

UD SZ

UJ
Pédagógiai
Szemle

2021 / 3–4.

A SZÓBELISÉG JELENTŐSÉGE PERIFÉRIÁRA SZORULT CIGÁNY KÖZÖSSÉGEK BEN A „KETTUNENI” PÁLYATANÁCSADÁSI MODELL A HAZAI GYAKORLATBAN

Oktatásinformatikai helyzetkép a magyar felsőoktatásban

A Sakkpalota Program hatásvizsgálata

Nyersanyag-alapú didaktika

Reflexiók az iskolai rítusok, illetve a környezeti nevelés ügyében

Az integráció kihívásai a kéttannyelvű iskolákban

Szemle

„VISSZAADNI AZ ÖNRENDELKEZÉS LEHETŐSÉGÉT” – AZ ARANY IRÁNYTŰ PROGRAM

A képekről

Képeinken ezúttal a dunaújvárosi Pentelei Mentálhigiénés Iskola által indított Arany Iránytű Program résztvevői láthatók az utóbbi évekből. Lapszámunk sorrendben első írása erről a programról szól, és a fotók is ezen írás szerzőjének közreműködése folytán jutottak el hozzánk. De nem az írással érkezték „illusztráció” gyanánt, hanem a szerkesztőség kérte őket, sejtve, hogy léteznek.

Ez a néhány fotó, ami elfért ezeken a lapokon, talán egy kicsit módosít, pontosít még azon a fókuszon, amit az Arany Iránytűről szóló írás egyébként is megkerülhetetlenül élesre állít. Minden elemzésen innen és túl. Vajon „miért olyan nehéz a kamaszokban meglátni a kedves, vicces, érdekes, izgalmas fiatal”? Ezt a kérdést teszi fel a szöveg a közepe felé. Talán a képek is segítenek nekünk egy kicsit abban, hogy ne hamarkodjunk el a választ.

A fotók a címlapon, illetve a **B2, 12., 34., 74., 103., 116., 130. és 139–143. oldalakon** láthatók.



ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

71. évfolyam
2021 / **03–04.**

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **GLASHÜTTER MELINDA:** „Visszaadni az önrendelkezés lehetőségét” – Öninterjú az Arany Iránytű Programról

TANULMÁNYOK

- 13 **ELEKES GYÖRGYI:** A történelem kereke – A szóbeliség jelentősége perifériára szorult cigány közösségek életében

- 35 **BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – FAZAKAS IDA – KENDERFI MIKLÓS – TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI:** Pályainformációtól a közösségi karrier-konstrukcióig – A kettuneni közösségi médiára alapozott pályatanácsadási modell vizsgálata a hazai gyakorlatban

MŰHELY

- 54 **M. PINTÉR TIBOR – BODNÁR ÉVA – DÓSA KATALIN – DORNER HELGA – LÉNÁRT KRISZTINA – LENGYELNÉ MOLNÁR TÜNDE – GORANA MISIC – OLLÉ JÁNOS – MARGARYTA RYMARENKO – VÖRÖS ZOLTÁN – DRINGÓ-HORVÁTH IDA:** Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban

- 75 **GYARMATHY ÉVA – GYARMATHY ZSÓFIA – SZABÓ ZÉNÓ:** A Sakkpalota képességfejlesztő program hatásvizsgálata

- 99 **TEMESI APOL:** Nyersanyag-alapú didaktika – Az anyagismeret érzékszervekre ható módszertanai a designoktatásban

ÉRTELMEZÉSEK - VITÁK

- 104 **FLACH RICHÁRD – NAGY ÁDÁM:** Különlegesség és bevonás: mitől lesz egy ünnepély ünnep? – Gondolatok Katonáné Kutai Erika *Az ünnepi műsorok mint az iskolai közösségek rituáléi* c. cikke kapcsán

-
- 110 KÖNCZEY RÉKA:** A környezeti nevelés agilitása – Gondolatok Szöcs Álmos *Oda és vissza (A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben)* című cikke kapcsán
-

PEDAGÓGIAI JELENETEK

-
- 115 VESZPRÉMI ILDIKÓ:** A megoldás
-

KÖZELÍTÉSEK

-
- 117 HORVÁTH KARINA:** A két tanítási nyelvű általános iskolák integrációs problémái
-

SZEMLE

-
- 131 Kempf Katalin – Vincze Beatrix – Németh András (szerk.):** Az életreform és a művészetek (**Körtvélyesi Franciska**)
-

- 136 Czike Bernadett – Gloviczky Zoltán (szerk.):** Változás, megújulás az iskolában (**Földes Petra**)
-

140

ABSTRACTS

-
- 144 NAGY JÓZSEF 1930–2021**
-

A címlapon az Arany Iránytű Programban részt vevő fiatalokról készült fotó látható

- B3 Szerkesztői jegyzet**
-

- B4 Részlet Mosonyi Aliz *Boltosmesék* c. könyvéből**
-

Új Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |

PODRÁRCZKY 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 Egyetem rektora:

Dr. Pajtókné Dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKE 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. BODNÁR ÉVA

igazgató | BCE Tanárképző és Digitális Központ

DR. BORBÉLY-PECZE TIBOR BORShabil. egyetemi docens | WJLF | alelnök | MPT | elnök | MPT
Pályaorientációs Szakosztály**DR. DORNER HELGA**egyetemi docens és megbízott igazgató | ELTE PPK,
Felnőttképzés-kutatás és Tudásmenedzsment Intézet | az elmúlt
években a CEU Center for Teaching and Learning vezetője |
folyóirat-szerkesztő | Higher Education Pedagogies és Journal of
Adult Learning, Knowledge and Innovation**DR. DÓSA KATALIN**

vezető | BGE Oktatásmódszertani Központ

DR. DRINGÓ-HORVÁTH IDAhabilitált egyetemi docens KRE BTK | központvezető |
KRE IKT Kutatóközpont és KRE BTK Oktatásinformatikai
Továbbképző Központ**DR. ELEKES GYÖRGYI**

docens | AVKF | óraadó | PPKÉ

DR. FAZAKAS IDAszakvizsgázott pályaorientáció-tanár és munkavállalási tanácsadó |
főiskolai docens | EKE | vezető | EKE Pedagógusképző Központ,
Pályatervezési Iroda**FLACH RICHÁRD**iskolapszichológus (két általános iskolában) | Ormánság |
PhD-hallgató | PTE Pszichológia Intézet Doktori Iskolája**DR. FÖLDES PETRA**

tanár | mentálhigiénikus | szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

GLASHÜTTER MELINDAközépsiskolai tanár | mentor | dunajvárosi Pentelei
Mentálhigiénés Általános Iskola, Szakképző Iskola és Gimnázium**DR. GYARMATHY ÉVA**klinikai és neveléslelektan szakpszichológus | tudományos
főmunkatárs | MTA Természettudományi Központ Kognitív
Idegtudományi és Pszichológiai Kutatóintézet**DR. GYARMATHY ZSÓFIA**

matematikai nyelvészeti kutató | egyetemi oktató

HORVÁTH KARINAmagyar- és történelemtanár | szakvizsgázott pedagógus
(tanügyigazgatás) | Budapest V. kerületi Szent István Két Tanítási
Nyelvű Általános Iskola**DR. KENDERFI MIKLÓS**egyetemi docens | SZIE | intézetigazgató | SZIE GTK
Humántudományi Intézet | alelnök | MPT Pályaorientációs
Szakosztály**DR. KÖNCZEY RÉKA**biológus | oktatáskutató | ököpedagógus | oktató |
a neveléstudományok doktora | fenntarthatósági szakértő |
MKNE | OH | NKE**KÖRTVÉLYESI FRANCISKA**

doktoranda | ELTE PPK NDI

LÉNÁRT KRISZTINA ILDIKÓokleveles andragógus | vezető | ELTE Oktatásfejlesztési és
Tehetség gondozási Osztály | ELTE-projektkoordinátor | CHARM
European University projekt**LÉNGYELNÉ DR. MOLNÁR TÜNDE**dékánhelyettes | EKE Informatika Kar | intézetigazgató egyetemi
docens | EKE IK Digitális Technológia Intézet | elnök | MTA
Miskolci Területi Bizottság, Digitális Pedagógiai Munkabizottság**DR. M. PINTÉR TIBOR**

egyetemi docens | KRE BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék

DR. GORANA MISICpolitikatudós | oktatási vezető | a Bard College OLive programja,
Berlin | korábban a CEU Center for Teaching and Learning
egységében posztdoktori kutató és senior felsőoktatáspedagógiai
mentor**DR. NAGY ÁDÁM**

tanszékvezető egyetemi docens | KJE

DR. OLLÉ JÁNOShabil. egyetemi docens | intézetigazgató | PE MFTK Digitális
Módszertani Intézet**DR. MARGARYTA RYMARENKO**politikatudós | posztdoktori munkatárs | CEU Center for
Teaching and Learning | vezető mentor | CEU CTL online
mentori program | oktató | CEU CTL felsőoktatáspedagógiai
program**SZABÓ ZÉNÓ**informatikatanár | közgazdász tanár | vállalkozó | az ELTE NDI
abszolált hallgatója | programozó munkatárs | ELTE IIG**TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI**szakvizsgázott pályaválasztási tanácsadó pedagógus | Heves Megyei
Pedagógiai Szakszolgálat | munkaközösség-vezető | Pályaválasztási
Tanácsadás Regionális Munkaközösség | doktoranda |
EKE NDI**TEMESI APOL**művészettörténész | textiltervező művész | DLA-hallgató,
doktorjelölt | MOME DI | díjazott innovátor
(2018, Climate-KIC Accelerator program; 2020,
Climate-KIC Retrofit)**VESZPRÉMI ILDIKÓ**

tanító | Újpesti Károlyi István Általános Iskola és Gimnázium

DR. VÖRÖS ZOLTÁNegyetemi adjunktus | PTE BTK TKI Politikatudományi és
Nemzetközi Tanulmányok Tanszék | munkacsoport-vezető |
Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Munkacsoport



GLASHÜTTER MELINDA

„Visszaadni az önrendelkezés lehetőségét”

Öninterjú az Arany Iránytű Programról¹

LÁTÓSZÖG

A dunaujvárosi Pentelei Mentálhigiénés Iskola által indított Arany Iránytű Program 2020-ban a Civil díj nyertese lett a „Legnagyobb hatású projekt” kategóriában. A kezdeményezés célja az érzelmileg sérült, kudarcokkal terhelt, tanulási motivációjukat veszített diákok mentálhigiénés megerősítése, felkészítése a középiskolai tanulmányokra. Olyan jelenségekre keres megoldást, mint a végzettség nélküli iskolaelhagyás, iskolai agresszió, bullying, kamaszkori depresszió, autoagresszió, szerhasználat és fiatalkori bűnözés, melyek egyre növekvő társadalmi problémák. Évente harminchat diák vesz részt a programban az orientációs évfolyam részeként, három csoportban, csoportonként két-két mentor vezetésével. A projekt egyik sajátossága, hogy a foglalkozások egy iskolán kívüli, családi hangulatú, természetközeli helyszínen valósulnak meg.

A kétszázharminc diákot oktató dunaujvárosi intézmény általános iskolát, szakképző iskolát és gimnáziumot is működtet, de alapvetően szakképzésből indult, és ma is ez, illetve a hátrányos helyzetű diákok segítése, oktatása a fő profilja. A szakközépiskolai képzés keretében szakács, cukrász, pincér, gazda, kistermelői élelmiszerelőállító, valamint kőműves és burkoló szakmát szerezhetnek a diákok.

Nem gyakori, hogy egy iskolai, azon belül egy szakképző iskolai program ma ilyen társadalmi figyelmet és elismerést kapjon.

Miért éppen egy szakképző iskolában indult el a projekt?

Mindenekelőtt: a program a jelenlegi formájában negyedik éve létezik, de ezt megelőzte két év célzott kutatás. A kiindulópontunk az volt, hogy a szakközépiskolánkban óriási lemorzsolódás volt tapasztalható, a gyerekek egyharmada októberre szinte eltűnt az iskolából. Azok pedig, akik ott maradtak, java-részt teljesen képtelenek voltak a tanulásra. A kollégák állandó harcot vívtak a gyerekekkel, az idő nagy része könyörgéssel és fegyel-

mezéssel telt, a gyerekek nem haladtak, a munkatársak pedig kimerültek a küzdelemben. Arra gondoltunk, amíg nem tudjuk a gyerekeket tanulásra alkalmas állapotba keríteni, teljesen meddő ez a harc.

Hogyan álltatok neki a megoldás keresésének?

Először is elengedtünk minden elképzelést, minden megtanultat azzal kapcsolatban, hogy mi az iskola, mi a tanár szerepe és mi a diáké. Igyekeztünk lebontani minden

¹ Glashütter Melinda a program egyik alapítója és csoportvezető mentora.

ilyen sémát, hogy tisztán, emberileg lássunk rá a problémára. Megpróbáltunk érzelmileg és gondolatilag is teljes mértékben a gyerekek oldalára állni, az ő szemszögükből vizsgálni a helyzetet. Az egyetlen célunk az volt, hogy közel kerüljünk hozzájuk, megértsük őket, hogy mi zajlik bennük, mire lenne valójában szükségük.

A gyerekekkel való őszinte kapcsolatban nagyon hamar arra a következtetésre jutottunk, hogy az állapotuk érthető. Az iskolával és a tanítással szembeni ellenállásuk egyszerűen jogos. Világossá vált, hogy olyasmit várunk el tőlük, amire egész egyszerűen fizikailag képtelenek. A gyerekek eszméletlen mértékű szorongásról számoltak be. Olyan élethelyzetekkel, érzelmi problémákkal, önbizalomhiánnyal, értéktelenség-érzéssel és kilátástalansággal találkoztunk, melyekből nagyon gyorsan nyilvánvalóvá vált, hogy a gyerekek minden erejüket egy láthatatlan küzdelemre fordítják: küzdelemre a depresszióval és a szorongással, és erre minden okuk megvan. Egyszerűen szólva bezárkóztak, védekeznek és nincsenek befogadó állapotban. Így nem lehet tanulni.

Tehát a szorongás áll a problémák hátterében?

Azt tapasztaltuk, hogy az a gyermek, aki nem tudja, mit szeretne, aki nem akar, vagy fél iskolába menni, akinek egészségi tünetei vannak az iskolába járás miatt, akinek kudarcai voltak az előző iskolájában, akinek alacsony az önértékelése, aki kiközösített volt, aki nem élte meg magát sikeresnek, akinek nincsenek barátai, aki érzelmileg be van zárkózva, aki erőszakos tüneteket produkál, az lényegében mind szorong! A pedagógusképzésben viszonylag

hamar tanuljuk, hogy a tanulás egy magasan szervezett kognitív funkció, és hogy a szorongás a legtöbb tanulási funkciót

blokkolja. Ha ez így van, akkor olyasmit várunk el ezektől a gyerekektől, amire az idegrendszerük jelen állapotában egyszerűen képtelen. Nem csoda, ha frusztrációval, ellenállással, haraggal reagálnak.

a gyerekek minden erejüket egy láthatatlan küzdelemre fordítják: küzdelemre a depresszióval és a szorongással

Miért ilyen nehéz ezt kezelni?

A hagyományos keretek nagyon kicsi mozgásteret biztosítanak az iskolák számára. A kötött óraszámok és tantárgystruktúrák egyszerűen nem hagynak időt és erőforrást arra, hogy ezzel a problémával kiemelten lehessen foglalkozni. Haladni kell az anyaggal, ezért a pedagógusok kénytelenek elvárni a diáktól az együttműködő, elfogadható magatartást, a beilleszkedést és az eredményes tanulást. A kudarcok abból adódnak, hogy a gyerekek szorongó állapotban képtelenek megfelelni ezeknek az elvárásoknak. Hajlamosak vagyunk anomáliának tekinteni a rendbontó, figyelmetlen, ábrándozó vagy bezárkózott tanulókat. De mi arra jutottunk, hogy a szorongásuk nem egy hibás működés eredménye, hanem egy teljesen jogos reakció mindarra, ami körülveszi őket.

Mik ezek a körülmények?

Éreztük, hogy vannak dolgok az életükben, a családjukban, a környezetükben, az iskolában, amelyek folyamatosan hiányérzetet okoznak nekik. Láttuk, hogy nem kapcsolódnak – egymáshoz, hozzánk, magukhoz, a világhoz. Épp ezért létrehoztunk egy atipikus környezetet a számukra – anélkül

egyébként, hogy először igazán pontosan megfogalmaztuk volna az ehhez szükséges tényezőket. Több éve működtettük már a programot, amikor váratlanul belebotlottunk egy depresszió- és szorongáskutatással kapcsolatos könyvbe, melyben a szerző pontokba szedte a kiváltó okokat². És örömmel fedeztük fel, hogy intuitíve ezek mindegyikére megoldást dolgoztunk ki a programban. A hét ok: elszakadás az értelmes munkától, a közösségtől, a valódi értékektől, az átélt traumáktól, a megbecsüléstől, a természettől és a biztonságos jövőtől. Az Arany Iránytű Programban megpróbáltuk ezeket gyökeresen megváltoztatni vagy hitelesen kompenzálni. A programunk alap gondolata az, hogy ha ezekre a jelenségekre az iskola érdemi választ tud adni, akkor – úgy mond – „helyreállítható a gyermekben” a tanulásra kész állapot.

Végigmehetünk ezeken a jelenségeken részletesen?

Az általános szorongás első ilyen tényezője, hogy a diákok értelmetlennek élik meg az iskolai munkát. Nagyon gyakran panaszkodnak arra, hogy amit tanulnak, az soha nem fog kelleni nekik az életben. Mi, felnőttek, erre könnyedén legyintünk, de ha nagyon őszinték akarunk lenni, ebben azért van igazság. Óriási mennyiségű lexikális tudást akarunk beletömni a fejekbe, miközben tudjuk, hogyan teljesítünk a kompetenciavizsgálatokban. Nem szeretünk ezzel szembesülni, de a gyerekeket nem lehet örökké becsapni, tudják, hogy így van. Egy másik tényező, amely szorosan az előzőhöz kapcsolható: az oktatás terepén szinte mindentől a gyerek egy passzív, végrehajtott szerep-

ben van egész nap. Megmondják neki, mikor, mit, kivel és hogyan csináljon. Szinte semmiféle hatása nincs arra, semmiféle beleszólása nincs abba, hogy mit szeretne tanulni, felfedezni; az ő esetleges kíváncsisága nem tényező. Ez így együtt nagyon emlékeztet a gyári szalagmunkások helyzetére, akik egész nap a szalagon eléjük kerülő munkafeladatokat látják el, miközben az alkotó, kreatív erőik kihasználatlanok maradnak.

Hogyan tud ezen változtatni a program?

Az Arany Iránytűben nagyon sokat beszélgetünk a gyerekekkel arról, hogy mit miért csinálunk. Sok energiát fektetünk abba, hogy megtaláljuk és közvetítsük az egyes feladatok értelmét, vagyis főképp azt, hogy azokat hogyan hasznosíthatják majd az életben. Továbbá nagyon széleskörű beleszólásuk van a gyerekeknek a folyamatba, amelyben részt vesznek. Bármikor előállhatnak saját kezdeményezéssel, önálló témával, projekttel, ugyanakkor jogot kapnak arra is, hogy a feladatban ne vegyenek részt, ha semmiképpen nem szeretnének. Ahhoz, hogy felelős, önálló embereket neveljünk, vissza kell adnunk nekik az önrendelkezés lehetőségét. Hagynunk kell őket újra és újra dönteni.

Nem lesz ennek teljes passzivitás vagy káosz az eredménye?

Tény, hogy az átmeneti passzivitás és az átmeneti káosz megjelennek, ez elkerül-

a gyerekeket nem lehet örökké becsapni, tudják, hogy így van

² Johann Hari: *Elveszett kapcsolatok*. Budapest, Édesvíz Kiadó, 2019.

hetetlen. Ennek a megoldása a közösség-építésben rejlik. A gyerekeink elsősorban a közösség miatt akarnak járni az iskolába, nem miattunk vagy a tanulás miatt. Ha a közösség működik, nem akarnak passzívak maradni, mert szeretnék megmutatni magukat, ugyanakkor a jó közösségnek formáló hatása van, ami pedig a káoszt gyógyítja.

Az egyik legerősebb szorongáskeltő tényező ebben az életkorban a közösségtől való elszakadás élménye. Ez egy általános, számunkra is érzékelhető jelenség a társadalmunkban. A kisközösségek és a nagycsaládok felbomlottak, nem látunk focizó srácokat az utcák végén. A gyerekek otthon vannak, jellemzően egyedül, a számítógép vagy a telefon előtt. Nincsenek valódi közösségeik, nem tanulnak meg organikus, a testet-lelket komplexen igénybe vevő, működő kapcsolatokat létrehozni. Mivel azonban az online térben látszólag folyamatosan kapcsolatban vannak, nem is érzékelik a valódi kapcsolatok hiányát. Azt hiszik, hogy vannak barátaik. 500 ismerős egy közösségi oldalon, vagy 1000 instagramos szívecske azt az illúziót keltik, hogy közösségben vannak. A szomorú valóság ezzel szemben az, hogy végtelenül magányosak, féltékenyek, ingerlékenyek, nem tudnak barátkozni, és a konfliktusaikat egyre inkább agresszióval kezelik.

Az Arany Iránytűben ezért a legfontosabb feladatunknak a közösség kialakítását tartjuk. Ehhez kellő időre és aktív felnőtt közreműködésre van szükség. Azt gondolhatnánk, hogy elég betereelni 30 azonos korú gyereket egy helyiségbe és majd összebarátkoznak, de ez sokszor óriási tévedés! A spontán együttlétükből pillanatok alatt konfliktus, veszekedés, bántalmazás, kirekesztés és klikkesedés

jön létre. Segítségre van szükségük ahhoz, hogy felismerjék az érzelmeiket, megtanulják azokat kommunikálni, megtanuljanak konfliktusokat kezelni. Ez a segítő munka teszi ki az időnk legnagyobb részét. Ugyanebben a folyamatban kell

újra alakítanunk a felnőttekkel való kapcsolatokat, megtanítani őket újra bízni bennünk, őszinteségre, nyíltságra és együttműködésre

azt hiszik, hogy vannak barátaik

bátorítani őket. Mi a részesei vagyunk az ő közösségüknek, és ezt nagyon komolyan vesszük. Partnerségre szerződünk, és ebben benne van az is, hogy kritikát, elutasítást kapunk tőlük. Ezeket nem intézhetjük el egy tekintélyelvű válasszal.

Őszinteség, nyíltság, bizalom... Nem éppen a mai kor szlogenjei!

Valóban nem. Ez az általános értékválság az egész társadalmunkban érzékelhető, de a kamaszoknál különösen élesen ütözködik ki. Van egy mindent átható fogyasztói értékrend, ami eleve torzítja az önképüket és a prioritásaikat. Olyan emberek befolyásolják őket, akik attól váltak sikeressé, hogy megettek egy kanál fahéjat a videómegosztón, vagy beköltöztek egy valóságshowba. Emellett kibontakozóban van egy általános erő kultusz, egyfajta farkastörvény a gyerekek között; hogy az erősebb diktál. Az érdekesség e tekintetben az, hogy ma a lányok sok esetben fizikailag is agresszívebbek, mint a fiúk. Valós eset: az egyik kislányunk szervezett délutánra egy lánybandát, hogy elintézzenek egy féltékenységi ügyet.

Nálunk a programban egy nagyon explicit érték a szeretet. Nem félünk kimondani, használni ezt a szót, mert a szeretet az, ami még egyáltalán működ-

teti ütött-kopott társadalmunkat, ettől vannak még családok, segítők, támogatók a világban. Bátorítjuk a gyerekeinket arra, hogy ismerjék fel magukban a szeretet képességét és a szeretetre való vágyat, ami mindannyiunkban szüntelenül ott van. Személyes tapasztalatunk volt erre, amikor egy kislányunk, aki korábban maga kérvényezte a gyámszülőnél történő elhelyezését, megpróbálta újraépíteni a kapcsolatát az édesanyjával. Amikor nálunk már merte használni a szeretet szót, üzenetben kérdezte meg anyukáját: „Anya, szeretsz engem?” Az anya erre annyit válaszolt:

„Mit akarsz?” De a kislány kitarotán tovább kérdezte őt, ezzel pedig a szeretet szó visszakerült a családi szótárba, és a kapcsolatuk is valóban meggyógyult. Ezek nagy sikerélmények.

Ezek mellett kiemeltünk hét olyan kompetenciát, melyet mi értéknek tartunk, és amelyek jó működését tulajdonképpen egyfajta „középiskola-érettség” kritériumának tekintünk. Ezek az önismeret, a kommunikáció, a motiváció, az empátia, az önállóság, a felelősségtudat és az együttműködés. Mindig, minden feladattal, tevékenységgel ezeket próbáljuk fejleszteni, és a gyerekekkel nagyon sokat beszélgetünk erről. Folyamatosan visszacsatolunk ezekre a kompetenciákra, ezeket értékeljük a tanév során, és erről kérünk a diákoktól is önértékelést. Azt gondoljuk, hogy ha valaki ebben a hét alapvető kompetenciában magabiztos és gyakorlott, akkor alkalmas arra, hogy sikeres középiskolás tanulmányokat folytasson.

Megrázó olyan családi történeteket hallani, amelyet az előbb is idéztél. Jellemző ez a diákokra?

a szeretet az, ami még egyáltalán működte a ütött-kopott társadalmunkat

A gyerekeink szinte mindannyian traumával érkeznek, legyen az érzelmi, szociális vagy fizikai trauma. Sok a bántalmazás, elhanyagolás, előfordul szexuális trauma is. Sok gyermek él egyszülős, vagy mozaikcsaládban – több-kevesebb sikerrel. Vannak szerhasználati problémák, fiatalkori terhességek, állami gondozottság... Valójában sajnos ezek a gyerekek nem kapnak megfelelő segítséget a nehézségeik feldolgozásá-

hoz. Nincs átfogó mentálhigiénés nevelés, a pszichológiai segítségnyújtás nagyon nehezen elérhető. Voltunk egy bűnmegelőzési konferencián tavaly, ahol a külön-

böző szakterületek egyre növekvő bűnözési tendenciákról és az azokra reagáló kampányszerű beavatkozásokról számoltak be – de tartós, támogató, gyógyító közeget, ahol ezek a ráncok kisimulhatnak, nem tudnak nyújtani.

Az Arany Iránytűben elsősorban arra törekszünk, hogy egy olyan bizalomteli légkört alakítsunk ki, ahol a gyerekek spontán közlései megtörténhetnek. Nyilvánvalóan nem végzünk traumafeltárást, nem is ez a feladatunk, de azt lehetővé tesszük, hogy ha valaki szeretné megosztani valamilyen lelki terhét, akkor azt biztonságos, szerető és támogató közegben tehesse meg. Az elfogadás a kulcsszó. A gyerekeknek sokszor csak annyi kell, hogy biztosan érezzék, bármi is történt velük a múltban, itt és most biztonságban, szeretetben vannak, és nagyon értékesek mindannyiunk számára. Az önel fogadás megsegítésére egy éven keresztül foglalkozunk önismerettel, különböző játékokon, feladatokon keresztül. A gyerekeknek legtöbbször teljesen téves elképzelésük van magukról, fogalmuk sincs, kik ők, mit szeretnek, mit szeretnének. Ahhoz, hogy jó döntéseket tudjanak hozni az életükben, és ne áldozatai legyenek

a helyzeteknek, nagyon fontos az önismere-ti úton való elindulás.

Jellemzően mik ezek a téves elképzelések?

Azzal kezdem, hogy mi alapvetően egy szak-képző iskolából születünk. Márpedig Ma-gyarországon – szerin-tünk – az oktatás

a szakképzés felé lejt, vagyis minden tanulmá-nyí nehézség és kudarc itt gyűlik össze. Azok a gye-rekek, akikkel mi talál-kozunk, általában na-gyon alacsony önértékeléssel érkeznek.

Sokszor kifejezetten intellektuális beállított-ságú gyerekek kötnek ki a szakmánál azért, mert érzelmi-pszichés

okokból sikertelenek vol-tak a tanulásban. A mi

gyerekeink azok, akiket előző tanáraik bukottak-nak, rossz tanulóknak, reménytelen eseteknek címkéztek, illetve akiket az utca embere iskolake-rülőknek, semmirekel-lőknek, nevetleneknek lát, és akik saját

magukat „lúzereknek”, „nyomiknak”, „bé-náknak” nevezik. Ezek tehát a legjellemzőbb téves elképzelések önmagukról.

Felnőtt és gyerek egyaránt szorongással válaszol, ha úgy érzi, nincs státusza, nincs megbecsültsége a közösségében. A mi gye-rekeinket ez rendszerszinten sújtja! Vala-mikor ők is tündéri copfos, vagy kis sapkás totyogók voltak, akikre mindenki mosoly-gott, ha szembejött az utcán, akikhez leha-joltak a felnőttek, hogy de ügyes, de szép, de aranyos vagy! Aztán egyszer, valamikor menet közben ez a megbecsülés elpárolgott, és az emberek (sokszor a családtagok is)

kétkedve, rosszállóan méregetik őket. Ez egy óriási trauma, és a gyerekek nem értik, mi történt. Valójában mi sem értjük, miért olyan nehéz a kamaszokban meglátni a kedves, vicces, érdekes, izgalmas fiataalt...

Az Arany Iránytűben nagyon sokat dolgozunk azért, hogy visszaadjuk a gye-rekek méltóságát, önbecsülését és önérté-keletését. Reggelente fogadjuk, üdvözljük

őket, külön program, mire minden gyereket megölelünk, végigpa-csizunk. Érzik, tudják, hogy örülünk nekik, és ennek már önmagában varázshatalma van.

Azért is működtetjük

a programot az iskolán kívüli helyszínen, hogy ebben az évben ők legyenek itt a teljes jogú lakók, ne legyen mellettük egy felsőbb

évfolyam, akik mellett ők a kicsik, akiknek meg kell húzni magukat.

Nagyon tudatosan és aktívan építjük bennük a státuszt, hogy büszkék legyenek rá, hogy ide járnak.

Az önbecsülés olyan dolog, amit ebben

az életkorban a kamaszok minden pillanat-ban újraalakítanak a külvilág visszajelzései alapján. Ezért hat olyan pusztítóan rájuk a megalázottság, a leégés. Soha nem lenne szabad lekezelni, megszegényíteni egy kamaszt, mert – mondhatni – halálos sebet üt rajta. Mi úgy gondoljuk, ebben az élet-korban mindent meg kell tenni egy valódi partneri viszony kialakításáért, meg kell teremteni az egyenjogúság légkörét. És igen, ezért le kell mondanunk a kényelmesnek tűnő, tekintélyen alapuló irányításról és fegyelmzésről. Egy valódi kamaszt nem lehet tekintély alapján együttműködésre bírni. Van egy általunk egyszerűen „Arany

a mi gyerekeink azok, akiket előző tanáraik bukottaknak, rossz tanulóknak, reménytelen eseteknek címkéztek

ebben az életkorban mindent meg kell tenni egy valódi partneri viszony kialakításáért, meg kell teremteni az egyenjogúság légkörét

Iránytű Módszer”-nek nevezett technikánk, ami ezt nagyon erősen támogatja. Ennek lényege, hogy készítünk minden diákunkról egy kártyát, ami a következőket tartalmazza: a diák „tünete”, annak kiváltó oka, a diák motiválhatósága, és hogy mitől szeretetforrás ő a számunkra. Mi, pedagógusok ezzel emlékeztetjük magunkat arra, hogy ne a diák problémáira reagáljunk, hanem arra, hogyan léphet túl rajtuk. Vagyis arra törekszünk, hogy ne az állapotára reflektáljunk, hanem órá magára. Megpróbáljuk figyelmen kívül hagyni, hogy például hangos, túlpörgött vagy éppen zárkózott, ehelyett arra koncentrálnunk, mi ennek a viselkedésnek a kiváltó oka, illetve milyen érzelmi szükségletet tükröz. Megpróbálunk túllátni az ő viselkedésén, és úgy kommunikálni vele, mint aki már odaért, ahová – valójában – még csak úton van a fejlődésében, az egészségi állapotában vagy problémájában. Tudatosan használjuk a Pygmalion-hatást.

Mit jelent az iskolán kívüli helyszín?

A programunknak egy valamikori nyaraló épülete ad otthont egy Duna-parti ingatlanban, amihez 4000 m²-es telek tartozik, amivel a természettől való elszakadást akarjuk kompenzálni. Bár a hétköznapi életben nem vesszük észre, de szenvedünk a természet hiányától. Szinte azonnal megfigyelhető a gyerekeinken, hogy mennyire jól hat rájuk a szabad levegő, a Duna látványa, a széles látóhatár. A természetben végzett projektek azonnali sikerélményt jelentenek, nyugodtabbak, kevésbé „zizegők”, ha kint vannak a füves domboldalon vagy a fák alatt. A tér rengeteg lehetőséget nyújt a kre-

ativitásra, alkotásra. Az évszakok váltakozása, a növekedés és elmúlás, az organikus formák, színek, fények, természetes folyamatok, a természetes tempó mind-mind a valódi életet közvetítik felénk.

Említetted, hogy a szorongás okainak hét pontba szedett sora mentén alakítottátok a programot – ha jól számolom, az utolsó okhoz érkeztek.

Igen, utolsó pontként a biztonságos jövő hiányát fogalmaztuk meg. A jövőről való gondolkodás a szorongás melegágya lehet, ha nem rendelkezünk közben kellő külső és belső biztonságérzettel. A mi gyerekeink számára a jövő nagyon bizonytalan. Ha

ma egy kamasz felmegy a közösségi oldalakra vagy kinyit egy hírportált, a következők fogadják: közelgő klímakatasztrófa, migrációs válság, Brexit, a nyugdíjrendszer várható összeomlása, az automatizálás miatt a munkahelyek megszűnése és egy világválság. Ezek a felnőtteket éppúgy szorongással töltik el, de a gyerekeknek fokozottan kell küzdeniük azzal, hogy hol lesz az ő helyük ebben az új világban, hogyan fognak megélni, családot alapítani. Épp csak túlestek a pályaválasztás okozta krízisen, amelyben tanulmányi nehézségeik miatt nem is indultak jó eséllyel.

Az Arany Iránytű nyilván nem tudja ezeket a társadalmi problémákat megoldani, de határozottan tud segítséget nyújtani a gyerekeknek ezekre a kihívásokra felkészülni. A programban megerősítjük képességüket a megküzdésre, stabilizáljuk az önbizalmukat, felszabadítjuk a belső hajtóerőiket és reális önismerethez segítjük őket.

a gyerekeknek fokozottan kell küzdeniük azzal, hogy hol lesz az ő helyük ebben az új világban, hogyan fognak megélni, családot alapítani

Segítünk létrehozni számukra egy megtartó közösséget, működő kapcsolatok hálózatát. A megfelelő kompetenciák fejlesztése olyan képességeket ad a kezükbe, mellyel a változó (most még számunkra is bejósolhatatlan) körülmények között is képesek lesznek talpon maradni, célokat kitűzni és tenni azok megvalósításáért. Folyamatosan azon dolgozunk, hogy pozitív várakozásaik, jövőképek legyen, mert akkor van esélyük azt a jövőt életre is hívni. Úgy gondoljuk, ma ez a legtöbb, amit tehetünk értük.

És az Arany Iránytű Program jövője?

A 2020/21-es tanévtől ITM miniszteri engedélyt kaptunk orientációs évfolyam mű-

ködtetésére, melynek az Arany Iránytű Program a része lett. Dolgozunk a saját alapítványunk működtetésén, hogy a program minőségét, sokszínűségét szakmailag és financiálisan is tudjuk támogatni, valamint, hogy további, külső szakmai és társadalmi kapcsolatokat építsünk. Küldetésünknek tekintjük megosztani a munkánkból adódó tapasztalatainkat más iskolákkal, kollégákkal, akik keresik a segítő megoldásokat a diákjaik számára. Számunkra nagyon sok nehézséggel járt az eddig megtett út, és szívesen segítenénk másoknak kikerülni ezeket a buktatókat. Örülnénk, ha az érdeklődők bátran megkeresnének minket, nagy szeretettel fogadjunk mindenkit, és örömmel megyünk mi magunk is más iskolaközösségekbe – ahogyan eddig is.





ELEKES GYÖRGYI

A történelem kereké

A szóbeliség jelentősége perifériára szorult cigány közösségek életében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány célja, hogy a szóbeli társadalomra jellemző sajátosságokat bemutassa perifériára szorult magyar cigány közösségek életében. Az írás alapját egy több éves terepmunka képezi, amely a roma közösségek interakcióit, kommunikációját, jelentésalkotási folyamatait tárja fel. Az elemzés rámutat arra, hogy ezeket a közösségeket miként jellemzik a szóbeli társadalom jegyei. Ehhez segítségül hívja a nemzetközi és hazai kulturális antropológiai kutatásokat, amelyek megerősítik a szóbeliség fontosságát a roma közösségek mindennapjaiban szerte a világon. Az elemzés ráirányítja a figyelmet a beszédre mint kommunikációs technikára, amely alapvetően meghatározza a szegregált roma közösségek társadalmi érintkezését, gondolkodásmódját és a közösség külvilághoz fűződő viszonyát. A magyarországi, perifériára szorult roma közösségeknek a szóbeliség társadalmi jegyeire fókuszáló vizsgálata vélhetőleg eredeti belátásokat hozhat az iskola világa és a szociológiai kutatások számára is.

Kulcsszavak: *romológia, szóbeliség, nyelvi szocializáció, kommunikáció, pedagógiai módszerek*

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A cigányság Magyarország legdinamikusabban növekvő kisebbsége, s helyzetét fontosnak tartom nemcsak a nagy társadalmi folyamatok mentén értelmezni, hanem kvalitatív módszerekkel, mélyfúrásokkal is jobban bevilágítani. A dolgozat bemutatja a szóbeliség társadalmaira jellemző sajátosságokat, amelyeket BAZ és Baranya megye elcigányosodott kistépeléseiben tapasztaltam 2013–2016 között. Ezen időszakban visszajáró kutatóként végeztem terepmun-

kát a fenti két megye településein. Az itt szerzett tereptapasztalataimat, illetve a közben készített strukturált és strukturálatlan interjúim eredményeit foglalom össze a továbbiakban.

A terepkutatás előnye, hogy segítségével a társadalmi jelenségeket természetes közegükben figyelhetjük meg, így olyan jelenségekre is fény derülhet, amelyek a szociológiai kvantitatív kutatások számára rejtve maradnának. A terepkutatás módját ad arra, hogy a kommunikáció finom részletei feltáruljanak. Attitűdöket, finom magatartásbeli eltéréseket figyelhetünk meg, amelyeket természetes közegükben

lehet a legjobban értelmezni, és amelyek más módszerekkel dolgozó kutatók figyelmét elkerülhetik. Terepkutatásom módszere a résztvevő megfigyelés, mely kutatói pozíció módot ad az interakcióra, azonban nem tesz úgy, mintha résztvevője lenne az interakciónak. A terepkutatás folyamatos része az interjúkészítés, amely a helyzethez igazodva akár strukturálatlan, akár strukturált interjú is lehet. A terepkutatás során induktív és deduktív értelmezéseket is végeztem. Terepre érkezésemkor már megfogalmazódtak bennem elméleti állítások és hipotézisek, amelyeket a terepkutatás alatt megpróbáltam a tapasztalati események megfigyelésével újragondolni és értékelni (*Babbie*, 1995). Mindvégig tudatosan törekedtem arra, hogy ne csak azokat az eseményeket vegyem észre és jegyezzem le a megfigyelési naplóba, amelyek alátámasztják elméleti állításaimat, hanem szórt, divergens jelenségeket is. A megfigyeléseimet az alábbi előfeltevések tükrében végeztem:

- A vizsgált gettósodott térségekben a szóbeli társadalomra jellemző kommunikációs mintázatok figyelhetők meg.
- A szóbeliségre jellemző kommunikációs interakciók befolyásolják a tágabb környezettel folyó társadalmi interakciókat is, felelősítve az elhatárolódást a közösségen belül és kívül egyaránt.
- A szóbeliségből eredő nyelvi szocializációs folyamatok erősen meghatározzák az itt felnövő generációk iskolai eredményességét.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy a tanulmányban leírt jelenségek nem általánosíthatók a hazai cigányság egészére, hiszen a cigányság gazdaságilag, kulturálisan heterogén összetételű csoport, és jelentős része városokban él. Megállapításaimat a vidéki cigányságon belül is csak azokra

a csoportokra tartom érvényesnek, amelyek az ország északkeleti és délnyugati periferiáján, szegregált kistélepléseken és gettósodott körülmények között élnek. Céloom, hogy a szóbeliség olyan lenyomataira felhívjam a figyelmet, amelyek a különböző cigány csoportok egyéni sajátosságai mellett is fellelhetők, s meghatározó jelentőséggel bírnak a pedagógiai folyamatok és módszerek meghatározása szempontjából.

ALACSONY ISKOLÁZOTTSÁGI MUTATÓK

A kutatók körében konszenzus van a tekintetben, hogy a magyarországi cigányság társadalmi integrációjának egyik akadálya e társadalmi csoport alacsony iskolai végzettsége (*Babusik*, 2003; *Havas és Liskó*, 2005). Továbbá, hogy az integrálódás lehetőségeit a társadalomtörténeti kondíciók határozzák meg. Ennek eredményeképpen napjainkra jelentős különbség alakult ki a többségi társadalom és a cigányság iskolai végzettsége között (*Kemény és Havas*, 1995; *Kemény, Janky és Lengyel*, 2004; *Eröss és Kende*, 2008; *Bernát*, 2018). A roma lakosság iskolai végzettségének számsora jelentős területi különbségeket mutat. A legjobb mutatókkal Budapest rendelkezik, mind az általános iskolát be nem fejezettek arányát, mind a középfokú végzettséggel rendelkezők arányát tekintve. A középiskolát elvégző roma fiatalok aránya folyamatosan emelkedett a 2000-es években, azonban 2013–2017 között 34,0%-ról 24,2%-ra csökkent, vagyis közel 30 százalékkal esett vissza, míg a nem romák esetében az arány változatlan maradt (*Bernát*, 2018). A roma társadalmi integrációjának alapköve az iskolázottsági mutatók növekedése,

amely egyrészt az iskolai életút meghosszabbításával, vagyis az iskolában tartással, másrészt az oktatás minőségének javításával érhető el. Sajnos azonban az iskolai lemorzsolódást mérő mutatók 2013 és 2017 között azt mutatják, hogy a roma diákok hétszer nagyobb eséllyel morzsolódnak le, mint a nem roma társaik (Bernát, 2018). Ez feltehetően nem független a tan kötelezettségi kor 18-ról 16 évre való lezállításától.

Az alulfinanszírozott, sok esetben rosszul működő (oktatási, egészségügyi) intézmények nagyban meghatározzák a gettósodott térségekben születők életesélyeit, növelve a társadalmi egyenlőtlenségeket, csökkentve az iskolai integráció adta lehetőségeket (Liskó, 2003; Kertesi, 2005; Bernát, 2018; Hajdu és Kertesi, 2021). A szociológiai szemléletű, rendszerszintű problémákat elemző tanulmányokon túl kevés munka foglalkozik magának a roma közösségnek a kommunikációs jellegzetességeivel, pedig ennek vizsgálata szintén válaszokat adhat a kiugróan rossz iskolai mutatókra. E tanulmány is e hiányt igyekszik pótolni.

Réger Zita (1995; 1998) már több évtizeddel ezelőtt felhívta a figyelmet, hogy a cigány gyermekek iskolai eredménytelensége összefügg a nyelvi hátrányokkal. Ez alapvetően nem abból fakad, hogy nem magyar az anyanyelvük, hiszen ez a roma közösség kisebb részét (beás, lovári) érinti. A cigány gyermekek nyelvi nehézségei hátterében meghúzódik egy nyelvi szocializációs folyamat, amelynek antropológiai szempontú elemzése akár segítséget is adhatna a pedagógiai válaszok kidolgozásában (Réger, 1995). E szempontból nézve a kisgyermek az anyanyelvi közösségben nemcsak a nyelv grammati-

káját tanulja meg, ami lehet akár magyar, roma, beás, hanem a közösségben érvényes szociálisan és kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módot is. Következésképp az otthon elsajátított nyelvhasználat módja előnnyel és hátránnyal is járhat az iskolai karrier folyamán. Hatalmas előnnyel rendelkeznek azon családok gyermekei, akik az írásbeliséggel napi kapcsolatban vannak, pl. otthoni könyvek lapozgatása, mesélés, a mesék megbeszélése révén, melynek során az írás-olvasás szerves részévé válik a felnőttek és a gyermekek együttműködésének. Ez a tanult, értelmiségi cigány családok életében a mindennapok része, azonban a hátrányos helyzetű térségekben élő cigány gyermekek otthon elsajátított nyelvi mintázataiból hiányzik az írásbeliséggel való kapcsolat. Az iskolázott cigány családok észrevétlenül szocializálják gyermeküket akár mesélés közben a hallgatóvá váláshoz; akik megtanulják kivárni a sorukat a be-

szédben, mindennap látják szüleiket írni-olvasni, és megtapasztalják, hogy ezek a tevékenységek a mindennapok részei. A gyermekek számára a könyvből és a valóság-

a roma diákok hétszer nagyobb eséllyel morzsolódnak le

gos ismeretekből származó tudás összevetése segít kialakítani a helyzettől független jelentéseket, az elvont fogalmakat. Ezekre a készségekre mind épít az iskola, amikor a gyermekek megkezdik tanulmányaikat. A leszakadó térségben felnövő cigány gyermekek viszont iskolás korukra hatalmas hátrányokat halmoznak fel a tárgyi, a nyelvi, a fogalmi készlet és az interakciós mintázat kapcsán is, amivel az iskola egyáltalán nem számol (Réger, 1995; 1998). Nem csoda, ha az iskola nem az öröm és az eredményesség színtere lesz számukra.

E tanulmány is felhívja a figyelmet a rugalmatlan iskolai működésre, amely évtizedek óta nem reagál a problémára, s csak

egyre nagyobb mennyiségben termeli ki a szóbeliség világában ragadt leszakadó tömegeket. A tanulmány alapját képező tereptapasztatatok rávilágítanak az antropológiai szempontú megközelítések érvényességére mind a nyelvi szocializáció, mind a társadalmi interakciók vonatkozásában.

A HAZAI ROMÁK TERÜLETI ELOSZLÁSA ÉS NÉPESSÉGSZÁMA

Közvetlen kutatási témánk előtt indokolt röviden áttekinteni a romák legfőbb demográfiai jellemzőit és településszerkezeti arányait. A cigányság területi eloszlásának mintázata nem sokat változott

az 1980-as évek óta (*Ladányi és Szélényi*, 2004). Nagy arányban ma is elsősorban az északkelet-, illetve délnyugat-magyarországi térségekben, főként a határ menti, periférikus vidékeken élnek (*Pénzes, Tátrai és Pásztor*, 2018). A területi elhelyezkedésnek ez a sajátossága, vagyis a kistelepülésen, községekben való koncentrálódás nemcsak területi hátránnyal jár (*Havas, Kemény és Kertesi*, 1994; *Kertesi*, 2005; *Nemes Nagy és Németh*, 2005), hanem megmutatkozik a gazdasági, munkavállalási lehetőségek, továbbá az egészségügyi és oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférésben is (*Hajdu és Kertesi*, 2021). A kétezer főnél kisebb településeken a cigány népesség aránya a legmagasabb, és itt gyarapodott a teljes népességen belüli arányuk a legnagyobb mértékben. Ennek oka egyrészt a nem cigány népesség előregedése és elvándorlása, másrészt a cigány népesség magas reprodukciós rátája (*Pénzes, Tátrai és Pásztor*, 2018).

A szociológiai kutatások rávilágítanak, hogy az elszegényedés kockázatának legin-

kább a vidéki lakosság van kitéve (*Kertesi*, 2005; *Bernát*, 2018; *Hajdu és Kertesi*, 2021). A statisztikai mutatók alapján a települési hierarchiában lefelé haladva egyre nő a szegénységben vagy kirekesztettségben élők aránya, ami erősen érinti a hazai romákat (*Bernát és Gábor* 2018). A statisztikai adatok alapján egy párhuzamos tendencia rajzoldódik ki a cigányság területi eloszlásában. Egyrészt a cigányságnak a településtípusok közötti aránya alig változott, tehát a népesség belüli arányuk még mindig a kistelepüléseken a legmagasabb, másrészt a cigányság urbanizáltsága megnövekedett: 62%-uk él városi rangú településen (*Pénzes, Tátrai és Pásztor*, 2018). A legjellemzőbb mintázat az, hogy most is elsősorban a periférikus vidé-

keken vannak jelen nagyobb népességarányban, és ez az érintett térségek elgettosódásához vezetett (*Virág*, 2010, *Halász*, 2020). Mindezek hátterében elsősorban a cigány lakosság dinamikusan

egyre nagyobb mennyiségben termeli ki a szóbeliség világában ragadt leszakadó tömegeket

növekvő népességszáma áll (*Hablicsek* 2007). A Kemény István (*Kemény és Janky*, 2003) vezette kutatás alapján Hablicsek László demográfus 2011-re 658 000 roma lakost prognosztizált (*Hablicsek* 2007). A Debreceni Egyetem Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszéke 2010–2013 között végzett kutatási összesítése pedig a korábbi számarányoknál is többre becsülte a roma népesség számát, megközelítőleg 876 000 főre (*Pásztor és Pénzes*, 2018).

A ROMA ÉLETSTÍLUS MINT A KÍVÜLÁLLÁS MANIFESZTÁCIÓJA

A nemzetközi és hazai kulturális antropológusok a cigányságot nem szegénységkül-

túrának tekintik, ahogy azt néhány szociológus (*Kemény és Havas, 1995; Havas, Kemény és Kertesi, 1998*) teszi, hanem olyan életstílus-csoportnak, melynek a lényege a környezethez való alkalmazkodás, a társadalmi csoport életben tartása (*Csongor és Szuhay, 1992*). A cigányság életstílus-csoportként való értelmezésével több hazai kutató, többek között Forray R. Katalin (*Forray és Hegedűs, 1988*) is egyetért, s dolgozatomban én is e szemléletmóddal közelíték a vizsgált jelenségekhez. A kulturális antropológiai megközelítés hangsúlyozása azért is fontos, mert „az antropológusok teljesen elszakadnak attól az elsősorban pedagógusok, pszichológusok, szociális gondozók és jogászok által képviselt általános szemlélettől, mely szerint a cigányok 'képtelenek beilleszkedni' környezetükbe” (*Prónai, 1999, 26*).

A továbbiakban a nemzetközi cigánykutatások alapján mutatom be azt a sajátos életstílust, ami a különbözőségek ellenére mégis összefűzi a cigányságnak a tradicionális életmódot megőrző csoportjait. A romák szétszóródásából,¹ migrációjából következik, hogy a cigány kultúrát nagyfokú változatosság jellemzi. Az olasz antropológus, *Leonardo Piasere* szerint (*Piasere, 2000, 379*):

nincsen egységes cigány kultúra – a különbözőségek ezt lehetetlenné teszik
De mégis van talán egy életstílus vagy

a környezethez való alkalmazkodás, a társadalmi csoport életben tartása

inkább kulturális stílus, ami töretlenül fennmaradt a cigányság története során. Ennek az életstílusnak az alapja a környezettel való sajátos kapcsolat, egy elsősorban olyan más emberekből, más népekből álló környezettel, akiktől az elhatárolódásnak egyértelműnek kell lennie. Olyan életstílus ez, amelyet az esetek többségében el sem ismernek az érintettek, akik abban élnek...

Romano Rácz Sándor (2007) is hasonlóan vélekedik a hazai roma kultúráról, amely „alaphelyzetben az abszolút kívülállás megtestesülése” (*Romano Rácz, 2007, 58*).

A fentiekkel rokon *Anne Sutherlande* (1986) nézete is, aki szerint a cigányok szabályrendszere biztosítja a két

világ elkülönülését, de emellett, amennyire lehetséges, minimalizálják is a nem cigányokkal való érintkezést. Hasonlóan vélekedik a *Salo* (1996) házaspár is, akik munkájukban két – a roma identitás fenntartását szolgáló – alapelvet írnak le: a rugalmasságot és az elzárkózást. *Zatta* (2006) szerint annak érdekében, hogy a cigányok ne olvadjanak be a többségi kultúrába, elkerülhetetlen, hogy a határokat rögzítsék a gádzsó és a cigány kultúra között, amit az elkülönülés ideológiájának nevez. *Michael Stewart* is a roma kultúra különállását fogalmazza meg *Daltestvérek*² (*Stewart, 1994*) című munkájában, majd a *The Time of the Gypsiesben* (*Stewart, 1997*) is.

¹ A cigányok vándorlási útvonalai, mozgásai igen szerzeágazóak, és migrációjuk sosem fejeződik be. A népcsoport megtalálható öt kontinensen és Európa számos országában (pl. Franciaország, Olaszország, Görögország, Szerbia, Románia, Szlovákia, Lengyelország, Magyarország).

² „A harangosi cigányok azonban korántsem váltak a munkásosztály öntudattal bíró tagjaivá, miként az MSZMP remélte, hanem megőriztek egy különálló, nem osztályjellegű identitást. Azon a képességen alapult ez, hogy továbbra is el tudták képzelni: életükben nem az a tény számít igazán, hogy hétfőtől péntekig szocialista béreért dolgoznak, hanem az a döntő, hogy szabadidejüket lókereskedéssel, énekléssel, ivászattal és a cigánytársaikkal való testvériség ápolásával tölthetik, emberi létüket tehát otthonaikban és közösségükben találják meg, nem pedig a munkahelyen” (*Stewart, 1994, 11–12*).

A fentiek alapján a cigányság elkülönülését a nemzetközi kulturális antropológiai kutatások egy választott magatartásként írják le, amely a közösség megmaradásának a záloga. A hazai szociológiai munkák viszont azt hangsúlyozzák, hogy a cigányság elkülönülése nem a cigány közösség választása, hanem makrotársadalmi folyamatok (gazdasági, politikai) eredménye. Szociológusként megérkezve az elcigányosodott falvakba és községekbe azt éreztem, hogy a cigányság perifériára szorultságát sajátos jegyek is jellemzik, amelyek vizsgálatára érdemes más tudományágak magyarázati keretét is bevonni, ezért fordult a figyelmem a kulturális antropológiai terepmunkák irányába.

Terepmunkám célja, hogy bemutassam és értelmezem a romák tágabb szociokulturális környezetét, a közösségen belüli interakciók jellegzetességeit és a társadalmi jelentésalkotás folyamatát. A terepmunka két eltérő megyében, Borsod-Abaúj-Zemplén és Baranya megyében folyt. E típusú kutatást „multi-sited research” stílusnak hívják, és új eljárásnak számít a társadalomtudományi kutatásokban (Hoppál, 2008). A több helyszínen végzett terepkutatás célja az volt, hogy a kutatni kívánt társadalmi jelenséget alaposabban feltárjam. Így a helyi jelenségek, mikrotendenciák megértése mellett lehetővé válik a makrotendenciák értelmezése is. Mindkét megye azon hátrányos helyzetű településeit vizsgáltam, ahol a szegregáció a lakóhely és az oktatás vonatkozásában is tetten érhető. Baranya megyében Magyarmecskén és Gilvánfán, Borsod megyében Sajókaza, Sata, Hegy- meg, Alsózsolca, Ózd hátrányos helyzetű

nem a cigány közösség választása, hanem makrotársadalmi folyamatok eredménye

településein végeztem terepmunkát. Ezen a településeken mind az iskolai, mind a lakóközösségekben megfigyelhető a szegregáció. Utóbbiak esetében a szegregáció a különböző társadalmi rétegek és etnikai csoportok lakóhelyének településen belül elkülönülésében is kirajzolódik.

HÍREK, HÍRVIVŐK ÉS A MOZGÁS AUTONÓMIÁJA

A kistelepülések tradicionális roma közösségeinek sajátosságait különböző helyszíneken időben többször is megfigyelhettem.

Például BAZ megyében, a sajkókazai kutatá-

saim alatt nagyon jól kirajzolódott a cigány közösségen belül az eltérő roma csoportok elhatárolódása. Itt két állandó adatközlőm volt. Egyikük a romungro telepen élő romungro asszony,

másikuk pedig az oláh cigány telepen élő oláh cigányasszony. A két telep a város két végében helyezkedik el. Az oláh cigány telep a Sajó mentén, az ártérben fekszik, és a lakosok által összetakolt házakból áll.

Az itt élők száma erősen ingadozik, azonban ezt kb. 100-120 főre becsülik.

A romungro cigánytelep az egykor szénbányászok által lakott szolgálati lakásokból és kiszolgáló helyiségekből áll. Itt már komfortos házak is vannak. Lakosainak száma ingadozik, és kb. 1000-1200 főre becsülik.³ Mindkét helyszínen az ott élő asszonyokkal jártam be a telepre, előfordult azonban, hogy a gyermekeikkel is szétnéztünk ott, és az egyik rokon házatól a másikig mentünk.

Első megfigyeléseimből azt a következtetést vontam le, hogy a cigány személynek

³ A lakosságra vonatkozó adatok a helyi cigány képviselő számításain alapulnak.

ahhoz, hogy a közösségen belül meghatározó szerepet játszhasson, elsősorban állandóan jelen kell lennie a közösségben. Vagyis az adott közösségekben a cigány identitás alapkövetelménye a mindennapos jelenlét. Ezt a szerepet általában nők töltötték be, akik a közösség normáit szem előtt tartva, erős interakciós viszonyt ápoltak a közösség többi tagjával. Ehhez nagyfokú mobilitás szükséges a személy részéről. Ezt a jelenséget hasonlóképpen megtapasztaltam Baranya megye gettósodott településein, sőt ott visszajáró kutatóként azt is tapasztaltam, hogy ha valaki egészségügyi okokból elveszíti a mozgásképességét, akkor személyének jelentősége a közösségen belül gyorsan csökken. Borsodi és baranyai adatközlőimmal rengeteget mentünk a telepen egyik háztól a másikig, szinte állandóan mozgásban voltunk, apró dolgokat intéztünk a faluban vagy a községben. Még ha csak rövid időre is, de állandóan benéztünk egyik-másik rokonhoz. Nagyon fontosnak éreztem magát a láthatóságunkat, mintha a látogatásoknak az lett volna a célja, hogy megmutassuk magunkat a közösség előtt.

Ez a típusú jelenlét, állandó mozgás mintha azt tükrözné, hogy a cigány közösségekben a cigány identitás a mindennapi, az ismétlődő hétköznapi interakciókban és a szóbeli kommunikációban nyerné el a formáját. Azaz az egyes személyek pozíciója, a közösségen betöltött szerepe attól függ, hogy jelen van-e a mindennapokban, és milyen interakciós viszonyt alakít ki a többiekkel. A falun belüli gyakori mozgásnak mintha önmagában a találkozás is célja lett volna. Mindegyik kutatott gettósodott telepre,

közösségre érvényes volt, hogy az ott élő cigányok szerettek társaságban lenni, ha egyedül maradtak, unatkoztak, ezért keresték egymás társaságát, és ezért állandó mozgásban voltak. *Formoso* hasonló megfigyeléseket tesz ezzel kapcsolatban, amit ő a „mozgás autonómiája”-ként definiál, s amit olyan *Bourdieu*-féle „habitusnak”⁴ tart, amely a „tartós és továbbadható diszpozíciók” közé sorolható (*Formoso*, 2000, 94).

Az antropológus *Formoso* szerint a letelepedett életmóddal nem szűnt meg a vándorlás szokása. Annak ellenére, hogy a cigányok már letelepedtek, és hogy sokan közülük az utazást már nem tartják életcélnek, a cigányok még mindig a vándorló nézőpontjából tekintenek a világra, és így is cselekednek. „Az utazás életük mindennapos valósága maradt” (*Formoso*, 2000, 95). A mozgás autonómiája olyan elv, ami a szocializáció során az „egyen pszichoaffektív, cselekvési és szervezési sémáiban meggyökeresedtek”, így új helyzetekben bármikor elő lehet hívni (*Formoso*, 2000, 95). *Formoso* (i. m.) szerint a cigányok nem szeretik a magányt és az egyedüllétet, ezért a gádzsokat önzőnek tartják, akik csak maguknak élnek.

Borsodi és baranyai terepmunkám során azt tapasztaltam, hogy nemcsak a gádzsokat, de azokat a romákat is önzőnek tartják, akik

elzárkóznak a közösség elől, és valami ok miatt nem tartják, vagy megszakítják a kapcsolatot a tágabb közösségükkel. A közösségi lét és a „mozgás autonómiája” a hazai gettósodott cigány közösségekben is megfigyelhető. A gyermekek szocializá-

rengeteget mentünk a telepen egyik háztól a másikig

⁴ *Pierre Bourdieu* szerint a habitus a kulturális átörökítés legfontosabb közege, diszpozíciók egységes rendszere, amely mélyebb, mint a hagyomány. „A habitus szüntelenül megnyilvánul... a másokkal való érintkezésben és egyszerűen a fejtartásban, a testtartásban, amin a legérzékletesebben jelentkezik.” (*Bourdieu*, 2005, 67).

lódásának fontos része, hogy amint az időjárás engedi, szinte mindig kint vannak az utcán, jönnek-mennek, vizet hoznak, közben játszanak, locsolják egymást, kis állatokat (cicákat, kutyákat) visznek át egymáshoz, simogatják, babusgatják őket. Ha egy kis gyermekkel körbejárom a telepet, pár percen belül tíz másik gyermek is köröttem van, és elkísérnek mindenhová a telepen belül, megmutatják a kedvenc játszóhelyeiket, de a kisebb (10 év körüli és fiatalabb) gyermekek a telepet nem hagyják el, mintha tudnák, hogy a telep körül húzódik egy láthatatlan határvonal, amit nem tanácsos átlépni. Persze meg kell említeni, hogy a rossz lakhatási körülmények is indokolják a gyermekek folyamatos kintlétét.

A SZÓBELISÉG JEGYEI

A nyelvi kommunikációt alaposabban megfigyelve azt tapasztaltam, hogy a vizsgált gettósodott cigány közösségekben egészen más típusú kommunikáció zajlik, mint ami a többségi társadalomban jellemző. Azt figyeltem meg, hogy

a mindennapos kommunikációt nagyfokú *redundancia* jellemzi. Sokszor elmesélt, visszatérő történetek fordulnak elő,

amelyek megfigyelőként kétségkívül nagyon hasznosak voltak, hiszen én nem voltam jelen e történések, mégis a történetek elmesélésével én is beavatottá váltam, és megérthettem a korábbi eseménysorokat. Ugyanakkor a beszélgetésekbe folyamatosan visszatérő történetek kezdtek számomra nagyon unalmasakká válni. Eleinte semmi jelentőséget nem tulajdonítottam ennek, csak csodálkoztam azon, hogy itt mindenki szinte ugyanazt, ugyanúgy mondja és rá-

adásul ismétlődően. Egyik reggel, amikor borsodi adatközlőmmel megint körbejártuk a falut és a romungro telepet, úgy döntöttem, hogy stratégiát váltok. Nem tettem egyebet, mint hogy megfigyelem az utunk során szembejövő cigány férfiak és nők párbeszédét, és nem tettem fel semmilyen kérdést, ami megzavarhatná a kommunikációjukat. Az utunk során hallott és rendszeresen visszatérő történetek megfigyelése indította el bennem, hogy jobban elgondolkozzak a közösségen belül uralkodó kommunikációról.

Először a terepmunka alatt hallott „ismétlődő történetek” tartalmát kezdtem vizsgálni. Ezek leginkább a sajakozai telepek közti vitákról, illetve a többségi társadalommal, az önkormányzattal fennálló konfliktusokról szóltak. Eleinte azt gondoltam, hogy azért ezekről a problémákról beszélnek ennyit a jelenlétemben, mert tudják, hogy én kutatóként azért jöttem ide, hogy megértem az ő társadalmi helyzetüket és ők ebben próbálnak segíteni, illetve beavatni. Azt mindvégig erősen éreztem, hogy az elbeszélések meghallgatásával és magával az interakcióval egy látásmódba, egy gondolkodásmódba is

bevonódtam, amellyel illik egyetérteni, és én természetesen bólogattam és egyetértettem. Ez alatt figyeltem az egymás közötti párbeszéd

pár percen belül tíz másik gyermek is köröttem van

tartalmát és módját, és azt találtam, hogy ezek a történetekben vissza-visszatérő történések az újbóli elmeséléssel az egymás közti bizonyosságot és biztonságot szolgálják. Ezekről az eseményekről mindenki tud, aki a közösséghez tartozik, és mindenki ugyanúgy gondolkodik róluk, sőt szinte ugyanúgy mondják el, bólogatnak, és helyeslik a történet újbóli elismétlését. A felnőttek interakciói „tesztelésre” emlékeztettek, mintha a történések felidézését, illetve elbeszélését

meghallgatását, a kialakult nézőpontok felmondását, helyeslését a közösséghez való elköteleződésésként értelmezték volna.

Mivel Sajókázán két telep volt. és én mindkét telepre bejártam, kutatóként megpróbáltam ellenőrizni, hogy a másik (oláh cigány) telep lakói is ugyanúgy beszélnek-e ugyanarról a két telep közötti konfliktusról. Meg kellett állapítanom, hogy a másik telep lakói különbözően mesélték el a két telep lakói közti eseményeket. Sőt nem is foglalkoztak a romungro telepet izgalomban tartó, épp aktuális konfliktussal, annak ellenére, hogy a történetből az derült ki, hogy a viszály a két telep között miattuk, oláh cigányok miatt tört ki. Az akkor éppen aktuális perpatvar személyi sérüléssel, rendőri beavatkozással és elzárással is járt. Az oláh cigány telep lakói mégsem tárgyalták meg a történéseket, ami engem igen meglepett. A romungro cigány telep lakói azonban nagyon sokat foglalkoztak az eseménnyel és több konfliktust is felelevenítettek közösen, ami azt próbálta igazolni, hogy a telepek közötti viszályért csakis az oláh cigány telep lakói felelősek. A történetekkel azt próbálták igazolni, hogy a romungro telep lakói jobbak, velük könnyebb az együttélés, mint az oláh cigány telep lakóival. Másrészt, a történések elbeszélésével a romungro telep összetartozás-érzése is megfogalmazódott, amely így a másik teleppel szemben jött létre.

Az identitás létrejöttének a másikkal szemben való megkonstruálása nem újdonság a romológiában. A mód, ahogy az adott közösség a csoporthatárok megőrzésére törekszik: a csoportok közötti keveredések megakadályozásának módja is egyben, amely más vonatkozásban, például az *endogámia* kapcsán kap jelentőséget. A hazai cigány kutatók szerint a cigányságon belül

tegyem le a voksom egyik vagy másik cigány telep lakói mellett

a csoporthatárok megőrzésének egyik módja az endogámia, a csoporton belüli házasságok rendje (Stewart, 1994; Piasere, 2002; Williams, 2000; Diósi, 2002). Piasere (2002) a roma kultúra fenntartásának egyik eszközeként tekint az endogámiára. Williams (2006) már komplexebben kezeli a jelenséget, és megkülönbözteti a rokoni és a települési endogámiát. A Magyarországon kutatók közül Diósi Ágnes (2002), Szuhay Péter (1995) és Michael Stewart (1994) is az endo-

gámiát tartja jellemzőnek a roma csoportokban. Stewart megfogalmazása szerint az endogámia igénye mögött az a szándék húzódik meg, hogy roma ne lépjen ki

a romák köréből. Következésképp az endogámia segíti a közösség fennmaradását, hogy az ne oldódjon fel a többségi társadalomba. Szuhay Péter szerint a csoporton belüli házassági szokásokban a cigányok közötti hierarchia is szerepet játszik. „A mi és ők dichotómiájában [...] kirekesztő tendencia is van, melyben – noha elfogadják a társadalom cigány meghatározását – ugyanakkor finom belső distinkcióval elhatárolják magukat azoktól, akik szerintük e körön kívül vannak. A csoportközi viszonyok tökéletesen lelepleződnek az endogámia merev alkalmazásával. Ritkább ugyanis a cigányság etnikai csoportjai közötti házassági kapcsolat, mint bármelyik cigány és nem cigány közötti házasság” (Szuhay, 1995, 333).

Megfigyeléseimre alapozva úgy gondolom, hogy a fenti helyzetben a romungro és az oláh cigány telep közötti konfliktusok ismételt elbeszélése ezt a „finom belső distinkciót” volt hivatott kifejezni és megerősíteni a közösség tagjai számára. Továbbá az elkülönülés hangsúlyozásának az is a célja volt, hogy én mint kívülálló, tegyem le a voksom egyik vagy másik cigány telep lakói mellett.

A terepmunkáim alatt természetesen az ott élő nem cigány falubeliekkel is készítettem interjúkat. Ők arról számoltak be, hogy a két telep közötti konfliktusok nagyon gyakoriak.

Megfigyelhettem, hogy a településen szinte folyamatosan őrzárattak a rendőrautók, és a rendőrök rendszeresen

igazoltatták a gyalogosan közlekedő cigány lakosokat. Mikor a helyiektől rákérdeztem, hogy melyik teleppel van több probléma, akkor arra már nem tudtak választ adni, mivel nem láttak különbséget a két telep lakói között. Számukra mindkettővel baj volt. A konfliktusok többsége a romák között zajlott, főleg a két telep lakói között, de a helyiek távolságtartóak voltak a romákkal, akiknek a reakcióit kiszámíthatatlannak tartották.

A faluban a cigányok és a nem cigányok közötti kapcsolatra is a feszültség volt jellemző. Ez a mindennapos együttélésben is tetten érhető volt. A helyiek állandó problémája volt, hogy az iskola előtt rengeteg kutya verődik össze, akik a helyi cigánygyerekeket kísérik az iskolába, majd az iskola előtt a kutyák összeverekednek, és ezzel veszélyeztetik a többi iskolás testi épességét, illetve akadályozzák az iskola körüli autós forgalmat. Ez valós probléma volt, amit a terepmunka alatt én is megfigyelhettem. Az önkormányzat által összehívott közmeghallgatáson erre a problémára néhány helyi lakos azt a megoldást javasolta, hogy a cigány telepeket kerítéssel el kell különíteni a falutól és akkor a kutyák nem tudnak szabadon jönni-menni. Vagyis az elkülönülés szándéka felmerült mindkét részcsoporttól – cigány és nem cigány lakosok részéről is – bár nagyon eltérő formában. A cigányság a láthatatlan határokat ami különben nemcsak a többségi társadalom és a cigányság, de a cigány csoportok között

is létezett, nem kívánta láthatóvá/explicitté tenni. Ezzel ellentétben a többségi társadalom tagjai megfogalmazták a cigányok és nem cigányok közötti határok láthatóvá té-

telét, amivel a cigányok nem értettek egyet.

Mivel a terepmunka helyszíneire vissza-visszatérő kutató voltam, azt is megfigyelhettem,

hogy az egykor nagy jelentőséggel bíró konfliktusok miként halványulnak el. Ez a szóbeliség viszonyai között élők körében nem megdöbbentő, hisz mindig a jelenben lévő események bírnak jelentőséggel. A múlt mintha elporladna, az *itt-és-most* kap fontosságot: arról kell beszélniük, arról kell egységes látásmódot kialakítaniuk (Ong, 2010). Azt tapasztaltam, hogy az állandó ismétlésekkel mintha a közösségen belül egy közös jelentésalkotás jönne létre, amely egy közös valóság biztonságát alapozza meg. Úgy tűnt, hogy a roma közösségben a kommunikáció mindig a jelen vonatkozásában volt érdekes; mintha a jelen konstruálná meg a közösséget. A kutatott cigány közösségek másképp közelítették az időhöz, az emlékezethez, mint az írásbeliség kultúrájában élő csoportok. Így meglátásom szerint a marginalizált helyzetben, gettosodott viszonyok között élő cigány lakosok kultúrájában továbbra is erősen jelen vannak a szóbeli társadalmakra jellemző sajátosságok.

az összetartozás érzését kívánták kifejezni

A SZEMÉLYKÖZI INTERAKCIÓK SZERKEZETE

A terepmunka alatt többször megfigyelhettem, hogy amikor a közösség tagjai egymással interakcióba léptek, akkor ezzel nem új információkat akartak közvetíteni, hanem az összetartozás érzését kívánták kifejezni, amit néhány egyszerű szóval,

gyakran befejezetlen mondatokkal tettek. Mikor adatközlőmmel az oláh cigány telepen mentünk át, előfordult, hogy ő hirtelen irányt változtatott. Mikor rákérdeztem, hogy most miért épp a másik irányba megyünk, akkor azt válaszolta, hogy nem akar találkozni azzal a bizonyos személlyel, aki az udvaron ül, mert nem akarja üdvözölni. Mikor a terepmunka alatt ez más esetekben, más adatközlővel is megismétlődött, világossá vált, hogy a formális üdvözlés elkerülésével a romák meg akarják tagadni az abban rejlő tiszteletadást, és az ezzel járó összetartozás érzését. Mindez pedig egy konfliktust elkerülő kommunikációs stratégiában manifesztálódott, amely a tágabb közösség egységének a megtartását is szolgálta. Ez egyúttal jól mutatja azt is, hogy a szóbeliség kultúrájának tagjai, jelen esetben a roma közösség kommunikátorai, milyen gyakran éltek a finom megkülönböztetések eszközével is.

A terepmunka alatt a gettósodott közösségekben megfigyelhettem, hogy a romák számára a napszaknak megfelelő tisztes üdvözlés nagyon fontos. Az üdvözléseket általában banális közlések követték, amelyek a korábbi érintkezésben már kialakult, és így nem vitatható tartalmakat közvetítettek. Így a nyelvi érintkezések egyszerűek, mindenki által érthetők és átláthatók voltak, amelybe bárki bekapcsolódhatott, aki ismerte a kialakult közléseket és szófordulatokat. A kutatók szerint a szóbeli társadalmakra jellemző könnyen felidézhető ritmikus mondások, amelyek a kommunikáció vázát is adják, egyben a közösséghez való kapcsolódást is hívatottak kifejezni (*Havelock, 1963; Goody-Watt,*

1968; *Stewart, 1994; Zatta, 2006; Bognár, 2014*). Ezekben a cigány közösségekben ezt a szerepet töltötték be sokszor az üdvözlési formák vagy könnyen felidézhető ritmikus mondások, amelyeket egymás között cigány nyelven mondtak. Ezek a jellemző és rögzült szókapcsolatok, amelyet a szóbeli társadalmak használnak, a könnyebb társadalmi tájékozódást is hívatottak segíteni (*Parry, 1987; Williams, 2006*).

megtanultam elfogadni
a dolgok jelenre irányultságát

A vizsgált roma közösségben a párbeszédnek a bernsteini korlátozott vagy közösségi kód

jellegetességeit mutatták. Egyszerű, rövid mondatokban beszéltek, amelyek gyakran befejezetlenek voltak, s egyszerű grammatika jellemezte őket (*Bernstein, 1971; 2003*). A kutatás alatt azt is megfigyelhettem, hogy a cigányok az egymás közti kommunikációjukban kevésbé használtak elvont fogalmakat, időbeli összefüggéseket, amely a párbeszédet kiszakíthatta volna a személyes viszonyokból. Ha a párbeszéd résztvevőjeként megpróbáltam erre kísérletet tenni – azaz hogy a történésből valami általános, a kontextustól független, elvont jelentést alkossak –, csak meghúzták a vállukat és éreztették velem, hogy ők ezt valahogy egészen másképp látják. Egy idő után megtanultam elfogadni a dolgok jelenre irányultságát és a történések résztvevőjeként bólogatni hozzá. (A szóbeliség egyfajta lenyomatát láthatjuk a roma származású festőművész Omara⁵ képein is, amikor festményei befogadói értelmezéseinek nem engedve teret, magának követeli az értelmező pozícióját és a festményére ráírja, hogy ő hogyan értelmezi a képileg már ábrázolt jelenetet.)

⁵ Oláh Mara, művésznevén Omara, roma festőművész, 1945–2020. Példaként két iskolával kapcsolatos képe itt látható: <https://www.ludwigmuseum.hu/mutargy/mara-also-iskolas-1952> és <https://www.ludwigmuseum.hu/mutargy/azonnali-fegyelmi-eljaras-1974>

A nyelvi kommunikáció fenti jegyeire mutat rá *Bronislaw Malinowski* (1923) is, amikor az archaikus társadalmakban a nyelvet olyan cselekvésként értelmezi, amely csak tényleges megnyilvánulásában létezik. A szóbeliség társadalmának nyelvére az jellemző, hogy annak jelentése kontextusfüggő; nincsenek rögzült jelenségek, hanem elsősorban a közlés szituációja felelős a közlés értelméért (*Malinowski*, 1923; *Goody-Watt*, 1968). A szóbeli társadalmakat jellemző nyelvi kommunikáció jelenhez kötöttsége abban is megmutatkozik, hogy az egyszerűsége és ismétlődésre törekvő kommunikáció lexikális jelentése többnyire banális (*Ong*, 2010; *Parry*, 1987). Vagyis e banális kijelentésekkel operáló interakciók átláthatóságra és egyszerűsége törekednek. A nyelvi érintkezés egyszerűsége kifejező jegyei tehát egybevágnak az átlátható, alacsony komplexitású társadalmi viszonyokkal, amely a szóbeliség társadalmait jellemzi (*Ong*, 2010). A szituációtól függő gondolkodás kevés teret kínál az általánosításra és absztrahálásra. A roma közösségekben tapasztalt gondolkodás a személyesen átélt viszonyok által volt meghatározott. A közösségben megfigyelt szóbeliség kevésbé ismerte a helyzettől független objektivitást (*Ong*, 2010; *Havelock*, 1963). Amikor megpróbáltam olyan közlést tenni, amely objektivitásra törekedett és tárgyilagos volt, illetve érzelmileg nem vonódtam be a helyzetbe, akkor vagy nem vettem tudomást a közlésemről és tovább folytatódott a párbeszéd a megszokott módon, vagy szkeptikusan és hidegen néztek rám, éreztetve, hogy így nem lehet a közösségükhöz tartozni.

A személyesség a szóbeliséget empátiussá és közvetlenné teszi. Nemcsak részesei leszünk egy helyzetnek, hanem érzelmileg

be is vonódunk, sőt együtt alkudjuk ki a közös értelmezéseket. Természetesen ahhoz, hogy megfigyelőként részt tudjak venni a közösségen belül bármilyen interakcióban,

az elsőszámú követelmény a közvetlenség volt, azaz az odafordulás és az empátiusság. Tartózkodó, hideg magatartással még interakcióba se kerülhet a kutató.

a tanár közvetlensége, érzelmi bevonódása a közösségi összetartozás záloga

Tapasztalatom szerint az ilyen típusú embereket nagyképpűnek tartották és elkerülték a romák. Az odaforduló magatartás ekképpen a kutatói magatartás alapkövetelménye. Hasonlóképpen ahhoz, ahogy a személyes, odaforduló tanári magatartás alapvetően határozza meg a tanár-diák viszonyt, és formálja a tanuláshoz fűződő viszonyunkat is. A fentiek alapján könnyen belátható, hogy a szóbeliség viszonyai között szocializálódott gyermek számára ez különös jelentőséggel bír; számára a tanár közvetlensége, érzelmi bevonódása a közösségi összetartozás záloga, míg egy távolságot tartó, hierarchikus viszonyokat tükröző, formalizált tanári szerep könnyen egy ellenséges világ képét alakíthatja ki a gyermekben, amelyet a környezetében élő felnőttek kudarcos életútjai is megerősítenek.

TALÁLKOZÁSOK, SZEMÉLYES INTERAKCIÓK JELENTŐSÉGE

Patrik Williams (2000; 2006), aki a Párizs környéki kalderás romákat kutatta, szintén a szóbeliség jelentőségét figyelte meg a cigány identitás kialakulása kapcsán. *Williams* (2000) szerint a cigány kultúra nem írásbeli kultúra, hanem szóbeli, ezért a hagyomány továbbörökítéséhez találkozások szükségesek. A szóbeliségen keresztüli hagyományozódás lehetővé teszi új elemek beépülését és

régi elemek kikerülését a hagyományból. A szóbeliség rugalmasan képes követni a körülményekben bekövetkezett változásokat, ezért *Williams* szerint a cigányok a szóbeliséget részesítik előnyben.

A hagyományok továbbéléséhez természetesen gyakori találkozásokra van szükség. Ezen találkozások alatt folytatott párbeszédéből születik meg a cigányok „világítása”, azaz, hogy „mik vagyunk” és hogy „mivé szeretnénk válni”. A találkozások elősegíthetnek akár gazdasági tevékenységet, akár rokoni kapcsolatokat, mindenképp formálják a közösséget. Vagyis a közösség az, ahol a cigány identitás létrejön, ahol „az egyedi, állandó és autentikus értékek szerinti életérzés” megszületik, illetve folyamatosan újratermelődik. Tehát a cigány identitáshoz a cigány közösség fogalma társul. *Williams* szerint a közösség „testesíti meg az állandóságot”, „hozza létre a koherenciát” és „talál rá a hitelességre” (*Williams*, 2000, 255).

Williams szerint a cigányok mindig megtalálják egymást. Azaz a mánusok mánusokra, a romák romákra, a zsitánok zsitánokra találhatnak, olyan emberekre, akik hasonló helyzetben vannak, mint ők, hasonlóan látják a dolgokat, és ezt ugyanazon a nyelven fejezik ki (*Williams*, 1981). Amikor találkoznak egymással, igyekeznek gyorsan felismerni, ami közös bennük, és ami elválasztja őket egymástól (*Williams*, 2000). Azt figyeltem meg a borsodi és baranyai településeken is, hogy kérdéses helyzetekben gyakran vitákat és veszekedéseket generálnak. Ilyenkor nem a konfliktus felerősítése a cél, hanem az álláspontok tisztázása, s közben egymás között kialakulni, megteremteni az azonosságot, vagyis azt a véleményt, amelyet mindenki el tud fogadni, s közösen oszt. A többségi

társadalom számára ezek a viták sokszor túldrámatisztáltak, drámai hangvételűek, amely a kiszámíthatatlanság látszatát kelti, ezért sokan inkább távolságot tartanak tőle. Megfigyeléseim szerint azonban ezek a heves, túlfűtött viták meglepő módon hamar elülnek, bár be kell vallanom, számomra is kellemetlen élmények voltak. De mintha az ilyen típusú viták megtapasztalása a cigány kultúrába való beavatás része is lenne. Megfigyeléseim szerint, amennyiben a vita egy megtörtént konfliktus mentén éleződött ki, akkor azt nagyfokú érzelmi intenzitás, drámai hangvétel jellemezte. A viszályal járó cselekedeteket nem önmagukban ítélték meg, hanem ilyen esetekben a személyiség egészét értékelték a közösség hangadóí, és az került megítélés alá. Ebben az esetben a közösen kialakult vélemények, értelmezések át voltak moralizálva, és végül a vitában a helytelenül cselekvő személy egész személyisége fölött ítélték. A jelenség a társadalomelméletileg már leírt morális kommunikáció jegyeit viselte (*Lubmann*, 2008; *Bognár*, 2009).

ROMÁNESZ BESZÉD ÉS JÁTÉK

A roma társadalomban a hitelességet a kölcsönös elismerés alapozza meg. Az elismerést a cigányok számára a „saját világuk biztosítja: közösségük és a közösségek

közötti kapcsolatok” (*Williams*, 2000, 259).

Az számít hitelesnek, amit az egyének a csoport többi tagjával együtt közösnek érznek, pl. mozdulatok,

hit, életmód. *Williams* (i. m.) szerint, aki nem vesz részt a közösségben, az elveszett a közösség számára, lemond a cigány identitásáról.

a helytelenül cselekvő személy egész személyisége fölött ítélték

Williams (i. m.) szerint, amíg a gádzsókkal folytatott beszéd tervszerű és hatékony, addig a közösségi diskurzus az öröm, a kultúra és az identitás diskurzusa. Nem célja az eredmény, hanem „úgy beszélnek, hogy közben semmit se mondanak”, ugyanazokat a történeteket mesélik, ugyanazokra a közhelyekre jutnak, ezerszer elismélik ugyanazokat a híreket. A közösségi diskurzusokban szembeüvő a játékoság, a viccelődés, a tréfálkozás, a színlelt viták és egymás ugratása. Williams (i. m.) szerint ez a típusú beszéd, a „románész beszéd”, a cigány identitást hordozó diskurzus, amihez nem kell feltétlen cigány nyelv, gádzsó nyelven is folyhat. Ezt a jelenséget magam is megtapasztaltam, amikor segítőttemmel/adatközlőimmel folytatott mozgások (telepen való kószalások) közben a velünk találkozó roma ismerősök „bekóstoltak”, azaz gúnyolódtak, játszottak a szavakkal, próbára tettek, teszteltek, hogy állom-e a sarat. Ha sikerült a helyzetet ügyesen megoldanom, akkor a segítőttem büszkék voltak rám, mint gádzsójukra, de ha nem vágtam ki ügyesen magam (ami szintén előfordult), akkor a velem kapcsolatos kezdeti segítő lelkesedésük alábbhagyott.

A „románész beszéd” létezésének egyetlen feltétele az a tudat, hogy az szemben áll egy őt körülvevő másik diskurzussal (Williams, 2000). A cigányok játszanak az identitásukkal „csak akkor akarnak cigányok lenni, amikor és akivel szemben fontosnak gondolják, és akkor is mindig a körülményeknek megfelelő módon” (Williams, 2000, 260). Williams (i. m.) szerint, ha a románész beszéd megszűnne, akkor a románész játékot kell továbbadni a következő generációnak, s ez szabályozná a roma és a gádzsó világ kapcsolatát.

A cigányok tisztában vannak azzal, hogy a gádzsók világában élnek, azonban ahhoz,

hogy önálló csoportként fennmaradjanak, másképp, azaz „a saját módjukon kell élniük ebben a világban” (Williams, i. m., 255).

A cigánység történelmi rekonstrukciója azt mutatja, hogy túlélési stratégiájuk a gádzsó világban nem a konfrontáció, a szembenállás, hanem a megbúvás, azaz, hogy „ne lehessen őket megragadni, megtalálni, vagy számon kérni” – ami azonban nem mindig sikerül (Williams, i. m., 257). Az önbesoroláson alapuló hazai demográfiai vagy szociológiai kutatások nehézségeinek hátterében a cigánység túlélési stratégiája, a „lát-hatatlanságra” való törekvése is szerepet játszhat, nem feltétlenül a stigmatizációtól, diszkriminációtól való félelme.

A cigánység fennmaradásának a lényege, hogy a gádzsó világban meg kell őrizniük ezt a sajátos „románész játékot”, vagyis a túléléshez ki kell alakítani egy saját életmódot, kulturális stílust, egy sajátos túlélési stratégiát. Ez a sajátos „románész

gyakori az erőforrások
megosztása és viszonzása

játék” szinte teljesen szemben áll a gádzsó világgal, azaz a gádzsók munkavilágával és termelési módjával. A pro-

fitorientált kapitalista termelési mód, a bér munkás lét, mindez olyan erős individualisztikus jegyekkel rendelkezik, amit a románész nem engedhet meg, mert logikája mentén ezzel saját magát számolná fel. Mivel az írásbeliség még mindig nem jellemző kommunikációs mód a periféria hátrányos helyzetű településeiben, a szóbeliség őrzi a szerepét. Ez pedig megköveteli a személyes interakciókat, amelyek hálózatszerűen átszövik a közösségeket, majd ezek a kapcsolathálók megerősödnek endogám jellegű házasságok és közös üzletelések által. Vagyis a közösségen belüli interakciók módja erősen homofil jellegű, ami azt jelenti, hogy a hasonló társadalmi-gazdasági jellemzőkkel bírók között gyakori az erőforrások megosztása és viszonzása

(Lin, Woelfel és Light, 1985). Az ehhez kapcsolódó interakciók kölcsönösen kielégítőek; mindez nemcsak párkapcsolat vagy munkavállalás kapcsán, de szociális rászorultságkor, betegség esetén vagy más krízishelyzetekben, egymás megsegítésekor a közösség túlélése érdekében jellemző magatartásformát jelent.

A CSOPORTON BELÜLI ÉS CSOPORTON KÍVÜLI HELYZET JELENTŐSÉGE

A szóbeliség által formált kommunikációs térben a világ két részre oszlik: azokra, akik a közösség tagjai, a rendszeres hétköznapi érintkezésben részt vesznek és azonos életvilággal rendelkeznek, illetve azokra, akik az interakciókban nem vesznek részt, így a közösségen kívüli világot jelenítik meg (Ong, 2010). Vagyis a szóbeliség által meghatározott társadalomnak van egy megkettőzött világa, amely csak a saját interakciójukban részt vevők körére vonatkozik, a másik világ másik kommunikációs környezetet képez. Ez a külvilág, amely egy más típusú szemléletmóddal is rendelkezik, egyfajta irritációként jelenik meg az adott társadalom számára (Bognár, 2013; 2015). A szóbeli társadalmakat jellemző kettősség a hazai szegregált roma közösségekben is erősen jelen van. Marginalizálódott térségekben, elcigányosodott településeken a világ hangsúlyosan két részre osztható: romák és gádzsók világára, amely a fizikai elkülönülésben is tetten érhető, s amit a szociálpszichológia in-group / out-group csoportok közötti viszonyként jellemez.

Elcigányosodott falvakban a rendszeres kommunikáció által a külvilágtól elkülönülő közösség az interakcióban részt vevők

számára azonosságot és egyenrangúságot biztosít. Amikor kutatóként az interakciókban résztvevő megfigyelőként jelen vagyok és bevonodom egy közös világlátásba, akkor azzal, hogy meghallgatom történeteiket, és osztozva azokban helyeslek, részesévé válok a közösen kialakított történeteknek, s végeredményben annak a világlátásnak is, amelyet az adott roma közösség képvisel. Ezt a bevonódást a kutató közösség a terepmunka alatt barátságos gesztusokkal, pl. házakhoz szóló meghívásokkal fejezte ki. A különböző romungro, oláh, beás telepeken töltött időm alatt több meghívást is kaptam családokhoz, amelyek egyrészt barátságos gesztusok voltak, másrészt lehetővé tették, hogy közelről lássam azt a mélyszegénységet, nyomort, amiről a többségi társadalomnak nincs valós képe, és a legtöbben csak akkor szembesülnek vele, amikor a kilátástalanság eredménye a kriminalitás.

MELLÉRENDELÉS ÉS KÖZÖSSÉG

A szóbeliség társadalmait mellérendelő beszédmód is jellemzi, amelyet a kutató roma közösségben én is tapasztaltam (Ong, 201). A roma közösségen belüli mellérendelő beszédmód létezését több társadalom-antropológiai munka (Stewart, 1994; Williams, 2000, 2006; Formoso, 2000, 2006) is szemlélteti. A közösségen belüli ismétlődő interakciók magukban hordozzák a közös világ létrehozásának lehetőségét, amely csak mellérendelő viszonyban lehetséges. A hazai szociálantropológiai irodalomból ismerünk olyan szimbolikus cselekvéseket, amelyek az interakció szintjén megteremtik a lehetőséget a közös világ létrehozására. Ilyen esemény például a mulatság,⁶ melynek során

⁶ Stewart (1994) leírása alapján a mulatság egy rögtönzött ivás az oláh cigány férfiak körében. A férfiak a mulatságóval

a mindenki által ismert történetek és dalok eléneklése és elmesélése megerősíti a közös világképet. A mulatságokon az egy szólamban éneklés, a kórushangzásra törekvés mind egyfajta homogenizációt jelenít meg, amely célja a heterarchikus kommunikáció stabilitásának megteremtése.

A szóbeli társadalmak jellemzőit lehet felismerni egy másik cigány szimbolikus cselekvésben – a földön érkezésben – is, amely a románész része, és amely a mellérendelt viszonyt hivatott szimbolikus megjelölni. Azzal, hogy a résztvevők leülnek a földre és együtt esznek, megszünik a köztük lévő különbség, és ez összetartozást hivatott kifejezni, hasonlóan a *Max Weber* által megfogalmazott rendi jegyhez, a kommenzalitáshoz (*Weber*, 1987).

Napjainkban a mulatságok veszítettek egykori gyakoriságukból és jelentőségükből, de továbbra is vannak, és gesztusok szintjén is fellelhetők. Terepmunkám alatt kisebb mulatságok rendezéséről tettek említést a helyiek, amelyeken én nem vehettem részt. Azt viszont megállapíthatom, hogy a kutatott cigány közösségekben tiszteletnek örvendtek azok a felnőtt férfiak, akik egyéniséggel rendelkeztek, és képesek voltak kiállni vagy tenni a közösség egészéért. Női adatközlőim körében népszerűek voltak a jól beszélő, egyéniséggel rendelkező férfiak, de a viszályzókat nem kedvelték. Kiemelkedő személyiségnek azokat tartották, akik jól és szórakoztatóan tudtak beszélni, tréfásak voltak, így hatást gyakoroltak a többiekre, de a tisz-

mindenki által ismert
történetek és dalok eléneklése
és elmesélése

a roma történelemtől az őket
körülvevő népek történeti
forrásaiból nyerhetünk adatot

teletet is megadták a közösség többi tagjának. Azokat a személyeket, akik a szóbeliség viszonyainak alakítóiként, a társadalom viszonyrendszerének formálóiaként is megjelentek a közösségen belül, elismerés övezte. Megfigyeléseim szerint a cigány közösségek tagjainak egymás kontrollálására nagyon kevés intézményes eszközük van, ezért egymás meghallgatása, és ezzel a tisztelet megadása különösen

nagy jelentőséggel bír körükben. Megfigyeléseim is azt támasztják alá, hogy a kiemelkedő személy közlésének a közösség által legitimált látásmódot

kell kifejeznie. Vagyis a modernitással ellentétben a szóbeliség társadalmában az elbeszélés nem attól eredeti, hogy újdonságot, érdekességet, a résztvevők számára ismeretlen elemeket tartalmaz, hanem épp ellenkezőleg, hogyha az elbeszélés illeszkedik a hallgatósághoz (*Goody*, 2000). Az eredetiség a közösség értékeinek pillanatnyi és sikeres újratermelésében fejeződik ki.

A roma kultúra szóbeliségét igazolja az a tény is, hogy a roma történelemtől az őket körülvevő népek történeti forrásaiból nyerhetünk adatot. A cigányok indiai eredetére nyelvészeti munkák hívják fel a figyelmet, és a vándorlásból és a szétszóródásból adódó különbözőségeket jövevényiszavakból, illetve a befogadó népek történeti forrásaiból állapítják meg a tudósok. Annak ellenére, hogy az írásbeliség elérte a cigányságot, ez az egész közösségre nézve nem vezetett jelentős áttéréshez. A roma társadalom – kisteleplülésekben élő – jelentős részét

(terepkutatásunk alanyait) a szóbeliség társadalmaira jellemző jegyekkel tudjuk még ma is leírni, s ebből a nézőpontból nehéz számon kérni az alacsony iskolázottsági szintet.

AZ ÍRÁSBELISÉG HATÁSA A CIGÁNYSÁG TÁRSADALMI KOMMUNIKÁCIÓJÁRA

Az írásbeliség kialakulásával átalakult a romák időfelfogása is, amely a kultúra egészét áthatja és újrendezi. Az írásbeliséggel a múlt hatása és jelentősége megnövekszik a jelen számára (*Asmann, 2013; Luhmann, 1993*). A cigány társadalomban az írásbeliség elterjedésével átalakult a közösség emlékezete, és kialakult a közösség társadalmi emlékezete, ez azonban a roma közösségnek inkább városi és tanult rétegére volt és van hatással. Az írásbeliségből adódik, hogy az írásos kommunikáció nemcsak a jelenlévőkhöz, hanem egyszerre sok különböző címzethez tud eljutni, olyanokhoz, akik ezeket a szövegeket olvasni és értelmezni tudják. Az írásos kommunikáció médiumaival – könyv, újság, új médiumok stb. – lehetségessé válik a távollévők bevonása a kommunikációba, azaz a földrajzilag távollévő közösségek is kapcsolatba kerülhetnek és értelmezhetik kultúrájukat.

A szóbeliség mellérendelő szerkezete helyett az írásbeliséggel egy hierarchikus struktúra is kialakul, amivel egy új autoritás bontakozhat ki (*Ong, 2010*). Ez egy új hierarchikus viszony kialakulását jelenti a kommunikáló felek között, ami alapvetően idegen a szóbeliség mellérendelő viszonyától. Vagyis azok a személyek, akik rendelkeznek az írásos kommunikáció

tudásával, előnybe kerülnek a többiekhez képest, hisz most már ők konstruálhatják meg a cigányság kulturális értékeit. Talán ezért különböző a roma értelmiségiek által megkonstruált cigány nemzeti és népi kultúra és a gettósodott kistelepüléseken élő romák kultúrája. Az írásbeliségen keresztül kommunikáló cigány értelmiség csak nehezen éri el a megcélzott közönséget, mert a helyi közösségek többsége dominánsan a szóbeliség világában él. Ezt a távolságot állandósítja a cigányság tartósan alacsony iskolázottsági szintje, perifériára szorultsága és marginalizált élethelyzete.

A cigány értelmiség az írásbeliség segítségével a kommunikációt kimozdította a szóbeliség nyelvi szintjéről. Az értelmiség rögzítette a roma közösség kulturális kincsét – zene, tánc, népmese, szokások, folklór stb. –, majd összegyűjtötte és kiadta. Ezeket az eredményeket azonban a terepkutatás során vizsgált cigány közösségekbe nehezen tudja eljuttatni. A szegregáltan élő roma közösségek hallgatnak, hisz a rögzített (írásos) cigány kultúra nem tud visszajutni a közösséghez, és a közösség pedig, lévén hogy belső szóbeli kultúrában él, nem tud megjeleníteni kifelé.

LEHETSÉGES PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK

Az iskolai sikerességhez vezető egyik ígéretes gondolat a kultúraazonos pedagógiában keresendő, ahol „megfeleltetések-illeszkedések bizonyult rendszerét” lehetne kialakítani, és így az iskola világa közelebb kerülne a családhoz és a tágabb közösség világához a tanulás légköre a kapcsolatokat, a kommunikációt, a szerepet, a tanulási stílus te-

a terepkutatás során vizsgált cigány közösségekbe nehezen tudja eljuttatni

kintetében is (Boreczky, 2000). Ahogy Boreczky Ágnes írja „A kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás szinonimák” (i. m., 83). Ez az elmélet nem a pedagógiai folyamat szereplőit vagy módszertanát állítja középpontba, hanem a viszonyokat. Tanulmányom célja is az volt, hogy az interakciós viszonyok különbözőségére világítsak rá, és kiemellem, mekkora különbség van a többségi társadalom és a gettosódott térségekben élő romák kommunikációja és gondolkodása között. Az iskolai eredményességi mutatók évtizedek óta az iskola szelektív hatását ábrázolják: azok a gyerekek sikeresek, akiknek az otthoni nyelvi szocializációja, kommunikációja, inkorporált kulturális tőkéje közelebb van az iskoláéhoz (Bourdieu, 1997). Ebből logikusan következik, hogy a sikeresség nem független a család szocioökonómiai státuszától és kulturális tőkéjétől (Bukodi, 2000).

Több olyan pedagógiai módszer létezik, amely a kulturális illeszkedés kívánalmát szem előtt tartva a segítségünkre lehetne. Ilyen a kooperatív tanulás elmélete és gyakorlata, amely a közös csoportos munkát (2–6 fővel) egymás segítésére, nem pedig a rivalizációra építi, ezzel motiválva a tanulókat a tanulási folyamatban való részvételre. Terepmunkám alatt számos szegregált iskolába látogattam el, ahol láthattam, hogy a cigány származású gyerekek zavarban voltak, ha egyedül kellett felelniük, vagy megoldaniuk egy-egy feladatot, viszont csoportban jól teljesítettek. A kooperatív módszerrel a tanuló bevonódik a csoportba, hozzájárul a közös feladat elkészítéséhez, és a rá jellemző

olyan tanári szerep
a kívánatos, ami az interakcióra
helyezi a hangsúlyt

intelligenciák mentén⁷ feldolgozza, majd belsővé teszi az adott ismeretanyagot, mindezt a kortársak segítségével és támogatásával (Nicholson-Nelson, 2007). Ezzel a módszerrel a tanuló elköteleződik a csoport céljai, normái iránt. A csoport értékei részei lesznek saját érzésének és identitásának, amely a személyes attitűd

gyors változását teszi lehetővé, amennyiben alkalmazkodik a csoportmércéhez. Ez a módszer a tanár nézőpontjából nem hagyományos ismeretátadást jelent,

valamint a tudás transzmisszióját. A tanár feladata nem a megmondás, hanem a csoport segítése annak érdekében, hogy a tanuló a saját tudása, fogalmi-gondolati struktúrája, intelligenciája mentén minél könnyebben feldolgozza az anyagot (i. m., 2007). A módszer, a modern kognitív pszichológia eredményeire építve, a konstruktív pedagógia irányzatához áll közel, átfoglalva a tanár és a tanuló viszonyát, amely megszűnik hierarchikusnak lenni (Nahalka, 1997). A pedagógiai folyamatban itt olyan tanári szerep a kívánatos, ami az interakcióra helyezi a hangsúlyt, és nem a hibákkal való szembesítésre, hanem a tanítási helyzet irányítására (Elekes, 2020). A kooperatív tanulásmélet a heterogén összetételű csoportokkal lehetőséget ad a differenciálásra, továbbá a multikulturális inkluzív nevelés eredményei is beépíthetők a tanulás folyamatába.

A szegregált helyzetű roma közösségek társadalmi diszpozíciójának ismeretében a sikeres iskolai integráció feltételezi az iskola el- és befogadó magatartását. Az otthonosság érzésének kialakítása érdekében ezért elengedhetetlen volna pl. a cigány

⁷A Howard Gardner által felismert térbeli-vizuális, verbális-nyelvi, matematikai-logikai, természeti, zenei, testi-kineztiás, interperszonális, intraperszonális intelligenciákra utalok itt.

mesekönyvek osztálytermi használata, cigány festők képei a falon, folklórkörök létrehozása és a szülők bevonása az iskolai életbe közös tevékenységekkel. Az iskolai tér kialakítására, a kinti-benti tevékenységek összehangolására is nagyobb hangsúlyt kellene helyezni. Számolni kellene a cigányságra jellemző „mozgás autonómiájával”, amely a gyermek cselekvő tevékenységének fontosságát emeli ki. A cél a tevékeny iskola volna, ami nem passzivitásra kényszerít, hanem aktivitásra sarkall. Ebben segíthetne az iskolai kertek kialakítása, vagy a kisebb állatokról való gondoskodás.

Ha itt csupán jelzésszerűen is, de a hazai innovatív pedagógiai programok közül ki kell emelni a hejőkeresztúri általános iskolában remekül működő és sok pedagógus által már jól ismert Komplex Instruktív Programot (*K. Nagy és Nagy, 2005*). Az országban rendelkezésre állnak a módszerek, az innovatív szakemberek, csupán a működést kellene beindítani.

ÖSSZEGZÉS

Magyarország északkeleti és délnyugati részein, a települési hierarchiában lefelé haladva egyre nő a szegénységben és kirekesztettségben élők aránya, és ez nagy mértékben a hazai roma lakosságra vonatkoztatható. A szociológusok hosszú évtizedek óta leírják, bemutatják az itt tapasztalható társadalmi egyenlőtlenségeket, amire szinte minden alkalommal ugyanazt a választ adják: beruházások, munkahelyek, jobb iskolák és egészségügyi ellátás, továbbá szakemberek kellene. Mindezekkel egyetértve látni kell azonban: ahhoz, hogy

ezek a megoldások hatékonyan működjenek és hosszú távon kifejtsék hatásukat, ismerni kell az itt élő emberek kultúráját, hagyományát, életvezetési szokásait, mert enélkül csak párhuzamos világokat építünk, és e világok közt már most is igen csekély az átjárás.

meghatározzák az iskolához, a tanuláshoz és az iskolai végzettség megszerzéséhez való viszonyt

Írásom célja, hogy rámutassak: a perifériákon élő roma közösségeket a szóbeliség kultúrájának jegyei jellemzik, ami teljesen eltérő kommunikációs módot jelent az írásbeli kultúra kom-

munikációjától. Míg az írásbeliség kiterjeszti a kommunikációját más személyekre, közösségekre, megengedve így a szöveg eltérő interpretációs lehetőségeit, addig a szóbeliség csak a közösség által kialakított értelmezéseket teszi lehetővé, ami a jelenhez kötődik és erősen kontextusfüggő. A szóbeliség nyelvezetére inkább a rövid ritmikus minták, a formulák és a „tesztkérdések” gyakori használata jellemző a mindennapokban. A különböző kommunikációs módok eltérő társadalmi interakciókat, viszonyokat és gondolkodást jelentenek a leszakadó közösségekben. Ezek alapvetően meghatározzák az iskolához, a tanuláshoz és az iskolai végzettség megszerzéséhez való viszonyt. Következésképp a szóbeliség szintén oka lehet a jelentős különbségeknek, amely az iskolai végzettségi mutatókban jelentkezik a többségi és a roma társadalom között.

Írásom arra szeretné irányítani a figyelmet, hogy ezen sajátosságok ismerete elengedhetetlen a cigányság iskolai mutatóinak javításához. Mivel az írásbeliségből származó tapasztalat nem jellemzi a leszakadó térségek kommunikációját, nem várhatjuk el azokat az iskolai bemeneteket, amelyeket az ország más területein élő, többségi tanulóktól központilag elvárunk. A cigányság kulturális sajátosságainak ismeretén

túl természetesen azokat – az írásbeliség hiányából származó – nyelvi szocializációs jellegzetességeket, amelyek az iskolakultúra szempontjából lemaradásnak vagy hátránnak számítanak, pótolni kell. És ezt nem iskolakezdekorn, hanem sokkal korábban volna szükséges elkezdni.

A közoktatásnak hatalmas felelőssége van, hogy megtalálja azokat a pedagógiai módszereket, amivel az itt felnövekvő nem-

zedék tanulási aspirációját, írásosságához fűződő viszonyát befolyásolhatja. Ehhez azonban a mostani tanító- és tanárképzés struktúrája, az oktatási preferenciák, a pedagógiai kompetenciák és a rendelkezésre álló források egyaránt nem elégségesek. A hazai roma közösség sikeres iskolai integrációjához ekképpen konstruktív, kultúraazonos és kooperatív pedagógiai megközelítésekre lenne szükség.

IRODALOM

- Assmann, J. (2013): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magas kultúrákban*. Atlantisz, Budapest.
- Babbie, E. (1995): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Babusik Ferenc (2003): *Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában*. Delphoi Consulting, Budapest.
- Bernát Anikó (2018): A magyarországi romák társadalmi integrációja 2010-es években. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2018*. Táarki. 144–165.
- Bernát Gábor és Gábor András (2018): *Társadalmi folyamatok Magyarországon. A Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia időszakának első felében, 2009–2017*. (Tárki, kéziratként)
- Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, **14**. 11. sz., 35–57.
- Bernstein, B. (2003): *Class, Cods and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge, London & New York.
- Bognár Bulcsu (2009): Miképpen lehetséges szociális rend? A modernitás rendszerelméleti integrációja. *Replika*, **66**. sz., 65–91.
- Bognár Bulcsu (2013): Luhmann's Functional Subsystems of Modern Society. The Character of Horizontal and Vertical Relationships. *Polish Sociological Review*, **184**. 2. 137–152.
- Bognár Bulcsu (2014): A kommunikációs médiumok és a szocialitás evolúciója. In: Bognár Bulcsu és Karácsony András (szerk.): *Luhmann-olvasókönyv*. Gondolat, Budapest, 199–215.
- Bognár Bulcsu (2015): A kommunikációs médiumok és a társadalom differenciálódása. *Szociológiai Szemle*, **25**. 1. sz., 39–65
- Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zsuzsanna – Spéder Zsolt (szerk.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*. ARTT – Századvég, Budapest. 13–27.
- Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat, Budapest.
- Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest, 156–177.
- Boreczky Ágnes (2000): A kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz., 81–92.
- Csongor Anna és Szuhay Péter (1992): Cigány kultúra, cigánykutatások. *BUKSZ*, **4**. 2. sz., 235–245.
- Diósi Ágnes (2002): *Szemtől szemben a magyarországi cigánysággal*. Pont, Budapest.
- Elekes Györgyi (2020): A pedagógus szerepe a roma gyerekek integrációjában. In: Endrődy Orsolya, Svraka Bernadett, F. Lassú Zsuzsa (szerk.): *Sokszínű Pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. ELTE Eötvös, Budapest, 341–353.
- Erőss Gábor és Kende Anna (2008): *Túl a szegregáción*. L'Harmattan, Budapest.

- Formoso, B. (2000): Cigányok és letelepültek. In: Prónai Csaba (szerk.): Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa, Új Mandátum, Budapest. 29–181.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1988): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. *Pedagógiai Szemle*, **38**. 2. sz., 124–137.
- Goody, J. (2000): *The Domestication of Savage Mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Goody, J. és Watt, I. (1968): The Consequences of Literacy. In: Goody (szerk.): *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press, Cambridge. 27–84.
- Hablicsek László (2007): Kísérleti számítások a roma lakosság területi jellemzőinek alakulására és 2021-ig történő előrebocsátására. *Demográfia*, **50**. 1. sz., 7–54.
- Hajdu Tamás és Kertesi Gábor (2021): *Statistikai jelentés a gyermekegészség állapotáról Magyarországon a 21. század második évtizedében*. Közgazdaság és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Halász Levente (2020): Térbeli-társadalmi átalakulás, szociális válság és válságkezelés Miskolc és Ózd gettósodó városrészeiben. *Földrajzi Közlemények*, **144**. 4. sz., 345–362.
- Havas Gábor és Kemény István (1995): A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, **5**. 3. sz., 3–20.
- Havas Gábor (1999): A kistelepülések és a romák. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest, 163–204.
- Havas Gábor, Kemény István és Kertesi Gábor (1994): *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó, 1993 októbertől és 1994 februárja között végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.
- Havas Gábor, Kemény István és Kertesi Gábor (1998): A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, **27**. 2. sz., 31–33.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Havelock, E. A. (1963): *Preface to Plato*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- Hoppál Mihály (2008): Jegyzetek a terepmunkáról: módszer és technika. In: Kézdi Nagy Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- Kemény István és Janky Béla (2003): A cigány nemzetiségi adatokról. *Kisebbségkutatás*, **12**. 2. sz., 309–315.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Kertesi Gábor (2005): A társadalom peremén: romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris, Budapest.
- K. Nagy Emese és Nagy Zita Éva (2005): Egy hátránykompenzáló iskolai program. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 1. sz., 86–102.
- Ladányi János és Szelényi Iván (2004): *A kirekesztettség változó formái*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Lin, N., Woelfel, M. W. és Light, S. C. (1985): The Buffering Effect of Social Support Subsequent to an Important Life Event. *Journal of Health and Social Behavior*, **26**. sz. 247–263
- Luhmann, N. (1993): Die Form der Schrift. In: Gumbrecht és mtsai: *Schrift*. Fink, München, 349–366.
- Luhmann, N. (2008): *Die Moral der Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, **7**. 2. sz., 21–33.; 3. sz., 22–41.; 4. sz., 21–31.
- Nemes Nagy József és Németh Nándor (2005): Az átmeneti és az új térszerkezet tagoló tényezői. In: Fazekas Károly (szerk.): *A hely és a fej: munkapiac és regionalitás Magyarországon*. MTA KTI, Budapest, 75–138.
- Nicholson-Nelson, K. (2007): *A többszörös intelligencia*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.
- Ong, W. J. (2010): *Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológiázása*. AKTI-Gondolat, Budapest.
- Pásztori István Zoltán és Péntes János (2018): A cigányság lélekszáma és helyzete egy északkelet–magyarországi felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények*, **142**. 2. sz., 154–169.
- Parry, M. (1987): *The Making of Homeric Verse*. The Collected Papers of Milman Parry. Oxford University Press, Oxford.

- Piasere, L. (2000): Leonardo Piasere válogatott tanulmányai. In: Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*, Új Mandátum, Budapest, 343–458.
- Piasere, L. (2002): Mare Roma – Az emberek osztályozása és a társadalmi szerkezet. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 2. Olaszország*. Új Mandátum, Budapest, 213–382.
- Prónai Csaba (1999): A franciaországi kulturális antropológiai cigánykutatások története. Doktori értekezés. ELTE Szociológiai Intézet.
- Réger Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: *Iskolakultúra*, 5. (24. sz.), 102–106.
- Réger Zita (1998): Orális kultúra és nyelvi szocializáció magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: Kovalcsik Katalin (szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzetéről és kultúrájáról*. Budapesti Tanítóképző Főiskola — Iskolafejlesztési Alapítvány — Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 303–314.
- Románó Rácz Sándor (2007): Rejtett örökségünk. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Milyen a gyerekcigány? Gyermekkor kutatás és pedagógiai etnográfia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 9–65.
- Salo, M. T. (1996) Peripatetics. In: Levinson-Ember: *Encyclopedia of Cultural Anthropology*. Vol. 3. 917–922.
- Sutherland, A. (1986): *Gypsies. The Hidden Americans*. Waveland, Illinois.
- Stewart, M. (1994): *Daltestvérek. Az oláh cigány cigány identitás és a közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. T-Twins – MTA Szociológiai Intézet – Max Weber Alapítvány, Budapest.
- Stewart, M. (1997): *The time of the Gypsies*. Westview Press, Boulder, Colorado.
- Szuhay Péter (1995): Cigány kultúra. A magyarországi cigány etnikai csoportok kulturális integrációjáról és a nemzeti kultúra megalkotásáról. *BUKSZ*, 7. 3. sz., 329–341.
- Virág Tünde (2010): Kirekesztve. *Falusi gettók az ország peremén*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Weber, M. (1987): *Gazdaság és Társadalom 1*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Williams, P. (1981) La société. In: Jean-Pierre Liégeois (szerk.): *Les populations tsiganes en France*. Centre de Recherche Tsiganes, Paris, 27–44.
- Williams, P. (2000): Patrick Williams válogatott tanulmányai. In: Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa*, Új Mandátum, Budapest, 181–319.
- Williams, P. (2006): A tökéletes nyelv keresése a kelderásoknál. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigány világok Európában*. Nyitott Könyv Műhely, Budapest, 308–316.
- Zatta, J. D. (2006): Szóbeli kultúra, írásbeli kultúra. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigány világok Európában*. Nyitott Könyv Műhely, Budapest, 347–357.



BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – FAZAKAS IDA –
KENDERFI MIKLÓS – TAJTINÉ LESŐ GYÖRGYI

Pályainformációtól a közösségi karrier-konstrukcióig

A kettuneni közösségi médiára alapozott
pályatanácsadási modell vizsgálata a hazai gyakorlatban

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulási folyamat digitalizációja szétfeszíti a hagyományos iskola falait. Az iskolai pályaorientáció és a felnőttkori karrier-tanácsadás területén hasonló forradalomnak lehetünk szemtanúi. A korábbi, a szakértő pályatanácsadó szerepére épülő modellek felbomlóban vannak a világban, és helyükre az online/digitális kooperatív és kollaboratív technikákra épülő tanácsadási tevékenységek lépnek. Finn szerzők (*Kettunen, Vuorinen és Sampson, 2015; Kettunen, 2017a*) egyenesen azt javasolják, hogy a korábbi kínálatvezérelt pályatanácsadás fogalmait fel kell váltani a tanácskérői keresletre épített megfogalmazásokkal.

Ebben a cikkben bemutatjuk a pályaorientációs, pályatanácsadási szolgáltatásokkal, iskolai programokkal és szakemberekkel szemben a digitalizáció során fellépő kihívásokat, a fejlett gyakorlatoktól lemaradó hazai megoldásokat. Majd Kettunen modelljét ismertetve kiemelünk néhány ígéretes hazai pályaorientációs gyakorlatot, amelyek előbb a web 2.0 és remélhetőleg hamarosan a web 3.0 használatba vételének lehetőségével kecsegtetik e szakma hazai művelőit.

Kulcsszavak: *modellek, digitális, pályatanácsadás, közösségi konstrukció, web 2.0 és 3.0*

TECHNOLÓGIAI FORRADALMAK ÉS PÁLYATANÁCSADÁS

A technológia mindig meghatározza az életmódunkat, azt, ahogyan dolgozunk, állást keresünk, tanulunk, közösségi és magánéletet élünk. A kétezres évek közepén megjelent *közösségi média* – a web 2.0 és 3.0 részeként – szintén jelentős hatást gyakorol arra, ahogyan a mindennapokban élünk, ügyeket in-

tézünk, társalgunk, vagy éppen pályatanácsadást veszünk igénybe, illetve nyújtunk. A pálya- és karrier-tanácsadás gyakorlati kereteit is átszervezi a modern technológia, amely akkor működik jól a tanácsadók és tanácskérők kezében, ha *tudatosan* élnek vele. A támogató, segítő humán szakmák aktorai (pedagógusok, szociális munkások, tanácsadók, pszichológusok), szemben a természettudományos területeken dolgozókkal, jellemzően elmaradnak a modern technikák birtokba vételében, használatuk megértésé-

ben. 2020 tavaszán a koronavírus-járvánnyal járó korlátozó intézkedések egyik okozata volt, hogy humán szakemberek tömegei tanulták meg és el a web 2.0 és 3.0 eszközeinek használatát. Szerencsés esetben ez a tanulási folyamat nem állt meg az egyes szoftverek alkalmazásánál, hanem mélyebb szintre váltott, és összekapcsolódott a kollaboratív tanulás, a kooperatív tanulás elméleti kereteivel is, így garantálva, hogy a karantén múlásával az újonnan tanultak talán nem tűnnek el a feledés homályában.

Ennek biztosításához nem elegendő, ha néhány szakember vagy tanácskérő, diák használatba veszi az új technológiai megoldásokat, a kritikus tömeg elérése szükséges – ami azt jelenti: a tömeges felhasználói (tanári, tanulói, szülői) igények átalakulása már nem engedi meg, hogy visszatérjünk az offline működéshez vagy a web 1.0 világába. Ám e tekintetben a 2020/21-es tanév indulásakor aggasztó jeleket láttunk. Például a karanténidőszak alatt sikeresen alkalmazott Google Classroom, Microsoft Teams, e-Kréta alkalmazásokba

elmentett órai vagy házi feladatokra a tanárok, intézmények már évkezdéskor nemet mondanak, ezzel megnehezítve egy lehetséges hibrid

(személyes és online) oktatásra való átállást. Minden nagy krízis annyit ér, amennyit hajlandók vagyunk tanulni belőle! Azzal, ahogy a pedagógusok, szakszolgálati dolgozók személyes, 15 GB méretű Gmail-tárhelyén folyt a 2020. tavaszi online oktatás, rendszerszintű működtetés esetén nem lehet számolni. Nincsen ez másként a digitális tanácsadás megvalósítása esetében sem, ahol az Oktatási Hivatal 2020 szeptemberének elején (OH, 2020) olyan online pályaeorientációs felmérés bevezetését rendelte el, amely

semmilyen webes pályainformációs rendszerhez vagy pályaedukációt támogató iskolai megoldáshoz sem kapcsolódik – miközben rendelkezésünkre állnak a jó gyakorlatok, s akár benchmarking jelleggel felhasználható példák (Real Game, Career Cruising, Blueprint for Life, Kanada).¹ A kanadai példa azt teszi láthatóvá, hogy milyen módon lehetséges a klasszikus „papír-ceruzára” épülő tananyagokat egy jól átgondolt LMS rendszerben az online térbe költöztetni. Ugyanakkor a technológia (többnyire) mindig előrébb jár, mint egy-egy ország közoktatási rendszere. A modern, web 3.0-ra alapozott megoldások tanulók és tanárok tömegei számára még nem érhetőek el (Csapó, 2020). Az elmúlt egy-másfél évben idehaza annak voltunk szemtanúi, hogy szigetszerű, egyedi fejlesztések, próbálkozások zajlanak inkább, semmint valódi digitális pályaeorientációs, pályaedukációs fejlesztések. Ugyanakkor ezek a kényszerszülte, forráshiányos egyedi gyakorlatok gyakorta mutatnak nagyobb innovációs potenciált, mint a nagy és átfogó központi fejlesztések.

Minden nagy krízis annyit ér,
amennyit hajlandók vagyunk
tanulni belőle!

PÁLYAEORIENTÁCIÓS ÉS DIGITALIZÁCIÓ

A pályatanácsadás a 2000-es években megindult közösségimédia-booming során háromféle dologra használta fel az infokommunikációs technológiai (IKT) eszközöket; a) pályainformációt adott át, b) feladatokat automatizált (pl. kérdőívek, tesztek felvétele, kiértékelése), c) kommunikált a klienssel. Watts (2002) négy szakaszra osztotta a számítástechnika-hírközlés és a pályatanácsadás kapcsolatrendszerét;

a. a nagygépek kora: az 1960-as évek vége,
az 1970-es évek;

¹ <https://www.realgame.ca/en/>

- b. a mikroszámítógépek kora: az 1970-es évek közepétől a '80-as évek végéig,
- c. a világháló kora; a 90-es évektől a 2000-es évek közepéig – és végül
- d. a jelen, az integrált IKT kora, ahol már értelmetlen a telefon/PC/weblap hármáról beszélni.

A hazai pályaaorientáció, pálya- és karrier-tanácsadás az 1990-es években, a rendszerváltás után zárkózott fel a mikroszámítógépes alkalmazások felhasználásához.

A technológiaintenzív (tech-savvy) tanácsadáshoz és ezen belül is a közösségi média (social media) alkalmazásához a tanácsadási folyamatban kevés hazai gyakorlatot látunk működni. A kiterjesztett, virtuális világ, a web 3.0 adta pályaaorientációs lehetőségek tömeges alkalmazásba vétele még várat magára.

Finn kollégánk, Jaana Kettunen néhány éve figyelemreméltó kutatássorozatot publikált, s annak nyomán 2017-ben a Jyväskyläi Egyetemen neveléstudományból doktori fokozatot szerzett. Kvalitatív, pályaaorientációkkal végzett fókuszcsoporthoz vizsgálataiból egy új arculat rajzoldott ki abból, ahogyan a pályaaorientációt végző, a változásokra adaptív válaszokat adó szakemberek a közösségi médiához viszonyulnak. Ebben a cikkben bemutatjuk a kettuneni modell főbb elemeit, majd néhány hazai pályaaorientációs programot megvizsgálva elhelyezzük ezeket a szerző által megajánlott mátrixban.

Web-verziók és tanulási formák

Mielőtt a kettuneni modellt és annak hazai alkalmazhatóságát bemutatnánk, rövid kitérőt teszünk, felidézve a modern közösségi ta-

nulási formák és a WWW fejlődésének közös halmazait (1. táblázat). A digitális technológia főként a web 2.0 megjelenését követően, tehát az elmúlt másfél évtized során hozott olyan lehetőségeket, amelyek keretében a kooperatív és kollaboratív tanulás megvalósulhat. „A web 2.0 kifejezés olyan internetes szolgáltatások gyűjtőneve, amelyek első-sorban a közösségre épülnek, azaz a felhasználók közösen készítik a tartalmat vagy megosztják egymás információit. Eltérően a korábbi szolgáltatásokkal, amelyeknél

a tartalmat a szolgáltatást nyújtó fél biztosította (például a portáloknál)” (Bene Zoltáné Pusztai Virág (2013). A közösségi média a web 2.0 ideológiai és technológiai kereteire épül.

Ezek a technikai lehetőségek leginkább a sávzélesség növekedésében, tehát a szinkron használatot levetővé tevő kép- és hangátvitelben (ld. Skype, Zoom, Google Meet stb.), valamint a tárhelykapacitás szinte korlátlanul válásában (megfizethetőségében) foghatók meg. E két jelenség eredménye a világháló mesteri indexálása és a négy nagy keresőrendszer térnyerése (Yandex, Google, Baidu, MS Bing, korábban ide tartozott a Yahoo is). A tudásfelhasználás, keresés szempontjából, amelyek a pályaaorientáció szempontjából kiemelten fontosak, e technológiai változások eredménye az emberi adaptáció új foka; a tartalomkeresés és a mikrotanulás mint alapvető cselekvésmódok megjelenése. Technológia és emberi tudásmegosztás, -felhalmozás, -alkalmazás tehát olyan módon kapcsolódik össze, amelyet eddig csak tudományos-fantasztikus filmekből ismertünk. Ha provokatívan akarnánk feltenni a kérdést, úgy is fogalmazhatnánk; *eljötte-e a mikro-tanácsadás korszaka?*

ahogyan a pályaaorientációt végző, a változásokra adaptív válaszokat adó szakemberek a közösségi médiához viszonyulnak

1. TÁBLÁZAT

Internetverziók és tanulás

jellemzők	WEB 1.0	WEB 2.0	WEB 3.0	WEB 4.0
<i>időszak</i>	1990-es évek	közelmúlt	jelen	jövő
<i>működési elvek</i>	statikus HTML tartalmak, a tartalommegosztás monopólium, az információ webhely-alapú	a webre asztali szoftverek kapcsolódnak, a felhasználó az információ létrehozója is, aktívan megoszt, közlétesz	kontextusvezérelt keresés, integrált adatbázisok, botok (ügynökprogramok), mobil és webes alkalmazások együtt	a rendszer intelligens, felhasználói viselkedés és tartalomfüggő dinamikus alkalmazkodása
<i>tartalom</i>	önálló statikus weblapok	wiki, podcast, videómegosztó	Facebook, Google+ [2019-ig], Instagram, LinkedIn	
<i>felhasználói egyén szerepe</i>	tartalomtulajdonosok	tartalommegosztás, közösségek	középpontban az egyén	
<i>web mint tanulási közeg</i>	információk egyszerű közzététele	tanulásszervezési keretrendszerekben (Learning Management System) MOODLE	mikro-tanulások, mikro-képzések, MOOC	adaptív, AI támogatású tanulás (<i>még kiforratlan a koncepció</i>)
<i>szervezet („iskola, egyetem” stb.)</i>	fix intézményi határok	kollaboráció az intézmények között (pl. ERASMUS programok)	tanár- és hallgatócserék, kettős diplomák, bizonyítványok	az intézmény irrelevánsá válik, az internet vezérli a folyamatot, nincsenek földrajzi határok
<i>tanári szerep</i>	a tudás forrása	tanácsadó	a kollaboratív tanulás vezetője, „tudágyáros”	az AI segítségével támogató személyzet
<i>tanulói szerep</i>	passzív olvasó	aktív profil, író-olvasó, saját tanulási folyamatát irányítja	kollaboratív, saját tanulási tervet készít, aktívan alakít	autonóm, mesterséges intelligencia által támogatott tanulás, az AI segíti a tanulási terv kialakítását

FORRÁS: saját szerkesztés: Orbán, 2017; Aboonyi-Tóth, 2014; Demartini és Benussi, 2017 alapján

A pedagógiai, andragógiai gyakorlat oldaláról – ahová többszörös kötődése esetén a pályaeorientáció is tartozik – a tanulás fizikai terét, az „iskolát” a fizikai térből kinyitó web 2.0 és web 3.0 olyan fogalmakkal kapcsolható össze, mint a kooperatív és a kollaboratív tanulás. Kagan (2001) szerint a kooperatív tanulás folyamata képes működtetni azokat a differenciált munkamegosztásra épülő csoporttevékenységeket, melyben a tanulók képességei leginkább fejlődhetnek. A kooperatív tanulás lényege, hogy a diákok az egyénileg feldolgozott tartalmat a leszűrt tapasztalatok alapján megosztják a többiekkel. A kollaboráció ehhez képest egy olyan párhuzamos tanulási tevékenység, amelynek során a diákok egy adott problémára keresnek közös megoldást. A csoporttagok nem egymástól függetlenül dolgoznak

a feladat megoldásán. A szerepek nem kötöttek, a munkamegosztás spontán, mindannyian a problémára fókuszálva dolgoznak a megoldáson attól függően, hogy milyen tudáselemmel járulhat valaki hozzá az adott munkafolyamathoz.

A digitális és a távtanácsadás fogalmai

Bár sokszor és számos helyen definiáltuk a pályatanácsadást, a pályaeorientációt, az életút-támogató pályaeorientációt, e fogalmak napi gyakorlatban történő értelmezése továbbra is erősen eklektikus.

Az Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) szakszótára (Jackson, 2013) az alábbi meghatározásokkal szolgál.

mindannyian a problémára
fókuszálva dolgoznak
a megoldáson

E-tanácsadás (E-guidance)

IKT segítségével véghezvitt tanácsadás vagy pályaeorientációs tevékenység pályaeorientációs tanácsadó közvetlen bevonásával vagy anélkül. Gyakran használják az interneten keresztül történő tájékoztatás vagy önértékelési eszközök és feladatok internetes használatának leírására.

Online pályaeorientáció

IKT technológiát alkalmazó pályaeorientációs szolgáltatás, számítógéppel vagy valamilyen hasonló elektronikus eszközzel, pl. mobiltelefonon keresztül. A szolgáltatás tartalmazhatja egy pályaeorientációs szakemberrel való kapcsolatfelvételt e-mail, webchat, sms vagy szociális média (pl. Facebook) révén. Gyakran használják az interneten keresztül történő tájékoztatás vagy önértékelési eszközök és feladatok internetes használatának leírására.

Telefonos pályaeorientáció

Pályaeorientációs szolgáltatás biztosítása telefonon keresztül. A szolgáltatás keretein belül lehetőség nyílt egy pályaeorientációs szakemberrel való telefonos konzultációra vagy ritkább esetben előre rögzített tájékoztatás igénybevételére. Hasonló szolgáltatásokat kínál a webchat, SMS és az Internet.

Webes pályaorientáció

Pályaorientációs tevékenység az interneten keresztül IKT segítségével, amely tartalmazhat tájékoztatást, önszolgálati anyagok és eszközök használatát, valamint még interaktívabb tevékenységeket, mint például fórumokon vagy vitafórumokon való részvételt vagy e-mailen keresztül, illetve web-alapon történő megbeszélést egy pályaorientációs munkatárssal.

Távtanácsadási szolgáltatások (Distance guidance services)

Olyan pályaorientációs szolgáltatások, amelyek bizonyos távolságból zajlanak, például telefonon, e-mailben vagy az interneten keresztül. Legfontosabb jellemzője, hogy hiányzik a tanácsadó és az ügyfél közötti szemkontaktus, ráadásul automatizált internetes tanácsadás igénybevétele esetén pályaorientációs munkatárs nem is vesz részt közvetlenül a tanácsadási szolgáltatásban.

(Jackson, 2013)

A számítógép használatával a tanácsadásban már sokkal korábban megpróbálkoztak, az 1960-as évektől az angolszász országokban (Cavanagh és Shapiro, 2004) főként a személyes tanácsadáshoz köthető tesztek kiértékelésében, majd a tanácsadó által történő értelmezésben volt nagyobb szerepe. Az 1970-es évektől az önértékelési rendszerek kapnak nagyobb hangsúlyt, ekkor már számítógéppel támogatott tanácsadásról beszélünk, olyan programokról, amelyek a döntéshozatalt segítik, ahol az egyén, a tanácskérő önmaga dolgozza fel a kapott információkat önmagáról és a pályajánlatokról, képzési javaslatokról. A számítógéppel támogatott tanácsadási rendszerek mellett sok más pályaorientációs program is alakul, játékok, szimulációk, oktatóprogramok, keresőfunkcióval ellátott információs rendszerek. Ezek a főként pályainformációs rendszerek foglalkozásokat, pályákat, illetve képzési, oktatási lehetőségeket írnak le. Ezen adatbázisok, információs rendszerek célja nem mindig átlátható. A tanácsadónak, munkáltatónak nyújtanak háttérinformációt, vagy

megbízható pályainformációs rendszerek nélkül digitális, online tanácsadás nem képzelhető el

a tanácskérők számára készültek az önálló információkereséshez. Mindkettőre találunk főleg nemzetközi példákat, bár hazánkban még mindig nincs olyan pályainformációs rendszer, amely megbízható, karbantartott, jó minőségű információkat tartalmazna. Nem

áttekinthető az egyes területekre vonatkozó információk közti átjárhatóság, iskolarendszer, oktatási és munkaerőpiaci lehetőségek közötti kapcsolatok (szak-munkakör). Az információk töredékesek, és nehéz megtalálni őket ma, az internet korában. (A keresőbe beírt pályaorientációs kérdések nagy része még mindig a gyakorikérdések.hu oldalra visz, ahol nem szakszerű válaszok tömegét találjuk.) Megbízható pályainformációs rendszerek nélkül digitális, online tanácsadás nem képzelhető el (személyes tanácsadás sem). Hooley, Hutchinson és Watts (2010) felosztásában az online tanácsadásnak számos formája van, ezeket így csoportosították:

- pályainformációs rendszerek és források,
- mesterséges intelligencia és automatizált megoldások, amelyek helyettesíthetnek

korábbi személyes tanácsadói feladatokat (pl. kérdőívek kiértékelése),

- új kommunikációs, interakciós formák, amelyeken keresztül tanácsadási szolgáltatások nyújthatók.

Az utolsó fenti pontban említett interakció lehet egyén-egyen, vagy egyén-csoport/csoport-egyen, illetve csoport-csoport mintázatú. A '90-es években a számítógép által támogatott tanácsadás esetében még másként gondolkodtunk a tanácsadásról, vagyis a számítógép, a digitális tér és tanácsadás viszonyáról. A tanácsadói munkát meghatározó pályalélektani modellekre itt nem térünk ki, a tanácsadás szintjeire sem, ezek talán ismertek az olvasók számára (Wigersma, 1992; Kiss, Szabó, Herczegné, Szemán és Czigány, 2010). Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy a technológiai háttér új megközelítési lehetőségeket teremt mind a tanácsadók, fejlesztők, mind a tanácskérők számára, hogy új tanulási, felfedezési lehetőségeket ismerjenek, értsenek meg. Ehhez tudnunk kell, hogy milyen tanulási környezet segíti, támogatja a tanácsadói, tanulási folyamatot. A szakirodalomban az *instrukciós design* (Komenczi, 2004; Papp-Danka, 2014) oktatásmódszertani megoldás jelenti a tanulási környezet határendszerének megtervezését. A kifejezés és a modell leírja, hogy milyen tanulási környezet támogatja a készségek elsajátítását. Az interaktivitás mint irányítás, előírás, szabályozás szerepel, és dominánsan a tartalomra és az egyéni tanulásra irányul. Általában olyan online kurzusok, programok módszere ez, amelyek nagyarányú interaktív részvételt igényelnek az egyéntől, a tanuló féltől. Nem a forrásmegosztásra épülnek, hanem a tevékeny hallgatói részvételre (Littlejohn, 2013).

A digitális tanácsadáshoz, az új kommunikációs formák tervezéséhez több ismeretre van szükség az instrukciós design mint oktatásmódszertan területéről. A megoldásokhoz ismerni kell az online tanulást, a tanácskérők igényeit, azt, hogy milyen kérdésekre keresnek választ, milyen tanulási utakon keresztül teszik ezt, majd olyan tanulási, tájékozódási környezetet kell kialakítani, amelyben ez a tanulási folyamat eredményesen végbemegy. Az nem igaz, hogy a technológia, az IKT alkalmazása önmagában növelheti az oktatás hatékonyságát és eredményességét, hiszen ezek csupán eszközök, amelyek segítségével lehetségessé válik a pedagógiai módszereket átalakítani, módosítani, s így közvetett módon növelni az eredményességet. Az eszközök nem megfelelő implementációja vagy

nem a forrásmegosztásra épülnek, hanem a tevékeny hallgatói részvételre

azok személyes oktatói hatás nélküli használata azonban nem vezet jobb minőségű tanulási eredményekre (Komenczi, 2009; Papp-Danka, 2014).

Az online vagy digitális tanácsadás eredményességére vonatkozóan nem sok kutatási adattal rendelkezünk. Staker és Horn (2012) négy oktatásmódszertani megoldást ír le az instrukciós design számára, amelyek átdolgozhatók a (pedagógiai) tanácsadás számára is. Az egyik a *rotációs modell*, amelyben a szakember és felhasználó/tanuló váltakozva használják a személyes és online felkészülést (az osztálytermi, személyes találkozásokat és az online feladatokat, tevékenységeket) egy meghatározott időterv vagy menetrend alapján. A *flexibilis modell* érvényesítéséről beszélünk, amikor a szakemberek alkalmazkodnak a tanulói igényekhez, s általában internetes felületen biztosítják a tartalmakat, anyagokat, feladatokat, majd ezt kiegészítik a személyes konzultációk egyéni és kisebb csoportokban, időben is

rugalmasan kezelve az egyéni igényeket. (A jelenlegi tanácsadói megoldások többsége talán ehhez a modellhez illeszthető.) A harmadik a *blended* (kevert) *modell*, ahol a felhasználók/tanulók a törzsanyagot hagyományos keretek között sajátítják el személyes, osztálytermi formában, de lehetőségük van ezeket online térben történő kurzusokkal is elmélyíteni. Végül a *bővített virtuális modell*ben a tanulás alapvetően online zajlik, de meghatározott időközönként, pl. kéthetente személyes találkozásra kerül sor.

Ezek a modellek nyilván nem átemelhetők a tanácsadás területére, de a megoldások csoportosításához, modellek megalkotásához támpontot nyújthatnak. Nagy hangsúlyt kap bennük a felhasználók/tanulók önállósága, az egyéni tanulás. Ezt a szakember/oktató támogatja, moderálja, segíti, személyes konzultációkkal egészítve ki. Mindez a tanácsadás szempontjából könnyen alkalmazható elv. A kettuneni modellben (Kettunen, 2017a) a közösségi médiának van kitüntetett szerepe, illetve annak, hogy milyen a tanácsadók viszonya a közösségi médiához.

A hazai lakosság digitális életterének változásai

A közösségi média szerepéről akkor van értelme beszélni a tanácsadási gyakorlatban, ha az adott társadalom digitális életterét fel tudjuk mérni. Ez egyszerre jelenti a fizikai hozzáférést, a digitális írástudás szintjét, a fogyasztott és készített tartalmakat a Web 2.0 óta, és a digitális időzésre használt csatornákat, platformokat is. Kettunen megfi-

gyelése egy olyan országban született, ahol 4,92 millió egyén használta az internetet már 2018-ban is, a lefedettség pedig 2020-ban 93,7% volt.² Tekintettel arra, hogy az ország teljes népessége 5,5 millió fő, a nem internethasználókat akár egyenként is

megkereshetjük a finn tanácsadók, szociális és oktatási szervek. Magyarországon 2011-ben még csak a lakosság 59%-a volt rendszeres internethasználó, s 2018-ban ez az arány még mindig csak 75% volt (a KSH adatai alapján) a 16–74 éves népesség körében.³ Egy 16 éves vagy annál idősebb magyar ember átlagosan napi 3,8 órát töltött interneten 2018-ban, 50 év felett a havonta legalább egyszer internetet használók aránya 63% volt (NMHH, 2019; Klenovszki, 2020). A leginkább használt közösségi alkalmazások a Facebook, Youtube, Google+ [2019-ig] és az Instagram.

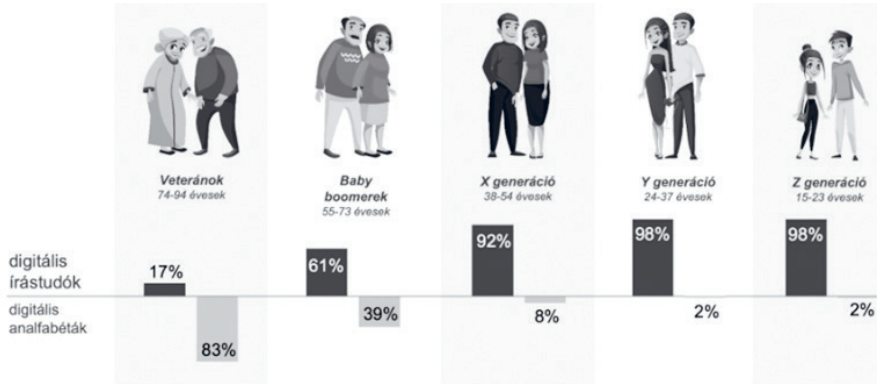
A digitális lét megélésének, a közösségi média használatának megértéséhez a digitális írástudás fogalmi zavarainak kérdéskörét is szükséges vizsgálni. „Az information literacy szókapcsolat ugyanis információs műveltség néven gyökeresedett meg a hazai gyakorlatban, ami dicséretes, viszont kevésbé hangsúlyozza kapcsolatát az írástudással. Ezzel szemben született meg a média- és információs műveltség (Media and Information Literacy, MIL) fogalma, amelynek terjesztését az UNESCO szorgalmazza, mivel úgy tekint rá, mint az empowerment, vagyis az egyén önirányítási képességének kialakítását, megerősítését és kiterjesztését szolgáló eszközre” (Koltay, 2018). Például a legidősebb magyar lakosság gyakorlatilag a mai napig kiszorul a digitális és a közösségi média-létből (1. ábra).

² <https://www.statista.com/statistics/567480/predicted-internet-user-penetration-rate-in-finland/>

³ https://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tab1/tin00091.html

1. ÁBRA

Digitális írástudók aránya korcsoportok szerint Magyarországon, 2019-ben



Generációk internetpenetrációja NOK 2019Q4

FORRÁS: NOK (id. Klenovszki, 2020)

Tanácsadók hozzáállása a közösségi médiához Magyarországon

Kettunen (2017b) doktori disszertációjában saját dán és finn tanácsadókkal végzett fókuszcsoportos kutatásán keresztül mutatja be a pályatanácsadók öt lehetséges hozzáállását a közösségi médiához. A megítélés skálája a „szükségtelen”-től az „elengedhetetlen”-ig terjed (2. táblázat). A modell

az elmúlt néhány évben nagy utat tett meg, és számos országban konferenciatéma lett. Ennek következtében döntöttünk úgy, hogy – részben a koronavírus-zárlat tapasztalataira is építve – megvizsgáljuk a modell hazai hasznosságát, a magyar pályatanácsadók és pályatanácsadási programok elhelyezhetőségét ebben a koordinátarendszerben. Vizsgálatunk során az EuroGuidance Magyarország 2016-os és 2018-as jó gyakorlatokat bemutató pályázati füzetekre támaszkodtunk (NSZFH, 2016; 2018).

2. TÁBLÁZAT

Kettunen taxonómiája: A pályatanácsadók viszonyulásai a közösségi médiához

dimenziók	kategóriák				
	szükségtelen	nélkülözhető	lehetőség	kívánatos	elengedhetetlen
attitűd	negatív	szkeptikus	bizonytalan	pozitív	pozitív/ továblép
szerepe a tanácsadásban	nem releváns	„hóbotos”	potenciálisan értelmes	kiegészítő jellegű	a szolgáltatás kiterjesztésének módja

dimenziók	kategóriák				
	szükségtelen	nélkülözhető	lehetőség	kívánatos	elengedhetetlen
beállítódás	átlagemberek mindennapos emberi ügyeire fókuszál	a kapcsolatok fenntartására koncentrálnak	a párbeszédre fókuszál	a reflexióra fókuszál	az emberek életfeladataikban történő előrehaladására koncentrálnak
percepció	fenyegetés	kihívás	változás	valóság	pozitív erőforrás
tanácsadói szerep	szakértő	tanácsadó	támogató	reflektáló	a tanácsadó, mint egy lehetséges erőforrás a tanácskérő életében
az interakció jellege	szakember az egyén felé	szakember az egyén felé	kétirányú szakember és egyén között	kétirányú szakember és egyén között; egyén a kortársak felé	kétirányú szakember és egyén között; kétirányú egyén és közösség között
tanácsadási paradigma	egyéni személyes tanácsadás	egyéni tanácsadás	egyéni és csoportos tanácsadás	egyéni és csoportos tanácsadás (tanácsadóval vagy nélkül)	önsegítés tanácsadóval vagy nélkül
a tanácsadás helye	kínálatvezérelt, időben és térben meghatározott	kínálatvezérelt, időben meghatározott	keresletvezérelt, időben meghatározott	állampolgár-/felhasználó-vezérelt, időben meghatározott	állampolgár-/felhasználó-vezérelt

FORRÁS: Kettunen 2017b

A közelmúltban több olyan kutatás is született, melyek a pandémia által életre hívott igények kielégítését vizsgálták a humán szolgáltatások területén – közelebről a pályatanácsadók táv- és e-tanácsadási gyakorlatát (*Tajtiné Lesó, Borbély-Pecze, Juhász és Kenderfi, 2020*), vagy a pályorientációs témában fellelhető hazai honlapok tartalmát (*Kenderfi, 2020*).

Az elsőként említett empirikus munkából kiderül, hogy a szakemberek munkájuk során az állami intézmények által fenn- és karbantartott honlapokat használják kiemelkedő mértékben. Például a felvi.hu-t a munkatársak 68,86%-a használja, vagy a Nemzeti Pályorientációs Portál második verzióját, a pályorientacio.munka.hu-t a kétharmaduk. Ezek a tanácsadók legnépszerűbb információszerezési forrásai, melyet

minden bizonnyal követnek a hozzájuk forduló ügyfelek. A választott honlapokat tanulmányozva (nive.hu, ikk.hu, eletpalya.munka.hu, oktatás.hu, vagy szakmavilag.hu) arra jutunk, hogy azokban a fenti *1. táblázat* web 1.0-ról közölt ismérvei köszönnek vissza, mégpedig maradéktalanul (csupán az időszak tekintetében van egy negyed százados eltérés).

A másik említett kutatás eredményei azt mondatják ki velünk, hogy a pályorientáció területén működő honlapok, legyenek azok eltérő programok (pl. szakképzési hét, pályaválasztási kiállítás) portáljai, különböző intézményeké (pl. megyei pedagógiai szakszolgálat vagy képzőhely), netán non- vagy forprofit szervezeteké – csupán elvtve közelítenek a web 2.0 kritériumaihoz. Sőt, az 1.0-nak sem felelnek meg az elavult,

aktualitásukat régen elveszített tartalmaik miatt, vagyis nemhogy statikusak, de a valótlan információk emlékoszlopává váltak.

NÉHÁNY HAZAI KÍSÉRLET

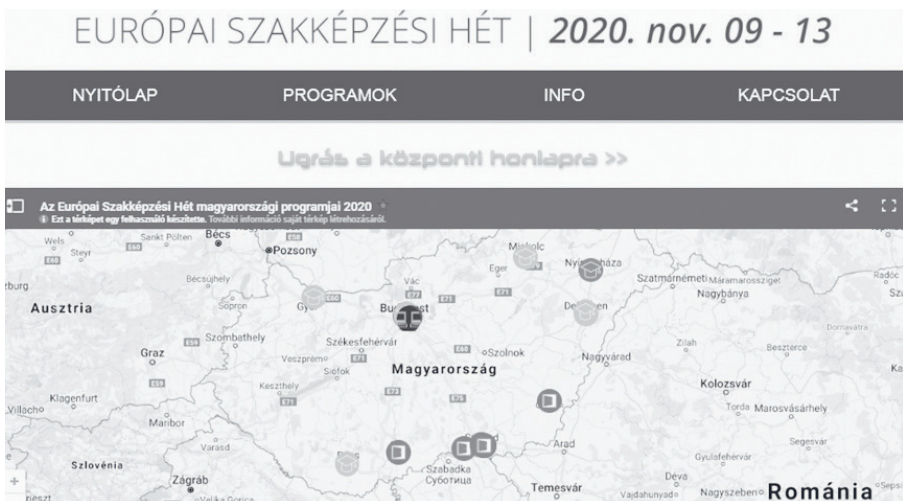
Szakképzési Hét weblap

A *Vocational Skills Week* egy közösségi kezdeményezés, amelynek a programsorozat ki-

alakításában és lebonyolításában minden EU-tagállam részt vesz. A projekt hazai megvalósítását a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) végzi, összegyűjtve a szakképzési centrumok (SZC) és más szereplők vonatkozó tevékenységeit. Az elérhetőség érdekében létrehoztak egy dedikált URL címet,⁴ amely évről-évre gyűjtőlapként funkcionál. A honlap jellegzetes web 1.0-s megoldás, amely statikus tartalmak lekérdézésre alkalmas (1. kép).

1. KÉP

Szakképzési Hét – NSZFH – tematikus oldal



FORRÁS: <https://szakkepzesihet.hu/>

Nemzeti Pályaorientációs Portál 3 és Facebook-csoport

A kétezres évekig visszavezethető előzményei vannak a hazai országos/nemzeti pályaorien-

tációs portálfejlesztéseknek. Az NPP (Nemzeti Pályaorientációs Portál)⁵ jelenlegi harmadik verzióját uniós forrásokból szintén az NSZFH tartja karban, fejleszti (2. kép). Maga a honlap szintén web 1.0-s technológia, azonban kísérleti jelleggel kapcsolódik

⁴ <https://szakkepzesihet.hu/>

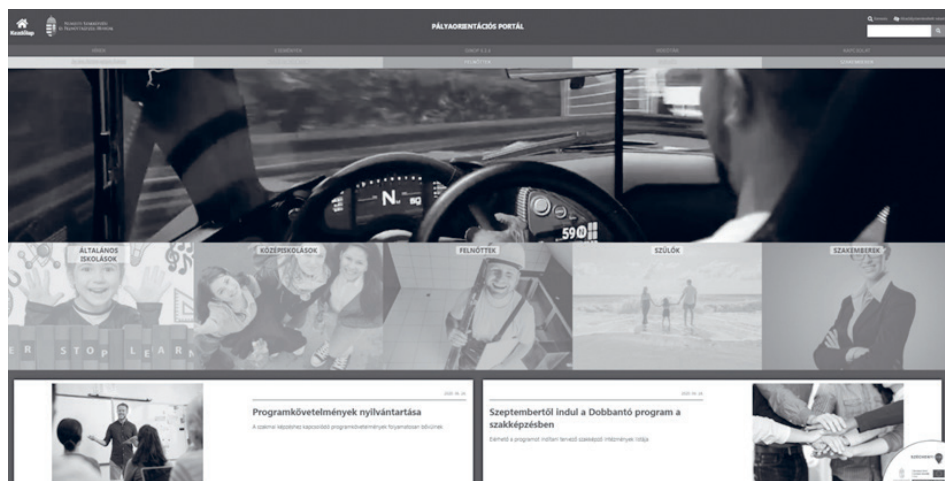
⁵ <https://palyaorientacio.nive.hu/>

hozzá egy önálló, zárt Facebook-csoport, a *FB Pályaiori Klub*, amely tipikus koronavírus-termékként a tanácsadók egymás közti kommunikációját volt hivatott átvenni a víruszárlat alatt. Reméljük, hogy a kezdemé-

nyezés túléli a járványt, és a web 3.0 felé elmozdulva valódi co-konstrukciót (élettervezésről szóló közös gondolkodást) tesz majd lehetővé a szakképzési alszektorban dolgozó tanácsadók között.

2. KÉP

Harmadik Nemzeti Pályaorientációs Portál



FORRÁS: <https://palyaorientacio.nive.hu/>

A kettuneni taxonómia dimenziói alapján az alábbi megállapításokat tehetjük a fentiekben bemutatott honlapok és közösségi oldal kapcsán.

A honlapokkal összefüggésben látható az azt működtetők jellemzően pozitív irányú attitűdje, melyek intenzitásában fedezhető fel csupán eltérés.

A készítőik a felületek tanácsadásban játszott szerepét tekintve egyértelműen törekednek a szolgáltatás kiterjesztésében az aktív részvételre.

Beállítódásukat tekintve a többnyire web 1.0 típusú statikus honlapok nem teszik lehetővé a kétirányú kommunikációt, így a reflexiót és a párbeszédet sem, azonban hangsúlyt helyeznek a mindennapi ügyn-

tézésre és az ügyfelek/tanácskérők aktuális életfeladatai megoldásának támogatására.

Percepciójukban a valóságot kívánják tükrözni, azonban a fentebb is jelzett statikusság mellett az aktualizálási nehézségek mégis ellehetetlenítik a friss információk megszerzését és az azok közötti eligazodást. A pozitív erőforrások meghatározásában és összegyűjtésében nehézséget okoz a meglehetősen sok archív pályainformációs felület egyidejű jelenléte.

A vizsgált honlapok esetében a szakemberek nem tudnak valódi tanácsadói szerepben megjelenni a kétirányú kommunikáció hiánya miatt. Ebből kifolyólag csak mint információs szolgáltatók tudnak jelen lenni a folyamatban.

Az interakció jellegét tekintve a honlapoknál világosan egyirányú a kommunikáció a szakértőtől a tanácskérő felé. Ettől kicsit eltér a bemutatott zárt Facebook-csoport (a *Pályaori Klub*), mely arra törekszik, hogy lehetőséget teremtsen a szakemberek közötti párbeszédre, a horizontális tudásmegosztásra, adott esetben a kollaboratív munkavégzésre.

A vizsgált portálok tekintetében nem értelmezhető a tanácsadói paradigma, ebből kifolyólag a tanácsadás helye sem. A megjelenő információk a tanácsadás eszközeként szolgálhatnak, de a felületek önmagukban nem teszik lehetővé sem az egyéni, sem a csoportos tanácsadás megvalósulását. Látszólag keresletvezéltek, de alaposabb vizsgálódás után mégis a kínálat előtérbe helyeződésének jeleit mutatják. Összességében támogatni kívánják az önálló ismeretszerzésre törekvő egyéneket/tanácskérőket, igazodva azok digitális kompetenciáihoz, valamint információgyűjtési szokásaihoz.

Digitális tanácsadási tapasztalatok az EKE-n a Komplex Alapprogram Életgyakorlat-alapú alprogram keretében (KAP ÉA)

A programban részt vevők megközelítésében látható a pozitív attitűd. A digitális tanácsadásra való áttérés kihívásait, egyben lehetőségeit fel-

mérni nem egyszerű feladat a pályatanácsadók számára. 2020 tavaszától azzal szembesültek a szakemberek, hogy új, az online térben is használható tananyagokat volna szükséges létrehozni, olyan módszertani megoldást alkalmazva, amely túlmutat a tartalommegosztáson, az 1990-es években, a web 2.0 korában megszokott, statikus tartalmakat közvetítő távoktatáson.

a fejlesztők beállítódása már ezen alkalmazásoknál is egyértelműen párbeszédre épült

A fejlesztés meg is indult. A programban részt vevők a tanácsadás szerepének taglalásánál kihangsúlyozzák, hogy a feladat megkezdésekor visszanyúltak saját korábbi munkáikhoz, hiszen korábban már fejlesztettek olyan web 2.0 alkalmazásokat, online rendszereket, amelyek a pályaismeret megszerzését és az önismertet fejlesztését egyszerre támogatták.

A fejlesztők beállítódása már ezen alkalmazásoknál is egyértelműen párbeszédre épült. A kihívást az jelentette számukra, hogy hogyan fejlesszenek olyan digitális oktatási felületet, amelynek a középpontjában az egyén, a tanuló van, aki aktív felhasználója ennek a „megtanulandó” anyagnak, részvétele a folyamatban kollaboratív, reflektív, és felelős a saját tanulási folyamatáért. A Komplex Alapprogram Életgyakorlat-alapú alprogram (*Magyar, Czövek és Fazakas, 2018*) online tananyag-fejlesztésén keresztül mindezt megtapasztalhatjuk.

Az interakció jellege is egyértelműen azonosítható, hiszen ezek az alkalmazások a tanácskérők, tanulók aktivitására építve, önálló tanulási utak mentén nyújtottak önismereti és pályaismereti tartalmakat.

Ezekből a webtartalom-fejlesztésekből kiindulva tehát volt már elképzelés, hogy a web 2.0 hogyan használható a pályaaorientációban. Azonban a virtuális osztályterem csoporttagjai

közti együttműködést egy teljes funkcionalitásában működő tanulásmenedzselő (LMS: Learning Management System) rendszerhez képest csak részlegesen sikerült megvalósítani. Működik már egy levelezési rendszer, chatelési lehetőségre létrejött egy közös felület, ez azonban nincs közvetlenül beépítve a tanulási folyamatba.

Tanácsadási paradigmájuk egyéni és csoportos munkára egyaránt fókuszál. A koronavírus-járvány előtt a személyes oktatásra épülő tananyagot csoportmunkára építve alakították ki. (Az ebben a képzésben részt vevő tanárok később, saját intézményeikben KAP-alapú pályaaorientációs foglalkozásokat tartanak majd.) A pedagógusok sajátélményű csoportmunka során sajátították el az új pedagógiai módszereket és pályaaorientációs tartalmakat. Lényegében kooperatív és kollaboratív tanulásra épülő módszertani megoldásokat alkalmaztak a kiképzők: pl.

vita, szakértői mozaik módszer, csoportosítás, word café, strukturálás, szóforgó stb. Az Életgyakorlat-alapú (ÉA) alprogramhoz ezért a fejlesztés során olyan online interaktív feladatok készültek, melyek alkalmazásakor a résztvevők maguk tudják mozgatni a szövegdobozokat az adott helyre, majd ezeket meg tudják osztani a csoport többi tagjával, így valójában az online térben tudnak közösen dolgozni (3. kép). A feladatok tanulói portfólióba mentése révén olyan gyűjtréseket tudnak készíteni, amelyeket a későbbi tanulási folyamatban újra fel tudnak használni.

3. KÉP

Célok egyeztetése az osztállyal, előzetes tapasztalat felmérése (Magyar és mtsai, 2018)

Kérem, gondolja végig, hogy az e-learning tananyag gyakorlati részének teljesítésével mit szeretne megtanulni, mit szeretne elérni? Azt is gondolja át, hogy mit vállal a saját elvárásai, céljai érdekében a tanulás során! Bármilyen válasz jó, a cél, hogy saját maga számára készítsen egy teljesíthető listát, amit szem előtt tarthat a tananyag teljesítése során.
Húzza a megfelelő halmazzba azokat a szövegeket, amelyekkel egyetért! Ha valami olyan elvárása vagy vállalása van, ami nem szerepel a szövegek között, bátran írja le magának egy lapra.

Mit szeretnék megtanulni, mit szeretnék elérni?	Mit vállalom a céljaim elérése érdekében?
<ul style="list-style-type: none"> > szeretném ügyesebben megoldani az osztályban > utána olvasok, vagy a kurzus vezetőjétől aktívan az itt tanultakat menet közben kipróbálom az osztályomban 	<ul style="list-style-type: none"> > szeretném megtanulni, hogy hogyan tudom kezelni a szeretnék új módszereket megtanulni csak a kötelező továbbképzési pontokért
<ul style="list-style-type: none"> szeretnék megerősítést kapni az eddigi munkámban szeretnék eredményesebb lenni az osztályom igyekszem megbeszélni a kollégákkal a tanultakat 	<ul style="list-style-type: none"> igyekszem megérteni az ÉA módszereit a legszükségesebb teendőket biztosan el fogom szeretnék hatékonyabb lenni az oktatás területén
	<ul style="list-style-type: none"> nálunk kötelezővé tették, hogy részt vegyünk ezen a képzésen időt szánok a feladatok végrehajtására

FORRÁS: <https://www.komplexalapprogram.hu/kszf/kurzusok>

A tanácsadás helyére vonatkozóan új elem, hogy a szakértő/tanácsadó kivonulhat a folyamatból az előkészítés után. Igazán nagy kreativitást igényelt az alkotók részéről azt kitalálni, hogy a szituációelemző feladatok digitális térben hogyan végezhetőek.

Végül ehhez egy képelemző alkalmazásról készült, ahol a gyerekek saját igényeiket társíthatták a képen szereplő osztályhoz. Így egy későbbi feladatban a pedagógus, pályaaorientációs tanár tovább tud dolgozni ezzel a személyes tartalommal.

4. KÉP

Pedagógiai szituáció elemzése (Magyar és mtsai, 2018)

Megállapítás az osztályal

Amikor az osztályban a tanulási folyamat közben valamilyen „rendbontás” tapasztalható, akkor nagy valószínűséggel a gyerekek szükségleteinek kielégítése sérül (pl. elvesztették a fonalat, nem érik az értelmét az adott tananyag megtanulásának, elfogyott a figyelemre az energiájuk stb.)

Az alábbi képen található osztály figyelemnek, motivációjának visszaszerzéséhez milyen sorrendben kellene a tanárónak a pedagógiai lépéseket megtenni? Tegye sorrendbe a pedagógiai lépéseket!

1. Leül és elmondja a tanulóknak, hogy szerinte miért érdekes/izgalmas/hasznos az adott tananyag rész, és megkérdezi őket, hogy ők hogyan látják ezt.
2. 6. Megkérdezi a tanulókat, hogy szerintük hasznos lenne-e érteni, tudni, amiről szó van. Ha igen, akkor miben segítené nekik ennek az ismeretnek a birtoklása.

Újrakérdés Elrendezés

FORRÁS: <https://www.komplexalapprogram.hu/kszr/kurzusok>

A fejlesztésben részt vevő szakmai stáb véleménye szerint izgalmas pedagógiai módszertani fejlesztő feladat volt kitalálni és működésbe hozni egy eddig nem ismert digitális világ megoldásait, ahol a pedagógus csak a tanulás szervezője, felelős a tartalomért, a folyamatért, de személyes jelenlét nélkül el kell fogadnia, hogy a tanulásért magáért a felhasználó a felelős, az ő aktivitására tud csak építeni. Olyan digitális világot kellett megteremteniük, ahol ez a tanulási folyamat végbe tud menni.

A Fővárosi és a Megyei Pedagógiai Szakszolgálatok közösségi (Facebook, Instagram) oldalai

Az állami fenntartású intézmények erőforrásai sok esetben meglehetősen korlátozottak, ami abban is megmutatkozik, hogy a szakszolgálatoknál elvárva találhatunk rendszergazdát vagy olyan szaktudással rendelkező informatikust (mint iskolában az informatika szakos tanár), aki az intézmény informatikai gépparkjának karbantartása mellett az intézmény hivatalos honlapját is kezelni

vagy frissíteni tudja. Ebből adódóan a szakszolgálatok interneten való megjelenése néhány amatőr és lelkes (de informatikai szempontból laikus) pályaválasztási tanácsadó, pszichológus vagy gyógypedagógus többletmunkájának az eredménye.

A pedagógiai szakszolgálatokhoz rendelt továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadást mint szakfeladatot ellátó szakemberek által létrehozott és üzemeltetett közösségi oldalak áttekintése során a kettuneni taxonómia alapján próbáltuk feltárni a tanácsadók viszonyulását a közösségi médiához.

A szakemberek attitűdje egyértelműen pozitívnak mondható, hiszen teljesen önként vállalt feladatként jelenik meg minden pedagógiai szakszolgálatnál ez a tevékenység. Sem jogszabályi, sem vezetői szinten nem tapasztalható elvárásként a közösségi médiában (Facebook, Instagram stb.) való megjelenés és kapcsolatfelvétel, azonban a szakemberek érzik ennek szükségességét, és látják benne a célcsoportjukba tartozó Z generáció elérésének egy lehetséges módját, ezért plusz munkafeladatként vállalják a tartalomkészítést és a folyamatos nyomonkövetést, fejlesztést.

Mivel minden köznevelési intézménynek rendelkeznie kell honlappal, a szakszolgálatoknak is. A honlap karbantartására és folyamatos frissítésére azonban korlátozottak az erőforrások. Így érthetővé válik, hogy az egyébként is túlterhelt szakszolgálati kollégák számára a web 1.0 szintű honlap létrehozása is nagy kihívást jelent, és ez magyarázza a statikus, sokszor elavult információkat a lapokon. A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás mint szakfeladat tekintetében ezek a korlátozottan használható honlapok folyamatosan nagy problémát jelentenek, mert sem a szülők, sem a diákok számára nem tudnak naprakész információkat közvetíteni, illetve nem tudnak a GDPR-nek megfelelő felületet sem biztosítani az online tanácsadáshoz vagy távtanácsadáshoz, pedig igény mind a két oldalról mutatkozna erre.

A pozitív beállítódást egyértelműen jelzi a fejlesztési lehetőségek keresése. A menekülési utat, illetve egy lehetséges alternatívát a Facebook és/vagy Instagram ingyenesen használható aloldalai jelentik.

Ezeket sok intézményben egy-egy önként jelentkező tanácsadó a saját személyes profilja alá készítette el, természetesen megfelelően engedélyeztetve, hogy az intézmény neve

ott megjelenhessen. Az így létrehozott Facebook- vagy Instagram-oldalak képessé váltak a naprakész információk és hírlevelek jóval *gyorsabb* megosztására, továbbá *célirányos* eljuttatására az oldalt kedvelő pedagógusok, más intézményben dolgozó tanácsadók, pályaaorientációs szakemberek és diákok felé.

A tanácsadók percepciójában tetten érhető, hogy a tartalomkészítő szakemberek és a felhasználók (pedagógusok, szülők, diákok) is egyaránt pozitív, szükség esetén

mozgósítható erőforrásként élük meg ezeknek a közösségi oldalaknak a működését.

A tanácsadói szerepelfogást tekintve: a közösségi oldalakat átnézve láthatjuk, hogy ott elsősorban tanácsadói információmegosztás történik, a kommentlehetőségek korlátozása miatt visszajelző, reflektáló szerep nem tud megvalósulni, csak a közvetlen privát kapcsolatfelvétel után. Azonban minden esetben elmondható, hogy a tanácsadók ebben a konstellációban egy lehetséges erőforrást, támogatót ajánlanak fel a saját személyükben, természetesen a hivatalos jelentkezési eljárás után.

Az interakció jellegét tekintve abban találhatunk eltérést az oldalak között, hogy mennyire megengedett a posztok alatti komment, mely lehetőséget ad kérdések megfogalmazására, a reakciók megbeszélésére és a tapasztalatok cseréjére. Megfelelő humán erőforrás esetén a Facebook-csoport összekapcsolása az intézményi honlappal, a honlapok folyamatos frissítése és a Facebook által

biztosított chatszobák lehetővé tehetnék az interaktív tanulást, a kollaboratív tanulást a szakemberek, illetve a diákok részéről egyaránt, így megfelelően legalább a web

pozitív, szükség esetén mozgósítható erőforrásként élük meg ezeknek a közösségi oldalaknak a működését

2.0 elvárásainak, de ez az intézmény jellegéből adódóan külön szabályozási eljárás elkészítését és elfogadását tenné szükségessé. A különböző challenge-ek, több napon átívelő kihívások sikeressége és az eléérések száma is csak a posztok alatt megjelenő like-ok és reakciók típusán és számán mérhetőek le, tehát ilyenformán nem mondható, hogy teljes lenne itt a kétirányú kommunikáció, hiszen csak hangulatjelekben megnyilvánuló reakciókat láthatunk.

A tanácsadási paradigma meghatározó eleme, hogy a közösségi oldalak működési felépítése és a megfelelő infotechnikai és infobiztonsági szakemberek hiánya miatt a pedagógiai szakszolgálatok többnyire csak híradásra tudják használni felületeiket, tájékoztatást tudnak nyújtani a személyes és az online egyéni vagy csoportos tanácsadási lehetőségekről. De magukat a tanácsadói tevékenységeket nem végezhetik ezeken a felületeken keresztül.

A tanácsadás helye, amennyiben intézményi, személyes jelenlétet igényel térben és időben, maximálisan korlátozott, hiszen kötődik az intézmény nyitvatartási idejéhez. Online tanácsadás esetén rugalmasabban kezelhető az időbeli meghatározottság, azonban az online tanácsadásra használható felületek száma igen korlátozott, mert nem áll rendelkezésre előfizetett és a GDPR szabályozásnak maximálisan megfelelő felület. A közösségi média felületei sem felelnek meg az említett információbiztonsági elvárásoknak, így ott semmiképpen nem valósulhat meg az intézmény részéről online tanácsadás sem egyéni, sem csoportos formában. Áthidaló megoldásként az egyéni aktivitásra tudnak építeni a szakemberek a naprakész információkat tartalmazó hírlevelek minél gyakoribb megosztásával, illetve az egyénileg vagy csoportosan végrehajtható, több napon átívelő kihívások rendszeres megosztásával.

ÖSSZEGZÉS

A digitális pályaaorientációs, pályatanácsadási tartalmak és főként a hozzájuk ren-

delt szolgáltatások kialakítását, illetve a szakemberek szemléletváltását illetően még meglehetősen gyerekcipőben jár Magyarország (Borbély-Pecze, 2020). Ugyanakkor a digitális forradalom természetéből, annak sebességéből adódóan ez a változás a küszöbön áll, és ha egyszer elindul, feltehetően nagyon gyorsan végbe fog menni. A technológiahasználat változásai okán egyszerűen megváltoztak/ megváltoznak az állam-

a digitális megoldások soha nem látott módon veszélyeztetik, rombolják a pályaaorientációs tanárok, tanácsadók személyes terét, magánélethez való jogát

polgári, tanácskérői igények is – általában az állami szolgáltatások, oktatási és szociálpolitikai tevékenységek irányában. A kínálatvezérlés szakértői szerepből kommunikáló tanácsadót a modern webalapú kommunikációs megoldások elidegenítik, elválasztják a tanácskérőtől. Amennyiben a pályaaorientáció és a pályaaorientációs tanácsadók nem veszik birtokukba a web 2.0 és 3.0 jellegű digitális terek lehetőségeit, a tanácskérők maguknak keresnek és találnak ott megoldásokat. Példának okért YouTube-influencerek és Instagramsztárok véleményére alapozva, példáit látva választanak pályát. Egyre nehezebb olyan tanácsadó-tanácskérő, tanár-diák kapcsolatokat fenntartani, ahol vezetékes telefonon, e-mailen történő időpontfoglalás és üzenőfüzeten keresztül aszinkron megoldások maradnak a kommunikáció alapjai, vagy online kérdőívkitöltés mellett nem elérhetőek az online, személyre szabható pályaaorientációs, LMS-ben felépített pályaaeducációs megoldások, tananyagok.

Másrészről a digitális megoldások soha nem látott módon veszélyeztetik, rombolják a pályaaorientációs tanárok, tanácsadók személyes terét, magánélethez való jogát. Gondoljunk csak egy egyszerű

Facebook-poszt vagy Instagram-bejegyzés hatására. Olyan új fogalmak birtokba vétele, amelyeket *Kettunen* (2017b) is ajánl, elengedhetetlennek látszik az elkövetkező évtizedben. A technológiai bezárkózás nem tűnik járható menekülőútnak. Nem véletlen, hogy az elmúlt évtizedben

a pályaorientációs tanárok, tanácsadók digitális írástudásának fejlesztése, a szakmai és szakma feletti digitális kompetenciák meghatározása és kialakítása olyan nagy hangsúlyt kap a nemzetközi irodalomban és számos skandináv állam pályatanácsadó képzésében.

IRODALOM

- Abonyi-Tóth Andor (2014): *Kollaboratív internet alapú tanulási felületek tervezése és a tanulásban betöltött szerepének értelmezése* (doktori értekezés). ELTE PPK, Budapest.
- Bene Zoltánné Pusztai Virág (2013): *Médiaelmélet*. SZTE JGYPK, Szeged. (Mentorháló). Letöltés: <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/MediaelméletV2/index.html> (2021. 04. 27.)
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2020): Digitális pályatanácsadás: second life, avagy mégsem az? *Opus et Educatio*, 7. 3. sz., 193–202.
- Cavanagh, K. és Shapiro, D. A. (2004): Computer treatment for common mental health problems. *Journal of Clinical Psychology*, 60. 3. sz., 239–251.
- Career Cruising: *The Real Game Series, Blueprint for Life K-12 & Adult programmes*. Memramcook, New Brunswick, Kanda. Letöltés: <https://www.realgame.ca/en/games/TRG/blueprint.html> (2021. 04. 25.)
- Csapó Benő (2020): *A digitális oktatás jelene és jövője – a tudományünnepnap előadás* (videó). MTA, 2020. november 3. Letöltés: <https://mta.hu/tudomanyunnep2020/csapo-beno-a-digitalis-oktatas-jelene-es-jovoje-111016> (2021. 04. 25.)
- Demartini, C. és Benussi, L. (2017): Do Web 4.0 and Industry 4.0 Imply Education X.0? *IT Professional*, 19. 4–7. Letöltés: <https://www.computer.org/csdl/magazine/it/2017/03/mit2017030004/13rRUyuvRtr> (2021. 04. 25.) doi: 10.1109/MITP.2017.47
- Jackson, C. (szerk., 2013): *Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára: ELGPN Glossary*. Letöltés: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/> (2021. 04. 25.)
- Eurostat (2020): *Forecast of the internet user penetration rate in Finland 2018-2024*. Letöltés: <https://www.statista.com/statistics/567480/predicted-internet-user-penetration-rate-in-finland/> (2021. 04. 25.)
- Hooley, T., Hutchinson, J. és Watts, A.G. (2010): *Careering through the web: The potential of web 2.0 and 3.0 technologies for career development and career support services*. Commission for Employment and Skills. London. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/261990904_Careering_Through_The_Web_The_potential_of_Web_20_and_30_technologies_for_career_development_and_career_support_services (2021. 04. 25)
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft. Budapest.
- Karner Orsolya (2010): A pályaorientációs szakemberek kompetencia-mátrixának kialakítása. *Életpálya-tanácsadás*, 2. 3–4. sz., 10–17.
- Kenderfi Miklós (2020): Pályaorientációs tartalmú honlapok vizsgálata 2020 áprilisában. *Opus et Educatio*, 7. 4. sz., 410–422.
- Kettunen, J. (2017a): *A közösségi média használatának térnyerése a pályaválasztási tanácsadásban*. EPALE. Letöltés: <https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/rise-social-media-career-guidance> (2021. 04. 25)
- Kettunen, J. (2017b): *Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services* (doktori disszertáció). Jyväskyläi Egyetem. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/319762960_Career_practitioners'_conceptions_of_social_media_and_competency_for_social_media_in_career_services (2021. 04. 25)

- Kettunen, J., Vuorinen, R., és Sampson, J. P. (2015): Practitioners' Experiences of Social Media in Career Services. *The Career Development Quarterly* **63**. „e”. sz., 268–282. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/281449784_Practitioners'_Experiences_of_Social_Media_in_Career_Services (2021. 04. 25.) doi: 10.1002/cdq.12018
- Kiss István, Szabó Mónika, Herczegné Kereszturi Judit, Szemán Dénes és Czigány Lilla (2010): *A pályatanácsadás hatékonyságának vizsgálata* (E-book). ECO-COM Kft. Letöltés: http://eletpalya.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=327a69bf-c97d-4549-8d57-dd2ac8431234&groupId=10418 (2021. 04. 25.)
- Klenovszki János (2020): *87% internetező hazánkban. NRC Pandémia index kutatás*. Letöltés: <https://nrc.hu/news/internetpenetracio-2/> (2021. 04. 25.)
- Komenczi Bertalan (2004): Médium vagy módszer? E-learning trendek Amerikában. *Iskolakultúra*. **14**. 12. sz., 47–60.
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek. Kognitív Szeminárium Sorozat*. Gondolat, Budapest.
- Koltay Tibor (2018): *Az információs műveltség szemléletének változásai. Könyvtári Figyelő*, **28** (64). 2. sz., 219–228. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00100/00143/00351/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_2_219-228.pdf (2021. 04. 25.)
- Littlejohn, A. (2013): *Understanding Massive Open Online Courses*. CEMCA EdTech Notes. Letöltés: https://www.cemca.org/ckfinder/userfiles/files/EdTech%20Notes%2020_Littlejohn_final_1June2013.pdf (2021. 04. 25.)
- Magyar István, Czövek Andrea és Fazakas Ida (szerk., 2018): *Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó. Eger.
- NMHH, Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság (2019): *Lakossági Internethasználat 2018*. Letöltés: http://nmhh.hu/dokumentum/202180/lakossagi_internethasznalat_2018.pdf (2021. 04. 25.)
- NSZFH, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (2016): *Euroguidance Pályatanácsadási Díj 2016. Magyarországi jó gyakorlatok*. Budapest.
- NSZFH, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (2018): *Euroguidance Pályatanácsadási Díj 2018. Magyarországi jó gyakorlatok*. Budapest.
- Oktatási Hivatal (2020): *Vizsgálati eszköz (mérőeszköz)a pályaválasztást és továbbtanulást támogató személyes tanulói jellemzők vizsgálatához és ágazati ajánláshoz. Felhasználói kézikönyv pedagógusok számára*. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/palyaorientacio/Kezikonyv_pedagogusoknak_OPM.pdf (2021. 04. 25.)
- Orbán Anna (2017): *Közgazgatási portálok a gyakorlatban*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest.
- Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf (2021. 04. 25.)
- Staker, H. és Horn, M. B. (2012): *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute. San Mateo, California. Letöltés: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (2021. 04. 25.)
- Tajtiné Lesó Györgyi, Borbély-Pecze Tibor Bors, Juhász Ágnes és Kenderfi Miklós (2020): „Karantén-tanácsadók” – Hazai pályaaorientáció, pályaedukáció a karantén alatt a tanácsadók szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*, **70**. 5–6. sz., 39–58. Letöltés: <http://upszonline.hu/index.php?article=700506008> (2021. 04. 25.)
- Watts, A. G. (2002): The role of information and communication technologies in integrated career information and guidance systems: A policy perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, **2**. 139–155. doi:10.1023/A:1020669832743.
- Wiegiersma, G. (1992): *A tanácsadás pszichológiájának rendszerei*. In: Ritoók Magda (szerk.): *A tanácsadás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.



M. PINTÉR TIBOR – BODNÁR ÉVA – DÓSA KATALIN –
DORNER HELGA – LÉNÁRT KRISZTINA – LENGYELNÉ
MOLNÁR TÜNDE – GORANA MISIC – OLLÉ JÁNOS –
MARGARYTA RYMARENKO – VÖRÖS ZOLTÁN –
DRINGÓ-HORVÁTH IDA

Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban

MŰHELY

1. BEVEZETÉS

1.1. A digitális pedagógiai kompetencia fejlesztésének jelentősége a felsőoktatásban

Napjainkban a digitális kompetencia (kompetenciák) fejlesztése az élet minden területéhez kapcsolódóan, így a felsőoktatásban is egyre nagyobb szerepet kap, sőt a 2020 tavaszán megjelenő pandémia kapcsán jelentősége még inkább felértékelődött. A digitális kompetenciák pontos halmazát nehéz egyértelműen definiálni, viszont tényként kezelhető, hogy a technológiai fejlődéssel ezen kompetenciák is folyamatosan bővülnek. Összetett halmazról van szó, amely különféle ismereteket, készségeket és attitűdöket foglal magában, mint ahogy azt *Dringó-Horváth* és munkatársai megfogalmazták:

A digitális kompetencia az információs és kommunikációs technológiák magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. Az információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes

kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalja magában (*Dringó-Horváth* és mtsai, 2020a, 174. o.; vö. *Carretero, Vuorikari és Punie*, 2017).

A digitális kompetenciák egy része az oktatásban is releváns szereppel bír. Az oktatásra fókuszáltan értelmezve beszélhetünk a *digitális pedagógiai kompetenciáról* vagy az *oktatásinformatikáról*, mely a felsőoktatásra vonatkoztatva tartalmazza „az infokommunikációs technológiák tanításban és tanulásban, valamint az oktatáshoz fűződő egyéb tevékenységekben (oktatásmenedzsmet, kapcsolódó egyéni és szervezeti kommunikáció, kutatási tevékenység) való felhasználásával kapcsolatos képességeket” (*Dringó-Horváth* és mtsai, 2020a, 3. o.). Bár az oktatásinformatika az előbbi részhalmaza, jelentősége nem kisebb tőle. A felsőoktatáshoz kapcsolható oktatásinformatikai kompetenciákról nyújt átfogó képet a 2020-ban megjelent *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban* című, a területen hiánypótlónak számító, fentebb már idézett mű (*Dringó-Horváth* és mtsai, 2020a).

A felsőoktatás digitalizálásában és az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztésében az intézményi támogatottság egyre meghatározóbb szerepet tölt be. Ennek része a felsőoktatásban oktatók digitális

kompetenciájának rendszeres és célorientált fejlesztése, a megfelelő oktatói környezet, infrastruktúra biztosítása, a digitális eszközhasználatnak az intézmény vezetősége által történő, rendszerszintű támogatása. Ennek során „az intézmények olyan oktatásinformatikai stratégiákat alakítanak ki, amelyek elvárják, ugyanakkor folyamatosan fejlesztik az oktatók digitális felkészültségét, lehetővé teszik és szorgalmazzák a digitális pedagógia alkalmazását, és ehhez megfelelő infrastrukturális paramétereket, tananyagokat, szabályozást és belső továbbképzési rendszert biztosítanak” (*Dringó-Horváth, Hülber, M. Pintér és Papp-Danka, 2020b, 130. o.*).

Ugyanakkor a hazai felsőoktatásban ez a folyamat is csak megfelelő kormányzati intézkedések révén valósulhat meg. Erre irányul a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” elnevezésű stratégia, mely 2030-ig kívánja előrevetíteni a felsőoktatás modernizálásának lépéseit és az elvárt eredményeket, több, az oktatásinformatika megjelenését erősítő meglátást is megfogalmazva. A 2016-ban meghirdetett Digitális Oktatási Stratégia (DOS) szerint a hazai felsőoktatási intézmények jellemzően különböző infrastrukturális háttérrel rendelkeznek, melyek kihasználtsága igen alacsony. Ugyanez mondható el a hallgatók digitális eszközeinek oktatási folyamatba történő bevonásáról is. Az eszközellátottsághoz kapcsolódó nehézségeken túl

az oktatók alacsony digitális pedagógiai kompetenciái, illetve részben attitűdbeli hiányosságai nehezítik az információs

és kommunikációs technológia megfelelő kihasználását, beépítését a tanulási-tanítási folyamatba (*DOS, 2016*). A fentiekhez kapcsolódóan a dokumentum az alábbi területeken fogalmaz meg konkrét elképzeléseket, cselekvési javaslatokat:

- egységes, központi rendszerű oktatói kompetenciafejlesztés, például az egyetemi karrierközpontok kompetencia-központokká alakítása révén;
- egy hazai és nemzetközi jó gyakorlatokat központilag gyűjtő, kereshető adatbázisportál létrehozása;
- az oktatásmódszertani képzettség beszámítása az oktatói munka értékelésébe, az előmenetelbe (intézményi előléptetés, tudományos címek odaítélése);
- a felsőoktatásra vonatkozó szabályozások fejlesztése a tanulás terének tágítása érdekében (például online, illetve kevert – blended – formájú oktatásszervezési módok bevonása a képzésbe).

Ma már látjuk, hogy a hazai felsőoktatás e tekintetben bizonyosan változott, fejlődött, sajnálatos tény azonban, hogy ehhez nagymértékben hozzájárult egy világjárvány kirobbanása. A fejlődést elsősorban a nemzetközi trendek határozták meg, ugyanakkor az alábbi összefoglaló alapján az is látszik, hogy a nagyobb magyarországi egyetemeken a nemzetközi helyzettől függetlenül is elindultak olyan sajátos folyamatok, oktatásinformatikai fejlesztések, amelyek gyökerei valószínűleg a „kényszerített digitális oktatás” nélkül is megjelentek és kibontakoztak volna.

A kormányzati elképzelések, iránymutatások révén az intézmények egyre nagyobb hangsúlyt fektettek az digitális tanulási környezet kialakítására és annak tanulási-tanítási folyamatokba történő

célorientált bevonására, valamint ezzel párhuzamosan az egyetemi oktatók digitális pedagógiai kompetenciáinak fejlesztésére. A 2020-ban megjelenő COVID-19 világjárvány azonban minden korábbi elképzelést felülmúlva gyorsította fel ezt

2030-ig kívánja előrevetíteni a felsőoktatás modernizálásának lépéseit

a folyamatot, hiszen egyik napról a másikra kellett a köz- és felsőoktatásnak egyaránt távolléti formában megszerveznie a tanulási-tanítási folyamatait, melynek során a digitális eszközhasználat és az ehhez kapcsolódó megfelelő pedagógiai kompetencia nélkülözhetetlennek bizonyult. Ennél fogva az oktatási folyamatok digitalizálását és az oktatók digitális pedagógiai kompetenciáinak fejlesztését végző szervezeti egységek tevékenysége kiemelten fontosá vált minden felsőoktatási intézménynél.¹

1.2. Párbeszéd a jó gyakorlatok megosztása érdekében

A Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja által 2020. november 20-án online formában megrendezett *Oktatásinformatika a felsőoktatásban – Kooperáció és párbeszéd a jó gyakorlatok megteremtésében* című konferencia céljai a következőképpen

az egyetemi oktatók digitális pedagógiai kompetenciáinak fejlesztésére

fogalmazhatóak meg: együttműködés a felsőoktatás fejlesztése, megfelelő digitalizálása érdekében, tudásmegosztás, tapasztalatcsere, jó gyakorlatok megosztása.

Ezt a törekvést támasztotta alá a konferencia kerekasztal-beszélgetése a digitális kompetenciák fejlesztéséről a hazai felsőoktatásban. Jelen tanulmány a kerekasztal-beszélgetésen elhangzottak írásos összefoglalója, kiegészülve a beszélgetésen nem részt vevő, ugyanakkor érintett intézmények szakembereinek beszámolóival. A beszélgetés alapját képező kérdések a szervezeti egységek működésének teljes spektrumát kívánták áttekinteni a megalakulástól és az alapvető feladatoktól kezdve a fejlesztés, megvalósítás jelenlegi lépésein át egészen a távlati tervekig, kitérve a működő jó gyakorlatokra, valamint a nehézségekre, megoldandó problémákra egyaránt. Válaszadóink a hazai felsőoktatási intézmények oktatásinformatikai fejlesztéséért felelős szervezeti egységeinek vezetői, illetve az ő megbízottjaik voltak:²

- Dr. Bodnár Éva, a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) Tanárképző és Digitális Tanulási Központ vezetője,
- Dr. Dósa Katalin, a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Oktatásmódszertani Központ vezetője,
- Dr. Dorner Helga, a konferencia szervezésekor a Central European University Center for Teaching and Learning (CEU) munkatársa; a tanulmány elkészítését a CEU CTL adataival támogatta,³
- Lénárt Krisztina, az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Oktatásfejlesztési és Tehetségondozási Osztály vezetője,

¹ A digitalizációs folyamatok erőteljes beindulásával párhuzamosan több más, a felsőoktatás intézményi működési kereketeiben alapvető változásokat hozó folyamat is jelentkezett: például a „harmadik misszió” megjelenése, illetve felerősödése, vagy az állam és az intézmények viszonyának átalakulása a kancellária bevezetésével, mely az állami felsőoktatási intézmények szervezeti tulajdonjogainak módosításával járt. Ezen folyamatok okairól és lehetséges következményeiről bővebben lásd *Derényi* (2020) és *Szabó* (2020) tanulmányát.

² A PE és PTE képviselői nem vettek részt a kerekasztal-beszélgetésben, válaszaikat a tanulmány szerkesztésekor, utólag adták meg.

³ A cikk készítésekor az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Központ megbízott igazgatója

- Lengyelné dr. Molnár Tünde, az Eszterházy Károly Egyetem (EKE) Digitális Technológia Intézet vezetője,
- Dr. habil. Dringó-Horváth Ida, a Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) IKT Kutatóközpont vezetője,
- Dr. habil. Ollé János, a Pannon Egyetem (PE), Digitális Módszertani Intézet igazgatója,
- Dr. Vörös Zoltán, a Pécsi Tudományegyetem (PTE), Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Munkacsoport vezetője.

A konferencia kerekasztal-beszélgetésén feltett kérdésekhez kapcsolódó válaszokat (az egyetemek neve alapján ábcérendbe sorolva) átlátható formába rendeztük, kérdéskörönként kiemelve a területhez kapcsolódó tendenciákat, valamint a tudásmegosztást szolgáló jó gyakorlatokat, követendő példákat.

2. AZ OKTATÓK DIGITÁLIS KOMPETENCIÁINAK FEJLESZTÉSÉVEL FOGLALKOZÓ SZERVEZETI EGYSÉGEK A HAZAI FELSŐOKTATÁSBAN

2.1. Szervezeti felépítés, a legfontosabb funkciók, feladatok

Az egyetemek oktatásinformatikai fejlesztésével foglalkozó szervezeti egységei jellemzően összegyetemi szinten, rektori (BCE, CEU, KRE, PTE), rektorhelyettesi (BGE), rektori-kancellári (ELTE) irányítással végzik munkájukat, kivételt képez ez alól az EKE Digitális Technológia Intézete (az Informatika Kar szervezeti egysége) és a PE Digitális Módszertani Intézete (Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar szervezeti egysége). Az egyes központokat jellemzően néhány éve, maximum 1-2 évtizede alapították, hangsúlyosságuk, állományi létszámuk igen különböző, ezt jól szemlélteti az alábbi adatokat bemutató 1. táblázat:

1. TÁBLÁZAT

Az érintett szervezetek adatai

Név	Alapítás	Létszám és munkakör
<u>BCE Tanárképző és Digitális Tanulás Központ</u>	2009	23 fő (1 vezető, egyetemi docens, 2 docens, 1 adjunktus, 1 tanársegéd, 2 e-learning vezető szakértő, 1 videós tananyagfejlesztő, 1 stratégiai feladatokat támogató tanácsadó, 1 informatikai tanácsadó, 3 projekt asszisztens, 4 módszertani támogató tanácsadó, 2 mentálhigiénés tanácsadó, 1 Moodle informatikai fejlesztő, 2 digitális tananyagfejlesztő, 1 Moodle helpdesk munkatárs), valamint PhD hallgatók

Név	Alapítás	Létszám és munkakör
<u>BGE Oktatásmódszertani Központ</u>	2017	6 fő (1 központvezető, 2 oktatásfejlesztő, 2 Moodle projektmenedzser és 1 Moodle support munkatárs)
<u>CEU Center for Teaching and Learning</u>	2011	6 fő (2 posztdoktori kutató, 1 központvezető, 1 e-learning fejlesztő, 1 projektmenedzser - kutató, 1 titkárságvezető)
<u>ELTE Oktatásfejlesztési és Tehetséggondozási Osztály</u>	2015	10 fő (1 osztályvezető, 2 e-learning szakértő, 3 oktatásfejlesztési ügyvivő, 2 oktatásfejlesztési ügyintéző, 1 tehetséggondozási referens, 1 adatelemző)
<u>EKE Digitális Technológia Intézet</u>	2000	15 fő (13 oktató, 1 kutatási asszisztens, 1 adminisztrátor)
<u>KRE IKT Kutatóközpont</u>	2018	3 fő (1 központvezető, oktatásinformatikus, 1 kurzusszervező, 1 statisztikus és Moodle-kurzus fejlesztő)
<u>PE Digitális Módszertani Intézet</u>	2020	6 fő (oktatók)
PTE DOTM	2021	8 fő (1 vezető, 6 módszertani szakértő és 1 informatikus), továbbá 5 fő tanácsadó, támogató szerepkörben az egyetem egyéb szervezeti egységeiből

FORRÁS: saját szerkesztés

A fenti munkakörökből is látható, hogy az oktatásinformatikai szervezeti egységek fő feladataként az oktatói információs és tananyagok (főként e-learning kurzusok) fejlesztése és különféle képzések szervezése jelenik meg, kiegészülve egyéb, speciális feladatokkal, mint például technikai segítségnyújtás, kutatási projektek támogatása, egyéni tanácsadás vagy oktatásinformatikai pályázatok, díjak kiírása és elbírálása. A hangsúlyok intézményenként eltérőek, amit az egyes szervezeti egységek közötti strukturális különbség is jól tükröz. Az alábbiakban szervezeti egységként mutatjuk be az alapvető működési elveket, a jellemzően ellátott funkciókat.

A Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulási Központja szervezeti felépítése szerint három irodát működtet. A Tanárképző és Oktatás-módszertani Iroda alapvetően az intézményi szintű pedagógiai, módszertani folyamatokat támogatja. Ezen tevékenységek fókuszában az egyetem alkalmazásában lévő oktatók és adminisztrátorok állnak: a különféle képzési programokkal történő fejlesztés a módszertani eszköztár bővítésére, a képzők képzésére irányul, illetve a szakmai fejlesztést óralátogatásokkal, a fejlesztő értékelés módszertani kereteinek tágításával igyekszik támogatni (lásd *Dósa, Tóth és Sebestyén*, megjelenés alatt). A kompetencia-

fejlesztés mellett nagy hangsúlyt helyeznek a tananyagfejlesztésre, valamint a nemzetközi és hazai akkreditációs folyamatok támogatására. A Digitális Tananyagfejlesztő és Szolgáltató Iroda ellátja az egyetemi e-learning rendszer alkalmazásgazdai feladatait, e-learning módszertani és technológiai továbbképzéseket fejleszt és hirdet az egyetemi polgárok számára, módszertanilag és technológiailag támogatja az egyetemen készülő digitális tananyagok fejlesztését, elvégzi vagy koordinálja elkészítésüket, működteti az egyetemen készülő digitális tananyagok minőségbiztosítási rendszerét, képviseli az egyetemet a hazai és nemzetközi e-learning témájú fórumokon, konferenciákon, értékeli az egyetemi e-learning megoldások színvonalát, ezzel megalapozza a vezetői intézkedéseket. Az Ügyfélszolgálat feladatai a Moodle-hoz, az Urkundhoz és az e-tananyag fejlesztésekhez kapcsolódnak, elérhetőséget biztosítva, egyszersmind segítve a felhasználói problémák megoldását, valamint koordinálja az online vizsgákat.

A Budapesti Gazdasági Egyetem Oktatásmódszertani Központjának küldetése egy olyan egyetemi oktatási kultúra kialakítása és formálása, amelyben minden hallgató hatékonyan, képességeinek és céljainak megfelelően tanulhat, illetve ahol az oktatók hangsúlyt helyeznek a hallgatóközpontú, innovatív oktatásra, ahol az oktatási folyamat minden résztvevője prioritásként kezeli a tanulás és tanítás kiválóságát. A központ szakterülete a pedagógia, oktatásfejlesztés, oktatástechnika és az oktatáskutatás. Feladatai közé tartozik az oktatói közösség építése, az oktatók szakmai fejlesztése (különös tekintettel a belépő oktatók mentorálására, lásd *Dósa, Tóth és Sebestyén*, megj. alatt), tananyagok

fejlesztésének szakmai támogatása, az oktatásszervezési és -fejlesztési folyamatok támogatása és koordinálása. Fő tevékenységeik: a képzési kínálat korszerűsítése, tananyagfejlesztés, oktatásmódszertani innovációk, oktatástámogató rendszerek, oktatástechnológia, illetve a módszertani tudatosság növelése, oktatói és hallgatói közösségfejlesztés, oktatáskutatás.

A Central European University Center for Teaching and Learning oktatási központja (CEU CTL) az egyetem oktatóival együttműködve támogatja a tanítási-tanulási folyamatokat, valamint a szakdolgozati és disszertációs témavezetői munkát. Ennek kapcsán doktori képzések speciális szempontjait figyelembe véve nyújt támogatást az egyetem doktoranduszainak, akik kezdő egyetemi oktatóként, fiatal kutatóként és fiatal oktatási vezetőként kerülnek kapcsola-

támogatja az egyetemen készülő digitális tananyagok fejlesztését

latba a központtal. Ez az intenzív támogató munka egyrészt egy komplex szakmai professzionalizációs képzés során, másrészt egyéni és kiscsoportos

mentorálás formájában valósul meg.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Oktatásfejlesztési és Tehetséggondozási Osztálya három fő területen lát el feladatokat. A hallgatói tehetséggondozás keretében a Tehetséggondozási Alap kezelésével és koordinációjával foglalkozik, valamint a Tehetséggondozási Tanács titkárságát is ellátja. NTP-pályázatok megvalósításával, a hallgatók számára képzések szervezésével (például szakirodalom-kutatás, prezentációs technikák, tanulmányírás, liftbeszéd), valamint az Új Nemzedék Kiválóság Program (ÚNKP) graduális hallgatókat célzó pályázatának kezelésével is foglalkozik. Az osztály adatelemző részlege az adatalapú döntéselőkészítésben nyújt segítséget a kari vezetők, valamint a felsővezetés számára.

Oktatásfejlesztéssel és e-learninggel foglalkozó részlegük széleskörű támogatást kínál az oktatók számára. LMS⁴-képzések, módszertani képzések, a különböző tanulástámogató rendszerek és alkalmazások használatát segítő kézikönyvek, képernyővideók készítésével, telefonos és e-mail-es ügyfélszolgálatával és egyéni, valamint csoportos konzultációkkal támogatják az oktatókat. Több projektben vesznek részt, például a szervezet látja el az ELTE EFOP-343 projektjének szakmai koordinátori feladatait is.

Az Eszterházy Károly

Egyetem Digitális Technológia Intézeteinek fő feladata az oktatás. A saját, informatikus könyvtáros szak mellett – az informatika tudományterülethez tartozó képzések kivételével – a szervezet megvalósítja az egyetem informatikához kapcsolódó tárgyainak oktatását. A Neveléstudományi Doktori Iskolában biztosítják a Digitális Pedagógia Modul szakmai és oktatói bázisát, továbbá feladatuk az egyetem oktatástechnológiai szakmai hátterének biztosítása is, az e-learning-rendszer fejlesztésének, elektronikus tananyagok előállításának módszertani támogatása, valamint az egyetem oktatói számára oktatástechnológiai továbbképzéseik biztosítása.

A Pannon Egyetem Digitális Módszertani Intézetének működése elsősorban oktatási, kutatási és fejlesztési feladatokra összpontosul. Oktatási tevékenységükben nemcsak saját képzéseik (például e-learning fejlesztő BA-specializáció) szerepelnek, hanem kurzusokat indítanak a tanárszakokon, illetve a közösség-szervező alapszak, pedagógia alapszak és neveléstudományi mesterszak képzéseiken is. Aktívan részt vesznek az egyetemen a képzők képzésében is. Kutatási tevékenységük a kísérleti digitális tan-

anyagfejlesztésre fókuszál, aktív kapcsolatban vannak számos ipari tananyagfejlesztő vállalattal. Fejlesztési tevékenységükkel a kar nappali, levelező és távoktatási tagozatának digitális tananyagait és online környezetét segítenek hatékonyabbá formálni.

A Károli Gáspár Református Egyetem Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT) Kutatóközpontjának célja az oktatásfejlesztés, az egyetemi képzés hatékonyságának, piacképességének növelése. Kiemelt feladatai az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztése, és így a minőségi oktatás (az oktatói minőség) fejlesztése, melynek keretében elsődlegesen segédanyagok készítését és oktatói képzések szervezését végzi, ugyanakkor célja az egyetem digitalizálásának globális támogatása (az egyetem IKT-stratégiája kidolgozásának segítése), valamint az egyéni segítségnyújtás, tanácsadás is. (Például egyéni megkeresések alapján, digitális eszközök-höz kapcsolódó projektek, oktatási/kutatási feladatok – például egy nagyobb évfolyamot érintő angol nyelvi alapvizsga – megfelelő megvalósítása digitális távolléti oktatás során.) Emellett a digitális eszközök-höz kapcsolódóan rendszeresen szervez továbbképzéseket (pedagógusképzéseket, szakirányú képzéseket), vagy hirdet meg ilyen jellegű kurzusokat más, egyetemi képzésekhez kapcsolódóan. A szervezet kutatással indította tevékenységét: lefordította a felsőoktatásban dolgozó oktatók digitális kompetenciáit mérő európai referenciakerethez kapcsolódó kérdőívet (Carratero, Vuorikari és Punie, 2017), melynek segítségével intézményi és országos szintű kompetenciaméréseket végzett. Célként fogalmazódott meg segédanyagok és képzések kidolgozása a felsőoktatásban dolgozók számára, hiszen ezekből

intézményi és országos szintű kompetenciaméréseket végzett

tevékenységét: lefordította a felsőoktatásban dolgozó oktatók digitális kompetenciáit mérő európai referenciakerethez kapcsolódó kérdőívet (Carratero, Vuorikari és Punie, 2017), melynek segítségével intézményi és országos szintű kompetenciaméréseket végzett. Célként fogalmazódott meg segédanyagok és képzések kidolgozása a felsőoktatásban dolgozók számára, hiszen ezekből

⁴ Learning Management System

– főként a közoktatással összevetve – nagy hiány tapasztalható. Az eddigi munka egyik legfontosabb eredménye egy, a felsőoktatók digitális kompetenciáit fejlesztő tanári kézikönyv (*Dringó-Horváth és mtsai, 2020a*), illetve a magyarországi felsőoktatás digitális kompetenciáit mérő kutatások (például *Dringó-Horváth, Hülber, M. Pintér és Papp-Danka, 2020b*).

A Pécsi Tudományegyetem Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Munkacsoportja a legfiatalabb a bemutatott egységek közül. Feladata a digitális oktatáshoz és tanuláshoz kapcsolódó igények felmérése, az oktatói, hallgatói és kari szempontok figyelembevétele és az előkészítést követően a Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ létrehozása még a 2021-es évben.

2.2. Az oktatásinformatikai fejlesztés folyamata

2.2.1 A fejlesztés főbb eszközei, formái

Az oktatók digitális pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése általában hasonló módon, illetve hasonló irányokban történik mindegyik megkérdezett egyetemenél: főként oktatói kurzusok, személyes és online jelenléti workshop formájában, melyek tematikáját a külső körülmények – jelen esetben elsődlegesen a COVID-19 okozta kényszerű digitális átállítás – és az egyéni oktatói, kutatói igények együttese határozza meg. A képzési rendszerek összetételét, elemeit és szervezési formáit (képzésforma, képzési idő, adminisztráció) tekintve azonban elég színes képet kapunk.

A BCE az oktatói és dolgozói teljesítményfejlesztési rendszer részeként egy belső

képzési rendszert működtet. Ebben különböző csomagok állnak az oktatók rendelkezésére. Megtalálhatóak benne az alapozó módszertani, eszközhasználati, valamint a digitális tananyagfejlesztést támogató képzések, amelyekre haladó speciális módszertani kurzusok is épülnek. Mindezek mellett az oktatók kompetenciafejlesztő, személyiségfejlesztő tréningeken is részt vehetnek. A cselekvés általi tanulás (*learning by doing*) elvét alkalmazva az oktatók saját gyakorlati munkájukhoz kapcsolódóan próbálhatják ki a tanultakat.

A BGE oktatóinak alapfeladata az ismeretátadás, készségfejlesztés és értékelés; a módszertani fejlődésüket célzó továbbképzési kínálatának kialakításakor oktatásmódszertani központjuk is ezekre a területekre koncentrálnak. Szakmai továbbképzéseiket féléves rendszerességgel a vizsgaidőszakban szervezik meg, ezeken átlagosan 15–20 fő vesz részt. Képzési kínálatukban ma már közel 70 kidolgozott téma szerepel. A képzések anyagait és az elkészült segédleteket zárt rendszeren belül osztják meg az oktatókkal. A digitális oktatásra történő áttérés újfajta és részben nagyobb terhelést eredményezett: például az elektronikus segédletek folyamatos gyártását, képzési periódusok bevezetését az őszi és tavaszi

szünetben is, illetve azt, hogy az oktatási keretrendszerekhez kapcsolódó újdonságokat rögtön a megjelenést követően bemutatják az oktatói közösségnek. Az oktatási anyagok rögzítése lehetővé teszi, hogy az információk az egyetemi polgárok viszonylag széles köréhez eljussanak. A képzéseken túl csoportos és egyéni konzultációk is megjelennek a kínálatban.

A CEU intézménye személyre szabott módon konzultál az oktatókkal, és végzi a fejlesztőmunkát, amelyben nemzetközi

szünetben is, illetve azt, hogy az oktatási keretrendszerekhez kapcsolódó újdonságokat rögtön a megjelenést követően bemutatják az oktatói közösségnek. Az oktatási anyagok rögzítése lehetővé teszi, hogy az információk az egyetemi polgárok viszonylag széles köréhez eljussanak. A képzéseken túl csoportos és egyéni konzultációk is megjelennek a kínálatban.

szakértők rendszeresen részt vesznek. A fejlesztőmunka az oktatókkal közös párbeszédre és intenzív együttgondolkodásra épül: gyakran olyan konkrét kurzustevékenységekre fókuszálnak, mint például a facilitálás, a tanulói munka értékelése, a csoportmunka vagy a projekталapú oktatás.

2020. szeptember végéig az ELTE 28 képzést szervezett, amelyen összesen 287 oktató vett részt. A *Nyílt kurzusok tervezése* és az *Online kurzusok módszertana* elnevezésű online kurzusok nyíltak és mindenki számára elérhetőek voltak már a korábbi, nem facilitált időszakban is. Az LMS-képzések alap és haladó szinten szólítják meg az oktatókat (például a *Canvas kezdő és haladó* képzések elvégzése után lehetőség van továbblépni a *Vizsgáztatás online*, a *Grafikai alapok*, *Online kurzusok módszertana*, *Online kurzusok facilitálása* irányokba). Oktatásmódszertani képzéseiket – amelyek nem kötődnek az online keretrendszerhez – a kari módszertani képzések figyelembevételével alakítják ki. Információs anyagaik elérhetőek a folyamatosan frissülő honlapjukon: ezek között megtalálhatóak a különféle felhasználói kézikönyvektől a rövid, gyakorlatias képernyővideókon és rövidebb, egy-egy megoldásra fókuszáló módszertani írásokon keresztül, hosszabb összefüggő kurzusok – például a *Nyílt kurzusok fejlesztése* című hatmodulos online kurzus is. Honlapjukon az egyes karok képzéseit is hirdetik, remélve az oktatók minél szélesebb körének bevonódását.⁵ Most induló tananyagfejlesztési projektjükben olyan támogatást kínálnak oktatóiknak, amelyre eddig nem volt lehetőségük. A várhatóan

50 tananyag fejlesztéséhez az oktatók képzést, tutori támogatást kapnak, például a multimédiás csoport tagjaitól, akik a vizuális tartalmak előállításában nyújtanak segítséget.

A képzők képzése programot az EKE is biztosítja az egyetemi oktatók számára, amelynek során a legújabb pedagógiai és oktatástechnológiai, valamint (digitális) módszertani ismereteket kínálják fel. A digitális kompetenciafejlesztéshez kapcsolódó témakörök minden évben megtalálhatóak a képzési programban (többek közt:

Elektronikus tanulási környezetek, Elektronikus tananyagkészítés, Online mérés és értékelés, Prezentációkészítés, Online információkeresés, IKT-eszközökkel támogatott

a megkeresésekhez igazodó, központilag meghirdetett webinariumok

oktatás témakörökben biztosítanak oktatóik számára továbbképzési lehetőségeket). A képzéseket minden félévben egy vagy több alkalommal valósítják meg, igazodva az oktatói igényekhez. Fontos, hogy az oktatás minden alkalommal elektronikus tanulási környezettel támogatva zajlik.

A KRE körültekintően kialakított, egymásra épülő kutatási és fejlesztési lépéseket tartalmazó tervet dolgozott ki, melynek teljes körű implementálását azonban a 2020 tavaszán fellépő COVID-19-járvány meggátolta, illetve módosította. A járványhelyzet miatt kialakult tömeges online oktatás tetemes mennyiségű új feladatot és megoldandó problémát eredményezett, így a központ által indított képzések, segítségnyújtás leginkább a járványhelyzet kialakította kérdésekre fókuszált, többnyire a beérkező kérések alapján, egyéni és kiscsoportos konzultációk, valamint a megkeresésekhez igazodó,

⁵ <https://www.elte.hu/content/nyilt-kurzusok-tervezese.t.22328>, <https://mooc.elte.hu/courses/2521>

központilag meghirdetett webináriumok formájában.⁶ Éppen ezen tevékenységeknek köszönhetően vált egyértelművé, hogy hatékonyabbnak bizonyulhat, ha az egyetem nem csak felülről jövő képzetekben gondolkodik – bár a stratégiai elképzelések mentén ilyenekre is szükség van –, hanem megpróbálja felkarolni az alulról jövő kezdeményezéseket: egyfajta összegytemi digitális oktatásmódszertani mentorhálózat kiépítésével összeköthetővé válnak a hasonló oktatási, kutatási problémahelyzetekben lévő oktatók, akik közösen tudják keresni a céljuknak leginkább megfelelő digitális megoldásokat. A jövőben a KRE mindkét fejlesztési elv párhuzamos működtetését célozza meg: a kurzusalapú, célzott egyéni és csoportos fejlesztést a DigCompEdu kompetenciaterületeihez igazodva, valamint a hasonló területen működő oktatók közös problémamegoldásának facilitálását.

A PTE DOTM megalakulását a pandémia alatti oktatás indokolta, noha már korábban is történtek időszakos, többnyire pályázati lehetőségekhez köthető próbálkozások hasonló egységek, csoportok létrehozására. A DOTM rektorhelyettesi irányítással, helyzetfelmérés alapján, valamint a korábbi jó gyakorlatok újragondolásával jött létre. Mivel a Munkacsoport célja a Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ létrehozása és hosszú távú működtetésének kidolgozása (mely a PTE oktatási stratégiája szempontjából is kulcsfontosságú feladat), az előkészítés kiváltképp nagy körülménytést igényelt. A megalakulás folyamán szem előtt tartott legfontosabb vezérelv az átgondoltság, az inkluzivitás, valamint a pontos tervezés volt. Mind-

az elfogadható fejlesztési irány csak és kizárólag befogadó, széleskörű, tehát inkluzív lehet

ezekre azért volt szükség, mert a globális COVID-19-helyzet miatt a kényszerű digitális távolléti oktatásra történő átállás során a tanulási környezet gyors megváltozása nem biztosított kellő teret és időt a tervezésnek, ennek következtében sok esetben a karok és intézetek saját – részint már kipróbált, részint pedig az oktatási gyakorlatban

is használhatónak vélt – megoldásokat preferálták, ami egy sokszínű, szerteágazó, számos rendszert használó struktúra létrejöttét eredményezte. Az egyetemi szintű fejlesztés megkezdése előtt azonban elengedhetetlen a pontos helyzetértékelés és az ahhoz kapcsolódó fejlesztési koncepció, digitális oktatási stratégia kidolgozása. A PTE-n alkalmazott digitális megoldások széles repertoárja egyúttal arra az igényre is ráirányította a figyelmet, hogy az elfogadható fejlesztési irány csak és kizárólag befogadó, széleskörű, tehát inkluzív lehet. Emellett fontos arra a tényre reagálni, hogy a digitális oktatás a felsőoktatás következő évtizedeinek meghatározó eleme lesz, így Magyarország egyik legnagyobb egyetemeként a PTE is felkészülten kell szembenézzen az új irányokkal. Szükségessé vált tehát egy olyan digitális oktatási stratégia kidolgozása, mely képviseli a karok, intézetek, oktatók és hallgatók sokszínűségét, eközben inkluzív, és hosszú távon biztosítja az átlátható fejlesztési irányokat, egyúttal segítheti a kapcsolódó pályázatokon való aktivitást. A Munkacsoport és a rövidtávon létrehozandó, fenntarthatóan működni képes Központ feladatai tehát a következő területeket ölelik fel: módszertani támogatás folyamatos biztosítása, képzők képzése típusú programok szervezése és koordinálása

⁶ A KRE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar 2021 januárjától kötelezően írta elő oktatói számára egy 90 perces, online, oktatásinformatikai témájú workshop elvégzését; 2021. május végéig 227 oktató vett részt ilyen kurzuson.

(workshopok, jó gyakorlatok összegyűjtése), elektronikus tartalom- és tananyagfejlesztés keretfeltételeinek kialakítása és folyamatos támogatása, pályázati lehetőségek felkutatása, a PTE rövid- és középtávú digitális oktatási stratégiájának kidolgozása, az elért eredmények mérése, továbbá hallgatói és oktatói elégedettségmérés.

2.2.2 A fejlesztésekhez kapcsolódó mérések, elemzések

Az eredményességet, szükségleteket feltérképezendő, illetve a minőségbiztosítási követelményeket figyelembe véve a legtöbb egyetem már méréseket is végez, ezek tematikája, kiforrottsága azonban változó, mint ahogyan a különböző egyetemek minőségbiztosítási rendszere is eltérő.

A legtöbb esetben a képzés kialakítását, illetve a kurzusokra való oktatói jelentkezéseket különböző felmérések segítették, kiegészülve a karok és intézetek vezetőivel folytatott konzultációkkal. Az oktatói felmérések többnyire az eszközigények felmérését, a rendelkezésre álló technológia kihasználtságát, a felkínált információs anyagok és kurzusok hasznosságát mérték, míg a hallgatói megkérdezések az eszközhasználat hatékonyságára, a digitális oktatáshoz kapcsolódó előnyökre és hátrányokra tértek ki. A KRE-n továbbá kompetenciamérés (a DigCompEdu keretrendszer magyar fordításának használatával.) segítette az oktatókat abban, hogy megállapítsák, mely kompetenciatereleteken lenne szükségük fejlődésre-fejlesztésre, és ezáltal célzottan jelentkezhetnek a központ által szervezett képzésekre.

Ugyanígy több egyetemen (például ELTE, KRE, PTE) is megjelenik

az a gyakorlat, hogy a képzési kínálatot és a tananyagot a képzésekhez kapcsolódóan kitöltött értékelő kérdőívben megfogalmazott oktatói igények alapján alakítják ki, mégpedig az egyetemek e-learning szakértői által megjelölt irányok mentén.

Az ELTE-n további fontos új elem a minőségbiztosítási ajánlások gyűjteménye, amely már a munka megkezdésekor rendelkezésre áll, így vezetve az oktatót és a tutort a tervezésben és a megvalósításban. Mivel a projekt az ELTE minden karán egyszerre zajlik, a koordinációt kari projektfelelősök segítenek összehangolni.

A BCE-n 2021-ben indult el a teaching excellence program kidolgozása, amely során mérési elveket és egyéni fejlesztési célokat, képzési, fejlesztési programajánlatokat fogalmaznak majd meg.⁷

2.3. A fejlesztés során használt motivációs eszközök

Bár az oktatásinformatika középpontba kerülése más-más eszközökön keresztül válik láthatóvá a felsorolt egyetemeken, abban minden érintett egyetért, hogy a váratlanul kialakult népszerűség ellenére az oktatókat a sikeres használat érdekében motiválni kell, valamint a képzők képzését is meg kellett szervezni.

A szakemberek mindenhol arról számolnak be, hogy a vírus-helyzetnek köszönhetően az oktatók közül rengetegen tapasztalták meg közvetlen módon a korlátaikat a digitális kompetenciák terén, illetve a digitális térbe költözött oktatási, kutatási vagy vizsgáztatási feladatokhoz kapcsolódóan. Ahol problémába ütköztek, ott a kényszerítettség miatt önfejlesztés

fontos új elem
a minőségbiztosítási ajánlások
gyűjteménye

⁷ <https://www.uni-corvinus.hu/fooldal/kepzes/belso-kepzes/>

révén vagy mások közreműködését kérve, de többnyire nagyon motiváltan indították el digitális kompetenciáik fejlesztését.

Többen hangsúlyozták továbbá, hogy az oktatói képzések közösségformáló ereje is nagyban meghatározó, a digitális kompetenciák mélyítésén és bővítésén túl az egyetemi oktatói közösség építésére, a szakmai tudásmegosztásra is pozitív hatással vannak. Emiatt az oktatók jellemzően várják – és mára több helyen elvárják – ezeket a közös fejlődési alkalmakat.

Több egyetem (BCE, EKE, KRE) is sikeresen működtet olyan belső, oktatásinformatikai képzési rendszert, amely az intézményi teljesítményértékelési rendszer része, így szerepe van az oktatói előmenetel vagy például az éves jutalmazás terén. Erre vonatkozólag érdemes megismerni a BCE példáját, ahol az oktatók éves bónuszceljaik részeként vehetnek részt az általuk és az intézetvezetőjük által közösen választott képzéseken – vagy a KRE-t, ahol 2021 szeptemberétől a tervek alapján az oktatók az elvégzett képzésről tanúsítványt kapnak (így azok az év végi jutalmazás, előmenetel, pályázatok – például kutatási félév – elbírálásánál figyelembe vehetők).⁸

Az oktatásinformatikai képzéseken való részvétel motivációja sokrétű. A BGE, az ELTE és a PE vezetősége szerint a „kötelező” jellegétől függetlenül is kellően motiváltak az oktatók a képzések elvégzésére, például a kurzusaik minőségének fenntartása, illetve javítása végett. A BGE visszajelzése alapján különösen hasznosnak bizonyulnak a magas színvonalú, elismert szakemberek bevonásával tartott képzések,

illetve erős motivációs hatású, ha saját oktatóik bevált gyakorlatainak bemutatásával is találkozhatnak a részt vevő oktatók.

A PE képviselője szerint a távoktatási munkarendű képzések kidolgozása önmagában azért is motiválja a kollégákat (a minőségen túl), mert így a minőségi képzések nemcsak helyben, hanem a város és a kistérség határain túl is elérhetővé válhatnak, tehát tágul a képzések hatóköre. A hazai felsőoktatásban újdonságként a Pannon Egyetemen az e-learning fejlesztés alapszakos specializációként is megjelenik.⁹

Az EKE további ösztönző tényezőnek tartja a vezetők elkötelezettségét. Azt tapasztalják, hogy amennyiben a rektor, illetve a dékánok szükségesnek tartják a digitális lehetőségek kihasználását az oktatásban, akkor ennek hatása nagyon rövid idő alatt érezhetővé válik a hozzájuk tartozó szervezeti egységekben is.

A CEU esetében az oktatók motiválása és digitális kompetenciájuk fejlesztése részét képezi az integrált fejlesztőmunkának. Ezt a munkát a CEU oktatásfejlesztő szervezete (CTL) az egyetem oktatóival a pandémiás helyzettől függetlenül is folyamatosan végzi. A rendszeres, strukturált beszélgetések, valamint a nemzetközi előadók által tartott előadássorozat fontos szerepet játszanak a digitális eszközökkel támogatott oktatás körüli kérdések megvitatásában.

A Covid-19-helyzet hozzájárult az egyetem oktatási stratégiájának újraértékeléséhez, és ezáltal az oktatók is felismerték, hogy a korábban, a jelenléti oktatásban használt módszereket és tananyagokat alapjaiban kell átstrukturálni, ez a folyamat pedig más

a város és a kistérség határain túl is elérhetővé válhatnak

⁸ A KRE rövid távú céljai között szerepel egy összegyűjtött oktatásinformatikai díj bevezetése is, amely kiemelkedő és mások számára is hasznos jó gyakorlat elkészítését támogatja, segítve ezzel egy közhasznú joggyakorlat-adatbázis és feladatbank létrehozását is (a BTK keretein belül már működik egy hasonló gyakorlat).

⁹ <https://dmi.mftk.uni-pannon.hu/kepzesek/e-learning-fejlesztzo-specializacio-a-pedagogia-alapszakhoz>

megközelítést igényelt. Ez a felismerés abban is megnyilvánult, hogy a CTL támogató tevékenységeire való igény jelentősen megnövekedett az oktatók körében.

A PTE-n a Munkacsoporthoz indulásakor, a motiválás eszközeként rektori pályázatot használtak fel, amely lehetőséget teremtett az oktatóknak, hogy kurzusaik átalakítása és a számukra nyújtott módszertani segítség mellett – ösztönzően – három hónapon keresztül anyagi támogatásban is részesüljenek. Az egyetem a további félévekben is tervezi hasonló pályázatok kiírását.

A szakembereket arról is megkérdeztük, hogy milyen jó gyakorlatokat tudnak említeni az oktatók motiválása kapcsán. Az alábbiakban ezek közül mutatunk be néhányat:

- A BGE motivációs eszközként szorgalmazza a rendszeres, személyesebb üzenetek küldését: heti rendszerességű összefoglaló emailben, az aktuális újdonságokon, új segédleteken, hasznos linkeken túl rengeteg pozitív visszajelzést és bátorítást fogalmaznak meg az oktatók számára. További motivációként elindították a „THANK-A-TEACHER” nevű programot is, amely a hallgatóknak abban segít, hogy eljuttathassák személyes köszönő üzeneteiket azoknak az oktatóknak, akik pozitív hatással voltak/vannak egyetemi tanulmányaikra, szakmai vagy személyes fejlődésükre, illetve inspirálóan hatottak rájuk. A kezdeményezés a hallgatók és az oktatók körében is nagy sikert aratott, az online oktatás terhelt időszakában mintegy 600 oktatónak több mint 1500 hálauzenettel sikerült érőt adniuk a jóval személytelenebb digitális világban.

motivációként elindították a „THANK-A-TEACHER” nevű programot

- A CEU-n folyó oktatói munka támogatásának egyik fontos eleme (a KRE-hez és az ELTE-hez hasonlóan) egy Oktatási Tevékenységfejlesztő Pályázat, amely

az innovatív oktatási projektek kidolgozása során szakmai és pénzügyi támogatást biztosít a nyertes pályázatoknak. A CEU CTL a régióban és

az európai kontextusban is egyedülálló felsőoktatás-pedagógiai képzési programot dolgozott ki doktoranduszai számára. A program kialakítását, tartalmát és alapértékeit a tudós-tanárok (scholar-teacher) szakmai fejlődésével kapcsolatos releváns kutatásokra alapozza. Évente mintegy száz doktorandusz vesz részt a program részeként a kurzusokon.

A program egésze és a doktoranduszokkal folytatott személyre szabott munka relevánsnak és hasznosnak bizonyult a sikeres digitális átállás során is, hiszen a CTL programját elvégző senior doktoranduszok kulcsszerepet játszottak az oktatók támogatásában és mentorálásában.

- Az ELTE már 2018-tól működtet hasonló kurzusfejlesztési támogatási pályázatot, amelyre olyan kurzussal lehet pályázni (és nyerni), ami megfelel az e-learning-kurzusokra vonatkozó egyetemi előírásoknak, valamint a pályázat félévében a gyakorlatban meg is tud valósulni. A támogatásnak köszönhetően már az első félévben több mint harminc online kurzus szerzőjét tudták szerzői honoráriummal támogatni. 2020 őszén elindítottak egy további, ötven tananyag kifejlesztésére irányuló projektet is, melynek különlegessége, hogy módszertani képzést is magában foglal a résztvevő oktatók számára.
- A KRE BTK-n a kari vezetés 2020 őszén első ízben írt ki pályázatot digitális tan-

anyagfejlesztésre és jó gyakorlatok megosztására. Emellett az egyetem az IKT Kutatóközpont révén központilag is tervezi egy Oktatásinformatikai díj kiírását, mely – például a Bécsi Egyetem mintájára – tematikusan kerülne meghirdetésre, egy-egy módszertani lehetőség vagy adott eszköz célokhoz igazított, hatékony alkalmazásának bemutatására. A pályázat részeként dokumentálni kell majd a digitális eszköz felhasználásának célját, a gyakorlati megvalósítást és annak eredményességét is, az önreflexión túl a hallgatói visszajelzéseket is bemutatva.

- A PTE a személyes, személyre szabott konzultációkban is lát motiváló erőt. A módszertani segítséget nyújtó képzők képzése kurzusok választ adnak az oktató kollégák online oktatás során felmerülő kérdéseire, a Munkacsoport által biztosított személyes konzultációk során pedig olyan módszertani, technikai (akár alkalmazható platformhoz kapcsolódó, akár tudományterületi igényekhez szabott) segítséget kaphatnak, amely növelheti elégedettségeteket a blended vagy online körülmények között megtartott kurzusok kapcsán.

tervezi egy
Oktatásinformatikai díj
kiírását

2.4. Az intézményvezetők és a kormányzati támogatás szerepe a fejlesztés során

A szervezeti egységek képviselői rendre hangsúlyozták az intézményi vezetők hozzáállásának fontosságát az eredményes digitalizálás érdekében, hiszen ez befolyásolja az oktatók motivációját, felelős hozzáállását. Az érintett egyetemeken számos példa mutatja, hogy a minőségi oktatás, fejlesztés sikere nagyban múlik a felső vezetés támo-

gató hozzáállásán, intézkedési sebességén. A szakemberek egységesen kiemelték a beszerzések fontosságát, illetve a korábban már beszerzett programok használhatóságát, új rendszerekbe történő integrálását, amely szintén felső vezetői döntésen alapul.

Az EKE az infrastruktúra szinten tartásának fontosságát és folyamatos fejlesztését emeli ki, amely csak vezetői támogatással valósulhat meg; csakúgy, ahogy vezetői támogatással kerülnek megtartásra a képzők képzése programok is, amelynek támogatása pozitívan hat az oktatók részvételére a képzéseken.

A KRE is hangsúlyozza a vezetőség szerepét az oktatói igények kielégítésében (például oktatói kérésre Zoom-licenckel beszerzése). Nem kevésbé fontos az egyetem vezetői és oktatói közötti folyamatos kétirányú kommunikáció, mivel a megfelelő infrastrukturális fejlesztésekhez és oktatói kompetenciafejlesztéshez elengedhetetlen az oktatói igények felmérése, az oktatói

közösségek bevonása (például a nemzetközi hozzáférések – EduID – vagy alapvető technológia fejlesztése terén).

A PE szakembere szerint az egyetemek digitalizálását és az ehhez kapcsolódó oktatói kompetenciafejlesztést alapvetően befolyásolja a vezetőség oktatási programok minőségfejlesztésére és minőségbiztosítására fordított törekvése. Ez a gondolat igaz a PTE esetében is, ahol a Munkacsoport felállítása az újonnan kinevezett rektorhelyettes egyik első intézkedése volt.

A járványra reagálva az egyetemek számos eszközt szereztek be (például laptopok, webkamerák, mikrofonok), illetve több kar is mini-stúdiókat alakított ki az előadások felvétele céljából.

Az egyetem bécsi költözése miatt a CEU például olyan osztálytermi tech-

nológiába és olyan online eszközökre fektetett be, amelyek már a kétcampusos működést és online kollaborációt is lehetővé teszik. A változások és a járvány okán az egyetem megnövelte a fizetett oktatói segítők (teaching assistant) létszámát. Az ő feladatuk az volt, hogy az online vagy hibrid módban tanító egyetemi oktatókkal dolgozzanak együtt. A BGE kiemelte annak jelentőségét, hogy az egyetem már rendelkezett előfizetéssel a Prezi, az Active Presenter, a MindMeister,

a Vyond, a Piktochart, a Mentimeter és

a Kahoot programokra, így ezeket hatékonyan tudták felhasználni az egyetem tananyagfejlesztéseihez kapcsolódóan, valamint az online

oktatásban is az oktatók segítségével voltak. Éppen a járvány idején zárult le egy nagymértékű, tíz alapozó tantárgyukat felölelő e-learningesítési projektjük is, így ezek az anyagok is közvetlenül hasznosíthatók voltak a digitális oktatásban.

Az ELTE példaként említi azt, hogy a keretrendszerek Neptun-integrációja egyértelműen olyan elem, amely az oktatók számára megkönnyíti az alkalmazások használatát (a Neptunban szereplő kurzusnál az oktató választhatja ki, hogy milyen alkalmazást rendel ahhoz – Moodle vagy Canvas és Teams választható).

Az Office 365–Neptun–Moodle integráció a PTE-n is a kiemelten hasznos és felhasználóbarát fejlesztések közé tartozik. Az egyetem Informatikai és Innovációs Igazgatósága által biztosított áttámasztás gyors és szakzerű volt, a humán erőforrás hiánya ugyanakkor már rövidtávon érezte a hatását. A digitális pedagógiai megoldásokat támogató folyamatok működtetését a Munkacsoport és az IIG közötti szoros együttműködés segíti elő.

Az ELTE 2020 nyarán fejlesztette ki továbbá a Panopto előadás-rögzítő rendszerét, amely ugyancsak olyan fejlesztés, amelyik a valós idejű hibrid vagy távolléti oktatás támogatása mellett, az előre felkészülés lehetőségét is biztosítja az oktatók számára.

Az eszközökön és a rendszereken, programokon túl a vezetőség részéről fontos döntés továbbá, hogy az online kurzusfejlesztés és az online kurzusfacilitálás (tutorálás) munkaterhelését megjelenítse az oktatók óraterhelésében. Ez elengedhetetlen előfeltétele az EL-

TE szakembere szerint annak, hogy a továbbiakban is fenntarthatóak legyenek az utóbbi év során a felsőoktatás digitalizálásában elért eredmények. Az oktatók

a szabályozás hiánya nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is gyakran problémát okoz

választásait nagymértékben motiválná, ha digitális kompetenciáik, pedagógiai szakértelmük, oktatói eredményességük elismerése artikuláltabb módon jelenne meg a felsőoktatásban, a kutatói eredményességgel azonos szintre emelve ezek összességét.

A CEU emellett jelentősen növelte az oktatástechnológiai beruházásokra szánt költségkeretet és külön támogatást nyújtott az oktatók és hallgatók szoftver- és eszköz-ellátottságának biztosítására.

A KRE is hasonlóan fogalmaz a jelenléti és az online térbe helyezett oktatói munka elismerésével kapcsolatban: a szabályozás hiánya ezen a téren nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is gyakran problémát okoz, és lassítja, vagy akár ellehetetleníti az oktatási folyamatok megfelelő digitalizálását. Fontos lenne egy egységes, kormányzati döntés és iránymutatás ezen a területen, az oktatás minden színterére vonatkozóan, mely alapján az intézményvezetőknek lehetőségük nyílik a szabályozásra, az online oktatási munka megfelelő elismerésére.

3. A COVID-19-JÁRVÁNY HATÁSA A SZERVEZETI EGYSÉGEK MUNKÁJÁRA

3.1. Technológiai fejlesztések és oktatásinformatikai képzésfejlesztés

A koronavírus-járvány hatására beindult vagy felerősödött a tanulási-tanítási folyamatok digitalizálása, és ezzel összefüggésben az innovatív oktatási eszközök fokozott megjelenése, ami minden felsőoktatási intézmény számára új kihívást jelentett és gyakran a korábbi szervezeti feladatok és funkciók gyökeres változását eredményezte.

Elsőként jellemzően a digitális oktatás és ügyintézés technikai hátterének kialakítását kellett elvégezni a meglévő technológia fejlesztése, illetve a szükséges új eszközök, alkalmazások beszerzése révén (ilyen kihívást támasztott például az Office 365-re való átállás, a Neptun és a Moodle összehangolása, illetve egyes oktatáshoz használt online platformok telepítése és a használatukba való beletanulás szükségé). A szinte előzmények nélküli online oktatásra történő átállás kezdeti szakaszában a rengeteg felmerülő kérdés megválaszolására jellemzően egyéni, illetve csoportos tanácsadások, workshopok formájában került sor. Minden intézményben számos módszertani segédanyagot készítettek, emellett az oktatókat támogató helpdeskek működtetésével segítették a gyors és zökkenőmentes átállást.

A BGE többek között több mint harminc részletes, felhasználóbarát útmutatót készített, továbbá kiemelten segítettek a tanulástámogató keretrendszerek (Moodle, Coospace) egységes használatát. Az ELTE a helpdesk működtetése céljából növelte alkalmazottai számát, valamint felélesztette a kari e-learning-szakértők hálózatát, akik személyre szabottan tudtak módszertani segítséget nyújtani kollégáik számára. Az előzőekhez hasonlóan a KRE-n is a korábban megbízással dolgozó Moodle-referens a megnövekedett terhelés következtében immár főállásban látta el az e-learning keretrendszer fejlesztéséhez, használatának támogatásához kapcsolódó feladatait.

professzionális operatóri csapat is elérhetővé vált

Bizonyos szervezeti egységek – például a KRE IKT Kutató-

központ – esetében a képzési struktúrát is átszabta a vírus miatti hirtelen átállás: a kutatásokkal alátámasztott, aprólékosan megtervezett és szisztematikusan felépített, komplex képzésrendszer helyett kezdődött el a „tűzoltásként” végzett munka.

Több egyetemen (pl. BCE, EKE, ELTE) nyáron kiépítésre kerültek az előadás-rögzítő szolgáltatással ellátott előadótermek, videókészítő programok, akár professzionális operatóri csapat is elérhetővé vált annak érdekében, hogy az elkészített, megvágott nagyelőadások a hallgatók számára kiváló minőségű oktatási segédanyagként szolgálhassanak. Az ELTE és az EKE esetében is az oktatók számára hozzáférhetővé vált egy letölthető alkalmazás, illetve egy oktatói portál,¹⁰ ahol az oktatók számára tettek elérhetővé az online oktatásban használható legjelentősebb megoldások alkalmazását támogató oktatóanyagokat.

¹⁰ <https://uni-eszterhazy.hu/tavoktatasi/>

A képzések és a kiscsoportos mentorálás a CEU-n a COVID-19 alatt is folytatódtak, online formában. Ezáltal új perspektívát nyitottak és további lehetőségeket teremtettek az oktatói munka támogatására. Így például új konzultációs forma az ún. drop-in-sessionök kipróbálása, valamint az oktató-doktori hallgató mentorpárok támogatása. Összességében a szervezet munkája iránti igény megnőtt az oktatók körében.

A PTE-n ugyan a koronavírus okozta kényszerű digitális átállás tette lehetővé a Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Munkacsoport létrehozását, de a gyors elindulás

annak is köszönhető, hogy történtek már kezdeményezések, az egyetemen megtalálhatóak voltak azok a szakemberek, akikre építeni lehetett, és akik szakmai segítségükkel képesek voltak gyorsan működésbe hozni egy ilyen szervezetet. A pandémia jelenléte és az online oktatás sürgető igényei ellenére a Munkacsoport a tervezett úton halad a Központ létrehozása irányába, és lépésről lépésre állítja össze a működés jövőbeni kereteit.

3.2. Mérések, elemzések a távolléti oktatáshoz kapcsolódóan

Természetesen minden intézményben nagy változásokat hozott a járvány, legfőképpen a tanulási és tanítási folyamatok és ehhez kapcsolódóan a digitális kompetenciák fejlesztése vagy az egyetemi infrastruktúra kihasználtsága terén. E változásokat több intézmény is mérések, elemzések révén igyekezett nyomon követni.

Így például a KRE-n a digitális oktatáshoz kapcsolódó eszközhasználatot,

a kapcsolódó további igények és a kialakult digitális kompetenciák felmérését 2021 első negyedében végezte el az IKT Kutatóközpont. Az oktatók téma iránti elkötelezettségét mutatja a magas, 50% fölötti válaszadási arány (N=256), illetve, hogy a válaszadók 49%-a már részt vett valamilyen belső, intézményi oktatásinformatikai képzésen. A mérés hasznos információkkal szolgált a további munkához, melyek közül kiemelendő, hogy nincs

az oktatók fejezetenként, modulárisan tudják majd elsajátítani a legfontosabb ismereteket

egyértelműen preferált képzési mód (személyes, online vagy blended), valamint, hogy az oktatók nem feltétlenül azon kompetenciaterületek fejlesztését várják, ahol

gyengébben teljesítettek, hanem amelyeket leginkább közvetlenül is hasznosnak érznek oktatási, kutatási feladataik ellátásához. Ezen túl konkrét visszajelzések érkeztek az egyetem e-learning rendszerének és konferencia-szoftvereinek használati arányáról és az oktatók szemszögéből szükségesnek ítélt fejlesztési irányokról is (pl. az e-learning keretrendszer kezelőfelületének felhasználóbarát kialakítása, valamint összekapcsolása a további adminisztrációs és meeting-szoftverekkel). Így az őszre tervezett szisztematikusan oktatási képzéseket már ennek tudatában szervezheti meg az intézmény. Az elképzelés szerint a képzések az aktuálisan támogatott eszközök és infrastruktúra megismertetésén túl egyre több módszertani elemet tartalmaznak majd, a Pedagógusok Európai Referenciakeretére építve. A keretrendszerhez kapcsolódó Kézikönyv minden fejezetéhez külön Moodle-kurzus készül, így az oktatók fejezetenként, modulárisan tudják majd elsajátítani a legfontosabb ismereteket.

A BGE a két eddigi digitális félév végén két-két nagyszabású felmérést is végzett.

A kutatás a hallgatók és az oktatók távolléti oktatáshoz kapcsolódó élményeinek, illetve azok digitális kompetenciáinak felmérésére fókuszált.

A 2021-es tavaszi félév első felében a PTE kiterjedt, összegyűjtött hallgatói felmérést implementált. A digitális félévek tapasztalatait felmérő kérdőívet csaknem háromezer hallgató töltötte ki. A 16,4%-os válaszadási arány jó minőségű elemzésre ad lehetőséget. Bár a kiértékelés még folyamatban van, az már látható, hogy az eszközellátottság megfelelő, a válaszadók 99%-a rendelkezik okostelefonnal, 91%-a lappal; ez utóbbi a digitális oktatásban való részvétel preferált módja. Az Office 365-öt a kitöltők 86%-a használja, míg a OneDrive-ot 45%, ugyanakkor a különböző tudástárak használata meglehetősen alacsony. A Teams-re való áttérés sikeres (99%), a Moodle penetrációja is magas (40%), ugyanakkor a Zoom (28%) súlya is jelentős. A telekonferencia-szoftverekkel a hallgatók jellemzően elégedettek (4,14-es érték 5-ös skálán), legtöbbször a hallgatói internetelés minősége okozott problémát (53%). A tananyag online elérhetőségét megfelelőnek ítélik a hallgatók (3,99-es érték 5-ös skálán), ugyanakkor egyértelmű az igény az egy platformra való támaszkodásra (4,69-es érték 5-ös skálán), miközben, ha a lehetőség adott, akkor a válaszadók 46%-a a személyes oktatást preferálná.

Az ELTE a tavaszi intenzív távolléti oktatásra való átállás tapasztalatairól 2020 nyarán kérdezte meg az oktatókat. Az eredmények nagyrészt igazolták az eddigi fejlesztések hasznosságát, így az egyetemnek lehetősége nyílt arra, hogy meghatározza a további tevékenységüket is. A kiértékelés eredményeinek figyelembevételével intéz-

kedési terv készült, amelynek megvalósítása jelenleg is zajlik. Ennek főbb pontjai a hardver- és szoftverigények teljesítése, segítség a tananyag- és kurzusfejlesztési folyamatban, a széleskörű tudásmegosztás az oktatói közösségen belül, illetve hallgatói készségfejlesztés.)

A meglévő online tartalmak, tananyagok, kurzusok a járvány kitörésekor óriási lépéselőnyt, biztonságot adtak az oktatók számára. Az elmúlt időszak tapasztalatait is felhasználva a fejlesztés egyik célja a sokoldalúan

felhasználható, magas minőségű tananyagok elkészítésének támogatása, a hallgatók élményalapú tanulásának elősegítése.

A CEU támogató és fejlesztőmunkája során a pandémiás helyzetben is a pedagógiát, nem pedig a technológiát helyezte előtérbe. Ez azt jelentette, hogy a szervezet általános online felsőoktatás-módszertanra és eszközhasználatra vonatkozó tréningek helyett a technológiák és a pedagógia integrált és szituatív megoldásait helyezte előtérbe. A képzések direkt módon reflektáltak a CEU-n hagyományosan alkalmazott oktatási módszerekre és stratégiákra, valamint azok online oktatásban történő megvalósítására (például az interaktív webes szemináriumok műfajára, egyéni online konzultációkra és az autonóm tanulást támogató aszinkron megoldásokra). Külön figyelmet szenteltek az online kurzusfejlesztés módszertanának: az online facilitálás és a hallgatói aktivitás kérdéskörének, a hallgatói munka értékelésének online megoldásaira. Kiemelten fontos, hogy külön segédanyagokat fejlesztettek a speciális szükségletű hallgatók tanulástámogatására.

az autonóm tanulást támogató
aszinkron megoldásokra

3.3. Az intézményi infrastruktúra és oktatói támogatás kihasználtságának változása

A kényszerű online oktatás általában növelte a tanulászervező rendszerek népszerűségét, illetve kihasználtságát. Már nemcsak az újszerű módszertani eszközöket keresők használták a keretrendszereket, hanem

olyan oktatók is, akiknek a digitális kompetenciái fejlesztésre szorulnak (például a BCE-n az addigi 60%-os használatról 99%-ra nőtt a Moodle és Teams

rendszereket használó oktatók száma; a KRE-n az intézmény e-learning platformjának felhasználtsága néhány hónap alatt mintegy tízszeresére nőtt a távolléti oktatás során). Alapvető tanulság, hogy az oktatás-informatikai továbbképzések immár nemcsak a korai innovátorok felé irányulnak, hanem a hirtelen jött kényszer miatt a különböző kompetenciaszintű és motivációs háttérrel rendelkező oktatók széles spektrumát kell hogy kiszolgálják, ami módszertani és oktatásszervezési sokszínűséget eredményezett.

Az oktatói leterheltségek figyelembevételével a BGE a kontaktórás képzések mellett például e-learninges képzéssorozatot is hirdetett. E képzéssorozat célja, hogy minél szélesebb körben, kötetlen időben ismertessék meg az oktatókkal azokat az oktatási módszereket, amelyek színesíthetik, hatékonyabbá tehetik az egyetemi oktatást. De nemcsak az oktatók motivációját tartotta fontosnak az egyetem, hanem a hallgatókét is: a BGE a Kommunikációs és Marketing Irodával együttműködve közös videóüzenet készítésére biztatta oktatóit, melynek eredményeként a megváltozott oktatási térben angol és magyar nyelvű videókkal

is bátoríthatták hallgatóikat. Hasonló videóüzenetet készítettek a PTE oktatói is a végzős hallgatóknak.

A távolléti oktatás beindításával sokszorosára nőtt a tanulsmenedzsment-rendszereket használni kezdő oktatók száma az ELTE képzései esetében is. Már nemcsak az újszerű módszertani eszközöket keresők használják az egyetem keretrendszereit, hanem olyan oktatók is, akiknek

a digitális kompetenciái fejlesztésre szorulnak. Miközben az oktatóknak hatalmas terhelést jelentett a távolléti oktatásra való gyors áttérés, illetve a hallgatók támogatása

ebben a mindenki számára új helyzetben, érezhetően nem volt kapacitás a képzéseken való részvételre. Ezért a támogatás az ügyfélszolgálat – és speciális módszertani kérdések esetében – a kari e-learning-szakértőkkel való egyeztetés irányába tolódott el. Az intézményvezetői döntések is nagyban segítettek a hatékonyabb munkavégzést, melyre jó példa az ELTE-n létrehozott Járványügyi Operatív Koordináló Testület, amely a Kormány intézkedéseit és a jogszabályokat gyorsan és hatékonyan adaptálta iránymutató intézkedési tervvé és konkrét eljárásá az egyetemi polgárok számára. Ezek biztos hátteret adtak a módszertani döntések meghozatalához is.

Az átállás nehézségei során többen számoltak be arról (pl. BGE, EKE, KRE), hogy az egyetemi vezetés szabályzatokban és tájékoztatókban informálta a hallgatói és munkatársi kört az online oktatással kapcsolatos kérdésekben (rektori, illetve dékáni utasítások révén), egyértelműen meghatározva az oktatók feladatait a digitális menetrend során. Az elvégzett feladatok megfelelő adminisztrálására az intézmények különböző ellenőrzési felületeket dolgoztak ki, ahol az oktátónak hétről hétre vezetnie

a jogszabályokat gyorsan és hatékonyan adaptálta iránymutató intézkedési tervvé

kellett a hallgatókkal történő munkában alkalmazott oktatási formát, valamint a kapcsolattartás, a tananyag közreadás módját (ilyen megoldásokról számoltak be például az EKE és a KRE képviselői).

A PE számára fontos, hogy oktatóik a járványhelyzet hatására nyitottabbá váltak a képzésekre, illetve a képzők képzése oktatási programokkal szemben megfogalmazott elvárások között megjelent a digitális munkarend oktatásmódszertana és technológiája is. Ezt a megnövekedett oktatói igényt a PTE is felismerte és megkezdődött az Informatikai és Innovációs Igazgatóság által az átálláskor készített segítő videók (Moodle, Teams) bővítése, mely az oktatói igények végiggondolása mellett jelenleg is zajlik.

Hasonlóan fogalmaznak az EKE szakemberei is, akik szerint a járványhelyzet pozitív hatással volt mind az oktatók, mind a hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztésére, hiszen az oktatási folyamatban részt vevőknek viszonylag elszigetelten, távoli támogatásokkal önállóan kellett mindent megoldani. A hallgatói önkormányzat hétről hétre mérte az egyetem hallgatóinak tapasztalatait a digitális oktatásra történő átállás során, és rámutattak arra, hogy a hallgatókat zavarja, ha az oktatók különböző platformot használnak. Más egyetemeken is hasonlókat tapasztaltak az oktatói és hallgatói visszajelzések kapcsán, így általánossá vált, hogy az egyetemek pontosan meghatározták az általuk támogatott platformok és alkalmazások körét.

A járványhelyzet a CEU-n is hozzájárult az egyetem oktatási stratégiájának újraértékeléséhez, ezáltal az oktatók is felismerték, hogy a korábban, a jelenléti oktatásban használt módszereket és tananyagokat alapjaiban át kell strukturálni,

ez pedig más megközelítést igényel. Ez a felismerés abban is megnyilvánult, hogy a szervezet támogató tevékenységeire való igény számottevő mértékben megnövekedett az oktatók körében.

4. ZÁRSZÓ

A 2020 tavaszától számított pandémiás időszak alatt olyan változásokon ment át

a felsőoktatás az oktatásinformatika terén, ami a korábban megszokott magyarországi oktatási viszonyok között csak hosszú évek során való-

sulhatott volna meg.

A járványhelyzet okán bevezetett, digitálisan támogatott távolléti oktatás egyértelműen hozzájárult ahhoz, hogy az oktatásinformatikai fejlesztések, képzések erős prioritást nyerjenek a felsőoktatásban, és a fejlesztés, az érdemi munka valóban összegytemi szinten, szervezett keretek között folyjon. Ennek révén az egyes képzőhelyeken már meglévő, oktatásinformatikai fejlesztéssel foglalkozó szervezeti egységek munkája egyre inkább hangsúlyossá vált, feladatkörük és funkciójuk kiszélesedett, míg máshol a folyamat ilyen szervezeti egységek megalakításához, vagy valamely meglévő szervezeti egység feladatköreinek tágításához vezetett.

A Covid-19 által áttételesen előidézett digitális átállás hatására tagadhatatlanul nőtt az oktatók saját digitális kompetenciájuk fejlesztésével kapcsolatos motivációja, ami szintén fokozta a fejlesztések erőteljes ütemét és hatékonyságát.

Örömteli, hogy az egyes szervezeti egységek már most sok jó gyakorlattal rendelkeznek, melyek megosztása, közös továbbfejlesztése nagymértékben hozzájár-

feladatkörük és funkciójuk
kiszélesedett

ruhlat a hazai felsőoktatási intézmények eredményes és hatékony digitalizálásához. Reméljük, hogy a fejlesztésekért felelős szakemberek tapasztalatainak, véleményé-

nek közreadása, valamint a tapasztalatcserére irányuló konferenciasorozat évenkénti megrendezése hozzájárul majd ehhez a folyamathoz.

IRODALOM

- Carretero, S., Vuorikari, R. Punie, Y. (2017): *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. JRC106281/EUR 28558 EN. Seville, Joint Research Centre.
- Derényi András (2020): Az intézményi működési keretek átalakítási kísérletei a magyar felsőoktatásban, *Educatio*, **29**. 1. sz., 64–77. Letöltés: <https://akjournals.com/view/journals/2063/29/1/article-p64.xml> (2021. 04. 10.)
- DOS (2016) *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia*. Letöltés: <https://2015-2019.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2021. 04. 10.)
- Dósa Katalin, Tóth Katalin és Sebestyén Lilla (megj. alatt): Üdv a fedélzeten: avagy miért és hogyan mentoráljuk a belépő oktatókat a Budapesti Gazdasági Egyetemen. *Pedagógusképzés*.
- Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor és Papp-Danka Adrienn (2020a): Az *oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest, KRE IKT Kutatóközpontja. Letöltés: https://btk.kre.hu/images/ikt/oktatásinformatika_a_felsőoktatásban.pdf (2021. 04. 10.)
- Dringó-Horváth Ida, Hülber László, M. Pintér Tibor és Papp-Danka Adrienn (2020b): A tanárképzés oktatási kultúrájának több szempontú jellemzése. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2019. Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok. I. kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 129–142. Letöltés: <https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/ukn2019magyar.pdf> (2021. 04. 10.)
- Szabó Tibor (2020): „Vezetékszerezés” – rögtönzések a felsőoktatásban, *Educatio*, **29**. 1. sz., 78–91. Letöltés: <https://akjournals.com/view/journals/2063/29/1/article-p78.xml> (2021. 04. 10.)



GYARMATHY ÉVA – GYARMATHY ZSÓFIA – SZABÓ ZÉNÓ

A Sakkpalota képességfejlesztő program hatásvizsgálata

A sakkjáték eredetileg tanítási, gondolkodásfejlesztési eszköz volt. Az évszázadok során azonban a célja eltolódott, és mint játékok, sport, kiemelkedő teljesítmények terepévé vált – a 20. század második felében azonban kezdett visszakerülni az oktatásba.

Sokféle módja alakult ki a sakk oktatásba való bevezetésének. A European Chess Union szakemberei azon dolgoznak, hogy megvizsgálják, az iskolai sakkoktatás mely formái milyen módon hatékonyak. Vagyis nem láthatóan az a kérdés, hogy a sakk hasznos-e az iskolában, hanem a módszertanok vizsgálatára van szükség, és a sakk kognitív működést fejlesztő hatásának megértésére – hogy minél célzottabban használható legyen a képességfejlesztésben (Gyarmathy, 2013; 2018).

KÉPESSÉGFEJLESZTŐ HATÁS ÉS A SAKK

A sakkolás képességfejlesztő hatása nem kétséges. Hazai vizsgálat eredménye is megjelent már a rendszeresen sakkoló gyerekek jobb teljesítményének igazolására (Duró, 2013).

A vizsgálat gyenge oldala, hogy nem veszi figyelembe a Máté-hatást. Vagyis azt, hogy az amúgy is jobb képességű, motivált gyerekek jobban fejlődnek a sakk nélkül is, mint társaik. Emellett már sok évtizeddel

előtt kiderült, hogy a kreativitásteszték eredménye korrelál az értelmi képességekkel (MacKinnon, 1962). Sőt, azt látjuk, hogy a motiváltabb gyerekek jobb eredményeket érnek el a kreativitástesztékben, mint a kevésbé motiváltak (Gyarmathy, 2010). Így a sakk kreativitást fejlesztő hatása lehet közvetett is, a hatás lehet a kognitív és motivációs faktoroké elsősorban.

A Sakkpalota Program eltér a korábbi iskolai sakkoktatási módszerektől. Nem sakkolni tanít, hanem a sakkon keresztül tanít. A gyerekek megtanulnak sakkolni, de ez, úgymond, olyan természetes dolog, hogy tulajdonképpen nem is kell vele foglalkozni, nem ez a cél, ez csak egy magától adódó faktor. Ezt az utat azonban egyelőre még kevesen értik. Például Lencse Máté, aki a társasjáték-pedagógia kiváló és elhivatott mestere, azon elmélkedik, hogy minek elhúzni a sakk szabályainak megtanítását, amikor azt hamar megtanulhatják a gyerekek (Lencse, 2013). Ez a szemlélet nem ritka, nemzetközi konferenciákon is rendre megjelenik, és a sakk hagyományos képességfejlesztő útjához kapcsolódik; a gyerek megtanulja, hogyan kell sakkolni, és utána sokat sakkol, a sakkban egyre nagyobb ismereteket és képességeket alakít ki, és közben a kognitív képességei jelentősen erősödnek... Ez persze kiváló lehetőség, ha egy gyereknek megtetszik a sakkjáték, vagy ha kötelezően sakkol – de e megközelítésben a tananyag megta-

nem sakkolni tanít, hanem a sakkon keresztül tanít

jelentősen erősödnek... Ez persze kiváló lehetőség, ha egy gyereknek megtetszik a sakkjáték, vagy ha kötelezően sakkol – de e megközelítésben a tananyag megta-

nulásában nem jelenik meg a sakk, és így sok fejlesztési, tanulási aspektusa marad kihasználatlanul.

A Sakkpalota nem a szokásos módszertant követi. Éppen az, az előnye, hogy nagyon sokféle szinten haladhatnak a gyerekek, és ezért alkalmas integrált, sőt inkluzív oktatási módszerek is.

- A tanulás folyamán lesznek, akik akár már sakkbajnokokká képződnek, s lesznek, akik lépésről lépésre haladnak. A Sakkpalotában azonban a sakkbajnokok számára is mindig akad kihívás: a számolás, olvasás, írás és egyéb tudások elsajátítása.
- A sakk általános fejlesztő hatása mellett az iskolai kudarcok terén kiemelten vesztélyeztetett csoportok esetében különösen nagy jelentősége van e tevékenységnek. A sakkozás rendszert és elvonatkoztatási terepet jelent a gondolkodás számára. Átlátható, kézzelfogható viszonyokon keresztül tapasztalhatóak meg az irányok, részletek, viszonyok. Ez mind a tanulási zavarok, mind a szociokulturális hátrány esetében előnyös.
- A sakk a tanulási zavarokkal küzdők jellemző információfeldolgozási módjára építő tevékenység, benne téri-vizuális és egyszerre jelenlévő ingereket kell kezelni. Ugyanakkor mindez rendszerben, stratégiában, egymásutániségben történik.
- A többszintű, többféle kihívás tevékenységben tartja a gyerekeket, a rendszeresen koncentrációt és emlékezeti működést kívánó játékos feladatok a figyelem és hiperaktivitás zavar kezelésében is segítenek. Ezért a neurológiai alapú teljesítményzavarok kialakulásának megelő-

a sakknak tehát integrációs szempontból is nagy jelentősége van

zésére és a zavar kezelésére egyaránt alkalmas eszköz (*Gyarmathy, 2012*).

- A sakk által kevés ismeret birtokában is magasabb gondolkodási műveleteket véggezhetnek a gyerekek. Ez különösen lényeges a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai karrierje szempontjából.
- Ha a gyermek megéllheti a kognitív erőfeszítés eredményét, sikert ér el szellemi területen, akkor ennek a transzferhatására lehet számítani az iskolai tanulásban is. A Hejőkeresztúri Programban is fontos szerepet kapnak a táblás játékok, és ott már tapasztalható volt ez a transzferhatás (*K. Nagy, 2012*).

A sakknak tehát integrációs szempontból is nagy jelentősége van. Emellett a sakk tanulása kiválóan pótolja a digitális kultúrában hiányzó tapasztalatokat is. A kultúraváltás miatt gyakori idegrendszeri fejlődési hiányok a legokosabb gyerekek számára is megnehezítik a tanulást. A sakkra épült képességfejlesztő tananyag a zavarok megelőzésére és a gondolkodás fejlesztésére egyaránt kiváló. A neurológiai harmónia egyik támasza, a gondolkodás fejlesztésének eszköze

a sakk (*Gyarmathy, 2012*), de a Sakkpalota módszertana mindezt még erőteljesebbé teheti. Polgár Judit, a módszertan gazdája visszahe-

lyezi a sakkot eredeti funkciójába, és ehhez hozzáteszi, hogy a sakk taneszközként a tananyag átadását könnyíti meg a gondolkodásfejlesztés által. Módszerében nagyon lényeges szempont, hogy nem a sakkjáték, hanem a sakk mint szabályrendszer kerül be a tanításba. A pedagógusnak nem kell értenie a sakkjátékhoz, kizárólag a szabályait kell jól ismernie. A módszerben nem önálló tevékenység a sakk, hanem a tananyag feldolgozásának háttere.

A VIZSGÁLAT CÉLJA ÉS FELTEVÉSEI

A jelen kutatásban a Sakkpalota Program kognitív fejlesztő hatásait vizsgáljuk. Feltevéseink:

1. A Sakkpalota Programmal tanuló diákok szignifikánsan jobb eredményeket érnek el a kognitív fejlődés minden területén, mint korosztályuk átlaga.
2. A legjellemzőbb hatás az értelmi képességek, főképpen az elvonatkoztatási képesség terén mutatkozik.
3. Az információfeldolgozás hatékonyságát jelentősen növeli a Sakkpalota Programmal való tanulás.
4. Az aritmetikai képességekben jobban megmutatkozik a Sakkpalota hatása, mint a literális képességekben.
5. Az SNI kódot kapott, valamint a hátrányos szociokulturális helyzetű diákok számára kimutathatóan előnyös a Sakkpalota Programmal való tanulás, vagyis integrációs szempontból fontos módszer.

A VIZSGÁLATI ESZKÖZRŐL ÉS AZ ONLINE TESZTELÉSRŐL

A Kognitív Profil Teszt az iskolai sikerességben szerepet játszó leglényegesebb részképességek és képességek vizsgálatát teszi lehetővé. Célja, hogy sokoldalú képet adjon a tanulók erősségeiről és gyengeségeiről, és

hatékony csoportos és egyéni fejlesztési tervet lehessen kidolgozni. Különösen az iskolai oktatásban hátrányba kerülő alacsony

az SNI kódot kapott, valamint a hátrányos szociokulturális helyzetű diákok számára kimutathatóan előnyös a Sakkpalota Programmal való tanulás

szociokulturális hátterű és a specifikus tanulási és/vagy figyelmi funkció és viselkedési zavarokkal küzdő diákok tanításához lehet értékes információkat nyerni vele. Megfelelő felkészüléssel pedagógusok is használhatják. Ezzel lehetőség van a diákok képességeinek megismerésére ott is, ahol nincsenek helyben logopédusok, gyógyterápiás pedagógusok, pszichológusok. A képességek ismeretében megfelelő oktatási program dolgozható ki, ami sokat segíthet az iskolai kudarcok elkerülésében (*Gyarmathy, 2009*).

A teszt online verziója a digitális kor kihívásaihoz igazodva a távmérés is lehetővé teszi. Nemzetközi kutatási programban bizonyosodott be, hogy a diszlexia a Kognitív Profil Teszt online változatával távmérésben is azonosítható (*Hagelkruys és mtsai, 2016*), vagyis – bár az online vizsgálatoknak nagyon sok bizonytalansági tényezője van – megfelelő körülmények között hiteles eredményeket lehet vele elérni. A jól használható eredmények elérésében az alapos előkészítés és a helyi vizsgálatvezetők munkája meghatározó.

A tizenévesek online tesztelése viszonylag egyszerű, mert a technikai eszközök önálló használatában és a billentyűzeten való írásban már viszonylag járatosak. Az ennél fiatalabb gyerekek esetében ezek még nem feltétlenül adóttak. Csoportos mérést nagyjából kilenc éves kortól,

vagyis először az általános iskola harmadik évfolyamában lehet elfogadható megbízhatósággal végezni, és tapasztalataink szerint az online vizsgálatok esetében is ugyanez lehetséges. A tesztelésről részletesebb ismertetés

megtalálható *Gyarmathy* és munkatársainak (2019) egy korábbi tanulmányában.

A jelen vizsgálatban az alábbi feladatokat használtuk:

I. Értelmi képességek

- Verbális elvonatkoztatási képesség – fogalom teszt
- Szókincs – szóértelmezés feladat
- Figurális elvonatkoztatás – figurák teszt

II. Információfeldolgozás

- Percepció sebesség – megfigyelési idő teszt
- Vizuális parallel emlékezet – képpárok megjegyzése
- Vizuális szekvenciális emlékezet – képsorozat megjegyzése
- Auditív szekvenciális emlékezet – számisméltés
- Munkamemória – számsorozat visszafelé

III. Iskolai készségek

- Olvasási sebesség – szóolvasás feladat
- Helyesírás – szavak írása diktálás után
- Fonológiai tudatosság – álszavak írása diktálás után
- Számolási képesség – számolási műveletek
- Mennyiségfogalom – mennyiség feladat

A teszt elvégzése nagyjából 45 percet vesz igénybe. A feladatok rövidek, mert hosszabb feladatok esetén már a figyelem és egyéb végrehajtó funkciók működése erősen módosíthatja az eredményt.

A rövid feladatokat a figyelemzavarral és hiperaktivitás zavarral küzdő gyerekek is meg tudják oldani, a zavar nem fedi el a képességeiket.

A jelen mérésben a teszt felvételekor valamiféle félreértés miatt néhány iskola nem az útmutatóban megadott, kifejezetten a Sakkpalota Program számára kialakított tesztet oldotta meg, így ezek esetében a fentieknél lényegesen kevesebb feladat került megoldásra, ezért a vártnál kevesebb adattal tudunk dolgozni.

Vizsgálati protokoll

Az online tesztelést minden iskola saját kirete között oldotta meg, és egy helyben kijelölt vizsgálatvezető koordinálta. A Sakkpalota Program asszisztense tartotta a kapcsolatot az intézményekkel, és az iskoláknak a kutatás szempontjából fontos paramétereit is ő gyűjtötte össze.

Az intézmények részletes útmutatót és a szülők számára a tesztelésen való részvételhez való beleegyező nyilatkozatot kaptak. Az aláírt nyilatkozatokat is ők tárolják.

Az iskolák lehetőségeik szerint osztották be a gyerekeket a vizsgálatban. Az általuk jelzett létszám szerint kaptak belépési kódot és jelszót a gyerekek. Minden feladatot egyszer oldhattak csak meg, de nem kellett minden feladatot egy napon megoldani.

Az eredmények a résztvevők számára azonnal megjeleníthetők az online felületen, ahova csak a gyermek kódjával és jelszavával lehet belépni. A kutatók nem ismerik az egyes kitöltők nevét, csak a kód szerint dolgoznak. Az iskolai osztályokról tudnak visszajelzést adni, illetve amennyiben a szülő kéri, a kód alapján korlátozott számban egyéni visszajelzésre is van mód.

A VIZSGÁLATI CSOPORT

A vizsgálatokat a Sakkpalota Program referenciaiskoláiban végeztük el. A tesztelési időszak 2019 októberétől 2020 februárjáig tartott, és 18 iskola 69 osztálya vett benne részt. A vizsgálati csoportot azok az osztályok képezték, amelyekben a Sakkpalota módszerrel folyik a tanítás, a kontrollcsoport pedig a referenciaiskolákban nem Sakkpalota módszerrel tanuló osztályok voltak. Összesen 698 sakkos és 102 nem

sakkos osztályba járó diák tesztadatait használhattuk a kutatásban.

A kutatásban vegyes hátterű iskolák vettek részt, volt budapesti, nagyvárosi és kisvárosi iskola. Több az SNI tanulót fogadó sakkos osztály (78% SNI-t fogadó), mint az ugyanilyen nem sakkos osztály (60% SNI-t fogadó). A szociokulturális hátteret tekintve nagyjából egyforma, átlagos SES mutatójú a sakkos és nem sakkos minta. A tanulók életkora és neme tekintetében sincsen szignifikáns különbség a csoportok között. Mind a sakkos, mind a nem sakkos osztályok között vannak tagozatosak. A nem sakkosok között több tagozatos osztály van, 40%, míg a sakkos osztályoknak csak 17%-a tagozatos. Összességében a két csoport jellemzői alapján lényegesen nem különbözik egymástól, mindazonáltal a fenti eltéréseket érdemes figyelembe venni.

Az adatok értelmezése szempontjából a legnagyobb problémát az okozza, hogy

jelentősen kevesebb nem sakkos, mint sakkos tanuló vett részt a tesztelésen.

A vizsgálatban ragaszkodtunk a kizárólag a Sakkpalota Programban résztvevő iskolákba járó gyerekek vizsgálatához, vagyis hogy ugyanazokban az iskolákban legyenek a kontrollosztályok, ahol a vizsgálati sakkos osztályok vannak. Ez a szigorú vizsgálati protokoll azért volt szükséges, mert az új programokat vállaló iskolák gyakran eleve innovatívabbak, és ez a programba nem bekerülő osztályokra is kihat, ezért az innovatív iskolák oktatása általában is hatékonyabb lehet. Ezt a hibalehetőséget kizárólag csak a referenciaiskolákban folyt a tesztelés. Az így kisebb, de azért száz fő körüli kontrollcsoport elfogadhatóbb torzítás, amit a statisztikai elemzés ki tud szűrni, mint ha esetleg nem megfelelő mintából kerül ki ez a csoport.

1. TÁBLÁZAT

A vizsgálati csoportok jellemzői

csoport	adat	Sz_Év	Nem
Sakk3 N=319	átlag	2010.03	1.47
	szórás	0.55	0.50
NemSakk3=54	átlag	2010.11	1.47
	szórás	0.54	0.50
Sakk/nemSakk_3	ttest	0.1917	0.9516
Sakk4 N=350	átlag	2009.11	1.45
	szórás	0.48	0.50
NemSakk4=48	átlag	2008.97	1.47
	szórás	0.49	0.50
Sakk/nemSakk_4	ttest	0.009970	0.710110

FORRÁS: saját szerkesztés

Életkor tekintetében viszonylag kiegyensúlyozottak a csoportok. A lányok és fiúk aránya sem tér el jelentősen a két csoportban, és a teszteredményeik sem különböznek szignifikánsan, bár a néhol a fiúk, máshol a lányok valamivel jobban teljesítettek. A budapesti tanulók is kicsit jobban teljesítettek, mint a többiek, de ez sem jelentős eltérés.

A negyedik évfolyam jelentősen jobban teljesített, mint a harmadikos, ami természetes, hiszen egy osztályfokkal előbbre járnak. Ez az adat annyiban lényeges, hogy igazolja, hogy a teszt jelzi a fejlődést, másrészt pedig – jelen esetben – azt is jelzi, hogy az elemszámok elegendőek a statisztikai feldolgozáshoz, vagyis az általában jellemző különbségek megjelentek az adatokban.

A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

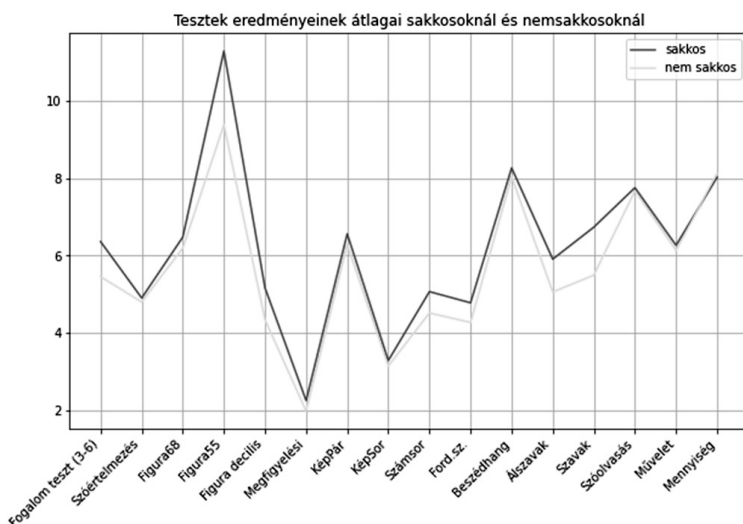
Az 1. ábra mutatja, hogy a teszteredményeket tekintve a Sakkpalota Programmal tanuló gyerekek szinte minden feladatban jobban teljesítettek, mint a nem sakkosok.

A z-teszt alapján az eredmények az alábbi területeken szignifikáns különbségeket is mutatnak:

- Fogalom teszt, a verbális elvonatkoztatási képesség – $p=0.0002$
- Megfigyelési idő, vizuális észlelési sebesség – $p=0.0013$
- Számsorozat, auditív szekvenciális emlékezet – $p=0.0004$
- Fordított számsorozat, munkamemória – $p=0.0019$
- Álszavak – $p=0.0139$
- Szavak – $p=0.0001$

1. ÁBRA

Sakkos és nem sakkos tanulók eredményei (a Kognitív Profil Teszt feladatai elérhetők a <http://kognitivprofil.hu/> weboldalon)



FORRÁS: saját szerkesztés

A verbális elvonatkoztatást mérő főfogalom tesztek eredménye az intelligenciatesztek eredményével 0,92-es korrelációt mutat (Kun és Szegeði, 1983), vagyis az értelmi képesség terén a Sakkpalota Program igen erős fejlesztő hatást fejt ki. Emellett több információfeldolgozási területen is kimutatható jelentős előny, és az iskolai készségek szempontjából fontos területen, a szavak írásában is nagyon jelentős a pozitív hatás.

Bár a tendenciák mindenhol a sakkos osztályok részéről jeleznek előnyt, a kiegyenlített csoportnagyság miatt ezek közül nem mindegyik szignifikáns eredmény, amikor az évfolyamokat külön-külön vizsgáljuk. Főleg a negyedikeseknél nagy a létszámbeli eltérés, ezért ott még óvatosabb a statisztika, az esetükben kevesebb a szignifikáns eredmény. A kis elemszám miatt egy-egy nagyobb eltérést mutató tanuló eredménye nagyobb hatással lehet, torzíthat. Így az évfolyambontás nélküli elemzésekben jobban kimutatható a sakkos és nem sakkos tanulók közötti különbség (lásd 1. ábra). További elemzéseket a dolgozat végén, az 1. mellékletben adunk közre.

Évfolyambontásos eredmények

Az előny az értelmi képességek terén az évfolyambontásos elemzésben is megjelenik. A sakkos osztályok a verbális elvonatkoztatási képességekben szignifikánsan jobbak, mint a nem sakkos osztályok, és a figurális feladatban is – bár statisztikailag nem szignifikánsan, de – magasabb pontszámot értek el, mint a negyedikes nem sakkosok. Megjegyzendő, hogy a sakkos 3. évfolyam ugyanolyan átlageredményt ért el a verbális elvonatkoztatás feladatban, mint a nem sakkos 4. évfolyam (2. táblázat).

A feladatokra fordított megoldási idő is hosszabb a sakkos tanulóknál, ami azt jelzi, hogy jobban elmélyednek a feladatban. Ez a tendencia más feladatokra is jellemző, többször is szignifikánsan hosszabb a megoldási idő, vagyis a sakkosok egyik nagy előnye, hogy kitartóbban foglalkoznak a feladatokkal, és ezért gyakrabban eredményesek.

2. TÁBLÁZAT

Értelmi képességek – a szignifikáns eredmények félkövér számmal jelezve

		Értelmi képesség					
		Verbális absztrakció		Szókincs*		Figurális absztrakció	
csoport	adat	pontszám	idő	pontszám	idő	pontszám	idő
Sakk3 N=319	Átlag	6.63	230.89			6.99	216.88
	szórás	2.33	96.69			2.91	152.79
NemSakk3=54	átlag	5.80	259.19			5.64	176.10
	szórás	2.40	114.37			2.22	89.88
Sakk/ nemSakk_3	ttest	0.0076	0.0493			0.0000	0.0040

*A Szókincs és Szóolvasás feladatokat csak a 4. osztályosok kapták.

		Értelmi képesség					
		Verbális absztrakció		Szókincs*		Figurális absztrakció	
csoport	adat	pontszám	idő	pontszám	idő	pontszám	idő
Sakk4 N=350	átlag	6.06	167.61	4.90	93.77	6.00	153.22
	szórás	2.73	56.53	1.98	45.14	2.09	54.37
NemSakk4=48	átlag	4.61	228.03	4.80	77.74	4.78	135.69
	szórás	2.16	90.32	1.80	41.61	1.77	62.70
Sakk/ nemSakk_4	ttest	0.0387	0.0125	0.7651	0.0451	0.0287	0.3171

A Szókincs és Szóolvasás feladatokat csak a 4. osztályosok kapták.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az információfeldolgozás tekintetében az évfolyambontásos elemzésben nincsen lényeges különbség a sakkos és nem sakkos csoportok között (3. táblázat). Ha az átlag-

okat nem évfolyambontásban vizsgáljuk, akkor kitűnik, hogy a sakkosok igen erősek a szekvenciális emlékezeti feladatokban, és a munkamemória terén is (lásd 1. ábra).

3. TÁBLÁZAT

Vizuális és auditív feldolgozás – a szignifikáns eredmények félkövér számmal jelezve

		Vizuális feldolgozás			Auditív szekvencia		Munkamemória	
		Percep- ció	KépPár	KépSor	Szám- sor	SzámsorH	Ford. sz.	Ford. sz.H
csoport	adat	pont	pont	pont	pont	pont	pont	pont
Sakk3 N=319	átlag	2.34	6.61	3.32	5.39	5.16	4.77	3.90
	szórás	1.17	3.10	2.26	2.54	1.39	2.64	1.43
NemSakk3=54	átlag	1.98	5.80	2.79	4.28	4.66	4.16	3.75
	szórás	1.05	3.21	2.14	1.86	1.14	1.84	1.17
Sakk/nemSakk_3	ttest	0.0112	0.0518	0.0618	0.0000	0.0013	0.0223	0.3256
Sakk4 N=350	átlag	2.07	8.28	3.28	5.11	5.17	5.17	4.33
	szórás	1.10	2.19	1.64	1.68	1.10	1.89	1.03
NemSakk4=48	átlag	1.72	5.94	2.28	3.89	4.31	3.37	3.14
	szórás	0.94	3.35	1.61	2.04	1.70	1.59	1.24
Sakk/nemSakk_4	ttest	0.2320	0.0099	0.0375	0.0326	0.0570	0.0006	0.0010

FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolai képességeket vizsgáló feladatok közül az álszavak írásában, vagyis a fonológiai tudatosság terén, és különösen a helyesírásban szignifikánsan jobbak a sakkos tanulók az évfolyambontásos elemzés szerint is. A helyesírásban nagyon jelentős a sakkosok előnye, ami a vizuális és fonológiai részletek kezelésének hatékonyságát jelzi. A 3. évfolyamos sakkos csoport szinte ugyanolyan eredményt ért el, mint a negyedik nem sakkosok.

A szóolvasás helyessége és gyorsasága szempontjából nincsen jelentős különbség a két csoport között, de ez csak a negyedikes évfolyamnak volt feladata, így csak a statisztikailag nehezebben kezelhető csoportok adatai állnak rendelkezésre. (A harmadik évfolyamon az olvasási szint gyerekekenként még nagyon eltérő, és ez a feladat frusztráló lehetne sok kisdíák számára, ezért nem adtuk a harmadikosoknak.)

4. TÁBLÁZAT

Írás- és olvasásképeségek összehasonlítása – a szignifikáns eredmények félkövér számmal jelölve

		Írási és olvasási képességek						
		Beszédhang		Álszavak	Szavak	H. idő	Szóolvasás ¹	Sebes-ség
csoport	adat	pont	idő	pont	pont	idő	pont	idő
Sakk3 N=319	átlag	8.09	76.35	5.43	6.17	598.66		
	szórás	1.81	37.44	3.27	3.04	325.88		
NemSakk3=54	átlag	7.7	65.33	3.92	4.7	549.33		
	szórás	2.04	21.76	3.53	3.32	343.59		
Sakk/nemSakk_3	tttest	0.1551	0.0363	0.0026	0.0017	0.3199		
Sakk4 N=350	átlag	8.43	67.03	6.35	7.26	436.41	7.77	80.37
	szórás	1.55	25.37	2.99	2.46	194.19	1.87	38.1
NemSakk4=48	átlag	8.42	64.52	6.27	6.33	463.58	7.68	70.76
	szórás	1.93	17.91	2.97	3.11	227.07	2.08	30.04
Sakk/nemSakk_4	tttest	0.9509	0.5083	0.858920	0.0189	0.3749	0.8133	0.1556

¹A Szókinés és Szóolvasás feladatokat csak a 4. osztályosok kapták.

FORRÁS: saját szerkesztés

5. TÁBLÁZAT

Számolási képességek – a szignifikáns eredmények félkövér számmal jelezve

		Számolási képességek			
		Művelet	Műv. idő	Mennyiség	Me. Idő
csoport	adat	pont	idő	pont	idő
Sakk3 N=319	átlag	6.99	184.38	8.74	47.7
	szórás	2.10	83.51	1.37	26.99
NemSakk3=54	átlag	6.67	151.61	8.69	51.78
	szórás	2.12	90.22	1.31	79.33
Sakk/nemSakk_3	ttest	0.3402	0.0143	0.8089	0.4960
Sakk4 N=350	átlag	5.56	165.65	7.33	55.33
	szórás	1.95	80.52	1.7	32.91
NemSakk4=48	átlag	5.43	147.08	7.38	45.27
	szórás	2.23	67.5	1.61	25.37
Sakk/nemSakk_4	ttest	0.7088	0.1282	0.8645	0.0446

FORRÁS: saját szerkesztés

A számolási műveletek végzése feladatban is a sakkosok teljesítettek jobban, de nem jelentős a különbség. A számolási műveletekhez szükséges mennyiségfogalom tekintetében sincsen statisztikailag jelentős különbség a sakkos és nem sakkos csoport között.

A Sakkpalota Program hatása a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókra

Megvizsgáltuk, hogy a Sakkpalota Program hogyan hat a sajátos nevelési igény szempontjából, és az eredmények szerint a teljes mintát vizsgálva az SNI diákokat fogadó osztályokba járó gyerekek sok esetben és tendenciaszerűen jobban teljesítettek, mint az SNI-t nem fogadó osztályok

(II. melléklet). A nagyon kiegyenlítetlen elemszámú csoportok miatt azonban ez a tendencia további elemzést kíván.

Egyelőre nem volt lehetőség arra, hogy az SNI gyerekeket egyénileg azonosítva vizsgálódjunk, de az SNI-t fogadó és nem fogadó osztályok összevetése elfogadható eljárás. Elegendő adat a harmadikosok esetében áll rendelkezésünkre, ezért az ő adataikat elemeztük részletesebben – de a negyedik évfolyamot is megvizsgáltuk.

A 3. évfolyam sakkos SNI tanulókat fogadó osztályainak elemzése

Az SNI tanulók mind a sakkos, mind a nem sakkos osztályokban idősebbek az osztálytársaiknál. Ez jellemző tendencia, hiszen az ő beiskolázásuk legtöbbször hat-éves koron túl történik. Ez magyarázza azt a jelenséget is, hogy az idősebb gyerekek

az évfolyamukon belül rosszabb eredményeket értek el, mint fiatalabb társaik. A nemek eloszlása egyenletesebb, bár a nem sakkos, SNI-t fogadó osztályokban na-

gyobb a fiúk aránya de ez nem befolyásolta az eredményeket, mert a fiúk és lányok között nem találtunk szignifikáns teljesítménybeli eltérést.

6. TÁBLÁZAT

3. évfolyam	csoport	Sz_Év	Nem
Sakk/nSNI N=89	átlag	2010.10	1.39
	szórás	0.48	0.49
Sakk/SNI N=230	átlag	2009.94	1.49
	szórás	0.58	0.50
Sakk/nSNI - Sakk/SNI	ttest	0.0349	0.0964
nSakk/nSNI N=23	átlag	2010.17	1.50
	szórás	0.38	0.51
nSakk/SNI N=31	átlag	2010.00	1.28
	szórás	0.59	0.45
nSakk/nSNI-nSakk/SNI	ttest	0.2793	0.1110

Egyéb összefüggések

Sakk/nSNI - nSakk/nSNI	ttest	0.5653	0.3751
Sakk/SNI - nSakk/SNI	ttest	0.5629	0.0121
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.0000	0.0680
Sakk/nSNI - nSakk/SNI	ttest	0.0000	0.0046

FORRÁS: saját szerkesztés

Az SNI tanulókat fogadó 3. osztályok összevetése

Összehasonlítottuk a 3. évfolyamon a sakkos SNI-t fogadó osztályokat és sakkos SNI-t nem fogadókat, és az adatok azt mutatják, hogy jobb teljesítményeket értek el az SNI-t nem fogadó osztályok. Vagyis a sakkos osztályokra elmondható, ahogyan általában is jellemző, hogy az SNI gyerekek nagy valószínűséggel sok kognitív mutatóban gyengébb eredményt érnek el a nem SNI gyerekekhez viszonyítva. Ez az eredmény a kiegyenlített elemszámok ellenére is szignifikáns, és a szokásos hátrányt jelzi.

Ugyanakkor az SNI-t fogadó sakkos osztályokat összevetve az SNI-t fogadó nem sakkos osztályokkal szignifikáns eltérést tapasztaltunk a sakkosok előnyére.

A 7. táblázatban láthatók az ide tartozó adatok. A sakkos és nem sakkos, SNI-eket fogadó osztályok az értelmi képességek terén szignifikánsan különböznek. A sakkosok előnye megmaradt ugyanúgy, ahogyan a teljes minta esetén, vagyis mindegyik mutatóban magasabb pontszámokat értek el. Emellett itt is megmutatkozik a sakkos osztályokra jellemző hosszabb megoldási

idő, vagyis a sakkos, SNI diákokat fogadó osztályokra is igaz, hogy képesek a gyerekek kitaratóbban elmélyedni a feladatban.

Az SNI diákok esetében az különösen fontos eredmény.

7. TÁBLÁZAT

Az SNI tanulókat fogadó 3. osztályok összevetése – értelmi képességek

3. évfolyam	csoport	Verbális absztrakció		Figurális absztrakció	
		Fogalom teszt		Figura	Idő msec
Sakk/nSNI N=89	átlag	6.63	230.89	6.99	216.88
	szórás	2.33	96.69	2.91	152.79
Sakk/SNI N=230	átlag	5.80	259.19	5.64	176.10
	szórás	2.40	114.37	2.22	89.88
Sakk/nSNI - Sakk/SNI	ttest	0.0076	0.0493	0.0000	0.0040
nSakk/nSNI N=23	átlag	6.06	167.61	6.00	153.22
	szórás	2.73	56.53	2.09	54.37
nSakk/SNI N=31	átlag	4.61	228.03	4.78	135.69
	szórás	2.16	90.32	1.77	62.70
nSakk/nSNI-nSakk/SNI	ttest	0.0387	0.0125	0.0287	0.3171
Egyéb összefüggések					
Sakk/nSNI - nSakk/nSNI	ttest	0.3603	0.0090	0.1764	0.0854
Sakk/SNI - nSakk/SNI	ttest	0.0077	0.0916	0.0229	0.0084
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.0913	0.0001	0.1113	0.0002
Sakk/nSNI - nSakk/SNI	ttest	0.0070	0.0000	0.0103	0.0000

FORRÁS: saját szerkesztés

A további t-próbák kimutattak még, hogy a sakkos SNI-t fogadó osztályok szignifikánsan eredményesebbek a verbális elvontakoztatás terén, mint a nem sakkos SNI-eket fogadó osztályok. Olyannyira jól fejlődnek a Sakkpalota Programban, hogy a teljesítményük nem különbözik lényegesen a nem sakkos nem SNI-t fogadó osztályokétól (7. táblázat).

Az információfeldolgozás terén is valamivel jobbak a sakkos SNI-t fogadó osztályok, mint a hasonló nem sakkosok.

A munkamemória terén ez szignifikáns különbség. A nem sakkos, SNI-t fogadó osztályok, ahogy várható volt, a munkamemória terén szignifikánsan rosszabbul teljesítettek, mint az SNI-t nem fogadó osztályok, a sakkos, SNI-t fogadó osztályoknál nincsen ilyen lemaradás. Ez az adat is azt jelzi, hogy a Sakkpalota Programnak fontos szerepe van a leginkább a végrehajtott funkciókhoz tartozó információfeldolgozási területek fejlesztésében az SNI gyerekek esetében (8. táblázat).

8. TÁBLÁZAT

Az SNI tanulókat fogadó 3. osztályok összetevése – információfeldolgozás

3. évfolyam		Vizuális feldolgozás			Auditív szekvencia		Munkamemória	
		Megfigyelési	KépPár	KépSor	Számsor	Számsor H	Ford. sz.	Ford. sz.H
Sakk/nSNI N=84	átlag	2.34	6.61	3.32	5.39	5.16	4.77	3.90
	szórás	1.17	3.10	2.26	2.54	1.39	2.64	1.43
Sakk/SNI N=228	átlag	1.98	5.80	2.79	4.28	4.66	4.16	3.75
	szórás	1.05	3.21	2.14	1.86	1.14	1.84	1.17
Sakk/nSNI - Sakk/SNI	ttest	0.0112	0.0518	0.0618	0.0000	0.0013	0.0223	0.3256
nSakk/nSNI N=25	átlag	2.07	8.28	3.28	5.11	5.17	5.17	4.33
	szórás	1.10	2.19	1.64	1.68	1.10	1.89	1.03
nSakk/SNI N=36	átlag	1.72	5.94	2.28	3.89	4.31	3.37	3.14
	szórás	0.94	3.35	1.61	2.04	1.70	1.59	1.24
nSakk/nSNI- nSakk/SNI	ttest	0.2320	0.0099	0.0375	0.0326	0.0570	0.0006	0.0010

Egyéb összefüggések

Sakk/nSNI - nSakk/nSNI	ttest	0.3855	0.0333	0.9456	0.6625	0.9772	0.5466	0.2289
Sakk/SNI - nSakk/SNI	ttest	0.1596	0.7709	0.1529	0.2779	0.1394	0.0223	0.0071
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.0977	0.1454	0.0968	0.1045	0.0990	0.0931	0.0821
Sakk/nSNI - nSakk/SNI	ttest	0.0082	0.0143	0.0072	0.0082	0.0077	0.0065	0.0054

FORRÁS: saját szerkesztés

Míg a nem sakkos, SNI-t fogadó osztályok az információfeldolgozást vizsgáló minden feladatban szignifikánsan alacsonyabb pontszámokat értek el, mint az SNI-t nem fogadó sakkos osztályok,

addig a sakkos, SNI-t fogadó osztályokban csak az auditív szekvenciák megjegyzése terén nem tudtak a sakkos, de SNI-t nem fogadókhoz hasonló eredményt elérni a gyerekek (8. táblázat).

9. TÁBLÁZAT

Az SNI tanulókat fogadó 3. osztályok összevetése – iskolai képességek

		Írás és olvasás képesség				
3. évfolyam		Beszédhang		Álszavak	Szavak	H. idő
Sakk/nSNI N=84	átlag	8.40	73.12	6.23	6.90	587.66
	szórás	1.50	26.92	3.02	2.96	259.22
Sakk/SNI N=228	átlag	7.98	77.48	5.15	5.92	602.49
	szórás	1.90	40.47	3.31	3.03	346.46
Sakk/nSNI - Sakk/SNI	ttest	0.0714	0.3654	0.0098	0.0114	0.7232
nSakk/nSNI N=25	átlag	8.06	72.33	6.28	6.83	535.00
	szórás	2.07	15.48	2.95	2.28	210.90
nSakk/SNI N=36	átlag	7.53	61.83	2.64	3.55	557.15
	szórás	2.04	23.73	3.17	3.25	400.81
nSakk/nSNI - nSakk/SNI	ttest	0.3759	0.0950	0.0002	0.0004	0.8284

Egyéb összefüggések

Sakk/nSNI - nSakk/nSNI	ttest	0.4104	0.9049	0.9531	0.9260	0.4231
Sakk/SNI - nSakk/SNI	ttest	0.1940	0.0239	0.0001	0.0000	0.4613
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.0997	0.6482	0.0910	0.0875	0.0000
Sakk/nSNI - nSakk/SNI	ttest	0.0081	0.9390	0.0058	0.0057	0.0000

FORRÁS: saját szerkesztés

Az iskolai képességek tekintetében a már ismert mintázat szerint jobbak a sakkos, SNI-t fogadó osztályok a hasonló, de nem sakkosokhoz képest (9. táblázat). Szignifikáns a különbség az álszavak és szavak írásában. A számolási feladatokban itt sem adódtak jelentős különbségek, csupán az enyhén magasabb pontszámok.

A 4. évfolyam sakkos SNI tanulókat fogadó osztályainak elemzése

A 4. évfolyamon nagyon kevés nem a Sakkpalotát használó osztály töltötte ki megfelelően a tesztet, így csak egy összevetést tudunk tenni, a sakkos, SNI és a nem sakkos, nem SNI negyedik évfolyamos gyerekek eredményét mutatjuk be. Az elemszámokban mutatkozó kiegyenlítetlenség itt is gondot okoz, de

a tendenciák azonosításához elegendő az adat. A fiú-lány arányban nincsen jelentős eltolódás, bár a nem sakkos, SNI-t

nem fogadó osztályokban kicsit több a lány, a sakkos, SNI-t fogadó osztályokban pedig a fiú (10. táblázat).

10. TÁBLÁZAT

Az SNI tanulókat fogadó sakkos és SNI tanulókat nem fogadó nem sakkos 4. osztályok összevetése 4. osztályok összevetése

4. évfolyam		Sz_Év	Nem
Sakk/SNI N=328	átlag	2009.10	1.40
	szórás	0.51	0.49
nSakk/nSNI N=48	átlag	2009.17	1.57
	szórás	0.51	0.50
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.0498	0.1465

FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredményeket annak fényében kell értékelni, hogy az SNI gyerekeket fogadó osztályok általában rosszabb eredménye-

ket érnek el, mint az SNI-t nem fogadók. A jelen esetben viszont alig különbözik a két csoport.

11. TÁBLÁZAT

Az SNI tanulókat fogadó sakkos és SNI tanulókat nem fogadó nem sakkos 4. osztályok összevetése – értelmi képességek

4. évfolyam		Verbális absztrakció		Szókincs		Figurális absztrakció	
		Fogalom teszt		Szóértelm.	Idő msec	Figura	Idő msec
Sakk/SNI N=328	átlag	6.65	205.98	4.82	94.94	6.95	189.86
	szórás	2.12	87.03	1.96	45.90	2.60	95.04
nSakk/nSNI N=48	átlag	6.09	167.35	4.80	77.74	7.74	186.20
	szórás	2.38	50.86	1.80	41.61	2.79	90.38
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.0115	0.9651	0.0349	0.0908	0.8279	0.0037

FORRÁS: saját szerkesztés

12. TÁBLÁZAT

Az SNI tanulókat fogadó sakkos és SNI tanulókat nem fogadó nem sakkos 4. osztályok összevetése – információfeldolgozás

4. évfolyam		Vizuális feldolgozás			Auditív szekvencia		Munkamemória	
		Megfigyelési	KépPár	KépSor	Szám-sor	Szám-sor H.	Ford.sz.	Ford.sz.H
Sakk/SNI N=328	Átlag	2.33	7.14	3.67	5.16	5.03	4.73	3.98
	szórás	1.06	3.11	2.39	1.83	1.24	1.88	1.12
nSakk/nSNI N=48	Átlag	2.88	7.49	3.29	5.31	5.17	5.00	4.15
	szórás	0.84	2.93	1.90	1.60	0.86	2.07	1.08
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.5347	0.3639	0.6237	0.5148	0.4306	0.4185	0.7674

FORRÁS: saját szerkesztés

13–14. TÁBLÁZAT

Az SNI tanulókat fogadó sakkos és SNI tanulókat nem fogadó nem sakkos 4. osztályok összevetése – iskolai képességek

4. évfolyam		Írás és olvasás képesség						
		Beszédhang		Ál-sza- vak	Szavak	H. idő	Szóol- vasás	Sebes- ség
Sakk/SNI N=328	átlag	8.46	66.84	6.38	7.18	441.56	7.71	81.48
	szórás	1.51	25.23	2.95	2.44	195.30	1.89	38.26
nSakk/nSNI N=48	átlag	8.54	65.23	6.86	7.14	416.26	7.68	70.76
	szórás	1.79	18.50	2.79	2.80	149.32	2.08	30.04
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.7140	0.3637	0.9302	0.4579	0.9314	0.1155	0.9769

4. évfolyam		Számolási képesség			
		Művelet	Műv. idő	Mennyiség	Me. idő
Sakk/SNI N=328	átlag	5.42	165.96	7.29	54.75
	szórás	1.89	82.03	1.68	31.28
nSakk/nSNI N=48	átlag	5.43	145.57	7.38	44.91
	szórás	2.23	72.11	1.61	27.09
Sakk/SNI - nSakk/nSNI	ttest	0.1588	0.7728	0.0785	0.0031

FORRÁS: saját szerkesztés

Az SNI-t fogadók leginkább a kissé hosszabb feladatvégzéssel térnek el az SNI-t nem fogadó, de a Sakkpalota Program előnyeit nem élvező osztályoktól.

A jelen vizsgálati eredmények rövid összefoglalása

A Sakkpalota Program szerint tanuló gyerekek egyértelműen jobban teljesítenek a képességvizsgálat mindegyik mutatója szerint, mint a nem sakkos osztályokban tanuló gyerekek. A kiegyenlítettlen minta ellenére (nagyjából ötször annyi a sakkos résztvevő) a statisztikai mutatók jelzik, hogy megbízhatóak az eredmények.

A legkiugróbb előny az elvonatkoztatási képesség terén, különösen a nyelvi absztrakcióban mutatkozik; itt a sakkosok jelentős mértékben eredményesebbek. A másik kiemelendő adat, hogy a sakkos osztályokban tanuló diákok a feladatok elvégzésével hosszabb időt töltöttek el, mint a nem sakkosok, ami azt jelzi, hogy akarnak és képesek a kognitív kihívásokban elmélyedni.

Mindez az eredmény annak fényében is értékelendő, hogy nagyobb arányban vannak SNI tanulók a sakkos osztályokban, vagyis a részképességbeli éretlenség és zavarok ellenére a sakkal tanuló diákok jobban tudnak teljesíteni a kognitív területeken, mint a nem sakkal tanulók. Az SNI-t fogadó osztályok összevetése bizonyította, hogy ez számszerűen is megjelenik az adatokban,

és a sakkos, SNI-t fogadó osztályok szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a nem sakkos, SNI-t fogadó osztályok.

Minthogy alig volt az átlagosnál előnyösebb vagy hátrányosabb SES háttérű osztály a mintában, ezt a mutatót nem tudtuk vizsgálni. Ha lesz lehetőség gyerekenként megkapni a SES kódot, akkor ez a tényező is vizsgálható lesz.

EGY KORÁBBI VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Horváth József mérés-értékelési szakértő a 2015/16-os tanévben matematikai kompetenciavizsgálatot végzett a Sakkpalota Programban résztvevő bázisiskolákban. A matematikai kompetenciát vizsgáló 18 mutató közül hetet elemzett. Emellett bemeneti mérés-ként használta a „Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszert” (Difer). Ez kisiskolás életkorban az iskolai előrehaladás szempontjából kritikus elemi készségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) diagnosztikus értékelésére alkalmas tesztrendszer.

A vizsgálatba 12 osztályt vont be a szakértő, és mindegyik vizsgálati osztály mellett egy nem sakkos kontroll osztály is részt vett a mérésben, bár nem mindegyik a kezdetektől.

15. TÁBLÁZAT

A matematikai kompetenciamérés feladatonkénti eredményei

Matematikai feladatok	Sakkos csoport – 246 fő	Kontrollcsoport – 225 fő	két csoport közötti eltérés	p = szign. szint	471 fős minta átl. %p	Sakkos átlag eltérése minta átlagtól	Kontrollátlag eltérése a minta átlagtól
M1. Számjegyek írása %p	74,8	69,3	5,5	ns	72,2	2,6	-2,9
M2. Szabály folytatása %p	60,4	51,1	9,3	*0,031	55,9	4,4	-4,8
M3. Igaz-hamis állítás %p	65,9	52,2	13,6	**0,000	59,3	6,5	-7,1
M4. Alapműveletek %p	75,9	66,4	9,5	**0,002	71,3	4,5	-5,0
M5. Műveleti jelek pótlása %p	75,1	59,7	15,4	**0,000	67,7	7,3	-8,0
M6. Számok bontása %p	76,4	68,3	8,1	*0,032	72,5	3,9	-4,2
M7. Szöveges feladatok %p	35,1	22,8	12,3	**0,000	29,2	5,9	-6,4
Matematikai teljesítmény %p	66,0	55,4	10,65	**0,000	61,0	5,1	-5,6
DIFER alapkészség standardpontszám 2015. szept.	1477,8	1544,3	66,6	**0,003	1500,0	-22,2	44,3
Matematika standard pontszám 1. évf	1538,7	1457,7	80,9	**0,000	1500,0	38,7	-42,3

Megjegyzés: ns = nem szignifikáns, * $p < 0,05$ (95%); ** $p < 0,01$ (99%) szinten szignifikáns.

FORRÁS: saját szerkesztés

Horváth József vizsgálata szerint:

- A sakkos csoport átlaga 10,65 százalékponttal szignifikánsan jobb, mint a kontrollcsoporté. A legkevésbé sikeresek a szöveges feladatok megoldásai voltak, és ezekben elég nagy, 12,3% a különbség a vizsgálati és kontrollcsoport között. Legnagyobb eltérés a két csoport között a műveleti jelek pótlásánál volt (15,4%),

de igen jelentős, 13,6 % volt az igaz-hamis állításnál is. Mindegyik eltérés a sakkosok előnyét jelzi.

- Szeptemberben még a nem sakkos kontrollcsoport rendelkezett a maga 66,6 standard pontjával jobb induló potenciállal, a májusi matematikai kompetenciaméréskor 80,9 ponttal már a sakkos csoportok átlaga lett jobb.

Az iskolapárokot vizsgálva megállapítható, hogy

- Három iskolánál jobb volt a bemeneti eredmény a kontrollcsoportnál, májusban pedig csak elhanyagolható mértékben lett rosszabb a sakkosok matematikai kompetenciamérés-eredménye. Itt a törekvés ellenére sem sikerült azonos erősségű, szórási kontroll osztályt választani, ezért ezek az adatok bizonytalanok.
- Egy iskolapárnál rosszabb lett a sakkos osztály eredménye, de a kontrollosztálynak nem volt bemeneti adata, így nem értelmezhető a májusi gyengébb sakkos eredmény.
- Egy iskolapárnál jobb sakkos bemenetehoz rosszabb év végi eredmény párosul.
- A többi hét iskolapárnál egyértelműen a sakkos eredmények a jobbak.

Összefoglalva: a sakkos osztályokban induló elsősök valamivel gyengébb eredményt értek el a bemeneti Difer mérésben, mint a nem sakkos osztályok, az évvégi matematikai kompetenciavizsgálat során azonban megfordult a teljesítmény, és a sakkosok értek el jobb eredményt, bár ez nem minden iskolában történt így.

A mérési szakértő szerint a Sakkpalota módszert már jól begyakorló iskolákban az azonos alapkészség-fejlettséggel induló tanulók matematikai kompetenciái a mérési eredmények alapján szignifikánsan jobbak – ami bizonyítja a módszer hatékonyságát.

A KUTATÁS ÖSSZEFOGLALÁSA, KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

A kutatás eredményeinek alapján megvizsgáljuk az öt feltevésünket, megfogalmazzunk következtetéseket és javaslatokat:

1. hipotézis: A Sakkpalota Programmal tanuló diákok szignifikánsan jobb eredményeket érnek el a kognitív fejlődés minden területén.

A hipotézist az adatok egyértelműen bizonyítják, **a Sakkpalota Programmal tanuló diákok a Kognitív Profil Teszt minden mutatójában jobb eredményt értek el, mint a nem sakkos diákok.** Az eredményt megerősíti, hogy a nem sakkos osztályok közül több a tagozatos, ami némi kiválogatási előnyt jelent, de legalábbis azt jelzi, hogy a Sakkpalota módszer mellett a többi osztály is értékes többletet kap, így a sakk mint módszertan nem okoz előzetes kiválogatási előnyt. A korábbi, matematikai kompetenciát mérő vizsgálatban is a Sakkpalota Programban tanuló diákok értek el jobb eredményeket.

2. hipotézis: A legjellemzőbb hatás az értelmi képességek, főképpen az elvonatkoztatási képesség terén mutatkozik.

Az eredmények egyértelműen igazolják, hogy **a Sakkpalota Programmal tanuló diákok az értelmi képességbeli fejlődés tekintetében előnyt szereznek.** A teszt mindegyik, az értelmi képességet vizsgáló feladatában jobban teljesítettek a sakkos gyerekek. Az általános intellektuális fejlődési előny kihat a tanulás egyéb területeire is, vagyis várhatóan hosszabb távú előnyt szereznek a sakkos gyerekek. Különösen fontos, hogy nem is annyira a figurális, hanem a verbális elvonatkoztatásban jobbak. Ennek hátrányos helyzet szempontjából van nagy jelentősége; a nyelvi gondolkodás fejlődése nem csupán intellektuális előny, hanem az iskolai sikeresség egyik fontos záloga is. Szociokulturálisan hátrányos helyzetben az egyik akadálya az iskolai sikerességnek a nyelvi kifejezés és nyelvi gondolkodás elmaradása.

3. hipotézis: Az információfeldolgozás hatékonyságát jelentősen növeli a Sakkpalota Programmal való tanulás.

Ezt a hipotézist többé-kevésbé megerősítik az eredmények. **A Sakkpalota Programmal tanuló diákok minden tekintetben jobban teljesítettek az információfeldolgozást vizsgáló feladatokban, bár a különbség nem mindegyik mutatóban szignifikáns.**

Az észlelés hatékonysága, sebessége egyértelműen adódik a sakk fejlesztő hatásából. Ugyanakkor érdekes eredmény, hogy nem a vizuális, hanem az auditív emlékezet terén mutatkozik szignifikáns előny a sakkosoknál, főleg az SNI-t nem fogadók esetében. Ennek magyarázata lehet, hogy a 21. században a vizualitás amúgy is sok megerősítést kap. Ugyanakkor a sakkos programban gyakran kell auditív egymásutáni információkat követni. Már a sakklépések hallás útján történő követése is segíti az auditív sorozatok megjegyzését. Valószínűleg nem csak magának a sakknak, hanem a módszernek is a többléte az auditív emlékezetben mutatott sakkos jó eredmény. Az SNI-k szempontjából is előny ez, de nem jelenik meg szignifikáns eredményként.

4. hipotézis: Az aritmetikai képességekben jobban megmutatkozik a Sakkpalota hatása, mint a literális képességekben.

Ez a hipotézis egyértelműen tévesnek bizonyult a jelen kutatás alapján, bár a korábbi matematikai kompetenciamérés során jelentősen jobbak voltak a sakkos gyerekek, mint a nem sakkosok, **a mostani mérésben a verbális, nyelvi képességekben mutatkozott szignifikáns sakkos előny, míg a számolásban csak szimpla előny.**

A két vizsgálat a matematika eltérő területeit célozta meg. Egészen pontosan a jelen vizsgálatban nem a matematika, hanem a számolási képesség vizsgálata történt. A jelen vizsgálatban a matematikai

gondolkodásról jobban informálnak a figurális elvonatkoztatást mérő feladat eredményei – itt a sakkosok szignifikánsan jobbak. A számolási művelet- és mennyiségfogalom gyengesége a diszkalkulia-veszélyeztetettséget jelezheti, és független a matematikai gondolkodástól – még matematikusoknál is kimutatható zavar.

Kellemes meglepetés a sakkosok kiváló literális képességbeli teljesítménye, amely szignifikánsan jobb a nem sakkosokéhoz képest. Úgy tűnik, a sakkal tanulás, és talán maga a Program is nagyon jól építi a nyelvi területeket is, amellett, hogy az értelmi képességek erőteljesebb fejlesztésével is a verbális területek tanulását segíti.

5. hipotézis: Az SNI kódot kapott, valamint a hátrányos szociokulturális helyzetű diákok számára előnyös a Sakkpalota Programmal való tanulás, vagyis integrációs szempontból fontos módszer.

A vizsgálati adatok szerint az SNI diákokat nem fogadó sakkos osztályok szignifikánsan jobb eredményeket érnek el, mint azok a sakkos osztályok, amelyek fogadnak SNI diákokat. Viszont **a nem sakkos, SNI-t fogadó osztályok szignifikánsan gyengébben teljesítenek, mint a sakkos, SNI diákokat fogadó osztályok.** Kiemelendő, hogy a diszlexia szempontjából kritikus Szavak és Álszavak feladatban is jobb teljesítményt érnek el a sakkosok, amely előny az SNI diákokat fogadó osztályokban is megvan. Mindezek alapján elég nagy biztonsággal állítható, hogy **a Sakkpalota Program előnyös az SNI diákok számára.**

A szociokulturális hátrány mélyebb vizsgálatát a jelen kutatási adatok alapján nem sikerült elvégezni, mert nem adódtak eltérő SES háttérű osztályok. Az egyéni adatok felhasználása elé egy objektív akadály gördült; a járvány által kialakult helyzet miatt ebben a kutatási fázisban nem lehetséges

a feldolgozás. A további vizsgálatok célja a Sakkpalota Programnak ezen faktorokra való hatásának jobb megismerése lehet.

Fontos információ, hogy a sakkos osztályokban tanuló diákok a tesztfeladatokban több időt töltöttek el, mint a nem sakkosok, vagyis a mentális erőfeszítésre készebbeknek tűnnek. Ez a jelenség tulajdonítható a sakknak, amely által megtanulnak elmélyedni, és megtanulják a gyerekek, hogy érdemes szellemi erőfeszítéseket tenni.

A Sakkpalota Programnak a kutatásban megfogalmazott és bizonyított előnyei nagyon különböző iskolák nagyon különböző osztályaiban mutatkoztak meg – a teljes kognitív profil tekintetében, bár az egyes területeken különböző mértékben. A jelen vizsgálat ezen tekintetben is kimutatott fontos összefüggéseket, amelyek jelzik a Sakkpalota Program legerősebb oldalait.

Különösen fontos, hogy ismét bebizonyosodott: a módszer alkalmas a sajátos nevelési igényű gyerekek fejlesztésére is. Mindezek mutatják, hogy érdemes mielőbb több iskolában bevezetni a Sakkpalota Programot. Emellett támogatni kell azokat a pedagógusokat, akik a Programmal dolgoznak, hogy a leghatékonyabban tudjanak tanítani.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönjük Kovács Katalinnak, a Sakkpalota Program asszisztensének a vizsgálatok szervezésében nyújtott segítségét, valamint köszönjük a referenciaiskolák pedagógusainak a munkáját, és főképpen a gyerekeknek a mérésekben való részvételt.

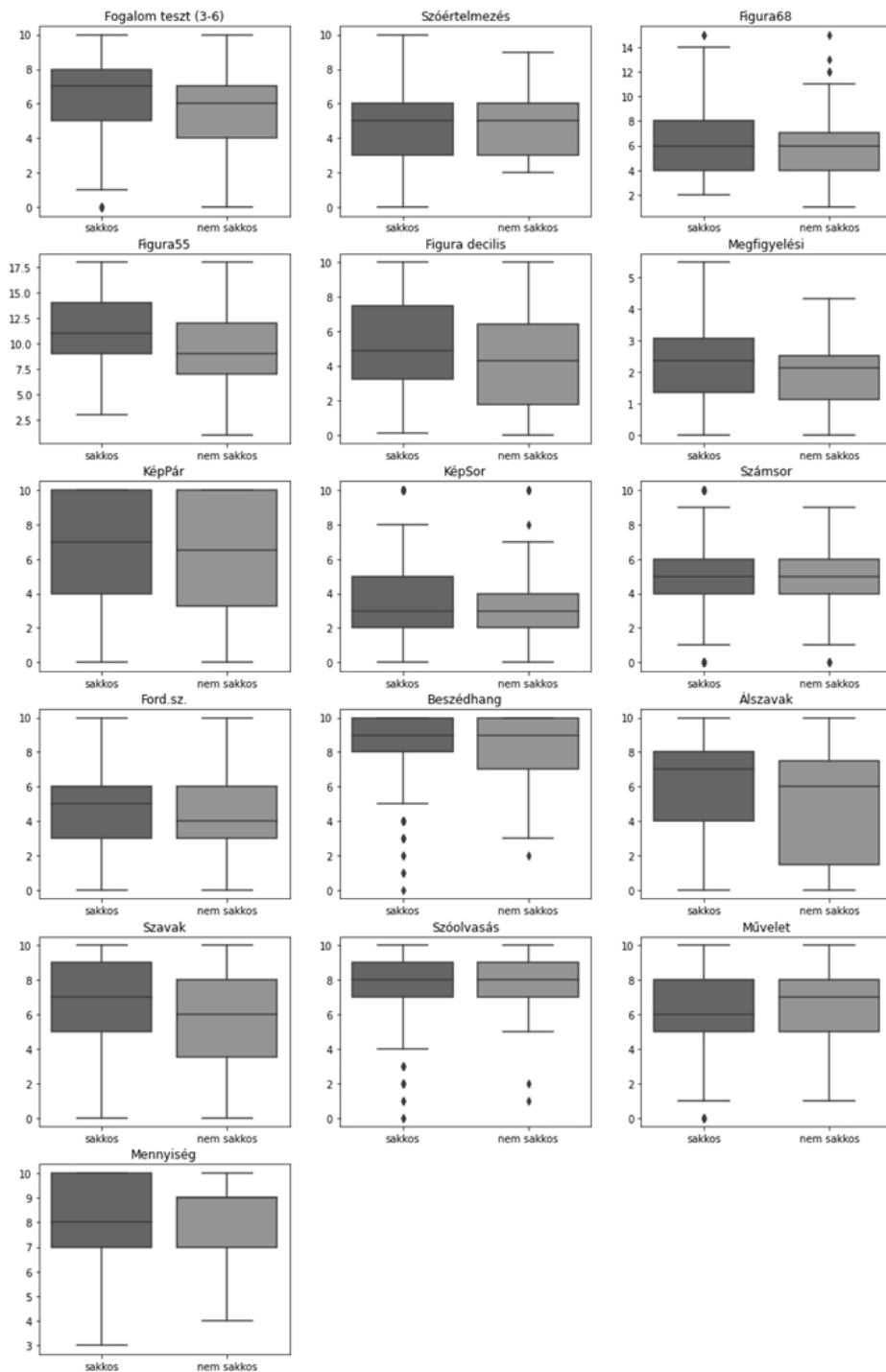
IRODALOM

- Duró Zsuzsa (2013): A sakk képességfejlesztő hatásainak vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, 57. 9. sz., 46–72.
- Gyarmathy Éva (2009): Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz., 60–73.
- Gyarmathy Éva (2010) *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek.* Géniusz Projekt, Budapest.
- Gyarmathy, E. (2013): *Chess curriculum and evaluation. Chess and Education Conference: Success and Challenge. Improving School Chess Practice.* Research and Strategy. London.
- Gyarmathy, E. (2018): Making Chess Research More Relevant. An assessment system and algorithm for the research of the education of chess. "The Future of Chess in Education. London Chess Conference." European Chess Union, London, 8th December, 2018.
- Gyarmathy Éva (2019): Kognitív Profil Teszt. Sakkpalota Nemzetközi Pedagógus Konferencia, Budapest, október 12.
- Gyarmathy Éva, Gyarmathy Zsófia, Szabó Zénó, Pap Anna és Kraiciné Szokoly Mária (2019): Tizenévesek és felnőttek kognitív profiljának online mérése. *Opus et Educatio*, 6. 3. sz., 297–309. Letöltés: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/330/574> (2021. 03. 08.)
- Hagelkruys, D., Böhm C., Motschnig R., Kertzman, S., Sirota, A., Bernard Lerer, B. és Gyarmathy, E. (2016): Adapting a stand-alone computerized cognitive test battery for online use. A case-study in the context of users with special needs. *Computers in Human Behavior*, 63. 757–768.
- K. Nagy Emese (2012): *Több, mint csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kun Miklós és Szegedi Márton (1983): *Az intelligencia mérése.* Akadémia Kiadó, Budapest
- Lencse Máté (2013): Egy sakktankönyv apropóján. Letöltés: http://www.tani-tani.info/egy_sakktankonyv (2021. 03. 08.)
- Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17. 7. sz., 484–495.

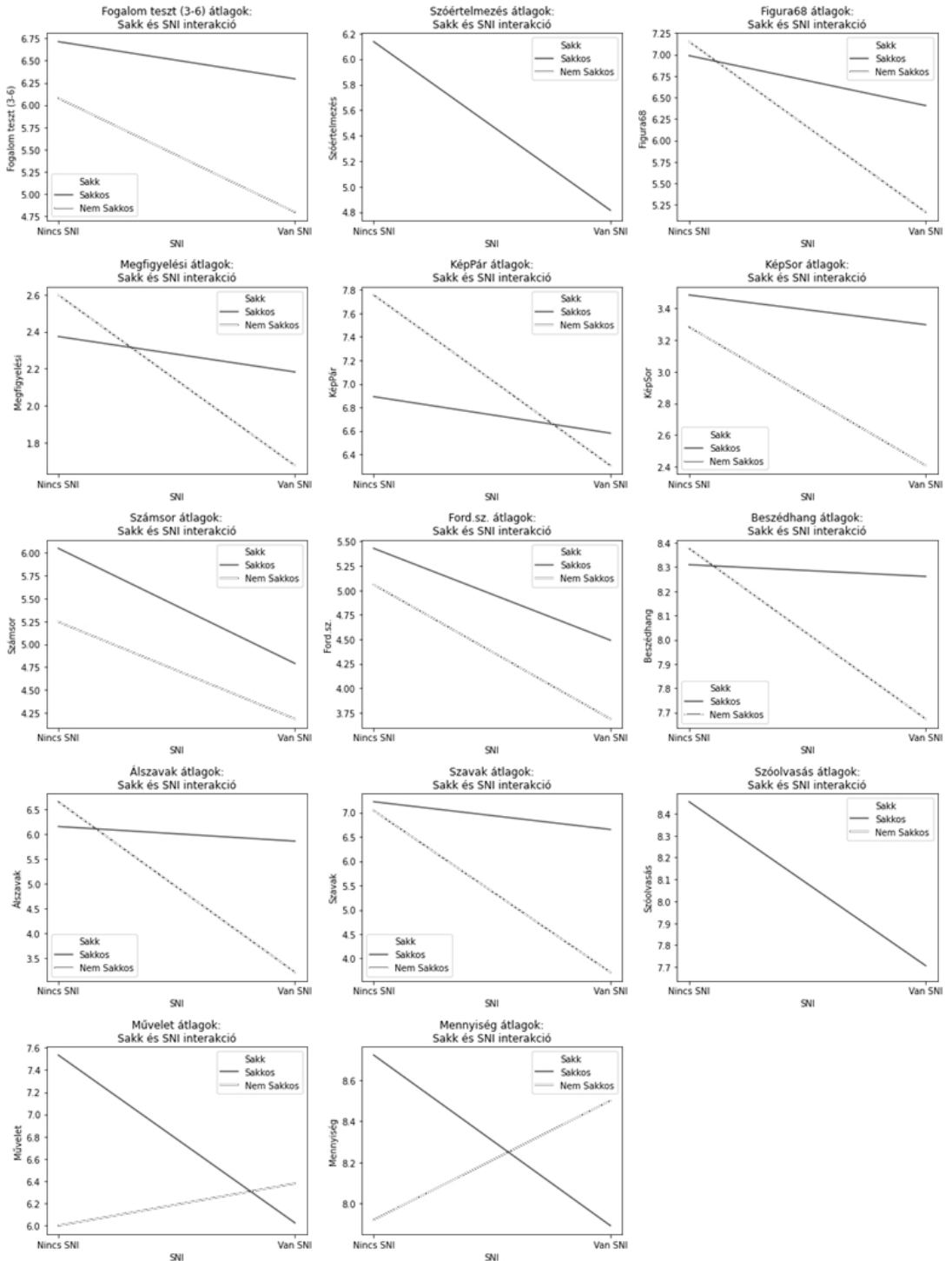
I-III. MELLÉKLET

A dobozdiagram szemlélteti a teljesítmények értékeinek szóródását. A téglalap alakú dobozok a létszám 2x25%-ának eredménye, amelyet a medián vonala két részre oszt. A medián a létszám szerint középső tanuló, páros létszámnál a középső két tanuló teljesítményét adja.

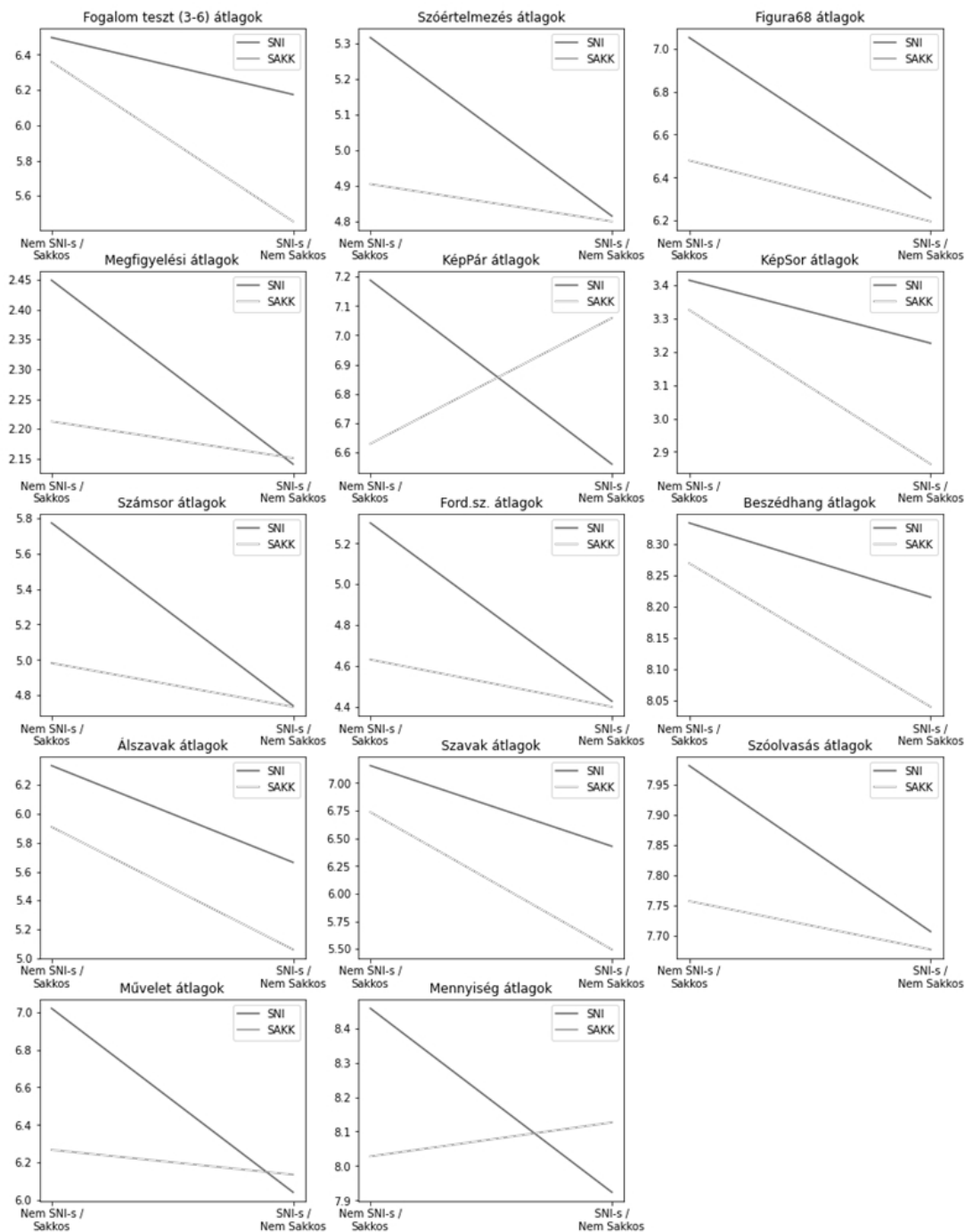
I.



II.



III. (Átlagos eredmények az egyes teszteken)



TEMESI APOL

Nyersanyag-alapú didaktika

Az anyagismeret érzékszervekre ható módszertanai a designoktatásban

BEVEZETŐ

Az egyre erősödő nyersanyagcentrikus, holisztikus tervezői attitűd, amely az alapanyaghoz, a piaci fogadtatáshoz, illetve a környezeti szempontokat is figyelembe vevő gazdasági modellhez egyaránt igazodik, már az elmúlt évek designkultúrához kapcsolódó felsőoktatási módszertani diskurzusainak is tárgyát képezi. Az attitűd didaktikai alapjai, mint a DIY- („Do It Yourself”) megközelítés és az expresszív szenzoros atlasz – mely az anyagok érzékekre kifejtett hatását vizsgálja –, kísérleti kurzusokon alakultak ki, mára pedig állandó tematikaként vannak jelen az európai művészeti egyetemeken. A fejlődő anyagismereti, fogyasztói és ipari tapasztalatok nagyobb rálátást engednek, hogy tárgyi kultúránkat összehangoljuk a természeti erőforrásaink léptékével és lehetőségeivel, melyhez nemcsak a gyártásnak, hanem a tervezői hozzáállásnak is igazodnia kell – ahogyan azt már Moholy-Nagy László is képviselte. Rövid írásomban a nyersanyagcentrikus tervezéshez kapcsolódó különböző módszertanokat mutatom be. Alapjukat egytől-egyig *a fogyasztás mögött húzó-dó motivációk és az anyagok érzékszervekre ható tulajdonságainak összefüggései* határozzák meg.

TERVEZŐI ATTITŰD ÉS AZ ALAPANYAGOKHOZ FŰZŐDŐ ÉRZELMI KÖTŐDÉSEK

A nyersanyagalapú didaktika a mai fejlesztések kihívásaira reagál, ezért a tanulás folyamatába integrálja az anyagok fizikai, kémiai és érzékekre ható tulajdonságainak vizsgálatát. A tárgytervezés szempontjainak körét az alapanyag kiválasztásától a piaci sikerességen át a teljes életciklus lekövetéséig bővíti, a fogyasztói magatartás megismerésén keresztül keresi az egyensúlyt a tárgyhasználati kultúránk, a fejlődő nyersanyag szemléletünk, illetve az erő- és energiaforrásainkkal kapcsolatos gondjaink támasztotta kihívások között.

Az alapanyagok érzékszervekre kifejtett hatásait és fogyasztói döntéseket befolyásoló egyéb tényezőit vizsgáló tanulmányok (Karana, 2009a, Karana, 2009b) felhívják a figyelmet a tervező ezekhez kapcsolódó lehetőségeire – és ezzel együtt döntéseinek növekvő felelősségére. Ahogyan a kilencvenes években

fejlődő anyagismereti, fogyasztói és ipari tapasztalatok

megfogalmazott reduce-reuse-recycle törekvések (McDonough és Braungart, 2007) mögött húzó-dó jelenségek tervezői vonatkozásának

holisztikusabb megértése a ma működő cirkuláris gyártói megközelítést inspirálta az ipari termelésben (Bell, 2020), úgy

hasonló jelentőségű változtatást eredményezhet tárgyi kultúránk egyensúlyának helyreállításában a fogyasztói magatartás vizsgálata s e területen a tervezők szintén kiemelt szerepet vállalhatnak.

A designoktatás felismerte a tárgyak használati élettartamát befolyásoló érzelmi kapcsolat jelentőségét, s hogy ezt a kapcsolódást nagyon nagy mértékben az anyagok érzékszervi tapasztalása váltja ki a felhasználó részéről (Karana, 2009a). A tervezői folyamatokba tehát új nézőpontként vonható be az anyagok érzékszervi természetének kiismerése, majd annak funkcióhoz igazítása (Folkman, 2010). Az ideális társítás a tárgyakhoz való kötődésünket erősítve annak használati élettartamát növeli. A designoktatás pedagógiája által sugalltak szerint tehát a tervezői döntések során az esztétikai és percepció *értékek* felmérése, valamint a *kulturális háttér, a trendek*, és az anyagok keltette (intellektuális) *asszociációk* mellett a *kiváltott érzelmeket is figyelembe kell venni* (Rognoli, 2010).

A designoktatásban csak néhány kísérleti kurzus foglalkozott az anyagok mélyebb ismeretének feltárásával, a szenzoros dimenziók és az érzelmi asszociációs hatások vizsgálatán keresztül. A tervezői oktatás ebből adódóan véletlenszerű és strukturálatlan volt (Rognoli és Levi, 2004). A közelmúltban a hiányból fakadó felismerés egyre növekvő publicitást kapott, valamint olyan eszközök fejlesztését indította el, amelyek a hallgatókat és a szakembereket segítik az anyagok expresszív-szenzoros dimenziójának megismerésében.

Ennek tükrében a kutatások mai gyakorlatorientált megközelítése a tervezési folyamatok három lépcsőfokára fókuszálnak. Elsőként az anyagválasztásra, amely figyelembe veszi a feltárt jelentéstartalmakat

(Karana, 2010), majd a fogyasztói választás motivációinak megértésére (Kesteren, 2008), amely a piaci folyamatok átlátását, a termék sikerességének tervezhetőségét segíti, valamint az anyag- és technológiai ismeretek fejlesztésére (Rognoli, 2010), amely a szakági területek közti kommunikációt, így a gyártási folyamatok hatékonyságát erősíti.

MÓDSZERTANOK A DESIGNOKTATÁSBAN

A továbbiakban az Elvin Karana, a Delfti Műszaki Egyetem tervezőmérnöki docense és Valentina Rognoli, a Politecnico di Milano Design Intézetének docense által kialakított „*érzékszervekre ható anyagismereti dimenzió*” módszertanának alapjait

és eszközeit mutatom be, melyek kidolgozása az elmúlt években vette kezdetét laboratóriumi projektmunkák és kísérleti kurzusok keretein belül.

Az érzékszervi dimenziók bevonására összpontosító megközelítések alapjai a Bauhausban kialakított alapozó kurzus tematikájához vezetnek vissza. Itten és Moholy-Nagy megközelítései egyaránt hangsúlyozták az érzékszervi találkozás és a gyakorlati megmunkálás szerepének jelentőségét az anyagok megértésben. Ezek a tapasztalatok, integrálva a tervezés tevékenységébe, gazdagítják és az a kívánt élmények kiváltásában sikeresebbé teszik a végső terveket (Itten, 1975; Wick, 2000).

Itten „ellentételmélete” alapozó kurzusának részét képezte. Arra kérte a diákokat, hogy vizsgálják meg az anyagok szempontjából releváns érzéki ellentéteket, például sima-érdes, lágy-kemény. A kontrasztok

a hiányból fakadó felismerés
egyre növekvő publicitást
kapott

elmélete az anyagok „természetére” hívta fel a figyelmet, célja pedig az anyag jellemzőinek lényeges és sokszínű bemutatása volt. Az ellentéteket ugyanakkor érezni is kellett nem csak látni. *Itten* megközelítésével tanítványai megtapasztalhatták az anyagok fizikai jellegét *közvetlenül gyakorlati feltárás útján* (1975).

Itten után Moholy-Nagy új tanfolyamot dolgozott ki az anyagok tapintási tapasztalatára összpontosítva (*Wick*, 2000). Módszertanában a látás tapasztalatától az érintés érzékelése felé tolódott a hangsúly. Ehhez tapintási asztalokat alakított ki, melyekre anyagokat rendeztek meghatározott szenzoros kritériumok szerint. A Bauhausból távozó Itten pozícióját átvevő Albers aztán elődjéhez hasonlóan alkalmazta a tapintási táblákat az anyagérzékelés fejlesztésére, azonban – saját meglátásait hozzátéve és az addigi törekvéseket továbbgondolva – tervezői megközelítésében a megmunkálás célja az anyagok alapvető tulajdonságainak megismerése mellett a mélyebb fizikai jellemzők feltárása volt. A manuális megoldozással, az *anyagszerkezetet manipuláló* beavatkozásokkal az anyagok új tulajdonságait, és ebből fakadóan új felhasználási területeit is vizsgálták. (*Droste*, 2003).

A mai nyersanyagcentrikus tervezés – amely a tömeggyártás egysíkú anyaghasználatával szakítva a helyi források, munkaerő, közösség, kultúra becsatornázásával kialakított érzékenyebb megoldásokat helyezi előtérbe – az anyagok mélyreható vizsgálatának megközelítéséhez a Bauhaus módszertani gyökereitől indul el, de új nézőpontokat nyit, és olyan eljárásokkal él, mint az új anyagfejlesztések megítélésének elemzése és az anyagérzékelés szubjektív és objektív dimenzióinak feltárása.

tapintási asztalokat alakított ki, melyekre anyagokat rendeztek meghatározott szenzoros kritériumok szerint

A holland és olasz művészeti egyetemek nyersanyagfejlesztéseinek Rognoli által bevezetett DIY-megközelítésében az anyagok fizikai és szenzoros tulajdonságainak megfigyelése mellett a kiváltott asszociációs hatásokat is vizsgálni kell, azokat, amelyek az ismeretlen anyagokhoz fűződő *megítélésünket* is befolyásolják. A kiváltott reakciókat az anyagok színe, felülete, állaga mentén kategorizálják, és a bizalmat erősítő és gyengítő asszociációk mentén csoportosítják. A további anyagfejlesztés a felmérés eredményeit figyelembevéve építkezik tovább minden irányba, törekedve a pozitív fogadtatás növelésére az újabb reakciók felméréséig. Ennek elemzésére az *anyagváltozás evolúciós térképének* eszközét alakították ki, melynek felrajzolásával stádiumonként vizsgálják meg a felhasználó reakciójának alakulását. A kapott eredmények *karakter, változás, egyezés, hiány és előny* csoportosítások mentén kategorizálhatóvá teszik a megfigyeléssel elért tapasztalatokat (*Rognoli*, 2016).

Az új, feltörekvő anyagok fogadtatásának és megítélésének megjósolhatóságával az asszociációkon keresztül kiváltott érzelmek mélyreható ismerete piaci előnnyé nőtte ki magát (*Rognoli*, 2015).

A Bauhaus-alapokhoz visszanyúló módszertanok kiindulási eszköze az anyagokból származó minták és a hozzájuk társított, tömör szöveget tartalmazó kártyák, melyek egyidőben különböző érzékszervekkel a fókuszban írják le az anyagokat, hangsúlyozva a lehetséges különbségeket. Az anyagmintákat alkalmazó szenzoros gyakorlat, melyeknél egy-egy adott szempont szerint sorrendbe kell rakni a mintákat, minden esetben más eredményhez vezet. Az úgynevezett

expresszív szenzoros atlaszt az anyagok minőségi dimenziójának bemutatására alkalmazzák; a szubjektív és objektív érzékelés közötti eltéréseket anyag, szín és strukturált felületek vonatkozásában mutatja be (Rognoli, 2010). Az atlasz azonban nem „a meglévő tudás katalógusa”, azaz nem csak ismereteket továbbító felület, hanem közvetlenül részt vesz a nyersanyagkultúra alakításában, valamint azon új fogalmak megszilárdításában, melyek az anyagok érzékszervi kifejező leírásának alapját képezik. Egy olyan eszköz, melyet a tervezők és szakemberek alkalmazhatnak az anyagok fenomenológiai, percepció és szenzoros aspektusai összetettségének értelmezésére (Rognoli, 2010), s így segíti a fejlesztett anyagok és a fogyasztók igényeinek összehangolását.

KÍSÉRLETI KURZUSOK

Az anyagok érzékszervekre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások kísérleti kurzusainak helyszínét a Delfti Műszaki Egyetem mellett működő Material Exterience Lab és a Milánói Politecnico Egyetem kutatólaboratóriuma adta. A kurzusok eredményei pozitívan erősítették meg a módszertanok elméleti és gyakorlati alapjait; az expresszív szenzoros atlasz tehát releváns kiindulópontként tekinthető az anyagok és a tervezői megközelítések kapcsolatának vizsgálatában (Rognoli, 2010).

Az első DIY megközelítésű tanulmányok a természetes, visszaforgatható nyersanyagokra, mint például a hosszú

élettartamú gyapjúra fókuszáltak (Rognoli, 2015), majd a biológiailag lebomló alternatív nyersanyagok (Ayala Garcia, 2017), valamint a mycelium-alapú fejlesztések (Parisi, 2016) vizsgálatával bővültek.

A laboratóriumi kísérletek mellett elsőként a Royal College of Art, majd a Central Saint Martins Egyetemek biztosítottak lehetőséget a diákokkal való együttműködésre, kezdetben fél éves tervezői kurzuson. Népszerűségének és sikerének köszönhetően a nyersanyagcentrikus tervezői megközelítés mára MA képzés során választható szakiránnyá fejlődött több nyugat-európai művészeti egyetem designoktatásában.

KONKLÚZIÓ

A hagyományos és új fejlesztésű anyagok fenomenológiai megközelítése világszerte innovatív lehetőségeket nyit meg a designoktatásban. A „jövő” tervezőinek szemlélete az alapanyagok objektív, technikai ismerete mellett, a szubjektív érzékekre ható tulajdonságainak vizsgálatára (Rognoli, 2010) is kiterjed. A nyersanyagcentrikus

tervezés fontosnak tartja az anyag egyedi tulajdonságainak feltárását, ezáltal a tárgyalakítás összetett kérdéseire is képes válaszlehetőséget kínálni, továbbá vizsgál-

va a felhasználók érzelmi reakcióinak dinamikáját piaci versenyképességre is szert tehet. A fejlődő anyagfejlesztési irányok mellett a didaktikai megközelítések is egyre nagyobb szerepet kapnak a tervezők egyetemi oktatásában.

így segíti a fejlesztett anyagok és a fogyasztók igényeinek összehangolását

IRODALOM

- Ayala Garcia, C., Rognoli, V. (2017): The New Aesthetic of DIY-Materials. *The Design Journal*, **20**. 1. pótsz.
- Bell, J. (2020): Can you create a perfect circle? Map Project Office. Wallpaper, 2020 August.
- Droste, M. (2003): *Bauhaus*. Taschen/Vince.
- Folkman, M. N. (2010): Evaluating Aesthetics in Design: A Phenomenological Approach, *Design Issues*, **26**. 1. sz., 40–53.
- Itten, J. (1975): Design and form: *The basic course at the Bauhaus and later*. John Wiley & Sons, New York, NY.
- Karana, E. (2009a): Meanings of Materials – unpublished Ph.D. Thesis. Faculty of Industrial Design Engineering, Delft University of Technology.
- Karana, E., Hekkert, P., Kandachar, P. (2009b): Assessing Material Properties on Sensorial Scales, Proceedings of the ASME 2009, IDETC/CIE, San Diego. 1–6.
- Karana, E., Hekkert, P. és Kandachar, P. (2010): A Tool for Meaning Driven Materials Selection. *Materials and Design*, **31**. 6. sz., 2932–2941.
- Kesteren, I. E. H. van (2008): Product Designers' Information Needs in Materials Selection. *Materials and Design*, **29**. 1. sz., 133–145.
- McDonough, W., Braungart, M. (2007): *Bölsötöl bölsőig*. HVG Kiadó, Budapest
- Parisi, S., Rognoli, V., Ayala Garcia, C. (2016): Designing materials experiences through passing of time – Material driven design method applied to mycelium-based composites. Celebration & Contemplation, 10th International Conference on Design & Emotion, Amsterdam. 2016.09.27–30.
- Rognoli, V., Levi, M. (2004): *How, What and Where is it Possible to learn Design Materials? Proceedings of The Changing Face of Design Education*. University of Technology, Delft. 647–654.
- Rognoli, V. (2010): A Broad survey on expressive-sensorial characterization of materials for design education. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, **27**. 2. sz.
- Rognoli, V., Ayala Garcia, C., Parisi, S. (2015): The material experiences as DIY-Materials: Self production of wool filled starch based composite (NeWool). *Making Futures Journal*, **4**.
- Rognoli, V., Ayala Garcia, C., Parisi, S. (2016): *The emotional value of Do-It-Yourself materials*. Politecnico di Milano.
- Wick, R. K. (2000): *Teaching at the Bauhaus*. Hatje Cantz, Stuttgart, Germany.





FLACH RICHÁRD – NAGY ÁDÁM

Különlegesség és bevonás: mitől lesz egy ünnepély ünnep?

Gondolatok Katonáné Kutai Erika *Az ünnepi műsorok mint az iskolai közösségek rituáléi* c. cikke kapcsán¹

ÉRTELMEZÉSEK - VITÁK

Az Új Pedagógiai Szemle 2020/11–12. számában Katonáné Kutai Erika tollából jelent meg *Az ünnepi műsorok mint az iskolai közösségek rituáléi* című munka. A szerző a rítusok kapcsán értelmezi az iskolai ünnepeket – miután magunk különbséget látunk ezen iskolai alkalmak és a valós ünnepek között, ezért e ponttól előbbieket *ünnepély*nek hívjuk –, illetve a rítusokból kiindulva elemzi az ünnepélyek határhelyzeti mivoltát. Ezt követően az ünnepélyekhez kapcsolódó műsorkészítés egyes elemeit tárgyalja, s ennek kapcsán hangsúlyozza, hogy a drámapedagógiai elemek kifejezetten alkalmasak az ünnepélyen részt vevők bevonására – ez utóbbival mélyen egyetértünk.

Elismeréssel illetve a munkát úgy látjuk azonban, hogy a szerző, miközben gondos gazdaként rendbe tesz minden bonsait, néhol mintha elfelejtkezne az azokat körülvevő őserdőről. Kétségtelen fontos hangsúlyozni a határhelyzetet – de ez így önmagában eltakarja a lényeges kérdést: azt, hogy van-e és mi is az a hatás, amit a jelen lévőben kivált. Ugyanígy:

fontos a drámapedagógiai elemek megléte, ha ezzel a jelenlévőből valódi résztvevő, vagy akár szereplő válhat – de inkább utóbbi az, amelynek mibenlétére fontos volna rákérdezni. És lehet érdekes az ünnepélyszervezés módszertana, de nem értelmezhetőek ezen alkalmakhoz kapcsolódó folyamatok a rejtett tanterv fogalmi kerete nélkül.

E rákérdezések hiányában a műsormetodika inkább csak kelléknek tűnik, semmint eszköznek a lényeg megragadásához. Továbbá mindaddig, amíg az iskolát csak önmagában értelmezzük, elveszítjük az ünnepek valós társadalmi kontextusát.

AZ ÜNNEPÉLY NEM FELTÉTLEN ÜNNEP

a műsormetodika inkább csak kelléknek tűnik, semmint eszköznek a lényeg megragadásához

Iskolai ünnepélyeink háromfélék. Vannak vallási eredetű (pl. karácsony, húsvét), nemzeti-történelmi indíttatású (pl. 1948, 1956) és az iskola-időhöz kötődő (évnyitó, évzáró, ballagás) alkal-

¹ A munka az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3-I kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

mak. Ezekből következően a magyar iskolai ünnepélyek nagyobb része visszaemlékezés, korábbi események előtti főhajtás. Valószínűleg ez része a magyar folklórnak, de tudnunk kell: az ilyen szemlélet nem minden nép esetében magától értetődő. Példaképp a svédok a tavaszt (Walpurgis-éj), a zászlót, a nemzeti egységet és a nyári napfordulót (Szent Iván éjszakája és napja) ünneplik. Az USA iskoláiban (a teljesség igénye nélkül) február 11-e a feltalálók napja (National Inventors' Day), február 12-én pedig Abraham Lincoln elnök születésnapjára emlékeznek. Japánban, januárban nemzeti ünnepként ünnepli a község a felnőtté válást (seijin no hi), márciusban pedig a lányokat (hinamacuri).

Az iskolai ünnepélyek azonban nem feltétlenül – sőt a mai iskolákban leginkább nem – ünnepek, azok nem reflektálódnak az ünnepélyeken jelenlévőkben. Talán azért, mert a közönség számára legtöbbször távoli, és a személyes élettörténetbe nehezen elhelyezhető tartalmak kerülnek előtérbe, de leginkább mégis azért, mert az ünnepély sokszor csak a magát ünneplő iskoláról szól, és többnyire nem kelt valós hatást az ünnepélyen jelenlévőben. Bizonyosan oka ennek a módszertanilag problémás ünnepélyszervezések tömkelege, de az is, hogy az ünnepélyek gyakran elsősorban az iskola önkifejezését, rosszabb esetben a nevelői kar önigazolását, és nem az iskolapolgárokban való hatáskeltést szolgálják – már rejtett és nem tudatosuló szándékaikban is. Így pedig nem segítenek elgondolkodni a múltbeli események jelenlévőkhöz szóló üzenetén, nem tudatosítanak a mának szóló erkölcsi normákat, nem közvetítenek időszerű társadalmi ethoszt. Nem véletlen, hogy az ünneplőben végig-

ült, végigállt évről, a riadalmat keltő évnnyitó, a semmitmondó március 15-i és október 23-i ünnepélyek, a kötelezően (f) elmondott versek, nemcsak a tanulóknak, de a jelenlévő szülőknél, és tanároknál is inkább a szükséges rossz érzését keltik, mintsem az önreflexió lehetőségével kecsegtetnének. Rendszerint ezek az ünnepélyek nem használják ki az alkalmat, hogy a gyerekekkel megértessék egyes múltbeli helyzetek mának szóló tartalmát,

az ünnepélyek gyakran
elsősorban az iskola
önkifejezését, rosszabb esetben
a nevelői kar önigazolását
szolgálják

a konfliktusok szempontjait, élethelyzetek dilemmáit, megmaradnak az egysíkú értelmezések, heroizált vagy démonizált szereplők bemutatásánál. Az ünnepélybeli érintettség hiánya lehet, hogy kö-

zelebb hozza az ünnepély kulcsfogalmait (Holokauszt, Trianon stb.), de ettől még nem teszi élővé a kapcsolatot az esemény és a potenciális befogadó között. A diákokat legtöbbször nem érdekli meg az ünnephez való viszonyulásukról, nem az ezzel kapcsolatos attitűdjük fejlesztése, látóköri bővítése a cél, hanem vagy pusztán információátadás, vagy rutinszerűség. Tudjuk, hogy ma jellemzően az ünneplésben résztvevő legnagyobb létszámú csoport (diákok) passzív szemlélői csupán az ünnepélyeknek. Míg a ballagás azzal a reménnyel kecsegtet, hogy egyszer maguk is valódi részesei lesznek az eseménynek, a nemzeti ünnepek ünnepélyei leginkább kívülállóknak hagyják meg őket. Bár kétségkívül a szerző is kitér többször a kiüresedettségre, a kapcsolódáshiányra, a frázisok témájára, azonban megítélésünk szerint az itt leírtak nem a kivételt, hanem inkább az alaphelyzetet jelentik.

Az ünnepélyeken tipikusan tetten érhetőek a rejtett tanterv jellemző aktusai. A jelenlévő újfent megtapasztalja az iskola

kötelezettség-alapúságát (túrd be az inged, állj ide, hallgass, bírd ki fél órát a tornapadon ülve), megéli, hogy nem ő, hanem egy felsőbb hatalom – előíró módon – rendelkezik az idejével, a figyelmével, hogy azt kell gondolni, amit egy központi akarat gondoltatni szándékozik. A kötelezően felöltött ünneplő (jellemző példa egy évszórón, ahol tikkasztó melegben jobbára a strand képe lebeg a gyerekek szeme előtt) inkább az értelmetlen iskolai kötelességek sorát gyarapítja. Itt is tetten érhető, ami a curriculáris terepeken, jelesül többnyire a tanórán: amit az iskola tanítani akar (a világról és önmagunkról), azt diák-ként rendszerint nincs lehetőségünk valóban átélni, mert nem a valódi tartalmat, hanem az elvárások, hatalmi játszmák, kulturális elvárások és ellenőrzések labirintusában való eligazodást tanuljuk meg elsősorban. Természetesen nem minden iskolára vonatkoztatható a jelenlévők, reménybeli befogadók, potenciális résztvevők negligálása, de rájuk is igaz: amilyen az ünnepély, olyan az iskola.

Ráadásul a „közösség múltjára való emlékezés öröme” már csak azért is problematikus, mert a legtöbb nemzeti ünnepünk kifejezetten a tragikus végkimenetre, az értelmetlen szenvedésre, cserbenhagyatottságra, elárulásra, bukásra koncentrál (pl. 1948, 1956, Trianon).²

Szembe kell nézzünk azzal is, hogy a magyar állami iskolai ünnepélyek száma messze több, mint ami a hiteles megvalósíthatóság kereteibe beleférne. Az évi tucatnyi esemény (évnnyitó, október 23., Mikulás, Karácsony, farsang, Március 15., Húsvét, ballagás, kb. féltucat emléknap, évszóró

stb.) ellehetetleníti az ünnepélyek ünneplésének nemesülését, hiszen az ünneplés maga rutinszerűvé, megszokottá válik, elveszíti különleges jellegét.

MÉGIS KINEK A HATÁRHELYZETE?

A legtöbb iskolai rituálénk nem az ünnepélyekhez kötődik, hanem az iskola informális világához. A beavatások, búcsúk, az év-

záró, a félévi, szilveszteri, évnnyitó bulik mind olyanok, amelyek valós jelentéstartalommal bírnak, ellentétben az iskolai ünnepélyek művi folyamataival. (Ezzel természetesen nem állítjuk, hogy

a magyar állami iskolai ünnepélyek száma messze több, mint ami a hiteles megvalósíthatóság kereteibe beleférne

valamennyi beavatási rítus helyénvaló lenne, de kétségtelenül valószínűsőbb az iskolai ünnepélyek világánál). Megkockáztatjuk: az iskolai ünnepélyek vajmi kevésbé teljesíthetők be a rituálék követelményeit. Annyiban még hasonlítanak a rituális alkalmakhoz, hogy az iskola közössége által elfogadott időben (szünetek előtti/utáni tanítási napokon) és térben (legtöbbször az iskola falain belül), kontrollált keretek között (előre egyeztetett formában és módon) zajlanak. Azonban keretükben a liminalitásból való kicsúszás mégis rendre bekövetkezik, hiszen – eltekintve a szalagavató-érettségi valós határhelyzetet megtestesítő liminalitásától, illetve a ballagástól – ezek az események a legkritikább esetben segítik az életrészek közötti átjárást, vagy az egyén közösségbe fogadását. Amíg a legtöbb rítus, liminális helyzettel járó esemény (pl. beavatási szertartás, házasságkötés) központi szereplői

² Vö.: Kézdi Balázs (2003): Iskolai mentálhigiéné, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs

a rítus által meghatározottak és egyediek (gyerekek/serdülők, házasulandó felek), addig az iskolai ünnepélyek ilyen tekintetben leginkább esetlegesek és személytelenek. Általában még azon ünnepeknél is a család vagy más aktor aktív közreműködése

kell, amelyeknél megvan az elvi esély a személyességre (ballagás, szalagavató).

Ezzel szemben a személytelenség nem jellemző például népszokásainkra, hiszen esetükben a legtöbbször szinte önmagát magyarázó módon tudjuk eldönteni, hogy ki/kik az adott események részese/részesei (pl. locsolkodás, kiszabábu-égetés, regö-lés). Ezekhez a külső jegyekhez tartozik még az a belső feltétel, aminek egy iskola mint hierarchizált, legtöbbször tanulás-/tananyagközpontú, célorientált és szigorú előírások által szabályozott intézmény nehezen tud eleget tenni: hogy kialakuljon és hatni kezdjen a csoportszintű határhelyzeti állapot. Az iskola nehezen átjárható határai ezt akadályozzák.

A legtöbb liminális helyzetet, rituális cselekedetet ráadásul megelőzi valamilyen krízis, vagy épp ez a helyzet fogalmazódik meg krízisként. A részleges vagy teljes megoldás pedig része lesz (a rítus segítségével) az elért célnak. A mi ünnepeink többsége azonban mintha csak a krízisig, vagy addig se jutna el, megoldás és feloldás nélkül. Úgy tűnik, hogy az iskolai ünnepélyek eleve sokkal inkább (meddő) önképépítő, illetve bevonásmentes információközlő pedagógiai célként értelmezhetők, mintsem rituálékkal közös valós közösségépítő szerepük lenne.

Jelentsük ki: a serdülőkorhoz kötődő identitáskrízisnek nem az iskola a fősze-

replője, az iskola inkább csak segíteni, támogatni tudja annak feldolgozását. A hivatás megtalálásában, a családon kívüli intim kapcsolatok alakításában lehet ugyan partner, de a felnőtté válás nem pontszerű esemény, ahogy azt a ballagás

vagy a gólyaavató rítus sugallná. Az iskolarendszer keretein belül való haladás, vagy az ott megélt rítusok támogató tényezők, az identitás elérésének fontos, de nem kizárólagos aspektusai.

KOKÁRDÁT NEM CSAK ATTIS, HANEM ATTILA BÁCSI IS VISEL

A jeles alkalmakkal kapcsolatos szimbolika, az ünnepek mögöttes tartalmának értelmezése nem csak az iskolán belül történik, hanem a családban és az extrakurrikuláris terepeken: táborokban, klubokban, focipályán, utcán és másutt is. A jelképek tartalmának, az események jelentőségének és leginkább az egyén és a közösség aktuális életével való kapcsolatának (vagy annak hiányának) felismertetése lényeges társadalmi funkció, az a család, az iskola, a kortárs csoport, a civil szervezet, az egyház stb. közös teendője. Ebben a társadalmi feladatmegosztásban az iskolának is nyilván megvan a maga szerepe (és kétségtávolú igaz az is, hogy más szocializációs közegek³ szereplői nem tartják fontosnak mindig az egyes ünnepekhez való viszonyulást), de a jól működő, reflektív és önreflektív iskola tudatában kellene legyen annak, hogy része a makro- és mikrokörnyezete életének, és annak megfelelően kellene cselekedjen, hogy egy tágabb közösség

³ Vö.: Nagy Ádám (2014): Ifjúságügy. In: Nagy Ádám, Bodor Tamás, Domokos Tamás és Schád László (szerk.): *Ifjúságügy*. ISZT Alapítvány, Budapest.

része. 1848, 1956, illetve 1849 és 1944 nem az iskola, hanem az egész közösség, társadalom, nemzet „alkalma”. Márpedig az ünnepélyek szervezésének és lebonyolításának folyamata arra utal, hogy ez a tudáselem nem szervesül az iskola életében.

Ez nem az első ilyen jellegű kudarck az iskola életében. Az ünnepélyek iskolai lebonyolításának betegségei erős párhuzamot mutatnak a szexuális edukációval kapcsolatos iskolai problematikával. Ha más társadalmi közegek kevéssé veszik ki egy-egy adott liminális feladatból a részüket, ha az iskola egyedüli letéteményese/kötelezettje egy több szereplőt igénylő témának, akkor ez az intézményi kultúra képes egy meglehetősen bonyolult, esetünkben pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, kriminológiai, biológiai stb. kérdést ez utóbbira redukálni (persze súlyosbítja a helyzetet, hogy ahány család, annyi elvárás az idő, a mód, a tartalom és az eszközrendszer tekintetében). A biológiai folyamatok jellemző kizárólagossága mellett az egyszerű információátadás azt a fontos lehetőséget húzza keresztül, hogy a gyermekek a testi/lelki életminőség egy új szakaszába érzékeny és értő módon kerüljenek beavatásra.

Miképp az ünnepélyek, ez az intim testi, lelki, társadalmi stb. szempontokat is magában foglaló beavatás mára a legtöbb iskolában rutinná vált. S míg

a szexuális edukáció kapcsán értjük, hogy az ilyen multifaktoriális és multiaktoriális feladat megoldásában az iskola egyedül nem tud kompetens szereplőként fellépni (és ezt rendre tetten érjük olyan delegált feladatok esetén is, mint a tehetséggonдозás, az esélyegyenlőség, a devianciák, az önsértő magatartások stb.), az iskolai ünnepek kapcsán jobbra legyintünk erre.

Így pedig az iskolai ünnepélyeken a sokközege és sokszereplős megosztott felelősségű viszonyrendszer tudatos mozgósítása és a közös cél iránt való elköteleződés helyett inkább egy egytényezős, a szereplők között hierarchizált viszonyokban gondolkodó, leegyszerűsítő helyzetet hozunk létre.

Az *igazi* ünnepély azonban nem lehet elszigetelt zárvány; az iskola falán túli étellel is kapcsolatban kell lennie, különösen az olyan „erős kódú” társas eseményeknél, mint az emlékezés/visszaemlékezés. Enélkül szándékolt mondanivalója kevéssé ineriorizálódik, megmarad máznak. Mégpedig elég rosszul felkent, lepergő máznak.

AMI RÓLAM NEM SZÓL, AZ NEM NEKEM SZÓL

Az ünnepélyekből akkor lenne ünnep, jelentősebb szocializációs aktus, ha a „társas élmény” élményszerűségben jelenne meg. Miképp jeleztük, a mai ünnepélyek megítélésünk szerint általában legfeljebb iskolai műsorokként értelmezhetőek, amelyekben egyfelől nem résztvevőként, hanem passzív,

tűrésre kárhoztatott nézőként vagyunk jelen, illetve amelyek rutinszerűsége elveszi kuriózum-jellegüket. Két feltétel tehát mindenképpen szükségesnek tűnik ahhoz, hogy egy

ünnepély valóban ünnepi alkalmat is jelentsen, hogy a pusztán rutin rítussá váljon, hogy az esemény érzelmi hatást is kiváltson: a bevonás és a különlegesség.

Egyfelől – miképp nem lehet állandó alarmreakcióban sem élni – nem lehetséges az esetenként 10-15 munkanaponta lebonyolított iskolai, osztálybeli ünnepélyeket különlegességként megélni. Szükséges ritkítani

Az igazi ünnepély nem lehet elszigetelt zárvány; az iskola falán túli étellel is kapcsolatban kell lennie

az ünnepélyek mennyiségét ahhoz, hogy azzal kapcsolatban kialakuljon az egyediség érzete, hogy ne az ismétlődés rutinszerűsége jellemezze az ünnepek iskolai elemeit. Természetesen, a rutinok pedagógiai értékét nem tagadjuk (benticipó-váltás, évszakok váltakozásának megjelenítése a falújság díszein, adventi gyertyagyújtás), amennyiben azok megtartó kereteket adnak a közös munkára, vagy elcsendesedésre, bátorítanak a körülöttünk zajló világhoz való kapcsolódásra. A tipikus beavatással járó szertartások azonban ennél sokkalta ritkább alkalmak. Érdemes tehát sokkal „komolyabban venni”, készülni a kevesebb, de jobban definiált ünnepélyekre.

Másfelől ahhoz, hogy – miképp a szerző is érzékelteti – a jelenlévők számára valós rituális értékkel bírjon az ünnepély, nem elég pusztán megosztani a gondolatainkat a közönséggel. Főleg úgy, hogy nem is feltétlenül tudjuk, hogy az a bizonyos közösség, amellyel részt vállalunk, mit is gondol az ünnepély tárgyáról, körülményeiről és céljáról. Így tehát sokkal inkább arra van szükség, hogy alternatívákat keressünk az ünnepélyek során rutinná vált top-down építkezéstől (és ez persze nem jelenti azt, hogy valamennyi színpad-publikum viszonyt kárhóztatni szándékoznánk), ahol egy műsort készítő pedagógus (csoport) dönti el, milyen módszerrel és eszközökkel kíván érzelmi hatást kiváltani közösségéből, akar közösségi élményt létrehozni. Szerencsésebb lenne azt megkeresni, hogy maga az iskolaközösség, a rituális esemény célcsoportja, hogyan tudja saját maga számára személyessé és átélhetővé tenni az ünnepélyt. A diákokat is foglalkoztatják olyan kérdések, mint az árulás fájdalma,

a harag kifejezésének mikéntje, a barátság, a szabadság, az összetartozás értéke. Ezeket a mozzanatokat lehetséges a múlttal is összekapcsolni, s az élmény- vagy drámapedagógiát mint eszközt (és nem mint célt) segítségül hívní.

A bevonás kapcsán nem elegendő, ha a közönség a rituálé része ugyan, de a szemléletmód alapja továbbra is a „tapasztalt tanár” ünnepélyszervező szerepe. Ennek a szerepnek rugalmasan kellene alkalmazkodnia az iskola nevelői-oktatói szerepváltásaihoz. A legtöbb iskola pedagógiai programjában (tehát legalábbis papíron) a közösségfejlesztésre és együttműködésre hangsúlyt helyező nevelői szerepkör facilitálja a közösségek heteronómból autonómmá alakuló folyamatát. A képesé

hogyan tudja saját maga számára személyessé és átélhetővé tenni az ünnepélyt

tétel, és a felruházás (enablement, encouragement), a demokratikus alapokon nyugvó közösség-szervezés már kicsi kortól kezdve használható

eszköz, a felelősségvállalás lépésein keresztül alkalmazható szemlélet. A bevonás csak akkor működik, ha a diákok, az erre hivatott diákintézmények (DÖK stb.) is képviseltetik magukat már az ünnepre való felkészülésben, a döntések meghozatalában és az azt megelőző diszkusszióban. Részben nyilván azért, mert a döntések róluk szólnak (hiszen ők fognak beöltözni, vetélkedni stb.), részben mert így az ő szempontjaik is hitelesen érvényesülhetnek, részben, mert a közös döntéshozatal önjogon is erősebb pedagógiai értékkel bír, mint akár a legjobb, de az érintettek nélkül meghozott döntés. Enélkül az „én eldöntöm”-ből, nehezen lesz a *mi* közösségisége, s ne csodálkozunk, ha az előre elkészített menüből gyorséttermi kínálatot kapunk csupán.

KÖNCZEY RÉKA

A környezeti nevelés agilitása

Gondolatok Szöcs Álmos *Oda és vissza (A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben)* című cikke kapcsán¹

EXPOZÍCIÓ

Állítom, hogy a nevelés igénye eredendő, s a nevelés az evolúciós értelemben vett fitnesszt növeli, mégpedig attól függetlenül, hogy milyen jelzős nevelést követ a nevelő, a pedagógus.

Természetes, hogy minden szülőgeneráció önmaga fennmaradását is szeretné látni utódaiban, ezért saját identitásának, ezen belül kultúrájának minél több motívumát is megtanítani igyekszik. Az is természetes, hogy az utódgeneráció akkor is saját elődjének tartja a korábbi nemzedékeket, ha nem pont úgy, nem azt, nem annyit hordoz tovább, mint amit az ősök elterveztek. Ritka, érdekes kivételektől eltekintve nincs ezt felülíró meg hasonlítás generációk között.

Gyorsan változó környezetben a szülőgenerációk (pedagógusai) nem a kialakult hagyományokat és az addigi világra érvényesnek tekintett tan(anyag)okat, hanem az új és új helyzetekhez alkalmazkodó megoldásokhoz várhatóan elvezető viselkedésformákat és szociális készségeket tanítják, ezeket kell tanítsák. Ennek sok le-

hetőségét adja a fenntarthatóságra nevelés, néha a környezeti nevelés, és igen gyakran a szervezetfejlesztésben használt agilis módszertan és alkalmazásának tanítása is. A változás korának fiatalabb felnőttjei, remélem, mind képesek lesznek ezekre.

ELŐHÍVÁS

az új és új helyzetekhez alkalmazkodó megoldásokhoz várhatóan elvezető viselkedésformákat és szociális készségeket tanítják

Szöcs Álmos cikkét vitairatként engedték útjára a folyóirat szerkesztői azal, hogy az írás „a környezeti nevelés olyan alapfogalmaira és azok olyan összefüggéseire kérdez rá – az antipedagógiával párbeszédben –, amelyekre rákérdezni talán kevésbé szoktunk”. A szerző szerint pedig „az oktatás nem más, mint a megtervezett és megszervezett önazonosságkeresés”. Ám ennél talán több: jó esetben az oktatott, azaz a tanuló, a tanítvány életminőségét, boldogulását is célul tűzi ki.

Amikor Szöcs leírja, hogy „az oktatás is önmagát keresi folytonos megújulásával, [...] a rendszer működni látszik ugyan, de [...] hibái azok, amelyek változást indukálnak”, éppen ellentmond ezt megelőző, hosszan tárgyalt állításának: miszerint az oktatás a múltba van ágyazva. Majd

¹ A tanulmány az *Új Pedagógiai Szemle* 71. évfolyamának (2021) 1–2. számában, a 84–96. oldalon jelent meg.

l'art pour l'art folyamatként láttatja, ahogy az oktatás folyamatos megújulása visszahat az oktatásra, „befolyásolja a miliőt” – mint ha a szociokulturális környezetnek semmilyen más aktora nem hatna arra.

S hogy a környezeti nevelés a múltra és a jelenre épít azért, hogy a jövő generációit szolgálja, szemben a neveléssel, amely a nevelés szükségességére épít? Mindegy, hogy milyen jelző van előtte, minden nevelés a múltra és a jelenre épít, még ha tagadva is, és minden nevelés a jövő generáció javát szeretné szolgálni. Kérem, próbálja ki gondolatban például a következő jelzőkkel a fenti, dőlt betűs részt: egészség-, katonai -, pénzügyi -.

Szócs feszegeti a neutrális érték-szemlélet tarthatatlanságát, nagyon helyesen. „Állandósult” érték – állítom sok biológussal egyetemben – az élet, az életképesség, a boldogulás, az evolúció vagy genetikai értelemben vett fitnessz. Ez a négy fogalom csak a használóinak köre és a léptéke miatt különböző, valójában egy. „Van-e állandósult érték, ami azért nem nevezhető relatívnak, mert a mindenkori jelenhez köthető cselekedetekbe ágyazva egy következő értékrend kialakulását célozza meg?” – kérdezi a szerző. Igen, a fennmaradás ilyen. A változások korának filozófusai, logoszai, gazdaszai, vagy éppen andragógusai más és más eszközrendszerekkel törekszenek rá. Van, aki a változásmenedzsment híve, más az innovációé, vagy épp a reziliens iskoláé, reziliens közösségeké.

A szerző – szavaiban logikára korlátozott – ismeretelméleti eszmefuttatását hitelesen sem bemutatni, sem reflektálni nem tudom. Nem akarok az intellektuális tér emberalkotta határaitól, a cselekvésorientált tevékenységekről vagy a konstans jövőről ítéletet hozni. Annak ellenére sem, hogy pont innen eredeztetni a környezeti nevelés alapját

a cikk, mondván „a környezetet teszi meg alapjának az az oktatási és nevelési tevékenység, amit környezeti nevelésnek hívunk ... s [ami] egyszerre mutat túl az emberi logikai tér határain, és egyszerre célozza meg annak fejlesztését.” Nem, ugyanis nem ez az alapja. Az ember az alapja. S a környezetet tanulmányozza és fejleszti, ahogy sok „más” nevelés is. Más-más fókusszal, vagy másként nevezve, de ezért dolgozik számtalan szakmatanulási rendszer. Nemcsak a környezeti nevelésnek tézise, hogy emberként részei vagyunk a térnek és hatással vagyunk rá, hanem például a fizikai, a vizuális és az építészeti nevelésnek is.

A környezetinek nevezett pedagógia akkor született meg, amikor egyértelművé és elég sokak számára világossá vált a környezet gyors, komplex, valamint az emberekre és az élőkre kedvezőtlen irányú megváltozása. Mondhatnám, amíg rendben van valami, mióta világ a világ, addig talán szavunk sincs rá. Ha már nem úgy természetes, ahogy megszoktuk, akkor sokan beszélünk róla, akarjuk tanulmányozni, és az újonnan megismert összefüggéseket tanítani.

A környezeti nevelés – öndefiníciója szerint – egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik, amely ismeri legtagabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségekben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén. Fő célja felkészíteni az embereket arra, hogy megértsék a természet komplexitását, és hogy az egyes országok ennek megfelelően alakítsák tevékenységüket és fejlesztési elképzeléseiket annak érdekében, hogy azok összhangban legyenek a környezeti körülményekkel (UNESCO 1977).

Nem, ugyanis nem ez az alapja. Az ember az alapja.

Ez a definíció az akkor már nyolc éves, lényegében azonos meghatározásra épül (lásd az alábbi képet), amely azonban

a konkrétabb biofizikai környezetre, s nem a legtágabb globális környezetre vonatkozó nevelési folyamatot írja le.

Az első „környezeti nevelés” definíció 1969-ből, és az azt megfogalmazó szeminárium csoport tagjainak neve az oldal alján.

THE JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION
(Volume 1, Number 1, Fall 1969)

“Producing a citizenry that is knowledgeable concerning the biophysical environment and its associated problems, aware of how to help solve these problems, and motivated to work toward their solution.”

THE CONCEPT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

William B. Stapp, et. al.

The definition and major objectives of environmental education presented in this paper were developed in a graduate seminar in the Department of Resource Planning and Conservation, School of Natural Resources, The University of Michigan. The members of the seminar were: Mr. Dean Bennett, Mr. William Bryan, Jr., Mr. Jerome Fulton, Miss Jean Mac Gregor, Mr. Paul Nowak, Mr. James Swan, Mr. Robert Wall, and Professors Spenser Havlick and William B. Stapp.

FORRÁS: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013758190111>; borítólap

A környezeti nevelés esetleg a gyermektől idegen narratívaegyüttes, amelyet a nevelők a következő generációra erőltetnek? A szerző (költői) kérdése a „jövő gyarmatosítása” gondolatkörre hajaz. Sok-sok kor társadalmá hagyott tartós nyomot a Földön, amely nyomok a későbbi generációk számára környezeti hatótényezőkké válhattak. A gyarmati hasonlatot követve a kérdés az, hogy alárendelődtek-e az utódok ezeknek a múltbeli nyomoknak? Egy részének biztos. Igen, ismertek a saját létfeltételeiket túl gyorsan felélő, azaz összeomló, más néven a normáik által öngyilkossá vált civilizációk példái is.

Minden kornak megvolt és megvan a maga normája arról, hogy mi a jó és mi a rossz viselkedés. Sokféle társadalmi intézmény, mint a család, az államszervezet mindegyik hatalmi ága, vagy a gazdaság

is azáltal és részben azért működik, hogy ezt a normát fenntartsa, nemcsak az iskola. (Dator, 2005)

A gyermektől, felnőttől, nevelőtől az a narratívaegyüttes idegen, erőltetett, amelyet nem tud illeszteni a meglévő világképébe. Rengeteg új dolog megtanulásához (a tanuló saját narratíva-rendszerébe integrálásához) juttatja tanítványait az általa teremtett tanulási helyzeteken keresztül a nevelő. A „gyermektől idegen narratívaegyüttes erőltetése” vád akkor kerülhet elő, ha az oktatási rendszer egyes fokozatai között, illetve a családi és az intézményi nevelés között lényeges értékrendbeli váltás van. Ez az egyén vagy a kisközösség szintjén érvényesül. Társadalmi, illetve történelmi nézőpontból a vád fennállhat, ha a nevelés- és kultúrapolitika erőszakosan – rendszerszerűen és szigorúan – bünteti

a másságot, a részleteiben szabályozott társadalmi normától való eltérést. Jelenleg a környezeti nevelésre egyik sem igaz.

„[Az antipedagógia szerint] [...] a társas viselkedést egyfajta erőszakos hatás nélkül csak és kizárólag az önálló felfedezések révén megszerzett ismeretek befolyásolhatják. A gyermekek valóban sajátuk nevezhető magatartása tehát saját felfedezéseik mentén konstruálódik meg. Ez a pedagógiai gondolkodásmód kifejezetten jól illeszthető a környezeti nevelés céljaihoz is” – írja a szerző. Szerintem a környezeti nevelés céljait (ld. feljebb) a tanulás és cselekvés környezeti eredményessége szerint érdemes értékelni. Nagyon fontosak ebben a saját felfedezések. A kizárólag saját felfedezésekre építő tanulás globálisan egyidejű kötelezővé tétele esetén (mily nonsense: erőltetés nélküli tanulási módszer erőltetése a világra!) az első esztendő káosza után azonban minden bizonnyal rohamosan csökkenne a környezetterhelésünk. Mivel ez ellen életösztönünk tiltakozik, kisebb csoportok luxusa marad a kizárólagosan tapasztalati, csak a saját felfedezésekre hagyatkozó tanulás. Maradjon is: a változatosság gyönyörködtet és innovatívvá tesz, a belső sokféleség pedig stabilizálja az adott rendszert!

Tévedés ne essék: a tapasztalati, felfedezett tanulás fontos minden ember életében. Ám van, amit nem lehet, vagy amit túl lassú így megérteni, s még csak nem is kell rögtön a globális klímaváltozásra gondolni. A kicsit komplexebb rendszereket, elvontabb fogalmakat, a mindennaposnál ritkább helyzeteket sokkal hatékonyabb mások szavain és példáin keresztül megérteni, mint kívánni a megfelelő mennyiségű és minőségű helyzetet.

A környezeti nevelésnek sok sikerkritériuma van, ezek közül az egyik az, hogy a tanuló a számára helyben releváns problémákkal is foglalkozzon. Ez vethető össze Szőcsnek az antipedagógiai párhuzamával. A helyben releváns ügyek megismerése, esetleg megoldása – azok felismert tanulási motivációs ereje miatt – nagyon sokszor a pedagógusok kisebb-nagyobb támogatásával, részvételével történik. Szőcs jól látja, az intézményesült oktatás nem akadályozza

az attitűd konstruktív fejlődését.

A sok alapvetés, alapérték és alapvető cél után Szőcs végső megállapításával, miszerint a nevelés célja az alkalmazkodás maga, egyetérték.

RÖGZÍTÉS

A környezet az adott, vizsgált rendszerre ható tényezők összessége. Hiányolom a vizsgált rendszer meghatározását, s így a környezet felmagasztosult, illetve ember nélküli, embertől független értelemben való használatát indokolatlannak tartom. Aszerint próbáltam értelmezni a cikk állításait, hogy a vizsgált rendszer a környezeti neveléssel esetleg befolyásolt kognitív tér, s a környezet ennek biofizikai környezete. Szőccsel ellentétben állítom, hogy a (biofizikai) környezetre a környezeti nevelés, sőt, a nevelés közvetlenül sokkal kisebb hatással van, mint más társadalmi intézményeink (család, államszervezet, gazdaság stb.).

Minden generáció inherens igénye és érdeke, hogy a következő generáció hasonlítson rá, mert ebben tudja értelmezni azt, hogy túlélő, nyertes. Emiatt a tanítás, a tudás és kultúra örökítése a leszármá-

zottakra szükségszerűen érdeke és igénye a közösségeknek.

Az antipedagógia elveit szigorúan, tisztán alkalmazó tapasztalati nevelést csak kis, elszigetelt csoportokban lehet végezni. Hiszen sok ember hajlandó elfogadni mások tapasztalatait igaznak – mivel így többféle tudásra tehetnek szert, s közben akár megőrizhetik, nota bene: *fejlesztetik* saját kritikusságukat, és mérlegelni tudják mások állításait, a tanokat. Az utódnemzedék örököl és átsajátít, e két ige sokféle jelentésének és átvitt értelmének mind megfelelően.

A cikk számos állítása sok vagy minden ún. jelzős nevelésre igaz. Azonban a környezeti nevelés a környezeti problémák felhalmozódása miatt jött létre. Módszertanában azért volt előremutató, mert komplex problémákkal, a tanítókra és a tanítványokra személyesen és érzelmileg is ható ügyekkel, tehát motiváltan és hatékonyan működött és működik. Ma már sokféle más tudományterület és nevelési részterület

tette magáévá a komplex rendszerek és az állandó változás által meghatározott világot, ezért a környezeti nevelés innovativitása kevésbé feltűnő.

Kiszámítható korokban egyszerűbb a pedagógia. A generációs időnél gyorsabb, vagy sokkal gyorsabb változások korában (például most) sem tud a szülők közössége eltérni attól, hogy az utódokat a túlélésben segítse. Például az agilisnak nevezett működési, életviteli módszer megtanításával, azaz a folyamatos változások tengerén való hajózáshoz szükséges csoportszabályok „begyakorlásával”. Ezek közé tartozik a közös jövőkép, a csoportfelelősség, a sok és gyors visszacsatolás, a társakba vetett bizalom, a hálózatos együttműködés gazdagsága. Ez a lista nagyon hasonlít a *Meadows-jelentésben* a fenntartható fejlődéshez kívánatosnak nevezett öt attitűdhez: a közös célkitűzés igényéhez, az igazmondáshoz, a szeretethez, a tanulásra való nyitottsághoz és az együttműködéshez (*Meadows, 1972*)

a cikk számos állítása sok vagy minden ún. jelzős nevelésre igaz

IDÉZETT FORRÁSMUNKÁK

- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. és Behrens III, W. W. (1972): *The Limits to Growth*. Universe Books, New York. ISBN: 0 87663 165 0. **Magyarul:** Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. és Behrens III, W. W. (2005): A növekedés határai. Kossuth, Budapest.
- Dator, J. (2005): De-Colonizing The Future. *Journal of Futures Studies*, 9. 3. sz., 93–104. Letöltés: <https://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2014/01/93-E04.pdf> (2021. 06. 10.)
- UNESCO (1977): Declaration and Recommendations of the Conference. In: *Final Report: Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763> (2021. 06. 10.)



VESZPRÉMI ILDIKÓ

A megoldás

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Iskola melletti játszótér, park, futópálya. Napsütés, gyerekek szerteszét, május van. Két tanító néni beszélget a padon. Egy középkorú nő közelít, kényszeredetten követi őt a kilenc éves forma kisfiú.

– Elnézést, kedves tanárnők, nem tudom, melyikükhöz tartozik ez a fiatalember, de el kéne vele beszélgetni. Én itt sportolok, ő meg folyamatosan zavar, akadályoz. Futom a köreimet, ő meg elém ugrik, átrohangál előttem, bekiabál, beszólogat.

– Ez igaz, Kevin? – néz a fiúra az egyik tanító néni. – Miért zavarod a nénit sportolás közben? Ez egy futópálya itt a park körül. Arra való, hogy fussanak rajta.

– Rá is szóltam – teszi még hozzá a nő. – Mondtam neki, hogy álljon arrébb, hagyja szabadon a futósávot, de szemtelenül visszabeszélt, és folytatta tovább.

– Köszönöm, hogy szólt, mindjárt megbeszéljük Kevinnel.

– Én is pedagógus vagyok, nem történt tragédia, de ez azért csúnya dolog volt – teszi még hozzá az idegen nő, és odébbáll.

– Kevin! Most légy szíves, meséld el, mi történt! Hogy jutott ez eszedbe?

– Nem nekem jutott eszembe. A lányok mondták.

– Milyen lányok?

– A Juli, a Luca meg a Fanni. Ők kértek meg, hogy szóljak be annak a néninek.

– És miért?

– Nem tudom. Azt mondták, hogy az a néni rájuk szólt.

– De te magad nem gondoltad, hogy ez butaság? Hogy baj lesz belőle?

A padon ülő másik tanító néni, aki eddig néma tanúként hallgatta a diskurzust, most közbeveti, hogy meg kéne hallgatni a lányokat is.

– Kevin, légy szíves, szólj nekik, hogy jöjjenek ide!

Egy perccel később megérkeznek mind a négyen, arcukon különböző érzelmek: bűnbánat, védekező kíváncsiság, öntudatos harcrakészség. Az első tanító néni vázolja a lányoknak a helyzetet:

– Egy néni idejött hozzánk, és panaszkodott Kevinre, hogy zavarta őt a sportolásban. Tényleg ti mondtátok neki, hogy ezt csinálja? Miért akartátok azt a nénit zavarni?

A harcias tekintetű kislány szólal meg:

– Mi csak ott játszottunk, kergettük egymást, és ő beszólt nekünk, hogy menjünk onnan, mert elfoglaljuk a futópályát, pedig nem is foglaltuk el, csak egy kis részen voltunk ott, és csak egy kis ideig. Ki tudott volna kerülni minket!

– Igen, és ő is csúnyán beszélt velünk. Nekünk is rosszul esett.

– És bosszút akartatok állni? Ki találta ezt ki? – néz a tanító néni a másik lányra, aki a legnyugodtabbnak tűnik.

– Nem én.

ő beszólt nekünk, hogy menjünk onnan

– Tényleg nem Fanni volt, ő egy szót se szólt – veti közbe Kevin.

– Gyerekek – szól közbe a másik tanító is –, az a legrosszabb az egészben, hogy most Kevin lett itt megszégyenítve, egyedül. Őt hozta ide a néni, és mi jól leszidtuk.

– Pedig nem is ő volt a hibás – szólal meg hirtelen a harmadik kislány, aki eddig bűnbánó arccal hallgatott.

– Te találtad ki, Juli?

– Nem csak én, együtt találtuk ki... a lányokkal, vagyis a Fanni nem.

A másik tanító néni őszinte csodálkozással kérdezi:

– De akkor miért

Kevin csinálta az egészet?

Miért nem ti?

– Hát megkértük.

– És ő rögtön elvállalta?

– Nem. Először nem akarta.

– De ígértünk neki kétszáz forintot.

– Hoppá – jegyzi meg a tanító. – Értem.

– Ez igaz, Kevin? Kétszáz forintért

csináltad?

– Igen.

– És megérte, Kevin? Annyira kellene az a kétszáz forint? – nyúl a táskájához a másik tanító, de a hangjában nincs gúny.

– Adok neked kétszáz forintot, ha akarsz. Nem a néni bosszantásáért, hanem mert megszenvedtél érte.

– Nem kell – rázza a fejét a kislány.

Majdnem sír.

– Tudjátok, mit? Most menjetek félre, és beszéljétek meg egymás között a dolgot.

Két-három perc múlva visszajönnek a padhoz együtt.

– Zsuzsa néni!

Odamehetünk elnézést

kérni? Az a sportoló

néni még mindig itt van

– mondja a korábban

harcias Luca.

– Persze. Menjétek!

A két tanító a szemével követi őket, látják, ahogy együtt elindulnak, aztán amikor már közel kerülnek a célhoz, lelassítanak, és előretolják Kevint a néni elé.

2021.05.29.





HORVÁTH KARINA

A két tanítási nyelvű általános iskolák integrációs problémái

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

Magyarország jogszabályi környezete a legmagasabb szinttől (Magyarország Alaptörvénye) a legalacsonyabb szintig (helyi, intézményi szintű szabályozók, programok, tantervek) alapelveként rögzíti a művelődéshez való alkotmányos alapjogot, az esélyegyenlőséget, a diszkrimináció tilalmát, a befogadó szemléletet, és a mindenki számára elérhető, képességeinek megfelelő képzést, a gyermekközponitú oktatást. Azonban ezek az alapvető jogok bizonyosan sérülnek a hazánkban tanuló, de magyar nyelvtudással nem rendelkező, így nyelvi hátránnyal küzdő tanulók integrációjának elmaradása következtében. A kérdés az, hogy mindez kinek a felelőssége, illetve az, hogy kinek a kezében van a megoldás kulcsa. További izgalmas kérdés, hogy mit tekintünk nyelvi hátránynak a két tanítási nyelvű iskolák tanulói tekintetében. A magyarnyelvtudást, a célnyelv tudását, esetleg mindkettőt, és ez kiket érint inkább, a hazánkban élő külföldi tanulókat vagy a magyar anyanyelvű tanulókat?

Tanulmányomban egy, a fenti kérdéseket exponáló saját kutatásom eredményeit is összefoglalom, illetve felhasználom. Kuta-

tásom kitűzött célja volt, hogy a két tanítási nyelvű oktatás valamennyi résztvevője közül megszólaltassak néhányat (intézményvezetőket, pedagógusokat, tanulókat, szülőket és a fenntartót). Interjúkat készítettem és online kérdőívet vettem fel, de az elemzésekben és az értékelésekben

megemlítek néhány informális beszélgetést is, amelyek során a beszélgetés résztvevői spontán adatközlőként értékes információkat osztottak meg velem.

a magyar állam politikai és gazdasági érdeke is a külföldi állampolgárok ideiglenes letelepedése Magyarországon

KÜLFÖLDI TANULÓK MAGYARORSZÁGON

Magyarország – mint az Európai Unió egyik tagállama – külföldieket befogadó ország. Jogi értelemben a hazánkban tanuló, külföldi származású gyerekek a magyar származású tanulókkal lényegében azonos feltételekkel vehetik igénybe a magyar köznevelési intézményeket, és vehetnek részt a nevelésben-oktatásban. Hazánk geopolitikai helyzetéből fakadóan kimondottan vonzó cél- vagy tranzitország a külföldi állampolgárok körében. Ráadásul a magyar állam politikai és gazdasági érdeke is a külföldi állampolgárok ideiglenes letelepedése Magyarországon, amely tendencia számos következménnyel jár – többek között –

a magyar oktatási rendszerre nézve is. A hazánkban tartósan vagy ideiglenesen letelepedni szándékozó külföldi állampolgárok gyermekeinek oktatása, a magyar tanulóközösségekbe való integrálása jelentős többletterhet ró a magyar köznevelési és közoktatási intézményekre. Továbbá e többletterhek nem egyenletesen oszlanak el a térségek, az oktatási szintek és az intézménytípusok között. Mindezen tényezők miatt óriási szükség volna az ágazati irányítás központi rendelkezésére, integrációs programok, tantervek, kimeneti szabályozók, jó-gyakorlatok formájában. Noha a magyar köznevelést-közoktatást a központi jogi szabályozók meglehetősen szorosan lefedik, a hazánkban tanuló külföldi diákok integrációjára meglehetősen kevés jogszabály vonatkozik (azok is elsősorban az itt-tartózkodást és az intézményes nevelés igénybevételének feltételeit érintik). Az integráció központi szabályozásának hiánya mindezeket a – kihívást és konkrét feladatokat jelentő – tevékenységeket jelenleg intézményi hatáskörbe delegálja, és a fenntartó finanszírozási hajlandóságán, illetve az intézményvezetők belátásán múlik azok megvalósítása; ugyanakkor, a gyakorlatban – a legtöbb esetben – mindez valójában a tanár áldozatvállalásától függ. Ha a tanár tapasztalata, elhivatottsága és nem utolsó sorban nyelvtudása lehetővé teszi, akkor nagy hangsúlyt fektethet a külföldi tanulók integrációjára, ám ehhez gyakran semmilyen külső támogatást nem kap, sőt, a magyar nyelven oktatott tárgyak specifikus céljainak és a magyar anyanyelvű tanulók időről időre történő háttérbe szorulása okán nem ritkán kritikák kereszttüzébe is kerülhet. Így, mivel nincs írott elvárásrendszer vagy központi szabályozó, amely az intézmények kötelességei sorába emelné a külföldi tanu-

lók beilleszkedésének, felzárkóztatásának feladatait, nincs hivatkozási alap az ellenzőkkel szemben.

Alábbi cikkemben a két tanítási nyelvű általános iskolák integrációs problémáit vizsgálom meg, amely problémák elsősorban azokat az intézményeket érintik, amelyek a külföldi tanulókat befogadó szemlélettel, integrációs törekvésekkel, differenciált módszerekkel és multikulturális beágyazottsággal fogadják – ám mindez ambivalens helyzetet teremt.

INTEGRÁCIÓ, INKLÚZIÓ, DIFFERENCIÁLÁS ÉS MOTIVÁCIÓ

Az integráció korunkban világhívat-jelenség is. Alapját az egyes társadalmak közti mobilitás, a nyitottság és az egymástól különböző életfeltételek teremtik meg. Szemlélet, amelyre világméretű kampányokat építenek, és amely alól már senki sem vonhatja ki magát – még akkor sem, ha lakóhelyén a többségi társadalom tagjaként él.

Az integráció – az őt övező érdeklődés és érzelmelemelés miatt – a napi politika eszközévé vált, és az egyes társadalmak minden rétegét érinti.

A leghétköznapibb reklámoktól a világméretű cégek vízióiig mindenhol tetten érhető, emellett egy alapvetően pozitív attitűd áll mögötte. Az egyes országok szintjén azonban konkrét, gyakorlati feladatokat ró a többségi társadalomra. Míg elméletben a nyitottság, a befogadás, a különbözőségekből fakadó erő jól működik, addig az egyes társadalmi szegmensek a gyakorlatban komoly problémákkal küzdenek. Az egyik ilyen közigazgatási szegmens az oktatás, amelynek az elmúlt tíz évben komoly kül-

az integráció korunkban
világhívat-jelenség is

földi tanulóbevándorlással kellett szembe-sülnie. Elvárás, hogy az egyes intézmények befogadók legyenek, és integrálják a külföldi tanulókat, ehhez azonban nem sok külső segítséget kapnak. Márpedig ahhoz, hogy *valóban* integratív, azaz *inkluzív* iskolát hozzunk létre, az intézményt – annak valamennyi szintjén – át kell hatnia a befogadás szellemiségének, és a differenciálás módszereit kell érvényesíteni. Igaz ez az egészen apró, praktikus dolgoktól kezdve az intézmény pedagógiai programjának, küldetésének megfogalmazásáig.

Fel kell tennünk a kérdést: Magyarországon kiket akarhatunk integrálni kik közé. A válasz evidenciának tűnik: a külföldi tanulókat a magyar közösségbe. Holott a létszám adatok ezt már nem teszik teljesen egyértelművé, pedig a kérdés az identitásképzés szempontjából elengedhetetlenül fontos szempontot mutat fel – hacsak nem egy közösségtudat nélküli senkiföldjé akarunk létrehozni az országban. Így a legfontosabb kérdés így fogalmazható meg: hogyan kerüljük el ezt? Integrációs programok híján erre a kérdésre nem lehet egyértelmű választ adni! Amikor integrálunk, akkor biztosan nem asszimilálunk? (Például ha muszlim tanulókkal is ünnepeltetjük a karácsonyt.) A többségi társadalomnak és az egyes egyéneknek is van felelőssége és feladata az integrációval. A kisebbségek a többségi társadalom jellemzőihez képest tudják magukat meghatározni az integráció során. Az integráció–asszimiláció szembenállás felfogható úgy is, hogy erre a fajta önmeghatározásra kényszerítjük, vagy készítjük-e az egyéneket. (A példánál maradva: nyilvánvalóan nem jó megoldás, ha nem ünnepezzük a karácsonyt közösségileg, de azt lehet kényszerrel és önkéntes részvétellel is.)

A kulcs lehet az „együttes jogérvényesítés” (*Bakonyi, 2007, 72. o.*).

Ha az inklúziót mint elvet követjük, akkor az módszertani repertoárunkat is meghatározza. Ha azonban az inklúziót elv helyett merev gyakorlatként alkalmazzuk, és a gyakorlati életszervezés szintjén is mindenkit másnak tekintünk, akkor valószínűleg szélsőségesen individualista módon fogjuk fel a világot (különálló egyének diszparát halmazaként). A közösségi kohézió alkotóeleme viszont a *közös, a hasonló* identitásképző elem, amihez lehet tartozni, amihez lehet igazodni, amihez képest erőszak nélkül meg tudjuk magunkat határozni. Amennyiben mindenkitől min-

erre a fajta önmeghatározásra kényszerítjük, vagy készítjük-e az egyéneket

denben különbözünk, akkor valójában nem tartozunk sehová sem. Ha az inklúziót így közelítjük meg, akkor meggyőződésem szerint ez az integrációt nem

segíti, hanem gátolja. Sőt, ki merem jelenteni, hogy amennyiben az inklúzió szellemében a nyelvi hátrányokat nem fejlesztjük szegregáltan, úgy a külföldi tanulóknak többet ártunk, mint használunk. Ezért véleményem szerint az inklúzióknak az elvek szintjén, míg az integrációnak a gyakorlatban kell működnie.

A két tanítási nyelvű intézményekben az inklúzió – integráció – differenciálás triumvirátusa úgy működhetne a leghatékonyabban, ha az inklúzió mint alapelv bekerülne az intézmények pedagógiai dokumentumaiba, az integráció mint gyakorlat az alapidokumentumokon belül, külön megvalósítandó célként szerepelne, és a differenciálás mint módszer a mindennapok részévé válna a tantermekben.

Fontos kiemelni azt az összefüggést, hogy *„ha hazánkban az integrációt vagy az inklúziót említik, azonnal a sajátos nevelési igényű tanulókra gondolnak”*

(Booth és Ainscow, 2009, 6. o.); és ennek sajnálatosan két következménye is van: egyrészt, ha felmerül az integráció mint feladat, akkor az automatikusan ellenérzést és idegenkedést vált ki a pedagógusokból (kutatásomban ezért is kérdeztem rá külön a kollégák külföldi

tanulókkal szemben táplált érzéseire), és olyan téves beidegződéseket mozgósít, mint például: „*akit integrálni kell, azzal probléma van,*

külön fejlesztésre szorul, gondot okoz, rossz a magatartása”; másrészt sajnálatosan azzal a következménnyel is jár, hogy a külföldiek integrációja – mivel nekik „csupán” nyelvi hátrányaik vannak, és bár lehetnek egyéb tanulási nehézségeik is, de azokat a nyelvi hátrány elfedi – háttérbe szorul. Jellemző a kivárási jelensége is, tehát az a hozzáállás, hogy mivel a külföldiek gyakran tekintik hazánkat tranzitországnak, csak rövid ideig tartózkodnak Magyarországon, így „*arra a rövid időre nem éri meg azt a fáradságot, amit a beilleszkedés elősegítése jelentene*”.

Pedig a diák részéről a motiváció egyik legnagyobb akadálya a nyelvi hátrány. Hiszen hogyan is lehetne egy tanuló motiválni akkor, amikor nem érti azt, ami az órán elhangzik? Az érdeklődés felkeltését egyéb, differenciált eszközökkel lehetne megvalósítani (ahogy erre a későbbi fejezetekben, a megoldási javaslatok tárgyalásánál kitérek) az egyéni igényekre és a fejlettségi szintre fókuszálva; azonban az ilyenfajta tanulásszervezéshez komoly pedagógiai-módszertani eszköztárra és tanári elkötelezettségre van szükség.

A motiváció vizsgálatakor az indirekt módszert választottam, azaz azt vizsgálom meg, ami a legnagyobb akadálya lehet az integrációra való motiváltságnak. A motivációt a leghatékonyabban az egyes egyének szintjén lehet vizsgálni (ennek eszköze

a kérdőív-kitöltés), de az akadályok között rendszerszintű problémák – ellentmondások – is megfigyelhetők. Az egyik ilyen ellentmondás az, hogy míg a nemzetközi szintű mobilitás, a világméretű lehetőségek vonzóak lehetnek az egyes családok szá-

mára – a beilleszkedés gyakorlati problémáját végső soron az egyéneknek magának kell megoldania. Ezen a ponton azt hihetnénk, hogy minden tanuló elkötelezett

a nyelvtudás elsajátítására, hiszen a problémamegoldás alapvető fontosságú eszköze a kommunikáció, amit a nyelvtudás tesz lehetővé. Természetesen ez nem így van. Ugyanis egyfelől Magyarországon a magyar a többség anyanyelve, másfelől viszont az angol mindenki számára (anyanyelvűek és célnyelvként angolt tanulók számára is) *presztízsnyelv*. Ismerője, használója műveltségelem birtokába kerül, és elválik az iskolázatlan rétegektől. (Nagy, 2000. 743. o.).

Ezen a ponton merül fel a pedagógiai differenciálás igénye. Ugyanis míg a magyar tanuló anyanyelve birtokában érkezik az iskolába (még ha oly eltérő szintűek is ezek az anyanyelvtudás-tartalmak), addig a külföldi tanuló a legtöbb esetben nem bírja a magyar nyelvet, és angolnyelvtudása is eltérő szintű lehet. Ennek következtében általában a magyar nyelv elsajátítása jelenti számára a nagyobb kihívást, miközben – az angol presztízsértéke miatt – arra érez kisebb motivációt, és ahhoz kapja a kisebb segítséget is. Ez utóbbi például egy rendszerszintű probléma: míg az angolnyelv-oktatás célzottan folyik angolnyelv-tanárokkal és anyanyelvi lektorokkal, addig a magyar nyelvet nem idegen nyelvként oktatják. A magyar nyelvű szakórákon a magyar szaknyelv elsajátítása folyik, egyéb nyelvi fejlesztésre nincs idő. Gyakorlatilag a külföldieknek *maguktól*

a diák részéről a motiváció egyik legnagyobb akadálya a nyelvi hátrány

kéne megtanulniuk magyarul (többek között a magyar mint idegen nyelv tanár hiánya miatt is).¹ Holott valószínűsíthető, hogy sokkal inkább az angolnyelv-oktatás miatt választották a két tanítási nyelvű iskolákat. A szakirodalomban már tíz évvel ezelőtt prognosztizálták, hogy „[...] a közeljövőben a kétnyelvű oktatás a világ különböző részein elterjed a kisebbségek, a bevándorlók és más szektorok oktatási programjaiban” (Szépe, 2001, 46. o.).

A KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ ISKOLÁK JELLEMZŐI

Világosan érzékelhető, hogy a két tanítási nyelvű iskolák különlegesen vonzzák a külföldi tanulókat. Ez mindenekelőtt létszámnövekedést jelent az adott intézményekben, amely létük előfeltétele ugyan, de olyan megoldandó problémákat generál a mindennapi tanítási gyakorlatban, amelyek a két tanítási nyelvű oktatás eredeti célkitűzéseit, programját lehetetlenítik el. Furcsa, ambivalens helyzet jön létre: az intézmény sajátos profilja egyszerre eredményezi a sikerét (folyamatosan növekvő létszámadatait, versenyeredményeit, kulturális sokszínűségét és inkluzív szemléletét tekintve), illetve sikertelenségét (a magyar anyanyelvű tanulók angol és magyar nyelvi fejlesztésének, illetve a külföldi tanulók integrációjának hiányosságait tekintve).

A társadalmi nyomás intézményi és országos szinten is érzékelhető. Egyfelől a családok (lévén az intézményekkel állnak közvetlen kapcsolatban) a peda-

gógusoktól várják a helyzet megoldását, amit a differenciált fejlesztésben látnak, amelynek keretében minden gyermek megkapja a számára szükséges és előre vivő fejlesztést – másfelől megfigyelhető egyfajta ignorálása is a problémának. Különböző mértékben, de a közoktatás valamennyi szereplője érzékeli a közvetlen nyomást és az elvárásokat az intézményekkel szemben (tanulók, szülők, pedagógusok, fenntartók), mégis a közoktatás minden szintjére jellemző a struccpolitika – ezzel az attitűddel eszköztelenül hagyva a pedagógusokat, akik pedig „fentről” várják a megoldást. A kör bezárult: a probléma adott és kiismerhető – a megoldás azonban kétséges. Az általam készített interjúkban a pedagógusok nyíltan beszéltek az őket feszítő helyzetről, és a saját gyakorlatukban alkalmazott megoldási törekvésekről.

Az, hogy egy adott intézmény tantestülete mennyire elkötelezett a kéttannyelvű profil bevezetésére, előrevetíti, hogy mennyire lesznek motiváltak a sajátos

jelleg okozta problémák megoldásában (például csoportbontás, összevont órák). A két tanítási nyelv bevezetése sajátos kettősséget eredményez:

egyfelől vitathatatlanul a presztízs – az intézmény iránti érdeklődés és a népszerűség – növelésének kiváló eszköze, másfelől komoly szakmai és gazdasági kihívást is jelent, s az ezeknek való megfelelő olykor teljesíthetetlen feladatnak bizonyul az iskolák számára (például anyanyelvi lektorok alkalmazása hosszú távon, piaci alapon).

Felmerül a kérdés, hogy az angol–magyar két tanítási nyelvű szempontokat mennyiben érzi sajátjának, s mennyiben tudja képviselni, illetve érvényre juttatni –

a közoktatás minden szintjére jellemző a struccpolitika

¹ Természetesen azokban az intézményekben, ahol dolgozik magyar mint idegen nyelv tanár, ott a fejlesztés célzottan megtörténik. Az adott intézmény programjától függően tanórába illesztve vagy szakköri keretben, szegregáltan.

például a fenntartóval szemben – egy olyan vezetés, amelyiknek saját szakmai céljaival nem esnek egybe az iskola fő profiljának szakmai céljai.

E tekintetben, a két tanítási nyelvű szakmai jelleg bevezetése szempontjából sajnálatosan gyakran másodlagosak az angol nyelv tanításának szakmai céljai.

A fenntartó inkább helyezi a hangsúlyt a tanulólétszám növelésére, mint a magas szakmai színvonal megtartására. Jó indikátora ennek az intézmény tárgyi és eszköztára, a szakkönyvek, audiovizuális eszközök hozzáférhetősége, továbbképzések, tanulmányutak biztosítása, tantermi beosztása (például: egy szinten vannak-e az angolos szaktantermek, van-e nyelvi labor).

Bár az angol nyelv magas színvonalú tanítására vonatkozó gazdasági és társadalmi igény változatlanul igen erőteljes,² a pedagógustársadalom belüli angoltanár-hiány változatlan. Azt is ki merném jelenteni, hogy bár a rendszerváltáshoz képest jelentősen több az angol szakos tanári diplomát megszerzők száma, a pályára lépők száma messze nem fedezi az intézmények felvevő igényét. (Elég a pedagógus-álláshirdetéseket alapul venni.)

A megkötött kompromisszumoknak több vesztese is van: mindenekelőtt a gyerekek (a tanítás minősége miatt), de a tanár kollégák is a kárvallottak között szerepelnek (a rájuk háruló többletfeladatok és a nem megfelelő munkahelyi klíma miatt). Azok pedig, akik a leginkább érzik a hátrányokat, a két fél horizontját egyaránt képviselő osztályfőnökök, akik egyben a villámhárító szerepét is kénytelenek betölteni.

Felmerül a kérdés, hogy a két tanítási nyelvű intézmények integrációs problémái könnyebben megoldhatók lennének-e, ha az angol nyelvet tanítók külön integrációs

képzést kapnának, illetve abban az esetben, ha valóban képzett angoltanárok foglalkoznának a tanulókkal. De ennek a problémakörnek a megoldása túlmutat

az intézmények hatáskörén, és bevonja a felsőoktatási intézményeket és a fenntartókat is.

HOZZÁADOTT PEDAGÓGIAI ÉRTÉK, EREDMÉNYESSÉG

A pedagógiai munka eredményességét alakító *puha eszközök* kérdéskörén belül felhívnam a figyelmet néhány komoly dilemmát rejtő kérdésre, amelyek elsősorban a szülők felől érkeznek, de elvárásként megfogalmazódnak a pedagógusokkal és általában véve az intézménnyel szemben is. Közülük jó néhány abba a kérdéskörbe tartozik, amelyik alapvető fontosságú egy két tanítási nyelvű iskola gyakorlatában: milyen a magyar nyelv és a célnyelv, illetve a kulturális tartalmak fejlesztésének aránya, azaz egyik a másik rovasára megy-e? Gyakran előkerülő dilemmákról van szó itt, amelyek elsősorban az intézménybe való belépéskor, illetve szintváltáskor merülnek fel. Az integrációs problémák pedig csak felerősítik őket.

A magyar nyelvtudás fejlesztése és a célnyelven történő párhuzamos fejlesztése természetesen kettős követelmény, amelynek azonos időben kell megfelelni. De

² Számos szülői blog foglalkozik a gyerekek korai nyelvtanulásának előnyeivel, illetve elemzik a két tanítási nyelvű oktatás előnyeit és hátrányait. Például: https://hataratkelo.blog.hu/2020/09/19/a_ketnyelvu_iskola_elonyei_es_hatranyai

a szándék, hogy mindkettőnek működni kell, önmagában még kevés. Konkrét tanulászervezési lépésekre van szükség. Az integrációból adódó feladatok pedig csak bonyolítják az amúgy sem egyszerű képet. Összességében elmondható, hogy az eredményesség megítélésében az egyes személyek vagy akár osztályok eredményességét vagy eredménytelenségét a folyamat egyes résztvevői hajlamosak az intézmény egészére vetíteni.

Egy másik aspektusból dilemmát okoz az is, hogy a két tanítási nyelvű oktatás hatással van a gondolkodásra is, hiszen a célnyelv elsajátítása a közvetített műveltség tartalmak révén jóval mélyebb és alaposabb elsajátítást tesz lehetővé. A hozzáadott pedagógiai érték és az eredményesség megítélése ugyanis számos összetevő függvénye – és ezen aspektusból kijelenthető, hogy az integrációs kudarcok rontják az eredményességet és annak megítélését is.

CÉLNYELVI FEJLESZTÉS VERSUS MAGYAR NYELVI FEJLESZTÉS

A külföldi tanulók inklúziójának egyik nagy előnye vitathatatlanul a nyelvhasználatban rejlik. Hiszen míg a magyar nyelvű tanulóközösségek nyelvórán kívül természetesen anyanyelvüket használják, addig a külföldi és magyar anyanyelvű diákokból álló tanulóközösségek tanórán és iskolán kívül is az angol nyelvet preferálják. Ez a tendencia az angol nyelv elsajátításának, használatának és a nyelvváltás természetességének rendkívüli mértékben kedvez. Ugyanakkor akadályozza a külföldi tanulók valódi, magyar nyelvű környezetbe való integrálását és a magyar nyelv elsajátítását.

Mivel az angol a presztízsnyelv (a magyarral szemben is), annak használata a tanulók szemében kedvező megítélésben részesül. Ez gyakran még az olyan tanulóközösségekben is megfigyelhető, amelyekben többségében vannak a magyar anyanyelvű tanulók. Az anyanyelv használatának kényelmi funkciója háttérbe szorul a presztízsnyelv biztosította kedvező megítélés szemben. Például az orosz anyanyelvű tanulók egymás között sem az orosz, hanem az angolt használják. (A kínaiak esetében ez még megmagyarázható a számos nyelvjárás okozta megértés lehetlenségével.) Megfelel ez a köznyelvben tapasztalható tendenciának: az angol nyelv térnyerésének.

Az egységes központi koncepció hiánya azt a tendenciát eredményezte, hogy a szülők – biztosítva látván, hogy gyermekük nem vesztí évet – oda íratják gyermeküket, ahol garantálják számára, hogy a gyermek a vele egykorúakkal fog tovább haladni, és nyelvi fejlesztését integráltan biztosítják. Erre azonban valójában semmi garancia sincs.

Az integrációs problémák visszahatnak a tanulászervezésre is. A különböző megoldási módok és integrációs módszerek keresése és alkalmazása közben azonban nemcsak a tanulászervezés változik meg, hanem a tananyag tartalma is (lásd például magyar

történelem és irodalom oktatása angol és kevert angol-magyar nyelven), elbizonytalanítva ezzel az egyes magyar nyelvű tantárgyak elsajátításának célkitűzéseit is. A fo-

lyamatos fordítási kényszer például gyakran a készségfejlesztés rovására megy.

A két tanítási nyelvű, magas presztízssű elitképzés – bár eredetileg nem kimondott célja – valójában a tanulók összetételét homogenizálja társadalmilag (jól mutatja mindezt a hátrányos helyzetűek és a halmo-

az orosz anyanyelvű tanulók egymás között sem az orosz, hanem az angolt használják

zottan hátrányos helyzetűek létszámaránya is, amely tipikusan alacsony az ilyen típusú iskolákban). Bár az angol nyelvtudás egyfajta társadalmi mobilitást lehetővé tevő, mobilitást eredményező eszköz lehetne, a tapasztalatok azt mutatják, hogy mégsem a szegényebb rétegek választják a kéttannyelvű oktatást gyermekeiknek.

Az integrációs problémák tekintetében központi szerepe van a nyelvi hátrálynak és annak leküzdésének. Azok a tanulók, akik kommunikációs deficittel indulnak, hajlamosabbak a szabályszegésre, és tanulási motivációjuk is kisebb. Érdekes a kérdés, hogy egy olyan osztályban, ahol a külföldi tanulók aránya elérte az ötven százalékot, ki is szenved kommunikációs hátránytól. A külföldi tanuló, aki beszél angolul, és ilyen módon képes magát megértetni, vagy a magyar tanuló, akinek angoltudása még kialakulóban van? Állítom, hogy a nyelvi hátrányok a nagyarányú külföldi tanuló integrációjának következtében áttevődnek a magyar anyanyelvű tanulókra.

ELVÁRÁSRENDSZEREK ÉS NÉZŐPONTOK – PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSOK

Az intézményekkel szemben támasztott elvárásrendszer elsődleges forrásai az ágazati jogszabályok és az intézményi dokumentumok. Áttekintettem a két tanítási nyelvű oktatás stratégiai dokumentumait, illetve megvizsgáltam a jogszabályi környezetet. Nem volt célom az összehasonlító dokumentumelemzés, de hipotézisem (lásd a következő fejezetben!) vizsgálatához szükséges volt azok áttanulmányozása,

illetve annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatás eltért-e

eredeti céljaitól (előzetes feltevésem szerint igen), és ezt az eltérést (amely némiképp profilmódosulást is eredményez, még ha látenszen is) mennyiben okozták az integrációs törekvé-

sek és problémák. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a jogi szabályozók adnak-e eligazítást, megfogalmazzák-e elvárásokat az intézményekkel szemben. A két tanítási nyelvű iskolákra – a normál iskolákhoz képest – mennyiségileg és minőségileg is több előírás, megszorítás vonatkozik, sőt, a tartalmi és kimeneti kérdéseket is szigorúbban szabályozzák központilag. Ám az integrációs törekvésekkel kapcsolatban feltűnően hiányoznak a speciális szabályozók, és ez a hiány az oktatási rendszer valamennyi szintjét érinti. Emiatt az egy-egy intézménnyel kapcsolatban álló valamennyi szereplő szenved a sikertelen integrációtól. A nem magyar anyanyelvű tanulókkal való kommunikáció sikertelensége – többek között – fegyelmetlenséget, tanulási eredménytelenséget is szül.

Véleményem szerint a külföldi tanulók a fenntartó számára vakfoltot jelentenek. Statisztikai adatként léteznek, többletterhelést jelentenek adminisztratív szempontból (például az okmányaik kezelése terén), de a tanítatásuk megszervezése terén csakis önkéntes alapon nyílik tér a differenciálásra. Holott a két tanítási nyelvű intézmények szakmai színvonalának fenntartása és fejlesztése szempontjából a fenntartó rendkívül sokat tehetne. Lehetséges volna például a könyvtári állomány fejlesztése angol nyelvű szakkönyvekkel, pedagógus-továbbképzések biztosítása (kulcsfontosság-

gú kérdés a nyelvtanárok számára), külföldi tanulmányutak támogatása. Sajnos a tapasztalatok azt mutatják, hogy a legtöbb esetben ezek nem szoktak megvalósulni.

Feltétlenül szükséges volna egy átfogó integrációs program kidolgozása, és annak beemelése, átvezetése az intézmények pedagógiai programjába az elvek, célkitűzések szintjén, illetve a helyi tantervekbe az egyes feladatok szintjén, valamint a házirendbe a szabályozók (értékelés, kedvezmények) szintjén. Elengedhetetlen szükség volna egy alaposan kidolgozott integrációs programra, amit az intézmény pedagógiai programjának részévé kell tenni, továbbá ki kell dolgozni a szintfelmérés, az egyéni fejlesztési terv és az integrációs program tervét is. Felelőst kell kijelölni, aki koordinálja a feladatokat, és jogosítványokkal is rendelkezik a kollégák motiválásában.

Fontos, hogy ennek megalkotását az intézmény nevelőtestülete támogassa, és ehhez szükséges a közös elfogadás – nem csak elvekben. Az integrációból eredő kötelezettségek rögzítése elengedhetetlen. Operatív teendők megfogalmazása, keretek biztosítása is ajánlott. Ennek megfelelően az intézményi dokumentumok mentén az egyes pedagógusok felülvizsgálhatják és átírhatják a saját dokumentumaikat is, ami többletfeladatot jelent, de a befektetett energia megtérül.

Ideális lenne, ha a fenntartó a többletfeladatokat honorálná is. (Ez az a pont, ahol ez a vállalkozás feltétlenül elbukik.)

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Empirikus kutatásom során a tanulók körében a felmérést online kérdőívvel végez-

tem. Összesen hatvanhat tanuló töltötte ki az online kérdőívet: egy fő egyetemista, öt fő középiskolás és hatvan fő általános iskolás. Valamennyi tanuló korábban vagy korábban is a mi iskolánkba járt. Az általuk kitöltött kérdőívek révén kapott eredmények elemzése során összehasonlítottam a különböző adatközlők által adott válaszokat, összevettem az okokat és a következtetéseket a saját maguk által leírt beállítódásukkal, attitűdvizsgálatot hajtottam végre, illetve elemeztem a hasonló helyzetben lévő magyar és külföldi származású tanulók értékeléseit, továbbá külön vizsgálat alá vettem a válaszokból leszűrhető motivációt.

Pedagógus kollégáimmal mélyinterjút készítettem, a pandémiás körülmények következtében online formában. Összesen tizennégy fő pedagógust szólítottam meg. Közülük egyetlen fő dolgozik középis-

kolában, a többi kolléga a mi iskolánk alkalmazottja, azaz általános iskolai tanár (9 fő) és tanító (4 fő). A szakos megoszlás: egy fő magyar szakos, egy fő biológia, két fő matematika és öt fő angol szakos kolléga. Az interjúkérdések összeállításánál nagy hangsúlyt fektettem a korábbi tapasztalat feltárására, illetve az integrációval szembeni beállítottság és a pedagógiai gyakorlat közti összefüggésekre. A kapott eredményeket összevettem korábbi előfeltevéseimmel.

Valamennyi adatszerzési eljárás során biztosítottam az önkéntességet, és amennyiben az adatközlők igényelték, az anonimitást. Bár a kérdések érzékeny adatokra és az adatközlő értékelő viszonyulására kérdeztek rá, valamennyi kérdés megválaszolása önkéntes volt, bármelyik kérdést tetszőlegesen el lehetett hagyni, illetve a válaszadó döntötte el, hogy milyen mélységben fejtette ki válaszait.

feltétlenül szükséges volna egy
átfogó integrációs program
kidolgozása

HIPOTÉZISEK ÉS EREDMÉNYEK

Empirikus kutatásom részben igazolta előfeltevéseimet. Hipotézisem volt, hogy amennyiben felsőbb szintről nem szabályozzák a külföldiek integrációját, úgy a pedagógusok nem lesznek érdekeltek annak megvalósításában, illetve ez iránt való elkötelezettségük saját belátásuk függvénye lesz. Ez be is igazolódott: az interjúkészítés több pontján is kitértek a kollégák arra, hogy felsőbb utasítás, központi program kellene, amelyhez tudnának igazodni. Saját program készítését csak kevesen vállalják, félve a többletterheléstől, az amúgy is jellemzően túl sok adminisztrációtól. Többen is kifejezték: igényük lenne integrációs továbbképzésre, mert információhiánnyal küszködnek. Eszköztelenségre, a módszertani repertoár és az együttműködés hiányára hivatkoznak. Egy részük a nehézségek ellenére is igyekszik helyt állni, de a tizennégy főből egyetlen egy sem említette, hogy kapna külön külső segítséget (például: pedagógiai asszisztens, tolmács, pedagógiai szakszolgálat szakértője, szaktanácsadó, másik két tanítási nyelvű intézmény).

A pedagógusok jellemzően maguk próbálják megoldani a problémákat, és sikertelenség esetén a megoldást fentről várják – de az önálló

kezdeményezések nem jellemzőek. Az attitűdvizsgálat során kimutatható, hogy valamennyien problémaként, megoldandó feladatként élik meg a külföldiek jelenlétét, de eltérően motiváltak a megoldás keresésében. Az integrációt mint célt többször többen is megemlézték, de egységes kép nem rajzolódott ki annak megvalósításáról. A multikulturalizmusból, a külön-

böző nyelvek és kultúrák együttéléséből fakadó értékek említése a válaszadók negyedénél fordult elő. Abban a válaszadók többsége egyetértett, hogy a tanulók motíváltványa a magyar és az angol nyelv elsajátítására nem egyezik, az utóbbit tanulják inkább. (Ez egyezik az előzetes feltevéssel.) Ezzel a különbséggel is magyarázható, hogy az angoltanárok kevésbé érezték problémásnak a külföldiek tanítását, ugyanakkor osztályfőnökként már nem így válaszoltak, és kiemelték a problémákat. Az az előfeltevésem is beigazolódott, hogy amennyiben nem tesszük érdekeltté a két tanítási nyelv speciális céljai iránt azokat a kollégákat is, akik nem idegen nyelvi tárgyat tanítanak, akkor az integráció túl nagy kihívásnak bizonyul majd.

Nem meglepő, hogy a felmérés alapján gyerekek sokkal nyitottabbak, rugalmasabbak, empatikusabbak a más anyanyelvű, más kulturális háttérrel rendelkező társaik irányában, mint a felnőttek. A nehézségekben is meglátják az előnyt: az angol nyelv folyamatos használatának lehetőségét és a más országok szokásainak megismerését. Sok esetben kistanári szerepet vállalnak, amikor elmagyarázzák, lefordítják társaiknak a tan-

anyagot. (Kiemelném, hogy a jelen oktatási körülmények között ezt a rendszer még a pedagógusoktól sem várja el!) A válaszokból egy sokszínű, elfogadó,

multikulturális környezet bontakozik ki, amely elfogadó, empatikus, segítőkész gyerekeket nevel. Egyetlen olyan válasz sem született, amelyik a tananyaggal kapcsolatos lemaradást, a felvételre való felkészülés nehezítettségét kérte volna számon. Holott a továbbtanulási ambíciók is kitűntek a válaszokból. A gyerekek válaszaik nem jelezték a konfliktusokat,

felsőbb utasítás, központi program kellene, amelyhez tudnának igazodni

problémákat – holott az előfeltevés ez volt.³ Ezt az előfeltevést az eredmények a legkevésbé sem támasztották alá; azok a tanulók, akik elitgimnáziumokban szeretnének továbbtanulni, a jelek szerint a többieknél is sokkal inkább segítik a külföldi tanulókat. A befogadó szemlélet a tanulóközösségre sokkal egyöntetűbben jellemző, mint a pedagógusokra. Ami eredhet abból is, hogy mivel a tanárok átlépnek saját frusztrációikon, és többletmunka árán igyekeznek megoldani az integrációs problémákat, önkéntelenül is elfogadásra nevelnek – de lehet eredménye a családi nevelésnek is, amelynek ereje nagyobb az iskolai szocializációéhoz képest.

AZ INTEGRÁCIÓS PROBLÉMÁK JAVASOLT, LEHETSÉGES MEGOLDÁSAI

Az integrációs problémák megoldásának kulcsmotívuma: az adaptivitás. Megoldásuk tekintetében alapvető fontosságú lenne – ahogyan ezt a kutatás során csaknem valamennyi pedagógus hangsúlyozta is – egy jogi szabályozó, központi elvárásrendszer megalkotása, amely a külföldi tanulók beilleszkedését segíthetné. Ez alapján az egyes intézmények kidolgozhatnák saját koncepciójukat a helyi igények és az intézményi környezet figyelembevételével. De annak meghatározása, hogy mit várhatunk el, és mi az, amit minimálisan biztosítanunk kell, elengedhetetlen. Az egyes fenntartóknak pedig

ezekhez a célokhoz kell erőforrást rendelniük kötelező érvénnyel. Lényeges elem továbbá a megvalósítás folyamatos monitorozása, a visszacsatolás és az ellenőrzés is. Ennek elmaradása esetén mindez csupán egy adminisztrációs elem lenne. A tényleges tartalomhoz tétre van szükség.

Mindenekelőtt a fenntartó számára is láthatóvá kell tenni a problémákat.

Ennek első lépése, hogy az intézmény központi statisztikájába beke-
rülnek a nem magyar anyanyelvű tanulók. A második lépés, hogy a vezetők a fenntartónak küldött éves jelentésben

a gyerekek válaszai nem jelezték a konfliktusokat, problémákat – holott az előfeltevés ez volt

részletesen beszámolnak az egyes problémákról. A harmadik lépés a fenntartó meggyőzése, hogy ő is érdekelt a problémák kezelésében, és annak kieszközlése, hogy hozzájáruljon egy intézményen belüli integrációs munkacsoport létrehozásához, illetve őket anyagilag és erkölcsileg is támogassa. A munkacsoport feladata volna – a központi jogi szabályozók alapján – egy intézményi integrációs program kidolgozása, és elfogadtatása a fenntartóval és a tantestülettel. A programnak tartalmaznia kell a továbbképzések szervezésére, a pedagógusok mentorálására, de a szülők és a tanulók véleményének kikérésére vonatkozó előírásokat is, illetve felrajzolnia a folyamatos visszacsatolásokat és korrekciók rendszerét. Biztosítani szükséges az idegen nyelven történő adminisztrációt (honlap, titkárság, tolmács igénybevétele) is.

Véleményem szerint, ha egy intézmény a fenntartót nem tudja megnyerni az integráció ügyének, akkor valójában csak részeredmények érhetőek el. Azon-

³ Ez abból is adódhat, hogy a kérdőívkészítő tanárnak akartak megfelelni, ezért megrajzoltak egy idilli, békés állapotot – ez sajnos ronthatja az objektív képet.

ban ahhoz, hogy a fenntartóval való kommunikáció sikeres legyen, két dolog feltétlenül szükséges: egyrészt, hogy a tantestület egységes közösségként lépjen fel ezügyben (ehhez mindenkit meg kell nyerni), másrészt, hogy az integráció központi elvárásként fogalmazódjék meg az oktatásirányításban.

Bár az inkluzív szemlélet eléréséhez valóban nem elég, ha az alapdokumentumokban szerepel a külföldiek integrációja, a kezdeti lépések megtételéhez elengedhetetlenül fontos. A különbözőséget értéként kell kezelni, és ezt a gyakorlatban is érvényre kell juttatni. Intézményi szinten az alapelveket, az elvárásokat kell megfogalmazni, és azokat a szervezeteket kell létrehozni, amelyek a megvalósítás felett fognak őrködni. Tudatosítani kell valamennyi szereplőben, hogy az intézmény egy befogadó iskola, amelynek sajátos szellemisége, és abból adódóan különleges feladatai vannak, amelyeket a maga szintjén mindenki tud segíteni.

Az igazgatónak vállalnia kell a mediátor szerepét, aki közvetít

az egyes felek között. Közhely, mégis igazság, hogy egy iskola integrációs problémáit az egyes pedagógus nem, csak a nevelőtestület egésze lehet képes megoldani. Összefogás szükséges, hogy a tanítók és tanárok – szakjuktól függetlenül – mint közösség magukéknak érezzék az inklúzió szemléletét, és annak szellemében szervezzék tanóráikat, illetve segítsék a tanulócsoportok munkáját. A szemlélet egy szükséges és elvárható kiindulási pont, de nem elég. Ahogy a kutatásból is kiderült: módszerek, jó-gyakorlatok és eszközök kellene az integráció megvalósításához.

A módszereket pedig a gyakorlatban (osztálytermi keretben) kell kipróbálni, és közösen értékelni. Az integrációval kapcsolatos feladatok pedagógiai munkába való beépítését tudatosá kell tenni.

Míndez olyan erőfeszítés, amely komplex motiváló hatását tekintve sokszorosan megtérül.

A család és az iskola is szocializációs és nevelőközeg, és mint ilyen meg is erősítheti, illetve akadályozhatja is a közegben tevékenykedők munkáját. A beilleszkedés mellett elkötelezett szülők (tekintet nélkül az anyanyelvre és a származásra) óriási segítséget jelenthetnek az integrációs problémák leküzdésében. Ha az intézmény képes megszólítani és saját céljai megvalósításába bevonní őket, azzal nemcsak színesítheti az iskola életét, hanem a konkrét pedagógiai munkához is támogatást is nyerhet.

A valóban gyermekközpontú intézménnyé váláshoz a legfontosabb a tanulók igényeinek és szükségleteinek a figyelembevétele. A tanítási-tanulási folyamatot az ő egyéni igényeik szerint kell megszervezni, de ehhez pontosan

ismerni kell a tanulókat, ami a magyarul és angolul nem beszélők esetében komoly kihívást jelent. Annak érdekében, hogy míndez ne csak a tanár áldozatvállalásán múljon, hanem az intézmény jellemző pedagógiai gyakorlata legyen, szükséges, hogy a tanulók is „hallathassák a hangjukat”. Erre leginkább akkor nyílik tér, ha intézményi szinten is megtörténik annak megszervezése, hogy az integráció feladataiból a magyar és külföldi anyanyelvű tanulók egymás segítése érdekében részt vállalhassanak.

Nagyon fontos tanulság, hogy a tanulókkal kapcsolatos előfeltevésem,

a tantestület egységes közösségként lépjen fel ezügyben

szükséges, hogy a tanulók is „hallathassák a hangjukat”.

miszerint rájuk jóval inkább jellemző a befogadó és elfogadó szemlélet, mint a pedagógusokra, fényesen beigazolódt. Sokaknál a későbbi továbbtanulási szándékukban is megmutatkozik; jellemzően két tanítási nyelvű középiskolákban és külföldi egyetemeken szeretnének továbbtanulni. Az úgynevezett elitgimnáziumokba való bekerülési vágy is jellemző, de az ilyen ambíciókkal rendelkező tanulók épp annyira elfogadók és segítőkészek, mint azok a társaik, akik normál középiskolákban szeretnének tanulni a későbbiekben.

ÖSSZEGZÉS

A cikk megírásával céлом volt, hogy feltárjam a két tanítási nyelvű általános iskolák integrációs problémáit, empirikus kutatással azonosítsam a közoktatás szereplőinek attitűdjét, elvárásait, és elemezzem nézőpontjukat az integrációval

kapcsolatban, továbbá a kutatási eredmények felhasználásával javaslatot tegyek a megoldásra. A kép meglehetősen összetett, és a kérdések megválaszolása helyenként túlfeszíti a cikk kereteit. Érdeemes lenne – kitágítva a kutatás körét – további vizsgálódást végezni a két tanítási nyelvű intézményekben, feltárva az integrációs törekvéseket, jó-gyakorlatok, intézményi programok megoldási módozatait, javaslatait. Bár elsősorban saját intézményem gyakorlatából indultam ki, ebben a körben is nyilvánvalóvá vált, hogy a lehetséges megoldások kezdeményezése túllép az egyes intézmény határain. A problémák egyre nagyobb körben érzékelhetőek, és nem kizárólag a két tanítási nyelvű iskolákat érintik, de azokat leginkább. Az integrációs problémák a bevándorlás következtében a statisztikai adatok és a szakirodalmi előrejelzések szerint is egyre súlyosabbak lesznek, így a társadalmi viszonyok átalakulását a jogalkotónak is követnie kell, biztosítva a közoktatásban résztvevők igényeinek érvényesülését.

IRODALOM

- Dr. Bakonyi Anna (2007): Differenciálás, inkluzív pedagógia, integrációs nevelés (Pedagógiai koncepció 2.). In: *Óvodai nevelés kompetenciaterület. Elméleti alapvetések*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 70–79. Letöltés: <https://docplayer.hu/3282195-Ovodai-neveles-kompetenciaterulet-elméleti-alapvetések-tanitoi-utmutato.html> (2021. 05. 10.)
- Dr. Bakonyi Anna (2016): A játék az élet sója – A játék hatása a kisgyermek fejlődésére. In: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 106–117. Letöltés: <https://docplayer.hu/24409016-A-gyermekkultura-jelen-toseg-e-szerkesztette-kolosai-nedda-es-m-pinter-tibor.html> (2021. 05. 10.)
- Booth, T. és Ainscow, M. (2009): *Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf (2021. 05. 10.)
- Nagy Péter Tibor (2000): Nyelvpolitika és elitképzés. *Educatio*, 9. 4. sz., 743–761. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01500/01551/00091/pdf/EPA01551_educatio_2000_4_743-760.pdf (2021. 05. 10.)
- Szépe György (2001): Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára. Anyanyelvek és az állam hivatalos nyelvei. *Iskolakultúra*, 11. 5. sz., 38–46. Letöltés: http://real.mtak.hu/61076/1/EPA00011_iskolakultura_2001_05_038-046.pdf (2021. 05. 10.)

Jogsabályok, statisztikák

Magyarország Alaptörvénye. 2011. április 25. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=140968.417048

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.383741

Az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről szóló Egyezmény egységes szerkezetbe foglalt szövegének közzétételéről szóló 58/1998. (X. 2.) OGY-határozat. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/1998-58-30-41>

26/1997. (VII. 10.) MKM-rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=29593.46785

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154155.372062

A gyermekek védelméről és a gyámiügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=29687.403615

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény. Letöltés: <http://jogportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=view>

4/2013. (I. 11.) EMMI-rendelet. Hatályos: 2013.09.01–2019.08.31. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158296.235992

4/2013. (I. 11.) EMMI-rendelet. Hatályos: 2019.09.01–2020.02.08. a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvnek kiadásáról. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158296

Irányelv és kerettantervek a két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/kerettanterv/4_2013_2_3_4_MELLEKLETEK_osszevonva_es_iranyelv.doc; https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

Letölthető közérdekű köznevelési adatok, statisztikai kimutatók. Oktatási Hivatal (KIR). Letöltés: https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index

Két tanítási nyelvű általános iskolák feladatellátási helyei fenntartó szerinti bontásban a 2020. októberi statisztika alapján. Oktatási Hivatal (e-mailes adatszolgáltatás kérelemre, 2021. április 8.)

OM-közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról. 1997. Letöltés: www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=17165&usg=AOvVaw129jXQWLYwLSMWADi1bfc

Intézményi dokumentumok

A Budapest V. Kerületi Szent István Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola Pedagógiai Programja, 2020. Letöltés: <https://bit.ly/3go0ApU>

A Budapest V. Kerületi Szent István Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola Házirendje, 2020. Letöltés: <https://bit.ly/2U6hZKX>

A Budapest V. Kerületi Szent István Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola Intézményi Statisztikája, 2021 (belső dokumentum).





SZEMLE

**KEMPF KATALIN – VINCZE BEATRIX – NÉMETH ANDRÁS
(2020, SZERK.): AZ ÉLETREFORM ÉS A MŰVÉSZETEK.
MŰCSARNOK, MAGYARORSZÁGI REFORMPEDAGÓGIAI
EGYESÜLET, BUDAPEST.**

Körtvélyesi Franciska: Az életreform napvilágra került történetei

Az életreform és a művészetek című tanulmánykötet a Peter Lang Publisher gondozásában, 2020-ban megjelent *Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art* c. angol nyelvű kötet magyar részkiadása. E két tanulmánykötet kiindulópontja a Műcsarnokban 2018. októberében megnyílt „Rejtett történetek” c. kiállítás, amely az életreform művészetekre gyakorolt hatását mutatta be, illetve az ehhez kapcsolódó, 2019. január 17-én és 18-án tartott nemzetközi tudományos konferencia, amelynek fókuszában az életreform-mozgalmak és a művészetek kapcsolódási pontjainak feltárása és interdiszciplináris vizsgálata állt. A kiállítás és a konferencia az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK) Neveléstudományi Intézet Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportjának a „Reformpedagógia és életreform – recepcióstendenciák, intézményszerűsítési folyamatok” című, 11833 sz. OTKA kutatásához kötődően került megrendezésre.

Az életreform és a művészetek címet viselő kötetben a konferencia magyar előadóinak tanulmányait olvashatjuk. A könyv nem kifejezetten pedagógiai jellegű, mégis szorosan kötődik a pedagógi-

ához, ha a fogalmat nem szűk értelemben, a nevelési-oktatási folyamatra, tevékenységre vonatkoztatva használjuk, hanem tágabb megközelítésben átalakító (nevelő) hatást, illetve érték- és tudásközvetítést értünk rajta. Ebből a szempontból nézve a kötet tanulmányait pedagógiai írásoknak is tekinthetjük, hiszen azt mutatják be, hogy milyen (átalakító) hatással volt az életreform a korabeli művészekre, akik nemcsak a saját életmódjukat reformálták meg, hanem művészeti tevékenységük által tovább is adták az elsajátított nézeteket, értékeket, tudást a kortárs műkedvelőknek és a jövő nemzedéknek. A „Rejtett történetek” c. kiállítás és az ehhez kötődő tanulmánykötet e hatások azonosításával és részletes bemutatásával nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az életreform eszméi a művészeti alkotások által a ma emberét is elérhessék.

Az életreform azoknak a 19. század végén, 20. század elején kibontakozó mozgalmaknak

az összefoglaló elnevezése, amelyek követői, felismerve a modern kor negatív tendenciáit (a technikai fejlődés és urbanizáció hatására bekövetkező elidegenedést, elmagányosodást, a munka elértéktelenedését, a természettől való eltávolodást, a lelki

milyen (átalakító) hatással volt az életreform a korabeli művészekre

elszegényedést), az elvesztett harmónia, teljesség, spiritualitás elérését, illetve a történelmi múlthoz és hagyományokhoz való visszatérést tűzték ki célul. E cél elérése érdekében önreformot hirdettek, mely az élet szinte minden szegmensét érintette; része volt többek között a vegetáriánus étrend, a higiénia, a testedzés, illetve a természetes gyógy módok, öltözködés, mozgás is. Az életreformhoz köthetők az úgynevezett új vallások (gnoszticizmus, evolúciós monizmus, teozófia, antropozófia, természetvallás, okkultizmus, spiritizmus), illetve különböző társadalmi mozgalmak (nő- és ifjúsági mozgalmak, munkásmozgalmak, anarchista mozgalmak), valamint művészeti (népművészeti, táncművészeti, iparművészeti) mozgalmak is (*Németh és Skiera*, 2003).

A művészetekben megjelenő életreform adja az itt tárgyalt magyar tanulmánykötet központi témáját.

A könyv célja – a már említett „Rejtett történetek” c. kiállítás háttérében álló történetek és kapcsolódások feltárásával – nem kifejezetten az életreform történeti háttérének és kibontakozásának a bemutatása, inkább konkrét személyekre, közösségekre, mozgalmakra hívja fel a figyelmet. Így mikroszinten nyerhetünk betekintést az életreform és a művészek (művészetek) kapcsolatába, magyar alkotók és közösségek történeteinek segítségével.

Szinte minden művészeti ágazat képviseltetve van a könyvben a képzőművészettől kezdve a zenén és az irodalmon át a mozdulatművészettel bezárólag. Egy-egy alkotóhoz (pl.: Kosztolányi Dezső, Sass Brunner Erzsébet), közösséghez (pl.: gödöllői művésztelep), vagy művészeti tevékenységhez (pl.: gyerekszoba-tervezés) kötődő történetek mutatják be, igazolják,

teszik kézzelfoghatóvá az életreform gondolatait és törekvéseit. A történetek más-más témákkal foglalkoznak, mégis ugyanazok a motívumok köszönnek vissza bennük: a spiritualitás, a közösség, a természet, a reform, a test, a szabadság, a művészet – azaz az életreform kulcsfogalmai. Nemcsak az elvek szintjén fedezhetünk fel párhuzamokat; a Duncan testvérek, Bicsérdy Béla, vagy Undi Mariska neve például több fejezetben is említésre kerül más-más alkotó, vagy művészeti tevékenység kapcsán.

A kötet szerzői különböző szakterületek (neveléstörténet, zenetörténet, irodalomtörténet, buddhista pedagógia, művészet-történet) neves képviselői. Közülük többen az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportjának tagjai, és/ vagy a kutatócsoporthoz szorosan kapcsolódó doktori program, az ELTE PPK Ne-

veléstudományi Doktori Iskola Elméleti-történeti pedagógia programjának hallgatói, akik a fentebb említett OTKA kutatás résztvevői. A kutatócsoport már közel húsz éve, 2002 óta végez

kutatásokat az életreform-mozgalmakkal kapcsolatban. Számos, ebben a témakörben született tanulmány és könyv fűződik a tagok nevéhez (ld.: *Németh és Skiera*, 2003; *Németh, Mikonya és Skiera*, 2005; *Németh és Pirka*, 2013; *Németh, Pukánszky és Pirka*, 2014; *Németh és Vincze*, 2017; *Boreczky és Vincze*, 2018; *Németh és Skiera*, 2018). Jelen kiadvány megjelenését, illetve a „Rejtett történetek” c. kiállítás létrejöttét tehát sok éves kutatómunka előzte meg.

A kötet 11 tanulmányból áll. A tanulmányok bevezetéseként a Magyar Művészeti Akadémia elnökének, Vashegyi Györgynek köszöntőjét olvashatjuk, ami, amellet, hogy megnevezi a kiállítás tuda-

a spiritualitás, a közösség, a természet, a reform, a test, a szabadság, a művészet – azaz az életreform kulcsfogalmai

mányos háttérének megalapozóit (Németh András, Boreczky Ágnes, Tészabó Júlia, Vincze Beatrix, Kempf Katalin, Fenyves Márk, továbbá a fentebb is említett Elméleti-történeti pedagógia doktori program doktoranduszai) és az építészeti, illetve grafikai kivitelezést végző munkatársakat (Ertsey Attila, Orosz István és Plavec Sára), meghatározza a kiállítás, az ahhoz kötődő konferencia és e tanulmánykötet célját is: feltárni az életreform mozgalmak művészetekre gyakorolt hatásának eddig rejtett területeit.

Az első tanulmány *Szegő Györgynek*, a Múcsarnok művészeti vezetőjének munkája, és a *Média, mágia, művészet* címet viseli. E tanulmány párhuzamot von a művészetek 20. századi üzleti manipulációja és az okkultizmus politikai felhasználása között; mindkét esetben azt láthatjuk, hogy a szellemi síkot hatalmi, illetve üzleti érdekből félrekormányozzák. A szerző fontosnak tartja az ősi tudáshoz való visszatérést, a tradíciók újrafelfedezését. Ezt követően *Németh Andrásnak*, a Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport vezetőjének összefoglaló írását olvashatjuk az életreform művészetekre gyakorolt hatásáról. Megismerhetjük az életreform megjelenésének háttérében álló okokat (a modern kor negatív tendenciái), a szerző felvázolja a életreform gyakorlati megnyilvánulási módjait különböző területeken (vegetarianizmus, öltözködés, testkultúra, természetgyógyászat, természetjárás, termelő kommunák, művészközösségek, reformpedagógia, tánc, zene), továbbá átfogó képet kapunk a reformgondolatok ideológiai alapjairól is: az újjavallásos mozgalmakról, a teozófiáról, antropológiáról és a keleti eszmékről.

Ez a két tanulmány mintegy előkészíti és kontextusba helyezi a további írásokat,

amelyek konkrét művészek és művészeti tevékenységek köré épülnek, az életreformhoz fűződő kapcsolódási pontokra fókuszálva.

A harmadik tanulmány szerzői *Pethő Villó*, a Szegedi Tudományegyetem Zene-művészeti Karának adjunktusa és *Polyák Zsuzsanna*, a Kodály Intézet munkatársa és az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója.

Az írás a kóruszene területére kalauzol minket, Sztojanovits Adrienne munkásságán keresztül. A szerzők

magyar művészek
gyerekszoba-terveit elemzi

először az Éneklo Ifjúság Mozgalom megszületésének előzményeit, működésének kezdeteit mutatják be, majd Sztojanovits Adrienne, a Szilágyi Erzsébet leánygimnázium énektanárának és kórusvezetőjének életútját foglalják össze, ezt követően pedig az általa vezetett énekkar sikertörténetét követhetjük végig. A következő tanulmányban a gyerekszoba-tervezésben megjelenő életreform elemeket vizsgálja *Tészabó Júlia* (ELTE PPK). A szerző ismerteti a reformszemléletből fakadó új pedagógiai, higiéniai, lélektani szempontokat és azok fizikai jegyekben (térrendezés, színek, anyagok) való megjelenési formáit, majd pedig magyar művészek gyerekszoba-terveit elemzi, melyek jó példaként szolgálnak arra, hogy hogyan változnak a 19. század végén, 20. század elején a gyermekorról alkotott nézetek, és ezek miként jelennek meg a gyermekekhez kötődő fizikai terek kialakításában, elrendezésében.

Az ötödik tanulmányban *Öriné Nagy Cecilia* művészettörténész (Gödöllői Városi Múzeum) jóvoltából a gödöllői művésztelep életébe nyerhetünk bepillantást. A szerző a művésztelep tagjainak levelezéseire, a leszármazottak visszaemlékezéseire támaszkodva tesz megállapításokat a művészek munkásságára, családi életére, továbbá

a származás kérdésére, a nők szerepére és képzésére, a gyerekekre, a napirendre, és a vallási életre vonatkozóan, külön figyelmet fordítva az életreformhoz kapcsolódó elvekre, szokásokra, tevékenységekre (pl.: új női szerepek és feladatok, egyenlőség férfiak és nők, felnőttek és gyermekek között, termelés, művészi tevékenység). A hatodik tanulmány a keleti kultúrák világába vezet be; Sass Brunner Erzsébet és lánya, Brunner Erzsébet életútján és művészetén keresztül. Az Indai-kutató szerző, *Lázár Imre* részletesen ismerteti a két művésznő életének eseményeit, nagy hangsúlyt fektetve a keleti, spirituális hatásokra, melyek életmódjukban és festményeikben is megmutatkoztak. E témakört folytatva, a távol-keleti hatások magyarországi megjelenését vizsgálják *Földiné Irtl Melinda* és *Komár Lajos* (a Tan Kapuja Buddhista Főiskola oktatói) a hetedik tanulmányban.

Miután megnevezik a keleti (indiai, hindu, buddhista) tanok nyugati megjelenésének történeti okait (elidegenedés, spirituális kiégés)

és az életreformra gyakorolt távol-keleti hatásokat (pl.: vegetarianizmus, jóga, légzéstorna, meditáció, szabad mozgás), részletesen kifejtik a magyar művészek távol-keleti kötődéseit is (vallásos, spirituális elemek a műalkotásokban, távol-keleti utazások, mozdulatművészeti előadások, buddhista közösség, Teozófiai Társaság, Spirituális Művészek Szövetsége). A szerzők megállapítják, hogy nehéz azonosítani a távol-keleti hatásokat a magyar művészetben a művészek eltérő fokú elköteleződése, az esetleges félreértelmezések, illetve a keleti doktrínák összemosódása miatt.

A nyolcadik tanulmányban *Arany Zsuzsanna* irodalomtörténész (Veszprémi Egyetem) Kosztolányi Dezső és az életreform kapcsolatát vizsgálja. Kosztolányi

életét és műveit elemezve felfejti, hogyan ismerkedett meg az író az újnagyzotikus tanokkal, miként hatott rá a teozófia, a tolsztojanizmus, a spiritualizmus és a vegetarianizmus és, hogy e hatások hogyan jelentek meg írásaiban. A kilencedik tanulmányban ismét a képzőművészetben megjelenő életreform kerül előtérbe Csontváry Kosztka Tivadar munkásságán keresztül. A szerző, *Végvári Zsófia* művészettörténész (ELTE művészettörténeti doktorjelölt) egy konkrét kérdéskörrel foglalkozik a festő művei kapcsán: a nőalakok eredetével – s ezt ikonográfiai forráskeresés segítségével próbálja feltárni. Megállapításai szerint Csontváry több képén is (Zarándoklás a Cédrusokhoz Libanonban, Liliomos hölgy, Szerelmesek találkozása) a híres táncosnő, Isadora Duncan szerepel, továbbá számos életreformhoz kötődő motívumot is azonosít a festményein (pl.: tánc, természet,

szabadság). A tánc adja a következő, tizedik tanulmány témáját is; *Balogh Brigitta* (ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola) a Dienes

hogyan ismerkedett meg az író az újnagyzotikus tanokkal

Valéria mozdulatművészetében megjelenő reformelemeket vizsgálja. Miután bemutatja Dienes életét, ismerteti az általa létrehozott mozdulattudomány (orkesztika) gyökereit (a filozófia oldaláról Henri Bergson, a tánc oldaláról pedig Raymond Duncan hatott rá erőteljesen). Ezek után pedig az orkesztika elméletének (plasztika, ritmika, dinamika, szimbolika) és pedagógiájának elemzésével felhívja a figyelmet az azokban érvényesülő reformszemléletre (szabadság, természetesség, fizikai és szellemi lét összekötése, holisztikus nézőpont). A tizenegyedik, utolsó tanulmány az előzőektől eltérő szemszögből közelít az életreformhoz. A szerző, *Vincze Beatrix* (ELTE PPK) Németh László „Kert-Magyarország” reformkoncepcióján keresztül az életre-

formot mint a társadalom megjavításának eszközét mutatja be: az új életforma által lehetséges az igazságosabb társadalom megvalósítása. A „Kert-Magyarország” célja Magyarország megmentése kulturális, oktatási, szociális reformok által, amelyek lehetővé teszik a szegényparasztág felemelkedését, egy új középosztály megteremtését. Ez a koncepció (és a róla írt tanulmány) jól példázza, hogy az életreform nemcsak az egyén, hanem a társadalom szintjén is új utat kínál.

A tanulmánykötet sokszínű, változatos, és valóban rejtett mikrotörténeteken keresztül ragadja meg az életreform művészetekre gyakorolt hatását a 19. végén és a 20. század első felében. A sokszínűség nemcsak a fejezetek témáiban, hanem a témákhoz való közelítésben és a szövegek megfogalmazásában is tetten érhető; a szerzők nagyon eltérő módon dolgozták fel az egyes témaköröket; van, aki ragaszkodott a tudományos szövegekre jellemző felépítésre, más egy elemelő narratívába helyezte az általa írt szöveget.

A könyvben szó esik az életreform pedagógiai hatásairól is, de most kivételesen nem a reformpedagógiai koncepciókról, hanem a művészetpedagógia területén megjelenő új szemléletről és reformokról olvashatunk (pl.: Éneklő Ifjúság Mozgalom, Dienes Valéria mozdulatpedagógiája, gyerekszobatervezés), amelyek sokszor háttérbe szorulnak a híres iskolamodellnek (pl.: Montessori, Waldorf, Freinet) mellett. A kötet célközönségét az életreform-mozgalmak kutatói mellett a művészek és művészetkedvelők alkotják, de szinte bárkinek izgalmas lehet a könyv, aki érdeklődik különböző alkotók és művek eddig kevésbé ismert ideológiai háttere, forrásai iránt. A tanulmánykötet

szó esik az életreform
pedagógiai hatásairól is

nagy érdeme, hogy a rejtett kapcsolatok feltárásával összeköti és közös kontextusba helyezi a különböző művészeti ágazatokat és tevékenységeket, továbbá felhívja a figyelmet az életreform széleskörűen megvalósult hatására, illetve általában is érthetőbbé, megfoghatóvá teszi az életreform mozgalmak törekvéseit az olvasó számára.

HIVATKOZÁSOK

- Boreczky Ágnes és Vincze Beatrix (2018, szerk.): *Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógia: nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Pirka Veronika (2013, szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András, Pukánszky Béla és Pirka Veronika (2014, szerk.): *Továbbelő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (2003): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (2018, szerk.): *Rejtett történetek. Az életreform-mozgalmak és a művészetek*. Műcsarnok, Budapest.
- Németh András és Vincze Beatrix (2017, szerk.): *Továbbelő utópiák – magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciós hatások*. Gondolat Kiadó, Budapest.

CZIKE BERNADETT – GLOVICZKY ZOLTÁN (SZERK.): VÁLTOZÁS, MEGÚJULÁS AZ ISKOLÁBAN. APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA, VÁC, 2021

Földes Petra: Családi fényképalbum

A hasonló című online konferencia¹ anyagai illetve kötet saját magát nevezi „alternatív konferenciakötetnek”² – méghozzá teljes joggal, és nemcsak a tartalom, hanem legalább annyira a szerkezet miatt. Hogy *alternatív* tárgyat lapozunk, az legkésőbb a 6. oldalon világossá válik, amikor a kötet képeinek forrás-megjelölése kilép a kötelező tartozék szerepéből és módszertani leírásra változik át. L. Ritók Nóra nem a képek adatait közli, hanem a kooperatív módon megalkotott gyermekművek létrejöttét mutatja be, nagyon hasonlóan ahhoz, ahogy az lapunk, az ÚPSz belső borítójának *A képekről* rovatában is lapról-lapra történik. Más folyóiratokból is ismert gesztusról van szó, ami ugyanakkor mérhetetlenül távol áll a konferenciakötetek megszokott szikár, jegyzékszerű hangütésétől.

Amitől amúgy a kötet egésze sem állhatna távolabb. De nem azért, mert a kiadvány alternatív *akarna* lenni... Nem valamifajta egyediséget megcélzó stílusgyakorlatról van szó; a szerkesztők nem *keresik* az alternatív formákat és módokat, simán *rátalálnak* egy szerkezetre, amiben a konferencián történtek és az ahhoz kapcsolódó gondolatok elbeszélhetők. A folyamatosan

épülő alternatív pedagógiai narratíva állandó újraszületésének állomása a konferencia és az események lenyomataként megjelenő kötet; a szerkesztők célja – és az alternatív,

reflektív elemekkel gazdagon átszőtt szerkezet magyarázata – az a törekvés, hogy minden gondolat *a maga helyén* jelenjen meg. Ahogy a bevezetőben olvashatjuk,

nem keresik az alternatív formákat és módokat, simán rátalálnak egy szerkezetre

„születésnap családi fénykép” készült az alternatív iskolák, az alternatív pedagógiák világáról. A családi fényképen pedig a házigazdákkal és a meghívott előadókkal, beszélgetőpartnerekkel együtt ott szerepel a közönség – az elhangzottakra írásban reflektáló résztvevők is.

A magyar alternatív pedagógiai mozgalom születésének 30. évfordulóját ünnepli a konferencia és a kötet, s bár a születésnap megszervezésével a közösség elsősorban önmagát erősíti meg, a kötet kiadása egyúttal az alternatív gondolat *jelenlétének*, meg- és felmutatásának a mainstream felé tett gesztusa, sőt a szervező Czike Bernadett köszöntője alapján egyenesen kiáltványa. „Van-e annak realitása, hogy az alternatív gondolkodásmód bekerüljön az állami iskolák szélesebb körébe és a pedagógus alapképzésbe is? Igen, van!” (8) – jelenti

¹ A konferenciát a főiskola keretében működő, Czike Bernadett vezette Alternatív Pedagógiák Módszertani Központ és a Szabad iskoláért Alapítvány szervezte. A pandémia következtében a konferencia online valósult meg. A két plenárisnak tervezett előadást 2020. május 30-án nézhették meg az érdeklődők, majd október 10-én egy online digitális oktatási fórumot követően három szekcióbeszélgetést szerveztek.

² A kötet az Apor Vilmos Katolikus Főiskola honlapján elérhető: <https://avkf.hu/wp-content/uploads/2021/03/valtozas-meguJulas.pdf>.

ki, hogy ez a felütés azonnal, Gloviczki Zoltán³ köszöntőjében párbeszédbe lépjen a mainstreammel:

Talán szomorúan, de inkább optimista várakozással kell bejelentenem, hogy az idei tanévben sem kereszteltük át az alternatív pedagógiát egyszerűen pedagógiává. Hogyha az alternatív pedagógiai hagyományokat történeti szemmel nézzük, mégiscsak bizarr, hogy a nagyjából százéves hagyomány még mindig alternatív Magyarországon. Ugyanakkor szomorkásan is venném tudomásul, ha az alternatív pedagógiai mozgalom, az alternatív pedagógiai gondolkodás bármikor is egyszerűen 'pedagógiává' válna. Hiszen a pedagógiai kultúránknak nagyon is szüksége van folyamatos alternativitásra. [...] Az alternatív pedagógia pedig kereteket feszeget. Vajon miféle keret lehet az, amely örömét leli abban, hogy feszegettetik? Bizony a pedagógia és a pedagógusképzés egy olyan keret, pontosabban olyan keret kellene, hogy legyen, amely örömét leli a feszegetésben. (14)

A „feszegetők” közül elsőként, a szekcióprogramokat fél évvel megelőzve Horn György online előadása született meg, *Csak a változás állandó* címmel. Az AKG története Horn György interpretációjában egy állandósult szervezeti kísérlet, amelyben

azt próbáltuk elérni, hogy hogyan lehet autonómiát biztosítani az ott dolgozó pedagógusoknak. [...] A] pedagógusság önálló egyéni, értelmiségi feladat, miközben csak összehangoltan, együttműködve működik. Ezt az abszurditást, ezt az

együttműködést igénylő autonóm feladatot, ezt nagyon-nagyon nehéz feloldani, hasonlóan egyébként a színházhoz. [...]

Áttértünk tehát a hálózatos működésre, amit mi kisiskolai rendszernek hívunk. A szervezet logikáját az egyes egységek adják – ma az AKG-ban összesen 25 ilyen szervezeti egység van – ezek a kisiskolák. Kisiskolának hívjuk minden olyan egységet a háznak, ahol összehangolt módon foglalkoznak gyerekekkel.

(22–23)

Érdemes felfigyelni arra, hogy a több mint 30 éve működő intézmény pedagógiai vezetője a nagyon is tartalmi – a pedagógus autonómiát, a gyermekközpontúságot érintő – kérdésekre elsődlegesen *szervezeti* válaszokat ad. Az alapállás – hogy „a gyerek nem az életre készül, hanem él”⁴ – az alternatív mozgalomban evidencia, ám az ezt támogató intézményes formák megtalálása igazi – és a külső körülmények változása által is folyamatosan megújuló – kihívás az alternatív iskoláknak, és sajnos – egy hallgatói reflektálás szerint – reménytelen utópia az állami intézményeknek:

Jó volt hallani azt a tényt, hogy az iskola az értelmiségi alkotómunka helye, ahol differenciált szerepeket töltenek be a résztvevők. Kiemelt szempont az autonómia biztosítása. Saját, máshol szerzett tapasztalatom azonban nagyon ellentmond ennek a ténynek. A jelenlegi iskola nagyban akadályozza a pedagógusok autonómiáját. A kialakított rendszer arra törekszik, hogy mindenki egyformán, a központi elvárások mentén végezze a munkáját.⁵ (32)

³ Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora

⁴ Az AKG pedagógiai programjából szállóigévé vált mondat Édouard Claparède svájci gyermekpszichológustól származik.

⁵ Adravec Ibolya, az Alternatív pedagógiák szakirányú képzés (Apor Vilmos Katolikus Főiskola) hallgatója reflektálása

Sélei Beatrix *A változás pszichológiája* című előadása szinte terápiás tartalomnak minősíthető az első járványhullám okozta kényszerű változások idején. A résztvevőket bevonó stílusban megfogalmazott előadás hasznos fogalmi rendszerrel siet a hallgatók segítségére, a kényszerű változások keltette kihívásokra különféle megoldási utakat kínálva és nyitva hagyva. Hogy az előadás elsősorban a személyes, érzelmi jelenlétet hívja elő, arra a reflektáló hallgató saját élethelyzetét feldolgozó szövege is példa. Ez az előadás – különös tekintettel a fontos és ritkán olvasható tartalomra – megérdemelt volna egy kicsivel erőteljesebb utólagos szerkesztést, hogy a szóbeliség nagyon erőteljes lenyomata ne zavarja a későbbi, az eredeti kontextuson kívülről érkező olvasókat.

A Digitális tanítás-tanulás fórum vitaindítója Fenyő D. Györgynek a 2020. tavaszi első karantén időszak alatt született esszéje, *Pedagógiai jegyzetek a karanténból* címmel.⁶ A szerző a pedagógiai viszony személyességét, a korszerű pedagógia összetevőit, a pedagógiai interakció jellegzetességeit tárja fel, minderre a digitális oktatás nézőpontjából „rácsodálkozva”. Hogy a felvetései mennyire izgalmasak és inspirálóak, azt a szöveget követő hallgatói reflexiók, továbbgondolások is igazolják. Deli Zsolt⁷ nagyívű összefoglalása a konferencia egészét és az annak kapcsán szövődött asszociációkat fogja át, a Fenyő-előadással a középpontban. Ebből az összefoglalóból tudjuk meg azt is, hogy a digitális oktatás pedagógiai aspektusairól izgalmas állításokat tett a szekcióban Nádori Gergely is

– ezeknek sajnos csak a reflektáló hallgatók gondolataiban találjuk meg a lenyomatát.

Az egész rendezvénynek/kötetnek sajátos feszültséget ad, ahogyan a hagyomány és folytonosság narratívája kapcsolatba lép az innovatív gondolatokkal, készetésekkel. Kereszty Zsuzsa, aki a kezdetektől a folyamatok részese, aktuálisan pedig a konferencia díszvendége, köszöntőjében hangsúlyozza, hogy „az az iskola életképes, amely megőrzi azokat az értékeit, amelyeket indulásakor, alapításakor megragadott, megfogalmazott, azaz amelyik *önazonos*

tud maradni. [...]

Változhat a társadalmi, közoktatás-politikai környezet, változhat a digitális világ, ha ezek az értékek megmaradnak,

hitelesek maradunk, a hitelesség pedig megtart bennünket.” (16)

A konferencia *Hagyomány és változás* szekciójában tíz nagy múltú alternatív iskola mutatkozott be a fenti gondolat tükrében. A kötetbe ebből a beszélgetésből bekerült, *Amire büszkék vagyunk* című összeállítás az alternatív működés és gondolkodásmód, az alternatív értékrend és beszédmód példáit tárja elének, ahol egyaránt megjelennek társas (büszke vagyok az utódomra, a miliőre, a közösségre), módszertani (büszke vagyok a projektjeinkre, az értékelési rendszerünkre, a tanterveinkre) és intézményi (büszke vagyok arra, hogy még mindig létezőnk, hogy tandíjmentesek vagyunk) tényezők. Hála a szekcióra reflektáló résztvevő⁸ összefoglalójának, ha vázlatosan is, de az egész beszélgetés anyagát megismerhetjük, így fény derül az alapítók motivációira, hagyományhoz és változáshoz való viszonyára is. Olyan összeállítás ez,

⁶ A szöveg eredeti megjelenése: <https://osztalyfonok.hu/2176/>

⁷ Neveléstudomány mesterszakos hallgató Apor Vilmos Katolikus Főiskola

⁸ Bendő Emese, Neveléstudomány mesterszakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola

ami még sokáig és sokaknak lesz hasznos, akik az alternatív megközelítés lényegi összetevőit bevilágító forrásokat keresnek.

Az *Iskolaalapítás ma* szekció nyitóelőadását

Dobos Orsolya,⁹ az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív Tagozatának vezetője tartotta, be-

mutatva az alternatív iskolák létrejöttének rendszerváltás utáni történetét, kitérve a közelmúlt iskolamegújító fejleményére, a tanulócsoportok megjelenésére is. Ebben a szekcióban – ahogy a reflexióban tükröződik – a hallgatókat inspiráló proaktív, innovatív, kreatív erők jelentek meg a „fiatalabb” alternatív kezdeményezések alapítói részéről.

Az Új utak a pedagógusképzésben című szekcióhoz sajnós nincs nyitó szöveg a kötetben, ennek híján pedig a rövid reflexió csaknem értelmezhetetlenül lóg a levegőben (s ha már így esett, az „alternatív kötet” teret adhatott volna az erre történő reflektálásra). Van viszont a kötetnek ezen a pontján záró szöveg: Czike Bernadett *A Humán Specifikus Motivumok és az alternatív pedagógiák kapcsolata* című esszéje került befejezésképp, „műsor” – vagyis a konferencián elhangzott szövegeken –

így, azt gondolom,
a mainstream számára is
jobban érthető

kívül a kötetbe, újrakontextualizálva a történeteket, részben az alternatív pedagógiák, részben a pandémia szempontjából. Czike

a hat humán specifikus motívumot – társas szükségletek; kompetencia; autonómia; teljesítmény; önmegvalósítás; transzcendencia – ajánlja figyelmünkbe

az alternatív megközelítések kiindulópontjaként, és ezzel – miután túl vagyunk a konferencia és a kötet inkább érzelmi és személyes témafeldolgozásán – javasol egy olyan fókuszot, ami egy fogalmibb, gondolatibb (és így, azt gondolom, a mainstream számára is jobban érthető) diskurzusnak is az alapja lehet.

A kötet végén az alternatív mozgalom jeles képviselői mondják el, hogy a konferencián *mi történt* velük. Erős, személyes sorok ezek. Az nem kérdés, hogy a családi fénykép működik, megerősíti a közösséget. S avatott vezetővel sok mindent megmutat a lenyomat mögötti világból is – ahogy az a reflektáló résztvevők sorából látható –, épp mint egy családi fénykép. Így a kötet még soká maradhat élő – ami szintén a jól sikerült fotók jellemzője –, és fontos forrása lehet a tanárképzés *alternatív pedagógiák* kurzusainak.



⁹ PhD hallgató, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

ABSTRACTS

ELEKES, GYÖRGYI: The wheel of history. The importance of orality in the life of marginalized Roma communities

The aim of the study is to present the characteristics of the oral society in the life of the Hungarian Roma communities living on the periphery. The basis of the writing is based on a multi-year fieldwork, which presents the interactions, communication and reporting processes of the Roma communities. The analysis points to how these communities are characterized by features of the oral society. In this, we are helped by international and domestic cultural anthropological research, which confirms the importance of orality in the everyday lives of Roma communities around the world. The analysis draws attention to speech as a communication technique that fundamentally determines the social

contact, mindset, and relationship of the segregated Roma communities to the outside world. Orality also determines the relationship to school, learning, and educational attainment. Thus, orality may also be the cause of the significant differences in educational attainment rates between the majority and Roma society. For those living in the oral world, one of the promising ideas leading to school success is to be found in culture-identical pedagogy, which does not focus on methodology but on relationships. The writing argues that the successful school integration of the Hungarian Roma community would require constructive, culturally identical, and cooperative approaches.

Keywords: *romology, orality, linguistic socialization, communication, pedagogical methods*



BORBÉLY-PECZE, TIBOR BORS – FAZAKAS, IDA – KENDERFI, MIKLÓS – TAJTINÉ LESÓ, GYÖRGYI: From career information to community career construction – Reviewing Kettunen’s social media-based career guidance model in practice in Hungary

The digitalisation of learning is breaking down the walls of traditional schools. We are witnessing a similar revolution in the field of school career guidance and adult career counselling. Previous models, based on the role of the expert career counsellor, are being replaced by online/digital counselling activities based on cooperative and collaborative techniques. Finnish authors (*Kettunen, Vuorinen and Sampson, 2015; Kettunen, 2017a*) have directly suggested that the former supply-driven conceptions of career guidance should be replaced by demand-driven formulations.

In this article, we present the challenges that digitalisation poses to career guidance and counselling services, school programmes and professionals, and the current Hungarian solutions that lag behind developed practices. We then present some elements of Kettunen’s model and highlight a few promising national career guidance/education practices that will first open up the possibility of Web 2.0 and hopefully soon Web 3.0 for Hungarian practitioners of this profession.

Keywords: *models, digital career guidance, community construction, Web 2.0 and Web 3.0*







NAGY JÓZSEF

1930–2021

Lapzárta után kaptuk a hírt, hogy életének 91. évében elhunyt Nagy József professzor, a hazai pedagógiai kutatás és a tanárképzés egyik legkiemelkedőbb képviselője, aki közel hat évtizedes kutatói munkássága során a magyarországi pedagógia több területét alapvetően megújította.

A hatvanas évektől kezdődően számos nagy-szabású empirikus vizsgálatot, országos reprezentatív felmérést végzett a nemzetközi élvonalat képviselő tudományos keretek között. Kutatási programjaiból egész könyvsorozatok jelentek meg. Meghonosította a nagy tanulói népeiségre kiterjedő adatgyűjtés technológiáját. Elsőként használta az akkor forradalmi újtásnak tekintett számítógépes statisztikai elemzéseket. Kidolgozott mérőeszközei (PREFER, Difer) mind a mai napig eredményesen segítik az óvodai nevelést és a differenciált fejlesztést az iskola első éveiben. Az 1970-es években elindított kutatási programjával, a művelési képességek struktúrájának és fejlődésének feltárásával lerakta a pedagógiai kontextusban végzett képességkutatás alapjait. Feladatbankok kidolgozásával és standardizálásával jelentősen hozzájárult a pedagógiai értékelési kultúra fejlődéséhez. Megalapozta és elindította a hazai pedagógia rendszerszemléletű modellezését, új fogalomrendszert alkotott a tudás kialakulása, fejlődése, a tananyag elemzése és a tanulás folyamatainak értelmezése területén. Az ezredforduló éveiben a személyiségfejlődés és a nevelés átfogó, koncepcionális kérdéseivel foglalkozott.

Nagy József 1961-től a korábbi József Attila Tudományegyetem, majd Szegedi Tudományegyetem oktatója volt. Közel egy évtizeden át vezette a Pedagógiai Tanszékot, amely a jelenlegi Neveléstudományi Intézet elődje. Kutató- és oktatómunkája mellett jelentős szerepet vállalt a tanárképzés és a posztgraduális képzés strukturális és tartalmi megújításában. A Neveléstudományi Doktori Iskolának 2003-ban alapító tagja volt, és az ő vezetésével jött

létre az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport, amelyet 2000-ig ő vezetett.

Több évtizeden keresztül vállalt vezető szerepet a közoktatás reformjában. Egyik kezdeményezője volt a Nemzeti alaptanterv kidolgozásának. 1991-ben az akkori József Attila Tudományegyetemen hozta létre az Alapműveltségi Vizsgaközpontot, melynek igazgatói feladatait évekig ellátta. Részt vett az érettségi vizsga reformját előkészítő bizottság munkájában. Irányította a diagnosztikus vizsga-koncepció kidolgozásával kapcsolatos munkákat. Szegedi egyetemi munkája mellett évekig a veszprémi Országos Oktatás-technikai Központ tudományos igazgatóhelyetteseként, majd 1989–90-ben a budapesti Oktatáskutató Intézet főigazgatójaként is tevékenykedett. Tudományszervezőként is jelentős hatást gyakorolt a magyarországi pedagógiai kutatómunka fejlődésére.

Nagy József széles körű nemzetközi kapcsolatai közül kiemelkedik a hamburgi UNESCO Institute for Educationnal való együttműködés, itt a '70-es évek elejétől rendszeresen részt vett kutatási projektekből, illetve több alkalommal dolgozott külföldön az UNESCO felkért szakértőjeként. Évekig tagja volt a Network Educational Sciences Amsterdam (NESA) vezető testületének és a Curriculum Journal szerkesztőbizottságának.

Munkássága évtizedeken keresztül nagy hatást gyakorolt – és gyakorol ma is – a magyarországi pedagógiai kutatás fejlődésére. Tudományterületünk fejlődését meghatározó művei velünk maradnak, emlékéit tisztelettel megőrizzük.

(Csapó Benő 2020-as születésnapjára köszöntőjének felhasználásával)

Szerkesztői jegyzet

Az életünket átszövő alá- és fölrendeltségi viszonyokról, az egyes ember és a hatalom működéséről éreztem szükségét újra írni – frissen, aktuálisat. De még mielőtt belekezdtem volna, belefutottam két hús esztendeje írt, diákszínházi előadáshoz készített rendezői ajánlásba, és úgy döntöttem, legjobb, ha a két szöveget rövidítve közlésem.

„A Válás Veronában” előadás a rendszer-változás időszakában, 1988/89-ben készült. Szerzője Gáli József, akit tizennégy évesen családjával együtt Auschwitzba deportáltak, s ahonnan csak ő tért vissza. Az 1956-os forradalom egyik ellenállócsoportjának aktív résztvevője, majd az *Élünk* című illegális lap szerkesztője. 1957-ben halálra ítélték, de az ítéletet a nemzetközi tiltakozás hatására 15 évi börtönbüntetésre változtatták. Végül 1961-ben amnesztiával szabadult. Darabját a hatvanas években írta, Shakespeare *Rómeó és Júliájának* különös, abszurd elemekkel átírt parafrazisaként. A huszadik századi Veronában, tíz évvel a darabbeli cselekményt megelőzően, egy archeológus megtalálja a legendás szerelmespár kriptáját, és kiássa a halottakat. Rómeó és Júlia életre kelnek, s a cselekmény kezdetén már tíz éve élnek boldog házasságban. A hatalom, a város vezetése az eszményi szerelem halhatatlanságát saját politikai céljainak törvényesítésére használja. A konfliktust, akárcsak a 16. századi eredeti műben, Rómeó és Júlia engedetlensége okozza. Lázadásuk indítéka nem a szülői akarattal való szembekerülés, a mindent elsöprő igaz szerelem, hanem a hatalom hazugságaival és ellenőrzésével való szembefordulás. Verona számára az egykori szerelmesek már csak megkövült eszményképek, a cinikus és korrump hatalom reklámarcai. A hatalmi viszonyok tökéletességét és a jólétet szimbolizáló PR-szerelem azonban „le akar jönni a plakátról”. Rómeó és Júlia válni akar. Veronában már nincsenek értékek, kiüresedtek az eszmények, a város már a dráma kezdetén

halott: maga a „kripta”. A szerelmespár „fel-támadása” valójában a darab végén, valóságos halálukkal következik be, mert ennek révén nyerhetik vissza önmaguk azonosságát.”

„A Ken Kesey regénye alapján készült *Száll a kakukk...* című előadás 1992/93-ban került bemutatásra. Az olvasópróbák során mindannyiunk számára elfogadottá vált, hogy a készülő előadás fókuszába a devianciát megtestesítő McMurphy és „betegársai”, valamint a „Rendet” képviselő Miss Ratched („Főnéni”) konfliktusát kell állítani, oly módon, hogy a közönség egyértelműen az elmeógyógyintézet (az „Üzem”) gépies rendjével szemben a bent lakók emberi elesettségével, szabadságvágyával és lázadásával azonosuljon. A színpadra állítás egyik kulcskérdésévé az előadás záróképe vált. Az eredeti műben Bromden, az indián a többszáz kilós villamos szekrényt az ablakba vágja, és ennek nyomán kiszabadul az elmeógyógyintézetből. De hová is? Abba a világba, ami magát az „Üzemet” létrehozta és működteti? Végül az a változat véglegesült, hogy az előadás befejezéséként Bromden nem kimenekül az intézetből, hanem az „Üzemet” és a Főnéni világát jelképező „üvegkalickát” zúzza szét a belehajított elektromos szekrénnel. Sőt a befejezés – a maga hangsúlyossága miatt – kiegészült azzal, hogy az üvegkalicka széttörésével egyidejűleg nagy robajjal lehullottak az intézet háttérfüggönyei, és a nézőket elvakítva felgyulladtak a függönyök mögött lévő reflektorok – agresszívan megjelenítve az Üzem/Rend lerombolása árán elérhető szabadságot. A távozó közönségnek a reflektorokkal szemben haladva, a lehullott függönyökön átlépve kellett elhagynia a színpadi teret, hogy még inkább azonosulni tudjon azzal a felismeréssel: az „Üzem” fojtásából csak annak lerombolása által lehet kimenekülni.”

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

A Színes Szemüvegek Boltjában megkérdezi a boltos: – Mit akar látni? – Az ember azt feleli: – Londont. – Vagy azt mondja: – Kínát. – Vagy azt mondja: – A Marikát. – Vagy azt mondja: – Amerikát. Vagy azt mondja: – Az ajtót. – A boltos már megy is, kihúz egy nagy fiókot, abban ezer szemüveg van, és minden szemüveghez egy cédula: EZZEL LONDONT KELL NÉZNI EZZEL KÍNÁT EZZEL A MARIKÁT EZZEL AMERIKÁT EZZEL A KISEBB GYEREKEKET EZZEL A NAGYOBB GYEREKEKET EZZEL A CSOMAGOKAT EZZEL A VONATOKAT EZZEL A HÍMEZÉST EZZEL A HÁMOZÁST EZZEL A HEGYET EZZEL A LEGYET EZZEL A CSOKOLÁDÉT EZZEL A CSALAMÁDÉT EZZEL AZ AJTÓT. A boltos kiveszi a fiókból a szemüveget, odaadja, és az ember nézheti, amit akar.

*Részlet Mosonyi Aliz Boltosmesék c. könyvéből
1997, Magvető, Budapest*



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG