

NEVELÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT

AUTONÓMIA

ÉS

FELELŐSSÉG

VOL. II. 01

# AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG

Neveléstudományi Folyóirat

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet  
Pécs, 2016

Vol. II. 1. szám

## SZERZŐK

*Arató Ferenc*, egyetemi adjunktus, PTE BTK NTI  
*Bárdossy Ildikó*, habilitált egyetemi docens, PTE BTK NTI  
*Cselők Dorottya*, MSc egyetemi hallgató PTE  
*Csóka E. Zora*, MA egyetemi hallgató PTE  
*Dezső Renáta Anna*, egyetemi adjunktus, PTE BTK NTI  
*Drobina Ákos*, MSc egyetemi hallgató PTE  
*Fináncz Judit*, egyetemi docens, KE PK  
*Híves Tamás*, kutató OFI  
*Sándor-Schmidt Barbara*, PhD hallgató, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola  
*Szalacsi Alexandra*, PhD hallgató, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola  
*Varga Aranka*, habilitált egyetemi docens, PTE BTK NTI  
*Vörös Katalin*, egyetemi tanársegéd, PTE NTI

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Varga Aranka, Dezső Renáta Anna, Arató Ferenc

Főszerkesztő: Arató Ferenc

Olvasószerkesztő: Márhoffer Nikolett

A számot lektorálták: Arató Ferenc, Dezső Renáta Anna, Varga Aranka

Terv: Kiss Tibor Noé

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Felelős kiadó: Ambrusné Dr. Kéri Katalin

ISSN 2415-9484



[kompetenspedagógus.hu](http://kompetenspedagógus.hu)

# Tartalom

## Tanulmányok

<b>Inklúzió – Bárdossy Ildikó – Dezső Renáta Anna:</b> A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon .....	7
<b>Diverzitás – Híves Tamás:</b> Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és az Integrációs Pedagógiai Rendszerben résztvevők statisztikai elemzése .....	21
<b>Dialógus – Arató Ferenc:</b> Mítoszok és félreértések a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban .....	43
<b>Multiperspektíva – Drobina Ákos – Cselők Dorottya – Csóka E. Zora:</b> Milyen mértékben teljesíthető egy játékalapú matematikai eszközkészlettel a kerettanterv? .....	57

## Műhely

<b>Varga Aranka:</b> Tanárjelöltek Szakkollégiuma a Pécsi Tudományegyetemen .....	61
--	----

## Napló

<b>Fináncz Judit:</b> A nevelésszociológia alapjai: aktuális kutatási területek és elméletek gyűjteménye – könyvismertetés .....	67
<b>Sándor-Schmidt Barbara:</b> Kézikönyv a többszörös intelligenciák elméletéhez és alkalmazásához .....	71
<b>Szalacsi Alexandra:</b> A netkultúra és az információs műveltség problémaköre .....	74
<b>Vörös Katalin:</b> Pedagógia – Oktatás – Történelem – Könyvtár. Ünnepi kötet F. Dárdai Ágnes tiszteletére .....	81

## Abstracts

## Előszó

A pécsi neveléstudományi műhely egyetemi intézete (Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet) immár negyedik alkalommal rendezte meg az *Autonómia és Felelősség* konferenciát, amely évről évre egyre több előadót és érdeklődőt vonz. Az első konferencia létrejöttét az indokolta, hogy teret nyissunk tudományterületünk pécsi törekvéseinek bemutatására, hogy azok mind az egyetemi, mind az országos akadémiai nyilvánosság számára elérhetőek, könnyen követhetőek legyenek. Már az első műhelykonferenciát – az érdeklődés nyomásának köszönhetően – megnyitottuk más hazai és nemzetközi műhelyek számára. Ezen a konferencián kirajzolódtak azok a horizontális szempontok, megközelítések, amelyek a nemzetközi neveléstudományi diskurzus mellett a pécsi műhely, s számos hazai kutató értelmezési horizontjának homlokterében állnak. Az elmúlt években létrejött fórumokon dialógust kezdeményeztünk e horizontok mentén. A kompetenspedagogus.hu honlap célja, hogy folyamatos hozzáférést biztosítson a pécsi neveléstudományi műhely megközelítéseihez, tudományos és fejlesztési eredményeihez, programjaihoz – kifejezetten a kompetencia alapú megközelítés, a multiperspektivikus neveléstörténet, valamint az inkluzivitás és interkulturalitás horizontján. Az *Autonómia és Felelősség tanulmánykötet-sorozat* célja, hogy a dialógusba belépő hazai és nemzetközi műhelyekkel közös érdeklődés mentén szerveződő kutatási területekről tanulmányokat illetve tanulmányköteteket tegyen hozzáférhetővé. A *Horizontok* és a *Horizontok II.* kötetek a pedagógusképzés reformjának folytatásával kapcsolatos tanulmányokat közöl. Az elmúlt 30-50 év pécsi törekvéseit összefoglaló tanulmányok mellett, a pedagógusképzés fenti aspektusokban érintett területein végzett kutatási eredményeket mutatja be, ugyanakkor kiemelten támogatja elméleti, valamint fejlesztési kutatások eredményeit ismertető tanulmányok megjelenését is. Az *Befogadó egyetem* kötet, amely angol nyelven is megjelent az akadémiai kiválóság fejlesztésére koncentrál az inkluzivitás szempontrendszerének beemelésével az elméleti, gyakorlati és stratégiai felsőoktatás-pedagógiai vizsgálódások diskurzusába. Az *Autonómia és Felelősség folyóirat*, amely a második évfolyamát indítja, a fenti horizontokhoz kapcsolódva a *multiperspektivitás, az inkluzivitás, a diverzitás és a dialógus* aspektusait tekinti legfontosabb tartalom-szerkesztési irányelveinek.

Ebben a számban Bárdossy Ildikó és Dezső Renáta Anna az inkluzív pedagógiai környezet, a befogadó iskola felől közelítve emeli ki a produktív tanulásban rejlő lehetőségeket, amelyek nemcsak iskolai keretben, hanem a projektpedagógiai szellemében az iskolai keretek közül kilépve, illetve a felsőoktatásban, például a tanárképzésben egyaránt hozzájárulhatnak egy befogadóbb iskolarendszer kialakításához. Híves Tamás statisztikai és regionális földrajzi kutatási módszerekkel azt vizsgálta, hogy a szociális szempontból hátrányos helyzetű tanulói csoportokra vonatkozó adatok, a rájuk jellemző tanulási eredményességi adatok, valamint a befogadásukat támogató programok földrajzi elhelyezkedése alapján milyen összefüggéseket tehetünk láthatóvá. A támogató programok kiterjedtségének, illetve elérésének földrajzi elhelyezkedés szempontjából történő vizsgálata kulcsfontosságú lehet abból a szempontból, hogy vajon ezek a programok elérik-e a célcsoportot, illetve ahol elérték, ott érzékelhető-e változás az eredményesség szempontjából járási-regionális szinteken vizsgálva a kérdéskört. Arató Ferenc a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos legfontosabb félreértéseket, mítoszokat vette sorra, elsősorban abból a célból, hogy a kutatók, gyakorlati szakemberek reflektálhassanak saját megértésükre a paradigmával kapcsolatban. A kutatási-fejlesztési dialógus számára fontos cél, hogy az alapvetően elterjedt félreértésekkel egy gyűjtemény keretében ismerkedhessenek meg az érdeklődők.

Drobina Ákos, Cselők Dorottya és Csóka E. Zora egy matematikai kompetenciákat fejlesztő játékkészletet vizsgáltak meg abból a szempontból, hogy milyen mértékben képes egy ilyen eszköz lefedni egy előíró kerettanterv kimeneti követelményeit. A Műhely rovatban Varga Aranka egy új, tanárjelöltek számára szerveződő szakkollégium indulásáról, első félévéről számolt be – nemcsak a célcsoportját tekintve úttörő vállalkozásról ez, hanem a szerveződési kereteit tekintve is, hiszen alapvetően transz-graduális, kutató-fejlesztő kooperatív mikro-csoportokra épülő rendszerről van szó. A Napló rovatban Fináncz Judit *A nevelésszociológia alapjai* című, az inkluzivitás horizontjához kapcsolódó friss tanulmánykötetet mutatja be. Vörös Katalin az F. Dárdai Ágnes tiszteletére kiadott, az életmű multi- és transz-diszciplinaritását jól kifejező *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár* tanulmánykötetet ismerteti. A diverzitás aspektusának szélesítésére tett kísérletek egyike a neurodiverzitás elméleti és gyakorlati megközelítéseinek beemelése a sokszínűség értelmezési keretei közé. Sándor-Schmidt Barbara által vizsgált *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával* című kötetet éppen ilyen törekvésként értelmezhetjük mind elméleti, mind gyakorlati szempontból. A kompetencia alapú megközelítésnek az egyik kulskompetenciához (IKT) kapcsolódó területére hívja fel a figyelmet az a kötet, amelyet Szalacsi Alexandra mutat be az olvasóknak (*Net? Mindenekfelett – Kompetenciák a digitális univerzumban*).

BÁRDOSSY ILDIKÓ – DEZSŐ RENÁTA ANNA

# A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon

*A produktív tanulás a társadalmi tanulás egy amerikai modellen (City as School, New York, 1972) alapuló, a rendszerváltás időszakában Európában is bevetté vált tanulási formája, melynek hazai alkalmazása a térségben úttörő kezdeményezésként jött létre. Pécssett és vonzaskörzetében e minta specifikumát jelenti, hogy szemlélete a közoktatás színterein túl a tanárképzés- és továbbképzés folyamatában is megjelenik, a befogadó iskola ideájának jegyében. Bárdossy 1990-től alapozta meg vonatkozó munkásságát, melyben egykori tanítványa, Dezső 2010-től közvetlen kollégájaként követi. Jelen tanulmány a szerzők produktív tanulás iránti elköteleződését illusztrálja, e téren elért eredményeikbe enged betekintést.*

*Kulcsszavak: befogadó iskola, produktív tanulás, pedagógusképzés*

## **Társadalmi tanulás – produktív tanulás**

Az élethosszig tartó tanulás napjainkban sokat hangoztatott szlogenné vált, közoktatásunk deklarálta az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa által csaknem egy évtizede publikált (2006/962/EK) transzverzális kulcskompetenciák mentén hivatott érvényesíteni azt. E kompetenciák – az anyanyelven folytatott kommunikáció, idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, a digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőkézség és a vállalkozói kompetencia, a kulturális tudatosság és kifejezőkézség – jelentik azt a referenciakeretet, mely mindannyiunk interiorizált biztosítéka lehet(ne) aktív, kreatív, produktív életvitel folytatásához.

Az idea, miszerint iskoláink e cél megvalósítását a társadalomtól izoláltan, saját világukba zártan elérni képtelenek, nem új keletű. Írásunk a társadalmi tanulás 1972-ben, New Yorkban a *City As School* (Város mint Iskola) néven létrejött minta európai kiterjesztésének (INEPS 2009) személyes/szakmai tapasztalatai nyomán mutatja be a személyes, intézményi és társadalmi dimenziókban egyaránt megragadható (BÁRDOSSY, 2014) *produktív tanulás* hazai alkalmazásának példáit a közoktatás és a tanárképzés gyakorlatában.

A közoktatás iskolaköteles időszakára vonatkoztatva a produktív tanulás úgy értelmezhető, mint „az oktatás egy olyan formája, mely felváltja a hagyományos kereteket az utolsó tanítási évek időtartama alatt. Ezen oktatási forma háttérében az a princípium áll, miszerint szükséges a kamaszok társadalmi aktivitása, bevonódása a szakmai életbe” (IPLÉ 2011). A tanárképzés tekintetében a produktív tanulás meghaladja a hagyományos egyetemi oktatási kereteket: a gyakorlóléhelyekkel együttműködve a közoktatásban tanulók igényeikhez igazítva alakít ki, valósít meg és reflektál tananyag-tartalmakat, illetve magát az egyetemi közeget értelmezi tanulása tárgyaként, így a kutatás – fejlesztés – képzés – gyakorlat egységében nyer értelmezést. Célja ezáltal a társadalommal együttműködő, be-

fogadó iskolarendszer kiépülése, transzverzális kompetenciákkal felvértezett, autonóm és felelős polgárok szocializációja.

### *A produktív tanulás hálózati keretei Európában*

Szakmai hitvallásukból fakadóan a PTE BTK NTI jogelődjének munkatársai, aktív hazai és nemzetközi szerepvállalásuk által a rendszerváltozás időszakában csatlakoztak európai kollégáikhoz, s berlini székhellyel létrehozták a Produktív Tanulás Projektek és Iskolák Nemzetközi Hálózatát (International Network of Productive Learning Projects and Schools, INEPS) „annak érdekében, hogy a középfokú oktatás gyakorlata és az abban résztvevő tanulók valós szükségletei közt fennálló diszkrepanciát áthidalják” (IPLE 2011). 1990-ben *Bakó Gyöngyi* és *Bárdossy Ildikó* – a Pécsi Tudományegyetem oktatói – örömmel és lelkesedéssel fogadták *Jens Schneider* professzor meghívását egy nemzetközi hálózat megalapítására. Tették ezt azért, mert úgy érezték, hogy a professzor által vázolt elképzelések, törekvések, szakmai értékek szervesen illeszkednek saját szakmai értékeikhez, törekvéseikhez.

Ezek az elképzelések hasonlóak voltak azokhoz az értékekhez, amelyeket ők is képviseltek előző munkahelyükön, a nemzetközileg is ismert Szentlőrinci Iskolakísérletben, s melyeket az egyetemen, a tanárképzésben és tanártovábbképzésben is kamatoztatni kívántak.

Ezek a közös szakmai értékek és törekvések többek között a következők. Részvétel olyan programokban, melyek:

- kritikusan szembeállnak a szűken értelmezett tanulással, az életidegen tananyaggal, a személytelen tanulással;
- előnyben részesítik az aktív, konstruktív, személyközpontú tanulást és tanítást, az interaktív folyamatokat, a konstruktív társkapcsolatokat.

A *produktív tanulás* (mint tevékeny, alkotó elsajátítás) az egész személyiséget érintő tevékenységként, az egész személyiséget érintő teljesítmény-, viselkedés- és tudásváltozásként fogható fel. A produktív, hatékony tanulási környezetnek olyan autentikus, életszerű helyzetekbe kell beágyaznia a tanulók konstruktív elsajátítási tevékenységeit, amelyek személyes jelentéssel bírnak a tanulók számára és jellemzőek azokra a feladatokra és problémákra, amelyekre a diákoknak a későbbiekben alkalmazniuk kell tudásukat. A produktív tanulásnál fontos valamit tudni a saját tudásunkról, a saját érzéseinkről, a saját tanulásunkról. A produktív tanulás támogatásánál jelentős a következő kérdés. Milyen módon támogatjuk (t.i. mi pedagógusok) tanulóinkat/egyetemi hallgatóinkat abban, hogy „személyes viszonyba” kerüljenek a tananyaggal, a tanulási szituációkkal, hogy saját gondolataikat, érzéseiket mozgósítsák, hogy megértsék, amit gondolnak, értelmezzék, amit átélnek és hogy tudják mit, miért tesznek. A valós élethelyzetekben történő tanulás során a diákok/egyetemisták valódi probléma- és döntéshelyzetek részeseivé és megoldóivá válnak. Készek és képesek lesznek felelősen választani, együttműködni, tervezni, megoldani, értékelni.

Az INEPS (1990-től) és az IPLE (Institute for Productive Learning in Europe, *Produktív Tanulás Európai Intézete*, 1991-től) mindehhez az együttműködés további keretét és lehetőségét nyújtották. *Ingrid Böhm* és professzor *Jens Schneider* (az IPLE társalapítói és vezetői) részesei voltak a szakmai és tudományos együttműködésnek.



### *Egy produktív tanulási projekt – a Pécsi Város mint Iskola*

Egy dél-magyarországi városban, Pécsen – mely 2010-ben Európa Kulturális Fővárosa lett – hoztak létre 1991-ben általános iskolához kapcsoltan egy ifjúsági csoportot, olyan fiatalok számára, akik az iskolát nem fejezték be, vagy nem tudtak továbbtanulni. Ebből a projektből nőtte ki magát a *pécsi Város mint iskola (VMI)*, amely 1992-től mintegy tíz évig működött, a Pécsi Tudományegyetemmel és a berlini IPLE-lal együttműködésben. A modell-koncepciót *Bárdossy Ildikó* (a projekt társalapítója és tudományos tanácsadója), valamint *Tratnyek Magdolna* (a projekt társalapítója és vezetője) dolgozták ki (BÁRDOSSY – KOVÁCSNÉ, 1993; BÁRDOSSY – KOVÁCSNÉ – MOLNÁR, 1994; BÁRDOSSY – KOVÁCSNÉ – MOLNÁR, 1996; BÁRDOSSY ÉS MITSUAI, 1999).

A pécsi program is magán viselte az INEPS VMI típusú projektjeinek/iskoláinak jellemzőit. Ezek az iskolák/projektek azoknak a gyerekeknek, fiataloknak nyújtanak segítséget egyéni boldogulásukhoz, társadalmi beilleszkedésükhöz, akik a „többségi” iskolák keretei között nem kaphattak lehetőséget arra, hogy saját útjukat megtalálják, sajátos érdeklődésüket, szükségleteiket kielégítsék.

Ezen intézmények szerves kapcsolatot létesítenek a gyermekek, fiatalok nevelésében a pedagógiai munka és a lakókörnyezet mindennapi gyakorlata között, ugyanakkor eleget tesznek a tradicionális oktatási, képzési követelményeknek is. A gyerekek, fiatalok oktatásába, képzésébe bevonják a település közösségeit, munkahelyeit is. A diákoknak lehetőségük van arra, hogy tanuljanak, tapasztalatokat gyűjtsenek, kipróbálhassák magukat az ún. gyakorlólhelyeken, azaz ipari, kereskedelmi, kulturális, szolgáltató intézményekben, kommunális, politikai szervezeteknél, vagy egyéb létesítményekben.

A különböző szintereken (pl. iskolán belül, külső tanulási szintereken, egyéni gyakorlólhelyeken) folyó – de céljában, tartalmában, követelményeiben koherens rendszert alkotó – tanulási szituációk életszerűbb, az egyéni érdekeltséget növelő viszonyrendszert fejlesztenek ki. A tanulás érdekesebbé válik, az iskolai foglalkozásokon, illetve az ún. gyakorlólhelyeken szerzett ismeretek közvetlen alkalmazási lehetőségei megvalósulnak, az oktatási, képzési folyamat igazi tartalmat kap. Az egyénre szabott tanulási programok (curriculumok) segítségével a gyerekek, fiatalok kielégíthetik érdeklődésüket, továbbfejleszthetik tudásukat, kipróbálhatják saját erőiket, ugyanakkor a legkülönbözőbb pályák, szakmák mindennapi világában az élethelyzetek sokasága válik „hozzáférhetővé” számukra. A tág tanulási szinterek során a diákok egymással, pedagógusokkal (koordinátorokkal), tanácsadókkal és külső szakemberekkel (gyakorlati mentorokkal) működnek együtt.

Az első Közép-európai programként Pécsen működött VMI céljai, értékei, valamint módszerei és eredményei az 1. táblázatban összefoglaltak szerint összegezhetőek; a VMI diákjai körében tapasztalt problémák és problémakezelési módszerek a 2. táblázatban rendszerezettek szerint foglalhatók össze (BÁRDOSSY, 2006.):

<b>Társadalmi szükségletek, a VMI preferált, deklarált intézményi céljai, értékei</b>	<b>Az intézmény (a Város mint Iskola) módszerei és elért eredményei</b>
az iskola feladatainak kiterjesztése	iskolapedagógiai, szociálpedagógiai, pályaorientációs (szakmaorientációs) feladatok tervezése és kivitelezése
nevelési, oktatási funkciók kiteljesítése	kognitív, szociális, munkatevékenységekhez szükséges képességek fejlesztése
nyitás a társadalom és a szűkebb környezet felé	a tanulás új szintereinek kiépítése (társadalmi, politikai, művelődési, gazdasági, tudományos szervezetek, intézmények, mint külső tanulási szinterek, gyakorlólhelyek, tanulási műhelyek)

segítségnyújtás az egyéni boldoguláshoz, a társadalmi beilleszkedéshez	pályaorientációs szemináriumok, egyéni tanácsadás, a diákok szükségleteit, vágyait, elképzeléseit feltáró módszerek alkalmazása
tanulás, tevékeny részvétel valós élethelyzetekben, produktív szituációkban	az orientációs szakasz projektjeivel, a szemináriumi programtervezés külső színtereket is beépítő modelljével, „nyitott curriculumként” való működésével, az egyéni gyakorlóhelyek kiválasztásával, az egyéni gyakorlati tanulási programok („Learning and Activity Packet” - LEAP) megvalósításával, a csereprogram nyújtotta lehetőségekkel, műhelyfoglalkozásokon való részvétellel fejlődnek a tanulási képességek és a mindennapi életképességek
a „második esély” biztosítása (mely az Európai Unióban is prioritása az oktatáspolitikának)	a korábbi iskolai kudarcok feltárása, a felmerülő aktuális problémák feldolgozása, lehetőségek, esélyek feltérképezése, háttérfeltételek megteremtése (önfejlesztő szeminárium, tanulási műhelyek, tanulásmódszertani kurzus, egyéni tanácsadás, egyéni konzultációk)
a koordináltabb szakmai együttműködés érvényesítése	együttműködés pedagógus, pszichológus, munkatanácsadó, szociális munkás, informatikus, könyvtáros, a műhelyek profiljaihoz kapcsolódó szakterületek képviselői, gyakorlóhelyi mentorok, szülők, diákképviselők, kisebbségi referensek, különböző társadalmi és gazdasági szervezetek képviselői közt

1. táblázat: VMI célok, értékek, módszerek, eredmények

<b>Egyéni, szociális problémák</b>	<b>A problémakezelés megvalósult módjai</b>
önismeret, reális énkép hiánya önbizalomvesztés viselkedési problémák konfliktuskezelési problémák	önismereti, önfejlesztő, kommunikációs, viselkedésterápiás, konfliktuskezelési tréningek,  egyéni tanácsadás
beilleszkedési zavarok életvezetési nehézségek krízishelyzetek zavaros családi háttér	a Családsegítő Intézettel, Nevelési Tanácsadóval, egyéb szakszolgálatokkal való együttműködés, egyéni tanácsadás, pszichológussal való együttműködés, egészségnevelési szeminárium
életesélyek, életcélok tisztázatlansága	pályaorientáció, együttműködés munkatanácsadókkal, a műhelyek, a gyakorlóhelyek és a külső tanulási színterek adta lehetőségekkel reális életesélyek megtapasztalása
biztonságos felnőtt kapcsolatok hiánya kiábrándultság magányosság és szeretethiányos életút	a megváltozott (facilitátori) pedagógus szerepből fakadó tanár-diák kapcsolat, egyéni tanácsadás, az önfejlesztő szeminárium tréningjei, a műhelyek önkifejezési lehetőségei során kialakult reálisabb énkép, önbecsülés, együttműködés, elfogadás
<b>Tanulási nehézségek</b>	<b>A problémakezelés megvalósult módjai</b>
alapkészségek hiánya tanulási képességek fejletlensége a tanulás motivációjának hiánya a tudás, mint érték megbecsülésének hiánya tudáshiányok korábbi iskolai kudarcélmények szorongás a teljesítményt elváró helyzetektől a hatékony tanulási módszerek ismeretének hiánya	a tanulás-módszertani szemináriumon (és valamennyi tantárgyi szemináriumon), az egyéni, tanulást segítő konzultációkon az alábbi készségek, képességek kiemelt hangsúlyt kaptak: beszédképességek (pl. felolvasás, kritika, kérdezés, vita, hozzászólás, előadás); beszédértés-képességek (pl. felolvasás befogadása, spontán beszéd értése, tájékoztató szövegek megértése, kérdésfeltevés, vita, hozzászólás, előadás követése); írásképességek (pl. jegyzetelés, vázlatkészítés, könyvismertetés, Egyéni Gyakorlati Tanulási Programok írása, projektervek készítése); olvasási képességek (pl. szövegértés, olvasási sebesség, aktív olvasás, kritikus olvasás, szöveg tanulmányozás)

a tanulási cél megfogalmazásának, ismeretének hiánya a saját (egyéni, páros, együttműködő csoportos) tanulás megtervezéséhez, nyomon követéséhez, értékeléséhez kapcsolódó tudás hiánya	a fiatalok bevonása a tanulás tervezési, interaktív és értékelési szakaszába, a fiatalok felkészítése tanulási tervek összeállítására, az elvégzett munka kiértékelésére, a metakognitív tudás, a kooperatív kompetenciák mozgósítása
--	---

2. táblázat: a VMI diákjai körében tapasztalt problémák és problémakezelési módszerek

### *A magyar oktatásügy és iskolafejlesztés kontextusa – esélyek, veszélyek, lehetőségek*

Már nem újdonság számunkra az a gondolat, hogy az oktatás kohéziós erővé válhat, ha tudomásul veszi az egyének és csoportok sokféleségét, és elkerüli, hogy ő maga is kirekesztő tényező legyen. Az iskola egyfelől lejárátódott, mint a társadalmi kirekesztés helyszíne, ugyanakkor felértékelődött, mint az integráció és reintegráció kulcsintézménye (DELORS, 1997).

Az iskola(rendszer) egyik alapproblémája éppen az, hogy nem veszi tudomásul, vagy nem tudja kezelni az egyének és csoportok sokféleségét, hogy zárt világával nem mozgósít az egyéni életutak, életesélyek megtalálására, a sokféle, sokszínű személyes életvilágok találkozására, de még az iskolai „életvilágok találkozására” (PERJÉS – KOVÁCS, 2002) sem. Korunk iskoláinak – sajátos megnevezéssel jelölt – csoportjai: a „versenyistálló”, az „elfekvő”, az „alternatív” típusú iskolák léte és működése már önmagában is jelzi az oktatás világának és valóságának díszfunkcióit (LIGETI, 2005).

A probléma elemzéséhez, a lehetséges megoldások számbavételéhez nyújthat további támpontot a következő kérdésekre adható lehetséges válaszok keresése. Mi indokolja, mi teszi szükségsszerűvé vagy megszüntethetővé a kiválasztottak körét befogadó versenyistálló típusú iskolák létét? Miként lehet érvelni a többszörös kontraszelekcióval benépesített elfekvő típusú iskolák mellett vagy ellen? Mire valók, mennyit érnek, kit fogadnak be az alternatív típusú iskolák? Vannak-e találkozások a különböző típusú iskolai életvilágok között, a különböző érdeklődésű, képességű, indíttatású, háttérű, szükségletű gyerekek/ fiatalok között? Hogyan mozoghatnak az iskolarendszerben, milyen iskolákban, miként teljesíthetik ki egyéniségükben rejlő tudásukat a hátrányos helyzetűek, a nem hátrányosak, a tehetségesek, a „jól” haladók, a lemaradók, az egészségesek, a speciális szükségletűek, a „befogadottak”, a „kirekesztettek”?

Számos statisztika, kutatási adat, szakmai beszámoló, elemzés mutatja, hogy az iskolai kudarc, a leszakadás, a kirekesztés, továbbá a speciális nehézségekkel küzdők problémáinak nem szakszerű, nem időben felismert kezelése, nem megfelelő oktatási intézményben való „elsüllyesztése” a gyerekek, fiatalok, mintegy 15-20 százalékát érinti (IMRE, 2006; KÓPATAKI, 2007; MAYER, 2011). A problémát tovább mélyítik és szélesítik a diszfunkcionálisan működő iskola(rendszer) személyiségfejlődést negatívan befolyásoló következményei; a települések, iskolák, osztályok eredményei, tanulási teljesítményei közötti meghatározó különbségek; a „jó minőségű” oktatáshoz, neveléshez való hozzájutás egyenlőtlen esélye; az egyes rétegek, tanulói csoportok alacsony továbbtanulási aránya és munkavállalási esélytelensége (CSAPÓ, 2003; HALÁSZ, 2003; LISKÓ, 2005).

A társadalom, az oktatáspolitikai, s nem utolsósorban a szakma döntése, hogy befogadó iskolát (mint például produktív iskolát) vagy kirekesztő iskolát deklarál, értéktételez, támogat.

Kik „zavarják” azt az iskolát (ti. a kirekesztő iskolát),

- amelyek egyoldalúan és kizárólagosan a gyermektől/fialtól várja el az iskola világához való megfellebbezhetetlen igazodást, alkalmazkodást,
- amelyek nem akar/tud alkalmazkodni a gyermekek/ fiatalok világához, lehetőségeihez, szükségleteihez, sajátos személyiségfejlesztési igényeihez,
- amelynek pedagógusa nem rendelkezik az értelmes és hatékony tanulás és tanulásegítés lényegiségéhez kapcsolódó hiteles és felhasználható szakmai tudással, differenciált, rugalmas módszertani repertoárral?

Talán azok a gyerekek/ fiatalok, akik például

- nem akkor és úgy érdeklődnek a tanórai tananyag és feladatok iránt, amikor és ahogy a tanár elvárja tőlük,
- érdektelenséget mutatnak egy-egy számukra érthetetlen, értelmetlen feladat iránt,
- értetlennek, netán lustának, butának tűnnek, mivel nem is értik mit magyaráz, mit vár el tőlük a tanár,
- harsányságukkal igyekeznek felhívni a figyelmet magukra,
- nem tolerálják a hazugságot, az igazságtalanságot, mindenképpen szókimondók, el-lenvéleményüket is kifejezésre juttatják,
- csak a számukra értelmes, általuk megértett elvárásokat, szabályokat hajlandóak elfogadni, betartani,
- nem egy ütemre, egyenletesen teljesítve haladnak, egyes területeken lemaradnak, másutt esetleg „előre szaladnak”,
- alacsony fokú kudarc toleráló képességekkel rendelkeznek (netán mert szoronganak a teljesítménybeli kudarcától),
- nem tisztelik azokat a pedagógusokat (felnőtteket), akik nem a másik embert megillető tisztelettel viszonyulnak feléjük.

Ezek az iskolák nem felkészültek arra, hogy a speciális nevelési/oktatási szükségletű gyerekekkel/ fiatalokkal foglalkozzanak, de arra sem, hogy valamennyi diákjuknak megfelelő tanulási környezetet, iskolai életteret teremtsenek, s ezáltal további tanulási esélyeit és életesélyeit alapozzák.

A befogadó iskola (mint pl. a produktív iskola) értéktételezésében és működésében is elkötelezett amellett, hogy a társadalmi kohéziót erősítő hozzájárulásban, szerepvállalásban megerősítse szervezetét, hogy az egyének és csoportok sokféleségét elfogadva, az integráció és reintegráció kulcsintézményévé fejlessze önmagát. Felkészül minden iskolakötelezett/ továbbtanulni szándékozó fogadására és benntartására. Az ilyen iskola pedagógus-közössége és felnőtt segítői köre intenzív szakmai kommunikációval, kooperációval alapozza meg és mozgósítja speciális szakmai kompetenciáit annak érdekében, hogy minden egyes tanulója – a tehetséges és a kevésbé az, a speciális szükségletű (a szociokulturálisan hátrányos, a viselkedési, beilleszkedési problémákkal küszködő, a részképességzavaros, a nyelvi hátrányt mutató stb.) – életesélyeit növelhesse.

Az ilyen iskola támogatja diákjait – többek között – abban, hogy:

- találkozzanak „valódi önmagukkal”, felismerjék, saját értékeiket, képességeiket, s aktívan vegyenek részt azok továbbfejlesztésében,
- megismerjék, megtapasztalják az őket körülvevő és tágabb világot, kitáguljon életük, sokféle élet- és feladathelyzetben tanulják meg a „világban létezés emberi módját”,

- egymást (a másik világát és kultúráját) megismerve és elfogadva tudjanak együtt élni és együttműködni,
- döntésre, tervezésre, megvalósításra és értékelésre, önálló tevékenységre és együttműködésre készek és képesek legyenek,
- indíttatást és esélyt kapjanak különböző bizonyítványok megszerzéséhez, további tanulmányokhoz, adekvát munkakörök betöltéséhez,
- saját magukra jellemző módon (a számukra szükséges idő felhasználásával, a szükséges egyéni szakszerű fejlesztésekhez való hozzáférés lehetőségével) valósíthassák meg önmagukat, találhassák meg saját útjukat.

Ezek az iskolák felkészültek arra, hogy valóban az emberért legyenek, hogy ne csak deklarációkban, curriculumjaikban címkézzék gyermekközpontúnak önmagukat.

### *Ismeretek felhalmozása vagy felhasználható, önépítő tudás - curriculum, tanulás, tanárszerep*

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv után először 2000-ben készültek el azok a kerettantervek, melyek a különböző iskolatípusokban (azaz az általános iskolában, a szakiskolában, a szakközépiskolában, a gimnáziumban) szabályozták a tartalmi munkát, a tanulandó, tanítandó műveltség tartalmát és a képességfejlesztést, keretet adtak az iskolai helyi tantervek továbbfejlesztéséhez.

A linkább akadémiai tudást közvetítő és számonkérő gimnázium deklarált céljai között, az első kerettantervi rendeletben a következőket lehetett olvasni. A gimnáziumi képzés pedagógiai feladata rugalmasan érvényesíteni a tantárgyi fejlesztés lehetőségét úgy, hogy a hangsúlyos akadémiai tudást felváltva előnyben részesíti a „tanulás tanulása” elvére alapozott képességfejlesztést, amely hasznos és sok szinten alkalmazható tudást alapoz meg. Érvényesül az elméleti és technikai tudás, ill. a pragmatikusabb alkalmazott tudás közötti ellentétek csökkentése. A rendelkezésre álló órakeretben a diszciplináris tudás összekapcsolódik a jelenben való alkalmazás lehetőségeivel. Lényeges szempont az elméleti és az alkalmazott tudás egyensúlya.

A szakközépiskolák kerettantervi rendeletben megfogalmazott deklarált céljai többek között kiemelték annak fontosságát, hogy a diákok a különböző információk között eligazodjanak, a gyakorlati életben felmerülő kérdésekre is találjanak válaszokat, hogy a különböző élethelyzetekben törekedjenek a tudásra épülő önálló vélemény kialakítására és felelős döntésekre.

A szakiskolák deklarált céljai között hatékony és motiváló tanulási módszerek elsajátítása is szerepelt annak érdekében, hogy a tanulók felkészültek legyenek szakmai és más munkatevékenységek értő és alkotó megtanulására, képessé váljanak a folyamatos fejlődésre, továbbképzésre, szükség esetén szakmaváltásra.

Az első kerettanterv megjelenése óta már több – átdolgozott – nemzeti alaptanterv, kerettanterv is napvilágot látott, de a fenti célok nem veszítettek időszerűségükből.

Természetesen a fentebb kiemelték az állami dokumentumok szintjén megjelenő értéktételezések, iránymutatások, deklarációk. Valójában az egyes iskolák működésén, az egyes pedagógusok felkészültségén, szerepvállalásán, szakmai hozzáértésének kifejlesztésén, az egyes tanulók adekvát tanulási lehetőségeinek és érdekeltségének megteremtésén múlik a megvalósítás.

A magyarországi iskolákban is létező problémák, az iskolai tudás és tanulás érvényesítése, a hazai kutatások is keresik a választ a következőkre. Vajon azt és úgy tanulják-e a gyerekek az iskolában, aminek maradandó, értékes, felhasználható tudás lesz az eredmé-

nye? Érvényes tudással rendelkeznek-e a gyerekek? Olyan tudással, aminek haszna, értelme van, aminek megtanulása többet jelent, mint az elsajátítottak puszta reprodukálásának képessége? Érvényes-e az iskolai tudás az iskola világán kívül is? E kutatások eredményei is arra hívják fel a figyelmet (LANNERT – NAGY, 2006; CSAPÓ, 2012), hogy intenzívebben kell keresni azokat a módszereket és eszközöket, amelyek alkalmazásától a tudás minőségének javulását várhatjuk.

Lehet, hogy a tudás keletkezésének, reprezentációinak, a tanulás természetének ismerete, az alkalmazható tudás megszerzetetésének, az értelmes, jelentéssel bíró tanulás támogatásának képességegyüttese a tanári kompetencia lényeges eleme?

Lehet, hogy a produktív tanulás lényegességét felmutató módszerek, eszközök alkalmazása, a saját tanulási folyamatba való személyes bevonság megteremtése a megoldás egyik lehetséges útját jelentheti?

A kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia, a konstruktív pedagógia kutatási tapasztalatai, eredményei olyan fontos problémákra irányítják figyelmünket, melyek nem csak az iskolákban, de a tanárképzésben és tanártovábbképzésben is számításba veendő (CSAPÓ, 1992, 2004; NAHALKA, 2002). Gondolhatunk itt többek között arra, hogy:

- az emberi tudásnak nem annyira a mennyisége, sokkal inkább a minősége határozza meg a szellemi teljesítményt
- az emberi tudás minőségének fontos szempontja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság
- a hatékony tudás jellemzője a többszörös hozzáférés, a sokféle helyzetben való felhasználás lehetősége
- nem léteznek konkrét tartalmaktól független értelmi műveletek, az emberi képességek tudásterület-specifikusak, a tanult tartalmakhoz, helyzetekhez kötődnek
- az értelmes, jelentéssel bíró tudáshoz az értelmes tanulás, a megértés révén jutunk el
- a tanuló egyén aktív módon felépíti, megkonstruálja magában az ismereteket, s ez a konstruálás az előzetes tudás (a birtokolt tapasztalatok, ismeretek, kognitív struktúrák, érzelmi, akarati viszonyulások) bázisán, egy értelmezési folyamat keretében zajlik
- a tanulás – a konstruktivista tanulásfelfogás szerint – állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése, a saját értelmezési keretek kialakítása

A metakognitívitás az intraperszonális intelligencia részeként minden további intelligenciánkhoz kötődik. Ez az a mód, ahogy eljutunk saját gondolatainkhoz és érzéseinkhez, hogy megértsük, amit gondolunk és érzünk, hogy tudjuk, miért tesszük a dolgokat. A metakognitívitás – megítélésünk szerint, s a gardneri intelligenciák tanári professzió-specifikumai közt leírtan is (DEZSŐ, 2015A) – egyúttal a tanári professzió, a szakmai intelligencia kulcsterülete, mely sem a pedagógusképzésben, sem az iskolai pedagógiai praxisban nem kapja meg az őt megillető helyet.

### *Produktív tanulás a PTE tanárképzésében*

E helyzet megváltoztatásáért kívánjuk a Pécsi Tudományegyetemen a tanárképzési program pedagógiai moduljában a tanárjelöltek számára saját tanulási, tanulássegítési tevékenységük tudatosabbá tételét elősegíteni. Olyan tanulási környezet, olyan tanulási szituáció létrehozásával és ösztönzésével, melyben a hallgatók önmaguk és mások számára is explicitté teszik a jelentéseket saját tudásukról, saját tanulási, tanulássegítési tevékenységükről, növelve a szakmai hozzáértést és a személyes felelősséget.



A produktív tanulás összetevői a személyes meghatározottság, a tevékenységközpontúság, a társadalmi és kulturális környezetbe ágyazottság és kivitelezés egyes szaktárgyakhoz rendelhetően. E tanulási forma felfedező jellegű és egyéni: a tanulók definiálják a problémát, a tennivalókat, ők keresik meg és dolgozzák fel a megoldáshoz szükséges információkat adott társadalmi környezetben, térben.

A nevelési- és oktatási folyamatok gyakorlatorientált természetéből kifolyólag a terepen (iskolákban, oktatási-nevelési intézményekben) végzett gyakorlat a tanárképzés szerves részét képezi. Az autonómia és felelősségvállalás, mint szükséges tanári kompetenciák elmélyítésének részeként e gyakorlatok során a pedagógusjelöltek számára kiemelt feladat lehet a terep megismerése során a pedagógiai folyamatok, oktatási tartalmak tervezése, végrehajtása, s az azokhoz kapcsolódó visszacsatolás, azaz a produktív tanulás gyakorlata. Azon kollégák köreinek kiterjesztése, akik (pro)aktív, asszertív és reflektív módon élik meg társadalmi szerepeiket demokratikus társadalmakban, permanens szociális szükségletként artikulálható, így a produktív tanulás egyéni és közösségi értéként egyaránt megfogható. A felsőoktatás, ezen belül a tanárképzés és tanár-továbbképzés olyan színterek, melyek nélkülözhetetlenek a társadalmi inklúzió gyakorlatának elmélyítéséhez a vonatkozó tudásmegosztás, képességfejlesztés és attitűdformálás által. A neveléstudományok és a tanárképzés szignifikáns szerepe világosan artikulálható a világ legsikeresebb oktatási rendszereinek górcső alá vétele során, mivel bizonyított, hogy e rendszerekben kiemelt szerepet kap a pedagógusjelöltek kiválasztása és képzése (BARBER – MOURSHED, 2007).

A tanárképzésben résztvevő hallgatók számára szükséges a tantervvel és a tanulási helyzetekkel személyes kapcsolatba kerülni, aktivizálni saját gondolataikat és érzéseiket, megérteniük tetteik indítékait. A valós helyzetekben történő tanulás által a diákok/hallgatók bevonódása történik, arra készítetve őket, hogy valós problémákat oldjanak meg, valós döntéseket hozzanak. Ily módon képessé válnak a választásra, együttműködésre, tervezésre, megoldáskeresésre, értékelésre, miközben megtapasztalják a felelősségvállalás természetéből adódó kihívásokat.

A produktív tanulás tehát megjelenik a neveléstudományi képzésekben és a tanárképzésben is azon kurzusok során, ahol a felsőoktatásban résztvevő hallgatók megterveznek, kiviteleznek és értékelnek projekteket. Természetesen az egyéni és/vagy kiscsoportos tanulási/tanítási, fejlesztési, kutatási folyamat során készült produktumok (köztük az önreflektív, metakognitív produktumok is) szerves részét képezik a produktív tanulásnak.

### *Gardneri intelligenciák és produktív tanulás*

A fentieket fókuszálva a PTE tanárképzése során a produktív tanulás koncepciója valósul meg azon – a Neveléstudományi Intézetben (NTI) hirdetett – kurzusok által is, melyek elektív módon a gardneri intelligenciák megismerését és implementációját célozzák (DEZSŐ, 2015B).

Először 2011 tavaszán került sor arra, hogy a PTE tanár szakos, nappali tagozatos hallgatói – választható feladatként – témanapot tervezzenek a *Holokauszt Magyarországi Áldozatai Emléknapja* közoktatási megemlékezésének keretében. A tantervfejlesztő tanár szakos hallgatók egy *Speciálkollégium*, a közismereti tanár szakos hallgatók egy *Szabadon választható kurzus* keretei között vállalták azt, hogy a többszörös intelligenciák elméletét alkotó módon adaptálják gyakorlati – komplex iskolai, pedagógiai szituációban meg is valósított – feladatmegoldásuk során.

Akkor még magyar nyelvű szakirodalom hiányában, a hallgatók kiscsoportokban, csupán elméleti munkát végeztek a csoportos tanítási gyakorlatukkal egybeeső szemeszterben ezen alkotószemináriumokon. A tervező munka alternatívájaként néhányan a kurzusveze-

tő *Dezső Renáta Anna* nyelvi és szakmai lektori támogató tevékenységével szakfordításokat készítettek a téma alapvető szakirodalmából válogatva. Egyes kurzus-résztevők fél évvel később, egyéni tanítási gyakorlatuk alatt a közösen tervezett órák közül kipróbáltak egyet-egyét, s időközben megszületett az első vonatkozó magyar nyelvű segédanyag (DEZSŐ, 2011). Ez a gardneri elmélet összefoglalóját (GARDNER, 2006A:3-24), annak kritikáit, a kritikákra adott elméletalkotói reflexiókat (GARDNER, 2006B:54-62), valamint az előző félév során a hallgatók által létrehozott legátgondoltabb témanap-tervet tartalmazza, mely a Sorstalanság című filmalkotást dolgozza fel.

Egy évvel később mindkét kurzus meghirdetésre került posztgraduális képzésben tanári mesterszakon levelező tagozaton is, ahol a már pályán lévő pedagógusok feladata az volt, hogy saját közismereti szakjaikhoz kapcsolódóan tervezzenek, kivitelezzenek és reflektáljanak tanórákat a gardneri intelligenciák mozgósításával. E munkák közül több alkotás bekerült egy későbbiekben szerkesztett vonatkozó kötetbe, példatárba (DEZSŐ, 2014).

Nappali tagozaton ezen a tavaszon (2012) a Holokauszt témáját több csoportban is feldolgozták a hallgatók, s öt pécsi általános iskolában is lebonyolítottak, majd reflektáltak témanapokat, a Sorstalanság című film előzetes tanulói megtekintésére építve. Az egyes témanapok úgy kerültek megszervezésre, hogy az azon résztvevő nyolcadikos osztályos tanulók forgószínpad-szerűen négy egymást követő tanórán más-más intelligenciapár mozgósítása által dolgozták fel a művet. Minden tanórán több-tanáros (általában 2-3 fős) modellben próbálhatták ki magukat a PTE tanárjelöltjei. A feladatok tervezése majd kivitelezése során a tanárjelöltek a tanulásközpontú pedagógiák főbb elemeit építették be az általuk kivitelezett tanórákba a foglalkoztatott diákok, s a közoktatásban dolgozó pedagógusok örömeire (erről szóbeli és írásbeli visszajelzések egyaránt érkeztek). Az egyes intelligenciapárokat az iskolákhoz tartozó tanári csoportok eltérő módon osztották fel, s minden érintett intézményben más-más, egyedi témanap született.

2013-ban nappali és levelező tagozaton is folytatódottak a kurzusok, választható feladatként megmaradt a Holokauszthoz kapcsolódó témanap tervezése, lebonyolítása és reflektálása nappali tagozaton, bár átmenetileg visszatért a plurális intelligenciakoncepciók témájának kizárólagos elméleti feldolgozása azon hallgatókkal, akik nem kívántak részt venni a témanap megtervezésében, lebonyolításában és reflektálásában. Az elektivitás e tekintetben azért kapott hangsúlyt, mivel az előző év hallgatói visszajelzései közt akadt erősen antiszemita felhangú vélemény. Mivel e tematika feldolgozása nem kívánatos olyan tanárjelöltek által, akik nem érzékenyek annak jelenlétére a mai magyar közoktatásban, így a későbbiekben – ld. alább – úgy alakultak a kurzusok tematikái és követelményei, hogy minden résztvevő gyakorlati munkát végezhesen, függetlenül ideológiai beállítottságától. A főként tantervfejlesztő tanár szakpárral rendelkező hallgatók számára hirdett Speciálkollégium, és a bármely közismereti szakos tanárjelöltek számára hirdett Szabadon választható ismeretkörök című kurzus a gyakorlatban átjárhatóvá vált a diákok számára. Míg az előbbi kurzus keretei közt a teljesítendő feladat a témanapra fókuszált, addig az utóbbi tekintetében új, szintén tanári gyakorlatot facilitáló feladatot jelentett. 2014 és 2015 tavasszal a Szabadon választható ismeretkörök című szeminárium keretei közt bármely közismereti tárgy szakos tanárjelölt számára nappali tagozaton először, a csoportos tanítási gyakorlattal – mely ugyancsak a tanári mesterképzés negyedik félévében esedékes – összekötve, és levelező tagozaton is a többszörös intelligenciák közelítésű óratervezés, lebonyolítás és reflektálás vált a kurzusteljesítés feladatává, s a legsikeresebb alkotások bekerültek az online elérhető példatárba (DEZSŐ, 2014). A tanárjelöltek, csoportos tanítási gyakorlatuk ideje alatt valamely szakjukhoz kötötten, 90 perces témafeldolgozásokat terveztek és kiviteleztek, majd reflektáltak a gardneri intelligenciák mozgósításával a közoktatás felső tagozata, illetve a középiskola évfolyamain.



### *Produktív tanulás a PTE külföldi diákjai körében*

Az NTI nem csupán a PTE saját, de vendég-diákjai szemléletének formálását is célozza idegen nyelven hirdetett kurzusai által. E kurzusok egyike (*Education at the Millennium through Our Own Life Stories*), a 2011. őszi félévben, alkalmat adott a résztvevő külföldi hallgatók számára a produktív tanulás gyakorlatba ültetésére. A bevont diákok elmondásuk szerint azért választották a nevezett kurzust, mivel annak leírásából kiderült, hogy a félév során a tantárgy abszolválásához elmélet és gyakorlat ötvözése szükséges a produktív tanulás jegyében.

A félév kezdetén, ismerkedésükkor a hallgatók rádöbbentek, hogy az egymásnak célzott kérdéseket írásos formában több társuknak is feltennék. Azon kérdéseket, melyek foglalkoztatták őket, kutatói kérdésekké formálták:

- Miért választották a mobilitási félév célegyetemként a Pécsi Tudományegyetemet?
- Hogyan jellemezhető egy tipikus mobilitásban résztvevő hallgató kor, nem, származás, iskolázottsági háttér és elvárásai tekintetében?
- Interdiszciplinaritásra törekvés tetten érhető-e köreikben? Amennyiben igen, mely karokról mely karok felé?

Az általuk összeállított kérdőív tesztelése után a kurzus résztvevői, német és lengyel hallgatók 150 hallgatótársukat célozták meg. Ennek formájául és módszereként egy lengyelül szerkeszthető online felület lehetőségeit választották, mivel e felületen a vizsgálható kérdések száma nem limitált. A kérdőív végleges formájában nyitott, valamint eldöntendő és feleletválasztós kérdésekből és értékskálákból került megkomponálásra. A hallgatók a kapott válaszokat kódolták, és az SPSS szoftver aktuálisan legfrissebb letölthető próba-verzióját használták azok kiértékelésére. Az ifjú kutatók az általuk kapott eredményeket egy nemzetközi konferencián<sup>1</sup> mutathatták be a félév végén, 2011. decemberben, ami kellő motivációt jelentett számukra a kutatás folytatásához.

Visszajelzésükkor a kutató diákok rendkívül elégedetten nyilatkoztak kutatásuk lebonyolítása során a kurzus abszolválása által szerzett új kompetenciáikról, a tervezés, értékelés, beszámolás szakaszait egyaránt beleértve. E kurzustevékenység során a bevont hallgatók megterveztek, lebonyolítottak és bemutattak egy kérdőíves vizsgálatot, mindezt egy közvetítő nyelv használatával, nemzetközi közegben, s a folyamat lezárásaként értékelték is munkájukat. Eközben szakmai nyelvhasználatuk fejlődött, kommunikációs és kooperatív készségeiket gyakorolták, kutatói eszköztárukat bővítették, kritikai gondolkodási folyamataik mozgósításra kerültek, s egy valós, általuk körvonalazott kihívásra adott válasz opciójaként, gyakorlatban hasznosítható információkhoz jutottak. Mindehhez szükségük volt a produktív tanulás szemléletmódja gyakorlatának lehetőségére, verbális, logikai, téri, inter- és intraperszonális intelligenciáik mozgósítására, s olyan egyetemi környezeti tényezőkre, melyek az inkluzivitást előfeltételezik.

### *Tanárképzési tapasztalatok a produktív tanulás szellemében*

Egyetemi oktató- és kutatómunkát számos diszciplína művelői végeznek, ám kihívásaink nem feltétlenül egyenlő mértékűek, azonos jellegűek. A neveléstudományokon belül a tanárképzéssel foglalkozó szakember előtt számos feladat körvonalazódik napjainkban. Összetett feladatköréből fakadóan nem kerülheti meg a kutatás – (curriculum)fejlesztés – (tanár)képzés és gyakorlat egységének megvalósítását.

Egy-egy szakirodalmi tétel magyar nyelvre ültetését követően, a szakmai hitelesség megköveteli annak olyan jellegű módszertani feldolgozását is – tanulásközpontú pedagógiai aspektusok szem előtt tartásával –, mely túlmutat a tradicionális előadói feladatkörön, így fejlesztői tevékenységet előfeltételez a tanárképző részéről. A képzés több neveléstudományi diszciplína tekintetében közoktatási gyakorlathoz kötött, így kooperativitást igényel a szakma terepen tevékenykedő reprezentánsaival, s a gyakorlati és elméleti képzés egységét kívánja meg.

A produktivitás, interaktivitás és reflektivitás helyeződik a tanulási, tanulássegítési tevékenység fókuszába, szerveződési „vezérelvét”, keretét képezi mind a tanulási, mind a tanulássegítési tevékenységnek, legyen szó tervezésről, megvalósításról vagy értékelésről. Tanárképzési és továbbképzési tapasztalataink azt mutatják, hogy:

- indokolt az ismeretek felhalmozásától a személyes fejlődésig, a saját tanulás értéséig és nyomon követéséig vezető utakat keresni,
- a produktív tanulás lényegisége, az interaktív és reflektív tanulás szemlélete és módszere beviendő, bevihető a többségi iskolákba, hidat képezhet a produktív iskolák és a többségi iskolák tanítási, tanulási gyakorlata között.

Tapasztalataink (kutatási, fejlesztési, oktatási tapasztalataink) azt mutatják, hogy a produktív tanulás az egyetemi képzésben is funkcionálhat, nélkülözhetetlen. Jelentős lépéseket tehetünk előre, ha tanárként vállalni tudjuk, hogy nem a tananyag „leadásának” vagyunk a szakemberei, hogy a tanítás folyamatát nem közvetítésnek, ismeretátadásnak (tudásátadásnak) tekintjük, hanem tanulásfejlesztésnek, az önszabályozó tanulás támogatásának, a hatékony tanulási környezet megteremtésének, melyben meghatározó szerepe van annak, miféle egyéni és kiscsoportos tanulói tevékenységek tervezéséhez, kivitelezéséhez és értékeléséhez nyújtunk terepet.

### *Zárszó – a közös felelősség*

A kirekesztő iskola(rendszer) elutasítása, a befogadó iskola(rendszer) elfogadása és működtetése kinek az ügye, kinek a felelőssége? A lehetséges válaszok a következők.

- (1) A társadalom ügye, felelőssége, a szó legtágabb értelmében közügy, hiszen az oktatásnak/nevelésnek meghatározó jelentősége van az állampolgárrá, a munkaerővé válásban, a társadalmi együttélés, a társadalmi szolidaritás megalapozásában, hiszen a megfelelő oktatáshoz/neveléshez való hozzáférés gyermeki/emberi jog.
- (2) A helyi társadalom ügye, felelőssége, hiszen egy régió, egy település társadalmi, gazdasági, kulturális életét, népesség- és munkaerő-megtartó erejét nagymértékben befolyásolja az oktatás/nevelés minősége. Egyúttal a régió, a település társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai viszonyai is befolyásolják azt, milyen oktatásra, képzésre tart igényt, nyújt lehetőséget a helyi társadalom.
- (3) Az adott intézmény, az iskolai vezetés és testület ügye, felelőssége, hiszen értékvalasztásával, szakmaiságának megcsonkításával vagy kiteljesítésével jeleníti meg szakmai, társadalmi felelősségét vagy felelőtlenységét.
- (4) A tanuló egyének ügye, hiszen emberi méltóságuk, emberi jogaik érvényesülése, életesélyeik függenek attól, milyen iskola(rendszer) támogatja őket. A tanuló egyének felelőssége a felkínált lehetőségekkel való élni akarás. Továbbá az is, hogy alkotó részei legyenek a tanulás, az együtt tanulás, a saját önfejlődésük folyamatának, önmaguk és mások elfogadásának.

A társadalmi integráció irányába vezető oktatás(ügyi) megoldásokhoz sokféle út vezet. Az utak, összekötő utak kiépítésében, felújításában, támogatásában van szerepe, felelősége az európai, az országos, a regionális, a helyi oktatáspolitikának, s nem utolsósorban a mindenkori – szubszidiaritás igényével élő autonóm és felelős – pedagógusnak, pedagógusképzőnek és -továbbképzőnek egyaránt.

### Jegyzetek

- 1 Megújuló pedagógusszerepek és pedagógusképzés a Kárpát-medencében - nemzetközi neveléstudományi konferencia, az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottságának rendezvénye. Pécs, 2011. december 6. MTA PAB Székház.

### Hivatkozások

- BARBER M. – MOURSHED M. (2007): *How the World's Best-Performing Schools Come Out on Top*. McKinsey&Company.
- BÁRDOSSY I. – KOVÁCSNÉ TRATNYEK M. (1993): *Város mint Iskola*. Calibra Kiadó, Budapest.
- BÁRDOSSY I. – KOVÁCSNÉ TRATNYEK M. – MOLNÁR B. (1994): Productive Learning Module – Város mint Iskola. In: *Euroform-Projekt „Produktives Lernen in Europa” Praxis des produktiven Lernens: 8 Euromodule*. IPLE an der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin. pp.3-17.
- BÁRDOSSY I. – KOVÁCSNÉ TRATNYEK M. – MOLNÁR B. (1996): Die Stadt als Schule Pécs, Ungarn. In: BÖHM, I. – SCHNEIDER, J.: *Produktives Lernen. Eine Bildungschance für Jugendliche in Europa*. IPLE, Schibri Verlag, Berlin, pp.113-140.
- BÁRDOSSY I. – BASMAKOV M. – BÖHM I. – NICKEL I. – SCHEIBE H. – SCHNEIDER J. – SINGER F. – TRATNYEK M. (1999): *Productive Learning in the Learning Workshop. Pilot Projects in Pécs, St. Petersburg, and Berlin present their work*. IPLE, Schibri Verlag, Berlin – Milow.
- BÁRDOSSY I. (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.
- BÁRDOSSY I. (2014): (Nyitott) curriculum és (produktív) tanulás. In: Benedek A. – Golnhofer E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp. 213-234.
- CSAPÓ B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ B. (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálódása. *Iskolakultúra*, 8.
- CSAPÓ B. (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ B. (2012) (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- DELORS, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. (Ford: Balázs Mihályné. Kontrollszerkesztő: Erdélyi Z. Á.) Osiris Kiadó, Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- DEZSŐ R. A. (szerk.) (2011): „Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen” Közoktatási projektsomagok a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával. PTE BTK, Pécs.
- DEZSŐ R. A. (szerk.) (2014): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. PTE BTK NTI, Pécs.
- DEZSŐ R. A. (2015A): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség* 1 pp. 32-44.
- DEZSŐ R. A. (2015B): Kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat: a többszörös intelligenciák teóriája és praxisa a PTE tanárképzésében. In: Károly K. – Perjés I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. pp. 52-63.

- EURÓPAI PARLAMENT ÉS TANÁCS (2006. december 18.) Ajánlás az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. 2006. 12. 30.
- GARDNER H. (2006a): *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York, Basic Books.
- GARDNER H. (2006b): *The Development and Education of the Mind*. Routledge, New York.
- HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.) (2003): *Jelentés a közoktatásról 2003*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- IMRE A. (2006) (szerk.): *Tanulói utak. A középfokú oktatás átalakulása a kilencvenes években*. OKI, Budapest.
- INEPS (2009): *Newsletter*. Vol. 9. N. 1.
- IPLÉ (2011): What is Productive Learning? IPLÉ, Berlin. [http://www.iple.de/Englisch/what\\_is\\_pl\\_t.htm](http://www.iple.de/Englisch/what_is_pl_t.htm) [2015. október 18.]
- KÓPATAKINÉ MÁSZÁROS M (2007) (szerk.): *Akadálypályán*. Sulinova, Budapest.
- LANNERT J. – NAGY M. (2006) (szerk.): *Az eredményes iskola – Adatok és esetek*. OKI, Budapest.
- LIGETI GY. (2005): Gyűjtős-iskola, demokrácia, civilizáció. *Iskolakultúra*, 2..
- LISKÓ I. (2003): A roma tanulók iskolázási esélyei. *Iskolakultúra*, 2..
- MAYER J. (2011): A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei. Új Pedagógiai Szemle, 10..
- NAHALKA I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PERJÉS I. – KOVÁCS Z. (2002): *Életvilágok találkozása*. Aula Kiadó, Budapest

HÍVES TAMÁS

# Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók és az Integrációs Pedagógiai Rendszerben résztvevők statisztikai elemzése

*A tanulmány statisztika és területi módszerrel elemzi a hátrányos helyzetű diákokat kiemelt támogatásban részesítő program (IPR) néhány jellemzőjét. A résztvevők területi elhelyezkedését, statisztikai megoszlását veti össze a hátrányos és halmazottan hátrányos helyzetű, a rosszul teljesítő, sokat hiányzó tanulók adataival, valamint a cigány népességgel. Az elemzés az összefüggéseket vizsgálva hagyományos statisztikai és regionális kutatási módszereket alkalmazza, úgy mint térképek és táblázatok. Ezek segítségével – elsősorban a területi eltérésekre fektetve a hangsúlyt – kimutatható a programban résztvevők és a rászoruló elhelyezkedésének anomáliái. Alapvetően megállapítható, hogy az IPR sikeres programnak tekinthető, azonban több térségben és képzési szinten kimutathatók olyan területek, ahol nem éri el a program a rászorulókat. A területi eltérések reális feltárásával a hátrányokat hatékonyabban lehet kezelni (orvosolni). Regionális földrajzi módszerrel, illetve térképek segítségével még a kevésbé hozzáértők számára is világossá és követhetővé válik, hol vannak azok a területek, ahol előrejutottak az adott kérdésben – esetünkben a hátrányos helyzetű tanulók sikeres támogatásában –, és hol találhatók, illetve mekkorák az orvoslásra váró problémák.*

*Kulcsszavak: Integrációs Pedagógiai Rendszer, hátrányos helyzet, területi kutatás*

## **Bevezető**

A tanulmányban arra vállalkoztam, hogy a hátrányos helyzetű diákok kiemelt támogatását szolgáló hazai programban – az Integrációs Pedagógiai Rendszerben – résztvevők területi elhelyezkedését, statisztikai megoszlását vessem össze, a hátrányos és halmazottan hátrányos helyzetű, a rosszul teljesítő, sokat hiányzó tanulók adataival, valamint a cigány népességgel. Az elemzésben statisztikai és regionális kutatási módszereket alkalmaztam. Térképek és táblázatok segítségével kutattam az összefüggéseket az adatok között, elsősorban a területi eltérésekre fektetve a hangsúlyt.

Ahhoz, hogy a területi eltéréseket reálisan lássuk és a feltárt lemaradásokat, hátrányokat kezelni (orvosolni) lehessen, olyan eszközre van szükség, amely a regionális földrajz első számú segítése: a térképekre. Még a kevésbé hozzáértők számára is így válik világossá és követhetővé, hol vannak azok a területek, ahol előrejutottak az adott kérdésben – esetünkben a hátrányos helyzetű tanulók sikeres támogatásában –, és hol találhatók, illetve mekkorák az orvoslásra váró problémák.

### *Röviden a vizsgált programról*

A 2003-ban elindított Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) – melynek jogszabályi háttere és rendszere azóta többször módosult – a szociokulturális hátrányokkal küzdő gyermekek, tanulók esélykülönbségének kiegyenlítését kívánja támogatni a köznevelés rendszerében. A program elindítását és működését tudományos kutatások alapozták meg, követték nyomon, melyek megállapításai egyértelműen a szükségességét hangsúlyozták a felmutatott hiányosságok mellett. A kutatók elemzései arra is kitértek, hogy az IPR működtetése során tapasztalt változások mennyiben voltak előnyösek, illetve hátrányosak és számtalan fejlesztési javaslat fogalmazódott meg az elmúlt évtizedben. (HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2001; HAVAS-LISKÓ, 2005; LISKÓ-FEHÉRVÁRI, 2008; RESZKETŐ-SCHARLE-VÁRADI, 2010; HAVAS-ZOLNAY, 2011)

Az IPR olyan pedagógiai keret- és eszközrendszerrel jelent, mely nem ad meg részletes tantervi tartalmakat, illetve nem határoz meg tanmenetet, tankönyvet. Ugyanakkor – az inkluzív pedagógia szemléletére és gyakorlatára támaszkodva – olyan pedagógiai kereteket és ehhez sajátos eszközrendszerrel ajánl, amely segítségével az intézmény (óvoda, iskola) nem csak a különböző hátrányokat csökkentheti, hanem az együttnevelést sikeressé teszi valamennyi tanuló számára. Az IPR figyelembe veszi a programot alkalmazó nevelési-oktatási intézmény sajátosságait, ahol a tanulói igényeknek megfelelően kell kialakítani a saját gyakorlatot a jogszabályi rendelkezések, ajánlások mentén<sup>1</sup>. (ARATÓ-VARGA, 2012)

Az IPR kiindulópontja, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű<sup>2</sup>, sok esetben cigány/roma gyermekek nevelése, oktatása a többségi gyermekekkel, tanulókkal egy osztályban, csoportban zajlik. A program működésének több mint egy évtizedes tapasztalatai alapján elmondható, hogy az Integrációs Pedagógiai Rendszer működtetése csak akkor lehet eredményes, ha az átfogja az intézmény egészének életét. (ARATÓ-VARGA, 2005; NÉMETH-PAPP, 2006; KÉZDI-SURÁNYI, 2008) Az IPR modelljének bevezetése feltételként megköveteli az integrációt iskolán belül és között, valamint elvárja a széles körű partneri viszonyrendszerrel az egész társadalmi környezettel, beleértve a családdal való együttműködést. (VARGA, 2016)

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikere vagy kudarca egyike azoknak a nagy társadalmi folyamatoknak, amelyekre különös figyelem irányul. A hátrányos – és különösen – a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül nagy számban kerülnek ki a korai iskolaelhagyók. (IMRE, 2014) Az elmúlt évtizedekben Magyarországon jelentősen nőttek a területi különbségek, és jól körülhatárolható leszakadó térségek rajzolódtak ki, ahol a gazdasági és társadalmi mutatók lényegesen rosszabbak, mint a gazdagabb, szerencsésebb térségekben. A 90-es években a gazdaság jelentős leépülése is új területi folyamatokat indított el, előtérbe kerültek a települési hátrányok. A termelés-csökkenés nagyfokú szervezeti átalakulást vont maga után. A gazdasági visszaesés (amelyet a beruházások összezsugorodása kísért), a gazdasági válság és ennek következményei – a munkanélküliség, az elszegényedés, az ingatlanok értékvesztése – egész körzetekben jelentkeztek átlagon felüli mértékben, s válságrégiók alakultak ki. A hátrányos helyzet, a népesség egyes csoportjainak társadalmi leszakadása elsősorban nem oktatási-nevelési probléma, azonban az oktatás is nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy e tendencia megforduljon, és az esélyek kiegyenlítésével, a hátrányos helyzetű tanulók integrációjával a leszakadásuk megforduljon. (HÍVES, 2015)

### *Adatforrások*

Az elemzésben elsősorban az EMMI-ből származó 2012-es IPR adatbázist használtam fel, mivel a későbbi adatok rendezettség és értelmezhetősége ezt nem tette lehetővé. Az is-



kolai statisztikai adatok (hátrányos helyzet – HH, halmozottan hátrányos helyzet – HHH évfolyamisméltés, hiányzás) ennek megfelelően az összevethetőség miatt szintén a 2012-es KIRSTAT-ból származnak, forrásuk szintén az EMMI. A cigány népesség száma és eloszlása a 2011-es népszámlálási adatokból került kiemelésre. A nemzetiségi hovatartozást meghatározó kérdések az ún. érzékeny adatok közé tartoznak. A népszámlálási törvény alapján a válaszadás önkéntes volt, a 2011-es népszámlálás adatai alapján 315 583-an mondták magukat cigánynak/romának. Bár ez a 316 ezres létszám nem éri el a közvélemény-kutatások és a kisebbségi önkormányzati választások során becsült adatot, mégis alkalmas területi elemzésre.

### Statisztikai megoszlások

Elsőként a vizsgált programot (IPR) tekinthetem át országos statisztikai adatok mentén. A vizsgálat kiterjed a résztvevő intézmények, tanulók számára, településtípus és fenntartó szerinti megoszlására, valamint a támogatási forrásokra.

Tanév	Összes gyerek/ tanuló létszám	Intézmények számára biztosított forrás összesen	Érintett intézmények száma összesen
2003/2004	38724	1180,9	174
2004/2005	47374	1714,0	240
2005/2006	48486	1941,0	273
2006/2007	44569	1960,0	328
2007/2008	41795	2270,9	460
2008/2009	58879	3721,6	651
2009/2010 1. félév	76612	1932,8	1653
2009/2010 2. félév	81394	1844,5	1635
2010/2011 1. félév	86136	1123,7	1743
2010/2011 2. félév	84865	2074,7	1661
2011/2012 1. félév	96450	1707,2	2636
2011/2012 2. félév	88028	1449,7	1698
2012/2013 1. félév	102298	2046,0	1804
2013/2014 1. félév	84129	1406,5	1223
2013/2014 2. félév	86116	1352,2	1343

1. táblázat: Az IPR-ben résztvevő iskolák száma és érintett gyermekek létszáma Forrás: EMMI.

Az 1. számú táblázat összeállításához rendelkezésre állt adatok eléggé hiányosak voltak, egyes félévek adatai hiányoztak, illetve bizonytalanok. Ennek oka, hogy az IPR-hez kapcsolódó támogatást 2009-től félévekre osztva kapták az intézmények, míg a nem állami fenntartásúak egész évre, és ezek adatait az első félévhez számolták, így ez az összehasonlítást nehezíti. 2009-ig az érintett intézmények jelentése bizonytalan abból a szempontból, hogy iskolát vagy feladatellátási helyet (tagintézményt) jelent. 2009-től az adatok feladatellátási helyenként álltak rendelkezésemre, így ezek adatai szerepelnek az érintett intézményeknél. A problémát továbbá az jelenti, hogy egy adott iskolának több akár 7-8 feladatellátási helye (tagintézménye) lehet melyek fizikailag más településeken lehetnek.

2007-től óvodák is részesülhetnek támogatásban, és 2008-tól megszűnt az IPR egyik részprogramja, a képesség-kibontakoztató felkészítő támogatás.

Fenntartó	Támogatott létszám	%	Intézmény támogatás millió Ft
állami	95791	93,6	1915,82
nem állami	6507	6,4	130,14
<b>együtt</b>	<b>102298</b>	<b>100,0</b>	<b>2045,96</b>

2. táblázat: IPR 2012 1. félévi támogatás fenntartók szerint. Forrás: EMMI

A 2. számú táblázatból látható, hogy az IPR-ben résztvevők legnagyobb része állami fenntartású intézményben tanul (93,6%) ami erős felül reprezentációt jelent, mivel a teljes közoktatásban 86%-os az állami részvétel.

Intézmény típus	Állami		Nem állami		Együtt	
	Támogatott létszám	Intézmény támogatás*	Támogatott létszám	Intézmény támogatás	Támogatott létszám	Intézmény támogatás
óvoda	23697	473,94			23697	473,94
általános iskola	67621	1352,42	5094	101,88	72715	1454,3
szakiskola	2221	44,42	841	16,82	3062	61,24
szakközépiskola	1583	31,66	310	6,2	1893	37,86
gimnázium	669	13,38	262	5,24	931	18,62
<b>összesen</b>	<b>95791</b>	<b>1915,82</b>	<b>6507</b>	<b>130,14</b>	<b>102298</b>	<b>2045,96</b>

3. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók létszáma intézménytípus és fenntartó szerint, 2012 (fő, millió Ft). Forrás: EMMI. Megjegyzés: Támogatás millió forintban

A 3. táblázatban nyomon követhető az intézménytípusonkénti és fenntartónkénti tanulólétszámok és támogatások megoszlása 2012-ben. A számokból rögtön kitűnik, hogy a közép-fokú intézmények alulreprezentáltak és hogy a nem állami óvodák egyáltalán nem vesznek részt a programban, holott a óvodás gyermekek 7,5%-a nem állami intézménybe jár.

Intézmény típus	Állami		Nem állami		Együtt	
	Támogatott létszám	Intézmény támogatás	Támogatott létszám	Intézmény támogatás	Támogatott létszám	Intézmény támogatás
óvoda	24,7%	24,7%	0,0%	0,0%	23,2%	23,2%
általános iskola	70,6%	70,6%	78,3%	78,3%	71,1%	71,1%
szakiskola	2,3%	2,3%	12,9%	12,9%	3,0%	3,0%
szakközépiskola	1,7%	1,7%	4,8%	4,8%	1,9%	1,9%
gimnázium	0,7%	0,7%	4,0%	4,0%	0,9%	0,9%
<b>összesen</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

4. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók létszáma intézménytípus és fenntartó szerint, 2012 (%)  
Forrás: EMMI



A 4. táblázat oszlopszázalékai azt mutatják, hogy egyes fenntartók intézménytípusai milyen arányban vesznek részt a programokban. A legfontosabb eltérés, hogy a nem állami óvodákban nincs ilyen program, illetve a középiskolákban igen alacsony a részvétel. Azonban a nem állami intézményekben lényegesen, arányaiban közel hatszor, magasabb a középfokú intézmények részvétele, mint az államiakban.

Intézmény típus	Főváros	Megyei jogú város	Város	Nagyközség	Község	Együtt
óvoda	35	1024	6305	2119	14214	23697
általános iskola	1025	2535	18945	7314	42896	72715
gimnázium	6	62	676	0	187	931
szakiskola	50	844	1673	0	495	3062
szakközépiskola	6	679	1123	0	85	1893
<b>együtt</b>	<b>1122</b>	<b>5144</b>	<b>28722</b>	<b>9433</b>	<b>57877</b>	<b>102298</b>

5. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók létszáma intézménytípus és településtípus szerint, 2012 (fő).  
Forrás EMMI

Az 5. táblázat település típusonként intézményi megoszlásban mutatja a résztvevők számát. Ezekből a számokból még inkább kitűnik a középfok alacsony részvétele. Ugyancsak feltűnik a budapesti alacsony számok, ezt az indokolja, hogy a főváros az ország legfejlettebb térsége, és itt a legalacsonyabb a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya. A támogatottak több mint a fele községekben lakik.

Intézmény típus	Főváros	Megyei jogú város	Város	Nagyközség	Község	Együtt
óvoda	0,1%	4,3%	26,6%	8,9%	60,0%	100,0%
általános iskola	1,4%	3,5%	26,1%	10,1%	59,0%	100,0%
szakiskola	1,6%	27,6%	54,6%	0,0%	16,2%	100,0%
szakközépiskola	0,3%	35,9%	59,3%	0,0%	4,5%	100,0%
gimnázium	0,6%	6,7%	72,6%	0,0%	20,1%	100,0%
<b>összesen</b>	<b>1,1%</b>	<b>5,0%</b>	<b>28,1%</b>	<b>9,2%</b>	<b>56,6%</b>	<b>100,0%</b>

6. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók létszáma intézménytípus és településtípus szerint, 2012 (%).  
Forrás EMMI

Település és intézménytípusok arányaiból látszik, hogy az óvodák és az általános iskolák körülbelül egyenlő arányban (60%) vannak jelen községekben. (6. táblázat) Összességében tendenciaszerűen elmondható minél nagyobb méretű a település annál kevésbé vesz részt a programban. Ez összhangban áll azzal, hogy kisebb településeken él a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló és a cigány lakosság aránya is ott a legmagasabb.

Intézmény típus	Főváros	Megyei jogú város	Város	Nagyközség	Község	Együtt
óvoda	3,1%	19,9%	22,0%	22,5%	24,6%	23,2%
általános iskola	91,4%	49,3%	66,0%	77,5%	74,1%	71,1%
szakiskola	4,5%	16,4%	5,8%	0,0%	0,9%	3,0%
szakközépiskola	0,5%	13,2%	3,9%	0,0%	0,1%	1,9%
gimnázium	0,5%	1,2%	2,4%	0,0%	0,3%	0,9%
<b>összesen</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

7. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók létszáma településtípus és intézménytípus szerint, 2012 (%).

Forrás EMMI

A 7. számú táblázat oszlop százalékaiból következtetni lehet, hogy egyes településtípusok milyen arányban vesznek részt a programban. Itt is feltűnő a középiskolák alacsony részvétele. A fővárosban is szinte kizárólag általános iskolákban működik IPR program. A településméret csökkenésével az óvodák aránya nő, ez nem indokolt, mivel azonos településtípuson belül nem tolódnak el az arányok az óvoda és az általános iskola között.

Kistelepülésnek számít, ahol a népesség száma nem éri el az 1000 főt. A kistelepülések jelentős részén nem működik oktatási intézmény, mégis ott él legnagyobb arányban a hátrányos helyzetű népesség. Ennek megfelelően viszonylag sok IPR-t alkalmazó program működik 1000 főnél alacsonyabb népességű településen. (8. táblázat)

Intézmény típus	Nem kistelepülés		Kistelepülés		Együtt	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
óvoda	19641	82,9%	4056	17,1%	23697	100,0%
általános iskola	62682	86,2%	10033	13,8%	72715	100,0%
szakiskola	2956	96,5%	106	3,5%	3062	100,0%
szakközépiskola	1808	95,5%	85	4,5%	1893	100,0%
gimnázium	931	100,0%		0,0%	931	100,0%
<b>együtt</b>	<b>88018</b>	<b>86,0%</b>	<b>14280</b>	<b>14,0%</b>	<b>102298</b>	<b>100,0%</b>

8. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók száma intézménytípusonként település méret szerint, 2012 (fő).

Forrás EMMI

A 9. táblázatban az arányokat megvizsgálva látszik, hogy kistelepülésen arányaiban magasabb az óvodák részvétele, mint az általános iskoláké, ennek indokát abban lehet keresni, hogy több helyen működik óvoda. Középiskolák természetesen elhanyagolható arányban vannak jelen kistelepülésekben.

Intézmény típus	Nem kistelepülés		Kistelepülés		Együtt	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
állami	82514	86,1%	13277	13,9%	95791	100,0%
nem állami	5504	84,6%	1003	15,4%	6507	100,0%
<b>együtt</b>	<b>88018</b>	<b>85,8%</b>	<b>14280</b>	<b>14,0%</b>	<b>102298</b>	<b>100,0%</b>

9. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók száma fenntartók és település méret szerint, 2012 (fő).

Forrás EMMI

A 9. táblázat a fenntartók és a településméret szerinti megoszlást mutatják. A programban résztvevő tanulók némileg magasabb arányban vannak nem állami fenntartású intézményben a kistételepüléseken, míg nem kistételepülés esetén fordított az arány. Az eltérés azonban elég kismértékű, nem tekinthető jelentősnek. Azonban a korábbi adatokból is látszik, hogy az IPR programban résztvevők messze nagyobb arányban állami intézménybe járnak mint ahogy a teljes létszámból következne.

Az országos adatok elemzését a következőkben a megyei bontású adatok egészítik ki. A 10. tábla az alapmegoszlást mutatja megyék szerint, kiemelve a kistételepüléseket. Legmagasabb létszámban Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod- Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar vesznek részt a programban, a többi megyében a számuk sokkal kevesebb. Ezt részben indokolja, hogy az ország északkeleti három nagy lakosságszámmal rendelkező megyéjében él a legtöbb halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. Azonban más megyék ennyire alacsony létszáma kevésbé indokolt, holott ott is igen magas a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma (pl. Somogy).

Megyék	Nem kistételepülés	Kistételepülés	Együtt
Bács-Kiskun	3226	59	3285
Baranya	2302	2392	4694
Békés	2339	183	2522
Borsod-Abaúj-Zemplén	12640	3791	16431
Budapest	1122	0	1122
Csongrád	2980	5	2985
Fejér	1620	60	1680
Győr-Moson-Sopron	444	54	498
Hajdú-Bihar	12006	579	12585
Heves	4291	250	4541
Jász-Nagykun-Szolnok	5675	105	5780
Komárom-Esztergom	911	30	941
Nógrád	3805	1016	4821
Pest	4163	0	4163
Somogy	3631	1480	5111
Szabolcs-Szatmár-Bereg	21540	2575	24115
Tolna	2150	324	2474
Vas	336	127	463
Veszprém	792	292	1084
Zala	2045	958	3003
<b>összesen</b>	<b>88018</b>	<b>14280</b>	<b>102298</b>

10. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók száma megyék és település méret szerint, 2012 (fő).

Forrás EMMI

Megyék és fenntartók szerinti létszámok és arányok (11. tábla) jól tükrözik a korábban mondottakat, a három legnagyobb létszámban résztvevő megye több mint a felét jelenti a teljes gyermek/tanuló számnak (52%). A hasonlóan sok hátrányos helyzetű tanulóval rendelkező Somogy megye azonban országosan csupán 5%-át adja az összes tanulónak.

Megyék	Állami		Nem állami		Összesen	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Bács-Kiskun	2960	3,1%	325	5,0%	3285	3,2%
Baranya	4382	4,6%	312	4,8%	4694	4,6%
Békés	2110	2,2%	412	6,3%	2522	2,5%
Borsod-Abaúj-Zemplén	15444	16,1%	987	15,2%	16431	16,1%
Budapest	996	1,0%	126	1,9%	1122	1,1%
Csongrád	2482	2,6%	503	7,7%	2985	2,9%
Fejér	1531	1,6%	149	2,3%	1680	1,6%
Győr-Moson-Sopron	498	0,5%	0	0,0%	498	0,5%
Hajdú-Bihar	12093	12,6%	492	7,6%	12585	12,3%
Heves	4325	4,5%	216	3,3%	4541	4,4%
Jász-Nagykun-Szolnok	5058	5,3%	722	11,1%	5780	5,7%
Komárom-Esztergom	941	1,0%	0	0,0%	941	0,9%
Nógrád	4715	4,9%	106	1,6%	4821	4,7%
Pest	4075	4,3%	88	1,4%	4163	4,1%
Somogy	5023	5,2%	88	1,4%	5111	5,0%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	22387	23,4%	1728	26,6%	24115	23,6%
Tolna	2400	2,5%	74	1,1%	2474	2,4%
Vas	463	0,5%	0	0,0%	463	0,5%
Veszprém	990	1,0%	94	1,4%	1084	1,1%
Zala	2918	3,0%	85	1,3%	3003	2,9%
<b>összesen</b>	<b>95791</b>	<b>100,0%</b>	<b>6507</b>	<b>100,0%</b>	<b>102298</b>	<b>100,0%</b>

11. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók száma megyék és fenntartók szerint, 2012 (fő%).

Forrás EMMI

A megyénként és iskolatípusonkénti összehasonlító 12. táblázatban igen kiugró eltéréseket tapasztalunk, ami részben annak köszönhető, hogy egyes megyében igen alacsony az IPR-ben résztvevők száma. Pl. a programban résztvevők közül Vas megyében 3,5% Nógrád megyében 33% óvodás. Az ilyen nagymértékű eltérést nem indokolja az, hogy egyes megyékben alacsony a halmazottan hátrányos helyzetű tanulók/óvodások száma. Általában elmondható, hogy a gazdagabb fejlettebb megyékben sokkal alacsonyabb az óvodások részvétele a programban, mint a kevésbé fejlett megyékben.

Megye	Óvoda		Általános iskola		Szakiskola		Szakközépiskola		Gimnázium		Összesen	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Bács-Kiskun	581	17,7	2704	82,3		0,0		0,0		0,0	3285	100
Baranya	1074	22,9	3620	77,1		0,0		0,0		0,0	4694	100
Békés	484	19,2	2038	80,8		0,0		0,0		0,0	2522	100
Borsod-Abaúj-Zemplén	4689	28,5	11362	69,1	252	0,4	57	1,5	71	0,3	16431	100
Budapest	35	3,1	1025	91,4	50	0,5	6	4,5	6	0,5	1122	100
Csongrád	241	8,1	2103	70,5	238	1,5	357	8,0	46	1,2	2985	100
Fejér	286	17,0	1394	83,0		0,0		0,0		0,0	1680	100
Győr-Moson-Sopron	50	10,0	448	90,0		0,0		0,0		0,0	498	100
Hajdú-Bihar	3316	26,3	7920	62,9	514	1,7	625	4,1	210	5,0	12585	100
Heves	1383	30,5	3158	69,5		0,0		0,0		0,0	4541	100
Jász-Nagykun-Szolnok	1455	25,2	4193	72,5	117	0,2	2	2,0	13	0,0	5780	100
Komárom-Esztergom	247	26,2	691	73,4	3	0,0		0,3		0,0	941	100
Nógrád	1583	32,8	3188	66,1	20	0,5	7	0,4	23	0,1	4821	100
Pest	719	17,3	3402	81,7	25	0,0	17	0,6		0,4	4163	100
Somogy	1244	24,3	3835	75,0	32	0,0		0,6		0,0	5111	100
Szabolcs-Szatmár-Bereg	4926	20,4	16529	68,5	1536	2,3	569	6,4	555	2,4	24115	100
Tolna	609	24,6	1791	72,4		0,0	74	0,0		3,0	2474	100
Vas	16	3,5	447	96,5		0,0		0,0		0,0	463	100
Veszprém	246	22,7	744	68,6	22	0,0	72	2,0		6,6	1084	100
Zala	513	17,1	2123	70,7	253	0,2	107	8,4	7	3,6	3003	100
<b>összesen</b>	<b>23697</b>	<b>23,2</b>	<b>72715</b>	<b>71,1</b>	<b>3062</b>	<b>0,9</b>	<b>1893</b>	<b>3,0</b>	<b>931</b>	<b>1,9</b>	<b>102298</b>	<b>100</b>

12. táblázat: Támogatott gyermekek/tanulók száma megyék és intézménytípus szerint, 2012 (fő/%).

Forrás EMMI

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók/gyermekek területi eloszlása igen nagy eltérést mutat (13. táblázat). Az elmúlt hat évben lassú és folyamatos növekedés figyelhető meg a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányában<sup>3</sup>, azonban 2013-ban ez a folyamat megfordult és a szabályozó változása miatt csökkenés történt. Az új jogszabály, mely a köznevelési törvényből a gyermekvédelmi törvénybe emelte a hátrányos helyzet meghatározását minkét szektor számára, csak a család nélkül felnövők gyerekeknek, tanulóknak kedvezett. A gyermekvédelemben élőknek ugyanis korlátozás nélkül a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába emelte, mely intézkedés hozzávetőleg 15 ezer főt érintett. Ezzel szemben a családban élőkre vonatkozó jogi feltételek szigorodtak, mely egyértelműen a hátrányos helyzetű kategóriába kerülés lehetőségét szűkítette. A jogszabály mellett az elmúlt két év közmunkaprogramja is jelentősen befolyásolta a hátrányos helyzetből kikerülést. (VARGA, 2015; HÍVES, 2015)

Megye	Óvoda		Általános iskola		Szakiskola		Szakközépisk.		Gimnázium		Összesen	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Bács-Kiskun	1518	8,7	4926	12,6	603	6,5	209	1,9	62	0,7	7318	8,7
Baranya	1721	13,4	3908	14,3	356	6,0	150	2,2	230	3,0	6365	10,6
Békés	1312	12,2	3546	13,5	563	10,3	243	3,0	119	1,8	5783	10,1
Borsod-Abaúj-Zemplén	6642	27,3	17072	29,2	1987	18,9	986	5,7	239	2,1	26926	22,1
Budapest	619	1,1	2336	2,1	277	1,4	113	0,2	84	0,2	3429	1,2
Csongrád	737	5,5	2256	7,7	389	7,6	314	2,8	89	1,2	3785	5,7
Fejér	803	5,5	2296	7,4	125	1,2	69	0,7	37	0,6	3330	4,8
Győr-Moson-Sopron	239	1,5	1011	3,1	97	1,5	27	0,2	10	0,1	1384	1,9
Hajdú-Bihar	3650	18,8	9422	21,1	1432	19,9	690	5,0	422	3,6	15616	16,1
Heves	1959	18,9	4841	20,4	389	7,9	117	1,5	96	1,8	7402	14,2
Jász-Nagykun-Szolnok	2266	17,0	6656	21,4	1225	19,4	460	5,3	199	3,1	10806	16,4
Komárom-Esztergom	494	4,6	1164	5,1	142	1,9	39	0,7	40	0,7	1879	3,8
Nógrád	1666	26,0	3815	24,9	287	12,2	154	4,5	88	3,0	6010	19,7
Pest	2074	4,4	6759	7,0	426	5,8	199	1,7	26	0,2	9484	5,3
Somogy	1663	16,8	4515	18,7	709	11,1	254	4,2	50	1,1	7191	14,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	6575	30,9	16892	33,4	2878	30,8	1278	10,5	721	6,5	28344	27,0
Tolna	1056	13,9	2700	16,3	465	13,0	219	4,9	105	2,3	4545	12,4
Vas	398	5,0	1004	5,6	109	3,0	46	0,8	6	0,1	1563	4,0
Veszprém	606	5,3	1835	7,3	257	3,3	71	1,0	46	0,8	2815	5,1
Zala	664	7,7	1950	10,2	277	6,6	143	2,2	18	0,4	3052	7,2
<b>ország</b>	<b>36662</b>	<b>10,8</b>	<b>98904</b>	<b>13,3</b>	<b>12993</b>	<b>10,1</b>	<b>5781</b>	<b>2,6</b>	<b>2687</b>	<b>1,4</b>	<b>157027</b>	<b>9,7</b>

13. táblázat: Halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek/tanulók száma megyék és intézménytípus szerint, 2012 (fő). Forrás EMMI, és Kirstat

A 13. táblában látható, hogy a legmagasabb arányban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (27%), míg a legalacsonyabb arányban (Budapestet nem számítva) Győr-Moson-Sopron megyében (1,9%) élnek HHH tanulók. A megyék közötti több mint 14 szerez különbség igen jelentős és jól mutatja az ország társadalmi és fejlettségbeli megosztottságát. Ha intézménytípusokat is megvizsgáljuk még nagyobb eltéréseket találunk, az említett két megyében óvodákban 30,9-1,5 %-os érték között majdnem 21-szeres a különbség.

Alapfokon a tanulók 13%-a halmazottan hátrányos helyzetű (HHH), középfokon jelentősen csökken az arányuk, míg a szakiskolákban is csupán 10%. Feltételezhetően részben lemorzsolódnak az iskolarendszerből. A csökkenésnek más okai is lehetnek, pl. alapfokon egyéb juttatásokat (tankönyv, étkezés) kapnak, így a tanulók érdekeltek, hogy HH vagy HHH kategóriába tartozzanak, középfokon már jóval kevesebb a támogatás, illetve kisebb arányú. A statisztikai módszerrel ezekből az adatokból nem lehet kimutatni az arányok csökkenésének valódi okait, mélyebb terepkutatásra lenne szükség ahhoz, hogy pontosabban meg lehessen határozni, hogy valóban hányan morzsolódnak le közülük. Jelentős mértékű az egyenlőtlenség a különböző középfokú iskolatípusok között, a hátrányos helyzetű tanulók legtöbbször szakiskolában tanulnak, és csak kevesen jutnak el érettségig

adó intézménybe. A szakiskolákban a HHH tanulók aránya hétszer több, mint a gimnáziumokban. A 14. táblázat jól tükrözi a magyar köznevelés – különösen a középfokú oktatás – szegmentáltságát és hierarchiáját.

Megye	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium	Összesen
Bács-Kiskun	38,3	54,9	0,0	0,0	0,0	44,9
Baranya	62,4	92,6	0,0	0,0	0,0	73,7
Békés	36,9	57,5	0,0	0,0	0,0	43,6
Borsod-Abaúj-Zemplén	70,6	66,6	12,7	5,8	29,7	61,0
Budapest	5,7	43,9	18,1	5,3	7,1	32,7
Csongrád	32,7	93,2	61,2	113,7	51,7	78,9
Fejér	35,6	60,7	0,0	0,0	0,0	50,5
Győr-Moson-Sopron	20,9	44,3	0,0	0,0	0,0	36,0
Hajdú-Bihar	90,8	84,1	35,9	90,6	49,8	80,6
Heves	70,6	65,2	0,0	0,0	0,0	61,3
Jász-Nagykun-Szolnok	64,2	63,0	9,6	0,4	6,5	53,5
Komárom-Esztergom	50,0	59,4	2,1	0,0	0,0	50,1
Nógrád	95,0	83,6	7,0	4,5	26,1	80,2
Pest	34,7	50,3	5,9	8,5	0,0	43,9
Somogy	74,8	84,9	4,5	0,0	0,0	71,1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	74,9	97,9	53,4	44,5	77,0	85,1
Tolna	57,7	66,3	0,0	33,8	0,0	54,4
Vas	4,0	44,5	0,0	0,0	0,0	29,6
Veszprém	40,6	40,5	8,6	101,4	0,0	38,5
Zala	77,3	108,9	91,3	74,8	38,9	98,4
<b>ország</b>	<b>64,6</b>	<b>73,5</b>	<b>23,6</b>	<b>32,7</b>	<b>34,6</b>	<b>65,1</b>

14. táblázat: Az IPR programban résztvevő és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek/tanulók aránya megyék és intézménytípus szerint, 2012 (%). Forrás EMMI. Megjegyzés: IPR programban résztvevő/HHH tanuló \* 100

Az IPR programot elsősorban halmozottan hátrányos helyzetű tanulók sikeresebb iskolai beilleszkedésére és előrehaladására dolgozták ki, így fontos összefüggések állapíthatók meg a HHH tanulók és az IPR programban résztvevők arányából. Bár a programban minimális arányban részt vehetnek HH (hátrányos helyzetű) tanulók is, ennek pontos számáról nem állt rendelkezésemre adat, mégis elmondható, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók 60-65%-a vesz részt országosan az IPR programban 2012-ben. Ez az érték alapfokon 70% körüli, óvodában az átlagot mutatja. A 14. tábla jó mutatja a területi és az iskolatípusok közötti összefüggéseket és különbségeket. Igen jól látszik a középfok alulreprezentáltsága, ezen belül is meglepően a gimnáziumi HHH tanulók vesznek rész legnagyobb arányban IPR programban (országosan 34-35%-ban), igaz a gimnáziumokban csupán 1,4% a HHH tanulók aránya, míg szakiskolákban több mint 10%. A kevés számú gimnáziumi tanuló számára úgy tűnik jobban megszervezték az IPR programban való részvételt, mint a nagyságrendileg több HHH tanulóval rendelkező szakiskolákban.



A megyék közötti eltérés nagyon jelentős. Egészen extrémén alacsony a Vas megyei 4,0% IPR-ben résztvevő/halmazottan hátrányos helyzetű arány az óvodások körében, míg Nógrád megyében ez az érték 95%. Néhány megyében az arány meghaladja a 100%-ot, pl. Zala megye általános iskola, Csongrád szakközépiskola esetén, vagyis ott feltételezhetően szinte minden HHH tanuló részt vesz IPR programban és a törvénynek megfelelően HH tanulók is részt vesznek benne. Az adatokat vizsgálva úgy látszik nincs összefüggés a résztvevők aránya és a megyében élő halmazottan hátrányos helyzetűek között. Míg Csongrád megyében alacsony a HHH tanulók száma, de több mint 93%-os az IPR/HHH arány az általános iskolákban, addig a közelítően hasonló helyzetben levő Győr-Moson-Sopron megyében 44%. A másik véglet a két közel hasonlóan magas HHH tanulóarányal rendelkező Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megye, ahol az előbbiben 98% az utóbbiban 67% az arány (általános iskolákban). Valószínűleg sokkal inkább helyi tényezőktől, döntésektől függ a részvétel a programban.

### *Területi elemzés*

Finomabb területi elemzéshez térképeket használtam, melyek szemléletesen mutatják a területi különbségeket és összefüggéseket. A térképek részben településszintű, létszámmal arányos eloszlások, részben járási arányokat ábrázolnak.

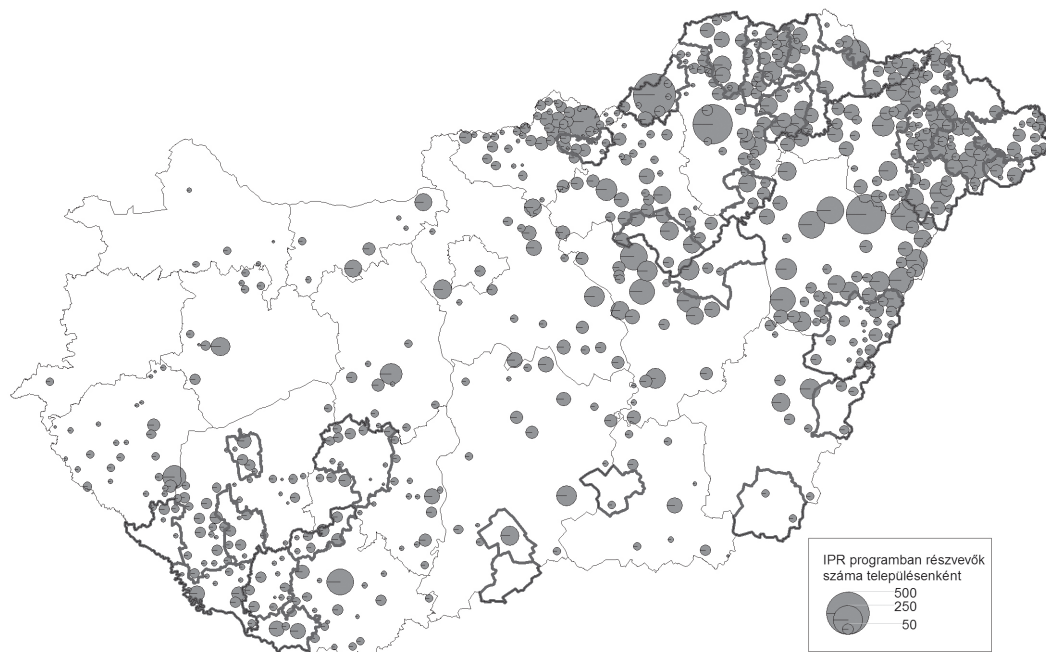
Az 1. térkép szemlélteti az IPR programban résztvevő óvodások, a 2. térkép pedig az általános iskolások eloszlását és a LHH (leghátrányosabb helyzetű kistérség) helyzetét, az utóbbit vastagabb körvonallal jelöltem. A KSH 47 hátrányos helyzetű térséget határozott meg, melyek közül 33 leghátrányosabb helyzetű kistérség (LHH). A besorolás komplex mutató alapján történt, melyben infrastrukturális, szociális, munkaügyi, demográfiai adatok mellett közlekedéshálózati adatok is szerepelnek. Az LHH kistérségek felzárkózásának elősegítésére különböző hazai és európai uniós társfinanszírozású programok indultak, valamint e térségek fejlesztésének alapjait szolgálja az Új Magyarország Fejlesztési Program is. Megfigyelhető az LHH kistérségek észak-magyarországi, valamint a dél-dunántúli régiókban történő koncentrálódása. A 33 LHH kistérségből 10 Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található.

Bár az IPR programban résztvevők koncentrálódnak az LHH kistérségekben, de közel sincs olyan szoros összefüggés, mint, ahogy azt előzetesen várni lehetne. Vannak LHH térségek, ahol szinte alig vesznek részt IPR programban, míg más kevésbé nehéz helyzetű térségekben jelentős számban. Azonban a két térképből megállapítható, hogy a legnagyobb számban az északkeleti határ menti térségekben, kisebb számban Közép-Tisza vidéken, Dél-Dunántúlon, főleg a Dráva mentén vesznek részt a tanulók az IPR programban. Ezek a térségek, az ország elmaradott, halmozott hátrányokkal küzdő területei, ahol nagy számban él cigány/roma népesség.



### 1. térkép

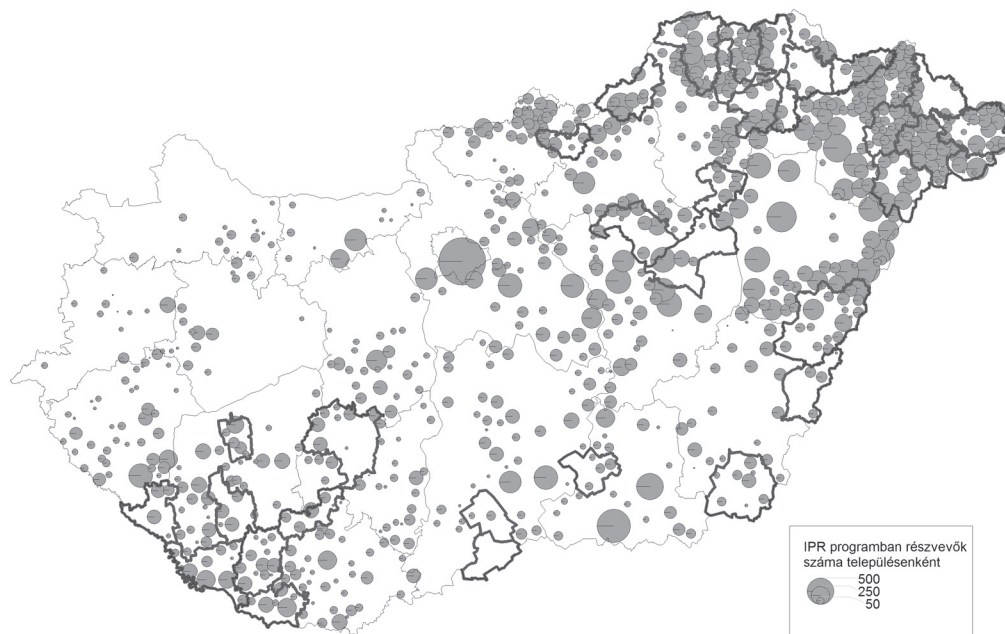
IPR programban résztvevő óvodák települései és az LHH kistérségek, 2012



Szerk.: Híves T. 2015, Forrás: EMMI

### 2. térkép

IPR programban részt vevő általános iskolák települései és az LHH kistérségek, 2012

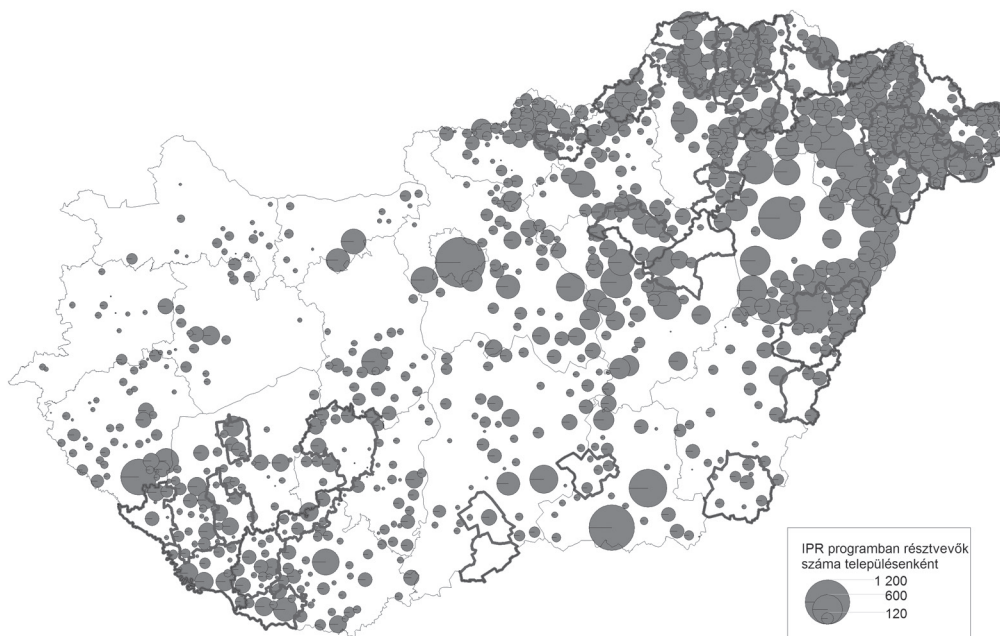


Szerk.: Híves T. 2015, Forrás: EMMI

Hasonló összefüggésekre világít rá a 3. térkép, amely az összes IPR programban résztvevőket (középfokkal együtt) veti össze az LHH térségekkel. A térképen egyértelműen látszik, hogy ugyan jelentős összefüggés, területi egybeesés van az LHH térségek és az IPR-ben résztvevők között, azonban sok helyen mégis nagy az eltérés. Például Hajdú-Bihar megyében, ahol csak egy LHH térség található, mégis számtalan helyen működik IPR program. Nógrádban, ahol főleg az óvodában nagyon magas az IPR-ben résztvevők száma, a legtöbb esetben nem az LHH térségben működik a program. Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyékben azonban meglehetősen nagy az egybeesés.

### 3. térkép

IPR programban résztvevők száma összesen települések szerint és az LHH kistérségek, 2012

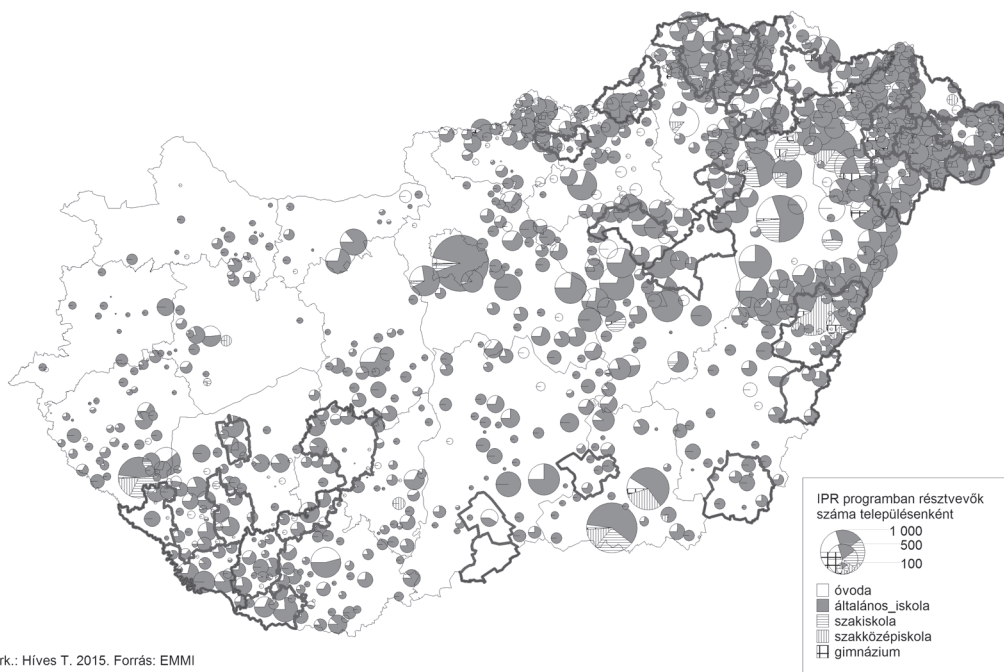


Szerk.: Híves T. 2015, Forrás: EMMI

A 4. térkép megmutatja, hogy milyen arányban vesznek részt az IPR programban a tanulók különböző intézménytípusban. Az óvoda és általános iskola mellett több helyen a középfokú intézmények is feltűnnek, elsősorban a nagyobb városokban. Azonban például Miskolcon szinte csak óvodai program van és az is elég kis létszámban, szemben Szegeddel, ahol harmada szakiskolai IPR programban vesz részt, és elenyésző az óvodai program, valamint hasonló a helyzet Nagykanizsán is.

## 4. térkép

IPR programban résztvevők száma települések szerint és az LHH kistérségek, 2012

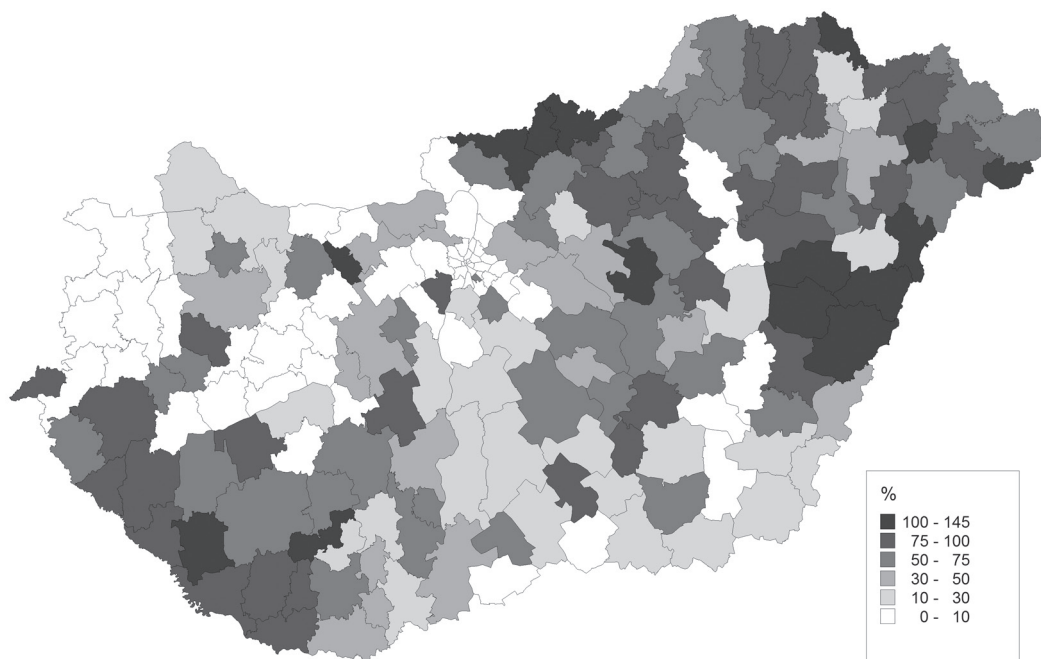


Szerk.: Híves T. 2015. Forrás: EMMI

Határozott területi eloszlást mutat a halmozottan hátrányos helyzetűek és az IPR programban résztvevő óvodások és általános iskolások aránya. (5-6. térkép) Egyértelműen látszik, hogy mely járásokban vesznek részt legnagyobb arányban a HHH tanulók a programban. Ezek a térségek a sötét árnyalattal jelölt járások elsősorban az ország északkeleti részén, ott is főleg Hajdú-Bihar és Nógrád megyékben, valamint dél-nyugaton elsősorban a Dráva menti járásokban vannak. Erdemes lenne megvizsgálni más, nem statisztikai módszerekkel azokat a térségeket, amelyek ezek környezetében vannak és világosabb árnyalattal jelöltek, vagyis ahol kevésbé működnek az IPR programok. Ilyen például Putnok, Sárospatak, Mezőkövesd, Siklós járások. Ezekben a térségekben magas a HHH-sok száma, mégis viszonylag kevesen vesznek részt IPR programokban. Ennek okainak felderítése fontos lehet az IPR, de főleg a HHH tanulók számára. Az ország nyugati részén, Budapesten és környékén, Veszprém megyében, a gazdagabb járások többségében, ahol alacsony a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya kevés az IPR programban résztvevő, pedig ez nem azt jelenti, hogy ezen térségekben egyáltalán nincsenek ilyen tanulók, pl. az Ajkai járásban 2012-ben 153 HHH általános iskolai tanuló volt a 2700-ból. Az óvodák és az általános iskolák között eltérést elsősorban, hogy az óvodáknál határozottabb a területi elkülönülés, egyes térségek látványosan kimaradnak a programból, pl. a nyugati határmenti járások, Veszprém megye legtöbb járása stb., míg más térségek határozottan és a járások óvodái tömbszerűen vesznek részt a programban. Az általános iskoláknál árnyaltabb a kép, bár itt is megfigyelhető a járások többszerű viselkedése, azonban sokkal jelentősebb számban fordulnak elő kivételek, pl. a nyugati határ mentén. De Veszprém megye és Budapest környéke jó részben kimarad a programból.

### 5. térkép

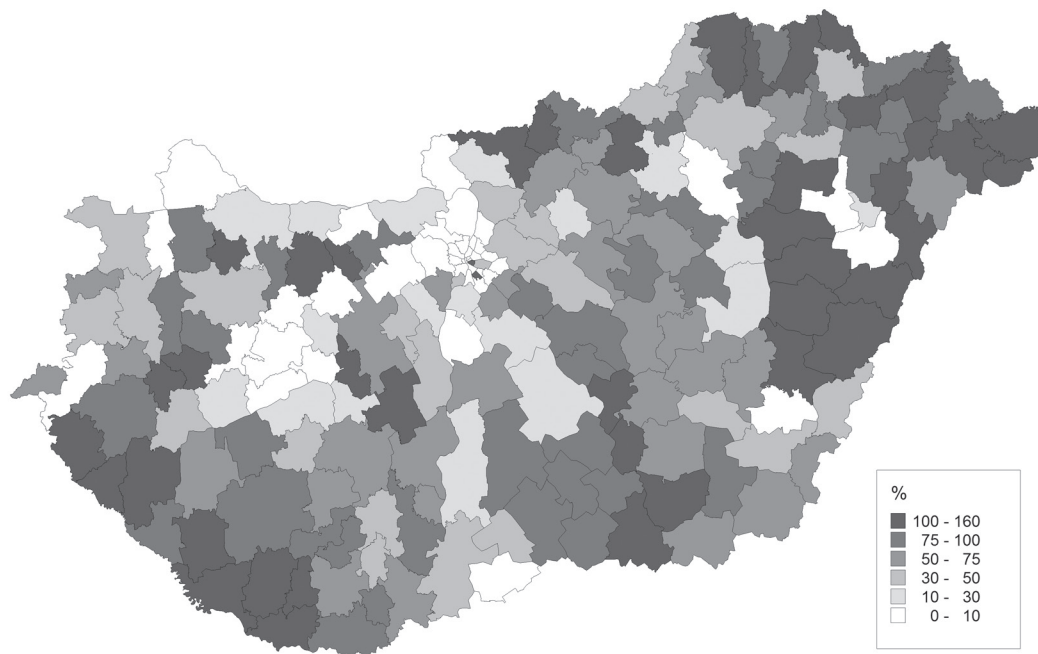
IPR programban résztvevő és a halmozottan hátrányos helyzetű óvodások aránya járásonként, 2012



Szerk.: Híves T. 2015, Forrás: EMMI

### 6. térkép

IPR programban résztvevő és a halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolások aránya járásonként, 2012

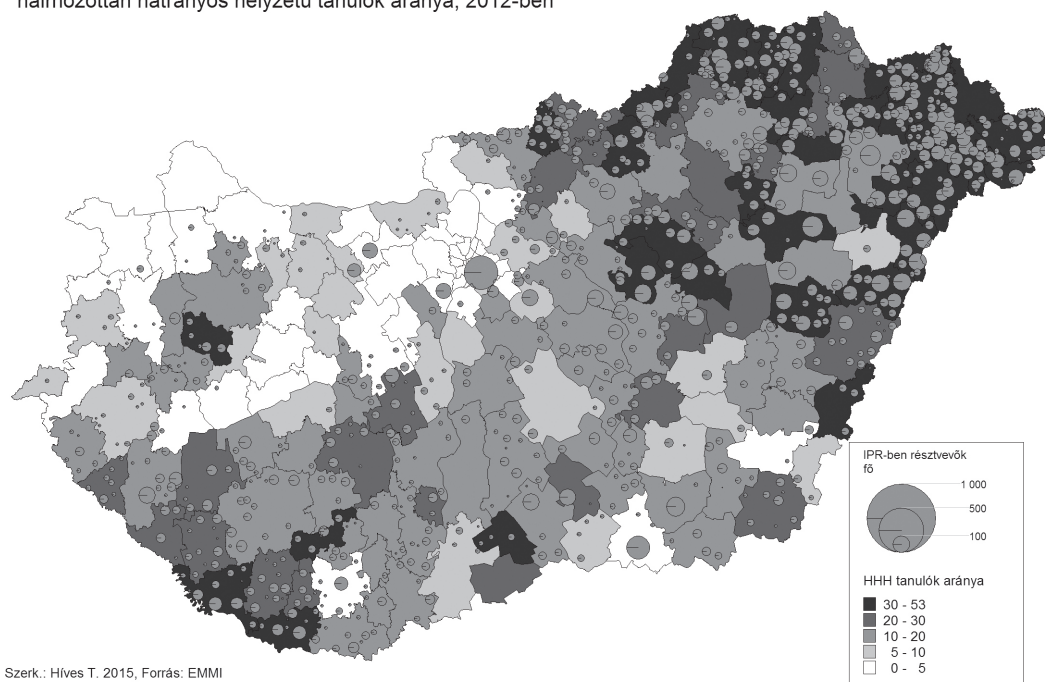


Szerk.: Híves T. 2015, Forrás: EMMI

A 7. és 8. térkép felületi jellel mutatja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányát járásokonként és az IPR programban résztvevőket általános iskolában – a 7. térkép településenként, a 8. járásokként összesítve. A térképekről – különösen a 8. térképről – jól látszik, hogy hol és milyen arányban élnek HHH tanulók. A járások között igen kontrasztos a különbség. Míg néhány budapesti kerületben, valamint Budakeszin, Tapolcán és a balatonfüredi járásokban gyakorlatilag nincs halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, addig Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék több járásában (pl. Encs, Edelény) az összes általános iskolai tanuló több mint a fele tartozik a vizsgált kategóriába. Ez több mint 50-szeres területi különbséget mutat a két szélső értékű járás között, ami igen súlyos szegregációs problémára hívja fel a figyelmet. A szegregáció nem csak iskolai probléma, igen erős a területi elkülönülés, mely összefügg a térség gazdasági helyzetével és a roma/cigány népesség eloszlásával (9. térkép). Az IPR programok is leginkább ezekben a térségekben csoportosulnak, azonban vannak eltérések, pl. Miskolc, Ózd járások, ahol átlag feletti a HHH tanulók aránya, de mégis kevés tanuló vesz részt a programban.

### 7. térkép

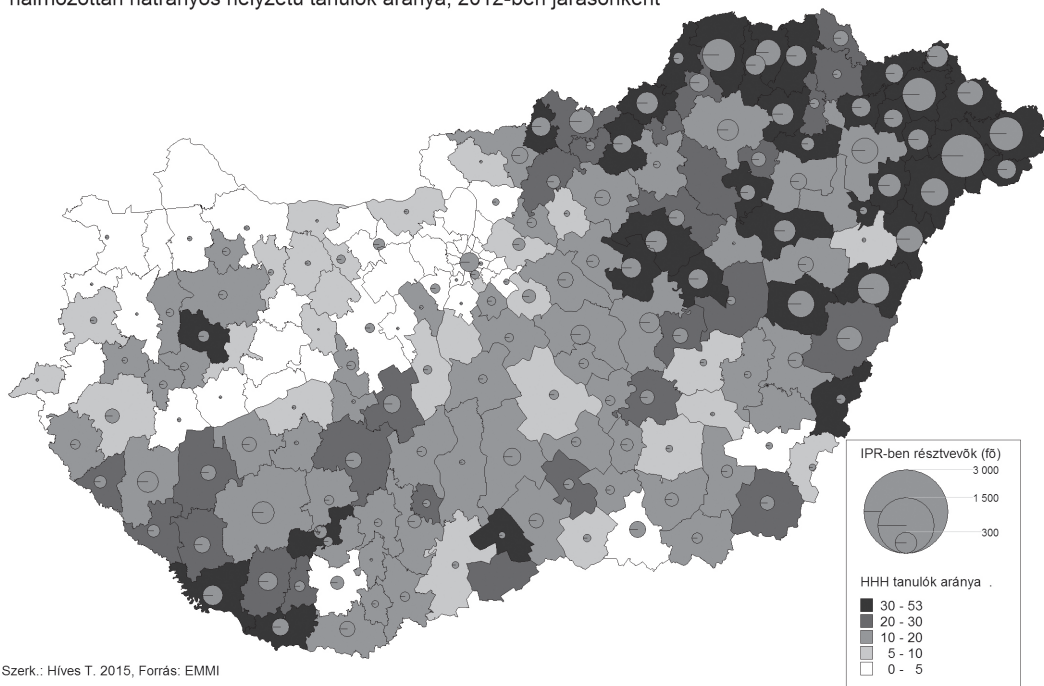
IPR programban résztvevő általános iskolások száma és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, 2012-ben





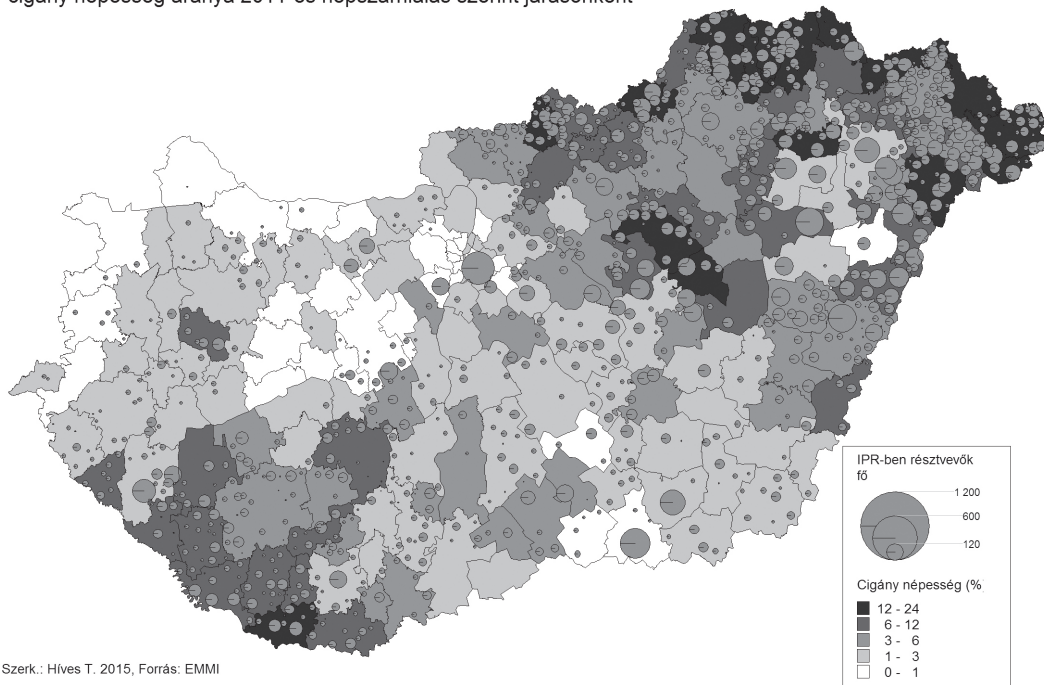
### 8. térkép

IPR programban résztvevő általános iskolások száma és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, 2012-ben járásonként



### 9. térkép

IPR programban 2012-ben résztvevők száma és a cigány népesség aránya 2011-es népszámlálás szerint járásonként



A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók között igen nagy arányban vannak cigány/roma származásúak. A 9. térkép az eloszlásukat és a programok területi megoszlását mutatja. Határozottan látszanak a cigányság által sűrűbben lakott területek. Ezek az északkeleti kistérségek, Nógrád, Közép-Tisza-vidék területei, de ide sorolható a Dél-Dunántúl – Ormánság, Somogy megye – legtöbb kistérsége is. Érdekes és nehezen indokolható „fehér folt” Debrecen, ahol a népességnek 0,7%-a tartozik a cigánysághoz a népszámlálás adatai alapján!

### Összegzés

Az IPR célja a szociokulturális háttérből fakadó hátrányok hatékony kezelése a pedagógiai módszerek és fejlesztések személyre szabottá alakításával. IPR olyan társadalmi innováció, amely javítani kívánja a hátrányokkal induló gyerekek, tanulók iskolai pályafutásának esélyeit. Az eredmények fenntarthatósága ugyanakkor egy folyamatos intézményi és módszertani támogatási struktúrát igényel. (BERNÁTH – TELLER, 2012)

Bernáth és Teller által elvégzett 2012-es elemzés alapján elmondható, hogy az IPR az esélykiegyenlítéshez képes hozzájárulni. Csökken a lemorzsolódás, a bukás és a hiányzás. Bernáthék rámutatnak arra is, hogy vizsgálati eredményeik szerint az „általános iskolákban a rendszeresen hiányzó tanulók aránya a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében a hetedére csökkent” (BERNÁTH – TELLER, 2012).

A szegregáció felszámolása és az ingrációs környezet kialakítása jelentősen hozzájárul a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeréhez, illetve gátolja a lemorzsolódásukat. Ezt több kutatás is alátámasztja, melyek közül az egyik legfrissebb Havasék 2011-es vizsgálata. (HAVAS – ZOLNAY, 2011) Kutatási eredményeik alapján megállapították, hogy a szegregációs környezet okozza a kudarcok jelentős részét, és javaslatokat fogalmaznak meg, mely szerint komplex beavatkozás szükséges a marginalizálódott közösségek hátrányainak ellensúlyozására egyediségükhöz igazodó változások generálásával. Ennek részeként az iskolarendszer szintjén is határozott lépéseket kell tenni azért, hogy az intézmények között és azokon belül megfigyelhető szelekciós mechanizmusok megváltozzanak, és erre az IPR program hatásosnak bizonyult. (HAVAS – ZOLNAY, 2011)

Az IPR bevezetése óta eltelt 12 év gyakorlata megerősíti, hogy az integráció vagyis a szegregáció felszámolása elengedhetetlen feltétele az inkluzív – befogadó környezet létrehozó – folyamatok elindításának. Az is megerősödött, hogy a berögzült, sokszor sikertelen társadalmi viselkedési formák áttöréséhez határozott oktatáspolitikai lépések és számon kérhető cselekvések kellenek. IPR modellje – tudatos fejlesztés mentén – alkalmas eszköznek tűnik az óvodai, iskolai környezet befogadóvá tételére és a gyerekek, diákok eredményeinek növelésére – különös tekintettel a fókuszba emelt hátrányos helyzetű csoportra. (VARGA, 2016)

Az általam hozzáférhető statisztikák nem tettek lehetővé részletes tartalmi vizsgálatot, azonban az IPR program átfogó statisztikai bemutatását és területi elemzését igen. Ezek alapján megállapítható, hogy program a 2000-es évek közepének felfutása után a vizsgált 2012-es évig stabilan működött, legalább is a létszámok és résztvevő intézmények számát tekintve. Elmondható, hogy a program elérte a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jelentős részét, területi megoszlása azonban nem egyenletes. Igaz, hogy ott működik a legtöbb program, ahol a legtöbb hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek él, de az arányokban nagyok az eltérések. Vannak térségek, ahol szinte minden HHH tanuló részt vesz a programban és vannak ahol jóval kisebb arányban. Általában elmondható, hogy ahol kevés a HHH tanuló, ott kisebb az érdeklődés a program iránt, de ez a megállapítás nem minden esetben érvényes. Például indokolatlan, hogy Ózdon, Miskolcon, Hajdúböször-

ményben miért olyan kevesen vesznek részt a programban, ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a kevés HHH tanulóval rendelkező zalaszentgróti, sümegi járásokban szinte minden HHH-s tanulót bevontak a programba. Az arányokat mutató térképek alapján a többszerű elhelyezkedésből úgy tűnik, hogy a szomszédos térségek intézményeinek magatartása hat egymásra, vagyis példát merítenek egymástól. Ez méginkább indokolja az IPR mellett majdnem egy évtizedik működött – mára már megszűnt – Országos Oktatási Integrációs Hálózat létjogosultságát, mely fontos szerepet töltött be az intézményen belüli fejlesztések, valamint az intézményközi együttműködések (horizontális tanulás) támogatásában. (ARATÓ – VARGA, 2005; RESZKETŐ – SCHARLE – VÁRADI, 2010) Szükségesnek látszik a területi eltérések mélyebb, más empirikus módszerekkel történő kutatással való vizsgálata.

Az adatelemzésből kitűnik, hogy a program elsősorban óvodákra és általános iskolákra terjed ki, sajnálatos módon a középiskolákban kevésbé elterjedt, holott a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódása elsősorban ott történik. Ezt egy korábbi kutatás is megerősíti, amely szerint a HHH általános iskolai tanulók jelentős része vagy nem jut be a középiskolába, vagy az első pár évben szakma nélkül lemorzsolódik. (HÍVES, 2015) A kutatás évfolyamonként vizsgálta a HHH tanulók arányát és megállapította, hogy a 8. évfolyamot összevetve a 10. évfolyammal a HHH tanulók száma és aránya jóval kevesebb, több mint a felére csökken – mind létszámban, mind arányban. További elemzésre érdemes megfigyelés, hogy a középiskola típusok közül a gimnáziumokban többen vesznek részt az IPR-ben, mint a szakiskolákban, ha a HHH-s tanulók arányát is figyelembe vesszük. Míg a gimnáziumokban a HHH tanulók aránya csupán 1,4%, addig a IPR programban 35%-uk vesz részt. Ezzel szemben a szakiskolákban igen magas (10%) HHH tanulói arány mellett az IPR programban az intézményi részvétel (illetve a HHH tanulók és a programban résztvevők aránya) kevesebb mint 24%. Mindezek még szembetűnőbbek az általános iskolák közel 74%-os részvételi arányával.

A hazai és Európai Unió-s oktatáspolitikai egyik hangsúlyos pontja a korai iskolaelhagyás megelőzése. (IMRE, 2014) Ehhez hazánkban segítséget nyújthat az a majd másfél évtizedes tapasztalat, amely az Integrációs Pedagógiai Rendszer működtetése során összegyűlt. Az előbbieken bemutatott országos és területi adatelemzések egy olyan helyzetképet kívántak feltárni, melyek makroszinten ugyan, de rámutatnak a köznevelés rendszerének sikeres programadaptációs pontjaira és helyeire, illetve kiemelik a hiányos, feltárandó, fejlesztendő területeket is.

### *Jegyzetek*

- 1 57/2002. (XI.18.) OM rendelet – mely a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendeletbe beemelte a 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdéseket, vagyis a képesség-kibontakoztató és az integrációs felkészítést – jelentette az IPR indítás keretét. A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (Oktatási Közlöny XLVII. Évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241-3248 p.) jelentette a tartalmi szabályozót. A rendeleti szabályozó jelenleg a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet – a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról – XIX. fejezetének 67. pontjában található. Az eredeti szabályozóhoz képest a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet bővült az óvodai fejlesztő programmal (óvodai IPR-rel). Továbbá a hátrányos helyzet definíció módosítása következtében módosult a rendeletben az IPR célcsoport meghatározása is. A korábbiakhoz képest a jelenlegi rendelet a halmozottan hátrányos helyzetűek helyett hátrányos helyzetűeket nevesít, míg a hátrányos helyzetűek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülökként szerepelnek. (VARGA, 2016)



- 2 A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók kategorizációja a 2013. szeptember 1-ig érvényben lévő szabályozó az 1993.évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121.§-ában volt található, jelenleg pedig a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ával történt módosítás alapján A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-a szerinti definíció van érvényben. A tanulmány alapvetően a 2013 előtti kategorizáció szerint használja a fogalmat, mivel az elemzések erre az időszakra vonatkoznak.
- 3 2003-ban rendeleti szinten szabályozták a hátrányos helyzet fogalmát, majd a 2006-ban módosított közoktatási törvény definiálta a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körét (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121. §), 2007-től pedig a jegyző hatáskörébe sorolta a regisztrációt és a nyilvántartást.

### Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
- BERNÁTH Péter – TELLER Nóra (2012) Az IPR hatása a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerességére. Kézirat. 10.
- HAVAS Gábor – ZOLNAY János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. Beszélő. 2011/6. 24-49.
- HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. *Kutatás közben* 266. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona (2001): Cigány gyerekek az általános iskolákban. *Kutatás közben* 231. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- HÍVES Tamás (2015) A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Szerk.: FEHÉRVÁRI Anikó – TOMASZ Gábor OFI. Bp. 13-31.
- IMRE Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24, 5. sz. 65-77.
- KÉZDI Gábor – SURÁNYI Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. *Educatio Kht.*, Budapest.
- LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (2008): Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. *Kutatás közben* 281. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- NÉMETH Szilvia – PAPP Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...”, Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei. In: NÉMETH Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban – A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 9-31.
- RESZKETŐ Petra – SCHARLE Ágota – VÁRADI Balázs (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs PTE WHSZ 88-122.
- VARGA Aranka (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány* 13. Szám.

ARATÓ FERENC

## Mítoszok és félreértések a kooperatív tanulósszervezéssel kapcsolatban

*Az elmúlt húsz évben a kooperatív tanulósszervezés hazai adaptációja során számos tipizálható félreértés vagy mítosz fogalmazódott meg a tanárok, tanárjelölt hallgatók részéről a kooperatív tanulósszervezéssel kapcsolatban. Ebben a tanulmányban sorra vesszük a leggyakoribbakat, s igyekszünk azokat kiigazítani, megválaszolni a kooperatív paradigma szellemében. A mítoszokat, félreértéseket a fogalom elnevezésének tisztázásával indítjuk, s olyan további kérdésekre keressük a válaszokat, amelyek korlátozzák az kooperatív tanulósszervezés hazai adaptációját.*

*Kulcsszavak: kooperatív tanulósszervezés, kooperatív alapelvek, kompetencia alapú megközelítés*

### **„Kooperatív tanulás vagy kooperatív tanulósszervezés?”**

A hazai nyelvhasználatban többféle módon utalnak a kooperatív tanulósszervezésre. Elterjedt a kooperatív technikák (HORVÁTH, 1995), valamint a kooperatív módszerek (KAGAN, 2001) megfogalmazás is. Mindkét kifejezés használata félreértésre ad okot, hiszen a kooperatív tanulósszervezés nem egy technika az órák színesítésére, s nem is egy módszer, amely bizonyos tanulási-tanítási metódusokat írna elő. A kooperatív módszerek kifejezés Spencer Kagan kézikönyvének hazai adaptációjából ered (KAGAN, 2001), melyben szereplő „co-operative structures” kifejezést fordították kooperatív módszereknek. Ezzel azonban elfedték a kooperatív tanulósszervezés lényegi üzenetét, miszerint ez nem egy módszertani modell, hanem kifejezetten a tanulás szervezésének szintjén jelentkező új megközelítés. Azt vizsgálja, hogy a tanulási folyamatok szervezési szintjén milyen elveket követnek a pedagógusok. Tapasztalataink szerint általában a tanulás szervezésének struktúráira kevésbé reflektálnak tudatosan a pedagógusok, vagyis alapvetően az öröklött hierarchikus struktúrák keretében képzelik el tevékenységüket – nem kérdeznak rá tevékenységük strukturális kereteire, azokat adottnak tekintik. A kooperatív tanulósszervezés azonban éppen arra mutatott rá az elmúlt négy évtizedben, hogy a keretek, a tanulási folyamat szervezési struktúráinak megváltoztatásával nagymértékben növelhető a hatékonyság és eredményesség, ráadásul minden egyes tanuló esetében.

A kooperatív tanulás kifejezés is pontatlan abból a szempontból, hogy a cél valóban a tanulók autonóm és együttműködő tanulása, azonban ennek szervezési, strukturális feltételei vannak – a cél ezeknek a feltételeknek a megteremtése a tanulás tudatos átszervezésével, átstrukturálásával, vagyis a kooperatív tanulósszervezéshez szükséges kompetenciák mozgósításával, elsajátításával.

*„A kooperatív tanulás az nem más, mint csoportmunka?”*

A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos egyik legáltalánosabb félreértés az, amelyik azonosítja a csoportmunkát a kooperatív tanulásszervezéssel. A hazai szakirodalomban, a 60-80-as évek írásaiban, jól megragadható diskurzus bontakozott ki a csoportmunkára épülő tanulásszervezésről (BUZÁS, 1969; 1974), illetve később például a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen született kötetekben (VASTAGH, 1980; 1990). A pécsi iskola ráadásul a csoportmunkáról, mint kooperatív stratégiáról beszélt, majd a kilencvenes években eljut a kooperatív tanulás fogalmához (BÁRDOSSY, 1999; PETHÓNÉ, 1999). A hazai modellek mellett megjelenik a tanárok repertoárjában a spontán csoportmunkára épülő mindennapi gyakorlat is. Ez gyakran képességek szerinti csoportbontást (ability grouping) is takar (melynek szintén több modellje született Magyarországon ld. például. Zsolnai-módszer). Összegzően elmondható, hogy a csoportmunka alapvetően 4-6 fős csoportok többnyire spontán együttműködését takarja, közös tanulási célkitűzésekkel, közös produktumokkal, alapvetően frontális reprezentációs szakasszal (kiscsoportok beszámoló előadásai).

A csoportmunkáról szóló irodalom azonban kiemeli, hogy ez a típusú tanulásszervezési mód nem hozta meg a várt eredményeket. Habár személyes és szociális területeken, bizonyos helyzetekben tanulmányi területen jó eredményekhez vezetett, de továbbra is maradtak nagy különbségek (pl. szociális helyzet szerint). Más helyzetekben pedig antagonisztikus ellentétekhez vezetett, ráadásul sok esetben nem eredményezte a peremhelyzetben lévők bevonódását (VASTAGH, 1990). Kiderült az is, hogy a mikro-csoportos szerkezet önmagában nem elég a hátrányok leküzdésére, az egyenlő hozzáférés és eredményesség elérésére. Különösen igaz ez a megfigyelés, ha a szimpátiát, szociometriailag mért kölcsönös kapcsolatokat tekintik egyetlen vezérfonálnak a csoportok kialakításakor, vagy esetleg képesség alapú csoportbontást alkalmaznak. A képesség szerinti csoportbontás ellen szól az is, hogy az eredményességét már a nyolcvanas évek közepén kutatások sorával megkérdőjelezték. Bizonyos háttérű gyerekek számára, még a heterogén frontális szervezésű osztálymunkánál is kevésbé eredményesnek bizonyult a képességek szerinti csoportbontás (MARZANO és mtsai, 2001). A társadalmilag öröklött kapcsolati formák, szociális berögzöttségek, hátrányok ugyanis újratermelik megjelenési formáikat az iskolában (COHEN – LOTAN, 1994), akár egy csoportokra bontott tevékenység keretén belül is, de különösen individualizáló és/vagy versenyztető tanulásszervezési formák esetén (JOHNSON – JOHNSON, 1999).

A kooperatív tanulásszervezés nagy felismerése éppen az, hogy a társadalmilag öröklött, az együttműködést korlátozó struktúrákat szükséges kimozdítani oly módon, hogy a mikro-csoportok belső szerveződését is az együttműködést generáló elvek mentén alakítják.

A hagyományos csoportmunkában mindig voltak „igavonók” és „potyautasok” (KAGAN, 2001) – amely elnevezés arra utal, hogy a csoportmunkában döntően ugyanazok dolgoztak a legtöbbet, akik a frontális osztályszerveződés esetén is. Ez egyszerűen azt jelenti, hogy nem érvényesültek az egyenlő részvétel és hozzáférés, az személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség, valamint az építő és ösztönző egymásrautaltság kooperatív alapelvei, hiszen ha egymás részvételétől függetlenül is el tudta valaki végezni a csoport feladatát (igavonó), akkor az a szervezési forma, tanulásszervezési struktúra, nem teljesítette a fenti alapelveket, vagyis nem tekinthető kooperatívnak (ARATÓ, 2011a). A szociometriai mérések fontosak a szimpátiára épülő partnerség fejlesztésekor, de törekedni szükséges olyan heterogén csoportok létrehozására, amelyek legoptimálisabban tükrözik a tanuló csoport sokszínűségét, egymást kiegészítve és kölcsönösen fejlesztve. Másrésztől bizonyos helyzetekben, bizonyos gyakorlatok során olyan tanulásszervezési struktúrákat alakítanak ki, amelyek nem igénylik a kiscsoportokat, különösebb csoportfejlesztést, viszont érvényesülnek bennük a kooperatív alapelvek. Ilyen például a hajlított véleményvonal is.

Példa: A hajlított véleményvonal egy olyan kooperatív struktúra, tanulás-szervezési lépéssorozat, amely során a párhuzamos interakció nem egy csoportos szerkezetet feltételez, hanem a résztvevők spontán páros-triós interakcióira épül, mely párok és triók szintén véletlenszerű szerveződésűek.

*„Arra kérjük a hallgatókat, hogy mindenki egyénileg becsülje meg a saját tudását abból az ismereti vagy tapasztalati szempontból, amely mentén a csoportok heterogenitását biztosítani szeretnénk (pl. Ismereteik a Magyarország II. világháborús szerepvállalásáról egy történelmi tárgyú kurzuson). Becslésüket egy 0-100%-ig terjedő skálán helyezték el (Hány százalékos a tudásom az adott területen?). Utána a teremben egy képzeletbeli vonalat rajzol fel az oktató 0-tól 100%-ig, s megkéri a hallgatókat, hogy egymás mellett helyezkedjenek el a vonalon, becsült tudásuk értékeinek megfelelően. Ezután az így kapott „vélemény vonalat” a közepén behajlítva (U alakban) úgy mozgatja a csoportot, hogy a legvégén és a legelején álló egy-egy személy (az U két szárának végpontjain állók) egymással szembekeverülve egy párt alkossanak, s a többi soron következő pár is felvegye egymással a szemkontaktust. Ha minden hallgatónak megvan a párja az „U másik szárában”, akkor négyfős csoportokat alkot olyan módon, hogy az első párhoz az U hajlatában álló párt csoportosítja, s a többi csoportot is így hozza létre: egy párt az elejéről, egy párt a végétől! Így lesznek önmagukat tájékozottnak, kevésbé tájékozottnak, valamint közepesen tájékozottnak ítélő hallgatók is minden egyes csoportban.”*  
(ARATÓ, 2011b)

A fenti évtizedekben leírt, csoportmunkára épülő hazai modellek többnyire arról számolnak be, hogy a későbbiekben feltárt kooperatív alapelvek némelyike, olykor többsége hiányzik a folyamatokból. Az egyetlen biztosan megjelenő azonos alapelv a kooperatív tanulás-szervezés és a csoportmunka dinamikájában a párhuzamos interakciók elve. Azonban a kooperatív tanulás-szervezés arra törekszik, hogy minél magasabb legyen a párhuzamosan futó interakciók száma (pl. egy hatfős mikro-csoportban akár három is futhat egyszerre), addig a csoportmunka kialakításakor a párhuzamos interakció inkább egy strukturális adottság, vagyis nem merül fel tudatos szempontként az interakciók számának növelése a csoportok számához képest. Ily módon kijelenthető, hogy a csoportmunka, legalábbis, ahogyan azt a szakirodalomban leírják, és a hétköznapi köznevelési szóhasználatban értelmezik, biztosan csupán egyetlen kooperatív alapelvnek felel meg, s annak is csak spontán módon – így elég távol áll a kooperatív tanulás-szervezéstől.

### *„Frontális tanulás vagy kooperatív tanulás-szervezés?”*

Nagyon gyakran a frontális és kooperatív tanulás-szervezés összehasonlítását gyakran azok ellentétes viszonyaként értelmezik. Mintha a kettő kizárná egymást. A kooperatív tanulás-szervezés, mint máshol is kifejtettük már (ARATÓ – VARGA, 2012:143-145) tartalmaz frontális elemeket (pl. egyedi és megismételhetetlen frontális előadást igénylő pillanatok, frontális instrukciók, illetve kifejezetten frontális kooperatív struktúrák: gyűjtés cetlin kör-táblán (ARATÓ – VARGA, 2012: 144-145), vagy csoportforgó cetlin (ARATÓ – VARGA, 2012:105). Vagyis a különbség nem ott található, hogy valamely tanulás-szervezési eljárás frontális vagy kooperatív szerveződésű, hanem a szemléletben ragadható meg. Kooperatív szemléletű tanulás-szervezés esetén bármilyen – akár frontális – szerveződési elemeket tartalmazó folyamatban is szükséges megvizsgálnunk, hogy érvényesülnek-e a kooperatív alapelvek. Ahol nem érvényesülnek, lehet szó akár csoportos szerveződésű folyamatról is, akkor az a struktúra nem tekinthető kooperatív tanulás-szervezésnek.

Minderre bizonyítékul szolgál, hogy ismerünk olyan tanulás-szervezési modellt (pl.

a moderátoriskola modellje NISSEN – IDEN, 1999), amelyben az egyenlő részvétel és hozzájárulás, az építő és ösztönző egymásrautaltság, a személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérés alapelvei a lépések zömében érvényesülnek. A párhuzamos interakció elve, viszont csak néhány lépésben vagy kisebb szakaszokban van jelen – hiszen alapvetően egy frontális, moderációra épülő modellről van szó. Ez a modell mégis közelebb áll a kooperatív tanulásszervezéshez, mint a hagyományos vagy spontán csoportmunka. Hiszen ebben három kooperatív alapelv biztosan, a csoportmunkában pedig csak egyetlen egy érvényesül. Ismeretes például, hogy a csoportforgó cetlin kooperatív struktúrát alkalmaznak a moderátoriskola modelljében is. Ez egy olyan kifejezetten frontális struktúra, tanulásszervezési eljárás, amelyben a kooperatív alapelvek mindegyike érvényesül.

*„A szóbeli csoportforgó másik formájában – csoportforgó cetlin – a teljes nagycsoport egy témához kapcsolódó gyűjtését összegezzük. Az egyéni (személyenkénti) gyűjtést kiscsoporton belül egyeztetik (pl. szóforgóval ablakban), majd a gyűjtésből kiemelendő anyagokat külön-külön cetlikre írják a csoport tagjai. Ilyenkor célszerű annyi cetlit, vagy annak többszörösét készíteni, ahányan vannak egy-egy mikro-csoportban, így a konszenzus alapját képezheti az is, hogy mindenki egyénileg jelöl meg egy-egy fontos, kiemelendő tény, adatot... stb.*

*Ezt követi a nagycsoportos összesítés csoportforgóban. Ez azt jelenti, hogy minden csoport egyszerre csak egy gyűjtő dolgot ismertet az elkészített cetlikre írtak közül. Az ismertetés után az elhangzott elemet tartalmazó cetlijüket egy közös nagy papírlapra ragasztják a nagycsoport elé. A többi csoport megnézi, hogy ez a téma szerepel-e náluk. Ha igen, ezt jelzik, s a kiragasztott cetlin számmal jelöli a tanár, vagy a cetlit kiragasztó diák, hogy hány csoportban írták azt az adott dolgot (ezt a számmal ellátott cetlit nevezzük súlyozott cetlinek). Az elhangzott téma már nem kerül a további körökben ismertetésre. A következő cetlit (megoldást, kérdést stb.) a következő csoport ismerteti. Így tovább forog a szó a csoportok között, mindig cetlin rögzítve az elhangzottakat, amíg minden csoport minden cetlije sorra nem kerül... Végül egy közösen készített jegyzet lesz a táblán, amelyet a csoportforgó során mindenkinek másolnia kell a füzetébe – Jegyző feladata ellenőrizni –, hogy a későbbiek során minden tanuló tudjon dolgozni a közösen összegyűjtött anyaggal. Ha lehet, szervezzük úgy a csoportforgót, hogy legfeljebb annyi forduló legyen, ahány csoporttag van a legnagyobb taglétszámú kiscsoportban. Ezzel a csoporton belüli egyenlő részvétellel és megnyilatkozási lehetőségeire is tudunk figyelni, mindezt kooperatív frontális munkában.” (ARATÓ – VARGA, 2012: 105)*

### **„Vannak tantárgyak, amelyek nem oktathatók kooperatívan?”**

A diskurzus pontos elnevezésének éppen ebből a szempontból van jelentősége. A kooperatív tanulásszervezés a tanulási folyamatok szervezésének struktúráit vizsgálja az együttműködés szempontjából. A közös célok, alkalmazott tanulási módszerek, a bejárat tudományterületek mélysége továbbra is a résztvevők-szervezők felelőssége marad. Vagyis olyan struktúrákat ajánl föl, amelyek tartalom-független módon segítenek a tanulási folyamatban együttműködési dinamizmusokat beindítani.

Az együttműködés alapja az egyéni hozzájárulás, vagyis a tanulók egyéni munkája. Erre épít a hagyományosan frontális osztálymunkának nevezett gyakorlat is, amikor egyéni munkaformákkal ad lehetőséget a tanulási folyamatban való részvételre (órai munka, frontális egyéni megnyilatkozás, egyéni otthoni házi feladat). Mindkét megközelítés bízik tehát az egyéni teljesítményben, fejlődőképességben. A kooperatív struktúrák alapja mindig az egyén, akinek személyre szabott, a többiekével pozitív egymásrautaltsági helyzetben (vagyis nem versenyhelyzetben) kialakított, lépésről lépésre nyomon követhető és támogató nyilvánossággal segített feladatai vannak.



A kooperatív tanulást a csoportmunka felől megközelítő elképzelések számára gyakran az nem látható, hogy a kooperatív tanulásszervezés kifejezetten az egyéni teljesítmények növelését, az egyének autonóm fejlődését hivatott elősegíteni. Gyakran összetévesztik a célt, és célnak a közös produktumokat vagy a közösségfejlesztést tekintik, s nem az egyének ezek által előmozdított fejlődését. A kooperatív tanulásszervezésben ugyanis éppen azért dolgoznak együtt a résztvevők – mindenki a maga feladatrészen, mélységében -, hogy minden egyes tanulásban résztvevő elérje a saját kitűzött célját. Ha feltételezzük, hogy a gyerekek egyedül hatékonyan tudnak tanulni, akkor nyilván közösen szintén tudnak, hiszen erre a feltevésre építve járnak a köznevelés-közoktatás intézményeibe. A lényegi különbség a bevonódás szintjében mutatkozik. Míg mind a két modell feltételként adottnak veszi a gyerekek egyéni teljesítőkéességét, addig a kooperatív tanulásszervezés kifejezetten hatékonyabb, eredményesebb és mindenkire kiterjedően méltányosabb eredményeket produkál pusztán már azzal, hogy az egyéni munkákat pozitív módon egymásra építi.

A tantárgyi tanulás szempontjából a legkönnyebben a frontálisan is remek, érdekes órát tartó, tudomány-területüket szerető, művelő pedagógusok értik meg, hogy nem szükséges mást tenniük, mint másképpen szervezni az érdekes táblai feladatok megoldását. Örömmel fogják látni, hogy végre másoknak is vannak kérdései, megoldási próbálkozásai, nemcsak annak a szokásos 5-6 embernek, akikkel eddig sikeresen vitték az órát. Az egyik alapvető új élmény, hogy bizonyos gyerekek a társaik magyarázata alapján értik meg pillanatok alatt azt, amit a táblai magyarázatnál követni sem tudtak, s máris azonos szinten tudják folytatni a többiekkel.

A következő szint, amikor a pedagógus felfedezi, hogy az együttműködő struktúráknak köszönhetően, különösebb erőfeszítések nélkül tudja egyénre szabni a tanulást. Így van, aki fény évekre jár már, míg a másik végre egyre biztosabb alapokat szerez, s mégis egymás tanulását támogatják. Amiben biztos lehet egy kooperatív tanulásszervezés során a tanár, hogy a korábban frontálisan elvárt tanulási tevékenységeket ebben a szervezési formában minden résztvevő végrehajtja, s mindezt akár monitorozni is tudja a pedagógus, anélkül, hogy zavarnia vagy megszakítania kellene a tanulási folyamatot. Szemben a frontális helyzettel, ahol a tanításra – illetve a frontális prezentációra-kommunikációra – koncentrálni erre nincs lehetősége. Így a kooperatív struktúráknak köszönhetően pontos és valódi képet nyer arról, hogy a kitalált lépések hogyan működnek az egyes résztvevőknél, hol kell azonnal csoportot fejlesztő megoldásokat keresni, kinek kell további feladatokat biztosítani, hol látszik fáradtság jele a csoporton stb.

Lényeges további különbség, hogy megnő a gyerekek tanulási interakcióban eltöltött ideje. Vagyis amíg egy frontális osztálymunka során 3-5 perc jut egy tanulóknak konkrét tanulási interakcióban való részvételre (amikor a tanár kérdez vagy válaszol a kérdésére), addig ez a társakkal 40 percnyi is lehet egy negyvenöt perces tanórán. Ha csak párokban dolgoznak, akkor már adott egy folyamatos személyes nyilvánossága minden résztvevő munkájának, amelyben kérdéseket és/vagy segítséget kaphat stb. Vagyis egy mentorált folyamat jön létre, amelyben a pedagógusnak az együttműködő szerepet és a struktúrákat szükséges jól kitalálnia, a dinamizmust a tanulók érdeklődése, pozitív egymásrautaltsága biztosítja.

*„Nem fér bele a negyvenöt percbe!”*

Ennek a felvetésnek a további változatai a „Lassabban lehet haladni!”, valamint az „Elmegy az idő a csoportfolyamatokkal!” megnyilatkozások. Az időkezelés nehézsége mint alapvető probléma szinte kivétel nélkül megjelenik a kooperatív tanulásszervezést bevezető pedagógusok reflexióiban. (VARGA, 2015) Tudnunk kell, hogy a kooperatív tanulásszervezés folyamatelvű curriculumban gondolkodik. Vagyis olyan, az adott tanulócsoporthoz igazított

nyeihez, szükségleteihez igazított tantervben és tanmenetben, amely lehetőséget ad a differenciálásra, személyre szabásra, s mindenkinek a maga üteme szerinti haladásra. Ebből a szempontból nem negyvenöt perces keretekben gondolkodik, hanem a tanulási folyamat egészéből indul ki, s azt szakaszolja a tanulási tevékenységeknek megfelelően. Másképpen fogalmazva: semmi nem írja elő, hogy például egy szakértői mozaiknak negyvenöt percen belül le kell zajlania. A szakértői mozaik első lépése (egyéni felkészülés, csoporton belül személyre szabott, a többiekétől különböző témakörben) nemcsak 10 perces egyéni munkára épülhet, hanem akár egy teljes 45 percre, vagy akár egy hetes otthoni felkészülésre (pl. természeti jelenségek otthoni megfigyelése, vagy történelmi forrásszövegek tankönyvi szövegek, további irodalmak otthoni feldolgozása), vagyis a folyamatokat tágabb időkeretben, s a tanulási-nevelési célok szem előtt tartásával érdemes elképzelni és megtervezni.

A negyvenöt perces időkeret során, mint az előzőekben már kifejtettük, sokkal több idő jut egy tanulónak tanulási interakcióban való részvételre, így egyéni tanulása során azonnal kap visszajelzést a haladásáról, illetve a haladásához szükséges tevékenységekről.

A tematikus orientációjú, lineáris szerveződésű, előíró tanmenetek esetében, ahol egy-egy témára 45 perc jut, szintén exponenciálisan növelhető a tanulásra szánt idő, amikor a mikro-csoportos szerkezetnek köszönhetően egy egész témakört osztanak fel a csoportok között, a mozaik struktúrájának megfelelően – így a témakör egykor 45-45 percben megjelenő egységei immár a témakör egész időtartalmában folyamatosan jelen lehetnek, vagyis a 45 perc többszörösét fordítják a résztvevők az adott témakör gyakorlására, elmélyítésére. További eredménye még ennek a szerkezetnek, hogy a résztvevők folyamatosan összekapcsolják a részeket, összefüggéseket keresnek, s egyre inkább elmélyednek az egyes területeken. Sokoldalú, több nézőpontból vizsgálódó, stratégiai gondolkodási alakzatokat követnek (JOHNSON – JOHNSON, 2009).

### *„Hátráltatja a jó tanulókat?”*

Ennek is vannak további változatai: „Nem jó az introvertált beállítódásúaknak!” és a „Vannak, akik számára nem jó a kooperáció!”. Alapvetően itt is az elsődleges érv az, hogy az együttműködés és a hozzá szükséges személyes és szociális kompetenciák, másképpen intra- és interperszonális kompetenciák, olyan transzverzális kulcskompetenciák, amelyek az életben való konstruktív boldoguláshoz, akár magánéletéről, akár szakmai karrieréről van szó, létfontosságúnak bizonyultak a kutatások szerint (lásd pl. CIARROCHI és mtsai, 2004). Ugyanakkor az is bebizonyosodott, hogy bizonyos nagyon ritka betegségektől eltekintve (pl. alitímia) mindenkinél élete végéig fejleszthetők ezek a kompetenciák. Vagyis a kooperatív tanulásszervezés nem várja el az együttműködő képességek meglétét, hanem olyan helyzeteket generál, ahol azokat a résztvevők strukturális okokból kénytelenek mozgósítani. Ilyenkor feltárul azok állapota, s a fejlesztés célkitűzéseit egyre pontosabban lehet megfogalmazni. Az elején lehet, hogy az lesz a legfontosabb szempont, hogy mindenki megszólaljon és mindenkit meghallgassanak a mikro-csoportokban. A későbbiekben pedig a vitakészség fejlesztése stb.

A kooperatív paradigma szempontjából a válasz a fenti feltevésre az, hogy a kooperatív tanulásszervezés individualizáló tendenciát követ, vagyis az a fejlesztés stratégiája, hogy a kooperatív struktúrákban egyénre szabott tanulási feladatokat osztanak ki vagy vállalnak a tanulásban résztvevők. Ez azt jelenti, hogy aki már esetleg plusz irodalmak szintjén érdeklődik a történelem iránt, az azon a szinten kap feladatokat, aki pedig csak ízlelgeti a tankönyvi szövegeket, az azon a szinten.

Így az olyan folyamatokban, ahol valamelyik részcsoporthoz nem fejlődik megfelelően, ott legalább két alapvetet is vizsgálni szükséges. Az egyenlő részvétel és hozzáférés alapelve



nem azt mondja ki, hogy mindenkinek ugyanazt kell csinálnia. Nyilván van olyan, amikor nagyjából azonos szintű kihívások elé lehet állítani minden résztvevőt, azonban az esetek többségében az elején még nagyok lehetnek a különbségek. Vagyis mindenkinek egyenlő esélyt kell adni a részvételre, de a fejlődéshez való hozzáférésre is. Így azoknak a gyerekeknek, akik unatkoznak, mert nem érznek kihívást a tanulási helyzetekben, nincs egyenlő hozzáférésük a fejlődéshez. A személyes felelősségvállalás éppen azt jelenti, hogy olyan kihívások elé állítják a kooperatív struktúrákban a résztvevőket, amelyekbe be tudnak lépni, amelyeket személyesen el tudnak vállalni, s amelyet aztán egyénileg nyomon is tud követni a tanuló közösség. Hasonló a helyzet az introvertált vonásokkal rendelkező személyek esetében is. Az egyenlő hozzáférés és részvétel azt is jelenti, hogy olyan feladatokat szükséges kitalálni, amely elősegíti az egyenlő részvételt – vagyis ha valakinek kell egy 20 perces elvonulás, elmélyülés a témában, egyedül az egyéni feladatának végrehajtásához, akkor ő is kapja meg erre a lehetőséget. Így majd amikor kiscsoportban ismertetik egymásnak az elvégzett egyéni feladataikat, akkor megnyugodva, magabiztosan tudja képviselni, amit végzett.

A kooperatív struktúrák olyan helyzeteket teremtenek, amelyek mozgósítják a személyes és szociális kompetenciákat is a gondolkodási és tanulási kompetenciák mellett. Ezek állapota nem feltétlenül elegendő az együttműködéshez – itt válik jelentőssé a tanár szerepe az együttműködés támogatásában. Ha egy megtervezett kooperatív folyamatban konfliktusok, veszekedések, látványos inaktivitás jelentkeznek, akkor azok az esetek éppen megfelelő alkalmak arra, hogy a pedagógus közvetlenül tanítson konfliktuskezelési gyakorlatokat a résztvevőknek. Ehhez természetesen az szükséges, hogy maga is rendelkezzen egy kellően széles konfliktus-kezelési repertoárral, hogy például többféle módszert is javasolhasson vitás kérdések eldöntésére stb. Vagyis aki úgy érzi, hogy éppen az adott pillanatban nem tud együttműködni, az is kapjon lehetőséget arra, hogy saját tanulását megvalósítsa, miközben kiderül az is, hogy milyen akadályait látja az együttműködésének.

Alapvetően tehát legalább a fenti két alapelvet célszerű megvizsgálni a csoportok működésében, ha a „jó tanulók” nem fejlődnek, „ha az introvertáltak szenvednek”, ha „látványosan nem együttműködő gyerekek” is vannak a kooperatívnak szánt tanulási folyamat során.

Példákat a hatékonyságra, eredményességre és méltányosságra bőven találhatunk a szakirodalomban.

„A kooperatív tanulásszervezés diskurzusa kutatások százait sorakoztatja fel, a Johnson testvérek például 1200 kutatás meta-elemzését végezték el, amelyek bizonyítják, hogy kooperatív struktúrák segítségével hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb fejlődés érhető el az oktatásban (ARONSON, 2008; COHEN – LOTAN, 1994; JOHNSON – JOHNSON, 1989, 2000; SLAVIN, 1995). Kutatások százai tanítják, hogy a kooperatív tanulásszervezési struktúrák alkalmazása csökkenti az akadémiai teljesítmény-szakadékot a tanulók között, növeli az oktatási esélyegyenlőséget, fokozza a teljesítményt, fejleszti az inter-etnikus kapcsolatokat, a rasszista megközelítéseket megértő és empatikus hozzáállásra változtatja (KAGAN – KAGAN, 2009). A kooperatív tanulásszervezés konstruktívabb konfliktus-kezelési megoldásokhoz vezet, mint a versenyztető vagy egyéni tanulásra építő tanulásszervezési formák, fejleszti önmaguk alapvetően kompetens személyként való elfogadását, magasabb szintű érvelési és kritikai kompetenciákat eredményez, elősegíti új ötletek és megoldások gyakoribb megjelenését, valamint a tanulói teljesítmény magasabb szintjeit és azok mélyebb bevéődését (JOHNSON – JOHNSON, 1999).” (ARATÓ, 2014)

***„Humán tantárgyakra el tudom képzelni, de matematikában van, amit csak frontálisan lehet előadni!”***

Ennek párja a „Reál tantárgyakra el tudom képzelni, de történelemből nem, hiszen van, amit csak frontálisan lehet szerintem elmagyarázni!” változat. A képlet egyszerű ennek a rejtélynek a megoldására: ha feltételezzük, hogy a tanulók képesek egyéni tanulásra, akkor egyszerűen az eddig frontálisan szervezett egyéni tanulási feladatokat szükséges csupán kooperatívan strukturált folyamatokba ágyazni.

Ehhez néha hátrébb kell lépni, s megvizsgálni, hogy vajon milyen kompetencia-elemeket mozgósít, fejleszt az adott egyéni vagy táblai feladat, s ezeket a célokat szükséges a kooperatív egymásrautaltság során is követni. Vagyis, ha a feladat az volt, hogy mindenki olvasson el egy részt önállóan a tankönyvből, vagy oldjon meg egy matematikai feladatot – akkor mi az akadályja annak, hogy utána ezeket egymásnál leellenőrizzék, megbeszéljék, ha szükséges kiigazítsák, kölcsönösen megtanítsák?

A matematika probléma alapú megközelítése szinte kínálja a tanulási helyzeteket, vagyis az olyan helyzeteket, amelyek vállalható kihívásokkal szembesítik a diákokat, mint például a Dienes-játékok. Egy-egy matematikai terület probléma alapú megközelítése hamar világossá teszi, hogy a matematikai és logikus gondolkodás mozgósítása nem is olyan nehéz, ha megfelelően ösztönző környezetben, például társakkal együtt gondolkodva, együtt játszva kísérleteznek, gyakorolnak számításokat, tesztelnek megközelítéseket a tanulók. Ezek a matematika órán hasznos kompetencia-területek kifejezetten jól hasznosíthatók a forrás és probléma alapú, multiperpektívus történelemtanításban és tanulásban is.

Nem egyszerűen arról van csak szó, hogy a kooperatív tanulásszervezés a tanulási folyamat szervezési szintjére koncentrált, vagyis tartalomfüggetlen struktúrákban gondolkodik, így bármely tudományterület tanulásánál jól alkalmazható kooperatív kereteket szervez. Hanem arról is, hogy akár reál, akár humán területen megvalósuló adaptáció esetében a tanulók egyéni feladatait továbbra is szükséges átgondolni csakúgy, mint a frontális szerveződésű folyamatokban. A lényeges különbség az, hogy az egyéni tevékenységek a kooperatív tanulásszervezés során személyre szabottan különböznek és egymásra épülnek – egymás egyéni teljesítményét kölcsönösen támogatják. Ily módon nemcsak pár tanuló fogja végigdolgozni a korábban frontális szervezésű egyéni munkára építő feladatokat, hanem az építő és ösztönző egymásrautaltság, valamint a támogató kiscsoportos nyilvánosság hatására minden egyes résztvevő. Különösen akkor a leghatékonyabb a kooperatív struktúra, amikor a pedagógus képes arra, hogy valóban személyre és egyénre szabott feladatokat kapcsoljon össze egy-egy kiscsoporton belül – ilyenkor egymást támogatva, de mindenki a maga ütemének megfelelően, eredményesebben fejlődhet, mint frontális, vagy képességek szerinti csoportbontásban – a fent már idézett több száz kutatás eredményei szerint is.

***„Véletlenszerű csoportokat alakítok minden órán, van amikor működik, van amikor nem!”***

A kooperatív tanulásszervezés és a csoportmunka téves azonosításának hátterére – fentebb már rávilágítottunk. E félreértés mellett sokszor figyelmen kívül hagyják a csoportfejlesztési folyamat lépéseit és/vagy véletlenszerű csoportokkal kísérleteznek a kooperatív tanulásszervezés bevezetésekor.

Még egy olyan osztályban is, ahol a tanulók frontális helyzetben a tanárral együttműködően viselkednek, szükséges a személyes és szociális kompetenciák állapotát, az osztály szociometriai térképét figyelembe venni a csoportok kialakításakor, hiszen a személyes és csoportbeli társas helyzetek más módon attitűdöket, képességeket, ismereteket mozgat-

nak meg. Az adaptáció elején nagyon átgondolt, csoporttagról csoporttagra végiggondolt és összeállított csoportokkal érdemes indítani az adaptációt, hogy a különböző meglévő kompetencia-elemek jól kiegészítsék egymást. Célszerű minden csoportban elhelyezni egy az adott tantárgyi terület iránt érdeklődő, vagy abban szorgalmasan tanuló gyereket, továbbá egy olyat, akinek a szociális kompetenciái erősek (közösségi emberek), s lehetőleg olyan is, aki e kettővel nem teremtett eddig kapcsolatot (perem helyzetű gyerekek), vigyázva arra, hogy a nagyon nagy ellentétek se kerüljenek egy csoportba. A négyfős csoportok arra is esélyt adnak, hogy minden csoportban minden tagnak lehessen legalább egy olyan társa, akivel vagy kölcsönös viszonyban áll, vagy legalább egyoldalú kapcsolat volt feltérképezhető a szociometriai mérés vagy az osztály megfigyelése során.

A kooperatív tanulásszervezés nem vár el együttműködési kompetenciákat a résztvevőtől, pusztán olyan helyzeteket teremt, ahol a résztvevők „kénytelenek” együttműködni, vagyis mozgósítani a személyes és szociális kompetenciákat – ezért paradigmátikusán strukturális megközelítés a kooperatív tanulásszervezésé, mert strukturális eszközökkel alakítja ki az ilyen helyzeteket. Sokszor előfordul, hogy az együttműködés nem gördülékeny az elején, éppen ezért szükséges jól végiggondolni a kialakítandó csoportokat. Ahhoz, hogy ezt megtehesse, a pedagógusnak alaposan ismernie kell a résztvevőket – többnyire olyan helyzetekben is megfigyelve őket, amelyek lehetővé teszik a spontaneitást, vagyis az automatikusan működtetett viselkedési formák megfigyelését is, nem csak a szabályozott frontális osztálytermi viselkedést. Ezért általában a kooperatív tanulásszervezés az osztályközösség megismerésével indul, amelyre a legjobb keretet a közösségfejlesztő, önismereti játékok, foglalkozások adják, ezek jelentősége felső tagozattól kezdve egyre inkább nő.

Bár azt gondolnánk, hogy a közösségfejlesztésre, önismeretre a kicsik a legfogékonyabban, illetve nekik van rá a legnagyobb szükségük, alapvetően életkorilag a legnagyobb kihívások ezen a téren felső tagozattól kezdődnek. Kisebb korban a közös tevékenység, a spontaneitásra is lehetőséget adó kreativitás, a közös szabályok követése hamar összehozza a kis közösséget, illetve a gyerekek spontán reakciói is hamarabb megismerhetők, feltérképezhetők, így hamarabb indulhat meg a közös fejlesztési-tanulási tevékenység is. Nagyobb korban néha nagyobb munkát igényel a résztvevők részéről az önmagukkal való szembenézés, a társakkal való együttműködés, a másik nemmel való ismerkedés – bizonyos időszakokban pedig egyenesen ez áll már az érdeklődés homlokerében. Aki ezeket a folyamatokat érzékelve, a résztvevőket valóban megszólítva, saját helyzetük ön-reflektív vizsgálatára lehetőséget adva törekszik a tanulási folyamat szervezésére, attól lehet, hogy nagyobb energiákat igényel az elején a közösségfejlesztés, a megfelelő csoportok megtervezése, majd az együttműködés kereteinek kialakítása. Azonban az érdeklődésüket követő, személyre szabott kihívásokkal és felelősségvállalásokkal ellátott, kölcsönösen egymásra épülő tevékenységekben dolgozó fiatalok exponenciális mértékben hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb fejlődésen mennek keresztül nemcsak a tanulmányaikban, hanem a személyes és szociális képességeikben is.

Véletlenszerű csoportokban nem az adaptáció elején, hanem inkább már éppen a közepén lehet hatékonyan dolgozni a kooperatív struktúrákban. Az elején nem várható el mindenkitől a motivált, együttműködő és empatikus részvétel. Az ehhez szükséges kompetencia-elemeket éppen a kooperatív helyzetek fogják mozgósítani és fejleszteni, hiszen ezeket gyakorolni kell ahhoz, hogy kialakuljanak. Vagyis az együttműködés nem feltétlenül lesz azonnal gördülékeny attól, hogy a kialakított kooperatív helyzet megkívánja, viszont azonnal felszínre kerülnek azok a területek, amelyeket fejleszteni kellene, akár egyénekre is lebontva, hogy az együttműködés hatékonyabb, eredményesebb legyen, oly módon, hogy a fejlődés minden egyes résztvevőnél kimutatható legyen. A jól megtervezett, heterogén alapszerepek munkáját természetesen támogathatjuk véletlenszerű, rövidtávú, egy-egy munkaszakaszt együttvégező csoportokkal, mint például a szakértői mozaikban, amikor

a csoporttagok elmennek a szakértői csoportjaikba, ahol saját anyagréseiken dolgoznak, majd visszatérnek, hogy megtanítsák egymást az alapcsoportjukban. Az adaptáció elején azonban az időszakos csoportokban, a fenti példában a szakértői csoportokban, ugyanúgy szükség lehet a heterogenitásra, a kompetenciák egymást támogató sokszínűségének a megtervezésére – így az időszakos csoportoknak is jól megtervezetteknek kell lenniük. Amikor már az osztály minden tagja képes együttműködő tanulásra (1-2 éves folyamatos fejlesztés után), akkor már szabadon alkalmazhatunk véletlenszerűen kialakított csoportokat is tanulási célok megvalósítására.

A véletlenszerű csoportalakítás az elején gyakran kudarchoz vezet, hiszen nem támogatják biztosan egymást az osztályban lévő erőforrások, a véletlenszerű csoportosításból akár hatékony, akár kudarcos tevékenység is következhet. Noha a jelentősége a kooperatív tanulásszervezésnek nem egyszerűen a csoportfejlesztésben van, mégis az egyik döntő pillére a kooperatív tanulásszervezésnek a folyamatos csoportfejlesztés. Önmagukban a struktúrák egy már jól együttműködő közösségben fejtik ki optimális hatásukat, ehhez azonban folyamatosan és tudatosan figyelni és fejleszteni kell a résztvevők személyes és szociális kompetenciáit, amelyre a legjobb kereteket az együttműködésre ösztönző kooperatív struktúrák adják a tudomány jelenlegi állása szerint.

A pedagógusok gyakran sajnálják az időt a csoportfejlesztés folyamataitól, a közösségfejlesztéstől – az elmúlt negyven év tapasztalata az, hogy a gyerekek, fiatalok, felnőttek teljesítménye fokozódik, amint az osztály- vagy egyetemi csoportközösség egyre érettebb formákat mutat. Az iskolai formális tanulás remek lehetőséget adna a hosszú távú csoportfejlesztési folyamatokra – egyébként frontális, nagycsoportos keretben is –, amennyiben a pedagógusok ismernék a közösségfejlesztés, a csoportfejlesztés, a csapatépítés, tágabb értelemben az osztálymenedzsment eszközeit. Ezen a területen a kooperatív tanulásszervezés által nyújtott eszköztár kimeríthetetlen, hiszen nemcsak számtalan modellt, konkrét gyakorlati eszközt sorol fel, hanem bekapcsolja a résztvevőket is a tevékenységi formák kialakításába. Arról nem is beszélve, hogy az intra- és interperszonális kompetenciák éppen olyan fontos, talán a legfontosabb kulcskompetencia-területek nemcsak a NAT, de az OECD kompetenciák közül is, jelentőségükre a mindennapi életben, társas kapcsolatokban, szakmai karrierépítésben például az érzelmi intelligencia kutatások hívták fel a figyelmet.

Ha a pedagógusok megértik, hogy a kooperatív struktúrák által teremtett helyzetek valójában fejlesztési helyzetek, amelyekben nekik szükséges követniük a személyes, szociális és tanulási kompetenciák alakulását, s a megfelelő helyen beavatkozni, s közvetlenül, konkrét gyakorlati minták adásával, elősegíteni azok fejlődését, akkor várható a siker. Ha csak automatikusan alkalmazható módszertani eszközként – „technika”-ként – alkalmazzák, akkor lehet, hogy csak részsikereket érnek el, a valódi autonóm és felelős tanuláshoz lassabban segítik hozzá a tanítványaikat.

Az alábbi példában egy egyszerű eszköz segítségével látható, milyen egyszerű a heterogenitás és az egyéni teljesítmény nyomon követése a folyamatok során.

*„Gyakran mosolyognak meg oktató kollégáim azért, mert vastag filcekkel járok kurzusokat tartani. A csoportonként kiosztott négyzsinű filckészletek azonban lehetővé teszik, hogy én minden egyes résztvevő órai munkáját nyomon kövessem, az órai munkát instruáljam, továbbá a munkacsoportokhoz szükséges heterogenitást biztosítsam. Bizonyos helyzetekben szükséges a csoportokat jól összerakni pl. ha minden csoportban szükségem van egy jó angolra, akkor úgy rendezem a csoportokat, hogy mindegyikben üljön egy. Ha azt szeretném, hogy nekik meghatározott, de azonos szerepük legyen, akkor azonos színű filctollat kapnak, a színükhöz kapcsolódó szereppel: ők lesznek a Bátorítók, akiknek az lesz a feladata, hogy ellenőrizzék, hogy minden elhangzik-e angolul és magyarul is, mindenki képes-e követni a*



*feladatokat, a dialógust például egy kétnyelvű szeminárium során. Ha arról is gondoskodni szeretnék, hogy az időszakos csoportokban is mindig üljön egy jó angolos, akkor viszont csoportonként más színű filcet kapnak, s az időszakos csoportok kialakításához az azonos színű filccel rendelkezőket ültetem egy csoportba. Így a jó angolosok biztosan más csoportba kerülnek, vagyis minden csoportban lesz újra egy jó angolosunk. A vastag (12mm) filcek lehetővé teszik, hogy monitorozva a munkát, egyrészt olvasni lehessen az írásos és egyéb vizuális tanulási produktumokat, anélkül, hogy be kellene avatkoznia a megfigyelőnek a tanulási folyamatba, másrészt lehessen látni, hogy ki mit végzett a konkrét feladat során (a színek alapján ez látható). A négy színhez nem mindig kapcsolok szerepeket (például amikor csak rövid időre találkozom egy csoporttal), viszont a színekhez kapcsolódva négy utasítással az egész csoportot személyre szabva instruálhatom. Egy egyszerű vizuális eszköz, amely rengetek jelzési funkciót tölthet be egy kooperatív strukturált, akár nagy létszámú, együtt tanuló csoportban.”*

***„Hiába alakítok mikro-csoportokat, ugyanazok dolgoznak, mint frontális osztálymunkában!”***

Ez a megfigyelés általában akkor jön létre, ha valamelyik kooperatív alapelv hiányzik. Ha kialakulnak spontán „igavonók” egy-egy proaktív tanuló szerepvállalásával, s elkészülnek a csoportfeladatok, akkor bizonyosan nem építette be a pedagógus az ösztönző és építő egymásrautaltság elvét a feladatba, hiszen az igavonó a többiek nélkül is meg tudta oldani a feladatot. Az ösztönző egymásrautaltságot számos eszközzel erősítheti a pedagógus. Az első eszköz az építő sokszínűség – vagyis elegendően sokszínű kompetencia-készlet egy-egy mikro-csoport számára a feladat megoldásához. Amikor minden csoportba kerül egy-egy proaktív, lelkes tanuló, így biztosítunk egyenlő hozzáférést minden csoport számára a kezdeményező szerepvállaláshoz. Önmagában azonban ez kevésnek bizonyult, hiszen önállóan is meg tudta oldani a közösnek szánt feladatot, sőt az óra végére esetleg neheztel is már, hogy végig a „többiek helyett kell dolgoznia”. Ilyen esetben további, konkrét részvételre ösztönző egymásrautaltságot szükséges kialakítani. Például a közös feladat anynyi részből áll, ahány csoporttag, s mindegyik részt másnak kell megoldania a csoportban (feladat-egymásrautaltság), minden megoldást először mindig más csoporttag ellenőriz, s ha nem jutnak dűlőre, akkor csatlakozik a két másik csoporttag is. Így a feladat-struktúra lehetlenné teszi, hogy egyetlen ember oldjon meg minden feladatot, illetve hogy minden feladatot, mindig ő ellenőrizzen. Vannak olyan feladatok, amikor egy-egy embernek ugorhat be esetleg csak a megoldás, vagy van sikeres javaslata a megoldás keresésére. Ilyenkor például a diákquartett struktúrában (ARATÓ – VARGA, 2012) az még kevés a feladat elvégzéséhez, hogy végre meg tudta oldani a csoport a közös feladatot, addig kell eljutniuk, hogy ezt a megoldást mindenki alkalmazni tudja, és el tudja magyarázni másoknak (tananyag-egymásrautaltság).

Előfordulhat, hogy a személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség hiányzik a csoportfolyamatokból. Ha a csoportban nincs mindenkinek jól elhatárolt, saját, a többiekétől különböző egyéni feladata, amelynek teljesítését folyamatos nyilvánosság kíséri, akkor valóban előfordulhat, hogy lesznek „igavonók” és „potyautasok”, vagyis sérül az együttműködés. A csoportokon belüli szerepeket, feladatokat úgy kell kialakítani, hogy mindenki személyesen vállaljon felelősséget a tanulási feladatokért, s azok teljesítése egyénenként is nyomon követhető legyen. Ellenkező esetben valóban előfordulhat aránytalanság a feladatok végrehajtásában.

***„Hiába szervezem meg az órát az alapelvek szerint, a tanulók fellázadnak, nem hajlandók végezni a feladatokat!”***

Ennek egy másik változata: „A tanulók ragaszkodnak a frontális munkához!”. Általában olyan esetekben lehetséges ez, ahol a tanulásban résztvevőket valójában nem érinti meg az adott tudomány-terület, annak tanulását nem érzik fontosnak, vagy nem látják annak jelentőségét. Ilyen esetekben a résztvevők fárasztónak érzik, hogy a „tanár témájához” aktív módon asszisztálnak, vagy hogy őket komolyabban nem érdeklő témákat alaposan átbeszéljenek és megtanuljanak, inkább választják a passzív hallgatásra épülő jegyzetelgetést, vagy órai semmittevést. Itt a cél a tanulásban résztvevők bevonódásának vizsgálata, a belső ösztönző tendenciák megszólítása, mozgásba hozása. A probléma- vagy kíváncsiság-orientált folyamatszervezés egyik fontos lépése, hogy feltérképezik a résztvevők hozzáállását az adott tudományterülethez, annak problémáihoz, fontos területeihez stb. Minél világosabbak a tanulói attitűdök, annál világosabban lehet a tanulmányi és egyéb fejlesztési célokat is kitűzni.

Egy másik lehetséges eset, hogy a tanulásban résztvevők túl magas kihívással szembesültek, vagyis nem képesek a feladatok megoldására. Itt akkor a fejlesztési célokat szükséges korrigálni, olyan tevékenységekre váltani, amelyek azonnali módon segítenek mozgásba hozni, fejleszteni a feladatmegoldáshoz szükséges ismereteket, képességeket, attitűdöket. Ha a Pitagorasz-tételt tanítaná valaki, de a résztvevők a szorzással sincsenek tisztában, akkor a szorzással kapcsolatos képességfejlesztési feladatokat nem érdemes kikerülni, hanem kifejezetten előtérbe érdemes hozni azokat, módosítva a tervezett folyamatot.

Az is előfordulhat, hogy a csoport nincs olyan helyzetben vagy állapotban, hogy egy együttműködési helyzetben boldoguljon, ilyenkor érdemes a közösségfejlesztési célokat szemügyre venni, célkitűzéseket megfogalmazni, s a lehető leghamarabb hozzálátni a csoport, az osztály közösségének a fejlesztéséhez – ahogyan erről a fentiekben is szó volt már.

***„Nagy létszámú osztályokban nem működik!”***

Ennek a vélekedésnek a másik oldalról megfogalmazott verziója, hogy „Kis létszámú osztályokban nincs értelme kooperatívan szervezni a folyamatokat!”. Ezek mögött a kijelentések mögött az a félreértés áll, hogy a kooperatív tanulás szervezés valójában a csoportmunkával azonos. Nem veszik figyelembe, hogy a lényeg a mikro-csoportokban történik, vagyis a kooperatív tanulás szervezés alapelveit a mikro-csoportokon belül is érvényesíteni szükséges, hogy a tanulási eredményességet, valamint a személyes és szociális kompetenciák fejlődését garantálni tudják. Ehhez 2-5 fős mikro-csoportos szerkezet kialakítása szükséges. Az egyik gyakori alkalmazási hiba, amikor a nagy létszámú osztályokban nagy létszámú mikro-csoportokat hoznak létre (6-8 fő), illetve a terem berendezésére hivatkozva tartják lehetetlennek a mikro-csoportos szerkezet kialakítását. Alapvetően az egyenlő részvétel és hozzáférés garantálására nagy létszámú, s rögzített berendezésű termekben a két-fős mikro-csoportok bevezetése javasolt, vagy legalábbis az elején mindenképpen párokban érdemes a közös tevékenységeket, tanulási feladatokat megszervezni, amelyre aztán épülhet a négyfős csoportok tevékenysége. A lényeg éppen az lenne, hogy minden egyes résztvevő számára garantált legyen az a partneri nyílvanosság, amelybe személyesen beléphet, informálisan kifejezheti érdeklődését, igényeit, megoszthatja tanulási eredményeit, kérdéseit, félreértéseit. Erre nagy létszámú csoportok esetében a páros munka tud garanciát biztosítani. A páros szerkezetben, ha konfliktus lép fel, akkor a tanulási folyamat csak az adott párnál szükséges megszakítani, s konfliktuskezelési képességeket fejleszteni azonnali beavatkozással, vagy esetleg a tanulási feladatot kiigazítani, amennyiben szüksé-

ges. Így a nagycsoport többi tagja folytatni tudja a munkát, a páros szerkezetben így nem egyetlen interakcióra kénytelen mindenki koncentrálni (pl. a konfliktusos helyzet miatt megszakított folyamatra), hanem mindenki a személyes keretek között zajló tevékenységére koncentrálni.

Kis létszámú osztályok esetében, ugyanúgy fontos a párokra, triókra, négyfős csoportokra épülő szerkezet, hiszen a személyes és interperszonális kompetenciák gyakorlásához, mozgósításához, fejlesztéséhez a tanulóknak esélyt szükséges biztosítani ilyen helyzetekben való részvételre. Fontos érv továbbá, hogy a személyre szabott, individualizáló differenciálás kis létszámú osztályokban is párhuzamos interakciókat igényel. Hiába kis létszámú az osztály, a tanulók szükségletei, fejlettségi állapotai különbözők, így célszerű olyan szerkezetet biztosítani, ahol a különbözőség mentén mindenki egyenlően hozzáférhet a fejlődéséhez szükséges feladatokhoz és támogatáshoz.

### Összegzés

Ebben a tanulmányban olyan mítoszokat, félreértéseket vettünk sorra, amelyekkel az elmúlt húsz év során a gyakorlatban találkoztunk a kooperatív tanulásszervezéssel ismerkedők részéről. A legfontosabb üzenet a félreértésekkel kapcsolatban, hogy ez a paradigma a tanulás szervezési szintjén javasol megoldásokat azokra a problémákra, amelyekkel a tanárok nap mint nap szembesülnek a tanítás-tanulás folyamata során (nem egyenlő részvétel, tanulók motiválatlansága, fegyelmezetlenség stb.). A megoldások keresésében segíthet a tanulási folyamatok kooperatív módon történő megszervezése, ehhez azonban figyelembe szükséges venni az összes eddig feltárt kooperatív alapelveket. Ugyanakkor nem megkerülhető az a tény sem, hogy a kooperatív struktúrák kialakítása inkább kiinduló feltétele a hatékony, eredményes és méltányos tanulásnak. Ugyanis a tanulás szervezőinek szükséges megismerniük a tanulásban résztvevők különböző kompetenciáit, s olyan folyamatokat tervezniük, amelyekben ezek a kompetencia-elemek fejlődhetnek, a mikro-csoportos szerkezetben tanulók mikro-közösségekké érhetnek, s az egész osztály együtt tanuló közösséggé válhat.

### Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege in Kozma Tamás – Perjés István szerk.: *Új kutatások a neveléstudományokban*. 2010, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-22.
- ARATÓ Ferenc (2011b): Csoportalakítás és csoportfejlesztés kooperatív tanulásszervezéssel hallgatói csoportokban. in Arató Ferenc szerk. *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 89-105.
- ARATÓ Ferenc (2014): On deconstruction of Education. In *Hungarian Educational Research Journal* 4(4).
- ARONSON, Elliot (2008): *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 504.
- BÁRDOSY Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. in Vastagh Zoltán szerk. (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, 6-25.
- BUZÁS László (1969): *A csoportmunka időszerű kérdései*. Budapest: ELTE Neveléstudományi Tanszék – Tankönyvkiadó, 90.
- BUZÁS László (1974): *A csoportmunka*. Budapest: Tankönyvkiadó, 322.
- CIARROCHI, Joseph – FORGAS, Joseph P. – MAYER, John D. (2004): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Budapest: Kairosz Kiadó.



- COHEN, Elisabeth G. – LOTAN, Rachel A. (1994): *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms, Teachers*. New York – London: College Columbia University.
- HORVÁTH Attila (1995): *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. Budapest: IFA.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Practice*. Edina: Interaction Book Company.
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W. (1999): *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. (2009): *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Downloaded from <http://er.aera.net> on July 14, 2015.
- JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T., STANNE, Mary Beth (2000.): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kiadó.
- KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel (2009): *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
1. MARZANO, R., PICKERING, D., POLLOCK, J. (2001): *Classroom Instructions that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria: Assotiation for Supervision and Curriculum Development.
- NISSEN, Peter – IDEN, Uwe (1999): *Moderátoriskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó .
- PETHÓNÉ Nagy Csilla (1999): Kooperatív tanulási módszerek az irodalomtanításban. in VASTAGH Zoltán szerk. (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet,91-106.).
- VASTAGH Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- VASTAGH Zoltán szerk. (1990): *Mit lehet tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért?* Veszprém: Megyei Pedagógiai Intézet.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöck Henrik Szakkollégium. 156-178.

DROBINA ÁKOS – CSELŐK DOROTTYA – CSÓKA E. ZORA

# Milyen mértékben teljesíthető egy játékalapú matematikai eszközkészlettel a kerettanterv?

*A Pécsi tudományegyetemen működő Tanárjelöltek Szakkollégiumának kutatócsoportja a matematika és természettudományok tanításának-tanulásának megújulási lehetőségeit kutatja. Ennek keretében egy konkrét, létező, kipróbált játékalapú eszközkészletet vizsgáltunk (Lapot kérünk!), abból a szempontból, hogy vajon milyen mértékben tematizálja, mozgósítja azokat a kompetencia-elemeket, tudományterületi elemeket, amelyeket a hatályos kerettanterv előír a matematikai kompetenciák területén 1-4. osztályig. A cél annak kiderítése volt, hogy vajon egy játékalapú eszközrendszer képes-e – s ha igen, akkor milyen mértékben – lefedni egy előíró jellegű kerettanterv követelményeit.*

*Kulcsszavak: játékalapú matematikatanulás, kerettantervi megfelelés.*

## A kutatás kontextusa

A *Lapot Kérünk!* a matematika tanítását-tanulását segítő, kooperatív struktúrákra épülő fejlesztő eszköz, mely segít a tanulóknak játékos formában elsajátítani a matematikai gondolkodás alapjait, és az alapvető matematikai műveleteket alkalmazni, begyakorolni. A készletet 1-4. évfolyamos tanulók számára készítették, hogy új módon ismerkedhessenek meg a matematika rejtelseivel (AUTH, 2012). A Pécsi Tudományegyetemen működő Tanárjelöltek Szakkollégiuma programjában egy kutatócsoport tagjaiként végeztük kutatásunkat (a kutatócsoport tagjai tanár szakos MA hallgatók, PhD hallgatók és oktatók). A kutatócsoport a matematika és természettudományok oktatásának és tanulásának megújítási lehetőségeit kutatja. Ebben a kutatásban azt vizsgáltuk, hogy vajon ez a játékalapú fejlesztő eszköz egy előíró jellegű, kötött szabályozású tanterv esetében milyen mértékben képes biztosítani a kimeneti követelményeket. Ilyen tanterv a jelenleg hatályos magyarországi Nemzeti Alaptanterv (*Magyar Közlöny 66. szám*), illetve az azt kibontó, előíró módon tovább szabályozó matematika Kerettanterv (*Magyar Kerettanterv 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete 1.2 Matematika*) is.

Egy átfogó kutatás részeként kifejezetten a *Lapot kérünk!* játékalapú fejlesztőeszközt vizsgáljuk ebben a tanulmányban. Célunk a vizsgálattal az volt, hogy a játékalapú matematikatanítással szemben szkeptikus álláspontot képviselők számára igazoljuk, hogy egy játékokra épülő fejlesztőeszköz képes a hagyományos tanítás során elvárt kimeneti követelményeknek is megfelelni. A kérdés számunkra inkább az volt, hogy ez a konkrét eszköz milyen mértékben fedi le az előírt tantervi követelményeket, matematikai kompetencia-területeket. Alapvetően pedig az, hogy egy játékalapú megközelítés vajon visszaadhatja-e a pedagógiai folyamatokhoz szükséges szabadságot, autonómiát a pedagógus és a gyerekek számára egy előíró tantervi rendszerben.

### A kutatás menete

A játék teljes vizsgálata során egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatást és annak kontrollvizsgálatát végeztünk el. A 6 részre bontott játéksaládot tekintettük át a tanulás során kibontható számos variáció alapján, részint játék közben szerzett élményekre alapozva, másrészt a játékok menetét, kihívásait, matematikai feladványait vizsgálva. Ezeket a fejlesztési lehetőségeket vetettük össze a magyarországi kerettanterv tematikus meghatározásaival és kimeneti követelményeinek leírásaival. A kapott eredményt százalékos értékben fejeztük ki. 100%-nak az előírt kerettantervi követelmények teljes listáját tekintettük, s ehhez hasonlítottuk a *Lapot kérünk!* játékaiban lefedett tematikákat, mozgósított és fejlesztett matematikai kompetencia-elemeket, várható kimeneteket (Drobina Ákos). A kapott eredményt egy kutatótársunk által végrehajtott kontroll-vizsgálat eredményeivel (Cselők Dorottya) vetettük össze, majd a két kutatás eredményeit egy kutatói műhelybeszélgetésen értelmeztük, egyeztetjük, egyesítettük, s az alábbiakban mutatjuk be részletesen.

A 6 alapjáték a következő:

**Bankos:** a „huszonegy” illetve a „blackjack” egy változata, melyben mértékegységek átváltása, összeadása, időtartamok és hosszúság mérés is van. Összeadás, pótlás, mértékegység átváltás, római számok, időtartam, pozitív és negatív egész számok, mérlegelés, becslés, kockázatvállalás, izgalmas játékelmény, matematikai kompetenciák ön- és társértékelése, mozgósítása és fejlesztése – egyetlen játéksaládban.

**Dominó:** a közismert játékszabályoktól eltérően ebben a játékban csak sima soralkotás lehetséges, viszont a párosítandó dominók leolvasása, illesztése tartalmazza a különböző matematikai kihívásokat.

**Kő-papír-olló:** relációs jelek alapján a gyerekek az asztal közepére rakott segédlap segítségével eldöntik a letett korongjaik közül melyik nyert. Logikai gondolkodás, relációk felismerése, megértése, alkalmazása, szabálykövetés, továbbá különböző matematikai ismeretek mozgósítása a jellemző ezekre a játékokra.

**Társas:** feladat kártyákból húzva a gyerekek önállóan majd/vagy párban gondolkodnak, végül kimondják a megoldást, ha ez egyezik a kártya hátoldalán feltüntetett válasszal, akkor a játékosok léphetnek. A társasjátékoknak többféle variációját tartalmazza az eszközkészlet érintve tulajdonképpen minden tantervi területet – lehetővé téve így az egyénre szabott differenciálást egy játékon belül.

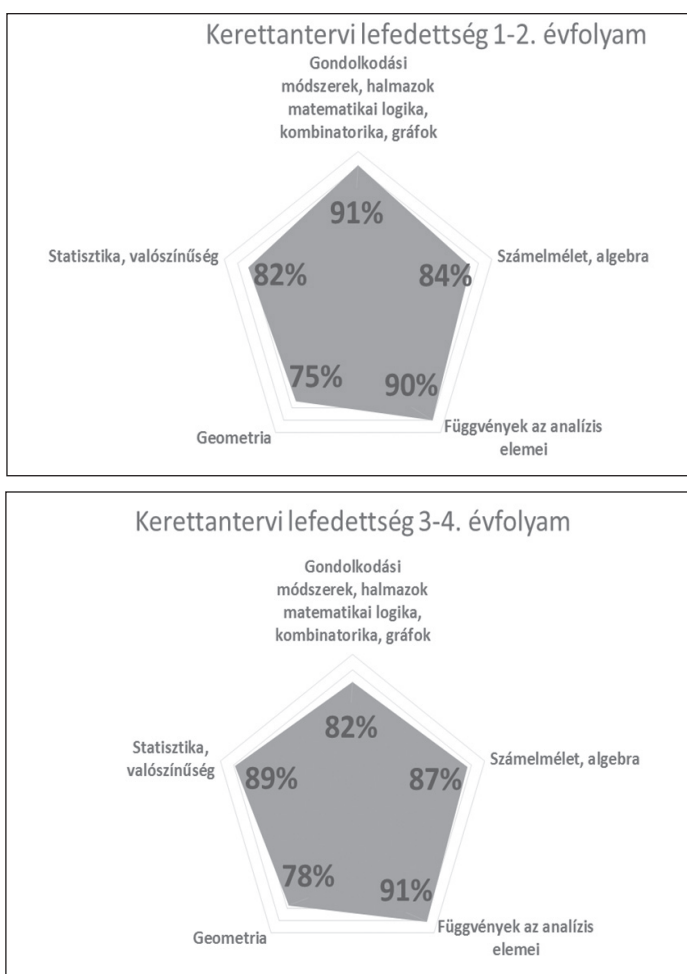
**Kártyajátékok:** egy pakliban négy egyező lap van. A kártya készletekkel különböző matematikai játékok játszhatóak, nyolcféle játékot játszva egy-egy paklival – a kezdeti lépésektől indulnak a játékok, hogy végül a felnőtteknek is komoly kihívásokkal találkoznak bizonyos játékokban a játékosok.

**Memória:** olyan kártyacsomagok, melyek a jól ismert memória játék alapján működnek, de római számokkal, összegekkel, különbségekkel stb. szükséges játszani, vagyis minden fordításkor észrevétlenül használják matematikai kompetenciáikat a gyerekek.

### Kerettanterv és a *Lapot Kérünk!*

A vizsgálat során először a Kerettantervet tekintettük át részletesen, amely az 1-2.évfolyam és a 3-4. évfolyam követelményeit 5 tematikai egység alapján bontja szét és írja részletesen elő. A következő lépésben a már említett *Lapot kérünk!* társasjátékokat tekintettük át működésük alapján. Majd ezt vetettük össze az első lépésben feltárt szempontokkal, tantervi területekkel. Kutatásunk eredményeit az 1. ábra összesíti.

A kutatás során végignéztük az összes kerettantervi területet minden alpontjával együtt. Amelyekről egyértelműen el lehetett dönteni, hogy szerepelnek-e a játékfolyamatokban, kizárólag azokat tekintettük az eszköz által lefedett elemnek. A csomag feltérképezése során kiderült, hogy kevés benne az *írássos és rajzi készségek* fejlesztésére alkalmas feladat és a *számítástechnika használatát* sem segíti. Mindezek mellett a Lapot Kérünk! mégis 85%-ban lefedi a magyarországi kerettantervet. A különböző matematikai területek közül a függvények és analízis elemeit mozgósítja, gyakoroltatja, fejleszti leginkább a készlet minden vizsgált évfolyamon. A legnagyobb eltérés a gondolkodási módszerekkel kapcsolatban van az évfolyamok között, az alapozó szakasztól elvárt gondolkodási módszereket, halmazokat stb. felvonultató területet 91%-ban, a felsőbb évfolyamokban 81%-ban fedi le a készlet – ez igen magas számnak tűnik. A szerző-feltaláló azonban felhívja a figyelmet arra, hogy vannak hiányzó területek, mint amilyen a tapasztalati tanulás. Hiszen például a méréssel, mértékegységekkel kapcsolatban fontos elemként emeli ki a tanulási folyamatban a tapasztalati tanulás szükséges hozzájárulását a doboz által kínált kapcsolódó játékok mellett. Az online verzió elkészítésével a számítástechnikai terület is bevonható az Lapot kérünk! eszközzrendszer által érintett tantervi területek közé.



1. ábra: A kerettantervi követelmények lefedettsége a Lapot kérünk! eszközkészletben

## Összegzés

Az eredmények igazolni látszanak azt a felvetésünket, hogy egy játékalapú megközelítésre épülő taneszközzel kapcsolatban is lehet vizsgálni annak tantervi lefedettségét, illetve azt, hogy milyen mértékben fedi le a tantervet egy-egy adott eszköz, vagyis milyen területet érint mélyebben, esetleg milyen területeket nem érint. Ezek a szempontok, ha nem is kizárólagosan, de kiemelten fontosak lehetnek a játékalapú matematika tanítás és tanulás elfogadtatása során, különösen az olyan vitákban, amelyek a hatékony bevonódás mellett az eredményeket állítják az érvelés középpontjába. A tantervi lefedettség vizsgálata alapvetően az elvárt tantervi kimenetekkel kapcsolatban nyugtathatja meg a vizsgálódókat, illetve hívhatja fel a figyelmüket újabb fejlesztendő, vagy a tanulási folyamatba bevonandó területekre.

A vizsgált kooperatív tanulási folyamatokat generáló taneszköz (ARATÓ, 2012) 85%-ban fedi a kerettantervi követelményeket, vagyis egy olyan taneszköz, amellyel játékalapú megközelítésben fejleszthetők a játékosok előírt matematikai kompetenciái (attitűdje, képességei, ismeretei). Ez érinti a másik kérdésfelvetésünket. A pedagógus módszertani szabadsága, illetve a kerettantervtől eltérés megengedett 10%-a lehetővé tenné, hogy egy tanár akár kizárólag az eszköz használatával is teljesítse a tantervi követelmények legalább 85%-át. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy egy tankönyv és curriculum-független eszközről van szó, amely bármely tankönyv, vagy curriculum pilléreként beemelhető a mindennapi tanulás folyamataiba. Mivel a játékelménynek köszönhetően magasabb bevonódást idéz elő a tanulóknál a matematika kompetenciákat igénylő tevékenységekbe, tanulási folyamatokba, a matematika órákba, s visszaadja az autonómiát és a saját tanulásukért való felelősségvállalást a tanulók számára, ezzel a pedagógus szabadságát is elősegítve, aki így akár személyre szabott kihívásokkal szembesítheti osztálya minden egyes tanulóját.

A kutatás folytatásaként más országok tanterveinek szempontjából is megvizsgáljuk majd a *Lapot kérünk!* eszközkészletet, illetve más matematikai kompetenciákat fejlesztő eszközkészleteket is vizsgálunk tantervi szempontokból. Ugyanakkor fontosnak érezzük kiemelni, hogy a tantervi lefedettség mellett további fontos kimeneti szempontokat is vizsgálni érdemes az eszközök kapcsán pl. a golemani érzelmi vagy szociális intelligencia (GOLEMAN, 2002) elemeit, hogyan fejleszti egy-egy játékalapú vagy gamifikált tanulási folyamat, eszköz. Továbbá azt is megvizsgálnánk, hogy a konstruktív, demokratikus együttéléshez szükséges kompetenciák mozgósítását, fejlesztését milyen mértékben segítik elő az adott játékalapú vagy gamifikált tanulási folyamatok, eszközök.

## Hivatkozások

- AUTH Andrea. (2012): *Lapot Kérünk! Matematikai kompetenciákat fejlesztő készlet 1-4. osztályosoknak Rendhagyó kézikönyv a matematikai játék gyűjteményhez* Press: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- ARATÓ Ferenc (2012): Bevezetés. In AUTH Andrea (2012): *Lapot Kérünk! Matematikai kompetenciákat fejlesztő készlet 1-4. osztályosoknak Rendhagyó kézikönyv a matematikai játék gyűjteményhez* Press: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., 3-23.
- GOLEMAN, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest: Edge 2000.
- Magyar Kerettanterv (NAT) 51/2012. no. (XII. 21.) EMMI edict annex no. 1, 1.2 [http://kerettanterv.ofi.hu/01\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) 2016.02.28.
- Nemzeti alaptanterv: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) 2016.02.29.

VARGA ARANKA

# Tanárjelöltek Szakkollégiuma a Pécsi Tudományegyetemen

*A következőkben bemutatott szakkollégiumi kezdeményezés úgy épít a szakkollégiumi rendszer céljaira és hagyományaira, hogy egy sajátos szerveződési formát – a kooperáció rendszerét – alkalmazva vonja be széles körben a pedagógus pályára készülő egyetemistákat.*

*A Pécsi Tudományegyetemen fél éve működő szakkollégium felépítésének, elindításának és első időszakának vizsgálata egyidejűleg célozza egy új tudományos-szakmai közösség megismertetését, valamint a kooperáció szemlélete és gyakorlata hasznosulásának bemutatását a felsőoktatás fontos szegmensében.*

*Kulcsszavak: szakkollégium, kooperatív működés, inkluzív szemlélet*

## **Bevezetés**

A szakkollégiumi szerveződésnek komoly hagyományai vannak a magyarországi felsőoktatásban. Olyan hallgatók intézményesült közösségét jelenti, akik a tudományterületükön kívánnak elmélyülni, tehetségüket kibontakoztatni. E mellett a szakkollégiumok tradicionálisan társadalmi szerepet is felvállalnak: bizonyos csoportok számára mobilitási lehetőséget kívánnak teremteni a felsőoktatáson keresztül. Talán a legismertebbek ebből a szempontból az 1940-es évek népi kollégiumi mozgalmi, de fontosak a napjainkban működő roma szakkollégiumok is. (FORRAY-BOROS, 2009; VARGA, 2013) A szakkollégiumokat a felsőoktatási törvény is nevesíti, meghatározva általános céljaikat, feladataikat.<sup>1</sup> A Magyarországon működő szakkollégiumok szervezeti és működési formáit kategorizálható különbségek jellemzik, azonban tartalmi szempontból számtalan azonosságot mutatnak – köszönhetően a történelmi hagyományoknak és a törvényi szabályozásnak. A közös jellemzők között hangsúlyosan jelenik meg a közösség inspiráló szerepe, a társadalmi problémák iránt érzékeny értelmiség nevelése, a személyre orientált és gyakorlati jellegű képzési formák túlsúlya és a költséghatékonyság azon formája, amely a szakkollégium környezetében fellelhető emberi erőforrások maximális bevonásából és kiaknázásából adódik. (GERŐ-DEMETER-HORZSA, 2011:31)

## **Tanárjelöltek Szakkollégiuma**

2015 nyarán kezdte meg a Pécsi Tudományegyetemen egy új szakkollégium az alapításhoz kapcsolódó szervezési munkálatokat<sup>2</sup>, és fél évvel később a hivatalos bejegyzést segítő alapszabályon és működési renden túl<sup>3</sup> félszáz fős tagsággal<sup>4</sup>, valamint konkrét tervekkel és programokkal rendelkezett.



*„A szakkollégium célja, hogy a PTE-n tanuló, továbbá a tanárképzésben résztvevő hallgatók, és az őket támogató egyetemi oktatók, óraadók, valamint PhD hallgatók szakmai-tudományos közösségeként működjön, és saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson a szakkollégium tagjai számára, segítve a kiemelkedő képességű tanárjelölt hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes pedagógus értelmiség nevelését. A közösség egyúttal lehetőséget biztosít azon egyetemi szakok és karok multidiszciplináris együttműködésére, melyek tanári képesítést is adnak.” (PTE Tanárjelöltek Szakkollégiuma Alapító Okirat 8. pont)*

Az alapítói szándékból az látható, hogy a létrejött szakkollégiumi közösség több szempontból is újszerűnek tekinthető. Egyedülálló módon a tanárjelölteket szólította meg – szakjuktól, évfolyamuktól függetlenül – ezzel az interdiszciplinaritással erősítve a pedagógia tudományterületének fontosságát. További különlegessége a most alakult közösségnek az a sajátos szerveződési forma, mely a kooperativitás elvrendszerét érvényesítve alakította ki a tématerületekre szerveződő mikro-csoportos közösségek együttműködő hálózatát. A továbbiakban az alapítás óta eltelt szűk fél esztendő néhány kiragadott példája alapján és a kooperativitás szemlélete mentén ismerhetjük meg röviden a Tanárjelöltek Szakkollégiumát.

### *Kooperatív szervezeti forma*

A strukturált együttműködés célja a minden résztvevőre kiterjedő aktív és személyre szabott bevonódás biztosítása közös tevékenységeken keresztül. Az így kialakított, egyént erősítő közösségi működés az egyenlő részvétel és hozzáférés biztosításával egyúttal a sokszínűség, sokféleség érvényre jutását is eredményezi, melyhez a mikro-csoportos szervezeti keret az egyik strukturális garancia. (ARATÓ-VARGA, 2012)

A Tanárjelöltek Szakkollégiuma ezen szemlélet mentén toborozta tagságát – a hagyományos, „egy csapat” jellegtől eltérő módon – a mikro-csoportos szerveződést tartva szem előtt. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a PTE tanárképzésben érintett és a szakkollégium létrehozásában részt vett oktatók és a hozzájuk kapcsolódó PhD. hallgatók meghirdettek olyan témaköröket, melyek szakmai-tudományos tartalmát jelölték ki egy-egy közös érdeklődésű mikroközösségnek.

*Az alapításkor kijelölt témakörök: Kooperáció, integráció és drámapedagógia, Neveléstudomány-történet-nőtörténet, Szociálpszichológia, Kognitív pedagógia és konstruktivista neveléstudomány, Matematika és Természettudományos oktatás megújítása, Pedagóguskép, pedagógusprofesszió, Cigány/roma hátrányos helyzetű gyerekek és az oktatás/nevelés, Történelem és tanítása, Diverzitás.*

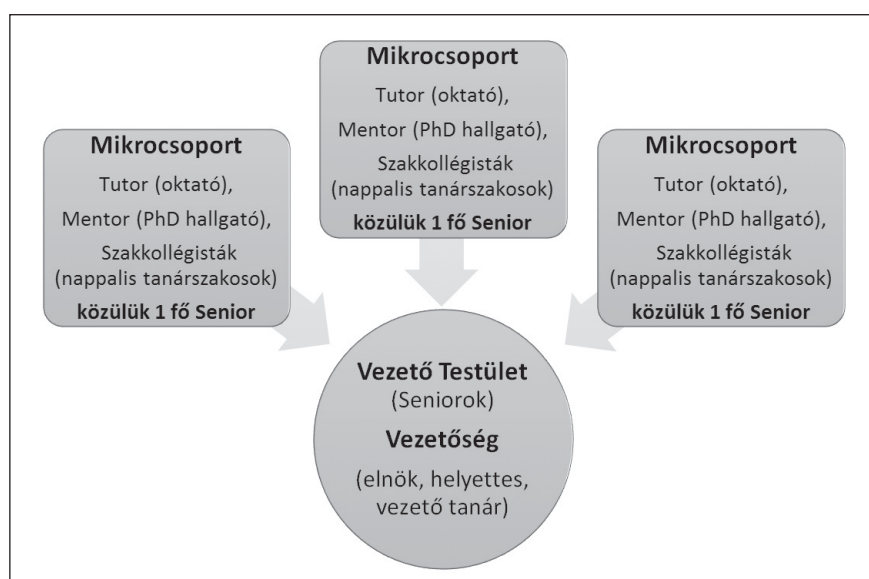
Az alapítás időszakában a mikroközösségek témaköreikhez folyamatosan kapcsolódtak tanárszakos nappali tagozatos hallgatók – tovább bontva, formálva személyes érdeklődésük mentén kiscsoportjuk tudományterületének vizsgálati fókuszait.

További jellemzője az így kialakult kiscsoportoknak, hogy több szempontból is heterogének: egyetemi oktató tutorként, PhD hallgató mentorként, nappali tagozatos tanárjelöltek pedig szakkollégistaként a tagjaik – utóbbiak különböző szakokon és évfolyamokon tanulnak.

Így például a 9 fős „Kooperáció, integráció és drámapedagógia” csoport tutora a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék oktatója, mentora első éves PhD ösztöndíjas az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában, a szakkollégisták között

pedig MA-s és osztatlan tanárszakosok vannak a Bölcsészettudományi, illetve a Természettudományi Karról.

A szakkollégium a mikrocsoportokon túl teljes tagságával ún. Közgyűlést alkot, mely félévente ülésezve dönt a legfontosabb kérdésekről. A szervezet folyamatos működését a delegált Vezető Testület és a választott Vezetőség biztosítja. Minden mikrocsoport ugyanis megbíz egy-egy diákot, aki Senior szerepben képviseli csoportját a – havonta ülésező és folyamatosan kapcsolatot tartó – Vezető Testületben, melyet a közgyűlés által választott elnök és helyettese irányít az őket támogató – évente cserélődő – szakkollégiumi vezető tanár segítségével. (1. ábra) Mindez garancia a nagy létszámú közösség strukturált működtetésére, melynek fontos része a folyamatos információ-áramlás, valamint a közös döntések szubszidiaritása. Ez a struktúra azt is lehetővé teszi, hogy – korlátozás nélkül – az igényeknek megfelelő számú mikrocsoport jöhessen létre a szakkollégiumon belül.



1. ábra: A szakkollégium szervezeti felépítése<sup>5</sup>

### *Kooperatív elvrendszer szerinti működés*

A szakkollégiumban építő és ösztönző egymásrautaltság érhető tetten több szinten is. Mikrocsoportokon belül és azok között, illetve egyének és csoportok viszonylatában egyaránt és sokféle módon érvényesül és teremt strukturális biztosítékot a szakkollégium működésére.

A mikrocsoportokon belül az adott tématerülethez mint közös és összetartó ponthoz kapcsolódóan differenciáltan vállalt egyéni feladatok a résztvevők (szakkollégisták, metorok és tutorok) személyes felelősségvállalását tükrözik, melyek egymásra épülve, egymást kiegészítve az adott mikrocsoport éves munkatervében öltenek testet.

*Például a „Természettudományos oktatás megújítása” mikrocsoport tudományos célkitűzésként dokumentum- és játékelemzést (a „Lapot kérünk!” NAT-lefedettségének vizsgálata), valamint konferenciákon való részvételt (pl.: Bridges Konferencia, Finnország, HD konferencia PTE) jelölt meg munkatervében. Szakmai-gyakorlati tevékenységeik között a „Lapot*

*kérünk!” elnevezésű dobozzal és kézikönyvvel való megismerkedés, a JYU Egyetem STEM filmjének magyar nyelvű feliratozása, a természettudományos fejlesztő eszközök gyűjtése és elemzése, valamint Élményműhely (Szent Margit Iskola) tartása szerepelt. Közösségi céljuk a témájukkal kapcsolatos népszerűsítés, kapcsolatfelvétel, együttműködés volt. Mindezen feladatokat úgy végzi el a mikrocsoport, hogy a részterületeket a tagok között szétszétva alkotnak közös és egymásra épülő tevékenységeket.*

A kiscsoportos nyilvánosság – rendszeres mikro-csoportos találkozó – az egyéni feladatokról való beszámolásra („számonkérésre”) nyújt remek lehetőséget, és egyúttal a folyamatos összehangoltságot is megteremti. A személyre szabottság garanciája – vagyis az egyenlő részvétel és hozzáférés biztosítása – hogy mindenki önként, saját motivációja, tudása, kompetenciái stb. alapján vállal feladatokat, akár egyéni, akár közösségi szinten. A kiscsoporton belül vállalt feladatok nem csak a feladatvégzőre hatnak ösztönzően, hanem lehetőséget teremtenek mások motivációjára, bevonódására is.

*A szakkollégium indulásának közösségi tevékenységei jó példák minderre. Valamely mikrocsoportból egy-két fő által vállalt program szervezésébe további, más mikrocsoportba tartozó szakkollégistákat is sikerült bevonni. Így valósult meg a karácsonyhoz és farsanghoz kapcsolódó első két szakkollégiumi közösségépítő rendezvény, melyen a tagság többsége részt vett.*

Az egyéni – személyre szabott – fejlődést, fejlesztést segítik a mikroközösségekben zajló támogató tevékenységek, melyeket a tutor és mentor koordinál, de a szakkollégisták aktív részvételére épül. E mellett közvetlenül tud érvényesülni az egyéni támogató rendszer – főként a tutor és valamilyen csoportjába tartozó szakkollégista között.

*A Neveléstörténet mikro-csoport közös könyvtárlátogatásai, levéltári munkái példázzák az azonos tématerületen dolgozó kisközösség motiváló erejét. A csoportból és más mikro-csoportból OTDK-ra készülő diákok tutorral történő folyamatos munkája pedig a magas szintű tudományos kutatáshoz segítik az érintett hallgatókat. Egyúttal az erőforrások is megsokszorozódnak, hiszen nem egy egyetemi oktatóra – mint szakkollégium vezető tanárra – hárul a tudományos előrehaladás segítése, hanem mikro-csoportonként, tématerülethez közel álló oktatók vesznek részt a személyes, tutori támogatásban.*

A kiscsoportok közötti együttműködést strukturálisan támogatja az előzőekben említett Senior (Vezető Testületi) csoport. Tartalmi fogódzót jelent a kiscsoportos munkatervek közös pontjainak megkeresése, valamint a szakkollégium minden tagot mozgósító rendezvényei. Így miközben párhuzamosan – saját témájukon, ütemükben – tevékenykednek az egyes mikrocsoportok és azon belül az egyes tagok, rendszeresen vannak további – a teljes szakkollégiumi közösség számára teremtett – alkalmak, melyben egyénileg vagy mikroközösségi szinten lehet feladatot vállalni.

*A tudományos együttműködés mikro-csoportokon átívelő példája a májusban szervezett „Horizontok és Dialógusok” elnevezésű pécsi tudományos konferenciasorozat, melyre közel tíz szakkollégista jelentkezett különböző szakkollégiumi szimpóziumokba tömörülve.*

A formálódó közösség – és annak jól működő, rugalmasan nyitott struktúrája – azt is bizonyítja, hogy ez a rendszer az előre tervezett tevékenységekhez éppúgy keretet teremt, mint a spontán alakuló lehetőségekhez. Vagyis képes rugalmasan igazodni a tagság igényeihez, elvárásaihoz, lehetőséget biztosítva a személyes szerepek vállalásához, váltásához, és azon

keresztül a folyamatos tapasztalatszerzésre a legkülönbözőbb területen. Mindez garanciája az ötletek felszínre hozásának, valamint a folyamatos innovációnak.

*A hazai oktatási rendszer problémái miatt szervezett „Kockás ing” mozgalom szülői felhívását támogatta a szakkollégisták egy része további tanárszakos egyetemistákat és oktatókat mozgósítva egy egésznapos rendezvény során. A 2016. február 29-i „Nem megyek iskolába” elnevezésű felhívást azzal segítették a PTE-s szervezők, hogy „Játssz velünk!” elnevezéssel gyermekfelügyeletet vállaltak folyamatos és sokszínű programokkal. Az ötletadó, szervezői kör több mikorcsoportból került ki, és majd egy hónapig készítették elő a 100 iskolás-középis-kolás és 50 egyetemista részvételével sikeresen megvalósított napot.*

A szakkollégiumi struktúra a más személyekkel, szervezetekkel való együttműködést, a „nyitást” is elősegíti, hiszen átlátható rendszere, gyors információ-áramlási csatornáit pontosan láthatóvá teszik, hogy ki, hol és mit képvisel, milyen hatáskörrel. Éppen ezért a kezdetektől sikeres az a sokrétű tevékenység, mely a szervezeti együttműködési hálóba való bekapcsolódást hivatottak elérni.

*A PTE szakkollégiumainak különböző rendezvényein folyamatosan és tevékenyen van jelen a Tanárjelöltek Szakkollégiuma – többek között már a kezdetektől a középiskolásokat toborzó programban vállalt szerepet. Szintén sikerült jó kapcsolatot kiépíteni a HÖK-vel, melynek rendezvényéhez kapcsolódik az az áprilisi filmvetítés és beszélgetés, mely Banksy művészetén keresztül a társadalmi szerepvállalás fontosságáról szól. A 10 éve működő Wlislöcki Henrik Szakkollégium tagjaival valószínűleg meg májusban egy közös szervezésű kirándulás, mely a későbbi szorosabb együttműködés egyik első lépése.*



## Összegzés

Az előzőekben a teljesség igénye nélkül vettük sorra azt a néhány jellemzőt, mely a Pécsi Tudományegyetemen formálódó Tanárjelöltek Szakkollégiumának újszerűségét jellemzi. Tettük ezt egyrészt abból a célból, hogy példákon keresztül mutassunk rá, miként sokszorozza meg a szervezetépítési és működtetési lehetőségeket a kooperatív alapelvek rendszerének érvényesítése a bevonódás mértéke, a motiváció növelése, az erőforrások kiaknázása, az egyéni érdekek, érdeklődések érvényesítése és még számtalan fontos terület szempontjából. A másik célunk az volt, hogy hírt adjunk egy olyan innovációról, mely nem csak a pedagógia tudományterületén jelent újdonságot, hanem a tudós tanárok következő

generációjának „kinevelésében” is fontos szerepet tölthet be, mintaként szolgálva más pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára is.

### Hivatkozások

2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról. Forrás: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100204.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV)[Letöltés ideje: 2016.03.30.]
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- A PTE BTK NTI Tanárjelöltek SzakkollégiumSzervezetiésMűködésiSzabályzata
- FORRAY R. Katalin – BOROS Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio* 2009/2 szám. 192-203.
- GERŐ Márton – DEMETER Endre – HORZSA Gergely (2011): *Szakkollégiumi helyzetkép felmérése*. Aditus Zrt, Budapest.
- Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Tanárjelöltek Szakkollégium Alapító Okirata
- VARGA Aranka (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia* 1. Szám 60-71.

### Jegyzetek

- 1 „A felsőoktatási intézmény feladata a tantervi követelményeket meghaladó teljesítmény nyújtására képes, kiemelkedő képességű és hozzáállású, valamint a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása, felismerése, ésszakmai, tudományos, művészeti és sport tevékenységének elősegítése. A felsőoktatási intézményönállóan vagy más felsőoktatási intézménnyel együtt működve tehetséggondozó és felzárkóztató rendszert, illetve programokat működtet: ennek keretében tudományos diákköröket, szakkollégiumokat, illetve romaszakkollégiumokat működtethet. A szakkollégiumokat, illetve a roma szakkollégiumokat felsőoktatási intézménnyel együttműködve azok is létesíthetnek, akik felsőoktatási intézmény alapítására, fenntartására e törvény alapján jogosultak. A felsőoktatási intézmény mentorprogram keretében nyújt segítséget a hátrányos helyzetű hallgató tehetségének kibontakoztatásához.” (2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról – XIV. Fejezet: A tehetséggondozásra, a doktori képzésre vonatkozó külön szabályok – 32. Tehetséggondozás, tudományosdiákkörök, szakkollégiumok – 54. §.)
- 2 A szervezés első lépései a Pécsi Tudományegyetem TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 számú, „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúlrégióban” elnevezésű pályázatának keretén belül valósultak meg.
- 3 A Tanárjelöltek Szakkollégiumának alapítását a vonatkozó dokumentumok (Alapító Okirat, Szervezeti és Működési Szabályzat) alapján a PTE BTK Kari Tanácsa 2016. márciusi ülésén egyhangúlag támogatta.
- 4 A tagság a 2016. október 19-i Alapító Okirat szerint 55 főből áll. Ebből 10 egyetemi oktató tutorként, 11 PhD. hallgató mentorként és 34 nappali tagozatos tanárjelölt egyetemista szakkollégistaként tagja a Tanárjelöltek Szakkollégiumának.
- 5 A mikrocsoportok száma az ábrán csak illusztráció, jelenleg 10 mikrocsoporttal működik a Szakkollégium, mely igény szerint bővíthet. Minden év szeptemberében történik a tagmegújítás, mely során egyénileg lehet csatlakozni meglévő mikrocsoportokhoz, illetve teljes mikrocsoport is beléphet a szakkollégiumi rendszerbe.



FINÁNCZ JUDIT

# A nevelésszociológia alapjai: aktuális kutatási területek és elméletek gyűjteménye – könyvismertetés

Varga Aranka, szerk. (2015): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.

2015-ben „*A nevelésszociológia alapjai*” címen jelent meg a legújabb nevelésszociológiai elméleteket összefogó tanulmánykötet Varga Aranka szerkesztésében, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának kiadásában. A tanulmánykötet hazai vezető kutatók és oktatók írásait tartalmazza, akik a nevelésszociológia tudományterületéhez kapcsolódó témakörök szakértői. A kötet szerkesztője jó érzékkel és nagy körültekintéssel választotta ki a könyvben szereplő témaköröket és a hozzájuk kapcsolódó szerzőket. A 321 oldalas könyv tizenegy tanulmányt tartalmaz, melyek tükrözik a nevelésszociológia tudományának sokszínűségét.

A kötet címe nem véletlenül egyezik meg a Kozma Tamás által jegyzett első hazai nevelésszociológia könyv<sup>1</sup> címével: a kiadvány könyvbemutatóján<sup>2</sup> Varga Aranka szerkesztő utalt a címválasztás tudatosságára. Ezzel egyrészt elismerik az 1977-ben megjelent könyv jelentőségét a nevelésszociológia hazai meghonosítását és szemléletmódját tekintve, másrészt nem titkolt céllal hasonló funkciót szánnak az új kiadványnak: tematikusan bemutatni a nevelésszociológia legfontosabb kérdésköreit és a hozzájuk kapcsolódó elméleteket, kutatási eredményeket.

Bár a kötetben tárgyalt kérdések első látásra valóban különbözők, nagyon erős kapcsolati öket össze, ez pedig nem más, mint a nevelésszociológiai perspektíva. A könyv nem titkolt célja, hogy hozzájáruljon a felsőoktatásban tanuló pedagógushallgatók ismereteinek bővítéséhez és pedagógiai attitűdjeinek formálásához azáltal, hogy a nevelési-oktatási kérdések társadalmi aspektusát is bemutatja.

A könyvben néhány motívum több szerző írásában is megjelenik, így az egyes tanulmányok szervesen kapcsolódnak egymáshoz. Közös kiindulópont az oktatási egyenlőségek háttérének és következményeinek bemutatása, a társadalmi tőke vizsgálata, valamint a hatékonyság és esélyegyenlőség megvalósítását szorgalmazó inkluzív szemlélet. Emellett egy másik motívum, a reziliencia elősegítésének és vizsgálatának a kérdésköre is több tanulmányban megjelenik: a szerzők saját vizsgálati területük alapján közelítik meg ezt a kulcskérdést. Ezen kívül üdvözlendő, hogy a könyvben több ponton is felmerül az iskoláskor előtti, a koragyermekkori szocializáció kérdésköre, ami a következő években előreláthatóan még nagyobb hangsúlyt fog kapni a nevelésszociológiai mutatókban.

A bevezető részben a tanulmánykötet szakmai lektora, Forray R. Katalin meghatározza az írásmű koncepcióját és reflektál a szocializációs környezet kutatásával kapcsolatos elméletekre, különös tekintettel az ökológiai szemléletű kutatásokra, ezzel is gazdagítva a könyv szerteágazó tematikáját.



Az első tanulmány szerzője, Meleg Csilla, *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok* című írásában megismerteti az olvasót a nevelésszociológia témaköreivel és azok kialakulásának társadalmi-történeti hátterével. Ennek során kitér az iskola funkcióira és a társadalmi egyenlőtlenség és esélykülönbség problematikájára. Az írásmű külön figyelmet szentel a 20. század második felétől kibontakozó iskolakritikáknak és az 1980-as évek végétől bekövetkező tudományos paradigmaváltásnak, különös tekintettel a társadalmi időszemlélet és a hálózat kutatás lehetőségeire. A tanulmány végén a szerző felvillantja a nevelésszociológiai kutatások lehetséges jövőbeli orientációit, valamint reflektál a tudományterület aktuális kérdéseire: a migránsok gyermekeinek szocializációjára és a technológiai fejlődés következtében fellépő oktatási kihívásokra. Az írásmű előremutató összegzést nyújt a nevelésszociológia területén felmerülő fontosabb témákról és felkészíti az olvasót a további kérdéskörök befogadására.

A második tanulmány szerzője, Bigazzi Sára *Tudás és kontextus: a szociális reprezentáció elmélete* című írása a szociális reprezentáció elméletén keresztül mutatja be azt a metaelméleti keretet, amely segít annak megértésében, hogyan viszonyulunk a világhoz. A pszichológiai perspektíva nélkül az oktatási-nevelési kérdések nem értelmezhetők, így mindenképpen nagy erénye a tanulmánykötetnek, hogy teret ad e fontos kérdéskörnek. A szerző bemutatja a szociális reprezentáció funkcióit és folyamatait, valamint kitér annak szerkezeti jegyeire és működésére is. Az elmélet történeti hátterének bemutatása segít az olvasónak annak megértésében, hogyan és milyen interakciókon keresztül formálódik az egyének és csoportok identitása, mindez pedig hozzájárul a nevelési helyzetek alaposabb megértéséhez.

A harmadik írásmű az *oktatási rendszer szociológiáját* mutatja be Kozma Tamás tollából. A szerző tanulmányában egy olyan kérdéskört vizsgál, amely ugyan nem tartozik szorosan a hagyományos nevelésszociológiához, viszont alapvetően meghatározza az iskolát és az ott zajló folyamatokat. E kérdéskör pedig nem más, mint az oktatási rendszer. A tanulmány első része azt mutatja be, hogyan határozza meg az iskolát mint szervezetet az adott oktatási rendszer. Ezt követően az oktatási rendszerek két alaptípusának, a kontinentális és az atlanti rendszernek az áttekintése olvasható. A szerző ennek során bemutatja az egyes típusok kialakulásának történeti hátterét, céljait, jellemzőit, szerkezetét, tartalmát és irányítását. Az írásmű végén a bemutatott jegyek alapján összefoglalja, hogyan, miben különbözik a két eltérő oktatási rendszerben zajló iskolai szocializáció.

A negyedik tanulmány a *Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból* címet viseli, szerzője Boreczky Ágnes. Az írásmű áttekinti a családkutatások nevelésszociológiai elméleteit. A családkép történeti változásai, tipológiája és funkciói mellett a tanulmány kitér a család és szocializáció kutatásának új irányaira, melynek során kiemeli, hogy a családi interakciók által kialakult intergenerációs én még felnőttkorban is növeli a rezilienciát. A szerző nagy figyelmet fordít a szimbolikus család működésére és funkcióinak értelmezésére. Emellett az olvasó betekintést kap a családfák és családnarratívák pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazásába is, ami hozzájárulhat a gyermekek családi problémáinak mélyebb megértéséhez.

A kötet ötödik tanulmányában Pusztai Gabriella *Tőkeelméletek az oktatáskutatásban* című írása keretében alapos és jól áttekinthető elemzést nyújt az oktatáskutatásban megjelenő tőkefogalmakról és a hozzájuk kapcsolódó elméletekről. A fogalmak pontos meghatározását követően a szerző az ember tőke elméletét, a kulturális tőke koncepcióját és az ahhoz kapcsolódó reprodukciós elméletet, valamint a társadalmi tőkéhez kapcsolódó interpretációkat fejti ki nemzetközi és hazai vizsgálatok alapján. A tanulmány nagy erénye, hogy világosan bemutatja a Bourdieu-nél megjelenő kapcsolati tőke és a Coleman-nél megjelenő társadalmi tőke közötti különbségeket, amit egyébként gyakran összemosódik a téma szakirodalmában.

Torgyik Judit a hatodik tanulmány szerzőjeként *Multikulturalizmus, interkulturális nevelés* című írásában ismerteti a multikulturális és interkulturális nevelés társadalomtörténeti előzményeit, majd meghatározza annak jelentését. Ezt követően több perspektívából megközelítve tárgyalja a kérdéskört: először bemutatja a pedagógiai gyakorlat multikulturalizmushoz kapcsolódó szemléletmód-változását az 1960-as évektől napjainkig, majd ismerteti a témához kapcsolódó tanulói teljesítményvizsgálatokat és az életút-kutatások eredményeit. Emellett a szerző kitér az interkulturális nevelés kompetenciafejlesztő feladataira és bemutatja a hatékony iskolai gyakorlat ismérveit.

A hetedik tanulmány keretében Fehérvári Anikó *a társadalmi mobilitás és az iskola* kapcsolatát mutatja be. A szerző tanulmányában színvonalas áttekintést nyújt a társadalomszerkezet, az egyenlőtlenség és a társadalmi mobilitás összefüggéseire kapcsolódó elméletekről, majd az iskola társadalmi mobilitásban betöltött szerepét vizsgálva ismerteti a nemzetközi és hazai kutatások eredményeit, következtetéseit. A tanulmány végén a szerző a 2000-ben indult Arany János Program eredményességével és hatásvizsgálatával foglalkozik, melynek során kiemeli az országos kompetenciamérésen elért átlag feletti eredményeket és a pedagógiai szemléletmódban bekövetkezett kedvező változásokat.

A nyolcadik tanulmány szerzője, V. Gönczi Ibolya *A gyermekvédelem és az iskola* címet viselő írásában alaposan körüljárja a gyermekvédelem fogalmának értelmezési lehetőségeit, majd kitér a veszélyeztetettség és a hátrányos helyzet meghatározásával kapcsolatos időbeli változásokra. Ezt követően a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról szóló 1997. évi XXXI. törvény főbb rendelkezéseinek értelmezése olvasható, amely jó támpontot nyújt az olvasónak a gyermekvédelmi kérdésekben történő tájékozódáshoz. A tanulmány végén a szerző bemutatja, hogyan valósul meg a gyermekvédelem a köznevelés területén és kitér a pedagógusok, gyermekvédelmi felelősök és intézményvezetők gyermekvédelmi feladataira is.

A kötet kilencedik tanulmányában Varga Aranka *az iskolai esélyegyenlőség és az inklúzió* témakörét veszi górcső alá. A szerző körüljárja az esélyegyenlőség és a méltányosság fogalmához kapcsolódó értelmezéseket, majd kitér a társadalmi együttélési stratégiák dimenzióira és fejlődésének rendszerére, melyek közül az inklúziót emeli ki legeredményesebb stratégiaként. A szerző az iskolai eredményesség kapcsán Bourdieu és Coleman elmélete mellett Adler bikulturális szocializáció elméletének fontosságát hangsúlyozza. Ezt követően az írásmű az inkluzív szemlélet összetevőit vizsgálja, amit összekapcsol a reziliencia-vizsgálatok eredményeivel. A tanulmány végén az inklúzió rendszerelvű modelljének áttekintése olvasható.

A tizedik tanulmány keretében Huszár Ágnes *a nyelvi szocializáció és az iskola* összefüggéseit vizsgálja. A szerző írásában a nyelvi kompetencia iskolai fontosságára hívja fel a figyelmet. Először bemutatja a nyelvelsajátítás feltételeit és folyamatát, majd Josephine Klein elméletének ismertetése következik, melynek során a család kommunikációs stílusának iskolai sikerességre gyakorolt hatását mutatja be a személyorientált és státusorientált családok kategóriáján keresztül. A szerző nagy figyelmet szentel a bernsteini nyelvi hátrányelméletnek: nem csak a két nyelvváltozat összehasonlítását és a korlátozott kód hátrányos következményeit ismerteti, hanem Bernstein tanítványának, Lawtonnak a témakörben elvégzett vizsgálatának eredményeiről is szó esik, emellett kitér az elmélet nemzetközi és hazai recepciójára és kritikájára is.

A kötet befejező, tizenegyedik tanulmányának szerzője Lannert Judit, az írásmű a *Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban* címet viseli. A szerző tanulmányában körbejárja a hatékonyság, eredményesség és méltányosság fogalmát és mindezeket a PISA tesztek eredményeinek kontextusába helyezi el. Bár a hatékonyság tekintetében nemzetközi összehasonlításban Magyarország az előkelő negyedik helyen áll az OECD országok rangsorában, de ez csak annak köszönhető, hogy az ország az átlagnál kevesebbet költ az

oktatásra. Emellett a szerző kiemeli, hogy a méltányosság egyik alapindikátoraként használt arányszámban, a reziliens tanulók tekintetében is elmarad Magyarország az OECD átlagától. A tanulmány hangsúlyozza a koragyermekkorai beavatkozás szükségességét – főként a hátrányos helyzetűek esetén – nem feltétlenül a kognitív, hanem inkább a szociális kompetencia fejlesztése szempontjából. Emellett a szerző véleménye szerint még inkább gyermekközpontú szakpolitikára és a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlesztésére is szükség van.

A tanulmánykötetről összességében elmondható, hogy a kiadvány rendkívül hasznos, sőt nélkülözhetetlen a pedagógusképzésben, hiszen a közoktatás hatékonyságának, eredményességének a pedagógus az egyik kulcsszereplője. A kötet segítségével a hallgatók megismerkedhetnek a fontosabb nevelésszociológiai kérdésekkel és azok elméleti hátterével, amelyekkel a mindennapi pedagógiai tevékenységük során találkozni fognak.

A kiadvány hozzájárul a pedagógus kompetenciák fejlődéséhez, így a leendő pedagógusok elősegíthetik a gyermekek értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, valamint hasznos ismeretekkel és pozitív pedagógiai attitűddel felvértezve, empatikusan, toleránsan tudnak együttműködni a különböző társadalmi rétegekhez vagy etnikai csoportokhoz tartozó gyermekekkel és szüleikkel, illetve a többi pedagógussal és a gyermekek életében szerepet játszó egyéb szakemberekkel.

Bár a kötet pedagógus hallgatóknak készült, mindenkinek ajánlható, aki fontosnak tartja az oktatási-nevelési problémakörökhöz kapcsolódó elméletek naprakész ismeretét és lépést szeretne tartani a nevelésszociológia tudományának fejlődésével.

### *Jegyzetek*

- 1 KOZMA TAMÁS (1977): A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 2 A könyvbemutatóra 2016. január 29-én került sor az MTA Nevelésszociológiai Albizottságának szervezésében az ELTE PPK Kazinczy utcai Kari Tanácstermében.

SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA

# Kézikönyv a többszörös intelligenciák elméletéhez és alkalmazásához

*Dezső Renáta Anna (szerk.) (2014): Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával - Megvalósított és reflektált óratervek a PTE tanárképzésében, PTE, BTK, NTI, Pécs.*

A *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával - Megvalósított és reflektált óratervek a PTE tanárképzésében* Dezső Renáta Anna által szerkesztett kézikönyv. A kötet fókuszába a többszörös intelligenciák elméletének bemutatása, valamint a koncepció alkalmazása került a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében megvalósított és reflektált óratervek ismertetésével. A szerző, szerkesztő *Dezső Renáta Anna*, a Pécsi Tudományegyetem, Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék munkatársa, egyetemi adjunktus. A kötet keletkezésének háttérében a szerkesztő által benyújtott Nemzeti Kiválóság Program - Magyary Zoltán Posztdoktori ösztöndíj a „Plurális intelligencia koncepciók neveléstudományi relevanciáinak kutatása” című nyertes pályázat áll. *Dezső Renáta Anna* a pedagógusképzés folyamatának értelmezésekor a - pécsi egyetemi neveléstudományi műhely szellemiségével egyetértésben - a tanulóközpontú paradigma létjogosultságára és kiemelt fontosságára helyezi a hangsúlyt (DEZSŐ, 2015).

A kötetben bepillantást nyerhetünk a többszörös intelligenciák koncepcióba; mely szerint a plurális intelligencia koncepciók közül több is létezik, de *Howard Gardner*, a Harvard Egyetem professzoráé a legismertebb, aki az elméletét összefoglaló művét első ízben 1983-ban jelentette meg „*Multiple Intelligences*” (Többszörös Intelligenciák) címmel. *Gardner* elmélete az intelligenciákat hét egymástól külön értelmezett szegmensbe sorolja. Az egyes intelligenciák, mind más - más területre, és kognitív struktúrában értelmezhetőek. A *Gardner* által bizonyított területek ebből az elméletből kiindulva a nyelvi, zenei, logikai - matematikai, téri, interperszonális, intraperszonális, testi - kinezetikai, valamint természeti intelligenciák.

Ahhoz, hogy *Gardner* elméletét jobban megérthessük, először az általa megfogalmazott kritériumrendszer kell megismernünk, azaz, hogy teóriája szerint miben is áll az intelligencia természete, melyek azok a feltételrendszerek, amelyeknek, egyes képességcsoportoknak meg kell felelniük ahhoz, hogy azt intelligenciának nevezhessünk.

Az értelmezési keretben meghatározott terminusok ezek függvényében, hogy minden intelligencia alkalmas információ feldolgozásra, számításra alkalmas kapacitást feltételez (DEZSŐ, 2011), továbbá problémamegoldó és teremtő képességgel rendelkezik, amely segítségével értékes kulturális környezeti, közösségi alkotást tud létrehozni. Csak olyan egység, képesség értelmezhető intelligenciaként, mely „univerzálisan igaz az emberi fajra”, rendelkezni kell „egy azonosítható központi cselekvéssel vagy cselekvési rendszerrel”, továbbá „alkalmasnak kell lennie egy szimbólum rendszerben történő lekódolásra” (DEZSŐ, 2011). *Gardner* jelekben is csoportosította a kritériumokat. Ezek a jelek: a „különle-

ges képesség, az alapvető kognitív – szimbolikus műveletek, fejlődési profil, agyi lokalizáció, evolúciós történet, kulturális jelentőség” (ANDERSON, 1997:73). Minden egyes képességhez felvázolja ezeket a meghatározott tényezőket, ez által bizonyítja az intelligencia érvényességét. A fent felsorolt kritériumoknak való megfelelés, vagy részben megfelelés feltételezi, az intelligenciaként definiálható képességeket. A teória értelmében az intelligencia nem egy elméleti besorolásba tehető item, hanem „változó természetű”, néha viselkedésben megnyilvánuló, néha kognitív folyamatként megjelenő, néha agyi struktúraként megfigyelhető tényező.

A bemutatott kötet célja, hogy a gardneri többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával reflektált óraterveket mutasson be gyakorló pedagógusoknak, ezzel is elősegítve a gyakorlati alkalmazási, valamint elméleti értelmezési keretek felállítását. A szerkesztő oktató – kutató célkonzekvenciája az intelligencia alternatív percepciójának neveléstudományi relevanciáinak kutatásában realizálódott, valamint az elmélet implementációjának vizsgálatában a tanárképzésben. A kvalitatív és kvantitatív elemeket is tartalmazó kutatás keretein belül kérdőíves vizsgálatsorozat, szakfordítás, tananyagfejlesztés, gyakorlatmonitorozás, képzés és tudománypszerűsítő tevékenység valósult meg.

A kutatás eredményeképpen születhetett meg a tanulmánykötet is, melyben bepillantást nyerhetünk a gardneri koncepció hazai alkalmazhatóságának vizsgálatába a közoktatás – alapfokú oktatás, az általános iskola felső tagozatai, középfokú oktatás, felsőoktatás, valamint felnőttképzés területén. A kötet tartalmazza a koncepció szellemiségében megvalósuló tervezést, kivitelezést, reflektált óraterveket, melyeket a Pécsi Tudományegyetem MA szakos, tanárképzésében résztvevő hallgatói alkottak, ezzel elősegítve a gyakorlati adaptációt hazai terepen. A projektek fókuszában főként a humán tudományterületek álltak.

Az élvezetes, tartalmában letisztult, szisztematikusan átgondolt kézikönyv segítségével megfigyelhetjük az alkalmazás lehetséges útjait, megismerkedhetünk a gardneri koncepcióval, valamint a koncepción alapuló differenciált tanulásszervezéssel, tervezéssel; melyet a hallgatók saját praxisukban önállóan valósítottak meg. A kötetben tükröződik a koncepció pedagógiai alkalmazásának lényege, amely a minél több intelligencia mozgósításával történő fejlesztés feltételezi az esélyteremtés, differenciálás érdekében (DEZSŐ, 2015).

Bevezető részben a szerkesztő ajánlásaival, a szerkezet bemutatásával, valamint az elméleti háttér tisztázásával találkozhatunk. Ezután egy kitekintés következik a megértés többféle közelítésének témakörében (DEZSŐ, 2014), amely *Howard Gardner* „Kortárs tanulásemelvények” című művének egy részébe nyújt bepillantást, a fejezet példázza az „eltérő tanulói megértési utakból következő kívánatos eltérő tanítási módok lehetséges alkalmazását, azaz a differenciált tanulási-tanítási folyamatok osztálytermi megvalósíthatóságát” (DEZSŐ, 2014:5). A *Howard Gardner* engedélyével közölt, valamint a szerkesztő által lektorált fordítás pontos szakterminusokkal, nevekkal, és elnevezésekkel jellemezhető. Ezt követően egy a koncepcióhoz szorosan kapcsolódó intelligencia-profil kérdéssel találkozhatunk, amely szintén az elmélet és gyakorlat alkalmazásához nyújt segítséget. Majd a projektek keretein belül a hallgatók reflektált óratervei következnek, amelyek a művészettörténet, sporttörténet, magyar nyelv és irodalom, bibliatörténet, művelődéstörténet, gyermekirodalom, angol-nyelv, orosz, mint idegen nyelv témaköreiben alkalmazzák a többszörös intelligenciák koncepcióját. Különleges témaként a Holokauszt komplex témnap tervezete és kivitelezése szerepel, amely egy részletesen kidolgozott témnap folyamatát mutatja be. Az egyes projektek minden esetben tartalmazzák a tantárgyak, témakörök, célok, iskolatípusok, települések, évfolyamok, létszámok megjelölését.

A kötetben szereplő mellékletek, időkeretek, tanári – tanulói tevékenységek, munkaformák, valamint az eszközigények bemutatása további segítséget nyújt a tervezéshez és megvalósításhoz. Ezen felül a hallgatók a projekteket illusztrációkkal egészítették ki, a szemléltetés, valamint a dokumentációs és értelmezési folyamat elősegítése érdekében.



Létezik hasonló témájú külföldi – főként angol nyelvű – szakirodalom, mint például a „*Becoming a Multiple Intelligences School*” (HOER, 2000) amely tantervfejlesztési lehetőséget ír le az általános iskolai nevelés területén a többszörös intelligenciák koncepció alkalmazására vagy a „*Multiple Intelligences in the Classroom*” (ARMSTRONG, 2009). Az „*Eight Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*” című műben az egyes intelligenciákhoz kapcsolódóan fogalmaz meg a szerző lehetőségeket (LEASER, 2003). Ezt a művet azonban nóvum értékűvé teszi az egyes óratervek reflektálása, amelyek differenciáltan jelennek meg a kötetben, egyrészt emberi szubjektív, másrészt szakmai reflexiókkal találkozhatunk, melyek beszámolókat, véleményeket és további ötleteket tartalmaznak.

A fejezeteket a szerzők minden esetben irodalomjegyzékkel látták el. A jegyzékben felsorolt irodalom túlnyomó részt angol, illetve magyar nyelvű köteteket, publikációkat takar. Azonban, ahogyan azt a szerkesztő is megemlíti „akad még tennivaló az egyes intelligenciák értelmezése, az időgazdálkodás, illetve a dokumentációban felhasznált források adekvát megjelenítése kapcsán egyaránt.” (DEZSŐ, 2014:128)

Összességében elmondható, hogy a mű olvasmányos, egyedi és hiánypótló gyakorlati kézikönyvnek tekinthető, amely segítséget nyújt a többszörös intelligenciák elméleti és gyakorlati értelmezésének és alkalmazásának megvalósításához. Szakmai, módszertani nézőpontból egy kreatív, új szempontokat figyelembe vevő szemlélet feltételez. A téma ilyen irányú megközelítése a nemzetközi szakirodalomban is újszerűnek minősül. Mind tartalmi, mind formai perspektívából kiválóan használható, kifejezetten segíti a téma iránt érdeklődő olvasót, illetve a gyakorló pedagógusokat, továbbá arra is egyértelműen rávilágít, hogy lehetséges a gardneri koncepció alkalmazása a hazai közoktatásban.

### Hivatkozások

- ANDERSON, Mike (1998): *Intelligencia és fejlődés* Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- ARMSTRONG, Thomas (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*, VA Alexandria.
- DEZSŐ Renáta Anna (2014): *Differenciált tanulószervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával – Megvalósított és reflektált óratervek a PTE tanárképzésében PTE-BTK NTI*, Pécs <http://mek.oszk.hu/13600/13617/13617.pdf>. [2016.03.17.]
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): *Reflektált óratervek a gardneri többszörös intelligenciák alkalmazásával* In: *Így kutattunk mi! – Tanulmánykötet, Nemzeti Kiválóság Országos Program ösztöndíjasainak tanulmányaiból Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal*, Budapest.
- DEZSŐ Renáta Anna (2011): *„Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen...” – Közoktatási projektcsomag a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával* <http://bit.ly/1rRPdGY>. [2016.03.17.]
- HOER, Thomas R. (2000) : *Becoming a Multiple Intelligences School* ASCD, VA Alexandria.
- LEASER, David (2003): *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences* Glenview, Skylight Professional Development.
- NICHOLSON-NELSON, Kristen (2007): *A többszörös intelligenciák Szabad Iskoláért Alapítvány*, Budapest.



SZALACSI ALEXANDRA

# A netkultúra és az információs műveltség problémaköre

Sipos A. M., Varga K., Egervári D. (2015). *Net! Mindenekfelett? – Kompetenciák a digitális univerzumban*. PTE FEEK Könyvtár- és Információtudományi Intézet, Pécs. <http://mek.oszk.hu/14700/14787/> (2016.02.13.)

A *Net! Mindenekfelett? – Kompetenciák a digitális univerzumban* című könyv szerzői Sipos Anna Magdolna, Varga Katalin és Egervári Dóra az információs műveltség témakörében már több éve folytatnak tudományos tevékenységet. Kutatási eredményeiket hazai és nemzetközi szinten is publikálták. Munkájuk által létrejött egy hazai szakmai tudományos közösség és egy interaktív szakmai platform<sup>1</sup> is, mely további tudományos kutatásokat indukálhat. A most kiadott elektronikus könyv a *Pécsi Tudományegyetem* által elnyert, az *Új Széchenyi Terv* keretében meghirdetett TÁMOP 4.2.2.C-11/1/KONV-2012-005, *Jól-lét az információs társadalomban* című program, *A digitális megosztottság komparatív analízise* alcímen végzett négyfős kutatócsoport munkájának eredményeként jelent meg. A kötetet az aktuális trendekhez igazodva elektronikus formában tették közzé, hogy az mindenki számára ingyenesen elérhető, letölthető legyen a Magyar Elektronikus Könyvtáron (MEK) keresztül. A könyv könnyen, gördülékenyen olvasható, viszont gondos odafigyelést kíván. Az értő olvasást megkönnyítik a színes, jól ábrázolt és szövegesen is elemzett diagramok, ábrák. A kötet tartalmilag jól felépített, főbb pontjaiban és összefüggéseiben követi az empirikus vizsgálat során végzett kérdőíves felmérés logikáját, struktúráját. Az e-könyv felépítésében a három szerző fő kutatói, megközelítési szempontjai élesen kirajzolódnak a fejezetek olvasása közben. Fontos kiemelni, hogy a művet végigolvasva láthatóvá válnak a főbb összefüggések, a kötet célja, mondanója.

Sipos Anna Magdolna a bevezető részben (7-17. o.), jól összegzi kutatásuk előzményeit, céljait, feltevéseit és módszereit. A téma létjogosultságát, aktualitását alátámasztja, hogy az első, az UNESCO támogatását élvező nemzetközi információs műveltség témakörében szervezett konferenciára csak 2013-ban került sor. Az információs műveltség a 21. század egyik kulcskompetenciája. A hazai pedagógiai, neveléstudományi, valamint az információ- és könyvtártudományi szakirodalomban is kiemelkedő helyet kell, hogy kapjon.<sup>2</sup> Fontosságáról több olyan nemzetközi szervezet, mint az EU<sup>3</sup>, UNESCO<sup>4</sup>, IFLA<sup>5</sup> és az ALA<sup>6</sup> ajánlásiban is olvashatunk. Az elektronikus könyv megjelenésével kapcsolatban a szerzők célja, hogy az információs műveltség, minél szélesebb körben terjedjen el és ágyazódjon be a hétköznapok világába, valamint a tudományos életbe. A kérdőíves módszerrel, komparatív vizsgálattal végzett empirikus kutatás során további célként szolgált az információs műveltség mai magyarországi állapotát tükröző kutatási eredmények közzététele. Az információs műveltség témakörében ehhez hasonló összetett, több szempontú vizsgálat hazánkban még nem készült. A kutatás nemcsak a már említett tudományterületeken, hanem a tudományos élet más területein is hasznos eredményekkel bír.

A bevezetést követően, Egervári Dóra az első négy fejezetben (17-61 o.) a szociológiai és demográfiai eredményeket összegzi. A vizsgálat országos méretű és nagy mintavé-

telű – 2599 fő részvételével valósult meg –, de nem reprezentálja a magyar társadalom összetételét. A mintavétel a hazai felsőoktatásban tanulókra, továbbá a munka világában diplomásokként dolgozóakra terjed ki, ebben a szegmensben a kutatás reprezentatívnak minősül. A célközönség kiválasztását indukálta, hogy a szerzők feltételezése szerint e társadalmi rétegek, csoportok azok, akik a tanulást életformának tekintik. Először a kutatásban résztvevők nemét, lakóhelyét, életkorát és a legmagasabb iskolai végzettségét elemzik és összegzik az információs műveltséggel összefüggő készségek, jellemvonások mentén. Ezt követően a hallgatók-dolgozók megkülönböztetése, kompetenciáinak mérése kerül előtérbe, végül a szociokulturális háttérüket, szabadidős tevékenységeiket veszik górcső alá. A szabadidő eltöltése mellett kíváncsiak voltak arra is, hogy a válaszadónak milyen az eszközellátottságuk (okostelefon, táblagép, számítógép, laptop). A szociológiai és demográfiai adatok az információs műveltség egyes szintjeinek árnyaltabbá tételét segítették. A részeredmények alapján a diplomások és a felsőfokú oklevél várományosok információs műveltségével kapcsolatos hipotézis nem igazolódott be, az információs műveltség problémaköre, annak hiánya nagyobb arányban van jelen mint azt feltételezték. Ennek egyik oka, hogy a felsőoktatási intézményekben, illetve a felsőoktatási szakokon nem fordítanak kellő figyelmet az információs műveltség, mint kulcskompetencia fejlesztésére. A kutatás rámutat arra is, hogy csekély számú olyan kurzus van (vagy teljességgel hiányzik) az egyes intézményekben, szakokon, amelyek segítenék e probléma megoldását. A hallgatók tehát jelentős hátránnyal lépnek ki a munka világába és hiányosságok tapasztalhatók az információ szerzés- és használat terén. A szerzők többször, több fejezetben is hangsúlyozzák a felsőoktatás ezzel kapcsolatos szerepét: az utolsó fejezetben javaslatokat fogalmaznak meg, valamint követelményeket, teljesítményindikátorokat határoznak meg az információs műveltség, mint alapkompétencia fejlesztésére. (237-250 o.)

A harmadik és negyedik fejezet (35-49. o.) a hallgatói jogviszonyra és munkaviszonyra terjed ki. A szerzők a hallgatók-dolgozók megkülönböztetését mindig szem előtt tartják a kérdőíves elemzés során. E két csoport közötti különbségtétel azért hangsúlyozzák, mert a tanulmányokat folytatónak, illetve dolgozónak más-más készségekkel, képességekkel, kompetenciákkal kell rendelkezniük. Bizonyítás nyert, hogy a vizsgált mintán a hallgatói és dolgozói státusz sok esetben összemosódik, a válaszadók 10%-a mindkét csoporthoz tartozik.

Az ötödik fejezet (50-61. o.) az információs műveltség szempontjából vizsgálandó szabadidős tevékenységekre vonatkozó kérdésekre kapott válaszokat összegzi, elemzi. A válaszadók 92,6%-a rendelkezik internettel saját otthonában, vagy valamely mobilkészülékén (okostelefon, tablet) és többségük szívesen tölti a szabadidejét – napi több órát – a digitális világban. A szerzők megállapítása, hogy a számítógép-használat és az internetezés egymástól nem elkülönülő tevékenységek, már-már egymás szinonimái. (56.o.) Úgy gondolom, hogy e két tevékenység, fogalom teljesen nem elkülöníthető, de nem is összevonható. A fogalommagyarázat nehézségét maguk a szerzők is elismerik, hiszen a következő fejezetben elkülönítik a korábban szinonimaként értelmezett fogalmakat. A mobilkészülökön való internetezés nem minősül számítógép-használatnak. Ezt az állítást egy következő fejezetben maguk a szerzők is megfogalmazzák. A kutatók az eszközhasználatra és szabadidős tevékenységekre kiterjedő válaszok alapján azt a következtetést vonják le, hogy a mobilkészülöké lett a főszerep, szemben a személyi számítógép használatával, és a szabadidős tevékenységek körében is gyakrabban kerül elő az internetezés (valamely mobilkészülökön), mint a számítógép-használat. „A számítógépezés mellett az internetezés is exponenciálisan emelkedő tendenciát mutat a használat gyakoriságát tekintve.” (57. o.) Ez alapján célszerű lett volna a „számítógépezés” és az internetezés fogalmát pontosan meghatározni, bár e kötetnek vélhetően nem ez volt a célja.

A hatodik és hetedik fejezet (62-146. o.) a kutatás középpontja. Itt kerülnek kibontásra a válaszadók információszerzési módjai és az internetes keresési metódusok mikéntjei. Nem

meglepő adat, hogy a válaszadók az internetes információkeresést 92%-ban az általános keresőkkel/böngészőkkel kezdik, azon belül is a Google-t használják. E két fejezet több meglepő eredményt is feltárt:

- a dolgozók internet és számítógép-használati gyakorisága jelentősebb, mint a hallgatóké;
- a dolgozók a könyvtárakat és szakirodalmi adatbázisokat alig használják;
- a hallgatók differenciáltabb információhasználók, mint a dolgozók;
- a tanuláshoz, a munkához, a kutatáshoz szükséges elsődleges információk forrásai a könyvtárak, a köznapi információk megszerzésében pedig a barátok, az ismerősök jelentik az elsődleges forrásokat;
- a hagyományos információközvetítő csatornákat a válaszadók többsége szinte kizárólag a köznapi információszerzéshez használja;
- a webes keresés során a válaszadók mindössze 24%-a használja az operátorokat (and, or, not), 62%-a a szűkítési lehetőségeket (nyelv, fájlformátum, időkorlát) és 84% speciális beállításokat (térkép, hír, kép, videó), annak ellenére, hogy e beállítási opciók többsége közvetlenül szem előtt van az egyszerű keresőmezőnél;
- az interneten keresők közül minden ötödik (21%) a találati halmazból véletlenszerűen választja ki a felhasznált információs forrást, azaz egyáltalán nem elemzi azokat és több mint a felhasználók fele a legegyszerűbb módszerek használatát is mellőzi.

A kutatás legizgalmasabb része a hagyományos referenz művek és web 2.0 alkalmazások használati gyakoriságának, valamint megbízhatósági faktorának az összevetése. A hagyományos információs forrásokat négy (lexikon, enciklopédia, szótár, bibliográfia), míg a web 2.0 alkalmazásokat (Facebook, privát blog, szakmai blog, Wikipédia, YouTube) öt kategóriába osztották a szerzők. A kilenc lehetőség közül a Wikipédiát használják a leggyakrabban, azonban meglehetősen kevesen (8%) szerkesztik annak tartalmát, szócikkeit. A hagyományos referenz művek közül a szótárak értek el a Wikipédiához hasonló népszerűséget. A hagyományos és elektronikus források további összehasonlítása során a kutatás igazolta, hogy az információs források használatára jellemző a sokszínűség. A megbízhatósági eredmények alapján a hagyományos információs források jelentős bizalmi többlettel (~20%) rendelkeznek az e-forrásokkal szemben. Mindezek ellenére a használók jól ismerik az e-forrásokat, így a szerzők szerint célszerű lenne bővíteni a megbízható referenzművek online hozzáférését, és megtanítani a felhasználókat azok megfelelő használatára.

A Varga Katalin által írt nyolcadik fejezet (147-166. o.) a könyvtárak, információs források és adatbázisok használatra fókuszál, hiszen ezek az információs műveltség fontos fokmérői.

A 21. század információs és tudásalapú társadalmában a könyvtárak fő célja, szerepe a tudás és az ismeretek közvetítése és minél szélesebb körben történő hozzáférhetővé tétele. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy napjainkban a könyvtárhasználók többsége virtuális használóvá vált, azzal párhuzamosan, hogy nőtt a távoli hozzáférésű könyvtári szolgáltatások száma (pl. adatbázis-használat, kérdezze a könyvtárost stb.). A kérdőíves kutatás e szegmensére vonatkozó részeredményeiből kiemelendő, hogy az otthoni házi könyvtár megléte, nagysága és használati gyakorisága mennyire befolyásoló tényező a könyvtárhasználatra. E kérdésre vonatkozóan a szerzők hipotézise – akinek nagyobb a házi könyvtára, az kevesebbet jár könyvtárba – nem igazolódik, ugyanis az eredmények alapján éppen ennek az ellenkezője az igaz. Érdekes képet fest a könyvtárhasználat összevetése a könyv olvasási szokásokkal, a televíziózással és jövedelmi viszonyokkal. E fejezet kitér még a válaszadók könyvtárhasználati és információkeresési kompetenciáira, a könyvtári katalógushasználatra, a kézikönyvek és a szakirodalmi adatbázisok használatára is.

A kilencedik fejezetben (167–202. o.) Sipos Anna Magdolna az információs források hitelességi faktorának megítéléséről és használatuk gyakorisági eredményességeiről ír. Az információs műveltség egyik központi és talán a legnehezebben fejleszthető komponense az információ hitelességének, pontosságának, teljességének, időszerűségének, értékének és elfogadatlanságának megítélése. A kutatás e része kiterjed a hagyományos (nyomtatott folyóiratok, könyvek, könyvtári audiovizuális dokumentumok) és az elektronikus (könyvtári adatbázisok, e-bookok, elektronikus folyóiratok, internetes audiovizuális dokumentumok, Google) információforrásokra is. Az ötfokozatú skálán történő használati gyakoriságvizsgálat alapján a Google (4,75) és a nyomtatott könyv (4,07) dominál, míg a megbízhatóság szempontjából a könyvtári adatbázisok (4,55) és könyvek (4,41) vezetnek. A világhálón a web 2.0-es alkalmazások révén egyre jellemzőbbé válnak az egyének megnyilvánulásai, így a kutatás ebben a fejezetben kitér a különböző web 2.0-es tartalmak gyarapításában résztvevők arányára is. A vizsgálati kategóriák a következők voltak: Wikipédia szócikk; blog, blogbejegyzés; kommentelés; címkézés, taggelés; prezentáció. Az eredmények és azok elemzése alapján a legaktívabban a kommenteléssel (61,40%), legkevésbé pedig a Wikipédia szócikkek (8%) létrehozásával, szerkesztésével élnek a válaszadók.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az információ szerzésének módja, kezelésének módszere, feldolgozása megváltozott. Az új típusú források kellőképpen előretörték és a hagyományos információforrások visszaszorultak, de a nyomtatott források használatának gyakoriságát az e-források dominanciája elősegítette.

Az Egervári Dóra által írt tízedik fejezet (219–230. o.) a „Hallgatói blokk” címet kapta, amely kicsit kilóg az eddigi felépítésből, logikai ívből, de kétségtelen, hogy a témához kapcsolódik. E fejezet fókuszában, ahogy a címből is következik, csak a hallgatók, azaz a „Z-generációs digitális bennszülöttek” állnak. Azon kérdésekre keresi a választ, hogy a diákok a vizsgákra való felkészülés során milyen információs forrásokat használnak; milyen gyakorisággal; milyen módszerrel dolgozzák fel azokat; továbbá mely tananyagokat, szakirodalmakat részesítik előnyben az dolgozatokra való felkészülés során. Összevettette az egyes források használatának gyakoriságát az eszközellátottsággal és a könyvtári tagsággal is.

A tizenegyedik és tizenkettedik fejezet (219–246. o.) egyfajta lezárása a kötetnek.

Varga Katalin a tizenegyedik fejezetben a témával kapcsolatos legfontosabb három gyűjtőfogalmat ismereti, mint: plágium, információs műveltség, digitális írástudás. A téma megértését, a kötet feldolgozását segítette volna, ha a terminusokat ismertető rész nem a kötet utolsó előtti fejezeteként kapott volna helyet, hanem annak elején. Igaz, az információs műveltség fogalom meghatározásáról Sipos Anna Magdolna a bevezetőben írja, hogy az „... információs műveltség terminus technicusa, de még inkább annak tartalma csak kevésbé ismert, ezért fontosnak tartjuk, hogy itt ejtsünk néhány szót magáról az információs műveltség fogalomról, annak tartalmáról, továbbá hazai helyzetéről. Bevezetőnknek nem célja a fogalom részletező magyarázata, azt megtették, megtettük már több helyen is, kötetünk 11. fejezetében pedig ismét olvasható a fogalom magyarázata, ezért itt csak rövid definícióra vállalkozhatunk.” (SIPOS, 2015:8) A másik két fogalom (plágium, digitális írástudás) magyarázatáról a bevezetésben azonban nem esik szó. A felmérésben megkérdezték a dolgozókat és hallgatókat is e három alapfogalommal kapcsolatban. Az eredmények igen sokatmondóak, tanulságosak a fiatal értelmiség gondolkodásáról, ismereteiről.

A tizenkettedik fejezetben összegzik a kutatás főbb eredményeit, valamint továbbmutató, kutatási lehetőségekként ajánlásokat, indikátorokat és standardokat fogalmaznak meg hazai tapasztalatok és nemzetközi példák alapján. Az amerikai, brit és német vizsgálatok eredményei többségében egybecsengnek a magyar eredményekkel.

Összegzésként elmondható, hogy az információs műveltség tárgykörében végzett kutatások hazánkban nem számottevők, így e kötet megjelenése rendkívüli fontossággal bír. Fel-



hívja a figyelmet és megoldási lehetőségeket kínál a 21. század értelmiségi rétegének egy fontos kulcskompetenciájának hiányára, az információs műveltség problémakörére. A kötet egészének nektárja a következő idézet: „...napjainkban az információszerzés egyik legmeghatározóbb eszköze maga a világháló, a forrásokat pedig döntően az internet által elérhető információs bázisok jelentik. A Neumann-galaxis információs forrásaihoz történő hozzáférés azonban más ismereteket és készségeket feltételez, mint a korábbi, a Gutenberg-galaxis által létrehozott információs bázisok.” (SIPOS, 2015:112) A Neumann-galaxisához szükséges valamennyi ismeretre és készségre és azok hiányára hívja fel a figyelmet az írás.

A kötet számos lábjegyzettel, végjegyzettel és kellő szakirodalmi beágyazottsággal rendelkezik. A bevezetőben említett ajánlások közül csak néhányat ismerhetünk meg bővebben a későbbiekben. Az ismertetőt készítő hiányolja, hogy a hivatkozott szakirodalmi források nem jelennek meg a kötet végén összegyűjtve, jóllehet az egyes fejezetek végén található jegyzetekben a használt források, hivatkozások teljes adatrendszerét megtaláljuk, ami némileg enyhíti a hiányérzetünket.

### *Jegyzetek*

- 1 Az információs műveltséggel kapcsolatos szakmai portál. <http://informaciosmuveltség.pte.hu/> (2016.02.09.)
- 2 ECIL: European Conference on Information Literacy hivatalos weboldal. <http://ecil2013.ilconf.org/> (2016.02.09.)
- 3 EU: Európai Unió. European Commission: Digital Agenda for Europe. <http://ec.europa.eu/digital-agenda/> (2016.02.10.)
- 4 UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ralph Catts, Jesus Lau (Eds.2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO. <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators.pdf>; Magyarul: [http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/381/media/unesco\\_indicators.pdf](http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/381/media/unesco_indicators.pdf) (2016.02.13.)
- 5 IFLA: International Federation of Library Association. <http://trends.ifla.org/> (2016.02.10.)
- 6 ALA: American Library Association. *American Libraries Report (2013)*. <http://www.ala.org/news/state-americas-libraries-report-2013> (2016.02.10.)

### *Hivatkozások*

- ALA: American Library Association. *American Libraries Report (2013)*. <http://www.ala.org/news/state-americas-libraries-report-2013> (2016.02.10.)
- Az információs műveltséggel kapcsolatos szakmai portál. <http://informaciosmuveltség.pte.hu/> (2016.02.09.)
- ECIL: European Conference on Information Literacy hivatalos weboldal. <http://ecil2013.ilconf.org/> (2016.02.09.)
- EU: Európai Unió. European Commission: Digital Agenda for Europe. <http://ec.europa.eu/digital-agenda/> (2016.02.10.)
- IFLA: International Federation of Library Association. <http://trends.ifla.org/> (2016.02.10.)
- SIPOS A. M., VARGA K., EGERVÁRI D. (2015). *Net! Mindenekfelett? – Kompetenciák a digitális univerzumban*. PTE FEEK Könyvtár- és Információtudományi Intézet, Pécs. <http://mek.oszk.hu/14700/14787/> (2016.02.13.)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ralph Catts, Jesus Lau (Eds.2011). Towards Media and Information Literacy Indicators. Paris: UNESCO. <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators.pdf> (2016.02.10.); Magyarul: [http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/381/media/unesco\\_indicators.pdf](http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/381/media/unesco_indicators.pdf) (2016.02.13.)



VÖRÖS KATALIN

# Pedagógia – Oktatás – Történelem – Könyvtár. Ünnepi kötet F. Dárdai Ágnes tiszteletére

Csóka-Jaksa Helga – Schmelczer-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.) (2014): *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére. A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 12., Pécsi Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs, 587 p.*

Pedagógia – Oktatás – Történelem – Könyvtár, a szerkesztők akár ezzel a főcímmel is illethették volna a F. Dárdai Ágnes tiszteletére összeállított tanulmánykötetet, hiszen jóval több tudományterületet ölel mind az ünnepelt eddigi munkássága, mind maga a kötet, mint az az eredeti címből kiderülhetne. F. Dárdai Ágnes szakmai tevékenységét számos diszciplína sajátjának érezheti, hiszen ha kutatói portréját szeretné valaki megrajzolni, akkor ahhoz mindenképpen többféle tudományterület színeit kellene egyszerre felhasználnia. A Pécsi Egyetemi Könyvtár több, mint másfél évtizedes színvonalas szakmai vezetése mellett oktatói és kutatói munkáját sem szorította háttérbe. Ennek eredményeként születtek meg azok a publikációk és kiadványok, melyek a hazai tankönyvkutatásokban és történelem szakdidaktikai kérdésekben megkerülhetlenné tették F. Dárdai Ágnes nevét.

Az ünnepelt szakmai érdeklődésének sokszínűséget próbálták megragadni a kötet szerkesztői is, amikor a tágan értelmezett neveléstudomány, könyvtártudomány, valamint történettudomány területéről gyűjtötték csokorba kollégák, pálya- és szerzőtársak, illetve egykori és jelenlegi tanítványok írásait. A *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár* egyben a Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai sorozat 12. kötete is, mely olyan munkák sorába illeszkedik, mint Schmelczer-Pohánka Éva: *A pécsi püspöki könyvtár története, 1774-1945; Klimo György püspök és kora: egyház, művelődés, kultúra a 18. században*<sup>1</sup> című konferencia tanulmánykötete, vagy Molnár-Kovács Zsófia 2000 és 2010 között a hazai tankönyvkutatásokkal kapcsolatban megjelent bibliográfiája.

A kötet összesen 37 tanulmányt tartalmaz 41 szerző tollából, akik között számos neves, hazai és külföldi egyetem, könyvtár és kutatóintézet munkatársát találhatjuk meg. A tanulmányok egyetlen kivételtől eltekintve (Nagy Mariann: *Interaction (?) between Institutional Change and Market Forces in Hungary in the Second Half of the 19th Century*) magyar nyelven íródtak. Az ünnepi kötet szerkesztői – Csóka-Jaksa Helga, Schmelczer-Pohánka Éva és Szeberényi Gábor – valamennyien a Pécsi Egyetemi Könyvtár könyvtárosai, osztályvezetői, akik bibliotékai tevékenységük mellett önálló tudományos munkát is folytatnak a néprajz, illetve a történettudomány területén, és akik egy-egy tanulmánnyal szintén hozzájárultak az ünnepi kötet elkészüléséhez, színvonalasságához.

A tanulmányokat hat főfejezetre osztották: Oktatás- és neveléstörténet, Történelemtanítás és tankönyvkutatás, Könyvtártudomány, Sajtó- és olvasástörténet, Történettudomány, valamint Helytörténeti kutatások. A kötet egészének jellemzője a multidiszciplinaritás és a multiperspektivikus megközelítés. Mindezt az egyes írások szintjén is tetten érhetjük, hiszen nemcsak a témaválasztás tekintetében változatosak, hanem a kutatói módszerek-

ben és szemléletükben is. A tanulmányok között egyaránt találhatunk széles nemzetközi forrásokra is építő (pl.: Szögi László: *A külföldi egyetemjárás tömegessé válása a 19. század második felében*; Miszler Tamás: *Az Edvárd saga (Saga Játvarðar konúngs hins helga) kelet-angolokkal kapcsolatos részének izlandi kútfőiről*), illetve elsősorban hazai kútfőket szisztematikusan feldolgozó írásokat (pl.: Vonyó József: *Család, lakókörnyezet, iskola és személyiség. Vázlat Gömbös Gyula gyermekéveiről*; Szilágyi Mariann: *Hungarika-kutatás a Klimó Könyvtárban. A Szepesy-katalógus magyar nyelvű nyomtatványai*). A kötet a forrásközlés irányába mutató (pl.: Csóka-Jaksa Helga: *A Néphadsereg Napja a rádióban, 1951-ben*), alapvetően kvantitatív adatfelvételre építő (pl.: Markó Tamás: *Mikor jönnek, meddig maradnak?*), valamint személyesebb hangvételre építő (pl.: Agárdi Péter: *Mozaikok a magyar sajtó legújabb kori történetéből. A Tekintet negyedszázada*) tanulmányokat is magába foglal.

Az egyes kutatások nem pusztán a hazai tudományosság számára lehetnek relevánsak, hiszen – miként F. Dárdai Ágnes munkássága is – markáns nemzetközi vonatkozással bíró szövegeket is olvashatunk. Ennek megfelelően találhatunk egy-egy külföldi ország aktuális oktatásügyére vonatkozó (pl.: Vajda Barnabás: *Mitől magyar a szlovákiai magyar iskola?*), továbbá nemzetközi kontextusban is releváns (pl.: Kojanitz László: *A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai*), valamint az egyetemes történettudomány körébe tartozó (pl.: Deák Máté: *Észak- és Dél-Amerika légtereinek megítélése brit geopolitikai szempontból (1919–1939)*) tanulmányokat is.

Az első nagyobb tematikus blokk tehát az *Oktatás- és neveléstörténet* címet kapta, melynek tanulmányai mutatják talán a legnagyobb diverzitást a kötetben. Maga az alcím is megtévesztő lehet, hiszen klasszikus neveléstörténeti munkák mellett, (mint Bánfai József: *A sárospataki tehetségkutatás megindulása és a kísérlet „utóélete” a hazai szakirodalomban*) az oktatászociológia, a kulturális antropológia (pl.: Jenei Teréz: *Az iskola, a tanulás és a könyvekhez való viszony megjelenése cigány népmesékben*), sőt a gyógypedagógia területéről is (lásd Harjárné Brantmüller Éva: *Down-szindrómások – család kontra intézet*) találhatunk írások a fejezetben.

*Történelemtanítás és tankönyvkutatás* címmel szerepel a második fő szerkezeti egység, mely talán legszerveesebben kapcsolódik F. Dárdai Ágnes kutatásainak fő irányvonalához. Ebbe a fejezetbe összesen hat tanulmányt illesztettek a szerkesztők, melyekben a történelemdidaktika és tankönyvkutatás legújabb eredményeiről és tendenciáiról olvashatunk. Olyan fontos módszertani segédletként is értelmezhető tanulmányok is helyet kaptak itt, mint a Dévényi – Gözsy szerzőpáros tanulmánya,<sup>2</sup> amely a tankönyvek történeti forrásként való kezeléséhez és diakrón szemléletű értelmezéséhez kínálja a diskurzuselemzés alapjain álló támpontokat.

A harmadik fejezet a könyvtártudomány körébe tartozóan négy írást foglal magában, melyek közös origója a könyvtár szerepének és funkcióinak (újra)definiálásában ragadható meg a digitális és információs forradalom hatására.

A *Sajtó- és olvasástörténet* fejezet szintén hat tanulmányt tartalmaz, melyek időkerete a 15. századtól (lásd Monok István, a párizsi könyv elterjedésével és recepciójával foglalkozó munkáját) egészen napjainkig terjed. A sajtó történeti forrásként való felhasználása jellemzően a 20. század második felében vált mind általánosabbá a történészek körében, ma pedig szinte már megkerülhetetlen, nem csupán a művelődéstörténeti kutatások számára, hanem önálló kutatási területet is jelen; ezt a tendenciát erősítik az itt olvasható írások is. A fejezet három tanulmánya<sup>3</sup> a 18–19. századokra helyezte fókuszát, amelyek a hazai sajtó- és művelődéstörténet több szempontból is kiemelkedő és meghatározó időszakát jelentik, így tudhatunk meg többet az orvosi szaksajtó első fontos állomásairól, vagy a női olvasóközönség korabeli formálódásáról.

*Történettudomány* alcím alatt kapott helyet az a hat tanulmány, melyek témaválasztásuk és időkeretük révén rendkívül tág intervallumban mozognak. Nemcsak időben, hanem

térben (földrajzi, politikai, társadalmi, gazdasági stb. vonatkozásban) is kiterjedt a szerzők érdeklődése, hiszen az olvasó Izlandtól a Néphadsereg Napján keresztül a magyar historiográfia szövetének „sűrűbbre szövésén” át Dél-Amerikáig kalandozhat kutatásaik révén.

A kötet utolsó tematikus blokkjaként szerepel a helytörténeti munkákat magába foglaló fejezet, amelyek Pécs művelődéstörténetéből tárnak elénk egy-egy szeletet. Nemcsak egyetem- és könyvtártörténeti írásokat olvashatunk itt (pl.: Dezső Krisztina: *A pécsi Erzsébet Tudományegyetem Stomatologiai Intézetének története* vagy Schmelczer-Pohánka Éva: *A Janus Pannonius utca 4. számú, hajdani káptalani ház és a Virágház*), hanem iskolatörténeti (Huszár Zoltán: *A Pécsi Magyar Kir. Szénbányász Iskola története alapításától a II. világháború végéig*) vagy a város életében is meghatározó személy – Pekár Mihály – biográfiáját árnyaló (Lengvári István: *„Édes Doctorka!” Pekár Mihály korai évei*) tanulmányt is.

A kötet végén kapott helyet az ünnepelt tudományos munkásságának 2014. július 15-ével lezárt, kronologikus rendezésű bibliográfiája, melyet egy, a könyvtártudomány területén is tevékenykedő kutató tiszteletére megjelenő kötet alapvető és minden tekintetben adekvát zárásának tekinthetünk.

A 2014 szeptemberében megjelent kiadvány formailag és nyelvilag is igényes, nyomdai kivitelezése és tipográfiája is megfelelő. Az ünnepi kiadvány külön érdeme, hogy a 21. század könyvészeti kívánalmainak megfelelően, a papíralapú változat mellett elektronikus formában is elérhető és az egyes tanulmányok ingyenesen letölthetőek Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont honlapjáról. Ez a megjelenési forma – az ünnepelt szellemiségéhez illeszkedően – segíti leginkább mindannak a tudásnak és ismeretnek sikeres disszeminációját, mely a kötetben felhalmozásra került.<sup>4</sup>

### *Jegyzetek*

- 1 Szerk. Pohánka Éva, Szilágyi Mariann
- 2 Dévényi Anna – Gózszy Zoltán: Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához.
- 3 Gracza Tünde: „’s által fogja a’ Haza látni, hogy bizonynal hasznára élt” 210 éve jelent meg az Orvosi, és Gazdasági Tudósítások; Kéri Katalin: „Nők csak mértékkel olvassanak...” Adalékok a hazai női olvasóközönség 18–19. századi formálódásának történetéhez; Mader Béla: A Tudományos Gyűjtemény és Vörösmarty (Reformkori tudományos folyóiratunk történetéből)
- 4 <http://www.lib.pte.hu/ek/elektronikus-kiadvanyaink> (2014. december 28.)

# Abstracts

Ildikó Bárdossy – Renáta Anna Dezső  
**Lessons of Productive Learning in Hungary**

*Productive learning is a form of social learning based on an American model (City as School, New York, 1972), which became widespread in Europe during Transition years (1989-90). Its implications in Hungary had that of a pioneer nature in the region. The specifics of this pattern in Pecs and its surroundings is that the attitudes of it have become present not only in some venues of public education but in various platforms of teacher education as well – suggesting the idea of inclusive schooling. Bárdossy founded her relevant work in 1990 and she has been followed by her once student, now colleague, Dezső since 2010. The present study illustrates their work devoted to productive learning.*

*Keywords: inclusive education, productive learning, teacher education*

Tamás Híves  
**Statistical analysis of the participation of multiple disadvantaged students in the Integrative Pedagogical System**

*The paper analyses some features of the IPS program, supporting disadvantaged students. The analysis compares the data of participating students to disadvantaged, low-achiever students, those who play truant, and Roma population. The analysis examined the connections with the help of statistical and regional methods, e.g. maps, tables. With the help of these methods – emphasizing regional disparities - differences can be pointed out between the participants of the program and those groups who are in need of help. By exploring regional disparities disadvantaged situations can be treated more effectively. With the method of regional geographic analysis and maps it becomes obvious even for non-professionals that where are the geographical areas, where the support of disadvantaged students were successful and which are the areas where problems still can be found.*

*Keywords: Integrative Pedagogical System, disadvantaged situation, regional research*

Ferenc Arató  
**Myths and misunderstanding concerning the implementation of cooperative learning**

*In the last two decades during the implementation of cooperative learning in the context of Hungarian public education we have faced several myths and misunderstandings about cooperative learning from the perspectives of teachers and student teachers. In this article*

*we list the most frequent ones and attempt to answer them in the spirit of cooperative learning paradigm. We start with the clarification of the concept of cooperative learning itself and continue with those questions which seem to be barriers of the implementation of cooperative learning in the Hungarian context.*

*Keywords: cooperative learning, basic principles of cooperative learning, competence based approach*

Ákos Drobiná – Dorottya Cselők – E. Zora Csóka

**How can a game-based toolkit for learning of mathematics cover even a prescriptive curricula?**

*The research team of the Collage of Teacher Candidates at the University of Pécs has a research on the field of renewal facilities on teaching and learning mathematics and science. Within this framework we carried out a study about a specific, existing and tested game-based toolkit called MathterMinds on the aspect of the degree of thematization, in order to determine whether or to what extent it mobilizes the competence elements and disciplinary elements of mathematical competences prescribed by the currently operative framework curricula from 1st to 4th grades in primary schools. The goal was to find out whether a game-based toolkit is capable of, and, if so, to what extent, to cover the requirements of a prescriptive framework curriculum.*

*Keywords: game-based learning of mathematics, prescriptive framework curriculum*

Aranka Varga

**Student college for aspiring teacher trainees**

*The initiative of the student college that will be presented in this paper builds on the objectives and the traditions of the student college system in a way that it applies a special form of organization, the system of co-operation in order to involve the teacher trainees. The investigation of the structure, commencement and primary activities of the student college aims at presenting a new scientific-professional community and outlining the practical benefits of implementing the theory and practice of co-operation in an important segment of higher education.*

*Keywords: student college, co-operative functioning, inclusive approach*

Az *Autonómia és Felelősség* folyóirat, immár a második évfolyamát indítja, továbbra is a *multiperspektivitás*, az *inkluzivitás*, a *diverzitás* és a *dialógus* aspektusait tekinti legfontosabb tartalom-szerkesztési irányelveinek. Ebben a számban a produktív tanulás, a kooperatív tanulás-szervezéssel kapcsolatos mítoszok és félreértések, a játékalapú matematika-tanulás, valamint a hátrányos helyzetű tanulók hozzáférése a támogató programokhoz képezik a tanulmányok tematikáját. Beszámolunk továbbá egy országos szempontból is új hallgatói támogató rendszerről, a Tanárjelöltek Szakkollégiumáról, valamint négy izgalmas pécsi kötődésű kötetet mutatunk be a Napló rovatban.