

UP
SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2019 / 1–2.

SERDÜLŐ- ÉS IFJÚKORI ÖNKÉNTESSEG – TAPASZTALATOK

Digitális történetmesélés a Zöld Kakasban

Az életmentés tanítása az iskolában

A rendészeti tisztté válás első nehézségei

Átalakítások után – A középfokú továbbtanulás jellemző adatai

„Szót tudunk-e érteni egymással?” – Iskola Extremizmán határán

A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny

legjobbjai – 2. rész

Szemle, Napló



A képekről

Lapszámunk önálló képei a budapesti Zöld Kakas Líceum médiás csoportjának 2018-ban összeállított portfóliójából származnak. A válogatás során a csoport vezetője, G. Soponyai Dóra két fontos szempontot érvényesített: az adott diák szeresse a képet, és a fotó jól mutasson fekete-fehér nyomtatásban is. Egyéb megkötés nem volt.

A portfólióhoz a diákok bemutatkozó szöveget is írtak, melyet egyikük, Belényesy Zsófia szerkesztett eggyé. Ebből közlünk részleteket:

„A médiás csoportunkat magunk között KisCsaládnak hívjuk, mert anyyira meghitt, védett és elfogadó közeg. Legtöbbünknek nem ez az első kalandja az oktatás ködös útvesztőiben. Van, aki régebben, és van, aki kevésbé régebben lett tagja eme aprócska famíliának. De ez a rövidebb vagy hosszabb idő igazán emlékezetes és meghatározó részt jelent mindannyiunk életében. [...] A Kakas családias környezetében a legkönnyebb tanulni, fejlődni. Mi pont ezt éljük meg a médiaképzésünk alatt. Sokat fejlődünk, mióta ide járunk. Jobbat nem is kívánhat az ember, ha tanulásról és csoportos foglalkozásokról van szó. Sokszor demokratikusan döntünk arról, hogy mit tanuljunk, kit mi foglalkoztat egy adott tantárgyon belül, vitázunk, szélesítjük a látókörünket. És a tanár nem mint tévedhetetlen földöntúli lény, hanem mint hús-vér ember áll ezekhez a vitákhoz. [...] Itt hallottuk először egy tanártól, hogy »nem tudom, de utánanézek«. Mert itt a tanárok mernek olyan kérdésekkel foglalkozni, amire nincs konkrét válasz. Mind próbára tesszük a saját nézeteinket, inkább beszélgetünk, mint száraz és vitathatatlan állításokat körmölünk le. Ezáltal már a hangulat is más itt, ami barátságossá és egyedivé teszi ezt a helyet.”

*„Ez a fotó egy volt tanítványom,
Katona Máté munkája 2017-ből.
A képet én választottam, kifejezi,
mit is csinálunk naponta a
Kakasban...”*

(G. Soponyai Dóra)



A további képek a 43., 56., 57., 58., 75., 99., 108. és 134. oldalakon láthatók. A hozzájuk tartozó szövegeket az alkotó diákok írták. A címlapon Lambert Klaudia *Neked adom az időmet* című fotója látható, amelyről készítője ezt írta: „Akárcsak egy festmény. Bensőségességet sugall.”

ÚJ
SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

69. évfolyam
2019 / 1–2.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **NAHALKA ISTVÁN:** A tapasztalati tanulás elvének kritikája

TANULMÁNYOK

- 21 **DORNER LÁSZLÓ:** A serdülő- és ifjúkori önkéntességgel kapcsolatos tapasztalatok empirikus vizsgálata

MŰHELY

- 44 **G. SOPONYAI DÓRA:** „Tanulok embernek lenni” – Digitális történetmesélés a Zöld Kakasban
- 59 **DR. BÁNFAI BÁLINT – BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA – PROF. DR. BETLEHEM JÓZSEF:** Hogyan menthetnek életet gyermekeink? Az elsősegélynyújtás oktatásának lehetőségei az iskolában
- 76 **ERDŐS ÁKOS:** A rendészeti tisztté válás első nehézségei – A gyermeki elképzelések találkozása a realitással

ÉRTELMEZÉSEK-VITÁK

- 100 **FEHÉRVÁRI ANKÓ – HÍVES TAMÁS:** A középfokú továbbtanulás néhány jellemzője

ISKOLA-VILÁG

- 109 **KERÉNYI MARI:** Iskola Extremisztán határán
- 125 **BÁNHIDI DOMINIK – NAGY FELICIÁN:** A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny legjobbjainak bemutatkozása – 2. rész

Uj Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA |
MÁTRAI ZSUZSA | **PODRÁ CZKY JUDIT** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztők

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

Főmunkatárs

TAKÁCS GÉZA

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatóiskutató és Fejlesztő Intézet
Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványok Központja
Igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70-72. III. em. 100/A
Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

**A lapszám nyomtatott változata
az Alföldi Nyomda Zrt. támogatásának
köszönhető.**

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 12,87 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZEMLE

- 135** Széll Krisztián: Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák (**Hornyák Ágnes**)
- 138** Jáki László: Szathmáry Lajos életútja. „Egy ember, aki széttosztotta magát” (**Tölgyesi József**)

NAPLÓ

- 141 TAKÁCS GÉZA:** Tűnődések, találkozások III. (A vadgesztenyések és a patronások)
- 144** Szerkesztői jegyzet
- A címlapon Lambert Klaudia *Neked adom az időmet* című fotója látható (Zöld Kakas Líceum)
- B4** Részletek Mérő László és Feldmár András egy-egy írásából

SZÁMUNK SZERZŐI:

DR. BÁNFAI BÁLINT

adjunktus | Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar Sürgősségi Ellátási és
Egészségpedagógiai Intézet | Pécs

BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA

doktorandusz | Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar Egészségtudományi Doktori
Iskola | Pécs

BÁNHIDI DOMINIK

végzős középiskolai tanuló | Szent László ÁMK
Gimnáziuma | Baja

PROF. DR. BETLEHEM JÓZSEF

egyetemi tanár | Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar | Pécs

DORNER LÁSZLÓ

tanársegéd | Eszterházy Károly Egyetem Pszichológia
Intézet | Eger

ERDŐS ÁKOS

egyetemi tanársegéd | Nemzeti Közszerkeleti Egyetem
Rendszertudományi Kar | doktorandusz | NKE
Rendszertudományi Doktori Iskola

FEHÉRVÁRI ANKÓ

egyetemi docens | ELTE Neveléstudományi Intézet |
tudományos főmunkatárs | EKE OFI | Budapest

G. SOPONYAI DÓRA

mentor, programvezető | Zöld Kakas Líceum,
médiacsoport | munkatárs | Vizuális Világ Alapítvány |
a *Kockás forradalom* című film egyik készítője

HÍVES TAMÁS

tudományos munkatárs |
EKE OFI | Budapest

HORNYÁK ÁGNES

magyar-pedagógia szakos középiskolai tanár |
Szerencsi Szakképzési Centrum Tokaji Ferenc
Gimnáziuma és Szakgimnáziuma

KERÉNYI MARI

alapító | Zöld Kakas Líceum | Budapest

NAGY FELICIÁN

egyetemi hallgató | Széchenyi István Egyetem | Győr

NAHALKA ISTVÁN

nyugalmazott egyetemi docens | egyetemi óraadó |
előadó | ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
| EKE Neveléstudományi Doktori Iskola

TAKÁCS GÉZA

főmunkatárs | Új Pedagógiai Szemle

TÖLGYESI JÓZSEF

tanár | főiskolai docens | KJE Orosháza



NAHALKA ISTVÁN

A tapasztalati tanulás elvének kritikája¹

LÁTÓSZÖG

A tanulmány elemzi a tapasztalati tanulás elvét, bemutatja kialakulását, a pedagógia tudományos és gyakorlati fejlődésében játszott szerepét és kritika alá veszi abból a szempontból, hogy ma már nem felel meg a megismerési, tanulási folyamatokkal kapcsolatos korszerű elképzeléseknek, ellentmond a konstruktivista tanuláselmélet kiindulópontjainak. A szerző gyakorlati kérdések elemzésével mutatja be, hogy a tapasztalati tanulás elve milyen, ma már nem adaptív, mégis tartósan fennmaradó, sajátos pedagógiai elképzeléseknek és gyakorlati formáknak ad elméleti hátteret, ezzel bizonyos területeken akadályozva egy korszerű pedagógiai gyakorlat kibontakozását. A tanulmány a tanítás-tanulás minden „tantervi területén” érvényesíthető elképzeléseket mutat be, de az elemzett problémák a természettudományos és a matematikai nevelésben jelentkeznek a legélesebben.

BEVEZETÉS

Számos tanterv van, amely igen határozottan követi a *tapasztalati tanulás elvét*. Az elv lényege, hogy *az egyéni tanulási folyamatok az egyén tapasztalataiból indulnak*, minden tanulási folyamat a konkrét érzéki vagy/és cselekvéses tapasztalatokból építkezik (később mindezt részletesebben is jellemezem). Ez az alapvető szemléletmód fontos szerepet kapott a 2018 augusztusában ismertté vált Nemzeti alaptanterv (NAT) javaslatban, és úgy tűnik, kiemelt vezérelv lesz a kerettantervek megalkotása során is – legalábbis azokon a tanulási területeken, ahol az alkalmazása releváns, vagyis szinte mindegyiken. Ezt támasztja alá a matematika kerettanterv készítéséről, annak bizonyos alapelveiről az Oktatás – 2030 kutató-

tócsoport honlapján megjelent írás (Oktatás – 2030, 2019).

Ebben a tanulmányban közelebb-ről megvizsgálom a tapasztalati tanulás elvét, és igyekszem kimutatni, hogy az *nem fér össze a megismerésről, a tanulásról vallott, korszerűnek mondott, elsősorban a konstruktivizmus alapgondolatait követő elképzelésekkel*. Természetesen szinte semmi új nem lesz abban, amit leírok, a hazai szakirodalomban is sok minden megjelent már ezzel kapcsolatban (Cserné Adermann, 2013; Nahalka, 2013, 2002; Nagyné, 2010; Jármái, 2008; Zalay, 2006), és a konstruktivista pedagógia elterjedésétől kezdődően a nemzetközi szakirodalomból is bőven hivatkozhatunk forrásokra (Cristea, 2015; Juvova, Chudy, Neumeister, Plischke és Kvintova, 2015; Raskin, 2011; Glasersfeld, 1995; Steffe és Gale, 1995). Mégis szük-

¹ A tanulmányt a szerző engedélyével – az írás tartalmának, kérdésfeltevésének általános érvényessége okán – közöljük *Látószög* rovatunkban.

ségét érzem, hogy újra felvessem a problémát, amire a NAT-ban és a kerettantervekben való megjelenése is kellő indok. Nyilván nem szórszállhasogatásról, nem egy szűk kört, vagy még azt sem érdeklő, köldöknézést jelentő elméleti kérdésről van szó, hiszen a válaszok a legtöbb tanulási területen jelentős mértékben meghatározzák, hogy miképpen formáljuk meg a tanulási környezeteket, miből indulunk ki, mit kezdünk a tapasztalatokkal és az azokon kívüli tanulási feltételekkel, mindenekelőtt az előzetes tudással. Vagyis *a probléma áthatja a tanulási-tanítási folyamatok megszervezésének egészét.*

A természetes az lett volna, ha ebben a kérdésben széles körű, szakmai érvek felso- rakoztatására, azok egymásnak feszülésére épülő vita alakult volna ki, és e vitában kikristályosodhatott volna egy, a többség számára a gyakorlati pedagógiában köve- tendő álláspont. Az elvi, elméleti különbö- zőség ekkor sem tűnt volna el, de legalább jó lelkiismerettel mondhattuk volna, hogy megvitattuk a kérdést, és alapos megfontolás után úgy döntöttünk, hogy min- denfajta tervezőmunka és gyakorlati kivitelezés során ezt és ezt az elvet követjük.

Ha ez nem az lett volna, amit jómagam ajánlok (sok szakemberrel együtt), akkor is belenyugodtam volna, miközben természetesen a tudományos munkát a saját szemléletmódom érthetőb- bé tétele és elfogadottságának fokozása érdekében tovább folytattam volna. De ilyen vita és ilyen döntés soha nem volt, és például a tantervek kialakítása során úgy dől el, hogy melyik szemléletmód érvénye- sül, hogy kik azok, akik éppen szakmai- hatalmi döntési helyzetbe kerülnek és így a saját szemléletmódjukat képviselhetik. Most éppen olyan szakemberek határo- zák meg, hogy ebből a szempontból mi

legyen a NAT-ban, a kerettantervekben és persze majd a helyi tantervekben, a tankönyvekben és a tanítási gyakorlatban, akik a tapasztalati tanulás elvét vallják. 12 évvel ezelőtt, amikor az akkori NAT készült, a másik oldal képviselői voltak jobb helyzetben. Ám egyik esetben sem volt szó vitában kiérlelt, szakmailag jól megalapozott döntésről. *A kérdést a ha- talmi konstellációk döntötték és döntenek el.* Tanulmányommal elő szeretném segíteni, hogy most, akár ilyen megkésettiséggel is, de elinduljon egy szakmai vita a kérdésről.

TAPASZTALATI MEGISMERÉS, TAPASZTALATI TANULÁS

A tapasztalati tanulás elve valójában azóta létezik, amióta csak emberek gondolkodni kezdtek a tanulásról. Nem kívánok hossz- sas neveléstörténeti elemzésbe bocsátkozni (fé- lek, bele is törne a bicskám), elég talán arra

utalni, hogy az emberi te- vékenységekkel kapcsola- tos elképzelések, gyakorla- ti megoldások, konkrét tudáselemek és attitűdök következő generációra tör- ténő hagyományozása so- rán nagyon természetes szerepet játszottak a tapasztalatszerzés legkülönbözőbb moz- zanatai. Az állatok elejtését, a magvak gyűjtését, a föld megművelésének részleteit, az alapanyagok megmunkálásának módja- it, a számítógépek összeszerelését meg kel- lett tanulniuk a gyerekeknek, a fiatalok- nak, és ez nyilván nem történhetett elméleti ismereteket szülő tanórákon, hanem igen nagy részben a „csinálással”, a konkrét tapasztalatok gyűjtésével. Ősrégi gyakorlat ez, ami máig fentmaradt, és na- gyon fontos szerepet játszik a gyerekek, fia- talok életre való felkészítésében.

jó lelkiismerettel
mondhattuk volna, hogy
megvitattuk a kérdést

rán nagyon természetes szerepet játszottak a tapasztalatszerzés legkülönbözőbb moz- zanatai. Az állatok elejtését, a magvak gyűjtését, a föld megművelésének részleteit, az alapanyagok megmunkálásának módja- it, a számítógépek összeszerelését meg kel- lett tanulniuk a gyerekeknek, a fiatalok- nak, és ez nyilván nem történhetett elméleti ismereteket szülő tanórákon, hanem igen nagy részben a „csinálással”, a konkrét tapasztalatok gyűjtésével. Ősrégi gyakorlat ez, ami máig fentmaradt, és na- gyon fontos szerepet játszik a gyerekek, fia- talok életre való felkészítésében.

Az ember – látva a módszer, vagyis a konkrét tapasztalatszerzés sikerét – elvet is gyártott hozzá: *minden tanulás így történik, tapasztalatokon alapul, és semmi másból, csakis e tapasztalatokból indulhat ki.* Az elv pedagógiai jellegű artikulálása a nevelés történetében számtalanszor megtörtént már korábban is, de tanulásparadigmát meghatározó szerepet Comenius munkássága nyomán kezdett el betölteni (Comenius, 1992). Comenius pedagógiáját a szemléltetés pedagógiájának is szokták nevezni. A szemléltetés a tapasztalatszerzés felhasználásának egyik módja. A szemléltetésben még szinte kizárólag az érzékszervek működésével megszerezhető tapasztalatok kapnak szerepet. A cselekvés mint tapasztalat beépítése a pedagógia elméletébe és gyakorlatába – tudományos alapossággal – a későbbiekben, elsősorban a reformpedagógiák megszületésével és működésével történik meg. Mind a szemléltetés pedagógiájában, mind a cselekvés pedagógiájában globális elvvé válik, hogy a gyerek csak akkor képes megtanulni valamit, ha arról a valamiről konkrét érzékszervi, illetve érzékszervi és cselekvéses tapasztalatokat szerezhet. Jean Piaget megalkotja az e pedagógiai gondolat alapjául szolgáló pszichológiai elméletet is, leírva, hogy *a gyermek autonóm cselekvései miképpen teszik belsővé a kezdetben csak a külső manipulációban jelen lévő mozzanatoakat*, hogyan lesznek ezekből a cselekvéses műveletekből belső, elvont gondolkodási műveletek (Piaget, 1993).

Nem csak a pedagógia egy elvéről van szó. A tapasztalatok fogalma a *tudomány* működésének magyarázatában is alapvető szerephez jutott. Már Comenius is elsősorban a brit empirizmus nyomán, annak hatására alkotta meg saját elképzeléseit a

tanulás folyamatáról. Az *empirizmus* 17. és 18. századi felemelkedése a filozófiában (Németh, 2015; Ropolyi és Szegedi, 2010) új alapokra helyezte az emberi megismerésről, így a tanulásról és a tudományos felfedezésekről alkotott felfogást. (Ismét nem szeretnék részletes elemzésekbe bocsátkozni azzal kapcsolatban, hogy a korábban született filozófiákban miképpen jelent meg az empirizmus, a 17–18. századi dialutut a hatás jelentős volta miatt emelem csak ki.) Semmi sem lehet az elmében, ami

előtte ne lett volna már meg a tapasztalatokban, hangzik az akkor született, sokak által már nagyon sokféle formában, de mindig ugyanazzal a tartalommal megfogalmazott állítás. Minden empirista megismerésfelfogás feltételez valamilyen

folyamatot, amely a tapasztalatoknak az elmébe való bekerülését és ott a tudás kialakítását eredményezi. Jó metaforák születnek ezzel kapcsolatban: már a görögöknél megvan a viasztábla metaforája – a viasztáblába az íróvesszővel lehet bevésni az ismereteket, és ez lehet az ember megismerő szervének is a funkciója –, illetve a John Locke által leírt, majd évszázadok során nagyon sokszor használt „tabula rasa” – üres lap – metafora is a tudás keletkezésének magyarázatát segítette.

A tudományos megismerésnek a megfigyelésekre, kísérletekre, mérésekre történő alapozását is az empirizmus teszi átfogó tudományértelmezést meghatározó gondolatrá és gyakorlattá. A természettudományoknak az újkor kezdetén kialakuló hatalmas forradalma éppen az empirikus vizsgálatok jelentőségének felismerésével vált egyáltalán lehetővé. Az empirista felfogást még inkább kibontó, a 19. század közepén megszülető *pozitivizmus* tudományfelfogását fejezte ki John Stuart Mill, amikor meg-

elsősorban a
reformpedagógiák
megszületésével és
működésével történik meg

fogalmazta a (természetet tanulmányozó) tudóssal szembeni elvárást, hogy tudniillik mielőtt belépne a laboratóriumába, hogy tudományos munkát végezzen, előbb a felöltőjével és a kalapjával együtt az elméleteit is akassza fel a fogasra. Ne zavarják semmilyen előzetes elméletek, káros hipotézisek a kutató kezét és elmét, ne akadályozzák meg, hogy a nyitott tudói agy befogadja a természet üzeneteit, amelyek a megfigyelések, a kísérletek, a mérések által jutnak el hozzá (Mill, 1843).

A megismerés empirista filozófiákban részletesen kidolgozott elvei magukba foglalják az *indukció* érvényesülését is. Az emberi megismerésnek, legyen az hétköznapi, tudományos, vagy legyen iskolai tanulás, határozott „iránya” van. Metaforikusan: „alulról felfelé” halad. Előbb az egyszerűbb dolgokat ismerjük meg, és csak ezután az azokból felépülő összetettebbeket. Előbb az egyes dolgokkal foglalkozunk, majd az általánosítás művelete segít, hogy átfogó rendszereket ismerjünk meg. Kezdetben a megismerés konkrét, kézzel fogható, egyszerűen átlátható dolgokkal kapcsolatos, hogy aztán az absztrakció műveletének alkalmazásával a világ megismerése kiterjedjen az elvont dolgokra is. Ne taníts elvont fogalmakat kicsi, óvodás, alsós gyerekeknek, általános iskolában még ne tanítsd a természettudományok elvont törvényeit, gondoskodj róla, hogy a gyermek a tapasztalataival előbb az egyszerűbb, egyes és konkrét dolgokat tudja átfogni, hogy aztán „alulról felfelé” haladva ismerhesse meg az összetett, általános és absztrakt entitásokat, ideákat. Ugyanez érvényesül mindenfajta megismerési folyamatban, így a tudományban is. A megfigyelések, a kísérletek, a mérések éppen azt szolgálják, hogy előítéletektől mentes, egyszerű, konkrét ismeretei

ne zavarják semmilyen előzetes elméletek, káros hipotézisek a kutató kezét és elmét

legyenek a tudósnak, és a törvényszerűségeket, elméleteket csakis ezután és csakis ezekből kiindulva lehet megfogalmazni.

A 20. században a pozitívizmusból kifejlődő *neopozitívizmus*, vagy más néven *logikai pozitívizmus* kezdetben azt a nagyra vágyó célt tűzte ki, hogy az összetett, bonyolult, elvont tudományos törvények, elméletek mintegy levezethetővé váljanak a megfigyelésekből, a konkrét tapasztalatokból (Tuboly, 2018). A tudomány sokat köszönhet ennek a törekvésnek, többek között a nyelv matematikai elemzésének

jelentős fejlődését, a szimbolikus logikai ismeretek elképesztő mértékű gyarapodását, az analitikus filozófia kifejlődését, azonban az *eredeti* cél elérése teljes illúziónak bizonyult.

Azt kell tehát mondanunk, hogy a tapasztalati tanulásra vonatkozó elképzelés a filozófiában, közelebbről a tudományfilozófiában, a pszichológiában és a pedagógiában jól megalapozott elmélettel rendelkezik, állításai nagyon világosak, természeteseek, az emberi elme szinte rákényszerül, hogy az elképzelést kritika nélkül elfogadja. Hogy az emberi megismerés, a gyermekek tanulása is csak tapasztalatokból kiinduló folyamat lehet, annyira természetes, magától értetődő emberi elképzelés, mint mondjuk az – némi iróniával fogalmazva –, hogy a Föld lapos, vagy az, hogy a Nap kering a Föld körül. A lapos Földről és a Föld körül keringő Napról szóló állítások ellen nagyjából bárki, akit megállítanánk az utcán és e kijelentésekkel szembesítenénk, hevesen tiltakozna. Pedig valamikor ez a két kijelentés evidencia volt, az ellenkezője pedig az emberek döntő többsége számára tévelygés, fantazmagória. Hasonlóan ahhoz, ahogy számtalan ember létezik ma a Földön, s állítom, hogy a pedagógusok többsége is

közéjük tartozik, akik botorságnak és nonszensznek tartanak, tartják is, ha valaki azt állítja, hogy a tapasztalati tanulás elve problematikus. Láttuk azonban, hogy már a logikai pozitivizmus alapvető kudarca is jelezte ezt a problémát, amit most közelebbről is bemutatok.

PROBLÉMÁK A TAPASZTALATI TANULÁS ELVÉVEL

Az, hogy a logikai pozitivizmus története kudarccal végződött, nem valószínű, hogy sok embert lázba hoz, vagy egyáltalán, nem valószínű, hogy a hozzáértőkön kívül még sokan tudnak róla.

Vannak azonban olyan, sokak számára nyilvánvaló jelenségek és folyamatok, amelyek igenis megkérdőjelezik, hogy a tapasztalati tanulás elve valóban megfelelő módon írja le a tanulás folyamatát.

A tudományokkal mint az emberi megismerés sajátos módjával foglalkozók körében soha nem volt kizárólagos az empirizmus állításainak feltétlen elfogadása. A legelső filozófiáktól kezdve mindig léteztek alternatívák, sőt, az újkor kezdetét megelőzően az alternatívák mindig erősebbek voltak. Az empirizmus, megszülvén a pozitivizmust, majd a logikai pozitivizmust, uralkodni tudott a tudományok, sőt, általában az emberi megismerés alapvető értelmezésén, azonban a huszadik században más megismerésfelfogások és tudományelméletek jelentek meg és váltak egyre fontosabbakká, és valójában *le is zajlott egy tudományos forradalom* e kérdésben. A hagyományos (empirista) paradigma fel-

bomlása a tudományos felfedezés értelmezésének jelentős átalakulásával kezdődött, és ezt követően a pszichológiában és a neveléstudományban megjelentek az „ugyanarra a srófra járó”, *konstruktivista elméletek*. Nem kívánom hosszasan bemutatni ezt a történetet, nem is vagyok hivatott rá. Aki nek a nevek sokat mondanak, gondoljon a 20. század '60-as, '70-es éveit tekintve *Thomas Kuhn*, *Karl Popper*, *Lakatos Imre*, *Paul Feyerabend* munkásságára a tudományelmélet újjáalkotása terén, és gondoljon *Jean Piaget*-ra, *Lev Szemjonovics Vigotszkij*-ra, *David Ausubel*-re, *Ernst von Glasersfeld*-re, *Paul Ernest*-re, *Rosalind Driver*-re a konstruktivizmus pszichológiában és pedagógiában való térnyerésével összefüggésben.

A tapasztalatok mindenható szerepének megkérdőjelezésére részben a tudománytörténet egyes folyamatainak újraértelmezése alapján került sor. Bár sokakat meglep még ma is (különösen az ellenkezőjét állító egyetemi

mindig léteztek
alternatívák, sőt, az újkor
kezdetét megelőzően
az alternatívák mindig
erősebbek voltak

tankönyvek szerzőit), mégis egyszerű tudománytörténeti tény például, hogy *Galilei* nem golyóbisok pisai ferde toronyból való ejtgetésének megfigyeléséből alakította ki a szabadesés törvényét; hogy *Newton* a gondolataira hagyatkozott, amikor a mechanika törvényeit és a gravitációs vonzásra vonatkozó összefüggést megfogalmazta; vagy hogy akkor, amikor *Einstein* megalakította az általános relativitáselméletet, még híre sem volt olyan kísérleti, megfigyelési eredményeknek, mint a fény elhajlása a Nap közelében, a Mössbauer-effektus² vagy a Világegyetem tágulása. A *Merkúr* bolygó *Nap* körüli keringésének a Newton-féle gravitációs egyenlet segítségével nem magyarázható anomáliái ismertek voltak

² *Rudolf Mössbauer* 1958-as felfedezése szerint bizonyos atommagok gamma-sugarak elnyelésékor az elnyelt sugárzást egy megnövekedett hullámhossztartományban visszasugározzák. (A szerk.)

ugyan, de *Einstein* ezt az ismeretet egyáltalán nem használta fel az általános relativitáselmélet egyenleteinek levezetése során.

Kuhn és sok más gondolkodó vizsgálatai azt mutatták, hogy az a tudománykép, mely szerint „a tudósok a kísérleteikből, megfigyeléseikből, méréseikből vezetik le a felfedezett elméleteiket”, naiv, és a vizsgált történeti eseményeket tekintve nem írja le jól azt, ami valójában történt. Az derült ki, hogy *az elméleteknek, az előzetes elképzeléseknek nagyon jelentős szerepük van a tudományos felfedezésekben*. A tu-

dósok nem az empirikus vizsgálatok eredményeiből következtetnek az elméleti általánosításokra, hanem sokkal inkább az történik, hogy ellenőrzik az elméletekből levonható, empirikusan vizsgálható következményeket, illetve elkezdnek új elméleteken gondolkodni, ha az empirikus vizsgálatok nem azt igazolják vissza, amit az elmélet alapján vártak. Előbb vannak elméleteink, elképzeléseink arról, hogy mik lehetnek az általános összefüggések, és éppen ezek a gondolati rendszerek irányítják a tesztelésükre hivatott empirikus vizsgálatokat. Ezt hívják *elméletirányítottságnak* is. Fogalmaznak úgy is, hogy elméletek nélkül a tapasztalatok vakok. Tapasztalataink elméletektől terheltek, elméletek által meghatározottak. Sokféle formája született meg ugyanannak a leírásnak, de mind azt mondja, hogy „a tapasztalatokból lesz majd az átfogó tudás” elképzelését alapvetően felül kell vizsgálni (*Kuhn*, 1999; *Lakatos*, 1999; *Feyerabend*, 1999).

Az emberi megismerést, és speciálisan a tanulást is ennek a gondolatnak megfelelően próbálták meg értelmezni a 20. század '60-as, '70-es éveiben a konstruktivista pedagógia alapjait lerakó szakemberek. Először is, megkérdőjeleződött az a határozottnak vélt tudás, hogy a tanuló ember

valahonnan átveszi, „felveszi” a tudást, *megkérdőjeleződött, hogy a pedagógiai folyamat lényege a tudás valamifajta közvetítése* (a nyelv segítségével, az ingerek vagy a cselekvés által). A tudás transzmisszióját kérdőjelezte meg elsősorban a konstruktivista pedagógia, helyébe állítva azt az elképzelést, amely szerint *a tudás konstrukcióval, a tanuló ember belső tudáépítési folyamataiban jön létre* (*Glaserfeld*, 1995; *Nahalka*, 2002). Márpedig ezt a folyamatot nem pusztán az határozza meg, hogy a tanuló embert milyen behatások érik, mivel,

kikkel kerül kapcsolatba, hanem az is – sőt, az elmélet kifejtésében már az jelenik meg, hogy elsősorban az, hogy a tanuló ember az őt ért hatásokat

milyen kognitív és affektív rendszerekkel, elsősorban milyen előzetes tudással dolgozza fel, értelmezi. És ekkor, ezzel történt meg a *tapasztalat trónfosztása*. Az – előtte a pedagógia szent tehenének tekintett – tapasztalattal kapcsolatban az új gondolatok képviselői azt az új értelmezést alakították ki, hogy *maga a tapasztalat is konstruált*. Amit tapasztalatnak nevezünk és objektívnek, csakis a külső hatások által meghatározottnak gondolunk, az valójában a külső hatások és a belső feldolgozó rendszer kölcsönhatásának eredménye, vagyis a tapasztalatban semmi objektív nincs, az emberi konstrukció. Ebben az értelemben a tapasztalat nem lehet kiindulópontja a tanulásnak. Az embert érő hatásokat értelmezzük, foglmaink segítségével kategóriákba soroljuk be. A tapasztalat ebben az értelmezési folyamatban jön létre.

Azt jelenti-e ez, hogy el kell felejtenünk mindent, amit a tapasztalatok szerepéről és kezeléséről eddig gondoltunk? Azt jelenti-e, hogy akkor a tapasztalat nem is fontos a tanulási folyamatban? Nem, nem jelenti ezt, távolról sem. Tapasztalat nélkül

elméletek nélkül a
tapasztalatok vakok

nincs tanulás, ahogyan tudomány sincs empirikus vizsgálatok nélkül. Az ember a tudását szembesíti a tapasztalataival, mint ahogy a tudós teszteli az elméleteit. Úgy kell foglalkoznunk a tapasztalatainkkal, hogy soha ne felejtjük el, hogy azok konstrukciók. Rendkívül sok tudományosan is vizsgált jelenséget ismerünk, amelyek élesen mutatják, hogy az ember előzetes tudása miképpen irányítja a tapasztalatok megkonstruálását, és hogy egy emberben hogyan alakulhat ki elvileg ugyanazon jelenség, folyamat értelmezésével kapcsolatban valami egészen más, mint ami más emberekben kialakul. Minden felnőtt

tapasztalhatta már, hogy amikor gyerekek konfliktusát igyekszik elrendezni és megkéri őket, meséljék el, min is vesztek össze, bizony legalább annyi verziót hallgathat meg, ahány gyermek részt vett a történetekben.

Tanárok számára gyakori tapasztalat, hogy ha a gyerekeknek meg kell figyelniük valamit, és megkérdezzük őket, hogy egyáltalán mi az, amit láttak, kétségbeesetten sokféle élményről számolnak be.

Fontos következménye az alapgondolatoknak, hogy *a megismerés folyamata nem lehet induktív*. A tudományelmélet reformja is ahhoz az eredményhez vezetett, hogy a tudományban gyűjtött tapasztalatok elméletirányítottak. Ugyanígy a konstruktivista pedagógia is azt állítja, hogy a tanuló ember tudása nem tudástéglákból épül fel „alulról-felfelé”, a tanítás nem egyszerűen az ismeretek (és sok minden más) kumulatív szaporítása a tanulók fejében, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy a tanuló egy tudásvázat birtokol, átfogó elképzeléseket (már a legkisebb gyereknek is az egész Univerzumról van tudása), és ez az átfogó tudás válik egyre inkább kidolgozottá, részletekben egyre gazdagabbá,

egyre differenciáltabbá. Persze közben a meglévők alternatívájaként – felhasználva azok logikai szerkezetét és azt variálva – új kereteket is képesek vagyunk kidolgozni, ezt hívja a konstruktivista pedagógia *fogalmi váltásnak* (Korom, 2005).

A továbbiakban nem folytatom az elmélet kifejtését, azt számtalan tanulmányban, könyvben el lehet olvasni (*Nabalka*, 2002; *Glaserfeld*, 1995; *Steffe és Gale*, 1995; *Ernest*, 1994; *Brooks és Brooks*, 1993). Inkább arra teszek kísérletet, hogy a tapasztalati tanulást középpontba állító, valamint a konstruktivista pedagógiára épülő elgondolásokat gyakorlati pedagógiai hely-

zetekben állítsam szembe egymással. Nem leszek kiegyensúlyozott, a rövid elemzések érveket jelenenek majd a konstruktivista elképzelések mellett, illetve a tapasztalati tanulás paradigmájával

szemben. Abban reménykedem, hogy ezzel a megoldással jobban megvilágíthatom, hogy mi a tét. Talán azt is sikerül elérnem, hogy az olvasók jobban megértsék e két szemléletmód lényegét, szembenállásukat. Ha még vitát is sikerül ezzel elindítanom, akkor már minden célokat elértem.

AZ ELLENTÉT A GYAKORLATBAN

Lehet-e szó előzetes tudás nélkül tapasztalatokról?

A tapasztalati tanulás elve képtelen megmagyarázni, miképpen értelmezheti a tanuló ember azt, amit lát, amit hall vagy más módokon érzékel, vagy azt, ami testét és elméjét behatásként éri, amikor valami-

úgy kell foglalkoznunk a tapasztalatainkkal, hogy soha ne felejtjük el, hogy azok konstrukciók

lyen cselekvést végez. Ha a tapasztalatok viszik be a tudatunkba a tudást, akkor miként lehetséges, hogy valójában minden tapasztalatunk meglehetősen összetett, jelentésekkel gazdagon „felszerelt” tudás? Nem egy trapéz alakú fekete foltot látok, amelyen fehér vonalak vannak, hanem kissé oldalt állók egy fekete színű, amúgy téglalap alakú iskolai táblánál, amelyen általam is ismert jelek vannak krétával felírva. Lehet, hogy nem értem, hogy a jelek együtt mit jelentenek (hány felelő kínos élménye az iskolában!), de lehet az is, hogy pontosan értem a jelek összességének tartalmát, azok nem pusztán véletlenszerű krikosz-krakszok a számomra.

Hogy nem pusztán foltot és rajta vonalakat látok, az annak a következménye, hogy

a tapasztalat már egy komplex információfeldolgozás eredménye. Fölhasználtam a konkrét helyzetről adott tudásomat (iskolában vagyok, éppen felelek, a táblán lévő szöveggel kellene valamit csinálnom stb.), a tapasztalatot „megszínezik” érzelmeim, attitűdjeim (félek, vagy éppen nagyon magabiztos vagyok, de amúgy gyűlölöm ezt a szituációt). A látás mechanizmusának kognitív pszichológiai elemzése során kimutatták, hogy a látott kép keletkezése előtt elvárások születnek az ember fejében, és a fényinger arra szolgál, hogy ellenőrizze, jó modellt alkotott-e. Legutóbb éppen magyar kutatók részvételével, sőt, irányításával zajlott kutatási projektben sikerült megerősíteni ezt az elképzelést, már az agy működésének közvetlen vizsgálatával (*Bányai, Lazar, Klein, Klon-Lipok, Stippinger, Singer és Orbán*, 2019). Egy színházi előadás nézői, ha megosztják az élményeiket másokkal, közvetlenül „tapasztalhatják”, hogy annyiféle darabot láttak, ahányan vannak, miközben ugyanazon a nézőtérn ülve egyértelműen ugyanazok a fény- és

a tapasztalatot
„megszínezik” érzelmeim,
attitűdjeim

hangterek érték felfogó apparátusaikat. A tapasztalat tehát konstruált, mert létrehozásában nem pusztán az ingerek, sőt, bizonyos értelemben nem is elsősorban az ingerek, hanem meghatározó szereppel az előzetes tudás struktúrái vesznek részt.

Az előzetes tudást persze minden pedagógia ismeri, nem kell ahhoz konstruktivistának lenni, hogy valaki világosan lássa, lehetetlenség megérteni és használni tudni a másodfokú egyenlet megoldóképletét, ha nem tudom, mi az a négyzetgyök (ez csak példa, sok más előzetes ismeret-

nek van még szerepe a másodfokú egyenletek megoldóképlete esetében is). De a konstruktivista pedagógia ennél többet állít: nem csak az a kérdés, hogy egy új dolog

elsajátításához megvan-e a szükséges előzetes tudás vagy hiányzik. Rendkívüli jelentősége van annak, hogy *mi, illetve milyen az az előzetes tudás*. Egy példa: ha egy pedagógus úgy gondolja, hogy a gyerekek szociális helyzete lényegében determinálja az iskolai tanulással kapcsolatos lehetőségeiket, elérhető eredményeiket, ha tehát az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatban ez az előzetes tudás, ez az elmélet él a fejében, akkor egy adott tanuló aktuális megnyilvánulásait ezen az „elméleti szűrőn” keresztül látja, értékeli. Így egy sajátos, az előzetes elképzeléseinek megfelelő képet, tapasztalatot formál meg a tanulóról, a személyiségről, a tanulási folyamatairól. Ha azonban a pedagógus az esélyegyenlőtlenségek hátterében jórészt az iskolai oktatás egyoldalúságát látja, vagyis úgy véli, hogy *nem* a gyerek szociális helyzete, a szülei vagy akár maga a gyerek a közvetlen oka az esetleges tanulási elmaradásnak, akkor egy egészen más tapasztalat konstruálódik benne a gyerekkel, aktuális állapotával, lehetőségeivel kapcsolatban.

Ha egy szociális értelemben hátrányos helyzetű gyerek – a példa már szinte banális – a feleletében nem tudja reprodukálni azt, amit akár előző nap tanítottunk neki, a fenti kétféle gondolkodás nagyon eltérő tapasztalathoz vezet, így két nagyon eltérő magyarázata jön létre, és a probléma megoldására is két nagyon eltérő javaslat születhet. A hátrányos helyzet okait a társadalomban, a családban, a gyerekek magában, a szociális helyzetében kereső pedagógus a tanuló sikertelenségét a hátrányos helyzet következményének tekinti. Motivátlanságot vél felfedezni, az otthoni segítség hiánya is ott van a magyarázatai mögött, és megoldásként a felzárkóztatás valamilyen formájára

gondol. Az a pedagógus, aki nem gondolja, hogy a szociális, a családi helyzet meghatározó lenne az iskolai teljesítményeket illetően, sőt, a tanulási problémákat, lemaradásokat a pedagógiai tevékenység következményeként értelmezi, magát a jelenséget is másképpen látja, másképpen magyarázza és más megoldásokra gondol. A jelenséget pedagógiai problémaként azonosítja, és felvetődik benne a saját felelőssége is. Nem hárítja el tehát a felelősséget, komolyan számba veszi a jelenség magyarázataként a pedagógiai munka egyoldalúságát, azt például, hogy a szóban forgó gyerek számára már maga a tanórán használt nyelv is esetleg nehezen érthető. Megoldásként pedig biztosan nem valamifajta felzárkóztatásra gondol; őt az ennél érdemibb, a pedagógiai módszerekkel összefüggő átalakítások lehetősége foglalkoztatja.

Taníthatunk-e elvont dolgokat a kicsiknek?

Először is jó, ha mindenki észreveszi, hogy ma is, amikor pedig az uralkodó pedagó-

giai kultúrában az ilyesmitől való tartózkodás, sőt, az elzárkózás az elvárás, bizony *meglehetősen sok elvont ismeretet tanítunk mondjuk az általános iskolák alsó tagozatán.* Talán a legjobb a számok példája. Már első osztályban gyakorlatilag egy elvont szám-fogalom kialakítása a cél, és ez egyáltalán nem hiba. Amikor egy, az első évfolyamot éppen befejező kisgyerek az „5” számra gondol, annak egy elvont „képe” jelenik meg benne, és már egyáltalán nem az öt szál virág, az öt tolltartó vagy az öt ceruza.

Persze az induktív, empirista tanulásképp (mint előzetes tudás) szinte minden pedagógusban kialakította azt az elképzelést a gyerekek, a kicsik gondolkodásáról, hogy ők még nem

képesek elvont fogalmak megalkotására, nem is gondolkodnak ilyesmitben. *Piaget* még konkrét életkort is mondott (nagyjából a 12 éves kort), amikor a gyerekek gondolkodása nagy változáson megy keresztül, és elkezdene elvont fogalmakat alkotni, a gondolkodás szerkezete változik meg, és válik absztraktrá (*Piaget*, 1993). *Piaget* a pszichológiai jelenségek, a gyermekek kognitív fejlődése kutatásának valaha élt legnagyobb alakja, ami azonban nem jelenti azt, hogy elméleteit, megállapításait örök érvényűnek kell gondolnunk. Nagyon gazdag szakirodalom mutatja be azokat az empirikus kutatásokat, amelyek erősen megkérdőjelezzik azt az állítást, hogy a 6–10 éves gyermekek elvont fogalmakkal még képtelenek lennének (elvont) műveleteket végezni (*Cole és Cole*, 2002; *Brown és Desforges*, 1979; *Kuhn*, 1979; *Driver*, 1978; *Novak*, 1977a, b). *Piaget* elveit követve azt kellene mondanunk például, hogy a gyerekek nem képesek 12 éves koruk előtt metaforákat megérteni, mert ez a gondolkodás már elvont jellegű. A legkülönbözőbb vizsgálatok (ld. pl.: *Palermo*, 1989) azt mutatják, hogy

a probléma megoldására is két nagyon eltérő javaslat születhet

már az iskoláskor előtt is képesek a gyerekek „kezelni” a metaforákat, akkor, ha egy-egy konkrét esetben megfelelő előzetes tudással rendelkeznek ehhez.

Az alsós diákjaink nem birtokolnak elvont tudást? A '70-es években (egyébként Piaget nyomába lépve) elindult „gyermeki elképzelés kutatások”, másképpen a „gyermektudomány vizsgálatai” (Driver, 1983) éppen hogy azt mutatták, hogy már az egészen kis gyerekek is elvontnak mondható elméletek segítségével értelmezik a körülöttük lévő világot. Világossá vált, hogy milyen képeket birtokolhatnak a Föld alakjával kapcsolatban (Novak, 1977b), hogyan értelmezik a mozgást, az életet, az anyag szerkezetét, az elektromosságot. Számtalan, az Univerzum jelenségeinek értelmezéséhez szükséges területen formálódnak igenis *elvont* tudásrendszereik. Az említettekkel és még számos más gyermeki elképzeléssel kapcsolatos kutatás eredményeit foglalja össze Rosalind Driver, Edith Guesne és André Tiberghien kötete (1985).

(Nem véletlen, hogy a példák mindegyike a természet megismerésének területéről való, esetleg még matematikai példákat hozhattam volna, az ember, a társadalom, a történelem, a művészetek megismerésével kapcsolatban hasonlóan nagy jelentőségű kutatásokról nem írhatok, de azért néhány elszórt példa e területeken is említhető lenne.)

Ismét ugyanarra kell hivatkoznom: *a tudás nem az elemi építőkövekből áll össze, hanem egy átfogó szerkezet fokozatos kitöltésével modellezhető a leginkább*, és ez már az egészen kicsi gyerekeknél is így van.

Természettudományos ismereteket csak magasabb iskolai évfolyamokon tanítsunk!

a tudás nem az elemi építőkövekből áll össze, hanem egy átfogó szerkezet fokozatos kitöltésével modellezhető a leginkább

Vagy legalábbis ne zavarjuk össze a gyerekeink fejét a rendszeres, tudományos precizitású, törvényeken alapuló természettudománnyal – szól a nagyon sokak által elfogadott szentencia. Régebben az „új matematika” volt egy ideig hasonló támadások kereszttüzében, és majd’ mindenki feltette kisgyermekünk „zsenge elméjét” az olyan borzasztóságos fogalmaktól, mint a halmazok, a függvények, a sorozatok, a valószínűség és hasonlók. A matematikaoktatás mára szépen vissza is rendeződött nagyjából a nagy átalakulást (20. század '70-es évei) megelőző állapotába, és már messze nem Varga Tamás, Dienes Zoltán, Radnainé Szendrei Julianna vagy mondjuk Winkler Márta eredeti elképzelései, a matematikai gondolkodás már kisgyermekkorban történő fejlődésére törekvés uralja ezt a pedagógiai területet. A NAT-ra vonatkozó javaslatban az első két évfolyamon már nincs természettudományos tantárgy, illetve fizikai és kémiai jellegű ismeretekben – tudom-

az első két évfolyamon már nincs természettudományos tantárgy

mal – eddig minden alsó tagozatos tanterv rendkívül szegényes volt. A tantervek szerkesztői talán azt gondolták, hogy a gyerekek természeti jelenségekkel (benn a fizika, a kémia által tárgyaltakkal) való ismerkedése, a természetes fejlődés a hat és tíz éves koruk között járók esetén leáll? Csak azért, mert a fizika és a kémia elvont fogalmakkal, elvont törvényszerűségekkal

foglalkozik? De ennek így semmi értelme. A fizikai, kémiai világ megismerése ugyanúgy halad tovább a kisiskolás korban is, mint ahogy már előtte is zajlott. De ha a tantervben nem szerepeltetünk ilyen jellegű ismereteket, akkor az iskola kimarad e tudás fejlődésének elősegítéséből, aminek nem jók a következményei. Érdemes lenne kutatni, hogy mindennek milyen szerepe van abban, hogy gyermekeink egy nagy része a későbbiekben az előkészítetlen és önmagában is sok problémával küzdő, tudományos alapon nyugvó természettudományos oktatást utálja, nagyon nem szívesen tanulja ezeket a tantárgyakat. Félek, hogy ebben a téma alsó tagozaton való elhanyagolásának a szerepe jelentős.

Csak elméleteket ne!

Hányszor halljuk, hogy a pedagógiában az elméletek károsak, elméletekkel nem lehet megjavítani a nevelést, hogy azokat egyetemi szobájukban rostokoló, idősödő neveléstudósok találták ki, akik életükben élő gyereket még nem láttak. Túlzó talán ez a leírás, de nem példa nélküli, hogy előadják, és elméletellenességről árulkodó moderált formáiban valóban nagyon sokszor megjelenik. Ismét az emberi megismerésről, az elméletekhez, a konkrétéhoz és az elvont-hoz, az egyszerűhöz és az összetetthez való viszonyról van szó.

Maradjunk a pedagógusoknál, szakmájuknál! Azok a pedagógusok, akik azzal kérkednek, hogy ők aztán igazán nem elméletek szerint tanítanak, mert ők a valóságban élnek és nem felhőrégiókban, elfelejtik, hogy átfogó, elvont nézetek, vagyis elméletek nélkül egy lépést sem tudnának tenni a pedagógiában, de amúgy általában,

az életben sem. Nincs olyan tanító vagy tanár, aki ne használna a tanítása során elveket, nincs olyan, aki saját (nagyon konkrét) munkájának tervezése, átgondolása során ne használna fogalmakat, különböző elgondolásokat. A fogalmak sosem állnak önmagukban, elméletek részei, akár tudomást veszünk ezekről, akár nem. Maga

az emberi gondolkodás nem lehet más, mint belső elméletek, belső elképzelések által irányított folyamat. Más kérdés természetesen, hogy ezt bevalljuk-e magunknak, képesek vagyunk-e tuda-

tosítani személyes teóriáinkat, tudunk-e kritikusan fordulni feléjük, vagyis képesek vagyunk-e komoly önreflexióra. Sokan nem képesek, és a munkájukkal szembeni reflexiójuk kimerül abban, hogy folyamatosan saját elképzeléseik igazolásaként értelmezik azt, ami a munkájuk során történik, vagyis az eredményeiket és kudarcikat. Rendszeres az önfelmentés, a külső tényezők negatív hatásaira való hivatkozás, ami adott esetekben természetesen lehet indokolt, de a tapasztalat azt mutatja, hogy számos esetben nem reális.

Persze sokszor az elméletellenesség, az elméletek gondolkodásban és cselekvéseink irányításában játszott szerepének elutasítása nem is teljes mértékben általános attitűd. Sokkal inkább van szó bizonyos, a pedagógiában szerephez jutó konkrét elméletekkel szembeni negatív beállítódásról. Ennek is kétféle formáját tapasztalhattuk meg az elmúlt évtizedekben. Volt egyrészt egy ellenállás azokkal az elméletekkel szemben, amelyek a pedagógiai gyakorlat ideológiai indoktrinációs funkciójához kapcsolódtak. Még a rendszerváltás előtt az akkor dolgozó pedagógusok közül nagyon sokan nem tudtak és nem is akartak azonosulni azzal az „iskola-ideológiával”,

a pedagógiában szerephez jutó konkrét elméletekkel szembeni negatív beállítódás

amely egy autokratikus hatalom eszközévé tette, vagy szerette volna tenni a pedagógia gyakorlatát, és amely ezt a törekvését igyekezett érvényesíteni a neveléstudományban is. Nincs még átfogó, nagyon alapos történeti elemzésünk erről a korszakról és erről a jelenségről, ezért a legtöbbször csak rendkívül differenciálatlanul fogalmazunk, mélységesen lenézve és totálisan elutasítva mindazt, ami 1949 és 1990 között a neveléstudományban általános, elvont ismeretként, elméletként megjelent. Pedig ez a korszak számos nagyon fontos, úgy tűnik, hosszú távon ható, a szocialista ideológiát nem kiszolgáló (azzal szemben közbömbös) neveléstudományi eredményt produkált. A lényeg azonban az, hogy a pedagógusok egy jó részének a csendes rezisztenciája a sokszor bornírt, ideologikusnak és nem tudományosnak tekinthető elméletekkel szemben létezett, és hatott a rendszerváltás előtt. Ez a konkrét elméletekkel szembeni, nem mindig látványos kiállás nem tekinthető általános elméletellenességgnek. Ezeknek a pedagógusoknak a rendszerváltás előtt nem általában a teoretikus gondolkodással és nem az adaptív, a jelenségek leírására, magyarázatára valóban alkalmas elméletekkel volt bajuk, hanem a rendszerkiszolgáló, általában kellő empirikus alátámasztással sem rendelkező elméletekkel.

Ettől eltér, és ma is létező jelenség az „elvi elméletellenesség”. Ez általában utasítja el a pedagógia gyakorlatában az elméletek felhasználását, a gyakorlatot magasabb rendűnek gondolja, sőt, lenézi a teoretikus tevékenységeket, az elméleti konstrukciókat és azok előállítóit. Feltételezhető, hogy ez a gondolkodásmód a korszerűnek mondott pedagógiai elképzelések és a ma már nem adaptív, régebben megformálódott pedagógiai elvek összeütközésének eredménye. Amit a mai elméletellenesség

képviselői elméletnek gondolnak, az számukra sok-sok olyan elv, megfontolás, amelyek egy – a mai társadalmi igényeknek megfelelő, vagyis ma adaptív – pedagógia sajátjai. Sokan elméletinek mondják – és szótáruk szerint ez azonnal degradálást jelent – például a személyre szóló differenciálás szükségességét megalapozó elveket. A sokszor hallottak szerint: lehet, hogy az „elméletek felhőrégióban” el lehet

két pedagógiai kultúra egymásnak feszüléséről van szó

képzelni valamilyen személyre szóló oktatást, de a mai gyerekekkel (ilyen szociális háttérrel), ilyen sok gyerekekkel az osztályban, eszközök nélkül, ilyen túlterheltséggel és

ennyi fizetésért ez csak életidegen elmélet. Akkor is ez az elutasítás indoka, ha éppen „elitiskolában” tanít valaki, kicsi az osztálylétszám, a taneszközök az iskola eldugott zugaiban kicsomagolatlanul porosodnak, vagy ha éppen megnövekedett a pedagógusok fizetése ötven vagy közel ötven százalékkal. Amikor azt mondjuk, hogy a korszerű elveknek megfelelő oktatás nem jelentene túlzó leterhelést, ha oktatási programcsomagok segítenék minden pedagógus munkáját, akkor az oktatási programcsomagok válnak az elméletieskedéssel operáló kritika tárgyává.

Azt állítom tehát, hogy itt két pedagógiai kultúra egymásnak feszüléséről van szó: az egyik, a hagyományosabb (ez nem minősítés!) kultúra képviselői szívesen vádolják ellenfeleiket elméletieskedéssel. Ugyanis ez egy nagyon széles körben működő hívószó. Nagy kérdés, hogy mi volt előbb, az elméletek és a gyakorlat merev szétválasztása, együtt az elméletek, a teoretizálás általános elutasításával, vagy pedig a korszerű pedagógiai elvekkel való szembenállás hívta segítségül, használta gondolkodási támaszként ezt a felfogásrendszert.

**Kísérleteket, megfigyeléseket,
méréseket kell végezni legelől
minden természettudományos
téma tanítása során!**

Ez egy régi tétele a hazai természettudományos nevelésnek, amely számtalan tantervben, szakmódszertantankönyvben, iskolai tankönyvben helyet kapott. Anélkül, hogy ténylegesen megnézném, szinte biztosra vehetem, hogy véletlenszerűen levéve egy gimnáziumi fizikatankönyvet a polcról, annak bevezetőjében, ajánlójában benne van egy ilyen vagy nagyon hasonló mondat: „A fizika tudománya kísérleti tudomány, a tudósok ismereteiket a megfigyelésekből, a mérésekből és a kísérletekből szerzik”. A tankönyvek (a tantervek, a szakmódszertani kiadványok) szerzői ezt nagy valószínűséggel nagyon komolyan is gondolják, és nem veszik észre, hogy egyrészt már maguk sem képesek ezt a programot végrehajtani, másrészt pedig, ami még fontosabb, ez a direktíva soha nem valósult meg komolyabb mértékben a pedagógia gyakorlatában. Elvileg arra lenne szükség – ha komolyan vennénk a célt –, hogy minden új természettudományos téma tanítása empirikus vizsgálatokat jelentő tanulói tevékenységekkel kezdődjék, az ezekben gyűjtött tapasztalatok szolgáljanak aztán alapként ahhoz, hogy összetettebb, általánosabb, elvontabb ismereteket tárjunk a gyerekek elé. Ezt a programot azonban nem lehet (objektíve nem lehet) következetesen végrehajtani. És az is igaz, hogy a megvalósítására sem tesznek különösebben kísérletet az érintett pedagógusok (talán azt mondhatjuk, szerencsére).

A programot nem lehet végrehajtani, mert *minden megfigyelés, minden kísérlet,*

minden mérés komoly elméleti előfeltételezéseket igényel. Minden empirikus vizsgálat esetén vannak – a legtöbbször nem kimondott, csak a ténykedés logikájában immanensen jelen lévő – feltételezések, olyan modellek, amelyek egyáltalán lehetővé teszi a vizsgálatot. Lehet ezek explicit „elővétele” nélkül is nekiállni kísérleteknek és hasonló ténykedéseknek, azonban akkor a minden egyes gyerekben meglévő átfogóbb konstrukciók irányítják a folyamatot, valamint az eredmények értelmezését, és ezek nem tudatosítása akár súlyos nehézségeket is okozhat a tanulásban.

Ha én fel akarom fedeztetni a gyerekekkel a szabadesés törvényét (hogy tehát a földfelszín közvetlen közelében a testek egyenes vonalú, egyenletesen gyorsuló mozgással esnek a felszínre merőlegesen), akkor kelthetem azt a látszatot, hogy pusztán

méréseket végzünk, regisztráljuk, hogy mondjuk egy golyó az esése különböző pillanataiban éppen hol van, ábrázolhatjuk a pontokat, és észrevehetjük, hogy azok egy parabolán helyezkednek el, és kitalálhatunk még agyafúrtabb kísérleteket. Ám akkor sem menekülhetünk meg olyan, semmilyen kísérletből és megfigyelésből nem származtatható feltételezésektől, hogy például: a golyó egyenes vonalban halad, a felszínre merőlegesen, pályája folytonos, nem „csinál” semmi olyasmit, ami túl rövid ideig tartana ahhoz, hogy egyáltalán észrevegyem, stb. És ne mondja azt senki, hogy maga *Galilei* is így fedezte fel a törvényt, mert – ahogy azt *Simonyi Károly* nagyszerű könyvében, a *Fizika kultúrtörténetében* leírja – erősen kétséges, hogy *Galilei* kísérletezett-e a pisai ferde toronyban, és egyébként is megtalálták bizonyos leveleit, amelyekben a történetet egészen máshogy

ne mondja azt senki, hogy maga *Galilei* is így fedezte fel a törvényt

meséli el: elméleti kiindulópontjai voltak (Simonyi, 1978).

Gyakori fizikatanári hiba, hogy amúgy is rendkívül nehezen elvégezhető, rendkívül pontatlan mérésekre épülő kísérletekkel próbálják meg bevezetni, sőt, felfedeztetni a gyerekekkel Newton II. törvényét (de nagyon sok más példát is említhetnénk). Ha a technikai feltételek jók is lennének, akkor is lehetetlenség csak kísérletek, csak mérések segítségével „leküzdeni” a mozgásoknak a gyermekek gondolkodásában uralkodó arisztotelészi elképzelését (ld. pl. *Nahalka*, 2002; *Driver* és mtsai, 1985). A gyakorlati kísérletezés nehézségei csak tetézik a bajt. Amikor nem jön ki semmi a gyerekek méréseiből, még megtoldható a hiba azzal, hogy a tanár átvágja a gordiuszi csomót, és ezt mondja: „Tudjátok, ha jók lennének az eszközeink és elég pontosan mérnénk, akkor azt kellené látnunk, hogy...”.

A természettudományos nevelésben a tapasztalati tanulás elveinek merev követése, illetve az erre való törekvés (hiszen a „precíz” megvalósítás lehetetlen) a *gyerekek tudományképének formálódása szempontjából is káros*. Olyan tudomány képét vetítjük eléjük, amilyen nem létezik: nem létezik az állításait csakis empirikus tapasztalatokra építő tudomány. Amit teszünk, az rombolás, inkább eltávolít a tudománytól, pedig éppen az ellenkezője lenne a feladatunk. Gyerekek, fiatalok élnek át naponta újra és újra az iskolában, hogy érteniük kellene, hogy az empirista módon felfogott tudomány miképpen működik, de ők bizony nem értik. Nem értik, mert ezt nem lehet érteni, ez egy hamis kép. A tanulóknak is elvek, belső, személyes elméletek irányítják a természet jelenségeinek megértését, de mi ettől irtózunk, ezt természetellenesnek tartjuk, ezért vagy tudomást sem veszünk róla, vagy éppen az ellenkezőjét mantrázzuk.

ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

Miért marad fenn a pedagógiai elgondolásainkban az empirista, induktív logikájú megismerés egyedüliségének elképzelése? Miért tartja rendíthetetlenül a pozícióit a tapasztalati tanulás elve? Ha igaz, márpedig szerintem igaz, hogy az alternatív elméletre épített pedagógia adaptívabb, akkor miért nem kerül a neveléstörténet szemétdombjára a hagyományos elméletrendszer és gyakorlat? Ha az akadémiai tudományelméleti diskurzus már régen meghaladta a pozitivistát, logikai pozitivistát értelmezéseket, miért maradnak meg azok mégis a gyerekek, fiatalok tanítása során? Ezen elmaradottságok fő okát én a *pedagógia (mint tudomány és mint gyakorlat) komoly önreflexióra való képtelenségében* látom. Vegyük észre, hogy nincsenek komoly szakmai vitáink. Számtalanszor megveregette a „szakma” a vállamat, amikor egy-egy tanulmányomban ilyen kérdésekről írtam, folyóiratok szerkesztői szívesen fogadták az írásokat, talán még egyet is értettek azok fő mondanivalójával. De soha nem volt semmilyen következmény, egyetlen esetet kivéve egyáltalán nem hatoltak be ezek a gondolatok a tantervek világába, és teljesen érintetlen maradt tőlük a mainstream gyakorlat. Az egyetlen kivétel a 2002. évi NAT Ember a természetben műveltségterületi szövege volt, ahol az e kérdésben döntő szakemberek és oktatáspolitikusok engedték, hogy nagyon óvatosan bizonyos konstruktivista és modernebb tudományelméleti elvek érvényesüljenek. A „nagy pedagógia” mozdulatlanságát, mozdíthatatlanságát semmi sem jellemzi jobban, mint az a tény, hogy a NAT-ban megjelenő gondolatoknak az alternatív kerettantervek egyikében sem volt már semmi nyoma, és

csak elvértve fordultak elő egy-egy iskola rebellis helyi tantervében.

Mint látható volt, a pozitivista meg-

ismerés- és tudomány-
felfogáshoz közeli, a
tapasztalati tanulás elvét
képviselő pedagógiai
elméletek különösen a
természettudományos és
a matematikai nevelésben

határozzák meg nagyon nagy súllyal, hogy mi történik. Természetesen hasonló jelenségek minden tantárgyi körben jelentkeznek, de mégiscsak igaznak tűnik, hogy a reál területeken a legélesebb az ellentét a világban élenjárónak tekintett elképzelések és a hazai iskolai valóság között. Szakmai pályafutásom egyik legkevesbé feldolgozható tapasztalata volt, hogy a természettudományos nevelés terén ügyködő akadémiai és civil pedagógusszervezetek közül több is rendszeresen élesen kelt ki még az ellen is, hogy bizonyos új pedagógiai elképzelések legalább kísérletek keretei között teret nyerhessenek. Legutóbb a még jelenleg is csak javaslatként szereplő NAT szövegében szégyenlősen elrejtett, a természettudományos tantárgyak 7. és 8. évfolyamon történő integrálásával kapcsolatos

részletet találta egy meghatározó (tekintélyes szervezetekből álló) kör botrányosnak, teljes mértékben elfogadhatatlannak, a

józan ész ellen valónak.

Pedig a javaslatban (amit amúgy általánosságban nem akarnék dicsérni) csak mint alternatíván választható lehetőség jelent meg az integráció. Olyan

mély az ellenállás mindennel szemben, ami a természettudományos nevelésben az 1950-es évek végével kezdődően megjelent (integráció, környezeti nevelés, modern tudományelméleti elvek, társadalomorientált természettudományos oktatás, konstruktivista pedagógia), hogy nagyon sokan, olyanok ráadásul, akiknek jelentős hatásuk van e nevelési terület formálására, még a kísérletezés lehetőségét is megtagadják a fejlesztések híveitől.

Szomorú tény, hogy a NAT különböző változatainak készítése során egyetleneszer sem volt példa arra, hogy az ellentétes nézeteket vallók korrekt tudományos vita keretében állították volna szembe egymással az elképzeléseiket. Ezek soha nem szakmai kérdések voltak a hazai pedagógiai közéletben, hanem hatalmi jellegűek.

IRODALOM

- Bányai, M., Lazar, A., Klein, L., Klon-Lipok, J., Stippinger, M., Singer, W. és Orbán, G. (2019): Stimulus complexity shapes response correlations in primary visual cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, **116**. 7. sz., 2723–2732.
- Brooks, J. G. és Brooks, M. G. (1993): *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Association for the Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Brown, G. és Desforjes, C. (1979): *Piaget's Theory: A Psychological Critique*. Routledge, London és New York.
- Cole, M. és Cole S. R. (2002): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Comenius Amos János (1992): *Didactica Magna*. Seneca, Pécs.
- Cristea, S. (2015): The fundament of constructivist pedagogy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180. sz., 759–764.
- Cserné Adermann Gizella (2013): Tanulásméletek a felsőoktatás gyakorlatában. *Tudásmenedzsment*, **14**. 1. sz., 34–41.

- Driver, R. (1978): When is a stage not a stage? A critique of Piaget's theory of cognitive development and its application to science education. *Educational Research*, **21**. 1. sz., 54–61.
- Driver, R. (1983): *The Pupil as Scientist?* Open University Press, Milton Keynes.
- Driver, R., Guesne, E. és Tiberghien, A. (1985): *Children's Ideas in Science*. Open University Press, Milton Keynes.
- Ernest, P. (1994): *Constructing Mathematical Knowledge: Epistemology and Mathematical Education*. The Palmer Press; London, Washington D. C.
- Feyerabend, P. K. 1999. A szakember vizsgálása. In: Forrai Gábor és Szegedi Péter (szerk.): *Tudományfilozófia. Szöveggyűjtemény*. Áron, Budapest. 219–250.
- Glaserfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press; London, Washington D. C.
- Jármai Erzsébet Mária (2008): A tanulásfelfogás új paradigmája vagy eleink pedagógiai gondolkodásának esszenciája nyer igazolást? Tanulmány a konstruktív pedagógiáról. *Nyelvvilág* (BGF KVIFK), 7. sz., 5–22.
- Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plischke, J. és Kvintova, J. (2015): Reflections on Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research*, **3**. 5. sz., 345–349.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kuhn, D. (1979): The Application of Piaget's Theory of Cognitive Development to Education. *Harvard Educational Review*, **49**. 3. sz., 340–360.
- Kuhn, T. S. (1999): Objektivitás, értékítélet és elméletválasztás. In: Forrai Gábor és Szegedi Péter (szerk.): *Tudományfilozófia. Szöveggyűjtemény*. Áron, Budapest. 171–186.
- Lakatos Imre (1999): Falszifikáció és a tudományos programok metodológiája. In: Forrai Gábor és Szegedi Péter (szerk.): *Tudományfilozófia. Szöveggyűjtemény*. Áron, Budapest. 187–218.
- Mill, J. S. (1843): *A System of Logic*. In: Robson, J. M. (szerk.) *The Collected Works of John Stuart Mill*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, **30**. 12. sz., 31–51.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, **4**. sz., 34–44.
- Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, **115**. 3. sz., 255–294.
- Novak, J. D. (1977a): An Alternative to Piagetian Psychology for Science and Mathematics Education. *Science Education*, **61**. 4. sz., 453–477.
- Novak, J. D. (1977b): Epicycles and the Homocentric Earth: Or What is Wrong with Stages of Cognitive Development? *Science Education*, **61**. 4. sz., 453–477.
- Oktatás – 2030 (2009): Megújuló kerettantervek: legyen ilyen a matekoktatás. Az Oktatás – 2030 kutatócsoport honlapja. Letöltés: <https://www.oktatas2030.hu/matematika-mag-kerettanterv> (2019. 03. 11.)
- Palermo, D.S. (1989): Knowledge and the Child's Developing Theory of the World. In: Reese, H. W. (szerk.) *Advances in Child Development and Behavior*. Vol. 21. Academic Press, Inc., San Diego, etc. 268–295.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat, Budapest.
- Raskin, J. D. (2011): On essences in constructivist psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, **31**. 4. sz., 223–239.
- Ropolyi László és Szegedi Péter (2010, szerk.): *A tudományos gondolkodás története. Előadások a természettudományok és a matematika történetéből az ókortól a XIX. századig*. (Második, bővített kiadás). ELTE Eötvös, Budapest.
- Simonyi Károly (1978): *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat, Budapest.
- Steffe, L.P. és Gale, J. (1995, szerk.): *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc; Hillsdale.
- Tuboly Ádám Tamás (2018): *Egység és tolerancia. A logikai empirizmus tudományos világfelfogása*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont – Filozófiai Intézet, Budapest.
- Zalay Szabolcs (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. *Iskolakultúra*, **26**. 1. sz., 66–71.



DORNER LÁSZLÓ

A serdülő- és ifjúkori önkéntességgel kapcsolatos tapasztalatok empirikus vizsgálata

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célok: A tanulmány célja az önkéntesség motivációs és élményháttérének serdülő- és ifjúkori mintán történő vizsgálata.

Minta és módszer: A Magyar Ifjúsági Vöröskeresztnél és a Helperek Közhasznú Egyesületnél hivatalos tagsági viszonytal rendelkező, ott rendszeres önkéntes munkát végző, középiskolai tanulmányokat folytató 43 diák (33 lány, 10 fiú) vett részt a vizsgálatban ($M_{\text{életkor}}=17,9$). Annak érdekében, hogy az önkéntesség háttérében azonosítható tényezőket minél kiterjedtebben vizsgálhassuk, a félig strukturált interjú módszerét alkalmaztuk, mely 12 nyitott kérdést és szociodemográfiai kérdéseket tartalmazott.

Eredmények: A minta több mint felének elérésében, önkéntességről való informálásában meghatározó szerepet töltött be az iskola, a tanárok, önkéntes koordinátorok, a motiválásban a már aktív önkéntesek is fontos szerepet játszottak. A hosszú távú önkéntessé válásban fontos motiváló tényező volt, hogy a tanulók jelentőségtelenség érezhessék tevékenységüket, kielégíthessék társas szükségleteiket, megismerhessék az őket körülvevő világot. Fontos továbbá, hogy valós segítséget nyújthassanak – és kaphassanak szükség esetén. A karrier előmozdítása mint motívum ritkábban fordul elő náluk, akkor is általában gyakorlatszerzés céljából választják az adott lehetőséget. A fontosságérzet megtapasztalása, az örömteli élmények erős motivációs bázist teremtettek a további önkéntesség irányába, az akadályok pedig leggyakrabban az időhiányban, a nehéz helyzetekre való felkészületlenség érzésében, helyenként a kliensektől érkező visszautasításban mutatkoznak meg. Az önkéntesek többsége – saját bevallása alapján – nyitottabbá, elfogadóbbá, segítőkészebbé vált önkéntes tevékenysége által, számos készsége fejlődött – ami néhány önkéntes esetében a jövőbeli munkavégzés szempontjából konkrét gyakorlati tapasztalatként is szolgált.

Konklúzió: Az önkéntesség motivációs háttérének részletes vizsgálatai, valamint a társadalmi felelősségvállalás fokozására tett erőfeszítések remélhetőleg a közeljövőben hozzájárulnak az önkéntesek tapasztalatainak az önkéntes menedzsmentbe történő beépítésébe, melynek eredményeképpen a hosszú távú önkéntesség gyakoribbá válhat.

Kulcsszavak: önkéntesség, serdülőkor, ifjúkor, motiváció, altruizmus, társadalmi felelősségvállalás

1. BEVEZETÉS

Az önkéntesség társas térben megvalósuló, saját elhatározásból végzett, tervezett, hosszú ideig fennmaradó proszociális tevékenység, amelyet olyan személyek érdekében fejt ki az önkéntes, akikkel korábban nem állt közvetlen személyes kapcsolatban, tevékenységéért pedig nem kap anyagi ellenszolgáltatást (Penner, 2002). A társadalom és a gazdaság működésére gyakorolt pozitív hatása az ide vonatkozó kutatások egybehangzó véleménye szerint megkérdőjelezhetetlen. Az önkéntesség a részvétel mértéke alapján egy meglehetősen heterogén tevékenység, melyben az eseti önkéntesektől a hosszú távú önkéntesekig terjed a kontinuum (Hustinx, Haski-Leventhal és Handy, 2008). A különböző

korosztályok önkéntes aktivitásának, motivációs és élményháttérének differenciált vizsgálata ugyancsak fontos lehet társadalmi

szempontból. A serdülők önkéntességgel kapcsolatos attitűdjének, motivációs sajátosságainak felmérése, valamint szociális érzékenységeinek fokozása nagy jelentőségű, mivel a kutatások szerint azon fiatalok, akik már ebben az életkori szakaszban magas szociális érzékenységről, altruisztikus motivációkról és magas fokú civil aktivitásról adnak számot, felnőttkorukban nagyobb valószínűséggel segítenek majd formális keretek között embertársaikon, nagyobb civil és politikai aktivitást mutatnak, valamint jellemzően több időt töltenek önkéntes tevékenységgel (Atkins, Hart és Donnelly, 2005; Delli Carpiní és Keeter, 1996; Hart és mtsai, 2007; Janoski, Musick és Wilson, 1998; Kirlin, 2003; Krampen, 2000; Youniss és Yates, 1997; Zaff, Moore, Romano Papillo és Williams, 2003).

fontos tényezők az érett, felnőtt személyiségnek

Az önkéntesség motivációs háttérének vizsgálata hazai, felnőtt mintán döntően Bartal Anna Mária (2010) munkásságával kezdődött el a Magyar Önkéntes Motivációs Kérdőív megalkotásával (Bartal és Kmetty, 2011). A serdülő- és ifjúkor ilyen szempontú vizsgálata legalább ekkora fontosságú lehet. A serdülőkör a maga egyedi jellemzőivel kiemelt időszaka lehet az önkéntességnek, mivel ez az önismeret fejlesztésén túl olyan alapvető társas készségek és személyiség-összetevők fejlődéséhez járulhat hozzá (pl. kommunikációs és konfliktuskezelési készség, problémamegoldó készség, empátiás törődés), melyek fontos tényezői az érett, felnőtt személyiségnek. Ezek mellett érdemes arról is beszélnünk, hogy az önkéntes munka végzésének milyen más, észlelt hozadéka – esetlegesen

negatív hatásai – vannak a tanuló számára.

A közösségi segítő aktivitás számos formában megjelenhet (kötelező vs. önkéntes közösségi szol-

gálat, service learning, saját elhatározásból történő önkéntesség stb). Hazánkban egyszerre van jelen a tiszta önkéntes tevékenység és az Iskolai Községi Szolgálat keretében történő tevékenység, így szakirodalmi áttekintésünkben fontosnak tartjuk mind az önkéntesség, mind a közösségi szolgálat ide vonatkozó legfontosabb empirikus kutatásainak rövid bemutatását. Utóbbira csak röviden, és főként az önkéntes közösségi szolgálat hatásaira fókuszálva térünk ki, mert bár nem tekinthető önkéntes tevékenységnek, de a későbbi önkéntes tevékenységekre gyakorolt hatása mégis jelentős lehet (lásd pl. Bodó, Markos, Mézes, Sárosi és Szalóki, 2017), és az elkötelezett önkéntesek tapasztalatainak az IKSZ szervezése szempontjából is hasznos üzenete lehet.

2. AZ ÖNKÉNTESSÉG MOTIVÁCIÓS HÁTTÉRÉNEK VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI

Az önkéntesség motivációs háttérének megértéséhez jó kiindulási alapot adhat a XX. század végének meghatározó motivációs elmélete, az ún. *funkcionális megközelítés*, mely szerint az emberek többsége azért végez önkéntes tevékenységeket, hogy egy vagy több szükségletét kielégítse általa. Ugyanaz az önkéntes munka eltérő szerepet tölthet be a különböző egyéneknél, és az egyes személyek önkéntességre irányuló motivációi is változhatnak idővel (Finkelstein, 2009). Az elmélet azt feltételezi, hogy az egyének azért kezdik el, valamint addig folytatják az önkéntességet, amíg a tevékenység illeszkedik motivációs késztetéseikhez, illetve amíg kielégítik azokat (Clary és Snyder, 1999). Ez egyben azt is jelenti, hogy az önkéntes megtartása érdekében a serdülő korosztályban is szükséges az őket foglalkoztató szervezetek és az önkéntes munkáját szervező, vele közvetlen kapcsolatban álló önkéntes koordinátorok aktivitása a személyek motivációs háttérének azonosításában. Az így nyert információk mentén időről időre javíthatók az önkéntesség feltételei, hatékony külső ösztönzőket lehetséges bevezetni. Az önkéntességgel összefüggő szükségletek azonosítása és kielégítése kimutathatóan növeli az önkéntes elégedettségét és a tevékenység folytatására irányuló szándékát is (Omoto és Snyder, 1995).

Az elkövetkezőkben a két legismertebb dimenzionális megközelítést mutatom be. Az első az altruisztikus-egoisztikus motívumok dimenziója: az *egoisztikus motívumok*

a kézzelfogható jutalmak eléréséhez kapcsolódnak, mint például a karrierhez kapcsolódó előnyök, az egoisztikus motivációs háttérű önkéntesek elsősorban saját jólétük javítása érdekében végzik a munkát. Ezzel szemben az *altruisztikus motívumok* által dominált önkéntes mások jólétének növelése céljából kezdi el, majd folytatja a tevékenységet (Widjaja, 2010). A korábbi kutatások összefüggést találtak az önkéntesség intenzitása, időtartama és a motivációs háttér között: a hosszú távon aktív önkénteseknél szignifikánsan gyakrabban találunk altruisztikus motivációs háttérrel, mint az eseti önkénteseknél, akik viszont több szelf-orientált motívum, például az önéletrajz csinosítása érdekében végzik azt (Handy, Brodeur és Cnaan, 2006; Reed

és Selbee, 2003). Utóbbi motívum jelenlétének mértéke növekvő tendenciát mutat (Marks és Jones, 2004)

A másik dimenzionális megközelítés *intrinzik* és *extrinzik* motivációt különít el (Deci és Ryan,

2000). Intrinzik motivált önkéntességről akkor beszélünk, ha a cél maga a tevékenység fenntartása, mert a személy élvezi és érdekesnek találja azt, így az önjutalmazó jellegű számára. Az intrinzik motiváció tartósabb munkavégzéssel és több önkéntességgel töltött idővel jár együtt (Amabile, 1993). Az extrinzik (külső) motivált tevékenységeket ezzel szemben valamely jól elkülöníthető cél elérése érdekében végzik, ilyenkor teljesen kívülről kontrolláltak tekinthető a viselkedés (Ryan és Deci, 2000). Fontos kiemelnünk például azt a jelenséget, hogy a munkakörök többségében növekvő teljesítményelvárásokkal találkoznak a munkavállalók a nyugati társadalmakban, amihez komoly szakmai segítséget nyújthat szakirányú önkéntes

munka végzése. Ugyancsak erős motivációs hajtóerőt jelenthet a szakmai önéletrajz fejlesztése céljából végzett önkéntesség, amely már az állásinterjúkon is előnyt jelent (*Handy és mtsai*, 2010). Ez azért is jelentős, mert a jó álláshoz tapasztalatra van szükség, melyet gyakran nagyon nehéz megszerezni. Ezen felül az ilyen tapasztalatszerzéssel a felsőoktatásban való sikeres beváláshoz szükséges készségek is fejleszthetők.

már az állásinterjúkon is
előnyt jelent

Végül, léteznek olyan elméletek, melyek az önkéntesség *multimotivációs* jellegét hangsúlyozzák (*Widjaja*, 2010). Az önkéntes motiváció mérésére legrégbben alkalmazott eszköz a *Clary és mtsai* (1998) által kidolgozott Önkéntes

Motivációs Leltár (Volunteer Functions Inventory, VFI), mely az önkéntesség végzése mögött *6féle motívumot* (viselkedésre készítő belső tényezőt) jelenít meg (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

Az önkéntesség hatfaktoros modellje (Volunteer Functions Inventory, VFI)

<i>Érték dimenzió:</i> azért végez önkéntes tevékenységet, hogy fontos értékeket fejezzon ki vagy működtessen, például az emberiség vagy a kevésbé szerencsés helyzetben levők segítése	<i>A megértés szükséglete:</i> az a szándéka, hogy többet tudjon meg az őt körülvevő világról és kevésbé használt képességeit fejlessze, tapasztalatokat szerezzen;
<i>A növekedés szükséglete:</i> célja, hogy a személy pszichológiai értelemben fejlődjön az önkéntes tevékenység közben átélt pozitív érzések hatására, miközben önbecsülése növekedését és a személyes fejlődés érzését is megtapasztalhatja.	<i>Karrierszükséglet:</i> célja a pályájával összefüggő tapasztalat növelése és jobb karrierlehetőségek szerzése az önkéntesség által (azaz az önéletrajz bővítése);
<i>Társas szükséglet:</i> az önkéntesség által a személy bővíteni szeretné társas kapcsolatait, vagy számára fontos személyek elismerését szerezheti meg általa;	<i>Az énvédelem szükséglete:</i> azért önkénteskedik, hogy csökkentse negatív érzéseit, büntudatát, elmeneküljön az aktuális helyzetből, vagy személyes problémáit megossza másokkal.

FORRÁS: *Clary és mtsai*, 1998

Jelenleg a fent ismertetett VFI a legselesebb körben elfogadott, nemzetközi mintán legmagasabb reliabilitásmutatókkal rendelkező mérőeszköz (*Chacón, Gutiérrez, Sauto, Vecina és Pérez*, 2017). Magyar mintán Bartal Anna Mária (2010) validálta, aki a hat faktort még további hárommal, a *vallás, kormányzat és helyi közösség* faktorokkal egészítette ki. *Allison, Okun és Dutridge* (2002) 195 önkéntessel készített, nyitott végű kérdéseket felhasználó vizsgá-

latában ugyancsak további három motivációs faktort mutathatunk ki az önkéntesség iránti elköteleződés hátterében: *vallásosság, élvezeti érték és csapatépítés*.

Meghatározó, VFI-vel önbevallásos alapon végzett kutatások metaanalízise alapján *Chacón* és munkatársainak (2017) az értékmotiváció tűnik a legmeghatározóbb motívumnak az önkéntes személyeknél, amelyet a megértés követ, 40 éven aluli személyeknél pedig sokkal inkább jellemző

a karriermotiváció, mint 40 év fölöttiekénél. *Fox, Machtmes, Tassin és Hebert* (2010) kvalitatív adatelemzése az értékmotiváció dominanciája mellett kiemeli a *társas motívum* jelentőségét is, ami számos célt szolgálhat az önkéntesség kapcsán: felkeltheti a kapcsolatépítés, a valahova tartozás érzését, segítheti az értékes kapcsolat kialakulását más önkéntesekkel és az önkéntesség alanyaival. Természetesen fontos motivációnak tekinthető a *vallásosság* is, számos kutatás említi, főként a szolgálatként felfogott, értékalapú segítségnyújtás eseteit kiemelve (*Gibson*, 2008).

3. A SERDÜLŐ- ÉS IFJÚKORI ÖNKÉNTESSEG MOTIVÁCIÓS HÁTTERÉNEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATAI

3.1. Az önkéntesség elkezdése

Fontos megértenünk, milyen egyéni és szociális tényezők és komplex hatásrendszerek (családi és egyéb társas és intézményes hatások, személyiség, értékrend, attitűdök, normák) késztetnek egy diákot arra, hogy önkéntes tevékenységekbe kezdjen, majd annak megértése is kulcsfontosságú, hogy mi járul hozzá ahhoz, hogy ugyanezt folytatólagosan gyakorolja. Egy korábbi kutatás (*Rosenthal, Feiring és Lewis*, 1998) például 21 éven át követte a személyek szociális-kognitív fejlődését, és arra jutott, hogy serdülőkorban a kognitív képességek, a családi hatások erőssége (pl. végez-e önkéntes munkát a szülő) és a civil szerveze-

tekben való tagság bizonyultak az önkéntesség legjobb bejósoló tényezőinek.

Goethem, Hoof, van Aken, de Castro és Raaijmakers (2013) 698 serdülő bevonásával végzett vizsgálatukban rámutattak, hogy azok a diákok, akiknek a legjobb barátjuk és a szülei önkénteskedtek, na-

gyobb valószínűséggel végeztek maguk is önkéntes munkát, és jóval gyakrabban végeztek, ha családjuknál erősebb civil elköteleződés és nyíltabb családi kommunikáció volt megfigyelhető. Vizsgálatuk eredménye továbbá, hogy az önkéntesség-

gel töltött idő előrehaladtával egyre fontosabb tényezővé válik a barátok és a család civil elköteleződése az önkéntességre gyakorolt hatás szempontjából. Az aktív önkéntesek új önkéntesek bevonásában megmutatkozó hatását számos egyéb serdülő- és ifjúkorúakkal végzett kutatás (*Boccacin*, 1997; *Oldini*, 2002; *Wuthnow*, 1995) is alátámasztotta.

Általánosságban elmondható, hogy bár serdülő- és ifjúkorban a karriermotiváció szerepe jelentős (*Eley*, 2003), az ezen szükségleti háttér által dominált önkéntesek ritkábban és kevesebb órában végzik ezen tevékenységeiket, mint az altruisztikus motiváció alapján tevékenykedők, vagyis azok, akik önzetlenül, mások helyzetének javítása, céljaik elérése érdekében idejüket, energiájukat és egyéb erőforrásaikat vetik be (*Smith, Holmes, Haski-Leventhal, Cnaan, Handy és Brudney*, 2010). Más vizsgálatok (*Guglielmetti és Marta*, 2003; *Holdsworth*, 2010) középiskolás résztvevői mind altruisztikus, mind instrumentális célokról beszámoltak az önkéntes tevékenységük kezdeti szakaszában, tehát serdülő- és ifjúkorban egyfajta kevert motívációs struktúra azonosítható. Ugyanakkor

a másokra irányuló motiváció a hosszú távú önkéntessé válásra már erősebb hatást gyakorol. *Sinisi, Barnett és Sprague* (1993) összefoglalója alapján azon középiskolás diákok, akik a Vöröskeresztnél és a United Waynél végeztek önkéntes munkát szolgálatuk keretében, a nem önkéntes társaikhoz képest jóval erősebb törődést mutattak más emberek problémái iránt, ami alátámasztja a morális felelősségvállalásnak és értékrendnek az önkéntesség katalizálásában betöltött szerepét.

3.2. Az önkéntesség akadályai

Bár mindezidáig kevés kutatás foglalkozott az önkéntesség akadályozó tényezőivel fiatalokban – és ezek többsége is egyetemista korosztályban vizsgálódott

–, érdemes erről is szót ejtenünk. Azon tényezők közül, melyeket a diákok akadályként jelöltek meg, az időbeli korlátokat, az önkéntes lehetőségekről való tájékozódás hiányát, a feladat fizikai vagy érzelmi terheit emelhetjük ki (*Shannon*, 2009). *Simha, Topuzova és Albert* (2011) egyetemistákkal végzett vizsgálata az önkéntesség végzésének legfőbb akadályaként a nagyszámú, tanulással kapcsolatos feladatot, valamint a cél nélküli, nem jelentőségteli munka végzését jelölte meg (amikor erőfeszítéseiket saját hibájukon kívül nem koronázta siker, vagy amit végeztek, annak nem sok kollektív hasznossága mutatkozott). Ezen kívül gyakori válaszok voltak még a stressz, a helyszínre utazás nehézségei és az attól való félelem, hogy az önkéntes munka idővel rutinná, épp ezért örömtelen aktivitássá válhat. *Tansey és Gonzalez-Perez* (2006) fontos észrevétele, hogy a fiatalok számára gyak-

az attól való félelem, hogy az önkéntes munka idővel rutinná, épp ezért örömtelen aktivitássá válhat

ran nem egyértelmű, hogy néhány óra önkéntesség is nagyon hasznos lehet az önkéntesség alanyai számára, valamint hogy a diákok gyakran találkoznak akadályokkal az önkéntesség helyszínére való eljutáskor. A fenti akadályok szisztematikus elhárítása, vagyis a jelenlétükre adott hatékony válasz jelentősen javíthat a bevonás sikerességén.

3.3. A serdülőkorai önkéntesség bio-pszichoszociális összefüggései

A serdülőkorban végzett közösségi tevékenységekhez számos pozitív hatás kapcsolódhat: ezek közül a legjelentősebb az egyetemen való sikeresebb helytállás (ami jobb

jegyekben is megmutatkozik), az oktatásban eltöltött hosszabb idő (*Barber, Eccles és Stone*, 2001), az alacsonyabb mértékű alkohol- és droghasználat (*Eccles és Barber*, 1999; *Eccles és Templeton*,

2002). *Benson, Clary és Peter* (2007) több mint 200 ezer 6.-os és 12.-es tanuló adatait megvizsgálva összefüggést találtak a jobb fizikai egészségmutatók, a jobb érzelmszabályozás és a vezetői képességek fejlődése, valamint az önkéntesség végzése között, míg a maladaptív viselkedésekkel (alkoholfogyasztás, ittas vezetés, droghasználat, iskolai viselkedészavarok) negatív összefüggés volt kimutatható. *Brown, Hoyer és Nicholson* (2012) szerint az önkéntes tapasztalat jobb önértékelés kialakulásával járhat együtt, mivel mások segítése által a személyek sokkal gyakrabban látják magukat kompetensnek és segítőkésznek, valamint több kielégítő (pozitív és kölcsönösen jutalmazó) társas kapcsolattal

rendelkeznek, ami szintén visszahat az önértékelésre, hiszen több melegséget, közelségérzést és támogatást, magasabb kapcsolati énhatékonyságot tapasztalnak meg (Caprara és Steca, 2005). Az aktív önkéntes fiataloknál nyíltabbak és gyakoribbak a társakkal való és a szülő-gyermek interakciók, magasabb identitásfejlődési szint és jobb alkalmazkodási készség mutatható ki náluk, mint nem önkéntes társaiknál (Pancer, Pratt, Hunsberger és Alisat, 2007).

Conrad és Hedin (1982; 1989) a segítség készségének növelését, a határidők hatékonyabb tartását, a személyes és társadalmi felelősségvállalás érzésének meg erősödését és komplexebb gondolkodási mintázatok megjelenését mutatta ki a közösségi tevékenységek hatásaiként. Calabrese és Schumer (1986) kontrollcsoportot is alkalmazó kutatásukban összefüggést találtak a serdülőkori önkéntes aktivitás és a megritkult magatartás-problémák között, s mérték a társadalmi elidegenedés, az izoláció érzésének gyengülését is a tanulókban abban a tízhetes vizsgálati periódusban, amíg azok önkéntes aktivitásokban vettek részt. Akik tíz hét után nem folytatták az önkéntességet, azoknál az elidegenedés szintje hamarosan újra emelkedett az utánkövetés időszakában. Winter (1996) eredményei szerint azoknak a tanulónak, akik tutorként segítettek társaikat, magasabb az önértékelésük és magasabb tanulásra irányuló intrinzik motivációról számoltak be, mint az önkéntes tevékenységek végzése előtt. Moore és Allen (1996) két olyan USA-beli programot tekintett át, mely a fiatalok közösségi aktivitásának növelésén keresztül kívánt pozitív hatást gyakorolni mentális és fizikai egészségmutatóikra. Az egyik a Valued Youth Program, melyet San

Antonióban fejlesztettek ki középiskolás diákok számára, tutorként bevonva őket diáktársaik fejlesztésébe. A VYP-ben és hasonló programban nem résztvevő kontroll-diákok bevonásával történt longitudinális, összehasonlító vizsgálat alapján kijelenthetjük, hogy a program kezdetéhez (T1) képest 2 évvel később (T2) csökkent a korai iskolaelhagyók aránya, javultak a tanulók olvasáséremjegyei, javult az iskola iránti attitűdjük és az énképük. A Teen Outreach Programban a diákok átlagosan tanévenként 31 órát önkénteskedtek. Ez-

alatt osztálytermi kísérő beszélgetésekben is részt vehettek, amelyek számos témát (családi stressz, emberi fejlődés, értékrend stb) érintettek. A programban részt vevőknél (N=3986) 5%-kal kisebb volt az iskolai kudarc

esélye, 8%-kal kevesebb iskolai eltiltás volt kimutatható, 33%-kal kisebb a korai terhességek esélye, 50%-kal a korai iskola-elhagyás aránya, mint a kontrollcsoportnál (N=4356) a 8 éves utánkövetéses elemzés során. Az az összefüggés is figyelemre méltó, hogy minél intenzívebben vett részt valaki a programban, annál erősebb protektív tényezőnek mutatkozott a fenti negatív kimenetek ellenében. Kiemelik továbbá, hogy a közösségi szolgálat általában akkor mutatja a fenti jótékony hatásokat, ha az iskola részéről jelentős támogatásban részesül a tanuló, és a választható tevékenységek köre változatos (Moore és Allen, 1996).

Newmann és Rutter (1983) 8 középiskola 11. és 12. évfolyamos tanulóit vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy akik legalább heti 4 óra önkéntes tevékenységet végeztek, jelentős fejlődést mutattak a szociális kompetencia terén a vizsgált időszakban. A kutatók kiemelt figyelmet fordítottak a serdülőkori önkéntesség

az aktív önkéntes fiataloknál nyíltabbak és gyakoribbak a társakkal való és a szülő-gyermek interakciók

szubjektív jólétre gyakorolt hatására is. *Meinhard és Foster* (1999) egy korai vizsgálatában például a 162 középiskolás jelentős százaléka magasabb szubjektív jólét- és önbecsülés-pontszámokat ért el a közösségi aktivitás egy éves időszakának végére, mint az első méréskor, még az aktivitás előtt. Érdekes, hogy az önkéntes közösségi aktivitások egyes kutatások szerint erőteljesebb fejlesztő hatást gyakorolnak azon tanulóira, akik valamilyen

szempontból hátrányos helyzetűek (*Folmann és Muldoon*, 1997). Ennek hátterében a szerzők szerint az állhat, hogy ezek a tanulók összehasonlíthatják magukat olyan társaikkal, akik náluk is rosszabb

helyzetben vannak. Ez lehetővé teszi számukra, hogy más nézőpontból tekintsenek saját problémáikra. Egy sor további kedvező hatást is kiemeltek a szerzők kurrens vizsgálataikban (*Darling*, 2005; *Eccles és Barber*, 1999; *Kosterman, Mason, Haggerty, Hawkins, Spoth és Redmond*, 2011); például az önkéntességet gyakorlók lényegesen kevesebb szerhasználatról számolnak be (cigaretta, marihuána), mint a nem önkéntesek (ami erős kapcsolatot mutat a pozitív gyermekkori tapasztalatokkal is). Az alkoholfogyasztás kapcsán azonban nem mutatkozott ilyen különbség.

Végül fontos megemlítenünk, hogy az eddigiekben felvázolt pozitív hatások leginkább akkor jelentek meg, ha a diákoknak lehetőséget biztosítottak arra, hogy őket érdeklő önkéntességi területen tevékenykedhessenek, a segítendő személyekkel közvetlen kapcsolatba kerülhetnek, ezáltal megtapasztalva, hogy valós segítő hatást gyakorolhatnak (*Metz, McLellan és Youniss*, 2003). Fontos továbbá a diákok autonómiaérzésének biztosítása a tevékenységek végrehajtása kapcsán (*Allen és*

mtsai, 1994). *Navickas, Simkus és Strunz* (2016) szerint az így végezhető önkéntesség pozitív hatást gyakorolhat a diákok élettel való elégedettségének több komponensére, növeli a társas támogatottság érzését a kapcsolati háló növelésén keresztül, az önbizalmat, a stressz-szabályozó képességet, az alapvető autonómia érzését és a különböző kultúrák megismerése iránti nyitottságot. A csapatmunka, a

kommunikációs készség és a társas/interperszonális készségek alkalmazása által elősegíti a személyes fejlődést, valamint pozitív szokások kialakulásához vezethet, miközben segít elkerülni a problémás aktivitásokba való bele-

merülést. Néhány speciális önkéntes program (pl. állatkerti önkéntesség lehetősége serdülőknél, lásd *Bowman*, 2017) komoly szociáliskompetencia-fejlesztő és konkrét ismeretszerezést megkönnyítő hatást gyakorolhat a fiatalokra – gondoljunk például a környezettudatossági ismeretek növelésében és a későbbi aktivizmusra gyakorolt pozitív hatásában rejlő lehetőségekre. Végül kiemelhető még a serdülőkorú önkéntességnek az önmegvalósításban, az identitásalakulás segítésében, valamint a megbecsülés iránti igény kielégítésében betöltött szerepe is (*Schondel és Boehm*, 2000).

4. A SAJÁT KUTATÁS

4.1. A módszer

Jelen kutatásunkban – a szakirodalmi áttekintés, valamint pilotvizsgálatként néhány

önkéntes diákkal folytatott interjú tapasztalatai alapján – középiskolás diákoknak 12 nyitott kérdést és szociodemográfiai kérdéseket tettünk fel, a félig strukturált interjú módszerét alkalmazva. A tanulókat önkéntes koordinátorok által, illetve önkéntes csoportban történő hirdetés révén toboroztuk. A vizsgálatra 2015 szeptemberre és decembere között került sor. A résztvevők toborzása hólabda-mintavétel segítségével történt, az önkéntes koordinátorok jelentős segítséget nyújtottak a résztvevők elérésében. A résztvevőket kérdezés előtt arra kértük, emlékezzenek vissza legfontosabb önkéntes munkavégzésükkel összefüggő tapasztalataikra, és gondolják át, számukra milyen jelentőségűek voltak ezek.

4.2. A minta

A vizsgálati mintát 43 fő középiskolai tanuló (a Magyar Ifjúsági Vöröskereszt és más önkéntes csoportok tagjai) alkotta. A nemi arányokat tekintve 33 lány és 10 fiú tanuló vett részt a vizsgálatban, koruk 14 és 20 év között volt, az átlagéletkor 17,9 év. A minta tagjai a Magyar Ifjúsági Vöröskereszt (N=27 fő) és a Helperek Önkéntes Segítők Közhasznú Egyesülete (N=16) kötelékében tevékenykednek, tehát hivatalos, tagsági viszonnal járó, formális önkéntesként vesznek részt önkéntes tevékenységekben, nem Iskolai Közösségi Szolgálat keretében kezdték el az érettségi előfeltételeként, hanem saját elhatározásukból jelentkeztek. Az Ifjúsági Vöröske-

reszt tagjai véréradásszervezésben, elsősegélynyújtó tanfolyamok és bemutatók tartásában, szervezett eseményeken (egészségnap, sportversenyek szervezése, paralimpia, ruhaosztás stb.) végzett önkéntességben, toborzásban, adománygyűjtésben, szociális ételosztásban, illetve táborokban, gyermekfoglalkozások tartásá-

ban, játékok szervezésében, menekültek segítésében, drogprevenációs és kortárssegítő előadások tartásában, kreatív kampányok tervezésében vettek részt eddigi munkájuk során. A többi, vizsgálatba

bevont önkéntes (Helperek – Önkéntes Segítők Közhasznú Egyesülete) számos különböző önkéntes aktivitást végez a sérült, otthonról eltávolított állatok segítésétől a jogvédő tevékenységeken át a kulturális, szabadidős vagy szórakoztató, illetve sportrendezvények szervezésében és lebonyolításában nyújtott segítség. Ezeket legtöbbször külső helyszínen végzik.

A résztvevők egyharmada vallásosnak mondja magát. Átlagosan hetente 7 óra önkéntes tevékenységet végeznek, nem egyszer 4–600 óra önkéntes munka áll a hátuk mögött, és időről időre részt vesznek esetmegbeszéléseken. A megkérdezettek többsége 1–5 éve végez önkéntes tevékenységeket.

4.3. Az interjú szempontsora

Az interjúkban minden résztvevőnek az alábbi kérdéseket tettük fel (2. táblázat):

emlékezzenek vissza
legfontosabb önkéntes
munkavégzésükkel
összefüggő tapasztalataikra

2. TÁBLÁZAT

Az interjú kérdései

Honnan hallottál először az önkéntes munkáról?

Mi/ki motivált arra, hogy elkezdj önkénteskedni?

Hol önkénteskedtél először, és miért pont ott?

Emlékezz vissza, milyen élmény volt az első önkéntes tevékenységed!

Kaptál-e segítséget az első önkéntes tevékenységednél?

Hogyan, minek/kinek a hatására döntötted el, hogy hosszú távon is önkéntes tevékenységeket végezz?

Mi volt meghatározó számodra ebből a szempontból?

Milyen önkéntes tevékenységeket végeztél idáig és milyen gyakran végzed őket manapság?

Miért pont az adott típusú tevékenységet végzed jelenleg?

Mi változott benned, a körülményeidben, a személyiségedben, a lehetőségeidben (pozitív és negatív irányba), mióta önkéntes tevékenységeket végzel?

Mi a legemlékezetesebb élmény (pozitív, negatív), ami önkéntes tevékenységek végzése közben történt veled?

Milyen tényezők hatnak arra, hogy mennyit önkénteskedsz?

Van-e valami, ami megterhelő/nehézséget jelent számodra az önkéntes tevékenységeid végzése közben?

FORRÁS: Saját szerkesztés

4.4. Az adatelemzés módja

Az elemzés tartalomelemzés segítségével valósult meg. A válaszok lejegyzése, majd átfogó áttekintése után kérdésenként elemeztük, majd kiemeltük a közös válaszelemeket. Ezek részletes bemutatása az *Eredmények* című fejezetben, alább következik. Egyes kérdéseknél a tanulók később vagy korábban feltett kérdésekre is válaszoltak, így az eredmények értelmezésekor a megfelelő tematikai egységhez csoportosítottuk át ezek vonatkozó elemeit.

5. EREDMÉNYEK

Az előzőekben vázolt kérdésekre adott válaszokat tematikus rendben csoportosítva ismertetjük.

5.1. Az önkéntesség kezdeti lépései

5.1.1. Informálódás az önkéntességről

Mivel az önkéntesség megkezdésében fontos szerepet tölthet be az informálódás, kutatásunk első lépéseként megkérdeztük a középiskolásokat, kitől hallottak először az önkéntes lehetőségekről. A minta több mint felének elérésében szerepet kapott az iskola, a tanárok, önkéntes koordinátorok (55%), továbbá a fogadó szervezettől érkező információk is gyakran megnyitották az utat az önkéntességhez (21%). A barátok és a szülők szerepe ugyancsak jelentős (12–12%).

A folyamat következő lépcsőfoka az önkéntesség hajtóerejének azonosítása, így megkérdeztük a diákokat, ki vagy mi mo-

tiválta őket abban, hogy felajánlják segítségüket egy önkéntes tevékenységeket végző szervezetnek. Itt is változatos válaszokkal találkoztunk, fontos kiemelni az önkéntes toborzók és a már aktív önkéntesek, szakemberek szerepét. Az alábbi narratívum jól szemlélteti a folyamatot, mely gyakran lépésről lépésre fejlődik:

Általános iskolában a védőnő hirdetett elsősegélynyújtó szakkört, amelyen a részvétel feltétele volt, hogy befizessük a Vöröskeresztnek az éves tagdíjat. Úgy gondoltam, hogy ha már ezt kifizettem, akkor elmegyek néhány programjukra, és azóta ezzel nem tudok leállni... Azóta is a Vöröskeresztnél tevékenykedem. (19 éves lány)

Barátnőm ajánlotta, és vele kezdtem el ételt osztani, aztán két évvel később csatlakoztam a Helperek Egyesülethez. (20 éves lány)

Egy másik példa a gyakorló önkéntesek, valamint inspiráló, identifikációra lehetőséget biztosító, motiváló személyek önkéntességre gyakorolt katalizáló szerepére: „[...] Néhány cserediák az iskolámban, akiket nagyon érdekesnek találtam, és egy nagyon pozitív jellemű önkéntessel való beszélgetés [...]” (19 éves lány).

Természetesen a szülői-nagyszülői példa is meghatározó, valamint az osztálytársak, barátok szerepe, akiknek a meggyőző ereje ebben a korosztályban jelentős. Érdekes lehet a döntéshozók, illetve a tanárok és szociális szakemberek figyelmét felhívni az ebben rejlő lehetőségekre. A résztvevők közül néhányan maguktól érezték késztetést a segítségre, így jutottak el az önkéntes szervezetekhez, ami

rámutat az autonómiaigény (önállóság) toborzásban betöltött szerepére is. Egyes diákok nem konkrét személyeket, hanem inkább a segítségnyújtás vágyát, az empátiát jelölték meg hívóingerként, ami alátámasztja az értékmotiváció fontosságát (ld. Clary és mtsai, 1998). Kiemelhető még a negatív életesemények hatása, ami például a hospice-önkéntességnél felnőttkorban is gyakori motiváció (lásd *Dorner, Fürné Mosoni és Hatvani*, 2017), és már serdülőkorban is megjelenik: „Családban történt haláleset miatt jelentkeztem a Vöröskereszthez” (18 éves lány).

5.1.2. A kezdeti önkéntesség körülményei, megélése

Az első önkéntes tevékenység helyszínére is rákérdeztünk az interjúban. Ezt a tevékenységet a leggyakrabban egy, a fogadó szervezet által koordinált rendezvényen végezték a diákok. Ezek között előfordult

véradásszervezés, elsősegélynyújtás külső helyszíneken, fesztiválon végzett önkéntesség, illetve nagy világeseményen, paralimpián történő segítségnyújtás. A minta kisebb része első helyszínnek a saját települést vagy az iskolát jelölte meg. A tevékenységeket a koordináló szervezetek fő tevékenysége, az általuk nyújtott lehetőségek alapjaiban határozzák meg.

A demográfiai, információs és szervezeti kérdések után az affektív komponensre is rákérdeztünk. A „Milyen élmény volt az első önkéntes tevékenységed?” kérdésre a válaszadók közel fele az élményt „felelelő”-nek, örömtelinek írta le, amire példa az alábbi részlet: „Élveztem, hogy emberekkel foglalkozhatok, és közben azt csinálhatom, amit szeretek” (18 éves lány).

kiemelhető még a negatív életesemények hatása, ami például a hospice-önkéntességnél felnőttkorban is gyakori motiváció

A válaszadók negyede emelte ki, hogy hasznosnak érezte magát, minden tizedik önkéntes izgalommal telinek nevezte az első tevékenységet, ahogy ez a részlet is mutatja: „Még mindig gombóc van a torokban, hiszen rászoruló családokat kerestünk meg, és élelmiszercsomagokat adtunk át nekik” (17 éves lány).

A válaszadók negyede *ismeretlen és furcsa* jelzőkkel illette az első élményt, ami felhívja a figyelmet az önkéntes koordinátorok *várható tapasztalatokra való felkészítésben és élményfeldolgozásban* betöltött szerepére. Gyakran már az első alkalommal igen nagy felelősség hárul az önkéntesre, erre érdemes felkészíteni, és később segíteni őt az esetleges érzelmi feldolgozásban, ahogy a példa is rávilágít:

„Már az első, fesztiválon történő műszakom alatt egy nagyon súlyos fejsérült élete volt a kezünkben! Hihetetlen érzés volt” (18 éves lány). Az is előfordul, hogy az első élmény semleges (pl.

semmi érdemleges feladat vagy történés nem akad), vagy a várakozásokkal ellentétben inkább negatív: „Örültem, hogy segíthetek, de szinte egyáltalán nem becsülték meg, ez nagyon nem tetszett, ezért hamar váltottam is másik szervezetekre – WWF, Vöröskereszt (18 éves lány). Ugyancsak sokat segít egy önkéntesnek, ha összeszokott csapathoz csatlakozhat, ami magabiztossá teheti őt a kezdeti nehézségek idején. Szintén érdemes kiemelni, hogy az első önkéntes tevékenységénél minden résztvevő kapott segítséget, leggyakrabban idősebb önkéntesektől, koordinátoroktól, csapat- vagy szolgálatvezetőktől, esetleg a szak személyzettől (pl. nővér, mentőriszt). Ez kiemelten fontos, hiszen, ahogy az alábbi önkéntes is kiemeli, sokszor elég hamar a mélyvízbe kerülnek, felelősségteljes, nehéz és fárasztó feladatokat ellátva: „A fesztiválterületen hármas csapatokban sétálva, napi

8-10-12 órában embereket mentünk, láttunk el, és juttatunk az ambulanciára!” (18 éves lány).

5.2. A hosszú távú önkéntesség válás folyamata

5.2.1. Az önkéntesség motivációs háttere

A hosszú távú önkéntesség válásban szerepet játszó tényezőket a 3. táblázatban összegeztük.

A motivációk kérdéskörében ugyancsak fontosnak tartottuk feltenni a „Miért pont az adott önkéntes tevékenységet végzed

jelenleg?” kérdést is. A válaszadók majdnem felénél a tevékenység örömteli végzésének igénye meghatározó, a válaszadók harmada azért ezt végzi, mert erre volt lehetősége, de a szervezés és az új emberek

megismerésének vágya is fontos szempont. Néhányan a szemléletmód, a világlátás és a jövőbeli hivatás szempontjából egyaránt fontosnak tartják az adott tevékenységet; „Humanitárius szemléletmódom és a jövőbeni hivatásom miatt [...]” (18 éves fiú). Két önkéntes a tudás mélyítését és a továbbtanulásban való segítséget is megjelölte. Kiemelték a tréning jelentőségét a szakmai fejlődés terén:

Néhány kultúrával kapcsolatos tréning és egyéb személyiségfejlesztő programok keretein belül hálálják meg időről időre a munkánkat. Ilyenkor mindig nagyon jó a hangulat, mindenki közvetlen, barátkozós, így rengeteg ismerősöm van országszerte. Ezeknél már csak az újratálalkozás öröme a nagyobb (19 éves lány).

3. TÁBLÁZAT

A hosszú távú önkéntesség motivációs tényezői

Azonosított motivációs tényezők	Példa
Érték faktor (Clary és mtsai, 1998)	„[...] ez már volt, hogy én segíteni akarok másokon, de ez a szervezet adta meg nekem a lehetőséget” (17 éves fiú).
Elismerés és megbecsültség szükséglete	„Rendszeresen előfordul, hogy doktor néaninek szólítanak. Vicces és jó érzés. Az elismerés legalapvetőbb megnyilvánulása” (18 éves lány).
Az önkéntesség komplementer jellege	„Olyan plusz dolgokat kaptam az önkénteskedéstől, amiket másban nem találtam meg” (16 éves lány).
Társas tényezők, baráti kapcsolatok (Clary és mtsai, 1998)	A társaság mindig ösztönzően hatott rám, együtt többre vagyunk képesek” (18 éves lány). „Élveztem a társaságot és szerettem volna jobban megismerni a szervezet tevékenységeit” (18 éves lány).
Megértés szükséglete (Clary és mtsai, 1998), illetve saját maga és a tevékenység megismerése, tapasztalatszerzés	„A legkülönbébb balesetek ellátását ismerhettem meg” (19 éves lány), „[...] én is mélyíttem azzal a tudásom, hogy másokat tanítok elsősegélyre” (18 éves férfi) „Rengeteg tapasztalatot szereztem, sokat tanultam a képességeimről és tűrőképességemről” (19 éves lány).
Kultúrákon átívelő segítség igénye	„Felemelő érzés volt azt átélni, hogy egy embertársamon segíthettem, és persze egy őszinte mosoly, mikor megcsillan az ember szeme, és csak annyit mond: »thanks«, és látszik belőle, lehet, nem egy nyelvet beszélünk, nem ismerjük egymást, de ettől függetlenül bízik bennem, és örül, hogy ilyen emberek veszik körül, akik akármikor segítenek neki” (18 éves fiú).
Az önkéntesség indukálta pozitív érzések az önkéntes személyben (warm-glow altruizmus; Andreoni, 1990)	„Fesztiválon segíteni az embereknek, az egész időszak egy megfizethetetlen élmény, és sok löketet adott az egész évemhez. Újra ezt szeretném átélni, ezért is jelentkeztem újra” (18 éves lány).
A segítség vágyának fennmaradása	„Az első eset, amikor egy súlyos sérültön segítettem, volt a legnagyobb hatással rám. De minden egyes »köszönöm« újabb lendületet ad. A segítség érzésébe beleszeret az ember, függőjévé válik” (18 éves fiú).
Jelentőségteli munka végzésének igénye	„Mindig volt tennivaló, és éreztem, hogy szükség van ránk” (20 éves férfi).
Nagy hatású személyes tapasztalatok facilitáló szerepe	„Legemlékezetesebb éjszakám, amikor több ezer menekülttel dolgoztam, és egy kimerült gyermektől átvettem a csomagjait, majd a kezébe adtak egy csecsemőt. A csecsemőt is átvettem tőle, és együtt sétáltunk át a határon, majd átadtam őket az Osztrák Vöröskeresztnek, akik befogadták az egész családot. Leírhatatlan volt” (18 éves fiú). „Az egyik fesztiválon, miután elláttunk egy hölgyet, az egyik üzletből kijött egy eladó, és a kezünkbe nyomott három napseműveget (hármán voltunk), és további jó munkát kívánt” (18 éves lány).

Az önkéntesség **szakmai gyakorlat** szerepét is betöltheti, melyet az alábbi interjúrészlet is szemléltet:

Kiskoromban gyakran vettem részt édesapám miatt önkéntestűzoltó-rendezvényeken. Ezáltal egyre inkább elkezdtem érdeklődni a tűzoltók és a mentők munkája iránt. 14 éves korom óta tudom, hogy mentőtiszt akarok lenni, abban az évben léptem be a Vöröskereszthez (18 éves fiú).

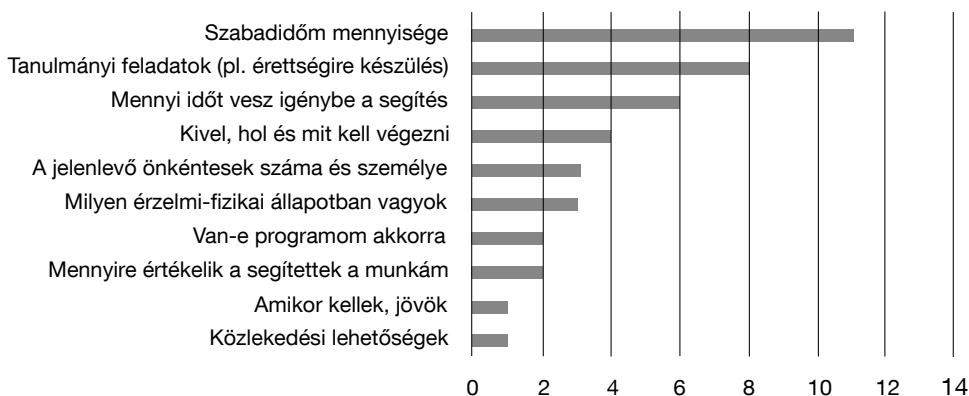
Az interjúk elemzése kapcsán is kiemelhetjük a *személyiség és a temperamentum* jelentőségét az adott tevékenység választásában. Láthatjuk például az izgalmak keresésével összefüggő szenzoros élménykeresés (Zuckerman, 1994) szerepét az önkéntesség

hátterében: „Imádom az izgalmat, azt, hogy segítenem kell embereknek!” (18 éves lány).

Végül pedig annak ismertetése következik, hogy milyen tényezők határozzák meg elsősorban azt, hogy a tanulók megnyitják önkénteskednek. Ebből a szempontból a rendelkezésre álló szabadidő, az iskolai feladatok mennyisége, a segítő tevékenység várható időtartama, a résztvevők száma és személye, a visszajelzések minősége, a tanuló fizikai-érzelmi állapota a meghatározó, miközben van, aki mindig jön, amikor szükség van rá. Az önkéntesek szervezeti megtartása szempontjából kiemelt kérdés a közlekedési lehetőségek és költségek figyelembevétele, hiszen sok önkéntes nem a településén végzi a tevékenységeket (1. ábra).

1. ÁBRA

Az önkéntes tevékenység mennyiségét meghatározó tényezők, az említések gyakorisága alapján (N=43)



FORRÁS: saját szerkesztés

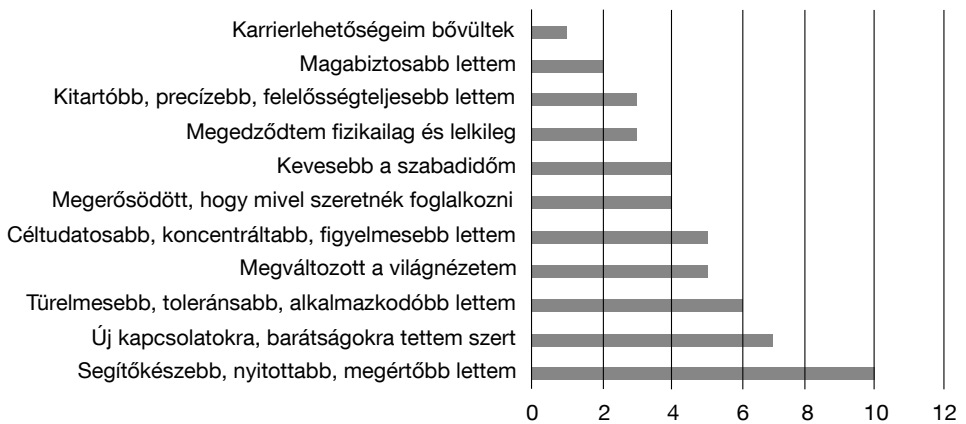
5.2.2. Az önkéntesség hatásainak szubjektív megélése

Az önkéntesség hatásainak feltárása érdekében a tanulóknak a „Mi változott a körülményeidben, személyiségedben, lehető-

ségeidben, mióta önkéntes vagy?” kérdésre kellett válaszolniuk. Az erre adott válaszok a 2. ábrán olvashatók, az említések gyakorisági sorrendjében.

2. ÁBRA

Az önkéntesség észlelt hatásai az említések gyakorisága alapján (N=43)



FORRÁS: saját szerkesztés

Leggyakrabban a segítőkészebbé, nyitottabbá, megértőbbé, türelmesebbé válást említették meg az önkéntesek, de a kevesebb szabadidő elfogadása és a más programokról való lemondás mint negatív hatás is megjelent:

Nagyban hozzájárult a mai személyiség kialakulásához. Sokkal magabiztosabb vagyok és könnyedebben veszem az akadályokat az életben. Sok hozadéka közül az egyik, hogy rengeteg az ismerősöm, viszont előfordult, hogy önkéntes tevékenység miatt maradtam le más izgalmas dologról (19 éves lány).

Az önkéntes munka során éles helyzetekben sikeresen végrehajtott aktivitások egyre jobban fejlesztik a személyek énhatékonyság-érzetét:

Amióta a szervezet tagja vagyok és megtanultam ezeket a dolgokat, már magabiztosabban kezelem az ilyen szituációkat. Tudom, hogy melyik sebre milyen kötést tegyek, tudom, hogyan kell kommunikálni egy ittas emberrel, és ami a legfontosabb, hogy merek újraéleszteni. Ez mind annak köszönhető, hogy egy igen bizalmi kapcsolatba kerültem az oktatókkal, akik megosztották pl. a ko-

rábbi mentős/orvosi történeteiket, amik abszolút erőt adnak a mi munkánkhoz is (17 éves lány).

A világnézet megváltozása, mely a nyitottabbá válással is összefüggésben lehet, mindenképpen kiemelendő, fontos

hozádék az önkéntességnek: „Sokkal elfogadóbb lettem, máshogy nézem az életet, máshogy élem meg [az] adott élethelyzeteket, mondhatni, lazábban élek”

(19 éves lány). Ezzel párhuzamosan a kudarctürrő képesség fejlődése is megfigyelhető: „Sokkal könnyebben élem meg a kudarcokat, egy-egy visszautasítás után könnyebb ismét felállni” (20 éves lány). Több ízben komplex hatásokról (pl. érzelmi-fizikai-mentális fejlődésről) számolnak be, beleértve az önkéntességnek a pályaválasztásra, az értékrend kikristályosodására, a személyiségfejlődésre gyakorolt hatását: „Rátaláltam magamra, arra, hogy mire születtem, mi a feladatom a világon. Megedzöttem lelkileg és fizikailag egyaránt, kitartóbb, precízebb és türelmesebb lettem az élet minden terén” (18 éves fiú). Az önkéntesség

egyik legnagyobb előnye a mások problémáinak tudatosításában, a problémaérzékenység fejlesztésében betöltött szerepe: „A személyiségem és a hozzáállásom változott sokat, figyelmesebb lettem az emberekre, és hogy mire hogy reagálnak. Fontosabb lett számomra a közösség kiépítése és hogy segítsék másokon” (19 éves lány). Egyes önkéntesek pozitív hatásként arról számolnak be, hogy félelmi reakcióik a számos sikeres problémamegoldás hatására számottevően csökkentek, ami valószínűleg a személyes kapcsolatokra, önbecsülésre és

a világnézet megváltozása mindenképpen kiemelendő, fontos hozzádék az önkéntességnek

félelmi reakcióik a számos sikeres problémamegoldás hatására számottevően csökkentek

énhatékonyságra is pozitív transzferhatással lehet; „Mindenkivel szívesen beszélek róla, hiszen büszke vagyok rá, már nem félek a vértől, a sebekről, a kihívásoktól, az idegenektől” (18 éves lány).

5.2.3. Az önkéntesség során megélt tapasztalatok kognitív-afektív vonatkozásai

Az önkéntességgel kapcsolatban tapasztalt pozitív élmények kapcsán bemutatjuk a megjelenő válaszokat, melyek véle-

ményünk szerint látványos illusztrációi annak, mit tekintenek az önkéntesek fontosnak, emlékezetesnek eddigi segítő aktivitásuk tükrében. A 4. táblázatban láthatók a leggyakrabban említett pozitív tényezők.

Az önkéntesek körülményeinek, helyzetének javítása érdekében érdemes foglalkoznunk a kellemetlen tapasztalatokkal is, melyeket önkéntes tevékenység közben

éltek át a diákok. Negatív élményt leggyakrabban a rossz bánásmóddal (verbális vagy fizikai bántalmazás) és az érzelmi megterhelésekkel járó helyzetek váltanak ki, valamint a felkészültség

hiánya (a „mélyvíz”), az elismerés vagy az eszközök hiánya, az ellátottak rossz fizikai vagy pszichés állapota, esetleg a közösség hiánya vagy a feladat nehézsége miatti szorongás. Előfordul az is, hogy az önkéntes környezete értetlenül áll az előtt, amit ő tesz („Miért nem pénzért dolgozol?”) – vagy éppen lenézik emiatt. Számos narratíva jelez fontos, megoldandó problémákat. A jellemző válaszok az 5. táblázatban láthatók.

4. TÁBLÁZAT

Az önkéntesség pozitívnak megélt hozadékai, narratív szemelvényekkel

Pozitívumok	Példa
Elégedettség	„Mások öröme, elégedettsége” (18 éves lány).
Változatosság	„Minden egyes tevékenység során más és más. A fájdalom csillapítása, a síró arcra mosolyt varázsolni. Minden tevékenységnek megvan a maga szépsége” (18 éves fiú).
Szabadidő strukturálása	„Sosincs időm unatkozni” (18 éves lány).
Hasznosság, jelentőségteli munka igénye	„A valós és hatékony segítség, a hasznosság érzése” (18 éves fiú). „Átadhatom a tudásomat másoknak” (20 éves lány).
Munkával kapcsolatos gyakorlati tapasztalatok	„Azzal foglalkozhatok, amit szeretek, az egészségüggyel és az emberekkel, sok külföldivel találkoztam, így gyakorolhattam a nyelvet, valamint tanulmányaimhoz is sok segítséget nyújtott ez a munka” (19 éves lány).
Visszajelzések	„Az érzés, hogy számít, amit csinálok és a pozitív visszajelzések” (18 éves lány).
Társas kapcsolatok	„Életre szóló kapcsolatokat kötöttem” (17 éves lány).
Spontán reakciók a kliensektől	„Egy csoport alsós rajzolt nekünk, amiért játszottunk velük” (17 éves lány). „Van, aki a pólónkat meglátva megköszöni a munkánkat akkor is, ha neki nem segítettünk” (17 éves lány).

FORRÁS: saját szerkesztés

5. TÁBLÁZAT

Az önkéntesség észlelt negatív aspektusai, narratív szemelvényekkel

Korlátok, akadályok	Példa
A felkészítés hiánya	„Ha nem vagyok felkészítve érzelmileg a segítettek viselkedésére – pl. rongálják az eszközöket” (18 éves lány).
Rossz élethelyzetekkel való szembesülés	„Látni, hogy mások milyen rossz helyzetben vannak” (18 éves).
Perfekcionizmus, a határok kérdése	„Régebben részt vettem hajléktalanellátásban, és ott találkoztam nagyon nehéz sorsú emberekkel. Nehéz volt elfogadni, hogy nem segíthetünk mindenkinek” (18 éves fiú).
Nem megfelelő körülmények	„Az eszközök nem megfelelőek” (18 éves fiú). „A körülmények nem megfelelőek, a szervezés hiányosságai” (17 éves lány).
Az elismerés hiánya	„Az emberek nem ismerik el a végzett munkát” (18 éves lány). „A negatív visszajelzések, a szervezetről való negatív vélemények” (18 éves lány).

A tapasztalat, felkészültség hiánya	„Ha valakit rosszul, lassan, ügyetlenül látunk el! Ha úgy érzem, nem vagyok 100%-os asznap” (18 éves lány). „Sokszor, ha találkozunk egy esettel, kevés tapasztalatunk van ahhoz, hogy elláthassuk” (19 éves lány).
A kliensek személyisége, mentalitása	„Zavar az ellátottak személyisége” (18 éves lány). „Amikor próbálnak megverni, nem köszönik meg, [nem] értékelik a munkánkat. Verbálisan bántanak esetleg” (18 éves lány). „A legrosszabb, ha valaki visszautasítja a jó szándékú segítséget” (20 éves lány). „Néha a segítettek úgy kezelnek, mint a rabszolgákat” (17 éves lány).

FORRÁS: saját szerkesztés

6. DISZKUSSZIÓ

Kutatásunkban igyekeztük feltárni az ifjúsági önkéntesek egy csoportjának önkéntessé válási folyamatát, önkéntesként megélt tapasztalatait és motivációs bázisát.

Elmondhatjuk, hogy az önkéntessé válás-

ban kiemelt szerepe van az

önkéntestoborzóknak, az

önkéntest foglalkoztató

szervezetnek, az iskolának

és a szülőknek, az ismerő-

söknek és a barátoknak. Ez

az eredmény azért is fontos,

mert számos korábbi kutá-

tás (*Wuthnow*, 1995; *Boccacin*, 1997;

Oldini, 2002; *Kim*, 2017) eredményeivel

megegyezik; azok a tanulók, akiknek a

szülei, barátai maguk is végeznek önkéntes

tevékenységet, nagyobb eséllyel válnak ön-

kéntessé, és általában elégedettebbek az

önkéntes szolgálat tapasztalataival. A tar-

tóssá váló önkéntességhez fontos a közös-

ség megtartó ereje, a közös élmények, a

visszajelzések (gyakran váratlan elismeré-

sek, spontán köszönetnyilvánítások), az

emlékezetes, nagy hatású személyes

tapasztalatok, az önkéntesség által létrejött

emberi kapcsolatok (a szociális szükséglet).

Fontos továbbá az önkéntesség kezdetén

megélt tapasztalatok jellege és a tapasztala-

tok megosztásának lehetősége egy szakem-

berrel. Számottevő megtartó erőt jelenthet,

az emlékezetes, nagy hatású
személyes tapasztalatok, az
önkéntesség által létrejött
emberi kapcsolatok

ha a személynek lehetősége van kiteljesíteni
segítés iránti igényét, a tevékenység által
kifejezni proszociális értékrendjét, ha vál-
tozatos és hasznos tevékenységekben vehet
részt, melyek jelentőség- és értelemtelítet-
tek. Az önkéntesek nagy része nyitott az új
tapasztalatokra és az eltérő kultúrákra is,
így az örömteli munkavégzést elősegítheti

a nyelvtanulás, illetve a
tudásszerzés és -átadás
lehetősége is. Azon szemé-
lyeknek, akik az átlagos-
nál több és változatosabb
ingereket igényelnek, az
önkéntesség már serdülő-
korban jutalmazó tevé-

kenység lehet, mivel az önkéntesek
szociabilitása, szenzoros élménykeresésre
irányuló hajlama átlagon felüli (*Yoshioka*,
Brown és *Ashcraft*, 2007).

Habár a különböző tevékenységek
és szervezetek eltérő érdeklődési körű,
személyiségű és motivációs szükségletek-
kel rendelkező önkénteseket vonzanak,
mindenki számára motiváló, ha értelem-
mel telinek látja a segítséget, ha fejlődhet, ha
magáról, illetve a tevékenységgel – jövőbeli
hívásával – összefüggésben új dolgokat
tudhat meg (a megértés és növekedés szük-
séglete szerint; lásd *Clary* és *mtsai*, 1998),
ha önértékelése, énhatékonyság-érzete,
kompetenciaélménye fejlődhet a sikeresen
megvalósított tevékenységek által, ha egy
fontos úgy mellett el tud köteleződni, ha

társak támogatják nehéz, kihívásteli helyzetekben, ahol szociális kompetenciája is természetes módon fejlődhet. A tanulók tisztában vannak vele, hogy az önkéntesség segít az elhelyezkedésben (karriermotiváció), valamint a pályaválasztásban. A karriermotiváció, úgy tűnik, középiskolás korban kevésbé hangsúlyos motívum, mint később a felsőoktatásban (lásd még: *Friedland és Morimoto, 2005*), és ez ellentmond egyes ide vonatkozó tanulmányok (pl. *Gaskin, 2004*) következtetéseinek.

Összehasonlítva eredményeinket a korábbi, ide vonatkozó vizsgálatokkal, azt láthatjuk, hogy hazai mintán is jellemző a *Sinisi és mtsai (1993)* által leírt mintázat, miszerint a vöröskeresztes önkéntesek nagyfokú empátiaszindrómát és társadalmi felelősségérzetet mutatnak, ugyanakkor a korábbi vizsgálatokkal ellentétben nem találtunk erős élvezeti célból történő (*Rokach és Wanklyn, 2009*), vallásos (*Gibson, 2008*) és egoisztikus (*Holdsworth, 2010*) motivációt a vizsgált önkéntesek körében, mindazonáltal gyakran *keverednek az egoisztikus és altruisztikus motívumok egy személyen belül*.

A serdülő- és ifjúkori önkéntesség sokszor kihívást jelent, áldozattal jár annak végzője számára. A tanulók beszámolója szerint sok időt vehet igénybe a tevékenység, vagy sok pénzt emészthet fel az odaútazás, a diák nem mindig van felkészülve a feladattal járó érzelmi megterhelésre, hiányoznak a megfelelő eszközök, nem mindenki értékeli a segítséget, nehéz kezelni például a segítség visszautasításával vagy az önkéntessel szembeni érzéketlen bánásmóddal együtt járó helyzeteket, illetve az esetenként előforduló igazságtalanságokat, türelmetlenséget. Ez az eredmény számos ponton találkozunk *Auld (2004)* fiatal auszt-

rál önkéntesekkel folytatott vizsgálatának eredményeivel. A vizsgált szervezeteknél a *Simha és mtsai (2011)* által leírt akadályok közül ritkán tapasztalható, hogy az önkéntes a jelentőségtelenség hiányáról, a munka unalmassá válásáról számolna be – amelyek komoly gátjai lehetnének a hosszú távú önkéntessé válásnak, miközben a munkával összefüggő stressz és a helyszínre utazás nehézségei helyenként tényleg érzékelhetőek. Ezt az is bizonyítja, hogy – az önkéntesek elmondása szerint – hosszú távon a pozitív példák és tapasztalatok, valamint a segítő közösségben, társaságban szerzett tapasztalatok ellensúlyozzák a

kezdeti kellemetlen emlékeket, emellett természetesen kiemelt szerepet töltenek be az önkéntes koordinátorok, helyi szervezők és az esetmegbeszélések (pl. szupervízió) a folyamat közben felme-

rülő problémás helyzetek megoldásában. Eredményeink megerősítik azokat a kutatásokat, melyek szerint a személyes kapcsolatok szerepe jelentős az elköteleződés és a megtartás terén is (*Fox és mtsai, 2010*). Jelen szervezeteknél – úgy tűnik – viszonylag jól meghatározott feladatrendszerekkel és fejlődésre lehetőséget biztosító visszajelző rendszerrel találkozhatunk.

Ezekre a szempontokra nemcsak az önkéntes menedzsmentnek, hanem például az IKSZ szervezőinek is érdemes figyelmet fordítani, ugyanis ha egy iskolában minden feltételek adottak, az IKSZ sikeres megvalósítása is könnyebbé válhat. Ahogy a korábban idézett kutatásban (*Bodó, Markos, Mézes, Sárosi és Szalóki, 2017*) ki is emelik a szerzők, a diákok felkészítésétől a program céljainak megértése, így annak sikeressége függhet. A jelzett tanulmány szerint a diákok válaszaiból ugyanis kitűnik, hogy gyakran nem a legfelkészültebb

a serdülő- és ifjúkori
önkéntesség sokszor
kihívást jelent, áldozattal
jár annak végzője számára

személyek végzik az IKSZ-felkészítést, amelynek keretében például a tisztázó kérdéseiket is feltehetnék a diákok. Csaknem negyedük nem is kapott segítséget az IKSZ teljesítéséhez az iskolában – bár ez az arány a fogadó szervezeteknél kedvezőbb. További fontos szükséglet az élményfeldolgozásban nyújtott szakmai segítség, melyben a megkérdezett diákok 31%-a semmilyen formában nem részesült. Ez az általunk tárgyalt szervezeteknél nagyon ritkán fordul elő, mivel a tapasztalatok nyomon követése folyamatos, és a szervezet azonnal reagál a nem megfelelő feltételekre.

Jelen kutatás korlátja, hogy alacsony mintaelemszámmal történt, így csak az adott segítő szervezetek kötelékében dolgozó fiatalok motivációs és élménystruktúrájáról ad látképet, az egész önkéntes populációra érvényes általános konzekvenciák levonására nem alkalmas. A jövőben érdemes lenne összehasonlító vizsgálatot végezni az ugyanazon szervezeteknél csak IKSZ keretében tevékenykedő,

illetve csak önkéntes alapon jelentkező diákok között, ami fényt deríthetne az esetleges motivációs különbségekre. Ezen túl további *segítő szervezetek* (pl. sporttal, környezetvédelemmel kapcsolatos önkéntes csoportok) bevonása is szükséges a tágabban érvényes konzekvenciák levonása érdekében.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretném megköszönni a Magyar Vöröskereszt és a Helperek Közhasznú Egyesülete önzetlen részvételét a vizsgálatban, külön köszönet a Heves Megyei Vöröskereszt munkatársainak a résztvevők megtalálásában nyújtott segítségért. A szerző a tanulmány megírása alatt az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, *Kutatói kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen* című projekt támogatásában részesült.

IRODALOM

- Allen, J. P., Kuperminc, G., Philliber, S. és Herre, K. (1994): Programmatic prevention of adolescent problem behaviors: The role of autonomy, relatedness, and volunteer service in the Teen Outreach Program. *American Journal of Community Psychology*, **22**. 5. sz., 595–615.
- Allison, L. D., Okun, M. A. és Dutridge, K. S. (2002): Assessing volunteer motives: a comparison of an open-ended probe and Likert rating scales. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, **12**. 4. sz., 243–255.
- Amabile, T. M. (1993): Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, **3**. 3. sz., 185–201.
- Andreoni, J. (1990): Impure altruism and donations to public goods: A theory of warm-glow giving. *The Economic Journal*, **100**. 401. sz., 464–477.
- Auld, C. (2004): Behavioural characteristics of student volunteers. *Australian Journal on Volunteering*, **9**. 2. sz., 8–18.
- Atkins, R., Hart, D. és Donnelly, T. M. (2005): The association of childhood personality type with volunteering during adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, **51**. 2. sz., 145–162.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. és Stone, M. R. (2001): Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, **16**. 5. sz., 429–455.
- Bartal Anna Mária (2010): Mit mutat a kaleidoszkóp? Az Önkéntes Motivációs Leltár (Volunteer Motivation Inventory) adaptálása, fejlesztése és kipróbálása a magyar önkéntesek körében. *Civil Szemle*, **7**. 1. sz., 35–56.

- Bartal Anna Mária és Kmetty Zoltán (2011): A magyar önkéntesek motivációi: A Magyar Önkéntes Motivációs kérdőív sztenderdizálásának eredményei alapján. *Civil Szemle*, **8**. 4. sz., 7–30.
- Benson, P. L., Clary, E. G. és Peter, C. (2007): Altruism and Health: Is There a Link During Adolescence? In: S. G. Post (szerk.): *Altruism & health*. Oxford University Press, New York, 97–115.
- Boccacin, L. (1997): *Terzo settore: i molti volti del caso italiano*. Vita e Pensiero, Milano.
- Bodó Márton, Markos Valéria, Mézes József, Sárosi Tünde és Szalóki Mihály (2017): Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **67**. 9–10. sz., 41–71.
- Brown, K. M., Hoyer, R. és Nicholson, M. (2012): Self-esteem, self-efficacy, and social connectedness as mediators of the relationships between volunteering and well-being. *Journal of Social Service Research*, **38**. 4. sz., 468–483.
- Calabrese, R. L. és Schumer, H. (1986): The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, **21**. 83. sz., 675–687.
- Caprara, G. V. és Steca, P. (2005): Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **24**. 2. sz., 191–217.
- Chacón, F., Gutiérrez, G., Sauto, V., Vecina, M. L. és Pérez, A. (2017): Volunteer Functions Inventory: a systematic review. *Psicothema*, **29**. 3. sz., 306–316.
- Clary, E. G. Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J. és Miene, P. (1998): Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **74**. 6. sz., 1516–1530.
- Clary, E. G. és Snyder, M. (1999): The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science*, **8**. 5. sz., 156–159.
- Conrad, D. és Hedin, D. (1982): The impact of experimental education on adolescent development. *Child & Youth Services*, **4**. 3–4. sz., 57–76.
- Conrad, D. és Hedin, D. (1989): *High School Community Service: A Review of Research and Programs*. University of Wisconsin–Madison; Wisconsin Center for Education Research, Madison, WI.
- Darling, N. (2005): Mentoring adolescents. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of Youth Mentoring*, SAGE, Thousand Oaks, CA. 177–190.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (2000): The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, **11**. 4. sz., 227–268.
- Delli Carpini, M. X., és Keeter, S. (1996): *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press, New Haven, CT.
- Dörner László, Fűrné Mosoni Anita és Hatvani Andrea (2017): A hospice önkéntesség lélektani vonatkozásainak szakirodalmi áttekintése. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **18**. 1. sz., 30–58.
- Eccles, J. S. és Barber, B. L. (1999): Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, **14**. 1. sz., 10–43.
- Eccles, J. S. és Templeton, J. (2002): Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, **26**. 113–180.
- Eley, D. (2003): Perceptions of and reflections on volunteering: The impact of community service on citizenships in students. *Voluntary Action*, **5**. 3. sz., 27–46.
- Finkelstein, M. A. (2009): Intrinsic vs. extrinsic motivational orientations and the volunteer process. *Personality and Individual Differences*, **46**. 5–6. sz., 653–658.
- Folmann, J. és Muldoon, K. (1997): Florida Learn & Serve 1995–96: What Were the Outcomes? *NASSP Bulletin*, **81**. 591. sz., 29–36.
- Fox, J., Machtmes, K., Tassin, M. és Hebert, L. (2010): An analysis of volunteer motivations among youth participating in service-learning projects. *Information for Action*, **2**. 1. sz., 1–19.
- Friedland, L. A. és Morimoto, S. (2005): *The Changing Lifeworld of Young People: Risk, Resume-Padding, and Civic Engagement – Circle Working Paper 40*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland.
- Gaskin, K. (2004): *Young people, volunteering and civic service: a review of the literature*. Institute for Volunteering Research, London.

- Gibson, T. (2008): Religion and civic engagement among America's youth. *The Social Science Journal*, **45**. 3. sz., 504–514.
- Guglielmetti, C. és Marta, E. (2003): La matrice familiare dell'impegno di giovani volontari: uno studio esplorativo. (Familial patterns in young volunteers engagement). In: Marta, E. és Scabini, E. (szerk.): *Giovani Volontari*. Giunti, Firenze.
- Handy, F., Brodeur, N. és Cnaan, R. A. (2006): Summer on the island: episodic volunteering. *Voluntary Action*, **7**. 1. sz., 31–42.
- Handy, F., Cnaan, R. A., Hustinx, L., Kang, C., Brudney, J. L., ... és Zrinscak, S. (2010): A cross-cultural examination of student volunteering: Is it all about résumé building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, **39**. 3. sz., 498–523.
- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J. és Atkins, R. (2007): High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal*, **44**. 1. sz., 197–219.
- Holdsworth, C. (2010): Why volunteer? Understanding motivations for student volunteering. *British Journal of Educational Studies*, **58**. 4. sz., 421–437.
- Hustinx, L., Haski-Leventhal, D., & Handy, F. (2008): One of a kind? Comparing episodic and regular volunteers at the Philadelphia Ronald McDonald House. *International Journal of Volunteer Administration*, **15**. 3. sz., 50–66.
- Janoski, T., Musick, M. és Wilson, J. (1998): Being volunteered? The impact of social participation and pro-social attitudes on volunteering. *Sociological Forum*, **13**. 3. sz., 495–519.
- Kim, R. K. (2017): A Study on the Effect of High School Volunteer Service on Satisfaction and Personality. *Information [Tokyo]*, **20**. 7A' sz., 4899–4907.
- Kirlin, M. K. (2003): *The role of adolescent extracurricular activities in adult political engagement*. Letöltés: <https://civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP02Kirlin.pdf> (2019. 03. 22.)
- Kosterman, R., Mason, W. A., Haggerty, K. P., Hawkins, J. D., Spoth, R. és Redmond, C. (2011): Positive childhood experiences and positive adult functioning: prosocial continuity and the role of adolescent substance use. *Journal of Adolescent Health*, **49**. 2. sz., 180–186.
- Krampen, G. (2000): Transition of adolescent political action orientations to voting behavior in early adulthood in view of a social-cognitive action theory model of personality. *Political Psychology*, **21**. 2. sz., 277–297.
- Malin, H., Han, H. és Liauw, I. (2017): Civic purpose in late adolescence: Factors that prevent decline in civic engagement after high school. *Developmental Psychology*, **53**. 7. sz., 1384–1397.
- Marks, H. M. & Jones, S. R. (2004): Community service in transition. *The Journal of Higher Education*, **75**. 3. sz., 307–339.
- Meinhard, A. és Foster, M. (1999): *The impact of volunteer community service programs on students in Toronto's secondary schools*. Center for Voluntary Sector Studies, Toronto.
- Metz, E., McLellan, J. és Youniss, J. (2003): Types of voluntary service and adolescents' civic development. *Journal of Adolescent Research*, **18**. 2. sz., 188–203.
- Moore, C. W. és Allen, J. P. (1996): The effects of volunteering on the young volunteer. *Journal of Primary Prevention*, **17**. 2. sz., 231–258.
- Navickas, V., Simkus, A., és Strunz, H. (2016): The Impact of volunteering as a form of leisure on students' life quality. *Transformation in Business & Economics*, **15**. 3. sz., 96–112.
- Newmann, F. M. és Rutter, R. A. (1983): *The effects of high school and community service programs on students' social development*. Wisconsin Center for Education Research, Madison.
- Oldini, R. (2002): La cultura della solidarietà nei giovani volontari e nelle loro famiglie. In: Scabini, E., Rossi, G. (szerk.): *La famiglia prosociale – Studi Interdisciplinari sulla Famiglia*, **19**. Vita e Pensiero, Milano. 75–124.
- Omoto, A. és Snyder, M. (1995): Considerations of community: The context and process of volunteerism. *American Behavioral Scientist*, **45**. 5. sz., 846–867.
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., és Alisat, S. (2007): Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved?. *Journal of Community Psychology*, **35**. 6. sz., 741–759.

- Penner, L. A. (2002): Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, **58**. 3. sz., 447–467.
- Reed, P. B., és Selbee, L. K. (2003): Do people who volunteer have a distinctive ethos?. In: Dekker, P. és Halman, L. (szerk.): *The Values of Volunteering*. Springer, Boston, MA, 91–109.
- Rokach, A. és Wanklyn, S. (2009): Motivation to volunteer: Helping empower sick children. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, **46**. 1. sz., 7–25.
- Rosenthal, S., Feiring, C. és Lewis, M. (1998): Political volunteering from late adolescence to young adulthood. *Journal of Social Issues*, **54**. 3. sz., 477–493.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2000): Intrinsic and intrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Education Psychology*, **25**. 1. sz., 54–67.
- Schondel, C. K. és Boehm, K. E. (2000): Motivational needs of adolescent volunteers. *Adolescence*, **35**. 138. sz., 335–344.
- Shannon, C. S. (2009): An untapped resource: Understanding volunteers aged 8 to 12. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, **38**. 5. sz., 828–845.
- Simha, A., Topuzova, L. N. és Albert, J. F. (2011): V for volunteer(ing) – The journeys of undergraduate volunteers. *Journal of Academic Ethics*, **9**. 2. sz., 107–126.
- Sinisi, C., Barnett, M. A. és Sprague, S. S. (1993): Factors affecting the decision to volunteer. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development (March 25–28). New Orleans, LA.
- Smith, K.A., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Cnaan, R.A., Handy, F. és Brudney, J.L. (2010): Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and Non-Volunteers in Five Countries. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*, **1**. 1. sz., 65–81.
- Tansey, L. és Gonzalez-Perez, M. A. (2006): University platform and student volunteering: harnessing student civic engagement through volunteering. Community Knowledge Initiative National University of Ireland.
- Yoshioka, C. F., Brown, W. A. és Ashcraft, R. F. (2007): A functional approach to senior volunteer and non-volunteer motivations. *The International Journal of Volunteer Administration*, **24**. 5. sz., 31–43.
- Youniss, J. és Yates, M. (1997): *Community service and social responsibility in youth*. University of Chicago Press.
- Van Goethem, A. A., Van Hoof, A., van Aken, M. A., de Castro, B. O. és Raaijmakers, Q. A. (2014): Socialising adolescent volunteering: How important are parents and friends? Age dependent effects of parents and friends on adolescents' volunteering behaviours. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **35**. 2. sz., 94–101.
- Widjaja, E. (2010): Motivation behind volunteerism – CMC Senior Theses – Paper 4. Letöltés: scholarship.claremont.edu/cmc_theses/4 (2019. 03. 22.)
- Winter, S. J. (1996): Peer tutoring and learning outcomes. In: Watkins, D. és Biggs, J. (szerk.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. The Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, University of Hong Kong. 221–242.
- Wuthnow, R. (1995): *Learning to care: Elementary kindness in an age of indifference*. Oxford University Press.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R. és Williams, S. (2003): Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, **18**. 6. sz., 599–630.
- Zuckerman, M. (1994): *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge Press, New York.

Belényesy Zsófia – Graffiti (2018)

„Azért szeretem ezt a képet, mert annyira kívül esik a komfortzónámon. Általában nem szerepeltetek embereket, és nem használok tág képkivágásokat. De amikor megláttam a két rozsdafolt között álló figurát, borzasztóan megtetszett, annyira spontán és természetes, de mégis tudatosnak és megkomponáltnak látszik.”





G. SOPONYAI DÓRA

„Tanulok embernek lenni”¹

Digitális történetmesélés a Zöld Kakasban

MŰHELY

„Minél jobban kiteszi magát valaki a művészet hatásának, annál több mindenben megélheti humanizáló lehetőségeit.”

Halász László

Az alábbi tanulmány egy második esély középiskola diákjaival készített digitális történetmesélés projekt leírása és értékelése a pszichoanalízis megközelítési szempontjai alkalmazásával. Ezúton köszönöm tanítványaimnak, hogy bizalommal és őszinteséggel meséltek a projekt során létrehozott alkotásokban saját életükről.

BEVEZETÉS

Iskolánk, a budapesti Zöld Kakas Líceum egy második esély közép- és általános iskola: jellemzően olyan, ún. drop-out diákok tanulnak nálunk, akiket sajátos szóhasználatlaltal „zűrös helyzetű fiataloknak” neveztünk el. A hozzánk járók jellemzően több középiskolában is megfordultak már előttünk, és kudarcot vallottak a tanulmányaikkal, holott megvan bennük a képesség arra, hogy érettségit tegyenek, vagy

akár továbbtanuljanak. Tanulási kudarcukhoz sok esetben családi problémák, magánéleti krízisek is társulnak.

Ezekre a fiatalokra általában jellemző, hogy valamiféle artikulálatlan drive² hajtja őket, amivel a hagyományos iskolarendszer jellemzően nem tud mit kezdeni.³ Így tanulási, magatartási, mentálhigiénés zavarokkal, ugyanakkor – sokszor a fel nem ismert, ám ellenállhatatlan autonómiatörekvésük következtében – rendkívül erős indulatokkal küzdenek, és eleve hátrányos helyzetbe kerülnek az ismeretszerezésen alapuló hagyományos iskolai rendszerben. Tisztázatlan önképük és zavaros értékrendjük miatt – sok esetben támogatást nyújtani képtelen szociális háttérükkel – szűk szubkultúrákba szorulnak, gyakran marginalizálódnak. Éppen ezért a közös munka során a tantárgyi felkészítés mellett nagy hangsúlyt fektetünk a bizalom alapuló személyiségfejlődés elősegítésére. Nem személyiségfejlesztést írok, mert a Zöld

¹ A program megalapozásához és első (pilot) változatának megvalósításához fontos segítséget nyújtott az Iskolai Nevelés Filmművészettel Alapítvány támogatása, amely a *Fiatalok a Családok Évében* elnevezésű pályázat (IFJ-GY-18_A-0311) keretében lehetővé tette több iskola diákjai számára is, hogy tanórán kívül elkezdhesse a foglalkozni a digitális történetmeséléssel.

² pszichés hajtóerő

³ Célcsoportként definiált diákjaink részletes jellemzését pedagógiai programunk tartalmazza: *A Zöld Kakas pedagógiai programja*, 2016, 10. o.

Kakas filozófiája, hogy mentorokként,⁴ oktatókként a diákokban rejlő erőforrásokra, drive-okra építünk, a személyiségüket nem fejlesztjük, hanem elősegítjük a fejlődését.

A Zöld Kakas diákjait talán még kortársaiknál is erőteljesebben foglalkoztatja az identitáskeresés, az önmeghatározás. Sok sérelem, kudarc, feldolgozatlan trauma nehezíti számukra az amúgy sem könnyű önismereti út bejárását. Ezért számos projektet építünk a személyiségfejlődés, az önismeret témái köré. A jelen dolgozat tárgyát képező digitális történetmesélés projekt kézenfekvő eszköznek tűnt a mozgóképkészítéssel foglalkozó diákok esetében. A projekt népszerűsége és a résztvevők által feltárt lelki mélység azonban minket, oktatókat is meglepett.

A RÉSZTVEVŐK, A PROJEKT KERETEI

A csapat vegyes életkorú, a legfiatalabb tagja 16, a legidősebb 22 éves, mindenki egyénileg meghatározott tanulási terv alapján dolgozik. A tagok egy része szakmai projekteken túl közismereti tárgyakat is hallgat, érettségire készül. A csoport másik fele már túl van a sikeres érettségin, és vagy (szakmai) identitását keresi, vagy már tisztán megfogalmazódott benne a cél, hogy a filmezéssel, fotózással kapcsolatos munkakörben képzelet el az életét. A csoport céljait és képességeit tekintve is sokszínű, heterogén.

A digitális történetmesélés projekt során a mesélők személyes élményüket dolgozták fel (letöltött, saját maguk által

készített) fényképek, videótartalmak segítségével. A végeredmény egy saját hanggal kísért kisfilm. Esetünkben a diákoknak négy hét állt rendelkezésére az alkotásra.

A feladat tartalmának meghatározásakor lényeges szempont volt számomra, hogy a projekt résztvevői a lehető legnagyobb alkotói szabadsággal élhessenek.

A projekt címét, tartalmát tekintve így nem fogalmaztam meg kitételeket: a történet szólhatott bármiről, a kérdés csupán az volt, hogy igaz és számukra fontos

történet, ne fikció legyen. Azoknak, akik bizonytalanok voltak abban, hogy merre induljanak, kérésükre két lehetséges irányt fogalmaztam meg: *Tanultam belőle* és *Család, történet*. Az előbbi címet senki nem választotta a diákok közül, a családtörténeti megközelítéssel két diák élt a 11 fős kiscsoportból. Nyolcan saját maguk döntöttek a történet tartalmáról, egy fiatal pedig külföldi tartózkodása miatt a projektjét később mutatja be.

A csoportból a megadott határidőre végül nyolc mű készült el teljesen, egy pedig félig. Egy fiatal sajnos annyira marginalizálódott időközben a csoportban, hogy a projektbemutatón nem jelent meg. A fiút sajnos nem tudta megtartani a csoport támogatása sem: magánéleti problémái, romló fizikai állapota miatt nem tudott iskolába járni, és kiiratkozott a Kakasból.

Az alkotás formai paramétereit az alábbiakban határoztuk meg:

- A digitális történet minimális időtartama 1,5–2 perc legyen
- Bármilyen vizuális illusztráció, eszköz megengedett – ezzel éltek is a diákjaink. Volt, aki az internetről töltött le vicces képeket, gifeket, volt, aki saját maga ál-

⁴ Iskolai személyes segítő – a diák által választott pedagógus vagy más, az intézményben dolgozó szakember.

tal készített vágóképekkel, fényképekkel illusztrálta a művet. Akadt, aki stop-motion technikát,⁵ illetve animációt alkalmazott.

- Zenei aláfestést javasoltunk használni, de nem volt kötelező. A zenék választásakor sem volt semmilyen megkötés. Szakmai gyakorlati projektjeink során mindig jogtiszta, szabadon felhasználható zenéket kell a diákjainknak alkalmazniuk, de mivel ezeket a történeteket nem szándékoztunk a nagy nyilvánosság előtt bemutatni, kivételesen saját kedvenc zenéiket is felhasználhatták a digitális írásművekhez. A saját történetét mindenki saját maga olvasta fel – több diák jelezte vissza, hogy az utómunkálatok során már-már frusztráló volt saját magukat visszahallgatni.

A PROJEKT CÉLJA

A projektet kollégámmal, a csoport társvezetőjével, *Kresalek Dávid*dal közösen vezetük. A diákokkal való többéves munka tapasztalatait alapul véve olyan projekt kivitelezése volt a cél, ami viszonylag rövid, jól behatárolható időtartamon belül megvalósítható, a résztvevők számára érdekes, és meg tudja adni a „végig tudtam vinni valamit” élményét.

A projekt nagy szabadságfoka miatt a tartalommal kapcsolatosan tudatosan semmilyen elvárást nem fogalmaztunk meg. A bevezető megbeszélés folyamán és a későbbiekben is végig azt kommunikáltuk a diákoknak, hogy semmilyen elvárásunk nincs a születő művel kapcsolatban. Fontos volt ugyanakkor, hogy biztonságos közeget teremtsünk a diákok számára: a

meg tudja adni a „végig tudtam vinni valamit” élményét

digitális művek készítésének bármely pontján kérhettek visszajelzést a munkájukról, a kérdéseket és a velünk megosztott háttérinformációkat kérésükre diszkréten kezeltük.

Ez a szabadság lehetőséget biztosított minden résztvevő számára, hogy a saját szintjén, saját aktuális fejlődési állapotának megfelelően jelenítsen meg belső érzéseket, adott lelkiállapotot, problémafeldolgozást, önreflexiót.⁶

Ez a szabadság adta meg a kereteket ahhoz, hogy a tudat és a tudattalan dinamikus kölcsönhatásából annyit dolgozzon fel a diák, amennyit az adott pillanatban elbír.⁷

A műalkotások készítésének fázisában nekünk, projektvezetőknek végig facilitátori szerep jutott,⁸ a felajánlott segítséget bárki, a projekt bármely szakaszában kérhette, de nem kötelező jelleggel. A többség a történet dramaturgiai megfogalmazásában, egységesítésében, a felvételek és az utómunka technikai kivitelezésében kért segítséget. Egyik – többek között

⁵ Képkockánkenti beállításokkal készülő mozgóképek

⁶ Az önreflexió maga sem volt artikulált elvárás: a feladat során annyit kértem, hogy a sztori köthető legyen valamilyen formában az elbeszélőhöz.

⁷ „Amennyiben egyáltalán kezelni szeretném egy ember lelkét, akár tetszik, akár nem, teljesen le kell mondanom minden tudátelekosságomról, tekintélyemről, és befolyásolásra irányuló hajlamaimról. Olyan dialektikus eljárást kell tehát választanom, amely a kölcsönös tapasztalatok összehasonlításán alapszik. Ez azonban csak akkor lesz lehetséges, ha alkalmas adok a másinak, hogy mondandóját a lehető legtökéletesebben kifejtthesse, ábrázolhassa, anélkül, hogy feltételeimmel, előfeltevéseimmel korlátozni akarnám.” (Jung, 2002, 15. o.)

⁸ A facilitátori szerep definícióját a Carl Rogers által meghatározott kritériumok alapján használom.

figyelemzavarral küzdő – diákunkat annyira fellelkesítette a projekt, hogy mindössze két munkanap alatt elkészült a történetével, minden időt és alkalmat megragadva a készítésére. Diákjaink többsége otthon is fényképezett, videózott, kutatott, jelentős energiákat rendelve hozzá a feladathoz.

A projektet két kiskörös bemutató (alkalmanként négy diák, a projekt két facilitátora és a csoport kreatívírás-tanára, *Kerényi Mari* részvételével történő vetítés és záró beszélgetés), valamint a csoport kérésére

egy második, közös vetítés zárta, ahol mindenki beleegyezett a kisfilmje levetítésébe.

annyi fellelkesítette a projekt, hogy mindössze két munkanap alatt elkészült a történetével

szer. »A tudattalan immár nem a jelenleg lappangó elnevezése, a tudattalan egy különös lelki birodalom, a maga sajátos vágyrezdüléseivel, saját kifejezési módjával és a rá jellemző lelki mechanizmusokkal.«¹¹

Freud a tudattalant statikusnak és hozzáférhetetlennek gondolta, amelynek

egy-egy elemei a terapeuta tudatának segítségével, illetve a tudatelőttés¹² bekapcsolásával válhatnak hozzáférhetővé. A katarzison alapuló művészetterápiák ezzel szemben a rendszer saját

dinamikájára – a tudat és a tudattalan folyamatos egymásra hatására, dinamikus egyensúlyára – építenek. Egy műalkotás létrehozása az individuáció¹³ folyamatának differenciált és konstruktív megnyilvánulási formája lehet. Ezt a megközelítést a projektbeli tapasztalataim is részben igazolják: a projektzáró beszélgetésen volt olyan diák, aki önmaga fogalmazta meg a története segítségével feldolgozott elfojtásokat.¹⁴

A digitális történetmesélés nem terápiás céllal indult, a résztvevők azonban szabadon használhatták arra is. Született olyan munka, amin keresztül a készítője komoly traumát, eddig elfojtott és sokszor újrajátszott élményt tudatosított. Így az alkotó képes volt az emléket érzelmileg eltávolítani és a hozzá kapcsolódó feszültséget feloldani. Született olyan alkotás is, amin keresztül mi, a projekt facilitátorai tudunk tükröt tartani egy

A MŰVEK ELEMZÉSÉHEZ ALKALMAZOTT PSZICHOANALITIKUS MEGKÖZELÍTÉS RŐL

A filozófiát már a pszichoanalitikus *Sigmund Freud* előtt foglalkoztatta a tudattalan jelensége (ide sorolható például *Leibniz*nél a „petites perceptions”⁹ fogalma).¹⁰ Freud megközelítésének nívója abban állt, hogy a tudattalanra nem szomatikus eredetű, hanem pszichés jelenséggént tekintett. Nemcsak egy testhez kapcsolódó valóságként, hanem egy sajátos törvények szerint működő rendszerként, „szféraként” értelmezte azt: „A tudattalan nem a tudat hiánya, hanem önálló és szabályozott rend-

⁹ Kicsiny, önmagukban nem, hanem összességükben tudatosuló észleletek

¹⁰ Freud megközelítésének egyik „előzménye” a tudattalant egy kifejező hasonlattal megragadó *Theodor Lipps* definíciója, mely szerint „a tudat mindössze csupán egy része a tudattalan óceánjának, a tudattalan önmaga felé irányuló lámpása” (*Ullmann*, 2017, 2. o.).

¹¹ *Freud*, 1994, 173. o. Idézi *Ullmann*, 2017.

¹² A tudatelőttés azoknak az emlékeknek, gondolatoknak az összessége, amelyek pillanatnyilag nem részei a tudatnak, de szükség esetén hozzáférhetőek.

¹³ Az individuáció fogalmát Jungi értelemben használom, tehát a pszichikai fejlődés lassú, sokszor láthatatlan folyamatát értem rajta.

¹⁴ Az elfojtás freudi értelemben: céljában gátolt ösztön, amely nem elégül ki, és időnként a felszínre tör.

fiatalnak az általa alkalmazott elhárító mechanizmusról, ami jelentős mértékben akadályozza őt az életben való továbblépésben. És születtek olyan alkotások is, melyekben egy-egy családtörténeten keresztül kerültek közelebb saját maguk megértéséhez a diákok. A digitális történetmesélés szerencsésen egyesítette magában a tudatosan végiggondolt és szövegesen megfogalmazott gondolatok és a képekben elrejtethető tudatlan többletének lehetőségét.¹⁵

KÉTSÉGEK ÉS JELEK

A projekt indítása a diákok számára már ismert keretek között, beszélgetőkör formájában zajlott.¹⁶ Előzete-

sen arra kértem a csoport tagjait, hozzanak be magukkal egy olyan tárgyat, ami valami miatt fontos számukra, és úgy ítélik meg, hogy a történetét a többiek előtt is felmerik vállalni. A megbeszélte napra a csoport kb. fele készült valamilyen tárggyal. Mivel úgy éreztem, nem lenne fair, hogy csak azok mutassanak meg magukból valamit, akik készültek a beszélgetésre – és a többiek passzivitását látva ők maguk is elbizonytalanodtak –, így a tárgyak bemutatását a beszélgetőkörön belül elnapoltuk.

egy-egy családtörténeten keresztül kerültek közelebb saját maguk megértéséhez a diákok

A nap folyamán azonban, ahogy a munkaállomásoknál dolgozó fiatalokat sorban körbejártuk, a diákok mindegyike (!) feltette külön-külön a kérdést, érdekelt-e engem a hozott tárgy, illetve elmesélje-e, mit hozott volna, ha nem felejtí otthon. A természetesen igenlő válasza sorra kerültek elő a táskákból a régi barátságokra emlékeztető, a pincében talált vagy éppen a nagy sikerélményt adó zenéléshez kapcsolódó tárgyak és/vagy történetek, emlékek. Amit természetesen a szomszéd diáktárs is

lelkiesen végighallgatott. Így kapcsolódtak egymáshoz a projekt hivatalos keretein túl a csoport tagjai, és itt éreztem először, hogy mennyire fontos annak a lehetősége, hogy a fiatalok önmagukról

megfogalmazzanak, tisztázzanak, feltárhassanak valamit.

DIGITÁLIS TÖRTÉNETEK – ÉS AMI MÖGÖTTÜK VAN

„Könnyebb volt így, mint direkt magamról beszélni” – identitáskeresés családi tárgyakon keresztül

Két diákunk – nevezzük őket Petinek és Eszternek¹⁷ – ikonikus családi tárgyakon

¹⁵ Egészen az idei tanévig az volt a tapasztalatom, hogy a diákjaink a legtöbb esetben nehezen fejezik ki magukat verbálisan: a szövegértési, szövegalkotási feladatok kihívást jelentenek nekik. Ezért az idei évben több szakmai projektbe is beépítettük az íráskészség fejlesztését: többek között kreatívírás-órákat tart nekik egy kollégánk, aki rendkívüli találatkonysággal készítette írásra a fiatalokat. Kezdetben filmekhez, képekhez, illetve képekről szóló irodalmi alkotásokhoz kapcsolódtak a feladatok. A diákok nagyon élvezték ezeket az alkotó alkalmakat, de hamar átláttak a szitán, jelesül, hogy mi is ezeknek a „filmes szakmai” foglalkozásoknak a valódi célja: így megkértek minket, hogy maradjon meg számukra a kreatív írás tanfolyam, de ne erőltessük olyan álnevek mögé, mint színpopszis, illetve forgatókönyvírás-kurzus, amik láthatóan nem az irodalmár kolléga első számú szakterületei. Így kollégánk felszabadult annak terhe alól, hogy ezeket a filmes szakszavakat megtanulja, míg a diákjaink szabadon és örömmel alkottak vele irodalmi szövegeket, elképesztő fantáziáról és stílusérzékről tanúságot téve. A digitális történetmesélés projekt többek között ezt a lelkes munkát volt hivatott más formában is megismertetni.

¹⁶ Iskolánkban a resztoratív konfliktuskezelés eszköztárából is ismert beszélgetőkörök, hétindító beszélgetések, viszályjelző körök technikáit rendszeresen alkalmazzuk.

¹⁷ Minden diák álnéven szerepel a dolgozatban.

keresztül közelítettek saját identitásuk egy-egy darabjához. Önmagukat a múltat, jelent és jövőt is magába foglaló kultúrtörténeti, családtörténeti egységben próbálták elhelyezni (mi volt; hol vagyok én a történetben; vajon mi lesz ezzel a feladatom).¹⁸ A családok szimbolikus tárgyait vették ehhez alapul.

Eszter története

Eszter történetében az értelmiségi család könyvtárának tüztől, náciktól, előítéletektől megmenekült kötetein, azok kalandos útján keresztül ismerhetjük meg az üknagypapát, akinek személye körül mind a mai napig sok a titok, és akinek említése a mai napig heves veszekedéseket generál Eszter családján belül. Eszter a feldolgozó beszélgetés során elmondta, hogy az ükapa életének tisztán látása számára nagyon fontos kérdés, ami hosszú ideje foglalkoztatja. Ha beszélnie kell saját magáról, gyakran az ükapa személyéhez fűződő viszonyán keresztül határozza meg magát. Úgy érzi, az ambivalens – családjában hírhedten rideg, végül öngyilkosságot elkövető, ugyanakkor a falusiakat elhivatottságból gyógyító – orvos személyével neki dolga van. Az ükapa életének töredékeit sok szimbólumon keresztül megjelenítő digitális történet hangvétele is tükrözi Eszter öröklődését: a sztori egyszerre szatirikus és szeretetteli hangvétele kifejezi ambivalens viszonyulását.

A történettel Eszter most első alkalommal dolgozott aktívan – azaz nemcsak

hallgatott vagy beszélgetett róla, hanem saját nézőpontját első alkalommal összegezte egy alkotásban. És tett le a történettel egy nagy – önmaga által önmaga számára felállított – terhet is:¹⁹ *„Ha a történet mesélése során változott bennem valami, akkor az ez, hogy rájöttem, mennyi mindent nem tudhatok a saját gyökereimről. Talán ezért is választottam a stop motion-t történetmeselési technikának: kis képeket, darabkákat kellett fáradságos munkával összeilleszteni, hogy egy rövid történetet megkapjak. Ha kaptam valamit ettől a projekttől, az talán az, hogy láthattam, habár a stop-motion sosem lesz olyan, mint egy videófelvétel, mégis lehet szép végeredményében, ahogy ez a történet sem*

lesz soha teljes, de attól még nagyon jó kis történet, és mind nekem, mind az egész családnak meg kell békülnie ezzel.

Kicsit elbizonytalanodtam így a vége felé, hogy helyes volt-e az ükapámat ilyen kevés információ alapján jó embernek fel-

tüntetni. De arra jutottam, hogy tisztán jó ember nem élt még a földön. [...] Ezzel a projekttel talán kicsit jobban megismertem őt, és néha csalódnom is kellett benne. [...] Az eszme és értékrend, amit az ükapám a könyvekkel és az ingyen orvoslással képviselt, ha tetszik, ha nem, a mi családjunk identitásának az alapja. És ahhoz, hogy a családjunk – ami egy tipikus önmarcangoló, múlton rágódó magyar család, hinni tudjon abban, hogy amit tesz és amit képvisel, az igazán jó, és van értelme, akkor abban is hinnünk kell, hogy ő jó ember volt, még ha szentté nem is avathatjuk. És erre mind a filmezés közben jöttem rá.”

az értelmiségi család
könyvtárának tüztől,
náciktól, előítéletektől
megmenekült kötetein
keresztül ismerhetjük meg
az üknagypapát

¹⁸ Akárcsak *Carl Gustav Jung*, aki az embert testi-lelki-szellemi teljességében vizsgálta.

¹⁹ Az idézetek a diákok írásban adott önreflexióiból valók, melyeket kérdések mentén, a zárókör elején fogalmaztak meg.

Eszter az elkészült filmet családi ajándéknak szánta. Az önreflexió lapjára ezt a megjegyzést írta nekem: „*!!!ezt nem a vizsgába írom, csak eszembe jutott!!! Nem hivatalos adalék: szóval össze-foglalva lehet, hogy szegény Sz. E. egy benga nagy g*ci volt, de a mi g*cink.*”²⁰

az elkészült filmet családi ajándéknak szánta

Peti története

Peti a nagymama kedvenc bútorain keresztül mutatta be nagyszülei élettörténetét. Komódon, szekrényen keresztül mesélt, amik az ő örökségei, és amiknek a megőrzését a 17 éves fiúnak már most a lelkére kötötte a nagymama.

Peti édesanyjával és nagyjával nevelkedett és él a mai napig – szomatikus betegségei miatt az átlagosnál jóval több óvó szeretet és védelem vette-veszi körül. Nagymamájával szoros a kapcsolatuk, de Peti elmondása szerint a nagyit eddig nem szívesen mesélt saját szüleihez fűződő viszonyáról, mert az „nem gyereknek való téma”. A családi legendárium feldolgozása során Peti megtiszteltetésnek érezte, „[...] hogy egy ilyen történetet megoszthat másokkal. [...] A történetmesélés óta még többet beszélgetünk, rengeteg tudást kaptam ettől a történettől, és azt, hogy nem fontos mindig a modern kor, a régivel is foglalkozni kell, mert úgy tudjuk meg, hogy alakult ki az, amiben élünk.”

A digitális történet készítése alatt tovább erősödött Petiben, hogy neki kell

egyszer a családfő férfi szerepét betöltenie. A fiú családon belüli státusa megváltozott: a nagymama egyenrangú partnereként beszélgetett vele. Először engedte meg azt is

Petinek, hogy a bútorai körében őt magát is lefényképezze, a történetét megírja.

A történet stílusában, megfogalmazásában jelen van ugyanakkor – talán most először – Peti önmaga, úgy, hogy nem a családi kapcsolatok rendszerében definiálja saját magát.

Az elbeszélés nagyon jól sikerült, Peti eddigi legjobb munkája lett. Ezt vissza is jeleztük a fiatalembernek, aki tőlünk függetlenül így írt a projektről: „*azt adja vissza, amit szerettem volna, és lehet, hogy már úton vagyok afelé, hogy majd a továbbiakban művészeti alkotásokat csináljak, de már ez a film is valaminek a kezdete.*”

„Tanulok embernek lenni” – traumafeldolgozás a digitális történetmesélésen keresztül

Szofi

lehet, hogy már úton vagyok afelé, hogy művészeti alkotásokat csináljak

Szofi saját szelfiképei pörögnek a videóban, miközben a tökéletesre sminkelt, tökéletes alakú, előnyös pozíciókban szelfiző fiatal szépség súlyos étkezési problémáiról

és kálváriájáról beszél őszintén a képek alatt. A tökéletes testet mutató, rózsaszínű

²⁰ A trágár mondat talán meglepő lehet egy egyébként igényesen megírt és tanári kézbe átadott önreflexióban. Írója, Eszter tudatosan használt káromkodó szavakat: az ő megnyilvánulásaira jellemző – ahogyan a filmjére is – egyfajta kettősség: a nagy irodalmi, műveltségi háttér és szóhasználat gyakran fér meg a lány mondataiban a profán kifejezésekkel. Ez a kettősség az egyébként írásban is nagyon tehetséges Eszter novelláinak egyik izgalmas, személyes stílusjegye.

fotók és a szomorú tartalom között hatalmas a feszültség. Megfelelési kényszerről, tökéletes álcáról, két év kemény küzdelméről szól az alkotás.

Szofi a videóban egészen pontosan foglalta össze és elemezte racionálisan a történeteket. A képek között pedig elrejtette azt a fotót, amivel indirekt módon a problémák eredetét ragadta meg: a videóban feltűnik a most nyáron elveszített házikedvenc – akit a lány még kisgyerekként az édesapjától kapott, akit tragikus hirtelenséggel veszített el.²¹ Ez az egyszer felvillanó kép hordozza a lényegét, a veszteség és a szorongások eredetét és okát. A képeken tetten érhető a Freud szerint²² az álmokra jellemző sűrítés (tipizált fedőképek), az eltolás, a képi ábrázolás lépései. Miközben az alatta elhangzó szöveg valami szögesen ellentétet, valami nagyon mélyet tudatosít az alkotóban és a befogadóban egyaránt.

Márta

Márta digitális története lírai alkotás: hangulatokkal dolgozik, képei szimbolikája megrendítő. „*Soha nem beszéltem róla.*” Metaforákon keresztül mesél, az átélt traumát megrendítően mutatja meg. Egy csoporttag nagy tisztelettel fogalmazta meg az alkotásról: „Aztaaa, lehozott az életről”. Hasonlóan hangzott az őszinte elismerés több ifjú csoporttárs szájából, akiket megrendített a történet őszintesége. A mentális problémákkal küzdő Márta a feldolgozó

körben úgy fogalmazott: „*Azt hittem, ha megfogalmazom, könnyebb lesz. Nem lett könnyebb. Azt hiszem, ez már örökre így marad.*”

A történet megfogalmazásán a huszonkét éves lány rengeteget dolgozott. Ugyanakkor ő volt az, aki egyoldalas kísérszöveget mellékeltem nekem a videóhoz,

amiben egyes képek, metaforák szimbolikáját megmagyarázta nekem – fontos volt számára, hogy értem, mit miért csinál. Felesleges volt: a képeinek szimbolikája egyetemes, emberi. A videó minden pillanata tökéletesen átgondolt, felépített, érthető (pl. smink – látszat, virág – elmúlás, bor – vér).

A munka után a fiatal lány egy két-személyes beszélgetés keretén belül tudta megfogalmazni, miben segítette őt a projekt: a képalkotást, a vizualizálást élvezte, de rájött arra, hogy az írás az, amin keresztül majd igazán ki tudja fejezni magát. (Az év eleji első közös kreatívírás-órán még komoly gondot okozott neki a ragozás.) A mostani projekt során a képalkotásban a feldolgozáshoz szükséges, a szöveges megfogalmazást hatékonyan támogató eszközt találta meg. „*Mikor kész lett, büszke voltam arra, hogy erőt tudok mutatni belőle másoknak is, a világnak.*”

Marci

Szofi és Márta esetében nem volt szükség egy terapeuta független tudatára, akinek

²¹ Szofi az eredeti problémát is meg tudta fogalmazni a lezáró beszélgetésen: az ott elhangzó egy mondata értette meg velem is annak az egy képnek a valódi súlyát és jelentőségét.

²² Freud elmélete szerint az álmokban a személy ún. eltolást alkalmaz: látszólag jelentéktelen képekre helyezi a hangsúlyt, így az igazán lényeges mondanivaló átcúsúzik a tudat cenzúráján: „*A lappangó elemet nem a saját alkotórésze, hanem valami távolabbi, tehát valami célzás helyettesíti, a másik pedig, hogy a pszichés hangsúly egy fontos elemről egy másikra, jelentéktelenre tevődik át*” (Freud, 1994., 143. o.).

segítségével láthatóvá vált volna a tudattalanuk tartalma: az elfojtott problémákat mindkét fiatal nagyon is cizelláltan artikulálta a projekt alatt született műalkotásaiban. Ugyanez a rálátási képesség volt tetten érhető Marci videójában is:

a két éve hozzánk került,
épp csak nagykorú fiút nagyon megviselte az előző iskolájától történt elválás.

Kb. másfél évig tört fel belőle periodikusan az elfojtott indulat: a kétségbeesett sikertelenség (álmai szakmáját tanulta előző iskolájában) és megalázottság élménye időről időre előke-rült a beszélgetéseink során, amit azután Marci mindig jól elnyomott magában. Ha másnap rákérdezett nála valaki, „már minden rendben volt”.²³

A történeten a verbálisan magát igen nehezen kifejező fiatal három napig dolgozott: így lett a szöveg kb. háromnegyed oldalas. Marci azonban a szöveg felolvasása során érzelmeit kifejező módon volt képes megjeleníteni: a hang-súlya, szóhasználata mögött végig látni lehetett őt magát, aki mintha csak egy barátjának mesélte volna el, mi újság van mostanság. Pedig a történet ennél jóval többről szólt: az oly sok indulatot kiváltó előző iskolai kudarc feldolgozásáról. *„Az én történetem a múltamból való kitörésem és az álmaim eléréséről szól. Egyből tudtam, hogy ezt fogom választani, mert nagyon fontos és motiváló számomra. Ha néha úgy érzem, hogy semmi értelme az egész-nek, akkor mindig emlékeztetem magam,*

hogy de igenis mennem kell, és csinálnom a dolgaimat, hogy elérjem a végső célomat. Úgy vagyok vele, hogy nem csinálnék mást, valahogy nem érné meg nekem. Nincs annál jobb, mint amikor az ember munkája a hob-

bija is egyben. Miközben a projekten dolgoztam, jó érzés fogott el (!), mert ha már ezen dolgozom, és le tudom írni az utam elejét, akkor már túl

vagyok a nehezen, és csak össze kell magam szednem és befejezni, amit elkezdtem. Jó volt visszatekinteni, hogy mi volt akkor, és mi van most. Ezért talán nem bánok semmit, mert ezek a dolgok formáltak és vittek, tereltek oda, ahol most vagyok. És most jó.”

A videóban a fiatal fiú képes volt arra, hogy megfogalmazza, neki mit kell tennie, és mire van szüksége ahhoz, hogy elérje a maga által kitűzött célokat. Marci ki tudott lépni az elfojtás spiráljából.²⁴ A vágy elérhető, racionális közelségbe került.

Ábel

Ábel, a szétszórt, kedves fiatal hihetetlen intenzitással „pörgött rá” a feladatra. Ő volt az első, aki kész lett vele, és minden szkepticizmusom elszállt („összecsapta...”), amikor leültem mellé először megnézni az anyagot: a poénos, „trendi youtube-os videó”-stílusban megfogalmazott képek mögött komoly, testtel kapcsolatos és magánéleti krízisek bontakoztak ki egy valaha duci és boldogtalan

a kétségbeesett sikertelenség és megalázottság élménye

ki tudott lépni az elfojtás spiráljából

²³ Marci jól működő elhárító mechanizmust dolgozott ki, amit minden esetben alkalmazott, ha fájdalmas emlékei előtörtek. Sokáig túl intenzív volt a fájdalom, semhogy dolgozni akarjon vele.

²⁴ „[...] egy traumatikus esemény egyedi képzete nem képes a normális reprezentációk közé beilleszkedni, de a szubjektum elfelejteni sem tudja. Ez az egyedi képzet elfojtás alá kerül és csak neurotikus tünetekben, illetve álomban, fantáziában, elvétésben képes megjelenni” (Ullmann, 2017, 18. o.).

kissrácról, aki többször is talpra állt. *„Az én történetem az életem egy nagyon fontos részéről szól, mert nagyban meghatározta azt, aki ma vagyok. Mivel viccesre akartam csinálni, és így is akartam elmagyarázni, sokkal könnyebben tudtam ezekre visszagondolni, még ha akkor ezek a dolgok nagyon nehezek is voltak. Adott a projekt, mégpedig azt a rávilágítást, hogy a dolgok valamennyire nehezek is éppen, és bármennyire kilátástalan, ha kilábalunk belőle, mennyire semmisnek tud tűnni az aktuális problémánk mellett”* – írta a nehéz körülmények között élő, alig nagykorú fiatal eddigi élete összegzőesként. Amikor megkérdeztem tőle, művészeti alkotásnak tartja-e a videóját, ezt felelte: *„Én nem mondanám művészeti alkotásnak, inkább csak egy poénnak, ami többet rejt magába, mint aminek látszik...”*

Három művészjelölt

A csoportból több fiatal művészeti pályára készül. Eszter mellett Mirci, Ági és Balázs is. Ők azok, akik deklaráltan a mozgókép, illetve a fényképezés mellett kötelezték el magukat. És akiknek a legnehezebbnek bizonyult saját magukról beszélni.

Balázs

Balázs az érettségit követően próbaidővel került a csoportunkba, mert a tanév kezdete előtt valahogy nem tudtunk alkalmat keríteni egy személyes felvételi beszélgetésre. A sok nyári e-mail-váltás, huzavona után megjelent egy furcsa, kissé zárkózott figura alacsony önértékeléssel, akiről hamar kiderült, hogy a képalkotáshoz különleges

tehetsége van – pedig a fotózást nem tekintette életcéljának, mozgóképben sokáig nem is gondolkodott. Balázs kiemelkedően tehetséges, gyorsan haladt, képeiben a szép kompozíción túl ott volt valami többlet.

Amikor a tavalyi tanévben a csoportból

többen úgy döntöttek, megpróbálják az egyetemi felvételt, Balázst láttuk a leginkább esélyesnek közöttük. De ő a felkészítés utolsó pillanatában visszatáncolt, nem jelent meg a felvételin.

A tanév vége felé kapott egy vágói állást egy nagy cégnél. Azután ősszel úgy döntött, a munka mellett szüksége van még az iskola közegére, a tanulásra, a csapatra – marad tehát még egy évet nálunk. Az idei tanévet tehát beszélgetésekkel, célorientációval, mentori alkalmakkal kezdtük: próbáltunk közösen megfogalmazni új célokat a képzés utáni időszakra, hogy annak tükrében minél hatékonyabban töltsse nálunk az utolsó évet. De Balázs minden közösen kitalált irány, ötlet mögül kihátrált: megtorpant, hárított. Biztonságot, ismert hétköznapi

minden közösen kitalált irány, ötlet mögül kihátrált: megtorpant, hárított

rutint keresett, azon belül maradt. Én pedig tanácstalanul álltam azon gondolkodva, hogyan mozdíthatnám őt ki ebből a helyzetből.

Az ő digitális történetének csak az első írásos vázlatát olvastam: szíven ütött. Életének nagy időszakát ölelte fel a történet, sok megrendítő részlettel és szállal. Abban állapotunk meg, tisztítsa le kissé a történetet, hogy ne legyen túl szerteágazó.

Legközelebb a bemutatón láthattam az immár kész anyagot. Balázs szabadkozott: elbeszélte, mennyire nyomasztotta őt a feladat, mennyire neheze esett saját magát

megfogalmaznia, mennyire unalmasnak tartja a végső történetet, amivel így nem is tudott azonosulni. Digitális történetében elmesélte, hogy több mint tíz évig játszott egy hangszeren, amin mintegy véletlenül kezdett el tanulni, és amiben kimagaslóan tehetségesnek bizonyult, amivel sikereket ért el. Azután a csapat lassan elfogyott mögüle, őt egy darabig a megszokás vitte tovább, majd az örömet adó zenetanulás lassan abbamaradt. Balázs nem lépett tovább.

Az eredeti történetből kikerültek az érzelmileg legmeggrázóbb részletek, a képileg szépen megkomponált, végig a részletekkel játszó sztori leginkább abbamaradt.

Csak amikor a bemutatón végignéztam a végső történetet, lepett meg a felismerés, mennyire ugyanezeket a köröket futjuk most együtt. Ezt a zárókörben megfogalmaztam, a megállapítás Balázst is szíven ütötte. Még mindig tanácstalanok vagyunk. De én már meg tudom fogalmazni Balázsnak, milyen véget biztosan nem szeretnék a közös munkánknak. A csapat pedig támogatólag Balázs mögött áll, értékes mivoltát a zárókörben meg is fogalmazták a fiúnak.

Ági

Ugyanígy küzdött a feladattal a hozzánk pár hónappal ezelőtt érkezett, szintén képalakító pályára készülő Ági is: digitális történetével nem készült el a projekt zárására. Ugyanakkor az egyik leghosszabb önreflexiót írta le vívódásairól: *„Először nagyon megrémültem, hogy valóban saját magamról kell alkossak egy sztorit, majd filmre kell vin-*

nem és hogy ezt majd vissza is kell, hogy nézzem.” Emellett kételkedett saját technikai tudásában, és a rengeteg érzélemmel való megbirkózásban, ami a digitális történetírásba kódolva volt. A történetnek többször nekifogott, végül mégsem fejezte be. Az el nem készített feladat nyomasztó súlyához persze büntudat és a retorziótól való félelem is társult. A záró beszélgetésre a fiatal feldúlva érkezett.

Miután kiderültek a nehézségei, közösen megállapodtunk Ágival abban, hogy a téli szünetben befejezi a művét, és eldönti, hogy csak nekem és a kollégámnak, vagy a társainak is megmutatja. Az ő története még befejezésre vár – már csak azért is, mert mind ő, mind

Balázs számára létfontosságú, hogy tudjon saját magából dolgozni, érzéseit, dilemmáit, elfojtott energiáit alkotó művészi erőkké transzformálni. Mindkettőjüknek fontos lépés ez az önismeretük terén.

Mirci

Mirci, a harmadik, művésznek készülő, már érettségizett lány a nálunk töltött tanulmányi idő alatt rengeteget dolgozott önismeretén mind a mentorával, mind projekteken keresztül.²⁵ A művészeti feladatokba az egyébként kommunikatív és jó szervező lány azonban csak éppen a szükséges mértékig engedte bele magát – és elutasította, ha szembesítettük azzal, hogy az általa hangoztatott cél eléréséhez sokkal több erőfeszítést kell tennie. Az éppen csak a kötelező minimumon teljesített feladatok kevésnek bizonyultak ahhoz, hogy akár mi, akár ő maga döntést tudjon hozni ar-

²⁵ Például: karakterrajz készítése önmagáról, fotósorozatok készítése egy társról, amiben a készítő bemutatja a másik jellemét, stb.

ról, a vizuális művészeti pályának melyik szegmense érdekli igazán. Az utolsó évét nálunk töltő fiatal lányt sok célállítás és reflektív beszélgetés után ultimátum elé állítottuk: arra kértük, nevezze meg azt a területet, amiben hajlandó erőfeszítéseket tenni, hogy megismerje azt, azaz amilyen feladatokat szívesen kipróbálna. Mirci a fényképezést választotta, aminek különböző területeihez kapcsolódóan hetente más-más gyakorlati feladatot kap. Sok idő után, de át tudta lépni azt a félelmét, hogy nem lesz elég jó, amit alkot, hogy a gyakorlás, a hibázás igenis belefér. Ezzel a tapasztalattal állt neki a digitális történetmesélés feladatának, amit sikeresen be is fejezett: saját képei illusztrálják azt a történetet, ahol elmeséli, hol, milyen társakkal, milyen iskolában és milyen támogatás mellett, milyen célokat szem előtt tartva tanulja a szeretett fényképezést.

Az ő esetében meggyőződésem, hogy az előzetes közös munka és a „képes vagyok rá, be tudom fejezni” megtapasztalása tette alkalmassá arra, hogy elkészüljön a saját digitális története, saját fotóival illusztrálva.²⁶

ÖSSZEFOGLALÁS

A digitális történetmesélés projekt során született alkotások messze felülmúlták a projekt előtt megfogalmazott célokat (nem elvárásokat!). A magas szabadsági fok men-

tén történő alkotás élményének megélésén, a verbális készségek és az önismeret fejlődésének támogatásán túl sok esetben katarzisélményről számoltak be (többször könnyek között) a diákjaink – alkotókként és befogadókként is.

A csoport a projektet követően érezhetően összetartóbb lett, a tagjai közti hálózat érzékelhetően megerősödött. A második vetítés után – amikor a csoport minden tagjának videóját mindenki megnézhetett –, megfogalmazták, mennyi újdonságot tudtak meg egymásról. A csoport vezetőjeként külön sikerként éltem meg, hogy a diákok

kérték, hogy megnézhessek egymás munkáját, és mindenki bele is egyezett abba, hogy az alkotását a csoporton belül és a három facilitátor jelenlétében leverítsük. A csoport tagjaitól engedélyt kaptam arra, hogy alkotásaikat további két személynek bemutathassam, illetve, hogy a tanulmányban hivatkozhasak az alkotásokra.

A projekt egyik facilitátoraként nagyon pozitívan éltem meg a diákok őszinteségét és bizalmát. A videók befogadójaként sok élményt kaptam magam is. A személyes megérintődésen túl az egyes kisfilmek elemzése során feltárt mögöttes tartalmak pedig jó alapjául szolgálnak a további közös mentori, csoportvezetői mentálhigiénés munkához diákjaimmal.

„Nekem sokat adott ez a projekt, újraéltem azt, hogy honnan indultam, hova jutottam, most hol vagyok, és hogy hova szeretnék eljutni. Egyszóval motivál. Tanulok embernek lenni.” (Szofi)

²⁶ Van [...] a fantáziától a valósághoz visszavezető út, s ez – a művészet.” (Freud, 1994, 'Huszonharmadik előadás'.)

IRODALOM

- Ádám György (2001): A tudattalan reneszánsza. *Magyar Tudomány*, **46.** 10. sz. Letöltés: <http://www.matud.iif.hu/01okt/adam.html> (2019.01. 04.)
- A Zöld Kakas Líceum Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola pedagógiai programja.
Letöltés: <http://www.zoldkakas.hu/wp-content/uploads/zold-kakas-liceum-ped-prog.pdf> (2019. 01. 04.)
- Sigmund Freud (1997): *Pszichoanalízis – Öt előadás 1909-ben, a Worcesteri Clark Universityn*. Kossuth, Budapest.
Letöltés: <http://mek.oszk.hu/01100/01160/html/> (2019. 01. 04.)
- Sigmund Freud (1994): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Tálentum, Budapest.
- Carl Gustav Jung (2002): A gyakorlati pszichoterápia kérdései. In: Üő.: *A pszichoterápia gyakorlata*. Scolar, Budapest.
- Ullmann Tamás (2017): Hogyan működik a tudattalan?. In: Kovács Gábor (szerk.): *Working Papers in Philosophy* 2017/2. Letöltés: https://fi.btk.mta.hu/images/2017_02_ullmann_tamas_hogyan_mukodik_a_tudattalan.pdf (2019. 01. 04.)

Szücs Bendegúz fotója
„Itt egy low key képet szerettem volna készíteni a tojásról, úgy, hogy valamennyire kijöjjön a tojás és a lepedő textúrája is.”



Váradi Norbert: Werk
„Forgatás egy pályázatra az elhagyatott Korvin Ottó Kórházban. Minden forgatásunk ilyen hangulatban telt. Nekem azért tetszik ez a képem, mert vidám, és álmvilághatása van.”



Zöldi Bianka fotója

„Ezt a képet Olaszországban készítettem, és az egyszerű vonalakra és geometriai formákra szerettem volna helyezni a hangsúlyt.”



Lambert Klaudia: Rend az elhagyatottságban
„A kép letargikus érzetet ad.”



Erdész Bence:
Panelbuborék
„Azért szeretem ezt a képet, mert nagyon kiemeli a témát.”

Mezei Noel: Jövőbeli város
„Mindenhol kábelek és lepukkant épületek, antennák: ennek a hangulatát próbáltam átadni.”





Tóth Angéla fotói

„Azért ezeket választottam, mert szeretem, ha egy képen, bármilyen közegben és formában is, de jelen van a fény. Mind a két kép teljesen más hangulatot kölcsönöz a számomra, és épp ez is volt a célom.”



Váradi Norbert: Romos ház

„Ez a képem egy fotósétán készült egy vonatállomás mellett, a fejemben már megvolt az alapgondolat csak le kellett kattintanom. Azért tetszik, mert durván megmutatja az idő múlását az emberek után.”



Erdész Bence: Városos kép
„Azért szeretem ezt a képet, mert olyan, mintha a múlt és a jelen egybemosódna egymással.”

DR. BÁNFAI BÁLINT – BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA –
PROF. DR. BETLEHEM JÓZSEF

Hogyan menthetnek életet gyermekeink?

Az elsősegélynyújtás oktatásának lehetőségei az iskolában

PROBLÉMAFELVETÉS

A különböző balesetek és rosszulletek esetén a laikusok által nyújtott segítség növelheti a bajbajutottak túlélési esélyét, ám a segítségnyújtási arány világszerte alacsony. Azokban az országokban, ahol nagyobb hangsúlyt fektetnek az elsősegélynyújtás oktatására, a kimenetel pozitívabb. Az elsősegélynyújtás társadalmisításának egyik módszere lehet, ha az ismeretek átadását gyermekkorban kezdjük el. Több országban az elsősegélynyújtás az iskolai tanterv kötelező részét képezi. Hazánkban is szerepel a Nemzeti alaptantervben az elsősegélynyújtás oktatása mint elvárás, ennek ellenére a téma egységes bevezetése a gyakorlati iskolai oktatási lehetőségek közé mind ez ideig nem történt meg. A probléma hátterében számos tényező állhat, több kérdés is felmerül: *Ki oktasson? Mit oktassunk? Hogyan oktassunk? Milyen erőforrásokra van szükség? Milyen életkorban kezdjük el? Kell-e ismételni? Használható-e az így megszerzett tudás?* A témában született kutatások, melyek célja ezen kérdések megválaszolása volt, de ezek nem rajzolnak egységes vagy teljes képet a megoldási lehetőségekről. Néhány esetben a 10–12 éves életkort javasolják az elsősegélynyújtás

oktatásának elkezdésére, más vizsgálatok eredményei alapján már ennél fiatalabb életkorban (akár óvodás kortól) érdemes elkezdeni az ismeretek átadását. A hatékonyság eléréséhez ugyanakkor számos módszer áll rendelkezésre – a megvalósításnak viszont vannak korlátai. Ennek ellenére az eddigi eredmények alapján előrebocsátjuk, hogy a már gyermekkorban elkezdett elsősegélynyújtás-oktatás *hasznos*, így javasolt lehet a közoktatás gyakorlatába történő integrálása.

BEVEZETÉS

A különböző rosszulletek, balesetek, valamint az ezek okán bekövetkező halálozások komoly társadalmi problémát jelentenek. A hirtelen keringésleállás (SCA; Sudden Cardiac Arrest) az egyik leggyakoribb halálok a fejlett országokban, mely a 3. helyen áll a daganatos és az egyéb szív- és érrendszeri megbetegedések mögött (Berdowski, Berg, Tijssen és Koster, 2010). Ez Európában körülbelül 275 ezer, az Amerikai Egyesült Államokban körülbelül 420 ezer ember életét követeli évente (Nichols, Townsend, Luengo-Fernandez és Rayner, 2012). Magyarországon a *Központi*

Statisztikai Hivatal adatai alapján a különböző szív- és érrendszeri megbetegedések következtében (heveny szívizomelhalás, egyéb ischaemiás szívbetegség, agyérbetegség) az 1990-es évektől kezdődően évente körülbelül 45–50 ezer ember veszítette életét (*Halálozások*, 2018).

A szív- és érrendszeri, valamint egyéb belgyógyászati eredetű megbetegedések mellett a különböző balesetekről is szót kell ejtenünk, melyek ugyancsak a vezető halálokok között szerepelnek. Ez a tény felnőtt- és gyermekkorra egyaránt igaz. Magyarországon ugyanakkor az 1990-es évektől kezdődően a halállal végződő balesetek tekintetében számottevő csökkenés figyelhető meg, hiszen napjainkban ez a szám évente kevesebb, mint 4000 (ami még így is jelentős), míg korábban meghaladta a 8000 esetet (*Népesség*, 2018).

A laikusok által megkezdett elsősegélynyújtás képes javítani a betegek túlélési esélyeit baleset, rosszullet esetén. A megkezdett segítségnyújtások aránya világsszerzte változatos képet mutat, de a legtöbb esetben sajnos 20% alatt marad, amely nagyon alacsony arányt jelent (*Gräsner és mtsai*, 2016). Bizonyított tény, hogy azokban az országokban, ahol nagyobb hangsúlyt fektetnek az elsősegélynyújtás oktatására, a kimenetel pozitívabb – például a skandináv országokban (*Tannvik, Bakke és Wisborg*, 2012).

Hazánkban a lakosság nagy része kizárólag a jogosítvány megszerzésekor tanul elsősegélynyújtást, ami nem tekinthető elegendőnek, hiszen egyrészt a korábban megszerzett ismeretek az idő előrehaladtával – rendszeres ismétlés nélkül – elkophatnak, másrészt az egyes esetekben szükséges beavatkozások, szakszerű ellátási módok változnak, megújulnak.

hazánkban a lakosság nagy része kizárólag a jogosítvány megszerzésekor tanul elsősegélynyújtást

Az elsősegélynyújtás társadalmasításának egyik lehetséges módja a gyermekkorban elkezdett nevelés-oktatás, hiszen ezzel a módszerrel a társadalom széles szegmense egyszerre válik elérhetővé. Nemzetközi szinten már több tapasztalattal rendelkeznek ezen a téren, hazánkban azonban ebben a témában korábban csak korlátozott számban zajlottak kutatások (*Bánfai*

és mtsai, 2017a; 2017b; 2018a; 2018b), összefoglaló tanulmány pedig egyáltalán nem készült. Ezt a hiányosságot pótolva, valamint a téma fontosságát hangsúlyozva, a következőkben a gyermekkorban

elkezdett, elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés-oktatás jelenlegi nemzetközi és hazai helyzetét, illetve hazai lehetőségeit mutatjuk be.

MIÉRT KEZDJÜK EL MÁR GYERMEKKORBAN? – A NEMZETKÖZI ÉS HAZAI HELYZET BEMUTATÁSA

A gyermekkorban elkezdett elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés-oktatás képes a gyerekek ismereteit és készségeit fejleszteni, valamint a segítségnyújtási hajlandóságot is növelheti egy esetlegesen bekövetkező sürgősségi szituációban (*De Buck és mtsai*, 2015). A gyerekek az ismeretek megfelelő közvetítése után mindenekelőtt képesek a beavatkozást igénylő helyzeteket *felismerni és segítséget hívni*. Továbbá – a rövid távú hatásokat tekintve – a gyerekek képesek továbbadni társaik, valamint a felnőttek számára frissen megszerzett ismereteiket, készségeiket, miközben ők maguk is képesek lehetnek – a segítségkérés mellett – szükség esetén segítséget *nyújtani*. Másrészt

– lehetséges hosszú távú hatásként – az elsősegélynyújtás fontosságát hangsúlyozó nevelés megkezdésével a jövő generációja általában véve cselekvőképessé válhat segítségnyújtást igénylő helyzetekben. Megtanulni az életet támogató beavatkozásokat (LSFA; Life Supporting First Aid) – ez a gondolat nemzetközi viszonylatban már az 1960-as években felmerült, elsőként Norvégiában (Lind, 1961). Safar¹ és Eisenburger szerint pedig mindenkinek – beleértve a gyermekeket is – szüksége volna erre (1999).

Az utóbbi időben több nemzeti és nemzetközi szervezet megfogalmazta, hogy kötelezővé kell tenni a gyerekek számára az elsősegélynyújtás – és ezen belül az újraélesztés – oktatását. Ennek

legoptimálisabb módja az iskolai keretek között történő tanulás lehet, a tanterv részeként (Reveruzzi, Buckley és Sheehan, 2016). Az American Heart Association (AHA) állásfoglalása szerint az USA-ban minden középiskolás gyermeknek kötelező kellene hogy legyen az újraélesztés tanulása (Cave és mtsai, 2011). 2013-ban az Európai Parlament jóváhagyta a „European Restart a Heart Day” elnevezésű programot, amely az újraélesztési ismeretek fontosságának gondolatát népszerűsíti (Lockey és Georgiou, 2013). A kezdeményezés eddig Európára korlátozódott, de az idei évtől kezdődően világszerte szeretnék elterjeszteni (Böttiger és mtsai, 2018). A World Health Organisation (WHO), a European Resuscitation Council (ERC), a European Patient Safety Foundation (EPSF), az International Liaison

Committee on Resuscitation (ILCOR) és a World Federation of Societies of Anaesthesiologists (WFSA) 2015-ben jóváhagyta a „Kids Save Lives” programot, mely szerint világszerte minden gyermeknek, legkésőbb 12 éves kortól kezdődően, évente két óra időtartamban lenne javasolt újraélesztést tanulni (Böttiger és Van Aken, 2015; Bohn, Lukas, Breckwoldt, Böttiger és Van Aken, 2015). Elkészítettük a dokumentum magyar nyelvű fordítását, hogy hazánkban is elérhető, terjeszthető legyen (*Kids Save Lives*, 2016).²

Az iskolai tantervekben megjelenő elsősegélynyújtás tekintetében az ERC felmérése alapján Európában öt országban az újraélesztés iskolai oktatását törvény írja elő, míg 23

országban valamilyen ajánlás létezik ezzel kapcsolatban (1. táblázat). A különböző mértékű ajánlások ellenére a felmérésben részt vevő országok csupán 7%-a tartja be az ajánlásban foglaltakat (Semeraro és mtsai, 2018). Az adatokból látszik, hogy az egyes országokban változatos a helyzet, ez egy korábbi kutatásunk eredményeiben is látható, melyben több európai ország diákjainak újraélesztéssel kapcsolatos ismereteit mértük fel (Marton és mtsai, 2014).

Az eddig bemutatott adatokból látszik, hogy a kezdeményezések fókuszában legtöbbször az újraélesztés áll, ennek ellenére fontosnak tartjuk, hogy az elsősegélynyújtással kapcsolatos ismeretek közvetítésére mindenképpen tágabb értelemben tekintünk. Bizonyos esetekben a gyors és szakszerű beavatkozás akkor is fontos, ha az adott esemény nem eredményez halált, de

¹ Az LSFA kifejezés maga is Safartól származik.

² A hazai kezdeményezés a „Kids save lives in Hungary” néven fut, koordinálása a PTE Egészségtudományi Kar Sürgősségi Ellátási és Egészségpedagógiai Intézet feladata.

magas az időfaktora (sürgős beavatkozást igényel) és az életet közvetlenül veszélyez-

teti, mint például eszméletlenség, súlyos vérzés esetén (*De Buck*, 2015).

1. TÁBLÁZAT

A törvény által előírt vagy szabályozás, ajánlás által szorgalmazott, iskolai keretek között megvalósuló gyermekkori újraélesztés-oktatás jelenlegi helyzete Európában

Törvény írja elő	Egyéb szabályozás, ajánlás létezik
Belgium, Dánia, Franciaország, Olaszország, Portugália	Ausztria, Bosznia-Hercegovina, Ciprus, Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Horvátország, Írország, Izland, Lengyelország, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Oroszország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szerbia, Szlovénia, Törökország.

FORRÁS: *Semeraro és munkatársai, 2018 alapján*

A hazai helyzetet tekintve, a médiában többször hallani olyan kezdeményezésekről, melyekben gyermek résztvevőknek szerveznek elsősegélynyújtás-oktatást különböző helyszíneken (iskolában, családi rendezvényeken stb.) különböző szervezetek szakemberei (pl. az Országos Mentőszolgálat, a Magyar Vöröskereszt, civil szervezetek, egészségügyi felsőoktatási intézmények). Ezek a rendezvények a téma népszerűsítésére jók lehetnek, ám véleményünk szerint ennyi nem elég, illetve mindez jóval hatékonyabb lehetne, ha ezek az oktatások, programok országosan egységes elveket követnének. A 2012-es Nemzeti alaptanterv már elvárja az alapfokú elsősegélynyújtás oktatását az általános iskola 7–8. évfolyamán, valamint

mindez jóval hatékonyabb lehetne, ha ezek az oktatások, programok országosan egységes elveket követnének

az alapfokú újraélesztést középiskolásoknál. Ennek ellenére eddig nem sikerült hatékonyan és egységesen integrálni az elsősegélynyújtást a közoktatás gyakorlataiba. Ennek egyik oka véleményünk szerint az is lehet, hogy a Nat-ban az elsősegélynyújtással és az újraélesztéssel kapcsolatos részleteket pontatlanul tüntetik fel, nem egyértelmű a tananyagtartalom és a követelmények, ez

pedig további nehézséget jelenthet a széles körben történő elterjesztéshez. Pontosabb tananyagtartalomra és az elvárások egyértelműbbé tételére volna szükség.³

A gyermekkorban elkezdett elsősegélynyújtás oktatási-nevelési gyakorlatával kapcsolatban számos kérdés felmerül, melyeket meg kell tudnunk válaszolni ahhoz,

³ 2018 augusztusában elérhetővé vált az új Nat vázlata, melynek elsősegélynyújtással foglalkozó részei tekintetében a PTE Egészségtudományi Kar Sürgősségi Ellátási és Egészségpedagógiai Intézet munkacsoportja javaslatokat is megfogalmazott. Ezekkel kapcsolatban jelenleg zajlanak az egyeztetések, amelyek lehetőséget biztosíthatnak majd az elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés-oktatás minőségének javítására.

hogyan valódi hatékonyságot tudjunk elérni. A következőkben – az eddigi tudományos eredmények mentén – részletesebben tárgyaljuk az elsősegélynyújtás nevelés-vel-oktatásával kapcsolatban felmerülő legfontosabb kérdéseket. Kérdésfelvetéseink és válaszaink talán elősegíthetik majd az ismeretek széles körű terjesztését, valamint a pontosabb, gyakorlatibb, megvalósíthatóbb tantervi tematizálást és a tantervbe történő integrációt is.

Megválaszolandó kérdéseink a következők:

- Ki oktasson?
- Mit oktassunk?
- Hogyan, milyen módszerrel oktassunk?
- Milyen gyakran oktasunk?
- Melyik életkorban kezdjük el?
- Milyen erőforrások szükségesek a kivitelezéshez?
- Képesek-e a gyerekek az oktatáson való részvétel után egy valós helyzetben segíteni?

KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZOK AZ ELSŐSEGÉLYNYÚJTÁS HATÉKONY OKTATÁSÁVAL KAPCSOLATBAN

Ki oktasson?

A gyerekeknek tartott elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés és oktatás esetében fontos kérdés, hogy ki végezze azt. Egy ilyen program tervezésénél több szempontot kell figyelembe venni. Bizonyított, hogy az elsősegélynyújtásban jártas szakemberek (or-

vosok, mentőtisztek, egyéb egészségügyi szakdolgozók) által tartott képzések hatékonyak (He, Wynn és Kendrick, 2014). Ugyanakkor ők sokkal kevesebben vannak annál és sokkal kevesebb erőforrásuk van arra, hogy általuk egyszerre sok gyermekhez eljuthatna az átadni kívánt ismeretanyag. Hazai viszonylatban oktatóként az egyes intézmények iskolavédőnőjének személye is felmerülhet, hiszen a védőnők fel-

adatai között szerepel az elsősegélynyújtás oktatásában való részvétel. A jelenlegi helyzet alapján azonban a védőnők túlterheltek, adott esetben egy védőnőre több intézmény is jut, így általában nem jut idejük az elsősegélynyújtás oktatására

(Csordás, 2011).

Az említett egészségügyi szakembereknél könnyebben elérhető, jól bevonható oktatók lehetnek a különböző egészségügyi képzések hallgatói. E gondolat jogosságát alá is támasztották olyan vizsgálatokkal, melyekben orvostanhallgatók tantervébe feladatként beemelték az alapszintű újraélesztés (BLS)⁴ oktatását középiskolás diákoknak (14–16 éveseknek). A kutatások eredményei alapján pedig a orvosok képesek voltak a BLS hatékony oktatására, illetve a saját ismereteik és készségeik is javultak e tevékenység során (Breckwoldt és mtsai, 2007; Beck és mtsai, 2016).

Egy másik lehetőség a gyerekek saját tanárainak bevonása, melynek eredményességét több korábbi kutatás is alátámasztotta (Fleischackl és mtsai, 2009; Lukas és mtsai, 2016). A társadalmi felelősségvállalás jegyében végzett tanári munkába az elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés természetes módon bele-

⁴ Basic Life Support

tartozhat. Másfelől a gyerekek azoktól a személyektől tanulnak leginkább, akikkel naponta találkoznak, akiket jól ismernek. A tanárok elsősegélynyújtás-oktatásba való bevonása azért is mérlegelendő, mert attól, hogy egy egészségügyi szakember ismeri és képes kivitelezni az egyes beavatkozások lépéseit, egyáltalán nem biztos, hogy hatékonyan tudja *oktatni is* ezeket. Franciaországban az Egészségügyi Minisztériummal együttműködve meg is vizsgálták, hogy hatévesnél fiatalabb

gyerekeknek képesek-e saját tanáraik/nevelőik elsősegélyt oktatni, s a kezdeményezés pozitív eredményel zárult. (*Ammirati, Gagnayre, Amsallem,*

Némitz és Gignon, 2014) Ám bizonyos vélemények szerint a gyerekek jobban felfigyelnek egy olyan személyre, aki a megszokott környezetükön kívülről érkezett – s épp emiatt lenne érdemes mégis inkább egészségügyi szakembereket alkalmazni a feladatra.

Egy, a korábbiakban már bemutatott kutatásban az orvostanhallgatók által végzett újraélesztés-oktatás előnyeit kombinálták a közoktatásban dolgozó tanárok által tartott újraélesztés-oktatás lehetséges előnyeivel, mégpedig úgy, hogy a orvosok az orvosi képzésben megtanulták a BLS alapjait, majd az ismereteket továbbadták a tanároknak, akik ez alapján tudtak oktatni a saját iskolájukban tanuló gyermekeknek. A módszer segítségével közel 25 ezer iskolás gyermek részesült ilyen oktatásban (*Connolly, Toner, Connolly és McCluskey*, 2007).

Az eddigi kutatásokban kapott, pozitívnak tekinthető eredmények ellenére meg kell vizsgálni a gyerekek saját tanárai által végzett elsősegélynyújtás-oktatásának lehetőségét egy másik szempontból is: *akarnak-e egyáltalán a tanárok első-*

akarnak-e egyáltalán a tanárok elsősegélynyújtást oktatni?

segélynyújtást oktatni? Egy belga kutatás eredményei alapján az általános és középiskolás tanárok, valamint a felsőoktatásban dolgozó oktatók 61%-a nem érzi magát alkalmasnak erre a feladatra, és nem is szeretné ezt végezni. Az indoklásnál 8%-uk nem adott meg kifejezett indokot, 3%-uk az időhiányra utalt, míg 50%-uk a hiányos ismereteket jelölte meg gátló tényezőként. Ezen hiányosságokat a kutatásnak a tanárok elméleti ismereteire rákérdező része

is alátámasztotta, hiszen ebből kiderült, hogy a helyes segélyhívó számot mindössze a résztvevők 66%-a ismerte. A résztvevők közül a legmagasabb arányú hajlandóság az

általános iskolában tanító tanárok körében volt megfigyelhető (*Mptos, Vekeman, Monsiers, Dereze és Valcke*, 2013).

Egy Barcelonában végzett kutatás eredményei azt mutatták, hogy a középiskolák igazgatóinak véleménye alapján a pedagógusok nagy része (85%) hasznosnak tartaná a gyerekeknek átadott újraélesztési ismereteket, s hogy a tanárok 69%-a lenne hajlandó önállóan megtartani a foglalkozást, amennyiben részesülne előzetes képzésben – ugyanakkor sokkal hatékonyabbnak tartaná, ha a gyerekeket egészségügyi szakemberek oktatnák. A szervezési és az időhiányból fakadó problémák miatt az oktatást csak szűk keretek között tartanák indokoltnak: kizárólag a középiskola utolsó két évfolyamában, maximum összesen 5 óra időtartamban (*Miro és mtsai*; 2006). Más korábbi kutatásokban is hasonló ellenérvek merültek fel azon pedagógusok részéről, akik nem támogatták az újraélesztés oktatásának tantervbe történő beemelését, annak ellenére, hogy ez a jogszabályok által kötelező lenne (*Hansen és mtsai*, 2017; *Saliccioli és mtsai*, 2017).

Korábbi eredményeink alapján Magyarországon is hasonló a helyzet, a megkérdezett pedagógusok nagy része nem vállalkozna az elsősegélynyújtás oktatására (Bánfai és munkatársai, 2018a).

Beck és munkatársai a kortársoktatás (peer-education) módszerét vizsgálták abból a szempontból, hogy a BLS-oktatásban korábban részt vett középiskolás diákok milyen hatékonysággal tudják közvetíteni az ismereteket a képzésen részt nem vett társaiknak. Az eredményeket egy másik csoporttal vetették össze,

akiknek az újraélesztés oktatásában jártas szakemberek tartották a foglalkozást. A felmérés érdekes eredménnyel zárult, hiszen *nem volt különbség a két csoport eredményei között.*

A kortársoktatás tehát újabb érvényes lehetőséget kínálhat az ismeretek széles körű terjesztésére: hiszen az oktatottakból válhatnak később oktatók (Beck, Issleib, Daubmann és Zöllner, 2015). Ehhez persze szükség van arra, hogy a gyerekek rendelkezzenek az ismeretek továbbadásához szükséges motivációval. Ennek eléréséhez adódik keretként – többek között – a kötelező közösségi szolgálat, ahol a kötelességteljesítés egyértelműen a társadalomért végzett munka is egyben.

Hazánkban eddig ezzel a kérdéskörrel csak korlátozottan foglalkoztak, jóllehet több alkalommal rendeztek arról fórumot, hogy ki lehet jogosult az elsősegély oktatására. Korábbi kutatásainkban oktatóként mentőtisztek és mentőtiszthallgatók vettek részt; az ő közreműködésüket az eredmények alapján hatékonynak tekinthetjük óvodás és általános iskolás gyermekek esetében (Bánfai, Pandur, Schiszler, Csonka és Betlehem, 2017a; Bánfai, Pék, Pandur, Csonka és Betlehem, 2017b, Bánfai és munkatársai, 2018b). Mások által szervezett,

gyermekeknek szóló oktatási programokról hazai szinten – szakirodalmi adatokkal és kutatásokkal alátámasztottan – nincs információnk.

Mit oktassunk?

Ahogy a korábbiakból látható, a legtöbb eddigi program az újraélesztés megtanítását tűzte ki célul (Cave és mtsai, 2011; Böttiger és Van Aken, 2015; Plant és Taylor,

2013). Ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy az elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelésre-oktatásra érdemes tágabb látószöggel tekintetnünk (De Buck és mtsai, 2015; Eisenburger és Safar, 1999). Bollig és munkatársai az eszmélet-

len beteg ellátását tanították meg óvodás, illetve általános iskolás gyermekeknek (Bollig, Wahl és Svendsen, 2009; Bollig, Myklebust és Ostringen, 2011).

Fleischackl és munkatársai az újraélesztés mellett az eszméletlen beteg ellátását, valamint a *vérzéscsillapítást* tanították meg a résztvevőknek (Fleischackl és mtsai, 2009). Uray és munkatársai Ausztriában, míg Lubrano és munkatársai Olaszországban tartottak sikeres elsősegélynyújtással kapcsolatos programot általános iskolás gyerekeknek, melynek az újraélesztés mellett más témakörök is részét képezték (Uray és mtsai, 2003; Lubrano és mtsai, 2005).

Hazai környezetben elvégzett kutatásaink során szerzett tapasztalataink alapján készítettünk egy, a különböző korcsoportok életkori sajátosságait figyelembe vevő programtervet, amely nagycsoportos óvodás kortól (5–6 év) általános iskola nyolcadik osztályáig (14 év) tartalmazza az általunk javasolt, átadni kívánt ismeretanyagokat (2. táblázat), felmenő rend-

középiskolás diákok milyen hatékonysággal tudják közvetíteni az ismereteket a képzésen részt nem vett társaiknak

szerben⁵ (*Bánfai és mtsai, 2017b; Bánfai és mtsai, 2018b*).

Azért választottuk a táblázatban látható témaköröket, mert az időfaktor ezekben az esetekben a legmagasabb, itt van szükség a legrövidebb időn belüli beavatkozásra. Természetesen a jövőben – további tapasztalatok szerzését követően – az ismeretanyag egyéb témakörökkel kiegészíthető.

A kidolgozott tematikában az átadni kívánt ismeretek mellett feltüntettük az elsajátítandó készségek mellett a fókuszba vett attitűdöket is. Az attitűd formálása azért fontos, mert a gyermekkorban elkezdett elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelésnek és oktatásnak az ismeretek terjesztése mellett nagyon fontos célja, hogy a segítségnyújtási hajlandóságot is növelje (*He és mtsai, 2014*).

Hogyan, milyen módszerrel oktassunk?

A kérdés nagyon összetett, korábban számos módszert kipróbáltak már. Az egyik fő kérdés az elmélet és gyakorlat arányának meghatározása lehet. Értelemszerűen jobban „teljesítenek” azok, akiknek az oktatása gyakorlati elemekkel is kiegészül (*Lubrano és mtsai, 2005*). A programok gyakorlatorientált szervezésével a figyelem és a motiváció is jobban fenntartható. Az eddigi tapasztalatok alapján a foglalkozások kis létszámú csoportokban megtartva (maximum 8–10 fő/csoport) hatékonyak bizonyultak (*Bánfai és mtsai, 2017b; Bánfai és mtsai, 2018b*).

Gyermekkorban a játéknak nagy jelentősége van – így a tanulásban és a tanításban is kiemelt szerepet kap (*Ginsburg, 2007*). A *játékos módszerek* körében hasznos lehet a szerepjáték, melynek során a résztvevők kipróbálhatják magukat ellátóként és bajbajutottként egyaránt. Ugyancsak javíthatja a hatékonyságot imitátorok bevonása, akik segítségével az egyes szituációk valósághűbbé válhatnak.

Amennyiben az ismereteket sok részt-

vevő számára szeretnénk egyszerre elérhetővé tenni, más módszert kell választanunk. *Loiem* és munkatársai hetedik osztályos (12 éves) diákok, illetve felnőttek számára készítettek otthoni hasz-

egy felfújható fantomon,
tanári segítséggel
gyakorolhatták az
újraélesztést

nálatra alkalmas, 30 perc időtartamú DVD-t, melynek segítségével a laikusok újraélesztést tanulhattak. A gyerekek az iskolában tekintették meg a DVD-t, majd egy felfújható fantomon,⁶ tanári segítséggel gyakorolhatták az újraélesztést. Ezt követően arra kérték őket, hogy vigyék haza a segédanyagot és mutassák meg családjuknak, ismerőseiknek. A kezdeményezés célja az ismeretek széles körű elterjesztése volt, és sikeresnek bizonyult, hiszen a programban több mint 54 ezer gyermek és közel 120 ezer felnőtt vett részt. A felmérés eredményei a gyerekek és a felnőttek esetében is javulást mutattak a segédanyag használata után (*Loiem, Palm és Wik, 2008*).

Hasonló módszer lehet az online oktatás, viszont hangsúlyoznunk kell, hogy eddig ismert változataiban ez inkább az elméleti ismeretek növelésében hatásos, a gyakorlati készségeket nem fejleszti (*Teague és Riley, 2006*).

⁵ A 2. táblázat a tanulmány végén található.

⁶ Így nevezik szakszerűen az elsősegélynyújtás tanulásában alkalmazott speciális „bábut”.

A hatékonyság és a részvételi hajlandóság, motiváció növelése érdekében a hagyományosnak tekinthető módszerek mellett a modern technika vívmányainak felhasználása is hasznos lehet. Megjelentek az elsősegélynyújtással összefüggő mobiltelefonos alkalmazások, melyek nagy része laikusok számára készült. Olaszországban kifejlesztettek egy alkalmazást, mely valós idejű visszajelzést ad újraélesztés közben (Semeraro és mtsai, 2011). Az alkalmazás azóta több nyelven is elérhető. A serdülők és ifjak számára a virtuális valóság (VR-, azaz Virtual Reality)-játékok azon verziói is elérhetők, melyekbe valamilyen formában adaptálták a segítségnyújtást (Semeraro és mtsai, 2017).

Milyen gyakran oktassunk?

Ugyancsak sokszor felmerülő kérdés, hogy milyen időközönként szükséges, illetve egyáltalán szükséges-e az ismeretek *frissítése*. Az eddigi eredmények alapján az egy-szeri alkalommal történő részvétel után a felejtés mértéke jelentős (Fleischhackl és mtsai, 2009; Bánfai és mtsai, 2017b; Bánfai és mtsai, 2018b). Az ismételts mellett szól az is, hogy az irányelvek bizonyos időközönként megújulnak, így fontos az ismeretek naprakész volta.

A jelenlegi tapasztalatok alapján az ismételts évente érdemes megtartani (Bohn és mtsai, 2015). Egy korábbi kutatásban kimutatták, hogy a félévente történő ismételts nem javította az eredményeket az évente történő ismételtshez képest, illetve csökkentette a motivációt (Lukas és mtsai, 2016). Saját eredményeink alapján 15 hónap után már jelentős mértékű volt a felejtés, így ennél gyakrabban javasolt a tudatos, fris-

sítő ismételts – az egy év tehát több szempontból megfelelő lehet (Bánfai és mtsai, 2017b; Bánfai és mtsai, 2018b).

Milyen életkorban kezdjük el?

Azzal kapcsolatban, hogy a gyerekek milyen életkortól kezdődően képesek az egyes beavatkozásokat megtanulni és kivitelezni, egyelőre nem áll rendelkezésre elegendő információ (De Buck és mtsai, 2015; Plant és Taylor, 2013). Egyes szerzők a 10–12 éves életkortól kezdődő oktatást tekintik optimálisnak (Böttiger és Van Aken, 2015; Lukas és mtsai, 2016; Jones és

mtsai, 2007; Abelairas-Gomes, Rodriguez-Núñez, Casillas-Cabana, Romo-Pérez és Barcala-Furelos, 2014). Ennek ellenére az eddigi eredményekből látható, hogy hasznosnak bizonyul az ennél fiatalabb életkorban elkezdett elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés-oktatás akkor is, ha a gyermekek pszichés és fizikai fejlettsége még nem teszi lehetővé az egyes beavatkozások teljes hatékonysággal történő elsajátítását – hiszen a későbbi életkorokban lehetővé válik számukra ezen ismeretek és készségek elmélyítése (De Buck és mtsai, 2015; Ammirati és mtsai, 2014; Bánfai és mtsai, 2017a; Bánfai és mtsai, 2018b). Tekintettel arra, hogy gyermekkorban az egyik fő célunk a segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése, nem tartjuk problémának, ha még nem tudnak a résztvevők mindent teljes hatékonysággal kivitelezni, de a témáról már szereznek ismereteket, ezáltal attitűdjük is formálódik. A 2. táblázatban látható, általunk összeállított programtervben már a nagycsoportos óvodás korosztálytól (5–6 év) kezdődően javasoljuk – az életkori sajátosságok figyelembevételével.

telével – az ismeretek átadását (*Bánfai és mtsai*, 2018b).

Milyen erőforrások szükségesek a kivitelezéshez?

A programok megtartásához szükséges anyagi, tárgyi és humán erőforrások megteremtése és bevonása fontos tényező. A korábbi vizsgálatok nagy részében az anyagi és tárgyi források hiánya – az oktatók kiválasztására vonatkozó kérdéskör nehézsége mellett – oka lehetett a megvalósítás elmaradásának (*Hansen és mtsai*, 2017; *Saliccioli és mtsai*, 2017). Az átadni kívánt ismeretanyag egy része – ha igazodni szeretnénk a korábbiakban említett gyakorlatorientált kivitelezéshez – valóban igényel *anyagi és tárgyi* forrásokat is. Ilyenek a gyakorláshoz szükséges eszközök (pl. az újraélesztési fantom, a gyakorló fél-automata defibrillátor, kötszer stb.) vagy az optimális helyszín – de ide tartozik a foglalkozást megtartó személyek munkabére is.

Hazánkban a jelenlegi viszonyok mellett az oktatók sokszor önkéntes alapon, ingyenesen dolgoznak. Eszközökre azonban így is szükség van. Átmeneti megoldás, ha az oktatást végző személy/szervezet ezeket tudja biztosítani, ugyanakkor ez nem teremti meg a *folymatos* gyakorlás lehetőségét. A köznevelési intézményekben zajló nevelés és oktatás megszervezése a *Klebelberg Központ*, valamint az irányítása alatt működő tankerületek feladata. A széles körben megvalósuló oktatáshoz szükséges eszközellátottság akkor lenne optimálisnak mondható, ha *minden* intézmény rendelkezne a szükséges eszközökkel. Ez azonban nehezen megvalósítható, így legalább arra

lenne szükség, hogy az intézmények tankerületenként rendelkezzenek a szükséges eszközökkel, melyeket az intézmények felváltva használhatnának. Ennek biztosítása a KK felelőssége kellene, hogy legyen.

Az eszközökről gondolkodva felvetődik a kérdés, hogy szükség van-e a magas valószínűségű – ezáltal drágább – eszközökre a jobb eredmények eléréséhez. Korábbi vizsgálatok azt mutatják, hogy az alacsonyabb valószínűségű megoldások is hatékonyak lehetnek.

Egy *Raemdonck és munkatársai* által végzett felmérésben nem találtak különbséget azon csoportok eredményei között, akik újraélesztési fantomon, illetve akik egy szivacsból készült, alkalmi

eszközön gyakorolhattak (*Raemdonck, Monsiers, Aerenhouts és De Martelaer*, 2014). Ezt figyelembe véve léteznek költséghatékony megoldások (pl. saját plüssállatokon történő gyakorlás), melyek elősegítik az egyszerűbb megvalósítást. De a probléma megoldásában lehetőség szerint segíthet különböző támogatások igénybevétele is.

Képesek-e a gyerekek az oktatáson való részvétel után valós helyzetben segíteni?

A hatékonyságot tekintve talán az egyik legfontosabb kérdés, hogy a résztvevők vajon képesek-e a megszerzett ismereteket és készségeket a valóságban is alkalmazni, ha szükség van rá. Az egyes programok után a hatékonyság felmérése számos esetben megtörtént, de az itt kapott pozitív eredmények nem jelzik előre automatikusan, hogy a gyerekek egy valós helyzetben is tudnának-e segíteni. *Kizárólag gyerekekre*

korlátozódó, valós hatékonyságot vizsgáló kutatás eddig nem született. Vannak azonban laikusok körében (felnőttek és gyermekek együttes bevonásával) szerzett bizonyítékok, melyek azt mutatják, hogy az elsősegélynyújtás-oktatásnak a valódi balesetek és rosszullétek ellátása tekintetében *van* pozitív hatása. Norvégiában a széleskörű – már az iskolában elkezdett – elsősegélynyújtás-oktatás utáni években 60%-ról 73%-ra emelkedett a laikusok segítségnyújtási aránya a kórházon kívül bekövetkezett keringésmegállások esetén (Loremsen 2008; Lindner, Soreide, Nielsen, Torunn és Lossius, 2011).

Soreide, Nielsen, Torunn és Lossius, 2011).

Ami az alapvető segítségnyújtási hajlandóságot illeti, korábbi kutatások eredményei azt mutatták, hogy az oktatáson való részvétel a gyerekek (önbevalláson alapuló) segítségnyújtási hajlandóságát, attitűdjét javította (De Buck és mtsai, 2015; He és mtsai 2014). Hasonlóan a bemutatottakhoz, hazánkban is pozitív eredményeket kaptunk ebben a tekintetben, hiszen a segítségnyújtási hajlandóság csaknem kétszeresére nőtt a programon való részvétel után (Bánfai és mtsai, 2017b, Bánfai és mtsai, 2018b).

meg kell említenünk a gyerekek leterheltségének problémáját is

digi eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek szívesen tanultak elsősegélynyújtást, élvezték a programokat, elmondásuk alapján szívesen részt vennének ilyeneken máskor is (De Buck és mtsai, 2015; Bánfai és mtsai, 2018a; Plant és Taylor, 2013).

A fentiekkel összefügg, és szülők, pedagógusok részéről további kérdés lehet, hogy a gyerekek képesek-e megfelelően kezelni, illetve feldolgozni a tanultakat, a nagyon fiatalokat nem ijesztjük-e el a neveléssel és oktatással a segítségnyújtástól. Mi úgy gondoljuk, hogy a megfelelő módszereket alkalmazva – tekintettel a gyerekeknél megfigyelhető érdeklődésre a téma iránt – ez nem jelent problémát, nem kell, hogy a megvalósuló programok gátja legyen.

A lehetséges oktatók korábban tárgyalt leterheltsége mellett meg kell említenünk a gyerekek leterheltségének problémáját is. Korábbi felmérésünkben szerepeltek olyan szülői vélemények, amelyek arról tanúsítottak, hogy a szülők kizárólag akkor tartanak elfogadhatónak az elsősegélynyújtás tantervébe való konkrétabb bekerülését, ha az valamilyen más tárgyat váltana ki – hiszen már így is sok mindent kell tanulnia gyermeküknek (Bánfai és mtsai, 2018a).

HOGY VISZONYULNAK MINDEHHEZ A GYEREKEK?

Miután végigtekintettünk a fenti kérdéseken és lehetőségeken, vessünk fel még egy problémát. Hasonlóan ahhoz, amin a tanárok esetében elgondolkodtunk (akarnak-e egyáltalán oktatni), felmerülhet a kérdés: *akarnak-e egyáltalán a gyerekek elsősegélyt tanulni?* Ez nagyon fontos kérdés, hiszen a motiváció alapvetően szükséges az új ismeretek és készségek megszerzéséhez. Az ed-

KÖVETKEZTETÉSEK

Összefoglalónkban igyekeztünk körképet adni a gyermekkorban elkezdett, elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés és oktatás jelenlegi helyzetéről, ideértve a hazai helyzetet is. Mivel a gyermekek tekintetében erre Magyarországon még nem volt példa, munkánkat hiánypótlásnak is szántuk.

Az eddigi eredmények alapján nem kérdés, hogy a gyermekkorban elkezdett elsősegélynyújtással (és nem kizárólag az újraélesztéssel) kapcsolatos nevelés és oktatás egy megfelelő módja lehet az elsősegélynyújtás társadalmisításának, viszont számos kérdés vetődik fel, melyeket meg kell válaszolnunk ahhoz, hogy valódi hatékonyságot tudjunk elérni.

A bizonyított hatékonyság ellenére az elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés és oktatás sok országban nem

valósul meg központosított, egységes formában.

Hazánkban is ez a helyzet, viszont jelenleg zajlanak az egyeztetések az új Nat kialakításáról, mely lehetőséget biztosíthat a közoktatás keretein belül megjelenő

elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelés-oktatás minőségének javítására is.

Fontos leszögezni, hogy szakmai kérdésekre a válaszainkat mindig az adott viszonyokat figyelembe véve kell megadnunk, amihez a jövőben további kutatások elvégzése szükséges. A szükséges feltételek teljesülése esetén az ismeretek széleskörű átadásának talán leghatékonyabb – s így javasolt – módja az elsősegélynyújtás közoktatásba történő integrálása, ami azonban egyelőre hazánkban nem tekinthető hatékonyknak. A tananyagtartalom tekintetében az újraélesztésen túl érdemes az elsősegélynyújtásra tágabb értelemben tekinteni.

Az eddigi eredmények egy része alapján a gyerekek 10–12 éves életkortól kezdődően képesek az egyes beavatkozások hatékony kivitelezésére, ennek ellenére már ennél fiatalabb életkortól kezdődően javasoljuk az ismeretek közvetítésének elkezdését. Ezzel összefüggésben – hazai környezetben vég-

zett felméréseink eredményei alapján – összeállítottunk egy javasolt tematikát, mely nagycsoportos óvodás kortól kezdődően, 14 éves életkorig tartalmazza az átadni kívánt ismereteket, kialakítandó készségeket és az attitűd formálását. Ebben – más szakirodalmi adatokhoz hasonlóan – éppen javasoljuk az ismeretek frissítését.

Az eddigi szakirodalmi adatok alapján – néhány személyes beszámolót leszámítva – nem rendelkezünk tudományos bizonyí-

tékokkal azzal kapcsolatban, hogy a szimulált körülmények között elsajátított ismereteket és készségeket a gyerekek tudnák-e használni egy valós helyzetben. Ennek ellenére mindenképpen hasznosnak találjuk a

gyermekek elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelését és oktatását már fiatal életkortól kezdődően, hiszen ez az ismeretek és készségek fejlesztése mellett a segítségnyújtással kapcsolatos attitűdre is pozitív hatással lehet.

A gyermekok elsősegélynyújtással kapcsolatos nevelését és oktatását illetően az *egységesség* megteremtésével a hatékonyság véleményünk szerint megsokszorozható lenne. Ehhez viszont pontosan fel kell térképeznünk a jelenlegi helyzetet, a résztvevők/érintettek véleményét, valamint a rendelkezésre álló és a megteremthető erőforrásokat. Az azonban biztosnak látszik, hogy az elsősegélynyújtás-oktatásnak a közoktatási gyakorlatba történő beemelésével hosszú távon elérhetővé válhat, hogy növekedjen a valós sürgősségi helyzetekben cselekedni képes, „aktív laikusok” aránya. Ez pedig növelheti a bajbajutottak túlélési esélyeit.

elérhetővé válhat, hogy növekedjen a valós sürgősségi helyzetekben cselekedni képes, „aktív laikusok” aránya

2. TÁBLÁZAT

Javasolt tananyagtartalom az 5–14 éves korosztály számára az elsősegélynyújtás fontos témaköreiben

Témakör	Óvoda, nagycsoport (5–6 évesek)	Általános iskola, 1–2. osztály (7–8 évesek)	Életkor		
			Általános iskola, 3–4. osztály (9–10 évesek)	Általános iskola, 5–6. osztály (11–12 évesek)	Általános iskola 7–8. osztály (13–14 évesek)
Segítségnyújtás, mentőhívás	Ismeret	Segítségnyújtás fontosságának megismerése („Miért segítsünk?”). Mentők telefonszámának megismerése. Lehetséges veszélyek és biztonsági szempontok megismerése (saját, beteg, környezet).	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismételése. Mentőhívás menetének megismerése. A mentőhívás során tisztázandó kérdések megismerése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismételése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismételése.
	Készség	Segítségnyújtást igénylő helyzetek észlelése, felismerése, felnőtt értesítése, biztonsági szempontok betartása.	Korábban elsajátított készségek ismételése, gyakorlása. Mentőhívás szükségességének megítélése (kell vs. nem kell). Mentőhívás kivitelezése.	Korábban elsajátított készségek ismételése, gyakorlása.	Korábban elsajátított készségek ismételése, gyakorlása.
	Attitűd	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése a beteg/sérült személyekkel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése a beteg/sérült személyekkel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése a beteg/sérült személyekkel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése a beteg/sérült személyekkel szemben.
Vérzéscsillapítás	Ismeret	Vérzés lehetséges okainak megismerése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismételése. Vérző felületre gyakorolt direkt nyomás jelentőségének megismerése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismételése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismételése. Vérzés típusainak megismerése, ezek megkülönböztetése. Vérvesztés veszélyeinek megismerése.
	Készség	Súlyos vérzés felismerése és segítségnyújtás.	Korábban elsajátított készségek ismételése, gyakorlása. Biztonság betartása. Vérző részre gyakorolt direkt nyomás kivitelezése.	Korábban elsajátított készségek ismételése, gyakorlása.	Korábban elsajátított készségek ismételése, gyakorlása.
	Attitűd	Félelemérzet csökkentése a vér látványától, sérült személytől.	Félelemérzet csökkentése a vér látványától, sérült személytől.	Félelemérzet csökkentése a vér látványától, sérült személytől.	Félelemérzet csökkentése a vér látványától, sérült személytől.

Eszméletlen beteg ellátása	Ismeret	Eszméletvesztés (ájulás) lehetséges okainak megismerése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismétlése. Kontaktusba vonás céljának megismerése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismétlése. Légzésvizsgálat céljának megismerése. Stabil oldalfektetés, valamint az előtte megvalósuló teljes test-vizsgálat céljának megismerése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismétlése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismétlése.
	Készség	Eszméletlen beteg észlelésekor segítség hívás.	Korábban elsajátított készségek ismétlése, gyakorlása. Kontaktusba vonás (megszólítás, vállak megrázása). Légzés vizsgálata hármass észleléssel (látom-hallom-érezem).	Légzés meglétének vagy hiányának megállapítása. Stabil oldalfektetés kivitelezése.	Eszméletlen beteg ellátása (teljes folyamat).	Korábban elsajátított készségek ismétlése, gyakorlása.
	Attitűd	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.
Felnőtt alapszintű újraélesztés	Ismeret	–	Kontaktusba vonás céljának megismerése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismétlése. Légzésvizsgálat céljának ismerete.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismétlése. Mellkaskompresszió-lelegeztetés helyes arányának megismerése. Hatékony CPR* szabályainak megismerése.	Korábbi ismeretek elmélyítése, rögzítése, ismétlése. AED** céljának megismerése.
	Készség	–	Kontaktusba vonás (megszólítás, vállak megrázása). Légzés vizsgálata hármass észleléssel (látom-hallom-érezem).	Korábban elsajátított készségek ismétlése, gyakorlása. Légzés meglétének vagy hiányának megállapítása.	Korábban elsajátított készségek ismétlése, gyakorlása. CPR hatásos kivitelezése (mellkaskompresszió, lelegeztetés).	Korábban elsajátított készségek ismétlése, gyakorlása. AED alkalmazása, ennek integrálása a teljes újraélesztési algoritmusba.
	Attitűd	–	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.	Segítségnyújtási hajlandóság fejlesztése. Félelemérzet csökkentése kontaktusképtelen beteggel szemben.

FORRÁS: Bánfai és munkatársai, 2018b; magyar nyelvű fordítás

* Cardiopulmonary resuscitation, azaz röviden újraélesztés

** Automated External Defibrillator

IRODALOM

- 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Letöltés: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2018. 08. 25.)
- Abelairas-Gomez, C., Rodriguez-Núñez, A., Casillas-Cabana, M., Romo-Pérez, V. és Barcala-Furelos, R. (2014): Schoolchildren as life savers: At what age do they become strong enough? *Resuscitation*, **85**. 6. sz., 814–819.
- Ammirati, C., Gagnayre, R., Amsallem, C., Némitz, B. és Gignon, M. (2014): Are schoolteachers able to teach first aid to children younger than 6 years? A comparative study. Letöltés: <https://bmjopen.bmj.com/content/4/9/e005848> (2018. 08. 25.)
- Bánfai Bálint, Pandur Attila, Pék Emese, Csonka Henrietta és Betlehem József (2017a): Hány éves kortól képesek a gyermekek újraéleszteni? – A hatékonyság felmérése általános iskolás gyermekek körében. *Orvosi Hetilap*, **158**. 4. sz., 147–152.
- Bánfai Bálint, Pandur Attila, Schiszler Bence, Pék Emese, Radnai Balázs, Bánfai-Csonka Henrietta és Betlehem József (2018b): Little lifesavers: Can we start first aid education in the kindergarten? – A longitudinal cohort study. *Health Education Journal*, **77**. 8. sz., 1007–1017. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0017896918786017> (2018. 08. 30.)
- Bánfai Bálint, Pandur Attila, Schiszler Bence, Radnai Balázs, Bánfai-Csonka Henrietta és Betlehem József (2018a): 'Kids save lives' in Hungary – Implementation, opportunities, programmes, opinions, barriers. *Resuscitation*. 130. sz., e3–e4.
- Bánfai Bálint, Pék Emese, Pandur Attila, Csonka Henrietta és Betlehem József (2017b): 'The year of first aid': Effectiveness of a 3-day first aid programme for 7–14-year-old primary school children. *Emergency Medicine Journal*, **34**. 8. sz., 526–532.
- Beck, S., Issleib, M., Daubmann, A. és Zöllner, C. (2015): Peer education for BLS-training in schools? Results of a randomized-controlled, noninferiority trial. *Resuscitation*, **94**. sz., 85–90.
- Beck, S., Meier-Klages, V., Michaelis, M., Sehner, S., Harendza, S., Zöllner, C. és Kubitz, J. C. (2016): Teaching schoolchildren basic life support improves teaching and basic life support skills of medical students: A randomised, controlled trial. *Resuscitation*, **108**. sz., 1–7.
- Berdowski, J., Berg, R. A., Tijssen, J. G. és Koster, R. W. (2010): Global incidences of out-of-hospital cardiac arrest and survival rates: systematic review of 67 prospective studies. *Resuscitation*, **81**. 11. sz., 1479–1487.
- Bohn, A., Lukas, R. P., Breckwoldt, J., Böttiger, B. W. és Van Aken, H. (2015): 'Kids save lives': why schoolchildren should train in cardiopulmonary resuscitation. *Current Opinion in Critical Care*, **21**. 3. sz., 220–225.
- Bollig, G., Myklebust, A. G. és Østringen, K. (2011): Effects of first aid training in the kindergarten – a pilot study. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Care*, **19**. 13. sz.
- Bollig, G., Wahl, H. A. és Svendsen, M. V. (2009): Primary school children are able to perform basic life-saving first aid measures. *Resuscitation*, **80**. 6. sz., 689–692.
- Böttiger BW, Lockey A, Aickin R, Castren, M., de Caen, A. és Perkins, G. D. (2018): „All citizens of the world can save a life” – The World Restart a Heart (WRAH) initiative starts in 2018. *Resuscitation*, **128**. 188–190.
- Böttiger, B. W. és Van Aken, H. (2015): Kids save lives – Training school children in cardiopulmonary resuscitation worldwide is now endorsed by the World Health Organisation (WHO). *Resuscitation*, **94**. A5–A7.
- Breckwoldt, J., Beet, D., Schnitzer, L., Waskow, C. Arntz, Hr. R. és Weimann, J. (2007): Medical students teaching basic life support to school children as a required element of medical education: A randomised controlled study comparing three different approaches to fifth year medical training in emergency medicine. *Resuscitation*, **74**. 1. sz., 158–165.
- Cave, D. M., Aufderheide, T. P., Beeson, J., Gregory, A., Hazinski, M. F. és Schexnayder S. M. (2011): Importance and implementation of training in cardiopulmonary resuscitation and automated external defibrillation in schools: a science advisory from the American Heart Association. *Circulation*, **123**. 6. sz., 691–706.
- Connolly, M., Toner, P., Connolly, D. és McCluskey, D. R. (2007): The 'ABC for life' programme – Teaching basic life support in schools. *Resuscitation*, **72**. 2. sz., 270–279.
- Csordás Ágnes (2010): Védőnői hivatás 2010. A hungarikumként jelzett hivatásunk napjainkban. *Védőnő*, **21**. 1. sz., 3–7.

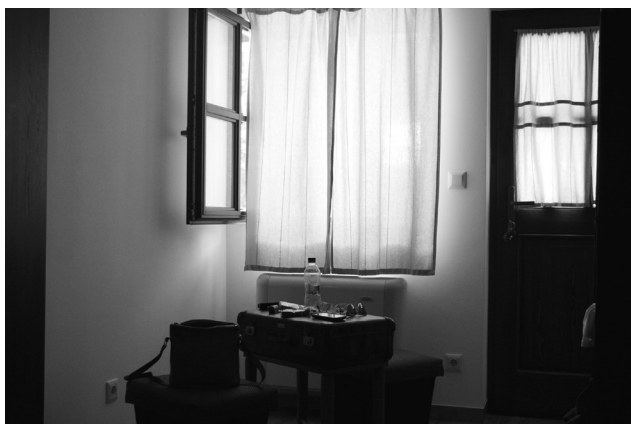
- De Buck, E., Van Remoortel, H., Dieltjens, T., Verstraeten, H., Clarysse, M., Moens, O. és Vandekerckhove, P. (2015): Evidence-based educational pathway for the integration of first aid training in school curricula. *Resuscitation*, **94**, 8–22.
- Eisenburger, P. és Safar, P. (1999): Life supporting first aid training of the public-review and recommendations. *Resuscitation*, **41**, 1. sz., 3–18.
- Fleischhackl, R., Nuernberger, A., Sterz, F., Schoenberg, C., Urso, T., ... és Chandre-Strobo, N. (2009): School children sufficiently apply life supporting first aid: a prospective investigation. *Critical Care*, **13**, 4. sz., R127.
- Ginsburg, K. R. (2007): The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, **119**, 1. sz., 182–191.
- Gräsner, J. T., Lefering, R., Koster, R. W., Masterson, S., Böttiger, B. W., ... és Bossaert, L. L. (2016): EuReCa ONE – 27 Nations, ONE Europe, ONE Registry. A prospective one months analysis of out-of-hospital cardiac arrest outcomes in 27 countries in Europe. *Resuscitation*, **105**, 188–195.
- Hansen, C. M., Zinckernagel, L., Ersboll, A. K., Tjørnhøj-Thomsen, T., Wissenberg, M., ... és Folke, F. (2017): Cardiopulmonary resuscitation training in schools following 8 years of mandating legislation in Denmark: A nationwide survey. *Journal of American Heart Association*, 6. sz. Letöltés: <http://vbn.aau.dk/files/254035914/e004128.full.pdf> (2018. 08. 30.)
- He, Z., Wynn, P. és Kendrick, D. (2014): Non-resuscitative first-aid training for children and laypeople: a systematic review. *Emergency Medicine Journal*, **31**, 9. sz., 763–768.
- Kids Save Lives (magyar fordítás). Kézirat. Letöltés: https://cms.erc.edu/sites/5714e77d5e615861f00f7d18/assets/59d78d384c848677ede837ba/Kids_Save_Live_ERC_statement_Hungarian.pdf (2018. 11. 05.)
- Jones, I., Whitfield, R., Colquhoun, M., Chamberlain, D., Vetter, N. és Newcombe, R. (2007): At what age can schoolchildren provide effective chest compressions? An observational study from the Heartstart UK schools training programme. *BMJ*, **334**, 1201–1203.
- Halálozások a gyakoribb halálokok szerint (1990–) [idősor]. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnh001.html (2018. 08. 15.)
- Népesség, népmozgalom (1900–) [idősor]. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsd001c.html (2018. 08. 15.)
- Lind, B. (1961): Teaching mouth-to-mouth resuscitation in primary schools. *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, **9**, 63–69.
- Linder, T. W., Soreide, E., Nielsen, O. B., Torunn, M. W. és Lossius, H. M. (2011): Good outcome in every fourth resuscitation attempt is achievable: an Utstein template report from the Stavanger region. *Resuscitation*, **82**, 12., 1508–1513.
- Lockey, A. S. és Georgiou, M. (2013): Children can save lives. *Resuscitation*, **84**, 4. sz., 399–340.
- Lores, T., Palm, A. és Wik, L. (2008): Impact of a self instruction CPR kit on 7th graders' and adults' skills and CPR performance. *Resuscitation*, **79**, 1. sz., 103–108.
- Lubrano, R., Romero, S., Scoppa, P., Cocchi, G., ... és Moscatelli, R. (2005): How to become an under 11 rescuer: a practical method to teach first aid to primary schoolchildren. *Resuscitation*, **64**, 3. sz., 303–307.
- Lukas, R. P., Van Aken, H., Möhlhoff, T., Weber, T., Rammert, M., Wild, E. és Bohn, A. (2016): Kids save lives: a six-year longitudinal study of schoolchildren learning cardiopulmonary resuscitation: Who should do the teaching and will the effects last? *Resuscitation*, **101**, 35–40.
- Marton József, Pandur Attila, Pék Emese, Deutsch Krisztina, Bánfalvi Bálint, Radnai Balázs és Betlehem József (2014): Európai fiatalok alapszintű életmentési ismeretei. *Orvosi Hetilap*, **155**, 21. sz., 833–837.
- Miró, O., Jimenes-Fábrega, X., Espigol, G., Culla, A., Escalada-Roig, X., ... és Sánchez, M. (2006): Teaching basic life support to 12-16 year olds in Barcelona schools: Views of head teachers. *Resuscitation*, **70**, 1. sz., 107–116.
- Mpoton, N., Vekeman, E., Monsieurs, K., Derese, A. és Valcke, M. (2013): Knowledge and willingness to teach cardiopulmonary resuscitation: A survey amongst 4273 teachers. *Resuscitation*, **84**, 4. sz., 496–500.
- Nichols, M., Townsend, N., Luengo-Fernandez, R. és Rayner, M. (2012): *European Cardiovascular Disease Statistics 2012*. European Heart Network, Brussels, European Society of Cardiology, Sophia Antipolis.
- Plant, N. és Taylor, K. (2013): How best to teach CPR to schoolchildren: A systematic review. *Resuscitation*, **84**, 4. sz., 415–421.
- Raemdonck, V., Monsieurs, K., Aerenhouts, D. és De Martelaer, K. (2014): Teaching basic life support: a prospective randomised study on low-cost training strategies in secondary schools. *European Journal of Emergency Medicine*, **21**, 4. sz., 284–290.

- Reveruzzi, B., Buckley, L., és Sheehan, M. (2016): School-based first aid training programs: A systematic review. *Journal of School Health*, **86**. 4. sz., 266–272.
- Saliccioli, J. D., Marshall, D. C., Sykes, M., Wood, A. D., Joppa, S. A., Sinha, M. és Lim, P. B. (2017): Basic life support education in secondary schools: a cross-sectional survey in London, UK. *BMJ Open*, **7**. 1. sz. Letöltés: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5223627/> (2018. 08. 15.)
- Semeraro, F., Frisoli, A., Loconsole, C., Mastrocinola, M., Stroppa, F., ... és Cerchiari, E. (2017): Kids (learn how to) save lives in the school with the serious game Relive. *Resuscitation*, **116**. 27–32.
- Semeraro, F., Taggi, F., Tammaro, G., Imbriaco, G., Marchetti, L. és Cerchiari, E. L. (2011): A new application of high-quality cardiopulmonary resuscitation training. *Resuscitation*, **82**. 4. sz., 436–441.
- Semeraro, F., Wingen, S., Schroeder, D. C., Ecker, H., Scapigliati, A. és Böttiger, B. W. (2018): KIDS SAVE LIVES – Three years of implementation in Europe. *Resuscitation*, **131**. e9–e11.
- Tannvik, T. D., Bakke, H. K. és Wisborg, T. (2012): A systematic literature review on first aid provided by laypeople to trauma victims. *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, **56**. 10. sz., 1222–1227.
- Teague, G. és Riley, R. (2006): Online resuscitation training. Does it improve high school students' ability to perform cardiopulmonary resuscitation in a simulated environment? *Resuscitation*, **71**. 3. sz., 352–357.
- Uray, T., Lunzer, A., Ochsenhofer, A., Thanikell, L., Zingerle, R., ... és Sterz, F. (2003): Feasibility of life-supporting first-aid (LSFA) training as mandatory subject in primary schools. *Resuscitation*, **59**. 2. sz., 211–220.



Zöldi Bianka fotója
„Ezt a képet hosszú záridővel
csináltam, így értem el ezt a
különleges hatást.”

Szanyi Dorottya: A pók
„A kép Balatonszemesen készült
nyáron, miután egy Pók az életünk-
re tört.”



ERDŐS ÁKOS

A rendészeti tisztté válás első nehézségei – A gyermeki elképzelések találkozása a realitással

ÖSSZEFOGLALÓ

A rendészeti hivatás nagyon sok gyermek álma. Az egyenruha, a fegyverek, a rendészeti munka során alkalmazott speciális eszközök már gyermekkorban vonzóvá teszik a pályát. Később, a felsőfokú tanulmányok megkezdése előtt sok fiatal továbbra sem adja fel álmait, így tanulmányait a rendészeti felsőoktatásban kívánja folytatni. Az utóbbi időben ugyanakkor azt tapasztaljuk, hogy a rendészeti tiszti pályát választó fiatalok jelentős része már a felvételi eljárás során elbukik, vagy azt követően rövid időn belül elhagyja a pályát.

Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy milyen tendenciák figyelhetők meg az utóbbi években a rendészeti felsőoktatásba jelentkező fiatalok bejutási eredményeiben. Továbbá arra keressük a választ, hogy a felvételi eljárás során nyújtott rossz eredmények és a korai pályaelhagyás mögött milyen okok lelhetők fel.

A vizsgálat során a Nemzeti Közszerológati Egyetem Rendészettudományi Karának adatait dolgoztam fel. Továbbá 65 esetben vetettem alá tartalomelemzésnek olyan jelentéseket, amelyeket pályaelhagyó hallgatók készítettek.

Annak, hogy a felvételi eljárás során sokan kiesnek, az okai összetettek. Ilyen okcsoport például a megfelelő fizikai és mentális felkészültség hiánya, esetenként pedig az, hogy a fiatalok saját képességeiket túlértékelik. A vizsgálat eredményei továbbá azt igazolják, hogy a felvételt nyert hallgatók pályaelhagyásának legfőbb okai – egyebek mellett – az alacsony kötelezettségtűrés, pályátévesztés, személyes túlvállalás, egészségügyi alkalmatlanság.

Kulcsszavak: rendészet, rendészeti felsőoktatás, pályaválasztás, pályaelhagyás, attitűd

GYERMEKI TERVEK – SZEREP- JÁTÉKOKTÓL A PÁLYAVÁLASZTÁSIG

A gyermek világának legmeghatározóbb tevékenysége kétségkívül a játék. A gyermek csecsemőkorától kezdve a játék során szerzi a legtöbb tapasztalatot. Történelmi

kutatások, kultúrantropológiai és néprajzi vizsgálatok egyértelműen bizonyítják, hogy már a több ezer évvel ezelőtt élő természeti népek is tisztában voltak vele: a játék a gyermek legfőbb tevékenységi formája (Kéri, 2015).

Világos, hogy a gyermek kezdetekben nem azért játszik, hogy tanuljon, illetve produktívvá, értékkeremtővé váljon. A gyermek számára a játék az örömszerzés egyik formája, amelyet spontán és szabadon választható módon gyakorolhat.

A játék lényegét, forrásait és az ember életében betöltött szerepét ez idáig számos különböző elmélet próbálta kimutatni és magyarázni.¹ Együttesen szemlélve ezeket világossá válik, hogy a gyermek számára a játék nemcsak a boldogság megszerzésének forrása, hanem a fejlődés és a tanulás leghatékonyabb eszköze is egyben. Kora gyermekkorban a játék egyaránt elősegíti a szociális, fizikai és kognitív funkciók fejlődését. Lényegében tehát a játék mint „nem tudatos” tevékenység az agy megismerőképeségének fejlesztését, ezáltal a világ jelenségeinek feldolgozását segíti, mozdítja előre, indirekt módon az elme tudatos funkcióinak „bejáratásával” (Balassa, 2018). A gyermek játék közben megtanulja kezelni frusztrációit, elfogadni mások véleményét, akaratát (Kun, 2013), másfelől pedig – a nyelvi-kommunikációs készségek fejlődése révén – szükségleteit, akaratát, céljait is megtanulja hatékonyan kifejezni (Balázs, 2011). A játék fontos szerepet tölt be a személyiség gazdagításában, a tanulásban, illetve az olyan gondolkodási műveletek gyakorlásában, mint az analízis, szintézis, absztrakció, általánosítás, rendszerezés, asszociáció vagy összehasonlítás. (Maármé, 2009).

Klönösen nagy jelentőségük van azoknak a játékformáknak, ahol a gyermek

különböző szerepeket vesz fel, s ezekben működik. Ilyenkor lehetősége van arra, hogy az adott szerep látószögéből tapasztalja meg önmagát, s hogy miként lehet szerepek átvételével saját identitást felépíteni (Morel és mtsai, 2000).

Az úgynevezett szerepjátékok gyökerei a csecsemőkorig nyúlnak vissza. A gyermek, születésétől kezdve legelső – lovgoltató, hintáztató, simogató, mondókázó

– játékait az anyjával játssza. Később ezek a cselekvési motívumok megjelennek a szerepjátékokban, amelyeket a gyerek a babáival vagy társaival játszik (Bús, 2013). A szerepjátékok lehetőséget teremtenek

az adott szerep látószögéből tapasztalja meg önmagát, s hogy miként lehet szerepek átvételével saját identitást felépíteni

különböző viszonyrendszerek (pl. szülő-gyermek, orvos-beteg, eladó-vevő vagy rendőr-bűnelkövető viszonyrendszer) működésének megtapasztalására. Ezekben a gyermek a játék közben elsajátíthatja, gyakorolhatja a különféle kommunikációs formákat és viselkedési normákat. „A szakirodalom szerepjátéknak azt a játéktevékenységet nevezi, amelyben a gyermek a felnőttek szerepét, tevékenységét és a felnőttek közötti viszonylatokat, sajátos játékkörülmények között: általánosított formában, képzelete segítségével és a felnőttek által használt tárgyak helyettesítésére szolgáló játékeszközökkel újraalkotja” (Kovács, 1985, 105. o.).

Az őskortól kezdve hátrahagyott tárgyi emlékeink arról árulkodnak, hogy az első játékeszközök különböző szerszámok és munkaeszközök kicsinyített másai voltak (Maármé, 2009). Úgy tűnik tehát, hogy

¹ E dolgozatban csupán jelzem, hogy ezek az elméletek rendkívül sokfélék. A legismertebbek egy összefoglalás szerint a következők: erőfelesleg-elmélet, üdüléselmélet, esztétikai játékelmélet, biológiai (ösztönös) játékelmélet, begyakorláselmélet, *Buytendijk* elmélete, a pszichoanalízis játékelmélete, fejlődéstani magyarázat, motivációelmélet, a cirkuláris reakció elmélete, orientációsreflex-elmélet, kompenzációs magyarázat (Maármé, 2009).

a gyerekek már ekkoriban is szerepjátékokban utánozták, mintázták a felnőtt közösség szerepeit és az általuk gyakorolt tevékenységeket. Akárcsak napjainkban, amikor a gyermek a szerepjátékokban tulajdonképpen eljátszza a munkát, s a megfelelő játékeszközök, helyszínek és egyéb feltételek segítségével az adott munka jellemző mozdulatait, illetve használja az ahhoz kapcsolódó verbális kifejezéseket (Bús, 2013).

Később az egyes szerepjátékok során a gyermeknek lehetősége van arra, hogy ne pusztán egy-egy felnőtti szerepbe, hanem a nemének az adott kultúrában és korszakban megfelelő felnőtti szerepbe helyezze el magát. Horváth Imre például *A Pál utcai fiúk* című – erősen a maskulinitás „köré” írt – regényben megjelenő szerepjátékok elemzése során megjegyzi: „Az összes szerepjáték, a katonásdi, indiánosdi, a vörösingesek rabló-pandúr-játéka, a »gittegyelet« mind-mind férfiak játéktereihez kapcsolódnak, a csatamezőhöz, a gyarmatosításhoz, a korabeli bűnüldözéshez és politikához. A játékok mozzanatai, a játékosok cselekvései hozzájárulnak maskulin identitásaik megerősítéséhez” (Horváth, 2016, 75 o.).

Utóbb felsoroltak közül a bűnöző és bűnüldöző szerepek megjelenését kifejező szerepjátékok régóta jól ismertek a gyermeki világban. Már a Kr. e. 2494–2345 időszakból származó ősi egyiptomi síremlékeket díszítő rajzok egyike is megörökít egy olyan jelenetet, ahol a gyerekek valamiféle rabló-pandúr játékot játszanak. A festményen a „tolvaj” szerepét játszó gyermek maszkot visel, őt pedig „rendőrök” üldözik

„rendőrbottal” a kezükben, míg mögöttük őt „rab” igyekszik éppen megszökni egy bekerített területről.²

Napjainkban is általános jelenség, hogy a gyerekek – jellemzően a fiúk – a rendőreinek szerepét magukra öltve játszanak egymással. A szerepjátékok során a rendőri szerep megjelenítése nem meglepő, hisz a gyermek a játék során azokat utánozza, azok szerepét veszi fel, akik érzelmileg közel állnak hozzá (pl. szülő, nagyszülő), ismétlődő vagy tartós kapcsolatban állnak vele (pl. rokonok, szomszédok), illetve akik tekintéllyel rendelkeznek, így például a tanár, tanító vagy a rendőr (Martin és Bush, 2000).

A gyermekkori vágyak – mint például egyenruhássá válni – sokáig meghatározó szerepet játszanak a fiatal életében. Korábbi kutatások eredményeiből

az rajzolódik ki, hogy a pályaválasztásról való gondolkodásban általános iskolás korban a gyermek számára továbbra is a vágyak, az érdeklődés állnak meghatározó helyen. A 7–8. osztályos tanulók és szüleik iskolaválasztási motivációit vizsgáló kutatás szerint (1. ábra) míg a szülők számára az elsődleges szempont, hogy az adott képzés érettségit és szakmát egyaránt biztosítson, addig a gyermekek számára az érdeklődés áll az első helyen a motivációk között. Szintén figyelemre méltó, hogy a diákok számára sokkal kevésbé fontos, hogy a saját képességeiknek megfelelő iskolát válasszanak maguknak, míg a szülők ezt is jobban szem előtt tartják (Tajtiné és Balázsné, 2010).

a festményen a „tolvaj”
szerepét játszó gyermek
maszkot visel, őt pedig
„rendőrök” üldözik
„rendőrbottal” a kezükben

² British Museum, London; BM/Big number: EA994; Registration number: 1879,1120.177

1. ÁBRA

Tanulók és szülők motivációja az iskolaválasztásnál (N=783)



FORRÁS: Tajtiné és Balázs, 2010, 10. o.

Egy másik, hasonló kutatás eredményei pedig azt mutatják, hogy az általános iskolások (N=637) jelentős többsége számára a saját elképzelés ereje *kifejezetten nagy* (57,5%) vagy *eléggé meghatározó* (29,0%) befolyással bír a pályaválasztásban (Hutflesz, 2011). A szülői mintakövetéssel kapcsolatban a kutatás megállapította, hogy a vizsgált általános iskolások 38%-ának, bár tetszik a szülők munkája, valószínűleg más választana magának, míg további 32%-uk biztos abban, hogy nem választaná szülei munkáját (Hutflesz, 2011). Azok a gyerekek, akik úgy vélték, konkrét elképzelésük van arról, hogy a jövőben milyen tevékenységet végeznének szívesen, olyan szakterületeket jelöltek meg, mint az állatgondozó, ács, autószerelő, cukrász vagy *rendőr*.

Az előzőekhez hasonlóan általános iskolások körében, de egy évvel később, az ország más területén végzett kutatás eredményei szerint a gyerekek által vágyott és megjelölt jövőbeli 19 szakma közül az első öt helyen a *szakács*, *informatikus*, *rendőr*, *pincér* és *cukrász* szakmák szerepeltek (Borosán és Vartman, 2012).

Még frissebb vizsgálati eredmények arra utalnak, hogy ezek a gyerekkori sajátosságok a pályaválasztást illetően az évek elteltével alig változtak. Egy 2017-ben végzett országos szintű, 9138 fős, súlyozott mintán alapuló kutatás eredményei

továbbra is azt mutatják, hogy az általános iskolások számára a jövőbeli munkával kapcsolatban a legmeghatározóbb, hogy biztos munkahelyük legyen, ne szoruljanak segílyre és érdekes legyen a munkájuk (Hajdu, Makó,

Nábelek és Nagy, 2017). A gyermeki vágyak jelentőségét jól mutatja, hogy az iskolások továbbra is olyan szakmák iránt érdeklődnek elsősorban, mint az állatgondozó (32,7%), *számítástechnikai szakember* (29,5%), *szakács* (28,9%), *járművezető* (20,3%), *pék*, *cukrász* (20,3%) (Hajdu, Makó, Nábelek és Nagy, 2017). A kutatók továbbá arra a következtetésre jutottak, hogy a jövőbeli pálya *kiválasztására* jelentős a szülők befolyása is.

Később, a felsőfokú tanulmányok megkezdése előtt – a fiatalok tapasztalása, érése révén – a motiváló tényezők fontossági sorrendje némiképp átrendeződik. Egy 1307

fős mintán végzett kutatás eredményei szerint például a felsőoktatási továbbtanulás indokaiként olyan szempontok válnak fontossá, mint az egzisztenciális érvényesülés (magasabb fizetéssel, diplomásként könnyebb állást találni) és a presztízs (a diplomásokat jobban becsüli a társadalom) (Kispálné és Vincze, 2009). A jelen tanulmány szempontjából meghatározó személyi körhöz, az úgynevezett Z generációhoz³ tartozó fiatalok körében végzett, felsőoktatási motivációkat vizsgáló kutatás eredményei szintén azt mutatják, hogy a továbbtanulásra leginkább motiváló tényezők között olyanok állnak a legelső helyeken, mint a későbbi anyagi függetlenség biztosítása, a jövőbeli célok könnyebb megvalósíthatósága, az egyszerűbb munkahelytalálás vagy a biztos egzisztencia megteremtése (Juhász, 2017).

A Z generáció megjelenése a rendészeti képzésben is új kihívásokat hozott (Hege-dűs és Fekete, 2018). Sokan a középiskolai éveket követően is tovább dédelgetik gyerekkori elképzeléseiket, így az egyenruhás hivatás iránti vágyukat is. A hivatásos léthez – vagy inkább az egyenruhához – fűződő pozitív attitűdöket a szülők, a környezet mellett a médiumok által sugárzott információk is képesek alakítani. Bár ennek sokan talán túlzott jelentőséget biztosítanak. Túlzó vélekedésnek gondolom például, hogy a fiatalok kellő élettapasztalat hiányában automatikusan elfogadják a látottakat és követendő mintának tekintik a filmekben, tévéműsorokban sugárzott információkat. Mindenesetre *Bajomi-Lázár* (2017) úgy véli, hogy a médiumok által közvetített hatás nem nagy, nem közvetlen és irányát nem lehet előre jelezni. A hivatá-

sos pályaválasztással kapcsolatos kutatások eredményei is csupán arra utalnak, hogy a rendőrök, katonák és más egyenruhás, fegyveres hivatások munkáját, életét bemutató műsorok *valamilyen mértékben* képesek hatást gyakorolni a fiatalok attitűdjére, elképzeléseire e szakmákat illetően. A baj viszont az, hogy a közvetített információ e csatornákon átszűrődve gyakran téves, hiányos vagy torz formában jut el a befogadóhoz.

Ez utóbbi oka részben az egyenruhás kultúrának a sajátos jellemzőiből ered. A rendészet esetében az olyan

szervezetkulturális jellemzők, mint a gyanakvás (Erdős, 2018b), távolságtartás a civilektől, a sajátos rendőrnyelv (Kozáry, 2017), a szervezet tényszerűen nem ismert, mégis izgalmasnak tűnő világának képzete mind hozzá-

járulhatnak ahhoz, hogy a civilek – valós ismeretek hiányában – önmaguk alakítsák ki az egyenruhás hivatásról alkotott képet, s azt esetenként saját fantáziájuk révén színesebbé tegyék.

Kanyóné (2002) szerint az egyenruhás léthez vezető úton öt különböző pályamotivációs tényező jut kiemelt jelentőséghez:

1. Azonosulás, mintakövetés;
2. A pálya érdekességei, sajátosságai;
3. Erőbizonyítás, kompetenciapróba;
4. Objektív, szubjektív előnyök;
5. Kényszerből, kizárásos alapon történő választás.

E fentiekben belül a gyermekkori elképzelések, álmok valamilyen formában két esetben is jelentőséghez jutnak. A szerző szerint az „azonosulás, mintakövetés” ka-

a médiumok által
közvetített hatás nem nagy,
nem közvetlen és irányát
nem lehet előre jelezni

³ Az 1996 (1997) és 2010 között születettek generációja

tegóriába sorolhatók az olyan motivációs források, mint a gyermekkori élmények (katonás játékok, filmhősök, regényhősök), illetve az adott szerephez kapcsolódó külső identitásjelekhez való vonzódás (pl. az egyenruha, a fegyver). „A pálya érdekességei, sajátosságai” kapcsán pedig olyan tényezők jutnak meghatározó szerephez, mint például a pálya változatosságának, mozgalmasságának, illetve kockázatának romantikája (Kanyóné, 2002).

Habár ez utóbbi vizsgálat a katonai pályát választók körében zajlott, okkal feltételezhetjük, hogy ezek a megállapítások a rendészeti pályaválasztással (pl. rendőri, pénzügyőri) kapcsolatban is megállják a helyüket. Egy 2017–2018 közötti időszakban végzett kutatás eredményei alapján, amelyben rendészeti és más közigazgatási szervek dolgozóit vizsgálták, a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a biztos állás reménye, a szakmai fejlődés lehetősége mellett leginkább *a munka érdekessége* vonzza a fiatalokat a közszférába (Magasvári-Szakács, 2018).

Egy rendészeti felsőoktatás iránt érdeklődő fiatalokkal korábban végzett kutatás adataiból arra következtethetünk, hogy ekkorra (18–20 éves kor körül) az egyenruha iránti vonzerő *elmosza a nemiséghez kapcsolódó, addig egyértelmű preferenciákat*. Legalábbis, ami a rendészeti tiszt hivatást illeti. Napjainkban a nappali munkarendű rendészeti tisztképzés iránt érdeklődő fiatalok nem szerinti megoszlása csaknem azonos arányú (Varga, 2014).

A tényleges pályaválasztásig eljutva tehát a rendészeti pálya, az egyenruhás hivatás motívumai számos helyen felfedezhetők a gyermekek játékvilágában, álmaiban és különböző terveiben. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a rendészeti tiszt pályával kapcsolatban ezek a gyermeki álmok, elképzelések *sok esetben csak a pályára lépés folyamatában, a kiválasztási és felkészítési eljárásban találkoznak a realitással*, annak ellenére, hogy a rendészeti felsőoktatás képzéseire jelentkező hallgatók a rendészeti

tiszt hivatással kapcsolatban már korábban is számos csatornán keresztül valós információkhoz juthatnának (Varga, 2014). S úgy tűnik, a fiatalok terveinek, elképzeléseinek találkozása a realitással – azaz a jogalkotó és a rendészeti szervek tényleges

elvárásaival – *egyre többször vezet sikertelen próbálkozásokhoz* a felvételi eljárás, illetve a rendészeti alapfelkészítési eljárás keretében.

A VIZSGÁLAT CÉLJA ÉS MÓDSZERTANA

E tanulmány célja megvizsgálni, hogy a rendészeti felsőoktatásba átvett, úgynevezett tisztjelölti jogállás⁴ bevezetése óta milyen tendenciák figyelhetők meg a rendészeti tiszt felkészítést megelőző *alkalmassági vizsgálatok* eredményeiben a megfelelést illetően, továbbá a képzés első öt hetében zajló rendészeti alapfelkészítés

⁴ A tisztjelölti jogállás a rendészeti felsőoktatás vívmányaként, 2016-tól bevezetett új jogállási forma, amely a felvételt nyert hallgatók jogállását jelöli, és sajátos átmenetet képez a hivatásos szolgálati jogviszony és a hallgatói jogviszony között (Szabó, 2018b). A tisztjelölti jogviszony, minthogy a hivatásos szolgálati és a felsőoktatási hallgatói jogviszony kereszttetszetében helyezkedik el, egy *quasi hivatásos jogviszonynak* tekinthető (Erdős, 2018a).

intenzív szakaszának – továbbiakban: *alapkiképzés* – teljesítését illetően.

E célból adatelemzés alá vontuk a rendészeti felsőoktatásba jelentkező személyek alkalmassági vizsgálatának eredményeit a 2016–2018 közötti időszakból. A feldolgozott számadatokat, információkat részben az Oktatási Hivatal nyilvántartásaiból, részben pedig a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Rendészettudományi Karának adattárából nyertük ki.

A rendészeti felsőoktatásba jelentkezők alkalmassági vizsgálatával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a felvételre jelentkezőknek három részből álló alkalmassági vizsgálati eljárás on kell részt venniük:

- fizikai alkalmassági vizsgálat;
- egészségügyi és pszichológiai alkalmassági vizsgálat;
- orientációs beszélgetés en alapuló vizsgálat.

Az adatelemzés alá vont vizsgálati eredmények alapján következtethetünk arra, hogy az elmúlt években milyen felkészültséggel érkeztek a felvételizők a felvételi eljárásra; mennyire lehettek tisztában saját képességeikkel, felkészültségükkel, illetve alkalmasságukkal.

A rendészeti tisztí pályával kapcsolatos elképzelések és a realitás ütközésének következő – és talán a legegységertelműbb következtetésekre lehetőséget adó – színtere az alapkiképzés időszaka. A felvételt nyert hallgatók (tisztjelöltek) általában ekkor találkoznak először ténylegesen a rendészeti hivatás sajátosságaival (mint amilyen az egyenruha-viselés, a hierarchia, a parancsuralmi rendszer, a különböző konkrét kötelezettségek, a fizikai és pszichés igénybevétel).

Ennek az időszaknak a vizsgálatához az alapkiképzés során leszerelő, azaz a tisztjelölti pályát elhagyó hallgatók által elkészített jelentések *tartalom elemzését* végeztem el. A kutatás során 65 esetben kaptunk értékelhető és tartalom elemzés alá vonható jelentést. Ezek alapján az alábbi kérdésekben igyekszünk lehetséges választókat találni:

- Az alkalmassági vizsgálatokon „megfelelt” minősítést szerzett, majd a felsőoktatási eljárás on felvételt nyert tisztjelöltek milyen okból hagyják el a rendészeti képzést;
- Mi a szerepük a leszerelésekben a rendészeti hivatással kapcsolatos romantikus, illetve téves elképzeléseknek?

az egyenruha-viselés, a hierarchia, a parancsuralmi rendszer, a különböző konkrét kötelezettségek

Az alkalmassági vizsgálatok eredményeinek elemzése

2016 és 2018 között hazánkban a szeptemberben induló felsőoktatási képzésekre – a normál- és pótfelvételi eljárásokat egyaránt számítva – összesen 340.457 fiatal jelentkezett. 2016-ban összesen 119.525 (normál eljárásban 111.219, pótfelvételin 8306) fő, 2017-ben összesen 113.232 (normál eljárásban 111.219, pótfelvételin 7364) fő, 2018-ban pedig összesen 107.700 fő. A három év átlagát tekintve az összes felvételizőnek 2,36%-a próbált meg bejutni a rendészeti felsőoktatásba, azaz a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Rendészettudományi Karának valamely szakára (2016-ban a felvételizők 2,5%-a, 2018-ban és 2017-ben a felvételizők 2,3%-a).

A részletes adatokból is az látszik, hogy a rendészeti felsőoktatás iránt minden évben jelentős az érdeklődés (*1. táblázat*).

A túljelentkezés a nappali, államilag finanszírozott képzések esetében jellemző. A tisztjelölti jogállásban képzést folytató hallgatók e kategóriába tartoznak, azzal a

kiegészítéssel, hogy számukra a jogalkotó, speciális jogállásukból kifolyólag további jogokat, kedvezményeket biztosít, illetve követelményeket határoz meg.

1. TÁBLÁZAT

A rendészeti felsőoktatásba jelentkezők 2016–2018 között (fő)

	Összes jelentkező	Nappali képzésre jelentkezők	Valamely képzést első helyen megjelölők	Nappali képzésre felvettek ¹	Tisztjelölt jogállású (nappali képzésű) hallgatók
2016	3094	1767	2342	272	218
2017	2636	1303	2045	286	240
2018	2498	1347	1912	243	175

FORRÁS: saját szerkesztés

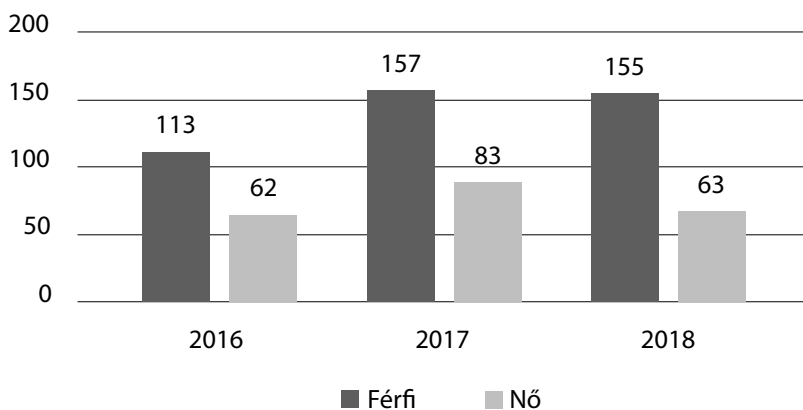
¹ A nappali képzésre felvett hallgatók között vannak olyanok is, akik, bár nappali munkarendben folytatják tanulmányaikat, nem minősülnek tisztjelölti jogállású hallgatóknak (pl. migrációs, magánbiztonsági vagy büntetés-végrehajtási szakirányokon).

A korábban említett vizsgálatokból kiderül, hogy a rendészeti hivatás iránt érdeklődő fiatalok nemi megoszlása csaknem azonos arányú (Varga, 2014). Az elmúlt

három év adataiból ugyanakkor világosan látszik, hogy a felvételi eljárás végére a nemek aránya a férfiak irányába tolódik el (2. ábra).

2. ÁBRA

A felvételt nyert tisztjelöltek nemi megoszlása (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

A felvételi eljárás a jelentkezést követően az alkalmassági vizsgálatokkal veszi kezdetét. A fizikai, egészségi és pszichológiai alkalmassági vizsgálat előírásait, a teljesítendő követelmények rendszerét – amelyek azonosak a rendészeti szerveknél támasztott elvárásokkal (Magasvári, 2018) – a jogalkotó határozza meg. Az egyes rendvédelmi szervek hivatásos állományú tagjainak fizikai, egészségi és pszichikai alkalmasságáról, közalkalmazottainak és köztisztviselőinek munkaköri egészségi alkalmasságáról, a szolgálat- illetve keresőképtelenség megállapításáról, valamint az egészségügyi alapellátásról szóló 57/2009. (X. 30.)

IRM-ÖM-PTNM együttes rendelt (röviden: alkalmassági rendelet) meghatározza azokat a minimumkritériumokat, amelyeknek a *fizikai alkalmassági teszt* során a pályázónak meg kell felelnie. Továbbá leírja azokat a *vizsgálható egészségügyi, illetve pszichés eredetű tényezőket*, amelyek kizárják a hivatásos pályára való alkalmasságot. Az alkalmassági vizsgálat utolsó mozzanata a *pályalkalmassági orientációs beszélgetés*, amelynek során egy bizottság előre meghatározott szempontok alapján felméri a felvételiző pályamotivációit, illetve az esetleges kizáró tényezők jelenlétét.

Az effajta *alkalmassági rendszer* legfőbb ismértve, hogy:

- **egyértelmű**, minthogy a jogszabály vagy más írott norma, illetve protokoll félreérthetetlen módon (sok esetben számszerűen) kifejezi az alkalmasság vagy alkalmatlanság kategóriáinak kerekeit – bár az alkalmasságot vizsgáló orientációs beszélgetés esetében aránylag széles teret biztosít a bizottság tagjainak;
- **többszintű**, tekintve, hogy a pályázó alkalmassági vizsgálata több egymást követő és egymásra épülő eljárásban zajlik;

- **merev**, a jogszabályi forma ugyanis nem vagy csak nagyon korlátozott módon ad lehetőséget az egyedi elbírálásra, differenciálásra (pl. nemek vagy életkor tekintetében), továbbá maga az alkalmasságot vizsgáló rendszer egésze is csak a jogalkotói működés beindításával változtatható;
- **minimális**, tekintettel arra, hogy a vizsgálatok során az „alkalmas” minősítés megszerzése minimumfeltételek teljesítéséhez, vagy annak való megfeleléshez van kötve;
- **negatív irányú**, minthogy a vizsgálatok során nem a leginkább alkalmasokat választják ki (akik a legjobb teljesítményt nyújtják), hanem az alkalmatlanokat szűri ki, akik nem tudnak a minimumfeltételeknek megfelelni.

Mindezek által az alkalmassági vizsgálatok inkább tekinthetők egyfajta *alkalmatlanságot szűrő vizsgálatnak*, a kiválasztási rendszer egésze pedig egyfajta *leválasztási rendszernek*.

Az elmúlt évek adatai azt mutatják, hogy a meglehetősen nagy mértékű érdeklődés és jelentkezési hajlandóság ellenére a pályázók egy jelentős része végül neki sem vág az alkalmassági vizsgálatoknak. A vizsgált három évben átlagban a jelentkezők 33,5%-a meg sem jelenik az első alkalmassági teszten (2016-ban 33,4%; 2017-ben 32,6%; 2018-ban 34,5%). A visszalépések okaira azonban még csak következtetni sem tudunk, minthogy ezek a személyek a jelentkezés benyújtásán kívül a rendészeti oktatási intézménnyel nem kerülnek kapcsolatba.

Az életkor és nemek szerint differenciáló fizikai alkalmassági vizsgálat célja annak a megállapítása, hogy a pályázó

rendelkezik-e azzal a minimális fizikális, erőnléti állapottal, alapkondícióval, amely a rendészeti munkához, illetve a rendészeti tisztí képzéshez szükséges. A vizsgálat során a pályázók hét különböző mozgásformából (fekvőtámasz, hajlított karú függés, fekvőnyomás, ingafutás, távolugrás, felülés, síkfutás) köteles ötöt végrehajtani azzal a megkötéssel, hogy ezek közül a 2000 méteres síkfutást kötelező mindenkinek teljesíteni, a többit szabadon megválaszthatják.

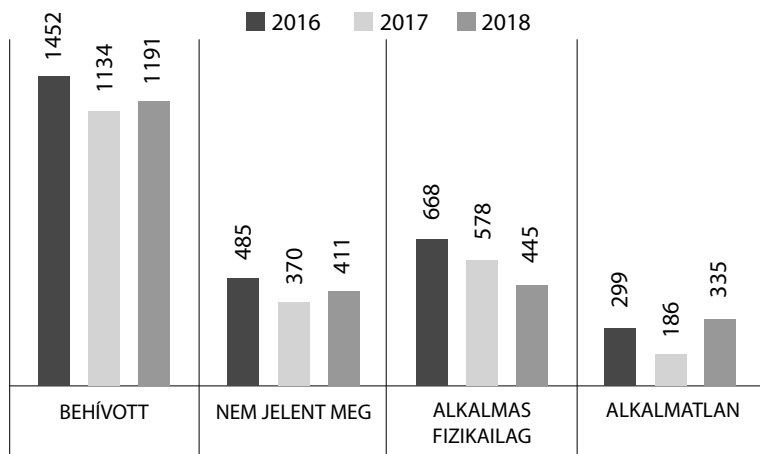
Az alkalmassági rendelet az egyes mozgásformák végrehajtásának pontos leírását

tartalmazza, továbbá a felsőoktatási intézmény a nyílt napok alkalmával lehetőséget biztosít az érdeklődők számára, hogy megtekintsék és kipróbálják az alkalmassági gyakorlatok helyes végrehajtását.

Mindezek ellenére az tapasztalható, hogy a fizikai alkalmassági vizsgálatokon évről évre jelentős a lemorzsolódás. 2016-ban a felvételizők 30,9%-a, 2017-ben 24,4%-a, míg 2018-ban 43%-a szerzett „alkalmatlan” minősítést az erőnléti vizsgálaton (3. ábra).

3. ÁBRA

A fizikai vizsgálatok eredményei 2016–2018 között (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

A fizikai alkalmatlanság magas arányának okai feltehetően összetettek. Annyi bizonyos, hogy a gyermekek körében végzett országos szintű, reprezentatív vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a fiatalok többsége rendkívül mozgásszegény életet él. A 11–18 éves

a fiatalok többsége
rendkívül mozgásszegény
életet él

magyar fiatalok alig ötödéről mondható el, hogy napi szinten eleget mozog. Különösen problémás a lányok helyzete: még hatodik sem teljesíti a WHO által ajánlott napi mozgásmennyiséget és -intenzitást – amely napi legalább 60 perc mérsékelt intenzív/in-

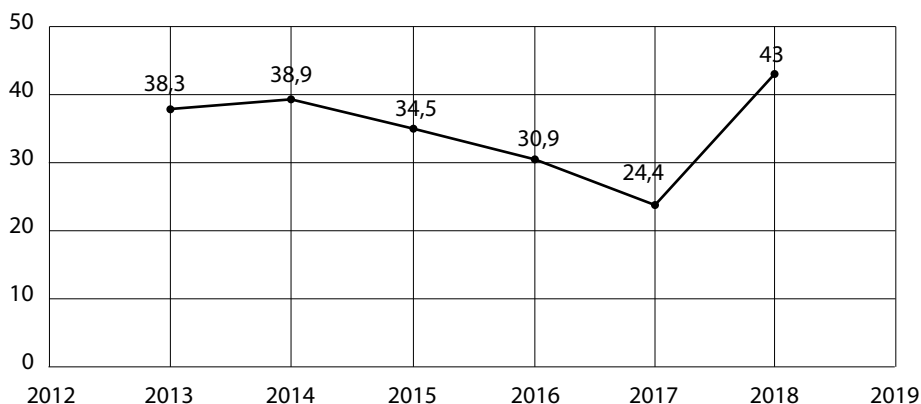
tenzív testmozgást jelent (WHO, 2010). A fiatalok egészségmagatartását rendszeresen vizsgáló kutatások, az elmúlt három vizsgálati időszakban ugyanakkor azt jelzik, hogy ezen a területen némi fejlődés mutatkozik (Németh, 2014).

A rendészeti felsőoktatásba jelentkezők fizikai alkalmatlanságának ilyen magas

aránya sem pusztán az elmúlt három évben tapasztalható. 2013-ig visszatekintve azt láthatjuk, hogy szinte minden évben a jelentkezőknek *több mint az egyharmada* elbukik a fizikai alkalmassági vizsgálatokon (4. ábra).

4. ÁBRA

A fizikai vizsgálaton alkalmatlan minősítést szerzők aránya 2013–2018 között (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

Annak ellenére, hogy a gyerekek napi mozgásmennyiségét illetően pozitív a trend, még ma is súlyos probléma, hogy rendkívül mozgásszegényen élnek a magyar fiatalok. Egyébiránt az ajánlott napi minimális mennyiségű mozgás teljesítése sem feltétlen jelenti azt, hogy az adott személy képes lesz a rendészeti alkalmassági vizsgálatok teljesítésére.

A fizikai alkalmatlanság másik oka lehet, hogy a pályázók nem készülnek a vizsgálatokra, nem próbálják ki magukat a feladatok végrehajtásában, s esetenként

nincsenek is tisztában saját fizikai képességeikkel, hovatovább jelentősen felülértékelik azokat.

a fiúk 75,9%-a, a lányok 52,1%-a) „jónak” vagy „nagyon jónak” minősítette saját állóképességét

Két korábbi hazai vizsgálat eredményeit összehasonlítva azt látjuk, hogy a 7. és a 9. osztályos tanulók jelentős része (7. osztály esetében a fiúk 78,4%-a, a lányok 64,3%-

a; 9. osztály esetében a fiúk 75,9%-a, a lányok 52,1%-a) „jónak” vagy „nagyon jónak” minősítette saját állóképességét (Szabó, 2003). Ehhez képest egy másik vizsgálat, amely ténylegesen lemért eredmények alapján kalkulálta a diákok teherbírását,

azt állapította meg, hogy a 7–10. osztályos diákok kevesebb mint 10%-ának volt „jó” teherbírása. A többség „elfogadható”, illetve „gyenge”, jobb esetben pedig „közepes” minősítést ért el (Borkovits, 2013). Az említett kutatások összehasonlításából származó következtetéseinket természetesen óvatosan kell kezelni, hiszen a vizsgálatok eltérő időben és eltérő mintán készültek. Másfelől a feltevés helyességét, miszerint sok felvételiző fiatal azért bukik el a fizikai alkalmassági vizsgálaton, mert nem rendelkezik kellően objektív információval saját képességeit illetően – így nem is készül fel megfelelően – alátámasztani látszanak azok a nemzetközi kutatási eredmények, amelyek egyértelműen rávilágítottak arra, hogy a kamasz diákok következetesen – a

valóságosnál akár négyszeresen nagyobb mértékben – túlértékelik saját aktivitásukat, fizikai teljesítményüket (Csányi, 2010; McMurray és mtsai, 2004).

Azt talán teljes bizonyossággal kijelenthetjük, hogy a fizikai alkalmassági vizsgálatok során „alkalmatlan” minősítést szerzők magas száma semmi esetre sem valamelyik *nem* gyengébb teljesítményéből fakad. A vizsgált időszakban ugyanis a fizikailag alkalmatlan pályázók nemi megoszlása meglehetősen kiegyensúlyozott (2. táblázat). Ami egyébként bizonyítani látszik, hogy az alkalmassági vizsgálat nemek szerinti differenciáló rendszerét megfelelően alakították ki.

2. TÁBLÁZAT

A fizikai vizsgálaton alkalmatlan minősítést szerzők nemi megoszlása 2016–2018 között (fő)

	Fizikailag alkalmatlan férfi	Fizikailag alkalmatlan nő
2016	151	148
2017	105	81
2018	156	179

FORRÁS: saját szerkesztés

Az egészségügyi és pszichológiai alkalmassági vizsgálatok adatait áttekintve úgy tűnik, hogy a fizikai próbatételt követően már jóval nagyobb a megjelenési hajlandóság az egészségügyi és pszichológiai méréseken. Amíg a fizikai alkalmassági vizsgálatra berendeltek átlagosan 33,5%-a nem

jön el a megmérettetésre, addig a fizikailag alkalmasnak ítélt hallgatóknak mindössze néhány százaléka dönt úgy, hogy nem vesz részt a további vizsgálatokban (2016-ban 5,8 %; 2017-ben 3,4 %; 2018-ban 2,5 %). Az elmúlt évek számadatai pedig azt mutatják, hogy a rendészeti tiszt pályára

a fizikailag alkalmasnak ítélt hallgatóknak mindössze néhány százaléka dönt úgy, hogy nem vesz részt a további vizsgálatokban

készülők között csökken az egészségügyi vagy pszichológiai szempontból alkalmatlan személyek aránya.

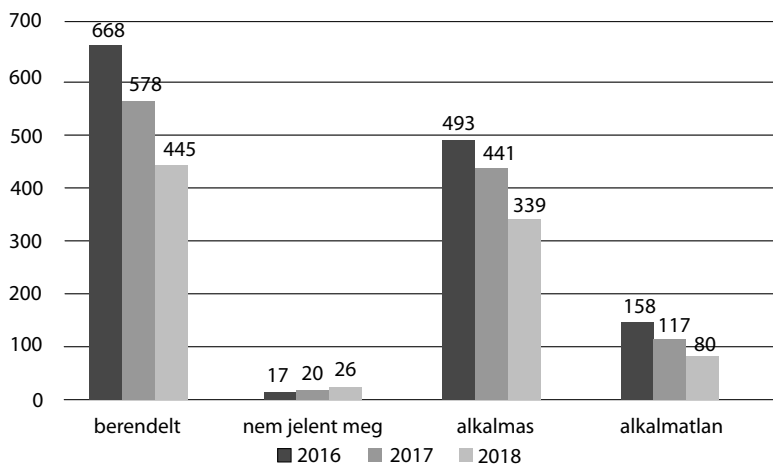
Az egészségi és pszichológiai alkalmassági vizsgálatokon megjelent pályázóknak 2016-ban 24,3%-a, 2017-ben 21%-a, míg 2018-ban már csak 19%-a szerzett „alkalmatlan” minősítést (5. ábra).

A hatályos jogszabály értelmében az egészségi, illetve pszichológiai alkalmassági vizsgálatok elsőfokú eredményeivel szemben – ellentétben a fizikai alkalmassági vizsgálattal – a pályázónak lehetősége van fellebbezéssel élni.

A fellebbezés lehetőségét sokan ki is használják, mindazonáltal ezen felvételizők egy része a későbbiekben nem él ténylegesen az újabb vizsgálat lehetőségével. 2017-ben például első fokon 185 személyt minősítettek egészségi vagy pszichikai okok miatt alkalmatlannak. 85,9%-uk (159 fő) fellebbezett a döntés ellen, ugyanakkor a másodfokú vizsgálaton már csak 117 fő jelent meg. Közülük a másodfokon eljáró egészségügyi szolgálat 68 főt minősített „alkalmas”-nak.

5. ÁBRA

Az egészségügyi és pszichológiai alkalmassági vizsgálatok eredményei 2016–2018 között (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

A felvételi eljárás utolsó része az úgynevezett pályaalkalmassági orientációs beszélgetés. Az eljárás egy három főből álló bizottság előtt zajlik (1 fő oktató, 1 fő valamely rendészeti szerv hivatásos állományú tisztje, 1 fő felsőbb évfolyamos tisztjelölt/hallgató).

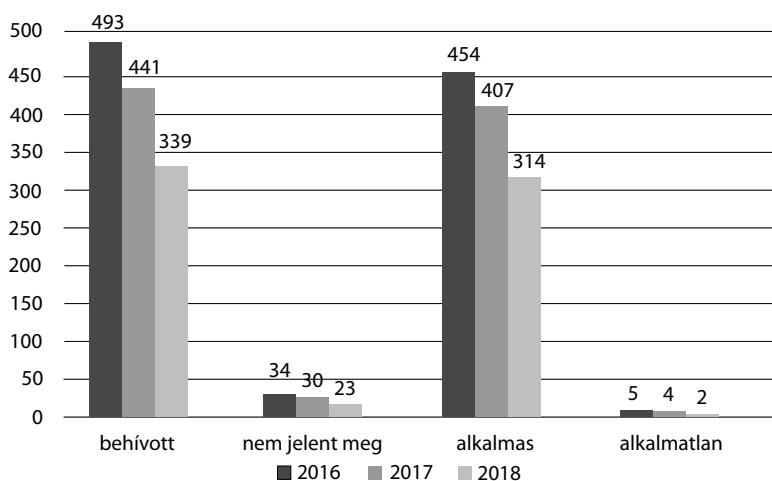
A pályaalkalmassági motivációs beszélgetés célja annak a felmérése, hogy a pályázó megfelelően motivált-e a rendészeti hivatásra, illetve nem rendelkezik-e olyan tulajdonsággal, amely esetlegesen a hivatás gyakorlására alkalmatlanná teszi.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az orientációs beszélgetésen a megjelenő felvételizők között az „alkalmatlan” minősítést szerzők aránya a legtöbbször az 1%-ot sem éri el (2016-ban 1,08%; 2017-ben 0,97%; 2018-ban 0,63%). Ugyanakkor – a számos

vizsgálat és fizikai próbatétel sikeres teljesítése ellenére – minden évben a beszélgetésre berendeltettek mintegy 6,7%-a nem jelenik meg az orientációs elbeszélgetésen (6. ábra).

6. ÁBRA

A pályaaalkalmassági orientációs beszélgetés eredményei 2016–2018 között (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

A pályaaalkalmassági orientációs beszélgetések tapasztalatai azt mutatják, hogy a pályázók egy része téves vagy torz információkon alapul, illetve romantikus hiedelmekkel átitatott elképzelésekkel rendelkezik a rendészeti hivatást illetően. Kiváltképp a bűnügyi szakterület vonatkozásában. Több esetben pedig a pályázónak az sem teljesen világos, hogy az általa választott szakirány hallgatójaként mely rendészeti szerv (pl. a Rendőrség vagy Nemzeti Adó- és Vámhivatal) állományába kerül majd. Hasonló tapasztalatokról számol be *Bolgár és Szekeres* (2015). A szerzők a katonatiszti hivatásra jelentkező pályázók orientációs beszélgetéseinek gyakorlati ta-

pasztalatait összegezve megjegyzik: „a jelöltek próbálnak ugyan tárgyi tudásról beszámolni, de ez ebben az életkori szakaszban természetesen még hiányzik” (291. o.).

Az alapkiképzést illető vizsgálati eredmények elemzése

Az alkalmassági vizsgálatokat követően a pályázókat a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet előírásai alapján kalkulált felvételi pontok alapján veszik fel a különböző rendészeti szakokra és szakirányokra. A rendvédelmi feladatokat ellátó szervek hivatásos

állományának szolgálati jogviszonyáról szóló 2015. évi XLII. törvény előírásai szerint a felvételt nyert tisztjelöltek a beíratkozást követő hat hónapig rendészeti alapfelkészítésen vesznek részt. Az alapfelkészítés első öt hete az úgynevezett *intenzív képzési szakasz* (más néven *alapkiképzés*). Az alapkiképzés során a tisztjelöltek megismerkednek a rendészeti hivatás leg-

fontosabb jellegzetességeivel, mint az egyenruha, a szigorú hierarchikus rend, a parancsuralmi rendszer, vagy az alaki és szervezeti szabályok előírásai. Az első öt hétben tehát szigorúan szabályozott, zárt rendben zajlik a képzés, azzal a további megkötéssel, hogy az állomány az első hétvégét is köteles az intézményben tölteni.

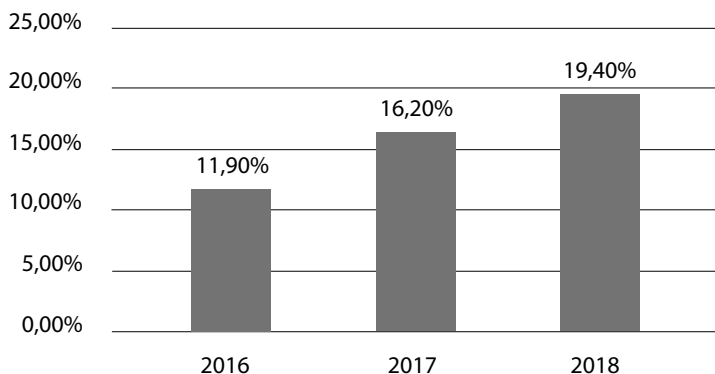
az alapfelkészítés első öt hete az úgynevezett intenzív képzési szakasz (más néven alapkiképzés)

Az elmúlt évek tapasztalatai és számadatai azt mutatják, hogy a fiatal pályakezdők a rendészeti alapfelkészítés intenzív szakaszának első öt hetében évről évre egyre többen hagyják el a tisztjelölti pályát (7. ábra). A képzést folytató intézmény és a „megrendelő” rendészeti szervek számára mindenképp érdeklődésre tarthat számot

– és feltehetően a laikus olvasót is érdekli –, hogy az összetett alkalmassági eljárás ellenére miért ez a romló tendencia; mi az oka annak, hogy minden évben átlagosan a tisztjelölti állomány mintegy 15,8%-a (2016-ban 11,9%-a; 2017-ben 16,2%-a; 2018-ban 19,4%-a) már az első öt hét során elhagyja a képzést – azaz *leszerel*.

7. ÁBRA

Leszerelők aránya a felvételt nyert tisztjelöltek számához viszonyítva 2016–2018 között (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

A korai pályaelhagyás lehetséges okainak feltárása céljából tartalomelemzést végeztünk a leszerelés mellett döntő tisztjelöltek által készített jelentéseken. 65 esetben kaptunk értékelhető eredményeket.

A mintában szereplő tisztjelöltek közül 50 fő a Rendőrség, 13 fő a Nemzeti Adó- és Vámhivatal, további két fő pedig az Országos Katasztrófavédelmi Főigazgatóság állományába tartozott, s

innen szerelt le a rendészeti alapfelkészítés első öt hete alatt.

A tisztjelöltek átlagosan 6-7 napot töltöttek el a rendészeti alapfelkészítésen. Az átlagot adó szélsőértékek egy és huszonöt

nap között mozognak (8. ábra). A vizsgált időszakban három fő már egy nap után elhagyta a képzést, míg egy fő csaknem az alapkiképzés végéig, egészen a huszonötödik napig maradt az intézményben.

8. ÁBRA

Leszerelők száma az alapkiképzésen eltöltött idő alapján (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

Az elmúlt évek adatai azt mutatják, hogy a legtöbb pályaelhagyás az alapkiképzés első napjaiban (0–7. nap között) történik, illetve miután a hallgatók az első két hetet követően először hagyhatják el az intézményt a hétvégére.

A fent már említett, vizsgálatba vont 65 jelentésben a leszerelők egy része több, egymástól tartalmilag jelentősen eltérő indokot fogalmazott meg. A tartalomelemzés eredményeként azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az egyénenként eltérően megfogalmazott indokok mögött felfedez-

hető leszerelési okok (N=)összességében az alábbi öt csoportba sorolhatók:

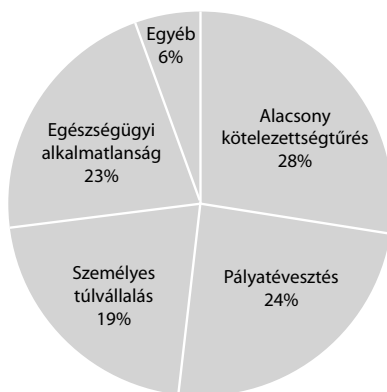
1. alacsony kötelezettségtűrés;
2. pályatévesztés;
3. személyes túlvállalás;
4. egészségügyi alkalmatlanság; valamint
5. egyéb indokok.

A felsorolt pályaelhagyási okcsoportok előfordulási arányát a 9. ábra szemlélteti.⁵

⁵ Az alacsony elemszám ellenére főként százalékos értékeket ütköztetünk, hogy jól érzékeltesük az arányokat.

9. ÁBRA

Pályaelhagyási okok csoportjai és megoszlásuk (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyes csoportokba sorolt indokok mögöttes oksági tartalmát a következőkben igyekezzük földeríteni.

Alacsony kötelezettségtűrés (N=23).

Ebbe a csoportba soroljuk azokat az indokokat, amelyek a tisztjelölti jogállás vagy a rendészeti hivatás jellegzetességeiből fakadó kötelezettségek elutasításával állnak kapcsolatban.

A leszerelők a tisztjelölti jogállással összefüggésben alapvetően azokkal a kötelezettségvállalásokkal nem tudtak hosszú távon

azonosulni, amelyek a jogszabály által tartalmilag jelentősen kötött tanulmányi szerződésükből származnak. Ilyennek tekinthető például, hogy a szerződés aláírásával a tisztjelöltnak vállalnia kell, hogy a hivatásos állományba vételét követően, legalább a rendészeti alapképzés kétszeresének megfelelő időtartamban a vele ösztöndíjszerződést kötő rendészeti szervnél szolgálatot teljesít. Tekintve, hogy jelenleg a képzési idő négy év, a szerződő összesen legalább 12 évre kötelezi el magát az egyenruhás

a szerződő összesen legalább 12 évre kötelezi el magát az egyenruhás hivatás mellett

hivatás mellett. De leszerelési indokként szerepelt a tisztjelölti jogállásból fakadó teljesítménykényszer is, minthogy a tisztjelölt nem megfelelő tanulmányi eredménye esetén a jogviszonyát felbontják (minimumkövetelmény a közepes tanulmányi átlag). Az önhibából eredő szerződésbontás, vagy a szerződési feltételek nem teljesítése pedig

költségtérítési kötelezettséget ró a szerződőre.

Az alacsony kötelezettségtűrésből származó leszerelések az esetek többségében ugyanakkor mégiscsak a rendészeti

kultúra sajátosságaival állnak szoros kapcsolatban. A pályát elhagyó tisztjelöltek jelentős része képtelen volt elfogadni a szigorú hierarchikus berendezkedést, az utasítások és parancsok rendszerét, illetve a képzéssel járó olyan kötöttségeket, mint a reggeli ébresztő vagy az irányított időbeosztás.

A fentiekkel összefüggésben figyelemre méltónak tartom azt is, hogy a pályaelhagyó tisztjelöltek nemi megoszlását tekintve a férfiak túlsúlyával találkozunk. 2018-ban

például a felvételt nyert és a leszerelő hallgatók arányszámának nemi megoszlását vizsgálva megállapítható, hogy míg a férfiak 17,4%-a hagyta el a képzést az első öt hétben, addig a nőknek mindössze 11,1%-a távozott. Visszaulva a

katonai hivatásválasztást motiváló tényezőkkel foglalkozó tanulmány megállapításaira (*Kanyóné*, 2002), ennek egyik lehetséges oka, hogy az olyan motiváló té-

nyezők, mint az erőbizonyítás vagy a kompetenciapróba a lányoknál sokkal hangsúlyosabban jelen vannak. A hivatkozott szerző szerint az erőbizonyítással és a kompetenciapróbával összefüggő motivációs eszköztárba sorolhatjuk a férfias kihívásoknak való megfelelés, a rátermettség, az alkalmasság, a „mire vagyok képes” bizonyításának motiváló tényezőit (*Kanyóné*, 2002). Ez alapján feltételezhetjük, hogy a nők, tekintve, hogy egy társadalmilag meglehetősen maskulin szervezetrendszer közösségéhez kívánnak csatlakozni, mentálisan sokkal inkább felkészítik magukat a várható kihívásokra, a rendészeti hivatás sajátosságaira, elvárásaira

(pl. a hierarchiára, a parancsrendszerre, a kötöttségekre). Esetükben talán pontosan ugyanezért jelen-

tősen kisebb az alacsony kötelességtűréssel indokolt leszerelések számaránya. A 2018-as évben például a nők mindössze 12,5%-a (N=1) hagyta el a pályát az alacsony kötelességtűrés csoportjába sorolt indokolással. A férfiaknál ez az arány akkor 41,9% (N=13) volt. Úgy tűnik, hogy a hölgyek esetében a személyes túlvállalás (37,5%) és a pályatévesztés (25%) jóval meghatározóbb a leszerelési indokok között.

Pályatévesztés (N=19). E kategóriába azok az indokok tartoznak, amelyek első-

sorban a tisztjelölt pályaválasztással kapcsolatos átgondolatlan, más által jelentősen befolyásolt vagy más miatt nem megfelelő döntésből származnak.

A leszerelők egy része sajnálatos módon

hozzátartozói – elsősorban szülői – nyomás hatására választotta a képzést.

Egy esetben találkoztunk olyan személlyel is, aki egy alkalommal már elhagyta a rendészeti alapfelkészítés intenzív

szakaszát még a befejezés előtt, azonban szülői presszió hatására egy év múlva újra visszatért. A gyakorlati eredmények ugyanakkor azt igazolják, hogy az ilyen kényszer hatására bevonuló hallgatók rendkívül rövid ideig képesek elviselni a képzés intenzív és főként gyakorlatias jellegét.

A pályatévesztő kategóriába tartozó leszerelők másik része egyértelműen kiforratlan vagy elhamarkodott pályaválasztás eredményeként kerül a képzésbe. Ők azok, akik valójában más képzési terület iránt érdeklődnek – pl. nemzetközi vagy államtudományi tanulmányok, színesztet,

gazdasági terület –, illetve külföldön tervezik jövőjüket vagy családalapításba kezdenének, s ezt nem tartják összeegyeztethetőnek a hivatásos léttel.

Az e kategóriába sorolt indokok harmadik típusa, amikor a tisztjelölt nem azt kapja a képzéstől és az általa választott hivatástól, amit korábban elképzelt. Az egyenruhás hivatással kapcsolatos irreális, romantikus elképzelések, illetve a filmek, tévéfilmsorozatok által sugallt kép gondolattorzító hatása ehelyütt érhető tetten leginkább. A leszerelők beszámolói arról árulkodnak, miszerint több esetben a pályaelhagyás indoka az, hogy a valóság

míg a férfiak 17,4%-a hagyta el a képzést az első öt hétben, addig a nőknek mindössze 11,1%-a távozott

szülői presszió hatására egy év múlva újra visszatért

sokszor egyáltalán nem korrelál az elképzelések és filmek világával.

Személyes túlvállalás (N=15). A pályaelhagyók jelentős része azzal indokolta döntését, hogy nem érzi magát kellően felkészültnek és potensnek arra és ahhoz, hogy megfeleljen a rendészeti alapfelkészítés, valamint az egyetemi képzés minimális elvárásainak. Azok a tisztjelöltek, akik ilyen okból szereltek le, három területet említettek, amelyen, úgy vélték, saját képességeikhez képest túlvállalták magukat: a fizikális felkészültség, a mentális teherbírás, valamint a tanulási képességek területét.

Egészségügyi alkalmatlanság (N=19). A rendészeti felsőoktatás során mindvégig, de különösen a felvételt követő rendészeti alapfelkészítés első öt hetében a tisztjelöltek folyamatos fizikai igénybevételnek vannak kitéve. A fokozott és tartós fizikai terhelés értelemszerűen megfelelő egészségügyi állapotot követel. Többek között ez az oka annak, hogy a felvétellel pályázókat az egészségi vizsgálat kötelezettsége terheli.

Az alkalmassági vizsgálatok ellenére számos esetben történik leszerelés az alapkiképzés folyamán azért, mert a pályázók elhallgatják korábbi sérüléseiket, betegségeiket, illetve azokat gyógyultnak vélik, s a fizikai terhelés hatására e problémák újra tüneteket produkálnak. A vizsgált mintában olyan korábbi, illetve eltitkolt sérülések, betegségek tünetei vezettek a leszereléshez, mint a különböző mozgásszerű betegségek (pl. korábbi sportsérülések, ficamok, csontthártyagyulladás), gerincbántalmak, szív- és érrendszeri betegségek, a köldöksérv vagy az asztma.

Az egészségügyi alkalmatlanságot indokként megjelölő tisztjelöltek másik csoportja olyan sérülésre hivatkozott, amelyet

a rendészeti alapfelkészítés során szenvedett el, s amelyből az öt hét folyamán nem volt képes felgyógyulni, ezáltal képtelen volt teljesíteni a kritériumfoglalkozások követelményeit.

A mintában szereplő tisztjelöltek összesen 19 esetben indokolták egészségügyi alkalmatlansággal leszerelésüket, azonban közülük mindössze nyolcan voltak azok, akik a kiképzés idején szereztek sérüléseket.

a pályázók elhallgatják korábbi sérüléseiket, betegségeiket, illetve azokat gyógyultnak vélik

Egyéb (N=5). E kategóriába soroltuk azokat az indokokat, amelyek a fenti csoportok egyikébe sem helyezhetők el. Ilyenek tekinthetők, amikor a rendészeti szerv indokolás

nélkül megszüntette a tisztjelölt jogviszonyát; a tisztjelölt saját kérésére – családi, magánéleti okokra hivatkozva – szűnt meg a jogviszony; vagy a tisztjelölt külön nem indokolta döntését. A leszerelési okok e csoportjában mindössze öt eset szerepel, így jelentőségük elhanyagolható.

Az alapkiképzés első napjait vizsgálva azt látjuk, hogy a tisztjelöltek leghamarabb az alacsony kötelezettségtűrés, a pályatévésztés és a személyes túlvállalás felismerése miatt hagyják el a rendészeti alapfelkészítés intenzív szakaszát (3. táblázat). Az alacsony kötelezettségtűrésből származó pályaelhagyások jelentős száma feltételezhetően kapcsolatban áll a fiatalok generációs sajátosságaival. Pais (2013) úgy véli, hogy a Z generáció tagjaira nem tekinthetünk úgy, „mint egy generációra a többi között, hiszen ők a világ első globális nemzedéke” (12. o.). A szerző szerint e generáció legfontosabb jellemzője, hogy a személyi szabadság rendkívül fontos számukra, elődeiknél sokkal gyorsabb ritmusban élnek, inkább bíznak magukban, mint a körülöttük lévő világban, bátrak és

kezdeményezők, ugyanakkor a szabályok betartására sokkal kevésbé mutatnak hajlandóságot, és sok esetben jellemzik őket nárcisztikus személyiségjegyek. Számolnunk kell továbbá azzal, hogy a tekintélyhez való viszonyuk jelentősen eltér a korábbi generációk szülőiteihez képest (Pais, 2013). Mindezek pedig könnyen válhatnak összeegyeztethetlenné a korábbi képzési rendszerek, de különösen a rendészeti képzési rendszer elvárásaival.

3. TÁBLÁZAT

A pályaelhagyási indokok előfordulása az alapkiképzés 1–3. napjaiban (esetszám)

Kiképzési napok	Alacsony kötelezettség-tűrés	Pályatévesztés	Személyes túlvállalás	Egészségügyi alkalmatlanság
1. nap	2	1	-	-
2. nap	9	5	5	-
3. nap	3	5	1	1

FORRÁS: saját szerkesztés

4. TÁBLÁZAT

A pályaelhagyási indokok előfordulása az alapkiképzés 12–13. napjaiban (esetszám)

Kiképzési napok	Alacsony kötelezettségtűrés	Pályatévesztés	Egészségügyi alkalmatlanság	Személyes túlvállalás
12. nap	1	1	-	-
13. nap	2	2	6	1

FORRÁS: saját szerkesztés

A leszerelések második nagyobb hulláma (az első hét napot követően), mint ahogyan arra a fentiekben utaltam, akkor indul meg, amikor a tisztjelöltek az első két hét után először hagyhatják el az intézményt a hétvégre.

Ebben az időszakban elsősorban az egészségügyi alkalmatlansági okok domi-

nálnak a leszerelések indokai között (4. táblázat). A leszerelők egy része (négy fő) a gyakorlatok során szerzett sérülésre, egy fő pedig a korábbi egészségügyi problémák tüneteinek kiújulására (két esetben) hivatkozott. A két másik meghatározó leszerelési indok – az alacsony kötelezettségtűrésre és a pályatévesztésre való hivatkozás – pe-

dig feltehetően oda vezethető vissza, hogy a hallgatók a képzés folyamán ebben az időszakban mehetnek először haza, s ekkor van alkalmuk először személyesen megbeszélni családtagjaikkal, szüleikkel tapasztalataikat, érzéseiket, a pályaelhagyás lehetőségét, illetve a jövőbeli alternatívákat.

KÖVETKEZTETÉSEK

A rendészeti felsőoktatásba jelentkező fiatalok, valamint a felvételt nyert, de pályájukat rendkívül korán elhagyó tisztjelöltek adatait elemezve több olyan tényezőre, illetve esetleges összefüggésre is rámutathatunk, amelyek fontosak lehetnek a rendészeti tisztképzés, illetve a rendészeti szervek számára, s érdekesek a téma iránt érdeklődő olvasónak.

A rendészeti felsőoktatási intézménynek a jövőben is törekednie kell arra, hogy megfelelő, illetve valóságokon alapuló információkhoz juttassák a pálya iránt érdeklődő fiatalokat, a tiszt képzést és a rendészeti szervek munkáját illetően egyaránt. Mindezt pedig olyan közvetítő csatornákon (pl. Facebook, Instagram, Twitter stb.), amelyekkel ténylegesen elérhető a célgeneráció legnagyobb része. Ez utóbbiak kapcsán jelentős felelősség hárul a rendészeti szervekre is, minthogy a szervezet külső kommunikációjáért, a társadalom tagjai felé irányuló információátadásért, a szervezet működésének, munkájának valósághű ábrázolásáért és bemutatásáért elsősorban ők felelősek.

Az eredmények rávilágítanak továbbá a következő kihívásokra:

- A rendészeti felsőoktatási intézménybe jelentkezők felvételi eljárása kapcsán törekedni kell olyan kiválasztási rendszer kidolgozására, amely a rendészeti hivatásra leginkább alkalmas személyek számára biztosít bejutási lehetőséget.
- A jelenlegi alkalmassági rendszer megtartása mellett is különös figyelmet szükséges fordítani a pályázók egészségi alkalmassági vizsgálataira. Az egészségi szűrések szigorú és következetes alkalmazása révén törekedni kell arra, hogy a *titkolt betegséggel, sérüléssel* rendelkező felvételt nyert személyek számát minimalizáljuk. Ezzel párhuzamosan pedig szintén következetesen és hatékonyan kellene fellépni a büntetőjogi felelősség tudatában tett *valótlan nyilatkozatokat tevő személyekkel* szemben, illetve akik a valóság elhallgatásában és a valótlan tények igazolásában tevékenyen közreműködnek;
- A jelentkezők generációs jellemzőit szem előtt kell tartani a kötelezettségek előírásakor is. Tekintetbe kell venni, hogy az alacsony kötelezettségűtűréssel kapcsolatos indokok között jelentős szerepet játszanak azok, amelyek a tisztjelölti jogállással összefüggő felelősségvállalással állnak kapcsolatban, így különösen a *12 évre szóló elköteleződés* vagy a költségvisszatérítési kötelezettségből fakadó *anyagi felelősség*;
- A megfelelő létszámú és megfelelő felkészültségű rendészeti tiszt állomány utánpótlásának biztosítása érdekében lehetőségként kellene számolni a rendészeti felsőoktatásba felvehető hallgatói létszámkeret növelésével.⁶ Így – a megnövelt létszámkeret segítségével –

⁶ A Nemzeti Közszolgálati Egyetemről szóló 2011. évi CXXXII. törvény 41. § (2) bekezdésének hatályos szövege szerint: „Kormányhatározat alapítja meg a felügyeletet gyakorló miniszterek közös javaslatára az államtudományi és közigazgatási, rendészeti, katonai, nemzetbiztonsági, valamint nemzetközi és európai közszolgálati felsőoktatás tekintetében az adott évben felvehető hallgatói létszámkeretet.”

maga a rendészeti alapelkészítés egyfajta kiválasztási rendszerként funkcionálhat, ahol – a fokozatosan felépített, de csak a *pillanatnyi* állapotot mérő felvételi szűrővizsgálatokkal szemben – *tartós* fizikai, illetve mentális terhelés mellett megtarthatóvá válnak a rendészeti hivatásra leginkább motivált és alkalmas fiatalok. Az alapelkészítés ilyen szemléletű átalakításával – s mellette a tisztjelöltek terhelő pénzvisszafizetési kötelezettség (amelyet az ösztöndíjszerződés tartalmaz) *későbbi* időpontban történő életbeléptetésével – a hallgatók megtartása erősödhet (Szabó, 2018a).

a rendészeti felsőoktatásnak és a rendészeti szervezeteknek egyaránt tekintettel kell lenniük az újonnan belépő fiatal generáció sajátos tulajdonságaira

Végezetül újra hangsúlyozni szükséges, hogy a rendészeti felsőoktatásnak és a rendészeti szervezeteknek egyaránt tekintettel kell lenniük – saját elvárásaik mellett – az újonnan belépő fiatal generáció sajátos tulajdonságaira. Hiszen őket olyan sajátosságok is jellemzik (a korábban említettekén túl), mint a tudásalapú vezetés és az önállóság igénye, a változatosság szeretete, s ezek kielégítése érdekében nem félnek, sőt kifejezetten gyorsan képesek munkát, hivatást váltani. Ez pedig a pályaelhagyás, illetve a pályán tartás szempontjából semmi esetre sem hagyható figyelmen kívül (Szabó, 2017).

IRODALOM

- Bajomi-Lázár Péter (2017): Manipulál-e a média? *Médiakutató*, **18.** 2. sz., 61–79.
- Balassa Bence (2018): Arról, hogy mi az „igazság” – avagy a tudásmanagement elméleti problémája. In: Czene-Polgár Viktória és Zsámbokiné Ficskovszky Ágnes (szerk.): *Innováció, elektronizáció, tudásmenedzsment. Tanulmánykötet*. Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőr Tagozat, Budapest. 21–32.
- Balázs István szerk. (2011) *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Bolgár Judit és Szekeres György (2015): A pályaaorientáció jellemzői, kapcsolata a pályaalakmassági vizsgálattal. *Hadtudományi Szemle*, **8.** 1. sz., 283–293.
- Borkovits Margit (2013): Szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek testnevelési teljesítményének vizsgálata. *Iskolakultúra*, **23.** 1. sz. 3–9.
- Borosán Livia és Vartman György (2012): *Pályaválasztási orientációs kutatás Zala megyében. Helyzetelemző tanulmány, Zala Megye*. Letöltés: https://www.pgz.si/upload/File/2013/os_zalai_ai2.pdf (2018. 09. 23.)
- Bús Imre (2013): Játék és kultúra. A játék szerepe a gyermekek kultúra-elsajátításában. *Iskolakultúra*, **23.** 5–6. sz., 108–115.
- Csányi Tamás (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, **60.** 3–4. sz., 115–128.
- Erdős Ákos (2018a) Alkalom vagy tervszerűség? A pénzügyőr tisztjelöltek pályára lépésének rövid vizsgálatáról. In: Czene-Polgár Viktória és Zsámbokiné Ficskovszky Ágnes (szerk.): *Innováció, elektronizáció, tudásmenedzsment*. Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozata, Budapest. 115–130.
- Erdős Ákos (2018b): Elhárító mechanizmusok a rendészeti szervek működésében. *Belügyi Szemle*, **66.** 6. sz., 17–35.
- Hajdu Miklós, Makó Ágnes, Nábelek Fruzsina és Nagy Daniella (2017): *Általános iskolások pályaválasztása 2017*. Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, Budapest.

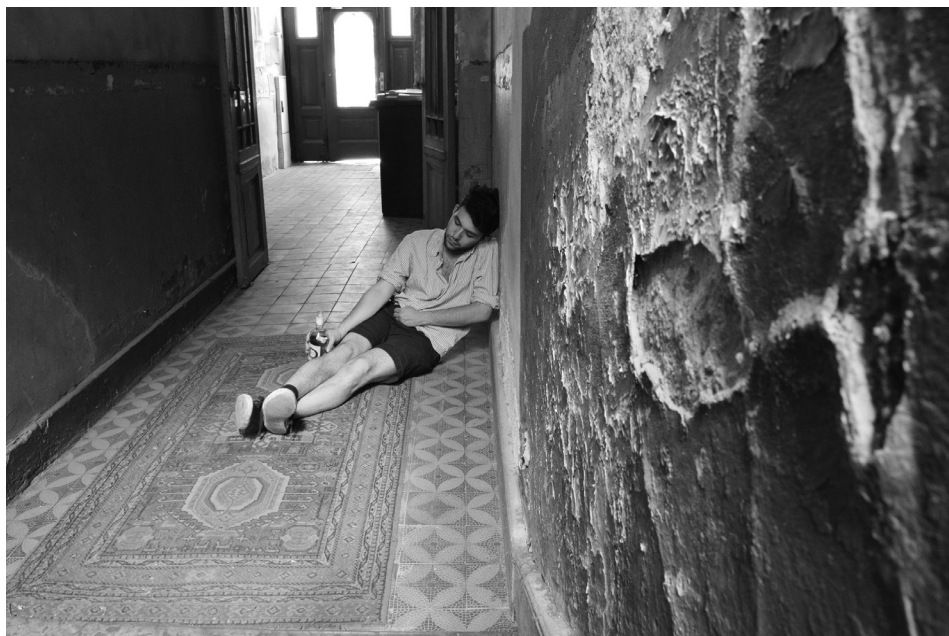
- Hegedűs Judit és Fekete Márta (2018): A rendészeti felsőoktatás pedagógiai megújulásának lehetőségei. In: Dobák Imre, Hautzinger Zoltán (szerk.): *Szakmaiság, szerénység, szorgalom: Ünnepi kötet a 65 éves Boda József tiszteletére*. Dialóg Campus Kiadó; Nordex Kft., Budapest, 289–298.
- Horváth Imre (2016): A maskulinitás szerepátéka a Pál utcai fiúkban. *Alföld*, **67**. 9. sz., 70–82.
- Hutflész Mihály (2011): *A továbbtanulást és a pályaválasztást befolyásoló tényezők megítélése a 7., 8. osztályos tanulók körében. Helyzetelemző tanulmány Vas Megye*. PannonPorta Kft., Szombathely. Letöltés: http://www.pgzs.hu/upload/File/2012/VAS_AI.pdf (2018. 09. 23.)
- Juhász Csilla (2017): Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata. *Közép-Európai Közlemények*, **10**. 2. sz., 131–141.
- Kanyó Lászlóné (2002): *A honvédtiszti pályát választó, katonai vezető szakos hallgatók rekrutációja*. (Doktori értekezés, kézirat, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest).
- Kéri Katalin (2015): Gyermekgondozási-gyermeknevelési szokások különböző kultúrákban (Szempontok és adatok a gyermekkortörténet kutatásához). In: Belovári Anita (szerk.): *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia Tanulmánykötet*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 12–23.
- Kispálné Horváth Mária és Vincze Szilvia (2009): Végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos motivációi, döntései és az azokat befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 12. sz., 57–73.
- Kovács György, szerk. (1985): Óvodapedagógia. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Kozáry Andrea (2017): *Rendészetszociológia kézikönyv II*. Rejtjel Kiadó, Budapest.
- Kun Enikő (2013): A szabad játék. *Magister*, **11**. 2. sz., 84–89.
- Maár Tiborné (2009): A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra*, **19**. 1–2. sz. 44–55.
- Magasvári Adrienn (2018): A Nemzeti Adó- és Vámhivatal hivatásos állományának jogviszonyára vonatkozó általános szabályok. In: Erdős Ákos (szerk.): *Integrált pénzügyi ismeretek I.: Kezdő pénzügyőrök kézikönyve*. Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozat, Budapest, 44–64.
- Magasvári Adrienn és Szakács Édua (2018): Entrants at the gate of public service, or how do public service organizations see young people's career choice motivations. In: Czene-Polgár Viktória és Zsámbokiné Ficskovszky Ágnes (szerk.): *Innováció, elektronizáció, tudásmenedzsment*. Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozat, Budapest, 187–204.
- Martin, Craig A. és Bush, Alan J. (2000): Do role models influence teenagers' purchase intentions and behavior? *Journal of Consumer Marketing*, **17**. 5. sz., 441–454.
- McMurray, R. G., Ring, K. B., Truth, M. S., Welk, G. J., Pate, R. R. ...és Sallis, J. F. (2004): Comparison of two approaches to structured physical activity surveys for adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, **36**. 12. sz., 2135–2143.
- Morel, J., Bauer, E., Meleghy Tamás, Niedenzu, H. J., Preglau, M. és Staubmann, H. (2000): *Szociológiai elmélet*. Osiris, Budapest.
- Németh Ágnes (2014): Fizikai aktivitás és képernyőhasználat. In: Németh Ágnes és Költő András (szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 31–45.
- Pais Ella Regina (2013): *Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szabó Ágnes (2003): A napirend néhány jellemzője: testmozgás, képernyőhasználat, tanulásra fordított idő. In: Aszmann Anna (szerk.): *Iskoláskorú gyermekek Egészségmagatartása. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat „Nemzeti Jelentés” 2002*. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest. 35–48.
- Szabó Andrea (2018a): Sub pondere crescit palma, avagy a pénzügyőr tisztjelölt erőpróbája. In: Dobák Imre és Hautzinger Zoltán (szerk.): *Szakmaiság, szerénység, szorgalom. Ünnepi kötet a 65 éves Boda József tiszteletére*. 2018. Dialóg Campus, Budapest. 599–612.
- Szabó Andrea (2018b): A tisztjelölti jogállás sajátosságai. In: Erdős Ákos (szerk.): *Integrált pénzügyi ismeretek I. – Kezdő pénzügyőrök kézikönyve*. Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozata, Budapest. 156–180.
- Szabó Katalin (2017): Női generációk és helyzetük a hazai és uniós munkaerőpiacon. *Studia Mundi*, **4**. 5. sz., 60–72.

Tajtiné Lesó Marianna Györgyi és Balázsné Csuha Mária (2010): *7. és 8. évfolyamos tanulók és szüleik továbbtanulási tervei, motivációi Egerben és az Egri Kistérség területén működő önkormányzati fenntartású iskolákban. Kutatási összefoglaló.* Városi Nevelési Tanácsadó, Pályaválasztási és Logopédiai Intézet, Eger.

Turi Endréné Újhelyi Mária (1982): *A rendszerezési és a logikai fejlesztések lehetőségei az óvodai anyanyelvi nevelésben.* (Doktori értekezés, kézirat, Szegedi Tudományegyetem, Szeged).

Varga András (2014): Gondolatok a Nemzeti Köszolgálati Egyetem „Nyílt Napok” rendezvényeihez. *Hadtudományi Szemle*, 7. 2. sz., 223–232.

World Health Organization (2010): *Global recommendations on physical activity for health.* WHO Press, Genava.



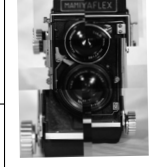
Szanyi Dorottya: Szomszéd

„A kép 2017-ben, egy művészeti munkámhoz készült, Ady Endre egyik verséhez. Ami az érettségimben is megjelent.”



Szűcs Bendegúz fotója

„Ezt a képet az iskolában készítettem, és arra szerettem volna helyezni a hangsúlyt, ahogy a fény megcsillan a kulcs fémes felületén.”



FEHÉRVÁRI ANIKÓ – HÍVES TAMÁS

A középfokú továbbtanulás néhány jellemzője

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETÉS

A magyar oktatáspolitikai gyökeres fordulatot vett a 2010-es kormányváltást követően. A 2011-es köznevelési törvény alapvető változásokat hozott az oktatásban mind az irányítás és finanszírozás, mind a tartalomfejlesztés területén. Az átalakítások célja egyrészt az volt, hogy növekedjen a köznevelési, szakképzési rendszer eredményessége, végső soron a tanulók teljesítménye, amely az elmúlt 18 évben a nemzetközi és a hazai országos kompetenciamérések adatai szerint változatlan, emellett nem titkolt cél volt a rendszer méltányosságának növelése is. A szakképző rendszer átalakítása mellett a gazdasági érdekszervezetek azon érve is állt, hogy az oktatási rendszernek jobban kell illeszkednie a munkaerőpiaci igényekhez, és a korábbiakhoz képest nagyobb arányban kell kibocsátania képzett szakmunkásokat.¹ 2019-ben ismét felmerült a szakképzés átalakításának igénye, mivel az eddigi oktatáspolitikai beavatkozások nem hozták meg a várt eredményt. A „Szakképzés 4.0” kormánystratégia elképzelései² azonban alapvetően nem változtatnak a képzés szerkezetén, vagyis továbbra is marad a korai szelekció.

A tanulmány azt vizsgálja, hogy a tanulói/szülői preferenciák, a bekerülési esélyek hogyan változtak a középfokú képzésben az utóbbi években, mely képzések iránt növekedett vagy éppen csökkent a kereslet a tanulók, a családok részéről, valamint a szakpolitikai változások tetten érhető-e ezen preferenciák változásaiban.

Az elemzés alapját a KIFIR adatbázis adja, amely a középiskolai felvételi eljárás reguláris adatgyűjtése. A KIFIR informatikai rendszer 2000 óta működik Magyarországon, feladata a középiskolai felvételik adminisztrációs lebonyolítása, a jelentkezések regisztrálása. Elemzésünk tehát az elmúlt bő másfél évtized trendadatait mutatja be, valamint a 2017-es év részletesebb területi szintű adatait is vizsgálja. 2016-ban a középfokú iskolák megnevezésében jelentős változás történt, csak a gimnáziumok maradtak a régi nevükön. A szakközépiskolákból szakgimnáziumok, a szakiskolából szakközépiskolák, a speciális szakiskolákból szakiskolák lettek. Elemzésünk hosszú távú idősorokat dolgoz fel, ezért az egyszerűség és az összehasonlíthatóság kedvéért maradtunk a középfokú képzés régi elnevezéseinél.

¹ A témáról bővebben a szerzők alábbi *Educatio*-cikkből írunk: <https://akademai.com/doi/abs/10.1556/2063.26.2017.4.5>

² <http://www.bkmkik.hu/hu/aktualis-hirek/szakkepzesi-hirek/3432-uj-strategia-szakkepzes-4-0>

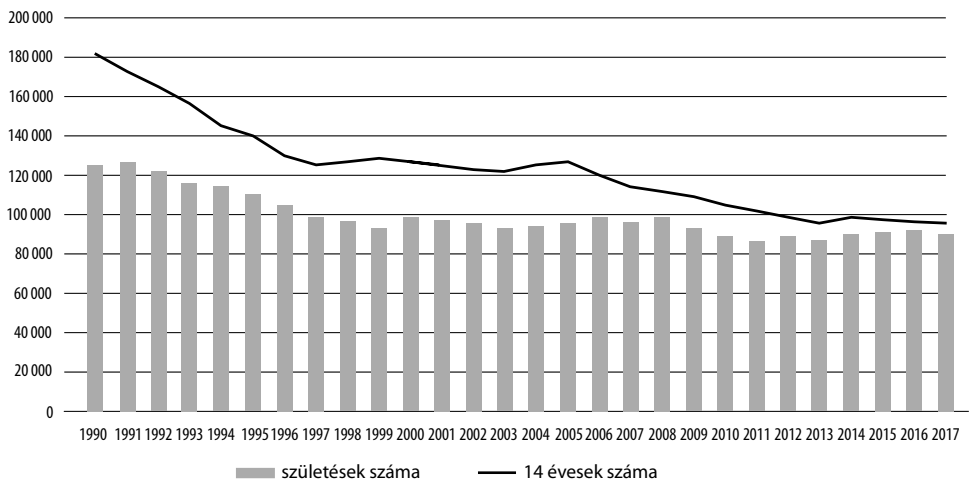
DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐK

A középfokú beiskolázás adatainak vizsgálata előtt két adatsor bemutatása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy megértsük az iskolai továbbhaladás ezredforduló utáni folyamatait. Az 1. ábra az 1990 és 2016 közötti demográfiai trendeket mutatja be. A magyar közoktatásnak egy tartósan leszálló demográfiai trendre kell felkészülnie, amelyben az újonnan született korosztályok egyre csökkenő létszámúak. Jól látható, hogy a középfokú beiskolázás által alapvetően³ érintett 14 éves korosztály nagysága folyamatosan csökkent 1990 óta. Ugyanakkor a beiskolázási adatok azt mutatják, hogy ez a demográfiai apály csak 2006/2007 után jelentkezett a középfokú képzésben, mivel a képzés le- (6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés, 0. évfolyamok bevezetése) és felfelé terjeszkedése (érettségi utáni szakképzés)

az egyre csökkenő létszámú korosztályokat egyre hosszabb ideig tartotta benn az oktatásban. A 2. ábra is ezt támasztja alá. Az adatok a középfokú képzésben részt vevők számát, valamint hozzájuk viszonyítva a 15–19 éves korosztály arányát mutatják. Megállapítható, hogy a rendszerváltást követően meredeken emelkedik a középfokú képzésben résztvevők aránya, ugyanakkor az is látható, hogy 2011 után ez folyamat megtorpan, és csökken a 15–19 éves korosztály képzésben való részvétele. Ez valószínűleg köszönhető a tankötelezettségi korhatár lejjebb szállításának (2011-ben 18 éves korról 16 éves korra módosult), valamint a középfokú iskolarendszer szerkezeti átalakításának is: megállt a képzések felfelé terjeszkedése, amely főként a szakképzést érintette. 2013 óta a szakiskolai képzés a korábbi 2+2 vagy 3 éves képzésről 3 évre módosult. 2016-tól pedig a szakközépiskolai képzés is átalakult.

1. ÁBRA

A 14 éves korosztály létszáma 1990–2017 között

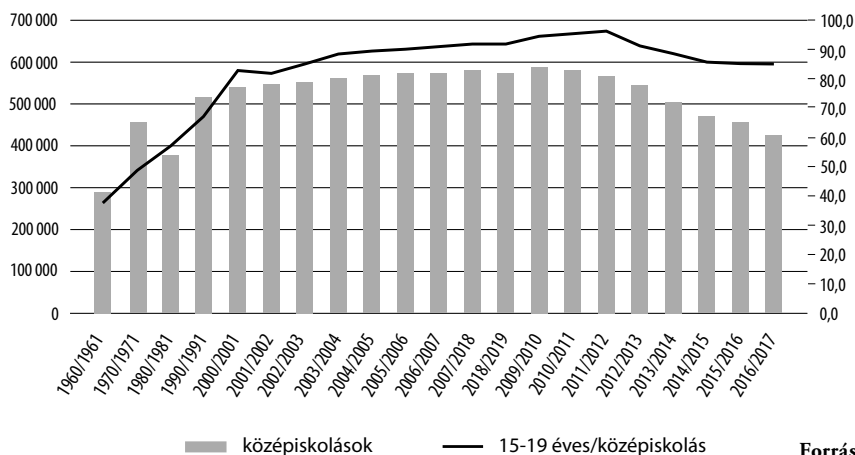


Forrás: KSH

³ A 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzésre 10, illetve 12 éves korban iskoláznak be, míg a többi középfokú képzésbe 14 éves korban.

2. ÁBRA

A középiskolások száma (fő) és a 15–19 éves korosztály aránya (%) 1960 és 2017 között



Forrás: KSH

A KÖZÉPFOKÚ BEISKOLÁZÁS TRENDJEI

A középiskolai jelentkezés során a tanuló bármennyi iskola bármennyi tagozatát⁴ megjelölheti, a tanuló/szülő elsődleges preferenciáját az első helyen megjelölt iskola és tagozat jelzi. A 3. ábra szemléletesen mutatja be, hogy miként alakultak az első helyen történő jelentkezések, illetve milyen különbségek mutatkoznak a képzési típusok között. Az idősoros ábrából egyértelműen látszik, hogyan változott a különböző képzésekbe jelentkezők aránya. Az elmúlt másfél évtizedben folyamatosan emelkedett a gimnáziumba jelentkezők aránya: 2001-ben még csak a

folyamatosan emelkedett a gimnáziumba jelentkezők aránya

jelentkezők 30%-a írt be első helyen valamilyen gimnáziumot, 2017-ban már 48%-uk. Ez a rendkívül magas növekedés – több mint 50%-al emelkedett 15 év alatt – jelzi, hogy a tanulók, illetve a szüleik elsősorban és egyre inkább az általános kép-

zést látják sikeresnek és fontosabbnak a diákok továbbhaladása szempontjából. Ennek hátterében az áll, hogy a gimnáziumokban végzők többsége tovább akar tanulni a felső-

oktatásban. Ugyan a gimnázium mellett a szakközépiskolában (szakgimnáziumokban) végzetteknek is van lehetősége a felsőfokú továbbtanulásra (hiszen mindkét iskolatípus érettségivel zárul), mégis, a gimnáziumokból érkezők a szakközépiskolásokhoz képest nagyobb eséllyel tervezhet-

⁴ A három fő képzésen belül számtalan tagozat létezik: a szakképzésben alapvetően szakmacsoportok szerinti tagozatok, míg az általános képzésben nyelvi tagozatok, két tanítási nyelvű tagozatok és egyéb tantárgyakat kiemelt óraszámban tanító tagozatok vannak. A tagozatok eltérő képzési időt is megjelölhetnek, így a tipikusnak számító 4 éves középiskolai képzés 5 éves is lehet.

nek felsőfokú továbbtanulást, a két képzés közötti esélykülönbségek a kétezres évekhez képest egyre inkább nőnek, valamint a szakközépiskolások körében fokozódik az önszelekció, vagyis egyre kisebb arányban jelentkeznek felsőfokra (Szemerszki, 2012; 2014). Emellett a szakközépiskolai képzés 2016-os átalakulása azt is eredményezte, hogy ebből a képzésből már csak szakirányú felsőoktatás felé vezet az út, vagyis jelentősen korlátozottá válnak a továbbtanulási lehetőségek, irányok. Tovább csökkenti a felsőoktatás felé vezető utat, hogy 2020-tól a felsőoktatásba lépés feltétele a középfokú nyelvvizsga. A felvételi jelentkezési adatok szerint 2017-ben a gimnázisták közel 60%-a rendelkezett nyelvvizsgával, míg a szakképzésben érettségizőknek csak alig 23%-a.

Az expanzió másik lehetősége a nagyfokú területi egyenlőtlenségek csökkentése. A felsőfokú továbbtanulási igények (jelentkezések) és realizálásuk területi szerkezetét vizsgálva olyan társadalmi eredetű egyenlőtlenségek mutatkoznak, amelyek egyaránt összefüggésbe hozhatók az adott térségek gazdasági fejlettségével és a felsőoktatás területi szerkezetével (Forray és Kozma, 1999). A területi egyenlőtlenség mérséklésének több eszköze is van – az oktatáspolitikai számára a leginkább hozzáférhető a felsőoktatás hálózatának átalakítása, amely jobban közelít a helyi igényekhez. (Híves és Kozma, 2014).

Az elsődleges preferenciák alapján gimnáziumokba jelentkezők arányának növekedésével párhuzamosan folyamatosan csökkent a szakközépiskolákba jelentkezők száma. Az idősoros adatok azt mutatják, hogy 2007 fordulópontot jelent, ekkor jelentős törés következett be a két intézménytípusba való jelentkezésben,

megugrott a gimnáziumokba, és jelentősen csökkent a szakközépiskolába jelentkezők száma. Ez volt az első év, amikor a gimnáziumban továbbtanulni szándékozók aránya meghaladta a szakközépiskolákba jelentkezőket. Az évtized elején még 15,4 százalékpontnyi előnyben volt a szakközépiskola a gimnáziumhoz képest, amely az évek során lassan leapadt, így 2016-ra már a gimnáziumoknak van 14 százalékpontos előnyük.

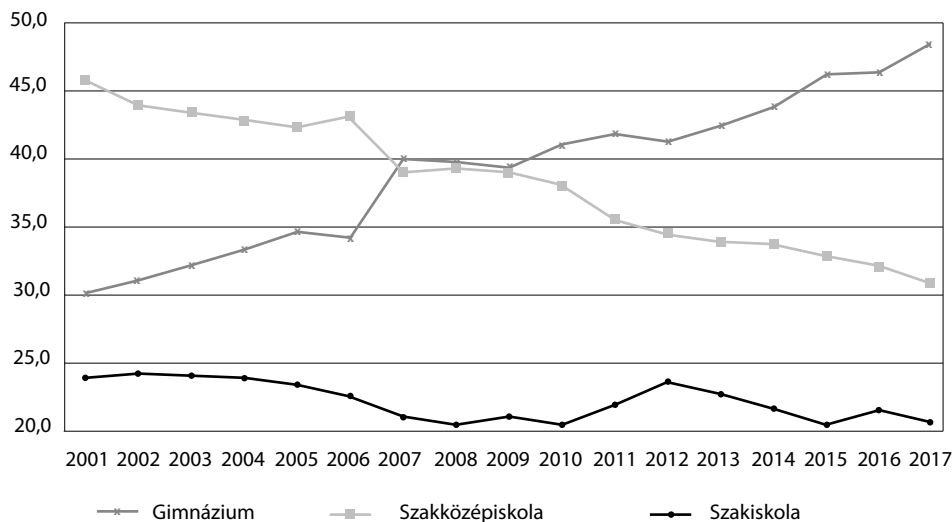
A szakiskolások továbbtanulási aránya lassabban változott, némi hullámzással azonban csökkenő tendenciát mutat. A 2010-es évek elején ismét növekedni kezdett az ide jelentkezők aránya, azonban ez a folyamat

2012-ben megtorpant, és az elmúlt 5 évben erőteljes csökkenés után stagnálás látszik a kormányzat és az oktatáspolitikai folyamatok erőfeszítései ellenére.

A jelentkezés, különösen az első helyen történő jelentkezés, még nem jelenti azt, hogy valóban abban a képzési típusban is kezdi meg tanulmányait a tanuló, inkább csak a tanulói, szülői igényeket, vágyakat mutatja. A 4. ábra az elmúlt 16 év felvételi arányait ábrázolja intézménytípusok szerint. Jól látható, hogy a gimnáziumi képzés felülkerekedése közel sem mutatható ki olyan arányban, mint a jelentkezésnél. A felvettek esetében csak 2011-től haladta meg a szakközépiskolások arányát a gimnázistáké, és a két intézménytípus közötti eltérés közel sem akkora, mint a jelentkezéseknél, vagyis kevésbé nyílt szét az olló szára. Azonban a tendencia ugyanaz, a gimnáziumi képzésbe felvettek aránya egyre inkább növekszik, a felvételi adatokban azonban csak az elmúlt hét év jelentett fordulópontot. Vagyis míg a szakképzésben nincs verseny a bejutáskor, a gimnáziumokban egyre növekszik.

3. ÁBRA

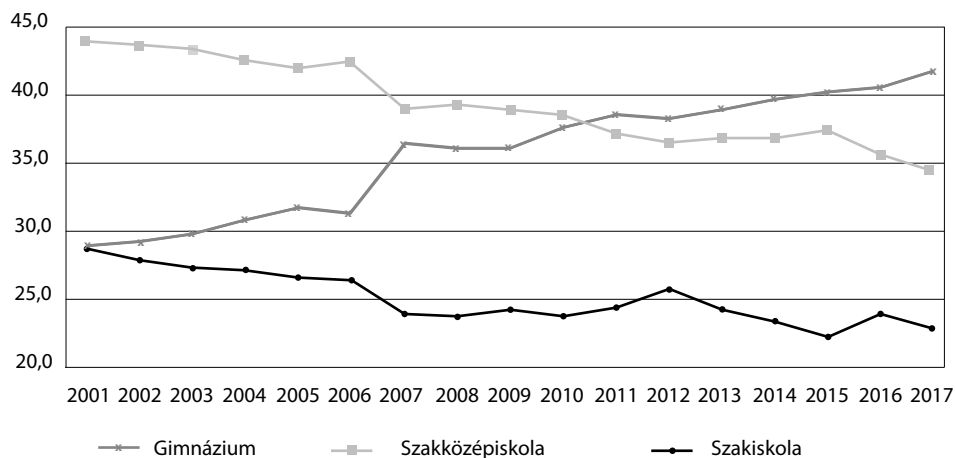
Hova jelentkezett első helyre, képzési típus szerint (%) 2001–2017



Forrás: KIFIR

4. ÁBRA

Hova vették fel, képzési típus szerint (%) – 2001–2017



Forrás: KIFIR

FENNTARTÓK SZERINTI TERÜLETI KÜLÖNB-SÉGEK

A középfokú képzések fenntartók szerinti megoszlása jelentős eltérést mutat iskolatípusonként. A gimnáziumoknál a legkisebb az állam szerepe, országosan az állami fenntartású férőhelyek aránya alig több mint 60%, a többi főleg egyházi, de a magán fenntartású gimnáziumi férőhelyek száma is viszonylag magas (15%). A szakképzésnél az állam a döntő fenntartó, az országos arány 80% körüli (a nappali képzés meghirdetett férőhelyei alapján) (*Fehérvári és Híves*, 2018).

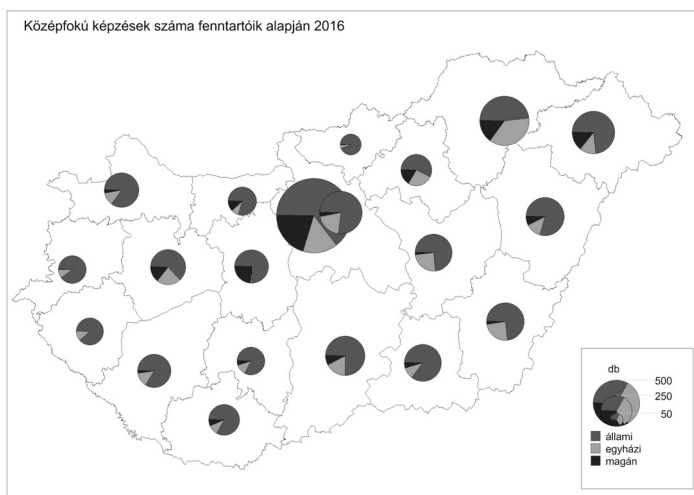
A képzési kínálat intézményfenntartók szerint jelentős területi eltérést mutat (5. ábra). Az alábbi térképen jól látható, hogy vannak olyan megyék, országrészek, ahol középfokon továbbra is az állam maradt a domináns fenntartó. Nógrádban gyakorlatilag csak állami oktatásban vehetnek részt a tanulók, de a Nyugat-Dunántúl régióból származó adatok is ezt mutatják; Vas és Zala megyében közel 90%-os az állami fenntartásban meghirdetett képzőhelyek száma. Az állami képzőhelyek az egyháziak megnövekedett száma miatt szorultak vissza. Az egyházi kínálat a Dunántúlon az országos átlag alatt marad, olyannyira, hogy Fejér megyében az 1%-ot alig éri el. Ugyanakkor – hagyományos történeti szerepe miatt is – kivételt jelent ez alól Veszprém megye, ott 22%-os az egyházi képzési kapacitás. A különböző egyházak markáns szereplővé váltak középfokon Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, 36%-os az arányuk a képzési kínálatban. Emellett Heves, Jász-Nagykun-Szolnok és Békés megyében is négyből egy helyet az egyházak kínálnak. Fontos megjegyeznünk, hogy Borsodban (ebben a megyében egyedül!) az állami képzési kapacitás már 50% alatti, ami nemcsak az egyházi sze-

repvállalásnak köszönhető, hanem annak is, hogy a magán és alapítványi oktatás is országos átlagon felül van jelen itt. A magánoktatási képzőhelyi kínálat Fejér megyében a legnagyobb, emellett még Budapesten jelentős. Kiemelhetjük még Szabolcs-Szatmár-Bereg és Komárom-Esztergom megyét is, ahol a magánoktatás képzési kapacitása magasabb az országosnál, és megelőzi az egyháziakét. Azt, hogy mi is húzódik meg az adatok mögött, csak feltételezhetjük, látható, hogy ez nemcsak gazdasági, szegénységi vagy éppen településszerkezeti kérdés, hiszen nem minden szegény vagy aprófalvas térségben van jelen, hanem az egyes egyházak eltérő stratégiájából is fakad. Általában jellemző, hogy ott, ahol egyfajta képzési szinten megjelenik egy egyház, a teljes képzési spektrumot is szeretné megjeleníteni, tehát ahol óvoda, általános iskola működik, ott középfokon is tervez, terjeszkedik.

Képzéstípus szerint megállapítható, hogy Baranya megyében, Pest megyében, illetve Budapesten a középiskolába jelentkezők több mint felét teszik ki az első helyen gimnáziumi képzésbe jelentkezők. A fővárosi iskolákban a tanulók csaknem kétharmada ilyen. A felvettek aránya elmarad a jelentkezőkétől, vagyis a bekerülési esély az általános képzésbe rosszabb, mint a szakképzésbe. A legnagyobb a különbség a jelentkezők és felvettek arányában ott van, ahol legtöbbször választanak ezt a képzést, vagyis a fővárosban és Pest megyében. A szakközépiskolai képzést illetően, a jelentkezések megyék szerinti adatai alapján Győr-Moson-Sopront emelhetjük ki, ott a legmagasabb az első helyen a képzést választók aránya – de a felvettek aránya itt is meghaladja a jelentkezőket. Egyetlen olyan megye van csupán, ahol némi szelekcióval élnek a szakközépiskolák, ez pedig Tolna, ahol a bekerülők aránya némileg kisebb, mint a jelentkezőké. Ez a

5. ÁBRA

A középfokú képzések száma fenntartóik alapján, 2017



Forrás: KIFIR

szakmunkásképzésre már nem mondható el: minden megyében többen kerülnek be ebbe a képzésbe, mint ahányan ide jelentkeztek. Ugyanakkor az adatok arra is rámutatnak, hogy igen nagyok a területi eltérések, a jelentkezők arányát tekintve két-háromszoros különbségek is vannak a megyék között. Így Budapesten, Pest megyében nagyon kevesen választják ezt a képzést. Ugyanez jellemző Csongrádra is, ebben a megyében a gimnáziumi képzésbe jelentkezés átlagosnak mondható, inkább a szak-középiskolai képzést választók magas száma miatt alacsony a szakmunkásképzést választók aránya. Viszont van néhány olyan megye, ahol hátról legalább egy tanuló a szakmunkásképzést preferálja: Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Somogy megye

két-háromszoros
különbségek is vannak a
megyék között

diákjai. Ezek közül Borsodban és Nógrádban az elmúlt négy évben diagnosztizálható ez a növekedés; az adatokból az is látható, hogy az érettségit adó szakközépiskola helyett választják a szakmunkásképzést.

KONKLÚZIÓ

Megállapítható, ahogyan a demográfiai trendekből prognosztizálható volt, hogy a középfokra felvettek aránya folyamatosan nő, vagyis egyre többen kapnak lehetőséget arra, hogy akár a felsőoktatásig is eljussanak. Vagyis összességében a középfokú képzésbe növekedtek a bekerülési esélyek, a tanulók és a szülők realizálni tudták elsődleges preferenciáikat.

Ugyanakkor a középfokú képzés három útja nem egyenlő bekerülési esélyeket biztosít. A szakképzésbe jelentkezők bekerülési esélye közel 100%-os. 2009-től

kevesebben jelentkeztek első helyen szakiskolába, mint ahányan valójában odakerültek. A gimnáziumi képzésbe a legnehezebb a bekerülés, itt nagyobb a

1. TÁBLÁZAT

Képzéstípus szerinti különbségek a jelentkezők és felvettek arányában (%), megyék szerint, 2016-ban

Megye	Gimnázium, jelentkezők	Gimnázium, felvettek	Szak- közép- iskola, jelentkezők	Szak- közép- iskola, felvettek	Szak- iskola,* jelentkezők	Szak- iskola,* felvettek
Bács-Kiskun	38,8	34,6	36,2	38,2	25,1	27,1
Baranya	51,0	49,2	27,2	27,8	21,9	22,9
Békés	36,6	35,0	36,1	36,9	27,3	28,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	35,5	32,4	32,7	34,2	31,8	33,4
Budapest	61,6	53,3	29,0	34,8	9,4	11,9
Csongrád	44,7	40,6	38,7	42,0	16,5	17,4
Fejér	38,9	31,7	36,4	43,1	24,7	25,2
Győr-Moson-Sopron	37,6	31,3	42,2	45,8	20,2	23,0
Hajdú-Bihar	43,1	36,3	35,0	38,5	22,0	25,2
Heves	42,4	38,1	30,3	32,2	27,3	29,7
Jász-Nagykun-Szolnok	36,4	33,8	32,5	34,1	31,1	32,1
Komárom-Esztergom	44,9	38,9	29,9	33,0	25,2	28,1
Nógrád	35,4	34,9	30,0	32,1	34,6	33,0
Pest	58,4	50,8	25,2	29,9	16,4	19,3
Somogy	35,8	33,1	31,3	32,2	32,8	34,8
Szabolcs-Szatmár-Bereg	37,5	34,3	30,2	32,2	32,3	33,4
Tolna	38,3	38,8	32,4	29,9	29,3	31,3
Vas	40,2	36,8	37,6	39,4	22,3	23,8
Veszprém	42,3	38,7	30,7	33,5	27,1	27,8
Zala	43,8	35,1	33,6	38,5	22,6	26,4
Országos	46,2	40,5	32,1	35,5	21,7	24,0

Forrás: KIFIR, 2016

*speciális szakiskolával együtt

férőhelyek kihasználtsága is. A tanulók jelentkezési preferenciái határozott változást mutattak. Az első helyes jelentkezések esetében folyamatosan emelkedett a gimnáziumi képzésbe, míg folyamatosan csökkent a szakközépiskolákba jelentkezők aránya. Az évezred elején a két, érettségit adó képzés közül a szakközépiskola volt népszerűbb. 2007 fordulóponthoz jelent, ez volt az első év, amikor a gimnáziumba jelentkezők aránya meghaladta a szakközépiskolákba jelentkezőkét. Ennek nyilvánvaló oka a felsőfokú továbbtanulás, hiszen jóval nagyobb eséllyel kerülnek be a gimnáziumi tanulók a felsőfokú képzésbe, mint a szakközépiskolások. A szakiskolákba jelentkezők aránya – kisebb hullámmal – lassú csökkenést mutat.

Az is megállapítható, hogy az állami képzés kevésbé érzékeny a tanulói igényekre és a demográfiai folyamatokra, a gimnáziumi keretszámok határozottan a magán és egyházi szektor irányába rendeződnek át, a nem állami fenntartók rugalmasabban követik az igényeket.

Hiába az erőteljes kormányzati politika, amely a szakképzést preferálja, a tanulók, a szülők inkább az általános képzést választják. A *Szakképzés 4.0* viszont az általános kompetenciák megerősítését továbbra sem kínálja, helyette újabb névváltoztatással szeretné vonzóvá tenni a szakgimnáziumokat, mellette felcsillanítja a felsőoktatásba való bejutás megkönnyítését is – megfelelően arról, hogy a modern munkaerőpiac hosszú távon inkább a magas szintű általános kompetenciákat díjazza.

IRODALOM

Fehérvári Anikó és Híves Tamás (2018): Tanulói preferenciák, oktatáspolitikai szándékok. *Educatio*, **26**. 4. sz., 567–580.

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Híves Tamás és Kozma Tamás (2014): Az expanzió vége? *Educatio*, **13**. 2. sz., 239–252.

Szemerszki Marianna (2012): *A képzési szerkezet átalakulása – belépés a felsőoktatásba (2001–2011)*. Konferenciaelőadás, Corvinus Egyetem, 2012. 11. 30.

Szemerszki Marianna (2014) A középiskolából a felsőoktatásba – jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, **8**. 1. sz., 47–63.

Belényesy Zsófia: Válaszút
(2018)

„Szerintem a lepusztulóban
lévő, öreg, kopott dolgoknak
van valami furcsa szépségük,
pont, mint ennek a kiszolgált
vasúti táblának, ami előtt
elmegyek minden reggel.
Egyszerre szép és szomorú,
valahányszor ránéz az ember,
úgy érzi, válaszúthoz ért.”





KERÉNYI MARI

Iskola Extremisztán határán

ISKOLA – VILÁG

BEVEZETÉS

Az alábbi szöveg egy szakdolgozat alapján készült, melyet a szerző az ELTE PPK *Szoft technológiai szaktanácsadó* elnevezésű szakirányú továbbképzésének lezárásaként írt. A rendhagyó és inspiratív képzéshez il-
lő írás valójában esszé, vállalva a műfajra jellemző lazaságot és remélve, hogy ezzel elkerülheti az unalom csap-
dáját, miközben nem enged
gondolati igényességéből.

A szöveg a pedagógia tudományán kívül eső te-
rületek látcsövén keresztül, távolról próbál ránézni arra, amiből a mindennapok gondjaira szűkült látókör olyan keveset mutat: az iskola bonyolult világára. A pedagógia szá-
mára idegennek tűnő fogalmakkal operál, melyek remélhetőleg mégis kevés magya-
rázatra szorulnak. *Nicolas Taleb* után *Mérő László* magyarította *Átlagisztánnak* és *Extremisztánnak* a hétköznapiak kiszámít-
ható, békés világát, illetve a vele szemben álló világot, mely minden pillanatban váratlan és vad történéseket tartogat. Taleb alkotta meg és vezette be a gazdaság mű-

ködésében tetten érhető pozitív és negatív csodák metaforájaként a *fekete hattyú* fogalmát is. Nem csoda, hogy erre már Andersen *rút kiskacsája* is betotyog a kép-
be, hiszen honnan máshonnan kerülhetett volna elő a csodák hattyúja?¹

A matematika, gazdaságtudomány, filozófia gondolköre és fogalmai nagyon is alkalmasnak tűnnek az iskolai prob-
lémáinkról való gondolkodásra. Innen

nézve tisztán látszik: a tanulásról gondolkodva többről van itt szó, mint a közoktatás. Világunk rakétasebességű válto-
zása; az egymást követő nemzedékek döbbenetes

minden pillanatban
váratlan és vad történéseket
tartogat

különbözősége; helyünk ebben a különös világban; kapcsolatunk ezekkel a furcsa fiatalokkal. Mi történik velünk? Megért-
jük, megérthetjük-e? Szót tudunk-e érteni egymással?

És igen: tudunk-e olyan oktatási rendszert létrehozni, amely megsegíti az eligazodást, segíti egymás megértését?

Ez az írás szenvedélyes vitáirát. Perel azzal, ami van, azért, ami itt dörömböl, illetlenül rugdossa a kapukat: értelmes jövőnkért.

¹ Andersen, H. C. (1843): A rút kiskacsa. In: *Hans Christian Andersen meséi*. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/00300/00309/00309.htm> (2017. 01. 09.)

MILYEN SZÍNŰ HATTYÚ LESZ A RÚT KISKACSÁBÓL?

„Gyerekek szaladtak a kertbe... s a legkisebb így kiáltott fel:
– Nézzétek, új hattyú! – És a többiek vele örvendeztek: – Új hattyú érkezett!
Tapsoltak, ugráltak örömben... és azt hajtogatták:
– Ez a legszebbik, ez az új. Olyan fiatal és olyan gyönyörűek a hófehér tollai!”
(H. C. Andersen: A rút kiskacsa)

A rút kiskacsa visszataszító torzszülött a fészekaljában. Tulajdonképpen senki nem érti, hogy került oda. A mi csibénk is meglehetősen talányos. Maga sem illeszkedik a neki adott fészekbe. A felnőttek ingatják a fejüket, a kicsik nem állhatják. Ő maga pedig mindinkább összezavarodik. Nem érti, mi a gond.

Amennyiben a magyar oktatási rendszer előírásainak megfelelően oviba, iskolába kerül, hamar felgyűlnek körülötte a kevéssé mesebeli történések. A lassan morzsolódó évek alatt mindenféle professzió veszi vizsgálat alá és sokféle diagnózist – hogy ne legyen megbélyegző, talányos számsorok, BNO-kódok² formájában – állítanak föl. Értse, aki érti.

Az efféle csibe ráadásul nem egyszerűen különös. Mondhatnánk, valahogy többdimenziósan. Itt egy kicsivel több, ott meg kevesebb látszik lenni a kacsaátlaghoz képest. A többletek egyébként legalább annyira zavarba ejtőek, mint a hiányok – pláne, ha ez a kettő még együtt is jár, ami szinte törvényszerű.

mindenféle professzió veszi
vizsgálat alá

Annyit azért mindenesetre kimondhatunk róla, hogy ő is egy madár, csak nagyon másféle, mint a fészekalj többi tagja. Mármost az a kérdés, mi dolgunk öve nekünk, hápogó népségnek. Mert azért nagyon valószínű, hogy rajtunk is múlik, mi lesz belőle. Ha nagyon igyekszünk, sikerülhet kissé merev mozgású, de közepesen elfunkcionáló kacsatárssá nevelni. Ha ellátunk odáig, megsegíthetjük, hogy a maga fajtájára lelve végre otthonra találjon a mi úsztatónknál szabadabb vizeken. És nagyritkán az is megeshet, hogy csak felemelt fejjel, a szemünket árnyékolva néz-

zük, hogyan kereng a nap felé fényes fekete evezőtollaival ő, aki a fehérek közt is egyetlen.

JÓ SZÁNDÉKÚ DEFINÍCIÓS KÍSÉRLETEK

„Könnyen lehetséges, hogy nemcsak a gazdaság és a technika, hanem az emberi képességek világát is inkább Extremisztán törvényei írják le, mint Átlagisztánéi...

Ha a zsenit egyszerűen Extremisztán szükségszerű velejárójának, a vad világ egy szélsőséges megnyilvánulásának tekintjük, akkor ez így is van.”
(Mérő László: A csodák logikája)³

A szellemi képességekre tekintve talán azt a legkönnyebb definiálni, hogy ki nevezhető átlagosnak; régóta bejáratott és folyamatosan finomított tesztek szolgálhatnak mérőeszközzül. Ugyanakkor azt is tudhatjuk, hogy ezeknek a hatóköre erősen

² Betegségek Nemzetközi Osztályozása, a WHO rendszere

³ Mérő László (2014): *A csodák logikája*. Tericum, Budapest, 56. o.

korlátozott.⁴ Mindenesetre az átlagos, valamint az átlag alatti és feletti intelligencia még nagyjából meghatározható. Azonban őrizzenek a jó szellemek attól, hogy megpróbáljuk definiálni a zseni fogalmát! Ha becsületesek akarunk lenni, akkor legfeljebb dadogni tudunk róla, vagy olyan gyönyörűséges szentenciákat idézni Méréő után, miszerint „*egy Einsteinnek nincs szó-rása*”.⁵ Vagyis teljesen kívül esik az átlagos populációt reprezentáló Gauss-görbén.

Amennyiben szerényen lemondunk a zseni körülírásáról és beérjük a tehetséggel, még akkor is komoly nehézségekbe ütközünk. Mi mindenbe bukhatunk bele? Például abba, hogy noha az intelligenciatesztek az iskolai beválásban jól alkalmazhatók, azonban a kiemelkedő kreatív tehetség azonosításában korlátozott a hatékonyságuk. Szépen példázza ezt *Terman* kísérlete.⁶

A 20. század elején *L. M. Terman* amerikai pszichológus nagyszabású kutatással igyekezett feltárni a tehetség működését. Széles merítésből IQ-tesztek segítségével kiválasztott 1500, magas intelligenciával rendelkező gyereket és hosszan nyomon követte a sorsukat. A kiválasztottak mindegyike szép pályát futott be, de nem kimagaslót. Nobel-díjat például egyikük sem szerzett. Jobban megvizsgálva kiderült, hogy pályafutásuk sikeressége sokkal inkább korrelált a családi körülményeikkel, mint a mért intelligenciával. Ugyanakkor az alapsokaságban még két olyan gyerek is ott volt, akik később fizikai Nobel-díjat nyertek. *Luis Alvarez* 1968-ban a részecskefizikában elért eredményeiért, *William*

Shockley pedig két társával 1976-ban a tranzisztor feltalálásáért nyerte a díjat. Ők azonban az intelligenciateszt-eredményük alapján nem kerültek be a kiválasztottak csoportjába.

És akkor még nem beszéltünk a művészi tehetségekről, akiket egészen más fából faragtak, mint a matematikai vagy a természettudományos területen kiemelkedőket. Úgy tűnik, az ilyen képességek végképpen kívül esnek a tudományosan mérhető dolgok körén.

Ha mindehhez még hozzávesszük, hogy a kiemelkedő, kreatív tehetségek profilja többnyire kiegyenlítetlen, végképpen elbizonytalanodha-

tunk. Pedig valójában anekdotáinkból jól ismerjük őket. A szórakozott tudósról vagy excentrikus művészről való történeteink mind erről a jelenségről szólnak. Minden-napi tapasztalataink azonban azt mutatják, hogy éppen ez az a jelenség, ami a közokta-tásban kiveri a biztosítékot.

Mert ugye, ha valaki egyszerűen butácska, akkor rendes helye van a fent említett Gauss-görbén. Mintha az osztály-teremben valahol a középső oszlop vége felé üldögnél. Nagy esélye van rá, hogy szép rendesen elvégzi az iskoláit. Ha nem is a legjobb eredménnyel, de meglesz az érettségi, akár a diploma is. Amennyiben meg azon kevesek közé tartozik, akik vala-hol a görbe jobb szélé közelében jeleníthe-tők meg, akkor biztosak lehetünk benne, hogy ő a kitűnő tanuló, aki a maga idején summa cum laude diplomát szerez. Akár *Terman* 1500 tehetséges fiataljának egyike is lehetne.

⁴ Két definíció: „...az intelligencia az, amit az intelligenciatesztek mérnek” és „...az intelligencia az adott kulturális és emberi környezetben való tájékozódás képessége”. Az idézetek forrása: Méréő László (2001): *Új észjárások*. Tericum, Budapest. 236–238.

⁵ Méréő László (2014): *A csodák logikája*. Tericum, Budapest. 36. o.

⁶ Idézi Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE, Budapest.

De mit csináljunk L.-l, aki még csak nagycsoportos volt, amikor kiállították festményeit a Louvre-ban, ezért szárnyára is kapta a világhír? A tehetséggondozásáról híres elitiskola boldogan nyitotta ki számára a kapuját – és egy fél év alatt kiderült, hogy L. korántsem halad úgy az írás- és olvasástanulással, ahogy az egy ilyen intézményben elvárt... Ráadásul egész környezetét zavarba ejti azzal, hogy fennmaradó szabadidejében legszívesebben négykézláb járva kiskutyát játszik.

Mit szóljunk K-hoz, aki gyakorlatilag évekig megőrzített egy egész középiskolát? Ritkán járt be, de akkor a jelenlétének eltéveszthetetlen bizonyossága volt a felfordulás, amit barátjával együtt hozott létre. A két cimbor, láthatatlan koboldként dülva az épületet, innen-onnan elcsórt bútorokkal, képekkel és szobanövényekkel (!) elegáns szalont rendezett be a piszoárban, óra alatt pedig eltorlaszolta az osztályterem ajtaját, ezzel egy iskolányi tanárt és diákot szó szerint bebörtönözve... A jó cimbor még mindig nem érettségizett le, K. viszont igen. Még középiskolás volt, amikor egy antológiában megjelentek a versei. Most nem egyszerűen bölcsészhallgató, hanem alig húszévesen saját kötettel rendelkező, rendszeresen publikáló költő, nemzedékének egyik legígéretesebb tagja.

A fenti példák a napi gyakorlatból származnak.

A KISKACSÁNAK SE KÖNNYŰ...

„Newton [...] azért volt okos, mert tudta, hogy buta abban a dologban, és addig törte a fejét, míg okos nem lett. A többiek azt hitték, hogy úgy van, ahogy ők gondolták, és hogy ők az okosak, pedig csak műveltek voltak. Az okosság az, hogy én tudom, hogy én buta vagyok.”
(Karinthy Frigyes: Kilencéves kislány 1930-ban)⁷

Néhány évvel ezelőtt olyan tizenévesekkel interjúztam, akik sorozatos sikertelenségek után keveredtek egy alternatív középiskolába, és mintegy utolsó esélyt látva benne még egyszer nekifutottak: hátha most, hátha itt, így sikerülni fog az az érettség.⁸ Eddig egyáltalán nem sikerült abszolválni a középiskolát, de nem azért,

mert ostobák lettek volna, sőt. Mégsem voltak képesek rá.

Akadtt közöttük, aki nem tudta eldönteni, hogy tulajdonképpen miért is unatkozik olyan kegyetlenül, csak a tényrt érzékelt: *„Csak nem tudom, [...] hogy most el vagyok-e kényeztetve, és azért unatkozom, vagy azért unatkozom, mert tényleg nem tudom, hogy mit csináljak, vagy azért unatkozom, mert buta vagyok... nem tudom. De valamiért igen.”*

nem tudta eldönteni,
hogy tulajdonképpen
miért is unatkozik olyan
kegyetlenül

⁷ Pesti Napló, 1930. január 19. In: *Zöngék és zörejek 1930–1931*. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/07300/07308/html/01.htm> (2017. 01. 09.)

⁸ Rendelkezésemre állt továbbá a kollégák által készített diák-interjúkat tartalmazó gyűjtemény (*Interjúk a Zöld Kakas Liceum diákjaival*, 2007–2015, kéziratban). Az interjúkat készítették: Happ Olívia, Farkas Bea, Jámor Judit, Kerényi Kata, Lőcsei Éva, Sztanyó Emese, Tóth Rita, Varga Gabriella, Varga Judit. Az idézett interjúkat Kerényi Kata készítette.

Ilyeneket mondtak magukról: „... azt hiszem néha, hogy elmebeteg vagyok, de megnyugtatom magamat, mert ha elmebeteg lennék, akkor nem gondolnék arra, hogy elmebeteg vagyok” (I.); ...ami én vagyok, az nagyon más, mint amivel eddig találkoztam” (M.); „Mondjuk én magamat nem tudnám hasonlítani senkihez, nincs még egy ilyen bolond ember, mint én... megszállott, elszállott... de ez csak én vagyok. De végül is mindenki emberből van. Még valamennyire én is...” (A.)

Valóban annyira egyediek lennének, mint ahogy magukat látják? Ugyan ki tudná ezt nagy bizonyossággal megítélni? Mindenesetre eddigi tapasztalataik alapján a többiekhez képest szembetűnő a saját furcsaságuk. Az is tagadhatatlan, hogy ahol eddig próbálkoztak, egy átlagisztáni környezetben, hétköznapi iskolában, roppant otthontalanul érezték magukat. Különlegeseek volnának? Legalábbis különösek.

Műveltek? Hát nem nagyon.

Okosak? Úgy tűnik, meglehetősen azok. Különös kérdések nyugtalanítják őket, és nem érik be a közoktatás által szépen átszűrt tananyagok által kínált válaszokkal.

És íme a másik oldal:

Nemrég megadatott, hogy egy nemzetközi tehetséggondozó programra jelentkező fiatalokkal is készíthettem mélyinterjút.⁹ Néhány diákolimpikon középiskolás az érettségi előtt, pár egyetemista a BSc vagy MSC befejezéséhez közeledve, PhD-

hallgatók. Okos, mint a nap, valahány. Matematikus, pszichológus, fizikus, orvos-tanhallgató – volt köztük mindenféle, mégis mintha egy és ugyanazon töretlen, előre megírt pályáíven futnának. És mindannyian kényelmetlenül érzik magukat ebben a tiszta és áttekinthető célokkal körülkerített világban. Mind azt mondták, valami olyat keresnek a programban, amit

az egyetemen, kutatóintézetben nem találtak: rálátást szokatlan összefüggésekre, a világ dolgainak rejtélyes kapcsolataira, olyan bizonyosságokat, amelyek tudományok fölött állnak. S hogy ez a rá-

látás talán segít megérteni, mit is keresnek ők itt ebben az egészben. Mert azt elég pontosan látják, hogy merre nyílik számukra a tér, de hogy mi az értelme az arrafelé tartó útnak – az kétséges. És csak úgy süttött belőlük a melankólia.

Ők vajon műveltek-e? De még mennyire!

Okosak? Hogy jól fog az eszük, az nem kétséges. De nem ez a lényeg. Fontosabbnak tűnik az a jelenség, hogy mintha a számukra megadatott tudományos pálya éppen annyira mély hiányérzetet hagyna bennük, mint a drop-out középiskolásokban¹⁰ a nekik kiporciózott tananyag.

A zűrös fiatalok nemigen kérnek az intakt és instant tananyagból, viszi őket a maguk kíváncsiságának sodrása. Jó nagy árat kell fizetniük ezért az öntörvényűségért. Átlagisztáni értelemben teljesen pallérozatlanok, s meglehet, hogy ezt a hiányt nem tudja majd kompenzálni az a

átlagisztáni környezetben,
hétköznapi iskolában,
roppant otthontalanul
érezték magukat

⁹ Interjúk az Első Magyar Templeton Program jelöltjeivel, 2016. Az interjúkat készítette: Kerényi Mari. Az idézett interjúk egy része a Templeton Program felvételi beszélgetéseként valósult meg, nagyobb részüket pedig kutatási forrásként vették fel. Utóbbiak anonim részletei különböző tanulmányokban olvashatók, de teljes terjedelmükben nem jelentek meg.

¹⁰ A drop-out középiskolák más középiskolából kimaradt tanulóknak nyújtanak új tanulási esélyt – a mai szóhasználatban gyakran második esély iskoláknak is nevezzük őket. (A szerk.)

spiritusz, ami ott sistereg bennük. Lehet, hogy sosem fog sikerülni nekik hallatlan energiáikat társadalmilag elfogadott mederbe terelni.

Az ígéretes tudományos pályára állt fiatalok ehhez képest remekül teljesítenek a maguk területén. Ők mintha inkább attól tartanának, hogy túlságosan szabályosnak ígérkezik a pályájuk. Mintha kínzó hiányérzetük a kaland, a különösség izgalma felé hajtáná őket. Mintha az ő alkotó energiáik sem találnának medret, de legalábbis nem érnék be a számukra adottal. „*Most van az utolsó esélyem, hogy olyasmit tanuljak, ami nem tartozik szűken a szakterületemhez*” – mondta az egyik doktorandusz szorongva.

Nincs ember, aki meg tudná jósolni, melyikükből mi lesz. Maguk sem tudják. Az az egy azonban figyelemre méltó, hogy a nagyon különböző élethelyzetű fiatalokban nagyon hasonló erők mozdulnak. Egyik sem érzi otthon magát ott, ahol van.

Az egyik csapat Extremisztánból nyújtogatja át a nyakát a hétköznapi világába, a másik meg Átlagisztánból kívánczik valami kalandosabb vidékre.

Nevezhetjük mindkettőt tehetségnek? Annyi definíció született erre a fogalomra! Az értékük annyi, amennyire használhatóak. *James H. Borland* amerikai pszichológus arra hívta fel a figyelmet, hogy a *tehetség* valójában egy társadalmi kategória. Egy ismeretlen földrészt *felfedeznek*, ezt a

egy ismeretlen földrészt
felfedeznek, ezt a kategóriát
azonban *feltalálták*

kategóriát azonban *feltalálták* vagy *kitalálták*, mint egy hasznosnak tűnő fogalmat.¹¹ Lehetséges, hogy ezért is olyan nehéz meghatározni, egyáltalán ki a tehetséges, ki nevezhető közepes, kicsoda kimagasló tehetségnek és ki az, aki már zseni.¹² Egy földrész, ha egyszer megtalálták, vitathatatlanul ott van, ahol. Sőt, eddig is ott volt. De a tehetség? Én így látom, te úgy.

ORDAS RETORZIÓK ÉS JÁMBOR MANŐVEREK

„*A különlegességek mindig, minden korban a többség problémáját jelezték előre.*”
(*Gyarmathy Éva: Diszlexia a digitális korszakban*)¹³

A közoktatás alapjai szilárdan gyökereznek Átlagisztánban. Még azt is megkockáztatjuk: a közoktatásról beszélve Átlagisztán stabilitásának

egyik oszlopáról van szó.

Végezzünk egy gondolat kísérletet! Tételezzük fel azt a felismerést, hogy az emberi társadalom jobban működik, ha a tagjai a világ adott szempontok szerint összeválogatott dolgairól közel azonos tudással rendelkeznek. Ennek pedig a hatékony megvalósítása az lehet, ha egybeterejlük őket és gondoskodunk róla, hogy a szükségesnek tartott dolgokat megtanul-

¹¹ Idézi Gyarmathy Éva (1988): *Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. Magyar Pedagógia*, 98. évf. 2. sz., 135–153. Letöltés: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Gyarmathy_MP982.pdf (2017. 01. 09)

¹² Éppen így van a különböző zavarokkal is. A tanulási és viselkedési zavarok, a különböző részképesség-zavarok leírásának érdekében el lehet veszni. Ez nem jelenti azt, hogy ezek a jelenségek nem léteznek, de hogy hogyan definiáljuk és hol húzzuk meg közöttük és fokozataik között a határt, az nagyon szubjektív. Valószínűleg nem véletlen a hasonlóság: az átlagtól való eltéréstől szól mindkettő.

¹³ Gyarmathy Éva (2013): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 181. o.

ják. Igen praktikus mindezt fiatal korban tenni, hiszen így lesz a lehető leghosszabb a tanultakat integráló társadalmi működés időtartama. És ezzel lényegében már fel is találtuk a közoktatást.

Hogy a hasznosnak vélt tartalmak az elmúlt évtizedekben sokat változtak? Meglehet. Hogy eltolódtak az arányok, a hangsúlyok? Kétségtelen.

A lényeg azonban nem ez. A lényeg maga a struktúra. Úgy tűnik, az egymásba kapaszkodó részek alkotta bonyolult szerkezet maradandóbb, mint a

tartalom, amit hordoz.

A századik születésnapjához közeledő hölgy éppolyan hosszan tudja szavalni a diákkorában tanult memóriákat, mint egy tízéves elemista, még ha nem is ugyanazokról a szövegekről van szó. A hatvanas éveiben járó cégvezető éppúgy álmodik a matekérettségiről, mint a frissdiplomás nyelvész. Ez a jelenség valószínűleg úgy is leírható: a *deklarált tantervek* változhatnak, a *rejtett tanterv* azonban meglehetősen stabil. A deklarált tantervek a felszínt érintik, a rejtett tanterv ennél sokkal mélyebben húzódik, nehezebben leírható. Hozzáférrni is nehéz, szándékoltan változtatni rajta még nehezebb.¹⁴

Persze jól tudjuk, mindig is voltak olyan diákok, akik nem voltak iskolakompatibilisek. Közülük nem egy

később minimum kiemelkedő tehetségnek bizonyult. Ha csak az irodalmi nagyjainkat tekintjük, ott találjuk *Madách Imrét*, aki már 14 évesen maturált és *Nádas Pétert*, aki pedig sosem tett érettségi vizsgát. Azt se felejtjük el, hogy a tankötelezettség bevezetése előtt ez az össze nem illés ugyancsak egyszerűen oldódott meg. Mindenesetre az említettek még javában tekinthetők annak a bizonyos kivételnek, mely erősíti a szabályt – másképpen szólva a centrális határeloszlás minősített eseteinek.¹⁵

Napjainkban azonban az a furcsa helyzet állt elő, hogy törvény által előírtan mindenkinek muszáj iskolába járnia, ugyanakkor a nagy tömegből mind többen bizonyulnak sikertelennek. Vagyis a

definiált tartalmakat nem sikerül közvetíteni – vagy azért, mert a diák hiába ül a padban évszámra, nem képes vagy nem hajlandó megtanulni az előírtakat, vagy pedig azért, mert a végén mindkét fél ráun az egésze és megszabadulnak egymástól.¹⁶ Miféle válasz született ennek a szembeszökő antagonizmusnak a feloldására?

A hard megoldás: a tankötelezettség leszállítása és a kötelezettek felmentése az iskolalátogatás alól. Vagyis mégsem kell iskolába járni.

¹⁴ A *rejtett tanterv* fogalmát először Philip Wesley Jackson használta a *Life in classrooms* (1968) című könyvében. A következő évtizedekben pszichológiai, szociológiai és kulturális antropológiai kutatások tárták fel a jelenség sajátosságait. Itthon Szabó László Tamás dolgozta fel elsőként a témát, aki így definiálta a *rejtett tantervet* az iskolai szocializáció központi elemeként: „a legfontosabb tananyag: az iskolai tapasztalat.” Szabó László Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető, Budapest.

¹⁵ A centrális határeloszlás a Gauss-görbével leírható statisztikai eloszlásokat jellemzi. Mérő László (2014): *A csodák logikája*. Tericum, Budapest, 99. o.

¹⁶ Sok felmérés, statisztika és tanulmány szól a jelenségről a PISA-jelentés sokkoló adataitól kezdve a korai iskolaelhagyás okairól és következményeiről szóló írásokig. Példaként egy érdekes elemzés Nahalka István blogján (2014. 09. 09.): *Az írástudatlanságról a kompetenciamérési adatok alapján*. Letöltés: <http://nahalkaistvan.blogspot.hu/search?updated-min=2014-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2015-01-01T00:00:00-08:00&max-results=9> (2017. 01. 09.)

45. §

(3) A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti...

(5) A tankötelezettség iskolába járással, vagy [...] a szülő kérelmére magántanulónként teljesíthető.¹⁷

A szoft lehetőség: az arra alkalmatlannak ítélt diákokat felmenteni az értékelés alól.

56. § (1) A tanulót, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, a szakértői bizottság véleménye alapján az igazgató mentesíti

a) az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, és ehelyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő.

Ez az esélyteremtőnek tűnő rendelkezés sokak számára kibúvóként szolgált. Nem kell értékelni, tehát nem kell tanulni – nem kell tanítani. Hiszen egyik fél sem tudna: a diák kompetenciái nem felelnek meg a közoktatás által megkövetelteknek, a tanár kompetenciái pedig kevésnek látszanak ahhoz, hogy ezen a dolgon változtasson. Nemrégiben Gyarmathy Éva hívta fel a figyelmet arra, hogy ez az egyensúly megbomlani látszik:

A hatvanas évek végére, a hetvenes években nyílt tiltakozásban jelent meg a tanítás

problémája. Ahelyett azonban, hogy bármiféle alapvető változás történt volna az oktatásban, az iskolában megfelelni nem tudó, de az értelmi fogyatékos-ságba nem kategorizálható gyerekek pszichiátriai címkét kaptak. [...]

A diagnózis afféle kompromisszum a gyerekek és az autoritás között. Mindkettőnek felmentés. A diagnózis által fogyatékos-ságba menekült gyerekeknek nem kell megfelelniük az oktatásnak, az oktatásnak pedig, minthogy megszabadul ezen gyerekek tanításának felelőssége alól, nem kell megfelelnie a kor kihívásainak.

A jól felépített menekülési rendszert a tömegessé vált meg nem felelés dönti össze. Nem lehet a populáció ötödét fogyatékosnak minősíteni.¹⁸

Erre az anomáliára az oktatásirányítás is felfigyelt, és a maga eszközeivel hozzálátott a korrekcióhoz. Megteremtette az érintettek eredményesebb tanulását/ tanításának feltételeit? Nem. Megszigorította a felmentések és könnyítések rendjét, ezzel bukásra, évfolyamisméltásra, végső soron iskolaelhagyásra ítélve sok fiatal. Ez a 2017-es jogszabálmódosítás **Taigetosz-törvény** néven híresült el, mivel a rendelkezés megvonta az adható kedvezményeket azoktól, akiket *beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulóként*¹⁹ definiált.²⁰ Ők azok, akik létükkel tanúsítják: az iskola és gyerek valahogy nem illik össze. Ők a rút kiskacskák. Az iskola, ez a rendezett baromfiudvar a

¹⁷ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

¹⁸ Gyarmathy Éva (2013): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 15. o.

¹⁹ Az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról szóló 2017. évi LXX. törvény, továbbá NKT 56. § és 56/A. §, 97. § (1a)

²⁰ Ezzel kapcsolatban a cikk szerkesztése során született meg az Alkotmánybíróság állásfoglalása, amely kimondja: a jelenlegi rendelkezések nem biztosítják megfelelően a [BTMN] tanulóknak az egyéni képességeikhez igazodó fejlődését. Az Országgyűlés mulasztásban megnyilvánuló alaptörvény-ellenességet idézett elő azáltal, hogy nem alakította ki a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulóakra vonatkozóan az egyéni szempontok mérlegelését lehetővé tevő olyan további kedvezményeket, amelyek a közoktatás során maradéktalanul biztosítják védelmüket. Az AB felhívja az Országgyűlést, hogy jogalkotói feladatának ez év június 30-áig tegyen eleget (lásd pl. <https://www.vg.hu/kozelet/oktatas/ab-alkotmany-tertett-az-országgyules-1413064/>) – *A szerk.*

maga részéről nem kívánja méltányolni az ilyesmit.

A felmentésekre vonatkozó rendelkezés a módosítás után:

56. § (1) A **sajátos nevelési igényű** tanuló, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, a **szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az igazgató mentesíti a) az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, és ehelyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő.**

Akármi is lenne a rút kiskacsákból, a közoktatás nem kíváncsi rá. Itt totyog-nak láb alatt, mindenkinek csak útban vannak. Vagy húzzák meg magukat a sarokban, vagy menjenek Isten hírével, amerre a szemük lát. Egyértelmű, hogy ebben a rendszerben csak a standard szárnyasoknak van helyük.

Láthatjuk: a jelenségre adott válaszok nem a megmutatózó gondok megoldását, hanem a fennálló rendszer stabilizálását szolgálják. Gyanús azonban, hogy a struktúra megőrzésére szolgáló törekvések ellenkező hatásúak – mindinkább destabilizálják azt.

A forma és a tartalom változatlan megőrzésének így tehát az az ára, hogy egyre kevesebben, és ők is egyre felületesebben sajátítják el mindazt, amiről eredetileg a közoktatás szólna. Vagyis az iskolák egyre kevésbé fognak a várhatóan közjót eredményező működésnek megfelelni. Ha ez így van, hamarosan megnézhetjük magunkat: gyermekeink a közoktatás keretében tudatlan martalócokká serdülnek. Ha meg nincs

így, mert a definiált tartalmaknak semmi közük a fent említett közjóhoz, akkor az egész építmény fölösleges – ha nem éppen káros.

Gyarmathy Éva szerint „A kornak megfelelő iskolában a kor gyermekeinek többségének sikeresnek kell lennie. Ha nem így van, nem a gyerekek okolandók.”²¹

Nehéz ezzel vitatkozni. Ha meg elfogadjuk, akkor azt is meg kell állapítanunk, hogy ez a rendszer jelenleg az átlagos és a különös diáknak sem komfortos. Valójában nem egyszerűen a különösségek szaporodtak fel, hanem az átlag is másmilyen, mint amiről a törvény és a tantervek rendelkeznek.

A gyökerek a semmibe kapaszkodnak, a tartóoszlopok recsegnek-ropognak, a világ mégsem dől össze. Átlagisztán egyszerűen máshol van, mint a magyar közoktatás. Még Átlagisztán is.

HOL ÉL AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS?

„Átlagisztán és Extremizmus mindig egyszerre van jelen életünkben, mert bizonyos dolgok Átlagisztán, mások pedig Extremizmus törvényei szerint működnek.”
(Mérő László: *A csodák logikája*)²²

Amíg ezeket írom a számítógép előtt ülve, időnként rákattintok a friss hírekre. Egyre többen, egyre hangosabban mondják ki, hogy meztelen a király. Hogy hiába a mindennapos testnevelésről szóló rendelkezés, ha se ember, se hely nincs a megvalósításra. Hiábavaló előírni a nebulók egész napos foglalkoztatását, ha az iskolában gyerekek

²¹ Gyarmathy Éva (2013): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 181.o.

²² Mérő László (2014): *A csodák logikája*. Tericum, Budapest. 232. o.

és pedagógusok naphosszat egyszerűen nem tudnak egymással mit kezdeni.

De hogy mit is lehet kezdeni *ezzel a dologgal*, az bizony erősen függ attól, hogy melyik világ – Átlagisztnán vagy Extremisztnán – jelenségeként ismerjük fel. Honnan lehet tudni, hogy az, amivel találkoztunk, éppen miféle törvényszerűségeknek alávetve működik úgy, ahogy? Korántsem mindegy, hogy egy jelenséget hová sorolhatunk.

Amennyiben a Pilisben kirándulva egy hirtelen lezúduló patak gyors vize magával ragad, még kalimpálás közben sem győzők csodálkozni. Ugyanez a Himalájában meglehetősen hétköznapi veszély; ha nem vagyok elég óvatos, ne csodálkozzam, hogy úgy jártam. Ugyanez a dolog az egyik helyen extrém, a másikon meg átlagos. Mondhatnánk, Átlagisztnán geográfáját éppen a Pilis domborzata és vizei jellemzik, míg Extremisztnánét a Himalája.

Abban mindenesetre biztosak lehetünk, hogy ha egy jelenség Átlagisztnánban kiugrónak is bizonyul, akkor is, nagyobb távlatot tekintve, valószínűleg mégiscsak belesimul a kiszámíthatóságba. Jön majd egy lapály, ahol jó eséllyel kikecmergek a patakból és bízvást találok turistajelzést is hamarosan, mely visszavezet a civilizációba.

A Himalájában viszont ugyanez bőven a csoda kategóriájába tartozna. Persze, aki nem szereti a váratlan helyzeteket, az ne menjen a Himalájába!

Lehet választani, kérem.

De mi a helyzet a közoktatással? Maradva az előbbi képnél, mintha a Pilis lankái hirtelen hasadékokkal szabdalt meredélyekké nőttek volna a gyanútlan

túrázó lába alatt. Furcsa jelenségei, kiszámíthatatlan kacsaringói és meghökkentő ellentmondásai vajon melyik világból valók? Mire is rendezkedjen be az ember?

A Köznevelési törvény átlagisztnáni tarka rétet idéző mondatokkal ismeri el gyerekeink jussát:

46. § (3) A gyermeknek, a tanulónak joga, hogy

a) képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeit figyelembe véve

– az e törvény 2. § (1) bekezdésében meghatározott

jogát szabadon érvényesítve – továbbtanuljon, továbbá alapfokú műveltségoktatásban vegyen részt tehetségének felismerése és

fejlesztése érdekében

[...]

g) állapotának, személyes adottságának megfelelő megkülönböztetett ellátásban

– különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban – részesüljön, és életkorától függetlenül a pedagógiai szakszolgálat intézményéhez forduljon segítségért [...].

ugyanaz a dolog az egyik helyen extrém, a másikon meg átlagos

lám, paragrafusba íratott, hogy mindenki másképp egyforma

Szóval minden rendben, lám, paragrafusba íratott, hogy mindenki másképp egyforma, és akármilyen kiskacsáknak meg kell kapniuk a nekik legjobbakat. Kinek ez való, kinek az, a szintkülönbség teljesen normális dolog (még a Pilisben is). De

mekkora szakadék nyílik a talpunc alatt, amikor a valósággal szembesülve látjuk, tudjuk, hogy ez nem így van. Sőt, mintha egyre kevésbé volna így. Jelenleg egy vakondtúrásban is könnyen kitöri a bokáját az ember.

Ha megnézzük a hivatalosan kötelező kerettanterveket, a bevezetőkből ott is csupa szívmengető dolgot találunk:

„Az **alapfokú nevelés-oktatás első szakasza**, az alsó tagozat az iskolába lépő kisgyermekben óvja és továbbfejleszti a megismerés, a megértés, valamint a tanulás iránti érdeklődést és nyitottságot.”

„Az **alapfokú nevelés-oktatás felső tagozatos szakasza** szervesen folytatja az alsó tagozatos szakasz nevelő-oktató munkáját. [...] Mindehhez előnyben részesíti az életszerű, valóságos problémák és feladathelyzetek teremtését az önkifejezéshez, az ismeretszerzéshez, a kísérletezéshez, a feladat- és problémamegoldáshoz.”

„A **középfokú iskola feladata**, hogy előmozdítsa a tanuló belső motivációinak, önszabályozó mechanizmusainak kialakítását, fejlesztését; a nevelési-oktatási folyamat segítse elő a tanulók előzetes ismereteinek, tudásának, nézeteinek feltárását, adjon módot tudásuk ártrendezésére, továbbépítésére, integrálására.”²³

nem látja, rosszul látja,
nem akarja látni, amit
mindenki

Amennyiben ismerjük a jelenséget, hogyan veszíti el egy első nebuló minden kíváncsiságát fél év alatt, ha többször is láttuk, hogyan magol egy felsős számára érthetetlen és érdektelen adatokat, és ha megtapasztaltuk, hogyan vészeli át végtelesen hosszúra nyúló középiskolai napjait-heteket egy diák, joggal tehetjük fel a kérdést: mi van? MI VAN? Az oktatáspolitikai nem látja, rosszul látja, nem akarja látni, amit mindenki?

Ó, hogyha csak egy kis részképesség-zavarról lenne szó! „Az észlelés, a mozgás,

a nyelv, az emlékezet, a figyelem és gondolkodás folyamatainak hiányos működése korrigálható”²⁴ Akkor még bízhatunk abban, hogy Átlagisztán szabályszerűségei szerint valahogy majd csak kisimulnak a dolgok. Kiderülnek a félreértések. Fény derül az elmentmondásokra, és akkor, ha megkésve is, de jöhet a korrekció. Lassacskán, mint egy lusta macska, púposítja a hátát a Gauss-görbe, s az üdvös változások fényében még valahogy a kiskacsák zöme sem tűnik olyan rúttnak, hiszen csak egy kicsit kócosak. Boldog átlagisztáni nap ragyogja be a baromfiudvart...

Vagy lehetséges, hogy szómágiával van dolgunk? Hogy a *legyen* teremő erejében bízva nem tűnik fel a leírt passzusok és a valóság végtelen távolsága? Eset-

leg feltűnik, de a *duplagondol* klasszikus technikájának gyakorlott alkalmazása által mindkettőt helyénvalónak találja? Hogy az oktatáspolitikai birtokolja „*azt a képességet* [...] *hogy valaki egyidejűleg két, egymásnak ellentmondó nézet birtokában van, s mindkettőt elfogadja*”²⁵

Nos, ilyesmi azért Átlagisztánban nem dívik. Ez már az a vad világ, ahol körülbelül bármi megtörténhet. Ahol a fantázia az úr. Ebben az esetben nyugodtan félretolhatjuk az eddig működőképesnek hitt modellünket és nézhetünk másik után.

ISKOLÁK A HATÁRON

„...a rosszra mindig van ésszerű magyarázat, meglehet, hogy a Sátán maga, akárcsak Jágó, irracionális, teremtményei azonban, igenis,

²³ Az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei. <http://kerettanterv.ofi.hu/>

²⁴ Gereben Ferencné: *Kislexikon*. Letöltés: http://www.kislexikon.hu/reszkepessseg_zavarok.html (2017.01.09)

²⁵ Orwell, George (1948): 1984. 19. o. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/00800/00896/00896.pdf> (2017.01.09.)

racióális lények, minden tettük levezethető, akár egy matematikai képlet; [...] ami valóban irracionális, és amire tényleg nincs magyarázat, az nem a rossz, ellenkezőleg: a jó.”

(Kertész Imre: Kaddis a meg nem született gyermekért)²⁶

Pszichológusok és pedagógusok már néhány éve drámai hangvételű interjúkban, kiáltványnak beillő írásokban figyelmeztetnek mindenkit: baj van. Csak néhány beszédes cím ezek közül: *A magyar iskola halott, és egyre több kárt okoz* (Gyarmathy Éva, 2014);²⁷ *Legyünk cinkosai a gyerekeinknek! – Avagy hogyan éljük túl az iskolát?* (Vekerdy Tamás, 2015);²⁸ *Abból tudom, hogy baj van a magyar iskola-rendszerrel...* (Deliága Éva, 2016);²⁹ *Az iskola halott, már inkább árt* (Horn György, 2018).³⁰ A sok hangoskodás ellenére a karaván halad tovább a maga útján. Minden jel arra mutat: az EMMI Extremizmán vad tájaira költözött. Kiszámíthatatlanul kaotikussá vált a közoktatás világa. Nem lehet tudni, mikor, hol fog robbanni egy váratlan bomba, vagy mikor érkezik ejtőernyőn imbolyogva egy-egy segélycsomag – a reménykedők csalódására jórészt hasznavehetetlen kacatokkal megtömve. Az utak pedig – ahogy ilyenkor szokás – megtelnek menekültekkel.

Egész családok kelnek útra, hogy a bizonytalanból kimenekítsék gyerekeiket. Vannak, akiknek a külföldi munkavállalás mellett szóló egyik érvük éppen az, hogy így a gyerekek másutt járhatnak iskolába. Az osztrák határ menti iskolák elnéptelenednek: aki teheti, átküldi egy közeli burgenlandi suliba a gyereket. Ha ez nem működik, legalább magántanulónak könyörgi a gyereket és több hasonló szülővel összefogva létrehoz egy *homeschooling* közösséget.³¹

Mozdulnak a pedagógusok is. Egész csoportok válnak ki az állami iskolák tantestületeiből és alapítanak saját iskolát. Ez pedig nem csekélység.

A rendszerváltás környékén a puha diktatúra további erodálódásának fontos jele volt az alternatív iskolák megjelenése. A legtöbbjük nem is jöhetett volna létre állami segítség nélkül. Volt, amelyik konkrét anyagi segítséget kapott épület vagy felszerelés formájában. Volt, amelyik mögé szakmai támogatóként álltak oda a közoktatás kutató-fejlesztő háttérintézményei. Volt, amelyik csak azért született meg, mert az engedélyeztetési procedura a szükséges feltételekkel kapcsolatban elképesztően alacsony követelményeket támasztott. És

²⁶ Kertész Imre (2011): *Kaddis a meg nem született gyermekért*. Digitális Irodalmi Akadémia. Letöltés: http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/KERTESZ/kerteszo00005_kv.html (2017. 01. 09.) 64–70. o.

²⁷ Gyarmathy Éva (2014. 03. 25.): *A magyar iskola halott, és egyre több kárt okoz*. *hvg.hu* Letöltés: http://hvg.hu/kultura/20140325_gyarmathy_eva_interju (2017. 01. 09.)

²⁸ Vekerdy Tamás (2015. 08. 31.): *Legyünk cinkosai a gyerekeinknek!* *wmn.hu*. Letöltés: <http://wmn.hu/2015/08/31/vekerdy-tamas-legyunk-cinkosai-a-gyerekeinknek-avagy-hogyan-eljuk-tul-az-iskolat/> (2017. 01. 09.)

²⁹ Deliága Éva (2016. 04. 26.): *Abból tudom, hogy baj van a magyar iskolarendszerrel...* Letöltés: https://deliagava-gyermekepszichologus.blog.hu/2016/04/26/abbol_tudom_hogy_baj_van_a_magyar_iskolarendszerrel (2019. 03. 22.)

³⁰ Horn György (2018. 10. 03.): *Az iskola halott, már inkább árt*. Letöltés: <https://24.hu/kozelet/2018/10/03/horn-gyorgy-az-iskola-halott-mar-inkabb-art/> (2019. 13. 22.)

³¹ Amúgy zárójelben: a tanulással töltött idő ezekben a közösségekben soha nem haladja meg a napi két-három órát, a gyerekeknek az osztályozó vizsgákon nyújtott teljesítménye mégis kimagasló. Természetesen sokféle magyarázatot lehet találni a jelenségre, de azért nem vessük el azt sem, miszerint lehet, hogy ebben az esetben a *kevesebb tényleg több*.

volt olyan is, amelynek az állam egyenesen az alapítói között szerepelt.³²

A rendszerváltás utáni világhoz hasonlóan kissé amorf tanszabadság aztán lassacskán kereteket kapott, majd meg egyre szűkebb korlátok közé szorult. Amikor a Zöld Kakast 22 évvel ezelőtt megalapítottuk, már sokat bajlódunk azzal, hogy bebizonyítsuk, miszerint rendelkezésünkre áll az előírás szerinti könyvtár és szertárak, továbbá az udvaron a habszivaccsal bélelt ugrógödör (látott ilyet valaha valaki?).

A jelenlegi szabályozás ennél sokkal rigorózusabb. Megkockáztatom, hogy nem sok olyan működő iskola lehet az országban, amelyre most meg lehetne kapni az alapítási engedélyt.

És mégis, évtizede nem volt ilyen nagy az iskolacsínálási kedv.

Mozdulnak az önkormányzatok. Kiürült iskolaépületeket engednek át gyakorlatilag ingyen az iskolacsínálóknak. A szülők odaállnak a kezdeményezők mellé és jogi, gazdálkodási tanácsokkal, anyagi erőforrásaikból áldozva, a kapcsolati hálójukat megmozgatva segítik a születő intézményt. És ahol úgy tűnik – a legszegényebbek, legkiszolgáltatottabbak között –, semmi tudás, semmi pénz, semmi érdekérvényesítő erő nincs, hát odaviszi, akinek van: élnek, továbbélnék,

szaporodnak a tanodák, a hátrányos helyzetű térségek igazi esélyt kínáló iskolakezdeményezései.³³

Lehetséges, hogy hirtelen tömegek kezdtek érdeklődni az alternatív pedagógiai megoldások iránt? Ez kevésbé valószínű. Sokkal hihetőbb, hogy a közoktatás extrémme vadult viszonyaiból elmenekülve

valami békebeli egyszerűségre vágnak.

A szülők olyasmire, hogy a gyerekük örömmel menjen iskolába és ott használható tudások megszerzésével tölthesse az idejét. Van némi elképzelésük arról, hogy milyen

is a használható tudás, de e tekintetben meggyőzhető. Abban azonban határozottak, hogy a szemmel látható, orvosilag diagnosztizálható gyereknyomorításból nem kérnek.

A pedagógusok zöme szintén nem bonyolítaná a dolgot. Először is szeretnék, ha békén hagynák őket. Ha nem kelle-ne a követhetetlen gyorsasággal változó és hatalmas, ám értelmetlen erőfeszítést követelő elvárásoknak megfelelniük. Ha maradna idejük és erejük a tanítványaikkal foglalkozni. Úgyis fő a fejük szegényeknek, hogy mit is kezdjenek a seregestül érkező rútkiskacsakommandóval. Hátha eszükbe jut valami, ha hagyják.

A gyerekek meg – nos, hát ők aztán igazán a legegyszerűbb dolgot szeretnék.

a közoktatás extrémme vadult viszonyaiból elmenekülve valami békebeli egyszerűségre vágnak

³² Az elsőre jó példa lehet a Közgazdasági Politechnikum, a másodikra a Bethlen Gábor és a Vajda János Újreál Gimnázium, a harmadikra a Rogers Iskola. A legfurcsább mégis az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) esete, amelynek az induláskor hatalmas előnye származott az állami részvételből, nemrég azonban visszajára fordult a dolog: az állam a maga részesedésére hivatkozva kísérletet tett arra, hogy bekebelezze az iskolát. Szerencsére mégsem ment simán az akció, de most csak annyit tudhatunk, hogy az ezzel kapcsolatos peres eljárásnak még nincs vége. A felsoroltak közül jó néhányat, s rajtuk kívül is sok alternatív kezdeményezést mutat be Klein Sándor és Soponyai Dóra (szerk., 2011): *A tanulás szabadsága Magyarországon*. Edge 2000 Kiadó, Budapest. Letöltés: <http://www.kepiras.com/?cikk=76>. A kötet gazdagsága egyaránt tükrözi a pedagógia útkeresését és a pedagógusok kísérletező szellemét.

³³ A sajkóközi Doktor Ambédikár Iskola, a berettyóújfalusi Igazgyöngy Művészeti Iskola, az újabb kezdeményezésű Csörögi Tanoda, az ózdi Van Helyed Stúdió szociológusok, művészek, pedagógusok kezdeményezései.

Szeretve lenni, sokat játszani, érdekes dolgokkal foglalkozni. Ebben a törekvésükben pedig megegyeznek a legmodernebb pszichológiai és pedagógiai iskolák kimagasló tekintélyei által ajánlott iránnyal.

A sok meg nem felelésből, a rengeteg lehetetlenségből iskolák születnek valahol Átlagisztán és Extremisztán határán. A bejáratuk az ordas senkiföldjéről nyílik, de van egy másik kapujuk is, ami már az átlagisztáni lankákra szolgál. Odabent pedig történik, ami történik, minden zugban valami más. Még az is lehet, hogy nem is annyira az alternatív pedagógiák szellemiségével és módszertanával átitott dolgok. Azt azonban mégiscsak el kell ismerni, hogy ezekből az iskolákból mindenféle csibének van átjárása a lágy dombhátakra.

EXTREMISZTÁN GYERMEKEI

„Zajvédő falak húzódnak hazáig.

A túloldalon kb

negyvenévnnyi csend.

Nem érezhető a távolodás.

Nem baj, mi fiatalok vagyunk.

Bár ez még kevés a holnapokhoz”

(Kovács Kristóf: Zajfalak)³⁴

Mérő László *A csodák logikája* című könyvében számba veszi, mi minden vezet Extremisztán jelenségeinek felerősödéséhez. A gazdaságban és a társadalomban a tudás és a tőke felhalmozódása, a komplexitás növekedése, a kiélezett verseny és a mindezekkel

összefüggő egyre nagyobb különbségek a vad világra jellemző csodák születési rátáját emelik. Egyre több a kiszámíthatatlanság.

Egy másik nézőpontból azt kell megállapítanunk, hogy a rút kiskacsák is egyre többen vannak. Hogy miért, arra sokféle a magyarázat, de igazából egyik sem kielégítő. A két jelenség egybeesése azonban elgondolkodtató. Vajon mondhatjuk-e, hogy Extremisztánban a hattyú az őshonos madár? Hogy a vad világ természetes kiválasztódása ilyen szárnyasokat terem, akik aztán a szelíd világban rút kiskacsaként, idegenül

téblábolnak? Létezésük

maga az extremitás. Le-

het, hogy ők egyenesen

Extremisztán gyermekei?

A *Szétszórt elmék* című

könyv³⁵ a figyelemhiány

zavarral élő gyerekekről és felnőttekről szól. Máté Gábor elmélete szerint ez a zavar nem genetikai és nem is pedagógiai, nevelési problémára vezethető vissza. Az organikus ok az agy megzavart fejlődése, mely az első, meghatározó életévben elszenvedett túlzott mennyiségű stresszre vezethető vissza.

Ezt alátámasztandó a szerző megrendítően tárja fel kisgyerekkorát. Zsidó családban született Budapesten 1944 januárjában, nem sokkal a német megszállás előtt. Szüleivel való kapcsolatát, életének első másfél évét meghatározta apja munkaszolgálat, nagyszülei deportálása Auschwitzba, a csillagos ház, a folyamatos éhezés és rettegés.

Nem kétséges: az ilyen életkezdést nem lehet következmények nélkül megúszni. Ebben a történetben már Hamlet születése előtt *„kizökkent az idő”*, s ő azóta is heroikus erőfeszítéseket tesz *„helyretolni azt”*.³⁶

³⁴ Kovács Kristóf: *Zajfalak*. Képzés internetes folyóirat. 2016. március–április

³⁵ Máté Gábor (2014): *Szétszórt elmék*. Libri, Budapest

A *Szétszórt elmék* című könyve mintha éppen ennek a traumának a feldolgozását szolgálná. Mintha esély lenne még arra is, hogy saját gyerekei figyelemzavarában való részességével is megbéküljön.

A figyelemhiány zavar fontos jellemzőjeként említi a szindrómával élők rendkívüli érzékenységet.³⁷ Talán ez is magyarázhatja, hogy az ADHD-val (attention deficit disorder) élő emberek közül sokan rendkívül kreatívak, és ha sikerül megfelelő körülményeket teremteni hozzá, akkor magas IQ-t is mérnek náluk. Fel-növe sokan közülük alkotó emberek lesznek, akárcsak maga a szerző. Bár több, továbbbi jellemző tulajdonság leírását is megtalálhatjuk a könyvben, mindezek csak árnyalják a képet, de semmiképpen sem szűkítik a jelenségbe sorolhatók körét. Az ADHD definíciója meglehetősen tág értelmezési tartományt jelöl ki:

*„A figyelemhiány zavar három döntő jellemzővel határozható meg, melyek közül kettőnek a jelenléte elegendő a diagnózis felállításához: gyenge koncentrációs készség, hiányos impulzuskontroll, hiperaktivitás.”*³⁸

A koncentrációs készség és az impulzuskontroll deficitjéről, hozzá a hiperaktivitásról beszélve magától adódik a kérdés: mihez képest határozzuk meg ezek mértékét? A nem túl objektív, ám kétségtelenül használható körülírás szerint a mérték egyszerűen a *viselkedés*. Az a kérdés, mennyire zavarja magát az érintettet és a környe-

zetét az ő mindennapi működése. Ha túl sokan másznak tőle falra, akkor minden bizonnyal az ADHD jelenségével állunk szemben. Valószínű, hogy ennek a nagy, lazán körvonalazott halmaznak a részét képezheti az összes *„beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló”*.³⁹ És mi valamennyien.

A könyv világsikerének valószínűleg ez is oka, hiszen minden olvasó önmagára ismerhet az eleven leírásban. Többé-kevésbé mindannyian figyelemzavarral élünk, a kérdés, hogy ez mennyire uralja el az

életünket. Az ADHD Máté Gábor szerint nem betegség, ám olyan zavar, amely megnehezíti a mindennapokat.

A II. világháború óta a negyedik generáció nő fel. Senki nem állíthatja biztosan, de tagadni is hiábavaló volna, hogy a megfelelő áttételekkel ők is megkapták a maguk adagját az ehhez köthető traumákból; attól (is) ilyenek. De az idő zökkenői azóta is, újra és újra egyéneket, családokat, népeket, egész kontinenseket taszítanak át a vad világ törvényei közé. Nicholas Taleb, a hazája összeomlását megelőző pénzügyi szakember a csodákról írt könyvének tartalmát összefoglalandó egyenesen ezt mondja: *... megannyi beidegződött feltevésünkkel szembefordulva azt állítom, hogy világunkat a rendkívüli, az ismeretlen és nagymértékben az extrém és a jelenlegi tudásunk szerint valószínűtlen uralja [...]. Az lenne a helyes, hogy a rendkívüli*

többé-kevésbé mindannyian figyelemzavarral élünk

³⁶ Shakespeare, William (1599–1601 körül): *Hamlet*. I. felvonás, V. szín. Arany János fordítása. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/00400/00486/00486.htm> (2017.01.09.)

³⁷ Máté Gábor egy másik definíciója szerint „...az Oxford nagyszótár 'szenzitív' kifejezésre adott meghatározásai közül... három nagyszerű meghatározását nyújtja a figyelemhiány zavarral élő kisgyermeknek: 1. A külső ingerekre vagy a mentális benyomásokra nagyon nyitott vagy azok révén erősen érintett. 2. Könnyen megbántható vagy érzelmileg megsérthető. 3. (mint valami műszer) apró változásokra is reagál, azokat észleli.” (Máté, 2014, 89. o.)

³⁸ Máté Gábor (2014): *Szétszórt elmék*. Libri, Budapest. 33. o.

³⁹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2. Értelmezések

*történeket tekintsük viszonyítási pontoknak...*⁴⁰

Kétségtelen, hogy ha a világot felforgató háborúktól és válságoktól eltekintünk is, még mindig bámulatos előrejelzéseken hűledezhetünk. A tudományos kutatásokon alapuló prognózisok önmagukban is különös jövőt jósolnak. Például azt, hogy a „negyedik ipari forradalom” következményeként munkahelyek milliói szűnnek meg, mert a robotok már nem csupán a kékgallérosok munkáját tudják majd kiváltani; a tudomány és technika olyan gyorsan fejlődik, hogy az egyetem első évében tanult ismeretek a diplomaosztásig már el is avulnak; a mai iskolások olyan szakmákban fognak dolgozni, amit mi még elképzelni sem tudunk, stb, stb.

Hogy valóban így lesz-e, nem tudhatjuk, de valószínű, hogy egyre terjedő extrémisztáni viszonyokra kell felkészülni.

Mármost a rút kiskacsa ontológiáját tekintve nem lehetséges-e, hogy ő az evolúció legújabb eredménye? Elképzelhető-e, hogy ahogyan Extremisztán

megteremtette őt, ő úgy alkotja meg a maga számára adekvát világot:

Extremisztánt? Ki más hozta volna létre a (Máté Gábor kifejezésével élve) hétköznapiakat is nagy sebességgel pörgető „legizgágabb” kultúrát, mint ő maga?

De lehet-e a vad világban otthonosan berendezkedni?

Taleb gazdag, sikeres, elképesztően művelt és rendkívül boldogtalan, melyekből az utóbbit mizantropikus szarkazmussal igyekszik takarni. Egyetlen pillanatra sem engedi meg magának, hogy biztonságban érezze magát. Csekély elégtétel, hogy nyilvánosan leleplezheti a világnak

az ő számára egyedül valóságos, kaotikus orcáját.

Ezzel szemben Máté Gábor minden erejével igyekszik, hogy rátaláljon a harmóniára, amelyet nem elvesztett – sosem volt része benne. Először is azt a reménykeltő

megállapítást teszi, hogy noha az általa diagnosztizált ADHD organikus fejlődési zavarra vezethető vissza, ez az elváltóság – az agy bámulatos plaszticitásának hála –

kijavítható. Ha a kötődési zavar okozta az elváltszást, akkor a kötődés helyreállítása, harmonizálása meg is gyógyíthatja azt. Ó, milyen egyszerűek a tanácsai! Gyakorold a feltétel nélküli pozitív törődést és tanul meg önmagad becsülni! Törekedj rendszeres életvitelre, mozogj, egyél, aludj eleget és mindenképpen szánj időt valamiféle spirituális elmélyülésre!

Extremisztán boldogtalan gyermeke békés átlagisztáni életforma kialakítására törekszik. Vajon van-e segítség számára?

Képessé válhat-e beilleszkedni a kiszámíthatóság világába és valóban megnyugodni

abban? Rendkívüli képességei, kreativitása, alkotókedve nem szenved-e csorbát mindeközben? Be tudja-e fogadni őt nyers,

levetközhetetlen különösségével együtt a szelíd világ? Megéri-e Átlagisztán társadalmának elviselni a sok sehogysejő karcosságát a busás haszon érdekében? Tud-e örülni neki, önmagáért gyönyörködni benne?

Nincs válasz. Vagy ha van, az természeténél fogva sosem lehet általános érvényű kinyilatkoztatás. Arca van a válasznak.

A válasz valakinek a szavaival és mindig személy szerint szól L.-hez, A.-hoz, I.-hez, M.-hez és igen, K.-hoz is, akinek a verséből a záró fejezet mottója származik.

nem lehetséges-e, hogy ő az evolúció legújabb eredménye?

arca van a válasznak

⁴⁰ Taleb, Nassim Nicholas (2012): *A fekete hattyú*. Gondolat, Budapest. 29. o.

A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny legjobbjainak bemutatkozása¹

2. rész

BÁNHIDI DOMINIK²

Az AM Cassiopeiae nevű csillag tanulmányozása³

Szent László ÁMK Gimnáziuma, Baja – Konzulens: Dr. Hegedüs Tibor

A BAJAI ÉGBOLT

A verseny résztvevői közül talán nagyobb számban voltak olyanok, akik valamilyen technikai, műszaki eszköz kifejlesztésébe vágtak bele, és talán kevesebben, akik valamilyen természettudományos kutatómunkát végeztek a verseny keretében. Saját csillagászati témájú kutatómunkámmal én is ebbe a kisebbségbe tartozom.

A csillagászat mindig is érdekelt, komolyabban azonban általános iskola 6–7.

osztályában kezdtem el vele foglalkozni, amikor is tudomást szereztem arról, hogy a Bajai Observatóriumban csillagászati szakkör indul.

– Én először a kémia iránt érdeklődtem még hatodikban. A vicces az, hogy amikor érdeklődtem arról, hogy majd milyen tantárgyaim lesznek, egy csomó rosszat mondtak el a fizikáról és a kémiáról. Akkor hazamentem és a könyvespolcon ráakadtam egy tankönyvre, amit

¹ A 2018 tavaszán megrendezett verseny győztesének bemutatkozását előző számunkban kezdtük közölni, a harmadik rész az 5–6-os számban várható. (A Szerk., Takács Géza)

² A versenyen II. díjat nyert.

³ A pályázati jelentkezésben kitűzött célokat: a csillag kitöréseinek, periodikusságának és eltéréseinek vizsgálatát, valamint a hőmérsékleti analízist is sikerült megvalósítania a versenyzőnek. A törpenóvák hőmérsékleti és energetikai vizsgálatát spektroszkópiai mérésekkel szokták kivitelezni, azért, hogy a rendszer különböző részeinek hőmérséklete külön-külön is meghatározható legyen, ehhez azonban nagyméretű, komoly és emiatt drága távcső, illetve műszerpark (spektrográf) szükséges. Mivel ezek nem minden esetben állnak rendelkezésre, fontos lehet olyan módszereket keresni, amelyekkel, ha nem is ugyanolyan pontossággal, de vizsgálhatók az adott jelenségek, és kinyerhetők közelítő adatok. Azzal, hogy a versenyző fotometriai módszerrel közelítette meg egy törpenóva hőmérsékleti analízisét – ráadásul egy saját, egyedi modellt használva, a közbejött technikai nehézségek miatt rendhagyó módon a V-R színindexből való hőmérséklet-meghatározáshoz – olyan közelítést végzett, melyhez nem kellett felhasználni „komoly”, azaz drága és nagyméretű műszerparkot. (A kutatás összefoglalója a Magyar Innovációs Szövetség honlapján található: https://www.innovacio.hu/3a_hu_27_vegeredmeny.php#top)

elkezdtem olvasgatni. Rájöttem, hogy ez a valami tetszik nekem. Aztán 9. táján bejött a csillagászat és váltottam.⁴

Szülővárosom, Baja 1955 óta mondhat magáénak egy csillagvizsgálót, amely 1966 óta a hazai és nemzetközi kutatások aktív helyszíne.

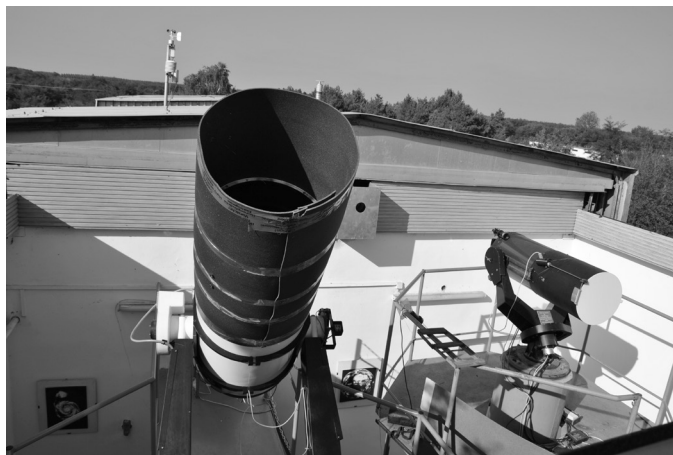
Kihasználva az alkalmat, így ismerkedtem meg (az akkor még a Bács-Kiskun Megyei Önkormányzathoz tartozó) Szegedi Tudományegyetem Bajai Observatóriumával, ahol az eltelt öt-hat évben egyre komolyabb csillagászati ismeretekre sikerült szert tennem és egy ideje már kutatómunkát is végzek a fizikatanárom, *Dr. Jaloveczki József* és a bajai csillagászok segítségével. Ezen kívül a műszerpark karbantartási és fejlesztési munkáiban is megpróbálok lehetőség szerint minél

az eltelt öt-hat évben egyre komolyabb csillagászati ismeretekre sikerült szert tennem

többet segédkezni. Itt ismerkedtem meg későbbi konzulensem, mentorommal, *Dr. Hegedüs Tiborral*, az observatórium igazgatójával. Az observatóriumban a kutatóintézet távcsövein kívül található egy kisebb automata távcső is, amely *Beringer Pál* matematikus tulajdona, akinek szintén nagy köszönettel tartozom, hiszen kutatómunkám során főként az ő távcsövét használtam, valamint sok informatikai segítséget is kaptam tőle.

A LÁTHATATLAN CSILLAG

A versenyről azonban más úton, az MTA Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpontjának igazgatójától, *Dr. Kiss László* csillagász kutatóprofesszortól szereztem tudomást, aki egy személyes e-mailben értesített engem erről a versenyről, és akinek szintén köszönettel tartozom, nemcsak ezen értesítés miatt, hanem a sok tudományos segítségért, valamint a Piskésetői Observatóriumban ké-



A két bajai távcső. A nagyobbik a Bajai Asztrofizikai Robottávcső (BART) a kisebbik a Beringer Automated Telescope (BAT), ez Beringer Pál tulajdona. A felvételt *Dr. Hegedüs Tibor*, az observatórium igazgatója bocsátotta a lap rendelkezésére⁵

⁴ Részlet *Rab Rita* Bánhidi Dominikkal készített interjúból, megjelent a Bács-Kiskun megyei hírportálon, 2018. július 24-én. (<https://www.baon.hu/kozelet/helyi-kozelet/nem-tartja-magat-zseninek-de-zsenialis-eredmenyeket-ert-el-1409094/>)

⁵ A BART-nak saját honlapja van: http://asterope.bajaobs.hu/bart/bart.php?uid=32653&filter_field=none&cid=1¶ncs=item_lst_win&sel=1

szült mérésekért is. Az ottani mérésekben *Hanyecz Ottó*, az ELTE csillagász hallgatója volt a támogatóm.

Amikor tudomást szereztem a versenyről, már folyamatosan mértem egy kataklizmikus változócsillagot, az AM Cassiopeiae-t, és végül is mentorommal, Dr. Hegedüs Tiborral való egyeztetés után úgy döntöttem, hogy ez egyúttal megfelelő téma lesz a versenyhez is, így ezzel jelentkeztem. Miután megkaptam az értesítést, hogy a kutatási tervemet kidolgozásra alkalmasnak ítélték meg, elkezdtem, illetve folytattam a kutatást. Folyamatos mérési és adatfeldolgozási munka következett. A csillagászatban a „nyers” mérési adatok feldolgozása hosszú előmunkálatot igényel, algoritmust kell futtatni speciális programok segítségével, mire azokból tudományos munkára (pl. modellezésre, különböző fizikai folyamatok tanulmányozására) alkalmas adatokhoz jutunk. Az adatfeldolgozás ezen első lépései sok időt vesznek igénybe. Többek között ehhez kaptam segítséget *Dr. Bíró Imre Barnától*, a bajai obszervatórium egyik csillagászájától. A mérések során nagy probléma volt az időjárás, ugyanis késő őszi és téli időszakban jártunk, így sok volt a borult idő, és hiába volt időnként derült az ég, gyakran tette lehetetlenné a méréseket a műszerekre lecsapódó pára. Emiatt nem gyűlt össze kellő mennyiségű mérési adat, így segítsé-

gül hívtam egy nemzetközi adatbázist is, az American Association of Variable Star Observers (AAVSO) archívumát, ahova az amatőr csillagászok saját méréseiket töltik fel, hogy azokat a szakcsillagászok tudományos munkákra felhasználhassák.

– *Mi számodra a legfontosabb az életedben?*

– Sikeresnek és fontosnak lenni a hivatásban. A csillagászok mind nagyon becsületesek, emberségesek, segítőkészek és jó emberek. Én is ilyen szeretnék lenni.⁶

Miután már rendelkezésre álltak a mérési adatok, következhetett a pályázati célok megvalósításához szükséges fizikai



elméleti modellek kidolgozása mentorom segítségével, és a már létező algoritmusok alkalmazása a saját mérésekre. Végül is sokórányi munka árán összeálltak az eredmények, így a pályázati cikk megírása, valamint a beküldés következhetett, közben pedig Budapesten konzultálhattam személyesen a zsűri két tagjával, *Dr. Kroó Norbert* és *Dr. Szirmay-Kalos László* professzor urakkal.

⁶ Uo.

Rendkívüli öröm volt az a pillanat, mikor megtudtam, hogy a második helyezett pályázatok egyike lett a dolgozatom. Visszatekintve tulajdonképpen a munka minden pillanata élvezetes volt, sokat tanulhattam közben. A diák-kutatómunkát azóta is folytatom, és olyannyira megszerettem ezt a tudományt (a hozzá szorosan kapcsolódó fizikával együtt), hogy végül is ebbe az irányba tervezem a továbbtanulásomat a Szegedi Tudományegyetemen.

UTÓIRAT

Tavaly nyáron bekerültem az IOAA (International Olympiad on Astronomy and Astrophysics, Nemzetközi Csillagászati és Asztrofizikai Diákolimpia) 2018-as olimpiai csapatának tízfős keretébe. A kiesés a ténylegesen Kínába utazó csoportból az utolsó pillanatokban természetesen rosszul érintett, de lehetett belőle tanulni, emellett viszont voltak jó élmények és visszajelzések is: ez a verseny több részből áll (távcsöves, szabadszemes észlelés, planetáriumi feladatok, csillagtérképes feladatok, adatfeldolgozás, számítások, elméleti feladatok). Tavaly én főként arra törekedtem, hogy az elméleti feladatok megoldásában érjek el minél jobb eredményt, mert ez hoz a legtöbb pontot, így erre gyakoroltam a legtöbbet, ez a tavalyi versenyen meg is látszódott, jobban teljesítettem az elméleti fordulót a többihez képest, de az észlelés és az adatfeldolgozási kevésbé ment, emiatt estem ki. Tapasztalatszerzésnek tehát nagyon jó volt. A végeredmény azért sem keserített el,

mert idén még egyszer, utoljára, van lehetőségem a versenyzésre.

Örülök a magyar csapat kínai versenyen elért eredményének, már csak azért

is, mert a csapattagok egyúttal a barátaim is, többükkel már régóta ismerjük egymást, és minden évben közösen készülünk a versenyekre.

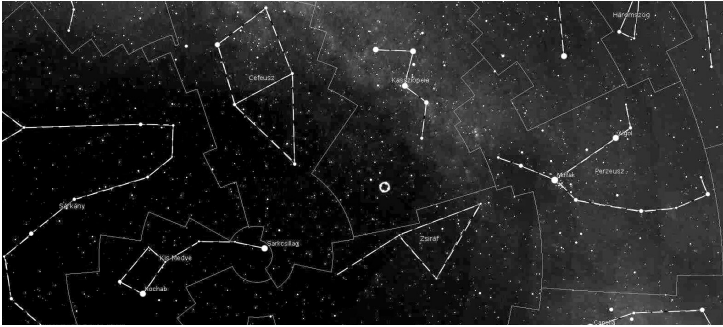
Idén Magyarország rendezi a Nemzetközi Csillagászati és Asztrofizikai Diákolimpiát. A rendező országok kiváltsága, hogy két csapatot is indíthatnak a versenyen, tehát mi is kettőt indítunk. A kiválasztás első három fordulója már lezárult, számomra rendkívül nagy örömmel és további ösztönzéssel, ugyanis az országos döntőbe a legmagasabb pontszámmal, első helyen kerülhettem be. Látszik, nem volt hiába a sokévnnyi tanulás, készülés, felkészítő foglalkozások, szakkörök. Ez ad további ösztönzést, erőt adva folytatáshoz. Remélem, idén már sikerül bekerülnöm az egyik versenyző csapatba.

Pótkérdések a megértéshez⁷

– Az *AM Cassiopeiae* a *Cassiopeia* csillagkép egyike, de melyik?

– Itt szeretném megemlíteni, hogy szakmai szemszögből a csillagképek első sorban nem a fényes csillagok által „kirajzolt” alakzatokat jelentik, hanem koordinátákkal pontosan megadott határok által kijelölt égbolterületek. Egy csillagot akkor tekintünk egy adott csillagképhez tartozónak, ha az beleesik az adott csillagkép égbolterületébe. Az *AM Cassiopeiae* egy elég halvány csillag, szabad szemmel nem látható, már vizuális megfigyeléséhez is távcső kell.

⁷ Mármost a szerkesztő kérdései, hogy egy árnyalattal közelebb kerüljünk olvasóként a megértéshez. (TG)



Stellariummal készült virtuális égboltterkép, rajta az AM Cas fehér körrel kiemelve

Mellékelek két csillagtérképet, amely a Cassiopeiae csillagképben jelzi az AM Cas tényleges égi pozícióját. Az első térképet egy Stellarium nevű planetárium-programmal készítettem, a másodikat egy Aladin nevű programmal hívtam le egy adatbázisból. Ezeken látható, hogy a csillag eléggé a csillagkép határához közel található.

A Stellariummal készült térképen fenyesebb, szaggatott vonallal össze vannak kötve a csillagok, míg a sötétebb, egybefüggő vonal mutatja az adott csillagkép határait, azaz az égbolt azon területét, ami az adott csillagképhez tartozik. A térképen fehér kör jelzi az AM Cas helyét. Ehhez még annyit szeretnék megjegyezni, hogy ez egy virtuális égboltterkép, nem egy konkrét kép a csillagról.

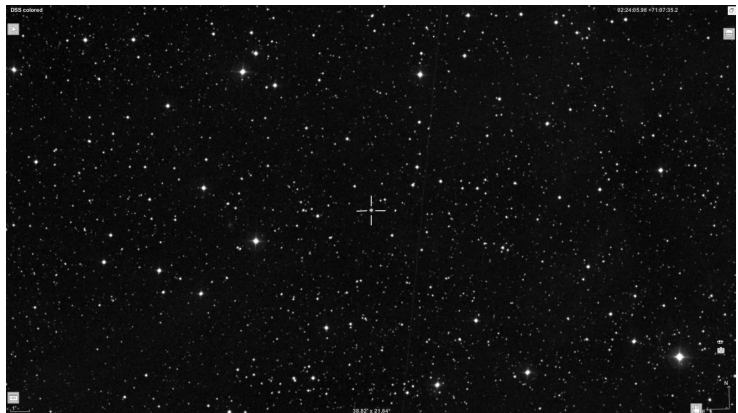
Az Aladin programmal lehívott kép viszont egy olyan csillagtérkép, ami ténylegesen egy távcsővel készült felvétel a csillagról és közvetlen környezetéről (egy égboltfelmérő távcsővel készítették).

Itt egy szálkereszt jelzi konkrétan az AM Cas-t.

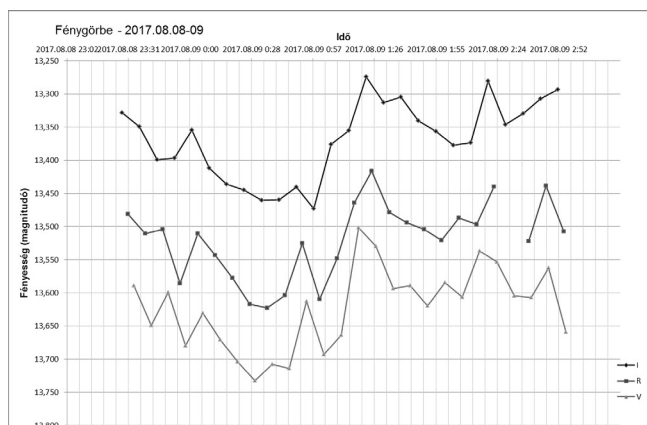
– Ön adatokat szerzett erről a csillagról. Egy példa jó lenne érzékeltetésképpen. Hőfokáról? Mozcásáról?

– Mellékelve elküldöm a csillag egy adott éjszakán általam a bajai

35 cm-es robottávcsővel (BAT – Beringer Automated Telescope) kimért fénygörbéjét, tehát azt a görbét, amely a csillag fényességét különböző hullámhossz-tartományokban (színekben, pl. zöld, piros stb. – de ennél ez azért kicsit bonyolultabb) az idő függvényében mutatja. A grafikonon az x tengelyen az idő, míg az y tengelyen a fényesség van feltüntetve. A csillagászatban az objektumok fényességét magnitúdóban (mag) adják meg. A magnitúdóskála azonban fordított, tehát kisebb számértékhez nagyobb fényesség tartozik. Ezért van az, hogy a grafikonon az x tengelytől távolodva csökkenő értékeket olvashatunk le, de azok valójában egyre nagyobb fényessége-



Aladin programmal lehívott csillagtérkép, rajta az AM Cas szálkereszttel jelölve



Az AM Cas a bajai 35 cm-es robottávcsővel (BAT - Beringer Automated Telescope) kimért fénygörbéje egy adott éjszakán

ket jelentenek. Most itt nem részletezném a magtúdóskálát és a csillagok fényességének elméletét tovább, mert az igen hosszadalmas lenne. Ha azonban az olvasóknak mégis valamilyen támpontot szeretnének adni, hogy jobban megértsék ezt a skálát, néhány objektumnak megadom itt a fényességét: Nap: -26,8 mag, Telehold: -12,5 mag, Vénusz (Esthajnal csillag): -4,4 mag (ha a legfényesebb állapotában látjuk), Sirius (az északi égbolt legfényesebb csillaga a Nagy Kutya csillagképben): -1,5 mag, Polaris (Sarkcsillag): 2,5 mag, az ideális körülmények mellett az emberi szem segítségével nélkül 6 mag-ig láthat csillagot, Proxima Centauri (legközelebbi csillag a Nap után): 11 mag, az AM Cas: 12,3-15,3 mag. Az imént közölt adatok vizuális fényességre vonatkoznak, valamint némely objektumnál valamekkora mértékben ingadozhatnak, hiszen köztük van változócsillag is (pl. AM Cas).

Mellékelek még egy képet. Ezt konkrétan a BAT-tal készítettem az AM Cas-ról a 2017. 10. 20–21-i estén. Az eredeti kép is fekete-fehér, hiszen a csillagászati CCD kamerák fekete-fehér képeket készítenek, mert mérésekhez ez az ideális. Ugyanis

azok a kamerák, amelyek színes képeket készítenek (pl. DSLR kamerák, vagy telefonok kamerái) úgy működnek, hogy a CCD vagy CMOS érzékelőkön minden pixel előtt valamilyen színszűrő (kék – B, zöld – G, piros – R) van, amelyek nyilvánvalóan csak a rájuk jellemző színű fényt eresztik át. Ezek a kamerák is valójában alapvetően fekete-fehér képeket készítenek, de mivel a különböző pixeleken más-más színű fény fog

jelet adni, a VALÓDI színes kép előállítható úgy, hogy a fényképezőgép a különböző színben készült képeket „összeadja”, kombinálja, majd beállítja a fehéregyensúlyt. A csillagászatban a méréseknél az az ideális, ha az adott méréshez legmegfelelőbbben mi magunk tudjuk megszabni, hogy a detektor egész felületére milyen hullámhossztartományba (színbe) eső fény jusson. A méréseknél használt színszűrők tehát emiatt eltérnek a normál DSLR kamerákban használt színszűrőktől, hiszen azok úgy lettek megtervezve, hogy a mérésekhez legyenek ideálisak. Az előbb leírt elven azonban a csillagászati kamerákkal is elő lehet állítani a valódi színes képet, de a mérések szempontjából ez teljesen felesleges. A képekből ugyanis kvantitatív információkat (tehát számokat) fogunk kinyerni.



Kép az AM Cas-ról, amely a BAT-tal készült a 2017. 10. 20–21-i estén

NAGY FELICIÁN⁸

Én és a csillagászat

Virtuális valóság bevezetése az amatőr csillagászatba⁹

Győri Műszaki SZC Pattantyús-Ábrahám Géza Ipari
Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája – Konzulens: Németh Jenő

A CSORNAI ÉGBOLT

A csillagászat mindig is átszötte életemet, valahol a génjeimben is benne lehet, hiszen egészen kiskorom óta kémlelem az eget. Már óvodás koromban játék távcsővel néztem a csillagokat, majd ahogy megtanultam olvasni, a csillagos könyveket kerestem. A tévében is az efféle műsorok érdekeltek. Fokozatosan egyre komolyabb távcsöveket szereztem be. A mostani ötödikes korom óta van meg, egy 120/1000-es, lencsés, teljesen motorizált távcső.

Felső diákként ismerkedtem meg Csornán egy másik amatőr csillagással, Buti Balázssal, aki többet tudott nálam. Hetedikes koromban csatlakoztam a Magyar Csillagászati Egyesülethez. Nyaranként ott voltam az országos találkozók, ahol több száz amatőr csillagász találkozik. 2016-ban Balázssal megalapítottuk a Csornai Csillagá-

szati Klubot, tudománynépszerűsítés céljából. Kezdetben nyolcan voltunk, mára 32-re nőtt a létszámunk, persze nem mindenki aktív tag.

A számomra régóta várt holdfogyatkozás végre lezajlott, amit Csorna derült éggel fogadott. Nagyon hideg éjszaka volt, de még ez se tántorított el egy percig sem az észleléstől. Érdekes volt látni, ahogy a Hold „fényszennyező” hatása csökken, végül szinte teljesen megszűnik, ahogy egészében a

már óvodás koromban
játék távcsővel néztem a
csillagokat



Nagy Felicián saját csillagvizsgálójában

⁸ A versenyen III. díjat nyert.

⁹ A beszámoló egy internetes oldal anyaga alapján készült: <http://rabakozszive.hu/hirek/csornai/1577-a-csillagaszat-nekem-tobb-mar-mint-hobby-interju-nagy-feliciannal>

Föld árnyékába kerül. Ekkor egy „égő gömbhöz” hasonlító dologként pózolt az égen a fényképezőm előtt. A megfigyelés Skywatcher 120/1000 refraktorral és Canon EOS 700D fényképezőgéppel történt. Az égitestek mint egy csodás mozifilm szórakoztattak: extra történet volt, mikor a Hold súrolva elfedte az XZ 54728-at. Ez az esemény is egy kiváló alkalom volt az Univerzum méretein, a testek mozgásán, a rendszerek dinamikáján való elmélkedésre, egy „gyakorlati példán” keresztül!

Nagy Felicián észlelési beszámolója egy Holdfogyatkozásról (2015. 09. 28.) a Vega Csillagászati Egyesület honlapján.
<http://vcse.hu/tag/nagy-felician/>¹⁰

Mivel a többség nem csornai volt, ezért új helyszínek is szerepet kaptak: Győr és Mosonmagyaróvár.

Interaktív előadásokat, távcsöves bemutatókat tartunk, de volt már csillagászati mobilhét is planetáriummal. Szeretek meghívni szakcsillagászokat a Klub programjaira előadást tartani. Fő profilunk, hogy az általános és gimnazista diákoknak megmutassuk a csillagos égbolt szépségét. Emellett persze igyekszünk minél szélesebb körhöz eljutni, a programmal alkalmazkodva az adott célcsoporthoz. A középiskola alatt is, a tanulás mellett, az időm nagy részét vagy a csillagászattal, vagy másik hobbimmal, az elektronikával töltöttem.

A 2016-os év várva várt eseménye egy álmatlan éjszaka után megérkezett. A Csornai Csillagászati Klub egy Városháza előtti bemutatóval várta az érdeklődő közönséget Csornán. Már 11 órakor kiállítottuk távcsöveinket, két

Egy Nagy Felicián vezette program hirdetése



**CSILLAGÁSZ SZAKKÖR
A MOBILISBEN**

Korosztály:
5 - 12. osztályosok részére

A szakkör kezdése:
2017. októbertől 2 hetente

A szakkör ára:
14.000 Ft/7 alkalom

Foglalkozások időpontja:
Kéthetente keddenként.
Minden alkalommal 16:30-tól.

Irány a világegyetem! szakkör

A szakkör a csillagászati tudást; ismereteket az alapoktól építi fel a résztvevőkben. Ajánljuk azoknak a gyerekeknek, akik bármilyen szinten érdeklődnek is a csillagászat iránt.
A szakkört tartja Nagy Felicián, a Csornai Csillagászati Klub vezetője.

További információk a szakkörrel: <http://mobilis-gyor.hu/csillagaszszakkor>
 +36 96/ 618-113, +36 20/250-8600

Jelenkezés a szakkörökre: regisztracio@mobilis-gyor.hu

mo lis
interaktív kiállítási központ

9026 Győr, Vársárhelyi Pál u. 66., Tel: 96 618 111
www.mobilis-gyor.hu, www.facebook.com/mobilis.gyor

darab 120/1000-es refraktort. Bár még csak néhány napfolt volt megfigyelhető, az első látogatók megérkeztek. [...] Az átvonulás¹¹ kezdetekor gyűlteik körének legtöbbször, ami nem meglepő. Öröm volt látni, hogy az emberek kiszakadnak megszokott ritmusukból és még a környéken dolgozók is leszaladtak ebédszünetben, szendviccsel a kezükben. Programunk különlegessége volt a távcsövünk látómezejének kivetítése projektorral. [...] A helyszínen több száz résztvevő volt, hozzájuk csatlakozik az a közel 500 virtuális vendégünk, akik egy közeli iskolából követtek bennünket.

Nagy Felicián beszámolója a közösségi csillagászati megfigyelésről (2016. 05. 09.) ugyanazon a honlapon. <http://vcse.hu/tag/nagy-felician/>¹²

¹⁰ Nagy Felicián előadása a Csornai Csillagász Klubról: https://www.youtube.com/watch?v=KVvumHl_ZoU
 A klub FB-oldala: <https://www.facebook.com/csnowcsillagaszklub/>

¹¹ A Merkúr bolygó átvonulásáról van szó a Napkorong előtt.

¹² Ugyanerről: <http://www.molnarkft.hu/musorarchivum/2016-19-heti-csornai-musor/a-csornai-csillagaszati-klub-bemutatoja-a-varoskozpontban>

MAJD MEGLÁTTAM EGY VERSENYKÍRÁST

Az innovációs versenyfelhívás rögtön megragadta a figyelmemet. Folyamatban volt egy saját otthoni csillagvizsgáló építése, és úgy gondoltam, valahogy erről szólhatna a pályázatom...

Akkoriban vásároltam magamnak egy egyszerűbb, telefonra csatlakoztatható VR-szemüveget. A versenytől függetlenül. A csillagvizsgálós projektem az volt, hogy egy „okos otthon”-környezetbe integráljam, minden eszköz, elektronikai berendezés és a távcső is elérhető legyen távolról egy laptop vagy okostelefon segítségével. Így legyenek a világon bárhol, ha interneten keresztül elértem a távcsővem látómezejének a képét, miért ne tenném rá egy VR-szemüvegre.

Végül beadtam a kétoldalas pályamunkámat, ami ezen a terven alapult. Az új ötlet az volt, hogy olcsó eszközökből, a mindenki zsebében ott lévő telefonnal, meg egy néhány ezer forintos VR-szemüveggel tudjak 3D-s tartalmakat (látványt) adni.

E mellé egy felhasználói környezetbe integrált tudást is közvetítve, hogy értse is a használója, hogy mit lát. Ez hasonló élményt ad, mintha egy távcsőbe néznénk bele, csak ehhez elég egy szemüveg és egy okostelefon.

A segítségével az előadásokra se kell magammal cipelnem egy egész távcsövet. Folyamatban van egy letölthető alkalmazás kidolgozása is, ami lehetővé teszi majd – ha sikerült több szemüveget szereznünk valamilyen forrásból –, hogy az előadáson mindenki a saját készülékére csatlakoztatott VR-szemüveg segítségével tudjon tanulni és élményeket szerezni.

Vagyis nem kell előre legyártott videókra támaszkodni, az előadó élőképekhez fűzheti a magyarázatát.

Így tudott találkozni és összefonódni a két szenvedélyem ebben a projektben. Azóta is fejlesztem a rendszert, rengeteg új ötletem van, melyeket minél előbb meg szeretnék valósítani.

UTÓIRAT

Jelenleg a győri Széchenyi István Egyetem hallgatójaként *Dr. Horváth András* témavezetésével az Új Nemzeti Kiválóság Program keretén belül végzek kutatásokat 3D-s képmegjelenítés terén. Újabb csillagászati eszközök fejlesztésén is töröm a fejem, és igyekszem minél több éjszakát a távcső mellett töltve észleléseket tenni. Illetve a kerékpározáshoz kapcsolódó eszközöket is készítek, fejleszték, hiszen biciklizni is nagyon szeretek.

2019 februárjában részt vehettem az International Swiss Talent Forumon, Nottwil városában, Svájcban, melynek témája a mesterséges intelligencia volt. A fórum célja, hogy a 18–23 éves korosztály tehetséges fiataljai megoszthassák egymással és szakemberekkel a gondolataikat, és emellett kiváló tudósoktól, üzletemberektől és közéleti emberektől tanulhassanak. Az idei esemény 70 résztvevője 25 országból érkezett, Magyarországot a Magyar Innovációs Szövetség delegáltjaként képviselhettem.

A résztvevők a témához kapcsolódó projekteken dolgoztak, külön csoportokban, számos szakterületet lefedve; én az eddigi projektjeimhez kapcsolódóan a

virtuális valósággal foglalkozó csapatban voltam, ahol a Facebook és Oculus munkatársainak mentorálásával négy nap alatt kidolgoztuk az ötletünket, mely a mesterséges intelligencia és a virtuális valóság párosításával egy új oktatási platformot kínál. A Tandemnek nevezett projekt lényege, hogy a különböző országok különböző iskoláiban tanuló diákjai egyenlő esélyeket kapjanak. A név is innen ered, hiszen a tandemkerékpárokon is együtt halad két ember. Nem egy „új valóságot” és oktatási hálózatot szeretnénk létrehozni a technológia segítségével, által, hanem a meglévőt feljavítani. Ötletünket a rendezvény utolsó napján be is mutattuk a meghívott neves vendégek előtt.



Nagy Felicián az International Swiss Talent Forumon, mellette Chris Wyer, a csapat mentora



Mezei Noel: Kamerák mindenhol

„A Kamera által homályosan című könyv ihlette a képet, miszerint mindenki meg van figyelve.”



SZEMLE

SZÉLL KRISZTIÁN: ISKOLAI LÉGKÖR ÉS EREDMÉNYESSÉG: FÓKUSZBAN A REZILIENS ÉS A VESZÉLYEZTETETT ISKOLÁK. BELVEDERE MERIDIONALE, SZEGED, 2018.

Hornyák Ágnes: Összefügg-e az oktatási eredményesség és méltányosság?

Gyakorló pedagógusként számtalanszor érezzük azt, hogy a korábban megszokott, jól bevált, begyakorolt oktatási-nevelési stratégiák esetlegesen kudarcot vallanak. Ennek oka komplex és sokféle: az iskola térségi elhelyezkedése, a tanulók szociálökonomiai háttere, a pedagógusok gondolkodásmódja, módszertani kultúrája, attitűdje, rutinja. Időnként azonban tapasztaljuk, hogy bizonyos negatív térségi összetevők ellenére is jól teljesít egy iskola, példaértékű az ott folyó oktató-nevelő munka.

Széll Krisztián kutató ennek a jelenségnek ered a nyomába. Kötetében pedig olyan lényegre törő kutatási eredményeket tár fel, melyek segíthetik az iskolákban folyó nevelő-oktató munkában részt vevők eredményességét.

A bevezetőjében rögtön kiemeli, hogy azok az oktatási rendszerek lehetnek igazán sikeresek, ahol a hatékony és az eredményes oktatás *mindenkire* kiterjed, ahol az egyes tanulók családi-társadalmi háttérének különböző volta nem befolyásolja a tanulói teljesítmények közti különbségek alakulását. Széll Krisztián kiindulópontja tehát az, hogy az iskola alapvető célja, az alapkompenciák elsajátításán túl, a tanulók eltérő háttérjellemzőiből (például szár-

mazás, szociális helyzet, veleszületett képességek) adódó teljesítménykülönbségek növekedésének megakadályozása, optimális esetben mérséklése. Nem véletlen tehát, hogy a kötet alapját adó kutatás tárgyát azok az alacsony társadalmi státuszú iskolák képezik, ahol az átlagnál magasabb arányban tanulnak olyan diákok, akik szocioökonomiai szempontból kedvezőtlen helyzetben vannak.

A jól strukturált kötet első részében a szerző az elméleti, értelmezési keret megalkotására törekszik. Itt elsősorban az oktatási minőség és a minőségi oktatás kérdései, az iskola eredményességének meghatározó összetevői, valamint a reziliencia fejlesztésének iskolai tényezői kerülnek fókuszba. A munka további fejezetei a széles körben végzett kutatás módszertanát, a kutatási kérdéseket, hipotéziseket részletezik, ezt pedig a kutatás eredményeinek bemutatása, összegzése, valamint a következtetések levonása követi.

A kutatás mikéntje oktatásökológiai szemléletet tükröz, amely előtérbe helyezi a tanuló szűkebb és tágabb környezete közti kölcsönhatások, kapcsolatok vizsgálatát. A vizsgálat az iskolát rendszernek tekintő megközelítésből indul ki, iskolák, iskola-típusok beazonosítására törekszik, mind-

emellett fókuszál az individualisztikus (tanulói szintű) jelleg érvényesülésére is; a kutatás a légkörvizsgálatok azon csoportjába sorolható, amely egyrészt elemzi az iskola, az iskolai légkör különböző dimenzióinak egyéni eredményességre gyakorolt hatásait, másrészt vizsgálja az iskolák eredményességét befolyásoló, iskolai szintű folyamatokat, legfőként a légkörtényezőket. A szerző kutatása arra irányítja rá a figyelmet, hogy vannak olyan intézmények, amelyek a nehézségek, a hátrányos feltételek *ellenére* mégis sikereket érnek el. Ezek a *reziliens iskolák*. Központi kérdésként merül fel tehát, hogy miként érhetik el az iskolák azt, hogy eredményes és méltányos oktatást biztosítsanak a tanulóiknak, s mely tényezők segíthetik az iskolákat abban, hogy fejlesszék, erősítsék a rezilienciára való képességüket. A kutatás megkísérli feltárni az oktató-nevelő munka minőségét, eredményességét meghatározó tényezőket, és megmutatni az iskolák hátránykompenzáló erejét. A szerző alaphipotézise szerint az alacsony társadalmi státuszú iskolák eredményessége egyértelműen köthető az iskolai tanulási-tanítási környezet és légkör minőségéhez, valamint az iskola pedagógusainak tanítással, neveléssel, szegregációval és hátránykompenzációval kapcsolatos beállítódásaihoz, attitűdjéhez.

A kutatás újszerűségét a szerző által kifejlesztett módszertan – iskolai pedagógiai hozzáadott érték számítása, iskolacsoporthoz kialakítása – adja. A kutatásban két iskolacsoporthoz hasonlítására kerül sor, az elemzés mentén pedig feltáráshatóvá válnak a kiemelkedően reziliens iskolák, illetve a gyengén teljesítő alacsony társadalmi-

a nehézségek, a hátrányos feltételek *ellenére* mégis sikereket érnek el.

megmutatni az iskolák hátránykompenzáló erejét

gazdasági státuszú (veszélyeztetett) iskolák eltérő kontextuális jegyei. Az elemzés során a szerző kitér a vizsgált iskolák alapvető

jellemzőire (például az elhelyezkedésre, a pedagógusháttér mértékére, a tanulói összetételre), valamint a helyi pedagógusok által normaként észlelt cél- és értékrendszerre,

az alkalmazott pedagógiai gyakorlatra, a tanári kompetenciákra, nézetekre, attitűdökre, a kapcsolatrendszerekre és az együttműködésre, valamint a közérzetükre is.

Az iskolai kontextus vizsgálata különbözőségvizsgálatok, binomiális logisztikus regresszió és kontextuális elemzés segítségével történt. A kontextuális elemzéssel a szerző nem csak arra igyekszik választ adni, hogy az iskola környezeti sajátosságai miként befolyásolják a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét, hanem arra is, hogy miként alakítják továbbhaladási szándékát, valamint a

szülő-iskola kapcsolatot. A kutatás kvantitatív és kvalitatív elemeket ötvöztet vizsgálat. Kérdőíves pedagógus-adatfelvételt, az Országos kompeten-

ciamérés adatait, statisztikai célú adatszolgáltatásokat ugyanúgy felhasznál, mint igazgatókkal, pedagógusokkal készült interjúkat, illetve osztálytermi megfigyeléseket. Az adatbázisok összekapcsolása révén nyílik lehetőség arra, hogy az iskolák légköre és eredményessége közötti összefüggések megragadhatóvá váljanak, illetve, hogy a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos összetételű iskolák, iskolacsoporthoz légkör- és eredményességi dimenziók közötti kapcsolatok kimutathatók legyenek. Ezeket egészítik ki aztán a terepmunkák tapasztalatai.

A szerző tehát arra vállalkozik, hogy feltárja a veszélyeztetett és a reziliens iskolatípus jellemző vonásait. Az eredmények alapján a veszélyeztetett iskolákban a reziliens iskolákhoz képest sokkal inkább megfigyelhető a szakos ellátottság hiánya, a magas pedagógusfluktuáció, a teljesítményorientáltság hiánya, az igazolatlan órák magas száma, valamint a felsőfokú tanulmányok felé vezető tanulási utakat korlátozó, szakközépiskolákban (ma: szakiskolákban) való továbbtanulási irány erős volta. A szerző elemzése alapján az olvasó arra is választ kap, hogy mely tényezők befolyásolják leginkább azt, hogy egy teljes iskola rezilienssé vagy veszélyeztetetté válik. Eredményei alapján a nagyobb településméret, a szakos-tanár-hiány, a magas szülői elvárások hiánya, az integrált, képességkibontakoztató programok hiánya, a növekvő fegyelmezetlenség, a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő személyzettel való kedvezőtlenebb ellátottság, valamint az iskolát kezdő tanulók rövidebb időtartamú óvodai előmenetele mind-mind olyan jellemzők, amelyek növelik annak valószínűségét, hogy egy alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskola veszélyeztetetté váljon.

A szerző a továbbiakban az iskola belső világára összpontosít, részletesen vizsgálja a tanulói eredményességet, a tanulók családról, jövőképről alkotott elképzeléseit, a norma és értékrend kérdését, a társas kapcsolatok szerepét, a szülőkkel való kapcsolattartás lehetőségeit, hatékonyságát, valamint a szocializáció kérdéskörét, annak tekintetében, hogy az iskola pedagógusai

miként játszanak közre a különböző szociális helyzetű tanulók iskolai sikerességében vagy éppen sikertelenségében.

A kötet összességében rávilágít az oktatási eredményesség és méltányosság összefüggésére, valamint arra, hogy a reziliencia nemcsak a tanulók egyéni, személyes jellemzőitől függ, hanem a folyamat sikerében jelentős szerepe van az iskolának és az ott dolgozó pedagógusoknak. A szerző

rávilágít az oktatási
eredményesség és
méltányosság összefüggésére

új aspektusban mutatja be a többségében hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolák helyzetét. A belső folyamatok összefüggéseinek feltárása, a légkörtényezők megisme-

rése megalapozhatja és segítheti az említett iskolák sikeres működését, és hozzájárulhat a tanulási eredményességben megmutató különbségek csökkenéséhez. A kötet láthatóvá teszi, hogy a reziliencia nem csak a tanulók egyéni, személyes jellemzőitől függ; a folyamat sikerében jelentős szerepe van az iskolának és az ott dolgozó pedagógusoknak.

Napjaink oktatáspolitikájának szüksége van olyan tudományosan megalapozott kutatásokra, amelyek mélyítik az adott oktatásügyi problémával kapcsolatos tudást. Ezen ismeretek szélesítéséhez járulnak hozzá Széll Krisztián kutatási eredményei. A nagyszabású kutatás konklúziója napjaink pedagógusainak is biztatás: a befektetett energiák, a változásra és változtatásra nyitott innovatív szemléletmód, a pozitív attitűd a tanulói környezet irányába képes előre mutató változásokat indukálni a nevelő-oktató munka során.

JÁKI LÁSZLÓ: SZATHMÁRY LAJOS ÉLETÚTJA. „EGY EMBER, AKI SZÉTOSZTOTA MAGÁT.” H. N., 2018.

Tölgyesi József: „Egy ember, aki szétosztotta magát”

Az olvasó számára egy könyv szövege lehet érdekesítő, lelkileg felemelő, izgalmas, különleges, szórakoztató és még sok más jelzővel leírható, vagy akár ezek ellenkezője is. Hiszen az egyéni beállítódás meghatároz(hat)ja, hogyan viszonyulunk ahhoz, amit a szerző el-

mond nekünk. *Jáki László Szathmáry Lajos*¹ életútjáról szóló könyve egy olyan pedagógust mutat be, akinek az útját a történelem szétzaggatta, ám amit tett, azt mégis koherensnek látjuk.

Szathmáry Lajos – neveltetéséből is adódóan – mindig meg tudta őrizni a személyiséget jellemező belső, meghitt, munkára ösztönző békét önmaga és nem kevésbé a környezete, munkatársai számára.

Számos fontos életrajzi könyv készült a 20. század jeles pedagógusairól, akik – még ha különböző státusszinteken is – helytállással az örök tanítót szimbolizálták. Nem hőszok voltak, hanem a pedagógia, az embernevelés elkötelezett személyiségei, akik megküzdöttek azokért az értékekért, amelyek nélkül nincs személyiség, nincs értékes emberi közösség, nincs fejlődő társadalom.

Az életrajzi könyvek szövege általában erős narrációra épül: miközben az életút történéseit bemutatja, s így emléket állít a visszaemlékezés hőségének (tanulmányként és köszönetképpen), a mű szerzője megismerteti velünk az általa legfontosabbaknak

vélt adatokat, történéseket, és azt a mikro- és mezotársadalmi környezetet, amely a fókuszban álló életútban meghatározó volt.

Jáki László könyve nem ezt a szokványos

szerkezetet követi: a szerző rövidebb-hosszabb szövegeit Szathmáry és mások visszaemlékezései, különböző információközlések, a vele kapcsolatban lévők rövid életrajzai, egyéb életrajzi utalások, kisebb-nagyobb idézetek, magyarázatok alkotják – de a különböző szövegek, szövegrészek az érthetőséget erősítve simulnak egymáshoz, s ez kellemesen gördülékennyé teszi az olvasást. Jáki igazán értője az ilyen textusok létrehozásának: más munkáiban is tapasztalható, hogy elvonatkoztat a hagyományos életútleírásoktól, a kronológia szerinti haladás mégis lineárisan vezet végig az olvasót egy történeten – ahogy itt Szathmáry

a különböző szövegek, szövegrészek az érthetőséget erősítve simulnak egymáshoz

¹ Szathmáry Lajos (1903, Budapest – 1994, Budapest). Fő műve a Budapesten, 1947-ben megjelent *A szabadművelődés kézikönyve* (társszerző: Kövendi Dénes; az Országos Szabadművelődési Tanács kiadása). Írásából válogat a tanítványai által Hódmezővásárhelyen, 1986-ban kiadott kötet, a *Nevelés és műveltség* (szerkesztők: dr. Dömötör János, Szemenyei Sarolta és Imolya Imre; kiadó: Hódmezővásárhelyi Városi Tanács – Hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium).

nem mindennapi életútjának eseményein. A kötetben nincs tartalomjegyzék (s már itt megjegyezzük: lábjegyzetek sem), így az olvasónak lapról lapra kell megkeresnie az öt legjobban érdeklő életkori szakaszok történéseit. (A lábjegyzeteket pótolja az idézetek némelyikének bibliográfiai adatlása.)

A szerző, mintegy szabadkozva, ezzel a külön oldalon közölt ajánlással indítja a kötetet: „Írásunkban Szathmáry Lajosnak, a Tanár úrnak, Lajos bácsinak életútját, munkásságát kívánjuk bemutatni. Ezekből kellene személyiségét, az egész embert megjeleníteni, de erre az összegzésre félve vállalkoztunk, életének, pedagógiájának a felkészültségen kívül csak egyetlen mozgatója, a hitén alapuló, mindent átjáró szeretet volt.”

Szathmáry jellemét, gondolkodásmódját, életútjának indulását a családi környezet határozta meg: szülei iparos családból származtak, édesapja nyomdász volt. Ennek ellenére, vagy éppen ezért, a munkásműveltségnek azt a fokát érte el, hogy felismerte: a fiának tanulnia kell, még hozzá magasabb iskolai szinteken. Gimnáziumba járatta, ahol olyan tanároktól tanulhatott, akik később a példaképei lettek. Ebben a részben az olvasmányos elbeszélő szöveg mellett a közbevetett idézetek, hivatkozásrészletek köthetik le a figyelmet, amelyek konkrét és ezáltal hi-telesebbé teszik a bemutatott életútszakasz eseményeit (többek között diáktársa volt *Illyés Gyula*, *Németh László*, tanára pedig *Babits Mihály*, illetve tanárjelöltként meghatározó lett számára *Karácsony Sándor* szociális érzékenysége).

Három munkahely három református tanintézményben: Sárospatak, Hódmezővásárhely, Pápa. Sárospataki tanári

alkalmazásának első napja azonnal döntő hatású lett számára, ugyanis amikor ott álláshelyet keresett magának, az udvaron az igazgatóval az alábbi párbeszéd zajlott le: „Milyen vallású, öcsémuram? – Református vagyok. – Nőtlen? – Nőtlen vagyok. – No, akkor menjen be öcsémuram a harmadik bé-be. Helyettesítsen gyorsan egy matematikaórát!” A következő órán földrajzot kellett tanítania, pedig ő latin–görög szakos végzettséggel rendelkezett.

S amikor mondta, hogy ő csak érdeklődni jött és még csak egy táskát sem hozott magával, az igazgató, a későbbi előljárója így válaszolt: „Sebaj, öcsém, holnapig kihúzza így is, holnap hazautazhat a betyárbútorért, úgyis

szombat lesz. De hétfőn reggel a gyorsan itt legyen ám!” (14. o.)

Tanársága korai időszakában is folyamatosan tanult, főképpen informálisan, tanártársaitól, a közéletben részt vállaló íróktól, költőktől, falukutatóktól, s nem kevésbé a pedagógiai szakirodalomból. Tíz évig tanított Hódmezővásárhelyen – Ady szavaival a „paraszt Párizsban” –, ahol a kulturális közélet megerősítette abban, hogy a tanári hivatás nem lehet egysíkú: kell hozzá a széles körű kitekintés, az aktivitás, egy olyan szellemi légkör, amely „emberré teszi az embert”. Jáki László nagy terjedelemben írta meg Szathmárynak ezt a korszakát, amelyben nemcsak a pedagógusi munkáját mutatja be, hanem a cserkészetben, az önképzőkörben végzett tanárelnöki tevékenységét is. Titkár volt a Tornyai Társaságban, és itt, Vásárhelyen tapasztalta meg és tudatosult benne, hogy mit jelent és milyen szerepe van a falusi és a tanyai gyermekek körében a Klebelsberg által elindított tehetségmentésnek. Részt vett a helyi népfőiskola szervezésében és az

folyamatosan tanult,
főképpen informálisan,
tanártársaitól, a közéletben
részt vállaló íróktól,
költőktől, falukutatóktól

oktatásban is. Elkötelezettségét így foglalta össze: „[...] Erőm egyharmad részét [...] a tanyai parasztság felemelésére kell fordítanom. A másik harmadrésznyi erőm a gimnázium volt, a leendő értelmiség kitermelésének műhelyéé, a harmadik harmad pedig a városi értelmiség és munkásság neveléséé” (47. o.). Jáki László mindezeket számos közbevetett idézettel illusztrálja, mintegy bizonyoságául annak, hogy Szathmáry nemcsak megérezte és megértette a vásárhelyiek lelkületét, hanem otthonának is tartotta a várost.

Külön fejezet mutatja be Szathmáry közreműködését a Tanyai Tanulók Otthona megszervezésében. Ennek az volt a célja, hogy a tanyavilágban szétszórott gyermekek komfortos körülmények között tanulhassanak és felkészítsék őket a magasabb szintű iskolai oktatásra. E munkája kapcsán ismerte meg *Móricz Zsigmondot, Féja Gézát, Márton Árpád* lelkészt és számos más olyan személyiséget, akik a „vidék népe” kulturális felemeléséért küzdöttek. Jáki László igen részletes forrásfeltárással kíséri a fejezetet: számos idézettel, névközléssel és közbevetett értékeléssel mutatja be azt a szellemi küzdelmet, melyben a tanítók, gimnáziumi tanárok, kultúr munkások, illetve az újságok híradásai segítettek a mintaként létrehozott otthon munkáját. (Hasonló indíttatással, de más koncepció alapján működött a *Zilahy Lajos* nevéhez köthető Kitűnőek Iskolája.) A nevelés- és az irodalomtörténetben is kevésbé

ismert, amit Jáki László *Németh László és Szathmáry* kapcsolatának „utóéletéről” ír: az *Égető Eszter* című regényben Szilágyi tanár úr mintája Szathmáry volt.

A könyvnek ugyancsak hangsúlyos része az, amelyben a szerző Szathmáry 1945 utáni tevékenységét mutatja be, valamint elemzi pedagógiáját, és összefoglalja az életút szakmai értékeit. Szathmáry a minisztériumban osztályvezetői beosztásban a népművelési tanfolyamokkal és a népfőiskolákkal foglalkozott, majd 1949 után gimnáziumi tanár lett. Élete utolsó harmadában az érdeklődése középpontjában a

tanár személyisége, a tanári hivatás és szabadság, valamint a tanárképzés álltak.

Jáki László azt írja: „[Szathmáry] élete, munkássága nem volt

más, mint a benne lévő értékek szétszórása, átadása olyan korszakban, amikor erre csak nagyon kevesek vállalkoztak” (92. o.).

A könyv egy pedagógus életútját végigkísérve mutatja be azokat az évtizedeket, amelyek a magyar történelemben, és így a neveléstudományban és a pedagógiai praxisban is a nagy változások korszakát jelentették. Jáki László nagy érdeme, hogy követendő példaképként egy olyan tanár, szakmai közéleti személyiség munkásságát állítja a mai pedagógusnemzedék elé, aki teljesítette a felszólításba oldott madáchi gondolatot – „Mondottam, ember: küzdj és bízva bízzál”!

az *Égető Eszter* című
regényben Szilágyi tanár úr
mintája Szathmáry volt

Takács Géza: Tűnődések, találkozások III. (A vadgesztenyések és a patronások)

2018. december 17-én Pécssett szülői tüntetés volt a Vadgesztenye Iskoláért. Ez az intézmény a peremkörtzeti Pécs-Somogy halódó általános iskolájából született újjá *Csovcsics Erika* és munkatársai segítségével. Két év alatt megfordították a szinte kiürült iskola sorsát, s elérték, hogy a roma gyerekek és a nem roma gyerekek, a hátrányokkal érkezők és a jó családi háttérből érkező gyerekek egyaránt örömmel jöjjenek ide, s persze akkor a szüleik is; a tanulás itt több elemében közösségi programmá változott. Úgy tűnt, hogy az iskola képes lesz azzal a feladattal megbirkózni, mellyel a leszakadt térségek, hátrányos helyzetű körzetek iskolái küszködnek szinte mindenütt. Mindebben sok alternatív elem volt. Kellott, hogy legyen, hiszen a mai egyeniskola és annak szabályrendszere csak kis eltéréseket tolerál. Az elvárásrend, a tanterv ugyan már nem utasítás, nem tilt, de valahogy mégis nehezen tűri az önállóságot. Ahogy a tankerület is. Ezt a szervezetet nem a toleranciára, a megértésre, a segítségre, a belátásra találták ki. Ezek volnának a diszfunkciói. A pécsi tankerület azonban jól működött, szabályosan, hisz végtére is a polgármester testvére a vezetője, így hát a némiképp szabálytalanul, de főképpen a kereteken kívül

is működő és működtetni kész Csovcsics Erika érdemei elismerése mellett sem lehetett igazgató. Így döntött a tankerület. S persze az iskola programját is vissza kellett állítani a régi (aktuálisan semmibe vevő) kerékvágásba. Csovcsics Erikának és társainak immár nem volt helye az iskolában. Emiatt volt a tiltakozás, az iskolát már-már szövetségesüknek tekintő szülők tiltakoztak, gyászoltak Pécssett.

Pedig Csovcsicséknak még csak a tervek közt sem szerepelt, hogy afrikai, ázsiai menekültek gyerekeit fogadnák be. Ők csak arra gondoltak, hogy a roma és a nem

roma gyerekeknek közös és jó iskola jár, rájuk szabott iskola.

A menekültek gyerekeinek befogadását csak azért hozom szóba, mert a befogadó szellemű isko-

lakísérletért, másutt, szerencsésebb helyen ünneplés vár: ősszel a Mindszenty Társaság alapította Mindszenty-emlékéremmel tüntették ki a fővárosi Patrona Hungariae Iskolát. Ahová kongói, afganisztáni gyerekeket fogadtak be. Az elismeréseket november 6-án adta át *Lezsák Sándor* a Parlament Vadásztermében. Pedig ezek a patronások alaptételekben ugyanazt vallják, mint a vadgesztenyések, ahogy a méltató szavak igazolják: „Egy iskola, ahol a peremre szorultak is megfelelő képzéshez jutnak, ahol felvállalják a nőnevelést, ahol az ország kis településeiről érkezőket kollégiumban fogadják, ahol megvalósítják a személyre szabott nevelést, kibontakoztatva

a patronások alaptételekben
ugyanazt vallják, mint a
vadgesztenyések

a mindenkiben megbúvó tehetséget. Egy iskola, ahol ápolják és erősítik a magyarságtudatot.” (A kiemeléseim jelzik azt a két alaptételt, amelyekből a vadgesztenyések összes szabálytalansága adódott, mivel nem adták fel, hogy komolyan vegyék.) Azzal az apró különbséggel, hogy ezt az egyházi fenntartású iskola szabadon vallhatja, mi több, művelheti, és még elismerés is jár érte. Melyet az országgyűlés alelnöke ad át az Országházban, azon a helyen, ahol megszavazták azokat a törvényeket, szabályokat, nyilván az alelnök úr aktív közreműködésével és egyetértésével, melyek az állami iskolákban, tehát a saját iskoláikban mindezt a legkevésbé sem segítik, inkább akadályozzák.

Adott esetben pedig tiltják. Büntetik. Éber tankerületi igazgatóik révén.

A patronások természetesen megérdemelték a kitüntetést. Hiszen jó és gyermekbarát iskolát működtetnek. Törődve a rászorultakkal, a kirekesztődöttekkel is. És persze eléggé kedvező helyzetben. Diákjaik szüleitől, nyilván nem mindenkitől, alapítványi hozzájárulást kérnek, amellet, hogy az állam eleve jóval bőkezűbb az egyházi iskolákkal, mint a sajátjaival, amellet, hogy az iskola honlapja húsz szervezetet, intézményt, céget sorol fel az iskola támogatói közt. S természetesen pedagógiai szabadságfokuk is nagyobb, tudják, mi az a gazdálkodás, öngazgatás, és gyakorolhatják is. S persze programjuk mögött erős hagyomány van, kapcsolataik is szerteágazóak.

Ismétlem, megérdemelték a kitüntetést. Ám ha ők megérdemelték, akkor mennyire megérdemelt volna némi közösségi elismerést a Vadgesztenye Iskola csapata azért, hogy a teljes kiürülés, pedagógiai önfeladás helyzetébe került iskolát visszahozták az életbe. Azon lehetetlen feltételek között, melyek egy sanyarú helyzetű külvárosi

kisiskolát jellemeznek. Azok számára is, akiknek a jó iskola, az elfogadni és segíteni képes iskola az egyetlen esély. Persze, nem is kitüntetést kellett volna kapniuk, nem arra vágytak, arra vágytak legkevésbé, hanem mindenekelőtt némi türelmet a hivatal felől, hogy ha valami jó látszik kibontakozni – és ez itt nem volt kétséges, hiszen évről-évre emelkedett az iskolát választók száma –, akkor legalább a beavatkozástól kellett volna tartózkodnia. Inkább hívnia kellett volna egy-két kíváncsi kutatót, segítsenek megérteni a történeteket, s akik talán épp itt felderíthették volna a reziliens iskola némely titkait. (Mert hiszen ha ezeket tudnánk, felérne tíz stadionnal.)

Az egyik titkot persze lehet tudni minden különösebb vizsgálat nélkül is. Ez maga Csovcsics Erika.

Akiről nem tudom, mi is az ő egyéni pedagógiai tudománya, van-e egyáltalán, nem is feltétlenül biztos, hogy van, azon túl, ami biztosan tudható, hogy pedagóguspályája az iskolával nehezen boldoguló, s ezért a későbbi életük során a világban is súlyos hátrányokkal küszködő fiatalok iskolai sorsának a segítségével indult és itt tart most is. A Gandhi Gimnázium vezetésének tíz évtől lelkileg egyenes az út (ami persze inkább látszik akadálypályának) a Vadgesztenye Iskoláig. Ahogy, valamelyest hitelesítve elkötelezettségét, a gandhis igazgatóságának elvesztése is épp úgy az érintettek tiltakozását váltotta ki, mint most a vadgesztenyés szülőké.

A tankerület magyarázatából semmi közelebbi nem derült ki, miért is nem alkalmas az iskolavezetésre az, aki kivezette az iskolát a gödörből. Akit példaképnek kellett volna állítani. Pedig a szülők minden megtettek, hogy kiderítsék. Az derült hát így ki, hogy komoly mulasztást, vétséget nem lehetett felróni Csovcsics Eriká-

komoly mulasztást, vétséget
nem lehetett felróni

nak, hiszen megtették volna. Utalás volt bizonyos személyi vonásokra. Ezt az utalást én úgy fejtettem meg, hogy Csovcics nem volt eléggé készséges a hivatal felé. Amit csak javára lehet írni, hiszen óriási tévedésben vannak tankerületeink (sajnos a többség, áldassék a kivétel), nekik kellene készségesnek lenniük az iskolákhoz, azok vezetőihez, a pedagógusokhoz, ha a gyerekek javáról van szó, szinte határtalanul. És nem fordítva. De attól is tartok, hogy a magyarságtudattal lehetett baj, ha már a patronások érdemlistáját nézzük, hogy a pécs-somogyi iskolában nem volt külön ápolva és erősítve, feltüntetve. Pedig a magyarságtudat ápolása és erősítése a jó iskolával kezdődik, ez a neheze.

A többi már gyerekjáték. (Vagy színjáték.)

Csovcics Erika ügyén persze látszólag nem sok múlik, ha megszűnik a Vadgesztenye Iskola, majd járnak a gyerekek máshová. És kerülhetnek jó tanárokhoz ott is. Csakhogy Csovcics Erika sorsa az egész magyar közoktatást érinti. Hiszen a miniszter nem fog közbeavatkozni, nem fogja fegyelmivel elküldeni a hatalmával visszaélő tankerületi igazgatót, annál is kevésbé, hiszen a kinevezésen ott van az ő aláírása is. Vagyis a miniszter a tankerületek foglya, ahogy a tankerületek pedig a minisztérium előretolt helyőrségei. A tanárok, az iskolák élnek a maguk életét, de nem tehetik, mert a tankerületeket nem az iskolák mellé, hanem fölre rendelték. S ha felettes, akkor felettesként fog viselkedni, saját elgondolása lesz az iskoláról (melyet többnyire utasításként kap). Az iskolától tehát elvárja, ha nem akar kétfelől szorongatott lenni, hogy ne gondolkodjék.

De a kinevezés mai gyakorlata akkor sem volna jó, ha éppen mindenkit kine-

veznének oda, ahová való, hiszen minden egyes kinevezés felett ott lebeg az, hogy kényúri kedv szerint történt, s nem azért, mert nem történhetett másként.

Három hónappal ezelőtt írtam ezt a jegyzetet. A vadgesztenyés szülők tüntetésére egy pillanatra odafigyelt a világ, de aztán az év végi és év eleji nagy politikai civakodások közepette már nem volt téma egy kis formálódó helyi iskolai közösség, egy pedagógiai innováció felszámolása. Hiszen formálisan még csak jogszerűtlen sem volt. Hogy köztársaságunk újabb kis tűzhelyét taposta szét egy hivatali döntés, fájjon, akinek fáj.

Egy levélből idézek befejezésül, melyet két odajáró gyereke révén is érintett szülő írt a tankerület vezetőjének, jól bemutatva és jellemezve az iskola működését, s a visszaalakulás gyors következményeit: „Az idei évben az igazgatóváltás után Mariann [az új igazgató] rögtön megszüntette a vegyes életkorú csoportokat (egyetlen percet sem töltött azzal, hogy ennek jogi lehetőségét megkeresse vagy megteremtse), az említett gyerek az én lányommal együtt egy szegregált 7. osztályba került. 14 hátrányos helyzetű gyerek, és az enyém. Nagyon hamar kiderült, hogy a korábban integrált gyerekek néhány hét alatt visszatértek az eredeti mintákhoz: az említett kislány megszakította a kapcsolatot a korábbi barátokkal, abbahagyta a tanulást és mindenben visszaidomult a környezetéhez. Az én gyereke pedig perifériára szorult, depressziós tünetek jelentkeztek, demotivált lett.”¹

Tanárok, diákok nagy számban hagyták el azóta az iskolát.

¹ <https://www.facebook.com/notes/a-pécs-somogyi-általános-iskola-szülői-oldala/vadgesztenyének-lenni/267533693923692/> és https://index.hu/belfold/2019/01/02/pecs-somogy_vadgesztenye_altalanos_iskola_csovcics_erika_tankerulet_klik_pava_peter_hatranynos_helyzetu/

SZERKESZTŐI JEGYZET

Ez a lapszám többek között a tanulás nehézségeiről, az esélyteremtés és a minőségi oktatás összetett problematikájáról, valamint az életmentés iskolai taníthatóságáról is szól. Ennek kapcsán a hazai közoktatás világát illető, elodázhatatlan életmentési szükségességről írok.

Az agglomerációban lakom, és szinte minden reggel 7 óra körül, többségében diáktársaságban, a megállóban várom az autóbust. Közben látom, hogy az araszoló kocsisorban egymást érik a gyermekeket szállító autók. A szülők – a lassú forgalomtól idegesen – viszik gyermekeiket iskolába. A gyermekek álmosan és kissé bágyadtan figyelik az ablakon keresztül a külvilág ébredését, zsongását. Megérkezik a busz, fölszállunk. Ülőhely már nincs – az idősebbnek való helyátadás erre felé már kiment a divatból –, így állva és néha egymásba is kapaszkodva zötyögünk a főváros felé. Az iskolába igyekvő 12–18 éves fiatalok többsége kialvatlanul, fáradt tekintettel vagy félálomban figyel a körülötte zajló eseményeket. Néhányan a telefonjukat nézegetik, zenét hallgatnak, esetleg tankönyveket bújnak. Legalább fél óra, mire megérkezünk a végállomásra, és a többség újabb járműhöz rohan, mert becsengetésére be kell érnie a tanterembe.

Miközben átszállok a villamosra, azon morfondírozom, miért kell ezeknek a kiskamaszoknak, kamaszoknak naponta oda-vissza egy-egy órát utazniuk? A villamoson valamikori tanítványom ül mellém. Ő is munkába igyekszik, többgyermekes anyuka, egy településen lakunk. Igazi hátrányos helyzetből indulva diplomát szerzett, és ma az „emberminisztérium” uniós programjait koordináló hivatalában dolgozik. Elkezd mesélni elsős gyermekének iskolai beíratását. Hétféle papírt kellett le- és kitöltenie. Az igazgató öntudatos szakmai meggyőződéssel tájékoztatta a

szülőket, hogy ilyen és ilyen szempontok – „átugrandó égő karikák” – alapján válogatják ki a különböző típusú osztályokba a jelentkezőket. Az anyából árad a keserűség és a düh. Válogatnak a jövőendő kiselsősök között? Mi alapján? Nem is íratja be idén az elsőbe, jövőre pedig majd inkább utaztatja a fővárosba gyermekét!

Más. Munkatársnőm meséli, hogy gyermeke, akit hónapokig egy országos hírű angoltanár készített fel, az angol középiskolai felvételin az egyik iskolában a megszerezhető 50 pontból 42-t kapott, a másik helyen 28-at. Miként lehetséges ez? – kérdezi tőlem. Hogy érvényesül az egységes tantervi elvárás? Mit néznek a felvételiztetők és mi szerint pontoznak? Szimpátia, lélekjelenlét, protekció – sorolja a vélt válaszokat. Értetlenkedve rázom a fejem, széttárom a kezem, és valami közheles biztatást mormolok.

Ismét más. A családban beszélgetünk arról, hogy a nyolcadikos Máténak, aki egy főváros melletti gazdag előváros – jó színvonalúnak tartott – általános iskolájának a kezdetektől jeles átlagú tanulója, közepesre sikerült a középiskolai írásbeli felvételi, így biztosan nem veszik fel a kinézett gimnáziumba. Hiába működtette az anyuka éveken át az osztályban a felvételire készülők feladatmegosztó belső elektronikus hálózatát, és hiába járt Máté felvételi előkészítőre is. Az eredményt a fiú természetesen kudarcként éli meg, és iskolai osztályzatai azóta romlanak. Olvasom a Hivatal nyilatkozatát a középiskolai felvételiéről. Az idei felvételi, miként a korábbiak is, mérési-értékelési szempontból tökéletesen működött. A csatolt diagram jól mutatja az eredmények normál eloszlását, így indokolatlan a gyerekek, szülők, általános iskolák felháborodása. A felvételi jól szolgálja a válogatást, a versenyt, hiszen az eredmények alapján a legjobb iskolák

szakszerűen ki tudják majd választani a jók közül a legjobb diákokat. Tehát a több ezer gyerek felvételi kudarc egyéni tanulási, szociális probléma. Eszerint az állami vizsgarendszernek csak a mérés, a válogatás szempontjai szerint kell jól működni? – teszem fel magamban a kérdést. És az oktatáspolitikai dokumentumokban rögzített célok: a méltányosság, az esélyteremtés és egyéb tágabb társadalompolitikai összefüggések?

Késhegyig menő harc folyik szülők és szülők, gyerekek és gyerekek között a jó iskolai helyekért. Ismerve a hazai iskolarendszert, a harci kedv teljességgel érthető, hiszen az elmúlt évtizedekben számos hazai és nemzetközi felmérés igazolta, hogy hazánkban, európai mércével óriási az iskolák és iskolák közötti különbség. Így aztán a gyerekek jövőjére figyelő szülők minden áldozatra, küzdelemre képesek a lehető legjobb iskolai helyekért.

De joggal adódik a kérdés: miért nincs minden kisvárosban (településen) olyan iskola, amit a szülők és a gyerekek többsége jónak talál? Olyan, ahova reggel nem kialvatlanul és már eleve fáradtan érkeznek a gyerekek, olyan, amelybe a diákok szívesen járnak, és a szülők is úgy érzik, hogy gyermekük fejlesztése garantáltan biztosított. Ahol a délelőtti színvonalas tanítás mellett a délutáni sportolási és művészeti tevékenység is mindenki számára elérhető. Olyan, amelyben az iskola „rejtett tanterve” az együttműködés kultúráját, és nem a versengést preferálja, amelyben a diákok a szolidaritásból is egy életre szóló leckét kapnak.

Tisztában vagyunk-e azzal, hogy a jelenlegi viszonyok milyen módon ártanak a gyerekeknek, teszik tönkre a családi életet és károsítják a társadalmi és természeti környezetet? Hogy a jelenlegi állapotok mennyivel költségesebbé, és a résztvevők számára mennyivel nehezebben elvisel-

hetővé teszik a diákeveket annál, mintha minden gyermek egységesen jó színvonalú iskoláztatásban részesülne? A kialakult helyzetért mennyiben felelős a társadalmi struktúra, a közhangulat, a köz- és oktatáspolitikai, az oktatásirányítás- és kutatás, a tanító- és tanárképzés, a pedagógiai sajtó és bárki – így e jegyzet írója is –, aki az elmúlt évtizedekben valamilyen döntési pozícióban volt?

Remélem, egyetértünk abban, hogy sürgető lenne a jelenlegi állapotok mielőbbi megváltoztatása, mert ez egyszerre közérdek – még ha egyéni érdekeket sért is – és *a jövő életmentési szükséglete!* Hosszú távú, társadalmi, szakmai konszenzuson alapuló, átfogó stratégiára, cselekvési tervre és az átalakítás anyagi forrásait biztosító közpénzre, valamint a végrehajtásban összefogásra, szolidaritásra, állhatatosságra és következetességre lenne szükség. Milyen szép is lehetne, ha néhány éven belül mondjuk 3000 (vagy valamivel több) kosszerűen felszerelt, gyermeki-szülői igényeknek megfelelő iskola jönne létre, ahol (ki)válogatás nélkül együtt tanulhatna minden rangú és rendű gyermek. Szakmailag felkészült, elkötelezett, magas szakmai-társadalmi presztízsű, jól megfigyelt pedagógusok vezetésével. Nem érne meg minden erőfeszítést, önkorlátozást, áldozatot és közpénzt, hogy minden tekintetben gyermekbarát környezetben „készülhessen a jövő”?

Lehet, hogy ez naiv gondolat, mégis javasolom, legyen össztársadalmi ügy a *„Jó iskolát mindenkinek”* programja, amely nemcsak a kiválogatottak, hanem minden iskolás gyerek társadalmi felemelkedését és eligazodását, a tisztas felnőtt életet garantálhatja.

2019. március

Kaposi József

„Várni fogok”

„A tudományos intuíció lényege, hogy amikor a tudós tisztán intuitíven gondolkodik, akkor is minden pillanatban *érzi*, hogy amennyiben gondolatai eredményre vezetnek, akkor ezek az eredmények kifejezhetőek lesznek a tiszta racionalitás eszközeivel is. Ez az érzés vezérli a tudományos intuíciót, és ez különbözteti meg az intuíció egyéb formáitól. Mire valaki tudóssá válik, ez az intuíció szilárdan kialakul benne. Amikor a tudósok egymással vitatkoznak, megengedik maguknak, hogy ne csupán a tiszta racionalitás nehézkes, lassú eszközeivel fejezzék ki magukat. A letisztult tudományos publikációkban ilyesminek nincs helye, de a vitákban van. A vitatkozó felek mindegyike úgyis pontosan érzi, hogy vitapartnere tudományos módon gondolkodik-e vagy sem. Ezt nem valamiféle formális rendszer alapján döntenek el, hanem egyfajta „zenei hallás” segítségével. A tudósok diszharmonikusnak és ezért hamisnak érznek egy olyan gondolatmenetet, amelynek esélye sincs arra, hogy idővel tisztán racionális módon kifejezhető legyen. Hasonló ez az intuíció ahhoz, mint amikor csavargatjuk a rádió gombját, és egyszerre csak felkapjuk a fejünket, mert ugyan egy szót sem értettünk, de abban biztosak vagyunk, hogy az imént magyarul beszéltek.”

Mérő László: *Mindenki másképp egyforma.*
Tericum Kiadó, Budapest, 1996, 323–324.

„Egyszer egy híres pszichológustól megkérdeztem, hogyan bánt a saját gyerekeivel. Elmesélte nekem az egyetemista fia történetét, akiről megtudta, hogy nem jár be az óráira. Tanulás helyett a gyerek csak kártyázott, és bizony elég jó játékosnak bizonyult. Az apja elutazott hozzá, és azt mondta neki, hogy rendben van, tegye azt, amit akar. Úgy hitte, az alma majd nem esik messze a fájától. [...] Ez a pszichológus és a felesége is több tudományos fokozattal rendelkezett, de úgy tűnt, a fiuk mégsem tanul semmit, és nem profitál az egyetemből. Amikor az apja meglátogatta, leült hozzá, és kártyázni kezdett vele. És minél többet játszottak, annál jobban kezdte tisztelni a fiát, mert az teljesen megkopasztotta. Minden pénzét elnyerte. A játék közben az apának az ötlött eszébe, hogy ez a gyerek mégiscsak tud valamit. Nagyon gyorsan végez valószínűség-számítást, emlékszik az összes kártyára, amit már valamelyikük kijátszott. Nagy intellektuális erőfeszítés kell ahhoz, hogy időről időre, újra és újra nyerjen valaki a kártyajátékban ugyanazzal a partnerrel. Ezért az apa azt gondolta, minden rendben így, nem mond semmit. [...] »Van hitem, várni fogok«. Ez a történet később jól alakult, mert körülbelül hat hónap elteltével a fiú ráunt a kártyázásra, sőt nagyon rövid időn belül két doktori fokozatot is szerzett, mint a szülei. Az egyiket valószínűség-számításból és matematikából, a másikat szociológiából, és a családtagok nyomdokaiba lépett.”

Feldmár András: *Hogyan lesz a gyerekből felnőtt?*
HVG Könyvek, Budapest, 2014, 60–61.

