

UD SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2021 / 11–12.

EGÉSZSÉGműVELTSÉG A KORAGYERMEKKORI NEVELÉSBEN DOLGOZÓK KÖRÉBEN ISKOLAI EGÉSZSÉGFEJLESZTŐ INTERVENCIÓK – SIKEREK ÉS KUDARCOK

Tanulói iskolatapasztalatok a Komplex Alapprogramban
Látkép a Belvárosi Tanodáról – I. rész: A pedagógiai munka
Biológia és vizuális kultúra – tantárgyi integráció az érzékenyítés jegyében
A környezeti nevelés koncepciótörténete
„All means all” – inkluzív oktatás Portugáliában
Szemle, Napló

KIÁLTÁS ÚJ VÍZIÓÉRT – OKTATÁSI KEREKASZTAL



ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM

A művészeti tevékenység mint közösségi élmény (A képekről)

Művészetpedagógiával és művészetterápiával foglalkozom. A Belvárosi Tanoda nem csupán az egyik első munkahelyem volt, családi szálakon is kapcsolódom hozzá, létrejött a személyes élettörténetem része. 17 évet dolgoztam itt, kipróbálva mindent, ami akkoriban eszembe jutott művészetpedagógiával kapcsolatban. Csak az utolsó 4-5 évről van elérhető fotódokumentációm, annak ellenére, hogy maga a fotózás is fontos része volt a Tanodás munkámnak; eleinte a laborrá átalakítható WC-ben, később már digitális fényképezőgépek segítségével kísérleteztünk. Nem csak én tanítottam itt művészetet; az itt megjelenő képek csak mozzanatok a Tanoda több mint 30 éves történetéből, mégis bennük van az egész, mint „homokszemben a világ”. A Tanodában a művészetnek mindig fontos szerepe volt, önkifejezési lehetőségként, terápiás hatású és közösségépítő tevékenységformaként egyaránt. A kreativitás az egész intézményt áthatja. Egy időben a Tanodának „Művészeti szolgáltatás-szervező” szakképzése is volt, ahol speciálisan a művészeti területtel foglalkozhattunk a diákokkal.

Saját művészetpedagógiai és később művészetterápiás tevékenységemben a kezdetektől fontos szerepet kaptak a művészetten keresztül megélhető élmények, a közösségi jelleg és a performativitás. A Tanoda műhelyszerű, sajátosan szabad és kreatív működése során alkotásba vontuk a mindennapi tárgyakat, festettünk, agyagoztunk, fotóztunk, egyedi ruhákat varrtunk, kiállításokat rendeztünk sajátos egyéni installációkkal és nagy közösségi alkotómunka keretében kifestettük a „pincét”, az oktatás egyik helyszínét. Erről és sok más művészeti akciónkról a '90-es évekből sajnos nincsenek elérhető fotóim, így csak a digitális fényképezés dokumentumaiból válogattam.

A számos esemény közül itt most több kiállítás anyagából mutatok be képeket, ezek mind a közösségi jelleget, mind az élményszerűséget jól demonstrálják. A 2003-as Labirintus kiállítás a Művészetek Völgye fesztivál keretében zajlott, ahol felépítettünk egy labirintust és abban bolyongva lehetett a diákok alkotásait megnézni. A 2005-ös „Vékonyan sétál” kiállítás egyetlen tanórán készült „körbeadós” közös rajzokból és a hasonló alkotói módszerrel ezekhez írott haikukból állt a Tanoda folyosóján. Az óra összes résztvevőjének keze munkája és verssorai is benne vannak, inkluzív és partícipatív jellegű tehát, ahogy a Tanoda folyosóján más alkalommal felhúzott alkotásokból összeszőtt háló is.

Ma a felsőoktatásban, a gyógypedagógus-, illetve rajztanárképzésben dolgozom (az ELTE BGGYK a fő munkahelyem), pár évig konduktorokat is tanítottam. Mai módszereimben is fő irányvonal a személyközpontúság, a részvételiség, a közösségi jelleg, illetve a performativitás. A művészeti tevékenység lehetőség a személyes belső tartalmak kifejezésére, az egymással való kapcsolódásra és a kísérletezésre is. Szeretek hétköznapi, ugyanakkor különleges helyzeteket teremtő médiumokkal dolgozni, mint például a homok.

Kiss Virág

*A képeken szereplő alkotások a Belvárosi Tanoda egykori diákjainak és az ELTE BGGYK gyógypedagógus hallgatóinak munkái; a lapban a **címlapon**, illetve a **18., 38., 53., 65., 84., 95., 116., 124., 131., 136. és 140-143. oldal**on szerepelnek.*

UP
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

71. évfolyam
2021 / **11–12.**

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 Együttműködés, motiváció, műveltség – Oktatási víziók kultúraváltás idején. Kerekasztal-beszélgetés. Résztvevők: Knausz Imre, Lannert Judit, Szekszárdi Júlia és Tarné Éder Marianna. Vezette és szerkesztette: Földes Petra.

TANULMÁNYOK

- 19 **FINÁNCZ JUDIT – PODRÁ CZKY JUDIT – NYITRAI ÁGNES – CSIMA MELINDA:** Az egészségműveltség vizsgálatának megalapozása a koragyermekkorai nevelésben dolgozók körében

- 39 **HORVÁTH CINTIA – CSÁNYI TAMÁS – RÉVÉSZ LÁSZLÓ:** Iskolai szintűen megvalósuló egészségfejlesztő célú intervenciók elemzése

MŰHELY

- 54 **TÖRÖK BALÁZS – FEJES JUDIT – IMRE NÓRA – SZEMERSZKI MARIANNA:** A tanulók iskolatapasztalata intézményvezetők és pedagógusok percepciójában
- 66 **SZEBÉNYI CSILLA:** Belvárosi Tanoda: az egyik legrégebbi és legmodernebb alternatív gimnázium – I. Pedagógiai munka a Belvárosi Tanodában
- 85 **KLIMA GÁBOR:** Egy STEAM oktatásmodell-kísérlet társadalmilag érzékeny témákban

KÖZELÍTÉSEK

- 96 **FODOR ÉVA:** A környezeti nevelés koncepciója és annak változásai a főbb ENSZ-dokumentumok tükrében
- 117 **FÖLDES PETRA:** Inkluzív oktatás Portugáliában – „All means all”

SZEMLE

125 Mónus Ferenc: A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban (**Revákné Markóczi Ibolya**)

129 Kardos Ferenc – Trencsényi László: Festett egek. (**Kerényi Mari**)

NAPLÓ

132 ÖKÖRDI RÉKA – MÜLLER VANESSA – TARY BLANKA: Beszámoló a XXI. Országos Neveléstudományi Konferenciáról

137 TÓTH JUDIT – FODOR RICHÁRD: Miért tanítsunk történelmet? – A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság konferenciája, 2021. szeptember 16-18.

ABSTRACTS

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon egy expresszív alkotás részlete látható a Belvárosi Tanodából (2002–2003)

B4 Bozsik Viola – Tiszabura, 2019

UJ Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

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

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

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

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

CSOMBÓ BENCE

Felelős kiadó

**Az Eszterházy Károly
Katolikus Egyetem rektora:**
dr. Pajtókné dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

Kiadóvezető: dr. Nagy Andor

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 9 B/5 ív

ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

DR. CSÁNYI TAMÁS

testnevelő tanár | habilitált neveléstudományi doktor |
tanszékvezető egyetemi docens | ELTE Tanító- és Óvőképző
Kar

CSIMA MELINDA

habilitált egyetemi docens | MATE Kaposvári Campus,
Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék

FEJES JUDIT

szociológus | kutató-elemző | KAP Mérés-Értékelés
Munkacsoport | szociális fejlesztés-elemző | Magyar Máltai
Szeretetszolgálat

FINÁNCZ JUDIT PHD

egyetemi docens | MATE Kaposvári Campus,
Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék

FODOR ÉVA

doktorjelölt | EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola

FODOR RICHÁRD

tanársegéd oktató | PPKE Vitéz János Tanárképző Központ |
PhD-hallgató | PTE „Oktatás és Társadalom” NDI |
tudományos titkár | Magyar Történelmi Társulat Tanári
Tagozata

DR. FÖLDES PETRA

tanár | mentálhigiénikus | szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

HORVÁTH CINTIA

testnevelő és egészségfejlesztő tanár | doktorjelölt | EKKE
Neveléstudományi Doktori Iskola | tanársegéd | EKKE
Sporttudományi Intézet

IMRE NÓRA

egyetemi adjunktus | Pannon Egyetem MFTK,
Neveléstudományi Intézet

KERÉNYI MARI

alapító | Zöld Kakas Mentálhigiénés Szakgimnázium,
Gimnázium és Általános Iskola | Budapest

KISS VIRÁG

egyetemi oktató | ELTE BGGYK | EKKE KMI | vizuális- és
környezetkultúra szakos tanár | művészetterapeuta | a Belvárosi
Tanoda korábbi tanára

KLIMA GÁBOR

hallgató | ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola |
művésztanár | vizuálisnevelés-kutató

KNAUSZ IMRE

a neveléstudomány kandidátusa | pedagógiai szakértő | „Van
Helyed!” a Közös Jövőkért Alapítvány | Budapest

LANNERT JUDIT

oktatáskutató | munkatárs | T-Tudok Tudásmenedzsment és
Oktatáskutató Központ

MÜLLER VANESSA

doktorandusz | Szegedi Tudományegyetem |
Neveléstudományi Doktori Iskola

NYITRAI ÁGNES PHD

főiskolai tanár | MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi
Intézet, Gyermeknevelési Tanszék

ÖKÖRDI RÉKA

doktorandusz | Szegedi Tudományegyetem |
Neveléstudományi Doktori Iskola

PODRÁ CZKY JUDIT PHD

egyetemi docens | MATE Kaposvári Campus,
Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék

REVÁKNÉ DR. MARKÓCZI IBOLYA

egyetemi oktató | egyetemi docens PhD, habil. | DE Ökológia
Tanszék, Biológia és Környezettan Szakmódszertani Csoport

DR. RÉVÉSZ LÁSZLÓ

testnevelő tanár | úszás szakedző | pedagógia szakos bölcész |
egyetemi docens | főigazgató | EKKE PPK | igazgatóhelyettes |
EKKE Sporttudományi Intézet

SZEBÉNYI CSILLA

magyar-történelem szakos tanár | segítő munkatárs |
igazgatóhelyettes | Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium |
szupervizor

SZEKSZÁRDI JÚLIA

magyar–német szakos középiskolai tanár | ny. egyetemi docens
| elnök | Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete

SZEMERSZKI MARIANNA

oktatásszociológus

TARNÉ ÉDER MARIANNA

oktatásinformatikus | könyvtár-informatikus | mentortanár |
tanító, intézményvezető-helyettes | Újpesti Csokonai Vitéz
Mihály Általános Iskola és Gimnázium

TARY BLANKA

doktorandusz | Szegedi Tudományegyetem |
Neveléstudományi Doktori Iskola

TÓTH JUDIT

PhD-hallgató | PTE „Oktatás és Társadalom” NDI |
tudományos titkár | Magyar Történelmi Társulat Tanári
Tagozata

TÖRÖK BALÁZS

docens | PPKE Bölcsészettudományi Kar, Szociológiai Intézet



Együttműködés, motiváció, műveltség – Oktatási víziók kultúraváltás idején

Kerekasztal-beszélgetés

Résztevők: Knausz Imre, Lannert Judit, Szekszárdi Júlia, Tarné Éder Marianna

A beszélgetést vezette Földes Petra tanár, az Új Pedagógiai Szemle szerkesztője

Az itt következő beszélgetés gondolatát két nagyon izgalmas és provokatív szöveg hívta életre: az egyik egy Lannert Judit oktatáskutatóval 2021 októberében megjelent podcast a G7 portálon,¹ a másik Knausz Imre megjelenés előtt álló tanulmányának kéziratára.² Az volt az intuíciónk, hogy van a két, nagyon különböző nézőpontból született gondolatmenet között valami szinergia, amit jó volna kibontani. Ebben, és hogy a témát az iskola belső világával minél plasztikusabban összekapcsoljuk, két beszélgetőtárs: Tarné Éder Marianna³ és Szekszárdi Júlia⁴ volt segítségünkre.⁵

A beszélgetésünk címe 'Oktatási víziók kultúraváltás idején', ami megelőlegezi, hogy olyanok látjuk a helyzetet, ami újszerű megoldásért, vízióért kiált. A ti nézőpontotokból

mi a probléma, mi az, ami annyira túlnő rajtunk, hogy a megoldásához sajátos vízióra van szükség?

Lannert Judit: A környezetünk rendkívül súlyos állapotban van. Klímaválsággal, globális problémákkal küzdünk, ami az élet minden területére rányomja a bélyegét. Ezekre a problémákra reagálva élesen elkülönül két szemlélet, ami az oktatáskutatásban, oktatásirányításban is megtalálható. Az egyik, amelyik versenyben, kiválóságban (az angol szaknyelv alapján az *excellence* szót használom erre) és hierarchiában gondolkodik, a problémákat elsősorban technológiai jellegűnek tartja, és a természettudományokra helyezi a hangsúlyt, és van egy másik megközelítés, ami partnerközpontú, és a technológiai és természettudományi

¹ A magyar iskolákban lényegtelen szempontok szerint értékelik a gyerekeket. Forrás: <https://g7.hu/podcast/20211010/a-magyar-iskolakban-lenyegetelen-szempontok-szerint-ertekelik-a-gyerekeket/>

² A tanulmány *Minden ház ablakán. Lemondhatunk-e a műveltség demokratizálásáról?* címmel a Napvilág Kiadónál készülő kötetben jelenik meg.

³ tanító, intézményvezető-helyettes (Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium), IKT szaktanácsadó

⁴ az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete (OFOE) elnöke

⁵ A beszélgetés eredetileg a 2021-es Digitális Tér online konferencián, az OFOE által szervezett szekcióban hangzott el. A negyedik résztvevő ezen az alkalmon Szekszárdi Júlia helyett, tágítva a perspektívát és kiaknázva az online találkozás adta lehetőséget, a Párizsban tanuló és tartózkodó politológus hallgató Béndek Ábris volt. Az online beszélgetést Antalinné Miss Lilla vezette. Az ÚPSz részéről már ekkor terveztük a beszélgetés megjelentetését. Miután a konferenciát szervező Tempus Közalapítvány tájékoztatása szerint a Zoom-felvétel eltűnt a Felhőből és így a megjelenése lehetetlenné vált, újrászerveztük a társaságot, hogy ezúttal már kifejezetten az ÚPSz számára együtt újraalkossuk az oktatási víziókhöz kapcsolódó gondolatokat. (A szerk.)

kompetenciákkal egyenértékűnek gondolja a szoft skillket, mint pl. a szociális készségeket, és a megoldást nem annyira a versenyben, mint az együttműködésben látja.

A versenyben ugyanis mindig kell hogy legyen egy legjobb, és ez tényleg fokozza a teljesítményt, de hiányokkal is jár. Mert amiben te legjobb vagy, az csak olyan lehet, ami már ismert és mérhető dolog, mert csak így tudjuk megmérni a versenyben, hogy ki mennyit tud.

Ezzel szemben a való élet *problémáiról* szól, amelyek megoldását nem lehet előre megmondani, és ráadásul legtöbbször nem lehet őket egyedül megoldani. A problémamegoldást az is megkülönbözteti a versenytől, hogy kevésbé számít az időparaméter – nem feltétlen kell gyorsnak lenni, inkább a megoldás minősége számít –, ráadásul ha sikerül, attól még nem osztanak első díjat. Én ebben látom a nagyon nagy különbséget a két megközelítés között.

Azt gondolom, hogy a világ, ha abba az irányba halad, hogy föllistázza a mérhető tudásokat, és abban aranyérmeket oszt, miközben nem tudja meghaladni a meglévőt, akkor fölrobbantja magát. Mert látható, hogy a mai problémák együttműködést, problémamegoldást igényelnek; elég csak a jelenleg is zajló pandémiára, a vakcinafejlesztésekre gondolni. Ezért aránytévésztésnek tartom, hogy a magyar oktatáskutatói szcénában épp most jelent meg egy olyan ágens, ami félő, hogy nagy erővel az excellence-megközelítést fogja támogatni.⁶

Knausz Imre: Én nagyon általánosan fogalmaznék: az iskolával ma az a probléma, hogy sokkal kevesebb tudást közvetít,

mint amennyit lehetne. Tehát elfogadjuk normálisnak azt, hogy az iskola hatékonysága nagyon alacsony. Mindenki tudja, hogy valójában a tantervekben rögzített tananyagnak csak egy nagyon kis részére emlékszik az ember felnőtt korban, de úgy csinálunk, mintha ez rendben lenne. Azt mondjuk, hogy biztos tanultunk mindenféle mást az iskolában, ami miatt mégis megérte.

nagy erővel az
excellence-megközelítést fogja
támogatni

Ezzel szemben én azt állítom, hogy sokkal többet lehetne tanulni, ha az iskola ténylegesen a céljává tenné, hogy ott tanulás történjen, és ez szerintem viszonylag

egyszerűen megoldható: az érdeklődést, a motivációt kellene sokkal inkább előtérbe állítani. Jelenleg az a döbbenetes látvány fogadja az érdeklődő kívülállót az iskolában, hogy ott olyasmiket tanítanak és olyan módon, ami a gyerekek jelentős részét pont hogy elidegeníti a tanulástól, mert olyasmit neveznek tudásnak, amihez a gyerek egyáltalán nem tud kapcsolódni.

Én nagyon szívesen kiélezném ezt a kérdést egyetlen szakaszra: az általános iskola felső tagozatára, mert úgy gondolom, hogy ez bizonyos értelemben a méregfoga ennek a folyamatnak. Sok bajom van az alsó tagozattal is, de ott egy megújuló pedagógiai kultúra sok változást tudna hozni, felső tagozaton viszont maga a tanterv, és az, ahogy a felső tagozat funkcióját hivatalosan elgondoljuk, mintegy kizárja, hogy valóban változás történjen. Egy mélyen beágyazott jelenségről van szó, ami az 1950-es általános iskolai tantervvel indult, ahol egy miniatürizált középiskolai tananyagot fogalmaztak meg a felső tagozat számára, és ehhez ragaszkodunk mind a mai napig. A 2012-es NAT történelem-tananyagában

⁶ A Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézete 2021 decemberében jött létre. (A szerk.)

össze lehet hasonlítani, hogy a felső tagozatos és a középiskolai táblázatban pont ugyanazok a témák. Látszik, hogy szisztematikusan erre törekedtek a tantervfejllesztők – ami teljesen értelmetlen dolognak tűnik. Mert miért kéne, hogy egy 13 éves gyereket érdekelje Bismarck politikája?

A legrosszabbul kitalált tanterve a felső tagozatnak van. Miközben egy hirtelen váltás is történik – nemcsak tantervi, hanem szervezeti váltás –, amikor az egy-két tanítós rendszerről áttérnek egy olyan rendszerre, ahol az emberi kapcsolatok már sokkal formalizáltabbak, ahol a gyerekek alig találkoznak az adott pedagógussal a heti két-három órás tantárgyak miatt; ami a pedagógus oldaláról azt jelenti, hogy ő viszont száz fölötti tanítvánnyal kell hogy tartsa a kapcsolatot; eközben a gyerekeknek olyan dolgokat kell tanulniuk, amelyeknek semmi közük az ő életükhöz.

Sokat beszélünk arról, hogy gyerekközpontúbban kellene a tananyagot kialakítani, de azt gondolom, hogy még tovább kell menni, és ki kell mondani: tulajdonképpen az egész tananyagnak a funkciója az, hogy fölkelte az érdeklődést a *műveltségi javak* iránt. És valójában majdnem mindegy, hogy ezen belül mit tanulnak a gyerekek. Ez a nagyon fontos szemléleti váltás. Hogy nem az adott tananyaghoz keltjük fel az érdeklődést és motiválunk, hanem azt mondjuk, hogy az érdeklődés felkeltése és a motiváció a célja az oktatásnak – és ennek lenne alárendelve az, hogy milyen tananyagokat

tanítunk. Ha a felső tagozat normálisabban tudna működni, akkor a középiskolába meg a szakképzésbe érdeklődőbb, kevésbé demotivált tanulók kerülhetnének.

Ennek híján viszont a felső tagozat egyfajta szociális kapuként működik,⁷ ami egy sajátos, rejtett lemorzsolódást jelent. A gyerekek nem maradnak ki az iskolából, sőt tovább is tanulnak, de közben elvész (tehát nem megy át ezen a bizonyos szociális kapun) a motiváció. Egy rejtett szelekció, egy motivációs szelekció történik. A motiváció vagy elvész, vagy átalakul külső motivációvá olyan jobb háttérből érkező gyerekek esetében, akik, bár őket sem érdeklí valójában, amit az iskolában

az érdeklődés felkeltése és a motiváció a célja az oktatásnak – és ennek lenne alárendelve az, hogy milyen tananyagokat tanítunk

tanulnak, megtanulják, mert ezt várják el tőlük. A gyerekek jelentős része esetében azonban ez a külső motiváció se működik, csak vonszolja magát tovább az iskolában.

Lannert Judit: Sajnos látjuk, hogy ez nem probléma annak, aki azt akarja, hogy legyenek aranyérmek. Mert az a pár aranyérem a motivációs leszakadásban is létre fog jönni, hiszen mindig is lesznek olyanok, akik családilag erre képesek. Egyetértek Imrével, és azt érzem, hogy itt van a bajok gyökere, és nagy baj, hogy oktatáskutatók ezt nem látják. Ők azzal érvelnek, hogy a technológia fog minket meghatározni, és ha mi most föladjuk a versenyt és a diszciplínákat, elbukunk a nemzetek közötti versenyben. Azt feltételezik, hogy ha így gondolkodunk a műveltségről, akkor elvész a fizikatudás, a kémia tudás, ami

⁷ A kifejezés Kurt Lewintől származik és azt írja le, hogy a szociális folyamatok csatornáin helyenként „kapu” jellegű régiókkal találkozunk, amelyekben eldől, hogy egy információ, tárgy vagy személy áthalad-e rajtuk, vagy kívül reked. Lewin (1947): *Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872674700100201>. (A magyarázat Knausz Imre megjelenés alatt álló tanulmányából származik – *A szerk.*)

a technológiai megoldásokhoz kell. Vagyis az excellence-verseny hívei nagyon élesen a diszciplínákra és az akadémikus tudásra helyezik a hangsúlyt – végső soron szimbolikusan arra, hogy legyenek Nobel-díjas tudósaink. A végletekig tudnak harcolni azért, hogy legyen külön kémia, külön fizika és külön történelem stb. Kérdés ugyanakkor, hogy van-e értelme ma a klasszikus tantárgyakra épülő tanításnak. A másik szemlélet inkább az összefüggéseket keresi és projektekre építene az oktatást. Azon kell gondolkodni, hogy lehet-e és hogyan a két nagyon markánsan szembenálló szemléletnek egy nevezőre jutni.

Szekszárdi Júlia: Nekem az a legnagyobb problémám az iskolával – és ez folytatja Judit gondolatát –, hogy teljesen elszakadt a valóságtól, belemerevedett a hagyományos oktatási tartalmakba és módszerekbe. Évtizedek óta tapasztalom, hogy a jelen dolgaira nem reflektál az iskola, sőt a közoktatás szereplőinek a túlnyomó része egyszerűen nem tekinti a feladatának, hogy a tananyagon kívül eső jelenségekkel, az aktuális történésekkel, a generációs változásokkal foglalkozzon. A pedagógusok többsége ragaszkodik a megörökölt, hagyományos értékrendhez és a hierarchikus szemlélethez, végighajtja a diákokat egy kijelölt úton, ami nem a valóságos jövőre készít fel. Ez pedig gátolja a motiváltság megalapozását és erősödését.

Lényegében fogalmunk sincs arról, hogy mit hoz majd a jövő, amire az iskolának fel kell készítenie a gyerekeket. Esetleg tendenciákat sejtethetünk, de senki sem tudja

biztonsággal kijelenteni, hogy ha a gyerek jól tanul, szót fogad, betartja a házirendet, kitűnő bizonyítványt szerez, és bekerül

a legelisebb egyetemre, biztosítva van a jövője. Egyetértek Imrével, hogy lehetne, kellene többet tanítani, de úgy gondolom, hogy valami egészen más. A tananyagközpontúság, a lexikális tudás, a versenyéhség nem teszi lehetővé, hogy reflektáljunk a látható (vagy nem látható) változásokra. Az autonómia és a kritikai gondolkodás, a reflektálni tudás, a problémamegoldás készsége és képessége szerintem a leglényegesebb célja a nevelésnek. Ezek azonban csak akkor érvényesülhetnek, ha a pedagógusok a változásokhoz, a sokat emlegetett kultúraváltás következményeihez nyitottan viszonyulnak. A pedagógusszerep értelmezésének egyik számomra különösen vonzó változata az alkotó értelmiségi lét. Ugyanakkor a jelenlegi közoktatásban sokkal inkább azt várják el a tanítóktól, tanároktól, hogy hivatalnokként működjenek. Ez az egyik oka annak, hogy a fiatalabb, kreatívabb kollégák többnyire elhagyják a pályát.

Imrének a felső tagozattal kapcsolatos gondolatához szeretnék még kapcsolódni. Évtizedek óta egyre inkább érzékelhető, hogy zűr van a felső tagozattal. Ez valóban égető probléma, ahhoz képest régóta toljuk magunk előtt. Mert gyakorlatilag az iskolaszerkezeti átalakítások óta szét van verve ez az iskolafokozat. A hat- és nyolcévfolyamos gimnáziumok létrejöttével a negyedik, illetve a hatodik osztály végén a jól tanuló (és ambiciózus szülőkkkel rendelkező) diákok nagy része elhagyja az általános iskolát, és ezen a ponton felerősödik a korai szelekció. Most nem beszélek arról, hogy mennyi pedagógiai problémával jár együtt

ez a szerkezeti váltás.

Judittal nagyon egyetértek abban, hogy az iskola együttműködés nélkül

ha a pedagógusok a változásokhoz, a sokat emlegetett kultúraváltás következményeihez nyitottan viszonyulnak

nem működik. Ez nyilván a pedagógusok közötti, a pedagógusok és szülők közötti, és természetesen a pedagógusok és diákok közötti együttműködésre is vonatkozik. Mert nagy elbizakodottság lenne bárkinek azt gondolni, hogy nála van a bölcsek köve, és fenntartás nélkül megmondhatja másoknak, hogy mit kell tenniük vagy gondolniuk. Az együttműködésben egymástól tudunk – és nemcsak praktikus dolgokban – tanulni arról is, hogy hogyan lássuk a világot.

Tarné Éder Marianna:

A tanuláshoz kapcsolódónak. Az egyik legnagyobb probléma, úgy gondolom, hogy nagyon nehezen változunk. Ezt

példázza, hogy hatalmas erőfeszítéssel, egy hétvége alatt sikerült átállni a digitális oktatásra, aztán amikor visszajöttünk az iskolába, sok helyen azonnal visszaállt a régi rend. Bár a saját tantestületemben nagyon pozitív dolgokat látok, sok más iskolában tanító kollegától azt hallom, hogy nyoma sem maradt azoknak a módszereknek, amiket a távoktatásban, még úgy tűnt, lelkesen alkalmaztak.

A másik téma, amire visszatérnék, a motiváció kérdése. Alsó tagozaton tanítok. Azt tapasztalom, hogy a családok jó része szeretné, ha a gyermek elérne majd valamit a tanulmányai során. A szülők egy része azonban, ha a gyerek úgy megy haza, hogy „Úristen, belehaltam egy három versszakos versbe” (vagyis abba, hogy nem egy versszakos volt), akkor otthon anyatigrisként/apatigrisként emellé odaáll, és panaszkodik, hogy szegény gyerekek mennyire sokat kell tanulnia. A szülők másik része kitűzi a célt, hogy jogász legyen vagy orvos a gyerek, és a gyerekekkel együtt el is fogadják, hogy ahhoz kell a terhelés. De úgy, ahogy Imre mondta, ez nem

belső képzetés, hanem a gyerekek életében külső motivációként, teljesítménykényszerként jelenik meg.

Lannert Judit: Nemcsak a szülők, a pedagógusok teljesítményhez való viszonya is ellentmondásos. Sokszor megtörténik, hogy a tanárok rögtön kiszemelik azt a pár gyereket, akivel könnyű lesz aranyérmet hozni – merthogy azt várja el az igazgató, azt várja el a miniszter... Őket aztán komolyan terhelik, a többiekkel kevésbé

törődnek. A pedagógus részéről ez teljesen érthető, nem is lehet elvárni, hogy ilyen elvárások mellett másképp viselkedjen. Ahhoz a célfüggvényt kell megváltoztatni,

hiszen mindaddig, amíg az excellence az elvárás, nem lepődhetünk meg ezen. Ha a célfüggvény az együttműködés lenne, akkor több tanár részéről meg tudnának jelenni más motivációk.

Azért nagyon nehéz ez, mert mindközben a társadalmak kettészakadása, az identitásháborúk és mindennek a média általi felerősítése világjelenség, és ez egy háborús narratívába szorít minket, ami automatikusan előhívja a versengő gondolkodást. Ebben a narratívában pedig teljesen hiábavaló együttműködésről beszélni, miközben meggyőződésem, hogy az égető problémáinkra csak az hozhatja meg a megoldást. Ezért legelőször is azt a nyelvet kellene megváltoztatni, ahogyan a problémáinkat interpretáljuk, ki kell szabadítani a diskurzust ebből a háborús retorikából.

Tegyünk erre egy kísérletet, térjünk vissza a Judit által említett célfüggvényhez! Hogyan kellene szerintetek az oktatás célját megfogalmaznunk, megragadnunk?

Knausz Imre Kicsit tágítanám a kérdést. Nemcsak arról van szó, hogy problémák vannak az oktatással, hanem problémák vannak Magyarországgal. Milyen nemzeti projekteket gondolkodjunk? Én ebből most a demokráciát emelném ki; azt gondolom, van egy demokratikus deficit ebben az országban. Egy demokratikus kultúra hiányzik, és az ezen való munkálkodásra minden szintén, az iskolában is szükség lenne. Amiről eddig beszéltünk – az együttműködés mint érték vagy mint személyiségvonás – nyilván nélkülözhetetlen a demokratikus működéshez is. Sok más között itt most a fokozódó tömeges műveletlenséget emelném ki mint az iskola számára releváns problémát, ami nemzetközi jelenség, és szintén a demokráciák halálának az egyik tényezője.

Lannert Judit: A műveltség fogalmával sajnos az a bajom, hogy ezt a gondolatot, amiről beszélsz, az oktatás világában sokan úgy fogják lefordítani, hogy a tantárgyakban leképeződő általános műveltségről van szó. Az angol *literacy* sokkal többet jelent, a *műveltség* szó, úgy érzem, nagyon elvisz az információk irányába.

Knausz Imre: Szerintem fontos a tárgyi tudás, csak azt gondolom, hogy amit az iskolában csinálunk műveltségközvetítés címén, az nem vezet műveltséghez.⁸ Vegyük észre, hogy a gyerekek nem tudják azt, ami a tantervekben van, és a felnőttek még kevésbé tudják, mert már régen volt

az iskola. Szerintem ha valaki a német egység létrehozásában járatos, az egy nagy érték, és egy csomó mindent segít jobban megérteni a mai politikából is, de ehhez nem visz közel az, hogy 13 évesen megtrájtjuk neki a német egység vázlatát. Az visz közel, hogy az érdeklődést felkeltjük. Ha a tenger élővilágáról és a keresztes háborúkról tartunk izgalmas órákat, az sokkal közelebb visz a műveltséghez, mint ha egy tankönyv fejezetein végigmegyünk.

Lannert Judit: Csakhogy ezzel szemben sajnos nagyon komoly ellenérdekltség van. Ez a felfogás nem tartalmazza, hogy *mit kell tudni*, és így nem alkalmas arra, hogy az elit hamar kiszektálja magát. Mert ha a motiváció felkeltése a cél, akkor azt kellene mérni, hogy ki a moti-

váltabb, és annak alapján szelektálni, ami képtelenség. Ezért az elit, aki szeretne elkülönlölni, nem érdekelt abban, hogy ilyen felfogásban működjön az iskola. És a tanárok is sokszor a könnyebb ellenállás irányába mennek, mert azzal sokkal kevesebb gond van, hogy kinyitjuk a könyvet, és alá húzzuk, megjelöljük és megtanuljuk.

Tarné Éder Marianna: Teljesen egyetértek veletek, de közben megvédeném a pedagógusokat. Nagyon jó vízió, amit Imre felvetett, valóban úgy kellene történni a dolognak, hogy beszél a tanár az óceánról, és felkelti a gyerekek érdeklődését. De nem tudom hibáztatni a pedagógusokat, akik elmennek abba az irányba, hogy „nyisd ki

amit az iskolában csinálunk műveltségközvetítés címén, az nem vezet műveltséghez

⁸ Knausz Imre számos írásában érinti ezt a problémát, és kibontja a *műveltség* fogalmának értelmezését, amit átfogóan 2010-ben megjelent *Műveltség és demokrácia* című esszéjében fejt ki. A tanulmány a 2018-ban kiadott *Műveltség és demokrácia* című kötetben, a szerző 2010 és 2018 között keletkezett, témához kapcsolódó írásaival együtt olvasható (http://www.tani-tani.info/konyvek/muvelteseg_es_demokracia_issuu). A problémával kapcsolatos újabb kontextusokat ismerhetünk meg a szerző *Kicsiny káté az iskoláról* című munkájából (http://www.tani-tani.info/kicsiny_kate_az_iskolarol). – *A szerk.*

a könyvet, és a következő órára ezt kell megtanulni”. Tény, hogy így valóban elvész a gyerek motivációja, és csak olyan szinten fogja érdekelni a dolog, hogy akar-e ő ebből felelni vagy nem akar. Csakhogy az igazi motiváló módszerekkel sokkal gyakorlatlanabbak vagyunk, ráadásul sokkal nehezebben tudjuk igazolni azt, hogy valamit tanítottunk vagy hogy valamit tanult a gyerek. És sajnos a kimeneti követelmények is ezt erősítik. Amikor a gyerek el akar menni egy nyolcosztályos gimnáziumba, a felvételi szempontjából az, hogy én projekteket csinállok évi kétszer, csak játszogatás. Ott neki a felvételin nem arról kell számot adnia, amit az együttműködés során, például a közös fogalmazásírás közben tapasztalt, hanem ott neki kökeményen individuálisan helyt kell állnia, hogyha be akar kerülni egy nyolcosztályos gimnáziumba. Ami részben magyarázat arra, hogy miért nem csinálnak a tanárok például tantárgyakon átívelő projekteket.

Knausz Imre: Amikor a pedagógus felelőségéről beszélünk, mindig csak az egy pedagógusról van szó, ahogy most is történik. Amivel sokkal többet kellene foglalkozni, az az iskolákban a pedagógusközösségek létrehozása és egy iskolai kultúráváltásban való gondolkodás, mert az *egy pedagógus* mindig el fog szigetelődni, és azt fogja tapasztalni, hogy a többiek lebecsülik azt, amit csinál, tehát egyedül csak belebukni lehet a kísérletezésbe.

Tarné Éder Marianna: Ez teljesen igaz. Nálunk az iskolában azóta van felfutóban a szakmai élet, mióta közösségekben dolgozunk, és nem egyesével próbáljuk a saját gyakorlatunkat jobbra tenni.

Lannert Judit: Ennek viszont a mai politika ellentmond. Azzal, hogy fölhúzza az órák számát. Az alacsony bérek mellett a pedagógus is abban érdekelt, hogy túlórázzon, viszont ettől olyan lesz a munkaléggör, hogy már senki nem akar pedagógus lenni. Vagyis hiába volna készítetés az együttműködésre, nincs kivel és nincs mikor. Praktikusan az történik, hogy a tanító egyedül van a harminc kicsi gyerekkel egész nap, illetve a terepkutatásaink során gyakran ütközünk olyan helyzetekbe, ahol rendszerszerűen pedagógiai asszisztens van a gyerekekkel. Legutóbb olyan hátrányos helyzetű iskolában jártunk, ahol a 24 gyerekekkel foglalkozó szakember (nem mondhatom, hogy pedagógus) fele pedagógiai asszisztens, és ők tanítanak. A tanító pedig, még ha ő is van délután, olyan fáradt már, hogy abban

nálunk az iskolában azóta van felfutóban a szakmai élet, mióta közösségekben dolgozunk

merül ki a jelenléte, hogy filmet nézet a gyerekekkel. A fejlődés pedig kimerül abban, hogy kicsi laptopon nézik vagy digitális táblán, vagy esetleg egy nagy projektoron.

Szekszárdi Júlia: Amit itt elmondasz, az leginkább az iskolai léggöréről szól. És nagy baj, hogy ebben nincs segítség, a segítő hivatások képviselői a tapasztalatok szerint nehezen tudnak az iskola világához illeszkedni. Amikor az iskolapszichológia elindult, az volt az alapelv, hogy az iskolapszichológusnak nem az egyes gyerekekkel van dolga, hanem ott él benne az intézményben, és látja, segíti az egész folyamatot.

Lannert Judit: Ehhez képest az intézmények úgy élik meg a pszichológus jelenlétét, hogy azért van ott, hogy közvetlenül elérje *a gyerekeket*. Én azt látom, hogy a pszichológus ül a csukott szobában, és azt várja,

hogy valaki odajöjjön. Hiába jelenik meg az igény az igazgató részéről, hogy a pszichológus legyen jelen az iskola életében, segítsen az iskolai klíma, a közösség fejlesztésében, a szakmapolitika nem tud mit kezdeni ezzel az igényvel, mert nem szervezetben, hanem egyéneken gondolkodik, így csak a papírral rendelkező tanulók ellátására koncentrálnak.

Szekszárdi Júlia: Pedig az iskolapszichológusok pontosan azzal a késztetéssel és felkészültséggel jöttek a tantestületekbe, amit itt számon kérsz, és sokakkal az történt, hogy nem fogadták be őket.

Lannert Judit: Akkor erről nem tudunk eleget. Fontos volna kutatni, hogy értsük, mi történt. Valószínű, hogy a szabályozás nem tett a státusz mellé támogató környezetet. Ha írunk egy szabályt arról, hogy kötelező iskolapszichológust alkalmazni, az önmagában semmit nem old meg, hanem ahogy látjuk, akár új konfliktusokat is teremthet.

Ezen a ponton találkozok az iskola belső világa a szabályozás világával, de a szabályozás kérdéseiben nem tudunk most elmerülni, hiszen a mai beszélgetésben a víziót keressük. Milyen oktatást képzeltek el, ha egészen szabadon gondolkodhattok róla, és milyen elmozdulásokkal lehetne ehhez közelíteni?

Szekszárdi Júlia: Kiindulásképp visszatérnék a műveltség fogalmához. Nem rossz a műveltség szó azzal a tartalommal, ahogy Imre használja, amiben számomra benne van, hogy az idők folyamán szükségszerűen bekövetkező változásokat tudomásul kell venni. A 20. század elején például Szabó Magda (és feltételezhetően számos

iskolatársa) gimnazistaként még verseket írt görögül meg latinul. Az én generációm (a jelenlévők közül én vagyok a legidősebb) ennél sokat kevesebbet tanult már az ókori kultúráról, nem volt követelmény verseket írni latinul és pláne ógörögül, az utánam következő nemzedékek idején pedig egyre tovább halványult a klasszikus műveltséghez kapcsolódó elvárás. A hatvanas évek elején én még borzasztó büszke voltam arra, hogy milyen olvasott vagyok. Mára az értékrend erősen megváltozott, a legkevésbé se jellemző, hogy egy fiatal a szépirodalmi műveltségére lenne büszke. Ezt a folyamatot tudni kell követni, erre valahogyan reflektálni kell. Tehát amire szükség

az idők folyamán
szükségszerűen bekövetkező
változásokat tudomásul kell
venni

ség volna, az a nyitottság a – ráadásul egyre gyorsuló – változásra. Vajon milyen tudások imponálnak a mai fiataloknak? Ezt is érdemes lenne átgondolni.

Lannert Judit: Egy új szó kéne, arra lenne szükség. Nem jó a szó, a műveltség. Mármint a jelentése, amit a hétköznapi életben hordoz, mert az leginkább a diszciplínák mentén való ténybeli tudást jelenti, de nem hordoz a jelentésében aktivitást. Az angol *literacy* azért jó fogalom szerintem, mert a szövegértést hangsúlyozza: hogy tudsz olvasni és tudsz is vele mit kezdeni. A műveltség és a skill együtt. Nem elég tudnod Bismarckot, az is fontos, hogy tudd az akkori folyamatokat a mára szólóan is értelmezni. Nekem a műveltség szó ezt nem fejezi ki, sokkal inkább azt a mentalitást, amikor például valaki azt mondja, hogy „milyen jó volna a sportról egy tankönyvet írni, amiben benne lenne, hogy milyen bajnokok voltak”. Ezért érzem, hogy nagyon meg kellene újítani a nyelvet, hiszen az a gondolkodás alapja, és az a narratíva, az a nyelv, amiben élünk, és amit

ebben a *műveltség* szó jelent, nagyon meghatároz minket, és nem jó irányba viszi a gondolkodást.

Knausz Imre: Én egy másik utat szeretnék járni: visszahódítani a szavakat. Nekem is nagyon fontos a nyelv. de én direkt csinálom ezt. Egészen tudatosan szeretek olyan szavakat újraértelmezni, mint a *műveltség* vagy a *nemzet* – a másik nagyon kompromittálódott kifejezés –, merthogy ezeknek van normális értelmük.

Lannert Judit: Ha konkrétan oktatási víziókról beszélünk, muszáj azzal kezdenem, hogy a kormánynak, az országnak nincs víziója az oktatásról – ettől azért mi a saját vízióinkról beszélhetünk. Látni kell, hogy itt most tűzoltás zajlik, miközben a vízióhoz nyugalom kellene. Nem beszélve arról, hogy azt az oktatáspolitikának kellene kitárlnia. Ehelyett az zajlik, hogy naponta nézik a Krétát, hol hiányzik épp egy fizikatanár. Ez a működés nem ad teret semmilyen vízióknak. És sajnos az adatok is olyanok, hogy azokból nem lehet kiolvasni, hogy pontosan mi is van a rendszerben. Nincs valódi oktatáskutatás, az elérhető adatok esetlegesen, ezért bizonytalanul és nagyon sokféleképpen interpretálhatóak. Hiányoznak a mélyégi kvalitatív vizsgálatok és az egy-egy problémát feltáró célzott kutatások. Miért nem tudunk egy célzott vizsgálatból arról, ami itt is felmerült, az iskolapszichológusok, gyógypedagógusok, pedagógiai asszisztensek intézményben megvalósuló szerepéről? Régen még tudtuk, hogy mi a valós helyzet, volt oktatáskutatás, voltak

régen még tudtuk, hogy mi a valós helyzet, volt oktatáskutatás, voltak Jelentés-kötetek

Jelentés-kötetek.⁹ Most ez nincs, olyan, mintha egy nagy ködben élnénk. Ezért az én vízióm alapja az oktatáskutatás helyreállítása lenne.

A második az oktatás alapja, a pedagógus. Nem azt állítom, hogy a pedagógusokért van az oktatás, természetesen az a cél, hogy a gyerekeknek legyen jó, de a gyerekeknek nem jó, ha nincsenek felkészült, kipihent, kreatív, vidám pedagógusok (direkt mondtam a szokásostól eltérő jelzőket). A jó oktatásnak ez az alapja. A pedagógus-életpályamodell úgy, ahogy van, nem működik, az egészet újra kell gondolni, és el kell laposítani a bérgörbét, mégpedig úgy, hogy meg kell emelni a bemeneti ponton, és ezzel behúzni a pályára a legjobbakat. Ez persze magával hozza a következő nagyon fontos feladatot, mert ahhoz, hogy fenntartható legyen a béremelés, hozzá kellene nyúlni a struktúrához is, és iskolahálózatokban kellene gondolkodni, még hozzá a helyi közösségek involválásával. Ez egy nagyon összetett

folyamat, ami nem megy úgy, ahogy jelenleg zajlik, hogy ha jönnek az uniós pénzek, hirtelen pedagógiai asszisztenseket fizetünk belőle, hogy helyettesítsük a hiányzó tanárokat. Ha

ilyen módon kiváltjuk a tanárokat, abból csak még nagyobb minőségromlás lesz a rendszerben. Azt szeretném jelezni ezzel, hogy bárhova nyúlunk, látni kell, hogy ez egy komplex rendszer, és egy rosszul megcélzott, akár jóindulatú döntéssel is nagyon nagyot lehet hibázni.

Knausz Imre: Nagyon nehéz víziókról beszélni akkor, amikor megállapítjuk, hogy

⁹ Jelentés a magyar közoktatásról. Az OKI, majd OFI által 1995 és 2010 között két-, később háromévenként kiadott átfogó elemzése. (A Szerk.)

komoly ellenérdekeltségek vannak azzal kapcsolatban, amiről itt most beszélünk. Én már egy korábbi vita kapcsán megkaptam azt a kritikát, hogy összeesküvéselméleteket gyártok, amikor azt mondtam, hogy van, akinek a jelenlegi helyzet jó, mert tényleg azt gondolom, hogy érdekek tartják fenn a rendszert.

Nagyon fontos eleme az én víziómnak is a pedagógusok kérdése. Judit gondolatához, hogy nem egyszerűen mennyiségi, hanem minőségi pedagógushiány is van, annyit tennék hozzá, hogy nem elég általában arról beszélni, hogy felkészült és vidám pedagógusokra van szükség, hanem látni kell, hogy olyan feladatokat fogalmazunk meg most ebben a beszélgetésben is a pedagógusok számára, ami másképpen egészen egyszerűen nem megy. Ezért annak egy komoly nemzeti célnak kellene lenni, hogy a legjobb embereket vonzzuk be a pedagógus pályára. Egyelőre nagyon távol állunk ettől. Mert amikor azt mondjuk, hogy vannak pedagógusok, akik csak annyit tesznek, hogy „húzd alá és tanulj meg”, azt látni kell emögött, hogy nagyon sok pedagógus egyszerűen ennyit tud.

Egy Krauss nevű fizikusnak van egy általam nagyon kedvelt videója,¹⁰ amiben azt mondja, hogy az a baj a fizikaoktatással, hogy a válaszokat akarja megtanítani, és nem a kérdéseket. Arról beszél, hogy azokat a kérdéseket kellene a középpontba állítani, amik ugyanúgy érdeklik a fizikusokat és a hétköznapi embereket. De erre csak akkor leszek képes, ha én fizikatanárként nagyon tudom a fizikát. Mert ha csak „le akarom adni az anyagot”, akkor arra elég felkészülnöm előző nap, bár közben azért rettegek egy kicsit, hogy

az ideális az lenne, hogyha olyan légkört lehetne csinálni, amiben a gyerekek is kérdezhetnének

a gyerekek majd ne hogy kérdezzenek. De ha én gondolkodtató kérdéseket teszek fel (és még nem is arról beszélek, hogy ők teszik fel a kérdést), akkor ott mindenféle válasz fog születni jó esetben, és nekem a topon kell lennem, hogy megmondjam, ezek értelmes válaszok-e, közelebb visznek-e a megoldáshoz, vagy távolítanak. Vagyis nem elég azt csinálni, amit sokan, hogy minden válasz jó, mert simán annak örülök, hogy gondolkodott a gyerek, hanem érdemben kell reagálni: meg kell nézni, hogy válasszal előrejutott-e vagy nem. Az ideális pedig az lenne, hogyha olyan légkört lehetne csinálni, amiben a gyerekek is kérdezhetnének. Ezt nem tudja minden pedagógus, ezt az tudja, aki tényleg nagyon jó. És hát az erre képes fiatalok nem jelentkeznek már a pedagógusképzésbe sem.

Hogy hogyan lehetne ehhez közelebb kerülni? Nem vagyok oktatáspolitikus, a saját meggyőződésemet tudom mondani. Én úgy látom, két dolog van, ami vonzóvá teszi a pályát, az egyik a fizetés, a másik, az, hogy legyen tér a kreativitásra, a szabadságra. Ezt a kettőt kellene megcsinálni, amihez a pénzt nyilván ki kell találni, hogy fenntartható meg rendszerszerű legyen. Ez, gondolom, megoldható lenne, ha belátjuk, hogy mennyire fontos az egész ország jövője szempontjából. A másik, a kreatív közeg megteremtése pedig összekapcsolódik azzal,

amiről korábban beszéltem. Ehhez bele kellene nyúlni a tantervekbe, és hogy ne minden fronton egyszerre történjen hatalmas fordulat, azt mondanám, hogy tekintsük kulcspontnak a felső

tagozatot, és ott hajtsunk végre radikális változást. Erősen fel kellene szabadítani

¹⁰ Lawrence Krauss: Világegyetem a semmiből? Magyar felirattal: <https://www.youtube.com/watch?v=pNwtFE4MqUM>

a tantervet, és metaszintű fejlesztési feladatokat fűzni bele, vagyis nem egy tematikán kellene végigmenni, hanem olyan fejlesztési feladatokat szem előtt tartani, mint például az oksági gondolkodás, az együttműködés és egyebek fejlesztése, tehát olyan képességeket kellene megjelölni itt, amelyek fejleszthetők műveltségi tartalmakkal – sőt meggyőződésem szerint a leginkább azzal fejleszthetők.

Lannert Judit: Amit a tanári kérdezés fontosságáról mondtál, arról jutott eszembe egy PISA-val kapcsolatos eredményünk. Megnéztük a Közép-Európai országok matematika-teljesítménye mögötti tanulási stratégiákat, és azt kaptuk, hogy a különböző országok legjobban teljesítő gyerekei közül a magyar gyerekek használják leginkább a magolási stratégiát, vagyis jellemző rájuk, hogy a válaszokat tanulják a kérdések helyett. De ennek oka a tanár mellett a túlsúfolt tananyag is, hiszen a gondolkodás időt igényel – és ezen a ponton vissza is jutottunk a másik, Imre által kifejtett témához, vagyis a tananyag kérdéséhez.

Kicsit még továbbvinném az „összeesküvéselemélet” és a sokféle érdek kérdéseit is. Mert amikor a különböző érdekekről beszélünk, semmiképp nem rossz szándékról van szó. Nagyon sok olyan érdek van, ami mögött látjuk, hogy önmagában mindenki jót akar. „Én a gyerekemnek a legjobbat akarom, ezért küldöm az elitiskolába, a falumnak a legjobbat akarom, ezért ragaszkodom a kisiskolához.” Fontos látni, hogy a jószándék kevés, sőt a magyar oktatásban az egyik legnagyobb probléma a reflektálatlan jószándék burjánzása, mert a sok legkülönfélébb jószándék egy összességében nehezen kezelhető helyzetet

hoz létre, ezért is mondtam korábban, hogy a legkisebb intézkedéseknél is látni kell a rendszer egészét.

Szekszárdi Júlia: Az én vízióm középpontjában az áll, hogy – ahogy korábban is mondtam – tudomásul kell venni a kultúraváltás olykor beláthatatlan következményeit. Ez – többek között – azt jelenti, hogy tudni kell, mik azok a múltbéli tudások, amik a jelen és a jövő számára megőrzendők, illetve hogy milyen tartalmakat, szempontokat, szabályokat kellene többé-kevésbé elfelejteni, mert ezek nem segítik, hanem egyenesen gátolják a jövőre való felkészítést, felkészülést. Ebben a kérdésben az idősebb generáció, annak a legiskolázottabb tagjai is bizonytalanok, hiszen senki sem tudhatja biztosan, hogy milyen elvárások, problémák, jelenségek lesznek érvényesek akár a közeljövőben is. A rugalmasságnak és az állandóságnak olyan egyensúlyára lenne szükség, aminek megvalósulása teljesen utópisztikusnak tűnik egy olyan közegben, ahol a legtöbben csak az egyik vagy csak a másik nézőpontot hajlandóak észrevenni és magukévá tenni. Itt ismét emlékeztetek az együttműködés és ezzel együtt

a hatékony kommunikáció alapvető jelentőségére. Enélkül még víziót sem lehet alkotni.

Tarné Éder Marianna:

Az én oktatási vízióm húsz éve megvan már, és

nem nagyon jutottunk közelebb a megvalósításához, úgyhogy akár szkeptikus is lehetek – de a saját életemet igyekszem eszerint élni. A vízióim egyike az önzérelt tanulásra épülő iskola, ami valahol pont azt fejezi ki, amiről itt is sokat beszéltünk. Egy másik a szociális és emocionális tanulás, hogy a gyerekek elfogadják egymást, és tudjanak együtt dolgozni, szintén olyasm,

milyen tartalmakat, szempontokat, szabályokat kellene többé-kevésbé elfelejteni

amiről ma is volt szó. A harmadik pedig az inklúzió, de nem az az integráció, ahogyan ez most a legtöbb iskolában kinéz, hanem hogy be tudjunk fogadni néhány olyan gyereket az osztályba, akinek egészen speciális igényei vannak, és ehhez legyen segítségünk. Hogy így az érintett gyerek az osztályban jó helyen legyen, és ne egy probléma legyen. Ezekhez a víziókhöz hozzátartozik, hogy legyenek olyan módszereink, amik ezeket elősegítik. Legyen olyan pedagógusképzés, ami felkészít erre.

Voltak nálunk tíz hetes gyakorlaton államvizsga előtt álló fiatal tanítóképzősök (nagyon helyes fiatal lányok, fiú egy se volt köztük). Kettőnk-kettőnk tartottak egy-egy órát. Ahogy az iskolában tanulták, nagyon fontos volt, hogy jó óratervezetet tudjanak írni. Ez szerintem is fontos, de az is nagyon fontos, hogy az órán el kell tudni térni a tervezetünktől a gyerekek érdekében. Miközben sajnos az egész helyzet, amit ilyenkor a hallgatók számára teremtünk, nem ezt támogatja. Mikrotanítás vagy vizsgatanítás közben azt élik meg, hogy „én vagyok a színpadon, engem figyel tizenhét hozzám hasonló

fiatal és a tanár, aki majd szempontok alapján értékelni fogja, hogy én hogy tanítok. Teljesítenem kell, végre kell hajtanom a terveze-

tet, és rettentően meg vagyok ijedve, mert nem jut eszembe, hogy mi következik, nézem az időt, hogy ebből baj lesz, be kell hozzam, túlléptem három perccel” – ez így biztosan nem jó a pedagógusképzésben. Ugyanezt látom később a szaktanácsadói rendszerben és a minősítéseknél is: hogy én mint pedagógus, én vagyok fent a színpadon, és engem fognak figyelni. Tehát nekem ott teljesítenem kell, végre kell hajtanom a tervezetet, és rettentően meg vagyok ijedve, mert nem jut eszembe, hogy

azok, akik a „színpadon” tanítottak, nem mindig tudtak megfelelni a helyzetnek

mi következik, nézem az időt, hogy ebből baj lesz, be kell hozzam, túlléptem három perccel – ez így biztosan nem jó a pedagógusképzésben. Miközben a legutolsó órán jött egy hallgató, aki korábban sokat betegeskedett, ő egyedül tartotta az órát, „csak én” figyeltem, és egy szuper órát tartott. Teljesen ellazult, odament a gyerekekhez, segített, átlátta az egész folyamatot. Míg azok, akik a „színpadon” tanítottak, nem mindig tudtak megfelelni ennek a helyzetnek. Szóval ezt valahogy, nem tudom, hogyan, de másképp kellene csinálni.

A beszélgetés során többször jeleztétek, hogy az irányítással, szabályozással kapcsolatos problémák – akár a résztvevők felkészültsége, akár a pozíciója miatt – nem tartoznak az itt ülők kompetenciájába. Mégis érintettük ezeket a kérdéseket, ami nem véletlen, hiszen ha gondolkodó módon nyúlunk a saját feladatainkhoz, beleütközünk ezekbe. Ez pedig kínálja azt a záró kérdést, hogy mit gondoltok az értelmiség szerepéről, akár általánosságban, akár magatokra vonatkozóan? Szeretném ezzel a kérdéssel az online beszélgetésben Béndek

Ábristól elhangzott gondolatokat is visszahozni, aki kifejezte a fiatalok igényét arra, hogy az információdömpingben mutasson számukra kiér-

lelt – befogadható, feldolgozható – gondolatrendszereket az értelmiség (a szót, ami talán szintén újraértelmezésért kiált, ő használta, de a mostani beszélgetésünk során elhangzott Julitól is).

Lannert Judit: Számomra valóban mást jelent ez a szó, inkább szociológiai kategóriaként az állami adminisztrációval, az alkalmazotti léttel függ össze, és amit ebben a kérdésben kifejez, az számomra inkább a *polgár* szóban, vagy még inkább

az állandóan megoldásokat kereső vállalkozói létben jelenik meg. Számomra ez a fajta létezés azt jelenti, hogy folyamatosan igyekszem releváns választ adni a problémákra. Nem belesüllyedni régi rutinokba, mindig megújulni. Most például az foglalkoztat, hogy egy kutatásom eredményét, amiben sok-sok egymással összefüggő tényezőt találtunk, szeretném egy művész-szel egy háromdimenziós, fogaskerekekkel hajtott modellben bemutatni, reflektálva a kutatói munkámban is arra, hogy a vizualitás felértékelődött az egész világunkban. A Kreatív Partnerség című iskolafejlesztési programunk¹¹ is az ismeretek és a művészetek világának közelítésén alapul, és művészeket kapcsol be a közismereti tanárok munkájába. Ebben a programban nagyon nagy lehetőséget látok, amit a méréseink és a résztvevők visszajelzései is igazolnak.

Tarné Éder Marianna: Ha általánosságban gondolkodom magamra mint pedagógusra, akkor nagyon kiábrándult vagyok, hiszen mindaz, amiről beszéltünk és amiben hiányt szenvedünk, az én körülményeim, az én értelmiségi létemet alapvetően meghatározza. De ha a saját iskolámra gondolkodom, akkor értelmiséginek érezhetem magam értelmiségiekkel körülvéve, hiszen számmunkra nagyon bevált a pedagógusközösség építése, az együtt gondolkodás és a kollégáimmal közös alkotás. Ugyanakkor a nagy ügyek melletti kiállítás, ami korábban jellemző volt rám, valahogy kikopott az életemből, talán mert egyre kevésbé éreztem a hatását. A szabad

energiáimat inkább a kultúraváltáshoz kapcsolódó módszerek népszerűsítésére fordítottam szakmai közösségekben és a blogomban. Számomra ebben van az értelmiségi lét, ami leginkább együttgondolkodást jelent.

Knausz Imre: Az egyik, ami erről a kérdésről eszembe jut: amikor gólyatáborban voltam mint első egyetemista, és meghívták oda Szabad Györgyöt, aki kitűnő előadó volt, és tartott egy beszédet gyakorlatilag arról, hogy pedagógusnak lenni miért nagyszerű dolog. Ő azt mondta, hogy tulajdonképpen mindenki, aki itt a bölcsészkaron tanul, az pedagógus lesz, még akkor is, ha nem pedagóguspályára megy, mert a kultúráközvetítés mindenkinek alapvető feladata. Én is azt gondolom: biztos, hogy az értelmiség egyik nagyon fontos dolga, hogy ne egyszerűen termeljen szellemi termékeket, hanem érzékelje, hogy a társadalomban nagyon egyenlőtlen a kultúra elosztása, és hogy ebben neki dolga van.

A másik, ami az értelmiségi működéssel kapcsolatban eszembe jut, egy régi dilemma. Én nagyon sokáig pedagógusképzésben dolgoztam, és volt egy alapkérdés, ami különböző formákban mindig előjött a célokat tekintve: hogy arra képezzük-e a pedagógusokat, ami van, hogy abban a helyzetben minél jobban helyt tudjanak állni, vagy abból a nézőpontból tanítsunk, hogy nem fogadjuk el ezt a helyzetet. Én egy olyan intézménybe kerültem be '98-ban, aminek Mihály Ottó volt az igazgatója, aki egy

mindenki, aki itt
a bölcsészkaron tanul,
az pedagógus lesz, még akkor
is, ha nem pedagóguspályára
megy

¹¹ A program alapvetései megtalálhatók például ebben a cikksorozatban: Németh Szilvia: Hogyan fejleszhető a tanulók kreativitása a mai iskolában? 1-3. <https://osztalyfonok.hu/2098/>; <https://osztalyfonok.hu/2099/>; <https://osztalyfonok.hu/2101/> (A Szerk.)

nagyon erős iskolakritikai álláspontot képviselt, és ez nagyon megfelelt az én gondolkodásomnak, ugyanakkor megkerülhetetlenné tette azt a kérdést, hogy egy iskolakritikai álláspontot miért érdemes a leendő pedagógusoknak tanítani? Azt gondolom, épp azért, mert értelmiségieket képezünk, akik nem egyszerűen a munkájukat kell, hogy végezzék, hanem azt egy tágabb társadalmi összefüggésben kell hogy értelmezni tudják, hogy állandóan mérlegelni legyenek képesek, mi az, ami megvalósítható az ideális célokból, és mi az, ami nem. És ha erre képesek vagyunk, attól még nem kell lemondani az épp adott valóságban megfogalmazható pedagógiai célokról.

nem nekünk kell kijelölni
az utakat

Szekszárdi Júlia: Számomra az értelmiségi lét arról szól, hogy az ember nyitott marad a világra. Nem kozmál le egy igazság mellett, tudomásul tudja venni, hogy bizonyos dolgokat három, öt vagy tíz évvel ezelőtt ő maga is egészen

másképp látott. Ez a fajta rugalmasság rettentő fontos ahhoz, hogy az idősebb generáció meg tudja őrizni a fiatalok bizalmát. A kérdésben megfogalmazott felvetésről azt gondolom, hogy nem nekünk kell kijelölni az utakat, hanem azokat a következő generációkkal együtt kell keresnünk. Ehhez persze elengedhetetlen, hogy megtaláljuk a közös nyelvet annak érdekében, hogy azt az óriási kincset, ami az évszázadok, sőt évezredek során felhalmozódott, tovább tudjuk adni. Enélkül igencsak sivár lenne a jövő.



Expresszív alkotások (Belvárosi Tanoda, 2002–2003)



FINÁNCZ JUDIT – PODRÁCZKY JUDIT – NYITRAI ÁGNES –
CSIMA MELINDA¹

Az egészségműveltség vizsgálatának megalapozása a koragyermekkorai nevelésben dolgozók körében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A hazai egészségműveltség-vizsgálatok eredményei alapján a magyar lakosság egészségügyi, prevenció és egészségfejlesztési kompetenciája alacsony szintű. A teljes lakosság egészségműveltségének megismerésére irányuló kutatások mellett specifikus csoportokra vonatkozóan is rendelkezésre állnak vizsgálati eredmények, azonban a pedagógusok egészségműveltségének szisztematikus feltárására ezidáig nem került sor.

A kutatás célja a magyarországi koragyermekkorai nevelésben dolgozó pedagógusok egészségműveltség-vizsgálatának megalapozása az egészségműveltség két koncepcionális elemének (prevenció és egészségfejlesztés) feltárásán keresztül, melynek keretében az egészségi állapotra és az egészségmagatartásra vonatkozó mutatókat tanulmányoztuk.

Kvantitatív, keresztmetszeti, leíró kutatásunkba kisgyermeknevelőket, óvodapedagógusokat, pedagógiai asszisztenseket és dajkákat vontunk be (n=1010). Az adatokat leíró statisztika, khi-négyzet próba és korrelációs számítás segítségével elemeztük (p<0,05).

Eredményeink birtokában megállapítható, hogy a vizsgált populáció a magyar lakosság egészségéhez viszonyítva mind az egészségi állapotot, mind az egészségmagatartást tekintve kedvezőbb mutatókkal rendelkezik. Kivételt képeznek a mozgásszervi megbetegedések – különösen a derék-, hát- és nyaki fájdalom –, melyek jelentős egészségvesztést eredményeznek a megkérdezettek körében, egyúttal akadályozzák mindennapi tevékenységüket, beleértve a gyermekekkel kapcsolatos teendők végzését. A másik jelentős eltérés a kutatásba bevont pedagógusok egészségmutatóinak vonatkozásában a körükben megfigyelhető nagyarányú enyhe fokú depresszió, ami felhívja a figyelmet az intervenció szükségességére és a beavatkozás irányainak mielőbbi kijelölésére.

Mintaadó szerepük miatt kiemelt jelentőségű a koragyermekkorai nevelésben dolgozók egészségműveltséggel összefüggő készségeinek további fejlesztése, mely hozzájárulhat a felnövekvő generációk egészségműveltségének megalapozásához.

Kulcsszavak: *egészségműveltség, koragyermekkorai nevelés, egészségmagatartás*

¹ Intézmény: Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet (minden szerző esetében)

BEVEZETÉS

A posztmodern társadalmakban az egészségről és az egészséges életmódról való gondolkodás a figyelem középpontjába került, ez azonban a lakosság egészségi állapotában kevésbé tükröződik. A magyar társadalom egészségi állapota nemzetközi összehasonlításban is kedvezőtlen képet mutat, különösen érvényes ez a születéskor várható átlagos élettartam, valamint a daganatos megbetegedések és a keringési rendszer betegségei miatt bekövetkező korai halálozás vonatkozásában. Magyarországon a korai halálozás mellett nemzetközi összehasonlításban az elvesztett egészséges életek száma is kedvezőtlenül alakul: a 2019-es adatok alapján meghaladja a visegrádi országok és Ausztria veszteségeit (*Vitrai és Bakacs, 2021*).

Az egészségveszteségek hátterében többnyire az egészségviselkedés terén megfigyelhető rizikómagatartások – étrendi kockázatok, fizikai inaktivitás, dohányzás, alkoholfogyasztás – állnak. Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy az érintettek egy része nem jut hozzá az egészségével kapcsolatos információhoz, illetve nem tudja megfelelően értelmezni, feldolgozni, értékelni és alkalmazni azokat. E probléma megragadására a nemzetközi terminológiában megjelent a *health literacy* kifejezés, mely eleinte az egészségtudomány területén honosodott meg. A magyar nyelvű szakirodalomban az *egészségértés* és/vagy az *egészségműveltség* kifejezés használata terjedt el. Jelen tanulmány szerzői úgy vélik, az *egészségműveltség* terminus jobban megragadja a fogalom komplexitását, ezért a továbbiakban ezt a kifejezést alkalmazzuk.

AZ EGÉSZSÉGműVELTSÉG KONCEPTUÁLIS MEGKÖZELÍTÉSE

Az egészségműveltség az elmúlt időszakban a tudományos érdeklődés homlokterébe került. Számos vizsgálat felhívta a figyelmet arra, hogy az alacsony szintű, inadekvát egészségműveltséggel rendelkező egyének nagyobb mértékben veszik igénybe az egészségügyi ellátórendszert (*Mårtensson és Hensing, 2012*), továbbá mortalitási mutatóik is kedvezőtlenebbek (*Baker és mtsai, 2007*). Mára már egyértelművé vált, hogy a probléma jelentősége túlmutat az ellátórendszer keretein, mivel alapvető társadalmi, valamint makro- és mikrogazdasági következményekkel jár.

Az egészségműveltség fogalmának interpretációját annak 1974-es felbukkanását követően a '80-as, '90-es években elsősorban biomedikális perspektívából közelítették meg, értelmezése azonban a későbbiekben multidiszciplinárisává vált (*Frisch, Camerini, Diviani és Schulz, 2012*). Ennek megfelelően a WHO 1998-as definíciója külön hangsúlyozza az információkeresés egyéni motivációjának, valamint az ezek mögött álló kognitív és szociális készségek jelentőségét (*Nutbeam, 1998*).

Az 1990-es évek végére kialakult konszenzusos értelmezés szerint az egészségműveltség azt fejezi ki, hogy az egyének milyen mértékben képesek megszerezni, feldolgozni és megérteni azokat az alapvető egészségügyi információkat és szükséges szolgáltatásokat, melyek birtokában megfelelő döntéseket hozhatnak egészségükkel kapcsolatban (*Ratzan és Parker, 2000*).

Az egészségműveltség négy évtizeden át formálódó fogalmi kereteinek

az elvesztett egészséges életek száma is kedvezőtlenül alakul

szisztematikus áttekintése során *Sorensen* és munkatársai (2012) tizenhét angol nyelvű tanulmányban publikált különböző egészségműveltség-definíciót és tizenkét, a fogalomhoz kapcsolódó koncepciót elemeztek, melynek eredményeként azonosították az egészségműveltség tizenkét dimenzióját, mindezt egy integrált konceptuális modellbe helyezve. A modell az egészségműveltség

a tárgyi tudás egészséggel kapcsolatos szituációkban történő alkalmazásának képességét jelenti

dimenzióit két rendező elv mentén tekinti át: az egyik az egészséggel kapcsolódó területeket – úgymint egészségügyi ellátás, betegség-megelőzés (prevenció) és egészségfejlesztés – foglalja magába, míg a másik az információkezelés folyamatát (információ elérése, megértése, értékelése és alkalmazása) ragadja meg (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

Az egészségműveltség dimenziói

Egységműveltség	Hozzáférs az egészségre vonatkozó releváns információkhoz	Az egészségre vonatkozó releváns információk megértése	Az egészségre vonatkozó releváns információk értékelése	Az egészségre vonatkozó releváns információk alkalmazása/felhasználása
Egységügyi ellátás	Hozzáférsési képesség az egészségügyi információkhoz	Képesség az egészségügyi információk és azok jelentőségének megértésére	Képesség az egészségügyi információk értelmezésére és értékelésére	Képesség megalapozott döntéshozatalra egészségügyi kérdésekben
Betegség-megelőzés (prevenció)	Hozzáférsési képesség a rizikófaktorokkal kapcsolatos információkhoz	Képesség a rizikófaktorokkal kapcsolatos információk és azok jelentőségének megértésére	Képesség rizikófaktorokkal kapcsolatos információk értelmezésére és értékelésére	Képesség a rizikófaktorokkal kapcsolatos információk jelentőségének megítélésére
Egységfejlesztés	Naprakészség a társas és tárgyi környezet egészség-determinánsai vonatkozásában	Képesség a társas és tárgyi környezet egészség-determinánsaira vonatkozó információk és azok jelentőségének megértésére	Képesség a társas és tárgyi környezet egészség-determinánsaira vonatkozó információk értelmezésére és értékelésére	Képesség megalapozott döntéshozatalra a társas és tárgyi környezet egészség-determinánsaival kapcsolatban

FORRÁS: *Sorensen és mtsai, 2012*

Schulz és *Nakamoto* (2005) modelljükben az egészségműveltség három összetevőjét különböztetik meg: (1) az egészséggel és annak megőrzésével kapcsolatos deklaratív, tárgyi tudást; (2) a procedurális tudást, amely a tárgyi tudás egészséggel kapcsolatos

szituációkban történő alkalmazásának képességét jelenti a funkcionális alapkészségek (beszéd, számolás, írás és olvasás) működtetésén keresztül, valamint (3) az ítélpőképeséget, amely a tárgyi tudásra alapozva az új információk, helyzetek

hatékony megítélésére vonatkozik (idézi: *Papp-Zipernovszky, Náfrádi, Schulz és Csabai, 2016*).

Az egészségműveltség procedurális tudáslemének összetevői leginkább az egészségmagatartásban nyilvánulnak meg, ezért a fejlesztés lehetőségeiről gondolkodva érdemes erre a dimenzióra összehasonlítani.

AZ EGÉSZSÉGMŰVELTSÉG VIZSGÁLATÁNAK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI ELŐZMÉNYEI

Az egészségműveltség empirikus vizsgálatának előzményei az 1990-es évekre nyúlnak vissza. Kezdetben az egészséghez kapcsolódó témakörök értelmezéséhez szükséges alapkészségeket vizsgálták különböző tesztek segítségével. Eleinte a REALM-teszt (Rapid Estimate of Adult

Literacy in Medicine) terjedt el, amely a funkcionális egészségműveltség mérésére helyezte a hangsúlyt (*Davis és mtsai, 1993*). Egy másik gyakran alkalmazott mérőeszköz a TOFHLA (Test of Functional Health

Literacy in Adults) és annak rövidített változata az S-TOFHLA volt, mely az egészségügyi ellátás során előforduló kifejezések megértését vizsgálta (*Baker, Williams, Parker, Gazmararian és Nurs, 1999*).

Az egészségműveltség több komponensének mérésére alkalmas a *McCormack* és munkatársai (2010) által kifejlesztett HLSI (Health Literacy Skills Instrument), mely az egészségfejlesztés, a prevenció és az egészségügyi ellátórendszerben történő eligazodás témaköreit öleli fel. A mérőeszköz erénye, hogy a digitális kitöltés a személyes interakció

hiányának köszönhetően minimalizálja a hiányos tudásból, készségből, illetve a kliens egészségi állapotából fakadó esetleges diszkomfort-érzést.

A korábbi mérési tapasztalatokból kiindulva, a The European Health Literacy Survey (2011) vizsgálat keretében fejlesztették ki napjaink legelterjedtebb mérőeszközét, a HLS-EU-Q-t. Az eredetileg 47 kérdésből álló kérdőív az egészségműveltséggel kapcsolatos kompetenciákat méri a prevenció, az egészségügyi ellátórendszer és az egészségfejlesztés területén (*HLS-EU, 2012*). A mérőeszköz rövidített verziója a Health Literacy EU Q16, melyet magyarországi vizsgálatokban is alkalmaznak (*Varga, Stromajer-Rácz, Bornemisza, Lukács-Horváth és Csima, 2021*).

Magyarországon az elmúlt években jelentek meg az első egészségműveltségre vonatkozó eredmények, melyekhez elengedhetetlen volt a nemzetközi gya-

korlatban két és fél évtizede alkalmazott mérőeszközök adaptációja (*Papp-Zipernovszky és mtsai, 2016*).

Az eddigi legátfogóbb magyar lakossági vizsgálat módszertani alapját a nyolc országra kiterjedő Európai

Egészségértés Felmérés (European Health Literacy Survey – HLS-EU) biztosította. A HLS-EU 47 kérdőívet kitöltő 16 évnél idősebb felnőttek egészségműveltségével kapcsolatban megállapítható, hogy mindhárom mérőindex (az egészségügyi, a prevenció és az egészségfejlesztési kompetencia) esetén kifejezetten alacsony arányban értek el kiváló szintet a megkérdezettek, és nemzetközi összehasonlításban magas a nem megfelelő szintű egészségműveltséggel rendelkezők aránya (*Koltai és Kun, 2016a*).

mindhárom mérőindex (az egészségügyi, a prevenció és az egészségfejlesztési kompetencia) esetén alacsony arányban értek el kiváló szintet a megkérdezettek

A teljes lakosság egészségműveltségének megismerésére irányuló vizsgálatok mellett az egészségügy számos területén speciális csoportokra vonatkozóan

is rendelkezésre állnak

kutatási eredmények:

Bánfai-Csonka, Bánfai, Musch, Derzsi-Horváth és Betlehem (2021)

az intenzív osztályon

ápolott betegeket, *Varga*

és munkatársai (2021)

magas vérnyomással diagnosztizált betegek egészségműveltségét vizsgálták. Az egészségügyi ellátórendszerbe került betegek egészségműveltségének megismerése különösen fontos annak tükrében, hogy nemzetközi vizsgálatok alapján az egészségügyi dolgozók gyakran nem megfelelően ítélik meg a kliensek egészségműveltségét, akik sok esetben eltitkolják alapvető készségeik hiányosságait (*Chew és mtsai, 2008*).

Az egészségműveltség kérdésköre neveléstudományi perspektívából is egyre nagyobb jelentőségre tesz szert. Ezt támasztja alá *Gács, Berend, Csanádi és Csizmady* (2015) vizsgálata, akik különböző életkorú gyermekeket nevelő szülők egészségműveltségét konceptualizálták, és kérdőívet fejlesztettek annak mérésére.

A felnőttek vizsgálata mellett egyre hangsúlyosabb a gyermekekre vonatkozó szempontok beemelése a kutatásokba, abból a célból, hogy az egészségműveltség területén jelentkező hiányosságokat intézményes keretek között minél korábbi életszakaszban lehessen kompenzálni. Ezzel összefüggésben *Nagy, Korom, Hódi és B. Németh* (2015) iskoláskorú gyermekek egészségműveltségének méréséhez az egészségnevelési standardok hat tartalmi területét alapul véve dolgozták ki mérőeszközüket, mely a hat terület közül öt mérésére alkalmas: (1) táplálkozás és fizikai aktivitás; (2) növekedés, fejlődés és szexuális egészség; (3)

baleset-megelőzés és biztonság; (4) alkohol, dohány és más drogok; (5) személyes és közösségi egészség (*Nagy és Barabás, 2011*).

Módszertani megfontolásokból a hatodik tartalmi terület (mentális, emocionális és szociális egészség) vizsgálatát nem építették be a mérőeszközbe. A kutatást 3., 5. és 7. évfolyamos tanulók körében végezték,

a tesztek az életkori sajátosságoknak megfelelően állították össze. A vizsgálatban résztvevők minden évfolyamon jó teljesítményt nyújtottak, tehát birtokában vannak az egészségműveltségre vonatkozó legfontosabb ismereteknek, készségeknek és képességeknek (*Nagy és mtsai, 2015*). Hogy mindez miért nem jelenik meg a felnőttkori egészségmagatartásban, további vizsgálatokat tesz szükségessé.

AZ EGÉSZSÉGműVELTSÉG MEGALAPOZÁSÁNAK SZÍNTERE: A MAGYARORSZÁGI KORAGYERMEKKORI NEVELÉS

A magyarországi koragyermekkorai nevelés két intézménytípusban, bölcsődében és óvodában valósul meg. A csecsemők és kisdedek napközbeni ellátására 20 hetes kortól 3 éves korig bölcsődék állnak rendelkezésre, melyek ágazati irányítása a szociális területbe, a gyermekjóléti alapellátásba ágyazott.

A bölcsődei intézményrendszer 2017. január 1-től átalakult. A jobb elérhetőség és hozzáférés szempontjait előtérbe helyezve az átalakítás egyik fő célja a területi egyenlőtlenségek megszüntetése és egy rugalmas ellátórendszer kialakítása volt, amely a települési és munkavállalói igényekhez igazodva képes színvonalas napközbeni ellátást

biztosítani. További kiemelt cél volt a különböző ellátási formák közös elvi-koncepcionális alapjainak erőteljesebb hangsúlyozása, ami az új intézményrendszer ellátási formáinak elnevezésében is kifejezésre jut (bölcsoede, mini bölcsoede, családi bölcsoede, munkahelyi bölcsoede).

A bölcsoedei nevelésben szakképzett kisgyermeknevelők végzik a kisgyermek napközis gondozását, nevelését (két kisgyermeknevelő maximum tizennégy fős gyermekcsoportot lát el). Hazánkban 2009-ben indult az első olyan hároméves kisgyermeknevelő-képzés, amely alapszakos diplomát (ISCED 6) nyújtott a képzésben résztvevők számára. Ezt megelőzően a képzettséget kizárólag különböző közép- vagy felsőfokú szakképzések keretében lehetett megszerezni (ISCED 4-5). Az említett szakképzések – a kétéves felsőoktatási szakképzés kivételével – a szociális szolgáltatás szakmacsoporthoz tartoznak, míg az alapszakos csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés a pedagógusképzés területéhez sorolható. Jelenleg mind szakmai oktatás (2020-ig OKJ képzés), mind felsőoktatási alapképzés keretében lehetőség van a végzettség megszerzésére, ugyanakkor a diplomával rendelkezők aránya a vártnál lassabb növekedést mutat. Alapszakon a pedagógusképzési terület sajátosságai miatt adódóan a neveléstudományi tananyagterhelés különösen hangsúlyos, mindemellett valamennyi képzéstípus esetén jelentős az egészségtudományi tananyagterhelés aránya (anatómia, gondozástan, gyermekgyógyászat, járványtan, elsősegélynyújtás, táplálkozástan, egészségnevelés).

A bölcsoedei nevelés központi tartalmi szabályozó dokumentuma, *A bölcsoedei nevelés-gondozás országos alapprogramja* (Magyar Bölcsoedék Egyesülete, 2020) külön fejezetet

javasolt többek között az egészségügyi szakemberek – gyermekorvos, védőnő, dietetikus, gyermekfogszakorvos – bevonása is

szentel az egészségvédelemnek és az egészséges életmód megalapozásának. A leírta értelmében a gyermek élettani szükségleteinek és egészségi állapotának megfelelően kell biztosítani a nevelés

és gondozás, valamint az egészséges táplálkozás feltételeit. Az alapprogram hangsúlyozza a primer szükségletek egyéni igényekhez igazodó kielégítését, amely a gondozási helyzetekben valósul meg. „A rugalmas, a kisgyermek életkorához, egyéni fejlettségi szintjéhez és az évszakhoz igazodó napirend biztosítja az életkornak megfelelő változatos és egészséges táplálkozást, a játék, a mozgás, a szabad levegőn való aktív tevékenység és pihenés feltételeit. Az egészséges életmód, az egészségnevelés érdekében törekedni kell az alapvető kulturhygiénés szokások kialakítására” (*Magyar Bölcsoedék Egyesülete*, 2020, 5. o.). Az alapprogram elsősorban preventív szerepet szán a bölcsoedéknek, a prevenciósi feladatok megvalósítását szükség szerint ágazatközi együttműködésben tartja kívánatosnak, javasolt többek között az egészségügyi szakemberek – gyermekorvos, védőnő, dietetikus, gyermekfogszakorvos – bevonása is.

Az óvoda a köznevelési rendszer része, annak szakmailag önálló nevelési intézménye. 2015. szeptember 1-től a *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* kötelezővé tette az óvodai nevelésben történő részvételt a gyermekek számára a 3. életév betöltését követő nevelési évtől. Az óvodai nevelés kereteit és pedagógiai irányelveit az Óvodai nevelés országos alapprogramja szabályozza (*1. számú melléklet az 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelethez*). Az óvoda pedagógiai tevékenységrendszerével és tárgyi környezetével biztosítja az óvodáskorú gyermek fejlődésének és nevelésének legmegfelelőbb feltételeit.

Az óvodapedagógus-képzés 1959-től kétéves felsőfokú, 1987-től hároméves főiskolai szinten, a bolognai rendszerű képzés rendszerében 2006-tól hároméves alapszakos képzésben történik. A munkakör bizonyos feltételek esetén betölthető ugyan a régebbi középfokú óvodapedagógus szakképzettséggel is, azonban nagyon kevesen vannak a pályán ezzel a végzettséggel; az aktívak szinte kizárólag felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. Az elmúlt évtizedben jelentősen megnőtt azoknak az óvodáknak a száma, ahol nem sikerült szakképzett óvodapedagógust alkalmazni, ezért 2020-ban sor került a képzettségre vonatkozó előírás bizonyos fokú lazítására. A 417/2020. (VIII.30.) Kormányrendelet 18. §-a értelmében „(5) Ha az óvoda reggel 8.00 óra előtt vagy a délutáni időszakban nem fejlesztő, iskola-előkészítő vagy más, kifejezetten nevelési jellegű foglalkozást szervez, ezen időszakokban a gyermekek felügyeletét nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben foglalkoztatott személy is elláthatja.” Ez a gyakorlatban pedagógiai asszisztens vagy dajka alkalmazásában nyilvánul meg.

Az óvodai nevelés általános feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése, a konkrét feladatok között pedig első helyen szerepel az egészséges életmód alakítása. Ehhez kapcsolódóan az óvodai nevelésben a következő pedagógiai teendők jelennek meg:

- „a gyermek gondozása, testi szükségleteinek, mozgásigényének kielégítése;
- a harmonikus, összerendezett mozgás fejlődésének elősegítése;
- a gyermeki testi képességek fejlődésének segítése;
- a gyermek egészségének védelme, edzése, óvása, megőrzése;
- az egészséges életmód, a testápolás, a tisztálkodás, az étkezés, a fogmosás,

az öltözködés, a pihenés, a betegségmegelőzés és az egészségmegőrzés szokásainak alakítása;

- a gyermek fejlődéséhez és fejlesztéséhez szükséges egészséges és biztonságos környezet biztosítása;
- a környezet védelméhez és megóvásához kapcsolódó szokások alakítása, a környezettudatos magatartás megalapozása;
- megfelelő szakemberek bevonásával – a szülővel, az óvodapedagógussal együttműködve – speciális gondozó, prevenció és korrekciós testi, lelki nevelési feladatok ellátása” (1. számú melléklet az 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelethez).

A program hangsúlyozza, hogy az egészséges életmódra nevelés ebben az életkorban kiemelt jelentőségű, ezért az tevékenységekben átívelve, a nevelés alapvető keretként jelenik meg az óvoda mindennapjaiban.

Összességében elmondható, hogy bár az óvodai alaprogramban hangsúlyosabban megjelenik az egészséges életmódra nevelés, a kisgyermeknevelők képzésében nagyobb szerepet kap az egészségműveltség megalapozása.

AZ EGÉSZSÉGműVELTSÉG VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI A KORAGYERMEKKORI NEVELÉS PEDAGÓGUSAI KÖRÉBEN

Mivel az egészségmagatartás társadalmilag erősen beágyazott, és lassan, nehezen változtatható (Varsányi és Vitrai, 2017), nagyobb hatékonyság várható a fejlődésben lévő gyermekekre fókuszáló egészségfejlesztési beavatkozásoktól egészségműveltségük korai megalapozása révén. Ezzel összefüggésben kiemelt jelentőségű ennek a területnek a vizsgálata azokban a professziókban, amelyek képviselői viselkedésükkel,

magatartásmintáikkal hatással vannak a felnövekvő generációk egészségműveltségére (Nagy és Barabás, 2011). Mivel koragyermekkorban – különösen az első hat év során – a gyermekek rendkívül fogékonyak a szokások elsajátítására (Danis, Farkas, és Oates, 2011; OECD, 2013; Szilvási, 2011) és ezzel együtt az egészségvédő szokások megalapozására, alapvető jelentőséggel bír a pedagógusok által közvetített egészségérték, egészségviselkedés vizsgálata.

A prevenció szemlélet megalapozása koragyermekkorban történik, amikor is az egészséggel kapcsolatos helyes szokások kialakítása mellett az egészség mint érték beagyazása az értékrendszerbe megtörténik. Az egészséghez való pozitív viszonyulás és az afeletti kontrollérzet csíráinak elültetésében a családok mellett a kisgyermekkel foglalkozó pedagógusoknak kulcsszerepe van, hiszen egyrészt viselkedésükkel modellként szolgálnak, másrészt kiemelt feladatuk van a szokásalakítás és magatartásformálás terén.

MÓDSZERTAN

A tanulmányban ismertetett eredmények egy komplex keresztmetszeti vizsgálat² részét képezik, melynek keretében a koragyermekkorban nevelésben dolgozó pedagógusok egészségi állapotát, egészségmagatartását, valamint szakmai közérzetét tártuk fel (Csimá, Fináncz, Nyitrai és Podráczky, 2018).

Jelen tanulmányunk célja a koragyermekkorban nevelésben dolgozó pedagógusok egészségműveltségével összefüggő egészségi állapotának és egészségmagatartásának

bemutatása. Kérdőíves vizsgálatunk során a következő kérdésekre kerestük a választ:

Hogyan írható le a koragyermekkorban nevelésben dolgozó pedagógusok egészségi állapota és egészségmagatartása?

- Milyen tényezők mentén differenciálódik az óvodapedagógusok, kisgyermeknevelők, valamint a pedagógiai munkát segítőik egészségi állapota, egészségmagatartása?
- Hogyan jelenik meg a képzés során elsajátított, az egészséggel és annak megőrzésével kapcsolatos tárgyi, deklaratív tudás egészségmagatartásukban?
- Hogyan jelenik meg válaszaikban az egészséggel, betegséggel kapcsolatos tárgyi tudás?

magatartásmintáikkal hatással vannak a felnövekvő generációk egészségműveltségére

A kérdőív kidolgozása során a vizsgált témakörhöz kapcsolódóan a következő fontosabb kérdéskörök kerültek fókuszba: munkakörrel, képzettséggel, végzettséggel kapcsolatos kérdések,

valamint egészségi állapotra, egészségmagatartásra vonatkozó kérdések (táplálkozás, fizikai aktivitás, dohányzás, alkoholfogyasztás, szűrővizsgálatok). A mérőeszköz kialakítása során a nemzetközi és hazai egészségi állapotra és egészségmagatartásra vonatkozó vizsgálatokban alkalmazott kérdéscsoportok mellett (SF-36 és ELEF kérdőív), a téma mélyebb feltárásának érdekében, saját kérdéseket is beemeltünk a kérdőívbe.

Az SF-36 (36-item Short Form Health Survey) általános életminőséget mérő skála, melyet a 14 év feletti népesség számára fejlesztettek ki és 36 kérdésbe tömörítve vizsgálja az egyén saját egészségi állapotáról alkotott véleményét (Fábián, 2014).

² A vizsgálat részletes módszertani ismertetését lásd Fináncz és Csimá, 2019

Az Európai Lakossági Egészségfelmérésre (ELEF) ötévente kerül sor, európai uniós kötelező érvényű jogszabály alapján. Az adatgyűjtés segítségével képet kapunk a 15 éven felüli lakosság egészségi állapotáról, az azt befolyásoló háttértényezőkről, valamint az egészségi állapotban bekövetkező időbeli változásokról (*Európai Parlament és Tanács 1338/2008/EK számú rendelete*).

A statisztikai elemzés során abszolút, illetve relatív gyakorisági sorokat, valamint átlagszámítást, a változók közötti összefüggések feltárásához matematikai statisztikai próbákat, χ^2 próbát, továbbá korrelációelemzést végeztünk. Az adatok elemzése az SPSS 23.0 szoftver segítségével történt, szignifikánsnak a $p < 0,05$ értéket tekintettük.

A vizsgálat célcsoportját a magyarországi bölcsődékben és óvodákban dolgozó gyermekekkel foglalkozó szakemberek (óvodapedagógusok, kisgyermeknevelők, pedagógiai asszisztensek és dajkák) képezték. Kiválasztásuk egyszerű, nem véletlenszerű mintavétellel történt. A vizsgálatban a válaszadók önkéntesen vettek részt, anonimitásukat biztosítottuk. Az adatfelvétel 2018 januárjában zárult le, a minta elemszáma az adatok rögzítését és tisztítását követően 1010 fő.

A válaszadók legnagyobb csoportját (41%) a bölcsődében dolgozó kisgyermeknevelők alkotják, további 37% az óvodapedagógusok aránya, emellett a minta 16%-a dajkaként, 6%-a pedig pedagógiai asszisztensként dolgozik. A professzió sajátosságaiból adódóan a vizsgálatba kizárólag női válaszadók kerültek. A minta munkakör szerinti statisztikai megoszlása nem reprezentálja a populáció vonatkozó paramétereit.

A minta csaknem kétharmada dél-dunántúli, a kérdezettek további negyede Pest megyei, 6%-a tiszántúli, további 1%-uk pedig észak-dunántúli óvodákban, bölcsődékben végzi munkáját. Az intézmények településtípusonkénti megoszlására jellemző, hogy 47%-uk megyeszékhelyen, 22%-uk a fővárosban, ötödük kisvárosban,

a további 10%-uk pedig községekben található.

A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége szorosan összefügg a munkakörükkel: míg az óvodapedagógusként dolgozók csaknem

az óvodapedagógusok átlagosan 24,3 éve foglalkoznak óvodáskorú gyermekekkel

98%-a diplomával rendelkezik, addig az iskolázottság tekintetében a kisgyermeknevelők differenciáltabb képet mutatnak: többségük (55,9%) felsőfokú szakképzettséggel rendelkezik, ugyanakkor a mintában jelen vannak az alapszakos végzettséggel rendelkezők (20%) mellett a középfokú végzettségűek is (23,4%). A pedagógiai asszisztensek jellemzően érettségivel (49,2%) rendelkeznek, míg a dajkák körében a szakmunkás végzettség (60,4%) a leggyakoribb.

A vizsgálatban részt vevők átlagéletkora meghaladja a 45 évet, amely felhívja a figyelmet a pedagógusok kedvezőtlen korösszetételére. Különösen érintettek e tekintetben a minta legkvalifikáltabb csoportját képező óvodapedagógusok, akiknek átlagéletkora 48,4 év. A válaszadók körében a pedagógiai asszisztensek a legfiatalabbak, átlagéletkoruk 38,1 év. A pályán eltöltött idő vonatkozásában megmutatkozó különbségek nagyobbak, mint az életkorból adódó eltérések: míg az óvodapedagógusok átlagosan 24,3 éve foglalkoznak óvodáskorú gyermekekkel, addig ugyanez a pedagógiai asszisztensek esetén mindössze 6,4 év. Ez a tendencia az óvodapedagógus–kisgyermeknevelő és az óvodapedagógus–dajka relációban is megmutatkozik.

Mindez jelentheti egyrészt azt, hogy az óvodapedagógusok tekinthetők a leginkább elkötelezettnek a vizsgált csoportok közül, másrészt a többi vizsgált csoport esetén vélhetően magasabb a fluktuáció. Ez összecseng a korábbi vizsgálatok eredményeivel, melyek szerint az óvodapedagógusok már a pályaválasztás során nagyobb fokú elkötelezettséget mutattak a kisgyermeknevelőkhöz képest (*Fináncz, Martin, Klínger és Csima, 2019*). Mindemellett azt is meg kell jegyeznünk, hogy a pedagógiai asszisztensek kötelező óvodai alkalmazását – három óvodai csoportonként egy fő – a köznevelési törvény csak 2013 szeptemberétől írja elő.

EREDMÉNYEK

Az egészségi állapot szubjektív megítélése

Az önminősített egészségi állapot az egyén átfogó percepciója a saját egészségi állapotára vonatkozóan, mely szubjektív, és országonként, illetve adott országon belül is jelentős különbségeket mutat a szociokulturális tényezők függvényében (*OECD, 2019*). Hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján elmondható, hogy az önminősített egészség megfelelő indikátora az egészségi állapotnak (*Pikó, 2006; Palladino, Lee, Ashworth, Triassi, és Millett, 2016*), ezért kutatásunk során a szubjektív egészségi állapot mutatóira is kitértünk.

Kérdőíves vizsgálatunkban az *OECD* (2019) jelentésében és a lakossági egészségfelmérésben (*Varsányi és Vitrai, 2017*)

megfogalmazottak szerint kérdeztünk rá a vélt egészségre. A „Milyen az Ön egészsége általában?” kérdésre az alábbi válaszlehetőségeket kínáltuk fel: „Nagyon jó; Jó; Kielégítő; Rossz; Nagyon rossz”. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a koragyermekkori

nevelésben dolgozók kétharmada (66,6%) jónak, illetve nagyon jónak minősíti egészségi állapotát.

A KSH adatai szerint 2014-ben a 18 év feletti magyar lakosság körében az egészségtüket jónak,

illetve nagyon jónak minősítők aránya 60% volt. A 18–34 év közötti lakosság közel 89%-a, míg a 35–64 év közötti lakosság 61%-a minősítette jónak vagy nagyon jónak az egészséget (*Varsányi és Vitrai, 2017*). Az *OECD* 2019-es Health at a Glance jelentése alapján a 15 évnél idősebb magyar lakosság 60,6%-a minősítette jónak vagy nagyon jónak saját egészségi állapotát, míg ugyanez az arány az OECD országok átlagát tekintve 68,1% volt.

Megjegyzendő, hogy vizsgálatunkban a koragyermekkori nevelésben dolgozók mintája kizárólag nőkből állt, emellett életkori összetételét tekintve 21–68 év közötti, így a hazai és a nemzetközi kutatási eredményekkel párhuzamot vonhatunk ugyan, de eredményeink tökéletesen nem vethetők azokkal össze. A magyar lakossági adatokkal történő összehasonlítás érdekében az életkor alapján két csoportot képeztünk. A 21–34 év közötti válaszadók 78,8%-a, míg a 35 év feletiek 63,7%-a minősítette jónak vagy nagyon jónak egészségi állapotát. A KSH 2014-es adataival összevetve kirajzolódik, hogy a fiatalabb korosztály esetében az önminősített egészségi állapot jelentősen kedvezőbb képet mutat a magyar lakosság körében, mint a vizsgált mintában. A két életkori csoport között továbbá szignifikáns

az önminősített egészségi állapot jelentősen kedvezőbb képet mutat a magyar lakosság körében, mint a vizsgált mintában

különbség igazolható ($\chi^2=22,429$; $df=4$; $p<0,001$), azonban munkakör szerint nem találtunk szignifikáns eltérést ($\chi^2=9,835$; $df=9$; $p=0,364$).

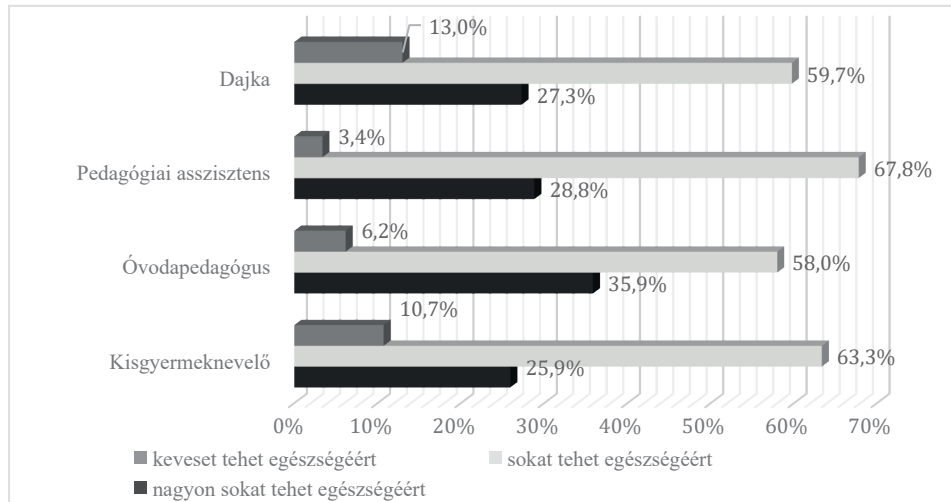
Egészség feletti kontroll

Az egészségi állapot megismerésére irányuló vizsgálatok (Varsányi és Vitrai, 2017) a szubjektív és objektív mutatók mellett hangsúlyt fektetnek annak tanulmányozására, hogy az egyén milyen mértékben képes kontrollálni saját egészségét. Kiemelt jelentőségű ez a kérdés annak ismeretében, hogy

az egészségfejlesztés legfőbb célja az egészség feletti kontroll növelése (Ottawai Charta, 1986). A válaszadó pedagógusok többsége (91,1%) úgy véli, az egészsége feletti kontroll az ő kezében van. Azonban munkakörök szerint vizsgálva a kérdéskört jelentős különbségek mutatkoznak ($\chi^2=17,421$; $df=6$; $p=0,008$). Míg az óvodapedagógusok és a pedagógiai asszisztensek úgy érzik, sokat vagy nagyon sokat tehetnek egészségükért, ugyanez a kisgyermeknevelők és a dajkák vonatkozásában nem mondható el. Körükben magasabb azok aránya, akik úgy vélik, nem képesek kontrollt gyakorolni saját egészségük felett (1. ábra).

1. ÁBRA

Egészség feletti kontrollérzet (n=982)



FORRÁS: saját szerkesztés

Az egészségi állapot objektív mutatói

Az egészségi állapot objektív mutatói elsősorban a diagnosztizált krónikus betegségekre, valamint az azokkal összefüggő állapotokra, tünetekre vonatkoznak, mint

például a túlsúlyra, az elhízásra, továbbá a munkaképesség csökkenésére. Ennek kapcsán megállapítható, hogy a koragyermekkorai nevelésben dolgozók mintegy 60%-a küzd krónikus megbetegedéssel, sokan közülük egyszerre többel. A diagnosztizált krónikus betegségek tekintetében nem igazolódik szignifikáns különbség

a különböző munkakörben dolgozók között ($\chi^2 = 4,069$; $p = 0,254$).

A mintában előforduló leggyakoribb krónikus megbetegedésnek a derék- és hátfájás, a magas vérnyomás, valamint az egyéb ízületi problémák, úgymint nyaki fájdalom, illetve ízületi porckopás bizonyultak.

A diagnosztizált mozgásszervi betegségek (derék- és hátfájás, nyaki és gerincfájdalmak) kiemelendők abból a szempontból, hogy úgy tűnik, a vizsgált csoport e tekintetben kifejezetten veszélyeztetettnek számít a magyar lakosság egészéhez viszonyítva. Míg a teljes felnőtt női lakosság körében e betegségcsoport 9%-nál okozott egészségvesztést (Varsányi és Vitrai, 2017), addig a vizsgált pedagógusok, dajkák körében ugyanez az arány kifejezetten magas, 35,8%.

Mivel Magyarországon a depresszió jelentős népegészségügyi problémának tekinthető (Kopp és Skrabski, 2006), a depressziós tünetek megítélésére kértük a válaszadókat a Beck Depresszió Kérdőív rövidített, 9 tételes változatának alkalmazásával. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek 72,6%-a munkakörtől függetlenül enyhe depressziós tüneteket mutat. A depressziós tünetek megjelenési gyakorisága pozitív irányú, gyenge szorosságú szignifikáns kapcsolatot mutat a munkában eltöltött évekkel ($r = 0,133$; $p < 0,001$).

Az orvosi utasításra szedett gyógyszerekre vonatkozó nyitott kérdésünkre 530 fő válaszolt. A leggyakrabban említett gyógyszer a vérnyomáscsökkentő volt (a teljes minta mintegy 15%-a), majd ezt követték az allergiára, cukorbetegsége, illetve

a pajzsmirigy-betegségekre felírt készítmények. Néhány válaszadó az orvosi utasításra szedett gyógyszerek közé sorolt vitaminokat és egyéb táplálékkiegészítőket.

Sorensen és munkatársai (2012) az egészségműveltség értelmezéséhez kapcsolódó szakirodalom áttekintése során hat kiemelt tartalmi csomópontot azonosítottak,³ melyek közül a harmadik az egészséggel kapcsolatos információk értelmezésével és a rendelkezésre álló erőforrásokkal áll összefüggésben. Ennek megfelelően az egyén egészségműveltsége megnyilvánul abban, hogy milyen mértékben rendelkezik az egészséggel, betegséggel kapcsolatos alapvető ismeretekkel és azokat képes-e megfelelően értelmezni.

Adataink elemzése során arra a megállapításra jutottunk, hogy az információ megfelelő értelmezésében megnyilvánuló egészségműveltség terén alapvető hiányosságok mutatkoznak: különösen az alacsony iskolázottságú válaszadók körében figyelhető meg, hogy krónikus betegségeként definiáltak olyan állapotokat, amelyek az életminőséget ugyan rontják, de nem

tekinthetők betegségnek. A felsorolásban többek között megjelent a klimax, a hőhullám, az erős vérzés, a fáradékonyság, a szemszárasság és a látásromlás. A krónikus betegségek körébe sorolták többen

hogy az információ megfelelő értelmezésében megnyilvánuló egészségműveltség terén alapvető hiányosságok mutatkoznak

a második legnagyobb élettani egészségkockázatot jelentő túlsúlyt és elhízást is, mely a 2016-os Egészségjelentés eredményei alapján a magyar női lakosság 49%-át érinti (Varsányi és Vitrai, 2017). Ezzel összevetve a koragyermekkori nevelésben dolgozók körében a testtömeg-index (BMI) értékek

³ (1) Kompetencia/készségek, képességek; (2) cselekvés; (3) információ és erőforrás; (4) célok; (5) kontextus; (6) időkeret.

viszonylag kedvezőbb képet mutatnak: 42% a túlsúlyosak és elhízottak aránya. Vizsgálatunk eredményei alapján a túlsúly és elhízás a különböző munkakörökben dolgozóknál hasonló mértékben van jelen.

Szűrővizsgálatok

A nyolc országra kiterjedő European Health Literacy Survey során az egészségműveltség prevenció tudáselemeit is vizsgálták, köztük a szűrővizsgálatokhoz történő viszonyulást.

A magyarországi eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezettek 85%-a könnyen megérti, hogy miért van szüksége szűrővizsgálatokra, ugyanakkor azt, hogy neki melyikre van szüksége, 26%-uk nehezen ítéli meg (Koltai és Kun, 2016b).

Magyarország a rosszindulatú daganatos megbetegedések halálozási aránya európai viszonylatban rendkívül kedvezőtlen, emellett a halálozások második leggyakrabban előforduló oka. Aránya a nők körében 1990 és 2016 között 21%-ról 26%-ra emelkedett (KSH, 2018). Számos daganatos megbetegedés szűrővizsgálatok révén időben felismerhető, köztük a méhnyak magas incidenciájú és mortalitású daganatos elváltozásai és az emlődaganat.

Az emlőrákszűrés esetében a nemzetközi ajánlások szerint a 70% feletti részvételi arány képes eredményesen csökkenteni az emlőrákos halálozást. A mamográfiai szűrővizsgálaton való részvételt Magyarországon a 45 évet betöltött nőknek két évente biztosítják. 2014-ben a részvételi arány 65%-os volt, ami európai összehasonlításban alacsonynak számít (Boros és

Kovács, 2018). Vizsgálatunk során 68,1%-os részvételi arányt mértünk a koragyermekkorú nevelésben dolgozók körében (az érintett korcsoport vonatkozásában), mely nem mutat területi és munkakörrel összefüggő különbségeket.

A 25–64 év közötti nők citológiai vizsgálaton való részvételi aránya Borcz és munkatársai (2007) adatai alapján a magyar lakosság körében a három éves lefedettséget nézve 52,6%, az éves lefedettséget tekintve pedig 24,3%. 2014-ben a részvételi arány

60%-ra növekedett,

ez azonban európai viszonylatban különösen alacsonynak tekinthető (Boros és Kovács, 2018).

A koragyermekkorú nevelésben dolgozók

vonatkozásában elmondható, hogy az elmúlt három évben 71%-os, míg az elmúlt egy évben 46,6%-os a citológiai vizsgálaton résztvevők aránya, ami jelentősen meghaladja a magyarországi átlagot.

Bár ezek az adatok a teljes női lakossághoz képest kedvező képet mutatnak, a szűréseken való részvétel tekintetében a 100%-os arány volna kívánatos. Ennek eléréséhez az ismeretek szélesebb körű terjesztése, a szűrővizsgálatokhoz kapcsolódó negatív attitűdök eloszlata, valamint a tévhitek megcáfolása szükséges. A magyarországi alacsony részvételi arány hátterében a daganatos betegségektől való félelem és az elhárító magatartás állhat (Karamánné Pakai, Németh, Mészáros, Dér és Balázs, 2008).

A megkérdezettek a fentiekén túl egyéb szűrővizsgálatokon is részt vettek, úgymint tüdőszűrés (mely a munkakörükből adódóan évente kötelező), fogászati, bőrgyógyászati és DEXA szűrés.⁴

a daganatos betegségektől való félelem és az elhárító magatartás

⁴A DEXA (Dual-energy X-ray absorptiometry) vizsgálat a teljes test csontsűrűségének és ásványianyag-tartalmának vizsgálatára alkalmas.

A válaszadók szűrővizsgálattal kapcsolatos tájékozatlanságára utalhat, hogy a szűrővizsgálatok körébe soroltak olyan vizsgálatokat, mint: allergia-, vérkép-, ortopédiai, belgyógyászati vizsgálat, EKG, CT, MR, hasi és szívultrahang, gyomor- és béltükrözés, hormonvizsgálat.

A KORAGYERMEKKORI NEVELÉSBEN DOLGOZÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSA

A *Sorensen* és munkatársai (2012) által azonosított hat tartalmi csomópont közül az egészségműveltség negyedik, „célok” dimenziója vonatkozik az egészség támogatására, az egészséggel kapcsolatos döntésekre, a rizikótényezők csökkentésére. Ennek

megfelelően a kutatási eszközünkben az SF-36 és az ELEF kérdőív vonatkozó kérdéscsoportjait (úgy mint: táplálkozás, fizikai aktivitás, dohányzás és alkoholfogyasztás) szerepeltettük a kora gyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok egészségmagatartásának feltárására.

A koragyermekkori nevelésben dolgozók táplálkozási szokásai

Az egészségmagatartás vizsgálata során a táplálkozáshoz kapcsolódó kérdéskörök kiemelt figyelmet kapnak mind a szakmai, mind a laikus diskurzusokban. A kérdőívben ennek megfelelően számos ételcsoport fogyasztási szokásait elemeztük, a legfontosabb adatokat a 2. táblázat mutatja.

2. TÁBLÁZAT

A koragyermekkori nevelésben dolgozók táplálkozási szokásai (%)

	A fogyasztás relatív gyakorisága (%)					
	naponta többször	naponta egyszer	heti 4-6 alkalommal	heti 1-3 alkalommal	havi 1-3 alkalommal	ritkábban, mint havonta
teljes kiőrlésű pékáru	19,7	20,7	12,2	22,2	12,9	12,3
hal	0,7	0,2	3	17,5	41,4	37,2
édesség	2	8	7,8	25,5	28,4	28,4
cukros üdítő	9,3	12,7	8,3	14,9	17,8	36,9
energiaital	0,8	1,4	0,8	2,4	6,2	88,4
gyümölcs	37,1	32,5	17	11,3	1,5	0,6
zöltség	33	34,7	20,1	10	1,6	0,6
gyorséttermi étel	0,2	0,4	0,6	3,1	20,6	75,1

Forrás: saját szerkesztés

A 2014-es ELEF kutatási eredményeivel (Boros, 2019) összevetve megállapítható, hogy a koragyermekkorai nevelésben dolgozók a magyar lakossághoz viszonyítva egészségesebben táplálkoznak. Míg a magyar női lakosság körében a teljes kiőrlésű pékárut napi szinten fogyasztók aránya nem éri el az egyharmadot, addig ugyanez az arány a válaszadók körében meghaladja a 40%-ot.

A zöldség- és gyümölcsfogyasztást tekintve is kedvezőbbnek mondható a vizsgált pedagógusok táplálkozása. Körükben a napi rendszerességgel gyümölcsöt fogyasztók aránya csaknem 70% (32,5% naponta többször is fogyaszt), míg a teljes népesség körében ugyanez az arány 59% (naponta többször: 28%). A napi zöldségfogyasztás vonatkozásában még nagyobb különbségek mutatkoznak: a koragyermekkorai nevelésben dolgozók mintegy kétharmada naponta (naponta többször: 34,7%) fogyaszt zöldséget. Ezzel összevetve a napi zöldségfogyasztás a hazai lakosság körében mindössze 46%, s csak 17% illetést be naponta többször étrendjébe zöldségféléket (Boros, 2019). Az ajánlott heti rendszerességű halfogyasztás mind a vizsgált mintában, mind a teljes lakosság körében alacsony, mindkét esetben 21%. A rendszeres (heti rendszerességű) energiaital-fogyasztás hasonló mértékű a hazai női lakosság és a vizsgált pedagógusok körében (mintegy 5%).

A táplálkozási szokásokra vonatkozóan nem találtunk a munkakörrel, illetve az iskolai végzettséggel összefüggő

szignifikáns eltéréseket. Néhány ételcsoport tekintetében azonban az életkor differenciáló hatása mutatkozik meg. A legnagyobb generációs különbségek az energiaiatalok fogyasztásában jelentkeznek: míg az 1980 előtt születetteknel egyáltalán nem jellemző, addig a 35 év alattiak csaknem fele heti vagy havi rendszerességgel fogyaszt energiaiatalt. A gyorséttermi ételek fogyasztása esetében hasonló összefüggések mutatkoztak.

FIZIKAI AKTIVITÁS

Az egészséges táplálkozás mellett a megfelelő fizikai aktivitás is elengedhetetlen az egészség megőrzéséhez. Az intenzív sport tevékenységen kívül a mérsékelt erőfelfejtést igénylő fizikai aktivitás, úgymint a gyaloglás is jótékony hatású.

A válaszadók vonatkozásában megállapítható, hogy csaknem 15%-uk kevesebb, mint 10 percet, további 40% pedig fél óránál kevesebbet gyalogol naponta. A vizsgált pedagógusok 43%-a

a legnagyobb generációs különbségek az energiaiatalok fogyasztásában jelentkeznek

legalább fél órát tölt el napi sétával, gyaloglással, ebből az egy óránál többet gyaloglók aránya 13%. A munkakör szerinti különbségeket vizsgálva kirajzolódik, hogy az óvodapedagógusokra jellemző a legkevesbé a fél óránál több gyaloglás, míg a dajkák többsége ettől lényegesen hosszabb ideig gyalogol naponta, mely összefügghet a munkába járás módjával is ($\chi^2 = 39,029$; $df = 12$; $p < 0,001$) (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

Napi gyaloglás időtartamának munkakör szerinti megoszlása (n=978)

Munkakör	Relatív gyakoriság (%)					
	Kevesebb, mint 10 perc	10-29 perc	30-59 perc	Egy és két óra között	Két óránál több	Összesen
<i>Kisgyermek- nevelő</i>	12,3	41,3	32,3	10,0	4,2	100
<i>Óvoda- pedagógus</i>	19,6	45,7	25,1	7,4	2,2	100
<i>Pedagógiai asszisztens</i>	8,8	45,6	33,3	8,8	3,5	100
<i>Dajka</i>	13,3	32,9	35,4	7,6	10,8	100

FORRÁS: saját szerkesztés

A mindennapi gyaloglás mellett fontos részét képezi a fizikai aktivitásnak a sportolás és egyéb testmozgás. A WHO ajánlása alapján hetente legalább 150 percnyi mozgás szükséges ahhoz, hogy érvényesüljenek a fizikai aktivitás előnyös hatásai. Az ELEF 2014 vizsgálat eredményei szerint a magyar férfiak nyolcada, a nők csupán tizede végzett ennek megfelelő időtartamban fizikai aktivitást (Boros és Kovács, 2018).

A koragyermekkori nevelésben dolgozók körében a rendszeres testmozgást végzők általában heti egy-két alkalommal átlagosan összesen 1,5-2 órát mozognak. Az egészségmegőrzés szempontjai figyelembe véve aggasztó az a tény, hogy a kutatásba bevont pedagógusok közel 30%-a egyáltalán nem végez testmozgást heti rendszerességgel.

Dohányzás

Az egészségkárosító magatartásformák közül a dohányzás az egyik legelterjedtebb, mely különböző betegségek kialakulásához vezet (daganatos, szív-érrendszeri, légzőszervi betegségek), és jelentős mértékű

betegségterhet eredményez mind egyéni, mind társadalmi szempontból. A WHO becslése szerint dohányzás következtében világszerte évente körülbelül hétmillióan veszítik életüket, ezen belül mintegy 1,2 millió halálestet – köztük 65000 gyermekét – írható a passzív dohányzás számlájára. Magyarországon a felnőtt lakosság 25,8%-a dohányzik rendszeresen, ami jelentősen meghaladja az OECD átlagot (18%). A nők esetében ezek az értékek némileg kedvezőbbek, azonban a hazai 20%-os arány még így is magasnak mondható (OECD, 2019).

A koragyermekkori nevelésben dolgozók dohányzási szokásait vizsgálva megállapítható, hogy a minta 21,4%-a dohányzik, amely érték meghaladja a nőkre vonatkozó országos átlagot. Ezt az eredményt különösen aggasztónak ítéljük meg, mivel a pedagógusok mintaadó szerepet töltenek be a felnövekvő generációk életében. A napi átlagban elszívott cigaretta mennyiségét tekintve rendkívül nagy a szórás (1 és 30 szál között), a dohányzók többsége 5 és 15 szál közötti értéket adott meg. A dohányzás tekintve nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat a betöltött munkakörrel.

Alkoholfogyasztás

A dohányzás mellett az alkoholfogyasztás mortalitásban betöltött szerepe is jelentős mértékű. A felnőtt népesség körében *Grisworld* és munkatársai (2018) becslései alapján a férfiak esetében a halálozások 7%-áért, a nők esetében 2%-áért felelős a túlzott mértékű alkoholfogyasztás. A mértéktelen alkoholfogyasztás számos betegség – például kardiovaszkuláris betegségek, stroke, májcirrózis, illetve daganatos betegségek – kockázati tényezője. Emellett megemlítendő, hogy hosszú távon még a mérsékelt alkoholfogyasztás is hozzájárulhat az említett betegségek kialakulásához. Az OECD-országokban 2017-ben átlagosan 8,9 liter volt az egy főre eső alkoholfogyasztás (tisztá szeszre számítva), mely csökkenő tendenciát mutat 2007-hez képest (10,2 liter). A 2017-es magyarországi adatok ennél kedvezőtlenebb képet mutatnak (11,1 liter/fő/év). Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy a magyar lakosság körében az alkoholfüggők aránya (csaknem 10%) jelentősen meghaladja az OECD átlagot (nem egész 4%), továbbá a férfiak körében több, mint négyszeres az alkoholproblémával küzdők aránya (magyar férfiak: 16%, magyar nők 3,5%; lásd *OECD*, 2019).

A koragyermekkorai nevelésben dolgozók körében az alkoholfogyasztás rendkívül alacsony arányban van jelen: csupán minden tizedik válaszadó fogyaszt heti rendszerességgel alkoholt, s csaknem kétharmaduknál havi gyakorisággal sem jelenik meg az alkohol-fogyasztás. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a kisgyermeknevelőknel

és az óvodapedagógusoknál némileg magasabb a hetente többször alkoholt fogyasztók aránya (2,8% és 3,2%), de az alacsony elemszámok miatt az összefüggés nem vizsgálható.

KONKLÚZIÓ

A felnövekvő nemzedék egészsége mindannyiunk közös felelőssége, ezért a nevelési folyamatban komoly tennivalóink vannak e területen. Az egészségmagatartás formálásában, ezzel együtt az egészségműveltség megalapozásában a család elsődlegessége mellett kiemelkedő jelentőségűek a gyermek szocializációjában szerepet játszó intézmények, az ott dolgozó pedagógusok, valamint a munkájukat segítő szakemberek. Pedagógusként törődnünk kell egyfelől saját egészségünkkel és a ránk bízott gyermekek egészségmagatartásának formálásával, másfelől – minthogy a következő generációk egészsége a család és a pedagógusok közös felelőssége – a családi hatásrendszer indirekt formálásával is. Bár a célzott kampányok és programok figyelemfelhívóak lehetnek, mégsem pótolják vagy váltják ki a rendszeres mintaadást és értékformálást. Az egészségmagatartás megalapozása szempontjából a korai életévek meghatározók, ezért egyáltalán nem közömbös, hogy az egészség mint érték hogy jelenik meg az itt dolgozók gondolkodásában és magatartásában.

törődnünk kell saját egészségünkkel és a ránk bízott gyermekek egészségmagatartásának formálásával, és a családi hatásrendszer indirekt formálásával is

Vizsgálatunk eredményeként képet kaphatunk a magyarországi óvodákban és bölcsődékben dolgozók egészségműveltségének néhány összetevőjéről. A kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok

egészségmagatartása között nem figyelhető meg markáns különbségek, annak ellenére, hogy a kisgyermeknevelő-képzésekben jelentősebb szerepet kap az egészségtudományi tananyagtartalom, mely hozzájárulhatna egészségműveltségük megalapozásához. Ennek hátterében az a nemzetközi vizsgálatok által is igazolt összefüggés állhat, mely szerint az egészséggel kapcsolatos ismeret önmagában nem eredményez az egészségmagatartásban megfigyelhető viselkedésváltozást (Schulz és Nakamoto, 2005). Emellett a Hungarostudy

felmérések eredményei arról tanúskodnak, hogy az iskolarendszerben eltöltött hosszabb idő közvetítő változókon keresztül pozitív irányba befolyásolja az egyén egészségmagatartását (Kopp és Skrabski, 2009).

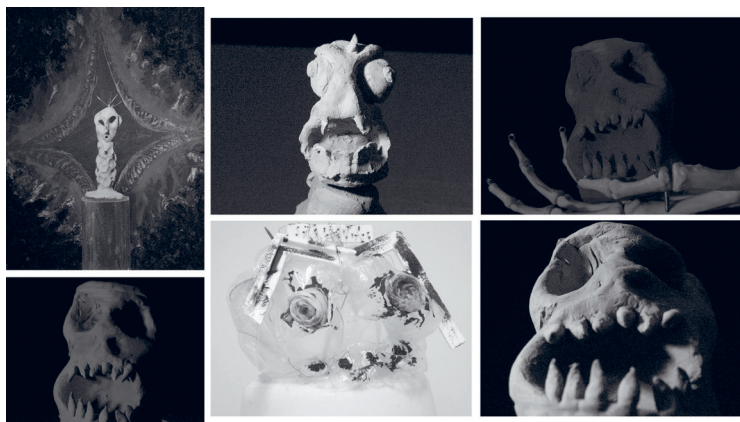
Eredményeink birtokában kijelenthető, hogy a vizsgált populáció vonatkozásában az egészségműveltség deklaratív tudáskomponensének megléte (az egészséggel és annak megőrzésével kapcsolatos tárgyi tudás) nem garantálja a tárgyi tudás alkalmazásának képességével kapcsolatos procedurális tudás aktivizálódását.

IRODALOM

1. számú melléklet az 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelethez. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2021. 03. 10.)
2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2021. 04. 11.)
- 417/2020. (VIII.30.) Kormányrendelet a közneveléssel összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról. Letöltés: <https://uj.njt.hu/jogszabaly/2020-417-20-22> (2021. 02. 18.)
- Baker, D. W., Williams, M. V., Parker, R. M., Gazmararian, J. A. és Nurss, J. (1999): Development of a brief test to measure functional health literacy. *Patient Education and Counseling*. **38**. 1. sz., 33–42. doi: 10.1016/s0738-3991(98)00116-5.
- Baker, D. W., Wolf, M. S., Feinglass, J., Thompson, J. A., Gazmararian, J. A. és Huang, J. (2007): Health literacy and mortality among elderly persons. *Archives of Internal Medicine*. **167**. 14. sz., 1503–1509. doi: 10.1001/archinte.167.14.1503.
- Bánfai-Csonka Henrietta, Bánfai Bálint, Musch János, Derzsi-Horváth Martina és Betlehem József (2021): Sűrűségosi osztályos megjelenés és az egészségértés kapcsolata. *Egészségfejlesztés*. **62**. 2. sz., 49–59. doi: 10.24365/ef.v62i2.6003
- Boncz Imre, Sebestyén Andor, Döbrössy Lajos, Kovács Attila, Budai András és Székely Tamás (2007): A méhnyakszűrés részvételi mutatói Magyarországon. *Orvosi Hetilap*. **148**. 46. sz., 2177–2182. doi: 10.1556/HO.2007.28956
- Boros Julianna (2019): *A felnőtt magyar népesség egészségmagatartása*. Letöltés: http://szociologia.btk.pte.hu/sites/default/files/Doktori_Iskola/egeszsegmagatartas_doktori_ertekezes_bj_pte.pdf (2021. 04. 18.)
- Boros Julianna és Kovács Katalin (2018): Egészségi állapot. In: Monostori Judit, Öri Péter és Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré 2018. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. 103–126.
- Chew, L. D., Griffin, J. M., Partin, M. R., Noorbaloochi, S., Grill, J. P., ... és Vanryn, M. (2008): Validation of screening questions for limited health literacy in a large VA outpatient population. *Journal of General Internal Medicine*. **23**. 5. sz., 561–566. doi:10.1007/s11606-008-0520-5
- Csima, M., Fináncz, J., Nyitrai, Á., és Podráczky, J. (2018): Research on the health literacy of professionals working in early childhood education. *Kontakt*. **20**. 4. sz., 356–362. doi: 10.1016/j.kontakt.2018.10.002
- Danis Ildikó, Farkas Mária és Oates, John (2011): Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla? In: Balázs István. (szerk.): *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II., Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 24–67.

- Davis, T. C., Long, S. W., Jackson, R. H., Mayeaux, E. J., George, R. B., Murphy, P. W. és Crouch, M. A. (1993): Rapid estimate of adult literacy in medicine: a shortened screening instrument. *Family Medicine*. **25**. 6. sz., 391–395.
- Európai Parlament és Tanács 1338/2008/EK számú rendelete. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TEXT/HTML/?uri=CELEX:32008R1338&from=HU> (2021. 05. 08.)
- Fábián Gergely (2014): *Alkalmazott kutatás módszertan*. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/12_standardizlt_krdvek_az_egszgi_llapot_mrsre.html (2021. 04. 29.)
- Fináncz Judit és Csima Melinda (2019): A kora gyermekkorai nevelésben dolgozók egészségi állapotának és egészségmagatartásának mutatói. *Képzés és Gyakorlat*. **17**. 1. sz., 25–40. doi: 10.17165/TP.2019.1.3
- Fináncz Judit, Martin László, Klinger Csilla és Csima Melinda (2019): A pedagógusjelöltek pályaidentitásának vizsgálata a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán. In: Tóth, P., Benedek, A., Mike, G. és Duchon, J. (szerk.): *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül – Development and Partnership in HE without Borders*. BME Gazdaság- És Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest. 286–297.
- Frisch, A. L., Camerini, L., Diviani, N. és Schulz, P. J. (2012): Defining and measuring health literacy: how can we profit from other literacy domains? *Health Promotion International*. **27**. 1. sz., 117–26. doi: 10.1093/heapro/dar043
- Gács Zsófia, Berend Katalin, Csanádi Gábor és Csizmady Adrienne (2015): Új kérdőív a szülői egészségműveltség mérésére. *Orvosi Hetilap*. **156**. 42. sz., 1715–1718. doi: 10.1556/650.2015.30237
- Griswold, M. G., Fullman, N., Hawley, C., Arian, N., Zimsen, S. R. M., ... és Gakidou, E. (2018): “Alcohol use and burden for 195 countries and territories, 1990–2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016”. *The Lancet*. **392**. sz., 1015–1035. doi: 10.1016/S0140-6736(18)31310-2
- HLS-EU Consortium (2012): *Comparative Report on Health Literacy in Eight EU Member States. The European Health Literacy Project 2009–2012*. Ludwig Boltzmann Institute for Health Promotion Research, Vienna.
- Karamánné Pakai Annamária, Németh Katalin, Mészáros Lajos, Dér Anikó és Balázs Péter (2008): A méhnyakrákszűrés hatékonyságának vizsgálata Zala megyében. *Egészségügyi Gazdasági Szemle*. **46**. 4. sz., 43–48.
- Koltai Júlia és Kun Eszter (2016a): A magyarországi egészségértés nemzetközi összehasonlításban. *Egészségfejlesztés*. **57**. 3. sz., 3–20. doi: 10.24365/ef.v57i3.62.
- Koltai Júlia és Kun Eszter (2016b): Az egészségértés gyakorlati mérése Magyarországon és nemzetközi összehasonlításban. *Orvosi Hetilap*. **157**. 50. sz., 2002–2006. doi: 10.1556/650.2016.30563.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (2006): *Magyar lelkiállapot az ezredforduló után*. Letöltés: http://www.tavlatok.hu/86/86kopp_skrabski.pdf (2019. 09. 21.)
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (2009): Nők és férfiak egészségi állapota Magyarországon. In: Nagy Ildikó és Pongrácz Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások 2009. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI, Budapest. 117–136.
- KSH (2018): *Halálozások a gyakoribb halálokok szerint*. Letöltés: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_aves/i_vnh001.html (2019. 12. 04.)
- Magyar Bölcsődék Egyesülete (2020): *A bölcsődéi nevelés-gondozás országos alapprogramja*. Letöltés: https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Módszertani_feladatok/A_b_lcs_ei_nevel_s_gondoz_s_orosz_gos_alap-programja.pdf (2021. 03. 12.)
- Mårtensson, L. és Hensing, G. (2012): Health literacy – a heterogeneous phenomenon: a literature review. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. **26**. 1. sz., 151–160. doi: 10.1111/j.1471-6712.2011.00900.
- McCormack, L., Bann, C., Squiers, L., Berkman, N. D., Squire, C., Schillinger, D., Ohene-Frempong, J. és Hibbard, J. (2010): Measuring health literacy: A pilot study of a new skills-based instrument. *Journal of Health Communication*. **15**. 2. sz., 51–71. doi: 10.1080/10810730.2010.499987
- Nagy Lászlóné és Barabás Katalin (2011): Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 173–224.
- Nagy Lászlóné, Korom Erzsébet, Hódi Ágnes és B. Németh Mária (2015): Az egészségműveltség online mérése. In: Csapó, B. és Zsolnai, A. (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. 147–177.

- Nutbeam, D. (1998): *Health Promotion Glossary*, World Health Organization, Geneva.
- OECD (2013): *Investing in high-quality early childhood education and care (ECEC)*. Letöltés: <https://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf> (2019. 09. 22.)
- OECD (2019): *Health at a Glance 2019. OECD Indicators*. Letöltés: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/4dd50c09-en.pdf?expires=1617266326&id=id&accname=guest&checksum=01846E78C1D1D7CADE19D4A98E7597CF> (2020. 11. 13.)
- Ottawai Charta (1986): *Ottawa Charter for Health Promotion*. Letöltés: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf (2021. 03. 22.)
- Palladino, R., Lee, J. T., Ashworth, M., Triassi, M. és Millett, C. (2016): Associations between multimorbidity, healthcare utilisation and health status:evidence from 16 European countries. *Age and Ageing*. **45**. 3. sz., 431–435. doi: 10.1093/ageing/afw044
- Papp-Zipernovszky Orsolya, Náfrádi Lilla, Schulz, Peter Johannes és Csabai Márta (2016): „Hogy minden beteg megértse!” – Az egészségműveltség (health literacy) mérése Magyarországon. *Orvosi Hetilap*. **157**. 23. sz., 905–15. Doi: 10.1556/650.2016.3041.
- Pikó Bettina (2006): *Orvosi szociológia*, Medicina Kiadó, Budapest
- Ratzan, S. C. és Parker, R. M. (2000): Introduction. In: Selden, C. R., Zorn, M., Ratzan, S. C. és Parker, R. M. (szerk.): *Current Bibliographies in Medicine: Health Literacy*, National Institutes of Health – National Library of Medicine, Bethesda. v–vi.
- Schulz, P. J. és Nakamoto, K. (2005): Emerging themes in health literacy. *Studies in Communication Sciences*. **5**. 2. sz., 1–10.
- Sorensen, K., van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, S. és Brand H. (2012): Health literacy and public health. A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*. **12**. 1. sz., doi: 10.1186/1471-2458-12-80.
- Szilvási Léna (2011): Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – A magyar Biztos Kezdet Program előzményei és megvalósulása. In: Balázs István (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Biztos Kezdet Kötetek I., Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 28–75.
- Varga Bernadett, Stromajer-Rácz Tímea, Bornemisza Ágnes, Lukács-Horváth Marianna és Csima Melinda (2021): Az egészségműveltség és a terápiahűség felmérése magasvérnyomás-betegséggel élők körében. *Egészségfejlesztés*. **62**. 1. sz., 17–26. doi: <http://dx.doi.org/10.24365/ef.v62i1.618>
- Varsányi Péter és Vitrai József (szerk.) (2017): *Egészségjelentés 2016*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/316684736_Egeszsejelentés2016_Health_Report_2016 (2021. 04. 10.)
- Vitrai József és Bakacs Márta (2021): Hazai Egészségpillanatkép 2020. Gyorsjelentés a Global Burden of Disease Study 2019 adatai alapján. *Egészségfejlesztés*. **62**. 1. sz., 35–46. doi: 10.24365/ef.v62i2.654



Szörny-projekt – Novák László fotói, Papp Veronka háttérképe (Belvárosi Tanoda, 2003)

HORVÁTH CINTIA – CSÁNYI TAMÁS – RÉVÉSZ LÁSZLÓ

Iskolai szintéren megvalósuló egészségfejlesztő célú intervenciók elemzése

ÖSSZEFOGLALÓ

A gyermekek, fiatalok körében megvalósuló egészségfejlesztő programok hatékonyságvizsgálata népszerű témának számít nemzetközi viszonylatban. Már néhány évtizeddel ezelőtt megállapította a WHO, hogy az iskola a legoptimálisabb hely a fiatalok egészségfejlesztéséhez. A nemzetközi gyakorlatban számos koncepció elterjedt az iskolai egészségfejlesztés területén. Kutatásunk célja, hogy megvizsgáljuk a nemzetközi szinten megvalósult iskolai egészségfejlesztési intervenciókat, valamint, hogy javaslatokat fogalmazzunk meg a hatékony elemek hazai iskolai egészségnevelés gyakorlatába történő beépítésére. Kutatásunk során olyan tanulmányokat vizsgáltunk, melyek nemzetközi iskolai egészségfejlesztő intervenciók hatékonyságvizsgálataival foglalkoznak. A tanulmányok kiválasztásakor alapul szolgált az *Egészségfejlesztés* folyóirat 2021-ig frissített oldalán található, „...az iskolai egészségfejlesztés területéről” című tematikus cikkválogatás, amely a folyóirat 2016–2020 között megjelent lapszámaiból, az iskolai egészségfejlesztés területén hasznosítható közleményeket tartalmazza. Az ajánlást felhasználva kerestük meg az eredeti közleményeket, mely alapján hét szaktanulmányt vizsgáltunk. Az elemzést követően megállapítottuk, hogy négy vizsgált intervenció nem hozott jelentős változást, míg három eredményessége kimutatható volt. Az eredménytelen intervenciók sikertelenségének okát abban látjuk, hogy az intervenciók ugyan szigorú módszertant alkalmaztak, ám nem voltak elég intenzívek, komplexek, nem vontak be annyi szektort, komponenst és szereplőt, amennyi szükséges lett volna a tanulók viselkedésváltozásának eléréséhez. A kimutatható eredményt elérő intervenciók sikerességét épp az segíti, hogy több komponensből és több szinten valósultak meg, továbbá hatékonyságuk kulcsfontosságú tényezője, hogy a tanulókra való fókuszáláson túl bevonták a programokba a szülőket és az iskolát, ideértve az iskolai személyzetet, a pedagógusokat és a vezetőket is. Az eredménytelen intervenciók megerősítették azt a tapasztalatot, hogy a hagyományosnak tekinthető (pedagógusra és családra fókuszáló) programok által nem lehet tartós pozitív változást elérni. Az eredményes intervenciók programok a WHO által felsorolt alapértékek megvalósítását biztosító legfontosabb pilléreket figyelembe vették. Jelenleg Magyarországon jellemzően akcióprogramok keretein belül szervezik meg az iskolai egészségfejlesztést, így hazánkban törekedni kell a nemzetközi mintához hasonló, hosszabb időintervallumú, több szintű és komponensű nevelési megközelítésre.

Kulcsszavak: *iskolai egészségfejlesztés, egészségfejlesztő intervenciók program, nemzetközi intervenció*

1. BEVEZETÉS

A gyermekek, fiatalok körében megvalósuló iskolai egészségfejlesztő programok egyre elterjedtebbek nemzetközi viszonylatban (*Nabors és mtsai, 2007; Lemstra és mtsai, 2009; Harris és mtsai, 2009; Cale és Harris, 2006; Danish és mtsai, 2002; Petitpas és mtsai, 2005*). Ezek a kezdeményezések rendkívül sokszínűek a célok meghatározását, a résztvevők szerepét és az alkalmazott módszereket illetően egyaránt, de a célcsoport vonatkozásában is. Mint ismert, a gyermekkorban kialakított megfelelő egészségmagatartás kulcsszerepet játszik a lakosság egészségének fenntartásában és javításában, ezért a köznevelési intézményekben történő egészségfejlesztési beavatkozások kiemelt szerepet kell, hogy kapjanak a népegészségügyi beavatkozások körében (*Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, 2015*).

A szakirodalomban különféle szóhasználattal találkozunk, amikor az egészség javítását célzó tevékenységekről olvasunk. Alkalmazzák a különböző tudományterületek az *egészségvédelem, egészségfejlesztés és egészségnevelés* kifejezéseket is. Hazánkban, és így a magyar nyelvben az *egészségfejlesztés* és az *egészségnevelés*

értelmezése gyakran átfedésbe kerül (*Nagy és Barabás, 2011*). A két fogalom terminológiai meghatározása nehéz-

séget jelent, hiszen a neveléstudomány területén szinonimaként alkalmazzák azokat, míg más tudományterületen, illetve a nemzetközi nyelvhasználatban is elválik egymástól az egészségfejlesztés és egészségnevelés (Health Promotion; Health Education). Megállapítható tehát, hogy e tekintetben egy interdiszciplináris

terminológiai dilemma alakult ki. A nemzetközi publikációkban az egészségnevelést az egészségfejlesztés meghatározó részeként jelenítik meg, és tartalmukat elkülönítik.

Az egészségfejlesztés itt egy olyan komplex tevékenységrendszer, amely magába foglalja az egészségügyi szolgáltatásokat, a közösségi szintű munkát, a szervezetfejlesztést, a környezettel kapcsolatos intézkedéseket, a gazdasági és szabályozási tevékenységeket, valamint az egészségnevelést, s ezek mentén törekszik az egyének és közösségek egészségének javítására, valamint az egészség feletti kontrolljuk fokozására (*Deutsch, 2012*). Ebben az értelmezésben az egészségnevelés egy egyénekre és csoportokra fókuszáló ismeretközvetítő, készségfejlesztő tevékenység, amely az egészségfejlesztés egyik eszköze (*Tényi és Sümegi 1997; Ewles és Simnett, 1999; Kishgyi és Makara, 2004*). Éppen ezért tanulmányunkban a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott „health-promoting school intervention” kifejezést *iskolai egészségfejlesztési intervencióként* fordítjuk, míg a hazai iskolák tevékenységeit, programjait *egészségnevelésnek, egészségnevelési programnak* nevezzük.

Az iskolai egészségnevelés nem korunk vívmánya, hiszen bármely történelmi kor oktatást-nevelést érintő szakirodalmát tanulmányozzuk, azt látjuk, hogy mindig is része volt az intézményes nevelésnek. Számos szemléletmód tükrében megjelent az iskolai egészségnevelés az elmúlt évszázadok során

(*Deutsch, 2012*). Az intézményes egészségnevelés addig holisztikus felfogása azonban a 19. században hanyatlásnak indult. A mindent átfogó egészségnevelés tanórákon való ismeretközvetítéssé redukálódott. A valamikori komplex, holisztikus egészségértelmezés szétesett, töredezetté vált az iskolai egészségnevelés színterén (*Meleg,*

a kezdeményezések rendkívül sokszínűek

1991). Napjainkban az iskolai egészségnevelés legfőbb feladata a fiatalokat egészségmagatartásuk formálásával intézményes keretek közt előkészíteni arra, hogy felnőttkorukban aktív szerepet tudjanak vállalni a saját életmódjuk, életminőségük megőrzésében, fejlesztésében (Meleg, 2002). Az iskola mint egészségfejlesztő szintér az utóbbi időben kiemelt hangsúlyt kapott; számos intervenció programot vittek véghez (Naylor és McKay, 2009) az intézményrendszerekben. Az iskolai egészségfejlesztő beavatkozások növekvő számának fő oka, hogy a diákok az iskolában könnyen elérhetőek, sok időt töltenek ott (Ribeiro és mtsai, 2010). Számos program lezajlott a közelmúltban a káros szenvedélyek (Nabors és mtsai, 2007; Lemstra és mtsai, 2010), az elhízás, a túlsúly (Harris és mtsai, 2009) csökkentése és az inaktív életmód megváltoztatása érdekében (Cale és Harris, 2006).

A WHO 1995-ben indította el *Globalis Iskolai Egészség Kezdeményezés* (Global School Health Initiative) programját annak érdekében, hogy a leghatékonyabban támogathassa az egyes államok iskolai egészségfejlesztési kezdeményezéseit. A korszerű iskolai egészségfejlesztés a világ legtöbb országában a WHO által deklarált alapelveken nyugszik, és a WHO által javasolt intervenciók logikát alkalmazza. Az iskolai egészségfejlesztés alapértékei, amelyek levezethetők az egészségfejlesztés általános alapértékeiből: a *méltányosság*, azaz az egyenlő hozzáférés mindenki számára a tanulásához és az egészséghez; a *fenntarthatóság*, azaz, hogy a tevékenységek és programok hosszabb időtávon, tervezetten valósulnak meg;

a befogadás (hiszen az iskolák olyan tanulási közösségek, ahol minden szereplő bizalmat és tiszteletet kap); a *felhatalmazás*, miszerint az iskola közösségének minden tagja részese az egészségfejlesztésnek; és a *demokrácia*, ami alapján az egészségfejlesztő iskola a demokratikus alapértékek szerint működik (TIE Konceptió, 2015). Az iskolai egészségfejlesztés felsorolt alapértékeinek megvalósítását biztosító legfontosabb pillérek, hogy az iskolai egészségfejlesztés teljes körű; minden fontos szereplő részt vesz benne, beleértve a tanulókat, az iskola személyzetét és a szülőket is; az egészségfejlesztő iskola jobb minőségű oktatásra törekszik, és eredményei is jobbak; a tudományos bizonyítékok szolgálnak a tevékenységek és fejlesztések alapjául; az iskolák a közösség fejlesztésének aktív szereplői, hozzájárulnak a helyi társadalmi tőke fejlesztéséhez és a közösség egészségműveltségének növeléséhez.¹

A hatékony, eredményes, viselkedésváltozást előző iskolai egészségfejlesztő intervenciók során a többszintű és

hogyan felnttkorukban aktív szerepet tudjanak vállalni a saját életmódjuk, életminőségük megőrzésében, fejlesztésében

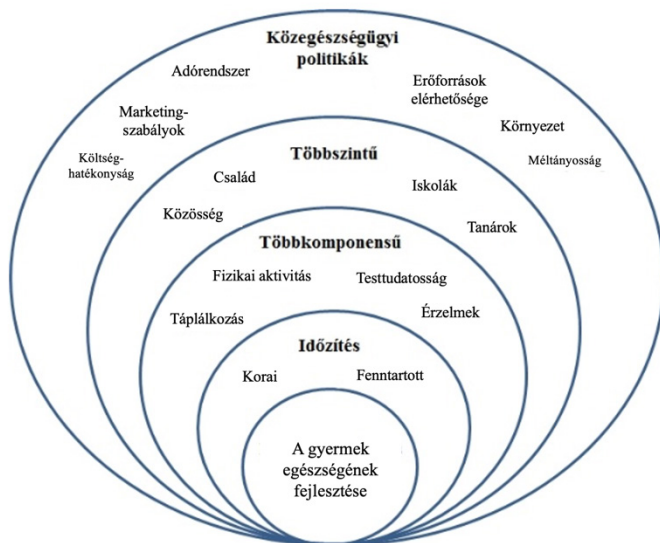
többkomponensű nevelési megközelítésre kell törekedni, amelyet már kisgyermekkorban el kell kezdeni, és folytatni kell egészen a gyermek fejlődése során. A többszintű megközelítés alatt azt értjük, hogy

a programba a gyermekek kívül több szereplőt is javasolt bevonni, úgymint a tanárokat, a családokat és az iskolát, továbbá a komponenseket tekintve érinteni kell az egészségmagatartás több összetevőjét is, mint például a táplálkozás, fizikai aktivitás, testtudatosság, stressz- és érzelmkezelés, vagy akár a káros szenvedélyek terepe (1. ábra).

¹ Better Schools Through Health: The Third European Conference on Health Promoting Schools; http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/vilnius_resolution.pdf

1. ÁBRA

A hatékony egészségfejlesztő beavatkozások faktorai és komponensei



FORRÁS: saját szerkesztés (Fernandez-Jimenez és mtsai, 2018, 3316. alapján)

A nemzetközi gyakorlatban elterjedt, azonban hazánkban még nem jellemző az „egésziskola-megközelítés” (whole-school approach), az „egészségfejlesztő iskolák koncepciója” (health promotion schools concept) és a „komprehenzív iskolai egészségprogramok” (comprehensive school health programs) alkalmazása (Nagy és Barabás, 2012). Az elmúlt évtizedben számos tanulmány készült a komplex rendszerek különböző megközelítését és alkalmazhatóságát vizsgálva, ami arra utal, hogy a rendszerszinten történő gondolkodás, a rendszerszemlélet már hosszú évek óta kutatási témája a szakembereknek (Carey és mtsai, 2015).

A komprehenzív iskolai egészségprogramok az egészségügyi oktatás, az egészségfejlesztés és a betegségek megelőzése, valamint az egészségügyi és szociális szolgáltatásokhoz való hozzáférés összekapcsolását javasolják az iskola színterén. Míg

az iskolai egészségfejlesztési programok korábbi generációi túlnyomórészt a fertőző betegségek veszélyének elhárításával foglalkoztak, ezeket a problémákat mára nagy mértékben felváltották az „új betegségek” – sérülések, erőszak, szerhasználat, kockázatos szexuális viselkedés, pszichológiai és érzelmi rendellenességek, továbbá a szegénység miatti problémák – és az aggodalom, hogy sok tanuló nem rendelkezik hozzáféréssel az egészséggel kapcsolatos megbízható információkhoz és az egészségügyi ellátáshoz (Dryfoos, 1994). A komprehenzív iskolai egészségprogramok ígéretes megközelítést jelenthetnek a gyermekek és fiatalok számos egészségügyi problémájának kezelésében (Allensworth és Kolbe, 1987; Nader, 1990; Lavin és mtsai, 1992; AAP, 1993, 1994). A komprehenzív iskolai egészségprogramok célja, hogy kihasználják az iskola sarkalatos helyzetét, s az iskolát integrált programok és

szolgáltatások összességének terepévé teszik a gyermekek és családjuk oktatásának, egészségének és jólétének fokozása érdekében. Ezek a programok nemcsak javíthatják a tanulók egészségi és oktatási eredményeit, hanem csökkenthetik az egészségügyi ellátás általános költségeit is, hangsúlyozva a megelőzést és az egészségügyi problémák korai felismerését, valamint az ellátáshoz való könnyű hozzáférést (*IOM*, 1995).

A *WHO* által 1995-ben kifejlesztett újabb irányelvben készítői megegyeztek abban, hogy az *Egészségfejlesztő Iskolák* (Health Promoting Schools, HPS) képesek áthidalni az egészség és a tanulás között fennálló szakadékot. A kezdeményezés fő célja, hogy a leghatékonyabban támogathassa az egyes államok iskolai egészségfejlesztési kezdeményezéseit (*SHE*, 2013). Az „egészségfejlesztő iskolák” (HPS) megközelítést számos tanulmány vizsgálta és értékelt. Bizonyítékok állnak rendelkezésre, amelyek szerint a „HPS” megközelítés az egészség számos fontos területét képes fejleszteni, ám a hatásosságát az eddigi vizsgálatok nem tudták igazolni (*Langford és mtsai*, 2014).

Indokolttá vált tehát, hogy a hazai egészségnevelési programokat felülvizsgáljuk és kitekintést tegyünk a nemzetközi szintésre, hiszen az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi kutatás eredményei azt mutatják, hogy a hazánkban élő iskoláskorúak egészségi állapota nem megfelelő, elmarad a vizsgálatban részt vevő országok eredményeihez képest (*Németh és Költő*, 2016). Egy országos vizsgálatból kiderült, hogy a hazai iskoláskorúak fele számára leginkább a fizikai aktivitás, testmozgás témái ismerősek az egészséges életmóddal kapcsolatban,

azonban az egészséges életvezetés, mint a táplálkozási szokások, a káros szenvedélyek, csak csekély hányadukat érdeklí (*Zsíros, Balku és Vitrai*, 2016).

Annak érdekében, hogy a hazai iskoláskorúak egészségmagatartása – és így hosszú távon az egészségi állapota – javuljon, szükséges, hogy a hazánkban tervezett iskolai egészségnevelési programokat megfelelő tartalommal és módszerekkel, tényekre alapotlanul valósítsák meg, ezért szükséges, hogy megvizsgáljuk és összegezzük a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott és eredményesnek tekinthető rendszereket, módszereket.

Kutatásunk célja, hogy megvizsgáljuk a nemzetközi szinten megvalósult iskolai egészségfejlesztési intervenciókat, azok tartalmát, fejlesztési irányait és hatásait, valamint, hogy javaslatokat fogalmazzunk meg a hatékony elemek hazai iskolai egészségnevelés gyakorlatába történő beépítésére.

2. ANYAG ÉS MÓDSZEREK

A kutatás során olyan tanulmányokat elemeztünk, amelyek a nemzetközi iskolai egészségfejlesztő intervenciók programok hatékonyságával, azok kritikai vizsgálatával foglalkoznak. Tanulmányunk elméleti-analitikus jellegű: az iskolai egészségfejlesztő intervenciók hatásvizsgálatai nyomán kiemeli a beavatkozások erősségeit és gyengeségeit, fókuszálva a hazai iskolai egészségfejlesztésbe átvehető elemekre. A feldolgozott tanulmányok az elmúlt évtized nemzetközi iskolai egészségfejlesztő intervenciók hatékonyságvizsgálataival foglalkoznak.

A tanulmányok kiválasztásakor alapul szolgált az *Egészségfejlesztés* folyóirat

hanem csökkenthetik az egészségügyi ellátás általános költségeit is, hangsúlyozva a megelőzést

az iskolai egészségfejlesztő intervenciók hatásvizsgálatai nyomán kiemeli a beavatkozások erősségeit és gyengeségeit, fókuszálva a hazai iskolai egészségfejlesztésbe átvehető elemekre.

„...az iskolai egészségfejlesztés területéről” elnevezésű tematikus cikkválogatása, amely a folyóirat 2016 és 2020 között megjelent lapszámaiból az iskolai egészségfejlesztés területén hasznosítható közlemények elérhetőségét tartalmazza (*Tematikus*, 2020).

A címekre alkalmazott kulcsszavas szűkítést követően hét szaktanulmányt találtunk. E publikációkban vizsgáltuk a nemzetközi szinten megvalósult iskolai egészségfejlesztő intervenciók hatásvizsgálatait annak érdekében, hogy a hasznos és eredményes intervenciók tartalmi elemeit szintetizáljuk, és hazai alkalmazására javaslatokat fogalmazzunk meg.

3. EREDMÉNYEK

Kutatásunk eredményeit két alfejezetben ismertetjük. Elsőként azokat az intervenciós programokat elemezzük, amelyek esetében nem történt jelentős változás az intervenció hatására, majd ezt követően a hatékony beavatkozási stratégiának bizonyult intervenciókat vizsgáljuk meg.

3.1 Intervenciók, amelyeknek nem volt kimutatható pozitív hatásuk

Angliában valósult meg a HeLP iskolai intervenció (Healthy Lifestyles Programme), vagyis az Egészséges Életmód Program, amely egy 9–10 éves tanulókat célzó, 24 hónapos iskolai beavatkozás. A célja a pozitív viselkedésváltozás, továbbá a túlzott súlygyarapodás megakadályozása. A program időtartama négyszer 12 hét, mely során az iskolai és a családi környezet is kiterjedő aktivitások valósultak meg.

A program keretében testmozgásműhelyeket működtettek, oktatást végeztek rövid házi feladatokkal, drámafoglalkozásokat tartottak, valamint egyéni célok kitzését

nem történt jelentős változás az intervenció hatására

segítették a viselkedés módosítására. A hatékonyságvizsgálat arra kérdezett rá, hogy az intervenciós program képes-e megakadályozni

a túlzott súlygyarapodást. Az eredmények kiértékelése során nem mutattak ki változást a tanulóknál az intervenció hatására, így a HeLP program eredménytelennek bizonyul. Annak ellenére, hogy az iskola kiváló helyszíne a különböző intervenciós beavatkozásoknak, a szerzők úgy vélik, hogy a HeLP *nem volt elég intenzív* ahhoz, hogy mind az iskolát, mind a családi környezetet befolyásolja, és így kimutatható változást érjen el (*Lloyd és mtsai*, 2017).

Egy másik, szintén Angliában zajló kutatás célja az volt, hogy megvizsgálja az egészséges életmódra irányuló iskolai és családi programokat a gyermekkori elhízás megelőzésére gyakorolt befolyásuk alapján. A vizsgálatot 6–7 éveseket célzó intervenciók tekintetében végezték. A program időtartama 12 hónap volt, amely alatt a tanulók és családjuk az egészséges táplálkozás és a rendszeres fizikai aktivitás elméleti és gyakorlati elemeivel ismerkedhettek meg. A program hatékonyságvizsgálata során a kutatók méréseket végeztek a 15. és 30. hónapban. Egyik mérési időpontban sem találtak szignifikáns különbséget a kontrollcsoport és az intervenciós csoport eredményei között. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a tapasztalati tanulásra fókuszáló beavatkozásnak nem volt statisztikailag kimutatható hatása a gyermekkori elhízás megelőzésére. Eredményeik szerint az iskolák önmagukban valószínűleg nem elég hatékonyak a gyermekkori elhízás visszaszorításában, hiszen az eredményes

intervencióhoz *több szektorban és számos környezeti tényezőben szükséges* beavatkozni. Több szisztematikus áttekintés is azt sugallja, hogy az iskolaalapú beavatkozások eredményesek lehetnek a gyermekkori elhízás megelőzésében, azonban a jelen közlemény adatai alapján az iskolai oktatást ki kell egészíteni szélesebb körben tett beavatkozásokkal a hatékonyság növeléséhez (Adab és mtsai, 2018).

Bonde, Stjernqvist, Sabinsky és Maindal 2018-ban publikált tanulmányából ismerünk egy Dániában megvalósult intervenció programot és annak eredményeit. A „We Act” névre keresztelt program egy átfogó, a gyerekeket, a tanárokat és a szülőket is bevonó dán iskolai egészségtámogató intervenció program, amelynek célja, hogy javítsa a tanulók táplálkozási, sportolási szokásait, jóllétét és szociális készségeit. Ennek eléréséhez az „Investigation, Vision, Action & Change” (IVAC) módszert alkalmazták, melynek keretében a gyerekeket az egészséges iskolai és otthoni környezet kialakításában való aktív közreműködésre sarkallták. A vizsgálat első fázisában, melyben a gyerekek táplálkozásának és fizikai aktivitásának felmérése történt, táplálkozási naplót és lépésszámlálót alkalmaztak a kutatók. Ezt követte a második szakasz, melyben a tanulók kidolgozták a saját iskolai egészségtámogató akcióterveiket, és bemutatták azt az egész iskola előtt. A beavatkozás zárószakaszában, melyben a kutatók a változást előidézni kívánták, a gyerekek az elképzelés szerint megvalósították az általuk megtervezett és bemutatott terveket az intézmény, a tanárok és a szülők támogatásával. A programban ez a szakasz bizonyult a legkevésbé sikeresnek, az első

és második, „vizsgálat és elképzelés” szakaszok pedig a leginkább működőképesnek. Motiválóan hatott a diákokra, hogy bemutathatták az akciótervterleteiket, azonban ezután lelkesedésük alábbhagyott és sikerérzetük csökkent, így az általuk kidolgozott akcióterveket nem sikerült hosszú távon fenntartani egyik iskolában sem. A hatékony működést befolyásoló környezeti tényezők közül a szülők bizonyultak a legnagyobb kihívásnak, akik jellemzően sem a program megvalósításában, sem az eredmények mérésében nem vettek részt aktívan. Problémát

táplálkozási naplót és lépésszámlálót alkalmaztak a kutatók

jelentett továbbá az iskola vezetése, hiszen nem tanúsítottak teljeskörű támogatást, ugyanis a legtöbben úgy ítélték meg, hogy az nem igazán illeszthető bele az iskolai tantervbe. A vizsgálat tapasztalata, hogy bár az intervenció széleskörű, több környezeti tényezőt is figyelembe vesz, mégsem volt kifejezetten mérhető a hatása. Feltételezésük szerint a hatékonyságot növelhetné *a munkában résztvevő oktatók alaposabb, hosszabb ideig tartó felkészítése*. A tanulmány rávilágított arra is, hogy a program működésében *a legnagyobb nehézséget a szülők bevonása jelenti*, illetve kulcsfontosságú, hogy *az adott intézmény vezetősége mennyire támogató* (Bonde, Stjernqvist, Sabinsky és Maindal, 2018).

Egy norvég kutatás során megvizsgálták a „Fruit and Vegetables Make the Marks” elnevezésű intervenció programot, melyben 38, véletlenszerűen kiválasztott iskolát vizsgáltak Norvégiában. Az iskolák közül kilenc kapott ingyenes gyümölcsöt vagy zöldséget a 2001/02. tanévben, 29 iskola diákjai pedig a kontrollcsoportot alkották. Az eredmények során kevés bizonyítékot találtak arra vonatkozóan, hogy az ingyenesen hozzáférhető gyümölcs vagy zöldség módosította volna

az ezekhez, illetve az egészségtelen ételekhez kapcsolódó fogyasztási szokásokat. A tanulmány arra is rámutatott, hogy *aktív szülői részvétel nélkül* ezek a változások a gyermekek életrendjében nem lesznek tartósak (Hovdenak és mtsai, 2019).

A négy intervenció program mindegyike érintette az általános iskolás korosztályt. A programok 6–24 hónapig tartottak, s

a kutatók a tanulókon kívül jellemzően a családot is bevonták.

Az intervenciók eredménytelenségét általánosan abban látjuk, hogy az intervenciók nem voltak elég intenzívek, komplexek, nem sikerült annyi szektort és szereplőt bevonni, amennyi szükséges lett volna a tanulók viselkedésváltozásának eléréséhez (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

Intervenciók összefoglalása, amelyeknek nem volt kimutatható pozitív hatásuk

Helyszín	Korosztály	Cél	Célközönség	Időtartam	A kutatók következtetése
Anglia	általános iskola	elhízás visszaszorítása, pozitív viselkedésváltozás	iskola, család	6 hónap	nem elég intenzív, nem tudott hatással lenni a környezetre
Anglia	általános iskola	elhízás visszaszorítása	tanuló, család	12 hónap	több szektorban szükséges beavatkozni
Dánia	általános iskola	táplálkozási-sportolási szokások, jóllét, szociális készségek javítása	tanár, tanuló, szülő	7 hónap	oktatók alaposabb felkészítése
Norvégia	általános és középiskola	táplálkozási szokások javítása	tanuló	24 hónap	ingyenes hozzáférhetőség önmagában nem elegendő a viselkedésváltozáshoz

FORRÁS: saját szerkesztés

3.2 Intervenciók, amelyeknek volt kimutatható, pozitív hatásuk

Elsőként *Shinde* és munkatársai (2018) tanulmányából ismert eredményeket ismeretjük. A tanulmány a SEHER elnevezésű komplex egészségfejlesztő beavatkozást vizsgálta, amely a 13–14 évesek körében

zajlott az indiai Bihar államban. A SEHER a serdülőkorúak egészségfejlesztését szolgáló, tényeken alapuló iskolai beavatkozás volt (Kis, 2019), amely tartalmazott az egész iskolát érintő, osztályszintű, továbbá egyénnek szóló programelemeket. A tanulmány fő célja volt megvizsgálni, hogy milyen hatással van az intervenció hatékonyságára, ha nem az iskola valamely

alkalmazottja, pedagógusa vezeti a beavatkozást, hanem egy külső, nem pedagógus munkatárs, aki nem lát el tanári feladatokat az iskolában, így nem terhelik az iskolai teendők, kizárólag az egészségfejlesztő feladatra tud koncentrálni. A kutatásban 75 iskola vett részt, véletlenszerűen három csoportba osztva. Az első csoportba tartozó iskolákban külsős szakember, tehát nem pedagógus vezette a programot. A második csoport iskoláiban a pedagógusok koordinálták a programot, míg a harmadik csoport iskoláiban nem a SEHER programot követték, hanem a kormány által vezetett tanterem-alapú, serdülőkorú oktatási programot hajtották végre.

A beavatkozás egy tanévben (8 hónapon) keresztül zajlott. Az elő- és utómérések során azt az eredményt kapták a kutatók, hogy az első csoport iskoláiban jelentősen javult az iskolai klíma és a tanulók egészséggel kapcsolatos mutatói, míg a második és harmadik csoport iskoláiban alig volt változás ezekben a vizsgált tényezőkben. Megállapították tehát, hogy ahol a SEHER programot követték külsős, nem pedagógus munkatárs vezetésével, ott minden mért tényezőben jobban teljesítettek a tanulók a másik két csoport iskoláihoz képest. Ezek az eredmények megerősítették egyrészt azon korábbi kutatási eredményeket, amelyek alapján egy komplex, egész iskolára kiterjedő egészségfejlesztő beavatkozás javíthatja az iskolai klímát és a tanulók egészségi állapotát. A külső személy pozitív hatására lehetséges magyarázatként – igazolva az előzetes elvárásokat – fogalmazták meg a szerzők, hogy a beavatkozást vezető szakembernek *kizárólag az egészségfejlesztő beavatkozásra kellett koncentrálnia*, így nem terheltek egyéb pedagógusi feladatokat. Más szemszögből: a nem külső

vezetéssel fejlesztő iskolákban a pedagógusok nem tudtak hatékonyan váltani az egészségfejlesztő- és a pedagógusszerepek között, így a diákoknak sem volt egyértelmű, hogy mikor milyen kérdésekkel fordulhatnak a beavatkozást vezető pedagógushoz (Shinde és mtsai, 2018). Ebből fakadóan az egyik lényegi intervenció szempontnak a beavatkozást koordináló személye, tevékenységi köre, a másiknak a komplexitás és az egész iskolára való kiterjesztés tekinthető.

Egy Ausztráliában, Melbourne külvárosi részén megvalósuló iskolai beavatkozás a „*Fun 'n healthy in Moreland*” nevet kapta.

Középpontjában az elhízással, az iskolai környezet és szabályozások, a fizikai aktivitás, az egészségmagatartás és gyermekjólét áll, és a szülők bevonásával tervezték elvégezni.

A programot, amely

három és fél évig tartott, egy egyetemi kutatócsoport és a helyi egészségügyi ellátó fejlesztette ki. 24 általános iskola tanulóit vizsgálták. Az intervenció – annak ellenére, hogy *szignifikáns* különbség nem mutatkozott a diákok testtömegindexét illetően – hatékonyan bizonyult. Ugyanis kimutatható volt, hogy a kontrolliskolákhoz képest az intervencióban részt vevő tanulók közt gyakrabban észlelhető a megfelelő testtömeg, a napi zöldség- és gyümölcsbevitel, valamint a vízfogyasztás is gyakoribb volt. A tanulók mutatóin túl fejlődés történt az iskolai szabályozás terén, valamint a szülők aktív részvételében. A gyermekkori viselkedésváltozás és ezáltal az egészségi mutatók formálásához *komplex intervenciók szükségesek*, melyet szükséges több szintre tervezni: iskola mint mikroközösség, környezet, szülők (Waters és mtsai, 2017). A fentiek alapján a következő kiemelendő intervenciók szempont a komplexitásra

egy komplex, egész iskolára kiterjedő egészségfejlesztő beavatkozás javíthatja az iskolai klímát

vonatkozik. Elmondható, hogy a hatékony intervenciók kiterjednek a tanulókon túl az egész iskolára, az iskolai környezetre, a pedagógusokra, az iskolai szabályozásra, valamint fontos tényező még a szülők aktív részvétele is.

Egy Hollandiában megvalósult intervenció program hatékonyságvizsgálatát végezték el *Busch* és munkatársai (2015). A vizsgálatba négy középiskolát vontak be; két iskola esetén intervenció történt, két iskola pedig a kontrollcsoportot alkotta. A program kétéves volt, az egészségmagatartást, a testtömegindexet és a pszichoszociális problémákat célozta meg. A két intervenció iskola a gyakoribb testmozgás népszerűsítését, az egészséges táplálkozást és a képernyő előtt töltött órák számának csökkentését tűzte ki célul az iskolára és tanulóikra jellemzők alapján. Az egyik iskolában a tanulók testtömegindexe és a túlzott internethasználatuk gyakorisága is csökkent, de a többi egészségétényezőben, illetve a másik intervenció iskola tanulóiban esetében egyáltalán nem történt változás a kontroll iskolákhoz képest. A beavatkozás sikeresen

magvalósult; jelentős fejlődés mutatkozott a diákok pszichoszociális egészségében, csökkent az alkoholfogyasztás és a dohányzás mértéke. Ezekből az eredményekből azt a következtetést lehet levonni, hogy *személyre szabott intervenciókra van szükség, együtt azzal, hogy az intervenció csak azokra a témákra és tényezőkre fókuszáljon, amelyek elsődlegesen fontosak az iskola szempontjából. A kutatás számunkra kiemelendő tanulsága az intervenció első, tervezési szakaszára vonatkozik, amely során diagnosztikus felmérést kell végezni annak érdekében, hogy a beavatkozást az egyének és az iskola sajátosságainak, problémáinak megfelelően tudjuk megtervezni, összeállítani.*

A kimutatható eredményt elérő intervenciók sikerességében tehát azt látjuk, hogy több komponens együttes fókuszba állításával (pl. táplálkozás, fizikai aktivitás, iskolai klíma, környezeti tényezők) és szimultán több szinten (tanuló, iskola, család) valósultak meg. Hatékonyságuk kulcspontja, hogy a tanulókon túl bevonták a programokba a szülőket, az iskolát, így a pedagógusokat és a vezetőket is (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Intervenciók összefoglalása, amelyeknél volt kimutatható, pozitív hatás

Helyszín	Korosztály	Cél	Célközönség	Időtartam	A kutatók következtetése
India	középiskola	iskolai klíma, tanulói egészségi állapot	iskola, osztály, tanuló	1 tanév	külső személy pozitív hatása
Ausztrália	általános iskola	elhízás, iskolai környezet és szabályozás, fizikai aktivitás, egészségmagatartás, gyermekjólét	iskola, szülő, tanuló	3,5 év	több komponens, több szint, komplex intervenció
Hollandia	középiskola	egészségmagatartás, testtömegindex, pszichoszociális problémák	pedagógus, szülő, tanuló	2 év	személyre, iskolára szabott tervezés

FORRÁS: saját szerkesztés

4. KONKLÚZIÓ

Kutatásunk során megvizsgáltuk a nemzetközi szinten megvalósult iskolai egészségfejlesztési intervenciókat azok hatékonyságvizsgálatainak keresztül annak érdekében, hogy javaslatokat tudjunk megfogalmazni a hatékony elemek hazai iskolai egészségnevelés gyakorlatába történő beépítésére. Hét szaktanulmányt vizsgáltunk meg.

Kutatásunk alapján az eredményes egészségfejlesztő intervenciók programok fő jellemzői a következők:

- az első és legfontosabb: az egészségnevelési programok megtervezése során a diagnosztikus szakasz kijelölése, melyben felmérjük a tanulókat, és meghatározzuk a változtatni kívánt tényezőket;
- a beavatkozást koordináló személyének pontos kinevezése, feladatkörének meghatározása;
- a beavatkozás során megvalósuló tevékenységek gyakori volta (akár mindennapi tevékenységek is tervezhetők), erős intenzitása és megfelelő időbeli hossza (legalább egy tanév időintervallumú intervenciók szükségesek);
- többszintű beavatkozás a család, az iskola, a mikroközösségek, a pedagógusok szintjén, továbbá mindennek szakpolitikai, közegészségügyi támogatottsága;
- több komponens mozgósítása, például táplálkozás, fizikai aktivitás, káros szenvedélyek, mentálhigiéné, stressz- és érzelmezés, iskolai klíma, környezeti tényezők;
- az egészségértelmezés komplex, holisztikus felfogása;
- a szülők aktív bevonása a programba;

- a tanulókat körülvevő kapcsolati háló feltérképezése, figyelembevétele;
- intézményvezetői támogatás;
- amennyiben szükséges, a pedagógusok alapos, hosszú ideig tartó felkészítése;
- a program folyamatos értékelése tudományos módszerekkel;
- az intervenció végeztével hatásvizsgálat.

A vizsgált nemzetközi szakirodalomhoz képest Magyarországon jelenleg kevés törekvést találunk arra, hogy igazoltan hatékony és komplex egészségnevelési beavatkozások valósuljanak meg az iskolákban. Az iskolák legjellemzőbben akcióprogramok keretein belül „tudják le” az egészségnevelést, amely, mint ismeretes, csak információk közvetítésére szolgál, képesség-készségfejlesztés nem érhető el vele (*Deutsch*, 2011). Hazánkban az iskolák széttagozott, csak egyes dimenziókra kiterjedő egészségfelfogást képviselnek, s erre építik az egészségnevelési programjukat, azonban ezzel a gyakorlattal nem lehet a tanulók életmódját tartósan befolyásolni, jobb irányba terelni.

A kutatások eredményei azt mutatják, hogy azok az iskolák, amelyek nevelési feladataik között külön jelzik az egészségnevelés fontosságát,

jellemzően csak az aktuális trendeknek és társadalmi kihívásoknak megfelelően, az iskola klasszikus időkeretébe foglalva tesznek a kitűzött célokért, ismeretközvetítés és figyelemfelkeltés céljából – a komplex készségfejlesztés helyett (*Deutsch*, 2012).

Nagy Judit (2005) tanulmányában az egészségfejlesztés elméletei tükrében vizsgálta az iskolai Egészségnevelési Programok stratégiáit. Empirikus kutatása kiterjedt 11 iskola Pedagógiai Programja Egészségnevelési Program-részének dokumentumelemzésére. Eredményei

Az iskolák legjellemzőbben akcióprogramok keretein belül „tudják le” az egészségnevelést

alaján megállapítható, hogy a Pedagógiai Programok megfelelnek a törvényi szabályozásnak, hiszen tartalmazzák az Egészségnevelési Programot, azonban a leírt feladatok megvalósítása jellemzően az osztályfőnöki órára korlátozódik.

Az iskola javarészt

az egészségügyi szolgálat

szakembereire bízta

a tényleges egészségne-

velést, a pedagógusok

feladatkörébe az akció-

programok épültek be

a mindennapi, folyama-

tos és interdiszciplináris

tevékenységek helyett. A leggyakrabban

megjelenő program az egészségkárosító

magatartás elutasítására sarkalló akció,

amelyet külső szakemberek bevonásával

valósítanak meg az iskolák, azonban ez

a komplex egészségnevelés célrendszeré-

nek csak szűk metszetét fedi le. Fontos

kutatási eredmény, hogy egész tanéven

átívelő fejlesztési tervvel nem rendelkeznek

az iskolák. A legtöbb egészségnevelési

program kitér arra, hogy a diákok szoci-

okulturális hátterére építve, a szülőkkel

együttműködve valósulhat meg hatékony

egészségnevelés, azonban a kapcsolattartási

forma kidolgozatlan, illetve az egészség-

nevelési munkatervben nem jelennek meg

célcsoportként a szülők (Nagy, 2005).

Mindezt annak tükrében érdemes

megfontolni, hogy a vizsgált intervenció

programok hatásvizsgálatainak eredménye

szerint azok a beavatkozások bizonyultak

hatékonyak és eredményesnek, amelyek

a WHO által felsorolt alapértékek megva-

lósítását biztosító legfontosabb pillérek

figyelembe vették, úgy mint a komplexitás,

a teljes iskolára kiterjedő, több szereplő

bevonó (tanulók, pedagógusok, szülők,

vezetők) programok, illetve amelyek

tudományos bizonyítékokat vesznek

alapul a tevékenység és fejlesztés során,

tehát diagnosztikus szakasszal kezdődnek, így személyre szabott és ezáltal az egész iskolára kiterjedő intervenció programokat tervezhetnek és valósíthatnak meg.

Kiderült továbbá, hogy a beavatkozások eredménytelenségének legfőbb oka, hogy

a sokszereplős inter-

vencióknak, ezeknek

az összetett rendszerek-

nek, amelyeket a peda-

gógusokon és a szülőkön

kívül másokat is magába

foglaló kapcsolati háló

alakít, nem történt meg

a feltérképezése, megér-

tése. További feltételezhető probléma lehet,

hogy bár több szektort és számos egyéb

környezeti tényezőt szükséges lenne bevonni

a beavatkozásba, ez nem történik meg,

ennek hiányában pedig nem valósul meg

tartós viselkedésváltozás. Számos esetben

a szülők bevonása sem történik meg, ezáltal

csak az iskolai környezetre, mint mikrokör-

nyezetre fókuszál a beavatkozás. Egyes ese-

tekben a vizsgálatok a szülők bevonásának

nehézségeit jelölték meg, mint az eredmény-

telenség okát. A kutatások eredményeiből

kítúnik még, hogy az intézmények vezetőse-

gének támogatása és a pedagógusok alapos,

hosszú ideig tartó felkészítése is rendkívül

szükséges a hatékony és viselkedésváltozást

elérő intervenció programok érdekében.

Hazánkban törekedni kell a hatékony és

eredményes egészségnevelési intervenciókra,

ám ezek csak akkor valósulhatnak meg, ha

a nemzetközi mintához hasonlóan, több-

szintű és többkomponensű nevelési megkö-

zelítésben épülnek föl, illetve ha a hatékony

egészségfejlesztő beavatkozások további fak-

torait és komponenseit (Fernandez-Jimenez

és mtsai, 2018) is beépítik a programba;

fontos például, hogy az intervenció már kis-

gyermekkorban elkezdődjön, és folytatódjon

végig a gyermek fejlődése során, továbbá,

hogy az egészség több komponensét is

érintse, mint például a táplálkozás, fizikai aktivitás, mentálhigiéné, stressz- és érzelmezés, stb. Fontos, hogy szimultán több szinten valósuljon meg: a család, az iskola, a mikroközösség, a tanárok szintjén, ahogy fontos kritérium a szakpolitikai, közegészségügyi támogatottság is. Emellett kiemeljük a programok folyamatos kiértékelésének és tudományos módszerekkel történő elemzésének szükségességét – ugyancsak a programok eredményességének növelése érdekében.

5. KORLÁTOK ÉS PERSPEKTÍVÁK

Kutatásunk korlátjaként tudjuk megemlíteni a szűrési mechanizmust, amellyel a vizsgálni kívánt tanulmányokat választottuk

ki, valamint a vizsgálatba bevont kevés számú publikációt, továbbá a vizsgált időszak nagyságát.

Kutatásunkat a későbbiek során kiterjesztjük az *Egészségfejlesztés* folyóirat elmúlt tíz évében megjelent publikációira, valamint további hazai tudományos folyóiratokra és a témához kapcsolódó szerkesztett tanulmánykötetekre, annak érdekében, hogy még átfogóbb képet kapjunk a nemzetközi szintű eredményesnek és hatékonynak mutató iskolai egészségfejlesztő rendszerekről, módszerekről és programokról. Ezen ismeretek szintetizálása által a pedagógusok, iskolavezetők és egészségfejlesztő szakemberek minden bizonnyal sokkal nagyobb számban képesek válnak majd az eredményes iskolai egészségnevelési programok megtervezésére, lebonyolítására és értékelésére.

IRODALOM

- Adab, P., Pallan, M. J., Lancashire, E. R., Hemming, K., Frew, E., ... és Cheng, K. K. (2018): Effectiveness of a childhood obesity prevention programme delivered through schools, targeting 6 and 7 year olds: cluster randomised controlled trial (WAVES study). *BMJ (Clinical research ed.)*, 360, k211. <https://doi.org/10.1136/bmj.k211>
- Allensworth, D. D., Kolbe, L. J. (1987): The Comprehensive School Health Program: Exploring an Expanded Concept. *Journal of School Health*, 57. 10. sz., 409–411.
- American Academy of Pediatrics (1994): *Principles to Link By: Integrating Education, Health, and Human Services for Children, Youth, and Families*. Report of the Consensus Conference. Washington, D.C.
- American Academy of Pediatrics, Committee on School Health (1993): *School Health: Policy and Practice*. Elk Grove Village.
- Barabás Katalin és Nagy Lászlóné (2012): Egészségi állapot, egészségmagatartás. In: Csapó Béla (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 477–510.
- Better Schools Through Health (2009): The third European Conference on Health Promoting Schools, 15–17 June, Vilnius, Lithuania: conference report. Letöltés: <https://hdl.handle.net/20.500.12259/45285> (2021. 03. 14.)
- Bonde, A. H., Stjernqvist, N. W., Sabinsky, M. S. és Maindal, H. T. (2018): Process evaluation of implementation fidelity in a Danish health-promoting school intervention. *BMC Public Health*, 18. 1407. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6289-5>
- Busch, V., De Leeuw, J. R. J., Zuithoff, N. P. A., Van Yperen, T. A. és Schrijvers, A. J. P. (2015): A Controlled Health Promoting School Study in the Netherlands: Effects After 1 and 2 Years of Intervention. *Health promotion practice*, 16. 4. sz., 592–600. <https://doi.org/10.1177/1524839914566272CALE>
- Cale, L. és Harris, J. (2006): Interventions to promote young people's physical activity: issues, implications and recommendations for practice. *Health Education Journal*, 65. 4. sz., 320–337.

- Carey, G., Malbon, E., Carey, N., Joyce, A., Crammond, B. és Carey, A. (2015): Systems science and systems thinking for public health: a systematic review of the field. *BMJ Open*, **5**. 12. sz.: e009002. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-009002>
- Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C. és Owens, S. S. (2002): Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In: Van Raalte, J. L., Brewer, B. W. (szerk.): *Exploring sport and exercise psychology*. American Psychological Association. 269–288. <https://doi.org/10.1037/10465-013>
- Deutsch Krisztina (2011): Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **61.**, 1–5. sz., 19.
- Deutsch Krisztina (2012): *Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiénés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében*. Doktori értekezés.
- Dryfoos, J.G. (1994): *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Elekes Zsuzsanna (2016): *Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról – 2015 Magyarországi eredmények*. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar Szociológia és Társadalompolitika Intézet, Budapest.
- Ewles, L. és Simnett, I. (1999): *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató*. Medicina Kiadó, Budapest. [23–37]
- Fernandez-Jimenez, R., Al-Kazaz, M., Jaslow, R., Carvajal, I. és Fuster, V. (2018): Children Present a Window of Opportunity for Promoting Health. *Journal of the American College of Cardiology*, **72**. 2. sz., 3310–3319.
- Harris, K. C., Kuramoto, L. K., Schulzer, M. és Retallack, J., E. (2009): Effect of schoolbased physical activity interventions on body mass index in children: a metaanalysis. *Canadian Medical Association Journal*, **180**. 7. sz., 719–726.
- Hovdenak, I. M., Holte Stea, T., Twisk, J., te Velde, S. J., Klepp, K-I. és Bere, E. (2019): Tracking of fruit, vegetables and unhealthy snacks consumption from childhood to adulthood (15 year period): does exposure to a free school fruit programme modify the observed tracking? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, **16**. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0783-8>
- Institute of Medicine (1995): *Defining a Comprehensive School Health Program: An Interim Statement*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9084>.
- Kis Bernadett (2019): Cikkismertetés: Az iskolai klíma és az egészségi állapot javítása középiskolában. *Egészségfejlesztés*, **60**. 2. sz.
- Kishegyi Júlia és Makara Péter (szerk.) (2004): *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., ... és Campbell, R. (2014): The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, **4**. No.: CD008958. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>
- Lavin, A. T., Shapiro, G. R., Weill, K. S. (1992): Creating an agenda for school-based health promotion: a review of 25 selected reports. *The Journal of school health*, **62**. 6. sz., 212–228. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1992.tb01231.x>
- Lemstra M., Bennett N., Nannapaneni U., Neudorf C., Warren L., Kershaw T. és Scott C. (2010): A systematic review of school-based marijuana and alcohol prevention programs targeting adolescents aged 10-15. *Addiction Research and Theory*, **18**. 1. sz.: 84–96.
- Lloyd, J., Creanor, S., Logan, S., Green, C., Dean, S. ... és Wyatt, K. (2018): Effectiveness of the Healthy Lifestyles Programme (HeLP) to prevent obesity in UK primary-school children: a cluster randomised controlled trial. *The Lancet. Child & adolescent health*, **2**. 1. sz., 35–45. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30151-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30151-7)
- Maczali Katalin (2017): Egy kontrollált Egészségfejlesztő Iskola vizsgálat Hollandiában: hatások a beavatkozás után 1 és 2 évvel. *Egészségfejlesztés*, **58**. 3. sz., 53–54.
- Mayorga-Vega, D., Montoro-Escañó, J., Merino-Marban, R. és Viciano, J. (2016). Effects of a physical education-based programme on health-related physical fitness and its maintenance in high school students: A cluster-randomized controlled trial. *European Physical Education Review*, **22**. 2. sz., 243–259. <https://doi.org/10.1177/1356336X15599010>

- Meleg Csilla (1991): Egészségérték és intézményes befolyásolás. *Társadalomkutatás*, **9**. 2–3. sz., 81–89.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz., 11–29.
- Nabors, L., Jobst, E. A. és McGrady M. E. (2007): Evaluation of school-based smoking prevention programs. *Journal of School Health*, **77**. 6. sz., 331–333.
- Nader, P.N. (1990): The Concept of “Comprehensiveness” in the Design and Implementation of School Health Programs. *Journal of School Health*, **60**. 4. sz., 133–138.
- Nagy Judit (2005): Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, **105**. 4. sz., 263–282.
- Nagy Lászlóné és Barabás Katalin (2011): Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei In: Csapó Benő és Zsolnay Anikó (szerk): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 173–224.
- Naylor, P-J. és McKay, H. A. (2009): Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, **43**. 1. sz., 10–13.
- Németh Ágnes és Költő András (2016): *Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. és Jones, T. (2005): A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *The Sport Psychologist*, **19**. 1. sz., 63–80. Letöltés: <http://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/19/1/article-p63.xml> (2021. 03. 25)
- Ribeiro, I. C., Parra, D. C., Hoehner, C. M., Soares, J., Torres, A., ... és Brownson, R. C. (2010): School-based physical education programs: evidence-based physical activity interventions for youth in Latin America. *Global Health Promotion*, **17**. 2. sz., 5–15.
- SHE strategic plan 2013-2016. SHE assembly meeting on 10 October 2013.
- Shinde, S., Weiss, H. A., Varghese, B., Khandeparkar, P., Pereira, B., ... és Patel, V. (2018): Promoting school climate and health outcomes with the SEHER multi-component secondary school intervention in Bihar, India: a clusterrandomised controlled trial. *Lancet*, **392**. 10163. szám, 2465–2477. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31615-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31615-5)
- Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztési Konceptió. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet (2015) Letöltés: https://egeszseg.hu/uploads/dokumentumok/Teljes_koruu_Iskolai_Egeszsegfejlesztes_Konceptio.pdf (2021. 02. 22.)
- Tematikus cikkválogatás az iskolai egészségfejlesztés területéről (2020). *Egészségfejlesztés*, **61**. 4. sz. Letöltés: <http://folyoirat.nefi.hu/index.php?journal=Egeszsegfejlesztes&page=article&op=view&path%5B%5D=665&path%5B%5D=pdf> (2021. 03. 14.)
- Tényi Jenő és Sümei Gyöngyi (1997): *Egészségfejlesztés – egészségnevelés*. POTE, Pécs. [96–105].
- Waters, E., Gibbs, L., Tadic, M., Ukoumunne, O. C., Magarey, ... és Gold, L. (2017): Cluster randomised trial of a school-community child health promotion and obesity prevention intervention: findings from the evaluation of fun + healthy in Moreland!. *BMC Public Health*, **18**. 1. sz., 92. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4625-9>
- Zsíros Emese, Balku Eszter és Vitrai József (2016): Egészségkommunikációs Felmérés Eredményei II. – Iskolai felmérés. *Egészségfejlesztés*. **57**. 3. sz., <https://doi.org/10.24365/ef.v57i3.45>



Szörny-projekt (Belvárosi Tanoda, 2003)



TÖRÖK BALÁZS – FEJES JUDIT – IMRE NÓRA –
SZEMERSZKI MARIANNA

A tanulók iskolatapasztalata intézményvezetők és pedagógusok percepciójában

MŰHELY

Az Eszterházy Károly Egyetem irányításával megvalósuló Komplex Alapprogram¹ (KAP) társadalmi és oktatáspolitikai célkitűzése a korai iskolaelhagyás megelőzése. Az Alapprogram a cél elérése érdekében újszerű tanulási-tanítási eljárásrendeket kínál, képzéseket tesz elérhetővé a pedagógiai szemléletváltás elősegítése érdekében, emellett szakmai támogató rendszerrel segíti a program sikeres iskolai bevezetését és fenntartását.

A Komplex Alapprogram a korszerű pedagógiai módszereknek megfelelő differenciált, személyközpontú nevelést erősíti, miközben a méltányosság és a nyitottság elvén alapuló tanulási környezet kialakításához nyújt támogatást (*K. Nagy* és mtsai, 2018).

Az Alapprogram az általános iskolák számára számos programelemet kínál, melyek közül a „Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban” [DFHT] tanítási-tanulási stratégia egyedi sajátossága, hogy a diákok tanulócsoporton belüli státuszának alakítása révén ér el eredményeket (*K. Nagy*, 2018). Jelen tanulmányunkban a DFHT tanítási-tanulási stratégiára fókuszáltunk, összegyűjtve és elemezve az intézményvezetők és

a pedagógusok által interjú beszélgetésekben megfogalmazottakat, kitérünk azonban más programelemek hatásainak vizsgálatára is.

AZ ELEMZÉS SZEMPONTJAI

A Komplex Alapprogram célja – a korai iskolaelhagyás megelőzése – számos közvetett cél elérésével hozható összefüggésbe. Ilyenek például a személyiség, a társas készségek, a tanulási motiváció, a kognitív képességek és a tanulási módszerek fejlesztése. A pozitív tapasztalatokat elsősorban ezen szempontok mentén, továbbá az egyes programelemek céljai mentén értelmezzük. A Komplex Alapprogram a következő főbb programelemből épül fel: Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT); Digitális alapú alprogram (DA); Életgyakorlat-alapú alprogram (ÉA); Logikaalapú alprogram (LA); Művészetalapú alprogram (MA); Testmozgásalapú alprogram (TA), valamint a Ráhangolódás, a Te órád és a Komplex óra (*Csáki és Révész*, 2018; *Komló és Racsko*, 2018; *Magyar* és mtsai,

¹ <https://portal.komplexalapprogram.hu/folap> – A Komplex Alapprogram az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 „A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” kiemelt projekt keretében valósul meg.

2018; Mező, 2018; Oláh, 2018). Az említett programelemek mellett tanulmányunk beszámol a tanítási órák, a tanórák közti szünetek, a délutáni foglalkozások és az iskolán kívüli, de az iskola által szervezett programok (például osztálykirándulások) ideje alatt tapasztalt, a projektnek tulajdonítható kedvező jelenségekről is. A visszajelzéseket két kontextusban értelmezzük: a tanulók egyéni tapasztalata és a pedagógus–tanuló viszony vonatkozásában.

AZ ELEMZÉS MÓDSZEREI

Tanulmányunk a Komplex Alapprogram 2018 szeptemberi bevezetését követő adatyűjtésre épül. Az adatfelvételeket 2019 júniusában zártuk le. A programot a kipróbálás évében a 4. évfolyamokon vezették be 68 intézményegységben. Közülük 53 telephelyen kérdeztük meg az intézményvezetőket és a pedagógusokat a Komplex Alapprogrammal kapcsolatos tapasztalataikról. Az elemzés elsődleges forrását a kipróbálás tanévében részt vevő iskolák pedagógusaival az évről-évre felvett strukturált interjúk adják. (Az interjúkat a Mérés, Értékelés Munkacsoport Adatfelvételi Csoportjának asszisztensei készítették 2019 májusa–júniusa során.) Az elemzéshez emellett felhasználtunk az Oktatási Hivatal szakértői által az iskolák pedagógusaival készített monitoring interjú-feljegyzéseket is, valamint olyan fókuszcsoportos interjúkat, melyeket az Oktatási Hivatal munkatársai a programban érintett tanulók körében készítettek.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

1. A tanulás élményszerűsége

A Komplex Alapprogram tanulókat érintő céljai között szerepel a tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatok kialakítása, illetve az élményszerű tanulás lehetőségének megteremtése. A szakirodalom szerint ugyanis a korai iskolaelhagyás egyik előjele az órák alatti tartós unalom érzete. Vizsgálódásunk arra vonatkozott, hogy a Komplex Alapprogram elvei és gyakorlata szerint alakított foglalkozások képesek-e érdekessé, élményszerűbbé tenni a tanulók számára a tanulási folyamatot, és ezáltal kedvezően hatni a diákok tanulási motivációjára (Juhász és Mihályi, 2015). Pozitív eredményként értelmeztük, ha a megkérdezett pedagógusok, intézményvezetők szerint a tanulók szeretik az újszerű foglalkozásokat, ha jól érzik magukat a Komplex Alapprogramos foglalkozásokon, illetve ha a tanulókat sikerélményhez juttatják az újonnan bevezetett tanulószervezési formák. (Külön figyelmet szenteltünk a hátrányos helyzetű, lemaradó, és/vagy alulmotivált tanulókkal kapcsolatban érkező visszajelzéseknek, ugyanis ők a leginkább kitétek a lemorzsolódás veszélyének.)

53 telephelyen kérdeztük meg az intézményvezetőket és a pedagógusokat a Komplex Alapprogrammal kapcsolatos tapasztalataikról

A pedagógusinterjúk alapján az látható, hogy a Komplex Alapprogrammal kapcsolatos pozitív visszajelzések leginkább a programelemek

élményszerűségére vonatkoznak. Az újszerű foglalkozások motiváltabbá, érdeklődőbbé teszik a tanulókat. Az elemzett interjúk mindegyikéből az derült ki, hogy a tanulók

kedvelik a foglalkozásokat, a tanítási formák megújítása örömet okozott számukra. Számos pedagógus jelezte, hogy a tanulók nem tanulásnak, inkább játéknak fogják fel a KAP-os foglalkozásokat, különösen az alprogramokat, de hasonló a helyzet a tanórákba integrált DFHT-s foglalkozások esetében is. A pedagógusok szerint az alprogramok előnye, hogy színesebbé, érdekesebbé tették a délutáni napközis foglalkozásokat is. Olvashatunk olyan visszajelzéseket is, melyek szerint nem annyira az alprogrami tartalmaknak, hanem inkább a program által alkalmazott tanulásszervezési módszereknek köszönhető a tanulói érdeklődés erősödése: egyes pedagógusok szerint a tanulók szívesebben dolgoznak párban vagy csoportban, mint egyénileg, kedvelik a játékos tanulási helyzeteket.

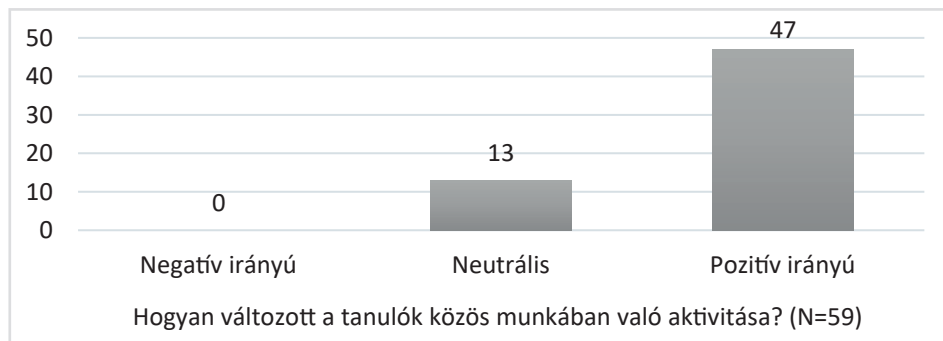
A gyerekekkel nagyon gyakran délutánonként is például páros munkában szoktunk tanulni és gyakorolni is. Nagyon, nagyon szeretik a páros munkát, lehet egymásnak segíteni, egymást motiválni, kérdezni, érdekesebb, mint egyedül megoldani egy feladatot, mindenkinek sikerélménye van. (44. sz. interjú, megyei jogú város, általános iskola, pedagógus, 2019)

A tanulók közös, csoportmunkában tapasztalható aktivitását az Oktatási Hivatal által készített adatfelvételek is igazolták. 59 megkérdezett válaszaiban 47 esetben találtunk pozitív irányú változásokra utaló megfogalmazásokat (1. ábra).

Az ábrák forrása minden esetben a következő: *Oktatási Hivatal, Komplex Alprogram pedagógus monitoring interjúk, 2019.*

1. ÁBRA

A tanulók közös munkában való aktivitásának változása az Oktatási Hivatal által készített pedagógusinterjúk összegzése alapján



A pedagógusok általánosságban megfogalmazott beszámolóik szerint a program élményszerűségéből fakadóan a tanulói motiváció növekedett. A frontális órákhoz képest a gyermekek érdeklődőbbek lettek, nyitottabbá váltak a tudásszerzésre. Ez minden bizonnyal összefügg azzal is,

hogy a DFHT-s foglalkozásokon a tanuló nem passzív befogadó, hanem egyéni szerepkörében folyamatosan tevékenykedik. A tanárok úgy vélik, a program jól hasznosul a lemaradó, alulmotivált, illetve valamilyen szempontból hátrányokkal küzdő (például magatartászavaros)

tanulók esetén is. A motiváció terén tapasztalt kedvező jelenségek minden bizonnyal nemcsak a foglalkozások játékos, élményszerű jellegével, hanem a tanulói sikerélményekkel is összefüggnek. A pozitív tapasztalatokkal kapcsolatos visszajelzések egy része arra utalt, hogy a korábban lemaradó, alacsonyabb képességszinten álló tanulók a komplex alapprogramos foglalkozásokon sikerélményekhez juthatnak, mivel tudásuknak, képességeiknek megfelelő feladatot igyekeznek adni számukra a pedagógus. A kihívások és a készségek egyensúlyban vannak, alkalmazkodva az egyes tanulók jellemzőihez, így a fejlesztés optimálisan halad előre.

[...] a gyerekek ezt is átlátták, hogy olyan

a korábban lemaradó,
alacsonyabb képességszinten
álló tanulók
a komplex alapprogramos
foglalkozásokon
sikerélményekhez juthatnak

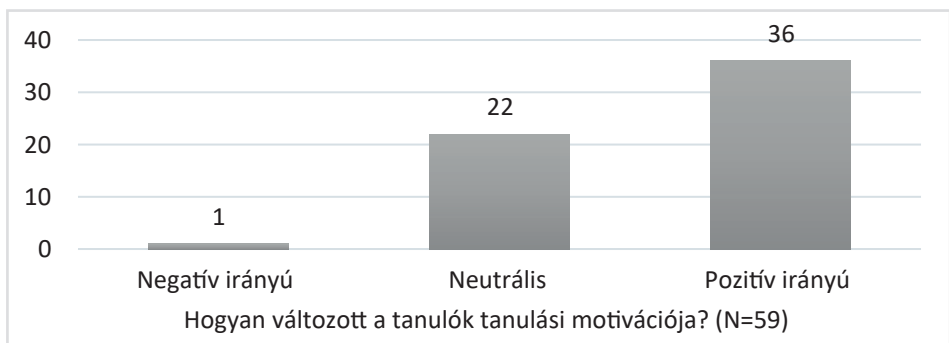
munkákat bíztak rájuk, amiben viszont nagyon különlegesek, díszítette a csoport lapját az, aki kiválóan rajzol, illetve összerakta a betűkből, szavakat, aki abban volt ügyes, de maga a fogalmazást nem tudta volna megoldani [...] (20. sz. interjú, város, általános iskola, pedagógus, 2019)

A kedvező irányú változásokat az Oktatási Hivatal által gyűjtött adatok is alátámasztják (2. ábra).

Hasonlóképpen kedvező az iskolához fűződő viszony változása is az Oktatási Hivatal monitoring adatai alapján. 59 interjú adatfelvétel áttekintése során 29 esetben találtunk kedvező irányú változásra utaló visszajelzéseket (3. ábra).

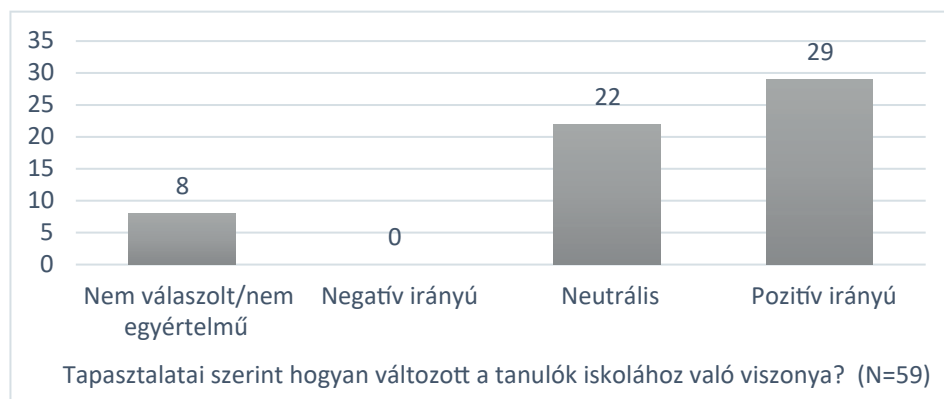
2. ÁBRA

A tanulási motiváció változása az Oktatási Hivatal Komplex Alapprogram pedagógus monitoring vizsgálata alapján



3. ÁBRA

Tanulók iskolához való viszonyának változása az Oktatási Hivatal Komplex Alapprogram pedagógus monitoring vizsgálatá alapján



2. A tanulói státuszkezeléssel összefüggő visszajelzések

A tanuló státuszhelyzete² hatással van a teljesítményére. A státuszkülönbségek *K. Nagy* és *Révész* szerint a következőképpen jönnek létre: a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű szülők gyermekei eltérő tudásszinttel érkeznek az iskolába, ami rövid időn belül a tanulók olvasás-, írás- és számolási-készségeinek jelentős szóródásában mutatkozik meg. Az eltérő képességszinthez sokszor (rejtett) pedagógusi elvárások is tartoznak, a hátrányos helyzetű tanulóval feltételezik a gyengébb képességeket, ezáltal alacsonyabb elvárásokat támasztanak vele szemben. Ez önbeteljesítő jóslatként működhet a tanuló fejlődésében; a gyerekek az osztályon belüli státuszrangsorban hátrébb kerülnek (*K. Nagy és Révész, 2019*). Az így kialakult státuszrangsor kedvezőtlen hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és

teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, dominálhatnak a kommunikációban, és tanulási aktivitásuk meghatározóbb, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyabban helyezkednek el. A DFHT mint pedagógiai módszer átalakítja az oktatás menetében a tanulók között természetesen kialakult státuszhierarchiát, ugyanis a csoport összteljesítménye – ami mindenki érdeke – csak az alacsonyabb készség szinttel rendelkezők bevonásával maximalizálható. A nyitott végű, többféle intelligenciát fejlesztő feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé válik, hogy felismerjék egymás képességeit, társaik nélkülözhetetlen szerepét a közös munkában (*K. Nagy és Révész, 2019*).

A megkérdezett pedagógusok döntő többsége sikeresnek ítéli a tanulói státuszkezelés eredményeként kialakuló változásokat. Az interjú visszajelzések szerint már évközben (2019. február-március)

² „A tanulói státuszt meghatározó tényezők egyik összetevője a státusz helyzet, vagyis a hierarchiában elfoglalt hely, a másik a társaknak azon elvárásai, amelyek a tanulót alkalmassá teszik egy adott feladat teljesítésére (*K. Nagy és Révész, 2019. p. 23.*)

tapasztaltak kedvező eredményeket. Elsősorban a hátrányokkal küzdő, gyengébben teljesítő tanulók esetében hasznosul jól a státuszkezelés technikája:

[...] számomra meglepő volt, hogy olyan gyerek volt a kistanár, aki képességeiben azért nem olyan jó, és fantasztikusan dolgozott (9. sz. interjú, megyei jogú város, általános iskola, pedagógus, 2019).

Egyes vélemények szerint a státuszkezelés eredményes lehet a tanulók személyiségéből fakadó különbségek kiegyenlítésében is. A *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban* tanítási-tanulási stratégia alkalmazása következtében átmeneti vezetői szerepbe kerülhetnek a jellemzően háttérbe húzódó tanulók is. (A szerepkörök ciklikusan változnak, így minden tanuló számíthat a többiek támogatására.) A módszer hatására tehát a visszahúzódóbb, félénkebb tanulók is jobban érvényesülhetnek, korábban nem ismert tulajdonságaik is megmutatkozhatnak, fokozottabban aktivizálhatók. Ezzel párhuzamosan – mint arra az interjú visszajelzések utaltak – a pedagógusok alaposabban megismerhették tanulóikat. A DFHT keretében szervezett tanulás javíthatja a diák-tanár kapcsolat minőségét is:

Saját tanulóimat is megismertem egy kicsit más oldalukról. Tehát az addig csendesebb, visszahúzódóbb gyerek jobban bekapcsolódott, bátrabban mert akár a tábla elé kiállni és szószólóként közvetíteni azt a munkát, amit előtte a csoportban végeztek. (8. sz. interjú, megyei jogú város, általános iskola, 2019)

a támogató tanulási környezetnek köszönhetően a gyengébben teljesítő tanulók sem félnek segítséget kérni

A státuszkezeléssel kapcsolatos kedvező jelenségek összefonódnak a tanulói közösség alakulásában észlelt pozitív tapasztalatokkal. Egy OH-monitoring interjú során megkérdezett pedagógus szerint a státuszkezelés eredményességét mutatja, hogy a tanulói közösség szorosabbá válásával a diákok egyre inkább segítenek egymásnak, támogatják azt, aki rászorul. A pedagógus kiemelte azt is, hogy a támogató tanulási környezetnek köszönhetően a gyengébben teljesítő tanulók sem félnek segítséget kérni. Az ügyesebb, jobban haladó tanulók pedig szívesen ajánlják fel segítségüket (Oktatási Hivatal, 2019a). A státuszkezelés eredményességéhez az is hozzájárul, hogy a pedagógiai koncepciónak megfelelően a tanulóknak szisztematikusan cserélniük kell szerepeiket, azaz az egyes tanulók sokféle szerepben próbálhatják ki magukat. Egy másik, szintén az Oktatási Hivatal szakértője által készített tanulói interjúból kiolvasható, hogy az újszerű csoportmunka és a reggeli beszélgetőkörök hatására a tanulók jobban megismerik egymást, elfogadóbbak társaik iránt.

A korábban az osztályközösség periferiájára szorult, kiközösített tanulók irányában a többiek befogadóbbá, segítőkészebbé váltak. A peremhelyzetbe került tanulók beilleszkedését az esetek egy részében valamilyen fogyaté-

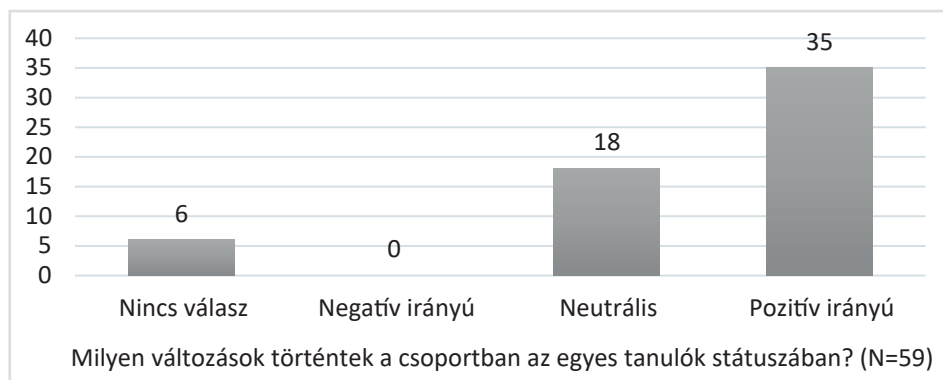
kosság nehezítette. Példaként említették, hogy egy autista, problémákkal küzdő tanulót eleinte gyakran csúfoltak az osztálytársai, most azonban már megvédik őt, még akkor is, ha másik osztályba járó gyerekek kigúnyolják. Az új tanulók is könnyebben beilleszkedtek a közösségbe, mert az osztály általánosan befogadóbb lett (Oktatási Hivatal, 2019e).

A kedvező adatok mellett ugyanakkor megjegyzendő, hogy jelentős azok száma is, akik rövid távon – néhány hónap alatt – nem igazoltak vissza kedvező hatásokat,

ők neutrálisan nyilatkoztak a DFHT tanítási-tanulási stratégia tanulói státuszt érintő hatásairól (lásd 4. ábra).

4. ÁBRA

A DFHT-KIP tanulási/tanítási stratégia alkalmazásának hatása a tanulók státuszának változására az Oktatási Hivatal által készített pedagógusinterjúk alapján



3. A tanulók viselkedésében tapasztalható változások

A korai iskolaelhagyás szakirodalmi szerinti a pedagógusok és tanulók közti konfliktusos viszony a korai iskolaelhagyás egyik előre jelző tényezője (Liskó, 2003). Ebből következően vizsgáltuk a pedagógusok és tanulók kapcsolatában a Komplex Alapprogram bevezetésének eredményeként tapasztalt változásokat.

A Komplex Alapprogram által érintett délelőtti tanulásszervezés során (pl. DFHT, „Ráhangelődés” alkalmakon) nem vagy nagyon ritkán fordulnak elő fegyelmi problémák. A tanulók a korábbinál fegyelmezettebben, koncentráltabban dolgoztak a feladatokon, vettek részt a közösségi beszélgetésekben:

nagyon szeretik a gyerekek, most már nem egymás szavába vágva [beszélnek]. És tiszteletlenség, hogy engem meghallgatnak, és én nem hallgatom meg a másikat, tehát nagyon jó nevelő [...] jellege is van a dolognak. [...] Ha akár mind a 30-an elmondják, a többiek, akkor meg tudják hallgatni. (44. sz. interjú, megyei jogú város, általános iskola, pedagógus, 2019)

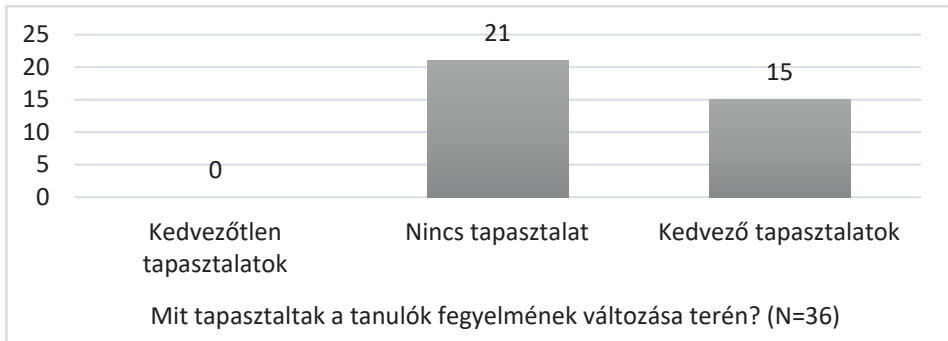
Egyes pedagógusok szerint a Komplex Alapprogram módszereivel pozitív irányú viselkedésváltozás érhető el a magatartási zavarokkal küzdő tanulóknál. Egyes pedagógusok és intézményvezetők visszajelzései szerint a délelőtti időszávot érintő változtatások hatással vannak az iskolai, sőt az iskolán kívüli élet területeire is. A délutáni időszávban az iskola által szervezett, de az iskolán kívüli programok is zökkenőmentesebbé váltak.

A tanulói fegyelmet érintő kedvező irányú változást az Oktatási Hivatal intézményvezetői visszajelzései is megerősítették. Bár a megkérdezett 36 intézményvezető nagyobb részének nincs közvetlen

tapasztalata a tanulók magatartásváltozásával kapcsolatban, jelentős azok száma, akik kedvező tapasztalatokról számolnak be. A tanulói magatartás romlását egyetlen intézményvezető sem jelezte (5. ábra).

5. ÁBRA

A tanulók fegyelmének változására vonatkozó intézményvezetői tapasztalatok az OH interjúk adatfelvételei alapján



4. A tanulás közösségi jellegének alakulása

A tanuló iskolatapasztalatának egyik meghatározó tényezője kortársaival való viszonya. Ahogyan arra korábban utaltunk, a KAP egyik közvetett célja a tanulók személyiségének, társas készségeinek fejlesztése. A tanulói közösség alakulásával kapcsolatos pozitív tapasztalatok körébe tartoznak azok a visszajelzések, melyek a tanulók közti együttműködés problémamentesebbé válására és a kortárs konfliktusok visszaszorulására utalnak (Juhász és Mihályi, 2015).

Jelentős számú pozitív visszajelzés érkezett a tanulók közötti, kortárs közösségi kapcsolatok alakulását érintően. A pedagógusok jelentős része úgy véli, hogy a tanulók közötti együttműködés és interakciókat kedvezően befolyásolják a Komplex Alapprogram keretében

szervezett különböző foglalkozások. A beszélgetőköröknek és a csoportban, párban végzett munkának köszönhetően – a tanárok tapasztalatai szerint – a tanulók alaposabban megismerik egymás személyiségét. A tanulás-szervezési eljárásoknak köszönhetően olyan tanulók is barátkozni kezdtek egymással, akik között korábban nem vagy alig volt interakció. Továbbá olyan tanulók is képesek hatékonyan együtt dolgozni egy-egy csoportos feladaton, akiknek viszonya korábban konfliktusos volt. Számos pedagógus számolt be arról, hogy a Komplex Alapprogram bevezetésének évében kevesebb lett a kortársak közti konfliktus. A tanulók toleránsabbá, türelmesebbé váltak egymás irányában.

Egymást segítik olyanok is, akik egyébként tanórán (...) messze ülnek egymástól, vagy egymáshoz se szólnának, itt logika szakkörön nagyon jól elvannak

(41. sz. interjú, nagyközség, általános iskola, pedagógus, 2019).

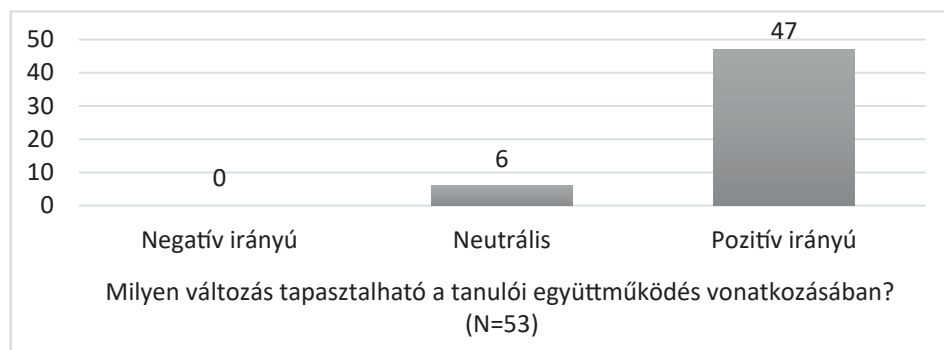
Tényleg a mi osztályunkban én úgy érzem, hogy persze, sűrűdások, konfliktusok vannak, de bármilyen módon kombináljuk a gyerekeket, most már eljutottunk odáig, hogy tudnak együtt dolgozni, párban dolgozni, csapatban

dolgozni, megbirkóznak feladatokkal, el tudják egymás dolgait viselni (34. sz. interjú, város, általános iskola, 2019).

Az Oktatási Hivatal monitorozása során hasonlóan kedvező tapasztalatokat jeleztek vissza a pedagógusok:

6. ÁBRA

A tanulói együttműködésben tapasztalt változások az OH által készített pedagógusinterjúk összegzése alapján



A tanulók együttműködési készségeinek változásáról az OH szakértői óramegfigyelések kedvezőbb képet rajzoltak, mint a tanárok megkérdezésén alapuló adatgyűjtés. A pedagógiai kritériumok alapján megvizsgált 46 DFHT-KIP tanórából 45 esetben megfelelőnek, 1 esetben részben megfelelőnek értékelte a szakértő a tanulók együttműködését és kommunikációját a csoportmunka során. Nem megfelelő értékelést egyetlen DFHT-KIP tanóra sem kapott.

5. TANULÓI VISSZAJELZÉSEK

Az Oktatási Hivatal szakértőinek monitoring jegyzőkönyvei a tanulók fókuszcsoportos megkérdezése alapján is vizsgálták

a Komplex Alapprogram hatásait. A tanulókkal készült interjúk alapján is megfigyelhetők kedvező irányú változások a pedagógus-tanuló viszonyrendszerben. A megkérdezett tanulók jelentős hányada pozitív irányú változásokról számol be azzal kapcsolatban, hogy hogyan alakult egyes komplex alapprogramos foglalkozást tartó pedagógusaikkal való viszonyuk. A válaszokból kirajzolódik, hogy a KAP bevezetése lehetőséget teremtett arra, hogy tanáraikat közelebről megismerjék. A tanulói megszólalások azt is jelezték, hogy a diákok számos pedagógust a korábbinál jobban megkedveltek. A monitoring interjúkban a tanulók kiemelték tanáraik segítőkészségét és az órák felszabadult hangulatát – ezen változásoknak köszönhetően szintén pozitív irányba változott

a pedagógusokról alkotott képük (*Oktatási Hivatal*, 2019b). A pedagógus-tanuló viszony kedvező irányú javulása összefügg az órák hangulatának megváltozásával, hiszen a Komplex Alapprogramban több a játékos foglalkoztatást célzó program-elem. (Mint a korábbiakban jeleztük, a tanulók játéknak élik meg a KAP-foglalkozásokat.) (*Oktatási Hivatal*, 2019f, 2. o.)

A negyedik osztályos tanulók nyelvé-
n a következő módon
fogalmazódtak meg
a tapasztalatok:

„Az osztályfőnököt nagyon szigorú-
nak gondoltuk, de nagyon jó tanár, sza-
badon lehet vele beszélgetni mindenről.”

„Az angoltanárt nagyon megkedvel-
tük, mert régebben sokkal kevesebbet
játszottunk, mostanában sokat játsunk
az órákon.”

„Többet játsunk, beszélgetünk.”

„Javult a kapcsolat azzal a tanárral,
aki kicsit bosszantó volt régebben.” (*ta-
nulói szakértői interjú; Oktatási Hivatal*,
2019f, 2. o.)

Egyes tanulók szerint az, hogy a tanára-
ikról pozitívabb képük alakult ki, összefügg
az alprogrami foglalkozások önkéntesen
választható jellegével, illetve a foglalkozá-
sok nyitottságával – ezeken nincs szükség
fegyelmezésre (*Oktatási Hivatal*, 2019a).

Az egyik szakértői interjújában a tanulók
visszajelzéseire utalnak, hogy a korábban
meglévő érzelmi kötődés az osztály és
pedagógusuk között erősödött (*Oktatási
Hivatal*, 2019d). Az érzelmi kötődés szo-
rosabbá válása feltételezhetően összefügg
a beszélgetőkörök elindulásával. A tanulói
vélemények rámutatnak arra, hogy a gyer-
mekek számára fontos, hogy lehetőségük
legyen pedagógusaikkal beszélgetni.

Igényük van arra, hogy meghallgassák
a mondanivalójukat, problémáikat
(*Oktatási Hivatal*, 2019c).

ÖSSZEZÉS

A Komplex Alapprogram – pedagó-
gus-továbbképzésekkel támogatottan –
újszerű tanulás-szervezési
formákat kínál az általá-
nos iskolák számára. Bár
a program célrendszeré-
nek fókuszában a peda-
gógusok módszertani repertoárjának bővíté-
se áll, mindez a tanulók érdekében történik.
A korai iskolaelhagyás azzal előzhető meg,
ha az iskola vonzó, szerethető, örömszerző
tanulási környezetet kínál a tanulók számá-
ra. A Komplex Alapprogram 2018 szeptem-
beri bevezetését követően gyűjtött adataink
igazolták a program tanulók körében megfi-
gyelhető hasznosulását. Az újszerű tanulás-
szervezési formák legfontosabb eredménye,
hogy a tanulócsoporthoz társas struktúrája
kedvező irányba változott. A tanulók
együttműködőbbé váltak, toleránsabbak
egymás irányában, és azokat a társaikat, aki-
ket korábban a tanulást hátráltató szerepű-
nek láttak, most, az újszerű tanulási helyze-
tekben a csoportmunkát előmozdító, fontos
szereplőnek – társnak – tekintik. A tanulói
státusz-hierarchia fokozatos megváltozása
a program egyik nyilvánvaló erőssége.
Mindeközben – amibe más programelemek
hatása is belejár – a tanulók empatiku-
sabbak, kommunikatívabbak lettek egymás
irányában. A Komplex Alapprogram által
kínált tanulási tartalmak és módszerek
élményszerűbbé tették a foglalkozásokat,
ami a fegyelmezési problémák csökkenése,
a tanulói viselkedés javulása mellett a har-
monikusabb tanár-diák viszony kialakulásá-
ban is megnyilvánult.

nincs szükség fegyelmezésre

A változások összességükben a tanulók iskolatapasztalatának kedvező irányú alakulását mutatják, ami erősíti az iskola oktatási, nevelési és szocializációs képességét a korai iskolaelhagyás megelőzése terén.

(A vizsgálattal kapcsolatos további információk elérhetők itt: Mérés, Értékelés, Minőségügy Munkacsoport; torok.balazs.gyozo@uni-eszterhazy.hu)

IRODALOM

- Csáki, István és Révész, László (szerk., 2018): *A Testmozgásalapú alprogram koncepciója*. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger.
- Hirschné Faragó Tünde és Makláriné Hajas Teréz (2019a): Monorierdei Fekete István Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoportos interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Monorierdő.
- Hirschné Faragó Tünde és Makláriné Hajas Teréz (2019b): Tápióbicskei Földváry Károly Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoportos interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Tápióbicske.
- Juhász Judit és Mihályi Krisztina (2015): A pedagógus kulsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány*, 3. 3. sz., 17–30. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_3_17-30.pdf (2019. 10. 29.)
- K. Nagy Emese (szerk., 2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger.
- K. Nagy Emese és Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban*. Líceum Kiadó, Eger.
- K. Nagy Emese, Révész László és Falus Iván (szerk., 2018): *A Komplex Alapprogram Koncepciója. 1. kiadás*. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger.
- Karászi Csaba és Rákóczi Enikő (2019): Szent Erzsébet Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoportos interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Sárospatak.
- Kaszásné, Tóth Judit; Mészáros-Vásárhelyi, Katalin (2019): Mátyás Király Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoportos interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Hernádkak.
- Kézy Ágnes (2019): Utassy József Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoportos interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Tarnalelesz.
- Komló Csaba és Racsco Réka (szerk., 2018): *A Digitális alapú alprogram koncepciója*. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger.
- Liskó Ilona (2003): *Kudarok a középfokú iskolákban*. Budapest.
- Magyar István, Czövek Andrea és Fazakas Ida (szerk., 2018): *Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciója*. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger.
- Mező Ferenc (szerk., 2018): *A Művészetalapú alprogram koncepciója*. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger.
- Mózes Gáborné (2019): Kernstok Károly Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoportos interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Nyergesújfaló.
- Oláhné Téglási Ilona (szerk., 2018): *A Logikaalapú alprogram koncepciója*. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger.
- Tóthné Nyisztenek Hilda és Makláriné Hajas Teréz (2019): Nagyrédei Szent Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoportos interjúról.

EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Nagyréde.

INTERJÚANYAGOK

- Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés Minőségügy Munkacsoport: 8. sz. interjú, megyei jogú város, általános iskola, 2019. Évzáró mérések – Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés Minőségügy Munkacsoport: 9. sz. interjú, megyei jogú város, általános iskola, pedagógus, 2019. Évzáró mérések – Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés Minőségügy Munkacsoport: 20. sz. interjú, város, általános iskola, pedagógus, 2019. Évzáró mérések – Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés Minőségügy Munkacsoport: 34. sz. interjú, város, általános iskola, 2019. Évzáró mérések – Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés Minőségügy Munkacsoport: 41. sz. interjú, nagyközség, általános iskola, pedagógus, 2019. Évzáró mérések – Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés Minőségügy Munkacsoport: 44. sz. interjú, megyei jogú város, általános iskola, pedagógus, 2019. Évzáró mérések – Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Oktatási Hivatal (2019a): Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés- Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Oktatási Hivatal (2019b): Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés-Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Oktatási Hivatal (2019c): Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés - Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Oktatási Hivatal (2019d): Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés-Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Oktatási Hivatal (2019e): Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés-Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Oktatási Hivatal (2019f): Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés-Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.
- Oktatási Hivatal (2019): Szakértői feljegyzések pedagógussal készített interjúkról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzések- Munkaanyag, MÉMM-dokumentumtár.

Közös fa-rajz. Közösségi alkotás készítése botokból és pólófonalakkból Judith Scott inspirációjára. Alapját az Általános Gyógynevelési Intézet oktatóival készítettük, ehhez kapcsolódtak a diákok. Tovább is épül a jövőben, új résztvevők bevonásával (ELTE BGGYK, 2021)



SZEBÉNYI CSILLA

Belvárosi Tanoda: az egyik legrégebbi és legmodernebb alternatív gimnázium

I. Pedagógiai munka a Belvárosi Tanodában



„Másképp nem tanulhatom meg,
hogy hogy kell élni a szabadsággal,
csak ha szabadságban élek.”

– végzett tanodás diák

Kétrészes cikksorozatunk első részében bemutatjuk a Belvárosi Tanoda működését az alapelvektől a napi pedagógiai gyakorlatig, ahogy azt a Tanoda egyik vezetője látja.¹ A második részben pedig feldolgozzuk azt az eredményességi vizsgálatot, melyet két évvel ezelőtt a Tanoda felkérésére készített egy külső értékelő cég.² A kutatást is vezető szakértő, Szegedi Eszter arra keresi a választ, hogy milyen kulcselemei vannak a Tanoda sikerének. A cikkében megfogalmazott megállapításait és következtetéseit a szerző a korai iskolaelhagyáshoz kapcsolódó ismeretek szélesebb kontextusába ágyazza. Ezt a szöveget az ÚPSZ következő számában közöljük.

A Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium egy kicsi, ingyenes, innovatív iskola Lipótvárosban, Budapest szívében. 1990-ben hozta létre Győrik Edit és csapata olyan fiataloknak, akik otthagyták a középiskolát vagy kiszorultak onnan. Akik nem találták a helyüket a rendszerben, pedig keresték – mindenhol megélve a „nem vagyok elég jó”, az „ide sem tartozom” érzését. A felhalmozott kudarcérzések magukkal hozták a dac és az ellenállás vagy a lemondás, befelé fordulás, bezárkózás, menekülés magatartásformáit. A személyes

történetekben a legfőbb közös szál, hogy a korábbi iskolai kudarcok az önbizalom, az önértékelés súlyos sérülésével jártak.

A „kimaradók”, „lemorzsolódók”, „deviánsok” kifejezésekkel jellemzett fiatalok, serdülők, fiatal felnőttek egy része azonban továbbra sem adja fel. Változni, változtatni akar, ki akar kerülni abból a helyzetből, állapotból, státuszából, amibe belesodródott. Számukra a legfőjtöbb, legdermesztőbb az iskolai végzettség hiánya, hiszen befejezett középfokú tanulmányok nélkül – legyen az gimnáziumi érettség

¹ Szébenyi Csilla 1996 óta a Belvárosi Tanodában tanít magyart és történelmet, illetve mentorál diákokat. Dolgozik a tanári stábben, és 2002 óta igazgatóhelyettesként a vezetői stáb tagja. (A szerk.)

² Az Expanzió Kft. végezte a vizsgálatot.

vagy szakképzettség – nagyon korlátozott lehetőségek maradnak a pályaeépítésre. Olyannyira korlátozottak, hogy a (pálya) választás kifejezés esetükben szinte nem is értelmezhető.

MÁSODIK ESÉLY AZ OKTATÁSBAN

A tankötelezettség megjelenésével a 19. században Európában létrejöttek a tömegiskolák, amelyek feladata a gyermekek és fiatalok oktatása, nevelése. Ennek hatékony megvalósítására az azonos korúak azonos tartalmú, azonos módú, nagycsoportos (30 fő körüli) tanításának rendszere alakult ki szerte a világon. Ez a struktúra valóban hatékony, hiszen még ma is a társadalom többségének képzettséget biztosít. Azonban mindig akadnak olyan fiatalok, akik számára különböző okok miatt nem működik a tömegiskola. Ők többszöri próbálkozás után végül kihullanak az iskolarendszerből, így azonban, képzettség, végzettség nélkül a munkaerőpiacon nagyon kiszolgáltatottak. Gazdasági konjunktúra idején könnyebben boldogulnak, visszaesés, vagy különösen válság idején azonban ők az elsők, akik egzisztenciájukat veszítik. Ez mind számukra, mind a társadalom számára nyomasztó teher. Belátható, hogy minél tovább marad valaki az iskolarendszerben, és minél inkább fejlődnek a kulcskompetenciái, annál könnyebben alkalmazkodik a munkaerőpiac változásához. Érdemes tehát egyrészt a fiatalokat a kulcskompetenciák elmélyüléséig az iskolarendszerben tartani, másrészt a kimaradásuk ellenére továbbra is tanulni vágyóknak újabb, hatékony képzési lehetőséget biztosítani. Második esély iskolaként ez utóbbira

tesz kísérletet Budapesten a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium.

Ez az iskola 1990-ben pontosan azzal a céllal jött létre, hogy a középiskolából kimaradó, kallódó vagy ezek veszélyének kitett fiatalok számára esélyt teremtsen a gimnázium elvégzésére, az *érettségi megszerzésére*, szem előtt tartva, hogy egy serdülőkorú fiatal számára az iskolából való kimaradás nagyon komoly megrázkódtatás. Még akkor is, ha ő hagyja ott az iskoláját, ha látszólag magát hozza ilyen helyzetbe. Alapjaiban változik meg és fordul teljesen új irányba az élete: elveszíti a kereteket, a kapcsolódásokat, az egész rendszert, ami addig meghatározta az életét.

A tinédzseres életkorukból fakadóan is a nagy változás, és ezért a bizonytalanság állapotában vannak. A gyermeki és a felnőtt lét közti átmeneti időszak éveket jelent, és nem mindenkinek egyformán alakul. Meghatározó folyamatok zajlanak ekkor – a vélemény, világkép, értékrend, identitás, énkép formálódása, artikulálása; a felelősségvállalás, a személyiség megmértetése; a jövőkép alakulása – amelyekben a kortárs közösség, az új impulzusok, a környezet visszajelzései nagy szerepet kapnak. Ezért kikerülni a mindennapos iskolába járásból, az értelmes feladatokból, a működő kortárs kapcsolatokból könnyen

akkor is, ha ő hagyja ott az iskoláját, ha látszólag magát hozza ilyen helyzetbe

a talajvesztés állapotát eredményezi. Ez még akkor is így van, ha a fiatal nem érezte jól magát az iskolájában, ha lázad ellene, ha súlyosan szorong, ha folyton megbetegszik, ha maga hagyja ott, vagy csak egyszerűen nem jár be, és valamilyen módon kimarad. Talán átmenetileg könnyebbnek érzi az életét, hogy megszabadult a mindennapos nyomasztó, szorongató légkörtől, kapcsolatoktól, feladatoktól, hosszú távon azonban súlyos problémák bontakoznak ki.

Beszűkülés, elmagányosodás, céltalanság, depresszió, és ezekkel a tanulási motiváció végleges elvesztésének veszélye fenyeget.

Akik ezt megérik, és korábbi kudarcaik ellenére tanulni szeretnének, akik változnának, az életüket újra iskolai-közöségi mederbe terelnék, és hosszú távon a tanulással szeretnének boldogulni, azokat várja a Belvárosi Tanoda. Tudni kell azonban, hogy azok, akik a Tanodát végül megtalálják, többségükben sokszor, kitartóan próbálkoztak újabb és újabb iskolákkal, de csak a kudarcaik száma nőtt – és a lehetőségeik száma csökkent. Ebben a kereső folyamatban ugyanis újra és újra kiderül, hogy számukra a hagyományos rendszer nem jelent megoldást. Nem érdemes tehát ugyanazzal, ugyanolyanul próbálkozni: a tanulást-tanítást a sikeresség érdekében más alapokra érdemes helyezni. Erre egy lehetséges megoldás a mi iskolánk 1990 óta működő rendszere. Az itt következőkben bemutatott alapelvek és az abból következő alapstruktúra nem változtak, a részleteket pedig folyamatosan a hozzánk járó fiatalok igényeihez, illetve a változó világ elvárásaihoz alakítjuk.

KIK A DIÁKJAINK?

Diákjaink sokfélék; nagyon különböző családi, szociális háttérrel, életelözménnyel, problémával, iskolai pályafutással érkeznek hozzánk.

Egy részük látszólag nehezen kezelhető kamasz, akik társaiknál intenzívebben élik meg a kamaszkorukat. Ez sokszor nem is őket, hanem a környezetüket, tanáraikat vagy családjukat zavarja. Kilógnak a sorból, mert nem felelnek meg azoknak

az elvárásoknak, amiket a körülöttük lévő felnőttek közvetítenek. Erre a diszszonanciára kisebb-nagyobb lázadással, vagy egyszerűen passzivitással reagálnak. Mindez olykor a teljesítményükben is megnyilvánul, máskor csak a magatartásukkal

válnak az iskolában nem kívánatos személlyé.

Egy részük állami gondozásban nő fel, vagy éveket tölt el a gyermekvédelem rendszerében.

Sokuk utógondozottként

próbálja elvégezni a gimnáziumot. Ők az iskola, a tanulás mellett többnyire dolgozni is kénytelenek. Hátrányaik szembetűnőek, és sokszor legyőzhetetlennek látszanak. A család hiánya vagy a bántalmazó, elhanyagoló családi háttér mind készségeikben, mind tudásukban elmaradásokat, pszichés, önértékelési és kommunikációs problémákat okoz. Sokukban ott van a kitörés vágya, de a tanulási motiváció évekig való fenntartása és a megélhetés kényszere extra kihívás számukra.

Egy részük szorongó, helyét sehol nem találó fiatal, akik az eddigi életükben és korábbi iskoláikban átélt kudarcok, traumák miatt szociális és tanulási nehézségekkel, valamint önértékelési gondokkal küszködnek. Ezek olykor pszichés betegségként jelentkeznek: bipoláris tünetek, borderline személyiségzavar, kényszerbetegség, evészavarok.

Vannak közöttük, akik különböző függőségekbe süllyednek, és ezáltal évek maradnak ki tinédzser korukból. Ez a tevékenységek, a gondolkodás, az érdeklődés, a társas kapcsolatok, az egész világuk beszűkülésével, valamint sok esetben egészségkárosodással is jár.

Egy részük főképp az átlagtól markánsan eltérő világképe, életszemlélete vagy egyéb mássága miatt illeszkedik nehezen az iskolarendszerbe. Sokan bátran

nem érdemes tehát
ugyanazzal, ugyanolyanul
próbálkozni

fogalmazznak meg és hangoztatnak önálló véleményt, állnak ki magukért vagy a társaikért, és ezzel gyakran keverednek konfliktusba az iskolában.

Vannak, akik olyan nehéz élethelyzetbe keverednek (pl. súlyos betegség, váratlan családfenntartóvá válás, hajléktalanná válás, állami gondozásba kerülés), amiben átmenetileg komplex segítségre van szükségük.

MILYEN ISKOLÁRA VAN SZÜKSÉGÜK?

A hozzánk érkezőknek olyan iskolát igyekszünk működtetni, ahol jó lenni és örömet tanulni. Ahol megélhető, hogy önmagam lehetek, hatásom van az életem és a környezetem alakulására, hogy dolgom van a világban. Ahol elfogadó, támogató, inspiráló közösségben és nyugalmas ritmusban élhetjük a mindennapjainkat. Ahol emberi légkör van, őszinte, építő kommunikáció zajlik, ahol lehet hibázni, bátran próbálkozni, ahol építkezni tudunk a sikereinkből és tanulni a hibáinkból. Ahol jogosak, felvállalhatók és megértésre találnak az érzések. Ahol lehetőség van kitörni a kiszolgáltatottság és kilátástalanság érzéséből, mert átlátható keretek vesznek körül, amiben magunk irányíthatjuk az életünk itt zajló folyamatait. Ahol a jövő reménytelivé válik.

A hozzánk forduló fiatalokat a belépés pillanatától a saját életükben kompetens személyeknek tekintjük. Abból indulunk ki, amit mondanak, amit célként megfogalmazznak. Abból, hogy tudják, mit szeretnének és mire van szükségük. Hogy némi segítséggel képessé válnak önirányító módon a céljukhoz eljutni. Hogy megfelelő keretek között képesek felelősséget vállalni

önmagukért, tetteikért. Hogy támogató emberi közegben képessé válnak önmagukra tekinteni és változni, fejlődni.

A cél, amit a fiatalok megfogalmazznak, az érettségi – és ehhez a tanuláson, a gimnázium elvégzésén keresztül vezet az út. Ez az út azonban nem egyetlen

és kizárólagos. Lehet új utakat találni, új ösvényeket taposni. Ez talán fásasztóbbnak, nehezebbnek tűnik, de van, akinek csak ez járható. Van, akinek szüksége van arra a küzdelemre, amivel átverekedi magát az oktatási rendszer bozótosán. Fontos kiindulópontunk, hogy a fiataloknak maguknak kell megtalálniuk a saját útjukat, mert azt tapasztaljuk, hogy mindenki csak a maga útját járva lehet sikeres, és minden út más. Ebben az útkeresésben mi segítjük, kísérőként támogatjuk őket. Magunkat segítőknek, kísérőknek, facilitátornak identifikáljuk, nem pedig irányító, előíró, döntő, értékelő szerepű vezetőnek. Minden, a diákokat érintő ügyet velük együtt, közösen intézünk, beszélünk meg. Ahhoz nyújtunk iskolai keretet és abban támogatjuk őket, hogy a saját életüket maguk irányítsák.

A Belvárosi Tanoda egyetlen dologban hasonlít egy átlagos gimnáziumhoz. Abban, hogy a képzés végén a diákok gimnáziumi érettségit tesznek. Mindenben egyébben más, például:

- nincsenek évfolyamok,
- nincsenek osztályok,
- nincs osztályfőnök,
- nincsenek 45 perces órák,
- nincsenek tantermek, tanári szoba,
- nincs napi feleltetés, dolgozat, röpdolgozat, házi feladat,
- nincs hierarchikus tanár-diák viszony,
- nincs hierarchikus döntési, vezetési struktúra.

ahol építkezni tudunk
a sikereinkből és tanulni
a hibáinkból

Általános tapasztalataink szerint ezek a – nálunk nem található – berendezkedések adják egy iskola kereteit. Ha ezek nincsenek, akkor mitől iskola egy iskola? Lehet-e egyáltalán iskola az az intézmény, ahol mindezek nincsenek? El lehet-e juttatni a fiatalokat a megszokottól eltérő keretek között, a megszokottól eltérő módon, a megszokottól eltérő rendszerben is az érettségihez? Igen. A Belvárosi Tanoda Gimnázium is egy jól meghatározott, leírt rendszerben működik, amely minden részletében átgondolt, a hozánk járó fiatalok igényeit szem előtt tartva egymáshoz szervesen kapcsolódó elemekből épül fel. Az alábbiakban ezt a rendszert mutatom be.

SZEMÉLYRE SZABOTT TANULÁSI PROGRAM

Nincsenek évfolyamok. Helyette minden diák számára, vele közösen személyre szabott tanulási programot alakítunk ki. Így tehát nem az életkor, hanem a személyes szükségletek alakítják a tanulási szinteket. Az iskolába való bekerüléskor a diákokkal alapszerződésükben rögzítjük a tanulási programjuk legfontosabb kereteit. Mikorra tervezi az érettségit, melyek a választott tantárgyai és mik a hiányok? Közép- és rövid távú célokat tűzünk ki és rögzítünk.

A középtávú cél az elkövetkező kb. három hónapra vonatkozik. Ez határozza meg, hogy a diák milyen tanulócsoportban kezd a tanulást, és hogyan ütemezzük az előrehaladását. Mely tantárgyakból hány vizsgát tervez, kikkel szeretne tanulni? A rövid távú célját szolgálja az órákinálattól közösen összeállított órarendje.

Amiből lehet, választhat. Például hogy melyik tanárral szeretne tanulni vagy melyik irodalom kurzus érdekli jobban, milyen témájú projektbe kapcsolódik be? Művészet, társadalom- és önismeret, természettudomány? Ez adja a keretét és részben a tartalmát a következő kb. három hónap heti- és napirendjének. Hetente átbeszéljük mindenkivel, hogy érzi magát személyesen és a tanulásban, hogy működik az órarend, a csoport, tud-e figyelni, tanulni, aktuálisan milyen segítségre lenne szüksége? A tanulmányi időszak végén közösen értékeljük a haladását, a helyét a csoportban, a tervek alakulását. Ha szükséges, módosítjuk a csoportot, az ütemezést, alakítjuk az óraszámot, esetleg egyéni tanulást, fejlesztést iktatunk be. Mindezek alapján készítjük el a diákok következő harmadévre vonatkozó egyéni, új órarendjét; vagyis mindezt egy tanév során háromszor tesszük meg. Tanév végén rátekintünk az egész éves – vagy adott esetben több éves – folyamatra, és ennek tükrében újragondoljuk a diák tanulási programját. Ha indokolt, módosíthatjuk az alapszerződést is.

A személyre szabott tanulási program haszna, hogy

- minden diák saját képességeinek, szükségleteinek, lehetőségeinek, érdeklődésének megfelelő módon és ütemben haladhat;
- hangsúlyosabban lehet megélni a sikereket;
- könnyebb fenntartani a motivációt;
- átélhető az önirányítás, a saját tanulási folyamat irányítása, a felelősségvállalás élménye;
- a korosztályok teljes keveredése szélesebb világszemléletet és sokoldalúbb tanulást eredményez.

a megszokottól eltérő keretek között, a megszokottól eltérő módon, a megszokottól eltérő rendszerben

M. két éve motiválatlanság, bezárkózás, elmagányosodás miatt 9. év végén kimaradt az iskolájából. Amikor hozzánk érkezett, nagyon bizonytalan volt a saját tudásában, képességeiben. Elvesztette a kapcsolatot az iskolával, a tanulással és a társaival. Három évre kötöttük meg az alapszerződést.

Néhány hét után

a mentorának felvetette, hogy megpróbálna több jegyet is szerezni, gyorsabban haladni, és ha ez jól megy, két év múlva érettségizni. Úgy érzi, menne. Megállapodtak az érintett tanárokkal, és ennek megfelelően módosítottuk a harmadéves szerződését. M. lelkes, motiválják a feladatok, a cél és a lehetőség, hogy behozhat valamennyit a lemaradásából. Minden vizsgáját, a plusz vállalásokat is kiválóan teljesítette. A vizsgaidőszak végén közösen értékeltük a harmadévet. M. másik csoportba került, módosítottuk az alapszerződését három évről két évre. Lassan feloldódik társaival is, egyre többekhez kapcsolódik. Mostanában arról beszél, hogy továbbtanulna, talán egyetemre menne. Tudása, képességei egyébként abszolút indokolják ezt, de M. eddig nemigen mert ilyesmire gondolni.

továbbtanulna, talán
egyetemre menne

a diákok haladásához alkalmazkodva. A csoportok a tananyagot nem évfolyami bontásban dolgozzák fel, hanem tematikus kurzusok keretében. A kurzusok tananyagát a pedagógiai program írja le, de a konkrét tartalmat minden harmadév elején a tanár az adott csoporthoz igazítja. Egy kurzus mind óraszámát, mind tartalmát tekintve

egy félévnek felel meg, ezért sikeres elvégzésük után a diákok félévi vagy évvégi osztályzatot kapnak. A diákok a kurzusok elvégzésével haladnak

előre saját tanulmányi programjuk megvalósításában, amíg el nem jutnak az érettségig. Az előírt számú és tartalmú kurzus elvégzése feltétele az érettséginek. A csoportok létszáma az igényekhez igazodik, előfordulhat 2, 5, 10 és 25 fős is.

A hagyományos tantárgyi megközelítés mellett nagy hangsúlyt kap a probléma-alapú tanulás. Bizonyos témákat úgy dolgozunk fel, hogy egy-egy problémát vagy kérdést állítunk a középpontba, és projekt módszerrel keressük a lehetséges válaszokat, megoldásokat. Ez a diákok számára lehetőséget ad a felfedezésre, kutatásra, egyéni elmélyült munkára és a különböző szintű kollaborálásra. 10-12 hétnyi munkálkodás után az egyéni és kiscsoportos munkákat egy produktummá összedolgozva, az egész iskola előtt mutatja be a csoport a munkája eredményét.

TANULÓCSOPORTOK, KURZUSRENDSZER, KREDITRENDSZER

Nincsenek osztályok. A diákok tanulási programjuk és aktuális élethelyzetük alapján az éppen megfelelő szintű tanulócsoportban tanulnak. A csoportok összetétele harmadévente változhat, rugalmasan

A tananyagot tematikus kurzusokban rendezzük el. Irodalomból például nem kronologikusan építkezünk, hanem egy-egy téma köré szervezzük az irodalmi műveket. Pl. Motívumok vándorlása (kert, sziget, család stb.) és a szerelem mint ihletforrás az irodalomban vagy Ember, világ, haza: az ember helye a világban; a haza, a nemzet, a nép fogalmának megjelenése

az irodalomban. Egymás mellé kerülnek különböző korok művei, nagy hangsúlyt kap a kortárs irodalom. A tematika jól alakítható a diákok érdeklődéséhez. Szeretik az irodalom órákat, szívesen olvasnak, és többen írnak is.

SEGÍTŐPÁR-RENDSZER, MENTORÁLÁS

Nincs osztályfőnök. A diák személyes és tanulmányi ügyeit a segítő párja, mentora intézi. A segítő párjukat a diákok a tanári csapatból maguk választják az iskolába való bekerülésük után néhány héttel. Így a diáknak az a személy lesz a személyes kísérője az iskolai pályafutása alatt, akiben legjobban megbízik, akitől leginkább el tud fogadni segítséget. A segítő pár túl azon, hogy a tanügyi adminisztrációt végzi és a tanulmányi ügyeket figyelemmel kíséri, a diákot minden egyéb személyes dolgában is, amiben ő maga igényli, segíti. Ez a tevékenység széleskörű, sok mindenre kiterjed, illetve a fiatal igényei szerint kiterjedhet. A diák és segítője biztosan együtt készítik el és alakítják előbbi tanulmányi programját. A tanulmányi időszakok elején együtt írják meg az órarendet, a vizsgaidőszakok előtt a vizsgák beosztását. Az időszak végén közösen értékelik a folyamatot és az eredményeket. Átbeszélnek a sikereket és a nehézségeket, azok lehetséges okait. Mindezek tükrében, ha kell, módosítják a tanulmányi programot és elkészítik a következő órarendet. Áttekintik a szükséges és lehetséges segítség forrásait. Mindezeket túl a segítő pár a fiatal igényeinek megfelelően heti, vagy akár időszakonként napi

rendszeres beszélgetések során segíti őt személyes, tanuláson kívüli, de arra hatással lévő dolgaiban. Lehetnek ezek életvezetési, lelki, szociális nehézségek, a társas kapcsolatok problémái, szülőkkal, kortársakkal való konfliktus, az életében bármilyen elakadás vagy annak érzése. A beszélgetések és az egész diák–segítő páros kapcsolat célja a fiatal önismeretének fejlesztése, reális énképének alakítása, működésmódjának megismerése. Ha szükséges, a mentor külső segítség (pl. szociális, jogi, orvosi, lelki, egyéb) keresését kezdeményezi.

A segítő pár feladata továbbá az információáramoltatás a diák és a stáb között. Ennek célja egyrészt az, hogy a stáb (a segítő tanárok, mentorok csapata) ismerje a diák aktuális élethelyzetét, és azokat a problémákat, amikkel éppen küzd, hogy mindenki a maga módján, a maga eszközével segíteni tudja őt. Ugyanakkor ennek a berendezkedésnek célja az is, hogy a mentor támogatást kaphasson a stáb részéről, azaz hogy ebben a sokszor megterhelő munkában ne legyen egyedül. A diákok segítői munkájukat így a stáb kontrolljával végezhetik. Az is célja továbbá mindennek, hogy a diák ismerje a stáb, a többi tanár álláspontját az őt érintő kérdésekről. Gyakran kerül sor közös beszélgetésre a stáb és a diák között. Ez lehetőséget ad más szintű, sokszempontú visszajelzésre, közös stratégia alkotásra, és a diák számára annak megélésére,

akiben legjobban megbízik,
akitől leginkább el tud
fogadni segítséget

hogy nem elszigetelten, egyedül kell végigküzdeni az iskolát, hanem egy egész támogató csapat segítségére számíthat.

A segítő pár attitűdjét az odafordulás,

elfogadás, bizalom, türelem jellemzi, ami segít a fiataloknak önmaguk felvállalásában, kibontakoztatásában, a változásban, fejlődésben.

K. két iskolába járt korábban, mielőtt hozzánk került az érettségi csoportba. Lelkesen, aktívan kezdte a tanévet. A projekteknek, közös tanulásnak hamar motorja lett. Kiderült, hogy ügyes, okos, sok területen járatos, alap-
pal készül emelt szintű érettségire. A vizsgaidőszak közeledtével azonban egyre inkább bezárkózott, szorongott, ahogyan előző iskoláiban is. Nagyon félt, hogy ezt az iskolát sem tudja majd befejezni. Mentorával napi beszélgetések, biztatás, megerősítés, sok apró sikerélmény eredményeként K. levizgázott. A tervezett egy évből kettő lett, nagy hullámhegyekkel a szorgalmi időszakokban és mély völgyekkel a vizsgák közeledtével. K. szoros, bizalmas kapcsolatban volt mentorával. Együtt tárták fel K. családi viszonyainak mérgező, blokkoló hatását. Az ő segítségével és támogatásával tudott elköltözni, saját lábra állni, és nekifutni a vizsgáknak. Elhitte magáról, hogy képes leérettségizni, és ez meg is történt. Most emelt szintű érettségi-re és egyetemre készül.

lassan, ráérősen, egymásra
figyelve, egymáshoz
kapcsolódva

változáshoz idő, figyelem és türelem kell. A figyelemhez és a türelemhez megint csak idő kell. Ezért olyan időbeosztással élünk, ami mindezt támogatja. A reggeli mozgás – jóga, pingpong – után, az első tanítási órák előtt diákok, kollégák közös kávézással, reggelivel, beszélgetéssel hangolódunk a napra. Kötetlenül, lassan, ráérősen, egymásra figyelve, egymáshoz kapcsolódva készülünk a közös tanulásra. A tanulás 90 perces blokkokban zajlik. A blokkok 9, 11, 13, 15 órakor kezdődnek. Szünetet a csoport megállapodás szerint tart az aktuális téma, a munka intenzitása és saját szükségletük alapján. Fél egy és egy között egy hosszabb szünet ad lehetőséget az ebédelésre.

Ez az időbeosztás különösen alkalmas a problémaalapú tanulásra. Bár a projektmunka elkészítésére az egész harmadév rendelkezésre áll, ezek az órák jól hasznosíthatók mind az egyéni, mind a csoportfeladatban való haladásra, valamint lehetőséget adnak a csoportvezetőknek a diákok támogatására, a köztes értékelésre.

Az óráközi szüneteket diákok, tanárok közösen töltjük el beszélgetéssel, kávézással, evéssel. Az órakezdést nem jelzi csengő, a csoport egy része a teremben ül, mások kint vannak. A tanár körbejár, szól, hogy elkezdene az órát, invitálja a diákokat. A csoportok 5-10 perc alatt összerendeződnek, és elkezdődik az óra. Hagyjuk, hogy mindenki megérkezzen fizikailag, lélekben és figyelemben is. Van, akinek ehhez néhány percre van szüksége, van, akinek hetekre, hónapokra, akár évekre is. Előbb-utóbb mindenki megérkezik, és végre kezdődhet a tanulás.

VAN IDŐ

Nincsenek 45 perces órák. Az idő strukturalásakor mind a napok, mind a tanév egésze során a stressz csökkentésére, a nyugalmas, elmélyült munka lehetőségének megteremtésére törekszünk. Iskolánk egyik mottója egy kollégánk intése: „*Ne siessünk, ne kapkodjunk, mert egyáltalán nem biztos, hogy jó irányba megyünk!*”. Annyi időnk van, amennyit adunk magunknak és egymásnak. A munkához, tanuláshoz,

A diákok többsége naponta 9–15 óráig három tantárgyi blokkon vesz részt, ami koncentráció és elmélyülés szempontjából hatékony. Néhány emelt szintű óra még 15 óra után kezdődik, ez azonban már kevesebbet érint.

A tanévet három tanulmányi időszakra bontjuk, ezek 10-12 hét szorgalmi és 2-3 hét vizsgaidőszakból állnak. A szorgalmi időszak végét egy iskolanap zárja (az őszi a Lipót-nap, a téli a szalagavató, a tavaszi a ballagás), ahol a projektek eredményeit mutatják be a diákok. Ez a nap mindannyiunknak ünnep, azoknak is, akik prezentálnak és azoknak is, akik nézik, hallgatják, tapsolják. Az ezt követő héten kezdődik a vizsgaidőszak, ahol tantárgytól, kurzustól függően írásbeli és/vagy szóbeli vizsgákon szerezhetik meg féléves és év végi osztályzataikat a diákok. A vizsgaidőszak egy értékelő nappal zárul, ahol a diák a stábbal vagy a mentorával közösen értékeli az elmúlt időszakot és tervezi meg a következőt. Ekkor születik meg az új időszak órarendje is.

Évente általában két kirándulást – ősszel két naposat, tavasszal egy naposat – szervezünk, ami a kötetlen együttlétre, közös főzésre, közös kalandok átélésére ad lehetőséget.

KÖZÖSSÉGI, SOKOLDALÚ TÉR- ÉS ESZKÖZHASZNÁLAT

Nincsenek tantermek, nincs tanári szoba. Minden teret diákok, tanárok közösen és többfunkciósan, sokoldalúan használunk. Ennek kis részben oka az iskola adottsága (300 m² alapterületen működünk egy belvárosi bérház földszintjén; a helyiségeink

nem tantermek céljára lettek kialakítva, de tanulásra is alkalmasak), nagyobb részben azonban az, hogy így élhető át a közösségi létünk, az iskolánk egészére jellemző partneri szemlélet és családiaság. Minden lehetséges teret minden lehetséges funkcióra kihasználunk, és egyetlen olyan helyiség sincs – a mosdókat és az irodákat is beleértve –, amit nem a diákokkal közösen veszünk igénybe. Sehol senki nem élvez

elsőbbséget, kölcsönösen elfogadjuk egymás szükségleteit. A tanuláshoz minden teremben van projektor, lappal, számítógépterem kívül 20-25 laptop áll a diákok rendelkezésére, melyeket a tanórákon, illetve önálló feladataik megoldásához az iskolában használhatnak.

diákok, tanárok dobozaikkal,
evőeszközökkel,
szendvicsekkel, kiflijükkel,
kólájukkal

A könyvtárban reggel az asztalok a terem szélére tolva, egymásra rakva, középen nagy tér. Jóga van. Kilenc óra előtt néhány perccel a lávalámpát le-, a villanyt felkapcsoljuk, a diákok felszedik a matracokat, párnákat, szőnyeget, szellőztetnek, és átrendezik a terem tanuláshoz. Ebbe már a tanárral együtt az órára érkezők is bekapcsolódnak. Kinyílik a laptop, felvillan a projektor fénye, a szekrényből előkerülnek a szöveggyűjtemények, térképek, függvényábrák, lassan mindenki megérkezik, és kezdődik az óra.

Fél egy után pár perccel a kávézó nevű terem csukott ajtaja előtt kisebb tömeg verődik össze. Diákok, tanárok dobozaikkal, evőeszközökkel, szendvicsekkel, kiflijükkel, kólájukkal türelmetlenül toporognak, hogy véget érjen az óra, és nyíljon már ki végre az ajtó. Ebédidő, és a terem átváltozik ebédlővé. A nagy asztalt körbeüljük, sorban

megmelegítjük a mikróban az ebédünket, van, aki tányért, evőeszközt vesz elő a főkből, és oldott, kötetlen csevegés közben ebédelünk.

Aki végzett, átadja

a helyét másnak.

Akinek nem jut hely, az előtéri asztalok mellett falatozik. Sajnos

a mosogató – bár kettő

is van – már nem olyan népszerű hely, mint a mikró, nincs előttük akkora

sor. Örök küzdelem, hogy „mosogassatok el magatok után!!!!”.

az egész iskola diáksága és tanárai előtt prezentálják a munkájukat

Sokféle visszajelzéssel segítjük, hogy a diákok minél pontosabb képet kapjanak aktuális tudásukról és tanulási folyamatuk-

ról. A diákok tanulási folyamatának, munkájának, tudásának, teljesítményének szummatív értékelése a szorgalmi időszakot követő 2-3 hetes vizsgaidőszakban

történik. A harmadévek elején az adott kurzus leírása tartalmazza, hogy a végén milyen módon történik az értékelés. A kurzusok egy része, főként az érettségi tárgyakból, vizsgával zárul. Igyekszünk ezeket az érettségi vizsgákhoz hasonló módon megszervezni, lebonyolítani, hogy a diákoknak minél több lehetőségük legyen a vizsgaszituáció gyakorlására is. A kurzus során a tanulás mellett célzottan készülünk a vizsgára is. Gyakoroljuk az önálló feladatmegoldást, esszéírást, tételkidolgozást, feleletvázlat készítését, vagy akár a felelést is.

Bizonyos esetekben az értékelés alapja a kurzus során készített portfólió. Ilyenkor a folyamatos munkát értékeljük. A probléma alapú kurzusok projektbemutatóval zárulnak, ahol a diákok az egész iskola diáksága és tanárai előtt prezentálják a kurzus során készített munkájukat. A projektmunka értékelése több elemből áll össze. Értékeli a produktumot a közönség, minden résztvevő diák értékeli a saját munkáját és munkafolyamatát, a csoporttársak az együttműködést, és végül a projektvezető tanárok is – egyénileg és csoportosan – visszajelzést adnak. Ezen elemek megfelelő arányából alakul ki végül a kurzus eredménye. Mindent százalékos formában értékelünk, mert ez pontosabb visszajelzést ad a tudásról, teljesítményről, mint az öt fokú skála. A százalékot a bizonyítvány íráskor a tanügyi szoftver osztályzattá váltja. Iskolánkban nincs elégtelen, nem lehet tehát megbukni. A sikeres vizsgához

ÖSSZETETT ÉRTÉKELÉSI RENDSZER

Nincs napi feleltetés, dolgozat, röpdolgozat, házi feladat. Összetett értékelési rendszert működtetünk, amelyben mind a formatív, mind a szummatív értékelés szerepet kap. Fejlesztő értékelés részben a mindennapokban zajlik, főként a tanórákon, részben a harmadévet záró értékelő beszélgetésen. A szorgalmi időszakban a tanórákat közös tanulásra szánjuk. A kurzus tananyagát igyekszünk a csoporttal változatos tanulás-szervezési és tanulásmódszertani módokon 10-12 hét alatt feldolgozni. A tanulás hangsúlyosan az órákon zajlik, nem jellemző a házi feladat. Előfordul, hogy adunk az órán kívül elvégzendő feladatot, a vizsgákra is otthon készülnek a diákok, és nagy jelentőséget tulajdonítunk az önálló tanulásnak, feladatvégzésnek, gyakorlásnak. Mindennek nem a hagyományos értelemben vett házi feladat ad keretet; az iskolán kívüli tanulást lehetőségként kínáljuk, ami által a fiatalok megtapasztalják: az otthoni gyakorlás, tanulás magabiztosabbá és sikeresebbé tesz. Ezért, és nem a házi feladat kötelezőségéért érdemes megcsinálni.

40%-ot kell teljesíteni. Ha nem sikerül, lehet újra próbálni a személyre szabott tanulmányi program keretein belül.

Mindhárom vizsgaidőszakot egy értékelő nappal zárjuk, ahol, szintén a fejlesztő értékelés szellemében, a diákkal közösen visszatekintünk az elmúlt időszakra. Ez többnyire segítő párjával, de olykor az egész stábbal közösen történik. A beszélgetés mindig önértékeléssel kezdődik, ami kiterjed a tanuláson, tanulmányi eredményeken kívül sok minden egyébire is. Részvétel, jelenlét, aktivitás, koncentráció az órákon, a tanulásban, a közösségben, önállóság, önirányítás érzése, életvezetés alakítása. Hogyan látja a fiatal magát, korábbi tervei megvalósítását? Mit lát sikernek, sikertelenségnek, mik lehetnek azok okai? Miben jó, mik a gyengeségek, hogy lehetne ezekben erősödni? Mit érez nehézségnek, miben szeretne fejlődni? Mik a jelenlegi tervei? Ki, mit tud mindezekért tenni?

Mi a teendője neki, mi a tanár párjának, mi a stábnak? A beszélgetés során a mi szerepünk az, hogy kérdéseinkkel, reflexióinkkal segítsük a fiatal gondolkodását önmagáról. Segítsük abban, hogy árnyalja az énképét, jobban rálásson saját működésére, a megfogalmazással, kimondással tudatosítsa vágyait, szükségleteit, céljait és belső motivációit. A beszélgetések során mindig a pozitív irányba, a tervek, a teendők, a változás irányába mozdulunk el. Azt közvetítjük, hogy ő a kompetens a saját életében, ezért neki is kell irányítania azt. Ez felelősséggel és következményekkel jár. Nagyon fontosnak gondoljuk, hogy a hibáinkból tudunk tanulni, a sikereink pedig erősítenek, táplálnak minket. Mindkettőre nagy szükségünk van, kölcsönösen támogatják egymást, így jutunk előre, így fejlődünk. Ha valamelyikről nem veszünk

tudomást, vagy valamelyiket túlhangsúlyozzuk, megrekedünk az életünkben. Éppen ezért sokszor és szívesen dicsérünk, és természetes, hogy lehet hibázni. Nem baj, hogy hibázunk, ha tanulunk belőle, ha igyekszünk kiküszöbölni, javítani, jóvá tenni. Ha azonban nem veszünk róla tudomást, vagy a hibázástól való félelmünkben inkább nem cselekszünk, akkor nem fejlődünk.

Mindezek mellett a fiatalok személyiségének alakulásában, fejlődésében legalább ilyen nagy jelentősége van a kortárs közösségnek. Az egymásnak adott napi apróbb-nagyobb visszajelzések is tükröként működnek. Figyelünk arra, hogy az így adott-kapott jelzések a fiatalok számára fogadhatóak, építőek legyenek. Jelenléttel, figyelemmel, saját kommunikációnk példájával, ha kell, mediálással segítjük ezek pozitív alakulását, mert nagy erő rejlik bennük.

ha tanulunk belőle, ha igyekszünk kiküszöbölni, javítani, jóvá tenni

T. nagyon impulzív személyiség. Nehezebbé esik csöndben maradni, nyugodtan figyelni. Mindenre azonnal reagál, véleményét hangosan, sokszor mások szavába vágva mondja el. Sokszor késve érkezik az órára, és nem tud észrevétlenül helyet foglalni. A tanárok kérésére, visszajelzésére mindig bocsánatot kér, és megígéri, figyelni fog magára, de ezt nehezen tartja be. Diáktársai egy ideig viselik, hiszen annyi mindenkinek vannak furcsaságai, nekik is, amit pedig mások viselnek. De egyre többen és többen morognak T.-re, egyre több a beszólás, vita, veszekedés. Egyik ilyen helyzetben a tanár megállítja az órát, és nyílttá teszi a konfliktust. Mediálja a beszélgetést a mindenki számára elfogadható elmozdulás felé. Megállapodás születik

a csoportban az együttműködésről, a viselkedésről, késésről, egymás tiszteletben tartásának módjáról. Mindez nem T.-re van kihegyezve, hanem mindenkire vonatkozik. Ezután T.-vel mentora is beszélget a helyzetről, annak megéléséről és önmaga megéléséről. Mit lehetne, kellene másképp csinálni és hogyan, illetve a mentora mit tud tenni, hogyan tudja őt segíteni. T. elkezd magára nagyon tudatosan figyelni. Sokkal körültekintőbb, fegyelmezettebb. Néhány hét alatt nagyon jelentős a változás, amit tanárain kívül társai is észrevesznek, és ők is örömmel, pozitívan visszajeleznek. Mentora is újra beszélget T.-vel. T. tanulmányi eredményei is látványosan javulnak. A harmadév végi értékelő beszélgetésen visszatekintenek az egész folyamatra, és T. megerősödik abban, hogy jó úton kezd járni.

A jobbra, a jóra törekvés áll értékszemléletünk középpontjában. Van bizalmunk és türelmünk a fiatalok iránt, hogy előbb-utóbb elmozdulnak a remélt irányba, és ez nekik is erőt adhat. A fiatalokat a stabilizálódásban, az önirányítás erősítésében, az esetleges sodródás megszüntetésében tudjuk támogatni. Abban kapnak segítséget, hogy konkrét napi szinten tudjanak tenni a céljaikért. Mindig visszatekintünk az időszak elején megfogalmazott elvárásainkra, a tanulási folyamatokra és az eredményekre. Ebből vonunk le következtetést, és ezek alapján tervezi meg a diák mentorával közösen a következő időszakot. Ennek része az új órarend elkészítése, az órákon kívüli esetleges tanulási vagy egyéb segítség, illetve az egyéni beszélgetések rendszerének megbeszélése, valamint

az új harmadéves szerződés aláírása. Ezek adják a diákok tanulási folyamatának további kereteit.

PARTNERI VISZONY

Nincs hierarchikus tanár-diák viszony. Az iskolai kapcsolatokra minden szinten a partnerség jellemző. Talán a fentiekből is kiderül: saját szerepünket nem a hagyományos tanári szerepként értelmezzük, ahol a tanár előír, diktál, ellenőriz, minősít, enged vagy nem enged, tilt. A tanár szerepe a tudás, tapasztalat átadása, lehetőségek biztosítása, valamint a fiatal kísérése, támogatása, motiválása saját tanulási folyamatában. Partnerek vagyunk tehát, közös munkára szerződünk közös cél elérése érdekében. Szerepmentesen, egyszerűen emberként vagyunk jelen mindannyian az iskolában, ahol mindenki teszi a dolgát. Ebben meghatározó az együttműködés és a felelősségvállalás. Kulcsszerepe van a kommunikációnak, amit a párbeszéd, figyelem, kíváncsiság, tisztelet, egymás meghallgatása jellemez. Kerüljük a hatalmi helyzetet és a játszmahelyzetek minden for-

előír, diktál, ellenőriz,
minősít, enged vagy nem
enged, tilt

máját. Felnőtt-felnőtt kommunikációra törekszünk, és ennek gyakorlásával ezt is tanítjuk diákjainknak. Részünkről egymás elfogadása, tiszteletben tar-

tása, kölcsönösség, erőszakmentes kommunikáció, énközlések, hiteles jelenlét jellemez szándékunk szerint minden helyzetet. Nem kell tökéletesnek lenni, mi sem vagyunk azok, de törekszünk rá, hogy jobba váljunk. Igényeljük és elfogadjuk a visszajelzéseket. Ha hibázunk, igyekszünk belátni, felvállalni, és keressük a helyrehozás, megoldás lehetőségét, módját. Persze nekünk sem

könnyű szembesülnünk hibáinkkal, gyengeségeinkkel, de tanuljuk ennek elfogadását. Elfogadni az élethosszig tartó öntanulás és önfejlesztés szükségességét. Ez mintául szolgál a fiataloknak is, mert azt tapasztaljuk, adaptálják saját iskolai és iskolán kívüli életükben.

Meglepően kevés a konfliktus a Tanodában, annak ellenére, hogy azok felvállalhatók. Azon vagyunk, hogy a konfliktusokat nyíltan tegyük, és segítsük tisztázásukat, elsimításukat. Ez azon túl, hogy az érintettek számára egyéni személyes hozadékaik vannak, erősíti az iskola minden polgárának közösséghez tartozását. Biztonságot ad annak a tapasztalata, hogy itt nemcsak a pozitív érzések érvényesek és felvállalhatók, hanem a rossz érzések, hangulatok, indulatok nehézségek, viták, összeütközések is. Itt mindenki rádöbbenhet, hogy nem kell szégyenkeznie. Kap személyes elfogadást és segítséget a nehézségekkel való megküzdéshez.

Szerdánként az első tanítási blokkot negyedórával előbb befejezzük, és összegyűlünk a díszteremben. A térelváltató függönnyt széthúzzuk, így a korábban két tanórát befogadó helyiség egy nagy téré válik. Mindenki, aki aznap az iskolában van, helyet talál, állva, ülve, széken, földön, az asztalok tetején, a sarokba kuporodva.

Kezdődik a diákstáb. Általában P. –

az egyik tanár –

köszönti a jelenlévő-

ket, és megkérdezi,

kinek van témája. Mi,

tanárok készülünk, de

bárki hozhat még

témát, olyanokat, amik az egész iskolai

közösséget érintik. Ilyenkor informál-

juk egymást pl. kirándulásról, közös

programokról (színház, mozi), a köze-

ledő Lipót-nap programjáról,

nemcsak a pozitív érzések
érvényesek és felvállalhatók

vizsgaidőszakról, a szünetekről, stb. Ilyenkor hangzanak el a közösséget érintő kívánságok, problémák, konfliktusok. Itt vetették fel a fiatalok egyik évben, hogy külső helyszínen legyen a szalagavató. Majd önállóan megszervezték, és minket tanárokat vendégül láttak. A nyár eleji, korábban egynapos kirándulásból egy éjszakai sátorozást szerveztek a szigetcsúcson, ami azóta hagyománnyá vált. Így született az iskolarádió, most épp az iskolaújítás. Mind a diákok kezdeményezésére.

B. több éves kihagyás után került a Tanodába. Bár arra vágyott, hogy újra iskolás lehessen, nehezen szokott be az iskolába. Sokszor hiányzott, vagy bejött a suliba, de nem ment be az órákra, vagy a nap közepén hazament. Így a vizsgák sem sikerültek. Nagyon elhatározta, hogy következő időszakban megváltozik. Nagy lendülettel indult, de néhány hét után kezdődött minden előlről. A tanév során több nekifutással végül haladt előre, de nagyon keveset. Év végére úgy tűnt, nem sok értelme van B.-nak a sulit folytatni. Az stábbal közös értékelő beszélgetésen B.-vel arról gondolkoztunk, minek kellene változnia, ki mit tehet, hogy jövőre ne ez legyen. B. azt kérte, legyenek szűkebb keretei, nagyobb nyomás. Szeptemberben mentorával kettős szerződést írtak. B.

órai jelenlétét és

aktivitását tanára

aláírással igazolja.

Az órák 85%-án

szerepelnie kell

az aláírásnak.

Valamint legalább hét - köztük öt érettségi - tárgyból jegyet szerez.

Amennyiben ezek nem teljesülnek,

megszűnik tanulói jogviszonya. A szer-

ződést B. fogalmazta meg, a 85%-ot és

a hét vizsgát ő javasolta. És a rendszer működött. B. teljesítette mindkét szerződést, sikeresen vizsgázott, és - ami talán a legnagyobb nyereség volt - lendületet kapott. Következő év végén leérettségizett.

STÁBMŰKÖDÉS – KONSZENZUSOS DÖNTÉSI MECHANIZMUS

Nincs hierarchikus döntési, vezetési struktúra. Az iskola működtetésében a széleskörű információáramoltatás, közös stratégiaalkotás és a konszenzusos döntés folyamata jellemző. Ebben kulcsszerepe van a stábnak. A stáb – ahogy korábban már említettem – azon kollégák csoportja, akik a tanítás mellett mentorként a segítő pármunkát végzik, és emellett az iskola egészének működtetésében is jelentős szerepet vállalnak. Ahogy alapítónk, Győrik Edit fogalmazott, a Tanoda agya és szíve a stáb. Ez a 10-12 fős csapat viszi a mindennapokat, végzi az iskolában adódó feladatokat, dönt apró és nagyobb ügyekben, alkot stratégiát akár az egyes diákokat, akár az iskolát érintő rövid és hosszú távú kérdésekben. Hetente két-három órában beszéljük meg az iskola aktuális ügyeit, és osztjuk szét a feladatokat az operatív stábülésen. Másik három órában pedig – az eszmegbeszélő stábon – a diákokról beszélgetünk. Ennek célja részben az információcsere, részben a diákokról alkotott képünk folyamatos bővítése, árnyalása, teljesebbé tétele, részben a segítői munkánk egymás számára láthatóvá tétele. Ez biztosítja egyrészt, hogy a diákok a legmegfelelőbb és legtöbb segítséget kapják, másrészt, hogy a kollégák ne

maradjanak egyedül a sokszor nagyon megterhelő segítő munkában. A döntéseinket mindkét stábülésen konszenzusosan hozzuk. Vagyis a döntések nem demokratikusan (szavazással) és nem a formális vagy informális vezető utasítására vagy nyomására, hanem sok szempontot végiggondoló, alapos beszélgetések után születnek. Ez időigényes folyamat ugyan, de nagyon nagy előnye, hogy mindenki tapasztalata, véleménye, álláspontja, ötlete gazdagítja a közös gondolkodást és tudást, és a végső döntéssel mindenki azonosulni tud, mindenki magáénak érzi. Ez motiváló, a feladatvállalásban mindenki szívesebben veszi ki a részét, mert nemcsak a konkrét döntést, hanem az egész iskolát magunkénak érezzük. A munka során folyamatosan tanulunk egymástól, és fejlődünk egyénileg és csoportként is.

a döntéseinket mindkét
stábülésen konszenzusosan
hozzuk

Hétfő, délután
három óra. Nyolc
tanár – akik mento-
rok is –, az igazgató
és az ügyintéző

koordinátor után a kávézó nevű teremben (ami tanterem, ebédlő és ilyenkor tanári) becsukódik az ajtó. Kezdődik a stáb. Néhány perc, mire összeverődünk. Ki-ki befejezi még az ebédjét, kávéját, jegyzetel a füzetében, egyeztet valamit a társával. Elhangzik egy-egy vicc, vagy érdekes sztori. Kicsit kifújjuk magunkat. Azután elkezdjük összegyűjteni a témákat: tételek a honlapra; vizsgaidőszak-beosztás; közös mozi társadalomismeret-órán; egy amatőr színházi csapat jönne előadást tartani, és utána beszélgetni; pályázati adminisztráció: ki, hogy áll, milyen teendő van még; tanárszakos hallgatók jönnek pénteken hospitálni: mely órákra tudnak bemenni, ki tud velük beszélgetni;

egy diák még korábban felvetette, jó lenne beszélgetni az öngyilkosság témájáról, most találtunk szakembert, aki előbb velünk, a stábbal, majd a diákokkal is beszélgetne; Lipót-napi program; diákstáb-témák szerdára; hogy állnak a projektek; egy kolléga beteg, ki, mikor tudja őt helyettesíteni (küld tananyagot, feladatot a csoportnak); ki kell írni ezt-azt a fb. csoportba; kiégett a női wc-ben az égő, de az egész foglalatot ki kellene cserélni: van-e rá pénz, ki veszi és csinálja meg.

A témákat sorra vesszük, átbeszéljük, több szempontból átgondoljuk. Olykor vitatkozunk. Ötletelünk. Feladatokat vállalunk. Támogatjuk egymást. És sokat nevetünk.

ISKOLAI LÉGKÖR: KIS ISKOLA, SZEMÉLYESSÉG

A Belvárosi Tanoda egy kis iskola 135 diákkal és kb. 20 tanárral, munkatárssal, szűkös területtel. Azt is mondhatnánk: kisiskola. Mert bár nem kistelepülésen van és nem osztatlan, 1-2 tanítós rendszerű a tanítás, mint a hagyományos értelemben vett kisiskolában, a közösség jellege, szerkezete, a légkör, a kommunikáció személyessége, a fizikai környezet használata és

az együttlét természetessége mégis hasonlóvá teszi ahhoz. A kb. 150 fős közösségben mindenki ismer mindenkit, előbb-utóbb mindenki szót vált mindenkivel. A diákok (mind életkorukat, mind az iskolában eltöltött idejüket tekintve) különböző „generációi” sokféle – tanulási és azon kívüli – helyzetben töltenek együtt időt, kölcsönösen hatva egymásra, tanulva egy-

mástól. Az iskola egész légköre – köszönhetően a fent leírt partneri viszonyrendszernek, kommunikációnak, oldott hangulatnak, derűnek, egymás felé fordulásnak – egy olyan közösséget teremt, ahol jó lenni, lehet nyugodtan változni, fejlődni és másokért tenni. Tevékenykedésre, alkotásra, egymás figyelmére, segítésére, a közösségért való cselekvésre ösztönöz. Egymás közelsége, a másik élethelyzetének, problémáinak, változásának láthatósága önmagunk felvállalására, önreflexióra, változni akarásra, tanulásra inspirál. Valójában ez a légkör és maga a közösség bír olyan gyógyító erővel, ami a hozzánk érkező sok és sokféle nehézséggel küzdő fiatal életét a kívánatos pozitív irányba fordítja.

Az előtér oldalsó részén néhány asztal, székek, egy kanapé szolgálja a diákok pihenését szünetben, tanítás után. Esznek, kávéznak, csacsognak, videókat mutatnak egymásnak, közben megsodorják cigarettájukat. Gyakran kézbe kerülnek a falon lógó gitárok és spontán zenélés alakul. Előkerül a cserépdob és egy hangtál is. Egy-egy tanár is bekapcsolódik. Más tanárok

jönnek-mennek, itt vannak a szekrények, visszateszik csészéjüket, elővesznek ezt-azt, táblafilc, könyv, szemléltető eszközök. Közben

itt ragadunk 1-2 percre, szót váltunk egymással. Elhangzik egy-egy poén, rövid sztori vagy néhány fontos mondat. Lehet, hogy már kezdődnek az órák, de a zenélő csapat ezt a számot még befejezi. Lassan kiürül a tér, mindenki megtalálja a csoportját és bekapcsolódik az órába.

önmagunk felvállalására,
önreflexióra, változni akarásra,
tanulásra inspirál

RUGALMAS, INNOVATÍV ISKOLA

A leírt komplex, a tanulást és a segítést, mentálhigiénés támogatást is szervesen magába építő rendszer abból a kérdésből indul ki, hogy milyen iskolára van szüksége a nehéz sorsú, problémákkal küzdő, kallódásban veszélyeztetett fiataloknak. Az alapítók számára már a kezdetektől nyilvánvaló volt, hogy leginkább személyközpontú, személyre szabható, rugalmas iskolára. Ilyennek alkották meg, és több ponton ma is ilyen az iskola. Ezek a jellemzők azonban magukban foglalják a folytonos változás, a szükségszerű alakulás igényét. Ezért nagyon jelentős sajátossága a Tanodának a folytonos megújulás, innováció.

Bár az alapelvek és néhány, a rendszert tartó pillér nem változott, számos új elemmel bővült, gazdagodott az iskolánk, hiszen reagálni kell a minket körülvevő világ változásaira: érzékelni kell a jövő kihívásait, és proaktívan gondolkodni és cselekedni a fiatalok felkészítésében. Így az élethosszig való tanulás, a szociális készségek, az önismeret fejlesztése, a környezettudatos, felelősségteljes lokális közösségi gondolkodás, valamint a praktikus tudás és cselekvési képesség erősítése nagyobb hangsúlyt kapott az utóbbi években. Új elemként rendszerszinten került be a programunkba a projektek formájában megvalósított problémaalapú tanulás. Mindenki részt vesz évente legalább két projektben. Az önismeret többféle formában szerepel az órarendben: dráma, önismereti fókuszú komplex művészeti óra, szexedukáció, önismereti csoport, pályorientáció, irodalomterápiás óra. A nomád-projekt elindításával egy komplex

életmód-életszemlélet alakító program került a diákok életébe. Az együttműködés tanulásának számos helyzetét teremtjük meg nap mint nap a kooperatív tanulás-szervezéssel, valamint az előbb említett projekttanulással. Az iskolanapok beépítése az életünkbe a közös, vidám időtöltésen túl ünnepeket, hagyományokat teremt, és ily módon közösségépítő erővel bír. Az ezekre szervezett projektbemutatók lehetőséget adnak mindannyiunknak új, a mindennapokban nem látszó oldalunk megmutatására, teljesebb énünk megélésére.

Iskolánk programját a diákok számára 31 éve ingyenesen tudjuk biztosítani. Tőlük semmilyen módon, még alapítványi hozzájárulás formájában sem kérünk pénzt. Reméljük, ez így is marad.

A fent leírt teljes program finanszírozása fennállásunk óta nagy feladat. Az iskolát a Belvárosi Tanoda Alapítvány, egy közhasznú szervezet tartja fenn, melynek forrásai szűkösek. A finanszírozásnak négy pillére van. A pedagógus átlagbért megkapjuk a magyar államtól, mint minden állami, egyházi, alapítványi vagy magán fenntartású iskola. Az EMMI 2005 óta támogatja hátránykompenzációs programunkat. Ezt évente kell kérvényeznünk, és eddig minden évben megújították. Ha lehetőség van rá, pályázunk akár az alapítvány, akár az iskola nevében bármi olyan tevékenységre, ami kapcsolódik a programunkhoz, legyen az hazai vagy külföldi. Ezek lebonyolítása igen sok alaptervékenységen túli feladattal, munkateherrel jár. És végül az alapítvány fogadhat adományt, (pl. szja 1%-a), de ezzel a nem kiszámítható forrással nehéz tervezni.

egy közhasznú szervezet tartja fenn, melynek forrásai szűkösek

Így a pénzügyi lehetőségeink nagyon szűkösek. Újabb forrásokat felkutatni, bevonni keservesen nehéz feladat, pedig

kénytelenek vagyunk ezzel folyamatosan foglalkozni, próbálkozni. Nagyon nagy segítség számunkra, hogy helyünket, ezt a kicsiny, 300 m²-nyi helyiségegyüttest szinte ingyen kapjuk Belváros-Lipótváros Önkormányzatától.

TANULÁSFELFOGÁS, ÉRTÉKSZEMLÉLET

A fent leírt rendszer nemcsak a hozzánk forduló kallódó, kimaradó fiatalok szükségleteiből, hanem a Tanoda tanári közösségének iskola- és tanulásfelfogásából, értéksemléletéből is következik.

A tanulást nagyon tágan és több szinten értelmezzük. Nehéz ugyanis pontosan meghatározni, hogy kinek mi, mikor, milyen hatásra válik a tudásává. A tanulás összetett folyamat, amelyben a konkrét tartalom mellett szerepet játszik az érzelmi állapot, a fizikai és társas

közeg, a személyes sajátosságok, a folyamatosan zajló reflexiók és önreflexiók. Mindenképpen közösségi élmény, ezért

az a feladatunk, hogy inspiráló szellemi közeget teremtsünk, ahol ez megtörténik, ahol mindenki kap inspirációt. Diák és tanár is. Mert a tanulás-tanítást kölcsönös, két (vagy több-) irányú, egymást kiegészítve támogató folyamatként értelmezzük. Ezért is használunk sokféle tanulási keretet (ismeretátadó kurzus, projekt), tanulás-szervezési módszert, technikát (kooperatív tanulási formák, digitális eszközök), valamint nonformális és informális tanulási helyzeteket. A tanulás legfontosabb eleme a képessé válás, ezért a legszélesebb értelemben kompetenciafejlesztés zajlik. Fontos része továbbá a szociális tanulás; magát a tanulást is szociális tettnek tekintjük.

magát a tanulást is szociális
tettnek tekintjük

Ehhez is kapcsolódik, de önmagában is fókuszban van az önismeret fejlesztése. Ennek egyik hangsúlyos célja az önirányítás és az ezzel szorosan összefüggő felelősségvállalás, ami nemcsak a tanulásra, hanem a fiatal egész életvezetésére is kiterjed.

K. örökbefogadott fiú, tanulási nehézségekkel. Bekerülésétől kezdve nagyon szeretett volna erősen a közösséghez tartozni, de valahogyan mindig csak a felnőttekkel tudott könnyen kapcsolódni. A tanulás, az órai figyelem, kitartó gyakorlás, monotoniatűrés nagyon nagy kihívás volt számára. Az első két évben alig haladt előre. Olykor nagy lendülettel nekikezdett, aztán hamar ellankadt. Ekkoriban indult a Nomád-projekt, aminek keretében évközben csapatépítés és önismeret fejlesztés zajlik, és évente kétszer – tavasszal és nyáron – egy alföldi

tanyán a semmiből tábort építünk. K. ebbe is a szokásos nagy lelkesedéssel vetette bele magát, most azonban ez

a lelkesedés nem csappant meg. A Nomád-projekt motorja lett minden tevékenységben. Az első nyári táborban elkészült a tűzhely, felépült a wc és a zuhanyzó. K. minden munkából kivette a részét. Kiderült, hogy nagyon jó gyakorlati és műszaki érzéke, sőt hozzáértése van, és hihetetlen munkabírása. Lelkiismeretes, pontos, mindenben lehet rá számítani. Mindenre van ötlete, és azt mindenáron megvalósítja, nem ismerve a lehetlent. Ebben a közegben társaival is könnyebben, jól kommunikál. Kifejezetten együttműködő. Következő év elején érezhetően

változott K. helyzete. Megnőtt az elfogadottsága a diákok körében, és megnőtt az önbizalma, magabiztossága. A tanulás terén is változott. Kitartóbb, derülátóbb lett, szorgalmasabb. Az egész tanévben tudta tartani a célját és hozzá a küzdelmes tanulási aprómunkát, és a covid ellenére év végén sikeresen leérettségizett. A nomád projekt nyári táborába azóta is visszajár mint alapító, és most is mindenben lehet K.-ra számítani.

A tanulást a tartalom szempontjából is újragondoljuk, és a tananyagot tudatosan, a központi tantervtől

különböző módon

rendezzük el. Ennek

eszköze a fent leírt

kurzusrendszer. Egyedi

engedélyünk lehetővé

teszi a NAT-ban szereplő

tananyagok sajátos elrendezését, kiegészítését más tartalmakkal. Abban, hogy mit, milyen sorrendben, összekapcsolódásban, hangsúlyokkal tanítunk–tanulunk, az alábbi szempontok tekinthetők vezérlő elvnek:

Mit tanítunk?

- Ami körbevesz minket, ami épp van, zajlik a világban, szűkebb, tágabb környezetünkben, ami fontos számunkra, ami érdekel. Nagyon hangsúlyos tehát az aktuális tananyag összeállításában a jelenlétlenség.
- Ami segít megérteni a világunkat, segít eligazodni benne. Ehhez jó eszköznek tartjuk a múlt és a jelen eseményeinek, jelenségeinek, alkotásainak, gondolkodásmódjának összekapcsolását.
- A világban lévő összefüggéseket hozzuk fókuszba, ezért mindig törekszünk a tantárgyköziség megtalálására és megvalósítására. Erre különösen jó keretet ad

a probléma alapú megközelítés, a projektek rendszere. Ezeket az alábbi témákba rendezzük: természettudományos, művészeti, társadalomismereti, önismereti. A diákok minden tanévben legalább két projektben vesznek részt.

- Mindemellett felkészítjük diákjainkat az érettségire. Ez hangsúlyosan az érettségi évében zajlik, és két dolog áll a fókuszban. A tananyagban az érettségi követelményeket vesszük alapul. A felkészítés módjában pedig egy intenzív tréningfolyamat dominál. Szintetizáljuk, pontosítjuk, kiegészítjük, tudatosítjuk az eddigi tudást. Erősítjük a szükséges készségeket, gyakoroltatjuk az önálló feladatmegoldást és az érettségiszerű vizsgázást.

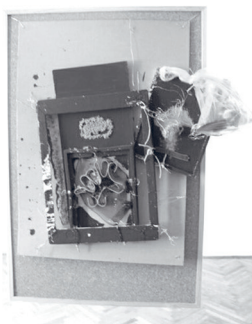
Azt reméljük, hogy mindezek eredménye-

ként diákjaink korszerű, jól hasznosítható tudással, a folytonos tanulás igényével és képességével, stabil önismerettel és rezilienciával, fejlett társas készségekkel, valamint érettségi bizonyítvánnyal távoznak iskolánkból.

S. majdnem 18 éves volt, amikor beke-
rült a Tanodába. Fél évvel korábban
került állami gondozásba, a szülei
lemondtak róla. Otthon állandóak vol-
tak a balhék, apja bántalmazta, nem
tudta elfogadni, hogy gyermeke saját
neméhez vonzódik. A suliban jól érezte
magát, kezdett kapcsolódni a társak-
hoz, szívesen beszélgetett a mentorával,
de mindig rettentően szomorú volt.
Az őszi szünetben – két héttel 18. szü-
letésnapja után – azzal hívta, hogy
a pszichiátrián fekszik, mert nem sike-
rült megölnie magát. Mentora bejárt
hozzá a kórházba, vitte-hozta a ruhá-
kat, ételt, könyvet, tanulnivalót, és

sokat-sokat beszélgetett vele. A kórház után visszakért a gyermekotthon borzasztó körülményei közé, immár utógondozottként. Elkezdett újra bejárni az iskolába, megpróbálta újra felvenni a tanulás és a kapcsolatok szálait. Nehezen ment. Vizsgálni nem tudott. Néha voltak jobb hetek, ilyenkor S. reménykedni kezdett, hogy mégiscsak képes élni, aztán megint mélyrepülés, újra öngyilkossági kísérletek. Nagyon nehéz időszaka volt ez. Mentora folyamatosan próbálta vele tartani a kapcsolatot, és benne a lelket. Jobb időszakokban többet volt a suliban, alakultak barátságok, voltak tanulási sikerek, egyre több eredményes vizsga. Így telt el két év. Nagyon lassú, szinte észrevehetetlen változással. Mentora és az egész stáb újra és újra visszajelezte S.-nek a változást,

a pozitív elmozdulást, minden apró jót, sikert. S. lassan elfogadta, hogy a családja nem akarja őt, anyjára sem számíthat, nem akart már közéjük visszakérülni. Sajnos a gyermekotthon, ahol élt, nem volt alkalmas a nyugodt életre, tanulásra. Nyáron dolgozni kezdett, albérletre gyűjteni. A harmadik év elején S.-nek sikerült kollégiumba költöznie. Heti három napon iskola után este 10-ig dolgozott, és a teljes hétvégéket is végigdolgozta. Ez már az érettségi éve volt. Bejárt minden nap, minden órán figyelt, aktívan részt vett a munkában, és bár olykor elbizonytalanodott és szorongani kezdett, kitartott az ereje. Felnőtt lett, aki eltartja magát, teszi a dolgát nap mint nap, tervezi és építi a jövőjét. Elfogadja és látja a lehetőségeit, és próbál velük élni. Próbál élni.



*Művészetek Völgye, 2003,
Monostorapáti, iskola.
Labirintus-
installáció
a szörny-projekt alkotásaival*

KLIMA GÁBOR

Egy STEAM oktatásmodell-kísérlet társadalmilag érzékeny témákban

BEVEZETŐ

A természettudományok és a vizuális kultúra tantárgy tantervi vagy azon kívüli párhuzamai – az integrált szemléletű tanórák vagy projektek, illetve a két terület egymásra hatását tükröző szaktárgyi órák – a művészetpedagógia azon határterületét jelölik ki, amely számtalan kevésbé kiaknázott lehetőséget rejt magában.

Tanulmányunkban erre a helyzetre reflektálva a *biológia és vizuális kultúra tantárgyak lehetséges együttműködésére szeretnénk példákkel szolgálni*. Egy iskolai kísérlet során a biológiához köthető tananyagokat dolgoztunk fel a vizuális kultúra és vizuális média eszköztárát felhasználva. Az itt bemutatandó projektben a kreativitás hagyományos és digitális eszközökkel való fejlesztésének pedagógiai igényét kívántuk integrálni a természettudományos középiskolai oktatás keretei közé.

1. ELMÉLETI KERETEK

A források alapján kevés iskolai kísérletben foglalkoztak eddig a vizuális művészetpedagógia társadalmi érzékenyítő hatásával természettudományos területen. A társadalmi, személyes vagy környezetet érintő témák régóta jelen vannak a művészetpedagógia

különböző tanmeneteiben és módszertani munkáiban, de az oktatómunkát bemutató és értékelő kutatás jóval kevésbé hangsúlyos.

Az alább bemutatott projekt programjának fontos elméleti és gyakorlati hátterét jelenti a STEAM-modell.¹ Ez a természettudományok, a mérnöki tervező gondolkodás és az alkotó kreativitás szinergiáját jelenti, ahol a (vizuális) művészetek aktív párbeszédben állnak a technológiai gondolkodással (*Cheska*, 2017; *David*, 2016). A kísérlet során ezt a pedagógiai szemléletet és módszertant igyekeztünk integrálni közoktatási környezetbe (*Hegedus és mtsai*, 2016), és gyakorlatainak alkalmazásával megvizsgálni, hogy milyen hatással van a különböző vizuális készségek (pl. a térszemlélet) és a természettudományos készségek fejlődésére, valamint az ismeretanyag elsajátítására (*Bush és mtsai*, 2018). A STEAM-modell erősen technika- és technológiafüggő pedagógia, fontos fókusza a tárgyalás, vagyis a craft szemléletmód (*Cotantino és mtsai*, 2010). Ebben az értelemben valóban újdonságot jelenthet a természettudományos tantárgyak tanítási gyakorlataiban (*Plonczak és Zwirn*, 2015; *Schramm*, 2000).

A STEAM-projektek középpontjában főleg a mérnöki és matematikai ismeretek művészetrel való együttes tanítása, megértése szerepel. A természettudományok és művészetek integrált oktatásáról sokkal kevesebb közlemény látott eddig napvilágot. Természetesen vannak érdekes

¹ A STEAM betűszó a következő szavakat összegzi: Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics

programokat, gyakorlatokat leíró tanulmányok természettudományos területen is, ezek azonban kevésbé fókuszálnak a terület társadalmi összefüggéseire, problémáira.

A természettudományok nem elsősorban társadalmi érzékenyítő szerepükről és funkciójukról ismertek. Természetesen ezt a karakterüket senki sem vitatja, de az iskolában értelmezett természettudományos (reál-) oktatás nem ezt tekinti elsődleges (vagy sokadlagos) feladatának. Azonban a különböző környezeti jelenségek, az ember és környezet kapcsolata, valamint az ember által okozott környezeti károk előtérbe kerülése a társadalmi párbeszédekben ezen változtatni látszik.

Művészetpedagógiát ma már többnyire érzékenyítő karakterrel tervezünk. (*Knochel*, 2013; *Errázuriz*, 2019).

A közoktatásban megvalósuló vizuális művészetpedagógia a kritikai gondolkodás, a társadalmi érzékenység és érzékenyítés, valamint a felelősségvállalás gyakorlásának egyik legfontosabb pedagógiai területévé vált (*Graham*, 2007; *Lucero*, 2016). A kísérletekben tervezett feladatok

az interdiszciplináris, integratív szemlélet mellett ezt a tényezőt sem hagyhatják figyelmen kívül. Az ökológiailag és társadalmilag tudatos művészetpedagógiai gyakorlatok megjelenése természettudományos területen nemzetközi trendekkel találkozunk (*Anderson és Guyas*, 2012; *Jacobson, Seavey és Mueller*, 2016) – a jelen tanulmány tárgyát képező program ismeretterületei (populációbiológia és ökológia) is erre reflektálnak. A társadalmi

érzékenységet alapvetőnek tekintő művészetpedagógia fejlesztésének lehetősége különböző tantárgyak különböző ismeretterületeiben van jelen, így változatos pedagógiai módszertanok, projektek és tantárgyközi együttműködések megvalósítását teszi lehetővé. Ezek közül az egyik a természettudományi tantárgyakban (matematika, fizika, kémia, biológia) jelen lévő, egyben társadalmi szempontból érzékeny területek feldolgoása.

A biológia tantárgy az ilyen karakterű kérdéseket többnyire konkrét tananyagok formájában tematizálja és dolgozza fel. Az ökológia, a környezetvédelem és környezetszennyezés, az éghajlati jelenségek, a populációbiológia mind-mind részét képezik a biológia tantárgy tanmeneteinek. Az, hogy ezek társadalmi szempontból érzékeny területek, egyben azt is jelenti, hogy az érzékenyítő módszerekre és projektekre eleve számtalan lehetőséget

rejtnek magukban. A konkrét érzékenyítő hozzáadott tartalmat pedig a vizuális kultúra, tágabb értelemben a művészetpedagógia hozhatja be a biológiatanítási folyamatba.

a természettudományok nem elsősorban társadalmi érzékenyítő szerepükről és funkciójukról ismertek

2. A KÍSÉRLET

A kísérlet alanya a budapesti Eötvös József Gimnázium² hetedik évfolyama volt a 2018/19-es tanévben. A résztvevő diákok száma 31, átlagosan 13 évesek. A program szeptembertől januárig zajlott, két

² A 150 éves, nagy múltú budapesti Eötvös József Gimnázium (EJG) a magyarországi középiskolákat különböző szempontok alapján rangsoroló listákon rendre az első öt hely egyikén végez, és már évek óta Magyarország egyik legjobban teljesítő oktatási intézményének számít. A tanulók szociális és kulturális háttere az úgynevezett városi közép- és felső középosztály. Az egyetemi diplomával rendelkező szülők aránya közel 100 százalék (forrás: iskolai adatbázis). Ennek megfelelően szinte az összes tanuló az érettségit követően valamelyik egyetemen folytatja tanulmányait.

szakaszban. Az osztály a biológia tantárgy tanmenetébe tartozó két témakört dolgozta fel – a kísérleti csoportban a vizuális kultúra tantárggyal integrálva, a kontrollcsoportban integráció nélkül, hagyományos módszerekkel. Az első téma ökológiai jellegű volt (környezetvédelem), a második téma a populációbiológia egyes területeit érintette.

Ezen az évfolyamon a populációbiológia, a környezeti és társadalmi kérdések a biológia tantárgy tanmenetében erős hangsúllyal vannak jelen, és konkrét tananyagok formájában öltenek testet. A vizuális kultúra tanmeneteiben ebben a korosztályban a manuális technikák (hagyományos rajztechnikák: festés, kézi rajz) elsajátítása zajlik. A kísérlet során ezt kiegészítettük digitális technikákkal és a digitális kreativitásfejlesztés módszertanának és gyakorlatainak bevezetésével.

A 12–13 éves tanulók egyidőben, bontott csoportokban kapták meg a feladatokat, amelyeket párokat alkotva, projektjelleggel oldottak meg. Az osztály egyik fele a hagyományos biológia-tanterv alapján dolgozta fel a tananyagot, a másik fele pedig az integrált biológia- és vizuális-kultúra-módszertan alapján. Az értékelés mind a két csoportban a hagyományos biológia tantárgyi (természettudományos) értékelés alapján zajlott, hogy össze tudjuk hasonlítani a két csoport ismeretszerzésének hatékonyságát.

A kísérlet egyik hipotézise, hogy a biológia-tananyag vizuális, kreatív feldolgozása hozzá fog járulni az ismeretanyag mélyebb megértéséhez, ez pedig igazolható kvalitatív és kvantitatív módszerekkel. A másik feltételezés, hogy a természettudományos oktatás integrálása a művészetpedagógiával

a kísérlet egyik hipotézise, hogy a biológia-tananyag vizuális, kreatív feldolgozása hozzá fog járulni az ismeretanyag mélyebb megértéséhez

növeli az érzékenységet a környezet védelmével kapcsolatos problémák, illetve a népességnövekedéssel kapcsolatos kihívások iránt. Első hipotézisünket kontrollcsoportos iskolai kísérlettel, második

hipotézisünket a kísérlet után három hónappal később adminisztrált, követő kérdőívvel és fókuszcsoportos interjúval vizsgáltuk.

A két projekt és a zárószakasz időtartama:

- projekt: 2018. szeptembertől novemberig; vizuális kultúra tantárgyból összesen 8 óra, biológia tantárgyból hetente 1 vagy 2, összesen 10-12 tanóra (az elmaradó vagy osztott tematikájú órák miatt hozzávetőleges adat).
- 2. projekt: 2018. decembertől 2019. január végéig; vizuális kultúra tantárgyból összesen 7 óra, biológia tantárgyból hetente 1 vagy 2, összesen 10 tanóra.
- A két projekt eredményeiről közös tanulói prezentáció: 2019. január, összesen 2 óra.

Mindkét projektnél lehetőséget adtunk a vizuális-kultúra-órák keretében készült projektmunkák otthoni befejezésére (erre a csoportban csak öt tanulónak volt szüksége). A kutatás céljai szempontjából nem volt releváns az esetleges felnőttsegítség, hiszen nem a vizuális képességek fejlődését és a munkák színvonalát, hanem a problémák mély megértését vizsgáltuk. A biológia tudásszintmérő teszt a kísérleti és a kontrollcsoportban is témazáró dolgozat volt. Kontrollcsoportos iskolai kísérletünkben utóméréssel és korábbi, hasonló témakört feldolgozó témazáró tesztek eredményeinek összevetésével is vizsgáltuk az ismeretanyag megértését.

Az iskolai kísérlet megkezdése előtt a két tanár megtervezte az integratív szemléletű fejlesztő programot, melyeket a biológia és a vizuális kultúra tantárgy óráin valósítottak meg. Az órákat a tanárok saját szakjuknak megfelelően tartották.

A biológiatanár tudás-szintmérő tesztet vett fel, a rajztanár csoportos, szöveges értékelést adott a projekt során készült munkákról.

A projektek tervezésénél három alapvető szempontot tartottak fontosnak:

- Az első egy hagyományos értelemben vett pedagógiai cél volt, nevezetesen a biológia tananyagainak megismerése és elsajátítása, a pedagógus részéről környezetbiológia és populációbiológia jól körülhatárolt és leírt tananyagrészeinek „megtanítása”.
- A második cél a társadalmi, környezeti érzékenység ismeretanyagokon keresztül történő növelése. Ez természetesen nehezen mérhető kutatási célként és eredményként jelenik meg a folyamatban, de a tematikák kreatív feldolgozása hipotézisünk szerint ezt a célt szolgálhatja.
- A harmadik cél a vizuális kultúra tantárgy kreatív módszertanainak integrálása és alkalmazása természettudományos ismeretterületeken. A vizuális kultúra és média ebben a folyamatban pedagógiai támogató eszközként definiálja magát.

2.1. A munkák technikája és a tanórák menete – Stop motion animáció³

Ez a technika egyszerre volt analóg és digitális. A tanulóknak animációkat

kellett készíteniük, elsősorban papírkivágásos technikával. A hagyományos rajzanimáció túlságosan időigényesnek tűnt, valamint rajztechnikai szempontból túl nagy kihívást jelentett volna ebben

a társadalmi, környezeti érzékenység ismeretanyagokon keresztül történő növelése

a korosztályban. A stop motion animációs technikák nagy előnyét jelenti pedagógiai szempontból, hogy a művek viszonylag gyorsan elkészíthetők, valamint

elérhetőek hozzá ingyenes applikációk okostelefonokra. A tanulók a projekt során a *Stop Motion Studio* nevű applikációt használták, amelyet kifejezetten 10–15 év közötti felhasználók számára fejlesztettek, ennek megfelelően a kezelése rendkívül egyszerű.

A tanulók többnyire színes papírokat, újságokat, ollót és ragasztót használtak, a technikai kikötés pusztán annyi volt, hogy a végeredmény egy stop motion technikával készült animáció legyen. A program tapasztalatai alapján ez a technika viszonylag egyszerűen és alacsony eszközigénnyel alkalmazható közoktatási, tantermi környezetben.

A tanulók beszámolói alapján az animációs technika nem jelentett problémát. A korosztály digitális kompetenciái (legalább is a kísérleti programnak otthont adó intézményben) messze kielégítőek voltak a feladat megoldásához.

A biológia-témakörök gyakorlati feldolgozása a vizuális kultúra órán tehát a következő munkafázisokat foglalta magában:

1. Rövid előadás a témáról;
2. Párok vagy csoportok megalakítása (opcionálisan);

³ Magyarul stoptrükk animáció. Állóképek sorozatos rögzítését (képkockák) és egymás utáni lejátszását jelenti, ahol maga az animáció ezeknek az állóképeknek a sorozattá történő összedolgozása.

3. A munkához szükséges eszközök kiválogatása;
4. Stop motion applikációk letöltése, illetve kezelésük gyakorlása;
5. A készítendő animációs kisfilm témájának meghatározása;
6. Feladatok megosztása, munka megkezdése.

2.2. Első téma: ökológia és környezetvédelem

A 21. századi oktatás egyik fő törekvése a környezettudatosság növelése. Ennek megfelelően a kísérlet első projektje a környezetvédelemmel foglalkozott. A különböző ökoszisztémák és az emberi tevékenység összefüggései, az ember által okozott környezeti károk és jelenségek számos társadalmi kérdést is felvetnek, amelyek megismerése és kreatív iskolai feldolgozása előmozdíthatja a tanulók ökotudatosságának növekedését, és azzal összefüggésben növelheti társadalmi érzékenységüket. A téma tágan volt meghatározva, az egyetlen keret az volt, hogy illeszkednie kell abba a problematikába, amelyet a biológiai tantárgy idevágó tananyag egységei érintenek.

2.3. Második téma: a populációbiológia

A második projektben a populációnövekedés és az ehhez kapcsolódó emberi és állatvilágban fellelhető stratégiák vizsgálata következett. Az emberi és állati társadalmak összehasonlító

elemzése volt a cél, ahol a két világ összefüggéseit, egymásra hatását vizsgáltuk.

A technika ebben az esetben is stop motion animáció volt. A hipotézis most is ugyanaz volt, mint az első projektnél: a terület kreatív, vizuális feldolgozása hozzájárulhat olyan mélyebb összefüggések megértéséhez, amelyek segítik a problémakör tágabb értelmezését.

A digitális eszközök és a multimediális módszertan mind a két esetben fontos pedagógiai módszerként jelent meg. A hagyományos, analóg rajzeszköztár kibővítése ilyen irányokba reálisabban modellezi a tanulók valós eszközhasználati gyakorlatát.

2.3.1. A hulladék-szobor

Témájában az első projekthez kapcsolódott egy harmadik vizuáliskultúra-feladat, amely párhuzamosan futott a tervezési feladatokkal.⁴ A tanulókat arra kértük, hogy két héten át gyűjtsék az osztálytermükben keletkező szemetet egy külön erre a célra kihelyezett kartondobozba. A szerves hulladék kivételével itt kellett tárolniuk minden keletkező hulladékot (elsősorban műanyag-, fém- és papírhulladékot). A két hét leteltével a szemetet „kimosták”, hogy olyan állapotba kerüljön, amely megfelelő alapanyagul szolgál egy szemétszobor elkészítéséhez. Ezek után az osztály három csoportra osztva szemétszobrot készített a hulladékokból. Az elkészült műveket az iskola különböző területein a mennyezetre függesztve installáltuk, a művek láthatóvá tételére koncentrálva.

A projekt célja az volt, hogy felhívjuk a tanulók figyelmét a tudatosabb fogyasztásra és a szemét kreatív matériaként

az ember által okozott
környezeti károk és jelenségek
számos társadalmi kérdést is
felvetnek

⁴ Így nevezzük a vizuális kultúra tanóra során megoldott feladatokat, ahol a tanulók alkotással foglalkoznak.

történi kezelésének, alkalmazásának lehetőségeire. Fontos pedagógiai, módszertani szempont volt, hogy ebben a kiegészítő feladatban a tanulók nem használtak digitális eszközöket. A szobrok összeállításánál ollót, ragasztót, kötelet, fonalat és cérnát használhattak.

A digitális eszközöket is mozgósító multimediális pedagógiai módszertan és az analóg technikák alkalmazása így egymásra hatva, egymást kiegészítve, a kreativitás különböző területeit igénybe vevő módon segítette értelmezni a környezeti, ökológiai problematikákat és a földtúlnépesedése által felvetett kérdéseket.

3. A KÍSÉRLET ÉRTÉKELÉSE

A vizuáliskultúra-feladatok értékelési szempontjai elsősorban tartalmiak voltak. Mivel a technika digitális volt, a műfaj pedig a stop-motion animáció, ezért viszonylag jól körülhatárolható mediális térben mozogtak a tanulók. A művek esztétikai értéke, vagyis, hogy mennyire lett „szép vagy igényes” a megoldás, szintén szempont volt az értékelésnél, habár a megszokott vizuáliskultúra-feladatokhoz képest csekélyebb súllyal esett latba. Párokban megoldott projektfeladatról lévén szó, értékelni kellett az együttműködést és a kreatív csapatmunkát is. (A kooperációs készség fejlesztése vissza-visszatérő motívum a vizuális kultúra programjaiban is.)

A záró projektmunka-bemutatót a két tanár közösen vezette és szóban értékelte. A tanulók értelmezve és magyarázva, társaik előtt mutatták be elkészült filmjeiket. Indokolniuk kellett a témaválasztást is. Kifejezetten magas színvonalú prezentációkat készítettek. A páros prezentálás

komplex diskurzust alakított ki a tanulók és a kísérletet vezető tanárok között. A tanulók lényegében csoportosan értékelték egymás munkáit. Beszámolóik alapján ez a formátum jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy utólag is pozitív élményként él tovább bennük a kísérlet, mind témáit, mind módszereit tekintve. A kísérlet hatására a távoktatás alatt a biológiatanár áttért az online csoportos értékelésre.

3.1. Fókuszcsoportos interjúk

A kísérlet fontos elemét alkották az úgynevezett fókuszcsoportos interjúk. Ezek hivatottak ellenőrizni a tanulók témákról alkotott véleményét, valamint a projektről magáról is visszajelzést adtak. Az érzékenység a társadalmi, szociális témák iránt nehezen mérhető vagy számosítható terület, ezért a kísérlet itt narratív módszereket alkalmazott, vagyis tulajdonképpen irányított kérdésekkel „meséltette” a tanulókat. Egyrészt felmérte az ökológiai és populációbiológiai témákkal kapcsolatos ismereteiket, másrészt vizsgálta, hogy hozzáállásuk módosult-e a program hatására. Az általunk megfogalmazott kérdések összetett, gyakran több témát és területet magukban foglaló komplex kérdések voltak.

Néhány kérdés az interjúk adataiból:

- *Milyen módon foglalkozol környezetvédelemmel (ha foglalkozol), és hogyan/honnan tájékozódasz a témával kapcsolatban? Elsősorban iskolai körülmények között, vagy iskolán kívül?*
- *Mit jelent számodra a környezettudatos magatartás, és szerinted ez milyen módon jelenik meg az otthoni és az iskolai életében?*

- *Hogyan értékeled a program hatását a témákról alkotott véleményedre, gondolataidra? Ha nem volt hatása, akkor miért nem és hogyan lehetett volna?*
- *A program technikai, technológiai része jelentett-e számodra bármilyen nehézséget? Ha igen, miért nem, ha nem, miért nem?*
- *A digitális technológia tanórai használata hogyan függ össze (ha összefügg) a globális, környezeti kérdéseket érintő jelenségekkel?*

A kérdések e korosztály számára időnként túl bonyolultnak bizonyultak, de összeállításuknál ez a kutatói koncepció részét képezte. A cél a minél komplexebb válaszok nyérése volt, annak érdekében, hogy árnyalt képet alkothassunk a témák iránti érzékenység mértékéről és karakteréről.

Viszonylag általános volt, hogy a tanulók nehézségekről számoltak be a technika kapcsán. Nem a stop-motion animáció technikája jelentett nehézséget, hanem a gondolataik, alkotói koncepciójuk ilyen módon történő interpretálása. Többen beszámoltak arról, hogy az egyszerű, hagyományosabb rajzfeladatokhoz vannak vagy voltak szokva, ami leggyakrabban egy papírt és egy ceruzát igényel, és elvétve mozdul el a vizuális ábrázolás legalapvetőbb módszereitől. Ezekhez képest az animációkészítés értelemszerűen nagyobb kihívást jelentett. Egy tanuló válaszában egyenesen

hibásnak és értelmetlennek nevezte a technika kiválasztását, mert véleménye szerint sokkal közvetlenebbül lett volna

képes kifejezni magát, ha csak rajzolni kell. Elképzelhető, hogy ez így is van. Más tanulók a technikát firtató kérdésekre adott válaszaikban nem fogalmaztak ilyen sarkosan, de egyértelművé tették, hogy úgy érzik, alkotói szabadságukat korlátozta az animációs technika alkalmazása.

A biológia témáival kapcsolatban általános alultájékozottság képe rajzolódott ki. Ez természetesen lehet az életkor miatt is (13 év), de az interjúk alapján inkább a korábbi iskolai oktatás hiányosságai sejtlenek fel, vagyis lényegében az idevágó tananyag korábbi sekélyes, kreativitást nélkülöző átadása. Ezt a diákok válasza is gyakran alátámasztották. Az interjúk során világossá vált, hogy a projektekben feldolgozott témák megragadták a tanulókat nagy részét. Válaszaik alapján a tananyag kreatív, alkotó feldolgozása ehhez jelentős mértékben járult hozzá. A legtöbb tanulót a szemétszobor-készítés és általában a hulladékanyagokkal való foglalkozás indította el a témák mélyebb megértése felé. Több beszámoló alapján a szelektív hulladékgyűjtéssel kapcsolatos heuréka!-élmény sem volt ritka. Idézet egy válaszból (a kérdés: *Milyen módon foglalkozol környezetvédelemmel (ha foglalkozol), és hogyan/honnan tájékozódsz a témával kapcsolatban? Elsősorban iskolai körülmények között, vagy iskolán kívül?*): “Környezetvédelemmel eddig nyilván nem foglalkoztam semmilyen módon. De ez a szemétszobor-készítés nagyon jó volt, azóta itthon is csináltam már többet is, és úgy általában átálltam a csomagolásmentességre, mert eddig tényleg para volt a helyzet!”.

Egyes kérdéseket a kontrollcsoport diákjainak is feltettünk. Összességében a két csoport között az interjúk alapján jelentős külön-

ség látszik az érzékenység mértékében. A kísérleti csoport pozitívabban, értőbben és aktívabban viszonyult a projektben mozgósított két témához. A kontrollcsoport is rendelkezett ismeretekkel a biológia idevágó tananyagairól, de ezen túlmenően kevesebb érdeklődést mutattak a témák

a cél a minél komplexebb válaszok nyérése volt

íránt. Ennek minden bizonnyal a vizuális kultúra órán megvalósuló kreatív alkotó megismerési folyamat hiánya az oka.

A kérdőíveknek értelemszerűen nem az összes kérdése volt releváns a kontrollcsoport szempontjából. Azok a kérdések, amelyek kifejezetten a digitális kreativitás alkotó módszertanára és annak hatására kérdeztek rá, nem voltak értelmezhetőek a témát a hagyományos biológiaórán feldolgozó csoport szemszögéből. A kísérleti program lebonyolítói itt elsősorban azt kívánták megvizsgálni, hogy a hagyományos értelemben vett biológiaóra (amely ebben az esetben többnyire frontális módszereket alkalmazott, a digitális technika pedig kizárólag a szemléltetést szolgálta) milyen mértékben és módon járul hozzá a tanulók adott témák iránti érzékenyítéséhez. A válaszok vegyes képet mutattak. Mivel olyan területekről van szó, amelyek amúgy is számot tartanak bizonyos fokú érdeklődésre, szép számmal érkeztek pozitív összképről árulkodó visszajelzések a kontrollcsoport diákjainak köréből is. Ezek azonban többnyire olyan standard válaszokat tartalmaztak, amelyekből nem derült ki egyértelműen, hogy a tanuló valóban pozitívan élte-e meg a témaegységekkel való foglalkozást, vagy csak előzetes ismeretei birtokában tudta, hogy érdeklődni illik azok iránt.

Visszatérő jelenség, amely szinte minden válaszban, mind a két csoportban megfigyelhető volt valamilyen mértékben, hogy a tanulók „meg akartak felelni”, vagyis olyan válaszokat adtak, amelyekről azt sejtették, hogy a kérdező tanár hallani szeretné. Ez természetesen nehezen ellenőrizhető állítás, mégis egyfajta mintaként kirajzolódik a válaszokból. Ennek oka a jól teljesítés kényszerérzete lehet. Mindenesetre

olyan területekről van szó, amelyek amúgy is számot tartanak bizonyos fokú érdeklődésre

az őszinte válaszok kiszűrése ebben az esetben is, mint minden önbevallásos tesztnél vagy kérdőív-nél, esetenként problematikus volt.

3.2. A biológiatest témakörei és üzenetei

Az ellenőrző biológiatest témakörei és kérdései elsősorban arra irányultak, hogy a tanulók megértik-e egyrészt a populációbiológia alapvető működését és törvényszerűségeit, valamint összefüggéseit komplexebb társadalmi folyamatokkal – másrészt pedig az ökológia környezetvédelem karakterére koncentráltak. Mind a két témakör meglehetősen tág teret hagy a tanár számára a fókuszok, hangsúlyok kijelölésére. Mivel valóban összetett jelenségekről van szó, lényeges volt, hogy a tanár milyen irányba „tereli” a tanulókat a tesztekkel.

A hagyományos, feleletválasztós tesztek helyett összetettebb, kifejtős jellegű kérdések voltak a feladatsorban, melyeket inkább tekinthetünk problémafelvetéseknek. Természetesen az esszészerű válaszoknak tartalmazniuk kellett olyan elemeket is, amelyek a konkrét tananyag ismeretét voltak hivatottak ellenőrizni.

Néhány tesztkérdés:

- *Hasonlítsd össze az emberi társadalom populációs stratégiáit (ha vannak) az emlős állatok ragadozó és növényevő fajainak populációs stratégiáival (ha vannak)!*
- *Hasonlítsd össze őshonos és invazív növény- és rovarfajok populációs stratégiáit!*
- *Milyen hatása lehet az emberi társadalmaknak a nem emberi társadalmak (növény, rovar, emlős, stb.) populációs stratégiáira?*

- *A globális felmelegedés hatása a környezetre a populációbiológia szempontjából.*
- *Környezetszennyezés és társadalom. Milyen módon sújtja a városi és vidéki populációkat?*

A biológiatestek kifejtős feladatainak értékelése egyrésztől kulcsszavas módszerrel történt, vagyis bizonyos szavak, kifejezések használata pontot ért. Másrésztől számított az összkép, az általános tájékozottság és az ismeretanyag érthető, világos átadása, közvetítése.

4. EREDMÉNYEK ÉS ELEMZÉS

A kísérleti csoportban részt vevő diákok (15 fő) eredményei általában jobbnak bizonyultak a kontrollcsoporténál (16 fő), az eltérés azonban nem jelentős. Mivel a biológia-tananyagot többé-kevésbé az összes tanuló kiváló eredménnyel vissza tudta adni, ezért az érdemjegyes értékelésből nehezen tudunk következtetéseket levonni. Ez összefügg az Eötvös József Gimnázium intézményi karakterével is.

A hetedik osztályos tanulók rendre kiválóan, az országos átlagon felül teljesítenek matematikai és szövegértési teszteken, valamint a motivációjuk is magas. A tudásanyag elsajátításával tehát nem volt gond, a kísérleti és kontrollcsoport is kiválóan megfelelt a követelményeknek. Az esszészerű, bővebb kifejtést igénylő feladatok azonban lehetőséget adtak a téma megértésének mélyebb ellenőrzésére. Az érzékenyítő program sikere itt jobban tetten érhető. A kísérleti csoport alapvetően többet foglalkozott a biológia idevágó tananyagaival, még hozzá

kreatív, alkotó módon. Ez a folyamat lehetővé tette tudásuk elmélyítését, amit jelentős részben iskolán kívül, magánszorgalomból értek el. Az érzékenyítés ebből a szempontból abszolút sikerként értékelhető, hiszen olyan témákra irányította a diákok figyelmét, amivel maguktól sejtetően kevesebbet foglalkoztak volna. A vizuális kultúra és a biológia tananyagának azon keresztül történő kreatív, alkotó feldolgozása – és ennek sikere – tehát egyértelműen előrevetít egy olyan módszertant, amellyel növelhetjük a tanulók társadalmi érzékenységét, még hozzá olyan alulreprezentált területeken, mint a természettudományok. Ebben a STEAM-pedagógia módszertana segítségünkre lehet, amennyiben alkalmazzuk kreatív, integratív, interdiszciplináris szemléletet.

5. LEZÁRÁS

A fent bemutatott két program a kísérletet végző pedagógusok számára kiválóan illusztrálta, hogy egyrésztől miként képes együttműködni a vizuális kultúra tantárgy a természettudományos tantárgyakkal,

másrésztől pedig azt, hogy miként képes a művészetpedagógia direkt vagy indirekt módon hatni egy intézményen belül társadalmi és ökológiai kérdésekben. Ebben a kontextusban a vizuális kultúra egyértelműen mint érzékenyítő tantárgy és terület van jelen. Ezt a karaktert kiegészítve a digitális eszközhasználat kreatív lehetőségeivel olyan komplex tantárgyi módszertant kaphatunk, amely képes lehet egy intézményen belül újradefiniálni a hagyományos rajzóra helyét és szerepét. Ehhez természetesen

szükséges a pedagógus és az intézmény támogató szerepe, de ilyen kérdésekben ez talán magától értetődő lehet.

Az itt bemutatott kísérlet befejezése természetesen nem jelentette a tanulók STEAM pedagógiai elveken alapuló programjának végét. A kísérlet során szerzett tapasztalatokat a közreműködő pedagógusok felhasználták (és jelenleg is felhasználják) későbbi programjaik tervezésénél is. A program bekerült a jelenleg akkreditáció alatt álló új vizuáliskultúra-okostankönyvek különböző évfolyamok számára írt tartalmi közé. A hazai tankönyvkiadás első olyan

könyvei készülnek, amelyek konkrét projektfeladatok formájában, közoktatási környezetre tervezve alkalmazzák a STEAM pedagógia elveit, módszereit. A tankönyvek publikálásának ideje 2022 tavasza.

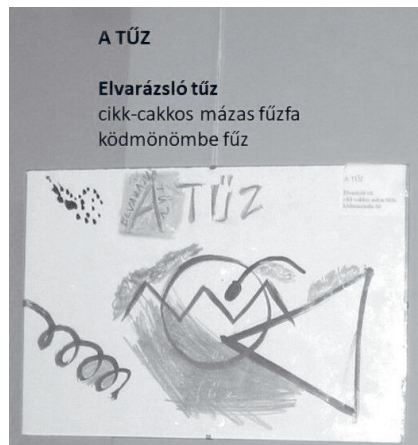
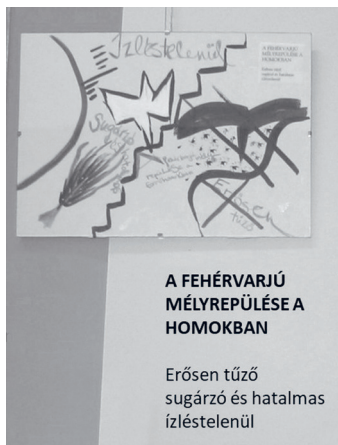
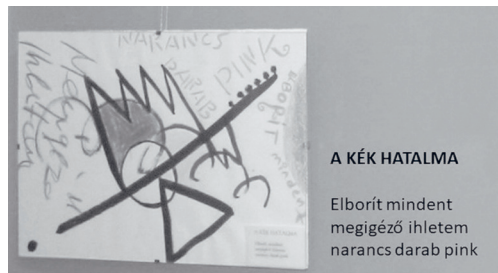
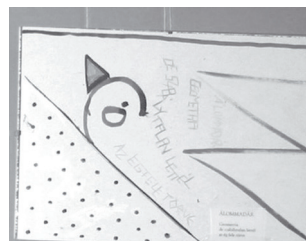
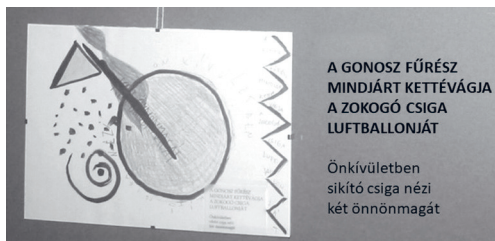
A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoportjának „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projektjéhez (is) kapcsolódik. A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

IRODALOM

- Anderson, T. és Guyas, A. S. (2012): Earth Education, Interbeing, and Deep Ecology. *Studies in Art Education*, **53**. 3.sz., 223–245.
- Black, J. és Browning, K. (2011): Creativity in Digital Art Education Teaching Practices. *Art Education*, **64**. 5. sz., 19–34.
- Bush, S., Karp, K., Cox, R., Cook, K., Albanese, J. és Karp, M. (2018): Design Thinking Framework: Shaping Powerful Mathematics. *Mathematics Teaching in the Middle School*, **23**. 1. sz.
- Cheska R. (2017): Add more STEAM to your classes. *Science Scope* **41**. 1. sz., 18–22.
- David G. (2016): Dewey from STEM to STEAM. *Education and Culture* **32**. 2. sz., 1–3.
- Errázuriz, L. (2019): Metamorphosis of visual literacy: From ‘reading images’ to a critical visual education. *International Journal of Education Through Art*, **15**. 1. sz., 15–26.
- Graham, A. M. (2007): Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-Based Pedagogy. *Studies in Art Education* **48**. 4. sz., 375–391.
- Hegedus, T., Segarra, V.A., Allen, T.G., Wilson, H., Garr, C. és Budzinski, C. (2016): The Art-Science Connection: Students create art inspired by extracurricular lab investigations. *The Science Teacher*, **83**. 7. sz., 25–31.
- Jacobson, S. K., Seavey, J. R. és Mueller, R.C. (2016): Integrated science and art education for creative climate change communication. *Ecology and Society*, **21**. 3. sz.
- Kárpáti Andrea és Nagy Angelika (2019): Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskolakultúra*, **29**. 4–5. sz., 86–98.
- Knochel, A. (2013): Assembling Visuality: Social Media, Everyday Imaging, and Critical Thinking in Digital Visual Culture. *Visual Arts Research*, **39**. 2. sz., 13–27.
- Lucero, J. (szerk., 2016): *Mere and Easy: Collage as a Critical Practice in Pedagogy*. University of Illinois Press, Illinois.
- Marnar, A. és Örtégren, H. (2013): Four approaches to implementing digital media in art education. *Education Inquiry*, **4**. 4. sz.
- Plonczak, I. és Zwirn, S. G. (2015): Understanding the Art in Science and the Science in Art Through Crosscutting Concepts. *Science Scope*, **38**. 7. sz., 57–63.
- Schramm, S. L. (2000): Genetic Robots: An Integrated Art and Biology Curriculum. *Art Education*, **53**. 3. sz., 40–45.

Taylor, P. és Carpenter, B. (2007): Mediating Art Education: Digital Kids, Art, and Technology. *Visual Arts Research*, 33. 2. sz., 84-95.

Tillander, M. (szerk., 2011): Creativity, Technology, Art, and Pedagogical Practices. *Art Education*, 64. 1. sz., 40-46.



*Szakképzős diákok körbeadós módszerrel készült közös kép-haiku-alkotásai
(Belvárosi Tanoda, 'Vékonyan sétál' kiállítás, 2005)*



FODOR ÉVA

A környezeti nevelés koncepciója, és annak változásai a főbb ENSZ-dokumentumok tükrében

KÖZELÍTÉSEK

ÖSSZEFOGLALÓ

A szerző e tanulmányt áttekintő, gondolatébresztő írásnak szánja, melyben az olvasónak egyfajta részletező, szöveges folyamatábra segítségével mutatja be a környezeti nevelés koncepciójában történt változásokat az 1970-es évektől napjainkig. A tanulmány az Egyesült Nemzetek Szervezete által publikált, illetve a témában releváns dokumentumok részletes és tematikus egységekre bontott táráat tartalmazza, ahol az olvasó kedve szerint kutakodhat, inspirációt merítve saját pedagógiájához.

A részletező elemzés konklúziójaként a szerző a környezeti nevelés koncepciójának változásában alapvetően három tendenciát azonosított. Az első szerint az 1980-as évekre kialakult a környezeti nevelés főbb eszmei háttere, ez után az időszak után a jelentéstartalom már nem változott jelentősen. Az alapkoncepció a következő: a környezeti nevelés legfontosabb célja és feladata az állampolgárok magatartásának a környezet védelmére irányuló befolyásolása, vagyis a környezetvédő magatartás kialakítása.

A második tendencia mentén a fenntartható fejlődés eszméjének megjelenésével a környezeti nevelés koncepciója is változott. A változás kétféleképpen érhető tetten: egyrészt az 1987 előtti időszakban valamelyest dominánsabb volt a környezeti fenntarthatósággal kapcsolatos tartalmak tanítása, míg utána a fenntarthatóság társadalmi (és az azokkal gyakran összefonódó gazdasági) kérdései is hasonló figyelmet kaptak. Másrészt a Közös jövőnk jelentés publikálása után a nevelésben, oktatásban és képzésben is nagyobb hangsúlyt kapott a fenntartható fejlődés eszmei hátterének, illetve a megvalósításban fontos alapelveknek a megismertetése az állampolgárokkal.

A harmadik tendencia, miszerint az 1990-es évektől kezdődően a környezeti neveléssel kapcsolatos tartalmak inkább gyakorlati irányultságot tükröznek. A többnyire az előző két évtizedben megfogalmazott elvi keretekre épülő célok elérését szolgáló, hosszú távra szóló, nemzetközi méretekben érvényes akciótervek és akcióprogramok célja, hogy segítséget adjanak a tagállamoknak a környezeti neveléssel kapcsolatos gyakorlatuk konstruktív irányba történő előmozdításához.

1. BEVEZETÉS

A *fenntarthatóság* megvalósítása az utóbbi évtizedek fontos környezeti, társadalmi és gazdasági kihívása. A fenntartható fejlődés fogalmát az 1987-es *Közös jövőnk* jelentés (Persányi, 1988) vezette be a köz tudatba, jóllehet már a korábbi, az *Egyesült Nemzetek Szervezete* (a továbbiakban: ENSZ) által publikált dokumentumok több ízben említést tettek az e kérdéskörhöz sorolható problémák megoldásának, és egy hosszú távon fenntartható életmód kialakításának szükségességéről. A különböző szaktudományok igyekeztek gyors és adekvát megoldást találni erre a kihívásra, vagyis a természeti és társadalmi környezet minőségét megőrizni és javítani képes technológiát kifejleszteni. Időközben világossá vált azonban, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos problémák megoldásának kulcsa nem csupán az új technikákban, hanem sokkal inkább azok belátó és felelősségteljes használatában, illetve az emberi szükségletek újragondolásában rejlik.

A *pedagógia* is megadta a maga választát erre a kihívásra. A következő generációk szükségleteinek kielégítését biztosító és a környezet minőségének hosszú távú megőrzését lehetővé tevő életmód megvalósítása érdekében ugyanis elengedhetetlenné vált a népesség széleskörű és konzekvens tájékoztatása. Az egyes nemzetek saját erőfeszítéseit segítő, az ENSZ az 1970-es évektől expliciten foglalkozik a *környezeti nevelés* főbb elméleti és gyakorlati vonatkozásaival, így adva nemzetközi érvényű egységes állásfoglalást és útmutatást

a tagállamoknak a környezeti neveléssel kapcsolatban.

E tanulmány célja, hogy az 1970-es évektől napjainkig publikált, célzottan a környezeti neveléssel foglalkozó ENSZ dokumentumok elemzésével mutassa be az olvasónak a környezeti nevelés koncepcióját, illetve annak változásait az elmúlt fél évszázad során. Az értekezésben központi szerepet kap a *fenntarthatóságra nevelés* főbb aspektusainak ismertetése.

2. A KÖRNYEZETI NEVELÉS FŐBB JELLEMZŐI

Az ENSZ első, kifejezetten környezeti nevelés témában megrendezett konferenciáját „Környezeti nevelés az iskolai tantervben nemzetközi munkatalálkozó” (International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum) címmel 1970-ben, Carson City-ben bonyolították le (IUCN¹ és UNESCO², 1970). Azóta számos egyéb konferencia került megrendezésre: az ENSZ Konferenciája az Emberi Környezetről, 1972; UNESCO-UNEP³ Nemzetközi Környezeti Nevelési Műhely, 1975; UNESCO-UNEP Kormányközi Konferencia a Környezeti Nevelésről, 1977; UNESCO-UNEP Nemzetközi Kongresszus a Környezeti Nevelésről és Képzésről, 1987; ENSZ Környezet és Fejlődés Világkonferencia, 1992; Fenntartható Fejlődés Világszcúcs, 2002 és ENSZ Konferencia a Fenntartható Fejlődésről, 2012. A konferenciákon és munkatalálkozókon kívül több dokumentum (Közös jövőnk jelentés, 1987), illetve kezdeményezés (ENSZ Fenntartható Fejlődésre Nevelés

¹ International Union for Conservation of Nature and Natural Resources: Természetvédelmi Világszövetség

² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete

³ United Nations Environment Programme: Az Egyesült Nemzetek Szervezetének Környezetvédelmi Programja

Évtizede, 2000–2014; ENSZ Millenniumi Fejlesztési Célok, 2000–2015 és Fenntartható Fejlődési Célok, 2016–2030) foglalkozik a fenntarthatóság neveléssel és oktatással kapcsolatos vonatkozásaival.

A fenntarthatóságra nevelés területe mélyen a környezeti nevelésben gyökerezik, ebből adódóan a tanulmány először a környezeti nevelés fontosabb sajátosságait mutatja be, majd ezután tér rá a fenntarthatóságra nevelés koncepciójának ismertetésére.

A következő fejezetekben a szerző a tematikus egységekbe szedett hivatkozásokkal egy mélyebb tájékozódásra alkalmas tudástárat kínál az olvasóknak. A források közötti tájékozódást megkönnyítendő **vas-tag betűs kiemelések jelzik a kulcsfogalmakat**, valamint a megértés szempontjából **lényeges tartalmakat**.

2.1. A környezeti nevelés általános jellemzői⁴

A környezeti nevelés alapjában véve több tudományág és szakterület együttműködését igényli (IUCN és UNESCO, 1970; UN, 1973; UNESCO és UNEP, 1975; MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; Bulla és mtsai, 1993; UNESCO, 2005; és UN, 2012); élethosszig tartó folyamat (UNESCO és UNEP, 1975; MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; UN, 2002; UNESCO, 2005; UN, 2012; és UN, 2015); **holisztikus** (MKNE, 2000).

A környezeti nevelés **gyakorlat- és cselekvésorientált**, vagyis **gyakorlati jellegű** (MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; Persányi, 1988; Bulla és mtsai, 1993; UN, 2002; UNESCO, 2005);

cselekvésközpontú (MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988); **a környezeti nevelésben részt vevők aktív részvételére épít** (UN, 1973; UNESCO és UNEP, 1975; MKNE, 2000; Persányi, 1988; Bulla és mtsai, 1993; UN, 2001; UNESCO, 2005; és UN, 2012.); **képes alkalmazkodni a gyorsan változó világ kihívásaihoz** (MKNE, 2000; Persányi, 1988; és UNESCO, 2005);

A környezetre vonatkozó ismeretek tekintetében elmondható, hogy a környezeti nevelés **a környezetet annak teljességében érti** (UNESCO és UNEP, 1975; MKNE, 2000; és UN, 2012); **a jelen és jövőbeli környezeti helyzetekre koncentrálna** (UNESCO és UNEP, 1975; MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; és UNESCO, 2005); **a fejlődést és a növekedést környezeti szempontból vizsgálja** (UNESCO és UNEP, 1975); **figyelembe veszi a környezeti problémák komplexitását** (MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; Persányi, 1988; és UNESCO, 2005); **a környezet szerteágazó problémáit tárja fel**, ezáltal segíti a jelenlegi tetteink közeli és távoli jövőre gyakorolt hatásainak megértését (MKNE, 2000).

A környezeti nevelés **a környezeti problémákat globális szemlélettel vizsgálja, figyelembe véve a regionális és helyi különbségeket** (UNESCO és UNEP, 1975; és UNESCO, 2005).

A környezeti nevelés **a nevelés és oktatás reformját sürgeti**, hiszen a felnövekvő generációk releváns, korszerű nevelése és oktatása híján a kormányok és döntéshozók által tett rendelkezések csupán rövid távú, felületi megoldáskísérletként értelmezhetők. Ebből adódóan a felnövekvő generációk nevelése és oktatása új és eredményes kapcsolatot követel meg a diákok és

⁴ Az IUCN és UNESCO; 1970; UN, 1973; UNESCO és UNEP, 1975; UNESCO és UNEP, 1988; UN, 2001; UN, 2002; UNESCO, 2005; UNESCO, 2009; UN, 2012; és UNESCO, 2014 forrásokból származó valamennyi meghatározás és idézet a szerző saját fordítása. Az eredeti dokumentumokat lásd a tartalomjegyzékben.

tanárok, az iskolák és közösségek, valamint az oktatási rendszer és a társadalom egésze között (UNESCO és UNEP, 1975), s ennek tükrében a környezeti nevelés minden szintjén és színterén **tartalmi és módszertani megújulásra van szükség** (MKNE, 2000).

A környezeti nevelés **szabályozását tekintve** elmondható, hogy az emberi környezet kérdésében a nevelési tevékenység, a jogi szabályozás, a fejlesztési elképzelések, az ellenőrzés, illetve a kormány döntései között összhangnak kell lennie (MKNE, 2000).

2.2. A környezeti nevelés célközönsége

Az alábbiakban elemzett dokumentumok felhívják a figyelmet arra, hogy a környezeti nevelésnek **a társadalom egészére**, tehát minden állampolgárra **ki kell terjednie**, beleértve **valamennyi életkort** (UN, 1973; UNESCO és UNEP, 1975; MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; Bulla és mtsai, 1993; UNESCO, 2005; UN, 2012; és UN, 2015), **a hátrányos helyzetben lévő** (UN, 1973; MKNE, 2000), és **a fogyatékkal élő személyeket** (UN, 2001; UN, 2012; és UN, 2015), illetve a különböző **foglalkoztatási csoportokat** (UNESCO és UNEP, 1988) is. Fontos továbbá figyelembe venni az emberek **szocioökonómiai és kulturális** helyzetéből (UNESCO és UNEP, 1988; UNESCO, 2005; és UN, 2015), illetve **a regionális és nemzeti** adottságokból (UNESCO és UNEP, 1975; UNESCO és UNEP, 1988; és Bulla és mtsai, 1993) adódó **különbségeket** is.

2.3. A környezeti nevelés célja

Az elemzett dokumentumok alapján **a környezeti nevelés legfontosabb célja**

az állampolgárok magatartásának a környezet védelmére irányuló befolyásolása, vagyis a környezetvédő magatartás kialakulásának megsegítése.

A dokumentumok közül számos forrás felhívja a figyelmet az értékek és attitűdök formálásának, illetve a képességek, készségek és jártasságok kialakításának fontosságára a környezeti nevelésben.

Az 1975-ös Belgrádi Charta hasonló álláspontot tükröz, hiszen a környezeti nevelés feladatákként a felnövekvő generációk számára **a tudatosság, tudás, attitűd, készségek, képességek és jártasságok, az ítézőképesség, illetve a környezeti ügyekben való részvétel megalapozását** nevezi meg. Mindezek kialakítását mind az egyének, mind a társadalmi csoportok szintjén fontosnak tartja. A charta értelmezésében a környezeti nevelés magában foglalja továbbá a környezeti ügyekben való részvételt – szintén az egyének, illetve a társadalmi csoportok szintjén egyaránt. A környezeti nevelés célja olyan állampolgárok nevelése, akik a környezetért érzett **felelősségtől** vezérelve **tudatában vannak a környezeti problémáknak**; emellett birtokában vannak azoknak **a képességeknek és attitűdöknek**, amelyek képessé teszik őket arra, hogy egyénileg és kollektíven dolgozzanak a jelenlegi **problémák megoldásán**, valamint részt vegyenek a lehetséges **jövőbeli problémák megelőzésében** (UNESCO és UNEP, 1975).

Az 1977-es tbiliszi konferencia üzenetének értelmében a környezeti nevelés feladata valamennyi ember számára lehetőséget adni azon **tudás, értékek, attitűdök, elkötelezettség, illetve készségek, képességek és jártasságok** kialakítására, amelyek birtokában az egyén képes környezetvédő magatartást tanúsítani. A környezeti nevelés segít egyébiránt a kritikai szemlélet és a **problémamegoldó**

magatartás kialakításában, illetve bátorítja a **kezdeményezést, felelősség-tudatot és elkötelezettséget** a környezeti ügyekkel kapcsolatban. A környezeti nevelés célja tehát egy környezettudatos érték szemlélet kialakításán keresztül ráébreszteni az embereket a környezet- védelemmel kapcsolatos **felelősségükre** (MKNE, 2000).

Az 1987-es moszkvai kongresszus szerint

A környezeti nevelés egy olyan folyamat, amely során – az ide vonatkozó értékek megismerése és fogalmak tisztázása által – kialakulnak azok a képességek, készségek, jártasságok és attitűdök, amelyek az ember és kultúrája, illetve biofizikai környezete között lévő, egymástól kölcsönösen függő kapcsolat megértésére és megbecsülésére irányulnak. A környezeti nevelés magában foglalja továbbá a környezet minőségét érintő kérdésekkel kapcsolatos adekvát magatartást, mind a döntéshozásban, mind pedig az önkifejezésben (IUCN és UNESCO, 1970, 11. o.)

A kongresszus állásfoglalása szerint a környezeti nevelés nem csupán egy pedagógiai megközelítés, amely az **ismeretek és a tudás átadására** szorítkozik, hanem érzelmi és értékelméleti tartalommal is rendelkezik; a környezeti nevelés célja ebből adódóan a környezetvédelem iránti pozitív **attitűdök és személyes elköteleződés** kialakításához segíti az embereket. A fentiek értelmében a környezeti nevelés célja segíteni azoknak a biológiai, fizikai, társadalmi, gazdasági és kulturális tényezőknek a **megértését**, amelyek időben és térben egymásra kölcsönösen hatva alakítják a környezetet; elősegítve ezzel a környezeti problémák megelőzését és megoldását. A környezeti nevelés

feladata ebből adódóan az, hogy képessé tegye az embereket a **környezet** – ezáltal az emberi élet – minőségének megőrzésére és **javítására**. A környezeti nevelésnek el kell látnia az embereket a tudományos és technikai **tudással**, illetve ösztönöznie azt a **morális meggyőződést**, amely a **környezet védelméhez és a környezeti problémák megoldásához** szükséges (UNESCO, 1988).

Az Agenda 21⁵ elsődleges pedagógiai célja a társadalom **tudatosságának** a fenntarthatóság elveivel összhangban történő fejlesztése. Nézőpontja szerint „az oktatást – a kötelező oktatást is beleértve –, a társadalmi **tudatosság** növelését és a képzést olyan folyamatoknak kell tekinteni, amely az emberek és a társadalom számára széleskörű lehetőségeket terem” (Bulla és mtsai, 1993, 348. o.).

A 2002-es johannesburgi világcsúcs értelmében fontos az emberek **környezeti tudatosságának** fejlesztése (UN, 2002).

A 2012-es, Rio de Janeiróban megrendezett konferencia állásfoglalása szerint elengedhetetlen a **fenntarthatósággal kapcsolatos tudatosság** kialakítása a nevelés és oktatás minden színterén (UN, 2012).

A 2005 és 2014 között megvalósult Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének fontos célkitűzése volt a nyilvánosság **környezeti tudatosságának** növelése, illetve az állampolgárok lehető legszélesebb részvétele a kezdeményezésben (UNESCO, 2005).

2.4. A környezeti nevelés módszertani kérdései

A környezeti nevelés módszertani kérdéseit tekintve az elemzett forrásokban

⁵ Feladatok a XXI. századra: az ENSZ Környezet és Fejlődés Világkonferencia dokumentumai.

megjelennek a környezeti nevelés életkori szakaszai, a környezeti nevelésben érintett tantárgyak, a környezeti neveléshez szükséges tanulási környezet, a környezeti nevelésben résztvevő tanulási színterek és tanulási szintek, valamint a környezeti nevelés tananyaga.

A környezeti nevelés életkori szakaszainak tekintetében elmondható, hogy a résztvevő személyek életkorából adódóan más-más nevelési és oktatási célok meghatározása szükséges. Fontos annak figyelembe vétele, hogy **a kora gyermekkori életévek is fontosak a környezeti tudatosság formálásában**; illetve hogy **a folyamatos fogalmi fejlődés**, amin egy adott szakasz megértése alapszik, az azt megelőző időszakban szerzett **tapasztalatokra épül**. A konferencián megtörtént a környezeti nevelésben részt vevő tanulók életkori szakaszokra bontása. **Az első szakaszban** (kb. 5–10 éves kor között) alapvető fontosságú a szókincs, valamint az olyan készségek, képességek, illetve jártasságok (skills) megalapozása, amelyek eredményeként kialakulhat a tanulóknak a környezettudatosság. **A második szakasz** (kb. 11–14 éves kor között) esetében hangsúlyos feladat a helyi, országos, illetve világméretben előforduló környezeti problémák megismertetése a tanulókkal. **A harmadik szakasz** (kb. 14–17 éves kor között) célja a környezeti etika fejlesztése, ennek érdekében segít a tanulóknak megérteni az emberi beavatkozás környezetre gyakorolt hatásait (IUCN és UNESCO, 1970).

A környezeti nevelés tantárgyakban való megjelenésének tekintetében elmondható, hogy az összes tantárgy részvétele szükséges (IUCN és UNESCO, 1970; és MKNE, 2000). Az intézményes környezeti nevelést **integrálni kell az iskolai nevelés és oktatás egészébe** (MKNE, 2000; UN, 2002; és UNESCO, 2005), ebből adódóan minden tantárgy szerves részévé kell tenni, valamint több tantárgy,

illetve **nevelési és oktatási tapasztalat közös eredményének** kell tekinteni (MKNE, 2000).

A környezeti neveléshez szükséges tanulási környezet megteremtése érdekében fontos **a természetes környezetben** és a szabadterén történő környezeti nevelés (IUCN és UNESCO, 1970; és UNESCO és UNEP, 1988). Ennek értelmében a környezeti nevelés az osztályteremben és természeti környezetben egyaránt meg kell hogy jelenjen. A szabadtéri környezeti nevelés esetében mind az iskola területén lévő, mind az azon kívüli helyszínek fontos szerepet játszanak (IUCN és UNESCO, 1970).

A környezeti nevelésnek a formális és nonformális nevelési-oktatási színtereken egyaránt meg kell jelennie (UNESCO és UNEP, 1975; MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; Bulla és mtsai, 1993; UN, 2001; UN, 2002; UNESCO, 2005; UN, 2012; és UN, 2015).

A környezeti tartalmaknak a nevelés, oktatás és képzés minden szintjén meg kell jelenniük (UN, 1973; MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; Persányi, 1988; Bulla és mtsai, 1993; UN, 2001; UN, 2002; UN, 2012; és UN, 2015). Az 1987-es, moszkvai kongresszus szerint különösen fontos a környezeti nevelés egyetemi szintre történő kiterjesztése (UNESCO és UNEP, 1988).

A környezeti nevelés tananyagának kérdésében fontos **a tananyagok és oktatási módszerek folyamatos fejlesztése, illetve tesztelése** a nevelés és oktatás minden szintjén (UN, 1973; MKNE, 2000; UNESCO és UNEP, 1988; és UN, 2015).

Az 1987-es, moszkvai kongresszus számos ajánlást fogalmazott meg a környezeti nevelés módszertanával, illetve a tananyagok tervezésével kapcsolatban. **A módszertani ajánlások** között figyelmet érdemelnek az alábbiak:

- a környezeti nevelési programok tervezésénél ügyelni kell arra, hogy azok megfelelő választ adjanak a célközönség szükségleteire;
- az alap- és középfokú oktatás esetében a környezeti nevelés tanterveinek fejlesztése a fiatalokkal történő tanácskozás útján kell, hogy történjen;
- fontos, hogy az iskola jó példát mutasson (rejtett tanterv);
- szükséges a nevelő hatású légkör biztosítása, s hogy ez jellemezze mind az iskolai, mind az iskolán kívüli tevékenységeket, az iskola előtti (óvodai) neveléstől egészen az egyetemig terjedő, valamint az az utáni nevelést és oktatást is;
- szükséges a jól működő, tradicionális gyakorlatok bevonása a környezeti nevelés tantervébe (*UNESCO* és *UNEP*, 1988).

Ugyanitt a **környezeti nevelés tananyagának tervezésével kapcsolatos ajánlások** közül a legfontosabbak:

- a tanterveknek inkább a magatartás- és attitűdformálásra, mintsem az információátadásra kell törekedniük;
- a problémamegoldáshoz, döntéshozáshoz és a környezeti attitűdformáláshoz kapcsolódó elképzelések prioritást kell hogy élvezzenek;
- a tantervértékelési stratégiáknak magukba kell foglalniuk a problémamegoldással és döntéshozással kapcsolatos attitűdök fejlesztését;
- a környezeti neveléssel kapcsolatos módszerek és tartalmak értékelésének fő kritériuma, hogy a tanulók számára akkor is érvényesek és alkalmazhatóak legyenek, amikor ők már elhagyták az iskolát;
- a környezeti neveléssel kapcsolatos tantervek és oktatási anyagok tervezésénél ügyelni kell arra, hogy azok megfelelően adaptálhatóak legyenek a nemzeti oktatási, környezeti és fejlesztési politikák számára (*UNESCO* és *UNEP*, 1988).

2.5. A tanárképzés fontossága a környezeti nevelésben

Az elemzésbe bevont dokumentumok közül számos forrás felhívja a figyelmet a **tanárképzés fontosságára** a környezeti nevelésben (*IUCN* és *UNESCO*, 1970; *UN*, 1973; *UNESCO* és *UNEP*, 1975; *MKNE*, 2000; *UNESCO* és *UNEP*, 1988; *Persányi*, 1988; *Bulla és mtsai*, 1993; *UN*, 2012; és *UN*, 2015).

Az 1970-es, Carson city-ben megrendezett konferencia felhívja a figyelmet arra, hogy a környezeti nevelés a **tanárképzés programjának létfontosságú részét kell hogy képezze**, illetve hogy a tanár kulcsszereplője a környezeti nevelésnek, így a környezeti nevelés sikere is túlnyomórészt tőle függ. Ebből adódóan fontos mind a felsőoktatásban történő **tanárképzés** (pre-service training), mind pedig a munkába állás utáni **továbbképzések** (in-service training) támogatása (*IUCN* és *UNESCO*, 1970). Fontos továbbá a szakemberek – köztük a tanárok – képzésének és továbbképzésének támogatása **valamennyi tudományterületen és képzési szinten** (*UN*, 1973). Az 1987-es, moszkvai kongresszus felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárképzés a környezeti nevelés fejlesztésének kulcsfontosságú tényezője. Ebből adódóan fontos a felsőoktatás során biztosított képzés és a továbbképzés támogatása a formális, illetve a **nonformális színtereken dolgozó környezeti nevelők** esetében egyaránt. Mindemellett elengedhetetlen a **szakemberek, kutatók, technikusok, középfokú szakemberek, döntéshozók, illetve adminisztrátorok** környezeti nevelése, oktatása és képzése is (*UNESCO* és *UNEP*, 1988).

Az 1987-es Közös jövőnk jelentés értelmében a fenntartható fejlődés nevelésben

és oktatásban történő megvalósításának kritikus területe a tanárképzés (Persányi, 1988). A Fenntartható Fejlődési Célok keretrendszere értelmében fontos a képe-sített oktatók számának növelése, különös hangsúlyt fektetve a fejlődő országok esetében, a nemzetközi együttműködés keretében megvalósuló tanárképzésre (UN, 2015).

3. A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS⁶

A fenntartható fejlődés eszméjének megjelenése nagy hatást gyakorolt a környezeti nevelésre. Az 1987-es Közös jövőnk jelentés megjelenése után a környezeti nevelésben különösen nagy hangsúlyt kapott a fenntartható fejlődés elveinek megismertetése az állampolgárokkal, illetve az ezeknek megfelelő, adekvát magatartás kialakítása és megerősítése a nevelés és oktatás által. A fenntartható fejlődés környezeti nevelésben való fontosságát jelzi a tény, miszerint a 2005 és 2014 közötti időszakot a Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedévé nyilvánították.

3.1. A fenntarthatóságra nevelés rövid története

A nevelés a legerőteljesebb és leghatásosabb út a fenntarthatóság elérésére. A gazdasági és technológiai megoldások, a politikai szabályozás vagy a pénzügyi ösztönzések önmagukban nem elegendők. Szükség van egy alapvető változásra

abban, hogyan gondolkodunk és cselekszünk (UNESCO, 2014, 16. o.).

A fenntarthatóságra nevelés gyökerei két kutatási terület – a *fenntarthatóságé*, illetve a *nevelés és oktatásé* – ENSZ fémjelzte történetében keresendők (UNESCO, 2005).

3.1.1. A fenntarthatóság területe

Jóllehet, a *fenntartható fejlődés* (sustainable development) fogalmát az 1987-es Közös jövőnk jelentés vezette be a köztudatba, az 1970-es években rendezett ENSZ-konferenciák már említést tettek az alapvető emberi jogok, illetve a környezet jövő generációk számára történő megőrzésének fontosságáról.

Az 1972-es stockholmi konferencia értelmében szükséges egy olyan szemléletmód kialakítása, ami az embereket a környezet védelmére ösztönzi. A konferencia 1. számú alapelve szerint az embernek alapvető joga van a szabadsághoz, egyenlőséghez és a megfelelő életkörülményekhez egy olyan környezeti minőségben, amely lehetővé teszi számára a méltóságot és jólétet. Ebből adódóan az embernek ünnepélyes felelőssége óvni és jobbá tenni a környezetét a jelen és jövő generációk számára (UN, 1973, 4. o.).

A 2. számú alapelv szintén kimondja, hogy a bolygó természeti erőforrásait szükséges megóvni, illetve megőrizni a jelen és jövő generációk számára (UN, 1973).

Az 1975-ös Belgrádi Charta álláspontja szerint **egy olyan új, globális etikára van szükség**, amelyen belül az emberiség

⁶ A fogalom az elemzett dokumentumokban „fenntartható fejlődésre nevelés” (education for sustainable development) és „fenntarthatóságra nevelés” (education for sustainability, sustainability education) változatokban jelenik meg. E tanulmányban a „fenntarthatóságra nevelés” kifejezést használjuk, ami két okra vezethető vissza. Az első ok, hogy a szerző törekedett a következetes fogalomhasználatra; a második pedig a fenntarthatóság és fenntartható fejlődés közötti különbségben keresendő. E különbség magyarázatára jelen értekezés nem tér ki, de lásd: Fodor, 2020.

összhangban van a bioszférával, vagyis az emberiség és a természet között lévő összetett és folyamatosan változó kapcsolatot felismeri és érzékenyen reagál rá. Ennek alapfeltétele a környezetre ártalmas hatások csökkentése, környezetbarát technológiák kialakítása, a természeti erőforrások egyenlő elosztása, valamint a nemzetek közötti békés együttélés. A charta értelmében a környezet védelmére irányuló tevékenységek (environmental action) célja, hogy javítsanak mindenféle ökológiai kapcsolatot, beleértve az emberiség és a természet között lévő, illetve az emberek közötti kapcsolatot is. A charta a környezeti krízis megoldásában és a **jövő generációk számára egy jobb életszínvonal elérésének** érdekében kulcsfontosságúnak tartja a Stockholmban megrendezett ENSZ Konferencia az Emberi Környezetről 96. számú ajánlását (*UNESCO* és *UNEP*, 1975);

Az 1977-ben Tbiliszi-ben megrendezett konferencia értelmében a szegénység a környezeti leépülés egyik formájának tekinthető, ebből adóan **nem lehetséges a környezet védelmét a fejlődés szükségességével szembehelyezni. A jelen generációk jövő generációk iránt érzett felelőssége** tehát elengedhetetlen a környezeti problémák megoldásában (*MKNE*, 2000).

Az 1987-ben kiadott Közös Jövők jelentésben került először megfogalmazásra a fenntartható fejlődés fogalma. A jelentés elkészítésének célja az volt, hogy a környezet állapotának romlását hosszú távon fenntartható, nemzetközi szinten megfogalmazott törekvésekkel sikerüljön megállítani. Ennek értelmében a **fenntartható fejlődés** (a korai magyar fordításokban *harmonikus fejlődés*) **fogalma: „a fejlődés olyan formája, amely a jelen igényeinek kielégítése mellett nem fosztja meg a jövő generációit saját szükségleteik kielégítésének lehetőségétől.”** (*Persányi*, 1988, 68. o.).

A jelentés állásfoglalása alapján a fenntartható fejlődés elérésére szolgáló, mélyreható változásokat a társadalmi magatartás, illetve a társadalom szerveződési módjainak megváltoztatásával lehet elérni; a fenntartható fejlődés elérésének alapfeltétele tehát az emberi erőforrások fejlesztése, amiben **az összes generáció nevelése és oktatása fontos szerepet játszik** (*Persányi*, 1988).

3.1.2. A nevelés és oktatás területe

A nevelés és oktatás tekintetében az 1948-as Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (Declaration of Human Rights) kinyilvánította, hogy **mindenkinek joga van a neveléshez és oktatáshoz**. A neveléshez és oktatáshoz való jog megerősítésre került az 1989-es Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény (Convention on the Right of the Child) keretein belül is: az egyezmény deklarálja, hogy **az alapfokú oktatásnak kötelezőnek és mindenkinek számára ingyenesen elérhetőnek kell lennie**. Az 1990-es Jomtieni Nyilatkozat (Jomtien Declaration on Education for All) kijelentette, hogy az **alapfokú nevelést és oktatást biztosítani kell minden gyerek, fiatal és felnőtt számára**. Az alapfokú, minőségi nevelést és oktatást tehát ki kell terjeszteni, valamint következetes intézkedéseket kell tenni az egyenlőtlenségek csökkentése érdekében. A nyilatkozat rámutat **a nemek közötti egyenlőtlenségre**, majd sürgeti ennek orvoslását: hangsúlyozza a nemi sztereotípiák megszüntetését, illetve valamennyi lány és nő nevelésben és oktatásban történő aktív részvételét, illetve a nevelés és oktatás minőségének javítását (*UNESCO*, 2005).

A **minőségi neveléshez és oktatáshoz** kapcsolódóan nemzetközi fejlesztési célokat fejlesztettek ki. A Dakari Cselekvési Keret: Oktatás Mindenkinél (Dakar Framework for Action) hat fontos neveléssel és oktatással kapcsolatos célt fogalmaz

meg. Ezek közül a hatodik a nevelés és oktatás minőségének javítása a mérhető oktatási eredmények elérésének érdekében, különösképp az íráskészség, számolókészség és az életben való boldoguláshoz szükséges képességek terén. A Millenniumi Fejlesztési Célok keretrendszere is foglalja a neveléssel és oktatással. A 2. cél az egyetemes alapszintű nevelés és oktatás elérésére, míg a 3. cél a nemek közötti egyenlőség és a nők egyenjogúságának elősegítésére irányul. Végül a 2003–2012 közötti időszakot az ENSZ az Írásbeliség Évtizedének (United Nations Literacy Decade) nyilvánította. A nevelés és oktatás jelentősége az ENSZ története során hangsúlyosan és ismétlődve jelenik meg (UNESCO, 2005).

A nevelés és oktatás tekintetében tehát különösen nagy hangsúlyt kap a *minőségi* nevelés és oktatás. A fent említett dokumentumok hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy **téves az a mítosz, mely szerint a hozzáférésnek meg kell előznie a minőséget**, hiszen bármilyen nevelés és oktatás biztosítása – a minőségtől függetlenül – nem lehet cél. A minőségi nevelés és oktatás koncepciójának fejlődését számos vita kísérte, az idők során azonban a minőség maga dinamikus koncepcióvá vált, amely folyamatosan alkalmazkodik a jelentős társadalmi és gazdasági változásokon keresztülmenő világhoz. A minőségi oktatásban ezzel összefüggésben a *jövőorientált* gondolkodás és előrelátás egyre nagyobb jelentőséget kap – hiszen a régi elképzelések a minőségről már nem kielégítőek. A minőségi oktatásnak a különböző megközelítések ellenére sok közös eleme van; legfőbb célja pedig minden ember számára lehetővé tenni azt, hogy **aktív résztvevője legyen** egyrészt **a saját közösségének**, másrészt **az egész világnak** (UNESCO, 2005).

A minőségi nevelés és oktatás főbb ismérvei:

- támogatja a jogalapú megközelítést minden nevelési és oktatási kezdeményezésben; a nevelés és oktatás emberi jog, ebből adódóan a minőségi oktatás támogatja az összes emberi jogot;
- magában foglalja az Oktatást Mindenkinek elnevezésű kezdeményezés négy alapelveit: megtanulni gondolkodni, megtanulni cselekedni, megtanulni másokkal együtt élni, és megtanulni létezni;
- az embereket arra tanítja, hogy egyéni kompetenciát alakítsanak ki egyénként, családtagként, a közösség tagjaként, illetve globális állampolgárként;
- közvetíti a fenntarthatóság alapelveit, vagyis egy olyan világ megteremtését segíti elő, amely igazságos, méltányos és békés, és amelyben az egyének törődnek a környezettel és a generációk közötti méltányossággal;
- megfontolja a társadalmi, gazdasági, és környezeti összefüggéseket egy adott hellyel kapcsolatban, és a tantervet vagy programot olyanná formálja, hogy az tükrözze ezeket a különleges körülményeket;
- ismeri a múltat, releváns a jelenre, és felkészíti az egyéneket a jövőre;
- tudást épít, életképességet és perspektívát ad, valamint attitűdöket és értékeket fejleszt;
- ellátja a jelen társadalmakat azokkal az eszközökkel, amelyeknek köszönhetően azok fenntarthatóak lehetnek;
- mérhető;
- több, az adott kultúrának megfelelő formában is meg lehet valósítani (UNESCO, 2005).

A minőségi és mindenki számára hozzáférhető nevelés és oktatás kulcsfontosságú eszköz a Millenniumi Fejlesztési Célok megvalósításában. A minőségi és mindenki

számára hozzáférhető nevelés és oktatás magában foglalja az általános lehetőségét **az alapfokú oktatás elvégzésének**, illetve **a fiúk és lányok egyenlő hozzáféréseinek** az oktatás minden szintjéhez (UN, 2001).

Számos országban komoly különbségek mutatkoznak az oktatási rendszerbe való beiratkozási arányait tekintve a fiúk és lányok, valamint a jómódú és szegény családok gyermekei között. A lányok esetében a nemek iránt való elfogultság, a korai házasságkötés szokása, a fizikai és lelki biztonság fenyegetettsége, valamint a nemekre nem érzékeny tantervek mind hozzájárultak a neveléshez és oktatáshoz való alapvető joguk sérüléséhez. A nők kihasználása nem csak nemi diszkrimináció, hanem a gazdaság- és társadalompolitika rossz gyakorlása. A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy a lányok nevelésébe és oktatásába való befektetés közvetlenül és gyorsan hozzásegíti az egész családot a jobb életkörülményekhez: jobb ételkészlet-ellátottságot és egészségügyi ellátást biztosít; illetve hozzájárul a termékenységi ráta – s ezáltal a szegénység – csökkentéséhez (UN, 2001).

Az „Iskolai étkezések” és a „Vigyél haza ételmet” elnevezésű programok jó példák arra, hogy a helyi kezdeményezések miként képesek rábírnak a háztartásokat a lánygyermekek iskolába küldésére. Fontos azonban, hogy e programok nem csupán az étkeztetésben segítenek, hanem több olyan kihívásra is válaszolnak, amivel a fejlődő országok szembeszegülnek: a neveléshez és oktatáshoz való hozzájutás hiánya, az egészségügyi problémák és a szegénység. Az iskolai étkeztetések és ételmezések több gyermeket hozhatnak az iskolába, egyenlő lehetőségeket teremthetnek a lányok számára, valamint csökkenthetik az alultápláltságot is. Az egyetemes alapfokú oktatás azért kiemelkedő fontosságú a Millenniumi Fejlesztési Célok között, mert a megfelelő,

komplexen értelmezett nevelés és oktatás segítségével a gyermekek olyan képességek, készségek és jártasságok birtokába jutnak, amelyek segítenek nekik – ezáltal családjaiknak is – kiemelkedni a szegénységből (UN, 2001).

A minőségi oktatás céljai – az alapfokú oktatás elvégzése, illetve a fiúk és lányok számára az oktatás minden szintjéhez való egyenlő hozzáférés – megvalósításában fontos szerep hárul az „Oktatás Mindenkinék” (Education for All), illetve az „ENSZ a Lányok Oktatásáért” (United Nations Girls’ Education Initiative) kezdeményezéseknek (UN, 2001).

3.2. A fenntarthatóságra nevelés fogalma

A fenntarthatóság megvalósításában a nevelés és oktatás tehát központi szerepet tölt be. Valójában **a nevelés és oktatás, illetve a fenntarthatóság elválaszthatatlanul összefonódnak**. A fenntarthatóságra nevelésnek figyelembe kell vennie a fenntarthatóság három értelmezési területét – környezet, társadalom (beleértve a kultúrát) és gazdaság –, mindemellett meg kell felelnie a helyi viszonyoknak és kulturális sajátosságoknak is. Ezekből adódóan a fenntarthatóságra nevelés a világon **sokféle formában megjelenhet** (UNESCO, 2005).

A **fenntarthatóságra nevelés a fenntarthatóság elvein alapul**, melyek közül a legfontosabb a méltányosság, a nemek közötti egyenlőség, a társadalmi tolerancia, a szegénység csillapítása, a környezet védelme és helyreállítása, a természeti erőforrások megőrzése, illetve a békés és igazságos társadalmak. Ezek az alapelvek segítenek a kormányoknak, a közösségeknek, valamint az iskolarendszereknek meghatározni azokat a tudástartalmakat, alapelveket, képességeket, készségeket és jártasságokat, amelyeknek köszönhetően a nevelés és oktatás fenntarthatóság-orientálttá válhat,

megalkotva ezzel a fenntarthatóságra nevelés új alapjait. A fenntarthatóságra nevelés a fenntarthatóság mindhárom területével, vagyis a környezettel, a társadalommal és a gazdasággal egyaránt foglalkozik (UNESCO, 2005).

A fenntarthatóságra nevelés az igazságosság, méltányosság, tolerancia, mértékletesség és felelősség értékein alapszik. [...] Elősegíti a nemek közötti egyenlőséget, a társadalmi kohéziót, a szegénység mérséklését, illetve hangsúlyozza a törődést, becsületességet és az őszinteséget. A fenntarthatóság azokra az alapelvekre épül, amelyek elősegítik a fenntartható életmód, demokrácia és a jól-lét elérését. A fenntarthatóságra nevelés további fontos alapelvei a környezet védelme és helyreállítása, a természeti erőforrások védelme és fenntartható használata, a fenntartható termelési és fogyasztási szokások kialakítása, illetve az igazságos és békés társadalmak megteremtése (UNESCO – UNEVOC, 2009, 2. o., idézi: UNESCO, 2014).

Az Agenda 21 36. fejezete meghatározta **a fenntartható jövőt támogató nevelés és oktatás négy fő alapelvét**: a minőségi alapfokú oktatáshoz való hozzáférés javítása; a már meglévő nevelési és oktatási programok átdolgozása; a nyilvánosság tájékozottságának és tudatosságának fejlesztése a fenntarthatósággal kapcsolatban; valamint a képzés elősegítése (Bulla és mtsai, 1993).

Tizenegynéhány évvel később a fenntarthatóságra nevelés főbb **sajátosságai így alakultak**:

- elősegíti és támogatja az élethosszig tartó tanulást;
- egyszerre képes figyelembe venni **a globális problémákat és helyi prioritásokat**;

- **a helyi sajátosságokhoz** és a kulturális viszonyokhoz igazodik;
- elismeri és figyelembe veszi a helyi szükségleteket, ám tekintettel van arra, hogy ezek kielégítése gyakran nemzetközi méretekben megjelenő következményekhez vezethet;
- mind **a formális, mind a nonformális és informális** nevelés és oktatás területén jelen van;
- **alkalmazkodik** a fenntarthatóság fogalmának változó természetéhez;
- **civil kapacitást épít** a közösségalapú döntéshozáshoz, a társadalmi toleranciához, a környezeti gondnoksághoz, a munkaerőhöz és az életminőséghez;
- **interdiszciplináris**, hiszen egy diszciplína sem tekintheti a fenntarthatóságra nevelést a sajátjának, ám mindegyik hozzájárulhat ahhoz;
- **sokfajta pedagógiai technikát használ**, amelyek támogatják a részvétel alapú tanulást és az összefüggésekben való gondolkodást;
- a fenntarthatóság és a hozzá kapcsolódó nevelési-oktatási **gyakorlatok sokféle-képpen megvalósulhatnak**, nem létezik egyetlen univerzális modell, amely minden körülmények között érvényes (UNESCO, 2005).

A fenntarthatóságra nevelés **célja a nevelés és oktatás átalakítása** abból a célból, hogy az elősegítse a fenntarthatóság megvalósítását. E cél elérése érdekében szükséges lehet az oktatási rendszerek és struktúrák átalakítása, illetve a tanítási és tanulási módok megváltoztatása. Fontos, hogy **a fenntarthatóságra nevelés szerves részét képezi a nevelés és oktatás folyamatának**, ebből adódóan nem szabad úgy tekinteni rá, mint egy, a fő tantervet kiegészítő részre, vagy egyfajta nevelési és oktatási gyakorlatra (UNESCO, 2014).

„A fenntarthatóságra nevelés **az élet minden területén** felkészíti az embereket arra, hogy a bolygó fenntarthatóságát fenyegető problémákkal **megküzdjenek**, illetve hogy ezekre **megoldásokat találjanak**.” (UNESCO, 2014, 7. o.).

A fenntarthatóságra nevelés és oktatás megkívánja a **részvételen alapuló tanulást**, illetve az olyan tanulási módszereket, mint például a **kritikus gondolkodás**, a jövőre vonatkozó forgatókönyvek elképzelése és a **közös döntéshozatal**. Ennek értelmében a fenntarthatóságra nevelés célja, hogy megtanítsa az embereket kritikus kérdéseket feltenni; a saját értékeiket tisztázni; rendszerszemléletben gondolkodni; az elsajátított tudáson keresztül reagálni; illetve felfedezni a hagyomány és az innováció között lévő dialektikát (UNESCO, 2014).

3.3. A Fenntarthatóságra Nevelés Évtizede

2002 decemberében az ENSZ Közgyűlése elfogadta az 57/254. számú határozatot, ami beiktatta az ENSZ Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedét (United Nations Decade of Education for Sustainable Development) a 2005–2014 közötti időszakra. Ez alapvetően **nem egy teljesen új alapokon nyugvó elképzelés**, hiszen kapcsolódik más nemzetközi programokhoz. Különösen szoros kapcsolatban áll a Millenniumi Fejlesztési Célokkal, az Oktatást Mindenkinnek nevű kezdeményezéssel, illetve az ENSZ Írásbeliség Évtizedével (UNESCO, 2005).

A Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének általános **célja, hogy a fenntarthatóság alapelveit, a hozzá kapcsolódó értékeket és a megvalósításához szükséges gyakorlatokat egyesítse a nevelés, oktatás és tanulás minden aspektusával**, így érve el azt a magatartás-változást, amely – mind a jelen, mind

a jövő generációi számára – egy fenntartható jövő megvalósítását eredményezi. A kezdeményezés alapvető törekvése, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos alapelveket, értékeket és a megvalósításhoz szükséges gyakorlatokat **az egyes kormányok integrálják az oktatási rendszereikbe**, a nevelési és oktatási stratégiáikba, illetve lehetőség szerint a nemzeti fejlesztési terveikbe. Fontos továbbá a nyilvánosság környezeti tudatosságának növelése és az állampolgárok lehető legszélesebb körű részvétele a programban. A fenntarthatóság és a hozzá kapcsolódó nevelési és oktatási gyakorlatok sokféleképpen megvalósulhatnak, nem létezik egyetlen univerzális modell, amely minden körülmények között érvényes. Van egy általánosan elfogadott megegyezés a fenntarthatóság elveivel és az azt támogató koncepciókkal kapcsolatban, ám a megvalósítás során mindenképpen lesznek szükségszerű eltérések a helyi tartalmak, prioritások és megközelítések tekintetében (UNESCO, 2005).

A megvalósítás támogatására az UNESCO kidolgozott egy **nemzetközi megvalósítási tervet** (International Implementation Scheme). A megvalósítási terv célja, hogy keretet biztosítson minden partner számára a programban való eredményes közreműködésre. A megvalósítási terv stratégiai dokumentumként szolgál, amely elsődlegesen **az egyes nemzetek vállalásaira koncentrál**, emellett összefoglalja Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének céljait és feladatait, majd ezek kapcsolatát más nevelési és oktatási mozgalmakkal. A terv bemutatja a megvalósítás hét stratégiáját:

1. jövőképzés és -képviselet;
2. tanácsadás és tulajdonlás;
3. partnerség és hálózatok;
4. kapacitásépítés és képzés;

5. kutatás és innováció;
6. az információs és kommunikációs technológiák használata;
7. nyomonkövetés és értékelés (UNESCO, 2005).

3.4. A nevelés és oktatás szerepe a fenntarthatóság megvalósításában

A nevelés és oktatás szerepe a fenntarthatóság megvalósításában nagy hangsúlyt kap az 1990-es évektől bevezetett ENSZ-programokban.

Az Agenda 21 tartalmazza a fenntarthatóság megvalósítására irányuló környezeti nevelési javaslatokat. Az akcióprogram elsődleges pedagógiai célja a társadalom tudatosságának a fenntarthatóság elveivel összhangban történő fejlesztése. A fenntarthatóság elveivel összhangban cselekvő társadalom elérése érdekében **valamennyi állampolgár számára, valamennyi szinten** szükséges a környezeti tudatformálás. Ebben kiemelt szerepet kap a nyilvánosság tájékoztatása, valamint a fenntarthatóság-központú nevelés, oktatás és képzés előmozdítása. Mindemellett hangsúlyos **a gyerekek és fiatalok bevonása** a fenntarthatóság megvalósításába (Bulla és mtsai, 1993).

A 2002-es johannesburgi világcsúcs álláspontja szerint a fenntarthatóság megvalósítása során fontos a bioszféra *egészének* védelme, beleértve az embert, a különféle állat- és növényfajokat, a természeti erőforrásokat, illetve az embereket egyaránt. Az emberek védelmének érdekében – többek között – prioritást élvez a megfelelő **nevelés, oktatás és képzés biztosítása**. Fontos kiegészítés, miszerint a fenntarthatóság által támasztott kihívásoknak a globalizáció új dimenziót ad. Ebből adódóan elengedhetetlen a nemzeti és nemzetközi összefogás,

együttműködés és partnerség a kitűzött célok megvalósításában; a megfelelő **környezeti nevelés, oktatás és képzés biztosítása; az emberek környezettudatosságának fejlesztése**; illetve a tudományos kapacitás növelése (UN, 2002).

A 2012-es riói konferencia értelmében a fenntarthatóság megvalósításában **a nevelés, oktatás és képzés; a tudomány; illetve a gyerekek és fiatalok részvétele** kiemelt szerepet kap. A konferencia jelentése szerint a fiatalok a jövő gondnokai, ennek érdekében szükséges a fiatal generációk minőségi neveléshez és oktatáshoz való hozzájárítása az oktatási rendszer valamennyi szintjén és színterén. Ebből adódóan elengedhetetlen a **fiatalok aktív részvétele a döntéshozási folyamatokban és a fenntarthatóság megvalósításában**, a fiatalok érdekeinek szem előtt tartása és nézeteik elfogadása, illetve a velük folytatott párbeszéd. A fenntarthatóság megvalósításában kiemelt jelentősége van továbbá a **nyilvánosság informálásának; valamint a nevelés, oktatás és képzés minden szinten** történő biztosításának – ideértve az oktatási rendszert és a munkahelyet is. A fenntarthatóság elveinek megfelelően **valamennyi állampolgárnak joga van a számára megfelelő és minőségi neveléshez és oktatáshoz**, ennek értelmében az alapfokú oktatásnak egyetemesen elérhetőnek kell lennie. Különösen fontos a fejlődő országok lakosai, a nők, a fogyatékkal élők, az őslakosok, a helyi és etnikai közösségek, illetve a vidéki lakosság egyenlő hozzáférése a neveléshez és oktatáshoz (UN, 2012).

A Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének általános célja, hogy a **fenntarthatóság alapelveit**, a hozzá kapcsolódó értékeket és a megvalósításhoz szükséges gyakorlatokat **integrálja a nevelés, oktatás és képzés minden területébe**, így érve el azt a magatartás-változást, amely mind

a jelen, mind a jövő generációi számára a fenntarthatóság megvalósítását eredményezi (UNESCO, 2005).

A Millenniumi Fejlesztési Célok keretrendszere felhívja a figyelmet arra, hogy az **alapvető emberi jogok** tiszteletben tartása elvitathatatlan feltétele az emberi méltóságnak, így ezek biztosítása hozzájárulhat valamennyi cél teljesítéséhez. A célokat tekintve kiemelt figyelmet érdemel az **egyetemes alapfokú oktatás megvalósítása**, a nemek közötti egyenlőség és a nők egyenjogúságának elősegítése, a környezeti fenntarthatóság biztosítása, illetve a fejlődés érdekében történő globális partnerség kialakítása. Az egyetemes alapfokú oktatás megvalósításában kulcsfontosságú eszköz **a minőségi nevelés és oktatás** (UN, 2001).

A Fenntartható Fejlesztési Célok egy, a bolygó, illetve az emberek jóléte érdekében megfogalmazott cselekvési tervnek tekinthető. A keretrendszerben **inkluzív, méltányos, minőségi és élethosszig tartó tanulásról szóló vállalások** jelennek meg, amelyek elérését az oktatás minden szintjén teljesíteni kell. A keretrendszerben megjelenik a **minőségi oktatás** biztosítása, az **alapfokú oktatás** elérhetővé tétele mindenki számára, illetve **a nők egyenlő hozzáférése** a minőségi oktatáshoz (UN, 2015).

3.5. A fenntarthatóság megvalósításához kapcsolódó nevelési és oktatási célok az ENSZ-programokban

A fenntarthatóságra nevelés alapelveiből adódóan az ahhoz kapcsolódó célokat két kategóriába soroltam: a fenntarthatóság főként társadalmi, illetve főként környezeti aspektusaival kapcsolatos célok. A bemutatás az alábbiakban ezt a kettős kategorizálást követi.

3.5.1. A fenntarthatóság társadalmi aspektusaival kapcsolatos nevelési és oktatási célok

Az elemzett dokumentumokban található nevelési és oktatási célok tekintetében az 1987-es Közös Jövők jelentés szerint a fenntarthatóság megvalósításában a nevelés és oktatás feladata

- › az írni-olvasni tudás általánossá tétele;
- › a nők és férfiak beiskolázási aránya közötti különbség csökkentése;
- › a középfokú oktatás kiterjesztése;
- › a gyakorlati és szakmai ismeretek bővítése;
- › megfelelő eszközök biztosítása a nevelés, oktatás és képzés valamennyi szintje és résztvevője számára;
- › az oktatás színvonalának javítása;
- › az oktatás helyi viszonyokhoz való adaptálása;
- › a társadalom- és természettudományokat, valamint a humán ismereteket magába foglaló ismeretek átadása (Persányi, 1988).

Az Agenda 21 nevelési és oktatási céljai között szerepel

- › a nemek szerinti megkülönböztetés megszüntetése az oktatásban;
- › a nők írástudatlanságának, illetve alapképzettség terén tapasztalható hiányosságainak orvoslása;
- › megfelelő középfokú oktatás és szakképzési biztosítása a fiataloknak;
- › a tantervek felülvizsgálata a közösség igényeit, valamint a tudományos, kulturális és társadalmi érzékenységet tekintve;
- › a nonformális oktatás előmozdítása helyi, regionális és országos szinten (Bulla és mtsai, 1993).

A 2002-es johannesburgi világcsúcs értelmében fontos

- › az írástudatlanság felszámolása;
- › az élethosszig tartó tanulás támogatása;
- › a megfelelő nevelés, oktatás és képzés biztosítása;

- › a széleskörű formális és nonformális, illetve folyamatos nevelési és oktatási lehetőségek biztosítása a közösség minden tagja számára;
- › a nevelés, oktatás és képzés, illetve a tudomány és a kutatás támogatását lehetővé tevő környezet kialakítása;
- › az elméleti tudással szemben a gyakorlati tudás hangsúlyozása;
- › a fejlődő országok diákjai, kutatói és mérnökei számára hozzáférés biztosítása az információs és kommunikációs technológia programjaihoz;
- › a tapasztalatok cseréje a fejlett és fejlődő országok tudósai és tanárai között;
- › együttműködés és a partnerség javítása a kutatóintézetek, az egyetemek, a magán-szektor, a kormányok, a nem kormányzati szervezetek, a különféle hálózatok, illetve a fejlődő és fejlett országok között;
- › a helyi és őslakos tudás elismerése és beépítése a gyakorlatba (UN, 2002).

A 2012-es, Rio de Janeiro-ban megrendezett konferencia álláspontja szerint a fenntarthatóság feladata elősegíteni

- › a nevelésen és oktatáson keresztül valamennyi gyermek fejlődését és kiteljesedését;
- › a nők, a fogyatékkal élők, az őslakosok, a helyi és etnikai közösségek, illetve a vidéki lakosság egyenlő hozzáférését a neveléshez és oktatáshoz;
- › az alapfokú oktatás egyetemes elérhetővé tételét;
- › a nevelés, oktatás és képzés minden tanulási szintén történő biztosítását – ideértve az oktatási rendszert és a munkahelyet is;
- › az élethosszig tartó tanulás elősegítését;
- › a fiatal generációk minőségi neveléshez és oktatáshoz való hozzájutását az oktatási rendszer valamennyi szintjén és színterén;
- › a nyilvánosság informálását;
- › a nevelési és oktatási infrastruktúra kiépítését és erősítését;

- › a nevelésbe és oktatásba történő befektetés növelését;
- › nagyobb nemzetközi együttműködés kialakítását;
- › a nemzetközi partnerség, csereprogramok és ösztöndíjak támogatását;
- › az oktatási rendszer kapacitásának javítását;
- › a fenntarthatóság elveinek integrálását a tanárképzésbe;
- › az információs és kommunikációs technológiák hatékonyabb használatát;
- › az iskolák, közösségek és hatóságok közötti együttműködés növelését;
- › az egyes diszciplínák szoros együttműködését (UN, 2012).

A Millenniumi Fejlesztési Célok keretrendszerének második célja az egyetemes alapfokú oktatás megvalósítása. Ennek értelmében szükséges

- › az alapfokú oktatás elérhetővé tétele mindenki számára (nemtől, életkortól, faji és etnikai hovatartozástól függetlenül, a fogyatékkal élőket, migránsokat, őslakosokat, gyerekeket és fiatalokat, különösen a kiszolgáltatott helyzetben lévőket is beleértve);
- › a nők egyenlő hozzáférése a minőségi oktatáshoz, a gazdasági erőforrásokhoz és a politikai részvételhez;
- › a döntéshozók ösztönzése arra, hogy a lányok neveléshez és oktatáshoz való egyenlő hozzáférését biztosítsák;
- › a kormányok, helyi közösségek és a nemzetközi közösség ösztönzése arra, hogy erőforrásaik jelentős részét a nevelésre és oktatásra fordítsák – különös tekintettel az iskolaépületek, taneszközök és tanárok támogatására;
- › az oktatási rendszerek lánygyermek szükségleteihez történő igazítása, különös tekintettel a szegény háztartásokból származó lánygyermekre;

- › az iskolai étkeztetési és ételmezési programok támogatása, ezáltal a beiskolázási arányok javítása (UN, 2001).

A Fenntartható Fejlődési Célok keretrendszerében támaszkodik a Millenniumi Fejlesztési Célokra, ebből adódóan az egyetem alapfokú oktatás megvalósítására irányuló törekvések ebben is megjelennek.

A keretrendszer oktatással és neveléssel kapcsolatos célkitűzései az alábbiak:

- › ingyenes, méltányos, minőségi, releváns és hatékony tanulási környezetet teremtő alap- és középfokú iskola biztosítása valamennyi gyerek számára;
- › minőségi koragyermekkori fejlődés, ellátás és iskolaelőkészítő oktatás biztosítása valamennyi gyerek számára;
- › nemek közti egyenlőség biztosítása a nevelésben és oktatásban;
- › „egyenlő hozzáférés biztosítása az oktatás és szakképzés minden szintjén a sérülékeny csoportok számára, beleértve a fogyatékkal élőket, az öslakosokat és a kiszolgáltatott helyzetben lévő gyermekeket” (UN, 2015, 23. o.);
- › az írás, olvasás és számolás elsajátításának biztosítása a fiatalok felnőttek számára;
- › a gyerekek, a fogyatékkal élők és a nemek sajátosságainak megfelelő nevelés és oktatási létesítmények építése és korszerűsítése;
- › biztonságos, erőszakmentes, befogadó és hatékony eredmények elérésére ösztönző tanulási környezet biztosítása mindenki számára;
- › a megfizethető és minőségi műszaki-, szakmai- és felsőfokú oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása valamennyi állampolgár számára;
- › a munkavállaláshoz, tisztességes munkához és vállalkozói tevékenységhez szükséges tudásszint biztosítása valamennyi állampolgár számára;
- › a fejlődő országok – kiváltképp a legkevesbé fejlett országok, a fejlődő kis-szi-

getországok, illetve az afrikai országok – számára nyújtott ösztöndíjak számának növelése;

- › a fejlődő országokban a szakképzéshez, az információs és kommunikációs technológiákhoz, a műszaki, mérnöki és tudományos programokhoz, illetve a felsőoktatáshoz való hozzájutás támogatása;
- › a képesített oktatók számának növelése, különös hangsúlyt fektetve a fejlődő országok esetében, a nemzetközi együttműködés keretében megvalósuló tanárképzésre (UN, 2015).

3.5.2. A fenntarthatóság környezeti aspektusaival kapcsolatos nevelési és oktatási célok

A Közös jövőnk jelentés környezettel kapcsolatos nevelési és oktatási tartalmai és céljai között szerepel

- › a környezeti tényezők iránti nagyobb felelősségtudat kialakítása;
- › a természeti és emberi erőforrások, valamint a fejlődés és a környezet közötti összefüggések felismerése;
- › környezetvédelmi tartalmak oktatása;
- › a diákok különféle környezeti mozgalmakba való bevonása;
- › a környezeti problémákról történő tájékoztatás a felnőttoktatásban, a munkahelyi továbbképzésekben, valamint a médiában;
- › a helyi erőforrásokkal való gazdálkodáshoz szükséges ismeretek beillesztése a tantervekbe (Persányi, 1988).

Az Agenda 21 a környezettel kapcsolatos nevelés és oktatás gyakorlati megvalósítására vonatkozóan javasolja

- › a fenntarthatóság elveivel összhangban lévő környezeti nevelés és oktatás elérhetővé tételét az oktatási rendszer minden szintjén és színterén;
- › a gyerekek és fiatalok környezeti nevelési és oktatási lehetőségeinek szélesítését;

- › a fiatalok és gyerekek bevonását támogató programok kidolgozását a környezeti és fejlődési kérdésekkel kapcsolatban;
 - › a fenntarthatóságot magukban foglaló oktatási stratégiák kialakítását;
 - › a környezeti tartalmak beépítését a tantervekbe;
 - › a környezetre vonatkozó oktatási anyagok tudományos megalapozottságát;
 - › a gyerekeknek szánt oktatási eszközök gyerekközpontú szemléletét;
 - › a már meglévő, környezeti tartalmú programok fejlesztését;
 - › országos környezeti nevelési koordináló és tanácsadó testületek felállítását;
 - › a környezeti nevelést és oktatást szolgáló hálózatok támogatását;
 - › segítség biztosítását az iskolák környezeti munkaterveinek kidolgozásában;
 - › a személyes környezeti felelősségérzet és a fenntarthatósággal kapcsolatos elkötelezettség kialakítását;
 - › a nyilvánosság környezeti és fejlődési problémák iránt tanúsított érzékenységének növelését;
 - › az oktatási létesítmények ösztönzését a lakosság tájékozottságának növelésében;
 - › a munkamódszerek javítását az oktatással és a társadalmi tudatformálással kapcsolatban;
 - › a nemzeti parkok, rezervátumok, illetve ökológiai örökséget őrző területek bevonását a környezeti nevelésbe és oktatásba;
 - › a helyi közösségekben elterjedt, tradicionális oktatási rendszerek elismerését;
 - › a környezeti problémákkal foglalkozó felnőttek oktatási képzési programok támogatását;
 - › a döntéshozók környezeti képzésének érdekében speciális, posztgraduális képzések indítását;
 - › előkészítő és továbbképző programok indítását a tanárok, közigazgatási dolgozók, a tantervek készítői, illetve a nonformális területen dolgozó oktatók számára;
 - › a környezeti képzés igényeivel egyező szakmai továbbképző programok indítását;
 - › a képzési programokkal, tantervekkel, módszertannal, valamint az értékelési eredményekkel kapcsolatos helyi, országos, regionális és nemzetközi információ- és tapasztalatcsere ösztönzését (Bulla és mtsai, 1993).
- A 2002-es, johannesburgi világsúcs értelmében fontos
- › a fenntarthatóság elveinek és tartalmának beillesztése az oktatásba;
 - › megfelelő környezeti nevelés, oktatás és képzés biztosítása;
 - › az emberek környezettudatosságának fejlesztése;
 - › a nevelési-oktatási akciótervek és programok a nemzeti, országon belüli és helyi igényekhez történő alakítása;
 - › a fenntarthatóság elveinek integrálása az oktatási rendszerekbe a nevelés és oktatás minden szintjén;
 - › a tudomány és a fenntarthatóságra nevelés hálózatainak erősítése minden szinten;
 - › a nyilvánosság jobb megértésének elősegítése a fenntarthatóságot érintő kérdésekkel kapcsolatban (UN, 2002).
- A 2012-es, Rio de Janeiro-ban megrendezett konferencia felhívja a figyelmet az alábbiakra:
- › a nevelés, oktatás és képzés, illetve a tudomány részvétele a fenntarthatóságban;
 - › a fiatalok aktív részvétele a döntéshozási folyamatokban és a fenntarthatóság megvalósításában;
 - › a fiatalok érdekeinek szem előtt tartása és nézeteik elfogadása, illetve a velük folytatott párbeszéd;
 - › a fenntarthatósággal kapcsolatos tantervek fejlesztése;
 - › a fenntarthatósággal kapcsolatos tudatosság kialakítása a nevelés és oktatás minden szintjén;

- › a fenntarthatósággal kapcsolatos oktatási tartalmak bevezetése valamennyi képzésbe (UN, 2012).

A Fenntartható Fejlődési Célok keretrendszer környezetrel kapcsolatos nevelésre és oktatásra vonatkozó célkitűzései az alábbiak:

- › a fenntarthatósággal kapcsolatos tudás, készségek, képességek és jártasságok biztosítása valamennyi tanuló számára;
- › a fenntarthatóság és fenntartható életmód, az emberi jogok, a nemek közti egyenlőség, a béke és az erőszakmentesség, a globális felelősség, illetve a kulturális sokszínűség belefoglalása a tananyagokba;
- › az éghajlatváltozással kapcsolatos tudatosság növelése;
- › a fenntarthatósággal és a természettel harmóniában lévő életmóddal kapcsolatos tájékozottság biztosítása valamennyi állampolgár számára (UN, 2015).

4. KONKLÚZIÓ

A környezeti nevelés koncepciója számos változáson ment keresztül az elmúlt fél évszázadban. Az 1970-es évektől napjainkig megrendezett ENSZ konferenciák és akcióprogramok alapján megfigyelhető három tendencia e változásban.

Az első tendenciát tekintve az látható, hogy **az 1980-as évekre kialakult a környezeti nevelés főbb eszmei háttere**, s ez után az időszak után a jelentéstartalom nem változott jelentősen. Az alapkoncepció a következő: a környezeti nevelés legfontosabb célja és feladata az állampolgárok magatartásának a környezet védelmére irányuló befolyásolása, vagyis a környezetvédő magatartás kialakítása. A magatartás módosításának feltétele a környezettel kapcsolatos **ismeretek**; illetve az arra épülő **képességek**,

készségek és jártasságok (skills) elsajátításán keresztül a környezetre vonatkozó **tudás** megalapozása. A környezetvédő magatartás kialakításában fontos szerepet játszanak továbbá a környezet iránt tanúsított érzelmek, attitűdök és értékek. Mindezen kognitív és affektív tényezők megléte a **környezeti tudatosság** kialakulásához vezet. A környezet iránti **elköteleződés** szándéka, az ezzel kapcsolatos morális **meggyőződés**, illetve a környezet iránt érzett **felelősségtudat** segít a környezet minőségét érintő kérdésekkel kapcsolatos adekvát magatartás kialakításában. A környezetvédő magatartás magában foglalja a **kritikai szemlélet**, illetve a környezeti ügyekkel és tartalmakkal kapcsolatos ítéloképesség meglétét a **döntéshozásban**. A környezetvédő magatartás során fontos a **kezdeményezésen alapuló részvétel**, illetve a **cselekvésekben megnyilvánuló önkifejezés**. A **problémamegoldó magatartás** eredményezi a **környezet védelmét, megőrzését és javítását**, valamint a **környezeti problémák megelőzését és megoldást**, mindezek következtében pedig az egyén fontos és értékes **tapasztalatokat** szerez.

A második tendencia szerint a köztudatba 1987-ben bevezetett *fenntartható fejlődés* fogalom nagy hatást gyakorolt a környezeti nevelésre, aminek következtében a pedagógiai célkitűzések közt különösen hangsúlyossá vált a fenntarthatóság *elvéinek* megismertetése az állampolgárokkal.

A fenntarthatóság eszméjének megjelenése előtt a környezeti nevelésben ugyanis hangsúlyosabb volt a környezeti fenntarthatósággal kapcsolatos tartalmak tanítása (többek között a bolygó természeti erőforrásainak, természetes és épített környezetének, illetve növény- és állatfajainak védelme). **A fenntarthatóság eszméjének megjelenése után viszont a társadalmi (és az azokkal gyakran összefonódó gazdasági) fenntarthatóság**

kérdései is hasonló mértékű figyelmet kaptak. Ezek között említhetjük például a népességnövekedést; a hátrányos helyzetben lévők és a fejlődő országok támogatását; a nemek közti egyenlőség megteremtését; illetve a mindenki számára elérhető, minőségi oktatás biztosítását.

A harmadik tendencia szerint **az 1990-es évektől kezdődően az ENSZ környezeti neveléssel kapcsolatos törekvései kevésbé elméleti, inkább gyakorlati jellegűek.** A többnyire az előző két évtizedben megfogalmazott célok elérését szolgáló, **hosszú távra szóló, nemzetközi méretekben érvényes** akciótervek és akcióprogramok megjelenésének (Agenda 21, Fenntarthatóságra Nevelés Évtizede, Millenniumi Fejlesztési Célok és Fenntartható Fejlesztési Célok) célja a tagállamoknak a környezeti neveléssel

kapcsolatos gyakorlatuk konstruktív irányba történő előmozdítása. Az akcióprogramok keretén belül **a fenntarthatóság megvalósításában a nevelés, oktatás és képzés kiemelten fontos szerepet tölt be.** A fenntarthatóság megvalósítására vonatkozó neveléssel és oktatással kapcsolatos célok között megkülönböztethetünk elsődlegesen **a fenntarthatóság társadalmi, valamint környezeti aspektusaira vonatkozó nevelési és oktatási célokat.** A társadalmi célok főként a minőségi oktatás elérhetővé tételére, a nemek közötti egyenlőség megteremtésére, illetve a nevelés és oktatás színvonalának javítására vonatkoznak; míg a környezeti célok a környezeti tényezők megismerésére, a hozzájuk köthető felelősségtudat kialakítására, valamint a környezeti fenntarthatóság gyakorlati megvalósítására irányulnak.

IRODALOM

- Bulla Miklós, Foltányi Zsuzsa, Moser Judit, Varga Éva és Varga Judit (szerk., 1993): *Feladatok a XXI. századra (Agenda 21). Az ENSZ Környezet és Fejlődés Világkonferencia dokumentumai.* Föld Napja Alapítvány, Budapest. ISBN: 963 04 2944 6.
- Fodor Éva (2020): A fenntarthatóság értelmezése és elvi keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, **70**. 1–2. sz. 133–146.
- International Centre for Technical and Vocational Education and Training of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009): Meeting report: International Expert Meeting on Education and Training for the Changing World of Work: Meeting the Demands of the Business Environment. Meeting held at Hangzhou, China, 7-9 December, 2009.
- International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN); United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1970): *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum. Final Report.* IUCN – UNESCO. Morges; Paris.
- Magyar Környezeti Nevelési Egyesület (MKNE) (2000): *Tbiliszi Nyilatkozat. Kormányközi Konferencia a Környezeti Nevelésről az UNESCO és UNEP közös szervezésében. Zárójelentés.* Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. Budapest. ISBN: 963 00 2643 0. 78 o.
- Persányi Miklós (szerk., 1988): *Közös jövőnk.* Mezőgazdasági, Budapest. ISBN: 963 232 660 1.
- United Nations (UN) (1973): *Report of the United Nations Conference on the Human Environment.* United Nations, New York.
- United Nations (UN) (2001): *Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration. Report of the Secretary-General.* United Nations, New York.
- United Nations (UN) (2002): *Report of the World Summit on Sustainable Development. Johannesburg, South Africa, 26 August-4 September 2002. Final Report.* United Nations, New York.
- United Nations (UN) (2012): *The future we want. Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development.* United Nations, New York.

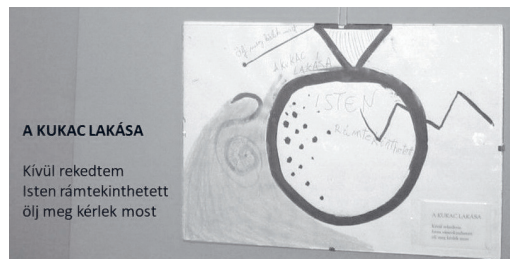
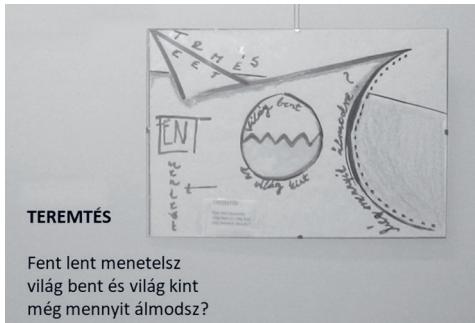
United Nations (UN) (2015): *Világunk átalakítása – Fenntartható Fejlődési Keretrendszer*. United Nations, Budapest.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); United Nations Environment Programme (UNEP) (1975): *International Workshop on Environmental Education*. UNESCO – UNEP. Report.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); United Nations Environment Programme (UNEP) (1988): *International Congress on Environmental Education and Training – International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s*. UNESCO, UNEP. Report. Nairobi, Párizs.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); Section for Education or Sustainable Development, Division for the Promotion of Quality Education (2005): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development. International Implementation Scheme*. UNESCO, Paris.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014): *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report*. UNESCO, Paris. ISBN: 978 92 3 100053 9.



*Szakképzős diákok körbeadós módszerrel készült közös kép-haiku-alkotásai
(Belvárosi Tanoda, 'Vékonyan sétál' kiállítás, 2005)*

FÖLDES PETRA

Inkluzív oktatás Portugáliában – „All means all”

BEVEZETÉS

Az UNESCO minden évben kiadja az oktatásról szóló globális jelentését,¹ mely 2020-ban a befogadás témáját feldolgozva *Inclusion and education: All means all*² címmel jelent meg. A jelentés az ajánlások között megfogalmazza többek között, hogy a tanulók közötti különbségekre az oktatási rendszereknek erőforrásként szükséges tekinteniük, és a pedagógusokat fel kell készíteni és motiválni kell arra, hogy bármelyik tanulóval foglalkozni tudjanak. Ugyanebben a jelentésben láthatjuk, hogy a hazai pedagógusok mintegy negyedrésze saját bevallása szerint egyáltalán nem reagál a tanulók kulturális sokszínűségére, míg ugyanez az arány Portugáliában alig 10%. A következőkben áttekintjük, hogyan reagál a portugál oktatási rendszer – a címben szereplő „All means all” szellemében – a tanulók közötti különbségekre.

Portugáliában jelenleg, a 2018-ban megalkotott inklúziós törvény³ rendelkezései és intézkedései nyomán, valóban csaknem minden diák – köztük a speciális szükségletű tanulók 98%-a – a reguláris, minden megkülönböztető jelző nélküli iskolában tanul. A törvény preambuluma deklarálja, hogy

minden iskolának fel kell ismernie a tanulók sokféleségének hozzáadott értékét, meg kell találnia a módját, hogy hogyan kezelje ezeket a különbségeket – a tanítási folyamatokat az egyes diákok egyedi jellemzőihez és feltételeihez igazítva –, mozgósítva a rendelkezésére álló eszközöket, így biztosítva mindenki számára, hogy a tanulásban és az oktatási közösség életében részt vegyen.⁴

A teljes inklúzió megvalósítása természetesen nem előzmény nélküli: a gondolat mélyen gyökerezik az ország történetében. A portugál társadalomnak és vele az oktatási rendszernek súlyos nehézségekkel kellett szembenéznie a Salazar-diktatúra 1974-es felszámolása után. A rendkívüli méreteket öltő szegénység, a lakosság 30%-át érintő analfabétizmus és a gyarmati, valamint afrikai és később kelet-európai területekről érkező bevándorló családok jelenlétével létrejött multikulturális közeg megkerülhetetlenné tette, hogy az oktatási egyenlőtlenségekből fakadó kérdések fókuszba kerüljenek. Az esélyegyenlőség célkitűzése és a kirekesztés elleni küzdelem (*Bajomi, Berkovits, Eröss és Imre, 2003*) hamar, már a '80-as években az esélykülönbségek csökkentése felé fordította a szakpolitikát, a megoldások azonban kezdetben jórészt a deficitszemléletre épülő,

¹ Global Education Monitoring Report

² Befogadás és oktatás: A mindenki mindenkit jelent. Letöltés: [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Global_Education_Monitoring_Report_2020_-_Inclusion_and_education_-_All_means_all_\[EN\].pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Global_Education_Monitoring_Report_2020_-_Inclusion_and_education_-_All_means_all_[EN].pdf)

³ Decreto-Lei n.º 54/2018 – Educação inclusiva

⁴ Az angol nyelvű forrásokból származó szövegrészek a szerző fordításában szerepelnek.

hátránykompenzáló intézkedésekben, vagyis különböző, kiegészítő oktatási és szociális támogatásokat biztosító programokban merültek ki. Később, a 2000-es években, a Lisszaboni Stratégia⁵ elfogadása után indultak el az inkluzív szemléletű, mára a teljes inklúzió megvalósításához vezető beavatkozások (Imre, 2014). Utóbbiak eredménye a tanulási sikerességben sem marad el: bár a súlyos lemaradásokkal küzdő portugál oktatási rendszer az első PISA mérésekben (a 2000-es években) még messze az OECD átlag alatt teljesített, 2015-től Portugáliát már az átlag feletti eredményeket elérő országok között tarthatjuk számon.

A magyar szakpolitika a 2000-es évektől kezdődően láthatólag kiemelt érdeklődéssel fordul a portugál oktatási programok felé,⁶ mert – bár a hazai és a portugál oktatási rendszer fejlődése a szerkezet és a szabályozás terén, ahogyan később látni fogjuk, a hasonlóságok mellett alapvető eltéréseket is mutat –, a két ország szinte azonos mérete és gazdasági teljesítménye tálcán kínálja az összehasonlítást lehetőségét. Így konkrét témánk, az oktatási inklúzió folyamatának megismerése is számos tanulságot hordozhat a hazai

oktatási rendszer számára. Annak ellenére, vagy talán épp azért, mert – miközben Portugáliában önálló Inklúziós törvény rendelkezik az együtt nevelés szabályozásáról –, a jelenlegi hazai jogszabályi környezet *nem ismeri* az inklúzió fogalmát (a hatályos Köznevelési törvényben, illetve az intézmények működését szabályozó 20/2012 EMMI rendeletben az *inklúzió*, *inkluzív* kifejezések egyáltalán nem szerepelnek).

OKTATÁSI RENDSZER

Portugáliában egészen a közelmúltig a hazaihoz hasonló módon elaprózódott iskolarendszer működött, számos kisiskolával, melyek egy része ráadásul nem biztosította a teljes, háromciklusú (4+2+3 év) általános iskolai képzést. Mivel a tanulói eredményességvizsgálatok szoros összefüggést mutattak ki az iskola mérete és a tanulók teljesítménye között, 2005-től, előretérintő demográfiai elemzésekre is építve, több éves folyamatban átszervezték az intézményrendszert. Az országos átlag alatt teljesítő iskolákat bezárták, és célul

⁵ Az Európai Unió a 2000-ben elfogadott Lisszaboni Stratégia dokumentumában használja először a *social inclusion* fogalmát, ami ettől kezdve meghatározó alapértéke a különböző szakpolitikáknak, így az oktatásnak is. A *társadalmi befogadás* fogalmával jelölt társadalmi cselekvés az összes sérülékeny, kizáródással fenyegetett csoporthoz tartozó ember (fogyatékossgal élők, szegények, bevándorlók, etnikai kisebbséghez tartozók, nők stb.) számára célként jelöli meg a befogadó, méltányos környezet megteremtését. Az inkluzív oktatás fogalma ebben a kontextusban olyan, befogadó környezetben folyó tanulást és tanítást jelent, amely optimális módon támogatja a legkülönbözőbb speciális szükségletekkel az oktatási rendszerben megjelenő gyermekek és fiatalok fejlődését.

⁶ Itthoni konferenciák, összehasonlító tanulmányok, joggyakorlat-feldolgozások tárgyaként gyakran jelennek meg portugál példák (a cikkhez felhasznált szakirodalom mellett például a következők: Maria do Céu Roldão [2012]: A jó gyakorlat és az innováció iskolai előmozdításának stratégiái. A portugál példa. In: Hunya Márta [szerk.]: *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. OECD – OFI, BUDAPEST. [Az OECD-kötet eredeti nyelvű, angol és francia első kiadásai 2003-ban jelentek meg.]; Györgyi Zoltán [2008]: Ország tanulmányok – Portugália. In: Fehérvári Anikó [szerk.]: *Szakképzés és lemorzsolódás*. OFI, BUDAPEST; Darvas Ágnes [2010]: A jóléti állam Dél-Európában – Portugália jóléti rendszere. *Kapocs*, 9. 3. sz.; Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24. 5. sz.) – és jellemző a magyar projektgazdák részéről portugál partnerek keresése a nemzetközi Erasmus-programokban.

tűzték ki, hogy legalább 150 fős intézményeket hoznak létre. Ennek érdekében a meglévő iskolák fejlesztése mellett új, nagyobb iskolaközpontokat építettek. Ezen túlmenően, az intézményekből területi alapon közös irányítású, együttműködő klasztereket hoztak létre, melyek részben horizontálisan kapcsolódtak össze az egy környéken működő általános iskolákat, részben – a tanulói utakat megkönnyítve – vertikális együttműködést hoztak létre az óvodától kezdődően, lehetőleg a középiskoláig. A kisiskolák megszüntetésével együtt megszervezték a gyerekek szállítását és az egész napos iskola programját, ezzel a szociális hátrányokat is kompenzáló gazdaságteremtő foglalkozásokat elérhetővé téve a tanulók számára. Az összevonásokat a kisiskolák tanárai is pozitívan élték meg; túljutva a kezdeti nehézségeken, örömmel vették, hogy megszűnt az elszigeteltségük, és lehetőségük adódott a közös munkára (Matthews és mtsai, 2008).

Az átszervezés eredményeképp jelenleg az országban mintegy 700 klaszter, vagyis közös igazgatású iskolaközösség működik (összehasonlításképp: a hazai, önálló igazgatású általános iskolák száma csaknem 3400), megteremtve a szakemberek munkájának, a források és az infrastruktúra felhasználásának, illetve a programok vertikális összehangolásának lehetőségét, ezzel létrehozva a komplex szolgáltatás nyújtásának keretét az iskolakörzet egész közössége számára. Tehát egy országos, felülről lefelé szerveződő szerkezeti átalakítás történt a rendszer egészében. (Hasonló kihívásokra válaszolva alulról jövő kezdeményezéssel igyekeztek kistérségi együttműködést létrehozni a '90-es évek végén szórványosan szerveződő hazai iskolatársulások.)

KIEMELT OKTATÁSI KÖRZETEK: A TEIP (PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA) PROGRAM

az országban mintegy 700 klaszter, vagyis közös igazgatású iskolaközösség működik

Az elsődleges beavatkozás oktatási programja

az iskolarendszer szerves részeként az ország 137 iskolakörzetében, illetve önálló intézményében (egyes középiskolák nem

részei a fent bemutatott iskolaklasztereknek) nyújt kiemelt támogatást a korai intervenciót szolgáló programok számára. A TEIP az ország leghátrányosabb helyzetű térségeiben, az iskolák 16-17%-át lefedve működik. A program támogatását élvező iskolák sokfélék, ezért a támogatási formák sem teljesen azonosak a vidéki és a városi körzetekben, illetve az etnikailag homogén és a multikulturális közösségekben. Az állam számos programelemet finanszíroz, melyek között a tanulás mentorálása, a személyes, társas és érzelmi készségek fejlesztése, valamint a pályaelemzés tanácsadás egyaránt megtalálható. A támogatott klubok színes tanórán kívüli tevékenységek lehetőségeit kínálják a fiataloknak, de nagy arányban szerveznek a családokkal közösen megvalósuló eseményeket és műhelyfoglalkozásokat is a TEIP keretében.

Mivel az iskolák általában – épp a korábban már tárgyalt intézményi átszervezéshez kapcsolódó modernizáció nyomán – jól felszereltek, a kormányzati támogatás nagyobb részét a szükséges humán erőforrások biztosítására fordítják. Ez lehetővé teszi, hogy pedagógiai asszisztenseket alkalmazzanak az osztályok mellett, valamint szociális munkások, pszichológusok és kulturális mentorok is dolgozhassanak az iskolákban. Olyan, nem tanítással töltött

munkaórákat is finanszíroz a program, melyeket például személyre szabott tanulási tervek kidolgozására vagy egymás közötti megbeszéléseken való részvételre fordítanak a tanárok.⁷

Az 1996-ban elindított, folyamatosan bővülő és formálódó, immár harmadik változatában működő TEIP huszonöt éves története megerősíti azt a pedagógiai kultúrát, ami az inkluzív oktatásnak is az alapját jelenti; a sokszínűséget elfogadó, a sajátos szükségletekre reflektáló és a közösség egészét támogató megoldásokat kínál *mindenkinek*: a gyerekeknek, családjuknak és a velük foglalkozó szakembereknek is, miközben erősen épít a szakmaközi együttműködésre. A TEIP-ben megerősödött szemlélet mindezzel komoly alapot képez az inklúziós törvény számára.

AZ INKLÚZIÓS TÖRVÉNY⁸

Korábban már láttuk, hogy a Preambulum a tanulók sokféleségét és *egyéni* szükségleteiket állítja a középpontba. Ebből következőleg a törvény – és ezt szintén a Preambulumban fogalmazza meg – szakít azzal a logikával, mely szerint a tanulókat kategorizálni volna szükséges az intervenció érdekében (a törvény egyáltalán nem is használja sajátos nevelési igény fogalmát). A feladatot a cél felől közelíti meg: deklarálja, hogy az általános iskola végére minden tanulóknak teljesítenie kell a kimeneti követelményeket, amihez a megfelelő

differentiált tanulási utakat kell biztosítani. A folyamatot a tanulók fejlődésének sok szempontú monitorozásával és multidiszciplináris szakértői teamek együttműködő támogatásával segítik.

A törvény megfogalmazza az inkluzív oktatás alapelveit, ezek: az *univerzális nevelhetőség* – minden gyerek és tanuló képes tanulni és fejlődni az oktatása során; *méltányosság* – annak biztosítása, hogy minden gyermek és tanuló hozzájut a szükséges támogatáshoz, hogy a benne rejlő tanulási és

fejlődési lehetőséget megvalósítsa; *befogadás* – minden gyerek és tanuló joga, hogy teljes körűen és hatékonyan férjen hozzá és vegyen részt ugyanabban az oktatási környezetben; *testreszabás*⁹ – tanulóközpontú oktatásszervezés; *rugalmasság* – a tanulás-szervezésben, az egyediségre való reagálás érdekében; *önrendelkezés* – a személyes autonómia tiszteletben tartása; *szülői részvétel* – a részvétel és tájékoztatás joga minden folyamatban; *minimális interferencia* – a magánélet és a családi élet tisztelete a beavatkozások során.

A tanulást és a befogadást támogató intézkedések körében általános és szelektív rendelkezéseket találhatunk. Előbbiek körében a differenciált oktatás, a tananyag gazdagítása, a társas készségek fejlesztése jelenik meg mint *mindenki számára* szükséges prioritás, utóbbiak sorába pedig olyan intézkedések kerültek, melyekre akkor van szükség, ha az általános tevékenységek adott tanuló megfelelő fejlesztéséhez nem elégségesek. Ide sorolják a tantervi

⁷ <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=434>; <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/portugal/63-preventing-early-leaving-from-education-and-training-elet>

⁸ A bemutatás a törvény angol verziója alapján készült.

⁹ Ettől a tételtől kezdve a kifejtést tömörítettük.

adaptációkat, a pszicho-pedagógiai támogatást vagy a tutorálást. Szükség esetén további kiegészítő intézkedésekre is sor kerülhet, ilyen lehet a tantárgyak egyesével történő befejezése, a jelentős tantervi adaptáció vagy az egyéni tanulási terv alkalmazása.

Az iskola inklúzióhoz kapcsolódó tevékenységét különböző szakemberekből álló multidiszciplináris team segíti, melynek tagjai: állandó részvétellel az intézményvezető delegáltja, a gyógypedagógus, a pszichológus és az iskola pedagógiai tanácsának három, az intézmény különböző iskolafokait képviselő tagja. A team eseti résztvevői továbbá azok a szakemberek, akik adott tanuló tevékenységében, fejlesztésében érintettek. A multidiszciplináris team nyomon követi az intézmény inklúziós gyakorlatát, visszajelzésekkel, javaslatokkal, szakmai támogatással segíti a tevékenységet, valamint elkészíti az érintett tanulók számára az egyéni oktatási terveket (a törvény egy későbbi pontján erről részletesen rendelkezik).

A tanulókat mindemelllett az iskolában úgynevezett *Tanulást támogató központok* segítik, melyek feladata a csoportba/osztályba való beilleszkedés segítése; az *átmenet*, vagyis a szakképzésbe, felsőoktatásba vagy a munka világába való belépés támogatása; a szabadidős tevékenységekhez való hozzáférés támogatása.

Egyes speciális fogyatékossgal küzdő tanulók számára ún. referenciainstítúciókat működtetnek, ahol a fogyatékossgátipusnak megfelelő magas szintű támogatás érhető el vak és gyengénlátó, nagyothalló és

süket, valamint korai intervencióra szoruló gyermekek számára. Ezekben az intézményekben is alapvető célként fogalmazódik meg az oktatás eszközeivel a társadalmi inklúzió elérése.

AZ IMPLEMENTÁCIÓ KÉRDÉSEI

Egy témához kapcsolódó nemzetközi online workshopon a résztvevők rákérdeztek a tanárok új rendszerhez való adaptálására, az implementáció során tapasztalt esetleges nehézségekre. A kérdésekre azt a választ kapták, hogy *„Csinálni kell, és akkor látszik, hogy a rendszer működik, és ez az, ami megnyugtatja a tanárokat. Ha mindig csak készülünk és soha nem kezdjük el, akkor egészen biztosan nem tudjuk megvalósítani, amit szeretnénk.”*¹⁰

Ez azonban – természetesen – nem a teljes igazság: az implementációt komoly monitorozás, tényekre alapozott elemző munka kíséri, ami felszínre hozza

a folyamatban keletkező nehézségeket. Egy pedagógusszakmai szervezet friss kutatása például arra mutatott rá, hogy a tanári alapképzés és továbbképzés kínálata a sajátos nevelési igények témakörében szűkös, s ennek az egyik oka az lehet, hogy a speciális oktatás visszaszorulása korlátozza és elbátortalanítja a képzőhelyeket ebben a témában. A trend különösen azért jelent problémát, mert a komprehenzív inklúziós modellben – a szegregált formához viszonyítva –, a speciális képzettség iránti igény épp hogy nagyobb, semmint kisebb.

alapvető célként fogalmazódik meg az oktatás eszközeivel a társadalmi inklúzió elérése

¹⁰ Sajnos a témához kapcsolódó angol nyelvű felvétel nem hozzáférhető, a következő portugál webinarium azonban éppen az idézett előadó, David Rodrigues közreműködésével és hasonló címmel zajlott. WEBINAR – „Educação Inclusiva: construir o avião durante o voo” (Inclusive education: building the airplane while flying). <https://www.youtube.com/watch?v=V9XB2qpdhRQ>

Nehezen képzelhető el, hogy az általános felkészültségű tanárok – speciális képzés nélkül – meg tudnak majd birkózni az SNI tanulókra jellemző sokszínűséggel (Lopes és Oliveira, 2021).

Vagyis az SNI fogalma a szakmai gondolkodásban tovább él; egy másik közelmúltbeli tanulmány éppen arra világít rá, hogy nincs szakmai egyetértés annak a lépésnek a megítélésében, hogy hivatalosan törölték a pedagógiai szótárból a *sajátos nevelési igény* fogalmát. Vannak, akik úgy vélik, ez azzal a veszéllyel járhat, hogy bizonyos problémákról egyszerűen „elfeledkeznek”. Az egyik pedagógus szakszervezet (Federação Nacional da Educação, FNE) ezért az SNI fogalomhoz való visszatérést javasolja – annak érdekében, hogy azonosítani tudják a gyerekek közötti különbségeket, és megfelelően tudjanak reagálni a tanulók eltérő szükségleteire (Alves, Pinto és Pinto, 2020). Látható tehát, hogy – habár az új szabályozás által kínált új fogalmi és intézményrendszer lehetővé teszi a törvény közvetlen végrehajtását – a korábbi fogalmi- és gondolatrendszerek tovább élnek és keresik a helyüket az új körülmények között.

AZ INKLÚZIÓ HAZAI SZABÁLYOZÁSÁRÓL

A fentiek tükrében tanulságos lehet a magyarországi szabályozás néhány jellemzőjét kiemelni.

Az inkluzív oktatás hazai jogi szabályozása ellentmondásos. Az inkluzív keret adott, hiszen a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény szerves

A nemzeti köznevelésről szóló, jelenleg hatályos, 2011. évi XCX. törvény szövegében nem szerepel az inkluzív, illetve inklúzió kifejezés, sem az ebben az értelemben használt befogadó vagy befogadás szó

módon beillesztette a fogyatékossgal élő gyermekek oktatását a közoktatás rendszerébe. Szabályozta, és eljárási garanciákkal, illetve az együtt neveléshez rendelt forrásokkal támogatta az oktatási integrációt. Ez a keret ugyanakkor nem adott

sem tartalmi, sem módszertani biztosítékot arra, hogy olyan oktatási formák jöjjenek létre, amelyek megfelelő módon kezelik a tanulók sokféleségét, és reflektálni tudnak az egyéni szükségletekre (ahogy fentebb, a portugál törvény módszertanig nyúló szabályozásánál láttuk). A nemzeti köznevelésről szóló, jelenleg hatályos, 2011. évi XCX. törvény nem lépett tovább ebben a tekintetben. Szövegében nem szerepel az *inkluzív*, illetve *inklúzió* kifejezés, sem az ebben az értelemben használt *befogadó* vagy *befogadás* szó. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatására vonatkozó, 47. § kizárólag a szükséges gyógypedagógusok alkalmazásával foglalkozik, az SNI tanulók oktatásában résztvevő többségi pedagógusok felkészültségére és tevékenységére vonatkozóan nem fogalmaz meg elvárásokat, és ilyen elvárások a tanárok kötelezettségeit taglaló paragrafusban sem szerepelnek. A törvény szövege mindössze egy helyen tartalmazza a *différenciálás* kifejezést – ám ott is éppen az inklúzió ethoszával ellentétes értelemben, homogén kiscsoportokkal folytatott elkülönített tevékenységre vonatkoztatva:

Az általános iskola és a középfokú iskola köteles megszervezni a tanuló heti kötelező óraszámát és az osztályok engedélyezett heti időkeret-különbözete terhére a tehetség kibontakoztatására, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, a be-

illeszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára, továbbá az első-negyedik évfolyamra járó tanulók eredményes felkészítésére szolgáló, differenciált fejlesztést biztosító egy-három fős foglalkozásokat... [27. § (5)]

A pedagógus kötelessége ezzel összefüggésben, hogy „a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel egyénileg foglalkozzon, szükség szerint együttműködjön gyógypedagógussal, konduktorral vagy a nevelést, oktatást segítő más szakemberekkel, a hátrányos helyzetű gyermek, tanuló felzárkózását elősegítse” [62. § (1) b].

Ezek a rendelkezések a magyar oktatási rendszert jellemző *deficitszemléletet* és a *felzárkóztatás* kultúráját képezik le, amelyben a többségtől való eltérés *leszakadásként*, az érintett tanulókkal való foglalkozás pedig curriculumon kívüli feladatként értelmeződik. A szabályozás *ehhez* biztosít keretet, s így, miközben reflektál a speciális szükségletekre, valójában akadályozza az inklúziós kezdeményezések megfelelő mozgásterének kialakítását, a differenciáló pedagógiai kultúra megerősödését – hiszen ezek helyett deficit-szemléletű, szegregáló beavatkozásokat ír elő.

Portugáliában, ahogy láttuk, a tanulóknak nyújtott ellátás nem diagnózis-, hanem szükségletközpontú. Az iskola azonosítja a tanulók szükségleteit, és helyben, a multidiszciplináris teamben (gyógypedagógus részvételével) döntenek a tanuló támogatásáról, a rendelkezésre álló erőforrások felhasználásáról. Magyarországon ezzel szemben az intézményeknek csak végrehajtási jogosítványuk van. A támogató rendszerek a fogyatékos gyermekek esetében konkrét diagnózishoz és SNI besoroláshoz, a hátrányos helyzetű (HH, HHH)

tanulók esetében pedig a gyermekvédelmi törvényben normatív módon megfogalmazott feltételekhez kapcsolódnak.

A magyar iskolában a szükségletekre helyben reflektáló foglalkozásokra osztályonként mindössze heti 1 órát biztosít a hatályos törvény [27. § (5)]. Ha a pedagógus ennél több időt szeretne fordítani az inklúziót támogató tevékenységekre, akkor azt az osztály teljes órakeretéből kell kigazdálkodnia. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a fejlesztő és gazdagító tevékenységek egymással és a tanítási tartalommal is vetélkednek a rendelkezésre álló, rendkívül szűkös erőforrásokért.

Adott körülmények között fontos garanciát jelent – hiszen a gyerek megfelelő ellátását biztosítja –, azonban a teljes inklúziótól való beláthatatlan távolságot is kifejezi az a rendelkezés, hogy azok az iskolák integrálhatnak SNI tanulókat, melyek alapító okiratában az adott fogyatékoság ellátása mint tevékenység szerepel. Mindez nagyon távol áll egy olyan intézményrendszertől, melynek minden iskolája elmondhatja magáról, hogy *All means all...*

ÖSSZEGZÉS

Portugália inkluzív oktatással kapcsolatos politikája és gyakorlata ráirányítja a figyelmünket arra, hogy egy befogadó oktatási rendszer megvalósítása olyan jelentős szemléleti és intézményi átalakítással jár, ami nem lehetséges felülről érkező akarat és koncepció nélkül. Ugyanakkor a megvalósításhoz az egész rendszert átható értékálap – inklúziós szemlélet – is szükséges, aminek a kialakulásáért, megerősödéséért a helyi közösségek is sokat

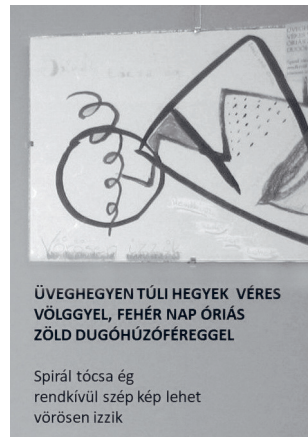
a teljes inklúziótól való beláthatatlan távolságot is kifejezi

tudnak tenni. A portugál kollégák azt vallják: *csinálni kell*. De ahogy látjuk, ők már igen régóta csinálták, amikor végül eljutottak a rendszer egészét érintő egységes

szabályozásig. A hazai gyakorlat és jogszabályok tükrében mi (még) nagyon messze vagyunk ettől. Ezért, ha komolyan gondoljuk, itt az ideje elkezdni.

IRODALOM

- Alves, I., Paula Pinto, C. és Pinto, T. J. (2020): Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. Letöltés: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09504-y> (2021. 06. 23.)
- Bajomi Iván, Berkovits Balázs, Eröss Gábor és Imre Anna (2003): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai ötéurópai országban. *Educatio*, **12**. 4. sz.
- Decree-Law no 54/2008, July 6. Letöltés: https://allmeansall.org.au/wp-content/uploads/2018/08/DL-54_2018_EN-Version.pdf (2021. 10. 29.)
- Imre Anna (2014): *A korai iskolaelhagyással összefüggő oktatáspolitikák: Portugália*. Budapest, QALL projekt.
- Lopes, J. L. és Oliveira, C. R. (2021): Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions, and Instructional Efficacy. Letöltés: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/4/169/pdf> (2021. 06. 23.)
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. Ó. és Ventura, A. (2008): *Policy measures implemented in the first cycle of compulsory education in Portugal*. Office for Education Statistics and Planning, Lisboa.



*Szakképzős diákok körbeadós módszerrel készült közös kép-haiku-alkotásai
(Belvárosi Tanoda, 'Vékonyan sétál' kiállítás, 2005)*



SZEMLE

**MÓNUS FERENC: A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS
TRENDJEI, LEHETŐSÉGEI ÉS GYAKORLATA A KÖZÉP- ÉS
FELSŐOKTATÁSBAN. CHERD, DEBRECEN, 2020.**

Revákné Markóczi Ibolya: Körkép a fenntarthatóságra nevelés aktuális problémáiról

Az oktatás és nevelés immár több évtizede érvényes feladata a tanulók környezeti, illetve fenntarthatóságra nevelése, a környezeti attitűd, ezen belül a környezettudat, a környezettudatos viselkedés és a környezeti problémák iránti érzelmi hozzáállás folyamatos alakítása, fejlesztése. Ez az oktatás valamennyi szintjét érinti az óvodától a felsőoktatásig, sőt, a fenntarthatóságra nevelés az egész társadalmat átfogó, „lifelong learning” kihívás. A Föld jövője nagymértékben függ attól, mennyire vesszük komolyan a fenntarthatóság problémáit és az azok megoldására irányuló törekvéseinket. A problémák megelőzéséhez, illetve felismeréséhez és sikeres megoldásához szükséges gondolkodásmód kialakítását és fejlesztését minél fiatalabb életkorban kell elkezdenünk – ez az oktatás és társadalom együttes felelőssége.

A fenntarthatóságra nevelés nem újkeletű célkitűzés, állandó kérdés azonban, hogyan történjen a hatékony megvalósítás oktatási keretek között. A Nemzeti alaptanterv kezdettől fogva általános, interdiszciplináris célként jelöli meg a fenntarthatóságra nevelést az iskolában. A valóságban azonban sem a tantárgyi integráció, sem a tanórán és iskolán kívüli lehetőségek biztosítása nem rendszeres sok iskolában, ez pedig csökkenti a nevelés

hatásosságát. A fenntarthatóságra nevelés ilyenkor gyakran definitív jellegű tudásátadást jelent, tankönyvekben megjelenő fogalmak leírását, csak helyenként mozgósítva a környezettudatos viselkedés és szemléletformálás módszereit és eszközeit.

A továbblépéshez feltétlenül szükséges, hogy tisztában legyünk a jelenlegi valós problémahelyzettel. Ehhez pedig Mónus Ferenc könyve kiválóan alkalmas. A kötet egy épp időben érkező, diagnosztizáló, állapotfelmérő, helyzetfeltáró, leíró monográfia, amely a fenntarthatóságra nevelés jelenlegi, elsősorban hazai elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozik. Mint ahogy a szerző a bevezetőben írja, a könyv elsődleges célja, „hogy motiválja és a szükséges ismeretekkel, jó példákkal ellássa azokat a középfokú és felsőoktatásban vagy oktatásfejlesztésben dolgozó szakembereket, akik nyitottak rá, hogy tegyenek valamit a jövő generációk megélhetéséért [...]”.

A mű a fenntarthatóságra nevelés különböző dimenzióinak széleskörű elméleti áttekintése után mintegy 198 oldalon, nyolc nagy fejezetben tárgyalja a fenntarthatóságra nevelés jelenlegi hazai jellemzőit.

Az első fejezet, mely a *Pandák, jegesmedvék, matematika – A fenntarthatóság*

nevelés mint a módszertani megújulás úttörője címet viseli, a témát szakmódszertani szempontból közelíti meg. A fejezet értelmezése szerint a fenntarthatóságra nevelés nemcsak tartalmában,

de módszereiben is interdiszciplináris nevelési feladat. Tanítási-tanulási módszerei széleskörű didaktikai palettát rajzolnak fel,

így a tevékenység szükségszerűen meg kell hogy jelenjen az iskolai oktatás, nevelés valamennyi területén, valamennyi tantárgyban. Ezek a módszerek a környezettudatos személyiség kialakításában átfogó szerepűek, és közvetetten a mindennapi életben történő eligazodáshoz, az élet megéléséhez szükséges képességek és készségek birtokába juttatják a tanulókat.

A fenntarthatóságra nevelésben megjelennek a természettudományos nevelés, valamint a társadalomtudományok tanulásának módszerei, s mindez kiegészül a fenntarthatóságra nevelés sajátos módszereivel. Ezek a módszerek, melyeket részletesen is tárgyal a szerző, a teljesség igénye nélkül: az aktív tanulás, nem rutin-szerű, valós problémák kezelésére való felkészülés, a tanulói autonómia erősítése, kapcsolat a hétköznapi élettel, autentikus problémák megfogalmazása, alkalmazni tudás, motiváló tanulási környezet kialakításában rejlő lehetőségek kihasználása, városi környezeti nevelés, városi terepnyakorlatok, kísérletek, vizsgálatok, közvetlen tapasztalás, élményszerzés, környezetetikai tartalmak beemelése az oktatásba, globális neveléssel való foglalkozás, ZöldDÖK létrehozása, demokratikus döntéshozatal tanulása és egyebek.

Ahhoz azonban, hogy ezek a módszerek elérjék céljukat, a pedagógusoknak és a felsőoktatás szereplőinek is szemléletváltásra van szüksége. Csak egy interdiszciplináris

szemléletű, a fenntarthatóság problémáit értő, ismerő, az iránt elkötelezett, annak szellemében élő pedagógus lehet az, aki ezen a területen tanulói környezettudatát,

környezettudatos magatartását érdemben tudja alakítani.

A második, *A fenntarthatóság pedagógiájának kudarca és sikerei* című fejezet egyfajta

kritika és tisztázó elemzés. A reális helyzetképhez ugyanis a kettőt valós arányaiban kell látnunk. A szerző külföldi példákkal igazolja, hogy a fenntarthatóságra nevelés módszereit illetően elsősorban a természettudományos nevelők végeznek vizsgálatokat, s a szociológiai tudományos háttér gyakran elhanyagolt, erősítésre szorul. Ugyanebből az okból a szerző így ír: „[...] keveset tudunk arról, hogy az egyéniségek, illetve társas kapcsolatok hogyan hatnak a természeti érzékenységre, ennek mentális reprezentációjára. Az egyéni tapasztalások sorában feltehetőleg hatványozottan számítanak a megélt egyéni és közösségi diskurzusok [...]”.

Értékelésként a szerző megjegyzi, hogy a fenntarthatóságra nevelés eredményre vezető módszerei között a tantermi, hagyományos módszerekkel szemben a szabadtéri pedagógiai módszerek népszerűsítése, illetve a szociokulturális vonatkozású környezeti problémák érvelésen-ellenérvelésen és véleménynyilvánításon alapuló interaktív feldolgozási lehetőségeinek népszerűsítése a legjelentősebbek és legsikeresebbek. A hatékonyság növelésének azonban elengedhetetlen feltétele az értő, interdiszciplináris szemléletű és érzületű pedagógusok képzése, ami úgy a felsőoktatás, mint a tanártovábbképzések feladata.

A következő fejezet a címében megjelölt dilemmát igyekszik tisztázni: *Környezeti nevelés és/vagy fenntarthatóságra nevelés?* De mint maga a szerző is írja, az effajta

valós problémák kezelésére való felkészülés, a tanulói autonómia erősítése

megkülönböztetés sokkal inkább időrendi, történeti jellegű, mintsem tartalmi különbségekre utalna. A környezeti nevelés fogalmát követte a fenntarthatóságra nevelés fogalmának bevezetése, de a könyv írója szerint lényegében mindkettő „a környezettudatosság (természeti környezetünkkel valófelelős gondolkodás és viselkedés, ennek gazdasági és társadalmi vonzataival) kialakítását, megerősítését, illetve végső soron az emberi társadalmak környezeti fenntarthatóságát szolgálja[...]”.

A fogalmi problémák körüli dilemmák után a negyedik fejezetben – *Körkép: a fenntarthatóságra nevelés hangsúlyai Magyarországon* címmel – helyzetjelentést kapunk a hazai középiskolai

és felsőoktatási fenntarthatóságra nevelés jelenlegi állapotáról. Mindezt hazai és nemzetközi kutatási eredményekre alapozza a szerző. A középiskolák vonatkozásában általános problémaként említi, hogy a fenntarthatóságra nevelés terén az ismeretszintű tudás dominál az attitűd- és szemléletjellegű tudás felett. A nagyobb probléma ismételt az, hogy a pedagógusok nevelő munkájában is kis hangsúllyal szerepel a fenntarthatósággal kapcsolatos tudás, illetve attitűd- és szemléletformálás közötti kapcsolat kialakítására irányuló törekvés.

A felsőoktatásban talán még aggasztóbb a helyzet. A szerző szerint bár a fenntarthatóságra nevelés általános célként jelenik meg, a megvalósítás körül problémák vannak, gyakran csak időleges és esetleges megoldások születnek, és azok is többnyire egy-egy oktatóra, tantárgyra korlátozódnak. Mónus Ferenc nemzetközi vizsgálatokra hagyatkozva megjegyzi, hogy azokban a felsőoktatási intézményekben van jelentősebb előrelépés a fenntarthatóságra nevelés terén, ahol az intézmény

vezetői is fokozottabb jelentőségűnek tartják ezt a nevelési feladatot, és maguk is elkötelezettebbek a fenntarthatóság iránt.

Kifejezetten gyakorlatias, jól használható néhány oldal a műben a felsőoktatásban folyó fenntarthatóságra nevelést vizsgáló tanulmányokat közlő folyóiratok jelenleg érvényes, nívós lapokat tartalmazó listája. Valamennyi releváns a témában, ajánlott azon kutatók számára, akik ebben a témakörben vizsgálódnak. Ezeket a lapokat olvasva számtalan ötlet, megvalósítási lehetőség kínálkozik a hazai felsőoktatás számára is.

Az ötödik, *Bepillantás a középiskolai padokba* című fejezet részletesen foglalkozik az ökoiskolák jelenlegi helyzetével, illetve

a fenntarthatóságra nevelésre vonatkozó genderkutatások eredményeivel. Ebben a fejezetben is nyomatékosan megjelenik, hogy amennyiben a fenntartható nevelésre vonatkozó bármilyen hatásvizsgálatot végzünk, abban nem elhanyagolható a tanulók szocioökonómiai háttérvizsgálata, az ilyen összefüggések feltárása. Ugyanis a fenntarthatóságra nevelés épp az a terület, ahol a társadalom részéről érkező nevelést jelentős mértékben befolyásolja, meghatározza a tanulót közvetlenül övező pszichoszociális, gazdasági, társadalmi környezet. Ezek tudatában értelmezi a szerző a jelenlegi állapotokat. Következtetése, hogy az iskolák szervezeti, tantervi átalakítása csak egy lehetőség a fenntarthatóságra nevelés jó irányba történő navigálásához. Emellett nagy hangsúlyt kell fektetni a pedagógusképzésre és pedagógusaink ezirányú továbbképzésére.

Ebben a fejezetben a szerző azokat a kutatásokat is összefoglalja, amelyek a környezettudatosság terén a nemek szerepét elemzik. Azonban más érdekes

a megvalósítás körül problémák vannak, gyakran csak időleges és esetleges megoldások születnek

összefüggésekre is fény derül. Például „[...] a korosztályok között egyértelműen megfigyelhető a szokások átrendeződése, a korosztályra jellemző vásárlási preferenciák vagy energiatakarékosságra való odafigyelés megváltozása. [...]”. A nemekre vonatkozóan kiderül, hogy a legtöbb vizsgálat szerint a fiúknál környezettudatosabbnak tűnnek a lányok.

A hatodik, *Lassan zöldülő felsőoktatás* fejezetcím sugallata az, hogy felsőoktatásunkban, bár az még sok elmaradással küzd a fenntarthatóságra nevelés terén, elindultak, sokszor helyi szinten, olyan törekvések, olyan megvalósítások, amelyek példaértékűek és pozitív iránymutatást adnak. Mivel a felsőoktatási intézmények kiemelkedő szerepet

játszanak a helyi, illetve regionális gazdasági folyamatokban és fejlesztési projekteknél – a fenntarthatósággal összefüggésben és attól

függetlenül is –, fontos, hogy olyan munkaerőt bocsássanak ki, aki elkötelezett fenntarthatósági szemlélettel és tudással rendelkezik, és sikeresen szolgálja a gazdaság és társadalom ezirányú elvárásait és törekvéseit. A szerző tételesen felsorolja és elemzi, hogy melyek azok a területek, amelyek konkrétan tehetnek a hallgatóság környezeti attitűdjének és szemléletének hatékony formálásában. Ezek a tanítás, kutatás, tájékoztatás és kampuszműködés. A fejezet ezek után elősorolja a hazai jógyakorlatokat intézményenként – s ennek gyakorlati haszna elsősorban az, hogy felvillantja az intézmények közötti együttműködés lehetőségét.

A hetedik fejezet a *Hálózatok szerepe* címet viseli, és a fentiekkel összefüggésben

a kooperatív és kollaboratív együttműködési lehetőségek fenntarthatóságra nevelésben hasznos formáit taglalja.

A nyolcadik, *Irányelvek, ajánlások a megvalósításhoz* című fejezetben tételes ajánlószózat fogalmazódik meg. Néhány kulcsgondolat ezek közül: fenntarthatósági kompetenciák kialakítása tantárgyakon/ tudományterületeken átívelő módon; a lexikális tudásátadás helyett inkább az érzelmi oldalról való közelítés; szemléletformálás és motiváció problémamegoldás-központúsággal; a képzők képzésének fontossága, illetve a több kutatás igénye.

Az utószó a szerző személyes aggodalmát tükrözi a Föld jövőjét illetően, ökológus szakmája szemszögéből.

Mónus Ferenc

művére már nagy szükség volt a hazai fenntarthatóságra neveléssel foglalkozó pedagógusoknak és a témával foglalkozó kutatóknak.

felvillantja az intézmények közötti együttműködés lehetőségét

Olyan összefoglalás, kiindulópont a kötet, amihez bármikor nyúlhatunk, ha a jelen állapotokat át akarjuk látni. Van mihez viszonyítani, van honnan elindulni – nagy segítség ez különösen a kutatás számára. Ilyen széleskörű áttekintésre még nem volt példa a hazai fenntarthatóságra nevelés elemző irodalmában. Gyakorlati és elméleti szempontból is jelentős írás, s ezzel együtt olvasmányos, jól tagolt, logikusan felépített monográfia.

Bár a kötet az általános iskolai fenntarthatóságra nevelést nem taglalja, mégis ajánlom valamennyi általános és középiskolai tanárnak, valamint a felsőoktatás szakembereinek, kutatóknak egyaránt.

**KARDOS FERENC – TRENCSENYI LÁSZLÓ: FESTETT EGEK.
ÚJ HELIKON BT, BUDAPEST, 2021.**

Kerényi Mari: Feri bácsi, a Tanár úr – és a többiek

Kicsoda Feri bácsi? Ki tudna közelebb hajolni egy nehéz sorsú fiatalhoz, mint ő, aki maga is hasonló sorsot mondhat magáénak? Aki ismeri, mert megtapasztalta a szegénységet és bántalmazást, s aki mégsem fulladt bele a testi-lelki nyomorúságba. Aki a maga életét saját erejéből kikaparta a sárból, a maga emberségéből formálta széppé, s úgy mutatja fel, mint egy szenvedés tüzén kiégetett edényt: ez vagyok én, csordultig elevelességgel, bizalommal, örömmel – jut belőle minden hiányt szenvedőnek. Talán meg is fakulna, ki is száradna, ha nem oszthatná szét tanítványai között.

És ki a tudós, akit oly sok tanítvány mestereként tisztel, aki emberi és szakmai hitelével odaáll a maga tanítványai számára felhőtlen kék eget festő nevelő mellé? Aki egész életében a peremre szorult gyerekek szószólója volt és maradt. Aki maga is tanított a mostanában 3H-snak nevezett gyerekek iskoláiban, s aki tudományos munkásságával is az ő hangjukat erősíti kiáltássá a kevésbé érzékeny fülek számára. Akinek volt bátorsága odadobni a kitüntetését a Parlament lépcsőjére, mert *ezzel* a renddel nem vállal közösséget.

Trencsényi László tanítványával, Kardos Ferencsel vállal közösséget, a zárt javító-nevelő intézet szobafestő szakoktatójával, nevelőjével. Közös könyvük az emberség és szolidaritás dokumentuma.

A *Festett egek* tíz strukturált életút-interjú tartalmaz, s mindegyik után az interjú

fontos motívumaihoz kapcsolódó, bőséges szakirodalmi kitekintéssel gazdag eszme-futtatás következik. Az interjúkat Kardos Ferenc – az interjúban szereplő Feri bácsi – vette fel, a téma tudományos szempontú megközelítése pedig Trencsényi László munkája. Ő maga így mutatja be kötetük szerkesztő elvét:

Könyvünk szerkezete a rapszódia zenei formájára emlékeztet. A „téma” szerzőtársam egy-egy életútinterjúja. Idősebb kutatóként egy-egy esethez magam fűztem kommentárokat. Egy átfogó elemzés kényszere nélkül az adott életút, élethelyzet kulcsfogalma, kulcseseménye köré rendeztem a neveléstudomány, ifjúságkutatás, kriminálpedagógia stb. fontos adalékát, eredményét (8).

Ezek a szerényen kommentárnak nevezett rövid szövegek valójában a gyermekvédelemmel kapcsolatos irodalom elképesztően széles hivatkozási alapjára támaszkodnak. A lábjegyzeteket bön-gészve a hivatkozások alapján impozáns irodalomjegyzék kínálgozik a tudományos érdeklődésű olvasó számára. A recensens mindenesetre segítségképpen írása elektronikus mellékleteként közreadja a Trencsényi tanár úr által ajánlott olvasmányok listáját.¹ Nagyjából száz év tapasztalata és keserűsége összegződik bennük.

¹ A melléklet itt tölthető le: <https://upszonline.hu/index.php?article=711112015>

A témák, melyek vissza-visszatérnek az interjúkban, a kutatások által jól feltárt jelenségek: mélyszegénység, hiányzó szociális közeg, diszfunkcionális, széthulló családok, bántalmazás, alkohol, drogok, bűnözés. Körülbelül ebben a sorrendben és ilyen kérlelhetetlen logikával egymás után, egymásból következőn. A megtartani, megelőzni, gyógyítani hivatott szociális ellátórendszer pedig a *szétszakadt és meg nem font hálók* raktára ma még sokkal inkább, mint a '90-es években. (Ezekről az időkről Makai Éva a könyvben többször hivatkozott munkája² ad látéletet.) A kutató, társadalomtudós lát és láttat – a cselekvés a szociálpolitika dolga lenne.

A történetek pedig eleven emberekről szólnak: Sági Miska, Géza, Matyi, Rézműves Péter, Gabesz, Ronaldo, Kovács Dani, Dénes, Rác Máté, Valencsik története. És persze Feri bácsié, aki a saját életét, gyerekkorát is felidézti tanítványainak egy-egy életeseményével párhuzamban. Mi pedig ismét elgondolkodhatunk: ő most negyven éves, legidősebb diákja is legalább hússzal kevesebb – mit sem számít, mi sem változott.

Az interjúk azonos szerkezetűek: mind úgy kezdődik, hogy Feri bácsi valami szép gyerekkori emlék felidézését kéri beszélgetőtársától, s azzal a bizonyos „festett ég” képével zárulnak, vagyis hogy milyen szép jövőt, pozitív célokat képzelnek el maguknak a fiatalok. Ami a kettő között van, az élettörténetek, fájdalmas eseményekben bővelkednek. Ki ne gondolna Móricz Árvácskájára ezt olvasva: *A család, anyám vezetésével az udvari szárító két dúca, oszlopa közé kötözött, kikötötték a kezem,*

meztelen hátam kutyalánccal verte véresre anyám. Nagyon fáj, de már szinte mindegy volt... Az is, hogy a kutyáolban láncra verve, a kutyával feküdvél kellett éjszakáznom. Kértem a Jóistent, vegyen már végre magához. A kutyát szerettem, melegített. Megvöltünk azért (39, Dénes).

Egy rendezettnék tűnő családból való „fekete bárány” pedig mintha egyenesen a Trainspottingból lépett volna elénk: *Találkoztam néhány „agyament” kortársammal, izgalmasnak találtam, filmszerűnek a bulikat velük. Mindig élénk volt a fantáziám, nagy volt bennem a kalandvágy. Alkalmazkodtam a bandához, mert ők szabadságot jelentettek nekem. Más közösség volt, mint a suliban.*

... Diler lettem, drogot árultam. Így pénzt szereztem, hogy meglegyen a magam „adagja”. Olyan csapatban voltam, ahol egymást „lőttük be”.

Nem felnöttekkel vegyültünk, mi, kamaszok csináltuk a bulit. És nem is kerestünk rosszul, mint dilerek! Tellett már vénás szerekre is. Ez lett a totális függőség! Persze láttam, ahogy halálba lötte magát valaki közülünk. Ilyen körökben ezzel találkozik az ember (24, Rézműves Péter).

A sok megpróbáltatás és fájdalom megjelenítésénél talán még szívszorítóbbak a szép emlékek: *Néha rendes volt velem apám, ajándékot is kaptam – mondta egy kicsi kora óta rendszeresen bántalmazott és elhanyagolt fiatal (9, Sági Miska).*

Nagy, szép házat vettünk, kerteset. Medence is volt, ott fürödtünk a testvéreimmel. Négyen vagyunk testvérek. Akkor még apám, anyám jóban voltak – mesélte a család szétesése és a teljes lecsúszás előtti szép időkről a másik (13, Géza).

² Makai Éva (2000): *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Iskolai gyermekvédelem a '90-es években. OKKER Kiadó, Budapest.

Az oviban gyakrabban találkoztam húsételekkel. Ezért is jó volt óvodásnak lennem. Mint a gyerekek többsége, 6 évesen első osztályba kerültem. Tetszett, ott is volt menza, jól főztek. A tanulás is elég jól ment. Nem bántott senki – idézte fel a kamaszkorától folyamatosan a védekezés/támadás kényszere között vergődő harmadik (35, Szegkovács Dani).

A kicsi „ahhoz képest” jó és sok „csoda hogy kibírta” rossz után, a fullasztó körülményekből valahogy kikeveredve, egy korty levegőhöz jutva mire vihetik? Mi jelenti számukra a sikert, mitől érezhetik, hogy biztosan megvetették lábukat ebben a nem örájuk szabott világban? Hogyan nyerhetik el végre a mindenkinek kijáró emberi méltóságot? Egy, már az intézetből kikerült fiatal elégedettsége megmutatja:

Önállóan tudok
a pizzériánál dolgozni,
jól vezetem a kocsit,
pontos vagyok. Saját
lábamon állok, albérletet
fizetek, ha nagyon

Én például álmodozom az
esküvőmről is. Először lenne
az életemben öltöny rajtam

szerény helyen is élek, de van saját kuckóm. Nincsenek káros szenvedélyeim, keresem a jövőendő párom (49, Valencsik).

S az álmaik valóban festett egekre nyílnak:

Én például álmodozom az esküvőmről is. Először lenne az életemben öltöny rajtam. *Meg kedvesem fehérben... Mint egy film* (37, Szegkovács Dani).

A könyv elolvasása után még hosszan fülünkben cseng a rapszódia. *Egyszerre szégyelljük el tőle magunkat és áldjuk sóhajtva a szerencsénket* (5, Nagy Ádám előszava). És ezzel korántsincs vége, ennyivel nem ússzuk meg. Forgatjuk innen is, onnan is: nem tagadhatjuk le, hogy az ő ügyük a mi ügyünk. Feri bácsi, a Tanár úr és a többiek; a fiatalok, akik elmesélik az életüket –

mindannyian személyesen mihozzánk szólnak. Kérlelhetetlenül szembe-sítenek felelősségünkkel.

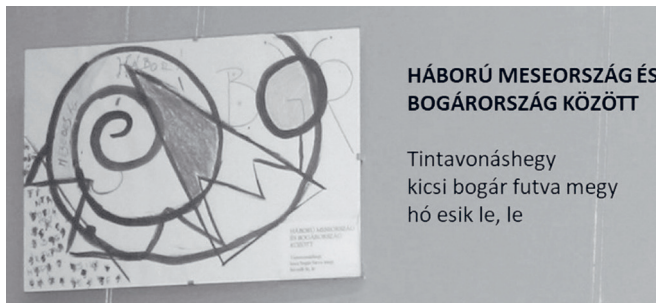
Ajánlott irodalom az interjúk mellé:

Kardos Ferenc (2019): Van kiút. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

Kardos Ferenc (2020): Az alagút végén. (Iványi Gábor előszavával) Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

A kötetbeli kommentárokhoz írt irodalomjegyzék a cikk elektronikus verziójának mellékletében:

<https://upszonline.hu/index.php?article=711112015>



Szakképzős diákok körbeadós módszerrel készült közös kép-haiku-alkotása (Belvárosi Tanoda, 'Vékonyan sétál' kiállítás, 2005)



Ökördi Réka – Müller Vanessa – Tary Blanka: Beszámoló a XXI. Országos Neveléstudományi Konferenciáról

A XXI. Országos Neveléstudományi Konferenciának (ONK) 2021. november 18. és 20. között a szegedi

Szent-Györgyi Albert

Agóra adott otthont.

A világjárvány állította kihívások eredményezte hibrid konferencia párhuzamosan tíz helyszínen, három plenáris előadással, harmincöt szimpózi-

ummal, több mint hetven tematikus előadással és kilenc poszterszekcióval valósult meg. 305 fő személyesen, és további 150-200 fő online platformon keresztül vett részt a programokon, kapcsolódott a beszélgetésekhez, illetve tartotta meg előadását.

A 2020 elején elrendelt digitális oktatásra való átállás új értelmezési keretet adott az idei konferencia témájának, melyet még 2019-ben a konferencia elnöke, Molnár Gyöngyvér (SZTE Neveléstudományi Intézet) ekként fogalmazott meg: „A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira”. Mindaz, amit e főcím témaként kijelölt, a digitális technológiák alkalmazása az oktatásban, új képességek fejlesztése és megújulásra érett oktatásszervezési módszerek – egy csapásra már nemcsak a jövő kihívása lett. A konferencia így sajátos módon egyszerre próbálta meg előrevetíteni a jövő kihívásaira adandó válaszokat, és felmutatni azokat az eredményeket, amelyek a közelmúltban, illetve a jelenben e válasz kényszerű megfogalmazása során már meg is születtek.

A konferencia különösen nagy hangsúlyt kapott témaköreinek meghatározása érdeké-

ben az absztraktkötetben az absztraktokhoz rendelt kulcsszavak gyakoriságát vizsgáltuk. Az elemzés során figyelembe vettük az absztraktok benyújtásakor előírt követelményeket, melyek szerint egy absztrakthoz

három kulcsszót kellett megadni. Azoknál az absztraktoknál, amelyekhez több kulcsszó rendelték a szerzők, csak az első hármat vettük figyelembe, hogy minden előadás témája azonos súllyal szerepeljen az elemzésben. Az elemzés alapját jelentő adatbázis felállításakor bizonyos esetekben szükséges volt az absztrakt tartalmát is megvizsgálni, hogy egyértelműsítsük és lehatároljuk a kulcsszó által közvetített tartalmat. A konferencián elhangzott 305 tematikus előadás, 35 szimpóziум és a kiállított 105 poszter számos témája között nagyobb hangsúlyt kapott az attitűdökkel, az egyenlő esélyekre épülő oktatás helyzetével, a motivációval, a mérés-értékelés módszereivel és a neveléstörténettel foglalkozó kutatások legfrissebb eredményeinek bemutatása. Mindezek mellett a digitális eszközök köré épülő, illetve a felsőoktatásra fókuszáló előadások kiemelkedően nagy arányban szerepeltek a konferencia programjában, de olyanok is voltak, amelyek együttesen e két téma mentén épültek fel. A különböző témák megjelenését a kulcsszavak alapján az alábbi táblázatban foglaltuk össze:

Egyes kulcsszavak előfordulása a leggyakoribb témakörök szerint az ONK vonatkozó előadásáiban

Témakör	Előadások száma	Kulcsszavak előfordulása
Digitális eszközök	90	digitális (32), online (19), távolléti (4), eszközhasználat (3), ikt (9), it (3), távoktatás (3), digitalizáció (8), technológiaalapú (2), robotika (1), e-tanulás (1), mobil (2), informatikaoktatás (1), tablet (1), elektronikus (1), technológiai (1), internet (1), információ (1), okostelefon (1), e-learning (1), hibrid (1), technológia (1), web-alapú (1), virtuális (1), médiatudatosság (1), közösségimédia (1), okostankönyv (2)
Felsőoktatás	84	felsőoktatás (31), hallgató (22), doktori (8), tanárképzés (9), pedagógusképzés (6), egyetemi (2), tanárjelöltek (2), képzés (3), óvóképzés (2), tanítóképzés (3), felsőfokú (1), doktorandusz (1), PhD (1)
Digitális eszközök és felsőoktatás	14	digitális (11), online (2), távolléti (3), e-learning (1) felsőoktatás (8), egyetem (3), tanárképzés (1), pedagógusképzés (2)

Előzetes várakozásunk az volt, hogy a digitális oktatás témaköre kiváltképpen a járványhelyzet tapasztalataival párhuzamban jelenik meg, ám az elemzés során azt találtuk, hogy a 104 digitális pedagógiai megoldásokat vizsgáló absztrakt szerzői mindössze 25 alkalommal kapcsolták össze előadásuk tartalmát már a kulcsszavak szintjén is a járvánnyal, és további 5 olyan előadást találtunk, amelyek a kulcsszavakban nem, de az absztraktban említették e két téma összekapcsolódását. Ez az arány azt a biztató tendenciát látszik alátámasztani, hogy a digitalizáció és az oktatás kapcsolatára irányuló kutatások a járványhelyzet előtt, annak bekövetkezése nélkül is fontos szerepet tölthetnek be a neveléstudományi kutatások világában. A járvány e kutatások egy részét aktualizálta, új irányokkal és új kérdésekkel bővítette. Ugyanakkor a járvány hatására kezdődött új kutatások többsége sem csupán a pandémia következtében létrejött helyzet feltárására, hanem az ott szerzett digitális tapasztalatok jövőbeli adaptálásának a lehetőségeire helyezi a hangsúlyt.

A digitális eszközhasználatban rejlő lehetőségek közül a jövő kihívásaira adhat

választ többek között a technológiaalapú mérés, értékelés és képességfejlesztés, a robotika alkalmazása a fogyatékos-sággal élő tanulók oktatásában, illetve az okoseszközök tudatos és innovatív alkalmazása a tanórákon. A digitális eszközök jelenléte a mindennapi életünkben ugyanakkor veszélyeket is rejt. Ezek kiküszöbölésében segíthet például a pedagógusok nézeteinek feltárása az információk hitelességét illetően, illetve egy érdekes új kezdeményezés, amely influenzaszerek tudatos kommunikációját és felelősségtudatának megerősítését hivatott elősegíteni.

A felsőoktatási intézmények kiemelt figyelmet fordítottak hallgatóik és oktatóik támogatására a távoktatás ideje alatt, emellett pedig arra, hogy a tapasztalatokat összegyűjtve értékeljék az elmúlt, közel másfél évet. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának oktatói arra mutattak rá, hogy a középiskola utolsó évében a digitális oktatásban szerzett tapasztalatokat az elsőéves hallgatók hatékonyan tudták alkalmazni mind a hibrid, mind a távolléti oktatás során, és ez növelte az egyéni teljesítményüket. Ezt a felismerést tovább árnyalja, hogy több egyetem is beszámolt róla: a távolléti

oktatási forma jóval kedvezőbb feltételeket biztosított a tanulmányok sikeres végzéséhez, mint az elmúlt tanévben időszakosan – és ebben a tanévben folyamatosan – jelen lévő hibrid oktatásszervezési modell.

A Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem kutatói kvantitatív és kvalitatív adatok elemzésén keresztül mutattak rá arra, hogy bár

az egyetemi oktatókat

sokként érte a digitális

oktatásra való áttérés,

a három szemesztert

felölelő időszakban olyan

tapasztalatok halmozódtak fel, amelyekre

alapozva mind képzési,

mind tantárgyi szinten elindulhat egy olyan

tervező munka, amelynek eredményeként

a digitális eszközöket és módszereket

az oktatásba beépítő, 21. századi, komplex

támogatói környezet jöhet létre.

Az új kihívások megoldására meghívó

szimpóziumok között a felsőoktatásban

tanuló fiatal felnőttek jóllétével foglalkozó

vizsgálatok fontosságát a Szegedi

Tudományegyetem Pszichológia

Intézetének oktatói hangsúlyozták.

A megváltozott környezetben a reziliencia

jelenségét, mérésének lehetőségeit és

a protektív és rizikófaktorok felderítését

emelték ki. A tanulmányi eredményesség

és az időperspektíva kapcsolatát vizsgáló

előadás felhívta a figyelmet a középiskolások

és felsőoktatásban tanulók közötti

különbségekre, amely szerint a kiegyen-

súlyozott időperspektíva-profil nem jelzi

előre az egyetemi tanulmányi sikerességet.

Az eredmények az egyetemi lét speciális jel-

lemzőinek lehetséges hatására irányították

a figyelmet – s ezzel a felsőoktatás formáló

jellegét hangsúlyozzák. Az elmúlt két

évtizedben folyamatossá vált a tanulmányi

kiegés, vagyis a *burnout* jelenségének

vizsgálata az egyetemi tanulók körében.

A Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

oktatóinak előadása a követelmények és az amotiváció kiegészéssel való kapcsolatáról szólt, melynek kioltói az erőforrások és az intrinzik motiváció lehetnek. Az eredmények a kiegész kialakulásának folyamatát mutatták be, melynek prevenciójára és intervenciójára helyezték a hangsúlyt – a motivációvesztés megelőzése megoldandó

kihívásként áll a felsőoktatás előtt.

Mint azt a kulcs-

szavak elemzése során

is megállapítottuk,

az egyenlő esélyeket

biztosító oktatás is

fontos szerephez jutott

a konferencián. Ez kapcsolódott össze

a felsőoktatás témakörével több tematikus

szekció előadásában is. Ezek az előadások

az egyenlő esélyekre épülő felsőoktatási

rendszer támogatásának lehetőségeit járták

körül. Az intellektuális képességzavart

mutató személyek jogainak támogatását

befolyásoló tényezőkről szóló előadás

a szociális dominancia-orientáció szerepét

hangsúlyozta; a kutatás eredményei

az előítéletek csökkentését célzó szem-

léletformáló programok létrehozásának

szükségességére mutattak rá. Az Eötvös

Loránd Tudományegyetemről érkező

előadók a fogyatékoságtudományi és

gyógypedagógiai területen novumként

megjelenő participatív felsőoktatási

módszertannal való tanítás tapasztalatát

összegezték. Az interdiszciplináris kere-

tekre épülő oktatás esetében hivatásos

oktatók és a (pl. ADHD-ben) érintett

demonstrátorok közösen oktatnak, ezzel

elősegítve a tanárszakos hallgatók

diverzebb önmeghatározását és az érintett

egyének társadalmi inklúzióját. Az elő-

adásokban a felsőoktatási lemorzsolódás

tényezőinek vizsgálata is megjelent,

kiemelve az érintett hallgatók helyzetét.

A vizsgálatok a reziliencia fejlesztésének

a kiegyensúlyozott
időperspektíva-profil nem jelzi
előre az egyetemi tanulmányi
sikerességet

égető szükségességét hangsúlyozták, ezzel hidat képezve a jólléttel kapcsolatos vizsgálatok szimpóziuma felé – új irányvonalakat felajánlva a gyakorlati, intervenciós lehetőségeknek.

Szorosan illeszkedett a konferencia tematikájába, és az összes, a konferencián nagy hangsúlyt kapott témát felsorakoztatta az a szimpóziium, amelyet az idén elhunyt Nagy József tiszteletére szerveztek meg. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének kutatói és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának kutatója által tartott szimpóziium méltó emléket állított Nagy Józsefnek, aki közel hat évtizedes kutatói munkássága során kérdésfelvetéseivel és válaszaival oly módon előzte meg korát, hogy azok e konferencián is továbbgondolásra ösztönzik a 21. századi kihívásokra válaszokat kereső kutatókat. Nagy József munkásságának hatása tovább él többek között a Szegedi Műhely által fejlesztett online diagnosztikus rendszer, az eDia, és a fejlesztés alatt levő eLea fejlesztő gyakorlatbank szemléletmódjában és módszertanában. Nagy József indította el azokat a kutatásokat, amelyek eredményeként létrejöttek azok a DIFER – készségeket mérő és fejlesztő – eszközök és módszerek, melyekkel jelentős mértékben csökkenthető a fejlődésben megkésett gyerekek lemaradása, és ezáltal növelhető mind az iskolai teljesítményük, mind az esélyük a társadalmi beilleszkedésre. Nagy József felfogása az önszabályozott tanulásról, illetve személyiségértelmezése azokba a tendenciákba illeszkedik, amelyek a 21. századi kutatások középpontjába az önszabályozás képességének fejlesztését állítják a kora gyermekkortól egészen a felsőoktatásig. Nagy József kutatói nagyságát,

munkáinak sokszínűségét, relevanciáját és óriási hatását mutatja az is, hogy a kötődés szociális és érzelmi fejlődésben betöltött szerepét célzó kutatások is találhatnak érvényes mondanivalót munkásságában. Minden meghívott előadó beleszólt az előadásába személyes kapcsolatát Nagy Józseffel, és meghatódó köszönettel adózott emlékének, ami azt bizonyítja, hogy nemcsak nagy elme és kutató volt, hanem egy nagyságával együtt megközelíthető és szerethető mentor és ember.

A konferencia három napja alatt olyan plenáris előadásokat hallhattak a résztvevők, melyek a tanácskozás központi témájára reflektáltak egységet alkotva, mégis különböző szempontból megközelítve azt. A neveléstudomány aktuális, új kihívásaira kínáltak megoldási lehetőségeket. *Joachim Funke* az oktatási rendszer 21. századi kihívásairól beszélt. Rámutatott, hogy változó világunkban új hangsúlyok kerülnek elő, amelyek a globális gondolkodás felé mutatnak. A neveléstudomány válasza és feladata olyan diákokat nevelni és oktatni, akik képesek az állampolgárságon túlmutatóan felelősségteljes, globális polgárként tenni a jövőért. *James W. Pellegrino* a neveléstudomány új kihívásait a pandémia miatt létrejött, „új normális”

nagyságával együtt
megközelíthető és szerethető
mentor és ember

helyzet kialakulásában látja. Előadásában a szociokulturális elmélet tanításra, tanulásra és értékelésre vonatkozó tanulságairól beszélt.

A szociokulturális elmélet alapján olyan értékelés alkalmazását javasolja, mely a legjobban megmutatja a diák tudását, és az ezáltal kapott információ alapján fejleszti a diákok tanulását. *Risto Hotulainen* a finn „tanulás tanulásá”-nak (*leaning to learn*) értékelését mutatta be az egyéni értékelés tükrében. A változás és az új kihívások a munka világában

is megnyilvánulnak, a diákokat fel kell készíteni tudásuk, képességeik alkalmazására új helyzetekben. Így ez esetben a neveléstudomány válasza a változásokra, hogy az univerzális gondolkodást és a probléma-megoldó képességet szituációba ágyazott realiztikus, dinamikus értékelési környezetbe helyezi. Mind a három plenáris előadás arra inspirál, hogy az új helyzetekben rejlő kihívásokra a megoldást keressük. A már meglelt válaszokat használjuk, a még hiányzókat pedig kutassuk.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a Szegeden megrendezett XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia mind formailag, mind tartalmilag kiválóan bizonyította, hogy a neveléstudomány a jövő kihívásaira sokféle választ szándékozik és képes is adni. A konferencia hibrid megrendezése percről percre új

kihívások elé állította a szervezőket, akik ezekre meg is találták a megfelelő megoldásokat. A háromnapos rendezvényen jelenlevő és az online térben csatlakozó résztvevők számára is biztosították a zavartalan párbeszédet a folyamatosan változó feltételek között is. A konferencia reflektorfényébe a jövő kihívásaira adandó válaszok kerültek. A szegedi konferencián megvalósult tudományos párbeszédnek szerves folytatása lesz a 2022-ben Pécsen megrendezésre kerülő XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia, melynek központi témája a 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség lesz. Habár e képességek kiaknázásáról lenne tanúbizonytságot egy hasonlóan gördülékenyen lezajlott hibrid konferencia, mégis kívánjuk, hogy a pécsi konferencia résztvevői már mindannyian személyesen találkozhassanak egymással.

A XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötete és elérhetősége:

Molnár Gyöngyvér és Tóth Edit (szerk., 2021): XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia / 21st Conference on Educational Sciences. Absztraktkötet. Szeged. Letöltés: http://www.edu.u-szeged.hu/onk2021/download/ONK_CES_2021_Absztrakt_Kotet_-_Book_of_Abstarcts.pdf



Szakképzős diákok körbeadós módszerrel készült közös kép-haiku-alkotásai (Belvárosi Tanoda, 'Vékonyan sétál' kiállítás, 2005)

Fodor Richárd – Tóth Judit: Miért tanítsunk történelmet? – A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság konferenciája, 2021. szeptember 16-18.

A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics – ISHD) éves konferenciájára 2021. szeptember 16–18. között került sor „*Why History Education?*” („Miért tanítsunk történelmet?”) címmel. Az eredetileg a svájci Luzernbe tervezett rendezvényt a járvány miatt online térbe helyezték át. A konferencián számtalan ország történelemdidaktika-kutatója adott elő, így volt lehetőség svéd, japán, brazil szakemberek kutatásaiba is betekintést nyernünk.

A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság 1980-ban jött létre a történelemtanítás elméletének és gyakorlatának kutatására, a tudományos kutatási eredmények megosztására és népszerűsítésére. A nemzetközi szakmai szervezet elnöke prof. dr. Susanne Popp, az Augsburgi Egyetem professzora 2011 óta tölti be pozícióját. A Társaság jelenleg közel 180 tagszervezettel rendelkezik a világ minden kontinenséről. A szervezet évente tematikus évkönyvet szerkeszt (*Yearbook of the International Society for History Didactics – JHEC* címmel),¹ melyben a Társaság tagjai közölhetnek írásokat. A magyar történelemdidaktika számos jeles alakját is megtalálhatjuk a szervezetben, név szerint prof. dr. F. Dárdai Ágnes, dr. habil Jancsák Csabát, dr. habil. Kaposi Józsefet és dr. habil Vajda Barnabást.

A 2021-es konferencia szervezői a Luzerni Pedagógiai Egyetem

Történelemdidaktika és Kulturális Emlékezet Tanszékének két professzora, dr. Markus Furrer és dr. Peter Gautschi, valamint prof. dr. Nadine Fink (Lausanne-i Egyetem) voltak. A háromnapos virtuális eseményen közel 70 előadó vett részt párhuzamos szekciókban.

Dr. Susanne Popp, az ISHD elnöke szeptember 16-án, a konferencia első napján nyitóbeszédében mondott köszöntőt, melynek keretében a történelemtanítás pozícióinak aktualitásairól tartott gondolatébresztő előadást.

Őt követte dr. Kathrin Kramer, a Luzerni Tanárképző Egyetem rektora, aki egy különleges történelmi példán, a luzerni oroszlánszobor- emlékmű² történetén keresztül mutatta be a történelemtanítás szerepét, jelentőségét. A város egyik leg-híresebb nevezetessége a Löwendenkmal, azaz a luzerni oroszlán emlékműve, amely a híres svájci gárda mártírjainak állít emléket. Az emlékművön a „*Helvetiorum Fidei ac Virtuti*” felirat szerepel, amely a gárda hűségére és bátorságára utal. Évente több, mint 1,4 millió turista látogatja meg a hősi emlékművet, fotókat készít vele, de nem ismeri a hátterét.

A szobrot Karl Pfyffer von Altishofen, egy gárdista parancsnok állíttatta bajtársai halálára emlékezve. A gárdatiszt a Tuileriák 1792-es ostromakor épp eltávozott, ezért túlélte a francia királyi palota ostromát. A támadásban az emlékmű tanúsága szerint

¹ <https://jhec.wochenschau-verlag.de>

² <https://www.swissinfo.ch/eng/the-lion-of-lucerne--the-controversial-tourist-attraction/46819790>

760 (DCCLX) sorkatona és 350 (CCCL) svájci tiszt esett el. A gárdatiszt megbízásából 1821-ben egy spanyol szobrászművész állított emléket az eseményeknek, amelyben hősi halottakként tekint az áldozatokra. Luzern oroslánján egyetlen műalkotásban érhető

tetten számos történeti narratíva, a svájci konzervativizmus és a francia forradalom liberalizmusa, a svájci függetlenség és Svájc európai szerepvállalása. A szobor az USA déli államaihoz, vagy az Egyesült Királyság hasonló emlékműveihez hasonlóan szélsőséges álláspontok ütközési tere. Krammer szerint a korszerű történelemtanítás során hasonló történelmi kérdéseknek kell megjelenniük. Ezekben a történeti csomópontokban érhető tetten, hogy mit jelent a történelmi gondolkodás, miért fontos a multiperspektivikus szemlélet és az állampolgári nevelés.

A nyitóbeszéd után a konferencia több párhuzamos szekcióban zajlott. A délelőtti panel egy előadását dr. Jan Löffström a „*third-order concept*” (*harmadrendű fogalmak* – amelyek a diákok identitásával és az állampolgári neveléssel kapcsolatosak) történelemoktatásban betöltött szerepéről, a koncepció jelentőségéről tartotta. A kutató szerint Finnországban a 2014-es és a 2019-es nemzeti alaptanterv vizsgálatát követően látható, hogy ez a koncepció háttérbe szorul, vagyis alárendelődik tartalmi és metodológiai elemeknek. Ezzel párhuzamosan a tantárgynak jelentős szerepe van a morális értékek kialakításában, az állampolgári értékek megteremtésében,

mely a harmadrendű koncepciók tárgykörébe sorolható. Löffström kismintás kutatása alapján a diákok

miért fontos
a multiperspektivikus
szemlélet és az állampolgári
nevelés

is indokoltnak tartják a terület hangsúlyosabb jelenlétét a tantárgyban, az azonban kérdéses, hogy ennek gyakorlati megvalósulása hogyan menne végbe.

A délutáni szekciók egyikében dr. Karl Benziger az „elveszett ügy” (*lost cause*) történeti narratíváját mutatta be magyar és amerikai példán keresztül. Ezek az elbeszélések a 19. századtól napjainkig léteznek, és olyan nemzeti mítoszokat népszerűsítenek, melyek az állam legitimitását támasztják alá fikatív történelmi nagyságra hivatkozva. Az „elveszett ügy” narratívák többségében tragikus veszteségekhez kötődnek, és a dicső múlt visszaállítását sürgetik.³ Elnöksége alatt Donald Trump amerikai elnök is több bizonyíték nélküli „elveszett ügy” mítoszt propagált, mellyel Amerikát „újra naggyá kívánta tenni”. Trumpnál ilyen mítosz volt a „mély állam”-tól való félelem, melyben a szövetségi és ügynökök az állam szándékos aláadására törekednek. Donald Trumphoz hasonlóan nemzeti mítoszok kapcsolódnak Orbán Viktor miniszterelnökségéhez is. Mindketten a liberális demokráciában látják a veszélyt, az Orbán-kormány ezért a keresztény nemzeti politikán alapuló, szocializmusellenes államot épített ki féligazságokat közölve és a keresztény értékekre hivatkozva, a demokratikus jogállam több pillérét is leépítve. Az amerikai kutató szerint történelemtanárként hangsúlyt kell fektetnünk arra, hogy a diákok ezeket a történelmi

³ Amerikában a legelső „elveszett ügy” mítosz a polgárháborúhoz kapcsolódik, melyben a déliek a polgárháborús harcokat félreértelmezték – rasszista indítékkal, a fekete lakosság hatalomból történő kizárása céljából. A polgárháború hatásait gyanakvással figyelők szemében a harcok a „faji egyensúlyok” elmozdulásához vezettek. A szándékosan félreértelmezett narratíva alapján a felszabadított rabszolgák valójában nem éltek kifogásolható körülmények között, és függetlenségük elnyerése váratlanul érte őket, későbbi részvételük a politikában súlyos hibának bizonyult.

mítoszokat felismerjék és bizonyítékokkal alátámasztva meg tudják őket cáfolni.

Prof. dr. Christian Mathis előadásának témája a svájci általános iskolák pedagógusjelöltjeinek episztemológiai (ismeretelméleti) nézeteihez kapcsolódott. A kutatási eredmények alapján a megkérdezett svájci történelemtanár-szakos hallgatók tantárgyukat túl absztraktnak, a jelen világához és saját életükhöz nehezen kapcsolhatóknak találják. A svájci tanárképzést és szabályozási kereteket is bemutató előadás fontos résztemája volt a tanárjelöltek felkészítésében szereplő történelemdidaktika tantervi pozíciója, mivel az általános iskolai történelemtanárok képzése során a történelmet egy integrált tantárgy keretében tanítják, amelynek neve Nature, Humans, Society (Természet, Emberek, Társadalom).

Dr. Urte Kocka a demokratikus állampolgári nevelés és a történelemtanítás helyzetét ismertette *Történelmi tudat és változás* című előadásában, melynek kulcs-gondolata alapján a történelem tantárgynak kiemelt szerepe van a demokratikus nevelésben, a társadalmi szerepvállalásban, az antropocén kor (az emberiség ökoszisztémára gyakorolt jelentős hatásának kora) kihívásainak megértésében, mivel a tantárgy részeként fejlesztendő *történelmi gondolkodás* valamint *történelmi tudat* szerepet játszanak a konceptualizálásban, a problémák felvetésében, a világban történő változások észlelésében és a változásokra történő reflektálásban. A kutató szerint a tantárgy tanítása hozzájárul az okok, a következmények és a jövőbeli döntések megértéséhez, ezért mind a történelmi tudat, mind a történelmi gondolkodás fontos lesz a jövőben az egyéni és társadalmi boldogulásban betöltött szerepük miatt.

A második napon, szeptember 17-én dr. habil. Vajda Barnabás a szlovák történelemtanítás helyzetét ismertette. Előadásának első felében a tantárgy központi szabályozódokumentumában, a nemzeti alaptantervben fellelhető célokat mutatta be. Megállapította, hogy bár a szlovák oktatásirányítás központi célként a „történelmi kultúra” és a „történelmi gondolkodás” képességfejlesztésen keresztül való kiművelését tűzi célul, az irányadó központi dokumentumban (implicit és explicit módon) megfogalmazott tartalmak alapján Szlovákiában a történelemtanítás

mégis a nemzeti kohézió és a nemzeti emlékezet fenntartására és erősítésére szolgál, amihez az iskolai gyakorlatban a lexikális ismeretek túlsúlya járul. Előadása második felében a kon-

a tantárgy tanítása hozzájárul az okok, a következmények és a jövőbeli döntések megértéséhez

ferencia tematikáját adó „Miért tanítsunk történelmet?” kérdésre több lehetséges választ vázolt fel. A történelemtanítás legfőbb céljaként a forrásalapú tanítást és a vitakultúra fejlesztését, valamint a multiperspektivikus gondolkodás kialakítását jelölte meg. Mindezekből kifolyólag a szlovák történelemtanár-képzés középpontjában is ezeknek a didaktikai eljárásoknak, összességében pedig a történelmi kultúra fejlesztésének kell(ene) állnia.

Ezen a napon adott elő prof. dr. Elisabeth Erdmann, az ISHD korábbi elnöke is, aki a történelem tantárgy politika és földrajz tantárgyakban való integrált tanításának lehetőségeit vette számba. Tanítási és kutatói tapasztalatai alapján a tantárgy integrált oktatása eredményes lehet egyes előfeltételek teljesülésével. Egyrésztől integrálás esetén a tantárgyak óraszámát nem szabad csökkenteni, hanem meg kell hagyni annyinak, amennyi minden egyes tantárgynak egy héten összesen

lenne. Másrésztől közös tantervet kell létrehozni a tantárgyak oktatására, hogy azok összekapcsolódjanak. Ha azonban ezeket a feltételeket nem lehet megteremteni, a történelmet mindenképpen meg kell tartani önálló tantárgyként.

A harmadik, egyben utolsó napon, szeptember 18-án az első szekcióban dr. habil. Vajda Barnabás elnöklétével prof. dr. Susanne Popp és dr. Dennis Röder közös előadásában a történelmi ismeretterjesztő videók koncepuális felépítéséről, ezen videók népszerűségének okairól tartottak előadást, melyben a legnépszerűbb német nyelvű történelmi témájú ismeretterjesztő videóst (*MrWissen2Go* Youtube-csatorna) elemezték. Kutatásaik alapján ezek a videók azért sikeresebbek a tantermi történelemóráknál, mert érdekesebbek, és egyben érthetőbbek a diákok számára. A videókat – azok alapvető didaktikai gyengeségeinek tudatában és ezek (például a forrásmegjelölés és multiperspektivizmus hiánya) ellenére – a tanárok is előszeretettel használják. A kutatók szerint azonban fontos, hogy ezeket a videókat ne tekintsük elsődleges forrásként, így a történelemtanároknak kiemelt szerepük van a forráskritika tanításában, ehhez azonban megfelelő szintű deklaratív tudással is rendelkezniük kell, ami Popp tapasztalatai alapján problémát jelent a történelemtanár-szakos hallgatók körében.

A konferencia záró előadásában dr. Peter Gautschi saját elméleti modelljeit mutatta be. Az egyik modell a történelemtanítás jelentőségét volt hivatott felvázolni három dimenzióban, tizenöt koncepció men-

meg tudják különböztetni a fikciót a valóságtól

tén, rávilágítva a tantárgy funkciójának sokrétűségére. Gautschi elméleti modellje alapján a történelemtanítás azért fontos, mert a „történelmileg művelt” személyek (*historically educated people*) képessé válnak a tájékozódásra az élet különböző időszakjaiban, elsajátítják azokat a narratívákat, melyek a társadalomba illeszkedésük során elengedhetetlenek, meg tudják különböztetni a fikciót a valóságtól, valamint a változás és a folyamatosság fogalmait is értelmezni tudják. Szintén kiemelkedő jelentőségűnek tartja a tantárgy szerepét a kritikai gondolkodás és az empátia fejlesztésében, illetve a jelenkori társadalom kulcsproblémáinak tematizált felismerésében a múlt különböző epizódjait illetően. Előadásának utolsó harmadában néhány érzékenyítésben használható alkalmazást mutatott be a hallgatóságnak a holokauszt témaköréből. A kutató zárásként megfogalmazta, hogy a történelemtanításban rejlő potenciál bemutatása a történelemtanári szakma elvülhetetlen feladata.

A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság következő konferenciáját 2022-ben rendezik. Helyszínül Poznán – 2023-ban pedig Tallinn – szolgál majd.

Szakképzős diákok körbeadós módszerrel készült közös kép-haiku-alkotása (Belvárosi Tanoda, 'Vékonyan sétál' kiállítás, 2005)



**TÖRÖK HÓDOLTSÁG
RÓZSZSÍN KÖDBEN**

Elvetemült agy
pudingszínű látomás
narancs török vagy

ABSTRACTS

**FINÁNCZ, JUDIT – PODRÁ CZKY, JUDIT – NYITRAI, ÁGNES – CSIMA, MELINDA:
 Establishing the study of health literacy among professionals working
 in early childhood education**

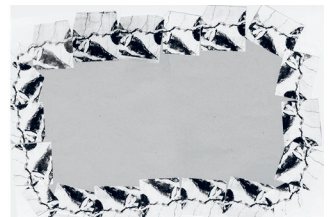
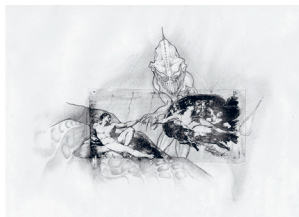
Based on research on health literacy in Hungary, the competence of the Hungarian population related to health care, prevention and health promotion is low. In addition to studies on the health literacy of the entire population, research results are also available for specific groups, but no systematic survey of teachers' health literacy has been conducted until now in Hungary.

The aim of the research is to establish the examination of the health literacy of professionals working in early childhood education by exploring two conceptual elements of health literacy (prevention and health promotion). Accordingly we examined the indicators of health status and health behavior. Early childhood educators, kindergarten teachers, teaching assistants and nurses were involved in our quantitative, cross-sectional, descriptive research (N = 1010). The data were analysed using descriptive statistics, chi-square test and correlation analysis ($p < 0.05$).

Based on our findings we can state that – compared to the Hungarian population as a whole – the examined population is in a more favourable situation both in terms of health condition and health behaviour. Exceptions to this are locomotor disorders – especially low back, back and neck pain – which result in significant loss of health and hinder their everyday activities, including child-related tasks. The other significant difference in the health indicators of the educators involved in the research is the high degree of mild depression among them, which draws attention to the need for intervention and to the setting of its directions as soon as possible.

Because of their role-model status, the further improvement of health literacy-related skills of professionals working in early childhood education is still of the utmost importance, as this improvement can contribute to the foundation of rising generations' health literacy.

Keywords: *health literacy, early childhood education, health behaviour*



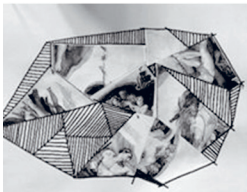
Michelangelo 'Ádám teremtése' c. freskójának parafrázisa (Belvárosi Tanoda, 2002)

HORVÁTH, CINTIA – CSÁNYI, TAMÁS – RÉVÉSZ, LÁSZLÓ: Analysis of health promotion interventions in the school arena

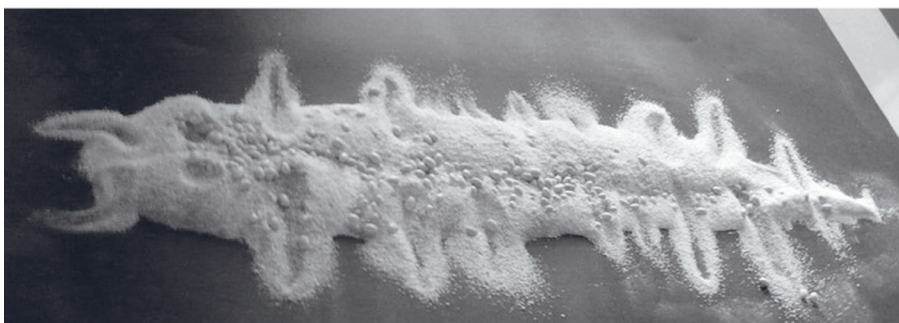
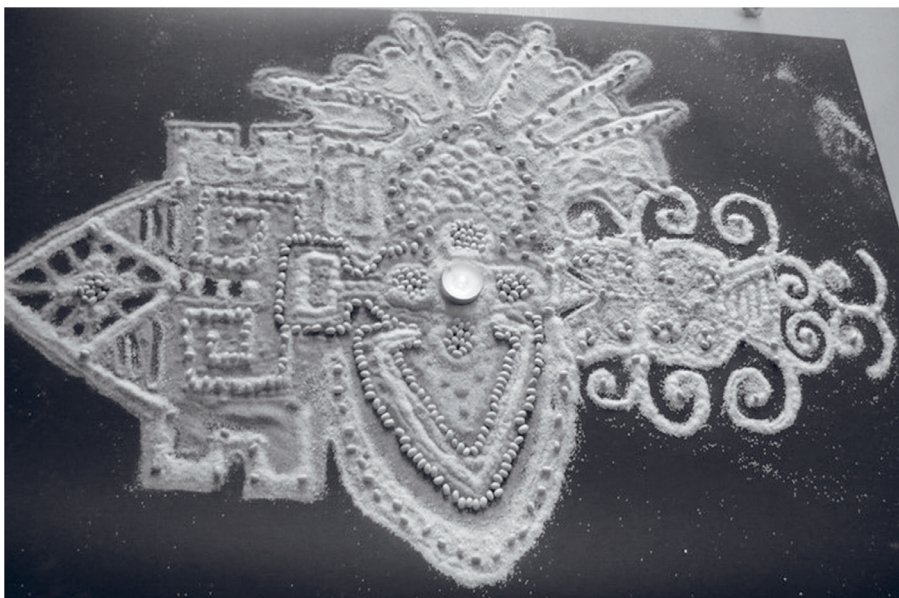
The evaluation of the effectiveness of health promotion programs implemented among children and young people is a popular topic in the international context. As early as a few decades ago, the WHO stated that school is the most optimal place to improve the health of young people. In international practice, many concepts have spread in the field of school health promotion. The aim of our research is to examine the school health promotion interventions implemented at the international level, and to formulate proposals for the incorporation of effective elements into the practice of school health education in Hungary. In our research, we performed document and content analysis. The selection of studies was based on the selection of thematic articles in the journal “School Health Promotion” of the Egészségfejlesztés Journal, which contains publications that can be used in the field of school health development from the journal issues published between 2016 and 2020. Based on this, we examined 7 expert studies. Following the analysis, we found that there was no significant change in the results for four of the interventions examined, while three showed a significant

change in the results. The failure of ineffective interventions is seen in the fact that although the interventions used a rigorous methodology, they were not intensive, complex enough, and did not involve as many sectors, components and actors as would have been necessary to achieve student behavior change. We see the success of interventions with demonstrable results in several components and at several levels, and a key point in their effectiveness is that, in addition to focusing on students, parents, the school, including those working there, teachers and leaders are involved in the programs. Unsuccessful interventions have confirmed that lasting (positive and teacher-focused) programs cannot achieve lasting positive change. Effective intervention programs have taken into account the key pillars to ensure that the core values listed by the WHO are met. At present, school health development is most typically organized in Hungary within the framework of action programs, so in Hungary we should strive for a longer-term, multi-level and multi-component educational approach similar to the international sample.

Keywords: *school health promotion, health promotion intervention program, international intervention*



Gyógypedagógus-hallgatók alkotásai 2020 márciusában, a járványidőszakban, az online oktatásra való áttérés első bejelentésének idején. „Szétvágyva éreztem magam” – írta az egyik kép alkotója. (ELTE BGGYK)



*Közös homokmandala-készítés és -elbontás. Homok, kavics, botok, csigák, kagylók.
(ELTE BGGYK, 2015)*

Szerkesztői jegyzet

A késő őszi évtizedek óta az országos szakmai konferenciák időszeke, amire a nevelés-oktatás közügyei iránt érdeklődők várakozással teli reménységgel tekintenek. Idén a várakozást az is fokozta, hogy a világvárvány tavaly az online térbe vagy a teljes elhagyásra kényszerítette a hagyományos rendezvényeket. Sokan hiányolták már a személyes találkozásokat és a hivatalos programokat követő spontán és őszinte hangvételű vitafórumokat. Sajnos a járvány idén ősze sem múlt ki, így a személyes jelenlétre épülő rendezvények nemegyszer online programokat is beiktattak. Minden tisztelem a konferenciaszervezők, akik, dacolva a vírusfenyegetettség bizonytalanságával, ha kellett, többször is átszervezték a maguk rendezvényeit.

A konferenciák jelentőségének fölértékelődése még a 1980-as évek második felében indult meg, amikor a program, a szervezés és a kommunikáció kezdetleges és – akkori szóhasználattal élve – amatőrvolt. De a magára találó civil kurázi különféle megnyilvánulásai (spontán közbeszólások, vastapsok, kritikus szembesítések és heves, szenvedélyes viták stb.) átrajzolták az eredeti forgatókönyveket, és nemegyszer kényelmetlen helyzetbe hozták a regnáló hatalom túlélésre játszó bürokratáit. Tüzesek, elszántak voltak a tekintetek, fésületlenek a hozzászólások. Mindenki egy jobb korszak jöttében reménykedett. Aztán jött a tárgyalásos elitváltás, és tovább erősödött az oktatás szeplőinek szakmai öntudata, bátorsága. Emlékszem a '90-es évek eleji, több száz fős gólyavári történelemtanári konferenciára, ahol az első hozzászóló a pulpituson ülő akkori minisztert nyersen és határozottan azonnali lemondásra szólította fel. Miként hozzászólásában kifejtette: elfogadhatatlannak tartja, hogy a tárca vezetője nem képviseli kellőképpen a kormányban a pedagógusok érdekeit. A felszólalást dübörgő taps és egyetértő morajlás kísérte. A hozzászólót a teremben szinte mindenki bátornak és egyben követendő példának tekintette. Semmi óvatoskodás és alaposkodás, köntörfalazás: ami a szívében, az a száján. A hozzászóló ünneplése közben magamban azon

morfondíroztam, hogy a harcias felszólaló vajon saját iskolája igazgatóját, munkaadóját is fel merné-e szólítani ilyen kendőzetlenül a lemondásra? Bátor tette már az alattvalói attitűdtől való felszabadulást, a pedagógusok polgári öntudatra ébredését jelzi-e, vagy csak a tehetetlenség érzésének pótcselekvése?

Ez már nagyon régen történt, a mai viszonyok már csak díszleteikben emlékeztetnek az akkorakra. Azóta több száz kilónyi oktatási jogszabály és különféle tervezet, országos és helyi tanterv és program kötött ki a valóságos és virtuális iratmegsemmisítőkben.

A konferenciák is megváltoztak, eltűntek az esetlegességek, kiszámíthatatlanságok. Minden professzionista lett. A meghirdetés, a szervezés, a program, az előadók és résztvevők kiválasztása és kommunikációjuk is. Ezt mutatta az idén őszi konferenciasorozat is: volt itt minden, mi szem-szájnak ingere! Profi sajtótájékoztatók és drága molinók, részletes és rövidített programfüzetek, absztraktkötetek és tömegek előtt zajló plenáris előadások, változatos szekcióprogramok, kerekasztal-beszélgetések, fogadások, koszorúzások, köszöntések, sőt még értékes konferenciaajándékokat is lehetett kapni. Teret kapott az oktatáspolitikai, a neveléstudomány, a pedagógusképzés problematikája, a különböző innovációk és kutatási eredmények disszeminációja. Felléptek miniszterek, államtitkárok, elnökök és igazgatók, nemzetközi és hazai szaktekintélyek, kutatók, elemzők és értékelők, doktoranduszok és pedagógusok. Tanulságosak voltak a nemzetközi előadók problémafelvetései és a covidjárvány első szakaszának kutatási anyagai. Bár néhol a mintaválasztás és a kutatási körülmények, módszerek taglalása nagyobb teret kapott, mint az eredmények bemutatása. A hivatalos potentátok – meghívásuk legitimitációt és anyagi támogatást ér – előre felvett videoanyaggal és az online térben voltak jelen, s, a kötelező eredménykommunikáció mellett, anélkül, hogy a korábbi tervek, programok végrehajtását érdemben elemezték volna, a jövőre vonatkozó nagyívű víziókat fogalmaztak meg.

Olyan általános célkitűzéseket – versenyképesség, minőség, esélyteremtés, méltányosság –, amelyek kizárták a kritikai hozzáállást, a heves viták kialakulását. Nem is nagyon fordult elő ilyen zabolátlanság, még az ellentmondásokat felszínre hozni szándékozó kerekasztalok esetében sem. A '90-es évek érzelmileg túlfűtött tanácskozásainak, parázs vitáinak vágyát kioltotta a közéleti viszonyok átszabása, az oktatási ügyek parkolópályára állítása, a korábban kivívott autonómiák, szakmai műhelyek módszeres felszámolása. Az óvatoskodás, az öngigazolás, a megfelelni akarás, az öncélúság, a mellébeszélés, az elhallgatás, a kényes kérdések/ témák kerülése, a tényekkel, adatokkal, szavakkal való bővészkedés dominált, és kimondhatatlanul hiányzott *az a szenvedély, amelyet a jobbitásban való erős hit táplál.*

Pedig lenne és kellene mit magas érzelmi hőfokon megbeszélünk! Mert egyre riasztó hírek jönnek az iskola világából. Nagy bajban vannak a gyerekek és a pedagógusok egyaránt. A megfelelési, teljesítmény- és versenykényszer, az erő kultuszának terjedése, a szociális érzékenység háttérbe szorítása következtében mind több gyermek válik szorongóvá és magányossá. Riasztó híreket hallani kamaszok zaklatásáról és növekvő számú öngyilkossági kísérletről. Az már nem is hír, hogy az iskolai tanulás már nem érték, a legtehetségesebbek továbbtanulásukat már külföldön tervezik, mert nem hisznek a teljesítményalapú hazai érvényesülésben. A pedagógusok évtizedes, Don Quijote-i szélmalomharca a társadalmi, anyagi és szakmai elismerésért végpontjához érkezett. Élet-, és munkakörülményeik romlása, az oktatás ügyének kiüresítése már a legjobb iskolákban is sztrájkhangulatot eredményezett. A források erodálása, a tömeges pályaelhagyás és a kiegészítés, összekapcsolódva a jobbitási illúziók elvesztésével, sajnos téves megoldási hiedelmek (pl. a gyerekek kiválogatása, folyamatos szűrése) általánossá válását eredményezték. Miközben a digitális oktatás kísérőjelenségeként tovább nőttek az oktatási esélyegyenlőtlenségek, területi és

társadalmi szinten egyaránt, tovább nyílt az iskolák, gyermekek lehetőségei/teljesítményei közötti olló. A kasztosodás, és ezzel összefüggésben a társadalmi tőke leértékelődési folyamata megállíthatatlannak tűnik. A jövő építése helyett az utolsó értékes tartalékainkat váltjuk aprópénzre a kevesek kiváltságainak megőrzése érdekében.

A jobbitás hitétől megfosztott közegben egyre kevesebbet zavar az adatokkal, szavakkal való bővészkedés, a ködösítés, a valódi problémák zárójelbe tétele, a megszenvedett személyes történetek kibeszélésének, a késhegyig menő viták megvívásának hiánya. Pedig ezek nélkül a konferenciák sajnálatosan elveszítik eredeti értelmüket, a szervezők, résztvevők jóakarata és felkészültsége ellenére. Továbbá mindannyian akaratlanul teremtoivé és részeseeivé válunk – kritikus kételkedő és ujjongó egyetértő egyaránt – egy nagy ön- és közbecsapáson alapuló színjátéknak, amely egy reményeitől megfosztott, kényszerek között vergődő, átvert és megalázott, infantilizálódó közösség (generáció) „haláltáncra, amelyben a gyerekek a felnőttek álságos világának kiszolgáltatottjai, élethazugságaik eszenvedői”.

Elnézést a haláltáncért, és felkavaró zárómondatért. Egyoldalú, leegyszerűsítő és igazságtalan. Közönséges csempészárú. A negyven éve általam rendezett *A tavasz ébredése* gyerektragédia kritikájából csempésztem ide. Kedves Olvasó, felejtse is el! Nem aktuális. Vegyük tudomásul: a mai viszonyok között minden jobb sorsra érdemes konferencia, intézmény és szereplő viselkedése érthető, és számos tényezővel megmagyarázható. Nem is szeretnék senkit és semmit pellengérré állítani – egyébként is magammal kellene kezdenem a korábban elkövetett megalkuvásokért, tévedéseimért, vétségeimért, mulasztásaimért. Tehát részemről minden mai játsszma megbocsátható, és minden szereplő fölmenthető. Csak egy a bökkenő: *az igazi* ítéletet nem én, hanem majd *az utókor fogja kimondani* – remélem, mindannyiunkról és kendőzetlenül.

Kaposi József

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

Nyári nap a burai tanodában, malmozunk. Viktor – nomen non est omen – vesztésre áll. Kérelősen felnéz a játékrabláról: Ne verjen meg, játsszunk még! És ezzel feladja a leckét: úgy lépegetni, hogy minél tovább tartson a játék.

Rablórövizni tanulunk, a gyerekek kezdik meglátni a francia kártya négy formája közötti különbséget, tanulgatjuk a J-Q-K-A sorozatot. A próbakörben nézzük egymás lapjait, közösen gondolkozunk. A következő körben ebből kiindulva Vivi az öccse lapjaiba sandít, segít neki. Pikk nyolcas, pikk tízes. – Nekem van ilyen fekete szív kilencesem, átadhatom neki? - kérdezi, reménykedve, hogy a tekintélyszemély megengedi. Ettől kezdve így játsszuk: lehet lapokat cserélni egymás közt, ha a másiknak pont olyan van, ami egy sorozat lerakásához kéne.

Így tanulom tőlük, milyen az igazi kooperatív játék.

*

Nyár végi programok burai fiatalokkal, énekverseny, szavalóverseny, akadálypálya, Ki-Mit-Tud.

A második kis Flóra népdalt ad elő, rettenetes hamisan, a nagyok mégis tizből tíz pontot szavaznak meg neki biztatóan, komolyan csodálom ezeket a burai gyerekeket.

Zöld az erdő, zöld a hegy is, a szerencse jön is megy is, gondok kése kusu babám, éneklí Vivi. Ez úgy van igazából, hogy húsunkba vág. Mintha beledöfnél egy kést a karodba – győzködöm Vivit. Én ezt csak így tudom, mondja ő, elbizonytalanodva, mintha valami lehetetlent kérnék tőle. (Szárnyati Géza malacra, hát legyen, törődöm bele én). És Vivi énekel, úgy, hogy a hallgatósággal érezzük, valami igazán szépnek vagyunk a részesei. Tudja ő maga is, hogy amit most alkot, az érték, de egy kicsit túl magasan kezdi, ezért a cigány himnuszba néhány hamis hang kerül, olyan lesz, mint a keret, amiben együtt vagyunk: egy nyűglődős pályázat előírt tevékenysége (kötelezően megvalósítandó, ledokumentált, teljesítésigazol). És nincs, aki értene ehhez, aki kicsit csiszolni tudna Vivi technikáján, és megtanítaná rá, hogy amit énekel, az teljesen tiszta legyen.

Amira, az érzelmeit Tiktok-videók és népszerű, Facebookon terjedő idézetek kifejezéseibe öntő, s talán valóban akként átélő Amira NorB *Divatmajmok* c. számát adja elő, amit egy Koncz Zsuzsa-dal követ (honnét ismerheti?). Megdöbbenő, ahogyan Amira átadja magát ezeknek a szövegeknek és dallamoknak, ha gagyi, az ő előadása is divatmajmokodás lesz, ha viszont jó, akkor érték. Milyen felelősségünk lenne, hogy jó művekkel vegyük körbe őket. (Amira másnap szaval, azt is gyönyörűen, egy Aranyosi Ervin-verset, itt felénk az iskolák közötti szavalóversenyek közkedvelt szerzője ez a modernkori Szabolcska Mihály, egyszerű és tiszta nóta, gólyafészek, háztető, nincsen benne semmi, ámde az legalább érthető, ezt kapják tőlünk a gyerekek). Magától értetődő csendben ül a gyerekcsapat, hallgatjuk, amit Amira szinte átlényegülve előad nekünk: Hej tulipán, tulipán, Ez a hely az én hazám, Ide jöttem világra, Remélem, nem hiába.

Bozsik Viola kézírata, Tiszabura, 2019. augusztus



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG