



MEGKÜZDÉS, FEJLŐDÉS, NEVELÉS

AZ ISKOLA A HATÁRON III.
KONFERENCIA ELŐADÁSAIBÓL

Sárospataki Pedagógiai Füzetek

MEGKÜZDÉS, FEJLŐDÉS, NEVELÉS

Az Iskola a határon III.
konferencia előadásaiból



SÁROSPATAKI PEDAGÓGIAI FÜZETEK

A Tokaj-Hegyalja Egyetem tudományos kiadványsorozata

32.

MEGKÜZDÉS, FEJLŐDÉS, NEVELÉS

Az Iskola a határon III.
konferencia előadásából



Szerkesztette

Dr. Podlovics Éva, Dr. Erdei Róbert,
Dr. Kissné Dr. Gombos Katalin Melinda

Tokaj-Hegyalja Egyetem
Sárospatak, 2023



Lektor: Lovas Anett Csilla
Sorozatszerkesztő: Dr. Ugrai János
Szerkesztő: Dr. Podlovics Éva, Dr. Erdei Róbert,
Dr. Kissné Dr. Gombos Katalin

© A mű szerzői és szerkesztői, 2023

ISBN 978-615-6482-14-3
ISSN 0230 0435

Kiadja a Tokaj-Hegyalja Egyetem
3950 Sárospatak, Eötvös u. 7.
unithe.hu

A kiadásért az egyetem rektora felel

Tördelés és nyomdai előkészítés: Á.Tóth és Barátai Produkciós
és Reklámügynökség Kft., Miskolc (5569/2023)

Nyomdai munkák: Valdenor Kft., Budapest
Felelős vezető: Gyetvai Gyula ügyvezető

Tisztelt Olvasó!

Kötetünk a 2022. 05. 19-én, a sárospataki Tokaj-Hegyalja Egyetemen lezajlott *Iskola a határon III.* Neveléstudományi és neveléslélektani konferencián elhangzott előadások tanulmányait tartalmazza. A *Megküzdés, fejlődés, nevelés* témában megrendezett konferencia résztvevői öt szekcióban osztották meg a nevelésről vallott gondolataikat a hallgatósággal, s a beküldött írások is a konferencia sokszínűségét tükrözik. A tanulmányok összeállításának sorrendjét a korcsoportok határozták meg, kezdve az óvodával, majd folytatva az általános iskolával, a középszintű oktatással, s a felsőoktatással. A kötet befejező részében a témához kapcsolódó tehetség-kérdésről, roma identitásról, valamint a sárospataki református oktatás sajátosságairól olvashatunk.

A konferencia és a kötet relevanciáját a közelmúlt eseményei is alátámasztották. A megküzdés és fejlődés új dimenzióit élte meg minden résztvevő a nevelés-oktatás területén a Covid-19 járvány és az ezzel összefüggésben megtapasztalt nehézségek, lezárások miatt. A pedagógusok szerepe és a nevelési-oktatási intézmények jelentősége is felértékelődött, ezzel együtt pedig az oktatásszervezés, a tudás birtokba vételének új módzatai is egyre inkább hangsúlyosakká váltak.

A pedagógia folyamatos útkeresése, a kihívások és az ezekből fakadó továbbfejlődési lehetőségek fontos elemei voltak a konferenciának, akár direkt, akár implicit módon – ahogyan fontos elemei a pedagógiai mindennapoknak is. A fejlődés óhatatlanul feltételezi képességeink próbára tételét, határaink feszegetését, új lehetőségek feltérképezését és a fennálló nehézségekkel való sikeres szembenézést. Az elmúlt időszak tapasztalatai ezekre számos lehetőséget biztosítottak.

Kötetünket abban a reményben bocsátjuk útjára, hogy a regionális, illetve az országos nevelésügyhöz is érdemben szóló szerzők szavát sokan meghallják, kérdéseiket megfontolják, s válaszaikat végül saját szakmai tevékenységükbe is belefoglalják.

Dr. Podlovics Éva
Dr. Erdei Róbert
Dr. Kissné dr. Gombos Katalin
szerkesztők

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|--|-----|
| ERDEI RÓBERT: Rezilienciafejlesztő program óvodásoknak | 9 |
| THÜR ANTAL: Intelligenciatesztek összefüggései szövegértés és matematikai kompetencia tekintetében a sportiskolai rendszer kapcsán | 17 |
| TÚRI KRISZTINA: Narratívák és idegennyelv-tanítás (SLA) | 24 |
| SÁNDOR ZSUZSA: A vizuális szemléltetés mint a képességfejlődés eszköze | 36 |
| BARNUCZ NÓRA – FÓNAI MIHÁLY: Az iskolai integráció tanári percepciója északkelet-magyarországi egyházi iskolákban. – A társadalmi felzárkózás nehézségei és lehetőségei egy kvalitatív kutatás tükrében | 53 |
| TAJTINÉ LESÓ MARIANNA GYÖRGYI – HANÁK ZSUZSANNA: A végzettség nélküli iskolaelhagyás kérdéskörének kutatása, különös tekintettel az SNI tanulók körére | 65 |
| LÓZSI TAMÁS: A (digitális) szövegértés fejlesztése a retorika segítségével | 76 |
| PODLOVICS ÉVA LÍVIA: A reziliencia és alkalmazása Magyarországon | 88 |
| HEGEDŰS GABRIELLA: A formális nyelvoktatás és árnyékoktatás összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében | 97 |
| SZONTAGH PÁL: A döntés küszöbén – óvodapedagógus hallgatók pályaszocializációja | 109 |
| NAGYNÉ KONDOR RITA: A mérnöktanár hallgatók szakmai fejlődése a képzés során | 119 |
| SOMOS MAGDOLNA: A brit és a magyar felsőoktatási hallgatók mobilitásának vizsgálata OECD-, UNESCO- és Eurostat-adatok alapján | 128 |
| KOPASZ GÁBORNÉ GERI BEÁTA: A tehetséggondozás lehetőségei, lehetséges formái és szinterei | 138 |
| GULYÁS KLÁRA: A magukat romának valló pedagógiai végzettséggel rendelkezők értelmiségi szerepei és identitása | 155 |
| FEHÉR ÁGOTA: A „pataki modell” szellemisége a Debreceni Református Kollégium történetében | 172 |

Rezilienciafejlesztő program óvodásoknak

Erdei Róbert

Tokaj-Hegyalja Egyetem, Comenius Intézet,
Neveléstudományi Tanszék, egyetemi docens
BAZMPSZ Encsi Tagintézménye,
tagintézmény-vezető, pszichológus

Absztrakt

Jelen tanulmány keretein belül egy óvodás korosztályra kidolgozott fejlesztő program első lépéseit szeretném bemutatni. A program alapvetően a reziliencia (rugalmas ellenállóképesség) fejlesztését célozza olyan gyerekeknél, akik fejlődésüket veszélyeztető rizikótényezőknek vannak kitéve. Ezek eredhetnek a gyermek jellemzőiből, a család struktúrájából és működéséből, az intézményes nevelés vonatkozásaiból, illetve a tágabb környezet és társadalom sajátosságaiból. A járás, ahol dolgozom, erőteljesen érintett a fejlődési rizikó vonatkozásában, így egy ilyen jellegű program kidolgozása és megvalósítása releváns célkitűzés. A tanulmány összefoglalja a program alapvetéseit, célkitűzéseit, a beválogatás eszközeit és módszereit, valamint a program megvalósulása következtében várható eredményeket.

Kulcsszavak: reziliencia, óvoda-iskola átmenet, óvodáskor, fejlesztés

Bevezetés

Szakmai tapasztalataim és az ellátási körzetünkbe tartozó intézmények sajátosságai arra a következtetésre juttattak, hogy a fejlődési rizikó különböző tényezői miatt nagy számban érintett gyermekek számára szükséges és hasznos lehet egy olyan program kidolgozása, amely a reziliencia fejlesztésére, a fejlődést veszélyeztető hatások semlegesítésére vagy módosítására, járulékos haszonként pedig az iskolába lépés megkönnyítésére, az iskolára való alkalmasság minél hatékonyabb megtámogatására szolgál. A program kidolgozásának lépéseit korábbi tanulmányokban már ismertettem, e munka keretei között azt kívánom bemutatni, hogy a reziliencia szerepe miért jelentős az iskoláskort megelőző években is, milyen szerephez juthatnak a különböző védőfaktorok és erőforrások a gyermekek életében. A kidolgozott program főbb területeit, a bekerülés kritériumait is szeretném bemutatni tanulmányomban. Noha a konferencián elhangzott előadás idején és a tanulmány megszületésekor konkrét, számszerűsíthető eredményekkel még nem rendelkezem a kiválasztott gyakorlatok hatásosságát illetően, a várható eredményekre is kitérek.

A reziliencia elméleti meghatározása

A reziliencia olyan kulcsfontosságú tulajdonság, amelyet a gyermekekben lehetséges kialakítani, lehetővé téve számukra, hogy leküzdjék a nehézségeket és gazdagítsák életüket. Bizonyított, hogy a reziliens fiatalok nagyobb valószínűséggel érnek el jobb tanulmányi eredményeket, jobb mentális és fizikai egészségnek örvendenek, valamint jobb szociális alkalmazkodást mutatnak (Masten & Powell, 2003). Emellett egy tanulmány arról számolt be, hogy a reziliencia-skálán magasabbra értékelték körében az alacsonyabbra értékeltékhez képest magasabb az iskola látogatásának aránya, valamint jobb a magatartásuk is (Wagnild & Young, 1993).

A reziliencia holisztikus meghatározása fontos szempontot nyújt annak megértéséhez, hogy a sérülékeny egyének és közösségek hogyan találhatják meg az egyensúlyt, a helyreállítás lehetőségét a traumával és nehézségekkel szemben. Southwick és munkatársai (2014) azt javasolják, hogy a rezilienciát úgy kell tekinteni, mint ami egy kontinuumon helyezkedik el, nem pedig dichotóm módon jelen van vagy hiányzik az egyén életében. Becvar (2013) hangsúlyozza a család működését és a releváns közösségi tényezőket célzó beavatkozások fontosságát, amikor az érintetteknek segítségre van szükségük az őket érő, akár szélsőséges megpróbáltatásokkal való megküzdésben. A gondoskodó otthoni környezet kulcsfontosságú az egyén veleszületett ellenálló képességének előmozdításában és az alapvető szükségletekhez való hozzáférés biztosításában. Norman Garnezy szerint ez egy „védőpajzsot” biztosít, ahol a fiatalokat szeretetteljes kapcsolatok veszik körül, magas elvárásoknak tesznek eleget, és lehetőséget biztosítanak számukra értelmes, elkötelezett tevékenységben való részvételre. A reziliencia így olyan elemnek bizonyulhat, amely nemcsak egyes egyének sorsát képes megváltoztatni, hanem egész családok, osztályok, iskolák vagy nagyobb közösségek sorsát is nagyban befolyásolja (Benard, 2006). Természetesen tudjuk, hogy a gondoskodó otthoni környezet ilyen megjelenése nem minden gyermek esetében reális lehetőség, így az intézményes nevelés szerepe is felértékelődik, ahol ezeket az erőforrásokat és védőfaktorokat szintén biztosíthatják.

Az intézményes nevelés és oktatás korai szakaszában, az óvodában és az általános iskola első éveiben elengedhetetlen, hogy a gyermekeket megfelelő szociális és tanulási készségekkel ruházzuk fel a nevelési-oktatási folyamat során. Azáltal, hogy hatékony megküzdési stratégiákat biztosítanak számukra, és a gyermekekben elültetik az ellenállóképesség magvait, a pedagógusok biztosíthatják, hogy a tanulók ne csak tanulmányi, hanem érzelmi szempontból is sikeresek legyenek az élet későbbi szakaszaiban is.

Az ellenálló képesség és a kockázatoknak való kitettség tagadhatatlanul összefonódik: ha figyelembe vesszük az egyéni, családi vagy oktatási szinten jelentkező kockázatokat, valamint a tágabb közösségekben és társadalmakban tapasztalt kockázatokat, nyilvánvaló, hogy ezek a kihívások nagy hatással lehetnek a fejlődésre. Zucker és munkatársainak (2003) modellje átfogó módot kínál a nehézségeket átélő személyek fejlődési pályájának megértésére. Azt sugallja, hogy az olyan védőfaktorok, mint a pozitív családi dinamika és a társadalmi támogatás, ellensúlyozhatnak bizonyos kockázati tényezőket, mint a szegénység vagy a trauma, és kedvezőbb

kimeneteket eredményezhetnek. Ezzel szemben a protektív tényezők hiánya fokozhatja a kockázatok által okozott negatív hatásokat, ami még rosszabb fejlődési mutatókhoz vezethet. Ez az elméleti keret hangsúlyozza, hogy mind a kockázatok, mind a védőfaktorok és erőforrások jelentős szerepet játszanak a nehézségek és traumatikus események nyomán megfigyelhető fejlődés irányításában.

Zucker és munkatársai (2003) egy 2x2-es mátrix felépítésével magyarázza a nehézségeknek való kitettség kockázatát a gyermekekre nézve, amelyben felvázolja, hogy a különböző nehézségi szintek hogyan okozhatnak pozitív vagy negatív kimeneteket. A négy különböző csoport – a kihívás nélküli, jól alkalmazkodók; a reziliensek; a sérülékenyek és a megfelelő környezet ellenére problémás fejlődésűek – különböző pozíciókat foglalnak el a sikeres alkalmazkodásra való képesség és a rizikónak való kitettség tekintetében. Az ideális eredményként való elfogadottsága ellenére a reziliencia nem mindig szükséges, ha például nincsen rizikó az egyén életében, továbbá nem is mindig jellemző, hiszen a gyermekek által megtapasztalt rizikó más kimenetekhez is vezethet.

Az iskolára való alkalmasság és a reziliencia összefüggései

Az iskolaérettség fejlesztése ugyan nem közvetlen célja a programnak, azonban a gyermekek életkora és az előttük álló fejlődési feladatok betöltése miatt nem megkezelhető tényező a program megvalósítása során. Az iskolaérettség alapvető fontosságú ahhoz, hogy a tanulók megfelelően teljesítsenek az iskolai környezetben. Az iskolára való alkalmasság legfontosabb összetevői közé tartozik a megfelelő nyelvi fejlettség és az anyanyelv használatának készsége, valamint a különböző kognitív készségek megfelelő szintű fejlettsége, beleértve a figyelem koncentrálásának képességet, a memória jó szintű működését mind rövid, mind hosszú távon, ezen kívül pedig a problémamegoldó képességet. Ezek a területeken megfigyelhető jó fejlettségű képességek lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy hatékonyan kommunikálják gondolataikat, érzéseiket és véleményüket, miközben képesek pontosan feldolgozni az új információkat, amelyek a környezetükből érkeznek (Neuman & Dickinson, 2011).

A megfelelő iskolaérettség tehát felkészítheti a leendő tanulókat a jövőbeli tanulmányi eredményességre, és felvértezi őket az ehhez szükséges eszközökkel. A tudományos kutatások az iskolaérettség három kulcsfontosságú területét alapították meg, amelyek kritikusak a tanulói sikerességhez. Fizikai szempontból a finommotorika és nagymotoros készségek alapvetőek, melyek lehetővé teszik a gyermekek számára a részvételt az osztálytermi tevékenységekben, mint például a ceruzával való írás vagy a különböző, tanuláshoz szükséges eszközök használata. A megfelelő mozgáskészség és fizikai erő, illetve állóképesség szükséges ahhoz, hogy az iskolával kapcsolatos kihívásoknak megfeleljenek a gyerekek.

Társadalmi és érzelmi szempontból a fiatal tanulóknak képesnek kell lenniük arra, hogy pozitív módon lépjenek kapcsolatba másokkal, hatékonyan kezeljék saját érzelmeiket, és pozitív szociális kapcsolatokat építsenek ki. Ezek a képességek segítenek abban, hogy biztonságban érezzék magukat a tanulási környezetben, és sikeresen együttműködjenek osztálytársaikkal. Az iskolaérettség és az ellenálló képesség elválaszthatatlanul összekapcsolódik; minél ellenállóbb egy gyermek,

annál jobban felkészül az iskolai tanulmányaira és szociális kihívásokkal való szembenézésre. Fordítva, az iskolai sikerek szintén elősegíthetik a reziliencia magasabb szintjét, mivel a gyermekeknek nagyobb önbecsülést és önbizalmat, valamint a teljesítmény érzését biztosítják (Masten et al., 2014).

A reziliencia fejlesztésére szolgáló program keretei

Egyértelmű, hogy a COVID-19 világjárvány aránytalanul nagy mértékben érintette az amúgy is kiszolgáltatott és nehéz helyzetben levő népességcsoportokat, különös tekintettel az óvodás korosztályra, hiszen itt sokszor drámai hatást gyakorolt a fejlődő gyermekekre. Mégis, átgondolt pedagógiai beavatkozásokkal, például a támogató kapcsolatok ápolásával és a kisgyermekek számára magas elvárásokkal járó részvételi lehetőségek biztosításával (Benard, 2006) fejleszthető a reziliencia pedagógiai eszközök segítségével (Podlovics, 2021). Igaz lehet ez olyan, extrémnek tekinthető élethelyzetek tekintetében is, mint amelyeket a koronavírus világjárvány idézett elő. Ez a védőpajzs nemcsak a mostanihoz hasonló válságok során jelenthet védelmet a potenciális kockázatokkal szemben, hanem a gyermekkor meghatározó éveiben is megalapozhatja a reziliens működésre való képességet – segítve az olyan életmeneti időszakok zökkenőmentességét, mint az iskolába lépés.

A programba való kiválasztás olyan diagnosztikus eszközök használatán és értékelésén alapul a tervek szerint, mint a Raven és Budapesti Binet-típusú tesztek az óvodás korosztály intelligenciájának mérésére; a Goodenough-féle emberrajzteszt, a Bender A vagy B vizuomotoros képességek mérésére szolgáló eljárások; a szülők és a pedagógusok megítélése a gyermekek reziliens működését illetően a bemenet időpontjában, az óvodás korosztály tanév eleji szűrésére használt MSSST szűrőteszt, a gyermekek életében jelen levő rizikótényezők óvodapedagógusok általi megítélése; a gyermek kompetenciáit és a szülői/tanári megfigyelések alapján jelentett nehézségeket mérő SDQ kérdőív. Ezenkívül a Connors gyermek viselkedési kérdőív is kitöltésre kerülhet, hogy megállapítsuk a résztvevők viselkedési problémáinak jelenlétét vagy hiányát. Az Encsi Csoda-Vár Óvoda és Bölcsőde és a Szemerei Mesekastély Óvoda és Főzőkonyha szakmai partnerként vesznek részt a program megvalósításában.

A programban megjelenő fő fejlesztési területek:

- pozitív énkép fenntartása,
- az önmagukról és másokról való gondoskodás fontosságának megtanítása,
- optimista szemléletmód átadása,
- a pozitív emberi kapcsolatok fontosságának átadása,
- a valahová tartozás érzésének tudatosítása,
- a változás szükségességének elfogadása,
- magas szintű elvárások támasztása,
- az együttműködés jelentőségének megértetése,
- bizonyos kognitív képességek fejlesztése,
- illetve az erőforrások azonosításának és hatékony igénybevételének képessége, az Amerikai Pszichológiai Társaság (2020) ajánlása alapján.

Mayr és Ulich (2009) számos olyan tulajdonságot vázol fel, amelyek a gyermekek rezilienciájához kapcsolódnak, mint például a könnyed temperamentum, a pozitív énkép/önbecsülés, az autonómia, a proaktív problémamegoldó készség és a kielégülés késleltetésének képessége. Emellett kiemelik, hogy a reziliens egyének jellemzően kíváncsiak, amikor új tapasztalatokkal találkoznak; erős proszociális attitűdök mellett empátiával rendelkeznek mások iránt; kontrollt gyakorolnak érzelmeik felett, ami a vágyak és érzelmek megfelelő kifejezésével párosul; fenntartják optimizmusukat és életkedvüket, miközben hobbikkal és a saját érdeklődési körükkel foglalkoznak. Ezek együttesen olyan kulcsfontosságú célkitűzéseket alkotnak, amelyek szükségesek bármely olyan program vagy kezdeményezés sikeres végrehajtásához, amely közvetlenül a gyermekek rugalmasságának fejlesztésével foglalkozik. Az ellenálló képesség fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek átvészeljék a nehéz tapasztalatokat és felnőttként boldoguljanak. Mayr és Ulich (2009) szerint a reziliencia nehezen megfogható sajátosságai olyan kulcsfontosságú tulajdonságokká egyszerűsödtek, mint a késleltetett kielégülés, a negatív események pozitív átformálása, az érzelmszabályozási képességek és annak megértése, hogy mikor helyénvaló az érzelmek vagy vágyak egészséges módon történő kifejezése. Ezen túlmenően ezek a rugalmas egyének gyakran rendelkeznek olyan hobbikkal, amelyek elterelik a figyelmüket a stresszes időszakokról, miközben képesek gyorsan felépülni a viharos epizódok után. Végül, de nem utolsósorban a kaotikus pillanatokban is kiegyensúlyozottságot tanúsítanak, mivel a környezetük ellenére nyugalmat és lazaságot mutatnak.

Várható eredmények, célkitűzések

E fejlesztési programmal arra törekszünk, hogy a résztvevő gyerekeket felvértezzük a számukra leginkább szükséges kognitív és szociális készségekkel, ugyanakkor lehetőséget biztosítunk számukra olyan személyes tulajdonságok megerősítésére is, amelyekkel jellemzően kevésbé van lehetőség foglalkozni a hagyományos óvodai csoportok keretei között. Reményeink szerint ez segítséget nyújthat egy fogékony személyiség kialakításában, amely várhatóan a résztvevők későbbi életszakaszaiban is hasznos lehet. Az óvodáskorú gyermekeknek több fontos készségre van szükségük a reziliencia kialakításához, amelyek közül a legfontosabbak az érzelmszabályozás, a szociális képesség és a problémamegoldás. Az érzelmi szabályozás lehetővé teszi számukra, hogy felismerjék és megfelelő módon fejezzék ki érzelmeiket (Denham et al., 2016). Továbbá a szociális kompetenciájuk fejlesztésével jobban kapcsolódhatnak olyan szociálisan támogató hálózatokhoz, amelyek segítséget nyújthatnak rezilienciájuk fejlesztésében és a nehézségekkel való eredményesebb megküzdésben (Masten et al., 2014). Ezt a fejlődést tovább támogathatja a kihívást jelentő élethelyzetekkel kapcsolatos problémamegoldó képesség fejlesztése. Az óvodáskorú gyermekeknek különösen nagy szükségük van a rugalmas ellenálló képesség fejlesztésére, aminek segítségével megfelelően felkészülhetnek az életük során elkerülhetetlenül bekövetkező nehézségekre. Ez magában foglalja a problémamegoldó készségek csiszolását, például a problémák felismerését és a lehetséges megoldások értékelését (Masten et al., 2014). Továbbá

fontos, hogy az óvodások rugalmasan viselkedjenek, amikor változással vagy új körülményekkel szembesülnek; ez a képesség lehetővé teszi számukra, hogy hatékonyabban nézzenek szembe a megpróbáltatásokkal, amelyekkel elkerülhetetlenül találkozhatnak majd életük során (Masten et al., 2014).

A Laursen és Birmingham (2003), Wustmann (2004), illetve Grotberg (2003) által azonosított interakciók középpontjában a bizalom, a figyelem, az empátia, a hozzáférhetőség, illetve az egyén autonómiájának tiszteletben tartása áll. Ezek a jellemzők teszik jól működővé a gyermekek és felnőttek közötti interakciókat. Ezen túlmenően a gyermekhez való pozitív hozzáállást is szükséges hangsúlyozni a kedvező környezet kialakításakor – ez magában foglalja a szükségleteikre való reagálást a fejlődésnek megfelelő módon, amely kölcsönös gyakori interakciókat foglal magában, valamint olyan tevékenységeket, ahol érzelmi támogatást nyújtanak az arra rászoruló gyermekeknek. A kutatások további szempontokat vázolnak fel, mint például az érintettek nagyobb mértékű bevonása a döntéshozatali folyamatokba a konstruktív visszajelzés lehetősége mellett; a következetes viselkedésszabályozással világos határok állítása a gyermekek számára, miközben az izgalmas kihívások folyamatos ösztönzést jelentenek a bennük rejlő kíváncsiság számára.

Az óvodáskorú gyermekek rugalmasságának fejlesztése alapvető fontosságú, és számos olyan gyakorlat létezik, amely segíthet ennek elérésében. A gyermekek tanítása konkrét megküzdési készségekre – mint például a helyes légzési technikák vagy az önmagukról való pozitív megnyilvánulások használata – eszközöket ad nekik ahhoz, hogy megfelelően kezeljék érzelmeiket és viselkedésüket a nehézségekkel terhelt időszakokban (Denham et al., 2016). Azzal, hogy valós lehetőségeket biztosítunk ezeknek az újonnan elsajátított megküzdési stratégiáknak a gyakorlására, nagyobb érzelmi intelligenciával és fokozott ellenálló képességgel ruházhatjuk fel a gyermekeket. A problémamegoldás, a függetlenség és az érzelmi kifejezés szerves összetevői a gyermekek önbizalmának, kompetenciájának, autonómiájának és önállóságának fejlesztéséhez. A rejtvények, társasjátékok vagy problémamegoldó képességeket igénylő feladatok serkenthetik a gyermek különböző képességeinek önálló fejlődését. Az érzelmileg intelligens viselkedést úgy tanulják meg a fiatalok, hogy útmutatást adnak arra vonatkozóan, hogyan fejezhetik ki magukat a legjobban és pontosan, ami lehetővé teszi az érzelmek jobb kezelését (Masten et al., 2014).

A szociális készségek fejlesztése kiemelt terület az óvodás korú gyermekek rezilienciájának kialakításában és megerősítésében. Az erős szociális készségeket kialakító óvodás gyermekek előnyére válik, hogy pozitív kapcsolatokat alakítanak ki, és úgy érzik, hogy kötődnek társaikhoz. Kutatások kimutatták, hogy ez a támogató hálózat növelheti bennük a rezilienciát (Masten et al., 2014). A különböző tevékenységek, például a közös játékok vagy az egymással való történetmegosztás révén a gyermekek olyan alapvető szociális képességeket fejleszthetnek ki, amelyek most és későbbi életük során is jó szolgálatot tesznek majd nekik. A pozitív interakciók értelmes lehetőségeinek biztosításával, mint például a kooperatív játékok és a csoportos projektek, a gyermekek elősegíthetik a megnövekedett önbizalom kialakítását, és az összetartozás érzését is fejleszthetik. Továbbá az olyan szociális készségek kifejezett tanítása, mint a megosztás vagy az érzelmek megfelelő kifejezése, növelheti a kompetenciaérzetüket, miközben a rugalmasságot is fokozza

(Masten et al., 2014; Denham et al., 2016). A problémamegoldás elősegítésével a gyermekek elsajátíthatják a szociális szituációkban megjelenő feszültségek enyhítéséhez szükséges készségeket, ezáltal pszichés jóllétük is fejleszhetővé válik. Az olyan hasznos gyakorlatok, mint a szerepjátékok, problémamegoldó feladatok, illetve a szabályjáték, lehetővé teszik a gyerekek számára, hogy csiszolják ezeket a képességeket (Masten et al., 2014). Emellett a szociális-érzelmi tanulási programok hangsúlyozásával – amelyek arra összpontosítanak, hogy segítsék a gyerekeket az önismeret fejlesztésében, az érzelmi szabályozásban és az interperszonális kapcsolatok kiépítésében – a kutatások szerint a fiatalok ellenálló képessége megerősödik (Denham et al., 2016).

Az óvodáskorú gyermekek kognitív képességei, mint például a figyelem és a memória, alapvető fontosságúak a tanulási folyamatok és az ellenálló képesség kialakulása szempontjából. Ezeknek a képességeknek a fejlesztése nagyobb iskolai sikerességet eredményezhet, ami önmagában is elősegítheti a gyermek nagyobb biztonságérzetét (Neuman & Dickinson, 2011). Emellett a magasabb szintű problémamegoldó képességek jobb általános alkalmazkodóképességhez vezetnek, ami viszont erősíti a reziliens működésre való képességet, amikor nehéz élethelyzetekkel és kihívásokkal kell szembenézni. A kognitív készségek, mint például a figyelem és a memória, segíthetnek a gyermekeknek a nagyobb érzelmi szabályozás elősegítésében. Ez lehetővé teszi számukra, hogy jobban megértsék és kezeljék érzelmeiket, ami viszont növeli a reziliens működéshez kapcsolódó képességek fejlődését és működését, mivel segíti őket a kihívást jelentő helyzetekben való eligazodásban (Masten et al., 2014). Továbbá, a kreatív gondolkodás képességével felvértezve a problémák többféle megoldásának mérlegelése segít a nagyobb fokú rugalmas ellenállóképesség ápolásában, ami elengedhetetlen a megfelelő felkészültséghez a nehézségek idején (Masten et al., 2014). A problémamegoldó készségek ápolásával az óvodások is fejleszthetik a rugalmasságot. Az ilyen gyakorlat növeli az önbizalmukat, mivel gyakorlottá válnak a problémák önálló felismerésében és kezelésében (Masten et al., 2014). Ezen túlmenően e képességek fejlesztése felvértezi őket arra, hogy a kudarcokból adódó kihívást jelentő helyzetekben eligazodjanak; a megoldások generálásával és az önálló döntések meghozatalával az ilyen egyének megnövekedett kompetenciákra tesznek szert, ami növeli a nehéz időkben való kitartásuk erejét (Masten et al., 2014). A kritikai gondolkodási képességeket is ösztönözni kell azáltal, hogy lehetőséget biztosítanak a döntéshozatal gyakorlására valós, a gyermekek számára releváns kontextusokban (Masten et al., 2014). Ezek a tapasztalatok segítenek az ellenálló képesség kialakításában, mivel a gyermekek megtanulnak dinamikusan alkalmazkodni a változásokhoz, miközben különböző nézőpontokat vesznek figyelembe.

Ahogy látható, számos különböző módon támogatható a reziliens működés kialakítása és megerősítése azoknál az óvodás korú gyermekeknél, akik fejlődése valamilyen okok miatt nem optimális, illetve rizikónak kitettek. Ebben az esetben sem szükséges – s nem is szabad – elengedni a gyermekek kezét, hiszen a reziliencia kialakítása pedagógiaileg releváns célkitűzés.

Irodalom

American Psychological Association (2020). *Building your resilience*. <https://www.apa.org/topics/resilience> (letöltés: 2021. 08. 23.)

Becvar, D. S. (2012). Facilitating Family Resilience in Clinical Practice. In Becvar (Ed.), *Handbook of Family Resilience* (pp. 51–64.). Springer, New York, doi:10.1007/978-1-4614-3917-2_4.

Benard, B. (2006). Using Strengths-Based Practice to Tap the Resilience of Families. In Saleebey, D. (Ed.). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. (4th ed., pp. 197–220.). Boston, Allyn & Bacon.

Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. (2016). Emotional development in the early years. In *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 3–53.). Hoboken, NJ: Wiley.

Grotberg, E. H. (2003). *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. Praeger.

Laursen, E. K. & Birmingham, S. M. (2003). Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 84(2), 240–246.

Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In Luthar, S. S. (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press.

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed, M.-G. (2014). Resilience in development. *Annual Review of Psychology*, 65, 743–769.

Mayr, T. & Ulich, M. (2009). Social-Emotional Well-Being and Resilience of Children in Early Childhood Settings – PERIK: An Empirically Based Observation Scale for Practitioners. *Early Years: An International Journal of Research and Development*. 29(1). 45–57.

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2011). *Handbook of early literacy research* (Vol. 3). New York: The Guilford Press.

Podlovics, É. (2021). Reziliencia és pedagógiai gyakorlat. In Toma, K., Podlovics, É. & Stóka, Gy. (Eds.), *Örökség és megújulás*. Sárospataki Pedagógiai Füzetek, 28. Eger: Líceum Kiadó.

Smith, L., Webber, R. & DeFrain, J. (2013). Spiritual Well-Being and Its Relationship to Resilience in Young People: A Mixed Method Case Study. *SAGE Open*. 2013. április–június. 1–16.

Southwick, S. M., Bonnano, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. & és Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5. 1–14.

Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1. 165–178.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*, Basel: Beltz Verlag.

Zucker, R. A., Wong, M. M., Puttler, L. I. & Fitzgerald, H. I. (2003). *Resilience and Vulnerability among Sons of Alcoholics*. In Luthar, S. S. (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaption in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Intelligenciatesztek összefüggései szövegértés és matematikai kompetencia tekintetében a sportiskolai rendszer kapcsán

Thür Antal

Diósgyőri Nagy Lajos Király Általános Iskola, biológia–testnevelés szakos tanár
DVTK Labdarúgó Sportakadémia, erőnléti edző
EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola, hallgató

Absztrakt

Az intelligenciatesztek különböző képességeket mérnek, melyeket a pszichológia hivatott vizsgálni. A különböző intelligenciahányadosok azonban nemcsak a problémamegoldással és képmátrixokkal, hanem a felvételi és pályaorientáció kapcsán is jelen vannak az általunk vizsgált hatodik és nyolcadikosok mindennapjaiban.

A MOB köznevelési típusú sportiskolai programja lehetővé teszi a magas szintű mozgástanulást (Lehmann, 2011), mely feltételezésünk szerint a kognitív teljesítményre is hatással van, amit a nemzetközi szakirodalomban számos tanulmány igazol (Chaddock-Heyman et al., 2014; Esteban-Cornejo, 2017; Norris et al., 2020; Yangüez et al., 2021), s amit a hazai szakirodalomban hiánypótló módon vizsgálunk.

Vizsgálatunkban kísérleti jelleggel a MOB sportiskolai programban résztvevő csoportokat az általános tantervvel oktató osztályokkal állítottuk szembe egy vármegyeszékhelyen. Mérőszámainkat a matematika, szövegértés kompetenciateszt pontszámok összevetése alkotta kétféle intelligencia hányadossal, és az 5, 10, 20, 30 méteres sprint, illetve Yo-Yo Intermittent Recovery, és 505 agilitástesztek fizikai mérőszámaival. Az intelligencia különböző mérőszámai más-más kompetenciákkal vannak összefüggésben, melyet vizsgálatunk igazolt.

Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a fizikai mutatók összefüggést mutatnak a kognitív teljesítménnyel a szövegértés, a matematika és különböző intelligenciámérési módszerek összevetésében is, melyet statisztikai próbákkal is igazoltunk. A mozgás tehát összetett hatással bír a kognitív teljesítmény tekintetében, melyet más összevetésben is érdemes vizsgálni, és kutatásunk további irányvonalát szabhatja meg.

Kulcsszavak: fizikai mutatók, matematika, szövegértés, IQ, Raven

Bevezetés

A hazai szakirodalomban hiányzó láncszemnek tekinthetjük a mozgás és kognitív képességek összefüggésének vizsgálatát, melyet nemzetközi viszonylatban számos tanulmány vizsgál. Ezek a tanulmányok az idegrendszert vagy az agyműködést is

vizsgálhatják (Sibley & Etnier 2003; Chaddock-Heyman et al., 2014; Esteban-Cornejo et al., 2017; Norris et al., 2020), de jelentős számban egy-egy kognitív képességhez és sokkal kevésbé a tantárgyi teljesítményhez köthetők. Egy svájci kutatócsoport munkája, amely az általunk is vizsgált műveltségterületeket is kutatja, az állóképességi ingafutás eredményeit állítja szembe az érdemjegyekkel és saját tesztjeikkel, a matematika területén találva összefüggést (Yangüez et al., 2021).

Kutatásunk helyszínéül Miskolcot választottuk, ahol a diákok leginkább alulteljesítenek az országos fittségi, valamint a különböző műveltségterületek kompetenciamérésein az országos átlaghoz viszonyítva (Csányi et al., 2018, 2020). A fizikai mutatók javítása általában egészségfejlesztő programok részeként, vagy a mozgás, fizikai aktivitás mennyiségének méréseként jelenik meg, mely önállóan a testnevelés óra szerepeként, hatásaként nem értelmezhető (Mikulán, 2013). Megoldásnak a mindennapos testnevelés bevezetése tűnt, mely sajnos nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket (Szakály et al., 2018). Korábbi vizsgálatunk során rávilágítottunk, hogy a testnevelés megvalósítása, az iskola pedagógiai programja, a környezet, és a testnevelő tanár személyisége is befolyásolja a mozgás iránti attitűdöt és a testnevelésóra hatását (Thür & Fügedi, 2020), mely csak akkor lehet sikeres, ha a tanulók az órán tanultakat a mindennapjaik során használják és egészségtudatosan élnek (Balogh, 2015). A testnevelés és sport kiemelt szerepet kap a MOB köznevelési típusú sportosztályaiban, melyek a sport és tanulás összekapcsolását tették lehetővé (Lehman, 2011; Kovács, 2018), de feltételezésünk és korábbi vizsgálatunk (Thür & Fügedi, 2021) alapján a sport összetett szerepét a kognitív funkciók és a tantárgyi teljesítmény kapcsán is felfedezhetjük. Ebben a tanulmányban az intelligenciatesztek különbségeit szeretnénk kiemelni, összefüggésben a szövegértés és matematika műveltségterületeivel, igazolva a fizikai mutatók tekintetében mérhető teljesítmény összefüggéseit.

Az intelligenciatesztekről

A tehetség elfogadott, vizsgált és vitatott összetevője az intelligencia (Gyarmathy, 2002). Számos elmélet született szintjének meghatározására, azonban ezek a tesztek többségében más-más tulajdonságot vizsgálnak, mégis például a pályaválasztási tanácsadás egyik eleme. Fontos megjegyezni, hogy az IQ (*intelligence quotient*, azaz intelligenciahányados) egy viszonyító számérték, amelynek célja kimutatni, számszerűsíteni az aktuális értelmi képességszintet, melyet az azonos korú társakkal és azok átlagos szintjével állít szembe.

Az általunk is használt, harmincas években kidolgozott Raven-teszt (*Standard Progresszív Mátrixok* [SPM], *Színes Progresszív Mátrixok* [CPM] és *Nehezített Progresszív Mátrixok* [APM]) gyakran más tesztek mellett jelennek meg, de vitán felül áll, hogy e fontos mérőszámok a tantárgyi, iskolai teljesítmény összetevői is lehetnek, melyet a szakirodalom is igazol (Lagerström et al., 1991; Weinberg et al., 1992).

De mi is az a progresszív mátrix? Raven angol pszichológus az értelmi képesség G faktorát kívánta vizsgálni, mely a problémamegoldás, a logikai gondolkodás képességeit monitorozta és alkalmazta a haditengerészet tisztjein, ami később a hallássérültek esetében is meghatározó pszichopedagógiai mérőszám lett. Hat

vagy nyolc képi válaszlehetőséget kínál fel, logikai összefüggést keresve a meglévő kép részeként, vagy logikai mintájába illőként.

Saját tapasztalatunk szerint a képi gondolkodás, a Raven-teszt kitöltése sokkal izgalmasabb feladat, mint egy numerikus, csak matematikai gondolkodást igénylő testsor.

Kérdések

A MOB sportiskolai képzési programja kiemelt mozgásműveltséget biztosít az abban résztvevő tanulók számára az általános tantervvel oktatott csoportokkal szemben. Milyen különbség van a csoportok fizikai mutatói között? Megjelenik-e igazolható különbség intelligenciahányadosuk szempontjából vagy a tantárgyi teljesítményben? Van-e különbség a vizsgált műveltségterületeken?

Hipotézisek

Feltételezzük, hogy a kiemelt képzésben résztvevő csoportok edzettebbek, gyorsabbak, agilisebbek, fizikai mutatóikat tekintve fejlettebbek.

Feltételezzük, hogy a sportcsoportok kulcskompetenciái a matematika és szövegértés területén fejlettebbek az általános tantervű osztályokkal szemben.

Véleményünk szerint a sportolók intelligenciahányadosuk mutatóiban jobban teljesítenek az általános csoportokkal szemben.

A vizsgált kognitív mérőszámok összefüggést mutatnak a tanulók fizikai mutatóival.

Minta

Szakértői mintavétellel az általános tantervű, mindennapos testnevelés-oktatásban részesülő tanulókat állítottunk szembe a MOB köznevelési típusú sportiskolai osztályaival a hatodik és a nyolcadik osztályosok tekintetében. Vizsgálatunk kísérleti jellegű, mintánkat 83 tanuló alkotta, melyből 42 diák a MOB kiemelt sportiskolai osztályának képzési terve alapján magas szintű képzésben részesül, míg 41 évfolyamtársuk általános tanterv alapján vesz részt a testnevelés-oktatásban.

Anyag és módszer

A kognitív képességeik mérésére Raven Progresszív Mátrix vagy matricatesztet és egy Numerikus Intelligenciatesztet alkalmaztunk (1. táblázat), mindkettőt mobilalkalmazás segítségével tableten vagy telefonon tölthették ki a tanulók. Szövegértés és matematika műveltségterületek vizsgálatára a korábbi év valid OKÉV mérés tesztjeit használtuk (2. táblázat), és ezt elemeztük összefüggéseiben az általunk vizsgált fizikai mutatókkal (3-4. táblázat), melyek a gyorsaság (5, 10, 20, 30 m sprint), az agilitás (505), és az állóképesség (Yoyo Intermittent Recovery) objektív mérőszámai voltak. Az agilitás teszt és sprintfutásoknál a kisebb időeredményt, az állóképességi mérés esetében a méterben megtett távolságot, a tanulmányi és intelligencia tesztek tekintetében a minél magasabb pontszámot vettük figyelembe. A kapott értékeket statisztikailag is analizáltuk.

Eredmények

A vizsgált csoportok – egy kivétellel – a Raven-teszten érték el magasabb pontszámot az intelligenciatesztek tekintve. Saját tapasztalatom szerint szívesen töltötték ki a képmátrixos tesztet, a gondolkodtató feladatokat új élményként élték meg, míg a numerikus feladatmegoldást száraznak és unalmasnak vélték.

1. táblázat: Intelligenciahányadosok a különböző tesztek alapján

| IQ csoportátlag | Raven-teszt | Numerikus |
|-----------------------------|-------------|-----------|
| 6. általános tanterv (n=19) | 82 | 70 |
| 6. sport (n=21) | 99 | 93 |
| 8. általános tanterv (n=22) | 91 | 72 |
| 8. sport (n=21) | 96 | 100 |

Forrás: saját szerkesztés

A csoportok tekintetében a Raven-teszt eredményeiben jóval kisebb eltérés látható. Fontos megjegyeznünk, hogy az intelligenciatesztek mindegyike 90 és 100 közé teszi az átlagos pontszámot, tehát a numerikus teszten az általános tanterv alapján tanulók átlag alatt teljesítettek.

2. táblázat: Kompetenciaeredmények a vizsgált műveltségterületeket tekintve

| Kompetencia | Matematika | Szövegértés |
|-----------------------------|------------|-------------|
| 6. általános tanterv (n=19) | 1435 | 1425 |
| 6. sport (n=21) | 1510 | 1532 |
| 8. általános tanterv (n=22) | 1564 | 1518 |
| 8. sport (n=21) | 1643 | 1674 |

Forrás: saját szerkesztés

3. táblázat: Fizikai mutatók a 6. osztályosok tekintetében

| Fizikai mutatók (csoportátlag) | Gyorsaság (s) | | | | Agilitás (s) | Állóképesség (m) |
|--------------------------------|---------------|------|------|------|--------------|------------------|
| | 5m | 10m | 20m | 30m | | |
| 6. általános tanterv (n=19) | 1,37 | 2,35 | 4,17 | 5,91 | 3,42 | 680 |
| 6. sport (n=21) | 1,28 | 2,35 | 3,87 | 5,53 | 3,38 | 760 |

Forrás: saját szerkesztés

4. táblázat: Fizikai mutatók a 8. osztályosok tekintetében

| Fizikai mutatók (csoportátlag) | Gyorsaság (s) | | | | Agilitás (s) | Állóképesség (m) |
|--------------------------------|---------------|------|------|------|--------------|------------------|
| | 5m | 10m | 20m | 30m | | |
| 8. általános tanterv (n=22) | 1,28 | 2,2 | 3,9 | 5,52 | 3,55 | 880 |
| 8. sport (n=21) | 1,23 | 2,08 | 3,76 | 5,39 | 3,29 | 1080 |

Forrás: saját szerkesztés

Az általunk vizsgált gyorsasági, állóképességi és agilitási képességekben, mindkét évfolyamon jobban teljesítettek a sportiskolai képzésben tanulók. A sprintszámok különbségeit a statisztika nem minden esetben támasztotta alá, melyet a rövidtáv, a számszerűleg viszonylag kisebb különbség indokol, a 10 métert tekintve hatodik osztályosok tekintetében egyezés mutatkozik. Az állóképesség és agilitás teszteken mért eredmények mind szignifikáns különbséget mutatnak, melyet páros T próba igazolt ($p < 0,001$).

A fizikai mutatók és a kognitív mérőszámok összefüggéseit is kerestük. Az agilitás és gyorsasági tesztek legjobbjai magasabb pontszámot értek el szövegértésben és a Raven-teszten, míg az állóképesség magasabb pontszámaival rendelkezők jobb eredményt értek el a matematikai teszteken.

Összefüggést találunk a Raven-teszt és az agilitás eredményei tekintetében, melyet az agilitás képességében megjelenő kognitív faktor, a döntéshozatal, a reakció képességével magyarázunk, ami a sportjátékok talán legfontosabb mérőszámává emeli az agilitásteszt eredményeit, és bizonyítja az abban jelenlévő kognitív faktor fejleszthetőségét a sporton át, annak összetett és speciális hatásait figyelembe véve. Vizsgálatunk eredményeként jól látható – minden csoportot tekintve –, hogy a magasabb Raven-pontszámot elérők között a szövegértés teszt pontszáma a magasabb, míg a numerikus intelligenciahányados a matematikában mért teljesítménnyel van összefüggésben.

Összegzés, következtetés

Összességében elmondhatjuk, hogy a vizsgált fizikai mérőszámok, intelligencia, illetve a műveltségterületi mérések alapján is a sportprogramban részt vevő csoportok teljesítettek jobban az általános tantervvel oktatott csoportokkal szemben! Ez az eredmény egybecseng korábbi tanulmányaink eredményeivel (Thür & Fügedi 2020, 2021). Hasonló eredményt kaptak a svájci kutatócsoport tagjai is, akik shuttle run teszttel mérték a tanulók állóképességét és kardiorespirációs fittségét, majd vetették egybe tantárgyi érdemjegyeikkel, a matematika és szövegértés pontszámaikkal. Az eredmények jegyeikkel és számtani eredményeikkel összefüggést mutattak, míg a szövegértés tekintetében utóbbi nem igazolt (Yangüez et al., 2021). Eredményeinkhez hasonló képet mutat egy nagyszámú mintát vizsgáló review jellegű tanulmány is, mely a fizikai aktivitás indirekt összefüggéseiben és az egyszeri intervenció(k) kapcsán talál összefüggést a komplex agyi folyamatok tekintetében, míg a tantárgyi teljesítmény kapcsán csak egyetlenegy keresztmetszeti vizsgálat igazolt (Donnelly et al., 2016). Összegezve elmondhatjuk, hogy vizsgálatunk hiánypótló, hiszen sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalom nem alkotott egységes képet a kérdésben, így további jól megtervezett vizsgálatok szükségesek, melyet nagyobb mintára is érdemes lenne kiterjeszteni. Egyáltalán nincs jelen a hazai szakirodalomban az agilitás vagy gyorsaság képességeinek szembeállítás a tantárgyi teljesítménnyel, pedig az abban megjelenő kognitív faktor (Matlák et al., 2014) miatt az összefüggés feltételezhető, de annak igazolásához további vizsgálatok szükségesek.

Az intelligenciatesztek különbözősége nemcsak a más-más képességek mérése okán, hanem motivációs szempontból is kiemelhető. A numerikus tesztekre egy újabb matematikapéldaként tekintenek, míg a képmátrixok sokszínűsége motiváló tényezőként hat. Eredményeinket tekintve kijelenthető a mozgás indirekt hatása mellett a sportban megjelenő kognitív képességek figyelembevétele.

Az általunk vizsgált korosztályban végzett kísérleti kutatásunk is azt bizonyítja, hogy a vizsgált tanulói kompetenciák tekintetében fontos szerepe van a mozgásnak, ami a sport komplex hatásrendszerét igazolja. Fontos, de további kutatást igénylő terület felé kanyarodtunk, hiszen a sportiskolai program létrejötte indokolt és igazolt, s a mozgás egészségmegőrző és betegségmegelőző szerepe, szociális és érzelmi szempontjai mellett ez a kevésbé vizsgált terület új irányt szabhat akár a testnevelés tanításának, akár a más tantárgyakban megjelenő mozgás használatának, motiválva ezzel a gyerekeket egészségmagatartásuk fejlesztésére és kognitív funkcióik edzésben tartására egyaránt.

Irodalom

Balogh, L., (2015). A fiatalok fizikai aktivitását és az ülő életmódjából eredő mozgásszegény életvitelét meghatározó főbb társadalmi és környezeti tényezők. In Révész L. & Csányi T. (Eds.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok* (pp. 199–225.). Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Holtrop, J. L., Voss M. W., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Hillman, C. H. & Kramer. A. F. (2014). *Aerobic fitness is associated with greater white matter integrity in children*, *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, DOI: 10.3389 / fnhum.2014.00584

Csányi, T., Kaj, M., Kälbli, K., Hernádi, Á. & Király A. (2018). *A magyar 10–18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fitsségi állapota. Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fitsségi Teszt (NETFIT®) 2017/2018. tanévi országos eredményeiről*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. DOI: 10.13140/RG.2.2.19455.76964

Csányi, T., Kaj, M., Kälbli, K., Hernádi, Á. & Király, A. (2020). *A magyar 10–18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fitsségi állapota (2019). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fitsségi Teszt (NETFIT®) 2018/2019. tanévi országos eredményeiről*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Donnelly, J. E., Hilman, C. H., Castelli, D., Etinier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197–1222.

Esteban-Cornejo, I., Cadenas-Sanchez, C., Contreras-Rodriguez, O., Verdejo-Roman, J., Mora-Gonzalez, J., H. Migueles, J., Henriksson, P., Davis C. L., Verdejo-Garcia. A., Catena, A. & Ortega, F. B. (2017). A whole brain volumetric approach in overweight/obese children: Examining the association with different physical fitness components and academic performance. The ActiveBrains project, *Neuroimage*, 159, 346–354. DOI: 10.1016 / j.neuroimage.2017.08.011

Gyarmathy, É., (2002). IQ és tehetség (IQ and giftedness), *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(1), 127–155.

Kovács E. K., (2018). *A sportiskolai rendszer helyzetképe 2018*, Sportiskolák és Hagyományos Köznevelési Intézményekben Tanulók Egészségmagatartása és Tanulmányi Eredményessége Projekt, DOI: 10.13140/RG.2.2.21582.56647

Lagerström, M., Bremme, K., Eneroth, P., & Magnusson, D. (1991). School performance and IQ-test scores at age 13 as related to birth weight and gestational age. *Scandinavian journal of psychology*, 32(4), 316–324.

Lehmann, L. (2011). *A sportiskolai rendszer, a sportiskolai típusok és formációk meghatározása és viszonyrendszere, a sportiskolák jogi és tartalmi szabályozása*. Budapest, Nemzeti Sport Intézet Sportiskolai program.

Matlák, J., Rácz, L., & Tihanyi, J. (2014). Az agilitással kapcsolatos kutatások áttekintése. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(3), 23–31.

Mikulán, R. (2013). Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(7–8), 48–70.

Norris, E., van Steen, T., Direito, A. & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis, *British Journal of Sports Medicine*, 54, 826–838. DOI: 10.1136 / bjsports-2018-100502

Sibley, B., & Etnier, J. (2003). The Relationship between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243–256.

Szakály Zs., Bognár J., Lengvári B. & Koller Á. (2018). Effects of Daily Physical Education Participation on the Somatic and Motoric Development of Young Students. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 8(2), 24–38.

Thür A. & Fügedi B. (2020): A mindennapos testnevelés megvalósítási formái a pedagógiai programokban és teljesítményre gyakorolt hatása különböző iskolatípusokban. In Hideg, G., Simándi Sz., Virág, I., (Eds.), *Prevenció, intervenció és kompenzáció* (pp. 165–180.). Debreceni Egyetemi Kiadó.

Thür A. & Fügedi B. (2021. 06. 02.). Sportiskolai és általános tantervben tanulók összehasonlítása állóképességük és tanulói kompetenciamérés tekintetében – (2021) XVIII. Országos Sporttudományi Kongresszus, Pécs, Magyarország, <https://mstt.hu/xviii-orszagos-sporttudomanyi-kongresszus/>

Yangüez, M., Bediou, B., Hillman, C. H., Bavelier D. & Chanal, J.(2021). The Indirect Role of Executive Functions on the Relationship between Cardiorespiratory Fitness and School Grades, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 53(8), (pp. 1656–1665.) DOI: 10.1249/MSS.0000000000002630

Weinberg, R. A., Scarr, S. & Waldman, I. D. (1992). The Minnesota Transracial Adoption Study: A Follow-up of IQ Test Performance at Adolescence. *Intelligence*, 16, 117–135.

Narratívák és idegennyelv-tanítás (SLA)

Túri Krisztina

Pécsi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Intézet,
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola,
Oktatáselmélet és Szakdidaktika Program

Absztrakt

Cselekvőként, ágensként és auktorként egész életünket átszövik a történetek, amelyek segítségével folyamatosan konstruáljuk és újrakonstruáljuk életünk epizódjait (McAdams, 2001, 2015). Ezek az éndefiniáló narratívák (self-defining narratives) azok, amelyek segítségével biztosítjuk és kifejezzük autonómiánkat, de egyben elkötelezettségünket és elemi szerepünket is közvetítjük a bennünket körülvevő közösség és kultúra irányában, annak tagjaként (Bruner, 2002). „Önéletrajzíróként” történetünkben haladva újra és újra értelmezzük a jelen eseményein keresztül a múltat és a lehetséges jövőt. Mindezt tesszük epizódszerű mikronarratívák segítségével, hogy az elkötelezettség (társadalom, kultúra) és autonómia (individuum) közötti dialektika finom egyensúlyát fenntartsuk. Tesszük, hogy énünket és az azt keretező identitásunkat folyamatosan szerkeszthessük, miközben megküzdünk érzéseinkkel és élményeinkkel.

A tanulmány célja, hogy végigvezessen olyan meghatározó keretrendszeren, mint Dan McAdams *New Big Five* modellje, Zoltán Dörnyei *Idegennyelv Motivációs Én Rendszere* (L2 Motivational Self System – Self-Discrepancy Theory), valamint betekintést nyújtson a különböző 'én'-értelmezésekbe Antonio Damasio, Stephen M. Kosslyn és Jerome Bruner neurológusok és pszichológusok empirikus kutatásaira építve. A tanulmány arra is választ keres, hogy az 'én'-mesélés és az autobiografikus ismeret, különösképpen az adolescencia során, mekkora horderővel bír és milyen módon integrálható a tanulói ágencia hatékonyságának növelése érdekében az idegennyelv tanításba (SLA). S végül gyakorlati útmutatóval – esetleges tanórai feladatokkal – is szolgál az 'én'-mesélés szolgálatában.

Kulcsszavak: éndefiniáló narratívák, 'én'-értelmezések, tanulói ágencia, adolescencia

„A megélt élet nem választható el az elbeszélt élettől” „A life as led is inseparable from a life as told” Jerome Bruner (Bruner, 1987, p. 18.)

Az emberiség talán az egyetlen olyan faj, amely univerzális módon a körülötte zajló világot narratívákkal, azokon keresztül észleli, értelmezi és párosít hozzá jelentéstartalmat, akár képi, akár verbális vagy írott formában vagyunk elkötele-

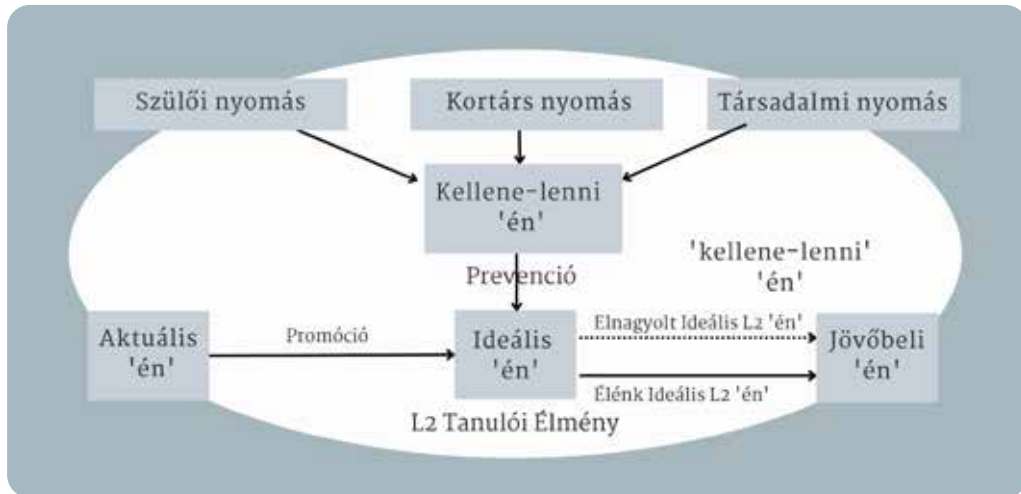
zettek a narratív forma mellett. Az emberi lét történetbe íródott – történeti kerettel, jelenetekkel, karakterekkel, a történet cselekményével és arra fűződő témákkal. Született történetmesélők vagyunk, vagyis „a megélt élet nem választható el az elbeszélte élettől” (Bruner, 1987, p. 18). Személyes történeteink a körülöttünk lévő kultúrában élnek, fejlődnek és virágoznak, s minden esetben az adott kultúra biografikus koherenciájához idomulnak. Bizonyos értelemben az egyén és a szocioökológiai környezete társszerzőként együtt írják az egyén identitását (Bruner, 1986, 2002; McAdams, 2001; Habermas & Bluck, 2000; Damasio, 2018).

'Én' és 'én'-ek

Az 'én' nem egyszerűen egy entitás, hanem mentális folyamatok komplex konstrukciója, nem annyira emlék, mint inkább az egyén és szocioökológiai környezete alkotta, gondolatilag megformált struktúra. Olyan attribútumokkal bír, mint az ágencia értelmében elementáris az egyén szándéka és elkötelezettsége autonóm megnyilvánulásai és léte iránt (hittel, vágyakkal és elvárásokkal bír, pl. alapvető attribúciós hiba). Az 'én' másik ismertetőjegye a konzisztencia, amely sajátosság gyakran összeütközik az ágencia diktálta változásokkal és a kultúra kánonjával. Az 'én' koncepció harmadik ismérve szorosan köthető, illetve szinte ellentmondásban áll az előző két sajátossággal: az 'én' nemcsak belülről, hanem kívülről is formálódik, a kultúra kánonjának értékrendszerét hordozza, ahhoz is asszimilálódik. Elkötelezettség a közösség és kultúra iránt, valamint az egyén autonómiája folyamatos dialektusban és dinamikában együtt mozognak. Negyedik paramétere, hogy történetbe ágyazott, vagyis az ágens a cél megvalósítása érdekében cselekményben és színekben mozog, problémák közepette, valamilyen eszköztárral (agent – action – instruments – goal – scene – trouble). S végül, de nem utolsósorban ötödik jellemzője, hogy az énértelmezés folyamatosan változik annak függvényében, hogy ki, vagy kik alkotják az interlokutor szereplőit. Voltaképpen a 'lehetséges én'-ek kisebb csoportja orientálódik az aktuális interlokutorhoz, interlokutorokhoz. Kongruencia és kontinuitás szövik át ezt a párbeszédet (Bruner, 1986, 1994; Kosslyn, 2006; Kosslyn & Miller, 2013; László, 2008). Tehát meghatározó a társas interakciókban az interlokutor(ok)hoz való viszonyulás, amely befolyásolhatja az 'aktuális én' és a 'emlékekben élő én' közötti diszkrepanciát (Baddeley, 1994).

Mentális reprezentációkkal és autobiografikus emlékezetünkkel újból és újból narráljuk múltunk, jelenünk és jövőnk én-jét. Narratív történetekkel észleljük és értelmezzük a világot, amikor is imaginatív, vizualizációs elemek sokaságát aktivizáljuk (Damasio, 1999). Történetet írunk, melyekben az 'aktuális én', a 'kellene-lenni-én' (ought-to self), illetve 'ideális én' szüntelen harcban állnak egymással (*Self-Discrepancy Theory*). Küzdünk, hogy ezt a diszkrepanciát csökkentsük és saját képünkre formáljuk. Dörnyei Zoltán idegennyelv tanuláshoz-tanításhoz kapcsolódó *L2 motivációs 'én' rendszere* (1. ábra) kitűnő illusztrációként szolgálhat a fent említett én-karakterek megjelenítéséhez az önszabályozás és a cselekmény, cselekménytervezet folyamatába ágyazva.

1. ábra Dörnyei L2 motivációs 'én' rendszere (saját szerkesztés, Yarwood, A., 2017 alapján)



Az 'én' mnemonikusan írja az önéletrajzát a folytonosság fenntartásával úgy, hogy az 'itt-és-most'-ot korigálja és hozzáigazítja az 'akkor-és-ott'-hoz. A narratíva két szimultán íródo vonalon teljesedik ki: a cselekmény és a tudat vonalán. A cselekmény vonulata magában foglalja az ágenciát, intenciót, az ahhoz kapcsolódó szituációt és eszköztárat (a történet grammatikája), míg a tudat vonala a narratívában résztvevők ismeretét, érzéseit és gondolatait fogja közre (Bruner, 1986; László, 2008). Elménket történetekbe ágyazott mentális reprezentációk alkotják és formálják, ezek képezik azt a szociális kapcsot, amellyel egymáshoz kötődünk, de egyben saját belső szubjektív élményeinket is formáljuk. Így kapcsolódik elme az elméhez egyfajta kiterjesztett 'én'-t alkotva (me-, you-, and we-maps). Az egészséges egyén identitását több 'én' képezi, úgymint szomatikus, emocionális, reflektív, szociális és nyelvi 'én'-ek, amelyek dinamikusan, organikusan változnak és fejlődnek a körülöttünk lévő környezeti és kapcsolati rendszereinknek köszönhetően. Így az 'én' fogalma nem is annyira szinguláris, hanem plurális, és nem is annyira nomen, mint verbum. Többes számot hordozó ige (*selfing*), amely szüntelen aktív, az 'én' értelmezését keresi a kapcsolati rendszerein keresztül visszacsatolva a múltat, rekonstruálva a jelent és az elképzelt jövőt (Siegel, 2012).

Antonio Damasio neurológus kutatásai is arra mutatnak rá, hogy tudatos állapotunkban, az 'én' érzékelésekor maga az organizmus fiziológiai szempontból is narratívákban (verbalizáció nélkül) kommunikál, funkcionál, független attól, hogy az interakcióban álló stimulus külső vagy belső (felidézett) ingerként jelenik meg. Ugyanis a tudatos állapot karakterekkel bír (maga az organizmus és stimulus), időben elnyúló folyamatként zajlik le, narratív kezdettel, középpel és véggel, amelyben a kezdet az organizmus kiinduló állapotát jelenti, a közép a stimulus megjelenését és hatását, és végül a zárás az organizmus módosult állapotát eredményezi (Damasio, 2000). Az elme narratív létében a mentális képek idővonalban konstruálódnak, rekonstruálódnak, azok manipulációin keresztül új derivatívák, interpretációk születnek (Damasio, 2018). Ebből kifolyólag az 'én' mind privát, mind pedig pub-

likus, velünk született, de egyben folyamatosan szerzett, elsajátított, a 'külső' és a 'belső' világ elegye. A külső, organikusan és dinamikusan változó világ formálja az 'én'-t, ugyanakkor az 'én' is szoros kölcsönhatásban formálja az azt körülölelő világot, kulturális kontinuitást és stabilitást teremtve ezzel. Ekként alkotva meg az egyén és a világ közötti 'autobiografikus paktumot' (Bruner, 1996).

Így összegzőként elmondhatjuk, hogy a fent említett én-értelmezések mindegyike – Damasio, A; Siegel, D; Bruner, J; Kosslyn, S.; Baddeley, A. és Dörnyei, Z. – sokrétű én-rétegekből álló manifesztációt helyez egy-egy dialogikus, dialektikus, organikusan fejlődő dinamikus rendszerbe, kontextusba.

Az egyéniség specifikus attribútumai Jerome Bruner értelmezésében

Melyek az *egyéniség* (selfhood) meghatározó, specifikus jegyei – *indikátorai*, amelyekkel egyidejűleg definiáljuk saját magunkat, egyrészt a magunk, másrészt pedig embertársaink szemszögéből? Az **ágencia indikátora**: hatékony cselekvésre való képesség, szándékos beavatkozás, kezdeményezés képessége, amelynek segítségével az egyén képes céljait megvalósítani és elérni. Az **elkötelezettség indikátora**: az ágens lojalitása és odaadása a kitűzött cél elérésének érdekében, amely túlmutat a spontaneitáson és a pillanatnyin. Elkötelezettséget és a jutalmazás késleltetésének képességét jelenti. Az **erőforrások indikátora**: azok az erők, javak és jogosultságok, amelyeket az ágens hajlandó megmozgatni és aktivizálni az elkötelezettsége irányában. Mind externális (információforrások, hatalom stb.), mind pedig internális forrásokat takar, mint kreativitás, kommunikációs készségek stb. A **szociális referencia indikátora**: hol és kihez fordulva találja meg az ágens azokat a lehetőségeket, amelyeket bevonva legitimálhatja és kiértékelheti céljait, erőforrásait és elkötelezettségét. Az értékelés indikátora: mi magunk vagy mások hogyan értékelik erőfeszítéseink folyamatát, előrehaladását. A **kválé indikátora**: az egyéniség szubjektivitásának jegyei, vagyis a tapasztalat fenomenális karaktere. A **reflexív indikátor**: az 'én' metakognitív szintje, úgymint önértékelés, önvizsgálat vagy én-keresés. A **koherencia indikátora**: az egyén tettei, elkötelezettsége, önértékelése és erőforrásainak kiaknázása stb. egy nagyobb, integrált rendszer részét képezik, az 'én' önazonos módon viselkedik, cselekszik-e. A **pozicionális indikátorok**: az egyén térbeli, időbeli, társadalomban és kultúrában elfoglalt pozícióját definiálja (Bruner, 1996).

Különös jelentőséggel bír, ha diszkrepancia alakul ki az '*aktuális én*' és az '*ideális*' vagy '*kellene-lenni én*' között. Személyiségünknek tehát két meghatározó oldala van: *episztemikus* és *deontikus*. *Episztemikus* szerepekben értelmezzük a jelent, interpretáljuk a múltat és vetítjük előre a jövőt, valamint saját tudásunk és ismereteink ezen alapszanak. *Deontikus* pedig az, amit értékelünk, szeretünk, amiről gondoskodunk vagy ami felé elvárásokat támasztunk. Artikulációnkban mindkét szerepünk jelen van. A fenti 'én' indikátorok az alapjai és motorjai egy decens módon működő narratívának. A fenti indikátorok hiánya vagy hiányos volta az 'én' vagy a narratíva deficitjét eredményezi (Bruner, 1996). A narratívák segítségével értelmezzük és adunk jelentéstartalmat (értelemkeresés) mind a külső világnak, mind pedig a belső világunknak. Ez az értelemkeresés olyan integráló folyamat, amely összekapcsolja múltunkat, jelenünket és előrevetített jövőnket. Ezzel egyidejűleg megteremtjük

azt a lehetőséget, hogy generációról generációra örökítsük kultúránkat, a belső és külső világunkról szerzett információkra épülő mentális reprezentációinkat (Siegel, 2010; Siegel, 2012; László, 2008, 2014).

'Én'-mesélés

Miért szükséges az 'én'-mesélés (self-telling)? Az 'én'-formáló narratívák szerepe kettős: egyrészt belülről fakadóan az individuum sajátos és ezen keresztül önmagát meghatározó emlékeit, hitét, képzeiteit, érzéseit, szubjektivitását artikulálja, miközben integrálja és újrakonstruálja azt a környezetet, a kultúra és humán kapcsolati rendszerek jóvoltából és keretében. Az 'én'-definiáló narratívák lényegében az individuum páratlan, egyszeri és megismételhetetlen voltát hordozzák, benne az örök, de egyben elemi harcot: az individuum autonómiáját és a közösség, a kollektíva iránti elkötelezettséget. Az éndefiniáló narratívákon keresztül az 'én' formálása egy dialektusba ágyazott folyamat, amelyben a személyiség a saját autonómiáját és a közösség iránti társas elkötelezettségét próbálja folyamatosan egyensúlyozni. A narratívák a kettő közötti egyensúlyozás művészetét jelentik. A személyiség és 'én'-definíciója ennek a két mozgó elemnek a közjátékából születnek. A személyiség tehát nemcsak az 'én' saját narratív értelmezését rejti, hanem alapjaiban társas és kapcsolati, vagyis hordozza azt is, hogy más elmék hogyan gondolkodnak, vélekednek rólunk, hogyan éreznek (*feeling felt*) és látnak bennünket (Bruner, 2002; Siegel, 2010).

A narratív létünk verbalizációjához használt eszközünk a nyelv. Ez olyan hathatós és univerzális eszközt adott az emberiség kezébe, amellyel lehetőségünk van:

1. a távolira rámutatni és meghatározni azt;
2. a tetszőlegesre hivatkozni, vagyis a mimézis korlátaiból kiszakadva a nyelvi jelnek nem szükséges hasonlítani az arra utaló tartalomra;
3. a szintaktikai eset kifejezésének és artikulációjának meglétével pedig, amely minden nyelvben (case grammar) jelen van ilyen vagy olyan formában, képesek vagyunk megkülönböztetni az ágenst, a cselekményt, a cselekmény befogadját, annak eszközét, irányultságát, folyamatát és keretét.

A nyelv e három jellemzője lehetővé teszi számunkra, hogy kilépjünk a jelenből, és artikulálni tudjuk a múltat és a jövőt. Kilépjünk az 'én' keretéből, közegéből hogy kifejezhessük helyünket és szerepünket társas kapcsolati rendszerünkben, másokhoz való viszonyunkban, miközben ezzel egyidőben önmagunkat is meghatározzuk ebben a hálózati rendszerben (Bruner, 2002).

A személyiségünk ábrázolása lényegében a saját és sajátos történetmesélésünk, és történeti keretünk produktuma. Miért éppen narratívákkal és narratívákban élünk? Jerome Bruner a következőkben határozza meg ezeket:

- A narratíva teleologikus, ágenshez kötődő, szüntelen célok kitűzésében és elérésében manifesztálódik, hiszen a narrátor vágyakkal, szándékkal és inspirációkkal bír.
- A fentiekből következően a narratíva központi eleme a konfliktus vagy akadály, akár valós, akár képzelt. Választ keres a sikerre vagy akár a kudarcra, s gyakran bizonytalansággal számol.

- Az inspirációkat és megküzdési stratégiákat megváltoztatja annak tükrében, hogy a sikereket és kudarcokat milyen válaszok érik.
- Szelektív emlékezetre épül, a megfelelő múlt elemeit idézi fel és igazítja a jelenhez és az előre sejtett (anticipáció) jövőhöz.
- Adott célcsoportok irányában elkötelezett. Ezek megítélése formálja a kulturális sztenderdeket.
- Posszesszív és extenzív, mert hit, értékrend és elköteleződés adja meg az identitás keretrendszerét.
- Ezeket az értékeket és tartalmat ugyanakkor elveti vagy módosítja, ha a körülmények azt diktálják, mégpedig úgy, hogy a narratív kontinuitás megmaradjon.
- Experimentális folytonosság jellemzi mind térben és időben, annak ellenére, hogy tartalmi megfogalmazásában jelentős transzformáción megy keresztül.
- Meghatározó, hogy hol és kivel történik a világban.
- Elszámoltatható a verbális artikuláció tekintetében. Ha nem találja a megfelelő szavakat, nyugtalan, zavaros lesz az egyén.
- A narratíva labilis, affektív és szituációérzékeny.
- A koherencia megkülönböztető sajátossága, így kerüli az ellentmondásokat és disszonanciát (Bruner, 2002).

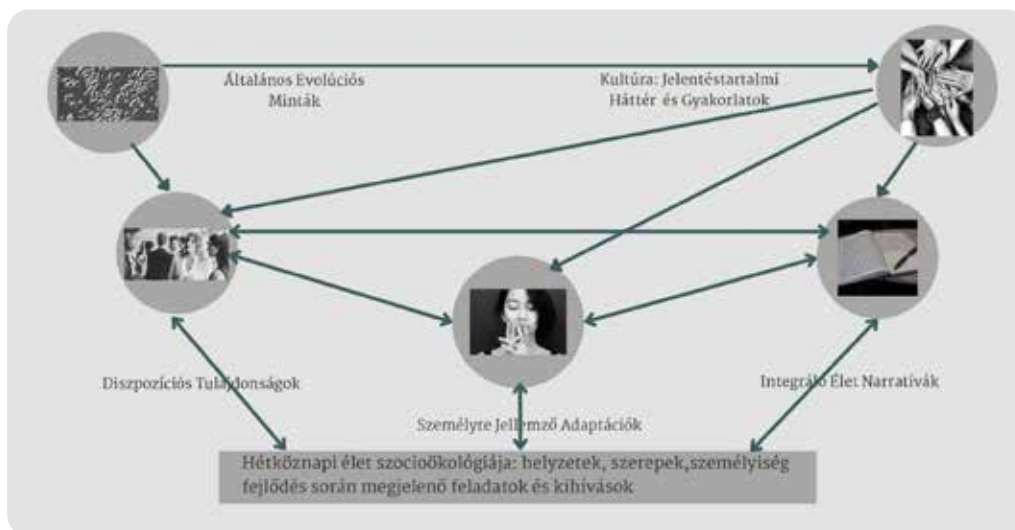
Éndefiniáló narratívák és adolescencia

Az éndefiniáló narratívák az én-mesélés epizódjait fűzik fel. Ezek az autobiografikus történetek sohasem teljesekek, hiszen az 'én' kérdései ott feszítik, hogy melyik 'én' perspektívájából és kinek is íródtak (Damasio, 2000). Bruner (2002) és László (2008) Erikson fejlődésmélettének állomásait autobiografikus fordulópontként értelmezik. Erikson nyolc pontosan elhatárolható fejlődési szakaszt különböztet meg az individuuum fejlődése során, amelyek sajátos biológiai és pszichodinamikus változásokat hordoznak és jelentenek az egyén életében és identitásában. Az egyes stádiumok közötti átjárás az 'én' fejlődésével jár, mégpedig úgy, hogy normatív fejlődési 'krízis' kíséri a megküzdéseket. Ezen életszakaszok közötti átjárás egyben autobiografikus fordulópontként is értelmezhető, avatási szertartásként, amely nemcsak sarkallja az 'én'-t, de egyben legitimálja magát a változást is (Bruner, 2002; László, 2008). Ezek az avatási rítusok döntően ágensi sajátossággal rendelkeznek, az epizodikus emlékezethez köthetők nagy részletgazdagsággal. Jellemző módon az egyént egy frissen körvonalazódó történetvonalra, cselekménytervezetre helyezik, amelyben az ágencia megerősödve új irányt vesz. Karakterében hangsúlyos az affektív megélés és rekonstruálás is. Az 'én' nem más, mint szakadatlan újra- és újrairódó történet (Bruner, 1994).

Az eriksoni modellben a serdülőkor és annak normatív krízise (identitás vs. szerepkonfúzió) bír különös jelentőséggel az identitás evolúciójában, hiszen ez az az időszak, amikor az egyéniség korábbi életszakaszainak identitáselemeit integrálja és egy érett karrier és társaskapcsolati, szocioökológiai, transzcendentális irányban elkötelezett egyén formálódik. Az identitás artikulációja, kiteljesedése (ego identitás) énhatékonytságot, pszichológiai jóllétet és a személyiség koherenciáját, kontinuum meglétét és érzetét eredményezi (László, 2014). Az ego identitásfejlődési rendszerének ötödik állomása, a késő kamaszkor és ifjúkor tehát az, amikor az

egyén először konfrontálódik az identitása és a szerepkonfúzió között meghúzóódó problémákkal. Ekkorra artikulálódik az identitás, amely az 'én' felnőtt-világban integráló konfigurációját jelöli. Az integráció két módon történik: szinkronikus értelemben, vagyis az identitás sokféle, akár konfliktusban álló szerepei integrálódnak az 'itt és most'-ban, továbbá diakronikus értelemben, vagyis az identitás időben elnyúló szerepei temporálisan egy egészet alkotnak. Jelentéstartalomban és értelemkeresésben teljeseznek ki (McAdams, 2001). Szintén az adolescencia és az ifjúkor az az időszak, amikor az individuum olyan kognitív és metakognitív eszközökkel bír, hogy képes és alkalmas az integráló életnarratívák konstrukciójára (2. ábra – Integráló Élet Narratívák artikulációja – lásd McAdams & Pals, 2006).

2. ábra A személyiségfejlődés New Big Five modellje (saját szerkesztés, McAdams & Pals, 2006 alapján)



Habermas és Bluck kutatásai szerint (2000) az integráló életnarratívák teljes artikulációjához négy globális koherenciaelem szükséges: temporális koherencia, autobiografikus koherencia, kauzális koherencia és tematikus koherencia. A temporális és autobiografikus koherencia a kultúrához kötődő, főbb életeseményeket keretezi, fűzi fel egy gerincre szekvenciális módon, míg a kauzális és tematikus koherencia az individuum egyéni interpretálását reprezentálja. A **temporális koherenciában** az életnarratívák általában lineáris kronológiai sorrendet követnek, néhány kultúrában vagy egyéni esetben ez ciklikus vagy többrétegű linearitás mellett szerveződik. Meghatározó karaktere a szekvencialitás – múlt-jelen-jövő szerkezeti egysége. Az **autobiografikus koherencia** esetén a normatív kulturális elemek és események beágyazódása történik az egyén élet narratívájába. A **kauzális koherencia** összeköti az élet különböző szakaszainak epizódjait, magyarázatul szolgál a narrátor életében bekövetkezett változásokra, legyenek azok akár internális vagy externális okok. Diszkoherencia esetén az individuum életéből vagy életszakaszaiból hiányzik az értelem és tartalom (vö. értelemkeresés és jelentéstartalom). A **tematikus koherencia** a különböző életesemények tematikus elrendezését öleli fel, hordozza

azt a képességet, hogy több epizódból álló történetköteget összegezzon az egyén, a történetet interpretálni tudja és nem utolsó sorban az autobiografikus emlékezés és érvelés során az *inferenciális megértést* tudatosan alkalmazza (inference-making mechanism, inferential processes). A tematikus koherencia három attribútuma az adolescencia szakaszában, hogy az egyén a több epizódból komplex módon összeállt történetből képes a központi témát *kivonatolni* (extraktálás), vagy összegezni a folyamatos és tudatos aktív interpreteláson keresztül. A tematikus koherencia második, meghatározó attribútuma az *interpretáció képessége*, vagyis hogy az élettörténet nemcsak tények és információk összessége, hanem 'narrált én'-ek teljessége, amelyek különböző perspektívákból nyerhetnek értelmezést. S a tematikus koherencia harmadik ismérveként az *inferenciális gondolkodási funkciók* is a kamaszkor második felére kezdenek tért nyerni (Habermas & Bluck, 2000; McAdams, 2001).

A négy koherencia gyerekkorban kezd kialakulni, de eltérő fokon és differens módon fejlődnek, mígnem késő kamaszkorra és ifjúkorra kikristályosodnak, s a négy koherencia, úgymint temporális, autobiografikus, kauzális és tematikus, átfogó koherenciát alkot (global coherence). S habár esemény-specifikus ismerettel és felidéző emlékekkel gyerekként is bírunk, mégis a késő kamaszkor és ifjúkor az, amikortól képessé válunk az egyes eseményeket szervezeti egységbe rendezni, rendszerezni – 'narrált én' (Habermas & Bluck, 2000; McAdams, 2001). Erre az időszakra alakul ki olyan kognitív eszköztárunk, amellyel hipotetikus módon össze tudjuk kapcsolni a múltat, jelent és jövőt. Erre az időszakra artikulálódik az *inferenciális gondolkodás mechanizmusa* és képesség a teljesítmény és kompetencia közötti különbségtételre. Szintén ekkorra realizálódik azon képességünk, hogy a naptár listaszerű, szekvenciális reprezentációit képszerű reprezentációkban lássuk. A kulturális konvenciók és élepszakaszok autobiografikus összefüggéseinek értelmezése ugyan már kora gyerekkorban elkezdődik, de annak szofisztikált kognitív rendszere és koherenciája – részben a kauzális és tematikus koherenciák internalizációja miatt – csak késő kamaszkorban ölt testet.

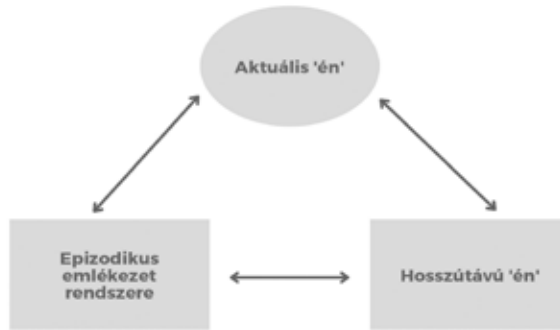
Az élettörténetek két manifesztációja: az életnarratívák (nyelvi produktumok, szintaktikus és pragmatikus szabályokkal, múltbeli események koherens összetételei, értelem hozzárendeléssel. Az emlékezetben reprezentációik sémákként jelennek meg, amelyek temporálisan és tematikusan szerveződnek és fűződnek fel az autobiografikus emlékezetre.) Az *autobiografikus érvelés* olyan én-reflektív kognitív folyamat, amellyel a személyes múlt és jelen folyamatos diskurzust folytat az 'én'-nel. Ezek a szocio-kognitív relációk a jelen és a múlt 'én'-jeiben, a múlt eseményeiben és körülményeiben fogalmazódnak meg. A kamaszkor és ifjúkor különösképpen gazdag emocionális és motivációs megélésekben, illetve ez az a periódus, amikor az individuuum saját identitásformálásán dolgozik. Tehát ez az élepszakasz meglepően sok autobiografikus élményben gazdag narratívát nyújthat.

Autobiografikus ismeretünk

Hogyan szerveződik autobiografikus ismeretünk? A *Conway és Pleydell-Pearce* által kialakított hierarchikus modell mentén (lásd 3. ábra) – 'én'-memória rendszer (Self-Memory System - SMS) – az autobiografikus emlékezethez köthető infor-

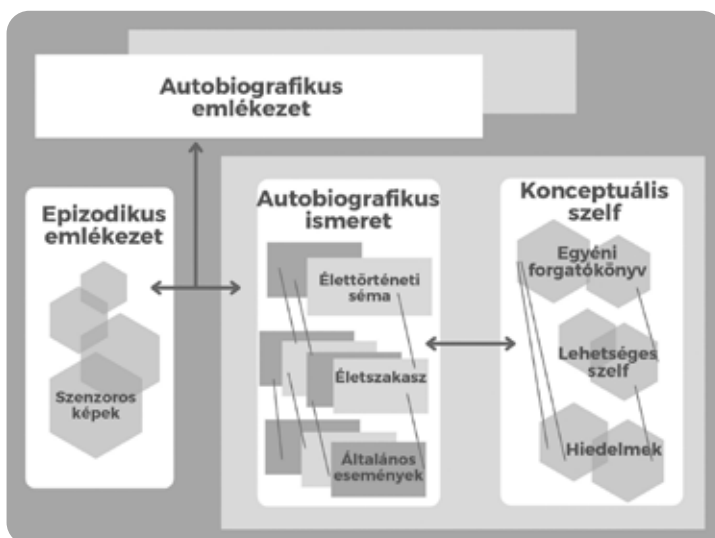
mációk három szinten tárolódnak: az életrészek szintjén (autobiografikus életrészek széles spektruma tartozik ide), az általános *események* szintjén (hasonló események klasztere), és *esemény-specifikus ismeretek* szintjén (a múlt specifikus jelenetei különös részletességgel).

3. ábra Az 'én'-memóriarendszer – SMS (saját szerkesztés, Conway, M. A., Singer, J. A. & Tagini, A., 2004 alapján)



Az autobiografikus emlékezet két szükséglet metszetéből áll, vagyis az *adaptív megfelelésből* (az egyén szüksége, hogy kódolja és fenntartsa folyamatban lévő cselekménytervezetét céljaival megegyezően), illetve az *én-koherenciából* (az egyén szüksége, hogy a jelenen túlmutatva, céltervezete folyamatos interakcióban álljon a világgal). Az autobiografikus emlékezet (lásd 4. ábra) egyrészt epizodikus emlékeket ölel fel, másodsorban az 'én' ismeretéhez köthető autobiografikus ismeret, harmadsorban a céltartáshoz kapcsolódó konceptuális szelf-et (Conway, Singer & Tagini, 2004).

4. ábra Autobiografikus emlékezet generálása (saját szerkesztés, Conway, M. A., Singer, J. A. & Tagini, A., 2004 alapján)



Conway és Pleydell-Pearce kutatásai szerint az autobiografikus emlékezet az egyén céltartásának meghatározó eszköze, annak kódolásával és visszacsatolásával az 'én' formálja, alakítja céljait. Ágencia és cél fundamentális jelentőséggel bírnak, jellemző módon a célok gyakran erős emocionális töltettel rendelkeznek. Így az egyén célkitűzésekor és céltartásakor implicit módon felméri és számol a lehetséges következményekkel. Az éndefiniáló narratívák az epizodikus emlékezetben manifesztálódnak. Hangsúlyos jellemvonásaik (McAdams, 2001; Conway, Singer & Tagini, 2004):

- specifikus eseményre utalnak, amelyek egy adott időben és helyen történtek;
- a személyes körülmények részletes beszámolóját hordozzák;
- evokatív, szenzoros képekkel és fizikai érzettel bírnak;
- fenomenális élményhez kötődnek – rendkívüli élmény pillanatait rögzítik;
- értelmezésükben a realitás helytálló reprezentációi.

Az élettörténetek (2. ábra – Integráló életnarratívák artikulációja – McAdams) és az autobiografikus emlékezet azonban nem ugyanaz. Az *autobiografikus emlékezet* az 'én'-t elhelyezi, lokálja a folyamatosan kibontakozó élettörténetébe, az egyénre jellemző széles skálájú információt és tapasztalatot ölel fel. Az autobiografikus reprezentációk értékelésekor az individuum (organizmus) az énkonzisztencia (konzisztens vagy inkonzisztens) és valencia (pozitív vagy negatív) mentén kvalifikálja, konstruálja, illetve rekonstruálja ezeket a személyes reprezentációkat (Neimeyer & Metzler, 1994; Damasio, 2018). Ezzel szemben az élettörténetek meghatározott, temporálisan és tematikusan elrendezett, az identitáshoz kapcsolódó jeleneteket és szkripteket fognak közre. Olyan ablakot nyitnak a személyiségre, amely az egyén diszpozíciós tulajdonságaiból vagy a személyre jellemző adaptációiból nem derülne ki. Ugyanakkor mindkettőt meghatározza az egyén célja és az abból fakadó jövőképe (McAdams, 2001).

Összegzés

Az idegennyelv (SLA) tanulásakor-tanításkor elementáris erővel és jelentőséggel bír a motiváció fenntartása, az egyén céljának és abból fakadó jövőképeinek folyamatos formálása és újrakalibrálása. Nemcsak a motivációt, de egyben az egyén identitását is formálja az individuum narratívája, hiszen személyes fejlődésünk, énképünk, és szociális szerepeink narratíváinkban manifesztálódnak (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Így az ebben rejlő lehetőségekkel érdemes élni az idegennyelv tanítás-tanulás folyamatában (lásd Függelék). Mint ahogyan *Kenyon és Randall* megfogalmazta: „Individuumként történetünk van. Sőt: mi magunk vagyunk a történet.” – „To be a person is to have a story. More than that, it is to be a story” (Kenyon & Randall, 1997, p. 1).

Irodalom

Baddeley, A. (1994). The remembered self and the enacted self. In U. Neisser & R. Fivush. (Eds.), *The remembering self. Construction and accuracy in the self-narrative* (pp. 234–242.). Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1987). Life as Narrative. *Social Research*, 54 (1), 11–32.

Bruner, J. S. (1994). The „remembered” self. In U. Neisser & R. Fivush. (Eds.), *The remembering self. Construction and accuracy in the self-narrative* (pp. 41–54.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1996). A narrative model of self construction. *Psyke & Logos*, 17(1), 154–170.

Bruner, J. S. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

Conway, M. A. & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The constructions of autobiographical memories in the Self-Memory System. *Psychological Review*, 107(2), 261–288.

Conway, M. A., Singer, J. A. & Tagini, A. (2004). The self and autobiographical memory: correspondence and coherence. *Social cognition*, 22(5), 491–529. Guilford Press.

Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. Boston, USA: Mariner Books.

Damasio, A. (2018). *The strange order of things. Life, feeling, and the making of cultures*. New York, USA: Pantheon Books.

Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life. The emergence of a life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769.

Hadfield, J. & Dörnyei, Z. (2014). *Motivating learning*. London, UK and New York, US: Routledge Taylor & Francis Group.

Kenyon, G. & Randall, W. L. (1997). *Restorying our lives: Personal growth through autobiographical reflection*. Westport, USA: Praeger Publishers.

Kosslyn, S. M. (2006). „On the evolution of human motivation: the role of Social Prosthetic Systems” In Platek, S. M., Shackelford T. K. & Keenan J. P. (Eds.), *Evolutionary Cognitive Neuroscience* (pp. 541–554.). MIT Press.

Kosslyn, S. M. & Miller, G. W. (2013). *Top brain, bottom brain. Surprising insights how you think*. New York, USA: Simon Schuster.

László, J. (2008). *The science of stories. An introduction to narrative psychology*. London, UK and New York, US: Routledge Taylor & Francis Group.

László, J. (2014). *Historical tales and national identity. An introduction to narrative social psychology*. London, UK and New York, US: Routledge Taylor & Francis Group.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.

McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2006). A New Big Five. Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3) 204–217.

McAdams, D. P. (2015). *The art and science of personality development*. New York, USA: The Guilford Press.

Neimeyer, G. J. & Metzler, A. E. (1994). Personal identity and autobiographical call. In Neisser, U. & Fivush, R. (Eds.), *The remembering self. Construction and accuracy in the self-narrative* (pp.105–135). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Siegel, D. J. (2010). *Mindsight. The new science of personal transformation*. New York, USA: Bantam Books.

Siegel, D. J. (2012). *Pocket guide to interpersonal neurobiology. An integrative handbook of the mind*. New York, USA: Norton & Company, Inc.

Függelék

'Én'-mesélés HELPDESK

Imaging identity: my future L2 self

Activity 4: Portraits (Hadfield & Dörnyei, 2014. pp. 23–24.)

Aim: To introduce the students to the concept and image of a general ideal self

Level: Pre-intermediate up

Time: 10–15 minutes

Materials: Some reproductions of portraits, music if preferred

Preparation: Rehearse the script

Language practice

| | |
|----------------|--|
| Functions | description of places and people |
| Skills | listening and speaking |
| Language areas | present continuous, present simple, present perfect, adjectives for physical description |

Procedure

1. Show the class a number of portraits of different people.
2. Ask them to discuss in pairs:
 - Who is the person?
 - What does she do for a living?
 - What kind of a house does she live in? Where is it?
 - Is she happy? Why?
 - How would you describe her character?
 - Would you like to know her?
 - What question would you like to ask her?
3. Ask students to close their eyes and read out the visualisation script.
4. When you have finished, ask them to open their eyes and discuss their imaginary future portrait with a partner.
5. Students can write descriptions of the future portraits.
Script Imagine ... some years ahead in the future ... you are having your portrait painted by an artist ... what would you like the painting to show about your future self? ... how old are you? ... what do you look like? ... where is the picture being painted? ... why have you chosen that place? ... what do you do for a living? ... you are happy with your life ... what things make you happy about your life? ... how does the painting show that you are happy? ... what does the painting show about your ideal future character?

A vizuális szemléltetés mint a képességfejlődés eszköze

Sándor Zsuzsa

Tokaj-Hegyalja Egyetem, Comenius Intézet,
Nyelvi, Irodalmi és Művészeti Tanszék, egyetemi docens

Absztrakt

A vizuális kommunikáció és a pedagógiai kommunikáció összefüggéseinek vizsgálata során az elmúlt években formálódik bennem a gondolat a vizuális szemléltetés óriási mértékű megváltozásáról. Úgy gondolom, hogy a mai modern technológia mellett a tanári (vizuális) szemléltetés megszűnik (vagy legalábbis erősen megváltozik) és átveszi a helyét a tanuló (viszonylag) önálló szemlélő (és ezzel párhuzamosan: tudásmegszerző) tevékenysége. A (hagyományos vizuális) szemléltetésben a tanuló passzív módon szemlél és a kérdésselvetésekre reagálva legfeljebb verbális megnyilatkozásokat tesz. Ez olyan pedagógiai metódus következménye, amelyben a tanár egyfajta felsőbbrendűbb szerepben, ismeretátadóként irányítja a tanulást és a tanítvány korántsem fejlődik a lehetőségekhez mérten.

A mai pedagógiában azonban – miközben a tanár szerepe átminősül egy szervező, partneri és támogató viszonyra – a tanuló saját vizuális szemléléseibe ágyazott játékos és egymást követő pergő tevékenységekben éli meg a tanulást, dolgozza fel a megismerési helyzeteket. Úgy vélem, ez a korábbinál sokkal gazdagabb és erősebben rögzülő tanulói tapasztalatokhoz és használhatóbb ismeretekhez vezet, a tanuló értelmező- és élményképességeinek, ismeretszerző attitűdjeinek fejlődése komplexebb és eredményesebb.

Az elmúlt időszakban mintegy két hónapot tanórai hospitálásokkal töltöttem: a THE gyakorló iskolájában egy kisebbfajta kutatást végeztem a vizuális szemléltetést vizsgálva. Elméletem alátámasztásaként a tanulmányban a kutatás során nyert adataimat is bemutatom.

Kulcsszavak: vizuális szemléltetés, tanulói önállóság, vizuális képességek, képességcsalád

Bevezetésként

A pedagógiai módszertár és vele együtt a pedagógiai szemlélet folyamatosan változik. A változásokat olyan tanárok és kutatók generálják, akik szűkebb-tágabb környezetükre hatással vannak. Néha a változást mind a pedagógusképzésben, mind a gyakorlatban túlságosan lassúnak érezzük. Vannak azonban a folyamatnak olyan összetevői, amelyek szinte robbanásszerűen, paradigmaváltásként következnek be. Úgy gondolom, ilyen a digitalizáció, illetve ennek egyik eredményeként a digitális szemléltetés általánossá válása az iskolákban.

Ma már minden teremben ott kell lennie – remélhetően így is van – a digitális kivetítő rendszereknek, élükön az interaktív technológiákkal, ez pedig kétség-telenül gyökeresen megváltoztatja a pedagógusok korábbi módszereit. A tanári magyarázatokat kísérő, segítő szándékú vizuális szemléltetés helyett a cselekvésekbe, tevékeny feladatfeldolgozásokba ágyazott tanulói szemléltetés lép. Ez a váltás értelemszerűen kihat a tanítványok képességeinek fejlődésére és fejlesztésére is – és úgy vélem, a korra jellemző társadalmi változások és elvárások irányában történik.

2. Vizuális nevelés és fejlesztendő képességek

A vizuális nevelés az a nevelési terület, amely a látás útján történő nevelésre létrehozott tantárgyban történik a legnagyobb pedagógiai erőfeszítésekkel. Ma – a nemzeti alaptanterv és a kerettanterv hatására – az iskolákban vizuális kultúra a tantárgy neve. Ugyanakkor a vizuális nevelés természetszerűen ott van minden tantárgyban és minden nevelési területen.

A vizuális nevelés a vizuális kultúra és a vizuális kommunikáció közegeben zajlik. A kommunikáció felől szemlélve a tevékenységek, folyamatok, azaz a dinamizmusok, a kultúra felől nézve pedig a képződmények, a létrejött értékek kerülnek a fókuszba (1. ábra).

1. ábra. A vizuális kultúra – benne a képességek – értelmezése, áttekintése. Szellemi előzmény: Miklós Pál definíciója (Miklós, 1982), átalakítás/ábra: Sándor, 2013)

| VIZUÁLIS KULTÚRA | | |
|--|---|--|
| szemmel érzékelhető tárgy- és jelenségvilág | → elérése és létrehozása (használat) | → → használatára vonatkozó felkészültségek |
| (érintetlen természet) | vizuális-esztétikai értelmezés, befogadás | (természeti) anyag- és tárgy/látvány értelmezési kompetencia; befogadóképességek, ismeretek, esztétikai érzékenység |
| humanizált természet | természeti tárgy, látvány alakítása és átalakítása egyéni és társadalmi célok érdekében | (természeti) anyag- és tárgy alakítási/átalakítási kompetencia; képességek, attitűdök, ismeretek |
| emberalkotta (egészében és részben) vizuális jelenségvilág: 1. objektív alkotások 2. tárgyi-környezeti (funkcionális) alkotások 3. kifejezések / képzőművészeti (autonóm) alkotások | alkotó- és befogadó tevékenység (→ mindhárom területen) | alkotó- és értelmező/befogadó tevékenységekhez szükséges kompetenciák; képességek, attitűdök, ismeretek - objektív alkotásokra - tárgyi-környezeti alkotásokra (binnen építészet, tárgyművészetek) - kifejezésre (binnen képzőművészet) |
| ↑ A LÁTHATÓ VILÁG | ↑ ÉRTELMEZÉS ÉS ALKOTÁS | ↑ KOMPETENCIÁK; KÉPESSÉGEK, ATTITÜDÖK ÉS ISMERETEK |

- Leegyszerűsítve, a vizuális kommunikáció nem más, mint *látás útján* történő
- önértelmezés, önismeret, kapcsolat az én-nel
 - kapcsolatteremtés embertársakkal és a világgal (vagyis a vizuális kultúra tárgy- és jelenségvilágának használata, amely azonban a kreativitás képesség tartománya nélkül nem lehetséges)
 - személyes és társadalmi problémák felismerése és megoldása az egyéni és társas felkészültségek mozgósításával (2. ábra).

A vizuális kommunikáció társadalmi közegbe helyezett értelmezésében Horányi Özséb (és munkatársi-tanítványi köre) gondolkodásmódja volt nagy segítségemre, egyfajta szellemi keretként használom az ő nevéhez kötődő participációs kommunikáció-megközelítést (Horányi, 2007).

2. ábra. A vizuális kommunikáció egyszerű értelmezése. (Ábra: Sándor, 2022)



Úgy vélem, ma különösen a kapcsolatteremtésre és a társadalmi problémákra vonatkozó kitétel bír kiemelt szereppel, hiszen az ember élete ebben az irányban óriási változásokon ment át, amely változásokra reagálni szükséges a pedagógiában is. A vizuális nevelés irányából most csak a kreatív és a problémamegoldó képességeket emelem ki, mivel úgy vélem, ezek fejlődése és fejlesztése a mai pedagógiai gyakorlatnak hangsúlyos feladata. Gondolatomat alátámasztják az *Európai Unió* kulcskompetenciákra irányuló 2006-os és 2018-as vizsgálatait és ajánlásait is.

A 2020-as NAT-ban sokféleképpen fordul elő a képesség fogalma, pl. „képesség-tartomány”, „készség és képességfejlődési szint”, „képességfejlesztés”, „jártasságok, készségek, képességek fejlesztése”, „egyéni képességek”. Az egyes tanulási területekhez kapcsolt képességeket is részletesen sorolja, s miközben nem tartalmazza a fogalmak meghatározását, a kulcskompetenciákat (vagy általános kompetenciákat) hét változatra tagolja (kissé összeszova az „általános” és a „kulcs” kompetenciát). A hét változat szorosan összefügg az Európai Unió nyolcas rendszerével, csak, mint írják, az uniós ajánlás mellett a hazai sajátosságokat veszik figyelembe.

A vizuális nevelés elsősorban a következő kulcskompetenciák fejlesztésében játszik jelentős szerepet: kulturális tudatosság és kifejezés; személyes, szociális és tanulási; valamint vállalkozói kompetencia. Ezek tartalmaiban láthatjuk azokat

az általános képességeket is, amelyek a vizuális képességek fejlesztéséhez első-sorban kapcsolódnak. A teljesség igénye nélkül sorolva: a *kommunikációs képesség*, a *kritikus gondolkodás és az információval történő munkálkodás és kiértékelés képessége*, az *alkotóképesség*, önálló és csoportos tanulási és a munkavégző képesség, az *akadályok leküzdése és a változtatás személyes képessége*, a *figuratív és absztrakt ötletek, tapasztalatok és érzelmek empátiával történő kifejezésének és értelmezésének képessége*, annak *képessége, hogy a kifejezések és értelmezések számos művészeti és egyéb kulturális formában valósuljanak meg*, és az *egyéni és csoportos alkotófolyamatokban való elkötelezettség képessége*. A fogalmak használata az Európai Unió kulcskompetenciákkal foglalkozó dokumentuma szerint való (Directorate-General for Education..., 2019).

A vizuális kompetenciák rendszerezése első szinten a kommunikációs alaphelyzetek (alkotás, befogadás), majd a látható világ nagy csoportjai szerinti tagolással történhet. A rendszer részét jelentik a vizuális kommunikáció szellemi és fizikai közegével kapcsolatban létrejövő általánosabb vizuális képességek, vagyis a látás, a vizuális gondolkodás képességei és a vizuális ábrázolásokhoz szükséges anyagok, technikák használatára vonatkozó képességek. Továbbá értelemszerűen bekapcsolódnak azok a legáltalánosabb szinten megragadható, modalitásoktól független képességek és attitűdök, amelyek nélkül a vizuális képességek nem jöhetnének létre. A 3. ábrában megkísérlem a vizuális kompetencia áttekintését a legfontosabb képesség összetevőkre figyelve.

3. ábra. A vizuális kompetencia komplex rendszere.

| | | <i>készségek és képességek:</i> | <i>attitűdök:</i> | <i>ismeretek:</i> |
|--|--------------------|--|---|--|
| vizuális gondolkodási és vizuális technikai képességek | alkotóképességek | objektív alkotások létrehozásának képességei (ábrázolási képesség, jelalkotási képesség, ...) | érzékeny szín-, forma-, vonalhasználat; törekvés a művészetre; érdeklődés a látványok és alkotások sokfélesége iránt; vizuális műalkotások iránti nyitottság, vizuális értékek elismerése | a látási érzékletek (szín, forma, vonal, stb.) neve és jellemzői, a vizuális szervező erők (ritmus, elrendezés) elnevezései és hatásai; anyagok, eszközök, technikák jellemzői, használatának módjai; alkotásfajták neve, alkotók neve |
| | | szubjektív alkotások létrehozásának képességei (tárgyalkotási képességek, környezetalakítási képességek, vizuális kifejezési képességek) | | |
| | befogadóképességek | természeti látványok értelmezésének és elemzésének képessége | | |
| | | objektív alkotások értelmezésének képessége | | |
| | | szubjektív alkotások értelmezésének és elemzésének képessége | | |

↑

| A VIZUÁLIS KOMPETENCIA KIALAKULÁSÁNAK LEGFONTOSABB ÁLTALÁNOS KÉPESSÉGEI |
|---|
| élményképesség |
| problémamegoldó képesség |
| kommunikációs képesség |
| kreativitás képessége |
| emlékezet képessége |
| megfigyelési képesség |
| elképzelés és fantázia képessége |
| szelekció, redukció és absztrakció képessége |
| esztétikai képesség |
| együttműködési képesség |
| döntésképesség |

Szükséges még megvizsgálnunk a képességek (vizuális képességek) és a képesség-fejlesztés kérdését a képességbokor (vagy képességcsalád) jelenségével kapcsolatban. Általában a vizuális képességekről nem beszélhetünk önmagukban, csak általános (modalitás fölötti) képességek összefüggésrendszerében. Például: egy konkrét képesség nem jöhet létre számos általánosabb vizuális és nem vizuális képesség és ismeret nélkül, másfelől nem jöhet létre azoknak a vizuális szellemi és a fizikai közegeknek bekapcsolása nélkül, amelyekben létrehozzák az alkotást magát. Ismeretekkel kiegészülő belső gondolkodási, értelmezési és érzelmi képességek, valamint külső, a fizikai megvalósításra vonatkozó képességek hálózatáról van tehát szó. Egyező ez azzal, amit Nagy József a képességek mibenlétével kapcsolatban kifejt, és amit a fejezet előző részében a képességfogalomnál idéztem: egyetlen képesség fejlesztése a hozzá tartozó képességcsalád/ok együttes mozgósításával és (tovább)fejlődésével lehetséges.

A fentebbieket igazolja például a modell utáni ábrázolás, mint alkotó-típusú tananyag tanórai feldolgozása. Ennek lényege a készülő ábrázolás folyamatos egybevetése a megfigyelés tárgyával, amihez egy feladatban ábrázolási témaként a madártoll, ábrázolási technikaként pedig a ceruzarajz társulhat. A feladat összetevőiből egyértelműen látszik, hogy a modell utáni ábrázolás képességének kialakulása nem jöhet létre más, a témára és a technikára vonatkozó felkészültségek mozgósítása nélkül. A komplexitás és a teljes képességrendszer azonban ennél is sokkal összetettebb.

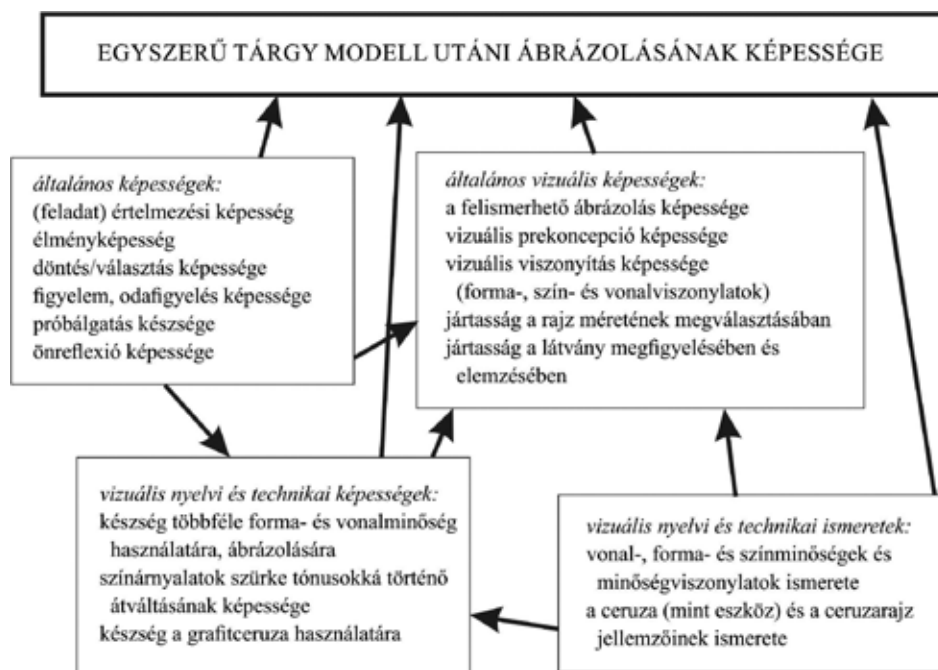
A vizsgált konkrét óra tanári szemléltetésekkel, magyarázatokkal indult, majd a feladat megbeszélése következett. Minden gyermek egy madártollat választott és ábrázolta azt. Az óra befejező mozzanatában egymás mellé tették a rajzot és a modelltárgyat, és elemezték-értékelték a megoldásokat. A 4. ábra fotósora bemutatja az óra munkafolyamatát, míg az 5. ábra összefoglalja azt a képességcsaládot, amely feltárja az egyszerű tárgy modell utáni ábrázolásának képességét.



4. a–e) ábra. A modell utáni ábrázolásra épített óra néhány mozzanata. (Árvay József Általános Iskola, tanít *Berencsy Istvánné*, fotók: *Sándor*, 2008.)



5. ábra. Egyszerű tárgy modell utáni ábrázolásának képességsaládjja és a kapcsolódó ismeretek, végkifejletként az órán megcélzott, kiemelt képességgel. (Ábra: Sándor, 2022)



További, meglehetősen részletes magyarázatot találunk a képességbokróról Bálványos és Sánta (2003) felsőoktatási vizuális kultúra tankönyvében, míg a vizuális képességek fejlesztésére ajánlott Bálványos Huba 14 tézisből álló gondolatsora (Bakos, Bálványos, Preisinger, Sándor, 2011, pp. 26–28.).

3. A vizuális szemléltetés változása a pedagógiai metodika összefüggésében

Az elmúlt évtizedekben néhány nagy hatású kutató – többek között Hegedűs Gábor (Hegedűs szerk., 2002), Falus Iván (Falus, 2001a), Trencsényi László (Trencsényi, 2000) – eredményei váltak ismertté Magyarországon szűkebb-tágabb szakmai körökben, és sokunkban találtak követőkre. Azonban ők sem tudtak elérni országos szintű áttöréseket. Ma már pedagógiatörténetté vált a tevékenységük, és kétségtelenül jelentős mértékben hozzájárultak egy pozitív irányú pedagógiai-módszertani változáshoz, de paradigmaváltás munkásságukkal nem következett be. Úgy vélem, a tényleges és nagyhatású pedagógiai változás a technológiai váltással, ezen belül az interaktív digitális technológiákkal (digitális tankönyv, okostábla) együtt következett, következik be.

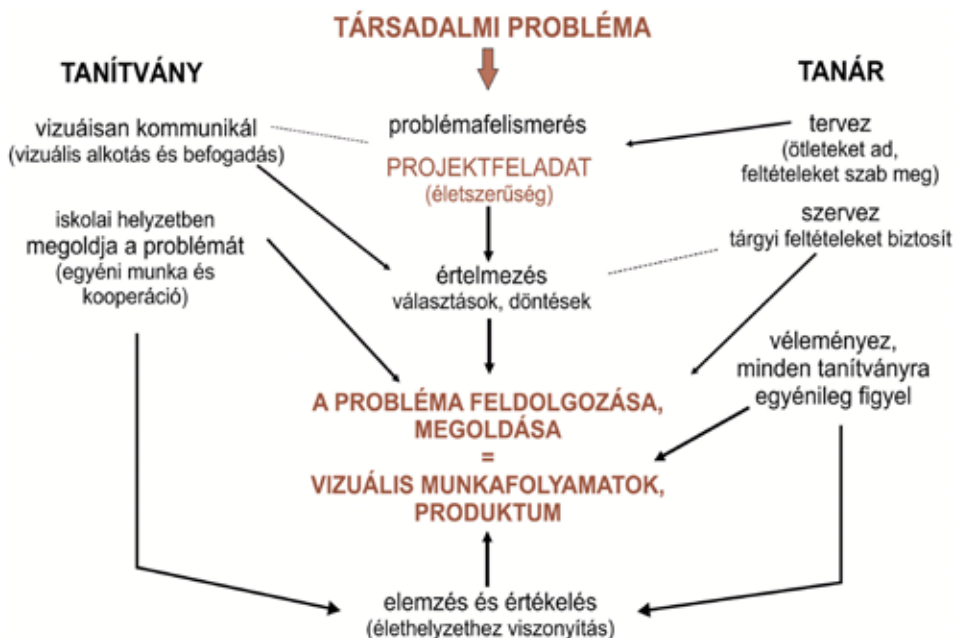
Ma a tanítás helyett a hangsúly a tanuláson van. A korábban általános érvényű tanári ismeretátadó szerepet felváltotta a tanulók egyszemélyű és csoportos önállóságára építő, tevékenységekbe és cselekvésekbe ágyazódó ismeretszerzése és a folyamatokra irányuló feldolgozó tevékenység.

Korábban feladatsorokban folyt a „rajz” tantárgy tanítása: körülbelül az 1970-es évektől mintegy két évtizeden át lépésről lépésre (sőt! óráról órára) megtervezett

tananyagfeldolgozás zajlott a tanár vezetésével. A tanár magyaráz, előad, és szavait látványokkal-képekkel támasztja alá, miközben a tanulók passzív szemlélők. A diákok így végrehajtó szerepben oldották meg a feladatokat; az ismereti és elemző típusú feldolgozás kérdések és feleletek sorában zajlott – elvárt válaszok szerint. Ez inkább osztályszintű oktatást jelentett, mintsem képességfejlesztést. Az ezredforduló tájára számos pedagógus és pedagógiai kutató meglehetősen éles kritikát fogalmazott meg erről a szemléletmódról. Nagy József a *XXI. század és nevelés* című könyvében állapítja meg, hogy „[a]z ember öröklötten a legvariábilisabb lény. Tanulással pedig szinte korlátlanul növekedhet a variabilitásunk. Szerencsére a variabilitás a kulturális evolúciónak köszönhetően folyamatosan növekszik, amit lehetetlen megállítani, lefékezni. A következtetés az, hogy a feladat nem az egyforma szintűvé nevelés, hanem az egyéniséggé fejlesztés” (Nagy, 2000, p. 295.).

A vizuális szemléltetés a valóságos tárgyak mellett poszterek és diáorok alkalmazásával történt, az első képes rajz tankönyv a 70-es évek végén jelent meg. A korabeli pedagógiai metodika lényege: a tanár magyaráz, előad és szavait látványokkal-képekkel támasztja alá, miközben a tanulók passzív szemlélők. Majd a 2000-es években terjedni kezdett a (vizuális kultúra) projektek alkalmazása, ahol előtérbe került a tanulás és a tanítványok szerepe, és ezzel jelentősen megváltozott a vizuális szemléltetés is. Egyre több szakkönyv irányult a projektekre és a projektmódszere. Például Bodóczky (2003) tankönyvében egy külön fejezetben foglalkozik a vizuális kultúra projektek komplex, kutatómunkára alapozott hatásával, részleteivel. A vizuális nevelés területén megfigyelhető pedagógiai szemléletváltás legfontosabb ismérveit a 6. számú ábrában foglalom össze.

6. ábra. A tanítvány és a tanár megváltozott szerepe egy korszerű, a társadalmi problémák feloldására/megoldására irányuló pedagógiai metodika szellemében. (Ábra: Sándor, 2016.)



A ma már döntően vizuális kultúra projektekben történő tanulás és tanítás tartalmazza azoknak a képességeknek a fejlesztését, amelyeket a mai társadalom és a társadalmi-gazdasági előrejelzések elvárnak. A vizuális nevelésben (is) kiemelt képességfejlesztések – különösen a problémamegoldás – fontosságát most csak két tanulmánnyal támasztom alá. Az egyik a munkavállalói készségek változását taglalja a 2024-re előrejelzéseket tartalmazó Accenture-kutatásra hivatkozva (a kutatás címe: *New Skills Now*), és a következő megállapítást emeli ki: „fontos lesz a problémamegoldás kreatív megközelítése is, mivel az egyszerű problémákat a jövőben automatizációval meg lehet oldani, de az összetettebb feladatoknál már az emberi kritikus gondolkodásra és az érvelésre van szükség” (Habók, 2017). A másik az *Európai Bizottság* kulcskompetenciákra vonatkozó ajánlása (2019), melyben a problémamegoldó képességeket az állampolgári kompetenciában találjuk meg: „magában foglalja a kritikus gondolkodást és az integrált problémamegoldó készségeket, az érvek kidolgozásához, valamint a közösségi tevékenységekben, továbbá a döntéshozatalban való konstruktív részvételhez szükséges készségeket minden szinten [...]”; és a vállalkozói kompetenciában is, amely „[a] kreativitáson, a kritikus gondolkodáson és a problémamegoldáson, a kezdeményezőképtiségen és a kitartáson [...] alapul” (Directorate-General for Education..., 2019, 12–13.).

A vizuális kultúra tanítása/tanulása és általában a vizuális nevelés során a tanítvány LÁTNI tanul, a tanárnak ezért LÁTTATNIA kell. *A láttatás pedig nem más, mint a vizuális szemléltetés.*

A régebbi pedagógiai szakirodalom a (vizuális) szemléltetést a módszerek közé sorolja. Olyan módszerként nevezi meg, amely a szóbeli magyarázat megértését szolgálja. Más megközelítéssel bír Falus Iván, aki a vizuális szemléltetést önálló módszerként kezeli: a „... (demonstráció, illusztráció) olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történik (Falus, 2001b, p. 303.).” A vizuális nevelés tantárgypedagógiájában évtizedekig azt tanítottam, hogy a vizuális szemléltetés célja a megismerés (benne vizuális úton történő megismerés, ami viszont nem más, mint gondolkodó-értelmező, vizuális alkotó- és elemző tevékenység) segítése és vizuális élmény nyújtása, amely egyformán nélkülözhetetlen a vizuális kultúra és bármely más órán. Gaul-Ács Ágnes és Gaul Emil szerzőpáros tanulmányukban hasonlóan fogalmazzák, amikor a vizuális szemléltetés eredményességével kapcsolatban a több modalitást, a mélyebb és alaposabb megértést emelik ki, és fontosnak tartják, hogy a szemléltetés révén erősebb élmény és tartósabb emlékezet kapcsolódik a tanuláshoz (Gaul-Ács & Gaul, 2019). Hasonló Zrinszky László magyarázata is, aki a szemléltetés pedagógiai indokai között az eredménygyarapodást, a megnövekedett tanulói figyelmet és a szellemi aktivitás kiváltását hangsúlyozza (Zrinszky, 2003, p. 130.). Azonban minden pozitív tartalmuk ellenére úgy vélem, hogy ezek a megfogalmazások is túlhaladottakká váltak. A vizuális szemléltetés (és általában a szemléltetés) értelmezése így igen szűkké válna, és nem fedné le az élő pedagógiai gyakorlat tényleges tartalmát. A szemléltetés, ha csak a tanári tevékenység részeként értjük, ma már csak a tanítás-tanulás igen keskeny sávjában értelmezhető. Véleményem szerint azonban *a vizuális szemléltetés nem más, mint a tananyagtartalom megjelenítése döntően vizuális formában, melynek feldolgozása tanulói tevékenységekben történik.*

Ebben az esetben már csak egy kérdést kell megvizsgálni: valójában szemléltetésről, azaz a szemlélés műveltető képzős alakjáról kell-e még manapság is beszélnünk?

Az előző gondolatmenetet konkrét esettanulmányokkal szeretném alátámasztani. Az egyik példa a *szóbeli magyarázathoz kapcsolt ismeretátadó tanári szemléltetés*. Technikailag a digitális szemléltetés történjék ppt-vel, animációs bemutatással. Közben a tanár szavakkal magyarázza a téma és a kompozíció összefüggését, például az alábbi Caravaggio-képnél. „A művész azt a jelenetet festette meg, amikor szent Máténak megjelenik az angyal és diktálja az Evangélium szövegét. A festő minden mozzanatot ennek rendel alá. Általános, pszichológiailag kódolt jellemzője az emberi figyelemnek, hogy az arcot és a kezeket kiemeli a látvány egészéből és a művész ezt messzemenően kihasználja a kompozíciójában. Máté kezében toll, írópultra támaszkodik, de az angyal felé fordul, rá figyel, tekintetük összekapcsolódik. Az angyal diktál, az ujjain számlálja a textusokat. A néző figyelmének irányítására mesteri megoldást alkalmaz a művész, tekintetünk Szent Mátéről az angyalra, annak kezén át az író mozdulatra és az iratra vezet, vagy pontosabban inkább ebben a körben cirkulál” (7. ábra). A leírt módszertani változatban a vizuális szemléltetés a tanár ismeretátadó szerepében zajlik, a tanítvány pedig passzív befogadó. Minden tanuló ugyanazt látja, a tanári rávezetés alapján mindenkinek ugyanazt kell meglátnia és gondolnia – bár a jó pedagógus természetesen lehetőséget biztosít az egyéni véleményeknek is.

7. a-b-c) ábra. A tanári magyarázathoz kapcsolt szemléltetés egy változata. (A képen: Caravaggio *Szent Máté és az angyal* című festménye animált változatának megmutatása itt most állóképekben.)



A problémafelvető tanári metodika az előző eljárástól alapvetően eltér. A tananyagkeretet megtartva a tanári kérdésfelvetés (probléma felvetése) hangozhat például a következőképpen: hogyan, mivel irányítja a művész a néző figyelmét, amikor embereket együttes cselekvésben ábrázol? Úgy gondolom, két út lehetséges a tanár számára: vagy megtartja a szemléltető szerepét, vagy lemond róla. Az első esetben műalkotás-kínálatot – mondjuk három változatot (v. ö. 8. a-b-c) ábra) – tár a tanulók elé, amikből választhatnak. A felfedező feldolgozást egyénenként vagy kisebb csoportokban végzik el, majd a megoldásaikat a közösség elé tárják megbeszélésre és tudásmegosztásra.

A feldolgozásoknak része lehet tanulói szóbeli magyarázat, magyarázó rajzvázlat szabadkézzel és akár digitálisan is (animációk és más manipulációk) – így a tanulók tevékenysége még gazdagabban szervezi a tanulási folyamatot.

8. ábra. Tanári szemléltetéssel a tanulóknak választás utáni feldolgozásra kínált műalkotások. 8. a) M. S. mester: Vizitáció, 1506, tempera, fatábla, 139x95 cm; 8. b) Raffaello: Mária eljegyzése, 1504, oltárkép, 170x118 cm; 8. c) Chagall: A három gyertya, 1938–40, olaj, vászon.



Meggyőződésem azonban, hogy úgy érhető el a tanítványok képességeinek legkomplexebb és legeredményesebb fejlődése, ha az egész tananyagkeretet vizuális kultúra projektfeladatként tervezzük meg. Egy lehetséges projekt elképzelhető úgy, hogy a tanulók valós testmozdulatokkal, figurális műalkotásokban és saját alkotásaikban (fotók, festmények, szobrok, computergrafika) az emberek közötti kapcsolatok ábrázolási-kifejezési változatait vizsgálják. Közben a kapcsolati tartalom és a kompozíció viszonyára és nézőre történő átsugárzására figyelnek. A projektben a tanulók kutatómunkát és elemzéseket végeznek, ábrázolási témák meghatározásával választott területeken síkon és térben alkotnak, a munka eredményét a tanár és a csoport elé tárják. Közben képek/alkotások sokaságát szemlélik meg, keresve és felfedve bennük a megfogalmazott problémát, meglévő emlékeiket és ismereteiket mozgósítják, illetve új ismeretekre tesznek szert, új alkotásokat hoznak létre. Az ilyen és hasonló projektekben az önállóság, a kreativitás, a választási-döntési képesség, az alkotó- és elemzőképességek erőteljes fejlődése következik be – nem beszélve a végkifejletben megvalósuló problémamegoldási képesség fejlődéséről.

A vizuális szemléltetés két alapváltozata a *valóságos* vagy *reprodukált*. Alapelv, hogy amit csak lehet, élőben, azaz valós tárgyakkal, látványokkal szemléltessünk, mivel a valóságos szemléltetés minden érzékszervünkre közvetlenül hat, és ez a sokoldalúság és komplexitás a leghatékonyabb megismerési mód. A tanítvány körbejárva, körbeforgatva vagy éppen bejárva minden irányból megismerheti a tárgyat, megtapogathatja, közelebbről-távolabbról szemlélheti, érzi a tárgy és környezete illatát, hallja a hangokat stb.

Valóságos szemléltetéskor vagy a tárgyat visszük be a tanterembe, vagy az iskolából kilépve mi megyünk el a tárgyhoz. A tanterembe nem minden vihető be,

a tanulmányi utak pedig időigényesek és költségesek, így meglehetősen ritkán alkalmazzuk. Nagyon sokszor tehát *reprodukciós, képi szemléltetésre* kényszerülünk. *Pedagógiai feladatunk, hogy a képi szemléltetésünkben igyekezzünk a lehető legjobban megközelíteni a valóság sokoldalúságát.* A *digitális technológiákkal* és a bekövetkezett képprobbanással tartalmi, vizuális és technikai értelemben nagyszerű kép- és videógyűjteményeket lehet létrehozni. A sokféle képfajta, például egy épület körül- és bejárás fotósorozata mellé odakerülhetnek az építészeti rajzok (alaprajz, homlokzati rajz), vagy akár egy térképrajz, amely megmutatja a helyét a településen. Ez a sokoldalúság komplex képességfejlesztést eredményez, de akár megragadó élményt nyújthat az is, amikor egy közel hozott tárgyon olyan apró részleteket szemlélhetünk meg, amiket szabad szemmel talán észre sem lehetne venni. A valós és a képi szemléltetés párhuzamos alkalmazása olyan erős és tartós élményhatásokat eredményez, melyek a képességfejlődést is pozitívan befolyásolják (9. a-b-c ábra).

9. ábra. Szemléltetési változatok az iskolai gyakorlatból. 9. a) ábra. A tavaszi virágok élményalapú ábrázolási tematikáját érdekes, távoli változatok bemutatásával segíti a vetített képanyag, a valóságos virágokhoz kapcsolt tanári magyarázat pedig irányítja a gyerekek figyelmét. 9. b) ábra. A gyerekek tanári inspirációra saját tapasztalatokat gyűjtenek önálló megfigyelésekkel. 9. c) ábra. Egyszerű színes papírok gazdag halmaza színélményekben részesíti a gyerekeket – ez a szemléltetés egyúttal a tanulók tevékeny bevonásával zajlik: feladathelyzetben színeket válogatnak. Tanít Sóstói Andrásné, II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola, 2017. (Fotók: Sándor)



Lassan eltűnnek az iskolákból a szemléltető tablók, kiváltja őket az időszakosan használt digitális és interaktív poszter. A képi szemléltetésben a digitális technológia általánossá vált.

A valós és a (digitális) képi szemléltetés mellett terjed egy harmadik fajta is, a *virtuális szemléltetés*. A *virtuális valóság*, vagyis a *virtual reality* (VR) a tényleges valóság helyettesítésére létrehozott digitális technológia, „szimulált környezet, amely a valós világ folyamatait igyekszik valamilyen számítógépes modell segítségével leírni, szimulálni” (Duchon, 2016. 249.). Olyan elektronikus technológiák összefoglaló elnevezése, amely „Magába foglalja az oktatás, atlétika, ipari tervezés, építészet és tájrendezés, városrendezés, űrkutatás, orvostudomány és rehabilitáció, modellezés és a tudomány számos területét (Forgó & Komló, 2015)”. Mivel a valóságosan el nem érhető jelenségek megfigyelését, elemzését szolgálja, a vizuális szemléltetés (szemlélés) kiváló, számítógépen keresztül működő eszköze.

A vizuális képességek fejlesztésében a *kiterjesztett valóság* (*augmented reality*, AR) elnevezésű technológia használható a legjobban (10. ábra), mivel egy mobiltelefonnal is működtethető. Lényege, hogy számítógép által létrehozott képet adunk hozzá az érzékelt valósághoz, azaz a program a valóságban látottakat digitális úton módosítja, kibővíti. Különösen a tárgy- és környezetkultúra szemléltetésében eredményes: a különféle tárgyi együttállások és formai, színbeli egymásra hatások – például az öltözködés/divat, a lakberendezés, a környezettervezés területén, de akár arra is alkalmas, hogy a tanítványok elemezhesék, milyen lenne egy köztéri szobor egy adott városi térben.

10. ábra. AR technológia a vizuális szemlélésben. 10. a) ábra. Lakberendezés. (Forrás: <https://logisztika.com/kiterjesztett-valosag-a-legerdekesebb-megoldasok/#prettyPhoto/3/> letöltés: 2022. 05. 03.) 10. b) ábra. Környezet tervezése. (Forrás: <https://millasreggeli.hu/tech-tud/piros-pirula/kiterjesztett-valosagban-epitkezhethunk/> letöltés: 2022. 12. 10.)



A vizuális szemléltetés technikai értelemben óriási változáson ment át az elmúlt évtizedekben. Jelentős részben a technikai változásban bekövetkezett digitalizáció és az onlajn internethasználat – hozzá kapcsolódva a tanulók tevékenységére épülő okos táblák – óriási lehetőségeket nyitnak a képességfejlesztésben és a szükséges kompetenciák kialakításában.

4. Vizuális szemléltetés a gyakorlatban: digitális vetítések

2022. március–áprilisban különféle tantárgyak óráin a vizuális szemléltetés iskolai gyakorlatát tanulmányoztam a II. Rákóczi Ferenc Általános Iskolában. Megfigyeléseim alapvető adatait a II. ábra táblázatában foglaltam össze.

II. ábra. A II. Rákóczi Ferenc Általános Iskolában (Sárospatak) végzett szemléltetési vizsgálat alapadatai.

| évfolyam | látogatott tanórák száma | tantárgy |
|----------|--------------------------|------------------------------------|
| 1. | 1 | írás |
| 2. | 3 | magyar (2), technika (1) |
| 3. | 2 | matematika, környezetismeret |
| 4. | 2 | környezetismeret, vizuális kultúra |
| 5. | 1 | technika |

Az osztálytermek mindegyike tantárgyi poszterekkel és tanulók alkotásaival volt dekorálva, ezzel megteremtettek egyfajta vizuális környezetet. A vizuális szemléltetési válfajokat a valós és a képi szemléltetésekre figyelve az órák minden mozzanatában jegyzeteltem. Két további terület bővíthetné még a megfigyelési skálát: a képi szemléltetésben külön lehetne választani azt, ha tabló/térkép, tankönyv/munkafüzet, könyv, nyomtatott lap a hordozó; illetve, hogy digitális képeknél saját tanári fotó, ábra látható-e, vagy más forrásból származik. Célszerű lenne tudni, hogy az okostáblánál a pedagógusoknak ajánlott felületekről letöltött vagy saját tanári készítésű szemléltetés szerepel-e.

12. ábra. A tanórákon megfigyelt vizuális szemléltetési változatok és gyakoriságuk.

| óra | tanár/ osztály | összes szemléltetési akció száma | ebből valós tárgyi, tanári cselekvő | képi | képből digitális | előzőből interaktív táblán | összesből tanulói szemléltetés tevé- kenységével |
|----------|-------------------|--|---|-----------|---------------------|----------------------------------|--|
| 1. | 1. | 6 | - | 6 | 2 | 2 | 4 |
| 2. | 2. a | 7 | - | 7 | 3 | 3 | 6 |
| 3. | 3. | 8 | 3 | 5 | 2 | 2 | 6 |
| 4. | 2. b | 4 | 1 | 3 | 2 | 1 | - |
| 5. | 4. a | 10 | 1 | 9 | 3 | 1 | 7 |
| 6. | 4. b | 7 | 3 | 4 | 1 | - | - |
| 7. | 2. c | 8 | - | 8 | 7 | 6 | 3 |
| 8. | 5. | 10 | 4 | 6 | 3 | 1 | 5 |
| 9. | 6. | 3 | 1 | 2 | - | - | - |
| 9 | 6 | 63 | 13 | 50 | 23 | 16 | 28 |

Az adatokból leszűrt megállapítások:

- a vizuális szemléltetések száma a 45 perces időtartamban 3-10 között volt;
- a legnagyobb számú vizuális szemléltetési alapváltozat a képi szemléltetés volt (látványfotó, fotós reprodukció, térkép, magyarázó rajz, szépirodalmi illusztráció stb.);
- a képi szemléltetés 46%-a digitális volt, ennek mintegy 70%-a interaktív táblánál zajlott;
- a tanári szemléltetés 44%-a a tanulók szemlélésre épülő tevékeny bevonásával történt;
- nem fordultak elő a következők: tanári táblai rajz, 3D animáció, tanulói saját digitális eszköz használata.

Messzemenő következtetéseket az alacsony számosság miatt nem kívánok levonni. Azonban mindenképpen ki kell emelnem, hogy

- a tanulók tevékeny bevonásával zajló, tanulói szemlélésre épített vizuális szemléltetés igen jelentős volt (63 akcióból 28), és igazolni látszik a tanulmány előző fejezeteiben elmondottakat;
- a képi szemléltetések digitális változatának magas száma (50-ből 23) mutatja ennek a technológiának a terjedését;
- a képi szemléltetések elsöprően magas száma (63-ból 50) és a táblai tanári magyarázó ábrázolások teljeskörű hiánya igen elgondolkodtató – vajon tényleg ilyen nagy arányban nem lehetséges valós/tárgyi szemléltetést használni, vagy esetleg tanári kényelmi szempontok kerülnek-e előtérbe.

13. ábra. Szemléltetési változatok. 13. a) ábra. Tanuló tevékenykedik a képeket és szövegeket tartalmazó interaktív táblánál. 13. b) ábra. Irodalmi szöveg tanulói feldolgozása tankönyvi képek segítségével. Tanít Jaskóné Jeszenszki Mária. (Fotó: Sándor, 2022, II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola)



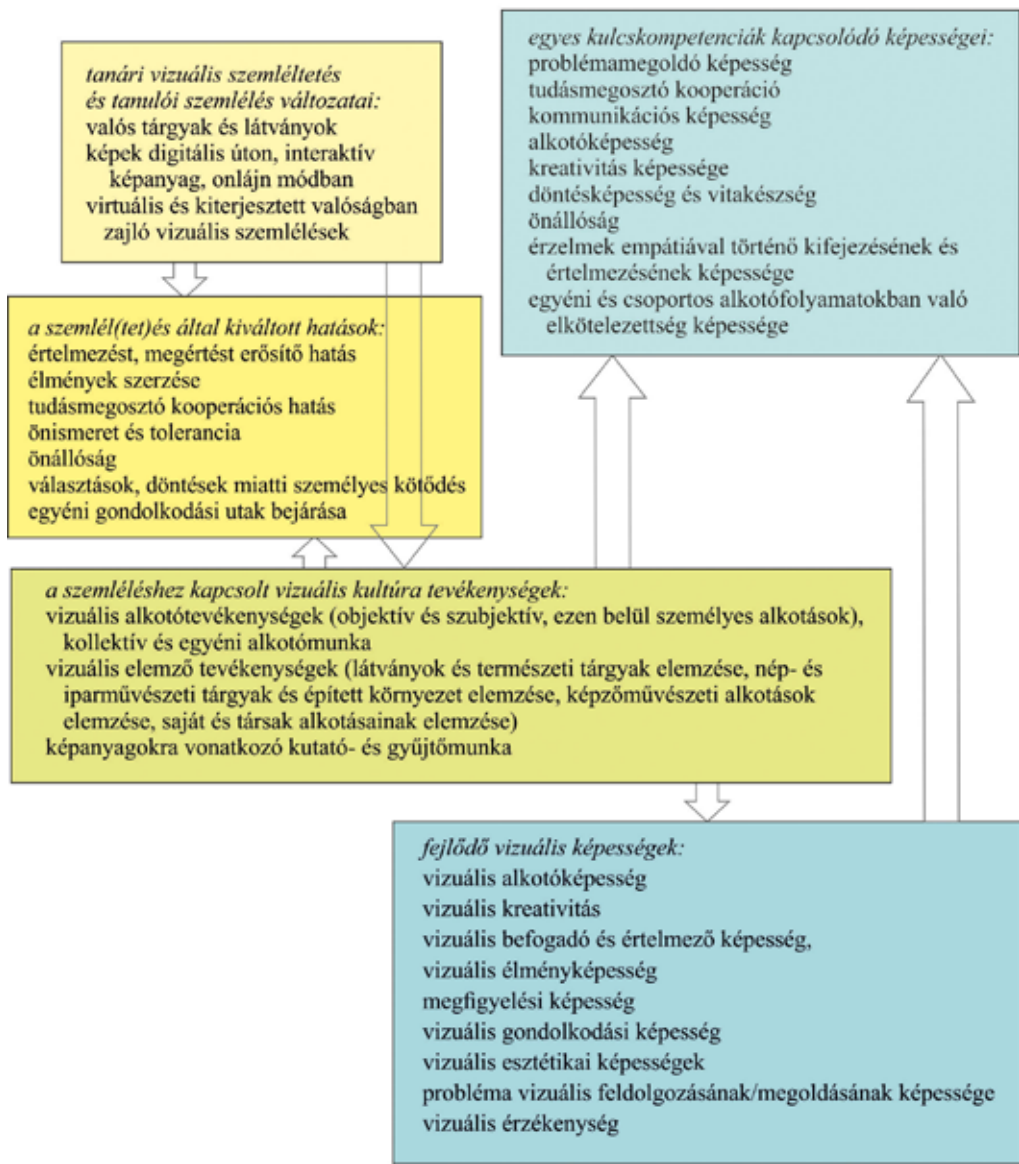
5. A tevékeny tanulói vizuális szemléléssel fejlődő képességtartomány összefoglalása

A tanulók cselekvéses bevonása lehetséges a legegyszerűbb valós és képi tanári szemléltetésekbe is. Különösen ösztönzők lehetnek a felfedező tanulmányi utak. A digitális és onlajn tanulói szemlélés beleélési lehetőségeivel tovább növeli a tanulási eredményességet, mert aktivizálja, cselekvésre, újabb lépések megtételére ösztönzi a tanítványt. Így a tanulói problémamegoldással összekapcsolt megismerő tevékenységet is hatékonyan fejleszti. Mivel az internet használata nem lineáris, a

párhuzamosan nyitva tartott ablakok, a felkínált elágazások, a megnyíló képzuhatag (és egyéb információtömeg) állandó és folyamatos döntéseket kívánnak meg a felhasználótól. Az intézményi tanulás során a pedagógus szervezési segédletével erősödik – a ma már társadalmi szinten egyáltalán nem közömbös – tudásmegosztó problémafeldolgozás, a tanítványok képességei ezekben az összefüggésekben fejlődnek.

Végül összefoglalom, hogy a tevékeny tanulói szemlélés elsősorban mely képességterületeken hat és így mely területeken épül bele a kulcskompetenciák kialakulásába (14. ábra).

14. ábra. A tanulói tevékenységek, a vizuális szemlél(tet)és és a kompetenciafejlesztés kapcsolatrendszere. (Ábra: Sándor, 2022)



Úgy vélem, hogy kisiskolás korban a tanári ismeretátadó eljárás egyre inkább kiszorul a tanári módszertárból, s a hagyományos tanári szemléltetést is egyre inkább felváltja a tanulói problémamegoldó tanuláshoz kapcsolódó szemlélés.

A digitális eszközök, az internet és a speciális szoftverek egyre fejlettebb változatukban válnak a pedagógiai szemléltetés szerves részévé. Lehetővé teszik a tevékeny és beleéléses tanulást, aminek következtében döntésképes, véleményformáló, ismereteikkel jól gazdálkodó, kulcskompetenciákat elsajátító személyiséggé fejlődhetnek a gyermekek és a fiatalok az iskolában.

Az interaktivitások miatt egyre kevésbé beszélhetünk vizuális szemléltetésről, az oktatásban-nevelésben is teret nyerő virtualitással kapcsolatban pedig végképp nem használhatjuk ezt a fogalmat, hiszen a virtuális közegben a tanár közvetítő szerepe eltűnik – helyénvalóbb virtuális tanulói szemlélésről gondolkodnunk.

Azonban a valós, tárgyi szemléltetés prioritását a tanár nem engedheti át a digitális szemléltetés, ezen belül a virtuális valóságokra vonatkozó technika csábításainak – a valóság fejleszti a legkomplexebben a képességeket, bármennyire is utánozza azt a megdöbbentően illúzióteremtő virtuális szemléltetés.

A digitális, az onlájni és a virtuális vizuális szemléltetésnek és szemlélésnek, valamint a valóságos tárgyi szemléltetésnek a képességfejlesztés számára optimális aránya fontos kérdéssé vált. A megfelelő arány megtalálása pedagógiai kihívásként áll előttünk és a jelen feladata.

Irodalom

Bakos, T., Bálványos, H., Preisinger, Zs., Sándor Zs. (2011). *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*. ELTE Eötvös Kiadó Kft.

Bálványos, H., Sánta, L. (2003). *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó.

Bodóczy, I. (2003). *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem.

Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (Európai Bizottság) (Ed.). (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. PDF: ISBN 978-92-76-00476-9 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> (2022. 12. 01.) [Az angol nyelvű kiadás felhasznált részleteinek fordítása: Sándor Zsuzsa, 2022.]

Duchon, J. (2015). *Elektronikus tanulás. Digitális tankönyv*. Óbudai Egyetem. Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_elektronikus_tanulas (2021. 05. 20.)

Eurydice (Ed.). (2002). *Kulcskompetenciák. Egy kialakulóban lévő fogalom az általános kötelező oktatás területén*. Eurydice, az európai oktatási információs hálózat, Belgium, ISBN 2-87116-346-4. [EU_kulcskomp/nefmi_gov_kulcs_001_186.pdf](http://europa.europa.eu/infocentre/infocentre.nsf/0/01186.pdf) (2022. 01. 28.)

Gaul-Ács, Á. & Gaul, E. (2019). Grafikus szemléltetés az iskolában. In Kárpáti, A. (Ed.), *Vizuális kommunikáció az oktatásban* (pp. 86–121.). Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. http://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/vizualis-kommunikacio-az-oktatásban_intera-1.pdf (2021. 06. 12.)

Falus, I. (2001a). Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In Golnhofer, E., Nahalka, I., Palojtay, M. & Hernádi, K. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 232–260.). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Falus, I. (2001b). Az oktatás stratégiai és módszerei. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (271–322.). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Forgó, S. & Komló, Cs. (2015). *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06_blended_04_11/821a_virtulis_valsg_fogalmnak_meghatrozsa.html (2021. 05. 01.)

Habók, L. (2017). *Hogyan változnak a szükséges munkavállalói készségek?* <https://www.hsw.hu/hirek/58095/accenture-hr-munka-jovoje-digitalis-keszsegek.html> (2022. 04. 20.)

Hegedűs, G. (Ed.). (2002). *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.

Horányi, Ö. (Ed.). (2007). *A kommunikáció mint participáció*. AKTI – Typotex.

Miklós, P. (1982). Vizuális kultúra – vizuális művészetek. In S. Nagy, K. (Ed.), *A vizuális kultúráról* (pp. 74–79.). Kossuth Könyvkiadó.

Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.

Radnóti, K. (2008). A projekt módszer alkalmazásának gyakorisága a közoktatásban. In Radnóti, K. (Ed.), *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze* (pp. 11–23.). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. <http://docplayer.hu/5305691-A-projektpedagogia-mint-az-integralt-neveles-egy.html> (2021. 04. 29.)

Sándor, Zs. (Ed.) (2003). *Vizuális kommunikációs projektek*. Felsőoktatási Vizuális Nevelési Kollégium – Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar.

Trencsényi, L. (2000). *Művészetpedagógia – Elmélet, tanterv, módszer*. Okker Oktatási Kiadói és Ker. Kft.

Zrinszky, L. (2003). Megismerés és szemléltetés. In Bálványos Huba (Ed.), *Látás és szemléltetés* (126–135.) Balassi Kiadó.

Az iskolai integráció tanári percepciója északkelet-magyarországi egyházi iskolákban. – A társadalmi felzárkózás nehézségei és lehetőségei egy kvalitatív kutatás tükrében

Barnucz Nóra – Fónai Mihály

Absztrakt

Tanulmányunkban az iskola kirekesztésnek és a sajátos nevelési igénynek a tanári percepcióját vizsgáljuk. Az elemzés alapja az etnikai kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai integrációjára irányuló nemzetközi projekt keretében folytatott kutatás, melynek magyar almintájában kérdőíves és interjú adatfelvételekre került sor. Eredményeink több területen és szempontból továbblépést jelentenek az inkluzív iskolai gyakorlat implementációja terén, hiszen a tanulási eredményességen túl a jólét, a befogadás, az elutasítás, és az iskolai közéleti aktivitás érzéseinek szubjektív mutatói is megjelentek benne. Kutatásunkban az osztálytermi, iskolai befogadást a gyermekek saját helyzetének szubjektív megélésével vizsgáltuk. A kérdőíves adatfelvétel mellett három egyházi fenntartású iskola tanáraival folytattunk fókuszcsoportos interjút, melyek a felzárkóztatás, integráció és inklúzió feltételeire, helyzetére és folyamatára, a tanároknak az ezzel kapcsolatos tapasztalataira és véleményére koncentráltak. A tanárok szerint a roma tanulók kirekesztése egy kevésbé érzékelhető jelenség saját intézményeikben. Jelen tanulmányban a kutatás kvalitatív eredményeit elemezzük, terjedelmi okokból a kérdéskör elméleti vonatkozásait nem taglaljuk (ezek ismertetése: Fónai 2020).

Kulcsszavak: integráció, inklúzió, kirekesztés, hátrányos helyzet, köznevelés

Bevezetés

Tanulmányunkban az iskolai kirekesztésnek és a sajátos nevelési igénynek (a továbbiakban: SNI) a tanári percepcióját vizsgáljuk.¹ Az elemzés alapja az etnikai kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai integrációjára irányuló nemzetközi projektben folytatott kutatás.²

A nemzetközi összehasonlító kutatás magyar almintájában kérdőíves és interjú adatfelvételekre került sor. E kutatás eredményei több területen és szempontból továbblépést jelentenek az inkluzív iskolai gyakorlat implementációja terén, hiszen

1 A tanulmányban általában a fogalmak bevezetett rövidítéseit használjuk, mint SNI, BTMN, (H)HH, azonban a fogalmak teljes megnevezését írjuk abban az esetben, ha azt a szövegkörnyezet indokolja.

2 „How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries”; Visegrad Fund international project, ID 11410116.

a tanulási eredményességen túl a jólét, a befogadás, az elutasítás, és az iskolai közéleti aktivitás érzéseinek szubjektív mutatói is megjelentek benne (Hüse et al., 2014; Zolnai et al., 2016; Cséke & Fónai 2018; Fónai & Hüse 2018). A kutatás résztvevői az iskolai gyakorlaton túl más, elsősorban szociális intézményekben alkalmazták a kifejlesztett kérdőívet a befogadás és a kirekesztés detektálására, az azokra ható tényezők feltárására (Hüse & Horváth 2018).

Kutatásunkban a befogadást a gyermekek saját helyzetének szubjektív megélésével vizsgáltuk. Ezen túlmenően három egyházi fenntartású iskola tanáraival folytattunk fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat, melyek a felzárkóztatás, integráció és inklúzió feltételeire, helyzetére és folyamatára, a tanároknak az ezzel kapcsolatos tapasztalataira és véleményére koncentráltak.

A diákok válaszai azt mutatták, hogy szignifikáns összefüggés van az önértékelés, a társas támogatás, a kirekesztés-befogadás és az SNI zavarok, valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek (a továbbiakban: BTMN) előfordulásának gyakorisága között. Korábbi elemzéseink is azt jelezték, hogy az önértékelésre és a társas támogatásra pozitív hatást gyakorolnak az iskolai sikerek, a támogató iskolai légkör, melyek csökkentik a kirekesztést, illetve annak tanulói percepcióját is (Zolnai et al., 2016; Fónai & Hüse 2018). Az interjúkat tartalomelemzésének és szintetizálásának eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált intézményekben egyrészt magas a hátrányos helyzetű (HH), különleges bánásmódot igénylő tanulók aránya, azonban oktatásukhoz számos területen hiányosságok tapasztalhatók az oktatási rendszer részéről. A pedagógusok erőn felül igyekeznek kezelni a mindennapos iskolai szituációkat, és mindent megtesznek azért, hogy az említett tanulók felzárkóztatása sikeres legyen, és ezzel párhuzamosan a tehetséggondozásban érvényesülő diákok igényeit is kielégítsék. Másrészt az interjúkat során kiemelt hangsúlyt kapott az integráció kérdésköre, melyről az interjúalanyok nyilatkozatából egyértelműen pozitív visszajelzést kaptunk. Ezt tovább erősíti a roma tanulók integrációjának a kérdése, melyről szintén bizakodó visszajelzést kaptunk. A tanárok szerint a roma tanulók kirekesztése egy kevésbé érzékelhető jelenség a vizsgált intézményekben.

Jelen tanulmányban a kutatás kvalitatív eredményeit elemezzük, területi okokból a kérdéskör elméleti vonatkozásait nem taglaljuk (ezek ismertetése: Fónai, 2020).

A kutatás mintái és az alkalmazott módszerek

Tanulmányunkban a hivatkozott nemzetközi összehasonlító kutatás (lásd 2. lábjegyzet) magyar almintájának fókuszcsoporthoz tartozó interjúkon alapuló eredményeit elemezzük. A tanulók körében folytatott kérdőíves adatfelvétel eredményeit (Hüse et al., 2014; Zolnai et al., 2016; Cséke & Fónai, 2018; Fónai & Hüse 2018; Fónai, 2020; Hüse et al., 2020; Fónai, Barnucz & Hüse, 2021) sok szempontból alátámasztják a tanári interjúkat tanulságai. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat dimenzióinak és kérdéseinek megfogalmazásához a szakirodalmi előzményeken túl a kérdőíves adatfelvétel tapasztalatait is figyelembe vettük.

A tanulmányban bemutatott kutatás egy nemzetközi projekt (lásd 2. lábjegyzet) keretében valósult meg, mely három országban lefolytatott felmérésen alapul.

A kvantitatív kutatás 2014–2018 között zajlott. A projekt szervezője a Zielona Góra-i Egyetem volt, melynek munkatársai dolgozták ki a Questionnaire of School Life (QSL) kérdőívet. A kérdőív 12 iteme 3 alszálában az önbecsülés (szociális besorolás), az elfogadottság és társas támogatás, valamint a kirekesztés megélését méri (Farnicka et al., 2014). E kérdőívet fejlesztettük tovább a szocio-demográfiai háttér és egyéb jelenségek mérésére (lásd: Fónai, 2020). Az önkitöltős kérdőívet Lengyelországban (271 fő), Magyarországon (552 fő) és Ukrajnában (Kárpátalján, 280 fő) kérdeztük le 5–8. osztályos tanulók körében.

Magyarországon a kvantitatív kutatást 2016-ban egy kvalitatív kutatással is kiegészítettük, melynek keretein belül Hajdú-Bihar vármegye három településén vizsgáltuk az iskolai integráció és inklúzió kérdéseit a tanárok percepciója alapján, fókuszcsoportos interjú alkalmazásával, felekezeti fenntartású köznevelési intézményekben Nyíradonyban, Nyíraczádon és Hajdúsámsonban. A fókuszcsoportos interjúkban összesen 18 pedagógus, 3 moderátor és 4 kutatási asszisztens vett részt. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az elemzés során – ahogy erre a tanulmány címében is utalást teszünk – az adatok, valamint az interjúszövegekből való idézések (tanári vélemények) a pandémia előtti időszakra, a kutatás idejére (2016) vonatkoznak, melyre több esetben is utalást teszünk az olvasó számára, ahogyan az aktuális adatokra is. A fókuszcsoport interjúkérdései hat dimenzióba sorolhatók, ezek a következők: (1) háttér-információk; (2) iskolarendszer; (3) az iskolák bemutatása; (4) a HH tanulók integrációjának helyzete és az azt befolyásoló tényezők; (5) problémák; (6) változtatási javaslatok.

A települések és a vizsgált intézmények bemutatása

Nyíradony lélekszáma közel 8000 fő. A roma lakosság aránya 7,4% (URL1). A vizsgált oktatási intézmény aktuális elnevezése: Szent Mihály Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, a kutatás időpontjában (2016): Szent Mihály Görögkatolikus Általános Iskola. Az intézmény alapfeladata az általános iskolai nevelés és oktatás, valamint a többi tanulóval együtt nevelhető és oktatható SNI tanulók nevelése és oktatása. Az integráció mellett még nagyobb hangsúlyt kap a magas szintű tehetséggondozás, melynek eredménye regionális és országos versenyeken való részvételen, valamint a magas továbbtanulási arányban is megmutatkozik.

Nyíraczádi lakónépessége hozzávetőleg 3804 fő. A roma lakosság aránya 7,3% (URL2), az intézmény 2020-as pedagógiai programjában ez az arány 12% a településre vonatkozóan. Jelenleg az intézmény tanulóinak 74%-a HH, 25%-a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) (URL3). A vizsgált egyházi fenntartású oktatási intézményben – Szent Pirokska Görögkatolikus Általános Iskola – nappali rendszerű alapfokú nevelés és oktatás folyik 8 évfolyamon. Az intézmény alapfeladata az általános iskolai nevelés és oktatás, valamint a többi tanulóval együtt nevelhető és oktatható SNI tanulók nevelése és oktatása. Jelenleg az iskolában 321 fő tanul.

Hajdúsámson lélekszáma a 2011-es népszámlálás adatai alapján 13 128 fő, melyből közel 5% vallotta magát roma nemzetiségűnek (URL4). A vizsgált oktatási intézmény a hajdúsámsoni II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola, Gimnázium, Szakképző Iskola

és Alapfokú Művészeti Iskola, tanulóinak létszáma 822 fő, 371 fő alsó tagozatos diák, 404 felső tagozatos tanuló és 47 fő középiskolás tanuló. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók száma 268 fő, az SNI tanulók létszáma 44 fő, és 142 fő BTMN tanuló tölti itt a mindennapjait. (URL5).

Empirikus eredmények

Jelen tanulmányban a fókuszcsoporthoz tartozó interjú dimenziói mentén vizsgáljuk a rendelkezésünkre álló interjúszövegeket. Az interjúalanyok válaszainak vizsgálatához tartalomelemzési eljárást alkalmaztunk, mely leginkább a manifeszt tartalmak mérésére alkalmas. A pedagógusok hozzászólásaiban a manifeszt tartalmakra koncentrálnak, így az elemzés eredményeként hat dimenziót különböztettünk meg:³ (1) tanulói összetétel; (2) integráció; (3) felzárkóztatás és tehetséggondozás; (4) az etnikai hovatartozás hatása; (5) mit változtatnának a tanárok; (6) felsőoktatás-tanárképzés. A feldolgozási eljárás a Kvale-féle interjúelemzési technikák közül a kondenzáció és a kategorizáció eljárásainak felel meg (Kvale, 1996). Az elemzés során a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tartalmán nem változtattunk, a következő részfejezetekben a *tanárok válaszait és véleményét foglalkoztatjuk össze és ragadjuk meg*, az interjúszövegek elemzésénél nem érvényesítettünk normatív szempontokat, és ezért nem „minősítettük” a tanárok véleményét (ezt a kutatási etika eleve kizárja).

(1) Tanulói összetétel

A három oktatási intézményben a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkból kiderült, hogy nagyon magas a HH tanulók aránya. Az adatfelvétel időszakában (2016) a nyíradonyi iskolában 388 fő diák tanult, ebből 100 fő HH, 68 fő HHH tanuló volt. Rajtuk kívül 30 fő BTMN tanuló és 7 fő SNI diák tanult az iskolában, valamint sok magatartászavaros, idegrendszeri problémákkal küzdő, beszédhibás gyerek járt az intézménybe. Az iskolában tanuló roma diákok létszáma kb. 108-109 fő a tanárok becslése alapján, azaz ebben az iskolában csaknem minden negyedik tanuló roma származású (a roma tanulók aránya a másik két iskolában is hasonló).

A nyíracádi pedagógusokkal készített interjúból is kiderült, hogy a településen és így az iskolában is magas a HHH diákok aránya (20-30% körüli), ami azt jelenti, hogy az egyik szülőnek biztos, hogy nyolc általános iskolai végzettségtől nincs magasabb iskolai végzettsége, vagy alacsony életszínvonalon élnek, és hosszú távon munkanélküli státusszal rendelkeznek, amiből egyértelműen anyagi problémák jelentkeznek. A HH tanulók aránya a „szigorított törvény szerint” (sic!) alacsonyabb

3 Fontos megjegyezni, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó interjú vezérfonala (a vizsgált dimenziók) és a kutatói kérdések tartalmilag lefedik egymást. Az interjú vezérfonal-dimenzióit és a kutatói kérdéseket is figyelembe vettük az interjúszövegek feldolgozásánál, értelmezésénél. Az elemzéshez a kondenzáció és a kategorizáció technikáit alkalmaztuk, a kialakított kategóriák valamelyest eltérnek az interjúvázlal dimenzióitól, ám a szövegek – függetlenül az egyes dimenziókba tartozó kérdésekre adott válaszoktól – hat kategóriába rendezhetők, a továbbiakban ezeket a kategóriákat elemezzük.

(50% körüli). Tehát az iskola tanulóinak nagy része valamilyen hátránnyal indul, valamint minden ötödik tanuló valamilyen tanulási nehézséggel küzd. Az SNI tanulók aránya kb. 5%. Velük az integrált tanórai foglalkozások mellett külön gyógypedagógus is foglalkozik. Rajtuk kívül még vannak azok a gyerekek, akik valamilyen tanulási nehézség vagy valamilyen személyes egyéni adottság miatt szenvednek hátrányt, mint például magatartászavar vagy akár rendszeres gyógykezelés (ez kb. a tanulók 20%-a, 60–70 gyerek). A község aktív életkorú lakosságának több mint 30%-a munka nélkül volt (a kutatás idején, 2016-ban), valamilyen segélyből vagy közmunkaprogramból tartották fenn magukat, ahogyan ez most sincs másként. Az SNI tanulók aránya az intézményben 5% körüli, akik értelmi vagy valami más speciális hiányossággal küzdenek. Velük külön gyógypedagógus (is) foglalkozik, de integráltan a tanórai differenciálással kell megoldani a nevelésüket. A hajdúszámsóni intézményben az interjúszövegekből nem derülnek ki pontos adatok a (H)HH, SNI, BTMN tanulói arányokat illetően, csupán annyi, hogy nagyon magas a HH tanulók aránya.

(2) Integráció

A pedagógusok egyetértenek abban, hogy az SNI diákok tanítása speciális oktatás-módszertant igényel, így a kollégák sok esetben ösztönösen a maguk tantárgyának megfelelően alkalmaznak módszereket, amelyek az említett problémákkal küzdő gyerekeknek segítséget jelentenek a tananyag elsajátításában. Ebből eredően a pedagógusoknak sokféle dologra kell odafigyelniük a munkájuk során, hiszen mivel integrált oktatásról van szó, a különböző problémákkal küzdő tanulók is többnyire részt vesznek a tanítási órákon, kivéve azokat az alkalmakat, amikor fejlesztőpedagógus foglalkozik velük heti két alkalommal. Az egyik interjúalany véleménye alapján az intézményben dolgozó pedagógusok módszertanilag kiemelkedőek: *„Nagyon jó módszertani fegyverzettel rendelkeznek a nevelőink, mert másképpen ezeket a gyerekeket nem lehet a tanórán integráltan oktatni. Tehát ha mi egy inkluzív iskola akarunk lenni, akkor ezeket a tanulási módszereket, ezeket a tanulási szervezési módokat maximálisan érvényesíteni kell!”* Mivel eredetileg a HH tanulók oktatására nem voltak felkészítve a pedagógusok, számos továbbképzésen kellett részt venniük ahhoz, hogy megfelelő módszerekkel, differenciáltan tudjanak oktatni (például meseterápia, másság, egyéni bánásmód, differenciálás stb.). Ebből a szempontból nem tartották rossznak a kiegészítő osztályokat sem, hiszen a HH diákok nevelése, oktatása egy egészen más terület. A „kiegészítő osztályokban”⁴ (sic!) tanuló gyerekek azonban zárkózottabbak, így az integrációval esélyt adnak nekik arra, hogy szocializálódjanak, egy buzdító környezetben fejlődhessenek.

⁴ Az interjúalanyok által használt kategória. A jogi szabályozás alapján a **gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény** kizárólag SNI gyermekeket/tanulókat ellátó nevelési-oktatási intézmény, amely a szakértői bizottság véleménye alapján vehető igénybe. A **készségfejlesztő iskola** a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók részére biztosítja az életkezdéshez való felkészülést, a munkába állást lehetővé tevő egyszerű betanulást igénylő munkafolyamatok elsajátítását, továbbá a szakképzésben részt venni nem tudó, enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára nyújt a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges ismereteket.

A pedagógusok a HH tanulók oktatására és nevelésére kiemelt figyelmet fordítanak, melyhez gyakran családi látogatást is igénybe vesznek. Fő céljuk a lemorzsolódás csökkentése, melynek érdekében a diákok problémáit sajátjuként kezelik, és minden tőlük telhetőt megtesznek a gyermekek mentorálása érdekében. Ehhez korábban segítségül szolgált az ún. Útravaló ösztöndíjprogram, vagy az Integrációs Pedagógia Rendszer (IPR), mert lehetőség volt arra, hogy kiscsoportokban vagy egyéni foglalkozások keretében (tanár-diák) dolgozzanak a diákokkal, mely sokkal hatékonyabb módszernek bizonyult. Az interjúalanyok meggyőződése, hogy a szóban forgó diákok hátránykompenzációja hatékonyabban megvalósul, ha egyrészt egyénileg, másrészt a tanórán a többiekkel együtt sajátítják el a tananyagot, ahol még a differenciálásra is lehetőség adódik. Az intézmények pedagógusai kiemelt figyelmet fordítanak a tanulási nehézséggel küzdő gyerekekre, egyenrangú partnereként kezelik őket, azaz nem részesülnek negatív megkülönböztetésben, de a követelmény rájuk is vonatkozik. Nyilvánvalóan az előírás szerint több idő áll rendelkezésükre a feladatok megoldásához, vagy kevesebb feladatot kapnak, és természetesen több tanári magyarázatra van szükségük. Elégtelen félévi vagy év végi osztályzat, illetve annak már gyanúja esetén is megvizsgálják, hogy milyen probléma állhat ennek a hátterében. Ilyen esetben gyakran előfordul, hogy a tanuló családi háttere sokkal rosszabb hatással van a tanulóra, minthogy azt az iskolában kezelni tudják. Ebben az esetben már a gyermekvédelem segítségére van szükség. Az interjúalanyok a szülőkkel való együttműködésre is kitértek, melynek sikeressége teljesen változó. Jobb esetben a szülők felméri a helyzet súlyosságát és megpróbálnak együttműködni, azonban gyakran előfordul, hogy eleve ellenséget látnak a pedagógusban. A rendszeres szülői értekezletek, fogadóórák mellett gyakran telefonos beszélgetést és családlátogatást kezdeményeznek a tanárok. A tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a szülők, akik leginkább az utcán állnak meg szívesebben beszélgetni a pedagógussal, „[...] szégyellik az otthoni körülményeket [...]” és kevésbé nyitottak a családlátogatás lehetőségére, azon szülők gyerekei halmozottan hátrányos helyzetűek. Emellett az intézmények pedagógusai negyedévente írásban is tájékoztatják a szülőket a tanulók előmeneteléről. Jobb esetben, ha probléma merül fel, az osztályfőnök a szülővel egy stratégiát alakít ki, és heti rendszerességgel személyesen konzultálnak a gyermek eredményeiről. Továbbá tanácsadásban részesítik a szülőket a gyermekkel való otthoni bánásmódot illetően (például házi feladat ellenőrzése, legyen beszélgetés a gyermekkel a napi történésekről stb.). Az intézmények tanulói közül sokan lakásotthonból vagy nevelőszülői hálózatból érkeznek. Ebben az esetben az osztályfőnökök a gyámmal tartanak szoros kapcsolatot.

A fókuszcsoportos interjú során néhány pedagógus az integrációval kapcsolatos negatív tapasztalatait is megosztotta, miszerint a HH tanulók integrálását tovább nehezíti, hogy iskolapszichológussal sem rendelkeznek. A pedagógusok álláspontja szerint speciális ismeretekre van szükség a különleges bánásmódot igénylő diákok tanításához, hiszen megoldás szükséges arra a helyzetre, amikor „*akármilyen órán van egy értelmi fogyatékos, és mellette még 25, akik szintén nem olyan jó képességűek [...].*” Kifejtik, hogy ilyen esetben nem tudnak egyéni bánásmódot biztosítani: „[...] mert

lehetetlen elvárások vannak, és mellé segítséget nem kapunk [...]” Összességében ezen gyerekek integrálása során minden esélyt elvesz, hogy fejlődjenek. „Ez nem esélyteremtés, hanem ez az esélyeknek a csökkentése.”

(3) Felzárkóztatás, tehetséggondozás

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkból kiderül, hogy az intézmények pedagógusai nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy minél szélesebb skálán kínálják diákjaiknak a fejlesztéshez vagy tehetséggondozáshoz szükséges szakköröket, délutáni foglalkozásokat, előkészítőket, korrepetálásokat, tanulószobai és sportolási lehetőségeket. Céljuk ezzel is az, hogy megteremtsék *„mindenkinek az esélyt arra, hogy tehetségét fejleszthesse, lemaradását csökkenthesse, kapcsolódhasson, azt csinálhassa, amit szeret, amiben jó.”* *„[...] nem csak beszélünk róla, erről intézkedési terveket kell készítenünk! Stratégiai terveket kell készítenünk, amelyeknek mentén haladva végezzük a feladatainkat, és megteremtjük mindenkinek az esélyt! Tehát nem vagyok róla meggyőződve, hogy elméleti szakemberek egy ilyen összetételű osztályban megállnák a helyüket! Mert ez a szakmai gyakorlat kell ahhoz, hogy meg tudjuk valósítani ezeket a dolgokat [...]”*

A nyíradonyi tanulók eredményeivel kapcsolatban kiderült, hogy a kompetenciamérésük eredménye az országos átlag felett volt minden téren, és újabb célként tűzték ki, hogy a tanulókat a B1-es szintű nyelvvizsgára készítik fel. Néhány pedagógus véleménye szerint a tehetséggondozás még mindig háttérbe szorul, a HH tanulók segítségnyújtásáról esik több szó. Az említett lehetőségek gyakran azt bizonyítják, hogy e kötetlenebb foglalkozások keretében talán több és jobb eredményt tudnak elérni a diákok körében, mint az osztálytermi foglalkozások során. A pedagógiai munka eredményessége céljából fontos szem előtt tartani, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal csak rövid távú célokat szabad kitűzni. Hosszú távú célokat is meg lehet fogalmazni, de mindig csak apró lépésekben érdemes előre haladni: *„[...] mert, ha nagy dolgot várok, akkor biztos a kudarc, nekem is, neki is. Ha már az a kislány, aki ott ül elöl, ha már elérem azt, hogy egész órán vezeti a vázlatot, és önállóan vezeti (oda kell rá figyelni), akkor ez már siker.”* Ami a továbbtanulási arányokat illeti, összességében az érettségit adó képzésre jelentkezők aránya magasabb, mint korábban, illetve kb. 15-20% az, aki szakmát tanul és nem érettségit tesz. Gyakran előfordul, hogy ebben a szakmát adó képzésben találják meg önmagukat, és utána akár esti gimnáziumba is beiratkoznak, és megpróbálják megszerezni az érettségit. Ellenben a BTMN tanulók a középiskolában sem állják meg a helyüket. Esetükben nem annyira az értelmi képességekkel van probléma, hanem a szocializációval. *„Aki tiszteletlen, aki másikat sért, aki durva, aki esetleg agresszív, a középiskolában lesz az a réteg, akikkel sok a probléma [...]”*

Néhány pedagógus megfogalmazásából kiderül, hogy azért nem minden arany, ami fénylik, hiszen ugyan számos programot kínálnak a diákok számára, melynek fő célja éppen a hátránykompenzáció, azonban a legtöbb gyerek nem szeretne részt venni ezeken a programokon. *„Vért izzadnak az osztályfőnökök akár akadályverseny, vagy szórakoztató programokra is, hogy egyáltalán elmenjenek [...]”* Ami leginkább motiválja őket az a tánc és a zene, de *„nem a klasszikus zene vagy klasszikus tánc vagy néptánc,”* hanem az *„értéktelen populáris zene,”* ami miatt egyéb romboló hatású dolgoknak is

ki vannak téve, mint az alkoholizmus vagy a kábítószer. Ez leginkább az alacsony iskolázottságú szülők életfelfogásának köszönhető, hiszen a tanárok válaszaiból az is kiderül, hogy a városban elterjedt hírek szerint ezen alapfokú iskolai végzettség (8 általános) nélküli szülők körében gyakori, hogy bűncselekmények elkövetéséből jutnak bevételhez (például prostitúció, nők futtatása stb.). A gyermekek tehát ilyen környezetben nőnek fel, és ők maguk is ezt követik, így szocializálódnak. Tulajdonképpen a munka és a pénz fogalma náluk nem kapcsolódik össze. Ezt bizonyítja az is, hogy ezek a gyerekek abban a tudatban élnek, hogy ők a „postáról kapnak pénzt” (sic!): *„Egy feladat kapcsán jött fel a pénz témája, és ebből kiderült, hogy nekik onnan van pénzük, hogy ők elmennek a postára, és nekik adnak! Anyuka alkoholistá, apuka börtönben volt! Soha nem dolgozott egyik sem... tehát akkor honnan tudná az a gyerek azt, hogy azért jár pénz!”* Ezt már csak a csonka családok nagy száma súlyosbítja. Összességében ezek már társadalmi szintű problémák, aminek kezelése nem testálható kizárólag az iskolára és a pedagógusra.

(4) Az etnikai hovatartozás hatása

Kíváncsiak voltunk, hogy tapasztalható-e valamiféle teljesítménybeli különbség a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók között. Az egyik pedagógus véleménye szerint a HH tanulók néha még ügyesebbek, mint a társaik, illetve abban próbálják őket erősíteni, amiben jobban teljesítenek. Az interjúból kiderült, hogy a tanárok nem tapasztalnak kirekesztést a roma tanulókkal szemben, sőt alsó tagozatban ez a jelenség egyáltalán nem is jelenik meg. Felső tagozatban azonban előfordul, hogy egy-két gyerek kiesik (bár nem jellemző), mert nem tartja be az iskola szabályait, házirendjét. *„[...] a család ereje az nagyon erős, és az az értékrend, ami a családban van! [...] nagyon szép, integráljunk, meg legyen inkluzív az iskola, de bizonyos fokon túl már nem lehet! Tehát ha a gyerek nem akarja, és a család értékrendje visszahúzó, akkor ő nem tudja ezt elfogadni! Akkor inkább visszafordul! Hiába akarunk mi belőle egy zsenit faragni, hogyha a környezet visszahúzza! Szomorú szívvel látjuk, hogy ő is egy a sok közül [...]”* A pedagógus feladata az, hogy megpróbálja jó szóval megfelelő irányba terelni, helyre tenni bennük az értékeket, fogalmakat, szabálykövetés rendjét stb. *„[...] hiszen ők egy olyan társadalomban nőttek föl, ahol nekik a dolgok kijártak [...]. És ők ebbe nevelődtek bele! [...] tehát őket fogalmi zavarban nevelték föl.”*

Az interjúkból kiderül, hogy nem igazán tapasztalható előítélet vagy kirekesztés a gyerekek között, illetve ha előfordul, az nem feltétlen az etnikai hovatartozás vagy a különböző problémákkal küzdő gyerekek tekintetében van. A romák ugyan általában hátrányos helyzetűek, azonban jelenlétük természetes jelenség, és nem kell őket integrálni, mert már integrálódtak. A tanárok véleménye alapján ez a diákok körében is elfogadott tény, és nem tapasztalható identitásból származó konfliktus közöttük, nem részesül senki diszkriminációban az etnikai hovatartozását illetően. Tény azonban, hogy a tanárok szerint szeretetreméltó gyerekekről van szó, de az otthoni körülmények hatására szépen lassan „elromlanak” (sic!). A rossz magaviselet nem jár együtt az etnikai hovatartozással. *„[...] mert rossz a magaviselete, akkor nem azért haragszik rá az osztály, mert ő roma, hanem azért haragszik rá, mert piszkálja, zavarja a többieket. Nem feltétlenül roma gyerekekről van szó! Nem feltétlen*

roma gyerekeknek kell ahhoz lenni, hogy valakit valami miatt kirekesszenek egy kicsit [...] vagy perifériára kerüljön.” Az alsó tagozatos diákok szívesen megfogják egymás kezét, bárkoznak egymással. Egyetlenegy probléma van, a serdülőkor. A roma kultúrából eredően a romák hamarabb házasodnak, és a serdülőkorban lévő roma tanulókat már „nehéz kordában tartani” (sic!), de összességében ez sem általánosítható. Sok esetben a szülők generálják a problémákat a roma identitás kapcsán is, mert a gyerekek sokkal elfogadóbbak egymással, szemben a szülőkkel, akik a gyerekükkel kapcsolatos hatásoknak, problémáknak etnikai vonatkozást tulajdonítanak. A tanárok szerint az is igaz, hogy a romák, roma tanulók sok támogatást kapnak az államtól. A véleményekből kiderül, hogy vannak, akik ezt megérdemlik, de vannak olyan tanulók is, akik nagyon kihasználják a helyzetet. „[...] a mi iskolánkban az az elképzelés, hogyha valakinek hátránya van, azt megsegítem, de neki is teljesíteni kell!” Nyelvi problémák nem tapasztalhatók, a magyar nyelvet beszélik, azonban szókinccstudásban hatalmas lemaradásuk van, és a munkamoráljuk is eltérő.

Vannak jobb anyagi helyzetben lévő roma családok, de vannak, akik a mélyszegénység legalján élnek: „*nincs ágy, nincs asztal, nincs szék, nincs hely.*” Ilyen körülmények között élő diákok oktatása lényegesen nehezebb, hiszen esetükben a kialvatlansággal is számolni kell: „[...] *amikor éhes vagy, amikor egész éjjel apád késsel kergetett, vagy kint dideregtél valahol a kert alatt (mert nem mertél bemenni a házba), vagy mondjuk, egy ilyen helyzetben ugye én másnap meg arra vagyok kíváncsi, hogy mondja el Periklész korának a jellemzőit.*” Ebben az esetben a gyermekvédelemmel lépnek kapcsolatba az intézmények pedagógusai. Gyakran előfordul, hogy ki kell a gyereket emelni a családból nevelőszülőhöz. Ilyen problémákkal küzdő tanulók körében speciális feladatokat kell kitalálni, amelyek sikerességet nyújtanak számukra. „*A pedagógus az nem 40 órát meg 30-at dolgozik. 60-at, és még azon jár az agya otthon, hogy na, most holnap be kell menni abba az osztályba és ott lesz az a gyerek, és hogy én most mit csináljak? És hogy gyomorgörccsel megyek be vagy talán most sikerül. És ezzel szerintem minden kolléga minden egyes osztályba azokkal az adott gyerekekkel ott küszködik, és a legnagyobb tiszteletem, mert, hogy azért ezek nem könnyű dolgok, hogy mindenkinek a kisujjában vannak, és ezzel szerintem gyomorgörccsig mindenki küszködik a maga szintjén.*”

(5) Mit változtatnának a tanárok?

Megkértük az interjúalanyokat, hogy „jogalkotói szemmel” válaszoljanak, hogy milyen változtatásokat eszközölnének annak érdekében, hogy a HH tanulók iskolai pályafutása eredményes legyen. A válaszok meglehetősen egybehangzónak tündek. Az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy Nyíradonyban például egy jó szakmunkásképzőre lenne szükség, különös tekintettel a város profiljára, amely főleg a mezőgazdaságra és a faiparra épül. A mezőgazdasági munkák vonzóbbá tétele érdekében iskolai keretek között gondozható gyógynövénykertet szeretnének létesíteni.

A nyíracádi pedagógusok leginkább a tananyag mennyiségén változtatnának és mindenképpen a mélységre, az alaposágra helyeznék a hangsúlyt, illetve a pedagógusok óraszámát is érdemes lenne csökkenteni (különösen, hogy ennyire sok a HH vagy éppen a különleges figyelmet igénylő gyerek). „*A pedagógus szemé-*

lyiségével nevel. Egy agyonterhelt, földbe vert pedagógus nem tud normálisan dolgozni! [...] a pedagógus túlterhelt, a gyerekek is túlterhelt.

A hajdúsámsoni pedagógusok egyetértettek abban, hogy sürgős jogalkotói beavatkozásra, változtatásokra lenne szükség az oktatási rendszert illetően, hiszen a korábbi gyors szerkezeti változtatások miatt rendszerszintű feszültségek tapasztalhatók, ami az oktatás színvonalát is befolyásolta. Ahhoz szintén jogalkotói beavatkozásra lenne szükség, hogy több pedagógiai asszisztentst – ők az ún. „jolly jokerek” (sic!) –, gyógypedagógust, logopédust alkalmazzanak, hiszen óriási szükség van a munkájukra. 1 fő logopédus dolgozik az intézményben, azonban „200%-os leterheltséggel.” Gyógytornászra is szükség lenne, mert nagyon sok mozgásszervi problémával küzdő tanulója van az intézménynek.

(6) Felsőoktatás-tanárképzés

Végül azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok véleménye szerint mit tehet a felsőoktatás, hogy a tanárjelöltek jobban felkészüljenek a hátrányokkal élők befogadására, nevelésére, a velük együtt járó feladatok végzésére. Összességében az interjúalanyok intézménytől függetlenül egyetértettek abban, hogy egyrészt a tanítási gyakorlatok során a pedagógusjelölteket nagyobb mennyiségben és más minőségben kellene terepre küldeni. Sokkal több órát kellene hospitálniuk, és nem feltétlen elit iskolákban, hanem ott, ahol a gyerekek 80%-a roma származású: *„Felsőoktatásban biztos, hogy kell a gyakorlat a gyakorlat és a gyakorlat.”* Véleményük szerint előfordulhat, hogy emiatt nagyobb lenne a pályaelhagyók száma, lehetséges, hogy éppen diplomázás előtt jutnak el arra az elhatározásra, hogy nem vállalják a pedagóguspályát, de azok, akik ilyen környezetben „állják a sarat” (sic!), azok nagy valószínűséggel alkalmasak lesznek a pályára. *„[...] hogy mennyire elhivatott az a fiatal (tehát, hogy akarom én azt csinálni), mert az, hogy kijövök és hátra csapom a hajam (bocsánat), és most már én pedagógus vagyok [...]!! Nem! Ő egy egyetemet végzett ember, de nem pedagógus!”* Másrészt az interjúalanyok abban is egyetértettek, hogy a hallgatók azért nem igazán vonzódnak a pedagóguspályához a jelenlegi helyzetben, mert a pedagógusokra rótt feladatok, ellátási kötelezettségek növelésével nem jár(t) együtt az anyagi megbecsülés.

Más vélemények szerint az oktatáspolitikai és a tanárképzés semmit nem tud segíteni a hétköznapi iskolai szituációkon. A tanárképzésben előnyt élvező, tanulásmérettel foglalkozó előadások ehhez semmit nem tesznek hozzá. *„Vannak szép sikertörténetek [...] tehát csodát lehet tenni egy-két-három napig, vagy még lehet tovább is, és valakinél sikerül [...]. Én nemrég kerültem ki, én tudom, hogy a rózsaszín kód, az most már tutira rózsaszín kód és álom [...]”* A vélemények arra utalnak leginkább, hogy a valóság messze van az elvárt dologtól az oktatás minden területén: infrastruktúra, tanulási környezet, oktatási segédanyagok. Ezzel szemben a valóság azt mutatja, hogy *„[...] a teljes eszköztelenség eszköztárával kell nekem ott rendet, fegyelmet tartani, a teljes érdektelen, motiválatlan gyerekeket rábírnom arra, hogy de igenis csináljuk, és figyeljél, és jó lesz neked!”*

Összegzés

Az „osztálytermi” integrációt és inklúziót vizsgáló, tanulók között folytatott kérdőíves kutatásunk (kvantitatív) és a tanárok körében megvalósított fókuszcsoportos interjúk (kvalitatív) eredményei számos ponton egybecsengenek. A kérdőíves vizsgálat meghatározó eredménye az volt, hogy az iskola működése nagy hatást gyakorol a diákok önértékelésére, a társas támogatás milyenségének az érzékelésére, valamint a kirekesztésre és a befogadásra. Úgy tűnik, hogy a kulcsmomentum az iskolai siker, ami növeli az önértékelést és a társas támogatást, és csökkenti a kirekesztést. Eredményeink alapján ez generális hatású, az SNI-s és BTMN-s tanulók esetében is érvényesül, továbbá hozzájárul a roma tanulók befogadásához is (akik nem érzékelték kirekesztést).

A tanárokkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések alapján is megfogalmazható, hogy a vizsgált iskolák és tanáraik elfogadóak az iskolai integrációt illetően. A kutatás térsége (Dél-Nyírség) egy hátrányos helyzetű térség, ennek következtében a tanárok percepciója alapján magas azoknak a tanulóknak az aránya, akik SNI, BTMN, (H)HH problémákkal küzdenek, és e tanulói csoportokban magas a roma tanulók aránya. Interjúalanyaink válaszai azt mutatják, hogy erősen elkötelezettek a napi pedagógiai gyakorlatukban az integrált oktatás mellett, a tanulók hátrányainak a kompenzálásában. Napi munkájuk során alig tapasztalnak a roma tanulókra irányuló kirekesztést, azt nem tartják jellemzőnek. Utalnak azonban egy, más kutatások által is detektált jelenségre, amikor a roma szülők generálnak konfliktusokat a gyerekeiket ért tényleges vagy vélt sérelmek kapcsán, melyeket gyakran etnikai kontextusba helyeznek.

Az oktatást illetően általában, és különösen az integrált (és inkluzív) oktatás kapcsán a tanárok számos hiányosságról beszéltek, és ezek megváltoztatására, javítására több javaslatot is megfogalmaztak. Ezek a tanári munka megbecsülésén túl a pedagógiai munkát (így az integrációt) támogató, abban közreműködő szakemberek hiányáról (pedagógiai asszisztensek, gyógypedagógusok, logopédusok) és az infrastrukturális fejlesztések fontosságáról szóltak. A tanárképzés kapcsán, melynek például fel kell készíteni a pedagógusokat az integrált oktatásra, az SNI-s, BTMN-s tanulóval való bánásmódra, a képzés gyakorlatias jellegét hiányolják, azt, hogy ezekre a kihívásokra a felsőoktatás kevésbé készít fel.

Irodalom

Cséke, K. & Fónai, M. (2018). A kezdet kezdetén: Kárpátaljai roma tanulók az iskolában. In Torgyik, J. (ed.) *Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció*. Komárno, International Research Institute, 204–212.

Farnicka, M., Liberska, H., Kosiková, V., Lovasová, V., & Freudenreich, D. (2014). A New Tool in the Fight against Social Exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL). In Liberska, H. & Farnicka, M. (eds.) *A Child of many Worlds: Focus on the Ethnic Minority Problem*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 177–191.

Fónai, M. & Hüse, L. (2018). Roma tanulók és az iskola: befogadás és kirekesztés. In Endrődy-Nagy, O. & Fehérvári, A. (ed.) *Innováció, kutatás, pedagógusok*. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete, 600–611.

Fónai, M., Barnucz, N. & Hüse, L. (2021). The possible contexts of inclusion and special educational needs in the light of an international research. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(32), 109–129. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.05/31/6>

Hüse, L., Balogh, E., Barnucz, N., Fónai, M. & Zolnai, E. (2014). The Discourse of Social Exclusion and its Benefits for the Majority. In Liberska, H. & Farnicka, M. (eds.) *A Child of Many Worlds: Focus on the Ethnic Minority Problem*. Peter Lang Verlag, 47–66.

Hüse, L. & Horváth, C. (2018). A rizikómagatartás implicit attitűdjeit befolyásoló egyes szocializációs tényezők vizsgálata mélyszegénységben és szakellátásban élő fiatalok körében. *Esély*, 6, 107–132.

Hüse, L., Fónai, M., Pázmán, V., Zolnai, E. & Barnucz, N. (2020). Is there a clear effect? The role of the school managing social exclusion in Hungary. In Brown, M. A. (ed.) *International Perspectives on Inclusion within Society and Education*. Routledge, 156–163.

Kvale, S. (1996). *Inter Views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Zolnai, E., Balogh, E., Barnucz, N., Fónai, M. & Hüse, L. (2016). Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai – nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód*, 2(2), 5–21.

Internetes címek:

URL1: <https://bit.ly/3a2eQQQ> [Letöltve: 2021. 10. 01.]

URL2: <https://bit.ly/3mkHgeC> [Letöltve: 2021. 10. 01.]

URL3: <https://bit.ly/3l7IpHr> [Letöltve: 2021. 10. 01.] 3

URL4: <https://bit.ly/2WBbYm> [Letöltve: 2021. 10. 01.] 4

URL5: <https://bit.ly/3ipU7eJ> [Letöltve: 2021. 10. 01.] 5

URL6: <https://bit.ly/3oqijeB> [Letöltve: 2021. 10. 01.] 6

A végzettség nélküli iskolaelhagyás kérdéskörének kutatása, különös tekintettel az SNI tanulók körére

Tajtiné Lesó Marianna Györgyi – Hanák Zsuzsanna

Tajtiné Lesó Marianna Györgyi, Heves Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat,
szakvizsgázott pedagógus / munkaközösség-vezető
Hanák Zsuzsanna, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
főiskolai tanár / intézetigazgató

Absztrakt

A pályaválasztás sikere lényeges összetevője a végzettség nélküli, korai iskolaelhagyás prevenciójának. Kutatásunk időszerűségét a társadalmi, gazdasági, kulturális és mobilitási változások, a munkaerőpiaci és képzési lehetőségek folyamatos változása, valamint a pedagógiai folyamatként megjelenő iskolai pályaorientációs tevékenység hiányosságai adják. A végzettség nélküli iskolaelhagyás tekintetében az SNI tanulók veszélyeztetettsége érezhetően nagyobb, mint társaiké. Kutatásunk elméleti alapjaként a humánökológiai modellt (Welch), a konstruktív pedagógiai megközelítést és a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás (Early School Leaving-ESL) elméleti alapjait használjuk fel. Kutatásunk alapsokasága a Heves megyében tanuló 8. évfolyamos diákok: 2742 fő (SNI tanuló 210 fő). Módszereink a dokumentumelemzés (a pályaorientáció megjelenésének elemzése a Nemzeti Alaptantervben), pályaorientációs öndefiníciós standardizált kérdőívek: „Érdeklődési területek kérdőív” és „Tanulási motiváció kérdőív”, valamint saját szerkesztésű kérdőív a 8. évfolyamos tanulók és szüleik részére. Munkánk további célja egy „Differenciált pályaorientációs foglalkozás” kidolgozása. Jelen tanulmányban eddigi eredményeinket mutatjuk be.

Kulcsszavak: pályaorientáció, SNI, végzettség nélküli iskolaelhagyás

Bevezető gondolatok

A téma elméleti, irodalmi háttere, a vizsgálandó kérdés felvázolása

Azokat a fiatalokat nevezzük korai iskolaelhagyóknak, akik még nem szereztek középfokú végzettséget, nem foglalkoztatottak, és oktatásban, képzésben sem vesznek részt. A korai iskolaelhagyási ráta az Európai Unióban azon 18–24 évesek aránya, akiknek még nincs középfokú végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban, képzésben. Fontos célként került kijelölésre, hogy 10% alá csökkenjen a korai iskolaelhagyók aránya Európában (QUALL, 2013). A korai iskolaelhagyás társadalmilag központi érdekességű, ennek vizsgálata az SNI tanulók körében kiemelt jelentőséggel bír, ugyanakkor ennek tudományos igényű vizsgálata, elemzése még

várat magára. Az Oktatási Hivatal hivatalos és nyilvános honlapján olvasható, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók pedagógiai támogatásához kapcsolódó „korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer” működik. Cél a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számának csökkentése, pedagógiai-szakmai támogatás nyújtása az érintett tanulók, pedagógusok, intézmények, fenntartók számára, és természetesen a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése. A *MAB Régiós Kutatások Fókusztema 2020–2023* kötetben Hanák (2022) a *Problémák és javaslatok, azaz az iskolai lemorzsolódás helyzetének elemzése „Észak-Magyarország” régióban* című publikációjában bemutatja a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók arányának változását 2017–2021 között Magyarország régióiban. E tanulmányban olvasható, hogy a helyzet az észak-magyarországi régióban a legrosszabb. Ugyanebben a publikációban olvasható, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya iskolatípusonként eltérőek, legnagyobb arányban, az általános iskolákban magas, 14,8%. Mivel Magyarországon az integráció jellemző az oktatási intézményekben, így az SNI tanulók általános iskolába történő befogadása, ezért e tanulók helyzete a témánk szempontjából központi jelentőségű. Lyche (2010) összetett rizikófaktorokat lát a korai iskolaelhagyás hátterében, ezek az egyéni-társadalmi faktorok, a rendszer működéséből adódó faktorok, valamint az iskolai faktorok fenntartói szempontból. Hanák (2016) az iskolaérettségre és a képzések közötti átmenetre hívja fel a figyelmet, átmenetben az esetleges deficitek explicitté válhatnak, így a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás kockázata nőhet. Paksi, Széll, Magyar és Fehérvári (2020) az egyéni és családi tényezőkre, valamint az iskolai tényezőkre hívják fel a figyelmet.

Természetesen felmerül minden tanulónál, de az SNI státusszal rendelkezőknél kiemelten a pályaalalmasság, pályaaorientáció és egyéb, az oktatással, pedagógiával, pszichológiával kapcsolatos kérdés.

Nagy László már 1909-től pályaalalmassági vizsgálatokat indított el a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumában (Donáth, 2007). A Székesfővárosi Pályaválasztási Tanácsadó és Képességvizsgáló Intézet 1941-től indított a pályaalalmassággal összefüggő kutatásokat (Suhajda, 2017). Szilágyi és Völgyesy (1979) a pályaválasztási döntésselőkészítés pszichológiai és pedagógiai lehetőségeiről jelentetett meg publikációt. Lannert (2004) az állásválasztási aspirációkat vizsgálta. Tajtiné és Balázsne (2010) a hetedik és a nyolcadik évfolyamos tanulók és szüleik továbbtanulási terveit, motivációit kutatta. Kenderfi (2019) a szülői pályaválasztási attitűdök vizsgálatánál a társadalmi, gazdasági, kulturális és mobilitási változásokra, a munkaerőpiaci és képzési lehetőségek folyamatos változására, és a témánk szempontjából jelentős gondolatra, a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik prevenciósi módjára, a pedagógiai folyamatként megjelenő iskolai pályaaorientációs tevékenységre hívja fel a figyelmet.

A pályaaorientáció fogalmi fejlődése is jól nyomon követhető a szakirodalmak tanulmányozásában. Ginsberg (1951) irreverzibilisnek nevezte az első pályaválasztási döntést (Szilágyi, 2007). Super (1968) összekapcsolta a személy életútjának alakulását a munka világában betöltött szerepeivel és megalapozta az életpálya-szemléletet (Szilágyi, 2007). A hazai kutatók közül Csirszka (1966), Rókusfalvy (1969), Ritoókné (1986), Völgyesy (1976), Szilágyi (1982) kapcsolódtak saját eredményeikkel e szemlélethez, míg Szilágyi (1993) a pályafutáselméletet döntésmozzanatok sorozatának

nevezte (Kenderfi, 2011). Lester (2000) egész életen át tartó folyamatnak tartja a pályaeorientációt, amelynek során az egyén fokozatosan megéri a munka világhoz való viszonyát. Véleménye szerint a folyamat tanítható és tanulható. A pályaeorientáció fogalma megjelenik a Nemzeti Alaptantervben is, „... egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető legszélesebb információnyújtás révén.”

A végzettség nélküli iskolaelhagyás kérdéskörének kutatását, mely fókuszában elsősorban az SNI tanulók állnak, további két, jól ismert elméleti háttérre alapoztuk, ezek a humánökológiai modell, valamint a konstruktív pedagógiai megközelítés. A humán-ökorendszer egy rendszerszemléletű modell, az ember és a környezet kölcsönhatására helyezi a hangsúlyt (Welch, 1987). A konstruktív pedagógiai megközelítés alap gondolata, hogy a tanulás és tudás tevékeny belső alkotó folyamat. Ennek kialakulásában a befogadónak épp olyan kulcsszerepe van, mint az átadónak. (Nahalka, 2002) Kérdésként azonnal felvetődik, hogy az SNI tanulók esetében hogyan tudjuk pedagógusként megteremteni azokat a külső (tárgyi) és belső (pszichés) feltételeket, melyben optimálisan fejlődhetnek.

Kutatási témánk tehát alapos, több szempontból áttekintett elméleti, irodalmi háttérre épül, azzal a céllal, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás kérdéskörének kutatási eredményeihez hozzájáruljunk, különös tekintettel az SNI tanulóakra fókuszálva. A kutatási eredményeinkre alapozva további célunk egy differenciált pályaeorientációs program kidolgozása az általános iskolai korosztály számára, melyben az SNI státusszal rendelkező diákok kiemelt figyelmet kaphatnak.

1. A kutatási módszerek (eszközök, minta, adatelemzési eljárások)

Kutatási célunk, kérdésfelvetésünk kettős: egyrészt az SNI státusszal rendelkező tanulók pályaválasztással kapcsolatos, sajátos igényeinek feltárása, jellemzőinek meghatározása, valamint erre építve egy differenciált pályaeorientációs program kidolgozása, melyben az SNI státusszal rendelkező tanulók sikeres pályaválasztását segíthetjük elő. Hipotézisünk szerint feltárhatóak az SNI státusszal rendelkező tanulók speciális igényei, és az általános iskolák számára befogadható, differenciált pályaeorientációs program kidolgozható, bevezethető.

A kutatásba bevont mintát a Heves megyében tanuló, 2021/22 tanévben 8. évfolyamos diákok, összesen 2742 fő (SNI tanuló 210 fő) alkotja. A kutatásban történő részvételhez hozzájárult 1127 szülő (35 intézményből). 1127 kérdőívből visszaérkezett 957 értékelhető kérdőív (1014 tanulói és 957 szülői). A tanulók nemek szerinti eloszlása: 56% fiú, 44% lány. Szülők eloszlása: anya 92,1%, apa 5,2%, nevelőanya 2,7%, nevelőapa 0%. Iskolatípus szerint a kutatásban általános iskola 97,7%, EGYMI 2,3% szerepelnek. A kutatásban résztvevő tanulók közül SNI státusszal rendelkezik 18,5%.

Kutatásunk egyik módszere a dokumentumelemzés, ezen kívül pályaeorientációs öndefiníciós kérdőíveket, valamint saját szerkesztésű kérdőívet használunk. Dokumentumelemzéssel vizsgáljuk a középiskolai képzési lehetőségeket (jegyzék, AO), valamint a pályaeorientáció megjelenését a Nemzeti Alaptantervben. Pályaeorientációs öndefiníciós kérdőívek közül az „Érdeklődési területek kérdőív” és a „Tanulási motiváció kérdőív” szerepel a módszerek között. Saját szerkesztésű

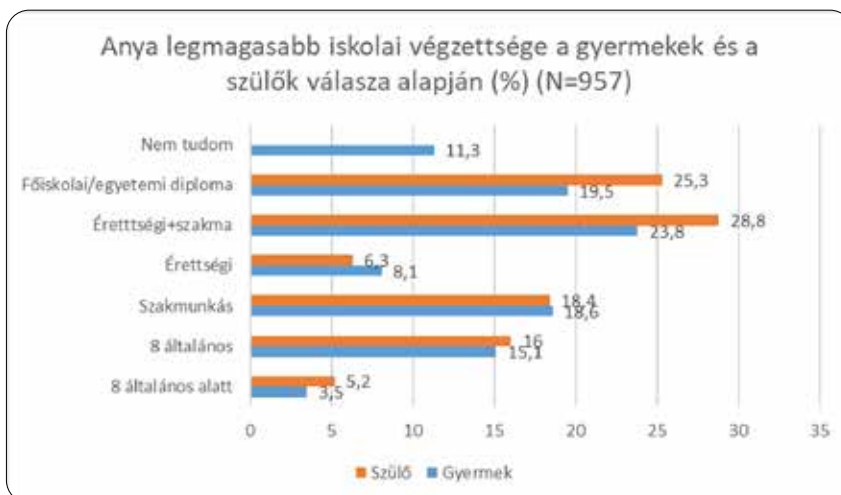
kérdőívvel mérjük fel a tanulók és szüleik demográfiai adatait, a szülők iskolai végzettségét. E kérdőív segítségével tárjuk fel a választani kívánt iskolatípusokat és a választás célját, a választani kívánt középiskola jellemzőit (fenntartó, ösztöndíj, tagozat, ágazat), a választást befolyásoló tényezőket, a jellemző információgyűjtési módszereket. E kérdőívvel mértük a tanulói-szülői aktivitást, a pályaorientációs programokon való részvételt, emellett az érdeklődési irányokra, területekre, de a saját képességek értékelésére, a munkával kapcsolatos értékekre is kíváncsiak voltunk. E kérdőív segítségével szeretnénk feltárni a kiemelt figyelem igényét, a tanulmányi teljesítményt, valamint a jövőképet.

2. Az eddigi eredmények elemzése

A kutatási eredmények folyamatos feldolgozása során már kezdenek láthatóvá válni bizonyos, későbbi beavatkozást igénylő területek. Ezen beavatkozási fókuszpontok között hangsúlyosan jelenik meg az informáltság és az információfeldolgozás szükségessége, melynél az egyéni aktivitás és a tervezési készség fejlesztése nélkülözhetetlen elemként szerepel.

A kérdőív összeállításánál különös hangsúlyt kapott, hogy közel ugyanazokat a kérdéseket tegyük fel a szülőknek és a gyermeküknek, melyre egymástól függetlenül kellett válaszolniuk. Tanulmányunkban a fenti fókuszpontokra adott válaszokat vetettük össze és kívánjuk bemutatni. A szülők legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó kérdéseknél már láthatunk is eltéréseket. Tanulmányunknak nem célja a szülők legmagasabb iskolai végzettségét elemezni, de látható, hogy a válaszadó szülők között az anyák többségében érettségivel és diplomával rendelkeznek (ld. 1. ábra), míg az apák szakmunkás bizonyítvánnyal és érettségivel, ennek ellenére a tudományos fokozat csak az apáknál jelenik meg.

1. ábra: Anya legmagasabb iskolai végzettsége a gyermekek és a szülők válasza alapján (%)

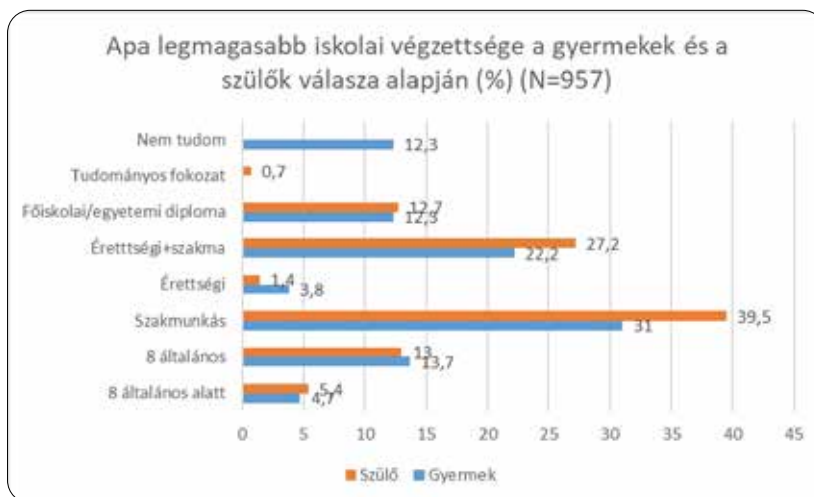


Forrás: saját szerkesztés

Összehasonlítva a gyermekek és a szülők válaszát látható, hogy a gyermekek 11,3%-a nem tudta megmondani az édesanyja (nevelőanya) legmagasabb iskolai végzettségét és még tippelni sem mert, ezt mutatja az 1. számú ábra. A kapott értékekből leolvasható, hogy a gyerekek jóval alulértékelik az édesanyjuk (nevelőanyjuk) iskolai végzettségét, mert a szakmunkás bizonyítványt és az érettségit több esetben jelölték meg, mint a kérdőívet kitöltő szülő. Legnagyobb eltérést a diploma (5,8 százalékpont) és az érettségi+szakma (5 százalékpont) esetében találunk. Kérdésként vetődik fel, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei tájékozottabbak lennének az édesanyjuk (nevelőanyjuk) iskolai végzettségével kapcsolatban?

Amennyiben összevetjük az apákra vonatkozó válaszokat, hangsúlyeltolódásokkal, de részben hasonló arányokat kapunk az eltérésekre vonatkozóan, ezt mutatja a 2. számú ábra.

2. ábra: Apa legmagasabb iskolai végzettsége a gyermekek és a szülők válasza alapján (%)



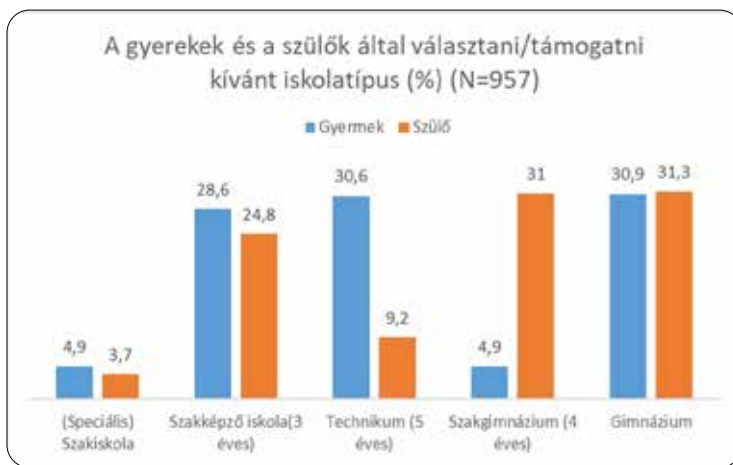
Forrás: saját szerkesztés

A válaszadó gyerekek 12,3%-a nem tudta megjelölni, hogy az édesapjának (nevelőapának) mi a legmagasabb iskolai végzettsége. A legközelebb eső értékek itt a 8 általános és a 8 általános alatti végzettségnél találhatóak. Legnagyobb különbség a szakmunkás bizonyítványnál található, 8,5 százalékpont. A kutatásban résztvevő családokban a diplomával rendelkező apák aránya csak 12% körül mozog, melyet a gyermekek hozzávetőlegesen helyesen jelöltek meg. Meg kell jegyeznünk, hogy tudományos fokozattal rendelkezőként csak apák kerültek megjelölésre, az is a szülők által.

Összevetve a gyerekek szülőkre vonatkozó válaszában kumulált százalékos értékét, az érettségitől alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák aránya 37,2%-a (szülői válasz szerint: 39,6%), apák aránya 49,4%-a (szülői válasz szerint: 57,9%). Látható, hogy a gyerekek által megadott arányok megközelítőleg helyesek, de a szülők által adott valós adatok mindkét szülő esetében magasabb százalékos arányt mutatnak, vagyis a válaszadó szülők legmagasabb iskolai végzettsége kisebb arányban éri el az érettségit, mint azt a gyermekeik gondolják.

A szülők által támogatott és a gyermekek által választani kívánt iskolatípus és az elérni kívánt iskolai végzettség, annak szerkezetéből adódóan szorosan összekapcsolódik. Kérdőívünkben a jelenleg hatályos iskolatípus megnevezéseket használtuk, mely sok szülő számára nehezen volt értelmezhető, annak ellenére, hogy a kérdőív felvételére 1-3 hónappal a középiskolai felvételi jelentkezés leadása előtt került sor.

3. ábra: A gyerekek és a szülők által választani/támogatni kívánt iskolatípus (%)

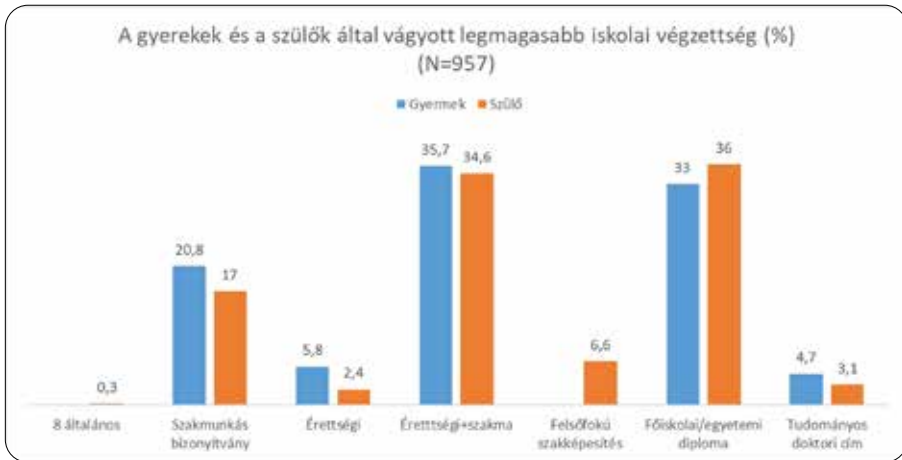


Forrás: saját szerkesztés

Az első szembevetendő adat, mely a 3. ábrán látható, hogy a (speciális) szakiskola, ahova csak SNI státusszal rendelkező tanulók jelentkezhetnek, a szülők által csak 3,7%-ban kerül megjelölésre. Jelen kutatásban az SNI státusszal rendelkező tanulók aránya 18,5%. Természetesen nem törvényszerű, hogy integráltan nem tanulhatnak tovább, de az arány mindenképpen figyelemreméltó. A továbbtanulás előtt álló tanulók láthatóan nagyobb arányban jelölték meg a szakképző iskolát (28,6%) és a technikumot (30,6%), mint a szüleik (24,8% és 9,2%). Hatalmas eltérés figyelhető meg a szaggimnázium esetében, amit a gyerekek csak 4,9%-ban, a szüleik pedig 31%-ban jelöltek meg. A vágyott iskolai végzettség megjelöléséből azt feltételezhetjük, hogy a diákok, a szüleikkel ellentétben tisztában vannak azzal az egy-két éve történt változással, hogy a technikum mint új iskolatípus adhat csak számukra érettségit és szakmát egyszerre, szemben a szaggimnáziumokkal, amiket az elmúlt két évben nagymértékben átszerveztek, és a képzési kínálatukat összesen 4 ágazatra csökkentették.

A legmagasabb iskolai végzettségre vonatkozó szülői és tanulói vágyakat a 4. ábrán láthatjuk.

4. ábra: A gyerekek és a szülők által vágyott legmagasabb iskolai végzettség (%)

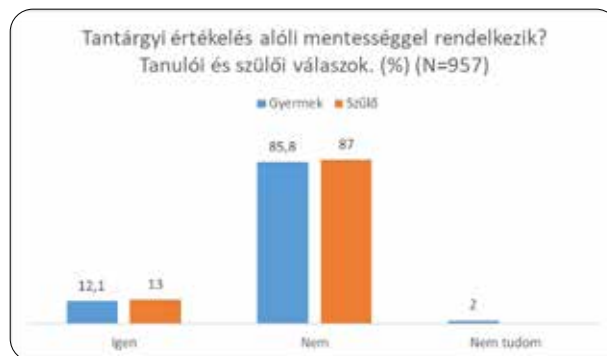


Forrás: saját szerkesztés

A gyermekek és szülők körében is kimagasló arányban jelenik meg az érettségi+szakma (35,7% és 34,6%) és a diploma (33% és 36%) mint iskolai végzettség megszerzése. Egyértelműen látható, hogy a szakmunkás bizonyítványt leginkább a gyerekek (20,8%) preferálják, nem a szüleik (17%). Összességében elmondható, hogy a szülők 82,7%-a, a gyerekeknek pedig a 79,2%-a szeretné elérni legalább az érettségi megszerzését. Legalább a diploma megszerzését támogatná a szülők 39,1%-a, a gyerekeknek pedig a 37,7%-a szeretné.

Kutatásunkban SNI státusszal a válaszadók 18,5%-a rendelkezik, ezen státusz azonban nem jár automatikusan tantárgyi mentességgel. A továbbtanulási irány kiválasztásánál viszont befolyásoló erővel rendelkezik.

5. ábra: Tantárgyi értékelés alóli mentességgel rendelkezők (%)



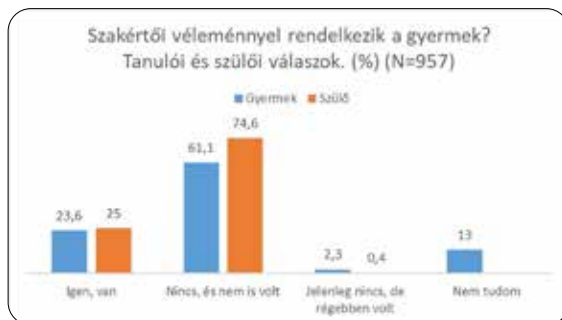
Forrás: saját szerkesztés

Az 5. ábra alapján, a kapott válaszokból láthatjuk, hogy a tanulók 13%-a rendelkezik tantárgyi értékelés alóli mentességgel, azonban a válaszadó tanulók 2%-a nem tudott erre a kérdésre válaszolni. Önmagában ez a 2%-os arány nem tekinthető

soknak, de a továbbtanulási irány kiválasztásánál megkerülhetetlen mérlegelési szempont, ami komolyan befolyásolja a választási lehetőségeket.

Az SNI és a BTMN státusz kiadása a szakértői bizottságok hatáskörébe tartozik, melyet egy alapos gyógypedagógiai és pszichológiai vizsgálat előz meg. Ennek ellenére a válaszadó, továbbtanulás előtt álló tanulók 13%-a nem tudta megmondani, hogy rendelkezik-e szakértői véleménnyel, ami azért jelent komoly szakmai kihívást, mert a szakértői vélemény tartalma befolyásolhatja, és igen erősen korlátozhatja is a továbbtanulási lehetőségeiket.

6. ábra: Szakértői vélemények megléte (%)



Forrás: saját szerkesztés

A 6. ábra adataiból látható, hogy a válaszadó szülők 25%-a (!) jelezte, hogy jelenleg is rendelkezik a gyermekük szakértői véleménnyel, ami nem feltétlenül sajátos nevelési igényű státuszt jelent, de mindenképpen valamilyen elmaradást, nehézséget vagy akár egészségügyi problémát. Ezeknél a tanulóknál a továbbtanulási irány még nagyobb körütekintést és alaposabb utánajárást igényelne.

A továbbtanulási lehetőségek keresésénél nemcsak a gyermekekre, hanem a környezetre, a feltételekre vonatkozóan is többféle szempontot kell figyelembe venni. A képzési területeken túl az egyik ilyen nem elhanyagolható szempont a középfokú intézmény fenntartója, ami különböző lehetőségeket biztosíthat, és akár kötelezettségeket is róhat a diákjaira.

7. ábra: Középfokú iskola fenntartója mint befolyásoló tényező (%)



Forrás: saját szerkesztés

A középiskola fenntartójára vonatkozó kérdésben a gyermekek és a szülők válaszai viszonylag együtt jártak, ezt mutatja be a 7. ábra. A kapott válaszokból látható, hogy önmagában csak nagyon minimális mértékben (18,2% és 15%) befolyásolja választásukat, hogy az adott középiskola egyházi, állami vagy alapítványi fenntartóval működik.

A középiskola fenntartójának kiléte azonban egyéb következményeket is vonhat maga után. Az egyik ilyen elem az ösztöndíj, mely csak bizonyos fenntartású intézményekben és bizonyos képzési típusoknál kapható.

8. ábra: Ösztöndíj mint befolyásoló tényező (%)

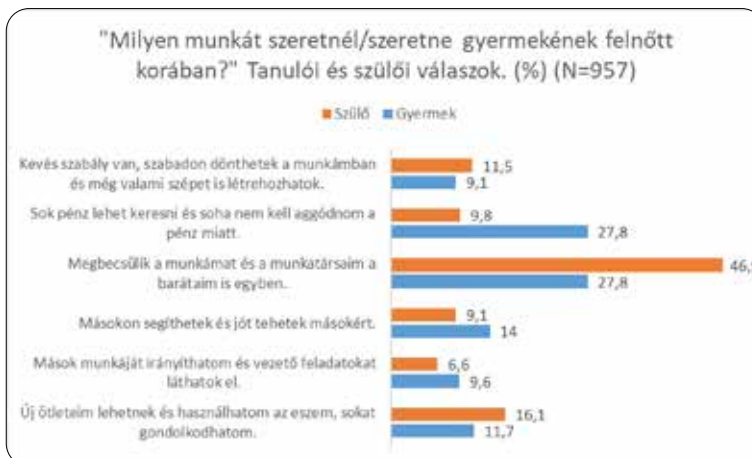


Forrás: saját szerkesztés

Abban az esetben, amikor az ösztöndíjra kérdeztünk rá mint befolyásoló tényezőre, megugrott az arány, és főleg a gyerekeknél (36%). Úgy tűnik, hogy a szülőket kevésbé motiválja az ösztöndíj lehetősége, de figyelemre méltó, hogy a válaszadó szülők majdnem negyede igennel válaszolt (21,7%), ezt foglalja össze a 8. ábra.

A jövőbeni munkára vonatkozóan is kérdeztük a szülőket és a gyermekeket.

9. ábra: Munkaérték-választás a szülők és gyermekek válasza alapján (%)



Forrás: saját szerkesztés

Az ösztöndíj befolyásoló erejét tükrözi a 9. ábra is, ahol a gyerekek 27,8%-a választotta azt, hogy olyan munkát szeretne, hogy felnőttként ne legyenek anyagi gondjai, a szülők ezt a jellemzőt csak 9,8% arányban választották. A gyerekek (14%) még az altruizmust mint értéket választották nagyobb arányban, mint a szüleik (9,1%). A szülők legnagyobb arányban a munkájuk megbecsültségét választották (46,9%), a gyerekeknek azonban csak a 27,8%-a választotta ezt.

Előzetes kutatási eredményeink megerősítik azt az irányt, mely szerint nem elég csak a tanulókkal foglalkozni az iskolai pályaorientációs munka során. Ebből a folyamatból kihagyhatatlan a szülő mint a gyermekek elsődleges információforrása. A szülők információi sokszor elavultnak és hiányosnak mondhatók ebben a gyorsan és gyakran változó képzési rendszerben, így nem tudják hatékonyan támogatni a gyermekük továbbtanulási döntését és életpályatervezését. A képzési rendszerben való pontatlan tájékozódás pedig látens módon magában rejti a középiskolai kudarcokat és a lemorzsolódási esélyek növekedését.

3. További feladatok meghatározása

Kutatásunk várható eredményei között szerepel, hogy definiálhatóvá válnak azok a folyamatok, amelyek nehezítik az átmenetet az alapkú és középfokú képzés között, ezáltal csökkenthető a kényszerválasztások száma, és előtérbe kerülhetnek az érdeklődés alapú középiskola- és szakmaválasztások az SNI tanulók körében is. Ezen kívül a középiskolai képzési kínálatban lévő hiányterületek feltárása is megtörténik, így a beavatkozás tervezhetővé válik. Az elméleti keret bővülése is várható, az iskolai pályaorientáció konstruktív pedagógiai folyamatba ágyazásával a humánökológiai modell keretein belül, és a pályaorientáció, valamint az adaptív pedagógiai módszerek összekapcsolásával. A módszertani eszköztár bővülése kívánatos lenne, mert a konstruktív pedagógiai módszerekre épülő pályaorientációs munka segíthetné az iskolai pályaorientációs tevékenységek beépülését az évfolyamokon átívelő pedagógiai folyamatba, minél szélesebb körben bevonva a szülőket is.

Irodalom

Donáth, P. (2007). Nagy László kényszerű számvetése 1922-ből. *Iskolakultúra*, 2007, június–július.

Hanák, Zs. (2016). *A korai iskolaelhagyás problematikája, és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban* [Habilitációs értekezés]. Eszterházy Károly Egyetem.

Hanák, Zs. (2022). *Problémák és javaslatok, azaz az iskolai lemorzsolódás helyzetének elemzése „Észak-Magyarország” régióban* [Kézirat] Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága.

Kenderfi, M. (2011). *Pályaorientáció*. Szent István Egyetem.

Kenderfi, M. (2019). *Szülői pályaválasztási attitűdök 2019, avagy a szülők véleménye felső tagozatos gyermekük pálya- és iskolaválasztásával kapcsolatban*. Innokend Kft.

Lester, J. N. (2000). Key Challenges and Developments in Career Information and Counselling. In *Careers Guidance and Counselling – Theory and Practise for the 21th*

Century. Lectures and Presentations of the Conference in Budapest 29 – 31 March 2000. Edited by Sallay. National Institute of Vocational Education.

Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. /OECD Education Working Papers, No. 53/*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/5km4m2t59cmr-en

Major, L. (2016). *Az interaktív tábla alkalmazásának pedagógiai és didaktikai alapjai*. Előadás. Gunaras.

Nahalka, I. (2002). A tanulás. In Falus, I. (ed.): *Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanulásához)*, Nemzeti Tankönyvkiadó; ISBN 963-19-2388-6; 117–158. o.

Szilágyi, K. & Völgyesy, P. (1979). *A pályaválasztási döntésselőkészítés pszichológiai és pedagógiai lehetőségei*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.

Suhajda, Cs. J. (2017). *A pályaaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra*. Doktori (PhD) értekezés.

Szilágyi, K. (2007). *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft.

Paksi, B., Széll, K., Magyar, É. & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62–81.

Woods, R. (1994). A szociális munkások tevékenységének egy lehetséges rendszerezése. In Hegyesi, G. & Talyigás, K (eds.) *A szociális munka elmélete és gyakorlata* 1. kötet Általános szociális munka. Semmelweis Kiadó.

Völgyesy, P. (2012). A pályaismeret jelentősége a pályaaorientáció folyamatában. In Szilágyi, K. (ed.) *A pályaaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE TÁTK, Budapest. 18–27.

QALL (2013). *Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében*. In http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/esl_helyzetelemzes_qall_2013_10_21_javitott.pdf (2022. 02. 11.)

A (digitális) szövegértés fejlesztése a retorika segítségével

Lózi Tamás

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar,
egyetemi adjunktus

Absztrakt

A szövegértésben való fejlődés valódi küzdelem a mai iskolások jelentős részének.

A retorika eredetileg alkotóművészet, amely olyannyira a nyugati kultúra integráns részévé vált, hogy a legtöbb tervezett szöveget a mai napig szándékosan vagy akaratlanul a retorikai szabályok szerint hozták létre. Igaz ez az olyan posztmodern szövegtípusokra is, mint a weblapok vagy a reklámok. Ha egy szöveget legalább részben retorikai szabályok szerint hozták létre, akkor a retorika ismerete segít a megértésében is. Az ún. olvasási stratégiák szintén több ponton érintkezést mutatnak a retorika tanításaival.

Jelen tanulmány azt mutatja be, hogy a mai tizenévesek iskolán kívüli világában (is) fontos szerepet betöltő, elsősorban digitális, illetve multimediális szövegek milyen módon retorikusak. Másrészt rávilágít, hogy hol vannak ezen szövegek megfelelő megértésének csapdái. Emellett bemutat olyan retorikai alapú pedagógiai eljárásokat, amelyek segítségével egyaránt fejleszthető tanulóink általános és digitális szövegértése.

Kulcsszavak: retorika, szövegértés, olvasási stratégiák

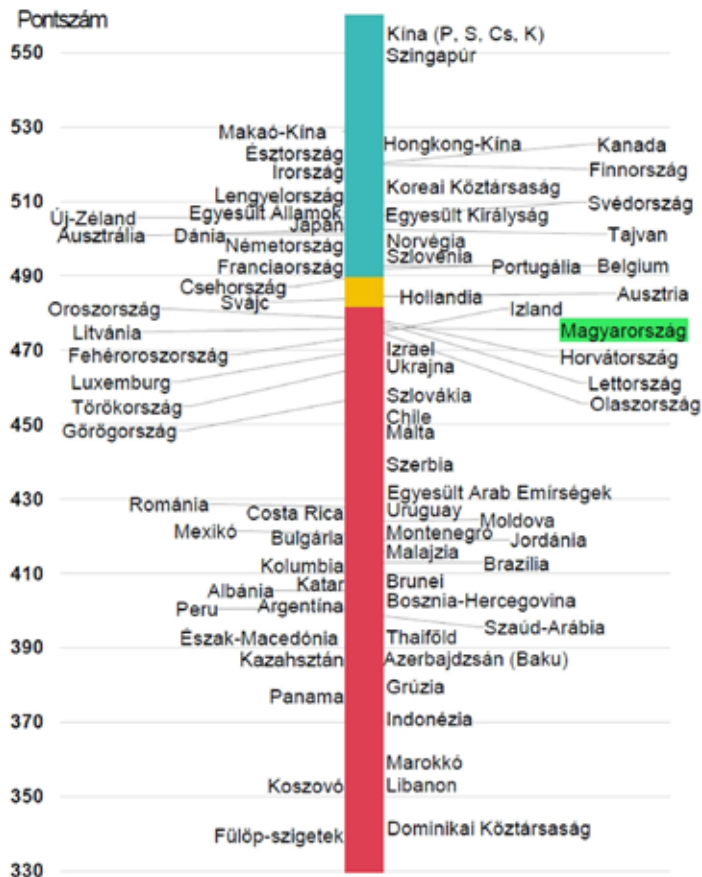
1. PISA: Magyarország eredményei

Az elmúlt évtizedekben sajnálatos módon jelentősen leromlott a magyar diákok szövegértési teljesítménye. Ezt mind az országos kompetenciamérések, mind az utóbbi néhány PISA-mérés katasztrofálisnak mondott eredménye alátámasztja. A szövegértés szintje hatással van a többi kompetencia (például matematika, természettudomány, hogy csak a PISA másik két mérési területét említsük) tanulására is. A PISA-mérés és több tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a gyenge teljesítmény a digitális szövegek esetében éppúgy érvényes, mint a papíralapú lineáris szövegeknél, noha a tizenéves korosztály internethasználatából az ellenkezőjére számítanánk.

A 2018-as PISA szövegértési mérésben Magyarország 476 pontot szerzett, az OECD országok átlaga 487 pont volt (1. ábra). Matematikából és természettudományból egyaránt 481 pont volt a magyar diákok átlagteljesítménye. Ez azt jelenti, hogy Magyarország teljesítménye szövegértésből és matematikából épphogy az átlag alatti, természettudományokból pedig átlagos. Ezt az eredményt nem feltétlenül

kell katasztrofálisnak tekintenünk (szövegértésből Olaszországgal és Litvániával egyező a teljesítményünk), de természetesen nem is dőlhetünk hátra, ahogyan ez a PISA2018 eredményeit (W1) bemutató első ábrákon látszik is.

I. ábra: PISA 2018: Szövegértési eredmények (W1)



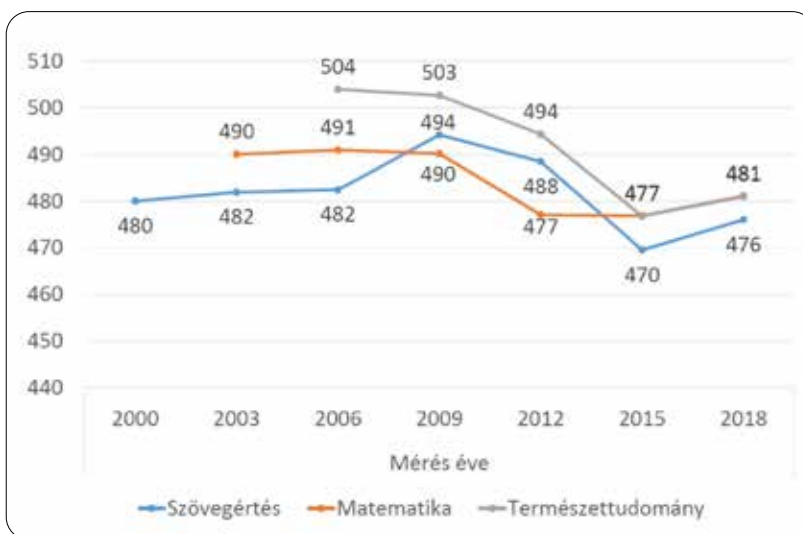
A PISA 2018 kapcsán nyilvánosságra hoztak néhány, az interneten megtalálható példafeladatot is (PISA 2018 Példafeladatok). Az egyik feladat szerint egy tanuló előadást tart egy professzor hűsvét-szigeteki terepmunkájáról. Az előadásához több forrásból, többféle szövegtípusból kell dolgoznia. Használnia kell a tudós blogját, a professzor egyik könyvének ismertetőjét és egy online tudományos folyóirat hírcikkét. A többi feladatban a tejvással, illetve a baromfitenyésztéssel kapcsolatos szövegekkel kell gyakorlati jellegű feladatot megoldaniuk a diákoknak.

Két körülményre hívnám fel a figyelmet a mintafeladat alapján. Az ilyen jellegű feladatok (többféle szöveg felhasználása valamilyen sajátos cél érdekében) életidegennek számítanak a magyar (közép-európai?) oktatási rendszerben. Talán a PISA-felmérések viszonylag rossz eredményeiben ez is szerepet játszik. A mintafeladatok ötletet is adhatnak, hogyan fejleszthetnénk jobban a diákok szövegértését (és matematikai, valamint természettudományos kompetenciáit).

A másik körülmény pedig amire szeretnék rámutatni, hogy az összes mintafeladatban az interneten elérhető, digitális szövegeket kellett használniuk a tanulóknak. Maga a felmérés is számítógépen zajlott, nem papíron töltötték ki a tesztekét a résztvevők.

Ha ránézünk a három mérési terület trendjeit bemutató grafikonra (2. ábra), rögtön szembetűnik, hogy a szövegértés, a matematika és a természettudományos mérések eredményei szinte együtt mozognak. Ennek feltételezhetően az a fő oka, hogy a szövegértés szintje befolyásolja a többi terület sikerét is. A feladatok mindhárom területen inkább gyakorlati jellegűek voltak, például matematikából sem csak számolni kell, hanem a hagyományosan szövegesnek nevezett feladatok dominálnak. Tehát a szorosán vett matematikai vagy természettudományi feladat elvégzése előtt meg kell érteni a feladat szövegét. Természetesen az általában a matematika felségterületéhez sorolt logikus gondolkodás szintje is befolyásolja a szövegértés és a természettudományos teljesítmény szintjét is.

2. ábra: PISA: Magyarország eredményei (Wi)



A szakemberek régen kongatják a vészharangot, s a politikusok pártállásuknak megfelelően hol katasztrófának, hol a statisztikai hibahatáron belüli romlásnak (ha romlott az eredmény), hol pedig reménykeltő javulásnak (ha épp javult kicsit) minősítik az aktuális eredményeket. A grafikonról azt olvashatjuk le, hogy az elmúlt két évtizedben lényegében stagnált a magyar tanulók teljesítménye. Szövegértésből például 2000-ben 480 pontot, míg 2018-ban 476 pontot értek el. Fontos megjegyezni, hogy az oktatáspolitikai intézkedések esetleges hatása több éves késleltetéssel jelentkezik. A PISA a 15 éves diákok kompetenciáit méri, az olvasási képességekre pedig a legnagyobb mértékben (de nem kizárólagosan) az alsó tagozatnak van befolyása. Az eddigi legrosszabb eredményt 2015-ben produkálták a magyar 15 évesek (470 pont szövegértésből), akik 2006 és 2010 között voltak alsó tagozatosok.

2. A digitális szöveg

Érdeemes tisztázni, hogy milyen entitásokat sorolunk a digitális szöveg terminus alá. Első megközelítésre mondhatnánk, hogy minden olyan legalább részben verbális megnyilatkozás digitális szöveg, amellyel a számítógép képernyőjén találkozunk, vagy amely az interneten található. Ez alapján egyaránt digitális szövegnek minősül egy weboldal, egy interneten megosztott videó (amennyiben beszélnek benne) és egy letölthető írott anyag is, viszont nem lenne digitális szöveg a verbális elemet nem tartalmazó videó. Talán érdemes kiterjeszteni a digitális szöveg fogalmát ez utóbbira is, azaz minden digitális formában elérhető kommunikátumot ide sorolni, ugyanakkor differenciálni is a digitális szöveg fogalmát.

Tehát mondhatjuk, hogy mindegyik szöveg digitális, de másként digitális. Első megközelítésre jó próba a nyomtathatóság: a valódi digitális szöveg a nyomtatással értelmét veszti, hiszen megszűnnek a csak digitális szövegekre jellemző funkciók, mint a keresés vagy a megosztás lehetősége, illetve a hiperhivatkozások. Az interneten fellelhető, de a nyomtatással nem változó szövegeket digitalizált hagyományos szövegnek tekinthetjük (vö. Gonda, 2015, 2018).

A nyomtatott és a digitális szövegek főbb különbségeit az 1. táblázatban foglaljuk össze (Gonda, 2011).

1. táblázat: Nyomtatott vs. digitális szöveg

| Nyomtatott szöveg | Digitális szöveg |
|-------------------|-------------------------|
| megvalósulás | végtelenítettség |
| stabilitás | instabilitás |
| statikusság | dinamikusság |
| linearitás (?) | asszociatív szerveződés |

A megvalósulás arra utal, hogy nyomtatott szöveg esetében az olvasó fel tudja mérni a szöveg terjedelmét, míg az online térben a hálózatos összekapcsolódás a különböző linkeken és hiperhivatkozásokon keresztül szinte végtelenné teszi a valódi digitális szöveget. A stabilitás-instabilitás páros egyértelműnek tűnik: az interneten nem lehetünk biztosak benne, hogy megtaláljuk-e a ma olvasott szöveget másnap, illetve az ugyanaz a szöveg-e. A digitális szöveg a publikálás után is módosítható. A nyomtatott szöveg kiegészíthető illusztrációval (statikus), a digitális szövegbe pedig multimédiális anyagokat lehet beépíteni (dinamikus).

A linearitás mellé azért tettem kérdőjelet, mert a nyomtatott szövegek egy részére valóban az elejétől a végéig olvasás a jellemző. Azonban egyrészt vannak olyan nyomtatott szövegtípusok is, amelyeket nem így olvasunk (például menetrend, térkép, családfa), másrészt az 1960-as, 70-es évek óta a nyomtatott szövegek esetében is terjed a mozaikos elrendezés, gondoljunk csak a színes magazinokra, de újabban akár a tankönyvi leckékre is (Golden et al., 1983). Az asszociatív szerveződés a végtelenítettség oka is, a szöveg részei és maguk a szövegek is linkekkel, hiperhivatkozásokkal kapcsolódnak, videó- és hanganyagok vegyülnek az írott szövegrészekkel.

3. Retorika és szövegértés

A klasszikus retorika szerint a szónok öt feladata az inventio, vagyis a feltalálás, amely magába foglalja az anyaggyűjtést és az érvelés megtervezését; a dispositio, az elrendezés, a szöveg szerkezetének kialakítása; az elocutio, azaz a kidolgozás vagy stílus; a memoria, emlékezetbe vésés és pronuntiatio, az előadásmód (Barthes, 1997).

Nyugodtan feltehetjük a kérdést: mi mást csinál az író vagy az ún. tartalomalkotó? Ugyanezeket: anyagot gyűjt, megtervezi az alkotását, kialakítja a szerkezetét, kidolgozza a stílusát. Míg a pronuntiatio a beszédeknél a hangot és a testbeszédet, az írásműveknél a kialakítást és a grafémaalakzatokat, a médiaszövegek esetében pedig a forgatás és vágás során kialakított arculatot jelenti (vö. A. Jászó, 2012).

Tehát a retorika eredetileg szóbeli szintetikus művészet volt. Viszont az ókorban a művelt emberek ismerték a retorika szabályait és mércéit, így az írók, költők a műveiket általában az antik retorika esztétikai előírásai szerint írták (Adamik, 1998).

A középkorban azonban a retorika inkább az adminisztrációs ügyintézését segítette levelek, törvények, okiratok megszövegezésével és értelmezésével, mivel az államok társadalmi, politikai élete nem kedvezett a szónoklásnak. Emellett a retorika egyike az iskolai oktatást évszázadokig meghatározó septem artes liberalesnek. Ebből is adódott, hogy később a retorika a prózai műfajok elméletévé (is) vált (Adamik, 2003).

A retorika olyannyira a nyugati kultúra integráns része lett, hogy az írásműveket a mai napig szándékosan vagy akaratlanul a retorikai szabályok szerint hozták és hozzák létre. Ha tehát a retorikai szabályok segítik a szövegek megalkotását, a retorikai törvényszerűségek ismerete szükséges a szövegek megértéséhez is.

A modern retorika ismer egy szövegvizsgálati módot, ez a retorikai elemzés. A retorikai kritika elsősorban a szövegre összpontosít, de figyelembe veszi a szerzőt és a közönséget is. A művet a szerző és a befogadók közötti kommunikáció hordozójának tekinti (Corbett, 1969). Mivel a retorikai elemzés szintén abból a felismerésből ered, hogyha a retorika segít a szövegek megalkotásában, akkor az értelmezésükhöz is hozzájárulhat, ezért a szempontsor követi a szónok feladatait, amelyek meghatározzák a retorika rendszerét.

Az anyanyelvi tantárgy-pedagógia többféle szövegfeldolgozási modellt különböztet meg. A két klasszikus eljárás a globális és a részenkénti, egy újabb pedig a szakaszos szövegfeldolgozás (vö. Kálmánné, 1995; Adamikné, 1996). Az alapvető felépítésben a három modell azonban megegyezik.

A 2. táblázatban összevetjük a szövegfeldolgozási modellek és a retorikai elemzés szempontjait, láthatjuk, hogy a szövegfeldolgozó órákon lényegében retorikai elemzés zajlik (Lózsi, 2021, 37–39.).

2. táblázat: Szövegfeldolgozás és retorikai elemzés

| Szövegfeldolgozás | Retorikai elemzés |
|-------------------------|---|
| Előkészítés, ráhangolás | Elhelyezés a retorikai situációban; a műfaj |
| Ismerkedés a szöveggel | (beszédfaj) megállapítása |

| | |
|---|---|
| A szöveg részekre bontása/szerkezete | A szöveg szerkezetének vizsgálata: a szöveg szakaszokra bontása |
| A szöveg vizsgálata egy-egy szempontból | A szöveg érvelésének a feltárása |
| A szöveg nyelvezete, stílusa | A stílus vizsgálata |
| Szintetizálás, lényegkiemelés | A teljes szöveg érvelésének, gondolatmenetének a felépítése |
| | A műfaj (beszéd faj) megállapítása |

4. Szövegértelmezés a retorika segítségével

4.1. A retorikai szituáció

A fogalmat Bitzer (1968) vezette be, aki szerint retorikai szituáció személyek, események, tárgyak és viszonyok együttese, fő alkotóelemei a szükséglet, a hallgatóság és a kényszer, amelyet Brinton (1981) helyesebbnek tart érdekek nevezni.

A szükséglet (exigence) a retorikai szituáció szervezőelve, az egyén igénye, hogy valamilyen problémát a beszéd segítségével oldjon meg, a beszéd útján érje el a célját. A szükséglet alapvetően valamilyen tökéletlenség, amelyet a beszélő a beszéd segítségével szeretne orvosolni. Bármely szöveg esetében érdemes lehet megvizsgálni, megvizsgáltatni, hogy mi a szükséglet, mi az tökéletlenség, amelynek az orvoslását a szövegtől lehet remélni. Például egy középiskola weboldalának létrehozói az információhoz való gyors hozzáférés szükségletét szeretnék kielégíteni, amikor közlést tesznek a diákjaikat, a felvételizőket stb. érintő információkat (1. kép).

1. kép: A retorikai szituáció: szükséglet



A hallgatóság (audience) azokat a befogadókat jelenti, akik befolyásolhatók a beszéddel, képesek döntést hozni az ügyben, vagy közvetíteni az üzenetet a döntéshozóknak. A szövegek nagy többségénél partikuláris hallgatósággal számolhatunk. A szónoknak, íróknak, tartalomalkotóknak alkalmazkodnia kell a megcélzott hallgatóságához az érvelése kialakításakor (vö. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958).

A harmadik fontos összetevő a kényszer vagy korlát (constraint), illetve érdek. A korlátok két fő osztálya megegyezik a bizonyítékok két fő típusával: az első csoport-

ba azok tartoznak, amelyek a megnyilatkozótól, illetve az ő módszereitől függenek, a második csoportot azok alkotják, amelyeket a szónok csak felhasználhat (Bitzer, 1968). Más megfogalmazásban a kényszer az az összetevő, amely megszólalásra készítet, s ez a készítés lehet belső és/vagy külső (vö. Adamikné, 2013). Az előbbi példa (egy iskola weboldala) esetében a külső kényszer adódhat a kommunikátor pozíciójából (ez a feladata), a belső kényszer pedig lehet a közlésvágy is.

Természetesen olvasóként, befogadóként nem tudjuk feltárni az összes kényszert, amelyek megszólalásra készítették a szöveg alkotóját, de magában a szövegben találunk erre utaló nyomokat. A szövegértés bizonyos tekintetben nyomozás, és a retorikai szituáció feltárása „sokat hoz a konyhára” a megértés szempontjából. A kriminalisztika hét alapvető kérdése megegyezik az újságírás alapkérdéseivel, s tulajdonképpen a retorikai szituáció és a kontextus feltárására is használhatók: Mi? Hol? Mikor? Hogyan? Ki? Kivel? Miért? A szövegértés gyakorlásakor részben ráhangoló feladatként mindenképpen érdemes a szituációra vonatkozó kérdéseket, feladatokat adnunk. Például:

- *Kinek készült az oldal? Keresd nyomokat!*
- *Keresd meg az oldal/adott tartalom alkotóit! Mit lehet tudni róluk?*

4.2. Műfaj, szerkezet

A klasszikus retorika három beszéd-fajt különböztetett meg: a törvényszéki, a tanácsadó és bemutató beszédet. A beszéd-fajtákat a témájuk, a sajátos idejük (milyen időre vonatkoznak) és céljuk vagy sajátos érvforrásuk alapján különböztetjük meg (3. táblázat; Arisztotelész, 1999; Adamik, 2001; Knape, 2000).

3. táblázat: A beszéd-fajták jellemzői

| Beszéd-faj | Téma | Idő | Cél |
|--------------|-----------------------|-------|----------------|
| Tanácsadó | rábeszélés/lebeszélés | jövő | hasznos/káros |
| Törvényszéki | vádbeszéd/védőbeszéd | múlt | jogos/jogtalan |
| Bemutató | dicséret/feddés | jelen | szép/rút |

Az ókori retorika foglalkozott a beszéd részeivel, azaz szerkezeti egységeivel is. A legteljesebb rendszert Quintilianus (2009) *Szónoklattanában* találjuk meg, mely szerint a beszéd részei: bevezetés, elbeszélés, tétel, bizonyítás, cáfolás, befejezés, kitérés.

Szinte minden mai műfaj, legyen az hagyományos vagy digitális szöveg, a beszéd-fajtákból és a beszéd-részekből alakult ki, illetve besorolható a három klasszikus beszéd-fajta valamelyikébe (vö. Plett, 2000, 2001). Például a reklám bármely formája mint szövegtípus a tanácsadó beszédhez sorolható, hiszen rá akar beszélni egy jövőbeli vásárlásra azzal, hogy hasznosnak mutat egy terméket (Lózsai, 2020).

A szerkezet tekintetében is szinte minden szöveg az ókori mintákat követi, természetesen nincs jelen minden szövegben minden beszéd-rész, ahogy a szónoki beszédek sem tartalmazzák feltétlenül az összes lehetséges részt. A digitális szö-

vegek esetében a hipertext megtöbbszörözheti az egyes szövegrészeket, de azok funkciói nem mások. Például a magyartanárokat és középiskolásokat célzó Élő magyaróra online műsorfolyam oldalán (elomagyarora.hu) a nyitólap bevezetés-ként és tartalomjegyzékként értelmezhető, de az egyes adásokhoz (fejezetekhez) is tartozik bevezetés. Ahogy más internetes anyagok esetében is, az oldalon található multimediális tartalmak és a letölthető segédletek saját belső szerkezettel rendelkeznek (2. kép).

2. kép: Többszörös bevezetés



A szövegértés fejlesztése szempontjából jó, ha az olvasó azonosítani tudja, hogy mi lehetett a szövegalkotó szándéka, illetve ha tudatosítja azt, hogy neki magának mi a célja a szöveg befogadásával. Mindkettőben segítségünkre lehetnek azok a szempontok, amelyekkel az egyes beszédfajtákat leírjuk. Az olvasási stratégiák kutatói rámutattak arra is, hogy a szöveg szerkezetének vizsgálata, tudatosítása bizonyítottan fejleszti a szövegértést (vö. Steklács, 2013). A műfajhoz és a szerkezethez kapcsolódóan a következőkhöz hasonló kérdéseket, feladatokat fogalmazhatunk meg:

- *Mi lehetett az alkotók szándéka?*
- *Mi jellemzi a szöveget az alábbiak közül? (rábeszélés, lebeszélés, vádolás, védőbeszéd, dicséret, elmarasztalás, szép, jó, csúnya, rossz, hasznos, káros, jogos, jogtalan)*
- *Bontsd részekre a szöveget! Mi az egyes részek szerepe?*
- *Készíts többszintű vázlatot a szöveghez!*

4.3. Meggyőzés, érvelés

Már a tétel, a bizonyítás és a cáfolás beszédrésze kapcsán felmerülhet, hogy a nem meggyőzősi szándékú szövegek esetében is hasznos-e a retorikai megközelítés. Kenneth Burke (1966) szerint: „Ahol meggyőzés van, ott retorika is, és ahol szöveg (jelentés) van, ott meggyőzés is van (Wherever there is persuasion, there is rhetoric. And wherever there is 'meaning' there is persuasion)”. Ezzel Burke mindenfajta emberi kommunikatív megnyilvánulást a retorika vizsgálati körébe sorol. És

valóban, bármely szöveg legalább a saját hasznosságáról vagy élvezeti értékéről (élménykínáló szövegek) meg akarja győzni a befogadóját, de a legtöbb esetben ennél többről is szó van. A magyarázó szövegek, mint amilyenek a tananyagok, a tartalmuk (tudományos) igazságát igyekeznek bizonyítani. A szülők és pedagógusok mind a saját szavaikkal, mind a felhasznált egyéb szövegekkel (mesék, hírek, ismeretterjesztő szövegek) nevelni szeretnének, a nevelés pedig meggyőzés.

Fontos felfedeztetnünk a tanítványainkkal azt a tényt, hogy mindenféle szövegben van meggyőzési szándék. Természetesen először érdemes megkérdezni őket, hogy szerintük az adott szöveg tartalmaz-e meggyőzést, majd, hogy miről akar meggyőzni a szerző.

A retorika művészetén kívüli és művészetén belüli érveket különböztet meg. A művészetén, azaz a retorikán kívüli érveket nem a szónok hozza létre, csak felhasználja azokat. Ilyenek a tekintély, a tanulság, a statisztikák, a maximák, a precedens, a jelek, a dokumentumok stb.

A tekintéllyel való érvelés nagyon gyakori napjainkban is. Önmagában nem hibás vagy manipulatív a retorika szerint, de vissza is lehet élni vele. Tekintéllyel való érvelés, amikor egy, a műelemzéssel kapcsolatos videóban elmondják és feliratozzák is a résztvevők státuszát: József Attila-díjas költő, műfordító; egyetemi adjunktus, irodalomtudós, középiskolai magyartanár (az Élő magyaróra első adásából való a példa). Az ilyen típusú tekintélyérv teljesen rendjén való, hiszen azt mutatja, hogy ezek a személyek hitelesen szólalnak meg az adott kérdésben. A reklámokban vagy az ún. influenzerek esetében azonban nem egészen tisztességes a tekintélyérv, hiszen az adott személy tekintélye nincs kapcsolatban azzal, amiről meg akar győzni. Miért lenne egy, a szakmájában akár kiváló színész ízlése a kávémárka tekintetében relevánsabb bárki másénál? Nemcsak a szövegértés fejlesztése szempontjából fontos, hanem nevelési cél is lehet a kétféle érvelés megkülönböztetése: meggyőzni vagy inkább manipulálni szeretnének. Természetesen a többi külső érvforrásnál is meg kell vizsgálni, hogy igaz-e és kapcsolódik-e az adott kérdéshez.

A retorikán belüli érveket a szónok, azaz a (digitális) szöveg alkotója hozza létre. A belső érveknek három fő típusa van: a logosz, az éthosz és a pathosz.

A logosz a logikai érveket jelenti, ezek formailag az enthüméma és a példa. Az enthüméma a retorikai dedukció, azaz olyan szillogizmus, amelynek nem minden része explicit (*en thümo* = az elmében meglévő), ezért a befogadónak kell gondolatban kiegészíteni. A másik fontos jellemzője, hogy a premisszái legtöbbször valószínűsítések, s nem bizonyosságok.

Például egy általános iskola Facebook-oldalán ezt olvashatjuk: „*Iskolánk tanévnyitó ünnepélye 2022. aug. 31-én 9 órakor kezdődik. 10 órától a községi Nyárzáró Vigadalom várja a kedves érdeklődőket. A tanulókra 13 óráig tudnak felügyelni pedagógusaink. Kérjük, hogy a programokra kulacsban folyadékot biztosítsanak a gyermekek részére.*” Bár első olvasatra nem érvelő a szöveg, szinte mindegyik mondata egy-egy enthüméma. Hasonló szövegeknél feladhatjuk gyakorlatnak a szillogizmus rekonstruálását (az életkornak megfelelő kifejezésekkel). Például:

- *Premissza 1.: ...*
- *Premissza 2.: Iskolánk tanévnyitó ünnepélye 2022. aug. 31-én 9 órakor kezdődik.*
- *Konklúzió: (Tehát...)*

Megoldás: P1.: A tanévnyitó ünnepélyeken a diákoknak kötelező részt venniük. P2.: Iskolánk tanévnyitó ünnepélye 2022. aug. 31-én 9 órakor kezdődik. K.: Tehát az iskola tanulóinak meg kell jelenniük az adott időpontban az iskolában.

Nehezebb a vizuális vagy multimediális enthümémák megfejtése. Ezeket először érdekes verbalizálni, illetve eldönteni, hogy premisszát vagy konklúziót jelenítenek-e meg.

A példa a retorikai indukció, sokszor egy jól eltalált példa meggyőzőbb lehet a leglogikusabb okfejtésnél vagy a legjobb statisztikánál is. A példa speciális esete az analógia, amikor két dolog közötti viszonyt hasonlítjuk két másik dolog közötti viszonyhoz. Az analógia alkalmas bonyolult, homályos viszonyok világosabbá tételére. A metafora szóképe is az analógián alapszik (Perelman, 2018).

A digitális szövegekben ugyanúgy előfordul a példával, analógiával történő érvelés, mint a nyomtatott szövegekben. Grafikus szervezővel, például táblázattal segíthetjük az érvtípus megértését. A korábban említett videóban Varró Dániel költő bűvészshowhoz hasonlítja a verseket, a műelemzést pedig a bűvésztrükk feltáráshoz. A 4. táblázat jól szemléltetheti az analógia felépítését, főleg, ha azt a tanulóknak kell elkészíteni vagy kiegészíteni.

4. táblázat: Analógia ábrázolása

| | | |
|--------|-------------|----------------------|
| Bűvész | Bűvésztrükk | A trükk „megfejtése” |
| Költő | Műalkotás | Műelemzés |

Az éthosz a szónok jellemét jelenti, ahogy az a beszédben megmutatkozik. Tulajdonképpen a kommunikátor hitelességéről van szó: meggyőzőbb az a szónok, akin látszik, hogy hisz abban, amiről beszél. Fontos, hogy azonosul a szerepével. Írásban is megjelenhet az éthosz, például amikor személyes példával támasztja alá a szerző az állításait. Napjaink multimediális kommunikációjában újra lényeges a képernyőn feltűnő beszélő éthosza.

A pathosz az érzelmek felkeltésével való érvelés. Bár a (formális) logika hibának tartja, a hétköznapi érvelés nem nélkülözheti. Például a jogos félelmek felkeltésével hamarabb lehet lebeszélni valakit a káros élvezeti cikkek fogyasztásától, mint száraz logikával. A pathosz hozzájárul a beszélővel vagy a szereplővel való azonosuláshoz. Fontos tisztázni, hogy milyen érzelmeket kelt a szöveg, illetve azt hogyan éri el. Mind az éthosz, mind a pathosz hatásában szerepe van a stílusnak.

A modern retorika egyik fontos fogalma a jelenlétesség. A szónok feladata, hogy az általa bemutatott problémának, helyzetnek, bizonyítéknak jelenlétet adjon, ezt részben a stílus segítségével tudja megtenni a nagyítás, fokozás és a szemléleteség alkalmazásával. A multimédia megkönnyíti a kommunikátor dolgát, hiszen ténylegesen láthatóvá, hallhatóvá tehet időben és térben távoli dolgokat. A képi és hangzásbeli effektusok, a zenei aláfestés szintén fokozhatják a verbális érvek erejét (vö. Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 2018).

5. Összegzés

A nyugati civilizációban a retorika jelen van szinte minden szöveg, így a digitális üzenetek esetében is a szöveg megformálásában, még akkor is, ha ez a szövegalkotó részéről nem tudatos. Ha pedig a szöveg megalkotását segítették a retorika tanításai, akkor ezen tanítások segítenek a szövegek megértésében is. A retorika tudománya a retorikai szituációról, a szerkezetéről, a meggyőzésről és a stílusról szóló megállapításaival járulhat hozzá a szövegértés fejlesztéséhez.

A szakirodalom szerint elősegíti a szövegértést a különböző célokkal történő olvasás, valamint a különböző szövegtípusok ismerete. Napjainkban a gyerekek és a felnőttek egyaránt sokat találkoznak digitális vagy digitalizált szövegekkel. Indokolt lenne ezen szövegek értő befogadására nagyobb figyelmet fordítani iskolai keretek között is. Ezt az is alátámasztja, hogy a sokat hivatkozott PISA felmérései évek óta számítógép előtt zajlanak, a tanulóknak digitális szövegekkel kell dolgozniuk.

Az olvasási stratégiák is sok esetben nyugszanak retorikai alapokon. A szöveg általános szerkezetéről való (retorikai) tudás nélkül nem, vagy csak nehezen tudnánk alkalmazni például az átfutás, jóslás, szelektív olvasás eljárásait.

Mondhatjuk, hogy a szövegértelmezés tulajdonképpen a retorika használata, hiszen retorikai minták szolgáltak alapul a nyomtatott szövegek megalkotásában, majd azok továbbörökítették a mintát a digitális szövegekre.

A digitális szövegek megértésében nehézséget ezek multimedialitása és multimedialitása (a szövegek hálószerű kapcsolódását értem ez alatt) okozhat, de ezek feloldásában is segíthetnek a retorikai eljárások.

Irodalom

Adamik, T. (1998). A szöveg értelmezése. In Havas L. (szerk.) *Bevezetés az ókortudományba I.* (pp. 37–65.). KLTE BTK.

Adamik, T. (2001). A retorikai szituáció: a szónoki beszéd fajtái és részei. In A. Jászó A., L. Aczél, P. (szerk.) *A szónoki beszéd részei és a beszédfajták* (pp. 15–30.). Trezor Kiadó.

Adamik, T. (2003). Bevezetés. In Saresberiensis, Ioannes: *Metalogikon* (pp. 11–30.). Szent István Társulat.

Adamikné Jászó, A. (1996). Az olvasó és a szöveg. *Új Pedagógiai Szemle*, 46(3), 10–16.

Adamikné Jászó, A. (2013). *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus.* Holnap Kiadó.

A. Jászó, A. (2012). A retorikai elemzésről. In Markó, A. (szerk.) *Beszédtudomány. Az anyanyelv-elsajátítástól a zöngékezdési időig* (pp. 171–191.). ELTE Bölcsészettudományi Kar, MTA Nyelvtudományi Intézet.

Arisztotelész (1999) *Rétorika.* Fordította és a bevezetést írta Adamik Tamás. Telosz Kiadó.

Barthes, R. (1997). A régi retorika. Ford.: Szigeti Cs., In Thomka B. (szerk.) *Az irodalom elméletei III.* (pp. 69–178.). Jelenkor Kiadó.

Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1–14.

Brinton, A. (1981). Situation in the Theory of Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 14(4), 234–248.

Corbett, E. P. J. (Ed.) (1969). *Rhetorical analyses of literary works*. Oxford University Press.
Golden, J. L., Berquist, G. F. & Coleman, W. E. (1983). *The Rhetoric of Western Thought*. Kendall/Hunt Publishing Company.

Gonda, Zs. (2011). A nyomtatott és a digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. *Anyanyelv-pedagógia*, 4(1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304>

Gonda Zs. (2015). Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7. ELTE. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf

Gonda Zs. (2018). Digitális szövegfeldolgozás, *Anyanyelv-pedagógia*, 11(2), 66–77. DOI: 10.21030/anyp.2018.2.5 <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=733>

Kálmánné Bors, I. (1995). A szövegfeldolgozás. In Kernya, R. (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (pp. 139–185.). Trezor Kiadó.

Knape, J. (2000). *Allgemeine Rhetorik. Stationen der Theoriegesichte*. Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Lózsi, T. (2020). A hatásos meggyőzés eszközei a reklámokban – Hogyan tanítjuk? *Magyaróra*, 2(1–2), 79–84.

Lózsi, T. (2021). A retorika transzformációi: retorikai eredetű elemek az általános iskolai oktatásban. In Lózsi, T. & Tóth, M. Zs. (szerk.) *A jövődő tükre. Retorika a gyakorlatban – gyakorlat a retorikában* (pp. 31–45.). MNYKT, ELTE TÓK.

Perelman, C. (2018). *A retorika birodalma*. Ford.: Major H. Tinta Könyvkiadó.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *La nouvelle rhétorique. Traité de l'Argumentation*. Presses Universitaires de France.

Plett, H. F. (2000). *Systematische Rhetorik*. Wilhem Fink Verlag.

Plett, H. F. (2001) *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Helmut Buske Verlag.

Quintilianus, M. F. (2009). *Szónoklattan*. Szerk.: Adamik T., ford.: Adamik T., Cseh Z., Gonda A., Kopeczky R., Krupp J., Polgár A., Simon L. Z. & Tordai É. Kalligram.

Steklács J. (2013). Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

W1 = A PISA 2018 eredményei. A 15 éves tanulók természettudomány, matematika és szövegértés teljesítménye digitális adatfelvételi környezetben. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_eredmenyek_1203.pdf

W2 = PISA 2018 Példafeladatok. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/peldafeladatok/PISA2018_Peldafeladatok.pdf

Internetes források:

Pittner Dénes Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, <https://www.facebook.com/pittnerpeteri>, letöltés: 2022. 05. 01.

Élő Magyaróra, <https://elomagyarora.hu>, letöltés: 2022. 05. 01.

Sárospataki Református Kollégium Gimnáziuma, Általános Iskolája és Diákotthona, <https://reformatus-sp.edu.hu/nagyrefi/index.php>, letöltés: 2022. 05. 01.

A reziliencia és alkalmazása Magyarországon¹

Podlovics Éva Livia

Tokaj-Hegyalja Egyetem, Comenius Intézet,
Nyelvi, Irodalmi és Művészeti Tanszék, egyetemi docens

Absztrakt

Írásom a reziliens viselkedés alkalmazásának szükségességére fókuszál a köznevelési intézményekben. Azért tartom fontosnak ezt a témát, mert minden lehetőség megvan ennek a pozitív, belső erőforrásnak a fejlesztéséhez egy személyben, aki pedig a képesség sajátta válásával sokat nyerhet. Kérdezhetjük, hogy ha jól használható, (sok) nyereséget hozó, jól alkalmazható „dolog” a reziliencia, akkor vajon miért nem hallunk róla többet. A válasz erre az, hogy bár felismerése óta sokat foglalkoztak már vele, szisztematikus „oktatása”, a téma direkt fókuszba állítása máig elmaradt; azzal együtt, hogy a nevelési intézmények is nehezen találják meg a hozzá vezető utat. Írásomban kétféle, a köznevelésben szereplő gyerekekre vonatkozó rezilienciavizsgálatot emelek ki, s közvetítem a belőlük eredő tanulságokat, az egyre általánosabb alkalmazás reményében. A vizsgálatok eredményei jól illeszkednek a reziliencia fogalmához, elmélyítik tartalmát, s a pedagógiai szemlélet változtatásának igényével lépnek fel.

Kulcsszavak: reziliencia, tudatos reziliens magatartás, általános és középiskolai vizsgálatok, iskolai és oktatási reziliencia

Bevezetés

Tanulmányomban a reziliencia jelensége általánossá válásának fontossága mellett érvelek, különös tekintettel az iskolai környezetre. Úgy hiszem ugyanis, hogy ezen képesség kialakítása és fejlesztése nagy mértékben járulhat hozzá a 21. század iskoláiban jellemző különbségekből eredő feszültségek, esetleges méltánytalanságok csökkentéséhez; valamint általában véve az embereknek önmaguk, illetve az őket körülvevő társaik elfogadásához. Tanulható képességként említem a rezilienciát, utalva Hanson és munkatársai megfogalmazására (2021), miszerint a rezilienciához hasonló belső pszichológiai erőforrásaink – miközben segítik megküzdésünket és növekedésünket – inkább elsajátítottak, mintsem hogy velünk születettek lennének. Hanson és munkatársai (2021) – említve a pszichológiai erőforrások sokrétű

1 Ezúton szeretném köszönetemet kifejezni a sárospataki Árpád Vezér Gimnáziumban működő Arany János Tehetséggondozó Program két pedagógusának, Tóth Erikának és Dusicza Erikának az interjú elkészítésében nyújtott aktív segítségükért.

szakirodalmi megközelítését (például jellemerőként, pozitív pszichológiai vonásként, pszichológiai tőkeként való meghatározása, stb.) – további megállapítása az, hogy az elsajátítás valójában a társas, érzelmi tanulás kétlépcsős folyamatként valósul meg, melynek során a tapasztalatok idegi viszonyai (correlates) maradandó változásokként kódolódnak az agyban. (Az első lépcső az aktiválódás, a második az internalizálódás, vagyis belsővé tétel. Ennek példája lehet az a személy, aki az együttérzést mint jellemvonást úgy tudja [jobban] kialakítani, ha vannak vonatkozó tapasztalatai, melyek aztán kihatnak az agyi működésére is.)

A reziliencia jelensége kapcsán több tanulmány is született utóbb. Közülük írásomban a teljesség igénye nélkül pusztán néhányat említek, melyek arra világítanak rá, hogy a kérdés aktuális, a témával foglalkozni kell, hiszen annak ellenére, hogy a reziliencia általános emberi képesség, vagy ahogy Masten mondja (2001), *hétköznapi varázslat*, mégsem vált általánossá. Azt, hogy tanulható, egyre általánosabbá tehető, s ezáltal mindenkire eljuttatható, maga az APA is kifejezi meghatározásában, amennyiben a nehéz, kihívást jelentő tapasztalatokhoz való sikeres alkalmazkodásként írja le a rezilienciát, melyről pszichológiai kutatások azt mutatták ki, hogy a kialakulását segítő erőforrások és képességek *gyakorolhatók és elmélyíthetők*.² Arra, hogy a reziliencia témája – legalábbis hazánkban – még nem túlságosan elterjedt, jól világít rá, hogy az első vonatkozó magyarországi konferenciát a múlt évben, 2022. október 6. és 9. között tartották Debrecenben.³ A konferencián egyébként általánosságban a *felnőttek* életében adódó nehézségek kapcsán kívántak gyakorlati tanácsokat adni az előadók, a gyermekekről nem esett szó. Erdei (2018, 2022) is a reziliencia gyakorlati, intézményi alkalmazása mellett foglal állást, valamint arra is felhívja a figyelmet, hogy milyen fontos a gyermekek életében a rugalmas alkalmazkodás korai, már óvodai kialakítása, fejlesztése. A reziliens magatartás iskolai alkalmazásának szükségszerűségéről, a helyzetre megoldásként tudatosan alkalmazott reflektív pedagógiáról, a megváltozott pedagógusi szemléletről, valamint az iskolai különbségekre válaszként jól szolgáló metakognitív stratégiákról szintén születtek már tanulmányok.⁴

Hangsúlyeltolódások igénye a pedagógiában

Előbbiek azonban észrevehető hangsúlyeltolódást jelentenek a gyermekek, s az őket nevelő intézmények viszonyában, s felvetik, hogyan involválható a reziliencia a nevelés, oktatás tanítás- és tanulásmódszertani lépései közé, hiszen „pusztán” az

2 „A reziliencia a nehéz és kihívást jelentő élettapasztalatokhoz való sikeres alkalmazkodás folyamata illetve eredménye, különösen mentális, érzelmi és viselkedéses rugalmasságot és igazodást jelent a külső és belső igényekhez. Számos tényező játszik közre abban, hogy mennyire sikeres a személyek szerencsétlenségekhez való alkalmazkodása, közülük elsődlegeselek (a) a személyek elkötelezettsége az őket körülvevő világhoz, (b) a rendelkezésre álló társas erőforrások minősége és elérhetősége, és (c) speciális megküzdési stratégiák. Pszichológiai kutatás rámutatott, hogy a pozitív alkalmazkodással (azaz nagyobb rezilienciával) kapcsolatba hozható erőforrások és a készségek elmélyíthetők és gyakorolhatók.” <https://dictionary.apa.org/resilience> Letöltés: 2022. 08. 31. Fordította a szerző.

3 Megoldásközpont Online Reziliencia Konferencia, 2022. 10. 6–9., <https://konferencia.megoldaskozpont.com>, Letöltés: 2022. 08. 25.

4 Ld. Podlovics, 2020, 2021a, 2021b.

érintettek pszichés jóllétét célozzák. A kérdés jogossága mellett születtek válaszok is a kérdésben, például a korábban említett tudatos reflexió, vagy metakognitív stratégiák, míg az óvodai közegben végzett tudatos rezilienciafejlesztő gyakorlatokkal Erdeinél (2022) találkozhatunk. Az bizonyos, hogy az igény mögött az a belátás van, hogy az emberi kapcsolódásokra, teljesítményre nagymértékben hat a személyek érzelmi, pszichés egyensúlya. Az óvodai beilleszkedés, kapcsolatok, a képességek harmonikus óvodai vagy iskolai kibontakoztatása is csak az után történhet meg, ha nincsenek túl nagy kihívást jelentő, egy gyermek számára megoldhatatlan helyzetek, s a belőlük fakadó érzelmi deficitek a háttérben, vagyis ha a gyermek erre készen áll. Amennyiben viszont vannak nagy kihívások, s érzelmi deficitek – s ez sajnos sok esetben gyakori –, akkor ezek (öngyógyító) folyamatát, oldását nagyban segíti az elsajátított reziliens magatartás. Azonban a helyzet sok esetben az – ahogyan Hanson és munkatársai megfogalmazzák – hogy az akadémiai világban [...] a valószínű előnyeik ellenére, kevés tudományos figyelmet fordítottak az olyan szociális-érzelmi erőforrások, mint a reziliencia, vagy önértékelés iránti elköteleződésre. Szintén nem található semmilyen szisztematikus erőfeszítés arra vonatkozóan, hogy ilyen készségeket tanítsunk klinikai területen, vagy egyáltalán olyan programokban, melyek a személy fejlődését és lehetőségeit bővítik” (Hanson et al., 2021, p. 2). A reziliencia képességére vonatkozó edukáció tehát nemcsak a klinikai környezetben nem történik meg, hanem úgy általában sehol sem.⁵ Annál is érdekesebb mindez, s azért sem kellene, hogy a jelenség felismerése gondot okozzon, mert a reziliencia mérésére több skálát is kifejlesztettek már, melyeket a magyar környezetre is adaptáltak. Ungar és Liebenberg (2009) például a CYRM 28 (Child and Youth Resilience Measure) rezilienciaskálát arra fejlesztették ki, hogy a 9–23 év közötti gyerekek és fiatalok számára rendelkezésre álló erőforrásokat (egyéni, kapcsolati, közösségi és kulturális) – melyek a reziliencia alátámasztására szolgálhatnak – kimutassa; míg Connor és Davidson CD-RISC (2003) skáláját – bár felnőttek mérésére szolgál –, Magyarországon adaptálták.⁶

Mindeközben azonban továbbra is igaz az, hogy a reziliencia, illetve az azt segítő erőforrások és képességek óvodai és iskolai gyakorlásával, elmélyítésével a gyermekek egyre készebbekké válhatnak arra, hogy az őket érő nehézségekből rugalmasan felálljanak, tehát ez a tevékenység mindenképpen támogatást igényel. Ha valami nem sikerül elsőre, akkor majd másodjára sikerül, mondhatjuk. Ez a típusú pedagógusi magatartás, még ha elő is fordul a nevelési intézményekben, az évek folyamán egyre inkább átveszi szerepét az, hogy a gyerekek és szüleik az érdemjegyek tükrében látják saját és gyermekeik képességeit, s a pedagógusok is a jegyek tükrében értékelik egy-egy gyerek rátermettségét tárgyaik kapcsán. De mi

5 Ugyanezt fogalmazta meg Popper Péter egy 2009-es interjúbán: „Én azt gondolom, hogy az egész magyar nevelésnek az egyik nagy átka, hogy nem készíti fel a kudarcra az embereket. Sem a családban, sem az iskolában nem tanuljuk meg, hogy a világban vereségek is vannak. Ha valami kudarc ér bennünket, akkor kétségbe esünk. De egy olyan bokszoló, akinek az életébe nincs bekalkulálva, hogy kiüthetik, az nem lehet bokszoló” (Balla, 2009).

6 Kiss és munkatársai (2015) elvégezték a skála magyarországi validálását is. Ez alapján az általuk magyar nyelvre lefordított skála pszichometriailag alkalmas a klinikai és kutatási alapú mérésekre.

van abban a helyzetben, ha például egy (kis)diák otthonában gyakori a veszekedés, az esetleges fizikai bántalmazás, az érzelmi vagy egyéb elhanyagolás, s ez után megy az iskolába, ahol még kognitív képességeit is számon kérik?

Magyar rezilienciavizsgálatok

Előző kérdés megválaszolására két magyar vonatkozású rezilienciavizsgálat szempontjait és eredményeit vázolom, melyek teljesen más populációt kutatnak. Homoki és Czinderi (2015) 2012/13-ban végzett kérdőíves kutatásával kapcsolatos megállapításokkal kezdem, akik a jelzett időben az ország két régiójának (Észak-és Dél-Alföld) LHH⁷ településein élő védelembe vett (155 fő) és szakellátásban élő (216 fő) gyermekeket vizsgálták a reziliencia kapcsán.⁸ Az LHH a leghátrányosabb helyzetű kistérséget jelenti, s a magyar kormány 2007-2013 között futó területfejlesztési támogatásainak egyik, mégpedig a legkedvezőtlenebb besorolása volt. Az országosan 194 kistérségből 33 tartozott ide, melyek a többihez képest hátrányos helyzetűek. A besoroláshoz egy komplex, gazdasági, infrastrukturális, társadalmi, szociális és foglalkoztatási mutatókból álló jelzőszámot képeztek. (A gazdasági mutatók közül például az ezer lakosra jutó működő gazdasági társaságok száma, illetve az ezer lakosra jutó vendégéjszakák száma; míg a szociális mutatók közül öt képzett egy összegző mutatót. A szociális mutatót képező komponensek a következők voltak egy-egy régióban: 1. fiatalodási index (a 15 évesnél fiatalabb és a 60 évnél idősebb népesség); 2. a foglalkoztatott nélküli háztartások százalékos aránya; 3. a 18 éves és annál idősebb, legalább középiskolai érettségivel rendelkezők százalékos aránya; 4. az önkormányzatok által rendszeres szociális segélyben részesítettek évi átlagos száma; 5. a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesítettek aránya a 0–24 éves népességben.) Előbbiekből jól látható a hátrányok milyensége az LHH régiókban, az itt élő gyerekek vizsgálata tehát nagyon is indokolt volt.

A szerzők 371 kiskorú, 12 év feletti, mentálisan egészséges gyermek kapcsán igyekeztek feltárni „azoknak a külső, környezeti és belső, személyes tényezőknek az összefüggéseit, melyek rendszert alkotva hatással vannak a gyermekek nehézségekkel való megküzdési szintjének alakulására”, (Homoki & Czinderi, 2015, p. 66). A gyerekeket vizsgáló kérdőív összeállítása során a gyerekek szociokulturális hátterét, a rezilienciát elősegítő tényezőket, és az iskolai sikerességüket (közepesnél jobb eredmény, s az iskolai támogató rendszerek megléte) vizsgálták. A statisztikai

7 KSH, Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről, 2008. Alapja a 311/2007. (XI. 17.) kormányhatározat.

8 A Homoki és Czinderi által vizsgált gyerekek az LHH térségekben nemcsak, hogy meglehetősen hátrányos körülmények között élték a mindennapjaikat, hanem védelembe vettek vagy szakellátásban részesülők voltak. A védelembe vételről az 1997. évi XXXI-es törvény rendelkezik, s nem jelenti közvetlenül a családból való kiemelést, csak ha a gyermek veszélyeztetettsége a védelembe vétel ellenére sem szűnik meg. Szakellátásra – szintén előbbi törvény (52§) szerint – jogosult: a nevelőszülőknél ideiglenes hatállyal elhelyezett, nevelésbe vett gyermek; az utógondozói ellátásban részesülő fiatal felnőtt; illetve a szakellátást más okból igénybe vevő gyermek. Ezek a gyerekek tehát nagyon nehéz körülmények között élnek, és mire az ellátórendszerbe érnek, már sok traumán vannak túl.

elemzés segítségével több szignifikáns összefüggést, különbséget állapítottak meg a két gyerekcsoport (védelemben vett és szakellátott) között. Ezek a különbségek előzetes elvárásainkat igazolták (a védelemben vett gyerekek még a szüleikkel élnek, a szakellátottak viszont már nevelőszülőknél): a szakellátottnál a gyerekeknek mind az önértékelése, mind kora gyermekkori élményeik megítélése kedvezőtlenebb, ugyanakkor iskolai eredményeik, bevételeik kedvezőbbek voltak, mint a védelemben vett gyerekéké, sőt minél korábban kerülnek egy jó nevelőszülői légkörbe, annál inkább igaz volt ez. Visszaigazolódik a kutatásban az a pszichológiai, szociológiai alapelv, hogy a szülői, különösen pedig az anyai iskolázatlanság, az alacsony szocioökonómiai státusz, a kiegyensúlyozatlan otthoni környezet kihat a (védelemben vett) gyermek iskoláztatási esélyeire is (Hódi & Tóth, 2016; Szemerszki, 2015).

A magyar viszonylatban jellemző társadalmi immobilitást⁹ is visszaigazolja a vizsgálat adatai: a halmozottan hátrányos helyzetű (LHH régió), védelemben vett gyerekek családi háttere, alacsony szocioökonómiai státusza sokszor gátolja iskolai sikereiket, míg a nevelőszülőknél tapasztalt megváltozott „családi” környezet pozitívan hat az iskolai sikerekre. A kutatás további eredménye, hogy az iskolai és gyermekvédelmi rendszer közötti *valós együttműködés* pozitív eredményeket okoz, illetve a családjuk iránti negatív családképpel rendelkező gyerekeknel szignifikánsan pozitív az iskolai környezet hatása az eredményekre. Az iskolai sikerességet összességében, de egyenként is pozitívan befolyásoló öt tényező a kérdőívek adatai alapján a következők: pozitív családi és iskolai környezet, társas támogatás, éh-hatékonyság és az élet értelmébe vetett bizalom (azt tekintették reziliensnek a mintában, aki legalább két szinten a legjobb mutatókkal jellemezhető a csoportjában, például pozitívan értékeli családi kapcsolatait, bizalmat élvez szüleitől stb.).¹⁰

Homoki és Czinderi vizsgálata alapján, a 371 főre kiterjedő kutatásban a gyerekek 26%-a volt reziliens, „ami megközelíti a nemzetközi 30 százalékos arányt (Sahoo, 2011 idézi Homoki & Czinderi, 2015, p. 74). További belátás az, hogy az iskolai eredményesség nem jelent rezilienciát is automatikusan, illetve az is, hogy az előbb felsorolt öt tényező közül az iskola az, ahol a legalacsonyabb a reziliens gyerekek száma (!), ugyanakkor a többi tényező (családi és iskolai környezet, társas támogatás, éh-hatékonyság, élet értelmébe vetett hit) fejlesztésével az iskolai sikeresség növelhető. A szerzőpáros szerint egyéni mérések és gondozási terv készítésével a csoportra jellemző iskolai lemorzsolódás megelőzhető, sőt a gyerekek önálló életkezdése a „fokozott segítséggel” (Gyvt. 2§) szinten sikeresen megvalósulhat. A szerzők szerint a vizsgálat alapján, a reziliencia érdekében fejlesztendő területek a szülői edukáció (széles körű szülőiségre felkészítés, tudás átadása, a gyerekek megértése – Surányi, idézi Homoki & Czinderi, 2015); a társszakmák közötti együttműködés; illetve az éh-hatékonyság, társas támogatottság, családi tőke növelése. Teljesen egyetértek azzal a tanulmányt lezáró fontos megállapítással, hogy „az általános gyermekvédelem egyik legfontosabb prevenciósi színterén, az

⁹ Meleg (2015) megállapítása az, hogy társadalmi szinten a korábbi, privilégiumokon alapuló egyenlőtlenségeket a meritokratikus egyenlőtlenségek váltották fel az iskola általánossá válásával. A társadalmi mozgás az értékkülönbségek miatt nem valósulhat meg, vagyis így a társadalmi egyenlőtlenségek továbbörökítődnék, s várakozásaink ellenére sem csökkennek.

¹⁰ Jól felismerhetők itt a reziliencia fogalmában rejlő, azt megerősítő tényezők.

iskolákban is szükséges lehet ezen szemléletmód [a reziliencia] terjedése.” (Homoki & Czinderi, 2015, pp. 78–79.)

A következő vizsgálat, melyet szeretnék vázolni, az Arany János Tehetséggondozó Programokhoz kapcsolódik. A programban résztvevő, s így a vizsgált gyerekek két legfontosabb beválogatási kritériuma – hasonlóan a nemzetközi szakirodalom képviselői által alkalmazottakhoz – a kedvezőtlen társadalmi háttér és a jó iskolai teljesítmény (=tehetséges gyerekek). Fehérvári & Varga (2018) megállapítása a téma kapcsán az, hogy „[a] reziliencia fogalma és a hozzá kapcsolódó szemlélet megjelenésével új lendületet kapott az az oktatásszociológiai nézet, hogy az iskolának van érdemi hatása a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében. [...] Az iskoláztatás a strukturális kényszerek átlépésének a legnyilvánvalóbb eszköze.” (Fehérvári & Varga, 2018, p. 31.). Összehasonlítva az előző csoport (LHH régió veszélyeztetett, szakellátott gyerekeinek) vizsgálatával, az AJTP-hez kapcsolódó rezilienciavizsgálataiban „pusztán” az iskolai/akadémiai reziliencia vizsgálatát végzik el, a sikeres iskolai teljesítményt tekintik ugyanis a társadalmi mobilitás eszközének.

Az országos program résztvevőit több átfogó vizsgálatnál mérték már fel: 2005-ben, az indulást követő első érettségiző évfolyam eredményeinek vizsgálata alapján kiderült, hogy az programban résztvevő gyerekek 97%-a jelentkezett felsőoktatási intézménybe, s 82%-ukat fel is vették. Bár a kontrollcsoportnak tekinthető ugyanezen gimnáziumok nem AJTP diákjai közül 95% került be a felsőoktatásba, az országos átlaghoz viszonyítva előbbi (82%) kimagasló eredmény (Fehérvári & Liskó, 2006 idézi Andl, 2018). A kompetenciamérések kapcsán szintén történtek összehasonlítások az országos eredményekkel: eszerint a matematika és szövegértési feladatok terén „az országos átlag felett teljesítettek a tehetséggondozó program tanulói, és eredményeik – ha a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokét nem is, de – meghaladták a 4 évfolyamos gimnáziumok országos átlagát” (Fehérvári & Széll, 2014 idézi Andl, 2018, p. 76.). A programban résztvevők egyéb vizsgálatai alapján is igaz az, hogy „a kutatási eredmények arra utalnak, hogy a reziliencia kimatatható az AJTP tanulók körében: a kedvezőtlen szocioökonómiai, szocio-kulturális háttér és a jó iskolai teljesítmény (tanulmányi eredményesség) a diákok jelentős részénél együtt járhat” (Andl, 2018, p. 77.).

Hogy mivel érik ezt el, arra magyarázat lehet az országos Arany János Tehetséggondozó Program jól körülhatárolt célja: a tehetséges, de rossz szociális körülmények közül érkező gyerekek társadalmi felzárkóztatása. Ezért belátásaik a reziliencia kapcsán mindenképpen fontosak. Ehhez kapcsolódik Fehérvári és munkatársai eredménye (2018), miszerint az országos program négy fő pillérre támaszkodva tudja a diákok rezilienciáját fejleszteni. Egyrészt törekszik megakadályozni a korai iskolaelhagyást (melynek oka lehet a diákok rossz tanulmányi eredménye; rossz szocioökonómiai háttere; etnikai hovatartozása. Ez utóbbihoz sok esetben kapcsolódnak az alacsony iskolázott szülők, a nagycsalád, a roma származás, a hiányzás, az átlagos tanulónál negatívabb kép az iskoláról, s negatívabb hozzáállás a tanuláshoz, a pályaválasztási kényszer, az alacsony tanulói motiváció, a hiányzás és a gyenge felkészültség). Másrészt törekszik az interszekcionalitásra, vagyis a különféle társadalmi hátrányok meglétének, kumulálódásának csökkentésére a kompenzációt szolgáló, méltányos szolgáltatásokkal; valamint a rezilienciára, vagyis a

társadalmi hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier elérésére; illetve igyekeznek biztosítani az inkluzív, befogadó, pozitív attitűdöt az intézményekben, ami a sikeres tanulási környezet alapja. (A pozitív attitűd hiánya korlátokat emel a hátrányokkal küzdő diákok elé, ami egyben önbeteljesítő jóslatként hat iskolai sikertelenségükre.) Fehérvári és munkatársai (2018) szerint az inkluzív iskolai környezetet megteremtő intézményekben a gyerekek iskolai sikerességét (rezilienciáját) a pedagógusok mesterségbeli tudása, rugalmassága; a reflektivitás képessége; a rendszerben résztvevők kölcsönös együttműködése (programvezetők, pedagógusok, diákok, szülők, szakértők); a felelősségviseelés; az egyenlő részvétel és hozzájárás, illetve az esélyegyenlőség befolyásolja. Ezek a tényezők közösen teszik lehetővé a diákok egyéni fejlesztését az AJTP-n belül. Az előbbi belátásokból leszűrve, a reziliens pedagógusra jellemző a befogadó/elfogadó attitűd, a pedagógiai elköteleződés; a mesterségbeli kiválóság (hatékony reakció az inkluzív tér diverzitásából [hátrányok] adódó különböző kihívásokra); valamint a reflektivitás (tudásukra, gyakorlatukra, megújítási szándékkal).

A program eredményei tehát előbbi pilléreken nyugvóan tudják kifejteni hatásukat az inkluzív iskolában. Ezek a pillérek valójában jól összeegyeztethetők a korábbi tanulmány (Homoki & Czinderi) belátásaival (pozitív családi és iskolai környezet, társas támogatás, én-hatékonyság és az élet értelmébe vetett bizalom) azzal a kitételrel, hogy a pozitív faktorok generálja az AJTP-t működtető intézményekben az iskola. Az iskola az, amely felvállaltan szervezi és működteti a szülőkkal való kapcsolattartást, az iskolai környezet inkluzivitását, az egyéni fejlesztés lehetőségeit, a társas támogatás módozatait a különböző színes programokkal, növeli a gyerekek énhatékonyságát, s bizalmukat a jövőben. A sárospataki Árpád Vezér Gimnáziumban működő AJTP két oktatójával folytatott interjú következtetése is ez: a (tehetséges) gyerekeknek szükségük van az egyéni bánásmódra, a személyre szabott segítségnyújtásra, a hátránykompenzációra, a pozitív visszacsatolásra.¹¹ A kérdés az, hogyan lehetne ezt a megváltozott szemléletmódot minden iskolában alkalmazni.

Összegzés

Lezárásképpen szeretném a két vizsgálatból származó tanulságokat a rezilienciával kapcsolatos fogalmak (iskolai, oktatási) tisztázásában is megjeleníteni. A kettő különbségét, úgy vélem, jól mutatja meg előbbi két vizsgálat: az iskolai reziliencia

11 „kell [nekik] az a *nagyobb segítség* az elején, például tanulásmódszertan tanítása. *Nehezebb* ezekkel a gyerekekkel, nincs meg az a könyv, amit leemel a polcra, nincs meg az a szülői segítség... ebből a szempontból fontos a kollégium, amelyben egy tanulócsoportot alkotnak ezek a gyerekek. Volt olyan diák, akinek például a késsel, villával való bánásmódot is meg kellett mutatni. A gyerekek egész nap együtt vannak, az iskolában, a kollégiumban, s az egymással történő *problémakezelést* is tanulni kell időnként. *A lelük az nagyon nagy odafigyelést igényel*. Biztosan a többi osztályban is megvan ez, de a sok együtt töltött idő miatt ezeknél a gyerekeknél ez különösen megjelent. Akár a szülőkkal való problémáik miatt is... *Nagy odafigyelést és rengeteg időt* igényelnek ezek a gyerekek.” Részlet a sárospataki Árpád Vezér Gimnáziumban működő AJTP-ban résztvevő oktatókkal folytatott interjúból.

lehetővé teszi az érdemjegyeiktől való nagyobb mértékű függetlenséget, de emellett sikerességként említhető az, ha egy gyermek jól érzi magát az iskolában például közepes jegyekkel is. Erre volt példa az LHH régiókban kimutatott reziliencavizsgálatok eredménye. A második fogalom (oktatási reziliencia) azonban véleményem szerint arra utal, hogy nem függetlenítjük magunkat az érdemjegyeiktől, hanem azokat szem előtt tartva próbáljuk a gyermekek teljesítményét javítani. Erre példaként az Arany János Tehetséggondozó Programok reziliencavizsgálatai adódnak. A két csoport közti különbség abban van, hogy az egyikbe a gyerekek válogatás nélkül, míg a másikba már eleve válogatottan (tehetséges gyerekek) kerültek be. Az eredményesség tekintetében ez a nem is jelentéktelen apróság azonban mintha nem játszana szignifikáns szerepet: reziliens lehet olyan gyermek is, aki nem kitűnő tanuló, míg az oktatás szempontjából reziliens gyermek iskolai eredményei kiemelkedőek. Érdemes lehet tisztázni, hogy mely területen próbáljuk a gyerekek rezilienciáját fejleszteni, a reziliencia fogalmába mindkét irány elfér. Egyben az emberi képességek széles skálájának elfogadása irányába mutat.

Irodalom

Andl H., (2018). Az Arany János Program vizsgálata – Kutatástörténeti vázlat, In Fehérvári A., Varga A. (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 65–89.). Pécsi Tudományegyetem BTK, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.

American Psychological Association, <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>, Letöltés: 2018. 12. 06.

Balla István (2009). *Popper: mindig jött egy erős ember*, https://24.hu/belfold/2009/03/26/popper_mindig_jott_egy_eros, Letöltés: 2022. 08. 31.

Connor K. M. & Davidson R. T. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), *Depression and Anxiety*, 2003(18), 76–82.

Erdei R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei, In Toma K., Bednarik L., Podlovics É. (Eds.), *Iskola a Határon* (pp. 99–115.). Líceum Kiadó.

Erdei R. (2022). *Reziliencia és iskolakezdés*, Tokaj-Hegyalja Egyetem.

Fehérvári A., Varga A. & Ceglédi T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió, In Fehérvári A., Varga A. (Eds.) *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–47.). Pécsi Tudományegyetem BTK, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.

Homoki A. & Czinderi K., (2015). A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben, *Esély*, 2015(6), pp. 61–82.

Hódi Á. & Tóth E. (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekéskor mért elemi alapképességeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében, *Iskolakultúra*, 26(9), 51–72. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.9.51.

KSH, (2008). Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kistersegimutato.pdf>, Letöltés: 2022. 08. 25.

Kiss E. Cs., Vajda D., Káplár M., Csókási K., Hargitai R. & Nagy L. (2015). A 25-itekes Connor–Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja, *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 16(1), 93–113. DOI: 10.1556/Mental.16.2015.1.4

Masten A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development, *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

Megoldásközpont Online Konferencia, 2022. 10. 06–09., <https://konferencia.megoldaskozpont.com>, Letöltés: 2022. 08. 25.

Meleg Cs. (2015). *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok*, <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>, Letöltés: 2019. 03. 10.

Podlovics É. (2020). Reziliencia az oktatásban, In Juhász M. K., Kaposi J. & Szőke-Milinte E. (Eds.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása II* (pp 317–322.). Pázmány Péter Katolikus Egyetem – Szaktudás Kiadó Ház.

Podlovics É. (2021a). Reziliencia és pedagógiai gyakorlat, *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 28, (pp. 71–83.) Líceum Kiadó.

Podlovics É., (2021b). A reziliens pedagógus szemléletváltása, In Fodor R., Karainé-Gombocz O. & Miklós Á. K. (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* (pp. 359–367.), Szaktudás Kiadó Ház.

Ungar M. & Liebenberg L. (2009). *The Child and Youth Resilience Measure-28: User Manual*. Resilience Research Centre, Dalhousie University.

Szemerszki M., (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői, In Szemerszki M. (Ed.), *Eredményesség az oktatásban, Dimenziók és megközelítések*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

A formális nyelvoktatás és árnyékoktatás összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében

Hegedűs Gabriella

Debreceni Egyetem

Absztrakt

A korábbi politikai rendszer 1989-ben történt változása óta az oktatás ugyanúgy zajlik (Einhorn, 2015) a képző intézményekben, amivel párhuzamosan növekvő igény alakult a nem-formális nyelvtanulási környezetre. Utóbbi tanulási formák iskolán kívüliek is lehetnek, s kiegészítve a diákok formális oktatási tanulmányait, hatékonyabbá teszik a nyelvtanulást. Jelen tanulmány az árnyékoktatás Magyarországi jellemzőire, s néhány hiányosságára világít rá (Varga 2015). Kvalitatív vizsgálatunkban a diákok (s családjaik) elvárásait és tapasztalatait elemezzük a magánoktatás során. Az interjúkból származó adatok alapján, a tanulók magánoktatásban való részvételének motivációit és elvárásait, az általuk elért haladást és a jövőjüket érintő terveket vizsgáltuk. A formális nyelvoktatás hatékonyságát növelő néhány aspektust is hangsúlyozunk. A kis mintaméret miatt a vizsgálatnak korlátai vannak, az eredmények az árnyékoktatás olyan aspektusait tárják fel, melyre eddig nem derült fény.

Kulcsszavak: árnyékoktatás, nem formális oktatás, magánoktatás, differenciálás

Bevezetés

A magánoktatás jelensége nem ismeretlen, hiszen évszázadok óta elterjedt oktatási formaként használják, és létezése régebbre nyúlik vissza, mint a formális oktatásé (Gordon Győri, 2020). Magyarországon az elmúlt évtizedekben népszerű oktatási formának számít, azonban kevés magyar szakirodalom áll rendelkezésre, és a kutatások elsősorban leíró módon közelítik meg az árnyékoktatást (Varga, 2015). Ezek a vizsgálatok az árnyékoktatás és a formális oktatás közötti összefüggésekre világítanak rá, számot adnak az árnyékoktatás mögött meghúzódó oktatáspolitikai háttérrel, valamint felhívják a figyelmet arra a feltételezésre, hogy az árnyékoktatás súlyosbítja a társadalmi egyenlőtlenségeket (Varga, 2015).

Elméleti háttér

Az angol oktatásszociológia az 1990-es években kezdett foglalkozni az árnyékoktatás jelenségével, mely évtizedek óta jelen van (Marimuthu et al., 1991; Stevenson & Baker, 1992; Bray, 1999). Az árnyékoktatás fogalma Stevenson és Baker (1992)

nevéhez fűződik, mégis többféle értelmezés köthető hozzá. Gordon Győri (2020) az árnyékoktatást a formális oktatás jellegzetességeit követő tantárgyi kurzusokként értelmezi. Bray (1999) szerint három feltétel teljesül az árnyékoktatáshoz: (1) az iskolai tantárgyakra összpontosít, (2) az iskolai oktatást egészíti ki, (3) fizetős magánoktatás formájában történik. Pásku és Münnich (2000) ernyőfogalomnak tekinti, ideértve a non-formális oktatás minden olyan formáját, amely ingyenes, kiegészítő tanórán kívüli tevékenységre utal.

Bray (1999) rámutat arra, hogy az árnyékoktatás a formális és a non-formális oktatási rendszerek keresztmetszete, mivel kiegészítik egymást, így az árnyékoktatás jellemzőiről e két oktatási rendszer sajátosságainak összevetésével kaphatunk információkat (Szemerszki, 2020). Entrich (2018) az árnyékoktatás jellemzőinek feltárásakor a japán diákok társadalmi státuszára gyakorolt hatását vizsgálta. A japán modell azt bizonyítja, hogy az árnyékoktatás jelensége az oktatási ipar azon szegmense, amely a tömegoktatási rendszerek megjelenése óta intézményesülni tudott.

Felmerül azonban a kérdés, hogy az árnyékoktatás milyen hatással van a társadalmi esélyekre és az egyenlőségre, így az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek növekedése érvként használható az árnyékoktatás ellen (Bourdieu, 1998). Fontos az árnyékoktatás intézményének a formális és arányos egyenlőség elve alapján történő vizsgálata, valamint az esélynövelés vs. -csökkentés vitája. Gordon Győri (2020) úgy véli, hogy az árnyékoktatás célja a tehetséges tanulók tudományos ismereteinek fejlesztése, akik magas színvonalú egyetemeken szeretnének tudományos tanulmányokat folytatni. Az árnyékoktatás feladata tehát az ilyen jellegű tanulmányi felkészítés (Matsumura, 2016), s ebből a szempontból tehetséggondozó szerepe van.

Egy másik fontos kérdés a tanítási módszerek alkalmazása a formális oktatásban. Einhorn (2015) úgy véli, hogy annak ellenére, hogy a nyelvtanárok rendelkezésére megújult tanítási módszerek állnak, a tanárközpontú szemléletet nem váltotta fel a tanulóközpontú tanítás. Nikolov és mtsai (2009) szerint a magyarországi nyelvtanárok oktatási módszereinek eszköztára limitált, ezért kevésbé tudnak figyelni az egyes tanulók igényeire. Einhorn (uo.) úgy véli, hogy ennek eredményeként a tanulók a tanulási folyamatot gyakran kudarcként érzékelik, ami motivációjuk és önbecsülésük csökkenéséhez vezet. Hangsúlyozza a pedagógiai szemléletváltás szükségességét, hogy a differenciálás a pedagógiai norma elengedhetlen részévé váljon. Einhorn (uo.) arra is rámutat, hogy a mai generációk számára fontos tényező, hogy – amikor elhagyják az iskolát – rendelkezzenek olyan kompetenciákkal, mint a kreativitás és az együttműködési készségek, amelyek szerepet játszanak az innovatív társadalom kialakításában.

Varga (2015) az árnyékoktatásban való részvételre és a felsőoktatásban való eredményességre irányuló tanulmányában leírja, hogy kevés adat áll rendelkezésre az árnyékoktatásra vonatkozó javaslatokról, annak hasznosságáról és eredményességéről a diákok számára. Ceglédi és Szabó (2014) az árnyékoktatás eredményessége, a felsőoktatás és a pályaválasztás kapcsolatának vizsgálatát javasolja, míg Gordon Győri (2020) az árnyékoktatásban alkalmazott oktatási módszerek részletes elemzésének hiányára hívja fel a figyelmet.

A kutatás célja

Jelen kvalitatív tanulmányban az árnyékoktatás fogalmának értelmezését a magánoktatásban kínált kurzusok szemszögéből vizsgáljuk. Az órák fizetősek, anyanyelvi/nem anyanyelvi magántanárok biztosítják, és kiegészítik a formális iskolai órákat. Kismintás kvalitatív vizsgálatunk célja, hogy választ találjunk azokra a kérdésekre, amelyek a szakirodalmi áttekintésben hiányosságként merültek fel az árnyékoktatásban való részvétel indítékai, okai, hatékonysága és hatásai tekintetében az idegennyelv-tanulásra vonatkozóan. A kutatási kérdéseket három fő terület köré csoportosítottuk, az eredményeket ennek megfelelően emeljük ki és foglaljuk össze.

- Melyek a diákok magánoktatást igénybe vevő okai és motivációi?
- Melyek a diákok és szüleik magántanárral szemben támasztott elvárásai?
- A magánoktatásnak milyen hatásai vannak a diákok jövőbeli terveire és eredményességére?

A kutatás módszertana

A kutatás során az adatokat félig strukturált mélyinterjúk segítségével gyűjtöttük össze tíz magánnyelvoktatásban résztvevő diák szüleivel. Az interjúk telefonos beszélgetés formájában valósultak meg, és diktafonon keresztül kerültek rögzítésre 2020. október és 2021. február között. Az interjúk a szöveg szemantikai leírása után címkézésen és kódoláson keresztül kerültek kategorizálásra (Szokolszky, 2004), mely kategóriák mentén létrehoztuk a fókuszpontokat. Az elemzés során megvizsgáltuk a tanulók és a családok motivációit, céljait, valamint a magán-kiégészítő oktatás hatásait és eredményeit a tanulók kompetenciáira és pályaválasztási törekvéseire.

A kutatásba bevont 10 tanuló profiljáról elmondható, hogy 15–18 éves diákok, 5 fő fővárosi, 5 vidéki nagyvárosi tanuló. A diákok többségükben rendelkeznek B2-es szintű nyelvvizsgával, és egyesek (2 fő) tanulási nehézségekkel küzdenek, melyek a nyelvtanulásra nem terjednek ki. A diákok a középosztály alsó és középső rétegét képviselő, kiegyensúlyozott családi háttérrel rendelkező fiatalok. Fontos hangsúlyozni, hogy a megkérdezett családok nem nyújtanak reprezentatív mintát, mivel a kutatás alacsony elemszáma miatt a kapott eredmények nem általánosíthatóak. Ennek ellenére az interjúk során lehetőségünk nyílt az árnyékoktatást igénybe vevő diákok és családok motivációjának és tanulási folyamatának mélyreható vizsgálódására.

Eredmények

A szülőkkel való interjúk során a kutatási kérdésekre az alábbi eredményeket kaptuk:

1. Melyek a magánoktatást igénybe vevő okok és motivációk?

1. táblázat: Árnyékoktatásban való részvétel okai

| Okok | Válaszadók száma |
|--|------------------|
| Beszédcentrikusság hiánya | 8 |
| Nyelvtani fordítós módszer | 7 |
| Egyéni igények figyelmen kívül hagyása | 6 |
| Iskolai nyelvtanítás nem működik | 4 |
| Nem tapasztal fejlődést | 4 |
| Iskolai nyelvtanítás nem motiváló | 4 |
| Magas létszámú csoportok | 3 |
| Eltérő szintű diákok | 2 |
| Magánoktatásban alacsony diáklétszám | 2 |
| Tanár-diák kapcsolat | 2 |
| Szülő nem tud segíteni | 2 |
| Nem mer kérdezni | 1 |

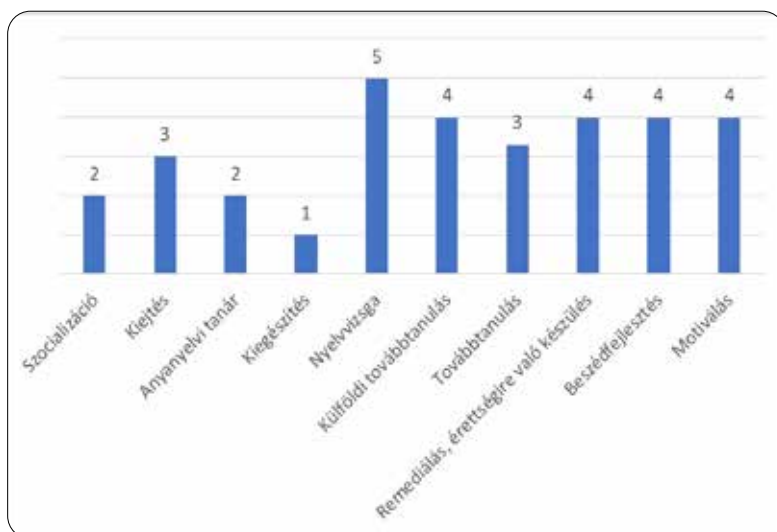
Az 1. táblázatban látható, hogy a szülők elsődleges szempontja az árnyékoktatás igénybevételére az iskolai nyelvtanítás iránti kritikus szemlélet. A megkérdezett tíz szülőből nyolcan a beszédcentrikusság hiányát emelték ki, de emellett a legnagyobb hangsúly a poroszos, nyelvtanfordítós módszer, illetve az egyéni igények figyelmen kívül hagyására esett. Egyéb indokként azzal magyarázták a szülők gyermekük magánoktatásban való részvételét, hogy az iskolai nyelvtanítás nem motiváló, illetve nem tapasztalható fejlődés (négy-négy fő). Kisebb arányban (egy-két fő) a szülők arra hivatkoztak, hogy a csoportok heterogének, alacsony az iskolai nyelvtanítás óraszámja, nem kedvező a tanár-diák viszony, valamint a szülő nem tudott segíteni a gyermekének a nyelvtanulásban a nyelvtudás hiánya miatt.

A szülők elmondása alapján a nyelvórák a lassabb gyerekek tempójához voltak igazítva, differenciálás nem történt, így gyermekeik unatkoztak az órákon, és úgy érezték, idejüket vesztegették. Annak ellenére, hogy a gyerekek az iskolában kiscsoportban tanulták az angol nyelvet, a tanítás nem igazodott az egyéni különbségekhez, emiatt nem volt eredményes a tanulás folyamata. A szülők így fogalmaznak:

„Gyermekeimnek tanulási nehézségek miatt nehéz volt az iskolai nyelvtanártól tanulni, mert ő nem vette ezeket a nehézségeket figyelembe.”

„Iskolai nyelvtanára lehetőséget biztosít gyermekem számára, hogy az órán saját tempójához szükséges anyaggal foglalkozzon, míg az osztály az adott tananyag feldolgozásával foglalkozik, de ő maga nem biztosítja ennek az anyagnak az elérhetőségét.”

I. ábra: Diákok árnyékoktatást igénybe vevő motivációi



Az iskolai nyelvtanítás kritikai szemléletén túl a szülők gyermekük motivációját is megfogalmazták a magán nyelvtanításban való részvételüket illetően. Ahogyan az I. ábra szemlélteti, a szülők válaszai alapján az az eredmény rajzolódik ki, hogy a diákok legnagyobb arányban (öt család) nyelvvizsga-felkészítés céljából vették igénybe a magán nyelvtanítást. Emellett egyenlő arányban (négy-négy család esetében) motivációs tényezőként a külföldi továbbtanulás, a remediálás, az érettségire való felkészítés, valamint a beszédfejlesztés jelent meg. A szülők beszámoltak azon reményeikről, hogy az árnyékotatás motiválóan fog hatni gyermekük nyelvtanulására, mivel sajnos az iskolában nem tapasztalták a motiváció meglétét. Két szülő elmondása szerint:

„Az iskolai angoltanítás tempója és szintje nem elég motiváló.”

„Az iskolában nem kapja meg a gyermek a motivációt.”

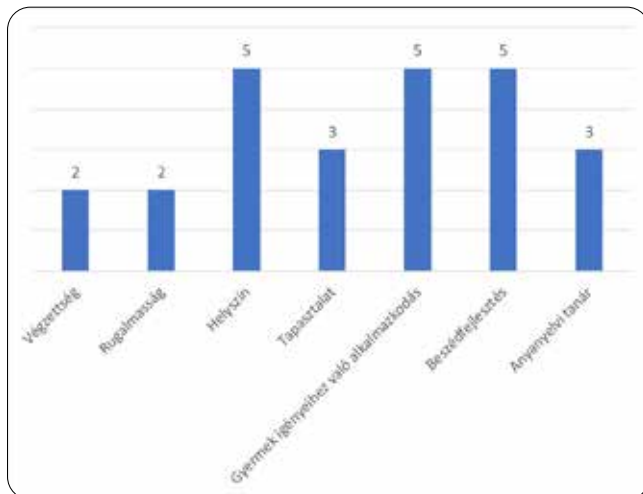
Az anyanyelvi tanár szerepét csupán azon szülők tartották fontosnak, akik gyermekei kiskorukban is anyanyelvi tanárral tanultak, vagyis a helyes kiejtés megőrzését helyezték előtérbe.

2. Melyek a magántanárral szemben támasztott elvárások?

A szülők számára a három legfontosabb szempont, amelyet a magántanárral szemben támasztottak, a gyermek igényeihez való alkalmazkodás, beszédfejlesztés, illetve a helyszín (2. ábra). Ez alatt azt értjük, hogy a szülők fele fontosnak tartotta, hogy a tanár házhoz jöjjön vagy közel lakjon. Figyelemfelkeltő az az eredmény, hogy a tanár végzettségével kapcsolatosan a szülőknek csekély aránya (két fő) támasztott elvárást, és a tanári tapasztalat megléte is csak három család számára bírt jelentőséggel. A diákok igényeihez való igazodásban egy szülő úgy gondolta, fontos, hogy a nyelvtanár motiválóan tudjon hatni a gyermekére, mivel:

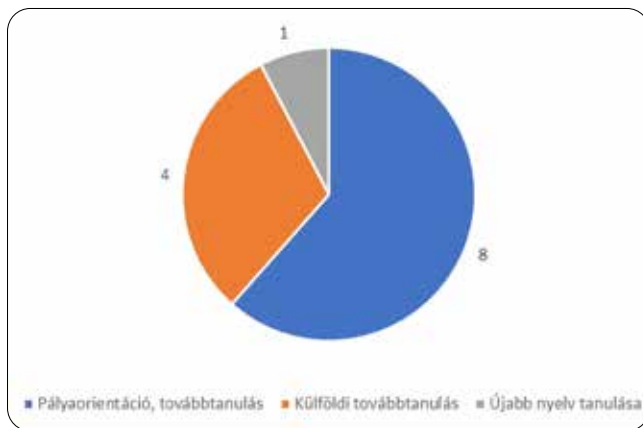
„Saját iskolai tanárja nem hitt a gyermekemben.”

2. ábra: Tanárral szemben támasztott elvárások



3. Milyen hatásai vannak a magánoktatásnak a diákok jövőbeli terveire és eredményességére?

3. ábra: Magánoktatás diákok jövőbeli terveire való hatása



A 3. ábrán látható, hogy a jövőbeli terveket illetően a magánnyelvtanulásnak jelentős hatása volt a diákok pályaorientációjára és továbbtanulására. A szülők többsége (nyolc fő) számolt be arról, hogy a magánóra igénybevétele nélkül nem láttak arra esélyt, hogy gyermekük meg tudja valósítani a kitűzött pályaválasztási célját. Négy szülő szerint a magánnyelvtanulásnak nagy szerepe volt a külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgákra való sikeres felkészülésben, melyre iskolai keretek között nem nyílt volna lehetőség. Emellett pályaorientációs segítséget is kaptak a diákok a magántanártól. Egy szülő elmondta, hogy míg gyermeke remediálás céljából vette igénybe a magántanárt, a megnövekedett motivációnak és sikerélménynek köszönhetően megfogalmazódott benne egy újabb nyelv tanulásának a gondolata.

Megvitatás

1. Magánoktatást igénybe vevő okok és motiváció

A magánoktatást igénybe vevők válasza három fókuszpont köré csoportosítható annak mentén, hogy a családokat milyen okok és motivációk vezérelték. A válaszok egyrészt jól mutatják a szülők iskolai nyelvoktatással kapcsolatos erős kritikai szemléletét, ugyanis valamennyi megkérdezett szülő beszámolt arról a tapasztalatról, mely szerint az iskolai nyelvoktatás nem volt hatékony. A szülők leggyakoribb okként a nyelvoktatás alkalmazott módszereire hivatkoztak, és a családok többségükben a beszédközpontú tanítás hiányáról számoltak be. Azok a szülők azonban, akik úgy tapasztalták, hogy sor kerül a beszédképesség fejlesztésére az iskolai nyelvi órán, úgy vélték, hogy kevés idő jutott egy gyerekre, és a tanítás frontális formában valósult meg. Ez a fajta oktatási forma azt eredményezte, hogy a diákok keveset beszéltek a célnyelven, az adott készség fejlesztésére nem volt megfelelő lehetőség, így a szülők a magántanárhoz fordultak segítségért.

A szülők fontosnak tartották, hogy a magántanár által nyújtott egyszemélyes oktatás a tanuló személyiségéhez is jobban tudott illeszkedni. Különösen a kevesebb önbizalommal rendelkező, illetve introvertált diákok esetében bizonyult hatékonyabbnak a magántanárnál való tanulás, hiszen a csendesebb, befelé forduló gyerekek nem szívesen szólaltak meg a hagyományos, frontális oktatáson alapuló osztályteremben, míg a magántanárnál való tanulás teljes mértékben személyre szabott oktatás keretében zajlott. Emellett a szülők úgy vélték, hogy a megfelelő haladás biztosításához a heti átlag három-öt óra heterogén csoportban való tanulás nem bizonyult elegendőnek, annak ellenére, hogy a nyelvórákon csoportbontásban tanultak a gyerekek. A nyelvórák többnyire a lassabb gyerekek tempójához voltak igazítva, így a magasabb nyelvi szinten lévő gyerekek unatkoztak az órákon, és úgy érezték, hogy csak vesztegették az idejüket. Az előbbi mintázat ellentétére is adódott példa, amikor a gyermekek korrepetálási céllal vették igénybe a magántanár segítségét, mivel az iskolai nyelvóra a magasabb tudású gyerekek tempójához igazodott.

2. Hozzáadott érték

Nyelvtanárral kapcsolatos elvárások

Az iskolai nyelvoktatással kapcsolatos kritikai szemlélet mellett másik fontos fókuszpontként a hozzáadott érték fogalma emelhető ki, mely jelen kutatásban a tanárral szemben támasztott elvárásokra, a tanulás eredményességére, a megvalósult célokra, és a kettő összefüggéseire vonatkozatható.

4. ábra: A nyelvtanárral kapcsolatos elvárások



A nyelvtanárra vonatkozó elvárásokkal kapcsolatban a 4. ábrán látható szempontok körvonalazódtak a szülői részről: egyéni tempó figyelembevétele, diákbarát és elfogadó hozzáállás, beszédcentrikusság és rugalmasság. Ezek a tényezők megerősítik Bíró (2020) korábbi eredményeit, melyek szerint a magántanárok kiemelten fontosnak tartják a sokéves tapasztalatot, a képzés színvonalát, a személyre szabott programot, illetve az alkalmazott módszer egységét. A válaszok azonban rámutatnak arra, hogy a szülőknél nem voltak magas elvárásai a tanár végzettségével kapcsolatban, bár azt fontosnak tartották, hogy a tanár rendelkezzen tapasztalattal és gyakorlattal. A korábban említett beszédközpontú módszer mellett egyöntetű elvárás volt a tanuló életkori sajátosságainak figyelembevétele, a tanár gyerekcentrikus és barátságos hozzáállása.

„Nagyon fontosnak tartottam a tanár személyiségét, hogy legyen nagyon kedves, barátságos. A képesítésével kapcsolatban nem volt elvárásom, mert a gyermekem motivációját veszem mércének. Ha látom, hogy szívesen tanul, akkor fejlődik.”

A nyelvtanárral kapcsolatban a családok többségénél a tanár személyisége volt a legfontosabb elvárás a tapasztalaton kívül, két család esetében volt csak jelentősége a képzettségének is. A szülői válaszokból arra lehet következtetni, hogy bár a magántanár személyisége pozitívan hatott a diákra a közös tanulási folyamat kezdetén, a személyiség önmagában nem minden esetben tartotta fent a tanuló motivációját hosszú távon:

„Az első magántanár aranyos és kedves volt, de nem volt tapasztalható fejlődés.”

Ennek tükrében nem feltétlenül jelentett hatékony vagy hatékonyabb megoldást a magán nyelvtanár alkalmazása a formális oktatással szemben.

Anyanyelvi tanár

A nyelvtanárra vonatkozó elvárásokkal kapcsolatban kutatásunk során felmerült az anyanyelvi tanár mint hozzáadott érték szerepe is a nyelvtanulásban. Míg a szülők szakmai szempontból nem vitatták az anyanyelvi-nem anyanyelvi tanár közötti bevényt, csak azok a szülők ragaszkodtak az anyanyelvi tanárral való tanulásához, akiknek gyermekei kicsi korukban is anyanyelvi tanárral tanulták a nyelvet.

Ők vagy azt szerették volna, hogy a tanulók őrizzék meg helyes kiejtésüket, vagy külföldi pályaválasztással kapcsolatosan tartották meghatározónak az anyanyelvi tanár szerepét. Két szülő gondolta úgy, hogy a célnyelvi kultúrával való közvetlen ismerkedés jelentős mértékben növelte a gyermek interkulturális kompetenciáját, és későbbi továbbtanulására is hatással volt. Különösen azok a családok tartották fontosnak az interkulturális tudás gyarapítását és fenntartását, akiknek gyermekei tanulmányaik során megtapasztalták az anyanyelvi tanárral való tanulás lehetőségét, akár a formális oktatás, akár egy nyári tábor vagy egy csereprogram során.

A szép kiejtés megőrzése és a külföldi pályaválasztásra való felkészítés mellett több család úgy tapasztalta, hogy az anyanyelvi (angol, kanadai) nyelvtanár egy másfajta – a megszokottól eltérő, gyerekcentrikus, közvetlenebb, egyenrangúbb – szemlélettel közelített a gyermekhez, mint amit az iskolai nyelvi órákon tapasztalt. Az egyik szülő elmondása alapján fontos volt, hogy:

„A nyelvtanár hozzon kedvet ehhez a dologhoz, hogy ráébressze a gyermekem, hogy ennek a nyelvtanulásnak van értelme, hogy ez egy öröm, mert lehet beszélni azzal, akit egyébként nem értene meg.”

Két család esetében fordult elő, hogy addig vette igénybe az anyanyelvi tanár alkalmazását, amíg az általános nyelvtudást szerették volna fejleszteni, amikor azonban a diák már magabiztosan tudta használni a nyelvet, nyelvvizsgára való felkészítés lett a cél, és tanárt váltottak.

Nyelvvizsga-felkészítés

A szülői interjúk során kirajzolódott az, hogy az árnyékoktatás igénybevételének legfontosabb oka a vizsgára való felkészülés (Réti, 2009). Arra vonatkozóan, hogy a diákok milyen típusú vizsga megszerzését tűzik ki célul, az interjúk alapján eltérő képet kaptunk, hiszen a megkérdezett családokban azok a diákok választották a középfokú nyelvvizsgát, akik magyarországi egyetemen tervezték a továbbtanulásukat. Ezek között a diákok között fordult elő, hogy a többéves nyelvtanulás ellenére nem volt tapasztalható fejlődés a nyelvtudásban, így nyelvtanárt kellett váltani. Az ő esetükben nem volt, illetve a vártnál kisebb volt a magán nyelvtanulás hozzáadott értéke. Akiknél nem a nyelvvizsga letétele volt a cél, hanem remediálás, iskolai lemaradás pótlása, illetve gyorsabb egyéni haladási tempó figyelembevétele, ott minden esetben tapasztalható volt a fejlődés, s emellett magabiztosság és önbizalom-növekedés is.

A B2-es nyelvvizsga mellett a másik vizsgacél a külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsga megszerzése volt. Erre a felkészülésre a diákok vagy nyelviskolai felkészítő tanfolyamra iratkoztak be, vagy olyan iskolán kívüli oktatói programokhoz fordultak segítségért, melyek komplex módon segítenek a külföldi továbbtanulást illetően.

3. Társadalmi mobilitás

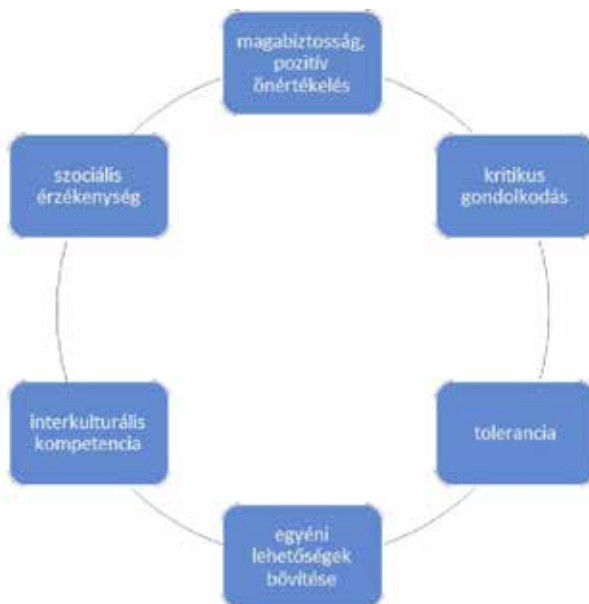
Kutatásunk harmadik fókuszpontja a társadalmi mobilitás tekintetében fogalmazható meg, ugyanis valamennyi család esetében olyan lehetőségek tárultak fel a diákok számára a magán nyelvtanulás során, amelyek egyébként nem lettek volna

elérhetőek számukra, eredményes érettségi vizsga és nyelvvizsga-bizonyítvány hiányában. A tanulási nehézségekkel küzdő, önbizalomhiányos, szociális helyzetekben szorongó diák kezdeti célként az érettségi megszerzését tűzte ki maga számára, míg a magánoktatás során kétféle lehetőség tárult fel előtte. Az egyik lehetőség, hogy a pályaválasztással kapcsolatosan kibővültek az esélyei, a másik pedig az, hogy az angol nyelv alapul szolgál egy másik nyelv könnyebb elsajátításához is. Tendenciaként jól látható az a tény, hogy a jelenlegi magánoktatásnak pozitív eredménye volt várható egy jövőbeli pályaválasztással kapcsolatosan, de hogy milyen mértékben és irányban, az változó.

„Már az első óra után motivációnövekedés jelentkezett, a nyelvtanár dicséretének köszönhetően, mely a gyermekem erősségeire fókuszált, s nem a gyengeségeire.”

A magánoktatásban való részvétel hatásai között szerepelt (5. ábra) megnövekedett magabiztosság és pozitív önértékelés, az egyéni lehetőségek kibővülése, a szociális érzékenység és a pályaválasztás eredményességébe vetett hit megerősödése, és végül a kritikus gondolkodás, tolerancia és interkulturális kompetencia fejlesztése. Ezek mind olyan készségek és kompetenciák, melyek növelték a diákok 21. századi munkaerőpiacra való belépésének lehetőségeit.

5. ábra: A magánoktatásban való részvétel egyéni hatásai



Összegzés és konklúzió

Tanulmányunk célja az volt, hogy rámutasson azon jellemzőkre, melyek a magán nyelvoktatásban résztvevő családok motivációira, okaira, nyelvtanárral szemben támasztott elvárásaira, valamint a diákok kompetenciáira és pályaválasztási aspirációira vonatkoznak. Mélyreható strukturált interjúkn keresztül végeztünk

kvalitatív kutatást, majd eredményeinket három fókuszpont köré csoportosítottuk: a családok formális oktatásra irányuló kritikai szemléletére, a hozzáadott értékre és a társadalmi mobilitás kérdéskörére.

Kutatásunk limitációkkal rendelkezik. Ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy fontos úrt betöltő szereppel bír, mivel az árnyékkutatás olyan jellegzetességeire világít rá, melyek további elmélyült kutatások alapjául szolgálhatnak. Kutatásunk felhívja a figyelmet a differenciálás hangsúlyozására a nyelvoktatás folyamatában, valamint a differenciálás gyakorlati alkalmazására épülő továbbképzések szervezése nyelvtanárok számára. Megerősítjük a beszédközpontú tanítás szükségességét a formális oktatásban, valamint a nyelvtanári szemléletváltás fontosságát. A nyelvvizsga cél és sikeresség aránya összefüggéseinek tekintetében további elemzések szükségesek, hogy teljesebb képet kapjunk az árnyékkutatás eredményességéről.

Irodalom

Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel, Gy. & Szántó, Z. (szerk.), *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. (pp. 155–176.). Aula Kiadó.

Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications or Planners. Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Bray, M., Kobakhidze, N. & Suter, L. E. (2020). The challenges of measuring outside-school time educational activities: experiences and lessons from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Comparative Education Review*, 64(1), 87–106.

Ceglédi, T. & Szabó, A. (2014). Középiskolások és hallgatók az árnyékkutatásban. In Ceglédi, T., Gál, A. & Nagy, Z. (szerk.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary).

Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.

Entrich, S. R. (2018). *Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications*. Springer.

Gordon Győri J. (2020). Árnyékkutatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek, *Educatio*, 29., 171–187.

Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Kuan, L. H., Mukherjee, H., Osman, S., Chelliah, T., Sharma, J. R., Salleh, N. M., Yong, L., Leong, L. T., Sukumaran, S., Kim, T. L., & Jamaluddin, W. (1991). *Extra school instruction, social equity and educational quality. Report prepared for the International Development Research Centre*. Faculty of Education, University of Malaya.

Matsumura, N. (2016). Virtual Gifted Education in Japan. In Dai, D. Y. & Kuo, C. C. (Eds.), *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects*. (pp. 121–146.). Information Age Publishing.

Nikolov, M., István Ottó & Öveges, E. (2009). *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány.

Pásku, J. & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59–77.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.

Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221.

Szokolszky, Á. (2006). Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok [Research in psychology: exercises]. Bölcsész Konzorcium.

Varga, E. (2015). Az árnyékoktatási részvétel és a felsőoktatási eredményesség, In Pusztai, G. & Kovács, K. (Szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium.

A döntés küszöbén – óvodapedagógus hallgatók pályaszocializáció*

Szontagh Pál

Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, főiskolai docens

Absztrakt

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagógus *pálya* iránti motiváció (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) eltér a pedagógus *hivatás* iránti elkötelezettségtől (amely informálisan, vagy a közoktatási rendszeren kívül is megtapasztalható). Vizsgálatunk első szakaszában az elsőéves, második szakaszában a végzős óvodapedagógus hallgatók pályamotivációját és a foglalkozás iránti elkötelezettségét elemeztük.

Kutatásunkban igazolódott, hogy az *óvodapedagógus képzésre jelentkezők* körében a hivatásmotiváció a döntő. A szak választásakor a vonzó tényezők többsége a nappali és levelező munkarenden is a hivatásmotiváció körébe sorolható. A levelező munkarendben tanuló elsőéves óvodapedagógus-hallgatók pályamotivációja sokoldalúbbnak és kiérleltebbnek bizonyult a nappalisokénál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagóguspályáról. A pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatossága az elsőéves levelező munkarendű óvodapedagógus-hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

A *végzős óvodapedagógusok* körében nem igazolódott ugyanakkor, hogy a hivatásmotiváció területén a nappalis, a pályamotiváció területén a levelezős hallgatók átlageredményei lennének magasabbak, hiszen a két válaszadói csoportban egyik terület összátlagában sem mutatkozott érdemi különbség. A végzős óvodapedagógus-hallgatók többsége újra az óvodapedagógusi képzést választaná (nappalisok 70%, levelezők 65%) és 78%-uk diplomaszerezés után óvodapedagógusként kíván elhelyezkedni.

Ha az elsős és a végzős óvodapedagógus-hallgatók körében lefolytatott két, különböző módszertanú, de azonos tartalmú kutatást tekintjük, megállapítható, hogy a hallgatók nem tartalékkARRIERKÉNT választják az óvodapedagógus szakot, és a képzés végeztével is fennmarad az intrinzik hivatásmotivációjuk.

Eredményeink alapján minden leválogatásban igazolást nyert, hogy a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsültségének hiánya súlyos kockázatokat rejt a pálya rekrutációja és retenciója szempontjából is. Úgy találtuk, hogy ezek a hátrányok hosszútávon felülírnak szinte minden belső motivációt és nagyban megnehezítik (ha ugyan el nem lehetetlenítik) a pedagógusképzés pályaszocia-

* A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara által finanszírozott „Gyakorlati felkészítés, pálya- és hivatásszocializáció a református pedagógusképzésben” kutatás keretében valósult meg.

lizációs küldetését is, hiszen – több más kutatással egybecsengően – a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a hallgatók számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval.

Hivatás- és pályamotiváció

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagógus *pálya* (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás *hivatása* iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is).

A szakirodalom (pl. Paksi et al., 2015; Watt & Richardson, 2007; Wyatt_Smith et al., 2007; Weiss & Kiel, 2013) és saját kutatásaink (pl. Szontagh, 2021) alapján a hivatás- és pályamotiváció különbségét az alábbiak szerint definiáljuk. *Hivatás-motiváció* alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát mint személyes, belső elhívást percipiálják. Ide tartozik a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódó tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás. A hivatásmotiváció nem kötődik feltétlenül pedagógus munkakörhöz vagy pozícióhoz, az önkéntességben, az iskolarendszeren kívüli gyermekmunkában vagy akár a családi életben is megélhető. Ha a pedagóguspálya szervezeti és egzisztenciális körülményei nem kellőképpen vonzóak, a mégoly erős hivatásmotiváció sem feltétlenül párosul pályára állással.

A hivatásmotivációval szemben a *pályamotiváció* a pedagóguspálya mint *szakma* választásához kapcsolódik. Ide soroljuk azokat a motívumokat, amelyek a pedagógus szerephez, az intézményes nevelés-oktatáshoz köthetők. Külső pályamotiváció lehet a család, a tanárok, az ismerősök vagy a társadalmi mikrokörnyezet biztatása a pedagógusfoglalkozás választására, de ide sorolhatók azok a makrotársadalmi hatások is, amelyek a pedagógusok presztízsén, anyagi és erkölcsi elismertségén, a képzés színvonalán keresztül teszik vonzóvá a pályát. Belső pályamotivációt jelenthetnek a pedagóguspályára jellemző sajátos szervezeti keretek, a munkaidő-beosztás, az egyéni és közösségi tevékenységek aránya és változatossága, a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudás használhatósága, konvertálhatósága. A pályamotiváció gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pálya elhagyásához, még abban az esetben is, ha a hivatásmotiváció erős marad.

Elsőéves óvodapedagógus hallgatók hivatás- és pályamotivációja

Kutatásunk első szakaszában felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának (KRE TFK)¹ elsőéves óvodapedagógus-hallgatói (n = 123) között. A hallgatók kötetlen (tematikus) reflektív pedagógiai esszékét írtak *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* címmel. Ezek kvalitatív, strukturált tartalmi elemzésével, manuális kódolással igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pá-

1 2021. augusztus 1. napjától a kar neve Pedagógiai Kar elnevezésre változott.

lyamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták. Kiemelt szempontként kezeltük a nappalis és levelezős hallgatók közötti különbségeket, azt vizsgálva, hogy utóbbiak élet- és munkatapasztalatuk révén mennyiben rendelkeznek eltérő motivációs bázissal.

Vizsgálatunk kezdetén feltételeztük, hogy

- a.) a pedagógusképzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő tényező;
- b.) a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisokéinál;
- c.) a pedagógus pálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családos, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

Nappali munkarendű óvodapedagógus hallgatók motivációs esszéi

Nappali munkarendben a 2020/2021-es tanév I. félévében összesen 52 hallgató (ebből 52 nő) írta meg szemináriumi dolgozatként a „*Miért (nem) leszek óvodapedagógus?*” című esszét.

A hallgatók pályaválasztás *mellett* szóló érvei négy nagy csoportba sorolhatók. Az első, legáltalánosabb válasz a gyermekek szeretete, a gyermeki lelkület megőrzése (45 említés). A második csoportba a pálya szervezeti és munkakörülményei sorolhatók (hat említés), mint pl. a sok szabadság, biztos munkahely, családbarát időbeosztás és a friss levegőn végezhető munka. A harmadik csoportba soroltuk az óvodapedagógia szakmai sajátosságait (azonnali visszajelzés, módszertani szabadság, változatosság, komplexitás – összesen öt említés). Végül többen jeleztek személyes motivációt (megszerzett tudását, tapasztalatát saját gyerekei nevelésében is hasznosítani tudja, azt csinálhatja, amit valóban szeret – összesen négy említés). Két hallgató is kiemelte, hogy a nevelő munkán belül elsősorban a hátrányos helyzetű, illetve fogyatékkal élő gyermekek nevelését tekintti élethivatásának, négyen emelték ki ezen felül az érzelmi nevelés fontosságát.

A pálya választása *ellen* szóló érvek túlnyomó többsége a társadalmi presztízzsel (12 említés) és a fizetés, anyagi megbecsülés hiánya, megélhetés nehézségei (22 említés) vonalán mozog. Feltételezhető, hogy aki ezeket nem említette, az elsősorban azért volt, mert magától értetődőnek tekintette. A hallgatók többsége ma még úgy érzi, képes átlépni ezeken a nehézségeken, de a pályaelhagyási adatok figyelmeztetnek arra, hogy ez az elszántság a külső körülmények hatására hamar elkophat.

Az anyagi és társadalmi megbecsülés hiányán túl négy csomópont figyelhető meg a pálya *ellen* szóló érvekben. Az első a gyerekekhez köthető (a mai gyerekek neveltsége, viselkedészavaros gyerekek kezelhetetlensége stb. – négy említés). A második a szülőkkel való együttműködés nehézségeire utal (öt említés). Többeket elriasztanak a szervezeti körülmények (négy említés), mint az adminisztráció, a korai kelés vagy az, hogy sok nő között kell dolgozni (két említés, NB. a válaszadók mindegyike nő!). Néhányan jeleztek személyes aggodalmakat, ellenérzéseket a pályaválasztással kapcsolatban, van, aki a hibázástól, a túlzott felelősségtől fél, négyen aggódnak, hogy nem lesznek képesek igazságosak és elfogulatlanok lenni neveltjeikkel, egy hallgató pedig attól tart, hogy az egész embert kívánó óvodapedagógusi hivatás mellett nem maradna elég ideje és energiája saját családjára.

A pálya mellett és ellen szóló érvek mellett érdemes megvizsgálni azt is, hogy a hallgatók említései alapján kik támogatták vagy bizonytalanították el őket pályaválasztásukban. A választást *támogató* tényezők közül a legjelentősebb a gyermekközösségekben töltött iskolai közösségi szolgálat (16 említés). Ezt követik a családban, ismeretségi körben lévő gyermekekkel való foglalkozással kapcsolatos említések (14), a gyülekezeti életben, táborokban, cserkészetben szerzett tapasztalatok (12). A családi támogatást kilenc, a környezet, barátok biztatását négy hallgató említette. Hárman a célzott pályaorientáció útján találtak rá hivatásukra. Öten rendelkeztek már valamilyen óvodai gyakorlati tapasztalattal. A fenti direkt támogatáson kívül jelentős az indirekt motiváció szerepe is. Az 52 válaszadó közül legalább 23 esetben egy-egy példamutató pedagógusegyéniség volt hatással a továbbtanulásra, további három esetben a pedagógussal kapcsolatos negatív tapasztalatok motiváltak annak meghaladására. Van olyan hallgató, aki pályaválasztását isteni elhívásként éli meg.

A nappalis hallgatók motivációjában – előfeltevéseinkkel megegyezően – túlnyomó többségben vannak az általános, a hivatás társadalmi hasznát, lelki többletét kihangsúlyozó hivatásmotivációs elemek, a pálya szervezeti keretei, professzionális sajátosságai – érthetően – sokkal kevésbé jelennek meg.

Levelező munkarendű óvodapedagógus hallgatók motivációs esszéi

Egy 2007-es kutatás alapján a levelező tagozatos óvodapedagógus hallgatók hivatás iránti elkötelezettsége a nappalisokénál erősebbnek bizonyult (Kelemen, 2007, p. 95.) Ennek oka – feltételezésünk szerint – éppen a munkatapasztalatból fakadó jobb pályaismeret és erősebb hivatásmotiváció lehet.

Levelező munkarendben a 2019/2020-as tanév I. félévében összesen 71 hallgató (70 nő, 1 férfi) írta meg a szemináriumi dolgozatot. 2019-es kutatásunkban szinte minden hallgató kitért eddigi életpályájára, eredeti (ezt megelőző) végzettségeire, illetve munkatapasztalatára. A 71 esszében összesen 112 ilyen említés történik.

Az eredeti végzettségtől/szakmától függetlenül elmondható, hogy a hallgatók jó része (51 említés) már hosszabb-rövidebb ideig dolgozott gyermekintézményben, szakirányú felsőfokú végzettséghez nem kötött munkakörben (pedagógiai, gyógy-pedagógiai asszisztens, dajka, kisgyermeknevelő). A fentiekén kívül a hallgatók dolgozataikban 62 eredeti szakmát vagy végzettséget neveztek meg.

A hallgatók egyik markáns csoportja az ún. *státusznövelők* (20 említés). Ők azok, akik a képzés megkezdésekor nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, jelentős részük az érettségit is felnőttként, munka mellett szerezte meg. Jellemző életútjuk, hogy kétkezi munkát követően állásvesztés, családi körülmények megváltozása vagy más külső körülmény hatására gyermekintézményben kezdenek dolgozni kisgyermeknevelőként, dajkaként vagy pedagógiai asszisztensként, a munkavégzéshez szükséges középfokú és/vagy OKJ-s képzettséget munka közben szerzik meg, és valamilyen belső készítés és/vagy külső (családi, munkahelyi) biztatás hatására megcélozzák a diplomás óvodapedagógusi munkakört.

Hasonló számban vannak azok, akiket a hagyományosan megszokott társadalmi sztereotípiákat fgyelembe véve ún. *státuszredukálók* (20 említés), vagyis egy, az

óvodapedagógusénál hagyományosan magasabb társadalmi presztízsű, jellemzően a versenyszférában betöltött állás helyett szeretnének óvodapedagógussá válni. Motivációjukban leggyakrabban a kiégés, az irodai munkavégzés sivársága, a munkahelyi emberi kapcsolatok hiánya és a nem családbarát munkakörülmények jelennek meg. E csoporton belül mintánkban felülreprezentáltak a közgazdászok (hét említés), de megjelennek még HR-területen dolgozók (három említés), igazgatásszervező, könyvelő, idegenforgalmi ügyintéző, környezetvédelmi technikus, germanisztika szakos bölcsész, kertészmérnök, valamint közelebbről nem definiált irodai munkát végző szellemi foglalkozású és vállalkozó is.

A harmadik nagy csoportba azokat soroltuk, akik valamilyen más humán szolgáltatási vagy pedagógiai területéről szeretnének az óvodapedagógiára váltani. Őket nevezzük *státuszörzönök* (22 említés). Találunk közöttük három-három gyógypedagógust és sportedzőt, két-két tanárt, tanítót, műszaki szakoktatót, szociálpedagógust, szociális munkást, (nép)táncoktatót, valamint egy-egy teológust, szociológust, pszichológust, táncost, színészt is.

Arra a kérdésre, hogy miért váltanának a jelenlegi pályájukról az óvodapedagógusi hivatásra, a válaszadók összesen 72 állítást fogalmaztak meg. Ezek közül 24 sorolható a *pályamotiváció*, 48 a *hivatásmotiváció* témakörébe. Az individuális pályamotivációhoz sorolható a családbarát munkahely reménye (kilenc említés) és a kiégés miatti pályakorrekció (10). Külső pályamotiváció a (munka)helyi közösség igénye (pedagógus-hiány), a társadalmi hasznosság, illetve a másodlagos karrierút lehetősége (két-két említés).

Individuális hivatásmotiváció a saját gyerekek születése után felébredő vágy a gyermekekkel való foglalkozásra (31 említés) és a traumatikus gyermekkori vagy családi emlékek feldolgozása (boldogabb gyermekkor megteremtése, a rábízottak támogatása, védelme – négy említés). Négy válaszadó jelenlegi hivatása megtartásához szeretne újabb ismeretekhez jutni az óvodapedagógusi képzés során (táncoktató, edző). Külső hivatásmotiváció a vélelmezetten nagyobb módszertani szabadság, a pedagógusszemélyiséghez jobban illeszkedő gyermekcsoport (két említés – mindketten középiskolai tanárok), a családi biztatás (négy említés), illetve az isteni elhívás (két említés).

Az esszéikben összesen 21 említés szerepel azokról a tényezőkről, amelyek az óvodapedagógusi pálya választása *ellen* szólnak. A legmarkánsabbak a környezeti hatások (hét említés), amikor szülők, barátok, ismerősök igyekeznek lebeszélni a jelöltet az óvodapedagógusi pálya választásáról. Nem meglepő, de elgondolkodtató módon ide csatlakoznak azok a pedagógus ismerősök, akik szintén ellenjavallják a pályaválasztást (három esetben).

Kifejezetten a pálya materiális (szervezeti és anyagi) nehézségeire utal, hogy négyen említették a kevés fizetést, ketten a túlzott adminisztrációt. A tudatosabb pályaválasztásra utal, hogy ez az elem a levelezős hallgatók körében sokkal kevésbé hangsúlyos, mint a nappalisoknál. Egy – azelőtt tanárként dolgozó – hallgató kevesli az óvodapedagógusok módszertani autonómiáját.

A hivatással kapcsolatos kérdőjeleket jelez még a kiégés veszélye (két említés), a gyerekek neveltségi szintje és a szülőkkel való kapcsolattartás nehézségei, a nevelési elvek és attitűdök megváltozása. Úgy tűnik, ezek a félelmek egyaránt jelen vannak a nappalis és levelezős hallgatók gondolkodásában.

A hallgatók pályaválasztásában – még a levelező képzésben, felnőtt emberek között is – nagy a példaképek szerepe. Összesen 45 ezzel kapcsolatos említés szerepel az esszékben, legnagyobb számban családi pedagógus-példaképeket megemlítve (20 említés). Nem sokkal marad el ezektől a saját pedagógusok említése sem (ebben a válaszadói körben ideértve a saját gyerek pedagógusait is – 15 említés).

Összegzés

Kutatásunk első szakaszában megfogalmazott mindhárom hipotézisünket igazoltnak látjuk.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy az óvodapedagógus szak választásakor a vonzó tényezők többsége a nappali és levelező munkarenden is a hivatásmotiváció körébe sorolható.

A dolgozatokat elemezve második előfeltevésünk is igazolódott, a pozitív pályamotivációs tényezők említési aránya a levelező munkarendű hallgatók körében több mint kétszerese a nappalisokénak.

Harmadik hipotézisünk is igazolódott, hiszen míg a nappalis hallgatók összesen négy esetben jeleztek a pálya szervezeti és munkakörülményeivel kapcsolatos vonzó tényezőt (sok szabadság, biztos munkahely, családbarát időbeosztás, friss levegőn végzett munka), a levelezős hallgatók 19 ilyen említést tettek.

Végzős óvodapedagógus hallgatók hivatás- és pályamotivációja

A kutatás második szakaszában a pedagógiai esszék elemzésének eredményeit felhasználva kérdőíves felmérést végeztünk a KRE TFK végzős óvodapedagógus hallgatói között (n=50), elsősorban azt vizsgálva, hogy a képzés során a hallgatók hivatás- és pályamotivációs struktúrája változik-e, illetve, hogy a végzés küszöbén milyen elképzelésük van a pályán való elhelyezkedésről. Mivel az utóbbi idők kutatásai szerint az egzisztenciális nehézségeken túl a pedagógus-pályaelhagyás okai között szerepelhet az elégtelen pályaszocializáció is, amely elsősorban a felsőoktatásban eltöltött évek hiányossága, ezért különösen fontosnak tartottuk az elsőévesek által azonosított motivációs és demotivációs tényezők hatását a végzős hallgatók körében is megvizsgálni.

Kutatásunk második szakaszának kezdetén feltételeztük, hogy

- a.) a válaszadók több érvet fognak megjelölni az óvodapedagógus hivatás mellett, mint a pálya ellen;
- b.) a nappalis hallgatók számára a hivatás-, a levelezős hallgatók számára a pályamotiváció a fontosabb;
- c.) a hallgatók többsége újra az óvodapedagógusi képzést választaná;
- d.) a hallgatók körülbelül kétharmada kíván elhelyezkedni óvodapedagógusként az oklevél megszerzése után.

A végzős hallgatók körében a *hivatásmotiváció* területén a legmagasabb értékeket az alábbi megállapítások kapták: szeret gyerekekkel dolgozni; szeretne segíteni a gyerekeknek; a pedagógus munka lehetővé teszi, hogy formálja a gyermekek

értékeit. A legalacsonyabb átlagokat a hivatásmotivációban az alábbiak érték el: a pedagógusok társadalmi hozzájárulása érdemi; jó pedagógus példaképei voltak; pozitív tanulási élményei voltak; a hivatásában visszaadhat a társadalomnak abból, amit kapott.

A pályamotiváció területén a legnagyobb egyetértés az alábbi állítások kapcsán alakult ki: az óvodapedagógusoknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük; az óvodapedagógus szakma magas szintű szaktudást igényel; az óvodapedagógusok munkaterhelése nagy. A legalacsonyabb átlagokat az alábbi pályamotivációs tényezők kapták: a pedagógusképzést utolsó lehetőségként választotta; nem vették fel az első helyen megjelölt helyre; a pedagógusok jó fizetést kapnak; az óvodapedagógusi pálya jól fizetett szakma.

A hivatásmotiváció területén kigyűjtöttük a hallgatói csoportok között mért legnagyobb különbségeket. Ebből látható, hogy a nappalis hallgatók megelőző iskolai karrierje sem jó pedagógus példaképek, sem pozitív tanulási élmények vonatkozásában nem egyértelműen sikeres, a levelezősök értékei, ha nem is kiugróan, de magasabbak. Ennek oka lehet egyrészt a saját iskolai élmények újra- és átértékelése, valamint az, hogy a felnőttként megkezdett tanulmányok esetében a középiskolai tanulmányi eredmények kevésbé meghatározóak.

A nagyobb élet- és munkatapasztalattal rendelkező levelezős hallgatók szkeptikusabbak a pedagógusok társadalmi hozzájárulása tekintetében, mint nappalis társaik, ugyanakkor a társadalmi hasznosság szempontjából érdekes módon motiváltabbnak tűnnek.

A pályamotiváció területén a pedagógus végzettség által biztosított, akár országhatárokon is túlnyúló, lakóhelyi mobilitás fontosabb motiváció a nappalisoknak (a sokszor családos, gyermeket nevelő levelezős hallgatók számára ez kevésbé fontos tényező), míg a pedagógus képesítéstől remélt karrier-mobilitás a levelezős hallgatók számára motiválóbb.

Az elsőévesek körében végzett kutatásunkhoz hasonlóan felmértük, hogy a végzősök körében melyek azok a tényezők, amelyek az óvodapedagógus-pálya választása mellett szólnak. Kérdőívünkben az elsőévesek által megnevezett tényezőket soroltuk fel, melyek közül a végzősök többet is megjelölhettek. A nappalis hallgatók átlagosan 2,2; a levelezősök átlagosan 1,7 ilyen jellemzőt vonatkoztattak magukra. A végzősök motivációi között az első két helyen a családban lévő gyerekekkel való foglalkozás (63%) és az óvodai gyakorlat (37%) állt. Harmadik helyen a nappalisok a barátok hatását (37%), a levelezősök a saját kisgyermekkorai emlékeiket (26%) jelölték meg.

A két hallgatói csoport között a jelentős különbségek egytől egyig a nappalis hallgatók javára mutatkoztak. A legnagyobb különbséget a barátok motiváló hatásában (37%, ill. 17%), a családban lévő gyerekekkel való foglalkozásban (63%, ill. 43%), a középiskolai közösségi szolgálatban (19%, ill. 4%) és a szülői hatásokban (33%, ill. 22%) mértük. Kizárólag a nappalis hallgatók érzik úgy, hogy felsőfokú tanulmányaik (11%) befolyásolják őket a pályaválasztásban. Ez a képzés pályaszocializációs munkáját jelzi vissza, valamint arra is rámutat, hogy a levelezős hallgatók már tanulmányaik kezdetén olyan kiforrott pályaeorientációs elképzelésekkel érkeznek, amelyeken érdemben nem tud változtatni a képzés.

Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen *ellenhatások* érték a hallgatókat pályaválasztásuk folyamán. Itt – hasonlóan az elsőévesek adataihoz – jóval kevesebb tényezőt soroltak fel a végzős hallgatók, a nappalisok átlagosan 1,5-öt, a levelezősök 1,4-et. A pályaválasztás ellen ható tényezők közül mindkét válaszadói csoportban a társadalmi elismerés (illetve annak hiánya) a legnagyobb visszatartó tényező (48%, ill. 65%). Látható, hogy ezt a nagyobb élet- és munkatapasztalattal rendelkező levelezős hallgatók még a nappalisoknál is jobban érzékelik. A 10%-os említési gyakoriságot a levelezősök között csak egy tényező (alsós tanító demotiváló hatása – 13%) érte el, a nappalisoknál három ilyen van (óvodai gyakorlat – 22%; egyetemi tanulmányok – 19%; szülők hatása – 15%). Mind a három magyarázható a már fentebb is említett élet- és munkatapasztalattal. A képzés és az óvodai gyakorlat sokakat szembesíthet a nem megfelelő szakválasztással, készíthet a naiv pályaillesztésekkel való leszámolásra. Látható, hogy a képzés pozitív és negatív irányba is jobban befolyásolja a nappalis hallgatókat, mint a levelezősöket. A szülők nagyobb hatása (pozitív és negatív irányba egyaránt) nyilván sokkal jobban jellemző a többségében 19–22 éves nappalis hallgatókra. Nem meglepő, hogy éppen ez a három tényező az, amelyekben a legnagyobb a különbség, mindegyik esetében sokkal inkább befolyásolják a nappalisokat (a különbség 10, illetve 18%).

A végzős óvodapedagógus-hallgatókat megkérdeztük arról is, hogy örömmel gondolnak-e vissza arra a döntésükre, hogy az óvodapedagógus-pályát választották. A nappalis hallgatók négyes skálán erre a kérdésre, 721 szórás mellett 3,48-as értéket adtak. A levelezősök átlaga ettől alig különbözik, 740-es szórás mellett 3,45.

A pozitív válaszok aránya meglehetősen magas, ami nem is meglepő annak fényében, hogy a végzős hallgatók döntő többsége újra az óvodapedagógus pályát választaná (65%). Noha a pályakorrekciót végrehajtó levelezős hallgatók sok tekintetben tudatosabbnak tűnnek a nappalisoknál, érdekes, hogy ebben a kérdésben a nappali munkarendű hallgatók még motiváltabbnak tűnnek (70%). A levelezősök között 4% biztosan nem választaná újra az óvodapedagógiát, a nappalisok között (egyelőre?) nincs ilyen. A bizonytalanok aránya a nappalisoknál 30, a levelezősöknél 31%.

Végezetül megkérdeztük a végzősöket, hogy terveik szerint az oklevél megszerzése után ténylegesen az óvodapedagógusi pályára állnak-e. Eredményeink felülmúlják előzetes várakozásainkat. Míg egy 2010-es kutatás alapján Chrappán (2010) a végzett óvodapedagógusok 72%-a, egy 2011-es adat (Chrappán, 2013) szerint pedig mindössze 58%-a helyezkedett csak el az oktatásban, mintánkban összesen 78% nyilatkozott úgy, hogy óvodapedagógusként kíván elhelyezkedni. Biztos nem egyetlen válaszadó sem mondott, 6% valószínűleg nem lesz óvodapedagógus. Az utolsó félév kezdetén 16% még bizonytalan. A nappali munkarendűek között mindössze 11%, a levelezősök között kétszer ekkora, 22% ez az arány.

Összegzés

Kutatásunk ezen fázisának hipotézisei részben igazolódtak. A válaszadók az előzetes várakozásoknak megfelelően több érvet jelöltek meg az óvodapedagógus hivatás mellett (nappalisok átlagosan 2,2, levelezősök átlagosan 1,7), mint a pálya ellen (nappalisok átlagosan 1,5, levelezősök átlagosan 1,4).

Nem igazolódott ugyanakkor, hogy a nappalis hallgatók számára a hivatás-, a levelezős hallgatók számára a pályamotiváció a fontosabb, hiszen a két válaszadói csoportban egyik terület összátlagában sem mutatkozott érdemi különbség (hivatásmotiváció 3,12, ill. 3,16; pályamotiváció 2,15, ill. 2,12).

A várakozásainkat felülmúlóan igazolódott az a feltevésünk, hogy a hallgatók többsége újra az óvodapedagógusi képzést választaná (nappalisok 70%, levelezők 65%). Ugyancsak meglepően nagy arányban válaszoltak a hallgatók úgy, hogy diplomaszerezés után óvodapedagógusként kívánnak elhelyezkedni (összesen 78%), ami jóval meghaladja a hipotézisben megjelölt kétharmados arányt.

Következtetések

Ha az elsős és a végzős óvodapedagógus-hallgatók körében lefolytatott két, különböző módszertanú, de azonos tartalmú kutatást tekintjük, megállapítható, hogy a hallgatók nem tartalékkarrierként, „jobb híján” választják az óvodapedagógia szakot, és a képzés végeztével is fennmarad az intrinzik *hivatásmotivációjuk*. A pályaszocializáció sikerét jelzi, hogy szakmai önképük megerősödik, és pályára állási szándékuk többségében annak ellenére fennmarad, hogy a pedagógusi hivatás érzelmi és munkaterhelését, tudományos és gyakorlati tudásigényét felismerik. Mindez akár biztató is lehetne, ha nem látnánk ugyanakkor a *pályamotiváció* területén felmerülő komoly aggályokat a társadalmi és anyagi megbecsülés vonatkozásában. Ezek azok, a képzés, illetve a primer foglalkoztatók által nem befolyásolható külső körülmények, amelyek előrevetítik a kiábrándulás, a kiegészítés, az egzisztenciális nehézségek és végül a pályaelhagyás kockázatát a következő években végző óvodapedagógusok körében (is).

Úgy találtuk, hogy ezek a hátrányok hosszútávon felülírnak szinte minden belső motivációt és nagyban megnehezítik (ha ugyan el nem lehetetlenítik) a pedagógusképzés pályaszocializációs küldetését is, hiszen – több más kutatással (pl. Veroszta, 2015) egybecsengően – a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a hallgatók számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval.

Irodalom

Chrappán, M. (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In O. Garai, T. Horváth, L. Kiss, L. Szép, & Z. Veroszta (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások* (pp. 267–286.). Educatio.

Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In O. Garai, & Z. Veroszta (Eds.), *Frissdiplomások* (pp. 231–263.). Educatio.

Szontagh, P. (2021). *Miért (nem) leszek pedagógus? Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei pedagógusjelöltek körében*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.

Kelemen, L. (2007). *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar.

Paksi, B., Veroszta, Z., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endródi-Kovács, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.

Veroszta, Z. (2015). Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the Fit-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.

Weiss, S., & Kiel, E. (2013). Who Choses Primary Teaching and Why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433.

Wyatt-Smith, C., Wang, J., Alexander, C., Du Plessis, A., Hand, K., & Colbert, P. (2017). *Why chooses teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*. Brisbane, Learning Science Institute.

Mérnöktanár hallgatók szakmai fejlődése a képzés során

Nagyné Dr. Kondor Rita

Debreceni Egyetem, Műszaki Kar, egyetemi docens

Absztrakt

A Debreceni Egyetem Műszaki Karán az átmenetileg szünetelő mérnök tanári képzés a Debreceni Szakképzési Centrummal együttműködve 2019-ben három szakirányon indult el újra. Ezen kooperatív képzési forma előnye az, hogy a képzésben résztvevő vállalati szakemberek a korszerű szakmai tudást átadhatják a leendő mérnök tanároknak.

A mérnök tanári képzés során a hallgatók gyakorlati képzésének része a vezető tanár irányításával végzett iskolai tanítási gyakorlat, amely a tanulók nevelésére, oktatására és a szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka megfigyelésére irányul, továbbá az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat, melynek során a tanárjelöltek az önállóan megtartott tanórák keretében bizonyítják tanári felkészültségüket.

Jelen írásomban a mérnök tanár hallgatók fejlődését elemzem a szakképző iskolákban folytatott tanítási gyakorlat után.

Kulcsszavak: mérnök tanár-képzés, gyakorlati képzés

Bevezetés

A műszaki szakképzés célja, hogy lehetővé tegye a diákok számára a szakterülethez kapcsolódó alapvető ismeretek és készségek elsajátítását, továbbá lényeges, hogy a diákok alkalmazkodni tudjanak az innovációhoz és a változásokhoz (Aksoy, 2018). A mérnök tanár-képzésből kerülnek ki a műszaki szakképzés leendő tanárai. Tehát lényeges, hogy a mérnök tanár-képzés hallgatói képzésük során olyan tanórákon és gyakorlati képzéseken vegyenek részt, amelyek elvégzése után a szaktudás mellett olyan hasznos képességeket és kompetenciákat tudnak fejleszteni majd a leendő tanulóikban, amelyekkel a tanulók alkalmazkodni, reagálni tudnak a váratlan helyzetekre, a munka folyamatosan változó világában eligazodnak.

A jövő mérnök tanárai gyakorlati képzésének része a vezető tanár irányításával végzett iskolai tanítási gyakorlat, amelynek célja a tanulók nevelésének és oktatásának, továbbá a szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munkának a megfigyelése.

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során pedig a tanárjelöltek önállóan megtartott tanóráikon bizonyíthatják tanári felkészültségüket, kreativitásukat, alkalmazkodóképességüket a különböző osztályokhoz, rátermettségüket a tanórákon előforduló változatos problémahelyzetek megoldása során. A tanítási gyakorlatokon túl a hallgatóink további gyakorlati tapasztalatokat szerezhetnek

a vállalatoknál töltött, iskolán kívüli gyakorlatokon, illetve a közösségi pedagógiai gyakorlatokon is.

A mérnök-tanár-képzés során a szakképző iskolákban folytatott tanítási gyakorlat után a leendő mérnök-tanárok beszámoltak a gyakorlati képzés tapasztalatairól, az általuk megélt kihívásokról, ezek megoldási lehetőségeiről és saját fejlődésükről. Munkájukról a vezetőtanároktól is kaptak visszajelzéseket.

1. A mérnök-tanár-képzés a Debreceni Egyetemen

A Debreceni Egyetem Műszaki Karán az átmenetileg szünetelő mérnök-tanári képzés a Debreceni Szakképzési Centrummal együttműködve 2019. szeptemberben három szakirányon indult újra el. Ezen kooperatív képzési forma előnye, hogy a képzésben résztvevő vállalati szakemberek a korszerű szakmai tudást átadhatják a jövő mérnök-tanárainak.

Szakirányok a Debreceni Egyetemen:

- Építő-építészet,
- Gépészet-mechatronika,
- Környezetvédelem-vízgazdálkodás.

A szakirányokon szerzett diploma meghatározott szakmacsoportok tárgyainak oktatására jogosítja fel a végzeteket. Az egyes szakirányokra jelentkezni megfelelő mérnöki alap (BSc) vagy mester (MSc) diplomával lehet.

A mérnök-tanári mesterképzés négy féléves (főiskolai mérnöki végzettség esetén), de a képzés három és két féléves formában is működik az alapvégzettség szintjétől és a közoktatásban tanítással eltöltött időtartamtól függően. A képzés három féléves azoknak, akik legalább öt évet dolgoztak pedagógus munkakörben közoktatási intézményben, a képzés két féléves egyetemi mérnöki végzettség esetén, és szintén két féléves (kiegészítő képzés) főiskolai szintű megfelelő szakirányú mérnök-tanári végzettség esetén.

Az iskolai gyakorlatok száma és tartalma függ a képzési formától és a közoktatásban tanítással már eltöltött időtől. A négy, három és két (nem kiegészítő) féléves képzés hallgatóinak a második félévben lévő iskolai tanítási gyakorlat után zárótanítást kell tartani, és a Kísérő szeminárium, illetve Gyakorlatok kísérő szemináriumára tárgy keretében önértékelést kell készíteni.

A négy és három féléves képzés hallgatói az iskolai tanítási gyakorlat elvégzése után a következő két, illetve egy félévben összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton vesznek részt, az oktatásban, önértékelésben további tapasztalatokat szerezve, míg a két (nem kiegészítő) féléves képzés esetén a képzés ezen egy féléves tanítási gyakorlattal véget ér.

A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 1. mellékletének 4.5. pontja szerint az új típusú tanári mesterképzés hallgatóinak portfóliót kell készíteniük. A portfólió azon dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják a tanárjelöltnek a képzés során szerzett tudását, fejlődését. A portfólió készítésekor a leendő tanár rendszerezi a megszerzett tapasztalatainak dokumentumait a képzés során, így lehetősége nyílik a folyamatos önértékelésre és önreflexióra, tevékenységét céltudatosan tervezheti és a gyengébben fejlett kompetenciáit fejlesztheti; ezen túlmenően

a képzés oktatóinak e dokumentumok kapcsán lehetőségük nyílik betekinteni a hallgatók tevékenységébe, illetve a hallgató felkészültségét e dokumentumok alapján értékelhetik (*Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*, 2009).

A portfólió kötelező elemei¹

- a Pedagógiai folyamat 2. tárgyból készült témazáró feladatlap és ennek az értékelése;
- szakmódszertanos beadandó anyagok;
- 2 és 3 féléves képzésben a gyakorló félévből legalább 2 hospitálási jegyzőkönyv, a 4 féléves képzésben a gyakorló félévekből legalább 2-2 hospitálási jegyzőkönyv, melyek a meglátogatott órák tapasztalatait tartalmazzák;
- 2 és 3 féléves képzésben a gyakorló félévből legalább 2 óraterv, a 4 féléves képzésben a gyakorló félévekből legalább 2-2 óraterv, valamint az órákat követő megbeszélések alapján a mentortanártól és hallgatótársaktól származó reflexiók;
- 2 féléves képzésben a gyakorló félévben, 3 és 4 féléves képzésben az iskolai tanítási gyakorlat során elkészített zárótanítási óraterv, illetve a zárótanításról elkészült jegyzőkönyv;
- mellékelni kell a felhasznált eszközöket (feladatlapok, modellek, prezentációk) vagy ezek fényképét;
- a hallgatók gyakorlólhelyének bemutatása;
- a tanítási órákon kívüli tevékenységek tapasztalatainak összefoglalása;
- a gyakorlólhely és az intézmények kapcsolatának tükrében az iskolán kívüli gyakorlat tapasztalatainak összefoglalása;
- önértékelés a fejlődés megítéléséről és a jövőre vonatkozó fejlesztési tervekről;
- a vezetőtanár és a mentortanár szöveges értékelései;
- továbbá minden olyan dokumentum, amely az adott hallgató fejlődését mutatja a képzés során.

A portfólió lényeges eleme a mérnök-tanár képzés hallgatóinak önértékelése, amelyben a hallgató saját szakmai fejlődését ítéli meg, ezek alapján az elért eredményeit mutatja be a tanítási gyakorlat befejezése után. A portfóliót a mentortanár értékeli pontozással és szöveges értékeléssel.

A mérnök-tanár-képzés hallgatóival szemben a tanítási munkájuk során elvárás, hogy rendelkezzenek reális önismerettel, önértékeléssel, melynek elemei: a szakma által elfogadott elvárások ismerete és reflektálás az adott szakmai tevékenységre, értékítélet, továbbá új célok kitűzése és a fejlesztési módok hozzárendelése ezekhez (Zagyváné, 2019).

2. Téri intelligencia a tanítási gyakorlaton

Számos kutatás (Buckley, Seery & Canty, 2018; Nagy-Kondor, 2011, 2016, 2017; Nagy-Kondor & Sörös, 2012; Turgut & Nagy-Kondor, 2013) bizonyítja, hogy a téri intelligenciának, térszemléletnek szoros a kapcsolata a természettudomány,

¹ https://tanarkepzes.unideb.hu/kepzesek_dokumentumok_portfolio.php

a technológia, a mérnöktudomány és a matematikai készségekkel (Science, Technology, Engineering, Mathematics – STEM), továbbá az általános problémamegoldó képességgel is. A műszaki közoktatás lényeges eleme, hogy a tanulók a mások által készített rajzokat olvasni és értelmezni tudják, képesek legyenek a vetületi ábrák elkészítésére és rekonstrukciójára, továbbá képesek legyenek a térben látni a rajzok alapján. A mérnöki munka alapvető feltétele a térben való tájékozódás.

Gardner (1983) szerint nem létezik egységes intelligencia, hanem mindenki többféle elkülönült intelligenciával rendelkezik. Hétféle intelligenciát különít el: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztetikus, interperszonális és intraperszonális intelligenciát. A téri intelligencia Gardnernél (1983, p. 9.) „a téri világról való mentális modell kialakítására és e modell használatával való manőverezésre és tevékenységre való képesség”. A műszaki élet számos területén alapvető jelentőségű a téri intelligencia, a térszemlélet.

Séra Kárpáti és Gulyás (2002, p. 19.) „térszemléleten két- és háromdimenziós alakzatok észlelésének és az észlelt információk és viszonylatok megértésének és téri problémák megoldására való felhasználásának képességét” értik; a tevékenység oldaláról közelítik meg a térszemléleti problémákat, így a térszemlélethez kapcsolódó feladattípusok (Séra, Kárpáti & Gulyás, 2002):

- vetületi ábrázolás és vetületolvasás: háromdimenziós alakzatok kétdimenziós vetületi képeinek megállapítása és megrajzolása;
- rekonstrukció: vetületi képek alapján kell megalkotni a tárgy axonometrikus képét;
- szerkezet átlátása: a viszonylatok, arányok megjelenítésén keresztül a belső szemléleti kép kialakítása;
- kétdimenziós vizuális térelképzelés: síkidomokat kell képzeletben felvágni, és a részeket újra összerakni;
- térbeli alakzat felismerése és megjelenítése: hiányos vizuális információ alapján kell a tárgyat, illetve helyzetét azonosítani, megjeleníteni;
- háromdimenziós alakzatok összetartozó részeinek felismerése, párosítása: két vagy több részre darabolt, egyszerű térbeli alakzat összetartozó részeinek felismerése és párosítása axonometrikus rajzai alapján;
- háromdimenziós alakzat képzeleti forgatása: alakzatot két nézőpontból ábrázolt képe alapján kell azonosítani mentális reprezentációk manipulálásával;
- tárgy képzeleti manipulálása: tárgyi tevékenység fázisainak képzeleti követése;
- téri konstrukciós képesség: háromdimenziós alakzatok egymáshoz viszonyított helyzetének a téri reprezentációk manipulációja alapján való értelmezése;
- dinamikalátás: állókép alapján a téri alakzat részeinek mozgását képzeletben követni kell.

Hallgatóinknak a téri intelligencia, térbeli gondolkodás fejlesztésére, a fent említett feladattípusok használatára a szakmai gyakorlat tanórái alatt is számos lehetőségük adódott, illetve számos tanóra alapfeladataként jelölték meg a térszemlélet fejlesztését.

Néhány tantárgy ezek közül: Digitális Műszaki Rajz: 3D modellezés; CAD alapismertetek; Statika; Gépelemek; Gyártástervezés és gyártásirányítás; Számítógépes rajzolás.

Néhány feladat ezek közül: 3D labirintusraajzolás CAD programmal, axonometrikus ábrázolás, lépcsőtervek készítése.

Tantárgyi kapcsolatok közül néhány: Ábrázoló geometria, Építési ismeretek, Fizika, Informatika, Matematika, Műhelygyakorlat.

3. Szemléltetés és IKT az iskolai tanítási gyakorlatokon

Nagy T. (2015) arról ír, hogy a szakmai tantárgyak oktatása során a szemléltető-eszköz segíti:

- a tanulók tantárgyi és szakmai érdeklődésének felkeltését/fenntartását, illetve a figyelmüket növeli,
- a szakmai szókinccs kialakulását (kép és hozzá tartozó fogalom között),
- a tárgyak és nehezen megfigyelhető folyamatok valósághű megismerését: szerkezeti, időbeli kapcsolatok, esetleg algoritmusok megfigyelését,
- az elvont fogalmak, az összefüggések és a szabályok megértését, továbbá általánosítását,
- az ismeretek gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek bemutatásával a szakmai világgép alakulását.

A huszadik század második felétől kezdődően az oktatásban is megjelent és egyre nagyobb szerepet kapott az információs és kommunikációs technika (IKT). Az IKT eszközök megfelelő használatával az oktatás hatékonyabbá tehető, megvalósítható a differenciált oktatás, a tanulók eltérő egyéni képességeihez történő alkalmazkodás (Szanyi, Nagyné Kondor és Sipos, 2019). A diákok érdeklődése, előzetes ismeretei, motivációja nagyon különböző. A hagyományos oktatás egyik problémája, hogy nehezen tudja kezelni ezeket a különbségeket. A számítógép helyes alkalmazása azonban lehetővé teszi azt, hogy a tanulók saját tempójukban haladjanak, így nem maradnak le a többiektől és nem unatkoznak.

Földes (2001) kutatása szerint a számítógép a mentális fejlődéshez is hozzájárulhat; a kreatív számítógépes tevékenység jótékony hatásai:

- Türelem, igényesség (a számítógéppel dolgozó diákok általában tökéletességre törekedtek).
- A tévedések korrekciójának lehetősége.
- Kreativitás, alkotókedv, önbizalom.
- Önálló tanulás, önálló felfedezés.

A hallgatóink mindegyike használta az IKT eszközöket a tanítási óráin. Tanóráikon törekedtek a tanuló-központú, interaktív tanórák megvalósítására, igyekeztek a frontális osztálymunkát és az egyirányú kommunikációt a minimálisra korlátozni, ehelyett az egyéni munka mellett a kooperatív munkaformát is gyakran alkalmazták. Mindegyikük törekedett arra, hogy változatos módszereket, eszközöket használjon, illetve a diákok fejlődését, aktív részvételét támogató környezetet biztosítson. A hallgatók tudatosan törekedtek arra, hogy tanóráikon a diákok megértsék a tananyagot, hiszen a megértés a hatékony tanulás egyik alapfeltétele; minőségi különbség van a tanulás két fajtája, a mechanikus tanulás és az értelmes tanulás között. Skemp (1975) kísérletében a vizsgált tanulók a fogalmi struktúrák segítségével és az értelmes tanulással elsajátított tananyagot nemcsak jobban megtanulták, hanem az is igaz volt, hogy tovább emlékeztek rá. Ezért fontos a rendszerszemlélet kialakítása a tanulási-tanítási folyamatban, hiszen így több

oktatási célt lehetséges megvalósítani, illetve tartósabb fogalmak alakulnak ki, melyeket más tantárgyak feladataiban, illetve a gyakorlatban könnyebben lehet alkalmazni. A különböző tantárgyaknál a fogalmak megértéséhez és megalkotásához, a megalapozott fogalomrendszer kialakulásához szükség van a fogalomra vonatkozó tapasztalatokra, példákra. Hallgatóink az így szervezett tanórák esetén számíthatnak arra, hogy tanulók a fogalmakat és tananyagot alkalmazni tudják majd a későbbiekben, alkalmazkodni tudnak a műszaki innovációhoz, a változásokhoz, továbbá reagálni tudnak majd a váratlan helyzetekre, ezentúl a munka folyamatosan változó világában is eligazodnak.

A megfelelő szemléltetés az alapja a megértés, a helyes fogalomalkotás, illetve a külső és belső reprezentációk kialakulásának. A külső reprezentáció annak az előfeltétele, hogy a fogalmak belső reprezentációja létrejöjjön. A fogalmak reprezentálásához Jerome S. Bruner (1974, idézi Ambrus, 2004) három reprezentációs külső síkot különít el:

- materiális (tárgyi),
- ikonikus (képi),
- szimbolikus (beszélt és írott nyelv).

E három reprezentációs külső sík állandó kölcsönhatásban áll egymással, illetve ezek mindegyike szerepet játszik az oktatási folyamat minden fázisában. A fogalmak megértésénél az ikonikus sík jelentős szerepet játszik, továbbá a tanulási folyamatot megkönnyíti a tanulók számára e három külső reprezentációs sík tanórák során történő összekapcsolása. A leendő mérnöktanárok ezen három külső reprezentációs sík összekapcsolását segíthetik elő a megfelelően megválasztott tanítási eszközökkel, például a hagyományos szemléltetés és a számítógépes animáció együttes alkalmazásával (Szanyi, Nagyné Kondor & Sipos, 2019). Jóval nehezebb szakmai tárgyakat megtanulni megértés és motiváció nélkül. Lényeges tehát a diákokban tudatosítani a való világról és annak jelenségeiről alkotott modellek megfelelő kapcsolatát. Ezt segíthetik a számítógépes szoftverek, amelyek közül a hallgató kiválaszthatja a legalkalmasabbat a tantárgyunkhoz és ezen belül az adott célhoz.

A tanítási-tanulási folyamat szervezésénél az oktatási eszközök kiválasztásakor, az IKT eszközeinek alkalmazásakor fontos szempont a megfelelő tartalmi háttér biztosítása, továbbá szem előtt kell tartanunk a tanítás-tanulás minden elemét, illetve az oktatási feltételeket. Az adott oktatási célhoz szükséges tanítási eszközök kiválasztását megfelelő körültekintéssel szükséges végezni, hogy az eszköz használata igazodjon a tanulók előismeretéhez és ne vonja el a figyelmet lényegtelen elemekkel, illetve a tanulók aktív közreműködését ösztönözze.

A nem megfelelően választott oktatási eszköz használatával fennáll a veszélye annak, hogy a mérnöktanár képzés hallgatója csak a tanítás kognitív céljaira fordítja a figyelmét, melyek az oktatás hatékonyságának értékelésénél könnyen ellenőrizhetők. Erre az oktatási eszközök kiválasztásánál figyelniük kell a hallgatóknak, az oktatás affektív céljait, a tartós hozzáállást az oktatási tartalmakhoz, a tanulási hajlamot, a motiváltságot és a megértésre törekvést is szem előtt kell tartva (Ambrus, 2004), a tantárgyak közötti kapcsolatok és a tananyag gyakorlati hasznának kiemelésével. E gondolat fontosságát támasztja alá Csapó és Korom

(2002) beszámolója is, melynek alapján egyes vizsgálatok eredménye „szerint a tanulók sok mindent tudnak, ugyanakkor tudásuk bizonyos alapvető elemeinek alkalmazására is képtelenek. Azoknak az alapvető dolgoknak a megtanításában, amelyek felhasználására széles körben szüksége van, amelyek a további tanulás eszközeül szolgálnak, nem lehet engedményt tenni, nem célszerű biztos alapok nélkül tovább építkezni.”

A mérnök-tanár-képzés hallgatói tisztában voltak azzal, hogy az oktatás céljaik megvalósulását milyen különféle oktatási eszközökkel segíti. Tudták például, hogy ha internetről keresnek animációt, akkor ügyelniük kell a megfelelő minőségű animáció kiválasztására. Bár a képzésben részt vevő hallgatók mindegyike jól ismerte és otthonosan alkalmazta a tananyagához kapcsolódó IKT eszközöket, találékonyságosan használt animációkat, illetve applikációkat is, ezentúl igyekezett a tanulói aktivitást nem háttérbe szorítani, mégis néhány hallgató arról számolt be, hogy úgy érzi, még fejlődnie kell ezen eszközök hatékonyabb használatában. E problémával kapcsolták össze néhányan az idővel való gazdálkodást. A tanárjelöltek 71%-a számolt be arról, hogy a tanórán az idővel való gazdálkodás problémát jelentett számukra: többet terveztek egy tanórára, mint amennyi végül belefért. A tanítási gyakorlat alatt e téren számos hallgató jelentős fejlődésről számolt be, ennek ellenére néhányan úgy vélték, hogy még gyakorolni kell a tanórai időbeosztást.

A szemléltetésnél az IKT eszközök mellett a tárgyi tevékenység is előtérbe került, maketteket, kézzel fogható modelleket alkalmaztak, amikor a tanóra témája lehetővé tette.

4. További gyakorlatok

A tanítási gyakorlatokon túl a hallgatóink a további gyakorlat tapasztalatairól is beszámoltak. A vállalatoknál töltött iskolán kívüli gyakorlatokon megismerhették a vállalatok szakmai tevékenységét, belső továbbképzési rendszerét, a munkavállalókkal szemben támasztott szakmai követelményeket, a vállalatoknál folyó HR tevékenységet és a szakképzéssel kapcsolatos vállalati elvárásokat.

E gyakorlaton túl a közösségi pedagógiai gyakorlatot hasonlóan tanulságosnak, hasznosnak ítélték. Részt vettek nevelőtestületi értekezleteken, munkaközösségi értekezleteken, osztályfőnöki órákon, szülői értekezleteken, a diákönkormányzat rendezvényein, szakmai napokon és a szakmák éjszakája programon.

Konklúzió

A mérnök-tanár-képzés során a szakképző iskolákban folytatott tanítási gyakorlat után a leendő mérnök-tanárok beszámoltak a gyakorlati képzés tapasztalatairól, az őket ért kihívásokról, problémákról, megoldási lehetőségekről és saját fejlődésükről. Az önértékelésüket a vezetőtanáraik véleménye is erősítette. A hallgatók úgy vélik, hogy a tanítási gyakorlat nagyon jelentős hozzáadott értéket képviselt a képzésükben és a jövőbeli szakmájukban.

A vezetőtanár irányításával végzett tanítási gyakorlat után a tanárjelöltekben tudatosult a rendszeres önreflexió fontossága és a céltudatos tervezés. Az alkalmazásorientált oktatást és a projektorientált oktatást helyezték a hallgatók előtérbe. A tanórák során a tanárjelöltek igyekeztek bemutatni a kapcsolódó tantárgyak közti összefüggéseket, így segítve lebontani a tantárgyak közötti falakat. Célként fogalmazták meg a fejlődést, főként az idővel való gazdálkodás és a diákok motivációja terén, illetve a tanítási módszereik bővítését.

Irodalom

- Aksoy, Y. U. (2018). An evaluation of beauty and hair care education at vocational schools, *Qual Quant*, 52, 2771–2784. <https://doi.org/10.1007/s11355-018-0704-y>
- Ambrus A. (2004). *Bevezetés a matematika didaktikába*, Egyetemi jegyzet, ELTE Eötvös Kiadó.
- Buckley, J., Seery, N. & Canty, D. (2018). A Heuristic Framework of Spatial Ability: a Review and Synthesis of Spatial Factor Literature to Support its Translation into STEM Education, *Educational Psychology Review*, 30(3), 947–972.
- Csapó B. & Korom E. (2002). Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése, In Csapó B. (Ed.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó.
- Földes P. (2001). Informatika az innovatív pedagógiai gyakorlatban, Új Pedagógiai Szemle. <https://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/informatika-innovativ>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Nagy T. (2015). *A közlekedés tantárgycsoport oktatásának módszertana*, Budapest: BME Tanárképző Központ.
- Nagy-Kondor R. (2016). Gender Differences in Spatial Visualization Skills of Engineering Students, *Annales Mathematicae et Informaticae*, 46, 265–276. http://ami.ektf.hu/uploads/papers/finalpdf/AMI_46_from265to276.pdf
- Nagy-Kondor R. (2017). Spatial ability: Measurement and development, In Khine, M. S. (Ed.), *Visual-Spatial Ability in STEM Education: Transforming Research into Practice*. Springer, Switzerland, ISBN 978-3-319-44384-3, 35–58. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44385-0_3
- Nagy-Kondor R. (2011). Technical Mathematics in the University of Debrecen, *Annales Mathematicae et Informaticae*, 38, 157–167. http://ami.ektf.hu/uploads/papers/finalpdf/AMI_38_from157to167.pdf
- Nagy-Kondor R. & Sörös, Cs. (2012). Engineering students' Spatial Abilities in Budapest and Debrecen, *Annales Mathematicae et Informaticae*, 40, 187–201. http://ami.ektf.hu/uploads/papers/finalpdf/AMI_40_from187to201.pdf
- Séra L., Kárpáti A. & Gulyás J. (2002). *A térszemlélet*. Pécs: Comenius Kiadó.
- Skemp, R. R. (1975). *A matematikatanulás pszichológiája*, Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szanyi Gy., Nagyné Kondor, R. & Sipos D. (2019). *Módszertani gyakorlatok a mérnökképzésben*, DE MK, ISBN 978 963 490 103 7
- sz. n. (2009). *Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*, Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az

OFI által koordinált munkaanyag. <http://nefmi.gov.hu/download.php?docID=2338>

Turgut, M. és Nagy-Kondor R. (2013). Spatial Visualisation Skills of Hungarian and Turkish prospective mathematics teachers, *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 6 (1), 168–183.

Zagyváné Szűcs, I. (2019). *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére*. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger, Doktori (PhD) értekezés. <https://doi.org/10.15773/EKE.2019.014>

https://tanarkepzes.unideb.hu/kepzesek_dokumentumok_portfolio.php

A brit és a magyar felsőoktatási hallgatók mobilitásának vizsgálata OECD-, UNESCO- és Eurostat-adatok alapján

Somos Magdolna

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola,
Neveléstudományi Doktori Program

Absztrakt

A nemzetközi hallgatói mobilitás, avagy a tanulmányi célú migráció a felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik fontos eleme, amelyet sok nemzetközi és hazai kutató vizsgált. A dolgozat szűkebb témája a magyar és a brit hallgatók mobilitása, ezen belül a hosszú távú, ún. diplomamobilitás (Hrubos, 2012). A mobilitást ezúttal három nemzetközi intézet statisztikai adatai alapján vizsgálom: az egyik az UNESCO¹ (ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete) Institute for Statistics Intézetének, Higher Education (Felsőoktatás) altémája,² a másik a sokféle indikátorairól ismert OECD³ (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) "Education at a Glance 2021"⁴ évi összegző oktatással kapcsolatos statisztikai kiadványa, harmadikként pedig az ezekkel szorosan együttműködő Eurostat, az Európai Bizottság statisztikai hivatala.⁵ A dolgozatban a következő kérdéseket vizsgálom: *Mi a jellemző a magyar és a brit hallgatók kimenő mobilitására? Hogyan hasonlítható össze Magyarország és Nagy-Britannia mint külföldi hallgatókat fogadó ország?*⁶ 2021-ig a magyar diákok elsődleges desztinációjának számított az Egyesült Királyság a nemzetközi hallgatói mobilitásban, a fenti adatok alapján egyértelműen látszik, hogy a két ország, bár *pár éve még mindkettő az Európai Unió tagországa volt, és mindkettő a Bolognai folyamat⁷ célkitűzéseinek megvalósítására törekedett, a különböző geopolitikai és történelmi háttér, illetve a teljesen eltérő oktatáspolitikai következtében, a felsőoktatás nemzetközi hallgatói mobilitása terén is nagyon különbözik.*

Kulcsszavak: transznacionális tanulmányi migráció; felsőoktatási nemzetköziesedés; nemzetközi hallgatói mobilitás; felsőoktatási expanzió; brit felsőoktatás

1 <https://en.unesco.org/> (the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

2 <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>

3 <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

4 <https://www.oecd.org/about> (Organisation for Economic Co-operation and Development)

5 <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20181116-1>

6 A kutatásban, az elérhető adatok a 2018, 2019-es éveket tükrözik, így a Covid-19 pandémia miatti visszaesés, és az azóta életbe lépett Brexit (az Egyesült Királyság kilépése az EU-ból) hatása nem jelenik meg a statisztikákban.

7 <https://tka.hu/nemzetkozi/9695/a-bolognai-folyamat>

Bevezetés

A felsőoktatás világszerte robbanásszerű expanziót mutatott a II. világháború után. A fejlett nyugati országokban ennek közgazdasági, demográfiai, szociológiai és politikai okai voltak. Az oktatás gazdaságfejlesztő hatása régóta köztudott. Ezt számos kutató és nemzetközi szervezetek (OECD, UNESCO, Világbank) összehasonlító elemzései tanúsítják (Polónyi, 2014). Nyugaton azonban ez a folyamat másképp zajlott, mint a posztkommunista közép-kelet-európai országokban. Magyarországon az állam irányította és finanszírozta a köz- és a felsőoktatást. A munkaerőpiaci kereslet is hatással van az felsőoktatásra, a kereslet és a kínálat mégsem szabadpiaci elven működik a magyar felsőoktatás terén (Polónyi, 2014).

Az expanzió mellett a nemzetköziesedés is jellemző trend, illetve kihívás a felsőoktatásban. Ennek egyik kulcseleme a nemzetközi hallgatói mobilitás. A nemzetközi migráció, a személyek szabad áramlása az Európai Unióban alapvető gazdasági és társadalmi folyamat. A nemzetközi hallgatói mobilitás, hosszútávon szorosan összefügg a "brain drain" (agyelszívás), a „brain gain” (agy-visszaszívás) eredményeivel, mint a humán tőke növelésének, illetve elvesztésének eszközeivel. Mivel lehetne a leginkább kumulálni a humán tőkét? Hogyan valósítható meg egy sikeres brain gain stratégia? Hogyan lehet Európát „amerikanizálni”? (Straubhaar, 2000) A humán tőke növelésének, vagyis az ember fejlődésének legjobb eszköze az oktatás, a klasszikus közgazdaságtan szerint. A fejlett országok felsőoktatásának nemzetköziesítésében megfigyelhető a mobilitás kiterjesztése, bővítése, a diákok „külkereskedelme”, a felsőoktatás mint szolgáltatás kommercializálódása (Polónyi, 2016).

Az Egyesült Királyság a hallgatói mobilitás terén nettó hallgatóimportőr (Hrubos, 2012), a nemzetközi hallgatók között az USA után a legkedveltebb célország a HESA (Higher Education Statistics Agency) adatai alapján.⁸ Ezzel szemben Magyarországon is folyamatosan nő a külföldi hallgatók létszáma. A Debreceni Egyetemen több mint 7000 külföldi diák tanul (Dusa, 2020). Az utóbbi 10-15 évben a magyar diákok jelentős része választ a hazai felsőoktatási intézmények helyett az Unióban (elsősorban: Németország, Ausztria, Egyesült Királyság, Hollandia, Dánia) egyetemet, ahol nem részidőben (Erasmus-ösztöndíj), hanem teljes képzésben (alap- és mesterképzés) tanulnak tovább. A 2019/20-as tanévben mintegy 13 000 magyar hallgató tanult külföldi egyetemeken.⁹ A legnépszerűbb külföldi továbbtanulási célpont az Egyesült Királyság, ahol jelenleg is több mint 2300-an tanulnak.

A Brexit, azaz az Egyesült Királyság 2021. január 1-i kilépése az Európai Unióból, illetve a 2020/21-es évben zajló Covid-19 pandémia jelentős változásokat hozott mind a jelentkezések számában, mind a célországok választása terén, hiszen egyelőre a brit felsőoktatás jelentősen megdrágult az uniós, köztük a magyar diákok számára. Angliában, Walesben és Észak-Írországból megszűnt a kedvezményes tandíj (9250 GBP), illetve az ezt fedező diákhitel. Az EU tagországok immár a III.

8 HESA (2019/20) – Higher Education Statistics Agency <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-from>

9 Global Flow of Tertiary-Level Students | UNESCO UIS

országok (például Oroszország, USA, Kína) közé tartoznak, magasabb tandíjat (10 000-38 000 GBP) kell fizetniük, és tanulói vízumot (812 GBP) kell igényelniük az ide pályázó diákoknak. Skóciában eltörölték számukra a tandíjmentességet.¹⁰ Ráadásul az Egyesült Királyság az Unióból való kilépés után az Erasmus+ programból is kilép, helyette az ún. *Turing-program*¹¹ indul a 2022/23-as tanévvel, mely csak brit hallgatók kimenő mobilitását fogja támogatni.

A mobilitás mint a felsőoktatás nemzetköziesítésének egyik eszköze

Az 1950-es évektől egyértelműen látszik a nemzetközi hallgatói mobilitás növekedési trendje világszerte. Nyugat-Európában folyamatosan törekedtek a tanulmányi mobilitás kiszélesítésére a tanulmányi ciklus, a résztanulmányok, vagy a külföldön megszerzett fokozatok elismertetésére, a diverzifikáció megtartása mellett. Az Európai Unió 1987-ben bevezeti a kilencvenes évek sikertörténetét, az Erasmus programot, a rövid ciklusú hallgatói mobilitás elősegítésére. Az Európa Tanács, az Európai Bizottság és az UNESCO (az ENSZ oktatásügyi szervezete) hozta létre a Lisszaboni Egyezményt 1997-ben a tanulmányok kölcsönös elismertetésére, majd az 1999-ben aláírt Bologna Nyilatkozatot, amelyben az aláíró országok egységesítik és összehangolják a felsőoktatási rendszereiket, bevezetik a kreditrendszert és a végzettségek értékét egységesen igazoló oklevélmellékletet. A tagországok által elfogadott és ratifikált bolognai folyamat tulajdonképpen megerősíti a homogenizálódást, hiszen egy egységes Európai Felsőoktatási Térség létrehozása a cél (Teichler, 2011), az egyetemek közötti szabad mobilitással, végzettségek kölcsönös elismerésével, kreditátvitellel, a foglalkoztatás és a felsőoktatási rendszerek harmonizációjával (Dusa, 2020).

A brit modell nemcsak az anyaországban, de annak gyarmataiban (Kanada, India, Új-Zéland, Ausztrália és afrikai országok) is elterjedt. Ez a modell teljesen autonóm volt, mind az alapítása, mind a működtetése teljes mértékben független volt az államtól (Dusa 2020). Az állami támogatásokat egy nem kormányzati szervezettől kapták. Az oktatásban a legfontosabb még ma is a jó tanár-diák viszony, a kis létszám, a mentorálás és az elitizmus (Hrubos, 2011).

Egy adott intézménybe irányuló erős hallgatói mobilitás automatikusan hozza magával a nemzetközi felsőoktatási rangsorokban való előnyösebb pozíciót, ami újabb problémát körvonalaz. A rangsorok csúcsán szereplő egyetemek még több külföldi diákot vonzanak (Fábri 2016). Ez lehet az adott intézmény jó elhelyezkedésének következménye, illetve, angol, amerikai és ausztrál statisztikákat elemezve látszik, hogy az elit egyetemek, köztük is elsősorban a brit egyetemek, erősen válogatnak a hallgatók között, és sikeres toborzó stratégiát is alkalmaznak, hogy a legtehetségesebb hallgatókat gyűjtsék össze (Dusa, 2015).

10 <https://www.gov.uk/repaying-your-student-loan>; <https://www.gov.uk/education/funding-and-finance-for-students>; <https://www.gov.uk/guidance/studying-in-the-uk-guidance-for-eu-students>; <https://www.gov.uk/student-finance/eu-students>

11 <https://www.turing-scheme.org.uk/>

Az OECD szerepe

2021-ben az *Educatio* folyóirat 30. száma teljes egészében az OECD és annak a magyar oktatásra történő hatásával foglalkozott Polónyi István szerkesztésében. A szerzők között több kutatónak van személyes munkakapcsolata az OECD szervezetével. Halász (2021) cikkében kifejti, milyen fontos a kormányközi szervezet globális oktatáspolitikákra gyakorolt hatása, és hogy Magyarország mennyire nem használja ki ezt a remek lehetőséget, amikor a hazai oktatás irányvonalát dolgozza ki. Imre és Ostorics (2021) tanulmányukban leírják az OECD puha eszközeit, melyek az oktatási indikátorok gyűjtését, elemzését és disszeminációját, az INES (Indicators for Education Systems) programon keresztül működtetik három nagy mérési vállalkozás, a PISA (Programme for International Student Assessment), a TALIS (Teaching and Learning Internationally Survey), és a PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) segítségével. Az indikátorok nagy jelentőséggel bírnak a nemzeti szakpolitikákban, és az unió által koordinált fejlesztési programokban, az indikátorokat mérföldkövekként (benchmark) használják, konkrét célok meghatározásához és a teljesítésük méréséhez. Az első indikátorokra épített jelentés 1993-ban jelent meg „*Education at a Glance*” címmel (Halász, 2014). Eredetileg az oktatási rendszerek finanszírozásáról, felépítésükről és eredményességükről szólt, de az évek során sok új, specifikusabb indikátorral egészült ki, többek között a tagországok és partnerországok felsőoktatási hallgatóinak mobilitási indikátoraival.

Kádárné (2021) cikkében leírja, hogy a fenti kiadvány, magyarul a „*Körkép az oktatásról*” címmel, először 1992-ben jelent meg angolul és franciául, 38 indikátorral. A kiadványt megalapozó kérdőív neve UOE: az UNESCO, az OECD és az Eurostat kezdőbetűiből összeállt betűszó. A közös kérdőívet a három szervezet közösen fejlesztte tovább, és megosztják az adattisztítási és az ellenőrzési feladatokat.

*OECD Education at a Glance 2021*¹²

Az OECD *Education at a Glance 2021* indikátorai alapján (2019-es adatokkal) a hallgatói mobilitás az utóbbi 20 évben folyamatosan nőtt, 6,1 millió egyetemi hallgató lépte át a határt és tanult külföldön, dupla annyi, mint 2007-ben. Az OECD partnerországok közül Kína és India a legnagyobb hallgatóexportőrök, 30%-a az összes nemzetközi hallgatónak e két ország állampolgára. Míg az Egyesült Királyság a bejövő nemzetközi hallgatók számának 10 év alatti növekedése alapján a negyedik helyen áll, Magyarország sem sokkal marad el tőle a kilencedik helyen, mindkét ország az OECD átlagán felül teljesített.

Mivel az angol nyelv a lingua franca a globalizált világban, nem csoda, hogy az angol nyelven oktató egyetemek vonzóbbak a diákoknak. Közülük négy országhoz érkezik a nemzetközileg mobil hallgatók mintegy 35%-a. A 4.1 millió OECD országbeli mobil hallgatóból 977 000 az USA-ba, 509 000 Ausztráliába, 489 000 az Egyesült Királyságba és 279 000 diák Kanadába megy tanulmányi mobilitási

¹² <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

céllal. Az európai diákok a mobilitás terén is leginkább EU országot választanak célországának (40%).

2013-2016 között összesen 70 615 alapszakos brit hallgató vett részt kifelé (szinte kizárólag az EU ERASMUS csereprogramjában) irányuló hallgatói mobilitásban. Sok diák már az alapképzésnél 4 éves szakot választ, amely során általában a 3. tanévet töltik másik országban (skót egyetemeken ez jellemző). 2015-16-ban 172 célországba utaztak, ezek közül a legnépszerűbb célországok: USA, Kanada, Ausztrália, Franciaország, Spanyolország, Olaszország, Németország és Kína.¹³ Az Egyesült Királyság összes felsőoktatási alapképzésben tanuló diákjának 4%-a nemzetközi diák vagyis nem brit állampolgár, 2%-uk iratkozott be külföldön egyetemre – főként valamely csereprogram keretében (2019-ben, mivel még az Egyesült Királyság uniós tagország volt, részt vett az Erasmus hallgatói csereprogramokban. Sok brit egyetemi alapképzés – a Bolognai folyamat részeként – a hároméves képzésbe beépíti a plusz egy évet a második év után, ami tulajdonképp az Erasmus csereév, így a Bachelor's képzés hosszát 4 évre emelték. Skóciában minden alapképzés négy éves). A magyar alapképzésben mindössze 1%-a a beiratkozott hallgatóknak érkezik külföldről, míg már a magyar mesterképzésben tanuló hallgatók 10%-a nemzetközi diák. Ez nem sokkal marad el a britektől, és egyértelműen az olcsóbb tandíjak és megélhetési költségek, illetve a 2013 óta működő állami ösztöndíjrendszer, a Stipendium Hungaricum bevezetésének köszönhető. Ezzel a támogatással mintegy 11 000¹⁴ (2017-ben 15 000) külföldi diák (2017-ben 55 III. ország) tanul jelenleg Magyarországon. Ez körülbelül megegyezik a jelenleg külföldön tanuló magyar diákok számával (12 800 fő 2019/2020). A hazai hallgatók 14%-a tanul neveléstudomány szakon, míg a legnépszerűbbek az üzleti és a jogi tanulmányok, ezeken a szakokon tanul a magyar hallgatók 25%-a. Az Egyesült Királyságban a legnépszerűbb szakok szintén az üzleti és jogi szakok, nemzetközi diákként is, másodikként legtöbben az egészségügyben tanulnak, a nemzetközi diákok szerint is második legnépszerűbb szak az egészségügy. Az összes orvosi szakhoz tartozó klinika rendkívül jól felszerelt, és kutatások is zajlanak, megfelelő anyagi forrással.

A Magyarországon tanuló összes nemzetközi hallgató csupán 1%-a érkezik az Egyesült Királyságból, 7%-uk Kínából, 10%-uk Németországból, 5%-uk Szlovákiából jön. Az Egyesült Királyságban tanuló nemzetközi diákok 25%-a Kínából, 6%-a Indiából, 3%-a Németországból érkezik, 0%-a Magyarországról jön (valószínűleg olyan kevés a számuk az összes nemzetközi diákhöz képest, hogy valahol 0 és 1% között lehet). A Magyarországról kiutazó hallgatók 18%-a az Egyesült Királyság egyetemeire iratkozik be. Az Észtországból eljövő hallgatók 26%-a brit egyetemekre, alig 1%-a magyar egyetemre iratkozik be. Az Írországból induló nemzetközi hallgatók 2%-a jön Magyarországra, míg 63%-a az Egyesült Királyságba megy tanulni.¹⁵

13 cxsoe9.xlsx (live.com)

14 Stipendium Hungaricum, Data, facts and statistics – Tempus Közalapítvány (tka.hu)

15 cxsoe9.xlsx (live.com)

Az UNESCO és az Európai Bizottság statisztikai intézetének (Eurostat) szerepe¹⁶

Az UNESCO Statisztikai Intézete (UIS) a hivatalos, megbízható forrása a nemzetközileg összehasonlítható oktatási, tudományos, kulturális és kommunikációs adatoknak. Magas szintű, széleskörű adatbázisokat biztosít 1970-től nyíltan hozzáférhetően. Indikátorokkal méri a felsőoktatási trendeket, globális, regionális és nemzeti szinteken. Nyilvános adatokat biztosít beiratkozással, diplomázással kapcsolatban, programtípusonként, nemenként, privát vagy állami intézményekről egyaránt. A felsőoktatási mobilitással kapcsolatban egy sor egyedi indikátort fejlesztettek ki, amellyel nyomon követik a felsőoktatás iránti egyre növekvő keresletet főként a fejlődő országokban. Az ENSZ UNESCO szervezete fejlesztette ki az ún. ISCED szint rendszert, eredeti néven: International Standard Classification of Education (ISCED) (Az oktatási rendszer nemzetközi szintjei a felsőoktatásban) 1973-ban, hogy a nemzeti és nemzetközi oktatási statisztikák összegyűjtését, összesítését és összehasonlítását lehetővé tegye, nemzetközi kitekintésen nyugvó objektív értékskála alapján. Forgács (2009) szintén leírja, hogy az OECD, az Eurostat uniós statisztikai szervezettel és az UNESCO-val együtt dolgozta ki a ma is használt ISCED rendszert, az ún. OUE egységes oktatási statisztikai adatgyűjtő rendszert. Ma már az ISCED 2013-as rendszer szerint történik az oktatási rendszerek felépítésével, finanszírozásával és működésével kapcsolatos adatgyűjtés, ezek nemzetközileg érvényesek. Az ISCED-osztályozás az oktatás szintje és a képzés területe változók szerint kategorizál. Jelen elemzésben a felsőoktatási hallgatók mobilitását vizsgálva, az ISCED 6, 7 és 8-as szinteket néztük, melyek az alap- (Bachelor), a mester- (Master) és a doktori (PhD) képzési szinteket jelentik.

Az Eurostat az Európai Unió statisztikai intézete szintén segíti az OECD és az UNESCO oktatással kapcsolatos adatbázisainak frissítését, fejlesztését. Természetesen más kutatásokat is végez, az Unió minden szakterületéhez nyújt szolgáltatást. Jelen dolgozatban a JRC-val (Joint Research Center, Közös Kutatóközpont – a Bizottság tudományos szolgálata) közösen publikált jelentését vizsgáltam. A jelentés mind a diploma-, mind a kreditmobilitást vizsgálja, az ISCED 6, 7 és 8-as szintjein, és az ETER (European Tertiary Education Register) regiszter információit dolgozza fel.

UNESCO Global Flow of Tertiary-Level Students¹⁷

Az ENSZ UNESCO szervezete oldalán térképekkel szemlélteti országonként a nemzetközi hallgatói mobilitási trendeket, irányokat és mozgásokat. 2019-ben Magyarországról elsősorban az Egyesült Királyságba (2379 fő), majd Ausztriába (2156 fő) és Németországba (2082 fő) utaztak tanulni. Őket követi Dánia (1187 fő) és Hollandia (963 fő), majd az Egyesült Államok (727 fő). Csak ezután jönnek a szomszédos országok: Románia (616 fő) és Szlovákia (609 fő).

Magyarországra a legtöbben Németországból (3430 fő), Kínából (2377 fő), és Romániából (2216 fő) érkeztek 2019-ben a felsőoktatásba tanulni. Irán áll a ne-

¹⁶ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20181116-1>

¹⁷ <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

gyedik helyen 2169 fővel, valószínűleg a Stipendium Hungaricum kormányzati ösztöndíjnak köszönhetően.

A térképes adatokon kívül hozzáférhető még egy adattáblázat,¹⁸ ahol az összes kimenő nemzetközileg mobil egyetemi hallgatói statisztikából jól látszik, hogy 2019-ben Magyarországról összesen 13 038 fő ment el más országba tanulni, míg az Egyesült Királyságból 39 504 hallgató akart külföldön tanulni.

Az Egyesült Királyság állampolgárai közül 9934-en az Egyesült Államokba mentek tanulni 2019-ben, Németországba 4746-an, Hollandiába 3163-an, míg Ausztráliába 2568-an és Bulgáriába 2441-en, míg Magyarországra csupán 369 brit érkezett tanulni.

Ezzel szemben hozzájuk 2019-ben a legtöbben Kínából érkeztek, 122 140 fő, Indiából 27 300-an, az Egyesült Államokból 19 418-an, Hong Kongból pedig 16 278-an, Olaszországból és Malajziából 14-14 000-en akartak a brit felsőoktatásban tanulni 2019-ben. Magyarországról 2379 diák érkezett.

Az összes bejövő nemzetközileg mobil egyetemi hallgatókat illetően, 2019-ben Magyarországra 35 479 nemzetközi hallgató érkezett, míg az Egyesült Királyságba mintegy 489 019 diák. A két táblázat adatai alapján egyértelműen látszik, hogy a britek hallgató importőrök, több, mint tízszer annyian akarnak náluk tanulni, mint ahányan tőlük külföldön. Ugyanígy Magyarország is nettó hallgatóimportőr, majdnem háromszor annyi nemzetközi hallgató érkezik hozzánk, mint ahány magyar diák megy ki külföldre.

Eurostat – Az Európai Bizottság statisztikai intézete

Az Eurostat és a JRC közös jelentése, melynek címe „Student mobility in tertiary education: institutional factors and regional attractiveness”¹⁹ („Hallgatói mobilitás a felsőoktatásban: intézményi faktorok és regionális vonzerő”), 2017-ben jelent meg oktatáspolitikai jelentésként az Európai Unió rövid- és hosszútávú hallgatói mobilitását vizsgálva.

Leírja, hogy a diplomamobilitás tulajdonképpen három desztinációban zajlik (UK, DE, FR) Európán belül. Ezek az országok a mobil diákpopuláció 80%-át lefedik. Csak egyedül az Egyesült Királyság 38,4%-át vonzza a diplomamobilitással kiutazó hallgatóknak, Németország 21,5%-át, és Franciaország 16,9%-ot. A negyedik helyen lévő Ausztria már csak 6,1% diploma mobil hallgatót vonz. Amikor ISCED szintenként vizsgáljuk a diplomamobilitás top 10 célországát, három intézmény van jelen mindhárom (ISCED 6,7,8) szinten: a University of Vienna, a University of Manchester és a University College London. A Cambridge-i Egyetem csak a Phd ISCED 8 szinten vonzó a diákoknak, az Oxfordi Egyetem is csak a top 20-ban van alap- és mesterképzésen. Még néhány specifikusabb szakterületű intézmény szerepel a lista tetején, a Londoni Művészeti Egyetem (University of the Arts), és a Bécsi Műszaki Egyetem (Vienna University of Technology) alapképzése, a Münchener Műszaki Egyetem, illetve a Londoni Társadalomtudományi és Poli-

¹⁸ <http://data.uis.unesco.org>

¹⁹ <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC108895>

tikatudományi Iskola (London School of Economics and Political Science) mester képzése, míg a londoni Imperial Egyetem a mester és Doktori képzés első 10 helyén. Diplomamobilitásban mindent összevetve a belső londoni régió nyugati része győz, ahol a 32 londoni egyetemből 22 található. Ehhez képest Magyarországon, Cipruson, Lettországon és Bulgáriában érzékelhető a legnagyobb különbség az egyetemek között, a magyarországi, a lengyel, a svéd és a belga, az ír régióknak van a legalacsonyabb, illetve közép-alacsony vonzási szintje 8,4% -nél is kisebb diplomamobilitási értékekkel.

Összegzés

Ahogy azt Hrubos (2014) már leírta, a felsőoktatás további expanziója folytatódik. Szerinte az az alapvető probléma, hogy a fejlett országokban sok egyetem van, míg a szegényebb és/vagy felemelkedő országokban jellemzően kevés. A hallgatók száma folyamatosan emelkedik, a növekedés nagy része Indiában és Kínában történik. Közösségi gondolkodás helyett a hangsúly már a piaci szerepvállaláson van. Kevés az alapkutató, a fejlett nyugati országokban a STEM szakok hódítanak és a bölcsészeti, társadalomtudományi területek szorultak a háttérbe, miközben az ázsiai országokban indulnak a liberal arts (talán szabadbölcsészetté lehet fordítani) tantárgyak és szakok (például bizonyos elit szakokon kötelező a latin nyelv tanulása). Miközben az informatikai forradalom lerombolja a hagyományos felsőoktatási értékeket, a további expanziót is ennek segítségével lehet megoldani, online oktatással, kurzusokkal.

A dolgozatban szereplő adatok megmutatták, hogy a két ország összehasonlítás esetén teljesen különbözik egymástól, mind történelmileg, mind földrajzilag. Az Egyesült Királyságban az erős középosztály mellett jelentős arisztokrácia is része a társadalomnak, hozzájuk köthető az elit egyetemi képzés (Oxbridge) és a parlamentben is részt vesznek országuk döntéshozatalában, törvénykezésében (House of Lords). Az elit egyetemeken nagyrészt (mind a mai napig) ennek az elitnek az „újratermelése” folyik. Ezzel szemben Magyarországon nem beszélhetünk igazán elit képzésről. A mai magyar társadalom az elitet néhány végzettségre, foglalkozásra érti (orvos, jogász), talán ilyen szempontból ezeket a szakokat oktató intézmények lehetnek az elit egyetemek. A szocializmus hagyatékaként pedig a mai napig az állam felügyeli és működteti (akár alapítványokon keresztül) a felsőoktatást.

A kimenő mobilitásban míg Nagy-Britanniából egyértelműen távolabbi célországokat preferálnak a brit hallgatók (USA, Kanada, Ausztrália), addig a magyar hallgatók kimenő célországai mind az európai kontinensen találhatóak, annak is elsősorban a nyugati, uniós tagországait (Németország, Ausztria, Hollandia, Dánia) részesítik előnyben. A bejövő nemzetközi mobilitásban is jelentős különbségek vannak: a nemzetközi felsőoktatási rangsorok helyeinek tekintetében például az Egyesült Királyságba többségében fejlett országok jómódú diákjai érkeznek, míg Magyarországra elsősorban a III. országbeli hallgatók érkeznek (magyar állami ösztöndíjjal). A nemzetközi hallgatói mobilitási területén a brit egyetemek, nettó hallgató-importőrként (Hrubos, 2011) bőségesen rendelkeznek olyan bevált és

hatékony, „jó gyakorlat” -okkal („best practice”), amelyek követendő példaként és mintaként szolgálhatnak a hazai oktatási intézmények számára, bár ezek száma várhatóan csökkenni fog a Brexit után.

Irodalom

Dabney-Fekete I. D. (2020). International Academic Mobility as a Capacity Building Factor in Higher Education. *Central European Journal of Educational Research* 2(1), 82–91.

Dabney-Fekete I. D. (2020). *Nemzetköziesedő Tudomány. A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása*. Debrecen, CHERD-Hungary.

Dusa, Á. R. (2021). A nemzetközi hallgatói mobilitást gátló tényezők és a mögöttük húzódó magyarázatok. *Civil Szemle, Special Issue* 2(31).

Dusa Á. R. (2015). A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In Pusztai G., Kovács K. (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?: Felsőoktatás & Társadalom I. Partium-PPS-ÚMK*. Nagyvárad–Budapest.

Dusa Á. R. (2020). Hallgatók nemzetközi mobilitása a XXI. század elején In Prof. Dr. Pusztai G. (Ed.), *Oktatáskutatás a XXI. században, 10*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Dusa Á. R. (2020). Külföldre vezető tanulási utak? *Poster*, Debreceni Egyetem, CHERD.

Fábri Gy. (2016). Felsőoktatási rangsorok és egyetemi teljesítmény. In *Az Egyetem értéke*. Budapest, Eötvös Kiadó.

Forgács, A. (2009). ISCED – Az oktatási programok egységes nemzetközi osztályozási rendszere, *OFI OH*.

Halász G. (2014). Az OECD és az oktatás. In Széll Krisztián (Ed.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések* (pp. 7–15.). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Halász G. (2021). Az OECD hatása az oktatás globális és magyarországi fejlődésére. *Educatio*, 30(4)

Híves T. & Kozma T. (2014). Az expanzió vége? *Educatio*, 2, 239–252.

Hrubos, I. (2011). Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal. *Educatio*, 20(2), 208–219.

Hrubos I. (2012). A társadalmi egyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban, *Iskolakultúra*, 22 (1–2), 16.

Hrubos, I. (2014). Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, 23(2), 205–215.

Imre, A. & Ostorics, L. (2021). Kiemelt OECD-programok magyarországi tapasztalatai. *Educatio* 30(4), 654–670.

Kádárné, F. J. (2021). Az OECD oktatáspolitikai tevékenységének fejlődése. *Educatio* 30(4), 638–653.

Labrianidis, L. (2019). Brain drain develops into brain circulation. *Greek Business File*, 122, 30–34.

M. Császár, Zs., Teperics, K. & Köves, K. (2021). Nemzetközi hallgatói mobilitás a magyar felsőoktatásban. *Modern Geográfia*, 16(2), 67–86.

Polónyi I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 24(2), 185–204.

- Polónyi I. (2016). *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Gondolat Kiadó.
- Straubhaar, T. (2000). *International Mobility of the Highly Skilled: Brain Gain, Brain Drain or Brain Exchange*. HWWA Discussion Paper, Hamburg Institute of International Economics.
- Teichler, U. (2011). A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal. *Educatio*, 20(4), 509–520.
- Tót É. (2005). Magyar hallgatók külföldön. *Educatio*, 14(2), 302–319.

Internetes források:

- Barrioluengo, S., Flisi, S. (2017). Student mobility in tertiary education: institutional factors and regional attractiveness, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-76295-6, doi:10.2760/675338, JRC108895 <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC108895>
- Eurostat, Internationally mobile students in the EU, 2018, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20181116-1>, letöltés: 2022. 09. 01.
- GOV. UK., <https://www.gov.uk/repaying-your-student-loan>, letöltés: 2022. 09. 01.
- HESA, Higher Education Statistics Agency, 2019/2020, <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-from>, letöltve: 2022. 09. 01.
- OECD, Education at a Glance 2021, <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>, letöltés: 2022. 09. 01.
- Tempus közalapítvány, <https://tka.hu/nemzetkozi/9695/a-bolognai-folyamat>, letöltés: 2022. 09. 01.
- Turing Scheme, <https://www.turing-scheme.org.uk>, letöltés: 2022. 09. 01.
- UNESCO, Institute for Statistics, Higher Education, 2019/20, <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>, letöltés: 2022. 09. 01.

A tehetséggondozás lehetőségei, lehetséges formái és szinterei

Kopasz Gáborné Geri Beáta

B.-A.-Z. Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat
Cigándi Tagintézménye, intézményvezető
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger

Absztrakt

A tanulmány célja a tehetséggondozás jelenlegi helyzetének, lehetőségeinek, formáinak és szintjeinek a bemutatása. A rövid elméleti áttekintésben meghatározásra kerül a tehetség fogalma, összetevői, majd a legismertebb tehetségmodellek. A beválogatás alapjául szolgáló felismerésnek, azonosításnak is meghatározó szerepe van, így arról is fontos szót ejteni. A tehetségdiagnosztikára számos lehetőség kínálkozik, melyek közül kiválaszthatjuk a számunkra legmegfelelőbbet. A tanulmány további részében a tehetséggondozás formáinak, azaz a formális és a nem formális tehetséggondozásnak az ismertetésére is sor kerül. Végül pedig a tehetséggondozás szintjeinek bemutatásában a pedagógiai szakszolgálatok kapnak hangsúlyos szerepet.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, tehetségmodellek, pedagógiai szakszolgálat

A tehetség fogalma, összetevői

A tehetség fogalmának számos meghatározása közül azokat érdemes kiemelni, amelyek különböző megközelítésből világítanak rá a tehetségre mint definícióra. De hogyan is értelmezhető a tehetség mint fogalom? Egyesek szerint velünk született adottság (Harsányi, 1994), míg mások szerint kulturálisan meghatározott tulajdonság (Gyarmathy, 2006). Egyesek szerint képesség (Herskovits, 2005), míg mások szerint lehetőség (Czeizel, 1997). Ezek az értelmezések mind segítenek abban, hogy a tehetség fogalmát szélesebb körben vizsgáljuk, a tehetséges gyermekeket pedig szélesebb körben szemléljük. Hiszen akár genetikailag kódolt, akár kulturálisan befolyásolt, akár veleszületett adottság, akár gyakorlás útján elsajátított képesség, ha tehetségről beszélünk, akkor minden esetben kiemelkedő teljesítményre gondolunk.

Jelenleg hazánkban a legelfogadottabb tehetségfogalom a Renzulli-féle (1978) meghatározás, amelyet a köznevelési törvényben az alábbi formában olvashatunk:

„Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.” (Nkt. 4. § 14.)

Ebben a definícióban Renzulli már nem csupán magát a fogalmat írta körül, de a tehetség összetevőit is meghatározta, amelyek az átlag feletti általános és speciális képességek, a kreativitás, valamint a feladat iránti elkötelezettség, azaz a motiváció. De pontosan miben is nyilvánulnak meg ezek az alkotóelemek? Vajon a tehetség minden egyes elemének kiemelkedőnek kell lennie az adott egyén szintjén? Ezek a kérdések foglalkoztatják leginkább a gyakorló szakembereket, vagy az ezen területen kutatásokat végző szakembereket.

Az általános képességek a magas intelligenciát jelölik, míg a speciális képességek adják a tehetség specifikumát. Az átlag feletti általános képességek a magas szintű elvont gondolkodás, a jó memória, információfeldolgozás, beszédképesség, fogalomalkotás. A speciális képességek pedig egy bizonyos területen felhalmozódott rendkívüli mennyiségű ismeret, tudás, szelektív információfeldolgozás. A kreativitás rugalmas gondolkodást, szokatlan feladatmegoldást, jó problémamegoldó képességet jelent, ami hozzájárul a problémák eredeti, inventív megoldásához. A feladat iránti elkötelezettség pedig a motivációt, a kitartást, a versenyszellemet, a tartós érdeklődést foglalja magában, ami abban segíti az egyént, hogy a feladatokat örömmel végezze (Balogh, 2016).

Még napjaink gyakorló szakemberei is gyakran gondolják azt, hogy a tehetséges gyermek mindenben kiemelkedően teljesít, így a tehetség felismerése, azonosítása problematikus lehet, ha az a kitűnő tanulóra korlátozódik, hiszen a tanulók teljesítménye gyakran rendkívül szórt, a tehetség megjelenése pedig sokszínű. Ogilvie osztályozása szerint a tehetséges gyermek négy típusát különböztethetjük meg:

1. A szabályos zseni, aki magas szinten teljesít, sikeres, tele van ötletekkel, információkkal.
2. A takart zseni, aki csöndes, alulteljesítő, visszahúzódo, képességeinek csak töredékét használja, de így is kiváló teljesítményt nyújt az átlaghoz képest.
3. A magatartási, viselkedési problémákkal küzdő tehetség, aki agresszióval, alkalmazkodási nehézségével, rendbontó magatartásával hívja fel magára inkább a figyelmet.
4. A magasan kreatív gyermek, aki hajlamos a non-konformitásra, szokatlan viselkedés jellemezheti (Gyarmathy, 2006).

Az alulteljesítő tehetségek száma felbecsülhetetlen, mivel nem tűnnek ki kellőképpen társaik közül, így felismerésük gyakran lehetetlen. A magatartási, viselkedési problémákkal küzdők tehetsége is gyakran rejtve marad. Ebből adódóan fontos feladatunk, hogy a rejtőzködő, alulteljesítő, vagy valamilyen devianciával küzdő tanulók között is felfedezzük a tehetségeket. Ez csak kitartó munkával, rendkívüli odafigyeléssel, elszántsággal és a tehetségek iránti elkötelezettséggel lehetséges.

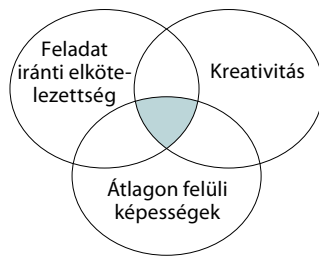
A legismertebb tehetségmodellek bemutatása

Számos tehetségmodellt ismerünk, melyek között vannak egy- és többtényezős modellek. Előbbiek a tehetség összetevőit határozzák meg, utóbbiak a tehetség összetevőin túl azok összefüggéseit is feltárják.

Az egytényezős modellek képviselői közül ki kell emelni Terman, Spearman, Gardner és Torrance nevét. Terman (1925) a tehetséget még csupán a kimagasló intelligenciával azonosította, Torrance (1969) azonban már megfogalmazta a kreativitás kiemelt jelentőségét. Spearman (1927) említi először, hogy az intelligencia mértékét két faktor, vagyis általános és speciális képességek is meghatározzák. Az általános képességek alatt az öröklött képességeket érti, a speciális képességek pedig tanulás eredményeképpen jönnek létre. Gardner ezeket a speciális képességeket kategorizálta úgy, hogy hét intelligenciatípust különített el egymástól. Ezek a nyelvi, matematikai-logikai, téri, zenei, testi-kinesztetikus, interperszonális és intraperszonális tehetségtypusok (Heimann, 2004).

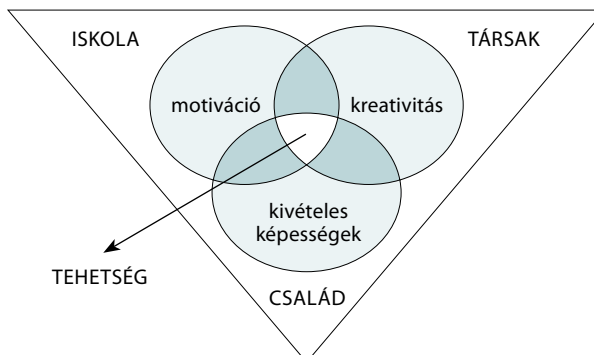
Elsőként Renzulli (1978) világított rá arra, hogy a tehetséghez nem elegendő egyetlen összetevő, vagyis az átlag feletti képességek, hanem a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség együttese adják a tehetséget. Renzulli szerint akkor tehetséges egy gyermek, ha mindhárom összetevő jellemző rá, a tehetség tehát ezek interakciója, melyek mindegyike egyaránt fontos és szükséges (Kiss & Balogh, 2004).

1. ábra: Renzulli háromkörös tehetségmodellje (forrás: Kiss & Balogh, 2004, 472. o.)



Mönks (1987) szerint azonban ezek sem elegendők a tehetség kibontakozásához, szükség van hozzá a környezetre is. Így jött létre a Renzulli-Mönks modell, melyben meghatározó szerepet kap az iskola, a kortársak és a család is. A család biztosítja a megfelelő pszichés és szociális háttérrel, az iskola adja a tanuló számára a lehetőségeket a tehetsége kibontakoztatásához, a barátok pedig támogatják a motivációt, és versengésre készítik a tanulót (Gyarmathy, 2006).

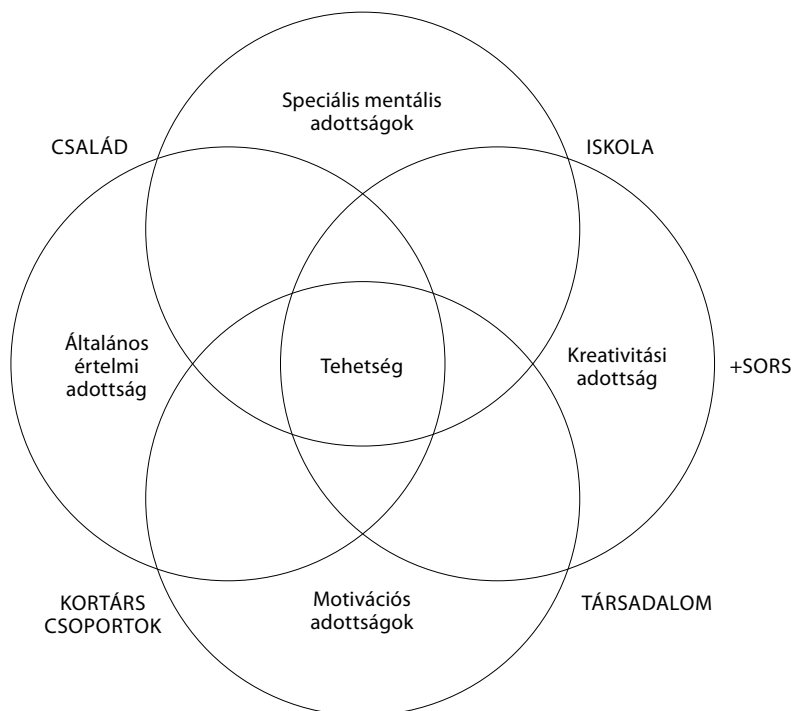
2. ábra: Renzulli-Mönks modell (forrás: Balogh, 2012. 32. o.)



A társadalmi szereplők közül a család játssza a legfontosabb szerepet a tehetségnevelésben, hiszen a család támogatása alapvetően szükséges a tehetség kibontakoztatásához. Ha viszont a család nem ismeri fel a gyermek potenciális tehetségét, akkor előtérbe kerül az iskola szerepe. A társak pedig éppúgy tudják támogatni, mint gátolni is a tehetség kibontakozását.

Ezeket a nézeteket fejlesztette tovább Czeizel Endre (1997), aki modelljében már a társadalom felelősségét is kihangsúlyozta (Czeizel, 1997). Ez az úgynevezett 2X4 +1 faktoros modell.

3. ábra: Czeizel Endre tehetségmodellje (forrás: Százdi, 2015. 3. o.)



A modell első négy faktora a tehetséges fiatalra jellemző belső, személyes tulajdonságokat jelöli, a második négy faktor pedig a külső környezeti tényezőket jelzi. Czeizel szerint akkor beszélhetünk tehetségről, ha a belső tulajdonságok egyszerre vannak jelen adott személyben. A külső, környezeti tényezők szerepe, hogy segíthetik vagy gátolhatják a tehetség kibontakozását. A Czeizel által sors-faktornak nevezett plusz egy faktor a véletlen, sorsszerű tényezőket tartalmazza, amelyek véleménye szerint szintén jelentősen befolyásolhatják a tehetség kibontakozását (Czeizel, 1997).

Ismertethetnénk még számos modellt, de ha a fenti koncepciók elemeit megfigyeljük, akkor megállapítható, hogy ezek a modellek szolgálnak jelenleg a tehetséggondozás alapjául. Utóbbi, a Czeizel-féle tehetségmodell azonban már számításba veszi napjaink jelentős problémáját is, a sors-faktort, amely felett nem lehet szemet hunyni, főleg a mélyszegénységben élő településeken, a halmozottan hátrányos helyzetű térségekben.

A tehetség felismerése, azonosítás, beválogatás

A tehetség felismerése a tehetségdiagnosztika által lehetséges, amely magában foglalja a tehetségazonosítást, a beválogatást és a hatásvizsgálatot (Mező, 2012).

A tehetséges gyermekek azonosítására először az intelligenciakutatások során keresték a megfelelő módszert. Elsőként Terman (1925) vizsgálta, hogy a tehetség összefügg-e a kimagasló képességgel. A kutatások alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a tehetség összetevői között mindenképpen szerepelnie kell a magas szintű általános intellektuális képességnek. Később azonban Guilford (1950) kutatásai irányították rá a figyelmet arra, hogy az intellektuális képességek mellett fontos szerepet játszik a kreativitás, a divergens gondolkodás. Torrance (1969) kutatásai is azt igazolták, hogy nem lehet csupán az intelligenciatesztekkel azonosítani a tehetségeseket, mivel akkor nagy részük kimarad a tehetségfejlesztésből. Renzulli (1978) háromkörös modelljével pedig megalkotta a napjainkban is használatos tehetségdiagnosztika alapját képező tehetségösszetevőket, melyekről korábban már szó esett. Az átlagon felüli képességek és a kreativitás mellett fontos komponens lett a feladat iránti elkötelezettség is (Balogh, 2017; Heimann 2004).

A tehetségazonosítás célja a tehetségek, a tehetségigéreték felismerése. Az optimális azonosításhoz többfajta módszer felhasználási lehetőségei közül kell kiválasztaniuk a megfelelőt. Fontos szempont, hogy olyan módszer kiválasztására kell törekednünk, amelynek segítségével az alulteljesítő vagy a rejtőzködő tehetségek felismerésére is lehetőség kínálkozik. Tehát mindig szem előtt kell tartanunk, hogy nem csupán a jó tanulmányi eredmény jelent tehetséget. Az a cél, hogy minél több forrásból gyűjtsünk tapasztalatot a tanulókról (Balogh, 2016).

A tehetségazonosítás főbb lépéseit Mező Ferenc hat tervezési szakaszra bontotta:

1. Az azonosítás céljának meghatározása.
2. Az azonosítás során alkalmazott koncepció meghatározása.
3. A tehetségkoncepcióból eredő kritériumok meghatározása.
4. Az azonosítás/mérés megtervezése.
5. Az azonosítás szintézise.
6. Az azonosítás technikai és pénzügyi jellegű megtervezése (Mező, 2008).

Az azonosítás során olyan szempontokat is figyelembe kell venni, mint például a folyamatosság, a több különböző módszer alkalmazása, vagy az intellektuális és nem intellektuális tényezők. Mindemellett a tehetségdiagnosztika legyen objektív, megbízható és érvényes. Végül pedig nem szabad megfélekezni a hatásvizsgálatról sem (Mező, 2008).

Az azonosítás során Balogh László szerint fontos, hogy a Czeizel Endre-féle modell mind a négy körét figyelembe vegyük (Balogh, 2012).

A tehetségdiagnosztika jelentősége, lehetőségei

A tehetségdiagnosztika magában foglalja a tehetséggel kapcsolatos lelki, viselkedésbeli, teljesítménybeli és környezeti tényezők vizsgálatát is. Célja az azonosítás, a beválogatás és a hatásvizsgálat, ami komplex folyamatnak tekinthető, végigkíséri a tehetségigéreték fejlődését (Mező, 2008).

Ahogy a tehetség megjelenése eltérő, úgy a képességek mérhetősége is különböző. Vannak olyan képességek, amelyek önmagukban nem mérhetők, mert valamilyen kvalitatív teljesítményt fejeznek ki. A tehetséges gyermekek beazonosítását számos mérési lehetőség segíti. Változatos módszerek, számtalan eljárás, standardizált teszt, vagy értékelési skála áll a pedagógusok és a szakemberek rendelkezésére. Különböző pedagógiai és pszichológiai tesztek, értékelő skálák, melyek segítségével az egyes tehetségmodelleket alapul véve komplexen és objektív módon mérhetők a tanulók képességei. A pedagógusok által használt szubjektív módszerek jól kiegészítik az alkalmazott eljárásokat és támogatják a beavogatást (Heimann, 2004). A pedagógusokat különböző szempontsorok támogatják a tanári jellemzés elkészítésében. Ezek a szempontsorok az általános tehetségjellemzők alapján megkönnyítik a tehetség felismerését. A tanári jellemzések mellett a szülői jellemzés is helyet kaphat az azonosításban. A pedagógus és a szülői jellemzéseken túlmenően olyan kérdőívek is rendelkezésre állnak, melyek a tanulók különböző tanulási és személyiségjellemzőit tárják fel. Ezek objektív mérőeszközként szolgálhatnak, de önmagukban ezek sem képesek teljes bizonyossággal megállapítani egy gyermekről, hogy tehetséges-e vagy sem. Az említett módszereket kiegészítik még a rendelkezésre álló kognitív tesztek, mint a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás, a beszéd, valamint az intelligencia vizsgálatára alkalmas mérőeszközök, amelyek életkortól függően változhatnak, és többfajta vizsgálóeljárás létezik. Ugyanakkor készültek szempontsorok a speciális tehetségek felismeréséhez is, mint a matematikai, a zenei, vagy akár a gardneri többszörös intelligenciához kapcsolódó átfogó, de mégis speciális szempontrendszer, ami az azonosítást követően a beavogatást is támogatja, előirányozza a gyermek, tanuló tehetségterületét. A tesztek használata azonban sok esetben kompetenciához, végzettséghez kötött (Balogh, 2016; Mező, 2008).

Egy potenciálisan tehetséges tanuló felismeréséhez és beazonosításához nem elegendő egy-egy mérést vagy módszert használni. Szükség van többszempontú megközelítésre. Renzulli modelljét figyelembe véve az alábbi módszerek és mérőeszközök szükségesek a felismeréshez és az azonosításhoz:

- objektív módszerek: képességmérő tesztek, teljesítménymérő tesztek, más jellegű pszichológiai mérőeszközök;
- szubjektív módszerek: önjellemző kérdőívek, megfigyelési szempontok, feljegyzések készítése, szülők, pedagógusok, kortársak számára összeállított kérdőívek, környezettanulmány, egyéb adatok, információk elemzése, tanulmányozása (Heimann, 2004).

Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy mi is a tehetségazonosítás célja, illetve hogy mi a célunk a tehetségazonosítással. Kétféle lehetőség létezik. Kereshetünk a már meglévő tehetségprogramunkhoz tehetséges gyermekeket, vagy készíthetünk a tehetséges gyermeknek személyre szóló tehetséggondozó programot (Mező, 2008).

Meg kell különböztetnünk a tehetségazonosítás szintjeit is. Dávid Mária (2010) két szintet különböztet meg a tehetségazonosítás folyamatában. Az első szint a pedagógiai tehetségsszűrés, a második szint pedig a differenciált tehetségazonosítás. De mi is a különbség a kettő között? Míg az első során a pedagógus a teljes

gyerekanyagra vonatkozóan végez azonosítást, addig a második egyes csoportokra, tanulókra koncentrálódik. Előbbi az intézményen belül történik, utóbbi többnyire az intézményen kívül. A pedagógiai tehetségazonosítás célja az intézményi tehetséggondozó programba való beválogatás. A differenciált tehetségazonosítás interdiszciplináris együttműködés eredménye, főként tehetségpontokban, nevelési tanácsadókban, speciális tehetséggondozó központokban alkalmazzák (Dávid, Hatvani & Héjja, 2014).

Az azonosítás módszerei

Egy intézménynek tehát a hatékony tehetségazonosítás érdekében többféle módszert kell alkalmaznia. A megismerési folyamat tervezésénél kreatívan kell kiválasztani a gazdag módszertani repertoárból az alkalmazandó konkrét módszereket. A kiválasztás során figyelembe kell venni a megismerés célját, a megvalósítani tervezett tehetséggondozó programot, a gyermek életkori sajátosságait és a gyermek reális élethelyzetét (Dávid & Dávid, 2019). Nem szabad megfeleledkezni a kompetenciahatárokról sem.

Gyarmaty (2006) négyféle lehetőséget ír le a tehetségazonosításra, melyek a következők:

- iskolai eredményesség, osztályzatok
- versenyeredmények
- objektív módszerek (pszichológiai tesztek, főként intelligenciamérésre szolgáló tesztek)
- szubjektív módszerek (tanárok, szülők, kortársak véleménye).

Balogh (2012) szerint az alábbi módszereket kell alkalmazni a tehetségigéreték azonosításához:

- iskolai információk
- tesztek
- pedagógusoktól szerzett információk
- osztálytársak jellemzése
- szülőktől szerzett információk
- a tanuló önjellemzése.

Dávid Mária és munkatársai (2006) négy nagy módszercsoportot különített el, melyeket később (2019) kiegészítettek további egy módszercsoporttal:

- interjú
- dokumentumelemzés
- kérdőív
- megfigyelés
- mérések (Dávid & Dávid, 2019).

Jól látható, hogy nem elegendő csupán a tanulmányi eredményekre vagy az elért versenyeredményekre koncentrálni, elengedhetetlen, hogy egyéb objektív és szubjektív módszerek segítségével, komplex módon ismerjük meg a gyermeket, járjuk körbe a tehetségét.

A teljesség igénye nélkül néhány olyan módszer kerül az alábbiakban bemutatásra, melyek segítik a tehetségek azonosítását.

A tehetség korai felismeréséhez például jól alkalmazható módszer Eyre (1997) „Nebraskai Csillagos Éjszaka” néven ismert speciális szempontsora. Ez a megfigyelési eljárás olyan szempontokat tartalmaz, mint a tevékenységéhség, a kíváncsiság, a felfedezés, a fantázia, a humor, az önállóság, a gondolkodás, a figyelem vagy a szókincs. Óvodás és iskolás gyermekek esetében is alkalmazható.

A tehetségkereső munkában jól hasznosítható szempontsort állított össze Balogh László is, ami a tanulási szokások, az egyéni tanulási módszerek, a tanulási motiváció, az énkép, az önértékelés megfigyeléséhez ad szempontokat, illetve a tanuló erősségeire és fejlesztendő területeire irányítja rá a figyelmet. Ez a szempontsor gyakorlító pedagógusok számára készült, iskoláskorú gyermekek jellemzéséhez.

Dávid Mária és munkatársai (2011) szintén kidolgoztak egy tehetségszűrő megfigyelési szempontsort, amihez VanTassel és Baska (1989), Czeizel Endre (1997) és Gagne (2008) modelljét használták fel. Ezekben a modellekben szereplő személyiségtulajdonságokat állították a középpontba, különböző megfigyelhető tevékenységek által. A szempontsor különlegessége, hogy a hátrányos helyzetű tehetségekre vonatkozó tulajdonságlistákra is támaszkodik, vagyis a kognitív és az affektív jellemzőket tartalmazó tevékenységlista külön szempontok szerint jeleníti meg a hátrányos helyzetű tehetségesek jellemzőit. A tehetségszűrő eszköz egy olyan speciális tevékenységlista, amely az általános és középiskolákban dolgozó pedagógusok számára készült megfigyelési szempontsor, de a tapasztalatok szerint óvodás korosztály számára is eredményesen alkalmazható (Dávid, Hatvani & Héjja, 2014).

A képességek megítélésére használható megfigyelési szempontsorok például a „Tanulási erősségek”, ami a gardneri intelligenciamodellhez illeszkedő megfigyelési szempontsor, de a „Renzulli–Hartman-skála” „Tanulási jellemzők” része is ad visszajelzést a képességekről (Dávid & Dávid 2019).

A megfigyelési szempontsorokat jól kiegészítik a standardizált tesztek, amelyekkel az általános intellektuális képességek feltérképezése lehetséges. Ilyenek az intelligenciatesztek, a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás vagy a beszéd vizsgálatát szolgáló eljárások, illetve a tehetségdiagnosztikában kiváltképp alkalmazott kreativitás és motiváció mérésére szolgáló tesztek.

A kreativitás és a motiváció vizsgálata azért játszik fontos szerepet a tehetségazonosításban, mert a tehetség egy-egy összetevőjeként kiemelt figyelem irányul rájuk.

A kreativitás felismerésére legszélesebb körben a Torrance-féle teszt (1966) használata terjedt el. Jól használható azonban a Mező Katalin (2017) által revideált, magyar mintára adaptált és standardizált Torrance-körök teszt és szokatlan használat teszt is, vagy a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála. De a „Renzulli–Hartman skálának” és a „Tehetségszűrő megfigyelési szempontsornak” is vannak kreativitást mérő szempontjai.

A motiváció mérésére is több lehetőség kínálkozik. Ez esetben is használhatók a tanári megfigyelést segítő szempontsorok, melyek tartalmazznak a gyerek motiváltságára irányuló megfigyelési szempontokat, vagy akár a gyermek által kitölthető önjellemző kérdőívek.

Általános iskolások vizsgálatára alkalmas motivációs tesztek közül az alábbiakat kívánjuk bemutatni részletesebben:

- Tanulás iránti attitűd kérdőív
- TAI-H vizsgaszorongás kérdőív
- Tanulási orientáció kérdőív
- Iskolai motiváció kérdőív (Mező, 2011)
- Tehetség Motivációs Öndefiníciós Kérdőív (Dávid, 2011)

A tanulás iránti attitűd kérdőív azt vizsgálja, hogy milyen motívumok befolyásolják a tanuló tanuláshoz való viszonyát. Az önjellemző kérdőív 31 kérdést tartalmaz, melyekre a diákok ötfokú ordinális skálán válaszolhatnak. Méri a továbbtanulási ambíciókat, az érdeklődés és az elmélyülés szintjét, a jó jegyekre való törekvést, valamint az osztálytársak és a család szerepét a tanuló motivációjában (Mező, 2011).

A TAI-H vizsgaszorongás kérdőív fontos jellemzője, hogy csak pszichológus alkalmazhatja. A 20 kérdésből álló önértékelő kérdőívben a válaszokat a diák négyfokú ordinális skálán adhatja meg. A teszt az aggodalom, az emocionális izgalom és a vizsgaszorongás szintjét méri (Mező, 2011).

A Kozéki-féle (1986) tanulási orientáció kérdőív a tanulásmegközelítés jellegzetes orientációját vizsgálja. A 60 kérdéses önjellemző kérdőív valamennyi kérdésére öt-fokozatú ordinális skálán kell válaszolni a diákoknak. A teszt felépítése a következő:

1. Mélyreható tanulási orientáció
 - 1) Mélyreható tanulási megközelítés
 - 2) Holista tanítási stílus
 - 3) Intrinsic tanulási motiváció
2. Reprodukáló tanulási orientáció
 - 1) Reprodukatív tanulási megközelítés
 - 2) Szerialista tanulási stílus
 - 3) Kudarckerülő tanulási motiváció
3. Szervezett tanulási orientáció
 - 1) Szervezett tanulási megközelítés
 - 2) Sikerorientált tanulási motiváció
 - 3) Lelkiismeretes tanulás
4. Instrumentális tanulás

A mélyreható tanulási motiváció azt vizsgálja, hogy a tanulóra mennyire jellemző a megértésre törekvő, holista, intrinsic tanulás. A reprodukáló tanulási orientáció a magolós, szerialista, kudarckerülő tanulási jellemzőket méri. A szervezett tanulási orientáció a jó munkaszervezéssel történő, sikerorientált, lelkiismeretes tanulás szintjét méri. Az instrumentális tanulás pedig azt vizsgálja, hogy a tanuló milyen elhatározásból, kinek vagy minek a hatására tanul (Mező, 2011).

A Kozéki által szintén 1986-ban kidolgozott iskolai motiváció kérdőív egy másik lehetséges eszköz a motiváció mérésére. A 60 itemet tartalmazó kérdőív 3 motívációs faktorban és 10 dimenzióban méri a tanulók motivációját. A teszt felépítése a következő:

1. motívációs faktor: követő motiváció
 - 1) Melegség
 - 2) Identifikáció
 - 3) Affiliáció

2. motivációs faktor: érdeklődő motiváció

- 4) Independencia
- 5) Kompetencia
- 6) Érdeklődés

3. motivációs faktor: teljesítő motiváció

- 7) Lelkiismeret
- 8) Rendszükséglet
- 9) Felelősség

Kiegészítő dimenzió

- 10) Presszióérzés

A követő faktor azt vizsgálja, hogy a tanuló mennyire próbál megfelelni szülei, tanárai, illetve társai elvárásainak. Az érdeklődő faktor az önállóságra való igény mértékét, a tudás megszerzésének vágyát, valamint az új ismeretekre való fogékonyságot méri. A teljesítő faktor pedig a belsővé tett elvárásokat, vagyis az értékelésre való igényt, a szabályok betartásának igényét és a teljesítményért való felelősségvállalást foglalja magában (Tóth, 2000; Mező, 2011).

A Dávid Mária (2011) nevéhez kapcsolható Tehetség Motivációs Öndefiníciós Kérdőív 62 állítást tartalmaz, melyekről a diáknak egy ötfokú skálán kell eldöntenie, hogy mennyire jellemzőek rá. A teszt eredményei alapján az alábbi jellemzők értékét tudhatjuk meg:

1. Magas igényszint
2. Tisztelet, elismerés iránti igény
3. Érdeklődés, tudásvágy
4. Alkotás szükséglete
5. Szándék és akarat
6. Kitartás
7. Általános aktivitás
8. Frusztrációtűrés

Valamennyi eszköz alkalmas az általános iskolás tanulók motivációjának mérésére. Előnyük, hogy csoportosan felvehető önértékelő, illetve önjellemző kérdőívek, melyek felvétele és kiértékelése 5-től 40 percig terjedő időintervallumot igényel.

Fontos, hogy a fent említett tesztek vagy megfigyelési szempontok az általános képességek feltérképezésére szolgálnak, a tehetség specifikumának megállapításához elengedhetetlen a szaktanár megfigyelése vagy a specifikus mérőeszközök használata, ami kompetenciához kötött (Balogh, 2012).

A tanuló megfigyelésén és mérésén túl a közösség és a család megfigyelésére alkalmas kérdőívek, szempontsorok is segítenek a tanulók megismerésében (Tóth, 2004).

A tehetséggondozás formái

Különbséget kell tennünk formális és nem formális tehetséggondozás között. Formális tehetséggondozás alatt a tehetséggondozás szándékával létrehozott és fenntartott tevékenységet értjük, mely dokumentumokkal nyomon követhető módon adminisztrált. Például egy köznevelési intézmény tehetségdiagnosztikai és gondozási tervvel és a megvalósítást kísérő dokumentumokkal rendelkező te-

hetséggondozó programja. Nonformális tehetséggondozás alatt pedig azt a fajta gondozási tevékenységet értjük, ami nem feltétlenül egy adott szervezet által alapított, nem a tehetséggondozás szándékával létrehozott és fenntartott tevékenység, de tehetséggondozást képes megvalósítani. Ide tartozik az önfejlesztés is, vagy egy köznevelési intézmény által létrehozott, nem tehetséggondozónak szánt, de azt megvalósító program, szakköri program, vagy iskolán kívüli tevékenység.

Megkülönböztetünk továbbá tanórai és tanórán kívüli gondozási tevékenységet. Tanórai keretek között az egyéni differenciálás ad lehetőséget, illetve az egyénre szabott munka mellett a kicsoportos és a nívócsoportos tevékenységek, illetve a Magyarországon még kevésbé elterjedt gazdagítás, dústítás vagy gyorsítás. Ezek hatékony módjai lehetnek a tehetséggondozásnak. Míg előbbi célja az ismeretek kötelező tananyagán túllépő fejlesztése, ami történhet mélységben, tartalomban, feldolgozásban vagy tempóban, addig utóbbi a tempóban történő gazdagítás kiterjesztett verziója, egy gyorsabb, egyéni tempójú haladást tesz lehetővé. Ez lehet akár korábbi iskolakezdés, vagy osztályátlépés, esetleg a tanulmányi idő lerövidítése. Természetesen ezzel jól átgondoltan, megfontoltan kell bánni. Tanórán kívüli tevékenységként megjelenik a fakultáció, a délutáni foglalkozások, mint a szakkörök, a versenyekre való felkészítés vagy az önképzőkörök, de a különböző hétvégi programok, nyári táborok és a mentorprogram is hatékony módja lehet a tehetségek gondozásának. A hatékonyság érdekében azonban fontos, hogy ezek a tanórai és tanórán kívüli formák összekapcsolódjanak (Kiss & Balogh, 2004).

A tanórai és iskolai tevékenységeken túl már az iskolán kívül is egyre szélesebb körben jelennek meg a különböző tehetséggondozó foglalkozások, melyről sokszor vitatott, hogy a személyiségépítést szolgálják, vagy túlterhelést okoznak (Páskuné, 2015).

Kiváltképp fontos, hogy egy tanuló megtalálja, miben érzi legjobban magát. Hiszen vannak olyan tanulók, akik minden tantárgy vonatkozásában kiemelkedően teljesítenek társaikhoz képest. A pedagógusok hajlamosak ezeket a tanulókat terhelni leginkább, minden téren megmérettetni. A szülő is hajlamos a tehetséges gyermekét minden szinten megmérettetni, legyen az tánc, zene, ami az iskolán kívüli elfoglaltságok számát jelentősen növeli. Ha ebben nem találják meg az egyensúlyt, a gyermek könnyen túlterheltté válik, majd kiég, és amint lehetősége lesz önálló döntést hozni, abbahagyja azokat a tevékenységeket, amelyekben éveken át remekelt, hogy megfeleljen szülei, pedagógusai elvárásainak. Ezt elkerülendő, fontos határt szabni a tehetséggondozó tevékenységek sorának is, és megtalálni azt, amelyben a tanuló leginkább megleli a boldogságát.

A kutatások azt mutatják, hogy a tehetséggondozó programokba bekerülő gyermekek közül azok fejlődnek legerőteljesebben, akik érdeklődésük alapján kerültek be (Gyarmaty, 2013).

A tehetséggondozás szinterei, a pedagógiai szakszolgálatok helye és szerepe a tehetséggondozásban

A tehetséggondozás működése jelenleg Magyarországon jól szabályozott a hatályos törvények, rendeletek által. A tehetséggondozás kereteit a Nemzeti Tehetség Program jelöli ki, amelyet a Nemzeti Tehetség Alap támogat.

A kiemelten tehetséges gyermek, tanuló fogalmát a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 13–14. pontja határozza meg. Ezek alapján a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló, az a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló, aki különleges bánásmódot igényel. Továbbá a „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló, az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség” (Nkt. 4 §.14.).

A nemzeti köznevelési törvény a köznevelési rendszer teljes egészére vonatkozóan rendelkezik a tehetséggondozás megvalósításáról, a köznevelés kiemelt feladatának tekinti azt. Meghatározza, hogy az általános iskola a tanulót az érdeklődésének, képességének és tehetségének megfelelően készítse fel a középfokú iskolai továbbtanulásra. A jogszabály szerint az általános iskola és a középfokú iskola is köteles megszervezni a tehetség kibontakoztatására szolgáló, differenciált fejlesztést biztosító foglalkozásokat. Rendelkezik továbbá az alapfokú művészeti iskolák tehetség kibontakoztató, valamint a kollégiumok személyközpontú tehetséggondozást végző feladatairól is. De a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása a pedagógiai szakszolgálatok kötelező feladatai között is helyet kap. Mindezek mellett az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában is megtalálható, hogy törekedni kell a tehetségek bátorítására (ÓNOAP).

Kiváltképp fontos, hogy már az óvodában se csak a hátrányok leküzdésével foglalkozunk, hanem fektessünk nagyobb odafigyelést a tehetségígéretek megtalálására. Ez azonban csakis úgy lehetséges, ha nem csupán a gyermekek elmaradásait próbáljuk meg felfedezni, hanem megkeressük értékeiket, azon képességeiket, melyek megerősítésével a tehetség kibontakoztatása is megkezdődhet. Már az óvodás gyermeket is támogatnunk kell abban, hogy nagyobb hangsúlyt fektetünk erősségeikre, hiszen a személyiségfejlődésüket nagyban támogatja a pozitív irányú megerősítés, a pozitív szemléletű pedagógia. Igaz ugyan, hogy óvodáskorban még nem beszélhetünk tehetségről, de tehetség-ígéretes adottságról, hajlamról vagy képességről már igen. Ezeket a képességeket, adottságokat már óvodás korban is fejleszthetjük. Akkor beszélhetünk tehát óvodás korban tehetségígéretről, ha a gyermek az átlagosnál jobb képességek mellett rendkívül motivált, és képes kitartóan foglalkozni az adott tevékenységgel. A korai tehetséggondozás célja ezen adottságok, képességek felismerése és azok kibontakoztatásának támogatása célzott, tudatos, tervezett tevékenység által. Az óvodában végzett tehetséggondozó tevékenység alapja a Renzulli-Mönks modell mellett a gardneri többszörös intelligencia területei. A tehetséggondozó tevékenységet az óvoda szegregáltan, kiscsoportos tevékenység formájában tudja megszervezni. A tehetségműhelyekben végzett fejlesztés alapját a játéktevékenység biztosítja. Fontos kihangsúlyozni, hogy az óvoda feladata, hogy minden gyermeknek megkeresse a legjobb képességét és arra fókuszálva erősítse értékeit. Ehhez a tehetségkereséshez különböző azonosítást segítő módszerek, a gyermekek megfigyelését szolgáló szempontsorok nyújtanak segítséget (Nagy, 2011).

Az iskolai tehetséggondozás lehetőségeiről a tehetséggondozás formáinál már ugyan szó esett, ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy az iskolai tehetséggondozás meglehetősen széleskörű, hiszen a tanórai tehetséggondozás mellett megjelenik a tanórán kívüli szaktantárgyi tehetséggondozás is, ami számos lehetőséget rejt

magában. Az elhivatott szaktanárok a versenyekre való felkészítésen túl különböző szaktantárgyakhoz kapcsolódó tehetséggondozó műhelyek működtetése által segíthetik a tehetségek kibontakozását. Ehhez sok esetben a Nemzeti Tehetség Program nyújt anyagi támogatást különböző pályázati lehetőségek keretében.

Az alapfokú művészeti iskolák és különböző civil szervezetek, egyesületek szerepe is kiemelt jelentőségű a tehetséggondozás folyamatában, hiszen a nevelési-oktatási intézményeken kívül jelentős szerepük van a művészeti, zenei, vagy sport tehetségek felfedezésében, támogatásában.

Nem utolsó sorban pedig meg kell említeni a pedagógiai szakszolgálatokat, melyek 2015-től látják el kötelezően a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása szakfeladatot. De hogyan kapcsolódik ez a feladat a nevelési-oktatási intézmények munkájához? A pedagógiai szakszolgálatok szerepe az utóbbi években egyre erősebben van jelen a köznevelésben. A köznevelési törvény szerint a pedagógiai szakszolgálati feladat a köznevelés alapfeladata. A köznevelési törvény 18. §-a meghatározza, hogy a szülő és a pedagógus nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását pedagógiai szakszolgálat segíti, melynek feladatai a következők:

- „gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás,
- szakértői bizottsági tevékenység,
- a nevelési tanácsadás,
- a logopédiai ellátás,
- a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,
- a konduktív pedagógiai ellátás,
- a gyógytestnevelés,
- az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,
- a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása”. (Nkt. 18. § (2))

A pedagógiai szakszolgálatoknak tehát kötelező alapfeladata a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása, melynek kereteit a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet határozza meg. A rendeletben több szakterületen is megjelenik a tehetséges gyermekek segítése. A tehetség felismerése tehát nyilvánvalóan nem csak a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása szakterületen dolgozó szakemberek feladata és felelőssége.

A rendelet 24. §-a értelmében „az Intézmény nevelési tanácsadás feladatának keretében ellátásban részesülők esetében, segítséget nyújt a gyermek családi-, és óvodai neveléséhez, a tanuló iskolai neveléséhez és oktatásához, ha a gyermek, tanuló egyéni adottsága, fejlettsége, képessége, tehetsége, fejlődésének üteme indokolja” (15/2013. (II. 26.) EMMI r. 24. § (1) b)).

A pedagógiai szakszolgálat szakemberei tehát nevelési tanácsadás keretében segítséget nyújtanak a tehetséges gyermekek oktatásához, neveléséhez. Természetesen a tanácsadás az ellátásban részesülő gyermekek számára vehető igénybe ezen a területen, amennyiben a szülő és/vagy a pedagógus igényli azt.

A szakszolgálati rendelet 26. §-a alapján „a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás feladata a tanuló adottságainak, tanulási képességének, irányultságának szakszerű vizsgálata, és ennek eredményeképpen iskolaválasztás ajánlása. A tanácsadás során figyelembe kell venni a tanuló személyes adottságait és érdeklő-

dését. A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás keretében nyújtott tájékoztatás elősegíti a tanuló pályaválasztását, figyelembe véve az egyéni tulajdonságokat és a foglalkoztatási lehetőségeket, ennek érdekében kapcsolatot tart a foglalkoztatási pályaválasztási tanácsadóval, valamint a tehetséggondozó hálózattal” (15/2013. (II. 26.) EMMI r. 26. § (1)–(2)).

A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás a vármegyei pedagógiai szakszolgálat feladata, azt a járási szakszolgálatok nem tarthatnak, de az ellátás igénybevételének elősegítése érdekében kapcsolatot tartanak a vármegyei pedagógiai szakszolgálat pályaválasztási tanácsadójával, akik a gyermek tehetségének figyelembevételével ajánlanak továbbtanulási lehetőséget, megfelelő iskolatípust, esetleg konkrét intézményt.

A szakszolgálati rendelet 30. §-a szól a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozásáról, miszerint az intézmény feladata a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása keretében:

- *a korai tehetség-felismerés, tehetségazonosítás, amelynek során a tehetség életkori megjelenését figyelembe kell venni,*

A korai tehetség-felismerés, tehetségazonosítás érdekében a tehetségfejlesztő szakember az intézmények kérésére, a szülők beleegyezésével tanév eleji szűrést végez, melynek eredményeire alapozva az intézmények lebonyolítják a beválogatást, a megfelelő tehetségműhelybe.

Ezen a téren azonban rendkívül fontos a szakértői bizottság munkája is, ahol a komplex diagnosztika módszere nagyban hozzásegít a tehetség felismeréséhez. Számtalanszor tapasztalható, hogy a hiperaktív tünetekkel vagy tanulási zavar tüneteivel vizsgált gyermekekben már az intelligenciavizsgálat során megmutatkozik a tehetség egyik ismérve, a magas, sokszor szórt intelligencia. A gyógypedagógiai vizsgálat során pedig felfedezhető egy-egy kiemelkedő teljesítmény akár nyelvi, akár vizuális, vagy matematikai területen. Ilyen esetben a diagnosztikai munka alkalmával a tehetséggondozásra is javaslatot tesznek a szükséges fejlesztések mellett.

- *a tehetséges gyermek személyiségfejlődésének támogatása, szükség esetén további segítségére irányítás,*

A személyiségfejlődés támogatása céljából a szakszolgálatok személyiségfejlesztő csoportot működtethetnek, melyet tehetséggondozó szakterületen végzett pedagógus is tarthat.

- *önismereti csoport szervezése és vezetése a tehetséges gyermekek részére,*

Az önismereti csoport szervezése és vezetése a pszichológus kompetenciakörébe tartozik, mely szintén elősegíti a tehetség kibontakozását, a megfelelő önismeret és az egészséges önbizalom kialakítása által.

- *tanácsadás, támogatás a szülőnek,*

Amint az már fentebb is olvasható volt, ez nem csupán a tehetséggondozó pedagógus, de a pszichológus, a gyógypedagógus, a fejlesztőpedagógus feladata is, és más szakterületeken is megjelenik.

- *konzultáció a pedagógus részére,*

A pedagógiai szakszolgálatok szakemberei már a tanév eleji szűrést követően is biztosítanak konzultációs lehetőséget a pedagógusok és a szülők részére, ahol

a szűrés eredményekről történő tájékoztatás része a gyengébb teljesítmény mellett a tehetségesnek mutató terület kiemelése is, valamint a gondozás lehetőségeinek számba vétele.

- *közös tehetség-tanácsadási fórum szervezése,*

Az intézményi, szakmai- és szakmaközi, vagy ágazatközi együttműködések keretében számos lehetőség kínálkozik arra, hogy a köznevelési intézmények és a tehetségekkel foglalkozó más szervezetek, egyesületek közös fórumokat szervezzenek.

- *speciális tehetségprogramban való részvételre javaslat adása,*

Az Arany János Tehetségprogramba is egyenes út vezethet egy-egy szűrés vagy diagnosztika alkalmával kiadott tehetségútleveél, esetleg szakterületi vélemény birtokában.

- *a tehetségazonosítás, a tehetséggondozás feladatát ellátó pszichológus szakmai kapcsolatot tart a feladatellátási körzetében működő tehetségfejlesztő programok vezetőivel és az iskolapszichológussal, óvodapszichológussal.*

Óvoda-, és iskolapszichológus hiányában a nevelési-oktatási intézményekben, illetve a tehetséggondozással foglalkozó partnerintézményekben kijelölt kapcsolattartó segítségével jól megoldható a rendszeres kommunikáció.

- *javaslatot tesz a tanuló számára a tehetségprogramba történő bekapcsolódásra,*

A szakszolgálat tehetséggondozó szakemberei által végzett tehetségsszűrés/diagnosztika alapján javaslatot tehet az adott intézményben működő tehetséggondozó programba történő bekapcsolódásra.

- *kimeneti mérések elvégzése,*

Az intézmények kérésére a szakszolgálat szakemberei be- és kimeneti méréseket is végeznek, melyek eredményeit felhasználják a saját specifikus szűrésük kiegészítésére.

- *tehetségfejlesztő műhelyek vezetői számára konzultációs lehetőség biztosítása, melyet a tehetséggondozó koordinátor lát el.*

A tehetséggondozó koordinátorok rendszeres kapcsolatot tartanak a nevelési-oktatási intézmények intézményekben dolgozó pedagógusokkal. Többek között műhelymunkát szervezhetnek, ahol az intézmények megismerhetik egymás tehetséggondozó munkáját, bemutathatják tehetségprogramjukat és beszámolhatnak sikereikről. (15/2013. (II. 26.) EMMI r. 30. § (1))

A pedagógiai szakszolgálatok tehetséggondozó koordinátorai figyelemmel követik a különböző pályázati lehetőségeket, melyekre rendszerint felhívják az intézmények figyelmét. Szükség szerint segítik, támogatják a nevelési-oktatási intézmények tehetséggondozó munkáját. Igény szerint segítik az intézményt a tehetséggondozó program elkészítésében, a tehetségműhely beindításában, a beválogatásban. Együttműködhetnek egyéb, nem oktatási jellegű, tehetséggondozást végző intézményekkel, civil szervezetekkel, mint pl. az alapfokú művészeti iskolák, vagy a sportegyesületek.

A köznevelési rendszert szabályozó törvényben és a pedagógiai szakszolgálatok működését meghatározó rendeletben tehát kiemelt szerepet kapnak a tehetséggondozással kapcsolatos célok, feladatok, már a kora gyermekkor intézményeit is beleértve. A tehetséggondozás alapfeladatként, kötelelességként jelenik meg a jogi

szabályozóban, mind az óvoda, mind az iskola, mind pedig a pedagógiai szakszolgálatok számára. Fontos azonban, hogy ezek az intézmények szoros együttműködésben tudják leginkább segíteni a tehetségek felkutatását és kibontakoztatását, ki-ki a maga területén, saját lehetőségeit, eszközeit, szakemberellátottságát, kapacitásait figyelembe véve.

Irodalom

- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről (Letöltés: 2022. II. 01.) (Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm>)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (Letöltés: 2022. 10. 29.) (Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>)
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (Letöltés: 2022. II. 04.) (Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>)
- Balogh, L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó.
- Balogh, L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt Kiadó.
- Balogh, L. (2017). Iskolai tehetséggondozás: Elvi alapok és gyakorlati aspektusok. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (eds.) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* 3. kötet. Osiris Kiadó, 173–207.
- Czeizel, E. (1997). *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó.
- Dávid, M. (2011). *Pszichológiai tehetségdiagnosztikai mérőeszközök*. TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009–0014 pályázat, Országos Tehetségsegítő Hálózat kialakítása. Eger, Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program. Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Köz-művelődési Szolgáltató Intézménye.
- Dávid, M. & Dávid, I. (2019). A tehetségígéretek keresése, azonosítása. In Szabó, Zs. (ed.) *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége p. 95–153.
- Dávid, M., Hatvani, A. & Héjja-Nagy, K. (2014). *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Géniusz Műhely 1.
- Gyarmathy, É. (2006). *A tehetség; Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, ELTE Kiadó.
- Gyarmathy, É. (2013). *Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon*. Neveléstudomány 2013/2.
- Harsányi, I. (1994). *Tehettségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- Heimann, I. (2004). *A tehetségek leírása, felfedezése, gondozása*. Tehetség 2004. 1–4.
- Herskovits, M. (2005). A tehetségfejlesztés útjai és tapasztalatai külföldön. In Balogh, L., Tóth, L. (ed.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht.
- Kiss, I., Balogh, L. (2004). Kellemes problémák. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (ed.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, 449–488.
- Mező, F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió.
- Mező, F. (ed. 2008). *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra.
- Mező, K. (2012). A tehetségdiagnosztika koordinálása. In Mező, F. (szerk.) *Tehetőségkoordinátorok kézikönyve*. K+F Stúdió Kft., 59–70.
- Nagy, J. (2011). Az óvodai tehetségevelés specialitásai In Balogh, L. (szerk.) *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)* Debreceni

Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék p. 269–288.

Páskuné Kiss, J. (2015). A pedagógus tehetséggondozó munkáját segítő módszerek, eszközök. In Polonkai, M. (ed.) *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban. Gyakorlati megközelítések*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, p. 91–108.

Százdi, A. (2015). *Tehetség-írások*. Magyar Tehetséggondozó Társaság.

Tóth, L. (2000). *Pszichológiai a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft.

Tóth, L. (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*, Pedellus Kiadó.

Magukat romának valló pedagógiai végzettséggel rendelkezők értelmiségi szerepei és identitása

Gulyás Klára

Tokaj-Hegyalja Egyetem, Lorántffy Intézet,
Társadalomtudományi Tanszék, egyetemi adjunktus

Absztrakt

Tanulmányom a magukat romának valló pedagógiai végzettséggel rendelkezők értelmiségi szerepvállalására és identitására, különösen a hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány gyermekek oktatási hátránykompenzációjában betöltött szerepeinek bemutatására vállalkozik. A vizsgált probléma kutatása során a kulturális antropológiai és neveléstudományi megközelítések együttes alkalmazására került sor. Annak ellenére, hogy a politikai elitek elváráshorizontján hangsúlyosan jelenítik meg a „roma értelmiségiek” szerepét a társadalmi felzárkózás és az oktatási integráció folyamatában, nem állnak rendelkezésre olyan szisztematikus vizsgálatok, amelyek pontos képet adnának nézeteikről, pedagógiai elveikről, identitásuk összetevőiről és értelmiségi szerepfelfogásukról, így nem ítélt meg ennek a tevékenységnek a társadalmi hatékonysága sem. A vizsgálatba vont pedagógiai végzettséggel rendelkező roma értelmiségiek mindezzel kapcsolatos nézetei, pedagógiai elvei és gyakorlatuk szisztematikus megismerése fontos neveléstudományi célkitűzés.

Kulcsszavak: értelmiségi szerep, roma identitás, pedagógus diplomával rendelkező romák

Bevezetés

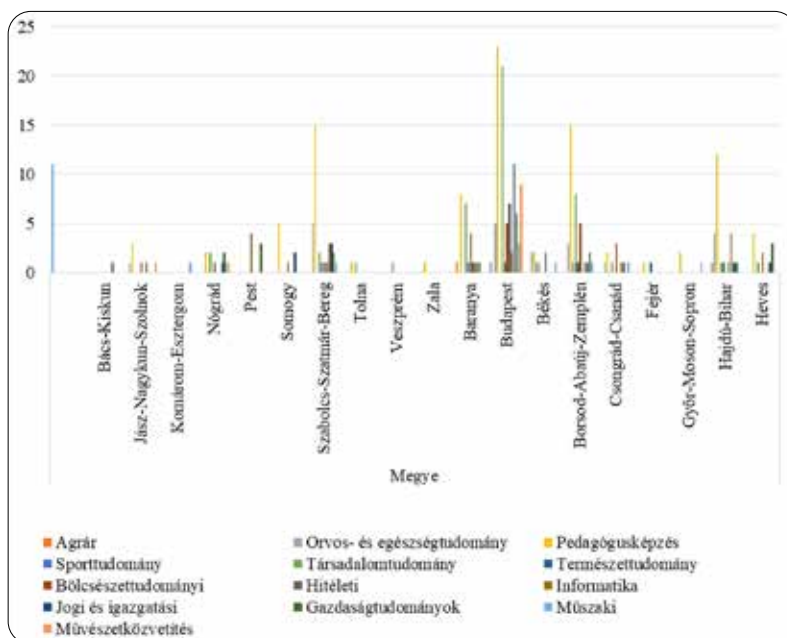
Amellett, hogy a mai társadalompolitikai folyamatokat tekintve is érdemes külön foglalkozni a roma/cigány diplomások társadalmi szereplehetőségeivel és azok kulturális gyökerű jelenségeivel, a kérdéskörnek kiemelt neveléstudományi aspektusai vannak. Ugyanis a mai oktatás legsúlyosabb kérdéseinek egyike a hátrányos helyzetű és többségében roma/cigány tanulók iskolai lemorzsolódása, hátránykompenzációjának sikertelensége és az egyre nagyobb arányban megjelenő szegregált köznevelési intézmények száma. Olyan szisztematikus vizsgálatok, amelyek pontos képet adnának a roma diplomások ezzel kapcsolatos nézeteiről, pedagógiai elveiről, identitásuk összetevőiről és értelmiségi szerepfelfogásukról, nem születtek, így nem ítélt meg ennek a tevékenységnek a társadalmi hatékonysága sem. A vizsgálatba vont pedagógiai végzettséggel rendelkező roma értelmiségiek mindezzel kapcsolatos nézetei, pedagógiai elvei és gyakorlatuk szisztematikus megismerése fontos neveléstudományi célkitűzés. A roma/cigány

fiatalok felsőoktatási tanulmányait támogató szervezetek (Roma Szakkollégiumi Hálózat, Romaversitas, Roma Education Fund, Mathias Corvinus Collegium Roma Program) megjelenésével napjainkra egyre jellemzőbbé válik, hogy az integrációt elősegítő roma/cigány szakember maga is tagja az érintett közösségnek. Az ebből fakadó nézőpont igen fontos komponense a szakmai munka sikerességének. A romák ugyan túlnyomórészt megmaradtak a mai napig a társadalmi integráció célcsoportjaként, de mára a „roma értelmiségiek” körének bővülése révén egyre inkább szóba jöhetnek olyan társadalmi szereplőként, akik maguk is aktív formálói az integrációs folyamatnak. Fejős Anna mutat rá arra, hogy a roma pedagógus, vagyis a tágon vett integrációt elősegítő szakember egyben maga is tagja lehet az érintett közösségnek, és „az ebből fakadó nézőpontja releváns lehet a nevelői munkával kapcsolatos kérdésekben” (Fejős, 2018, p. 6.). A romák jórészt megmaradtak az oktatási integráció célcsoportjaként, és az eddigi kutatások nem tekintettek rájuk úgy, mint ezen folyamatok szereplőire, akik maguk is alakítói lehetnek a pedagógiai gyakorlatnak (Fejős, 2018, 6.).

Jelen tanulmány egy empirikus alapokon építkező komplex társadalomtudományi vizsgálat eredményei alapján (Gulyás, 2021) mutatja be a magukat romának valló, pedagógus diplomával rendelkezők és/vagy jelenleg ezen a képzési területen felsőoktatási tanulmányaikat folytatók főbb jellemzőit. Terjedelmi korlátok miatt itt csak a kvantitatív vizsgálati eredmények kerülnek ismertetésre és elemzésre.

A kérdőíves kutatás során 355 fő került a mintába. Mielőtt rátérnék a pedagógus végzettségük főbb paramétereinek számbavételére, fontosnak tűnik az egész mintára vonatkozóan néhány adatsort megismerni (ld. I. ábra).

I. ábra: Jelenlegi vármegyei lakóhely képzési terület szerint (fő)

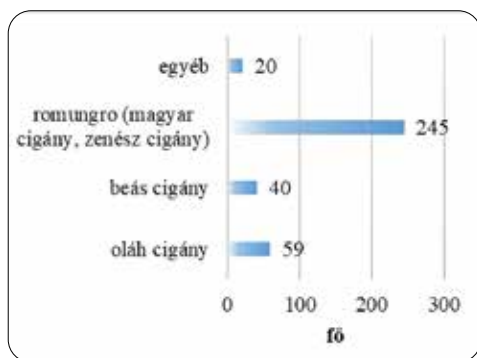


Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

A diagramról több összefüggés is leolvasható. Budapesten a tizenhárom képzési területből tizenkettő esetben – az agrárképzést leszámítva – jelentős mértékben képviselve van. Itt – de éppen úgy, mint Borsod, Szabolcs, Hajdú és Baranya megyékben, ahol jelenleg a legtöbb diplomás él –, a pedagógusképzési területen végzettek (vagy tanulók) vannak a legnagyobb arányban. A pedagógusképzési területen diplomát szerzett/szerző 96 főből Budapest, valamint az említett négy vármegye 73 fővel részesül. Ez a dominancia uralja a társadalomtudományi képzési területet is, azzal a különbséggel, hogy ott Szabolcs és Hajdú megyék alulreprezentáltak (egy és kettő fő). Budapest túlsúlya egyáltalán nem jelenik meg a bölcsészettudományi képzés vonatkozásában, ugyanakkor a főváros a művészetközvetítés képzési területen a tizenegy főből kilenccel részesedik, és ez a tendencia figyelhető meg a hitélet, a jogi és igazgatási képzési területen is. Az itt végzettek több mint fele Budapesten él. Jóval kisebb Budapest részesedése a műszaki, a természettudományi és az informatikai képzési területeken.

A magyarországi romák körében három markáns nyelvi/kulturális csoportot különböztet meg a kutatás. Az oláh cigányokat, akik a romani nyelv különböző nyelvjárásait beszélik (lovari, cerhari stb.), a beás cigányokat, akik a román nyelv középkori változatának egy dialektusát beszélik, és a romungrónak (muzsikus cigánynak) tekintett csoportot, akik már csak a magyart beszélik – ők korábban a romani nyelv kárpáti dialektusát beszélték, de nagy részük már évszázadokkal ezelőtt elvesztette anyanyelvét (Fónai, 2020; Nagy, 1998; Szuhay, 1999; Orsós, 2018; Kemény, 2004). Az oláh cigányok és a beások kétnyelvűek, és jelentősebb mértékben őrzik a tradicionális kultúrájuk elemeit. A romungrók esetében ez nincs így. A kérdőíves kutatásban néhányan (húsz fő) az egyéb kategóriát jelölték be, nem tudva azonosítani a három nyelvi/kulturális csoporthoz való tartozásukat. Ők elsődlegesen azok a roma csoportok közötti vegyes házasságú szülőkkel bírók, akiknek a roma csoport egyértelmű beazonosítása nehézséget okozott, de van közöttük olyan is, akinek családjában a roma közösséghez tartozás már egyáltalán nem volt ismert. Ezt a markáns alcsoportot az jellemzi, hogy magyar nyelvű cigányok, de nem tartják magukat romungrónak. A környezetük azonban cigányként tartja nyilván őket. Ma már ők is felvállalják roma származásukat és identitásukat.

2. ábra: Roma nyelvi/kulturális csoporthoz tartozás szerint (fő)

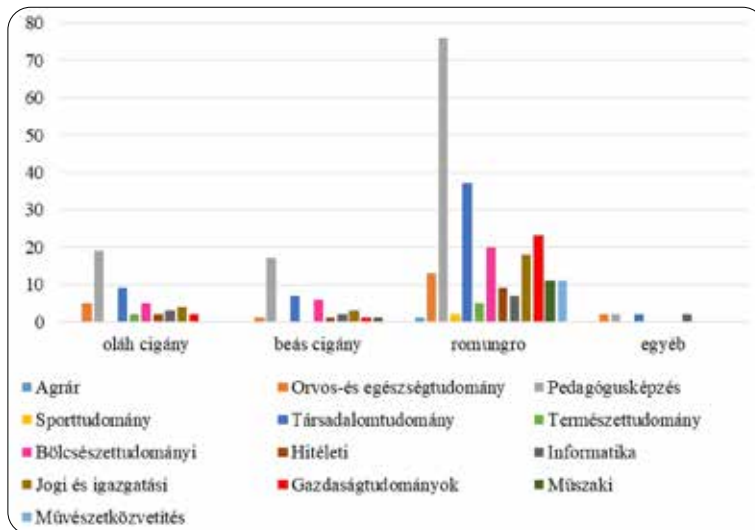


| | fő | % |
|---|------------|------|
| oláh cigány | 59 | 16,8 |
| beás cigány | 40 | 11,4 |
| romungró (magyar cigány, zenész cigány) | 245 | 69,6 |
| egyéb | 20 | 5,7 |
| Összes kitöltő: | 352 | |

Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

A kérdőívet kitöltők esetében azt látjuk, hogy a szakirodalomban ismert belső arányokat (Kemény, 2004) majdnem teljesen lefedik, tehát ebben a vonatkozásban nagy átfedés mutatkozik a magyarországi összroma populációban betöltött arányokkal. A beás cigányok kicsit becsült arányszámuk felett jelennek meg a mintában.

3. ábra: Roma nyelvi/kulturális csoport képzési terület szerint (fő)



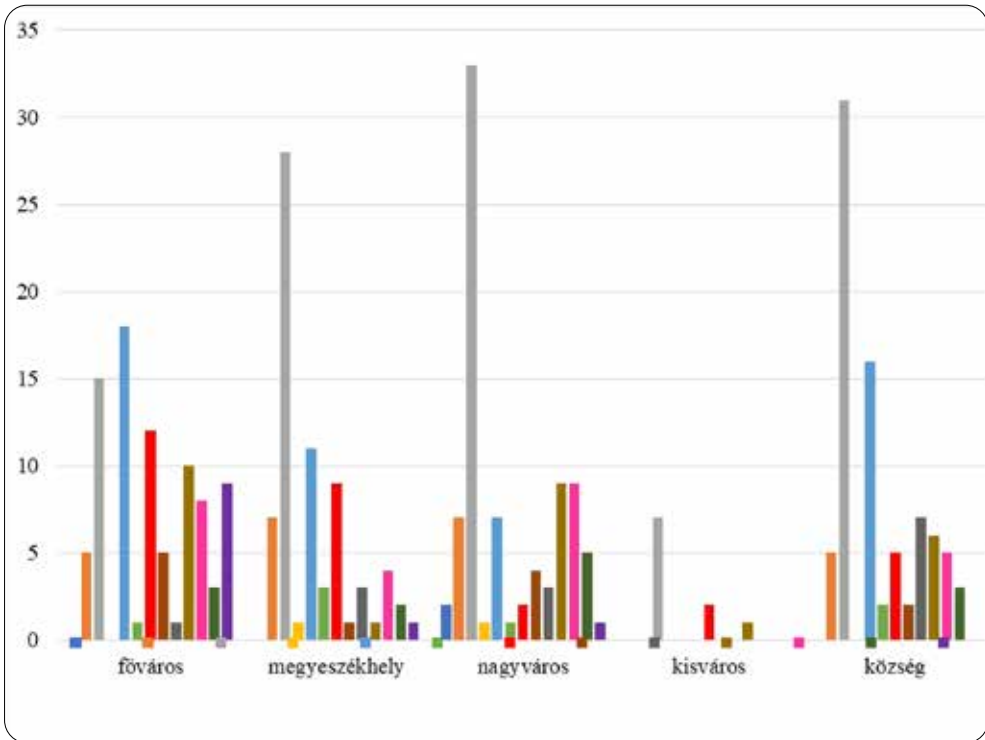
Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

Figyelemreméltó megoszlást mutat az egyes roma nyelvi/kulturális csoporthoz tartozás és a képzési területen való megjelenésük viszonya. Nézzük meg kulturális közösségek szerint az arányokat! Az oláh cigány közösség esetében az agrárképzés, a sporttudomány, a műszaki tudományok és a művészetközvetítés területén a válaszadók közül senki nem folytatott (és folytat) felsőfokú tanulmányokat. Az 51 válaszadó 10%-a az orvos- és egészségtudományi képzési területet választotta. Legnagyobb mértékben a pedagógusképzés területén tanult/tanulnak az oláh cigány közösségbe tartozók, tizenkilenc fő (37%).

Nézzük az egyes képzési területen tanulók arányát a beás cigány közösség esetében! A 41 fős beás minta csak három képzési területen nem képviselteti magát, a sporttudomány, a természettudomány és a művészetközvetítés területén. Kimagasló a beások körében is a pedagógusképzési terület, tizenhét fő (41,5%). Az ő esetükben a társadalomtudományi és a bölcsészettudományi képzésben résztvevők vannak ezt követően a legnagyobb arányban az előbbinél hét fővel (16%), az utóbbinál hat fővel (15%) részesednek. A három képzési területen tanult/tanul a beás cigány közösséghez tartozó diplomások 72%-a.

A romungrók körében (232 fő) agrárképzést végzett/végzőt nem találunk, minden más képzési területen érintettek. Körükben is a pedagógusképzési terület a leginkább preferált 76 fővel. Százalékosan azonban ez 33-at tesz ki, vagyis egyharmaduk választotta ezt a képzési területet, ez az oláh cigányok, de főleg a beások esetében jóval magasabb, mint láttuk.

4. ábra: Lakóhely típusa képzési terület szerint (fő)



Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

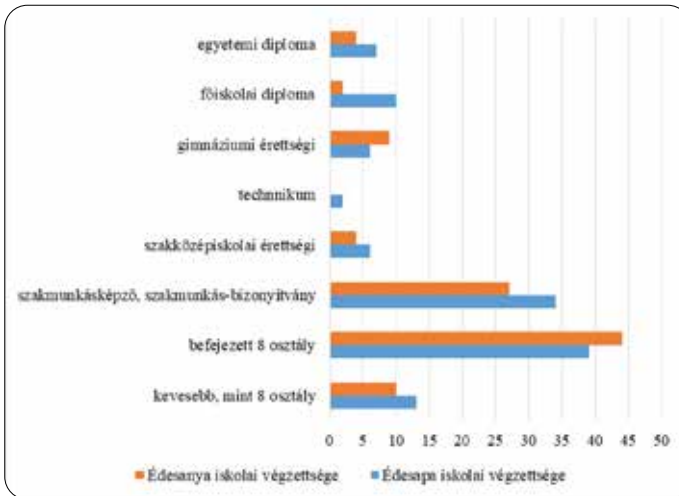
Néhány jellegzetes összefüggés egyértelműen kirajzolódik. A pedagógusképzésben részesülő 116 főből ma 78 vagy Budapesten, vagy vármegyeszékhelyen és nagyvárosban él, míg községben és kisvárosban 38 fő. Ez a tendencia rajzolódik ki a társadalomtudományi képzésben részesülők esetében is: az 55 főből 36 él az előbbi lakóhelyi típusokban, községben mindössze 16 fő. Az orvos- és egészség-tudományi területen végzetek/tanulók esetében csak öt fő él községben, együttesen tizenkilenc Budapesten, vármegyeszékhelyen vagy nagyvárosban. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a jogi és igazgatási, valamint a gazdaságtudományi képzési területeken is. A legkirívóbb példa a művészetközvetítés területén található, itt tizenegy főből kilenc Budapesten él, egy-egy pedig vármegyeszékhelyen és nagyvárosban.

Az alábbiakban vizsgáljuk meg a pedagógus végzettséggel rendelkezőkre leszűrt vizsgálati eredményeket!

Először azt vizsgáljuk, milyen családi környezetből származnak a pedagógus végzettségű roma diplomások, milyen a szüleik iskolai végzettsége, melyik roma kulturális/nyelvi csoporthoz tartoznak, milyen a nemek szerinti megoszlásuk, szegregált lakókörülmények között éltek-e, és ma is ott élnek-e.

A szülők iskolai végzettségét nemek szerinti összevetésben vetítettük diagramra.

5. ábra: Szülők iskolai végzettsége nemenként (fő)

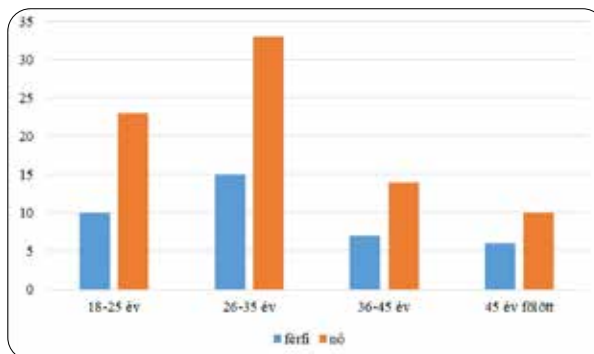


Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

A diagram arra utal, hogy a pedagógusképzésben tanult roma diplomások túlnyomó része első diplomás. Főiskolai diplomája tizenkettő, egyetemi diplomája tizenegy szülőnek van. A szülők 10%-a sem rendelkezik felsőfokú diplomával. Az édesanyák és az édesapák iskolai végzettsége között jelentős különbség mutatkozik. Míg az anyák közül csak hat fő rendelkezik felsőfokú diplomával, az apák esetében tizenhét fő, ez majdnem háromszoros arány. A gimnáziumi érettségit tekintve az anyák aránya másfélszeres, a szakmunkásképzőt végzetek körében az apák részesedése magasabb. Ugyanakkor a kevesebb mint 8 általános és 8 általános iskolai végzettségűek körében az anyák kisebb arányban vannak, mint házastársaik. Összességében a szülők iskolai végzettsége nagyon alacsony, majdnem felük legfeljebb 8 általánost végzett.

A pedagógus végzettségű diplomás romák kérdőíves kutatás mintájába került alcsoportjáról a nemi és korcsoporthoz tartozás fontos adatokat szolgáltat. Nézzük meg, kimutatható-e jellegzetes vonatkozás a két változó kapcsolatát illetően.

6. ábra: A mintába kerültek kor szerinti megoszlása nemenként (fő)

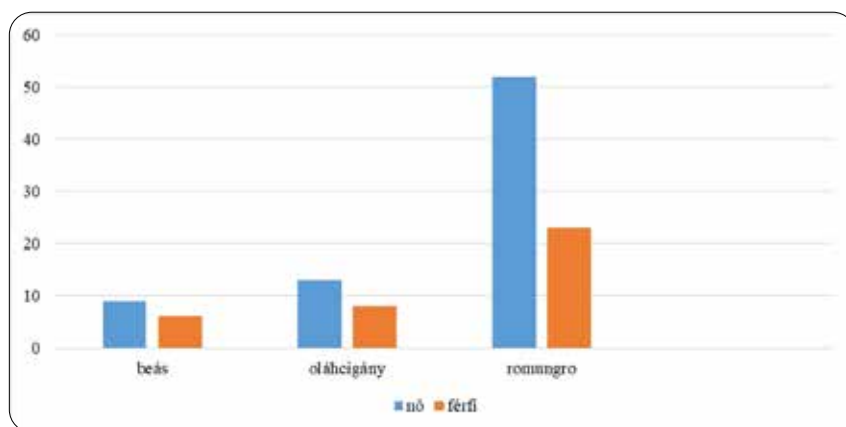


Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

A kutatás teljes mintájában a megkérdezett 355 fő magát romának valló diplomás 60%-a volt nő, míg 40%-a férfi (Gulyás, 2021, p. 50.). A 118 pedagógus végzettségűből 80 fő nő, míg csak 38 férfi. Ebben az alpopulációban tehát a nők majd 70%-kal részesednek (69%). A mai magyar pedagógustársadalomban jelentősen nagyobb arányban vannak jelen női tanárok, ez a roma diplomások esetében az országos trendet követi. Érdekes összefüggéseket találunk, ha a nemi arányokat az egyes korcsoportok esetében vesszük szemügyre. Azt gondolnánk, minél fiatalabb a korcsoport, annál nagyobb számban szereztek közülük pedagógia végzettséget adó diplomát, hiszen egyre nagyobb arányban szereznek a roma fiatalok is diplomát. A sommás megállapítást árnyalunk kell, mert a 26–35 éves korosztályban diplomát szerettek száma (48 fő) lényegesen felülmúlja a 18–25 évesekét (33 fő), akik jelenleg a tanulmányaikat végzik. Ez a teljes minta esetében is érvényes összefüggés feltehetően egy trendfordulóra utal, amely a roma fiatalok által preferált képzési paletta bővülésével jár, és emiatt csökken a pedagógusképzésben részt vevők száma és aránya is. Ugyanakkor a legfiatalabb korcsoport esetében is még mindig ez a legvonzóbb felsőfokú képzés a roma diplomások körében. A nem és korcsoporthoz tartozás összefüggését vizsgálva azt találjuk, hogy minden korcsoport esetében jelentős a különbség a nők és férfiak arányát illetően, azonban az egyes korcsoportokat tekintve a legidősebb korcsoportban még 37,5% volt a férfiak részesedése, a 36–45 közöttiek esetében már csak 33%, a 26–35 év közöttiek esetében 31%-ra csökkent, míg a 18–25 éves korcsoportban már csak 30%. Tehát folyamatosan nagyobb arányban vannak jelen a roma nők a pedagógus végzettséggel rendelkezők körében.

A roma nyelvi kulturális csoportokhoz tartozás a vizsgálati populáció fontos összetevője. Az alábbi diagram azt mutatja meg, hogy az egyes csoportokhoz tartozás nemek szerint milyen jellemzőket mutat.

7. ábra: A mintába kerültek roma csoportok szerinti megoszlása nemenként (fő)



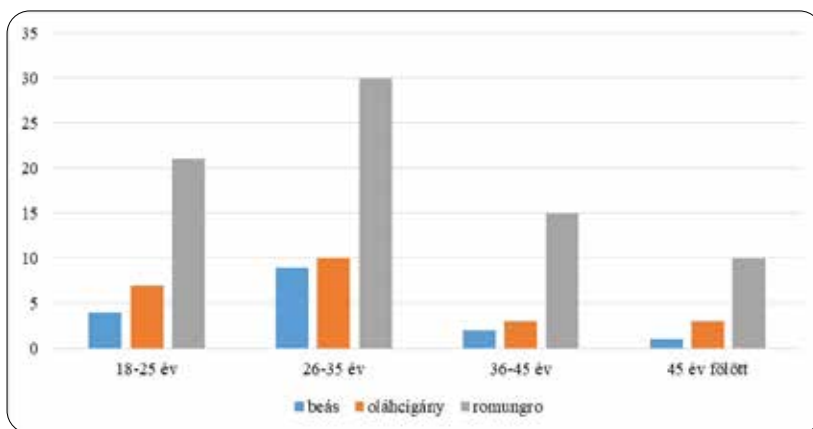
Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

Jellegzetes különbségeket találunk az egyes roma nyelvi/kulturális csoportokhoz tartozás és a pedagógus végzettségű roma diplomások nemi megoszlása tekintetében. A tizenöt beásból kilenc nő, hat férfi; az oláh cigány csoportban 21 fő

tartozik az almintába, közülük tizenhárom nő és nyolc férfi; a romungró csoport 75 főt tesz ki, ebből 52 nő és 23 férfi. Míg a beások esetében a teljes minta szerinti arány figyelhető meg, amikor is a nők 60%-ot tesznek ki, míg a férfiak 40-et. Egészen eltérő a másik két csoport esetében a nemi arány. Az oláh cigányok esetében közelít a nők-férfiak aránya a teljes mintához 62:38-as értéket mutatva, azonban a romungró csoport esetében a nők jóval nagyobb arányban tanultak/tanulnak a pedagógusképzési területen. Itt 70:30 a nők és férfiak aránya.

A felsőoktatási pedagógusképzésbe való bekapcsolódás idődimenziójára következtethetünk, ha a roma kulturális csoporthoz tartozás és az életkor összefüggéseit vizsgáljuk. Nézzük meg, erre vonatkozóan mit mutatnak az adatok!

8. ábra: A roma nyelvi/kulturális csoportokhoz tartozás életkor szerint (fő)



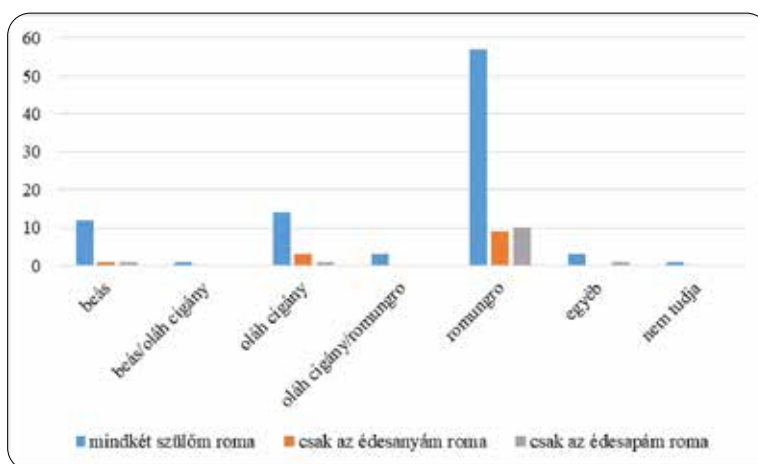
Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

Jelentős eltérést találunk az egyes csoportok szerint a tekintetben, hogy mikor kapcsolódtak be a felsőoktatás pedagógusképzésébe. A 45 év felettiek esetében túlnyomóan dominálnak a romungrók, a tizennégy ide tartozó diplomásból tíz romungró, három oláh cigány és csak egy beás. A 36–45 év közötti korcsoportban maradnak ezek az arányok, amelyek a teljes mintát jellemző aránytól jelentősen eltérnek. Vagyis a romungrók arányszámukhoz mérten jelentősen felülreprezentáltak mindkét korcsoport esetében. A pedagógusképzésbe látványosan később bekapcsolódó beás és oláh cigány csoportok a 26–35 év közötti korcsoportban egyenlítik ki hátrányukat a romungró csoporthoz képest. Ebben a korcsoportban kilenc beást, tíz oláh cigányt és harminc romungrót találunk, tehát itt a beások és oláh cigányok többszörösen jellemezzük meg, mint a korábbi korcsoportban. Ugyanakkor trendfordulóról nehéz beszélni, mert a 18–25 éves korosztályban eleve is jelentősen csökkent a pedagógusképzésben részt vevők roma fiatalok száma, de emellett azt találjuk, hogy a beások képzésben lévő aránya a korábbi korcsoporthoz képest a felére csökkent, és az oláh cigányoké is kisebb mértékű lett.

Azt a teljes mintára vonatkozóan is láttuk, hogy a diplomát szerzett roma fiatalok szüleinek jelentős része etnikailag vegyes házasságban él (Gulyás, 2021, p. 56.). A szülők roma származására vonatkozó kérdésre beérkezett adatok igen

nagy arányban mutatnak roma–nem roma vegyes házasságot. A 355 válaszadó majd harmada (96 fő, 27%) esetében vagy az édesanya, vagy az édesapa nem roma házastárs. A roma diplomások édesanyjai ritkábban választanak maguknak nem roma párt, mint édesapjuk. Azt láttuk, hogy ez a trend a diplomát szerzettek esetében teljesen megfordul. Éppen a diplomát szerzett roma férfiak lesznek azok, akik jóval nagyobb arányban választanak maguknak a saját etnikai közösségükből párt, míg a diplomás roma nők esetében ez az arány jóval kisebb, ők nagyobb arányban részesítik előnyben a nem roma házastársat. Ez az összefüggés feltehetően a nemi szerepekkel kapcsolatos – mindhárom roma közösségben máig erősen élő – tradicionális elvárásokkal hozható összefüggésbe, amit a diplomás roma nők a továbbiakban magukra nem kívánnak érvényesíteni.

9. ábra: Szülők roma származása roma csoportokhoz tartozás szerint (fő)

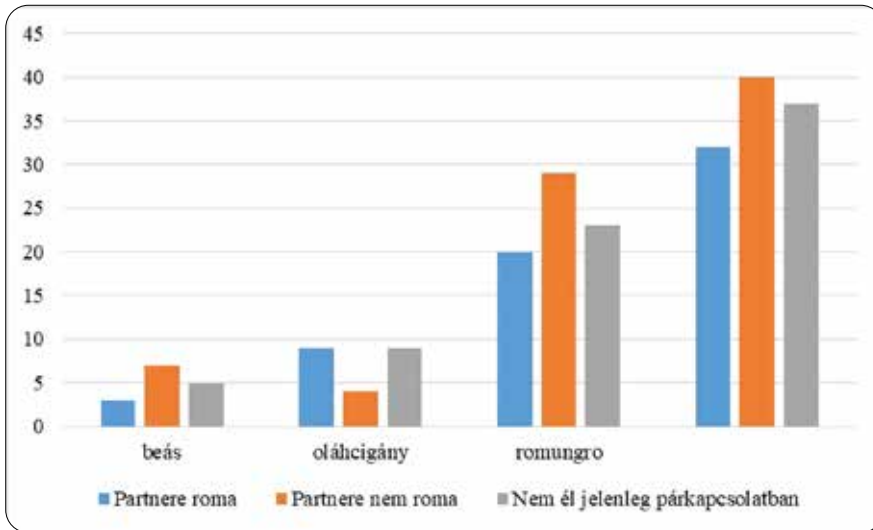


Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

A teljes mintához képest a vegyes házasságban élő szülők aránya a pedagógus végzettséggel rendelkező roma diplomások esetében jóval alacsonyabb, ez az érték 20% a teljes minta 27%-ához képest. Figyelemre méltó eltéréseket találunk a szülők nyelvi/kulturális csoportja szerint a vegyes etnikai házasságok vonatkozásában. A beás cigányok esetében tizenkettő házasságból csak kettő vegyes házasság van, egy alkalommal az édesanya, másik esetben az édesapa házastársa volt nem roma, ez az alcsoport házasságainak 16%-a. Ezzel szemben az oláh cigányok esetében ez az érték 4:14, vagyis a házasságok 22%-a etnikailag vegyes, itt azonban a négyből három esetben az édesanya volt a roma fél a vegyesházasságban, s csak egy esetben az apa. Az anya és apa szerepe az etnikailag vegyes házasságokban a romungró csoportnál kiegyenlített kilenc és tíz fő. A vegyes házasságok az alcsoporthoz tartozók házasságkötéseinek a 25%-át tették ki, tehát körükben minden negyedik pedagógus végzettségű roma diplomás etnikailag vegyes házasságban élt.

Az alábbiakban vizsgáljuk meg, hogy a pedagógiai végzettséggel rendelkező roma diplomások esetében milyen házassági stratégiák figyelhetők meg! Követik-e szüleik mintáját?

10. ábra: Roma csoportokhoz tartozás házastárs etnikuma szerint (fő)

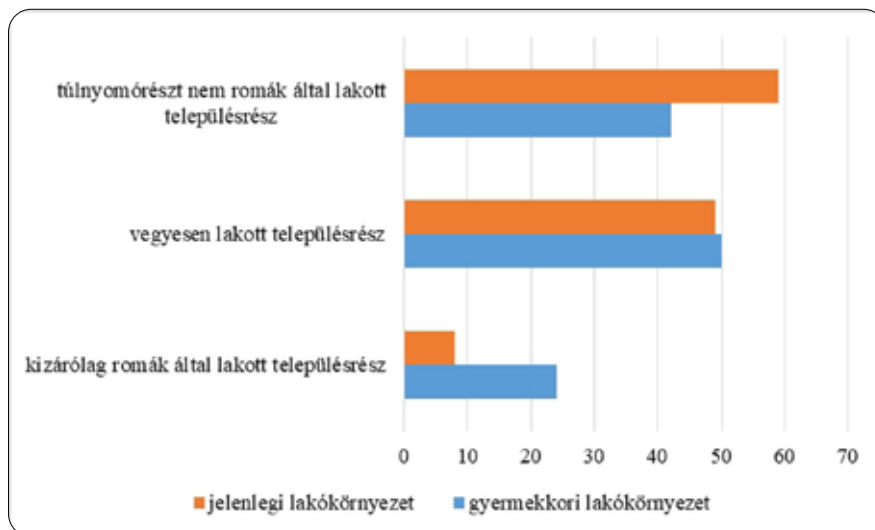


Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

A 109 válaszadóból egy igen jelentékeny hányad jelenleg nem él párkapcsolatban (37 fő). A házaspedagógiai végzettséggel rendelkező roma diplomások (72 fő) kulturális/nyelvi csoportonként igen eltérő házassági stratégiát követnek. Meglepő módon, míg a beás diplomások szülei a legkevesebb vegyes házasságot kötöttek, addig diplomát szerzett gyermekeik esetében ez jelentősen megváltozott. A tíz beás házaspedagógusból csak háromnak a partnere roma, hét esetben nem roma házastársat választottak. Az etnikailag vegyes házasságok aránya több mint kétszerese az etnikailag endogám házasságoknak. Az oláh cigányok esetében több a romák egymással kötött házassága, mint a vegyes. Kilenc romákkal kötött házasságra négy nem roma párral kötött jut. Szüleikhez viszonyítva ők is jóval nagyobb arányban választanak maguknak nem roma párt. A romungrók esetében is jelentős változást ment keresztül a párválasztási stratégia. 49 házasságból 29 nem roma partnerrel kötött, és csak 20 romák között. Míg szüleik esetében minden negyedik házastárs volt roma, diplomát szerzett gyermekeik házasságából tíz esetből hat nem roma féllal kötött. Ez egyértelműen arra utal, hogy a diplomászerzés jelentős mértékben befolyásolja a házassággal kapcsolatos elvárásokat és preferenciákat.

Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy a gyerekkori és jelenlegi lakókörnyezet milyen jellegzetességeket mutat. Található-e összefüggés a pedagógus végzettségük esetében arra vonatkozóan, hogy ha szülei nem szegregált lakókörnyezetben éltek, az növelte-e gyermekük diplomászerzési esélyeit, társadalmi mobilitását?

II. ábra: Lakókörnyezet gyermekkorban és jelenleg (fő)

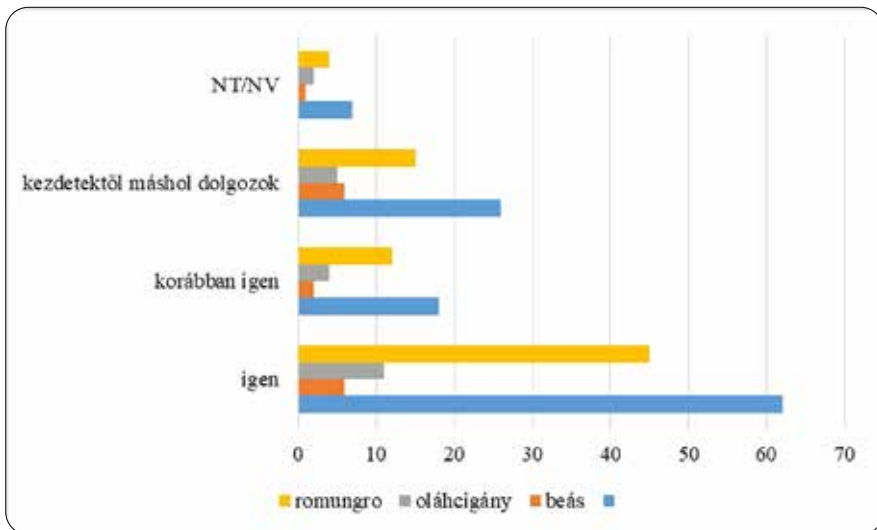


Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

Az adatok egyértelműen arra utalnak, hogy a gyermekkori lakókörnyezetben élés a roma fiatalok esetében döntő tényező a diplomaszerezéshez vezető úton. 116 válaszadóból csak 24 pedagógusképzésben diplomát szerzett roma élt kizárólag romák által lakott településrészen (etnikai szegregátumban). Az ő esélyeik a diplomaszerezésre jóval kisebbek voltak azoknál a társaiknál, akik vegyesen lakott, vagy túlnyomórészt nem romák által lakott településrészen éltek gyerekkorukban. A legtöbb diplomát szerzett vegyes településrészen élt, majdnem ilyen arányú a túlnyomórészt nem romák által lakott településrészen élés. Egyértelmű folyamat figyelhető meg a tekintetben is, hogy a diplomaszerezés révén jelentős elmozdulás van a szegregált (telepi) körülményekből való kikerülés irányába. Ma már csak nyolc olyan diplomás van, aki kizárólag romák által lakott részen lakik, háromnegyedük kiköltözött onnan. Jelentősen nőtt azok száma, akik túlnyomórészt nem romák által lakott településrészen élnek, és stagnál a vegyesen lakott településrészen élőké. De még így is 116 roma diplomából nyolc etnikailag szegregált településrészen él.

A teljes mintára vonatkozó kutatás azt mutatta, hogy a diplomás romák körében igen magas a pályaelhagyók aránya. A 323 válaszadó fele sem mondta, hogy a végzettsége szerint területen dolgozik. A 323-ból csak 156 fő dolgozik ma is azon a területen, amire a végzettsége feljogosítja (48%). Igen jelentős tehát a pályaelhagyók száma és aránya, 24% (77 fő). Korábban a végzettsége szerinti területen dolgozott, azonban jelenleg már nem 77 fő (24%). Pontosán ilyen arányban, 24% (76 fő) már kezdetektől egészen más területen dolgozik (Gulyás, 2021, 151.). Nézzük meg, a pedagógusképzés területén tanult diplomás romák esetében érvényesül-e ez trend? Egy keresztábra segítségével azt is vizsgáltuk, hogy az egyes roma csoportokhoz tartozás szerinti megoszlás e tekintetben mutat-e eltéréseket.

12. ábra: Végzettsége szerinti munkahely roma csoporthoz tartozás (fő)

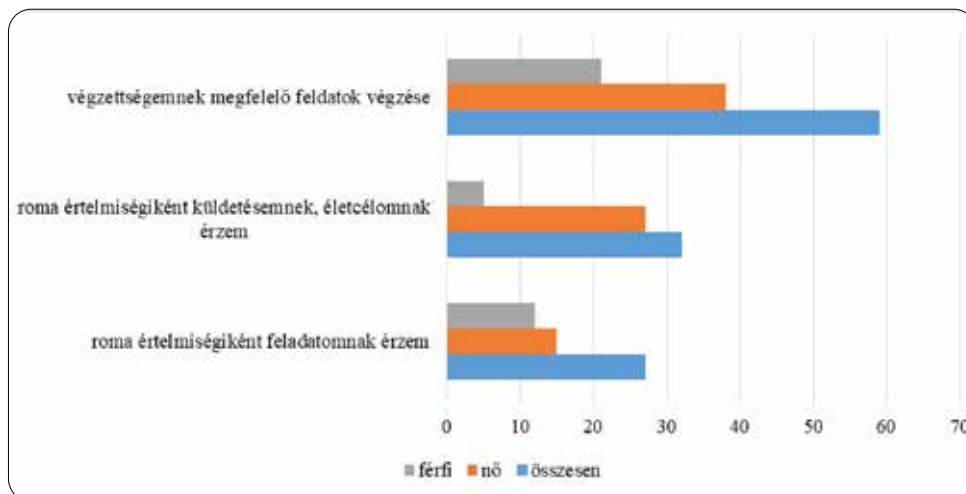


Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

Az adatok azt mutatják, hogy a vizsgált alpopulációban kisebb mértékű a pályaelhagyók aránya, mint az összes megkérdezett körében. A végzettségének megfelelő területen dolgozik a 106 válaszadóból 62, ez az alminta 59%-a. Az egyes roma csoportokhoz tartozók esetében igen nagy különbségeket találunk. A beás csoportból a tizennégy válaszadóból már csak hat dolgozik végzettsége szerinti munkahelyen, hat eleve nem is kezdett el ott dolgozni, kettő később váltott pályát. Az oláh cigány csoport esetében húsz főből tizenegy nem pályaelhagyó, öten már el sem kezdték a végzettség szerinti munkát, négyen később választottak más utat. Ezzel szemben a romungró pedagógus végzettségűek 63%-a nem pályaelhagyó.

A teljes mintára vonatkozóan a roma értelmiségi szerepek vonatkozásában azt találtuk, hogy a 338 válaszadó többsége a végzettségének megfelelő szerepeket rendel értelmiségi szerepéhez. Ugyanolyan feladatokat kíván ellátni tehát, mint minden más magyarországi értelmiségi szereplő, aki hasonló képzettséggel bír. A 179 igennel válaszoló egyértelművé teszi, hogy azért, mert roma származású és a többségi társadalom is romaként azonosítja, nem magától értetődő, hogy az értelmiségi szerepek ellátása során speciálisan a romákhoz köthető feladatai lennének. Nézzük meg, hogy a pedagógus végzettségűek esetében milyen ezzel kapcsolatos beállítódásokat találunk, s azt is, hogy ezek eltérőek-e nemek szerint!

13. ábra: Roma társadalom segítése nemek szerint (fő)

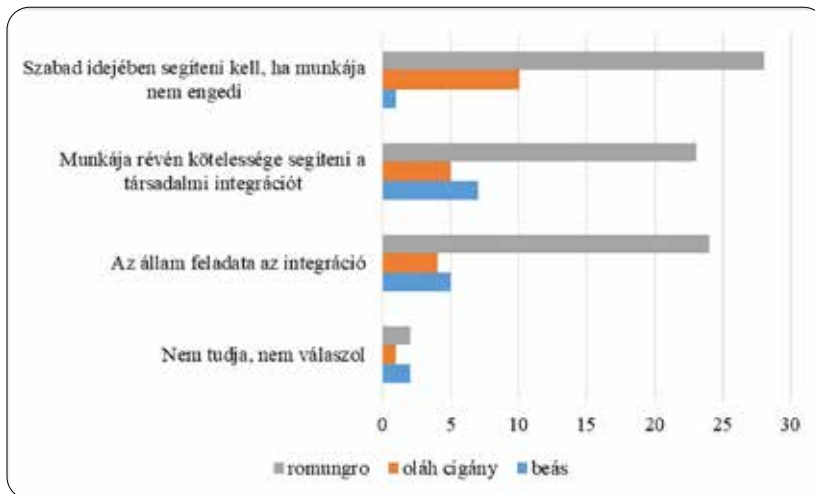


Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

Az adatok azt mutatják, hogy az al minta hasonlóan gondolkodik a roma értelmiség feladatairól, vagyis a 116 válaszadó több mint fele azt mondta, hogy a végzettségének megfelelő feladatokat kíván ellátni. Jelentős eltérések figyelhetők meg az egyes válaszlehetőségek esetében a nemi megoszlás szerint. A roma társadalom segítségét feladatuknak érzők esetében a nők az al mintában képviselt arányuknál jóval kisebb mértékben jelennek meg, ugyanakkor azok között, akik roma értelmiségiként küldetésnek, életcélként tekintik a roma társadalom segítségét, túlnyomórészt nők vannak, összesen öt férfi adta csak ezt a választ.

A romák társadalmi integrációjának segítésére vonatkozó kérdés esetében a teljes minta válaszadóinak egynegyede (88 fő) adta azt a választ, hogy munkája révén a roma értelmiséginek kötelessége segítenie a romák társadalmi integrációját. Meglepően magasnak tűnik azon válaszok aránya, amely azt várja el a roma értelmiségiektől, ha munkájuk, végzettségük miatt nem lehetséges a közvetlen segítség, beavatkozás, a romák társadalmi integrációjának elősegítése, akkor azt szabad idejében aktív résztvevőként is elő kell mozdítania. 149 válaszadó (44%) vélekedett így az önkéntes segítség erkölcsi imperatívusként való felfogásáról. 105 fő (31%) egyértelműen azon a véleményen van, hogy az integráció az állam feladata, a roma értelmiségieknek magától értetődően a végzettségüknek megfelelő munkakörben kell dolgozniuk. A roma társadalom integrációja és a roma értelmiségiek ezzel kapcsolatos feladatai nem tartoznak magától értetődően egybe (Gulyás, 2021, p. 134.). A pedagógus végzettségűek attitűdjét az alábbi ábra mutatja a roma csoporthoz tartozás szerinti bontásban:

14. ábra: Társadalmi integráció segítése roma csoportok szerint (fő)



Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés

Az adatokból kiderül, hogy 107 válaszadóból 33 kizárólag az állam feladatának tekinti a romák társadalmi integrációját, azt roma értelmiségiként nem érzi feladatának, csak azért, mert roma. A másik két válaszlehetőséget ennél mindkét esetben többen választották. Együttesen tehát a válaszadók kétharmada szerint vagy a munkája révén, vagy ha az nem lehetséges, akkor a szabad idejében is segíteni kell egy roma diplomásnak a romák társadalmi integrációját. A roma csoportok szerinti vélemények eltérő beállítódást tükröznek. A beás cigányok számarányuknál nagyobb mértékben tekintik az állam feladatának az integrációt, közülük csak minden tizenkettedik gondolja, hogy szabadidejében is segítenie kell a romák társadalmi integrációját. Az oláh cigány csoport esetében fordított a kép, ott kevesebben tekintik az állam feladatának az integrációt és több, mint felük szerint, ha a munka nem engedi, szabadidejükben is kötelessége egy roma értelmiséginek a saját csoportjának segítése a társadalmi integráció területén. A romungró csoport kétharmada arányban gondolja azt, hogy a roma értelmiségi szerepébe és feladatkörébe beletartozik a romák társadalmi integrációjának tevőleges segítése.

Összegzés

Az alpopuláció esetében a kutatás során az alábbi fontos összefüggéseket találtuk.

A pedagógusképzésben tanult roma diplomások túlnyomó része első diplomás. A nem diplomás szülők aránya alacsonyabb, mint a teljes minta esetében. A roma nők kezdetektől nagyobb arányban vannak jelen a pedagógus végzettséggel rendelkezők körében.

Érdekes összefüggéseket találtunk, amikor a nemi arányokat az egyes korcsoportok esetében vettük szemügyre. Azt feltételeztük, minél fiatalabb a korcsoport, annál nagyobb számban szereztek közülük pedagógia végzettséget adó diplomát,

hiszen egyre nagyobb arányban szereznek a roma fiatalok is diplomát. A sommás megállapítást árnyalni kell, mert a 26–35 éves korosztályban diplomát szerettek száma (48 fő) lényegesen felülmúlja a 18–25 éveseket (33 fő), akik jelenleg a tanulmányaikat végzik. Ez a teljes minta esetében is érvényes összefüggés feltehetően egy trendfordulóra utal, amely a roma fiatalok által preferált képzési paletta bővülésével jár, és emiatt csökken a pedagógusképzésben részt vevők száma és aránya is. Ugyanakkor a legfiatalabb korcsoport esetében is még mindig ez a legvonzóbb felsőfokú képzés a roma diplomások körében.

Jellegzetes különbségeket találunk az egyes roma nyelvi/kulturális csoporthoz tartozás és a pedagógus végzettségű roma diplomások nemi megoszlása tekintetében. Míg a beások esetében a teljes minta szerinti arány figyelhető meg, amikor is a nők 60%-ot tesznek ki, míg a férfiak 40-et. Egészen eltérő a másik két csoport esetében a nemi arány. Az oláh cigányok esetében közelít a nők-férfiak aránya a teljes mintához 62:38-as értéket mutatva, azonban a romungró csoport esetében a nők jóval nagyobb arányban tanultak/tanulnak a pedagógusképzési területen.

Jelentős eltérést találunk az egyes csoportok szerint a tekintetben, hogy mikor kapcsolódtak be a felsőoktatás pedagógusképzésébe. A 45 év felettiek esetében túlnyomóan dominálnak a romungrók. A 36–45 év közötti korcsoportban maradnak ezek az arányok, amelyek a teljes mintát jellemző aránytól jelentősen eltérnek. Vagyis a romungrók arányszámukhoz mérten jelentősen felülreprezentáltak mindkét korcsoport esetében. A pedagógusképzésbe látványosan későn bekapcsolódó beás és oláh cigány csoportok a 26–35 év közötti korcsoportban egyenlítik ki hátrányukat a romungró csoporthoz képest.

A teljes mintához képest a vegyes házasságban élő szülők aránya a pedagógus végzettséggel rendelkező roma diplomások esetében jóval alacsonyabb, ez az érték 20% a teljes minta 27%-ához képest. Figyelemre méltó eltéréseket találunk a szülők nyelvi/kulturális csoportja szerint a vegyes etnikai házasságok vonatkozásában. A beás cigányok esetében tizenkettő házasságból csak kettő vegyesházasság van, ezzel szemben az oláh cigányok esetében a házasságok 22%-a etnikailag vegyes, A vegyes házasságok a romungró házasságkötések 25%-át tették ki, tehát körükben minden negyedik pedagógus végzettségű roma diplomás etnikailag vegyes házasságban élt.

A házasságpedagógiai végzettséggel rendelkező roma diplomások kulturális/nyelvi csoportonként igen eltérő házassági stratégiát követnek. Meglepő módon, míg a beás diplomások szülei a legkevesebb vegyes házasságot kötöttek, addig diplomát szerzett gyermekeik esetében ez jelentősen megváltozott. A tíz beás házasság diplomásból csak háromnak a partnere roma, míg hét nem roma házastársat választott magának. Az etnikailag vegyes házasságok aránya több, mint kétszerese az etnikailag endogám házasságoknak. Az oláh cigányok esetében több a román egymással kötött házassága, mint a vegyes. Szüleikhez viszonyítva ők is jóval nagyobb arányban választanak maguknak nem roma párt. A romungrók esetében is jelentős változást ment keresztül a párválasztási stratégia. Míg szüleik esetében minden negyedik házastárs volt roma, diplomát szerzett gyermekeik házasságából 10 esetből hat nem roma féllal kötötték. Ez egyértelműen arra utal, hogy a diplomaszerezés jelentős mértékben befolyásolja a házassággal kapcsolatos elvárásokat és preferenciákat.

A gyermekkori lakókörnyezetben élés a roma fiatalok esetében döntő tényező a diplomaszerezéshez vezető úton. A kizárólag romák által lakott településrészen élők esélyei a diplomaszerezésre jóval kisebbek voltak azoknál a társaiknál, akik vegyesen lakott, vagy túlnyomórészt nem romák által lakott településrészen éltek gyermekkorukban. Egyértelmű folyamat figyelhető meg a tekintetben is, hogy a diplomaszerezés révén jelentős elmozdulás van a szegregált (telepi) körülményekből való kikerülés irányába.

Az adatok azt mutatják, hogy a vizsgált alpopulációban kisebb mértékű a pálya-elhagyók aránya, mint az összes megkérdezett körében. Az egyes roma csoportokhoz tartozók esetében igen nagy különbségeket találunk. A beás csoportból már a diplomások fele sem végzettsége szerinti munkahelyen dolgozik. Az oláh cigány csoport kicsit több, mint a fele nem pálya-elhagyó. Ezzel szemben a romungró pedagógus végzettségűek 63%-a nem pálya-elhagyó.

Az adatok azt mutatják, hogy az alminta hasonlóan gondolkodik a roma értelmiség feladatairól, mint az összes megkérdezett. A roma társadalom segítségét feladatuknak érzők esetében a nők az almintában képviselt arányuknál jóval kisebb mértékben jelennek meg, ugyanakkor azok között, akik roma értelmiségiként küldetésnek, életcélnak tekintik a roma társadalom segítségét túlnyomórészt nők vannak.

A pedagógusképzésben diplomát szereztek kétharmada szerint vagy a munkája révén, vagy ha az nem lehetséges, akkor a szabad idejében is segíteni kell egy roma diplomásnak a romák társadalmi integrációját. A roma csoportok szerinti vélemények eltérő beállítódást tükröznek. A beás cigányok számára arányuknál nagyobb mértékben tekintik az állam feladatának az integrációt, közülük csak minden tizenkettedik gondolja, hogy szabadidejében is segítenie kell a romák társadalmi integrációját. Az oláh cigány csoport esetében fordított a kép, ott kevesebben tekintik az állam feladatának az integrációt, és több mint felük szerint, ha a munka nem engedi, szabadidejükben is kötelessége egy roma értelmiséginek a saját csoportjának segítése a társadalmi integráció területén. A romungró csoport kétharmados arányban gondolja azt, hogy a roma értelmiségi szerepébe és feladatkörébe beletartozik a romák társadalmi integrációjának tevőleges segítése.

Irodalom

Fejős, A. (2018). Ki tanít? Roma pedagógusok vidéki oktatási terekben. *Belvedere Meridionale*, 30(3), 5–32.

Fónai, M. (2020). Roma/cigány közösségek. In Pusztai, G. (ed.) *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*, Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 177–205.

Gulyás, K. (2018). Pedagógus nézetek vizsgálata a roma származású gyermekek oktatásának-nevelésének kérdéskörében. *Szellem és Tudomány*, 2–3., 51–62.

Gulyás, K. (2021). *Magyarországi roma értelmiségiek szerepei a romák oktatási integrációjában és társadalmi felzárkózásában*. Doktori (PhD) értekezés. DOI: 10.15773/EKE.2021.008

Gulyás, K. (2022). Roma/cigány fiatalok pályaválasztási preferenciái. *Acta Medica et Sociologica* 13(34), 33–62.

Kemény, I. (2004). *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

Kotics, J. (2020). *A cigány–magyar együttélés mintázatai*. Nemzeti Közszerológati Egyetem.

Nagy, P. (1998). *A magyarországi cigányok a rendi társadalom korában*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Kiadója.

Orsós, A. (2018). A cigányság nyelvi csoportjai – szociolingvisztikai megköze-
lítésben. In Cserti Csapó, T. (ed.) *Alapismeretek a cigány, roma közösségekről*. Magyar
Cserkészszövetség. 69–87.

Szuhay, P. (1999). *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Panoráma Kiadó.

A „pataki modell” szellemisége a Debreceni Református Kollégium történetében¹

Fehér Ágota

Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar,
Nagykőrös, egyetemi tanársegéd

Absztrakt

A református kollégiumok a magyar iskolarendszernek kiemelkedő példái, hosszú távon kísérték a gyermekek felnövekedését, szellemiségük egyszerre jelentett minőségi tanulmányi értékeket és formálta az ott nevelkedőket lélekben, hitbeli elköteleződésben, egyéni és közösségi kibontakozásban. Sajátosan magyar példa, mégis, szorosan követte az európai pedagógiai kultúrát, annak értékeit is magába építve.

A Sárospataki Református Kollégium szerepe a magyar tehetséggondozás történetében több szempontból is meghatározó: mind a tehetségek tudatos felkutatása, azonosítása, mind a gondozása területén értékes hagyományokkal rendelkezik. A tehetségek azonosítása a szegényebb sorsú gyermekek közvetlen támogatását is jelentette, az intézmény sokat tett azért, hogy az iskolázás, a tanulás kiváltsága megszűnhessen.

A Sárospataki Református Kollégium másik történelmi szerepe a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan a személyre hangolt figyelem, a korrepeticionális rendszer kibontakoztatása. A nagyobb diákok segítették a fiatalabbak tanulását, egyúttal a tanítva tanulás értékes tehetséggondozó lehetősége is megvalósult.

A pataki szellemiség üzenete más református kollégiumokban is megmutatkozott. Tanulmányomban a Debreceni Református Kollégium, mint ugyancsak kiemelten jelentős tehetséggondozó intézményünk történetének illeszkedő pontjain keresztül elemzem a hatást két szempontból: 1. a „szegények iskolája”, vagyis a származás helyett a szorgalom szerepe a tehetségek támogatásában, valamint 2. a tanítva tanulás szerepe a tehetséggondozás minőségi gazdagításában.

Bevezetés

A református kollégiumok a magyar iskolarendszernek kiemelkedő példái, hosszú távon kísérték a gyermekek felnövekedését, s olyan szellemiséget nyújtottak támaszul ehhez, amely egyszerre jelentett minőségi tanulmányi értékeket, és formálta az ott nevelkedőket lélekben, hitbeli elköteleződésben, egyéni és közösségi kibontakozásban. Egyaránt tekinthető sajátosan magyar példának, mégis szorosan követte az európai pedagógiai kultúrát, annak értékeit is magába építve.

1 A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

A Sárospataki Református Kollégium szerepe a magyar tehetséggondozás történetében több szempontból is meghatározó: mind a tehetségek tudatos felkutatása, azonosítása, mind a gondozása területén értékes hagyományokkal rendelkezik.

A tehetségkutatás, -azonosítás a szegényebb sorsú gyermekek közvetlen támogatását is jelentette. „A feladat a magyarság legszélesebb rétegeiért felelősséget érző, szegletkő szerepre alkalmas vezetőemberek tanítók, tanárok, orvosok, mérnökök stb. termelése azokból az értékes parasztelemekekből, akik e mozgalom nélkül nem tudnának kiemelkedni nincstelen paraszti sorsukból” (Harsányi, 1940, In Bánfai, 2014, p. 15.). Tudatos támogatórendszer segítségével vált lehetővé tehát a tudásban való gyarapodás a „szegények iskolájában”, az intézmény pedig jelentőset tett azért, hogy az iskolázás, a tanulás kiváltságos volta megszűnhessen (Kattein-Pornói, 2014, p. 9.).

A Sárospataki Református Kollégium másik történelmi szerepe a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan a személyre hangolt figyelem, a korrepeticionális rendszer kibontakoztatása. „Ez az egymást oktató rendszer volt a mi erősségünk, tanulói becsületünknek egyik sarkköve. ... körülfogott egy csapat gyengébb tanuló egy-egy erősebbet és magyarázatot kért és kapott minden tudnivalóra.” (Panka, 1926, p. 21.) A „manzárd”, később „Rác-z-ház” néven ismert internátusi részleg olyan szellemi bázist és egymás támogató kísérését jelentette az érintett diákoknak, amelyben – és amelyen túl – fegyelemmel haladhattak előre tanulmányaikban, egyúttal a tanítva tanulás értékes tehetséggondozó lehetőségét bontakoztatta ki.

A pataki szellemiség üzenete más református kollégiumokban is megmutatkozott, „eljárását néhány éven belül a debreceni református kollégiumban, s más kálvinista iskolákban is alkalmazták” (Dienes & Ugrai, 2013, p. 170.). Tanulmányomban a Debreceni Református Kollégium mint ugyancsak kiemelten jelentős tehetséggondozó intézményünk történetének illeszkedő pontjain keresztül elemzem mindezt két vonatkozásban: 1. a „szegények iskolája” mint a származás helyett a szorgalom szerepe a tehetségek támogatásában, valamint: 2. a tanítva tanulás mint a tehetséggondozás minőségi gazdagításában meghatározó értékes eszköze.

A református kollégiumok szerepe

A protestáns szellemiség „minden gyermek általános, felekezeti keretek között folyó iskoláztatására törekedett, melynek legfőbb eszköze az igaz hitről és a helyes cselekvésről tájékoztató, a Bibliából merített hittételeket mindenki számára érthető nyelven megfogalmazó katekizmus volt. Ez segítette az olvasástanulást, irányt mutatott a helyes és helytelen viselkedéshez, megtanította felismerni az elemi teológiai fogalmakat, és bevezette a hívőket az európai művelődés alapjául szolgáló zsidó kultúra világába. Ezt a tudást mindenkinek önállóan, a Biblia olvasása útján kellett megszereznie.” (Németh & Pukánszky, 2004, p. 429.)

Hazai iskolakultúránkban kiemelkedő szerepet játszottak a protestáns egyházak által szervezett kollégiumok. „Ezek az intézetek tulajdonképpen iskolakollégiumok voltak, mert struktúrájukban a tanárok és a tanulók együttlélése, önkormányzata dominált, s az oktató tevékenység szerencsésen ötvöződött a nevelő munkával, az intézmény iskolai funkciója a kollégium nevelő szerepével. Ennek eredményekép-

pen az iskolakollégiumok a történeti fejlődés folyamán, főképpen a XVIII. század második és a XIX. század első felében minőségileg olyan tartalmi, szervezeti és metodikai átalakuláson mentek keresztül, hogy a többi iskolatípushoz viszonyítva főiskolai, akadémiai elnevezést és ennek megfelelő erkölcsi elismerést, támogatást kaptak ... a közvéleménytől.” (Bajkó, 1976, p. 9–10.)

A református kollégiumoknak nagy szerepe volt a nemzeti művelődés területén, hiszen a társadalmi haladást képviselték, „valóságos művelődési központokat alkottak” (Bajkó, 1976, p. 10.), emellett pedig kiemelendő „a bentlakásos iskolát és a kollégiumi autonómiát magába ötvöző jellegzetes intézményrendszer, mely szervezeti felépítésével, az oktató és nevelő tevékenység egész struktúrájával az iskolaközösségnek egy sajátosan magyar, de ugyanakkor az európai pedagógiai kultúrához is sok szállal kapcsolódó típusát hozta létre.” (Bajkó, 1976, p. 11.) Falain belül tanárok és diákok együttese közös erőfeszítéseket tett az intézmény belső életének megreformálására: tudományos tevékenységek és nevelési eljárások egymást szolgálják, a diákok társasági közéleté segíti a kollégiumi autonómia korszerűsítését (Bajkó, 1976).

A Sárospataki és a Debreceni Református Kollégium történetének összefonódásai

A debreceni és a pataki kollégium alapítása is az 1530-as évekre tehető: a debreceni kollégium alapítását 1538-ra teszik, a patakiét 1531-re (amint a pápaiét is). Az érintett időszak is kifejezi, hogy a hitben való megújulás gyökerei tehát közös forrást jelentenek a két intézmény számára. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a Debreceni Református Kollégium története mégis jelentősen eltérő irányban haladt: Révész Imre szavaival „az egyetlen magyar főiskola, amely négyszáz esztendeje áll fenn megszakítatlan folytonosságban ugyanazon a helyen, ahol létrejött” (Révész, 1914, p. 378.). A Sárospataki Református Kollégium mindezt sajnos nem mondhatja el magáról.

Az intézmények történetének értékes közös pilléreit vizsgálva megerősíthető egy sajátos „peregrináció”, tapasztalatcsere fontossága, amely az országon belül, iskolavárosok között ugyanúgy megvalósult, mint ahogyan például erdélyi tanulmányutakat is jelentett (Benke, 2013).

Több oktató munkássága köthető több református kollégiumhoz, többek között Makkai Sándor (1890–1951) kolozsvári teológiai tanulmányait követően Sárospatakon, majd Kolozsváron, ezt követően pedig Debrecenben is tanított teológiát. Vasady Béla (1902–1992) Debrecenben végezte a teológiát, majd teológia tanár lett Pápán, Sárospatakon, ezt követően pedig Debrecenben is.

A debreceni és pataki kollégiumok kapcsolata Erdéllyel olyan iskolai „háromszöget” alkotott, melyben gyakori volt az átjárás a kollégiumok között (Benke, 2013, p. 190). Szilágyi Ferenc pedig már „hatszögről” is beszél, felsorolva az erdélyi, a pataki és debreceni kollégiumokkal kapcsolatot tartó iskolákat: e hatszöget Patak–Debrecen–Gyulafehérvár–Nagyenyed–Kolozsvár–Marosvásárhely alkotta.” (Szilágyi, 1986, p. 207.) Összességében bizonyos, hogy az igény a társintézményekkel való együttműködésre minden érintett számára meggazdagítóvá válhatott, a szellemiségben rejlő értékek megerősítése is hozzájárulhatott a minőségi munka színvonalának továbbemeléséhez.

Kiemelendő a Debreceni és a Sárospataki Református Kollégium történetének kapcsolódásában az a 17. századi sajátos esemény is, amelyben a pataki diákok és tanáraik számára a debreceni társintézmény nyújtott segítséget: a patakiak 1671-ben menekülni kényszerültek a katolikus hitre visszatért Báthory Zsófia, a pataki vár és város úrnőjének rendelete miatt. A bujdosóúthoz kapcsolódóan Árvay József, a pataki kollégium tanára, a „háromszázados emlékűnnep” egyik szónoka így emlékezett meg a debreceniek segítségéről: „Debrecen mutat szívességet, mely a bujdosókkal kevés időre elfelejteté, hogy szerencsétlenek, s mellyel a jobb lelkek szokták azok szenvedéseit enyhíteni, kik egy szent ügy nemes áldozatai.” (Erdélyi, 1860, p. 106.) Debrecenből a bujdosó pataki kollégium tanárai és diákjai Gyulafehérvárra, majd Marosvásárhelyre mentek, amelyet újra népes és színvonalas iskolává tettek (Benke, 2013, p. 191.).

Talán mindennek szerepe volt abban is, hogy Révész Imre így jellemezte a sárospataki és a debreceni református kollégium diákjait: „A pataki diák eléje megy a tavasznak, a debreceni diák pedig kipipál az ablakon, és megvárja, amíg a tavasz érkezik el hozzá. Fogalmazhatjuk másképpen is: van előre lendülő és van kivárni tudó, van áttörő és van megőrző emberi érték. Sárospatak vulkanikus talaja az előbbi típust termelte ki” (Révész, 1981, p. 196.). Ujszászy Kálmán szavaival a „pataki szellem” lényege „a nyitottság” (Barcza, 1990, p. 7.), amelyet a befogadó, elfogadó szemlélet segítségével is a tehetségek kibontakoztatása irányában valósíthattak meg a patakiak.

A teológus diákok között cserekapcsolat mindig is kísérte a Sárospataki és a Debreceni Református Kollégium történetét, mindemellett a debreceniek még egy alkalommal magukhoz fogadták a pataki társaikat: amikor 1951-ben bezárásra kényszerült a pataki teológia, diákjait átvette a debreceni Teológiai Akadémia. Bár egyes feljegyzések ellentétéről is szólnak a két intézmény között, Benke György személyes élménye így szól: „én magam arra emlékszem, hogy igazán szeretettel fogadtak, befogadtak Debrecenben” (Benke, 2013, p. 194.).

A Sárospataki Református Kollégium tehetség gondozó szellemisége

A Sárospataki Református Kollégium szerepe a tehetségsegítés és -gondozás történetében olyannyira meghatározó, hogy Harsányi István a magyar tehetségvédelmi mozgalom történetének 1935-ben kezdődő második szakaszát kiemelten az intézmény tevékenységeihez illesztve határozta meg. Ezen időszak pataki eredményei közvetlen hatással voltak nemcsak más egyházi intézmények tehetségsegítő tevékenységeire, hanem többek között az 1941-ben megszervezett tehetségvédelmi mozgalomra is. Ez utóbbihoz kapcsolódóan 1946-ban már ezernél több, versenyvizsgában kiválógatott szegény sorsú tanuló folytathatja tovább tanulmányait (Tóth, 2013, p. 105.). A tehetség gondozás kiemelten értékes pataki időszaka 1948-ig, az államosításig meghatározó eredményekkel gyarapította a magyar tehetségvédelem történetét.

A sárospataki tehetség gondozás legfontosabb meghatározóiként magában hordozza: „a tanulók céltudatos mérését, kiválasztását, majd differenciált oktatását. Eljárását néhány éven belül a debreceni református kollégiumban, s más kálvinista iskolákban is alkalmazták. 1941-től pedig hivatalos, állami támogatást is kapott ez

a kezdeményezés. Ekkor létesített a kormány alapot a falusi tehetségek védelmére, mentésére, amelynek feladata lett annak megakadályozása, hogy a falusi gyermekek pusztán szegénységük miatt essenek el a gimnáziumi továbbtanulás lehetőségétől.” (Dienes & Ugrai, 2013, p. 170.)

A „pataki modell” megjelöléséhez kapcsolódóan kiemelnénk továbbá, hogy a tehetséggondozás sajátosságaiban is megmutatkozó sárospataki szellemiség tágabb vonatkozásokban is kifejeződött a városban: többek között az 1936–1948 között tevékenykedő népfőiskola működésének is közvetlen pillérét jelentette. Hatása ugyancsak jelentősnek tekinthető, hiszen a patakiaknak jelentős szerepe volt a népfőiskolai mozgalom kibontakoztatásában is (Tihanyi, 1986, p. 37.). Ezen szemléleti pilléreket a következőkben ragadhatjuk meg: a tanulás értéke kiemelt: „a tanítás-tanulás akkor éri el a legjobb hatásfokot, ha a tanított tudomány élesíti a tanítványok látását, s így egy szélesebb világlátás és tapasztalat bátorságával nevelődnek is” (Tihanyi, 1986, p. 38.). Célja tehát az átfogó, lényegi tudás közvetítése, „az összefüggő szintéziskereső akarat kibontakoztatása ... Egyetemes érvényű távlatok és összefüggések feltárásával nevel, tanít népben-nemzetben való gondolkodásra.” (Tihanyi, 1986, p. 38.)

A minőségi tanító-nevelő kollégiumi tevékenységek Sárospatak tehetséggondozó szellemiségében olyan további értékes meghatározókra támaszkodnak, mint a tehetségek kiválasztásához kapcsolódó érzékenység, és lehetőség nyújtása a szegényebb társadalmi csoportokból érkező szorgalmas diákok számára, valamint az idősebb és a fiatalabb diákok kapcsolódását meggazdagító tanítva tanulás, korrepeticionális rendszer kibontakoztatása. A következőkben ezeknek tükrében elemezzük a pataki tehetségszolgálat meghatározóit, valamint összefüggésüket a Debreceni Református Kollégium tevékenységeivel.

a. A szorgalom szerepe a kollégiumi tehetséggondozásban – a „szegények iskolája”

Egy oktató-nevelő intézmény tehetséggondozó szellemiségét jelentősen meghatározza, hogy diákjainak köréből hogyan határozza meg, kik vehessenek részt egy-egy speciális programban, ezáltal kiknek ad lehetőséget és esélyt a kibontakozásra, a bennük rejlő képességek intenzívebb gazdagítására. Sárospatakon, a „bodrogszéki Athénban ... a tanulás inkább függ a tanuló szorgalmától” (Bajkó, 1992, p. 11–13.), s ennek szellemisége megmutatkozik abban is, ahogyan a „szegények iskolájává” (Bajkó, 1992, p. 13.) is válhatott az intézmény: „a rendszer szerves része, hogy a nincstelen tehetségek is esélyhez jussanak.” (Dienes & Ugrai, 2013, p. 170.).

Comenius már 1650. évi sárospataki szavaival kiemelte: „Azt kívánom, hogy itt senki a nemességből, senki a polgári rendű ifjúságból, senki a jobb tehetségű paraszti népből a tanultabb csizoltságtól ne legyen távol. Gondoskodni kell arról, hogy az otthoni szűk anyagi helyzet senkit, aki művelődésre vágyik, ne akadályozhasson.” (Szatmáriné Tóth-Pál, é. n.) Tudatos támogató rendszer segítségével vált lehetővé tehát a tudásban való gyarapodás a „szegények iskolájában”, az intézmény pedig jelentőset tett azért, hogy az iskolázás, a tanulás kiváltságos volta megszűnhessen (Katteín-Pornói, 2014, p. 9.).

Ugyancsak Comenius erősítette meg a kitartás, a feladatok iránti elköteleződés fontosságát és értékét a nevelésben, amely által a valódi belső értékekre építkezés mellett köteleződött el: „Senkit sem lehet műveltté tenni művelés, azaz képzés nélkül, azaz szorgalmas tanulás és gond nélkül. ... Műveltségre tehát nekünk szükségünk van, hogy ezzel minden dologban a helyes értelemre, akaratra, cselekvésre képessé tegyük magunkat, hogy így végre, ha értelmünkkel, lelkünkkel, kezünkkel, nyelvünkkel, mintaszerűek leszünk, igazán embernek neveztesünk” (Dezső, fordító Tóth, 2013, p. 115.).

A szegényebb társadalmi helyzetű gyermekek irányában megmutatkozó érzékenység mellett a Sárospataki Református Kollégium tehetségsegítő tevékenységeit célzott kiválasztási folyamat is kísérte, s a tehetségkutató, -azonosítás a nehezebb sorsú gyermekek közvetlen támogatását is jelentette: „A feladat a magyarság legszélesebb rétegeiért felelősséget érző, szegletkő szerepre alkalmas vezetőemberek tanítók, tanárok, orvosok, mérnökök stb. termelése azokból az értékes parasztelemből, akik e mozgalom nélkül nem tudnának kiemelkedni nincstelen paraszti sorsukból.” (Harsányi, 1940, In Bánfai, 2014., p. 15.)

„A hagyományokat őrző pataki iskola ... nem mondhatott le arról, hogy a szegények iskolájának diákjai közül hiányozzanak a régi inasdiákok jogfolytonos utódai. Ha nem is az inasintézmény keretében, valahogyan más, korszerűbb formák között. A kérdés lényege az, hogy a nincstelen református családok tehetséges gyermekei is hozzájuthassanak a gimnáziumhoz.” (Harsányi, 1940, p. 4.)

Lényegesnek tekintették, hogy a tehetséget „ne az elemi iskolai eredmények alapján ítélik meg, hanem önálló szűrési-kiválasztási mechanizmus nyomán.” (Dienes & Ugrai, 2013, p. 170.)

A kiválasztás kétfordulós eljárás volt. Az első rész a selejtező, amely a gyermek falujában zajlott, írásban, a lelkipásztor és a tanító felügyelete alatt. Ekkor egy fogalmazás megírására és néhány mennyiségtani példa megoldására került sor. A dolgozatokat kifejezetten e célra összehívott, gimnáziumi tanárokból álló vizsgabizottság javította, s az eredményesebbeket hívták be Sárospatakra, ahol a második körbe továbbjutók írásbeli és szóbeli vizsgát tettek. A feladatokat a legújabb lélektani és pedagógiai ismeretek birtokában alakították ki (Dienes & Ugrai, 2013; Harsányi, 1940.).

Jelentős szerepe volt a tehetségek korai felismeréséhez és kezdeti nevelgetéséhez kapcsolódóan a helyi lelkésznek és tanítónak, akik beszélgetésekkel, jó olvasmányok ajánlásával kísérték a gyermekek felnövekedését, képességeik kibontakoztatását. A lelkipásztorokra, tanítókra várt továbbá a diák környezetének feltérképezése. „Szintén a lelkész és a tanító feladata, hogy a Sárospatakra induló diákot, ha kell, anyagilag megsegítsék. A leghatékonyabb, ha az ilyen nagy útra induló szegénygyermeket a gyülekezet gyűjtéssel segíti meg – szólnak a tehetségvédő intelmek.” (Dienes & Ugrai, 2013, p. 170.)

Harsányi István pataki munkássága jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy létrejött „az iskolai tehetségvédelem egységes, az ország bármely pontján bevezethető koncepciója. Ez olyan újdonságokat tartalmazott, mint az önállóan tevékenykedő, egy-egy problémában elmélyülő, sokoldalúan foglalkoztatott gyermek, akit, mint tehetséges diákot patronáló tanár követ nyomon és ő gondoskodik a tanuló sokoldalú foglalkoztatásáról.” (Dienes & Ugrai, 2013, p. 171.)

A szegényebb sorsú gyermekek neveléséhez kapcsolódóan kiemelendő a Sárospataki Református Kollégiumnak azon törekvése is, amelynek nyomán válogatott, kiemelkedő képességű gyermekek angol nyelvi tudásának tökéletesítése céljából külön foglalkozásokban részesülhettek néhányan. Általában ilyen képzésekre csak a jómódú családok gyermekei jutottak el, de Sárospatakon a „népi tehetséggondozó nevelési kísérlet” (Tóth, 2013, p. 198.) angol elitinternátusi mintára szerveződött 1931-től.

A mindennapos két angol nyelvórájukból az egyik angol társalgás óra volt, amit anyanyelvi tanár tartott, emellett külön órarendbe illesztett heti hat angol nyelv és irodalom kurzusban részesülhettek, ami orszá- és kultúrismereteket is magában foglalt az irodalom oktatása mellett. A diákok számára angliai folyóiratokat járat- tak az internátusba, tankönyveiket is külföldről rendelték. Így valósulhatott meg, hogy az ötödik évfolyamra elérték a diákok azt a szintet, hogy egyes tantárgyakat angolul tudjanak hallgatni és tanulni. Ilyen tantárgy volt például a világtörténelem, földrajz, természettan és a filozófia.

Az internátus minden korszerű felszereléssel el volt látva, például központi fű- tést szereltek be az épületbe. A hálószobák tíz tanulót tudtak befogadni, ez egyben egy asztaltársaság is volt az étkezőben és a tanulószobán. A háló rendjéért egy kijelölt diák felelt, ő volt a hálófőnök. Két hálónyi diák alkotott egy taulócsoportot, s ennek is volt egy vezetője a diákok közül. Természetesen tanárok és az internátus igazgatója is folyamatosan elérhető közelségben volt, rendszeresen felügyelte a di- ákok mindennapi életét, tanulmányi munkáját. A képzés tehát igazi elitképzésnek számított újdonsága mellett a maga korában.

A magas minőségű oktatás költségét természetesen meg kellett fizetni, azonban külön figyelemmel voltak a szegény családok tehetséges gyermekeire: az internátus legfelső szintjén, a tető alatt kialakítottak egy manzárdszobát, ahol tizenkét diák helyezkedhetett el kényelmesen. Itt szállásolták el a tehetséges, kitűnő eredményű, példás magaviseletű, de szegény sorsú tanulókat, akik évente mindössze 100 pengőt voltak kötelesek tandíj gyanánt fizetni az internátus ellátásért, oktatásért. Ezt az alacsony összeget úgy tudták kigazdálkodni, hogy a többi, „normál tandíjas” diák tandíjából fedezték a manzárdisták költségeit is (Dienes & Ugrai, 2013).

Több évfolyam kiváló tanulói kerültek kiválasztásra, akik később nevelői, korre- pitóri feladatokat is elláttak. A rendszer eredményességének kiemelt alapját jelenti az együttélésből eredeztethetően egymás nevelésének, formálásának lehetősége, valamint az általuk kialakított önkormányzatiság, amely szabadságot is biztosít- tott. A kiválasztott tehetségek természetesen tartották a velük szemben állított magasabb követelményeket, amelyeknek megfelelni is törekedtek. A későbbiekben szinte valamennyien a szellemi és a politikai elit tagjaivá váltak, így a „pataki modell” más intézményekben is követendő mintává vált (Dienes & Ugrai, 2013).

A diákok közül többen külföldi képzés keretében folytatták tanulmányaikat: a neves intézményekből hazatérve a magyar iskolarendszer tudatos formálóivá váltak. A Sárospataki Református Kollégium tanulóinak fogadalmátétele is szépen kifejezi ezt a szellemiséget, egyúttal a kötődést és a „szegények iskolája” szelle- miség továbbvitelének fontosságát: „ígérem és fogadom, hogy ha az Isten nekem lehetőséget ad, ezt az összeget részben vagy egészben vissza fogom fizetni, hogy

ezáltal az Alma Mater kebelében más szegény sorsú ifjak tanulmányait elősegítsem.” (Szatmáriné Tóth-Pál, é. n.)

A pataki tehetséggondozásnak további jelentős meghatározója az a tudatos tehetségazonosító tevékenység, amellyel célzottan is keresték a szorgalmas, jó képességű, társait tanítani tudó fiatalokat. „A pataki tehetségkutatás egyik legalapvetőbb jellemvonása éppen az, hogy felelős munkaközösség akar lenni. Olyan munkaközösség, amely legelőször a lelkipásztorokra, tanítókra, tanárookra, s Szeretettelva Sárospatakon megfordult polgáraitra számít, de nem zár ki senkit sem, aki felajánlja jó szolgálatait. Ennek a munkaközösségnek a természete olyan, hogy komoly eredménnyel csak akkor dolgozhatik, ha a lelkipásztor társadalom, tanítóság és tanárság teljes mértékben átérzi azt a nagy nemzetmentő hivatást, ami erre a munkára vár. Nekünk, patakiaknak, nem szabad elfelejtenünk, hogy Tompa Mihályt is az igrici tanító hozta be Patakra. Az említett három társadalmi rendet komolyabb és értékesebb, testére-lelkére szabottabb munkaközösség aligha hívogathatja. S vajjon nincs e egyházi és nemzeti életünknek nagy szüksége arra, hogy éppen e három rend értse és becsülje meg egymás munkáját, hiszen mind a három ugyanazokért az eszményekért küzd ... A kérdés lényege az, hogy a nincstelen református családok tehetséges gyermekei is hozzájuthassanak a gimnáziumhoz.” (Harsányi, 1940, p. 2–4.)

A Debreceni Református Kollégium története kezdettől fogva magában hordozza az öntevékeny szellemi tevékenységek értékét: különböző érdeklődésű diákok összetartozását önképzőkörökhöz kapcsolódás kísérhette. „Ebben az iskolakollégiumban ugyan a korábbi időkben is élénk volt a diákélet, azonban a tanári kar vaskalapossága mindig megakadályozta ifjúsági társaság szervezését. A reformkor előtti kéziratos diákköltészet arról tanúskodik, hogy a debreceni diákokat nem elégítette ki a coetus szervezeti kerete, ennél többre, nagyobbra, mozgalmasabb keretre vágytak.” (Bajkó, 1976, p. 250.) Végül „a magyarországi református Kollégiumok között Debrecenben működött a legtöbb egyesület.” (Barcza, 1988, p. 698.)

Tagokká a Gimnázium felső négy osztályának tanulói válhattak: 7–8. osztályos diákok rendes, 5–6. osztályosok rendkívüli tagok lehettek. A rendes tagoknak szervezeti joga volt és tisztségeket viselhettek, például elnök, alelnök, fő- és aljegyző, titkár, pénztárnok. Rendszeresek voltak olyan ún. pályázati kiírások, amelyek mentén az elkötelezett, érdeklődő tanulók önálló kutatómunkájukról számolhattak be, s a feldolgozások által természetesen mind ismeretekben, mind a feladat iránti elköteleződésükben, mind további kutatói készségeikben is gyarapodhattak. Mindezek a tevékenységek a diákok egyéni lelkesedése, szabad választása nyomán bontakozhattak ki, azonban bevonódásuk jelentősen hozzájárult legjobb képességeik, tehetségük fejlesztéséhez is.

Az intézmény legnagyobb múltú, értékes mintául szolgáló Arany János Önképzőkörének 1936. évi alapszabálya a következőképpen összegzi a tevékenységeket (Gimnáziumi Értesítő, 1935/1936, p. 85–94.):

„2. § A kör célja: a) A tagok önművelésének és művészi törekvéseinek ápolása; b) az iskolában tanultak kiegészítése öntevékenység útján; c) előkészítés az életre, a nyilvánosság előtti szereplésre; d) tájékoztatást adni tagjainak nemzeti és tár-

sadalmi életünk időszerű problémáiról, a modern magyar irodalom és művészet értékeiről, az uralkodó európai szellemi áramlatokról, iskolánk és városunk ősi hagyományairól; e) mindezek által nagymultú iskolánknak, a debreceni református kollégiumnak ifjúságát nemzeti öntudatra, szociális gondolkodásra nevelni, s jövőendő feladataira ráeszméltetni.

4. § A tagok működése: A fenti program és eszmék szemmeltartásával a tagok a gyűléseken: a) önálló prózai vagy költői műveiket bemutatják s ezeknek értékét elbírálják; b) az említett tárgyak köréből szabadelőadásokat, felolvasásokat, könyv- és folyóiratismertetések tartanak, s ezeket megvitatják; c) költeményeket szavalnak el, és előadásukat megbírálják; d) színijeleneteket, zeneműveket, szavalókórusokat egyenként vagy együttesen bemutatnak; e) az Önképzőkör könyvtárából könyveket és folyóiratokat kölcsönöznek.”

A Debreceni Református Kollégium önképzőköröi tehát olyan megmutatkozási lehetőségeket nyújtottak a diákok számára, amelyekért díjazásban is részesülhettek. Mindez pedig szintén segítette a tehetséges, ám szegényebb származású tanulók képességeinek kibontakoztatását, hiszen azt az értéket, ami az ő személyiségükben rejlik, ugyancsak lényeges volt gyarapítani, és semmiképp sem elveszíteni. A közösség értéke, a személyes kapcsolatrendszer által kibontakozó inspiráló, lelkesítő szellemiség továbbá azt olyan segítő légkört is megtámogathatta, amelyben az anyagi terhekkel is küzdő társaik számára nyújtottak segítő kezet a tanulók: Ifjúsági Segítőegylet is szerveződött. Ez az egymás irányában kibontakozó érzékenység biztonságélményt nyújthatott az intézmény tanulóinak, amely szintén megerősítette: a jó képességek kibontakoztatása közös cél. Így támasztják alá mindezt Értesítők szavai:

„Ebben a tanévben létesült Jakucs István rendes tanár kezdeményezésére azzal a nemes céllal, hogy iskolánk szegénysorsú, jó előmenetelű és valláserkölcsileg kifogástalan növendékeit kisebb-nagyobb segélyben részesítse részint az egyesületbe belépő tagok alapítványainak kamataiból, részint a befolyó tagdíjakból, önkéntes adományokból. A kezdet szépnek ígérkezett, mert a társadalom nemes-szívű” (Gimnáziumi Értesítő, 1918/1920, 82.)

„Jótékony egyesületünk, melynek hivatása az, hogy szegénysorsú jó viselkedésű és jó előmenetelű növendékeinket évközben kisebb-nagyobb összegű segélyezésben részesítse.” (Gimnáziumi Értesítő, 1935/1936, 95.) A közösség ezen összetartása tehát a tanulmányi eredményesség támogatását olyan lelki erőforrással is gazdagította, amely az élettörténekek teljességében is református öntudatra, keresztyén erkölcsi tartásra, hitben való kiállásra, fegyelmezett életvitelre nevelte és vezette a diákokat (Németh, 2013a, p. 323.).

A tanítva tanulás értéke a kollégiumi nevelésben

A Sárospataki Református Kollégiumnak a tehetséggondozás területén vállalt meghatározó szerepe kifejeződött az angolinternátus működésében is: a személyre hangolt figyelem, a korrepeticionális rendszer értékes erőforrásként azonosítható a tehetséggondozás vonatkozásában is. „Ez az egymást oktató rendszer volt a mi erősségünk, tanulói becsületünknek egyik sarkköve. ... körülfogott egy

csapat gyengébb tanuló egy-egy erősebbet és magyarázatot kért és kapott minden tudnivalóra.” (Panka, 1926, p. 21.) A „manzárd”, később „Rác-ház” néven ismert internátusi részleg olyan szellemi bázist és egymás támogató kísérését jelentette az érintett diákoknak, amelyben – és amelyen túl – fegyelemmel haladhattak előre tanulmányaikban.

Természetesen a bentlakó diákok szorgalma is kifejeződött kitűnő előmenetelükben, példás magaviseletükben, így mindezek nyomán olyan feladatokba kapcsolódhattak be, ami társaik tanítását, nevelését is jelentette, s „később a csoport legfontosabb funkciójává vált” (Tóth, 2013, p. 125.).

Radácsi György 1926-ban a pataki diákéveire való visszaemlékezéseiben így fogalmaz: „Ez az egymást oktató rendszer volt a mi erősségünk, tanulói becsületünknek egyik sarkköve. Mikor már nem uralkodott rajtunk, mint rendszer, akkor velünk, bennünk volt, mint jó szokás s bizony sokan lehetünk még most is tanúk arra, hogy az 50-es és 60-as évek tanulóifjúsága az egész gimnáziumon át korrepeticionális viszonyban élt. Akiket megszoktak tanácsadónak, kisegítőül tekinteni az alsóbb osztályokban, azok megmaradtak ilyenekül a felsőbbekben is. Háznál, tanteremben, iskolakertben vagy bármely alkalmas ponton körülfogott egy csapat gyengébb tanuló egy-egy erősebbet és magyarázatot kért és kapott minden tudnivalóra.” (Panka, 1926, p. 21.)

Az alsóbb évfolyamok professzora tanulócsoporthoz osztotta az osztályt, amelyek élére egy-egy tehetséges, kitűnőnek ígérkező tanulót állított korrepetitorként. A korrepetitor nemcsak kikérdezte vagy ismételte társaival a tanulnivalókat és vezette tanulócsoporthoz, hanem újra és újra elmagyarázta csoportjának a nehezebben érthető tananyagrészeket. Mindezek által a diákok tanulmányi eredményei javulhattak, s a tananyagot átadó diák is mélyebben ismerte, értette azt, egyúttal a megosztás által akár önmaga is rátalálhatott új összefüggésekre.

A „pataki szellem” részét képező korrepeticionális-tutoriális rendszernek sajátos szociális vonatkozása is volt: „Háromféle diákság volt az én diákságom kezdetén Sárospatakon: *úrfi, közrendű és inas*. Az úrfi vagy társzekéren hozta be a testi táplálására valókat vagy kosztot váltott tanároknál vagy előkelőbb kosztadónál és pedig legjobb esetben a nevelőjének és az őket együttesen kiszolgáló inasnak is. Szép sors volt ez az ún. *úrfiság* a maga virágzó korában. ... Legtöbbször minden egyes család vagy esetleg két család együtt nevelőt keresett e gyermekei vagy ke-restek a gyermekek mellé, rendszerint e szegénysorsú nagyobb diákok közül vagy általában az akadémikusok közül, mondhatnók úgy is, hogy a tógátusok közül. Az úrfi és nevelő mellé egy-egy szolgáló gyermek is járult, szintén a tanulók sorából, aki ugyanazt a kosztot ette, ugyanazt a levegőt szította, mint akiket kiszolgált s nem ritkán az oktatás mesterségében is segítőtársa volt a nevelőnek és úrfinak, mert vagy versenyre készítette az úrfit a maga szorgalmával és sokszor élenkebb kötelességérzetével vagy – ha fellebbvaló osztályból volt, mint az úrfi – tanácsolta és oktatta is a szükséghez képest. Úrfi, nevelő és inas egy kis családot képeztek rendszerint, amelyben békesség és szeretet honolt.” (Panka, 1926, p. 10–11.)

„Egy-két év alatt pontosan kialakult annak a rendszere, hogy mik a manzárdisták kötelességei, s hogyan kell fogadni az ő szellemi irányításukat, a tanulmányi ellenőrzést végző manzárdista tanulók beavatkozásait, kikérdezői, korrepetálói

vagy tanítói munkáját. Meglepő az az egybehangzó vélemény, amelyet mindezekről később leírtak és elmondtak mindkét tábor tagjai. S mindez azért lehetett így, mert a néhány év alatt kiérlelt rendszer valóságos pedagógiai telitalálat volt. Annál nagyobb érdeme ez a pataki kísérletnek, mert akkoriban roppant élesek voltak a tanulók múltjából fakadó osztálykülönbségek, s nem utolsósorban a családi háttér anyagi különbségei.” (Tóth, 2013, 125.)

További értékes kapcsolat formálódhatott a pataki nagyobb és kisdíákok között a legáció, s a pataki kollégium specialitásaként a mendikáció által. A legátust, a nagy díákot, aki prédikálni ment a gyülekezetekbe nagy ünnepeinken, elkísérte a kisdíák, aki pedig a két ünnepnap alatt – egy helyi kísérvél – bekopogtatott a gyülekezet tagjaihoz, és alkalmi versével mondta el ünnepi köszöntését, így gyűjtötte be 10-20 filléreből a maga mendikátumát, ami segítség volt a tanítató szülőknek egy-egy ruhadarab vagy cipő megvásárlásában. Voltak olyan gyülekezetek a tiszántúli és tiszáninneni kerületek határain, ahol egyik ünnepben Debrecenből, a másikon Patakról kaptak legátust (Benke, 2013, p. 192.).

Ugyancsak a díákok közösségének meggazdagításául szolgált az énekkar: mind a debreceni, mind a pataki kollégiumnak, illetve teológiának jó hírű énekkara volt, a kántus, illetve a kórus. A két háború közt rendszeresen találkozott ez a két énekkar, egyszer Debrecenben, egyszer Patakon. A teológus díákság nagy számban tagja volt az énekkarnak, ezek a találkozások a két teológia közt ápták a kapcsolatot. A Sárospataki Ifjúsági Közlöny 1925. júniusi számában így ad hírt egy ilyen találkozórol: „A Főiskolai Kórus május 20-án a debreceni Egyetemi Kántus vendége volt a kálvinista Rómában. A két énekkar a Bika nagytermében tartotta meg hangversenyét, melyet nagyon szépen sikerült táncmulatság követett. Bájos és szép szokása ennek a két Főiskolának ez az évenként ismétlődő testvéri ölelkezése. Ne hagyjuk fiúk soha elkallódni! Szeretetért, meleg ölelésért viszont szeretet, viszont ölelés járt.” (Benke, 2013, p. 193.)

A sárospataki segítő szellemiség, a közösség egymásra figyelése megtartó erőt, lelki támaszt nyújtott, egyúttal a tanulmányi eredményességet is növelte. A „pataki modell” nyomán általánosan is elterjedt a tehetséggondozás fontossága, tudatos kísérése a gyermekek kiválasztásától a minőségi tanulmányi támogatásig, amely folyamatban még jelentősebb azon gyermekekre is figyelemmel lenni és segíteni, akiknek származása kevésbé teszi lehetővé a képességeik magas szintű kibontakoztatását. Akik részt vettek a pataki tehetséggondozó programban, azok ezt megtiszteltetésnek is érezték, megbecsülték, és igyekeztek a legjobb eredményeket megvalósítani, egyúttal saját gyökereikre a későbbiekben is értéként tekintettek. A református kollégiumok világa mindezt jelentősen segítette, egyúttal meggyökerezett más református intézmények pedagógiai munkásságában is.

Gesztelyi Nagy László, a Sárospataki Református Kollégium igazgatótanácsosának szavaival: „Az emberi lélekben feltétlenül kell lenni szeretetnek, kell lenni hálának, szeretetnek az édesanya iránt, aki táplált, felnevelt bennünket s hálának az iránt a szülői szeretet iránt, amely soha el nem fogy, amely mindig megújul s amely a sárospataki református kollégiumban is nekünk, volt pataki díákoknak oly támaszt és erőforrást adott, amely nélkül a mindennapi kenyerünket sem tudnánk talán megkeresni, nem tudnánk családot alapítani, nem tudnánk boldog örömmel

örvendezni az élet szépségeinek s nem tudnánk hálásan leborulni a Mindenható zsámolyához.” (Gesztelyi Nagy, 1941, p. 15.)

A Debreceni Református Kollégium szellemi műhelyként való működése során a nagyobb és a kisdiakok közötti sajátos közösség bontakozhatott ki, a különleges kapcsolódás értékét pedig meghatározta, hogy „a nagyobb diákok úgy tudták vezetni a kisebbeket, hogy egyszerre tették fontossá számukra a hitbeli és a tudásbeli előrelépést.” (Németh, 2013a, p. 326.)

1894-től S. Szabó József (1862–1944) vezette a vallástani tanszéket, s a Kollégium lelki életét, a diákok hitbeli fejlődését több újítással támogatta, Az 1901/1902. tanévben ún. vallásos gyakorlatokat (Németh, 2013b, p. 682.) szervezett a katolikus lelki gyakorlatok mintájára, az egyházi év történéseihez illeszkedő elmélyülési lehetőségekkel. A diákságot kisebb csoportokba osztotta, így a közösségek bensőségesebb együttlétet élhettek meg. Ennek a kezdeményezésnek nyomán alapította meg az 1902-ben konfirmált évfolyamok összefogására az Ifjúsági Gyülekezetet.

Az Ifjúsági Gyülekezet a hitben érettebb diákok bevonódásával, a közösség gyarapítójaként szolgált „az egymás hite általi épülésben ... lelkesége és a szeretet pozitív hatással volt a többi diákra is” (Németh, 2013a, p. 320–321.). A Debreceni Református Kollégiumban mindezzel olyan rendezettséget is megalapozott, amelyben fegyelmezési nehézség is ritkábban adódott. A Gyülekezet szeretettelgi közössége alapítójának, S. Szabó József személyiségének hatására is formálódhatott, s jelentett olyan értékes lelki háttérrel, amely a tanulmányi eredményesség, a legjobb képességek kibontakoztatása forrásul is szolgált.

A tanári kar eleinte csak „tudomásul vette” (Németh, 2013b, p. 682.) létezését, s a diákság körében sem volt mindig figyelemfelhívó. Mégis, a legkiválóbb diákok jártak az Ifjúsági Gyülekezet közösségébe, amelyben ők maguk is megtapasztalhatták a hitbeli és a tudásbeli támasz összefonódását, egymásra is kifejtett segítő szerepét. A későbbiekben érkező társaik számára tehát már ők maguk és az általuk követett értékek is mintául szolgáltak. Hamarosan tiszteletet kiváltó hatása lett az Ifjúsági Gyülekezet tagságába tartozásnak, s már a diákság fele részt vett alkalmain (Németh, 2013b, p. 683.).

Az Ifjúsági Gyülekezet tagjainak hitbeli megérintődésén túl jelentős szerepet töltött be a kitartás, a szorgalom támogatása, a tanulmányi előmenetel segítése, s ehhez kapcsolódóan az információátadás, az elmélyült gondolatmegosztás, valamint -feldolgozás területén is. Különösen népszerűek voltak azok az alkalmak, amelyeken a felolvasott ígét közösen lehetett megbeszélni, vagy kérdést feltenni az előadónak. A tehetséggondozás szempontjából ez az egyéni gondolatoknak, felvetéseknek teret adó feldolgozás ugyancsak értékes lehetőséget jelentett az adott téma irányában való elmélyülésre, a Biblia üzeneteinek közös értelmező feldolgozásán keresztül pedig sokrétű iránymutatás merítésére.

Az Ifjúsági Gyülekezet közössége jelentős értéket teremtett, munkáját tisztelet és megbecsülés övezte a Kollégium tanárainak megítélésében is, egyúttal szellemisége ahhoz is hozzájárult, hogy az iskolai fegyelmezési problémák is csökkentek az intézményben: „a diákság legkiválóbbjai a többiekre hatást gyakoroltak, hitben és erkölcsben példát tudtak mutatni. Hosszú évtizedek munkájának eredményeképpen az intézményben folyó nevelés végre olyanná lett, amilyennek régóta szerették volna látni, hitvalló életre vezető és abban nevelő, tanító intézménnyé.” (Németh, 2013a, p. 320–321.)

A Debreceni Református Kollégium a magyar református iskolarendszer kiemelkedő példája, ahol a nevelésnek nemcsak a lelkesítői szolgálatra való felkészítés volt a célja, hanem polgári, többek között tanítói pályára készülők hivatására bocsátása is. S. Szabó József főigazgatói tevékenységeinek idején a kollégiumi diákok maguk is hálás szívvel köszönték meg a kapott értékeket, intézményüket pedig így jellemezték: „a hitnek és tudománynak ez az avatag hajléka, büszke fellegvára ... kisugárzó természetes erők kiapadhatatlan energiaforrásul szolgálnak elsősorban magyar fajtánknak, másodrendben az emberi közös kultúrának” (Gimnáziumi Értesítő, 1927/1928, p. 6.). Olyan kapaszkodókat meríthettek tehát az itt nevelkedő diákok, amelyek nemcsak személyes életükben való eredményes helytálláshoz segítették őket, hanem annál tágabb értékeket is megalapoztak számukra: „ahogy egység a Kollégium és egy az általa szolgált isteni, hitbeli, erkölcsi, tudományos, nemzeti, történelmi igazságok közössége is” (Gimnáziumi Értesítő, 1927/1928, p. 11.).

Irodalom

Bajkó, M. (1976). *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó.

Bajkó, M. (1992). *A magyarországi és az erdélyi protestáns kollégiumok 1777 és 1848 között*. k. n.

Bánfai, J. (2014). *A sárospataki tehetségkutatás megindulása és a kísérlet „utóélete” a hazai szakirodalomban*. In Csóka-Jaksa, H., Schmelcz-Prohászka, É. & Szeberényi, G. (eds.) *Pedagógia, oktatás, könyvtár: Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*, PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont.

Barcza, J. (1988). *Diáktársaságok és diákegyesületek*. In Barcza, J. (ed.), *A Debreceni Református Kollégium története* (pp. 697–752.). Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya.

Barcza, J. (1990). *A Pataki szellem. Sárospataki Füzetek*, Sárospatak, 3–4. sz.

Benke, Gy. (2013). *A debreceni és a sárospataki református kollégium kapcsolata*. In *Széphalom – A Kazinczy Ferenc Társaság évkönyve*, 23. kötet, 189–194.

Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Értesítői. (Debreceni Ref. Főgymnasium Értesítői.)

Dienes, D. & Ugrai, J. (2013). *A Sárospataki Református Kollégium története*. Hernád Tiszáninneni Református Kiadó.

Erdélyi, J. (1860). *A Sárospataki Ref. Főiskola háromszázados ünnepe július 8-án 1860*. k. n.

Gesztelyi Nagy, L. (1941). *Az Alma Mater érdekében. Sárospataki Református Lapok*, 36(4), 15–16.

Harsányi, I. (1940). *A sárospataki tehetségkutató munka*.

Kattein-Pornói, R. (2014). *A tehetségmentés szerepe Harsányi István munkásságában*. In *Iskola a társadalmi térben és időben V. tudományos konferencia*, Pécs, 2014. május 20–21. absztraktkötet, Andi, H. & Molnár-Kovács, Zs. (eds.), PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, pp. 133–143.

Kürti, L. (1981). *A Sárospataki Református Kollégium. Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára*. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya.

- Németh, A. & Pukánszky, B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó.
- Németh, T. (2013a). *A vallásitanítás története*. In Győri L. J. (szerk.), *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012). Iskolatörténeti tanulmányok* (pp. 307–344.). Tiszántúli Református Egyházkerület.
- Németh, T. (2013b). S. Szabó József (1862–1944). In Győri L. J. (ed.), *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012). Iskolatörténeti tanulmányok* (pp. 679–690.). Tiszántúli Református Egyházkerület.
- Panka, K. (ed., 1926.). *A Pataki diákvilág anekdotakincse* 1. kötet. Sárospataki Diákok Országos Szövetsége.
- Révész, I. (1914). *Tegnap és ma és örökké*.
- Révész, I. (1981). *A Sárospataki Református Kollégium. Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára*. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya.
- Szatmáriné Tóth-Pál, I. (é. n.). *A tehetséggondozás hagyománya és gyakorlata a Sárospataki Református Kollégiumban*. <https://slideplayer.hu/slide/2008578/>
- Szilágyi, F. (1986). *Deákok túlköre*. Móra Ferenc Kiadó.
- Tihanyi, E. (1986). Jó gondolatok, jó cselekvés. Egy népfőiskolai évforduló tanulságaiból. *Napjaink*, 25(9), 37–38.
- Tóth, L. (2013). *A tehetséggondozás és kutatás története*. Didakt Kiadó.

A Sárospataki Pedagógiai Füzetekről

A sorozat 1970 óta jelenik meg a sárospataki tanítóképző gondozásában. 2018-ban megjelent számát az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusa adta ki. A sorozatnak eddig 26 száma + 1 különszáma jelent meg [1970 (kettő szám), 1975, 1980–1988, 1992–1994, 1998–1999, 2000–2005, 2007, 2009, 2015].

A Sárospataki Pedagógiai Füzetek alapvetően a sárospataki tanítóképző oktatóinak a pedagógusképzés, a neveléstudomány és a neveléstörténet témáiból, kisebb részben más tudományterületeken készített tudományos és ismeretterjesztő írásait, tanulmányait fogadja be. Ezenkívül a Campuson rendezett országos és intézményi konferenciák előadásainak írott változatát is közreadjuk. Továbbá a Campus TDK-műhelyében legkiemelkedőbb munkát végző hallgatók írásaiból is közlünk részleteket.

A sorozatban megjelent kiadványok bibliográfiája

- 1 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 1.** / [szerk. Károly István, Ködöböcz József]. - [Sárospatak]: Sárospataki Tanítóképző Int., [1970]. - 118 p. ; 24 cm
- 2 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 2.** / Írta Károly István; Szerkesztették Károly István, Ködöböcz József. - Sárospatak: CTF, 1970. - 24 cm
- 3 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 3.** / Szerkesztették Károly István, Ködöböcz József. - Sárospatak: CTF, 1975. - 120 p. ; 24 cm
- 4 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 4.** / Szerkesztették Csuha Varjú Imre, Földy Ferenc, Kováts Dániel; grafika, Debreczeni Zoltán. - Sárospatak: CTF, 1980. - 214 p.: ill. ; 24 cm
- 5 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 5.** / felelős szerk. Károly István, szerk. Csuha Varjú Imre, Földy Ferenc, Kováts Dániel. - Sárospatak: CTF, 1981. - 201 p. ; 24 cm
- 6 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 6.** / szerkesztették Csuha Varjú Imre, Földy Ferenc, Kováts Dániel; grafika Debreczeni Zoltán. - Sárospatak: CTF, 1982. - 191 p. ; 24 cm
- 7 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 7.** / szerk. Földy Ferenc, Kováts Dániel. - Sárospatak: TF, 1983. - 21 cm, **A tanítóképzés múltjából. A nevelőképzés műhelyéből** 1983. - 231 p. : ill.
- 8 | Ködöböcz József (1913–2003) **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 8.**: A sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola kiadványa / [Szerk. biz.: Földy Ferenc, Gönczy Ákos, Kováts Dániel, Szentirmai László]. - [Sárospatak]: Comenius Tanítóképző Főiskola, 1984. - 21 cm, **Dezső Lajos élete és pedagógiai munkássága** / Ködöböcz József 1984. - 283 p.
- 9 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 9.** / szerk. Földy Ferenc, Gönczy Ákos, Kováts Dániel. - Sárospatak: CTF, 1985. - 21 cm, **A művelődés sárospataki múltjából. A képzés mai problémái** 1985. - 268, [3] p.: ill.

- 10 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 10.** / szerk. Földy Ferenc, Kováts Dániel; technikai szerk. Szentirmai László. - Sárospatak: CTF, 1986. - 15x21 cm, **Debreczeni Zoltán festményei és grafikái** 1986. - 95 p. *Debreczeni Zoltán (1923–1989)
- 11 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 11.** / [szerk. biz.: Földy Ferenc, Balázsi Zoltánné, Szentirmai László]. - [Sárospatak]: Comenius Tanítóképző Főiskola, 1987. - 21 cm, **Oktatóink publikációs tevékenysége** 1987. - 143 p.: ill.
- 12 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 12.** - Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola, 1988. - 20 cm, A képzés fejlesztéséért. Az alsófokú nevelés sikeréért. **Ködöböcz József 75 éves** 265 p.: ill.
- 13 | Stumpfne Oláh Etelka (1958–) **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 13.** / [szerk. biz. Komáromy Sándor, Balázsi Zoltánné, Szentirmai László]. - Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola, 1992. - 20 cm, **Comenius irodalom a sárospataki közgyűjteményekben** / Stumpfne Oláh Etelka 1992. - 244 p.
- 14 | Ködöböcz József (1913–2003) **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 14.** / fel. szerk. Komáromi Sándor. Sárospatak: [CTF], 1992. - 21 cm, A kötet a B.-A.-Z. Megyei Közgyűlés Mecénás Alapjának támogatásával jelent meg, **A sárospataki tanítóképzés irodalma: Bibliográfia** / Ködöböcz József 1992. - 172 p.
- 15 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 15.** / fel. szerk. Komáromy Sándor, szerk. Kováts Dániel. - Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola, 1993. - 21 cm, **A 400 éves Comenius** / szerk. Kováts Dániel 192 p.: ill.
- 16 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 16.** / fel. szerk. Komáromy Sándor. - Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola, 1994. - 127 p.; 20 cm, **Mondhatná szebben: Írások a beszéd- és magatartáskultúráról** / Kováts Dániel 1994. - 127 p.: ill.
- 17 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 17.** / [szerk. Kováts Dániel]. - Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola, 1998. - 20 cm, **Sárospataki nevelőképzés tegnap, ma, holnap** 1998. - 171 p.: ill.
- 18 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 18.** / [szerk. Kováts Dániel, fel. szerk. Szilágyi Sándor]. - Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola, 1999. - 20 cm 18., **Kultúra, hagyomány, képzés** 1998. - 140 p.: ill.
- 19 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 19.** / szerk. Kováts Dániel; fel. szerk. Szilágyi Sándor. - Sárospatak: CTIF, 2000. - 20 cm 19., **Örökség és megújulás** / szerk. Kováts Dániel MECTIF, 2000. - 224 p.
- 20 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 20.** / [szerk. Kováts Dániel]. - Sárospatak: ME Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, 2001. - 20 cm, **Comeniustól Németh Lászlóig** 2001. - 250 p.: ill.
- 21 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 21.** / [szerk. Kováts Dániel]. - Sárospatak: MECTFK, 2002. - 20 cm, **Értékek és kihívások [MECTF]**, 2002. - 192 p.: ill.
- 22 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 22.** / [szerk. biz. Komáromy Sándor, Balázsi Zoltánné, Szentirmai László]. - Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola, 2003. - 20 cm, **Ködöböcz József emlékére** / szerk. Kováts Dániel 224 p.

- 23 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 23.** / [szerk. Kováts Dániel]; [előszó Hegedűs László]. - Sárospatak: Comenius Tanítóképző Főiskola, 2004. - 20 cm, **A korvonzásában** / [szerk. Kováts Dániel] Sárospatak: MECTFK, 2004. - 196 p.
- 24 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 24.** / szerk. dr. Kováts Dániel. - Sárospatak: Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, 2005. - 20 cm, **Hagyomány és korszerűség** 256 p.
- 25 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 25.** / szerk. Dr. Kováts Dániel. - Sárospatak: Miskolci Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, 2007. - 21 cm, **150 éves az önálló sárospataki tanítóképzés** 184 p.: ill.
- 26 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 26.** / fel. szerk. Szentirmai László; [Sasi Gábor és Szentirmai László fényképeivel]. - Sárospatak: Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, 2009. - 22 cm, **50 éves a sárospataki felsőfokú pedagógusképzés** 142 p.: ill.
- | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek Különszám** / szerk. biz. Hauser Zoltán [et al.]. - különkiadás. - Eger: EKF Líceum Kiadó, 2015. - 24 cm, **A pedagógusképzés megújítása** 300 p.: ill.
- 27 | **Sárospataki Pedagógiai Füzetek 27.** / szerk. Toma Kornélia, Bednarik László, Podlovics Éva. - Eger: Líceum K., 2018. - 25 cm, **Iskola a határon** 264 p.: ill., színes
- 28 | Örökség és megújulás: Örökség és megújulás a tanítóképzésben; Oktatási-nevelési-fejlesztési módszerek a kisgyermekkorától az ifjúkorig; Tudomány és gyakorlat / szerkesztette Toma Kornélia, Podlovics Éva Livia, Stóka György; [közreadja az Eszterházy Károly Egyetem]. - Eger: Líceum Kiadó, 2021. - 310 p.: ill.; 25 cm (**Sárospataki Pedagógiai Füzetek 28.**, ISSN 0230-0435)
- 29 | **Tervezés és fejlesztés az óvodában: Az óvodapedagógus-képzés múltja és jelene; Készség- és képességfejlesztés óvodáskorban; Pedagógiai tervezés az óvodában - A sárospataki modell** / szerkesztette Toma Kornélia. - Sárospatak: Tokaj-Hegyalja Egyetem, 2022. - 362 p.: ill.; 25 cm (**Sárospataki pedagógiai füzetek 29.**, A Tokaj-Hegyalja Egyetem tudományos kiadványsorozata / Szerkesztőbizottság: Ugrai János, Bolvári-Takács Gábor, Hauser Zoltán, Kelemen Judit, Kis-Tóth Lajos, Monok István, Nagy György, Toma Kornélia, ISSN 0230-0435)
- 30 | Erdei Róbert **Reziliencia és iskolakezdés** / Erdei Róbert. - Sárospatak: Tokaj-Hegyalja Egyetem, 2022. - 203 p.: ill. ; 25 cm (**Sárospataki Pedagógiai Füzetek 30.**; A Tokaj-Hegyalja Egyetem tudományos kiadványsorozata / Szerkesztőbizottság: Ugrai János, Bolvári-Takács Gábor, Hauser Zoltán, Kelemen Judit, Kis-Tóth Lajos, Monok István, Nagy György, Toma Kornélia, ISSN 0230-0435)
- 31 | Kissné Gombos Katalin **Szuggesztív pedagógus: Szuggesztív tanáregyéniség jellemzőinek meghatározása kapcsolati megközelítés alapján** / Kissné Gombos Katalin Melinda. - Sárospatak : Tokaj-Hegyalja Egyetem, 2023. - 189 p. : ill. ; 25 cm (**Sárospataki Pedagógiai Füzetek 31.**, A Tokaj-Hegyalja Egyetem tudományos kiadványsorozata / Szerkesztőbizottság: Ugrai János, Monok István, Nagy György, Toma Kornélia, ISSN 0230-0435)

SÁROSPATAK neveléstörténeti hagyományából ösztönző erő fakad a jelen számára. Comeniustól Németh Lászlóig ragyogó szellemek kapcsolódtak iránymutatással az itteni pedagógiai műhelyekhez. Ez is indokolja, hogy időről időre számba vegyük, miben segíthetnek ők korunk körülményei között. A Tokaj-Hegyalja Egyetem kiemelt feladata a nevelés múltja iránti érdeklődés.

PEDAGÓGIAI szemléletünk elsősorban mégis arra kötelez, hogy a ma valóságát elemezzük, és felmérjük, miképpen nézhetünk szembe a legeredményesebben korunk kihívásaival. Az oktatás szintjei közül a pedagógusképzés, valamint a csecsemők, a kisgyermek, az óvodások és a kisiskolások nevelése foglalkoztat bennünket a legintenzívebben. Ez is magyarázza a témaválasztást, az elemzések irányát. Jellemző, hogy a gyakorlat igényei vezetnek az elméleti kérdések vizsgálatában.

FÜZETÜNK 1970 óta jelenik meg a sárospataki tanítóképző és jogutód intézményei gondozásában. A sorozatnak eddig harmincegy száma és egy különszáma jelent meg. A jelenlegi – 32. kötet – a III. Iskola a határon – Neveléstudományi és neveléslélektani konferencia (2022) előadásainak kéziratát tartalmazza. Fórumán többek között a „pataki modell” szellemisége, a reziliencia és alkalmazása, a hallgatók szakmai fejlődése és mobilitása, a hallgatói tehetség gondozás, a képességfejlesztés és a végzettség nélküli iskolaelhagyás kérdéskörének kutatása jelenik meg.