő ismereteket átadó, számonkérő;
- szórakozást, örömkeltést, a versenyzési vágy kiélését biztosító funkciót.

Ezzel az utolsó ponttal kapcsolatban megjegyzendő, hogy az iskolákban, a tantervkészítőknél egyre erőteljesebben nyer teret az a szemlélet, hogy a testnevelésóra hangsúlya a mozgásos szórakoztatásra, az örömszerzésre tevődjek át. A testnevelés az „érezzük jól magunkat” elgondolás felé halad. Hibát követünk el azonban, ha lemondunk arról, hogy megtanítsuk az akár nehezen elsajátítható mozgásformákat is, hiszen ezeknek a „keserves, gyakran izzadságcseppes” pillanatoknak jelentős a nevelőereje (CSEPELA 2000). Az „izzadságcseppes” testnevelés viszont nem képzelhető el teljesítmény, teljesítményorientáltság, teljesítménykényszer stb. nélkül. A világ, amelyben élünk, az egyénnel szemben óriási teljesítményelvárást támaszt. Az életbe kilépőket – ha tetszik, ha nem – erre már az iskolában, a testnevelés segítségével is fel kell készíteni. A testnevelés és a sport egyik jellemzője ugyanis a teljesítményre törekvés.

A NAT₃ deklarált céljának tekinti a felnőtt élet sikeressége szempontjából kiemelt kulcskompetenciák fejlesztését, az egész életen át tartó tanulásra történő felkészítést, felkészülést. A kulcskompetenciák az iskolai nevelés-oktatás generális céljait hivatottak közvetíteni. Ezek azok, amelyekre minden egyénnek szüksége lehet a személyes boldoguláshoz, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez, a munkához. Felértékelődik az egyén tanulási kompetenciájának fejlesztése, mert az emberi cselekvőképesség nem egy lezárható, adott időponthoz köthető (például a középiskolai tanulmányokkal befejezettnek tekinthető) ismeretanyag, hanem az egész életet végig kísérő tanulási folyamat.

Egy korábbi munkámban (HAMAR 2008) foglalkoztam azon problémával, miszerint a NAT₃-ban a testkulturális értékek csak a szociális és állampolgári kompetencia részeként jelennek meg. Ezt még az sem kompenzálja, hogy a kiemelt fejlesztési feladatok között ott szerepel a testi és lelki egészség. Az egészséges életmódra nevelés; a fizikailag aktív és életfogytig tartó szokásrendszer; a cselekvő, tevékeny, testileg is harmonikus életvitel; a fogyatékkal élőkkel szembeni tolerancia; a veszélyhelyzetek elkerülése; a káros szenvedélyek elleni harc és a helyes szexuális kultúra kialakításának motoros vonatkozásai nem az iskolára háruló kiemelt fejlesztési feladatok, hanem fundamentális célok, ha úgy tetszik, testkulturális kompetenciák.

A NAT₄ alapelvek, célok fejezete a korábbi NAT-ok ebbéli esszenciáját adja, (helyesen) kiegészülve a szabadidős, diák- és versenysport kérdéskörével, az ehhez kötődő sportágválasztással, a kiválasztás és utánpótlás-nevelés elősegítésével. A mozgáskészség fejlesztése (e szakkifejezéssel kapcsolatos kritikámat lásd később) címszó alatt megjelenik a – korábbi tantervekben nem használt – fitnessz és testtömegindex terminus technikus. Nem új, de fontos eleme a célrendszernek *A testnevelési és sportági tevékenységhez kötődő ismeretek fej-*

lesztése című rész. Fontos követelmény, hogy a testnevelés tanítása során a tanárnak olyan ismereteket is közvetítenie kell, amelyek rávilágítanak a test működésére és használatára munkában és szabadidőben egyaránt. Emellett a diákokat meg kell ismertetni az edzés általános elméletével, valamint az egészség megőrzésének és a betegségek megelőzésének lehetőségeivel. Rendkívül hiányolom viszont a NAT4-ből a gyógytestnevelést!

Testnevelés és műveltség tartalom

A NAT1 ékes bizonyítékát adja annak, hogy 1990 után a tartalom a magyar közoktatásban szélesebb értelmezésű lett, mint a tananyag. A követelmények sorát a 4., 6., 8. és 10. évfolyamok részletes követelményei zárják, amelyek – az évfolyami tagozódáson túl – három részre bontva jelennek meg, úgy, mint tananyag, fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek) és minimális teljesítmény.

A tananyag részei a rendgyakorlatok, gimnasztika, járások és futások, szökdelések és ugrások, dobások (atlétika), támasz-, függés- és egyensúlygyakorlatok (torna), labdás gyakorlatok (sportjátékok), küzdőfeladatok és -játékok (önvédelmi, küzdősportok), foglalkozások a szabadban (természetben űzhető sportok), úszás, ritmikus sportgimnasztika (leánytanulóknak), könnyített és gyógytestnevelés (az erre kötelezett tanulók számára). Ugyancsak a tananyaghoz tartoznak a fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek), amelyek magukban foglalják az adott műveltségi terület eredményes, hatékony döntéseihez, tevékenységeihez, teljesítményeihez szükséges felkészültség, hozzáértés alapvető ismerveit. Végül a minimális teljesítmény, amely a tanulók továbbhaladásához, tudásuk, ismeretszerzésük, tanulásuk eredményes folytatásához elengedhetetlen ismeretek, jártasságok, készségek, általános képességek alsó szintjeit jelöli meg.

A NAT1-ben a fejlesztési követelmények részeként jelent meg egy „új” szakkifejezés, a kompetencia. Az újítás testkulturális vonatkozásait nem csak a testnevelés és sport műveltségi területén érhetjük tetten, hanem az ember és természet egészségtani követelményei között is. A fizikailag aktív életforma szükségességének hangsúlyozása a testnevelés és sport fejlesztési követelményei (kompetenciái, képességei) mellett a biológia és az egészségtan területén is megjelenik.

A NAT2 újat hozott a tartalmi szabályozás terén, ugyanis „kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat” (243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet). A magyarországi tantervi dokumentumokban először megjelenő kulcskompetenciák között ott szerepelnek az életvezetéssel kapcsolatos képességek is. A törvényalkotók nem elégednek meg csak a kulcskompetenciák felsorolásával, hanem célként jelölik meg a fejlesztendő képességek és kulcskompetenciák kompetencia-térképpé szerveződésének szükségességét.

A NAT2 a NAT1 felülvizsgálatának az eredménye. Ez a dokumentum, habár megőrizte a NAT1 alapvonásait, számos tekintetben szakított az addigi hagyományokkal. A legalapvetőbb változás, hogy nem tartalmaz tananyagot és követelményeket. A középpontban

álló fejlesztési feladatok írják körül a kívánt készségeket, képességeket és kompetenciákat. Az alaptanterv tehát ebben a dokumentumban nem közvetlenül, hanem közvetetten határoz meg ismeret-, készség- és képességjellegű követelményeket. Az alkotói szabadság a fejlesztési feladatok megvalósításához szükséges konkrét tananyagok és követelmények megválasztásával és az alternatív megoldások keresésével biztosított. Ehhez támpontokat, kereteket a tantervi alapelvek és célok adnak. Ennek jegyében a testnevelés fejlesztési feladatai között nem találunk gimnasztika, atlétika, torna vagy sportjátékok címszavakat, nincsenek kiemelve sportági mozgásformák.

A NAT₃ közoktatásban betöltött szerepe abban nyilvánul meg, hogy az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait határozza meg, így teremtve meg a közoktatás egységét. Más megközelítésben: a NAT₃ a kötelező iskolai nevelés-oktatás időszakára fogalmaz meg a kor kihívásainak megfelelő értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést. A NAT₃-ban – a NAT₂-höz hasonlóan – a testnevelés fejlesztési feladatai között nem találunk gimnasztika, atlétika, torna vagy sportjátékok címszavakat, nincsenek kiemelve sportági mozgásformák. Nincsen tehát érdemi változás a tananyag kiválasztásában, némi módosítás csak a tananyag elrendezésében látható. Példaként említhető az alaki képzés (tornasor, fordulatok helyben, tér- és távköz felvételének egyszerű módjai stb.) eltérő elrendezése az 1–4. és 5–6. évfolyamon.

A NAT₄ a műveltségtartalmat a „Fejlesztési feladatok”, valamint a „Közműveltségi tartalmak” című fejezetekben jelöli ki. „A fejlesztési feladatok” c. táblázat első ránézésre nehezen értelmezhető (most abba nem kívánok belemenni, hogy a motoros készségfejlesztés helytelen szakkifejezés). Kérdés, hogy először a főcímeikkel, majd később részletezve, kétszer megjelenő táblázatot milyen rendszerben alakították ki. Az alapelvek és célok között kellett volna valamilyen erre vonatkozó magyarázatot adni, de a testnevelés és sport műveltségterület kiemelt céljainál ez csak nagyon áttételesen, s nem a táblázat logikája szerint található meg. Itt mindenképpen párhuzamokat kellett volna vonni (akár még formailag is) a két inkriminált rész között.

A „Közműveltségi tartalmak” című részt áttekintve igyekszik az ember a tartalmakat behelyezni az alapelvek, célok és fejlesztési feladatok közé. Arra azonban egyetlen direkt utalás sincs, hogy az egyes életkori szakaszokban (1–4., 5–8., 9–12. évfolyam) található két fejezet (1. Mozgásműveltség, mozgáskultúra; 2. Ismeretek, személyiségfejlesztés) miként illeszkedik a tanterv logikájához. A táblázat öt címszava konzekvensen megjelenik a tartalmaknál, de mi az indoka a két részre osztásnak. Tovább elemezve a dokumentumot, lassan kiviláglik, hogy a tantervkészítők vélhető szándéka az volt, hogy az első rész a pszichomotoriumra, míg a második a kognícióra, esetleg az affektivitásra ad ajánlásokat. Na, de ezt láttatni kell!

A tananyagokban felfedezhetők a korábbi tantárgyi kerettantervek címszavai (tornajellegű feladatmegoldások, atlétikai jellegű feladatmegoldások stb.) (HAMAR 2001). Mindenképpen üdvözlendő a tánctanulás külön kiemelése, ugyanakkor nem a praxis, a testnevelő tanárok munkáját segítők az olyan címszavak, mint „alternatív környezetben üzhető sportok”. Az is fejtörést okozhat, hogy vajon miért csak a 9–12. évfolyamon szerepel a következő kitétel (lásd kiemelést): „Egyénileg, párban és csoportban, eszközzel és eszköz nélkül végzett *minőségelvű* motoros tevékenység.” A *minőségelvű* az 1–4. vagy az 5–8. osztályban nem szempont?

Nem mehetek el szó nélkül a „természetes és nem természetes mozgásformák alkalmazása” (5–8. évfolyam), és „a természetes mozgások alkalmazása *sportágspecifikus* jelleggel” (9–12. évfolyam) szakkifejezések mellett. Ez a két, a tanterv szerint az oktatási folyamatban egymásra épülő mozgástanulási anyag vajon mit jelent? Melyek a nem természetes mozgások? Csak feltételezem, hogy a sportági technikák. Ebben erősíthet meg a természetes mozgások alkalmazása sportágspecifikus jelleggel kitétel. Ezzel együtt a „nem természetes mozgások” szakkifejezés teljesen idegen a testnevelés- és edzés-elméletben oktatotthoz és használthoz képest!

A kérdések sorából a terjedelmi keretek miatt már csak egyetlen észrevétel: az „Ismeretek, személyiségfejlesztés” c. részben, de ott is csak az 1–4. osztályban, található a „Motoros képességek rendszeres mérése tesztekkel, ezek hatása az önértékelésre és önkontrollra”. A tantervkészítők szíves figyelmébe ajánlom Ballér Endre, Báthory Zoltán és Falus Iván pedagógiai értékeléssel foglalkozó munkáit, de a testnevelés korszerű szemléletű ellenőrzéséről és értékeléséről is jelent meg cikk, ami támpontot jelenthet e téma felülvizsgálatához (HAMAR 1999).

ÖSSZEFOGLALÁS, KONKLÚZIÓK

A NAT₄ talán legfontosabb pozitívuma, hogy felhagyott a NAT₂-ben és NAT₃-ban – de egy kis szelet erejéig a NAT₁-ben is – megjelenő (kulcs)kompetencia alapú tantervfejlesztéssel. Ez az irány, meglátásom szerint, elhibázott volt. Ugyancsak pozitívként értékelhető, hogy nem engedve az örömszerző, szórakozáspárti testnevelést preferáló nyomásának, beemelte a tantervbe a versenyzést, ezzel mintegy hitet téve a teljesítményelvárás fontossága mellett.

A NAT₄ testnevelési műveltség tartalmát – a NAT-ok és az 1978-as nevelési és oktatási tervek sorában – elemezve azonban, azt kell, hogy mondjam, ez a tanterv e szempontból aggályokat ébreszt. Ezen a dokumentumon keresztül beigazolódni látszik Ballér Endre állítása, miszerint: „Nem mondhatjuk, hogy a hazai tantervelméletek változásai egyben világos fejlődési vonalat követtek. Ha például a fejlődés olyan ismérveit vesszük alapul, mint a tartalmi fejlesztés különböző szintjeinek kidolgozottsága, a tananyag kiválasztás és elrendezés szempontjainak a komplexitása, az elvek teoretikus és empirikus megalapozottsága, akkor kimutathatók a változások egyenlőtlen területei, sőt a visszaesések is” (BALLÉR 1996). Ezen még az sem enyhít, hogy – a NAT₄-et készítőik érveit hallva – a problémákat majd megoldják a kerettantervek.

A NAT₄ kétségtelen pozitív, de nem újszerű eleme a prevenció (egészségfejlesztő preventív tevékenységformák, relaxációs alapszabványok stb.). Ez azonban semmi esetre sem helyettesítheti a gyógytestnevelés szerepét. A gyógytestnevelés kihagyása a tantervből hiba, s ezért mindenképpen pótolandó. Kritikaként fogalmaztam még meg, hogy a „motoros képességek rendszeres mérése tesztekkel” az ismeretek és személyiségfejlesztés fejezetben jelenik meg, ott is csak az 1–4. évfolyamon. Az első kérdés, hogy ha már egyszer a tan-

tervkészítők ezt tartalmilag ennyire fontosnak tartják, akkor vajon miért csak itt? A mérés, ellenőrzés, értékelés pontatlan értelmezése érhető tetten a tantervben, ugyanis, ha tovább elemezzük a dokumentum ezen pontjait, ilyen kapcsolódó mondatokat találunk, mint: „ezek hatása az önértékelésre és önkontrollra”, „motoros tesztek, állapotfelmérés, motoros mérés szerepe az edzettségre, motivációra és monotoniatűrésre”, „edzésterv, edzettség és a mérés ismeretei, hatásuk a fejlődésre”. Kérdezem: a tantervkészítők szándéka szerint a mérés, értékelés cél vagy eszköz funkciót tölt be a tantervben? A tanárnak kötelező érvényű feladat vagy a diáknak elsajátítandó ismeretanyag? A válasz ebből a dokumentumból nem derül ki.

Mindezek után már lényegtelenebbnek tűnő problémafelvetés az olyan szakkifejezések kritikája, mint a „nem természetes mozgások” vagy a „képességfejlesztés”. Az előbbiről fentebb már kifejtettem a véleményemet, az utóbbihoz – a teljesség igénye nélkül – megjegyzem: didaktikai és edzéselméleti alaptétel, hogy a képességeket kialakítjuk, a képességeket pedig fejlesztjük. Didaktikai szempontból az elsajátítás az ismeret, jártasság, készség, képesség folyamaton keresztül megy végbe [Nagy 1981]. Egyébiránt a NAT4-ben is van helyes értelmezés, amikor a kiemelt célok között azt olvashatjuk, hogy: „A motoros képességek, kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése, amelyek a sportági képességek kialakítását eredményezik (technika, taktika)” [110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet]. Később azonban a tantervkészítők saját magukkal is ellentmondásba kerülnek, mivel „motoros képességfejlesztésről – mozgástanulásról” beszélnek. Az edzéselméletben is teljességgel körülhatárolt, hogy amíg a mozgáskészség tanult cselekvés, addig a (motoros) képesség valamely meghatározott teljesítmény végrehajtásának feltételeként értelmezhető, amely velünk született vagy tanult, kialakított tényezőkre vezethető vissza.

A tantervkészítés rendszerváltozás óta zajló folyamatának egy újabb fejezete zárult le. Titkon remélem, hogy most legalább egy képzési ciklusnyi ideig nem lesz újabb tanterv (NAT) kiadva, hiszen a pedagógusok az állandóságot igénylik. A NAT4-et elemezvén azonban megállapítható, hogy e tanterv testnevelés és sport műveltségi területének újragondolása, kijavítása elengedhetetlennek tűnik.

A tanulmány zárásaként idézem Ballér Endre azon gondolatát, miszerint: „az ma már szinte természetesnek tekinthető, hogy a tantervek megvalósításában legérdekeltebbek, a pedagógusok mesterségbeli tudásához, szakmai kultúrájához hozzátartoznak a tantervekre vonatkozó ismeretek” (BALLÉR 1996). Arra azonban felhívom a tantervalkotók figyelmét, hogy a tanterveknek tartalmilag és formailag is e célcsoport felkészültségét és elvárásait figyelembe véve kell elkészülniük.

IRODALOM

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 1978.
- A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tankönyvkiadó, Budapest. 1978.
- BALLÉR Endre (1996): *Tantervméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. A tantervmélet forrásai, 17. kötet. Szerk.: Horánszky Nándor. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- BALLÉR Endre (2004): *A tantervmélet útjain*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- CSEPELA Yvette (2000): „Örömtestnevelés?” *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 83–89.
- HAMAR Pál (1999): Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 43–51.
- HAMAR Pál (2001): A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 48–56.
- HAMAR Pál (2005): A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitelében. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 68–75.
- HAMAR Pál (2008): Egy kifejejtett kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9. sz. 87–95.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Szerkesztette: Halász Gábor és Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003.
- NAGY Sándor (1981): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 1995.
- PERJÉS István – VASS Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3–9.
- PROHÁSZKA Lajos (1948): A tanterv elmélete. In *A tantervmélet forrásai*. 1983. 2. kötet. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Oktatási Közlöny*, 2004. 2/I., 101–203.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2007. 102. szám, 7640–7795.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. 162. szám, 39622–39695.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. 66. szám, 10635–10847.

Vighné Arany Ágnes – Benkéné Kiss Valéria – Tárkányi Ferencné

Az „Egészséges életvitel kialakítása az ökoiskolában” című oktatási program 4. futamideje

2011/2012-es tanév

Egészségfejlesztő iskola modellprogram kialakítására tett sikeres kísérletet a debreceni Bolyai János Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. A 2008/2009-es tanévben külső, segítő munkatársak (egészségfejlesztő, egészségtan tantervi szakértő) kezdeményezésére életvitelprogramot indított, melynek középpontjában az egészségtan oktatása áll. Mind a nyolc évfolyam egy-egy osztályában tantárgyszerűen, évi 18 tanórán tanulták a diákok az egészségtant. A tanulók tudásának javulása arra ösztönözte az oktatási intézményt, hogy a következő években, felmenő rendszerben minden osztályban bevezessék e tárgy oktatását. Jelenlegi tanulmányunkban a negyedik futamidőről számolnak be a program vezető szakemberei. Az immáron négy éve futó életvitelprogram mintaértékű kezdeményezés, hatékony módszer és gyakorlat a komplex szemléletű iskolai egészségneveléshez, jól illeszthető a magyar oktatási-nevelési rendszerbe.

Az egészségtan tantervi szakértő, Vighné Arany Ágnes által kidolgozott életvitelprogram tartalmában és módszerében koherensen illeszkedik a Bolyai intézmény ökoiskolai arculatához: a környezet- és egészségtudatos magatartás alakításához. Tárkányi Ferencné intézményvezető ezért vállalta a program indításakor az egészségtan oktatását. Az e tantárgy keretében elsajátított ismeretek, értékek, készségek, képességek, szokások, attitűdök nagyban hozzájárulnak az egészségre irányuló személyiségformáláshoz.

Az életvitelprogram keretében működtetett minőségbiztosítási rendszer (monitorvizsgálatok) keretében immár négy éven át figyelemmel kísértük a tanulók egészséggel kapcsolatos ismereteinek, kompetenciáinak alakulását. Folyamatos tájékoztatást kaptunk nemcsak a tanulók teljesítményéről, hanem a metodikai, módszertani kultúra színvonaláról is.

A második futamidőtől (2009/2010-es tanév) rendhagyó egészségtan foglalkozásokat szerveztünk, mely az E.ON-os oktatócsomag, EnergiaKaland egyes elemeinek beépítését célozta. Az egészségteni órák tematikájába elsősorban azon ismeretek kerültek be, amelyek az egészséggel, az energia takarékos felhasználásával, az érintésvédelemmel és a baleset-megelőzéssel kapcsolatosak.

A 2010/2011-es tanévben két debreceni ökoiskola (Epreskerti Általános Iskola, Szoboszlói Úti Általános Iskola) csatlakozott az életvitelprogramhoz. A csatlakozó iskolák fontosnak tartották az ifjúság egészséges életmódra nevelését, ezért tantervi hálójukba integrálták az egészségtant. *Alsó tagozatban szabadfoglalkozás (új NAT szerint egész napos iskola), felső tagozatban osztályfőnöki órák keretében 10 tanórát szántak az egészséggel összefüggő ismeretek átadására, ami elsősorban a lelki egészségre, az önismeretre és a szociális kompetenciák fejlesztésére koncentrált.*

A program mind a négy futamideje alatt nagy figyelmet fordítottunk a pedagógusok továbbképzésére, mely arra hivatott, hogy korszerű egészségfejlesztési ismereteket, pedagógiai módszereket közvetítsünk a programban részt vevő kollégáknak. Az egyéni és csoportos konzultációk lehetőséget nyújtottak az aktuális feladatok (bemutatóórák, projektnap, óravázlatok) és a felmerülő szakmai-didaktikai problémák megbeszélésére. A metodikai, módszertani elemek folyamatos fejlesztését az egészségtan tantervi szakértő biztosította.

A program sikeres megvalósítását és ellenőrzését segítették elő a Hajdú-Bihar Megyei Kormányhivatal Népegészségügyi Szakigazgatási Szerv, Debreceni Kistérségi Népegészségügyi Intézet szakemberei, Benkéné Kiss Valéria egészségfejlesztő közreműködésével.

A MODELLPROGRAM CÉLKITŪZÉSEI

Legfontosabb stratégiai célkitűzésnek tartjuk, hogy a pedagógusok aktív részvételével és a külső szakmai támogatással hatékonyan bekapcsolódjunk az iskolai egészségnevelésbe, ami a primer prevenció egyik legfontosabb színtere.

Céltételezések:

- Természettudományos kompetenciák bővítése egészségtani ismeretekkel: egészségtan tantárgy tanításának folytatása az alapfokú oktatás 1–8. évfolyamaiban. Ezáltal fejlesztjük a 6–14 éves korosztály egészség-magatartását, egészségtudatosságát és az ehhez tartozó kompetenciákat (egészségkultúra fejlesztése).
- Az egészségnevelés összehangolása a környezeti neveléssel, az ökológiai szemlélet formálásával és a fenntartható fejlődés iránti fogékonyság alakításával. Így eleget teszünk a tantárgyközi integráció lehetőségének a természettudományokban.
- Iskolai egészségfejlesztési modellprogram tartalmi és intézményi fejlesztése, a szerzett tapasztalatok tükrében. Speciális célkitűzés: egészségfejlesztés és a tehetséggondozás összekapcsolása, minősített, jó gyakorlatok népszerűsítése.
- Szakmai együttműködés bővítése: módszertani műhelyiskolák kialakításával. A pedagógiai gyakorlatban is jól hasznosítható, adaptálható minta nyújtása a többi oktatási intézmény számára.

A négy futamidő stratégiai áttekintése

FUTAMIDŐK (tanévek)	STRATÉGIA
2008/2009	programindítás: egészségtan tanítási kísérlet megszervezése
2009/2010	előzőek + programbővítés : EnergiaKaland oktatási program
2010/2011	előzőek + ökoiskolai csatlakozások: két sikeres csatlakozás
2011/2012	előzőek + programfejlesztés és kiterjesztés : három sikeres csatlakozás

PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSE

Programnyitó értekezlet

A programnyitó értekezlet (2011. október 7.) a hiteles, korrekt tájékoztatás mellett a pedagógus-továbbképzést is szolgálta. A rendezvényen rész vettek a bázisiskola (Bolyai) pedagógusai, az elmúlt tanévben már csatlakozott iskolák képviselői, öko-koordinátorai. Debrecenen kívül Nyírmeggyesről is érkeztek érdeklődő kollégák.

A Bolyai iskola igazgató asszonya beszámolt az életvitelprogram 3. futamidejéről, a 2010/2011-es tanév egészségtan tanításának menetéről, a tanulói teljesítménymérésekről és az elért eredményekről. Az összehasonlító analízis kitért – az előzetes futamidők tükrében – a főbb jellegzetességekre, illetve a hasonlóságok és különbségek feltárására.

Ezt követte a program stratégiai megbeszélése, melyben a tantervi szakértő ismertette az induló tanév programtervét, az újabb szakmai feladatokat és kihívásokat, lebontva az aktuális lépésekre. Szakmai vezetésével kerekasztal-megbeszélés formájában megvitatott az elmúlt évek tapasztalatait és a koordinátorok által felvetett javaslatokat. A Szoboszlói Úti Általános Iskola (2010-2011-es tanévben csatlakozott) tanárai felvetették az email-en keresztüli kapcsolattartás igényét. A kétoldalú kommunikáció révén lehetővé válna, hogy a programban részt vevő kollégák az öko-koordinátorokon keresztül tájékozódhassanak a program menetéről, az aktuális szakmai tapasztalatokról, ugyanakkor ők is megoszthatnák véleményüket, tanítási élményeiket.

Szakmai továbbképzés

Ebben a tanévben három osztályban tartottunk szakmai konzultációval egybekötött egészségtan bemutatóórát. Új ismereteket feldolgozó órákat láthattunk az alábbi témakörökben: „Fűben, fában orvosság”, „Családi körben”, „Szervezetem működése”. E programsorozat reprezentálta az egészségtan oktatásának három témakörét, így teljes képet kaptunk a tartalmi elemekről, a fejlesztési követelményekről és a sokszínű módszertani megvalósításról.

A bemutatóórát követő csoportos konzultáción pedagógiai, didaktikai szempontból elemeztük az adott egészségtanórát és reflektív módon meghatároztuk a fejlesztendő területeket.

EGÉSZSÉGTAN TANÍTÁSI KÍSÉRLET FOLYTATÁSA

Az előző években kialakított stratégia szerint a 2011/2012-es tanévben is folytattuk az egészségügyi ismeretek átadását, *alsó tagozatban szabadidős tevékenység (új NAT szerint: egész napos iskola), felső tagozatban életvitel és gyakorlat (új NAT szerint: technika, életvitel és gyakorlat) tárgykörébe építve*. Felmenő rendszerben az első három évfolyam minden osztálya tanulhatott egészségügyet, évi 18 tanórán. A negyedik évfolyamtól pedig egy-egy osztályban folytatódott az oktatás-nevelés. Így összesen 13 osztály, azaz 242 diák vett részt aktívan a programban. A kontrollcsoportot 5 osztály, azaz 113 tanuló jelentette. Az elő- és utómérések során vizsgáltuk, hogy változott-e a tanulók tudásszintje a „hozott” tudáshoz, illetve az előző tanévekhez képest.

Az életvitelprogram mind a négy futamideje alatt hatékonyan működtettük a minőségbiztosítást szolgáló visszacsatoló vizsgálatokat. Ez magában foglalta a program minden résztvevőjének a visszajelzését. Ezeket a tapasztalatokat a külső, segítő szakemberekkel megbeszéltük, és beépítjük a következő futamidő stratégiájába. Mindez a program minőségének a biztosítását és fenntarthatóságát szavatolja.

I. A programban részt vevő pedagógusok szakmai ellenőrzése

A program indításakor, a 2008/2009-es tanévben az életvitelprogramban munkálkodó pedagógusok minden osztályban bemutatóórát tartottak, ahol megjelentek az intézményvezetők, a külső szakértők, s nem utolsósorban az érdeklődő kollégák is.

Jelen futamidőben három osztályban volt szakmai ellenőrzés az alsó tagozatos igazgató-helyettes és az egészségügy tantervi szakértő részvételével. Természetesen most is „nyitva állt az ajtó” az érdeklődő kollégák számára.

A visszacsatolás célja a programba belépő pedagógusok szakmai, didaktikai munkájának a megismerése és továbbfejlesztése volt. A szakmai konzultációval egybekötött bemutató a pedagógusok továbbképzését is szolgálta, valamint a gyakorlatban jól működő példát mutattunk a szakmai segítő-, támogató-, ellenőrző rendszer kialakítására is.

A tantervi szakértő összesítő jelentése szerint: „A pedagógusok az adott tananyagot megfelelően nagyon tudatosan alakították ki a tanóra célját, építették fel az elsajátítandó tananyag tartalmakat, kompetenciákat. A környezetismerettel való tantárgyi koncentráció jellemezte a vezérfonalat. A tanulók motiválása példaértékű volt, minden diák örömmel vett részt a feladatok megoldásában, nem volt „potyautas”. Ezt segítette a kooperatív tanítási-tanulási technikák alkalmazása, a tanórai szemléltetés és az egyéni megtapasztalás módszere. A tananyag feldolgozása során sikerült fejleszteni a tanulók értelmi-érzelmi-szociális képességét, készségét és attitűdjét is.”

II. A tanulók tudására vonatkozó visszacsatolás: hatékonysági vizsgálat

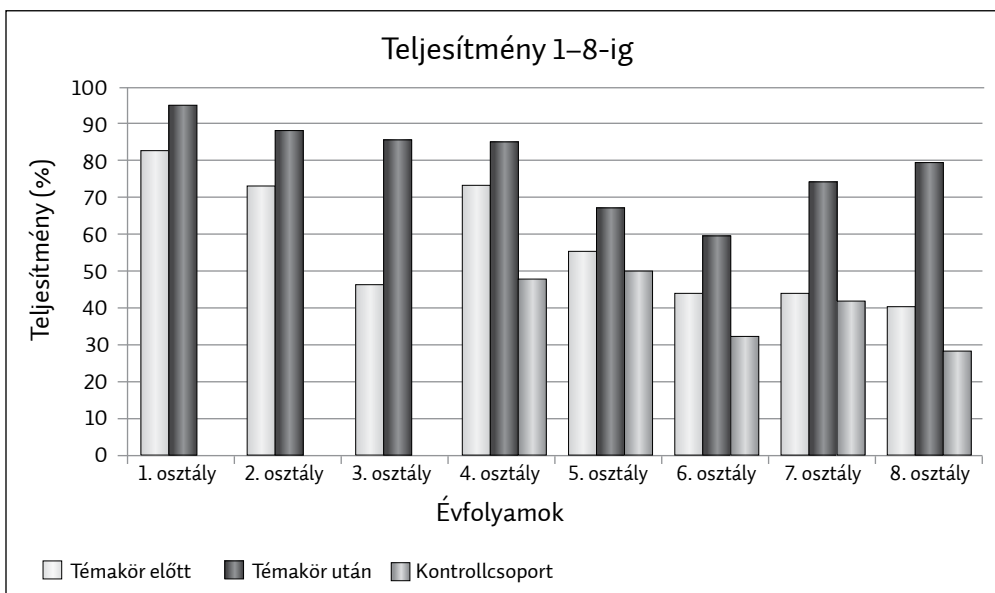
A mérés-értékelés folyamata az előző három tanév jól bevált gyakorlatához hasonlóan történt. Egységes mérőeszközként, objektív, külső kontrollként szolgáltak a témakörök (egészségem megőrzése, a családomról, önmagam felfedezése) lezáró, ellenőrző funkciót betöltő egészségtan tantárgy tudáspróbái (Tudáspróba I., II., II.). Az elő- és utómérések azonos feladatlappal történtek, mely biztosította az egységes mérést, értékelést.

A 2011/2012-es tanévben a tudásszintmérő feladatlapokat *alsó tagozatban* összesen 146 tanuló töltötte ki (N=146), *felső tagozatban* pedig 96 tanuló (N=96). A kontrollcsoportban alsóban 24 tanuló (N=24), felsőben 89 tanuló (N=89) volt. A tanulói teljesítménymérés eredményeit több szinten értékeltük: tanulónként, osztályonként, évfolyamonként és intézményi szinten.

Intézményi összesített értékelés

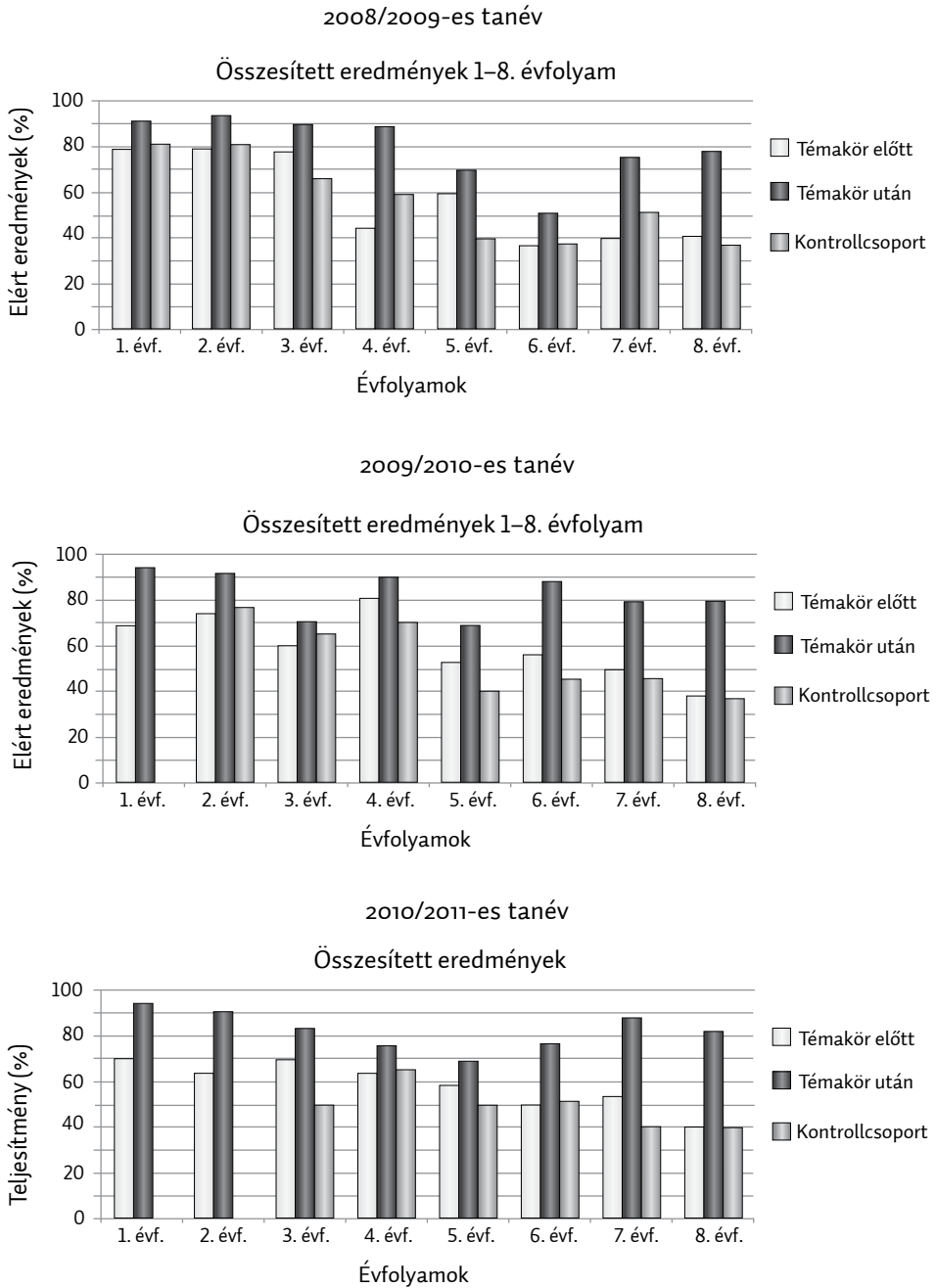
A negyedik tanévet befejezve még mindig az látszik, hogy számottevő a témakörök tárgyalását megelőző és a témakörök lezárását követő utómérések eredményei közötti eltérés. Az elő- és az utómérések között 10–40% tudásbeli különbség tapasztalható. Különösen a magasabb évfolyamokon látványos a tudásbeli gyarapodás (15–40%) (1. ábra).

1. ÁBRA: Intézményi összesített eredmények 1–8. évfolyamban (2011/2012-es tanév)



A 2011/2012-es tanév eredményei az elmúlt három év elemzésének és prognózisának megfelelően alakultak. Az összehasonlító vizsgálatok alapján kijelenthető, hogy a tanulók tudásának változása – intézményi átlagot számítva – összességében 20–25%-os növekedést mutat.

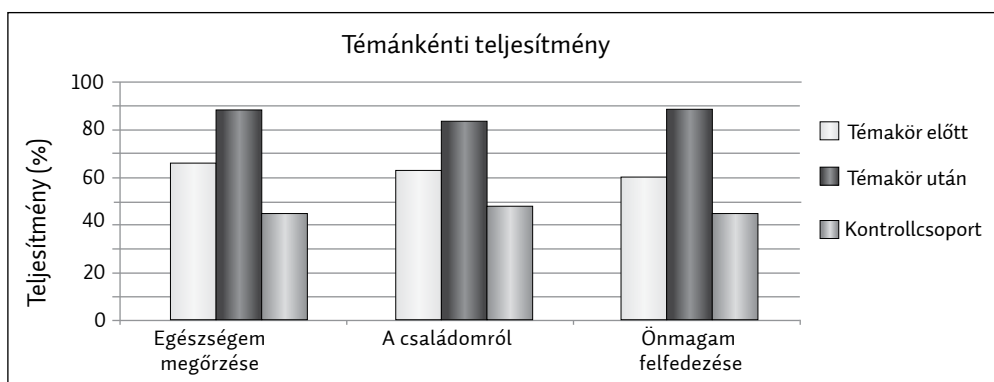
2. ÁBRA: Intézményi összesített eredmények a megelőző három tanévben (2008/2009., 2009/2010., 2010/2011)



Intézményi összesített eredmények témakörönként

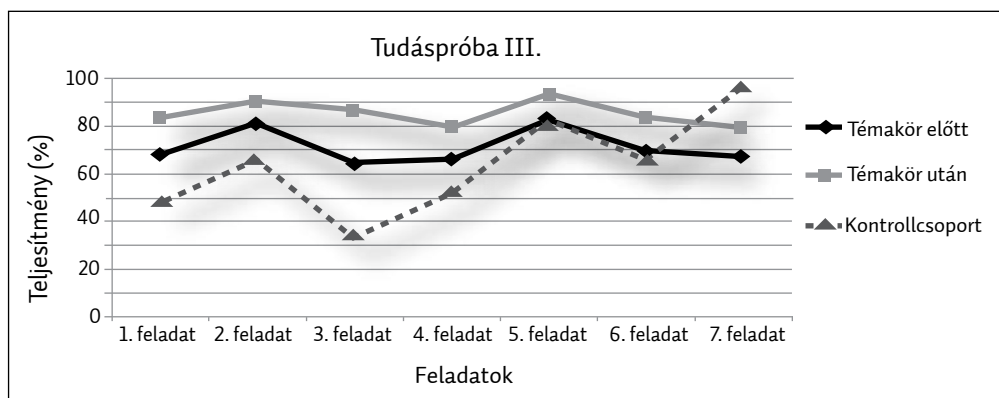
A témakörré lebontott összesített eredmények tükrözik a tartalomra vonatkozó elemzést. A 3. ábra eredményei alapján megállapítható, hogy az általunk tanított egészségtan három témaköre közül – a 2011/2012-es tanévben – az *önismereti tananyag* részből volt a legnagyobb tudásgyarapodás (30%). Valószínű, hogy ezen ismeretek, készségek, képességek, szokások, attitűdök kialakulása (önismeret, énkép alakítása, problémamegoldó-gondolkodás fejlesztése, konfliktuskezelés, stressz-oldás) hosszabb, több oldalról támogatott, gyakorlási-tanulási folyamat eredménye lesz.

3. ÁBRA: Összesített eredmények témakörré lebontva (2011/2012-es tanév)



A tartalomra vonatkozó elemzés további hasznos tanulsággal is szolgált a pedagógusok számára. A 4.a osztályban az életműködés (22%) és a konfliktuskezelés (15%) területén tapasztalható nagyobb mértékű tudásgyarapodás (4. ábra). (Az életműködésre a 3. feladat, a konfliktuskezelésre a 7. feladat vonatkozott.)

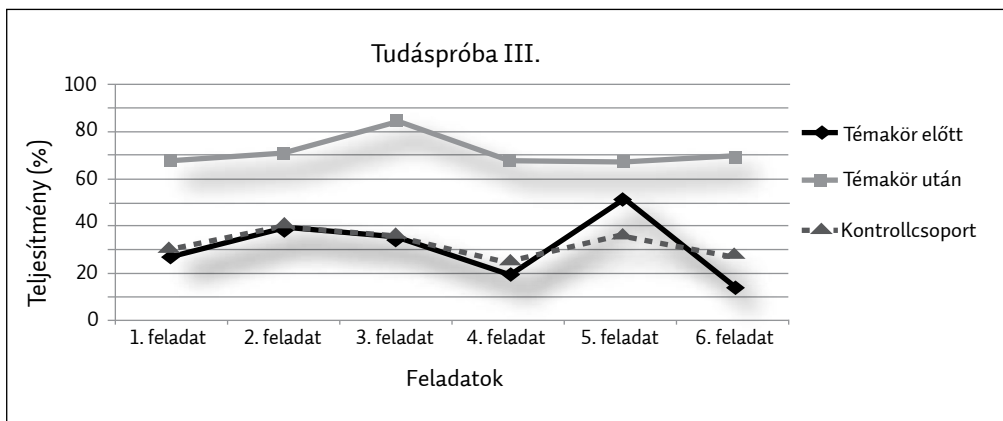
4. ÁBRA: Tudáspróba III. 4.a osztály – Önmagam felfedezése



A negyedik futamidő lezárása után az osztályok fejlődését vizsgálva az tapasztalható, hogy a tanulók előismerete rendezettebbé, egészségismerete szervezettebbé vált. A hiányos tananyag-részek továbbra is ugyanazok voltak: tápanyagok, érzékszervek, életműködések, önmagam felfedezése, erkölcsi normák, szociális szerepek, érzelmek kezelése, konfliktuskezelés.

A 7.a osztályban például a 6. feladat megoldása jelentette a legnagyobb problémát a tanulók számára. E kérdés olyan praktikus ismerettel foglalkozott, ami a közösségi együttműködésre keresett megoldási javaslatot. A probléma felvetése: „Hogyan működnek együtt az emberek az egészségügyi problémák megoldásában?” Ezen a területen 63% volt a hozzáadott érték, tudás (5. ábra).

5. ÁBRA: Tudáspróba III. 7.a. osztály – Egészségügy és szociálpolitika



A vizsgálati eredmények további tanulságai:

- A kontrollcsoportokhoz való viszonyítás nem ad mindig objektív eredményt, mert eltérő az egyes osztályok képessége, szorgalma, és természetesen az sem elhanyagolható, hogy milyen családi környezetből érkeznek a gyermekek, vagy milyen előismeretekkel rendelkeznek. Az utóbbiak meghatározó szerepére utal a kontrollcsoport „helyenkénti” jó teljesítménye. Visszatekintve a 4. ábrára, látható, hogy a negyedik évfolyam kontrollcsoportja a 7. feladatban igen jó teljesítményt (95%) nyújtott. E kérdésben, mely emocionális, kifejtő jellegű volt, tükröződik a tanulók hozott tudása mellett a szóbeli kifejezőképesség, a problémamegoldó gondolkodás szintje, illetve a család szubkultúrája (értékkrendje, viselkedése, személet- és gondolkodásmódja).
- Továbbra is nagyon fontosnak tartjuk a változatos, a kooperatív tanítási-tanulási technikákon alapuló munkaformákat, az élményszerű tananyagfeldolgozást, mert a tanulási nehézségekkel küzdők és a passzív, tanulni nem szerető diákok is motiválhatók ilyen eszközökkel, módszerekkel.

- A CXC. törvény a köznevelésről kiemelten kezeli az egészségnevelést, de talán túlságosan elaprózva jelenik meg az egyes tantárgyakba beágyazva. A mi eredményeink azt mutatják, hogy tantárgyként oktatva még hatékonyabban tudatosíthatnánk gyermekeinkben az egészség- és környezetvédelem fontosságát és praktikáit. Ez természetesen nem zárná ki a tantárgyi koncentrációt, vagyis azt, hogy minden lehetséges szituációt kihasználjunk a helyes életmód kialakítása érdekében, az egészséges táplálkozás, az egészségmegőrző mozgás hangsúlyozására és az érzelmi, erkölcsi nevelésre.

Összességében elmondható, hogy a hatékonysági vizsgálat eredményei az egészségtan tantárgy tanításának létjogosultságát bizonyítják. Ez a pozitív eredmény juttatott bennünket arra az elhatározásra, hogy felmenő rendszerben minden évfolyamon folytassuk e tárgy oktatását. Így a következő tanévben (2012/2013) valamennyi alsó tagozatos kisdíák, heti 0,5 órában tanulhat egészségtant.

A CIVIL TÁRSADALOM BEVONÁSA - ÉLETVITELPROGRAM BŐVÍTÉSE

A Bolyaiban a környezettudatosságra (energiatudatosságra) nevelés a fenntarthatóság jegyében (ökoiskola lévén), átfogja az egész iskolai oktatást-nevelést. Az életvitelprogram második futamidejétől (2009/2010-es tanév) az E.ON Hungária Zrt. által preferált EnergiaKaland oktatási programmal bővítettük az egészségtan tanmenetét oly módon, hogy a tantervi szakértő segítségével az aktuális tananyagrészhöz csatoltunk egy-egy energiafoglalkozást. Célunk: a gyakorlatorientált tevékenység révén, a mindennapi életben is hasznosítható, praktikus tudás átadása volt. Ennek szellemében, a tanév második félévében (2012. 03. 25.) az alsó tagozat egy-egy osztályában Csáti István E.ON-os munkatárs tartott energiafoglalkozást.

A tanítók a pedagógiai tapasztalatukkal mint facilitátorok segítettek az E.ON önkéntes munkáját. A projekt indításakor teljes körű pedagógiai felkészítésben részesültek az önkéntesek (lásd ÚPSZ 2009, 2010, 2011), ezért a didaktikai fejlesztést tartalmazó továbbképzést a tantervi szakértő szolgáltatta segédanyagokkal és óratervekkel.

Az egészségtan keretében olyan tanórai programot szerveztünk, amely a szakember közvetítésével „életszerűbbé” tette a tananyagot. Az energiagazdálkodás kérdéskörében foglalkoztunk az energiafelhasználással, a takarékoskodással és a balesetek megelőzésével. Ezek a foglalkozások a fenntartható fejlődés jegyében hozzájárultak a környezettudatos (energiatudatos), egészségtudatos szemlélet és magatartás alakításához.

Kétirányú visszajelzés (hatékonysági- és elégedettségi vizsgálat)

A pedagógusok a kétirányú visszajelzés érdekében mind a négy osztály energiafoglalkozásai után *hatékonysági kérdőív* segítségével értékelték az önkéntes szakmai, módszertani felkészültségét, a tanulók motiválását és az osztálytermi légkört. Az *önkéntes elégedettségi kérdőív* alapján összegezte az oktatási intézménnyel való együttműködését a rendelkezésre álló segédanyagok, eszközök vonatkozásában és a didaktikai segítségnyújtás mértékében.

A visszajelentés (feed back) az előző évekhez hasonlóan két részből állt. Az első részben ötfokú skála nyújtott lehetőséget az osztálytermi munka értékelésére. A kérdőív második részében egyéni tapasztalatok, vélemények fogalmazódtak meg.

Az alsó tagozat igazgatóhelyettese, Hegedűsné Tomosi Aranka reflexiói az energia-projektről: „A foglalkozást vezető E.ON-os szakember mindent megtett annak érdekében, hogy a kisiskolásoknak élményt nyújtson, ám pedagógiai ismeretének hiányosságai nem róhatók fel számára. A kitűzött feladatokat megvalósította, az energiatudatosságot a mindennapi élet gyakorlata felől közelítette meg. Az eddigi tapasztalatok alapján elmondható, hogy tudatosult a tanulóknban, hogy ne csak passzív szemlélői, „rombolói” legyenek a világnak, hanem aktív, alkotó részesei.”

Csáti István önkéntes munkatárs véleménye szerint: „A tanórák szervezése, a pedagógusok együttműködése példaértékű. A foglalkozások szervezetten, optimális tanulási környezetben zajlottak, külön osztályteremben, kivetítő, laptop használatával. Szeretném még kiemelni, hogy az előző évi energiafoglalkozások hatására a gyerekek tanórán kívül is használják a www.energiakaland.hu weboldalt. Összességében az EnergiaKaland programot továbbra is hasznosnak, a pedagógusok és a tanulók érdeklődését, pozitív hozzáállását kimagaslónak tartom.”

PROGRAMFEJLESZTÉS

Az életvitelprogram stratégiájában az általános célkitűzések (egészségtan oktatása) mellett minden futamidőben megjelenik egy speciális cél, mely a program egyre magasabb szintű megvalósítását, a más programokkal való kooperációt hivatott betölteni. Például az E.ON-os projekt, amely a második évtől „kapcsolódik” az életvitelprogramhoz, de azóta is folyik.



szemtorna



önismeret: címer készítése

Az ökoiskola keretében valósul meg a 2008/2009-es tanévben indított egészségfejlesztő iskola modellprogram (életvitelprogram), és ugyanekkor csatlakoztunk a Városi Tehetség-gondozó Programhoz. A két program kedvező tapasztalatai arra készítettek bennünket, hogy megtaláljuk a programok közötti tartalmi koherenciát, a közös kapcsolódási pontokat, ezért „Egészségfejlesztés és tehetséggondozás” címmel projektnapot szerveztünk (2012. május 21.) az érdeklődő debreceni iskolák vezetői számára. A projektnap első részében rendhagyó egészség-tanórát tartottunk, amikor az 5–8. évfolyam tehetségígéretei mutatkoztak be, akik egyben

a városi tehetséggondozó program részesei is. Az önismereti témakör, a problémamegoldást magába foglaló tanóra segítségével bepillantást nyerhettünk a különböző korosztályok együttes tanulásába, valamint a kooperatív tanítási-tanulási technikák alkalmazásába.

A projektnap második részében kiselőadások hangzottak el annak feltárására, hogyan kapcsolódik az egészségfejlesztés a tehetséggondozáshoz, hogyan lehet az oktatási intézményekben párhuzamosan futó programok között megtalálni a kooperáció lehetőségét. Az előadások tematikája szervesen egymásra épült, hiszen a különböző szakemberek már negyedik éve dolgoznak együtt az életvitelprogram sikeres megvalósításán.

PROGRAMKITERJESZTÉS

A modellprogram harmadik futamidejében csatlakozott iskolák – az Epreskerti Általános Iskola és a Szoboszlói Úti Általános Iskola – ebben a tanévben is folytatták az életvitelprogramot, valamint a Fazekas Mihály Általános Iskola sajátos módon adaptálta azt. Az egészségtan tanmenetéből elsősorban a személyes és szociális kompetenciák fejlesztési elemeit vették át, a családi és önismereti témakörökből. Mind a három oktatási intézményben a program szakmai vezetője (tantervi szakértő) mutatta be a programot, és segítette az iskolák egyéni arculatához igazítani. Az oktatási intézmények visszajelzéseit hatékonysági kérdőívvel mértük fel.

Modellértékű csatlakozások

Az Epreskerti Általános Iskolában alsó tagozatban 164 tanuló, felső tagozatban 152 tanuló vett részt a programban. A második félévben zajlott az egészségtan oktatása, mégpedig 10 tanórán, *alsóban a szabadidős foglalkozás (új NAT: egész napos iskola), felsőben pedig az osztályfőnöki órák keretében.*

A visszajelzésekből kiderült, hogy a programban sikeresen összekapcsolták az egészségvédelmet a környezetvédelemmel, a tudatos szemléletalkításra helyezték a hangsúlyt, így folyamatos, évfolyamonként egymásra épülő egészségismereteket szereztek a tanulók. A mindennapi életben is hasznosítják a megszerzett szokásokat, készségeket, képességeket (empátia, tolerancia, alkalmazkodó képesség, konfliktuskezelés), hatással vannak a családtagokra, környezetükre is.

Szoros kapcsolatban álltak a bázisiskolával, akik tanmenetekkel, óravázlatokkal, szakmai tanácsokkal segítették munkájukat. 2011-ben részt vettek az áprilisi és októberi értekezleten, bemutatóórán.

A szakértő és a környezetnevelési munkacsoport tagjai között rendszeres munkakapcsolat alakult ki. A egészségtan oktatási segédanyagot (DVD) minden osztály megnézte.

A programmal kapcsolatos néhány pozitív megnyilvánulás:

„A diákok az előző évben hallottakat könnyen felelevenítik, egyes tanórák anyagához kapcsolják (biológia, kémia, természetismeret). Az iskolai élet minden területén megnyilvánul az ismeretek alkalmazása.”

„A program során lehetőség nyílt a tanulókkal való hosszabb beszélgetésekre. Megismerhettük véleményüket az egyes témákkal kapcsolatban. A napközis szabadfoglalkozások és az osztályfőnöki órák érdekesebbek lettek a csoportmunkák alkalmazásával. A rejtvények nagyon nagy sikert arattak a tanulók körében. Otthoni felkészülés közben bevonták a családtagokat, könyveket kölcsönöztek ki és az internet lehetőségét is felhasználták.”

Felmerült nehézségek az oktatási intézmény részéről:

„A felsős osztályokban nem életvitel szakos pedagógus, hanem az osztályfőnök tartotta az órákat. Ez feladat a nem biológia szakos nevelőnek nagy felkészülést igényelt.”

„Egyes témák esetében kevés az egy tanóra, sokkal több időre lenne szükség. Befejezetlennek tűnik az óra, ha nem mondhatja el mindenki a véleményét, ugyanakkor sokan nem akartak véleményt nyilvánítani.”

A Szoboszlói Úti Általános Iskolában fentiekhez hasonlóan történt az életvitelprogram adaptálása. Ugyanolyan tanulásszervezéssel, tíz tanórát szánnak az egészségtan oktatására, ami az ifjúság egészséges életmódra nevelését hivatott segíteni. A program kiterjedt az iskola összes tanulójára, így az alsó tagozatban 291, felső tagozatban 171 diákot érintett. Vigné Arany Ágnes – Szalai Mária 1–8. osztályos Egészségtan munkatankönyveit használták és az internetről „szerzett” kiegészítő szemléltető anyagokat (videókat, feladatokat, szimulációkat). Az oktatási intézmény javaslata ezzel kapcsolatban: „Létre lehetne hozni egy adatbankot és közzétenni az iskolák számára.”

Az iskola a következő véleményt alakította ki: „1-8. osztályig egységesített, kidolgozott programról van szó. Jól integrálódik a különböző tantárgyakba, mivel egészében, összefüggésében vizsgálja az élő és élettelen környezetet. (Mindez megfelel az új NAT követelményeinek.) Nehézséget okozott az együttműködés intézményen belül a kollégákkal, hiszen minden osztályban különböző végzettségű pedagógus tanította az egészségtant. Ezért a jövőben nagyobb igény mutatkozik a bázisiskolával való személyes és az email-en keresztüli kommunikációra.”

A Fazekas Mihály Általános Iskola, bár hivatalosan nem csatlakozott az „Egészséges életvitel kialakítása az ökoiskolákban” című programhoz, nagy figyelmet fordít erre a célkitűzésre, és felhasználja a program nyújtotta lehetőségeket. Így alsó tagozatban 181, felső tagozatban 117 tanuló részesült egészségtani ismeretek oktatásában.

Az ökoiskolai koordinátor, Zsadányi Eszter így nyilatkozik az együttműködésről: „Intézményünkben az egészséges életvitelre nevelés nem tantárgyi keretek között zajlik. Hosszú mérlegelés után döntöttünk így, mivel úgy éreztük – és a gyakorlat igazolta ezt a feltevésünket –, hogy a tanórai keretek nem igazán hatékonyak és eredményesek tanulóinknak azon tagjaira, akik kevésbé motiváltak a tanulásra. Ennek egyik oka: a családi háttér nem megfelelő hozzáállása az iskolához, a tanuláshoz. Mivel pontosan ez a réteg az, amelyik otthonról a legkevesebb ilyen irányú tudást és tapasztalatot hoz, nekik van a legnagyobb szükségük intézményi keretek között foglalkozni ezzel a témával. Ezért iskolánkban kéthetenként egy-egy órában – az alsó tagozatban napköziben (új NAT: egész napos iskola), felső tagozatban osztályfőnöki órákon – történik az egészséges életmódra nevelés „kötöttebb formája”, hiszen ennek a célnak meg kell jelennie az oktató-nevelő munka egyéb színterein is (tanítási órák, szabadidős programok, napközi, tanulószoba)”.

A fenti beszámolókból tükröződik, hogy mind a három intézmény ökoiskola nagy hangsúlyt fektet a környezettudatos, egészségtudatos nevelésre, így sok közös pontja van az együttműködésnek.

A csatlakozások újszerű együttműködést vetettek fel, ezért törekszünk a partnerszerű munkakapcsolat, a kétoldalú kommunikáció kialakítására. Fontosnak tartjuk, hogy az ökoiskolai koordinátorok a műhelymunka kiterjesztése céljából szoros kapcsolatot tartsanak a bázisiskolával és a program szakmai vezetőjével, a tantervi szakértővel. Ugyanakkor elvárás részünkről, hogy az öko-koordinátorok a programérintkezleteken, továbbképzéseken, bemutatóórákon szerzett szakmai tapasztalataikat átadják intézményük nevelőtestületének.

A mindennapi tanítási-tanulási folyamatban hatékonyan használhatóak, módszertani segítséget adnak az 1–8. évfolyam számára készült Egészségtan munkatankönyvek, tanmenetjavaslatok, a kidolgozott óravázlatok és a didaktikai útmutatást nyújtó oktatófilm. A helyi és az országos csatlakozási kezdeményezéssel az a célunk, hogy az oktatási intézmények az adottságaik figyelembevételével adaptálják életvitelprogramunkat mint jó iskolai gyakorlatot, és partnerszerű kooperációval színesítsék a komplex szemléletű iskolai egészségnevelés formáit és színtereit.

A MODELLPROGRAM FENNTARTHATÓSÁGA

„Az iskola szerepe a teljes szellemével, környezetével, a pedagógusok és az iskolához kapcsolódó más személyek viselkedésmintáival együttesen fejt ki az alapvető feladatát az egészségmegőrzésben, prevencióban éppen a leghatékonyabb életkorban.”

(WHO/EURO, 1946)

Pedagógiailag is bizonyított tény, hogy a preventív ismeretek, értékek, szokások, viselkedésminták, készségek, jártasságok, attitűdök stb. kialakítását minél előbb el kell kezdeni. Az egészségmagatartás formálásának, az egészségtudatos szemléletmód és életvitel kialakításának kiváló terepe a kisiskoláskor. A tantervi szakértő által kezdeményezett iskolakísérelt is ezt a tényt támasztja alá: „Az iskola mint oktatási intézmény sokat tehet az ifjúság egészséges életmódra neveléséért, hiszen a diákok ebben az életkorban itt töltik az életük egyharmad részét. Az egészséggel kapcsolatos ismereteket a rendszeres gyakorláson (tapasztalatszerzésen) keresztül sajátíthatják el. Ezáltal válik az ismeret képességgé, gyakorlati (proceduális) tudássá. A rendszeres tevékenykedtetés révén, lépésről lépésre történő fejlődésen megy keresztül a tanulónak az a képességük, amelynek birtokában irányíthatják, befolyásolhatják, végső soron fejleszthetik saját egészségi állapotukat (egészségmagatartás fejlesztése). Az egészségtan tantárgy „tudáselemeinek” mindennapos alkalmazása segítséget ad a diákoknak abban is, hogy az élet minden szakaszában törekedjenek az egészséges, szeretetteljes életmód kialakítására.”

Mindezt figyelembe véve, a fent bemutatott életvitelprogramban nagy hangsúlyt fektetünk a környezeti- és egészségnevelés összehangolására, melynek középpontjában a megelőzés áll. A program során felhasznált egészségtan holisztikus szemléletű, tehát a személyiség egészét érintő testi-lelki-szellemi-közösségi egészségnevelés taneszköze. Az életkori saját-

tosságok figyelembevételével alakítja a pozitív életszemléletet, és tanít meg a prevencióra szomatikus-mentális-szociális síkon egyaránt. Az egészségügyi ismeretek hatékony és konkrét segítséget nyújtanak az új NAT kiemelt fejlesztési területeihez, mint például:

- az erkölcsi nevelés (illettan),
- az önismeret és társas kultúra fejlesztése,
- a testi és lelki egészségre nevelés,
- a családi életre nevelés,
- felelősségvállalás másokért, önkéntesség,
- fenntarthatóság, környezettudatosság,
- gazdasági és pénzügyi nevelés (a család mint gazdasági közösség),
- a tanulás tanítása (tanulásmódszertan).

A minőségi nevelést-oktatást a program minden résztvevőjére kiterjedő, folyamatos szakmai továbbképzések, egyéni és csoportos konzultációk, partnerszerű munkakapcsolatok, műhelymunkák (szakmai értekezletek, egészségügy bemutatóórák, projektnapok) garantálják. A bázisiskola vezetője így fogalmazott: „Egyre szélesebb társadalmi összefogás van kibontakozóban pl. Biztonságos iskola, E.ON (EnergiaKaland), helyi összefogások (Városi Tehetséggondozási Program). Az EnergiaKaland oktatási projekttel bővített, rendhagyó egészségügyi tanórák szervezésével példát mutattunk arra, hogy a civil szervezet miként kapcsolódhat be szakszerűen és hatékonyan az intézményes nevelés-oktatás folyamatába. E program minden résztvevője (tan-testület, külső szakértők, E.ON önkéntesek) szakmai elhivatottságból és a jövő nemzedékéért érzett fokozott felelősségvállalás szellemében végzik az ifjúság egészséges életmódra nevelését.”

Az életvitelprogram tehát, egy olyan pedagógiai gyakorlat, komplex program, amely nemcsak az egészségügy oktatására, hanem az intézményen belüli, intézmények közötti szakmai együttműködésre, a külső szakemberek, a civil társadalom bevonására is jó, követendő példát mutat. A fenti kezdeményezés mintájára szeretnénk a szakmailag megalapozott egészségfejlesztési modellkísérletet országos szintűvé fejleszteni, szeretnénk minél több oktatási intézménnyel partneri munkakapcsolatot, módszertani műhelyiskolát kialakítani. „Ami azonban nem a pénzen múlik, az a magasabb szintű pedagógiai kultúra birtoklása, amely számunkra elsődleges feladat” (KOVÁCSNÉ DR. NAGY EMESE, 2009).

Hordósy Rita – Király Gábor – Mártonfi György

Intézményi és helyi pályakövetés a szakképzésben¹

Fogalmak, módszerek, eredmények

A kutatás során célul tűztük ki, hogy a szakpolitika fókuszában lévő országos pályakövetésen túl az intézményi és egyéb helyi szintű pályakövetésekről is gyűjtünk információkat. A szakpolitika és a szakma egyaránt fontosnak tartja ilyen pályakövetések alkalmazását is. Erre bizonyítékkal szolgál, hogy a többségükben 2008-ban vagy azt követően megalakult TISZK-ek TÁMOP-os projektjei nagy részében volt pályakövetési alprojekt, becslésünk szerint összességében százmillió nagyságrendű költségvetéssel.

BEVEZETÉS

A kutatás módszertana

Vezetői interjúk során szerzett ismereteink korábban is voltak arról, hogy számos iskola próbálkozott az elmúlt évtizedben végzett diákjai sorsáról információt szerezni, olykor saját kezdeményezésre, máskor fenntartóik elvárása miatt, esetleg a helyi minőségbiztosítás standardjainak kívánva eleget tenni.² Kutatásunk témája már a korábbi években is fontos figyelmet kapott. A végzettek munkaerő-piaci sorsára irányuló felmérések közül elég megemlíteni az Ifjúság 2000, 2004 és 2008 kutatásokat, amelyek ennek a témának is bőséges adatbázisát hozták létre, az utóbbi években pedig a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézetének honlapján olvashatunk évről évre a szakképzésben végzettek sorsáról módszertanilag igényes, többezres mintán végzett felmérések eredményeiről.

Az intézményekben, TISZK-ekben folyó pályakövetésekről szóló interjúk és kérdőíves adatgyűjtésen túl alapvetően internetes kereséssel gyűjtöttünk információkat a nemzetközi pályakövetési gyakorlatokról.³ Végül a feldolgozott információ alapján próbáltunk néhány következtetésre jutni a kívánatos szakpolitikai gondolkodásról és a lehetséges módszerekről.

- 1 A kutatásra 2009–2010-ben, míg a tanulmány megírására 2011-ben került sor a TÁMOP 3.1.1 – 21. századi közoktatás 6.1.1 Elhelyezkedési esélyek című elemi projektjének keretében. A tanulmányt Borbély-Pecze Tibor Bors lektorálta.
- 2 Korábban volt egy kutatás az Országos Közoktatási Intézetben – a 2002–2003-as szakiskolai felmérés –, amelyben az intézmények pályakövetéséről is szerepelt két kérdés, amelyeknek legfontosabb adatait az összehasonlítás kedvéért ebben a kiadványban is közöljük.
- 3 HORDÓSY Rita – KIRÁLY Gábor: Pályakövetési tipológia. Szakképzési Szemle, 2011/2 <http://tamop311.ofi.hu/6-1-1/hordosy-kiraly>

Mit tekinthetünk pályakövetésnek?

Szigorúan tekintve a pályakövetés fogalmán az összetett szó összetevőinek jelentése alapján *valamilyen* pálya *valamilyen* követését érthetjük. A *valamilyen* pálya elvileg lehet a diákok tanulmányi pályája, a valamilyen végzettséget (szakmait, diplomát, érettségit stb.) szerzők további tanulmányi és/vagy foglalkozási pályája, de lehet egy sportkarrier, vagy akár egészségi állapot-változást vizsgáló életpálya is. Amikor Magyarországon az oktatásügyben pályakövetésről beszélnek, akkor a végzettek pályakövetésére gondolnak, holott gondolhatnánk akár a diákok tanulmányi útjának követésére is.⁴

Az elektronikus naplók, az iskolai vezetői információs rendszerek terjedése az osztály-, iskola- vagy TISZK-szintű tanulmányi pályakövetés lehetőségét nagyon megkönnyítik. Ebben a tanulmányban azonban mi is a – leginkább a középfokú szakképzésben – végzettek pályakövetésére gondolunk, amikor egyszerően csak pályakövetésről írunk.

Amikor pályakövetést említenek, akkor csak kevesen gondolnak ténylegesen követésre. Ugyanis praktikus okokból a tényleges követés nagyon ritka. Követni – azaz rendszeres időközönként, de legalábbis több alkalommal felmérni, regisztrálni és elemezni – valakinek a pályáját, miután kikerültek egy intézményből, nagyon idő-, munka- és adatigényes. Iskolai erőforrásokkal reménytelenül nagy vállalkozás, legalábbis az volt az elektronikus adatbázisok és az internet tömeges használatát megelőző korszakban. Mindezt sokan egy-egy kérdőíves megkeresést, egy olyan „pillanatfelvételt”, állapotörögítést is a pályakövetés kategóriába sorolnak, amely csak egyetlen időpillanatban „követi” a fiatalok iskolai és foglalkozási útját.

Amennyiben az egyszeri visszajelzések évről évre azonos időpontban megtörténnek, egyfajta idősoros adatbázis jöhet létre. Egy ilyen módszer, ha nem is egy adott végzett csoportot, annak egyedeit, de a mindenkori végzettek évfolyamainak helyzetét ténylegesen követi.

A pályakövetés lehetséges szintjei, célcsoportjai és céljai

Az alábbiakban lehetséges vizsgálati célcsoportok alatt megnevezünk olyan célokat, kérdéseket, témákat, amelyek relevánsak lehetnek egy ilyen célcsoporton végzett pályakövetés szempontjából. Ezeket olyan súlyúaknak érezzük, hogy a pályakövetés akár megtérülő beruházásnak is bizonyulhat – rövid távon eredményességben, hosszabb távon akár financiálisan is – az érdekeltek és finanszírozók, vagyis intézményfenntartók, intézményvezetők, pedagógusok, képző vállalkozások, gazdasági (érdek)szervezetek vagy egy közigazgatási szerv számára. Vegyük sorra a lehetséges célcsoportokat és a hozzájuk kapcsolható célokat!

⁴ Ismereteink szerint Dániában például nem jellemző a végzettek pályakövetése, de nagyon nagy pedagógiai és adminisztrációs erőforrásokat fordítanak a diákok iskolai életpályájának regisztrálására, és az ezekből az adatbázisokból nyerhető információk visszacsatolására az ott már széles körben elterjedt egyéni fejlesztési tervek készítéséhez és módosításához.

1. Célcsoport: Egy szakiskolai osztály végzettjei
 - Lehetséges cél: Osztályfőnöki munka eredményesebbé tétele.
2. Célcsoport: Egy felnőttképzési program végzettjei
 - Lehetséges cél: Az adott program eredményességének javítása.
3. Célcsoport: Egy szakképző intézmény végzettjei egy adott évben
 - Lehetséges cél: Mely kulcskompetenciák fejlesztésére kell jobban fókuszálnia a szakiskolának, hogy végzettjei sikeresebbek legyenek a munkaerőpiacon és a magánéletben? Az iskolai marketing és a pedagógiai munka eredményessé tétele.
4. Célcsoport: Egy TISZK-ben egy adott évben szakképzettséget szerzők
 - Lehetséges cél: Hogyan érdemes módosítani a képzési kínálatot a TISZK-hez tartozó intézmények között? Mely (tag)intézményekben milyen fejlesztésekre lenne szükség?
5. Célcsoport: Egy kistérségben egy adott évben általános iskolát végzettek
 - Lehetséges cél: Milyen sikerrel készítik fel az általános iskolák diákjait a középfokra, illetve a szakképzésbe való bekapcsolódásra?
6. Célcsoport: Egy megye szakiskoláinak végzettjei
 - Lehetséges cél: Milyen különbségeket tapasztalhatunk azoknál a tanulói csoportoknál, amelyek intenzív pályaeorientációs tevékenységekben vettek részt, illetve akik ebből kimaradtak?
7. Célcsoport: Egy statisztikai régióban végzett építőipari szakmunkások
 - Lehetséges cél: Mobilitási hajlandóság, pályaelhagyás, feketefoglalkoztatás és a munkaszerződéssel való elhelyezkedési esélyek az építőipari szakmákban.
8. Célcsoport: A speciális szakiskolákban végzettek Magyarországon
 - Lehetséges cél: Hogyan hasznosulnak az egyes régiókban a speciális szakiskolákban szerzett rész-szakképesítések és a (szakiskolában is oktatható) OKJ-s szakképesítések a munkaerőpiacon?
9. Célcsoport: Az ország szakközépiskoláiban és felsőfokú intézményeiben az egyes szakmacsoport(ok)ban 54-55-ös szinten szakképzettséget szerzők
 - Lehetséges cél: Azonos szakmacsoportban (hasonló szakmákban) 54-es és 55-ös szintű szakképzettséget szerzett fiatalok pályautójának összevetése képzési szint és intézménytípus szerint, a két képzési szint keresletének, kínálatának, eredményességének összehasonlítása.
10. Célcsoport: Az Európai Unió tagországaiban egy adott évben középfokú szakképzettséget szerzettek közül azok, akik részt vettek Leonardo mobilitási programban (+ kontroll csoport)
 - Lehetséges cél: Milyen hatása van a Leonardo programnak a pályautakra Európa egyes régióiban?⁵

⁵ A fenti célcsoportok követésére van létező példa, így például a Munkaerő-piaci Alapból támogatott felnőttképzések monitorozása két évtizede folyik Magyarországon. Az ilyen képzésekben résztvevők munkaerő-piaci státusza 6 hónappal a képzés befejezését követően elég nagy pontossággal ismert.

Fontos még a fenti felsorolás egy üzenetére felhívni a figyelmet. A pályakövetés nagyon sok esetben a munkaerőpiacról szolgáltat információt a különböző szereplők, leginkább a vezetők, a pályorientációs szakemberek, de optimális esetben a képzésben résztvevők, részt venni szándékozók számára is. A pályakövetés az egyik fontos információszerzési forrás lehet a munkaerőpiacról, de számos egyéb pedagógiai, vezetői-marketing vagy egyéb célokat is szolgálhat, és a munkaerőpiac feltérképezését is számos egyéb módszerrel – munkaerő-felméréssel, munkaerő-prognózis készítéssel, foglalkoztatási adatok elemzésével stb. – lehet gazdagítani. A munkaerő-piaci igények előrejelzése különösen gyakran alkalmazott információforrás a foglalkoztatáspolitikai és a pályorientációs szakemberek számára.⁶

Nincs mód arra, hogy ebben a tanulmányban részletesen végiggondoljuk a fent felsorolt célcsoportokhoz tartozó lehetséges pályakövetések további céljait, tartalmát, módszerét, erőforrásigényét. A helyi pályakövetések mindig egyediek kell, hogy legyenek, a kezdeményezők-finanszírozók a fő formálói. Csupán azt a sokféleséget – sokféle érdekeltséget, megközelítést és lehetséges tartalmat – szerettük volna érzékeltetni, ami a pályakövetéshez kapcsolódhat.

Szó sincs tehát arról, hogy a szűkebben vagy tágabban értelmezett pályakövetésnek arról *kellene* szólnia, hogy egy adott szakmában végzettek el tudnak-e helyezkedni, tehát többet vagy kevesebbet kell belőlük képezni. Ez egy *munkaerő-tervező logika* mentén feltett kérdés, amely megítélésünk szerint – feltéve, hogy a foglalkoztatáspolitikai egyre inkább a szakmai racionalitással összhangban alakul – hamarosan háttérbe fog szorulni, mint korszerűtlen elgondolás. Ezzel kapcsolatban érdemes idézni a TÁMOP 2.2.1-es pályakövetési projektben készült tanulmányból.⁷ Az idézet jól jelzi, hogy 20 évvel a kommunista tervgazdaság összeomlása után a piaczgazdasági szereplők fejében mennyire hasonló, leegyszerűsített elképzelés élt a szakképzés-politika lehetséges módjáról. A tanulmány szerint a munkaadók legfontosabb észrevétele a pályakövetéssel kapcsolatban az volt, hogy „a PKR segítségével jobban tervezhetővé fog válni a különböző képzések nagyságrendje, azaz a jelenleginél sokkal jobb előrejelzéseket lehet arra vonatkozóan adni, hogy milyen szakmákra lesz szükség”. Ez egy munkaerő-tervező illúzióhoz köthető helytelen, sematikus kérdésfeltevés, ami – ha a pályakövető célrendszer és módszertan ezen alapszik majd – a rendszer alacsony hatékonyságú működésének veszélyét vetíti előre. Úgy gondoljuk, hogy akár az intézményi, a regionális-területi vagy országos rendszer szintű fejlesztést szolgáló és a legkülönbözőbb pályorientációs tevékenységeket támogató pályakövetések a jövő, amelyek – fontos melléktermékként, de nem mint legfőbb céljuk eredményeként

6 Ennek fontos uniós forrása a CEDEFOP több éve futó, a munkaerőpiac igényeinek előrejelzését végző „Future Skills Needs” projektje. http://cedefop.europa.eu/EN/Files/4078_e.pdf

7 Pillók – Ságvári – Szabó: A Pályakövetési Rendszer fejlesztésének koherenciáját biztosító munkáltatói igényfelmérés, hatásvizsgálat, illetve a mért hatások visszacsatolása a képző intézmények számára, NSZFI, 2010 <http://www.kepzesevolucioja.hu/index.php/component/content/article/34-palyakoevetes-rendszere/202-palyakoevetes-rendszer-fejlesztesenek-koherenciajat-biztosito-munkaltatoi-igenyfelmeres-hatasvizsgalat-illetve-a-mert-hatasok-visszacatolasa-a-kepzo-intezmenyek-szamara>

– arról is szolgáltatnak majd adatot, hogy egyes végzettségekből mennyien helyezkedtek el. De a képzés kívánatos volumenének befolyásolásához, egy hatékonyabban képző rendszer felé való elmozduláshoz ezek az információk *önmagukban* teljesen alkalmatlannak, elégtelenek.

PÁLYAKÖVETÉSI GYAKORLATOK KÜLFÖLDÖN⁸

Egy intenzív internetes keresés dokumentumai alapján áttekintjük, hogy milyen hasonló törekvések vannak világszerte ebben a tárgykörben. A bemutatás természetesen távolról sem teljes körű, de gazdag és sokszínű történéseket, célokat és módszereket fog röviden ismertetni. Az egyes pályakövetési vizsgálatok leírásán túl, ahol van erről információnk, megpróbálunk szót ejteni kialakulásukról, a felhasznált adatfelvételi, adatelemzési módszerekről, az érintett témákról és a felhasználási módokról is. Felvázolunk egy pályakövetési tipológiát is, amelyet a megismert példák alapján alakítottunk ki.

Bár a különböző megközelítések között vannak áthallások és kapcsolatok, de a megismert pályakövetési gyakorlatok sokfélék, és az általuk előállított tudást is többféle, eltérő célra lehet használni. Az alább bemutatott módszerek között nincsen 'egyetlen jó megoldás'. Mindegyik pályakövetési gyakorlatot csak a saját politikai-kulturális közegében és célrendszerében lehet értelmezni, különösen azáltal, hogy egyes vizsgálatok az adott országban több évtizedes múltra tekintenek vissza, saját történetük, fejlődési pályájuk van.

A pályakövetés egy lehetséges tipológiája

Az alábbi táblázat az általunk felvázolt tipológia fő elemeit tartalmazza röviden. A különböző típusokat a továbbiakban példák bemutatásával illusztráljuk.

1. táblázat: Egy kohorszt / populációt egyszer kérdez le (pillanatfelvétel típusú)	
Típus	Tipikus cél, relevancia
Intézményi pályakövetés	A képzésre nézve visszacsatolás az intézmény számára; marketing célok
Országos/területi pályakövetés	Információ az iskola-munka átmenetről – az oktatáspolitikai szint számára Munkaerőpiac feltérképezése

⁸ A fejezet bővített változatát lásd: HORDÓSY Rita – KIRÁLY Gábor: Pályakövetési tipológiák, Szakképzési Szemle, 2011/2

2. táblázat: Egy korosztályt / populációt többször kérdez le (tényleges követés)	
Típus	Tipikus cél, relevancia
Panel jellegű, vagy adatbázisok összekapcsolásával végzett pályakövetési vizsgálatok <ul style="list-style-type: none"> – Adatgyűjtési regiszterek összekapcsolásával nyert pályakövetési információ – Kutatási projekt által nyert pályakövetési információ 	Oktatásirányítási, pályaaorientációs célok, visszajelzés a képzésről
Nem pályakövetési célú, pályakövetési relevanciával is bíró kutatások	Alapvetően nem pályakövetési céllal indult vizsgálatok, amelyek viszont az életutakat is képesek felvázolni, vagy az iskola-munka átmenetről is informálnak

A vizsgálatokat két típusba osztottuk aszerint, hogy a vizsgálat során hány alkalommal keresik fel az adott populációt. Elkülönítettük az egy korosztályt vagy populációt egyszer lekérdező, tulajdonképpeni pillanatfelvételt készítő kutatásokat a követéses panelvizsgálatoktól.

A volt diákokat egyszer lekérdező vizsgálatokon belül külön részben elemezzük az egyes intézmények által készített pályakövetési módszereket, valamint a nemzeti vagy regionális szinten zajló vizsgálatokat. Előbbi célja leginkább az intézmény képzéseit értékelni, a volt diákok által visszacsatolást adni; az eredményeket ezen kívül lehet marketingcélokra is használni. Utóbbiak, a nagyobb volumenű országos vagy területi vizsgálatok célja információt nyújtani az iskola-munka közötti átmenet folyamatáról, nehézségeiről. Több országban erre alapozva készül az *átmenethez kapcsolódó szakpolitika* (transition policy), amelynek a célja az oktatásból a munka világába való átmenetnek a megkönnyítése a fiatal felnőttek számára. Az országos vizsgálatok célja lehet az is, hogy a végzős diákok tervei alapján előrejelzéseket adjon a munkaerőpiac, illetve a felsőoktatás számára elhelyezkedésük folyamatáról. Ezen adatfelvételek során a tanulmányok befejezése után bizonyos idővel keresik meg a volt diákokat.

A hosszabb távú panelvizsgálatok között szintén két típust vettünk számba. Az egyik a pályakövetési vizsgálatok bemutatása, a másik a nem pályakövetési célú, de ilyen relevanciával bíró elemzések utalásszintű említése.

Az előbbi esetben tovább bontottuk a kategóriarendszert, ugyanis a pályakövetési panelvizsgálatoknál két teljesen eltérő logikájú rendszert ismertünk meg. Egyes, főleg skandináv országok esetében jellemző, hogy a pályakövetési információkat több országos statisztikai regiszter összekapcsolásával nyerik, tehát nem készül külön kutatási adatfelvétel. Ezáltal minden kohorszról nagyon pontos információval rendelkeznek, viszont a diákok véleményét így nem tudják becsatornázni a rendszerbe. A másik típus a mintavételes – ritkább esetben teljes körű lekérdezéssel zajló – vizsgálatok, amelyekben a volt diákokat néhány éven keresztül követik, és karrierútjuk fejleményeit elemzik.

Néhány olyan panelvizsgálatot is megemlítünk, amelyek nem pályakövetési céllal készülnek, viszont tartalmaznak olyan kérdéseket, amelyekből az életpálya alakulására lehet következtetni.

Pályakövetési rendszerek, módszerek bemutatása

Intézményi pályakövetés

Az intézményi pályakövetési gyakorlat céljait elsősorban az intézményi érdekek határozzák meg. Ennek megfelelően a célok között említhetjük a képzésnek a tanulók munkaerő-piaci esélyeire gyakorolt hatásának felmérését, a tananyaggal kapcsolatos tanulói attitűdök vizsgálatát és nem utolsósorban az iskolamarketing szempontjait. Ezek a célok és szempontok természetesen a kérdőívek tartalmát is meghatározzák.

Ezzel a típussal az internetes keresés alapján főleg *Franciaországban* találoztunk. Franciaországra nem jellemző a központilag szabályozott és irányított pályakövetési gyakorlat a középfokon végzetek körében. Ez összhangban van a francia felsőoktatási pályakövetésnél tapasztalhatóakkal, mindkét szinten inkább intézményi szinten találkozhatunk pályakövetésre irányuló kezdeményezésekkel. Az is látható, hogy a pályakövetés a francia oktatásügyi kultúra része, és számos középiskola rendelkezik olyan online kitölthető kérdőívvel, amellyel tanulók munkaerő-piaci útját igyekeznek megragadni.⁹ Nagy eltérések tapasztalhatóak ezeknél a kérdőíveknél mind a kérdések tematikájában, mind a kérdőívek kidolgozottságában. A személyes adatokon, információkon túl röviden érdeklődnek a középiskola utáni életpályáról. Milyen tanulmányokat folytatott a megkérdezett, mennyi idő elteltével talált munkát, milyen feladatokat és mennyire önállóan végzett az egyes munkahelyein, valamint, hogy milyen szerződéssel foglalkoztatták?!

Intézményi szintű pályakövetés szórványosan, de növekvő intenzitással a hazai szakképző intézményekben, TISZK-ekben, és különösen a felsőoktatási intézményekben is folyik.

Országos/területi pályakövetés

Több országban találtunk olyan kutatási projektet, amelyben adott évfolyamon végzeteket egyszer keresik meg kérdőíves vizsgálat céljából, tehát nem igazi követéses vizsgálatot végeznek. Ez persze nem zárja ki azt, hogy a vizsgálat folyamatos legyen, azaz, hogy minden évben megkeressék a kérdésekkel a végzős évfolyamot, de ez esetekben mindig más évjárat vizsgálatáról beszélhetünk.

⁹ Iskolai kérdőívek és kimutatások:

<http://ecole.pagespro-orange.fr/lycee.guisthau/divers/enquete.html>

<http://www.lyceehotelier-nd.org/questionnaireancienseleves.htm>

<http://www.ac-nice.fr/geniecivil/enquete.htm>

http://www.lyceedupaysdesoule.fr/enquete_anciens/enquete.php

<http://www.eplea66.educagri.fr/spip.php?article469>

http://www.steiner-waldorf.org/actualite/these_nouvelles_pedagogies/enquete.html

Az országos/területi pályakövetési vizsgálatok körébe azokat a kutatásokat soroljuk, amelyek rövid távúak, azaz általában csak egyszer kérdezik le őket. A középiskola befejezése után fél- és hároméves időtáv jelenti a vizsgálati időszakot. Számos vizsgálatnak célja az iskola és a munkaerőpiac közötti átmenet vizsgálata. Ezek a vizsgálatok mind a foglalkoztatáspolitikai, mind az oktatáspolitikai kérdésekre érzékeny szereplők számára fontos információkkal bírhatnak.

Ezeknek a vizsgálatoknak a célja a fiatalok munkaerő-piaci helyzetének monitorozása, amelyet párhuzamba lehet állítani az általános munkaerő-piaci helyzettel. A cél kevésbé az oktatási hatékonyság mérése, inkább a végzős évfolyamok munkaerő-piaci sikerességének/sikertelenségének megragadása.

Vannak olyan, kifejezetten az iskola-munka közötti időszakot vizsgáló kutatások is, amelyek a munkaerő-piaci sikeresség dimenzióira kérdeznak rá, így az iskolai tanulmányok értékelését, a megszerzett készségek, képességek hasznosíthatóságát, a munkahelyi környezettel összefüggő tapasztalatokat is felméri. Az ilyen jellegű vizsgálatok általános képet kívánnak nyújtani a végzettek helyzetéről. Bár ezeket az információkat leginkább az országos oktatáspolitikai tudja hasznosítani, az intézmények részére is készülhetnek külön elemzések saját végzettjeik véleményéről, pályautjáról és az iskolában szerzett ismeretek, készségek hasznosulásáról. Az alábbiakban különböző európai országokból ilyen jellegű gyakorlatokat mutatunk be röviden.

Az átmenet-jellegű kutatások ideáltípusának lehet tekinteni a Nord-Pas-de-Calais Észak-Franciaországban található régió felmérését. Az úgynevezett IVA felmérés¹⁰ a fiatalok elhelyezkedési útját kívánja megragadni 7 hónappal tanulmányaik befejezése után. A vizsgálat által lefedett populáció a szakmai és technikai képzést nyújtó középiskolákat befejezettekre terjed ki, kizárva azokat, akik akár iskolai képzésben, akár gyakornokként folytatják tanulmányaikat. A felvétel éves gyakorisággal ismétlődik, de nem egy generációt követ szakmai életútja során, hanem mindig az újabb végzett évfolyam átmenetét vizsgálja.

Hollandiában a maastrichti Oktatási és Munkaerő-piaci Kutatóközpont¹¹ a 90-es évek eleje óta folytat vizsgálatokat az iskolát végzettek között az oktatási rendszer legtöbb szektorára kiterjedően. Az adatfelvételek nagymértékben standardizáltak, és a kapott adatok alapját képezik az Iskolát Végzettek Információs Rendszerének.¹² A folyamatosan frissülő adatbázis, amely az egész holland oktatási rendszert lefedi, hivatott naprakész információt szolgáltatni az oktatás és a munkaerőpiac közötti átmenetről.

Az Információs Rendszer adatait 3 egymástól független adatfelvételtől nyerik, amelyek együttesen megközelítőleg 100 ezer iskolából kilépő egyént érnek el. A 3 adatfelvétel közötti „munkamegosztás” a következőképpen zajlik:

10 (Fiatalok beilleszkedése az aktív életbe - Insertion des jeunes dans la vie active)

11 ROA, Research Centre for Education and the Labour Market <http://www.roa.unimaas.nl/>

12 SIS – School-leavers Information System

1. Általános középiskolai oktatás, egyetemre felkészítő oktatás, szakképzést előkészítő középiskola: VO-Monitor. Szakképzés, gyakorlatközpontú szakmai képzés:¹³ BVE-Monitor.
2. A felsőoktatás részét képező szakmai képzések: HBO-Monitor.
3. Egyetemi szintű képzések (alapképzés, graduális képzés): WO-Monitor.

A holland pályakövetési rendszer szakképzésre (BOL) és gyakorlatközpontú szakmai képzésre (BBL) vonatkozó része – a BVE-Monitor – a végzés után másfél évvel keresi fel a korábbi tanulókat. A lekérdezés részben internetes felületen, részben papír alapon történik a körülményektől függően. A kérdéssor egyrészt standard, másrészt pedig képzési szektor és képzési típus specifikus. A BVE-Monitor különösen a továbbtanulásra és a munkaerőpiacra való belépésre koncentrál. A vizsgálat eredményei két szinten, az oktatási intézmények, valamint országos szinten elérhetőek.

A BVE-Monitor egyik fő célkitűzése, hogy az oktatási intézmények szintjén is elérhető adatokat tudjanak szolgáltatni a végzettekről. Az oktatási intézmények a saját végzettjeikről kapnak tájékoztatást, továbbá az intézmények a képzések eredményességéről és minőségi megítéléséről is képet alkothatnak a számukra készülő jelentésből, hasonlóan a magyar kompetenciamérésekhez. Az oktatási intézményeknek igényelniük kell az intézményi szintű jelentést. Ez nem ingyenes, meg kell vásárolniuk. Az országos szintű adatok a nyilvános, éves kutatási jelentésben látnak napvilágot.¹⁴ Az interneten hollandul is elérhető jelentés a kérdések szintjén tartalmazza az eredményeket.

Komoly pályakövetési rendszerre többek között *Írországból* mutatunk példát. A végzettektől az adatokat 2007-ben már 24. alkalommal vették fel. A vizsgálatok közül az elsőt 1978/1979-ben készítették, ezután 1–2 évenként ismételték meg. A vizsgálat a középfokú oktatást befejező volt diákokra koncentrál, célja, hogy országosan reprezentatív adatokkal segítse az oktatáspolitikai alakítását. A vizsgálat eredményei információval szolgálnak az iskolából kilépő fiatalok iskolában eltöltött éveiről, valamint az iskolából a munkába való átmenet időszakáról.¹⁵

A hosszú múltra visszanyúló kutatási előzmények miatt elég adattal rendelkeznek, hogy longitudinálisan is tudják elemezni azokat. A vizsgálat főbb témakörei a következők: középiskolát befejezők tapasztalatai az iskolai képzésről; az iskola utáni oktatás és képzés; a végzettek gazdasági helyzete és a munkahelyi tapasztalatok. 2007-ben először alkalmaztak nemcsak személyes lekérdezést, hanem telefonos és on-line önkitöltős módszereket is. A válaszadási arány 54%-os volt. A vizsgálat során rétegzett véletlen mintát vettek. A minta az elvégzett programok, a program éve és nem szerint reprezentatív. A diákokat az iskola elvégzése után 18 hónappal keresték meg.

¹³ Ebben a képzési formában a tanulók 4 napot töltenek egy vállalatnál, ahol a szakmai gyakorlatot, és 1 napot a szakképző intézményben, ahol az elméleti felkészültséget szerzik meg. Ezt a formát elsősorban hátránykezelésre, a speciális nevelési igényű fiatalok iskolarendszerben tartására dolgozták ki.

¹⁴ http://www.roa.unimaas.nl/pdf_publications/2009/ROA_R.2009_4.pdf

¹⁵ http://www.education.ie/servlet/blobServlet/stat_school_leaver_survey.2007.pdf

Svédországban a statisztikai hivatal *Belépés a munkaerőpiacra* (The Entrance to the Labour Market)¹⁶ címen tesz közzé 2002 óta két évente a végzettekről szóló kutatási jelentéseket. 2008-ban a 2004/2005-ös tanévben a felső középfokon, illetve a felsőoktatás első ciklusában végzetteket kérdezték meg. Az anyag valójában két kutatási jelentést tartalmaz. Az egyik a felső középfokon végzetteket kérdezi meg, a másikban az első diplomájukat megszerzett hallgatókról írnak. Róluk először 2006-ban készült tanulmány. A középfokú intézményekben végzettek közül nagyjából 10%-os mintát vettek, a válaszadási arány 60%-os volt. Papíralapon és elektronikusan is ki lehetett tölteni a kérdőívet. Az adatok a megkérdezettek munkaerő-piaci helyzetével, elhelyezkedésével, jövőbeli terveivel kapcsolatosak.

Az elérhető kutatási jelentés alapján vissza lehet követni, hogy milyen konkrét témákban kérdezték meg a volt diákokat. Ezek egyike, hogy adott időintervallumon belül álltak-e alkalmazásban? Az adott munkával kapcsolatban kérdezik a kapott jövedelmet, a ledolgozott órák számát, a munka jellegével kapcsolatos részleteket. A kérdőív azzal kapcsolatban is kérdez, hogy mennyi időbe telt a diáknak beletanulnia az adott munkakörbe, valamint, hogy milyen készségeket és kompetenciákat kell használnia a munkája során. Részletelesen vizsgálják, hogy a munka jellegéhez milyen transzverzális kompetenciakövetelmények kapcsolódnak: meggyőzés, vitakészség; szolgáltatásközpontúság; önálló munkavégzés; rugalmasság; csapatmunka; számítógéphasználat stb.

A kutatási jelentés egy másik részében ugyanezekkel a készségekkel kapcsolatban azt kérdezik, hogy mennyire az iskolában szerezték meg őket. A 2004/2005-ben elvégzett kurzussal kapcsolatban értékelniük kellett a válaszadóknak többek között az oktatás, a program, a tananyagok, a tanulási környezet, a munkatapasztalatok megszerzésének lehetőségét, illetve a projektmunkákat. A kutatási jelentéseket táblázatos formában, rövid összefoglalóval, a legfontosabb fogalmak angol fordításával közlik.

Panel jellegű, vagy adatbázisok összekapcsolásával végzett pályakövetési vizsgálatok

Pályakövetési vizsgálatnak hívjuk azokat a kutatásokat, amelyek hosszabb időn keresztül követik egy vagy több korosztály életútját, akár már az iskolai évektől kezdve a kérdezést. Mint korábban utaltunk rá, ezen a kategórián belül érdemes elkülöníteni az állami regisztereket, adatgyűjtéseket egymással összekapcsoló vizsgálatokat (Finnország), illetve azokat, amelyekben kutatási adatfelvétel által gyűjtenek információt a követett kohorszokról (Skócia, USA).

Finnországban a statisztikai adatokat nem felmérések által nyerik, hanem az egyénekre vonatkozó információkat összegzik az egyes meglévő adatbázisokból. Középfokú és felsőoktatási intézményi regisztereket, valamint a nyugdíjalap jövedelmi adatbázisait kapcsolják össze. Ezt a rendszert Finnországban 1987 óta működtetik.

16 http://www.scb.se/Pages/Product____9866.aspx

A Finn Statisztikai Hivatal egyik munkatársa, Pekka Myrskylä egy 2001-es statisztikai konferencián beszélt a legújabb oktatásügyi statisztikákról.¹⁷ Ahogy írta, a legtöbb országban kíváncsiak arra, hogy miként alakul az aktuális és jövőbeli munkaerő-piaci kereslet az egyes végzettségek esetében. Szeretnék tudni, hogy a végzettjeik hogyan találnak munkát és a végzett munka jellege mennyire köthető össze a tanulmányaikkal. Továbbá a különböző végzettségekhez és munkatípusokhoz kapcsolódó fizetés mértéke is fontos. A kutató szerint Finnországban az egyes regiszterek összekapcsolása által mindezekre a kérdésekre választ kapnak. Az adatbázisokból tematikus elemzéseket készítettek a végzettek foglalkoztatottságáról, az egyes évfázatok foglalkoztatásának eltéréséről, munkaerő-piaci boldogulásukról, az oktatásból a munka világába való átmenetről, a tanulás melletti munkáról és az otthoni háttér hatásáról a fentiekre. Hasonló megközelítéssel tervezik a hazai pályakövetési rendszert is.

Skóciában a panel jellegű pályakövetési kutatások már a hetvenes években elindultak. A pályakövetési vizsgálat 1996-ban kapta végső struktúráját, amelyben néhány évente újabb évfázatot választanak, olyat, amelyeket 16-17, 18-19 és 22-23 éves korában vizsgálnak. A statisztikai honlap¹⁸ adatai szerint négy kohorszról vannak adatok: az 1992-ben, az 1996-ban, az 1998-ban és a 2001-ben végzettekről. Az adott korcsoport 20%-át keresték meg, a mintavételhez minden hónapban adott napokat vettek, az ezen a napon született diákokat keresték meg. A kérdőív önkitöltős és postai úton gyűjtötték össze, a nem válaszolókat pedig igyekeztek telefonon lekérdezni.

A skót kormány a 2009-es évvel befejezte ezt a típusú vizsgálatot, többek között azért, mert túl nagy ráfordítást jelentett, miközben a válaszadási arány drasztikusan csökkent az elmúlt években. Míg a nyolcvanas években 86%-os válaszadási arányt is sikerült elérniük, addig a 2000-es évek után már jóval 50% alatt volt a visszaérkezett kérdőívek aránya.

A következő két vizsgálatot az *Egyesült Államokban* a munkaügyi adatgyűjtéssel foglalkozó hivatal készítette, amelyek nem egy adott évfolyamot követték, hanem egy korcsoportot.

Az NLSY79 egy nemzeti reprezentatív mintán alapul (12 686 fő). A minta az 1979-ben 14. és 22. éveik között lévő alanyokat foglalja magába. Őket 1994-ig éves szinten kérdezték meg, azóta két éves gyakorisággal kérdezik újra. Az első lekérdezés óta a válaszolók jelentős része átélte az iskola és a munka közötti átmenetet, szülővé és saját ingatlantulajdonossá vált.

A vizsgálat fő tulajdonsága, hogy az adatokat eseménytörténeti formátumban (event history format) kezeli, amely rögzíti az egyén életpályája szempontjából fontos események kezdeti és befejezési dátumát. A munkaerő-piaci aktivitásra vonatkozó adatokat is ilyen formában részletezi. Az adatok magukba foglalják az utolsó adatfelvétel óta végzett összes munka kezdeti és befejezési dátumát, valamint azon időszakokat, amikor az alany nem dol-

17 PEKKA Myrskylä (2001): *The Use of Administrative Register Data for Longitudinal Studies - Transition of Attainers of Educational Qualifications to Working Life*. Seoul 53rd Session of International Statistical Institute <http://isi.cbs.nl/iamamember/CD2/pdf/366.PDF>

18 <http://www.surveynet.ac.uk/SQB/QB/surveys/ssls/sslsintro.htm>

gozott. Az adatok ilyen formában történő gyűjtése és rögzítése miatt könnyű kiszámítani a tényleges munkaerő-piaci tapasztalatot, az adott állásban eltöltött időtartamot és az állások közötti váltások gyakoriságát.

Az NLSY97 egy nemzeti szintű reprezentatív mintán alapul (9000 fő), amely lefedi a 1996-ban 12 és 16 év közötti fiatalokat. Az első adatfelvétel 1997-ben valósult meg, amely egyaránt kiterjedt az adott fiatalra és a fiatal egyik szülőjére. Azóta a fiatalokat éves szinten kérdezik újra. Az NLSY97-et arra tervezték, hogy képes legyen megragadni az iskolából a munkaerőpiacra (és a felnőttkorba) történő átmenetet. Széleskörűen gyűjt adatot a fiatalok munkaerő-piaci viselkedéséről és az oktatási tapasztalataikról. Az elhelyezkedési adatok két típusú munkára fókuszálnak: állás típusú munkákra, amikor az egyén a munkaadó alkalmazásában áll, és szabadúszó munkákra.

Nem pályakövetési célú, pályakövetési relevanciával bíró kutatások

A pályakövetés, az egyén életpályája, a munkaerő-piaci átmenet több más, nem pályakövetési célú kutatásnak is a részétmáját képezik. Példaként utalunk az *Egyesült Államokban* ötven éve működő, a népesség aktuális helyzetére vonatkozó felmérésre¹⁹, amit havonta kérdeznek le 50 ezer háztartásban, és ez a munkaerő-piaci adatok fő forrása, mert az adott háztartás minden 15 évnél idősebb tagjának munkaerő-piaci helyzetére rákérdeznek. A demográfiai és kiegészítő kérdések a társadalmi, oktatási és gazdasági pozíció pontos beazonosítását is lehetővé teszik.

Itt kell megemlítenünk az USA Munkaügyi Statisztikai Irodájának (Bureau of Labor Statistics, BLS) O*NET (Occupational Information Network)²⁰ adatbázisát, amely valamennyi szereplő számára könnyen áttekinthető formában és részletesen tájékoztat az egyes foglalkozásokról is. A honlap bemutatja a modellt, amely alapján az adatokat gyűjtik, valamint az adatbázis létrehozásának módszerét, amelyben nagymintás kérdőíves felvételek is szerepelnek. Mintegy ezer foglalkozásról találunk sok információt és adatot a munkakörökről és munkakörülményekről, a képzésről és továbbképzésről, az adott foglalkozás egyes munkaköreiben dolgozók számáról, a foglalkozás trendjéről, foglalkoztatási kilátásairól, keresleti-kínálati viszonyairól, bérvizonyairól. Az O*NET maga nem pályakövetési adatokból dolgozik ugyan, de nagyon sok olyan jellegű információt tartalmaz, amelyet a pályakövetéstől várnak a munkaügyi szereplői. Példaértékű abban a tekintetben is, hogy valamennyi piacgazdasági szereplőt tájékoztatja, beleértve az igazgatást, a munkáltatókat és a munkavállalókat is.

Ebben a kategóriában hazai példákat is bőven találunk. Az egyik legkézenfekvőbb példa maga a *népszámlálás* vizsgálata, illetve a köztes időszakban felvett mikrocenzusok, amelyeknek nem elsődleges célja, hogy akár az „átmenet” időszakáról, akár az iskolarendszer hatékonyságáról információkkal szolgáljon. Mindazonáltal teljes körű volta és az adatok

19 <http://www.census.gov/cps/>

20 <http://www.bls.gov/oco/oco2007.htm>

széles köre miatt fontos forrása lehet(ne) a foglalkoztatás- és oktatáspolitikai döntéshozatalnak is.

A munkaügyi szféra közel két évtizede készít felméréseken alapuló rövid távú munkaerő-piaci prognózisokat, és ad ki havi és éves munkaerő-piaci helyzetképeket. Mindkettőben külön fejezet foglalkozik az átmenettel, a pályakezdők foglalkoztatásával, munkanélküliségével, a pályakezdők iránti kereslettel. Ezek foglalkozásonként ugyan nem, de képzési szintenként elemzik a pályakezdők helyzetét, és kitérnek a trendszerű változásokra is.

Említhetünk még olyan kutatásokat is, amelyek tartalmaznak elhelyezkedésre, iskolai előmenetelre, mobilitásra vonatkozó kérdéseket is, és széles körben kérdezik le a résztvevőket ahhoz, hogy az adatokból általánosítani lehessen. Ilyen jellegű vizsgálat például az *Ifjúság 2000, 2004 és 2008* kutatássorozat, amely a 15–29 éves korosztályt fedi le.²¹

Látható, hogy a legtöbb országban nincs törekvés arra, hogy egy minden szereplő igényét kielégítő tudástermelési mechanizmust hozzanak létre. Ahol törekedtek ilyen multifunkcionális és alapvetően rugalmasan – egyéni, intézményi és országos szinten is – kezelhető adatstruktúrák kiépítésére (Hollandia, Finnország, Norvégia), ott ezeket már régen kialakított és bejáratott rendszerek összekapcsolásával tudták létrehozni. Ezek a több oktatási szintet átfogó vizsgálatok képesek továbbá az élethosszig tartó tanulás társadalmi jelenségével kapcsolatos követelményeknek is megfelelni, azaz nem csupán az iskola és a munka közötti egyszeri átmenetet tudják megragadni, hanem a különböző szférák közötti folyamatos mozgást is. Ezek a rendszerek ráadásul igen drágák és egy-egy dedikált állami intézmény, munkacsoport foglalkozik az aktualizálásukkal évről évre. Olyan példát nem találtunk, amely – a hazai szándékokhoz hasonlóan – munkaerő-tervezési célokat szolgálna, viszont a legtöbb esetben a pályakövetés összekapcsolódik a pályaaorientációval és a pályatanácsadási szolgáltatásokkal, azok számára biztosít háttéradatbázist.

Pályakövetési rendszerek Magyarországon

Az elmúlt években az oktatáspolitikai országos pályakövetési rendszerek létrehozására és működtetésére jelentős európai uniós forrásokat különített el. A hazánkban eltervezett rendszerek az Európában már létezőkhöz képest sajátos, vitatható célokat tűznek ki, egyúttal igen ambíciózusaknak tekinthetők. Mielőtt rátérnénk a helyi pályakövetésről szóló kutatás eredményeinek ismertetésére, bemutatjuk a törvényi szabályozás, és két, a szakképzettek és a diplomások pályakövetését célzó, „beüzemelés” előtt és alatt álló országos rendszert.

21 <http://www.kult13.hu/index.php?lang=hun&page=cms&spage=showpage&id=521&mikrohonlap.id=719>

TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁS MAGYARORSZÁGON

A közoktatási törvény több ponton is szabályozza a pályakövetés rendszerét. A 94. § alapján a törvény a kormányt hatalmazza fel, hogy rendeletben szabályozza a „pályakövetési rendszer működtetésének részletes szabályait, a pályakövetési rendszer részére történő adatszolgáltatás eljárási rendjét, továbbá kijelöli a pályakövetési rendszer működtetéséért felelős szervet”. Bár egy ilyen rendelet tervezete már 2009-ben elkészült, 2011 nyaráig a pályakövetést szabályozó rendeletet nem adtak ki. Ugyanakkor a törvény 12. § (6) szerint „A tanuló kötelessége, hogy a szakmai vizsgája sikeres befejezését követően – feltéve, hogy nem létesített foglalkoztatási jogviszonyt – három éven belül – jogszabályban meghatározottak szerint – a pályakövetési rendszernek az iskolában megszerzett szakképesítése hasznosulásával kapcsolatban adatot szolgáltatson.” A 42. § (6) szerint pedig „A szakiskola és a szakközépiskola – jogszabályban meghatározottak szerint – adatot szolgáltat a pályakövetési rendszernek, továbbá a honlapján – egyedi azonosításra alkalmatlan módon – nyilvánosságra hozza a szakképzési évfolyamon tanulmányaikat befejezők munkaerő-piaci helyzetével kapcsolatos, a pályakövetési rendszerben keletkezett adatokat, információkat”.

A fenti két idézet jól tükrözi a pályakövetési rendszerről alkotott korábbi elképzeléseket, amelyek az egyes szereplők – a tanulón és a kibocsátó iskolán kívül az eredeti elképzelések szerint a pályakezdők munkáltatói is – kötelezően adatot kell, hogy szolgáltatassanak a pályakövetési rendszerbe. Ez sokat bírált, gyenge pontja volt a régi terveknek, és egyes becslések szerint törvényi kötelesség esetén is legfeljebb 50–70%-os válaszadási arányt lehetne elérni. Minthogy a válaszadás valószínűsíthetően – nem ismert tényezők szerint! – torzított mintát produkálna, így az adatbázisból kinyert adatok érvényessége nagyon is kétséges. A törvény 89B § (1) e) pontja szerint közelebbről nem specifikált módon az RFKB is „rész vesz a pályakövetési rendszer működtetésében”.

A törvény 2. számú melléklete tartalmazza az alábbi fejezetet:

A pályakövetési rendszerbe történő adatszolgáltatás

1. A szakiskola és a szakközépiskola a szakmai vizsga letételéről jelentést küld a pályakövetési rendszer működtetéséért felelős szerv részére. A jelentés tartalmazza a vizsgázó nevét, tanulói azonosító számát, a megszerzett szakképesítés megnevezését, a vizsga helyét és időpontját. Az adatok személyazonosításra alkalmatlan módon feldolgozhatók, iskolánként csoportosíthatók, nyilvánosságra hozhatók. Az adatok a megküldéstől számított öt évig tárolhatók.
2. A volt tanuló jogszabályban meghatározott rend szerint információt szolgáltat a pályakövetési rendszer részére abban az esetben, ha nem létesített foglalkoztatási jogviszonyt.
3. Ha a volt tanuló foglalkoztatási jogviszonyt létesített, a foglalkoztató szolgáltat adatot. Az adatszolgáltatás keretében közölni kell, hogy a volt tanulót milyen munkakörben foglalkoztatják, illetve milyen tevékenységet lát el.

A felnőttképzési törvény szintén tartalmaz a pályakövetéshez kapcsolódó kötelezettségeket. A jogszabályokban megtestesülő szemlélet még azt az elképzelést tükrözi, hogy az egyes szereplők kötelező adatszolgáltatásán alapuló adatbázist hoznak létre. Abban úgyszólván senki nem bíz, hogy az teljes körűen működhessen. Egy vezető egy interjúban az alábbi módon fogalmazta meg kételyeit: „...maga az alany jelez, az, aki hát visszajelez, na de most kérdem én, most hogy akarják erre rászorítani a dolgozót, hogy jelezzen vissza? Vagy visszajelez, vagy nem. Hát nehogy már ezt is szankcionálni próbálja valaki, hogy akkor márpedig az APEH akkor kimegy és beszedi tőled a 20 Ft-ot, mert mit tudom én, nem jeleztél vissza, hogy most te mit csinálsz”.

A Térségi Integrált Szakképző Központokkal szemben a szakképzési hozzájárulásról szóló törvényben fogalmazódik meg az elvárás, hogy már az országos rendszer kiépítése előtt is alakítsák ki saját pályakövetési rendszerüket, amely a hozzájárulás fogadásának elvileg előfeltétele. Jogi értelemben tehát kötelező is a pályakövetés (benne van a törvényben), meg nem is (nincs hozzá végrehajtási utasítás), és nem is lehet pontosan tudni, hogy mit értsünk alatta, hiszen jogszabályban nincs specifikálva. A szakképzési hozzájárulásról szóló törvény tartalmaz ugyan olyan kitétel, miszerint a fejlesztési támogatás fogadásának feltétele, hogy „a pályakövetési rendszerrel összefüggő jelentéstételi kötelezettségnek eleget” kell tennie az intézménynek, de az országos rendszer működésének elindulásáig ilyen kötelezettség a leggyakoribb értelmezés szerint nincs.

Pályakövetési rendszer a szakképzésben

Magyarországon a 2000-es évek közepén fogalmazódott meg országos szintű követési rendszer kialakításának igénye. A 2005 májusában elfogadott Szakképzés-fejlesztési stratégia már tartalmazza, hogy 2008. december 31-i határidővel „Pályakövetési rendszert kell bevezetni”, melynek felelősei az oktatási, a foglalkoztatási és a szakképzésért felelős miniszterek. Cél az volt, hogy a jövőben azoknak az intézményeknek az oktatási programját támogassa a kormány, amelyek a munkapiac igényeinek megfelelően, fontos szakmáknak képeznek fiatalokat. „Ne finanszírozzunk olyan oktatási intézményt, amely a munkanélküliek utánpótlását segíti” – hangsúlyozta a szakminiszter 2005 májusában.²² A 2008. év végi határidő azt jelezte – mint kiderült, túl optimistán –, hogy a 2007-től megnyíló uniós forrásokra alapozva mintegy egy év alatt ki lehet dolgozni és el lehet indítani egy ilyen rendszert. Ennek kidolgozására az Új Magyarország Fejlesztési Terv részeként, „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése” című TÁMOP 2.2.1-es projekt keretében került sor 2008-tól. A projektet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben bonyolították le, összhangban azzal a korábbi döntéssel, hogy ők lesznek majd a rendszer működtetői is.

A projekt 1. számú alprojektjének honlapja²³ szerint a pályakövetési rendszer elsődleges célja az információgyűjtés és szolgáltatás, hiszen nagyon sok adat hiányzik a képzésekkel

²² http://www.mfor.hu/cikkek/Mindenkinek_elege_van_itthon_a_feketemunkabol.html

²³ <http://www.kepzesevolucioja.hu/index.php/palyakovetes>

kapcsolatban, olyanok például, hogy merre veszik útjukat a szakvizsgával rendelkező pályakezdekők, vagy mennyire hasznosítják az elsajátított személyes és szakmai kompetenciákat, valamint a kimenő diákok és munkaadók tapasztalata alapján hogyan ítélik meg képzésük minőségét. Ahogy a pályakövetési rendszer kialakításához készített kutatás fogalmaz, „... a Pályakövetési Rendszer kialakítása című fejlesztés tűzte ki céljául, hogy sztemderd, összehasonlítható adatokat, információkat eredményező módszertant dolgoz ki a szakképzést eredményesen befejező egyének pályakövetésére, adatbázist hoz létre az adatok gyűjtésére és elemzésére.”²⁴

A rendszer kidolgozásának módszertani alapja nem klasszikus, kérdőíves lekérdezés, mert a finn rendszerhez hasonlóan a különböző alrendszerekből beérkező adatok összekapcsolásával elvileg követni lehet az egyéni életpályában bekövetkező változásokat. Az azonosítás alapja az utoljára megszerzett bizonyítvány törzskönyvi száma lesz, majd felmenő rendszerben elkezdi használni az oktatási azonosítót. A rendszer beüzemelésékor a megfelelő adatvédelmi előírások lefektetését és az adatok anonimizálását kötött szabályok szerint kell elvégezni.

A szakképesítési vizsgadokumentumok regisztrációja után nagy valószínűséggel fél-évente kérné meg a működtető Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet²⁵ a különböző adatbázisokat (pl. OEP nyilvántartás, NAV adatok), amelyeket anonimizálás után kapcsolnak majd össze a végzettségi adatokkal. Nagy adatbázisok összekapcsolásának terve szerepel a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium 2011-es Magyar Zoltán tervében²⁶ is. Ezáltal egy folyamatosan frissülő és az évek során egyre több végzett adatait tartalmazó, nagyon komplex rendszert hoz létre a projekt.

Az informatikai felület lehetővé teszi majd, hogy az egyes aktorok saját jogosultságot kapjanak és saját maguk számára rövid elemzéseket készítsenek, táblázatokkal, diagramokkal. A közoktatási intézmények visszajelzést kaphatnak arról, hogy végzett diákjaik mennyire vették sikerrel a munkaerőpiacra való belépés akadályait, valamint, hogy miként értékeli saját képzésüket. A fiatalok arról is tájékozódhatnak, hogyan honorál egy adott szakmát a munkaerőpiac, mely végzettségeket és kompetenciákat értékeli és hiányolja. A közpolitikai formálók számára szintén fontos információkat szolgáltat a rendszer, hiszen ezáltal lehet a képzések minőségét monitorozni, a közpénzek megtérüléséről információt szerezni, valamint a szakpolitikai döntés-előkészítési folyamatban az adatokat felhasználni.

24 http://www.kepzesevolucioja.hu/index.php/component/docman/doc_download/244-tanulmany

25 Új elnevezése Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szakképzési és Felnőttképzési Főigazgatósága

26 <http://www.kormany.hu/download/8/do/40000/Magyar%20K%C3%B6zigazgat%C3%A1s-fejleszt%C3%A9si%20Program.pdf>

Pályakövetési rendszer a felsőoktatásban

Diplomás pályakövetési előzmények Magyarországon

A Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) tulajdonképpen egyszerre intézményi pályakövetés és országos nagyrendszer, sajátos hibrid megoldás. Ennek indítása előtt a projektgazda Educatio Kht. munkatársai összegyűjtötték az eddig hazánkban lezajlott pályakövetési vonatkozású vizsgálatokat.²⁷ Az egyik kiemelkedő előzmény a Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszékének a Fiatal Diplomások Munkaerőpiaci Életpálya Vizsgálata²⁸ (FIDÉV), amely két kiválasztott kohorsz többszöri megkérdezésén alapult.

A DPR felállítása előtt felkeresték a hazai egyetemeket, hogy információt szerezzenek tőlük akkori pályakövetési gyakorlatukról, valamint arról, hogy milyen elvárásaik vannak a nemzeti diplomás pályakövetési rendszerrel kapcsolatban.²⁹ A megkérdezett 40 intézmény közül 32 válaszolta, hogy folytatnak pályakövetési vizsgálatokat, tehát a felsőoktatásban az intézményi pályakövetés nagyobb múltra tekint vissza, mint a szakképzésben. A legtöbb esetben a karrierirodák feladataként jelölték meg a pályakövetést, azonban több intézmény esetében a diáktanácsadók, diákcentrumok, vagy kutatócsoportok foglalkoznak a kérdéssel.

A módszertanokat tekintve a leggyakrabban online vagy postai úton eljuttatott kérdőívekkel keresték meg a volt hallgatókat. A válaszadási arányok 11-40% között mozogtak. Fontos kérdés volt a célcsoport pontos definiálása, pl. hogy csak nappalisokat, vagy más képzési formában tanulókat is megkérdezzenek-e. Az intézmények egy része az adott év végzettjeit keresi meg, másik része több év diplomásait. A legtöbb intézményben nem alkalmaztak „részegítést”, néhol kísérő rektori/dékáni levelet, emlékeztető e-mailt küldtek, vagy telefonon emlékeztettek a kitöltésre. Volt, ahol ajándéksorsolással igyekeztek magasabb válaszarányt elérni, vagy csak a legfontosabb infókat kérdezték, máshol nagyon hosszú kérdőívvel keresték fel a volt hallgatókat. A pályakövetők fele hozta nyilvánosságra az adatokat.

A Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR)³⁰

A DPR kialakítására a TÁMOP (A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése) 4.1.3-as programjában került sor. A programot az Educatio Kht. vezeti. A legfőbb cél az intézményi pályakövetési rendszerek szakmai segítése, valamint az országos pályakövetési rendszer felállítása. A fejlesztés az elképzelések szerint lehetővé teszi majd a felsőoktatási

27 http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/hazai_dpr/hazai_palyakovetesi_kutatasok

28 <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/felsooktatas-gazdasag/fiatal-diplomasok>

29 http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/hazai_dpr/hazai_palyakovetesi_gyakorlatok_gyorsjelentes_ illetve http://www.felvi.hu/images/pub_bin/dload/DPR_1/DPR_hazai_gyakorlat.pdf

30 http://www.felvi.hu/felsooktatasimuhely/avir/kozponti_adattar/projekt_bemutato/diplomas_palyakoveto_rendszer

intézmények kibocsátásának összehasonlítását, ezen keresztül minőségi fejlesztésükhöz, versenyképességük javításához járul hozzá.

Az intézményi DPR vizsgálatok 2010-ben indultak útjukra, az Educatio Kht. ezek létrehozását pályakövetési kézikönyv³¹ kiadásával, esettanulmányok, külföldi példák bemutatásával,³² konferenciákkal³³ segítette. Az egyes egyetemek, főiskolák a „saját módszereikkel, hagyományaiknak megfelelően, adatokat gyűjtenek és működtetnek alumni, illetve pályakövető információs rendszereket, szolgáltatásokat. A pályázati úton támogatott (fejlesztendő vagy kiépítendő) intézményi rendszereknek a kiemelt program által kidolgozott követelményeknek kell megfelelniük.”³⁴

A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy elkészült egy pályakövetési kérdőív,³⁵ amelyet az intézmények kiegészíthettek saját kérdőív blokkjaikkal, ezek után a saját maguk által meghatározott módszerrel (papiros vagy online, esetleges telefonos rásegítéssel), meghatározott mintavétellel veszik fel az adatokat. Az adatok összehasonlíthatók lesznek az országos szinten évente felvételre kerülő vizsgálatok eredményeivel.

A projekt célja továbbá a járulékfizetési adatbázis, a munkanélküli adatbázis és a Felsőoktatási Információs Rendszer adatbázisa anonim összekapcsolásával egy új adatbázis létrehozása, amely rendszeresen lekért adatokkal a diplomások pályautjának főbb adatait képes tárolni. A végzetek döntő hányada ugyanis munkavállaló vagy munkanélküli lesz, vagy továbbtanul. Hasonló logika érvényesül itt is, mint a szakképzési pályakövető adatbázis létrehozásánál, és itt is jogszabályok módosítására van szükség a rendszer felállítása előtt.³⁶

MAGYARORSZÁGI INTÉZMÉNYI SZINTŰ PÁLYAKÖVETÉSI TAPASZTALATOK

Intézmény és TISZK szintű pályakövetésekről kérdőíves és interjú módszerrel gyűjtöttünk adatokat, illetve ellátogattunk számos intézmény honlapjára. Különösen azokéra, akik beszámoltak valamilyen pályakövetési tevékenységről. Viszonylag friss területi szintű pályakövetésről nem szereztünk tudomást, csupán legalább 10 éves, pillanatfelvétel típusú vizsgálatokról (Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén és Győr-Moson-Sopron megyékben). Ezek alapján valószínűsíthető, hogy egy-egy térségre irányuló vizsgálatok csak szórványosan folytak, nyilván elsősorban a közigazgatás szabadon elkölthető forrásainak folyamatos zsugorodása, valamint a megyei irányítási szint eljelentéktelenedése miatt, hiszen információhiányt amúgy a nagyvárosokban és a megyéknél is jeleztek. Az intézményi szinten azonban az idők során – részben alighanem külső, szabályozási kényszerek miatt – növekvő aktivitásról értesülhettünk.

31 http://www.felvi.hu/diploman_tul/ebook/!DPR_ebook/dpr.e-book.html#ebook:menuItem_120

32 http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/dpr_tudastar

33 http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/rendezvenyek

34 http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/hazai_dpr/kozponti_diplomas_palyakoveto_rendszer

35 http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/online_kerdoivek/online_lerdoivek_vegleges

36 Lásd pl. http://www.felvi.hu/pub/bin/dload/diplomas_kutatas2010/DPR_diplomas_kutatasi_jelentes.pdf

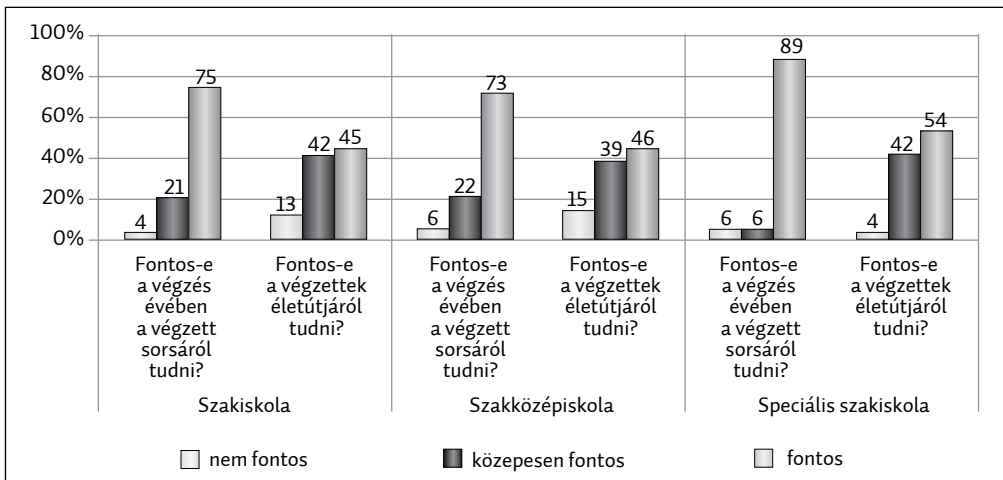
Intézményi kérdőíves felmérés a pályakövetésről

2009 novemberében egy kétoldalas kérdőívet küldtünk el postai úton valamennyi hazai középfokú szakképző intézménybe. Ebben egyéb aktuális szakpolitikai témák – TISZK-ek, megemelt tankötelezettségi korhatár, hiányszakmák stb. – mellett arról is érdeklődtünk, hogy nyomon követik-e végzettjeik sorsát, mennyire tartják fontosnak, hogy korábbi diákjaik sorsáról tájékozottak legyenek, vannak-e kezdeményezések TISZK-szintű pályakövetésre. Végül arra kértük az intézmények vezetőit, becsüeljék meg a megelőző tanévben (2008 nyarán) végzett diákjaik jelenlegi munkaerő-piaci státuszát. 288 szakközépiskolai, 188 szakiskolai és 54 speciális szakiskolai kérdőívet kaptunk vissza, a megkérdezettek rendre 28, 28, illetve 34%-ától.

Ugyanezeknek a kérdéseknek egy része azonos megfogalmazásban szerepelt egy 7 évvel korábbi, a 2002/2003-as tanévben lebonyolított szakiskolai felmérésben is,³⁷ a végzett diákok sorsáról való ismereteket firtató kérdés pedig egy 2005-ös Tolna megyei vizsgálatban.³⁸ Így bizonyos időbeli összehasonlításra is vállalkozhatunk.

A pályakövetés, a végzettek életútjának követése nagyon fontos kérdés az intézményvezetők számára. Lényegesnek tartják, hogy információval rendelkezzenek a volt tanulók pályájáról (1. ábra).

1. ÁBRA: A pályakövetés fontossága (2009)³⁹



³⁷ Szakiskolai felmérés, Országos Közoktatási Intézet, kutatásvezető: Mártonfi György

³⁸ Mártonfi György: *A szakképzés Tolna megyében. Helyzetkép és javaslatok, 2005, kézirat*

³⁹ A feltett kérdés ez volt: Mennyire volna fontos, hogy a végzettek sorsáról átfogó vagy részletes képpel rendelkezzen az iskola?

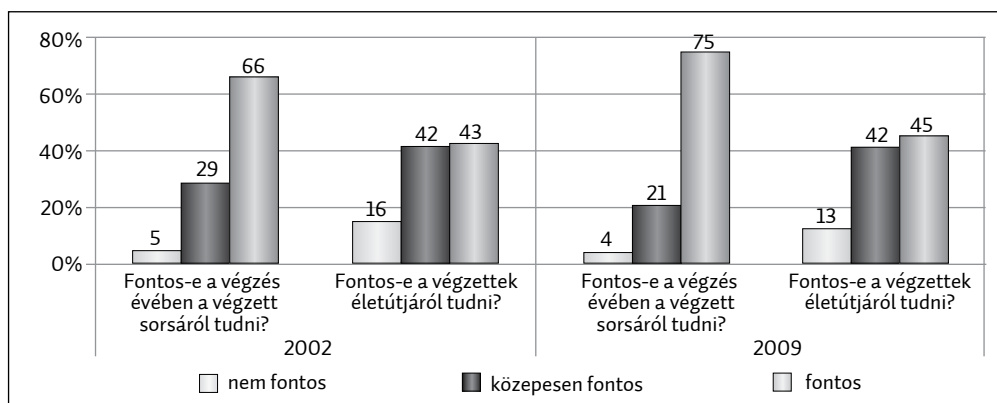
a.) Az adott intézmény végzettjeinek sorsáról a végzés évében.

b.) Az adott intézmény végzettjeiről és életútjáról, jelenlegi sorsáról. Válaszlehetőségek: Egyáltalán nem – Kicsit – Közepesen – Nagyon – Elengedhetetlen. A két első és két utolsó választ összevontuk az ábrán.

Látható, hogy háromnegyedük tartja fontosnak – több mint egyötödük egyenesen elengedhetetlenül fontosnak – tudni arról, hogy a végzés évében merre indultak tovább a végzettek. Az intézményvezetőknek mintegy a fele még a rendszeres információszerzést, a tényleges pályakövetést is fontosnak tartaná, de a többiek is általában közepesen fontosnak – azaz egyáltalán nem mellékesnek – gondolják, hogy rendelkezzenek ilyen tájékozottsággal. Ebből arra következtethetünk, hogy a feltételek megléte esetén az intézmények döntő hányadában meg volna a belső motiváció arra, hogy iskolai szintű pályakövetést végezzenek, hiszen annak eredménye a vezetés számára fontos.

A 2002-es és 2009-es szakiskolai adatok összehasonlítása alapján úgy tűnik, hogy az elmúlt évek során az iskolák számára némiképp talán megnőtt a jelentősége annak, hogy végzettjeikről adatot, információt szerezzenek, de alapjában véve egy tartós prioritásról van szó (2. ábra). Nem új keletű tehát ez az igény, és nem is egyszerűen a szakpolitika felől érkező – amúgy létező – nyomásnak tudható be mindez. Az igényes, színvonalas pedagógiai vezető munka előfeltételéről van szó a legilletékesebbek szerint is.

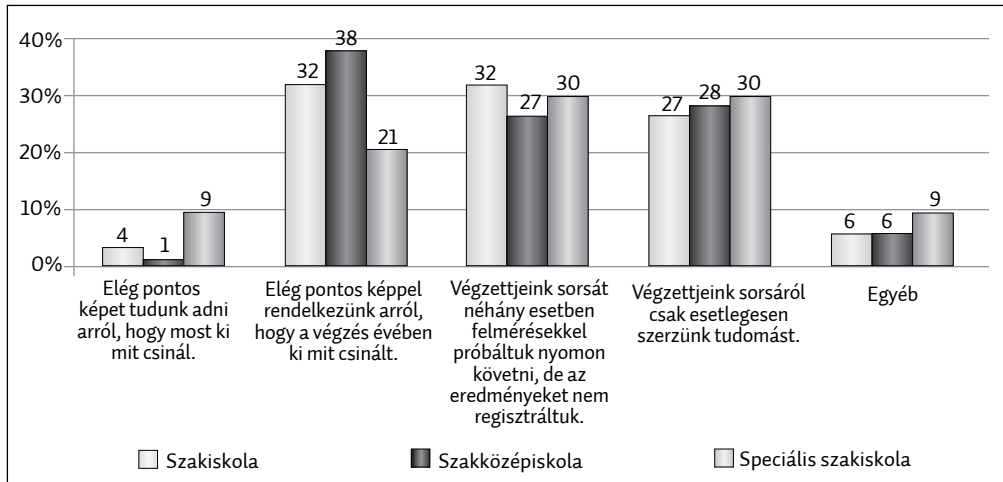
2. ÁBRA: A pályakövetés fontossága 2002-ben és 2009-ben⁴⁰



Az iskolavezetőktől megkérdeztük, hogy ténylegesen milyen szintű ismeretekkel rendelkeznek a végzettjeikről. Az iskolák közül csak egészen kevesen jelezték, hogy elég pontos képpel rendelkezik arról, hogy melyik korábbi tanulójuk éppen mivel foglalkozik (3. ábra). Utóbbi interjúkból az derült ki, hogy ezekben az iskolákban is csak elnagyolt, általában nem szisztematikusan dokumentált tudásról van szó. A szakképző intézmények mintegy harmada van képben arról, hogy a végzés évében végzettjeik merre folytatták útjukat. Az interjúk alapján a dokumentálás itt is esetleges, az iskola belső nyilvánossága számára általában nem hozzáférhető. A többi iskolának nagyjából a fele tett korábban szórványos kísérletet volt tanulóik későbbi sorsának a megismerésére, a többiek – mindhárom iskolatípusban a visszajelzést adó iskolák negyede-harmada – végzettjeik sorsáról csak esetlegesen szerzett tudomást.

⁴⁰ A feltett kérdést lásd az 1. ábra alatt.

3. ÁBRA: Az iskola ismeretei korábbi végzettjeikről (2009)⁴¹



Érdekes, hogy viszonylag csekély mértékben különbözik a pályakövetés fontosságának megítélése annak függvényében, hogy az intézmények informálódnak-e volt diákjaik pályautjáról. Akik „elég pontos képpel” rendelkeznek erről, azoknak a fontosságot firtató kérdésre adott válaszaik átlaga 3,98 volt az 1–5 skálán (összességében a 4-es érték a „nagyon fontos”). Ettől érdemben nem marad el (3,93) azon intézmények válaszaik átlaga, amelyek néhány esetben próbálkoztak helyi felmérésekkel. Ami igazán meglepő, hogy a többi iskolavezető válaszaik átlaga (3,57) nagyjából félúton van a „közepesen fontos” és a „nagyon fontos” válasz között. Tehát azon intézményvezetők is elég nagy fontosságot tulajdonítanak a végzetek sorsáról való tájékozódásnak, akiknek intézményeiben ilyen próbálkozások még egyáltalán nem voltak. Ez is arra utal, hogy nyitott kapukat döngtet, aki intézményi pályakövetésre próbálja rávenni az intézményeket, feltéve, hogy annak feltételei (módszertani, humán erőforrás, némi pénz) rendelkezésre állnak.

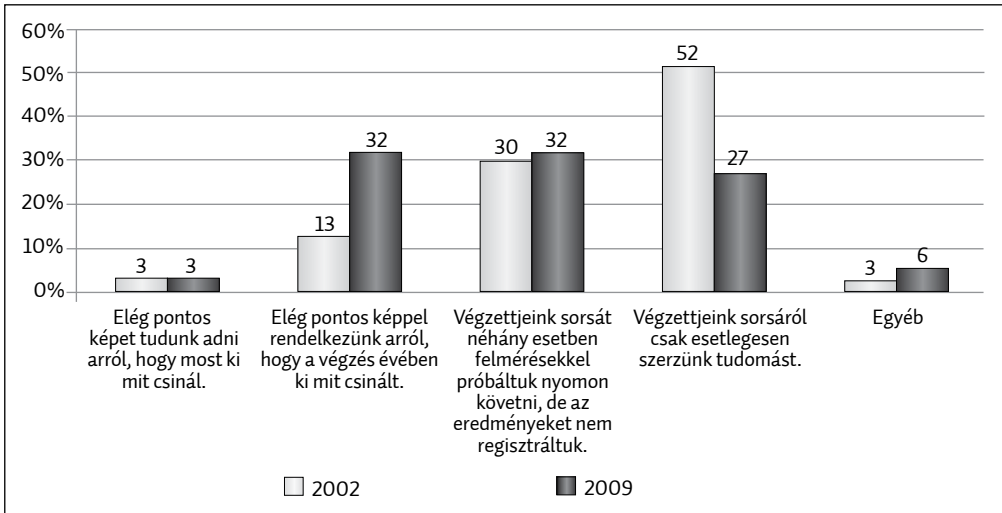
A 2002-es, valamint a 2009-es szakiskolai adatok összehasonlításából az derül ki, hogy az egyes intézmények szempontjából nem csak a megszerezhető információ fontossága nőtt némiképp, de az általuk beszerzett adatok aránya is. A diagramon láthatjuk (4. ábra),

41 A feltett kérdés ez volt: Melyik állítás áll legközelebb az igazsághoz az Önök iskolájára?

- 1 – Szakiskolát végzettjeink sorsát évek óta nyomon követjük és dokumentáljuk. Elég pontos képet tudunk adni arról, hogy most ki mit csinál.
- 2 – Végzettjeink sorsát a végzés évében nyomon követjük és dokumentáljuk. Elég pontos képpel rendelkezünk arról, hogy a végzés évében ki mit csinált.
- 3 – Végzettjeink sorsát néhány esetben felmérésekkel próbáltuk nyomon követni, de az eredményeket nem regisztráltuk.
- 4 – Végzettjeink sorsáról csak esetlegesen szerzünk tudomást, ha visszajelzik, ha találkozunk velük.
- 5 – Egyéb

hogy míg 2002-es felmérésünk során a végzés évében az iskolák csak alig minden hatodik vezetője volt tisztában azzal, hogy volt diákjaik mit csináltak, 2009-ben már az intézmények harmadának volt elég pontos képe erről.

4. ÁBRA: Az iskola ismeretei korábbi végzettjeikről 2002-ben és 2009-ben⁴²

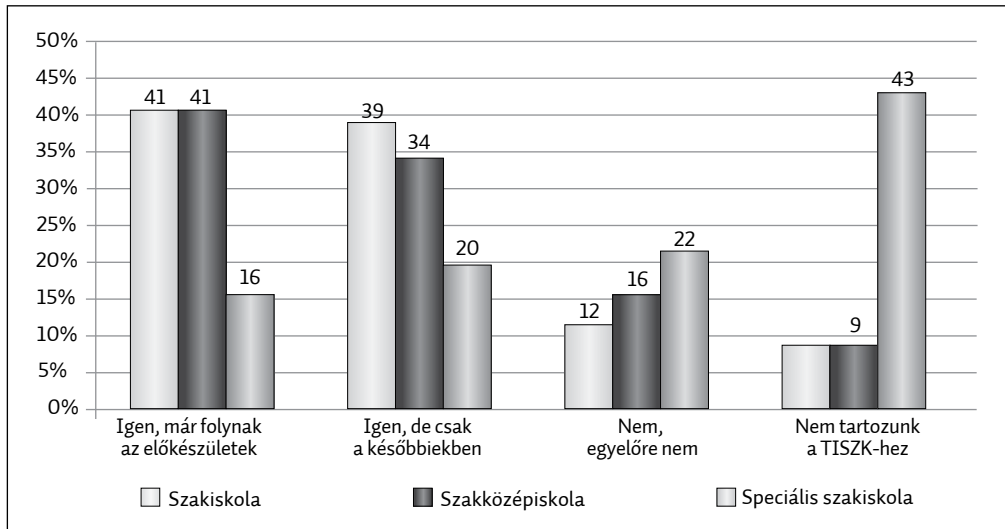


A szakképző iskolák döntő többsége, még a speciális szakiskoláknak is nagyobbik fele 2008-2009 óta valamely Térségi Integrált Szakképző Központ (TISZK) tartozik. A TISZK-ekkel szemben van egy – jogilag nem egységesen értelmezett – elvárás, hogy pályakövetést működtessenek, ez a szakképzési hozzájárulás fogadásának előfeltétele. A TÁMOP-projektek – amelyekre a legtöbb TISZK sikerrel pályázott – nagy része is tartalmaz pályakövetési alprojektet. Az iskolavezetőket ezért arról is kérdeztük, hogy abban a térségi szakképző központban, amelyhez tartoznak, terveznek-e pályakövetési modult.

A szakiskolák és szakközépiskolák kétötöde jelezte, hogy már folynak a pályakövetési rendszerrel kapcsolatos előkészületek, ez az arány a speciális szakiskolák – amelyeknek csak kevesebb mint fele működik TISZK keretein belül – esetében 16%. A szakiskolák kétötöde, a szakközépiskolák harmada, a speciális szakiskolák ötöde tartozik olyan TISZK-hez, ahol a későbbiekben tervezik elindítani a pályakövetési rendszert. A szakiskolák tizede, a szakközépiskolák hetede, a speciális szakiskolák ötöde válaszolta, hogy a TISZK-ben egyelőre nem terveznek pályakövetést beindítani (5. ábra). Ez is jelzi, hogy a jogszabály értelmezése nem egységes, és többen csak az országos rendszerrel való együttműködést tekintik kötelezettségüknek.

42 A feltett kérdést lásd a 3. ábra alatt.

5. ÁBRA: TISZK szintű pályakövetési tervek 2009-ben



Az intézményvezetők becslése a diákok végzés utáni sorsáról

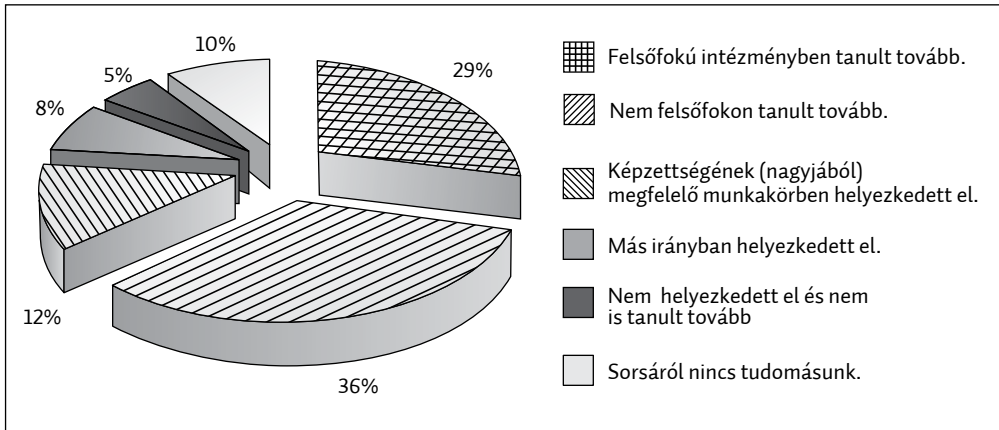
A 2009-es kérdőívben feltettük azt a kérdést az intézményvezetőknek, hogy mit gondolnak, merre haladtak tovább az előző évben végzett diákjaik? Nem az intézmény pályakövetési gyakorlatának adataira kérdeztünk rá, hanem saját (akár informális úton szerzett, „hallgatólagos”) tudásukra. Arra kértük őket, hogy adjanak becslést az egyes továbbtanulási, elhelyezkedési arányokra. Ez a próbálkozásunk azon alapult, hogy ugyan nagyon sok mindent nem tudunk pontosan mérni a világban – elsősorban a pontos (szociológia, mérnöki stb.) mérések nagyon magas költsége miatt –, de a szakértői becslések – ha jó szakértőknek jó kérdéseket teszünk fel – megbízható pontossággal adnak eredményt. (Egy korábbi, 2005-ös Tolna megyei vizsgálatunkban már kipróbáltuk ezt a kérdést, és akkor jól működött.) Ez alatt azt értjük, hogy szinte mindenki kitöltötte az adott kérdést, és csupán a diákok negyedének-harmadának sorsáról nem tudtak beszámolni a megkérdezettek. Mostani vizsgálatunkban ez az arány még jóval kisebb, amit annak tulajdonítunk, hogy a diákok végzés utáni sorsának, ha nem is szigorú követése, de figyelemmel kísérése egyre jobban előtérbe került.

Szakközépiskola

Ezek szerint a szakközépiskolában az adott évben érettségizettek közül átlagosan minden harmadik fiatal tanul tovább felsőfokon, ennél valamivel többen pedig nem felsőfokú intézményben folytatnak további tanulmányokat (6. ábra). A tanulók kicsit több mint egy tizede a szakközépiskolai szakiránynak nagyjából megfelelő munkakörben, valamivel kevesebb, mint tizedük más irányban helyezkedett el, tehát minden ötödik szakközépiskolai

érettségizett munkát vállal OKJ-s szakképzettség nélkül is. Sokan persze csak ideiglenesen, készülve az újabb felvételre. Minden huszadik diák az intézményvezetők szerint nem tudott elhelyezkedni és nem is tanult tovább.

6. ÁBRA: Szakközépiskolai intézményvezetők becslése korábbi végzettjeik sorsáról (%) (2009)

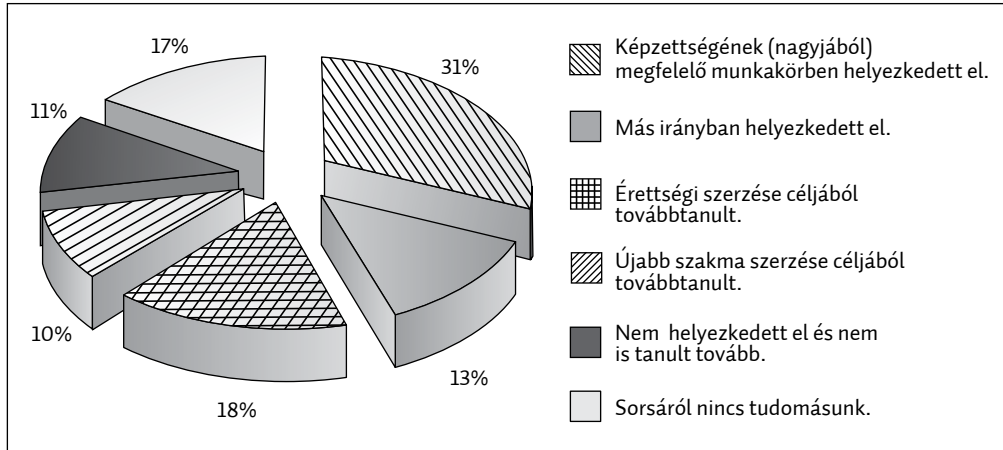


Szakiskola

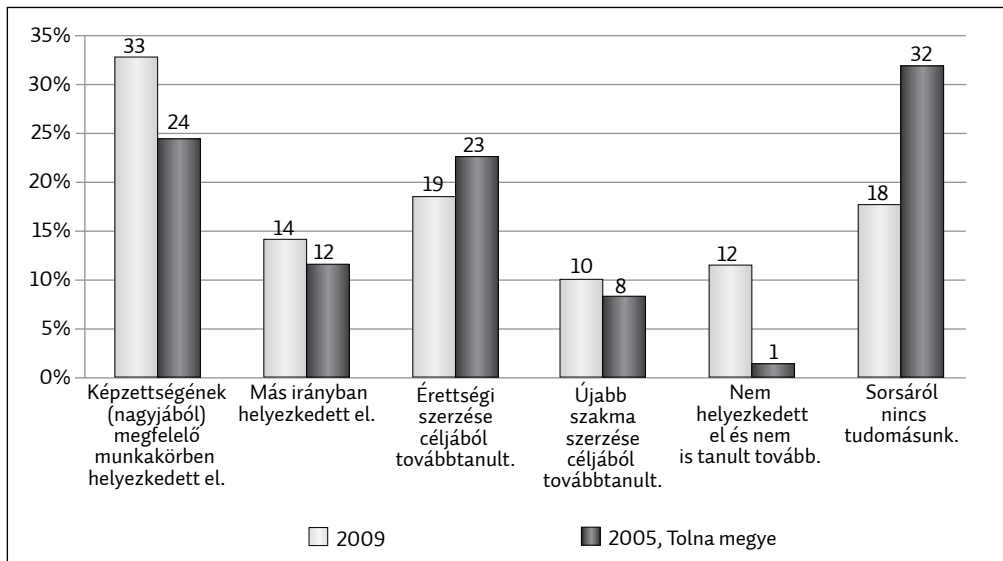
A szakiskolai tanulók további útjára vonatkozó becslések szerint (7. ábra) a végzetek mintegy 44%-a helyezkedett el. A szakképzettségének (nagyjából) megfelelő munkavállalás aránya 31%. A további tanulmányokat folytatók aránya a felmérés szerint 28%, a továbbtanulók nagyobbik hányada az érettségi megszerzéséért, mintegy harmada pedig egy újabb szakképesítésért folytatja tanulmányait. Ezek az értékek nagyon hasonlítanak a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézetének (MKIK GVI) az utóbbi években évenként végzett felmérései eredményeihez.⁴³ Az egyetlen jelentősebb eltérés, hogy a GVI 2009-ben 20%-os munkanélküli arányt mért a végzett szakmunkások között 9 hónappal végzés után, míg az igazgatói becslések ennél jóval optimistábbak, 5%-ról szólnak, még a „sorsáról nincsen tudomásunk” kategóriával együtt is csak 15%-ot tesznek ki. Az értékek ilyen fokú hasonlósága a továbbtanulás és munkába állás vonatkozásában visszaigazolja a becslések kérésének – mint működő módszernek – a helyességét. További fontos szempont, hogy a két felmérés költségigénye között sokszoros a különbség. A szakértői becslések a pontos szociológiai méréseknél mindig nagyságrendekkel olcsóbbak.

43 A tanulmányok letölthetők az MKIK GVI honlapjáról, <http://www.gvi.hu/>

7. ÁBRA: Szakiskolai intézményvezetők becslése korábbi végzettjeik sorsáról (%) (2009)



8. ÁBRA: Szakiskolai intézményvezetők becsléseinek összehasonlítása (%) (2005 Tolna megye; 2009)



Ennél a kérdésnél módunk volt a 2005-ös Tolna megyei vizsgálat adataival való összevetésre (8. ábra). Itt természetesen óvatosan kell kezelni az adatokat, különösen Tolna megye speciális munkaerő-piaci helyzete miatt. A becslések azt mutatják, hogy az elhelyezkedés – különösen a szakképzettségnek megfelelő elhelyezkedés – aránya 2009-ben magasabb lehetett országosan, mint 2005-ben Tolna megyében, kisebb viszont a továbbtanulás mér-

téke mind újabb szakmáért, mind érettségi megszerzéséért. Ugyanakkor magasabb volt a „sorsáról nincsen tudomásunk” kategória, mert valószínűleg a munkát nem találókat is ide sorolták a vezetők (esetleg nem tudva, de remélve, hogy sokan találtak munkát), és elképzelhető, hogy a távolabbi településeken dolgozók és továbbtanulók egy része is ebbe a kategóriába került.

Intézményi pályakövetési tapasztalatok (interjú vizsgálat)

Iskolai pályakövetések

Kutatásunk során összesen 41 intézményben érdeklődtünk a pályakövetési törekvésekről. Ezen intézmények háromnegyedében vagy működik már néhány éve valamilyen formája a diákok követésének, vagy rövid időn belül elindítják saját követési rendszerüket. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy milyen módszerekkel igyekeztek, igyekeznek az iskolák információt gyűjteni a végzettjeikről, és néhány esetben azt is, hogy milyen eredményre vezettek ezek a módszerek.

A pályakövetés iskolai szinten több célt szolgálhat. Egyrészt az intézményvezetést, valamint a pedagógusokat informálhatja arról, hogy diákjaik mennyire sikeresen vették az iskola-munka közötti átmenet akadályait, illetve, hogy a megszerzett tudásuk elegendő volt-e a munkahelyükön. Másrészt ehhez kapcsolódóan több intézményben említették, hogy a pályakövetési információk a képzések indítására is hatással lehetnek. A fenntartó felé, továbbá pályázati beszámolóik miatt is szükségük lehet adatokra a végzettek elhelyezkedéséről. Több iskola hasznosította a megszerzett adatokat marketingeszközként, honlapján vagy az iskolát ismertető kiadványban bemutatva az elhelyezkedési adatokat.

A beszélgetések során többször felmerült, hogy az iskolai szintű adatgyűjtésnek mindeképpen ki kell egészülnie egy magasabb szinten történő adatgyűjtéssel, vagy adataggregálással, hogy legyenek referencia pontok az egyes intézmények számára. Az iskolát pedig segíteni kell módszertani információkkal, az elemzést megkönnyítő eszközökkel, mert saját erőikkel nem képesek hatékonyan és eredményesen megbirkózni a feladattal.

Az interjúk alapján látható, hogy korábban nem voltak megfelelő standardok a pályakövetési rendszerek kialakítására, így többnyire az egyes intézmények elképzelésén, kreativitásán múlt, hogy miként tudtak megfelelő információt szerezni a végzettekről. Néhány helyen viszonylag formalizált, kötött módszerekkel gyűjtenek információt, vannak olyan intézmények is, ahol informális utakon igyekeznek elérni a volt diákokat. Az egyik igazgató szerint a megfelelő módszerek és a források hiánya okoz problémát. Korábban a felnőttképzésben is kellett pályakövetési adatokat leadni, azonban „*a papír elbírta mindent, az ember ütött egyet a hasára, valamit beírt, senki nem tudta ellenőrizni*”, jelezte egy igazgató egy interjúban. Hasonló tapasztalatokat szereztünk munkaerő-piaci integrációt célzó pályázati programok értékelésekor is.

A tipikus iskolai pályakövetési eljárás az volt, hogy papír alapú, rövidebb-hosszabb kérdőívekkel keresték meg a végzetteket *levélben*. Szinte minden interjúalany arra panaszkodott, hogy nagyon alacsony – tipikusan 5-20% – volt a válaszadási hajlandóság,

így a kiértékelésnek sem volt igazán haszna. Ezek a „papíros” próbálkozások többnyire az iskolavezetés szintjéről indultak, sikertelenségük okaként egyrészt a címek változását, az intézményhez való csekély kötődést, valamint a befektetett energia és pénz alacsony hasznosulását jelölték meg. A módszer működésképtelenségéről menet közben meggyőződhetek, és ez mellékhatásként el is vette a kedvüket a további próbálkozástól, és néhol a helyi pályakövetés diszkreditálásához is hozzájárult.

Sok iskolavezető mondta, hogy az intézményi szint helyett a végzős osztály osztályfőnökének feladata, hogy korábbi diákjairól a tanév vége után információt szerezzen. Míg korábban csak az offline technikák álltak rendelkezésre, azaz csak postai úton tudták megkeresni a volt diákokat, addig manapság sokféle infokommunikációs eszközön keresztül is fel lehet venni velük a kapcsolatot. Néhány iskolában e-mailben tartják a kapcsolatot a végzettekkel, akiktől még a tanév vége előtt kérik el elektronikus elérhetőségüket. A szakvizsgát követő nyáron pedig az osztályfőnökök igyekeznek e-mailben begyűjteni a diákoktól azt, hogy hol és hogyan sikerült elhelyezkedniük.

„Ami az iskola esetében működni szokott pályakövetés kapcsán, hogy általában a diákok a végzés után rendszeresen tartják részben egymással, részben az osztályfőnökkel a kapcsolatot. A volt osztályfőnöknek van egy ilyenfajta beszámolási kötelezettsége, ő kinyomozza valamikor nyár végén, hogy mi történt a diákjaival, és ezt meg is szoktuk jelenteni az iskolának a honlapján, de utána már, hogy egy év múlva mi lett belőle vagy két év múlva, az a nyomon követés már nem működik.”

Az elektronikus információszerezés nem csak e-mailes megkeresés útján történhet, hanem a különböző közösségi oldalakon keresztül is. Így például az iWiW, a MyVip, a Facebook oldalakon létrehozott iskolai profilokon lehet információt megosztani és összegyűjteni. Ezáltal amolyan öregdiák csoport, „alumni” szervezet alapjait is le lehet fektetni.⁴⁴

[Az iskolapszichológus] „az iWiW-en és a MyVip-en listát hozott létre, ebben folyamatosan tájékoztatja a 12. és felsőbb évfolyamosokat továbbtanulással kapcsolatos információkkal. Itt tudja őket nyomon követni. Az iskola honlapján is van fórum, ezen keresztül is informálódik és tesz közzé információkat.”

Ennél valamivel informálisabb módszer az, amikor az iskola valamelyik alkalmazottja – akár a volt osztályfőnök, akár a titkárságon megbízott felelős – telefonon igyekszik elérni a volt diákot. Több intézményben jártunk, ahol komoly adatmennyiséget sikerült ezzel a módszerrel felhalmozni, amiből aztán elemzések is készülhettek. A telefonos adatgyűjtés előnye, hogy a családokat többnyire akkor is el lehet érni, ha a diák száma esetleg megváltozott, illetve ilyenkor kisebb a nem válaszolás aránya is.

A leginkább informális és legkevésbé szisztematikus adatgyűjtésnek a diákok alkalmankénti személyes megkérdezése tűnik. Több iskolában említették, hogy amikor a volt tanuló visszalátogat, akkor kérdezik meg elhelyezkedéséről, továbbtanulásáról, vagy amikor az adott településen véletlenszerűen találkozhatnak vele. Ugyanerre a személyes információszerezésre példa, amikor a diák a korábbi gyakorlati helyén helyezkedik el és

⁴⁴ Az alumni típusú pályakövetési rendszerek célja nem csak az információgyűjtés, hanem az információszolgáltatás is lehet: így például a továbbtanulási, vagy munkalehetőségekről is lehet értesíteni a volt diákokat.

az adott munkahelytől szerez az iskola információt a diák pályájáról. A személyes megkérdezés során begyűjtött adatok kevésbé önthetőek táblázatos formába, viszont emiatt sokrétűbb információ begyűjtésére van lehetőség: lehet érdeklődni a diákok motivációjáról, további terveiről, a képzéssel kapcsolatos reflexióikról. Az információk rögzítésére és bizonyos összegzésére azonban van mód, de erre már csak néhol kerül sor.

Az interjúink során úgy találtuk, hogy az egyszer-egyszer, véletlenszerűen elkészített pályakövetési kutatásoknak kevés hasznosítható eredménye volt, így több intézményvezető el is veszítette motivációját a kutatásokkal kapcsolatban. Azokban az intézményekben, ahol jól működő rendszerről számoltak be a megkérdezettek, jellemző, hogy kicsi, családi iskoláról beszélhetünk, ahol könnyebb számon tartani, kivel mi történt, vagy hosszabb ideje működő, szisztematikusan kidolgozott és intézményi szinten használt rendszerről van szó. Az egyik kulcsa tehát a jól működő pályakövetésnek a személyes kapcsolatok használata (osztályfőnök által), illetve a szisztematikus adatgyűjtés és az információk visszaforgatása az intézményi működésbe. Ha valamennyi szereplő – a diák is – tudja, hogy ez az iskolai élet része, egy működőképes rendszer, akkor sokkal nagyobb valószínűséggel lesz aktív annak működtetésében.

Az interjúk során felmerültek *adatvédelmi* megfontolások a gyűjtött adatokkal kapcsolatban. Egyrészt a diákok elérhetőségét a végzés előtt be kell gyűjteni, azokat tárolni kell, fontos, hogy ezekhez az iskola dolgozóinak meghatározott köre férhessen csak hozzá és az anonimitás is biztosított legyen, a beérkező adatokat csak az arra jogosultak láthassák. Az egyik igazgató szerint más szempontból is problematikus a pályakövetéshez kapcsolódó adatgyűjtés. Esetükben a TISZK is próbál adatokat gyűjteni – újabban kériktőlük a tanulók elérhetőségeit –, de úgy véli „senkinek semmi köze hozzá, hogyha én elvégzek valamit, akkor utána mit fogok csinálni. Hát most vagy elmegyek dolgozni, vagy maradok a gazdaságban oszt’ kapálom a krumplit adott esetben. Tehát én úgy érzem, hogy itt azért ebből ne akarjon már egy ilyen nagytetstvér-szindrómát kihozni a rendszer.” Az intézményekkel, az állammal szembeni bizalom mértéke erősen befolyásolja akár a helyi, akár az országos rendszer működését.

A következőkben röviden felvázoljuk négy szakképző intézmény pályakövetési erőfeszítéseit.

I. Az iskolavezetés egyik megbízott munkatársa foglalkozik a pályakövetés lebonyolításával. Ennek során április 30-ig az osztályfőnökök összegyűjtik az elérhetőségeket: név, cím, telefonszám, e-mail cím; az adatszolgáltatással és az adatvédelemmel kapcsolatban pedig tájékoztatják a diákokat.

A végzés után, szeptember 30-ig körlevelet küldenek a diákoknak, október 15-ig várják vissza a válaszokat, október 30-ig összesítik az adatokat és táblázatos formába rendezik. A kérdőívben röviden arról kérdezik a volt diákokat, hogy elhelyezkedtek-e, ha igen, idehaza vagy külföldön, illetve folytatnak-e, és ha igen, milyen intézményben további tanulmányokat. Az adatokat szakmák szerint is összegzik.

II. Az iskolában a 90-es évekre visszamenőleg rendelkeznek a diákok továbbtanulási adataival, amelyeket az 1994-ben indított statisztikai kiadvány számára gyűjtöttek össze.

„Annyira messze nem tudunk elmenni, hogy mondjuk, mi történik a volt diákjainkkal 30 éves korukban, de mivel nekünk nagyon magas a továbbtanulási arány, azt minden évben kigyűjtjük, hogy hova nyerne felvételt a tanulóink. Augusztus végén, szeptember elején mindenkit felhívunk telefonon, hogy ezeket az adatokat összegyűjtsük. Tehát, így a diákjainknak a 90%-áról tudjuk, hogy érettségi után hova kerül. Aki nem nyer felvételt, az általában itt marad nálunk a technikai évfolyamon, róluk azért tudunk, akik pedig felvételt nyerne, azoknál pedig kigyűjtjük iskolára, karra, szakra pontosan, hogy hova mennek. Tulajdonképpen ezt el lehetne nevezni a pályakövetési rendszer első elemének, aztán hogy utána ki hova kerül munkába, arról már nem nagyon vezetünk nyilvántartást.”

A kiadvány strukturálja a volt diákokról gyűjtött információt, és mivel régóta létező, hagyományosnak tekintett statisztikai füzet formájában jelenik meg, a diákok hozzászoktak, természetesnek tartják az adatszolgáltatást. Az igazgató elmondta azt is, hogy az osztálytalálkozó alkalmával mindig előveszik a füzetet, ami segít emlékezni a diáktársakkal együtt töltött éveikre.

*

III. Az intézményben minden év végén összegyűjtik a továbbtanulási terveket, valamint, hogy hány diájuk tett sikeres számítógépes (ECDL), illetve nyelvvizsgát. Az adatokból statisztikákat készítenek, amelyeket a honlapjukon is közzétesznek.

Az adatkérésre egy táblázat szolgál, amelyben jelölni lehet, hogy az adott diák milyen osztályban végzett, középfokon vagy felsőfokon tervez-e továbbtanulni, valamint, hogy rendelkezik-e a már említett vizsgák valamelyikével.

Az iskolában igyekeznek ősszel, amikor már a továbbtanulás valós adatai is kiderültek, további információt szerezni a diákoktól, de ezzel kevésbé jártak sikerrel az elmúlt években.

*

IV. Átgondolt pályakövetési struktúrát működtet az iskola. A diákok egyéni életútjával, kompetenciafejlesztésével akkor kezdenek el foglalkozni, amikor bekerülnek az iskolába. Az iskolába bekerülő diák egy komplex mérés alanya lesz. Fontosnak tartják megtudni, hogy mire motivált a diák és mire lehet alkalmas.

„Itt kezdődik el egy pályakövetési folyamat, hogy a helyét nagyon jól meg kell találnunk a gyerekeknek.” Ennek alapján egyéni fejlesztési tervet készítenek a diák számára, amely tartalmazza, hogy mely területeken szorul fejlesztésre. Ezt egészíti ki a pályaaorientációs felkészítés:

Az iskola befejezése után a diákok életútjáról *„Több csatornán keresztül érkeznek az adatok. Egyszer van az iskola általi levélben történő megkeresés, továbbá a munkaügyi központban figyelik a regisztrált munkanélkülieket, az iskolarendszer tudja jelezni a továbbtanulókat. Információval szolgál a munkaadó és az önkormányzat is, és végül a családot is megkeresik személyesen.”*

Az információk gyűjtése az egyéni átvezetési tervben történik: ez tartalmazza a karriertervet, a tanuló jövőképét, rögzítésre kerülnek az egyéni tanácsadások és esetmegbeszélések. Az adatokat később feldolgozzák, továbbhasznosítják. Az iskolai előmenetel követése által más szinten lehet a diákokkal foglalkozni: lehet például a problémák, a lemorzsolódás jeleit figyelni, és megelőző jelleggel beavatkozni a későbbi problémák elkerülése végett.

TISZK-ek pályakövetési tervei és gyakorlata

Interjúink során a TISZK-ekben eltervezett, általában fejlesztés alatt álló rendszerekről is gyűjtöttünk információkat, ami a pályakövetés egy új szintjének is tekinthető. Itt a legfőbb újdonság nemcsak az, hogy több iskola részvételével egységes pályakövető rendszer alakul, hanem, hogy a TÁMOP 2.2.3 projektjeiben jelentős források is támogatták ezek létrehozását. A legalacsonyabb összeg 3,8 millió Ft volt, de néhány helyen 10 millió forint fölött fordíthattak az ún. pályakövetési alprojektre. Nem minden TÁMOP-os projektben szerepel ez a tevékenység, de a többségében igen. Összességében tehát a TISZK-ek által erre a célra elkülönített pénzek százmilliós nagyságrendű forrást tesznek ki.

Azt, hogy a TISZK-ek pályakövetési tevékenysége nem egy átgondolt stratégia alapján eltervezett és koordinált tevékenység, nem csak a megvalósítás sokfélesége, de már a legilletékeesebbeknek, a TISZK-ek vezetőinek az „Ön mit tud arról, hogy miért került a pályakövetés a TÁMOP-projektbe?” kérdésre adott válaszai is mutatják. Illusztrációként bemutatunk néhány választ:

„Amit én tudok, az az, hogy egy pályázatíróval írtatták meg, tehát az intézmények természetes adatokat szolgáltatottak a pályázathoz. Ez egy elmélet alapon megírt pályázat. [...] Egy vázra húzták rá.”

„Ezt nem tudom. Erről a mai napig annyit tudok, hogy annak még igazán nem jelent meg a végrehajtási törvénye. De mivel ez a szakképzési támogatás elszámolásának egy nagyon fontos szempontja mind a gazdálkodó, mind az iskola részéről, ezt mi valamennyire próbáljuk kezelni.”

„Mert valaki úgy gondolta, hogy kell. Most megint egy jogszabály kimondja, hogy kell ilyen, és kimondja, hogy ezt az NSZFI-nek kell csinálni. Akkor most miért görcsölünk mi iskolák?! Azért, mert az NSZFI elbénázta és még nem tudta megcsinálni a rendszert?! Mondjuk, hogy feláll a mi rendszerünk, és követjük a pályát. Fantasztikus. Kiírjuk a honlapra. Majd fél év múlva feláll az NSZFI rendszere, és akkor álljunk át arra a rendszerre. Ez még fantasztikusabb. De hogy követjük a pályát, amikor nincs szankcionálva?! Hogy fogom én rábírní a gyereket, hogy miután ő elmegy, adjon adatokat az iskolájának, vagy éppen a TISZK-nek?!”

„A közoktatási törvény miatt. Szakképzési fejlesztési forráshoz csak az juthat, aki adatokat szolgáltat. Ugyan az állam nem tartotta be a kötelezettségét, hogy kialakítja a rendszert, de követel. Csak a törvény miatt került be a projektbe a pályakövetés.”

„Azt tudom, hogy azért került bele, mert elbeszél egymás mellett az iskola és a gazdaság. Ezt az ellentmondást lesz hivatott kiküszöbölni a pályakövetési rendszer. Itt nincs pardon, ha kimutatom, hogy hány gyerek helyezkedett el mely szakmákban, az egyértelmű és megkérdőjelezhetetlen lesz.”

Egyértelmű, hogy a pályakövetésbe a döntő többség nem saját szándékából, hanem külső elvárás vagy kényszer (ahol a szakképzési hozzájárulás fogadásának előfeltételeként értelmezik) miatt vágott bele. A TISZK-ek között pályázatírásnál koordináció még nem volt, de a TISZK-ek network-je elég jól működik, egymástól érdeklődtek, hogy mások hogyan csinálják. Már az első elképzelések is divergáltak. Több helyen nem is volt elképzelés, csak tanácsstalanság, és a közbeszerzés nyertese formálta meg a rendszert. Volt, ahol a közbeszerzés nyertesét egy belső szakmai team instruálta a tartalom és struktúra kialakítására. Belső kezdeményezésre és kivitelezésre van példa, de ez ritkább. Néhány illusztráció a vezetői interjúkból:

„A legelső elképzelésünk az volt, hogy nem tudjuk, hogy mi ez, és hogy nem tudjuk, hogyan lehetne ezt működtetni.”

„Az vezérelt minket, hogy a végzett diákokról pontos információknak legyen. [...] Ez végül is már megoldaná az RFKB feladatát is, tehát ezért is felesleges az RFKB.”

„... majd akkor kerül kidolgozásra a saját rendszer, hogyha majd az NSZFI is kidolgozza, majd az fog támogatást nyújtani, mintát szolgáltatni az itteni kialakításhoz. Addig nem csinálunk semmit, mert az úgylis csak a költségeket növelné.”

„Nem voltak különösebb alternatívák. A vállalkozó az elméletileg létező egyetlen úthoz igazodott, aminek már több TISZK-ben is megvan a leírása. Tehát, hogy ez alapvetően egy interaktív informatikai felület kell legyen.”

„Nem volt közbeszerzés... A két pályaaorientációs munkatársunk dolgozta ki, hogy hogyan is működtessük ezt az egészet, és ez elfogadott lett. Az iskolák örültek, hogy ez meglesz TISZK szinten, és nekik nem kell ezzel külön foglalkozni. [...] ez egy belső rendszer. Nem is vásároltunk rá szoftvert ...”

A megvalósulás is divergált. Van, ahol nem használnak szoftvert, van, ahol egy informatikai felület maga a pályakövetési rendszer, amely akkor lesz feltöltve, ha a diákok adatot szolgáltatnak. Van, ahol a TISZK munkatársai végzik a munkát, máshol az iskolákra bízják, és a TISZK-ben csak összesítik a beérkezett adatokat. Több vezető is szkeptikus volt a pályakövetési rendszerek működésével kapcsolatban. Részint a válaszolási hajlandóság, részint a rendszer működtetéséhez szükséges erőforrások biztosítása, illetve a szakértelem megléte, biztosítása miatt. Pedig TISZK szinten megbízni valakit, aki figyelemmel kíséri az adatok beérkezését, valamint az összes iskolának elkészíti a pályakövetési jelentését, lényegesen költséghatékonyabb megoldásnak tűnik, mint minden egyes intézményben megbízni valakit ezzel a feladattal.

„Nagyon drága, szép, gyönyörű szoftverünk van. Fenn van a TISZK honlapján, be lehet lépni, ki lehet tölteni. De hogy ezt ki fogja kitölteni, meg egyáltalán hányan, meg hogy lesz-e energiánk arra, hogy utánamenjünk, hogy az az iskola hogy, s mint... Mert, ha csak egy iskoláról van szó, akkor az az iskola megteszi. De így TISZK szinten már rettentő nehézkes 16 felé könyörögni.”

„Nem fűzünk hozzá sok reményt, mert ismerjük a tanulóinkat. Nem hisszük, hogy jelentkezni fognak.”

„ha hajlandó... mindenféle kecsgetető dolgot ajánlunk nekik... Ha ezt kitöltöd, akkor ezt küldünk, meg azt küldünk... mindenki ajándékot kap, aki visszaküldi. Ehhez azonban viszonylag gazdag TISZK-nek kell lenni.”

„És itt jön a kérdés, hogy ki fogja gondozni. Nyilván a munkaszervezet nem rendelkezik ilyen szakemberekkel. Van az igazgató, szakmai igazgató, pénzügyes, és ezzel kifújít. [...] Elméletileg a TISZK munkaszervezete kiegészült volna még 2-3 szakemberrel, pl. mérési/pályaorientációs szakember, de sajnos a jelenlegi anyagi kondíciók mellett nem tudjuk megvalósítani.”

A TISZK-ek között is találkoztunk olyannal, amelyik az alumni megközelítést preferálta.

„Ez a rendszer lehetőséget biztosít a tanulónak, hogy ebbe a rendszerbe bejelentkezve a szakképzés megszerzése során is tartsák egymással a kapcsolatot, hírt kapjanak az intézményről. Mint egy öregdiák-rendszer. szeptemberben kezdi meg a próbaműködését, akkor egy teljes évük lesz a végzősöknek is, hogy megszokják, megismerjék és megszeressék. [...] Legyen mögötte egy tartalom, és ennek a tartalomnak a szolgáltatója ne a TISZK legyen, hanem legyenek a diákok. Én ezt találtam ki, és ezért kerül bevezetésre szeptembertől”.

Több TISZK esetében a pályakövetési rendszer kialakítása összekapcsolódik a szervezeti irányítási rendszer beindításával, ezért is dominál az informatikai megközelítés. A TISZK szintű adatgyűjtéssel kapcsolatban felmerült az az aggály is, hogy az iskolának is nehézkesen jeleztek vissza korábban a volt diákok, a TISZK-hez még kevésbé kötődnek. Így amennyiben a TISZK-től érkezik a megkeresés, még kisebb az esélye a válaszolásnak. „Volt felmérés, 400 kérdőívből kb. 10 db érkezett vissza. Még ott is kicsi a visszajelzés aránya, ahol párhuzamos megkeresés zajlik (email, telefon)”.

Ez a megoldás az öregdiák rendszerekre épít, kérdés azonban, hogy a Web 2.0-es közösségi oldalak terjedésével és egyre szélesebb körű térnyerésével fel tudják-e majd venni a versenyt a TISZK-ek, iskolák által fejlesztett alumni oldalak.

És hogy mi haszna lesz az egésznek? „Végül is, ezzel az RFKB feladatát tudjuk elvégezni... RFKB nélkül!”

Egy TISZK pályakövetési tervezete

Ebben az átgondolt, koncepciózus megoldásban a TISZK-ben egyrészt a diákok pályájának követését, másrészt a környék munkaadóinak megkerdezését tűzték ki célul.

A tanulói megkeresések a végzés után három időpontban zajlanak majd, a kérdőív kitöltésre egy-egy hónap áll a volt tanuló rendelkezésére, ezalatt kap egy tájékoztató, majd egy emlékeztető e-mailt/levelet (annak megfelelően, hogy korábban milyen elérhetőségét adta meg). Az első megkeresés időpontja a végzéstől számított fél év múlva esedékes; a második 18 hónap múlva, a harmadik 30/36 hónappal a végzés után.

A tanulói kérdőív főbb egységei: végzés utáni tevékenység (munkába állás, munkanélküliség, továbbtanulás, egyéb); elégedettség a képzésre vonatkozóan öt területen (alapkompenciák, idegennyelv-tanulás, info-kommunikációs eszközök használata, szakmai elméleti, illetve gyakorlati képzettség); kapott kompetenciák szükségessége, hasznossága, fontossága, valamint az esetleges hiányosságok.

A gyakorlati helyek munkaadóinak megkeresése által a TISZK információt szeretne kapni az egyes munkavállalók kompetenciáinak minőségével, mennyiségével kapcsolatban, valamint arról, hogy mennyire fontosak az egyes kompetenciák az adott szakma szempontjából. Ezenkívül a kérdőívben igyekeznek adatokat gyűjteni a vállalatok fejlesztési terveiről, különös tekintettel a kompetenciaigényekre.

Az egyes pályakövetési rendszerek kialakításánál úgy tűnik, hogy viszonylag kevés intézményben tervezik az eredményeket felhasználni az iskolai döntéshozatalban, mivel a fejlesztésekre alapvetően külső kezdeményezésre került sor. Ezért kevés intézményben találtunk igazán átgondolt, jól strukturált, hosszabb időskiban gondolkodó rendszerszerű vizsgálatról szóló elképzelést. Sok alapvető módszertani megfontolás is hiányzik az egyes rendszerek leírásában. Különösen fontos lenne komolyabb figyelmet fordítani a válaszadási hajlandóság kérdéskörére, ennek biztosítására.

Több intézményben hangzottak fel a megkérdezettek, hogy a pályakövetési struktúrák kidolgozásánál jóval nagyobb állami szerepvállalásra lett volna szükség, kellett volna egy-egy fajta támogató szolgálat, amely a technikai, módszertani, rendszerszintű megfontolásokban segíti az intézményeket.⁴⁵

KONKLÚZIÓK, JAVASLATOK

Szakpolitika

A szakpolitika törekvései között a pályakövetés már több mint egy fél évtizede fontos prioritásnak tekinthető. Bár az eredmények lassabban jelentkeznek, mint korábban remélték, de az országos rendszerek kiépítésében is történt előrehaladás, jelentős, a tájékozódást jól szolgáló országos felmérések születtek, és a helyi pályakövetések történései is intenzívebbek, mint a 2000 utáni első évtized elején voltak. Összességében az iskolarendszerben középfokon végzettek további sorsáról, képzési és foglalkozási útjáról azonban továbbra sem rendelkezünk differenciált, a földrajzi és szakmai mobilitásra is kiterő, a szándékokat, aspirációkat is számba vevő, a hiányokat kompetencia szinten jelző, a képzésfejlesztésbe is visszacsatolható információkkal. A szakmában maradás vagy a pályaelhagyás tényén túl rendkívül fontos információk volnának az intézmény, az oktatásirányítás és -fenntartás számára a fiatalok elvárásai, karrier elképzelései, amelyek rendre rejtve maradnak, ráadásul a tipikus magatartások néhány évenként karakteresen módosulhatnak az oktatási rendszer változásai, a munkaerőpiac átrendeződései, de akár társadalmi divathullámok nyomán is. Ilyen változások voltak a közelmúltban a középiskolai, majd a felsőoktatási expanzió, az ösztöndíj intézménye vagy a válság, és fontos tényező a fizikai munka megbecsültsége, az ennek nehézségeit vállaló vagy elutasító hozzáállás dominanciája. Egyebek mellett ismeretlenek a szakmai mobilitási tervek, jövedelmi célok, vállalkozási, földrajzi mobilitási hajlandóságok, kompetenciahiányok. Különösen igaz ez a kibocsátó intézmények szintjén.

A szakpolitika sem az országos, sem az intézményi pályakövetéssel kapcsolatban nem gondolta át elég alaposan ezek lehetséges célját. Így a szereplők többségét a munkaerő-tervezés illúziója jellemzi. El kell dönteni, hogy a kommunista tervgazdaság – a diktatúra

⁴⁵ Ahogy ez például a Diplomás Pályakövetési Rendszer kidolgozása során az Educatio Kht. által meg is valósult, lásd az erről szóló fejezetet.

viszonyai között, az egyének akkori döntési szabadságfoka mellett sem működött – munkaerő-tervezési gyakorlatát kívánjuk feléleszteni, vagy egy olyan gazdaságfejlesztési eszközt kívánunk kialakítani, amely az állami és a piaci szereplők számára egyaránt megkönnyítik és megalapozottabbá teszik a mindenkori döntéseket.⁴⁶ El kell dönteni, hogy az iskolarendszerű szakképzési beiskolázásnak – amely rendszerben Magyarországon a szakmunkás képesítéseknek immár csak kevesebb, mint egyharmadát szerzik meg a jövő szakmunkásai – melyik modelljéhez közelítsünk. Az alternatívákat, a létező modelleket világosan leírja az OECD Learning for Jobs programja.⁴⁷ Ezek szerint három modell érvényesül a fejlett piacgazdaságokban, mindegyiknek vannak előnyei és hátrányai:

1. A fiatalok szabadon választhatják meg, hogy milyen képzésben vesznek részt, az oktatási kínálat ehhez igazodik, függetlenül a tényleges munkapiaci kereslettől.
2. Számos tényező – munkaadói javaslatok, munkaerő-piaci előrejelzések és a diákok preferenciái – alapján tervezik a képzési helyek volumenét.
3. A fiatalok szabadon választhatnak, de csak a munkaadók által felkínált képzési helyek közül.

Bár a harmadik modell a – legpregnansabban a német – duális modell jellemzője, azt az ezen modell felé való elmozdulást preferáló szakpolitika is tudomásul venni látszik, hogy Magyarországon a képzési helyek kínálata belátható időn belül nem a munkapiaci keresletet közvetíti, ez „csak” egy képzési hajlandóságot takar. Ezért is számol „tervezéssel”, amelynek fő letéteményesei elvileg a regionális fejlesztési és képzési bizottságok lennének.

Ezek alapján a második modell tűnhet a követendőnek, de ennek az RFKB-k jelenlegi működése, amelynek mind szakszerűsége, mind a szakképzés szereplői általi legitimitása alacsony fokú, ellentmondani látszik. Nyilvánvaló, hogy ez a modell a független szakértői szerepvállaláson és a különböző érdekek mentén dönteni kívánó szereplők érdekegyeztetésén, de legalábbis az artikulált érdekeknek a döntéshozók általi beszámításán alapszik. Mindezek az elemek egyelőre hiányoznak. Az első modell a szakképzés szereplőinek gondolkodásában csak, mint elvetendő szerepel, holott annak előnyei – a diákok legmagasabb szintű motiváltsága, a majdani munkaerő tanulékonyságának és szociális kompetenciáinak magasabb szintje – nyilvánvalóak a gazdaság számára. A pályakövetés amúgy ezen előnyökről és hátrányokról is képes visszajelzést adni.

Úgy tűnik, arra a lehetetlen feladatra szeretnék használni a pályakövetést, amire az alkalmatlan: hogy megtudják, milyen szakmából „túl nagy” vagy „túl kicsi” a kibocsátás.

⁴⁶ A jelenleg rendelkezésre álló információk alapján ilyennek tekintjük a Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézetében a TÁMOP - 2.3.2-09/1 keretében „Munkaerő-piaci előrejelzések készítése, szerkezetváltási folyamatok előrejelzése” címmel zajló, kiemelt projekt modellfejlesztését. <http://elorejelzes.mtaki.hu/>

⁴⁷ OECD összehasonlító elemzés a szakképzésről. http://oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/tudastar/5-fej.oecd_elemzes_szakkepzes_mgy.pdf

Initial Comparative Report. Learning for jobs. The OECD policy review of VET, 2008. dec. 22. http://www.ond.vlaanderen.be/OBPWO/oproepen.niet-obpwo/OESO_VET-project/Bijlage%202.pdf

Ezt nagyon sok tényező befolyásolja, és megítélése a kereslet és kínálat változásain túl nézőpont (személyes és csoportérdek, földrajzi és időhorizont stb.) kérdése is, tehát nem objektív tény. Ez a helytelen kérdésfeltevés bizonyos érdekcsoportok törekvéseit tükrözi, amivel nem csak felesleges erőforrásokat pazarolhatunk el a pályakövetésben, de tényleg vihetjük az amúgy rendkívül fontos funkciókra is alkalmas pályakövetési gyakorlatot (a szakképzés gyakorlatáról nem is beszélve). Jellemző, hogy még a törvényszöveg is azt teszi a tanuló kötelességévé, hogy „az iskolában megszerzett szakképesítése hasznosulásával kapcsolatban adatot szolgáltatasson”. Tehát nem a pályájáról, foglalkoztathatóságáról, munkaerő-piaci beilleszkedéséről, hanem szakképesítése hasznosulásáról. Mintha a szakképesítés hasznosulása volna a központi kérdés, és nem egy versenyképes gazdaságot szolgáló, a munkaadók számára vonzó, önmagát a munkaerőpiacon jól eladni képes munkaerő-állomány megteremtése.

A 2011 májusában megjelentetett Magyar Munka Terv⁴⁸ sem jelent szemléleti előrelépést. A szakképzési rendszer átalakítása című fejezet néhány soros alfejezete – A pályaaorientáció megvalósítása és a pályakövetés bevezetése – is több kritikai megjegyzésre adhat alkalmat. Egyrészt nem utal a két fogalom viszonyára – miszerint a pályakövetés információval szolgálja a pályaaorientációt és tanácsadást, és persze számos további, ebben az írásban is részletezett célja lehet, míg a pályaaorientáció – mint komplex rendszer – „használja” pályakövetésből nyert információkat, és mellette számos egyéb információs forrást. A szöveg megismétli a közoktatási törvény szűkítő fogalmát, miszerint „Bevezetésre kerül a szakmatanulás hasznosulását mérő pályakövetési rendszer”. Majd ezek után explicitté teszi az eszközöz kapcsolódó munkaerő-tervezési illúziót, amikor kijelenti, hogy „Íly módon a tanulók nem szorulnak felesleges pályakorrekcióra, a megfelelő intézménybe és képzésre kerülnek”.

Mindezt a fenti kérdések megvitatásán túl, ahhoz igazodva fontos volna szakmai vitát folytatni arról, hogy milyen információkkal támogathatja a pályakövetés az egyes szinteken a döntéshozatalt, a fejlesztést, az oktatásszervezést, a szakképzés minőségének a javítását és kiemelten a pályaaorientációt, az abban résztvevő valamennyi szereplőt. Mindehhez milyen információkra volna szükség, és azt hogyan lehetne megszerezni?! Mely esetekben célszerű a monitoring jellegű pályakövetés (megítélésünk szerint az intézményi szinten majdnem mindig erről lehet szó), és mikor és hol lehet létjogosultsága és értelme értékelés jellegű pályakövető felméréseknek, esetleg hatásvizsgálatoknak. Ezen szakmai viták lefolytatása után lehet a folyamatokat eltervezni, a meglévőket módosítani.

Egy az RFKB-k döntései kapcsán elterjedt „bon mot” szerint „Excel táblákkal nem lehet társadalmat tervezni”. A kellőképpen differenciált, több dimenzióban adatokat közlő Excel táblák viszont nagyon alkalmasak lehetnek arra, hogy a különböző érdekelttségű felek tájékozódjanak, és ezen tájékozottság alapján a döntéshozatalt is szolgáló sokoldalú kommunikációt folytassanak. Ebben a gazdaság szereplői, az államigazgatás képviselői, a képző intézmények és fenntartók delegáltjai, valamint a K+F szféra személyiségei mellett az iskolahasználók – diákok és családjaik – képviselőit is vállalkozó szervezeteknek is részt kell

48 http://www.kormany.hu/download/e/a7/40000/Magyar_Munka_Terv.pdf

venniük. E nélkül csak féloldalas, alacsony legitimitású döntések meghozatala és kevésbé hatékony folyamatok finanszírozása várható, ami senkinek nem (vagy csak nagyon keveseknek) érdeke.

A kiadványban leírtakból az is világos, hogy a pályakövetés elvileg sokkal több célra lehet alkalmas, mint amire jelenleg szánják. A célok színessége, lehetséges változatosága különösen igaz a helyi szintre. Intézményi, TISZK, fenntartói vagy megyei szinten viszont egyáltalán nem áll rendelkezésre, és perspektivikusan sem fog rendelkezésre állni az a szakmai, módszertani tudás, amely eredményes pályakövetést tudna eltervezni. A helyi – továbbképzéseken képezhető – szakembereknek mindenképpen szükségük lesz olyan szolgáltatásokra, tanácsadásra, amely a helyi célokhoz kalibrált, minőségi pályakövetést eredményez. A hatékony és eredményes pályakövetés – akár intézményi, akár országos szintű, monitorozó vagy értékelő felmérésekről van szó – magas szaktudást igényel, ami nagyon szűken van jelen az országban. Kell szakmai segítség az intézményeknek, TISZK-eknek, pályakövetések lebonyolítóinak, aki a helyi igényeket olcsó (költséghatékony) módszertanokra tudja lefordítani. Fontos az országos pályakövetés és az intézményi és helyi pályakövetések egymáshoz való viszonyának átgondolása. Ahogy a kompetenciamérések esetében is hozzáfér a nyilvánosság az iskolai szintű adatokhoz, úgy – a tervek szerint – a pályakövetésnél is hozzá fog férni. De ahogy a kompetenciamérések sem elegendőek a tudásmérés területén, és intézményi szinten számos, helyben eltervezett mérést és értékelést végeznek, úgy a pályakövetésnél is ez prognosztizálható, amint ez a terület is kinövi gyermekbetegségeit. Ez azt is jelenti, hogy az országos rendszerétől nagyon különböző célok kerülhetnek fókuszba, tehát az országos pályakövetést folytató szakemberek nem láthatják el a helyi pályakövetést folytató tanácsadó-szolgáltató módszertani központ feladatát, hiszen speciális (nem helyi) érdeket képviselnek és speciális (nem helyi) módszertani tudással rendelkeznek. Konzultatív szerepük viszont elengedhetetlen a helyi pályakövetésnél is, hiszen egy fejlett pályakövetési rendszerben a helyi és az országos nagyrendszer kiegészíti és információkkal szolgálja egymást. A helyi és az országos pályakövetési rendszer optimális esetben egy bizonyos fokig integrálódhat is, amint a szakképzési és felsőoktatási, és esetleges egyéb – pl. felnőttképzési – pályakövetési rendszerek részleges integrálása is bölcs fejlesztési irány volna.

Módszertan

Azt már tudja mindenki, hogy mi nem működik. A postai úton a célcsoporthoz eljuttatott és kitöltve visszavárt kérdőívek nem sokat érnek, olykor semmit. A mobiltelefonok és az internet elterjedése az elmúlt évtizedben a célcsoport ilyen elérését is megkönnyítette, de a körbeküldött e-mailek módszere is kudarcot vallott – a válaszarány itt sem magas –, a telefonos kérdésnek pedig speciális módszertani technikái vannak, ráadásul költséges és munkaigényes. A webes felületek, közösségi oldalak lehetőségének kiaknázása éppen csak elkezdődött, de féltő, hogy ezek sem nyújtanak automatikus megoldást, csupán lehetőséget.

Különösen az osztály-, intézményi és TISZK-szintű követésnél – de akár magasabb szintűnél is – lehet ajánlatos, hogy az ne csupán a végzetekre korlátozódjon, hanem az adatbázis – megfelelő adatvédelemmel – már a tanulmányok elejétől rögzítsen adatokat az egyéni fejlődésről, tanulmányi pályáról. Amennyiben a személyre szabott fejlesztés fontos szerepet játszik egy pedagógiai programban, és ennek alapidokumentumaiként egyéni fejlesztési tervek születnek – amint egyre több helyen születnek –, akkor ezekhez adatháttér kell, amely e fejlesztési terveket, az egyén pályaeorientációját megalapozza, és a tervek megvalósulását követi, módosítását-aktualizálását előkészíti. A végzés utáni nyomon követés már csak folytatná a megkezdett munkát, egységes rendszerben mutatná meg az egyén pályáját, és elemezhetővé tenné egy pontosan meghatározott tanulói sokaság pályájának elemzését. Az információk visszacsatolhatók a pályaeorientációba és a pedagógiai program továbbfejlesztésébe. Ebbe az irányba tart a világ pedagógiája, így az ebbe az irányba megtett lépések jól kamatozhatnak a későbbiekben.

A fentiekben láthattuk, hogy nagyon sokféle helyi célt szolgálhat pályakövetés. Annak regisztrálása, hogy hányan tanulnak és dolgoznak a szakmájukban és azon kívül, csak az első lépés, és önmagában nagyon sok haszonnal nem jár. Ahogy a tematika is, a módszertani eszközök is a konkrét célokhoz kell igazodjanak, így konkrét módszertani recepttel itt nem, csupán módszertani ötlettel szolgálhatunk. Konkrétan csak annyit tudunk javasolni, hogy különösen differenciált célok esetén javasolt komplex módszertanok alkalmazása, ezek eredményesebbek lehetnek. Konkrét célokat pedig a helyi szinten illetékes vezetők, leginkább az intézmények és TISZK-ek vezetőségei, valamint a fenntartók, a helyi közigazgatás döntéshozói szabhatnak meg, bár szívesen látnánk helyi pedagógus közösségek (pl. minőségi körök) „megrendelését” is.

A „szokásos” felmérési eszközök (levélben, e-mailben kiküldött, újabban a közösségi oldalra feltett, telefonon lekérdezett kérdőívek) alkalmazását egyáltalán nem gondolnánk eleve elvetendő ötletnek, amikor egyéb lehetőségeket is felvázolunk. Ezek hogyanja is számos módszertani megfontolást igényel, amely nagyban befolyásolhatja a válaszadási hajlandóságot. A kérdőívek hossza, a kemény és puha kérdések feltevésének módja, a „vájkálo kérdések” elkerülése, a válaszra kért egyének megszólítása, válaszra motiválása, a válaszadás elutasításának nehezítése, a számukra is érdekes információk és egyéb „jutalmak” (pl. alumni és pályaeorientációs szolgáltatások) felkínálása, a kérdőívek ütemszerű, szinte várt érkezése mind befolyással lehet a felmérés sikerére. Az is sokat számít, hogyha egy fiatal már diák korában azzal szembesül, hogy időről időre megkérdezik, és az összesített eredményekről informálják. Ha látja, hogy egy bejárattott, működő módszerről van szó, az ő részvételi hajlandósága is sokkal magasabb. Úgy gondoljuk, hogy mindezek, vagy akár a beszerezni kívánt információhoz egy kívánatos minimális válaszadási arány meghatározása olyan magas szakértelmet igényelnek, amely csak központilag biztosíthatóak.

Befejezésül néhány olyan ötletet vázolunk fel, amelyek a fenti, „szokásos” felmérési eszközöktől különböznek, más megközelítéssel próbálnak információt gyűjteni a végzettekről. Már a kiadványban is használtuk az ún. „szakértői becslés” módszerét. Ennek alapja, hogy

bizonyos szereplők – jelen esetben leginkább az osztályfőnökök és a szakoktatók, illetve néhol az intézményvezetés – elég pontos konkrét tudással rendelkeznek végzettjeikről, de akikről nem tudnak konkrétan, ott is vannak elképzeléseik a lehetséges munkaerő-piaci státuszról. Ha például egy konkrét szakma végzettjeiről szeretnénk információt gyűjteni, egy helyzetképet felvázolni, akkor ajánlható lenne az országban ennek a szakmában a szakoktatók megkérdezése, ez nagyobb szakmákban is legfeljebb 2-300 fő, kisebbekben akár csak 40-50 fő. Ők elég pontosan tudják, megbecsülik a diákok helyzetét, munkaerő-piaci sikereit, sőt bérezésükről, munkahelyi beválásukról is értékes adatokkal szolgálhatnak, válaszadási hajlandóságuk magas. Hasonlóan, az adott szakmák foglalkoztatóit is meg lehet keresni, őket a szakoktatók pontosan ismerik, rajtuk keresztül el lehet érni őket. Pontosabban megtudhatnánk például ilyen eljárással, hogy van-e hiány egy szakmában, még azt is, hogy miért van, ha van, s milyen eszközökkel csökkenthető. Egy néhány oldalas kérdőív elkészítése, célhoz juttatása (amely iskolákban oktatják ezt a szakmát) és feldolgozása igazán alacsony költségigényű vállalkozás lenne, és több információval szolgálna, mint egy „univerzális” országos felmérésnek az adott szakmára vonatkozó része.

Helyi szinten nem is a szakértői becslésnek, hanem az osztályfőnökök és szakoktatók információi rögzítésének volna nagy jövője. Ők eleinte nagyon sokat érintkeznek volt diákjaikkal, saját érdeklődésből is begyűjtik az alapinformációkat. Ezeket kellene dokumentálni, időről-időre bevinni egy fájlba. Az osztályfőnököknél további lehetőség, hogy a nagyon sok helyen 5 évenként megtartott érettségi / szakmunkás találkozóknak állandó résztvevői. Ezeken sok információhoz jutnak spontán módon is, de ezek az események is kiegészíthetők egy – akár csak egyoldalas – kérdőív kitöltésével. Ezeknek az információknak rögzítése minimális munka, nem jelent komoly többlet terhet, csupán az információ rendszeres, egységes formában történő regisztrálására kellene törekedni.

A legpontosabb információt a személyes adatkérés szolgáltatja, itt minimális a válaszmegtagadás is. A probléma, hogy ez a legdrágább módszer, mert munkaigényes dolog utánamenni a szétszéledt végzetteknek. Elképzelésünk szerint szakiskolák alsó évfolyamos, leginkább kilencedikes diákjai közül azok, akik erre vállalkoznak, egy – tulajdonképpen pályaorientációs – projektfeladat keretében felkeresnék az azonos iskolában, azonos szakirányban tanult idősebb társaikat, és egy néhány kérdésből álló vázlat alapján beszélgetnének velük. A beszélgetésről készített jegyzeteiket az azonos szakmát tanuló osztályközösség számára ismertetnék. Több ilyen prezentáció után a tanárok segítségével – strukturált vázlat alapján – megbeszelnék a diákinterjúk tanulságait, a munkaerőpiac működésének általános jellegzetességeit, az adott szakma munkakinálatát, foglalkoztatási sajátosságait, idősebb társaik tipikus szándékait, elkülönítve a lehetőségeket, az értelmes célokat és az illúziókat, minősítve az egyes döntési alternatívákat, azonosítva ezek előnyeit és hátrányait. Optimális esetben ez egy olyan projektfeladat, amely több hónapon keresztül az osztályfőnök, a társadalomismeret tanár és egy szakoktató együttműködésében valósul meg, de közülük legalább kettő részvétele feltétlenül indokolt. Természetesen itt is célszerű a megszerzett információk dokumentálása és az így nyert adatok későbbi aggregálása, elemzése.

Van három olyan TISZK, amely gyakorlatilag egy-egy megyét fed le, de több olyan megye van, amelyet 3-4 ottani TISZK szintén elég nagy pontossággal lefed. Az ötlet – amely egy-egy területen, de akár az ország egészében végzetek pályakövetésére alkalmas módszer lehet – az, hogy ugyan a végzett diákok már nem érhetőek el olcsón és könnyen, viszont fiatalabb testvéreik még jellemzően egy középfokú intézményben tanulnak. Megfordítva: a végzős diákok idősebb testvérei kevés kivétellel már végeztek középfokon. Ezért végzős diákokat lehetne megkérdezni idősebb testvéreik munkaerő-piaci státusáról, végzést követő tanulmányairól, az ezekre vonatkozó néhány döntésről, szándékról. A diákok osztálykeretben egy tanóra keretében ki tudják tölteni az idősebb testvérekre vonatkozó kérdőívet, ez igen olcsó megoldás. Akinek nincs idősebb testvére, ott a saját aspirációkról érdeklődünk nagyon hasonló szerkezetben, így a két csoport válaszai – a tervek és a valóság – egybevethetők lesznek. A minta nem tökéletes, de – statisztikusok szerint is – igen jó. A családokban a nem legfiatalabb testvéreket szinte teljeskörűen eléri (akkor nem, ha a fiatalabb testvér nem tanul, vagy egyéb okból nem tölti ki a kérdőívet), illetve ezekből arányos mintát képez. Az esetleges évisméltó vagy iker 12. évfolyamosoknál ritkán előfordulhat, hogy duplázódik egy-egy idősebb testvérré vonatkozó válasz, és az egyik – akiknek munkaerő-piaci sorsa valószínűleg nem teljesen azonos, de nagyon nem is tér el a testvérekkel is rendelkezőkével – teljesen kimaradnak. Így a végzettekről – ha nem is olyan részletességgel, mintha őket magukat kérdeznénk – ugyanolyan olcsón juthatnánk információhoz, mint a diákokról, akiknek az aspirációiról – éppen az alacsonyabb költség miatt – több felmérés is készül.

Gergely Ferenc

A magyar ifjúság a 20. században

(Esszé)

BEVEZETÉS

Bár a történettudomány egyes képviselői úgy látják, hogy a hosszú 19. századot egy rövid, alig 60-70 évet átfogó 20. század követte, amely szinte elviselhetetlenül hosszúnak tűnt, másrészt rémisztő események egymásra torlódásának kell elkönyvelnünk. A végletek évszázada volt, sok minden megváltozott, a világ megújításának reményében folyó, kontinenseken átívelő versengés megteremtette az emberiség megsemmisítésének lehetőségét. A Föld lakói globális problémákkal szembesültek, az emberi faj pusztulásának mélysége és teljes megújulásának magassága nyílt meg előttük.

Már a század nyitánya is ijesztő volt: Ferenc Ferdinándnak, az Osztrák–Magyar Monarchia trónörökösének meggyilkolását milliók életét követelő világháború négy évig tartó tombolása követte. A nyomában támadt forradalmak csak a remények felkeltésére és azok szertefosztatására voltak alkalmasak. A világháborút követő békerendszer igazságtalanságaival lélegzetvételnyi szünetet biztosított a még az előbbit is messze felülmúló második világháborúig. Az európai zsidóság kiirtására irányuló náci kísérlet az évszázad történetének mélypontját jelentette. Az újabb háborús öt esztendő nem szült Új Európát, de úgy tűnt, hogy a romokon egy emberibb lét kezd épülni.

A győztesek oldalán álló Szovjetunió, kihasználva a kétpólusú világrendszer létrejöttének lehetőségeit, érvényesítette nagyhatalmi terveit, szétzúzva ezzel a háborút követő demokratikus illúziókat. Magyarországon 1947–1948-tól egy olyan kommunista diktatúra épült ki, amely szöges ellentétben állt mindennel, ami emberi.

AZ IFJÚSÁGI SZERVEZKEDÉS KEZDETEI

Ha ifjúság alatt a 12-től 26 éveseket értjük, akkor az 1895 és 1898 között születetteket tekintetjük az első 20. századi korosztálynak, hiszen az ő sorsukat befolyásolta a legdurvábban, legközvetlenebbül az első világháború. A század első háborús nemzedékét alkották, további életük, tevékenységük nyomot hagyott az egész magyar társadalom életében. A következő, a második háborús nemzedék első korosztályának tagjai már a „nagy háború” után születtek. Az előttük járó számos korosztállyal együtt őket sem kímélte az évszázad legbrutálisabb háborúja. Tizedelte, nyomorította – testi és lelki értelemben egyaránt – soraikat.

Az 1930 körül születettek egy villanásnyi békésnek nevezhető idő után olyan történelmi helyzetbe kerültek, amelynek légköre, erkölcsé, értékrendje, követelményrendszere merőben különbözött attól, mint amelyek jegyében legfogékonyabb éveiket eltölthették. Az ő esetükben a szocializmus mindennapjaihoz való idomulás sohasem lehetett teljes és tökéletes, s nem is volt az. A hatalom által hön óhajtott és minden eszközzel idomított új nemzedék, a szocialista ifjúság illúzióját az 1948 után születettek jelenthették. 1956 viszont széttepte a hatalom által szőtt illúziók pókhálóját. A leghűségesebbek lettek a leghűtlenebbek, az 1940 körül született tizenévesek forgatták legkeményebben a szabadságharc fegyvereit. A kádári konszolidáció féligazságaitól a '60-as évek elején születettek igyekeztek egyre határozottabban szabadulni, s az 1978–1980-as évjáratok lettek hasznélvezői annak a történelmi léptékű változásnak, amelynek előkészítésében az 1960–1965-ös generáció fontos szerepet vállalt, s játszott.

A szűken és tágan értelmezett ifjúság kategóriájához – figyelemmel az ország összlakosságának drámai (1920) csökkenésére, a visszacsatolások és az 1947. évi párizsi békeszerződés következményeire, valamint a korabeli statisztikai elemzések különbözőségeire –, korévenként és összességében hányan tartoztak, nem sikerült megnyugtató módon tisztáznunk. Nem tudjuk azt sem, hogy az elszakított területeken hány magyar fiatal maradt, s létszámuk miként alakult az elmúlt évszázadban.¹

A gazdaság és a társadalom jellegéből adódóan a legnagyobb létszámú ifjúsági réteg Magyarországon a parasztfiatalság volt, a réteg közéleti szempontból legjelentősebbje pedig a felsőfokú oktatási intézményekben tanulók szűk csoportja, nemek szerint elsöprő többségében a fiúk. A kezdődő szervezkedés is főként a közép- és felsőfokon tanuló diákság körében indult meg, illetve ezt a réteget célozta meg.

A szervezkedés iránti késztetések – tekintettel a fáziskésésre, amelyet Magyarország a 20. század során csak egy-egy részterületen volt képes csökkenteni és behozni – Nyugatról érkeztek, elsősorban Európa legfejlettebb országaiból. Egyének, világi és egyházi szervezetek, önkormányzati és állami intézmények gazdag választéka állt mindazok rendelkezésére, akik a hazai viszonyok egyre sürgetőbb problémáira megoldást kerestek. Egyes „emberbarátok” már a 18. század végétől, a 19. század derekától pedig önkormányzatok, egyházak és vallásfelekezetek, társadalmi egyesületek és az állam – egymást kiegészítve, versengve – kíséreltek meg válaszokat adni a felmerült kérdésekre. A döntő mozgatórugó a kincstár védelme, a kor színvonalán hasznosítható munkaerő, és a haza, a polgári társadalom hatékony védelmét szolgáló katonaság biztosítása volt. Ezeket természetesen át- meg átszótták más célok is. Az ateizmus, a vallási közömbösség, az elvilágiasodás/szekularizáció visszaszorítása, az evangelizáció, a nemzeti kultúra hatékonyabb ápolása mögött is meghúzódó, a nemzetiségek asszimilációját célzó erőfeszítés, a nyugati polgárság életformájához szervesen hozzátartozó lakás-, öltözködés-, étkezés-, tánc-, sport- és névadási szokások stb. meghonosítása, etalonná tétele. Mindez természetesen az újra legfogékonyabbakat, a fiatalok egy vékony rétegét érintette. A döntő többség alávetettsége, kiszolgáltatottsága

¹ E tekintetben a közoktatásra vonatkozó statisztikai adatsorok sem adnak megnyugtató eligazítást.

és magára hagyottsága okán csak késve, torz formában vagy egyáltalán nem került kapcsolatba e törekvésekkel, divatokkal.

Az ifjúság szervezésére tett kezdeményezések – mint arra az eddigiek is utaltak – *alulról* és *fölülről*, de néha egyszerre mindkét irányból jöttek. Néhány külföldön járt huszoneves fiatal éppúgy megtehetette az első lépéseket, mint a törvényhozás, a vallás- és közoktatásügyi kormányzat, vagy éppen a Honvédelmi Minisztérium. A nemek korabeli helyzetéből, családi és társadalmi megítéléséből következően a fiúk szervezeteit építették ki először – nem egyszer a lányokat is bevonva –, de hosszabb-rövidebb idő múltán az önálló lányszervezetek is követték őket. Megerősödésüket, elismertségüket, befolyásuk mértékét és körét növelte az illetékes nemzetközi szervezethez (európai vagy világszövetséghez) való csatlakozásuk/felvételük, az egyházak és az állami hatalom hivatalos elismerése (pl. alapszabályaik jóváhagyásával), erkölcsi, anyagi támogatása. Ezért törekedett minden ifjúsági vagy az ifjúságért működő szervezet minél szilárdabb anyagi bázist kiépíteni, amiben a társadalom tehető rétegeinek változó hajlandósága és lehetősége szabott határt.

A nemzet, a társadalom, az állam nehézségei, válságos helyzete szűkítette az ifjúsági szervezetek, általában a társadalom önszerveződéseinek mozgásterét, de az anyagilag gyengén álló szervezetek megszűnését is maga után vonhatta. A 20. századi magyar történelem eseményein végigpillantva soha nem beszélhetünk igazán kedvező viszonyokról, hiszen a gazdaság ismétlődő válságai mellett nemegyszer a politika is durván letarolta a zsenge társadalmi szerveződéseket.

AZ IFJÚSÁG TÖREKVÉSEI AZ I. VILÁGHÁBORÚIG

Tudjuk, a 19–20. század fordulójára, lényegében 1914-ig kiépült az ifjúsági és az ifjúságért dolgozó szervezetek, állami intézmények s a mögöttük álló jogszabályok hálózata, rendszere. Ez a rendszer magába olvasztotta a külföldi tapasztalatok javát, teret hagyva a sajátosan magyar viszonyoknak. Sokszínű volt és igyekezett kiterjeszkedni az ifjúság lelki-szellemi-testi fejlesztésére egyaránt. A késői liberalizmus légköre lehetővé tette a politikai-ideológiai, tudományos és vallási irányzatok szerinti tömörülést, a vélemények szabad kinyilvánítását és egymás iránti tisztelettől áthatott ütköztetését anélkül, hogy a szembenállók bármelyikének elszigetelésével, kirekesztésével járt volna együtt. Voltak heves viták a szociáldemokraták, a liberálisok, a polgári radikálisok és a különféle konzervatív irányzatok képviselői között, de ezek ritkán fajultak el a szellemi-fizikai erőszak alkalmazásáig. E törekvések szolgálatára, kiteljesítésére és tudományos megalapozására vállalkoztak a pedagógiai reformmozgalmak, amelyek az iskolán kívüli, szervezett keretek között folyó nevelést is megtermékenyítették.

Az ifjúsági elitnek a dualizmus évtizedeiben nem voltak említésre érdemes, egzisztenciális háttérű generációs problémái. Társadalmi beilleszkedésük egy jól kitaposott rendszer szerint, szinte automatikusan történt.

Az első világháború mesterségesen is felkorbácsolt sovíniszta hurráhangulata, a főként szavakban/jelszavakban megnyilvánuló nemzeti összefogás néhány hónap után átadta a he-

lyét a kiábrándulásnak, az aggodalomnak, a mielőbbi béke utáni vágyakozásnak. A működő ifjúsági szervezetek fejlődése megtorpant, tevékenységük a háborús erőfeszítések támogatására összpontosult. Az elmélyült tanulást háttérbe szorították a háborús események, és hirtelen megnövekedett az ifjúság érdeklődése a politikai kérdések iránt. A fokozódó gazdasági nehézségek miatt a figyelem egyre inkább a szociális kérdések, a szociális nevelés szükségessége és a szociálpolitika elméletei és gyakorlata felé fordult. A kormányzat fegyverbe szólította a középiskolák utolsó évfolyamaiba járókat és az egyetemistákat, főiskolásokat, megszakítva életük további alakulására nézve meghatározó tanulmányaikat. A hadiesemények bizonyították az ifjúság ilyen irányú felkészületlenségét, az előképzési próbálkozások csődjét. A fiataloknak a harctereken rá kellett döbenniük a szélsőséges individualizmus adott körülmények közötti létellenességére, a kollektívizmus, a bajtársi szellem életet adó erejére. Ez a személyes tapasztalás legtöbbször meggyőződéssé érlelődött, és jelentősen befolyásolta további politikai orientációjukat, közéleti tevékenységüket.

A háború kirobbanása idején a *nemzeti* érzés fellángolása következtében háttérbe szorult baloldali elkötelezettségű ifjúság 1917–1918-ban próbálta rendezni sorait. Az őszirózsás forradalmat követő proletárdiktatúra az egész magyar ifjúságot igyekezett egy szervezetbe tömöríteni, így a szociáldemokratákat is. Az 1919. március 21. és augusztus 1. közötti időszak hatalmi politikája szétzilálta, illegálisba kényszerítette a diktatúraellenes, a történelmi Magyarország megőrzésében, megvédésében reménykedő, egyben saját megszakított tanulmányai folytatásának biztosítását váró, szilárd egzisztenciára vágyó ifjúsági csoportokat. A kommunista diktatúra *ifjúságpolitikájával* kapcsolatban Szabó Dezső megállapítására kellett volna figyelni. „Minden olyan rendszer, mely arra épít, hogy az emberek ezentúl lelki mechanizmusukban, pszichikai életük alap megnyilatkozásaiban egészen mások lesznek: magában hordja öngyilkossága minden eszközét.” Ám ezek a hónapok, évek nem a bölcsesség jegyében teltek. A „*piros-fehér-zöld*” ifjúság lett a Horthy Miklós vezette ellenforradalmi erők egyik rohamcsapata, biztos tartaléka.

KÉT HÁBORÚ KÖZÖTT

Az első világháború elvesztése, a történelmi Magyarország szétszakítása, a minden téren bekövetkező veszteségek, a két forradalom kedvezőtlen hatásainak propagandisztikus felnagyítása és torzítása, a nagyhatalmak rideg, minden ésszerűséget nélkülöző magatartása, a *kisantant* politikusok és híveik fanatikus magyarellenessége következtében a félelem, a gyanakvás, a rágalom és az erőszak légköre uralkodott a mindennapokon.

A frontról hazatért és a világra rácsodálkozó hátszágbeli fiatalok küzdöttek létükért, megmaradásukért. Az ország területi feldarabolásával jelentős számú magyar fiatal került a szomszédos államokhoz. A többségi nemzet fiataljaiból szinte egyik napról a másikra elnyomott kisebbségi lett, akik közül sokan legjobb esetben is csak *törték* az uralkodó nép nyelvét, ami pedig létüknek, érvényesülésüknek az alapját képezte. A román, a szerb, a szlovák, a cseh és a német nyelv elsajátítása, főként a közép- és felsőfokon továbbtanulni kívánók részére elsőrendű kényszerré vált. Az új *hazák* eltérő viszonyai különböző

lehetőségeket kínáltak, más-más követelményeket támasztottak velük szemben. Eszmélésük, öntudatra ébredésük sok tekintetben függött attól a politikai kultúrától, annak hagyományaitól, amely az illető államban uralkodott. E tekintetben – főként a felvidékiek és az erdélyiek – példát mutattak az anyaországbeli fiataloknak, hatottak mozgalmaikra, szervezeteikre.

1919 őszén a vörös terrort a fehér váltotta fel. A proletárdiktatúra alatt felszámolt, hallgatásra ítélt ifjúsági szervezetek soraik rendezéséhez fogtak, a munkásifjúság egyeduralkodó szervezete pedig illegálisba szorult. A szociáldemokraták beszorított helyzetben tevékenykedhettek, állandó megfigyelés közepette, esetenként brutális fellépésektől kísérve.

Az ország katonai kiszolgáltatottsága, a nemzetközi méretekben kibontakozó katonai előképzés, s nem utolsósorban az első világháború kedvezőtlen tapasztalatai arra készítettek az ifjúság keresztény-nemzeti neveléséért és katonai előképzéséért felelős tényezőket, hogy jelentősen módosítva döntsenek a 12-21 éves fiúk praemilitáris képzéséről, annak szervezeti kereteiről, tartalmáról és alapvető módszereiről. Az állami vezetés által kezdeményezett leventeintézmény (mellőzve a cserkészetet) szervezése már 1919 őszén megkezdődött, az 1921-ben és 1924-ben hatályba lépő jogszabályokkal törvényes alapokra helyezték, és a '30-as évek elejére már – átvészelve egy súlyos pénzügyi válságot – minimális hatásokkal és hatalmas összegeket emésztve fel sok százezer fiatal képzését végezte.

Ez volt az első olyan ifjúsági intézmény, amely a 20. században kísérletet tett milliós ifjúsági tömegek államilag szentesített katonai előképzésére, és egyúttal keresztény-nemzeti szellemű nevelésére. Voltak lelkes hívei, támogatói is, de a fiatalok zömét – a munkás- és parasztfiatalok többségét – elsősorban működésének első másfél évtizedében képtelen volt megnyerni. Ebben természetesen a kommunista/szociáldemokrata antimilitarista agitációnak is fontos szerepe volt.

A magyarországi zsidóság is komoly veszteségeket szenvedett a háborúban és az azt követő átalakulásban. Vérveszteséget, számbeli veszteséget, ráadásként anyagit és intézményt is. Mivel a forradalmak alatt közülük a szélsőbaloldali gondolkodásúak meghatározó szerepet vállaltak, az ellenforradalmi propaganda könnyen az egész vallási közösség ellen hangolhatott egyes társadalmi csoportokat, mindenekelőtt a jövőt teljesen bizonytalannak érzékelő, frontkiszolgált értelmiségi fiatalokat. A középosztály – benne a zsidóké is – válságos anyagi helyzetbe került, jövője szinte kilátástalannak látszott. A gyermekeik továbbtanulásához szükséges anyagiakat alig tudták előteremteni, sokan egyszerűen képtelenek voltak rá.

A kormányzat zárt szám (*numerus clausus*) bevezetésével tett kísérletet a keresztény középosztály megsegítésére, ezzel az intézkedéssel támogatóinak számát is gyarapítva. Talán ez volt az egyetlen pont (ti. a *numerus clausus* eltörlésének követelése), amely az egyébként rendkívül bonyolult belső ellentétek és harcok ellenére a magyarországi zsidóságot egységes fellépésre készítette. Nemzetközi méretű fenyegetettségükre, az ellenséges szorítás növekedésére vallási-politikai-gazdasági irányzattól függően keresték a választ. Az arcvonal egyik szélső szárnyát a cionisták, főként a radikálisok, a másikat a – megoldást Nagy-Magyarország visszaszerzésében látó asszimiláns – neológok képezték. A kialakult helyzet a zsidó fiatalok e

kérdések iránt érzékeny részét a szocialista-kommunista elveket valló cionista radikálisok felé terelte. Súlyuk a tárgyalt időszakban még jelentéktelen volt, de fellépésük ingerlően hatott a politikai hatalomra és a vallásosság megerősítését szorgalmazó zsidó vezetőkre is.

Az 1914 óta bekövetkezett események erkölcsi hatásaitól is sarkallva, a katolikusok és a protestánsok egyaránt új lelket, keresztényi megújodást, erőteljes szervezkedést és összefogást sürgettek. Az ifjúság nevelésében, sőt, pl. a történelem oktatásában is a világnézeti ráhatás vált egyre hangsúlyosabbá. Az újság – benne a növekvő számú és hatású ifjúsági lapok –, a mozi, a film térhódítása annak hatékonyabb egyházi és világi cenzúrájával párosult. Jelezte ezt az *Országos Ifjúsági Irodalmi Tanács* felállítása és működése, a *rekordhajhászó* sport elleni álgálás. Prohászka Ottokár, Ravasz László, Karácsony Sándor, Sík Sándor, Tóth Tihamér szava így gyorsabban jutott el – hivatalos csatornákon – a középiskolásokhoz – mint pl. *Ady Endréé*. A pedagógia – az ifjúság érési ütemének gyorsulására, a környezeti hatások erejének növekedésére és változatosságára, valamint a kor általuk átmenetinek ítélt voltára való tekintettel – az eddigiektől merőben eltérő, új nevelési eljárások alkalmazását követelte, ettől várva pl. a családon belüli, a fiatalok és az idősek között jelentkező és növekvő feszültségek enyhítését.

A leánynevelés eddigi céljain és módszerein is változtatni kellett, igazodva az élet, a gazdaság szükségleteihez. Hasznos, értékteremtő és jövedelmet, megélhetést biztosító képzés igénye jelentkezett széles körben. Ilyen irányba próbálták terelni a középosztálybeli leányok figyelmét is. A nők családi életben betöltött szerepe („bezártáguk”) lassan módosulni, oldódni kezdett.

Az 1920-as évek derekára a polgári ifjúsági mozgalmak egyre inkább a demokratikus, a szociális (nem szocialista!) társadalom, az osztályok feletti nemzeti egység gondolatvilága jegyében dolgoztak. Érdeklődésük nőtt elsősorban a parasztság, a falu, a mezőgazdaság, de az iparos-kereskedő ifjúság helyzete, törekvései iránt is. Sajnálatos és jellemző módon a kérdés úgy merült fel, hogy egy esetleges összefogás esetén ki legyen, ki lehet e számottevő ifjúsági erő politikai értelemben vett vezetője? A keresztény-nemzeti elkötelezettségű, népi tájékozódású értelmiségi ifjúság, vagy a szociáldemokrata, illetve az illegális kommunista párthoz kapcsolódó, a Szovjetunió és a „proletár internacionalizmus” mellett kiálló csoport. E nézetkülönbségek mögött nem nehéz felfedezni azokat a társadalmi-politikai erőket, amelyek eszméikkel, politikájukkal igyekeztek a maguk irányvonalának megnyerni az ifjúságot. A probléma végigkísérte az ifjúság politikai szocializációját, egzisztenciális törekvéseit a 20. században.

Ezt a társadalmi megújulást/megújítást célzó útkeresést tovább bonyolították a '20-as évek derekán fellángoló generációs ellentétek, amelyek széles körű, hosszan elhúzódó sajtóvitában öltöttek testet. Szekfű Gyula, Bajcsy-Zsilinszky Endre, Weis István és mások írásai az ifjúsági közélet legvitatottabb, legtisztázóbb publicisztikai megnyilatkozásai voltak. A harmincon túliai, akik még a dualista időkben nevelkedtek, iskolai és társadalmi értelemben egyaránt, főként a világgazdasági válság előszelétől megriasztvva, foggal és körömmel ragaszkodtak meglévő pozícióikhoz, érdekeltségeikhez. A diplomás ifjúság évről-évre, korosztályai, generációi pedig – egymással is keményen versengve, hiszen egyre, a háborús évfolyamoknál jelentősen képzettebben diplomáztak – hangosabban és elszántabban követelték helyüket a *nap alatt*.

A gazdasági világválság a végtelékig felerősítette az ellentéteket, és a két szélsőség felé sodorta az elkeseredett fiatalok növekvő részét. Az Adolf Hitler vezette náci párt hatalomra kerülése jól érzékelhető – bár többnyire csak átmeneti – hatást gyakorolt a fiatalokra az anyaországban és az elszakított területeken egyaránt. A világháború kirobbanásáig tartó majdnem hét év alatt az európai és világpolitikai helyzet egyre feszültebbé vált. A Párizs környéki békerendszer szűklátókörűsége meghozta gyümölcsét, a vesztesek csak a kedvezőnek látszó pillanatot várták, hogy revansot vegyenek egykori legyőzöik. Magyarország, miután a nyugati hatalmak meghatározó körei mereven elzárkóztak a trianoni békeszerződés érdemi módosításától, szorongva ugyan, de a tengelyhatalmak mellé szegődött. Vezetői, elsősorban az angolszász orientációjú és franciabarát csoportok bíztak abban, szinte teljesen alaptalanul, hogy az elszakított területek visszaszerzésének fejében, nem kell közvetlenül részt vállalniuk a várható gigászi küzdelemben. A náci Németország kezdeti sikerei és Magyarország – rövid ideig tartó lelkesedést kiváltó – területi *gyarapodása* főként a jobb- és szélsőjobboldali erők ítélőképességét tette kérdésessé.

A háborús légkör fokozódása mellett a gazdasági-szociális viszonyok javulása messze elmaradt a kívánatostól, de a lehetségestől is. A fennálló politikai rendszerrel szembeni elégedetlenség fokozódott, és ezen azok a kormányzati intézkedések – így a zsidóság egyre szélesebb körű korlátozását szolgálók – sem tudtak érdemben változtatni, amelyek elsősorban a háborús előkészületekkel függtek össze. Az újabb törvények, rendeletek tovább szűkítették az egyébként is korlátozott alkotmányosság kereteit, annak érvényesülését.

A zsidó fiatalok helyzete alakult a legkilátástalanabbul. Az egyetemeken és a főiskolákon minden tanév kezdetekor, menetrendszerűen kirobbantak az összetűzések. A leventében, de a hétköznapi életben is napirenden voltak a zsidó fiatalok hajviseletével, öltözködésével, *faji jellegzetességeivel* kapcsolatos erőszakoskodások (pl. pajesz, szakáll levágása). A hatóságok széles körű, ismétlődő razzikat szerveztek a *beszívárgó* zsidók kiszűrésére hivatkozva, vidéken pedig megfigyelték és akadályozták a vallási célú összejövetelek tartását.

Ezek az *akciók*, a veszély állandó fokozódásáról szóló külföldi hírekkel és az egyre szigorúbb zsidóellenes kormányzati intézkedésekkel együtt, ha lassan is, de bizonyos tétova, vallási-gazdasági-politikai irányzattól függő ellenlépésekre, védekező lépésekre kényszerítették a hazai zsidóságot. A fiatalok elhelyezkedésén, a munkanélküliségen próbáltak enyhíteni az *átrétegződés* gondolatának ébren tartásával, a zsidó *parasztság* megteremtésének hangoztatásával, a *szombattartók* nyilvántartásba vételével, az állásközvetítés megszervezésével, a vallási- és szakmai képzés célirányos módjának bemutatásával, az *alijázás*, azaz a palesztinai kitelepülés sokoldalú előkészítésével és támogatásával. Ezeknek a lépéseknek csekély eredményei voltak, viszont fokozták az idősök és a fiatalok közötti feszültséget.

Csak egy-egy helységben alakultak új helyi orthodox ifjúsági egyesületek. Helyenként mutatkozott törekvés az ifjúsági munka szerves beépítésére a hitközségekbe. A fővárosi és a vidéki zsidóság, zsidó fiatalság között alig volt kapcsolat, a *Nagykörúton túli kerületekben élő* – jórészt munkásfiatalt – senki sem igyekezett bevonni az ifjúsági munkába. A jelentősebb – főként egyetemistákat, főiskolásokat és középiskolásokat tömörítő – szervezetekben a kommunista/szociáldemokrata, radikális cionista tájékozódású fiatalok csoportja

hódított teret, harcolt ki magának vezető szerepet, megriasztva ezzel a küzdéstől irtózó konzervatív köröket.² A '30-as évek elején felvetődött Ifjúsági Kongresszus összehívása, s ennek nyomán egy Országos Zsidó Ifjúsági Szövetség létrehozása is, bár ez utóbbi még 1937-ben is csak javaslatként merült fel. Ezért nem lehet csodálni, hogy a bécsi döntések idején, majd a második világháború kirobbanásának évében ezek a tervek a semmivel lettek egyenlővé.

A zsidó fiatalok három lehetőség közül választhattak:

1. Megkíséreltek új hazát keresni, azaz elhagyni az országot, elmenekülni az országból.
2. Csatlakoztak a *smard járványban* szenvedőkhöz, azaz hitehagyóként áttértek a keresztény hitre, és esetleg nemzetinek álcázták magukat.
3. Egyénileg vagy kis csoportokba szerveződve védekeztek a fokozódó nyomással, majd üldözéssel szemben, egészen a baloldali cionista fiatalok fegyveres ellenállásáig eljutva.

Addig, amíg a zsidó ifjaknak a létezésért kellett küzdeniük, a társadalmi-szellemi-kulturális-vallási és politikai téren egyaránt merev válaszfalakkal széttagolt keresztény-nemzeti ifjúsági táborknak is megvoltak a társadalmi haladással és nemzetépítéssel kapcsolatos gondjai, feladatai, amelyek megoldásának mikéntjétől saját jövőjük is függött. Nevezetesen: az immáron halaszthatatlan belső reformok lehető legmélyebbre, legszélesebb körben ható, körültekintő, ám a gyorsuló nemzetközi eseményekhez is igazodó végrehajtása, és a területi revízió minél teljesebb kiküzdése a viszonylagos nemzeti függetlenség fenntartása mellett. Mindezt a belpolitikai élet szinte állandó jobbratolódása és a náci Németország növekvő befolyása közepette kellett volna megtenni.

A közélet uralkodó jelszava lett a „*helyet az ifjúságnak!*” De vajon melyiknek?

A kislétszámú illegális kommunista és a törvényesen működő szociáldemokrata ideológia-politika hatókörébe került iparos, kereskedő, értelmiségi fiataloknak? Vagy a '20-as évek első felétől növekvő létszámú és befolyású, a magyarság felsőbbrendűségét hirdető, de a pángermán törekvéseket is támadó, belső válsággal küzdő, 40 ezer taggal rendelkező Turul Szövetség vezéreinek? Netán a feladatokat a pápai enciklikák iránymutatásai alapján megoldani kívánó, az Ifjúsági Katolikus Akció zászlaja alatt szervezkedő, mereven munkásmozgalom ellenes, de a mérsékeltabb *Americanat* is táborába soroló római katolikus ifjúsági elitnek? A MEKDESZ (Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség), a KIE (Magyarországi Keresztény Ifjúsági Egyesület), a Soli Deo Gloria Szövetség parasztfijúságra is ható, az ifjúság összefogására törekvő csapatainak? A KALOT (Katolikus Agrárfijúsági Legényegyletek Országos Testülete) és a KALÁSZ (Katolikus Asszonyok és Lányok Szövetsége) katolikus parasztfiatal tagjainak és alakuló elitjének, amely igazának tudatában még a katolikus püspöki karral is képes volt dacolni? Generációs megközelítésben a harmincasoknak vagy a húszéveseknek?

² Ilyeneknek tarthatjuk pl. a MIEFHÖE-t (Magyar Izraelita Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Országos Egyesülete), és az OMIKE-t (Országos Magyar Izraelita Közművelődési Egyesület)].

És milyen is volt valójában ez az állandóan változó ifjúság? Mit is akartak voltaképpen: határon innen és határon túl? Megítélésük jelentősen eltért egymástól és a róluk szóló diagnózisokra a válságos idők közeledése is rányomta bélyegét. A kérdés az volt, hogy a harmincas évek végére Magyarországon és az elszakított országrészekben felnő-e egy olyan fiatal generáció, amely a hatalom birtokba vétele esetén képes lesz az ország hajóját békés vizekre vezetni?

Bár megfigyelhető volt az ifjúság egy kisebb részének szélsőségek iránti vonzalma, és egyesek szerint hiányzott az *arany középút* ifjúsága, az egymást követő nagyhatású, víz-választó szerepet betöltő, korszakhatárként is aposztrófált tanácskozások/diéták azonban áttörésről vallottak az értelmiségi ifjúság és a *dolgozó magyarság* sorsközösség vállalása terén. Egyre többen és egyre határozottabban vallották: a munkás- és a parasztfiatalok nélkül a nemzet előtt álló feladatok nem oldhatók meg. Ebbe az irányba hatottak – természetesen nem egyforma erővel – Szabó Dezső, Kodolányi János, Németh László és a többi népi író művei, az *Elsodort falutól a Hulló Európa, hulló magyarságig*, a népi radikális, a keresztényszocialista és a szociáldemokrata sajtó írásai. Sőt, a szélsőjobboldali, nyilaskeresztes orgánumok tagtoborzó célzatú, a hangnem harsányságában mindenkit felülmúló írásainak egy része is.

Magyarország felfedezése megindult, megváltoztatásán volt a sor. Az 1937-ben zászlót bontó *Márciusi Front*, a Turul hangos ellentámadásától függetlenül, nagyot lendített az összefogás ügyén. A közlegények – Kovács Imre szavaival élve – már a forradalomra is hajlandók voltak. Ezeknek a reményt ébresztő törekvéseknek a jegyében születtek meg azok a bírálatok, amelyek – kapcsolódva egyes nagyszabású hazai eseményekhez – pl. a cserkészetet is megérintették. A közélet kulcsfogalmai 1936-tól a közös szervezet, az egyetértés, az összefogás és egységfront, az új humanizmus és az organikus út lettek. Egyre többen sürgették: ne csak beszéljenek a változásokról, tegyenek is érte! Az önkéntes alapon szervezett, náci-fasiszta ihletésű, ellenérzést és heves vitákat kiváltó munkatáborok, szociális munkák vállalása – elsősorban falun – a telepítés, a házépítés, a diákszövetkezeti mozgalom megjeleni jele volt a fiatalok szinte tenni akarásának. Az ifjúság dinamizmusa, mozgékonyasága, alkalmazkodóképessége ellenére 1938-ban is érvényes a bírálat: az érettségizett többség szemében még mindig az állami pálya a vonzó. A vállalkozóvá alakulás, akárcsak az ízig-vérig földművelő élet vállalása történelmi léptékű feladat volt, amit erőszakkal nem lehetett néhány év alatt elérni.

A vitatott tartalmú *magyar szellemmel való teljes, cselekvő azonosulást* ugyanúgy nem lehetett elérni. Nehéz időkben idézték többen azt a történelmi tapasztalatot, hogy a magyar népi kultúra gyökereibe kell kapaszkodni, abból kell táplálkozni, erősíteni tudatunkat, és védekezni a pángermán és a pánszláv, a barna és a vörös veszedelem ellen. Ennek a gondolatnak a jegyében kapott lendületet a magyar dal, tánc, ruha és névadás. A szélsőjobb kezdeményezései és propagandája pedig csak taszították, és nem segítették a *nemzeti összefogást*. A *magyar szellemet* kérték számon már az 1933-as világtáborozástól kezdve a cserkészeten, amelyen belül pedig Farkas Ferenc vezérletével már a '30-as évek közepétől előretörték a *militánsok*, a *honvédcserkész* eszme hívei. Ilyen megfontolás alapján támadták 1939-ben a *Pax Ting* elnevezésű leánycserkész-világtalálkozót is.

A leveinteintzmény a '30-as években hatékonyságának, vonzerejének növelése és a vele szembeni jogos baloldali támadások csökkentése érdekében sok mindent átvett a cserkészlet módszereiből, ugyanakkor egyre céltudatosabban szolgálta ki a Magyar Királyi Honvédség fegyvernemi igényeit. Az ifjúsági tömegek sportjának és kulturális életének kibontakoztatása még a második világháborút követően is érezte jótékony hatását. A vitathatatlan eredmények ellenére akadtak olyan szakemberek, akik egy új, egységes magyar ifjúsági szervezet felállítását sürgették. Ezek közé tartoztak a belpolitikai életben egyre támadóbban fellépő nyilaskeresztesek, Szálasi Ferenc hívei. Vágyuk sem akkor, sem 1944. október 15-e után nem teljesült, de ismertté vált terveik a *Hungarista Birodalmi Ifjúság* elnevezésű szervezetre vonatkozóan kétségtelenné tették a '30-as években körvonalazódó szándékaikat. Az új, egységes magyar ifjúsági szervezet helyett megszületett az 1930-as évek eleje óta formálódó új honvédelmi törvény, az 1939:II. tc., amely kiterjesztette a levontkötelezettséget az iskolásokra, valamint a leányokra is. Végrehajtása nyomán 3,5 millió 12-21 éves fiatal katonai előképzését és keresztény-nemzeti szellemű nevelését szolgálta. Ez a kormányzati lépés, amely életben hagyta az angolszász gyökerű cserkészetet is, több célt szolgált. Igyekezett az eddiginél hatékonyabban biztosítani a rövidesen harcba szálló honvédség előképzéssel kapcsolatos igényeit. Programjával enyhítette az erősödő pángermán hatást és a baloldali törekvéseket, védte az idegen hatásokkal szemben a felnőtteknél jóval kiszolgáltatottabb ifjúság tekintélyes részét. Azonos irányba hatottak a fasiszta és náci nevelést keményen bíráló, 1938–1939-ben megjelenő szakmai elemzések is.

A Turul Szövetség viszont mindenütt ott volt, ahol zsidóellenes, a baloldal megsemmisítését célzó, a küszöbön álló háborúra való felkészülést szolgáló lépéseket lehetett kezdeményezni. A *Turul Várból* irányított új honfoglalás kiterjedt az élet szinte minden területére. A *Virradat* című lap szerzői és terjesztői ezeknek a gondolatoknak a társadalmi méretű megismertetését segítették elő.

Időközben a *tengelyhatalmak* döntései nyomán megkezdődött a trianoni békeszerződés által elszakított területek részleges visszacsatolása. Pillanatok alatt kiderült, hogy mennyire gyér volt az érintkezés, a kapcsolat az anyaország és az elszakított területek magyarsága, fiatalsága között. A kirobbanó örömet rövidesen a kölcsönös kétkedés, az idegenkedés, a kioktatás váltotta fel. A kölcsönösen felmerülő problémák nyugodt tisztázását, az elmúlt 18-20 év mulasztásainak felszámolását kizárták a rohanó történelmi események.

1939. szeptember 1-ig, a második világháború kirobbanásáig a magyar ifjúság helyzete lényegében nem változott. Szerveződésének sokszínűsége megmaradt, de – 1938-tól – a zsidó és a baloldali (kommunista és szociáldemokrata) fiatalok csak félléggálisan vagy illegálisan élhettek szervezett, iskolán kívüli közösségi életet, politikai pártjaikhoz kapcsolódva.

A három nagy ifjúsági csoport, az értelmiségi, a munkás- és a parasztfiatalok közötti merev válaszfalak lebontása megkezdődött, és a társadalom gyökeres megújításának, a nemzeti függetlenség megóvásának kérdéseiben az álláspontok közeledtek egymáshoz. A kiteljesedés útjában elsősorban világnézeti, pártpolitikai és a társadalomépítést illető stratégiai nézetkülönbségek álltak. A katolikus fiatalok a pápai enciklikák útmutatását követő Magyarországról ábrándoztak, arról, hogy a haza ismét *Mária országa* lesz. A munkás-

mozgalmi baloldalon ügyködő fiatalok a Szovjetuniót tekintették példaképüknek, az internacionalista szolidaritásban reménykedtek és az 1935-ben, a Komintern VII. Kongresszusán meghirdetett népfrempolitika nyomdokain haladva remélték megteremteni a változásokban érdekelt társadalmi erők közötti összhangot – az ifjúságét is –, amely elvezet a nem kapitalista Magyarország megteremtéséhez.

A viszonylag kisszámú *hungarista ifjúság* pedig egy olyan, a náci Németországhoz hasonló berendezkedésű *Kárpát–Duna Nagyhaza* ábrándját kergette, amely a tengely remélt győzelme után is képes lesz megőrizni nemzeti sajátosságait. Az összefogás, az egység egy-egy nagyobb kör fiataljai között valósult meg. Ugyanakkor a szembenállás – zsidók és nem zsidók, *marxista, ateista forradalmárok* és különféle politikai árnyalatokat képviselő keresztény polgári reformerek, *forradalmárok* között – nem csökkent, sőt növekedett! Az állami ifjúságpolitika erősödése ezen lényegében képtelen volt változtatni, a hatalom bástyái közé férközött generációk pedig Gömbös hálójába akadtak, illetve a visszacsatolások adta lehetőségek hínárjában vesztették el *nemzetmegváltó hevületüket*. Nem tudjuk, mekkora lehetett az összlétszáma azoknak a fiataloknak – leányoknak és fiúknak együttesen –, akik önként, rövidebb-hosszabb ideig cselekvő tagjai voltak a társadalmi-politikai kérdések megoldásánál is számba vehető szervezeteknek. A szórt adatok alapján úgy tűnik, számuk nem haladta meg az egymilliót. Ez önmagában jelentős nagyságrend, még akkor is, ha tudjuk, az események esetleges alakításában – többnyire – csak a vezérek, illetve vezetők, valamint a köréjük rendeződő *kemény mag* szerepe döntő. Volt hát kikhez fordulni, volt kiket mozgósítani, ha eljött a *történelmi pillanat*.

A második világháború befejezését, a békét, a megbolygatott, szétdúlt magánélet viszonylagos nyugalomát, a visszatérést a régi életformákhoz a gyermekek és a fiatalkorúak múltjuk, családi hagyományaik, vallási, felekezeti hovatartozásuk, háborús korosztályuk és tartózkodási helyük különbözősége miatt más-más okok és indítékok miatt várták.

Az ifjúság háború alatti fizikai pusztulásának pontos mértékéről, korosztályi, területi, családi és vallási megoszlásáról a magyar lakosság veszteségeinek kutatói még a mai napig sem tudnak megnyugtató adatokkal szolgálni. A világháború utolsó évének tornádószerű eseményei szétszórták a fiatalok százezreit a „megnagyobbodott” haza területén belül, de azon túl is. Az ország keleti és déli részéről menekülők Dunántúlon torlódtak össze, majd egy részük félelemtől, kényszersztől, tehetetlenségtől úzva átlépte Magyarország nyugati határát. A zsidó fiatalok sokasága, osztozva szüleik és rokonaik százezreinek sorsában, kevesek önfeláldozó és sikeres mentési akciói ellenére, a reménytelenségtől bénultan, feladva a néhol adódó menekülés lehetőségét is, a haláltáborokban végezte életét. A fegyveres szolgálatra, sáncmunkára, légoltalmi kisegítő szolgálatra, a náci/nyilas illúziókban is csak tervként szereplő *felszabadító* elit hadosztályok felállítására alkalmasnak ítélt levante fiatalok csoportjai, legfelső vezetőiktől magukra hagyatva amerikai/francia, majd szovjet fogságba estek, s csak kevesen vették a bátorságot a szökésre. Helyenként a lakosság, a szülők határozott fellépése akadályozta meg teljesen hiábavaló pusztulásukat. A halált így sem kerülhették el sokan, tízezrek hadifogságba, katonai bíróságok elé, büntetőtáborokba kerültek, beálltak a francia Idegen Légióba, vagy a Gulágon sínylőde reménykedtek a hazatérésben.

Nem kell magyarázni, hogy ezek a fiatalok milyen fizikai, tudati és lelki állapotban tértek haza, kezdték, folytatták kettészakított életüket. Megkeseredettek, cinikusak, gyanakvóak és mindenekelőtt szeretetre és megbecsülésre vágók, de nem kevésbé élt bennük a bűnbakkeresés, a visszavágás igénye.

Ez érvényes volt a haláltáborokból hazaszivárgó, majd szervezeten hazaszállított zsidó fiatalokra, valamint a gyér hazai fegyveres ellenállási mozgalomban résztvevő kevés életben maradottra nézve is. Nem voltak ettől mentesek azok sem, akik nem szenvedtek szembe-tűnő sérelmeket, „csak” vagyonuk pusztulása, családjuk tagjaival szemben megnyilvánuló fizikai erőszak, az eladdig tisztelt értékek semmibevételének tapasztalása hagyott nyomot lelkükben, formálódó személyiségükben. Voltak persze olyan fiatalok, nem is mellőzhető számban, akiknek mindez egy emelkedő élet reményét jelentette, akik a romok között is felszabadultan, bizakodóan élték a béke, éhezéssel és munkával telt napjait.

Az iskolakötelesek, a háborús veszélyek miatt csökkent értékű, illetve elvesztett két tanév után, a legelemibb feltételeket (ajtók, ablakok, taneszközök stb. hiánya), és nem csekély számú szaktanárt nélkülözve, a feszült politikai légkör miatt állandósuló ingerült iskolai-társadalmi közegben keresték hajdan volt önmagukat, egyben megragadva a béke kiváltotta társadalmi méretű életöröm kínálta lehetőségeket. A fegyverek nyugvása nem jelentette azt, hogy a fiatalok tudatából, érzésvilágából, zsigereiből *eltűnt* a neobarokkból náci színezetűvé torzított nevelés, propaganda, és a közvetlen, átélt háborús események hatása. Bennük élt és működött, komoly gondot okozva ezzel családnak, iskolának, ifjúsági szervezetnek, államnak és a politikai pártoknak egyaránt. Nem ők tehettek erről, de miatta mégis – számos esetben – az ő hátukon csattant az ostor.

Ebből a helyzetből adódtak a fiatalokkal kapcsolatos szerteágazó feladatok, egyéni, családi, társadalmi, politikai erőfeszítések. Temetni, siratni kellett az elvesztetteket, sietve pótolni hiányukat. Biztosítani részükre a legelemibb anyagi létfeltételeket, gyógyítani lelki sebeiket, oktatni-nevelni őket az élet mibenlétére, biztosítva egyben a társadalom termelési-alkotási szükségleteit. Ezekkel együtt át kellett vezetni őket a totalitarizmus bővületéből a demokrácia összetettebb, bonyolultabb, ugyanakkor szinte teljesen ismeretlen gondolatvilágába és gyakorlatába.

REMÉNYEK A HÁBORÚ UTÁN

A náci Németországnak és szövetségeseinek veresége a régi magyar uralkodó elit sorsát is megpecsételte. Az államgépezet széthullott, a tisztviselői kar jórésze nyugatra menekült. A letűnt rezsim politikai támaszát képező pártok helyét az eddig üldözött, ellenzékbe szorított szervezetek foglalták el, amelyek a Kisgazdapárttól a Magyar Kommunista Pártig (MKP) demokratikus programot hirdettek. A pártok az ország jövőjét illető alapvető kérdésekben (piacgazdaság vagy irányított tervezgazdaság, politikai pluralizmus vagy egypárti berendezkedés, polgári vagy ún. népi demokrácia) lényegesen eltérő álláspontot képviseltek. Az MKP – ha igyekezett is titkolni – az első pillanattól kezdve a *polgári világra jellemző* létforma és életérzés legyőzését, a Szovjetunióhoz és a nemzetközi munkásmoz-

galom erőihez, táborához való feltétel nélküli kapcsolódást szorgalmazta. Ennek jegyében alakította ifjúságpolitikáját is. A piacgazdaságra épülő többpárti polgári demokrácia fő erőit tömörítő Kiszgazdapárt, a debreceni illúziók gyors szertefoszlása nyomán ugyancsak a saját és a szövetségesei törekvéseit is kifejező politikai program szolgálatába kívánta állítani a fiatalokat.

Minden párt az ifjúsági egység megteremtésének szükségességét hangoztatta, kárhoytatva a „Horthy-rendszer” megosztó politikáját, de ezalatt mást és mást értettek, megvalósításának üteméről is különbözőképpen vélekedtek, s eltérő nézeteiket is módosították a képlékeny belpolitikai helyzet igényei szerint. A teljes, a szó szoros értelmébe vett szervezeti, ideológiai-politikai, cselekvési egység létrejöttét eleve kizárta az ifjúság szociokulturális meghatározottsága, múltja, jelene és remélt jövője. Egy értelmiségi származású egyetemista, egy nagyiparban dolgozó ifjúmunkás, valamint egy kisparaszti gazdálkodás viszonyai között élő fiatal (és itt számos egyéb rétegre és csoportra is gondolni kell, nemzetiségi és vallási hovatartozásukat sem mellőzve) egységének megteremtése, termékeny együttműködésének biztosítása nem lehetett több jól hangzó politikai jelszónál. Ugyanakkor együttműködésük feltételeinek kiépítése és karbantartása vitathatatlan szükséglet volt.

A Vörös Hadsereg csapatainak jelenléte, a Szovjetunió érdekszférájához sorolás, a Szövetséges Ellenőrző Bizottság (SZEB) szovjet dominanciája és a nyugati demokráciák vezetőinek Magyarországgal szembeni érdektelensége már a demokratikus átalakulás első pillanatától kezdve korlátozta a formálódó új magyar politikai vezetés cselekvési terét. Ez a korlátozás a győztes nagyhatalmak közötti elhidegüléssel, a kétpólusú világrendszer létrejöttével, s ennek keretében az MKP vezette *baloldal* gyorsuló politikai térhódításával fokozódott. Ez a folyamat értelemszerűen az ifjúságpolitikai gyakorlatot is komolyan befolyásolta, egyre nehezebb helyzetbe hozva az ún. *népi demokratikus* forgatókönyv ellenzőit.

Az ország nemzetközi kötelezettségei, s az ennek jegyében fogant, 1945. január 20-án Moszkvában aláírt fegyverszüneti egyezmény 15. pontja kimondta: „Magyarország Kormánya kötelezi magát, hogy haladéktalanul feloszlattja a magyar területen lévő összes Hitler-barát, vagy más fasiszta politikai, katonai és katonai jellegű szervezeteket, valamint az egyéb olyan szervezeteket, amelyek az Egyesült Nemzetekkel szemben ellenséges propagandát folytatnak és a jövőben nem tűri meg ilyen szervezetek fennállását.” A kormány haladéktalanul hozzálátott a végrehajtás jogszabályi háttérének biztosításához, és az 529/1945. M. E. sz. r. 4.§-ában úgy rendelkezett, hogy a feloszlátandó „pártok, egyesületek, társaságok, szövetségek stb. egyesületi vagyonát, pénzkészletét, iratait le kell foglalni, és zár alá kell helyezni”. 1945. február 9-én a Minisztertanács megvitatta a feloszlátandó szervezetekre vonatkozó előterjesztést. Az ifjúsági szervezetek közül – miután a KALOT-ot *heves vita után* törölték a listáról – az *Antibolsevista Ifjúsági Tábor*, a *Levente Egyesület* és a *Turul Szövetség* maradt a feloszlátandó szervezetek sorában. Így vette kezdetét – a szovjetek által irányított SZEB állandó ellenőrzése, sürgetése és fenyegetése közepette – a demokratikus állami és társadalmi rendre nézve veszélyesnek minősített szervezetek számbavétele, felkutatható vezetőiknek ellenőrzése, a helyi államhatalmi és népi szervek velük kapcsolatos állásfoga-

lásainak összegyűjtése. Ez, a Belügyminisztérium és az Államrendőrség politikai rendészeti osztályainak, majd az államvédelmi hatóságnak irányítása mellett folyó tisztogató munka, a SZEB által ismételtelen bírálva, évekig folyt, s az 1945-ös év csak a nyitány volt.

A felozlatással kapcsolatos – időnként ugyancsak indulatos – huzakodások közép-pontjában a lefoglalt vagyon sorsa állt. Házak, telkek, sportpályák, lőterek, repülőterek, vízitelepek, csónakok, hajók, bútorok, hangszerek, fegyverek, rádiók, írógépek, könyvtárak megszerzésén fáradoztak az új „demokratikus” szervezetek (Partizánszövetség, NÉKOSZ), a politikai pártok (MKP, SZDP, FKgP stb.), és a kormányzati tényezők, főként a Vallás- és Közoktatásügyi és a Honvédelmi Minisztérium. Utóbbiak az egyetemi-főiskolai szervezetek, illetve a leventeintézmény hasznosítható anyagait kívánták maguknak biztosítani. A mohóság és a harcias fellépés érthető volt, hiszen az illegalitástól megszabaduló, újonnan alakuló szervezeteknek növekvő tagságukon kívül szinte semmilyük sem volt, szükséges mérvű bevétellel pedig – saját bevallásuk szerint – a vezető politikai pártok, így a kivételezett helyzetet élvező MKP sem rendelkezett. A szegénység, sőt, nyomor, a társadalom többségén túl, az ifjúsági szervezetek működésére is nyomasztólag hatott.

1945 nyarán a hatalmas veszteséget szenvedett zsidó fiatalok is hozzáfogtak szervezeteik újjáélesztéséhez, s decemberben a „félelem nélküli élet” érdekében dolgoztak pl. olyan nagymúltú sportegyesületeik is, mint a VAC.

1944 végén, 1945 elején, a pincékből előbújó baloldali fiatalok számára természetesnek tűnt – nem ismerve eléggé a nagypolitikát, s a Magyar Kommunista Párt ekkor még távollevő vezetőinek elképzeléseit –, hogy kommunista ifjúsági szövetséget hozzanak létre, amint erre Szegeden már 1944 októberében sor került. Az események azonban hamarosan más elképzeléseket tettek uralkodóvá, ami nyilvánvalóan összefüggött az MKP vezetőinek szélesebb hatalmi aspirációkat tükröző elképzeléseivel. Mindez természetesen együtt élt az ország demokratikus átalakításának igényével, s az újjáépítéshez ekkor még nélkülözhetetlennek látszó nemzeti egységgel, így az ifjúsági egységgel is.

A politikai küzdelmek feléledése – mint erre már utaltunk – azonban lehetetlenné tette azt az MKP törekvést, hogy egy ifjúsági egység szervezetben (Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetségben/MADISZ) valósítsa meg saját hegemoniáját. Az újonnan alakuló, és újjáéledő pártok saját utánpótlásuk, tömegbázisuk növelése érdekében természetes módon a saját ifjúsági szervezetek létrehozását szorgalmazták. A dilemmát az MKP ifjúsági vezetői már korán érzékelték, hiszen Hollós Ervin és Kiss József az MKP KV részére készített egyik jelentésükben, 1945 márciusában a következőket írták: „Az SZDP és az FKP ifjúsági agitátorai azt híresztelik, és nyíltan hangoztatják is, hogy a (MA)DISZ-t a Kommunista Párt utasítására szervezték és szervezik, mögötte a Kommunista Párt áll, irányítói és szervezői kommunisták.”

1945 ifjúságpolitikai küzdelmei lényegében ezt a dilemmát tükrözték: a MADISZ egy politikai fronthoz hasonlóan csúcsszervezetként tömörítve fogja össze a különféle, szuverenitásukat megőrző demokratikus szervezeteket, vagy egyetlen szervezetként olvassza magába azok tagságát. A MADISZ 1945 szeptemberében megtartott első kongresszusa ez utóbbi mellett döntött. A döntést nyilvánvalóan az a szándék uralta – akkor, amikor az

egység illuzórikus volta már láthatóvá vált –, hogy az ifjúság kommunista hegemoniára épülő egységét csak így lehet megvalósítani. Azonban az egységszervezet-jelleget is demonstrálni kellett, hisz a tagság s a vezetőség egy része sem volt kommunista. (A kongresszuson a 18 tagú elnökségben 10 MKP, 1 NPP tag volt, s 7 pártonkívüli – se kisgazda, se szociáldemokrata.) Így viszont az MKP a MADISZ-t nem használhatta fel olyan nyíltan az 1945-ös választási küzdelmekben, mint a többi párt saját ifjúsági szervezetét. Bebizonyosodott e párt vezetői számára is, hogy a többpártrendszer viszonyai között elengedhetetlen egy ütőképes s nem a függetlenségét, egységszervezet jellegét hangsúlyozó pártifjúsági szervezet léte.

Az adott viszonyok között azonban nem okozott megoldhatatlan gondot a minden szempontból párthoz kötött ifjúsági szervezet hiánya. Ismeretes, a különböző hatalmi szervekben elfoglalt KP pozíciók mellett a szakszervezeti ifjómunkás mozgalomban, a SZIT-ben, de az egyetemista rétegszervezetben, a MEFESZ-ben (Magyar Egyetemi és Főiskolai Egyesületek Szövetsége) is a kommunista fiatalok jutottak igen komoly pozíciókhoz, nem beszélve a különböző pártok ifjúsági szervezeteibe, vezető testületeibe beépített személyekről. Elég itt a szociáldemokrata ifjúsági szervezetből, a SZIM vezetésből 1946-ban kizárt négy ifjúsági vezetőre utalni, akik közül hárman rögtön átléptek az MKP-ba, vagy arra, hogy a különböző ifjúsági szervezetek egyes üléseinek tartalmáról a kommunista vezetők azonnal tudomást szereztek.

Kétségtől az is az MKP taktikájának árnyaltabbá válását jelzi, hogy a SZIT és a MEFESZ támogatása az egyedüli szervezet kizárólagosságának részbeni feladását jelentette. Az ifjúság közötti kommunista hegemonia megteremtését azonban továbbra is elérendő célnak tekintették. Az elképzelés megvalósítására pedig 1946 tavaszán egy közösen elfogadott program alapján létrehozandó csúcsszerv látszott a legalkalmasabbnak. A MIOT-nak, a Magyar Ifjúság Országos Tanácsának 1946. márciusi megalakulásával egyidejűleg azonban az MKP Ifjúsági Tanácsa továbbra is számolt a MADISZ-szal, mint olyannal, amelybe az összes ifjúsági szervezetet be lehet olvasztani. Az MKP azonban az ifjúsági hegemonia megteremtése érdekében túllépett a „csak MADISZ” koncepción, s a legkülönbözőbb módszereket, taktikai eszközöket használta fel.

Nagy segítséget kaptak ehhez a munkához az 1946 tavaszán leleplezett, a baloldali sajtó szerint „kiskorú fasiszták” által szervezett és az oktogoni „gyilkosságba” csúcsozó eseménysorozat nyomán. A kommunista irányítás alatt álló politikai rendőrség (élén Péter Gáborral) gátlástalanul kihasználta ezeket az önmagukban jelentéktelen és veszélytelen eseményeket. Az Oktagonon egymást meggyilkoló szovjet katonák temetését politikai demonstrációvá duzzasztották, és a SZEB érélyes követelésére, valamint a szélsőbaloldali társadalmi szervezetek tiltakozása nyomán, a Nagy Imrét felváltó Rajk László belügyminiszter július 19-én nagyszámú ifjúsági egyesületet oszlatott fel. Néhányuk – demokratikus vezetés mellett – újjáalakulását engedélyezte Rajk, de ez csak agóniájukat hosszabbította meg.

Ez a „szőnyegbombázás” volt az egyesületi élet felszámolásának és az új, „demokratikus” tömörülések megteremtésének második, az elsónél is brutálisabb aktsa.

Ugyancsak ezt a koncepciót támogatta, hogy a MIOT vezetéséből – a *nagypolitika* szálami taktikájának megfelelően – fokozatosan kiszorították a más pártifjúsági szervezetekhez tartozó, „renitens” személyeket, lényegében kommunista többséget alakítva ki a MIOT-ban, melynek határozatai kötelező erejűek voltak a tagszervezetekre.

Az ún. Köztársaság elleni összeesküvés (Magyar Közösség) újabb csapást jelentett a polgári demokrácia mellett kiálló ifjúsági erők középpontját, fő erejét jelentő Független Ifjúság Szövetségére, mivel vezetői közül többeket gyanúsítottként letartóztattak. A FISZ, amelyet a kommunista ifjúságpolitika egyik képviselője a nép ellenségei *szállás helyének* titulált, a Kisgazdapárt teljes szétverésére irányuló baloldali roham, saját szervezeti gyengesége és tagságának indokolt félelme miatt a bomlás jeleit mutatta. A baloldali sajtó, amelynek hangütését és stílusát az ellenfelek – világiak és egyháziak egyaránt – nem voltak hajlandók átvenni és alkalmazni, azt hangsúlyozta, hogy a *világ ifjúsága balra tart*, a szomszédos népek ifjúsága mindenütt megteremtette az egységet, nálunk sem szabad késlekedni. A zsidó ifjúságot is arra biztatták, hogy álljon a „haladás” és a „fejlődés” szolgálatába, ami félreérthetetlenül a „népi demokrácia” erői melletti kiállást jelentette. A Szociáldemokrata Párt egyre határozottabb és önálló lépéseit is saját céljaik szolgálatába kívánták állítani. Ez egyet jelentett a párt és a SZIM bomlasztásának, beolvasztásának előkészítésével.

Az 1947-es kékcédulás választás kétértelmű sikere, amelynek elérésében az ifjúság zöme nem kívánt osztozni a remélt mértékben, tovább erősítette a kommunisták vezetete baloldal helyzetét. Az Ifjúsági Bizottság (háttérben az MKP felső vezetése) elérkezettnek látta az időt a történelem felgyorsítására, a népfront-politika alkalmazására az ifjúság kommunista vezetőségének megteremtése érdekében. Az 1948-as centenáriumi ünnepek előkészületei érzelmi háttérrel biztosítottak e törekvések nemzeti színbe burkolásához. Ez az év lett az „egységesítés” éve. „A 48-as mozgalommal, annak szerveivel, a 48-as bizottságokkal lényegében azt kívánjuk elérni – hangoztatták a kommunista ifjúsági vezetők – amit a MADISZ-szal elérni nem sikerült: a munkás-, paraszt-, és a diákifjúság demokratikus egységét.”

AZ „EGYSÉGESÍTETT” IFJÚSÁG

1948 tavaszára lényegében eldőlt a hatalmi harc, és a lassanként egyeduralkodóvá váló MKP vezetés – ifjúsági vezetőinek 1947 őszén már megfogalmazott óhaját is követve – a rétegszervezeti forma mellett döntött. Az MKP PB 1948 februárjában megfogalmazta: „Az ifjúsági fronton kialakultak az egységsszervezetek: a SZIT, a MEFESZ, a Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége, az úttörőmozgalom [...] Építjük [...] a parasztifjúság egységsszervezetét. [...] De már most időszerűnek tartjuk az egységes, demokratikus, magyar ifjúsági szervezet megalakításának felvetését.”

Hamarosan erre is sor került, és 1948. március 22-én megalakult a Magyar Ifjúság Népi Szövetsége. Ez az aktus csak betetőzte azt a folyamatot, melynek során a súlytalanú váló koalíciós pártok ifjúsági szervezetei és a MADISZ sorra kimondták megszűnésüket. A MINSZ

létrejöttével tehát megvalósult az előbb említett PB határozat zárómondata: „Az egységes ifjúsági szervezetben lent és fent biztosítjuk pártunk hegemoniáját.” Ennek jegyében a kommunista ifjúsági vezetők mindenkit „ellenségnek” minősítettek, aki az egységről másként vélekedett, létrehozását másként képzelte el, így az általuk kimódolt menetrendet zavarta, akadályozta. Ezek közé a mozzanatok közé tartozott a SZIM márciusi „önfeloszlata” is.

Ekkor már a nagymúltú ifjúsági egyesületek feloszlására is sor került (Bartha Miklós Társaság, Zsidó Ifjúsági Egyesület), másokat pl. a Cserkészfiúk Szövetségét magába olvasztotta a nemrég alapított, és a szociáldemokrata értelmiség által 1917-ben életre hívott Gyermekbarát Egyesületet is elnyelő Úttörő Szövetség. Utóbbi étvágyának esett áldozatául a Diákkaptár is.

A NÉKOSZ a MAKE-t és a DOKOSZ-t olvasztotta magába, hogy rövidesen ő is az „egységesítés” áldozatává váljon. A felsőfokú oktatási intézményekben, feszültségek közepette ugyan, de sikerült egy „mamelukok” vezette MEFESZ-t világra segíteni, amely novemberre már a hallgatók 60%-át soraiba tudhatta. A zsidó fiatalok – már akik Magyarországon maradtak – újabb átrétegződési készletet mibenlétén töprenghettek, a „népi demokrácia” szellemének megfelelően. A TIOSZ vezetőinek és tagságának még erre sem volt lehetősége, őket (intézményeiket) nemes egyszerűséggel – államosították.

A rétegszervezeti forma az eddigi történelmi gyakorlat alapján az egypártrendszer terméke volt, s leginkább valamiféle átmeneti, ideiglenes jelleg lengte körül. Ugyanakkor némileg nagyobb mozgásteret tett lehetővé, mint egy Komszomol-szerű egység alapján felépített szervezet. A korabeli történelmi viszonyok közepette ez a viszonylag nagyobb mozgástér, hamarosan soknak bizonyult, hiszen az 1948-as kényszerű pártegyesítéssel létrejött Magyar Dolgozók Pártja vezetése sokkal közvetlenebb irányítási szisztémát látott jónak. A kommunista ifjúsági vezetők körében ugyanakkor élt a nosztalgia egy jugoszláv típusú, közvetett irányítású, kis apparátussal működő mozgékony egységszervezet iránt is. Ennek azonban csupán rövid ideig volt aktualitása, hiszen a szovjet–jugoszláv kapcsolatok megromlása már 1948 nyarára a Komszomol típusú, hierarchikusan felépített, nagy apparátust mozgató ifjúsági szervezetet valószínűsített. Ez a hasonulás ugyanakkor szükségessé tette a kommunista ifjúsági mozgalom elitjének, a NÉKOSZ-nak a *gleichschaltolás*át, hiszen az új koncepció a munkásfiatalok irányító szerepét a gyakorlatban is meg kívánta valósítani. Ez pedig egyet jelentett a feladatot végrehajtó káderek előtérbe tolásával, akik nem keresték a választ a miértekre „*holmi értelmiségiek*” módjára. Ebben a folyamatban a MINSZ központ, amely eredetileg csupán koordináló szervezetként kezdte tevékenységét, fokozatosan átvette a közvetlen irányítást, s ezzel párhuzamosan háttérbe szorultak a rétegszervezetek és a rétegszervezeti munka. A propaganda is ezt az átalakítást szorgalmazta. Ezt támasztja alá az MDP PB 1949. február 17-i ülésének a határozata is: „Irányt kell venni egy kommunista vezetés alatt álló egységes ifjúsági szervezet létesítésére”, és erőteljesebben kell érvényesíteni a munkásifjúság vezető szerepét minden téren. A példakép most már egyértelműen és versenytárs nélkül a lenini Komszomol lett. A tisztogatások (Magyar Nemzeti Diákszövetség) és a feloszlások (Magyar Cserkészleányok Szövetsége stb.) az utolsó stádiumokba léptek, a következő években már csak a formásokra került sor. A MINSZ

decemberben már az új, egységes kommunista politikai tömegszervezet létrehozásának ütemezésén és az új központi sajtó tervén dolgozott. 1950. január 12-én a pártvezetés elfogadta az ütemtervet. Rákosi Mátyás követelte, hogy a feladatot „nagy gyorsasággal és lendülettel” hajtsák végre.

Ezek után a Dolgozó Ifjúság Szövetségének a megalakítása 1950 júniusában csak formai lépés volt, bár a propaganda a DISZ újszerűségét, nagyszerűségét sulykolta. Ugyancsak a korabeli kézen fogott sajtó jellegzetességére utal, hogy a DISZ létrehozásának a szükségességét a fiataloknak az egységes mozgalomra való erős igényével magyarázták. E folyamatban pedig a párt csupán „elfogadja” s támogatja ezt a lelkesült vágyat, ami a fiatalok szívét dagasztja. A sokszori előterjesztések után végül is az MDP KV február 10-i határozata deklarálta nyilvánosan az előrehaladott szervezést. Mint Rákosi ezen az ülésen elhangzott beszédében megfogalmazta: „Az ifjúság körében megérték a dolgozó fiatalok minden rétegét egységesen összefogó szervezet létesítésének előfeltételei. [...] Mi örömmel üdvözljük ezt a fejlődést, és teljes erővel támogatjuk.” A szervezet neve körüli vitából a Dolgozó Ifjúsági Szövetség került ki győztesen. A március 3-án megjelenő központi lapot *Szabad Ifjúságnak* nevezték. A nyári DISZ-táborokban és az 1950–1951-es tanév kezdetén megindult a tömeges beléptetés.

A DISZ lényegében adminisztratív úton kiáltattott ki az egész magyar ifjúság képviselőjének, kivételt csak az „osztályellenség” gyermekei képeztek. Ellenük kíméletlen harcot folytatott ez a régi-új tömörülés is. A korábban szétvert és beolvasztott politikai pártok ifjúsági szervezetei széthullottak, tagságuk dönthetett: átlép-e a DISZ-be vagy sem. Vezetőik közül sokan külföldre menekültek, mások visszavonultak az ifjúsági munkától, ismereteik-tapasztalataik nem hasznosulhattak széles körben. Csak kevesen lettek meggyőződésből tagjai a DISZ vezető rétegének.

Ha egy szervezett politikai erő tartósan be akar rendezkedni a hatalom sáncai mögött, különös figyelmet fordít az ifjúságra. A kommunista pártok – a fasiszta és náci pártokhoz hasonlóan –, köztük a Magyar Dolgozók Pártja is ilyenek voltak. Az MDP céljai elérésére az élet valamennyi területén fel akarta használni az ifjúság tömegeit. Miután a versenytársakat felszámolta, monopolizálva ezzel szervezésük, mozgósításuk, hasznosításuk lehetőségét, át kívánta formálni őket szocialista-kommunista fiatalokká, emberekké. Ezt nehezítette és módfelett bonyolulttá tette a régi világ maradványainak jelenléte, a II. világháború előtt-alatt felserdült fiatalok képében is.

A kommunista vezetés tehát a hatalom kizárólagos birtokbavétele után is harcolt – az előző időszaknál sokkal kedvezőbb feltételek között – az ifjúság egészségének totális birtokbavételéért. Megnyerése és megfélemlítése mellett egyre nagyobb figyelmet kellett fordítani nevelésükre, legtöbbször családjuk, szűkebb baráti körük, egyéb szervezett ifjúsági közösségek (sport, kultúra stb.) és korántsem utolsó sorban az oktatási-nevelési intézmények hatáseggyüttesével szemben. Az ifjúság átgyúrásánál első helyen kellett figyelembe venni és követni a lenini Komszomol történetének tanulságait és napi gyakorlatát. Ez örökös hivatkozási alap, de egyben a szorongás állandó forrása is volt. 1952 októberében ezt írta a DISZ Nemzetközi Kapcsolatok Osztálya a Komszomol alakulásának 34. évfordulója

alkalmából küldendő távirat szövegére vonatkozó javaslatában: „A magyar fiatalok a szovjet ifjúság boldog jelenében saját biztos jövőjüket látják, és minden erejükkel azért harcolnak, hogy ez a jövő valósággá váljék...”

A szovjet ifjúság szervezetéhez és az általuk irányított Demokratikus Ifjúsági Világszövetséghez tartozás szerény és viszonylagos előnyökkel, egyben súlyos korlátozásokkal járt: eszmei-politikai-történeti tájékozódás, tudományos-technikai lépéstartás és a sokoldalú nemzetközi kapcsolattartás terén egyaránt. A világot, nyilvánosan és hivatalosan csak a szovjet politikai vezetés „szemüvegén” keresztül lehetett szemlélni, értelmezni, értékelni. Az ifjúsági szervezet, szervezetek tevékenységét, cselekvési programját és gyakorlatát elsősorban ez az erős függést jelentő viszony határozta meg. A háromszoros függés – MDP, Komszomol, DIVSZ – alig hagyott mozgásteret a DISZ vezetésének – a többi ún. népi demokratikus országban működő ifjúsági és gyermekszervezethez hasonlóan –, és ez a szerény lehetőség is csak a mindenkori fő politikai irányvonalat közvetlenül nem érintő területeken (sport, kultúra stb.) adódott. Ismeretes, hogy a párt egyes vezetői – főként Rákosi Mátyás és Farkas Mihály – telefonon vagy személyesen kértek jelentést a DISZ Központi Vezetőség titkáraitól. Ez a szinte napi utasítgatás nemegyszer kínos helyzetbe hozta a pártapparátus ifjúsági mozgalmat felügyelő munkatársait, hiszen a „fejük felett átnyúlva”, őket kihagyva s mérlegelés nélkül hoztak fontos döntéseket. Az ifjúsági szövetség, néhány kivételtől eltekintve meglehetősen gyenge képességű vezetői és apparátusa pedig a korszak nagyobbik részében ellenállás nélkül fogadta a „kézi vezérlést”.

A milliós taglétszám elérésének mániákus hajszolása, akárcsak az ifjúság egészének hangoztatott képvisellete lidérces álom maradt, soha nem valósult meg. Az 1950. június 17–18-án tartott alakuló kongresszuson a küldöttek kb. 509 ezer főt képviseltek, s a későbbiekben is csupán különféle bűvészmutatványokkal sikerült feljebb tornászni a létszámot (pl. a nyolcadikos úttörők felvételével, akiknek nagy része az iskola befejezése után kimaradt a DISZ-ből). 1955 nyarára – összefüggésben a júniusban megtartott II. kongresszussal – sikerült a 800 ezer főt megközelíteni. Az ekkor lefolytatott kampány eredménye – az Intéző Bizottság minden héten tárgyalta az alsóbb szervek jelentéseit – azonban nyilvánvalóan csalóka volt, hiszen a DISZ történetének hat éve alatt soha nem volt képes a pontos nyilvántartást lefektetni.

Az MDP vezetése, élén Rákosi Mátyással, főként 1953-ig, folyamatosan és keményen bírálta a kommunista ifjúsági mozgalmat, hangsúlyozva, hogy általában elmarad a fejlődéstől, a párttól és a növekvő feladatoktól. Ez az örökös sürgetés olyan alapvető kérdések tisztázatlanságával párosult – mint az „élcsapat” vagy a „tömegmozgalom”, milyen mélyen nyúlhat bele a fiatalok magánéletébe, a tevékeny részvétel a szocializmusért folyó „harcban” önmagában elégséges-e az „új ember”, az „új erkölcs” megteremtéséhez, van-e helye a politikában az „összinte szónak” stb. –, ami rányomta bélyegét a DISZ egész létezésére, neveléssel kapcsolatos vergődésére, eredménytelenségére.

A DISZ első lépéseinek idején a szocializmus iránt elkötelezett tagjait lendületben tartotta valami új életrehívásának romantikája, kézzelfogható eredményeinek éltető ereje. Ehhez a szervezetépítési munkához kapcsolódtak az MDP vezetése által szorgalmazott, a szovjet

példát követő-másoló termelési mozgalmak, amelyek az egyre valóságidegenebb gazdasági célok elérését voltak hivatottak szolgálni. Az MDP vezetőinek vízióiban és „harcis programjában” Magyarország 1954-ben már a „vas és acél országa”. E varázslatos cél elérése „harcis feladat” volt, amelynek élén a „harcos ifjú nemzedéknek”, a párt „rohamcsapatának”, a DISZ-nek kellett küzdenie. A „széncsata”, a „vas- és fémgyűjtés”, a „fehér arany” (gyapot) termesztése és begyűjtése, a bányákban zajló „100 méteres mozgalom”, a Sztahanov-módszer átvétele, a kombájnosok, traktorosok, silózók stb. versenyei, az év minden „szocialista” ünnepe (április 4., május 1., augusztus 20., november 7., Rákosi és Sztálin születésnapja stb.) alkalmából kipróbált felajánlások, a terv- és békekölcsönjegyzési vetélkedések, ha nem is szervesen, de összekapcsolódtak és kitöltötték a naptári év egészét. Ezekről írtak a lapok, erről tudósítottak a filmhíradók, erről beszéltek a rádióban, a győztesek kapták a különféle érmeket, vándorzászlókat, emléklapokat, nevüket megörökítette a „Dicsőség-könyv”, és erről illet megnyilatkozni a festőknek, szobrászoknak, íróknak, költőknek, zene- és dalszerzőknek, filmeseknek és színházi alkotóknak.

A valóságtól rohamosan távolodó gazdasági célok és a valós motivációk helyébe lépő mesterkélt harci hevület eredményezte „égbetörő” egyéni és brigádteljesítmények rombolták, züllesztették a munkaerkölcsöt. A munka nemhogy mindenki szemében „becsület és dicsőség” dolgává vált volna, inkább a százalékokkal való ügyeskedés terepévé süllyedt. A szavak és a tettek ezen a téren is messze kerültek egymástól.

A DISZ alapszervezetekben (kisközösségekben) kellett volna nevelni a fiatalokat, politikailag, erkölcsileg egyaránt vonzó módon. Ezek a formális közösségi keretek, főként a falvakban, „lazának” bizonyultak. Munkájuk általában sem terjedt túl táncmulatságok, olykor-olykor alkalmi sportrendezvények szervezésén. A taggyűléseket alkalmyszerűen látogatták, s a hiányzásnak nem volt következménye. Széles körben virult a „kispolgári szellem”, lassan terjedt a kívánatosnak ítélt ateizmus, lagymatagnak bizonyult az „ellen-séggel” szembeni „éberség”. A marxizmus–leninizmus oktatási anyagának primitív tartalma és unalmas továbbítása riasztotta a közép- és felsőfokon tanulókat. A személyi kultusz – nem hagyva érintetlenül a DISZ belső életét sem – életidegen gondolatokat táplált, illetve lenyűgözte vagy taszította a fiatalokat, bénította önállósuló gondolkodásukat. A felelős egyéni döntések helyett a „vezérbe” vetett oktalán, vak hit hódított.

A DISZ tagjainak azt bizonygatták minden rendelkezésre álló eszközzel és módon, hogy a történelem két részre osztható, egy 1948–1950 előtti és az azt követőre. Ami az ún. „fordulat” éve, de főként 1945 előtt történt – a forradalmi munkásmozgalom tevékenységén kívül – mind „elnyomás, szolgasors” volt, ami utána következik az a béke és boldogság, a szabadság és a népjólét kora. Azonos képet erőszakoltak a fiatalokra a két világrendszerrel illetően is. Az agitációs és propaganda munkában és a politikai oktatásban a kapitalista világ egyenlő volt a nyomorral és az elnyomással, az állandó háborús fenyegetéssel. Ott – főleg az USA-ban – „gyilkosokat nevelnek” a fiatalokból, a Szovjetunióban viszont a béke elkötelezett híveit.

A világ „megforgatása”, a „természet legyőzése”, a halál „száműzése”, a világ megismerhetőségének egyoldalú materialista közelítése, a család nevelésben játszott alapvető szerepének lebecsülése, a transzcendens világ létezésének tagadása, a vallás „ópiumkénti”

bemutatása, az egyházak és vallásfelekezetek állandó és heves támadása, a kommunista puritanizmus erőszakos követelése mind-mind tárgya, témája volt az ifjúság kommunista nevelésének. A hatás nem volt jelentéktelen, hiszen az említettek az általuk jogosan kívánt jobblét feltételeként tálalták elébük.

Mindez, és a DISZ működésének egésze állandó „balról” és „jobbról” érkező, 1953-ig csak „finoman hangszerelt” és bátortalan, majd ettől kezdve egyre keményebb bírálatok közepette. A *Szabad Ifjúság* „Kriti Karcsi” és „Sajnos ezt is hallottuk...” rovata, Szabó Pál, Veres Péter és mások neveléssel kapcsolatos éles kritikái, az eddig uralkodó Sztálin–Rákosi kultusz óvatos halványítása, a „nagy Lenin” újbóli felmagasztalása, a természetlen és csak dacot gerjesztő „jampec”-vita helyett a szerelem, a család, a hűség taglalása, mind-mind az eddigi gyakorlat hibáira világított rá. Egyengette az utat olyan lényegi kérdések napirendre tűzése előtt, mint: válságban van-e a DISZ vagy újjászületés előtt áll? Szükség van-e helyette egy vagy több ifjúsági szervezetre? Legyen-e, kell-e önálló ifjúságpolitika? Nemzeti üggyé tehető-e az ifjúság nevelése? Leküzdhető-e a bürokratizmus az ifjúsági mozgalomban? Megszabadulhat-e a DISZ a pártvezetés gyámkodásától? Képes-e birtokba venni sajátjának nevezett szervezetét az ifjúság? Megoldható-e a 14-16 éves fiatalok tömeges munkába állítása? stb.

A DISZ történetének 1954 és 1956 közötti eseményei csattanós választ adtak ezekre a kérdésekre.

A szervezet II. kongresszusa a Nagy Imre csoport „mesterkedéseinek” diadalmas leplezése közepette ült össze, s e lelkesültségen kívül végül is semmilyen konstruktív döntést nem hozott, hanem a kongresszus határozataként az egyes napirendi pontok referátumait fogadták el. Szakali József első titkár közel 70 oldalas gyenge előadói beszédét pedig nyilvánvalóan nem sokan olvasták, így azzal végképp nem lehetett lelket verni az elfásuló tagságba.

Az apparátus ment tovább a maga útján, pedig a mélyben komoly változások érlelődtek. A dokumentumokban is kimutatható változás az SZKP XX. kongresszusa utánra, 1956 áprilisára tehető, hogy aztán az 1956. május 21–23-i DISZ KV ülés hosszú évek után először adjon lehetőséget – természetesen a korszak szóvirágait alkalmazó – ámde többé-kevésbé tisztázó/építő vitára. Ez nem választható el a Petőfi Kör május 9-i és 22-i, a politikai gazdaságtan kérdéseit, illetve a II. ötéves terv célkitűzéseit vitató üléseitől és Rákosi május 18-i Sportcsarnokbeli, részleges önkritikát is tartalmazó beszédétől. A DISZ vezetése önálló gondolatokat, elképzeléseket fogalmazott meg saját jövőjét illetően, amelyek a társadalom legtöbb területét érintették. Javaslatokat fogalmaztak meg a kormány számára. Bizonyítani igyekeztek létük értelmét. A tagság – a tervezetések bizalmas volta miatt – minderről nem tudott. A fiataloktól távol ügyintéző, bürokratikus vezetés nem mert az ifjúság tömegeire támaszkodni, hiszen ez a csoport féltette saját egzisztenciáját, politikai–társadalmi befolyását az immár elkerülhetetlennek látszó változásoktól. A Petőfi Kör létrehozói, támogatói saját szülőttjük ellen fordultak, miután – a párt vezetésével együtt – felismerték, hogy az ott folyó munka és annak hatása messze túlmutat az általuk kívánatosnak/elfogadhatónak ítélt változásokon. A június 27-i sajtóvita csak fokozta ellenérzésüket.

A KÉNYSZERŰ „EGYSÉG” SZÉTHULLÁSA

A szövetség szervezeteiben megindult erjedés sok helyütt az alapszervezetek fokozatos bomlásához vezetett. A DISZ felső vezetése pedig az események sodrában képtelen volt a változásokat követelők élére állni. Újabb és újabb reformelképzeléseit az 1956. szeptemberi–októberi belpolitikai követelések nyomására jelentette be. Az október 5-i Intéző Bizottsági határozat, amelynek alapján 11-én a *Szabad Ifjúság* programadó cikket közölt, a rétegpolitika új lehetőségeit villantotta fel. Ez azonban már elkésett és kevésnek is bizonyult. Október 16-án létrejött Szegeden az egyetemisták független szervezete, a MEFESZ (Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége). Lényegében erre reagált a DISZ – anélkül, hogy a MEFESZ létrejöttéről tudósított volna –, amikor magáévá tette 18-án az egyetemisták követelését a kötelező orosz nyelv eltörléséről, vagy a marxista tárgyak csökkentéséről.

A DISZ vezetése igyekezett a maga köré vonni az egyre több egyetemistát tömörítő MEFESZ-t, s ez már a rétegszervezeti MINSZ-forma szinte szükségszerű felelevenítését hozta magával. Elgondolkodtató, hogy a Petőfi Kör képviselője, Bohó Róbert azért utazott Szegedre, hogy a DISZ-től független MEFESZ értelmetlenségéről győzze meg az alapítókat. Nyilvánvaló, hogy a DISZ átalakítása föderációs jellegű alakulattá, nem volt független a Petőfi Kör vezetőinek hatásától. Ez abban is megnyilvánult, hogy az október 23-ára meghirdetett DISZ KV ülésen a Petőfi Kör javasoltjai közül többen bekerültek volna a felső vezetésbe. Erre már az ifjúság elemi erejű fővárosi tüntetése, a nemzeti felkelés kibontakozása nem adott lehetőséget.

Az október 23. és november 4. közötti napok viharos, bonyolult, nem egyszer megrázó (Kossuth tér, Köztársaság tér stb.), ugyanakkor felemelő, magával ragadó, tettere készítő, mélyen az ifjúság lelkébe égő történései csak arra adtak lehetőséget, hogy egy nemzeti alapú plurális, egyenjogú, azonos feltételekkel rendelkező és egymással becsülettel versengő ifjúságmozgalmi/szervezeti struktúra halvány körvonalai jelenjenek meg.

GÖRCSÖS RAGASZKODÁS AZ „EGYSÉGHEZ”

Az 1956. november 4-én bekövetkező szovjet katonai invázió megszakította, újra illegalitásba szorította ezeket a kezdeményezéseket. Az országban uralkodó elkeseredett és dühödt hangulat, az egypárti diktatúra visszaerőltetésével szembeni mély ellenérzés és tiltakozás arra kényszerítette a Kádár János vezette Magyar Szocialista Munkáspártot, hogy az ifjúság leszerelése és kordában tartása érdekében, a forradalomban résztvevők üldözésén, elítélésén és külföldre kényszerítésén túl, átmenetileg hozzájáruljon a szigorú ellenőrzés mellett működő rétegszervezeti szerkezet átmeneti fenntartásához.

A pártvezetés – főként Kádár János és híveinek szűk köre – ragaszkodott ahhoz, hogy a szórványos helyi kezdeményezések és a központ (Ifjúsági Titkárság, Ifjúsági Bizottság, Országos Szervező Bizottság) erőfeszítéseinek együttes eredményeként mielőbb kezdje meg működését egy Úttörő Szövetség és egy Kommunista Ifjúsági Szövetség. Ezekről várta az egész magyar ifjúság kommunista szellemű nevelését, a párt és az állam kommunista káderutánpótlását.

Az ellenforradalmi erők visszaszorításáért és teljes felszámolásáért folyó küzdelemben szükséges volt sikereket felmutatni, és ilyen lehetőséget láttak az ifjúságpolitika frontján. Ezért, bár a rétegszervezetekben dolgozó kommunista vezetők zöme – a Diákszövetség kivételével – ellenezte a KISZ megalakítását, a párt Ideiglenes Központi Bizottsága úgy döntött, hogy a Tanácsköztársaság kikiáltásának napján, 1957. március 21-én zászlót bont a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség. Az MSZMP közvetlen irányítása mellett dolgozó KISZ feladatul kapta, hogy az Úttörő Szövetség működésében biztosítsa a párt vezető szerepét. Ez a kapcsolatrendszer, élén a Szovjetunió Kommunista Pártjával és a *lenini* Kom-szomol felső vezetésével (a nemzetközi kommunista szervezetekről nem is szólva), függési viszonyokból állt, mindegyik alkotó eleme *fogva tartója és foglya* is volt a hierarchia magasabb fokán működőnek. Egy-egy szervezet *önállósága* számos tényezőtől függött, amelyek között a vezetés politikai felkészültsége, elszántsága és tartása volt az állandóan változó mozgástér kihasználásának alapja, biztosítéka. A történések értelmezésénél mindezt állandóan figyelembe kell venni.

A zászlóbontást követően, a szovjetek sokoldalú és folyamatos tanácsa, konkrét segítség nyújtása közepette, egyszerre folyt az MSZMP politikájával rokonszenvező/elfogadó, jórészt már a DISZ-ben is dolgozó fiatalok országos szervezése és a rétegszervezetek – ígéretekkel szembeni – rohamos felszámolása, beolvasztása a KISZ-be. Az 1957. október 25–27-én megtartott I. Országos KISZ Értekezlet (OKÉ) idején már törvényesen működő versenytárs/ellenfél nélküli szervezet volt. Lezárult a romantikaként átélt, verekedős, plakáttépkedős, *feljelentősdis*, *fegyverbegyűjtősdis* korszak, de tovább folyt a vita az élcsapat vagy tömegszervezet kérdésköréről, amely állandóan jelen volt a mozgalom életében. Ehhez kapcsolódott a munkásosztály vezető szerepéhez hasonlóan a munkásfiatalok primátusának biztosítása is.

1957. decemberben megindult a KISZ-szervezetek tömegméretű *gründolása*. Az ország nehéz gazdasági helyzetében még a minimális tárgyi-személyi feltételek biztosítására sem volt lehetőség. Az ideológiai-politikai nevelés a feladatok élvonalába került, összekötve a termelési-szociális munka közösségformáló kibontakoztatásával.

Az építőtábori mozgalom (pl. Hanság mocsarainak lecsapolása) számos eseménye ennek a célegyüttesnek jegyében fogant. Ekkor már a néhány ezernyi kezdeményező nyomába 169 072 fiatal lépett, s 1958. március 31-én már 277 020 volt a KISZ tagjainak száma. Növelni kellett az apparátusbeli politikai státuszok számát, ami 1958 második felében már 900 fő volt. A létszám sietős felfuttatása, a minőségi munka igénye és a szocializmus építésének gyorsítása sürgette a vezetőképzés kiépítését, fejlesztését. A *gyorsítás* minden módon való támogatása a KISZ központi feladata lett. Nemzetközi téren pedig vállalták '56 lejáratását, annak bizonygatását, hogy a magyar fiatalok döntő többsége változatlanul híve a szocializmus ügyének.

Egyre több feladatot kaptak, egyre többet vállaltak (pl. részvételt a katonai előképzésben, nőkérdés, cigány fiatalok ügye), holott a megoldáshoz szükséges eszközökkel nem rendelkeztek. Sem a pártszervezetek, sem a társadalom nem adta meg a kívánt és remélt támogatást a feladatok sikeres megoldásához. A KISZ *megroggyanásának* kezdetét,

egyed nagy tapasztalatú mozgalmárok erre az időre, a '60-as évek elejére teszik. A brutális rendcsinálás helyébe lépő engedékenyebb diktatúra és nyomában a kapitalista világban élő ifjúság életérzését közvetítő hatások (zene, film, autók, öltözködés, magatartásmód, hajviselet, generációs szembefordulás stb.) megjelenése azonnali és eredményes válaszleléseket igényelt.

A legtöbb és legnagyobb gondot a középiskolás és az egyetemista ifjúság jelentette. A KISZ, miközben hátrált, igyekezett minden új kezdeményezést kisajátítani és mindennek az élére állni. Ezért úgy tűnt, hogy a '60-as évek mozgalmi élete „lazább és nyitottabb volt” a korábnál. (Enyhült pl. a durva hangvételű antiklerikális, ateista propaganda.) A párt és állami vezetés elengedhetetlennek tartotta egy életképesebb, versenyképesebb gazdasági mechanizmus bevezetését, amihez biztosítani kellett a társadalom széles körű egyetértését, támogatását. Az MSZMP IX. kongresszusán (1966. november 28.–december 3.) Kádár János hangsúlyozta: „A párt különös figyelmet fordít a nők és a fiatalok sokrétű problémáira [...] mai viszonyaink között lehetővé kell tenni mindazt a magánkezdeményezést, ami segíti a szocialista célok megvalósítását”. Mindez a további *felhígulás* irányába mutatott, ismételten heves vitákat gerjesztett. Viták közepette kellett az ifjúság nevelésének, képzésének szolgálnia a párt által napirendre tűzött fő feladatot, a szocializmus teljes felépítésének ügyét, amihez szakmai hozzáértés, általános műveltség, a közösségért érzett felelősség, bátorság és önállóság volt szükséges – legalábbis az elvek szintjén.

Hiába nőtt a '60-as évek vége felé a KISZ anyagi ereje több mint négyszeresére, a tömegszervezetté válás a legfontosabbat, az egyénre szabott politikai nevelőmunka gyengeségét/hiányát nem volt képes ellensúlyozni. (Az egypártrendszer feltételei között ez a célkitűzés persze nem is lehetett eredményes.)

A prágai tavasz és a magyar részvétel annak felszámolásában, a némi gazdasági kilábalással kecsegtető új gazdasági mechanizmus – főként szovjet *tanácsra* történt – háttérbe szorítása, a Kádár ellen indított, megbuktatására irányuló *balos* támadás gyengítette az Úttörő Szövetség és a KISZ helyzetét is. A Szófiában megrendezett IX. VIT hangulata híven tükrözte a csehszlovákiai intervenció nyomán kialakult helyzetet. A *szocializmus* építésének zavaraira – érthetően – az egyetemi-főiskolai hallgatóság reagált – most is – a legérzékenyebben. Ebben a budapesti ELTE járt az élen. Az ott kibontakozó mozgalmi válságot csak 1973-ban sikerült leküzdeni. Érthető, hogy mindkét utánpótlás nevelő szervezet, a MÚSZ és a KISZ egyaránt kereste a halmozódó nehézségek leküzdésének módzatait, eszközeit. A '70-es éveket, a '80-as évek válságából visszatekintve jelentős mozgalmi vezetők a *gazdagodó állam* időszakának, *aranykornak*, a KISZ *újraelosztásba* való bevonásának, a nagyszabású tervek éveinek, míg az egyetemisták a posvány és az eladósodás korának is nevezték. Akkor már egyre több KB tag hirdette nagyhangon: 20 éve mondjuk [...] 20 éve mondtuk [...] és nem történt semmi!

A semminél azért jóval több történt. A KISZ Központi Bizottsága újabb, jelentős erőforrásokhoz jutott, amelynek segítségével számottevően javította a mozgalmi munka személyi, anyagi-technikai feltételrendszerét. Az „elemi mozgalmi demokrácia” 1966–1967-ben nekilendülő tanulása, nagyon óvatos szélesítése tovább folyt. A KB javaslatot készített az

MSZMP Párt- és Tömegszervezeti Osztályának, amelyben többek között ez áll: „A KISZ továbbra is a magyar ifjúság egyetlen politikai tömegszervezete maradjon, de támogassa az érdeklődési körökön alapuló ifjúsági egyesületeket, azok alakulását – biztosítva a KISZ politikai befolyását.” (Pl. Honvédelmi Egyesület, Ifjúsági Klubok Országos Szövetsége.) A pártvezetés is azt hangsúlyozta, hogy az ifjúság szocialista nevelése az egész társadalom ügye. Kádár János többször figyelmeztette hallgatóságát: a fiatalok nevelésében döntő szerepe a családnak van!

Érzékelhető tehát a hangsúlyeltolódás a szerepek értelmezésében, új körvonalazásában és vállalásában. A MÚSZ vezetése, lazítani akarván a KISZ-hez (valójában a párthoz) fűződő viszonyán, annak olykor megalázó gyámkodásán, a társadalom védőbástyái közé igyekezett. A KISZ vezetése, nem lévén bátorsága, de lehetősége sem a függő viszony partnerséggé alakítására, az államapparátus és a gazdaság terén próbálta szélesíteni, mélyíteni kapcsolatait, befolyását. A külügyi munkában is kitartott a DIVSZ szovjet vezetésének irányvonala mellett (a világszervezet központja Budapesten volt, titkárát is a KISZ adta), de minden lehető alkalmat kihasználta arra, hogy saját elképzeléseinek hangot adjon, bár ezek végső fokon a világszervezet egységének megővését, a szakadás megakadályozását célozták.

Az 1971. évi IV. törvény jelezte az erőfeszítések irányát, s bár maradéktalan végrehajtására soha nem került sor, nem hagyta érintetlenül az ifjúsági munkát. A fiatalok politikailag legmozgékonyabb, legérzékenyebb csoportjai azonban már nem a válságból-válságba bukducsoló államszocialista rendszer foltozgatását kívánták, s követelték egyre hangosabban, hanem a nyugati demokráciákat tartották követendőeknek. 1972-től minden március 15. a demokratikus ellenzék szervezte diktatúraellenes politikai tüntetés napja lett, a KISZ-ben pedig állandósult a vita a szervezet életképtelenségéről, a megújulás lehetőségéről. Folytak a kísérletezgetések a KISZ életképességének bizonygatásáról. Nagy nehezen megindult a régóta igényelt tudományos ifjúságkutatás, ami elsősorban szociológusok munkálkodását jelentette. Ennek nyomán pl. a fontos teendőik közé sorolták a KISZ-munka egy részének intézményes áthelyezését a lakóterületre. Az ideológiai munka fokozódó *kiüresedését* is ellensúlyozni igyekezett a *haladó* ifjúsági mozgalmak történetének kutatása és e munka eredményeinek széles körű terjesztése, aminek örvén – egyedül a *táboron* belül – az ún. jobboldali ifjúsági szervezetek kutatása is nagyobb lendületet vett. A KISZ IX. kongresszusán (1976. május 8–11.) viszont Maróthy László első titkár azt emelte ki, hogy a mai ifjúságra „egy megszerkesztett, szép, szabad jövő vár.” Kádár János ugyanilyen rózsaszínre festett képet tárt a hallgatóság elé: „A jövő biztató, az út nyitva áll az egész ifjúság, minden fiatal előtt.” Az előzőekben vázoltak után, ismerve az ország eladósodásának mértékét, nem nehéz értékelni a két vezető kijelentéseit. Ekkor már nyilvánvaló volt, hogy a szavak és a tettek között egyre szélesebb szakadék tátongott, és ezt a társadalom zöme nehezen, vagy egyáltalán nem tudta/akarta elfogadni. A tömegszervezetek pártirányításának ügye az egész szocialista táborban égető kérdéssé vált. A tömegeké pedig szinte lehetetlenné. A KISZ-ből sokan kiléptek, de a párt is egyre inkább utánpótlási gondokkal küzdött, a tagság előregedési folyamata gyorsult. Az információs jelentésekben szaporodtak a felső vezetés tagjait bíráló, alkalmatlanságukat hangoztató vélemények. Az áremelkedések, a romló életszínvonal

fokozták az elégedetlenséget. Kádár János 1979 októberében Csepelen elmondott beszédét már számosan kritizálták. Gúnyos eszmefuttatások születtek az apparátusokról, mondván: a legtökéletesebb az a mozgalom, amelynek nincs tagsága. Nyíltan felmerült a kérdés: van-e kiút? A fiatalok aggódtak az esetleges munkanélküliség miatt, lakáshiányban szenvedtek, egyre szélesebb körben vált kérdéssé a munkába állás azonnali lehetősége. A nők/leányok egyenjogúsítása, esélyegyenlőségének biztosítása nehézkesen haladt előre, a cigány fiatalokat képtelen volt bevonni a két ifjúsági szervezet. Maróthy panaszolta: „Kevés a nyílt, a nézeteket tárgyilagosan ütköztető vita, véleménycsere”. Ez jellemezte az ifjúsági parlamenteket is, amelyekről oly sokat vártak a demokratizmus elsajátítása, szélesítése terén. A hanyatlás és fölöslegessé válás jelei sokasodtak az építőtábori mozgalom mezején is. A KISZ monopóliumának megtörésére irányuló igény a '60-as évek második felétől kezdve nem csökkent, sőt ismételten a felszínre tört. A kulturális és tudományos élet leleplező, élesen bíráló, változásokat sürgető eseményei, alkotásai szították az ellenállás, az elégedetlenség lángjait. Mi volt minderre a válasz? Szórádi Sándort, a KISZ KB egyik titkárát idézzük: „a reform mozgásával párhuzamosan mi is visszarendeződünk”. És ezen nem tudott változtatni a „Művelt ifjúságért, korszerű műveltségért!” jelszó, a gyorsan csődöt mondó „Edzett ifjúságért” mozgalom, a falusi fiatalok részére kiírt „eredj, tanulj!” mozgalom, miként a *Magyar Ifjúságban* bemutatott női bájak növekvő felülete, s a „Trapper-farmer” reklámozása sem. Sem gumibottal, sem a nyugati ifjúsági életforma külsőségeinek utánérzésével nem lehetett tartós, a bomlás folyamatába illő változásokat megállítani.

A MONOPOLHELYZET ALKONYA

Az 1980-as mozgalmi év iratainak kulcsszava az *alapvetően* lett. Sok a gond és a baj, de *alapvetően* jó irányba haladunk. A pártkongresszuson (1980. március 24–27.) Kádár János is arra kérte hallgatóságát és az ország népét: bízzanak és cselekedjenek! Hámori Csaba első titkár pedig azt javasolta, hogy a KISZ módszereit igazítsák a *számítógépes nemzedék* igényeihez. A fiatalok ennél többet akartak. 1980 decemberében az ELTE bölcsészkarán, majd 1981 február–márciusban a Közgazdasági Egyetemen folytak heves viták, támadtak viharos jelek. Ezeken már felmerült egy, a KISZ-től független ifjúsági szervezet létrehozásának lehetősége. A KISZ-szel szembeni bizalmi válság egyre szélesebb ifjúsági körre terjedt ki. A lengyelországi események és a honi helyzet az 1944 és 1948 közötti történelemre, valamint 1956-ra irányította a figyelmet. Minél pontosabb képet kaptak világháború utáni pluralizmus alakulásáról, annál világosabban látták és ítélték meg a létező szocializmus világát. A soproni KISZ-esek drasztikus ítéletét idézzük: „Mi hoztuk létre a szart, aztán szépen elmerültünk benne, és bizonyítjuk, nem is olyan rossz!” A függetlenedés friss szele üdítően hatott a változást akaró fiatalokra. A hatalom képviselőivel szembeni harcias fellépések emléke évtizedek múltán is élénken él bennük. A létező szocializmus megújításában hívő, értelmes, széles látókörű KISZ vezetők is látták: váltásra van szükség. Ha most nem teszik meg ezeket a lépéseket, az ifjúság ma még bizonytalan százezrei többé nem a KISZ-en belül fogják keresni a megoldást.

A szervezet vezetésén belül megkezdődött a töprengés „Milyen KISZ-t akarunk”? A kérdés eldöntése valamilyen formában és mértékben ekkor két és félmillió 14–29 éves fiatalt érintett, amitől az ezernégyszáz fős KISZ apparátus sem tudta függetleníteni magát. A kormány és a KISZ vezetőinek 1982-től meginduló évi egyszeri találkozója is a megoldások keresésének jegyében zajlottak. A véget nem érő vitákban és a sorozatban gyártott, sok ezer oldalnyi reformjavaslatban, vitairatban a szervezet jövőjére vonatkozó egymástól sokszor látótávolságon kívüli gondolatok kavargtak, amelyek a tömegszervezeti jelleg fokozásától a gyökeres megújulásig terjedő skálán helyezkedtek el. Fokozódott a generációk közötti feszültség, amelyet a valódi helyzetet kedvezőbbnek feltüntető hivatalos értékelések sem tompítottak. A KISZ keretei közé szorított rétegek és korosztályok önállóságot követeltek, a 40-esek és a 30-asok pedig részt kértek a hatalomból. A nagyvonalúan elkölthető párt és állami dotációból is egyre kevesebb jutott. Az egymilliárd körüli összeget szigorodó pénzügyi felügyelet, elszámolási kötelezettség mellett költhette el a vezetés. 1985 júliusában még 913 ezer tagot érintettek ezek az intézkedések. A KISZ vezetésének indokolt volt feltenni a kérdést: „Mi a teendőnk?” A megoldást jelentő válasz megtalálása ennél jóval nehezebb volt. Állandóan figyelni kellett a nemzetközi erőviszonyok, benne a Szovjetunió helyzetének alakulását, ami nélkül nem lehetett célszerű döntést hozni. Közben persze folyt a vezető káderek egyre szélesebb körű kapcsolatépítése, ezek szélesítése és mélyítése itthon és külföldön – immáron a nyugati világot is ideértve – egyaránt. Hámori Csaba első titkár jól érzékelte, amikor azt hangoztatta: „A mi korosztályaink kevésbé félnek a változásoktól.” A vállalkozói szellem erősödött.

De erősödtek az alternatív kezdeményezések is. (Pl. Dialógus, ANC, békemenetek, természetvédők.) Ezt a tendenciát csak lassították azok a javaslatok, amelyeket a KISZ vezetése 1981-től az egyesületek alapításáról szóló minisztertanácsi rendelettervezettel kapcsolatban tett. A pluralizmus gondolata ellenállhatatlanul tört magának utat. A KISZ monopóliumának megtörésére készülődők egyre elszántabban fogtak neki nagy vállalkásuk megvalósítására. 1986 a körök éve lett, 1987 őszétől már *gombamód* szaporodtak az alternatív szerveződések. A KISZ tagság létszáma rohamosan csökkent, vezető testületeinek, elsősorban a Központi Bizottságnak ülései egyre több alkalommal voltak határozatképtelenek. Az uralkodó érzés a bizonytalanság lett, és a pesszimisták kerültek többségbe. 1988. március 15-én több ezer fős tömeg tüntetett a demokrácia mellett. A KISZ KB a „szocialista pluralizmus” kialakítását tűzte napirendre. Március 30-án megalakult a FIDESZ, amelynek egyik fő célja a KISZ monopóliumának megtörése volt. Az egyre erőtlenebb és a hatalmi pozícióból lépésről lépésre kiszoruló MSZMP nemhogy segíteni tudott volna, de maga is segítségre szorult, „szorosabb zárkózást” várt a KISZ-től. Utóbbi önállóságot igényelt és stratégiai partnerséget ajánlott. Az ifjúságpolitika porondján szembenálló felek közül a KISZ arra törekedett, hogy az elkerülhetetlen politikai földcsuszamlást egyre kevesebb politikai, anyagi és morális veszteséggel vészelje át, az új ifjúságpolitikai struktúrában hegemon szerepet játsszon, míg az ellenfelek a teljes politikai egyenlőséget, a minden térre kiterjedő esélyazonosságot követelték, ezt tartották egyedül elfogadhatónak. Ennek jegyében folytak nyáron a KISZ föderatív alapon folyó átszervezésének előmunkálatai. Az 1988. november 27-én megalakuló MISZOT (Magyar

Ifjúsági Szervezetek Országos Tanácsa) állomás volt a teljes pluralizmus felé vezető úton. A KISZ és a FIDESZ vezetőinek december 8-i találkozásán kétségtelessé vált: a közöttük meglévő fő különbség a demokrácia értelmezése terén van.

1989-et a színpárti rendszerre való átmenetként aposztrofálták egyesek, a *Magyar Ifjúság* jóslata szerint pedig „páratlan év lesz”. A soron lévő kongresszusi előkészület idején a Nagy Imre első titkár által képviselt reformisták kb. 400 ezer taggal számolva, mintegy 30 egy-néhány önálló, baloldali értéket valló politikai ifjúsági szövetség létrejöttére számítottak. Elképzeléseik szerint ez váltotta volna föl az 1957-ban létrehozott KISZ-t. A Központi Bizottság április 9-én tartotta utolsó ülését. A kongresszus, amelyen 380 ezer tagot 854 küldött képviselt, 1989. április 21-én ült össze. A mögöttük hagyott 32 évet az első titkár tekintette át, bejelentve a KISZ megszűnését. Másnap már az új szervezet, a DEMISZ (Demokratikus Ifjúsági Szövetség) alakuló ülése zajlott.

Az 1947–1948-tól 1989-ig létező szocializmus zsákutcát jelentett, s kétségbevonhatatlan eredményei ellenére nehezen helyrehozható károkat okozott, talán legnagyobbakat a társadalom tudatában. Az 1957 után született ifjúsági évjáratok a letűnt rendszerben szocializálódva és helyet keresve vettek részt az átmenet vértelen harcaiban. Nem csekély részük így lett a formálódó új magyar politikai elit befolyásos tagja, vagy az új („rabló”) kapitalizmus hasznélvezője. Nem a kommunizmus alapjainak lerakásán fáradoztak, amint azt a párt vezetése várta, hanem éppen az ellenkezőjét tették, a kizsákmányolás nélküli társadalom helyett a túloldal szolgálatába szegődtek. A többség azonban a vesztesek közé került e világtörténelmi fordulat során.

IRODALOM

- 1956 *a sajtó tükrében*. Összeállította és szerkesztette: Izsák Lajos, Szabó József. Kossuth Kiadó, Budapest, 1989.
- 1956 *vidéki sajtója*. Összeállította és szerkesztette: Izsák Lajos, Szabó József, Szabó Róbert. Korona Kiadó, Budapest, 1996.
1956. *A forradalom kronológiája és bibliográfiája*. Szerk.: Varga László. Századvég Kiadó – Atlanti Kiadó, 1956–os Intézet. Budapest, 1990. 182 p.
- A 'Turul' Szövetség, valamint a kötelékeibe tartozó bajtársi egyesületek alapszabályzata*. Budapest, é. n.
- A cserkészfiúk könyve*. Szerk.: Papp Gyula. Budapest, 1920.
- A debreceni memorandum szövege*, Debrecen, 1934. november 9. 4 p.
- A DISZ és a KISZ (1953–1957)*. Összeállította és a bevezetőt írta: Feitl István és Ólmosi Zoltán. Budapest, 1987.
- A Foederatio Emericana kézikönyve*. Kossuth Kiadó, Budapest, 1923.
- A Grósz-per előkészítése – 1951*. Szerkesztette, a bevezető tanulmányt írta és a mutatókat összeállította: Szabó Csaba. Osiris Kiadó, Budapest, 2001. 409 p.
- A gyermekbarát társadalomért. A Gyermekbarát Mozgalom története és válogatott dokumentumai 1917–1997*. A bevezető tanulmányt írta és a dokumentumokat válogatta: Gergely Ferenc. Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma, Budapest, 1997.
- A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége és az Úttörőmozgalom „egyesülése” 1948-ban*. Összeállította: Trencsényi László. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2006. 195 p.

- A magyar felsőoktatás – történeti irodalom (1945–1979). Bibliográfia.* Szerkesztette: Ladányi Andor és Végh Ferenc. FPK, Budapest, 1981. 428 p.
- A magyar gyermekvédelem válogatott bibliográfiája (1966–1988).* Összeállította és a bevezetőt írta: Gergely Ferenc. OIK Gyermek- és Ifjúságvédelmi Kiadó, Budapest, 1990. 95 p.
- A magyar haladó ifjúsági mozgalmak történetének válogatott bibliográfiája 1868–1975.* Szerk.: Láng Péter. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1977. 507 p.
- A magyar jezsuiták küldetése a kezdetektől napjainkig.* PPKE BTK, Piliscsaba, 2006. 746 p.
- A magyar külpolitika 1956–1989. Történeti kronológia.* Összeállította: Nagy Miklós. MTA Jelenkorkutató Bizottság, Budapest, 1993. 308 p.
- A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai I–IV.* Sajtó alá rendezte, illetve összeállította és szerkesztette: Somfai Ágnes (I. kötet) és Vass Henrik. Kossuth Kiadó, Budapest, 1973–1988.
- A Magyar Szocialista Munkáspárt ideiglenes vezető testületeinek jegyzőkönyvei I–V.* Sorozatszerkesztő: Balogh Sándor. Napvilág Kiadó, Budapest, 1993–1998.
- A Magyar Szocialista Munkáspárt Kongresszusainak anyaga, illetve 1970-től jegyzőkönyvei. I–VII. kötet.* Kossuth Kiadó, Budapest, 1959/1960–1985.
- A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága Titkárságának jegyzőkönyvei.* Szerk.: Feitl István. Napvilág Kiadó, Budapest, 2000.
- A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1989. évi jegyzőkönyvei I–II.* Sorozatszerkesztő: Lakos János. MO Lvt., Kötet szerkesztő Soós László. Budapest, 1993.
- A magyarországi gyermek- és ifjúsági mozgalmak, szervezetek, egyesületek történetének válogatott bibliográfiája (1945–1990).* Összeállította: P. Miklós Tamás. OPKM, Budapest, 1993. 193 p.
- A rendszerváltás foratókönyve kerekasztal-tárgyalások 1989-ben I. kötet.* Főszerk.: Bozóki András. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1999.
- A szabadság kis körei. Tanulmányok Bibó István életművéről.* Szerk.: Dénes Iván Zoltán. Osiris Kiadó, Budapest, 1999. 373 p. (Bibliográfiák és repertóriumok a 327–367. o.)
- A szakszervezetek és az ifjúság.* Budapest, 1978.
- A szággyökerű szív. Levelek, naplók, visszaemlékezések Sík Sándor hagyatékából.* Sajtó alá rendezte: Szabó János. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1993. 462 p.
- A SZIT – A szakszervezeti ifjúmunkás- és tanoncmozgalom (1945–1950).* Összeállította: Deme Péter és Molnár István. Szerk.: Habuda Miklós. Kossuth Kiadó, Budapest, 1985.
- A szocializmus útján. A népi demokratikus átalakulás és a szocializmus építésének kronológiája 1944. szeptember – 1980. április. 2. javított, bővített kiadás.* Szerk.: Szabó Bálint. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1982. 719 p.
- ABONYI Lajos: *A mi nótáink. I–II.* Kisfaludy Társaság, Budapest, 1906.
- ÁGOTHA Tivadar: *Megalkuvás nélkül. Veszprémi kispapok az ateista hatalom börtöneiben.* H. és é.n. Márton Áron Kiadó, 349 p.
- Államvédelem a Rákosi-korszakban. Tanulmányok és dokumentumok a politikai rendőrség II. világháború utáni tevékenységéről.* Szerk.: Gyarmati György. Történeti Hivatal, Budapest, 2000. 366 p.
- ARANY Bálint (1990): *Koronatanú (1945–1957).* Püski Kiadó, Budapest, 145 p.
- ÁRVAI Mária (2002): *Portrék a Szegedi Tudományegyetemről.* SZTE Polgáriéret Alapítvány, Szeged, 339 p.
- ASCHER Oszkár (1964): *Minden versek titka.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- AUER Pál (1971): *Fél évszázad. Események, emberek.* Occidental, Washington, 443 p.
- AVIHU, Ronén (1998): *Harc az életért – Cionista Somér ellenállás Budapesten – 1944.* Belvárosi Kiadó, Budapest, 355 p.
- Az 1936. március 26–28. között megrendezett második Debreceni Diéta programja. *Debreceni Független Újság.* 1936. március 25. 3.

- BAKAY Lajos (2005): *A szélnek eresztett nemzedék. Egy agysebész életútja a Dontól a Harvardig. XX. Századi Intézet. Budapest.*
- BALOGH Edgár (1974): *Duna-völgyi párbeszéd (cikkek, tanulmányok, dokumentumok 1929–1972. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.*
- BALOGH Margit (2002): *Mindszenty József (1892–1975). Elektra Kiadóház Bt., Budapest, 357 p.,*
- BALOGH Margit – GERGELY Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon 1790–1992. Szerk.: Glatz Ferenc. História, Budapest, 402 p.*
- BALOGH Margit – GERGELY Jenő (2005): *Állam, egyházak, vallásgyakorlás Magyarországon, 1790–2005. I–II. História Alapítvány, Budapest.*
- Balra ki a zűrzavarból... MSZMP Információs és Dok. Központ, Budapest, 1990.*
- BARCZA Gedeon: *Egyetemi ifjúsági egyesületek. Gyula Regős, 1935. október, 2–3.*
- BARÓTI Dezső (1988): *Sík Sándor. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 290 p.*
- BÉKÉSI Zsolt Csaba (2002): *Száz régi magyar ének. Kairosz Kiadó. Budapest, 235 p.*
- BÉLDY Alajos (1943): *Európai Cserkészek Ifjúsági Szövetsége. Budapest.*
- BENEDEK István Gábor – Vámos György (1990): *Tépd le a sárga csillagot. Interjúk az 1944-es budapesti zsidó ellenállásról. Pallas Lap- és Könyvkiadó. Budapest, 240 p.*
- BERECZ János (2003): *Vállalom. Print Kft., Budapest.*
- BEREND T. Iván (2003): *Kisiklott történelem. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.*
- BERTÉNYI Iván – GYAPAI Gábor (1999): *Magyarország rövid története. Maecenas Könyvkiadó, Budapest.*
- Bibliográfia az ifjúsággal kapcsolatos kutatómunkához (Szerk.: Sárkány László). Budapest, 1971. 164 p.*
- BODNÁR Gábor (1980): *A magyarországi cserkészlet története. New Brunswick, USA*
- BORHI László (2005): *Magyarország a hidegháborúban. A Szovjetunió és az Egyesült Államok, 1945–1956. Corvina Kiadó, Budapest, 360 p.*
- BORSI-KÁLMÁN Béla (2002): *Polgárosodott nemes, avagy (meg)nemesedett polgár. Jelenkor Kiadó, Pécs.*
- BOZÓKY Éva: *Zord idők nyomában... Pannonia Kiadó, Budapest, é. n. 384 p.*
- BUDAI BALOGH Sándor – HARTYÁNYI István: *Szabó Dezső bibliográfia. Szenci Molnár Társaság. Budapest, é. n. 463 p.*
- BUJDOSÓ Alpár (2003): *299 nap. Magyar Műhely, Budapest.*
- COHEN, Asher (2002): *A Haluc ellenállás Magyarországon 1942–1944. Balassi Kiadó, Budapest, 220 p.*
- Corpus Juris, 1942. 63–64. p.*
- CSAPLÁR Ferenc (1967): *A Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.*
- Csikós József – Tóth András (1986): *Mit kell tudni a magyar ifjúsági mozgalmakról. Budapest, 141.*
- CSIZMADIA Ervin (1995): *A magyar demokratikus ellenzék. (1968–1988). Interjúk. T-Twins Kiadó, Budapest.*
- Debreceni Főiskolai Lapok Repertórium (1896–1914). Debrecen, 1981. KLTE Könyvtára, 138 p.*
- DEBRECZENI József (2002): *Orbán Viktor. Osiris Kiadó, Budapest.*
- DEME László (1985): *A MEKDSZ története. Kézirat. Budapest.*
- DEMJÉN Géza – TAS József (1913): *Magyar őrszem. Singer és Wolfner, Budapest.*
- DÉNES Zsófia (1980): *Gyalog a baloldalon. Gondolat Kiadó, Budapest, 9–48.*
- DERNŐI KOCIS László (1966): *Bajcsy-Zsilinszky Endre. Kortársak B-Zs. Endréről. Budapest, 334 p.*
- DEZSÉRY András (1930): *Pöttösök, Fiatal Magyarság. Esmék és elszánások Budapest.*
- Diadalmas cserkészlilium. Magyar Cserkészmozgalom, Budapest, 1942.*

- DOBI István (1962): *Vallomás és történelem I-II*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- DOBOS László (1982): *A magyar református ifjúsági mozgalmak tipológiája (1920–1944)*. Egyetemi doktori értekezés. ELTE BTK. Budapest.
- DOBROVITS Sándor (1937): *Budapest egyesületei*. Statisztikai Közlemények 74. kötet. 3. sz. Szerk.: dr. Illyefalvi Lajos Budapest.
- Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról. (1945–1948)*. Szerk.: Dancs Istvánné. Kossuth Kiadó
- DOMONKOS László (1994): *Titkos történetünk*. Zrínyi Katonai Könyv- és lapkiadó, Budapest, 265 p.
- DUL Dezső (1979): *Környezetvédelem*. Budapest.
- Egyetemi zászólaljak (Tudományegyetemi rész)*. Összeállította és kiadta: Dér Vilmos. Budapest, 1938.
- Együtt az ifjúság tömegeivel... Tanulmányok, visszaemlékezések (1953–1960)*. Szerk.: Feitl István. KISZ KB, Budapest, 1987.
- Ellenzéki kerekasztal*. Szerkesztette és az interjúkat készítette: Richter Anna. Ötlet Kiadó, Budapest, 1990.
- ERDEI Ferenc (1974): *Emberül élni. Egy életút mérföldkövei – Válogatás*. Gondolat Kiadó, Budapest, 569 p.
- ERDEY Ferenc (1924): *A cserkészpedagógia alapelve Aquinoi Szent Tamás elméletének a világánál*. Kalocsa.
- ÉZSIÁS Erzsébet (2004): *A hit pajzsa – Olofsson Placid atya élete*. Papyrus Book Kiadó, Budapest, 163 p.,
- F. DÓZSA Katalin (1989): *Letűnt idők, letűnt divatok (1867–1945)*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- F. DÓZSA Katalin (1991): *Magyar divattörténet (1945–1959) I–II. História*. Gondolat Kiadó, 4., 5–6., 6–7., 7–9. p.
- FARKAS Vladimír (1990): *Nincs mentség. Az ÁVH alezredese voltam*. Interart stúdió, Budapest, 646 p.
- FEHÉRVÁRY István (1990): *Börtönvilág Magyarországon (1945–1956)*. Püski Kiadó, Budapest, 230 p.
- FEITL István (szerk.) (2003): *A magyarországi Szövetséges Ellenőrző Bizottság jegyzőkönyvei (1945–1947)*. Budapest, 453 p.
- FEITL István (1987): *Történelmi sorsforduló. Magyar ifjúság 1945–1957*. KISZ KB, Budapest.
- FÉJA Géza (1965): *Szabadcsapat. Életregény*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- FEKETE Gyula (2007): *Naplóm a történelemnek I–IV*. Tri kolor Könyvkiadó, Budapest. 2637 p.
- FISCHER Tibor (1994): *A béka segge alatt*. Budapest, Európa Kiadó, 364 p.
- FÓNYAD Dezső (1936): *Bevezetés a diákmissziós munkába*. A 'Soli Deo Gloria' diákmozgalom története és módszere. H. n. Soli Deo Gloria,
- FÖLDESI Margit (2002): *A megszállók szabadsága – a hadizsákmányról – a jóvátételről – Szövetséges Ellenőrző Bizottságról Magyarországon*. Kairosz Kiadó, Budapest, 480 p.
- FÖLDESI Margit (1995): *A SZEB Magyarországon (1945–1947)*. IKVA Kiadó, Budapest, 203 p.
- FÜLÖP Mihály – SÍPOS Péter (1998): *Magyarország külpolitikája a XX. században*. Aula Kiadó, Budapest.
- GALAMBOS Ede (1916): *Ifjúsági honvédő egyesületek előadói javaslata*. Az Országos Testnevelési Tanács munkálatai. Budapest.
- Egységbe, ifjúság! Válogatott írások a magyar ifjúsági mozgalom történetéből, 1944. október – 1948. március*. Szerk.: Gál Lajos. Kossuth Kiadó, Budapest, 1973. 539 p.
- GAZSÓ Ferenc – LAKI László (2004): *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Napvilág Kiadó Kft., Budapest, 215 p.
- GERGELY Ferenc (1997): *A magyar gyermekvédelem története (1867–1991)*. Püski Kiadó, Budapest.
- GERGELY Ferenc (1990): *A magyar gyermekvédelem válogatott bibliográfiája (1966–1988)*. OIK Gyermek- és Ifjúságvédelmi Kiadó, Budapest, 95 p.
- GERGELY Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története 1910–1948*. Göncöl Kiadó, Budapest, 396 p.
- GERGELY Jenő (1991): *A katolikus egyház Magyarországon 1944 után*. MTA Történettudományi Intézet, Előadások a Történettudományi Intézetben. Budapest.

- GYÁNI Gábor – KÖVÉR György (2001): *Magyarország társadalomtörténete. A reformkortól a második világháborúig.* Osiris Kiadó, Budapest, 395 p.
- Iratok a magyar–szovjet kapcsolatok történetéhez. (1944. október – 1948 június). Dokumentumok.*
Szerk.: Vida István. Gondolat Kiadó, Budapest, 2005. 384 p.
- KOVÁCS Zoltán és Roosdy Pál (szerk.) (1996): *Az idő élén jártak – Kereszténydemokrácia Magyarországon (1944–1949).* Barankovics Alapítvány, Budapest, 220 p.
- GYURGYÁK János (2001): *Zsidókérdés Magyarországon. Politikai eszmétörténet.* Osiris Kiadó, Budapest.
- HAAS György (2002): *A szabadság tábornoka. Bartha Albert élete.* Kairosz Kiadó, Budapest, 290 p.
- HAAS György (2000): *Diktatúrák árnyékában. Tildy Zoltán élete.* Magyar Napló Kiadó, Budapest, 359 p.
- HAJDUSKA István (1988): *Tollforgatók forgószélben.* Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 144 p.
- HANKISS Elemér (1982): *Diagnózisok.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- HANKISS Elemér (1989): *Kelet-európai alternatívák. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 406 p.*
- HARRER Ferenc (1968): *Egy magyar polgár élete. I. kötet.* Budapest, 1–50
- Hazugság nélkül.* Válogatta és szerkesztette: Csapody Tamás. Kiadó a szerkesztő, Budapest, 1991.
- HETYEI VARGA Károly (1999): *Szerzetesek a horogkereszt és a vörös csillag árnyékában I–II.* Pro Domo, Pécs, 668, 629 p
- HILLER István (1975): *A soproni egyetemi hallgatók mozgalmi a két világháború között. 1919–1945. A Soproni Szemle kiadványai, Sopron.*
- HUSZÁR Tibor: *Kádár János politikai életrajza 1–2.* Kossuth Kiadó, Budapest, 2001., 2003.
- IGALT Béla (1942): *Egy műegyetemi zászlóalj-tag naplója 1919–1921.* Budapest.
- IZSÓF Alajos (1905): *Néhány ismertető szó a Regnum Marianumról.* Budapest.
- Jazz Zenészek Lexikona.* Kossuth Kiadó, Budapest, 1993. 478 p.
- JÓCSIK Lajos: *Idegen igában – Húsz év cseh uralom alatt.* Athenaeum, Budapest, é. n. 230 p.
- JÓCSIK Lajos: *Iskola a magyarságra – Egy nemzedék élete húszéves kisebbségben.* Nyugat, Budapest, é. n. 178 p.
- KÁDÁR Gyula (1978): *A Ludovikától Sopronkőhidáig.* Magvető Kiadó, Budapest.
- KALMÁR Melinda (1998): *Ennivaló és hozomány. A korai kádárizmus ideológiája.* Magvető Kiadó, Budapest.
- KAHLER Frigyes (1988): *A főcsapás iránya: Esztergom. Mindszenty bíboros pere.* Magyarországi Mindszenty Alapítvány, Budapest, 202 p.
- KAMARÁS István (1992): *Búvópatakok.* Márton Áron Kiadó, Budapest.
- KÁPOLNAI József: *B.-P. Cserkészolt Szövetkezet Bizománya,* Budapest, é. n.
- KARÁCSONY Sándor *önállóan megjelent műveinek bibliográfiája.* Összeállította: Karacs Zsigmond. Hajdú-Bihar Megyei Könyvtár Debrecen, 1986. 38 p.
- KARÁCSONY Sándor (1946): *Demokrácia és cserkészlet.* Budapest.
- KÁROLYI Mihály (1977): *Hit, illúziók nélkül.* Magvető Könyvkiadó, Budapest, 38–50.
- KÁRPÁTI Sándor (1999): *Miért adtuk föl? Tanúvallomások a Kádár-korszakról.* Budapest.
- Katonai perek a kommunista diktatúra időszakában (1945–1958).* Szerk.: Okváth Imre. Történeti Hivatal, Budapest, 2001. 354 p.
- KELETI Adolf – BÁNYAI Mária (1937): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája (1841–1936).* Budapest, *Magyar Pedagógia*, 1937/1–2.
- KELETY Géza (1997): *Szeretettől élni. Fiatlokról fiataloknak, lelkipásztorokról lelkipásztoroknak.* Márton Áron Kiadó, Budapest, 384 p.
- KEMÉNYFI Béla (1989): *Magyar levették a sarkkörön túl.* Magvető Kiadó, Budapest.

- Kerkai Jenő emlékezete. Kerkai Jenő Egyházsociológiai Intézet, Budapest, 1995. 179 p.,
Két évszázad gyermekei. A 19–20. század gyermekeinek története. Szerk.: Pukánszky Béla. Budapest, 2003.
- KISLÉGI NAGY Dénes (1979): *Életpályám emlékei.* PTE, Pécs, 7–28.
- KISS István (1985): *Diákkaptár Szövetség. Egy elfelejtett diákmozgalom története 1923–1948.* Budapest.
- KISS Sándor (1941): *A Soli Deo Gloria Szövetség rövid története.* Budapest.
- KISS Sándor (1941): *Ifjúsági munka a magyar református egyházban.* Bethlen Gábor Kiadó, Budapest, 224 p.
- KISS Tamás (1956): *Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége.* Belvedere Meridionale, Szeged, 2002.
- KISZELY Gábor (2001): *Állambiztonság (1956–1990).* Korona Kiadó, Budapest.
- KISZELY Gábor (2000): *ÁVH. Egy terrorszervezet története.* Korona Kiadó, Budapest, 378 p.
- KODOLÁNYI János (1930): *A magyar intellektuális ifjúság.* Századunk. 269 p.
- KOREN, Jehuda – NEGEV, Eilat (2006): *Lélekben óriások voltunk. A Liliput Társulat különleges története – hogyan élte túl egy törpe család Auschwitzot.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 285 p.
- KORNAI János (2005): *A gondolat erejével (Rendhagyó önéletrajz).* Osiris Kiadó, Budapest, 426 p.
- KORNIS Pál (1998): *Tanúként jelentkezem.* Zrínyi Katonai Könyv- és lapkiadó, Budapest.
- KOSZTOLÁNYI Károly (1995): *Emlékezéseim. A bölcsőtől a hontalanságig.* Magánkiadás, Lakitelek, 190 p.
- KOVÁCS Bálint (2002): *Arcok az evangéliumi ifjúsági munka elmúlt évtizedeiből a református egyházban.* Szerk.: Németh Pál. Budapest.
- KOVÁCS Imre (1979): *Magyarország megszállása.* Toronto, 398 p.
- KÖBÁNYAI János: *Emlékeim a beat-korszakból.* Pelikán Kiadó, Budapest, é.n.
- KÖBEL Szilvia (2005): *„Oszd meg és uralkodj!” A pártállam és az egyházak.* Rejtjel Kiadó, Budapest, 216 p.
- KÖLLEY György (1986): *Értetek és miattatok. Egy magyar cserkészvezető visszaemlékezései.* Nemzetőr Los Angeles-i Baráti Körének kiadása, München, 160 p.
- KRISTÓ Gyula – BARTA János – GERGELY Jenő (2002): *Magyarország története előidőktől 2000-ig.* Pannonia Kiadó, Budapest, 687 p.
- KULCSÁR Kálmán (1994): *Két világ között – Rendszerváltás Magyarországon (1998–1990).* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LAKY Dezső (1930): *A magyar egyetemi hallgatók statisztikája.* M. Kir. Közp. Stat. Vállalat, Budapest, 1931.
- LÁNG Péter (1976): *Források a forradalmi ifjúsági mozgalom történetéhez.* Tájéko. Budapest.
- LÉNÁRD Ödön (1994): *Erő az erőtlenségben.* Kairosz Kiadó, Esztergom. 277 p.
- LOSONCZI Ágnes (1977): *Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fejezetek a magyar ellenállás történetéből.* Szerk.: M. Kiss Sándor. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 330 p.
- MAGYAR JÁNOS (1981): *100 éves a Magyar Vöröskereszt. 60 éves az Ifjúsági Vöröskereszt.* Budapest.
- Magyar katolikusok szenvedései (1944–1989).* Havasy Gyula Dokumentum gyűjteménye. Magánkiadás, Budapest, 1990. 446 p.
- Pártközi értekezletek. Politikai érdekegyeztetés, politikai konfrontáció (1944–1948).* Szerkesztette és a jegyzeteket készítette: Zalai Katalin és mts-i. Napvilág Kiadó, Budapest, 2003.
- Magyar történelmi kronológia. Az őstörténettől 1970-ig.* Szerk.: Gunst Péter. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 557 p.
- Magyarország történelmi kronológiája IV. 1944–1970.* Főszerk.: Benda Kálmán. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1982.
- Magyar történelmi kronológia – ötezer év a kezdetektől napjainkig.* Készítette a Tárogató Bt. Munkaközössége. Szerk.: Gerencsér Ferenc. Tárogató Bt., Budapest, 1999.

- Magyarország a XX. században I. kötet.* Főszerk.: Kollega Tarsoly István. Babits Kiadó Kft., Szekszárd, 1996.
- Magyarország a XX. században.* Szerk.: Balogh Sándor. Kossuth Kiadó, Budapest, 1986.
- Magyarországi zsidótörvények és rendeletek, 1938–1945.* Összeállította: Vértes Róbert, szerkesztette: Székely Gábor. Polgart Könyvkiadó Kft., Budapest, 2002. 392 p.
- MAGYARY Zoltán: *Emlékirat az egyetemi ifjúság szociális gondozásának megszervezése tárgyában.* Budapest, 1929. *Új Élet*, 1923. szeptember 10. 3–4.
- MAJOR Ákos (1988): *Népbíráskodás. Forradalmi törvényesség. Egy népbíró visszaemlékezései.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 447 p.
- MAJOR Máté (1978): *Férfikor Budapesten.* Budapest, 80–136.
- MÁRAI Sándor (1935): *Egy polgár vallomása I. kötet.* 160–299.
- MARKÓ György (2006): *Moszkva-téri galeri. 1964–1965.* H & T Kiadó, Budapest.
- MAROSÁN György (1968): *Tüzes kemence.* Magvető Könyvkiadó, Budapest, 14–110.
- MÉSZÁROS István (1989): *Iskolatörténeti kaleidoszkóp I-II.* Artemis Kiadó, Budapest, 176 p.
- MÉSZÁROS István (1993): *Kimaradt tananyag I. A diktatúra és az egyház (1945–1956).* Márton Áron Kiadó, Budapest, 127 p.
- MÉSZÁROS István (1989): *Mindszenty és Ortutay. Iskolatörténeti vázlat (1945–1948).* Magánkiadás, Budapest, 200 p.
- MINDSZENTY József (1972): *Emlékirataim.* Toronto.
- MISURAY-KRUG Lajos (1938): *A nyugatmagyarországi felkelés.* Röttig – Romwalter Ny., Sopron.
- Mit cselekedjünk.* Magyar Evangéliumi Ifjúsági Konferencia. Dymchurch (Anglia). 1962. Oslo-Bécs, 1963.
- MONA Ilona (1997): *Slachta Margit.* Corvinus Kiadó, Budapest, 289 p.
- Móricz Zsigmond bibliográfiája.* Közreadja a Mezőtúri Városi Tanács Móricz Zsigmond Könyvtára. 1974. 51 p.
- MORVAY Péter (1941): *A falu várja a cserkészetet.* Magyar Cserkészszövetség, Budapest.
- MOVE első országos tanácsulése (Budapest, 1920. január 17–19.).* Budapest, 1920.
- NÁDHAZI Lajos (1999): *A magyar úttörőmozgalom történeti kronológiája (1945–1998).* Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest, 337 p.
- NAGY Ferenc (1990): *Küzdelem a vasfüggöny között I-II.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 454 és 272 p.
- Nagykorúsító múlt (Dokumentumok).* Szerk.: Hegyi András, Magánkiadás, Szeged 1985. 396 p
- Népi kollégisták a történelem sodrában.* Szerk.: Svéd László. Budapest, 1994.
- NIEDERHAUSER Emil (2001): *Kelet-Európa története.* História Alapítvány, Budapest.
- P. MIKLÓS Tamás: *Fejezetek a hazai gyermeküdtetés és ifjúsági turizmus történetéből. Cserkésztaborozás és turisztikai tevékenység a 20. század első felében.* *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. július–augusztus. 218–227. p.
- PÁL József (2004): *Huszonöt hónap.* Nap Alapítvány, Budapest, 341 p.
- PALASIK Mária (2000): *A jogállamiság megteremtésének kísérlete és kudarca Magyarországon (1944–1949).* Napvilág Kiadó, Budapest, 347 p.
- PÁLL László (1983): *Ifjúsági mozgalmak.* *Studia et Acta Ecclesiastica.* V. Budapest.
- PÁLÓCZI HORVÁTH Lajos (1986): *Álompákász. Egy dzsentri gyermekkora.* Magvető Könyvkiadó, Budapest, 35–425.
- PATAKI Ferenc (2005): *A Nékosz-legenda.* Osiris Kiadó, Budapest, 515 p.
- PATAY Pál: *Megyercsy Béla emlékezete.* Kézirat, Református Egyház Zsinati Levéltára
- PETHŐ László (1999): *Egy mikrorégió az ezredfordulón. Tanulmányok, szociográfiák és publikációk.* Szerk.: Táll Éva. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.

- PETŐCZ György (2001): *Csak a narancs volt. A Fidesz egy története*. Irodalom Kft., Budapest.
- PINTÉR István (1974): *Így lett végre rend! Táncsics Könyvkiadó, Budapest, 360 p.*
- POÓS Zoltán (2006): *Az alkony fokozatai*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 232 p.
- POZSGAY Imre (1998): *Koronatanú és tettetárs*. Korona Kiadó, Budapest.
- RÁCZ Erzsébet (1995): *Feljegyzések a vihar kapujában – Emlékezés Tildy Zoltánra*. Ráday Gyűjtemény, Budapest, 489 p.
- RADVÁNYI Dezső (1968): *Elfogatóparancs*. Kossuth Kiadó, Budapest, 167 p.
- RÁKOSI Mátyás (2002): *Visszaemlékezések I-II*. Szerk.: Feitl István. Napvilág Kiadó, Budapest, 975 és 451 p.
- Reménykeltők – Az 1945 utáni „illegális” katolikus politikai szervezkedések*. Írták: A Belügyminisztérium és ügynökei. A kötetet összeállította, a bevezetőt, az összekötő szöveget és a zárszót írta: dr. Pallos László. Püski Kiadó, Budapest, 2007. 389 p.
- Rendszerváltók a baloldalon. Reformok és reformkörök (1988–1989)*. Válogatott dokumentumok. Kossuth Kiadó, Budapest, 1999.
- RÉVAI József (1947): *Az összeesküvés tanulságai*. Szikra Kiadó, Budapest, 24 p.
- ROMSICS Ignác (2006): *Az 1947-es párizsi békeszerződés*. Osiris Kiadó, Budapest, 279 p.
- ROMSICS Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- RÓNAY László (2000): *Sík Sándor*. Balassi Kiadó, Budapest, 177 p.
- RÓZSÁS János (1989): *Keserű ifjúság I–II*. Szabad Tér Kiadó, Budapest.
- SALAMON Konrád (1989): *A harmadik út kísérlete*. Eötvös Kiadó, Budapest, 309 p.
- SALAMON Konrád (1991): *Erkölc és politika. Kiss Sándor élete*. Püski Kiadó, Budapest.
- SCITOVSKY Tibor (1997): *Egy „büszke” magyar emlékiratai*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 253 p.
- SEBESTYÉN Sándor (1981): *A Bartha Miklós Társaság 1925–1933*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- SHVOY Lajos (2002): *Önéletrajz*. Székesfehérvár, 180 p.
- SÍK Sándor (1930): *A cserkészlet*. Magyar Szemle Társaság, Budapest.
- SOOS Gézáné TUDÓS Klára (1989): *„Mint Jézus Krisztus jó vitéze” – Emlékezés Soos Gézára*. Budapest, 109 p.
- STRASSENREITER Erzsébet (2007): *A Szociáldemokrata Ifjúsági Mozgalom története 1944. október – 1948. március*. Gondolat Kiadó, Budapest, 296.
- STUMPF István – SCHIFFER Péter (1988): *Ifjúsági rétegek és a KISZ*. MSZMP KB TT Intézete, Budapest.
- SZABÓ Dezső (1944): *A bölcsőtől Budapestig (Életem, születéseim, halálaim, feltámadásaim)*. Pantheon Kiadó, Budapest, 499 p.
- SZABÓ Endre (2005): *Portrék a Szegedi Tudományegyetemről. II. SZTE Polgáriért Alapítvány, Szeged, 126 p.*
- SZABÓ Miklós (1984): *Csendes háború*. Zrínyi Katonai Könyv- és lapkiadó, Budapest, 423 p.
- SZALAI Miklós (2004): *Cionizmus, neológia, ortodoxia*. Múltunk. 3. sz. 59–119.
- SZÁNTÓ Konrád OFM (1992): *A meggyilkolt katolikus papok kálváriája*. Mécses Kiadó, Budapest, 135 p.
- SZEKFI Gyula (1938): *Három nemzedék és ami utána következik*. Kir. Magy. Egyetemi Ny., Budapest, 426 p.
- SZEGVÁRI Katalin (1976): *Az első numerus clausus törvényről*. ELTE Állami- és Jogtudományi Karának Actái. XVIII. kötet. Budapest.
- SZEMERÉY Tamás (1989): *Toóbiás...! (Gondolatok városunk egyetemistáinak dalairól)*. Soproni Szemle, 1989. 2. sz. 160–163.
- SZEMLÉR Ferenc (1978): *Emlékezés egy süvölvényre*. Kriterion Kiadó, Bukarest, 322 p.
- SZERENCÉS Károly (1990): *Magyarország története a II. világháború után (1945–1975)*. IKVA Kiadó, Budapest, 188 p.

- SZLOVÁK Sándor (2004): *Az internátustól a kollégiumig, 1917–2202. Matyóföldi Alkotók és Művészetpártolók Egyesülete, Mezőkövesd, 322 p.*
- TABAJDI Gábor – UNGVÁRY Krisztián (2008): *Elhallgatott múlt. A pártállam és a belügy. A politikai rendőrség működése Magyarországon 1956–1990. Corvina Kiadó, Budapest, 515 p.*
- TANTALITS Béla (2004): *Zalai leventék a második világháborúban (1944–1945). Lenti Honismereti Egyesület, Lenti, 469 p.*
- THOMA László (1995): *Alternatívák nélküli társadalom. Gondolat Kiadó, Budapest, 215. p.*
- TILKOVSKY Loránt (1986): *Bajcsy-Zsilinszky: Írások tőle és róla. Budapest, 252 p.*
- TÓBIÁS Áron: *Kettőszakadt égbolt – A Magyar Rádió regénye. Emberek–Történetek–Dokumentumok (1945–1956). Budapest. é.n. 527 p.*
- TOMKA Ferenc (2005): *Halálra szántak, mégis élünk! Egyházüldözés 1945–1990 és az ügynök-kérdés. Szent István Társulat, Budapest, 479 p.*
- TORNAY Károly (1936): *A leventeintézmény története. Stádium Sajtóvállalat Rt., Budapest.*
- TÓTH Kálmán (2003): *Távol a hazától. Dokumentum gyűjtemény. Leventék–katonák–hadifoglyok sorsa a második világháborúban. Magánkiadás, Pápa, 219 p.*
- TÖMÖRY Márta (1969): *A magyarországi egyetemi ifjúsági mozgalmak története 1867–1908. Budapest, (Kézirat)*
- Válogatott bibliográfia a 'Csongrád megye haladó ifjúsági mozgalmainak története' c. tudományos téma kiadásához. Kézirat gyanánt. Összeállították: Frick Mária és Kunos Miklósné. Szeged, 1979. 226 p.*
- VALUCH Tibor (2004): *A hosszú háztól a kockaházig. A lakásviszonyok változásai a magyar falvakban a hatvanas években. „Hatvanas évek Magyarországon”. Szerk.: Rainer M. János. Flaccus Kiadó, Budapest, 386–408. p.*
- VALUCH Tibor (2004): *A lódentől a miniszoknyáig. A huszadik század második felének magyarországi öltözködéstörténete. Corvina Kiadó, Budapest, 166 p.*
- VARGA László (2002): *Fények a ködben. Egy életút a nemzet szolgálatában. Vince Kiadó, Budapest, 302 p.*
- VARGA Zoltán (1967): *A debreceni tudományegyetem története 1. 1914–1944. Alföldi Nyomda, Debrecen.*
- VÁRNAI Ferenc (2002): *Nem hallgathatók tovább. Egy újságíró vallomása. Kontúr Bt., Budapest.*
- VÉGH Ferenc (1976): *A fehérterror két esztendeje a Budapesti Műszaki Egyetemen. Megtorlások a tanárok és a hallgatók ellen. A BME Könyvtárának Évkönyvei III. Budapest.*
- VICZIÁN János (1978): *A magyar egyetemi és főiskolai diáklapok bibliográfiája 1857–1971. Budapest.*
- VÍGH Károly (1992): *Bajcsy-Zsilinszky Endre. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 276 p.*
- Visszaemlékezések, 1956. Szerkesztette és az előszót írta: Berecz János. Zrínyi Katonai Könyv- és lapkiadó, Budapest, 1986.*
- VÖRÖS Antal (1968): *Óvár, Óvár... A mosonmagyaróvári Agrártudományi Főiskola 150 éve. Mezőgazdasági Könyvkiadó Vállalat, Budapest.*
- WÉBER Attila (1996): *A FIDESZ-jelenség. Napvilág Kiadó Kft., Budapest.*
- WÜNSCHER Frigyes (1928): *Csonkamagyarország sajtója 1927-től. Csáthy Ferenc Egyetemi Könyvkereskedés és Irodalmi Vállalat R. T. Kiadása, Budapest.*
- Z. NAGY Ferenc (1965): *Ahogy én láttam. Gondolat Kiadó, Budapest.*

Makkai László

A Felsőoktatási és Tudományos Tanács története (1993–2012): tevékenysége, működésének elvei

BEVEZETÉS

A tanulmány célja, áttekinteni a Felsőoktatási és Tudományos Tanács működését, létrejöttétől megszűnéséig, bemutatni a leglényegesebb adatokat, tényeket, eseményeket, a szakmai tevékenységet, rávilágítani az összefüggésekre, megmutatni, elemezni és értékelni az eredményeket. Az áttekintés a leglényegesebb adatokra, momentumokra és összefüggésekre koncentrál, középpontba helyezve a szakmai megközelítést, de nem megkerülve a fontos történeti, politikai vagy személyi tényezőket sem.

A FELSŐOKTATÁSI ÉS TUDOMÁNYOS TANÁCS A LÉTREJÖTTÉTŐL MEGSZŪNÉSÉIG

A Felsőoktatási és Tudományos Tanács (FTT) a magyar felsőoktatás alakításában, fejlesztésében, irányításában szerepet játszó, a felsőoktatási, a tudományos és a felhasználói szféra szakmai szempontjait egyeztető és megjelenítő testületként, az 1993-as törvényi létrehozását követően 1994-ben kezdte meg működését, amelyet 2012. február 29-ig, megszűnéséig folytatott.

A Felsőoktatási és Tudományos Tanács a rendszerváltozást követően, a demokratikus rendszer kiépítésével párhuzamosan, azzal összefüggésben jött létre, az akkori parlamenti szereplők egyetértésével, az érdekeltekkel való széles körű egyeztetéseket követően, a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvénynek megfelelően. A tanácsot az akkori Magyar Országgyűlés azzal a céllal hozta létre, hogy a magyar felsőoktatás átalakításával, fejlesztésével kapcsolatos döntéshozatalban – a politikai szereplők és a kormányzati tisztviselők mellett – szerepet kapjanak az érdekelt felsőoktatási és felhasználói szféra képviselői, hogy az oktatáspolitikai és közigazgatási kérdések szakmai szempontú megközelítésben is megmérettessenek, még a döntéshozatal előtt.

A felsőoktatási törvényt az elkövetkező években többször módosították, ezek során az FTT-re vonatkozó szabályok is változtak. Jelentősebb, átfogó, az FTT szerepét, feladatait nagyobb mértékben átalakító módosítások 1996-ban, 2000-ben, 2005-ben és 2008-ban voltak. Az eredetileg legfelsőbb szintű, háromoldalú érdekegyeztető és a hatósági jellegű egyedi döntés-előkészítő funkció először a felsőoktatás és a felsőoktatási tudományos kutatás legfelsőbb szakmai döntés-előkészítési, stratégia-alkotói szerepe, majd a területért

felelős miniszter közvetlen tanácsadói szerepe felé mozdult el. Az FTT szerepköre folyamatosan szűkült, befolyása gyengült, annak ellenére, hogy szakmai és szervezeti önállósága, autonómiája növekedett.

Talán nagy részben ennek is köszönhető, hogy a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény, igaz, hogy jogutódlással, de megszüntette a szervezetet. Jogutódjaként a Felsőoktatási Tervezési Testületet jelölte meg, ennek azonban nem határozott meg sem definíciót, sem feladatokat, sem jogállást. Sőt, a törvény vonatkozó fejezetében sem szerepeltette. Később kormányrendelet tűzött ki feladatokat, de a szervezeti kereteket nem határozta meg. A testület működésének biztosítását egy meg nem nevezett, a miniszter által a későbbiekben kijelölt szervezetre bízta. A jogutód FTT feladatai a kormányrendeletben jóval szűkebbek lettek, mint a Felsőoktatási és Tudományos Tanács törvényben megszabott feladatai bármikor is voltak. Működéséhez nem kapta meg a jogelőd önálló jogi személyiséggel bíró, közhasznú szervezeti hátterét, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézethez telepítette a minisztérium, átvéve a szervezeti tulajdont és a titkárság alkalmazottait. Ott azonban már nem alakult erre szervezeti keret, és a működtetés június hónappal el is került az intézettől.

Az FTT sorsának alakulásában döntő jelentőséggel bírt az egyes miniszterek és FTT elnökök személye, politikai hovatartozásuk, oktatáspolitikai nézeteik, hozzáállásuk, szerepfelfogásuk, habitusuk, s nem utolsósorban a miniszterek, az FTT-elnökök, a titkárság és az apparátusok viszonya, kapcsolatai.¹

Az FTT-vel összefüggő szabályozásban és a finanszírozásában nagy súllyal szerepelt a mindenkori gazdasági helyettes államtitkár, illetve a közigazgatási államtitkár álláspontja, befolyása. Valamelyest befolyással bírtak a mindenkori politikai államtitkárok is, elsősorban az aktuális felsőoktatás-politika érvényesítése tekintetében. Utóbbiak szerepe a koalíciós időszakok „vegyes” minisztériumában hangsúlyosabb volt. A minisztériumi apparátus szerepe szintén igen jelentős volt.

A Felsőoktatási és Tudományos Tanács elnöki posztját az 1994. februári megalakulástól 1994 júliusáig Mádl Ferenc töltötte be miniszterként. A további elnökök voltak: 1994–1995-ig Fodor Gábor miniszterként; 1995–1996-ig Magyar Bálint mint miniszter, illetve Dinya László a miniszter által megbízott elnökként; 1997–2000-ig Frenyó V. László; 2000–2003-ig Ficzer

¹ Az FTT meghatározásában és tevékenységében döntő befolyással bíró minisztériumi szereplők az alábbiak voltak: Mádl Ferenc művelődési és közoktatásügyi miniszter és Kubovics Imre felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár az Antall-kormány és a Boross-kormány időszakában (1993–1994), Fodor Gábor művelődési és közoktatásügyi miniszter és Csirik János, majd Papp Lajos felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár a Horn-kormány ideje alatt (1994–1996), Magyar Bálint művelődési és közoktatásügyi miniszter és Dinya László felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár a Horn-kormány alatt (1996–1998), Pokorni Zoltán (1998–2001), majd Pálinkás József oktatási miniszter (2001–2002), Kiss Ádám felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár az Orbán-kormány idejében, Magyar Bálint oktatási miniszter és Mang Béla felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár a Medgyessy-, majd a Gyurcsány-kormány alatt (2002–2006), Hiller István oktatási és kulturális miniszter és Manherz Károly felsőoktatásért felelős szakállamtitkár a Gyurcsány- és a Bajnai-kormány időszakában (2006–2010), Réthelyi Miklós miniszter a Nemzeti Erőforrás Minisztérium élén, valamint Dux László felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár a második Orbán-kormány működésének első felében (2010–2012).

Lajos; 2003–2006-ig Bazsa György, majd lemondása miatt 2006–2007-ben időszakosan újra Ficzer Lajos; 2007–2010-ig Mang Béla; 2010-től a 2012-tes megszűnésig Jávor András, aki nem kapta meg az elnöki pozícióra szóló miniszterelnöki kinevezését, így végig csak megbízott elnökként működhetett.

A titkárság szakmai vezetését Rozsnyai Márta titkár (1994–1997), majd Várkonyi András főtitkár (1997–2012), illetve Makkai László helyettes titkár, majd főtitkár-helyettes (1994–2012) alkották.

A FELSŐOKTATÁSI ÉS TUDOMÁNYOS TANÁCSRA VONATKOZÓ SZABÁLYOZÁS

Az FTT definícióját, feladatait, összetételét, működésének főbb szabályait törvény, illetőleg miniszteri vagy kormányrendelet határozta meg. Ezek legfőképpen az alábbiak voltak:

- 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról;
- 1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról;
- 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról;
- 2000. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról;
- 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról;
- 1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről 2. § (1) h);
- 2006. évi LXXIII. törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról;
- 2007. évi CXLI. törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról;
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról;
- 15/1997. (III. 12.) MKM rendelet, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács szervezetéről, működéséről és megválasztásának rendjéről;
- 34/2000. (XII. 27.) OM rendelet a Felsőoktatási és Tudományos Tanács szervezetéről, működéséről és megválasztásának rendjéről szóló 15/1997. (III. 12.) MKM rendelet módosításáról;
- 68/2006. (III. 28.) Korm. rendelet a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsról.

Kiseb problémát jelentett, hogy a 2005-ös új felsőoktatási törvény 2006. március 1-jei hatálybalépését a kormányrendelet csak július 1-jével követte, így a köztes időszakban az új törvény és a régi rendelet részben nem felelt meg egymásnak.

Az FTT-re vonatkozó egyes jogszabályok változtatásai előtt az FTT rendre kialakította és határozatba foglalta véleményét, javaslatait, amelyeket a jogalkotók egyre inkább csak kis részben, vagy egyáltalán nem vettek figyelembe. Ennek részletes elemzése meghaladja e dolgozat kereteit. Folyamatosan működött és az évek során egyre erősebben érvényesült az a minisztériumi beidegződés, amely megpróbálta az egyes tervezetek szövegét minél hosszabb ideig, lehetőleg a benyújtásig titokban tartani. Az FTT rendszerint a rá vonatko-

zó előterjesztéseknek valamely korai változatát kapta meg, arról alkotott véleményt. Ezután az igazgatás útjain több, sokszor lényegi változtatásokon ment át. A törvényjavaslatok esetében volt némi lehetőség módosító indítványok kezdeményezésére képviselőknél vagy az illetékes bizottságnál, kormányrendeletek vagy miniszteri rendeletek esetében csak a megjelenéskor derült ki, hogy melyek lettek a szabályok, és ezek mennyire felelnek meg az FTT által korábban megfogalmazottaknak.

Az 1997-es rendeletről kezdve az FTT jogszabályban nem rendezett működési szabályairól az FTT Szervezeti és Működési Szabályzata rendelkezett. Az FTT SZMSZ-ét az e rendelet szerint megválasztott testület tevékenységének megkezdésétől számított két hónapon belül meg kellett alkotni, és meg kellett küldeni a miniszternek. A rendelet kimondta, hogy ha a miniszter harminc napon belül a szabályzat ellen kifogást nem emel, a szabályzat hatályba lép.

1998-ban a Felsőoktatási és Tudományos Tanács megalkotta, majd a miniszter jóváhagyta az FTT első SZMSZ-ét. Ebben szerepelt – a jogszabályi rendelkezéseken túl – a tanács székhelye, postacíme, valamint a tanács tagjainak jogai és kötelezettségei; az éves munkaterv; a tanács ülésének összehívása; az ülés előkészítése és vezetése; a döntéshozatal és azon belül a határozatképesség; a határozat; a dokumentálás; az elnök feladat- és hatásköre; a bizottságok feladata, tevékenysége, hatásköre, működése; a szakbizottságok szervezete, összetétele; szervezeti kérdések; a titkárság jogállása, szervezete; az FTT gazdálkodása; a díjazás és a költségtérítés szabályai.

A szabályzat mellékletét képezték a szakbizottságok ügyrendje, valamint a Titkárság dolgozóinak feladatköre, hatás- és jogköre, felelőssége.

2001-ben az SZMSZ-t a tanács módosította. Ezt részben a jogszabályi változások, részben a tapasztalatokból adódó változtatási igény indokolták. Tárgykörei a következők voltak: a tanács feladata, hatásköre és felügyelete; a tanács feladatainak ütemezése; a tanács szervezeti felépítése; a tanács tagjainak megválasztása, összeférhetlenségi szabályok; a tanács tagjainak jogai, kötelezései; a tanács ülése – és ezen belül – általános szabályok; az ülés összehívása, előkészítése, vezetése, a határozathozatal, a határozatképesség, az emlékeztető. Ezek mellett az elnök, az Elnöki Értekezlet, az FTT bizottságai, ezen belül általános szabályok, a bizottság feladata, működése, a szakbizottságokra és az eseti bizottságokra vonatkozó speciális szabályok, a munkacsoport, a témafelelős, az FTT szakértői köre. A Titkárság tekintetében az SZMSZ szabályozta annak jogállását, szervezetét, feladatait, a tájékoztatással, a koordinációval összefüggő speciális feladatait. Az FTT gazdálkodásával összefüggésben meghatározta a kapcsolódó szervezetek közötti megállapodásokat, a költségvetés tervezését, a tagok és a tisztségviselők díjazását, a tiszteletdíj és költségtérítés mértékét, a kifizetések módját.

2006-ban, tekintettel elsősorban a jelentős jogszabályi változásokra és az új FTT testület megalakulására, az SZMSZ-t a tanács átdolgozta és 147/2006/04/19. számú határozatával elfogadta. Az július 1-jétől lépett hatályba, miután Magyar Bálint miniszter június 8-án elfogadta. E szabályzatban szerepelt az FTT-nek mint önálló jogi személyiségű, kiemelten közhasznú szervezetnek jogállása, szervezete és adatai. Ezt követte a

testület létrejötte, tagsága és működése, ezen belül az elnökválasztási szabályok, az összeférhetlenségi szabályok, a tag jogai, kötelességei, általános ügyrendi szabályok, az ülés összehívása, előkészítése, vezetése, a határozathozatal, az emlékeztető. Az elnökről külön fejezet rendelkezett. Az FTT bizottságairól szóló fejezeten belül a feladat, működés és speciális szabályok szerepeltek. Ezt követték a munkacsoport- és témafelelős, valamint a szakértői névjegyzék fejezetei. A titkárság fejezete foglalkozott a felépítéssel, a feladatokkal, a főtitkár feladataival, felelősségével és jogkörével, illetve az FTT honlapjával. Külön fejezetben szerepelt a Felügyelő Bizottság, az éves beszámoló és a közhasznúsági jelentés, az FTT gazdálkodása, azon belül általános szabályok, a díjazás és a költségtérítés. Végül az átmeneti és záró rendelkezések következtek.

2007-ben, miután megalakult az új FTT testület, és megválasztotta elnökét, a Tanács ismételten módosította az SZMSZ-t. A szabályzat szerkezetében és tartalmában lényegi változás nem történt, főként a megfogalmazás, a sorrendiség tekintetében módosítottak. Kisebb változtatások főként a tagok kötelességeit, az üléseket, a bizottságokat érintették. Kikerült a szabályzatból a munkacsoport- és a témafelelős, valamint az átmeneti rendelkezések. Ehhez a felsőoktatási és jogi szakterület véleményt fűzött. A kapcsolódó egyeztetés és a megfelelő átdolgozás a következő év elejére húzódott át. A tanács a korrigált változatot az év első testületi ülésén hagyhatta jóvá. A vezetés a minisztériumi egyeztetések során, több helyen pontosította és néhány kiegészítéssel látta el az SZMSZ-t, majd a korrigált változatot 1/2008/2/13. sz. egyhangú határozatával fogadta el a testület. Ezt követően a miniszter jóváhagyta azt.

Az FTT alapadatait, jogállását, székhelyét, tevékenységi köreit, vállalkozási, befektetési tevékenységét és gazdálkodását a 12952/2006 számú – a miniszter által kiadott – Alapító Okirata rögzítette.

A FELSŐOKTATÁSI ÉS TUDOMÁNYOS TANÁCS DEFINÍCIÓJA

A felsőoktatásról szóló 1993. LXXX. törvényben „...a Felsőoktatási és Tudományos Tanács (a továbbiakban: Tanács) a felsőoktatással és a tudományos kutatással kapcsolatos feladatok ellátását segítő, javaslattevő, döntés-előkészítő és véleményező testület...”.

1993-ban, Mádl Ferenc minisztersége idején a központi irányítás kötöttségéből kitörni szándékozó felsőoktatási szereplők és a piacgazdaságot kiépíteni szándékozó gazdasági szféra képviselőinek érdekérvényesítő ereje jelentős volt, ami a törvényben is megmutatkozott. Az oktatási kormányzat a külső beleszólás lehetőségének biztosítása terén őszintének mutatkozott, és engedékenynek bizonyult. Így a definícióban a tanács a politika és az igazgatás felett állt, független, autonóm, és szakterületén valamennyi ügyben országos kompetenciával bírt.

A Felsőoktatási és Tudományos Tanács definíciójának megfogalmazásában, a vonatkozó törvénymódosítások alkalmával a döntéshozók több kisebb vagy nagyobb változtatást hajtottak végre. E változtatások mögött, lényegét tekintve az húzódott meg, hogy az aktuális felsőoktatási kormányzat meghatározó szereplői más-más jellegű és jelentőségű szerepet

szántak, más hangsúlyokat kívántak adni a felsőoktatás alakításában a szakmai szempontú megítélésnek, a politikai és igazgatási szférán kívüli szereplőknek, a köztes szervezeteknek, a felsőoktatási testületeknek. Ezt nemcsak a feladatok és a hatáskör tekintetében, hanem a definiálásban is érvényre kívánták juttatni.

Az 1996-ban módosított törvényben „...a Felsőoktatási és Tudományos Tanács (FTT) a művelődési és közoktatási miniszter felsőoktatással és tudományos kutatással kapcsolatos feladatainak ellátását segítő, javaslattevő, döntés-előkészítő és véleményező testülete, feladatait a felsőoktatás legfelsőbb szakmai testületeként, önálló döntéshozatali joggal valósítja meg...”.

Az 1996-os törvénymódosítás a kormányváltást követően, Magyar Bálint első minisztersége idején született, és a változtatásokról egyeztetések zajlottak a minisztériumi vezetés és az FTT akkori képviselői között. Tekintettel arra a különleges helyzetre is, hogy az FTT elnöke a törvény szerint a miniszter volt, Magyar Bálint e szerepet a felsőoktatásért felelős helyettes államtitkárhoz, Dinya Lászlóhoz delegálta. A tárgyalások eredményeképpen ugyan csökkent az FTT presztízse, a lényegileg országos hatókörből csak a miniszterhez kötődő szerepkörre korlátozódott, de a definícióban biztosították legfelsőbb szakmai szerepét és függetlenségét az önálló döntéshozatali jog deklarálásával. Ekkor került az FTT élére a miniszter helyett a tagok által maguk közül választott elnök, ami szintén az autonómiát erősíteni hivatott döntés volt. A miniszterhez való kötöttség azonban a gyakorlatban mégis a korábbi szerep súlyának és terjedelmének fokozatos csökkenését eredményezte, különösen a későbbiekben.

Az 1998-ban bekövetkezett kormányváltást követően az önállóvá vált oktatási tárca – élén Pokorni Zoltán miniszterrel – újabb törvénymódosítást hajtott végre, így a többször módosított törvényben az FTT definíciójából kikerült az, hogy a legfelsőbb szakmai testület és az önálló döntéshozatali jog. 2000 második felére az FTT már csak az oktatási miniszter – felsőoktatással és tudományos kutatással kapcsolatos feladatainak ellátását segítő – javaslattevő, döntés-előkészítő és véleményező testülete lett.

Nyilvánvaló, hogy itt egy más kormányzati filozófia, más minisztériumi vezetés és apparátus a külső szereplők befolyását minél kisebbre kívánta szorítani. Belejátszott ebbe az a tény is, hogy a kormányváltás idején az FTT akkori nagy befolyású elnöke, Frenyó V. László, aki az FTT hangsúlyos szerepét és függetlenségét képviselte beépítve azt gyakorlatba is, és az új minisztériumi vezetés között a viszony nem volt felhőtlen. Az ellentét nem politikai természetű volt, hanem konkrét ügyek kapcsán kialakult konfliktusokból, szakmai véleménykülönbségekből adódott.

A 2005-ben alkotott új törvényben a Felsőoktatási és Tudományos Tanács az oktatási miniszter – a felsőoktatás fejlesztési, finanszírozási és kutatás-fejlesztési kérdéseiben – döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő független szakértői testülete.

Itt a definícióba visszakerült a függetlenség és bekerült a szakmaiság deklarálása. Mindez nagyban köszönhető annak, hogy Gyurcsány Ferenc, aki akkortájt váltotta Medgyessy Pétert a miniszterelnöki székben, az érdekelt felek széles körű megegyezéséhez kötötte a törvény parlamenti elfogadását. A megegyezés a felsőoktatási testületek elnökei és a tárcavezetés

között jött létre. Bazsa György FTT-elnökként fontosnak ítélte a függetlenség és szakmaiság deklarációját, így nyilvánvalóan ehhez a feltételhez is kötötte jóváhagyását. Abban az időszakban bizonyos koalíciós feszültség is érezhető volt ezen a területen, így az MSZP kötődésű elnök megpróbálta az SZDSZ-es miniszter FTT-re gyakorolt befolyását valamelyest csökkenteni, s ezt a definícióban is biztosítani.

A 2007-ben módosított törvényben a Felsőoktatási és Tudományos Tanács a miniszter – a felsőoktatás fejlesztési, finanszírozási és kutatás-fejlesztési kérdéseiben – döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő független szakértői testületként jelent meg, tehát lényegi változást ez a módosítás a definíció tekintetében nem hozott. Ez érthető, hisz az a Hiller István került a miniszteri székbe, aki a korábbi megegyezésnél is szerepet játszott az MSZP képviselőjében.

AZ FTT-VEL KAPCSOLATOS FŐBB KORMÁNYZATI KÖTELEZETTSÉGEK

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvényben szerepelt, hogy a kormány határozza meg a Felsőoktatási és Tudományos Tanács szervezetének és működésének általános szabályait, a miniszterelnök bízza meg a Felsőoktatási és Tudományos Tanács tagjait.

Azt is meghatározta, hogy „...a művelődési és közoktatási miniszter a felsőoktatással kapcsolatos állami feladatai körében ellenőrzi az állam által rendelkezésre bocsátott eszközök felhasználásának hatékonyságát és jogszerűségét, a Felsőoktatási és Tudományos Tanáccsal együttműködve kialakítja az ellenőrzés szervezetét és megszervezi az ellenőrzés eredményeinek – a vizsgált intézmény állásfoglalásainak is helyt adó – nyilvánosságra hozatalát...”. Ez az együttműködési kötelezettség azonban nem valósult meg a gyakorlatban.

A miniszter a kormány számára készített előterjesztéseiben minden olyan, a tanács működési köréhez tartozó kérdésben, amelyben javaslata eltért a tanács állásfoglalásától, azt köteles volt indokolni, az előterjesztéshez csatolva e testület véleményét is. Hogy ez megvalósult-e, nem jutott a tanács tudomására.

Az 1996-os törvénymódosításba bekerült, hogy a felsőoktatási intézmények – az intézményben folyó sajátos képzési tevékenységgel összefüggésben – a Felsőoktatási és Tudományos Tanács véleménye alapján, a művelődési és közoktatási miniszter engedélyével fenntarthatnak közoktatási intézményt, de ilyen engedélyt az FTT-től nem kértek.

Az a szabály csak részben érvényesült, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium költségvetési javaslatát az FTT állásfoglalását is figyelembe véve terjeszti elő, mivel a költségvetéssel kapcsolatos politikai, illetve közigazgatási egyeztetési folyamat sajátossága ezt nem mindig tette lehetővé, s erre nem is volt határozott minisztériumi szándék.

Nem vált rendszeres gyakorlattá az sem, hogy a művelődési és közoktatási miniszter a felsőoktatással kapcsolatos állami feladatai körében az FTT állásfoglalása alapján nyújtja be a kormányhoz a felsőoktatás éves költségvetési beszámolóját és támogatásának tervét.

Előbbivel szemben az állami felsőoktatási intézményben kar létesítése és megszüntetése, nem állami felsőoktatási intézményben kar létesítésének és megszüntetésének elismerése tekintetében a művelődési és közoktatási miniszter az FTT javaslatára tette meg előterjesztését a kormánynak, de volt rá példa, hogy felülbírálta a tanács döntését.

Ha a művelődési és közoktatási miniszter előterjesztésében vagy döntésében eltért az FTT állásfoglalásától, köteles volt azt indokolni. Ilyenre néhány esetben sor került.

A miniszter a törvénymódosításnak megfelelően, az FTT (valamint a MAB) állásfoglalása alapján, engedélyezte az alapképzésben és a szakirányú továbbképzésben szak indítását, illetőleg vonhatta vissza az engedélyt, illetve döntött a különféle képzési szintek első évére felvehető államilag finanszírozott hallgatói létszámról, annak intézmények közötti megosztásáról, és a nem állami felsőoktatási intézményeknek adható megbízásról.

A miniszter – szemben a törvényi előírással – az állam által rendelkezésre bocsátott eszközök felhasználásának hatékonyságát és jogszerűségét nem az FTT-vel együttműködve ellenőrizte, az ellenőrzés szervezetének kialakításában és az ellenőrzés eredményeinek – a vizsgált intézmény állásfoglalásának is helyt adó – nyilvánosságra hozatalában az FTT nem kapott szerepet.

A miniszter e törvényi előírás szerint rendeletben szabályozta az FTT szervezetét, működésének alapelveit.

A törvénymódosítást követő, 1997-es rendeletben szerepelt, hogy az FTT Titkársága és az Országos Kredittanács közötti összehangolt működés feltételeinek megteremtéséről a miniszter gondoskodik, azonban a működés összehangolását célzó kezdeményezés vagy utasítás nem érkezett egyik testülethez sem.

A másik hasonló rendelkezés sem valósult meg, mely szerint a miniszter a felsőoktatási kuratóriumok tevékenységének prioritásait meghatározó éves irányelveinek kialakításakor az FTT álláspontját meghallgatva dönt.

E rendelet azt is kimondta, hogy az egyes jogszabálytervezeteket olyan időpontban kell az FTT testületi ülése elé terjeszteni, hogy annak véleménye a döntéshozatalt érdemben befolyásolhassa. Ez számos esetben nem érvényesült, mivel az előterjesztések az államigazgatási eljárásnak egy kései szakaszában kerültek a tanács elé, illetve a tanács és a minisztérium eljárási rendjét nem sikerült megfelelően összehangolni.

Az FTT tájékoztatást kérhetett az előterjesztés döntésre benyújtott végső változataról, de ez sem volt gyakorlat.

Az FTT tagjainak megbízólevelét már nem a miniszterelnök, hanem a miniszter adta ki, ami az FTT szférán belüli presztízsét csökkentette. Erre különösen a professzorok voltak érzékenyek, ezért ezt a változtatást rossz néven vették.

A 2000. évi törvénymódosításnak megfelelően, az oktatási miniszter, a felsőoktatással kapcsolatos állami feladatai körében az FTT képzési szakirányok fejlesztéséről kialakított véleménye figyelembevételével engedélyezte alapképzésben szak indítását, illetőleg vonhatta vissza az engedélyt. Utóbbival kapcsolatos előterjesztést az FTT nem tárgyalta.

Hasonlóképpen az FTT állásfoglalása alapján döntött a különféle képzési szintek első évére felvehető államilag finanszírozott hallgatói létszámról, annak szakok, szakcsoportok és intézmények közötti megosztásáról.

A vonatkozó MKM rendeletben és a 2000. évi módosításában is szereplő azon szabály, mely szerint az egyes jogszabálytervezeteket olyan időpontban kell az FTT testületi ülése elé terjeszteni, hogy annak véleménye a döntéshozatalt érdemben befolyásolhassa, a gyakorlatban egyre inkább csak elvétve valósult meg, mivel az FTT üléseinek időpontjai és a minisztériumi apparátus munkarendje az ottani határidőkkel jelentősen eltértek egymástól. Az FTT általában minden hónap második szerdáján tartott ülést, ehhez a minisztérium nem tudott vagy nem kívánt alkalmazkodni.

Az a szabály, hogy az OM felsőoktatásért felelős vezetője az előterjesztés döntésre benyújtott végső változatát tájékoztatásul megküldi az FTT-nek úgy került át a rendszeres gyakorlatba, hogy a közigazgatási államtitkár az FTT elnökétől kért rendszeresen véleményt a tervezetekről a közigazgatási egyeztetés időszakában.

A 2005. évi törvényben már az szerepelt, hogy az oktatási miniszter döntéseire – az e törvényben meghatározott esetekben – beszerzi a Felsőoktatási és Tudományos Tanács véleményét, ami nagy részben meg is történt.

A tanács tagjait és elnökét – az oktatási miniszter előterjesztésére – ismét a miniszterelnök bízta meg három évre.

Az FTT új szervezeti és működési szabályzatot készített, melyet az oktatási miniszter hagyott jóvá.

A tanács megalakításával, működésével, a tagsággal kapcsolatos összeférhetlenséggel, a tagság megszűnésével, feladatainak ellátásával, titkárságának működésével összefüggő kérdéseket, továbbá a szakértői névjegyzék összeállításának rendjét a kormányrendeletben határozta meg.

Az FTT felett az oktatási miniszter gyakorolhatott – a kormány által meghatározottak szerint – törvényességi ellenőrzést.

Az Oktatási Minisztérium megállapodás alapján támogatást adhatott különösen a Felsőoktatási és Tudományos Tanács működéséhez. A 127. § (3) bekezdés b)–d) pontjában meghatározott jogcímen biztosított támogatások együttes összegének hét tized ezrelékét kellett volna megtervezni (a felsőoktatás normatív költségvetési támogatásának képzési-, tudományos célú és fenntartói része), de ez nem valósult meg.

Az e törvényt módosító 2006. évi LXXIII. törvény alapján a Felsőoktatási és Tudományos Tanács alapító okiratát az oktatási és kulturális miniszter adta ki, a tanácsot a regisztrációs központ hivatalból vette nyilvántartásba, szervezeti és működési szabályzatát az oktatási és kulturális miniszterrel ismételten jóvá kellett hagyatni.

A 2006-os kormányrendelet szabályozta a miniszter törvényességi ellenőrzésének kereteit, mely szerint azt vizsgálhatta, hogy az FTT a felsőoktatási törvényben és e rendeletben meghatározottak szerint működik-e, és a jogkörét a jogszabályokban biztosítottak szerint gyakorolja-e. Ha esetleges jogsértést tapasztal, a miniszternek törvényességi ellenőrzési jogkörében – megfelelő határidő biztosításával – fel kellett hívnia az FTT-t a jogszabálysér-

tés megszüntetésére, illetve arra, hogy a jogszabályokban foglalt kötelezettségeinek tegyen eleget. Az FTT a felhívásban foglaltakat köteles volt megvizsgálni, és a kitűzött határidőn belül álláspontjáról a minisztert tájékoztatni. Ilyen eljárásra nem került sor.

AZ FTT FELADATAI

Az eredeti, 1993-ban született törvényben az Felsőoktatási és Tudományos Tanács feladatait az alábbiakban határozták meg a törvényalkotók:

„A Tanács működési körében

- a) kidolgozza és folyamatosan korszerűsíti a felsőoktatás és a felsőoktatási intézményekben folyó tudományos kutatás államilag kiemelt fejlesztési programjait;
- b) állást foglal a felsőoktatási, illetőleg a felsőoktatási intézményben folyó kutatási tevékenységet érintő valamennyi országos, az állam által finanszírozott pályázat kiírásának feltételeiről és végrehajtásáról;
- c) állást foglal az állami felsőoktatási intézmények, továbbá állami felsőoktatási intézményben karok létesítéséről, megszüntetéséről, alapképzésben szakok indításáról;
- d) állást foglal nem állami felsőoktatási intézmény tekintetében az állami hozzájárulás megadásáról, az állami elismerés visszavonásáról;
- e) állást foglal a felsőoktatási költségvetésről és a költségvetési támogatások elosztásáról, véleményezi a költségvetés végrehajtásáról szóló éves beszámolót;
- f) évenként állást foglal a hallgatói létszám alakulásának elveiről, és javaslatot tesz a központi költségvetésből szakterületenként finanszírozott hallgatólétszámról;
- g) javaslatot tesz a hallgatói támogatások összegére;
- h) állást foglal az alapképzésben és a szakirányú továbbképzésben a képesítési követelményekről, valamint szakok alapításáról és megszüntetéséről;
- i) állást foglal a felsőoktatási intézményhálózat alakításáról;
- j) ajánlásokat dolgoz ki a felsőoktatási intézmények részére a kormányzati szervek vagy felsőoktatási intézmények kezdeményezése alapján;
- k) javaslatot tesz a felsőoktatással, illetőleg a felsőoktatási intézményben folyó kutatással kapcsolatos bármely tárgyban...”

Az 1996-ban módosított törvényben az FTT feladatai az alábbiak szerint alakultak:

„Az FTT a felsőoktatás legfelsőbb szakmai testületeként

- a) kidolgozza a felsőoktatás intézmény- és szakképzési rendszerének fejlesztésére, korszerűsítésére vonatkozó koncepciót;
- b) állást foglal a felsőfokú szakemberképzés állami támogatásának, a támogatási rendszer korszerűsítésének elveiről;
- c) kidolgozza a teljesítménymutatók felsőoktatás területén érvényesítendő rendszerét;
- d) munkaerő-piaci előrejelzések, az elhelyezkedési statisztikai adatok és a felsőoktatásba jelentkezők szakterületi megoszlása alapján készített szakterületi prioritások kidolgozásával állást foglal a hallgatói létszám középtávú fejlesztésének elveiről;

- e) kialakítja a felsőoktatás területén a Művelődési és Közoktatási Minisztérium fejezetében finanszírozott tudományos kutatások kiemelt fejlesztési programjainak prioritási szempontjait, összehangolva más országos kutatási programokkal;
- f) önálló javaslatokat dolgoz ki a felsőoktatással kapcsolatos bármely tárgyban;
- g) ajánlásokat dolgoz ki a felsőoktatási intézmények részére a kormányzati szervek vagy felsőoktatási intézmények kezdeményezése alapján.

Az FTT a miniszter döntés-előkészítő testületeként

- a) véleményezi állami felsőoktatási intézmény, felsőoktatási szövetség és ennek tagintézményei, továbbá a karok létesítésére, megszüntetésére vonatkozó kérelmeket;
- b) állást foglal nem állami felsőoktatási intézmény tekintetében az állami elismerés megadásáról, illetőleg visszavonásáról;
- c) állást foglal az alapképzési és szakirányú továbbképzési szakok képesítési követelményeiről és az alapképzési szakok indításáról;
- d) véleményt nyilvánít a felsőoktatás költségvetéséről, illetve a költségvetés végrehajtásáról szóló beszámolóról;
- e) véleményt nyilvánít az évenként felvehető államilag finanszírozott hallgatólétszámról és annak megosztásáról;
- f) véleményt nyilvánít a felsőoktatás területén a kutatási tevékenységet érintő valamennyi országos, állam által finanszírozott pályázat kiírásának feltételeiről és végrehajtásáról...”.

A vonatkozó MKM rendelet további feladatokat határozott meg, illetve feladatokat pontosított. E szerint „...az FTT a kreditrendszer bevezetésével kapcsolatos álláspontjának kialakításához az Országos Kredittanács, illetve az Országos Kredittanács Irodája szakértőinek közreműködését veszi igénybe. Az Országos Kredittanács Irodája az FTT munkatervének figyelembevételével szervezi tevékenységét. A Felsőoktatás Fejlesztési Alapprogramok Irodája feletti törvényességi felügyelet ellátásában az FTTó oly módon működik közre, hogy ha olyan eljárást tapasztal, amely a jogszabályokkal, illetve az Iroda szabályzataival ellentétes működésre utal, törvényességi vizsgálatot kezdeményez a Miniszternél. A törvényességi felügyelet feltételeinek biztosítása érdekében az FTT egy, a testület által megválasztott tagját a FEFA kuratóriumi üléseire meg kell hívni. Kérésére az Iroda tevékenységéről minden szükséges tájékoztatást köteles megadni. Ha az FTT stratégiai jelentőségű állásfoglalásaitól eltérő gyakorlatot tapasztal a kuratórium tevékenységében, úgy a működés összhangjának helyreállítása érdekében közvetlenül a FEFA elnökéhez fordulhat, illetőleg javaslatot tehet a Miniszternek arra, hogy vizsgálja meg a FEFA döntés-előkészítő tevékenységét. A Felsőoktatási Pályázatok Kuratóriumai az FTT tevékenységi körüket érintő, Miniszter által nyilvánosságra hozott stratégiai jelentőségű állásfoglalásait működésük irányvonalát alapjaiban meghatározó dokumentumokként figyelembe veszik. A Felsőoktatási Pályázatok Kuratóriumai az FTT tevékenységi körüket befolyásoló állásfoglalásainak kialakítása során az FTT felkérésére véleményt nyilvánítá-

nak. Az FTT elnöke a kuratóriumok elnökeiktől tájékoztatást kérhet mindazon kérdésekben, amelyek az FTT tevékenységét érintik...”.

A rendelet e szabályai azonban a gyakorlatban nem valósultak meg. Ezek szükségességét, indokoltságát a gyakorlat nem igazolta.

2000-ben a törvénymódosítás az alábbiak szerint változtatott a feladatok meghatározásán:

„Az FTT az oktatási miniszter tanácsadó testületeként

- a) véleményezi a felsőoktatás intézmény- és szakképzési rendszerének fejlesztésére, korszerűsítésére vonatkozó koncepciót;
- b) állást foglal a felsőfokú szakemberképzés állami támogatásának, a támogatási rendszer korszerűsítésének elveiről;
- c) véleményezi a teljesítménymutatók felsőoktatás területén érvényesítendő rendszerét;
- d) munkaerő-piaci előrejelzések, az elhelyezési statisztikai adatok és a felsőoktatásba jelentkezők szakterületi megoszlása alapján készített szakterületi prioritásokat véleményezi és állást foglal a hallgatói létszám középtávú fejlesztésének elveiről;
- e) véleményezi a felsőoktatás területén az Oktatási Minisztérium fejezetében finanszírozott tudományos kutatások prioritási szempontjait, összehangolva más országos kutatási programokkal;
- f) javaslatokat dolgoz ki a felsőoktatással kapcsolatos bármely tárgyban;
- g) ajánlásokat dolgoz ki a felsőoktatási intézmények részére a kormányzati szervek vagy felsőoktatási intézmények kezdeményezése alapján.

Az FTT az oktatási miniszter felkérésére

- a) véleményezi állami felsőoktatási intézmény, továbbá a karok létesítésére, megszüntetésére vonatkozó kérelmeket;
- b) állást foglal az alapképzési és szakirányú továbbképzési szakok képesítési követelményeinek és az alapképzési szakok indításának elveiről;
- c) véleményt nyilvánít a felsőoktatás költségvetéséről, illetve a költségvetés végrehajtásáról szóló beszámolóról;
- d) véleményt nyilvánít az évenként felvehető államilag finanszírozott hallgatólétszámról és annak megosztásáról;
- e) véleményt nyilvánít a felsőoktatás területén a kutatási tevékenységet érintő valamennyi országos, állam által finanszírozott pályázat kiírásának feltételeiről és végrehajtásáról...”.

A vonatkozó miniszteri rendelet módosítása kimondta, hogy az FTT-nek a tevékenységéről évente beszámolót kellett készítenie, melyet véleményezésre a tagjait megválasztó szervezeteknek küldött meg. A szervezetek a munka javítását, a kifogásolt gyakorlat megváltoztatását, valamint a hiányosságok kiküszöbölését célzó észrevételeiket, javaslatukat az FTT elnökéhez juttathatták el. A beérkezett észrevételeket az FTT elnöke köteles

volt a miniszternek tájékoztatásul megküldeni. Az FTT ennek rendszeresen eleget is tett, a megküldött beszámolókra a delegáló szervezetektől nem érkeztek vélemények, azokat minden esetben jóváhagyólag tudomásul vették.

A miniszteri felkéréshez való kötöttség csökkentette az FTT elé kerülő előterjesztések számát.

A 2005-ben született új törvény az FTT feladataiként az alábbiakat határozta meg:

„...Az FTT az oktatási miniszter tanácsadó testületeként

- a) véleményezi a felsőoktatás intézmény- és szakképzési rendszerének fejlesztésére, korszerűsítésére vonatkozó koncepciót;
- b) állást foglal a felsőfokú szakemberképzés állami támogatásának, a támogatási rendszer korszerűsítésének elveiről;
- c) véleményezi a teljesítménymutatók felsőoktatás területén érvényesítendő rendszerét;
- d) munkaerő-piaci előrejelzések, az elhelyezési statisztikai adatok és a felsőoktatásba jelentkezők szakterületi megoszlása alapján készített szakterületi prioritásokat véleményezi és állást foglal a hallgatói létszám középtávú fejlesztésének elveiről;
- e) véleményezi a felsőoktatás területén az Oktatási Minisztérium fejezetében finanszírozott tudományos kutatások prioritási szempontjait, összehangolva más országos kutatási programokkal;
- f) javaslatokat dolgoz ki a felsőoktatással kapcsolatos bármely tárgyban;
- g) ajánlásokat dolgoz ki a felsőoktatási intézmények részére a kormányzati szervek vagy felsőoktatási intézmények kezdeményezése alapján...

Az FTT az oktatási miniszter felkérésére

- a) véleményezi állami felsőoktatási intézmény, továbbá a karok létesítésére, megszüntetésére vonatkozó kérelmeket;
- b) állást foglal az alapképzési és szakirányú továbbképzési szakok képesítési követelményeinek és az alapképzési szakok indításának elveiről;
- c) véleményt nyilvánít a felsőoktatás költségvetéséről, illetve a költségvetés végrehajtásáról szóló beszámolóról;
- d) véleményt nyilvánít az évenként felvehető államilag finanszírozott hallgatólétszámról és annak megosztásáról;
- e) véleményt nyilvánít a felsőoktatás területén a kutatási tevékenységet érintő valamennyi országos, állam által finanszírozott pályázat kiírásának feltételeiről és végrehajtásáról...”.

A törvény kimondta, hogy az FTT elkészíti és a felsőoktatási szakértői névjegyzék részeként közzéteszi a tevékenységi körébe tartozó szakértők névjegyzékét. Ez nem történt meg, mivel ilyen névjegyzék nem született.

A 2008-ban módosított törvényben az FTT 112 § szerinti feladatai az alábbiak lettek:

„... (2) A Felsőoktatási és Tudományos Tanács a felsőoktatás képzési és kutatási rendszerének társadalmi-gazdasági beágyazottságával, a rendszer fejlesztésével és finanszírozásával kapcsolatos döntések előkészítésében vesz részt, és azok végrehajtásának figyelemmel kísérésében működik közre.

(3) A Felsőoktatási és Tudományos Tanács figyelemmel kíséri és elemzi a felsőoktatás és a társadalom kapcsolatát, különösen a munkaerőpiac felsőfokú szakemberigényét. Javaslatot tesz az államilag támogatott képzésbe felvehető éves hallgatói létszámkeretre, annak képzési területek és képzési szintek szerinti elosztására. Állást foglal a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatával összefüggő oktatáspolitikai kérdésekben, prognózisokat készít a várható munkaerő-piaci változásokról, és ezzel kapcsolatban javaslatokat tesz a képzési rendszer korszerűsítésére.

(4) A Felsőoktatási és Tudományos Tanács véleményezi a felsőoktatási rendszer éves költségvetési tervezetét, és állást foglal az éves költségvetési beszámolóról. A felsőoktatás költségvetése tekintetében elemzéseket, javaslatokat készít.

(5) A Felsőoktatási és Tudományos Tanács véleményezi a felsőoktatásról szóló törvény és annak végrehajtási rendeletei, illetve a felsőoktatást szabályozó miniszteri rendeletek tervezeteit.

(6) A Felsőoktatási és Tudományos Tanács az oktatási miniszter felkérésére bármely, a felsőoktatást érintő kérdésben kialakítja véleményét, állásfoglalását, javaslatát.

(7) A Felsőoktatási és Tudományos Tanács

a) felkérésre véleményezi

aa) az intézményi fejlesztési tervekhez kapcsolódó pályázatokat,

ab) a megállapodás alapján nyújtható támogatás iránti kérelmeket,

b) javaslatot dolgozhat ki a felsőoktatással kapcsolatos bármely kérdésben,

c) ajánlást dolgozhat ki a felsőoktatási intézmények részére a kormányzati szervek vagy felsőoktatási intézmények kezdeményezésére...”.

Az éves költségvetés és költségvetési beszámoló véleményezése helyett az FTT csak minisztériumi tájékoztatókat hallgatott meg. A felsőoktatás költségvetése tekintetében elemzéseket, javaslatokat nem készített.

Az egyes jogszabálytervezetek véleményezése a minisztériumi vezetés aktuális szándékának függvénye volt, vagyis nem minden jogszabály esetében történt meg, és legtöbb esetben nem is úgy, hogy a vélemény érdemben befolyásolhatta volna a döntést. Sok esetben nem volt lehetőség a testület összehívására, csak írásos véleményeket kértek be és továbbítottak.

Az FTT feladatait a 2006-os kormányrendelet kiegészítette annyiban, hogy az FTT a törvény szerinti miniszteri felkérés keretében, illetve az érintett intézmény felkérésére véleményt készít adott intézmény intézményfejlesztési tervéről, amelyre irányuló kérelmet az FTT elnökének kellett megküldeni. A véleményt az FTT – a kérelem hiánytalan beérkezésétől számított hatvan napon belül – készíthette el.

A vélemény mellékleteként csatolni kellett az FTT által felkért szakértők véleményét, amennyiben azt a kérelmező kérte. Az FTT Testületének tagja nem láthatott el az e bekezdés szerinti vélemény elkészítése során szakértői feladatokat. Ennek alapján az FTT több alkalommal vizsgálta és értékelte a felsőoktatási intézmények által készített intézményfejlesztési terveket.

2006 után az FTT a közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény 26. §-a c) pontjának 3–5. alpontja szerinti következő közhasznú tevékenységek ellátására volt jogosult: tudományos tevékenység, kutatás, nevelés és oktatás, képességfejlesztés, ismeretterjesztés, kulturális tevékenység. Mindezek persze csak igen tágan értelmezve fértek bele a tevékenységi körbe.

Elmondható, hogy az FTT fennállása alatt, lehetőségeihez mérten, el tudta végezni feladatainak legnagyobb részét. A minisztériumi felkéréseknek minden esetben, a megfelelő határidővel eleget tett. Lehetőségeit elsősorban az adott költségvetés, a folytonos jogszabályi változtatások, a minisztériumi vezetés és apparátus, valamint a tanács elnökeinek és tagságának, továbbá a felsőoktatás szereplőinek hozzáállása korlátok között tartották, így a jogszabályokban előírtakat és a saját kezdeményezésre vállaltakat csak ezek között sikerült megoldani. Mindezekhez mérten tudott a tanács hozzájárulni a felsőoktatás alakításához, fejlesztéséhez.

AZ FTT TESTÜLET ÖSSZETÉTELE

A törvényi változások a testület összetételénél a delegálási elvet és a hároméves ciklust nem érintették, csak a delegálókat és a delegáltak számát, a tagság kritériumait, valamint az ismételhetséget.

Az 1993-ban meghatározott összetétel a következő volt: „...A Tanács elnökből és huszonegy tagból áll. A Tanács elnöke a művelődési és közoktatási miniszter. A Tanács hét tagja a Kormány képviselője, további nyolc tagja a felsőoktatási intézmények, közöttük a Magyar Rektori Konferencia, a Főiskolai Főigazgatói Konferencia, a Művészeti Egyetemek Rektori Széke és a hallgatói önkormányzatok országos képviselete. A Tanács hat tagja még a tudományos kutatóintézetek, a Magyar Tudományos Akadémia, a helyi önkormányzatok, a munkáltatók, a szakmai szövetségek, a munkavállalói érdekképviseletek egy-egy delegált képviselője...”.

Az 1996-ban módosított törvényben így szerepelt az FTT megváltozott összetétele: „Az FTT huszonegy tagból áll. Az FTT tíz tagja a felsőoktatás által választott tudományos fokozattal rendelkező szakértő. Az FTT további tíz tagja a különböző felhasználói szervezetek szakértő képviselője, akiket a szakmai kamarák, a munkaadók, tudományos testületek (Magyar Tudományos Akadémia, kutatóintézetek), a budapesti és vidéki önkormányzatok választanak annak az elvnek a figyelembevételével, hogy a bizottságban bekövetkező személyi változások esetén minden képviselt rétegnek legalább egy képviselője maradjon. Az FTT egy tagja a miniszter küldötte. Az FTT tagjainak megválasztásakor a nem állami intézmények arányos képviseletét biztosítani kell...”.

Az FTT-nek a vonatkozó MKM rendelet szerinti megalakulásáig, a miniszter az FTT feladatai ellátása folyamatosságának biztosítása érdekében az FTT lejárt mandátumú tagjait kérte fel tanácsadó bizottságként. A bizottság által hozott döntéseket az e rendelet szerint megválasztott testületnek meg kellett erősítenie.

E rendeletben szerepelt az a szabály, hogy a miniszter az FTT tagjait egy évre bízta meg. Az Ftv. 77. §-ának (3) bekezdése alapján (amely kimondta, hogy a tagok egyharmadát évenként új választás alapján le kell cserélni) a lecserélésre kerülő tagok személyét kategóriánként az FTT testületi ülésén lefolytatott sorshúzás döntötte el. Az éves rotáció folytán le nem cserélt tagok megbízatását további egy évre meg kellett hosszabbítani. A Magyar Rektori Konferencia évente két tagot, a Főiskolai Főigazgatók Konferenciája egy tagot, a nem állami felsőoktatási intézmények által választott képviselőt delegáló testületek, a Magyar Tudományos Akadémia és a kutatóintézetek, a kamarák és a munkaadók, a fővárosi és a vidéki önkormányzatok képviselőit delegáló szervezet évente felváltva egy tagot cseréltek le új választás alapján olyan határidővel, hogy a mandátum lejártakor az új tag azonnal beléphessen.

A 2000. évi törvénymódosításban az FTT összetétele nem változott, de már nem szerepelt az a kitétel, hogy tagjainak megválasztásakor a nem állami intézmények arányos képviselését biztosítani kell.

A vonatkozó rendelet 2000. évi módosítása értelmében az FTT testületének tíz, a felsőoktatás által választott tudományos fokozattal rendelkező szakértőjéből a felsőoktatási intézmények vezetőinek testületei közül a Magyar Rektori Konferencia öt tagot választott, akik közül egy tag az egyházi felsőoktatási intézmények delegáltja volt, a Főiskolai Főigazgatói Konferencia négy tagot választott, akik közül egy tag a magán felsőoktatási intézmények delegáltja volt, a Művészeti Egyetemek Rektori Széke egy tagot választott. A különböző felhasználói szervezetek által választott tíz szakértőből, a Magyar Tudományos Akadémia Elnöksége két, az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság egy, a törvényvel létesített kamarák egy-egy képviselőjéből álló, az FTT elnöke által e célra összehívott testület négy, az Országos Munkaügyi Tanács munkaadói oldala egy, a Fővárosi Közgyűlés egy, a fővároson kívüli települési önkormányzatok szövetségeinek egy-egy képviselőjéből álló, az FTT elnöke által összehívott testület egy tagot választott.

A 2005. évi új törvényben a következő módon változott a testületi összetétel: „...a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsnak tizenkilenc tagja van. Hat tagot delegálnak a kamarák, hármat a Magyar Rektori Konferencia, kettőt a Magyar Tudományos Akadémia, kettőt az oktatási miniszter, egyet-egyét a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája, a Doktoranduszok Országos Szövetsége, a Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete, a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi, a földművelésügyi és vidékfejlesztési, valamint a gazdasági és közlekedési miniszter...”

Kikerült a rendelkezések közül az a korábbi szabály, hogy a tagok egyharmadát évenként új választás alapján le kell cserélni, ezzel együtt az az elv is, hogy a személyi változások esetén minden képviselt rétegnek legalább egy képviselője maradjon.

A törvény azt is kimondta, hogy a tanács az új rendelkezések szerint történő megalakulásig négy új taggal bővül, és huszonöt taggal folytatja tevékenységét. Ezeket a tagokat

a kamarák saját – felsőoktatási intézménnyel foglalkoztatási jogviszonyban nem álló tagjaik közül delegálják.

Az összetétel 2008-ban úgy változott, hogy a foglalkoztatáspolitikáért, az agrárpolitikáért, valamint a gazdaságpolitikáért felelős miniszter került be a korábban megnevezett miniszterek helyett.

A 2006-os kormányrendeletnek megfelelően a delegálásra jogosult testületeknek, szervezeteknek a választás, delegálás rendje szerint minden tag mellé egy-egy póttagot is választaniuk kellett. A póttag megbízatása azon tagok megbízatásának lejártáig tarthatott, akinek a helyébe lépett. Egy személy legfeljebb két cikluson keresztül – megszakítás nélkül hat évig – lehetett az FTT testületének tagja. Nem kellett beszámítani a ciklus idejébe a póttagként delegált tagnak a tizennyolc hónapnál rövidebb megbízatását.

Egy későbbi, 2009-es, az Érdekegyeztető Tanácsról szóló törvénymódosítás nyomán, az utolsó ciklusra két kamarai delegált helyébe az Országos Érdekegyeztető Tanács munkavállalói és munkaadói oldal egy-egy delegáltja került.

TAGSÁGI KRITÉRIUMOK ÉS ÖSSZEFÉRHETETLENSÉGI SZABÁLYOK

Az 1993. évi törvényben a tanácsi tagság az Országos Akkreditációs Bizottságban való tagsággal volt összeférhetetlen, majd az 1996. évi módosítást követően az FTT tagja nem lehet a MAB tagja. Ez fő szabályként 2005-ig nem változott.

A 1997-es MKM rendeletben szerepelt, hogy „...az FTT a felsőoktatás legfelsőbb szakmai testülete, tagjai ennek megfelelően olyan, a felsőoktatás vezetésében, irányításában jártas szakemberek, akik szaktudásuknál fogva képesek és alkalmasak arra, hogy döntéseikben a felsőoktatás egészének szempontjait érvényesítsék a felsőoktatással szemben támasztott társadalmi, gazdasági, felhasználói elvárások figyelembevételével...” Az FTT tagjainak megválasztásakor a tudományterületenkénti arányos képviselet szempontjait is szem előtt kellett tartani.

A rendelet tovább szigorította az összeférhetlenségi szabályokat. E szerint már nem lehetett FTT-tag olyan személy sem, aki az FTT Titkárságának szervezetébe, illetőleg felügyelete alá vagy koordinációjába tartozó szervezet, illetőleg testület tagja, vagy alkalmazottja, vagy valamely a Felsőoktatási Pályázatok Irodája (FPI) koordinációjában működő, a miniszter által választott kuratórium tagja vagy az FPI munkatársa.

E rendelet értelmében újból nem volt jelölhető és nem volt megválasztható tag az, aki az FTT hároméves működése során folyamatosan az FTT testületének tagja volt.

A 2000-ben módosított miniszteri rendelet az összeférhetlenségi szabályokat úgy szabta át, hogy a törvényben meghatározott összeférhetlenségi okokon kívül, az FTT tagja nem lehetett olyan személy, aki az FTT Titkárságának közalkalmazottja, az Országos Kredittanácsnak és a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testületnek a tagja, a Magyar Akkreditációs Bizottság (a továbbiakban: MAB) tagja. Ez azonban nem gyakorolt érdemben befolyást az FTT összetételére.

A 2005. évi törvény hozott jelentős szigorítást az összeférhetetlenség tekintetében, mely szerint nem lehetett a Felsőoktatási és Tudományos Tanács tagja rektor, gazdasági tanács tagja vagy köztisztviselő sem. Ez a szabály is végig megmaradt.

2005-ben az FTT-tagság kritériumai közül kikerült az 1996-ban hozott szabály, hogy a felsőoktatás által választott tagok tudományos fokozattal rendelkező szakértők.

A 2006-os vonatkozó kormányrendeletben szerepelt, hogy „...nem delegálható az FTT Testületébe a Felsőoktatási Törvény 113. § (1) bekezdésében meghatározott kizáró okokon túl az, aki ellen büntetőeljárás van folyamatban, vagy aki a büntetett előélet hatálya alól még nem mentesült, az FTT Titkársága, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Titkársága, az Országos Kredittanács Irodája, valamint a Magyar Rektori Konferencia alkalmazottja. Továbbá nem lehet az FTT elnöke, aki a választás időpontját megelőző két éven belül megszűnt olyan közhasznú szervezetnél töltött be a megszűnést megelőző két éven belül legalább egy évig vezető tisztséget, amely az adózás rendjéről szóló törvény szerinti köztartozását nem egyenlítette ki...”

A tagoknak összeférhetlenségi nyilatkozatot kellett tenniük megválasztásukat követően. Összeférhetlenség miatti lemondásra mindössze kétszer került sor, gazdasági tanácsi, illetve MAB-tagság miatt.

A gyengülő kritériumok és a szigorodó összeférhetlenség azt is eredményezték, hogy a felsőoktatás szférájából egyre kevesebb magas presztízsű, nagy befolyással rendelkező személy került az FTT-be, ami tovább gyengítette a tanács presztízsét, jelentőségét, befolyását.

AZ FTT BIZOTTSÁGAI

Az 1993-as törvény rendelkezett a tanács bizottságairól is, mely szerint „...a Tanácsnak részben képzési ágak szerint szervezett (pl. agrár-felsőoktatási, műszaki, orvosi-egészségügyi, pedagógusképzési stb.), részben funkcionális jellegű (pl. képzési, tudományos kutatási, tervezési-finanszírozási stb.) bizottságai működnek. A Tanács képzési ágak szerint szervezett bizottságainak tagjai az érdekelt minisztériumok, felsőoktatási intézmények, illetve karok, kamarák, szakmai szövetségek, szakszervezetek és a hallgatói érdekképviseleti szövetség képviselői. A funkcionális jellegű bizottságok tagjai – a bizottságok feladatkörének megfelelően – a központi közigazgatási szervek, a felsőoktatási intézmények és a szakmai testületek szakmailag illetékes képviselői, valamint más szakemberek...”

A tanács 1994-ben az alábbi 15 bizottságot hozta létre:

1. Agrár Felsőoktatás Bizottsága (Frenyó V. László elnök)
2. Egészségügyi Felsőoktatás Bizottsága (Módis László elnök)
3. Gazdasági Felsőoktatás Bizottsága (Bélyácz István elnök)
4. Intézménylétesítési Bizottság (Mészáros Rezső elnök)
5. Katonai és Rendészeti Felsőoktatás Bizottsága (Kis-Papp László elnök)
6. Képzési Bizottság (Hajós Ferenc elnök)
7. Műszaki Felsőoktatás Bizottsága (Réffy József elnök)

8. Művészeti Felsőoktatás Bizottsága (Schrammel Imre elnök)
9. Nemzetközi Együttműködési Bizottság (Réthelyi Miklós elnök)
10. Pedagógusképzési Bizottság (Abádi Nagy Zoltán elnök)
11. Társadalomtudományi Felsőoktatás Bizottsága (Ritoók Zsigmond elnök)
12. Természettudományi Felsőoktatás Bizottsága (Burger Kálmán elnök)
13. Tervezés-Finanszírozás Bizottság (Gál Sándor elnök)
14. Továbbképzési Bizottság (Dinya László elnök)
15. Tudományos Kutatás Bizottsága (Lipták András elnök)

Ezek a bizottságok több-kevesebb rendszerességgel üléseztek. Főként az intézmények által benyújtott kérelmek (intézménylétesítés, kar-, valamint szakalapítás, szakok indítása) elbírálásában készítették elő a tanács döntéseit, valamint a képesítési követelményrendszer, a felsőoktatás finanszírozása, illetve a tudományos kutatás átalakítása tekintetében tettek javaslatokat a tanácsnak.

Az 1995-ben három ún. operatív bizottság alakult a korábbi tizenöt bizottság összevonásával, mivel a Tanács úgy döntött, hogy ez a megoldás jóval kezelhetőbb, takarékosabb, egyben jobban illeszkedik a feladatokhoz is. Így az átalakított bizottsági struktúrát a Fejlesztési-Finanszírozási Operatív Bizottság, a Képzési Operatív Bizottság és a Tudományos Operatív Bizottság alkotta. A Fejlesztési-Finanszírozási Operatív Bizottság – Csirik János elnökletével – főként a normatív finanszírozás, valamint az állam által finanszírozott hallgatói létszám elosztásának kérdéseivel foglalkozott. A Képzési Operatív Bizottság – Frenyó V. László elnök vezetése mellett – elsősorban az intézményi kérelmek bírálatát végezte. A Tudományos Operatív Bizottság napirendjén – elnöke Gyulai József volt – a kutatásfinanszírozás, a doktoranduszi keretszámok, a doktori eljárás, az OTKA rendszere, a kutatási pályázati rendszer, valamint a „Professor Emeritus” juttatások problémakörei szerepeltek.

Ez a bizottsági struktúra 1997 augusztusáig állt fenn, amikortól az előzőeket három új bizottság váltotta fel, amelyeket az 1996-ban módosított felsőoktatási törvény már nevesített. E szerint az FTT Képzési és Kutatási Stratégiai Szakbizottsága, valamint Finanszírozási Szakbizottsága egyaránt kilenc tagból állt. A bizottság tagjait, az FTT elnökének javaslatára, a testület szakértők közül választotta meg három évre. A bizottság saját tagjainak sorából választotta meg elnökét. A bizottságok munkájuk segítésére szakértőket kérhettek fel, illetve eseti szakértői bizottságot hozhattak létre. A bizottsági döntések előkészítése során biztosítani kellett az adott kérdésben érintett felsőoktatási intézmények véleményének megismerését.

A vonatkozó miniszteri rendelet megszabta, hogy az FTT szakbizottságaiba olyan személy jelölhető, illetve választható, aki a szakbizottság feladatait elősegítő, különleges szakértelemmel rendelkezik. A szakbizottságoknak – egy, a koordinációt biztosító tagon kívül – olyan tagja nem lehetett, aki egyben az FTT testületének is tagja volt. A szakbizottságokba történő jelöléskor az FTT elnöke előzetesen köteles volt kikérni a delegáló, továbbá mindazon szervezetek véleményét, akikkel az FTV, valamint e rendelet értelmében az FTT együttműködési kapcsolatban állt, és legalább kétszer annyi jelöltet kellett állítania, mint

amennyi hely a szakbizottságokban betöltésre várt. Az FTT testületi tagságára vonatkozó összeférhetetlenségi szabályok a szakbizottságok tagjaira is érvényesek voltak. Az FTT döntéseit a tárgy szerint illetékes szakbizottságai készítették elő. A szakbizottságok az FTT testületi ülésének egyetértésével maguk határozták meg ügyrendjüket, amely az FTT SZMSZ mellékletét képezte.

A Finanszírozási Szakbizottság elnökévé Csirik Jánost választották, a Képzési és Kutatási Stratégiai Szakbizottság választott elnöke Bojtár Imre lett.

1998-ban az FTT a törvény szerint működő szakbizottságai mellett létre hozott egy – kifejezetten a felsőoktatás alkalmazkodásával, átalakításával kapcsolatos koncepcionális feladatok meghatározásával foglalkozó – szakértői testületet, a Felsőoktatási Reform Kollégiumot (FRK). Elnöke Dinya László volt. Ez a bizottság egy évig működött, tevékenységének eredményeképpen egy felsőoktatási reformkoncepció született. Az FRK részt vállalt az intézményfejlesztési tervek elkészítéséhez szükséges kézikönyv kidolgozásában is.

A ciklusváltások során a Képzési és Kutatási Stratégiai Szakbizottság elnöki tisztségében Bojtár Imrét Frenyó V. László váltotta, majd őt 2004-ben Maróth Miklós. A Finanszírozási Szakbizottság elnöke Csirik János után Kövesi János lett.

2000-ben a törvénymódosítás nyomán, az FTT szakbizottságai a szakképzéssel kapcsolatos állásfoglalásaik meghozatalakor, kötelesek voltak konzultálni az Oktatási Minisztérium és a képzésben érdekelt más minisztériumok képviselőivel, és véleményüket kikérve, velük egyetértésben alakíthatták ki állásfoglalásukat. Az FTT szakbizottságainak szakképzéssel kapcsolatos ülésén állandó meghívottként biztosítani kellett a képzésben érdekelt minisztériumok képviselőinek részvételét.

A szakbizottságok általában előkészítették az FTT-plénum állásfoglalásait, de saját maguk által választott témákat is tárgyaltak.

A 2005-ös törvény már nem nevesítette a korábbi szakbizottságokat, úgy rendelkezett, hogy az FTT mellett állandó és ideiglenes szakmai és szakértői bizottságok működhetnek.

A 68/2006 (III. 28.) kormányrendelet annyiban változtatott a szabályozáson, hogy az FTT szakbizottságaiba olyan személy volt jelölhető, illetve választható, aki a szakbizottság feladatainak ellátásához szükséges szakértelemmel rendelkezik, továbbá – szemben a korábbi gyakorlattal – a szakbizottságoknak tagja már nem lehetett olyan személy, aki egyben az FTT testületének is tagja.

Miután a bizottságok alakítása csak lehetőség volt, a gyakorlatban ez azt jelentette, hogy állandó bizottság a továbbiakban már nem működött. Ez elsősorban az FTT finanszírozásának folyamatos romlásával volt magyarázható, hiszen a tárca még a törvényben számszerűsítve meghatározott összeget sem biztosította. A rendelkezésre álló összegből már bizottsági elnöki és tagi tiszteletdíjakra nem jutott volna. Az FTT törvény által előírt konkrét kötelezettségei is nagy részben szűkültek, ülései is ritkábbá váltak, így már nélkülözni lehetett a folyamatos bizottsági előkészítő munkát.

Néhány önállóan vállalt feladatra eseti bizottságok alakultak, de a korábbi szakbizottságokénak megfelelő finanszírozásban nem részesültek. Ezek a szakmai tevékenység bemutatása során megjelennek.

AZ ELNÖKI FUNKCIÓ

Kezdetben a tanács elnöke a törvényi előírásnak megfelelően a művelődési és közoktatási miniszter volt. A törvény az elnökről más tekintetben nem rendelkezett.

Az 1996-os törvénymódosítás rendelkezései már biztosították, hogy az FTT saját tagjai közül választhassa meg elnökét, az FTT vezetője és képviselője az FTT elnöke lett, illetve, hogy az FTT, valamint szakbizottságainak feladatkörét és működését érintő kérdésben csak az FTT elnöke adhatott ki külső szervek részére állásfoglalást.

1997-től a vonatkozó miniszteri rendelet az elnöki funkcióval kapcsolatban számos szabályt határozott meg. Az FTT elnökét az alakuló ülésen, titkos szavazással az FTT tagjai közül, az összes tag kétharmadának szavazatával, három évre választották. Az elnök megbízatásának lejártá után nem volt újra választható. Azt is kimondta a rendelet, hogy az elnök megbízatása megszűnik, ha bármely ok folytán FTT-tagsága megszűnik, vagy az FTT az elnök megválasztásával azonos rendben megbízását visszavonja. Az elnöki tisztségre bármelyik tag jelölhetett, és bármelyik tag jelölhető volt. Az elnök vezette az FTT üléseit, és látta el az FTT képviseletét külső szervezetek és a nyilvánosság előtt. Az elnök helyettesítésének rendjéről az Szervezeti és Működési Szabályzatban kellett rendelkezni. Az elnök megbízást adhatott a titkárságnak, összeállította az FTT testületi üléseinek napirendjét az FTT Titkárságához beérkezett kérelmek, javaslatok alapján, azok beérkezési sorrendjét és a kormány vagy a minisztérium előterjesztéseire vonatkozó határidőket figyelembe véve, illetve az FTT Titkársága révén gondoskodott az előterjesztések időben történő szétküldéséről. Az FTT üléseinek napirendjére a miniszter – az FTT működésére vonatkozó szabályok keretein belül – az FTT elnökén keresztül tehetett javaslatot, és kezdeményezhette valamely kérdés napirendre tűzését, a testületi ülés rendkívüli összehívását, amelynek az FTT köteles volt eleget tenni. Az FTT elnöke – a testületi ülés döntése alapján – javaslatot tehetett a tag megbízólevelének visszavonására, ha a testület megítélése szerint a tag közreműködése az FTT munkájában részrehajlást mutat, továbbá, ha a tag alapos indok nélkül, fél éven keresztül nem vesz részt az FTT munkájában, illetőleg egy éven keresztül az ülések kétharmadán nem jelenik meg, és tagságáról nem mond le. Utóbbi eljárásra nem került sor, bár egy-két esetben indok lett volna rá.

A 2000. évi törvénymódosítás jelentős változást hozott: az FTT elnökét már nem a tagok választották, hanem a tanács tagjai közül a tagok javaslatára, egyetértésük esetén az oktatási miniszter bízta meg. Így a jogalkotó a miniszternek mintegy vétőjogot biztosított az FTT-elnök személyének kiválasztásában. Ez elviekben csökkentette az FTT önállóságát és függetlenségét, de egyik miniszter sem élt vétőjoggal, annak ellenére, hogy nem minden esetben olyan elnököt javasolt a testület, aki a miniszternek igazán megfelelt volna. Ez a miniszter és az elnök közötti kapcsolatot és együttműködés milyenségét is befolyásolta.

A törvénymódosítás nyomán lépett hatályba az a szabály, hogy a főtitkár felett a munkáltatói jogokat – a kinevezés és felmentés kivételével – az elnök gyakorolja, ami némi zavart okozott, mivel az elnök nem állt az FTT-vel munkaviszonyban, az FTT nem rendelkezett önálló jogi személyiséggel, és az elnök juttatásainak kifizetéséről a főtitkár döntött mint a gazdálkodásért felelős vezető.

A 2005-ben megszületett új törvényben már a testület újra maga választhatta elnökét. E törvény rendelkezett arról is, hogy a Felsőoktatási és Tudományos Tanács jogi személy, közhasznúsági nyilvántartásba vétel nélkül kiemelkedően közhasznú szervezet, amely testületből és titkárságból áll, képviselőre az elnök jogosult. A titkárságon belül foglalkoztatottakkal kapcsolatos munkáltatói jogokat az elnökhöz telepítette, ő azonban csak a főtitkár esetében tartotta ezt meg, a többi alkalmazottnál ezt a főtitkárra ruházta. Erre a törvény lehetőséget adott. A szervezet költségvetése felett a rendelkezési jog az FTT elnökét illette meg, aki e körben nem volt utasítható. A gazdálkodási jogkört az 5 millió forint feletti összegről való rendelkezést kivéve, a főtitkárra ruházta.

A 2006-ban hozott kormányrendelet az FTT elnökének feladatául szabta a tagok delegálásával kapcsolatos teendőket, esetleges összeférhetlenségével vagy felmentésével kapcsolatos intézkedést, az ülések összehívást és vezetését, kivéve az alakuló ülést, amelyet a korábbi elnöknek kellett összehívnia és vezetnie.

Az FTT testülete az elnök megbízásának visszavonására tehetett javaslatot, amennyiben azt a miniszter, illetve az FTT testületének valamely tagja írásos indoklással kezdeményezi, és a tagok legalább kétharmados jelenléte (legalább 13 fő) mellett a tagok többsége azt támogatja. A megbízás visszavonására a megbízással azonos rendben kerülhetett volna sor, de egyszer sem volt ilyen kezdeményezés.

Az elnökök megválasztására, feladataira, jogkörére, felelősségére vonatkozó részletes szabályokat az SzMSz-ek tartalmazták.

AZ FTT FELÜGYELŐ BIZOTTSÁGA

Mivel a 2005-ös törvény közhasznú szervezetként hozta létre az FTT-t, Felügyelő Bizottságot is létre kellett hoznia. 2006-ban kormányrendelet hozott erről szabályokat. Így az FTT Felügyelő Bizottsága három tagból állt, akiket a miniszter nevezett ki öt évre. A megbízás meghosszabbítható volt, de a tagok nem kívántak hosszabbítani. A tagok közül egy személyre a Magyar Rektori Konferencia, egy személyre a kamarák tettek javaslatot, egy főt a miniszter delegált. Az FTT Testületének tagjaira vonatkozó összeférhetlenségi szabályok az FTT Felügyelő Bizottságának tagjaira is vonatkoztak.

Az FTT Felügyelő Bizottsága ügyrendjét maga állapította meg, munkáját az FTT Titkársága segítette. Az FTT Felügyelő Bizottsága elnökét maga választotta.

Az FB ellenőrizte az FTT működését és gazdálkodását. Ennek során az FTT elnökétől jelentést kérhetett, az FTT Titkársága munkavállalóitól pedig tájékoztatást vagy felvilágosítást kért és kapott. Az FTT könyveibe és irataiba betekinthezett, azokat megvizsgálhatta, ami esetenként meg is történt.

Az FTT Felügyelő Bizottsága köteles volt az FTT testülete elnökét tájékoztatni és a testület összehívását kezdeményezni, ha arról szerez tudomást, hogy az FTT működése során olyan jogszabálysértés vagy az FTT érdekeit súlyosan sértő esemény (mulasztás) történt, amelynek megszüntetése vagy következményeinek elhárítása, illetve enyhítése a testület döntését teszi szükségessé, vagy az FTT elnökének felelősségét megalapozó tény merült fel.

Az FTT testületének ülését az FTT Felügyelő Bizottságának indítványára – annak megtételétől számított harminc napon belül – össze kellett hívni. E határidő eredménytelen eltelte esetén a testületi ülés összehívására az FTT Felügyelő Bizottságának vezetője is jogosult lett volna, de ilyenre nem került sor. Ha az FTT testülete, a törvényes működés helyreállítása érdekében szükséges intézkedéseket nem teszi meg, az FTT Felügyelő Bizottsága köteles volt haladéktalanul értesíteni a törvényességi ellenőrzést ellátó minisztert.

A Felügyelő Bizottság az FTT szakmai tevékenységét nem vizsgálhatta.

Az FB tagjait 2006. július 1-jével kellett megbízni, de erre csak késedelmesen került sor.

Az FB Hársfalvi Rezső elnöklésével alakult meg és működött, majd a mandátum lejáta után, a megszűnésig az elnöki posztot Hajtó Ödön töltötte be.

Az FB rendszeresen ülésezett, ahol a következő témák szerepeltek napirenden: az SzMSz-tervezet véleményezése, ajánlások annak módosítására, az éves működést és gazdálkodását bemutató előterjesztések véleményezése (közhasznúsági jelentés, a szakmai beszámolóban az FTT gazdálkodást és pénzügyi tevékenységét tárgyaló része), az éves költségvetés terveze, az adott év gazdasági és pénzügyi tevékenységének egyes részkérdései (az Intézményfejlesztési Tervek elbírálására biztosított pénzügyi keret felhasználása, az FTT pályázatban való közreműködése), az évi működés egyes kérdései (az ülések rendszeressége, előkészítése, a testületi döntések törvényessége, határozatképesség, határozathozatal stb.).

Az FB – a testület elé terjesztett napirendek témaköreire figyelemmel – vizsgálta, hogy az FTT eleget tesz-e a törvényben meghatározott feladatkörének, az FTT elnökválasztásával kapcsolatos eljárást.

Hangsúlyos szerepelt az FTT költségvetését érintő zárolás és annak hatása a működésre és gazdálkodásra. Mivel az FB elnöke az FTT finanszírozásában a tárca részéről olyan gyakorlatot tapasztalt, amely nem felelt meg a jogszabályi előírásoknak, illetve veszélyeztette a törvényben előírt feladatok teljesítését, jelzett a miniszternek.

Az elnök részt vett a testület ülésein, a szükséges vizsgálatokat és véleményezéseket rendszerben elkészítette. Véleményét, javaslatait az FTT elnöke és főtítkára minden esetben figyelembe vette. Az FB valamennyi közhasznú beszámolót támogatott.

A Felügyelő Bizottság tevékenységét az FTT Titkárság segítő közreműködésével, annak előkészítő munkájára támaszkodva végezte.

AZ FTT MUNKAMÓDSZERE, KAPCSOLATI RENDSZERE

Az FTT a jogszabályokban meghatározott feladatait elsősorban a testületi üléseken, annak bizottsági és szakértői előkészítése során teljesítette. Néhány jelentős felsőoktatási programban vezető szerepet is vállalt, részt vett pályázati projektekben is. Széles körű kapcsolatrendszert épített ki, elsősorban a kormányzat illetékeseivel, a felsőoktatásban érdekelt testületekkel és intézményekkel, valamint a felhasználói szféra szervezeteivel, vezetőivel. Ezt egészítette ki a nemzetközi kapcsolatrendszer, amelyen belül több nemzetközi szervezeti tagság, az FTT tisztségviselőinek nemzetközi konferenciákon való részvétele, valamint konkrét szervezeti és személyes kapcsolatépítés is szerepelt.

A jogszabályok a munkamódszer és kapcsolati rendszer tekintetében is tartalmaztak rendelkezéseket.

Az 1993-as törvény még csak azt írta elő, hogy bizonyos területek képviselői ott legyenek a testületben és a bizottságokban, részletesebb szabályokat csak az 1996. évi törvény és annak nyomán a 2007-es MKM rendelet tartalmazott.

A törvénymódosítás kimondta, hogy „...az FTT és annak szakbizottságai stratégiai jelentőségű állásfoglalásaik meghozatalakor és a munkaerő-piaci prognózisokra alapított államilag finanszírozott hallgatói létszámkeretek kialakításakor kötelesek konzultálni a képzésben érdekelt egyes minisztériumok képviselőivel, és velük egyetértésben kialakítani állásfoglalásukat.” Ugyanez az elv érvényesül a karok alapításával, szakok képesítési követelményeinek kialakításával, szakok indításával kapcsolatos állásfoglalások meghozatalakor. Stratégiai jelentőségű állásfoglalásait és a finanszírozás több évre meghatározott szempontjait az FTT olyan időpontban hozza nyilvánosságra, hogy arra a felsőoktatási intézmények felkészülhessenek. Az FTT ülésén állandó meghívottként részt vesznek a képzésben érdekelt minisztériumok képviselői. A bizottságok munkájuk segítésére szakértőket kérhetnek fel, illetve eseti szakértői bizottságot hozhatnak létre. A bizottsági döntések előkészítése során biztosítani kell az adott kérdésben érintett felsőoktatási intézmények véleményének megismerését. Az FTT Titkárságának koordinációjában működik az Országos Kredittanács Irodája, továbbá más, a felsőoktatás működését és fejlesztését elősegítő testületek vagy szervezetek. A „Felsőoktatás Fejlesztési Alapprogramok” Irodája felett a törvényességi felügyeletet a művelődési és közoktatási miniszter az FTT közreműködésével gyakorolja. (A koordináció és a felügyelet a gyakorlatban nem valósult meg.)

A vonatkozó MKM rendelet szerint „...az FTT legfontosabb döntéshozó testülete az FTT testületi ülése, mely szükség szerint, de legalább negyedévenként egyszer ülésezik. Az FTT az Ftv. 76. §-ában foglalt valamennyi jogosítványát az FTT testületi ülésén gyakorolja. Az FTT, illetve szakbizottsági tagságból adódó szavazati jogosultság, illetve a tagsággal járó kötelezettségek személyre szólnak. A szavazati jog a tagot helyettesítő személyre vagy más tagra nem ruházható át. Az FTT üléseinek napirendjére a miniszter – az FTT működésére vonatkozó szabályok keretein belül – az FTT elnökén keresztül javaslatot tehet, és kezdeményezheti valamely kérdés napirendre tűzését és a testületi ülés rendkívüli összehívását, amelynek az FTT köteles eleget tenni. Az Ftv. 77. §-ának (4) bekezdésében meghatározottakon kívül az FTT testületi ülésein tanácskozási joggal részt vesz a Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezetének megbízottja és a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának küldötte. Az FTT üléseire megfigyelői státusban meg kell hívni azon régiók képviselőit, ahol határon túli kihelyezett képzés folyik, a nemzeti és etnikai kisebbségek képviselőit, valamint a Magyar Egyetemi és Főiskolai Tanárok Egyesületének képviselőjét. Az FTT üléseire meg kell hívni a MAB elnökét, illetve megbízottját, a Felsőoktatási Pályázatok Irodájának vezetőjét és tárgy szerint illetékes Kuratóriumának tagját, az Országos Kredittanács elnökét, a Felsőoktatás Fejlesztési Alapprogramok Irodája vezetőjét és a Felsőoktatás Fejlesztési Alapprogramok Kuratóriumának állandó megbízottját, továbbá az FTT szakbizottságainak elnökeit. Az FTT ülésein az MKM fel-

sőoktatásért felelős vezetője vagy annak megbízottja, továbbá az előterjesztésért felelős személy, tanácskozási joggal hivatalból vesz részt. Ha a képzésben érdekelt minisztériumok képviselőivel az FTT az Ftv. 76. § (5) bekezdésében meghatározott kérdésekben nem tud egyetértésre jutni, és az FTT e nélkül hozza meg javaslatát, e körülményre az FTT javaslatában utalni kell. Ez esetben az egyetértést miniszteri szintű egyeztetés során kell kialakítani. Az FTT döntéseit a tárgy szerint illetékes szakbizottságai készítik elő. A szakbizottságok az FTT testületi ülésének egyetértésével maguk határozzák meg ügyrendjüket, amely az FTT SzMSz-ének mellékletét képezi. Az FTT és szakbizottságai munkájukhoz az MKM szakmai segítségét igénybe vehetik. Az FTT és szakbizottságai – az FTT döntéseire vonatkozó előterjesztések szakszerűségének biztosítása érdekében – megküldenek az MKM illetékes főosztályának minden, nem a főosztály által készített előterjesztést szakmai véleményezés céljából. Az FTT testületi ülése – a határidők szabta kereteken belül – kifogásainak megjelölésével az egyes előterjesztéseket átdolgozásra javasolhatja, és a javaslatainak megfelelően átdolgozott anyagot állásfoglalásra visszakerheti. Az egyes jogszabálytervezeteket olyan időpontban kell az FTT testületi ülése elé terjeszteni, hogy annak véleménye a döntéshozatalt érdemben befolyásolhassa. Az FTT tájékoztatást kérhet az előterjesztés döntésre benyújtott végső változatáról...”.

A 2000-ben született törvénymódosítás némileg szűkített annyiban, hogy az FTT szakbizottságai a szakképzéssel kapcsolatos állásfoglalásaik meghozatalakor kötelesek konzultálni az Oktatási Minisztérium, és a képzésben érdekelt egyes minisztériumok képviselőivel, és véleményüket kikérve, velük egyetértésben alakítják ki állásfoglalásukat. Ez a szabály némi pontatlanságot tartalmazott, mivel a szakképzés tekintetében az FTT-nek nem volt illetékessége, hacsak a felsőfokú szakképzést nem értjük ide.

Hasonlóan az összes többi szervezet, illetve testület képviselőjéhez, a minisztériumok képviselői is meghívást kaptak az ülésekre, az egyetértés hiányából fakadó érdemi konfliktus nem fordult elő.

A 2005-ös új felsőoktatási törvény ugyan kikötötte, hogy az FTT szakértői bizottságainak munkájában részt vesznek a képzésben érdekelt minisztériumok, az Országos Érdekegyeztető Tanács munkaadói oldalának képviselője, valamint az Országos Kisebbségi Önkormányzat egy képviselője, de miután a bizottságok megalakítását nem tette kötelezővé, ilyenek nem is működtek a továbbiakban, ezért e szabályok nem érvényesültek.

A 2006-ban született kormányrendelet kimondta az ülések teljes nyilvánosságát, amely a gyakorlatban úgy valósult meg, hogy az FTT honlapján megjelent az aktuális ülés időpontja. Érdeklődés esetén további tájékoztatást a titkárság nyújtott. Kivéteklént csak a személyiségi jogok védelmére hivatkozva, a tagok kétharmadának szavazatával, egyes napirendi pontokban lehetett zárt ülést elrendelni, de erre csak választások alkalmával került sor.

A rendelet megsabta az ülésezés gyakoriságát is, mely szerint: „...az FTT Testülete üléseit szükség szerint, de legalább kéthavonta (legalább évi hat alkalommal) tartja...”. Ezt a későbbiekben nem mindig sikerült betartani.

Az ülések résztvevőinek a körét úgy határozta meg a rendelet, hogy tanácskozási joggal részt vehetett a felsőoktatásért felelős vezető vagy megbízottja (az Oktatási Minisztérium

képviselőjében), a napirenden szereplő előterjesztés készítője, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, az Országos Kredittanács, az Országos Köznevelési Tanács képviselője, az FTT állandó bizottságainak elnökei, az FTT Felügyelő Bizottságának elnöke és tagjai, a Nemzeti Bologna Bizottság elnöke, az országos kisebbségi önkormányzatok által delegált személy, az FTT főtitkára, valamint eseti meghívottak, ha a napirend indokolta.

Az FTT Titkárságának munkatársai az FTT szervezeti és működési szabályzatában foglaltak szerint vehettek részt.

Azt a szabályt, hogy „...az FTT testületének tagja köteles – szóban vagy írásban – a testületi ülések napirendjén szereplő előterjesztésekről, valamint az FTT elnökének külön kérésére az FTT hatáskörébe tartozó bármely kérdésről szakmai véleményét indoklással együtt kifejezni, amellyel kapcsolatban a véleményadás határidejét az FTT elnöke jelöli meg”, nem sikerült a gyakorlatban érvényesíteni. Sok esetben a felkért FTT-tag eleget tett a kérésnek, de különösen azon esetekben, amikor valamennyi tag véleményezését kérte az elnök, csak néhány észrevétel érkezett, máskor egy sem.

Az FTT működése során számos testületbe delegált tagokat, illetve biztosította üléseiken az FTT képviselőjét: Magyar Akkreditációs Bizottság, Magyar Rektori Konferencia, Országos Köznevelési Tanács, Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület, Országos Érettségi Vizsgabizottság, Nemzeti Bologna Bizottság, Országos Kredit Tanács, Kutatóegyetem Bizottság, Digitális Tananyag Minősítő Bizottság, Magyar Ösztöndíjbizottság, Felsőoktatási Minőségi Díj és Minőségfejlesztési Bizottság, OKKR Tárcaközi Bizottság, Környezetvédelmi és Infrastruktúra OP Előzetes Monitoring Bizottság, NSZFI Értékelő Bizottság, Gazdaságfejlesztési Operatív Program Monitoring Bizottság, a hároméves felsőoktatási finanszírozási megállapodást előkészítő OKM ad hoc bizottság, Mesterképzést előkészítő OKM bizottság, Országos Kutatási Infrastruktúra Irányító Testület, OKIT munkacsoportok, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság minőség-értelmezéssel foglalkozó ad hoc bizottsága, MRK ÁSZ-jelentés megállapításait értékelő ad hoc bizottság, MRK felsőoktatási stratégiai célokkal, a finanszírozás átalakításával foglalkozó ad hoc bizottság, MRK felsőoktatási stratégiai bizottság, OKKR Tárcaközi Bizottság, Mesterképzési létszám bizottság, OFI-OKKR tematikában működtetendő Tudományos Tanácsadói Testület, Socrates Tanácsadó Bizottsága, Közösségi Támogatási Keret Monitoring Bizottság, IFT Kézikönyv Továbbfejlesztő Előkészítő Bizottság.

Az FTT elnöke rendszeres kapcsolatot tartott fenn a Magyar Országgyűlés Oktatási Bizottságával, a Magyar Tudományos Akadémia elnökségével, a felsőoktatási testületekkel, valamint a felhasználói szervezetek, testületek vezetőivel, velük számos alkalommal került sor megbeszélésre, nyilvános fórumra.

Az intézményi kérelmek elbírálásával kapcsolatban működött az FTT Hármas Bizottsága, amelyben az FTT Titkárság, a MAB Titkárság, valamint a minisztérium illetékes vezetői egyeztettek rendszeresen. Amikor már nem kellett intézményi kérelmekről állást foglalnia az FTT-nek, a bizottság megszűnt.

A 2000–2001-es időszakban az FTT elnöki találkozókat is szervezett, amelyeken a felsőoktatási testületek elnökei, az MTA, az OTKA, az OMFB elnökei, az FTT vezetése és a miniszter vett részt. Ezekon aktuális felsőoktatási és tudományos kérdéseket vitattak meg.

Az FTT tagja volt nemzetközi felsőoktatási szervezeteknek (EAIR, IMHE), tisztségviselői nemzetközi szemináriumok tartásával, azokon való részvétellel gazdagították az FTT nemzetközi tapasztalatait és hírnevét. Az FTT képviselői nemzetközi konferenciákon ismerhették meg a felsőoktatási trendek aktuális irányait, kutatási témáit és helyzetelemzéseit. A konferenciákon a rendező által felkért, bejelentett és elfogadott előadásaikon, bemutatkozásaik alkalmával sikerült képet adniuk egyrészt a magyar felsőoktatás rendszeréről és mechanizmusairól, másrészt a hazai felsőoktatás fejlesztésének addigi lépéseiről.

Felvették a kapcsolatot a más országokban működő, FTT-vel rokon tevékenységet, hatókört és összetételt mutató testületekkel, intézményekkel és szervezetekkel annak érdekében, hogy a testület helyzetét nemzetközi viszonylatban is jól értelmezni lehessen. Az osztrák testvérszervezettel kölcsönös munkalátogatásra is sor került.

Az FTT rendszeres kommunikációjának legfőbb formái az FTT Hírlevele, illetve a *Magyar Felsőoktatás* című lapban az FTT hírei rovat, valamint az FTT Honlapja voltak.

Néhány alkalommal sajtótájékoztatót is tartott az FTT elnöke. Ez utóbbi forma azonban nem vált gyakorlattá, elsősorban óvatossági megfontolások miatt, kerülendő a politikai, kormányzati és a szférán belüli konfliktusokat.

AZ FTT SZERVEZETI ÉS MŰKÖDÉSI KERETEI

A szervezeti és működési kereteket a törvények, a vonatkozó rendeletek és az FTT szervezeti és működési szabályzatai szabták meg.

Az 1994–1997-ig terjedő időszakban még nem volt sem vonatkozó rendelet, sem SzMSz, a minisztérium épületében és szervezetén belül működött az FTT és titkársága. A működés rendjét a törvényi előírások és a minisztériumi szabályok figyelembevételével a titkárság vezetői és a tanács képviselői közösen alakították ki, akik 1997. évi MKM rendelet előkészítésében is részt vettek. A működés részletes szabályok hiányában természetesen nem volt problémamentes.

Az 1996. évi törvénymódosítás az FTT működésére vonatkozó részletes szabályokat miniszteri rendeletbe utalta. Az 1997-es rendelet már részletesen szabályozta a működést, és az e jogszabályban nem rendezett működési szabályokat az FTT SzMSz tárgykörébe utalta. A rendelet szabályozta a választások és a tagcserék rendjét, az összeférhetlenséget és az esetleges visszahívások lehetőségét, a Tanács és a szakbizottságok üléseinek rendjét, rendelkezett a tiszteletdíjakról, az elnöki és a főtítkári funkcióról, a titkárság feladatairól és dolgozóinak közalkalmazotti státuszáról, a külsőkkel való együttműködésről.

A megválasztott elnök és főtitkár belépése, valamint az SzMSz megalkotása rendezte a működés kereteit, kivéve a közalkalmazotti státusz miatti kezdeti bizonytalanságot, ami a Professzorok Háza (PH) belépésével valamelyest rendeződött. Megmaradtak azonban olyan problémák, amelyek az egyes szabályok összehangolatlanágából fakadtak.

Jelentős változást a 2005-ös törvény hozott, amennyiben az FTT önálló jogi személyiségű közhasznú szervezetté való alakításával rendezte annak jogállását, megnevezve annak részeként a testületet és a titkárságot. A közhasznúság ugyan felvetett kérdéseket,

mivel az FTT feladatai nem harmonizáltak a vonatkozó törvényben szereplő közhasznú tevékenységekkel, de a törvény konkrétan megnevezte a szervezetet.

A részletes szabályok meghatározását a felsőoktatási törvény kormányrendeletre bízta. A 2006-os kormányrendeletben szerepelt, hogy az FTT működésével, szervezetével és a 16. §-ban foglaltakkal kapcsolatos szabályokat az FTT testületi tagok kétharmadának szavazatával – legalább 13 tag támogatásával – elfogadott, és a miniszter által jóváhagyott szervezeti és működési szabályzata tartalmazza. A miniszter a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását csak akkor tagadhatta meg, ha az jogszabályt sért. Az SzMSz megalkotása törvényi kötelezettség is volt.

E rendeletben foglaltaknak megfelelően az FTT szervezeti és működési szabályzata tartalmazta – az itt szabályozottakon túl – az FTT működésével, az FTT szervezetével, az FTT Titkárságával, az FTT testületével, a Testület által létrehozandó szakértői bizottságokkal, tanácsadó testületekkel, valamint ezek összetételével, működésével, az FTT testületének eljárási rendjével kapcsolatos részletes szabályokat. Az SzMSz rendelkezett az FTT testülete döntéseinek nyilvántartásáról, amelyből a döntések tartalma, időpontja, hatálya, illetve a döntést támogatók és ellenzők aránya (esetleg személye) megállapítható volt, az FTT testülete döntéseinek az érintettekkel való közlési, illetve nyilvánosságra hozatali módjáról, az FTT működésével kapcsolatosan keletkezett iratokba való betekintés rendjéről, az FTT működésének, szolgáltatásai igénybevétele módjának, beszámoló közlésének nyilvánosságáról. Az FTT szervezeti és működési szabályzatát a miniszternek az Oktatási Közlönyben is közzé kellett tennie.

A rendelet azt is kimondta, hogy az FTT működésére és gazdálkodási rendjére a közhasznúsági törvény szabályai irányadók. E szerint „...az FTT a Közhasznúsági Törvény 26. §-a c) pontjának 3-5. alpontja szerinti következő közhasznú tevékenységeket látja el: tudományos tevékenység, kutatás; nevelés és oktatás, képességfejlesztés, ismeretterjesztés; kulturális tevékenység. Az FTT közhasznú, szolgáltatásaiból bárki részesülhet. Az FTT szervezete pártoktól független, azoknak anyagi támogatást nem nyújt és tőlük támogatást nem fogad el, közvetlen politikai tevékenységet nem folytat. Az FTT gazdálkodásának alapjául a Felsőoktatási Törvény 128. § (5) bekezdése szerint biztosított támogatás szolgál, amelyen kívül az FTT-nek egyéb bevételei is lehetnek (például pályázati úton elnyert támogatás, adomány, eszközeinek befektetéséből, illetve vállalkozási tevékenységből származó bevétel).

Az FTT vállalkozási tevékenységet csak közhasznú céljainak megvalósítása érdekében, azokat nem veszélyeztetve végezhet; befektetési tevékenységet az FTT Testülete által elfogadott szabályzat alapján folytathat. Az FTT gazdálkodása során elért eredményét nem osztja fel, azt a Felsőoktatási Törvényben és e rendeletben meghatározott tevékenységére fordítja. Az FTT tevékenységének és gazdálkodásának legfontosabb adatait az Oktatási Közlönyben is nyilvánosságra hozza.”

Az FTT szervezetéről is részletesen rendelkezett. Ebben szerepelt, hogy „...az FTT Testületből és a Testület mellett működő Titkárságból, továbbá a Közhasznúsági Törvény 10. §-ának (1) bekezdése alapján az FTT Testületétől és Titkárságától elkülönült Felügyelő Bizottságból áll.

Az FTT elnöke az FTT Testületének elnöke. Az FTT mellett működő, a Felsőoktatási Törvény 113. §-ának (3) bekezdése szerinti bizottságokra, azok összetételére és működésére vonatkozó részletes szabályokat az FTT szervezeti és működési szabályzata határozza meg.

Az állandó bizottságok tagjaira vonatkozó összeférhetetlenségi szabályok azonosak az e rendeletben az FTT Testületének tagjaira vonatkozó előírásokkal...”

A rendelet végrehajtása tekintetében problémát jelentett a szervezet bejegyzése, mivel a cégbíróóság nehezen értelmezte a jogszabályi rendelkezéseket, a bírósági bejegyzés végül megtörtént. Ezt később felváltotta a vonatkozó törvénymódosítás nyomán az Oktatási Hivatal általi nyilvántartásba vétel és a miniszter által kiadott alapító okirat.

Az FTT Titkárság

Az 1993-as törvény rendelkezett arról, hogy a tanács szervezetét és működését a kormány rendeletben állapítja meg. Ez a rendelet azonban nem született meg, később az 1997-ben hatályba lépő MKM rendelet szabályozta. E törvény rögzítette továbbá, hogy a tanács ügyműködésére titkárságot hoz létre, melynek pénzügyi fedezetét az Országgyűlés az éves központi költségvetés Művelődési és Közoktatási Minisztérium fejezetében elkülönítetten biztosítja. Az 1996-os törvénymódosításig a titkárság a minisztérium szervezeti keretei között működött, alkalmazottai köztisztviselők voltak, a gazdálkodás feladatait is a minisztérium végezte.

Az 1996-os törvénymódosítás kimondta, hogy „...az FTT-nek és szakbizottságainak működését az FTT Titkársága segíti. A Titkárság dolgozói közalkalmazottak. A Titkárság vezetője pályázat útján az FTT által kinevezett főtitkár. A főtitkár felett a munkáltatói jogokat – a kinevezés és felmentés kivételével – az FTT elnöke gyakorolja.”

Ez a változtatás problémát jelentett a szervezeti keretek vonatkozásában, mivel a minisztériumnak nem voltak közalkalmazotti státuszai, az FTT-nek pedig nem akartak önálló jogi személyiségű, költségvetési intézményi státuszt adni. A megoldás végül az lett, hogy az FTT Titkárság dolgozói 1997. december 31-ével a Professzorok Háza közalkalmazotti állományába kerültek. Ez azonban kényszerű, felemás megoldás volt, mivel az FTT-re és a Professzorok Házára nem ugyanazok a jogszabályok vonatkoztak. Ezt úgy hidalták át, hogy a munkáltatói jogokat ténylegesen nem a Professzorok Háza főigazgatója gyakorolta, és a gazdálkodás tekintetében is az FTT főtitkárnak volt rendelkezési joga. Mégis okozott ez a helyzet a későbbiekben súrlódásokat, különösen akkor, amikor a finanszírozást a PH költségvetésébe olvasztva tervezték. A Professzorok Háza egyetlen FTT-re vonatkozó jogszabályban sem jelent meg nevesítve, SZMSZ-ében azonban próbálta saját szervezeti egységként megjeleníteni. A PH szervezetében az FTT mint befogadott feladat szerepelt. Egy ízben a PH főigazgatója megpróbálta az FTT Titkárság helyett a PH titkárságára átvenni a feladatot, de ez, természetesen, a hatályban lévő jogszabályok és az FTT ellenállása miatt nem sikerült.

Az 1997-es MKM rendeletben úgy szerepelt az FTT Titkársága mint az FTT tevékenységét segítő szerv, s amely a jogszabályokban meghatározott feladatokon túl ellátja mindazon tevékenységeket, amelyekkel az FTT elnöke vagy testülete megbízza.

A főtitkári állás betöltésére szóló pályázatot az FTT a miniszterrel egyetértésben írta ki. A főtitkár felelt az FTT költségvetési előirányzatának keretein belül a gazdálkodásért, a feladatok megszervezéséért, a titkárság dolgozóinak kiválasztásáért, és gyakorolta felettük a munkáltatói jogokat.

A Titkárság dolgozói közalkalmazottak lettek, kinevezésükről és felmentésükről a főtitkár az FTT elnökével egyetértésben dönthetett.

Az FTT titkárságának kellett gondoskodnia az FTT és szakbizottságai, valamint az Országos Kredittanács és annak irodája, a Felsőoktatási Pályázatok Kuratóriumai és Irodája, továbbá a Felsőoktatás Fejlesztési Alapprogramok és Irodája közötti kölcsönös információcserre feltételeinek megteremtéséről; az MKM illetékes szervezeti egységeivel való koordinációról, az FTT ülési jegyzőkönyveinek vezetéséről, a jegyzőkönyv hitelességének biztosításáról; az FTT állásfoglalásainak az érintettek, valamint az MKM illetékesei részére történő megküldéséről.

Az FTT Titkársága küldte szét az FTT tagjai és az állandó meghívottak részére az FTT napirendjére tűzött előterjesztéseket, és felelős azért, hogy azok az SZMSZ által meghatározott határidőben eljussanak az érintettekhez. Az FTT Titkársága gondoskodott – az MKM illetékes főosztályával való együttműködésben – arról, hogy a MAB és az FTT által egyaránt elbírálendő ügyek esetén az FTT ugyanazt az előterjesztést tárgyalja, amit a MAB elbírált.

A rendelet szabályozta az FTT és titkárságának más felsőoktatási testületekkel, illetve szervezetekkel kapcsolatos feladatait is, így a Felsőoktatás Fejlesztési Alapprogramok Irodája feletti törvényességi felügyelet ellátásában az FTT közreműködését, vagy az Országos Kredittanáccsal való összehangolt működést, amelynek biztosítását a miniszterre bízta, illetve meghatározta, hogy az OKT Irodája az FTT munkatervének figyelembevételével szervezi tevékenységét. Kimondta a rendelet azt is, hogy „...a Felsőoktatási Pályázatok Kuratóriumai az FTT tevékenységi körüket érintő, miniszter által nyilvánosságra hozott stratégiai jelentőségű állásfoglalásait működésük irányvonalát alapjaiban meghatározó dokumentumokként figyelembe veszik. A Felsőoktatási Pályázatok Kuratóriumai az FTT tevékenységi körüket befolyásoló állásfoglalásainak kialakítása során az FTT felkérésére véleményt nyilvánítanak. Az FTT elnöke a kuratóriumok elnökeitől tájékoztatást kérhet mindazon kérdésekben, amelyek az FTT tevékenységét érintik. A Miniszter a felsőoktatási kuratóriumok tevékenységének prioritásait meghatározó éves irányelveinek kialakításakor az FTT álláspontját meghallgatva dönt. Ha a kuratóriumok működése ettől eltérő gyakorlatot mutat, a Miniszter felhívja a kuratóriumot az állásfoglalásnak megfelelő működésre.”

Az FTT, az OKT, az FPK, és a FEFA és irodáik kapcsolatrendszerére vonatkozó szabályok nem váltak gyakorlattá.

E rendelet 2000. évi módosításban úgy rendelkezett, hogy „...az FTT Titkársága gondoskodik az FTT ülési emlékeztetőjének elkészítéséről, az FTT a napirendjére tűzött előterjesztések és az FTT állásfoglalásainak az érintettek, valamint az OM illetékesei részére történő megküldéséről. Rendelkezett, hogy az FTT Titkárságának képviselője részt vesz az OM felsőoktatási államtitkárság értekezletein, kezdeményezi az OM felsőoktatási főosz-

tály vezetőjének, a MAB főtitkárának, illetve az FTT főtitkárának a felsőoktatási feladatok koordinálását segítő egyeztető megbeszéléseit...”.

Lényeges változás, hogy itt már nem jegyzőkönyv szerepel, hanem emlékeztető, ami azt jelentette, hogy a továbbiakban nem készült az ülésekről hangfelvétel, ami az írásos jegyzőkönyveket korábban helyettesítette.

A 2005-ös törvény hatálybalépésétől kezdve a titkárság a közhasznú szervezet önálló, elkülönült részét képezte. A munkáltatói jogok az elnökhöz kerültek, de ennek gyakorlását a dolgozók tekintetében a főtitkárra ruházta, hasonlóan a gazdálkodási jogkör gyakorlását is (kivéve az ötmillióssal összeghatár fölötti rendelkezési jogot).

A 2006-os kormányrendeletben az FTT Titkárságára vonatkozó szabályok a vonatkozó törvényi változtatás miatt átalakultak. Ezek szerint az FTT testülete mellett működő titkárság látta el az adminisztratív, jogi és szervezési, valamint pénzügyi feladatokat. Gondoskodott – a törvényben és az e rendeletben foglaltaknak megfelelően – az ügyintézési, előkészítő, szervező, végrehajtást támogató titkársági teendők ellátásáról. Hasonlóképpen a titkárság volt felelős a Testület és bizottságai, valamint az FTT feladat-, és tevékenységi köréhez kapcsolódó egyéb testületek, szervezetek közötti kölcsönös információcsere feltételeinek megteremtéséről, az Oktatási Minisztérium illetékes szervezeti egységeivel való koordinációról, a testület és a bizottságok üléseinek előkészítéséről, az ülések dokumentumainak továbbításáról, az emlékeztetők elkészítéséről.

Az FTT Titkársága élén az FTT testülete elnökének alárendelt főtitkár állt, akire az FTT elnöke átruházhatta egyes hatásköreit a szervezeti és működési szabályzatban meghatározott rendelkezések szerint. A főtitkár munkáját a főtitkár-helyettes és a gazdasági ügyek vitelével megbízott munkatárs segítette. A főtitkár személyéről nyilvános pályázat alapján az FTT Testülete jelenlévő tagjainak többségének egyetértésével döntött. A főtitkárral az FTT elnöke kötötte meg a foglalkoztatásra irányuló szerződést. A főtitkár-helyettesrel és a gazdasági ügyek vitelével megbízott munkatárssal a főtitkár előterjesztése alapján az FTT elnöke kötötte meg a foglalkoztatásra irányuló szerződést. Bár nem szerepelt nevesítve a rendeletben, a titkárság alkalmazottja volt az ügyintéző adminisztrátor, később szakreferens és bérszámfejtő munkatárs is. Az FTT Titkársága a főtitkár irányításával látta el feladatait. A főtitkár felelt az FTT Testülete és elnöke által megjelölt titkársági feladatok megszervezéséért.

A pénzügyi, gazdálkodási, számviteli feladatokat, illetve gazdasági adminisztrációt a főtitkár irányításával az FTT Titkársága részeként, annak szakmai irányításával működő gazdasági egység, munkatárs vagy szerződés alapján külső szervezet láthatta el. A könyvelést egy megbízott könyvelőiroda végezte.

A főtitkár volt felelős a pénzügyi tervezéssel, az előirányzat-felhasználással és módosítással, az üzemeltetéssel, fenntartással, működtetéssel, beruházással, vagyonhasználattal, munkaerő-gazdálkodással, készpénzkezeléssel, könyvvezetéssel és beszámolási kötelezettséggel kapcsolatos feladatok ellátásáért.

Fentieknek megfelelően a titkárság főbb feladatai a következők voltak: javaslattétel az FTT plénuma és bizottságai elé kerülő ügyekre, azok ütemezésére; a tanács döntéseinek előkészítése, végrehajtásának figyelemmel kísérése; az ülések megfelelő előkészítése;

a lebonyolításhoz szükséges feltételek biztosítása; részvétel az üléseken, az emlékeztető elkészítése; a szakértői munka szervezése; rendezvények szakmai előkészítése, szervezése, technikai lebonyolítása; a felsőoktatási testületek és irodák kölcsönös információcseréje feltételeinek megteremtése; a minisztérium illetékes szervezeti egységeivel és a MAB-al való koordináció; a kapcsolatrendszer kidolgozása; együttműködés az FTT munkájában érintett szervekkel, személyekkel; az éves munkaterv és a szakmai munkáról szóló beszámoló elkészítése; az éves költségvetés és a költségvetési beszámoló elkészítése; gazdálkodás a rendelkezésre bocsátott eszközökkel; a szükséges szabályzatok kidolgozása, karbantartása; a feladatok és a munkafolyamat megtervezése, szervezése; a szervezeti rend kialakítása; a PR és információs rendszer kialakítása, működtetése; a szükséges adatbázis kialakítása és karbantartása; a munka tárgyi, technikai feltételeinek biztosítása; ügyviteli, ügykezelői, leírói, később munkaügyi, bérszámfejtési feladatok ellátása.

A titkárság munkatársai a tevékenység feltételeinek biztosításán túl segítették a munkát tartalmi oldalról is. Ebben a testületek alapozhattak szakértelmükre, gyakorlatukra. A munkatársak törekedtek a korrekt munkakapcsolat mellett a jó emberi kapcsolatok kialakítására és erősítésére is. Az FTT és a bizottságok tagjainak igényeit személy szerint is figyelembe vették, ennek megfelelően szervezték a kapcsolattartást.

A 2006-os átalakulás során olyan új feladatok is létrejöttek, mint a szervezet bírósági bejegyeztetése, a regisztrációk (APEH, OEP, Nyugdíjbiztosítási Igazgatóság, Egységes Munkaügyi Nyilvántartás), a főtitkári pályázat kiírása, elbírálása, az új munkaszerződések megkötése a titkársági munkatársakkal, a gazdálkodás, a bérszámfejtés és a munkaügyek átvétele a Professzorok Házától, a leltári tárgyak átvétele a PH-tól és az OKM-től, önálló bankszámla nyitása, a bérszámfejtői és könyvelői programok beszerzése, bevezetése, a támogatási szerződés megkötése az OKM-mel, a Felügyelő Bizottság létrehozása, működtetése, a szabályzatok elkészítése, jóváhagyása.

A 2004-ben elrendelt központi takarékosági intézkedésekkel kapcsolatban felmerült az FTT Titkárságának átszervezése. Az FTT vezetése a hatályban lévő jogszabályok alapján azt az álláspontot képviselte, hogy a titkárság az FTT szerves része, arról nem leválasztható, működésének szabályait az FTT SZMSZ-ben miniszteri jóváhagyással határozta meg. A kezdeményezés a minisztériumban sem kapott támogatást, így az átszervezés nem valósult meg, a létszámleé pítés sem, mivel a minimálisan szükséges létszámmal dolgozott a titkárság.

Az FTT finanszírozása és gazdálkodása

Az 1996-os törvénymódosításban is szerepelt, hogy az FTT működésének pénzügyi fedezetét az Országgyűlés az éves központi költségvetés Művelődési és Közoktatási Minisztérium fejezetében elkülönítetten biztosítja, de ez továbbra sem így történt. A minisztérium által meghatározott keretösszegnek kellett fedeznie főként a bérek, a tiszteletdíjak, a költségtérítések, a szakértői megbízások, a helyiségbérlés összegét, illetve a posta, a telefon, az irodaszer, a berendezés és felszerelés, az informatika, a reprezentáció, a belföldi és külföldi kiküldetések, valamint a kihelyezett kétnapos ülések költségeit.

1997-ben a vonatkozó MKM rendelet már előírta, hogy „...az FTT és szakbizottságainak tagjai tiszteletdíjban és költségtérítésben részesülnek. Ennek mértékéről és szabályairól az FTT szervezeti működési szabályzata (a továbbiakban: SZMSZ) rendelkezik az FTT rendelkezésére álló éves költségvetés keretei között...”.

1998-tól a vonatkozó jogszabályok és az SZMSZ szabályai szerint az FTT gazdálkodását tekintve az MKM, majd OM részeként működött. Költségvetése a tárca fejezetén belül, az igazgatás címén, elkülönítetten került meghatározásra, azt azonban továbbra sem az Országgyűlés határozta meg. Az FTT működéséhez szükséges támogatás biztosítása a minisztérium gazdálkodási-, kötelezettségvállalási-, és utalványozási szabályzata szerint történhetett, a minisztérium meghatározott előirányzatainak megfelelően.

1999-től állnak rendelkezésre a gazdálkodás tekintetében számszerű adok. Ekkor a tárgyév elején hozott központi kormányzati elvonások következtében az FTT eredetileg benyújtott költségtervét, ami 93 millió forintról szólt, 61 millió forintra korlátozta a miniszter, zárolás formájában. A drasztikusan lecsökkentett költségvetés az FTT működésében és feladataiban változtatásokat igényelt. A költségtakarékosság jegyében az FTT 12-ről 7-re csökkentette az ülések számát, és a dologi kiadásait is redukálta a lehetőségekhez mérten a minimumra. További nehézséget okozott az 1999. év végi, az OM épületen belül történt átköltözés költségeinek vállalása, mely egyrészt dologi, másrészt beruházási jellegű volt. A beruházás (javítás, átépítés) költségeihez az OM központi költségvetése kiegészítő támogatást nyújtott ugyan kb. 3,5 millió forint erejéig, mégis jelentős kiadásként jelentkezett. Az új elhelyezésnek megfelelő bútorzatcserére már nem jutott forrás, arra csak a későbbiekben kerülhetett sor.

2000-ben változatlan összegű, 61 millió forint keret állt az FTT rendelkezésére. Figyelembe véve az inflációt, a szokásos béremeléseket és az adóterhek emelkedését, ez az összeg csak csökkentett számú FTT és szakbizottsági ülést tett lehetővé oly módon, hogy a szükséges előkészítő munkák se maradjanak el.

A világbanki program keretében, az 1999. évi áthozott és a 2000. évre jóváhagyott világbanki keret mértéke mintegy 100 millió forint volt, ennek felhasználása költségvetési támogatás híján nem valósulhatott meg.

Súlyos zavarokat okozott a beállított összeg szerkezete is, mivel összesen mintegy 17 millió forint (plusz a járulékok összege) személyi részt tartalmazott a keret.

2001-ben eredetileg tervezett 55,513 millió forint volt, de év közben a korábban zárolt összeg feloldásának következtében 62,861 millió forint keret állt az FTT rendelkezésére. Az FTT 2001 évben összesen 8 ülést tudott finanszírozni azok előkészítésével együtt.

2002-ben az FTT működését szolgáló keret eredetileg 61 millió forint volt, melyet bázisként 5 millió forint, majd év közben további 2 millió forint zárolás csökkentett 54 millió forintra.

2003-ban az előző évi kiinduláshoz (61 millió Ft) képest 5%-al csökkent a keret (58 millió forint), amelyet év közben mintegy 2 millió forint központi elvonás csökkentett 56 millió forintra. Az Oktatási Minisztériumba áthelyezett, elkülönítetten kezelt működési előirányzat (5 millió forint) már nem fedezte a felmerült költségeket, a kb. 10% túllépés fedezetét a Professzorok Házában levő FTT dologi keret nyújtotta.

2004-ben 55,3 millió forint támogatással gazdálkodott az FTT, a titkárság működtetéséhez kapcsolódó költségét az Oktatási Minisztériumba áthelyezett, elkülönítetten kezelt működési előirányzat (5,5 millió forint) biztosította.

A 2005-ös költségvetési keret 58,834 millió forint volt, ez évtől már nem volt az OM-ben elkülönített összeg, hanem az FTT székhelyén felmerülő költségeket az OM továbbszám-
lázta a Professzorok Házának.

2006-ra a finanszírozás mértékét a 2005. évi CXXXIX törvény 128.§. (5) pontja már a felsőoktatás normatív költségvetési támogatásának képzési, tudományos célú és fenntartói része együttes összegének hét tized ezrelékében meg is határozta. Ez e törvény hatálya alatti időszakban egyetlen alkalommal sem valósult meg, mivel a konkrét összeget – az említett törvényt figyelmen kívül hagyva – a mindenkor évi költségvetési törvényben rendre alacsonyabb szinten állapították meg.

2006 második felétől jelentős változás állt be a gazdálkodásban. Az önállósodással, a szervezet gazdálkodási, bérszámfejtési és munkaügyi feladatait a Professzorok Házától a titkárság két munkatársa vette át.

Az FTT gazdálkodásának részletes szabályairól – a vonatkozó jogszabályok figyelembe-
vételével – Gazdálkodási Szabályzatot alkotott, amelyet a főtitkár az elnökkel egyetértésben készített elő, és a testület hagyott jóvá.

Bár az FTT 2006. július 1-jén jogérvényesen megalakult, beleértve cégszerű bejegyzését és adóhatósági, valamint társadalombiztosítási nyilvántartásba vételét, a finanszírozás csak később követte az átalakulást. A szeptember 12-én megkötött szerződést követően csak november 7-én került az FTT bankszámlájára a támogatási összeg. A szerződés 2007. február 28-ig biztosított lehetőséget a támogatás felhasználására.

A közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény értelmében az FTT vállalkozási tevékenységet csak közhasznú céljainak megvalósítása érdekében, azokat nem veszélyeztetve végezhetett a megfelelő TEÁOR szerinti megjelöléssel. Az FTT befektetési tevékenységet az FTT testülete által elfogadott szabályzat alapján folytathatott. A közhasznú szervezet az egyszerűsített éves beszámoló jóváhagyásával egyidejűleg közhasznúsági jelentést volt köteles készíteni, amelynek elfogadása a szervezet legfőbb döntéshozó plénuma kizárólagos hatáskörébe tartozott. A közhasznúsági jelentés az alábbi elemeket tartalmazta: számviteli beszámoló; költségvetési és költségvetésen kívüli támogatások, bevételek felhasználása; vagyon felhasználásának bemutatása; a cél szerinti juttatások és azok felhasználása; központi költségvetési szervtől, elkülönített állami pénzalaptól, helyi önkormányzattól, kisebbségi települési önkormányzattól, települési önkormányzatok társulásától és mindezek szerveitől kapott támogatás mértékének bemutatása; a vezető tisztségviselőinek nyújtott juttatások értéke, illetve összege; a közhasznú tevékenységről szóló beszámoló.

2007-ben – bár a vonatkozó jogszabályok az FTT estében nem írták elő – a tárca továbbra is ragaszkodott ahhoz, hogy az immár a központi költségvetésben, az Országgyűlés által meghatározott, FTT-nek járó összegre támogatási szerződést kössön. Az év első negyedében még a 2006-ról áthúzódó támogatás biztosította a működést addig, amíg a 2007. évi költségvetési támogatás összege meg nem érkezett az FTT számlájára. A tárgyévben

nem a vonatkozó jogszabályi rendelkezéseknek megfelelően, azaz nem az új és hatályos felsőoktatási törvényben meghatározott módon határozták meg az összeget, hanem az OKM költségvetésébe beállított 60 millió forint keretet kapta a szervezet. Az FTT, a plénuma által elfogadott keretek és feltételek mellett gazdálkodott. Ennek megfelelően határozták meg a tagok és elnökök juttatásait, valamint a titkárság költségvetését is. A szűkös keret erős korlátot szabott a szakmai háttéranyagok, tanulmányok készítésének. A szervezet így ebben az évben egyrészt a 2006. évről áthúzódóan 9 184 675 forint, másrészt a tárgyévi 60 millió forint működési célú, valamint 10 millió forint célirányú minisztériumi támogatással gazdálkodott. Az FTT által elnyert „Diplomás munkaerő-piaci prognózis” című, az NKTH által meghirdetett „Jedlik II” program keretében 35 millió forintból az első munkafázisra (amely 2007. év szeptember 30-ig tartott) 5,72 millió forint, majd a második szakaszhoz 6,52 millió forint előleg érkezett, amelyet 2008. évben használtak fel. Ezekon felül 274 727 forint egyéb bevételként keletkezett. A összes bevétel 91 699 403 forint, a kiadás 78 140 183 forint, 13 559 220 forint áthúzódott a következő évre.

2008-ban sem a minisztériumi támogatás összege, sem a kiszámítás módja nem változott.

A 2009. évi gazdálkodást alapvetően zavarta az év elején, csupán 6 hónapra megkötött szerződés és az időarányosan csökkentett mértékű támogatás, valamint a második félév finanszírozásának hónapokon keresztül nyúló megoldatlansága. Ez a finanszírozási mód átmenetileg egyrészt működésbeli, másrészt gazdálkodási problémákat okozott, amelyek az év közepére csúcsosodtak. Szintén probléma volt, hogy csak a harmadik hónapban került sor a támogatás első részletének átutalására, ami súlyos likviditási gondot jelentett. Az FTT éves gazdálkodását segítette az alaptevékenységén felül, külön szerződéssel finanszírozott három szakmai program: az IFT-k és a 3 éves megállapodások értékelése, az NKTH által támogatott „Diplomás munkaerő-piaci prognózis” című projekt, valamint az EDUCATIO Kft.-vel megkötött vállalászási jellegű szerződés.

2010-ben is az FTT működését biztosító költségvetést alapvetően a törvény által szabályozott módon az Országgyűlés biztosította. Az FTT működéséhez szükséges fedezetet az OKM 2010. évi költségvetésében elkülönítetten kellett megtervezni. Ennek a támogatásnak a felhasználása 2010. január 1. és 2011. január 31. közötti időszakra vonatkozott. A támogatás összege 50 millió forint volt. A kormányzati intézkedések nyomán az FTT költségvetéséből 2010 szeptemberében 11,3 millió forintot zárolt az oktatási terület. A zárolás időpontja és mértéke ellehetetlenítette a működési kötelezettségek teljesítését, sőt a titkársági bérek fedezete sem volt biztosított. Az FTT új elnöke, felmérve a szervezet ellehetetlenülésének veszélyét, eljárta a tárca vezetőinél, hogy megoldja a problémát.

A 2011. január 1. és 2011. december 31. közötti időszakra vonatkozó, a parlament által elfogadott költségvetési támogatás összege 70 millió forint volt. Az a furcsa helyzet állt elő, hogy miközben az Oktatási Bizottság módosító indítványának parlamenti elfogadása után, amely 23,1 millió forinttal egészítette ki az FTT addigi 50 millió forintos költségvetését, látva a működési ellehetetlenülés veszélyét, a tárca előterjesztésében már 20 millió forint zárolással csökkentette ezt az összeget, így a támogatási szerződést már csak 50 millió

forintról kötötte meg a NEFMI. Ennek a lecsökkentett összegnek első részlete is olyan későn érkezett meg, hogy a szervezet ismét a fizetésektelenség határára jutott júniusban. Külön probléma volt, hogy amíg a zárolás ténye nem volt tudott, addig az FTT 5 millió forint értékben – a 70 millió forintos keret tudatában – megrendelt az Expanzió Kft-nél egy „A magyar felsőoktatás szabályozásának stratégiai megalapozása” című, az új felsőoktatási törvényt megalapozó tanulmányt. Az évi összes bevétel 50,822 millió forint, a kiadás 53,444 millió forint lett.

2012-re az FTT már nem kapott támogatást, az előző évről áthúzódott összeggel gazdálkodott, és mintegy 2,5 millió forint pozitívummal zárt a megszűnést követő átadás-átvételkor.

Elmondható tehát, hogy az FTT finanszírozása, illetve gazdálkodása folyamatosan problémákkal és nehézségekkel volt terhes. A rendelkezésre álló összeg elégtelensége mellett, kezdetben az FTT-re, a minisztériumra és a Professzorok Házára vonatkozó szabályok összehangolatlansága, egyes szabályok megkerülése, a személyi-dologi előirányzat helytelen megállapítása jelentették a fő problémát. Különösen az előkészítetlen önállósulást követő időszakban, a minisztériumi bürokrácia lassúsága és nehézkessége, sőt kimondható, hogy felelőtlen hozzáállása miatt, minden év elején finanszírozási problémák léptek fel, nem lévén az FTT-nek saját tőkéje, amivel a kb. 3 hónapi ügyintézési időt át tudta volna hidalni. Kimutatható az a tendencia is, hogy a központi elvonások miatti támogatáscsökkentés rendszeresen a szféra átlagát többszörösen meghaladó mértékben érintette az FTT-t. Nyilvánvaló, hogy a szervezet megszűntetésében a finanszírozás szempontja vezető helyen szerepelt.

Összességében elmondható, hogy a Felsőoktatási és Tudományos Tanács – a létrehozása és megszűntetése közötti időszakban – jelentős mennyiségű és megfelelő, sokszor kimagasló minőségű munkát végzett a felsőoktatás fejlődésének előmozdítása érdekében, annak ellenére, hogy a sokszor változó politikai-, és a változni alig akaró felsőoktatási környezetben kevéssé talált megfelelő visszacsatolást.

Mindezekkel együtt az FTT működése egy érdekes és tanulságos fejezete a magyar felsőoktatás rendszerváltozás utáni történetének.

Gál Anikó

A gyermektanulmányozás és a gyógypedagógia kapcsolata a 20. század elején Magyarországon

A 20. század első évtizedének egyik jellemzője a pedagógiában, hogy előtérbe került a minél sokoldalúbb gyermektanulmányozás. A gyermeki személyiség vizsgálatát tekintve ez az időszak Magyarországon is döntő jelentőségű. Nagy László munkássága ebben a tekintetben meghatározó eredményt mutat. Éltes Mátyással, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság másik tagjával szoros munkakapcsolatban állt, aki a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán a „gyermektanulmányozás” című tantárgyat is tanította. Nagy László neve elválaszthatatlan a *Gyermek* című folyóirattól, melynek szerkesztője is volt, és mely szakmai lapnak az 1920-as években külön gyógypedagógiai rovata is létezett. A gyógypedagógia jelentette Éltes Mátyás és Nagy László között a legszorosabb együttműködő kapcsolatot. Mindketten a gyermeki személyiség minél teljesebb megismerésére törekedtek. Éltes Mátyás a francia Binet-Simon intelligenciavizsgálatok magyar nyelvre történő lefordításával a gyermektanulmányozók elismerését érdemelte ki. A szerző kutatásának célja: bemutatni azokat az eljárásokat, amelyek bizonyítják a gyermeki személyiség sokszínűségét, a fejleszthetőségükbe vetett hitet. Ráirányítani a figyelmet a szakemberek együttműködésének fontosságára, valamint arra, hogy iránymutatásaik napjaink pedagógiájára is aktuális jelentőséggel bírnak.

BEVEZETŐ

A múlt század első évtizedében terjed el, hogy a század a „gyermek évszázada” lesz. Nem véletlen ez a megállapítás, hiszen már a 19. század végétől az Egyesült Államokból újtúra indult egy jelentős pedagógiai-pszichológiai irányzat, amely a gyermeket helyezte a vizsgálódások központjába. Az abban az időben uralkodó tekintélyelvű pedagógiákkal szemben kiemelték, hogy a nevelés alapvető tényezője maga a gyermek, őt kell jól megismerni.

Az Észak-Amerikában dolgozó Stanley Hall (1841–1924), az első kiváló gyermektanulmányozók egyike úgy vélte, hogy az emberrel foglalkozó tudományok hagyományos rendszerét megbontva, minden tudományból kiemelve kell megalkotni az új tudományágat, amit ő gyermektanulmánynak, egyik tanítványának elnevezése nyomán pedig *pedológiának* nevezett. Véleményük szerint ebben mindazon anatómiai, fiziológiai, biológiai, pszichológiai, etnográfiai, szociológiai és egyéb tudományos ismereteket be kell vonni, amelyek a gyermekkel kapcsolatosak, az életükben, fejlődésük megértésében szerepet játszanak.

A tengeren túli kezdeményezések eljutottak Európába is. Itt a mozgalom jeles képviselői a francia Alfred Binet (1857–1911), a svájci Edouard Claparède (1873–1940), a német Ernst Meumann (1862–1915), a kísérleti pedagógia megteremtője voltak.

A század első évtizedének végére már világmozgalommá vált, létrejöttek az első *nemzeti gyermektanulmányozási társaságok* (NÉMETH 1993, 36). Hazánk – hála az ebben az időben európai szinten tájékozott és dolgozó szakembereknek –, bekapcsolódott ebbe a mozgalomba, sőt kiemelkedő eredményeket ért el Nagy László (1857–1931) irányításával, aki a tanítóképző intézeti tanára, a gyermektanulmányok mint tudománynak kiváló kutatója és a mozgalom szervezője volt.

A MAGYAR GYERMEKTANULMÁNYI BIZOTTSÁG, MAJD TÁRSASÁG LÉTREJÖTTE

A századforduló modern pszichológiai, pedagógiai áramlatainak kiemelt szerepe volt a gyermektanulmány eredményeinek hazai elterjesztésében. Az ezt támogató eszme 1901 márciusában még nem talált kellő visszhangra, csupán csak egy kisebb bizottság (Nagy Lászlón kívül Ranschburg Pál, Teleki Sándor gróf) alakult e gondolat támogatására.

1903. március 31-én az első nyilvános gyermektanulmányi értekezleten megalakult a *Gyermektanulmányi Bizottság*, Teleki Sándor gróf elnökségével. Mindezek után három „küzdelmekkel teli” évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy végül 1906. február 21-én megkezdhesse működését a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* Teleki Sándor elnök, illetve Náray Szabó Sándor, Bárczy István, Babarczi Schwarzer Ottó társelnökök támogatásával.

Nagy László mint a társaság lelke, éltetője, a következőkben foglalta össze a Gyermektanulmányi Bizottság munkáját:

1. Rendszeresítette a nyilvános *gyermektanulmányi értekezleteket*.
2. A bizottság munkájának népszerűsítése érdekében 1905 tavaszán *tanfolyamot* szervezett a főváros iskoláiban. Már kezdetektől fogva fontos programja volt a tanítást célzó tanfolyamok megszervezése. A tanfolyam befejezése után megalakult a társaság első szakosztálya: a *kísérleti pedológiai szakosztály* Ranschburg Pál vezetésével, amely hamarosan mind a hazai, mind a nemzetközi szakérdeklődés középpontjába került. Az első magyar lélektani intézet, a *M. Kir. Lélektani és Gyógypedagógiai Laboratórium* is e kezdeményezés révén nyert jelentőséget. Igazgatója, a szakosztály vezetője: Ranschburg Pál (1870–1945) elme- és ideggyógyász, a kísérleti pszichológia és a gyógypedagógiai pszichológia megteremtője lett. Munkájukról így írt 1914-ben:
„A magyar gyermektanulmányi társaság is tevékenyen részt vett abban a munkában, mely az értelmesség normális értékeit megszabni igyekszik. Igyekeztünk megszabni a szókinccs, a felfogóképesség, a képzettársítás, az emlékezet, a számolóképesség alapértékeit főleg a gyermeknél, függésükben a kortól, s a tehetség mértékétől. Igyekeztünk megállapítani azokat az alacsony határokat, melyek a normálisok leggyengébbjeit

- a betegesen gyenge értelműektől elválasztják. A feladatot meg nem oldottuk, de a megoldáshoz minden esetre közelebb vittük” (RANSCHBURG 1924, 9).¹
3. Nagy László már a kezdetektől fogva, 1903-ban felvetette a gyermek életét, tevékenységét, egész nevelését felölelő kiállítás, a *Germektanulmányi Múzeum* megszervezésének a gondolatát. Az első kiállítást vidéken, Nagybecskereken rendezték meg. Végül 1911-ben nyitotta meg kapuit Ballai Károly igazgatásával.
 4. Emellett a Társaság folyamatosan törekedett a *külföldi kapcsolatok* kiépítésére, ápolására, levelezés és személyes ismeretségek útján. Az 1906-ban megrendezett Berlini *Germektanulmányi és Gyermekvédelmi Kongresszuson* nemcsak előadásaival, hanem kiállításával is méltó elismerésre tett szert a Társaság.

A gyermektanulmányi értekezletek a gyermektanulmányozás kérdéseinek megtárgyalására és különféle vélemények eszmecseréjére nyújtottak lehetőséget. Az igazi kutatómunka eleinte szakosztályban zajlott. Az 1905-ben alakult *kísérleti pedagógiai* szakosztály után, 1906-ban az *adatgyűjtő szakosztály* kezdte meg működését, Nógrády László vezetésével. Fő feladatuknak a gyermekre vonatkozó ismeretek tapasztalati úton való megszerzését tekintették. Ez a maga időszakában újszerű, és nemzetközi viszonylatban is kiemelkedő volt.

1910-ben Weszely Ödön (1867–1935) – egyetemi tanár, a budapesti Fővárosi Pedagógiai Szeminárium szervezője, igazgatója – vezetésével megalakult a *pedagógiai szakosztály*, amely a gyermektanulmány új eredményeinek neveléstani alkalmazásán dolgozott. Ezek a szakosztályok az iskolai nevelés kérdéseinek területét ölelték fel.

A háború végén, 1925-ben új szakosztályok alakultak. Ekkor vette fel címébe a Társaság a „gyakorlati lélektani” kiegészítést, ami az osztályok elnevezésében is megnyilvánult. Az új szakosztályok a következők lettek: általános gyakorlati és lélektani, orvos lélektani és orvos pedagógiai, pedagógiai-pszichológiai, pályaválasztási, gyermekvédelmi és kriminálpszichológiai, tehetségvédelmi és vizsgálati szakosztály, és a *Szülők Szövetsége* (CSER 1933.). A szakosztályi tevékenység virágzása főképp az első 15 évre tehető.

1907-ben alakult meg a „Gyermek” című folyóirat, a „Gyermekvédelmi Lap” 3. számának mellékleteként. 1908-ban már önálló számként jelent meg. A háború utáni évek a folyóirat számára is nehéz időszakot jelentettek. Terjedelme megcsappant, 1923–24-ben meg sem jelent, helyette a *Pályaválasztás* című füzetet adta ki a társaság. A folyóirat 1925-ben újra erőre kapott, de azután megjelenése ismét ritkult. A folyóiraton kívül további értékes irodalmi alkotást jelentett a *Germektanulmányi Könyvtár* 9 kötetével, a *Germektanulmányi füzetek* 10 számmal, és a *Germektanulmányi Múzeum* egy kiadványa. Figyelemre méltóak a Ballai K. és Répay D. által szerkesztett *Kongresszusi Napló*, a *Nagy László emlékkönyv* s több kisebb füzet.

¹ Ranschburg Pál 1908-ban adta ki „A kóros értelmi gyengeség elhatárolása a fiziológiás korlátoltságtól” című munkáját, ami akkor már külföldön is ismert volt, és amelyet orvos kongresszuson is bemutatott.

A GYERMEKTANULMÁNYI BIZOTTSÁG (TÁRSASÁG) FŐ TÖREKVÉSEI ÉS GYAKORLATI TEVÉKENYSÉGE

A gyermektanulmányozók hangsúlyozták, hogy az oktatásnak-nevelésnek nemcsak a tantárgyak ismeretén, hanem a *gyermekek korának, képességeinek és egyéni sajátosságainak figyelembevételén* kell alapulnia. A tanulók egyéni képességeinek megismerését azonban nehezítette az a tény is, hogy az iskolákban a növendékek létszáma megemelkedett, másrészt aránytalanul megnőtt és nehezedett a tananyag (NÁRAY 1914). Így minden pedagógusnak törekednie kellett arra, hogy minél alaposabb ismeretre tegyen szert a gyermekek képességeinek feltárását illetően. Célként fogalmazódott meg, hogy különbséget tudjanak tenni, fel tudják ismerni az ép („normális”) és a speciális segítségnyújtást igénylő: „gyengetehetségű” (régii szakkifejezés szerint: „debilis”) tanulókat.

Emellett további kiemelt feladatként jelent meg a különleges képességű, azaz a magas intelligenciájú, tehetséges növendékek támogatása. Ehhez tisztában kellett lenniük a pedagógusoknak a gyermektanulmányozás módszereivel is. A gyermek megismerése nemcsak az iskolai életre terjedt ki, hanem az *iskolán kívüli, környezeti tényezők vizsgálatát* is magában foglalta (szülői háttér, a gyermek magatartása szüleivel szemben stb.). A gyermektanulmányozás ugyanis csak a társadalmi tényezők bevonásával és a társadalmi szükségletek figyelembevétele mellett válhatott eredményessé.

Az iskola a gyermektanulmány természetes színhelye lett. A szülők után a tanítónak nyílt legtöbb alkalma a gyermeki lélek tanulmányozására. Az iskolában töltött huzamosabb idő, a gyermekekkel való társas együttlét, ezek mind olyan körülmények, amelyek megfelelően tudtak hozzájárulni a gyermekek egyéni képességeinek közvetlen kifejezésre juttatásához. Voltak gyakorlott tanítók, akik kezdettől fogva lelkes követivé váltak a gyermektanulmányi mozgalomnak, és maguk is részt vállaltak olyan módszerek kidolgozásában, melyek a gyermeki személyiség minél alaposabb megismerésére irányultak. A gyermektanulmányozás kezdő lépését abban látták, ha a tanítók az iskolában „egyéniiségi jellemlapokat” (lásd 1. táblázat) készítenek a növendékeikről: „Az egyéniség megismerése nélkül nem képelek sikeres tanítást és nevelést, ezért első és legszükségesebb követelménynek tartom, hogy minden tanító saját tehetsége és lélektani képzettsége mértéke szerint foglalkozék a gyermekek egyéniségének tanulmányozásával” – írja Martos Ágostné fővárosi tanítónő, az egyéni jellemlap kidolgozója (MARTOS 1910, 157).

A táblázat a gyermek egyéniségére vonatkozó legfőbb rovatokat foglalja magába. A jellemlap kitöltésének egyszerűségét és gyorsaságát mutatja az is, hogy a tanítóknak csak a gyermekekre vonatkozó, általuk megítélt feleleteket kellett aláhúznia. Minden egyes gyermek egyéniségi táblázatát a mulasztási naplóban közvetlenül azon lap mellé kellett fűzni, mely lapon a tanulóra vonatkozó „egyéb adatok” voltak találhatóak. A táblázat első részét képező *fizikai adatok felmérésére* a „testgyakorlás” óra bizonyult a legalkalmasabbnak (magasság szerinti sorakozás, súlymérés stb.). A gyermek *lelki tulajdonságaira vonatkozó adatok* vizsgálatára a tanítás előtti szünetek nyújtottak megfelelő alkalmat. Ekkor nyílt lehetősége ugyanis a tanítónak megfigyelni a növendékeket, kérdéseket intézni hozzájuk stb.

1. TÁBLÁZAT: Egyéniségi jellemlap

I. A GYERMEK TESTI ÁLLAPOTÁRA VONATKOZÓ ADATOK		
1.	A gyermek neve, életkora?	7 éves
2.	Testsúlya?	26 kg
3.	Magassága?	126 cm
4.	Látása?	Jó.
5.	Hallása?	Jó.
6.	Testi fogatkozása?	Nincs.
7.	Milyen vagyoni körülmények között él?	Gazdag. Rendezett körülmények között él. Szegénysorsú. Nyomort szenved.

II. A GYERMEK LELKI VILÁGÁRA VONATKOZÓ ADATOK		
1.	Milyen a gyermek az iskolában?	Figyelmes, iparkodó. A maga módja szerint tevékeny. Szeleburdi, nevetős, fecsegő, fegyelmezetlen, szótlan, komoly, zárkózott.
2.	A reá bízott feladatokat elkészíti-e?	Feladatait rendesen elkészíti. Feladatait elhanyagolja. Néha elkészíti, néha nem.
3.	Ha leckéjét nem tanulja meg, mi az oka?	Feledékenység, hanyagság, könnyelműség, felületesség, belátás hiánya, vagy az akarat gyengesége. Környezete tartja vissza a tanulástól.
4.	Lehet-e őt restséggel vádolni? Ha igen, mi az oka?	Igen, nem. Betegség, hirtelen növés, fizikai túleröltetés, hiányos táplálkozás, az elméleti foglalkozások iránti ellenszenv, a figyelem állhatatlansága, a fejlődés átmeneti korszaka, az abstrakció iránti teljes képtelenség, az értelmi képesség alacsony foka. A családi nevelés hiánya.
5.	Hogyan viselkedik játék közben?	Csendes, hallgató, dacos, közönyös. Rendesen játszik a többi gyermekkel. Erőszakos, heves, goromba. Élvezetet talál a túlságos testi mozgásban.
6.	Mi iránt érdeklődik?	Az elméleti tárgyak iránt. A művészeti tárgyak érdeklik: ének, rajz, szépírás, kézimunka.
7.	Milyenek a szellemi képességei?	Gyors vagy lassú az appercepiáló képessége. A szerzett képzeteket haszonnal tudja társítani. Nem tudja társítani képzeit. Tud vagy nem tud ítélni. Helyes vagy helytelen a következtetése. Gyors és helyes az emlékező tehetősége vagy rossz és megbízhatatlan. Figyelme kitartó vagy nem tartós.
8.	Erkölcsei belátása milyen fokon áll?	Meggyőződésből teszi a jót vagy kényszerűségből. Hazug, alattomos, nyíltszívű, őszinte. Irigy, fősvény, jószívű, adakozó. Vallásos vagy közönyös a vallás iránt. Tisztelet szüleit és fellebvalóit vagy nem tisztelet.
9.	Az erkölcsi belátás ezen foka mily befolyásnak tulajdonítható?	A család és a környezet hatásának. A családi nevelés hiányának. Veleszületett hajlamoknak. Terheltségnek. Az iskolai fegyelemnek.
10.	Mily eszközöket alkalmazott eddig a tanító a gyermekkel szemben?	Szelíd rábeszélést. Példaadást. Értelmére kívánt hatni. Érzelmekre, önértékre hatott. Dicsérte, kitüntette. Szigorú bánásmódot alkalmazott. Gyakran megbüntette. Testi fenyítéket alkalmazott.

Forrás: (MARTOS 1910, 160–161).

A munka eredményessége, megbízhatósága érdekében a felmérést legalább néhány héttel a tanítás megkezdése után szükséges volt elkezdeni.

A későbbiekben (az 1930-as évek vége felé) a „személyi lap” használatát is bevezették az iskolákban, ez a pályaválasztási tanácsadásban is hasznos segítséget nyújtott. A személyi lapok kérdőpontjainak összeállítása nem a pedagógusok, hanem a lélektani intézetek, laboratóriumok hatáskörébe tartozott. Legalább kétévenként új személyi lap kitöltését tartották indokoltnak, mert csak ez által válhatott a tanulók fejlődése megismerhetővé. A személyi lapok kitöltésének alapját a *gyermekmegfigyelés* képezte. Ennek kapcsán óvatosságra intenek a szakemberek, mivel tévedéseket is eredményezhettek ezek a megfigyelések. Ezért a gyermeknek nem szabad sejtene – hangsúlyozzák –, hogy vizsgálják, megfigyelik. A megfigyelés irányulhat a gyermek cselekedeteire, viselkedésére, másrészt alkotásaira is. Utóbbihoz tartozik a gyermek szókincse és kommunikációja is. Első és legfontosabb feladat a gyermekmegfigyelés területén az volt, hogy összegyűjtsék a gyermek különböző megnyilvánulásainak „leltárát”.

A megfigyelés részét képezte a *kikérdezés módszere* is. Itt elvárásként fogalmazódott meg, hogy a kérdező elsőként a gyermek bizalmát nyerje el. Nagyobb gyermekeknél a *kérdőív módszerét* (kötött személyi lap kérdőpontokká átalakítva) is alkalmazták. Végül a pedagógusnak arra is figyelemmel kellett lennie a személyi lap kitöltésekor, hogy a kérdőpontokat ne merev módon válaszolja meg, hanem igyekezzen a tanulókról minél teljesebb, átfogóbb személyiségképet alkotni.

A gyermektanulmányi mozgalom számos egyéb törekvései között (a kisedőví foglalkoztatás reformjának megindítása, a foglalkoztató oktatás területén az ún. lélektani irány kifejlődése, gyermekvédelem, gyermekkriminalitás, lélektani laboratóriumok létesülése, erdei iskolák, modern nevelő iskolák propagálása, tanítók továbbképzése stb.) az *individuális értékek megbecsülését és fejlesztését* tartotta legfőbb célkitűzésének. Mindezt alátámasztja az is, hogy az individuális nevelés és oktatás elvével és a gyermektanulmányi mozgalommal összefüggésben az „*idegesek állami iskolájának*” (*Ideges gyermekek Alsó és Középfokú Állami Intézetének*) (1909–1920) létesítése megtörtént, Vértes O. József (1881–1953) gyógypedagógus, pszichológus, egyetemi rk. tanár munkája nyomán. A „*kisegítő iskolák*” létesítésére való törekvések, illetve a normál iskolákban (pl. Nagyváradon) *orvosi irányú vizsgálatra és nevelésre* irányuló tevékenységek is ezt a célt szolgálták.

Nagy László szakmai munkásságát vizsgálva kiemelten kell szólnunk arról a tényről is, hogy a magyar pszichológiában azon kisszámú szakemberek közé tartozott, akit a háború utáni évtizedekben a nemzetközi kongresszusok látogatásai által a világ pszichológusai személyesen is jól ismertek, és méltatták tevékenységét. Külön kiemelés érdemelnek a gyermeki személyiség sokoldalúságát vizsgáló tesztoszorozatai, amelyek az utókor számára is elévülhe-

2 Kisegítő iskola: speciális iskola, „eltérő tantervű általános iskola”. Napjainkban azoknak a 6–16 éves enyhe értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott tanulók (korábbi elnevezés szerint „debilis”) számára létrehozott alapfokú iskola, akik akadályozott fejlődésük miatt a többségi általános iskolában nem tudtak eredményesen teljesíteni. A kisegítő iskola elnevezést az 1985. évi I. sz. törvény megszüntette. Ma az általános iskola elnevezést használjuk.

tetlen értéket jelentenek. Nem véletlen, hogy Éltés Mátyással³ szoros munkakapcsolatban állt. A gyógypedagógia jelentette Éltés Mátyás és Nagy László között a legszorosabb együttműködő kapcsolatot. Mindketten a gyermeki személyiség minél teljesebb megismerésére törekedtek.

Éltés Mátyás munkája indítékául így írt:

„Ha valaki komolyan érdeklődik a gyermek és annak jövője iránt, annak jövőjére, nevelésére nézve fontosabb, továbbá a szülői szívéhez közelebb álló kérdést nem találhatna annál, vajon »intelligens-e ez a gyermek vagy sem«. Gyakori eset, hogy a gyermek a tanulásban nem halad: a tanításból alig ragad rá valami s az utolsók között ül az iskolában, szóval elmaradottságot, az eredménytelenséget látjuk rajta: Ki, mi vagy melyik körülmény itt a hibás? Ha sikerül erre a kérdésre elfogultság nélkül keresni és meg találni a helyes feleletet, a feleletben legtöbbször megtaláljuk a segítség módját is” (ÉLTÉS 1924, 18). Majd tovább fejtegeti:

„Újabbán a pedagógus, a pszichológus [eredetiben így! G. A.] mind gyakrabban jut abba a helyzetbe, hogy feleletet kell adnia arra a kérdésre: intelligens-e ez vagy az a gyermek; igen sokszor ettől függ, hogy a gyermek minő iskolába vagy minő pályára kerül? A tanárra, a tanítóra fontos ez a kérdés, azért is, mert más eljárást kell követniük az intelligens és mást a kevésbé intelligens gyermekkel szemben” (ÉLTÉS 1924, 19).

Tulajdonképpen a gyermekek sorsa iránt érzett nagyfokú felelősség és a gazdag tanítói tapasztalat vezette munkájában.

Hazánkban a Binet-féle próbákkal Nagy László (az általa lefordított próbákat Éltés Mátyás rendelkezésére bocsátotta), Juba Adolf dr. és Berkovics René (lásd GYERMEK 1913, 393) foglalkozott először. Berkovics René ideg orvos (80 első osztályos – közepes – normál – gyengeteghetségű „debilis” gyermekek végzett felmérést 34 kérdés alapján) több pszichológus módszeréből állított össze intelligencia-skálát, amelyet különösen alkalmasnak tartott a gyengeteghetségű gyermekek felismerésére, „kiválasztására”.

Éltés Mátyás méréseit 1911-ben a magyar viszonyokhoz alkalmazott Binet-féle „próbák” útján végezte. Vizsgálatait a VIII. ker. Erdély utcai elemi és polgári iskola, továbbá a Bezerédi utcai elemi leányiskola 6–12 éves tanulóival, a VIII. ker. Kun utcai, Tisza Kálmán téri, X. ker. Kerepesi úti óvoda 3–5 éves tanulóival készítette el. Vizsgálataihoz olyan iskolákat választott ki, amelyeket lehetőleg különféle szociális háttérrel rendelkező tanulók látogattak, de az értelmiségi szülők gyermekei is többségében jelen voltak. Mindezt a szempontot Binet és a többi külföldi vizsgáló példája szolgáltatta számára. Felmérése 178 fő 6–12 éves és 40 fő 3–5 éves gyermekekre terjedt ki. Emellett az új próbákat és a „kétes” eredménnyel végződött vizsgálatokat, az említettekén kívül még 438 gyermekkel végezte el. Az eredeti próbák használata közben arra a megállapításra jutott, hogy az 1911-es próbák alkalmasnak bizonyulnak a magyar gyermekek intelligenciájának mérésére, de bizonyos módosításokat és pótlásokat a megfelelő eredmények érdekében mégis végre kell hajtani. A változtatásokat több ok tette

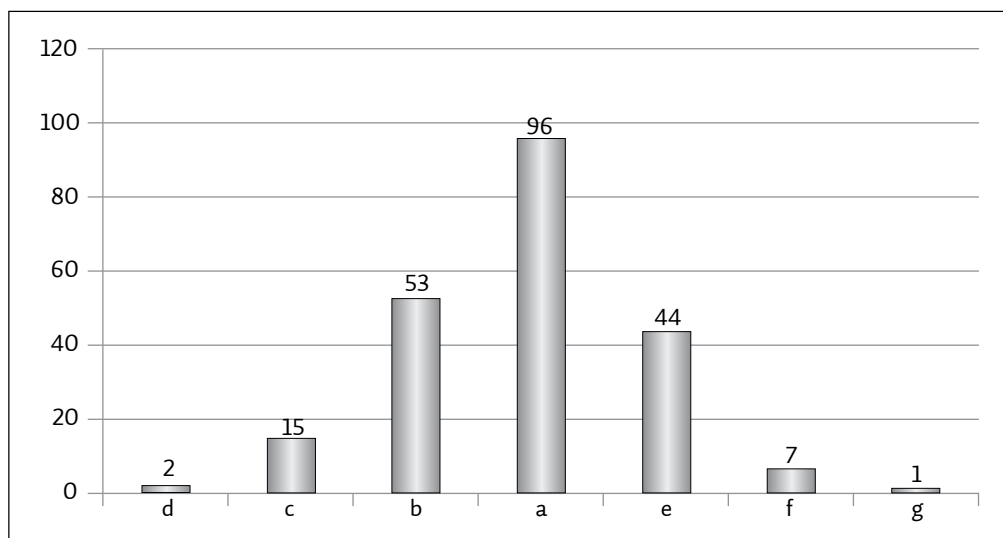
3 Éltés Mátyás (1873–1936) a magyar gyógypedagógia kiemelkedő személyisége, tanító, iskolaigazgató, a külföldi gyógypedagógia jó ismerője, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanára, a gyermektanulmányi társaság aktív tagja és a Gyermek című folyóirat munkatársa. Nevéhez fűződik az első magyar nyelvű intelligencia vizsgálat kidolgozása (1914), amelyet a gyermektanulmányi társaságban mutatott be.

szükségessé: „Bármily tökéletes egyik vagy a másik fordítás, mégsem az eredeti szöveg az. Következésképp némileg más eredményt vált ki a gyermek lelkéből. Egyik-másik feladatnál a vizsgálat eszköze is változik: pl. mások nálunk a pénznekem, mint a franciáknál, németeknél stb. Kétségtelen az is, hogy a francia gyermek lelkében bizonyos egyéni sajátosságok másképp alakulnak ki, mint a magyar gyermekeknél” (ÉLTES 1914, 259).

A vizsgálat során nagy gondot fordított arra is, hogy a vizsgálatban részt vevő minden gyermek töltsse be a vizsgálatához szükséges életkort, és a születése napja a vizsgálat idejétől számítva a három hónapot ne haladja meg.

A felmérés eredményét az alábbi grafikonok szemléltetik:

Az 1. ábra 218 fő, 3–12 éves gyermek intelligenciavizsgálatának eredményét tünteti fel (ÉLTES 1914, 263).



Az a) oszlopba tartoznak azok a gyermekek, akiknek az intelligencia-kora megegyezik az életkorral. Számuk 96 fő (44%).

A b) oszlop: Az ebbe tartozó gyermekek intelligenciája az életkorral szemben egy év elmaradást mutat. Számuk 53 fő (24,3%).

c) oszlop: Ezeknek a gyermekeknek az intelligenciája 2 évnyi elmaradást mutat. Számuk 15 fő (6,9%).

d) oszlop: Az intelligencia ebben az esetben 3 évi elmaradást jelez. Számuk 2 fő (0,9%).

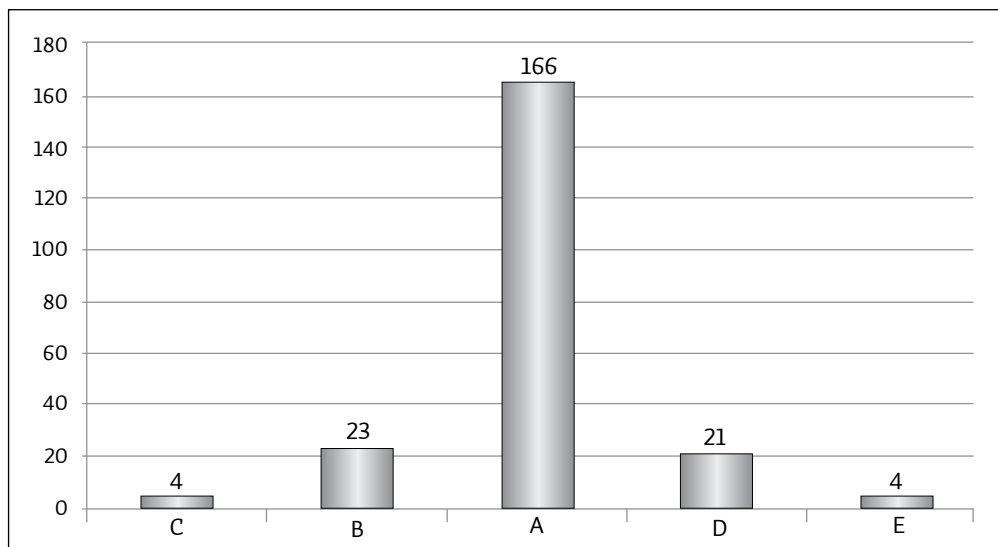
e) oszlop: E tanulók intelligenciája egy évvel megelőzi az életkort. Számuk 44 fő (20,2%).

f) oszlop: E tanulók intelligenciája két évvel haladta meg az átlagos életkort. Számuk 7 fő (3,2%).

g) oszlop: Ennél a gyermeknél (1 fő) az intelligencia előnye 2 és háromnegyed év (0,5%).

Ez a kimutatás azt bizonyítja, hogy a megvizsgált gyermekek többsége 67,9% (a+e+f+g) elérte a korának megfelelő intelligencia fokát.

A 2. ábra 218 fő 3–12 éves gyermek vizsgálatának eredményét mutatja (naptári év szerint). A grafikon a *normál képességű és „gyengetehetségű”* gyermekek kiválasztása szempontjából készült (ÉLTES 1914, 265).



A) oszlop: „Normális, közepes gyermekek”. Számuk 166 fő (76,2%). Ide azok a gyermekek tartoznak, akiknél az intelligencia-kora megegyezik az életkorral, vagy legfeljebb egy évvel előzi meg, illetve egy évvel mutat elmaradást.

B) oszlop: „Gyöngébb intelligenciájú gyermekek”. Számuk 23 fő (10,6%). E tanulók intelligenciája 2 évvel marad el az átlagtól.

C) oszlop: „Súlyosabb fogyatkozást feltüntető gyermekek”. Számuk 4 fő (1,8%). Ebben a csoportba tartozó gyermekek intelligenciája 2 éven túlterjedő elmaradást mutat. Ez annak a statisztikai megállapításnak a helyességét igazolja, amely szerint a *gyöngélméjű gyermekek száma az iskolaköteles korban lévő gyermekek 1,5%-2%-át teszi ki* (ÉLTES 1914, 266).

D) oszlop: „Jobb intelligenciájú gyermekek. Számuk 21 fő (9,6%). Előnyük 2 év.

E) oszlop: „Zseniális gyermekek”. Számuk 4 fő (1,8%). Előnyük 3 év.

Érdekességként megjegyzendő, hogy a zseniálisak és a „gyöngélméjűek” száma a C) és az E) oszlop szerint megegyezik.

A szakemberek együttműködésének fontosságát bizonyítja az is, hogy az intelligencia-vizsgálatokat követően a szakemberek, Nagy László, Éltés Mátyás, Ranschburg Pál, Révész Emil, Révész Géza és mások is, *folyamatos eszmecserét folytattak*. Mindezek alátámasztásául: Nagy László támogatását fejezte ki Éltés Mátyás azon álláspontjára vonatkozóan, mely szerint a Binet-féle próbák módosításra szorulnak. Annak a megítélésére, hogy az Éltés-féle módosítások valóban helyesek-e, azt az elvet tartotta szem előtt, hogy valamely módszer

helyessége az eredményekből állapítható meg. Minthogy az Éltes által alkalmazott próbák eredménye – normális, a hipernormális és a szubnormális intelligenciájú gyermekek egyensúlyi eloszlása – megfelelt a Binet-Simon és a Bobertag vizsgálati eredményeinek, ezért Éltes Mátyás módosításait, ha nem is tartotta végleg megállapítottnak, de azokat további vizsgálatok alapjául elfogadta.

Éltes Mátyás arra is felhívja a figyelmet, hogy a próbákat széles körben – mind a vidéki, mind a városi iskolákban – szükséges alkalmazni. Mindezt a következőkkel támasztja alá: „Minden szabályszerűen végrehajtott vizsgálatnak, akár megerősíti az, akár nem az előadó által felállított tételeket, nagy fontossága van a módszer tökéletesítése szempontjából” (ÉLTES 1914, 274).

Éltes arra is figyelmeztet – hivatkozva Binet-re –, hogy a vizsgálati módszert csupán kiegészítendő eljárásnak szabad tekinteni, a döntő szó a helyesen megfigyelő pedagógusé kell, hogy legyen. A vizsgálatnál kapcsolatban óvatosságra int, mert többféle okból téves eredményekhez juthatunk. Éltes a többi vizsgálóval egybehangzóan azt is megállapította, hogy a gyermekeknek mintegy 23%-a az átlagnál magasabb értelmi képességet mutat (ÉLTES 1916). Mivel az egyéni képességek és az individuális nevelés fontosságát hangsúlyozta, ezért arra is felhívta a figyelmet, hogy nemcsak a gyengetehetségű tanulók számára, hanem a tehetséges növendékek számára is szükséges külön intézmények létrehozása. Csakis ezáltal válhat biztosítottá a képességek maximális kibontakoztatása. Nagy Lászlóhoz és másokhoz hasonlóan sürgeti, hogy minél több ilyen részletes vizsgálatot adjanak közre, hogy az egyének intelligenciabeli fejlettségéről minél pontosabb eredményhez juthassunk.

Fontos megemlítenünk azt is, hogy Éltes Mátyás a *gyengetehetség megállapítására* vonatkozóan „*minősítő lapokat*” állított össze, amelyek a kisegítő iskolákban tanítók és az orvosok által a gyengetehetségű gyerekekről vezetett táblázatos feljegyzések egységesítését szolgálták. Behatóan ismerteti a füzet mindazokat a szempontokat is, amelyek alapján a kisegítő iskolába került gyermekek testi-lelki rendellenességei és azok valószínűsíthető okai deríthetők fel. Egyúttal rövid útmutatást is tartalmaz arról, hogyan kell megítélni a gyermeket minden egyes szempontból. Azért is tekinthető jelentősnek az általa írt füzet, mert a tanítóknak és a gyermektanulmányozóknak is segítő útmutatóul szolgált. A tanítóknak hasznos ismereteket nyújtott arra vonatkozóan, hogy a gyengetehetségnek milyen ismertető jelei, testi és lelki tünetei vannak. Éltes Mátyás füzetét ezért nemcsak a kisegítő iskolai, hanem a népiskolai tanítók is eredményesen használhatták.

ÖSSZEFOGLALÁS, KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatások eredménye hozzájárult a tudomány hazai és egyetemes fejlődéséhez. Habár a Gyermektanulmányi Társaság az *elméleti tudományos feladatokat* intenzíven művelte, emellett a gyakorlati célok megvalósulására is jelentős gyakorlati eredményeket ért el a pedagógiában, a gyermekvédelemben, az egészségügyben. Biztosította a gyermektanulmányi eszme elterjedését, megerősödését, a Gyermektanulmányi Társaság erkölcsi és gazdasági fejlődését.

A laboratóriumi vizsgálatok eredményeinek beépülését szorgalmazták a *gyakorlati, (pedagógiai, orvosi, pszichológiai)* képzés terén. A *külföldi kapcsolatok* ápolása is teljesebbé tette a tudományos elméleti és gyakorlati tevékenységeket.

Éltes Mátyás és Nagy László pedagógiai együttműködésének egyik legfontosabb eredménye, hogy hozzájárultak az *integratív emberkép* kialakításához. A Binet-Simon teszt nyilvánvalóvá tette, hogy nem lehet azonosságot vonni a nehéz szociális körülmények között élő gyermekek és a fogyatékos tanulók képességei között. Az eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy az egyéni különbségek, másságok mellett az emberi minőség azonos. A pedagógia feladata, hogy a nevelés célja és metodológiája igazodjon a különleges igényű gyermekek eltérő biológiai (fejlődési) tulajdonságaihoz, segítsen leküzdeni az életükben jelentkező különböző akadályozottságokat. Ehhez külön intézmények felállítását sürgették.

A 20. század első felében ezek az aspirációk kiindulópontját képezik a mai *inkluzív oktatás-nevelés* törekvéseinek.

IRODALOM

- BERKOVITS René (1913): A gyermeki intelligencia vizsgálata. *Gyógypedagógia*, VII. 393–410.
- CSER János (1933): Visszapillantás a Germektanulmányi Társaság 30 éves múltjára. *Gyógypedagógia*, 25. 1–6.
- DOMOKOS Lászlóné (1940): Gyermekismeret és korszerű nevelői magatartás. *A gyermek és az ifjúság*, 32. 108–114.
- ÉLTES Mátyás (1914): A Binet-Simon-féle intelligencia-vizsgálat eredménye magyar gyermekeken. *Gyógypedagógia*, 8., 17. 257–274.
- ÉLTES Mátyás (1914): Hogyan vizsgáljuk meg a gyöngetehetségű gyermeket? *Gyógypedagógia*, 8. 106–107.
- ÉLTES Mátyás (1916): A gyermeki intelligencia vizsgálatának eredményei. *Magyar Pedagógia*, 6–7. szám, 315.
- ÉLTES Mátyás (1916): Egy gyermek négyszeri intelligenciavizsgálata. *Gyógypedagógia*, 10. 530–550.
- ÉLTES Mátyás (1924): *A gyermeki intelligencia vizsgálata. Binet, Simon és mások módszere alapján magyar gyermekekre alkalmazta Éltes Mátyás.* Atheneum Rt. Budapest.
- MARTOS Ágostné (1910): Germektanulmányozás az iskolában. *Gyógypedagógia*, 4. 157–161.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (2001, szerk.): *Gyógypedagógiai Lexikon.* ELTE BGGYFK. Budapest.
- NAGY László (1912): Iskolás gyermekek értelmiségének vizsgálata. *Gyógypedagógia*, 6. 89–91.
- NAGY László (1914): A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban. *Gyógypedagógia*, 8. 357–361.
- NÁRAY SZABÓ Sándor (1914): A gyermektanulmányozás pedagógiai feladata. *Gyógypedagógia*, 8. 81–86.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete.* Felsőoktatási Tankönyv, Gondolat Kiadó, Budapest.
- NÉMETH András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene.* (1889–1989) Oktatási segédlet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NOSZLOPI László (1940): Iskolai gyermekmegfigyelés és a laboratóriumi kísérleti lélektan. *A gyermek és az ifjúság*, 32. 115–126.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RANSCHBURG Pál: Előszó. In Éltes Mátyás (1924): *A gyermeki intelligencia vizsgálata. Binet, Simon és mások módszere alapján magyar gyermekekre alkalmazta Éltes Mátyás.* Atheneum Rt. Budapest.

„Nekem az olyan volt, mint egy darabka szabadság”

*Kerekasztal-beszélgetés Kokas Klára **Megfésültem a felhőket** című könyvének megjelenése alkalmából a zenepedagógus életművéről és tanításáról*



„Mert a tudomány szép, izgalmas, hasznos diszciplína, segít nekem, neked, a gyerekeinknek a világ megismerésében. A zene pedig megközelíthető az ismeretek kapuin át, legyen az szépséges oroszlanos kapu, mint a műkénéi, vagy díszesre faragott, mint a gyimesi. De a gyerekek az életük kezdetén nem kapukon át közelítik meg a nekik lényegest, hanem szárnyakon, felülről – mondhatnám: a Magasságos Mennyekből! S én ezekből a »beprejeléseikből« szeretnék meglesni néhányat.”

Kokas Klára

Kokas Klára utolsó görögországi pihenésén, egy világtól eldugott, villany és vezetékes víz nélküli erdei kis házban, szokásos elvonulásai színhelyén 2009 nyári hónapjaiban vetette papírra a *Megfésültem a felhőket* című könyvét. Túl az ünnepléseken, amelyeket tisztelői, kollégái, tanítványai a 80. születésnapjára szerveztek a Zeneakadémián, túl számtalan interjújn, valamint azon a gesztuson is, ahogy egész életművét egy DVD-n megjelentetve összegezte, és a világ elé tárta újra filmjeit, írásait, tanításait. Ekkor, az erdőben, fákkal, csönddel körülölelt magányában régi írásaiból, *A zene felemeli a kezeimet* című könyvének óramondásaiból állította össze a könyv anyagát, kiegészítve új gondolataival, húsz éven át érlelt „felfedezéseivel”, amelyeket a gyerekek zene ihlette szabad mozgáskompozíciói és történetmondásai kapcsán tett.

2010. február 7-én meghalt Kokas Klára. Így legutolsó könyvét, immár hátrahagyva az utódoknak, nem láthatta kiadott formájában. De a könyv elkészült, a tanítványok, kollégák csatlakoztak a szerkesztéshez, lábjegyzetekkel látták el a szöveget, s végül 2012 végére nyomdába kerülhetett a *Megfésültem a felhőket* című esszégyűjtemény, a fáradhatatlan, alkotó ember utolsó üzeneteként nekünk, olvasóink, tanítványainak, követőinek. A Kokas Klára Agape-Zene Életöröm Alapítvány Szakmai Kollégiuma könyvbemutatóval egybekötött szakmai napján 2012. december 8-án kerekasztal-beszélgetést szervezett a könyvről.

Az esemény másik aktualitása a Nemzeti alaptanterv legújabb, 2013-tól érvénybe lépő dokumentuma, amelyben az ének-zene oktatás részeként ajánlják a szabad mozgással egybekötött zenei élmény, befogadás Kokas Klára által kidolgozott módszerének alkalmazását, elsősorban általános iskola alsó tagozatán.

Számunkra, akik részt vettünk ezen a délutáni beszélgetésen, talán az egyik legkülönlegesebb és legmaradandóbb élményt a Kokas-tanítványok jelenléte és hozzászólása nyújtotta. A gyerekként átélt bensőséges élményekre felnőtt fejjel történt reflektálás, valamint a felkért pályatársak hozzászólásai tükrözték egymást, villództak, s együtt bontották ki azt, ami ma is nehezen szorítható diszciplínák határai közé. A zenepszichológia, gyermeklélektan, recepcióesztétika, neveléslelektan, tehetség gondozás, alternatív pedagógiák, zeneterápia, művészetterápia együtt vagy külön-külön gazdagodhat a Kokas-életmű jól dokumentált, filmekben, könyvekben megjelent darajaiból. Mindazonáltal a Kokas Klára-i művészeti nevelés esszenciája továbbra is megmarad rejtélynek, titoknak, aminek a megfejtéséhez a most megjelent, küllemében is gyönyörű *Megfésültem a felhőket* kötet és az alábbi beszélgetés is kicsit közelebb visz. S mi, akik az oktatási rendszer és politika alanyai, tárgyai vagy éppen a formálói vagyunk, feltehetjük a kérdést, hogy az *egész ember nevelésének*, érzelmeinek, szellemének, testi és lelki alakításának gyönyörű misszióját követjük-e, s a kodályi és az abból szervesen kinövő Kokas-örökségtől gazdagodunk, vagy bekeretezve kiakasztjuk mindkettőt a múzeum falára...

Tóth Teréz

A kerekasztal-beszélgetés résztvevői:

- Deszpot Gabriella művészetpedagógus; ELTE BGGYK főiskolai docense, a Kokas Klára Szakmai Kollégium elnöke
- Kiss Julianna pszichológus, ügyvezető igazgató, SHL Hungary Kft.
- Klein Sándor pszichológus, professor emeritus, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
- Pállay József művész-tanár, Budai Nagy Antal Gimnázium
- Tóth Teréz tanár, újságíró, szabadúszó

A beszélgetéshez hozzászólók:

- Benyó V. Bertalan pedagógia szakos szakpedagógus, informatikus
- Benyó Bertalanné Dóra, Kokas Klára barátja, gyermekei Kokas-tanítványok voltak
- Osskó Judit építész, televíziós újságíró
- Réthelyi Orsolya egyetemi adjunktus, ELTE Néderlandisztika Tanszék
- Reikort Ildikó zenepedagógus, zeneterapeuta, a Kokas Klára Szakmai Kollégium vezetőségi tagja
- Makai Éva egyetemi docens, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Kodály Intézet

Tóth Teréz: Kokas Klára pedagógiai alapvetése, hogy tanításának szerves részévé tette azt, amit a gyerekektől tanult. A gyerekkompozíciókban, történetben, táncban, rajzban, szabad mozgás-kompozícióban az egyedi élményben az állandó és maradandó tudás sejlett föl. Kényszer nélkül, az örökös tudáskeresés elvárása nélkül élhették meg a gyerekek önmaguk szabadságát azokon a foglalkozásokon, ahol a Kokas Klára által választott, rövid klaszszikus vagy népzenei darabokat hallgathatták a szabad mozgás, tánc elmélyültségében. Komponálhattak szóló- vagy közös táncot, történetet, amit aztán megosztottak a többiekkel és Klarával is. Ezekből az óramondásokból gyönyörű írások kerekedtek ki, amelyek tartalmazzák a gyerekek történeteit, Klári néni kérdéseire adott válaszait és a később hozzáfűzött elmélkedő, meditatív, káté formában írott gondolatokat, amelyeket Kokas Klára bontott ki, élt meg a gyerekei élményei révén. Ez az a tudás, amit ő berepüléseknek nevez, a gyerekek különös, lényegre látó, az egyediben az állandóságot megcsillantó tudása, a zene lényegét megragadó észrevételeik, tudás, ami vigaszt nyújt, megbékélést és örömet; a fájdalmat feloldja, a lelki csomókat kibogozza.

Az első kérdésem a kerekasztal résztvevőikhez, hogy miként építhető be a gyerekek tudása a pedagógiába, egyáltalán tanuljunk-e a gyerekektől?

Deszpot Gabriella: A nyolcvanas években kezdtem a pedagóguspályámat mint rajz-földrajz szakos általános iskolai tanár, s az egri főiskolán tanultak szerint a gyerekekkel való foglalkozást. A gyakorlatban úgy éreztem azonban, hogy az egyébként haladónak számító módszertan nem működik, s elkezdtem fokozatosan lebontogatni. Ekkor találkoztam Kokas Klarával, részt vettem a tanfolyamán, s tőle tanultam azt, hogy bízni kell a gyerekekben, és minden megoldás, amit ők hoznak, az jó. Hagyni, hogy kijöjjen belőlük a saját alkotásuk. Ehhez nem kell előképeket adni. Ha én mint művészeti tantárgyat, rajzot, festést, grafikát tanító tanár előképeket adok, úgy kérdezek vagy úgy helyeslek, amiből az én értékítéletem egyértelműen kitűnik, azzal már befolyásolom őt. Saját óráimon, képzőművészeti foglalkozásaimon tapasztaltam meg, hogy amikor hagytam a gyerekeket kibontakozni, és én csak elővezettem, inspiráltam, facilitáltam a feladatot, amire több megoldást lehetett adniuk, akkor fantasztikus dolgokat tudtak elővarázsolni...

Klein Sándor: *A tanulás szabadsága Magyarországon* című könyvben 32 jó pedagógiai példát gyűjtöttünk össze. Klárától is vannak benne írások. Az egyikben ezt írja:

„Megpróbálok elmagyarázni, mi a különbség a leírható, bemutatható, akár írásban, akár képekben sokszorosítható módszerek és az én tevékenységem között. Azért, hogy ne kérjék számon tőlem a módszerem sokszorosítását, a tanítók személyiségétől független alkalmazását. [...]

– Hiszel abban, hogy a tanítók megtaníthatóak arra, amit te megtanultál?

– Mélységesen. Azt látni, amit Dienes Zoltán vagy Winkler Márta meglátott, amit Montessori doktorasszony javasolt és kipróbált, nem olyan nehéz.”

Ez utóbbi állítással kapcsolatban kivételesen nem értek egyet Kokas Klárával: én úgy tapasztaltam, hogy valójában elég nehéz. A *tapasztalati tanulás* előnyeit mindenki megláthatja, de viszonylag kevesen vonják le ebből a „nyilvánvaló” következtetést: meg kell változtatnunk az iskolai tanítás gyakorlatát. Előírható-e a *játékos tanulás*? Persze, hogy nem. Nem lehet előírni azt valakinek, hogy *őszintén önmaga legyen* a kapcsolataiban (a tanár-diák, a gyerek-szülő vagy éppen a partnerkapcsolataiban). Nem írható elő, de elő lehet segíteni, hogy a tanárok megtapasztalják ezeknek a létezési formáknak az előnyeit. Ugyanebben a kötetben megtalálható egy rajztanárnő története: Farkas Olga a 80-as években Szegeден részt vett a Carl Rogers és munkatársai segítségével megszervezett személyközpontú találkozón, s igyekezett átvinni a saját tanításába mindazt, amit ott tapasztalt. De ez nem igazán sikerült neki egészen addig, amíg érkezett hozzá a tanárképző főiskoláról gyakorlótanításra egy fiú. A közös munkában egy bizonyos ponton megérezte, hogy a tanításnál sokkal hatékonyabb, ha együtt és egymástól tanulnak. Ha rájövünk arra, hogy *legalább annyit tudunk tanulni a tanítványtól, mint amennyit mi tudunk tanítani neki*, akkor könnyebben be tudunk lépni Kokas Klára világába, és Carl Rogers világába, amelyről nem véletlenül mondták mindketten, hogy nem módszer, hanem egy *létezési mód*. És a létezési módot nem lehet kötelezővé tenni, de az sem igaz, hogy nem lehet megtanulni.

Kiss Julianna: Klára titka abban rejlett, hogy nagyon mélyen, érzelmileg kötődött minden egyes diákjához. Ez igazi kötődés volt. Ha tíz évvel később találkoztunk az utcán, akkor ő pontosan, név szerint emlékezett rám, s arra is, hogy nem tudtam kiénekelni a „mély barna lát”, pedig ő milyen szépen próbálta nekem azt megtanítani, és fogadtunk egy sonkás zsömlében, hogy év végén majd ki tudom énekelni. Nem csak a pedagógiára, bármely szakmára igaz, hogy ha az ember teljes szívvel csinálja, akkor annak beérik a gyümölcse, és hosszú távon a mienk lesz. Amikor várom a hallgatóimat, beteszek egy Vivaldi-concertót, s zenehallgatás közben érkeznek meg az órámrá. Így az órámnak is egészen más hangulata lesz, mintha csak úgy bejőnnék. Ezt Kokas Klárától kaptam.

Pállay József: Hogyan építhetők be a tudásomba, a tanításomba a *berepülések*? Az első és legfontosabb a szemléletváltozás, szülőké, pedagógusoké, gyerekéké. Ha mi tudunk változni, ha mi ezektől a berepülésektől át tudunk alakulni, és ha mi magunk is be tudunk repülni, akkor nagyobb az esély arra, hogy ha nem is tudjuk teljesen átadni ezt a csodát, de legalább Kokas Klára szellemisége, gondolkodásmódja, hatása továbbítódik. Klára világa is nevelési világ volt. Mai világunkban lépten-nyomon tapasztaljuk, hogy a gyerekek érzékenységét fosztogatják. Generációk érzékenységét fosztogatják. Az új generáció nem érti az öt évvel ezelőttit, nem figyel rá. Pedig ő is ott van... „Ne told arrébb, kérdezd meg mi a gondja, mi a baja. Kicsit gondolkodj a másik fejével [...] légy empatikusabb, türelme-sebb.” Kláránál az empátia és a tolerancia alapvető elvárások voltak, akik odajártak, ebben nőttek fel, és azt hiszem, ezt azonnal el is sajátították. Amikor valaki először elment hozzá, a foglalkozásaira, mintha egy másik világba csöppent volna. Ma a saját diákjaimnál is látom a durvaság elharapózását. Ez hova vezet? Szeretnénk visszakapni az érzékenységet,

és visszaosztani a gyerekeknek. Ezért kellene az ilyen berepülések, és minden ilyen berepülés, még amit filmen is lát az ember – ezért köszönet Teréz –, minden ilyen berepülést olyan örömmel veszünk, olyan jó ezt átélni...

Tóth Teréz: Úgy tudom, vannak a hallgatóság körében olyan, mára felnőtt tanítványok, akik gyerekként részt vettek Kokas-foglalkozásokon. Van-e kedvük ehhez a kérdéshez hozzászólni és saját élményeiket megosztani velünk?

Réthelyi Orsolya: Klári néni első generációs gyerekei közé tartozom. Hétéves koromtól kezdtem hozzá járni. Amióta Klári néni meghalt, szakaszonként újra és újra felmerül bennem a kérdés, hogy mi hogyan éltük meg annak idején gyerekként az élményt, hiszen felnőttként másképp gondolunk rá, felnőttként nem akarjuk megérinteni. Nem akarunk a felnőtt, elemző agyunkkal hozzányúlni, mert az egy másfajta megélése a dolgoknak...

De most újra elővettem a gondolatot, és Klein Sándorral együtt úgy gondolom, a kulcs: tanulni a gyerekektől. Az is fontos, amit Jóska megfogalmazott, hogy egy másik világba léptünk. Nekem mind a kettő nagyon fontos volt, az utóbbival kezdeném. Hetente egyszer jártunk Klári néni foglalkozásaira, eleinte a Váli utcában. Táncoltunk, énekeltünk, történeteket találtunk ki. Később jártam hozzá a Budapesti Művelődési Központba is. Ahogy az ember növekszik, megváltozik. Amikor kamaszodni kezdtem, a tánc szörnyűvé vált. Abbahagytam, mert nem tudtam mit kezdeni vele. Ugyanakkor továbbra is jártam a foglalkozásokra, éveken keresztül a szörnyűséges, nagy, barna, műbőr fotelek mögé feküdtem, és ebben állt az otlétem. Megérkeztem délután, köszöntem Klári néninek, lefeküdtem, hallgattam a zenét, aztán hazamentem. Klári néni számára ez teljesen rendben volt, ugyanannyira, mint az, hogy éveken keresztül viszont táncoltam. Soha nem volt semmiféle biztatás, hogy miért nem táncolsz. Nekem az olyan volt, mint egy darabka szabadság. Szörnyű volt a kamaszkor, szörnyű volt az élet, de oda bemehettem, elnyúltam a földön, hallgattam a zenét, és akkor ott voltam.

Elhoztam a leveleit, Klári néni nekem nagyon sok levelet írt. Ezeket azóta nem néztem meg, de most elővettem, egy kicsit féltém is elolvasni... Az egyiket nyolcvanegyben írta, amikor 11 éves voltam, egy karácsonyi képeslap, Kovács Margit-angyal van rajta. Ezt írta: „Orsikám, a titok a szeretet. Boldog Karácsonyt Kívánok Mindnyájatoknak! Szeretettel: Klári Néni.”

Arra a kérdésre, hogy hogyan volt ő képes tanulni kicsi gyerekektől, a következő levélrészlet adhat egy választ. Nyolcvanháromban írta, akkor 13 éves voltam: „Orsikám, nagyon élvezem a Durrell-könyvedet! Valósággal spórolok vele, hogy ne fogyjon el olyan hamar. Olyan vidám olvasmány! Nézegetem a címlapon a colubus-majom pofiját, és köszöntgetek neki minden reggel. Igazán nagyszerű, hogy így hasonlít az ízlésünk, kérlek, keress nekem még olvasnivalót kedvenc íróidtól. A könyvre nagyon vigyázok, és visszaviszem Pestre a hétvégén, hogy mielőbb visszajuttassam a könyvespolcodra. Köszönöm szépen. Másik könyvemem Gyurkától kaptam kölcsön, Marcus Aurelius római császár Elmékedéseit. Mennyi szép gondolat van benne, olyan megnyugtató olvasmány. Hihetetlen, hogy a pogány császár mennyi hasonló szépséget talál már a mi keresztény gondolatainkhoz. Aztán meg olykor

olvasok Agatha Christie-t spanyolul, hogy egy kicsit frissen tartsam a fejemben a spanyolt is. Olvasom a *The Magic of Child* című szépséges könyvet, amit minden szerzőnek és tanítónak olvasni kellene.” Ebben az hat meg engem borzasztóan, hogy egy lapon emlegeti a tőlem kapott Gerald Durrell könyvet, és lelkendezik rajta. Marcus Aurelius vagy a *Magic of Child* – képes volt így fogalmazni! Megható volt számomra az, hogy képes egyszerre örülni annak, amit én tudtam adni neki gyerekként, engem pedig megajándékozni azzal a gondolattal, hogy Marcus Aurelius micsoda nagyszerű gondolkodó. Igen, megajándékozottnak érzem magam, hogy Klári néni tanítványa lehettem...

Tóth Teréz: Ha jól tudom, a zene felemeli a kezeimet – mondás tőled származik.

Réthelyi Orsolya: Igen, ez igaz... én mondtam ezt egyszer Klári néninek, az egyik foglalkozáson.

Tóth Teréz: Könyvcím lett belőle...

Réthelyi Orsolya: Igen, Klári néni egyik könyvének ezt a címet adta. De ez a gesztus Róla többet mond, mint rólam. Ő volt az, aki mindenből és mindenből, a legszerényebb dologból is, valami csodát tudott csinálni.

Pállay József: Most cáfold meg, vagy erősítsd meg: a Duendében te festetted a csodálatos Kék tüzet?

Réthelyi Orsolya: Igen, de én festeni nem tudok! Én táncolni sem tudok. És felnőtként rádöbbenek, hogy én ezt akkor gyerekként nem éreztem? Nem éreztem a darabos mozgásomat ügyetlenkedésnek? Nem, mert Klári néni szerette ugyanúgy, ahogy szerette a másik kislány mozgását is, aki a szabad mozgás helyett balettmozdulatokkal táncolt, mert ő így tudott. A szeretet a lényeg.

Kiss Julianna: A levelekből az is kiderül, hogy nem csak a zenét hozta közelebb Kokas Klára hozzánk, az egész világot akarta behozni az iskolába. Amikor én gyerekként találkoztam Klárával, ő akkor tért vissza Amerikából. A másság elfogadására vonatkozó tanítást hozta el nekünk, amit az amerikai indián és az amerikai fekete zene és mozgás ihletésében tanult. Élénken él bennem az emlék, ahogy leült közénk, gyerekekhez, akik akkor egy jó nevű budai iskolába jártunk, és mesélt: „vannak a földön gyerekek, akik éheznek, de esténként ők is körbeülnek örömmel, és úgy tudnak tapsolni, hogy abban benne van az egész életük.” Klára elsősorban zenét hozott, de annál sokkal többet is: szeretetet, életbölcsest, a másság elfogadását, odaadta az egész lényét, világszemléletét. Kivittük a padokat a teremből, hallgattuk a zenét, és Klára azt mondta: „most mozdulj úgy, ahogy akarsz!” Eleinte mindenki feszengett, aztán elkezdtek. Ez azóta is bennem van. Ha otthon hallgatok valamilyen zenét a nappaliban, gyakran megmozdulok rá, és táncolok, annyira összekapcso-

lódott bennem a zene és a mozgás. Hallok valami szépet, próbálok mozdulni rá szépen, és akkor a gondolataim is szebbek lesznek, s talán ettől szebb és jobb lény leszek... Ezt adta mindnyájunknak, hogy próbáljunk egy kicsit jobbak lenni...

Deszpot Gabriella: A tanulási folyamatban hagyjuk megnyilvánulni az illetőt úgy, hogy választhasson még a megnyilvánulási formái, vizuális, narratív vagy éppen szabad mozgásos kifejezési módok között is. A tanár-diák közötti bizalomról beszélek: merjünk megnyilvánulni egymás előtt a saját valóságunkban. És így mindenki annyit kap, amennyit szeretne.

Tóth Teréz: Az előadásomban több olyan szöveget idéztem, amelyeket gyerekek hoztak létre, komponáltak meg. Szó szerint, tehát nem felnőtt, pedagógus által letisztázott, átírt, formába öntött szövegekről van szó, hanem autentikus gyerekszövegekről. Olyanokról, amelyekre művészi érzékenységünkkel rezonálunk. Ezek nem azok a gyerekszáj-történetek, amelyeket megmosolygunk, mert olyan aranyosak, viccesek, egyszóval gyerekesek. Vannak köztük katartikus élményeket adó gyerekkompozíciók is, hadd utaljak vissza a magányos fa történetére, a gyerekek egyéni vagy közös kompozíciójára, táncukra, történetükre, s arra, ahogy Klára bekapcsolódik ebbe a folyamatba a kérdéseivel. Olyan narratívákat hozhatnak létre, amelyek művészi értékű szövegekként is megállják a helyüket. Hogy ennyire komolyan vegyük a gyerekeinket, s hogy így tekintsünk rájuk, mint Klára, nem fentről le, hanem időnként szinte áhítattal, teljes figyelemmel csodáljuk, amit létrehoztak. Ezeket le is írja a *Megfésültem a felhőketben*. Ehhez valami egészen másfajta átalakulásra van szükségünk nekünk is.

Az életünkben és a pedagógiánkban hogyan hozhatóak vissza ezek az értékek, az elvesztett-megtalált művészi érzékenységünk?

Klein Sándor: Klára megőrizte magában a gyereket, s segítette megőrizni másokban is. Egyedi, csodálatos és megismételhetetlen volt. Egyrészről. Másrészről nagyon sok mindent meg tudunk csinálni abból, amit Klára csinált: például, hogy odafigyelünk a gyerekekre, s ha nem muszáj, nem vesszük át az irányítást. Valami csodálatos azonosság van azok között, akik igazi pedagógusok. Klára a korábban felolvasott idézetében említette Dienes Zoltánt, akivel próbáltak közös struktúrákat találni a zenében, a matematikában és az irodalomban. Dienes egyik kedvenc kifejezése a *light touch policy*, a könnyű kézzel való bánás: akkor segítetek, amikor a gyerek kéri, és csak annyit, amennyi feltétlenül muszáj, ami továbblendítheti a gyereket újabb magasságokba...

Benyó Bertalan: Orsival együtt én is Klári néni foglalkozásaira jártam gyerekkoromban. Klári néni ellátott minket minden jóval, ami a művészeteket illeti, és aztán gyönyörködött abban, hogy mi milyenek vagyunk. Nem nevelt, a szónak abban az értelmében, hogy bármiféle olyan elvárása lett volna felénk, hogy milyen irányba kellene kibontakoznunk. A nevelésnek van célképzete: azt szeretném, hogy ebből a gyerekből valamilyen felnőtt legyen majd. Amiben nekünk részünk volt, az más volt. Inkább annak a kertésznek a gya-

korlatához hasonlítható, aki inkább élvezi a kertet, mint műveli. Természetesen a palántát beteszi a megfelelő termőföldbe, ad neki vizet, gyomlálja, és tápsókkal ellátja, de alapvetően abban gyönyörködik, hogy milyen az a palánta. Tudja, hogy annak a növénynek a palánta csak egy fejlődési fázisa. *Nem akarja ott megtartani.* De mégis abban gyönyörködik, hogy abban a fejlődési fázisában milyen. És ez a gyönyörködés visszasugárzik, megsokszorozza a szépséget, és önbizalmat ad.

Kiss Julianna: Szerencsésnek mondhatom magam, hogy a gyerekkoromat olyan kiváló pedagógusokkal tölthettem együtt, mint Kokas Klára, Winkler Márta, Dienes Zoltán és mások. Jóval később az is csodálatos élmény volt, amikor részt vettem Kokas Klára egyik továbbképzésén. Jó volt látni, hogy a felnőtt tanár-tanítványokat ugyanúgy el tudta fogadni, mint korábban bennünket, gyerekeket. A nagy, esetleg túlsúlyos felnőttek ugyanúgy felálltak, és elkezdtek táncolni, mint mi gyerekek annak idején. Csodálatos, hogy arra is volt figyelme és szeretete, hogy ezt a szemléletet hogyan lehet generációkon keresztül átadni.

Pállay József: A művészi érzékenység legalább annyira alapvető, mint a levegő és a víz. Egy technokrata világban ahhoz, hogy talpra tudjon állni, fontos, hogy az ember a lelkét valahogyan regenerálni tudja. A ránehezedő stressz ellensúlyozására sok ember a művészetek világából merít erőt. Minden ember alkotni jött a földre. Nem feltétlenül művészi értelemben alkotni, bármely foglalkozást, munkát végezhet minőségben és mások örvendeztetésére. Klára önkéntelenül is provokálta környezetét, amikor azt állították róla, hogy ezt a csodát csak ő tudja megcsinálni. Ez így nem igaz. Viszont szembesítette a környezetét azzal, hogy az igazi pedagógiai munka nem egy adatközlő, gyermekmegőrző tevékenység. Hanem alkotói munka! Szülőknek, pedagógusoknak, óvónőknek, dadusoknak egyaránt törekedni kell arra, hogy ne csak megőrizték a rájuk bízott kincset, hanem lehetőségeikkel és tudásukkal gyarapítsák is!

Deszpot Gabriella: Az együttes mű, a közös alkotás is érdekes számomra Klára tevékenységében. Az alkotásban közösen vettek részt. A narratívák együtt bomlanak ki, hiszen olyan kérdést tesz föl a gyerekeknek, amivel segíti, hogy a történet kibontakozzék. De a szabad mozgás is közös volt, a gyerekek közösen eltáncoltak valamit a zenére, gyakran Klára is beállt közéjük. De semmit nem preconcepcionált, annak örült, hogy a gyerekcsoportok együtt hoznak létre valamit a semmiből. Ez egy poroszos tanár-diák viszonyban elképzelhetetlen.

Osskó Judit: 1956-ban Szombathelyen a Hámán Kató Általános Iskolába jártam, Kokas Klára fiatal pályakezdőként épp akkor jött hozzánk, hogy megalapítsa a zenei általánost. Csodálatosan tanított, ekkor természetesen még nem a saját, hanem Kodály módszerével szolmizálni, népdalokat énekelni, pikulálni. Kamara- és nagykórust alapított, csodálatos három évet töltöttünk vele együtt. Szigorú volt, de én imádtam. Később, már felnőttként, tévésként is tartottam vele a kapcsolatot: 2007 februárjában egyszer csak felhívott, hogy mit csinálok augusztus 12-én. Ugyanis le kellene jönni Zalasabarra egy nyári táborba, amit ő szervezett egészséges és sérült, valamint rákos betegségből éppen kigyógyuló gyerekek

számára. Lementünk egy operatőr kollégámmal a festőtáborba, és egy csodálatos idős házaspár prэшázánál a hegyen három felejthetetlen napot töltöttünk a gyerekek és Klára társaságában. Miközben a szabadban Beethoven muzsikája szólt, a gyerekek a prэшáz falát festették közösen, és ebből született a *Zenével tanítok* című film.

Kiss Julianna: Amit én, amikor először láttam, végigsírtam.

Klein Sándor: Igen, én sem tudtam megállni, hogy ne csorogjanak a könnyeim.

Osskó Judit: Én sem...

Klein Sándor: A közös alkotásnak, amit Deszpot Gabriella említett, a zalaszabari festőtábor az egyik legszebb példája!

Osskó Judit: Nagyon boldog vagyok, hogy megcsinálhattam, és hogy amennyit az élet hozott, a sors megengedett, Kokas Klárával lehettem.

Reikort Ildikó: Volt-e olyan különleges élményetek, amit annak idején nem tudatok megfogalmazni a zenével való találkozásban?

Réthelyi Orsolya: A közös alkotásban az volt az egyik legcsodálatosabb, hogy az egyik gyerek fogékonyabb a zenére, a másik az ábrázolásra festésben, rajzban, a harmadik pedig a narratív kifejezési módra. Én ez utóbbiak közé tartoztam. A zene hatalmas élmény volt, de a zene mégsem az én igazi, saját nyelvem. Menet közben alakult ki a tánc, együtt koreografáltuk, s a végén legtöbbször én fogalmaztam meg, hogy mi volt a története, a többiek beleszóltak ugyan, tehát azt is közösen fogalmaztuk, de a szöveg tőlem jött. És más, kisebb gyerekeknél is ez látszott a csoportmunkában, hogy ki milyen változatosan tudta kifejezni azt, hogy mit tesz vele a művészet, táncban, rajzban, színekben, formákban vagy éppen elmesélt történetben, és ezek összeadódtak.

Egy élményem ide kívánczik. Akkor még nagyon kicsi voltam, táncoltunk az egyik foglalkozáson, ez idő tájt halt meg Klári néni édesanyja, s emlékszem, nagyon szomorú volt. El is mondta nekünk, tudtuk, bár valószínű nem nagyon fogtuk fel, milyen az, ha valakinek meghal az édesanyja. S akkor táncoltam neki egy történetet, amiben valaki meghal, eltemetik, a bogarak (én nagyon szerettem az állatokat, a természetszeretet közös volt bennem és Klári néniiben) és a kukacok porhanyósítják a földet, és átmásznak ezen az eltemetett emberen. Nekem akkor, gyerekként ez egy csodálatos gondolat volt: egyé lenni a földdel, és ebben ezek az állatkák közreműködnek. Klári néni évekkel később egyszer azt mondta nekem, hogy ez neki rendkívüli ajándék volt, mert azelőtt ő rettegett attól a gondolattól, hogy az édesanyját eltemették, és ott szétoszlik a teste. Ez a tánc és hozzá ez a történet neki megnyugvást adott. Felnőttként persze ilyet nem mondtam volna senkinek a viláért sem, hogy az édesanyád teste szétporlik a földben. [...] Sok mindent egész másképp néz felnőttként az ember...

Benyó Bertalan: Én két illúziót szeretnék eloszlatni. Az egyik az, hogy mi gyerekként mindig eltáncoltunk egy kész, kerek, egész történetet, ami a zenehallgatás közben a közös tánc során jött létre. Természetesen ez nem így történt. A gyerekek automatikusan megmozdulnak a zenére. Elengedjük magunkat, ráhangolódunk a zenére, és belemozdulunk. Minden kisgyerek vezényel. Amíg a belső gátakat ki nem építik benne, addig minden kisgyerek vezényel, és minden kisgyerek rámozdul a zenére. Az alkotási folyamat nem zárul le azzal, hogy vége van a zenének és a táncnak, hanem, akár még szavakban is megfogalmaz valamit, ami megközelíti azt, ami előtte történt. De nem feltétlenül arról van szó, hogy ő tudatában volt a történetnek, mielőtt azt mesélni kezdte. A történetek, nagyon sokszor, a zene és a mozgás hatására utólag keletkeztek, nem pedig előtte vagy a tánc alatt. A közös táncoknál csak bizonyos morzsák alakultak ki, a gyerekeknek ki kellett alakítaniuk bizonyos koncepciót, aminek mentén mozgásban kommunikálnak egymással.

És egy másik tévhit, hogy ez teljesen szabad és kötetlen volt. A gyerekek tanulékonyak, és nagyon gyorsan megtanulják azt, hogy minek örülnek az emberek. Minden gyerekben benne van az, hogy picit azért alkalmazkodik. Nem tudunk olyan körülményeket teremteni a leggyengédebb érintéssel sem, ahol a gyerek teljesen szabadon, teljesen alkalmazkodási motiváció nélkül, csak önmagát adná. Mi, akik ott voltunk, bizonyos mértékig Klári néni visszatükröződéseként élhattük meg azt, hogy mi milyenek vagyunk.

Réthy Orsolya: Az elvárás Klári nénitől függetlenül, de megvolt. A helyzetből adódott.

Benyó Bertalanné: Én mind a négy gyerekemmel jártam Klárához, a foglalkozásaira. Kapcsolatunk később is megmaradt, sőt barátsággá nemesedett vele és testvérével is. Fontosnak tartom azt a tapasztalatomat megosztani, hogy Klári nem uralta a gyerekeket, mert nem akarta uralni a gyerekeket, de uralta a helyzeteket! Egyszer meg is fogalmazta nekem, hogy minden pedagógus annyi szabadságot adjon a gyerekeknek, ameddig uralni tudja a helyzetet. Hallottuk, hogy fiatal korában milyen szigorú volt, valószínű akkor még nem volt képes arra, hogy nagyobb szabadságot adva is uralja a helyzetet. De a tehetségénél fogva érezte, hogy mi után kell mennie, meddig ereszthet. A másik gondolatom pedig az, hogy Klára teljesen odaadta magát ennek a munkának! Ez volt életének a fő vonala. Vigyázott a képességére, és vigyázott magára. Minden hétvégén elutazott, regenerálódott, rendszeresen járt a Zeneakadémiára, a gyerekei akkor már felnőttek, amikor ő ezt a fajta munkát elkezdte.

Réthy Orsolya: Minden Kokas-tanítvány tudja, mi a zene első hangja. Néma csendben vártuk a zene első hangját. Lehet, hogy előtte rohangáltunk, de amikor a zene megszólalt, csöndben vártuk, hogy megszólaljon a zene első hangja. Klári néni tisztelte a zene első hangját, és velünk is tiszteltette. Ez egyfajta szigor volt.

Tóth Teréz: A legújabb Nemzeti alaptanterv, az oktatásban a tartalmi szabályozás legmagasabb szintű dokumentuma a teljes figyelemmel átélte, zenei befogadó élményt kiemelt célként

írja le, s Kokas Klára nevéhez köti annak oktatásban való megteremtését. A Kokas-módszer ily módon történő legalizálása, hivatalos oktatási dokumentumba emelése, egyszerre szárny és teher a módszer követőinek...

Deszpot Gabriella: A Kokas-pedagógiát külön entitásként kell kezelnünk. Aki így tanít, bizonyos alkattal és attitűddel kell, hogy rendelkezzen! Ideális lenne, ha külön lenne Kokas-foglalkozás a nevelési-oktatási programban, a tantervben, akár mint tehetség-gondozás, kompetenciafejlesztés, személyiségfejlesztés vagy inkluzív művészeti nevelés. A komplexitást Kokas-keretekben integrált megközelítésben képzelem el, mint egy komplex művészeti „tantárgyat”, ahol a zenei mozgásos és a vizuális fejlesztés mellett megjelennek az anyanyelvi, irodalmi és a drámapedagógiai elemek is. Ugyanakkor nem tartom szerencsésnek a foglalkozások előre tematizálását, sőt ellentmondásnak érzem, hogy az egyes tantárgyak tanmenetébe kellene beleerőltetni a Kokas-programot. A „tantárgyasítás” további problémákat jelentene az értékeléskor. Klára évekig követte a gyerekek személyiségének alakulását. Fontos, hogy nem külső kritériumokhoz mérte a fejlődést, hanem ahhoz, hogy a gyerek önmagához képest mennyit fejlődött, hogyan alakult. Ehhez kellenének saját, kidolgozott mérési eszközök. Alkotó személyiségű, hiteles pedagógusok kellenek a Kokas-foglalkozásokra, mert a módszertan elsajátítása és alkalmazása önmagában még nem elég.

Makai Éva: A Zeneakadémián tanítók leendő zenetanárok. A felsőoktatásban a Kokas-pedagógia jelen van a Zeneakadémia tanárképzésében. Olyan tantárgyakban, mint a nevelés gyakorlata vagy a tehetség-gondozás didaktikája. A növendék iránti tiszteletet szeretném átadni a hallgatóimnak, amit a reformpedagógiából, a Kokas-pedagógiából le lehet vezetni. Az ebihalaknak örülünk, de látjuk bennük a leendő békákat is. Segíts, hogy magam csinálhassam – mint Montessori mondta, s erre utalt Kokas Klára is.

Klein Sándor: Nagy öröm, hogy bevették a Nemzeti alaptantervbe, ugyanakkor nagyon vigyázni is kell! Egyszer ezt én már átéltem a Varga Tamás nevéhez fűződő komplex matematikatanítás módszerrel, amelyik a 60-as évek végétől 10 éven át gyönyörűen fejlődött: a végén már száz osztályban önként és lelkesen csinálták a tanárok. Egészen addig tartott ez az ideális kor, amíg egy párthatározattal el nem rendelték, hogy be kell vezetni az egész országban. És akkor 8-10 éven belül a módszer jórészt „feloldódott” a rendszerben. Ahogy korábban mondtam: a tanárookra nem lehet rákényszeríteni egy létezési módot. Tananyagot igen, módszert bizonyos fokig, nehezebben, igen, de létezési módot nem. Ha az önkéntesség elvész, a lényeg vesz el, és eltűnik a csoda.

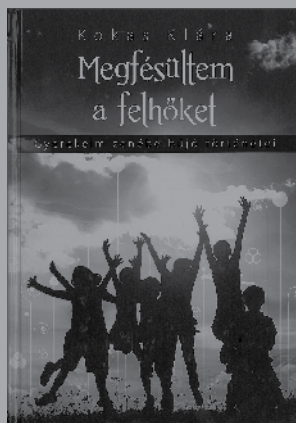
Kokas Klára:
Mégfészültem a felhőket.
Gyermekeim zenébe bújó
történetei.

Kokas Klára Apage Zene-
Életöröm Alapítvány,
Budapest, 2012.

Gondolatok Kokas Klára utolsó könyvéről

A Nemzeti Kulturális Alap támogatásának köszönhetően 2012-ben jelenhetett meg Kokas Klára, *Mégfészültem a felhőket* című könyve. Az alcím – *Gyermekeim zenébe bújó történetei* – körvonalazza a kötet tartalmát. Azok, akik nem ismerik Kokas Klára tanításának lényegét, félre is érthetnék, azt gondolva, hogy itt a gyerekek a zenére táncolnak el valamilyen már ismert, valaki által előre megkoreografált vagy ismertetett történetet. De nem – itt, a zenében kinek-kinek, a maga által felfedezhető történet expresszív, fokozatos, sokszor csoportos, de nonverbális kibontásának lehetünk tanúi. Nem úgy, ahogy Michelangelo „csak” leszedte a természetes, amorf kőről a felesleget és megtalálta a benne rejlő eszményi formát, hanem úgy, ahogy valaki talál egy lepedőt vagy egy nagy kendőt, és nézegeti, hajtogatja, magára teríti, általköti, próbálgatja, felveszi, mint egy köpenyt – belebújik, beleburkolózik kitalálva neki egy olyan formát, amit egyénisége hordozni tud. A történetek ott élnek, ott lapulnak a mesteri zenéknek, daloknak a szövetében, ráncaiban, bugyaiban. A gyerekek megtalálják a mű esszenciáját és a bennük rejtőzködő szereplőket és cselekvéseiket, a helyszíneket, a hangulatokat, és aztán cselekményt építenek mindebből a mesei átváltozás, átváltoztatás segítségével. Ezekből a történetekből több mint harminc példát hoz elénk a könyv. Olyanokat, amelyek érett, komoly üzenetei méltán lehetnek tanulságosak a felnőttek számára is.

A példák azokból az időkből valók, amikor is Kokas Klára foglalkozásainak 1984-től a Budapesti Művelődési Központ adott helyet. Tulajdonképpen „zenébe bújó sziget” volt ez, az idejáró gyerekek és szülei, kíváncsi szakemberek és felfrissülni vágyó pedagógusok számára. A nyolcvanas évek második felében heti két alkalommal is tartott itt délutáni foglalkozásokat Kokas Klára gyerekcsoportoknak. Ezek a kis közösségek mindig virágne-



vet kaptak (pl. Rezedák, Harangvirágok, Teljes szegfűk), ezt aztán évekig viselték. Fellapozva a tartalomjegyzéket, elolvasva a fejezetcímeket máris, érezzük a foglalkozások hangulatát: Pingvinek kövei, Az arcom kitalálta, Szivárványból lett a nevünk, Izlandi gejzír, Védőpáncél, Varázsfluvola fecskéknek és királyoknak, Kiút a szomorúságból, Zene a patakban, Gyógyító füvek a mezőben...

A könyv jelentőségét mégsem csak az irodalmi értékű (korábban jórészt publikált) gyermektörténetek képviselik, hanem túlnyomóan a szerző, Kokas Klára szövegei, amelyek tulajdonképpen pedagógiai, pszichológiai magyarázatok, ars poeticának is beillő, a módszertani fogásokat is kifejtő eszmefuttatások, a lényegyet kiemelő, visszatekintő összegzések.

Kokas Klára élete utolsó nyarán – saját megfogalmazása szerint – mintegy „önmegtagadásként” elővette régi írásait, múltbéli kép- és hanganyagait, hogy a hatalmas dokumentumhegyet rendszerezve hagyományozza az utókorra. E sziszifuszi munka jutalma volt, hogy nagy örömmel új felfedezéseket tett saját életművében. Tematikus egységeket alakított ki a már megjelent és a publikálatlan írások, az ún. óramondások gépelt és hangszalagon rögzített rengetegéből. Ezekből a gyermekszövegekből, párbeszédéből áll össze könyvének váza, amelyeket a nyolcvanéves szerző 25 év távlatából kommentál, újraelemez.

A foglalkozásokon történtek részletes leírása és azok magyarázata nem újdonság a zenepedagógus, zenepszichológus, író életművében. Legjelentősebb köteteiben is tulajdonképpen ezt teszi. A gyermekek által kitáncolt és egyben elmondható történetekből mintegy ötvenet már közzétett *A zene felemeli a kezemet* című könyvben, amely 1992-ben jelent meg az Akadémiai Kiadónál, majd ugyanez az ún. életmű DVD-ROM-on vált elérhetővé a nagyközönség számára 2007-ben. Címe – *Öröm, bűvös égi szikra* – nemcsak a hatalmas életmű-repertoárt jelenti, hanem digitalizálva magában foglalja az azonos című, 1998-ban megjelent könyvét is, amely inkább folyamatában mutatja be a szerző tevékenységének jellemzőit. Kokas Klára abban is az ihletett zenéről, illetve a zenéről mint ihletőről kérdez a 9. oldalon: „Milyen zene? Hogyan? Mikor? Kinek? Miért?”

A *Megfésültem a felhőket* című könyvben ezekre a kérdésekre (is) alaposan kimunkált válaszokat kapunk. A könyv szövegfolyama képes beszéddel dolgozik – olyan értelemben, hogy felmutat egy-egy jelenetet, majd káté formában fejtegeti, elemzi azt. A kérdések – akár a gyerekekhez, akár önmagához szólnak – a legegyszerűbbek, a legtisztábbak, sztereotípiamentesek. A válaszok pedig igen őszinték, meglepőek, sokszor katartikusak. Általában elmondható, hogy a könyv lírikus hangvételű, annak ellenére, hogy módszertani jegyzetnek, illetve esettanulmány-kötetnek is beválna. Tulajdonképpen pedagógiai költészet ez, amely a tanulás, a személyiségváltozás eseményét műélvezettel szemléli. De hát ilyenek a tanítás művészetét művelők!

Kokas Klára (1929–2010) a nemzetközileg elismert kreatív zenepedagógus művészete, tanítómestersége különleges módon, az improvizáció létjogosultságán keresztül közelíti meg Kodály Zoltán nevelésfilozófiáját – a zene szabad elérésének lehetőségét mindenki számára. Életműve a sokszínűség, a változatok, a metamorfózis gyönyörűségéről szól. Tevékenysége korszakos jelentőségű, mert munkássága a kodályi elvek megvalósítását alapozza meg: a természetes, kötetlen zenei mozgásfejlesztő, zeneérzékenyítő hatását kihasználva a ké-

pességfejlesztésben. Életében azt figyelte, kutatta, hogyan működik a zene mint alkotó erő az emberi lélekben, és mi jön ebből „lét”-re a színhelyen. Ezért vette komolyan a gyermekek, tanítványok spontán cselekvéseit, megtalált történéseit, amelyek a táncokban, mondatokban és képekben jutottak kifejezésre vagy szövődtek tovább.

Ezeket a kifejeződések anyyira tisztelte, hogy önálló (mű)alkotásnak tekintette, amihez nem szabad hozzátenni semmit, és elvenni sem lehet belőle, hiszen az elmesélt cselekvések valóságként voltak jelen. Mesék, de mégsem azok. Drámai jelenetek, amelyekről a szereplők szimultán tudják, hogy játék, mégis élnek benne. Ezek a könyvbéli szövegek így hangzottak el a gyerekek szájából, ilyen egyszerűen, filozofikusan. Nincsenek átírva. Éppen ezért javaslom a könyvet azoknak, akik közelebb szeretnének kerülni a gyerekekhez vagy az emberi lélek legtisztább rétegeihez, és természetesen a Zenéhez.

A Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadásában megjelent kötet 160 oldalas, és 19 korabeli fekete-fehér fotót is tartalmaz, melyeket a kiadást segítő csoport tagjai a Kokas-archívum film- és képtárából válogattak ki. A szerző halála után a második évben fejeződtek be azok a szöveggondozási, szerkesztői munkálatok, amelyeket *Kerényi Mária* kezdett el még Kokas Klára életében és *Tóth Teréz* mint alkotószerkesztő tett véglegessé.

A könyv nemcsak Kokas Klárától tartalmaz értékes szövegeket. *Hollós Máté*, zeneszerző előszavában az áramlást mint kulcsszót alkalmazza, amelyen keresztül Kokas Klára karizmatikus egyénisége és a gyerekekhez, zenéhez való viszonya megközelíthető. *Kerényi Mária* mottóválogatása új kontextusba helyezi az egyes fejezeteket. A 125–126. oldalon dr. Pásztor Zsuzsa, zongoraművész-tanár műfajt teremtő mozgáselemzése olvasható egy kislány kreatív mozgásáról, amelyet Bartók Béla *Hat tánc bolgár ritmusban* című darabjának részletére improvizált. *Tóth Teréz* szerkesztői utószava „Hogyan teremt Mozart lepkeszárnyal fésült felhőket?” címmel tulajdonképpen tanulmány. Ezeken az oldalakon nemcsak a könyv születésének körülményeiről vagy egy-egy fejezet jelentőségéről ír, hanem legértékesebb üzenete azon felismerés, hogy Kokas Klárát mint szépíró is számon kell tartanunk. Ha úgy vesszük, ennek ő az első kutatója. A könyv bemutatóján előadást tartott és kerekasztal-beszélgetést vezetett, amelynek témái között ott volt a színesztézia, illetve a gyermekek nyelvi leleményeinek bemutatása Kokas Klára írásaiban.

A könyv finom tipográfiája segít a párbeszédet követésében és elképzelésében, amelynek formálására *Terray Boglárka* mint olvasószerkesztő tett következetes javaslatokat.

A kiadványterv és a borító *Szabó Ferenc* remek és érzékeny munkája. A könyv hátlapjára *Nemes László Norbert* írt ajánló szöveget *Forgács Péter* Kokas-portréja alá. A belső borítón lévő fekete-fehér kettős portré fejezi ki igazán a könyv hangulatát, amelyen Kokas Klára egy gyermekkel látható, érdekes, védő helyzetben. Ezen látható az a létforma, amelyet a könyv írójának egyik tisztelője így fogalmazott meg: „Kokas Klára jelenléte olyan, mint egy ölelés.”