ELTE Pedagógiai
és Pszichológiai Kar

SZERKESZTETTE:
SZABOLCS ÉVA – GARAI IMRE

NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK KÖZBEN
– VÁLOGATÁS DOKTORI HALLGATÓK MUNKÁIBÓL –

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA / ALAPOZÓ TANULMÁNYOK

ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Neveléstudományi kutatások közben

– válogatás doktori hallgatók munkáiból –

Szerkesztette:
Szabolcs Éva – Garai Imre

NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK KÖZBEN
– VÁLOGATÁS DOKTORI HALLGATÓK MUNKÁIBÓL –

Szerkesztette:
Szabolcs Éva – Garai Imre

2014

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA: ALAPOZÓ TANULMÁNYOK

A kötet megjelentetésére az *Országos Koordinációval a Pedagógusképzés Megújításáért* című TÁMOP-projekt koncepcionális előkészítése céljából kerül sor.

© Szabolcs Éva, Garai Imre 2014

ISBN 978-963-284-517-3 (print)
ISBN 978-963-284-518-0 (online)

www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja
Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente
Nyomdai kivitelezés: Multiszolg Bt.
Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Tartalomjegyzék

Előszó 7

Vizuális nevelés *9*
Kiss Virág – Bergmann Judit: Projektív vizuális feladatok 11

Kutatásmódszertan *19*
Dömsödy Andrea: A számítógéppel segített kvalitatív adatfeldolgozás néhány módszertani kérdése ... 21

Felnőttképzés, civil szervezetek *29*
Babos Zsuzsanna: Partnerségi viszony kialakítása a három szektor között 31
Kövesdi Emese: Környezettudatos szemléletformálás a művelődési házak gyakorlatában 42
Kispálné Horváth Mária: A felnőttképzés funkcióinak vizsgálata 47
Mérei Zsófi a: A zeneterápia mint a felnőttek nevelésének potenciális lehetősége az utógondozói hálózatban 56
Szoboszlai Andrea: Az egészségnevelés andragógiai megközelítése 63

Nemzetközi kitekintés az oktatás-nevelés világára *71*
Arató Gergely: Az ausztrál oktatás válaszai a kultúraközi kihívásokra: őslakos értékek és az „ázsiaiul" tudás 73
Csereklye Erzsébet: A társadalmi sokféleséggel foglalkozó nevelési-oktatási irányzatok elméleti kerete 81

Közoktatás és innováció *89*
Banai Angéla: Kutatás és gyakorlat kapcsolata az oktatási ágazatban 91
Fazekas Ágnes: Közép-európai oktatásfejlesztési programok 101
Simon Gabriella: És ki viszi át a révészt? Gondolattérkép készítése egy ötödikes osztályban 114
Hegedűsné Tóth Zsuzsanna: Óvodapedagógus-képzés új utakon: a portfólióval támogatott ének-zenei képzés 123
Szegedi Eszter: Szót érteni tanárokkal. A tanári kompetenciamodell hatékony kommunikációja a pedagógusok felé 128

Történeti pedagógia *141*
Berzsenyi Emese: Tudásértelmezés a középkori iszlámban Ibn Khaldún *Bevezetés a történelembe* című műve alapján 143
Kubány Erika: Pillanatkép. A magyar közoktatás helyzete 1950-ben a *Köznevelés* folyóirat cikkei alapján 149

Az iskolán kívüli világból *157*
Berényi Ildikó: Kreatív műhelyek a büntetés-végrehajtási intézetekben 159
Bredács Alíz: A 14–16 éves, művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és az eredmények hasznosítása a művészeti nevelésben 168
Dóra László: A disztrakcióhipotézis igazolása 180

Előszó

A kötet az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatóinak munkáiból közöl válogatást. A kötetbe rendezés, megjelentetés lehetősége és a hallgatói kutatások menete nincs feltétlenül szinkronban. A dolgozatok jobbára 2010–11-ben íródtak és a hallgatók (akkor) készülő disszertációihoz kapcsolódó előtanulmányokat, szakirodalmi elemzéseket, elméleti problémafelvetéseket mutatják be. Annak az útnak egy-egy állomását jelzik, amelyen a doktori iskolai hallgatók végighaladnak, kutatói kompetenciáik kiteljesednek, és majd a disszertáció megvédésével formálisan is a neveléstudományi kutatói közösség tagjává válnak – a szerzők közül azóta többen már végigmentek ezen az úton. A neveléstudományi kutatás hazai és nemzetközi normáinak, standardjainak elsajátítása mellett a kutatói kreativitás, problémaérzékenység, a kérdezni tudás képessége kell, hogy tükröződjék a tudományos publikációkban.

A válogatás csak részben fedi le a doktori iskolában folyó kutatások tematikus sokszínűségét, hiszen más publikációs lehetőséggel is élnek-élhetnek a leendő kutatók. Az itt közölt dolgozatok a témavezetők ajánlására kerültek a kötetbe, amelynek elrendezésében kirajzolódnak markáns kutatásitéma-csoportok: a felnőttképzés-felnőttnevelés témájához kapcsolódó írások és a pedagógiai innovációk kérdéseit tárgyaló dolgozatok képeznek egy-egy ilyen sűrűsödési pontot. Mind a pedagógusképzés kutatásához, mind a történeti pedagógiai kutatásokhoz kapcsolható dolgozatok csak jelzik az adott területeken a doktori iskolában folyó kutatások széles horizontját.

A kutatási kiválóság, a publikációs aktivitás egyaránt feltétele annak, hogy a doktori iskola hallgatói sikerre számíthassanak disszertációjuk elkészítésében és megvédésében. E kötet egyrészt segíti a szerzőket ebben, másrészt biztatás a leendő szerzőknek tudományos dolgozataik minél színvonalasabb elkészítésére.

Budapest, 2013. december

Szabolcs Éva

a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője

VIZUÁLIS NEVELÉS

KISS VIRÁG
BERGMANN JUDIT

Projektív vizuális feladatok

Tanulmányunkban a projektív vizuális feladatot mint olyan feladattípust mutatjuk be, amely pedagógiai művészetterápiás és pszichoterápiás szituációkban is elterjedt. A pszichodiagnosztikában komoly kutatások és módszerek épülnek erre a feladattípusra (pl. rajztesztek), néhány jól ismert és publikált művészetterápiás változata is van, pedagógiai alkalmazása azonban kevésbé feldolgozott, hazai szakirodalma pedig kizárólag a pszichodiagnosztikus alkalmazásának van.

Először leírjuk a projektív jelleg lényegét, működési módját, típusait. Bemutatjuk röviden a pszichodiagnosztikus és művészetterápiás alkalmazását néhány példát is említve. A pedagógiai alkalmazás területéről a két szerző saját gyakorlatából származó két példára részletesebben is kitérünk, és erre a területre fogalmazzuk meg e feladattípus módszertani jellemzőit, problémáit, lehetőségeit. Érintjük a szakmai kompetenciahatárok és alapelvek kérdését is, mivel e feladattípus iskolai alkalmazása a pszichoterápia-pszichodiagnosztika területére való átcsúszást is eredményezhet.

PROJEKTÍV RAJZ FOGALMA, PROJEKTÍV FELADAT

Szinte mindenki játszik olyat gyerekkorában, hogy a felhőkbe, árnyékokba, festékfoltokba konkrét formákat, alakokat lát bele. Képzeletünkkel kiegészíthetünk alakzatokat, adott képről el tudunk képzelni egy hozzá tartozó történetet, és ez a történet mindenkinél más és más lesz, a saját személyes élményvilága által meghatározva. Rajzolás közben is ez a belső személyes világ nyilvánul meg, és határozza meg a kifejezést. A projektív vizuális feladatok azok, amelyek erőteljesen előhívják a személyes élményvilág tudatos és/vagy tudattalan kifejeződését, ezek a belső tartalmak projektálódnak a képfelületre többnyire valamely hívóinger (stimulus) segítségével.

Vass Zoltán, a projektív rajzvizsgálat hazai szakértője a projektív rajzot erről szóló könyvének elején (Vass 2006: 20–22) úgy határozza meg, hogy olyan rajz, amely az instrukció keretein belül szabadon készül, irányítás nélkül, *„a vizsgált személy maximális szabadságot kap önmaga kifejezésére”*. Általános értelemben a projektív rajz valamely kognitív struktúra externalizációja (Vass 2006). Az „externalizált” kognitív struktúra, azaz a projektív rajz összetevői (rajzonként egyéni arányban) a következők: a prokjeció mint a világ egyéni strukturálási módja; a projekció mint tudattalan tartalmak kivetítése (Freud); kifejezés, azaz expresszív viselkedés; és tanult sémák és jelek összessége.

Judith Aron Rubin is foglalkozik a művészetterápia alapvető szakirodalmának számító műveiben (Rubin 1984, 1998, 2005a, 2005b) a projektív feladatokkal. Ő kiemeli e feladatok inspiráló jellegét, kitér arra, hogy ezekkel a feladatokkal a sokszor nehézkes, megterhelő pszichoterápiás helyzet feloldható, könnyed játékélményjellegük miatt. A képzelet ilyen játékos megmozgatása gyerekek esetében is nagyon jól működik.

Az üres lapra a legtöbb embernek nem könnyű szabad rajzot készíteni minden instrukció nélkül. Ennek *(„horror vacui”)* feloldására a projektív rajzokat általában valamely hívóinger vagy instrukció indítja el. Ez lehet absztrakt (nem ábrázoló) hívóinger: firka, festékfolt, árnyék, geometriai alakzat, vagy egy archetípus vagy alapszimbólum, mint a ház, ember, fa, állat… Az adott alakzatnak, szimbólumnak jelentést, személyes tartalmat ad a feladat megoldója, egyéni karakterrel, jelleggel ruházza fel, és ezen keresztül saját személyes belső világát vetíti az alkotásba.

Ugyanakkor nem csak a rajzoló vetíti tartalmait a képfelületre. A befogadó, illetve az instrukciót adó személy ugyanúgy projektálja saját belső kognitív struktúráját, tudattalan konfliktusait az elkészült alkotásra. A projektív rajz alkalmazójának ezzel tisztában kell lennie. A saját tartalmak megkülönböztetése minél tudatosabb hozzáállással, elmélyült önismerettel és szupervízióval oldható meg. (Ezért rajztanárok számára különösen ajánlott professzionális önismereti munka és szupervízió.)

Általánosabban a tanulmányunkban tárgyalt projektív vizuális feladatok a projektív rajz különböző alkotótechnikákkal kibővített és különböző szabadsági fokú változatai. Bár a befogadás során is történik projekció (és a befogadásban is van alkotói mozzanat, ahogy az alkotásban is van befogadás, ezek

nem választhatók el egymástól élesen), erre a területre itt nem fókuszáltunk részletesebben, bár néhol fel-felbukkan.

Projektív feladat egy típusa lehet az általánosan és régóta használt mese, történet vagy vers illusztrációja is. Ebben az esetben a hívóinger az illusztrálandó szöveg, pontosabban annak egy mozzanata, részlete, melyet az illusztráció során saját személyes tartalmakkal és kifejezésmóddal tölt fel az illusztráció készítője. Mivel egy mese vagy vers sem átírható egy az egyben képpé, maga a mozzanat kiválasztása is már szubjektív. Itt tehát először egy befogadói projekció történik, amit egy alkotói projekció követ. A zenére alkotás, illetve a zene képi illusztrációja is hasonló módon projektív feladatnak tekinthető. Az illusztráció esetében a szabadság mértéke kulcskérdés a projektivitás szempontjából. Ha a feladatot úgy adjuk, hogy a rajzoló bármit rajzolhat/festhet, ami a szövegről eszébe jut, a rajzolónak, akkor maximálisan projektív jellegű. Minél több benne az olyan elem, amely tudatosan és konkrétan meghatározott, annál kevésbé.

Összefoglalásul: e tanulmányban projektív vizuális feladatoknak azokat tekintjük, amelyek esetében mértékében meghatározó, domináns, vagy kulcshelyzetben van a projektív tényező. Utóbbit sokkal kevésbé a hívóinger jellege, sokkal inkább a feladat szabadsági foka, az instrukciók jellege és mennyisége határozza meg.

PROJEKTÍV TESZTEK A PSZICHODIAGNOSZTIKÁBAN

A pszichodiagnosztikában nagyon elterjedtek a projektív feladatok, melyek egy része rajzos, más része nem az. Nem rajzos, de projektív a jól ismert Rorschach-teszt a tintafoltokkal, melyekbe mindenfélét bele lehet képzelni, a Polcz Alaine-től ismert Világjáték, ahol egy nagy tálcán egy standard bábés modellkészletből a világot lehet modellezni, és a TAT, azaz tematikus appercepciós teszt, amely során adott képekről kell rövid történetet kitalálni. Mindhárom nem rajzolós tesztet lehet vizuális alkotófeladattá adaptálni, és mind terápiás, mind pedagógiai célra alkalmazni. A Rorschach-teszttel rokon a firka, festékfolt kiegészítése valamilyen ábrázoló alakzattá. A „kitalált ország" térképe (lakói, fővárosa, szokásai stb.) a Világjáték adaptációja lehet, adott képről történetet pl. képregény formában lehet rajzoltatni.

Ismert rajzos projektív feladatok az ember-fa-ház-híd-út rajz, család- és elvarázsoltcsalád-rajz, ember esőben stb. Ezek valid, bemért pszichodiagnosztikai tesztek, minden jól körülírt az alkalmazásukban: standard eszközök, méretek, technika, standard instrukciók jellemzik. Alkalmazásuk nagyon elterjedt annak ellenére, hogy vannak szakmai kételyek is a tesztek érvényességét illetően.

Vass Zoltán hangsúlyozza, hogy a projektív rajzvizsgálat szempontjából „egy rajz nem rajz", azaz „minél több rajzot ismerünk az alkotótól, annál biztosabb és sokrétűbb véleményt lehet róla alkotni", az értelmezéshez pedig a rajzot összefüggésekbe kell helyezni. Egy probléma sokféleképpen fejeződhet ki grafikusan, és minden képi kifejezés mögött többféle jelentés állhat (Vass 2006: 30). A projektív rajzvizsgálat alapos, szisztematikus és komoly szakértelmet igénylő munka, melyet erre kiképzett emberek végezhetnek.

A pszichodiagnosztikus projektív rajzteszteket elsősorban pszichológusok használják, akik többnyire nincsenek otthon a művészet, a művészeti technikák és az alkotás világában, és ez meg is különbözteti őket a művészetterapeutáktól, akik ezért másképpen is nyúlnak ezekhez a feladatokhoz.

PROJEKTÍV FELADATOK A VIZUÁLIS MŰVÉSZETTERÁPIÁBAN

A művészetterápiában a projektív feladatok alkalmazása formájában változatosabb, ugyanakkor kevésbé standardizált, mint a pszichodiagnosztikában. A művészetterápia kibontakoztatja, gazdagítja a projektív tesztfeladatokat anyagok, technikák, művészi eszközök variációival, a különböző médiumok jellemzői többletjelentést és plusz stimulációt adhatnak. Például a ház elkészítése agyagból taktilis stimulust is jelent. Egy terápiás csoportban egy kisfiú a ház készítése során az agyagot a földhöz csapkodta hosszan, levezetve és megjelenítve a benne rejlő robbanó feszültséget és agressziót, házához pedig csak hosszú idő után kezdett hozzá. A végeredményen egyáltalán nem látszott a készítés folyamatának e módja. Ugyanebben a csoportban egy másik agyagház olyan kompakt zártságot mutatott, amit síkbeli ábrázolás nem tudott volna kifejezni.

A művészetterápia nemcsak a meglévő projektív teszteket alkalmazza, hanem más hasonló, ám nem standardizált módszereket és feladatokat is használ. Ilyen Platthy István pécsi művészetterapeuta és nevelőotthonvezető árnyékvetítéses módszere, és Komáromi Erzsébet Katalin festékfoltkiegészítős módszere is.

Platthy István – a pécsi nevelőotthon igazgatója – művészetterapeutaként sajátos módszert dolgozott ki nevelőotthoni gyerekei számára. Írásvetítővel

termések, természeti formák árnyképeit vetíti a falra, és ezeket az árnyképeket használja a gyermeki képzelet megmozgatására, mindenféle formák, alakok beleláttatására (Platthy 1994, 2003). Problémának érezte, hogy a gyerekek nehezen kezdenek el szabadon rajzolni, és ezzel a módszerrel sikerült őket átlendíteni a szorongáson, feloldani a gátlást. A képek nagyon kifejezőek, és jó elindulást jelentenek egy hosszabb terápiás folyamatban. Platthy István fontosnak tartja, hogy természeti formákból indulnak el, mert a természet szerinte a legmélyebb és legtisztább forrás.

Komáromi Erzsébet Katalin, a volt OPNI, ma a Heim Pál Gyermekkórház művészetterapeutája a színes festékfoltokat használja hívóingernek a projekció és az alkotás beindítására (Komáromi 2010). Maga a színes sűrű festék (tempera) szétkenése két lap között is nagyon élvezetes és izgalmas tevékenység, taktilis és vizuális ingereket, stimulációt jelent, a festékfoltokba beleképzelt és megrajzolt figurák pedig a képzeletet mozgatják meg, a belső, szubjektív világot és annak képzeteit hívják elő. A feladat folytatható közös történetalkotással az így készült képek segítségével.

A művészetterápia is alkalmazza az illusztrációt és a zenére alkotást. Utóbbi az egyik legmélyebbre nyúló, a belső képeket legmélyebben megmozgató terápiás feladat. A zene kiválasztásával azonban óvatosan kell bánni, és mindig fel kell készülni váratlan helyzetekre is ebben az esetben. Egy-egy verssor vagy történet is intenzíven előhívhat asszociációkat és érzelmeket, melyek képi kifejezése egyben elaboráló tevékenység is lehet az adott élményre vonatkozóan.

Érdekes művészetterápiás projektív feladat Dr. Lisa Kay gyöngyös módszere: „Storybeads" (Kay 2008, 2011). A sokféle gyöngyből, gyöngyszerű vagy gyöngyöket helyettesítő egyéb tárgyakból összeválogatott füzér összeállítása nagyon jól alkalmazható személyes interjúk (szakmai vagy életút…) készítésére. A különböző anyagú, színű, méretű, alakú gyöngyök egy-egy állomás vagy személy megtestesítői lehetnek, metaforák (például: *„… ez a kis törékeny agyagból készült formátlan valami vagyok én, amikor megszülettem…"*), de önmagában a fűzés taktilis élménye is része a terápiás hatásnak.

A művészetterapeuta fontos kompetenciája a művészeti eljárások, technikák terén szerzett elmélyült tapasztalat, ami az egyes anyagok, technikák pszichés vonatkozásait is magában foglalja. Számos kísérlet zajlott a művészetterápia kutatói részéről az egyes technikák rendszerezésére (Rubin 2005a: 101). A következő táblázat a főbb technikák és a kontrollérzés kapcsolatát mutatja (idézi Kay 2011b):

1. nedves agyag	strukturálatlan → kevesebb kontroll
2. vízfesték	
3. puha gyurma	
4. olajpasztell	
5. vastag filctoll	
6. kollázs	
7. kemény gyurma	
8. vékony filctoll	
9. színes ceruza	
10. grafitceruza	strukturált → több kontroll

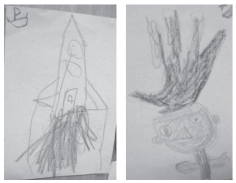
Az egyes technikák alkalmazását a terápiás cél határozza meg elsősorban.

A művészetterápia fontos alapelve a „legkevesebb beavatkozás elve" (Rubin 1984: 106), azaz törekedni kell arra, hogy minél kevesebb instrukcióval, minél kevésbé befolyásolja a terapeuta a kliens önálló alkotófolyamatát. Ennek oka azonban kevésbé a pedagógiai jellegű önálló tevékenységre törekedtetés, sokkal inkább az, hogy ne a terapeuta saját asszociációi és pszichés tartalmai kerüljenek a képre, minél nagyobb legyen a szabadsági fok.

Előfordul, még ha ritka is, hogy ellenállás tapasztalható az ilyen jellegű feladat megoldása közben. Komáromi Erzsébet művészetterapeuta fogalmazta meg ezt a vele készített interjúban (2010. november), és ez egybeesik a saját terápiás tapasztalatokkal. Ez terápiás helyzetben fontos információ, oka lehet például, hogy a kliens veszélyesnek éli meg saját magára nézve belső tartalmait, elfojtja érzéseit, de más okok is vezethetnek ide. Általában nem erőltetjük az ilyen feladatot az adott személynél. (Ha tanítási helyzetben történik ez, javaslatot lehet tenni a megoldásra, azaz szűkíteni, például csináljon a firkából házat, a festékfoltból dínót stb. Itt már a konkrét formaadás lépése jön csak, és ez legtöbb esetben segít. Ebben az esetben azonban nem tekinthető már a feladat projektívnek.)

PROJEKTÍV FELADATOK A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

A vizuális nevelés folyamatában is jelen vannak projektív jellegű feladatok. Az óvodában sokféle módon találkozhatunk vele, hiszen ekkor még teljesen szabadon is rajzol a legtöbb gyermek, és a játékos, képzeletet megmozgató feladatok is hangsúlyozottak ennél a korosztálynál. Mesék illusztrációit is gyakran láthatjuk, és általában készítenek a rajztesztekből ismert családrajzot is. A képzeletüket is megmozgatják projektív feladattal, például körülrajzolt kezüket alakíthatják az ovisok bármivé, ami csak eszükbe jut az alakjáról.



Kéz körvonalának kiegészítése, óvodai rajzok

Firka folytatása épületté, gimnázium 11. o.

A kisiskolások sok mese- és történetillusztrációt készítenek alsó tagozatban (amit olvasnak, azt rajzolják is általában), mert ez elmélyíti a verbális információkat, az írni-olvasni tanulás időszakában kiegészíti, személyesebbé teszi az ismerkedést az írott szóval.

Később a már egyre jobban megismert világ személyes újraalkotása, modellezése kerülhet előtérbe (kitalált ország, város, ház tervezése…), a képzelet megmozgatása, a tanultak aktív felhasználása és feldolgozása van ebben. Készíthetnek labirintust, képregényt rajzolhatnak, iniciálé készítésekor a betű formája indítja be a képet.

A kamaszoknál a rajzolás irányába belépő gátlás kikerülése és az alkotókedv beindítása is egyre fontosabbá válik. Poénosnak, ötletesnek, kreatívnak lenni „trendi", és az önismeret is fontos terület, ha a jól kitalált projektív feladattal ezt az irányt be tudjuk mozgatni, mert ezekre alkalmas ez a feladattípus elsősorban.

Az iskolai feladatok esetében a NAT eddig tágas lehetőséget hagyott erre a feladattípusra (is) nemcsak azért, mert nem szabályozott minden egyes feladatot és témát, hanem mert kimondott célja volt a személyiségfejlesztés a művészetek segítségével.

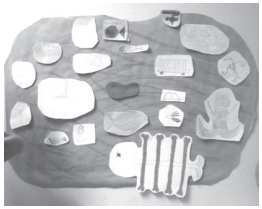
A rajzérettségi-feladatok között is gyakran szerepeltek illusztrációs és szabad asszociációt felhasználó projektív feladatok, mivel ezek nagyon inspirálóak, izgalmasak, és a kreativitásnak is nagy teret engednek. Bodóczky István népszerű feladatgyűjteményében (Bodóczky 1998) külön említi a projekciót elméleti bevezetésében (témakatalógus), és számos projektív feladatot tartalmaz a gyűjtemény (néhányat felsorolunk közülük a tanulmány végén). Itt említi az antropomorfizálást és a szabad asszociációt is ehhez a területhez kapcsolva, és mindezt mindenféle pszichologizálástól mentesen teszi, pontosan azzal a szemlélettel, amely a pedagógia számára ajánlott: ismeri a természetét ezeknek a jelenségeknek, de a saját rendszerén belül tartva alkalmazza.

A projekció motiválóerejének hatására épít a következő feladat Bodóczky István feladatgyűjteményéből (Bodóczky 1998: 114. feladat): *„Tárgy-önarckép: Válassza ki azt a tárgyat, amivel a leginkább tud azonosulni és készítsen erről rajzot vagy festményt, mintha az önarcképét készítené el! Anélkül, hogy hozzáadna valamit, próbálja meg érzékeltetni, hogy a képen látható tárgy valójában portré!"* Ez így egy izgalmas, ugyanakkor nehéz vizuális feladat olyan diákoknak, akik otthonosan mozognak a portré és a tárgyábrázolás talaján. Az érdekességét a feladatnak éppen a projekció adja, amitől a tárgy (ön)portrévá lényegül át. Egyszerűbb változata normál gimnáziumi helyzetben nagyon bevált, izgalmas alkotások és nagy alkotókedv jellemezte a feladatmegoldást: *„Készítsen tárgyakból összeállított önarcképet! Nem szükséges külsőre hasonlítania (de hasonlíthat), elsősorban a belső tulajdonságaira utaljon!"*

A projektív feladatok tehát jelen vannak a pedagógiában is, szerepük sokféle és változó lehet az életkorral és ezzel összefüggésben a pedagógiai célok szerint.

Egy projektív feladat kétféle felhasználása

(Kiss Virág)



Feladat 1. (művészetterápia) „Halak": *Van egy tó, abban halak laknak. Nagyon sokféle faj lakik itt. Van itt királyhal, harcoshal, bohóchal, varázslóhal… milyen halak laknak még a tóban? Képzeld el az egyik halfajtát és rajzold le! Helyezd el a hala(i)dat a közös tóban! Jellemezd a haladat, mesélj a tulajdonságairól!*

Feladat 2/A (vizuális képességmérő feladat) „Halak":
Tervezz új halfajokat, amelyek a következő neveket viselik: Királyhal, Varázslóhal, Harcoshal, Bohóchal, Tündérhal!

Feladat 2/B (vizuális képességmérő feladat) „Lepkék": *(értékelési útmutatóval)*
Tervezz új lepkefajokat, amelyek a következő neveket viselik: Királylepke, Varázslólepke, Harcoslepke, Bohóclepke, Sárkánylepke! (A mellékelt lepkeformát használhatod, de át is alakíthatod, ettől eltérő formát is tervezhetsz.)
Részletes értékelési útmutatóval

Kiss Virág egy projektív feladatötletét két egymástól különböző szituációban hasznosította. Az ötlet szerint halaknak (a másik változatban lepkéknek) különböző karakterű változatait kellett a főleg alsós korosztályú gyerekeknek kitalálni és megrajzolni. A terápiás változatban a halakhoz néhány példát adott, mint királyhal, bohóchal, harcoshal, a többit a gyerekek együtt találták ki, így lett szappanhal, radiátorhal és más fura halfajok – amit csak a gyerekek tulajdonságként vagy karakterként bemondtak. Ezek közül kellett egyet (vagy többet) ábrázolni és egy közös tóban elhelyezni. A rajzok és a tóbeli elhelyezés jól tükrözték a csoport személyes viszonyait, például vörös színű királyhalat a tó közepére elhelyezve egy erőteljesen dominanciára törekvő

kisfiú csinált, a hal azonban kicsi és formátlan volt, ahogy ő maga sem tudott domináns szerepbe kerülni minden törekvése ellenére.

A feladat lepkés változata egy TÁMOP-os vizuális képességmérő tesztfeladat fejlesztőprogramja során kipróbálásra került, de sajnos nagyon kis elemszámon. A tesztfeladatokat nagy elemszámon próbálják ki és validálják, azaz bemérik használhatóságukat a képességmérés szempontjából. Alapvető elvárás ilyen feladatokkal szemben, hogy az adott képességre fókuszáljanak, és azt érzékenyen mérjék, kimutassák a különbségeket. Utóbbi szempontból a feladat ezen a kis elemszámon nem bizonyult érzékenynek, a megoldások mind magas pontszámot kaptak. A feladat ebben a formában nem működött hibátlanul tesztfeladatként, de a többi, ehhez hasonló projektív feladat mind jól használhatónak bizonyult, a legjobbnak pedig a hasonló ötletre épülő „mogorva tigristündér" volt, ahol adott karakterek, állatok és hangulatok összekapcsolása és egy figurában való vizuális kifejezése volt a feladat (Kárpáti–Gaul 2011ab). Ennek előzménye iskolai feladat volt 5–6. osztályosokkal. A tanulók nagy mulatságára sorsolással kerültek össze az állatok, karakterek és lelkiállapotok.

A tesztfeladatok értékeléséhez konkrét értékelési útmutató készül a mérendő képességekre vonatkozóan. Ebben az esetben 5 fokú skálán kellett az érintett képességeket az adott alkotások alapján minden egyes kipróbáló gyerek esetében minősíteni. A kipróbálással a feladat használhatósága derül ki, ami alapján később a feladat mint mérőeszköz adott diák adott vizuális képességének mérésére lesz alkalmas. (Ebben az esetben a mért képességek: kreativitás, formaalkotó képesség, térbeli és síkbeli vizuális kifejezőeszközök adekvát használata.)

Jelentős különbség az 1. (halas művészetterápiás) és a 2/B (lepkés tesztfeladat) között, hogy a 2/B feladat esetében egy konkrét lepkesémát is kaptak a gyerekek. Ilyen a 2/A (halas tesztfeladat) és az 1. (halas művészetterápiás feladat) esetében nem volt. Kár, hogy a halas változata a tesztfeladatnak nem lett kipróbálva, így most nincs arról információnk, hogy az adott séma hogyan befolyásolta a feladat alkalmazhatóságát – valószínűleg nagymértékben.

Ebben a tesztváltozatban a lényeget nem érintő hal-lepke különbség mellett fontos különbség még a teszt és a művészetterápiás alkalmazás között, hogy csak 5 megadott karakter ábrázolását kéri a feladat, a karakterek nem választhatóak. Azaz a szabadsági fok lényegesen kevesebb: saját karaktert nem találhatnak ki, és minden megadott karaktert ábrázolni kell. Ugyanakkor a megadott karakterek (királylepke, bohóclepke, varázslólepke, harcoslepke, sárkánylepke) olyan archetípusok (Jung), amelyek nagy szabadságot adnak a kifejezésnek. Jól alkalmazhatók rájuk a vizuális panelek, de egyéni tartalmakat is képesek magukba foglalni, az elsősorban vizuális jellegű kreatív megoldásoknak is tere nyílik (de nem lesz szappanhal és radiátorhal köztük).

A feladat művészetterápiás értékelése egy szabad beszélgetés, de ez is lehetne standard, amennyiben validált projektív pszichodiagnosztikai teszttté fejlesztenénk. Ekkor azonban vizuális képességek helyett pszichés tartalmak és mintázatok megjelenését keresnénk, a feladat instrukcióját pedig olyan szabaddá kell tenni, amennyire lehetséges. Képességmérés esetén éppen az ellenkezője, a minél fókuszáltabb célirányos szűkítés szükséges.

A hal és a lepke mellett más állatfajok kevésbé tűnnek alkalmasnak ugyanerre a játékra. Ennek oka talán az, hogy e két állattípus nagy vizuális változatosságot mutat, ugyanakkor mindkettő egyszerű, gyerekek által jól alkalmazható sémaképpel rendelkezik (vizuálisan képzetlen olvasóink is talán mernének halat és lepkét rajzolni, ha más állatot nem is). Emellett a két állat szimbolikus és mitológiai jelentéstartalmai gazdagok és nem egyfélék, mindkettőt pozitív és negatív jelentéstartalommal is fel lehet ruházni.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy e feladat variációi alkalmasak arra, hogy a gyerekek rajzolási kedvét beindítsák. Szabályozható benne a szabadsági fok, az instrukciók mennyisége a célnak megfelelően.

5 szimbólum feladat

(Bergmann Judit)

A pszichológiában használatos projektív rajztesztek és az iskolai művészeti vizuális nevelés találkozását és kapcsolódását segíti az 5 szimbólum rajzi feladatsor, amely számos terápiás elemet használ. Ebben a feladatban nincs korrigálás, nincs jó vagy rossz megoldás, így hagyományos értelemben vett értékelés és osztályzás sem. A pedagógus itt nem értékel, legfeljebb értelmez. A művészeti nevelésben korábban megkövetelt szép esztétikai megjelenítés – kompozíció, tervezés, térábrázolás, technikai tudás stb. – nem elvárás. A rajz itt ugyanis mint a közlés nyelve, mint a párbeszéd új formája jelenik meg. Rajztechnikai képzés helyett a kérdezés és az alkotó szándékainak feltárása a fontos, esztétikai kategóriák helyett a produktumról való szabad beszélgetés. Az őszinte és értékeléstől, ítéletalkotástól mentes odafordulás, a gyermek produktuma iránti nyitott érdeklődés szintén a terápiákra hasonlító védettséget ad.

Már önmagában ez az alaphelyzet nagyon felszabadítóan hat a diákokra, különösen a kiskamasz és kamasz korosztályra. Mérei Ferenc az önismereti érzékenység korszakának nevezi a serdülőkor kezdetét, mely a gyermek számára az önmagáról való tudás keresésének az ideje (Mérei 1976). Ez az önismereti érzékenység ugyanakkor eszköztelenséggel társul. Szintén a serdülőkor jellemzője a vizuális ábrázolás háttérbe szorulása a verbalitással szemben. Rajzi törésnek nevezik ezt a feltételezett jelenséget, mely 10–12 éves kor körül kezdődik, és a vizuális képességek nagyarányú, megállíthatatlan és pedagógiai eszközökkel visszafordíthatatlan teljesítményromlását jelenti. Ezt Kárpáti Andrea határozottan cáfolja (Kárpáti 2005). Megállapítása szerint nem rajzi törés, csupán kifejezőeszköz-váltás történik, hiszen ha

a kamaszok megfelelő médiumot és témát kapnak, akkor a képi közlés visszanyeri erős emocionális tartalmát, ismét domináns elaborációs technika lehet (pl. vizuális napló, expresszív és vizuális projektek, környezetalakítás, arculatformálás, portfóliókészítés, saját honlap kialakítása, multimédiás lehetőségek). A hagyományos rajztanítás keretein belül a kamasz folyamatosan szembesül valósághű ábrázolása elégtelenségével, ezért csökken a rajzolási kedve. Ezzel szemben ha olyan feladatot kap, mely nem az ábrázolási konvenciók mentén működik és nem támaszt felé teljesíthetetlen elvárásokat, akkor erős érzelmi töltéssel, motiváltan lát munkához. Ez a terápiás helyzetekre jellemző védettséggel együtt az iskolai keretek között is biztosítja számára a kudarcmentes feladatmegoldás lehetőségét.

A rajzi feladatsorban megadott szimbólumokat ábrázolnak a diákok. A szimbólumképzés és szimbólumalkotás vizsgálata igen szerteágazó terület, melynek keretében számos tudományág megalkotta a saját paradigmáját és fogalmi rendszerét. Ezek az elméletek rendkívül különbözőe,k és gyakran ellentmondanak egymásnak. Más és más értelemben foglalkoznak a szimbólumokkal például a pszichológia és pszichiátria különböző irányzatai, a zenetudomány, a filmművészet elemzése, a művészettörténet és építészet, a néprajz, a nyelvtan vagy éppen a számítógép-programozás. Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor a szimbólumértelmezés két fő irányvonalát állapítja meg (Kapitány–Kapitány 2002). A transzcendens szimbólumfelfogás szerint a szimbólum fő funkciója a valóságon túli világgal való kapcsolat létrehozása. Az idetartozó gondolatrendszerek szerint a szimbólum valamilyen, az embernél hatalmasabb erő (istenség, kozmikus világrend) emberre hatása. A szimbólum itt energiaközvetítő, mely a felemelkedés, a kinyilatkoztatás, a beavatás és feltöltődés eszköze. A szimbólumokról való gondolkodás másik irányvonala a szimbólumok funkcióját a valóság megismerésében látja. E szociologikus, társadalomtükröző felfogás szerint a szimbólum kép, jelkép, tükrözés, mely társadalmi mögöttes tartalmakra utal.

Az 5 szimbólum rajzi feladatsor a szimbólumértelmezés szociologikus ágához kapcsolódik. Feltételezhető, hogy a megadott szimbólumok a belső világot tükrözik, így az önkifejezés eszközei lehetnek. A szimbólum így személyes üzenetet tartalmaz, a kommunikáció egy lehetséges új formája. Különösen fontos szerepet kap ez az adoleszcens korosztálynál, hiszen így felszínre kerülhetnek verbálisan tiltott tartalmak – mint például az agresszió – vagy olyan érzések is, melyeket a serdülő szégyell – szorongás, kisebbrendűségi érzés vagy bizonytalanság. A szimbólumok ugyanis védettséget biztosítanak a növendéknek és az oktatónak egyaránt, ezért is különösen alkalmasak a pedagógiai használatra.

Az öt megadott szimbólum – hajó, állat, szív, fa és szabadon választott szimbólum – egy képzeletbeli utazás kerettörténetébe ágyazva jelenik meg. A fantázia birodalmába helyezkedés fontos momentuma a feladatnak, hiszen itt nem kötik a gyerekeket a rajzi konvenciók, a szín- vagy térhasználat tanult szabályai.

Az első szimbólum a *hajó*. Képzeletünkben hosszú tengeri útra indulunk, így mindenkinek meg kell terveznie és le kell rajzolnia a saját hajóját. A mitológiák, vallások, regények és filmek legendás hajói segítik a fantázia és a projektív folyamatok beindítását, hiszen ezekben a példákban a hajó nem csupán közlekedési eszköz, hanem egyben emblematikus jelkép is. Gondolhatunk például Noé bárkájára, a görög mondákban szereplő Kharón ladikjára, a legendás Titanicra vagy éppen a népszerű kalóztörténetek szellemhajóira. Számos szólás, közmondás és hasonlat is használja a hajót, hajózást az emberi élet jelképeként (például „csendes tengerek nem nevelnek ügyes tengerészeket", „hajótörés után bölcsebb a kapitány" vagy „egy csónakban evezünk", „megfeneklett, zátonyra futott kapcsolat, ügy").

A tengeren nagy viharba keveredünk, és hajótörést szenvedünk. A víz partra vet minket egy lakatlan szigeten, ahol találkozunk egy állattal. Az *állatrajz* a második szimbólum. Az állatrajz a pszichológiában használatos projektív rajzteszt, különböző kutatások szerint a testsémát és az ember biológiai oldalát ábrázolja. Az elfogadhatatlan és fájdalmas érzések is könnyebben jelennek meg az állatrajzon, mert ösztönösebb, és kevesebb tanult sablon tapad hozzá, mint az emberábrázolásokhoz (idézi Vass 2007: 71).

„Kicsi, 1 éves. Egyedül van. Biztos keresi az anyját. Nem találja meg. Nagy az erdő. Keres magának enni, inni, oszt lefekszik aludni. Nem tud mást csinálni, csak enni meg inni. Nincsen senkije. Bármikor lelőhetik a vadászok."

A szigeten találunk egy barlangot. A barlang járatainak mélyén két varázstükör áll. Az első tükörbe belenézve nem az alakunkat, hanem a saját szívünket látjuk. A harmadik feladat tehát így szól: rajzold le a saját szívedet! A *szív* az egyik legerősebb érzelmi töltést hordozó jelkép. Erről tanúskodik az a számtalan kifejezés is, mely a szívet az emberi jellem, az alapvető karakterjegyek, az érzelmek és a lelkiállapot hordozójának tekinti (például vajszívű, kőszívű, jégből van a szíve, szűkkeblű, szívtelen, repesett a szíve, összetörte a szívét, meghasadt a szíve, lángolt a szíve, szívbemarkoló, szívet tépő, szívébe zárta, csupa szív).

14 éves fiúk rajza a saját szívükről

A másik varázslatos tükörbe beletekintve önmagunkat látjuk elváltoztatott alakban, ami lehet egy tárgy, növény, vagy bármely más egyedi jelkép. A *szabadon választott szimbólum* legtöbb esetben kapcsolódik olyan, már kidolgozott projektív rajztesztekhez, mint az „elvarázsolt család" vagy a kinetikus családrajz.

Kimászunk a barlangból, ott áll egy fa. Leheveredünk a tövébe, és elalszunk. Itt talál ránk a barátainkból álló mentőcsapat, amelyik a keresésünkre indult. Ez a feladatsor utolsó szimbóluma és egyben fantáziabeli utazásunk utolsó állomása is. A farajz az egyik legáltalánosabban elfogadott és legrégebben használt projektív rajzteszt, mely a fát az emberi személyiség archetipikus szimbólumának tekinti (idézi Vass 2007: 69).

A feladatsorhoz szorosan kapcsolódik a képekről való beszélgetés, a gyerekekkel készített interjú. Ez kettős szerepet tölt be. Egyrészt segít a pedagógusnak értelmezni a rajzok üzenetét, tartalmát. A rajz csak akkor tölti be kommunikációs szerepét, ha a benne ábrázolt tartalmak célba érnek és a befogadó számára is érthetővé válnak. Nagyon kell azonban vigyázni a belemagyarázásokkal, megérzésekkel, a felszínes vagy éppen sablonos, szótárszerű értelmezésekkel. A legegyszerűbb képi jel is csak a saját kontextusában nyer értelmet. A legegyértelműbb forma is kaphat egyéni jelentést. Az interjú tehát segít feltárni a kamasz személyes interpretációit. Az 5 szimbólum feladatsor azonban mindvégig, tehát az elkészült munkákról való beszélgetés során is megmarad a szimbólum témájánál, a képzeletbeli képi világban. Ha a tanár kérdez a rajzokról vagy közösen gondolkodik a diákkal, akkor azt soha nem célzottan a személyről, hanem mindig a szimbolikus figuráról teheti. Mondható, hogy milyen magányosnak tűnik a rajzon ez az őzike, vagy milyen dühös lett ez a fa, de soha nem tehet megjegyzést a diák személyére, érzelmeire még akkor sem, ha teljesen egyértelműnek tűnik a párhuzam az ábrázolt szimbólum és az alkotó között. A diák is beszélhet a képeken keresztül a saját érzelmeiről vagy gondolatairól, de a szimbólumok védettsége nem engedi, hogy a pedagógiai munkán túlmutató terápiás helyzetbe csússzon bele a tanár.

A mögöttes tartalmak sok esetben nem is tudatosulnak a diák, a nevelő, vagy akár egyikük számára sem. A képi kifejezés, valamint a fantáziában megtalált és vizuálisan ábrázolt megoldások hatása így is feszültségoldó és személyiségfejlesztő lehet. Ha a gyermek képletesen megfogalmaz egy problémát – például a rajzán szereplő szívet vastag fekete folyók darabolják szét –, és arra szintén a képi ábrázoláson keresztül talál valami megoldást – a rajzon hidakat épít a folyókra –, akkor ez biztosan kihat a valódi életét feszítő problémák megoldására akkor is, ha az nem nevesül, nem kerül napvilágra. A rajzi megoldás sikerélménye tudatosulás nélkül is növeli az én-erőt, a pozitív változás lehetőségébe vetett hitet.

A rajzokról való beszélgetés másik fontos célja a projektív folyamattal elindult belső munka segítése. A szimbólumok rajza számos esetben igen komoly érzelmeket, emlékeket vagy vágyakat érint. Ezek belső feldolgozásához is segítséget nyújthat a verbalizálás. C. G. Jung meghatározása szerint *„amit szimbólumnak nevezünk, az olyan kifejezés, név vagy kép, mely bár a hétköznapi életben ismerős lehet, mégis szokásos és kézenfekvő jelentése mellett sajátos konnotációval bír"* (Jung 1993: 17). A szimbólum tehát mindig több, mint a jel nyilvánvaló és közvetlen jelentése. A kamaszok bármikor visszahúzódhatnak a hétköznapi jelentés védelmébe, és mondhatják, hogy: *„Én csak egy fát, egy házat, egy állatot rajzoltam!"* Mégis bármikor engedhetnek a szimbólumok mélyebb jelentést hordozó, felszólító erejének, hogy gondolkozzanak vagy valljanak önmagukról. A szimbólum tehát egy felkínált lehetőség, melynek használata és szabályozása teljes egészében a diákok kezében van.

A szimbólumok használata így lehetőséget nyújt mind a kommunikáció, mind az önkifejezés, mind pedig az etikai határok megtartásának terén. A projektív rajzok használatát a szimbólumok segítségével úgy tudjuk az oktatás keretei közé beemelni, hogy azok segítenek megtartani a pedagógia és pszichológia közötti határvonalat.

A PROJEKTÍV FELADAT PEDAGÓGIAI ALKALMAZÁSÁNAK MÓDSZERTANI JELLEMZŐI
– Összefoglalás

A projektív feladatokról általánosságban megállapítható, hogy motiválóak, izgalmasak, felszabadítóak, de (pedagógiai) értékelésük nem egyszerű.

A nem konkrét (firkára, festékfoltra, árnyképre… épülő) változatot lehet játéknak felfogni, és az ötletelést a középpontba helyezni, erre azonban épülhet konkrétabb feladat is, például hogy épületet hozzanak ki az adott amorf alakzatból, vagy lássanak meg benne egy élőlényt. Kezdőfeladatnak is nagyon jó lehet ez a feladattípus új csoportnál, mert felszabadítóan hat, sok személyes

jellemző kiderül belőle, és az első órai feladatnál nem okoz gondot, ha nincs számszerű értékelése. Szóban megbeszélni, pozitív vonásait kiemelni mindenképpen ajánlott.

Amikor elmélyülő kapcsolatokat építünk, és személyes, bizalmas tartalmak felbukkanására számítunk, jó és védett lehetőséget teremtenek erre a szimbólumokat használó feladatok, mint például a bemutatott 5 szimbólum feladatsor. Személyes tartalmak jelenhetnek meg a képzeletbeli halfajok tervezése esetében is.

Az ilyen feladatok értékelése mindenképpen nehezebb a személyesség miatt. Szóba kerülhet a kritériumok szerinti értékelés, ahol előre megadjuk a szempontot (például kidolgozás mértéke, kreativitás-ötletesség…), és akkor csak ezt osztályozzuk. Lehetőség a teljes folyamatban a készítés szituációjától időben eltávolodó portfólióértékelés (Bodóczky 2000; Pataky 2009), amikor egy adott időszak teljes munkafolyamatát egyben értékeljük. Itt a projektív feladat saját relatív értéket kaphat, és nem rendelünk hozzá közvetlenül csak hozzá tartozó osztályzatot. Lehet teljesen elszakadni az értékeléstől, hiszen nem minden iskolai tevékenységre kap a diák osztályzatot, illetve egy szóbeli, árnyaltabb és személyesebb reflexiós formát adni neki, ha a feladat mélysége ezt megkívánja.

A projektív feladatok révén készült alkotásokról érdemes beszélgetni, és ez lehet is önismereti jellegű, de a tanári kompetenciakörön belül szükséges maradnia, mert a pszichodinamikai folyamatok átlátása, a pszichoterápia gyakorlata speciális felkészültséget igényel (Illés 2009).

A projektív feladatok pedagógiai alkalmazásában a szabadsági fok szűkítése is elképzelhető az adott pedagógiai cél érdekében, ilyenkor a projekció erős késztetőerejét a megformálás vitorlájába fogjuk be. Ebben az esetben személyes és egyedi, ugyanakkor a külső elvárásokra, adott problémára reagáló feladatmegoldásra számíthatunk (például egyedi ház a megadott firka segítségével). Az illusztrációs feladatok szinte mindegyike ebbe a típusba sorolható, hiszen nem teljesen szabad asszociációt várunk el a feladatmegoldásban, hanem amelynek személyessége csak olyan mértékű, hogy mások számára is kifejezze az adott szöveget. Ez a feladattípus megfelel a „művészettel nevelés" modelljének, mely a művészetterápia és a művészetpedagógia gondolkodásmódját ötvözi, megmarad a nevelés terepén, de a személyesség és a személyiségfejlesztés áll a középpontjában (Kiss 2010).

IRODALOM

Bodóczky I. (1998): *Vizuális nevelés 2. Feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv a 7–12. évfolyamok számára.* Helikon Kiadó, Budapest.

Bodóczky I. (2000): Az értékelés problémája a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra, 10.* 6–7. sz. 15–25.

Illés A. (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle, 59.* 5–6. sz. 233–240.

Jung, C. G. (1993): *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Kapitány Á. – Kapitány G. (2002): *Jelbeszéd az életünk 2.* Osiris Kiadó, Budapest.

Kárpáti A. (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kárpáti A. – Gaul E. (2011a): A vizuális képességrendszer szerkezete és értékelésének lehetőségei. In: Kozma T. – Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 65–80.

Kárpáti A. – Gaul E. (2011b): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó B. – Zsolnai A. (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82.

Kay, L. (2008): *Art education pedagogy and practice with adolescent students at-risk in alternative high scools*. Northern Illinois University. (Doktori disszertáció)

Kay, L. (2011a): előadás és workshop a Pető Intézetben 2011. október 14-én

Kay, L. (2011b): *Bevezetés a művészetterápiába* kurzus, MOME, 2011. október 24–26.

Kiss V. (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. In: *Iskolakultúra, 20.* 10. *Melléklet,* 18–31.

Komáromi E. K. (2010): *„Mostan színes tintákról álmodom…"* Konferenciaelőadás. SIPE konferencia, Budapest.

Mérei F. (1976): Az önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén. In: Lux A. (szerk.): *Az alakuló ember*. Gondolat, Budapest.

Pataky G. (2009): A portfólió a vizuális nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle, 59.* 5–6. sz. 226–232.

Platthy I. (1994): Állami gondozott gyermekek és fiatalok személyiségfejlesztése a képzőművészet eszközeivel. *Fejlesztő Pedagógia, 5.* 2–3. sz. 42–52.

Platthy I. (2003): A belső látást előhívó rajzpedagógiai és művészetterápiás módszer alkalmazása a Csontváry Képzőművészeti Stúdióban. http://www.csontvarystudio.hu/web/tan/tan01_hun.html (Letöltés: 2013. 11. 05.)

Rubin, J. A. (1984): *The Art of Art therapy*. Brunner/Mazel, Inc., New York.

Rubin, J. A. (1998) : *Introduction to Art therapy*. Brunner/Mazel, Inc., New York.

Rubin, J. A. (2005a): *Artful Therapy.* John Wiley & Sons, Inc.

Rubin, J. A. (2005b): *Child Art Therapy*. 25th Anniversary Edition. John Wiley & Sons, Inc.

Vass Z. (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai – Projekció, kifejezés, mintázatok.* Flaccus Kiadó, Budapest.

Vass Z. (2007): *Formai-szerkezeti rajzelemzés*. Flaccus Kiadó, Budapest.

I KUTATÁSMÓDSZERTAN

DÖMSÖDY ANDREA

A számítógéppel segített kvalitatív adatfeldolgozás néhány módszertani kérdése

A hazai neveléstudományi szakirodalomban is egyre gyakrabban olvashatunk részben vagy egészben kvalitatív metodológiával dolgozó kutatásokról (Sántha 2009b). Ezek során a feldolgozási módszerekkel kapcsolatban sokféle módszertani kérdés merülhet fel a számítógép alkalmazása tekintetében, mellyel kapcsolatban a hazai szakirodalomban még kevés támpontot találhatunk. Így itt most ezt a problémakört igyekszünk röviden körbejárni.

A számítógéppel segített kvalitatív adatfeldolgozást szövegszerkesztővel támogatott csoportosítással is végezhetjük. A szövegszerkesztőben az egyes kérdésekre adott válaszokat tematikus csoportokban gépeljük, majd egy egyszerű táblázatban való folyamatos ide-oda másolgatással finomítjuk tovább a kategorizációt. Ebben az esetben ugyan igénybe vesszük a számítógép segítségét, de a szövegszerkesztőket mégsem soroljuk a CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis System – számítógéppel segített kvalitatív adatelemző rendszer)[1] programok közé, bár kiváltják az ollóragasztó / papír-ceruza módszert.

KVALITATÍV VAGY KVANTITATÍV?

A kvalitatív vs. kvantitatív vita már régen zajlik. Itt annak ismertetése helyett összekapcsolódásaira, ötvözéseire koncentrálunk, mert kutatásunk egészét nem gondoljuk egyikbe sem egyértelműen besorolhatónak/besorolandónak (Vö. Nahalka 2003). Alan Bryman (2004) a számítógép alkalmazásától függetlenül tizenegyféle megközelítést különített el a kvalitatív és kvantitatív megközelítések/módszerek ötvözésében. Ezek közül a szoftverek jól támogatják a prekvantitatív és az általánosítás igényével fellépő kvalitatív kutatásokat.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatfeldolgozás szoftverei az adatrögzítésnél, szövegszerkesztésnél jóval többet nyújtanak, a feldolgozás többi fázisát is segítik. Egy ilyen program nem oldja meg az elméletalkotás problémáit, de nagymértékben segítheti azt. Nem ad egy feldolgozási módot sem, „csupán" lehetőségeket. Álláspontunk szerint sem ideális szoftver, sem ideális felhasználási mód nincsen. A kutatói kreativitás, irányítás és egyéniség nem iktatható ki a kutatás, elemzés során (Lewins–Silver 2007). Az elemzésben az elemző, a kutató is benne van. Így kutatott és kutató együttesen konstruálja az adatot.

A számítógépeket az 1960-as években kezdődött elterjedésükkel a kvantitatív tartalomelemző kutatásokba is bevonták. Az 1980-as évektől a technikai fejlődéssel egyre több speciálisan a kvalitatív kutatásokat szolgáló szoftver lát napvilágot, melyek használata az elmúlt tíz évben különösen fokozódott. Ma már három-négyféle csoportot is megkülönböztet a szakirodalom a szoftverek között: 1. szövegkereső (például: Word Perfect), 2. kódoló-kereső (pl.: Etnograph), 2.a adatbank-igazgató, 3. elméletépítő (például: ATLAS.ti) (Ehmann 2004: 10–38; Szokolszky 2004: 407–410; Sántha 2009a: 80–81). Talán azóta már meghatározhatunk egy 4. csoportot is, mely nemcsak a kódolást, keresést segíti elő, hanem hangsúlyosan kezeli a kvantifikációt, nemcsak lehetőséget nyújt a más programokban való statisztikai elemzéshez, hanem önmagába építve nyújtja azt (például: QDA Miner).[2]

A kvalitatív kutatást, az elméletalkotást támogató szoftverek (fejlődéstörténetükből adódóan is) alkalmasak arra, hogy támogassák az elsősorban kvantitatív kutatásokat (például: szógyakoriság-vizsgálatok), és az elsősorban kvalitatív kutatásokat (konceptuális elemzés) is, de könnyű és kézenfekvő lehetőséget nyújtanak a két megközelítés kombinálására (például: kontextuselemzéses tartalomelemzés, LAS vertikum) is (László–Ehmann 2004).

A kvalitatív kutatások elfogadottságához, „tudományosabbá" tételéhez nagyban hozzájárultak a szoftverek és azok fejlődése (Szokolszky 2004). Ennek

[1] Néha: QDAS – Qualitative Data Analysis Software – kvalitatív adatelemző program.

[2] Gibbs, Lewins és Silver (2005) a QDA Minert a kódoló-kereső és az elméletalkotó programok közé is besorolják, de véleményünk szerint fontos jellemzője a hangsúlyos kvantifikáció és a statisztikai alapokon nyugvó vizualizációs lehetőségei, melyek az elméletalkotást is segítik. Mindemellett semmiképpen nem soroljuk az elméletépítő programok közé, mert azok jellemző funkcióit viszont nem tartalmazza, logikája is más.

két oka van. Az egyik, hogy az adatfeldolgozás áttekinthetőbbé, követhetőbbé, dokumentálhatóbbá vált, vagyis könnyebb a következetes munka. A programok megoldásai kezelhetőbbé, visszakereshetővé, válogathatóbbá teszik az adatokat, szövegeket. A másik ok pedig, hogy a kvalitatív adatok a szoftverek segítségével könnyen kvantifikálhatók, könnyen elvégezhető segítségükkel a Silverman által elvárásként megfogalmazott „egyszerű számolás", mely az általánosítás bizonyítását támogatja (Bryman 2004: 380–381).

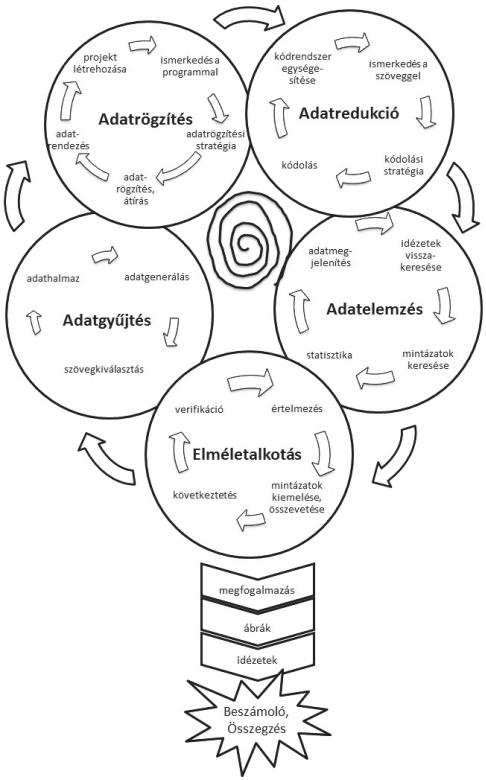
Egyes álláspontok szerint a kvalitatív kutatások is kvázi kvantitatívak, hiszen gyakoriságokat rendelnek egyes kategóriákhoz, de más megközelítésben prekvantitatívnak is tekinthetők, hiszen a kvalitatív elemzés célja lehet egy későbbi kvantitatív elemzés előkészítése vagy illusztrálása (Berelsont ismerteti: Ehmann 2004: 42–46). Ezekben a kutatásokban a tartalomelemzés célja, módszere a különböző tartalmi kategóriák azonosítása.

Újabban a magukat kvalitatívként azonosító szövegeket, tartalmakat elemző kutatók már nem is tartalomelemzésként, hanem kvalitatív adatelemzésként írják le módszerüket, tevékenységüket. Emögött az áll, hogy a tartalomelemzés is tovább differenciálódott: a kvantitatív tartalomelemzés szógyakoriságon alapul, a kvalitatív pedig a rejtett tartalmakon. Ez utóbbit nevezi a szakirodalom megkülönböztetésül kvalitatív adatelemzésnek (Ehmann 2002: 54.)

Azt viszont látni érdemes, hogy a fentiek azokra a kvalitatív kutatásokra vonatkoznak, melyek alkalmazzák a számszerűsítést. Emellett viszont léteznek olyan kvalitatív megközelítések is, melyek ezt nem igénylik. A szoftverek viszont számukra is nyújthatnak segítséget.

Sokak szerint a kvalitatív kutatások minőségének, tudományosságának egyik kulcsa a módszertani következetesség, a világos felépítés, mely a kutatói szubjektivitással és kreativitással párosítva gazdagítja a tudományt (Sántha 2006a). Ebből is adódóan a kvalitatív kutatásoknak nincsen egységes, elvárható lineáris adatfeldolgozási lépéssora, sablonja, mely a legtöbb esetben használható lenne. Emellett viszont elvárható a tudatos, tudatosított, reflektált kutatási folyamat, melynek dokumentációja támogatja mind a kutató, mind az érdeklődők megértését (Sántha 2009a: 135–141). A folyamatos reflexiónak köszönhetően ugyanúgy, ahogyan maga az egész kvalitatív jellegű kutatási folyamat, annak adatfeldolgozása is egy ciklikus, spirális, néha körkörös folyamat, melynek szerintünk általában szükséges lépéseit az *1. ábra* mutatja.

A kvalitatív adatelemzés lépései a különböző szerzőknél más-más mennyiséget számlálnak. Általában nevesített részei a leírt folyamatnak a *kódolás, adatredukció,* vagyis a szövegrészek/adatok kategóriákhoz/kódokhoz rendelése és az *adatelemzés*. De az is előfordul, hogy az adatelemzést és a kódolást sem választják szét, hanem egymással interakcióban lévő tevékenységek lévén azonosnak tekintik. Vannak leírások, melyek már az *adatrögzítés*t is a feldolgozási folyamat szerves részének tekintik, hiszen az átírás módja már jelenthet strukturálást, tömörítést, így annak stratégiája meghatározza az elemzési stratégiát is, így az sem biztos, hogy csak egyszer megjelenő szakasz. Ugyanerre a logikára épülve maga az *adatgyűjtés* is része lehet a feldolgozásnak, hiszen akár pont az adatelemzés során válhat szükségessé további adatok generálása (például interjú) vagy további adatforrások kiválasztása (például tankönyvi szövegek). Az *elméletalkotás* a kvalitatív kutatás természetéből adódóan minden kutatási és feldolgozási szakaszban jelen van, de a feldolgozásnak van egy önálló(bb) olyan szakasza is, melynek elsődleges célja az átfogó értelmezés, a modellek, mintázatok összeállítása, a következtetések levonása (Vö: Babbie 2003; Ehmann 2002; Mason 2005; Szabolcs 2001; Szokolszky 2004; Sántha 2006b; 2009a; Stephens 2009).



1. ábra: *A (szoftveres kvalitatív) adatfeldolgozás folyamata*

A ciklikusság fontos és szükségszerű jellemző, hiszen a folyamatos munka közben kerül előtérbe a jó kiindulópont, az adathalmaz felhasználható része, egységei, a további begyűjtendő adatok, az adatrögzítés módja, az átírás szükségessége, a megfelelő kódolási egységek, a kódok. Így igazán jól nem

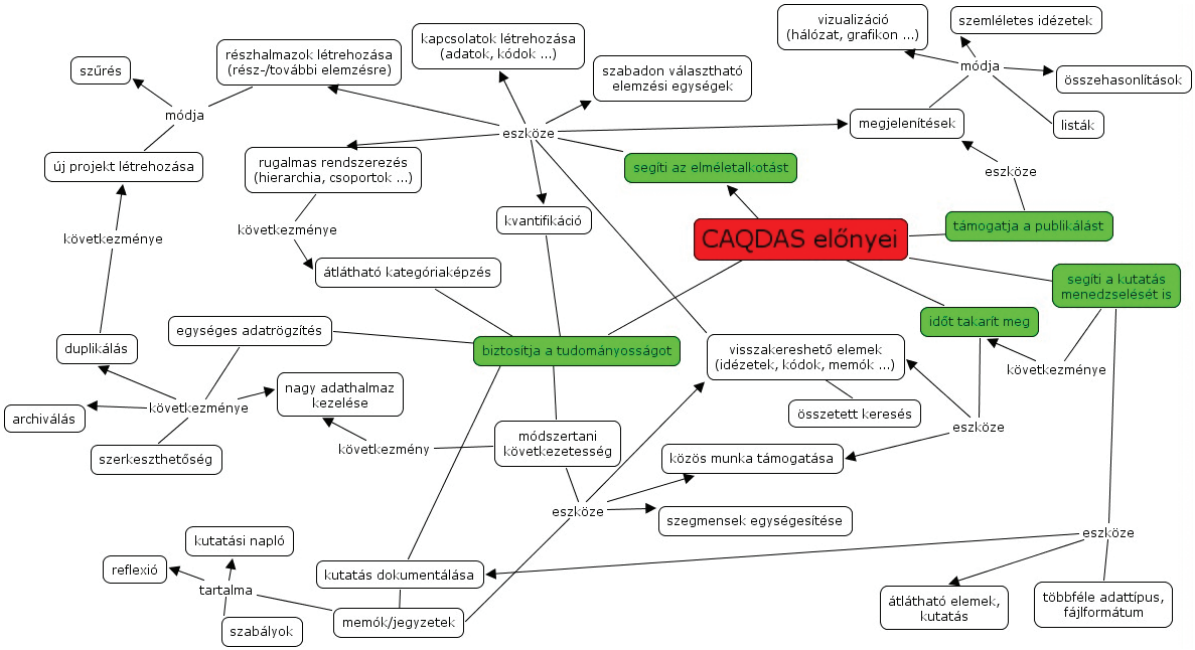
is ábrázolható a folyamat egy kétdimenziós ábrán. Hiszen például az ismerkedés a szöveggel tevékenység az adatelemzési körben szerepel, de nyilván már ezen tevékenységi kör előtt az elméletalkotás, adatgyűjtési és adatrögzítési köröket is befolyásolja. Másrészt nyilván a tevékenységi körök is további tevékenységekkel bővíthetők egyes kutatásokban, és maguk a tevékenységek is sok esetben résztevékenységekre, megválaszolandó kérdésekre bonthatók.

Az *1. ábra* a szakirodalom ismeretében, de elsősorban saját kutatási tapasztalatból kiindulva készült el, így elsősorban prekvantitatív elemzés (nem a teljes kutatás) jellemzőit tartalmazza. A nyilak jelölnek egyfajta körforgási irányt, de ez nem kizárólagos, és a lépések sorrendje sem merev. Mindezek egy kvalitatív adatelemzés során nagyon rugalmasan kezelendők, nemcsak spirálisan, hanem gyakran párhuzamosan, állandó kölcsönhatásban folynak.

A CAQDAS KONKRÉT SZOFTVERTŐL FÜGGETLEN ELŐNYEI, HÁTRÁNYAI

A szoftverek kutatásban betöltött szerepét tisztázni kell. Ezen belül is különösen fontos az elmélet és az adatok viszonyának tisztázása. Ezek nélkül a program a kutatás támogatása helyett inkább torzítani fog. Különböző kutatóknak különböző módszereik vannak az adatok megértésére (mintakeresés, elméletkonstruálás, elmélet-ellenőrzés, benyomások igazolása), így különböző szoftvereket használnak, és azokat is különbözőképpen használják (Richards–Richards 1998).

Az elemzési eljárások alapja a kategóriaképzés, jelentések, kategóriák keresése az adatokban. A szoftverek ezek összekapcsolását könnyítik meg.



2. ábra: *A CAQDAS programok által kínált előnyök*

A CAQDAS programoknak sok előnye van a hagyományos papír-ceruza módszerekkel szemben (*2. ábra;* Brown–Dowling 1998; Richards–Richards 1998; Gibbs–Lewins–Silver 2005). Ezeket az előnyöket viszont az egyes szoftverek más szinten, más módokon valósítják meg. Így a kiválasztáskor alaposan át kell gondolni, hogy mely területen várunk fokozott segítséget a szoftvertől, és e terület mentén praktikus a szoftvereket összehasonlítani magunk számára, hiszen biztosan nem fogjuk minden funkciójukat és előnyüket használni ezeknek egy kutatáson belül. Kutatásaink különböző elméleti háttérrel, különböző célokkal és adattípusokkal dolgoznak, így nagyon különböző szoftverigény merülhet fel.

Mindenképpen fontos a szakmai szempontok mellett kiemelni, hogy jelentős időmegtakarítással jár az, hogy segítséget kap a kutató az egyes elemek

kezelésében, visszakeresésében és a publikáció szemléltető anyagának elkészítésében is. Azáltal pedig, hogy lehetővé teszik a térben és időben eltérő közös munkát, szintén jelentős időt és akár munkát is takaríthatunk meg. Az elemzés időben felgyorsított szakaszai pedig olyan szempontok vizsgálatát is lehetővé teszik, melyekről korábban azt gondolták, hogy nem érik meg az időráfordítást.

Különös jelentőséggel bírnak azok a funkciók, melyek a tudományosságot támogatják. Ezek között találhatunk az egységességet, következetességet és a kutatás dokumentálását segítő funkciókat. De idesorolhatjuk a kvantifikációt támogató eszközöket is. Mindezek mellett ki kell emelnünk azt is, hogy ezt nemcsak az egyes funkciók támogatják, hanem az a tény is, hogy ezeken a területeken a szoftver döntéshelyzetek elé állít, így a módszertant érintő döntéseket szükségszerűen tudatosan, kimondva, leírva hozzuk meg.

Továbbá fontos megemlíteni rugalmasságukat. A programokon belül a kutató választhatja ki, hogy mit tekint egy kutatási esetnek (*case;* például: egy tanuló, egy szöveg, egy témakör). Ezekhez több program esetében többféle dokumentumot, jellemzőt is rendelhet (például: háttéradat, kép, többféle szöveg), azokon belül pedig szintén maga választhatja ki a kódolási egységet (például: szó, mondat, bekezdés). Ez a rugalmasság részben nehézséget is okoz, hiszen nincsen egy adott struktúra beépítve. Annak kiválasztása, megtervezése szintén fontos eleme a kutatásnak, elméletalkotásnak. Összetettebb struktúrák kialakítását viszont a programok csak a saját logikájukon belül képesek megvalósítani.

A már említett sok szempontú visszakeresési lehetőségek alapvető fontosságúak az elméletalkotás és az egységesítés fázisában is. Ez teszi lehetővé, hogy a feldolgozás közben (is) alakuló elméleteinket, kategóriáinkat követni, alakítani tudjuk. De ezek a funkciók egy szűrő segítségével támogatják az egyes szempontokra, részterületekre való fókuszálást is. A több szempontot is érvényesítő visszakeresések pedig szintén fontos eszközei az elméletalkotásnak és a bizonyításnak is.

Az egyes elemek (szöveg, kód, memó) közötti különféle kapcsolatok létrehozása, azok visszakeresése, ábrázolása újabb nézőpontokat adhat az adatelemzéshez.

Az előnyök mellett viszont mindenképpen meg kell említeni azokat a szempontokat, tevékenységeket is, amelyeket egy szoftver sem végez el a kutató helyett. Ez pedig elsősorban a gondolkodás, az elemzés, az elméletalkotás. Ennek megfelelően felsorolhatunk olyan veszélyeket, tévhiteket, melyeket hátrányként is felfoghatunk, de értelmezhetünk úgy is, hogy a CAQDAS programok magát a kutatói munkát nem képesek elvégezni, „csak" könnyíteni. Egyértelműen látnunk kell a következőket is (Gibbs–Lewins–Silver 2005):

- Segítségükkel sem vágható át, kerülhető ki az elemzés, az elméletalkotás problémás, időigényes útja. Nem potyognak ki a végén válogatott listák, számok, ábrák.
- Önmagától nem tud kódolni, az automatikus kódolási funkció sem teljes körű.
- Nem véd meg az elfogultságtól.
- Nem tudja megmondani, mit és hogyan elemezzünk, értelmezzünk.
- Mindezek mellett valódi hátrányokat, hiányosságokat is felsorolhatunk (Gibbs–Lewins–Silver 2005): Dekontextualizálnak, a kódolás és visszakeresés kiragadás – ez kutatói döntés, tudatosság kérdése, mert a szövegkörnyezet könnyen megjeleníthető tágabban is. Csak a tematikus megközelítést támogatja. A beépített funkciók korlátozhatnak, szűkíthetik a kutatói kreativitást. Többen funkciókat hiányolnak (például: kiemelések kezelése). Meg kell tanulni használatukat. Meg kell venni.

Az előnyöket, hátrányokat összefoglalva azt mondhatjuk, hogy miután tisztáztuk, hogy a kutatás során mely szakaszban milyen szerepet szánunk a választott CAQDAS szoftvernek, és annak használatát alapszinten el is sajátítottuk, sok adatkezelési, menedzselési területen lehet segítségünkre. Ezek pedig végső soron az elméletalkotást is segítik. Segítik, és nem helyettesítik vagy megoldják, vagyis a kutató, a kutatói tevékenység szükséges.

KÉT KONKRÉT SZOFTVER

A következőkben egy Magyarországon elterjedtebb és egy kevésbé ismert CAQDAS programot mutatunk be: a fogalmi hálózatépítő, elméletépítő rendszerek közé tartozó német Scientific Software Development által fejlesztett *ATLAS.ti* v5.5.9 (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagsprache) és a kanadai Provalis Research által kiadott *QDA Miner* v3.2.2 (Qualitative Data Analysis) szoftvereket. Mint már fentebb láthattuk, ezek a CAQDAS szoftverek más-más csoportjába sorolhatók. A *3. ábra* táblázatában több szempontból jellemeztük, összehasonlítottuk a két programot.

Szempont	**ATLAS.ti** v5.5.9	**QDA Miner** v3.2.2
Projekt létrehozása	formátuma: .hpr5 (hermeneutikai egység) több mint 50 szöveges, képi, hang- és videoformátum	formátuma: .wpj (projekt) több mint 10 szöveges és képi formátum
Közvetlen adatrögzítés, szerkesztés	nem lehetséges (de .rtf esetén a szöveg javítása, szerkesztése igen)	lehetséges szöveg szerkeszthető
Dokumentumok kezelése	átlátható, jó	átlátható, jó egy esethez több dokumentum is kapcsolható, a kutatás összes forrása jól kezelhető együtt
Régiből új projekt	a sokféle kimeneti fájlból új projekt állítható össze	szűrés után új projekt generálható (minden változó megmarad)
A kutatás dokumentálása, megjegyzések	„memók"-kal dokumentálhatjuk a folyamatot (kutatási napló) megjegyzések fűzhetők: kódokhoz, kódolt szövegrészletekhez (idézetekhez), hálózatokhoz, dokumentumokhoz, projekthez	megjegyzések fűzhetők a kódokhoz
Változók, jellemzők hozzáadása	a háttérváltozók a szöveg részeként kódolva kezelhetők vagy megjegyzésben tárolhatók	a háttérváltozók önállóan statisztikailag kezelhetők, visszakereshetően, rugalmas szűrőként használhatóan
Kódok alakítása	a változtatások a korábban kódolt szövegrészeknél is automatikusan frissülnek	a változtatások a korábban kódolt szövegrészeknél is automatikusan frissülnek
Kódok áttekintése, bemutatása	kódjegyzék többféle szerkeszthető szöveges és képi módon megtekinthető és menthető kapcsolataik jelölése	kódjegyzék csak listaként nyomtatható előszerkesztés nélkül
Kódrendszer kialakítása (csoportosítás, strukturálás)	önálló ablakban valódi menedzselés vizuális támogatással többféle relációban összekapcsolható hierarchizálható (szuperkód) csoportosítható (kódcsalád) összevonható, szétvágható	egyféleképpen csoportba foglalható összevonható, szétvágható színekkel megkülönböztethető
Kódolás, szöveghez rendelés	kódolás közben felugró ablakból választható (vissza)keresési funkciók segítik	kódolás közben azonos ablakból használható (vissza)keresési funkciók segítik
Automatikus funkciók	szógyakoriság szólistás szógyakoriság	szógyakoriság csak WordStat szoftverrel kiegészítve visszakeresett találati halmaz kódolása
Szövegrészek visszakeresése, listázása	szavak, kódok, idézetek alapján	szavak, kódok alapján
Elméletalkotás támogatása	fogalmi hálók építésével	klaszteranalízissel, hőtérképpel
Kvantifikáció	kód(csoport)okhoz tartozó előfordulási adatok megtekinthetők és táblázatkezelőbe menthetők SPSS-be exportálhatók	a programon belül statisztikai számítások végeztethetők (gyakoriság, klaszteranalízis), melyek táblázatkezelőbe menthetők
Eredmények bemutatása, ábrázolás	alakítható hálózatos ábrázolás (kódok, idézetek, dokumentumok)	a statisztikai számítások alapján szemléletes grafikonok, ábrák (kör-, oszlop-, pontdiagram, mátrixok, dendogram, hőtérkép)

3. ábra: *Az ATLAS.ti és a QDA Miner programok összehasonlítása (User's ..., 2004; QDA ..., 2009)*

A *3. ábra* táblázatából látható, hogy a két bemutatott program másféle lehetőségeket nyújt a kutatók számára. Tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, hogy az ATLAS.ti – típusának megfelelően – valóban kiválóan és jobban segíti az elméletalkotást. Azáltal, hogy a kódjegyzék (code manager / codebook) valóban egy menedzselőfelület, segít abban, hogy ne veszszünk el a szövegrengetegben. A legfontosabb, hogy a kódok menet közben való átalakításait mindig automatikusan átvezeti a már kódolt szövegrészeken (idézeteken). Erre a legtöbb ilyen szoftver képes, de ez az egyik olyan

alapvető funkció, mely a tudományosságot, a következetes munkát segíti. Így kevésbé fordulhat elő, hogy az egyes szövegrészek különféle elméletalkotási fázisok nyomát viselik magukon. Szintén a következetes és folyamatos munkát támogatja, hogy a kódokhoz megjegyzéseket fűzhetünk, melyek jól megjeleníthetők.

Ezen túl az ATLAS.ti-ben egy önálló felületen, rugalmasan dolgozhatunk kódjainkkal. Vagyis átnevezhetjük őket, visszakereshetjük a hozzájuk tartozó idézeteket, lehetőség van különbözőféle logikai kapcsolatot (associated with, part of, cause of, contradicts ...) teremteni az egyes kódok között. Ami talán az elméletalkotást (és a szemléltetést) a legjobban segíti, hogy a kapcsolatok mentén vizuálisan is ábrázolhatjuk kódjainkat a hálózat (Network) funkció segítségével, melyekkel fogalmi, gondolati térképeket rajzolhatunk meg különböző részletességgel. Ezen a hálózatos megjelenítési formán pedig tovább folytathatjuk a rendezés minden formáját. De van lehetőség a hierarchiát jól mutató fastruktúrában való elrendezés megtekintésére, alakítására is.

A szuperkódok (Super Code) és a kódcsaládok (Code Family) már nemcsak az elemzés elméleti hátterének kidolgozását segítik az ATLAS.ti-ben, hanem az adatok elemzését is. Ez az a funkció, amelyet a feldolgozás során a legjobban hiányoltunk a QDA Minerből, mert ebben a programban a v3.2 megjelenéséig ilyenfajta csoportosítás nem volt lehetséges, csupán úgy, hogy a fölérendelt fogalmat minden egyes kód mellé az idézetre rá kellett kódolni. Ezt ugyan két kattintással gyorsan megtehettük, de ha a kódrendszeren változtatni szeretnénk, vagy újabb szövegrészeket kódolunk, akkor a fölérendelt kódokat kézzel kellett hozzáigazítanunk egyesével. A verziófrissítés óta lehetőség van a kategóriák mentén virtuális csoportokat létrehozni. De egy kód továbbra is csak egy kategóriába sorolható be (ellentétben az ATLAS.ti-vel).

Az ATLAS.ti emlékeztető, memó (Memos) funkciója azáltal, hogy az elemzés, a kutatás bármely szakaszában írhatunk magunknak feljegyzéseket, szándékaink szerint kutatási napló írására is alkalmas. A memók nagy előnye a megjegyzésekkel szemben, hogy nem kell, hogy szövegrészhez, kódhoz kötődjenek. Önmagukban is létezhetnek, és opcionálisan más egységekhez is tartozhatnak. Folyamatos használatuk segíti a következetes és áttekinthető munkát. Különösen nagy segítséget nyújthatnak az elemzési módszerek kidolgozásában, az elhúzódó kutatómunka folytonosságának biztosításában, a kutatócsoport kommunikációjában és a kutatási folyamat bemutatásában.

A QDA Miner nagy előnye, hogy a programban beépítve könnyen elérhetjük a tartalomelemzések során legelterjedtebb statisztikai funkciókat. Ilyen számításokat az ATLAS.ti-ből nyert SPSS-kompatibilis adattáblák alapján is végezhetünk, de lényegesen bonyolultabban, hiszen egy befejezett projekt kell hozzá. Továbbá az SPSS-ben – sokfunkciós professzionális statisztikai program lévén – ugyanezen számítások többféle beállítás után végezhetők el. A QDA Miner beépített statisztikai funkciói és annak grafikái viszont kifejezetten a tartalomelemzésre fókuszálnak, a számítások beállításai jól érthetőek, könnyen kezelhetőek, módosíthatóak. De bonyolultabb számítások elvégzésére módot a cég által fejlesztett SimStat, kifejezetten statisztikai program ad.

A két röviden bemutatott szoftver nem kompatibilis egymással, így a kutatás elején érdemes dönteni. A fentiek fényében az ATLAS.ti program azoknak ajánlható, akiknek nincsen még elemzési szempontrendszere, és ezt is a szoftver segítségével szeretnék kidolgozni; vagy azoknak, akik a tartalomelemzések során szokványos statisztikai elemzéseken túl másféle számításokat is akarnak végezni, és az SPSS vagy más kompatibilis program már rendelkezésükre áll. A QDA Miner pedig azoknak ajánlható, akik már rendelkeznek egy nem túl hierarchikus kódrendszerrel vagy egy egyszerű elemzési szempontrendszert szeretnének kidolgozni, majd azokon az ilyenkor szokásos gyakorisági és összefüggés-vizsgálatokat elvégezni. A QDA Miner szintén megfelelő lehet azoknak, akiknek fontos, hogy mindent egy szoftver keretében végezzenek el az adatrögzítéstől a szemléltető ábrákig.

A fentiek alapján a szoftverek szerepével, azok kiválasztásával kapcsolatban összefoglalásul azt mondhatjuk, hogy a kutatás során az elméletet a kutatónak kell megalkotnia. Egy szoftver sem végzi el az elméletalkotás munkáját, de még csak a feldolgozási módszer kiválasztását sem. Ellenben erőteljesen befolyásoló lehet, hogy a program milyen és hányféle lehetőséget ad a kutató kezébe mind a dokumentálás, mind az elemzési szempontok, az adatok rendezése tekintetében. Ezért érdemes ismerni többfélét, hogy kutatásunk jellegének megfelelőt tudjunk választani. Másrészt a kiválasztott programmal is érdemes alaposan ismerkedni, mert előre nem teljességgel látható, hogy mely adatmegjelenítési forma ad majd lökést az elméletalkotásnak. Vagyis a programok csupán a kutatás eszközei, de közel sem mindegy, hogy az ember milyen eszközökkel dolgozik – kőbaltával vagy finommechanikai eszközzel próbál gyémántot csiszolni, vagy esetleg a legmodernebb mosógéppel.

IRODALOM

Babbie, E. R. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. 6. átd. kiad. Balassi Kiadó, Budapest.

Brown, A. – Dowling, P. (1998): Doing research – reading research: A mode of interrogation for education. *Master classes in education series.* Falmer Press, London.

Bryman, A. (2004): Kvantitatív és kvalitatív módszerek összekapcsolása. In: Letenyei L. (szerk.): *Településkutatás. A települési és térségi tervezés társa-*

dalomtudományos alapozása. Módszertani szöveggyűjtemény. L'Harmattan – Ráció, Budapest. 371–391.

Ehmann B. (2002): *A szöveg mélyén*. *A pszichológiai tartalomelemzés.* Új Mandátum, Budapest.

Gibbs, G. R. – Lewins, A. – Silver, Ch. (2005): What software does and does not do. In: *Online QDA, Learning Qualitative Data Analysis on the Web.* University of Huddersfield, School of Human & Health Sciences, Huddersfield.

URL: http://onlineqda.hud.ac.uk/Intro_CAQDAS/What_the_sw_can_do.php (Letöltés: 2011. 08. 17.)

László J. – Ehmann B. (2004): A narratív pszichológiai tartalomelemzés új eljárása: a LAS Verticum. *Magyar Pszichológiai Szemle, 59.* 3. sz. 363–376.

Lewins, A. – Silver, Ch. (2007): *Using Software in Qualitative Research, A Step-by-step Guide.* SAGE Publications, Los Angeles.

Mason, J. (2005): *A kvalitatív kutatás*. Jószöveg Műhely, Budapest.

Nahalka I. (2003): A nevelési nézetek kutatása. Módszertani megfontolások. *Iskolakultúra, 13.* 5. sz. 69–75.

QDA Miner, Qualitative Data Analysis Software, User's Guide. (2009) Provalis Research URL: http://www.provalisresearch.com/Documents/QDAMiner32.pdf (Letöltés: 2009. 07. 31.)

Richards, Th. J. – Richards, L. (1998): Using Computers in Qualitative Research. In: Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (eds.): *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage Publications, London. 211–245.

Sántha K. (2006a): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle, 57.* 11. sz. 3–10.

Sántha K. (2006b): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. *Kutatásmódszertani Kiskönyvtár.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Sántha K. (2009a): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sántha K. (2009b): Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról. *Iskolakultúra, 19.* 5–6. sz. 73–81.

Stephens, D. (2009): *Qualitative research in international settings.* A practical guide. Routledge, London – New York.

Szabolcs É. (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. *Kutatásmódszertani Kiskönyvtár.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Szokolszky Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat.* Osiris Kiadó, Budapest.

User's Manual for ATLAS.ti 5.0. (2004) 2. kiad. Scientific Software Development, Berlin. URL: http://www.atlasti.com/downloads/atlman.pdf (Letöltés: 2009. 07. 30.)

FELNŐTTKÉPZÉS, CIVIL SZERVEZETEK

BABOS ZSUZSANNA

Partnerségi viszony kialakítása a három szektor között

A DOLGOZAT PROBLÉMAFELVETÉSE, ELŐZMÉNYEI ÉS CÉLJAI

Dolgozatom az eddigi vizsgálataimból fakadóan abból a problémából indul ki, amely szerint a hazai civil szervezetek pályázati sikeressége részben az állami és magánszférával való kapcsolatuk hiányán vagy annak csupán látszólagos konzorciumán múlott.

A civil szervezetek számára a hosszú távú szakmai és pénzügyi fenntarthatósághoz partnerségi kapcsolatokra van szükség. A szektorok közötti partnerségi viszonyra való igény nem újszerű, Magyarországon mégsem érezhető kellőképp ennek megvalósulása. Bár a partnerség elvének elméleti alapjai a külföldi és hazai szakirodalmakban is megtalálhatóak, lásd többek között hazai kutatóként Kuti Éva és Marshall Miklós, Sebestény István, Bartal Anna Mária munkáit, Amerikában Lester M. Salamon már az 1980-as években publikálta interdependenciaelméletét.

Ha az Európai Unió strukturális alapjaiban negyedik elvként a partnerség elve szerepel, akkor miért valósult meg olyan nehezen a szektorok közötti együttműködés? Mi az oka a többségében túlélésért küzdő, „indikátorgyárrá" vált civil szervezetek állami/önkormányzati és munkaerő-piaci szereplőkkel való együttműködési nehézségeinek? Milyen megoldások lehetnek, és hogyan lehetne azokat adaptálhatóvá tenni? A közös választ a három szektor közötti kapcsolatok feltárásán és elemzésén keresztül próbálom megtalálni.

Kutatásom elméleti és analitikus kutatómunka ötvözése. Bemutatom a civil szervezeteknek az állami szektoron belül az önkormányzatokkal való kapcsolatát a tekintetben, hogy milyen esélyeik, megvalósítási lehetőségeik vannak saját közcélú programjuk vagy az államtól kapott/átruházott közhasznú feladatok ellátásában. Másodsorban elemzem a civil szervezeteknek a piaci szféra vállalataival való viszonyát a vállalati támogatások környezetében. Ezt követően empirikus kutatásommal kiegészítve a partnerségi viszony esetlegességének és hiányainak okát próbálom megvilágítani – főként a sikeres együttműködésekre kerestem gyakorlati tapasztalatokat, pozitív példák elmondásán keresztül a három szektor egy-egy képviselőjének mélyinterjúja során. A partnerségi kapcsolat létrejöttében andragógusként a felnőttképzést lehetséges eszközként tekintem. Hiszen a három szektor egymás felé való közelítése nem fog kialakulni spontán módon. Ezért kulcsfontosságúnak tartom a partnerség tanulását. Tapasztalati tanulás által, vagy olyan képzések és/vagy ismeretterjesztő előadások kialakításával, amelyek ezt a partnerségi együttműködést hoznák létre vagy azt megerősítenék. Ez egy szükséges lépés lenne a szektorok és képviselőik számára egymás jobb megismerése felé.

KAPCSOLATOK A CIVIL SZERVEZETEK ÉS AZ ÁLLAMI/ÖNKORMÁNYZATI SZEKTOR KÖZÖTT: AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSI NEHÉZSÉGEK ÉS LEHETŐSÉGEK

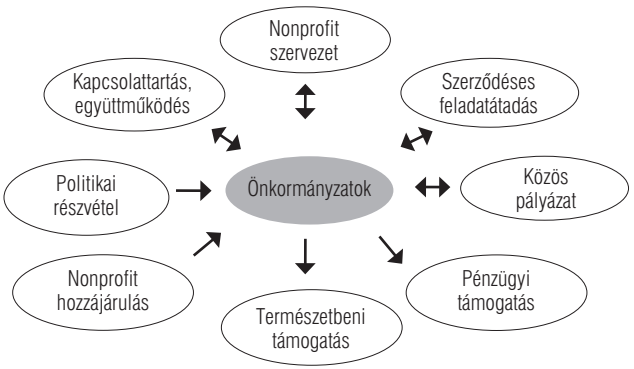
Az együttműködések háttere

Az állam vagy az önkormányzatok és a civil szervezetek kapcsolatát számos kutató vizsgálta már nemzetközi és hazai szakirodalmakban egyaránt. Jelen esetben azért térnék ki részletesen ennek a kapcsolatnak az elemzésére, hogy érthetővé váljon a partnerségi viszony kialakításának feltétlen szükségszerűsége és aktualitása. Lester M. Salamon interdependenciaelmélete meghatározó a partneri viszony elemzése során. Elmélete nóvumként szerepelt, mivel feltette a legfontosabb kérdéseket, feszegetve az addig meghatározó és a két szektor kapcsolatát befolyásoló értelmezéseket. *„… az állam és a nonprofit szervezetek között miért és milyen helyzetekben alakulhat ki partneri viszony?"* (Bocz 2009: 99) Lehetne talán egyfajta válaszként is értelmezni Kuti Éva (2008) történelmi tradíciókra bontott elemzését. Az általa elmondott egyik tradíció az állam és az öntevékeny, vagyis civil szervezetek együttműködése, a másik viszont ennek szöges ellentéte: a bizalmatlanság és a szembenállás öröklött hagyománya. Több kérdés van, amelyek máig kérdésesek mindkét

oldalon, és amelyek befolyásolják a kapcsolatok minőségét és mélységét. Ilyen az egyik leggyakrabban feltett kérdés, a függetlenség és a felelősség kérdése. Mennyire tekinthető függetlennek az a civil szervezet, amelyik szoros állami vagy önkormányzati együttműködésben végzi feladatait? Mennyire szükségszerű a közös felelősség? Ha létrejön a közös felelősségmegosztás, akkor nem vezet-e az az ellenőrzés ellehetetlenüléséhez?

A nonprofit szervezetek és az önkormányzatok közötti kapcsolatok és formáik

Most a legfontosabb kérdések és a történelmi hagyományok tisztázása után, a következő sorokban kísérletet teszek a civil szervezetek és az állami vagy önkormányzati szektor kapcsolati formáinak a bemutatására, mert ez az alapja az együttműködési nehézségek és okok vizsgálatának. Magyarországon ennek a témának a kutatását Sebestény István (2000) országos reprezentativitással végezte el, amelyet saját vizsgálatom alapjául veszek. Fontos megemlítenem, hogy *Sebestény István* a nonprofit szervezetek csoportjába természetesen 2000-ben belevette a közhasznú társaságokat és közalapítványokat is, de ezek jelenlétét jelezni fogom. Ezenkívül a kapcsolatok minőségének és mennyiségének kapcsán alapvető tényező, hogy sem 2000-ben, sem napjainkban nem azonosak a települési és civil társadalmi feltételek és a földrajzi gazdasági hátterek.



1. ábra: *Az önkormányzatok és a nonprofit szervezetek közötti kapcsolati formák és a közvetlen haszonáramlás iránya (Sebestény 2002)*

Ahogy az *1. ábrán* látható, nyolc különböző kapcsolati formát lehet megkülönböztetni a haszonáramlás irányaival együtt. Ezek részletes bemutatása helyett csupán a dolgozat szempontjából a legfontosabbakat említeném.

A pénzügyi támogatások

Amikor a nonprofit szervezetek önkormányzati támogatásáról beszélünk, elsősorban az anyagi hozzájárulásra gondolunk. Ezért Sebestény István szerint is a legjellemzőbb forma a pénzügyi támogatás. Érdekes kérdés, hogy a természetbeni támogatásokhoz képest miért van ez a forma jobban képviselve. Talán könnyebb pénzt adni és támogatni, mint a közös erőforrások figyelembevételével együtt dolgozni. Talán egyszerűbb ez az eljárás, mert nem kell egymást megérteni, nem kell szorosan együttműködni és még emberileg sem kell együtt érezni. A felelősséget sem kell megosztani. Akár önvédő mechanizmusként is fel lehet fogni az együttműködésnek ezt a megvalósulását. Fontos észrevenni azt is, hogy a támogatott nonprofit szervezetek jogi formáit tekintve főként az önkormányzati alapítású vagy ahhoz közel álló kht.-k és közalapítványok kapták a támogatások több mint felét. Ezt az eredményt Arapovics Mária (2007: 46) kutatása is alátámasztja. Tanulmánya szerint *„míg 2000-ben a nonprofit szektor bevételeinek 28%-a származott állami vagy önkormányzati forrásból, 2005-ben viszont már több mint 40%-a, összesen 345 milliárd forint* (…) *ez az összeg aránytalanul oszlik meg a szervezetek között"*. Az önkormányzat-közeli szervezetek eseti támogatásához képest a számszerűen többségben lévő hagyományos civil szervezetek helyi pályázati úton nyerhetnek pénzügyi támogatást. Tevékenységi típusokat figyelembe véve az önkormányzatok főként a sport- és szabadidős célú pályázatokat részesítették előnyben. Érdekes kérdés számomra, hogy ezek-e azok a területek, amelyeket mindenképpen preferálni kellett, gondolok például a szociális, oktatási tevékenységekre.

A természetbeni támogatások

A természetbeni támogatás formái 2000-ben jelentősen bővültek 1996-hoz képest: főként az ingyenes ingatlanhasználat, vagy kedvezményes díj ellenében való ingatlanhasználat, vagy szakmai és szellemi segítség voltak ezek. Ezen belül fontos volt a pályázati szaktanácsadás, adminisztrációs segítség, valamint a kommunikációs és/vagy közlekedési segítség. Az önkormányzatok civil referensi munkakörének elterjedése sokat segített a természetbeni támogatások nyújtásához.

Kapcsolattartás, együttműködés

A civileknek az önkormányzati döntések előkészítésébe való bevonását Sebestény szerint 72% önkormányzat vallotta. Többen hoztak létre intézményes egyeztetőfórumot, vagy civil házat. A közgyűlésekre való meghívás is az egyik legnagyobb arányt képviselte (69%). Nyilvántartást az önkormányzatok

több mint fele vezetett a helyi nonprofitokról. A civil referensek alkalmazása a fővárosi kerületek 40%-ára volt igaz. Kérdés természetesen, hogy amit a statisztika nem tud kimutatni, vagyis az attitűdöt, a valós és tartós hosszú távú együttműködést ezek a kapcsolattartási formák elérik-e, vagy csupán önmaguk megnyugtatására szervezeti keretek között fenntartják a lehetőséget, esetleg az együttműködés látszatát. Azt gondolom erről, hogy mindenképpen rengeteg dolog függ az emberektől. Mennyire rátermett arra a feladatra például a civil referens. Nem mindegy, hogy egy önkormányzati alkalmazottat áthelyezve tesznek erre a feladatkörre, vagy egy olyan valakit, aki átlátja mindkét oldalt és képes az együttműködés kialakítására. Mennyire használják ki a párbeszédeket valós kommunikációra, ahol egymást meghallgatják a felek. Mert nem mindegy, hogy az önkormányzat úgymond csak legitimáltatja döntéseit a civilekkel, vagy ténylegesen beleszólást enged a döntések előkészítésébe. Az sem elhanyagolható, hogy ezekre az alkalmakra milyen attitűddel mennek a felek, felkészültek-e szakmailag, hajlandóak-e a közös megoldásokra, vagy eleve esélytelennek látják az együttműködés kialakítását.

CIVIL SZERVEZETEKNEK AZ ÜZLETI SZFÉRÁVAL VALÓ KAPCSOLATAI A VÁLLALATI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS ALAPJÁN

A két szektor együttműködésének szükségszerűsége

A vállalatok társadalmi felelősségvállalásáról sokat hallhattunk az utóbbi években, főleg napjainkban, amikor hazánkban is kezd elterjedni a CSR (Corporate Social Responsibility) modellje. Felmerült bennem is a kérdés, ahogy már több kutatóban is, hogy mi lehet ennek az oka. Talán trend a nagy nyugati vállalatokhoz hasonlóan itthon is társadalmi felelősségvállalásról beszélni, vagy európai uniós elvárás, vagy csupán jó önreklám és imázsépítő? Ahogy egyre jobban beleástam magam a szakirodalmakba, valamint a gyakorlati tapasztalatok és az interjúk készítése közben rájöttem, hogy sokkal mélyebben gyökerezik a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának motivációja. A társadalmi problémák egyre nagyobbak, és ezek megoldását már nem lehetett csupán az államtól elvárni, ezt a felelősséget már meg kell osztani. Szükségszerűvé vált tehát az üzleti és a civil szféra összefogása és közös részvétele a társadalmi problémák enyhítésében és megoldásában. Ebből kifolyólag igazán jól megfigyelhető ezen a téren a civil szervezetek és a vállalatok közötti kapcsolat. A probléma eredetéből következtethetően lokalitástól függően természetesen eltérő jelleget mutat ez a kapcsolat és részvétel, beleértve a civil társadalom szervezettségét, jellegét és a piaci szereplők fejlettségi szintjét is. A szépsége és egyben jelentősége ennek a fejezetnek abban van, hogy megmutatkozik a közös cél és egyben elemi szintű érdek is, vagyis a társadalmunk és ezáltal önmagunk helyzetének javítása is. A CSR széles értelmezésének és vonatkozásainak részletes elemzése helyett tehát a dolgozatom a vállalatok és a civil szervezetek közjót érintő együttműködési tevékenységére fókuszál. Ezek megvalósításához különböző kapcsolati formák alakultak ki, többek között pályázati, érdekegyeztetési, szakmai és támogatási együttműködések is. A vállalatok a társadalmi felelősségvállalásban betöltött szerepüket az adományozás eszközével biztosítják. Az adományozásnak azonban többféle módozata is kialakult, közvetlen és közvetett formáiban egyaránt. A szakirodalmak is megkülönböztetik már a pénzbeli adományozást és a különböző természeti támogatásokat. Ezek igényléséről, elfogadásáról és felhasználásáról is külön tanulmányok szólnak, amelyek mind e tevékenység sokszínűségére, változatosságára és fejlődésére mutatnak rá. Az itt felsorolt momentumok kifejtése következik a szakirodalmak és az interjúk elemzése kapcsán.

KAPCSOLATI TÍPUSOK ÉS TÁMOGATÁSI FORMÁK

Pályázati–érdekérvényesítési–támogatási kapcsolatok

Bartal Anna Mária és szerzőtársai (2005: 70) kutatására alapozva három kapcsolati típust különböztetünk meg a civil szervezetek és a piaci szereplők között. Az egyik a *pályázati együttműködés* (amely kapcsolati formát a civil szervezetek az önkormányzatokkal is fenntartanak); ezt a formát az alapítványok és a közalapítványok[3] használták ki leginkább. Azok a szervezetek tudnak pályázati kapcsolatot kialakítani piaci szereplőkkel, akiknek már létezik egyfajta kapcsolati – és anyagi – tőkéjük. Fontos a humánerőforrás is, hiszen a pályázati tapasztalatokkal rendelkező szakemberek elengedhetetlenül sokat tesznek hozzá egy sikeres pályázati kapcsolat kialakításához. Sajnos azonban fizetett, állandó és nem csupán önkéntes alapon hozzájáruló szakembereket csak a nagyobb bevételű és erősebb civil szervezetek tudnak alkalmazni. Tehát a hagyományosan alulról szerveződött kis bevételű civil szervezetek alig kapnak esélyt a piaci szereplőkkel való közös pályázati kapcsolat kialakítására. Ezt az ördögi kört több állami és európai uniós pályázat is próbálta és még próbálja megakadályozni különböző szervezeti fenntarthatóságot támogató

[3] A közalapítvány jogi forma 2009. július 1-jével hivatalosan megszűnt.

vagy részben (a pályázati támogatás 5–10%-ban erre a célra fordítható) támogató pályázati kiírásokkal. Ez a pályázati kapcsolat nagyon veszélyes lehet egy kis civil szervezet számára, hiszen a megfelelő feltételek hiánya miatt akár a csődeljárásig is eljuthat.

A második az *érdekérvényesítési kapcsolat,* amely ott alakult ki leginkább, ahol a közös érdekek egyeztetése alapvető a fennmaradáshoz, vagyis a szakszervezeti és a köztestületi szervezeteket érintette. Bartal, Kákai és Szabó (2005: 81) tanulmányában szerepel, hogy ezt a kapcsolatot főként az *„átlag feletti vagy magasan az átlag feletti bevételű, település- és gazdaságfejlesztési és gazdasági érdek-képviseleti"* szervezetek tudják kialakítani a cégekkel és vállalatokkal.

A harmadik viszont a *támogatási kapcsolat,* amely a leginkább érvényesül. Amiért a leginkább ez a kapcsolati forma működik az üzleti világ és a civil szervezetek között, az az alacsony és átlagos bevételű, de számszerűen jelentős civil szervezetek jelenlétével magyarázható. Kuti Éva (2010: 43) tanulmányában leírja, hogy történelmi hagyománya van a gazdasági szereplők támogatási hajlandóságának. Ha megvizsgálnánk ezeknek a kapcsolati formáknak a kezdeményezőit, nehezebben állapítható meg, hogy kié a domináns szerep, mint az állami/önkormányzati szereplőkkel való viszonyban. Olyan eltérő szinten alkalmazzák ezeket az együttműködési formákat, hogy nagyon nehéz megállapítani, hogy kinek van nagyobb szüksége a másikra. Talán az egymásra utaltság a legjobb kifejezés. Bár sajnos nagyon sokan állítják, hogy a piaci szereplők gyakran nem veszik komolyan a civil szervezeteket, és a partneri hozzáállás hiányát, a szorosabb kapcsolatra való igényt említik. A támogató valószínűleg akkor érzi fölényben magát, ha erre a civil szervezet „lehetőséget ad". Ha nem viszonozza semmivel a kapott támogatást, csupán kéregetésre kapott adakozásként értelmezi, akkor nem fog valódi hosszú távú partnerség kialakulni, mert nincs semmi alapja. Ahogy az üzleti világban is külön stratégiája van a társadalmi felelősségvállalásnak, ugyanúgy az adományok és támogatások igénylésének, elfogadásának és felhasználásának is kellene, hogy külön stratégiája legyen, nem csupán ad hoc jellegű, gyors tűzoltásszerű problémamegoldás. A menedzsment és a for profit szemlélet jobb megismerése jó lehetőség lenne az ott alkalmazott klisék elsajátítására és alkalmazására. Az együttműködés tehát egyben közös és szervezeti tanulási alkalom is lehet. Ehhez köthető Kuti Éva (2010: 90) újabb megállapítása is: *„Egymás megismerése, megértése és elfogadása minden együttműködésnek elemi feltétele."*

Pénzbeli és természetbeni támogatások

A pénztámogatás formáját talán nem kell olyan részletesen bemutatni, hiszen az adományozás kultúrája már hagyományos alapokon áll. A legújabb kutatás (Kuti 2010) ezen a területen összesítve a pénztámogatás következő formáit és irányait állapította meg. A nagyvállalati mecenatúra felmérésében a kulturális rendezvények a legnépszerűbbek a pénzt adományozók között. A nagyvállalatok körében a vizsgált sokaság 11%-ának[4] visszajelzéseiből következtetően a vállalatok majdnem egyharmada támogat – főként kulturális – rendezvényt. Annak ellenére, hogy a Nonprofit Kutatócsoport tanulmánya főként a kultúratámogatást mérte föl, mégis megállapítható az a tény, hogy az adományozók szívesebben támogatnak egyszeri eseményt, amelynek rövid távú eredményei rögtön tapasztalhatóak például a média hírverésének köszönhetően. Az intézményeket nem támogatják annyira, mert az ehhez képest nem mutat indikátorokkal mérhető hasznot, eredményt. Ehhez kapcsolódóan még azt is fontos megemlíteni a tanulmányból, hogy az üzleti logika és gondolkodás inkább olyan ügyeket támogat, amelyekben egyszerűen követhető a pénztámogatás és annak útja. Nem kell hosszú távú kapcsolatot kialakítani, segíteni, együttműködni. Természetesen ezt a hozzáállást is meg kell értenie a civil szektor képviselőinek, hiszen el kell fogadni, hogy a piac profitorientált, és a haszonszerzés az elsődleges cél, a fennmaradásuk feltétele. Ezt felróni önmagában paradox hozzáállás. Ehelyett inkább a közös érdekekre kell nagyobb hangsúlyt fektetni, hogy egy vállalat üzleti szempontok alapján megfontolja és mérlegelje az együttműködés lehetőségét. Az egyik interjúalany ehhez kapcsolódóan a következőt fogalmazta meg: *„Először a civil szervezet ajánljon fel valamit a vállalatnak. – Nekünk van munkaerő, adjatok hozzá munkahelyet!"* Ez a gondolat véleményem szerint paradigmaváltásként értelmezhető a civil szervezetek és a piaci szereplők partnerségi viszonyának kialakításában. Ugyanis ebből a kiindulásból kikerüljük az alá-fölérendeltségi viszonyt és az ebből fakadó függőségi kapcsolatot. Viszont megerősítené ez a hozzáállás a felelősség közös megosztását, és a kitűzött cél megvalósítását. Persze nem ilyen egyszerű és logikus a támogatások iránya és formája. Hiszen a támogatáspolitika kialakítása függ a támogatott cél, esemény, rendezvény, ügy, intézmény, civil szervezet és a támogató személyes kapcsolatától, tapasztalatától is. *„A vállalati adományozás racionális és érzelmi, kapcsolati indítékai, illetve azok különböző elemei »jól megférnek egymással«"* (Kuti 2010: 76).

Természetbeni támogatások nem olyan nagy számban fordulnak elő, mint a pénzbeli támogatások különböző formái. A szakirodalom szerint olyan esetek is léteznek, amikor a pénzbeli támogatást természetbeni hozzájárulással egészítik ki. Ennek a két támogatási formának az ötvözése bizonyítottan nagyon eredményes. *A jótékonyság vállalati stratégiája* című tanulmányok több idesorolható természetbeni támogatást elemeznek részletesen, ebből

[4] Kuti Éva tanulmányához 525 értékelhető kérdőív alapján állapította meg az adatokat.

a lényeget kiemelve párat megemlítenék. Támogatnak a vállalatok szolgáltatásaikkal, amikor például telefonszolgálatot, könyvelői szolgáltatást, számítógép-használatot, piackutatást ajánlanak fel. A reklámfelületek biztosításával kölcsönösen is támogatják egymást az üzleti és a civil szereplők, amikor ismertséget adnak egymásnak sajtómunkával, kiadványokkal, rendezvényeken való megjelenéssel. A tárgyi adományok a legismertebbek talán, mint például élelmiszer, számítógép, orvosi műszer, vagy bármilyen termék, amelyet a vállalat maga vagy más piaci szereplő állít elő. Nagy ösztönzőerő és az egyik legmélyebb kapcsolatra utal, ha a vállalat díjakat vagy ösztöndíjakat adományoz. Ezt a formát azért tartom kiemelkedőnek a természetbeni támogatások körében, mert igazán hosszú távú együttműködést alakít ki ilyenkor egy vállalat a civil szervezettel valamilyen közjót szolgáló tevékenység érdekében. Ami Magyarországon nagyon újszerűnek mondható, és ami jól bizonyítja egy vállalat társadalmi felelősségvállalását, az a vállalati munkatársak önkéntes munkájának az ösztönzése és segítése. Ilyenkor hasznos és a közjót szolgáló közösségi munka végzésére buzdítja a munkavállalót. Ez a formája az adományozásnak egészen a hosszú távú, fizetett munkaidő felajánlásáig is terjedhet. Ez első hallásra talán szöges ellentéte a profitorientált szemléletnek, mégis ha belegondolunk, igazán jó terepe a szektorok egymástól való tanulásának és megismerésének. Olyan színes tapasztalatokkal térhet vissza a munkavállaló, amelyek birtokában talán sokkal eredményesebben tud dolgozni a vállalatnál, nem beszélve a kialakult személyes kapcsolatról, amely biztosan fog további együttműködéseket eredményezni. Van olyan támogatási forma is, amely során hozzáférést biztosít a vállalat a civil szervezet számára különböző célcsoportokhoz. A tanulmány külön kategóriákat alkot, jelen esetben a dolgozat szempontjából ebbe a csoportba sorolom a következőket. A vállalat a civil szervezet számára a dolgozóihoz való hozzáférést biztosítja a szervezet ismertsége és tevékenységének terjesztése céljából. A vásárlóihoz, fogyasztóihoz, ügyfeleihez is hozzáférést adhat egy vállalat a szervezet kapcsolati tőkéjének növelése céljából. Idetartozónak vélem még a más vállalatok bevonását is, hiszen szintén a potenciális támogatók serkentését és az adott civil szervezet népszerűsítését szolgálja a közjó érdekében. Az utolsó és egyben a partnerségi viszonyt reprezentáló támogatási forma a vállalatoknak a civil szervezet ügyéhez kapcsolódó marketingtevékenysége. Kuti Éva (2005: 135) idézetével élve *„egy olyan üzleti tevékenység, amely során egy üzleti szereplő és egy nonprofit szervezet vagy egy társadalmi ügy partnerséget alkot, azzal a céllal, hogy közös érdekeik mentén marketingtevékenységet folytassanak egy imázs, egy termék, vagy egy szolgáltatás számára”*.

Összesítve ezen természetbeni támogatások különböző formáinak a gyakoriságát Kuti Éva egy másik tanulmányában országos reprezentativitásnak megfelelően[5] az összes említés százalékában kimutatta. Ennek alapján a legtöbb vállalat saját termékét vagy szolgáltatását ajánlotta fel. Másodikként 28,9%-a a megkérdezetteknek készleten lévő vagy kifejezetten a támogatott számára vásárolt árut, ajándékot ajánlott fel. Harmadik helyen állt az ingyenes vagy kedvezményes ingatlan-, iroda-, járműhasználat, kommunikációs szolgáltatás biztosítása, és végül a szakmai, szellemi támogatást, könyvelést, adminisztratív segítséget nyújtók száma 14,6%-ot képviselt. Ezek az adatok 2004 óta változtak, és a szakirodalmak alapján nagy valószínűséggel pozitív irányban, még a gazdasági világválság ellenére is. Hiszen azok a vállalatok, amelyek már rendelkeztek valamilyen együttműködési kapcsolattal a válság előtt, azok nagyobb arányban nyújtottak támogatást 2009-ben is.

EGYÜTTMŰKÖDÉSI HIÁNYOSSÁGOK ÉS VALÓS PARTNERSÉGEK

Mélyinterjús vizsgálat

Ebben a fejezetben jelentős civil szervezetek tagjaival és vezetőjével, a volt Szociális és Családügyi Minisztérium Civil Kapcsolatok Főosztályának munkatársával, valamint két hazai nagyvállalat, a Budapest Bank Nyrt. és az E.on Hungária Zrt. képviselőivel készült interjúk alapján foglalom össze a partnerség hazai gyakorlatát. A nonprofit szektoron belül a civil szervezetek kapcsolata az állami/önkormányzati szférával, valamint a piaci szektorral igen különböző képet mutat. Az eddigiek során külön próbáltam a civil szervezeteknek mindkét szektorral való viszonyát bemutatni. Látható volt, hogy nagyon sok variáns létezik az együttműködések és a partnerségi viszony terén. A feldolgozott szakirodalmak többnyire empirikus kutatások, vagyis a létező jelenségek tapasztalatait és következtetéseit mutatták be. Ebben a fejezetben szeretném saját empirikus kutatásomat bemutatni, amelynek fő célja a szektorok közötti együttműködések hiányosságainak és okainak, valamint a valós partnerségi példáknak a bemutatása. A téma mélyinterjús kutatására azért került sor, mert ezzel a módszerrel bizonyítható, hogy léteznek-e együttműködések, partnerségi viszonyok vagy sem. Ahhoz, hogy reális és kimutatható eredményeim lehessenek, mindenképpen szükséges volt a három szektor képviselőit megszólítanom. Természetesen a jelen vizsgálat lehetőségeit és korlátait figyelembe véve igyekeztem a három

[5] Kuti Éva (2004): *Vállalati adományozók, nonprofit szervezeteknek nyújtott vállalati támogatások.* Zárójelentés. Esélyegyenlőségi Kormányhivatal Civil Kapcsolatok Igazgatósága, Budapest. (2053 vállalattal készített felmérés alapján.1452 adományozónak vallotta magát.)

szektor működését átlátó, a szakterületükön elismert személyekkel készíteni a mélyinterjúkat. Talán ez volt a legnehezebb feladat. A kiválasztásnál a fő motívum az általam vizsgált területeken meglévő tapasztalat volt. Olyan alanyokat próbáltam megkérdezni, akik eddigi munkásságuk alapján átlátják az általuk képviselt szektor kapcsolatait, viszonyait, problémáit és lehetőségeit. Ennek fényében az állami/önkormányzati szektort Garas Ildikó, a volt Szociális és Munkaügyi Minisztérium Civil Kapcsolatok Főosztályának munkatársa képviseli. Az ő véleménye alapján vázolom a civil szervezetekhez való állami/önkormányzati viszonyt. Terveim közt szerepelt a jelenlegi kormány Közigazgatási és Igazságügyi Minisztériuma Társadalmi és Civil Kapcsolatok Főosztályának vezetőjével is interjút készíteni, de Belánszky-Demkó Zsolt ezt a funkciót 2010. decembertől töltötte be, emiatt az ő megkeresését a közeljövőben tervezem. Az üzleti szférát az E.on Hungária Zrt. nevében Bócsi Béla, a Személyzet- és Szervezetfejlesztési Központ vezetője és Szanyi Laura kommunikációs szakreferens képviseli. A másik kiválasztott nagyvállalat a Budapest Bank Nyrt., amelynek társadalmi felelősségvállalását Cs. Tóth Marianna PR-vezető segítségével mutatom be. A harmadik szektoron belül a civil szervezeteknek az állami és piaci szférával való együttműködési és partnerségi viszonyáról Dr. Vercseg Ilona, a Civil Kollégium képzési vezetője, a Közösségfejlesztők Egyesületének alapító tagja és Mészáros Zsuzsa, a Felső-Kiskunsági Közösségi Munkások Egyesületének elnöke, valamint Pikó Zsuzsanna, a NIOK[6] Civil Szolgáltató Központ vezetője adott mélyinterjút.

Az interjúk részletes ismertetése helyett a legfontosabb elemeket emelem ki a fő kérdéseimre adott válaszok alapján. A civil szervezeteknek először az állam/önkormányzati szektorral, másodszor a vállalatokkal való kapcsolatát, ezt követően a partnerség tanulását és módjait mutatom be.

Hiányok és valós partnerségek – az állami/önkormányzati szektor és civil szervezetek közötti kapcsolatok

A szektorok együttműködésén alapuló tapasztalatokból a következőket gyűjtöttem össze. Garas Ildikó, aki a minisztérium Civil Kapcsolatok Osztályának vezetője volt 2007-ig (jelenleg gyeden van), főként koordinációs és az önkéntességgel összefüggő feladatokat látott el, valamint a Ciszokkal[7] tartott kapcsolatot; az állam és a civil szervezetek együttműködésével kapcsolatos tapasztalatai szerint azt fogalmazta meg, hogy gazdaságilag nem erős a civil szektor a partnerséghez. Hasonló véleménye volt dr. Vercseg Ilona közösségfejlesztő szakértőnek is, azzal a különbséggel, hogy a civil társadalom gyengeségét említette, mivel a szektor nagyságrendileg nem változott az elmúlt húsz évben, „csak" minőségben. A civil szervezetek oldaláról az ő munkássága igen jó példa az alulról szerveződő civil szervezetek küzdelmeinek, lehetőségeinek, és főként az erejének. Azért esett rá a választásom, mert a Civil Kollégium és a Közösségfejlesztők Egyesülete kiemelten magas színvonalú szakmai tevékenységet folytat a civil szektor megerősítéséért, a fejlesztés és főként a képzés területén. Ezek mellett szubjektív szempontok is szerepet játszottak a rá eső választásnál, hiszen mindkét szervezetnél önkéntesként tevékenykedem. Sajnos azonban beszélgetésünk során nem tudott biztató tényekkel szolgálni a szektorok együttműködését illetően. Csupán rövid távon és helyi szinten létrejött együttműködésekről számolt be. Hosszú távú, valós partnerségek kialakításához *„bizalomra van szükség, nagy igény van a kiszámíthatóság érzésére"*. Elmondásaiból az rajzolódott ki, hogy *„stratégiai szinten egységesen még nem létezik valós partnerségi viszony"*. Mégis, ismerve és látva az ő és az általa képviselt szervezetek tevékenységét, érezhető, hogy ha minden civil szervezet olyan színvonalú munkát, kitartást és energiát tudna fektetni a működésébe, akkor sokkal eredményesebb és hatékonyabb lehetne a civil szektor. Persze ehhez a szervezeti fenntarthatóság elengedhetetlenül szükséges, ami nem csekély elvárás. Az állami/önkormányzati és a civil szervezetek együttműködését Mészáros Zsuzsa, aki több mint 10 éve tagja az egyesületnek, a következőképp fogalmazta meg. *„Ha pozitív légkör van, akkor teszi is a munkáját a civil szervezet, de ha folyton akadályokba ütközik a célja megvalósulásában, akkor a papíron lévő együttműködés csak papírforma."* Munkájával nagyszerű példát mutat arra, hogy helyi szinten hogyan tud együttműködni az önkormányzat, a munkaerő-piaci szereplő és egy civil szervezet. Emellett mégis azt említette meg, hogy tapasztalata szerint az állam csak akkor működik együtt a civil szervezetekkel, ha szüksége van rá: *„kihasználás forog fenn"* – mondta. Pikó Zsuzsannának, a NIOK alapítvány Civil Szolgáltató Központ vezetőjének véleménye az eddig elhangzottak összefoglalójaként is értelmezhető. Szerinte a különbség abban áll, hogy a civil szervezetek rögtön akarnak csinálni valamit, ők mindig egyenesen a cél felé mennek. Ezzel szemben az önkormányzatoknak végrehajtói feladataik vannak, az ügymenetnek megfelelően bürokratikusan valósul meg a tevékenységük. Erre egy rövid példaként elmondta, hogy ha egy civil szervezet egy bográcsozás alkalmával szeretné megbeszélni a tornaterem lefestésének menetét, akkor ehhez kell egy bogrács, és jönnek a résztvevők, akik összegyűlnek, megbeszélik a feladatokat, és másnap nekilátnának. Ehhez képest, ha ezt az önkormányzat szeretné megvalósítani, akkor engedélyt, védőruhát, tűzoltó készüléket és láthatósági

[6] Nonprofit Információs és Oktató Központ Alapítványa

[7] Civil Szolgáltató Központ

mellényt kell előkészítsen az előírásoknak megfelelően.[8] Ha ezt a két területet összeilleszthetnék, akkor egyrészről a civil szervezeteknek felelősséget és kötelezettségeket kell vállalniuk. Másik oldalon viszont az önkormányzatoknak nem kellene olyan paternalista módon hozzáállniuk a civil szervezetekhez, tehát nem támogatásban, hanem partnerségben kellene, hogy gondolkodjanak. Ennek következtében átalakulna a köztük lévő kapcsolat, és egyenrangú felek lehetnének. Persze ehhez az is kell, hogy a civil szervezet készüljön fel, ha tárgyalni kell, az önkormányzatoknak pedig nyitottnak kell lenniük. Így tudják megérteni egymást.

Az együttműködésekben szerzett tapasztalatok és vélemények összegyűjtése után az együttműködés hiányosságai mögött rejlő okokra kerestem a választ. Garas Ildikó Kuti Éva (2008) szakirodalmi megállapításainak megfelelően kijelentette, hogy az államnak történelmi szempontból is befolyásoló szerepe van. Ide köthető dr. Vercseg Ilona hozzászólása is: *„Erős a politika – a közjóra irányuló döntések hozatalában ő az úr. Az állami akarat és a civil szervezeti igény nem mindig találkozik."* Ehhez képest viszont az állami szektor képviseletében Garas Ildikó szerint az állam a szolgáltatások tekintetében függőségi viszonyban áll, hiszen szüksége van a civilekre; főként a munkaerő-piaci szolgáltatások területén. Ennek ellenére elmondása szerint mégsem jelenik meg egyenlő partnerségi viszony. A pályázati kapcsolatokban az utólagos finanszírozást és az abból következő problémákat említette, amely jelentősen hozzájárul ehhez a nem kielégítő partnerségi viszonyhoz. Az együttműködési hiányosságok okaiként még az ellátási szerződések kapcsán az állam elálláshoz való jogát és a szerződés felmondását hozta fel. Hozzá kell tennem, hogy kísérteties módon megegyezik ez az észrevétel is az eddig ismertetett szakirodalmak megállapításaival. Tehát mindenképpen kijelenthető, hogy van összefüggés a civil szervezetek pályázati sikertelensége és a partnerségi viszonyra való igény között. A vele való beszélgetés folyamán új szemléletet ismerhettem meg, amikor az erős középosztály hiányával magyarázta a civil szervezetek gyengeségét. Véleménye szerint nincs, aki a civil szervezeteket támogassa, például tagdíjak befizetésével. Emellett még hozzátette, hogy sajnos a támogatási adókedvezmények elfogytak az elmúlt időkben. Láthatjuk, hogy mennyire összetett ez a problémakör. Az eddig felsorolt tapasztalatok után mégis kísérletet teszek az általam megkérdezettek körében összegyűjtött pozitív partnerségek bemutatására. A volt Szociális és Családügyi Minisztérium Civil Kapcsolatok Főosztályának munkatársaként Garas Ildikó véleménye szerint helyi szinten léteznek partnerségi kapcsolatok, amikor az önkormányzat a megrendelő. Dr. Vercseg Ilona és Mészáros Zsuzsa is megerősítette a lokális szintű szorosabb kapcsolatokat. Pikó Zsuzsannával való beszélgetésünk alatt is elhangzott hasonló meglátás, ő ki is emelt néhány települést, várost, ahol valós partnerségi kapcsolatok léteznek. Ilyenek például Cegléd, Dabas, Monor, Dánszentmiklós, a fővárosi és a III. kerületi önkormányzat és civil szervezeteik köre. Visszatérve Garas Ildikó megállapítására: megjegyezte, hogy a hajléktalanellátásban sajnos nagy a forráshiány. Bár a munkaügyi központokkal léteznek együttműködések, de ez még nem tökéletes rendszer. Pozitívumnak mondható, hogy az állam civil szervezetektől való szolgáltatás vásárlását látta lehetőségként, amely az együttműködés felé vezetne. Andragógusként külön örültem annak, hogy a felnőttképzést tekintette ilyen szolgáltatásnak.

Hiányok és valós partnerségek – a vállalatok és civil szervezetek közötti kapcsolatok

Pikó Zsuzsannával azért készítettem mélyinterjút, mert a NIOK Alapítvány olyan sokszínű tevékenységet végez a civil szervezetek, az állam és a piaci résztvevők együttműködése céljából, hogy szinte csak az ő tevékenységük és tapasztalatuk ismertetésével is lehetne több különálló tanulmánykötetet létrehozni. Az ő feladata a Civil Szolgáltató Központ vezetése, civil szervezeteknek való segítségnyújtás a vállalatokkal és/vagy önkormányzatokkal való kapcsolat kialakításában. Egészen onnan, hogy hogyan alakuljon, működjön egy szervezet, honnan szerezzen forrásokat a céljai finanszírozásához és megvalósulásához, munkája a pályázati hiánypótlási problémák megoldásán keresztül egy szervezet átalakulásában való segítségig és a pénzügyi krízis megoldásához szakemberek kereséséig kiterjed. Az általa elmondottak alapján a civil szervezetek és az üzleti szereplők kapcsolatáról a következőket foglaltam össze. Amikor a civil szervezetek a vállalatokhoz mennek, általában vagy pénzbeli támogatást kérnek, vagy pedig valamilyen helyi dolgokra vonatkozó együttműködést szeretnének. Sajnos a civil szervezetek úgymond „egy kalap alá" veszik azt, hogy önkéntest, adományt vagy szolgáltatást kapnak-e a vállalattól. Számukra valahol ugyanannyit ér egy marketinges heti 4 óra munkaidejével való segítségnyújtás, mint kétmillió forint támogatás. Kevesen gondolkodnak tudatosan, amikor a vállalatokhoz fordulnak. Nagyon ritkán mondják azt, hogy először gondolkodjunk együtt, fektessük le a közös célokat, és azután csináljunk közösen valamit. Ami viszont véleménye szerint a legjobb taktika lenne, ha egy civil szervezet egy vállalattal szeretne együttműködni, még kevésbé fordul elő. Ez pedig az, ha először a szervezet ajánl fel valamit a vállalat számára, amit ha a vállalat elfogad, akkor bekapcsolódik a szervezet vagy ügy támogatásába. Ez egy járható út lehet az együttműködésen alapuló partnerségi viszony kialakítására. Erre nagyon jó példa volt a Salva Vita Alapítvány gyakorlata, amikor a Tesco üzletláncnak munkaerőt, mentort és családsegítőt ajánlottak fel, amelyhez a vállalat munkahely teremtésével

[8] A két szélsőséges hozzáállás természetesen némi túlzással van érzékeltetve, de mindenképpen jelzi az eltérő hozzáállást, gondolkodást.

járult hozzá. Az együttműködés létrejött, és az értelmi fogyatékosok töltötték fel a polcokat. Az ő számukra ez kihívás volt, komoly feladat. Örültek, hogy végre kikerültek az addigi zárt világukból és végre használható dolgot téve egy közösséghez tartoztak. Az alapítvány ezt a jó gyakorlatot tudta továbbvinni. A NIOK Alapítvány még két nagyon fontos kezdeményezését mutatnám be röviden, amely a civil és vállalati szférát közelebb hozza egymáshoz. Az egyik az adhat.hu felülete, ahová sokrétű együttműködés tartozik. Lehetőséget biztosítanak vállalatoknak a civil szervezetek számára való adományozásra. A vállalatok tárgyi adományokat ajánlanak fel. A civil szervezetek rögtön pályázatot nyújtanak be, hogy nekik mire kell, milyen célra használják fel. Az elbírálás után az adományozó átadja adományát. A NIOK-nak ez a közvetítő szerepe hangsúlyos, mert sok civil szervezet nem tudja, hogyan kezdeményezzen egy vállalatnál, a NIOK ebben segíti. Persze a jó kapcsolat kialakítása és a további együttműködés lehetősége már az adott szervezet kezében van. A másik kezdeményezés az OTP-vel való együttműködés, amelynek köszönhetően civil szervezetek pályázhatnak arra, hogy online fogadhassanak adományt. Az OTP rendszerén keresztül bárki a saját kódjával és azonosítójával küldhet adományt civil szervezeteknek. A szervezet ezt a linket bárhová kiteheti, használhatja, ami jó reklámfelület a bank számára is. A kölcsönösség, az együttműködés és főként a hosszú távú partnerségi kapcsolat látszik ezeken a példákon, amelyben az alá-fölérendeltségi viszony vagy a bizalmatlanság esélyhez sem juthat. Véleményem szerint ez főként a szakértői hozzáállásnak, a közös céloknak, a közös érdekeknek megfelelően kialakított stratégiai lépéseknek és az egyenlő alapokon nyugvó szerződéskötésnek köszönhető.

A piaci szektor képviseletében két nagyvállalattal kerültem közvetlen kapcsolatba, ezért az ő beszámolóik és elmondásaik alapján fogom a vállalatok civil szervezetekkel való viszonyát ismertetni. A Budapest Bank társadalmi felelősségvállalását és ezen keresztül a civil szervezetekkel való együttműködését Cs. Tóth Marianna PR-vezető segítségével mutatom be. Nagyon sok jó példát tudtak felsorolni, és ennek tetőzéseképpen, bár csak januárban,[9] de lehetőségem volt az adott programért, együttműködésért felelős munkatársakkal is interjú készítésére. A saját tapasztalatokon alapuló beszámolók nagyon fontosak, mert igazán azok kapcsán van lehetőség a valós partnerségeket szemléltetni. Ahogy azt a dolgozat elején is jeleztem, a szektorok közötti együttműködés a stratégiai irányelveken túl az emberek emberekkel való közelítésének köszönhető, és az ő egymással való közös tevékenységük fog valódi partnerségi viszonyokat létrehozni. A bizalom, a kölcsönösség és a felelősség kérdése ezek után már könnyebben értelmezhető. A bank számos civil szervezettel hosszú távú partnerséget épített ki. A saját alapítású, 1991 óta működő „Budapest Bank Budapestért" és a „Budapest Bank az Oktatásért és a Magyar Pénzügyi Kultúráért" alapítványok napjainkig 3100 nyertes pályázónak 754 millió Ft támogatást juttattak. A társadalmi felelősségvállalásban a bank saját eszközeit és lehetőségeit kihasználva termékfejlesztésével a Lady Hitelkártyát hozta létre. Az ügyfelek által a kártyával elköltött minden ezer forint után a bank egy forintot adományoz a Peter Cerny Alapítványnak, amely a hazai koraszülöttmentésben és -szállításban vállal kulcsszerepet. A szakirodalmaknak megfelelően a támogatási típusok ötvözésére jó példa jelen esetben a bank pénzbeli és szolgáltatásbeli támogatásának eszköz adományozásával való kiegészítése, a korszerűen felszerelt mentőautó ajándékozásával. A civil szervezetekkel való együttműködésre példaként hozták fel a segítő szándékú programokban való részvételt (például Junior Achievement Magyarország [JAM]; Erőforrás Alapítvány). Az adományozás újabb típusaként a vállalati önkéntesség példája az önkéntesek felajánlására a pénzintézet Magyar Vöröskereszttel fennálló többéves együttműködése: *„a bank központjában évente kétszer szervezett véradáson alkalmanként több mint 100 munkatársunk jelentkezik önkéntes véradónak"*. A Budapest Bank számos önkéntes akcióban vett részt a United Way Magyarország Erőforrás Alapítvány szervezésében. *„A United Way-jel is szoros kapcsolatot alakítottunk ki az elmúlt 10 évben."* (Például a Down Alapítványnál, a fóti gyermekotthonban, a *Mindenki gyermeknapja* és a *Csodalámpa – csodanap* rendezvényeken.) A dolgozók kezdeményezésére 10 évvel ezelőtt létrejött „a törődés napja" akció, amely a bank dolgozóinak és családtagjaiknak önkéntes munkájával a gyermek- és ifjúsági oktatási, egészségügyi intézmények támogatása, az ott élők életkörülményeinek, környezetének javítása. E programnak köszönhetően nyerte el a bank 2009-ben az Önkéntes Központ Alapítvány (ÖKA) által első alkalommal meghirdetett „Önkéntességért díj" pályázaton „Az év vállalati önkéntes programja" elismerést. Ezek mellett létezik még 2000 óta a bank Nők a Nőkért Hálózata és legújabban a *Dobbantó, Budapest Bank – pénzügyekről nőknek* program. Ennek a sokrétű tevékenységnek a kapcsán megállapítható, hogy a szakirodalommal összevetve a vállalatok majdnem mindegyik adományozási típusa megjelenik.

Az E.on Hungária Zrt. két képviselőjével, Bócsi Bélával és Szanyi Laurával az „Önkéntességért díj 2010" díjátadó estjén találkoztam, amikor Bócsi Béla, az energiaszolgáltató vállalat Személyzet- és Szervezetfejlesztési Központjának vezetője átvette „Az év vállalati önkéntes programja" nyertesnek járó díját. A velük való beszélgetésből leginkább azt emelném ki, hogy elmondásuk szerint sokkal jobb csapatépítő tevékenység a munkatársakkal közösen például egy játszóteret felújítani, rendbe hozni, mint egy háromnapos tréningen részt venni. A motiváció ilyenkor nem kérdéses, mert önkéntes alapú. Ilyenkor a közös munka összehozza a munkatársakat, jobban megismerik egymást, ráadásul olyan célért együtt tenni, ami adott esetben a gyerekek számára örömet okoz, igazán felemelő érzés. Engem ez a személyes történet

[9] Millenáris Center – önkéntes turné: 2011. január

győzött meg leginkább arról, hogy nem csak papíron lévő együttműködések vannak, hanem léteznek valódi vállalati társadalmi felelősségvállalások is. A vállalat nemcsak támogatja saját munkavállalóit az önkéntes tevékenységükben, hanem ennek érdekében saját programokat is hoz létre. Többek között még a Bátor Tábor Alapítványt támogatja a beteg gyerekek rehabilitációja megsegítésére. Nem csak a civil szervezetekkel, hanem az Oktatási és Kulturális Minisztériummal is együttműködik a vállalat, oktatási területen például az „EnergiaKaland" program kapcsán, az általános és középiskolásoknak a tudatos energiafelhasználásra készített oktatási csomagot állított össze. Az ő tevékenységeikről is több oldalon keresztül lehetne beszámolni, de jelen esetben csupán a téma szempontjából legfontosabbakat emeltem ki.

A dolgozat céljának megfelelően igyekeztem a megvalósult jó gyakorlatok bemutatására, amelyeknek alapján bizonyítani tudom, hogy léteznek a valós partnerségek és együttműködések a szektorok között.

A partnerség tanulása

Mélyinterjús vizsgálatom során mindhárom szektor képviselője szükségesnek tartotta az együttműködéseket. Minden kétséget kizáróan nehéz feladat a szektorok közötti partnerségi viszony megvalósítása. Andragógusként a „partnerség tanulásában" látom a megoldást. Ebben a szakirodalmak feldolgozása mellett az empirikus vizsgálat még jobban megerősített. Az interjúk erre irányuló eredményeit szeretném most felmutatni. Feltettem a kérdést, hogy lehet-e tanulni a partnerséget. Ha lehet, akkor hogyan?

Garas Ildikó a már létező CSR gyakorlattal élve hozta fel jó példának a szektorok egymástól való tanulását. Amikor egy vállalat a munkaerejét 2–3 hónapra a civil szervezet rendelkezésére bocsátja, ez is az adományozás egyik formája. A vállalati munkatárs az informális tanulási folyamat alkalmaival olyan tudás birtokába kerül, amely szerzett készségekkel, kompetenciákkal képes lesz az együttműködések kapcsán a valós partnerségi viszony kialakítására. Ezt a tudást a vállalat hasznára fordíthatja a civil szervezetekkel való együttműködések során, aminek köszönhetően a bizalmi viszony megerősödik. De nem csak az üzleti, hanem az állami/önkormányzati szektor munkatársaival is létrejöhetne ez a gyakorlat – mondta a Civil Kapcsolatok Főosztályának munkatársa. Jó alkalom lenne egymás megismerésére. Dr. Vercseg Ilona a tanulást lehetségesnek, sőt szükségesnek találta a partnerségi viszony kialakításában. Felnőttképzési civil szervezet vezetőjeként az ilyen irányú képzési alkalmakat támogatja, és szerepet is vállalna. Véleménye szerint az önkormányzatok és a civil szervezetek vezetőinek egyaránt meg kell tanulni a partnerséget, de ehhez kapcsolódóan a támogatási politikának is ösztönzővé kellene válnia. A vállalati oldalról a gyakorlati megközelítésre helyezték a hangsúlyt. A már létező együttműködések további támogatását, kiszélesítését hozták példaként a partnerségre való tanulásra. Mivel mindkét általam megkérdezett vállalat jelentős szerepet vállal a társadalmi felelősségvállalásban, ezért számukra a már létező példák nagyon is jó alkalmaknak tűntek a partnerségi viszony ez irányú közös tanulására. Mészáros Zsuzsa, aki maga is tart felnőttképzési alkalmakat, mégsem az elméleti, sokkal inkább a tapasztalati tanulási folyamatokra helyezte a hangsúlyt. Bár nem arról az oldalról közelítette meg, mint Garas Ildikó, hanem a már létrejött együttműködések alkalmával és az utána való tapasztalatcserében. Elmondása szerint az együttműködések után ki-ki a maga meglátása és tapasztalata szerint egyénileg, magában eldönti, hogy milyennek ítéli meg a közös munkát. Ennek az a nagy hátránya, hogy nem osztják meg egymással a tapasztalatokat, nem hallgatják meg egymás véleményét, és főként nem vonnak le közös – és egyéni – következtetéseket. Az együttműködések közös értékelésével és a következtetések levonásával lehetővé válna a partnerség tanulása. A tanulás tehát a szektorok közötti együttműködés területén is a változó világhoz való alkalmazkodás kulcsa, feltétele és eszköze.

Összegzésül megállapítható, hogy a különböző szektorok képviselői a partnerség tanulását annak megfelelően értelmezik és tennék lehetővé, hogy az általuk képviselt szektor milyen tanulási jellegzetességeket mutat. A mélyinterjús felmérés során a tanulás kontextusában érezhetően máshová kerültek a hangsúlyok, attól függően, hogy kinek mely területről származtak az együttműködési tapasztalatai. Ennek az eredménynek a kirajzolódása kapcsán érdemes elgondolkodni azon, hogy a partnerség tanulásának lehetséges megoldásai előtt a szektorok tanulási jellegzetességeit részletesen is feltérképezzük. Hiszen akkor lenne igazán eredményes ez a tanítási-tanulási folyamat, ha a résztvevők meglévő tanulási jellegzetességeiről lenne valamely tudásunk, elképzelésünk. Ennek vizsgálata egy következő kutatás felé vezet.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA, KONKLÚZIÓ

A hipotéziseim alapján a szakirodalmi feldolgozásnak és a mélyinterjús vizsgálatnak köszönhetően a következő eredményekre jutottam.

Az első hipotézisem szerint azért kialakulatlan még Magyarországon a civil szervezetek és az állam/önkormányzati szektor közötti partneri viszony, mert nincs kidolgozott, fenntartható járható út az együttműködésre. *Részben beigazolódott, részben nem.* A tekintetben nem igazolódott be, hogy bár léteznek már hazánkban is kidolgozott kapcsolati formák a civil szervezetek és az állami/önkormányzati szektor közötti együttműködésre, de ezek többségében

még csak a rövid távú együttműködéseket célozzák. A valós partneri viszony kialakulásáig a hosszú távú együttműködés, a kölcsönös bizalom és a felelősségvállalás létrejötte vezet.

A második hipotézisem szerint az adományozás kapcsolati lehetőség a civil-üzleti szféra közös céljainak eléréséhez. A vállalatok számára a társadalmi felelősségvállalás az a cél, amelyre alapozva közös érdekek mentén felépíthetik együttműködési mechanizmusaikat. A civil szervezeteknek az érdekérvényesítő tevékenység fejlesztésével lehetőségük van a partnerségi viszony kialakítására a közjóért tett szolgáltatások érdekében. *Ez az állítás is részben beigazolódott,* vagyis az adományozás jó kapcsolati lehetőség a közös célok elérésére, de ahhoz, hogy a civil szervezetek élni tudjanak ezzel a lehetőséggel, mindenképpen törekedniük kell az adományszerzésben való nagyobb szakértelemre és körültekintésre. Számolniuk kell azzal, hogy a vállalatok elsősorban profitorientált elvek alapján működnek, tehát az ő elsődleges céljuk ez. A civil szervezeteknek ennek megfelelően kell alakítaniuk adományszerző tevékenységüket. A két szektor közös közvetlen érdeke tehát az egymással való együttműködés a közvetett közjóért való tevékenység érdekében.

A harmadik hipotézisem szerint a szektorok közötti kapcsolatrendszer nem átlátható. Egyensúlyi helyzetre törekednek a civil szervezetek, az állami/önkormányzati szféra a hatalmi pozíció megtartására, a vállalatok pedig erőfölényük hangsúlyozására. Ez egymással szemben tanúsított negatív attitűdök kifejezésében is megmutatkozik, amely a hosszú távú partnerségi viszony egyik legnagyobb akadálya. Ez a hipotézis elméleti síkon beigazolódik, de a gyakorlat oldalán olyannyira összetett, színes és szerteágazó ez a kapcsolatrendszer, hogy *általánosítás lenne igazoltnak tekinteni* ezt a hipotézist. Amikor az állam az átláthatóságra szólítja fel a nonprofit szektort, nem igazán fogalmazódik meg, hogy mit ért ezalatt. A szektorok saját jellegzetességüknek megfelelően reagálnak az együttműködések alkalmával. Nem ezeket az egyensúlyi törekvéseket, a hatalmi pozíciók és erőfölények hangsúlyozását kell figyelembe venni, hanem ezek tudatában a közös célok-érdekek mentén kell együttműködni. Ezen felülemelkedve képesek a szektorok hozzáállásukat megváltoztatni.

Negyedik hipotézisem – amely szerint példamutató együttműködések előfordulnak hazánkban is, ismerünk pozitív nemzetközi példákat a partnerségi viszonyra, de ezek adaptálhatósága és fenntarthatósága kérdéses –, *beigazolódott.* Nagyszerű, jó gyakorlatokról és valós partnerségi viszony létrejöttéről szólnak a szakirodalmak és az interjúk beszámolói is. Bár még Európa más országaihoz képest csekélyebb számban, de mindenképpen nagy eredményekkel számolhatnak az együttműködésben részt vevők. Egyre több díj és program jön létre az együttműködés ösztönzésére és segítésére. Ezek adaptálhatósága mindig az adott társadalmi-gazdasági viszonyoktól függ. A fenntarthatóság kérdése mindig két oldalon áll. Nem csak az állami/önkormányzati szereplőknek és a vállalatoknak, de a civil szervezeteknek is óriási felelőssége van a hosszú távú fenntarthatóságban. Ez folyamatos munkát, erőfeszítést és kitartást igényel.

A kutatás eredményeként és utolsó hipotézisem[10] *igazolásaként* elmondható, hogy lehetnek akármilyen tökéletesen kidolgozott kapcsolati és támogatási formák, és lehetnek nagyon elszánt és valóban együttműködésre hajlandó szereplők, mégis ennek a kettőnek a kölcsönhatása eredményezné a valós partnerségi viszony hosszú távú fenntarthatóságát. Mindehhez a partnerség tanulása elengedhetetlenül szükséges. A felsorolt megoldásokat és lehetőségeket figyelembe véve legyen szó tapasztalati, elméleti, nonformális vagy informális keretek között lévő tanulásról is, a lényeg a pozitív attitűd és az együttműködésre való hajlandóság. A tanulással kitágul az egymásról addig alkotott kép, és lehetősége lesz a szektoroknak egymás jobb megismerésére. A partnerség tanulásának köszönhetően esély van a partnerségi viszony kultúrájának megalapozására.

Konklúzióként a három szektor közötti partnerségi viszony kialakításának vizsgálata során a következő észrevételek fogalmazódtak meg bennem. Előzetesen a szakirodalmi áttekintést követően a civil szektor képviselőitől vártam a legpozitívabb hozzáállást a partnerségi viszony kialakítása felé. Azonban a rendszerváltás óta megélt és tapasztalt visszásságok következtében már csak a jövőbeli reményt és kevésbé a reális lehetőségeket fogalmazták meg. Mégis akkora energia és tenni akarás húzódik meg e szervezetek hátterében, hogy ennek a kiaknázatlansága növelheti az elkeseredést. A politikai akaratnak ezt nem szabad szem elől tévesztenie. Ehhez képest a piaci szektortól vártam legkevésbé a pozitív támogatást a szektorok közötti partnerségi viszony felé, mégis talán a vállalatok körében tapasztaltam leginkább ennek üdvözlését. Ehhez egy idézettel mutatnék példát: *„Az önkéntesség reprodukálja az önkéntességet vagy az ügy iránti elkötelezettséget, a téma iránti érzékenységet. Ehhez a stakeholderek közös munkamegosztása szükséges!"*[11] Egy vállalati vezető szavai ezek, amelyek a társadalmi felelősségvállalás fontosságára hívták fel a figyelmet az állami és civil szervezetek összefogásával. Magyarországon még gyerekcipőben jár a szektorok közötti kooperáció gyakorlata, mégis léteznek már sikeres projektek és nagy előrelépések a partnerségi viszony terén. Ha hazánkban a jó gyakorlatok terjesztése, adaptálása hatékonyabbá válna, akkor nagyobb esély lenne a valós partnerségi viszony kialakítására és horizontális értelemben a társadalmi problémák enyhítésére. Jelen írásom is ezen disszeminációs célt szolgálta.

---

[10] Szemléletváltás lenne szükséges hazánkban, ehhez a felnőttképzés módszerei segíthetnek a tapasztalati tanulás alapját jelentő minták nyújtásával, a példaértékű gyakorlatok ismertté tételével, képzések, ismeretterjesztő előadások szervezésével mindhárom szektorban.

[11] Önkéntes turné 2011. 01. 10.: Kerekasztal-beszélgetés – Vállalati önkéntesség alapján.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönet a három szektor képviselőinek a mélyinterjús vizsgálatomhoz nyújtott segítségükért, valamint konzulensemnek ösztönzéséért, amely eredményeképpen dolgozatommal a XXX. jubileumi OTDK – andragógiai szekcióban 3. helyezést értem el.

IRODALOM

Arapovics M. (2007): *Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon.* Ráció Kiadó, Budapest. 46.

Babos Zs. (2010a): Túlélési stratégiák. *Szakképzési Szemle, 26.* 1. sz. 68–86.

Babos Zs. (2010b): Túlélési stratégiák II. *Szakképzési Szemle, 26.* 2. sz. 120–136.

Bartal A. M. (2005): *Nonprofit elméletek, modellek, trendek.* Századvég Kiadó, Budapest.

Bartal A. M. – Kákai L. – Szabó I. (2005): *A nonprofit szervezetek érdekképviselete, kapcsolatrendszere.* Századvég Civil Akadémia, Budapest. 70.

Bocz J. (2009): *A nonprofit szektor strukturális átalakulása Magyarországon. A magyar nonprofit szektor az 1990-es évek elejétől a 2000-es évek közepéig.* Budapest. (Doktori disszertáció)

Bullain N. – Csanády D. (2008): *Helyi érdek, helyi érték. Útmutató a helyi önkormányzatok és a civil szervezetek közötti együttműködések jogi és intézményes hátteréhez.* ÖKOTÁRS Alapítvány, Budapest. 12.

Csegény P. – Kákai László (2001): *Köztes helyzet? A civil szervezetek és az önkormányzatok kapcsolatában az ezredforduló Magyarországán.* Miniszterelnöki Hivatal, Budapest.

Kuti É. – Marschall M. (1991) (szerk.): *A harmadik szektor. Tanulmányok.* Nonprofit Kutatócsoport, Budapest. www.nonprofitkutatas.hu/letöltheto/kiadvanyok.hu (Letöltés: 2010.09.08.)

Kuti É. (2004): *Vállalati adományozók, nonprofit szervezeteknek nyújtott vállalati támogatások. Kutatási zárójelentés.* Esélyegyenlőségi Kormányhivatal Civil Kapcsolatok Igazgatósága, Budapest.

Kuti É. (2005) (szerk.): *A jótékonyság vállalati stratégiája. Vállalati adományozás Magyarországon. Tanulmányok.* Nonprofit Kutatócsoport, Budapest.

Kuti É. (2008): *A magyarországi civil társadalom és a nonprofit szektor helyzete, uniós kapcsolatai, fejlődési irányai.* Gazdasági és Szociális Tanács – szakértői anyag. Budapest.

Kuti É. (2010): *Az önzés iskolája? Vállalati mecenatúra CSR környezetben*. Summa Artium, Budapest. 22–43.

Sebestény I. (2001): *A nonprofit szektor funkcionális megközelítése – a nonprofit prizma*. http://www.nonprofit.hu/kiadvanyok/tanulmanyok.html (Letöltés: 2010.03.30.)

Zám M. (2005): *Foglalkoztatási célú nonprofit szervezetek vizsgálata. OFA-ROP kutatás.* Revita Alapítvány, Debrecen. 67.

KÖVESDI EMESE

Környezettudatos szemléletformálás a művelődési házak gyakorlatában

Napjaink egyik leggyakrabban használt fogalma, világpolitikai prioritás a fenntartható fejlődés vagy fenntarthatóság, amely a környezetvédelemmel elválaszthatatlanul összekapcsolódva jelent meg és fejlődött az elmúlt évtizedekben.

A környezeti válság ma már gyakorlatilag közhely: rendszeresen kerülnek megrendezésre erről szóló nagyszabású nemzetközi konferenciák, meghatározó szerepet játszik a politikai kampányokban, a különféle környezetvédelmi szervezetek akciói folyamatosan napirenden vannak a médiában. Bár ezekből következtetni lehet arra, hogy a környezeti válság jelei növekvő aggodalommal töltik el a közvéleményt, ennek ellenére mégsem mondható, hogy a fenyegető veszélyek csökkenőben lennének. Korunk alapvető fontosságú kérdése, miképp irányítható az emberek figyelme a jelenben okozott, de a jövőre is hatással lévő problémákra.

A FENNTARTHATÓSÁG KONCEPCIÓJA

A *fenntarthatóság* fogalma összetett, bonyolult koncepció, melynek nincs egységes definíciója. A fogalom először 1983-ban az ENSZ *Környezet és Fejlődés Világbizottsága* munkáját összefoglaló *„Közös Jövőnk”* című jelentéssel vált általánosan ismertté, mely kimondja: *„A fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékeinek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket.” Herman Edward Daly* definíciója szerint: *„A fenntartható fejlődés nem más, mint a folytonos szociális jólét elérése anélkül, hogy az ökológiai eltartóképességet meghaladó módon növekednénk.”* (Fésű–Nagy 2005: 6) E megfogalmazás már nemcsak az ember, hanem a természet és annak valamennyi teremtménye érdekeinek egyidejű figyelembevételére is utal.

Gyulai Iván a fenntarthatóságról mint a bennünket körülvevő világhoz való társadalmi alkalmazkodásról, és a fejlődésről mint a környezethez való alkalmazkodásban történő jobbá válásról beszél, és olyan fogalomként kezeli a fenntarthatóságot, amely arra koncentrál, hogyan kell élnünk ahhoz, hogy az élet lehetősége a jelenben és a jövőben is fennmaradjon (Gyulai 2007).

A fogalom mára alapvető fontosságúvá vált, amit az is jelez, hogy a fenntartható fejlődés egyike az Európai Unió különböző céljait átfogó horizontális alapelveknek, amelyek lényege, hogy minden esetben érvényesülniük kell, függetlenül attól, milyen jellegű cél kerül megvalósításra. Az 1999. május 1-jén hatályba lépett *Amszterdami Szerződés* kimondja, hogy az Unió politikáját és pénzügyi eszközeit hosszú távon a gazdasági növekedés, a társadalmi kohézió és a környezet védelme, vagyis végeredményben a fenntartható fejlődés érdekében kell működtetni és felhasználni.

FENNTARTHATÓSÁG ÉS KULTÚRA

Mivel a természeti és társadalmi környezet folyamatosan változik, a változásokhoz a fennmaradás érdekében alkalmazkodni kell. Azok a tapasztalatok (nézetek, normák, szokások, hagyományok, viselkedésformák, anyagi javak), amelyeket a változásokhoz történő alkalmazkodás során a társadalmak vagy azok csoportjai kifejlesztenek, használnak és örökítenek tovább az összetartozás és a fennmaradás érdekében, adják az adott társadalom, csoport kultúráját. A kultúra nem csak az egyének és közösségek egymáshoz és a környezethez való viszonyát mutatja meg, hanem azt is, hogy alapvetően mit tekintenek értéknek a társadalmak, csoportok, hogy milyen értékek szabják meg egyéni szinten a szokásokat, viselkedéseket, valamint az egész társadalom működését, amelyek közvetetten a környezetre is hatással vannak. A társadalmak jövőbeli alakulásában a fenntarthatóság elveinek alkalmazása alapvető fontosságú, mert a fejlődés, a szociális jólét és a jövő generációk igényeinek kielégítése csak ezekkel összhangban garantálható, hiszen az erőforrások egyre gyorsabb felélése, a környezet fokozott kihasználása következtében kizsákmányolódó Földön hosszú távon sem társadalmi, sem gazdasági fejlődés nem lehetséges. Ennek ellenére a döntéshozatali folyamatokban sajnos igen gyakran még mindig a gazdasági szempontok kapnak elsőbbséget, elsősorban abból a meggyőződésből kiindulva, hogy csak a gazdasági

fejlődés képes alapot és forrásokat teremteni a társadalmi és a környezeti gondok megoldásához. Míg a hajdani és néhány ma is élő természeti népcsoport felfogásában az ember a földi élet szerves részét képezi, addig a jelenlegi helyzet szerint úgy tűnik, a fogyasztói társadalmakban az ember a bolygó szerves alkotórésze helyett sokkal inkább csak annak puszta használójaként működik, és alakítja a környezetet a technikai-tudományos fejlődésre alapozva saját elképzelése szerint, ami komoly veszélyt jelent a következő generációkra. Pedig a XXI. századra sikerült felhalmozni annyi tapasztalatot, ismeretet és tudást, amellyel megőrizhetjük a Földet a jövő nemzedékek számára. Az, hogy sikerül-e ezt megvalósítani, valójában azon múlik, hogy ezt a rendelkezésre álló tudást hogyan használjuk fel, mennyit adunk át belőle a következő generációknak, és mennyire sikerül harmonikus kapcsolatot teremtenünk a természettel. Ez pedig lényegében kulturális, oktatási-nevelési kérdés.

FENNTARTHATÓSÁG ÉS PEDAGÓGIA

Ahhoz, hogy az egészséges környezetet és a hatékony gazdaságot biztosítani lehessen a jövő számára, az szükséges, hogy az emberek tisztában legyenek a természet komplexitásával, hogy felismerjék a különféle problémák összefüggéseit, azt, hogy tetteiknek milyen ökológiai, társadalmi, gazdasági vonatkozásai vannak. Ehhez egyrészt ismerniük kell a természet törvényszerűségeit, természetes és ember alkotta értékeit, tehát megfelelő ismeretekre van szükség. Másrészt képesnek és késznek is kell lenniük a környezeti gondok elmélyülésének megakadályozására és arra, hogy ne csak saját pillanatnyi érdekeik szerint, hanem a környezet és a következő generációk érdekében cselekedjenek, mely utóbbihoz pedig az értékrend, az attitűd és az érzelmi viszonyulások formálása szükséges.

Mindezek tehát olyan aspektusok, amelyek eléréséhez gyökeresen új szemléletmódra, egész gondolkodásmódunk, magatartásunk, szokásaink megváltoztatására van szükség, ami csak a megfelelő oktatással és neveléssel valósítható meg. A környezeti tudatosság fejlesztését célzó nevelő-oktató-szemléletformáló tevékenységek azonban nem korlátozódhatnak csupán a formális oktatásra, a gyermek- és ifjúkorra, annak az egész életen át tartó tanulásra, a nonformális és informális tanulásra, és minden korosztályra, a felnőttekre-idősekre is ki kell terjednie. Az Európai Unió *Memoranduma az élethosszig tartó tanulásról* kimondja, hogy az emberek igénye, hogy kezükbe vegyék saját életük irányítását, és hozzájárulhassanak a társadalom fejlődéséhez, napjainkban különösen felértékelődött és kívánatossá vált. Az élethosszig tartó tanulás terén az egyik legfontosabb cél a tevékeny állampolgárságra képzés támogatása, vagyis a formális, nonformális és informális oktatásban olyan állampolgárok kimővelése, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodásmóddal rendelkeznek, és képesek saját, helyi közösségükben aktívan is cselekedni. Mivel a gyerekek-fiatalok képezik a mindenkori jövőbeli társadalom alapját, az ő nevelésük kétségkívül kulcsfontosságú a fenntarthatóságra nevelés során. Azonban a felnőttek szemléletformálása – amely úgy tűnik, kevesebb hangsúlyt kap ebben a tekintetben – is több okból fontos. Fontos egyrészt azért, mert mindennapi életükben akár tudatos és szándékolt, akár nem tudatos formában, de hatással vannak a gyerekek, fiatalok életmódjára, szemléletére. Ennélfogva saját pozitív mintáik közvetítésével a fenntartható életmód és gondolkodás tekintetében ők is hozzájárulhatnak a fiatalabb generációk nevelésének sikerességéhez, vagy ugyanígy negatívan is befolyásolhatják azt, hiszen az – esetlegesen pl. iskolában folyó – oktatás során tanultakkal ellentmondásban álló gyakorlati tapasztalatok hiteltelenné tehetik, alááshatják a fiatalokra irányuló pozitív szemléletformáló törekvéseket. Másrészt a felnőttek szemléletformálása fontos azért is, mert a javak termelését és fogyasztását és az ezekhez szükséges természeti erőforrások felhasználását is döntően a felnőttek végzik, akik főleg az egyre inkább öregedő társadalmakban a várható élettartam emelkedésével hosszú időre meghatározói lehetnek ezeknek a folyamatoknak. A fenntarthatóság pedagógiája tehát nagyon szorosan összefügg az élethosszig tartó tanulás koncepciójával, a két fogalom kölcsönösen feltételezi egymást.

KÖRNYEZETI NEVELÉS MINT A FENNTARTHATÓSÁG PEDAGÓGIÁJÁNAK ELEME

A fenntarthatóságra nevelés és a környezeti nevelés kapcsolata sokrétű. A ***környezeti nevelés*** célja felkészíteni az embereket arra, hogy megértsék a természet komplexitását, hogy az egyes országok ennek megfelelően alakítsák tevékenységüket és fejlesztési elképzeléseiket annak érdekében, hogy azok összhangban legyenek a környezeti körülményekkel (Tbiliszi Nyilatkozat 2000). A ***fenntarthatóság pedagógiájának*** fogalma tágabb területetekre is kiterjed, tulajdonképpen a környezeti nevelésnek a környezeti problémák hatására kibővült tartalmára épül: a társadalmi, gazdasági és környezeti rendszereknek az oktatás segítségével történő összekapcsolását jelenti (Havas 2001). A jövőt fenyegető különféle jelenségek (szegénység, népességnövekedés, pazarló fogyasztás stb.) kapcsolatán, összefüggéseinek megvilágításán van tehát a hangsúly ebben az esetben, ami sokkal komplexebbé teszi a fenntarthatóságra nevelést. A környezeti nevelés tehát a fenntarthatóságra nevelésnek csak egy részét, de nagyon

fontos részét képezi, hiszen általa az emberek érzékenyebben és aktívabban reagálhatnak közvetlen környezetük problémáira és kihívásaira, köztük a környezet védelmére is.

A KÖRNYEZETTUDATOS SZEMLÉLETFORMÁLÁS ÉS A MŰVELŐDÉSI HÁZAK

A XXI. század elejére nemzetközi egyetértés alakult ki arról, hogy a fenntarthatóság megvalósítása döntően egy tanulási folyamat, melynek a nevelési rendszerek minden szintjére – minden korosztályára és minden formájára –, a formális és informális nevelésre is ki kell terjednie,[12] beleértve tehát a közművelődést is.

A közművelődési intézmények palettáján Magyarországon sajátos helyet foglalnak el a művelődési házak, művelődési központok, melyek feladata a társadalom kulturális igényeinek kielégítése, fejlesztése, a művészeti tevékenységekhez, illetve a szabadidő eltöltéséhez szükséges feltételek biztosítása, a felnőttoktatás és az ismeretterjesztés. Informális tanulásról lévén szó, a művelődési házakban folyó, belső motiváció és érdeklődés által vezérelt, változatos és interaktív formában megvalósuló tanulás jelentős mértékben képes alakítani az emberek mindennapi kultúráját. Mindezen jellemzőkből adódóan feltételezhető, hogy a fenntarthatóság előmozdításában, a környezet megóvásával kapcsolatos társadalmi tudatosság elérése szempontjából a művelődési házakban jelentős potenciál rejlik. Azonban úgy tűnik, a művelődési házak, központok hálózatában az ilyen irányú törekvések nem kerültek a fő célok és feladatok közé, e területen inkább a közoktatás és a civil szervezetek aktívak.

A közművelődési intézmények és szervezetek szerepe azért lehet jelentős ebből a szempontból, mert a környezeti nevelést, szemléletformálást közvetlen és közvetett módon képesek segíteni, szervezni, alakítani (Nemzeti Környezetvédelmi Program 2009–2014). A környezettudatos viselkedés terjedésének legfőbb akadályai többek között az ismerethiány, illetve a pozitív minta hiánya.

Ami a felnőtt lakosságot illeti, a közművelődés az egyik olyan tevékenység, amelynek keretén belül a legjobb lehetőség nyílik a globális környezeti ismeretek terjesztésére. Márpedig a környezeti szemléletformálás hatékonyságának fontos feltétele, hogy az állampolgárok környezeti ügyekben megfelelő információval rendelkezzenek.

A fogyasztói társadalmakban óriási tömegben termelődő javak és szolgáltatások arra szocializálják az embereket, hogy ezeket a javakat és szolgáltatásokat fokozódó mértékben fogyasszák el. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy előre kondicionálódnak az emberek szükségletei, a rendszer ugyanis a saját maga érdekei, haszna számára generálja azokat, mintegy az emberekbe belénevelve, mi az, amire „szükségük" kell hogy legyen, mintegy beprogramozva a vágyaikat (Marcuse 1964/1990). Ennélfogva a jólét fogalma egyre inkább az anyagi javakra korlátozódik, melyek fogyasztásának az örömszerzés, az elidegenedés okozta szorongás leküzdése, és elsősorban a csoporton belüli elismerés kivívása a legfőbb mozgatórugója (Náray-Szabó 2003).

Fontos feladat ezért minél szélesebb körben elérni, hogy az anyagi fogyasztás helyett az emberek többet foglalkozzanak kulturális tevékenységekkel, az emberi kapcsolatok ápolásával, információk fogyasztásával a materiális javak halmozása helyett. A közművelődési intézményeknek nagy szerepe van annak tudatosításában is, hogy az élet minőségét nem csak anyagi fogyasztással lehet javítani, és fontos színterek a pozitív példák, értelmes és értékes alternatívák szolgáltatásához.

Annak feltérképezésére, hogy a művelődési házak hogyan viszonyulnak saját szerepükhöz a környezettudatos szemléletformálás kapcsán, és hogy az ilyen jellegű törekvések milyen mértékben és milyen formában jelennek meg profiljukban, programkínálatukban, kutatást végeztem 15 budapesti, önkormányzati fenntartású művelődési házban és központban. A vizsgálat módszerét az intézményvezetővel vagy művelődésszervező munkatárssal folytatott interjúk képezték.

Ezek tapasztalatai alapján a művelődési házak többségében az intézményi profilnak nem része a környezettudatos szemléletformáló tevékenység, azonban annak elutasítása nem túl gyakori, általában nem tartják összeegyeztethetetlennek az intézményük tevékenységével. Amellett, hogy a környezettudatos szemléletformálással való elméleti pozitív viszonyulás a művelődési házak esetében jellemző, a tevőlegesség szintjén, vagyis hogy ez megjelenik-e a programkínálatban, és ha igen, mennyire tudatosan és direkt formában, nagy a változatosság.

A környezettudatos gondolkodás- és magatartás-formálással kapcsolatos tevékenységek alapja, hogy a vezetőség, a dolgozók maguk is érezzék a környezet iránti felelősséget, és ez jelenjen meg az intézmény mint *munkahely működése* során is. Már több helyen találkozni lehet azzal, hogy az intézmények szelektíven gyűjtik a hulladékot, energiatakarékos izzókra cserélték a régi izzókat, csökkentették az irodai gépek számát, kor-

[12] ENSZ környezetvédelmi világkonferenciák (1992, 1997, 2002) eredményeképpen született dokumentumok alapján: *Feladatok a XXI. századra. Az ENSZ Környezet és Fejlődési Világkonferencia dokumentumai.* Budapest, Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium – Föld Napja Alapítvány, 1993; *Riói Nyilatkozat a környezetről és fejlődésről.* 1992, ENSZ; *Fenntarthatóságra nevelés – Riótól Johannesburgig: A tízéves kötelezettségvállalás tanulságai.* 2002, UNESCO.

látozzák használatukat, törekszenek a tartós használatú termékek vásárlására (környezetbarát termékek, újratölthető elemek), az újrafelhasználásra (papírok mindkét oldalának, üvegek kézműves szakkörökön való felhasználása), a környezetbarát közlekedési formák (tömegközlekedés, kerékpározás) használatának általánossá tételére.

A *társadalom környezettudatos gondolkodás- és magatartás-formálásának terén* végzett aktivitásukat vizsgálva azoktól az intézményektől indulhatunk el, amelyeknek – bár a környezettudatos gondolkodás fejlesztését maximálisan fontosnak tartják saját részükről is –, azonkívül, hogy működési szinten megjelenhetnek az imént említett környezettudatos szempontok, a programjai között egyáltalán nem kapnak helyet ezt célzó rendezvények, foglalkozások. Megfigyelhető azonban, hogy olyan intézmények gyakorlatában is, amelyek bár célzottan nem törekszenek környezettudatos szemléletformálásra, található néhány olyan elem, amely közvetetten hozzájárulhat az ember és a környezet kapcsolatának szorosabbá tételéhez. Gyakran inkább csak latensen próbálnak hasonló szempontú célzattal hatni a látogatókra: a ház megjelenésével, épített és természetes környezetük kialakításával, tisztán tartásával. Ugyancsak gyakori az is, hogy az intézmények termet, helyet biztosítanak természet- vagy környezetvédelmi egyesületeknek, kluboknak rendszeres találkozóik megtartásához. Hasonlóan indirekt formának tekinthető az is, amikor az intézmények nem tematikus programok útján tesznek a lakosság környezettudatosságának felébresztése érdekében, hanem az önkormányzattól érkező ilyen irányú pályázatok, felhívások különböző kommunikációs csatornákon történő propagálásával.

Azokban az intézményekben, ahol alkalmanként egy-egy program kifejezetten a környezettudatosság jegyében kerül megrendezésre, előfordul, hogy ezek nyomán visszatérő programok alakulnak és épülnek be a gyakorlatukba (például: energiatakarékossági tanácsadás), de az is, hogy lezárulásuk után a téma hosszú időre feledésbe merül.

Vannak azonban olyan intézmények is, ahol rendszeresen, időről időre szerveznek olyan programokat, amelyek a lakosság környezettudatos szemléletformálását célozzák: iskolai vetélkedőket, gyermektáborokat, a természeti értékek védelmével kapcsolatos jeles napokhoz kapcsolódó programokat (például: madarak és fák napja, Föld napja). Sőt, találkozhatunk olyan intézményekkel is, amelyek fokozott érzékenységgel és elkötelezettséggel fordulnak a téma felé, és magas színvonalon valósítják meg ilyen jellegű törekvéseiket. Ezekben az intézményekben a „zöld" szemlélet az intézményi profil része, és általában külön művelődésszervező munkatársakat foglalkoztatnak, akik kizárólag, vagy más programok mellett a környezettudatos szemléletformáló programok szervezéséért felelősek, és akiknek munkája révén a programkínálatot teljesen átszövik a környezettudatos magatartás- és gondolkodásformálásra irányuló programok, rendezvények (kiállítások, ismeretterjesztő előadások, gyermekfoglalkozások, filmvetítések, konferenciák, kirándulások, ifjúsági klubok, táborok).

KÖVETKEZTETÉSEK

A tapasztalatok alapján úgy tűnik, a művelődési házak többségében tehát nem alakult még ki a környezettudatos szemléletformálás markáns gyakorlata, de a közeljövőben remélhetőleg egyre több intézményben lesznek ilyen irányú törekvések tapasztalhatók, hiszen már megfigyelhető valamiféle elmozdulás a téma irányában, és több helyen találni jó példát. A környezeti nevelés sikerességében alapvető szerep hárul a közoktatásra, illetve a felsőoktatásra is, ám mindenképpen ki kell terjednie ezeken túli területekre is. El kell, hogy érje azokat is, akik az ezeken a szinteken és formákban megvalósuló tanulásban nem vesznek részt, hiszen a fenntarthatóság csak tudatos emberi magatartás nyomán valósítható meg, amelyhez a felnőttek szemléletformálására is szükség van. Ez utóbbi eredményességéhez alkalmat kell teremteni arra, hogy a felnőttek érdeklődésüknek megfelelően, kellő mélységben juthassanak a természet, valamint a gazdasági-társadalmi-környezeti folyamatok összefüggéseinek megértéséhez szükséges tudáshoz, amely lehetőség szerint nem pusztán elméleti, hanem a mindennapi életben is alkalmazható.

Az élethosszig tartó tanulásnak fontos területe tehát a fenntarthatóságra nevelés, a fenntarthatóságra nevelés pedig nem képzelhető el az élethosszig tartó tanulás nélkül. Speciális közművelődési intézmények lévén a művelődési házak, központok is sokat tehetnek a környezetükért felelősséget érző és ennek megfelelően cselekvő – fiatal és idősebb – emberek kiműveléséért, és így közvetve a fenntarthatóság megvalósításáért, ezért a téma fontosságának hangsúlyozása, a vizsgált intézmények gyakorlatának ilyen irányú fejlesztése, és ennek támogatása mindannyiunk közös érdeke.

IRODALOM

Fésű J. Gy. – Nagy M. (2005): Kultúra és fenntarthatóság. *Stratégiai Tervezési Füzetek IV. Pont a kultúráért.* Kultúrpont Iroda, Budapest.

Gyulai I. (2000): *A fenntartható fejlődés.* Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, Miskolc. 9–10.

Gyulai I. (2007): Új megközelítések a fenntarthatóság érdekében. In: Kőrődi M. (szerk.): *Remény a fennmaradásra: Fenntartható-e a fejlődés?* Kossuth Kiadó, Budapest. 228.

Havas P. (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. *Új Pedagógiai Szemle, 51.* 9. sz. 3–15.

MARCUSE, H. (1990): *Az egydimenziós ember*. Kossuth Kiadó, Budapest.
NÁRAY-SZABÓ G. (2003): *Fenntartható a fejlődés?* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Amszterdami Szerződés
Feladatok a XXI. századra (1993): Az ENSZ Környezet és Fejlődés Világkonferencia dokumentumai. Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium – Föld Napja Alapítvány, Budapest.
Fenntarthatóságra nevelés – Riótól Johannesburgig (2002): *A tízéves kötelezettségvállalás tanulságai.* UNESCO.
Memorandum az élethosszig tartó tanulásról
Nemzeti Környezetvédelmi Program
Riói Nyilatkozat a környezetről és fejlődésről (1992). ENSZ.
Tbiliszi Nyilatkozat (2000). Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

KISPÁLNÉ HORVÁTH MÁRIA

A felnőttképzés funkcióinak vizsgálata

A FELNŐTTKÉPZÉSI FUNKCIÓK VÁLTOZÁSÁNAK OKAI

Napjainkban a felnőttképzési funkciók változásának egyik oka a tanulás fogalmának egyre tágabb értelmezése. Az életen át tartó tanulás koncepciója szerint, amely meghatározó eszköze az európai kettős cél – a dinamikus gazdasági növekedés és a társadalmi kohézió erősítése – megvalósításának, a tanulás egy megszakítás nélküli folyamat, mert nem elég egész életünkre az a tudás- és készségkészlet, amit rendes korban az iskolában megszerzünk, ezért felnőttként is tanulnunk kell. A koncepcióban azonban a tanulásnak nemcsak az időbeli, hanem a térbeli tágítása is megjelenik, mely szerint a tanulás az élet teljes körére kiterjed, ami kidomborítja a formális, a nem formális és az informális tanulás egymást kiegészítő jellegét (Európai Bizottság 2000). Az időbeli és a térbeli tágítás mellett fontos a tanulás tartalmi tágítása is, melynek lényege, hogy nemcsak az elméleti ismeretek, hanem a kompetenciák is, valamint nemcsak a szakmai ismeretek és kompetenciák, hanem minden egyéb, foglalkoztathatósági, társadalmi, személyes ismeret és kompetencia, gyakorlati tudás is beletartozik a tanulás fogalmába (Halász 2001). A tágan értelmezett ismeretek és kompetenciák megszerzésére pedig kiváló terepet teremtenek a formális képzések mellett a nem formális képzések is az élet bármely szakaszában, így a tanulás fogalmának tartalmi, térbeli és időbeli tágítása egy egymást átszövő, meghatározó, segítő láncolattá alakítja át a tanulást, ami már nem pusztán ismeretszerzés vagy képességfejlesztés, teljesítményfejlesztés, a személyiségfejlesztés eszköze, hanem élettevékenység. A tanulás fogalmának tágítása következtében olyan szerepeket is a felnőttképzés funkcióira közé sorolhatunk, melyek korábban más fogalmak köré csoportosultak, például a felnőttszocializáció vagy a művelődés köré.

A funkciók változásának másik oka a gazdasági, munkaerő-piaci, foglalkoztatási és társadalmi változásokban, illetve ezen változásoknak az egyénekre gyakorolt hatásaiban keresendő. Az európai gazdaságban a legjelentősebb változások a tudásintenzív gazdasági szektorok arányának növekedése, a digitális technológia elterjedése, a globalizáció, a világméretű kereskedelem és kommunikáció működése és az eltérő fejlettségű országok integrációja. Az európai társadalomban a kulturális, etnikai, nyelvi sokszínűség, a munkanélküliség társadalmi sokkja, a változó életkörülmények, a táguló szakadék az emberek között a végzettségük szerint, az emberek szabadidejének növekedése, valamint az öregedő népesség jelentik a legfontosabb kihívásokat. A változásokra, a kihívásokra való válaszok megtalálásában a felnőttkori tanulás kiemelt szereppel bír, hiszen régi és új funkciói által az egyének mind gazdasági, munkaerő-piaci helyzetüket, mind társadalmi státuszukat, életminőségüket meg tudják erősíteni.

A FELNŐTTKÉPZÉSI FUNKCIÓK EGY LEHETSÉGES CSOPORTOSÍTÁSA

Napjainkban az egyén szemszögéből a felnőttképzési funkciókat aszerint érdemes csoportosítani – akár a fentebb említett európai kettős cél egyénekre való átfogalmazásaként is értelmezve –, hogy azok a munkaerőpiacra vagy az egyéni életminőségre fókuszálnak. Az első, a munkaerőpiacra irányuló funkciócsoportnál az elsődleges cél az egyén gazdasági szerepvállalásának, foglalkoztathatóságának növelése, ezért a fejlesztés iránya az emberi tőkére, az emberi erőforrás gazdaságilag hasznosítható részére irányul (Gáspár 2000). Az ebbe a funkciócsoportba tartozó funkciók a következők:

- kvalifikációs kompetenciát biztosító funkció;
- stabilizációs/egzisztenciális funkció;
- pótló/mobilitást elősegítő funkció;
- korrekciós funkció;
- parkolópálya funkció.

E funkciók főként formális oktatások, képzések keretében valósulnak meg, melyeknél meghatározó szerepük van a bemeneti és kimeneti követelményeknek,

a didaktikailag megtervezett tanítási-tanulási folyamatnak, a tantárgy- és modulrendszernek, a céltudatos és rendszeres tanulásnak és az ellenőrzésnek, értékelésnek. A formális tanulás az iskolarendszerű szakágazat alsó, közép- és felsőfoka mellett iskolarendszeren kívüli képzésekben is megvalósulhat. A fenti funkciók teljesülésében kiemelten fontos az a szempont, hogy ezek a képzések elismert, a munkaerőpiacon is elvárt, számon kért képzettséggel zárulnak, például: érettségi bizonyítvány, diploma, OKJ bizonyítvány, nyelvvizsga.

A másik, az életminőségre irányuló funkciócsoportnál a fő cél a felnőtt önfejlesztése, életminőségének javítása, ezért a fejlesztés iránya az emberi erőforrás egészére, azaz az összes – nemcsak a munkaerőpiacon hasznosítható – értékteremtő képességünk fejlesztésére irányul (Gáspár 2000). Ebbe a funkciócsoportba a következő funkciók tartoznak:

- önfejlesztő funkció;
- személyiségfejlesztő funkció;
- rekreációs funkció;
- felnőttszocializációs/életvezetési funkció;
- közösségi-civil funkció.

Ezen funkciók megvalósulásának fő színtere a nem formális felnőttképzés, a nem formális és informális felnőttkori tanulás. A nem formális tanulás az alapoktatási és -képzési feladatokat végző intézmények mellett történik, például művelődési házakban, egyesületeknél, alapítványoknál, munkahelyeken. A formális tanuláshoz képest sokkal oldottabb forma, általában nincsenek bemeneti és kimeneti követelmények (maximum tanúsítvánnyal, oklevéllel, igazolással zárulnak), nem tantárgyak szerint strukturálódnak, fő céljuk az egyének életminőségének több szempontú javítása a fenti szerepek megvalósulása által.

Természetesen a funkciócsoportok nem élesen elkülönülő funkciókból állnak, hiszen például a munkaerőpiacra irányuló funkciók is pozitívan hathatnak az életminőségre, az életmódra azáltal, hogy egy megszerzett magasabb végzettség által (= kvalifikációs kompetenciát biztosító funkció) a felnőtt új, magasabb jövedelmet jelentő munkakörbe kerül, és a jövedelemkülönbsége egy részét az életminőségének javítására (például: színházba járás, utazás, sportolás) fordítja. És fordítva is igaz lehet: a felnőtt nem közvetlen munkaerő-piaci célú fejlesztésének (= önfejlesztő funkció) eredménye is lehet magasabb szintű munkavégzés, új kompetenciák kialakulása, illetve a meglevők fejlődése, melynek következménye lehet a megfelelő munkaerőpiaci státusz megtalálása, illetve megtartása.

A későbbiekben elemzem egy 2011 tavaszán folytatott kutatás eredményeit, melynek keretében Szombathely összes formális és nem formális felnőttoktatást/felnőttképzést folytató intézményét, szervezetét felkerestem, és a 2010-ben folytatott képzéseikről, azok típusairól, funkcióiról, tipikus résztvevői köreiről, létszámairól, az esetleges bemeneti és kimeneti követelményekről és óraszámairól adatokat gyűjtöttem.

EGY ÚJ ASPEKTUSÚ FELNŐTTKÉPZÉSI FUNKCIÓ: A KOMFORTÉRZÉS MEGTEREMTÉSE ÉS NÖVELÉSE

A munkaerőpiacra és az életminőségre irányuló funkciócsoportokat nemcsak a korábban említett, az átfedésekkel kapcsolatos példákkal lehet összekapcsolni, hanem azáltal is, hogy mindkettő lehetőséget ad egy új aspektusú, általam megfogalmazott funkció kialakítására, ez pedig a komfortérzés megteremtése és növelése. A komfortérzés megléte alapvető jelentőségű a 21. századi felnőtt számára, hiszen a globalizáció, a kétpólusú világ megszűnése, a volt keleti blokk országaiban – többek között Magyarországon – a rendszerváltozás jelentős hatásokkal voltak az emberek életére: a gazdaságban, a munkaerőpiacon, a foglalkoztatásban, a politikai életben alapvető változások következtek be, amelyek természetesen hatottak a társadalmi tényezőkre, az emberek életmódjára, gondolkodására, hangulatára is. A globalizáció hatására az egyének lehetőségei sok tekintetben kibővültek, ugyanakkor az életünk minden területén tapasztaljuk a folyamatos változást, *„… a »minden nem biztos« világában kell valahogy élnünk, egy olyan külső és belső határok nélküli akadálypályán, melyen menet közben változtatják az akadályokat”* (Mátrai 2009: 124). A bizonytalanság világában alapvető fontosságú lehet a komfortérzés megteremtése, amihez – elgondolásom szerint – pozitív hatásaival a formális és a nem formális felnőttképzés is hozzá tud járulni. A komfortérzés olvasatom szerint egy ernyőfogalom, melynek, összefüggésben a felnőttképzéssel, a felnőttkori tanulással, a következő dimenziói vannak:

- egzisztenciális és érzelmi biztonságérzet;
- életmód, az életmód szabad alakításának lehetősége;
- időszerkezet, az idővel való rendelkezés szabadsága;
- pszichés diszpozíciók;
- társas kapcsolatok, társadalmi hálózatok;
- a tudás hasznosíthatósága, transzfere (két irányban).

A nem formális képzéseknek – jellegükből és a résztvevők motivációiból adódóan – csak pozitív hatásaik vannak a komfortérzés egyes szegmenseire, ezért esetükben a komfortérzés megteremtése és növelése valós és lényeges felnőttképzési funkció.

A nem formális felnőttkori tanulás legfontosabb pozitív hatásai:
- új, főként a mindennapi életben hasznosítható ismeretekhez jutás, új készségek fejlődése, új szokások és rutinok kialakítása;
- változatosabb és tartalmasabb mindennapok, színesebb szabadidő;
- önbizalom növekedése és sikerélményekhez jutás;
- kapcsolati háló bővülése, hasonló érdeklődési körű felnőttekkel való megismerkedés;
- érzelmi biztonságérzet növekedése (Kispálné Horváth 2010).

Ugyan a formális képzéseknek negatív hatásaik is vannak az egyes dimenziókra, azonban számos pozitív hatással is bírnak azokra, így esetükben is fontos felnőttképzési funkciónak tekinthetjük a komfortérzet megteremtését és növelését.

A formális felnőttkori tanulás főbb pozitív hatásai a komfortérzés dimenzióira:
- az egyén munkaerő-piaci lehetőségeinek bővülése, egzisztenciális biztonságérzetének növekedése a megszerzett végzettség, szakképzettség által;
- hasznosítható, a munkaerőpiacon és a mindennapokban is alkalmazható tudáshoz jutás abban az esetben, ha a természetes tanulási mód a domináns a képzésben;
- önbizalom erősödése, sikerélmény megélése a jó tanulmányi eredmények és a tanárok, társak pozitív visszajelzései hatására;
- új kapcsolatok, segítő viszonyok létrejötte, a kapcsolati tőke növekedése (Kispálné Horváth 2010).

A formális felnőttkori tanulás lehetséges negatív hatásai:
- az életmód – részben kényszerű – átalakulása, az időszerkezet jelentős változása, időhiány (Csoma 2004);
- negatív pszichés diszpozíciók – szorongás, megfelelési kényszer, szégyenérzet, kudarcélmény – megjelenése;
- munkahelyi és családi konfliktusok növekedése;
- kismértékű tudástranszfer, kevés hasznosítható tudás szerzése, amennyiben a képzésben a mesterséges tanulási mód, a tanítási paradigma a meghatározó (Kispálné Horváth 2007a; 2007b; 2010).

A szombathelyi felnőttképzési térkép készítése során arra is választ kerestem, hogy a megkérdezett szervezetek mennyire tartják fontosnak felnőttképzéseikkel kapcsolatban a résztvevők komfortérzetét. Az ezzel kapcsolatos eredményeket a későbbiekben bemutatom.

FORMÁLIS ÉS NEM FORMÁLIS FELNŐTTKÉPZÉST FOLYTATÓ SZERVEZETEK VIZSGÁLATA

2011 tavaszán kutatást végeztem az összes formális és/vagy nem formális felnőttoktatást/felnőttképzést folytató szombathelyi intézménynél. Kutatásom célja kettős volt; egyrészt a 2010-es évre vonatkozóan egy szombathelyi felnőttképzési térképet szerettem volna készíteni, mely a szervezetek alapadatai mellett a következő témákat öleli fel: munkatársi létszámok és végzettségek, képzési kínálat kialakításának szempontjai, képzések népszerűsítésének módjai, képzések értékelésének módszerei, felnőttképzési szolgáltatások, szervezetek közötti együttműködés fajtái és képzések anyagi forrásai. Kutatásom másik célja az volt, hogy a 2010-ben Szombathelyen folytatott formális és nem formális képzésekről egy viszonylag teljes képet nyerjek, mely magában foglalja a képzések neveit, típusait, funkcióit, létszámait, tipikus résztvevői köreit, lemorzsolódási arányait, bemeneti és kimeneti követelményeit és óraszámait. Tanulmányom további részében az ezekkel kapcsolatos elemzésemet mutatom be. A felmérés során a kérdezőbiztosok, a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Andragógia Intézetének végzős andragógia alapszakos nappali tagozatos hallgatóinak egy csoportja az összes olyan intézményt, szervezetet felkeresték Szombathelyen, amelyek bármilyen jellegű felnőttoktatást, felnőttképzést végeznek. A szervezetek felderítéséhez a különböző adatbázisok áttanulmányozását, egy korábbi regiszter átnézését, a szervezetek honlapjainak figyelését, valamint több hónapon át tartó sajtófigyelést végeztünk. A személyesen megkeresett 112 szervezet közül 83 (74%) vett részt a felmérésben. A 83 szervezet közül 3 nem válaszolt a képzésekkel kapcsolatos kérdésekre. 14 szervezet formális és nem formális, 30 csak formális, 36 csak nem formális felnőttképzést folytatott 2010-ben.

A válaszadó intézmények típusairól az *1.* és a *2. táblázat* ad tájékoztatást. A profitszférában működő intézmények közé a korlátolt felelősségű társaságot, a betéti társaságot, a részvénytársaságot és az egyéni vállalkozást soroltam. A nonprofit szféra intézményeit az egyesület, az alapítvány, a nonprofit korlátolt felelősségű társaság és a kiemelkedően közhasznú nonprofit korlátolt felelősségű társaság alkotják. Az állami oktatási intézmények közé a közoktatási intézmény, a felsőoktatási intézmény és a regionális képző központ került, míg a művelődési intézményeket a művelődési központ, a kulturális és turisztikai központ, a könyvtár és a múzeum jelentik. A táblázatokból kiolvasható, hogy a formális felnőttképzést folytató intézmények között a profitorientált szervezetek (azokon belül a korlátolt felelősségű társaságok) és az állami oktatási intézmények (azokon belül a közoktatási intézmények) szerepe a legjelentősebb. A nem formális képzést folytató intézmények között a nonprofit szféra szerepe a legmeghatározóbb, azon belül is az egyesületek működése.

Intézmények típusa csoportokban	Összes intézmény	Formális képzést folytató intézmények	Nem formális képzést folytató intézmények
Profitszférában működő intézmények	41%	52%	30%
Nonprofit szférában működő intézmények	27%	11%	40%
Állami oktatási intézmények	14%	25%	4%
Művelődési intézmények	10%	2%	14%
Egyéb intézmények	5%	9%	6%
Egyházi intézmények	4%	0%	6%

1. táblázat: *Intézmények típusa csoportokban*

Intézmények típusa	Összes intézmény	Formális képzést folytató intézmények	Nem formális képzést folytató intézmények
Korlátolt felelősségű társaság	26,5%	36,4%	20,0%
Egyesület	15,7%	6,8%	24,0%
Közoktatási intézmény	10,8%	20,5%	0,0%
Egyéni vállalkozás	7,2%	4,5%	8,0%
Betéti társaság	6,0%	9,1%	0,0%
Alapítvány	4,8%	0,0%	8,0%
Nonprofit kft.	4,8%	4,5%	6,0%
Könyvtár	3,6%	0,0%	6,0%
Egyház	3,6%	0,0%	6,0%
Egyéb	3,6%	6,8%	4,0%
Felsőoktatási intézmény	2,4%	2,3%	2,0%
Művelődési központ	2,4%	0,0%	4,0%
Kulturális és turisztikai központ	2,4%	0,0%	4,0%
Regionális képző központ	1,2%	2,3%	2,0%
Kereskedelmi és iparkamara	1,2%	2,3%	2,0%
Múzeum	1,2%	2,3%	0,0%
Kiemelkedően közhasznú kft.	1,2%	0,0%	2,0%
Részvénytársaság	1,2%	2,3%	2,0%

2. táblázat*: Intézmények típusa*

FORMÁLIS KÉPZÉSEK FUNKCIÓINAK VIZSGÁLATA

A 44 szombathelyi formális felnőttképzést folytató intézmény 145 képzést folytatott 2010-ben, melyeken összesen 6782 fő vett részt, tehát átlagban egy intézmény 3,29 képzést indított, és egy képzésen átlagosan 47 fő vett részt.[13] A formális képzések majdnem 60%-a (58,6%) OKJ bizonyítvánnyal zárul, és az egyéb, nem OKJ bizonyítvánnyal záruló szakmai képzések aránya is magas (19,3%) *(1. ábra).*

1. ábra: *Formális képzések típusa a képzések aránya alapján*

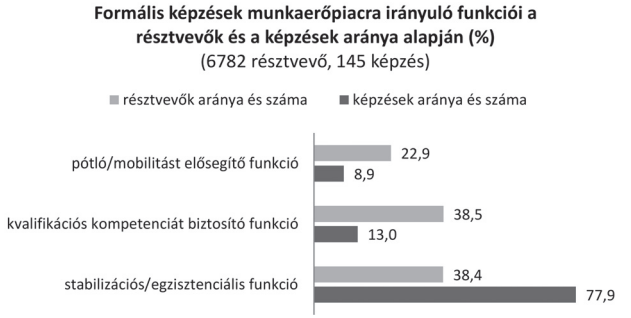
Ha a formális képzéseket a résztvevők aránya alapján vizsgáljuk, részben más képet kapunk *(2. ábra),* hiszen legtöbben (2504 fő) különböző szintű jogosítvány megszerzésére irányuló képzésben vesznek részt, második helyen 1284 fővel az OKJ bizonyítvánnyal záruló fizikai szakmai képzéseken részt vevők állnak, míg harmadik helyen 1185 fővel a felsőoktatásban tanuló levelező tagozatos felnőttek vannak. Az iskolarendszerű felnőttoktatásban tanuló felnőttek létszámait vizsgálva felfedezhetjük a fordított piramis modellt, melynek lényege, hogy legtöbben a felsőoktatásban tanulnak (17,5%, 1185 fő), középen a középfokon tanulók, a felnőttként érettségi bizonyítványt szerzők állnak (4,6%, 314 fő), míg a fordított piramis csúcsán, a legalacsonyabb létszámmal azok a felnőttek vannak, akik általános iskolai tanulmányokat folytatnak (0,8%, 57 fő). Szombathelyen három középiskolában van mód esti és/vagy levelező tagozaton érettségi bizonyítványt szerezni (két további középiskolában nappali intenzív tagozat működik), valamint egy általános iskolában és az Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben van

[13] Meg kell jegyeznem, hogy néhány intézmény munkatársa nem sorolta fel tételesen, név szerint a képzéseiket, csak például annyit árult el, hogy olyan fizikai szakmai képzéseket folytatnak, melyeknél a kimenet OKJ bizonyítvány, illetve az összlétszámot mondta el, így ebben az esetben a valóságban több képzés csak egyet jelent a 145 képzés között.

lehetőség általános iskolai bizonyítvány megszerzésére. Az idegen nyelvi képzésben tanulók létszáma azért alacsony (0,8%, 55 fő), mert csak azokat a nyelvtanfolyamokat soroltam a formális képzések közé, melyek kimondottan nyelvvizsgára készítenek fel, a többi nyelvtanfolyam a nem formális képzések között jelenik meg. Az informatikai képzések besorolásánál is ugyanezt ez elvet követtem, azaz az ECDL tanfolyamokon tanulók adatai (0,8%, 57 fő) a formális képzések között jelennek meg, míg az egyéb informatikai képzések a nem formális képzések közé tartoznak.

2. ábra: *Formális képzések típusa a résztvevők aránya alapján*

A formális képzések funkcióinak vizsgálatánál a korábban felsorolt funkciókat (kvalifikációs kompetenciát biztosító, stabilizációs/egzisztenciális, pótló/mobilitást elősegítő, korrekciós és parkolópálya funkció) elemeztem, azonban a korrekciós és a parkolópálya funkciókat nem vizsgáltam, mert azokat a résztvevők kikérdezése által tudtam volna csak beazonosítani, nem a szervezetek válaszai alapján. A pótló/mobilitást elősegítő funkcióhoz – melynek lényege a rendes korban meg nem szerzett végzettség pótlása felnőttként, ezáltal az intragenerációs mobilitás elősegítése – a általános iskolai bizonyítvány, az érettségi bizonyítvány és a diploma megszerzésére irányuló képzéseket soroltam. A stabilizációs/egzisztenciális funkcióhoz – mely az egyén munkaerő-piaci státuszának erősítésével, ezáltal gazdasági, szociális, egészségi, társadalmi és érzelmi stabilitásának biztosításával van kapcsolatban – az összes szakmai képzést párosítottam, míg a kvalifikációs kompetenciát biztosító funkcióhoz az idegen nyelvi, az informatikai és a vezetői engedély megszerzésére irányuló képzések kerültek. A *3. ábra* azt mutatja, hogy a képzések közel 80%-a olyan szellemi vagy fizikai szakmai képzés, mely a felnőttek közvetlen munkaerő-piaci szerepével van kapcsolatban.



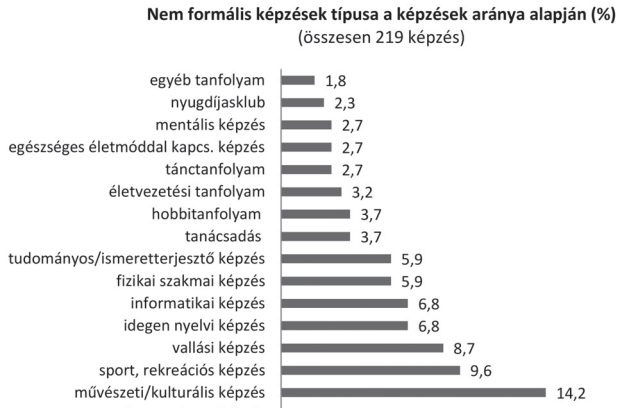
3. ábra: *Formális képzések munkaerőpiacra irányuló funkciói a résztvevők és a képzések aránya alapján*

A létszámok szerint vizsgálva a kérdést árnyaltabb képet kapunk, hiszen a felnőtt tanulók 38,4%-a (2610 fő) tanul főként stabilizációs/egzisztenciális funkciókkal bíró szakmai képzésekben. 38,5%-uk (2616 fő) kvalifikációs kompetenciát biztosító képzések résztvevője, melyeknek részben közvetlenül, részben közvetve szintén kapcsolatuk van a munkaerőpiaccal. Ezeknél a képzéseknél a jogosítványt szerzők száma a legnagyobb. A pótló/mobilitást elősegítő funkcióval bíró képzések létszámai is jelentősek (22,9%, 1556 fő), itt – mint ahogy azt már korábban elemeztem – a felsőoktatásban tanuló felnőttek létszáma a legmagasabb.

NEM FORMÁLIS KÉPZÉSEK FUNKCIÓINAK VIZSGÁLATA

Az 50 szombathelyi nem formális felnőttképzést folytató intézmény 219 képzést szervezett 2010-ben, melyeken összesen 7865 fő vett részt, tehát átlagban egy szervezet 4,38 képzést indított, és egy képzésen átlagosan 36 fő vett részt. A nem formális képzések száma magas, és képzési kínálatuk rendkívül sokszínű *(4. ábra),* hiszen például a művészeti/kulturális képzések között találkozunk gitárkurzussal, tűzzománc- és ékszerkészítő tanfolyammal, foltvarró és fotóklubbal, virágkötő és kerámiaszakkörrel, nyugdíjaskórussal. A tanácsadással kapcsolatos képzések közé soroltam például tanulástechnikai tréninget, szociális, állampolgári, munkavállalási és önálló életvezetési készségek erősítésével foglalkozó tanfolyamot és foglalkoztathatóságot elősegítő kompetenciafejlesztő programot. A hobbitanfolyamok közé többek között bélyeggyűjtő kör, kertbarát klub, vasútmodellező klub és barkácstanfolyam sorolhatók. A képzések többsége (19,2%, 42 db) szellemi szakmai képzés,

melyek elsősorban meghatározott munkakört betöltők rövid ideig tartó, tanúsítvánnyal záruló továbbképzései. Második helyen a művészeti/kulturális képzések (14,2%) állnak, míg a harmadik helyet a sporttal és rekreációval kapcsolatos képzések (például természetjáró klub, csontritkulás szövődményeit megelőző torna, jógatanfolyam) foglalják el 9,6%-kal.



4. ábra: *Nem formális képzések típusa a képzések aránya alapján*

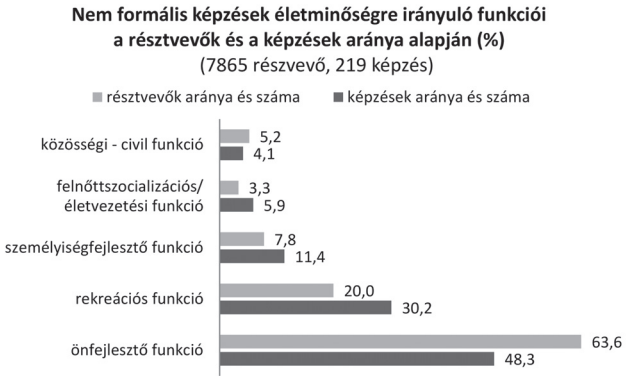
Ha a nem formális képzéseket a résztvevők létszáma alapján vizsgáljuk *(5. ábra),* azt a megállapítást tehetjük, hogy legtöbben (26,8%, 2111 fő) szellemi szakmai továbbképzésen vesznek részt (például tanárok, könyvelők). Második helyen azok a felnőttek (12,1%, 953 fő) állnak, akik olyan nyelvtanfolyamokon vesznek részt – főként angol és német nyelvekből –, melyek nem zárulnak nyelvvizsgával, csak tanúsítvánnyal/igazolással/oklevéllel. Számuk – ugyanúgy, mint az informatikai képzések esetében – sokkal magasabb, mint a formális képzéseknél volt. A harmadik legnépesebb csoportot (11,6%, 915 fő) azok a felnőttek teszik ki, akik tudományos/ismeretterjesztő képzések szereplői, például műszaki klub tagjai, csillagászattal, egyháztörténettel, népi műveltséggel kapcsolatos előadás-sorozatok résztvevői.

5. ábra: *Nem formális képzések típusa a résztvevők aránya alapján*

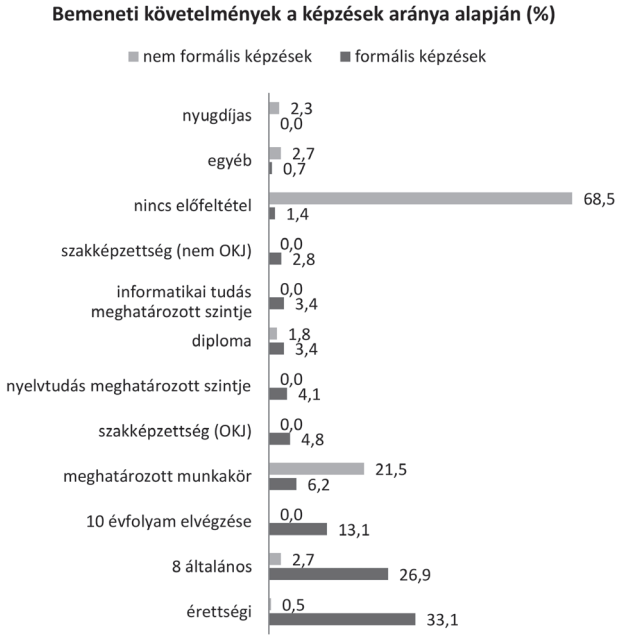
A nem formális képzések funkcióinak vizsgálatánál szintén a korábban felsorolt funkciókat (önfejlesztő, személyiségfejlesztő, rekreációs, felnőttszocializációs/életvezetési, közösségi-civil funkció) elemeztem. A funkciók és a képzések összehangolása nem volt könnyű feladat, hiszen egy képzéshez több funkció is társítható, például egy művészeti képzésnek lehet önfejlesztő, személyiségfejlesztő, rekreációs és közösségi-civil funkciója is. Az egyes funkciókhoz a következő képzéseket soroltam:

- önfejlesztő funkció: szellemi és fizikai szakmai képzés/továbbképzés, idegen nyelvi képzés, informatikai képzés, tudományos/ismeretterjesztő képzés, tanácsadási képzések;
- személyiségfejlesztő funkció: mentális képzés, vallási képzés;
- rekreációs funkció: művészeti/kulturális képzés, sport/rekreációs képzés, hobbitanfolyam, tánctanfolyam;
- felnőttszocializációs/életvezetési funkció: életvezetési tanfolyam, egészséges életmóddal kapcsolatos képzés;
- közösségi-civil funkció: nyugdíjasklub, egyéb tanfolyam (például önkéntesképzés, családi klub).

A nem formális képzések funkciói közül mind a résztvevők, mind a képzések arányát tekintve az önfejlesztő funkció a leghangsúlyosabb *(6. ábra),* melynek lényege minden értékteremtő képességünk fejlesztése, legyen szó akár szakmai, akár egyéb, társadalmi, személyes ismeret és kompetencia, mindennapi, gyakorlati tudás fejlesztéséről. Az önfejlesztő funkció első helyében (5014 fő 63,6%-kal) fontos szerepet játszik a nem formális továbbképzések magas aránya. A második helyen a rekreációs funkció áll (1577 fő 20%-kal), mely a szabadidő hasznos eltöltésével, az aktív pihenéssel áll szoros kapcsolatban. A harmadik helyet a személyiségfejlesztő funkció foglalja el (615 fő 7,8%-kal).



6. ábra: *Nem formális képzések életminőségre irányuló funkciói a résztvevők és a képzések aránya alapján*



7. ábra: *Bemeneti követelmények a képzések aránya alapján*

A FORMÁLIS ÉS NEM FORMÁLIS FELNŐTTKÉPZÉSI FUNKCIÓKKAL ÖSSZEFÜGGŐ TÉNYEZŐK

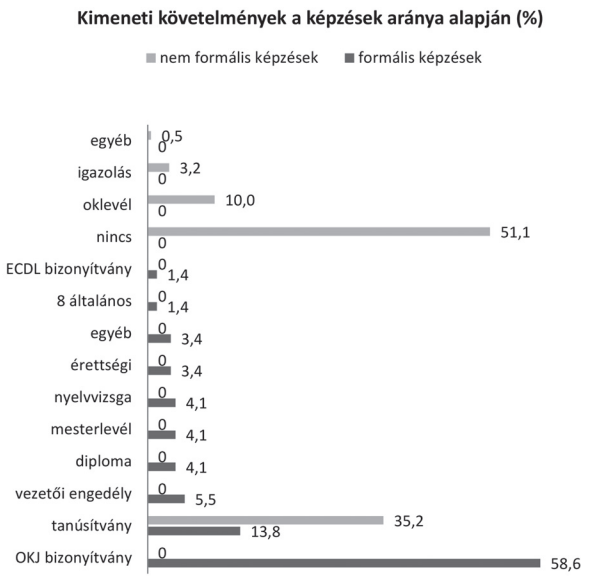
Az összes intézmény 64%-a rendelkezik felnőttképzési regisztrációval, míg a formális képzést folytatók 77%-a, a nem formális képzést folytatók 60%-a. Az összes szervezet 42%-a működik akkreditált felnőttképzési intézményként, ez az arány a formális képzéseket folytatóknál magasabb (59%), a nem formális képzéseket folytatóknál alacsonyabb (40%).

A 145 formális képzés 33,8%-a rendelkezik programakkreditációval. A 219 nem formális képzés között kevesebb (26,9%) az akkreditált, aminek a kötetlenebb forma, az eltérő funkciók és az azokból adódó alacsonyabb szintű didaktikai tervszerűség, a bemeneti és a kimeneti követelmények nagymértékű hiánya az oka.

A formális képzések 46%-ánál, míg a nem formális képzések 83%-ánál nem volt lemorzsolódás. A nem formális képzések alacsonyabb lemorzsolódási arányának okai a képzések jellegéből, céljaiból, funkcióiból, oldottabb formájából, a résztvevők domináns érdeklődési motivációjából adódnak.

A formális képzésekben való részvételnél a bemeneti követelményeknek meghatározó szerepük van, leggyakoribbak az érettségi bizonyítvány, az általános iskolai bizonyítvány és a 10 évfolyam elvégzése *(7. ábra)*. A nem formális képzések túlnyomó többségénél, 68,5%-uknál egyáltalán nincs előfeltétel. Esetükben egyetlen jelentősebb előfeltétel van, 21,5%-uknál, a továbbképzéseknél meghatározott munkakör a bemenet.

A formális képzéseknél a kimeneti követelmények is jelentős szereppel bírnak, hiszen az elismert végzettséget, szakképzettséget igazoló okirat biztosításával tudják betölteni a munkaerőpiacra irányuló funkcióikat *(8. ábra)*.



8. ábra: *Kimeneti követelmények a képzések aránya alapján*

A legtöbb (58,6%) formális képzés OKJ bizonyítvánnyal zárul. A nem formális képzések több mint fele (51,1%) egyáltalán nem ad igazolást a képzésről a résztvevőknek, ennek fő oka, hogy ezek a képzések, szakkörök, klubok folyamatosak, éveken, akár évtizedeken át működnek. A 219 nem formális képzés közül 99 (45%) folyamatosan, állandó helyszínen, nagyrészt állandó tagsággal működik. Azoknál a nem formális képzéseknél, melyeknél van valamiféle kimenet, az tanúsítvány (35,2%), oklevél (10%) vagy igazolás (3,2%). Jól jellemzik a nem formális képzések többségének lényegét, életminőségre irányuló funkcióit, különösen a komfortérzet megteremtésére és növelésére irányuló funkciót az egyik folyamatos művészeti képzés munkatársának válaszai a képzéseik, gitárkurzusaik kimenetével kapcsolatban: „a közös együttzenélés öröme", illetve „a zenekarban való gitározás élménye".

A FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK VÉLEMÉNYE A KOMFORTÉRZETTEL KAPCSOLATOS FUNKCIÓRÓL

A komfortérzet megteremtése és növelése napjainkban fontos felnőttképzési funkció lehet, amihez maguk az intézmények és az andragógusok, tanárok is hozzá tudnak járulni. Az intézmények képzéseik magas szervezettségi fokával, esztétikus és jól felszerelt helyszíneikkel, a résztvevői igények fokozottabb figyelembevételével, képzéseik értékelésével, valamint felnőttképzési szolgáltatásaikkal pozitív hatást tudnak gyakorolni a felnőtt tanulók komfortérzetére, amit természetesen befolyásolhatnak maguk az oktatók, tanfolyam- és klubvezetők is szakmai kompetenciáikkal, felkészültségükkel, valamint szociális kompetenciáikkal, megfelelő tanulási környezet teremtésére való képességükkel, oktatói szerepfelfogásukkal, személyiségükkel.

A válaszadó szombathelyi szervezetek egy négyfokú fontossági skálán értékelve nyolc, a felnőttképzéseikkel kapcsolatos tényezőt értékeltek, a második helyre rangsorolták a résztvevők komfortérzetét, ami igazolja ezen felnőttképzési funkció létjogosultságát *(9. ábra)*. Az első helyre a képzés minőségének javítása került, míg a résztvevők komfortérzetét az oktatási módszerek fejlesztése követi.

9. ábra: *Tényezők fontossága a felnőttképzésekkel kapcsolatban az összes intézménynél*

Ha a nyolc tényező átlagát külön megvizsgáljuk a formális és a nem formális képzéseket folytató intézményeknél *(3. táblázat),* azt látjuk, hogy a résztvevők komfortérzete a formális képzést folytatóknál a képzés minőségének javítása, az oktatási módszerek fejlesztése és a résztvevői igények fokozottabb figyelembevétele után a negyedik helyet foglalja el, míg a nem formális képzéseket folytató szervezeteknél a második helyen áll a képzés minőségének javítása után.

Felnőttképzéssel kapcsolatos tényezők	**Összes intézmény** (max.: 4)	**Formális képzést folytató intézmények** (max.: 4)	**Nem formális képzést folytató intézmények** (max.: 4)
A képzés minőségének javítása	3,73	3,80	3,71
A résztvevők komfortérzete	3,58	3,50	3,67
Az oktatási módszerek fejlesztése	3,55	3,70	3,48
A résztvevői igények fokozottabb figyelembevétele	3,51	3,55	3,52
A marketingtevékenység fejlesztése	3,33	3,43	3,29
A képzés hatékonyságának vizsgálata	3,31	3,38	3,23
Az infrastruktúra fejlesztése	3,27	3,25	3,35
Többfajta program indítása	3,03	3,18	3,02

3. táblázat: *A felnőttképzéssel kapcsolatos tényezők fontosságának átlaga az intézményeknél*

Ez a fontossági sorrend kapcsolatban lehet a felnőttképzések korábban már bemutatott hatásaival, azzal, hogy a nem formális képzéseknek csak pozitív hatásaik vannak a komfortérzet egyes dimenzióira, míg a formális képzések a pozitív hatások mellett negatív hatásokkal is bírnak, melyek jelentős részére (például időhiány, munkahelyi konfliktusok, negatív pszichés diszpozíciók a felnőtt tanulóknál) maguk az intézmények nem feltétlenül tudnak hatást gyakorolni. A szombathelyi intézményeknél végzett kutatásom során kiemelt figyelmet fordítottam a munkaerőpiacra és az életminőségre irányuló felnőttképzési funkciók vizsgálatára, és arra a következtetésre jutottam, hogy a komfortérzés megteremtése és növelése lényeges funkciója lehet napjaink felnőttképzésének, különösen a nem formális tanulás esetében. Szándékaim szerint az intézmények után magukat a címzetteket, a felnőtt tanulókat is megkeresem egy kutatás keretében, hiszen doktori kutatási témám a formális és nem formális felnőttképzés komfortérzésre gyakorolt hatásainak vizsgálata.

IRODALOM

Bajusz K. (2005): *Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón.* PTE FEEK, Pécs.

Csoma Gy. (2004): A felnőttkori tanulás idődimenziói. In: Mayer J. – Singer P. (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 63–84.

Durkó M. (1998): *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. JPTE FEEFI, Pécs.

Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.* http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/dokumentumok_archiv.html (Letöltés: 2010. 08. 27.)

Gáspár L. (2000): *Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe.* PTE FEEFI, Pécs.

Halász G. (2001): *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma.* http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-halasz (Letöltés: 2010. 08. 30.)

Kispálné Horváth M. (2007a): A felnőttek tanulási jellemzői I. *Új Pedagógiai Szemle, 57.* 9. sz. 31–45.

Kispálné Horváth M. (2007b): A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógiai Szemle, 57.* 10. sz. 3–23.

Kispálné Horváth M. (2010): A felnőttképzés hatása a komfortérzésre a globalizáció korában. In: Csótiné Belovári A. (szerk.): *A felnőttképzés perspektívái.* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár. 112–119.

Mátrai Zs. (2009): Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra*, *19.* 3–4. sz. 122–128.

Óhidy A. (2006): Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, *56.* 10. sz. 114–125.

Sári M. (2006): A képző intézményrendszer változásai. In: Koltai D. – Lada L. (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 157–186.

Szigeti Tóth J. (2009) (szerk.): *A tanulás sokfélesége. Kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól.* Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.

MÉREI ZSÓFIA

A zeneterápia mint a felnőttek nevelésének potenciális lehetősége az utógondozói hálózatban[14]

Hazánkban a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőtt személyek társadalmi integrációjának kérdése komoly problémaként jelentkezik mind elméleti, mind gyakorlati szinten, melynek megoldása az egyéni életvezetésben való segítségnyújtáson keresztül a társadalom hasznára is válhatna. Kutatásom elvégzéséhez az a szakmai alapvetés vezetett, miszerint a gyermekotthonban felnőtt, jelenleg utógondozás alatt álló populáció törvényszerűen rendelkezik bizonyos hiányosságokkal a szocializáció terén, vagy a család nélküli nevelkedés, vagy gyermekvédelmi gondoskodásba való bekerülés okául szolgáló rendezetlen családi háttér miatt (Kuslits-interjú 2010). A hazai, valamint a nemzetközi szakirodalom feltérképezése után azt tapasztaltam, hogy bár elméleti szinten nagyon sok lehetőség kerül felvonultatásra akár az egyéni fejlesztés, akár a csoportos terápiák terén (Bagdy–Telkes 1988), melyek ezen hiányok kompenzálását célozzák, feltevésem – és tapasztalataim – szerint a gyakorlatban ezek mégsem valósulnak meg. Ennek oka ugyanúgy kereshető a források hiányos mivoltában, mint a gyermekvédelmi gondoskodás alatt állók ellenálló attitűdjében a terápiás/fejlesztő foglalkozásokkal szemben. Kutatásom azon 18 és 24 év közötti fiatal felnőttekre vonatkozik, akik jelenleg utógondozás alatt állnak, ezen populációból is kiemelten azok, akiknek utógondozói ellátása utógondozó otthonban történik, ami az ellátottak 18,7%-át jelenti (Merisch–Szabó 2004). Kutatásomhoz azért választottam ezt a populációt, mert egyrészt még nem kerültek ki a rendszerből, tehát könnyen elérhetőek, így potenciális korrekciós fejlesztésük könnyen megvalósítható, másrészt nagykorúságuk miatt esetükben egy terápiás foglalkozáson való részvétel csakis önkéntes úton történhetne, ami kizárja az ellenállás lehetőségét, amely szempontra szintén kedvezően hat a kamaszkoron való életkorbeli túllépés is. A célom az volt, hogy találjak egy olyan módszert, amely alkalmas a meglévő szocializációs hiányok kompenzálására, a személyiség pozitív irányba történő befolyásolására, az elszenvedett sérelmek feloldására, a bizalom újbóli kialakítására, emellett nem igényel előzetes tudást, nem szükségesek hozzá specifikus ismeretek. A művészetterápiák közül azért szűkítettem kutatásomat a zeneterápiára, mert a gyermekotthonokban és utógondozó otthonokban eltöltött gyakorlataim során azt tapasztaltam, hogy a szakellátásba bekerült gyermekek, kamaszok, fiatal felnőttek körében a zene nagyon fontos szerepet játszik a mindennapokban, egyrészt maga a zenehallgatás és a zenei érdeklődésen keresztüli csoportalkotás, másrészt a hangszeres játék, különböző formációk létrehozása szintjén. A következő fontos indok, amely miatt a zeneterápia mellett döntöttem, az, hogy a részvétel nem igényel előzetes ismereteket, vagy hangszeres tudást, emellett érzések által vezérelt, megvalósulása egyedi és egyéni, ezért nem rejti magában a kudarc lehetőségét, valamint a hangszer pajzsként áll a fiatal előtt, amely mögül bátran megmutathatja érzéseit úgy, hogy közben biztonságban érzi magát. Kutatásom központi kérdése az, hogy vajon a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőtt fiatal felnőttek esetében fellépő szocializációs hátrányok kompenzálhatóak-e a zeneterápia eszközével. A kérdés megválaszolásához első lépésként elengedhetetlen a zeneterápiában és gyermekvédelemben, utógondozásban jártas szakemberek véleményének ismerete, azaz egy szakemberek közötti igényfelmérés elvégzése, melyek közül az utóbbi csoport véleményét fogom a későbbiekben ismertetni. Kérdéses, hogy ők hogyan ítélik meg a jelenleg utógondozás alatt álló fiatal felnőtteket társas kapcsolataik szempontjából, valamint hogy a gyermekvédelemben dolgozó szakembereknek milyen prekoncepcióik vannak magával a zeneterápiával kapcsolatban, egyáltalán bármilyen formája eljutott-e már hozzájuk valaha. A leglényegesebb kérdés pedig az, hogy ezek a szakemberek elismerik-e a módszer utógondozott fiatal felnőttek körében történő alkalmazásának létjogosultságát.

MAGYARORSZÁG GYERMEKVÉDELMI RENDSZERE

A továbbiakban hazánk – a szakirodalom által már részletesen feldolgozott – gyermekvédelmi rendszere kerül áttekintésre, az alap- és szakellátások formái,

[14] A tanulmány a 2011-ben I. helyezést elért országos tudományos diákköri dolgozatom alapján készült.

szükségességük okai, azaz a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőttek útja az állami gondozásban egészen az utógondozásig. A téma rövid áttekintését azért tartom fontosnak, mert meglátásom szerint nem lehet az utógondozókat kontextusukból kiragadva tárgyalni, hanem ahhoz, hogy pontosan megérthessük működését és funkcióját, lényeges, hogy legyen rálátásunk az egész intézményrendszerre. Emellett fontosnak tartom az életutak megismerésében is, hiszen összességében az okok és következmények, a lehetőségek és az egész rendszer holisztikus ismerete világít rá a probléma valós mivoltára és örök aktualitására.

Hazánkban 1901-ben kezdődött az állam gyermekek iránti felelősségvállalása, először a gyermek hat-, majd tizenöt éves koráig, egészen 1952-ig, ugyanis ekkor ezt a korhatárt tizennyolc évre módosították. A gyermekvédelem, valamint a gyámügy egységes jogi szabályozása 1997-ben született meg, amikor is megalkották az 1997. évi XXXI. törvényt a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.[15] A törvény célja a gyermekek jogainak érvényesítése, a veszélyeztetettség megszüntetése, szülői gondoskodás pótlása, valamint a kikerülők társadalmi beilleszkedésének támogatása. Ez a törvény szabályozza az önkormányzatok és az állam gyermekjóléti és gyermekvédelmi feladatait, melyek *„pénzbeni és természetbeni ellátásokból, személyes gondoskodást nyújtó alap- és szakellátásból, valamint hatósági intézkedésekből állnak”*, ahogy a 2004-es Állami Számvevőszék-jelentés idézi a gyermekvédelmi törvényt (ÁSZ-jelentés 2004). A gyermekvédelmi törvény harmadik fejezete írja le gyermekvédelmi rendszerünket, melynek 14. paragrafusát idézve *„a gyermekek védelme a gyermek családban történő nevelésének elősegítésére, veszélyeztetettségének megelőzésére és megszüntetésére, valamint a szülői vagy más hozzátartozói gondoskodásból kikerülő gyermek helyettesítő védelmének biztosítására irányuló tevékenység”* (Introd. 2007).

A gyermekvédelem a gyakorlatban négy kormányzati szinten valósul meg, melyek a következők: a családon belüli fejlődés támogatása, gyermekvédelmi alapellátás, gyermekvédelmi szakellátás, valamint a gyermekvédelmi gondoskodás hatósági intézkedései, úgymint védelembe vétel, családba fogadás, ideiglenes hatályú elhelyezés, átmeneti nevelésbe vétel, tartós nevelésbe vétel, nevelési felügyelet, utógondozás és utógondozói ellátás elrendelése. A gyermek családban történő nevelkedésének, családban maradásának, azaz a gyermekvédelem legfőbb céljának elősegítése a gyermekvédelmi alapellátás és a családon belüli fejlődés támogatása szintjén valósul meg. A családon belüli fejlődés támogatása körébe tartozik a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, a rendkívüli és kiegészítő gyermekvédelmi támogatás, a gyermektartásdíj megelőlegezése és az otthonteremtő támogatás. A gyermekvédelmi alapellátás célját gyermekjóléti szolgálatok működtetésével, a gyermekek napközbeni ellátásával – úgymint: bölcsőde, családi napközi, házi gyermekfelügyelet –, valamint átmeneti gondozással – ami történhet helyettes szülő közreműködésével, valamint gyermekek vagy családok átmeneti otthonában történő elhelyezésével – igyekszik elérni. Gyermekvédelmi alapellátásba akkor kerül a gyermek, amikor veszélyeztetettségét a Gyermekjóléti Szolgálatnál jelzik. Ezt megteheti maga a szülő is, de ugyanúgy az iskola, orvos, rendőr, védőnő, önkormányzati szerv, vagy bármely magánszemély is. A gyermekvédelmi szakellátás körébe tartozik a Tegyesz (Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat), amely a fővárosban és minden megyében működik, valamint az otthont nyújtó ellátások, azaz nevelőszülői hálózat, gyermekotthonok, utógondozó otthonok és fogyatékosokat ápoló-gondozó bentlakásos intézmények. A Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat az átmeneti vagy tartós nevelésbe vételi eljárás során, valamint az ideiglenes hatályú elhelyezést követően válik illetékessé, feladata pedig a szakellátásba került gyermekek személyiségvizsgálata, szakvélemény, elhelyezési javaslat és egyéni gondozási terv elkészítése, az örökbefogadás intézése, családgondozás és utógondozás végzése, a nevelőszülői, eseti gondnoki, vagyonkezelő gondnoki, hivatalos gyámi hálózat és gyermekvédelmi szakértői bizottság működtetése, valamint a gyámhivatal tájékoztatása (ÁSZ-jelentés 2004).

A tartós nevelésbe vétel folyamata a következő: amennyiben a gyermek veszélyeztetettsége nem szűnik meg – és annak oka nem anyagi természetű, ugyanis emiatt a családból nem kiemelhető (1997. évi XXXI. törvény) –, akkor az érintettet kötelező ideiglenes hatályú elhelyezésben részesíteni, majd a Tegyesz által elkészített szakvéleményt és helyzetértékelést figyelembe véve egy elhelyezési értekezleten javaslatot tenni a gyermek családba való visszahelyezésére, átmeneti vagy tartós nevelésbe vételére. Az eljárás alatt a szülők a gyermekjóléti alapellátás támogatásaiban folyamatosan részesülnek. Súlyos veszélyeztetettség esetében, vagy akkor, ha a szülő nem tartja a kapcsolatot a gyermekkel, a gyámhivatal egy ellene indított per útján megszüntetheti a szülői felügyeleti jogot, ezzel egy időben elrendelheti az örökbefogadást, harmadik személy által történő nevelést, vagy a tartós nevelésbe vételt.

Amikor az átmeneti vagy tartós nevelésbe vétel megtörténik – melynek átmeneti nevelésbe vétel esetén oka lehet környezeti, egészségügyi probléma, vagy rossz lakáskörülmények, tartós nevelésbe vétel esetén pedig a szülők halála vagy a gyermekről való lemondása, esetleg a felügyeleti jog bíróság általi megszüntetése –, a gyermek a következő intézményekben kerülhet elhelyezésre: gyermekotthon; lakásotthon; speciális gyermekotthon; általános iskola, diákotthon, gyermekotthon; utógondozó otthon; emellett vagy hivatásos, vagy hagyományos nevelőszülőnél.

[15] Lásd részletesen: Veczkó József (2002): *Gyermek- és ifjúságvédelem – Család- és gyermekérdekek.* APC-Stúdió, Gyula.

Utógondozói ellátásban olyan fiatalok részesülhetnek, akik 18. életévük betöltésekor szakellátásban részesülnek, korukat tekintve 18 és 24 éves kor közöttiek, azaz fiatal felnőttek.[16] A fiatal felnőtt 18. életévének betöltése után kérvényezheti utógondozóba történő bekerülését, aminek helyszíne lehet többek között utógondozó otthon, vagy történhet nevelőszülőknél (Merisch–Szabó 2004), eközben pedig az utógondozott fiatal felnőtt segítséget kap a továbbtanulásban és álláskeresésben. Az utógondozói ellátás szintén a gondozott életre való felkészítését tűzi ki célul, melynek elemei a szakmai tanulás támogatása, valamint az anyagi lehetőségek megteremtése a tartalékoláshoz. Az utógondozói ellátásba való bekerülés menete a következő: a gondozott, miután betölti 18. életévét, kérelmet ír utógondozói ellátására, majd miután a kiválasztott intézmény, amely hajlandó fogadni a fiatalt, kiadott egy befogadónyilatkozatot, ezeket megküldik a gyámhivatalnak, amelynek határozathozatalát követően kötnek egy megállapodást az utógondozásról a fiatal felnőttel. Az 1997. évi XXXI. törvény 92. §-a értelmében amennyiben elrendelik az utógondozást, azt minimum egy évre kell tenni, 93. §-a értelmében pedig ezt a gyámhivatalnak kötelező megtennie, amennyiben a gyermek nagykorúsága után nem tudja fenntartani magát, nappali tagozaton tanul, vagy szociális bentlakásos intézményben felvétel várja. Az utógondozás megszűnik, amennyiben a fiatal felnőtt betölti 24. életévét, tanulmányai véget érnek, vagy súlyosan megsérti a házirendet.

Amit ebből az áttekintésből feltétlenül lényegesnek tartok kiemelni, az maga az átmeneti és tartós nevelésbe vétel előzménye, valamint az utógondozás. A fent felsoroltak alapján az átmeneti vagy tartós nevelésbe vétel oka lehet környezeti ártalom, a szülők halála, gyermekről való lemondása, vagy felügyeleti joguk bíróság általi megszüntetése. Ezek mindegyike – leszámítva a szülők halálát – valószínűleg korai gyermekkortól negatív irányba befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését, és bár az otthont nyújtó intézmények törekednek a családias légkör kialakítására, az elsődleges szocializáció károsodásából fakadó deficiteket, valamint a sérült anya-gyermek kapcsolatokat kevésbé tudják kompenzálni, már csak a gyermekek intézménnyel szemben tanúsított negatív attitűdje miatt is.

A ZENETERÁPIA

A zeneterápia története, pontosabban a zene gyógyító célú használata háromezer évre nyúlik vissza (Bruhn 2000), amiről a kezdeti időkben – egészen a XX. századig – csak mint ösztönös szintű eszközről beszélhetünk. Gyógyító erejéről szóló írásokat fellelhetünk mind a Bibliában, mind Hszün-ce kínai tudós írásaiban. Fontos megemlíteni annak misztikus vonatkozását is, amelyben a zene mint gyógyító tevékenység kap szerepet, például a sámánizmusban, esetenként akár mind a mai napig (Búzási 2007).

A zeneterápia tudományos szintre emelése a XX. századra tehető, mely folyamat egyik úttörője Jaques Emil Dalcroze volt, aki a zeneterápia kommunikációs aspektusát állította fókuszba, azon belül is a betegekkel való interakciót. A zeneterápia önmagában olyan gyűjtőfogalom, amely zenei közegben történő gyógyító célú beavatkozást jelent. Hatását interperszonális kommunikációval, pszichológiai eszközök felhasználásával, valamint a kapcsolati tényezők tudatos irányításával éri el, de nagyon fontos, hogy nem azonosítható a zenei neveléssel, vagy zenei ismeretterjesztéssel, ugyanúgy, ahogy a zenén keresztüli kikapcsolódással sem. Egy olyan hangok segítségével zajló terápiás eljárás, amely a testi, lelki és szellemi egészség helyreállítását szolgálja, határtudományai pedig a pszichológia, zenetudomány és orvostudomány. Élettani hatásai érintik a vegetatív működést, a légzést, emellett jellemző rá, hogy általános relaxált állapotot hozhat létre a fájdalomküszöb csökkentése mellett, míg a pszichés területekre is nagy befolyással lehet. Ezen potenciális pszichés hatások a következők: érzelmek indukálása, az énélmény erősítése, az identitás újraszerveződése, a percepciós érzékenység növelése, különböző regresszív élmények napvilágra hozása, rekreatív hatás, a csoporton belüli kommunikáció segítése, emellett fontos kiemelni, hogy figyelemkoncentráló és figyelemelterelő hatással is bír, és nagyon hangsúlyos benne a nonverbális kommunikáció szerepe. A zeneterápián belül elkülöníthetünk aktív és passzív/receptív formát, megvalósulása pedig történhet egyéni vagy csoportos formában. A receptív formában a résztvevő passzív, a médium a hangzó zene, a cél pedig az emóciók, élménytartalmak megismerése, a pszichikus történések tudatba kerülése. A zeneterápia aktív formája ezzel szemben a résztvevők tevékenységére épít, esetében egyszerű hangszerek használatával történnek a zenei megnyilvánulások, improvizációk, hatását pedig a kommunikáción, asszociációkon keresztül fejti ki (Búzási 2007).

EREDMÉNYEK

A strukturált interjúk alanyainak megválasztása során igyekeztem a legpontosabban körülhatárolni, hogy kik azok, akik elegendő szakmai tapasztalattal és rálátással rendelkeznek ahhoz, hogy hitelesen tudjanak nyilatkozni a kérdésben, emellett figyelembe vettem egy potenciális zeneterápiás foglalkozás megvalósításának lehetőségeit is, és annak kivitelezhetőségét. A legfőbb szempontok, amelyeket figyelembe vettem, a következők: ma egyedül az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán

[16] *„Fiatal felnőtt az a nagykorú személy, aki a 24. életévét nem töltötte be."* 1997. évi XXXI. törvény 5. § c) bekezdés.

folyik kimondottan zeneterapeuta-képzés, így ha egy ilyen jellegű terápia bevezetésre kerülne az utógondozói ellátásban, akkor annak megvalósítói valószínűsíthetően ebből az intézményből kerülnének ki.[17] A következő fontos szempont, hogy Budapest financiális szempontból kivételezett helyzetben van a gyermekvédelem terén, ezért egyedül itt vannak meg a megfelelő anyagi erőforrások egy potenciális terápiás foglalkozás tényleges megvalósításához (Kuslits-interjú 2010). Ehhez kapcsolódik a következő szempont, mely szerint a fővárosban mindössze két önálló utógondozó otthon működik, a Riegler Mária által igazgatott Budapest Főváros Utógondozó Otthona, és a Tegyesz Utógondozó Otthona, amelynek vezetője Kuslits Gábor, tehát ezek azok a célintézmények, ahol bevezetésre kerülhetne a zeneterápia, de ehhez mindenképpen ismerni szükséges a vezetőség véleményét a kérdésről. Mindezek eredményeképpen jutottam el arra a konzekvenciára, hogy ezen intézmények képviselőit szólaltatom meg interjúimban. Félig strukturált interjúim alanyai zeneterápia területéről tehát a következők voltak: Urbánné Varga Katalin, főiskolai adjunktus; Czékus Jób, tanársegéd, az ELTE BGGYK munkatársai. Életútinterjúimat olyan személyekkel vettem fel, akik gyermekvédelmi gondoskodásban nőttek fel, M. Eszterrel – aki már negyvenéves családanya, valamint J. Edinával, a Budapest Főváros Utógondozó Otthonának egy lakójával. Félig strukturált interjúim alanyainak a jelen cikkben bemutatásra kerülő csoportját olyan gyermekvédelemben dolgozó szakemberek alkotják, akik végzettségük, kompetenciáik és tapasztalataik alapján objektív mérce szerint alkalmasak a szakellátásba bekerült, jelenleg utógondozás alatt álló gyermekek helyzetének, lehetőségeinek és igényeinek, valamint a zeneterápia hatásának és szükségességének megítélésére. Interjúalanyaim a gyermekvédelem területéről a következők: a szociális munkás végzettséggel rendelkező Kuslits Gábor, a Budapest Főváros Önkormányzatának Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálatán belül az Utógondozó Otthon és Utcai Gondozószolgálat osztályvezetője; Szombath Tibor, aki igazgatóhelyettesi és szakmai vezetői pozíciót tölt be a Budapest Főváros Önkormányzatának Utógondozó Otthonában, és – egyéb képesítései mellett – szintén szociális munkás végzettséggel rendelkezik, a gyermekvédelmi szakellátást pedig több oldalról ismeri, hiszen pályája során dolgozott már gyermekotthonban és családsegítőben is; valamint Szabó Áron, aki jelenleg a Tegyesz Utógondozó Otthonának egyik nevelője, és akit azért tartottam kiemelten fontosnak megszólaltatni a témában, mert szociális munkás képesítése mellett művészetterapeuta végzettséggel is rendelkezik, melyet képzőművészeti specializáción szerzett, és amiből kifolyólag több szemszögből is rálát a kutatott témára. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek esetében az első feldolgozandó kérdéskör gyermekvédelmi gondoskodásba vett gyermekek, fiatal felnőttek szocializációjának általuk történő megítélése. Kuslits Gábor elmondása szerint az önálló utógondozó otthonok az utógondozói ellátottak speciális szegmensével foglalkoznak, hiszen ide olyan fiatalok kerülnek, akik az előző otthont nyújtó intézményből bizonyos okokból – akár önszántukból, akár a megelőző gondozási hely javaslatára – távozni kényszerültek, ezáltal pedig egy az alapvető sérelmeiket elmélyítő plusz kudarc áll mögöttük, ami nagyban befolyásolja személyiségüket és önértékelésüket, amely jellemzően már alapvetően is jóval rosszabb volt az átlagosnál. Ez a kudarc tapasztalatai szerint a személyiség állapotából adódik, és jellemzően komoly beilleszkedési problémákat von maga után. A szakember elmondása szerint ezek a fiatal felnőttek jellemzően nem érzik biztonságban magukat új, ismeretlen közegben, de az otthonban gyorsan kialakulnak a kapcsolatok és a hierarchikus viszonyok, a megelőző intézményi létre való szocializációból kifolyólag, ami viszont komoly gondot jelent az intézményen kívüli integráció terén a kortárscsoportban. Véleménye szerint ebben segít az, hogy az utógondozó otthonok normái és elvárásai felkészítik a gondozottakat a sikeres társadalmi beilleszkedésre, hiszen megegyeznek a társadalom által elvártakkal, és érvényesítésük itt bár védett közegben történik, amely sok esetben elfogadóbb, elegendő idővel ezek a normák internalizálódhatnak, és egy elvárt társadalmi jelenlétet eredményezhetnek. Ennek kialakulásában azonban nagyon lényeges, hogy a fiatalok felismerjék: a viselkedésük megváltoztatására irányuló közlések saját érdekeiket szolgálják, nevelőik pedig segítő szándékkal fordulnak feléjük azáltal, hogy közvetítik a társadalom kívánalmait. Szombath Tibor meglátása is alátámasztja az eddig leírtakat, ugyanis helytállónak tartja azt a kijelentést, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élők rendelkeznek szocializációs hiányosságokkal, de úgy gondolja, ennek mértéke a szakellátásban eltöltött idő függvénye, mert nem mindegy, hogy valaki csecsemőkora óta intézményi körülmények között nevelkedik, vagy élete egy részét családban tölti el. Ezt a tényezőt azért jelölte meg kivételesen fontosnak, mert meglátása szerint egy rosszul működő családban is több normát, tapasztalatot és készséget lehet elsajátítani, mint egy jól működő gyermekotthonban. Mindamellett, hogy kiemelte, nem egy homogén csoportról van szó, azt tényként kezeli, hogy sok hasonlóság következik az intézményi tartózkodásból, például az, hogy jellemzően nem alakul ki a megfelelő viszony a tárgyakhoz, a tulajdonhoz és a kapcsolatokhoz. A fiatalok beilleszkedését az intézményben tudja igazán nyomon követni, és ebben a kontextusban tudja elemezni, ami meglátása szerint nagyjából hasonlóan működik a fiatalok között, hiszen a gyermekotthonokból hasonló játszmákat hoznak magukkal. A nevelők ezen esetben is igyekeznek az intézményi létből fakadó nem túl előnyös készségeket közelíteni azokhoz a normákhoz, amelyeket a társadalom elvár.

[17] A Pécsi Tudományegyetemen folyik még művészetterápia akkreditált szakirányú továbbképzés, ahol a specializációk között szerepel a zeneterápiás specializáció (a képzőművészet-terápiás specializáció és a mozgás-táncterápiás specializáció mellett), de ez nem konkrét zeneterapeuta-képzés.

Szabó Áron a fiatalok szocializációs szintjének meghatározása során szintén kiemelte, hogy a hozzájuk érkezők jellemzően komoly hiányosságokkal rendelkeznek ezen a téren, emellett véleménye szerint az is sok esetben kijelenthető, hogy nem készek tenni saját érdekeikért, és nehezen bevonhatóak különböző programokba még akkor is, ha az nyilvánvalóan pozitív élmény lenne számukra. A szakember az eddig megkérdezettekhez hasonlóan tartózkodik az utógondozott populáció homogén csoportként való kezelésétől, azzal mégis egyetért, hogy vannak közös életútbeli sajátosságok, ám meghatározónak mégis azt találja, hogy ki milyen közegből jött, és milyen mintát hozott magával. Elmondása illeszkedik a többi megkérdezett szakemberéhez, miszerint az utógondozó otthonban a társaság összetartása és egymáshoz való alkalmazkodása megfelelő.

A gyermekvédelemben dolgozó szakemberekkel felvett interjúk alapján megismert információk feldolgozásának következő szempontja a terápiás foglalkozások megítélése ezen intézményekben. Kuslits Gábor szerint maguk a szakellátók örömmel integrálnának a gondozási koncepcióba különböző terápiás foglalkozásokat, ám a fenntartók részéről erre nincs elegendő forrás. Mindezek mellett kiemelte, hogy Budapest ebből a szempontból még így is kivételes helyzetben van, ami abból is kitűnik, hogy a Fővárosi Önkormányzat az egyetlen, amely többletfeladatokat is vállal a gyermekvédelmi törvény szabta kötelességek mellett. A Tegyesz Utógondozó Otthonában a szolgáltatás keretében az intézményben dolgozó pszichológusokat hívják segítségül a problémás esetekben, akik külön tudnak foglalkozni a fiatalokkal egyéni szinten, de a gyakorlatban ez általánosan nem jellemző.

Szombath Tibor is úgy véli, hogy kiemelten fontos a fiatalok lelki egészségének fenntartása, ezért az intézményben a Tegyeszhez hasonlóan pszichológust is foglalkoztatnak, aki korábban nevelőként dolgozott ugyanitt, aminek pozitív hatása, hogy a fiatalok bizalommal viseltetnek iránta. Az intézmény nagyon elfogadó a nem tradicionális terápiás foglalkozásokkal szemben is, ami világosan kitűnik abból, hogy több külső terapeutával álltak már tárgyalásban egyfajta csoportfoglalkozás, például táncterápia bevezetése ügyében, ám a megvalósítás mindig akadályokba ütközött. A szakember meglátása szerint a csoportfoglalkozás mint műfaj csak meghatározott feltételek mellett működhetne az intézményben. Véleménye szerint egy ilyen jellegű foglalkozás esetében kulcsfontosságú a vezető személye, valamint maga a foglalkozás körülhatárolása és a terápiás cél megfogalmazása is, hiszen akár egy nem megfelelően használt kifejezés is elrettentő lehet, ami azt sugallja a fiataloknak, hogy valami orvosolásra szoruló probléma van velük.

Szabó Áron is osztja ezt a véleményt, valamint úgy látja, nagyon lényeges, hogy az otthonba bevezetendő foglalkozás újszerű és izgalmas legyen, ami képes felkelteni a fiatalok érdeklődését és hosszú távon lekötni őket, emellett kiemelte a terapeuta személyét is – aki szerinte szerencsésebb, ha nem az intézmény dolgozója, hanem külső személy –, ami szintén kulcsfontosságú abban, hogy a fiatalok részt vegyenek a foglalkozáson. Véleménye szerint a kivitelezésben nehezítő tényező – amellett, hogy nagyon sok energiába kerül mozgósítani a fiatalokat –, hogy a csoport mind érzelmileg, mind mentálisan nagyon hullámzó, sok nehézséggel küzd, ezért a terápiában való benntartáshoz is komoly erőfeszítések szükségesek. Emellett úgy látja, hogy mindezek mellett számolni kell azzal is, hogy ezeknek a speciális élettörténettel rendelkező fiataloknak nagyon nehéz beszélniük életútjukról, gondjaikról, tehát alapvetően nehezen nyílnak meg.

A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek az utógondozott fiatalok zeneterápiás foglalkozásra való igényét, valamint a zeneterápia utógondozó otthonokban való bevezetésének létjogosultságát különbözőképpen ítélik meg. Kuslits Gábor elmondása szerint a gondozottak életében nagy szerepet játszik a zene, némelyek esetében csak a zenehallgatás, mások esetében pedig a hangszeres játék szintjén, emellett mint csoportformáló erő is jelen van az utógondozó otthonban. A fiatalok több esetben is különböző formációkba szerveződve, közösen játszanak, előfordul, hogy a dolgozókkal együtt, ami az ő kapcsolatukat is nagyban javítja azon keresztül, hogy erősíti az egyenrangú kapcsolatot a fiatal felnőttek és a dolgozók között. Mivel a szakember szerint a zene valóban megérinti ezeket a fiatalokat, úgy gondolja, a zeneterápiának van létjogosultsága az otthont nyújtó ellátásban, természetesen megfelelő anyagi és emberi erőforrás mellett. Meglátása szerint ezen gondozottak nagyon alacsony önértékeléssel rendelkeznek, ami komoly szemérmességet eredményez akár egyéni, akár csoportos megnyilvánulások esetében, alapvetően nehezen verbalizálják érzelmeiket, a zenét pedig egy olyan csatornának tartja, ami ezt a folyamatot nagyban megkönnyíti, amin keresztül a fiatal felnőttek könnyebben meg tudják mutatni önmagukat. Véleménye szerint a közös zenélés – így az aktív zeneterápia – az utógondozó otthon csoportdinamikai folyamatait is pozitív irányba befolyásolná, ahogy minden olyan tevékenység, amit közösen végeznek, de mindenképpen indirekt úton kell megközelíteni a kérdést az esetleges ellenállás elkerülése céljából. A szakember úgy véli, a közös zenélés a rajta keresztül létrejött csoporton belüli fejlődésen, a csoport összekovácsolódásának folyamatán, valamint a gátlásosság leküzdésén keresztül a gondozási helyen kívüli társakkal való viszonyban is pozitív változást eredményezne. Szombath Tibor alapvetően érdekesnek találja a zeneterápia módszerét, amelynek működőképességét szintén a terápiát vezető személy hitelességétől, egyéniségétől tartja függőnek. Ennek okát abban látja, hogy a fiatalok bevonása, az önfeltárás magas fokának elérése nagy szakértelmet igényel, ami abból is fakad, hogy a fiatalok mentális érettsége sokszor elmarad a naptári koruktól. Azért is támogatja az ötletet, mert meglátása szerint minden önismereti, közös foglalkozás hatékony és építő tud lenni – amely indirekt vagy direkt módon hat

a személyiségre – akár a csoporton belüli, akár a csoporton kívüli kapcsolatok fejlődése terén. A megkeresés és a módszer tekintetében inkább az indirekt módszert preferálja, amely által nem érzik úgy a fiatalok, hogy baj van velük, azért szorulnak terápiás foglalkozásra, fejlesztésre. Komoly nehézségnek ítéli meg, hogy ezen fiatalok nagyon nehezen bevonhatóak még olyan foglalkozásokba is, amelyek egyértelműen pozitívak, másrészt nehezen vehetőek rá arra is, hogy rendszeresen, meghatározott időközönként részt vegyenek egy programon. Véleménye szerint a csoporton kívüli kapcsolatokra jó hatással lenne egy olyan foglalkozás, ami kívülről jön be a házba, és a fiatalok új dolgot ismernének meg általa, de fontos, hogy az olyan legyen, amelyben sikerélményt tudnak átélni, megerősítésre lelnek, és önmaguk elfogadására, valamint megismerésére is pozitív hatással van.

Szabó Áron úgy gondolja, többek között annak lenne nagy szerepe egy potenciális zeneterápia pozitív alakulásában, ha a csoport egy része nagy lelkesedéssel részt venne rajta, hiszen az motiváló hatással lehetne a többiekre is abban, hogy bevonódjanak a terápiába, ami a közösség jó működését is elősegítené; azáltal pedig, hogy eltérő dolgokat mutatna az eddig megszokottaktól, mindenképpen pozitív hatással lenne a fiatalok működésére. Úgy véli, jótékony hatását már csak az az energia is megalapozná, amely abból fakad, hogy közben jól érzik magukat, és kiszakadnak a mindennapok olyan kötöttségeiből, mint a munka, a tanulás, vagy a háztartás rendben tartása, ami már magában is öngyógyító hatással bírna. A másik fontos hozama egy ilyen jellegű terápiának az lenne meglátása szerint, hogy annak során a résztvevők teljesen új szemszögből láthatnák egymást, és személyiségük olyan aspektusait fedezhetnék fel, amelyek eddig rejtve maradtak előttük, ezáltal kapcsolatuk mindenképpen javulna, elmélyülne, és felülírná a mindennapi konfliktusokból fakadó esetleges előítéleteket, negatív véleményeket, ha csak időlegesen is. A szakember véleménye szerint a zeneterápiának hatalmas szerepe lehetne a fiatalok fejlődésében, csak a megfelelő rendszert kellene hozzá megteremteni és felkészülni a sok kudarcra a siker eléréséig. Meglátása szerint a gyakorlatban a kereteket nagyon alaposan körüljárva és kigondolva kell megvalósítani a terápiát, hogy az elérje célját, úgy, hogy abban a spontaneitás is helyet kapjon. A zeneterápia legnagyobb potenciális hasznát abban látná, ha a fiatalok megtapasztalnák általa az érzést, hogy elfogadják őket esetleges hibáikkal együtt, ugyanis így sikeresebben tudnának eljutni önmagukhoz, és funkcionálni a mindennapokban.

Kvalitatív kutatásom célja annak bizonyítása volt, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőtt fiatal felnőttek szocializációs hiányosságainak kompenzálására alkalmas módszer a zeneterápia, emellett fontos szempontként szolgált új nézőpontok megismerése a témával kapcsolatban a megkérdezett szakemberek véleményén keresztül, valamint a kutatás esetleges továbbfejlesztésének megalapozása is. Kutatási kérdésemre, hogy vajon a hányattatott gyermekkor, valamint a szakellátásba kerülés és abban való nevelkedés okozta szocializációs hiányok kompenzálhatóak-e felnőttkorban, és ha igen, az megvalósítható-e zeneterápia segítségével, a kérdésekre a kutatásban megszólaltatott szakemberek és szakellátottak véleménye alapján igen a válasz, de a kérdés ennél sokkal árnyaltabb és bonyolultabb. Bár teoretikusan működőképes a módszer, mindenekelőtt anyagi forrásteremtésre van szükség a megvalósuláshoz. Ha ez adott, akkor a terapeutának szembe kell nézni a szakellátottak esetleges ellenálló attitűdjével, valamint minden fent felsorolt problémával. Meglátásom szerint ezen új szempontok és felvetések, amelyek az interjúkon keresztül megfogalmazásra kerültek, mindenképpen szükségessé teszik a kutatás kibővítését, amennyiben valamelyik intézmény kilátásba helyezi a terápia tényleges bevezetését – ami az intézmények részéről elképzelhető, hiszen pozitívan állnak a kérdéshez, az anyagi problémák pedig felülírhatóak egy esetleges önkéntes terapeuta bevonásával, amiben a megkérdezett zeneterápiával foglalkozó szakemberek tudnának segítséget nyújtani. A gyakorlati megvalósulás előtt mindenképpen célszerűnek tartom az ország összes utógondozó otthonában történő ehhez hasonló igényfelmérés elvégzését a dolgozók között, valamint a pécsi képzés bevonását is kutatásba, hiszen bár nem specializálódott a zeneterápiára úgy, ahogyan az ELTE, mégis érintett a kérdésben. A legfontosabb feladatnak egy a gondozottak között elvégzendő kvantitatív felmérést tartok, amelyből megtudhatnánk, hogy ők részt vennének-e ilyen jellegű foglalkozáson. A szakemberek által megismert információk alapot szolgáltathatnának a kérdőív megszerkesztésére, mégpedig úgy, hogy az ne sugallja a szakellátottak felé, hogy „probléma" van velük, megfogalmazásában ne legyenek félreérthető elemek és indirekt módon járja körül a vizsgálni kívántakat. A megszólaltatott szakemberek, valamint szakellátottak véleménye alapján meglátásom szerint kirajzolódna az ideális módszer, ami a már sokat emlegetett nehezen bevonhatóságból kifolyólag talán a legfontosabb kérdés.

IRODALOM

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (1997): http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV (Letöltés: 2010. 12. 13.)

Állami Számvevőszék (2004): *Jelentés a helyi önkormányzatok szakellátási tevékenységének ellenőrzéséről.* (A szövegben lásd: ÁSZ-jelentés 2004) http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/9407FD97C625445AC1256EC1004D5476/$FILE/0430J000.PDF (Letöltés: 2010. 12. 20.)

Arató D. – Csizmadia S. – Szabó E. (2002): *Nevelőotthon-típusok összehasonlító vizsgálata*. http://www.fernevtan.hu/rolunktolunk/cikkek/nevotth-tipusok.htm (Letöltés: 2010. 10. 13.)

Bagdy E. – Bognár A. – Urbánné Varga K. (1995) (szerk.): *Művészetek – szimbólumok – terápiák.* Pszüchagógosz Bt., Budapest.

Bagdy E. – Telkes J. (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Balogh D. – Bede N. – Felméry T. – Kuslits G. – Móga M. – Németh K. – Rakos E. – Simon B. – Szabó Á. (2009): *„Sokan vagyunk egyedül." Utógondozás, utógondozói ellátás.* Budapest Főv. Önkormányzatának Módszertani Szakszolgálata. Módszertani füzetek I. Budapest. (A szövegben lásd: Molnár 2009)

Búzási M. (2005): *A zeneterápia metodikája 1*. http://art.pte.hu/muveszetterapia/download/buzasi/A%20zeneterapia%20metodikaja%20-%201.pdf (Letöltés: 2010. 12. 10.)

Búzási M. (2007): *A zeneterápia alapjai.* Sasvári András előadása alapján (2005). http://art.pte.hu/muveszetterapia/download/buzasi/a-zeneterapia-alapjai-2007.doc (Letöltés: 2010. 12. 10.)

European Roma Rights Center, Editorial Team (2007): Introduction to the Hungarian child protection system. *Research Papers Issue 4.* 19–22. (A szövegben lásd: Introd. 2007) http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=a5e7de46c2954141962b43da34406658 (Letöltés: 2010. 12. 20.)

Forgács E. (2008): Music therapy in Hungary. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. http://www.voices.no/?q=country/monthhungary_september2008 (Letöltés: 2010. 10. 15.)

Merisch G. – Szabó Á. (2004): *Hangulatjelentés – Felmérés a budapesti utógondozó otthonokban élő fiatalok aktuális helyzetéről – kérdőív alapján*. Kézirat.

Orbán I. (1995): *Szociálpolitika, család, gyermek- és ifjúságvédelem*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.

Orff, G. (1994): *Orff zeneterápiájának alapfogalmai – definíciók és példák*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Veczkó J. (2002): *Gyermek- és ifjúságvédelem – Család- és gyermekérdekek*. APC-Stúdió, Gyula.

Veczkó J. (2007): *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból: Társadalmi, család- és gyermekérdekek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

INTERJÚK

Interjú Czékus Jóbbal, az ELTE BGGYK tanársegédével (2010. 12. 22.). Helyszín: ELTE BGGYK, 1097 Budapest, Ecseri út 3.

Interjú Kuslits Gáborral, Budapest Főváros Önkormányzatának Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálata Utógondozó Otthon és Utcai Gondozószolgálatának osztályvezetőjével (2010. 12. 17.). Helyszín: Fővárosi Tegyesz, 1081 Budapest, Alföldi utca 9–13. (A szövegben lásd: Kuslits-interjú 2010)

Interjú Szabó Áronnal, a Tegyesz Utógondozó Otthonának nevelőjével (2010. 12. 21.). Helyszín: Utógondozó Otthon – Tegyesz, 1185 Budapest, Szerencse utca 9/a.

Interjú Szombath Tiborral, Budapest Főváros Önkormányzatának Utógondozó Otthonának igazgatóhelyettesével (2010. 12. 23.). Helyszín: Fővárosi Önkormányzat Utógondozó Otthona, 1103 Budapest, Kőér utca 26.

Interjú Urbánné Varga Katalinnal, az ELTE BGGYK főiskolai adjunktusával (2010. 12. 29.). Helyszín: ELTE BGGYK, 1097 Budapest, Ecseri út 3.

SZOBOSZLAI ANDREA

Az egészségnevelés andragógiai megközelítése

BEVEZETÉS

„Az életgondok megoldásának segítése különösen fontos az élet olyan »fordulópontjain«*, mint a serdülés, udvarlás, párválasztás, születésszabályozás, anyaság, apaság, gyermekgondozás, gyermeknevelés, gyermekek kiválása a családból, házassági konfliktusok, nyugdíjba vonulás, klimaktérium stb."* Durkó Mátyás ezeknek az életproblémáknak a megoldására a felnőttneveléshez tartozó egészségügyi felvilágosítást, egészséges életmódra nevelést tartja legalkalmasabbnak (Durkó 1999: 66). A hazai közművelődési és andragógiai szakirodalomban több olyan megközelítés létezik, amely az említett idézethez hasonlóan az andragógia funkcióinak körébe sorolja az egészségnevelést.[18] Az andragógiai diszciplínában a felnőttek egészségnevelésének részletezése kevésbé jelenik meg, az erre vonatkozó tartalmakkal inkább a társadalomtudományi diszciplínákban szétszórtan, és nem egy egységes rendszerbe foglalva találkozhatunk. A hazai színtéren az egészségnevelés felnőttkorban tapasztalható jelenségeiről kevés kutatás látott napvilágot, így csak kevésbé kidolgozott képünk van arról, hogy a felnőttek hol és hogyan szereznek ismeretet, fejlesztik készségeiket, képességeiket annak érdekében, hogy egészséges életmódot tudjanak folytatni.

AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS TUDOMÁNYRENDSZERTANI ELHELYEZÉSE, AZ EGÉSZSÉG FOGALMÁNAK TUDOMÁNYOS ÉRTELMEZÉSEI

„Az egészség mindig is fontos tárgyát képezte a felnőttoktatásnak." „Az oktatás lényegi meghatározója az egészségnek." E két gondolat teljesedik ki az ötödik nemzetközi felnőttoktatási konferencia *Egészségnevelés a felnőttekért* című füzetének üzenetében, mely szerint az egészségnevelés és felnőttoktatás eddigieknél nagyobb kooperációjára van szükség. Ez az üzenet arra az alapvetésre épül, miszerint az egészségnevelés és a felnőttoktatás mindig is szorosan kapcsolódott egymáshoz, de a kettő közötti kapcsolat nem volt mindig szisztematizált (UNESCO Institute for Education 1999: 3).

A WHO 1959-ben folytatott vitájában az egészségnevelést önálló diszciplínaként fogadta el. Önállóvá sajátos tartalma, módszerei és kutatási területe teszi. Továbbá olyan speciális diszciplínáról van szó, amely szervesen kapcsolódik az orvostudományhoz és kapcsolata van több társadalomtudományi ágazattal is. Az orvostudományhoz ismereteinek és elvi szempontjainak orvosi, egészségügyi tartalma, betegségmegelőző-egészségvédő feladata, tevékenységének egészségügyi célja és eredménye kapcsolja, míg a társadalomtudományokhoz gyakorlati tennivalóinak végrehajtása és módszertana közelíti. Mindemellett az egészségnevelés a társadalomtudományoktól is átvesz tartalmi elemeket (Kormos 1980). A WHO 1998-ban kiadott glosszáriuma hivatalosan a következő definícióval határozta meg az egészségnevelés fogalmát: *„Az egészségnevelés nem egyedül az információ kommunikációjára terjed ki, hanem a motiváció felébresztésére, a képességek és önbizalom fejlesztésére, amelyek az egészség javításában működnek közre."* (WHO 1998: 4). A WHO tehát az egészségnevelés lényegét nem csupán az ismeretterjesztésben látja, hanem kiterjeszti az egészség javítását célzó motiváció felkeltésére, a képességek és önbizalom fejlesztésére.

Az egészségneveléssel összefüggésbe hozható társadalomtudományi ágazatok mindegyike kiindulási pontként tekint a WHO egészségdefiníciójára, de annak tartalmi elemeire más-más hangsúlyt helyez. A WHO 1946-ban az egészség fogalmát nem pusztán a betegség vagy fogyatékosság hiányaként határozta meg, hanem a teljes fizikai, mentális és szociális jóllét állapotaként (WHO 1946). Ezt a megközelítést pozitív egészségdefiníciónak nevezzük, mivel valaminek a megléte és nem a hiánya utal az egészségre (Meleg 2002). Az egészségfogalom lelki tartalmával elsősorban a pszichológia specifikus ága, az egészségpszichológia foglalkozik. Urbán Róbert megközelítésében

[18] Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai.* Magyar Művelődési Intézet, Budapest; Feketéné Szakos Éva (2003): Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből. *Magyar Pedagógia, 103.* 3. sz. 339–369.; Koltai Dénes (1999): A felnőttoktatás feladatai. *Educatio, 8.* 1. sz. 14–21.; Kormos Sándor (1980) (szerk.): *Egészségnevelés és közművelődés.* Egyetemi Nyomda, Budapest.

mindez edukációs, tudományos és professzionális hozzájárulás az egészségi állapot fejlesztéséhez (Urbán 2006). Az egészség szociális tartalmi elemére vonatkozó vizsgálatokat az egészségszociológia, azaz az egészségfejlesztés és egészségnevelés szociológiája végez. Az egészségnevelést érintő jogi kérdések az önálló jogágként kezelhető egészségügyi jog körébe tartoznak. A pedagógián belül az egészségpedagógia integrálja magába az egészségnevelést, egészséges életmódra nevelést.

Az andragógia és egészségnevelés viszonyának felvázolásához célszerű visszatekinteni az egészségnevelés közművelődésben való megjelenésére. Kormos Sándor az élethosszig tartó tanulás jegyében a közművelődés és közegészségügy közötti kapcsolódási pontok vonalán értelmezi az egészségnevelést. A művelődést a kultúra elsajátításaként határozza meg, a kultúra pedig nem más, mint az ember és az általa teremtett objektiváció viszonya. Az egészséget objektivációként említi, ekképpen a kultúrában benne foglaltatik az ember és az egészség közötti kapcsolat. Ugyanakkor ehhez a viszonyhoz hozzátartozik a vele kapcsolatos ismeretrendszer is, amellyel az ember alakítani tudja saját egészségi állapotát. A közművelődésnek tehát szerves része az egészséggel kapcsolatos műveltség. Az egészséghez fűződő ismeretek a kultúra egyéb részeihez hasonlóan különbözőek lehetnek, eszerint megkülönböztetünk:

a) folklorisztikus: hagyományokból táplálkozó egészségügyi kultúrát;
b) autonóm: tudományos ismeretekre támaszkodó egészségügyi kultúrát;
c) felület-kultúrát: elemei a tudomány babonává torzult hordalékai; és
d) új generatív kultúrát: az autonóm kultúra elemeinek beépülése a mindennapi gyakorlatba.

Az egészségnevelést az egészségnevelők és népművelők nem részfeladatuknak tekintik, mivel a nevelési rendszernek szerves része a testi kultúra, a mentálhigiéné és az egészséges életmód igényeinek a felkeltése (Kormos 1980).

Kormos Sándor az egészségnevelést tudományos alapokon nyugvó ismeretterjesztő és magatartás-formáló tevékenységként írja le, röviden az egészségre irányuló személyiségformálásnak tartja. Ez a szemlélet az egészségnevelés feladataiban is tükröződik, amelyek többek között: a lakosság egészségi ismereteinek, műveltségének bővítése, az egészséges életmód kialakításához, a betegségek megelőzéséhez való segítésnyújtás, és mindezekkel együtt a társadalom mozgósítása. Céljának tekinti a lakosság ismereteinek és magatartásának helyes irányba való befolyásolását. Az egészség szomatikus, mentális és szociális összetevőjének komplex megjelenése tetten érhető az egészségnevelés fő témáiban, melyek a mozgás, táplálkozás és higiéné kérdéseit ölelik fel, ez utóbbi kiterjed a fizikai környezet tisztaságára, a családi és munkahelyi légkörre, a szabadidő eltöltésére. Ezek mellett még kiemelt témaként jeleníti meg a családi életre nevelést és az idült betegek egészségnevelését (Kormos 1980). Mindamellett, hogy fontosnak ítéli az emberekben való felelősség érzését saját maguk és a társadalom egészségéért, külön nyomatékosítja a társadalom felelősségét. Az egyén egészségének kérdését nemcsak magánügynek tekinti, az egészség erősítése, megőrzése és helyreállítása az egész társadalom feladata. Azt a látszatot kelti, hogy a társadalmi felelősséget helyezi túlsúlyba az egyéni felelősséggel szemben.

Az andragógia diszciplína felől szemlélődve, Koltai Dénes az egészségnevelést a magyarországi felnőttoktatás alrendszereként emeli ki. Ráirányítja a figyelmet arra, hogy a hamburgi konferencia[19] a felnőttoktatás részének tekinti a civilizációs betegségek csökkentését, s ezt a különböző képzési formákban való befolyásolás útján a felnőttek életmódjának alakítása, étkezési szokásainak megváltoztatása által képzeli el (Koltai 1999).

Az egészségnevelés szükségességét Kormos Sándor gondolataival összefoglalva két tényező támasztja alá. Az egyik az, hogy a babonáktól, kedvezőtlen szokásoktól a korszerű ismeretekig az egészségügyi feltételek megfelelő felhasználásához nyújtott nevelőmunka, segítésnyújtás által vezet az út; a másik, hogy a forradalmi változásban lévő világban nem elegendő az emberek legújabb ismeretekhez való hozzásegítése, hanem fel kell készíteni az embereket az önművelésre, önfejlesztésre, hogy környezetüket egy emberélet során szükség szerint alakítani tudják (Kormos 1980). Véleményem szerint fontos, hogy az élethosszig tartó tanulás és szocializáció jegyében napjaink állandóan változó információkommunikációs világában ez a szemlélet a felnőttek esetén érdemi helyet kapjon.

Az egészségnevelésnek az andragógia szerves részeként való kezelését több tényező is indokolja. Ezeket három pontban állapítom meg. Egyrészt szerte a világon a közösségi egészségnevelési programok célcsoportjainak és résztvevőinek jelentős része felnőttekből áll, így az elméleti alapok megalkotásában a felnőttoktatás elveivel való összefonódása vitathatatlan (Minelli–Breckon 2009). Másrészt a pedagógiai egészségnevelés tárgyalásakor egyes szakirodalmakban[20] a felnőttek egészségével, életmódjával, egészségnevelésével kapcsolatos elvek, megállapítások érhetők tetten, azonban úgy vélem, hogy a felnőttek egészségnevelésének kérdéskörével a munka és szabadidő, család, társas viszonyok és tanulás kontextusában az andragógiai egészségnevelés tud kiterjedten foglalkozni. Harmadrészt az andragógia tudományán

[19] Utalás a Hamburgban, 1997. július 14–18-án tartott UNESCO V. felnőttoktatási világkonferenciára, amely során az „Egészségnevelés és a felnőttek egészségvédelme" szekció tárgyalta az egészségnevelés kérdésköreit.

[20] Lásd: Elekes Attila (1983): *Egészségnevelési módszertan.* Medicina, Budapest. Elekes Attila (2006): *Egészségpedagógia.* Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest.

belül is találkozhatunk az egészség mentális és szociális elemeivel foglalkozó területek tárgyalásával, ezért ezek egységes rendszerbe foglalása érdekében szükséges az egészségnevelés andragógiába történő integrálása is.

A felnőttek egészségnevelése fogalom külföldön honosodott meg, hazánkban viszont nem kifejezetten jellemző. Leginkább az egészségandragógia fogalma mutat rá az egészségnevelés andragógiába történő teljes körű integrálására.[21] Fontos megemlíteni, hogy az egészségfejlesztés kifejezés nem cserélendő fel az egészségnevelés terminussal, ugyanis a kettő nem ugyanaz. Az UNESCO az egészségnevelést az egészségfejlesztés részeként határozta meg az 1990-es évek végén (UNESCO Institute for Education 1999).

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS – AZ EGÉSZSÉG ÉS EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉRTELMEZÉSE NAPJAINK GLÓBUSZÁN

A hazai andragógiai egészségnevelés elméletének és gyakorlatának jelentősége a nemzetközi kitekintés hálójában árnyaltabban körvonalazható. Ennek keretében egy-két példát említve a teljesség igénye nélkül röviden bemutatom, hogy a világ különböző pontjain hol foglal helyet az egészségnevelés az andragógiai diszciplínán belül, hozzájárulva ehhez annak felvázolásával, hogy a WHO különböző régióiba tartozó egyes országokban milyen úgynevezett egészségtrendek figyelhetők meg, illetve ezzel összefüggésben, hogy az egészség fogalmát milyen aspektusból közelíti meg az elmélet és a gyakorlat. A globális nézőpontot érvényesítve célom ezzel annak alátámasztása, hogy az egészségnevelés megjelenése a felnőttek vonatkozásában szerte a világon, a WHO minden régiójában megfigyelhető.

A WHO által meghatározott egészségnevelés fogalmával gyakran találkozhatunk a nemzetközi szakirodalomban a health education kifejezés alatt, mely nem összetévesztendő az egészségfejlesztés *(health promotion)* meghatározásával. A WHO világszerte összesen 6 régiót különböztet meg: az amerikai, az afrikai, az európai, a délkelet-ázsiai, a kelet-mediterrán és a nyugat-csendes-óceáni régiót (WHO 2008).

Az amerikai régiót tekintve az Amerikai Egyesült Államokban Walter H. Brown, a Stanford Egyetem egykori professzora a „felnőtt-egészségnevelés" *(adult health education)*[22] kifejezést tudományos szempontból közelíti meg. Azokat a módszereket, folyamatokat és tevékenységeket érti rajta, amelyek az egyén érdeklődésének felkeltésén túl az egészségről szerzett tudásra épülő egészséges szokások és attitűdök kialakítását teszik lehetővé, mindemellett aláhúzza az önnevelés fontosságát (Brown 1932). Minelli és Breckon arra hívja fel a figyelmet, hogy a felnőttek egészségnevelését *(health education of adults)* inkább szituációorientálttá kellene tenni, mintsem tárgyorientálttá. A részt vevő felnőttekkel kapcsolatos jelenbeli és jövőbeli szituációkra való koncentrálással ugyanis könnyebben fenntartható az érdeklődés (Minelli–Breckon 2009). Az USA-ban több olyan kutatás folyik, amely a felnőttek egészségnevelését különböző területeken (diabétesz, AIDS-oktatás, tűzvédelem) vizsgálja. A diabétesz területén a felnőttoktatás *(adult education)*[23] azt kutatja, miként építik fel az egyének az egészséggel kapcsolatos tudást, hogyan birkóznak meg a tudás által a krónikus betegséggel, milyen coping-technikákat fejlesztenek ki a tudás kreatív, művészi kifejezése révén (Stuckey 2009). A környezet és egészség megóvása érdekében az USA-ban rendszeresen szerveznek az idősebb felnőttek otthonában megtartható tűzvédelmi oktatási előadásokat (Diekman–Stewart–Teh–Ballesteros 2010). Egyes kutatók szerint többek között az egészségnevelés stabil alapot jelent a „felnőtt-környezetinevelés" számára (Walter 2009).

A felnőttek egészségnevelésében végzett kutatások kérdései az amerikai régióban megfigyelhető problémaköröket (mint például a kardiovaszkuláris megbetegedések, rák, szexuális viselkedés, AIDS, lőfegyverhasználat, alkoholproblémák, közlekedési balesetek) járják körül. Számos esetben ebben a régióban nem valaminek a hiánya, hanem valaminek a mértéktelen eltúlzása (például túl sok zsíros étel fogyasztása) okoz egészségügyi problémát.

Az afrikai régióban a közegészségügyön belül elhelyezkedő egészségnevelési diszciplínában megjelenő andragógiai szemlélet többek között a közösségi egészségnevelés, a páciens-egészségnevelés és a munkahelyi egészségnevelés területét különbözteti meg (Brieger–Adeniyi–Parker–Oladepo

[21] Tudatában vagyok annak, hogy a felnőttekre vonatkozó egészségnevelés kifejezés a felnőttnevelés terminushoz hasonlóan megosztó állásfoglalásra késztetheti az andragógia szakembereit a nevelés szó sokak által túl erősnek vélt hangsúlyát tekintve, azonban az egészségnevelés terminus nem utolsósorban mint egy nyelvi beröggzülés van jelen a szakirodalomban. A felnőttoktatás, felnőttképzés szavak használatával párhuzamosan szemlélve, hazánkban nem igazán alkalmazzuk az egészségoktatás, egészségképzés kifejezést. Mindazonáltal az egészségnevelés fogalmának használatakor a szándék személyiségformáló, orientáló jellegét hangsúlyozom. Ugyanakkor az egészségnevelés ismeretterjesztő és személyiségformáló jellegének összetettségéből adódóan a széles körű értelmezés a nevelés, oktatás, képzés, fejlesztés, művelődés, műveltség, kultúra, kulturáltság fogalmakra is tekintettel van. Azok említésekor az adott szó idézett szakirodalmi szövegkörnyezetben való megjelenését vettem alapul.

[22] Az angol nyelvben az „education" szó jelentése lehet oktatás és nevelés is. Mivel a magyar nyelvben az egészségnevelés kifejezés használata vált megszokottá, ennek megfelelően a „health education" fogalmát egészségnevelésnek fordítom.

[23] Az „adult education" kifejezést a felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőttnevelés fogalomra egyaránt alkalmazzuk, a magyar szóhasználatban azonban ezeket elkülönítjük. Nem bocsátkozunk a felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőttnevelés tartalmi különbözőségeinek és hasonlóságainak vitájába.

2000). A felnőttoktatás *(adult education)* fókuszát képezi számos más terület mellett az alapegészségtan, étrendfejlesztés, családi életre nevelés, anya- és gyermekvédelem és az AIDS-oktatás (Nafukho–Amutabi–Otunga 2005). Afrika relatíve szegény egészségi állapotában releváns közrejátszó tényező az alacsony műveltségi szint, különösen a nők között, így a tudás kiterjesztése az emberekre elengedhetetlen ahhoz, hogy a fertőző betegségeket le tudják győzni (Wermuth 2003). Az afrikai régióban elsősorban azok az egészségügyi problémák kapnak nagyobb hangsúlyt, amelyek valaminek a súlyos hiányából (például ivóvíz, étel) fakadnak.

Az európai régiót tekintve a német felnőttképzési szakirodalomban az egészségnevelés *(Gesundheiterziehung)* fogalom mellett gyakorta lehet találkozni az egészségképzés *(Gesundheitbildung)* kifejezéssel. Ausztriában egészségnevelés címszó alatt számos felnőttoktatási szervezet indít kurzusokat, úgymint pl. a Burgenlandi Népművelési Központ és a Burgenlandi Horvátok Népfőiskolája (Jakowitsch 2007). Az európai régióban tapasztalható szív- és érrendszeri megbetegedések, alkoholizmus, balesetek, öngyilkosság, gyilkosság, droghasználat megjelenésében nagy szerepe van az európai polgárok viselkedésének, így az egészségtudatosság fejlesztésére van szükség (Wermuth 2003). Magyarországon szintén találunk olyan szervezeteket (például bizonyos népfőiskolák, egyesületek), amelyek a felnőttek egészségének fejlesztését, helyes irányba segítését tűzik ki célul. Megítélésem szerint ezen törekvések sikerének záloga a szomatikus, mentális és szociális egészségtényezők egymásra hatásának figyelembevétele.

A délkelet-ázsiai, a kelet-mediterrán és a nyugat-csendes-óceáni régiókban az egészségnevelés *(health education)* a felnőttoktatás *(adult education)* szerves része. Vietnamban a műveltségi programok egyik célkitűzése az egészségvédelmet és a családtervezést érintő tudatosság növelése. Indiában egy Nirantar nevű központot működtetnek többek között egészségnevelési céllal, amely a nők számára képzéseket szervez az anatómia, a szexualitást, születést érintő kérdések és a nők elleni erőszak témakörében (Singh 2002). Az arab világban a nők számára szóló műveltségi programok kiemelt tárgykörei az egészségneveléshez fűződő családi életre nevelés, egészségtan, táplálkozás és háztartásvezetés (UNESCO-BEIRUT 2003). A felsorolt egészségtémák a három régióban tapasztalható problémákra (nem megfelelő táplálkozás, diabétesz, rák, szexuális úton terjedő betegségek, malária, jód- és vashiány, vérszegénység, erőszak) megoldására keresik a választ.

Az egészségnevelés és felnőttoktatás összefonódása mind a 6 régióban megfigyelhető, de adott régió függvényében más-más rendszerbe ágyazódva. Figyelemreméltó tény, hogy az elmélet szintjén a kutatási kérdések, a gyakorlat szintjén pedig az egészségnevelési programok problémaköreinek jelentős része, mint például az alkoholproblémák, droghasználat, közúti balesetek, szexuális viselkedés, öngyilkosság, alapvető higiéné, az egészség mentális és szociális összetevőjével van összefüggésben. Erre a jelenségre utal Székely Lajos gondolata, miszerint az egészségnevelési diszciplína továbbfejlődése egyre inkább a szociálpszichológia, a mentálhigiéné és a viselkedéstudomány irányába mutat (Székely [sine anno]).

AZ ÉLETMÓD ÉS EGÉSZSÉG, VALAMINT A TUDÁS, EGÉSZSÉGMŰVELTSÉG, TAPASZTALAT MEGKÖZELÍTÉSE A POSZTMODERN TÁRSADALOMBAN

A vizsgálat aktualitásának alátámasztása érdekében annak áttekintése következik, hogy a posztmodern gondolkodás hogyan közelíti meg az életmód, a tudás, az egészséghez kapcsolódó műveltség, a tapasztalatok jelentőségét, a testi, a lelki, valamint a társas egészség kérdését, és hogy miképpen illeszkedik ebbe a felfogásba a gender nézőpont.[24]

Napjainkban is megfigyelhető az a jelenség, amelyet Maróti Andor az új korszak posztmodern filozófiájának jellemző vonásaiként foglal össze: eszerint a társadalmi lét egyre többféle életmódot, életfelfogást, magatartási mintát és gondolkodásmódot foglal magába, amiből következik, hogy valamely eszmerendszer vagy tudományos tan nem tud átfogó magyarázattal szolgálni számunkra (Maróti 2009). Ez a meglátás érvényesnek bizonyul, ha arra gondolunk, hogy az életmód, a magatartás, a gondolkodás és tanulás kérdését többféle tudományos diszciplína is vizsgálja, például az orvostudomány, a pszichológia, a szociológia, a pedagógia, és – ami vizsgálatom szempontjából fontos – az andragógia is. Az andragógiai diszciplínát tekintve Feketéné Szakos Éva a felnőttképzés tágabb értelmezésében kitér a személyiségfejlesztés, az egészséges, harmonikus életmód kidolgoztatása, a szemléletformálás, a szabadidő helyes és értelmes felhasználásának fontosságára. Ezek a folyamatos fejlődéshez szükséges elemek részét képezik annak a funkciónak, amit a Delfi kutatás eredményei a felnőttképzés egészségfejlesztési, egészségvédelmi funkciójaként határoztak meg (Feketéné 2003).

Az életmód döntő sajátosságai, a szemléletformálás, a személyiségfejlesztés központi helyet foglalnak el az egészségnevelésben. Az egészségnevelés kifejezés helyett Elekes Attila gyakran az egészséges életmódra nevelés fogalmával él, utalva arra, hogy az életmód – az egészségkulturáltság egyik összetevőjének – elemei elsajátíthatók. Az életmód és az egészség közötti szoros kapcsolatot mutatja, hogy az egyén életmódja révén szabá-

[24] A gendert leginkább „társadalmi nem"-nek szokták lefordítani, de gyakran használják az eredeti, angol szót is.

lyozhatja egészségi állapotát, illetve életmódjával elégítheti ki egészségével kapcsolatos szükségleteit, az egészségi állapot pedig visszahat az életmódra (Elekes 2006). Ebben a vonatkozásban felmerülhet a kérdés, hogy mi a szerepe a tudásnak az életmód és az egészség közötti összefüggésben. A WHO szerint az egészséggel kapcsolatos tudás az egyének által hozzáférhető információt jelenti, amelytől az egészségnevelés korábban azt remélte, hogy attitűdváltozást, viselkedésváltozást fog eredményezni. Ez a megközelítés azonban nem volt hatásos (WHO 1998). Az információkról való tudás még nem elegendő az életmód, s azon túl az egészségi állapot megváltoztatásához. Ma már egyre inkább az egészségműveltség kap kiemelt figyelmet, amelyet Ilona S. Kickbusch az egészségnevelés eredményeként határoz meg (Kickbusch 2001). A WHO egészségműveltség-definíciója magában foglalja az egészségfejlesztéshez szükséges tudást, és azon megismerő és társadalmi-szociális készségek összességét jelenti, amelyek meghatározzák az egyén motivációját és képességét, hogy az egészségét befolyásoló információkhoz és lehetőségekhez való hozzájutás, megértés és használat által az egészségi állapotát javítani tudja (WHO 1998). Ebben a látásmódban már nemcsak az információk összességével azonosított tudáson van a hangsúly, hanem az életmód-változtatásra képessé tevő társadalmi-szociális készségeken, illetve a kulcstényezőnek számító motiváción. Ebben a nézőpontban tükröződni látszik a posztmodern filozófia azon felfogása, amely *„utópisztikusnak minősítette »a tudás hatalom« jelszavát, mert úgy vélte, hogy semmilyen elméleti tudás sem adhat bizonyosságot a valóságról és annak tetszés szerinti alakításáról."* A személyes tapasztalatot életközelibbnek és hitelesebbnek tartja a tudásnál[25] (Maróti 1999: 23).

Az egészségnevelésben, egészségfejlesztésben közrejátszó egyéni tapasztalatoknak az egészséges életmóddal kapcsolatos döntések meghozatalában fontos szerepe van. Ez a gondolat összeegyeztethető azzal a megközelítéssel, amelyet Maróti Andor emel ki: e szerint a posztmodern kor középpontba állítja a tapasztalati problémamegoldó gondolkodást (Maróti 2005). Vannak azonban olyan felnőttek, akik nem rendelkeznek problémamegoldó képességgel, vagy az információk értelmezéséhez szükséges készségekkel, illetve az is előfordul, hogy magához az információhoz való hozzáférés nem lehetséges. Így az a személy, aki ezeknek a képességeknek, készségeknek, lehetőségeknek híján van, még ha szeretne, sem biztos, hogy változtatni tud az életmódján. Mindamellett az egyéni felelősség túlhangsúlyozása – főleg az egészségnevelés tekintetében – sem célravezető, mert számos olyan tényező, körülmény lehet, ami tőle függetlenül az életmódjára, egészségi állapotára befolyással van. Pikó Bettina a mentális egészség kapcsán kiemeli, hogy az nem pusztán az egyén felelősségétől függ, hanem a társadalom-lélektani feltételektől, az adott kultúra elvárásaitól és értékrendjétől (Pikó 2003: 85).

Az életmódbeli döntéseket, az egészség-magatartást, az egészséghez és betegséghez való viszonyulást és az orvoshoz fordulási szokásokat meghatározza a laikus egészségkép, amely a hivatalos egészségdefiníciókat egészíti ki (Pikó 2006). Az egyének laikus egészségképének kialakításában pedig döntő jelentőséggel bír, hogy a társadalom hogyan értelmezi a fizikai, mentális és szociális egészséget, és mi az, amit nem az egészség, hanem a betegség kategóriába sorol. Az alábbiakban felvázolom, hogy mi tartozik a testi, lelki, szociális egészség fogalmába, és mit tekintünk korunk civilizációs betegségeinek, illetve hogy az egészség-betegség kérdéskörében hogyan nyilvánulnak meg a társadalmi nemek *(gender)* szerinti sajátosságok, amelyeket az egészségnevelés/egészségfejlesztés területén célszerű figyelembe venni annak érdekében, hogy hozzá tudja segíteni az egyént saját életmódjának, így egészségi állapotának pozitív irányba történő megváltoztatásához.

A testi egészség a betegségtől mentes testi állapotot jelenti, ide tartozik az egészségvédő életvezetés: a rendszeres testmozgás, az egészséges táplálkozás, a megfelelő alvás, az önkárosító magatartásformák elkerülése (Kopp–Pikó 2004). Az egészségvédő életvezetés hiányában a fogyasztói kultúra hatására korunk civilizációs betegségei alakulhatnak ki: a tápcsatornát érintő kórképek, a daganatos betegségek, a pajzsmirigy megbetegedései, a cukorbetegség a nők, míg a koszorúerek és agyi erek okozta betegségek, a tápcsatorna fekélyei és a sportból eredő ízületi kopások a férfiak körében gyakoriak (Pikó 2002). Ezek elkerülése érdekében fontos, hogy az egyénnek stabil képe legyen a saját testéről. A testtudományban[26] megjelenő felfogás szerint a fogyasztói kultúra a különféle vágyakba (például: a cukor élvezete, szórakozás) való belemerülésre ösztönöz, miközben az ideális test fontosságát hangsúlyozza. Ez azonban gyakran testképzavarhoz, így táplálkozási, illetve súlyproblémákhoz vezet, ami ma a nők és a férfiak számára is problémát jelent (Bordo 2003). Az egészségnevelésnek így ebben a tekintetben (valamint más, a testi egészséget érintő problémakörök esetén) a nőkre és férfiakra egyaránt összpontosítania kell.

A lelki egészség önmagunk elfogadása, intelligencia, jó memóriaműködés, világos gondolkodási képesség, feltételei pl. a megbirkózási készségek,

[25] Tudatában vagyok annak, hogy az oktatáselméleti szakirodalomban többféle tudásfogalom létezik. Így a tudás nemcsak ismeretek rendszereként jelenik meg. Csapó Benő a tudás két formáját különbözteti meg: a deklaratív vagy leképező jellegű tudásnak az ismeretrendszer felel meg, a procedurális tudás pedig a készség-, képesség-, jártasságterminusokkal írható le. Erről részletesen lásd: Csapó Benő (sine anno): A tudás és a kompetenciák. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo (Letöltés: 2010. 12. 20.)

[26] A testtudomány fogalma a nemzetközi szakirodalomban „body studies" néven jelenik meg. Lásd például Susan Bordo (2003): *Unbearable weight. Feminism, western culture and the body*. University of California Press, Berkeley.

érzelmi stabilitás, kreativitás (Kopp–Pikó 2004). Az egészségnevelés szempontjából fontos, hogy ezek az elemek tanulás során elsajátíthatók. Napjaink információs társadalmának információs tömkelege stresszt jelent az emberi szervezet számára, és ha hiányoznak a stresszel való megbirkózás (úgynevezett *coping*) készségei, illetve az egyén saját élete feletti kontrollérzete, akkor az alkalmazkodás sikertelensége korunk vezető mentális problémáihoz, szorongáshoz, depresszióhoz vezethet (Pikó 2003). A nemek szerinti különbségek különösen szembetűnőek a pszichikai zavarok esetében, amelyek a nők körében gyakoribb jelenségek (Pikó 2006).

A társas, társadalmi egészség körébe tartoznak többek között a jó személyközi kommunikációs készségek, a bizalom és az intimitás képessége (Kopp–Pikó 2004). A társas kapcsolat valamennyi jelensége a posztmodern fogyasztói kultúrához idomul, egyre kevesebb a közös emocionális élmény, a válások száma folyamatosan növekedik, az emberek nehezen alkalmazkodnak egymáshoz, diszfunkciók jelentkeznek a párkapcsolatokban, a családi életben. Ezek feloldására/megoldására szükség van a szociális készségek folyamatos fejlesztésére (Pikó 2003).

Noha a férfiszerepre és a női szerepre felkészítő szocializáció során más egészség-magatartás alakul ki (pl. a nők körében gyakoribb az orvoshoz fordulás, míg a férfiak hajlamosak elbagatellizálni panaszaikat), a posztmodern társadalomban egyre inkább a férfi és női társadalmi szerepek közeledésének lehetünk tanúi, ami a férfiak számára az expresszivitás felé történő elmozdulást eredményezte, míg a nők egészség-magatartása az emancipációval kedvezőtlenebbé vált (Pikó 2006). Az egészségnevelés egyes színterein a társadalmi szerepekhez köthető egészség-magatartások kapcsán ennek a jelenségnek a figyelembevétele elengedhetetlen.

Mivel az egészség körébe tartozó problémakörök jelentős része az egészség lelki és társadalmi egészség-összetevőjével van szoros kapcsolatban, úgy vélem, hogy mindinkább nagyobb hangsúlyt érdemes fektetni a mentális és szociális egészségtartalmak fejlesztésére. Nagymértékben függhet ugyanis az egészségi állapot, a közérzet attól, hogy körülveszi-e az embert család, vagy akár családtöredék, mint szociális védőháló, támogató légkörként funkcionál-e a munkahelyen a munkatársak köre, vagy egyáltalán létezik-e az egyén számára olyan környezet, amelyben a társadalom egy alkotóelemeként biztonságban érezheti magát.

ÖSSZEGZÉS

A felnőttek egészségnevelését érintő vizsgálatok, kutatási eredmények a hazai andragógiai diskurzusban kevésbé jelennek meg, ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a téma kevésbé lenne fontos az andragógia többi területét érintően. Annál is inkább, mivel van olyan társadalomtudományi diszciplína (például pedagógia, szociológia), amely kitér a felnőttek egészségnevelését, egészségfejlesztését érintő tárgykörökre, sőt az andragógiai diszciplína alrendszereként, funkciójaként tekint az egészségnevelésre. Ezeknek a tartalmaknak, ennek a szemléletnek a koherens egységbe rendezésére van szükség ahhoz, hogy a társadalmi gyakorlatnak kellőképpen alapot szolgáltasson. A WHO minden régiójában különböző országokban jelen van a felnőttek egészségnevelése tudományos és gyakorlati megvalósulásának az alapvetése, koncepciója. Magyarországon a korántsem kedvező egészségi állapot, valamint a különböző életkori szakaszokban felmerülő életproblémák teszik indokolttá, hogy a felnőtt társadalmat érintő egészségnevelés kellő figyelmet kapjon a diszciplínák, esetünkben az andragógiai diszciplína vonatkozásában.

IRODALOM

Brieger, W. R. – Adeniyi, J. D. – Parker, K. – Oladepo, O. (2000): Health education in Africa: 1975–2000. *Oxford Journals, 15.* 4. issues. 383–391.

Bordo, S. (2003): *Unbearable weight: feminism, western culture and the body*. University of California Press, Berkeley.

Brown, W. H. (1932): Adult Health Education. *American Journal of Public Health, 12.* 10. No. 1061–1068.

Csapó B. (sine anno): *A tudás és a kompetenciák.* http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo (Letöltés: 2010. 12. 20.)

Durkó M. (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Diekman, Sh. T. – Stewart, T. A. – Teh, S. L. – Ballesteros, M. F. (2010): A Qualitative Evaluation of Fire Safety Education Programs for Older Adults. *Health Promotion Practice*, *11.* 2. No. 216–225.

Elekes A. (1983): *Egészségnevelési módszertan*. Medicina, Budapest.

Elekes A. (2006): *Egészségpedagógia*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest.

Feketéné Szakos É. (2003): Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből. *Magyar Pedagógia*, *103.* 3. sz. 339–369.

Jakowitsch, J. (2007): *Erwachsenenbildung im Burgenland*. Burgenländische Forschungsgesellschaft, Eisenstadt.

Kickbusch, I. S. (2001): Health literacy: adressing the health and education divide. *Health Promotion International, 16.* 3. No. 289–297.

Koltai D. (1999): A felnőttoktatás feladatai. In: *Educatio, 8.* 1. sz. 14–21.

Kormos S. (1980) (szerk.): *Egészségnevelés és közművelődés*. Egyetemi Nyomda, Budapest.

KICKBUSCH, I. S. (2001): Health literacy: adressing the health and education divide. *Health Promotion International, 16.* 3. No. 289–297.

KOPP M. – PIKÓ B. (2004): A kultúra és az életminőség kapcsolata. In: BÁCSY E. – MIKOLA I. (szerk.): *Civilizáció és egészség*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 139–158.

MARÓTI A. (1999): A felvilágosító attitűd létjogosultsága. *Educatio, 8.* 1. sz. 22–25.

MARÓTI A. (2005): Felnőttképzés a posztmodern társadalomban. In: MARÓTI A. (szerk.): *Tanulmányok és előadások*. Nyitott Könyv, Budapest. 263–278.

MARÓTI A. (2009): Elavul-e a műveltség a tudás társadalmában? http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/elavul-muveltseg-tudas (Letöltés: 2010. 11. 18.)

MELEG CS. (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia, 102.* 1. sz. 11–29.

MINELLI, M. J. – BRECKON, D. J. (2009): *Community health education: Settings, Roles and Skills*. Jones and Bartlett, Sudbury.

NAFUKHO, F. – AMUTABI, M. – OTUNGA, R. (2005): *Foundations of adult education in Africa*. UNESCO Institute for Education, [sine loco].

PIKÓ B. (2002): *Egészségszociológia*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

PIKÓ B. (2003): *Kultúra, társadalom és lélektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

PIKÓ B. (2006): *Orvosi szociológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

SINGH, M. (2002) (szerk.): *Adult education in selected countries in the Asian Region. A reference for policies, programmes and delivery modes*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.

STUCKEY, H. L. (2009): Creative Expression as a Way of Knowing in Diabetes Adult Health Education: An Action Research Study. *Adult Education Quarterly, 60.* 1. No. 46–64.

SZÉKELY L. (sine anno): Történelmi visszatekintés az egészségnevelés tudománnyá alakulására. http://www.egeszsegneveles17.hu/egeszseg.php (Letöltés: 2010. 06. 29.)

UNESCO-BEIRUT, Regional Office for Education in the Arab States (2003): *Literacy and adult education in the Arab World*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.

UNESCO Institute for Education (1999): *Health promotion and health education of adults.* A series of 29 booklets documenting workshops held at the Fifth International Conference on Adult Education. http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/6b.pdf (Letöltés: 2010. 09. 15.)

URBÁN R. (2006): A klinikai és az egészségpszichológia. In: OLÁH A. (szerk.): *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest. 707–726.

WALTER, P. (2009): Philosophies of Adult Environmental Education. *Adult Education Quarterly, 60.* 1. No. 3–25.

WERMUTH, L. A. (2003): *Global inequality and human needs: health and illness in an increasinly unequal world*. Allyn and Bacon, Boston.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (1946): *Constitution*. Author, Geneva.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (1998): *Health Promotion Glossary*. Author, Geneva.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2008): *The Third Ten Years of the World Health Organization*. Author, [sine loco].

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS AZ OKTATÁS-NEVELÉS VILÁGÁRA

ARATÓ GERGELY

Az ausztrál oktatás válaszai a kultúraközi kihívásokra: őslakos értékek és az „ázsiaiul” tudás

Az adatok szerint az egyik legjobban teljesítő oktatási rendszer az ausztrál. Felépítése, működése az ország sajátos történelmi hagyományaiban és kulturális értékeiben gyökerezik, egyik fontos sajátossága, hogy rugalmasan reagál a változó körülményre. Napjainkban két, kultúraközi elemeket is tartalmazó kihívásra keresik az oktatásban a választ. Ezek egyike az őslakosok társadalmi lemaradásának felszámolása, a másik pedig az egyre fontosabbá váló ázsiai kapcsolatokhoz való alkalmazkodás. Ezekre a kihívásokra sajátos válaszok születtek, az őslakos értékek és az iskolák közötti összhang erősítését támogató programok és az „Asian literacy” (tartalmi fordításban „ázsiaiul tudás”) koncepciója.

AUSZTRÁLIA NÉHÁNY, A TÉMA SZEMPONTJÁBÓL RELEVÁNS JELLEMZŐJE

Az OECD gazdasági felmérése szerint Ausztrália volt az egyik legrugalmasabban reagáló ország a világgazdasági válság idején. A nemzeti össztermék 2010-ben 3,3%-kal bővült, és a következő évekre 3,6, illetve 4%-os növekedést várnak. A fogyasztás hasonló arányú növekedését jelzik előre (OECD 2010a). Az ausztrál gazdaság 2009-ben a 13. volt a világon, 994 milliárd dolláros GDP-jével Indiát és Oroszországot követi. Az egy főre jutó nemzeti össztermék szempontjából az ország a 11. helyet foglalja el az Egyesült Arab Emírségek és Finnország között: 45 285 dollár/fő értéke a magyar adat három és félszerese (IMF 2010). Gazdasági kapcsolataiban döntő szerepe van az ázsiai kapcsolatoknak, exportjában Kína 21,81%, Japán 19,19%, Dél-Korea 7,88%, India 7,51%, csak ezt követi az USA, Nagy-Britannia és Új-Zéland (CIA 2011).

Ausztráliában a világon az egyik legmagasabb a várható élettartam: 81,1 év. Ennek is köszönhető, hogy a születések száma meghaladja a halálozásokét. Ugyanakkor minden harmadik „új ausztrál” bevándorló: 1000 lakosra 12,33 születés és 6 bevándorló jut. Ennek következtében a lakosság száma folyamatosan nő, évente több mint 1%-kal, amivel minden fejlett ipari országot megelőz (CIA 2011).

Az ország magas életminőségét bizonyítja, hogy Ausztrália a második az ENSZ által készített humán fejlettségi index alapján képzett rangsorban. Szintén második az úgynevezett méltányosság szempontból kiegyenlített index szerint is, ami azt mutatja, hogy az ausztrál társadalomban a jólét elosztása viszonylag egyenletes (UNDP 2010).

Az ország angol típusú parlamenti demokrácia, ahol 18 éves kortól általános és kötelező választójog érvényesül, a másodlagos preferenciákat is figyelembe vevő szavazati rendszerrel. Az államszervezet fontos jellemzője, hogy Ausztrália szövetségi állam: hat teljes jogú állam és 2 terület (a főváros és a még ausztrál mértékkel is gyéren lakott északi területek) alkotja (CIA 2011).

AZ AUSZTRÁL KULTURÁLIS ÉRTÉKEK

Az egyes társadalmak közös kulturális örökségének vizsgálatára gyakran használják a Hofstede-féle kulturális dimenziókat. Hofstede szerint: *„A kultúra az elme kollektív programozása, amely megkülönbözteti emberek egy csoportját vagy kategóriáját másoktól.”* (Hofstede 2003: 9) A kultúra központi elemei az értékek, amelyek átfogó tendenciát jelentenek arra, hogy egyes állításokkal jobban egyetértsenek, mint másokkal. A kulturális értékeket öt fő dimenzió köré rendezte.

Az első a hatalmi távolság (PDI), ami a hierarchia különböző szintjein elhelyezkedők közötti távolság elfogadott értékét jelenti. Minél kisebb az értéke, annál inkább egyenlőségpárti az adott társadalom. A második az individualizmus index (IDV), minél nagyobb az értéke, annál inkább az egyéniség szerepét és a versenyt preferálja az adott kultúra a kollektív értékekkel szemben. A harmadik tényező a kultúra férfias (MAS), illetve nőies jellege. Minél inkább férfias egy kultúra, annál inkább jellemzőek rá a maszkulin értékek: a konfliktuskeresés, a munka preferálása a családhoz képest, a határozottság. A negyedik tényező a hosszú távú orientáció (LTO) arra utal, hogy az

egyes társadalom tagjai mennyire a jövőben találják meg céljaikat, szemben a mai értékekre koncentráló megközelítéssel. Végül a bizonytalanság kerülése index (UAI) magas értéke arra utal, hogy az adott társadalom tagjai nem tolerálják a strukturálatlanságot, a kiszámíthatatlanságot, fontos számukra a bejósolhatóság (Hofstade 2003).

Ausztrália lakossága döntő mértékben a különböző hátterű bevándorló csoportok hatására alakult ki. A 2006-os népszámlálás adatai alapján a lakosság 92%-a fehér, 7%-a ázsiai, 1% őslakos és egyéb. Az otthon beszélt nyelv 78,5%-ban az angol, ezt követi a kínai 2,5%, olasz 1,6%, görög 1,3%, arab 1,2% és vietnami 1%, a többi kisebb nyelvi csoportokhoz tartozik, vagy nem szolgáltatott adatot (DIC 2008).

Az ausztráliai kulturális dimenziók az angolszász országokhoz, közülük is elsősorban az Egyesült Államokhoz hasonlóak. Rendkívül magas az individualizmus mértéke, alacsony a hatalmi távolság index, az átlagosnál kicsit fontosabb a férfias értékek tisztelete. A brit értéknél nagyobb, átlagos mértékű a bizonytalanság kerülése, és kevéssé jellemző a hosszú távú orientáció. Az ausztrál kultúra egyenlőségpárti, versengő, individualista jellemzői jól megmutatkoznak az ausztrál oktatási rendszerben is.

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy kulturális szempontból az ország jelentősen eltér azoktól a távol-keleti országoktól, amelyekhez egyre szorosabb szálak fűzik. Ezeket általában nagy hatalmi távolság, alacsony individualizmus és magas jövőorientáltság jellemzi. A bizonytalanság kerülése szempontjából Japánra és Koreára a nagyon magas érték jellemző, Kína és különösen Hongkong és Szingapúr viszont az ellenkező irányban térnek el (Hofstade 2003).

OKTATÁSI RENDSZER

Ausztrália 1900-ig önálló gyarmatokból állt, és az oktatás minden szintje a tagállamok kezében maradt az Ausztrál Államszövetség megalakulása után is. Az oktatási rendszer az 1960-as évek reformjai során érte el jelenlegi formáját. Eltörölték az általános iskolai szakaszt lezáró vizsgákat, ezzel szabaddá vált a középiskolákba való bejutás. A hagyományos tanterveket olyan curriculum váltotta fel, amely lehetővé tette, hogy a tanárok és iskolák nagyobb mozgásteret kapjanak. 1973-tól szövetségi források is rendelkezésre álltak az oktatásra, többek között a könyvtárak felszerelésére és különösen a hátrányos helyzetű csoportok (őslakosok, bevándorlók, földrajzilag elszigetelt helyen élők) oktatásának fejlesztésére (Logan–Clarke 1984).

A tankötelezettség 6 éves korban kezdődik, de az ezt megelőző egy, ritkábban két óvodai vagy előkészítő év általánosan elterjedt (Thomson–De Bortoli–Nicholas–Hillman–Buckley 2011). A tankötelezettség vége általában 16 év, több tagállamban kiterjesztését tervezik mindkét irányba: 3 éves kortól kötelező óvodával és 17 éves korig tartó általános középiskolával. A középiskolába lépő diákoknak várhatóan 3/4-e eljut a 12. osztály végéig, a lányoknál ez az arány 10 százalékkal magasabb, mint a fiúknál. Az őslakos diákok esetében azonban a középiskolába lépőknek csak kevesebb mint a fele jut el a 12. évfolyamig, igaz, ez az arány az elmúlt 10 évben több mint 10%-kal nőtt.

2008-ban a diákok kétharmada járt állami iskolába, emellett jelentős a katolikus iskolák szerepe, ahová a diákok egyötöde jár; a fennmaradó részt az úgynevezett független (magán-, illetve más vallásokhoz tartozó felekezeti) iskolák diákjai teszik ki. A 9500 iskolából 6800 állami, 1700 katolikus és 1000 független (ABS 2010).

Az *Education at Glance* kiadvány adatai szerint (OECD 2010b) az iskolába járók aránya folyamatosan nő, a 15–19 éves korosztály 80%-a, a 20–29 éveseknek pedig 33%-a vesz részt oktatásban. Ez az arány magasnak tekinthető, csak a skandináv országok előzik meg, ugyanakkor itt is figyelembe kell venni a külföldi diákok hatását is.

Az ausztrál oktatási kiadások (egy diákra számítva) az OECD átlagának felelnek meg (8400 USD/fő), ami GDP-arányosan viszonylag alacsony kiadási szintet jelent, mivel az átlagosnál alacsonyabb az iskoláskorú népesség aránya. A költségek 62%-a tanárok, 15%-a pedig a további személyzet bére, ami szintén átlagosnak tekinthető (OECD 2010b).

A 2009-es PISA vizsgálat szerint Ausztrália minden mért alapképesség esetében jól szerepelt. Az olvasási képesség szempontból egyenlő szinten áll Új-Zélanddal, Japánnal és Hollandiával, és csak Dél-Korea, Finnország, Szingapúr és Kanada (valamint Sanghaj és Hongkong) előzi meg. A matematikai alapképességek esetében nyolc ország és négy kínai tartomány előzi meg Ausztráliát, amely Németországgal, Új-Zélanddal, Belgiummal és Észtországgal áll közel azonos szinten. A természettudományos kompetenciák területén ismét négy ország (Finnország, Dél-Korea, Japán és Szingapúr), valamint Sanghaj és Hongkong előzi meg. Egy szinten áll hét országgal, többek között Kanadával, Németországgal és Hollandiával. Az értékek szórása magas.[27] A három vizsgálatot összevetve megállapítható, hogy az ausztrál diákok eredménye jelentősen jobb, mint az átlag, mindhárom kategóriában felülmúlja az Egyesült Államok és Nagy-Britannia, és összességében Finnország kivételével az európai országok teljesítményét is.

Az oktatási rendszer átlagosan méltányosnak tekinthető, a diákok teljesítménye az OECD átlagánál valamivel kisebb mértékben függ össze a szocio-

[27] Érdemes megjegyezni, hogy a jól teljesítő országokra általában az alacsony szórás jellemző, de van számos kivétel, ahol a jó teljesítmény mellett magas a szórás: például Szingapúr és Új-Zéland.

ökonómiai státusszal.[28] Az ausztrál iskolák közötti különbségek kisebbek, az iskolán belüliek nagyobbak a háttér szempontjából, mint az átlag (Thomson és mtsai 2011). Ezt jól magyarázza az egyenlő hozzáférés jegyében kialakított iskolarendszer és a versengő belső intézményi kultúra.

Összességében az ausztrál közoktatás rendszere hosszú ideig és jó minőségű képzést nyújt a diákok nagy többségének. Az iskolák szakmai önállósága és a szövetségi finanszírozású fejlesztési és esélyegyenlőségi programok nyomán a képzés tartalma is korszerű. Az iskolarendszer rugalmas képzési pályákat kínál, hosszú egységes alap- és alsó középfokú szakasszal és rugalmas felső középfokú és szakképzési lehetőségekkel.

AZ AUSZTRÁL FELSŐOKTATÁS

Az első egyetemet Ausztráliában Sydneyben alapították 1850-ben. 1911-ig minden állam megalakította saját egyetemét (Karmel 1999). Az egyetemek működésükben (és építészetükben) a brit példát követték elsősorban. A második világháború után szövetségi forrásokat biztosítottak a leszerelt katonák tanulásához, ennek következtében jelentősen nőtt a hallgatók száma.

Az ausztrál felsőoktatási rendszer alapja a 37 állami egyetem, ezenfelül két magánegyetem létezik, és három egyéb saját akkreditációjú felsőoktatási intézmény. Az egyetemek jó része vegyes profilú, indít nem bachelor diplomához vezető felsőoktatási képzéseket is, öt egyetem (középfokú) szakképzést is folytat. Ezen túl több mint 150 egyéb felsőoktatási intézmény is van (ezeket a tagállamok akkreditálják, és felsőfokú szakképzést folytatnak, illetve teológiai főiskolák). Ezen intézmények nagy száma ellenére is csak a hallgatók 3%-a jár ezekbe az intézményekbe (Emmanuel–Reekie 2004).

Az *Education at Glance* adatai szerint a korosztályok 67%-a végez a felsőoktatásra felkészítő középiskolában, ez valamelyest meghaladja az OECD átlagát. Az egyetemi típusú képzésekben részt vevő diákok aránya szempontjából Ausztrália az első: az arány 87%-os, 2000 és 2008 között 18%-kal nőtt. Az OECD átlaga 67%, az EU-é 56%. A látszólagos ellentmondás feloldása az, hogy az ausztrál felsőoktatásban nagyon nagy arányban vannak jelen a külföldi diákok. Ha ezek nélkül vizsgáljuk az adatokat, kiderül, hogy a továbbtanulási arány 60%, ami az egyesült államokbeli és az új-zélandi adatokkal közel azonos, de jelentősen elmarad a vezető lengyel és norvég adattól.[29] A gyakorlatorientált, nem egyetemi felsőoktatásban részt vevő diákok aránya 9% (OECD 2010b).

Az összes diák létszáma 2010-re elérte az egymillió főt, a növekedés 6,1 százalék 2009-hez képest. Ebből több mint 770 ezer a hazai diákok száma, az összes beiratkozott háromnegyede, itt a növekedés 5,9 százalékos. Ugyanebben az időszakban 6,9%-kal nőtt a külföldi hallgatók száma és elérte a 270 ezret. Az összes diák több mint fele (55,7%) nő volt. A diákok közel háromnegyede (73,5 százalék) nappali tagozaton tanul. A diákok 93%-a állami egyetemen tanul (DEEWR 2010).

A felsőoktatási ráfordítások magasak: a GDP 1,5%-ának felelnek meg. Ennek több mint 1/3-a kutatási ráfordítás. A felsőoktatás forrásainak 55%-a magánforrás, ami alacsonyabb, mint Dél-Korea, Japán, az Egyesült Államok és Nagy-Britannia esetében, de jóval több, mint az európai országok 5–30%-os aránya. Ennek oka, hogy a diákok tandíjat fizetnek, nem is keveset: a hazai diákok átlagosan több mint 4000 USD-nek megfelelő összeget évente, a külföldi diákok pedig a teljes költséget. A magas tandíj azonban nem jelent akadályt a felsőoktatásba való bekerülésben, mert az ausztrál diákok 80%-a kap ösztöndíjat, az állami támogatás jelentős része így jut el az intézményekhez (OECD 2010b). A tandíjakat és a támogatásokat a képzés népszerűsége és társadalmi hasznossága szerint differenciálják (jelenleg a legnagyobb a lehetséges támogatás az orvosképzésben, a legolcsóbb pedig a természettudományos és matematikai képzés).

Összességében tehát az ausztrál felsőoktatási rendszer az állami irányítású és a versengő felsőoktatás sikeres kombinációja. A tagállamok szerepe jelentős a hálózat fejlesztésében, a regionális igények kielégítésében, a minőségbiztosítás kereteinek kiépítésében. A szövetségi kormány a társadalmi célok (esélyegyenlőség, gazdasági igények, kutatás) érdekében jelentős célhoz kötött forrásokat biztosít. Az intézmények ugyanakkor önállóak (beleértve a minőségbiztosítást is), és lényegében piaci körülmények között versenyeznek a hazai hallgatókért és forrásokért, valamit a külföldi hallgatók által jelentett fizetőképes keresletért.

A FELNŐTTKÉPZÉS AUSZTRÁLIÁBAN

Az *Education at Glance* adatai szerint az ausztrál felnőttek 38%-a vesz részt felnőttoktatásban, ez valamelyest elmarad az OECD-átlagtól (40%). Érdekes, hogy a sok oktatási mutatóban hasonló Új-Zélandon az arány sokkal magasabb, 68%. Ezen belül a középiskolát végzettek között az arány 39%, a középiskolát nem végzettek között 22%; ezek a számok az OECD-átlagnak felelnek meg. Ugyanakkor a diplomások között alacsonyabb az arány: 53%, szemben az OECD 60%-os átlagával. Az ausztál felnőttek között jelentősen alacsonyabb a munkájukkal kapcsolatos képzésben részt vevők aránya (28% százalék, szemben a 36%-os átlaggal) (OECD 2010b).

[28] A társadalmi, gazdasági és kulturális hátteret mérő index a PISA vizsgálatokban. A szülők foglalkozásán, iskolai végzettségén és a család kulturális és anyagi javain alapul (Thomson és mtsai 2011).

[29] A külföldi diákokról nem minden országból van megbízható adat, ezért az összehasonlítás lehetősége korlátozott.

A felnőttképzés jelentős része a felsőoktatási rendszeren belül, különösen a rövid ciklusú, diplomával végződő[30] képzéseken, illetve a regisztrált szakképzési szolgáltatóknál folyik. Ezek kurzusai az életkortól függetlenül nyitottak mindenki számára, aki megfelel a felvételi követelményeknek. Sajátos, kimondottan a felnőttképzést szolgáló szektor a közösségi felnőttoktatás (Community Adult Education, ACE). Ennek keretében egyaránt kínálnak szakképzést és általános képzést (a társadalmi beilleszkedést, kulturális és személyes fejlődést támogató programok). A szakképzés lehet formális, amely valamilyen elismert szakképzéshez vezet, vagy informális, amely nem vezet ilyenhez. A felnőttszakképzés szervezői általában civil szervezetek és egyházi csoportok, akik általában általános típusú képzéseket is nyújtanak. Gyakran a felsőoktatási intézmények is kínálnak általános felnőttképzési kurzusokat is. Összességében közel 1200 nonprofit oktatási szolgáltató létezik, közülük 770 regisztrált szakképzési intézmény. Ez a képzési forma erősen támaszkodik az angolszász közösségi hagyományokra, jelentős az önkéntesség és az önszervezés szerepe.

A szövetségi kormány és az állami kormányzatok számos felnőttképzési programot támogatnak. Ezek az általános oktatásfejlesztési prioritásoknak megfelelően elsősorban az oktatáshoz való hozzáférés javítását és a munkaerővel szemben támasztott képességigényekhez való alkalmazkodást szolgálják. Ilyenek többek között a „munkahelyi angol" programok (az angolul nem jól beszélő munkavállalók számára), az őslakosoknak szóló programok, a fogyatékkal élők szakképzését előkészítő programok, az alapképességek megerősítését és a munkahelyi szakképzést támogató programok (DEEWR 2009).

AZ ŐSLAKOS DIÁKOK OKTATÁSA

Hozzávetőlegesen 517 000 őslakos[31] él Ausztráliában. A becslések szerint 294 000 az őslakos gyermekek és fiatalok száma (az ausztrál gyermekek és fiatalok 4,2%-a), a teljes őslakos populáció több mint fele (57%) ebbe a korcsoportba tartozik. Az őslakos gyerekek 32%-a élt a nagyobb városokban, 44% élt a vidéki területeken és közel egynegyede (24%) élt a „távoli Ausztráliában", tehát a közlekedéstől elszigetelt településeken. A munkanélküliségi arányuk (15,1%) négyszerese a nem őslakosokénak (3,8%). A 20–24 éves őslakos nők termékenysége a legmagasabb az összes társadalmi csoport között: 152 születés jut 1000 nőre. A távoli településen élő gyerekek közül csak 56% számára elérhető a kórház, 41% számára a gyógyszertár, 93% számára az iskola (ABS 2011a). Egy becslés szerint az őslakosokra számított humán fejlettségi index kisebb 8–16 százalékkal, mint az egész országban (UNDP 2010).

A PISA vizsgálat szerint az őslakos diákok eredményei jelentősen rosszabbak, mint a nemzeti átlag. Az olvasási teljesítmény 82 ponttal alacsonyabb, mint országos szinten – ez nagyjából két iskolaév lemaradást jelent. Az őslakos fiúk a lányokhoz képest 47 ponttal (egy évvel) le vannak maradva. Ez azt is jelenti, hogy az ebbe a csoportba tartozó diákok 40%-a nem éri el a megfelelő szintet olvasás szempontjából (az OECD-átlag 19%, a nem őslakos ausztrál diákoké 14%). A matematikai és a természettudományos eredményekben hasonló mértékű az őslakos diákok lemaradása (Thomson és mtsai 2011).

Az iskolák földrajzi elhelyezkedése (a magyarországihoz hasonlóan) jelentős szerepet játszik a diákok eredményeiben. A falusi iskolák teljesítménye 24 ponttal, az úgynevezett „távoli iskolák" teljesítménye pedig 56 ponttal alacsonyabb, mint a városi iskoláké. A távoli iskolák elsősorban a nehezen megközelíthető területeken élő őslakos közösségek számára létrehozott intézmények, itt a diákok közel 30 százaléka nem érte el a minimális olvasási szintet sem (Thomson és mtsai 2011).

Más kutatások még rosszabb eredményt hoztak. Hughes és Hughes (2010) szerint a NAPLAN nemzeti olvasási felmérésen az ilyen iskolákba járó őslakos diákok 25–75%-a nem érte el a minimumszintet az egyes tagállamokban. Ugyanakkor azokban az államokban, ahol az őslakos diákokat integráltan oktatják, nincs érdemi teljesítménykülönbség. A szerzők ezt elsősorban az iskolák gyenge felszerelésével, a kevés tanítási órával, az alacsonyabb tanári követelményekkel és a gyengébb tantervvel magyarázzák. Mint mondják, ez nem az őslakos gyerekek, hanem a távoli iskolák kudarca.

Az őslakosok esetében az iskolázottsági adatok is sokkal rosszabbak: a 10 osztályt végzettek aránya 20%-kal alacsonyabb, a középiskolát elvégzőké pedig fele, mint a nem őslakosok esetében, a diplomások aránya pedig csak 6%. Itt is érzékelhető, hogy a távoli térségekben élő őslakosok helyzete a legrosszabb: a középiskola befejezésére feleakkora, diploma megszerzésére pedig háromszor kisebb esélyük van, mint a városokban élő őslakosoknak (ABS 2011b).

Az 1960-as évekig úgy vélték, hogy őslakosok „nem alkalmasak" az értelmiségi pályákra, oktatásuk célja legfeljebb az ipari munkára való felkészítés. Az első diplomások 1965–1966-ban végeztek. 1970-től kisebb számban tanárokat és nővéreket is képeztek a felsőoktatásban. A hetvenes évek közepétől megjelenő támogató programok tették lehetővé, hogy őslakosok nagyobb számban bekapcsolódhassanak a felsőoktatásba. A felsőfokú végzettségűek száma 3100 volt 1991-ben, mára 20 000-re nőtt. A diákok többsége ma is a segítő szakmákban (oktatás, szociális, egészségügy) szerez

[30] A felsőfokú szakképzés megfelelője.

[31] Aboriginal and Torres Strait Islander.

végzettséget, többségében nem egyetemi diplomát nyújtó képzésen. Ugyanakkor fokozatos az elmozdulás más területek és a magasabb végzettségi szintet nyújtó képzések irányába (Lane 2009). Lane (2009) álláspontja szerint többgenerációs integrációs folyamatról van szó: a második világháború után az őslakosok jelentős része elhagyta a telepeket és missziókat, hogy jobb életet teremtsen a gyerekeinek. Elsősorban a vidéki területeken vállaltak szakképzetlen munkát. A második generáció már képzettebb munkát keresett és a városokba költözött, ma már több mint 60%-uk beilleszkedett a többségi társadalomba. A felsőfokú végzettségűek többsége az állami és civil szektorban helyezkedik el, különösen azokon a területeken, ahol magas az őslakosok aránya. Azonban ahogy növekszik a más területeken és magasabb szinten végzettek száma, egyre többen helyezkednek el az üzleti szférában is. Legfontosabb következtetése az, hogy nem helyes általában őslakosok problémáiról vagy oktatásáról beszélni. A felsőoktatásban részt vevők számának növekedése sem feledtetheti el, hogy az őslakosok 30%-a lényegében írástudatlan.

Már a 60-as évektől úgy tapasztalták, hogy az őslakos gyerekek iskolai sikertelenségének kulturális okai is vannak. Thompson, Gifford és Thorpe (2000) szerint az őslakos kultúrát a következők jellemezik:

- a család és a tágabb rokonság kiemelt szerepe; a személyes tulajdon kisebb mértékű tisztelete, a közösség más tagjainak igényeivel szemben; a földhöz és a múlthoz való viszony az önazonosság része.

Az iskolai kudarcok abból is származtak, hogy az iskola és a gyerekek kultúrája elért egymástól. A diákok az együttműködést, közösségi cselekvést tartották értékesnek, miközben az iskola a versengő, individuális magatartást várja el. Azok a kísérletek, amikor a gyerekeket próbálták az iskola merev rendszeréhez szabni, szükségszerűen sikertelenek voltak. Kamara (2010) a Hofstede-féle dimenziók mentén vizsgálódva azt tapasztalta, hogy az őslakosok kultúrája a nagy és kis hatalom és a közösségi–individuális skálán jelentősen eltér a többségi ausztrál kultúrától, ami szintén nehezítheti az iskolai beilleszkedést. Dockery (2009) kutatásában a kulturális önazonosság és az oktatási eredményesség közti összefüggéseket vizsgálta. A kulturális kötődés mérésére olyan skálát használt, amelyiken a nyelvismeretet, a törzsi csoporthoz való kötődést és a kulturális aktivitásokat (szertartás, hagyományos ünnepség stb.) vette figyelembe. A távoli területeket kivéve azt tapasztalta, hogy a kulturális önazonosság megtartása nem akadályozza a sikeres oktatási részvételt, sőt pozitív összefüggés van a kettő között. Ehhez az is hozzájárul, hogy az oktatási rendszer egyre inkább befogadó az őslakosok hagyományos értékeivel szemben. A távoli területek esetében magas a kulturális önazonosságot vállalók aránya, és rosszak az oktatási eredmények, de arra nincs adat, hogy a kettő összefüggne egymással.

Az ausztrál oktatási miniszterek tanácsa által 2008-ban elfogadott stratégiai dokumentum, a Melbourne-i Nyilatkozat már közvetlenül hivatkozik az őslakosok értékeire, mint az összetartó és befogadó társadalom nemzeti értékeinek eredetére (MCEETYA 2008). A stratégia különösen fontosnak mondja az őslakos diákok bevonását a kisgyermekkori oktatásba, a családokkal és helyi közösségekkel való kommunikáció javítását, valamint az őslakos pedagógusok számának növelését is. A stratégia két oldalról kísérli meg a kultúrák közelítését. Egyrészt előírja, hogy az érintett iskolák tanterve épüljön a helyi kulturális hagyományokra, különös figyelemmel az őslakos diákok tapasztalataira, valamint az őslakos és nem őslakos diákok közötti együttműködésre. Másrészt a többségi oktatásban is növeli az őslakos kultúra szerepét: a nemzeti kerettantervbe bekerült az őslakosok története és kultúrája mint a kötelező három horizontális szempont egyike. Az evvel kapcsolatos ismereteket a tantervek kidolgozásánál be kell építeni még a matematikába és a természettudományba is (ACARA 2011a).

A nyilatkozat nyomán született intézkedési terv további feladatokat fogalmaz meg. Többek között az iskolavezetés és tanárok minőségének javítását a távoli iskolákban, család- és gyermekközpontok létrehozását a távoli közösségekben, és az angol mint második nyelv tanításának kidolgozását az őslakos anyanyelvű diákok számára (MCEETYA 2009). Ezután a szövetségi és tagállami szintű feladatokat meghatározó külön őslakos és Torres-szigeteki oktatási terv készült (MCEETYA 2010).

BEVÁNDORLÓ GYEREKEK

A bevándorlás mértékét és következményeit az jellemzi legjobban, hogy 2006-ban minden negyedik ausztrál külföldön született. A 2008 és 2009 júliusa között érkezett 150 ezer bevándorló 21%-a Új-Zélandról, 13%-a Nagy-Britanniából, 11% Indiából, 9% Kínából, 30% Ázsia más részeiről, 7% a Közel-Keletről és Észak-Afrika más részeiről származott (DIC 2011).

Más országokkal ellentétben Ausztráliában a bevándorlók esetében nincs szignifikáns különbség az iskolai teljesítmények szempontjából. Sőt a PISA vizsgálat szerint az első generációs bevándorló diákok[32] olvasáseredménye meghaladja a nem bevándorló hátterű diákok eredményét, és a külföldön született diákok is valamivel az átlag felett teljesítettek. Az eltérő anyanyelv sem okozott markáns eltérést, a nem angol anyanyelvű diákok teljesítménye átlagos volt. Hasonlóak az eredmények a matematikai és a természettudományos kompetenciák esetében is (Thomson és mtsai 2011).

[32] Ők maguk Ausztráliában születtek, de a szüleik nem.

A bevándorló gyerekek jó tanulási eredményét mutatja az is, hogy a 20–24 éves migránsok között csak 7% azoknak az aránya, akik nem végezték el a felső középiskolát és nem is tanulnak. Ez az arány a többi diák között 17% (OECD 2010b).

A jó eredményben nyilvánvalóan szerepet játszik az, hogy a bevándorlók jelentős része angol nyelvű, angolszász kultúrájú országból érkezik, illetve olyan ázsiai országokból, amelyeknek kultúrája értéknek tekinti a tanulást, a sikeres beilleszkedést. Annak is jelentős szerepe van, hogy az ausztrál rendszer a magasabban képzettek bevándorlását preferálja (DIC 2011).

Ennek ellenére előfordulnak konfliktusok. Így például 2004-ben a hatóságok Melbourne elővárosában bezárták a Blackwood College-t. Az iskola etnikailag vegyes hátterű volt, több mint 50%-ban arab diákok jártak oda. A bezárás idején az újságok arról cikkeztek, hogy a multikulturális oktatás eredményeképpen etnikai gettó jött létre, melyet a libanoni diákok bandái uraltak. Különösen érzékennyé tette a kérdést az, hogy nem sokkal voltak a szeptember 11-i merényletek után. Mansouri és Trembath (2005) vizsgálata szerint az arab származású diákok arról számoltak be, hogy időnként verbális inzultusoknak vannak kitéve, ahol elsősorban a terrorizmussal azonosítják őket. Hasonló volt a tapasztalatuk a médiáról is. Ugyanakkor a diákok közötti kapcsolatot alapvetően jónak látták. Kifogásolták viszont azt, hogy a tananyagban semmi olyan nem volt, ami az ő kultúrájukkal függ össze. Mind a szülők, mind a diákok arról számoltak be, hogy a tanárok egy része előítéletesen viselkedett az arab diákokkal, és eleve rosszabb teljesítményt tételezett fel róluk, mint a többi diákról. A szerzők szerint a rasszizmusnak komoly szerepe van az iskolákban.[33]

A kulturális különbségek más bevándorlóknál is nehézségeket okoznak. A kínai származású szülők általában vasárnapi különiskolába is járatják a gyerekeiket, mert csalódtak az ausztrál oktatási rendszerben. Úgy érzik ugyanis, hogy az iskolák tanítási ideje túl rövid, és a gyerekek nem tanulnak eleget. A konfuciánus kultúrában ugyanis önmaga az erőfeszítés is nagy értékkel bír, ezért az oktatásban sem csak a megszerzett tudás, hanem az oda vezető munka is fontos érték (Gordon Győri 2009). A különiskolákban hagyományos kínai módszerekkel készítik fel a diákokat a különböző vizsgákra, olyan jó eredménnyel, hogy ez a nem kínai szülők számára is vonzóvá vált. A diákok magas teljesítménye ellenérzéseket is kivált: a kínai diákok látványos sikerei hozzájárultak a bevándorlásellenes politikai mozgalmak erősödéséhez (Wu–Singh 2004).

KÜLFÖLDI DIÁKOK A FELSŐOKTATÁSBAN

Az ausztrál felsőoktatásban tanuló diákok 21%-a külföldi. Ez az arány messze a legmagasabb az OECD-ben, Auszria és Nagy-Britannia esetében 15%, Svájcban pedig 14% az arány (OECD 2010). Az *Education at Glance* szerint a legfontosabb faktorok a külföldi tanulási hely megválasztásánál a képzés nyelve, a tanulás és a megélhetés költségei, valamint a tartózkodáshoz szükséges engedélyek megszerzésének feltételei. Nyelvi szempontból Ausztrália előnyben van, hiszen a legtöbb diák angol nyelvű képzést keres. A külföldi diákok teljes tandíjat fizetnek, de ez alacsonyabb, mint az Egyesült Államokban és Nagy-Britanniában kért térítés. Szintén fontos tényező, hogy Ausztráliában könnyítették a külföldi diákok számára a tartózkodás adminisztratív feltételeit (OECD 2010).

Az *Education at Glance* nem tartalmaz teljes körű adatokat arról, hogy honnan érkeznek a diákok,[34] adatai szerint az Ausztráliában tanuló diákok közel 80%-a Ázsiából érkezik, negyedük Kínából, 10%-uk Indiából. Az európai diákok aránya csak 4,4%. Az Egyesült Államokban 67%, Nagy-Britanniában 47,9% az ázsiai diákok aránya, az összes külföldi diák közel felét teszik ki (OECD 2010). A külföldön tanuló kínai diákok 10%-a, az indiaiak 14,4%-a, az indonéziaiak 27%-a Ausztráliában tanul (a legnagyobb az arány az új-zélandi diákok között: közülük minden második Ausztráliát választja, ha külföldön tanul) (OECD 2010).

A szektor gazdasági értelemben is igen jelentős. Ez az ország harmadik exportágazata, kétszer nagyobb bevételt (18 milliárd ausztrál dollár) hoz, mint a turizmus (Phillimore–Koshy 2010). Ugyanakkor, mivel az utóbbi időben drágult a képzés és szigorodtak a vízumszabályok, valamint támadás ért több indiai diákot, sokan a résztvevők számának csökkenésétől tartanak. A beadott vízumkérelmek száma 10%-kal csökkent 2010-ben (Sainsbury–Healy 2010). A kihívásra válaszul közös kormányzati stratégia készült (COAG 2010). A stratégia célként tűzi ki a felsőoktatás jobb minőségbiztosítását, a fogyasztóvédelem javítását, illetve a hallgatók jólétének és biztonságának megerősítését, valamint a jobb információszolgáltatást, és a diákok kulturális beilleszkedésének támogatását.

Az ázsiai diákok beilleszkedésében gyakran gondot okoz az eltérő kulturális beállítódás, ugyanakkor az oktatás maga is formálja a kulturális értékeket. We Pij (2009) azt tapasztalta, hogy a szingapúri (kínai hátterű) diákok kulturális beállítódása jelentősen változott a nyugati mintájú MBA kurzus elvégzése során: csökkent a hatalmi távolság indexe, nőtt az individualizmus, és a bizonytalanság kerülésére való hajlam. Ezzel jelentősen

[33] A cikk ebből a szempontból hagyott kételyeket. Az, hogy a szülők és a diákok rasszista indítékokat vélnek felfedezni egyes pedagógusok viselkedésében, még nem bizonyítja azok valódi meglétét. A jelenséget a pedagógusok attitűdvizsgálatával lehetne igazolni.

[34] Mivel csak az OECD és a vizsgálatban részt vevő országok adatait tartalmazza.

közelebb kerültek a kontrollcsoportnak használt angolszász hátterű ausztrál diákok értékeihez, különösen mert az utóbbiak esetében viszont (vélhetően a program elit jellege miatt) nőtt a hatalmi távolság index értéke. Tehát az azonos típusú képzés hatására a két csoport között konvergencia ment végbe ezekben a dimenziókban. Ugyanakkor a konfuciánus hosszú távú gondolkodás tekintetében nem csökkent a különbség a kurzusok résztvevői között.

AZ „ASIA LITERACY"

Az Ázsiával való erős kapcsolatok során felszínre kerülő kulturális különbségekre az oktatási rendszer tartalmilag is válaszol. A Melbourne-i Nyilatkozat az oktatás fejlesztése egyik legfontosabb céljának az ázsiai–ausztrál kapcsolatok megalapozását látja. Az úgynevezett „ázsiául tudás" (Asia literacy) nemcsak a nyelvismeretet jelenti, hanem kulturális vonatkozásai is vannak (MCEETYA 2008). Tulajdonképpen az a képesség, hogy a diákok megismerjék és megértsék az óceániai-ázsiai térség kulturális különbségeit és képesek legyenek kezelni ezeket.

Ennek egyik eszköze annak a tantárgyközi tantervi prioritásnak a kidolgozása, amely tartalmazza Ázsia kulturális és földrajzi bemutatását, az ázsiai népek történetének, művészetének, irodalmának, valamint az ausztrál–ázsiai kapcsolatok megismertetését, támogatja az ázsiai nyelvek tanulását, ösztönzi a diákok közvetlen ázsiai kapcsolatainak kiépítését is. A kidolgozott prioritások külön ajánlásokat tartalmaznak arra, hogy hogyan lehet beépíteni Ázsiával kapcsolatos ismereteket a matematikai, történelmi, angol és természettudományos programokba.

A program célja, hogy javítsa a társadalmi befogadást, és alkalmassá tegye az ausztrál diákokat arra, hogy hatékonyan kommunikáljanak az ázsiai emberekkel a kereskedelem, az oktatás, a bevándorlás, a turizmus, a humanitárius segítség területén, képesek legyenek a régióban bárhol élni, tanulni és dolgozni (ACARA 2011b).

***Az ausztrál oktatási rendszer jó minőségének egyik titka éppen az új kihívásokra való átgondolt, határozott és gyors válasz, amit a decentralizált döntéshozatal egyáltalán nem akadályoz. A kulturális különbségekre reagáló oktatáspolitikai lépéseknek van Magyarországon is felhasználható tanulsága. A kulturális értékek, eltérések megértése és elfogadása, valamint a belső differenciáltság feltárása a roma diákok oktatásának javításában, az „ázsiaiul tudás" koncepciója pedig a szorosabb európai integráció által jelentett kulturális kihívásokra való válasz kidolgozásában segíthet.

IRODALOM

ABS (2010): *1301.0 – Year Book Australia, 2009–10.* Australian Bureau of Statistics. Canberra, ACT, Ausztrália.

ABS (2011a): *Aboriginal and Torres Strait Islander Wellbeing: A focus on children and youth.* Australian Bureau of Statistics. Canberra, ACT, Ausztrália.

ABS (2011b): *Education and Indigenous wellbeing.* Australian Bureau of Statistics. Canberra, ACT, Ausztrália.

ACARA (2011a): *Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures.* The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. http://www.australiancurriculum.edu.au/CrossCurriculumPriorities/Aboriginal-and-Torres-Strait-Islander-histories-and-cultures (Letöltés: 2011. 06. 06.)

ACARA (2011b): The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. http://www.australiancurriculum.edu.au/CrossCurriculum-Priorities/Asia-and-Australias-engagement-with-Asia, (Letöltés: 2011. 06. 06.)

CIA (2011): *The world factbook.* https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/as.html (Letöltés: 2011. 06. 05.)

COAG (2010): *International Students Strategy for Australia 2010–2014.* Council of Australian Governments. Canberra, ACT, Ausztrália.

DEEWR (2009): *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) National report of Australia.* Department of Education, Employment and Workplace Relations. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Asia%20-%20Pacific/Australia.pdf (Letöltés: 2011. 11. 01.)

DEEWR (2010): *Summary of the 2010 first half year student statistics.* Australian Goverment, Department of Education, Employment and Workplace Relations. Canberra, ACT, Ausztrália.

DIC (2008) *The People of Australia Statistics from the 2006 Census*. Department of Immigration and Citizenship. Canberra, ACT, Ausztrália.

DIC (2011) *Key Facts In Immigration march 2011.* Department of Immigration and Citizenship. http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/ (Letöltés: 2011. 06. 08.)

Dockery, A. M. (2009): *Cultural dimensions of Indigenous participation in education and training.* National Centre for Vocational Education Research, Adelaide, SA, Ausztrália.

Emmanuel, I. – Reekie, G. (2004): *Financial Management and Governance in Heis: Australia.* OECD IHME-HEFCE, Párizs.

Gordon Győri J. (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. *Magyar Pszichológiai Szemle, 64.* 1. sz. 203–228.

HOFSTEDE, G. (2003): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations.* Second edition. Sage Publishing Inc., Thousand Oak, CA USA – London, UK – New Delhi, India. 596.

HUGHES, H. – HUGHES, M. (2010): *Indigenous Education 2010.* CIS Policy Monograph 110. The Centre for Independent Studies Limited. St. Leonards, NSW, Ausztrália.

IMF (2010): *IMF World Economic Outlook Database*, October 2010. http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/index.aspx (Letöltés: 2011. 06. 08.)

KAMARA, M. S. (2010): The changing leadership culture in Northern Territory Indigenous remotecommunity schools: Implications for Indigenous female principals and school community partnerships. *Indigenous education resource update, 6. issue.* August 2010.

KARMEL, T. (1999): *Financing Higher Education in Australia.* Higher Education Division. Department of Education, Training and Youth Affairs. Canberra, ACT, Ausztrália.

LANE, J (2009): *Indigenous Participation in university education.* The Centre for Independent Studies Limited. St. Leonards, NSW, Ausztrália.

CSEREKLYE ERZSÉBET

A társadalmi sokféleséggel foglalkozó nevelési-oktatási irányzatok elméleti kerete

BEVEZETŐ

Az interkulturális és multikulturális nevelés és oktatás fogalmát sokan sokféleképp írják le, időnként egymással párhuzamosan, időnként akár szembeállítva, vagy jelentésterületüket elkülönítve. Az európai diskurzusban gyakori magyarázat, mint például Czachesz Erzsébet (2007) is utal rá, hogy a társadalomra a multikulturális, az ezzel a sokféleséggel foglalkozó oktatási kezdeményezésekre pedig az interkulturális jelzőt alkalmazzák. Ez a kánon jelenik meg az Európa Tanács diskurzusában, amely angolul az interkulturális, magyarul a kultúrák közti jelzőt használja, az Európa Tanács 2008-as *Fehér könyv a kultúrák közötti párbeszédről* című dokumentumában egyértelműen definiálva a használt fogalmakat: Multikulturalizmus *(az asszimilációs megközelítéshez hasonlóan): egyfajta szemléletmód, míg a* kulturális sokféleség *és a* multikulturalitás *arra a tapasztalati tényre utal, hogy egy adott területen és adott társadalmi szervezeten belül különféle kultúrák léteznek és hathatnak egymásra.*

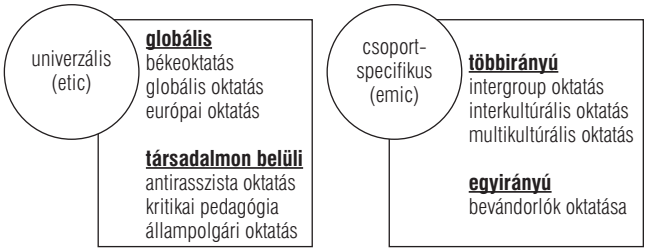
Kultúrák közötti párbeszéd (Intercultural dialogue)*: különböző etnikai, kulturális, vallási és nyelvi háttérrel, illetve örökséggel rendelkező egyének vagy csoportok közötti nyitott és a másik fél véleményének tiszteletben tartása mellett megvalósuló eszmecsere, amelynek alapja a kölcsönös megértés és tisztelet Ez minden szintre vonatkozik: így tehát a társadalmon belül, az európai társadalmak között, valamint Európa és a világ más részei közötti párbeszédre egyaránt* (Council of Europe 2008).

Európában az oktatás és a társadalmi sokszínűség kapcsolatáról beszélő kutatók többsége valóban így is használja ezeket a műszavakat, de a tudományos közösség diskurzusában ez nem kanonizált, így az USA-ban főként multikulturális oktatásnak nevezik a sokféleséggel foglalkozó irányzatokat, melyek alapelvei, megközelítései széles skálán mozoghatnak. Ráadásul ez a bipolárisnak tűnő magyarázat elfeledkezni látszik a világ egyéb sarkairól. Olyan köteteket vizsgálva, amelyek nemzetközi áttekintést kívánnak adni a társadalmi sokféleséggel foglalkozó irányzatokról – például: Grant és Portera (2011), Banks (2009), Spinthourakis, Lalor és Berg (2011) –, láthatjuk, hogy míg az USA-ban és Kanadában viszonylag egységesen a multikulturális jelzőt használják, az európai oktatási kezdeményezéseket bemutató kutatók már korántsem ilyen egységesek terminológiájukat tekintve. Ráadásul ezt a két, akár párhuzamosan is használt jelzőt még számos egyéb oktatatási irányzat leíró megnevezései is kiegészítik, mint az *állampolgári oktatás*, a *demokráciára nevelés*, az *antirasszista oktatás*, a *vallások és az oktatás kapcsolata*, a *migránsoktatás* vagy éppen a *kisebbségek oktatása*, és számos egyéb irányzat.

Fontos hangsúlyozni, hogy természetesen mind az *interkulturális oktatás*, mind pedig a *multikulturális oktatás* létező és gyakran használt fogalom, azonban viszonyukat nem a közgondolkodás sztereotípiái alapján kívánom leírni, hanem lehetséges jelentéseiket és viszonyukat szeretném egyértelművé tenni. Ez az egyértelműség sem az elmélet, sem a gyakorlat terén nem jelent egysíkúságot: ezen oktatási irányzatok különböző fokozatainak és dimenzióinak átláthatóvá, befogadhatóvá tétele – számos, magyar nyelven kevéssé vagy egyáltalán nem publikált gondolkodó munkájának felhasználásával – dolgozatom célja.

A TÁRSADALMI SOKFÉLESÉGGEL FOGLALKOZÓ OKTATÁSI-NEVELÉSI IRÁNYZATOK RENDSZEREZÉSE A KULTÚRÁHOZ VALÓ VISZONYUK ALAPJÁN

Rendszerezhetjük az egyes oktatási irányzatokat az alapján, hogy hogyan közelítenek a társadalom vagy az egyes csoportok kultúrájához. Az *1. ábra* ezt a rendszerezést szemlélteti, az alapján, hogy univerzális vagy csoportspecifikus céljaik vannak, hogy ezeket globálisan vagy az egyes társadalmakon belül kívánják elérni, és hogy céljuk az egyes csoportok kultúrájának egyirányú vagy kölcsönös formálása-e.



1. ábra: *A faji/etnikai sokszínűséggel foglalkozó pedagógiai irányzatok közelítése a kultúrához*

A faji/etnikai sokszínűséggel foglalkozó irányzatok általában általános értékek megvalósulását tűzik ki célul, mint a tolerancia, méltányosság, együttműködés és társadalmi felelősségvállalás. Azonban a célok eléréséhez a kultúrához való viszonyuk szempontjából meglehetősen eltérő utakat választanak. Az irányzatok egy része az oktatási folyamat során olyan univerzálék megismertetését tartja fontosnak, amelyek közvetlen módon elsajátíthatóvá teszik az oktatási irányzat céljaiban megjelenő értékeket: például a békeoktatás a békére való általános képesség taníthatóságát hirdeti – azt az agresszió és a háború megvalósulásához vezető folyamatok felismerését és elutasítását biztosító készségek fejlesztésében látja, és olyan általános értékek és készségek elsajátítását facilitálja, amelyek ezzel összhangban vannak. Az európai oktatás olyan ismeretek átadását tartja fontosnak, amelyek segítik egy univerzálisnak tekinthető, a nemzeti identitásokat felülíró európai identitás kialakulását. Ugyanígy a kritikai vagy az antirasszista pedagógia sem egyes csoportok kulturális sajátosságainak megismerésén alapuló pedagógiák, hanem kulturálisan univerzális célokért dolgoznak, mint a rasszizmus csökkentése vagy a társadalmi pozíció újradefiniálása, jellemzően kulturálisan univerzális, de szocioökonómiailag specifikus megközelítéssel. Az univerzális megközelítést globálisan használó pedagógiai irányzatok társadalmakon átívelő célokat határoznak meg, mint az általános béke elérése, a globális gondolkodás és felelősségvállalás képessége vagy a páneurópai identitás kialakítása. Jellemző ezekre az irányzatokra, hogy az érintett társadalmak belső hierarchiáját általában érintetlenül hagyják, hatásukat társadalmak fölötti szinten kívánják elérni. Az univerzalista, vagy a kulturális antropológia műszavával élve *etic* megközelítést használó pedagógiák másik csoportja általános értékek alapján kíván megvalósítani társadalmi reformokat, egy-egy ország vagy régió főként intézményi jellegzetességeire alapozva, azokat célba véve; gyakran intézményi és/vagy politikai támogatással.

A csoportspecifikus, vagy *emic* megközelítések elsődlegesnek tartják, hogy az egyes csoportok tagjai megismerjék más csoportok kultúrájának, történelmének, társadalmi helyzetének jellemző vonásait.[35] Az ilyen irányzatok közül az interkulturális és multikulturális oktatásra jellemző a leginkább, hogy bár hosszú távú céljaik egységesek, de számos, különböző felfogású irányzatuk létezik.

A TÁRSADALMI SOKFÉLESÉGGEL FOGLALKOZÓ OKTATÁSI-NEVELÉSI IRÁNYZATOK RENDSZEREZÉSE A TÁRSADALMI STRUKTÚRÁBA VALÓ BEAVATKOZÁS CÉLJAI ÉS ESZKÖZEI SZERINT

A társadalmi sokféleséggel foglalkozó pedagógiai irányzatokat rendszerezhetjük az alapján is, hogy hogyan látják és értelmezik a társadalmi struktúrákat, illetve, hogy milyen céllal akarják azokat átformálni: az egyes csoportok beolvasztását célzó asszimilációtól a kulturális pluralizmuson át a multikulturális társadalom megteremtéséig (melynek értelmezése sokrétű lehet, az egyes csoportok kultúráinak statikus vagy dinamikus szemléletétől függően) sokféle célt fogalmaznak meg, akár még az egyes irányzatokon belül is. A leginkább szemléletes példa a célok és eszközök diverzitására a multikulturális oktatás paradigmája, amely számtalan különböző megközelítés gyűjtőhelye, míg egyes szűkebb spektrumú irányzatok, mint például a békeoktatás az egyik, vagy az antirasszista oktatás a másik végletből, sokkal egyértelműbben leírhatóak és kategorizálhatóak. Különbség tehető az irányzatok közt az alapján, hogy a nem domináns csoportok, kisebbségek, a bevándorlók, a többségi/domináns csoport[36] vagy minden érintett csoport ismereteinek és attitűdjének befolyásolását tűzi ki célul; hogy kizárólag az iskolai oktatásban jelenik-e meg vagy kapcsolatba lép a közvetlen vagy tágabb társadalmi környezettel is; hogy milyen eszközöket alkalmaz; vagy éppen hogy miképp viszonyul az egyes közösségek kultúrájához.

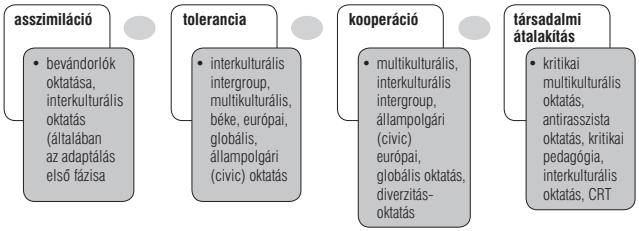
Az irányzatok elméleti leírásaiban szinte kivétel nélkül megtalálható a társadalmi struktúrák átalakításának célja. A társadalom struktúrájának említésekor itt a társadalmat alkotó csoportok egymáshoz való viszonyának néhány dimenziójára gondolhatunk: a csoportok közti kommunikáció és együttműködés meglétére és formájára, illetve a társadalom hatalmi viszonyainak szerkezetére. Az egyes irányzatok társadalomszerkezet-értelmezését általában meghatározza az irányzat kulturális-politikai kötődése: a mainstream,

[35] Ennek elméleti hátteréről bővebben: Gordon Győri 2006: 247–256.

[36] A többségi csoport és a domináns csoport kategóriája gyakran egybeesik, azonban vannak olyan társadalmak, ahol a kulturálisan, illetve nyelvileg domináns csoport tagjainak száma nem feltétlenül haladja meg a nem domináns csoportokét.

konzervatív és liberális irányzatok általában a fennálló társadalmi szerkezet keretein belül tartják megvalósíthatónak kezdeményezéseiket. Az általában a faji, etnikai és kulturális kisebbségek tagjaitól induló, jellemzően politikailag baloldali irányzatok (melynek itt szubsztantív, nem pedig a sajátos magyar értelmezését használom) jellemzően radikálisabbak, a társadalmi szerkezet átalakítására törekednek.

A társadalmi struktúrába való beavatkozás céljait vizsgálva négy, gyakran egymásra épülő megközelítést különíthetünk el: az asszimiláció, a tolerancia, a kooperáció és a szerkezetváltás megközelítését, amelyekhez megfelelő pedagógiai irányzatok is kapcsolódnak. A megközelítések, ha nem is szigorúan vett létraelv szerint, de általában fokozatosan jelennek meg egy-egy oktatási rendszerben.



2. ábra: *A társadalmi beavatkozás egymásra épülő megközelítései a sokféleséggel foglalkozó oktatási-nevelési irányzatokban*

Az *asszimiláció megközelítésben* kizárólag a kisebbségek/migráns közösségek társadalmi struktúrájában történik változás, a többségi társadalom működési módja érintetlen marad. A kisebbségnek olyan lehetőségeket próbálnak biztosítani, amelyek segítik minél gyorsabb beilleszkedésüket a többségi társadalomba. Tipikusan ilyen megközelítés például a nyelvi képzésben, amikor a bevándorlók számára kizárólag a fogadó ország nyelvének elsajátítására biztosítanak lehetőségeket, anélkül hogy saját nyelvük gyakorlására és fejlesztésére módjuk nyílna, vagy a többségi társadalomhoz tartozó diákok azzal kapcsolatba kerülnének. Ugyanez a mechanizmus működhet a kultúra egyéb területein, mint a szabadidő eltöltése vagy a vallásgyakorlás. Az asszimiláció fokozata a legtöbb, etnikai és kulturális diverzitással foglalkozó pedagógiai irányzat gyakorlati megvalósulásakor megjelenik, jellemzően a megvalósítás kezdeti stádiumában. Számunkra is jól érthető példa, hogy Magyarországon az interkulturális pedagógiai programok az állam által kiemelten támogatott megvalósulási formája a magyar mint idegen nyelv oktatása és a magyar országismeret tanítása. Azokban az esetekben, mikor az oktatási intézmények nem lépnek túl ezen, stratégiájuk egyértelműen asszimilációra törekvőként írható le, hiszen kizárólagos céljukká válhat, hogy az eltérő kultúrához tartozó gyerek minél hamarabb megismerje és elsajátítsa a domináns kultúrát és beilleszkedjen a többségi társadalomba.

A *tolerancia megközelítéssel* dolgozó pedagógiák célja társadalmi csoportok egymás iránti attitűdjeinek befolyásolása, a fennálló társadalmi struktúrák és statikus kulturális paradigmák érvényességének megkérdőjelezése nélkül. A toleranciára nevelés gyakran a domináns csoport tagjait célozza, az ő nem domináns csoportokkal kapcsolatos tudásukat igyekszik bővíteni és az egyes személyeket elfogadóbbá tenni. Eszközként nagy szerepet kap a különböző csoportok történetének és kulturális jellegzetességeinek megismerése, célként pedig *a békés egymás mellett élés* jellemző erre a megközelítésre. Megjelenése gyakran szorosan kapcsolódik egy-egy kisebbségi csoport öntudatra ébredéséhez, a róluk (történetükről, kultúrájukról) szóló ismeretanyag intézményesüléséhez és oktatásba kerüléséhez. Ez jelenti azt is, hogy általában olyan ismeretanyaggal bővül a curriculum, amely egy már kanonizált kisebbségi kultúrát mutat be, legtöbbször statikusan és jól körülhatároltan. Gyengéje, hogy a szinkrón társadalom, társadalmi struktúrák és főként az aktuális problémák reprezentációja csak nagyon szerencsés esetben valósul meg.

A *kooperáció megközelítésben* ideális esetben a dominánstól különböző kultúrák izolált megismerésén túl a különböző csoportok tagjai együttműködést megkívánó kapcsolatba is lépnek egymással, közös munkában, projektekben vesznek rész. Az ilyen jellegű pedagógiák elsősorban a kisebbségi és a domináns csoportok tagjai közti kapcsolatok létrehozását és fejlesztését célozzák. A társadalom szerkezete kismértékben módosulhat: bár a hatalmi struktúrák érintetlenek maradnak, a különböző csoportok merev határai átjárhatóak lesznek, a csoportok tagjai pedig képessé válnak arra, hogy más csoportok tagjaival együttműködjenek. A tolerancia és kooperáció megközelítés közös vonása, hogy az egyes csoportok kultúrájának alapvető átalakítását nem tartja szükségesnek, a meglévő, viszonylag statikus kultúrákra építve dolgozik.

A céljukként a *társadalmi átalakulás megvalósítását kitűző irányzatok* a legradikálisabbak, jól körülhatárolt, általában baloldali filozófiai-politikai arculattal és elképzelésekkel. Ezek az irányzatok megkérdőjelezik a mainstream elgondolások és beszédmód hitelességét és létjogosultságát, feltétlenül szükségesnek tartják a társadalmak hatalmi viszonyainak átalakítását. Így alapjaikban közel állnak a Freire-i kritikai pedagógia elképzeléseihez, jobbára a köz- és felsőoktatásra koncentrálva, elsődleges céljuk képessé tenni a diákokat arra, hogy a társadalomban észlelhető rasszizmust (mint az intézményes rasszizmus, a mainstream orientált beszédmód, politikák, törvények, események kirekesztő jellege) érzékeljék és akár más csoport vagy csoportok szemszögéből is értelmezzék.

GRADUALITÁS MULTIKULTURÁLIS ÉS INTERKULTURÁLIS ELMÉLETEKBEN

A multikulturális és interkulturális oktatás irányzatait és elméleteit elsősorban az különbözteti meg más, a sokféleséggel foglalkozó oktatási irányzatoktól, mint az a *2. ábrán* is látható, hogy átfogóak, rendszerszerűek, és nemcsak besorolhatók egy graduális rendszerbe, de azt maguk is tartalmazzák. Azt, hogy mennyire jól leírhatóan graduális szerkezetűek ezek a megközelítések, a legjelentősebb elméletalkotók multikulturális elméleteit összehasonlító módon vizsgálva próbáljuk megérteni; ennek a rendszernek az áttekintéséhez a *3. ábra* ad segítséget.

A multikulturalitás-elméleteket vizsgálva azonosíthatunk kifejezetten az oktatásra alkalmazott és szélesebb, társadalmi spektrumú elméleteket, de ezek gradualitása egymásnak alapvetően megfeleltethető, még akkor is, ha azonos vagy nagyon közeli koncepciókat más-más szerzők más néven neveznek. Azzal is tisztában kell lennünk, hogy különböző szerzők különböző elméleteiben az ugyanolyan elnevezés nem feltétlenül jelenti ugyanazokat a megközelítéseket.

Banks (2004) modellje a multikulturális tantervi reform négy egymásra épülő szintjét különíti el. A legalacsonyabb, leggyakrabban megvalósuló szint a *kulturális adalékok* szintje, amely a multikulturális oktatás bevezető fázisát jellemzi, az egyes kulturális csoportok hőseiről, ünnepeiről szóló tartalmak beillesztése az iskolában megjelenő ismeretanyagok közé. Általában izoláltan, sokszor tanórán kívül, ünnepek, fesztiválok, esetleg projektek keretében jelenik meg, a tananyaghoz nem kapcsolódva. A *fogalmi hozzájárulás* szintjén multikulturális tartalmak, fogalmak, témák és nézőpontok kerülnek be a tantervbe, anélkül hogy megváltoztatnák annak szerkezetét. A *tanterv-átalakítás* szintjén a curriculum szerkezetét átformálják, úgy, hogy a diákok képesek legyenek különböző etnikai és kulturális csoportok szemszögéből is szemlélni különböző elméleteket, problémákat, eseményeket és témákat; a negyedik, legmagasabb szinten, amely a *társadalmi cselekvés* szintje, a diákoknak olyan készségeit fejlesztik, melyek képessé teszik őket az egyes fontos társadalmi problémák melletti tudatos elköteleződésre és arra, hogy lépéseket tegyenek azok megoldására.

<table>
<tr><th>Fókusz</th><th>Szerző</th><th>Kompenzáló multikulturális diskurzus (hierarchia, deficit)</th><th colspan="2">Plurális statikus multikulturális diskurzus</th><th colspan="3">Dinamikus transzformatív multikulturális diskurzus</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Társadalom</td><td>McLaren (1994, 2010)</td><td rowspan="2">konzervatív/ rendszerszerű</td><td>liberális</td><td>bal-liberális</td><td colspan="3">forradalmi kritikai multikulturalizmus</td></tr>
<tr><td colspan="2">a vágy pedagógiája (pedagogy of desire)</td><td colspan="3">emancipáló pedagógia</td></tr>
<tr><td>Jenks, Lee & Kanpol (2001)
Ladson-Billings (2004)</td><td>konzervatív/rendszer szerű</td><td>liberális</td><td>bal-liberális</td><td colspan="3">kritikai / „kritikai fajelmélet” (CRT)</td></tr>
<tr><td>McDonough (2008)</td><td colspan="3">differencia</td><td>kritikai</td><td>poszt-strukturális</td><td>transzformatív</td></tr>
<tr><td>Az interkulturális párbeszéd fehér könyve (Európa Tanács)</td><td colspan="4">dichotom diskurzus (mi és ők / kisebbség és többség)</td><td colspan="2">reflektív diszpozíció (domináns és nem-domináns)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Iskola</td><td>Banks (2001)</td><td>kulturális adalékok</td><td>fogalmi hozzájárulás</td><td>tanterv-átalakítás</td><td>társadalmi cselekvés</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Boreczky (2000)
Gay (2000)</td><td colspan="2"></td><td colspan="2">kultúrazonos pedagógia / kulturálisan releváns pedagógia</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Grant & Sleeter (2002)</td><td>a különleges és a kulturálisan különböző tanítása</td><td>emberi kapcsolatok megközelítés</td><td>egyedi csoport-tanulmányok</td><td>multikulturális oktatás</td><td>multikulturális társadalmi rekonstrukció</td><td></td></tr>
<tr><td>Castagno (2009)</td><td>asszimilációs oktatás</td><td>amalgám-oktatás</td><td>kulturálisan pluralista interkulturális kompetencia oktatás</td><td>kritikai tudatosság</td><td>társadalmi cselekvés</td><td></td></tr>
<tr><td>Schoorman és Bogotch (2010)</td><td>kompenzáló multikulturalizmus</td><td colspan="2">multietnikus oktatás</td><td colspan="3">kritikai multikulturális oktatás</td></tr>
</table>

3. ábra: *A multikulturális és interkulturális elméletek gradualitása*

A kultúraazonos pedagógia modelljéről Boreczky Ágnes (2000; 2001) ír, ez szorosan kapcsolható Gay (*Culturally responsive teaching* 2000) pedagógiamodelljéhez is. Boreczky olyan pedagógiáról ír, amely saját gyakorlatát a tanított csoport kultúrájának alapszerkezetéhez igazítja, elsősorban a már létező iskolákon belül, a tanulásszervezés formáit és gyakorlatát és a tanulás környezetét a gyerekek által megszokott, elfogadott környezetre jellemző gyakorlatokhoz és környezethez igazítva.

Grant és Sleeter (2002) a multikulturális nevelés öt jellemző osztálytermi megjelenési formáját határozza meg. (1) A *különleges és a kulturálisan különböző* tanításának célja segíteni a kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok beilleszkedését a meglévő iskolai és társadalmi rendbe. A megközelítés célja, hogy a diákok elsajátíthassák azokat a kognitív készségeket, fogalmakat, információkat, nyelvet és értékeket, amelyeket a (többségi) társadalom hagyományosan megkíván, és képessé váljanak arra, hogy a társadalmi intézményeken belül funkcionáljanak, például hogy munkát találjanak. Ez a megközelítés elfogadja, hogy van egy olyan tudáshalmaz, amit minden diáknak el kell sajátítania, de a tanárok a tanítás folyamatát alakíthatják úgy, hogy az a diáknak a legmegfelelőbb legyen. (2) Az *emberi kapcsolatok megközelítés*, amely szerint az iskoláztatás fő célja, hogy egy egyre kisebbé váló világban a diákok megtanuljanak harmonikusan együtt élni. Segíti a kisebbségi diákok pozitív csoportidentitásának kialakítását, fellép a sztereotípiák, előítéletek és elfogultság ellen. A megközelítést alkalmazó tantervek foglalkoznak az egyéni különbségekkel és hasonlóságokkal, tartalmaznak információkat a társadalom különböző csoportjairól (faj, etnikum, nem, képesség, szocioökonómiai háttér); a tanítási módszerek között megjelenik a kooperatív tanulás, a szerepjátékok, és a más elfogadását és értékelését segítő élmények. A megközelítés elsősorban a diákok magukkal és másokkal kapcsolatos attitűdjeire és érzéseire fókuszál. (3) Az *egyedi csoporttanulmányok megközelítés* az egyes csoportok tanulmányozásával foglalkozik, mint például az indiánok, vagy az ázsiai-amerikaiak. Célja, hogy az adott csoport társadalmi státuszát javítsa vagy megerősítse úgy, hogy lehetőséget ad a csoporthoz tartozók számára saját történelmük, kultúrájuk tanulmányozására, különös hangsúlyt fektetve az elnyomás és a társadalmi problémák témaköreire. (4) A *multikulturális oktatás megközelítés* az előző három megközelítés elképzeléseit ötvözi, de célcsoportjai között a domináns csoport is szerepel. A megközelítés társadalmi célja az elnyomott csoportokat sújtó előítéletek és diszkrimináció felszámolása, és az általános esélyegyenlőség és társadalmi igazságosság megteremtése minden társadalmi csoport számára. A multikulturális oktatás megközelítés teljes iskolareformot jelent, annak érdekében, hogy az iskola maga is tükrözze a társadalom sokszínűségét úgy, hogy minden társadalmi csoport egyenlően jelenjen meg, függetlenül attól, hogy tagjai képviseltetik-e magukat az adott intézményben. (5) A *multikulturális és társadalmi rekonstrukciós* modell az előző modelleknél sokkal célzottabban foglalkozik a társadalmi elnyomással és a társadalom faji, etnikai, nemi, képességbeli és társadalmi osztályon alapuló strukturális egyenlőtlenségeivel. Célja a társadalom rekonstrukciója, hogy az jobban szolgálja bármely embercsoport érdekeit, különösen a színesbőrűekét, a nőkét, a szegényekét és a fogyatékkal élőkét. A megközelítés gyakorlati megvalósulásakor az iskolában aktívan gyakorolják a demokráciát, vitákat, társadalmi megmozdulásokat szerveznek, az iskolai aktivitások segítségével kifejlesztik a felelős döntéshozás és a társadalmi cselekvés képességét, és megtanulják az intézményesült egyenlőtlenségek felismerését és elemzését a saját környezetükben, készséggé formálva a Freire-i kritikai tudatosságot.

Castagno (2009) a multikulturális oktatási elméletek szakirodalmának elemzéséhez hat kategóriát állít fel a multikulturális oktatás társadalomhoz való viszonyát vizsgálva. (1) Az *asszimilációs* oktatás olyan környezetben alakul ki, ahol a diverzitás a fennálló társadalmi rend elleni fenyegetésként jelenik meg. A hatalom és a semlegesség egyaránt a mainstream kultúrához kötődik, a diákokat pedig arra tanítják, hogy későbbi társadalmi szerepüket a meglévő struktúrában találják meg. (2) Az *amalgám*-oktatás neutrális a diverzitással kapcsolatban, az emberek és különböző csoportjaik közti hasonlóságokra fókuszál, az előítéletek csökkentése és az összetartozás érzésének kialakítása érdekében. (3) A *kulturálisan pluralista* oktatás kulturálisan relativista pozíciót vesz fel, ahol a kultúrák közti különbségek kapják a legnagyobb figyelmet. (4) A *kultúrák közti kompetenciák* oktatása a megszokottól eltérő vagy összetett kulturális környezetben szükséges kommunikációs kompetenciákat tanítja, ami az európai interkulturális oktatás egyik alapgondolata is. (5) Az oktatás a *kritikai tudatosságért* képessé teszi a diákokat arra, hogy értelmezzék és újragondolják a fennálló társadalmi rendszer és hatalmi viszonyok struktúráját. A legradikálisabb kategória az (6): oktatás a társadalmi cselekvésért, amelyben a diákoknak tenniük kell a társadalmi egyenlőtlenségek ellen és a gyakorlatban is elősegíteni a társadalmi változásokat.

A társadalom struktúráját alapul vevő elméletek közül Jenks, Lee és Kanpol (2001) és Ladson-Billings (2004) McLaren (1994) elméletére alapozzák a maguk leírásait, ezért ezeket most egyben mutatom be. A *konzervatív multikulturalizmus* nyelvhasználatára jellemzőek az olyan kifejezések, mint *sikert mindenkinek, befogadás, empowerment, méltányosság* – mindezek azonban alapvetően asszimilációra törekvő kontextusban jelennek meg, ahol a különbségek eltüntetése a cél, így az egyes kultúrákat általában nem veszi figyelembe. Olyan kérdésekre keresi a választ, mint hogy *„Hogyan segíthetjük elő az egyes kisebbségi csoportok beilleszkedését a társadalomba?"*, *„Hogyan alakítsuk a curriculumot, hogy a kisebbségekhez tartozókat is felkészítse a társadalmi és gazdasági versenyben való sikeres részvételre?"* A konzervatív multikulturalizmus a piacot tekinti alapvető társadalmi környezetként,

az oktatás eredményességének mérője pedig az, hogy a tanulók mennyire sikeresek a szabad piaci versengésben. Ennek a sikernek az előrejelzői a statisztikai, kompetitív mérőeszközök, mint az osztályzatok és a standard teszteken elért eredmények. A konzervatív multikulturális megközelítés számára fontos, hogy minden tanulót ugyanazokkal a standardokkal kezeljenek, a kulturális és társadalmi különbségeknek nem tulajdonít különös fontosságot. A tanár feladata az otthoni és a mainstream kultúra különbségeinek áthidalása, ami jelentheti a tanulási stílusok különbségeinek figyelembevételét, a család és az iskola közti kapcsolatok építését, és a nyelvi szintek különbségeinek értését és figyelembevételét. A kulturális különbségeket tisztelik, elismerik mint az általános kultúrát gazdagító elemeket, de fő céljuk segíteni a tanulókat abban, hogy minél előbb meg tudjanak felelni a mainstream iskolai normáknak – a kisebbségi kultúrák pedig marginálisak maradnak.

A *liberális multikulturalizmus*nál a legfontosabb hangsúly a sokféleség és kulturális pluralizmus elismerésére kerül, illetve fontos a másság elfogadása és értékként való felfogása. A megközelítés humanista és progresszív szándékú, de nem foglalkozik a társadalom valós belső ellentmondásaival és konfliktusaival; így a hatalom szerkezetével és a kanonizált tudás konstrukciójával sem, amelyek pedig megakadályozzák a méltányos és minőségi oktatási rendszer kialakulását. A liberális multikulturalizmus tantervei azon az elképzelésen alapulnak, hogy a humanista és demokratikus gondolatokat tartalmazó tantervek elősegítik a társadalom ilyen irányú változását is. A kulturális különbségek középpontba állítása, az elnyomás és egyenlőtlenségek elleni küzdelem fontos jellemzője, de mindezt a meglévő társadalmi struktúrákat megtartva képzeli el, bár visszautasítva az olvasztótégely-koncepciót. A liberális multikulturalizmus pedagógiájára jellemzőek a csoportközi kapcsolatokat fejlesztő programok, amelyek a békés együtt élés, kölcsönös tisztelet és személyes kapcsolatok koncepciójára épülnek. A tantervben fontos helyet kapnak a sztereotípiák, a bullying, a kooperatív módszerek, és az oktatási intézmény és a közösség kapcsolata.

A *kritikai multikulturalizmus* baloldali radikális megközelítés, amely nem tudja elképzelni a méltányosság és jó teljesítmény kérdését a társadalmi struktúrák alapvető problémáinak átgondolása nélkül. A kritikai multikulturalizmus számára a tudás nem értékmentes és univerzális, hanem kulturálisan, történelmileg, etnikailag és nyelvileg meghatározott kánon. Így aztán fontosnak tartja, hogy a kisebbségi csoportok történelmei és narratívái a tantervek részei legyenek, a curriculum maga pedig transzformatív. A tanárokat a tanárképzésben arra készítik fel, hogy maguk is részévé válhassanak a demokratikus dialógusnak, hogy olyan programokat tudjanak kidolgozni, amelyek segítik a kritikai gondolkodás és az inkluzív tudás kialakítását: különösen fontosak a társadalmi cselekvést elősegítő közösségi projektek és az ezek során létrejövő aktív tanulás. McLaren később továbblépve *kritikai forradalmi oktatás*ról beszél, amely képessé teheti a tanulókat, hogy megértsék, a hatalom birtokában a domináns struktúrák hogyan tudják fenntartani önmagukat és hogyan szolgálják kevesek érdekét a tömegek kárára. McLaren (2010) leírja a *vágy pedagógiái és az emancipáló pedagógia* dialektikus koncepcióját. A vágy pedagógiáit azok a tanárok dolgozzák ki, akiknek alapvető szükségleteik kielégítettek. Ezek a pedagógiák elzárkóznak a társadalmi és történelmi ellentmondások elemzésétől, elsődleges céljuk a diákok és a pedagógusok megszabadítása az érzelmi stressztől, a társadalmi elnyomás kérdését az identitás felől megközelítve. Ezzel szembeállítja az emancipáló vagy kritikai pedagógiát, amely a tapasztalat elemzésére épülő materialista, kapitalizmusellenes elmélet, célja a hierarchikus társadalmi struktúra átalakítása a szabad, egyenlő emberek közösségévé.

McDonough (2008) kultúrához való viszonyulásuk alapján a multikulturalizmus négy formáját különbözteti meg: beszél differencia-, kritikai, posztstrukturális és transzfiguratív multikulturalizmusról. A *differencia-multikulturalizmus* jellemző célja az etnikai csoportok kultúrájának kanonizált ismeretek közé illesztése és ezáltal a kisebbségi és el nem ismert kultúrák megóvása a többségi normatív rend dominanciájától. A társadalmi csoportok egymás iránti toleranciájának kialakítása mellett fontos az etnikumok történetében és kultúrájában megjelenő, a mainstreamtől eltérő norma- és értékrendszerek legitimálása is. Azonban figyelmen kívül hagyja a társadalmi intézmények szerepét az identitások kulturális alapú rendszerének fenntartásában, tekintve, hogy a kulturális identitás nem tekinthető egy csoport statikus attribútumának.

McDonoughnál a *kritikai multikulturalizmus* eleve a különböző csoportok közti hatalmi egyenlőtlenséget generáló és fenntartó identifikáció és megkülönböztetés társadalmi és intézményi mechanizmusaival foglalkozik. Az oktatásban fontos szerep jut a kulturális identitások értelmezésének és elhelyezésének, és cél marad a kisebbségi normák és értékek beágyazása a fennálló rendszerekbe. A kulturális identitásokat és különbségeket egymáshoz viszonyítva meghatározottnak és intézményesen fenntartottnak látja, amelyek biztosítják a már meghatározott identitású kulturális csoportok közti hierarchikus rendszer stabilitásának fenntartását, amire válaszul a kritikai multikulturalizmus az oktatási rendszer újrastrukturálásának lehetséges módjait elemzi. A differencia-multikulturalizmustól eltérően nem a különböző kulturális normák elismertetését tartja fontosnak, hanem az oktatási intézmények csoportok és egyének identifikálására és megkülönböztetésére használt stratégiáinak átalakítását, elsősorban strukturális reformokkal, mint például a kisebbségi tanárok és adminisztrátorok alkalmazása, vagy a tanárképzés tanterveinek kritikai átalakítása. A *posztstrukturális multikulturalizmus* is az intézményesült viszonyok átformálására törekszik, de nem csupán a kulturális tőke és a hatalom elosztásának megreformálására, hanem a kulturális

identitások létrejöttének, kritikájának, átértékelésének folyamatát vizsgálja, elsősorban azokra a csoportokra figyelve, akiktől az intézményi struktúrák korábban megtagadták identitásuk legitimálását. A kultúra értelmezése elmozdul az ideológiák és struktúrák által meghatározott determinista nézetek felől a konstruktivista felfogás irányába, ahol az identitás, az individuum, a mások és az etnikum jelentése szimbolikus kapcsolatok folyamatában jön létre. A kultúra a megnyilvánulások és reprezentációk dinamikus folyamata, amelynek szimbólumkészlete a használat során folyamatosan átalakul. A kultúra fogalmának diszkurzívvá alakítása erőteljes elmozdulás a hagyományos oktatáspolitikákban használt statikus kultúrafogalomhoz képest. Az irányzat azonban nem foglalkozik azzal, hogy az újrafogalmazott identitások miként válhatnak elfogadottá a meglévő társadalmi struktúrában.

A *transzfiguratív multikulturalizmus* a posztkoloniális megközelítésre épít, az irányzattal foglalkozó tudósok gyakran marginalizált közösségeket kutatnak, az azokban a különböző erők interakciójának hatására létrejövő kulturális pozíciókat vizsgálva, amelyek a normativitás alternatíváit jelenthetik. Ez a folyamat közel áll a posztstrukturális multikulturalizmushoz, amely a kultúrát szimbolikusnak és a kommunikáció által létrehozottnak tekinti, de olyan kulturális narratívákat keres, amelyek képesek a társadalom számára legitim normatív jelentéseket és rendszerezést biztosítani. Az oktatásban túllép a különböző szimbolikus rendszerek tanításán és olyan készségek tanítására koncentrál, amelyek képessé teszik a diákokat arra, hogy olyan kulturális rendszerek hálózatában is kommunikálhassanak, melyeknek szabályai és határai nincsenek pontosan meghatározva.

Az elméleti alapvetések közül utoljára ismertetem az Európa Tanács, *Az interkulturális párbeszéd fehér könyv*ében leírt policy-ját, ami a nemzetállamok koncepcióját elavultnak és meghaladottnak, a második világháború utáni nyugat-európai társadalmak multikulturálisnak nevezett szerkezetét pedig dichotomnak írja le (bevándorló kisebbség vs. „befogadó"[37] többség), amely ugyan radikális elmozdulást jelentett az asszimilációs törekvésektől, de statikus csoport- és kultúraszemlélete a többségi és kisebbségi csoportok szeparációjához vezet. Ráadásul a többség-kisebbség dichotómiája az egyes társadalmi csoportokat sztereotípiák alapján kategorizálja, stigmákat teremt, és meggátolja többszörös, több csoporthoz kapcsolódó identitás társadalmi elfogadását. A dokumentum ezzel a reflektív diszpozícióban megvalósuló interkulturális dialógust állítja szembe, azaz olyan dialógust, ahol az egyén képes mások perspektívájából is észlelni önmagát.

[37] A befogadó jelző itt nem az attitűdökre, csupán a „már otthon levés" állapotára vonatkozik.

ÖSSZEFOGLALÁS

A társadalmi struktúra szemléletét tekintve elhatárolt három fő, fokozatosan egymásra épülőnek tekinthető megközelítés – azaz a *kompenzációs szemlélet,* amely a társadalom csoportjait hierarchikus rendben látja és a domináns csoporttól való különbséget általában deficitként értelmezi, amelyet az oktatásnak kell kompenzálnia; a *pluralizmus szemlélet,* amelyet az európai diskurzus gyakran multikulturális társadalomszerkezetként ír le, amely több, egyenrangú társadalmi csoport jelenlétére utal, amelyek együttélésének megteremtését a tolerancia vagy a kooperatív modellek segíthetik elő; illetve a marxista és neomarxista társadalomfilozófiai irányzatokat követő, osztályalapú társadalomszemléletre építő *dinamikus diskurzus szemlélet*, amely a transzformatív, kritikai irányzatok jelzőjeként használható – jól összefoglalja a magukat multi- vagy interkulturálisnak nevező irányzatok legfontosabb fokozatait. Ez a gondolati keret megfelelő struktúrát nyújthat a társadalmi és kulturális sokféleséggel foglalkozó irányzatok és azok diskurzusainak értelmezéséhez, anélkül hogy azok közt éles határvonalat kellene húznunk, földrajzi, történeti, vagy éppen tartalmi alapon.

IRODALOM

Banks, J. A. (2004): Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In: Banks, J. A. – McGee Banks, C. A. (szerk.): *Handbook of research on multicultural education.* Jossey-Bass, San Francisco. 3–30.

Banks, J. A. (2009): *The Routledge International Companion to Multicultural Education.* Routledge, New York.

Boreczky Á. (2001): A kultúraazonos pedagógia vázlata. In: Ballér E. – Dudás M. (szerk.): *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés*. Tanárképzők Szövetsége, PTE Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Budapest–Pécs. 91–101.

Boreczky Á. (2000): Kultúraazonos pedagógia. A differenciáláson innen és túl. *Új Pedagógiai Szemle, 50.* 7–8. sz. 81–92.

Castagno, A. (2009): Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives, 11.* 43–48.

Council of Europe (2008): *White Paper on Intercultural Dialogue „Living Together as Equals in Dignity".* Strassbourg.

Czachesz E. (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra, 17.* 8–10. sz. 3–11.

Gay, G. (2000): *Culturally responsive teaching.* Teachers College Press, New York.

Gordon Győri J. (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában. Japán és Szingapúr.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Grant, C. A. – Portera, A. (2011) (szerk.): *Intercultural and Multicultural Education. Enhanching Global Interconnectedness.* Routledge, New York – London.

Grant, C. A. – Sleeter, C. E. (2002): *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Wiley, New York.

McDonough, T. (2008): The course of culture in multicultural education. *Educational Theory, 58.* 3. No. 321–348.

Spinthourakis, J. A. – Lalor, J. – Berg, W. (2011): *Cultural Diversity in the Classroom. A European Comparison.* VS Verlag für Sozialwissenschaften – Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

I KÖZOKTATÁS ÉS INNOVÁCIÓ

BANAI ANGÉLA

Kutatás és gyakorlat kapcsolata az oktatási ágazatban

BEVEZETÉS

Az oktatás (egyik) definíciója szerint a tudás előállításával és továbbadásával foglalkozik, de a tudás homályos és tökéletlen szerepet játszik az oktatási rendszerek eredményességében. Nincsenek meg, vagy fejletlenek azok a módok, ahogyan a tudományos kutatások eredményei hatással lesznek a mindennapi gyakorlatra (Halász 2010). Egyre inkább elvárásként fogalmazódik meg, hogy az oktatás képes legyen olyan tudást előállítani, amelynek gyakorlati használhatósága kipróbált, tudományosan bizonyított (Halász 2007b; Foray 2000).

A felsőoktatás területén az oktatás és a gyakorlat közötti kapcsolat jelentőségét felértékelte a tanulási eredmények (learning outcomes) felől közelítő meghatározás, amely többek között a munka világában megjelenő igényekhez igazodva próbálja alakítani az oktatási folyamatokat. A felsőoktatásban folyó képzés megtervezésénél egyre inkább figyelembe kell venni azokat a szempontokat, hogy milyen tudásra van szüksége a tanulónak ahhoz, hogy eredményes lehessen a munka világában. Ez komoly dilemmákat is eredményez, hiszen nem hagyható figyelmen kívül az, hogy az oktatás feladata olyan komplex kulturális értékek átadása is, melyek nem fordíthatók le egyszerűen a munka világa által elvárt aktuális tudásra (Halász 2010). Az eredményesség növelését jelentheti a felsőoktatásban a gyakorlat által megfogalmazott igények figyelembevételével megtervezett oktatási, kutatási folyamat, mely feltételezi az oktatás megtervezésében, kutatásban és gyakorlatban részt vevők aktív, iteratív együttműködését.

Az oktatás inkább befolyásolt a kulturális tényezők által, és különösen a tudás létrehozásáról való gondolkodásban, de néhány eljárást érdemes lenne eltanulnia más szektoroktól (Tyre–von Hippel 1997; Foray 2000). Ezen folyamatok vizsgálata már elkezdődött Magyarországon is, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, ahol különböző ágazatok innovációs folyamatait vizsgálták annak érdekében, hogy javaslatot tudjanak tenni az oktatási ágazat innovációs stratégiájára (NOIR 2010). Érdekes összevetni azokat a folyamatokat, amelyek az új kutatási eredményeket a gyakorlati felhasználók számára rövid idő alatt hozzáférhetővé teszik az egész világon (Lundvall 2000). Ha az oktatástudományi kutatók, felhasználók és oktatáspolitikai döntéshozók olyan folyamatos kapcsolatban lennének, mint más gyorsabban fejlődő ágazatokban (egészségügy, ITC szektor), akkor talán meg lehetne találni annak a módját, hogy felhasználják a kutatási eredményeket, és a kutatások olyan kérdéseket vizsgáljanak, amelyek képesek eredményesebbé tenni a gyakorlatot (Hargreaves 2000).

A tudományos kutatás és gyakorlat közötti kapcsolatok alapvető átalakulása már a kilencvenes évek elején elkezdődött. Ezt a folyamatot mutatja be Gibbons et al. (1994) *A tudás újfajta termelése (The new production of knowledge)* című munkájában. A tudás létrehozásának korábbi módját Mode 1-nek nevezte: tiszta, diszciplináris, homogén, szakértővezetett, *peer-reviewed,* egyetemi fókuszú, hierarchikus. A tudományos kíváncsiság, akadémiai közösségek érdekei vezérelték, tudományágak szerinti hierarchikus tagozódásban. A Mode 2: alkalmazott, problémafókuszú, transzdiszciplináris, heterogén, hibrid, szükséglet vezette, befektetői, megbízhatósági tesztelt, hálózatokba beágyazott. A tudás többé nem elszigetelten jön létre, hanem a gyakorlati problémamegoldók változatos hálózataiban (Fuller 2000).

Lundvall[38] már nemcsak *tudásalapú társadalomról* beszél, hanem *tanuló társadalomról*. A változások egyik legfontosabb attribútuma a *Gibbons* által is felvázolt folyamat. A tudás már nem egyéni, önálló tevékenység, hanem több szereplő, szervezet együttműködését feltételezi. Ebből az átalakulásból az egyetemek sem maradhatnak ki, kérdés, hogy milyen válaszokat tud adni az oktatási szektor. Hargreaves szerint[39] a munka világának (a szociális életnek éppúgy) megváltozott elvárásai miatt egészen újfajta tudásra és képességekre van szükség, ami alapvetően fogja megváltoztatni az iskolákat. Többek között:

[38] Lundvall, B-A. (2003): *The New Konwledge Economy in Europe: a strategy for international competitiveness and social cohesion.* Edward Publishing, [sine loco]. 281–285.

[39] Presentation by Professor David Hargreaves, OECD CERI Governing Board, 2004. március.

- metakognitív készségek és képességek – arról való gondolkodás képessége, hogy hogyan tanulnak;
- a formális és informális tanulás integrálásának képessége, deklaratív (tudni, mit) és procedurális (tudni, hogyan) tudás;
- a tudás elérésének, szelektálásának és értékelésének képessége az információk által elárasztott világban;
- a Howard Gardner által felvázolt intelligenciaformák fejlesztése és alkalmazása;
- hatékonyan dolgozni és tanulni csoportban;
- a tudás megalkotásának, átültetésének és átvitelének képessége;
- képes megbirkózni a nem egyértelmű helyzetekkel, megjósolhatatlan problémákkal és előre nem látható körülményekkel;
- képes legyen megbirkózni a többféle karrierrel, megtanulja, hogyan tervezze újra magát, meghatározni magát a munkaerőpiacon, ki tudja választani a számára legmegfelelőbb oktatást és képzést.

MILYEN ÁTALAKULÁSRA VAN SZÜKSÉGE AZ OKTATÁSI SZEKTORNAK?

Azok az innovációfogalmak, melyek az ipari termelésben használatosak, természetesen nem alkalmazhatóak egy az egyben az oktatásra. A pedagógiai újítások nem laboratóriumokban készülnek, nagyon is kontextuálisak, alig standardizálhatóak, és itt különösen felértékelődik a *tacit* (gyakorlatba ágyazott) tudás. Az oktatásban az innovatív, kreatív szakemberek jelenléte jóval jellemzőbb, mint az innovatív termékek bevezetése, így itt az innováció humánerőforrás oldala válik különösen fontossá.[40]

„Knowledge is the only meaningful resource today."
Peter F. Drucker: *Post-Capitalist Society,* 1993.

Azt kevesen vitatják, hogy ahhoz, hogy az oktatás továbbra is segítője tudjon lenni a fejlődésnek, magának is képesnek kell lennie a megújulásra, adaptációra. A fejlett oktatási innovációs rendszerekkel rendelkező országok eredményesebben tudják működtetni oktatási rendszerüket. Közgazdászok felhívják a figyelmet arra, hogy az országok termelékenysége, növekedése és jóléte közötti különbségek egyre kevésbé adódnak természeti erőforrásainak meglétéből vagy hiányából. Sokkal inkább függenek attól a képességüktől, hogy hogyan képesek fejleszteni az emberi tőkét, hogyan képesek új tudást alkotni, amelyet a termelés és emberek javára tudnak fordítani.[41] Ezért van szükség az országok oktatási innovációs tevékenységének tudatos megtervezésére, számba véve azokat a lehetőségeket, igényeket és tapasztalatokat, amelyek befolyásolják oktatási rendszerüket.

Halász (1993) szerint a rendszerelméleti megközelítés azért releváns, mert az oktatásban felmerülő problémák meghatározása és a megoldások megtalálása könnyebbé válik.[42] *„Az intézményszintű problémaazonosítás, fejlesztés és értékelés előtérbe kerülése együtt járt az intézményszintű innováció, szervezetfejlesztés és menedzsment felértékelődésével, aminek javítása az oktatásfejlesztés egyik stratégiai pontjává vált."* (Halász 1993a: 84)

Eddigi ismereteink szerint nem lineáris a kapcsolat a tudományos eredmények és az oktatáspolitikai (OECD 1996), illetve osztálytermi (előadótermi) gyakorlat között (OECD 2000). Ebben az összefüggésben a tudományos eredmények hatása az oktatási innovációra meglehetősen vitatott. Ezért az oktatási innovációban érdekelt szakemberek egyre inkább olyan megoldásokat kezdtek keresni, melyek bizonyíthatóan fejlesztő hatással vannak a gyakorlatra. Ezt segíti például a tudományosan igazolt tényekre épülő (evidence based) gyakorlat. Az oktatásban ezt először az Egyesült Államokban alkalmazták a Bush-adminisztráció által bevezetett *„No Child Left Behind (NLCB)" (Egy gyermek sem maradhat le)* közoktatási törvényben. A program számtalan alkalommal említi a tudományosan megalapozott kutatásokat *(sciencific based research)*. E törvény előírta a tanulói teljesítmény és az iskolai hatékonyság sztenderdizált méréssel történő értékelését. Tömeges teszteléssel kezdték ellenőrizni az oktatáspolitikai célok gyakorlati megvalósulását, és feltételezték, hogy a kívülről hozott hatékonysági mércék magasabb szintű oktatási eredményeket hoznak.

Az OECD[43] egyik, az oktatási innovációval foglalkozó tanulmányában azokat a tényezőket elemzi, amelyek alapvetően meghatározzák az innovációt általában, és azt, hogy ezek a faktorok milyen hatással vannak az oktatási innovációra. Ezen folyamat szemléltetésére egy metaforát használ, melyben az oktatást egy autó tankjához hasonlítja, amelyet négy pumpa (az innováció forrásai) tart mozgásban. A feltöltött tankból pumpák szállítják a benzint az autónak. A tank a szektor innovációs potenciálját jelképezi, a pumpák, melyek a benzin szállítását végzik, a tudás eljuttatását gyakorlati hasznosulásáig. A következőkben e négy „innovációs pumpához" kapcsolódva szeretném elemezni a kutatások lehetséges hatásait és módjait a gyakorlatra:

[40] Lannert J. (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése – kutatási zárójelentés.*

[41] Innovation in the Knowledge Economy – Implications for Education and Learning, OECD 2004, Paris.

[42] Halász G. (2010): *Az oktatási rendszer.*

[43] Innovation in the knowledge economy: implications for education and learning, OECD Publishing, 2004.

1. Tudományalapú innováció: A tudományos kutatások szerepe kulcsfontosságú az új tudás megalkotásában és fejlesztésében, a meglévő tudás/termék/szolgáltatás új módon történő felhasználási lehetőségeinek megtalálásában. A másik szerepe a modellezés, kísérletezés a megalkotott produktummal, hiszen egyszerűsített, kontrollált környezetben képes vizsgálni attribútumokat. Ebben a kísérletezési folyamatban pedig újabb tudás, tapasztalat jön létre, ami – ideális esetben – befolyásolja a produktum előállítását. A tudomány szerepe lassan azokban a szektorokban is megerősödik, ahol eddig nem, vagy csak nagyon ritkán vezetett innovációhoz. Foray és Hargreaves[44] a tudás létrehozásában megkülönböztet olyan szektorokat, mint például az egészségügy vagy az ITC, ahol látványos fejlődés tapasztalható a tudományos kutatásnak a gyakorlatban való felhasználásában, és olyan szektorokat, ahol ez a folyamat lassabb, ilyen például az oktatás. Arra szerettek volna választ kapni, hogy hogyan jön létre a tudás, és az hogyan alkalmazható a gyakorlatban. Kétféle folyamatot különböztettek meg: „tudomány a technológiában" (science-in-technology, S-i-T) és a „humanisztikus". A tudományos mód szisztematikus és megbízható kapcsolatokat feltételez a tudomány és a gyakorlat között. A tudás tudományos előállításának pontosan meghatározott és kontrollált kísérleti úton kell létrejönnie, és biztosított legyen gyakorlati felhasználása. A tudás előállításának másik módja szerintük a „csinálva tanulás" (learning by doing), a tudás létrehozói tevékenység közben tanulnak, a tudás a felhasználás helyszínén képződik (online, szemben a tudományos offline helyszínnel), és tapasztalataik alapján változtatják meg tudásukat időről időre. A tudás létrehozásának ezt a módját nevezik „humanisztikusnak", mely erősen függ a tudásátadásban részt vevők egyéni tapasztalataitól. A létrejövő tudás esetleges, és legtöbbször nem célja, hanem csak melléktermék a folyamatoknak. A két típus eltér a tudás megosztásának módjában is. A tudományos tudás pontosan körülírt, így könnyen elérhetővé lehet tenni könyvekben és folyóiratokban. A humanisztikus tudás sokkal inkább gyakorlati *(tacit),* és személyes kapcsolatokat feltételez az átviteléhez. Foray és Hargreaves viszont hangsúlyozza, hogy egyetlen szektorban sem létezik a tudás megosztásának csak egyik vagy csak másik módja. A tudásmegosztás eredményességének szektorok közötti különbségeit viszont az befolyásolja, hogy milyen mértékben van jelen a tudás tudományos létrehozásának módja. A tudományosan igazolt tényekre alapuló gyakorlat igénye az egészségügyben elért eredmények hatására kezdett megfogalmazódni az oktatással foglalkozók körében. Azok a reformok, melyek súlyos csalódást hoztak, megerősítették az igényt, hogy mielőtt fontos, sokakat érintő és rendszerszerű változtatásokba kezdenek, szükségük van olyan bizonyítékokra, amelyek valamennyire képesek előre jelezni a változtatások hatásait. A legfontosabb fejlődés a modern orvostudományban a randomizált kontrollált kipróbálás *(randomised controlled trial, RTC),* amelyet a tuberkulózis gyógymódjának keresésekor használtak az 1940-es években. Napjainkban az RTC a bizonyítékokon alapuló kutatások alapja, mely a működő *(what works)* megoldásokat demonstrálja. Az emberközpontú szektorokban pedig egyre inkább meghatározó lesz, a tudományosan igazolt tényekre épülő gyakorlat normája. Ez azt jelenti, hogy olyan eljárásokat alkalmaznak, melyek eredményeit randomizált kontrollált vizsgálatok támasztják alá. (Ennél még szigorúbb ellenőrzést jelent a rendszer strukturált és teljes átvizsgálása, *Systematic Reviews and Meta-analyses,* Halász 2010). Az oktatás innovációjában a tanárok szerepe megkerülhetetlen. Ez szükségessé teheti az iskolák környezetének jelentős átalakítását, beleértve ebbe a jogi szabályozókat vagy a tanárok képzését. Az egészségügyben dolgozók elkötelezettek a tudományos megközelítés mellett, de egyelőre nem tűnik valószínűnek, hogy az oktatásban létrejöjjön a tudományos megközelítés melletti elköteleződés. Racionális cél lehet viszont a két megközelítés egymáshoz közelítése. Ezért is érdemes megvizsgálni az innováció egyéb forrásait is. Az OECD négypumpás modellje e tekintetben különösen jól használhatónak tűnik.

2. Horizontális vagy együttműködés-alapú innováció: Új szereplők jelennek meg az innovációs folyamatban, fejlesztve a tudás létrehozásának új módjait, amelyek új lehetőségeket teremtenek. A felhasználók terveznek és készítenek saját használatra valamilyen terméket, és ezt hozzáférhetővé teszik mások számára is. Ők aztán továbbgondolják, továbbfejlesztik, és szintén megosztják másokkal. Ez a rendszer különbözik a tradicionális termékfejlesztéstől, többek között azért, mert nem védik a szerzői jogot. Ez a „tevékenység általi tanulás" (learning by doing) eredményes formája lehet mind a tanulásnak, mind az innovációnak. Ahhoz azonban, hogy innováció legyen, nem elég csak „csinálni" vagy használni, kell hozzá még három feltétel: a) legalább néhány felhasználónak képesnek kell lennie a változtatásra; b) önként meg kell osztani az újítást; c) az innovációt képesnek kell lenniük alacsony költségekkel megosztani (von Hippel 1988; Chesbrough 2003). Ebben a tekintetben az oktatási és egészségügyi szektor hasonlít egymásra. A horizontális szerkezetű innovációs rendszerek nagymértékben függenek attól, hogy a felhasználókból/tanárokból álló környezet mennyire támogató az új megoldások keresésében.

3. Moduláris szerkezetekre épülő innováció: A tudás funkció szerinti csoportokba szerveződve (osztály), az együttműködés új formáinak kialakulásával jön létre. Ennek feltétele, hogy a létrehozott tudás a rendszer egészébe beilleszthető, adaptálható legyen. A tudást az alrendszercsoportok egymástól függetlenül hozzák létre, de képes együtt rendszerben is működni. Ebben a folyamatban a kísérletezés szabadságát kell összeegyeztetni a rendszerben való használhatósággal. Az egyéni, elszigetelt tudásnak illeszkednie kell

[44] Foray, D. – Hargreaves, D. (2003): *The Production of Knowledge in Different Sectors: A model and some hypotheses.* 7–19.

a moduláris rendszerbe. Minél bonyolultabb egy rendszer, annál nehezebb megtalálni a modulokban létrehozott tudás beépítésének formáit. A modulszerkezetű innovációs tudásalkotásnak a modell megalkotói három alapvető formáját különböztetik meg:

a) hierarchikus szétbontás *(hierarchical decomposition)*, egyetlen „építész" rendezi össze a modulokat a megfelelő rendszerbe;
b) információfeldolgozás *(information assimiliation)*, a vezetés ugyan az építész kezében van, de a rendszer rugalmas, a modulok és építész között oda-vissza áramlik az információ;
c) a fejlődési kapcsolatok *(evolutionary connection)* típusban sok építész és modul vesz részt, és folyamatosan dolgozzák fel az információt. Minden résztvevő építi a modulokat és kapcsolatokat.

4. Az információs és kommunikációs technikákra épülő innováció: Az újfajta technikák létrehozzák az újfajta tudást, mert összekötik a tudás megalkotóit a felhasználókkal. Azonnal hozzáférhető és közösségek által azonnal tesztelhető, a visszajelzések segítségével azonnal változtatható. Lehetővé teszi nagy mennyiségű információ sok emberhez való eljutását rövid idő alatt. Ez azonban új nehézségeket és feszültségeket is okoz *(1. ábra)*. Ezek kezelésére is szükség van új technikák megalkotására.

	1. pumpa	2. pumpa	3. pumpa	4. pumpa
Innovatív lehetőségek	Tudományos kutatás	Felhasználói igények és adottságok	Modul-rendszerek	ICT, mini innovációs eszköz
Problémák	Nem a tudomány a domináns kultúra. Újfajta K+F modellt feltételez	Hálózatok létez-nek, de nem jól értik a szelektív ösztönző folyamatokat	Elmozdulás a statikus modulokról a fejlődési struktúrák felé	Könnyű beilleszkedés probléma ICT-k nem hoztak létre kreatív rombolást és periférián maradtak
Kihívások	Kapcsolatok létrehozása a használható K+F, és a támogatók között	Az innováció horizontális rendszereinek létrehozása az egyéni/közösségi innovációs modell támogatásával	Integráció és együttműködés megteremtése innováció és decentralizáció által	A technológia keresleti oldalának megteremtése

1. ábra: *Az oktatási szektor innovációjának négy forrása, lehetőségek, problémák, kihívások*[45]

Fontos, hogy az ábrában megjelenő innovációs források nem egyenlő mértékben aktívak. Az ITC és a horizontális hálózatok szélesebb körben elterjedtek, mint a tudományos kutatás-fejlesztés vagy a moduláris alkalmazások, igaz, ennek igazolására mélyebb, rendszerszintű összehasonlítások szükségesek. Az OECD által készített kutatás célja annak felismerése, hogy a források azonosítása elengedhetetlen a szektorban végrehajtandó innovációk eredményességéhez.

Az oktatási szektor mindeddig lassú volt a tudásalapú társadalom kihívásaira adandó válaszaival. A legtöbb iskola felépítése és módszerei például még mindig az ipari forradalom idején létrehozottakhoz hasonlítanak. Azért, hogy jobban ki tudják elégíteni a modern társadalom támasztotta igényeket, szükség van az iskolák átalakítására. Ez nem történik meg magától, gondosan megtervezett szervezeti és intézményi átalakításra van szükség. Ahhoz viszont, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók felelős döntést tudjanak hozni, intellektuális tőkére van szükségük: olyan ismeretekre, amelyek tényszerűen támasztják alá a változtatás irányát. Az ITC technikák megjelenése jó példája a véletlenszerű hatásnak, hiszen megváltoztatták a tanítási és tanulási formákat anélkül, hogy a szervezet képes lett volna hatékonyan beépíteni rendszerébe, kihasználva valódi erejüket és a bennük rejlő lehetőségeket (Hargreaves 2000).

Az iskolákban a tanárok egyéni problémamegoldásai mellett meg kellene jelennie az új tudás létrehozása szervezett módjainak. Ehhez szükség lenne:

- *a motivációra*, hogy létrejöjjön az új szakmai tudás;
- *a lehetőségre*, hogy a tanárok aktívan elköteleződjenek az innovációs folyamatban;
- *a képességekre*, hogy ellenőrizni lehessen az innovációt;
- *rendszerekre*, amelyek képesek elterjeszteni az innovációt más iskolákban is.

Az innováció forrásait elemző OECD-dokumentum készítői szerint tehát a politikai döntéshozóknak olyan *indikátorokra* van szükségük, melyek képesek kiszolgálni a tagországok nagyon különböző elvárásait, figyelembe véve az országok fejlődése közötti különbségeket. További problémaként jelöli meg a már korábban tárgyalt tudományos eredmények és felhasználók összekapcsolásának nehézségeit. Hiszen mindaz a tudás, ami a döntéshozók és a kutatói szféra számára evidencia, csak akkor jelent hasznot, ha képes átmenni a gyakorlatba.

[45] Forrás: OECD (2004): *Knowledge Management Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning,* Chapter 2: The InnovationTank and the Four Pumps: Mapping [A szerző fordítása].

A KUTATÁS ÉS AZ OKTATÁSPOLITIKAI GYAKORLAT KAPCSOLATA

„There is nothing a government hates more than to be well informed; for it makes the process of arriving at decisions much more complicated and difficult."
J. M. Keynes

Az innovációról való gondolkodás közben nem kerülhető meg a tudományos kutatás és az oktatáspolitikai gyakorlat kapcsolatának áttekintése. A tudományos kutatás rendszerint racionális, egymásból szükségszerűen következő folyamatokat igyekszik feltárni, és a meglévő és szükséges feltételek alapján bekövetkező eredményeket valószínűsíteni. Az oktatáspolitika viszont olyan kérdésekre keres választ, hogy milyen konkrét lépéseket kell tenni ahhoz, hogy a várt eredmény bekövetkezzen (Halász 2001). A dilemma feloldása azért is okoz nehézséget, mert az oktatás és képzés szorosan kötődnek az országok és régiók kulturális identitásához, és meghatározottak más egyéb hatások hálója által is. Ilyen körülmények között nincsenek olyan egyszerű receptek, amelyek előírják, hogy melyek a jó irányvonalak és gyakorlatok. De ahhoz, hogy jó döntéseket tudjunk hozni, amennyire csak lehetséges, tudnunk kell, hogy melyek azok a gyakorlatok, amelyek működnek, milyen körülmények között és milyen eredménnyel.[46] A *„kutatás hatása a döntéshozókra és felhasználókra"* kérdés hosszú ideje foglalkoztatja az oktatáskutatókat, szakirodalma is igen kiterjedt.[47]

A téma egyik legismertebb szakértője Carol Weiss (1979), a Harvard Egyetem professzora. Kutatási témája az oktatás és kutatás szerepe a politikai döntéshozásban. Ennek hét modelljét különböztette meg:

1. *lineáris modell:* a kutatási eredmények közvetlenül befolyásolják a folyamatokat;
2. *problémamegoldó modell:* azokat a tudásokat szállítja, melyek konkrét döntésekhez szükségesek;
3. *interaktív modell:* amikor a kutatók és döntéshozók folyamatosan együttműködnek a problémák megoldása érdekében;
4. *politikai modell:* magyarázatot kínál, ad a politikai döntések alátámasztásához;
5. *taktikai modell:* magyarázat a döntés elhalasztásához;
6. *felvilágosító modell:* lassan befolyásolja és informálja az embereket, hozzásegítve őket a probléma felismeréséhez, és a szükséges kezelési módok meghatározásához;
7. *intellektuális vagy kutatásorientált modell:* a kutatás hozzásegít a közpolitikai kérdések magasabb szintű megvitatásához.

Ezt az elméletet módosította Davies (2003) a *From Knowing to Doing* című tanulmányában az alábbi módon:

1. *instrumentális:* a kutatás a döntéshozás eszköze (legritkább előforduló változat, olyankor fordul elő, amikor az eredmény nem ellentmondásos, vagy a fennálló helyzet csak módosításra szorul);
2. *konceptuális:* akkor is befolyásolja a döntéshozók gondolkodását, ha a kutatás eredménye nem vezet az aktuális irányvonal megváltoztatásához;
3. *támogatás elnyerése:* a kutatás mint a pályázatok elnyeréséhez szükséges tevékenység.

Tehát minden körülmények között szem előtt kell tartani, hogy a tudományos tények, eredmények csak egy faktort jelentenek a döntéshozatalban, az mindig meghatározott a tágabb szociális és politikai folyamatok által. Ennek felismerése nyomán készítette el az Európai Bizottság 2007-ben neves szakértők közreműködésével azt a dokumentumot,[48] amelynek célja éppen a tudományos kutatás és oktatáspolitikai döntéshozatal közötti kapcsolatok azonosítása. A munka azért is különösen érdekes a mi szempontunkból, mert a bizottság itt éppen azt a – korábban már bemutatott – modern innovációs megközelítést alkalmazza, amely a kutatás-döntéshozás-gyakorlat kapcsolatainak elemzésére épül.

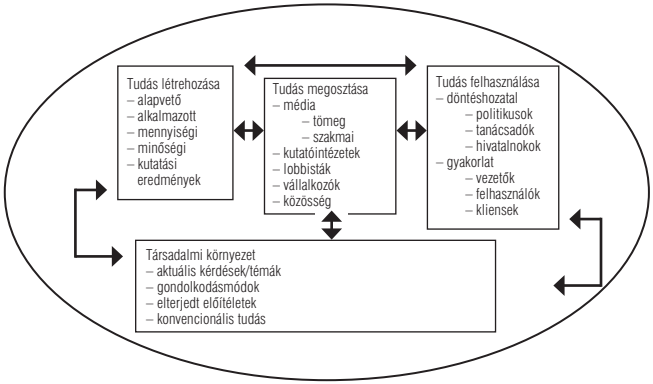
Eszerint a változások egyik eleme az *értékelő* kutatások ösztönzése lehet: *„az oktatáspolitikának és az oktatási gyakorlatnak komolyabb evidenciabázisra van szüksége. Szükség van az értékelési kultúra fejlesztésére és további kutatásokra."* (Council… 2007b) A tudásalapú társadalomban a kutatók, döntéshozók és felhasználók közötti interakcióknak három dimenzióját írja le, a tudáskontinuum *(Knowledge Continuum, 5. ábra)* fogalmával.[49]

[46] Lavis et al. (2003): How Can Research Organizations More Effectively Transfer Research Knowledge to Decision Makers?

[47] Ennek áttekintése: http://www.idrc.ca/uploads/user-S/11473620631Knowledge_Translation_-_Basic_Theories,_Approaches_and_Applications_-_May_2006.pdf (Letöltés: 2011. 03. 10.)

[48] Commission of the European Communities (2007): Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. Commission Staff Working Document. Brussels.

[49] A tudás folytonosságának fogalmát először Arthur Koestler (1971) használta a kreativitás szerepének meghatározásánál a tudásban. http://www.edfac.unimelb.edu.au/ace/jace/issues/vol3num1/pdf/3.CulpanHoffert_Galley.pdf (Letöltés: 2011. 03. 10.)



2. ábra: *Az Európai Bizottság tudáskontinuum-értelmezése*[50]

- Az Európai Bizottság által készített dokumentum célja elsősorban tehát, hogy azonosítsa a kutatás-döntéshozás-gyakorlat kapcsolatát az oktatás és képzés területén három dimenzióban: *tudás létrehozása (creation)* – a kutatásalapú tudás eredményei az oktatásra és szakképzésre; *tudás alkalmazása (application)* – a kutatási eredmények felhasználása az oktatáspolitikai döntéshozók, felhasználók és más végfelhasználók részéről;
- *tudás közvetítése (mediation)* – a kutatási eredmények hozzáférhetőségének és terjesztésének elősegítése.

Fontos, hogy az Európai Bizottság itt tárgyalt dokumentuma ezeket nem szeparáltan és egymástól függetlenül kezeli. Éppen ez a legnagyobb, paradigmatikus változás. A *tudás megosztása* köti össze a *tudás létrehozását* és *felhasználását*. Enélkül sikeres tudásmenedzsment és tudásalkalmazás lehetetlen. A megosztás magában foglalja a fordítást, az eredmények terjesztését és hálózatokban való elosztását (Stocker 2010).

A *tudás megalkotásának* nehézségei között a kutatásokra szánt támogatások szűkösségét kell említeni. Mi több, ezen kutatások különböző metodológiai keretek között folyhatnak, és ennek eredményeként fennáll a veszélye, hogy az eredményeknek egyáltalán nem lesz hatásuk. Ennek kiküszöbölésére vagy kezelésére a tagországokban ösztönözték új kutatóközpontok kialakítását, az oktatáskutatások minőségének fejlesztésére. További fejlődés szükséges az oktatáskutatás stratégiáinak, céljainak azonosításához, hogy képes legyen igazolni a befektetéseket a jó minőségű kutatásokba.

[50] Forrás: Commission of the European Communities (2007): *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training.* Commission Staff Working Document. Brussels [A szerző fordítása.]

A *tudás felhasználásának* biztosítása érdekében erősíteni kell a döntéshozók és felhasználók igényét a kutatási eredmények iránt. Ez nem egyszerű: az oktatáskutatási bizonyítékok erősen kontextusfüggők. A meglévő struktúrák, politikai és kulturális környezet nem mindig segíti az új tudás felhasználását. Szükség van a visszacsatolások és értékelések formájának erősítésére, hogy a kutatás nagyobb mértékben legyen jelen a pedagógiai munka fejlesztésében. Mindemellett fontos megjegyezni, hogy maguk a döntéshozók és felhasználók is létrehozói (lehetnek) a tudásnak, a kutatókkal való együttműködésben, akkor is, ha tradicionálisan ezt a forrást kevéssé használjuk ki. A gyakorlati oldal képviselőinek meglehetősen kevés alkalmuk van szakmai tudásuk megosztására a kutatókkal és a többi felhasználóval.

A dokumentum kiemeli, hogy néhány tagország már beépítette rendszerébe azokat a módokat, amelyek segítségével regionális, nemzeti és közösségi szinten is képesek megosztani azokat a tudásokat és tapasztalatokat, amelyek segítik a kutatások gyakorlati felhasználásának lehetőségeit. Ennek eszközei az *Oktatás és képzés 2010* program, az *Élethosszig tartó tanulás program,* a 7. kutatási keretprogram, és néhány esetben a strukturális alapok (például: Európai Szociális Alap). A bizottság szerint a tényekre alapozott oktatás és gyakorlat az az eszköz, amelynek segítségével a tagországok képesek elérni az oktatás átalakítását, a lisszaboni céloknak megfelelően.

Az itt elemzett bizottsági dokumentum szerint az oktatási rendszernek olyan rugalmasnak kell lennie, hogy mindenki számára minden életkorban segíteni tudja a társadalmi és gazdasági folyamatokban való eredményes részvételt. Ezért a döntéshozóknak, gyakorlati szakembereknek és kutatóknak közösen kell megalkotniuk azt a tudást, amellyel a rendszer eredményesebbé tehető. Ahhoz viszont, hogy a megfelelő megoldásokat képesek legyünk megtalálni, ismernünk kell, hogy mi az, ami működik, milyen feltételekkel, milyen eredménnyel. Nem téveszthetjük azonban szem elől, hogy a kutatási eredmények az egyik legfontosabb, de nem egyedüli érv a döntések meghozatalakor. Davis (2004) hét másik elemet is leírt, amelyek szintén hatással vannak a döntéshozatalra. Ezek a tapasztalat, szaktudás és vélemény, források, értékek, szokások és hagyományok, érdekek, csoportok és tanácsadók nyomása, gyakorlat és váratlan események.

AZ OECD KUTATÁS ÉS GYAKORLAT ÖSSZEFÜGGÉSÉNEK KUTATÁSAI

Az OECD *(Organisation for Economic Cooperation and Development, Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete)* 1961-től működő nemzetközi szervezet, az 1948-ban megalapított OEEC *(Organisation for European Economic Cooperation, Európai Gazdasági Együttműködés Szervezete)* utód-

ja. A legfejlettebb országok gazdaságpolitikai fóruma. 1996-tól Magyarország is tagja. Kormányközi szervezet, amely nem rendelkezik politikai hatalommal a nemzetállamok fölött, mégis jelentős a befolyása. Jakobi szerint az oktatáspolitika „szürke eminenciása",[51] különösen a kelet-európai államokban.

Az OECD 2010 márciusában megjelentette innovációs stratégiáját. Ebben a korábbi értelmezéseket meghaladva, a szervezeti folyamatokat érintő és a felhasználók, fogyasztók igénye és valószínűsíthető viselkedése generálta innovációs folyamatokból indul ki.

Az OECD új innovációs stratégiájának öt pillére[52] (2009):

1. Az emberek képessé tétele az innovációra *(empowering people to innovate)*. Mivel az emberi tőke minden innováció alapja, ezért elsősorban ennek fejlesztése áll az innovációs folyamatok középpontjában. Ehhez az *oktatási és képzési rendszereket* kell úgy átalakítani, hogy azok képessé tegyék a tanulókat a folyamatos fejlődésre, adaptációra. Az *egyetemeknek* kellene betölteniük a híd szerepét a gazdaság és kormányzat között a hatékony innováció érdekében. Mivel nagyrészt vállalkozások valósítják meg az új termékeket és teremtenek munkahelyet, ezért több *vállalkozási ismeret* tanítására lenne szükség, hogy a tanulók képesek legyenek ötleteiket, elképzeléseiket a gyakorlatban is megvalósítani. A *kormányok* feladata olyan migrációs politika kialakítása, amely segíti a képzett munkaerő mobilitását. Az emberek ugyanakkor nemcsak megalkotói, terjesztői és felhasználói a tudásnak, hanem fogyasztók is. Lehetővé kell tenni a közszférában dolgozók piaci kutatásfejlesztésben való elhelyezkedését, és a fordított irányú mozgásokat.

2. Az innovációs energiák felszabadítása *(unleashing innovation)*. Biztosítani kellene olyan keretrendszer kialakítását, amely segíti a versenyképességet. A cél olyan pénzügyi rendszer megalkotása, mely hatékonyan képes segíteni az innovatív vállalkozásokat – különösen a kezdeti szakaszban. Ehhez elsősorban az adminisztrációs, pénzügyi rendszer áttekinthetővé tételére van szükség. *A szellemi javak védelmével* kapcsolatos szabályozások egyszerűsítése jelentős segítség a kezdő vállalkozások számára.

3. A tudás létrehozása és alkalmazása *(creating and applying knowledge)*. A tudást létrehozó intézmények támogatását hatékonyabbá, irányítását átláthatóbbá kellene tenni. Biztosítani kellene számukra az együttműködő hálózatokba való bekapcsolódást, és a megalkotott tudás gyakorlatban való alkalmazásának feltételeit. Ez a regionális, nemzetközi kapcsolatok fejlesztését is jelenti, közös kutatásokon keresztül. Szükség van a szellemi tulajdonjoggal kapcsolatos gyakorlat és szabályozás felülvizsgálatára. A tudástermelő, -megosztó és -felhasználó szerepek ne különüljenek el egymástól az innovációs rendszerben.

4. Az innováció felhasználása a globális kihívások megválaszolására *(addressing global and social challanges through innovation)*. Jobban ki kellene használni a nemzetközi együttműködésben rejlő tudományos és technológiai lehetőségeket. A szegényebb országokban az innováció a fejlődés eszköze lehet azzal, hogy az együttműködés révén elérhetőek lesznek számukra a modern technológiák. Az viszont nem elég, hogy egy fejlődő országba vagy fejletlen régióba települ egy vállalkozás, hiszen a globális együttműködéssel szinte mindegy, hogy területileg hol helyezkedik el. A cél az, hogy a megtelepülő cég képes legyen lokalizálódni, azaz a befogadó ország számára is fejlődést tudjon hozni.

5. Az innovációs rendszerek kormányzásának és az innováció mérésének javítása *(improving the governance and measurement of innovation)*. Az innovációs stratégia középpontba helyezésével megteremthető a kormányzati politikák koherenciája. Összeköti a helyi és regionális szereplőket a közös innovációs együttműködés révén. Meg kell erősíteni a bizonyítékokon alapuló döntéshozást, növelni a megbízhatóságot az eredmények folyamatos mérésével.

Az OECD azzal, hogy tekintélyes nemzetközi szakértői csoportok bevonásával azonosította a fejlesztés fő pilléreit, szándékai szerint segítséget kíván nyújtani az egyes országoknak saját nemzeti innovációs stratégiájuk megalkotásához.

KÉT PÉLDA AZ OKTATÁSI INNOVÁCIÓS RENDSZEREK ÁTALAKÍTÁSÁRA

Korábban többször szóba került, hogy azok az országok, amelyek létrehozzák és működtetik az oktatást támogató kutatások, innovációk rendszerét, eredményesebbek és fejlődőképesebbek. A korábbi lineáris felfogás szerint a kutatóintézetekben megalkotott tudást adták át a gyakorlati felhasználóknak (Edwards et al. 2007). Ettől jelentősen eltér a ma domináns felfogás. A fejlődést nemcsak az jelenti, hogy az akadémiai kutatók és gyakorlati felhasználók együttműködnek, hanem konkrét szervezeti, jogi átalakításokat, erőforrásokkal támogatott új programokat, és a folyamatban részt vevők – kutatók, döntéshozók és felhasználók – attitűdjének megváltozását is. E fejezetben ezt szeretném illusztrálni az angol *„Tanítás és tanulás kutatási program" (Teaching and Learning Research Programme)* és a skót *„Alkalmazott oktatáskutatási rendszer" (Applied Education Research Scheme – AERS)* példáján.

[51] Jakobi, A. P. (2007): The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics, in *European Educational Research Journal, 6.* 1. No. http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=6&issue=1&year=2007&article=4_Jacobi_EERJ_6_1_web (Letöltés: 2010. 12. 10.)

[52] OECD innovációs stratégiájának összefoglalója: http://www.oecd.org/dataoecd/51/28/45326349.pdf (Letöltés: 2011. 01. 05.)

Ezen programok, a modern innovációs gondolkodás szellemében, a kutatók és felhasználók által együtt kidolgozott tudás megszerzését tartják fő célnak.

AZ ANGOL *TANÍTÁS ÉS TANULÁS KUTATÁSI PROGRAM*[53]

„Ha azt akarjuk, hogy a személyre szabott tanulás legyen oktatási rendszerünk meghatározó jellemzője, akkor új, az eddiginél célirányosabb kapcsolatot kell kialakítanunk a minisztérium, a helyi oktatási hatóságok és az iskolák között, mely megszünteti az összevisszaságot és kettősségeket, összehangolja az országos és helyi prioritásokat, szabadabb utat ad a helyi kezdeményezéseknek és energiáknak."
(David Miliband iskolaügyi miniszter 2004. január 9-i észak-angliai beszédéből)

E program legfőbb célja, hogy összekapcsolja az akadémiai kutatásokat a gyakorlattal. A program a nemlineáris innovációs modellt használva, a kutatók és felhasználók folyamatos együttműködésével valósítja meg a tudás hasznosulását. Kizárólag olyan konkrét kutatásokat támogatnak, amelyekben jelen vannak a felhasználók.

A programot iteratív folyamatként tervezték meg, ahol folyamatos konzultációk és viták voltak a kutatók, gyakorlati szakemberek és politikai döntéshozók, valamint a program igazgatói között. Az első fázisban az iskolai oktatásra fókuszáltak és dolgozták ki az alapelveket, de hamarosan kiderült, hogy ez nem választható el az iskola előtti, munkahelyi és felnőttoktatástól. Így két további alprogramot dolgoztak ki: ezek a *Hatékony tanulás és tanítás a brit felsőoktatásban (Effective Learning and Teaching in UK Higher Education)* és a *Képességek fejlesztése a munkahelyen (Higher Skills Development at work).* A kutatások alapján tíz alapelvet fogalmaztak meg, amelyek kiemelkedő fontossággal bírnak az oktatás valamennyi területén és fázisában, legyen az formális vagy informális. A program szerint az oktatás akkor válhat eredményessé, ha:

- tágabb értelemben készíti fel a tanulókat az életre. A tanulás célja hozzásegíteni mindenkit ahhoz, hogy hatékonyan tudjon hozzájárulni a társadalmi és gazdasági fejlődéshez aktív állampolgárként.
- Értékes tudást juttat el a tanulókhoz. Megismertet a nagy ideológiákkal, fontos képességekkel és gondolkodásmódokkal, attitűdökkel és kapcsolatokkal.
- Elismeri az előzetes tudás és tapasztalat fontosságát, amely segítségére van a következő lépések megtervezésében. Figyelembe veszi a személyes és kulturális tapasztalatokat.
- Figyelemmel van a tudás fokozatosan építkező jellegére. A tanulás támogatóinak olyan tevékenységeket, szociális és érzelmi támogatást kell biztosítania a tanulóknak, amelyek segítik az elsajátítást.
- Olyan értékelésre épít, amely összhangban van a tanulással. Az értékelést úgy kell megtervezni és alkalmazni, hogy ne csak a tanulási eredményt, hanem a folyamatot is megbízhatóan jelezni tudja.
- Támogatja a tanuló aktív elkötelezettségét. A tanulás fő célja a tanuló függetlenségének és autonómiájának erősítése kell, hogy legyen.
- Erősíti az egyéni és társas folyamatokat és eredményeket. Támogatni és erősíteni kell a tanulókat, hogy megismerjék mások tanulási céljait és módszereit.
- Elismeri az informális tanulás fontosságát. Az iskolán és munkahelyen kívüli tanulás legalább olyan jelentős, mint a formális tanulás, ezért értékelendő és beépítendő a formális oktatás folyamatába.
- Függ a „tanítók" tanulásától; fejlesztésük, támogatásuk támogatandó és elismerendő.
- Olyan politikai környezetben folyik, mely a tanulás támogatását helyezi középpontba. Szervezeti és rendszerszintű folyamatos tanulás szükséges, és ehhez a hatékony tanulói környezet biztosítása mindenki számára.

A SKÓT *ALKALMAZOTT OKTATÁSKUTATÁSI RENDSZER*

A másik program a Skóciában kidolgozott *Alkalmazott oktatáskutatási rendszer (Applied Education Research Scheme – AERS)*.[54] Ez egy ötéves program (2004–2009), melyet a skót kormány oktatási minisztériuma és a Skót Felsőoktatási Finanszírozási Tanács hozott létre. Célja, hogy fokozza a skót felsőoktatási intézmények oktatáskutatási kapacitását, hogy képesek legyenek olyan magas színvonalú kutatásokat végezni, amelyek javítják az iskolai oktatást, valamint hogy az oktatáskutatás *hosszú távon is képes legyen kielégíteni oktatási szükségleteit*. A program három téma köré szerveződött:

1. Tanulók, tanítás és tanulás*: ez a hálózat a skót oktatásban meglévő közösségi és szociális tanulási elméletek hatékonyabb kihasználására szerveződött. További célja a tanítási és tanulási és más környezetben rejlő lehetőségek megtalálása.*

[53] A program honlapja: http://www.tlrp.org/aims/index.html (Letöltés: 2011. 03. 03.)

[54] A program honlapja: http://www.aers.org.uk/aers/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 (Letöltés: 2011. 03. 03.)

2. Iskolaszervezés és irányítás: *az iskolai vezetés lehetőségének új modelljeit vizsgálja, különös jelentőséget tulajdonítva az iskolák belső szerkezetének, többek közt a tudatos állampolgárságra nevelés tekintetében.*
3. Iskola és társadalmi tőke: *ennek a hálózatnak célja a befogadás és méltányosság gondolatának erősítése a kutató tanárok segítségével. Feladata továbbá a tanárok, fiatalok és szüleik közötti kapcsolatok erősítése, a közösség építésével maximalizálni a tanulási eredményt.*

Annak érdekében, hogy ellenőrizni tudják a kutatások gyakorlati felhasználásának eredményeit, a program keretei között folyamatosan mérték az iskolák teljesítményét, és megvitatták az eredményeket. A cél az volt, hogy olyan kutatásokat folytassanak, amelyek bizonyítottan képesek eredményesebbé tenni az iskolai tanítást-tanulást. Ezért a folyamat végén beépítették az iskolákban megszerzett tapasztalatokat a kutatások tervezésébe. Öt különböző kérdésben monitorozták a programban részt vevő iskolákat:

1. az egyes tanulók előmenetelének követése;[55]
2. adatok értékelése a kérdések azonosításában;[56]
3. formális elszámoltathatósági folyamatok;[57]
4. a minőségelemzéssel kapcsolatos kérdések;
5. a méltányosság hatása az eredményességre.

A program elsődleges célja a kutatás infrastruktúrájának átalakítása volt. Ennek három elemére fókuszált: a kutatás megszervezése, az ehhez szükséges elméleti és metodológiai eszközök, és a kutatók képessége és tapasztalatai. A program teljes tartama alatt az iskolákban dolgozó tanárok folyamatosan részt vettek a kutatások megtervezésében és a folyamatban megszerzett tapasztalatok beépítésében.

ÖSSZEFOGLALÁS

A felsőoktatás területén az oktatás és a gyakorlat közötti kapcsolat jelentőségét felértékelte a tanulási eredmények *(learning outcomes)* felől közelítő meghatározás, amely a munka világában megjelenő igényekhez igazodva próbálja alakítani az oktatási folyamatokat. Tehát a felsőoktatásban folyó képzés megtervezésénél egyre inkább figyelembe kell venni azokat a szempontokat, elvárásokat, hogy milyen tudásra van szüksége a tanulónak ahhoz, hogy eredményes lehessen a munka világában. Ennek megtervezése azért sem egyszerű, mert az oktatás feladata komplex kulturális értékek átadása is, melyek nem fordíthatók le egyszerűen a munka világa által elvárt aktuális tudásra (Halász 2010). A tudásbázis tágan értelmezett meghatározása. Fontos lenne a rejtett és kodifikált tudás megkülönböztetése és a köztük levő kapcsolatok jobb megértése. A tanulás különböző módjainak új szempontok szerint való újradefiniálása alapvető kérdés lehet a tudáslétrehozás módjainak megújításában. Az eredményesség növelését a felsőoktatásban a gyakorlat által megfogalmazott igények figyelembevételével megtervezett oktatási, kutatási folyamat jelentheti, mely megkívánja az oktatás megtervezésében, a kutatásban és gyakorlatban részt vevők aktív, iteratív együttműködését.

Thorsten Husén 1974-es, *The Learning Society* című könyvében, messze a hálózati kultúra megjelenése előtt meglátta azokat az újfajta tanulásszervezési módokban rejlő lehetőségeket, melyek kihasználásával az oktatás eredményesebben tud alkalmazkodni az újfajta elvárásokhoz. Husén négy pontja szerint: 1. A hangsúly a tanuláson, és nem a tanításon lesz; 2. a technológia megváltoztatja a tudásszerzés csatornáit; 3. a tartalomközpontú tárgyaktól *(content-subjects)* a képességalapozó tárgyak *(skill subjects)* felé haladunk; és 4. rugalmas módszerek fogják támogatni a munkát. Mindez azon túl, hogy globálisan is segíthet közelebb jutni az egyenlő esélyek kialakulásához, a földrajzi korlátok lebontásához, lehetővé teheti, hogy az oktatáskutatás, oktatáspolitikai döntéshozás és a gyakorlati felhasználók közötti együttműködés új, eredményesebb módjai jöjjenek létre.

IRODALOM

Carnoy, M. (2000): Notes on the production and use of knowledge in the education sector. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

Fischer A. – Halász G. (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára.* Kézirat. http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf (Letöltés: 2011. 10. 23.)

Foray, D. – Hargreaves, D. (2003): The Production of Knowledge in Different Sectors: A model and some hypotheses. *London Review of Education, 1.* 1. No. 7–19. http://pdfserve.informaworld.com/511976__713685081.pdf (Letöltés: 2010. 12. 26.)

Foray, D. (2000): Characterising the knowledge base: a review of available and missing indicators. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

[55] http://www.aers.org.uk/access/content/group/AERS/CORE%20AERS%20Documents/AERS%20feedback1.pdf Kérdőív hat skót iskolának (Letöltés: 2011. 03. 26.)

[56] http://www.aers.org.uk/access/content/group/AERS/CORE%20AERS%20Documents/AERS%20feedback2.pdf (Letöltés: 2011. 03. 26.)

[57] http://www.aers.org.uk/access/content/group/AERS/CORE%20AERS%20Documents/AERS%20feedback3.pdf (Letöltés: 2011. 03. 26.)

FULLER, A. – UNWIN, L. (1998): Reconceptualising apprenticeship: exploring the relationship between work and learning. *Journal of Vocational Education & Training, 50.* 2. No. 153–173. http://pdfserve.informaworld.com/478026__751258895.pdf (Letöltés: 2011. 01. 05.)

GIBBONS, M. – LIMOGES, C. – NOWOTNY, H. (1997): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.*

HALÁSZ G. (2007b): *Tényekre alapozott oktatáspolitika.* Kézirat. http://halaszg.ofi.hu/down load/Evidence_based_study.pdf (Letöltés: 2011. 05. 05.)

HALÁSZ G. (2010): *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok.* http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf (Letöltés: 2011. 04. 09.)

HALÁSZ G. (2010): *Az oktatáskutatás globális trendjei.* http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf (Letöltés: 2011. 04 09.)

HALÁSZ G. (2010): *Az oktatási rendszer* http://halaszg.ofi.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm#_Toc117492923 (Letöltés: 2010. 10. 03.)

HARGREAVES, D. (2000): *How to design and implement a revolution in teacher education and training: some lessons from England.* [sine loco].

HARGREAVES, D. (2000): The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. In: *Knowledge Management in the Learning Society.* OECD, Paris. 219–238.

HARGREAVES D. előadása az OECD CERI vezetőségi ülésén (2000): http://www.oecd.org/dataoecd/53/44/1850140.pdf (Letöltés: 2011. 03. 24.)

[sine nomine] (2004): *Innovation In The Knowledge Economy – Implications For Education And Learning.* OECD, Paris.

INOTAI A. – KALÓ Z. (2010): *Az egészségügyi ágazat mint közszolgáltatás K+F+I stratégiája és az ágazat innovációs folyamatainak vizsgálata az oktatási ágazat számára.* OKI, TÁMOP-3.1.1.8.1 projekt keretében.

Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára (2010. szeptember), OKI. http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1 (Letöltés: 2010. 12. 10.)

KNORR-CETINA, K. (1999): *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge.* Harvard University Press, Cambridge.

LANNERT J. (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése: kutatási zárójelentés.* TÁRKI-TUDOK. (Letöltés: 2010. 05. 08.)

LAVIS, J. N. et al. (2003): How Can Research Organizations More Effectively Transfer Research Knowledge to Decision Makers? *The Milbank Quarterly, 81.* 2. No. 221–248. (Letöltés: 2011. 03. 10.)

LUNDVALL, B-A. (2000): The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

LUNDVALL. B-A. (2003): *The New Knowledge Economy in Europe: a strategy for international competitiveness and social cohesion.* Edward Publishing, Cheltenham/Northampton. 281–285.

NELSON, R. (2000): Knowledge and Innovation Systems. In: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris.

POLÁNYI, M. (1958/1978): *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy.* Presentation by Professor David Hargreaves, OECD CERI Governing Board, 2004. március.

STOCKER, G. (2010): Translating Experiments into Policy. http://ann.sagepub.com/content/628/1/47.full.pdf (Letöltés: 2011. 03. 24.)

TYRE, M. J. – HIPPEL, E. VON (1997): The situated nature of adaptive learning in organizations. *Organization Science*, *8.* 1. No. http://stuff.mit.edu/people/evhippel/papers/Situated%20Learning%281997%29%20.pdf (Letöltés: 2011. 02. 12.)

FAZEKAS ÁGNES

Közép-európai oktatásfejlesztési programok

BEVEZETÉS

E tanulmány *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai* című kutatás[58] keretei között készült. A kutatás átfogó célja annak vizsgálata, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó, uniós forrásokból finanszírozott magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások milyen feltételek mellett fejtenek ki „jelentős" (azaz az osztálytermi gyakorlatot, az alkalmazott tanulásszervezési módszereket és a tanári viselkedést érdemleges mértékben módosító) és „tartós" (azaz a fejlesztési beavatkozás lezárulása után is fennmaradó) hatást.

Az itt olvasható tanulmány olyan kelet-közép-európai tagországokban megvalósuló közösségi alapokból finanszírozott közoktatási fejlesztéseket és reformokat kíván bemutatni, melyek a curriculum formálására, vagy arra is irányultak. Vizsgálja az uniós társfinanszírozással végzett fejlesztések prioritásait, az általános és specifikus célkitűzéseit, az oktatás fejlesztését célzó konkrét beavatkozásokat, illetve ezek fontosabb implementációs vonatkozásait.

Mindehhez a tíz kelet-közép-európai ország azon *tervezési dokumentumait* tekintettük át, amelyek a 2004–2006 és a 2007–2014 közötti időszakban az Európai Unió strukturális alapjainak felhasználására épülő humánerőforrás-fejlesztéseket orientálták.[59] E dokumentumokban a közoktatást célzó fejlesztésekre vonatkozó részeket elemeztük. Emellett átnéztük azokat az *országjelentéseket* is, amelyeket az érintett országok az *Oktatás és képzés 2010* program keretei között az Európai Bizottság számára készítettek; ezeknek azon részeit elemeztük, amelyek a curriculumot érintő közoktatás-fejlesztésekre utaltak.[60] Áttekintettük továbbá azokat a vizsgált időszakra vonatkozó *értékelő jelentéseket is*, amelyek az Európai Szociális Alap felhasználását vizsgálták, ezen belül különösen a 2004–2006 közötti időszakra vonatkozó utólagos *(ex-post)* értékeléseket, illetve támaszkodtunk egyéb, a témával összefüggő forrásokra is.

UNIÓS TÁRSFINANSZÍROZÁSSAL VÉGZETT CURRICULUMFEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSOK A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOKBAN

A kontextusnak való megfelelőség a fejlesztéspolitikák elengedhetetlen feltétele, minden politikának az oktatási rendszerek sajátos problémáira kell reagálnia, ezekre kell megoldásokat keresnie. A hazai oktatásfejlesztési programok vizsgálatának egyik fontos tudásháttere tehát a kontextus feltárása adhatja. A magyarországi fejlesztési kontextust jelentősen befolyásolja az uniós tagság, illetve az, hogy Magyarország azok közé a kevésbé fejlett kelet-közép-európai országok[61] közé tartozik, amelyek az Unió perifériáját jelentik.

A kelet-közép-európai régió talán egyik legfontosabb kontextuális jellemzője a *saját források hiánya*. Az ESZA finanszírozáshoz szükséges, általában 25%-os hozzájárulási kötelezettség lényegében kimeríti a régió országainak ágazati fejlesztésre szánt támogatási keretét, így a közösségi alapokból finanszírozott programok mellett csak *ritkán valósulnak meg tisztán nemzeti oktatásfejlesztési beavatkozások*. Itt tehát az ESZA jelenti a legfontosabb anyagi forrást a szakpolitikák implementálásához. Az ilyen típusú forrásfelhasználás talán legsúlyosabb kockázata, hogy a minimális szintre redukálhatja a nemzeti politikaalkotást (Váradi 2006). Egy e problémát elemző írás szerint Magyarországon 2010-re *„leépült a tervezés, kiüresedtek a közpolitikai*

[58] A kutatás azonosító száma: OKTA 101579 sz.; hivatalos weboldala: www.impala.elte.hu

[59] A 2007-ben csatlakozott Bulgária és Románia esetében csak a 2007–2014 közötti tervezési időszak dokumentumait elemezhettük.

[60] Ezeket a jelentéseket az Európai Bizottság honlapján lehet megtalálni (ld. a bizottság Joint Council/Commission progress reports on education and training című weblapját: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress-reports_en.htm, Letöltés: 2013. 11. 30.)

[61] Általában idesoroljuk a 2004-ben csatlakozott volt szovjet blokk nyolc országát: Csehországot, Észtországot, Lengyelországot, Lettországot, Litvániát, Szlovákiát, Szlovéniát és a három évvel később csatlakozó Bulgáriát és Romániát.

konzultációs mechanizmusok, a kormányzaton belüli együttműködést a források kontrolljáért folytatott harc váltotta fel, és teljesen megszűnt minden oktatáspolitikát informáló reflexió" (Radó 2010). A 2000 és 2006 közötti ESZA felhasználást értékelő ex-post értékelés szerint (*London School of Economics,* 2008) emellett gyakran előfordul, hogy a régió országai – az ESZA felhasználási feltételeivel ellentétben – a közösségi forrásokat nem fejlesztések finanszírozására, hanem a saját alapok pótlására, a mindennapi működéshez szükséges feltételek biztosítására fordítják. Ennek a felhasználási gyakorlatnak a veszélye nemcsak a tényleges fejlesztőtevékenység elmaradása, de a költséghatékony tervezésre való érzéketlenség kialakulása is komoly kockázati tényező.

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az Unió tagországai jelentős mértékben különböznek a politikai kultúra, az uniós szakpolitikák nemzeti politikába való beágyazottsága, a társadalmi partnerség, az ágazatközi együttműködések, a tervezési és közmenedzsment-kapacitások, az oktatási rendszerek hatékonysága, a lokális és intézményi önállóság szintje területén.

Az uniós finanszírozott fejlesztési beavatkozások kapcsán talán a legfontosabb kérdés az, hogy a tagállamok képesek-e az elérhető forrásokat hatékony módon felhasználni, illetve hosszabb távon ezek várhatóan milyen hatásokat generálnak. E tekintetben a kelet-közép-európai országok sajátos csoportot alkotnak, ami többek között abban a képességükben ragadható meg, amelyet a fejlesztési szakirodalomban gyakran az *abszorpciós kapacitás* (lásd keretes írás) fogalmával írnak le (lásd például Kálmán 2011; Reszkető 2008).

AZ ABSZORPCIÓS KAPACITÁS

Az abszorpciós kapacitás a térségek külső erőforrások vonzására és megkötésére való alkalmasságát jelöli. Azt mutatja meg, hogy a tagországok milyen beruházási erőforrásokat képesek bevonni, illetve úgy felhasználni, hogy a támogatások valóban elérjék céljukat és hasznosnak, fenntarthatónak bizonyuljanak. Az abszorpciós képességre közvetlen hatással vannak az olyan kontextuális sajátosságok, mint a helyi fejlesztési-fejlődési igények, a gazdasági fejlettség, a politikai kultúra, az intézményrendszerek kiépültsége, az implementációs kapacitás, a pénzosztási, időzítési, információs mechanizmusok, a rendelkezésre álló humánerőforrás, ezen belül a vezetők stratégiai és menedzsmentkapacitása, az oktatási ágazat esetében pedig különösen meghatározó a pedagógusok szakértelme.

Az abszorpciós kapacitást meghatározó tényezőként értelmezhetők az olyan affektív elemek is, mint amilyen az elkötelezettség, a hiedelmek, a motiváció vagy a felelősségi körökből adódó motivációs konfliktusok (Kálmán 2011; Reszkető 2008). A bevonható erőforrások egyaránt jelenthetnek pénzügyi forrásokat, infrastruktúrát, technológiát vagy humánerőforrást. Ha curriculumfejlesztéseket támogató erőforrásokban gondolkozunk, akkor ilyen erőforrások lehetnek az új típusú IKT eszközök, az innovatív módszerek, vagy know-how-k, de a támogató szakértői csoportotok is.

Az abszorpciós kapacitás által érintett tényezők széles spektruma megengedi, hogy a problémakörről úgy gondolkozzunk, mint ami felöleli az implementációs folyamatok minden főbb területét. Másképpen fogalmazva, a legtöbb olyan problémát abszorpciós problémának tekinthetjük, amely miatt a megcélzott növekedés elmarad attól az elért potenciális szinttől, ami a befektetett erőforrások volumenét tekintve elvárható lenne (Hervé–Holzmann 1998).

Az abszorpciós kapacitás kérdése a volt szovjet blokk nyolc országának csatlakozásával került az Európai Bizottság érdeklődésének központjába. A volt *szocialista régió forráshiányos országai*nak sajátos szükségleteire a bizottság nem volt felkészülve, így nem is tudta kezelni az olyan problémákat, mint amilyen a járadékvadászat[62] gyakorlata, vagy a közösségi alapok rendszerműködtetésre való felhasználása volt (Kálmán 2011). E fejlesztési tapasztalatok következtében a bizottság ma már különös figyelmet fordít az intézményi kapacitások fejlesztésére, ami a külső erőforrások költséghatékonyabb és legitim felhasználását teszi lehetővé, illetve előzetesen vizsgálja a forrásfelhasználás várható hatékonyságát, többek között a tagállamok pénzügyi és menedzsmentmechanizmusaiból következtetve az országok abszorpciós kapacitására (Koning–Korolkova–Maasland et al. 2006).

A nemzeti fejlesztési, tervezési dokumentumok és az utólagos értékelések is sok esetben foglalkoznak az egyes területek támogatásfelvevő és -megkötő képességének megbecslésével, általában hivatkozva a tervezett programok várható hatásainak az elemzéseire, az ex-ante értékelésekre[63] is (lásd például Romania 2009; Romania 2008; Bulgaria 2007; London School of Economics 2008). Nincs állandósult gyakorlat arra vonatkozóan, hogy milyen tényezők mentén becsülik meg az abszorpciós kapacitást, azonban néhány mutató már állandósulni látszik. Így például jellemzően vizsgálják a külső támogatás bevonásához készített tervezetek, valamint a nemzeti politikák és stratégiák, illetve a helyi szabályozás koherenciáját, elemzik, hogy a tevékenységek találkoznak-e a tényleges szükségletekkel, vizsgálják azoknak az intézményeknek és rendszereknek a kiépültségét és fejlettségét, melyek

[62] *„Mesterségesen létrehozott szűkösség okozta járadékért folyó társadalmilag káros verseny."* (Lőrincz 2010)

[63] Az abszorpciós kapacitás felmérésének és egyben a helyi szint menedzsment-eszköztár fejlesztésének az egyik eszköze a tervezett programok várható hatásainak az elemzésére irányuló ex-ante értékelés. Ennek kötelezővé tételével a bizottság kikényszerítette a helyi szintű tervezést, az implementációs folyamatok visszafelé történő tervezését és a kontextushoz kapcsolódó problémakörök felértékelését.

lehetővé teszik a támogatások hatékony felhasználását, illetve azt, hogy az uniós fejlesztések milyen mértékű modernizációs kihívást jelentenek[64] (lásd például Czech Republic 2003a; Lithuania 2003).

Az oktatási szektor speciális kontextuális feltételeinek vizsgálatakor általában az élethosszig tartó tanulás megvalósulása, az oktatás és képzés a piac igényeinek való megfelelősége, az oktatási rendszer szerkezete, az elérhető oktatás, a szakképzés minősége, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés, a tanárok szakképzettsége, a lakosság, a veszélyeztetett csoportok iskolázottsági szintje (összefüggésben a foglalkoztatottsággal) és a lemorzsolódási mutatók azok az elemek, amelyek előtérbe kerülnek. Az ilyen vizsgálatok általános megállapítása, hogy a régióban a legtöbb alkalmazott curriculum tartalma, az ismeretek és a kapcsolódó tanítási módszerek sokszor a megelőző fejlesztési beavatkozások ellenére sem felelnek meg a piaci igényeknek, illetve nem alkalmasak a tudásalapú társadalom kiépítésére. A tanárok szakértelme nem teszi lehetővé az innovatív tanulásszervezési eljárások megfelelő helyi szintű implementációját, és az iskolák nem rendelkeznek a programok bevezetéséhez szükséges korszerű oktatási eszközökkel és laboratóriumokkal (lásd például Lithuania 2004; Czech Republic 2003a; Latvia 2004). Az egyes települések nagyságától függően a hozzáférhető oktatási és képzési szolgáltatások kínálatában és minőségében jelentős különbségek vannak. Azokban a régiókban, melyek népessége kistelepüléseken oszlik meg, a diákok nem, vagy csak nehezen érnek el megfelelő minőségű szolgáltatásokat.[65] A másik súlyos probléma az oktatás és képzés piaci igényeknek való megfelelősége. A szektorok közötti nem kielégítő kapcsolat olyan általános problémakör, amely szinte minden programban különös hangsúllyal szerepel (lásd például Bulgaria 2007; Latvia 2004).

A kelet-közép-európai országok nagyrészt olyan célok elérése felé orientálják fejlesztőtevékenységüket, mely célok eléréséhez hozzáférhető források állnak rendelkezésre. Éppen ezért a helyi tervezési dokumentumokban (lásd például Poland 2004; Bulgaria 2007) a *nemzeti politikák főbb irányelveikben azonosulnak az uniós szakpolitikákkal*, illetve általában különös hangsúlyt helyeznek a nemzeti szakpolitikák és az EU célrendszer koherenciájának elemzésére. A közösségi célok felé történő elmozdulást jól mutatja az, hogy a régió főbb humánerőforrás-fejlesztési célkitűzései között csak az egyes területek hangsúlyozásában vannak eltérések. Az oktatáspolitikák leggyakoribb célkitűzése *az élethosszig tartó tanulás* és a *tudásalapú társadalom megteremtése*. Habár a fejlesztési stratégiák deklaráltan foglalkoznak a kapcsolódó (például foglalkoztatási és szociális) politikákkal való összekapcsolódás kiépítésével, a beavatkozások sokszor egymástól függetlenül támogattak hasonló tevékenységeket (Poland 2009; Latvia 2004; Czech Republic 2007a).

A közösségi forrásokat gyakran megelőző és/vagy párhuzamosan futó helyi intézkedések továbbvitelére használják fel (lásd például Poland 2004; Czech Republic 2003a; Bulgaria 2007). Így például a lengyel humánerőforrás-fejlesztési operatív program a 2004-től induló ESZA-ból finanszírozott programokat deklaráltan az 1999-es, az iskolastruktúra-reformot és elszámoltathatóságerősítést magában foglaló oktatási reform implementációjára ültette rá, illetve a bolgárok is többek között az oktatási rendszer átalakítását is megcélzó 2006-tól induló programot *(National Programme for Development of School Education and Pre-school Upbringing and Preparation)* vették alapul a közösségi alapokból finanszírozott fejlesztések tervezésénél. A megelőző programok célrendszere az EU-tagságra való előzetes felkészülés miatt sok esetben már eleve megfelelt az EU prioritásoknak (lásd például Czech Republic 2007b).

Az ESZA hatékony pénzügyi hozzájárulásnak bizonyult a kelet-közép-európai és délkelet-európai tagállamok szakpolitikai reformjainak implementációjában. Mivel itt az aktív politikák jellemzően gyengék, a munkanélküliség pedig magas, az ESZA kiadások jelentős része elsősorban a foglalkoztatás növelését, illetve a regionális szintű politikákat támogatva az innovatív hiánypótló projektek finanszírozására, a nemzeti politikák kapacitásának, volumenének és a lefedettségének a növelésére irányult (London School of Economics 2008).

A *nemzeti aktív politikák jellemzően gyengék*, ez nemcsak a források hiányát, de a tervezési kapacitások, és ezen belül a regionális tervezés és menedzsment relatíve alacsony fejlettségi szintjét is jelenti. A kezdeti időszakban a legnagyobb problémát kompetenciahiány, a projektkultúra és menedzsmenttechnikák ismeretének hiánya, a nem professzionális pénzosztó mechanizmusokkal történő állami támogatások odaítélése, a nem megfelelő koordináció, feladatmegosztás és monitoringrendszer, az indikátormutatók bizonytalan megfogalmazása, a magas fluktuáció, a korrupció, a rugalmatlan intézményi és jogi keretek, a bürokrácia magas szintje és az érdekeltség hiánya jelentette (lásd például London School of Economics 2008; Poland 2002; Magyarország 2011).

A legtöbb országban megfogalmazódott az igény a tervezési és menedzsmenteszközök fejlesztésére és a rendszerkörnyezet racionalizálására, Lengyelországban például az oktatási szektor bürokratikus működésének a feloldására. Az itt javasolt módosítások a tanárok adminisztratív terheinek

[64] Magyarországon kormányzati megrendelésre az MTA Regionális Kutatások Központja 2003-ban határozta meg a kistérségek abszorpciós képességét, tesztelve azt is, hogy ennek mérésére milyen eszközök és mutatók bizonyulnak a leginkább hatékonynak (G. Fekete 2003).

[65] A regionális perspektíva szinte minden fejlesztési programban megjelenik, így például a litván, a lengyel, a bolgár és a cseh dokumentumokban is (Lithuania 2004; Poland 2004; Bulgaria 2007; Czech Republic 2003a).

csökkentésére és a szakmai értékelési folyamat racionalizálására vonatkoznak (lásd például Poland 2009), ehhez hasonlóan Csehországban is az iskolák értékelési gyakorlatának metodológiáját, a monitoringeljárások megújításának szükségességét jelzik (lásd Czech Republic 2007b).

PRIORITÁSOK, ÁLTALÁNOS ÉS SPECIFIKUS OKTATÁSFEJLESZTÉSI CÉLOK

A közép-kelet-európai tagállamok nemzeti fejlesztéseinek tervezési és értékelési dokumentumaiban a főbb fejlesztési célkitűzések tartalmi szempontból lényegében megegyeznek, eltérések csak az egyes területek hangsúlyozásában vannak. A célokat a közösségi prioritások, illetve a strukturális alapok felhasználását orientáló szabályozás legalább annyira meghatározza, mint a nemzeti igények. Sőt, mint korábban említettük, a forráshiányos kelet-közép-európai régióban a szereplők nagyrészt olyan célok elérése felé orientálják fejlesztőtevékenységüket, mely célok eléréséhez hozzáférhető források állnak rendelkezésre (London School of Economics 2008).

A lisszaboni stratégia egyértelmű iránymutatást ad a helyi közpolitika tervezésének, ez deklaráltan megjelenik a fejlesztéstervezési és -értékelési dokumentumokban. A régió közpolitika-alkotási folyamatában általánosan kiemelt szerephez jut az európai célrendszer értelmezése és elemzése, illetve a helyi célok és az EU céljai közötti kapcsolatok és átfedések feltárása, valamint ezek megteremtése (lásd például Bulgaria 2006; Republic of Estonia 2007; Latvia 2004). Az első programozási időszakra vonatkozó lett szektorális operatív program (Latvia 2004) például irányt mutató közösségi célként *a tudásalapú gazdaság kiépítés*ét, a *fenntartható fejlődés*t, a *foglalkoztatottság előremozdítás*át, a *területi kohézió*t és az *esélyegyenlőség*et azonosítja.

A régió legjellemzőbb általános célkitűzései közé tartozik *a gyors, társadalmilag és regionálisan kiegyensúlyozott, fenntartható gazdasági fejlődés*, illetve a *versenyképesség növelése*, az *állampolgárok életminőségének javítása*, a *foglalkoztatottság növelése* és a *társadalmi befogadás erősítése* (London School of Economics 2008).

Az oktatás és képzés területét érintő intézkedések pedig olyan prioritások és célok alatt bontakoznak ki, mint *az élethosszig tartó tanulás (ez a leggyakrabban összekapcsolódik* a *tudásalapú társadalom megteremtésével)* és *a foglalkoztatás elősegítése (ez pedig jellemzően az oktatási és képzési szolgáltatásoknak a piac igényeihez való igazításához kötődik)*. Habár az olyan területek, mint amilyen *az oktatás és képzés minőségének a javítása*, *a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása*, *a társadalmi integrítás* vagy *a humánerőforrás-fejlesztés* prioritásokként is gyakran feltűnnek a tervezési és értékelési dokumentumokban, a legtöbbször ezek más prioritásokhoz kapcsolódva kiemelt célként jelennek meg. Emellett hangsúlyosan szerepelnek a dokumentumokban olyan fejlesztési területek is, mint amilyen az *IKT* alkalmazása, vagy például a *lemorzsolódás elleni küzdelem*. Néhányan – így például az észtek és a bolgárok – az adminisztratív kapacitás növelését is kiemelt célként kezelik (lásd például Republic of Estonia 2004; Bulgaria 2007; Latvia 2004; London School of Economics 2008). Az alábbi táblázatban *(1. táblázat)* összegeztük, hogy a 2004-ben csatlakozott nyolc tagállam 2004 és 2006 közötti időszakot meghatározó operatív programjaiban található prioritások és kapcsolódó célkitűzések hány százaléka köthető a hat legnépszerűbb közösségi célkitűzéshez. Mintánkat kiegészítettük a később csatlakozó Bulgária és Románia 2007-es operatív dokumentumaival is, mivel ezekre az országokra vonatkozóan a fókuszált időszakból nem volt vonatkozó adatunk.

Terület	Prioritások (%)	Kapcsolódó célkitűzések (%)
LLL, tudásalapú gazdaság	70	90
Foglalkoztatás, oktatás és képzés a piac igényeihez való igazítása	60	70
Minőségi oktatás	40	80
Humánerőforrás-fejlesztés	40	70
Területi kohézió, egyenlő hozzáférés	30	70
Infrastruktúra, IKT	10	70

1. táblázat: *A kelet-közép-európai régió legjellemzőbb oktatást és képzést érintő célkitűzései*[66]

Mivel leggyakrabban a dokumentumokon belül egy-egy terület prioritásként, majd szofisztikáltabb célként is megjelenik, a sorok összege a legtöbb esetben meghaladja a 100%-ot.

A nemzeti fejlesztések tervezése során, hogy mely fejlesztendő területek kapnak nagyobb hangsúlyt, illetve melyek lesznek járulékos célkitűzések, attól függ, hogy akik döntési helyzetben vannak, milyen szempontok szerint rögzítik a prioritásokat, valamint milyen problématerületekről gondolják, hogy a legsúlyosabbak, a leginkább politikai választ, beavatkozásokat igé-

[66] A 2004-ben csatlakozott 8 közép-európai ország 2004–2006 közötti operatív programjai, valamint Bulgária és Románia 2007-es operatív programjai alapján. Az elemzett tervezési dokumentumok listája a tanulmány függelékében található.

nyelnek. Ott, ahol kritikus problématerületként az élethosszig tartó tanulás megvalósulását jelölik meg, ennek eléréséhez szükséges eszközként tekinthetnek az IKT kompetenciák fejlesztésére, miközben máshol ez utóbbi önálló fejlesztési területként szerepelhet.

A bolgár 2007-es szektorális programban például a tudásalapú gazdaság kialakításának igénye határozza meg az oktatásfejlesztési irányokat, ehhez rendelik hozzá például az élethosszig tartó tanulás kialakításának szükségét, az oktatás minőségének javítását, az oktatási kínálat fejlesztését, munkaerőpiaci igényekhez való igazítását, a vidéki és a városi oktatási kínálat különbségeinek csökkentését, vagy az SNI gyermekek megfelelő minőségi oktatáshoz való hozzáférésének biztosítását (Bulgaria 2007).

A különböző fejlesztési területetek *erős kölcsönhatásban* állnak egymással, hiszen az egyes területek fejlettsége, illetve fejlettségének változása alapvetően meghatározza a kapcsolódó területek fejlődési lehetőségeit. Ez a kapcsolódás szektoron belül és szektorok között egyaránt jelen van. Jól kirajzolódik ez például az IKT problématerülete kapcsán. A tudásalapú társadalom kialakításának, illetve az innováció előmozdításának alapvető feltétele az infokommunikációs eszközök alkalmazása. Ennek banális feltétele az infokommunikációs berendezések megléte, illetve az, hogy az állampolgárok képesek legyenek alkalmazni az eszközöket. E két feltétel egyben egymás fejlesztési kontextusát is jelenti. Általában az IKT tér kialakítására irányuló fejlesztési célok a programozási rendszerekben több, egymástól látszólag szeparált területen jelennek meg. A jövő generációja IKT kompetenciáinak fejlesztése az oktatási szektort érintő fejlesztési területekhez, a már a gazdaságban működő egyének vonatkozó kompetenciafejlesztése a vonatkozó gazdasági területekhez, a berendezések beszerzése pedig általában az egyes ágazatok infrastrukturális fejlesztéséhez kapcsolódnak. Hazai példával élve, az IKT eszközbeszerzést egyaránt lehetővé tették a ROP programok és a HEFOP programok is, hozzákapcsolódva a tartalmi újításokhoz (lásd például HEFOP 3.1.3/B).

Litvániában az első ESZA fejlesztési periódusban *„A társadalmi és gazdasági infrastruktúra"* prioritáson belül *„A munkaerőpiac, az oktatás, a szakképzés, a K+F és a szociális szolgáltatások infrastrukturális fejlesztése"* című intézkedéssel a „Humánerőforrás-fejlesztés" prioritáshoz kapcsolódó intézkedések befogadóképességét kívánták növelni, azáltal, hogy biztosítják a megfelelő eszközöket és tanulási környezetet az oktatási és képzési fejlesztések implementációjához (lásd Lithuania 2004).

A fejlesztési beavatkozások szerkezetének kommunikálhatósága érdekében a fejlesztési területekről általában mint egymáshoz lineárisan kapcsolódó területekről beszélnek. Azonban a fejlesztési és értékelési dokumentumok arról tanúskodnak, hogy a fejlesztést tervezők gondolkozásában jelen van a problématerületek közötti valódi kapcsolatoknak, illetve azok komplexitásának kérdése, és az ebben rejlő lehetőségek kihasználásának igénye. Emellett pedig rendszerint megjelölnek három–öt minden fejlesztési területen átívelő *horizontális célkitűzést*. Ilyen lehet az előbb említett IKT alkalmazásának fejlesztése, de gyakori az esélyegyenlőség biztosítása, illetve a területi kohézió is (lásd például HEFOP 2004; Bulgaria 2007; Republic of Estonia 2004; Slovenia 2004; Slovakia 2004; London School of Economics 2008). Ott, ahol a fejlesztést tervezők különösen érzékenyek a megvalósítási problémákra, e horizontális célkitűzések között implementációs eszközök, illetve sikerkritériumok megvalósítása is szerepel. A leggyakoribb két ilyen terület a fenntartható fejlődés és a partnerség kialakítása (lásd például Bulgaria 2007; Slovenia 2004). A horizontális célkitűzések azonban akkor is fontos implementációs komponensként értelmezhetőek, ha nem implementációs fejlesztési területet jelölnek, hiszen a horizontális fejlesztési célok az ágazatközi együttműködés jelentőségét felértékelő fejlesztési kontextust teremthetnek.

A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI RÉGIÓ OKTATÁSFEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSAI

A fent bemutatott, a régió köz-, illetve szakoktatásának modernizációját orientáló célok alatt sorakozó intézkedések különösen gyakran foglalnak magukban *curriculumfejlesztés*i elemeket és irányulnak a rendszerek kapacitásának valamilyen típusú fejlesztésére. Habár változó, hogy a tartalmi fejlesztések és a hozzájuk kapcsolódó kapacitásépítés egy intézkedésen belül, vagy külön intézkedésekben jelennek meg, a leggyakrabban ezek a területek összekapcsolódnak (lásd *2. táblázat*).

Ország	Intézkedés azonosítója	Curriculum-elem	Kapacitásépítés	Ország	Intézkedés azonosítója	Curriculum-elem	Kapacitásépítés
Csehország	3.1	x	x	Litvánia	1.5		x
	3.3		x		2.1	x	
Észtország	1.1	x	x		2.3	x	x
					2.4	x	x
Lengyelország	2.1	x	x	Magyarország	2.1	x	x
	2.2	x	x		3.1	x	x
Lettország	1.4		x	Szlovákia	3.1	x	x
					3.3	x	x
	3.2	x	x	Szlovénia	2.3	x	x
Bulgária	3.1	x	x	Románia	1.1	x	x
	3.2						
	3.3	x	x		1.3		x
	4.1	x	x		1.4	x	x
	4.2	x			2.1	x	x
	4.3	x	x		2.2	x	x

2. táblázat: *A kelet-közép-európai régió oktatásfejlesztési beavatkozásai*[67]

A régióban megvalósuló fejlesztések értékelései (lásd például Republic of Estonia 2007b; Czech Republic 2007b; Poland 2009; Poland 2005; Magyarország 2007) is kiemelten foglalkoznak a curriculuminnovációk, illetve a kompetenciafejlesztés kérdésével. A curriculumot érintő fejlesztésként értelmezhetőek azok a tartalmi fejlesztések is, amelyek nem a standard curriculumot érintik, így például az olyan extrakurrikuláris oktatást vagy egyéb hasonló területeket támogató fejlesztések, mint amilyenek a bolgárok új infokommunikációs technológiák alkalmazását szükségessé tevő online kurzusai voltak.[68]

E fejlesztések gyakori célkitűzése az oktatás *minőségének javítása*, az *innovatív oktatási programok kidolgozása és elterjesztése* a szakoktatás, a természettudomány, az IKT, a matematika, a szövegértés-szövegalkotás terén (lásd például Romania 2007; Poland 2004; Lithuania 2004). Többek között ez utóbbi két területen vezetett be innovatív, a kompetenciaalapú oktatást elősegítő programcsomagokat a magyarországi HEFOP 3.1.3 program is, melyhez, mint már korábban említettük, kapcsolódott infrastrukturális fejlesztés is.[69]

Az *eszközbeszerzés* az egyik leggyakoribb kísérője, illetve általában szükséges feltétele a legkülönbözőbb tartalmú kurrikulumfejlesztéseknek. A legtöbb innovatív gyakorlat elterjesztése ugyanis új típusú infrastrukturális berendezések, tankönyvek, tanulást támogató eszközök biztosítását igényli. Ez az egyik oka annak, hogy a curriculumot érintő innovációknak általában *erős anyagi vonatkozásai* vannak (Altrichter 2005). A Lett Köztársaságban például kifejezetten ilyen eszközbeli kapacitásépítésre használták fel az uniós támogatásokat. Ezzel biztosították, hogy a tanulási helyiségek (gépek, berendezések, számítógép-hálózatok) összhangban legyenek a korábbi nemzeti oktatási program keretein belül kifejlesztett új curriculummal (Latvia 2004).

A *kapacitásépítés*nek több jellemző kategóriájával találkozhatunk a régió oktatásfejlesztési intézkedései között. A curriculumfejlesztéshez leggyakrabban a *klasszikus humán-kapacitásépítés*, ezen belül pedig tanár-továbbképzések kapcsolódnak (lásd például Republic of Estonia 2007b; Czech Republic 2007b; Poland 2009). A tanár-továbbképzések az oktatási szektor humánerőforrás-fejlesztésének leggyakoribb formái, ezekhez jellemzően kapcsolódnak a vezetők és a képzők képzései is. A képzések különböző tartalmak köré szerveződnek, a legjellemzőbbek a pedagógiai és szakmai, az IKT, az idegen nyelvi és a távoktatási képzések, illetve az akkreditációs felkészítések (lásd például Poland 2004; Romania 2007; Lithuania 2004). A különböző képzések mellett a curriculumfejlesztések implementációja során különös jelentőséggel bírhat az olyan helyi tanácsadók, tanácsadó testületetek működtetése is, melyek profilja a módszerbeli újítások bevezetésének segítése (lásd például HEFOP 2004; Republic of Estonia 2004). Hazai példával élve, a HEFOP 3.1.3 intézkedés implementációja során komoly nehézséget okozott, hogy a fejlesztésekben részt vevők csak jelentős késéssel tudták igénybe venni ezt a típusú támogatást, illetve, hogy a tanácsadók pedagógiai, tárgyi és projektmenedzsmenttel kapcsolatos felkészültsége sokszor nem volt megfelelő színvonalú (lásd például Baráth 2007; Kerber 2011; Expanzió 2007).

Azonban nemcsak a pedagógusok vagy vezetők képzése és szakmai támogatása, hanem új, akár más szektorokhoz tartozó szereplők bevonása, illetve az ő részvételi arányuk növelése is a humánerőforrás-kapacitás bővítéseként értelmezhető. Ilyen intézkedést hoztak többek között Bulgáriában, ahol a veszélyeztetett csoportok lemorzsolódása elleni küzdelem során tanácsadókat és pszichológusokat vontak be, illetve növelték a már a rendszerben lévő ilyen szakemberek részvételi arányát (lásd Bulgaria 2007,

[67] A 2004-ben csatlakozott 8 közép-európai ország 2004–2006 közötti operatív programjai, valamint Bulgária és Románia 2007-es operatív programjai alapján.

[68] Öltözködés és divat témában.

[69] HEFOP 3.1.3 és 3.1.3/B

4.1-es intézkedés). E kapacitásnövelő intézkedés leggyakoribb formája a pályaorientációs szakemberek bevonása, melyhez sok esetben kapcsolódik speciális – a pályaorientációs tevékenységekhez kötődő – innovatív módszerek és didaktikai anyagok fejlesztése és terjesztése, illetve az ezeknek megfelelő eszközbeszerzés támogatása (lásd például Republic of Estonia 2004; Poland 2004).

E humánerőforrás-fejlesztési típusok tárgyalásával azonban már kiléptünk a humánerőforrás-kapacitás fejlesztésének megszokott világából, és a szélesebb spektrumú *abszorpciós kapacitás* területére érkeztünk. E kategóriához kapcsolható minden olyan ágazaton belüli és kívüli fejlesztés, illetve intézményrendszer-építés és modernizálás, ami a források, illetve az újabb források eredményes felhasználását, az eredmények fenntartását és folyamatos fejlődését teszi lehetővé. Az oktatásfejlesztési beavatkozásokon belül az egyik ilyen az elszámoltathatóság és átláthatóság intézményének kiépítése és modernizációja. A kelet-közép-európai fejlesztések mintegy fele irányul erre vagy érinti ezt a területet. Az ágazaton kívüli beavatkozások közül az adminisztratív kapacitás növelését érdemes kiemelni, de mivel az erre irányuló fejlesztések nem az oktatásfejlesztési beavatkozások között jelennek meg, ezekre később, az implementáció kérdéskörén belül térünk ki.

Azok az intézkedések, melyek az elszámoltathatósági rendszer működését segítik, általában olyan beavatkozási területeket érintenek, mint amilyen a résztvevők, illetve a pedagógusok felelősségi körének a bővítése, a külső-belső értékelési rendszerek kiépítése, modernizálása, a humánerőforrás célirányos fejlesztése, ami leggyakrabban az értékelők képzését jelenti, a szükséges eszközök beszerzése, valamint a vonatkozó adatbázisok létrehozása és az eredményességi mutatók közzététele (lásd például Bulgaria 2007; Romania 2007, Poland 2004). Az észtek például az első ESZA fejlesztési periódusukban a felnőtt tanulási utak követését lehetővé tévő, az élethosszig tartó tanulás megvalósulásának monitorozását elősegítő adatbázis létrehozásáról döntöttek (Republic of Estonia 2004).

Az abszorpciós, ezen belül is az implementációs kapacitás fejlesztésének fontos eleme a *horizontális együttműködések támogatása*. A horizontális együttműködéseket támogató intézkedések az iskolák közötti és az iskolákon belüli kommunikációs csatornák működtetését, a jó gyakorlatok megosztását, illetve a tapasztalatcserét segítik elő. Az iskolán belüli és iskolaközi horizontális kooperáció, illetve az ehhez kapcsolódó tanulási folyamatok megléte elengedhetetlen feltétele az intelligens implementációt lehetővé tevő tanulószervezetek kialakulásának. A különböző szervezetek közötti együttműködés támogatása pedig különösen fontos az olyan régiókban, ahol a népesség kisvárosokban oszlik meg, hiszen a földrajzi távolság alapvetően befolyásolja az iskolaközi horizontális tanulási lehetőséget és a széles körű támogató szolgáltatások elérését (Fazekas–Halász 2012). A kelet-közép-európai tagállamok oktatásfejlesztési beavatkozásainak áttekintése során találkozunk olyan intézkedésekkel, melyek önmagukban feltételeznek ilyen típusú együttműködéseket. Erre jó példa azoknak a tanórán kívüli foglalkozásoknak a támogatása, amelyek során iskolák együtt és egymástól tanulhatják az innovatív módszereket. Ilyen volt a bolgárok extrakurrikuláris oktatást (például színház és dráma, a művészetek, a zene, kórusok, vitaklubok) támogató programja, illetve az észt és a magyar jó gyakorlatok gyűjtését és megosztását elősegítő intézkedések (Bulgaria 2007; HEFOP 2004; Republic of Estonia 2004). Azonban az ilyen beavatkozások viszonylag ritkák, több programértékelés, például a cseh 2007-ben készült országjelentés is (Czech Republic 2007b) jelzi a jó gyakorlatok megosztását lehetővé tevő iskolahálózatok létrejöttének szükségességét, hasonlóképp a lengyel fejlesztők is megjelölik az országos együttműködési iskolahálózatok létrejöttének hiányát. Felvázolják az ezt támogató „Learning School" programot, amely a média segítségével a modern iskolák és a pedagógusok víziójának elterjesztését célozza meg, hangsúlyozva, hogy az ilyen együttműködés teret adhat az olyan tevékenységek elterjesztésének, mint amilyen például a formatív értékelés (Poland 2009). Talán nem túlzás azt állítani, hogy a régió legnagyobb kockázati tényezővel bíró hiányossága az, hogy a horizontális együttműködés kialakítása, a tanulószervezetek működtetése még nem kap megfelelő hangsúlyt.

Habár a tervezési és menedzsmentkapacitás gyengesége miatt a curriculumot érintő beavatkozások csak ritkán közelítették meg az előre kitűzött célokat, és gyakran nem várt negatív hatások okoztak károkat, több helyen láthatunk arra példát, hogy a programok bizonyos területeken akár már az első programozási periódusban mérhető pozitív hatást hoztak. A magyarországi HEFOP 3.1.3 program eredménye például, hogy a diákok tanuláshoz való viszonyulása javult, illetve hogy a pedagógusok körében szemléletváltás következett be (Kerber 2011). A második programozási periódus lengyel szakoktatást érintő tantervi reformjának eredményeképp pedig a hangsúly a tanulási eredményekre helyeződött át. Következésképp erősödött az oktatási folyamat rugalmassága, amely magában foglalja a fokozott iskolai autonómiát, és a tanulók igényeihez és lehetőségeihez igazított curriculum alkalmazását (Poland 2009).

AZ UNIÓS TÁRSFINANSZÍROZÁSÚ OKTATÁSFEJLESZTÉS ÁLTALÁNOS IMPLEMENTÁCIÓS VONATKOZÁSAI

Az uniós fejlesztési politikában és fejlesztési gyakorlatban az implementáció problémaköre kiemelt figyelmet kap (Szőllősi 2012), és ez szükségképpen hat a nemzeti szintű folyamatokra is. A kelet-közép-európai tagállamok operatív programjaiban két típusú implementációs megközelítést tudtunk megkülönböztetni: (1) a *technikai jellegűeket*, amikor a fejlesztésekhez kapcsolódó feladatok és felelősök számbavétele történik – változó, hogy az ilyen leírásokat implementációnak, vagy menedzsmentnek nevezik – és (2) a *problémaorientált*, stratégiai jellegű megközelítést, amikor a fejlesztés gazdái stratégiai szinten azonosítják és elemzik a releváns problématerületeket és dimenziókat, továbbá az implementáció során várhatóan megjelenő kihívásokat. Ez utóbbi kapcsán jönnek be olyan fogalmak a fejlesztési dokumentumokba, mint például a „kritikus tömeg", a „partnerség", a „fenntartható fejlődés", az „abszorpciós kapacitás", a „kontextus", a „szabályozási kontextus" és „szakpolitikai kontextus".

Számunkra értelemszerűen elsősorban a *stratégiai dimenzióra* érzékeny problémaorientált megközelítés érdekes, de fontos vizsgálnunk az *operatív dimenziót* hangsúlyozó technikai megközelítést is, többek között azért, mert gyakran azt látjuk, hogy az utóbbi, különösen a megvalósítási szakaszban, kiszorítja az előbbit. Azaz ha a fejlesztési folyamatok nemzeti szintű tervezői a tervezési szakaszban még nyitottak is az implementáció összetett problémavilágára, a megvalósítók már hajlamosak ezt a végrehajtás hatékony technikai megszervezésével azonosítani. A kelet-közép-európai régió jellegzetessége, hogy habár a tervezési fázisban jól működik a stratégiai megközelítés, a magasabb szintű célok a végrehajtás során általában kikerülnek a szereplők látóköréből. A projektek megvalósítása során egyre inkább a technikai oldal válik dominánssá, az operatív célok sokasága fogalmazódik meg, mely célok idővel kizárólagosságot élveznek (lásd *3. táblázat*).

	Stratégiai célok	Technikai kivitelezés
Tervezés	x	x
Megvalósítás	0	x

3. táblázat: *A stratégiai célok és a technikai tervezés szerepe a kelet-közép-európai régió tervezési és megvalósítási folyamataiban*[70]

[70] A táblázatban megjelenő modell forrása Kovács István Vilmos közlése.

A két implementációs megközelítés sokszor együttesen van jelen az operatív programokban. A *technikai jellegű* leírások jellemzően szeparált módon, külön fejezetben jelennek meg, a problémaorientált implementációs megközelítés viszont a teljes dokumentumon átível. Emlékezzünk vissza, korábban az operatív programoknak az oktatási ágazatra vonatkozó helyzetelemzése kapcsán is említettünk kifejezetten implementációs elemzési dimenziókat, sőt a horizontális célkitűzések között is találtunk olyanokat, melyek a megvalósítás hatékonyságára irányulnak. Úgy tűnik, a partnerség elve és a fenntartható fejlődés a legnépszerűbb ilyen dimenziók. Ennek egyik oka az lehet, hogy ezek a közösségi politikákban is különös hangsúlyt kapnak, így a helyi fejlesztési tervek európai irányelvekkel való összehangolásának igénye szükségessé teszi legalább e két terület megfontolását. Emellett pedig a fenntartható fejlődés egy olyan sikerkritérium, amely alá minden más implementációs problémakört rendezni lehet, így a kontextus, illetve az implementációs és abszorpciós kapacitás figyelembevételét, vagy a partnerség, a résztvevők bevonásának és elkötelezettségének kialakítását is. Ez utóbbi garantálja a mikroszintű implementációs folyamatok figyelembevételét, másképpen fogalmazva, ennek megjelenése mutatja azt, hogy a fejlesztést tervezők gondolkozásában jelen van a komplex rendszerek kezelésének igénye.

A kelet-közép-európai tagállamok kivétel nélkül foglalkoznak a központi és közvetítő intézmények feladatainak technológiai jellegű leírásaival a fejlesztési dokumentumokban (lásd például Slovenia 2004; Czech Republic 2003a). A megjelölt központi feladatok leggyakrabban a menedzsmentmodellek, fejlesztési programok kidolgozásával és implementációjának koordinációjával, a közpénzek elosztásával, a kiadások feletti kontroll gyakorlásával, a programok és az érintett szervezetek közti koordinációval kapcsolatosak.[71] Ezek az országok általában az implementáció második szintjére delegálják az igazgatási, támogatási, a kommunikációs és az ellenőrzési feladatok jelentős részét, ezeken belül pedig a problémaorientált megközelítésből származó feladatok nagy részét is. A legtöbbször e delegált feladatok kapcsán tárul fel előttünk az implementáció mikroszintje is. Habár a végső kedvezményezettek általában önállóan is megjelennek a tervezési dokumentumokban, e szint szerepének direkt tárgyalása kevés kivétellel a szabályozáshoz, illetve a szabályozás betartásához kapcsolódik, az olyan kötelezettségeket emelve ki, mint amilyen a finanszírozáshoz kapcsolódó kötelezettségvállalás, vagy az ellenőrző látogatások lehetővé tétele (lásd például Latvia 2004). A mikroszint autonóm implementációs szerepe olyan regionális egységekhez kötődő feladatok kapcsán jelenik meg, mint amilyen a nyilvánosság és a tájékoztatás biztosítása, a partnerség kialakítása, a szereplők visszajelzé-

[71] A bolgár fejlesztési program (Bulgaria 2007) – utóbbi kapcsán – a külföldi szervezetekkel való koordinációt is kiemelten kezeli.

seinek értelmezése, kezelése, vagy a helyi kezdeményezések támogatása (lásd például Republic of Estonia 2004; Czech Republic 2003a; Bulgaria 2007). Az értékelési dokumentumok már inkább foglalkoznak a mikroszint önálló adaptációs szerepével, illetve a szereplők viselkedésével (lásd például Bulgaria 2006, Magyarország 2011). A magyar 2011. évi országjelentés szerint például a nem formális és informális tanulás elismerésének fő akadálya, hogy az oktatási és képzési intézmények *„jelenleg nem érdekeltek olyan tanulási aktivitások elismerésében, amelyek a saját programjaikon kívül folynak"* (Magyarország 2011).

A *problémaorientált* implementációs gondolkozás azokban az országokban jellemző, ahol a fejlesztést tervezők gondolkozásának központjában áll a komplex rendszereken véghezvitt változások kezelésének igénye. Az ilyen fejlesztők által készített dokumentumok nemcsak beszélnek az implementációs problématerületekről, de rendszerint kitüntetett helyen foglalkoznak vele. Így például az egyik bolgár ESZA fejlesztést megelőző tervezési dokumentum (National Human Development Report 2006) bevezető két fejezete a résztvevők azonosításával és a partnerség hatásaival foglalkozik, valamint kiemelten kezeli a kapacitás, illetve az abszorpciós kapacitás kérdését.

A *szakpolitikai kontextus* – vagyis azok a már meglévő szakpolitikai irányok és programok, amelyek közé a fejlesztési dokumentumban tervezett programok beépülnek majd – olyan implementációs problémakör, melynek elemzésére a kelet-közép-európai régió országai jellemzően törekednek. Elemzik a nemzeti politikákat és az uniós politikákat, ezek koherenciáját, illetve ezek mellett figyelembe veszik a más szövetségi tagságaikhoz kapcsolódó politikákat is. Vizsgálják, hogy a már megvalósult fejlesztések milyen kontextust teremtettek, illetve hogy a párhuzamosan futó programok irányultsága mennyire segíti vagy támogatja az újonnan tervezett fejlesztések megvalósulását (lásd például Bulgaria 2007; Romania 2007). Egyes ESZA fejlesztéseket kifejezetten korábbi nemzeti vagy ESZA programokra ültettek rá. Így például a magyar TÁMOP 3.1.4 intézkedés kipróbálási programjának tekintette az első programozási periódus 3.1.3 – a kompetenciaalapú oktatási programok elterjesztésére irányuló – intézkedését, Csehországban is kísérleti programokat implementáltak (lásd Czech Republic 2009), illetve a fentebb említett lengyel és lett oktatásfejlesztést érintő ESZA intézkedések is megelőző nemzeti programokra épültek. A lengyelek az ESZA nyújtotta támogatási lehetőséget egy már korábban elindított program, az 1999-es oktatási reform folytatásához használták fel, a lettek pedig az ESZA támogatásával teremtették meg a 2002–2005 közötti nemzeti oktatásfejlesztési programok infrastrukturális feltételeit. Az ESZA ex-post értékelése szerint (London School of Economics 2008) az új és a déli tagállamok esetében az ESZA sok esetben hatékony pénzügyi hozzájárulásnak bizonyult a nemrégiben bevezetett szakpolitikai reformok implementációjához, hiszen ezekben az országokban jellemzően gyengék az aktív nemzeti politikák, az ESZA szerepe itt elsősorban innovatív hiánypótló projektek finanszírozása, a nemzeti politikák kapacitásának, volumenének és lefedettségének a növelése. De az országok nem minden esetben használják ki kellőképpen a nemzeti programok közösségi forrásokkal való összekapcsolásának lehetőségét. Éppen ellenkezőleg, bizonyos esetekben – ott, ahol volt forrás párhuzamos nemzeti fejlesztések megvalósítására is – előfordult, hogy a nemzeti programok versengtek az ESZA programokkal. A Cseh Köztársaságban például a nemzeti és a közösségi források egymástól függetlenül támogattak hasonló, az aktív foglalkoztatáspolitika fejlesztéséhez kapcsolódó tevékenységeket (Poland 2004; Latvia 2004; Czech Republic 2007a). Sőt, Magyarország első programozási időszakának tapasztalatai arra mutatnak rá, hogy olykor az átfedés problémája az ESZA fejlesztéseken belül is jelentkezik: a *„ROP és a HEFOP ESZA intézkedései közötti átfedések kiküszöbölésére a projekttervezés, ill. a végrehajtás szakaszában sem sikerült megfelelő mechanizmusokat kialakítani"* (TÁMOP 2007).

A *megelőző intézkedések* kapcsán sokszor nemcsak azt vizsgálják, hogy azok milyen kontextuális feltételeket teremtettek, de azt is, hogy *milyen tapasztalatok* származnak a korábbi programok (általában a megelőző Phare és ESZA programok) implementációjából. Különösen fontos felismerés például, hogy a legtöbb implementációs problémát a gyenge tervezési kapacitás okozza, hogy az intézményközi együttműködések hiánya meggátolta a programok intelligens adaptációját és terjedését, hogy a finanszírozási folyamatok tisztítása elkerülhetetlen, és hogy a partnerek bevonása nem feltétlenül hozza meg a várt hatást, mivel az érintettek gyakran sokkal korlátozottabb szerephez jutottak, mint amilyen szerepet be kellene tölteniük. De ilyen tapasztalat az is, hogy a projektgazdák proaktív támogatása, a jobb kommunikáció, a jól működő projektkiválasztási és -ellenőrzési mechanizmus és a megfelelő mutatók alkalmazása azok a dimenziók, melyek erősítésével elérhető a magas kockázatú projektek csökkentése, illetve a fejlesztések életképességének és fenntarthatóságának növelése. A jól működő projektkiválasztási mechanizmushoz pedig racionalizálni szükséges a befogadható pályázatok maximumát, mivel nagyszámú pályázat beérkezése nemcsak az adminisztratív kapacitást múlta sokszor felül, de nagyszámú csalódott pályázót is eredményezett (Romania 2007; Latvia 2004; Lithuania 2004).

Annak ellenére, hogy az ESZA fejlesztési ciklusok tervezésekor általában különös figyelmet fordítottak a megelőző fejlesztések tapasztalataira, illetve hogy az innen származó tapasztalatokat határozott iránymutatásként értelmezték, a fejlesztések stratégiai tervezése és technikai megvalósítása általában szegényesen koordinált és következetlen volt. Többségükben *„hiányoztak azok a szakpolitikai stratégiák, amelyek megfelelő segítséget nyújtottak volna az egyes prioritási tengelyek és intézkedések szakmai tartalmának pontos tervezéséhez"* (TÁMOP 2007). Probléma volt a befogadó rendszerek,

többek között az adminisztratív rendszerek kapacitásával, a társfinanszírozás menedzselésével, a megbízottak szakértelmével, a komplexitás kezelésével, a magas fluktuációval, a monitoringrendszer működtetésével, a bizonytalan indikátorfogalmakkal, a programok nem megfelelő ütemezésével. Az első hazai programozási időszakban például *„későn születtek meg a jogi környezetet rögzítő keretszabályok"* (TÁMOP 2007). A kidolgozott projektek nem feltétlenül a célcsoportok igényeire reagáltak, hanem bizonyos érdekcsoportok beszerzési szükségleteire, továbbá a célcsoportok bizalmatlanságának kezelése is nehézséget okozott (lásd például Czech Republic 2007a; Kerber 2011; Republic of Estonia 2007a; Slovenia 2007).

A projekttervezési és implementációs tapasztalatok elemzése két típusra bontható: (1) *a saját fejlesztési tapasztalatok elemzésére* – fent erre hoztunk példákat – és (2) *a más tagállamok tapasztalatainak vizsgálatára.* A már korábban említett bolgár ESZA fejlesztést megelőző tervezési dokumentum (National Human Development Report 2006) mind a két típust megjeleníti. Itt a saját fejlesztési tapasztalatok elemzése mellett az ír, a cseh, a portugál és a lengyel ESZA felhasználási tapasztalatokat is vizsgálták az Európai Bizottságnak írt 2005. évi országjelentéseket alapul véve,[72] valamint gyűjtötték a jó gyakorlatokat. Hasonlóképp a litvánok is más tagországok korábbi értékelési tapasztalatait idézték fel, kiemelve az abszorpciós kapacitás és a rendelkezésre álló támogatások összehangolásának, a különböző alapok (ESZA és ERFA) közötti szinergiának és a beavatkozások belső koherenciájának a szükségességét (Lithuania 2004). Ezzel tehát *helyenként már megvalósulni látszik a tagállamokon keresztüli horizontális szakpolitikai vagy implementációs tanulás*. Ott, ahol alkalmazható tapasztalatok reményében más országok tapasztalatait elemzik, logikus módon foglalkoznak a referenciakeretek azonosításával. Vagyis azoknak az országoknak a meghatározásával, amelyekhez bizonyos területeken hasonlítható a saját ország fejlettségi szintje, illetve fejlődési dinamikája. A bolgár fejlesztők országuk kontextuális feltételeit az EU-25 tükrében elemezték,[73] és ez alapján igyekeztek előre meghatározott szempontok szerint Bulgáriához minél közelebb álló referenciaországokat választani. A felsőoktatás vonatkozásában elemezték például a GDP-megoszlást, eszerint egyedül Portugáliát találták megfelelő viszonyítási pontnak, míg más területeken Írország, a Cseh Köztársaság és Lengyelország tapasztalatainak az elemzését is hasznosnak ítélték (Bulgaria 2007).

Az előzmények értelmezésének harmadik dimenzióját egy az előbbieknél szűkebb perspektíva adja: ez *a fejlesztési dokumentumok születésének közvetlen előzménye*. A legtöbb kelet-közép-európai tervezési és értékelési dokumentum arról tanúskodik, hogy a programok kidolgozását megelőzően, illetve közben volt *társadalmi egyeztetés*, bár abban már lényegesen eltérnek, hogy az ilyen egyeztetésbe milyen szereplőket vontak be (lásd például Latvia 2009; Czech Republic 2007b; Poland 2009). Észtországban ernyőszervezetek működtetésével vonták be az érintett csoportokat a stratégiák előkészítésébe, illetve a tervezési folyamatról állandó tájékoztatást biztosítottak a számukra, és észrevételeiket, javaslataikat közvetlen tárgyalásokon is megvitatták (Republic of Estonia 2007b). A Lett Köztársaság stratégiája is átfogó tárcaközi és a szociális partnerekkel történő tárgyalások eredménye, és Bulgáriában is az összes közigazgatási kerületben vitára bocsájtották a prioritási tengelyeket, illetve a kapcsolódó tevékenységeket, több mint 550 szervezet képviselőivel tárgyalva azokról[74] (Bulgaria 2007; Latvia 2004). Litvániában a központi tervezők az operatív program kidolgozásakor egy évig működtek együtt az önkormányzatokkal és a társadalmi, gazdasági partnerekkel, velük együtt (csoportokban) dolgozták ki a programokat, illetve aktív konzultációt folytattak a prioritásokról és a tervezett intézkedésekről a regionális intézetek bevonásával (Lithuania 2004).

A társadalmi egyeztetés a partnerség kiépítésének, a *résztvevők bevonás*ának egyik legjellemzőbb formája. Fentebb elmondtuk, hogy ez az az implementációs dimenzió, amely szinte minden ország stratégiájában megjelenik. Ez természetesen nem korlátozódik sem a fejlesztést előkészítő szakaszra, sem pedig az oktatási szektorra. Az első szlovák operatív program (Slovakia 2004) egyik fő célkitűzése például a társadalmi partnereknek az oktatás és képzés kontrolljába és menedzsmentjébe való bevonása. A kelet-közép-európai országok a bevonás kérdését jellemzően erősen vonatkoztatják a szülők csoportjára is. Több helyen is találkozhatunk olyan programokkal, melyek az ő a bevonásukat segítik elő. Ilyen volt például az a litván intézkedés, amely a tanárok, a szülők és a helyi szervezetek közti kooperáció kialakítását célozta meg (lásd Lithuania 2004, 2.4-es intézkedés). Továbbá a román fejlesztési programban is helyet kapott a diákok otthoni tanulási környezetének fejlesztése érdekében a szülők módszerbeli támogatása és tanítása (Romania 2007).

A régió stratégiáiban jelentős szerephez jut az *ágazatközi együttműködés* kialakítása is. Ennek jelentősége, hogy kialakításával az ágazatok és ágazatokon belüli alrendszerek forrásokért folyó destruktív versengésének visszaszorítására van lehetőség, ami egyben az olyan tanulási folyamatok

[72] Lásd: *National Reports* (2005). Online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress-reports_en.htm (Letöltés: 2013. 11. 30.)

[73] Az ország a gazdaság produktivitásában, illetve a munkaerőpiac működőképességében, a foglalkoztatottsági mutatókban elmarad a tagállamoktól.

[74] A városi és kerületi hatóságok képviselői mellett helyet kaptak nem kormányzati szervezetek, szakmai képzési központok, iskolák, egyetemek, magáncégek, közösségi központok. Jól megfeleltethető ez annak, hogy a partnerség elve a bolgár operatív programot megelőző és megalapozó tanulmányokban és elemzésekben is hangsúlyosan szerepelt.

elindulását is lehetővé teszi, melyek legfőbb inputjai az ágazatok közötti különbségekből származnak, illetve melyek az innovatív megoldások horizontális terjedését eredményezik. A kelet-közép-európai tagállamok oktatásfejlesztési beavatkozásainak áttekintése során többször találkozunk olyan intézkedésekkel, melyek önmagukban feltételeznek ilyen típusú együttműködéseket. Ilyen például az oktatási és képzési kínálat piaci igényekhez igazítása, ami a piac szereplőinek és az oktatás világának a találkozását teszi szükségessé (lásd például Slovenia 2004; Lithuania 2004), erre példa a lengyel fejlesztőknek a piaci igények feltárására vonatkozó elemzések és adatbázisok létrehozását megcélzó programja (Poland 2009). Sok ország – így például Románia is – elemzi a különböző szektorok operatív programjainak kapcsolódási lehetőségeit, illetve a nemzeti stratégiák, programok célrendszerében, a célrendszerek átfedésében is jól kirajzolódnak az ágazatközi kapcsolódások. Korábban említettük, hogy a nemzeti programok rendszerint megjelölnek három–öt minden fejlesztési területen átívelő horizontális célkitűzést. Gyakori horizontális célkitűzés az információs társadalom létrehozása, az esélyegyenlőség biztosítása és a regionális fejlesztés (lásd például HEFOP 2004, Bulgaria 2007; Republic of Estonia 2004, Slovenia 2004; Slovakia 2004). A horizontális célok megvalósulásához pedig olyan implementációs intézkedéseket rendelnek, mint például az oktatási és szociálpolitikáért felelős tisztviselők együttműködése, illetve az egyes területek fejlesztési terveinek kidolgozásába és megvalósításába való kölcsönös becsatlakozás.

Az előző fejezet végén kockázati tényezőként jelöltük meg azt, hogy a régió országainak stratégiai gondolkozása nem fókuszál eléggé a szervezeti tanulásra vagy tanulószervezetek kialakítására. A fejlesztések megvalósításáról való régiós gondolkozás egy másik hiányossága az idő problémaköréhez köthető. Ez a dimenzió direkt módon kevés helyen jelenik meg a nemzeti fejlesztési dokumentumokban. Leggyakrabban technikai szinten, a kitűzött határidők vagy időkeretek vonatkozásában találkozhatunk vele, illetve akkor, ha a rövid, a közép- és hosszú távú célok jól definiáltan elkülönülnek egymástól (lásd például Bulgaria 2007; Latvia 2004; Lithuania 2004). Az olyan elemekre, mint például a kontextusnak fejlesztési beavatkozások nyomán keletkező „fejlődésére", és ezzel a fejlesztési lehetőségek változására nagyon ritkán találunk utalásokat a dokumentumokban. Noha az időtényezővel való kalkulálás általánosan nincs jelen a dokumentumokban, néha találkozunk erre vonatkozó megállapításokkal. Ilyen például, amikor a bolgár fejlesztési dokumentumban a tudásháttéret adó más országok tapasztalatainak elemzése kapcsán megemlítik, hogy az adatgyűjtés óta eltelt idő nyilvánvalóan változásokat hozott, és háttérként szolgáló adatok elemzésekor ezzel a kockázattal számolni kell; és az is ilyen, amikor az észt programban a többéves stratégiai folytonosság igényét hangsúlyozzák.

ÖSSZEGZÉS

A kelet-közép-európai térség regionális politikái jellemzően gyengék, a foglalkoztatási szint pedig általában alacsony. Jellemző, hogy az iskolák nem rendelkeznek az innovatív programok bevezetéséhez szükséges korszerű oktatási eszközökkel, az alkalmazott curriculum gyakran nem felel meg a munka világa által megfogalmazott igényeknek, illetve nem alkalmas az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges képességek fejlesztésére. A pedagógusok szakértelme sokszor nem teszi lehetővé az újszerű tanulásszervezési eljárások bevezetését, és jelentős különbségek vannak az egyes térségek hozzáférhető oktatási és képzési szolgáltatásai között. A régió talán legfontosabb kontextuális jellemzője a saját források hiánya, itt az ESZA jelenti a legnagyobb forrást a szakpolitikák implementálásához, így az országok olyan célok elérése felé orientálják fejlesztőtevékenységüket, melyek eléréséhez közösségi források állnak rendelkezésre. Ennek kockázata, hogy a minimális szintre redukálhatja az önálló nemzeti politikaalkotást, illetve gyengíti a tulajdonosi és felelősségérzetet.

A leggyakoribb oktatási célkitűzések: az élethosszig tartó tanulás és a tudásalapú társadalom megteremtése, az oktatási és képzési szolgáltatásoknak a munka világa igényeihez való igazítása, az oktatás és képzés minőségének a javítása, az egyenlő hozzáférés biztosítása, a társadalmi integráció erősítése, a humánerőforrás-fejlesztés és az IKT alkalmazása. A kapcsolódó intézkedések gyakran foglalnak magukban curriculumfejlesztési elemeket és irányulnak az oktatási rendszerek kapacitásának valamilyen típusú fejlesztésére.

Az operatív programokban két típusú implementációs megközelítést találtunk: a technikai jellegű és a problémaorientált megközelítést. Előbbire példa a fejlesztésekhez kapcsolódó feladatok és felelősök számbavétele, utóbbira pedig, amikor a fejlesztés gazdái stratégiai szinten azonosítják és elemzik a releváns problématerületeket és dimenziókat, az implementáció során várhatóan megjelenő kihívásokat. Ez utóbbi kapcsán jelennek meg olyan fogalmak, mint például a partnerség kialakítása, a fenntartható fejlődés, az abszorpciós kapacitás, az ágazatközi együttműködés, a kontextuális feltételek, a szabályozási kontextus és szakpolitikai kontextus. A kelet-közép-európai régió jellegzetessége, hogy habár a tervezési fázisban jól működik a stratégiai megközelítés, ez a végrehajtás során már rendszerint nem érvényesül.

IRODALOM

Altrichter, H. (2005): *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors*. Johannes Kepler University, Linz.

Baráth T. (2007): *A mentori tevékenység értékelése, beválásvizsgálat*. Az NFÜ megrendelésére végzett áttekintés. Qualitas T&G, Szeged.

Bulgaria (2006): *National Human Development Report, 2006*. http://hdr.undp.org/en/reports/national/europethecis/bulgaria/name,3349,en.html (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Bulgaria (2007): *Operational Programme „Human Resources Development" 2007–2013*. http://ophrd.government.bg/view_file.php/14405 (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Czech Republic (2003a): *Ex-ante evaluation of the Human Resources Operational Programme National Observatory of Employment and Training Prague January 2003*. http://old.nvf.cz/observatory/dokumenty/ex_ante_hrd_eng.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Czech Republic (2003b): *Human Resources Development Operational Programme 2004–2006*. www.esfcr.cz/file/5210_1_1/ (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Czech Republic (2007a): *Human Resources and Employment Operational Programme 2007–2013*. http://www.esfcr.cz/file/5841/ (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Czech Republic (2007b): *Education and Training 2010. National Report*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/cz07_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Czech Republic (2009): *Background Material for the Preparation of the 2010 Joint Report on the Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme. National Report*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/cz_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Expanzió Humán Tanácsadó (2007): *A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése, NFÜ megrendelésére végzett áttekintés*. http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Fazekas Á. – Halász G. (2012): *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása*. Kézirat.

G. Fekete É. (2003): *Kistérségek abszorpciós (külső tőkefelvevő) képességének meghatározása 2003*. http://www.terport.hu/webfm_send/387 (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Hervé, Y. – Holzmann, R. (1998): *Fiscal transfers and economic convergence in the EU: an analysis of absorption problems and an evaluation of the literature*. Nomos Verlaggesellschaft, Baden-Baden.

Kálmán J. (2011): *Derangement or Development? Political Economy of EU Structural Funds Allocation in New Member States – Insights from the Hungarian Case*. Working Paper Series. Central European University, Budapest.

Kerber Z. (2011) (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Koning, J. de – Korolkova, K. – Maasland, E. – Nes, P. van (2006): *Evaluation of the ESF Support to Capacity Building*. Final Report.

Latvia (2004): *Single Programming Document Objective 1 Programme 2004–2006*. www.esfondi.lv/upload/05-saistosie.../spd_en_01062006.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Latvia (2009): *National Report on the Implementation of „Education and Training 2010" Work Programme in the Republic of Latvia*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress-reports_en.htm (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Lithuania (2003): *Ex Ante Evaluation of the Lithuanian Objective 1 Programme Final Report October 2003.* Centre for Strategy & Evaluation Services. http://www.esparama.lt/ES_Parama/bpd_2004_2006m._medis/administravimo_sistema/bpd_igyvendinimo_vertinimas/files/SPD_Ex_Ante_Evaluation_-_Main_Report.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Lithuania (2004): *Single programming Document 2004–2006*. http://www.esparama.lt/ES_Parama/angliskas_medis/spd_for_2004_2006_tree/publicity_measures/publications/files/SPD.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

London School of Economics (2010): *Ex-post evaluation of the European Social Found (2000–2006)*. http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6470&langId=en (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Lőrincz L. (2010): *A járadékszerzés elmélete*. http://www.kormanyzas.hu/071/4.php (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Magyarország (2007): *National report on the progress in the implementation of the education and training 2010 work programme*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/hu07_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Magyarország (2011): *National report on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training* (ET2020). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/hungary_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Poland (2002): *Report of ex-ante evaluation Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2004–2006.* Expert: Guyet, R. 12th November 2002. http://www.proinno-europe.eu/sites/default/files/PL26_T1_Appraisal_Report.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Poland (2004): *Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2004–2006*. http://www.mrr.gov.pl/ENGLISH/EUROPEAN_FUNDS/EUROPEAN_FUNDS_2004_2006/PROGRAMMES/ESF/SOP_HRD/Strony/SOPHumanResourcesDevelopment.aspx (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Poland (2005): Implementing the Education and Training 2010 work programme. 2005 Progress Report. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning policy/doc/nationalreport08/pl_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Poland (2009): *National Report on the Implementation of Education and Training 2010 Work Programme*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/poland_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Radó P. (2010): Az uniós források által okozott károkról. http://oktpolcafe.hu/az-unios-forrasok-altal-okozott-karokrol-343/ (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Republic of Estonia (2004): *National Develeopment Plan for the Implementation of the EU Funds, Single Programming Document 2004–2006*. http://www.innovation.lv/ino2/publications/prog_taiend_eng.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Republic of Estonia (2007a): *Operational Programme for Human Resource Development*. http://partnership.esflive.eu/files/Estonia_ESF%20OP_HRD.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Republic of Estonia (2007b): *Preparation of the 2008 Joint Interim Report on the Implementation of the Education and Training 2010 work programme*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/est07_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Reszkető P. (2008): *Transfer Absorption Problems as Government Failures. Application to the case of EU Structural Fund management*. Central European University Department of Political Science. Kézirat.

Romania (2007): *Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007–2013*. http://www.fonduri-structurale.ro/Document_Files/resurseumane/00000030/rcxgy_POSDRU_engleza.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Romania (2008): *National Report Study on the feasibility of reducing obstacles to the transfer of assets within a cross border banking group during a financial crisis*. http://ec.europa.eu/internal_market/bank/docs/windingup/200908/annex14_finalcountryreport_ro_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Romania (2009): *National Report 2009*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/romania_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Slovakia (2004): *Single Programming Document 2004–2006*. http://www.strukturalni-fondy.cz/en/Fondy-EU/Programy-2004-2006 (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Slovenia (2004): *Single Programming Document Slovenia 2004–2006*. http://www.eu-skladi.si/legislation-and-regulations/operational-programmes/2004-2006 (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Slovenia (2007): *National Report of Slovenia on Implementation of the Education and Training 2010 work programme*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/sl07_en.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Szőllősi T. (2012): *Fejlesztések az Európai Unióban*. Kézirat.

Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007–2013. www.nfu.hu/download/2736/tamop_adopted_hu.pdf (Letöltés: 2013. 11. 30.)

Váradi B. (2006): Miért folyik a csata? Avagy a 8000 milliárd átka. http://palyazatipenz.blog.hu/2006/11/03/miert_folyik_a_csata_avagy_a_8000_milliard_atka (Letöltés: 2013. 11. 30.)

SIMON GABRIELLA

És ki viszi át a révészt? Gondolattérkép készítése egy ötödikes osztályban

BEVEZETÉS

A címben három kép, három metafora szándékosan csúszik össze egy kérdésben. Kibontásukkal egy bizonyos pedagógusi feladatkör és benne egy pedagógiai probléma vázolható fel, mely egyben elméleti és gyakorlati kutatásom témája is.

A kép az ötödik osztályos tanulók osztályfőnökének egyik szerepe körül koncentrálódik. Eredője az ötödik osztály köztes állapota az alsó és a felső tagozat határán, az *átsegítés folyamata* a partok között (tagozatok, felsős tanárok, szülők, elvárások, igazgatói, intézményi nyomás). Benne sűrűsödik, hogy a tagozatok közötti átmenetnek *ára van*, azt meg kell fizetni. Gyereknek, pedagógusnak, szülőnek, sokszor az iskolának is, hiszen ötödik osztálytól a szülők gyakran elviszik a diákokat másik, nyolc évfolyamos gimnáziumba. Ennek igen súlyos következménye például a felsős iskolai osztályok összevonása, a tanulói összetétel gyakran drasztikus megváltozása. Az eredmény pedig sokszor keserves *küzdelmek* árán érik be, amelyeket nem szívesen vállal a folyamat egyetlen résztvevője sem. Ugyanakkor nem látja differenciáltan, egymástól elkülönítve, hogy az átvezetés nehézsége egyrészt a közoktatásban *létező, de meg nem oldott,* az alsó és felső tagozat közötti átmenettel kapcsolatos probléma mellett az életkor, a korszak természetes része is. Többszörös krízishelyzet, mely a fordulatról, a különbségekről, az átalakulásról, a megküzdésről szól, és benne a változásokat követő természetes folyamat zajlik, melyre érzékeny pedagógiai válaszok adhatóak. A metaforában tehát, ha a többszereplős folyamat egyik kulcsszereplőjére, az osztályfőnökre koncentrálunk, az jelenik meg, ahogy az ötödik osztály osztályfőnöke révészként megküzd az átmenetért, az átvezetésért, de ennek maga fizeti meg az árát is, mely a szülők, a tanulók, az iskolavezetés, a kollégák részéről, és sokszor a saját munkával szembeni, gyakran tapasztalható elégedetlenségben mutatkozik meg.

Az iskolai, fegyelmezési problémából kiinduló kutatás célja – a szankcionálás lehetőségeinek számbavétele helyett – az lett, hogy hogyan kerülhet közelebb az ötödik osztályos osztályfőnök a tanulók átsegítésének gyakorlatához alsó és felső tagozat között.

A PROBLÉMA

A konkrét problémával iskolai mentálhigiénikusként, kritikus barátként novemberben találkoztam. A helyzet röviden: a sorozatos – és a tanárok számára érthetetlen – fegyelmezetlenségek, kihágások egyre gyakoribb büntetéseket, a szülők behívatását, igazgatói szintű retorziót eredményeztek iskolánk egyik ötödik osztályában. Megkezdődött a felelős tanulók kiemelése, a fegyelmezés, szankcionálás, a szülők behívatása. A szülők megoldást vártak, nem büntetéseket. Az osztályfőnök – maga is a helyzet résztvevőjeként – nem látta a kiutat. A helyzet elmérgesedni látszott. Mentálhigiénikusként a fegyelmezetlenségek következtében romló iskolai hangulat, az egymásnak feszülő szülői és pedagógusi szándékok, sőt: ellentétek, a tanulók magatartása körüli értetlenség szólított meg. Kritikus barát szerepemben a pedagógiai tanácsadás egy lehetséges célja, a fegyelmezési probléma megoldásából kiinduló magatartás-változtatás lehetőségei hívtak. Itt az jelentett kihívást, hogy olyan módszert alkalmazzak, amely a szereplők nézőpontjának megváltoztatásával, a problémától való elemelkedés révén tudja egyszerre megvalósítani a kritikus barát eljárás lényegét: barátja, támogatója és egyben kritikusa lenni a tanár kollégának, hivatásbeli működésének.

Az osztályfőnökkel több alkalommal, előzetesen mintegy három órát beszélgettünk az osztályt érintő aktuális gondokról. A hosszabb folyamatra tervezett kutatásban első kérdésem az lett: *Miben érzékelik az ötödikes diákok ennek a korszaknak a különbségeit az előző, alsó tagozatos időszaktól?*

A PROBLÉMA MEGRAGADÁSÁNAK SZEMPONTJAI

Első megközelítésben szerettem volna magam rálátni, és a diákokat ráláttatni a helyzetükre. Mindez az osztályfőnök, a pedagógusok megsegítése okán alakult így: a diákok belső életét feltáró vizsgálat reményeim szerint növelheti az empátiát, a segítő odafordulás attitűdjét a diákok irányába, ezzel csökkenhet az amúgy is értelmetlenné váló írásbeli retorziók száma, a távolodás

az osztályfőnök és a diákok, az osztályfőnök és a szülők között. Az volt ezzel a célom, hogy – kiemelkedve a konkrét történések láncolatából – a tanulók más, megváltozott nézőpontból tudják a helyzetüket definiálni, és ezzel segítsenek bennünket is ahhoz, hogy magunk is rálássunk a valódi problémákra. Fegyelmezés, moralizálás helyett együtt gondolkodást javasoltam a tanulókkal, mielőtt rájuk merevedik „az évfolyam legfegyelmezetlenebb osztálya" állandó jelző. Annak elfogadtatását kíséreltem meg velük, hogy megváltozottnak, sokszor felfordultnak megélt helyzetük egy nagyobb folyamat része. Dolgozatom ezt az első mozzanatot dokumentálja, a probléma feltárását a diákok szemszögéből nézve. Módszerül az úgynevezett trialogikus tanulást, *a közös, többszereplős megbeszélést* választottam. A trialogikus tanulás elmélete Paavola és Hakkarainen (2005) finn kutatók nevéhez fűződik. Elméletük szerint a tanulás tudásalkotás, amelyet együttműködve alakítunk. Nem más ez, mint *együttműködő tudásteremtés*, ahol az objektum lehet például egy projekt, vagy – esetünkben – egy gondolattérkép.

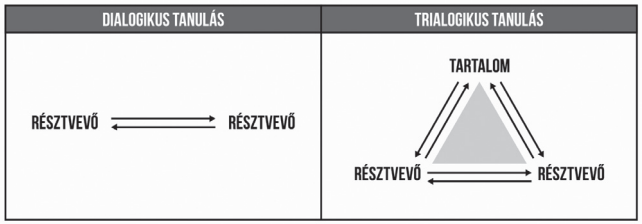
A TÉMA SZEMPONTJÁBÓL FONTOSABB IRODALOM ÁTTEKINTÉSE

Molnár Pál és Kárpáti Andrea az együttműködő tanulás támogatására tett kísérletet a *MapIt vitatérkép* segítségével (Molnár–Kárpáti 2010). A MapIt vitakövető szoftvert az együttműködő tudáslétrehozás, vita és megbeszélés, a csapattréning és a tudásforrások egyidejű, közös használatának elősegítésére fejlesztették ki. A magyar közoktatásban korábban már zajlottak ígéretes kísérletek az IKT-val támogatott vitamódszer megvalósítására (Hunya 2005, idézi Molnár–Kárpáti). Molnár Pál és Kárpáti Andrea ezt a munkát folytatják az IKT segítségével. Bár kutatásomat nem digitális eszközökkel végeztem, tanulmányuknak a vita, megbeszélés rögzítésének módszertanát taglaló részei így is hasznos többlettudást, információt adtak a *közös tanulói megbeszélés*, *együttgondolkodás folyamatát rögzítő*, a *közös tudást* létrehozó kutatás elvégzéséhez.

A módszerválasztás arról szóló döntés, hogy a választott módszeren keresztül mit tanuljanak, tanulhatnak meg a diákok (Szivák 2010). A módszertani repertoár fontos része a vita, vagy a tervezett és szervezett eszmecsere. Arra szolgál, hogy a problémákat felismerjük, megbeszéljük és megoldjuk. Mindennek sokoldalú kibontása tanulói aktivitással lehetséges. *„A pedagógus számára ez a módszer akkor igazán eredményes, ha valamenynyi produktumát sikerül rögzíteni, hogy később felhasználhassuk a vitatkozók gondolkodási folyamatainak jobb megismerésére vagy alternatív megoldások kimunkálására mindazt, amit »a vita hevében« esetleg figyelmen kívül hagytunk.*" (Molnár–Kárpáti 2010: 1)

Tervezett kutatásomban a trialogikus tanulás elméletére alapozva kívántam a tanulókkal dolgozni, *közösen megalkotott ábra* segítségével kialakítani *egy központi fogalom* köré építendő, azt strukturáló fogalmi hálót.

Sami Paavola és Kai Hakkarainen tanulmányában (Paavola–Hakkarainen 2005) a tudásalapú társadalom egyik fontos elemeként írja le a *monologikus* (egyéni), a *dialogikus* (interakcióval történő) és harmadikként a *trialogikus* (két vagy több személy közötti, egy objektumot létrehozó és közös tudást építő) tanulási modelleket. Tanulmányukban a tanulási eljárásokat, módszereket – *process* – ők egy sűrített képpel, a *„metaphor"* kifejezéssel azonosítják. A tanulásról szóló elméleteket áttekintve említik az úgynevezett *acquisition-* (párhuzamos feldolgozás) szemléletet, mely szerint a tudás az egyén birtoka *(property of an individual mind)*, az egyén a tudás és a tanulás alapegysége. A tanulás másik, *résztvevő- (participation metaphor)* szemlélete szerint azonban a tanulás interaktív eljárás, a tudás kialakítására aktív, tudáskonstruáló, megosztott tanulási tevékenységek révén kerül sor. A tanulásban a résztvevő-szemlélet szerint inkább a cselekvésen van a hangsúly, mint a hagyományos értelemben vett végeredményen, a tudáson. A tudás megszerzését a szerzők tehát az *aktív részvétellel* hozzák szoros összefüggésbe. Az aktív részvétellel történő, közös tudás kialakítása a trialogikus tanulás módszerével érhető el: *„… a trialogikus tanulás a két vagy több személy közötti olyan interakcióra helyezi a hangsúlyt, ahol a harmadik résztvevő maga az objektum, egy olyan tartalom, amelyet közösen hoznak létre, vagy dolgoznak fel. Az* együttműködő tudásteremtés (collaborative knowledge building) *tárgya lehet például egy oktatási célra létrehozott wikipédia, közösen készített projektbemutató előadás vagy akár közös erővel létrehozott fogalomtérkép, gondolattérkép, esetünkben pedig vitatérkép, egy eszmecsere fő csomópontjainak s az érvek kapcsolódásának – a vita szerkezetének – képi megjelenítése."* (Molnár–Kárpáti 2010: 1–2).



1. ábra: *A dialogikus és a trialogikus tanulási modellek közötti különbségek (Molnár–Kárpáti 2010: 2)*

A fogalomtérkép és a gondolattérkép közötti különbséget az alábbiakban láthatjuk.

Fogalomtérkép *(Concept Map)*
„A fogalomtérkép kidolgozója Joseph D. Novak *(1977), létrejötte pedig a konstruktivista pedagógiához köthető. Az eszköz célja, hogy az új ismeretek maradandó tanulásához elengedhetetlen, már meglévő ismeretek halmazában a grafikus ábrázolás segítségével rendszert teremtsen. Módszere lehetővé teszi, hogy az új ismereteknek a meglevőkhöz kapcsolása révén gyorsan átlássuk az ok-okozati összefüggéseket, megítélhessük a részelemek jelentőségét a teljes ismeretkör szempontjából. A fogalomtérképek rendszere a tartós, maradandó tudáshoz szükséges gondolkodásmód elsajátítását segíti a fogalmak és az összefüggések vizuális reprezentációjával."* (Molnár–Kárpáti 2010: 3) *„A fogalmi térkép és rendezett fa módszere lényegében jelentésvizsgálat. Alkalmas arra, hogy megmutassa az elvont fogalmak, bonyolult kifejezések tartalmát, illetve a különböző elvont fogalmak és bonyolult kifejezések közötti kapcsolatot, szerkezetüket s ezáltal a tapasztalatot, amelyből származnak."* (Vámos 2003: 25)

Gondolattérkép/elmetérkép *(Mind Map)*
„A gondolattérkép egy központi fogalom köré épülő, azzal összefüggő, belőle levezethető fogalmak, témák, részelemek rendszerének képi megjelenítése, ahol a fogalmak hálózata fastruktúrát alkot. A gondolattérképezés megalkotója Tony Buzan *(1991), aki a módszert és a hozzá társuló IKT-megoldásokat egyszerre dolgozta ki. A térkép felépítése hierarchikus, központosított, a fogalmakat, kapcsolatukat leíró kifejezéseket és képeket vonalak kötik össze, s ezek alkotják a fogalmak és a képek kapcsolati hálózatát. A gondolattérkép alkalmas egy (tudományos vagy a mindennapi életben felmerülő) probléma kifejtésére, egy munkafolyamat megtervezésére, egy feltárandó terület elemei közötti összefüggések bemutatására és elemzésére, de felhasználható egy megbeszélésről szóló emlékeztető készítésére is. Mivel a két információfeldolgozási csatornát* – a verbális és a vizuális kommunikációt – egyszerre alkalmazza*, mélyebb és átfogóbb gondolkodást és információfeldolgozást tesz lehetővé, mint ha csak szövegben, lineárisan fejtenénk ki egy adott témát. Abban is segít, hogy gondolatainkat rendszerezzük, és könnyen átlátható módon megosszuk másokkal. A gondolattérkép rugalmasan átszerkeszthető, kiegészíthető, az új ismeretek könnyen beilleszthetők a megfelelő helyre, hiszen mindig előttünk áll az egész folyamat kerete. Éppen ez a tulajdonsága teszi hatékony tanulássegítő eszközzé: remekül használható ismeretek kiemelésére, csoportosítására, asszociációk megjelenítésére. Közösségi produktum, tehát ideális az aktív tanulási modell* (*activity theory*) *megvalósításához is."* (Gyarmathy 2001, idézi Molnár – Kárpáti 2010: 4)

„A gondolattérkép *készítése során* egy központi fogalomból *vagy témából indulunk ki, erre vonatkoztatva építjük fel a hozzá kapcsolódó fogalmak, jellemző tulajdonságok rendszerét. A* fogalomtérkép *készítése során viszont* több fogalmat fejtünk ki és kapcsolunk össze *egy gondolatmenetnek megfelelően, rendszerint hálózatos formában. A két technika topológiája tehát alapvetően különbözik: míg a gondolattérképek elsősorban sugarasan felépülő fastruktúrák, a fogalomtérképek nemcsak ilyenek lehetnek, hanem bonyolult, akár többpontos hálózatokat is alkothatnak."* (Molnár–Kárpáti 2010: 4–5)

A MÓDSZERVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

Azt kutattam, hogy mit jelent, milyen különbségekben fogalmazódhat meg az ötödikes tanulók számára ez az átmeneti időszak, amelyben már több lezajlott, vagy éppen folyamatban lévő konfliktussal a hátuk mögött élnek. Hogy az egyéni élmények, sérelmek mögött milyen általánosítható tapasztalataik vannak, és ezekre hogyan tudunk majd a konkrétumokat megragadva a továbbiakban építkezni. Ennek a tapasztalatnak a kibontására törekedtem, amikor a tanulókkal egy központi fogalmi magot megfogalmaztatva, hangos gondolkodásukat rögzítve, a konkrét történésektől az elvont fogalmakig, illetve az elvont fogalmaktól a konkrétumok felé haladva rögzítettem, amint az élethelyzetükben történt változást elemeikre bontják. Feltevésem szerint a rálátás nézőpontváltásával együtt élethelyzetüket is sikerül előjelek nélkül elfogadniuk.

Esetünkben tehát több személy, az egész osztály részvételével zajló interakció keretében a tartalom, az objektum a gondolattérkép lett, ahol központi fogalom köré épülő fogalmak tartalmi kibontásával megjelentek a beszélgetés fő csomópontjai is, így az a közös gondolkodás vázát is rögzítette. A beszélgetés hozadéka a vizuálisan megjelenő, közösen kialakított tartalom mellett az egyéni szintű történések, egyéni felelősség tanulói kibontása volt, mely ebben a kontextusban vállalhatóvá vált, és – a fenyegetettség hiányában – közös megbeszélés tárgyát képezhette. A tanulók strukturálatlan gondolattérképet hoztak létre, ugyanis maguk nevezték meg azokat a fogalmakat, melyeket a téma szempontjából fontosnak tartottak (Szivák 2002), és maguk helyezték azokat az ábrán oda, ahová saját, közösen kialakított szempontjaik szerint tartozónak gondolták.

Az ábrán jellemző
„– a fogalmak térbeli elrendezése;
– az egyes fogalmak központi vagy perifériás szerepe;
– a struktúra bonyolultsága és koherenciája;
– egyes fogalmak említése és nyelvi megnevezése…" (Szivák 2002: 73)

Kutatásomban fontos szempont volt, hogy a tanulók a személyes tapasztalataiktól elemelkedve tudjanak általánosítani, és a jelenségek mögött meghúzódó, előjel nélküli, neutrális magvat megtalálva legyenek képesek közösen felvázolni az élethelyzetüket jellemző vonásokat. Ebben az egymást is inspiráló hangosan gondolkodás nagy segítségükre volt. *„Az ember a hétköznapi tapasztalata alapján elkülöníti a jelenségek közös és eltérő vonásait, s kategóriákat hoz létre. Ez a prototípus-alkotási képesség."* (Vámos 2003: 23) Célom volt az is, hogy a kutatás ne csak a gyermekekről szóljon, hanem annak lefolytatása *kezdődjék* a gyermekekkel. *„A kutató nem kívülállóként, a kutatás tárgyának tekintve közeledik a gyermekhez, nem a felnőttet megkérdezve gyűjt adatokat a gyermekről, hanem a gyermek maga is közreműködik a kutatásban"* (Szabolcs 2001: 80–81). *„… a gyermek aktivitása részét képezi az alkalmazott módszernek, hiszen nem pusztán egy etnográfiaihoz hasonló résztvevő megfigyelésről van szó"* (Szabolcs 2001: 81).

Kutatásomnak korlátai is vannak. Ahogy Vámos Ágnes a metaforák kapcsán utal rá, érvényes ez a gyermekek által közösen kialakított gondolattérképre is: *„Egy iskolai osztályban egy alkalommal gyűjtött metaforák alapján nem vonhatunk le megfellebbezhetetlen következtetést, de megerősíthetünk egy-egy hipotézist, feltevést. Felkeltheti az érdeklődésünket a gyermeket ért iskolai – kollégiumi – intézeti – családi stb. hatások iránt, kulcsot kaphatunk a gyermekek belső világához."* (Vámos 2003: 29–30)

Szem előtt tartottam a kvalitatív szemléletű kutatások Szabolcs Éva által vázolt főbb jellemzőit. A nyitottságot, a kutatást mint kommunikációt, a kutatás folyamatjellegét, a reflektivitást és elemzést, valamint fontosnak tartom a kutatás folytatásában a feltáró és elemző módszerek egységének megvalósítását (Szabolcs 2001). A kvalitatív szemléletű kutatások folyamatát követve (Szabolcs 2001), a velem együttműködő osztályfőnök kolléganővel az alábbi lépésekben bonyolítottuk le a kutatást.

1. a) A *résztvevői státust* a feltáró beszélgetések alkalmával alakítottam ki a pedagógusok között. Összesen körülbelül ötórás időtartamban, előzetes megbeszéléseken tisztáztuk az osztály iskolában elfoglalt helyzetét, a nevelési problémákat, a fegyelmi kérdéseket és a pedagógusi visszajelzéseket.

1. b) Ezt követően jelentem meg a terepen, és alakítottam ki a résztvevői státust a gyerekek között is. A befogadás érdekében több órát töltöttem a tanulók között tanórákon és egyéb alkalmakkor (rendezvények, délutáni játékidő).

2. *Kutatói jelenlét*emet feljegyzések dokumentálják, az osztály a kutatás időtartamára befogadott, jelenlétem elfogadottá vált. (Az iskolában azóta is folyamatosan találkozunk, a kutatás folyományaként egyéni megkeresésekre is sor került már a szülők részéről.) Magam iskolai, de nem tanító dolgozó lévén, gyakorlatilag a terepen „élek".

3. Kutatásom idején a tanulók ötödik osztályba kerülésével járó konfliktusok lezajlásának folyamatát, annak fontosabb mozzanatait *több nézőpont*ból is nyomon követtem.

A diákokkal a találkozásokat közös megbeszélések, egyeztetés után vezettem, osztályfőnök kolléganőm jelenlétében. Ahhoz, hogy a probléma új megközelítését el tudják fogadni a tanulók, más, őket nem tanító, segítő szerepű felnőtt vezetésére van ugyanis szükség. Munkámat végig jellemezte a *nyitottság*, és nem determinálták előzetes hipotézisek. A *kutatást mint kommunikációt* értelmeztem, hiszen a gondolattérkép elkészítése nyílt kommunikáció segítségével történt. A *folyamat* interakciókban zajlott. A trialogikus tanulás elmélete szerint, az itt eszközként használt többoldalú, az egész osztályt bekapcsoló, a közös gondolkodást elősegítő kommunikáció révén alakult ki a közös gondolattérkép, amely az osztály együttes alkotása lett. Az egyszeri adatfelvételt, a gondolattérkép megalkotását nem tekintem folyamatnak. A *kutatás folyamatjellege* azzal teljesül, hogy a gondolattérképpel a tanulók a valóságukat értelmezték, a megalkotása interakciókban zajlott, a kialakult ábrára, elemzésére, értelmezésére azóta is több alkalommal visszatértünk a szülőkkel, a kollégákkal, az iskolavezetéssel. A *reflektivitás és elemzés* kritériumainak megfelelt a kutatás, ugyanis a gondolattérkép elkészítése a tanulók egymás gondolataira, az adott összefüggésekre történt reagálásával történt, ahol az egyes lépések a következőket is meghatározták, illetve az előzőeket is felülírhatták. Minikutatásról lévén szó, az elemzés erre az egyetlen alkalomra korlátozódik, így a *feltáró és elemző módszerek egysége* jelen esetben csak a kutató személyén keresztül érvényesülhetett (Szabolcs 2001).

MINTA

A minta iskolánk egyik ötödikes osztálya, huszonhárom tanuló, kilenc leány és tizennégy fiú. *„A kisszámú interjúalany már jelzi, hogy kvalitatív kutatásról van szó"* (Szabolcs 2001: 77). A lányok szemmel láthatólag érettebbek fizikailag, a prepubertásban benne lévők, erről érdeklődésük, viselkedésük, testi változásaik is tanúskodnak. Az együttgondolkodásba nehezebben vonhatóak be, figyelmük gyakran elkalandozik. A fiúk alacsonyabbak, vonásaik még gyermekiek, és könnyebben bevonódnak a közös munkába, figyelmüket hosszabb ideig lehet lekötni. A tanulók a megbeszélés megkezdésekor szabadon ülhettek egymás mellé, csoportokban is rendeződhettek. A fiúk és a lányok két csoportban foglaltak helyet, de egymással nem viselkedtek ellenségesen, energiáikat nem az egymással történő rivalizálás kötötte le.

Adatfelvétel – a gondolattérkép elkészítése

Az osztályt két csoportra bontva, előzetesen már beszélgetést folytattunk a tanulókkal az őket ötödik osztályban ért hatásokról, élményekről. A megbeszéléssel az volt a célom, hogy a helyzet konstruktív feltárását akadályozó, konkrét, és sokszor ad hoc, sértő és megbántott bekiabálásokkal tarkított személyeskedő megjegyzések itt, ezen a beszélgetésen hangozzanak el. Alakítsuk ki a gondolattérkép elkészítéséhez szükséges pozitív légkört azzal, hogy nem a büntető, számonkérő, hanem a rájuk maximálisan odafigyelő, empatikus, őket segítő szakember attitűdjét elfogadják, és ennek megfelelően, a bizalommal élve beszélgethessenek. Az előzetes találkozások alkalmával nem érintettük a változások témáját, alsó tagozatos életüket. A konkrét konfliktusaikról beszélgettünk, melyek az utóbbi heteiket jellemezték. A beszélgetések kizárólag a hangnem, a segítő odafordulás tanulók részéről történő elfogadásában segítettek. Ez a szemlélet, hozzáállás a régóta tartó konfliktusos helyzetben új volt a számukra, hozzá kellett szokniuk ahhoz, hogy az élethelyzetükről nyíltan, személyeskedésektől mentesen, építően tudjanak beszélni. Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy tizenegy éves tanulókról van szó, akik elvont, általánosításokat is igénylő, rendszerező gondolkodását igyekeztem majdan előhívni a gondolattérkép elkészítésekor. Az egy-egy órás előzetes beszélgetést követően az osztály vezetésemmel közösen folytatta a megbeszélést. A kutatás egy dupla osztályfőnöki óra második óráján – ez a nap hatodik, utolsó órája –, 45 perc időtartamban zajlott. 5 perc bevezető, 35 perc közös gondolkodás, gondolattérkép-készítés, 5 perc összefoglalás részekkel.

Szivák Judit *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei* című könyvében idézi a módszert, ahogyan a syracusai egyetem tanárképzési programjában részt vevő hallgatók és oktatóik fogalmi térképet készítettek. *„Az egyes kurzusok oktatói egy előre elkészített tematikát követtek, hogy bemutassák a térképezés eljárásának folyamatát.*

a) brainstorming: fő- és mellékkategóriák, melyek kapcsolatban vannak a témával,

b) állítsák ezeket fölé- és alárendeltségi viszonyba a téma körül,

c) magyarázzák meg az összekötő vonalak közötti kapcsolatok természetét." (Szivák 2002: 78). Mint láthatjuk, egyetemi hallgatók körében is szükséges „bemelegítés" ahhoz, hogy egy fogalmi térkép elkészülhessen. Eljárásomban én a brainstorming helyett, figyelembe véve a helyzetet és a tanulók életkorát, inkább a személyes indulatok előzetes levezetése, a konkrétumok kibeszélése mellett döntöttem. Az előzetes beszélgetés így a gondolattérkép elkészítéséhez egyfajta ráhangolás volt, azért, hogy a konkrét, sérelmes helyzetről az általánosságok felé mozduljon el a tanulók gondolkodása.

Az már az előzetes beszélgetések alkalmával egyértelműen kiderült, hogy a tanulók életében a központi elem a több területen is végbemenő *„változás, átalakulás, fejlődés, folyamat"* fogalmai köré csoportosítható. Az osztály egészét érintő beszélgetés közvetlen célja tehát az lett, hogy csoportmunkában alakítsuk ki a közös tudást jelenlegi helyzetükről, egy központi mag, egy fogalom köré építve. Ehhez rendeltem módszerként a gondolattérkép elkészítését. A központi fogalmat *(változás)*, amely köré a felmerülő gondolatokat helyeztük, nem magam mondtam ki, hanem több felmerülő fogalom közül, közös tanulói megbeszélést követően, a tanulók maguk határozták meg. A verbálisan nehezen megragadható struktúrák, azok elemeinek és kapcsolataiknak a felfejtésére és grafikus megjelenítésére a Szivák Judit által felvázolt módszert követtem (Szivák 2002). A brainstorming (bemelegítés) után a központi fogalom meghatározása, majd a tőle távolabb eső fogalmak kibontása és egymáshoz kapcsolódásuk megrajzolása következett. A központi fogalmat felírtam a tábla közepére. Az alábbiak szerint haladtam:

1. Arra kértem a csoportot, hogy egy központi témához – *változás* – szerintük kapcsolódó összes lehetséges fogalmat egy grafikus vázlaton, csoportmunkában rögzítsük. Az elhangzott fogalmakat magam írtam a táblára, a tanulók jelezték, megvitatták, hogy melyik szót hova írjam. A felmerülő fogalmakat közösen megbeszéltük, rendszereztük. A táblán rögzítettem az alakuló fogalmi térképet, kérésre javítottam, finomítottam, addig, amíg az a tanulók elképzeléseinek megfelelően megjelent.

2. Az ábrán az alá- és fölérendeltséget, a rész és egész viszonyokat is rögzítettük. Ez szabad asszociációs előhívása volt annak, amit az utóbbi két és fél hónapban, vagyis azóta tapasztaltak, amióta ötödik osztályba léptek.

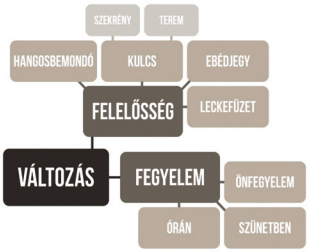
3. Mindent rögzítettem a strukturálatlan térképezés szakaszában. A tanulók nevezték meg a téma szempontjából fontos fogalmakat. A fogalom tartalmát és azok kapcsolatait maguk bontották ki.

4. A kommentárokat megbeszéltük, konkretizáltuk. Elkülönítettük a központi, az elvont és a konkrét fogalmakat: például a *„felelősség"* és a hozzá tartozó konkrétumok: *„hangosbemondó, ebédjegy, kulcs, leckefüzet"*; vagy az *„önállóság"* elvont fogalma és a *„több házi feladat"* konkrétuma külön szinteken, a központi fogalomtól nagyobb távolságra szerepel.

5. Az ábra elkészítése folyamán sor került a tanulók és az iskolai életben bekövetkezett változások összetettségének, struktúrájának, tartalmának vizsgálatára.

A konkrét problémáktól indultunk a közös gondolkodásban. Három aktuális fegyelmezési esemény volt az osztály közelmúltjában, az egyik a hangosbemondón keresztül érkező napi tudnivalók megértése és betartása körül alakult ki. Megkérdeztem a tanulókat, milyen hasonló ügyeik voltak az eltelt időszakban. Ekkor kerültek fel a táblára – közös említésre – a *„hangosbemondó, ebédjegy, kulcs, leckefüzet"* történeteket sűrítő, akár meta-

forának is nevezhető fogalmai, melyek valamennyien a tanulói kötelesség elmulasztásával voltak kapcsolatban. Kérdésre, hogy mi köti össze vajon a konkrét példákat, több felmerült szóból a *felelősség* fogalmát választották. Rövid gondolkodás után – melyik vajon a „nagyobb", a többit magába foglaló fogalom – a közös fogalmat helyezték közelebb a központi fogalomhoz, mert az a nagyobb egység, és abból ágaztatták le a konkrét eseményeket felidéző fogalmakat. Utóbb a *„kulcs"* szót kiegészítették a *„terem"* és *„szekrény"* szavakkal is, felidézve a hozzá kapcsolódó eseményeket. Itt vált a beszélgetés személyessé: minél konkrétabbak lettek az események, annál inkább elkerülhetetlenné vált a felelősök megnevezése. Érdekes, hogy a személyes felelősség szóba kerülésekor a magukat érintettnek érző tanulók jelentkeztek, hogy tudják, miről van szó, és az esetekről röviden be is számoltak. Így képesek voltak látni a saját szerepüket is a történtekben, és minden hárítás nélkül értelmezni azt. Ez a momentum mindenképpen továbbgondolásra érdemes: az együttgondolkodás, a hangsúlyt a közös ügyre helyező attitűdje nem veszi el a felelősséget a tettek elkövetőitől, nem másítja meg a történést, hanem csökkenti a védekezést, hárítást, és segít objektívebben szemlélni az eseményeket, bennük a helyesen vagy helytelenül cselekvő egyénnel. A továbbiakban kérdésre megnevezték a következő változást, itt azonban az *elvonttól a konkrét fogalmakig* haladtak a diákok. A gondolattérkép bővülése így nem csak a konkrét események felől volt nyomon követhető, hanem az aktuális élethelyzet az elvont fogalmat is behozta a gondolkodásba, mely utóbb a konkrét események eredőjévé is vált. A *„fegyelem"* szó – az érzékelhető konkrét helyzetből és az iskolai kontextusból következően – így szinte magától adódott. Körülírták, és elhelyeztették velem a táblán az ehhez kapcsolódó fogalmakat a tanulók, melyekhez sokuknak volt saját története is (fegyelem az *„órán, szünetben"*). Nagy változás a számukra – így került fel például harmadiknak az *„önfegyelem"* alfogalom –, hogy felnőtt személy (a tanító, aki a szünetben maga is az osztályban tartózkodott alsóban) már nem figyelmezteti őket a szabályok betartására, kénytelenek maguktól figyelni, érteni és cselekedni, azaz egyben önfegyelmet is tanulni. Ennek elégtelen voltát jelezte számukra néhány figyelmeztetés, bejegyzés az ellenőrzőbe. A fegyelem tehát az órai és a szünet alatti magatartás mellett az önfegyelem nagyobb mérvű gyakorlásában is tetten érhető megváltozott életükben. Az önfegyelem fogalom a „terem" és „szekrény" szavakhoz közelebb került, mert a történésekben annak hiánya – ha távolról is – érzékelhető volt *(2. ábra)*.

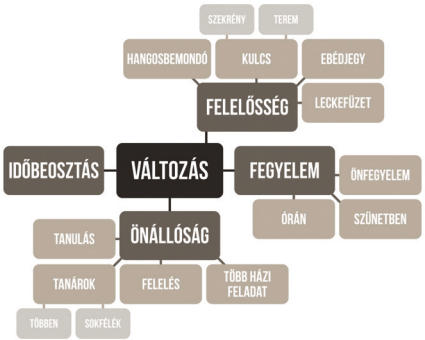


2. ábra: Az első két fogalmi csoport kialakulása

Az önfegyelem szóból – talán hangalakja, talán asszociáció, és az amúgy is gyakori hallása miatt jutott eszükbe, hiszen ennek tartalma szinte minden alfogalomban visszaköszön – az *„önállóság"* fogalma következett, abban történt még a diákok életében érzékelhetően nagy változás. Az önállóságot a tanulással összefüggő konkrétabb fogalmakkal kötötték össze, melyeket egyenként is kibontottak *(„több házi feladat, felelés, önállóság a tanulásban")*. Külön kibontották, mert szokatlan a sokféle elváráshoz alkalmazkodni, a *„több és sokféle tanár"* fogalmakat. Az önállóság, az önfegyelem, a magukra irányuló, elsősorban belső változtatások kényszere gyakran megjelent a beszélgetés alkalmával. Az egyik legfőbb változás az, hogy a pedagógusok váratlanul kijjebb vonultak az életükből, és hirtelen saját, illetve iskolai elvárásként jelenítenek meg olyan szabályokat, kötelezettségeket, amelyeknek ők még csak a felismerési, tanulási fázisában vannak. Ezzel együtt több tanár gyakran személyes, és a tanított tantárgyhoz is köthető elvárásaival is szemben találják magukat. A vizsgálat egyik nagy hozadéka a pedagógusok számára az, hogy nincs szinkron az elvárások és a tanulók pillanatnyi neveltségi szintje, érettsége között. A kialakult konfliktusok, mivel nem világos a szereplők számára ezek oka, természete, hamarabb elmérgesedik, mint ahogy az tisztázott elvárások mellett, gyakorló fázist is beiktatva történne. Lehet, hogy az ötödik évfolyamot még az alsó tagozat folyatásaként kellene tekinteni, felkészülésként a felsőbb évfolyamokra, ahogy a leválást, a tanítók segítségével, már megkezdhetnék az alsó tagozaton.

Az önállóság fogalma az *„időbeosztását"* hívta be – ez szintén gyakori konfliktusforrás *(3. ábra)*. Itt már élesen elkülönült a délelőtti és a délutáni időszak. Szinte kizárólag a délelőttre vonatkozott az első három alfogalom *(„felelősség, fegyelem, önállóság")* és a hozzájuk tartozó konkrét eseményeket jelző metaforák, hiszen a délelőttöt az iskolai, az órarendben kötött tevékenységek határozzák meg. A fogalmi térképen ettől kezdve a délután, az ahhoz kapcsolódó változások jelentek meg hangsúlyosan. A tanulók egy része hazamegy tanítás után – többüknek ez is új jelenség –, jelentősebb

csoportjuk azonban különórákra, korrepetálásra indul. Egy harmadik csoport a napköziben marad, azonban annak kezdési időpontját szervezetten, önálló ebédelés után kell megvárniuk, lehetőleg a könyvtárban, de mindenképp felügyelet mellett. Nincs már meg tehát az összetartozás élménye, a diákok délután önálló utakra indulnak, többnyire kötelességszerűen. Megoldatlan probléma, és iskolai szintű választ is kiált a sok különóra és mellette a napközi látogatása (a pedagógusok külön táblázatokat rajzolnak, hogy nyomon követhessék, ki hol tartózkodik délután), vagy a hazamenetel kérdése. Akik elvileg hazamennek, azok ugyanis sokszor bent maradnak az iskolában, és szabadon töltik egymással az idejüket – vétve az iskolai szabályok ellen. Sok fegyelmi probléma innen indul, és erre a kérdésre már az iskola is folyamatosan igyekszik megfelelő megoldást találni.



3. ábra: A negyedik fogalmi csoport létrejötte

A fegyelemmel és az időbeosztással kapcsolatos gondok azonban itt, a délutáni idő beosztása körül jelentek meg újra. Az ötödik nagy alfogalom, a *„barátok"* fogalma hívta be azt – az iskola által egyelőre nem kezelhető – problémát, amely – túl a szokatlan, önállóbb felsős létforma nehézségein – az utolsó *„Mikor?"* kérdésben nyitva maradt, felhívva a figyelmet egy olyan jelenségre, amely iskolai szinten megoldatlan. Arra ugyanis, hogy a kamaszkor természetes jellemzőjeként már igény támadt a tanulókban az intim, felnőtt felügyelet nélküli, bizalmas beszélgetésekre is. Amelyekre azonban az iskola – a rá nézve kötelező szabályokból adódóan – nem tud lehetőséget biztosítani, és az azt megszegők cselekedeteit (értelemszerűen) szankcionálja. Azonban a szülők sem tudják a munkahelyükről a problémát kezelni. Az iskolából a gyerekek – bár lenne rá igényük – nem mehetnek felügyelet nélkül, órák elteltével haza – a mobiltelefonokon azonnal ellenőrizhetőek –, vagy minden baráti együttlét helyett, azonnal különórákra kell sietniük. A szabad, strukturálatlan időtöltésre, amelyre legjobban vágynának, nem tud az iskola lehetőséget biztosítani, sőt: kénytelen a szabályszegést szankcionálni.

A *„barátok"* mint az életükben zajló változáshoz kapcsolódó strukturáló fogalom is rejtett egy konkrét, aktuális fegyelmi ügyet, a gondolattérkép kijelölte folyamat így önmagához talált vissza: a *felelősség, fegyelem* kérdéséhez. A brainstorming kezdeti folyamatában akár haladhattunk volna ebben az irányban is: mindkét irány a felelősséget, fegyelem megszegését hívta be. A tanulók azonban egyértelműen az iskolai élet szabályai ellen történt vétségek irányába mozdultak el, és csak az utolsó mozzanat hívta be a magánéletüket. Azaz – erre az esetre vonatkozóan – megállapítható, hogy a tanárok mellett a tanulók is az iskolai szabályrendszer szempontjából határozzák meg, értelmezik magukat. Idevág egy az iskolai értékeléssel kapcsolatos, már három és fél évtizedes gondolat is: *„Az értékelés alapja csaknem kizárólag a tanulás, illetve a fegyelmezettség, vagyis a két hivatalos iskolai elvárás, miközben a háttérben maradnak a gyermekek iskolai életének többi mozzanatai"* (Csepeli–Hegedüs–Kozma 1975: 44). Úgy tűnik, az eltelt időszakban ebben a kérdésben nem történt érdemleges változás. Az iskolai élet élesen elkülönül a tanulók magánéletétől, annak ellenére, hogy a magánéletük egy része is – kényszerűen – az iskolában zajlik. Megfordítva a gondolatot: a tanulók megtanulják önmagukat az iskolai (társadalmi) értékrend szerint szemlélni – ez lenne az iskolai szocializáció? –, míg az iskola nem tud választ adni az életkorukból fakadó természetes igényeikre. Ha ez így van, nem csoda, hogy szakadék van az intézmény és tanulók elvárásai között, és az iskolába járás csak időben teszi ki a tanulók idejének java részét, jelentőségében nem.

Az előzőekből következő és azokat igazoló megfigyelés az is, hogy a gyermekek a délelőtt és a délután éles különválasztásával értelmezik az iskolai napjukat. Az autonómia és a kapcsolatok szükségessége, a társas kapcsolatok igénye a délutánra vonatkoztatva jelent meg a gondolataikban, de az ennek kifejeződését követő fegyelmi vétség szankcionálását nem a *„felelősség"* és *„fegyelem"* fogalmak mellett, hanem a barátokkal kapcsolatban, mintegy mellékkörülményként, kérdésbe foglaltan említették meg.

A fogalmi térkép azonban a felelősség, a fegyelem, fegyelmi vétségek újbóli említésével önmagába visszatalálva be is zárult: nemcsak a szabályok elleni figyelmetlen vagy szándékos vétségek, hanem az életkori változások által előhívott kihágások is egységesen, ugyanazzal a módszerrel (ellenőrzőbe írás, szülők behívatása) kerülnek szankcionálásra, tekintet nélkül azok eredőire, tartalmára. Az iskola – egyelőre – nem képes differenciáltan kezelni a problémát. A vétségek egy része a felső tagozathoz való alkalmazkodás elégtelen voltából, egy másik része pedig az életkori sajátosságokból fakadt, de ezt az intézmény még nem tudja egymástól elválasztani, és problémaérzékenyen kezelni.

ÖSSZEFOGLALÁS

A gondolattérkép elkészítésekor a tanulókkal egy konkrét fegyelmi problémából indultunk ki. Beszélgetésünk során életükben legfontosabbként a *változás* fogalmat jelölték meg. Ebből kiindulva összesen huszonkilenc fogalmat neveztek meg, különítettek el, melyek mindegyike vagy az ötödik osztályba lépés következtében jelent meg életükben, vagy ebben az időszakban, fejlődésük, érésük következtében nőtt meg a szerepe, azaz a fogalom tartalma, jelentősége változott. A kétféle eredő különválasztása azért fontos, hogy a kollégák differenciáltan kezelhessék az életkorból fakadó és az iskolai élet változásából következő problémákat. A fogalmak között a *„fegyelem, felelősség, önállóság, időbeosztás, barátok"* szerepelnek nagyobb csoportokként. Az itt felsoroltakban érzik a tanulók a legnagyobb változást, ezeket a csoportokat tovább is bővítettük, tartalmukat a konkrét történések mélységéig kibontottuk. Az öt fogalomból négy a hivatalos iskolai élettel kapcsolatos *(fegyelem, felelősség, önállóság, időbeosztás)*, az ötödik, a *„barátok"*, a nem szervezett, informális együttlét igényének növekedésére utal.

A fogalmakat rangsoroltuk, hierarchiába rendeztük, megneveztük kapcsolataikat, kibontottuk jelentésüket. A folyamatot követve a középponttól kiindulva először a konkrét fogalmaktól az absztraktig jutottunk *(„felelősség")*, majd később az elvonttól a konkrét események felé közelítettük. A délelőtti iskolai élettel kapcsolatos meghatározásokban az iskola nevelő, irányító hatását, a többszöri nevelői hangoztatást véltem felfedezni, de megjelent a fogalmak előhívásában asszociáció, a hangalakok hasonlóságának jelensége is. Kifejezetten hangsúlyos volt az önmagukra irányuló, az önállóságot hangsúlyozó fogalmak megjelenése. A trialogikus tanulási modell segítségével elkészült fogalmi térképet lefényképeztem, a számítógéppel szerkesztett változatát a két részleges készültséget mutató ábra mellett egészében is közlöm *(4. ábra)*.

4. ábra: Az elkészült gondolattérkép

A gondolattérkép kialakítását időrendben vizsgálva, a tanulók kezdetben a konkrétumoktól jutottak el az elvont fogalomig, majd – asszociáció útján – az elvonttól bontották ki a valóságos eseményekhez köthető metaforákat. A gondolattérkép tehát többféleképpen bővíthető: konkréttól az elvontig és fordítva, benne jelentéssűrítő metaforák jeleznek aktuális eseményeket, melyek tartalma csak az adott közösség életének ismeretében értelmezhető. Az alfogalmakat tizenhárom, már a valóságos változásokkal is összefüggő fogalom követi tehát, ezeket pedig tíz egészen konkrét, a diákok saját életében, tapasztalati tanulásként is megjelent (fegyelmi vétség, retorzió, kellemetlen kötelesség, elfelejtés, nem szívesen végzett tevékenységek) fogalom foglalja keretbe. Az egyetlen kérdőszó a *„barátok"* mellett szerepel. A mellett, amelyre az iskola a legkevesebb időt, teret, hangsúlyt tudja helyezni: az informális társas kapcsolatokra. Az iskola, jellemzően a prepubertás kor kívánta legfontosabbal, a barátok, barátkozás lehetőségének biztosításával, a strukturálatlan időtöltés igényével nem tud szervezetében, működésben mit kezdeni. Pedig éppen ez a kiskamaszkorban bekövetkező legfontosabb változások egyike: az intimitás, a barátkozás, a csoportviszonyok kialakításának igénye. Az iskola – mint a diákok idejét leginkább strukturáló intézmény – a társas lénnyé válásnak, a szabad, strukturálatlan időtöltésnek is helyet kellene, hogy adjon, de erre pillanatnyilag – ebben az életkorban, és ebben a konkrét helyzetben – még nincs megoldás.

A gondolattérkép elemzésekor elfogadtam Szivák Judit fogalmi térképek vizsgálatára vonatkozó megállapítását. *„… Mivel a szokásos elemzési szempontokon túl nem létezik (a strukturálatlan fa esetén nem is létezhet) egységes, standardizált feldolgozó rendszer, így a feldolgozás a kutató érdeklődésének megfelelően fókuszálja az elemzést"* (Szivák 2002: 75). Továbbá támaszkodtam Szabolcs Éva Denzin–Lincolnt idéző gondolatára: *„A kvalitatív kutatási folyamat tehát a problémára vonatkozó empirikus anyag gyűjtését, elemzését, majd írásba foglalását jelenti. Minden fázis mögött ott találjuk a kutatót, akit saját perspektívája, tapasztalatai, értelmezési keretei helyeznek el a folyamatban."* (Szabolcs 2001: 48) Ugyancsak Szabolcs Éva Gordon, Lahelma, Hynninen, Metso, Palmu, Tolonen finn kutatók egy 1999-es, kvalitatív metodológiát alkalmazó iskolai kutatásának leírását vettem figyelembe: *„A kutatás a kvalitatív szemléletmód számos jegyét viseli magán. A kutatás célja olyan pedagógiai jelenségek feltárása volt, amelyek nehezen számszerűsíthetőek, nehezen mérhetőek. A felszínen zajló folyamatok mellett rejtett iskolai történéseket is kutattak."* (Szabolcs 2001: 76)

Nem vizsgáltam a tanulók által megnevezett fogalmak valóságtartalmát, azt vettem alapul, amit a diákok megéltek. Elfogadtam magyarázataikat és döntéseiket a rendezést illetően. Nem a gondolataikat szerettem volna befolyásolni, hanem arra voltam elfogulatlanul és nyíltan kíváncsi, hogy szerintük hány dolog, milyen, általuk megélt mélységben változott az iskolai, iskolához

köthető életükben, az alsó tagozat elhagyása, a felső tagozatba lépés óta. Mi mindennel kellett, kell megismerkedniük, mit szükséges megszokniuk, vagy mihez kell felnőniük, hogy a felsős korosztály tanárok, nevelők, szülők, és végeredményben önmaguk által elfogadott tagjaivá válhassanak.

REFLEXIÓK, KITEKINTÉS

A gondolattérkép, azzal, hogy objektiválja a gondolatokat, kissé eltávolítja a személyességet, az érzéseket, és helyette a konstruktivitást, a közös alkotás örömét helyezi az előtérbe, ezzel együtt segítve a nézőpontváltást is. Az érzelmi bevonódást, mely egyébként a problémákról való gondolkodás velejárója, de egyben gátja is lehet, az együttgondolkodás élményével helyezi más dimenzióba, ezért alkalmas módszer lehet konfliktusok, illetve többszintű változások modelljének megalkotására, az építő szemlélet behívására. Esetünkben a tanulók, a tapasztalati tanulás révén, a gyakorlatban is megismerkedhettek a problémák kezelésének egyik lehetséges módszerével. A gondolattérkép megalkotása tudáskonstruálás, benne több személy, csoport helyezi a központi fogalom köré az arról való közös tudás elemeit. A konkréttól az elvontig és fordítva, kívülről a központi mag felé, vagy onnan kiindulva alakul a gondolatokat és azok kapcsolódásait rögzítő térkép, követve a közös gondolkodás menetét. A kialakult ábra később is használható, kijelölheti a további csomópontokat, az együttes munka következő fókuszait. A gondolattérkép megalkotásával egy már ismert kutatási módszert új kontextusban alkalmazva, azt egy nevelési problémamegoldó technikaként használtam, mely – reményeim szerint – a pedagógusok, a szülők nézetrendszerének parttalan ütköztetése, erőpróbák helyett a tanulókra koncentrál, és úgy helyezi új megvilágításba a helyzetet, hogy közben nem sérti sem a szakmai presztízst, sem a szereplők érzelmeit.

A gondolattérképet az iskolai nevelési értekezleten bemutattam a kollégáknak, közös gondolkodásra hívva őket is, majd az iskolai szülőfórumon ismertettem meg a szülőkkel. A konkrétumokról az osztály szülői értekezletén beszélgettünk. A tanulók alkotta gondolattérképpel ebben a tanévben is tovább kívánok dolgozni. Módszeremet az akciókutatásra jellemző módon az iskolai tevékenységek ritmusa teszi ciklikussá, benne – terveim szerint – az elmélet és a gyakorlat együtt élése, annak folytonos (újra)értelmezése jelenik meg a diákokkal, a kollégákkal, a szülőkkel való közös építkezés keretei között, a gyakorlat jobb megértésének, fejlesztésének céljával.

IRODALOM

Csepeli Gy. – Hegedüs T. A. – Kozma T. (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gelencsér K. (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, *1.* sz. 143–154.

Golnhofer E. (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Havas P. (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, *54.* 6. sz. 3– 8. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-06-ta-Havas-Akciokutatas (Letöltés: 2011. 06. 17.)

Molnár P. – Kárpáti A. (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: Maplt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, *59.* 2. sz. 48–60. *OFI Tudástár*, http://www.ofi.hu/tudastar/molnar-palkarpati (Letöltés: 2010. 12. 12.)

Paavola, S. – Hakkarainen, K. (2005): *The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning.* http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/knowledgecreationmetaphor.pdf (Letöltés: 2011. 01. 05.)

Szabolcs É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szivák J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szivák J. (2010): A vita. *Oktatás-módszertani Kiskönyvtár.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Szokolszky Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Vámos Á. (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia, 101.* 1. sz. 85–108.

Vámos Á. (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Yin, R. K. (2008): Case Study Methods. Esettanulmány-készítési módszerek. In: Rusinné Fedor A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia szemináriumi dolgozat.* http://cherd.unideb.hu/fedor_esettanulmany.pdf (Letöltés: 2011. 06. 13.)

HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA

Óvodapedagógus-képzés új utakon: a portfólióval támogatott ének-zenei képzés

A tanulmány az óvodapedagógusok ének-zenei képzésének szakterületén belüli megújuláshoz szeretne hozzájárulni. A bemutatásra kerülő vizsgálat alapvetése, hogy az oktatás eredményességét a tanulói sajátosságokra, igényekre figyelve lehet csak növelni. Fontos, hogy a hallgatók aktívan vegyenek részt saját zenei képzésük pedagógiai folyamatában; önmaguk, képességeik rendszeres kipróbálása hozzásegítse őket helyes önértékelésükhöz, a bennük rejlő képességek maximális megismeréséhez, kihasználásához; a majdani nevelői munkájuk során a rugalmas, magabiztos zenei tevékenység szervezéséhez. Ezt a célt szem előtt tartva kívánom bemutatni a 2009/2010-es tanév őszi szemeszterében, az ének-zene módszertan oktatásához alkalmazott portfóliós technikát, a portfólióba bekerült dokumentumok funkcióit, valamint hallgatói reflexiókat a technikára vonatkozóan.[75]

AZ ÓVÓKÉPZŐS HALLGATÓK EREDMÉNYES ZENETANULÁSÁT ÉS ZENEI NEVELÉSÉT CÉLZÓ MÓDSZERTANI ELKÉPZELÉSEK BEMUTATÁSA

A jelen munka arra irányul, hogy utat mutasson az óvodapedagógus-képzés ének-zenei szakirányának új didaktikai elemekkel történő színesítésének lehetőségei felé; bemutassa a képzésben kipróbált új módszereket, tanulásszervezési módokat és azok eredményességet támogató potenciáljait, a képzésre vonatkoztatható hatásait. A vizsgálat csupán a képzési metódusra irányult, megőrizve a korábbi, intézmény által előírt ének-zenei tartalmat. Az ének-zenei képzés újszerű, modern didaktikai alapokra helyezése, a megfelelő oktatástámogató eszközök tervezése, kiválasztása, kombinálása s nem utolsósorban kísérleti úton történő fejlesztése lehetővé teszi, hogy a hallgatók terhelése nélkül többet és jobban (mélyebben) tudjunk tanítani (Báthory 2000). Az eredményes képzés feltétele, hogy túl az intézmény által deklarált célokon, a hallgatók saját egyéni képességeikhez, egyéni beállítódásukhoz képest fejlődjenek a zene terén, elfogadják, megértsék annak a korai nevelésben betöltött szerepét, és meglegyenek azok a pedagógiai eszközeik, melyekkel ezért tenni is tudnak majd nevelői munkájuk során. A képzés feladata elérni, hogy a leendő óvodapedagógusok szakmódszertani tudása, nézetei, kompetenciái alakítása mellett a hallgatók zenetanulási attitűdje is formálódjon, valamint fejlődjön reflektív képességük. Ám mivel az ének-zene egy sajátos képzési terület, mely erősen készségalapú, körültekintően kell adaptálni a sajátos hallgatói igényeket, attitűdöket, képességrepertoárokat figyelembe vevő oktatásszervezési formákat, módszereket, stratégiákat. A kutatás feladata a képzési követelmény és a valós hallgatói tudás szembesítése, a hallgatói igények, vélemények, attitűdök felmérése, s végül korszerű metodikai lehetőségek kipróbálása, képzésbe való beépítése. A kutatás hosszú távú célja felmérni, rekonstruálni a képzési program hatását. A kutatástól remélhető, hogy a gyakorlat számára hasznos, új eredményeket mutat fel ének-zene oktatásszervezési, tanítás-tanulás módszertani területeken.

AZ ÉNEK-ZENEI KÉPZÉS SAJÁTOS VONÁSAI AZ ÓVÓKÉPZÉSEN BELÜL

Az ének-zene és módszertana tárgy sajátosan ötvözi a kognitív, affektív és pszichomotoros tanulási dimenziókat. Az elméleti ismeretek elsajátítása, a meglehetősen nagy mennyiségű memoriter (dal- és mondókaanyag) mellett az énekes-zenei megnyilvánulások során nagyfokú érzékenységre is szükség van. Ugyanakkor a helyes hangképzés, hangszertanulás során bizonyos cselekvéses mechanizmusok elsajátítására is szükség van. Ezen a képzési területen érzékelhető leginkább a hallgatók előzetes ismereteinek,

[75] A kutatás elsődleges eredményeit 2010-ben a kolozsvári RODOSZ konferencián, és annak konferenciakötetében publikáltam: Hegedűsné Tóth Zsuzsanna (2010): A portfólió a leendő óvodapedagógusok ének-zenei képzésében. In: Székely Tünde (szerk.): *XI. RODOSZ konferenciakötet*. RODOSZ – Metaforma Kft., Kolozsvár. 165–173.

tudásának, a zenetanuláshoz fűződő attitűdjének heterogenitása. A képzés számára meglehetősen nagy kihívás egy ilyen kiindulópontról felépíteni a fejlesztést, illetve hozzásegíteni a hallgatókat az egyéni, alkotó, konstruáló tevékenységükhöz, tanulásukhoz (Lénárd–Rapos 2009: 23). Az ének-zene és módszertana tárgynál, mint a művészeti nevelést szolgáló tárgyak egyikénél, kiemelt hangsúly van a jártasságok, készségek kialakításán. Ezen fogalmak meghatározása a zeneoktatással, zenei képzéssel foglalkozó szakirodalmak mentén szükséges. Ezek alapján jól ismerjük a daltanítás különböző módjait, alaposan kidolgozott a zenei elemek tudatosításának módszere, a zenei bemutatás metodikája, gazdag a zenei improvizálás fejlesztésének eszköztára, de kevés olyan irodalom van, amely a készségek fejlesztését elvi vagy gyakorlati szinten tárgyalja. A készségek jellegével kapcsolatosan a vizsgálatot megalapozó szakirodalmi kitekintés a következő kérdésekre irányul:

- Milyen mértékben tartalmaznak a zenei készségek végrehajtási, illetve elméleti komponenseket, azaz elsajátításuknak mennyiben feltétele a gyakorlás?
- Mennyire általánosak, illetve specifikusak a zenei készségek, azaz elsajátításuk milyen érvényességgel bír?
- Melyek a zenélés lényegét alkotó konkrét készségek, milyen ezek rendszere, hány készséget kell feltétlenül kialakítani, és azok hogyan épülnek egymásra?
- Mit tekint a szakirodalom a zenei képzés, oktatás terén készségnek, jártasságnak, képességnek, ezek milyen viszonyban, függőségben állnak?
- Hogyan történik a zenei készségek megtanulása, elsajátítása, mekkora szerepe van a bemutatásnak, szemléletes példának, a készség gyakorlásának, az elemzésnek, visszacsatolásnak?

Hegyi Ildikó (1996: 33–53) az óvodai munkát tekintve a képességek rendszerét kétpólusúan szemlélteti: az egyikbe az alapképességeket helyezi – úgymint kommunikatív képességek, kognitív képességek és pszichomotoros képességek –, amelyek többfajta tevékenység eredményes elvégzését segítik elő. A másik képességegyüttesbe a sajátos, meghatározott szakterülethez kapcsolódó képességek sorát, többek között a műszaki-technikai, művészeti (zene-, képző- és mozgásművészet), konstrukciós, pedagógiai képességeket. Orosz Sándor (Orosz 1986) definíciója szerint a képességek azok az egyéni sajátosságok, amelyek megteremtik valamilyen cselekvés elvégzésének lehetőségeit, feltételeit. A képességek adottságok és tevékenységek eredményeként jönnek létre, s a kialakult képességek döntő módon befolyásolják a tevékenységek megvalósítását. A képesség tehát valamely tevékenységre, cselekvésre, teljesítményre való alkalmasságot jelent. Kialakulását, funkcionálását befolyásolják a velünk született diszpozíciók, a hajlamok, a környezeti tényezők, a szorgalom, az érdeklődés, az akarat, a szorongás. *„Általános képességen a pszichikumnak olyan aktuális fejlettségi szintjét értjük, amelyben integráltan jelentkeznek az egyén ismeretei, tevékenységi készségei, jártasságai, problémamegoldásban való gyakorlottsága”* (Bóra 1990: 146). A következőkben a tanulmány a zenei képességekkel foglalkozik részletesen. A zenei tevékenység bonyolult folyamat. *„Egyidejűleg ugyanis a tevékenységnek több, egymást feltételező és átfedő összetevőjét kell igen gyorsan megvalósítani (Michel 1974: 37). Szükséges tehát, hogy e bonyolult, sokrétű folyamat bizonyos elemei, résztevékenységei automatizálódjanak. Ezért kell az egyes részeljárásokat addig gyakorolni, amíg csak nem folynak automatikusan az össztevékenység keretein belül*.” (Laczó 1971: 210) A gyakorlat többfélét jelenthet az ének-zene oktatásában, elsősorban azonban *„az ismereteknek alkotó jellegű tevékenységben való felhasználását. Ezt megelőzően azonban szükséges […] a jártasságoknak és a készségeknek megszerzése és beidegzése is”* (Kelemen 1973: 57). A didaktikai szakirodalom a készséggel együtt szokta emlegetni a jártasságot, nem húzva ilyen határozott vonalat e két fogalom között. Azonban a zeneoktatás szemszögéből ez két, a „zeneművelés”, zenei tevékenység szintjének különböző állapotát jelző fogalom. A gyakorlás az alkalmazás fogalommal hozható szoros kapcsolatba, s míg a jártasság a gyakorlás folyamatának megfelelő állapot, a készség az alkalmazásnak. A készségek tehát gyakorlással alakíthatók tovább. *„Azokat a – személyiségbe beépülő – sajátosságokat, amelyek lehetővé teszik egy tevékenység sikeres végrehajtását, amelyek a tevékenység szüneteltetése alatt is potenciálisan jelen vannak, képességeknek nevezzük”* (Laczó 1971: 211). A képesség fogalmának sokféle meghatározása egyetért abban, hogy a képesség valamilyen feladat megoldására történő alkalmasságot jelent, és az annak megfelelő tevékenység gyakorlása során alakul ki. Mivel a zenei tevékenység is sokféle, ezért nem beszélhetünk egységes zenei képességről, hanem monolitikus megközelítés helyett indokolt a többes szám használata. *„A zenei képességek definícióját és összetevőit számtalan teoretikus és empirikus kutatás próbálta feltárni és rendszerbe foglalni, ennek ellenére soha nem született általánosan használt és univerzális érvényű eredmény”* (Turmezey–Balogh 2009: 43). Az óvodapedagógusok ének-zenei képzésének feladata, hogy az óvodapedagógus-jelöltek éneklési, ritmus-, hallás- és hangszerjátszó képességeit változatos módszertani kultúrával fejlessze, illetve olyan szintre juttassa, hogy képesek legyenek a 3–6 éves korú gyermekek zenei nevelésére, személyiségük alakítására. Az új tantervek már figyelembe vették azt az igényt is, hogy kezdettől fogva szorosabb legyen a kapcsolat a gyakorlattal, ugyanis annak során lehetővé válik, hogy a hallgatók alkalmazzák meglevő ismereteiket, ami viszont segíti a későbbi elméleti, módszertani ismeretek elsajátítását. S most, túllépve a zenei készségek, képességek definiálásán, az általános pedagógia, didaktika területére lépve, a készség alatt a hivatás gyakorlásához szükséges különféle cselekvésegységek is értelmezés tárgyát kell, hogy képezzék. *„[A]z oktatási*

folyamatnak az eredményessége elsősorban a teljesítményképes tudás kimunkálásától függ. Ez pedig azt jelenti, hogy a még nagyon gondosan, logikusan megszerkesztett tartalmas előadások, a jól szervezett értelmező és elmélyítő szemináriumok is csupán a szükséges feltételeit jelentik a teljesítményképes tudásnak. Ha ezekhez nem kapcsolódik az ismeretek funkcionális szerepét, a személyiség funkcionális dinamikus erőit fejlesztő tevékenységrendszer, akkor az oktatási folyamat »egyoldalas« lesz…" (Deli–Podráczky 2005: 5) A képzésbe belépő hallgatók ének-zenei képességeinek, tudásának hiányossága mellett gyakran problémaként fogalmazódik meg a motiválatlanság, a tanulás iránt mutatott alacsony érdeklődés. A jelenségnek egy lehetséges oka, hogy a hallgató magára marad, amikor fel kell térképeznie saját tudásának és az elsajátítandónak a viszonyát, nem látja maga előtt azt a hidat, amely összeköti az elméletet a gyakorlattal. Az óvodapedagógus-hallgatók szakemberré formálása során célszerű lenne olyan módszereket alkalmazni, melyek segítik őket a gyakorlati problémák felismerésében, elemzésében, ezáltal aktív részeseivé válnak saját személyes és szakmai fejlődésüknek (Szivák 2003: 8–17). Az utóbbi évtizedekben a pedagógiai kutatások egyre nagyobb figyelmet fordítanak a különböző innovatív módszerek, így a reflektív pedagógiai elemek alkalmazására, kutatására. Az értékelés (Weiss 2000) és a fejlődés támogatásának, az önértékelés segítésének (Newby 2007) aspektusából különböző és igen változatos elképzelések vannak, többek között a portfólióról és használatáról. A fentebb bemutatott diszciplínaspecifikus készségeken kívül különös figyelmet kellene fordítani az ének-zenei képzésen belül is a pedagógiai készségek alkalmazásának szélesebb területére, úgymint a szakmai gyakorlatra. A jelen kutatást megelőző vizsgálatok, hallgatói önértékelést célzó kérdőívek, attitűdvizsgálatok jelezték a latens és valós hallgatói elvárásokat a képzés tartalmával, módszereivel kapcsolatban. Körvonalazódni látszott többek között: a praktikus ismeretek, gyakorlati tapasztalatok és azok szisztematikus feldolgozásának hiánya; a képzés során fejleszteni kívánt kompetenciák kapcsán jelentkező nagyfokú hallgatói önbizalomhiány. A portfólió ének-zenei képzésben történő alkalmazása többek között ezeken a területeken is növelheti a képzés eredményességét.

A PORTFÓLIÓ BEEMELÉSE AZ ÉNEK-ZENEI KÉPZÉSBE

Mintavétel és a módszer

A 2009/2010-es tanév őszi félévében harmincnyolc nappali tagozatos másodéves hallgató képzését támogattuk portfóliós technikával, azzal a céllal, hogy elősegítsük a pályához szükséges kompetenciáik intenzívebb fejlődését, gyakorlati tudásuk szervezettségét, elméleti tudásuk alkalmazását. A képzésben kipróbált, alkalmazott portfóliós technikát Falus Ivánnak és Kimmel Magdolnának *A portfólió* című munkáját alapul véve leginkább az alábbi meghatározások írják körül (Falus–Kimmel 2003: 10–13).

A portfólió dokumentumok gyűjteménye, azzal a céllal, hogy

1. megvilágítsa a készítő egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását;
2. bemutassa a készítő egy adott időszak alatt elért fejlődését, előrehaladását;
3. bemutassa készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit. A portfólió lehet olyan dokumentumgyűjtemény, amely a tanuló legjobb munkáit hivatott bemutatni, de lehet olyan gyűjtemény, amely a készítőjének adott időszak alatti fejlődéséről ad számot, esetleg mind a kettő (Falus–Kimmel 2003: 10–13). A jelen portfólió készíttetésével elsősorban a tanulás elősegítése volt a cél, nem az értékelés. Amennyiben értékelés céljával készült volna, azt szándékozott volna felmérni, hogy mit tudnak és mire képesek a hallgatók. A tanulás elősegítése esetén azonban az a cél dominált, hogy a hallgatók tanuljanak a portfólió összeállításából. A portfólió technikájának alkalmazása a tanulni tanulás eszközévé válhat, elősegítheti a hallgatók metakognitív készségeinek fejlődését, autonóm tanulóvá válását, a tanulási folyamatért való fokozottabb felelősségvállalást. A portfólió szolgálja az ének-zenei képzési célokat, amennyiben:
   - fejleszti a zenepedagógiai tevékenységhez szükséges ismereteket/készségeket és képességeket;
   - felkészít élményt adó zenei tevékenységekre, az óvodai élet spontán helyzeteiben megteremthető zenei nevelési lehetőségek felismerésére;
   - bemutatja a zenében rejlő és azon túlmutató értékeket (néphagyomány/kulturális tradíciók őrzése, identitás/tolerancia alapozása, esztétikai/erkölcsi értékek);
   - alkalmassá teszi a leendő óvodapedagógusokat a folyamatos önképzés igényének kielégítésére, a meglévő tudás és képességek megújítására, gyarapítására;
   - bemutatja a zenei nevelés-oktatás személyiségformálási lehetőségeit, esetlegesen a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek zenei nevelésének hatékony módjait; az éneklésen-zenélésen-mozgáson alapuló kommunikáció módszereit, munkaformáit, a differenciálás játékos-zenei lehetőségeit.

A kutatás lefolytatása

A portfóliókba olyan dokumentumok kerültek, melyek a hallgatók bizonyos kompetenciáinak gyakorlására, alkalmazására irányultak, és emellett nagyfokú hallgatói szabadságot adtak az egyes témák, feladatkörök kidolgozásában,

valamint ösztönözték a készítőket minél nagyobb kreativitásra. Ezek a portfólióba kerülő anyagok a következők voltak:

- a ritmikai alapfogalmak lényeges jegyeinek gyakorlása szövegimprovizációval;
- óvodai dalanyag kiválasztása, önálló alkalmazása;
- ismeretlen gyermekdalok és népdalok elemzése;
- ének-zenei és módszertani ismereteinek komplex ötvözése által, óvodai zenei nevelési feladatok megvalósítására készített dokumentumok;
- releváns szakirodalom feltárása, recenzálása;
- az óvodai gyakorlaton tapasztaltak szakszerű, reflektív elemzése.

A portfóliók elkészítését követően egy – a fejlődési folyamatra történő reflexióra is módot adó – kérdőív segítségével kaptunk visszajelzést a hallgatóktól a portfólió képzésbe emelésének eredményességéről, a hallgatókra tett hatásáról. A kérdőívet kivétel nélkül minden portfóliót készített hallgató kitöltötte.

A kutatás eredményei

A portfólió tartalmára vonatkozóan a leginkább kihívást jelentő feladatok a kreativitást (35%) – játéklánc készítése, tervezetírás – és az önálló anyaggyűjtést (15%) célzó elemek voltak. A portfóliókészítésről a kérdőív *„Hasznos volt, mert…"* nyitott mondatára adott válaszokból az körvonalazódott, hogy a hallgatók többsége hasznosnak ítélte, mert később is tudja majd használni az összeállított anyagot, rendszerezte tudását a munka során, rálátott a szakspecifikus fejlesztési feladatokra. Azokra az itemekre, melyek arra irányultak, hogy reflektíven szemlélve saját ének-zenei fejlődését, arra hogyan hatott a portfólió készítése, az igazolódott, hogy a képzési program elérte célját. Erre álljon itt igazolásképp egy-egy hallgatói visszajelzés: *„Sokszor át kellett néznem a tanult dalokat, hogy meg tudjam csinálni." „Bővült tudásom a dalanyaggyűjtés során." „A tanultakat átgondoltam, legközelebb több ötletem lesz." „Sokat kellett gondolkodnom, de később spontán helyzetekben majd jól jön a tapasztalat." „Átláthatóbbá vált az ének tevékenység számomra." „Kreativitásomat és pedagógiai tudatosságomat fejlesztette."*

Következtetések

A kérdőívek értékelésekor körvonalazódott, hogy a módszert a hallgatók 93%-a hasznosnak ítélte, mert segített rendszerezni tudását, mert ráirányította figyelmét a szakspecifikus fejlesztési feladatokra, mert reflektívebben szemlélte saját ének-zenei fejlődését. A portfólió összeállításának a képzés eredményessége szempontjából pozitív hozadéka, hogy rászoktatta a hallgatókat tudásuk, tapasztalataik alkalmazására, rendszerezésére; a tudatos, tervezett nevelő tevékenységre; a kreatív gondolkodásra; személyiségük kibontakoztatásának keresésére; a spontán adódó éneklési, mondókázási helyzetek felismerésére; saját nevelői tevékenységük reflektív, szakmai szempontú elemzésére; a folyamatos önképzésre, szakmai megújulásra. Azonban az ének-zenei képzés, az ének-zenei fejlesztés/fejlődés teljes támogatásához, a szakmai felkészülés hatékonyságának teljes mértékű segítéséhez mégsem elegendő a papíralapú portfólió. A zenélés, éneklés rutinjának megszerzéséhez a rendszeres, szisztematikus gyakorlás is elengedhetetlen feltétel lenne. Talán érdemes továbbgondolni, hogyan lehetne „hangos" portfóliót készíteni ésszerű, kivitelezhető keretek között. Azaz olyan tanulást támogató technikát kitalálni az óvóképzés számára, amely képes követni a leendő óvodapedagógus fejlődését, és objektív, kézzelfogható visszajelzést adni a hallgató számára saját fejlődéséről. Ez fontos lenne azért is, mert a tárgy nehézsége, specifikuma miatt a hallgatók nem érzik az előrehaladást, nem látják önmaguk fejlődésének útját. Ha képes lenne az eszköz ezt tükrözni, motiváltabbá válnának a leendő óvodapedagógusok az énekes, zenei készség elsajátításában, megerősítést kapnának arról, hogy mit és hogyan tudnak már. A kutatás korszerű digitális eszközökkel rögzített anyagainak elemzése, értékelése hozzájárulna a képzésben részt vevők önképzésének támogatásához, ugyanakkor szolgálná a tanító, óvodapedagógus, kisgyermeknevelő szakok ének-zenei oldalának megújulását.

IRODALOM

Báthory Z. (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Bóra F. (1990): Helyzetkép az óvónők készségeiről, tulajdonságairól és a korszerűsítésről. In: Szekerczés P. (szerk.): *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII.* Debrecen. 142–166.

Deli I. – Podráczky J. (2005): A tanítók gyakorlati képzésének problémái a szükségesnek tűnő korszerűsítés szempontjából. *Képzés és gyakorlat, 3.* 2. sz. 1–19.

Falus I. – Kimmel M. (2003): *A portfólió.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Hegyi I. (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában – A pedagógiai képességek és fejlesztésük módja.* OKKER Oktatási Iroda, Budapest.

Kelemen L. (1973): *A pedagógiai pszichológia alapkérdései.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Laczó L. (1971): A zenepszichológia alapkérdései. *Ének-zene tanítása, 7.* 208–214.

Lénárd S. – Rapos N. (2009): *Fejlesztő értékelés.* Gondolat, Budapest.

MICHEL, P. (1974): *Zenei képesség, zenei készség.* Zeneműkiadó, Budapest.
NEWBY, D. (2007): *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung: Ein Instrument zur Reflexion.* EFSZ, Council of Europe Publ., Graz.
OROSZ S. (1986): *Az oktatás mint a tanulás szabályozása.* OOK, Veszprém.
SZIVÁK J. (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Gondolat, Budapest.
TURMEZEYNÉ HELLER E. – BALOGH L. (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés.* Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Debrecen.
WEISS, J. (2000): Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue Française de Pédagogie, 1.* 32. sz.

SZEGEDI ESZTER

Szót érteni tanárokkal. A tanári kompetenciamodell hatékony kommunikációja a pedagógusok felé

A tanulmány a nemzetközi és hazai pedagóguskutatások és szakpolitikai intézkedések egyik fókusztémáját, a pedagóguskompetenciák kérdéskörét mutatja be egy empirikus vizsgálat eredményeinek tükrében. A kutatást 2010 őszén, a Tempus Közalapítvány egyik projektjének keretében végeztem, és arra a kérdésre kerestem a választ, hogy miként vélekednek a tanárok a tanítás eredményessége és a tanári kompetenciák összefüggéseiről. Célom elsődlegesen az volt, hogy olyan következtetésekre jussak, amelyek az akkor rendelkezésre álló és azóta részletesebben is kidolgozott hazai pedagógus-kompetenciasztenderdek széles körű kommunikációjának támogatását szolgálják. A kutatás során gyakorló tanárokat kérdeztünk meg internetes kérdőíven keresztül arról, hogy mely kompetenciákat tartják legfontosabbnak munkájuk eredményessége szempontjából, majd a kérdőíves felmérést fókuszcsoportos beszélgetések és mélyinterjúk egészítették ki, melyek összesített eredményeit foglalja össze jelen tanulmány, eddig még ilyen részletességgel nem publikált változatban.

„Mi, tanárok, megmondjuk a tutit." (Idézet a fókuszcsoportról)

A KUTATÁS INDOKLÁSA

Az elmúlt évtizedekben jellemzővé vált az oktatás gazdaságban betöltött szerepének elemzése és ezzel együtt felértékelődése, amelynek kapcsán a világ csaknem minden táján megfogalmazódott a rendszerszintű és kutatási tényeken alapuló fejlesztések igénye és szükségessége a minőségi oktatás érdekében. Több nemzetközi kutatás eredményeként tudható, hogy az oktatási rendszer minősége legnagyobb mértékben a tanárok felkészültségén múlik, ennek következtében a tanárképzés kiemelt jelentőségű az eredményes oktatás tekintetében (McKinsey 2007), továbbá egyértelműen kimutatható, hogy az eredményesség nem kizárólag pénz kérdése (The High Cost... 2010).

A fentieknek megfelelően a tanárképzés minőségének javítására az Európai Unió Tanácsa következtetéseket fogadott el 2007. november 15-én, amelyek már konkrétan megemlítik azokat a készségeket, kompetenciákat, melyekkel a tanároknak rendelkezniük kellene. Ezzel párhuzamosan itthon is meghatározták a tanárképzés kimeneti követelményeiként szolgáló kompetenciákat *(15/2006. OM)*, és a gyakorlatban is jelentős változások zajlottak le, melyek minden bizonnyal előnyösen hatnak majd a jövő tanárainak pedagógiai kultúrájára.

A tanári kompetenciákra és képzésre vonatkozó, 2005-ben megfogalmazott európai alapelvekben a következőkre helyezik a hangsúlyt: a tanári szakma jól kvalifikált, az egész életen át tartó tanulás szemléletéhez illeszkedő, mobil és partnerségre épülő professzió, maga a tanár pedig egy instruáló és gondoskodó személy, szakértő tanuló, valamint kulturált polgár legyen (Conway et al. 2010, Table 0.1, xvi). Azt azonban az európai szakértői munkacsoportok is hangsúlyozzák, hogy a tanári kompetenciamodellek erősen a helyi kultúra és az adott társadalom oktatásról alkotott paradigmájának függvényei. A jelenleg kidolgozás alatt álló közös európai tanári kompetenciákat ezt figyelembe véve fejlesztik.

Számos nemzetközi példa állt rendelkezésére a hazai fejlesztőknek is, melyeket adaptálni kellett a hazai viszonyokra. Az ELTE PPK kutatói 2006-ban fejlesztették ki a jelenlegi szabályozás alapját is képező kompetenciarendszert, melynek jelentősége messze túlmutat az elméleti tudomány határain, hiszen a részletes kompetencialista a tanárképzési tantárgyi háló, az egyes tantárgyi követelmények, az értékelési rendszer vagy a pedagógus életpályamodell alapjául szolgálhat, mint ahogy azt a nemrég befejeződött további fejlesztések is ajánlják. Az európai tanárképzési munkacsoport azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy gyakori a tanárképzési programokban megfogalmazott elmélet és a tanárképző intézményekben megvalósuló gyakorlat, általában a nemzeti dokumentumokban rögzített elvárt kompetenciák és a megvalósulás, azaz a célok és eredmények közti rés, éppen ezért bármely kompetenciamodell bevezetése hosszú folyamat, melybe minden érintettet az elejétől kezdve célszerű bevonni.

A pedagógusképzés átalakítására és a későbbi szakmai szolgáltatások jellegére vonatkozóan bőséges orientációt szolgáltat az itthon 2009-ben bemutatott, pedagógusokat vizsgáló *TALIS* kutatás, mely azt is vizsgálta, hogy milyen tanári tulajdonságokkal, kompetenciákkal hozható kapcsolatba az oktatás sikere. Ezek szerint kimutatható az összefüggés:

- a tanítási kompetenciákhoz fűződő biztonságérzet és a szakmai fejlődésbe fektetett idő között;
- a tanítással kapcsolatos szemlélet és tanítási gyakorlat között;
- a tanári munka és tanórai fegyelmezetlenség között;
- a tanár önképzési hajlandósága, ennek megfelelően bővülő metodikai eszköztára és a megteremtett tanulási légkör között;
- a tanár saját kompetenciáiba vetett bizalma és az egyénre szabott értékelés között;
- a világos tanítási célok megfogalmazása és a fegyelem között (TALIS 2008).

Ezek az eredmények nemcsak arra irányítják rá a figyelmet, hogy milyen kompetenciáit érdemes fejleszteni a tanároknak, hanem arról is világos képet adnak, hogy milyen a tanárok saját önképe, és ez további kérdéseket vet fel annak kapcsán, hogy hogyan érdemes kommunikálni feléjük az elvárásokat, változásokat és lehetőségeket.

A gyakorló pedagógusok kompetenciákról alkotott képe még viszonylag feldolgozatlan terület, mivel többnyire hiányzik a pedagógusok részvétele a kompetenciasztenderdek kialakításában, jóllehet elengedhetetlenül fontos a gyakorló pedagógusok kontrollja, továbbá a pedagógusoknak ismerniük is kell a saját szakmai tevékenységüket leíró kompetenciák lényegét az eredményes alap- és továbbképzések érdekében. Ezt a hiányt igyekezett pótolni a kutatás, mely a kidolgozott kompetenciák tartalmáról, valamint saját szakmai fejlődési igényükről kérdezte a pedagógusok véleményét, egyrészt azért, hogy feltárja a pedagógusok tájékozottságát a kompetenciákkal kapcsolatosan, másrészt hogy ezzel lehetővé tegye azok korrekcióját vagy kommunikációs stratégiájának kidolgozását.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A 2010 őszén készített felmérés során arra kerestem a választ,[76] hogy mit gondolnak a gyakorló pedagógusok arról, hogy mely tanári kompetenciák állnak a tanítás eredményessége mögött. A felmérés két részből állt, egy online kérdőívből, amelyet 939-en töltöttek ki, és amelyben feleletválasztós és szabadszavas válaszadási lehetőségek is voltak. A kérdőívek feldolgozását egy kvalitatív kutatás egészítette ki, melyben kilenc félig strukturált interjú és két fókuszcsoportos megbeszélés zajlott. Értelemszerűen reprezentatív mintáról nem beszélhetünk, mivel a kitöltés önkéntes volt, de néhány statisztikai adatot összevetve, például a tantárgyi, területi, nemek vagy kor szerinti megoszlásban nincs jelentős eltérés a hozzáférhető statisztikai adatoktól, ami valószínűleg a minta viszonylag nagy méretével magyarázható. Az interjúkon és a fókuszcsoportos beszélgetéseken is vegyes volt a minta: általános iskolai, gimnáziumi és szakközépiskolai tanárokat kérdeztünk, valamint iskolatípusok és területi lefedettség szerint is igen változatos volt az összetétel. Külön fókuszcsoportot tartottunk a tanítóknak, az interjúk során pedig intézményvezetőket, illetve tanárképzési szakembert is felkerestünk. A kutatás közel 4 éve zajlott, amióta komoly jogszabályi és strukturális változások történtek a hazai közoktatási rendszerben. Értelemszerűen e tanulmányban feldolgozott válaszok azokra nem reflektálnak, ennek ellenére a kérdésfelvetéseket és az elemzés megállapításait jelenleg is aktuálisnak tartom.

Hipotézis, célok, módszer

A tanárok szóhasználatába és értelmezési keretébe nem épült még be egy egységesen használt kompetenciamodell fogalomrendszere, noha ilyen európai ajánlások és hazai szabályozás formájában is létezik. Úgy gondoltuk, hogy ha a tanári kompetenciákkal kapcsolatosan megfogalmazott érzéseiket, véleményüket, jellemző attitűdöket feltárjuk, és ebben tendenciák mutathatók ki, akkor az támogathatja az elméleti modell sikeresebb kommunikálását, áttételesen a tanárképzés és azon keresztül az oktatás minőségének javulását.

A kérdőív és a fókuszcsoport kérdéseinek szerkezete egy hármas megközelítésre épült:

- Mit gondol általában a kompetenciákról (ELTE modell alapján)?
- Mit tart eredményességi mutatónak? Mit nem?
- Hogyan viszonyul saját tevékenységéhez (mi a jó tanár ismérve, miben fejlődne szívesen)?

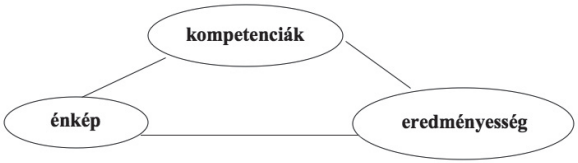
Az ELTE PPK által kidolgozott modell – mely alapjául szolgált a 15/2006. OM rendeletnek az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről – kompetencialistája

– A tanuló személyiségfejlesztése
– Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
– Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása
– A pedagógiai folyamat tervezése
– A tanulási folyamat szervezése és irányítása
– A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
– Szakmai együttműködés és kommunikáció
– Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A rendelet ezt egy kilencedik, az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciával bővítette ki.

[76] A kutatásban részt vett Hajnalné Szvetelszky Zsuzsanna, aki a fókuszcsoportos beszélgetéseket vezette, mélyinterjúkat készített, valamint a kérdőív statisztikai kiértékelésében működött közre. A kutatási kérdőív összeállításában hasznos tanácsokat kaptam Falus Ivántól, Nagy Máriától, Vámos Ágnestől és Visi Judittól, akiknek ezúton is köszönöm segítségét.

A feldolgozás során elvégeztük az általános és a személyes kérdésekre adott válaszok közti különbségek értelmezését, a mögöttes okokra való következtetést. A személyes fejlődési igényre adott válaszok tartalomelemzése a kvalitatív és a kvantitatív kutatás eredményeit árnyalták.



1. ábra: *A három fő kutatási irány: kompetenciák, eredményesség, énkép*

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI ÉS AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Általános megállapítások

A kvantitatív kutatásban használt kompetencialista elemeire való rákérdezésnél úgy tűnt, hogy a megadott kompetenciákat egymáshoz képest nemigen tudják priorizálni, ami takarhat egyszerű félreértést is, de utalhat a modell kiegyensúlyozottságára is. Ugyanakkor a kvalitatív kutatási eredményekkel összevetve nagy hasonlóságokat találhatunk, így feltételezzük, hogy alaposan végiggondolt válaszokat kaptunk, amelyekből valódi trendek és nézetek olvashatók ki. A kérdőívben minden felsorolt kompetencia a fontosság szerint magas pontszámot kapott, ugyanakkor a fókuszcsoportos beszélgetések során közösen felállított tulajdonságlista, mely a szükséges tanári képességeket és személyiségjegyeket (jártasságok, készségeket, tulajdonságok, viselkedési elemek és attitűdök) sorolta fel vagy azonosította tanári kompetenciaként, a használt fogalmi rendszernél jóval egyszerűbb, bár annak legtöbb elemét magában foglalja.

A felmérés egyértelműen tükrözte, hogy míg a kompetenciafejlesztés mint a tanári munka része vagy célja már fogalmilag is erősen beépült a megkérdezettek szóhasználatába, a tanári kompetenciák, a kidolgozott sztenderd elemei még igencsak újként hatnak, nem is egyértelmű, hogy minden válaszadó fejében ténylegesen különváltak. Szintén érzékelhető volt, hogy a kompetencia szó maga is megosztja a válaszadókat *(„ismerem, de ez nem is azt jelenti")*.

A kvalitatív kutatás reflektált arra a más pedagóguskutatásokban is tapasztalt felfogásra, hogy a jó tanár meghatározásakor a pályán lévők is hajlamosak a szakmát leegyszerűsítve, egyúttal a tanár személyiségét felértékelve gondolkodni *(„csak egy a lényeg, a tanár személyisége", „aki gyerekkel foglalkozik, meghatározza a gyerek egész életét")*. Gyakori volt a kompetenciák megfogalmazásakor az önidealizáló elem, a romantikus interpretáció. Egyfajta *„jó ember kép"* rajzolódott ki, aki szereti a gyerekeket, türelmes, elfogadó, lelkes, humoros, pozitív gondolkodású személyiség, és ha ez teljesül, akkor már kész is az ideális tanár. Ezen tulajdonságok fontosságának megkérdőjelezése nélkül azon érdemes elgondolkodni, hogy ez a felfogás mennyiben összeegyeztethető azzal, hogy a tanári szakma tanulható, a szakmai fogások elsajátíthatók és fejleszthetők.

Az eredményességre vonatkozó kérdések során arra a kérdésre, hogy a tanár kompetenciái mennyiben hatnak a tanulók eredményességére, a legtöbben azt válaszolták, hogy nagymértékben, akár 100%-ban. Azonban igen kevesen tudtak megfogalmazni konkrét összefüggéseket, így ezt inkább egy intuitív érzésként, mint konkrét tudásként értékelhetjük a megkérdezett tanároknál, noha a kutatási eredmények ezt igazolják (TALIS 2008). A tanítás eredményességét sokkal inkább személyes sikerkritériumok vagy általánosságok megfogalmazásával tudták megragadni, mint konkrétumokban *(„ha a gyerek boldogul az életben", „kiegyensúlyozott, normális életet él", „visszajár az iskolába")*. Ugyanakkor a mérhető dolgok említése (érdemjegyek, versenyeredmények) sikertényező azonosításaként kifejezett ellenállást váltott ki. Ez a jelenség kismértékben a kérdőív statisztikai elemzésében is tetten érhető.

A szabadszavas kérdésre adott válaszokat (miben fejlődne szívesen, ha lehetősége és ideje volna bármilyen képzésben részt venni), tartalomelemzéssel dolgoztam fel, és különböző kategóriákat felállítva elemeztem. Megvizsgálva a válaszokat abból a szempontból, hogy milyen jellegű tanulási igényt jeleztek, megállapítható, hogy leginkább az ismeretek alkalmazása, a módszertan és a kompetenciafejlesztés területén várnak segítséget, valamint általánosan a pedagógiai tudás területén. Jelentős még az oktatási és technikai eszközök használata és a megújulás iránti igény, de rendkívül alacsony a szakmai együttműködés, a családokkal, kollégákkal való kapcsolattartás fejlesztésére vonatkozó utalás. A leggyakrabban említett pedagógiai kihívások: konfliktuskezelés, „speciális" nevelési feladatok (SNI, HH, tanulási és magatartási zavarok), személyiségfejlesztés, tehetséggondozás, motiváció, integráció, differenciálás, kooperatív tanítási módszer.

Mind a szabadszavas válaszadásban, mind a fókuszcsoportos beszélgetés során ugyanazok a további fejlesztendő kompetenciaterületek fogalmazódtak meg. Sok tanár realizálja, hogy munkája számos eleme kifejezett menedzsmenttevékenységgel jár, és szeretne fejlődni az erre vonatkozó jártasságokban (konfliktuskezelés, kommunikáció, szervezés, kiégés elkerülése). Nagyon sokan említik az infokommunikációs technikák és a nyelvtudás terén mutatkozó hiányos ismereteiket, melyeket szívesen fejlesztené-

nek. Szintén hangsúlyosan jelent meg az önismereti és mentálhigiénés továbbképzésekre, szupervíziós csoportokra vonatkozó vágy, akárcsak a mentorálás mint a tanár munkáját támogató tevékenység, elsősorban a pályakezdő szakaszban.

A közösségre vonatkozó elemek száma ugyanakkor elszomorítóan alacsony, hasonlóan az egészségnevelésre vagy családra vonatkozó utalások, valamint szintén kevesen említik értékelési eszköztár fejlesztésének igényét.

Az egyes válaszok közti korrelációk elemzésénél érdekes módon nem találtunk összefüggést a válaszok és a nominális adatok (iskolatípus, településméret, régió, iskolában tanulók száma) között, és ami még meglepőbb volt, hogy a saját iskolájukat aktív pályázónak tartó válaszolóknál sem találtunk a többi válaszadóhoz képest jelentős eltérést.

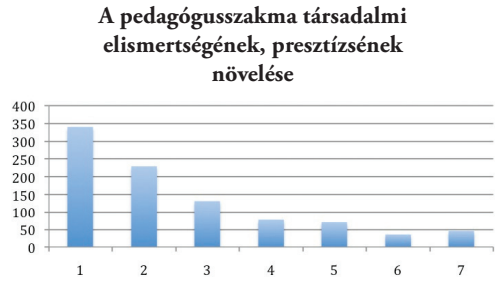
Említésre méltó különbség ott jelentkezett, ahol az leginkább várható is volt, az alsó tagozatos tanítók és a felsőbb éveseket tanító tanárok között. Utóbbiak a *tanulók személyiségfejlesztését,* a *tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését*, a *pedagógiai folyamat tervezését* és a *tanulási folyamat szervezését és irányítását* a tanítóknál szignifikánsan fontosabbnak tartják. Ez a különbség a fókuszcsoportos beszélgetéseken is megjelent, a tanítók a hangsúlyt az alapkészségek fejlesztésére, míg a tanárok a saját szaktárgyon belüli komplex feladatok ellátására helyezték. Érdekes észrevétel, hogy ez utóbbi csoport nagyon hasonlóan határozta meg e feladatot mind az európai, mind a hazai kompetencialista egyes elemeihez, miközben azok fogalmi rendszere idegenül hatott számára. Felsőbb osztályokban a tanár legfontosabb feladatát a szaktárgyi ismeretek folyamatos bővítésében és annak alkotó módon való közvetítésében, a tananyag átlátható és érthető átadásában és a tervezési, szervezési és időkezelési készségek fejlesztésében határozták meg. Problémaként fogalmazódott meg, hogy a korábbi tanárképzésben ezeket a készségeket nem is tanították, holott erre nagy szükség, és maguk a tanárok felől érkező igény is lenne.

Egyértelmű állásfoglalás mutatkozott mind a kvantitatív, mind a kvalitatív kutatási részben arra vonatkozóan, hogy bizonyos tanári adottságokkal már a képzés megkezdése előtt rendelkezni kellene, ami felvetette a pályaalkalmassági szűrés kérdését is, valamint hogy a készség és attitűd jellegű tulajdonságokat viszont egyrészt a képzésen, másrészt a pályakezdő szakaszban kell elsajátítani. Vagyis egyfajta fejlődési út is kirajzolódott a válaszokból, amelyet a tanár a pályája során bejárhat.

A kérdőív kiértékelésének néhány eleme

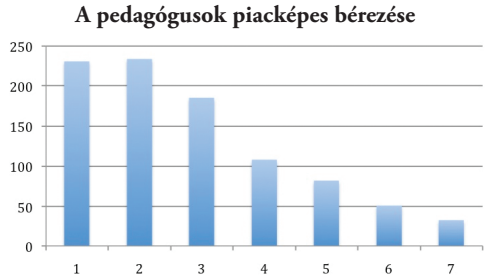
Kérdés: *Ön szerint mik a legfontosabb ösztönzői a színvonalas oktatási rendszer működésének? Rendezze sorba a következő állításokat fontosságuk szerint (1–7-ig)!*

- pedagógusok presztízsének növelése: átlag 2,6 (1: 36%, 2: 25%)



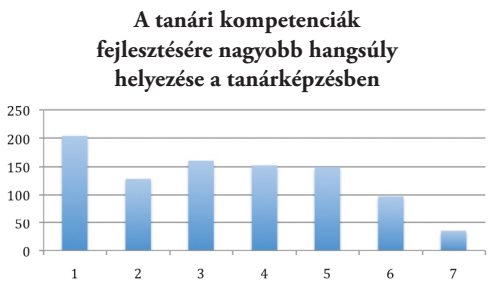
2a ábra: *Mik a legfontosabb ösztönzők – a pedagógusszakma presztízse*

- pedagógusok piacképes bérezése: átlag 2,8 (1–3: 70%, 5–7: 10%)



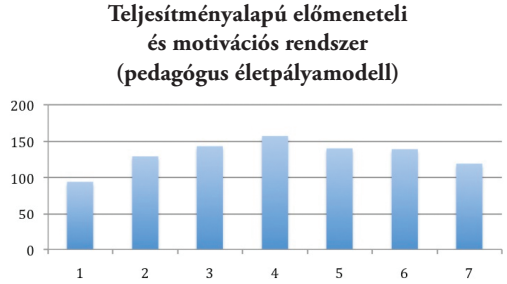
2b ábra: *Mik a legfontosabb ösztönzők – piacképes bérezés*

- tanári kompetenciák fejlesztése: átlag 3,4 (1: 22%, 7: 3,7%, közte viszont erős középértékek)



2c ábra: *Mik a legfontosabb ösztönzők – tanári kompetenciák fejlesztése*

- pedagógus életpályamodell: átlag 4,1 (szinte egyenletes eloszlás)



2d ábra: *Mik a legfontosabb ösztönzők – tanári életpályamodell bevezetése*

- tanári/iskolai értékelési rendszer: átlag 4,8 (nagy szórás, 1–3: kevesebb mint 15%, 7: a leggyakoribb érték)
- szakmai szolgáltató rendszer biztosítása: átlag 5 (1: 12%, 6–7: 45%)
- pedagógiai asszisztensek alkalmazása: átlag 5,1 (1–7 felé lineárisan növekvő válaszarány)

Kérdés: *Az alább felsorolt kompetenciákban való jártasság mennyire fontos a tanári munka eredményességében? Kérjük, 5-ös skálán értékelje mindegyiket!*

1. A tanuló személyiségfejlesztése: 4,6.
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése: 4,3.
3. Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása: 4,1.
4. A pedagógiai folyamat tervezése: 4,3.
5. A tanulási folyamat szervezése és irányítása: 4,5.
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése: 4,2.
7. Szakmai együttműködés és kommunikáció: 4,4.
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért: 4,6.

A válaszokból az látható, hogy egymáshoz nagyon közel állnak az átlagok, hasonlóak a móduszértékek is, és szintén egymáshoz közel állóak és kicsik a szórások. Mindez a csaknem véletlenszerű eloszlást jellemzi, amely alapján azt lehet mondani, hogy a megadott kompetenciákat nehezen tudják priorizálni egymáshoz képest. Ez akár a kompetenciamodell kiegyensúlyozottságát is jelentheti, ugyanakkor meg kell jegyezzem, hogy amikor az egyes kompetenciákhoz tartozó alkompetenciák fontosságára kérdezett rá a kérdőív, akkor nem volt kimutatható korreláció a kettő között. Vagyis az egyes kompetenciaterületekhez kapcsolódó részképességeket nem feltétlenül kapcsolnák össze a válaszadók.

Kérdés: *Ön szerint a tanári életpálya melyik szakaszában a leghangsúlyosabb az adott tudást, képességet vagy hozzáállást fejleszteni? Kérjük, csak egyet válaszszon, amelyet legfontosabbnak gondol!*

	Bekerülés	Képzés eleje	Képzés vége	Gyakorlat	Pályakezdés	Napi gyakorlat, továbbképzés	Önfejlesztés
A tanuló személyiségfejlesztésének módszerei	10,7	31,85	79,2	85,5	89,4	94,8	100
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	2,9	16,1	45,8	60,4	76,5	95,5	100
Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása	3,9	29,65	63,2	74	80,9	94,6	100
A pedagógiai folyamat tervezése	3,4	21,15	60,7	75,7	89,8	97,1	100
A tanulási folyamat szervezése és irányítása	5,4	16,1	52,7	73,7	87,4	95,3	100
A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	1,5	12,5	33,9	47,6	71,1	91,7	100
Szakmai együttműködés és kommunikáció kialakítása	5,4	9	23,4	30,2	53,1	89,7	100
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	35,6	9,8	54,7	57,1	62,5	71,3	100
Átlag (%)	**8,6**	**18,3**	**51,7**	**63,0**	**76,3**	**91,3**	**100,0**

1. táblázat: *Az egyes kompetenciák kialakulásának kumulatív ábrázolása a tanári életpálya szakaszain*

A táblázatból egyértelműen látszik, hogy a tanárok a pályájukat egy fejlődési ívben látják, és a megadott kompetenciáknak csak mintegy 50%-os fejlettségi szintjét tartják elérhetőnek az alapképzés végéig, ezen belül azonban leghangsúlyosabb a tanuló személyiségfejlesztésének módszerei. Sokat várnak azonban a képzés keretében történő tanítási gyakorlattól, mert a pályakezdő pedagógus elvárható kompetenciáit már közel 80%-ra teszik.

A fókuszcsoportos beszélgetések és mélyinterjúk elemzése

Az elemzés alapján azt mondhatjuk, hogy a kompetencia spontán módon nem jelenik meg a narratívában, inkább jellemző a hárítás; ami megjelenik viszont, az a kompetenciaalapú oktatásra való reflexió – nem ritkán keveredik a két dolog. A megkérdezett tanárok szívesebben gondolkodnak más fogalmi rendszerben (például: adottság, jártasság, skill). Jellemző a szakma leegyszerűsítése és a tanár személyiségének felértékelése. Míg a tanítók számára az alapkészségek fejlesztése a legfontosabb, a nagyobb korosztály szakmai önmeghatározása már bonyolultabb: *saját szaktárgyán belül a megfelelő ismereteket folyamatosan bővíti, és alkotó módon áll hozzá a tananyaghoz, jól tudja ezt közvetíteni és átláthatóan, értelmesen tudja tervezni* (tervezés, szervezés, időbeosztás hangsúlyos).

Leghangsúlyosabban említett kompetenciák

„Jó ember" csoport
- Türelem
- Szeretet
- Elfogadás
- Segítségnyújtás
- Empátia
- A gyerekek őszinte és feltétlen szeretete
- Lelkesedés, belső tűz
- A gyerek partnernek tekintése
- Gyermekközpontúság
- Ráhangolódás a gyerekekre
- Az általános érdeklődés fenntartása
- Emberség
- Elengedés
- Tudás átadásának a vágya
- Önértékelés és önismeret
- Pozitív kisugárzás és pozitív gondolkodás
- Humor
- Fantázia
- Megfelelő önbizalom
- Egészséges személyiség

Gazdasági/menedzsment szókincs
- Adaptivitás
- Konfliktuskezelés
- Kreativitás
- Szociális képességek
- Kommunikációs képességek
- A kiégés és a beszűkülés kezelése (sabbathical, tréningmódszerek)

Karizmatikus vezető
- Dominancia
- Felelősségvállalás
- Rugalmasság
- Befolyásolási képesség
- Közösségben való gondolkodás képessége
- Döntésképesség
- Előadói képesség
- Példaadás
- Hitelesség
- Tud motiválni
- Felfedező és megújuló

Az iskola és világ egységét szem előtt tartó megfogalmazások
- Életszerű ismeretátadás
- Alkalmazkodás a változó világhoz
- Következetesség és kiszámíthatóság
- Objektivitás
- Műveltségi területek közötti átjárhatóság, holisztikus szemlélet
- Tanulói környezet

Kompetenciahiányok
- Türelmetlenség
- Agresszió
- Pszichotikus alkat
- Kommunikációs képességek fejleszthetetlensége

Közösség, csoport
- Zárt közösségből nyitott közösség létrehozása
- Közösségi és társas kapcsolatok segítése és irányítása

Egyéb
- Szakmai tudás
- Módszertani gazdagság
- Romológiai jártasságok
- Kooperatív módszerek ismerete
- Tanárok közötti együttműködés
- Informatikai kompetenciák
- Rendezvényszervezés
- Szülőkkel való bánásmódban való jártasság
- Gyerekek szöveges értékelésének képessége

A mélyinterjúk során egyértelművé vált, hogy a szakértői-tudományos megközelítés és nyelvhasználat markánsan elüt a tanári értelmezéstől és szóhasználattól.

Tartalomelemzés

Az online kérdőív két olyan kérdést tartalmazott, melyre szabadszavas válaszadási lehetőségük volt a kitöltőknek.

Kérdés: *Ha Ön lehetőséget (időbeli és pénzbeli támogatást) kapna egyéni képességei fejlesztésére, akkor milyen területeken képezné magát legszívesebben? Adjon meg három olyan továbbképzési témát, mely tartalmilag jól tükrözi, hogy mely területen kapna szívesen segítséget ahhoz, hogy eredményesebb legyen a munkájában!*

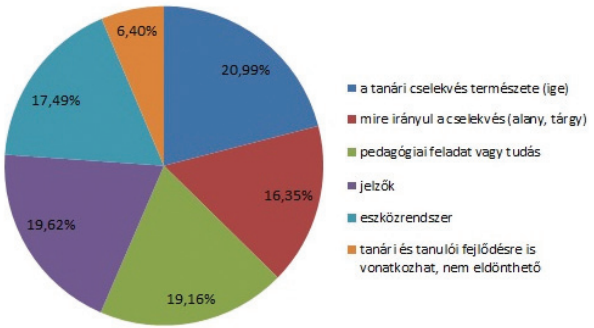
Ennél a kérésnél a kitöltők három választ adhattak a kérdésre, melyeknek a tartalomelemzés egyszerű módszereivel való feldolgozását az alábbiakban mutatom be. A kiértékeléshez ATLAS.ti 6.2 (free trial version) szoftvert használtam, az összes válaszból készített szövegből egy gyakorisági szólistát készítettem (5705 szó), majd ezt követően a leggyakrabban előforduló kifejezésekre állítottam fel kategóriákat, és azokon belüli szempontok meghatározása után készítettem statisztikákat.

TANULÓK	191	3,35%
FEJLESZTÉS	169	2,96%
MÓDSZEREK	145	2,54%
PEDAGÓGIAI	125	2,19%
SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS	99	1,74%
KONFLIKTUSKEZELÉS	95	1,67%
OKTATÁS	94	1,65%
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ	88	1,54%
MÓDSZERTAN	87	1,52%
SZAKMAI	73	1,28%
IDEGENNYELV	68	1,19%
PSZICHOLÓGIA	66	1,16%
ISMERETEK	65	1,14%
SPECIÁLIS FELADATOK	65	1,14%
ÉRTÉKELÉS	64	1,12%
TEHETSÉGGONDOZÁS	63	1,10%
ÚJ	61	1,07%
TANÍTÁS	60	1,05%
TOVÁBBKÉPZÉS	60	1,05%
KEZELÉSE	59	1,03%
KÉPZÉS	57	1,00%
ESZKÖZ	56	0,98%
INTEGRÁCIÓ	56	0,98%
TECHNIKÁK	54	0,95%
KOMMUNIKÁCIÓ	52	0,91%
MEGOLDÁSA	52	0,91%
DIFFERENCIÁLÁS	51	0,89%
TANULÁS	51	0,89%
SZAKTÁRGYI	50	0,88%

2. táblázat: *Leggyakoribb szavak*

A húsznál többször előforduló szavakra kategóriákat állítottam fel a további vizsgálhatóság érdekében, melyek megoszlását a *3. ábra* mutatja:

- ige: a tanári cselekvés természete
- alany, tárgy: mire irányul a cselekvés
- jelző
- pedagógiai feladat vagy tudás
- eszközrendszer
- tanári vagy tanulói fejlődésre vonatkozó szó (nem eldönthető)



3. ábra: *A 20-nál többször előforduló szavak kategóriánkénti megoszlása*

Az egyes kategóriákon belül további alkategóriákat – szempontrendszert – állítottam fel, annak vizsgálatára, hogy tartalmilag milyen lényeges elemek különíthetők el a fejlődési igények tekintetében. A teljesség igénye nélkül ezekből mutatok be néhányat az *4. ábrák*on.

A cselekvés alanyára vagy tárgyára vonatkozó szavak *(4a ábra)* megoszlásában rendkívül nagy arányú az absztrakt célokra irányuló kifejezés. Ugyanakkor sem a tanárokra, sem a szülőkre, sem a tantárgyakra utaló szavakat nem találtam, ezek előfordulása ugyanis 20 alatt volt a teljes szólistában *(pedagógus – 11, tanár – 13, szülő – 13, tantárgy – 15).*

Jellemző szavak:

- *Diákokra vonatkozó:* GYEREKEK, DIÁKOK, TANULÓK
- *Közösségre vonatkozó:* ISKOLA
- *Általános alany:* SZEMÉLYISÉG
- *Absztrakt célra vonatkozó:* ISMERETEK, TUDÁS, AGRESSZIÓ, DIGITÁLIS KOMPETENCIÁK, EREDMÉNY, KÉPESSÉG, PROBLÉMA

A pedagógiai feladatra vagy tudásra utaló szavak *(4b ábra)* között legnagyobb arányban valamely általános problémaként meghatározott pedagógiai helyzet áll, jellemző a konkrétan nem megnevezett, „speciális feladatként" való említés.[77] A csoportra, közösségre viszonylag kevés kifejezéssel történik utalás, ennél nagyobb az egyénre és valamely konkrét pedagógiai területre vonatkozó említés.

Jellemző szavak:

- *Általános problémameghatározás:* konfliktuskezelés, pszichológia, speciális feladatok
- *Inkább egyénre vonatkozó:* személyiségfejlesztés, motiváció, tehetséggondozás.
- *Inkább csoportra vonatkozó:* integráció, differenciálás.
- *Egy konkrét pedagógiai terület:* értékelés, IKT, mérés, drámapedagógia.
- *Érdemes megemlíteni egy gyakori előfordulást:* kompetenciafejlesztés (13).

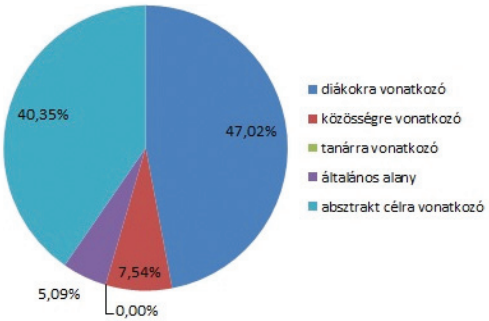
A jelzők között a leggyakoribbak az általános kifejezések (55% – *pedagógiai, szakmai, tanulási, nevelési*), és több szó utal a megújulásra vagy korszerű pedagógiai módszerre (26% – *új, kooperatív, hatékony, gyakorlati*), mint a problémákra (19% – *sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű*). Az eszközrendszer kategóriában *(4c ábra)* három szempontot különítettem el, attól függően, hogy külső képzésre, tanórai tevékenységre utal, vagy csak általánosságban beszél módszertanról.

Jellemző szavak:

- *Külső képzésre utaló:* továbbképzés, képzés, tréning.
- *Tanórai tevékenységre utaló:* módszerek, eszköz, lehetőségei, technikák, folyamat, gyakorlata, foglalkozás.
- *Általános meghatározás:* módszertan.

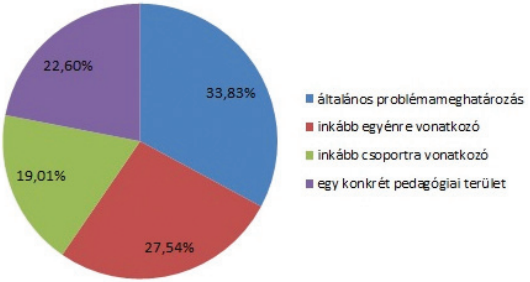
Végül külön kategóriát képeztek azok a szavak, amelyekről kontextus nélkül nem dönthető el, hogy tanári vagy tanulói fejlődésre vonatkoznak**.** Az ebben a kategóriában jellemző szavak: kommunikáció, idegennyelv, nyelvtanulás, informatika, számítástechnika.

4. ábrák: *A kategóriákon belül felállított szempontrendszer szerinti megoszlás*

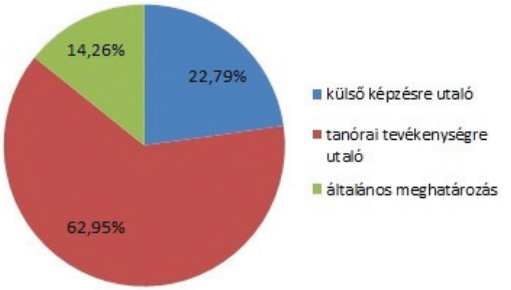


4a ábra: *Mire irányul a cselekvés?*

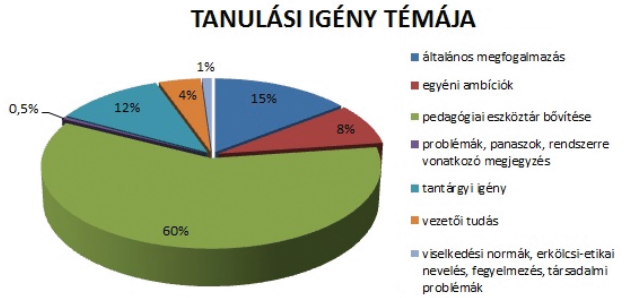
[77] Ezek a szövegkontextusban szinte kizárólag valamely – a válaszadó számára – problémás, a várt norma szerinti viselkedéstől eltérő jelenségre utalnak.



4b ábra: *Pedagógiai feladatra vagy tudásra utaló szavak*



4c ábra: *Eszközrendszerre vonatkozó szavak*



5. ábra: *Miben fejlődne szívesen? (Tanulási igény témája szerinti megoszlás)*

A leggyakoribb szavak között nem szereplő, de viszonylag gyakori előfordulások: *viselkedés- és tanulászavarok, tanárok mentális és lelki egészsége, megújulásra irányuló vágy, tehetséggondozás* kérdésköre. A gyakori előfordulások mellett vizsgáltam – a kutatás korábbi eredményei alapján – a relatív ritka előfordulásokat is. Ilyenek a csoportra, egészségre és családra vonatkozó szavak *(3. táblázat)*.

***3a* – Egészség témakör**	
EGÉSZSÉGMEGŐRZŐ	1
EGÉSZSÉGVÉDELME	1
EGÉSZSÉGES	5
0,12%	***7***

***3b* – Család témakör**	
CSALÁDSZOCIOLÓGIA	1
CSALÁDTERÁPIA	1
CSALÁDGONDOZÁS	2
CSALÁD	6
0,18%	***10***

***3c* – Közösség, csoport témakör**		CSOPORTBONTÁSBAN	1
KÖZÖSSÉG	18	CSOPORTFEJLESZTÉS	1
EGYÜTTMŰKÖDÉS	17	CSOPORTHATÉKONYSÁG	1
CSOPORTMUNKA	9	CSOPORTKEZELÉS	1
CSOPORTOK	7	CSOPORTLÉLEKTAN	1
CSOPORTDINAMIKA	4	CSOPORTMUNKÁJÁNAK	1
CSOPORTÉPÍTÉS	3	CSOPORTOSÍTÁSOK	1
CSOPORTOKBAN	3	OSZTÁLYKÖZÖSSÉG	1
CSOPORT	2	KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS	14
CSOPORTOS	2	***1,52%***	***87***

***3d* – További releváns témakörök**			
KONFLIKTUSKEZELÉS	95	ÚJ	61
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ	88	HATÉKONY	26
SPECIÁLIS FELADATOK	65	KORSZERŰ	16
AGRESSZIÓ	29	FRISSÍTÉSE	8
MAGATARTÁSZAVAR	10	ÚJDONSÁGAI	7
MAGATARTÁS	19	ÚJÍTÁSOK	3
FELZÁRKÓZTATÁS	14	MODERN	9
NEHEZEN KEZELHETŐ	12	LEGÚJABB	12
PROBLÉMÁS	8	***2,49%***	***142***
ERŐSZAK	2		
ERŐSZAKMENTES	2	TEHETSÉGGONDOZÁS	63
6,03%	***344***	TEHETSÉGFEJLESZTÉS	5
		TEHETSÉG	10
MENTÁLHIGIÉNÉ	9	ZSENI	1
LELKI	5	***1,38%***	***79***
LELKIEGÉSZSÉG	2		
ÖNISMERET	18		
0,60%	***34***		

3. táblázat: *Relatív ritka és gyakori előfordulások*

A szabadszavas válaszok feldolgozásában nyilvánvalóan még további perspektíva rejlik, de néhány egyszerű észrevétel mélyebb elemzés nélkül is megtehető. Sokan említik, hogy nem általános továbbképzésre van szükségük, hanem a kompetenciafejlesztés konkrét szaktárgyi integrálásának módszereire *(„túl sok a továbbképzés, kevesebb a haszna")*. A legnagyobb igény a konkrét, gyakorlati megoldások bemutatására lenne, jó gyakorlatok megismerésére, ugyanakkor valóban konkrét (tantárgyi) igényeket kevesen fogalmaznak meg (egyértelműbb a természettudományokat, nyelvet, sportot és zenét tanító tanárok és a gyógypedagógusok igénye). A megfogalmazásokból gyakran kiérezhető, hogy a tanári kompetencia szóhasználatot sokan személyes kritikának értelmezik.

A közoktatás problémái és értékei – szabadszavas válaszok tartalomelemzése

A kérdőív utolsó kérdése egy újabb szabadszavas válaszadási lehetőséget adott a kitöltők számára, melyre meglepően nagy számban (533, a válaszadók 57%-a) adtak érdemi, részletes választ. Többen megfogalmazták, hogy a tanárokat elég ritkán kérdezik ilyen módon *(„Köszönöm, hogy végre valaki kíváncsi a véleményünkre!")*. A beérkezett válaszok mennyisége olyan nagyságrendű, amely komolyabb kutatói apparátust és eszközöket igényel, ezért teljes körű elemzés még nem készült, de egy 50 fős heterogén mintát kiválasztva a válaszokat néhány szempont alapján elemeztem.

Kérdés: *Ön, aki belülről ismeri a mai közoktatást, megtisztel bennünket véleményével! Szeretnénk minél többet megtudni az alábbi kérdésekről, így köszönjük, ha még szakít időt arra, hogy röviden leírja személyes véleményét e kérdésekben!*

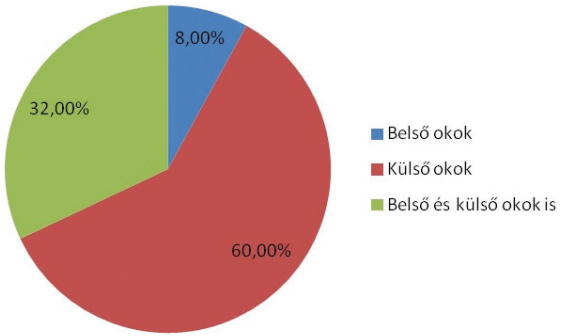
- *Milyen problémákat, illetve értékeket lát a jelenlegi közoktatásban?*
- *Milyenek ma a tanulók, a pedagógusok, az iskola, milyenek a szülők, a társadalmi környezet?*
- *Milyen a pedagógusi szakma, melyek a problémái, értékei?*
- *Milyen változást lát az Ön pedagógusi pályafutása alatt ezek szempontjából?*

Első szempontként azt vizsgáltam, hogy a problémák leírásában milyen mértékben hivatkoznak a tanárokat jellemző *(belső)*, illetve a társadalmi, politikai, fizikai környezetet jellemző *(külső)* okokra, vagy vegyesen *(6a ábra)*.

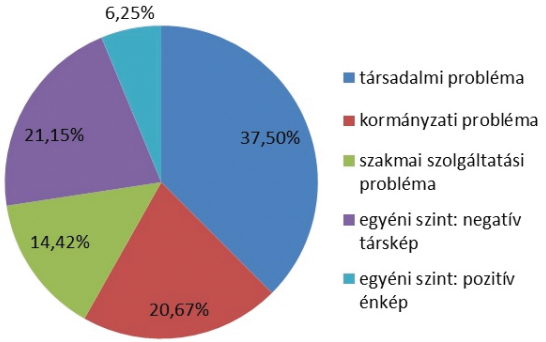
A második szempont tartalmi elemzés volt. Az egyértelműen hasonló dolgokat vettem fel főkategóriákként, egészen addig, amíg lényegesen új említés nem történt, majd minden konkrét tartalommal bíró választ a kategóriák alá soroltam (egy-egy válaszoló átlagosan négy problémát nevezett meg). Noha a kérdés vonatkozott a közoktatás értékeire is, erre vonatkozóan nagyon kevés válasz érkezett, illetve azok túlnyomó része azonos, ezért azt külön kategóriaként felvettem *(pozitív énkép)*. Az így keletkezett nagy kategóriák és alkategóriáik megoszlását mutatja az *6b* és *6c ábra.* A kategóriák és alkategóriák, valamint a mögöttük álló tartalmi elemek a következők:

1) Társadalmi problémák:
   a) a szakma alacsony presztízse;
   b) motiválatlan tanulók (jövőképhiány), ellenséges szülők (nagy különbségek a diákok között);
   c) túl sok elvárás az iskola és a tanárok felé (sztereotípiák, túlterheltség).
2) Kormányzati problémák:
   a) forráshiány (alacsony bérek, alulfinanszírozott iskolák);
   b) szakpolitikai hibák (nincs stabilitás, szakmai stratégiák hiánya, politikától függés);
   c) sok adminisztráció.
3) Szakmai szolgáltatási rendszer problémája:
   a) infrastrukturális háttér hiánya (gyenge tankönyvkínálat, korszerűtlen taneszközök stb.);
   b) fejlődési lehetőség hiánya (tanulást támogató rendszer hiánya, fejlesztések befulladása, kevés segítő szakember és munkatárs);
   c) nem megfelelő tanárképzés és továbbképzések;
   d) nem megfelelő iskolavezetés.
4) Negatív társkép:
   a) kontraszelekció, kiégés;
   b) változásoknak való ellenállás (önállótlanság, szakmai fejlődés hiánya);
   c) módszertani hiányosságok (például: differenciálásban);
   d) ismeret-központúság készségfejlesztés helyett, teljesítményorientáció.
5) Pozitív önkép: lelkes, tisztességes emberek, áldozatos munka.

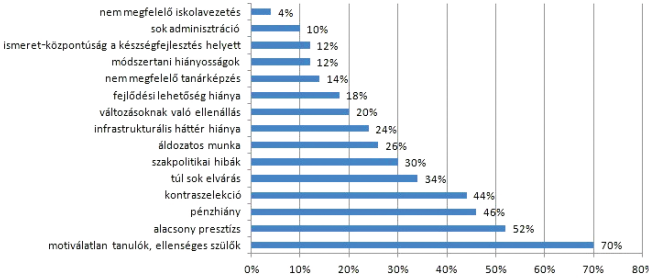
6. ábrák – *A közoktatás problémáira adott válaszok elemzése*



6.a ábra: *Belső vagy külső okok*



6b ábra: *Kategóriák megoszlása*



6c ábra: *Az egyes alkategóriák említésének aránya*

Összességében a szabadszavas válaszok tartalomelemzése elsősorban nem adott új szempontokat a kutatáshoz, de teljes mértékben megerősítette a többi módszertannal készített elemzéseket. Összehasonlítva például a kvantitatív kutatás arra a kérdésre adott válaszaival, hogy mik a színvonalas oktatási rendszer működésének legfontosabb ösztönzői, az itt megjelenő tartalmak mindkét esetben[78] a szakma presztízsének növelését, és csak másodikként a piacképes bérezést említik. Szintén hasonló a tanárok önmagukról alkotott képe a fókuszcsoportos beszélgetésekben kapott eredményekhez: a tanítás eredményessége nagymértékben e lelkiismeretes, áldozatos munkájuknak köszönhető.

KÖVETKEZTETÉSEK

- A tanárképzés és a neveléstudomány, valamint a tanárok többségének mindennapos tapasztalatai, élményei és azok értelmezése közötti nyelvi-kommunikációs különbség nagymértékben gátolhatja a szakmai kommunikációt.
- Jellemző a régi, új és még újabb fogalmak keveredése (BTM, HH, SNI, részképességzavar…), és az újak bevezetése nem hoz valódi szemléletváltozást, hanem eufemizál, eltakar és indulatokat kelt *(„nem megoldás a problémára”)*.
- A teljesítmény-központú megközelítést és a mérhetőség elutasítását a tanárok részéről nem támasztja alá érvrendszer, inkább jellemző attitűdnek tűnik, melynek kommunikációja ugyanakkor ellentmondásos. Szakmai problémákat hajlamosak a diákok viselkedésének leírásával megfogalmazni (bár konkrétan a fegyelmet kevesen említik). Hárítás érzékelhető a tantervi tudás, pedagógiai tervezés és a megfelelő értékelési eszközök alkalmazása területén is, gyenge a saját fejlődésbe vetett hit *(„veleszületett rátermettség”)*. A csoportmunka és a közösségfejlesztés kultúrája gyenge, a partneri viszony kialakítása a szülőkkel ellenállásba ütközik (amely persze lehet kétoldalú).
- A leggyakrabban említett tanári továbbképzési igény a tanulók viselkedésével, tanulási nehézségeikkel és a társas viszonyok fejlesztésével kapcsolatosan fogalmazódott meg. Alulreprezentált a családra és a közösségre, csoportokra vonatkozó utalás. A konkrétan megfogalmazott igények elsősorban a nyelvtanulásra és a számítógépes ismeretek bővítésére vonatkoznak.
- A tanárok módszertani és pedagógiai segítséget várnak leginkább, de konkrétumot nehezen tudnak megfogalmazni. Sok a „speciális oktatási feladat” címke, ami alatt vélhetően legtöbbször valamilyen problémaként megélt jelenség húzódik. Úgy tűnik, mintha az (elképzelt) átlagtól való eltérés kezelése általánosan gondot okozna.

AJÁNLÁSOK

- Új fogalmakat csak indokolt esetben érdemes bevezetni, a túl gyakori változás ellenállást szül. Fontos a körültekintés, tartalmi tisztázás, a fogalomrendszer pontosítása önmagában nem attitűdjavító hatású.
- A változásokat a célcsoport saját nyelvéhez közelítve érdemes végrehajtani.
- A tanári kompetenciamodellt a tanárképzőknek és a továbbképzések szervezőinek kell jól érteniük, és a tantervi, módszertani elemeket

[78] A szövegek elemzésénél eleinte nem választottam ketté a tanulói motiváció és a szülői felelősség említését, így vélhetőleg a két kategória külön-külön jóval kisebb arányú lenne. A kérdőív utolsó kérdésének szakszerű elemzése még hátravan, de a jelen tanulmányban is fontosnak tartottam néhány elemet bemutatni, vállalva a kisebb pontatlanságokat.

megfelelően, hangsúlyozottan gyakorlatorientáltan kidolgozni hozzá *(tanulási eredmények megközelítés)*.

- A tanárjelölttől és a tanártól sem várható el a különböző tanítási tartalmak önálló szintetizálása: meg kell tanítani, vagy képessé kell tenni rá.
- A szakma tanulhatóságát érdemes előtérbe helyezni, hiszen bizonyított tény, hogy a kompetenciák fejleszthetőségébe vetett bizalom összefüggésben áll a saját szakmai fejlődésbe fektetett energiával, ezen keresztül a metodikai eszközök szélesebb tárházával és kedvezőbb tanulási légkör megteremtésével (TALIS 2008).
- A képzés pozitívumainak elismerése, az előmeneteli lehetőségek növelhetik a tanári pálya presztízsét.

IRODALOM

Oktatási Minisztérium (2006): *15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.*

Európai Unió Tanácsa (2007): *A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. 11. 15.) a tanárképzés minőségének javításáról* (2007/C 300/07).

Conway, P. F. – Murphy, R. – Rath, A. – Hall, K. (2009): *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study.* Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork and Teaching Council, Ireland.

McKinsey report (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében*. McKinsey & Company, [sine loco].

Secretary-General of the OECD (2008): *TALIS 2008 Technical Report*. OECD.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2009): *Pedagógusok, az oktatás kulcsszereplői*. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. OFI, Budapest.

Secretary-General of the OECD (2010): *The High Cost of Low Educational Performance.* The long-run economic impact of improving PISA outcomes. OECD, [sine loco].

I TÖRTÉNETI PEDAGÓGIA

BERZSENYI EMESE

Tudásértelmezés a középkori iszlámban Ibn Khaldún *Bevezetés a történelembe* című műve alapján

„A tudás olyan ismeret, mely a tények és a belőlük leszűrt általánosítások egysége. A megismerési tevékenység eredményeképpen létrejövő tudattartalmak, amelyek a valóság tényeinek és a közöttük lévő összefüggéseknek különböző szintű tükröződései, s amelyek végül is a tudományban nyernek kifejezést.

A tudás több mint egyszerű ismeret. Az ismeretek logikai összefüggéseken alapuló rendszerének teljes elsajátítása. A valódi tudás alkotóképes és alkalmazásképes ismeretek elméleti tudása és gyakorlati felhasználása."[79]

TÖRTÉNETI BEVEZETÉS

Az ókori világ több ezer éves tudása leginkább a görög tudomány képviselőinek írásos emlékein keresztül került be az európai kultúrába. Ennek legmeghatározóbb útja volt a középkori iszlám hódításokkal érkező tudományos szemléletmód, mely a nyugati iszlám kapcsán változtatta meg az európai gondolkodást.

Ha még távolabbra megyünk vissza az időben, az időszámításunk előtti első ezredforduló tájára, és alaposan szemügyre vesszük Izrael harmadik királyának, Salamonnak templomát, akkor rögtön a bejáratnál fogadnak bennünket az örök tudás szimbólumai: *Jáchin és Boász, a Szíriát oszlopai* (Goldhill 2006: 35). A zsidó mitológia szerint az ősök két oszlopot emeltek, az egyiket kőből, a másikat égetett agyagból, és feljegyezték rá a világ minden tudását. Az özönvíz után Noé[80] ükunokája megtalálta őket, megfejtette tartalmukat, majd folyamatosan ebből alakult ki a termékeny félhold[81] tudományrendszere.

Más neveken, más népeknél is megtalálható a két oszlop legendája (Várkonyi 1972: 9–13). Tehát összességében értelmezve a képet: a szövetség sátrában vigyázták a frigyládát,[82] mely Isten trónusa volt (földi lakhelye). A letelepedés után lassan kialakuló városi kultúra, a megszilárdult államrend, azaz a királyság kora már megkívánta JHWH[83] számára a kőből épített templomot. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a tudás oszlopai tartják „Isten házának"[84] tetejét és őrzik bejáratát.

E képet megragadva írja Ibn Rabbihi Al-Andaluszi[85] tudós és költő a tudásról és a nevelésről: *„olyan oszlopok, melyeken a vallás és a világ tengelye nyugszik"* (Kéri 2001: 47).

Ennek a nagyon ősi és összetett jelképrendszernek *Allah*[86] tanítására átértelmezett lenyomatait találjuk meg a középkori iszlámban, mely az általa meghódított területek tudományának feldolgozásával keresi istene akaratának megnyilvánulásait. Története során mindenkor nagyra értékelte az iszlám világ a tudást és a tudományok ismeretét. Nagy megbecsülést élveztek a művelt emberek, hitük szerint Allah akaratának keresése a tudás segítségével minden muszlimnak feladata. Ezért a legegyszerűbb családból származó, legszegényebb gyermekek is megtanultak legalább annyira olvasni, hogy

[79] Forrás: stmt.hu/bz/allvizsga/TKP (Letöltés: 2011. 05. 15.)

[80] Ószövetségi ősatya, szűk családjával a vízözön túlélője. A bibliai őstörténet az ő személyével lép be a történelembe, tőle és fiaitól (Sém, Hám és Jafet) származtatják a mai emberiséget.

[81] A Közel-Kelet azon övezete, ahol az ókori civilizációk kialakultak. A kifejezést (angolul: Fertile Crescent) James Henry Breasted (1865–1935) amerikai orientalista vezette be a tudományos köztudatba. Az elnevezés egy nagyjából félhold alakú övezetet jelöl, ahol az ókorban – főként Mezopotámiában és a Nílus völgyében – a mainál valószínűleg mérsékeltebb, a mezőgazdaságnak kedvezőbb éghajlat uralkodott. A térség magába foglalta Perzsia déli részét (Elámot), Mezopotámiát, Szíriát és a tengerparti régiót Palesztinával. A szakma egy része ide sorolja Egyiptom legrégibb birodalmi egységét is, az első kataraktáig.

[82] A szövetség ládája, a hagyomány szerint Mózes készítette tölgyfából, ebben őrizték azt a két kőtáblát, melyre a Tízparancsolat volt felírva. Szövetség: a zsidók és JHWH (Jahve) szövetségét jelenti, ennek írásos dokumentuma a Tízparancsolat.

[83] Megközelítő pontosságú kiejtéssel Jahve, a zsidók istenének neve „vagyok, aki van". A név kimondása tilalmas, ezért Adonájnak (Úr), magyarul Örökkévalónak szokás említeni.

[84] A katolikus templomoknak ez máig hivatalos titulusuk.

[85] Meghalt 939, Spanyolország, Cordóba.

[86] Isten neve az iszlámban.

a *Korán*[87] tanulmányozhassák. Így a tudás keresésére való állandó törekvés kiemeli a tanítás és a nevelés jelentőségét (Kéri 2001: 46). Így számos mű született a tudás fontosságáról, a tudományokról, azok műveléséről és a pedagógiáról is. Ibn Khaldún (1332. május 27. Tunisz – 1406. március 16. Kairó) a legnagyobb arab történész, történetfilozófus, jeles társadalomtudós és politikus volt (Britannica 1995–2002: 219–220). Kidolgozta az egyik legrégibb történelemfilozófiát, melyet Al-Muqaddima *Bevezetés*[88] *a történelembe* című művében fejtett ki. Ibn Khaldún a keresztény (európai) időszámítás szerinti középkor végén élt – bár műve főleg a nyugati iszlám történetét meséli el –, bejárta az akkori teljes muzulmán világot, Granadától Egyiptomon át egészen *Timur Lenk*[89] szamarkandi udvaráig.

ISTEN ÉS EMBER VISZONYA A TUDÁSHOZ

Ibn Khaldún híres könyvének hatodik fejezete (434–537.) *„A különböző tudományágak. Az oktatás módszerei s az ezekkel kapcsolatban felmerülő körülmények"*.

Az ember gondolkodóképességét az agyvelőben található erők eredményeinek tulajdonítja. Fontos megemlíteni, hogy Ibn Szina[90] nyomán már ő is az agyat tartja az értelem és gondolkodás központjának, ellentétben a „szívnek gondolata" meghatározásokkal, melyek a Koránban és a Bibliában is szerepelnek: *„Ő az, aki létrehozott benneteket és adta néktek a hallást, a látást és a szívetek* [értelmét – A szerző.]*"* (Korán 67/23). *„Örök érvényű az Úr határozata, nemzedékről nemzedékre száll szívének gondolata"* (Zsoltárok könyve 33,11). „[…] *hogy kiderüljenek sok szív titkos gondolatai"* (Lukács evangéliuma 2,35).

Érzékszervi és tapasztalati észlelésre az állatok is képesek, az emberi gondolkodás ezen a szintetizáló és analizáló képességen bőven túlmutat, és három fokozatra osztható. Első a *megkülönböztető értelem*, mely a környező világ tudatos megértését jelenti. Következik a *tapasztalati értelem*, ez az ember társadalmi viselkedésrendszere. Végül az elvont elméleti gondolkodás, azaz a *szemlélődő értelem*, melyhez az előzőek is feltétlenül szükségesek, de ez már kizárólag az emberi nem sajátja. Tapasztalaton túli, feltételezett ismeretként definiálja, mert az emlékezésből, a felfogásból, a tudatos észlelésből tevődik össze, szükség szerint rendeződhet más és más tudással, hozhat más eredményt és vezethet el akár teljesen más tapasztalati megismerés irányába.

Az *Ószövetség* nyomán a *Korán* szerint is az emberi lény tudatlanul születik, csak szemlélődés és tanulás során képes előbbre jutni a teremtett világ megismerésében. Tehát az emberi lény az állatok rendjébe sorolható, ahonnét csak gondolkodása, tudása, elméleti rendszerezőképessége és ebből adódó kreativitása emelte ki – ez még a darwini fejlődéselmélettel is megegyezik. *„Mind az ember, mind az asszony meztelen volt, de nem szégyenkeztek egymás előtt"* (Teremtés könyve 2,25). Finom érzékeltetése ez az előzőek alapján az ember társadalmi fejletlenségének. Jobban érthető talán mindez, ha tudjuk, hogy a héber nyelvben *„adama"* jelenti a földet és *„adam"* a férfiembert – porból lettél, porrá leszel. Lényege tehát az ember szellemének (értelmének) és testének elkülönítése az isteni világ megismerésének szolgálatában.

Az édenkert az a hely, ahol az ember mindent megkapott Istentől, tehát nem volt szüksége a magasabb szintű tudás elsajátítására az önfenntartáshoz, az élethez. Összehasonlítva Ibn Khaldún értelmi besorolásával az *Ószövetség* is osztályozza az élőlényeket.

Az emberi test és lélek értelmezése az *Ószövetség* szerint (Szilárdi–Berzsenyi 2011):

baszar – test (hús és vér)
nefes – lélegzet (az élőké, hordozója a vér)
} élőlények (állatok) = *nefes haja*
ruah [Elohim] – isteni energia, az élet lehelete, léttöbblet
} ember
nesama – tudatosság, akarat

A bűnbeesés tehát az a pillanat, amikor az ember kíváncsiságtól és tudásvágytól hajtva használni akarta mindazt a tudatos értelmet, melyet Istentől a teremtésben kapott. – A jó és rossz tudás fája itt kizárólag a „mindentudást", a megszerezhető minden ismeretet jelöli, mert a héber nyelv nem ismerte az általánosító fogalmakat, például: eget és földet, azaz mindent. – Ezt az evolúciós folyamatot később, a kora középkori kereszténységben lázadásnak bélyegezték, és a teológia kivételével a tudásvágyat, a tudományt is az Isten elleni bűnök sorába kényszerítették.

[87] Korán alatt csak az eredeti arab nyelven írott szent könyv értendő, bármilyen nyelvre történő fordítása már csak magyarázatnak minősül.

[88] Maga a cím bevezetést jelent, pl. németül *Die Einführung* a mű címe.

[89] Tamerlan néven is ismert, mongol származású hadvezér (1336–1405), Transzoxánia (a mai Üzbegisztán) ura.

[90] Avicenna (980–1037) néven vonult be az európai tudományos köztudatba. A legnagyobb arab orvos, filozófus volt.

Ezzel szemben az iszlám a Korán legfontosabb szúrájában (96. A vérrög) ezt mondja:

„Allah, a könyörületes és az irgalmas nevében.
(1)Hirdess Urad nevében, aki teremtett, (2)vérrögből teremtette az embert. (3)Hirdess! A te Urad a legnagylelkűbb, (4)aki írótollal tanított, (5)megtanította az embert arra, amit nem tudott." (Korán 96/1–5)

1. kép[91] *A teljes 96. szúra*

Az ember természete és lényege felfedi számunkra annak alapvető tudatlanságát és a tudás szerzett mivoltát. Nagyon határozottan megfogalmazódik az ember már fentebb említett kétféle rendszere, a vegetatív önfenntartásra képes, állati mivolt és a fejlett tudati tevékenységre képes kiemelt szerep.

Fontos és hangsúlyos tényező minden esetben, hogy a tudás nem születik az emberrel és nem is válik minden embernek egyforma mértékben sajátjává. El kell sajátítani, meg kell érte küzdeni, lépcsőnként, fokozatosan lehet csak benne előrehaladni. Megfogalmazódik az egész életen át tartó tanulás elve.

Bár kiemelkedhetett az ember az állati világból, az isteni örök mindentudás birtokába azonban soha nem juthat. Sőt tudása is egyénenként meghatározott keretek közé szorul, és a legbölcsebbek sem érhetik el soha a tökéletességet. – Itt azért Ibn Khaldún gondolatmenete erősen hasonlít a *Canterbury Szent Anzelm*[92] nevéhez fűződő *ontológiai istenérvre*. Maga az Isten az a „[…] *valami, aminél semmi nagyobb el nem gondolható"* (Turai 1990: 17). *–„És minden tudással bíró fölött van valaki, aki még többet tud."* (Korán 12/76).

A tehetség és a jártasság két külön dolog. Lehet valaki tehetséges és sajátíthatja el gyorsan és könnyen a tudást, de csak annak sokrétű és mesteri birtoklása esetén beszélhetünk jártasságról. Ennek előképe már Mohamed[93] prófétai szerepének fejlődésében is megmutatkozik. Az iszlám két fogalmat használ a prófétaság megjelölésére. Maga Mohamed először csak *„nabí"* (*„nöbim"* héberül jelent prófétát) volt, olyan próféta, aki kinyilatkoztatást kapott – ez egyfajta megértési, tanulási, érlelődési folyamat. Csak később válik belőle *„raszúl"*, olyan próféta, akit megkapta a felhatalmazást, és akit egyfajta isteni parancs el is küldött, hogy hirdesse a kinyilatkoztatás tanait.

Ibn Khaldún hosszan elemzi a tudományok hanyatlását és a tudás elsorvadását azokon a területeken, ahol a virágzó arab városi civilizáció összeomlott. Ennek magyarázatát többek között abban látja, hogy a vidéki életmód, a háborús időszakok és a gazdasági romlás az emberekből ösztönösen vegetatív életszemléletet vált ki, melyben csak a létfenntartásra és a túlélésre törekszenek. – Jó példa erre Velence városának címere[94], ahol békeidőben az oroszlán mancsai között nyitott, háborúban csukott könyv van – ez a könyv a törvény, a tudomány könyve. *„A tudományok ott számosak, ahol a civilizáció bőséges és a városi kultúra fejlett. […] Amikor egy civilizáció népessége a megélhetésen kívül munkaerő-fölösleggel rendelkezik, akkor azt a megélhetésen túli dolgokra fordítja, olyan tevékenységekre, amelyek az ember sajátszerűségét alkotják. E sajátszerűség a tudományok és a mesterségek."* (Khaldún 1995: 445) Saját korában már csak Kairót emeli ki, mint az arab-iszlám világ tudományos és oktatási központját, és részletesen tárgyalja a tudományok rendszerét. Nem sorol fel ugyan minden egyes tudományt hiánytalanul, mégis rendezőelve a filozófiai és a hagyományos tudományok területén meghatározó és követendő lett a későbbi szunnita tudósok körében.

A TUDOMÁNYOK RENDSZEREZÉSE

„Az első a filozófiai tudományokat foglalja magában. Ezek azok, amelyeket az ember gondolkodó képessége természete révén ismer meg és amelynek a tárgyaihoz, problémáihoz, észlelési módjaihoz és tanítási módszereihez emberi észlelése vezeti el őt úgy, hogy szemlélődése és kutatása feltárja számára azt, hogy mi a helyes és hibás mindezekben – amennyiben valóban gondolkodó emberről van szó.

A második a hagyományos, közmegegyezésen alapuló tudományokat foglalja magában. Ezek mind egy adott vallásjog tekintélyén alapuló közlésen alapulnak. Az értelemnek nincs helye ezekben, hacsak nem az, hogy

[91] http://www.egyistenhit.com/Quran/koran.php?szurasz=96&kepk=601&kepv=601&kepn=450; (Letöltés: 2011. 06. 19.)

[92] Itáliai származású keresztény teológus, filozófus, a skolasztika atyja (1033–1109).

[93] Eredeti arab írásmódban Muhammad. Az iszlám vallás utolsó és egyben legfőbb prófétája (született: 571 Mekka – meghalt: 632 Medina), ő kapta meg Allahtól a kinyilatkoztatást, melyet utódai a Koránban rögzítettek.

[94] Az első évezred végén már Szent Márk evangélista oroszlánja szerepel a város címerén.

a részletproblémákat kapcsolatba hozhatja az alapelvekkel. [...] a kapcsolat megállapításához analógiás gondolkodásra van szükség. […] a hagyományon alapuló alapvető elv jogi érvényessége állandó marad." (KHALDÚN 1995: 447)

Ahhoz, hogy az iszlám vallási irányzatok és filozófiai iskolák sokféleségében eligazodhassunk, magát Ibn Khaldúnt is el kell helyezni benne. Következő mondatával segítséget nyújt ebben: „[…] *alapja a Korán és a prófétai hagyomány vallásjogi anyaga"* (KHALDÚN 1995: 447). Tehát ő maga *szunnita*[95] *muzulmán* volt, akik nem csak a *Korán*t, hanem a prófétai hagyományt, azaz a *szunnát* is szentnek tartották.

A szunnita iszlámban két fő csoportként tehát vannak a filozófiai tudományok és a hagyományos vallásjogi tudományok. A *hagyományos vagy közmegegyezésen alapuló tudományok* a következők:

- Korán-olvasatok és értelmezések tudománya.
- Prófétai hagyománytudományok.
- Jogtudomány alapelveinek tudománya.
- Jogtudomány.
- Racionális és spekulatív teológia.
- Filológiai tudományok (lexikográfia, nyelvtan, retorika és irodalomtudomány).

Ezek a tudományok csupán az iszlámra és a muszlimokra vonatkoznak, de minden nagy vallási rendszerben megtalálhatók a maguk módján. Bemutatja a szunnita *madzhab*okat, azaz a négy nagy vallásjogi iskolát,[96] illetve irányzatot, melyek a következők: *hanafita* (a mai Törökország, Irak, Közép-Ázsia, Pakisztán területén); *sáfiita* (főleg Egyiptomban és a Közel-Keleten); *hanbalita* (Arábia, Szíria, Irak, Afganisztán térségében); *málikita* (Spanyolország és Észak-, Északnyugat-Afrika iszlám vidékein). Ibn Khaldún maga a málikita iskolához tartozott (mely még további három altípusra osztható).

A felsorolt tudományterületek ismeretének, azaz a hagyományban való jártasságnak, tudásnak olyan nagy tekintélye volt, hogy a kutatók szellemi képességei eljuthattak az emberi teljesítmény végső határáig. Minden tudományágnak megvoltak a maga szaktekintélyei, akikre utaltak, kialakultak sajátságos szabályai, melyeket az oktatásban is felhasználtak. Vélekedésük szerint az ember többnyire csak azokat az okokat tudja átfogni tudásával, melyek érthetőek és nyilvánvalóak, és amelyek rendezetten és összeszedetten jelentkeznek észlelésünk számára (KHALDÚN 1995: 473).

FILOZÓFIAI VAGY SZELLEMTUDOMÁNYOK – A LOGIKA TUDOMÁNYA

„A logika tudománya szabályokra vonatkozik, melyek segítségével meg lehet különböztetni az igazat a hamistól, mind a meghatározásokban, amelyek felvilágosítást adnak a dolgok lényegéről, mind a tudatos észlelést biztosító érvekben." (KHALDÚN 1995: 503)

Megismétlődő gondolat a műben, hogy Allah hozta létre az emberben a gondolkodás képességét, ennek eredménye teszi alkalmassá a tudományok és a mesterségek elsajátítására, tudása rendszerezésére és e rendszerek sokrétű alkalmazására. Az ember, mivel folyamatosan gondolkodik, elemez, összehasonlít és rendszerez, megszerzi az ismereteket az egyes dolgokról. Képes ezekből általánosító következtetéseket levonni, amelyekkel aztán biztosíthatja magának az egyes dolgok tudását, vagy bizonyos dolgokról egy másik dolog alapján alkot ítéletet, és így alakul ki benne az ismeret. Ezt az állandó tapasztalati és logikai körforgást az ítélettel összekötött tudásként határozza meg, és tudatos észlelésnek definiálja. A tudás gyarapodásával a gondolkodás megmaradhat a jó úton és rátérhet a rossz útra is. A jó és rossz megkülönböztetésének tudománya a logika kánonja. Részletesen tárgyalja Arisztotelész munkáját és az arab szerzők, mint *al-Farabi, Ibn Szina* és *Ibn-Rusd* ennek alapján született műveit a logikáról, orvostudományról, mezőgazdaságról, metafizikáról, geometriáról, artitmetikáról, zenéről és csillagászatról (KHALDÚN 1995: 504).

Ibn Khaldún, a hithű muszlim élesen bírálja azokat, akik átveszik a görög filozófusok olyan elméleteit, melyek szerint okoskodással, elmélkedéssel a világ megismerhető. *„Véleményük szerint a boldogság abban áll, hogy a létezést efféle következtetések segítségével érzékelik, s ennek révén lesz pallérozott a lélek, amely az erények szerint formálódik.* […] *Ekképpen mondják a magukét a továbbiakban is jól ismert bárgyúságukkal"* (KHALDÚN 1995: 511). Műve fejezeteiben mindenütt gondosan kiválasztott, a Koránból, illetve a *hadísz*ból (hagyományok gyűjteménye) vett idézetek támasztják alá a megismeréssel kapcsolatos elméletét: *„Allah minden dolog tudója."*, *„Allah vezet el az Igazsághoz"* (Korán 29/62; 10/35).

A filozófiai vagy szellemtudományok a következők:

- logika;
- fizika vagy természettudományok: orvostudomány, mezőgazdaság;
- metafizika vagy természetfeletti dolgok tudománya: mágia és talizmánok, betű- és számmisztika, alkímia;
- mértékek és számok tudománya: geometria, számtan, zene, csillagászat.

[95] Az iszlám másik nagy vallási irányzata a síiták. Csak a Korán és a tiszta mohamedi vérvonalból származó imámok tekintélyét fogadják el, három csoportra tagolódnak, attól függően, hány imámot (12, 7, 5) ismernek el.

[96] Ezek képviselték a filozófiai irányvonalat és meghatározták az esetleges hitértelmezési eltéréseket is.

TANULÁS ÉS TANÍTÁS

Véleménye szerint ha a tanuló, a tudományokkal foglalkozó ember fejében zűrzavar alakul ki, ha kételkedni kezd és kétségbeesik, akkor el kell hajítani „a szavak fátylait", azaz az egyes tudományok rögzített szabályait, és a természetes gondolkodásban kell kapaszkodót keresni, Allah segítségére hagyatkozva (Kéri 2001: 59).

Rövid konklúzióban kifejti, hogy a logika igazából arra való, hogy élesítse az értelmet az érvek és a bizonyítékok helyes elrendezésében, hogy a jó és helyes érvelés készsége kialakulhasson. Megköveteli továbbá a világ népeinek nézeteivel és tanaival való megismerkedést, ám felhívja a figyelmet, hogy ezt már csak olyanok műveljék, akik kellő alapossággal és hittel elsajátították az iszlám tanítását, nehogy tévútra kerüljenek.

Teljesen külön világot, más értelmezést és vallásgyakorlatot képvisel a *szúfizmus* tudománya (Khaldún 1995: 486–502). Alapvetően a szunnita iszlámhoz tartozik. A tudás megszerzésének és Allah követésének útját a teljes önátadásban látja. Fő kategóriája a szeretet, alapja az istentisztelet odaadó gyakorlása, Allah kizárólagos szolgálata és a katolikus szerzetesrendeknél is ismert három nagy fogadalom: szegénység, tisztaság és engedelmesség (dervisrendek). Tudásuk elmélyítéséhez, megértéséhez, a transzcendentális kapcsolat megerősítéséhez olyan módszereket alkalmaztak, melyek sokban hasonlítanak a buddhista meditáció elemeihez, valamint alkalmazták az ekstázis gyakorlatát. (Szemléletes példája ennek a kerengő dervis.)

Az oktatás technikai kérdéseivel kapcsolatban megemlíti, hogy a nagyszámú tudományos mű akadályozza a tudás megszerzését. A tanulótól megkövetelik, hogy naprakészen tudja mindazt, és képes legyen különbséget tenni közöttük. Ám közülük akár csak egyre is egy életet lehetne eltölteni. Ha a tanárok a tanulókkal egyetemben csupán az iskolai problémákra korlátoznák magukat, akkor sokkal könnyebben lehetne boldogulni a feladatokkal, az oktatás egyszerűbb lenne, s kitérők nélkül lehetne megközelíteni. Ez azonban olyan betegség, amelyet nem lehet megszüntetni, mivel már szokássá rögződött, s úgyszólván természetté vált, amelyet nem lehet kimozdítani vagy átalakítani (Khaldún 1995: 518). Károsnak véli a sok tudományos tárgyú, kivonatos kézikönyvet is, mondván, ez árt a jó stílusnak és megnehezíti a megértést. Elismeri ugyan e művek jó szándékú, összeszedett tudástartalmát, de úgy véli, a szerzők akaratuk ellenére megzavarják a kezdőket azzal, hogy az adott tudomány végső eredményeit nyújtják a még tudásban fel nem készült tanulók számára. A maga részéről fontosnak tartja a fokozatos kifejtést, a példákkal való részletes alátámasztást, az ismétlést nagyon hasonló dolgok bemutatásával, valamint a választékos szóhasználatot és a szép, kifejező mondatszerkesztést (Khaldún 1995: 520).

Ehhez a témakörhöz tartozik még *A helyes magatartás az oktatásban és a magatartás elsajátításának módja* (Khaldún 1995: 520) című alfejezet is. Rögtön az első mondatban felhívja a figyelmet, hogy a tanulók tudományos oktatása csak akkor jár sikerrel, ha folyamatosan és apránként történik. A tanárnak vázolnia kell a téma minden fejezetének sarkalatos pontjait, felkeltve a tanuló érdeklődését, tekintettel kell lennie annak értelmi képességeire és készségeire. Majd másodszor és harmadszor is visszatérve egyazon témára, tágítani kell a tanuló látókörét, bővíteni ismereteit, fejleszteni készségeit. Így eljuttatva őt a megközelítő felfogástól a problémák magasabb szintű megértéséig: *„A tanító nem kívánhat többet a tanulótól, mint hogy megértse azt a könyvet, amelyből éppen folyik a tanítás – mégpedig az osztálynak (életkorának) és a tanítása iránti befogadóképességének megfelelően, akár kezdő, akár végzős diákról legyen szó. A tanár nem hozhat föl más problémákat … amíg nem alakult ki benne a megfelelő készség, amit másra is tud alkalmazni."* (Khaldún 1995: 521)

Elemzi még a továbbiakban a gyermekek oktatását és az azokhoz alkalmazott módszereket a különböző muszlim városokban. Itt valójában a szunnita vallásjogi irányzatok (madzhabok) oktatási tematikájának összehasonlításáról van szó, legfontosabb oktatási központjaik szerint választva ki a városokat. Magától értetődően az andalúziai oktatási rendszert tartja legjobbnak, azaz a málikita hagyományt. Változatos oktatásuk már a gyermekeket is megismerteti a tekintélyes költői anyaggal, mely kifejleszti arab nyelvű íráskészségüket és irodalmi műveltségüket. Kevesebb hangsúlyt fektet ugyan a *Korán* és a hadiszok, azaz a prófétai hagyomány korai tanulmányozására, mert tapasztalatuk szerint jó alapokkal ez sokkal könnyebben elsajátítható a tanulási folyamat egy későbbi, felsőbb szakaszában is.

Óva int még a nevelés során alkalmazott szigorú és kegyetlen büntetésektől, főleg kisgyermekkorban, mert ez maradandó rossz tulajdonságokat fejleszt ki a növendékekben. Gondol itt elsősorban félelemből fakadó ravaszságra és csalásra, hazugságra és restségre. Maga is idéz egy régi feljegyzésből, mely szerint *Hárún-ar-Rasíd* [97] kalifa a következőkkel bízta meg fia tanítóját: *„Ne múljon el egyetlen óra sem, amelyet nem használsz föl arra, hogy valami hasznosat tanítasz neki! Ám ezt úgy tedd, hogy ne okozz szomorúságot neki, ami pusztító lenne az értelmének! Ám ne legyél vele túlságosan elnéző, mert akkor kellemesebb lesz neki a semmittevés és megszokja azt! Amennyire csak lehet, kedvesen és gyengéden javítsd őt! Ha elhárítja ezt, akkor legyél szigorú és kemény!"* – idézi Ibn Khaldún (1995: 531).

Könyvének legutolsó alfejezetében (a magyar fordítás szerint) egy érdekes témát tárgyal, melynek jelentőségét mi már a történelem tükrében

[97] Hárún-ar-Rasíd al-Abbászi az Abbászida dinasztia ötödik kalifája, 768–809-ig tartó uralma alatt élte Bagdad virágkorát.

pontosan ismerjük. Ibn Khaldún halála után ötven évvel, 1453-ban *II. Mohamed* szultán oszmán-török hadai elfoglalták Bizáncot. *„Az iszlámon belül a tudósok zöme nem-arab"* (Khaldún 1995: 534). Őszintén leírja, hogy az arabok a próféta előtt írástudatlanok voltak, mert nem volt szükségük a tudományokra. A környező népek, melyeket a nagy kalifák meghódítottak, viszont többnyire kultúrnépek voltak, évezredes írásos kultúrával rendelkeztek és soha nem veszítették el hagyományukat. Ismét Hárún-ar-Rasidra hivatkozva meséli el, hogyan tették szükségessé a területi hódítások az arab nyelvi kultúra fejlődését és a hagyománytanok írásbeli rögzítését.[98]

Kevés kivételtől eltekintve a muszlim közösségekben a vallásjogi és racionális tudományokban kiemelkedő tudósok többsége nem arab. Akik esetleg arab származásúak, azok is leginkább ettől eltérő iszlám környezetben nevelkedtek, vagy mestereik nem voltak arabok.

FÉL ÉVEZRED ELMÚLTÁVAL

„Az egy igaz Istenben való hit magasztos ereje egyesítsen minden muszlimot és keresztényt megértésben, egymás iránt érzett megbecsülésben, tiszteletben és szeretetben. Ez a Korán rendelése, ez Krisztus parancsa. A keresztet épp úgy, miként a félholdat, Isten fénylő napsugara ragyogja be; a harangok érces zúgása épp oly fenséges, lélekbeható, mint a müezzinnek a karcsú minárékról messze hangzó, imára hívó éneke.

A kereszt és félhold: jelképek, a harangzúgás és adzán (müezzin hívása): lélekhívogató muzsika. Ezek nem lehetnek választalak azok között, akik hiszik, szeretik, és buzgó lélekkel imádják az Istent, akik ápolják szívükben a legnagyobb, mindent átfogó, örök értékű isteni adományt: a hitet és a Koránnal, vagy Bibliával kezükben az igazságnak életre vezető útját járva, követik a legfőbb parancsot: az egymás iránti felebaráti szeretetet.

Budapesten, 1935. évi június hó. *Durich Huszein Hilmi, Budai Főmufti"*[99]

Az iszlámot csak 1965. október 28-án, a *II. Vatikáni Zsinat*[100] határozatában ismerte el a római katolikus egyház mint teljes értékű, önálló vallást, mely az egy igaz Istent imádja.

[98] A Koránt még Otmán kalifa idejében, 644–656 között kanonizálták.

[99] Területi vallási vezető és vallásjogi döntnök, talán a keresztény püspöki ranggal lehetne összehasonlítani.

[100] II. Vatikánum: Nyilatkozat az egyház és a nem keresztény vallások viszonyáról „Nostra Aetate", 3. pont – A muszlim vallás nagyrabecsülése. 411.

IRODALOM

Források

BIBLIA – Szent István Társulati Biblia.
http://www.kereszteny.hu/biblia/ (Letöltés: 2011. 05. 12.)
Ibn Khaldún (1995): *Bevezetés a történelembe*. Osiris Kiadó, Budapest.
KORÁN (2001). Simon Róbert fordítása. 4. kiad. Helikon Kiadó, Budapest.

Szakirodalom

Amstrong, K. (1996): *Isten története – A judaizmus, a kereszténység és az iszlám 4000 éve.* Európa Kiadó, Budapest.
Benke J. (2007): *Az arabok története.* Alexandra, Pécs.
Birtalan Gy. (1980): Avicenna kánonja és az európai orvostudomány. *Orvostörténeti Közlemények, 21.* 89–91. 26–43. http://www.terebess.hu/keletkultinfo/avicenna.html, (Letöltés: 2009. 06. 28.)
Britannica Hungarica Világenciklopédia (1995–2002). Magyar Világ Kiadó, Budapest. IX. kötet, 219–220.
Cheddadi, A. (1994): Ibn Khaldun. *The quarterly review of comparative education, 24.* 1–2. No. 7–19. International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/khaldune (Letöltés: 2011. 05. 10.)
Cserháti J. – Fábián Á. (1975) (szerk.): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat, Budapest.
Durich, H. H. (1935): *Vallástörténelmi tükör*. Pallasz, Budapest. http://www.magyariszlam.hu/mikregi/durics.htm, (Letöltés: 2005. 10. 21.)
Germanus Gy. (1975): *Kelet varázsa*. Magvető Kiadó, Budapest.
Goldhill S. (2006): *A Jeruzsálemi Templom*. Gold Book, Budapest.
Goldziher I. (1881): *Az iszlám*. Magyar Elektronikus Könyvtár. Terebess Ázsia E-tár.
Kéri K. (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világban. In: Tüske L. (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások.* Iskolakultúra, Pécs. 46–66. Forrás: http://kerikata.hu/publikaciok/text/!kek/muszlim.pdf, (Letöltés: 2011. 05. 10.)
Szilárdi R. – Berzsenyi E. (2011): *A zsidóság története*. Kézirat.
Turay A. (1990): *Istent kereső filozófusok – Teodicea*. Szent István Társulat, Budapest.
Várkonyi N. (1972): *Sziriat oszlopai*. Magvető Kiadó, Budapest.
Wright, R. (2010): *Isten evolúciója – Vallások és kultúrák*. HVG Kiadó, Budapest.

KUBÁNY ERIKA

Pillanatkép

A magyar közoktatás helyzete 1950-ben a *Köznevelés* folyóirat cikkei alapján

Az 1948-ban megkezdett iskolareformok, a szovjet iskolarendszer gyakorlatának minél teljesebb átvételének szándéka meghatározta az ötvenes évek közoktatásának helyzetét és irányvonalát. A pártvezetés által a pedagógusok felé támasztott követelmények nemcsak az addig megszokott nevelési stílusban, de az elvégzendő munkában is változásokat hoztak. A folyóirat 1950-ben megjelent számaiból egy olyan pedagógustársadalom képe rajzolódik ki, mely sem a diákoknak, sem saját magának nem akar megfelelni, egyedüli célja a vezetés előírásainak fenntartás nélküli teljesítése. Ez a kényszer természetesen az oktatás minőségére gyakorolta a legnagyobb hatást.

A magyar közoktatás a II. világháborút követő politikai események sodrában hatalmas átalakuláson ment keresztül. Az 1945. április 19-én megalakult Országos Köznevelési Tanács elsődleges feladata a demokratikus szellemű nevelés alapelveinek kidolgozása volt. Ennek első lépéseként kötelezővé tették a nyolcosztályos általános iskolát. Az iskolák célja – az alapműveltség elsajátíttatása mellett – széles körű természet- és társadalomtudományi ismeretek nyújtása volt. Ahhoz, hogy a cél megvalósítható legyen, elengedhetetlen volt a tanárképzés addigi gyakorlatának átszervezése is: bevezették a gimnáziumokra épülő hároméves tanárképző főiskolát, amelynek a tanulmányi idejét a kevés jelentkező miatt 1949-ben leszállították két évre, valamint visszaállították a középfokú tanárképzést is. Ennek következtében a tanárok létszáma ugyan növekedett, de tudásuk színvonala nem érte el a kívánt szintet.

Már ekkor megjelent az egységes nemzeti műveltséggel rendelkező generáció kinevelésének szándéka, a kormányzati pozíciókba ültethető munkás- és parasztemberek iránt mutatkozó igény. Ennek érdekében hozták létre a dolgozók iskoláit, ahol rövidebb tanulmányi idő alatt a megfelelő ismeretanyag átadásával képezték a kádereket.

Az oktatás intézményrendszerének átalakításával párhuzamosan megkezdődött az oktatás tartalmának módosítása is, ami 1945-ben a tankönyvek felülbírálatával vette kezdetét. A legtöbb változtatás az irodalom és történelem tárgyakat érintette. Az 1946-ban megjelent új általános iskolai tanterv az általános iskola feladatát a tanulók egységes nemzeti műveltséghez való juttatásában határozta meg. Ekkor még politikai és világnézeti szempontból semlegességre törekedett a tanterv, de a megvalósítás már ekkor nehézségekbe ütközött.

1947-ben megszűnt a kötelező hitoktatás az iskolákban, ami az egyházak és vallásos emberek között nagy felháborodást váltott ki (Romsics 2005). Mivel a kommunisták a társadalom átnevelésének akadályát az egyházi iskolák működésében látták, elkerülhetetlen volt azok állami kézbe vétele bármi áron. Ehhez nyújtott törvényi hátteret az 1948. évi XXXIII. törvény, *„A nem állami iskolák államosításáról”*. Ez a jogszabály rendelkezett az addig nem az állam fennhatósága alá tartozó nevelési intézmények állami kézbe vételéről, illetve az ott dolgozók állami alkalmazottakká minősítéséről. Az intézmények vagyona közművelődési célvagyonként szintén az állam kezébe ment át.

Már 1949-től állami kézbe került a tankönyvkiadás, létrejött a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, ahol elkészültek a szocialista világnézet szellemében íródott új tankönyvek. Ezt követően az ötvenes évek politikai változásai életre hívták az előíró tantervet, amely nagy részletességgel meghatározta a nevelési célokat, az óraszámokat és a haladás ütemét. Ez a folyamat együtt járt a tankönyvválasztás szabadságának korlátozásával.

Az iskolák államosításával, a tankönyvek egységesítésével, a szocialista ember nevelését célként kitűző tantervekkel az oktatás intézményei az ideológiai harc fontos színterévé váltak. A gazdasági fejlődés fellendítése érdekében a kormányzat támogatta a gyermekvállalást, hogy az új nemzedéket baloldali érzelmű ifjúsággá nevelve erősítse az új államberendezkedést. Olyan fiatalok is bekerülhettek az oktatás különböző szintjeire, akik ezt eddig nem tehették volna meg. Az átalakított képzés színvonalát viszont nagyban rontotta a tananyag silánysága és annak ideológiai tartalma.

Az oktatási intézmények – és egyben a pedagógusok és diákok – életében a legnagyobb változást az oktatás szovjet mintára történő átszervezése jelentette. Ennek lefolytatása sok munkával, az új nevelési elvek sulykolásával és a tanárok átképzésével járt. Az orosz nyelv tanulásának kötelezővé tételével megindult az orosznyelv-tanárok képzése, akik sokszor csak egy leckével voltak tanítványaik előtt. Ennek az átnevelő ideológiai munkának a hátterét és legfőbb támaszát nyújtotta a *Köznevelés* című folyóirat.

A *Köznevelés* folyóirat első száma 1945 júniusában jelent meg a *Néptanítók lapjá*nak folytatásaként, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium gondozásában. Főszerkesztője a mindenkori közoktatásügyi miniszter, így a vizsgált évfolyamnak két főszerkesztője volt. Az 1950. február 15-ei számot még Ortutay Gyula neve fémjelezte, aki 1947 márciusától 1950 februárjáig állt a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén. Amikor azonban a pártvezetés kifogásolta a tankönyvek minőségét, az Országos Neveléstudományi Intézet élén álló Mérei Ferenccel együtt Ortutayt is menesztették posztjáról. A korszakra jellemzően a *Köznevelés* hasábjain a március 1-jei számban kapott egy megemlékező cikket, miszerint köszönik a folyóiratnál végzett munkáját és továbbra is várják építő javaslatait, észrevételeit, de az 1950-es évfolyamban cikke már nem jelent, nem jelenhetett meg. Helyét Darvas József vette át, mind a minisztériumban, mind a periodikánál.

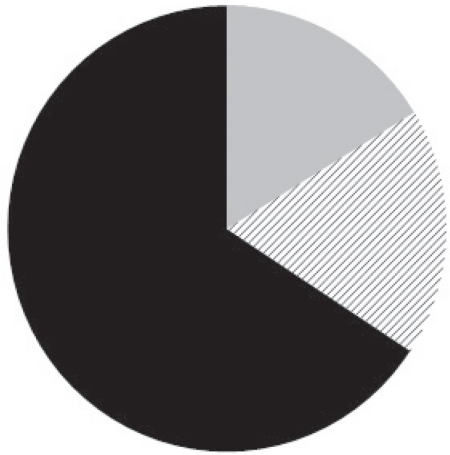
A KÖZNEVELÉS 1950-ES ÉVFOLYAMA

Az újság szerkezete ebben az évfolyamban egységes, minden számban hasonló mintát mutat. A megjelent számok első oldala mindig a helyzetjelentő és elemző cikkek helye. Ezek mondanivalója általában egy éppen aktuális nemzeti ünnep mögé bújva körvonalazódik. Célja mindig ugyanaz: a közoktatás aktuális problémáinak feltárása, az átalakítás céljainak megmutatása. A feladatok és célok bemutatása minden számban több ízben is megjelenik, és gyakorlatilag ugyanazt taglalja más-más szavakkal és hangvételben.

Az egyes számok tematikáját tekintve megfigyelhető egyfajta, a globálistól a részletesig haladó irány. Az általános problémáktól jut el az adott szám az egyes iskolák jó vagy rossz példájáig, illetve kiemel egyes pedagógusokat is, akiket vagy dicsér, vagy negatív példaként említ. A nevelők hasábokon kibontakozó egymás közötti eszmecseréje megmutatja, hogy melyik intézményben hogy járulnak hozzá a Párt céljainak megvalósításához. Találunk itt módszertani útmutatót és iskolai programleírásokat is. A *Nevelők Parlamentje* rovat ezenkívül lehetőséget ad a bírálatra is, ami sosem a rendszer ellen irányul, hanem mindig konkrét példákon keresztül mutatkoznak meg a gyengeségek, hiányosságok.

Minden számban található kitekintés külföldi példákra, ami kétféleképpen jelenik meg, az egyik a szocialista blokk országainak dicsérete, jó gyakorlatainak átvételére való buzdítás, a másik az imperialista országok – legfőképpen az Amerikai Egyesült Államok – elmarasztalása.

A korszak közoktatásának új irányvonalát mi sem mutatja jobban, mint az egyes lapszámokban a különböző témájú cikkek eloszlása *(1. ábra)*.



1. ábra: *A* Köznevelés *folyóirat cikkeinek tematikus eloszlása (az 1950-es évfolyam összes cikkének arányában)*

Az ideológiai hangvételű cikkek közé soroltam azokat, amelyek az aktuális politikai irányzatok oktatásba való bevonásával, az akkori helyzet bírálatával, dicséretével foglalkoznak, kiemelik a közoktatás céljait, kijelölik a követendő utat.

A módszertani cikkek foglalkoznak az oktatás-nevelés gyakorlatával, a gyermekekkel szemben alkalmazandó módszerekkel. Ebbe a kategóriába vettem bele a *Nevelők Parlamentje* sorozatot is, mivel itt kaptak teret a pedagógusok módszerei, jó gyakorlataik bemutatása, annak ellenére, hogy ez a fejezet sem mentes – a korszak körülményeit tekintve nem is lehetett az – a politikai felhangoktól.

Az egyéb kategóriába kerültek a művelődéssel foglalkozó cikkek, mint a *Könyvszemle* és *Színházi szemle* rovatok. A *Könyvszemle* rovat leginkább azokkal az írókkal, művekkel foglalkozik, melyek a korszaknak megfelelő politikai elveket hangoztatták, illetve a munkásosztály és a parasztság életéről szóltak. A *Színházi szemle* az aktuális színdarabok kritikáit fogalmazta meg, előadásmódjukat, mondanivalójukat véve górcső alá.

Érdemes megemlíteni, hogy az évfolyamban olyan szám is megjelent, amely egyáltalán nem tartalmazott módszertannal foglalkozó cikket, ami egy oktatással foglalkozó folyóirat esetében több mint érdekes. Az ideológiai tartalommal bíró cikkek ilyen kiugróan magas száma (az összes cikk-

nek több mint a fele) jelzi azt a bizonytalanságot, amellyel a cikkek írói a különböző témákhoz nyúlnak. A Párt határozatának értelmében a kijelölt célok világosak voltak. Azoknak ellentmondani nem lehetett anélkül, hogy a szerzőt a rendszer ellenségének kiáltanák ki (és a cikk amúgy sem jelenhetett volna meg). Bármilyen nevelési módszerről konkrétumot megfogalmazni senki sem mert vagy akart, nehogy ellentétbe kerüljön egy esetleges későbbi hivatalos állásponttal. Ez az óvatosság átszövi a folyóirat oldalait, kevés teret engedve az igazi pedagógiai eszmecserére – ha és amennyiben a szerzőknek bármilyen önálló véleményük volt bármilyen pedagógiai témáról, és nem csak az átalakítás ideológiai megalapozására törekedtek bármilyen konkrét szakmai ismeret nélkül.

AZ ÖTVENES ÉVEK KÖZOKTATÁSÁNAK FELADATAI, CÉLJAI A FOLYÓIRAT HASÁBJAIN

A központi vezetés a tanügyigazgatás átszervezésével kívánta összefogni az addig széttagolt köznevelést. Az átalakításnak három célja volt:

- a szocialista fejlődés feltétlen szolgálatában álló hivatalok létrehozása,
- szakmai felkészültség az állandó tervszerű fejlődés biztosítására,
- a központi irányítás érvényesítése.

Ehhez elsősorban az intézményvezetők és pedagógusok ideológiai átképzésére volt szükség, mellyel a szakmai ismereteken túl – vagy azok helyett – rendelkezniük kellett ahhoz, hogy Rákosi Mátyás és a Magyar Dolgozók Pártja irányítását elfogadva megfelelő képzésben részesíthessék a diákokat. A célok eléréséhez hozzárendelték a feladatokat is. Legfontosabb a szocialista köznevelés megteremtése, a tanulmányi színvonal emelése volt. Emellett nagy hangsúlyt fektettek a munkás- és agrárproletár-gyermekek iskolai lemorzsolódása elleni küzdelemre.

Az ideológiai nevelés megvalósítását az oktatási intézményekben a természettudományos tárgyak, illetve az orosz nyelv óraszámának növelésével kívánták elérni. Mivel a természettudományok az élet törvényszerűségeivel foglalkoznak, kiválóan alkalmasnak találtattak a materialista világnézet igazolására. Ezen tárgyak ideológiai tartalommal való megtöltése szolgálta az iskolai élet átpolitizálását és a világnézetileg megalapozott oktatási színvonal megteremtését. Az oktatási színvonal emeléséhez szorosan kapcsolódott a marxizmus–leninizmus érvényesítése a tanításban, a Szovjetunió megismertetése és megszerettetése, valamint az ötéves terv feladatainak állandó tudatosítása a tanulókban és a pedagógusokban egyaránt.

Az eredmények bemutatásának legáltalánosabb módja a tanulók számának növekedését kimutató statisztikák javuló tendenciáinak kiemelése és állandó előtérben tartása volt. Azonban a hangzatos számok mögött számos probléma bújt meg a munkás- és szegényparaszt-gyermekek beiskolázásával, intézményben tartásával kapcsolatban. A vezetés célja a „burzsoá művelődési monopólium" felszámolása és ezzel párhuzamosan egy új értelmiség megteremtése volt. Az új értelmiséget a munkásosztály, a parasztság és a „néphez hű értelmiség" gyermekeiből akarták kinevelni. Emiatt vált az ötvenes évek oktatásának központi kérdésévé, hogy hogyan lehetne ezeket a gyerekeket és szüleiket meggyőzni az iskolába járás fontosságáról.

Az agitáció mellett az iskolák belső életét is átszervezték. Sor került a tantervek átdolgozására, a pedagógusok szakmai és ideológiai átképzésére, új tankönyvek megírására. Mivel a lemorzsolódás leginkább a felső tagozatot érintette, okként pedig az alsó és felső tagozat közti színvonalkülönbséget jelölték meg, megindult az alsó tagozat követelményeinek növelése. Ez egyrészt jelentette a játékosság megszüntetését az alsó tagozatban, másrészt a házi feladat kiadásának és tervszerű alkalmazásának megkezdését már negyedik osztálytól. A haza építéséhez komoly tudás kell, ehhez pedig rendszeres munka otthon is, így a házi feladat kiadása teljesen indokolttá vált. Három típusát különböztették meg: a munkára serkentő, a tanórai anyagot alátámasztó és a nem mechanikus gyakorlást igénylő házi feladatot. Ezek tervszerű alkalmazása és ellenőrzése szervesen egészíti ki a tanórán tanultakat.

Ezeknek a problémáknak a tárgyalása áthatja az 1950-es évfolyam minden számát. A feladatok megfogalmazása igen világos, de a megoldására tett kísérletek inkább homályos javaslatok csupán. Volt egy egységes központi akarat, amelynek végrehajtásához mindenki a maga módján jutott el. Ennek a rendszer által kitűzött elérhetetlen célnak a megvalósítása természetesen mindig az egyénen/intézményen múlt, akit/amelyet könnyen pellengérre állíthattak, ha a kitűzött cél nem valósult meg. A rendszert, illetve a célokat általánosan bírálni nem lehetett. Erre mutat jó példát az 1950/8. szám vezércikke, mely bemutatja a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozatát.[101] A határozat a közoktatás fő céljaként a volt uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának megszüntetését jelöli meg, mely célt a tananyag átdolgozásával kívánja elérni. Az új tananyag a szocializmust építő társadalom követelményeit lenne hivatott kielégíteni.

A párthatározat kiemeli, hogy a „közoktatás fejlődése elmarad a népi demokrácia fejlődésétől". Ennek több oka is van. Egyrészt a szakgimnáziumok és egyetemek nem kapcsolódnak a való élethez, tanrendjük túlterheli a tanulókat, nem biztosítja a megfelelő szakképzettséget. Másrészt még mindig nagy a „burzsoá ideológia és a klerikális reakció" befolyása az iskolákra, ami a tanulók mesterséges túlterhelésében és a szándékos buktatásokban nyilvá-

[101] A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata a Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről, 1950/8. 209.

nul meg. Az ellenség központjának az Országos Neveléstudományi Intézetet jelölték meg mint a „burzsoá neveléstudomány melegágyát és a tankönyvszabotázs" központját. Ez a határozatban leírtak szerint azért történhetett meg, mert a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetői nem hajtották végre a Párt utasításait, szabotálták a Párt politikájának végrehajtását, valamint nem voltak elég „éberek az ellenség tevékenységével szemben".

A határozat a közoktatás céljait a következőkben fogalmazza meg:

- fokozott küzdelem a klerikalizmus, sovinizmus, a tudományok eltorzítása és a gyakorlati élettől való elszakadás ellen;
- marxizmus–leninizmus ideológiáját sugárzó tananyag, tudományosabb oktatás;
- a szociális összetétel javítása az intézményekben;
- a lemorzsolódás visszaszorítása;
- a tanulmányi színvonal emelése;
- a tankönyvellátás javítása.

A célokhoz rendelt feladatok egyértelműek, de nem tartalmazzák a megoldáshoz vezető utat. A szülőket is bevonja a határozat a reakció elleni küzdelembe azáltal, hogy felszólítja őket gyermekeik továbbtaníttatására, ami egy hangzatos szólamnál nem jelentett többet, tekintve, hogy a továbbtanulásból a „rendszerellenes, osztályidegen elemeket és a nép ellenségeit" kizárták.

Darvas József, ekkor már miniszterként és főszerkesztőként, a Párt határozatára reagálva kiemeli, hogy ettől kezdve az eddigi gyakorlattól eltérően a pedagógiát nem kezelik független tudományként, mivel a társadalmi, politikai, gazdasági fejlődés kérdéseitől függ. Mindezek mellett kiemelhető három olyan feladat, amely átszövi a folyóirat minden egyes számát:

- A lemorzsolódás arányának csökkentése, főleg az általános iskola ötödik és a gimnázium harmadik, negyedik osztályában.
- A munkás- és szegényparaszt-gyermekek minél nagyobb számban való beiskolázása.
- A klerikális reakció ellen való küzdelem.

Ezeknek a feladatoknak a bemutatása minden számban több ízben is megjelenik, és a lehetséges megoldási módokat taglalja az évfolyam több lapszáma más-más szavakkal és hangvételben. A felvázolt megoldási módokat szeretném lentebb bemutatni.

A lemorzsolódás arányának csökkentése

Hogy a lemorzsolódás miért jelentett nagy problémát az új oktatási rendszer kialakításában, az Balla József cikkéből világosan kiderül: „[…] *mert a lemorzsolódott tanulók túlnyomó része a munkásság és a dolgozó parasztság gyermekei közül kerül ki, akiknek pedig elsősorban kellene elvégezni az általános iskolát. A szocializmus építésének szempontjából is súlyos hiba, hogy az ország vezető osztályának gyermekei ilyen arányban morzsolódnak le az általános iskola elvégzése előtt."* (Balla 1950: 49)

A lemorzsolódás csökkentésének lehetőségére több helyen felmerül a buktatások mellőzése mint megoldás. Ez annyit jelentett, hogy a bukás szélén álló gyermekeknek fokozottabban lehetőséget kívántak biztosítani a jobb tanulmányi eredmény eléréséhez korrepetálással, egyéni foglalkozással, tanulószobák jobb megszervezésével, tanulópárok alakításával: „[…] *nem azt jelenti, hogy mechanikusan kell a munkás és szegényparaszt gyermekek osztályzatain javítanunk, hanem azt, hogy a jobb osztályzat és a jobb tanulmányi eredmény elérésének lehetőségét kell számukra megteremtenünk"* (Darvas 1950a: 243).

A túlkoros diákok általános iskolában tartására kialakították az úgynevezett ugró osztályokat, melyek lényege, hogy az ötödik, hatodik, illetve a hetedik osztályokat egy év alatt lehetett elvégezni. Persze ez a megoldás nyilvánvalóan a tanulók túlterheléséhez vezetett, ami – mint a lemorzsolódás egyik fő oka – ellen szintén küzdeni kellett.

A lemorzsolódás elleni küzdelem fontosságát jól mutatja, hogy az évfolyam minden számában szinte kivétel nélkül foglalkoznak vele, és bár érdemi javaslat nem érkezik a megoldásra, de az ellene való küzdelem folyamatosan napirenden van, azt minden számban legalább egyszer, de inkább többször sulykolják.

A munkás- és szegényparaszt-gyermekek minél nagyobb számban való beiskolázása

A következő fontos problémakör, amelyet a Párt határozatának értelmében szem előtt kellett tartani, a munkás- és szegényparaszt-gyermekek beiskolázása és rendszerben tartása. Az indoklás egyszerű: „[...] *ezt követeli tőlünk a szocializmus építésének nagy ügye, és mert segít bennünket munkánkban a Párt*" (Darvas 1950a: 243). Mivel a lemorzsolódás a középiskolákat érintette leginkább, az egyetemekre és főiskolákra való beiskolázás nehézségekbe ütközött. Ezt a problémát a szakérettségizők számának növelésével, illetve a dolgozók iskolájának fejlesztésével kívánták megoldani, így a felsőoktatásba a normál középiskola elvégzése nélkül is bekerülhettek – a megfelelő osztályba tartozó – jelöltek.

A lap 1950/9. száma egy egész rovatot szentel azoknak a pedagógusi leveleknek, melyekből kiderül, hogy az egyes iskolák mit tesznek a beiskolázás sikerességéért. A kor szellemét visszaidézendő kiemelek egy-két hozzászólást: *„Munkánk súlypontját a VIII. osztályos tanulók beiskolázására és középiskolára való előkészítésére helyezzük. Intenzív családlátogatásokkal, a Szülői*

Munkaközösség jó megszervezésével máris elértük, hogy 38, most végző tanítványunk közül 32 máris tovább akar tanulni. Igyekszünk jó munkát végezni a IV. és V. osztály között mutatkozó zökkenő áthidalásában." „A Párt segítsége arra ösztönöz bennünket, hogy különösen két szempontból javítsunk munkánkon. Az egyik az, hogy oktatási-nevelési kérdésekben, vagy más problémáinkkal azonnal forduljunk a Párthoz. Másrészt pedig a feltárt hibák alapján új, jobb munkarendszerek bevezetésével végezzük tovább munkánkat, hogy ezáltal elősegítsük a munkás- és dolgozó parasztszármazású tanulók beiskolázását, megszüntessük a lemorzsolódást és a Párttal való szoros együttműködéssel kiszorítsuk iskolánkból a klerikális reakciót." ([sine nomine] 1950a: 247)

Az idézetek kiválóan mutatják, hogy a Párt által hozott döntések, célok, feladatok végrehajtásán túl a rendszer nem nyújtott teret a pedagógusoknak az önálló gondolatok, célravezető módszerek bemutatására, a hasznos munkára.

Az 1950/10. szám teljes egészében közli Darvas József a *Szabad Nép*-ben május 1-jén megjelent cikkét (Darvas 1950b: 288), melyben megfogalmazza azokat a teendőket, melyeket az új tanévre való beiskolázáskor figyelembe kell venni. A miniszter hangsúlyozza, hogy a Párt leleplezte a „közoktatásban folyó kártevő munkát", melynek célja a munkás- és parasztszármazású gyermekek iskolába való bejutásának megakadályozása, illetve a bejutottak kiszorítása. Ennek elkerülése miatt volt fontos az ellenséges elemek eltávolítása a minisztériumból, fokozott munkára serkentés, és az ellenség által okozott veszteség ellensúlyozása a munkás- és parasztgyermekek buktatásának mellőzésével. A jövő tanév célja az elmúlt tanév eredményeinek meghaladása. Különös figyelmet fordít a cikk annak kiemelésére, hogy a munkás- és szegényparasztként az intézményekbe felvett gyermekek valóban azok is legyenek, akiknek mondják magukat, nehogy *„álruhás bujtogatók férkőzzenek a rendszerbe."*

A szülők iskolával, beiskolázással kapcsolatos nézeteit a szülői munkaközösségek és a Magyar Nők Dolgozó Szövetsége együttes erővel próbálta formálni. Családlátogatások keretein belül akarták a családokat, gyermekeket megismerni és a szülőket rábeszélni arra, hogy gyermekeiket nevelési intézményekbe írassák.

A beiskolázás és a lemorzsolódás témaköre ebben az időszakban elválaszthatatlan egymástól. Amennyiben a szülők nem iskolázzák be gyermekeiket, nő a lemorzsolódási arányszám, ami rossz statisztikát eredményez. Mivel az arányszámok romlását nem engedhette meg magának egy intézmény sem, a beiskolázásért folytatott küzdelem kiélesedett.

A „klerikális reakció" ellen való küzdelem

A harmadik problémakör, amely az ötvenes években nagy hangsúlyt kapott, a klerikális reakció elleni küzdelem volt. Ez a küzdelem újabb munkát adott az oktatási intézmények dolgozóinak, ami nem merült ki az ideológiai átképzésben, hanem rákényszerítette őket arra is, hogy egymást figyeljék. Ez is egy fontos tényező a sok közül, melyek ebben a korszakban elvonták a pedagógusok figyelmét az érdemi munkától és a gyermekekről, akiket nevelniük, oktatniuk kellett volna. A felsőbb célok legtöbbször ellehetetlenítették az alkotó munkavégzést, a tanítás háttérbe szorult. Ez az eljárási rend a „probléma-" megoldás egyszerű eszközét adta a rendszer kezébe: aki nem teljesít, az ellenség, felbujtó, „klerikális bérenc", és mint ilyet, eltávolították pozíciójából, így azonnal rendelkezésre állt a kudarcokért felelős állandó bűnbak. Ebben az értelemben a rendszer teljesen öngerjesztő módon működött, a sokszor irreális célok mellett tálcán szállítva a kudarcért felelősöket is.

A Párt által kiadott utasítás egyszerű volt és világos: az ellenséget le kell leplezni, ártalmatlanná kell tenni, amihez elengedhetetlen a köznevelés területén dolgozó kommunisták éberebb hozzáállása. A köznevelés elmaradásának legfőbb okát az ellenség szabotáló tevékenységében és a népi demokrácia ellen irányuló aknamunkájában látták. *„Az ellenség főerőfeszítése arra irányul, hogy megakadályozza a munkás- és dolgozóparaszt származású fiatalok bejutását az iskolákba, vagy ha már erre nem képes, akkor a tanulók mesterséges túlterhelésével, a tananyag nélkülözhető vagy éppen felesleges részének megnövelésével, állítólagos »színvonal« követelményekkel, az új tankönyvek kiadásának elszabotálásával, mindezek útján a tanulás megnehezítésével s az évvégi vizsgáiknál a munkás- és dolgozóparaszt származású tanulók és hallgatók tömeges elbuktatásával kiűzze az iskolákból a dolgozók gyermekeinek jelentékeny részét"* ([sine nomine] 1950b: 209). A klerikális reakció két megnyilvánulási formáját jelölik meg. Az egyik, hogy a hitoktatók megengedhetetlen eszközökkel kényszerítik a gyermekeket a hittanóra látogatására. A másik, hogy az óráikat demokráciaellenes uszításra használják fel. Annak ellenére, hogy az iskolákban 1948-tól megszüntették a hittanoktatást, az ötvenes években még igen sok gyermek járt a templomba hittanra. A vallásosság nyílt vállalása viszont a családokat, illetve a gyermekeket sodorta bajba, gyakran vezetett a gyermekek hátrányos megkülönböztetéséhez, osztályzataik romlásához, a továbbtanulási lehetőség elvesztéséhez.

Az intézmény- és gyermekkép megjelenése a folyóirat hasábjain

Az oktatási rendszer szovjet mintára történő átrendezése rányomta a bélyegét az oktatási intézményekben folyó munka minőségére és a gyermekekről való gondolkodásmódra is. Ezeket a változásokat is kiválóan tükrözik a folyóirat cikkei. Azon kevés módszertani cikkben, amely megjelent a lapban, illetve a pedagógusok hozzászólásaiban, melyekben részletezték, hogy a Párt utasításait hogyan valósítják meg óráikon, természetesen a párthatározatok

voltak mérvadóak mind a tanterv kidolgozásában, mind a tananyag tanításának menetében. A folyóirat mind a négyféle oktatási intézménytípusra – óvoda, általános iskola, középiskola, egyetem/főiskola – ad útmutatást.

Az új helyzet elfogadtatására elsősorban a pedagógusok gondolkodását kellett átformálni, hogy aztán az új ideológiát megfelelő módon tudják a gyermekek felé közvetíteni. Ezt a célt szolgálták az átképző tanfolyamok, illetve a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetőképző iskolája. A képzéseken történt meg a „pedagógusok politikai tudásának emelése". Megkísérelték összehangolni a szakmai és ideológiai ismereteket, valamint az elméletet a gyakorlattal. A továbbképző tanfolyamokra azért volt szükség, mert a vezetés úgy ítélte meg, hogy a pedagógusok politikai ismeretei alacsony fokon állnak, nem gyakorolnak önkritikát és nem vesznek részt kellő mértékben a reakció elleni harcban (Járó 1950: 546).

A továbbképző tanfolyamok megszervezését sürgette az a tény, hogy a Szovjetunió pedagógusai számára is megszervezték ezeket a tanfolyamokat, valamint önképzésre szólították fel őket. A szovjet vezetés a szakmai színvonal emelését várta az önképzéstől, amit természetesen szervezett formában is megtámogattak. Az önképzés egységes központi terv alapján rendszeres munkával történt. Ezt a rendszeres munkát támogatta meg a vezetés ötévente egy-egy éves továbbképző tanfolyammal. A követendő példa tehát előttünk állt, de a végrehajtásnál az első évek nem hoztak sikereket a tanfolyamok számára. A *Köznevelés* hasábjain emiatt sokszor megjelenik a tanfolyamok köztudatba sulykolása.

Óvodák

Az óvodai nevelésben Makarenko nevelési rendszere volt a meghatározó. Ennek alappillérei a közösségi nevelés, a szervezettség, a munkára nevelés és a fegyelem. A közösségi nevelésben fontos, hogy az óvodai életnek kialakult szokásai legyenek, folyamatos legyen, hagyományokkal rendelkezzen. Ezenkívül ki kell emelni a kollektív munka végeztetését, a mások felé való feladatvállalás fontosságát.

A szervezettség két szinten jelenik meg: egyrészt az egyes alakító munkák, munkafogások megszervezésében, másrészt a munkakörök tervszerű elosztásában. Ehhez kapcsolódik a munkára nevelés, melynél lényeges szempont, hogy a gyermek lássa munkája célját, munkáját tárgyilagos bírálat érje és rendelkezzen munkafegyelemmel, amit az óvónőnek kell kialakítani.

A fegyelem óvodai megszervezése több komponensből tevődik össze, de lényege az óvodai élet minden percének megszervezése, a gyermek képességein túlmutató reális követelmények és az óvónő fegyelmezettsége, mellyel példát mutat (Hermann 1950: 377). Az óvodai játékról szólva annak is nevelő hatását emeli ki, különösen azt a mozzanatot, hogy a játék a gyermeknek azokat a testi és szellemi képességeit aktiválja, melyek a munkavégzéshez lesznek szükségesek a későbbiekben. A nevelő feladata, hogy ehhez a játékhoz megfelelő környezetet teremtsen.

Az óvónő feladatait is pontosan meghatározzák: meg kell alapoznia a gyermekek szocialista nevelését. Igyekeznie kell összhangba hozni a családi és óvodai, valamint az óvodai és iskolai nevelést. A nevelőnek ismernie és szeretnie kell a gyermekeket, fontos, hogy haza- és munkaszeretetet, jellemességet, akaraterőt neveljen a gyermekekbe. Legfontosabb feladata a munkaszeretetre nevelés, mivel ez előmozdítja az értelmi, magatartási és jellemfejlődést. Meg kell értetniük a gyermekekkel, hogy a munka arra irányul, hogy a szocialista emberek számára előteremtik, ami életükhöz, egészségükhöz és kényelmükhöz kell. A rendszeres munka alapja az önállóságra nevelés. Ezekben a cikkekben nem jelenik meg a gyermek gyermeki volta, egyedül a majdan munkára fogható ember körvonalazódik. A gyermek, ugyanúgy, ahogy az oktatási rendszer, csak eszköz a vezetés kezében céljainak eléréséhez. És a cél elérésének módját, azaz a kitartó, kemény munkát már nem lehet elég korán elkezdeni, így az óvodai nevelés egyik fő nevelési eszközévé válik.

Általános iskolák

1950-ben vezették be az általános iskolákban az új marxista–leninista ideológiára épülő tantervet. Az általános iskola feladata az általános műveltség alapjainak megadása, a babonák, a maradiság, a reakciós előítéletek elleni küzdelem lett. Ennek elérése érdekében megemelték az irodalom, történelem és természettudományos tantárgyak órakeretét, mivel ezek a tárgyak hordozták a legtöbb ideológiai tartalmat. Az első négy évfolyam számára évfolyamonként egy-egy könyvet adtak ki, melyek az írás, olvasás, számolás elsajátítását segítették. Ezek mellé a tanítók számára tájékoztató füzeteket adtak ki. A tankönyvek olvasmányaiban és példáiban egyre több politikai tartalom volt felfedezhető. A képzés színvonalát nagyban rontotta a tananyag silánysága és annak ideológiai tartalma.

Ilyen körülmények és előzmények mellett nem csoda, ha a *Köznevelés*ben található cikkek nemigen mernek túlmutatni a Párt határozatán és a vezetőség instrukcióin. Sok egybehangzó, már-már unalomig ismételt módszerrel, óratervvel találkozhatunk a hasábokon. Ezek – csakúgy, mint az óvodáknál – nem foglalkoznak a tanulók szükségleteivel, sem a pedagógusok igényeivel.

Az általános oktatás lényege a világnézet-formálás lett. Ezzel kapcsolódott szorosan össze a pedagógusok tervszerű munkavégzésére való felszólítása. Pontosan megfogalmazták a félévi munkaterv tartalmát:

- tanításra vonatkozó általános rendelkezések, mint például a beiskolázás, lemorzsolódás elkerülése, gyermekek tanszerekkel való ellátása;
- iskolai oktató- és nevelőmunka – rend megszilárdítása, iskola felszerelése, tanterv készítése;

- osztályon és iskolán kívüli munka;
- osztályvezető munkája;
- a komszomol és pionír szervezetek, valamint a tanulmányi bizottság munkája;
- iskola szülőkkel, lakossággal való kapcsolata;
- módszertani munka, tanítók szakképzésének emelése;
- az iskola szervezési és gazdasági jellegű munkája. ([sine nomine] 1950c: 487)

Az új tantervet alkalmasnak kiáltották ki a lemaradások felszámolására, mivel úgy vélték, hogy a benne lévő tananyagcsökkentés emeli az oktatás színvonalát, segítve a munkás- és szegényparaszt-gyermekek felzárkózását. Ez annyit jelentett, hogy a gyengébb alapokkal rendelkező gyermekekhez – azaz a munkás- és szegényparaszt-gyermekekhez – igazodott, kiküszöbölve ezzel az iskolából való lemorzsolódásukat és fenntartva érdeklődésüket a tananyag iránt.

Az iskolai fegyelem kialakításában szintén Makarenko pedagógiai elméleteit vették alapul, amelyek lényege, hogy nem szabad alkalmat adni a gyermekeknek a fegyelmezetlenségre. A fegyelem fenntartásának egyik eszköze lett a tanulók fegyelmi tanácsa, melynek keretében a gyermekek egymást figyelték, majd hetente megbeszélték, hogy ki nem dolgozott megfelelően.

A természettudományos tárgyak óraszámának növelésével megnőtt a biológia tárgy jelentősége az iskolákban. Ezt a tárgyat tartották a materialista világnézet igazolására az egyik legalkalmasabb diszciplínának: *„*[...] *a materializmus keretében a korszerű micsurini biológia az osztályharc egyik legerősebb fegyvere"* ([sine nomine] 1950d: 117).

Az irodalom is az ideológiai nevelés színterévé vált. Fő célja a szocialista emberré *(homo sovieticus)* alakítás, melynek folyamatát a szovjet művek mutatják meg. Ezenkívül a valóság – a Párt által előírt valóság – megismerésének és az ízlés formálásának eszköze. Az irodalom anyagát aszerint válogatták össze, hogy a tanítani kívánt írók hogyan foglaltak állást koruk problémáiról, írásuk fegyver-e a szocializmus építésében, illetve az osztályharcban. Az ilyen besorolás alapján kiemelkedő szerepet tulajdonítottak Petőfinek, Adynak és József Attilának, akiknek művei a jobb jövőbe vetett hitük és a forradalomért való lelkesedésük miatt kerülhettek be a tananyagba, Balassi, Zrínyi, Fazekas, Kölcsey, Vörösmarty, Móricz pedig az elnyomás elleni küzdelmük miatt. Annak ellenére, hogy az a küzdelem nem fedte teljesen az ötvenes évek elnyomás elleni küzdelmeit, az ideológiai nevelésre alkalmazhatók voltak. Ez a harc kiteljesedett abban, hogy többek között Pázmány, Babits, Kosztolányi műveit teljesen kivették az oktatásból.

A régi magyar irodalmi művek arra szolgáltak, hogy általuk ismertessék a „hibás elméleteket", szemben a szocializmus haladó szellemével. *„Eddig elnyomott íróink nagyobb jelentőséget kapnak, és olyanok, akiket eddig a klerikális szemlélet, vagy más burzsoá szempont magasztalt, józanabb megvilágításban fogják megmutatni igazi arculatukat"* – írja Kenyeres Imre *A régi magyar irodalom hagyományai* című cikkében (Kenyeres 1950: 253).

A fenti példákból is világosan látszik, hogy a vezetés fő célja, a szocialista ember nevelése minden más célt maga alá gyűrt, átszőtte a mindennapokat, és ennek rendelték alá még a tantervek és tankönyvek kidolgozását is. A tankönyvek átírásának legfontosabb szempontja volt, hogy alkalmas alapja legyen a marxista–leninista ideológiát sugárzó korszerű tudományos oktatásnak. Ezért ügyelni kellett a tananyag helyes politikai értékelésére és aktualizálására, a szovjet példa alapján annak magyar viszonyokra való feldolgozására. Meg kellett találni és ki kellett domborítani azokat a témaköröket, melyekben a szocializmus kapitalizmussal szembeni fölénye kiemelhető ([sine nomine] 1950e: 472).

Középiskolák

A gimnáziumok egységesek lettek, a különbség csak annyi volt, hogy némelyik intézményen belül természettudományos, illetve nyelvi-történeti tagozatok indultak. Az intézmények feladata kizárólag a marxista–leninista világnézet érvényesítése és az idealista szemlélet elleni harc, valamint a továbbtanulásra való felkészítés lett. 1950-től egyre több gimnáziumi tanuló került ki a munkás- és parasztszármazású fiatalok közül. Az 1950–1951-es tanévben középfokú technikumok létesültek a mezőgazdasági szakemberek képzése céljából. Innentől kezdve az oktatás színvonala és hatékonysága is csökkent, sok felületesen művelt diák hagyta el az iskolák falait. Ez a folyamat leginkább a szakérettségizettek felkészültségén volt mérhető. A szakérettségi a középiskolát nem végzett munkás- és parasztfiatalok számára tette lehetővé kétéves bentlakásos tanfolyam keretében, hogy két középiskolai tárgyból érettségit tegyenek és az ezeknek megfelelő egyetemi szakokon folytassák tanulmányaikat.

A középiskolák átszervezésénél kiderült, hogy az alsófokú oktatás nem megfelelő színvonalú és nem egységes a különböző alsófokú iskolákban. Emiatt a tanulók nagyon eltérő szintű tudással kerülnek a középiskolákba, ami lemaradást okozhat a gyengébbek között. Emiatt a középiskolák első osztálya tananyagismétlő és -rendszerező szerepet töltött be. Ez a tanulmányok megalapozása miatt volt fontos. Célja az alapos, biztos ismeretek megszerzése, ami azt is jelentette, hogy egy-egy tananyagnál addig időztek, amíg azt mindenki el nem sajátította. A differenciálás, mint az oktatás ma már elengedhetetlen kelléke, meg sem jelenik a középiskolai oktatásban. Az igaz, hogy a lemaradottak így nem esnek ki az oktatás menetéből, de azoknak, akik haladtak volna az anyaggal, nem nyújt lehetőséget tanulmányaik magasabb szinten való művelésére.

A megfelelő ideológiai átnevelés érdekében a középiskolákban megkezdte működését az Ifjúsági Szövetség, a Párt „jobbkeze". Szerepe az átnevelésben volt, felvilágosító, agitációs munkát folytattak a tanulók körében, a diákokat bevonták a békéért folyó harcba.

Ahogy Frankó Júlia cikkében megemlíti, a tanulók középiskolákba való irányításánál is problémák voltak, ami az egyes középiskola-típusok gyermekhiányához vezetett (Frankó 1950: 543). A legtöbb tanulót általános gimnáziumba iskolázták be, ahelyett hogy a munkásgyermekeket ipari technikumokba, a parasztgyermekeket mezőgazdasági technikumokba irányították volna. A középfokú oktatás eredményei az ötvenes években a középiskolai tanulók számának növekedésében, illetve a tanulók szociális összetételének megváltozásában mutatkoztak meg. Azt, hogy ilyen kevés eredménnyel bírtak a középiskolák, leginkább a tankönyvek túlméretezettségének tudták be. Az oktatás hibáit az egyes tantárgyak hiányosságaiban látták.

A cél – a fentebb említett ideológiai átnevelés – ebből adódóan egyértelmű volt: hangsúlyt kellett fektetni az érzelmi nevelésre, hogy a tanulókat hazafiságra neveljék. Ennek elérésére a pedagógusok továbbképzése is előtérbe került, melynek célja a megfelelő ideológiai felkészültség, a klerikális reakció elleni harc tudatosítása, a tanulók felé való közvetítése volt.

ÖSSZEFOGLALÁS

A *Köznevelés* folyóirat 1950-es számai jól mutatják az ötvenes években kialakult politikai rendszer sajátosságait. A felsőbb vezetés határozatai voltak a mérvadóak a mindennapi életszervezésben és ily módon az oktatási rendszerben is. A folyóirat hasábjain nem jelenhetett meg a Párt állásfoglalásával ellenkező cikk. Az oktatási rendszerben lévő hiányosságok miatt az intézmények egymásra mutogattak. A középiskolák kudarcaikért az alsófokú iskolák felkészületlenségét okolták, míg az egyetemek, főiskolák a középiskolák silány oktatási módszereit.

A fennálló rendszerben a pedagógusok és diákok helyzetének minősége elsikkadt a kreált problémák között. Az egyéniség fejlesztésére nem fordítottak gondot. Az oktatás lényege az egyforma gondolatokat – a párt gondolatait – szajkózó nemzedék felnevelése, akik nem kérdőjelezik meg a döntéseket.

Természetesen ennek megvalósítása nehézségekbe ütközött, az 1950. év nagy küzdelme az volt, hogy a szovjet ideológiai tanításokat a pedagógusok a különböző továbbképző tanfolyamokon elsajátítsák és továbbadják a gyermekek felé. A munkás- és szegényparaszt-gyermekek iskoláztatásának célja az volt, hogy a tömegből és az előző évek mellőzéséből kiemelve beteljesítsék a Párt által vívott ideológiai harcot. Hangoztatva eddigi méltatlannak ítélt helyzetüket buzdították őket a tudás megszerzésére.

A kitűzött célok elérésére való koncentrálás az oktatás lényegét szüntette meg, amennyiben a cél nem a használható tudás megszerzése, a gondolkodtatás volt, hanem az ellentmondás nélkül engedelmeskedő, felsőbb utasításokat követő nemzedék kinevelése bármilyen áron.

IRODALOM

Balla J. (1950): Lemorzsolódás az általános és népiskolákban. *Köznevelés, 5.* 3. sz.

Darvas J. (1950a): Döntő feladatunk a beiskolázás. *Köznevelés, 5.* 9. sz.

Darvas J. (1950b): Az új tanév beiskolázási tervéről. *Köznevelés, 5.* 10. sz.

Frankó J. (1950): Középfokú oktatásunk az 1949/50. tanévben. *Köznevelés, 5.* 18. sz.

Hermann A. (1950): Makarenko nevelési rendszerének alkalmazása az óvodapedagógiában. *Köznevelés, 5.* 13. sz.

Járó D. (1950): Pedagógus továbbképzésünk mérlege. *Köznevelés, 5.* 18. sz.

Kenyeres I. (1950): A régi magyar irodalom hagyományai – Az irodalomtörténeti tankönyvek kérdése. *Köznevelés, 5.* 9. sz.

Romsics I. (2005): *Magyarország története a XX. században.* Osiris Kiadó, Budapest.

[sine nomine] (1950a): *„A Párt határozata erőt adott új, nagy feladataink végrehajtásához"* – Pedagógusok újabb levelei a Párt határozatáról. *Köznevelés, 5.* 9.

[sine nomine] (1950b): A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata a vallási- és közoktatásügyi minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. *Köznevelés, 5.* 8. sz.

[sine nomine] (1950c): Az iskolai munka tervszerűsítése – N. Szolovjev hasonló című munkájából. *Köznevelés, 5.* 16. sz.

[sine nomine] (1950d): A korszerű biológia jelentősége és tanítása. *Köznevelés, 5.* 5. sz.

[sine nomine] (1950e): Szempontok a tankönyvpályázathoz. *Köznevelés, 5.* 16. sz.

AZ ISKOLÁN KÍVÜLI VILÁGBÓL

BERÉNYI ILDIKÓ

Kreatív műhelyek a büntetés-végrehajtási intézetekben

Mottó:
A börtön nem egy épület, amelyben
gonosztevőket tartanak elzárva.
A börtön egy intézmény, amellyel
a társadalom tükröt állít magának.
A börtönben sorsokat őriznek.

BEVEZETÉS

A büntetés egyidős a társadalommal, tükrözi annak korát, sajátosságait, uralkodó felfogását, a bűnözés ellen folytatott harc eszközeit. Minden emberi közösség alapvető érdeke, hogy a belső kohézióját, belső rendjét veszélyeztető cselekedeteket korlátozza, elhárítsa, a sértőket szankcionálja, a társadalmi konfliktusokat a jog eszközeivel feloldja. A társadalom olyan büntetéseket fogadott el mindig, melyek megfeleltek az adott történelmi korszaknak. (Aleku–Csordás–Palcsek 2006)

A közvélemény viszonyulása a bűn-bűnelkövető-büntetés rendszerhez szélsőséges: teljes mértékben elutasító vagy érdektelen, érzelmileg vagy egzisztenciálisan érintett; nehéz áttörni azt a falat, amelyet a társadalom emelt civilek és elítéltek között. A társadalom megveti a bűnelkövető embert, szeretné sokáig a „rács mögött tudni", de nem számol a büntetés súlyos anyagi terheivel. Hazánkban a magyar Büntető törvénykönyv tradicionálisan szabadságvesztés-centrikus, alternatív megoldás kevés van, még nem elég fejlett a bűnmegelőzés és az utógondozás.

A legújabb büntetőjogi változások dinamikusan növekvő fogvatartotti létszámot, hosszabb fogvatartási időt, a fogvatartotti állomány összetételének kedvezőtlen változását eredményezik. A fogvatartotti létszám 2010. december 31-én 16 328 volt – egy kisváros lakosságának felel meg –, ami 912 fős létszámnövekedést jelent a 2009-es évhez képest. A büntetés-végrehajtási intézetek átlagtelítettsége 133%. A fogvatartottak iskolai végzettsége alacsony, 14%-uk nem fejezte be az általános iskolai tanulmányait, az oktatás és szakképzés továbbra is kiemelt feladata az intézményeknek. A foglalkoztatás legfontosabb célja, hogy a fogvatartottak minél nagyobb számban kapcsolódhassanak be a munkavégzésbe, és ezzel hosszú távon is életképes, önfenntartó rendszert lehet létrehozni. Az oktatási, képzési rendszer korszerűsítése, munkaerő-piaci viszonyokhoz illeszkedése elengedhetetlen a társadalomba történő visszabocsátás, illetve a büntetés-végrehajtás gazdasági társaságainak versenyképessége szempontjából (Czenczer 2009).

Témaválasztásomban az vezérelt, hogy egy fontos, de meglehetősen periferikusan kezelt területet vizsgáljak: a kriminálandragógiát. A büntetés-végrehajtási intézményekben folyó nevelés, foglalkoztatás és képzés lehetőségeire, problémáira szeretném a felnőttoktatói szakma figyelmét irányítani.

Dolgozatomban a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetet, az egri börtönt mutatom be, ahol egy általam kidolgozott 30 órás „kreatív kézműves" foglalkozássorozatot vezettem; a megvalósítás módszereiről, tapasztalatairól, eredményeiről számolok be.

A KUTATÁS TARTALMA, MÓDSZERE

Kísérletet kívánok tenni arra, hogy feltárjam a mai magyar büntetés-végrehajtásban folyó nevelés, képzés, oktatás, foglalkoztatás lehetőségeit, jellemzőit, problémáit, nehézségeit. Ezek a problémák nemcsak az intézetek számára jelentenek nehézségeket, hanem a fogvatartottaknak is. Az intézetek gazdasági, pénzügyi helyzetével szorosan összefügg a fogvatartottak élelmezési, egészségügyi, foglalkoztatási, oktatási, kulturálódási, sportolási és végül szabadulás utáni helyzete. Ha nincs lehetőség a foglalkoztatásukra, munkáltatásukra, nehezebben tudnak majd visszailleszkedni a társadalomba.

Vizsgálódásomat a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben, Egerben végeztem, ahol lehetőségem volt a foglalkozás vezetése mellett kérdőíves adatgyűjtési technikát alkalmazni a fogvatartottak körében. Írásbeli kikérdezést végeztem, a kérdőív típusa önkitöltős, az adatgyűjtés módszere

személyes megkérdezés, a kérdések felének típusa zárt, előre megadott válaszlehetőségeket ajánl fel, a válaszok kölcsönösen zárják ki egymást. Az adatok feldolgozása minőségi és statisztikai elemzéssel történt. Azt vizsgáltam, hogy milyen lehetőségük van a fogvatartottaknak a tanulásra, hogyan vélekednek a tanulási formákról. Mélyinterjút készítettem két elítélttel és egy nevelővel. Résztvevői megfigyeléseim során megismerhettem az elítéltek életkörülményeit, mindennapjait, az intézet működését, gazdasági, pénzügyi nehézségeit.

HIPOTÉZISEK

- Mennyiben tudnak megfelelni az intézetek a 2006. évi új börtönszabályoknak, mit tesznek a megvalósítás érdekében?
- Mennyire zsúfoltak a börtönök?
- Mennyiben tudják az intézmények a fogvatartottak oktatását, képzését, munkáltatását, kulturálódását, sportolását biztosítani?
- Az oktatás, képzés, foglalkoztatás elősegíti a fogvatartottak beilleszkedését a társadalomba.
- A képzésben részt vevő elítéltek, akik végzettséget szereznek, nagyobb eséllyel helyezkednek el a munkaerőpiacon.
- Szükség van a neveléstudományok szakembereinek a bevonására.

Az elítéltek nevelése, képzése, célszerű foglalkoztatása, nevelési eljárások

A nevelés konkrét és komplex tevékenység, magában foglalja azokat a pedagógiai módszereket, melyek eredményeként a szabadságvesztés büntetésüket töltő fogvatartottak viselkedése jelentősen befolyásolható. Cél a fogvatartottak személyiségének megismerése, önképzés, szabadidős tevékenységek előtérbe helyezése, a felelősségérzet erősítése, fenntartása, társadalmi hasznosság tudatának kialakítása, önbecsülés, szabadulás utáni beilleszkedés elősegítése.

A börtönbe került elítéltről a nevelő anamnézist készít, amely alapul szolgál arra, hogy az intézményben milyen viselkedést fog tanúsítani az elítélt, felméri, milyen eszközöket kell igénybe venni a nevelésnek, hogy távozáskor a reszocializációs szint emelkedése jól látható, mérhető legyen. Vannak objektív tényezők, melyek frusztrálják a fogvatartottat pszichológiailag: szabadság hiánya, heteroszexuális kapcsolattól való megfosztottság, autonómia korlátozása, biztonságérzet hiánya. Ezek meghatározzák a pedagógiai módszereket, hatásukat is befolyásolják. Fontos felmérni az oktatásban részt vevők korábbi tanulási tapasztalatait. A nevelő véleményt készít, és javaslatot tesz az elítélt megfelelő csoportba helyezésére, foglalkoztatására, az elítélttel együttműködve nevelési tervet készít.

A nevelési eljárások három területre irányulnak: az elítéltek életviszonyainak alakítására, az elítéltek cselekvéseinek szabályozására, felfogásuk alakítására, hogy változzon értékrendszerük, bővüljenek ismereteik, erősödjenek beilleszkedésre irányuló törekvéseik. A nevelési szint megállapítására befogadáskor és a szabaduláskor feltétlenül szükség van, a nevelés során azokat a személyiségkomponenseket kell jobban fejleszteni, amelyek a társadalomban való viselkedést befolyásolják. A neveltségi szintet mérni nem a képzettség, ismeretek, gondolkodás, hanem a magatartás minősége, stabilitása, a viselkedést ösztönző, mozgató emberi kapcsolatok jellege alapján kellene (Erdődi 2002). Az elítéltek nevelésének fontos területe foglalkoztatásuk, a börtönben töltött idő pozitív és konstruktív eltöltésének megszervezése. Elő kell segíteni az elítéltek szellemi és fizikai erejének fenntartását, alap- és szakműveltség megszerzését, melynek révén növekszik az esélyük a szabadulás utáni visszailleszkedésben. A foglalkoztatás keretében a bv. szervezet a Bv. kódex előírása szerint biztosítja az alapfokú iskolai oktatást, szakirányú képzést, munkáltatást, terápiás foglalkozást, művelődési, szabadidős, sport-, személyiségfejlesztő és gyógyító, rehabilitációs programokon való részvétel lehetőségét (Fehér–Parti 2003). A börtönök vezetése mindent elkövet, hogy minél több kulturálódási és tanulási lehetőséget biztosítson az elítélteknek, a képzések, tanfolyamok mellett működnek különböző szakkörök, kreatív műhelyek. Több intézetben komoly hagyományai vannak a festészetnek, a kerámiakészítésnek, kézműves műhelyeknek, az irodalomnak, de a legtöbben énekkarokban énekelnek. Vannak, akik hangszereken játszva és zenekarokat alkotva akár más intézetekben, vagy külső helyszínen is felléphetnek. A fogvatartottak alkotásaiban, produkcióikban benne van mindaz, amit átélnek a fogva tartásuk alatt. A börtönök falain belül a kulturális, művészeti tevékenység célja az önmegvalósítás, a kinti életre való felkészítés. A bv. intézetben végzett értelmes tevékenység hozzátartozik a társadalomban megszokott normális életvitelhez, viszont az elítélteket tétlenségre kényszerítő semmittevés nyugtalanságot, agressziót, deprimáltságot válthat ki belőlük.

A következőkben szeretném bemutatni a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetet és gyakorlati tapasztalataimat, a kézműves foglalkozások menetét.

A HEVES MEGYEI BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI INTÉZET BEMUTATÁSA

Az intézet sajátosságai, adatai, a börtönélet mindennapjai

Az Egri Büntetés-végrehajtási Intézet megyei jellegű intézet, rendeltetése az előzetes letartóztatás foganatosítása, valamint 5 évig terjedő, börtönben töltendő szabadságvesztésre ítélt nők ítéletének végrehajtása. Az intézet a város középső nyugati felén, a bírósági épülettel közös tömbben helyezkedik el, a Törvényház út 2. szám alatt. Az intézet középületek – iskola, bank, dohánygyár – közé ékelődött. Területe 7187 m^2, kerülete 294,7 m, Y alakú épületkomplexum. Az intézetnek 3379 m^2 udvara van, melyből 250 m^2 sétaudvar, 150 m^2 sportudvar, és 2979 m^2 közlekedési út, illetve gazdasági udvar.

Az intézet befogadóképessége az érvényes jogszabályok alapján 145 fő. A fogvatartottak 2–3 fős kis, illetve 6–8 fős nagyzárkákban, illetve lakóhelyiségekben vannak elhelyezve. A fogvatartottak átlagos létszáma 160–180 fő, ebből körülbelül 50–60 fő női letartóztatott. A fogvatartottak kétharmada bűnismétlő (visszaeső), egyharmada pedig első bűntényes. Jelentősen emelkedett az előzetesen letartóztatottak létszáma, valamint a durva, agresszív bűnelkövetők száma. Az európai börtönszabályok ajánlásában foglaltaknak megfelelően kiemelt figyelmet fordít az intézet, a börtönszemélyzet az elítéltek foglalkoztatására, a családi kapcsolatok erősítésére, a társadalmi beilleszkedés elősegítésére (Juhász 2010).

Pályázatok, tanfolyamok, képzések, szakkörök

Cipőfelsőrész-készítéshez kapcsolódóan betanítottmunkás-képzés volt a női fogvatartottak között, de az utóbbi években népszerűvé vált a számítógépes képzés, gépíróképzés is. A tanfolyam a *Lépj egyet e lőre* program keretében (2006) zajlott. A női fogvatartottak majdnem száz százaléka egy cipőfelsőrész-készítő cég üzemében dolgozik, de van olyan, aki fodrász, kultúros, illetve takarító.

A legnépszerűbbek a kézműves foglalkozások, oda jár, járt a legtöbb fogvatartott. Az intézményben iskolarendszerű képzés nem folyik, viszont azoknak a fogvatartottaknak, akik általános iskolai tanulmányokat szeretnének folytatni, vagy be szeretnék fejezni a már megkezdett iskolát, lehetőségük van arra, hogy a bv. keretén belül ezt megtegyék, ehhez viszont átszállítják őket egy másik intézetbe.

A női és a férfi elítéltek körében számtalan szakkör működik. A női elítélteknél nagyon népszerű az irodalmi szakkör, illetve ehhez kapcsolódóan a kultúrcsoport. 2006-ban közös, sikeres pályázata volt az intézetnek a Bródy Sándor Városi és Megyei Könyvtárral, mellyel 200 000 Ft-ot sikerült nyerni, száz könyvvel bővíteni az állományt. 2010-ben indult el az *Esti mese program*.

Börtön a városért program

A program 2008 áprilisában indult, az egri börtön 45 lakója mintegy 1000 munkaórát dolgozott. Négy játszótér felújítását végezték el, 1000 tő muskátlit ültettek az Érsekkertben, hulladékot gyűjtöttek a város határában, télen segítettek a hóeltakarításban is. A program célja, hogy segítsék az elítéltek társadalmi visszailleszkedését, illetve annak bemutatása, hogy a börtön is integráns része a város közösségi életének. A program hozzájárulhat a börtönről kialakult közgondolkodás átalakításához. Az Országos Bűnmegelőző Bizottság által is támogatott program keretében 20 női elítélt szerzett az Országos Képzési Jegyzékben szereplő parkgondozói képesítést. A program azóta is sikerrel működik.

A börtönélet mindennapjai:

- A letartóztatottak élete napirend és heti beosztás szerint zajlik.
- Hétfő: szállítási nap (ekkor más intézetekből érkeznek a környező bíróságokon tárgyalt ügyekben érintett fogvatartottak).
- Kedd: telefonálási lehetőség (heti 2×20 perc, az előzetesen engedélyezett számokra).
- Szerda: látogatófogadás (havi két alkalom lehetséges, egyszerre legfeljebb két felnőtt és két gyerek jöhet).
- Csütörtökön van nyitva a börtön saját boltja, ahol szabott áron lehet vásárolni (a börtönszleng ezt nevezi kiétkezésnek).
- Pénteken nincs rendszeres tevékenység.
- Szombaton újra lehet telefonálni és látogatni.
- Hetente kétszer használhatják a zuhanyt, ennek gazdasági oka van. A zárkák mosdójában hasonló megfontolásból csak napi kétszer egy órán át szolgáltatnak meleg vizet. A benti konnektorokban sincs áram délelőttönként, így tévét is csak délután és este lehet nézni 11 óráig.
- A büntetésüket töltő elítéltek nagy része napközben szabadon mozoghat a folyosón, és ha kedve tartja, átmehet egy másik zárkába.
- Az előzetes letartóztatásukat töltő személyeket zárt folyosón helyezik el, és csak meghatározott időben hagyhatják el a zárkájukat. Például akkor, ha étkezni mennek, vagy a napi egyórányi sétájukra kísérik őket, esetleg a heti két alkalommal biztosított zuhanyzási lehetőség válik esedékessé.
- A jogerős elítéltek munkára kötelezettek, a fogvatartottak élnek is a munkába állítás lehetőségével. Jobban telik az idő és keresményt is szereznek, ezzel valamennyire tehermentesítik a családot. A jövedelmük a mindenkori minimálbér 30 százaléka.

- Az előzetes letartóztatottak kérelmükre állíthatók munkába. Munkába állásuk feltétele, hogy vállalják, hogy az elítéltekkel egy körleten és formaruházatban legyenek elhelyezve.
- A férfi elítéltek egy része a konyhán dolgozik, más részük az intézet mosodájában és a házi műhelyben végez feladatokat.

A női fogvatartottak helyzete

A büntetés-végrehajtásban a női és a férfi elítéltekre vonatkozó szabályozás alapjaiban véve azonos, csupán néhány eltérés van a két csoport között. Ezek az elhelyezésre, ruházkodásra, tisztálkodásra, a terhes és kisgyermekes nőkre vonatkoznak. A zárkákban az elhelyezést úgy kell megoldani, hogy minden elítéltre meghatározott légtér jusson. Ez férfiaknál 3 m^3, míg nőknél 3,5 m^3. Az előzetes letartóztatás és a büntetés végrehajtása alatt a nőket a férfiaktól, a fiatalkorúakat a felnőttektől el kell különíteni. A bv. intézetekben egységes formaruha viselése kötelező, ez nőknél szoknya vagy kötényruha, hosszúnadrág (Kassai 2008). Mindenki a saját cipőjét viseli, ami csak sötét színű lehet, saját pólót (csak fehér), fehérneműt, saját hálóruhát viselhetnek (Kökényesi 2010). Tarthatnak saját zoknit, harisnyát, de csak sötét színekben. Megfigyelhető az egyéni öltözködésre törekvés a szoknya hosszának, illetve a ruha kivágásának kialakításában, az elítéltek birtokában lévő szerek listája is tartalmaz speciálisan a női igényekre szabott eszközöket (hajsütő, hajszárító, hajcsavaró). Az intézetben szolid smink használata elfogadott, de nem lehet tartani körömlakklemosót, hidrogéntartalmú hajfestéket. Mindenkinek van saját mosdótála, engedélyezett a vízforraló használata is. A folyosón van egy nagyobb méretű tükör, amit nagyon szeretnek a fogvatartott nők. A zárkát díszíteni nem lehet, csak apróságokkal, mint virág, asztalterítő. Képeket a szekrényeikben rakhatnak ki.

Betekintés a „kreatív kézműves” 30 órás foglalkozás levezetésébe; a megvalósítás módszerei, tapasztalatai

A kézműves foglalkozássorozat ötlete már az első találkozásunkkor felmerült, amikor 2010 áprilisában először jártam Egerben, és az intézetben folyó programokról beszélgettünk Juhász Attila bv. ezredessel, az intézet parancsnokával.

Mivel képzéseket csak pályázat útján tudnak megvalósítani, így jött az ötlet, hogy olyan programot kell létrehozni, amely magába tömöríti a különböző kézművesszakmákat; a legnagyobb érdeklődést kiváltó szakmákat a későbbiekben tanfolyam, illetve OKJ-s képzés keretében meg lehet szervezni. A fogvatartott nők sokkal nyugodtabbak, ha le van kötve az idejük, sokkal aktívabbak is a férfi fogvatartottaknál. A nőket érzelmileg viseli meg a fogva tartás, sokkal érzékenyebbek, nehezebb velük a közös hang megtalálása – meséli a parancsnok.

Amikor összeállítottam a harmincórás programot, arra törekedtem, hogy minél többféle tevékenységet tudjak megtanítani, megmutatni ebben a rövid időtartamban. Jómagam népijátszóház-vezetőként és amatőr kosárfonóként elég sok népi kismesterségben jártas vagyok. Az volt a célom, hogy ezekbe a szakmákba betekintést nyújtsak, ismerkedjenek meg minél több lehetőséggel, kapjanak kedvet egy-egy szakma elsajátításához, hogy a későbbiekben akár az intézetben, vagy amikor majd szabadulnak, legyen valamilyen elképzelésük, iránymutatás számukra a jövőjükkel kapcsolatban. A mesterségek megismerését az ünnepkörökhöz igazodva terveztem. A program november végén advent időszakában indult el. A foglalkozásokon a következő mesterségekkel foglalkoztunk: virágkötészet, papírtechnikák, textiljátékok, csuhé-szalma tárgyak készítése, kosárfonás, nemezelés, gyöngyfűzés.

A foglalkozássorozatra 35 fő jelentkezett, előzetes meghirdetés alapján. A nagy létszám miatt, hogy mindenki részt tudjon venni, kétóránkénti bontásban, két csoportban dolgoztunk: 18 és 17 fős csoportokban. A foglalkozási napok hétvégére estek, ilyenkor 8 órától 17 óráig tartott a program, rövid szünetek beiktatásával. A foglalkozásokhoz minden alapanyagot én biztosítottam, munkámat önkéntes alapon végeztem. Nagy izgalommal vártam az első foglalkozási napot, sokszor tartottam már kézműves foglalkozást, ebben van gyakorlatom, apróbb kérdések miatt izgultam, mint a nagy létszám, a bánásmód, hogyan fognak fogadni, milyen lesz a hangulat, mennyire lesznek ügyesek, ügyetlenek közöttük, lesz-e segítőm, hogyan tudom az esetleg felmerülő problémákat kezelni. Vittem magnót, karácsonyi CD-ket, hogy tudjunk zenét hallgatni, hiszen advent időszaka volt, a karácsonyi készülődés jegyében terveztem az első két alkalmat, számomra is megnyugtató volt a zene a kezdeti időszakban a feszültség oldására.

Amikor megérkeztem, a bejáratnál a már szokott módon leadtam a személyi igazolványomat, telefonomat, ott várt az ügyeletes nevelő, megnézték, milyen eszközöket hoztam, felírták, hány darab olló, sniccer (tapétavágó) kerül bevitelre, ennek megszámlálására a nap folyamán nagyon sokszor sor került biztonsági okokból (minden csoportváltásnál). Kaptam egy jelzőkészüléket: ha bajba kerülök, folyamatosan nyomva kell tartanom, és akkor a segítségemre jönnek. Nem volt bennem félelem egyetlen alkalommal sem. Kaptam egy segítőt a fogvatartottak közül, akivel gyorsan berendeztük a termet; három asztalnál lehetett dolgozni, a későbbiekben is jól összedolgoztunk.

- A bemutatkozáskor elmondtam, miért jöttem, mi a célom, felajánlottam a tegeződést, vittem kitűzőket, mindenki felírta rájuk a nevét, nekem könnyebb volt a nevén szólítani mindenkit. Utána egy kis papírra leírat-

tam velük, miért jöttek el, mit várnak ettől a foglalkozássorozattól. Íme közülük néhány: *„Azért veszek részt a foglalkozáson, mert szeretek mindenféle kézügyességgel járó munkákat végezni, új dolgokat kipróbálni. Mivel napok múlva szabadulok, nem tudok végig eljönni, de nagy örömmel ajándékozom meg szeretteimet a saját kezem által készített ajándékkal." „Szeretnék új ötletekkel gazdagodni a program során a különböző kézműves technikák elsajátításával." „Ki akarom próbálni magam, hogy milyen a kézügyességem, szeretnék tanulni.*"

Először készítettünk közösen egy adventi koszorút, beszélgettünk az ünnepi szokásokról, készülődésről. Közben ők is meséltek az „otthoni" szokásaikról, azt mondták, a karácsony a legnehezebb a börtönben, szeretteik nélkül. Igazán megható történeteket meséltek az ünnepi készülődésről. Beszéltek a benti karácsonyról is. Nagyon sok szép ajándékot készítettek szeretteiknek a két nap alatt:

- textilből babát és karácsonyi díszeket lehetett varrni;
- csuhéangyalokat készítettünk különböző méretben;
- szalmacsillagot, szalma karkötőt fonással;
- papírból képeslapokat (mintalyukasztóval, különböző technikákkal).

Nagyon jó hangulatban telt el a két nap. Mindig megmutattam az adott technikát, mindenből készítettem mintapéldányt, aki igényelte, külön odamentem segíteni, volt, aki feladta volna, ha nem segítek. Megfigyeltem, hogy az egy zárkából jövők szívesen segítenek egymásnak, ők egy asztalnál ültek. Sokat tanultam a további alkalmakra, például: nem szabad, csak annyi alapanyagot kirakni, ahányan vannak, mert akkor nem jut mindenkinek. Volt, aki öt képeslapot csinált, másnak csak egy jutott. Voltak, akik mindenből többet szerettek volna készíteni, mindent be akartak gyűjteni saját maguknak, amikor ezt szóvá tettem, voltak kisebb-nagyobb sértődések. Az egyik fogvatartottnak már csak öt nap volt a büntetéséből, embercsempészetért ült több évet, nagyon ügyes kezű volt, babakészítés közben mesélte el történetét.

Lelkesen meséltek arról, hogy Egerben milyen sokféle lehetőség van, nemrég fejeződött be az *Esti mese program,* melynek során CD-re rögzítették a szülők, nagyszülők által felolvasott meséket, így karácsonykor szimbolikusan együtt lehetnek majd gyermekeikkel, unokáikkal. Megköszönték fáradozásomat, kedvességemet, türelmemet. A nap végére az egész napos figyelem kimerített, még napokig hatása alatt voltam az eseményeknek, belegondoltam, milyen nehezek lehetnek a mindennapok a „benti" világban.

A következő alkalomkor már ismerősként fogadtak. Ezt a napot a nemezelésre fordítottuk, készültek karkötők, gyűrűk, fejpántok. Voltak, akik nagyon türelmetlenek voltak, mert elég hosszú ideig tart a nemezelés folyamata. Egyre többen meséltek magukról, a velük történtekről, álmaikról, a benti életről. Én is bátrabban mertem kérdezni, ki miért van bent, mikor szabadul, mit szeretne majd csinálni a szabadulása után, hogyan telnek bent a napok, szoktak-e veszekedni, hogyan döntik el, milyen műsort nézzenek, van-e bent magánéletük. Milyen lehetőségeik lesznek a büntetésük letöltése után, van-e ahova visszavárják őket. Ezek a beszélgetések szinte mindig személyesek voltak. Legközelebb a kosárfonás napja volt, ami igazán nagy sikert aratott a személyi állomány körében is, 6 fő jött le a nap folyamán, amikor ideje engedte. Kisebb kosarat készítettünk, nagy sikere volt ennek a napnak is. Az utolsó alkalomkor gyöngyfűzés volt, ahol igazán szép fülbevalókat készítettünk. A terepmunkám zárásaként kitöltöttük a kérdőíveket és az interjúkat is ekkor készítettem.

A kérdőívek összefoglalása alapján, melyet 35 fő töltött ki, a jelentkezők életkora 2 fő 25 éven aluli, 14 fő 25 és 35 év közötti, 9 fő 35 és 45 év között, 10 fő 45 év feletti. Családi állapotuk szerint 5 fő egyedülálló, 12 fő házas, 11 fő él élettársi kapcsolatban, 2 fő özvegy.

Gyermekeinek száma szerint 9 főnek nincs gyermeke, 7 főnek 1, 5 főnek 2, 7 főnek 3, 3-nál több gyermeke 8 főnek van. Városban élnek 23-an, községben 12-en. A legmagasabb iskolai végzettség szerint befejezetlen nyolc általánossal 6 fő, nyolc általánossal 13 fő, szakmunkásvégzettséggel 3 fő, szakközépiskolai végzettséggel 3 fő, gimnáziumi végzettséggel 4 fő, főiskolai végzettséggel 4 fő, egyetemi végzettséggel 2 fő rendelkezik. Fogva tartás előtt közalkalmazott, köztisztviselői munkaviszonyban foglalkoztatott 1 fő, nagyvállalatnál 7 fő, kis magáncégnél 5 fő, vállalkozó 6 fő, munkanélküli 5 fő, alkalmi munkás 8 fő, gyesen/gyeden volt 3 fő. Tanfolyamokon vett részt eddigi élete során 24 fő, 11 fő nem vett részt semmilyen tanfolyamon. A felsorolásban szerepelt: számítógépes tanfolyam, nyelvi képzés, bolti eladó, pénzügyi előadói, mérlegképes könyvelő, vendéglátói, kereskedelmi, dajka, gyermekfelügyelő, intézményi kommunikátor, szövő, varró.

A „Ha fogva tartása alatt tanulhatna, milyen típusú tanfolyam, foglalkozás érdekelné?" kérdésre a legtöbben – 20 fő – a kézműves foglalkozást jelölte meg, életvezetési programokat 15 fő, vállalkozási ismereteket 12 fő, informatikai képzést 10 fő, sportot 2 fő, egyébnél virágkötő, nyelvi képzést 5 fő választotta.

„A meghirdetett 30 órás programsorozatra miért jelentkezett?" kérdésre, ahol több válasz is megjelölhető volt: 23 fő szeretne valami újat tanulni, amit később hasznosíthat, 16 fő érdekesnek tartja, jó időtöltésnek tartja: 7 fő, történik vele valami, nem unatkozik: 4 fő.

„Mire szeretné használni a megszerzett tudást, ha letölti büntetését?" kérdésre 16 fő válaszolta, hogy elhelyezkedéshez, hobbi, szabadidő eltöltéséhez: 11 fő, másoknak átadni a tudást: 8 fő, egyéb :4 fő.

„Ha letelt a büntetése tudja, hol fog dolgozni?": igennel 18 fő válaszolt, nemmel 12, tanulni szeretne 6 fő, új lehetőségeket 5 fő keres.

A foglalkozássorozat végére sok mindent megtudtam róluk, a benti életükről. Többen elmondták, miért kerültek be, amit sok esetben akkor meséltek el, amikor külön odamentem hozzájuk. A legtöbben lopás, sikkasztás, csalás, garázdaság, szabálysértések miatt töltötték büntetésüket, de volt, aki embercsempészetért, más gyilkosságban felbujtóként.

Tapasztalataim alapján elmondhatom, hogy Egerben „családias" a hangulat, sokat nevettünk, beszélgettünk munka közben, nem is éreztem, hogy börtönben vagyok. Sokféle „sorsot", élettörténetet ismerhettem meg. A személyi állomány hozzáállása a fogvatartottakhoz véleményem szerint pozitív. A nők fegyelmezetten hajtják végre az utasításokat, kisebb nyafogások, „hisztik", árulkodások előfordultak, de összességében elmondhatom, hogy teljesen megváltozott a börtönökről kialakított előzetes véleményem, hozzáállásom. Az interjúk során még alaposabb képet kaphattam a benti világról, gondolatokról, érzésekről fogvatartotti és nevelői oldalról egyaránt.

Interjú M. Éva fogvatartottal 2011. március 14-én

M. Éva 2001. január 19. óta van gyanúsítva, 3 nap bűnügyi őrizet, 6 hónap vizsgálati fogság után 2002. májusig Egerben volt. Majd elsőfokú nem jogerős elítéltként Kalocsára került a fegyház fokozat miatt, ahol 2006. július 24-ig tartózkodott. Fokozatváltás után jöhetett vissza Egerbe, ahol még jelenleg is tölti (2011. március 22-ig) büntetését. 30 éves volt, amikor elítélték, 13 év 6 hónap fegyházbüntetésre, előre kitervelt emberölésben felbujtóként. Az előzetesben töltött idő 2001. január 19-től 2003. február 6-ig tartott, 2002. február 3-án már volt I. fokú nem jogerős ítélete. Első pillanattól dolgozhatott, ami nagyon sokat jelentett elterelés szempontjából, hasznos időtöltésnek bizonyult fél év fogdalét után, sokat jelentett számára a mindennapok átvészelésében. Nagyon nehéz volt megszoknia, hogy keretek között kell élni, nem úgy és nem akkor találkozhat a szeretteivel, amikor akar. A legnehezebb az volt számára, hogy fel kellett vállalnia a gyerekei előtt, hogy mit csinált, és meddig tart majd a büntetése. Az első pillanattól őszinte volt gyerekeivel, bár ez nem jelentett feltétlenül bűnbocsánatot részükről. Véleménye szerint az előzetesben töltött idő egyenlő a bizonytalansággal, jobb egy biztos rossz, mint a bizonytalan jó esetleges lehetősége.

2002-ben, amikor megkapta az I. fokú ítéletet, nem tudta elképzelni, hogy egyszer majd írunk 2014-et is. Az I. fokú ítéletkor nem volt megállapítva a feltételes szabadságra bocsátás ideje. Jogerőre emelkedő ítéletnél már 2011 volt a foganatbavételi értesítésen, akkor már több mint 2 év eltelt, de igazán akkor fogta fel, hogy mennyi évet kapott, mennyi ideig lesz távol a fiaitól, amikor 5 év után először hazamehetett rövid tartamú eltávozásra és szembesült az elmúlt 5 év eseményeivel (fotók, videofelvételek stb.) és rádöbbent, hogy még ugyanennyi van hátra.

A börtönéletbe való beilleszkedés zökkenőmentes volt, jó fél évet vett igénybe, nem voltak beilleszkedési nehézségei, hisz civil életében is sokat dolgozott emberekkel. Első pillanattól próbált mindenben részt venni. Túlélési stratégiaként meg kellett tanulnia, hogy nem szabad tervezni egy hónapnál tovább, beszélőtől beszélőig szabad csak gondolkodni, a további terv mindig borul, és a padlóról nehéz bent felkelni.

A családdal a kapcsolattartás zökkenőmentes volt. A legfőbb támasza az édesanyja volt, férjétől időközben elvált, két fia 5 és 10 évesek voltak, amikor otthon maradtak nélküle. Most a kicsi 9.-es középiskolás, a nagy másodéves egyetemista. A kapcsolattartás velük rendszeres, levelezés, csomag, telefon, beszélő. Rendezett családi háttérrel rendelkezett börtönbe kerülése előtt. Szüleitől szeretetteljes gyermekkort kapott, büszke arra, hogy ilyen csodás szülei voltak. Édesanyja agrármérnök, édesapja hivatásos katona volt, mindketten felsőfokú végzettségűek. Egy fiútestvére van, aki hivatásos katona és Horvátországban él.

Átlagkörülmények között élt férjével saját házban, amit a saját terveik alapján építtettek meg. Soha életében nem kellett nélkülöznie, reméli, szabadulása után sem kell. Az iskolában jó tanuló volt, de soha nem volt kitűnő, egyedül a sport területén szeretett maximalista lenni. Vendéglátó-ipari szakközépiskolában érettségizett, egy évet tanult még utána, így képesített vendéglátó (szakács, cukrász, felszolgáló). Érettségi után kezdett dolgozni, adminisztrátor volt egy borforgalmi cégnél. Gyermekeivel 3-3 évig volt otthon, utána börtönbe kerüléséig saját betéti társaságban dolgozott beltagként (mezőgazdasági áruforgalmazó, árufuvarozó, árutermelő). Édesanyja végig mellette volt a büntetése alatt, és a kisebbik fia is az első pillanattól, azt mondta, hogy vár rá. Gondolt nem egyszer arra, hogy az egyszerűbb utat válassza úgy, mint édesapja, aki egy gyógyíthatatlan betegség miatt úgy gondolta, hogy nem szeretne tovább élni, öngyilkos lett. Ekkor volt félidős várandós az első gyermekével, és apás gyerek lévén a mai napig nem tudta ezt feldolgozni. Megbánta, amit tett, már akkor este, amikor megtörtént. Tudja, hogy nem ez lett volna a megoldás, hogy a hatóság segítségét kellett volna kérni, de végső kétségbeesésükben nem a jó utat választották.

A fogva tartás alatt a túlélés első feltétele az volt, hogy ki kellett használni minden lehetőséget, ami zárkán kívül van. Cipőfelsőrész-készítő, parkgondozó szakmákat tanult, alapfokú számítógép-ismereteket szerzett, mindenhol ott volt. Így ha takarítani lehetett menni, ha beteg gyerekeket lehetett meglátogatni, ha templomokban lehetett ünnepekre készülni, mindenhol ott volt, csak így lehet normálisan szabadulni. Évekig volt kultúros, könyvtáros, szakköröket vezetett, takarított a parancsnoki épületben.

A társakkal való kapcsolatokra jellemző, hogy van, akivel meg kell tartani a 3 lépés távolságot, de mindig vannak emberek, akik sokkal többet foglalkoznak másokkal, mint saját magukkal. Alapjában jó kapcsolatban van

mindenkivel, 3 emberrel találkozott a 10 év alatt, akit barátjának mondhat, és szabadulásuk után sem szakadt meg a kapcsolatuk, barátságuk.

A börtönben a mindennapok szigorú napirend szerint telnek, amit elég nehéz elfogadni, a kinti élet után furcsa a váltás. Ha felveszi mindenki az intézet házirendjében foglalt pontokat, egy idő után átáll. Rengeteg program van, több szakkör, amelyen elfoglalhatják magukat, így aki nem akar unatkozni, az nem is fog. Változatos programok, lelket próbáló műsorok mindig megszínesítik a szürke hétköznapokat.

A jövőjét a közelgő szabadulás után úgy képzeli el, hogy szeretne szociális területen elhelyezkedni, tanulni, szociálpedagógiát vagy mentálhigiénét. A bent szerzett tapasztalatait felhasználva, idősek otthonában szeretne dolgozni, vezekelve amiatt, hogy amíg a büntetését töltötte, több családtagját veszítette el, akiknek ápolásában nem tudott segíteni édesanyjának. Vissza szeretné kapni kisebbik fia szülői felügyelői jogát, meg szeretné próbálni meghálálni a 10 év gondoskodást édesanyjának, és elkövetni mindent, hogy gyermekei újra érezhessék, hogy mindennap van anyukájuk, nem csak a beszélőn és a telefon által. Dolgozni szeretne, eltartani a családját.

A 10 éves fogva tartás alatt, úgy érzi, intézetfüggő lett; furcsa lesz majd kenyeret venni, ételalapanyagokat, hisz több mint 10 évig mindent helybe hoztak. Nem volt gondja vízdíjra, villanyszámlára, amit most az intézet fizet. Furcsa lesz új életet kezdeni, úgy hogy nem szabályokat betartva kell megélnie a mindennapokat, önmaga ura lehet, nehéz lesz, de reméli, sikerülni fog.

Interjú S. Éva (34 éves) fogvatartottal 2011. március 14-én

2010. június 6. óta van az intézetben, 2 év 6 hónapot kapott sikkasztásért. Előzetesben nem volt, az ítélethirdetéskor ügyeletes orvost kellett hívni, mert asztmás rohamot kapott. 17 beadványt adott be ártatlanságra hivatkozva, nem ért el vele célt. A 30 hónapból 20 hónapot kell letöltenie, így mindent megtesz azért, hogy jutalom eltávozásokat kapjon. Szerencsére létezik az EVSZ (enyhébb végrehajtási szabályzat), 2 havonta egyszer haza lehet menni, a városba 1×4 órára ki lehet menni havonta kíséret nélkül, de a várost nem lehet elhagyni. A beilleszkedés a börtönéletbe nem okozott gondot, viszonylag gyorsan sikerült. Az egri börtönben sok lehetősége van a raboknak, a légkör nyitott, a lehetőségekhez képest igyekeznek minél több programlehetőséget biztosítani.

A *Börtön a városért program* nagyon jó, mert kint vannak a városban a friss levegőn több órán keresztül, kicsit szabadnak érezhetik magunkat, örülnek annak, hogy jót tesznek, ezt az emberek is így érzik. Az is jutalom, hogy valaki benne lehet a programban, és jár érte jutalom szabadság is. Sokféle szakkör működik, amit zömében a fogvatartottak tartanak, például alkotó szakkör, német szakkör, irodalmi kör, színjátszó csoport. Ő „kisiskolás foglalkozást" is vezet azoknak a társainak, akik nem tudnak írni, olvasni. A nevelők vezetésével készülnek műsorral a különböző ünnepségekre, ajándékot készítenek karácsonyra, megünneplik a karácsonyt és a nemzeti ünnepeket is.

A családdal a kapcsolattartás a szokott módon zajlik: leveleznek, telefonon beszélnek és beszélőn havonta. Van egy fiuk, aki 7 éves, nem tudja, hogy anyja börtönben van, úgy tudja, hogy külföldön dolgozik, nem látta azóta, hogy itt van, húsvétra viszont hazamehet. A szülei sajnos meghaltak, de így legalább nem kellett megélniük, hogy lányuk börtönbe került. A családi háttere rendezett volt, mind anyagilag, mind más tekintetben. Édesapja ügyvéd volt, édesanyja pedagógus, testvére nincs. Csak a nagyon szűk család tudja, hogy mi történt, még az óvodában is úgy tudják, külföldön dolgozik, ha majd nagyobb lesz a fia, elmondja neki, mi történt. Iskolai végzettsége felsőfokú, három diplomát szerzett: tanárképző főiskolán némettanári, könyvtár szakon, és a Budapesti Gazdasági Főiskolán pénzügyi szakértő szakon végzett, nagyon jó tanuló volt. Mindig dolgozott, egy kft.-nél volt gazdasági vezető, ő maga tett feljelentést a pénzügyi helyzet miatt. Úgy érzi, ő „vitte el a balhét", a pénzügyi vezető nincs letartóztatva. 12 millió Ft sikkasztással vádolják, elvették a házukat is. Tapasztalatlan volt, kihasználták, nem szabadott volna egy személyben aláírnia, nem figyelt oda eléggé az aláírásoknál, ártatlannak érzi és annak is vallotta magát. Nagyot csalódott az igazságszolgáltatásban. A fogva tartás alatt számos programon vett már részt. Tanfolyam, képzés korlátozott számban és inkább végzettséggel nem rendelkezőknek van. Ő inkább csak foglalkozásokon vesz részt, mert magas iskolai végzettségű.

Különböző feladatokat vállal, a parancsnoki épületben takarít; irodák, folyosók, szociális helyiségek, őri konyhák, öltözők tartoznak bele, ez bizalmi állás. Emiatt vallja: „megosztod a társaságot magad körül", vagy szeretnek, vagy utálnak. Alapszabály, hogy „nem lát, nem hall, nem beszél" arról senki, amit munkája során tapasztal, ezért irigyek sokszor a társak, „kutyáknak" hívják az ilyen beosztásban dolgozókat. Társaival jó a kapcsolata, de azért nem árt a három lépés távolság – vélekedik. Itt zárkaközösségekben élnek, egy-egy zárka jól összetart, szabadon mozoghatnak napközben a folyosón is, átmehetnek más zárkákba is, csak éjszakára zárják rájuk a zárkát. Sokkal szorosabb barátság lehet itt a bezártság miatt, egy olyan barátnője van, akivel minden gondját megbeszéli.

A mindennapokban nagyon „pörög". Amikor csak teheti, olvas, keresztrejtvényt fejt, keresztszemes hímzést csinál társainak, nem pihen, állandóan tevékenykedik. Itt nincs magánélet, ami nagyon hiányzik neki, csak akkor lehet egy kicsit egyedül, amikor a többiek tévéznek, fejhallgatóval rádiót hallgat, ez neki a relaxáció. Egyébként minden „órarend szerint" zajlik. A jövőre nézve a tervei között szerepel, hogy még szeretne tanulni a Gazdasági Főiskolán, ahol végzett, más szakon, de felmerült az is, hogy külföldre mennek szerencsét próbálni, élnek rokonai Svájcban és az USA-ban is.

Interjú Simon Tamás nevelővel, bv. főhadnaggyal 2011. március 14-én

Az intézményben 2004. szeptember 1. óta dolgozik. A nevelők végzettségüket tekintve általában pedagógusok, szociálpedagógusok, de minden esetben el kell végezni a Rendőrtiszti Főiskolán a bv. szakvizsgát, előtte van egy bevezető képzés a BVOK-ban.

A nevelőknek nagyon sokrétű a feladatuk. Az újonnan érkezett fogvatartottat a befogadás során szóban és írásban tájékoztatják az intézet rendjéről, szabályairól. Ekkor kerül sor személyes beszélgetésre is, ami kikérdezést jelent: a bűncselekménnyel kapcsolatban (mit követett el, elismeri-e bűnösségét);családdal kapcsolatos kérdések: családi állapot, gyerekek, lakás, iskolázottság, dolgozott-e;betegségek, egyéni szokások: van-e alapbetegsége, szed-e gyógyszereket, van-e káros szenvedélye, – kábítószer, dohányzás, alkohol –, öngyilkossága volt-e, kezelték-e pszichiátrián.

Ezt követi a kioktatás (tűz- és balesetvédelem, házirend, zárkahasználat). Kapcsolattartás működésének ismertetése (telefon, levél, látogatás). A nevelői feladatok közé tartozik a leveleket, kérelmeket összegyűjteni, ellenőrizni, véleményezni. Egyéni meghallgatás, előterjesztések készítése, feltételes szabadlábra helyezettek előterjesztése. (Erről 1 oldalas véleményt kell készíteni, a jövőbeli terveknek is szerepelnie kell benne, pl. dolgozik-e, volt-e fenyítve, milyen a társaival a kapcsolata, intézeti előmenetele). Rövid távú eltávozás esetében is meg kell ezt csinálni, az EVSZ szerint. Az adminisztráció tehát szinte az egész napot elveszi, alig jut idő foglalkozások szervezésére.

Nagyon sokféle emberrel találkoznak a munkájuk során, minden fogvartartott számára a legmegfelelőbb nevelési tervet kell elkészíteni. Az elítéltek neveléséhez semmilyen lehetőség nincs, nagyon szűkös a költségvetés. Ő a pályázati referens is, minden lehetőséget megragadnak, csak pályázatokkal tudnak bármilyen különprogramot, képzést szervezni, eredményeket elérni. Az intézményben elég sokféle program van, sok az öntevékeny program, amit a fogvatartottak szerveznek. A legutóbbi időszakban parkgondozói végzettséget tudtak szerezni a fogvatartottak, az átlag 4,5 lett. A képzéseken való részvételre nem jellemző a lemorzsolódás, inkább az előzetesek helyzete nehéz, hiszen függnek a rájuk váró döntéstől, az ő helyzetük ezért rendkívül bizonytalan, az elítéltek részvétele ezért mindig biztosabb. Az oktatás egy totális intézményben zajlik, nagyobb a rend és fegyelem, ezt a diákok is érzik, általában mindent megtesznek azért, hogy kaphassanak eltávozást, feltételes szabadlábra kerüljenek, szabálykövető módon élnek. A tanárok sem panaszkodnak, van olyan, aki nem bírja ezt a légkört, de aki marad, nagyon értékeli a fegyelmet a kinti iskolákhoz képest. Ami nehéz még, a különböző képességek, tanulási nehézségek kezelése.

Az utánkövetésre az intézménynek nincs lehetősége, pártfogói felügyelet nincs, esetleg informális úton jutnak információkhoz (társaknak küldenek képeslapot, telefonálnak a bent maradtaknak). Véleménye szerint a felnőttoktatás, képzés elősegíti a társadalomba való visszailleszkedést, de nagymértékben függ a családi háttértől is (hova megy vissza – ha olyan helyen lakik, ahol nincs munka, ha szerzett is bent valamilyen végzettséget, nem tudja használni, ez pedig problémát fog eredményezni). Szerinte olyan képzéseket kellene szervezni, amelyekkel biztosan el tudnak majd helyezkedni (hiányszakmákra koncentrálni). A börtönártalmak nem csak a fogvatartottaknál jelentkeznek, nagyon idegőrlő ez a munka, a dolgozók is éreznek magukon „börtönártalmakat". Nagy a felelősség: ha eltávozáson van az elítélt, és valami bajt csinál, tőle kapta az engedélyt; és az adminisztráció szinte felőrli az embert. A folyamatos stressz miatt már nehezen viseli a kinti világban, hogy nincs rend és fegyelem. A nevelők számára kevés lehetőség van arra, hogy bármilyen képzésen, tréningen vegyenek részt; ez inkább pályázati úton történik. Bevett gyakorlat, hogy intézmények összefognak, így többnapos tréningre is sor kerül, amire nagy szükségük van.

ÖSSZEGZÉS

A büntetés-végrehajtási intézetek, korlátozott lehetőségeik ellenére is, igyekeznek minél szélesebb körben biztosítani a fogvatartottak számára a kultúra különböző rétegeihez való hozzáférést. Számos intézetben működik szakkör jellegű kulturális műhely, melynek célja, hogy a tagok érdeklődési körét figyelembe véve nevelje őket, lehetőséget adjon egyéni képességeik kibontakoztatására, személyiségük fejlesztésére.Az alkotás, a kreatív önkifejezés szerepe felértékelődik az ingerszegény börtönkörnyezetben. Az egyéniség kifejezése az alkotáson keresztül a fogvatartottak legfőbb motívuma egy uniformizálásra, az individuális jellegzetességektől való megfosztásra irányuló intézetben. A börtön egysíkú, funkcionális berendezése, környezete kevéssé ad lehetőséget az elítéltnek, hogy díszítő-értékkifejező funkciót teremtsen, a szabadidő kitöltésének egyik legkedveltebb módja az alkotás, így a „benti idő" is elfogadhatóbbá válik, ezért is rendkívül fontos a kreatív körök működtetése a börtön falai között.

Az egri börtönben saját tapasztalatokat gyűjthettem arról, hogyan működik egy kreatív műhely, ahol antropológiai jellegű, résztvevő-megfigyelői munkára vállalkoztam. Nemcsak a szakirodalom alapján akartam tájékozódni a börtönök belső világáról, hanem a „saját bőrömön" keresztül megtapasztalni, megérezni, milyen is odabent, így személyes benyomásokat gyűjthettem. A foglalkozássorozat végén kitöltöttük a kérdőívet, ami nagyban segíti a programom továbbgondolását, fejlesztését, amit szeretnék majd más börtönökben

is kipróbálni. A személyes interjúk lehetőséget adtak az intimebb kérdések megbeszélésére is. Szembesültem azzal, hogy mennyire kevés az anyagi lehetősége az intézeteknek: ha nincs pályázati lehetőség, nincs civil kezdeményezés, ezeket a tevékenységeket nagyon nehéz működtetni.

Fontosnak tartom, hogy a programok működtetése ne egyszerű szabadidős tevékenység legyen, hanem egy életforma kialakítását kell szolgálnia. Számos jó kezdeményezés van Magyarországon, nyitás, együttműködés a bv. szervezetek részéről, a civil szervezetekkel való összefogás, nyílt napok rendezése, felsőoktatási intézmény hallgatói részére gyakorlati helyszínt biztosítanak, valamint kutatási lehetőségeket is. Az új európai börtönszabályok szerint fontos, hogy az intézeti élet a lehető legjobban igazodjon a kinti élethez és megkönnyítse a visszatérést. Az elvárásoknak csak akkor tud megfelelni, ha korszerűsíti a végrehajtási rezsimet, hatékonyabbá teszi a reszocializációs program teljesítését. A nevelési programok könnyen megbukhatnak, ha csak a formákat, külsőségeket vesszük át, és nem a mi jogrendszerünk szerint alkalmazzuk. Véleményem szerint szükség lenne több külsős szakemberre, nagyobb nevelői létszámra, több anyagi forrásra, és ami a legfontosabb, hogy az elítélt azt lássa, hogy van más alternatíva is a bűnözésen kívül szabadulása után. A társadalom hagy-e elegendő alternatívát számukra? Összességében megállapítható, hogy a társadalom zöme nem támogatja a büntetés-végrehajtási nevelés törekvéseit, nem látja az eredményeket, melyek pont az elutasítás miatt nem jönnek létre.

IRODALOM

Aleku M. – Csordás S. – Pacsek J. (2006): A fogvatartottak foglalkoztatásának és programlehetőségeinek jelenlegi helyzete. *Börtönügyi Szemle, 25.* 1. sz. 65–78.

Czenczer O. (2009): Külföldi minták – honi tennivalók a fiatalkorúak büntetés-végrehajtásában. *Börtönügyi Szemle, 28.* 1. sz. 1–10.

Erdődi O. (2002): Gondolatok a fogvatartott nők kezelésével, nevelésével összefüggő egyes kérdésekről. *Börtönügyi Szemle, 21.* 1. sz. 33–38.

Fehér L. – Parti K. (2003): A női fogvatartottak helyzete a magyar büntetés-végrehajtási intézetekben. *Börtönügyi Szemle, 22.* 3. sz. 19–34.

Juhász A. (2010): *Juhász Attila bv. ezredes 2010. évi beszámolója*. Heves Megyei Büntetés-végrehatási Intézet, [sine loco].

Kassai A. (2008): A szakképzés speciális pedagógiai kérdései börtönkörülmények között. *Börtönügyi Szemle, 27.* 3. sz. 25–33.

Kökényesi A. (2010): A büntetés-végrehajtási szervezet 2010. évi tevékenységének értékelése. BVOP, [sine loco].

Mezey B. (2010): *Régi idők tömlöcei – Büntetések, börtönök, bakók*. Rubicon könyvek, Budapest.

Orbán K. (1999): *Börtönvilág.* Korona Kiadó, Budapest.

Ruzsonyi P. (2003): *A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai. Neveléselméleti tansegédlet*. Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, Fogvatartási Ügyek Főosztálya, [sine loco].

Tóth M. (2010): A fogvatartottak elégedettségének felmérése – egy pszichológiai vizsgálat néhány tanulsága. *Börtönügyi Szemle, 29.* 1. sz. 38–44.

Vókó Gy. (2001): *A magyar büntetés-végrehajtási jog*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.

http://hmbvi.t-online.hu/index.html: (Letöltés: 2011. 04. 10.)

www.bvop.hu (Letöltés: 2013. 11. 22.)

BREDÁCS ALÍZ

A 14–16 éves, művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és az eredmények hasznosítása a művészeti nevelésben

BEVEZETŐ

Kutatásomat a több évtizedes művészetpedagógusi pályán eltöltött örömök és kudarcok inspirálták. Munkám során folyamatosan arra koncentráltam, hogy hogyan lehetne a művészeti területen tehetséges tanulók túlterhelt és sokszor küzdelmes életét megkönnyíteni. Amikor művészetpedagógusi feladataim mellett 2000-ben a PTE Neveléstudományi Intézetében egy pedagógiai kutatásba,[102] majd pedagógiai tárgyak tanításába kezdtem, fogalmazódott meg bennem egy olyan kutatás elindítása, amely a művészeti tehetségekkel foglalkozik. Ezekben az években még korántsem volt ennyire preferált a tehetségfejlesztés. Célom az volt, hogy rávilágítsak arra, hogy a művészeti nevelésben a tanulók személyiségének megismerése túlságosan intuitív, legtöbbször csak szubjektív módszerekkel történik. A tanulókról szerzett információk a (kizárólagosan alkalmazott) megfigyelés módszerével nem összevethetők, és nem is rendszerezhetők, ezért a fejlesztőprogramok is tananyagcentrikusak maradtak. Kutatásomhoz olyan mérőeszközöket igyekeztem keresni, amelyek alkalmasak a tanulók megismerésére, hipotéziseim megválaszolására és ezek mellett érdekesek a tanulók számára is, valamint az általuk gyűjthető információkon túl fejlesztő hatásuk is van. Reményeim szerint kutatásom tapasztalatai a tanárképzésben, tanártovábbképzésben, és közvetlenül az oktatási gyakorlatban is hasznosíthatók lesznek.

Kutatásomban azt vizsgálom, hogy kimutathatók-e az általam használt mérőeszközök és módszerek segítségével a képző- és iparművészetet, zenét, táncot és színészetet tanuló diákcsoportok (együtt művészetet tanulók) és a kontrollcsoport (azaz művészetet nem tanulók) közötti különbségek a 14–16 éves korosztálynál néhány képességterület tekintetében, mint amilyen a kreativitás, a térszemlélet, az érzelmi intelligencia és a pszichológiai immunkompetencia.

A nevezett képességterületeken kívül természetesen még sok másik is szóba jöhetett volna, de a kiválasztás szempontjai alapján ezekre esett a választásom. A képességterületek kiválasztásának szempontjai a következők voltak: lényeges és jelentős összetevői legyenek az általam használt – később ezek alapján kialakított – dinamikus tehetségmodellnek;[103] segítségükkel jól jellemezhetők legyenek a vizsgált művészeti tehetségcsoportok; objektív mérőeszközzel mérhetők legyenek. A kiválasztott képességterület mennyiségének meghatározásába a racionális idő- és kapacitásbeli korlátok is beleszóltak.

A vizsgálni kívánt képességterületek kiválasztásához külső segítséget is igénybe vettem, nevezetesen tanári interjúk alapján döntöttem el, hogy melyek azok a képességterületek, amelyek a jó művészeti adottságokon kívül meghatározóak a művésszé válás szempontjából. Az interjúkat azokkal a művésztanárokkal készítettem, akik a minta alanyait valamely művészeti tárgyból tanították.

Az interjúk eredménye az volt, hogy a kreativitást és a térszemléletet minden művészetpedagógus fontosnak tartotta, de művészeti áganként eltérő mértékben. Az érzelmi intelligenciát és a pszichológiai immunkompetenciát tartották a legfontosabbaknak, de kifejlődésüket a tanárok többsége nem iskolai nevelési feladatként könyvelte el, hanem valamiféle „hozott anyagként", amellyel vagy rendelkezik a tanuló, vagy nem. A pszichológiai immunkompetenciát nem a nevezett diszciplínával jelölték meg a tanárok, hanem alkotóelemeivel körülírták.

---

[102] *Az iskolai tudás mérése Baranya megyében* elnevezésű kutatásban az olvasásértést vizsgáltam. Ebben a kutatásban ismerkedtem meg a *Pszichológiai immunkompetencia kérdőívvel* és a *8 képsor – 8 mondás teszttel.* Mindkettőt Oláh Attila dolgozta ki. A közel egy évig tartó kutatást Dr. Kocsis Mihály vezette.

[103] Az újabb tehetségmodellek dinamikusak, interdiszciplinárisak és komplexek, mint például a piramis tehetségmodell (Pirto 1999) és a tehetség müncheni modellje (Heller 2005).

A pszichológiai immunkompetencia vizsgálatának újdonságát a tehetségpedagógiában az is megmutatja, hogy még a legújabb tehetségmodellekben is legfeljebb csak egyik-másik faktora jelenik meg, pedig a fejlett pszichológiai immunkompetencia nem csak az élet minőségére van pozitív hatással, hanem kapcsolatba hozható a nagy teljesítmények áramlatélményével *(flow)* is. Lelki és testi egészség nélkül pedig veszélybe kerül minden más tehetségkomponens.

A jelen tanulmányomban csak a pszichológiai immunkompetenciával kapcsolatos részkutatásomat mutatom be.

A PSZICHOLÓGIAI IMMUNKOMPETENCIA ELMÉLETI HÁTTERE

A pszichológiai immunkompetencia fogalma

A pszichológiai immunkompetencia (a továbbiakban PI) fogalma a pszichológiai kutatásokban is viszonylag új terület, mind a szemlélet, mind a tartalom tekintetében.

Oláh Attila szerint a PI azoknak a személyiségforrásoknak az együttese, amelyek *„képessé teszik az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetettséggel való eredményes megküzdésre, úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön – inkább gazdagodjon a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tudás élményanyaga és tapasztalata interiorizációja következtében”* (Oláh 2004: 227).

A pszichológiában és a pedagógiában ma már elfogadott, hogy a stressz az élet tartozéka, de lehet olyan kompetenciákat szerezni, amelyek segítik a megküzdést és az önmegvalósítást. A fejlett PI mindig mozgósítható, és aktív védettséget nyújt nehéz élethelyzetekben is, fejlettsége összefügg az élettel való megelégedettséggel és az áramlatélmény gyakoriságával. Struktúráját a személyiség komponensei alkotják. A magas potenciállal rendelkező komponensek a kognitív apparátust pozitív irányba befolyásolják, ezzel nő az énhatékonyság és az önszabályozás-hatékonyság érzete. Eredményesebb lesz a megküzdés és biztonságosabb a célok elérése (Oláh 2005). Csíkszentmihályi (1998) a legjobb megküzdési formának a saját célokért való küzdést tartja. Az áramlattevékenység pozitív élményállapothoz vezet, sőt a személy képességei a problémamegoldás közben egyre jobban kiteljesednek, és egyben pszichológiai és biológiai immunitása is erősödik.

A pszichológiai immunkompetencia komponensei

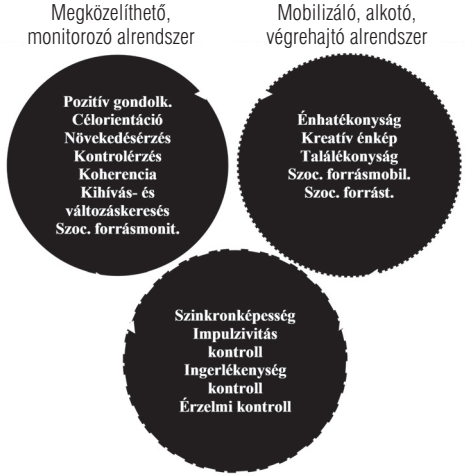
A pszichológiai immunkompetenciát 16 megküzdési képesség alkotja. E képességeket az alábbiakban csak az alapvető jellemzőjükkel határozom meg, a jobb áttekinthetőség és a terjedelem kötöttsége miatt.[104]

1) *Optimizmus:* hit az események kedvező alakulásában.
2) *Kontrollképesség:* a saját érzelmek ellenőrzésének képessége.
3) *Koherenciaérzék:* az életcélok, a gondolkodás, az érzések és a viselkedés összehangolása.
4) *Öntisztelet* vagy *kreatív énkép:* a pozitív, de reális önértékelés talaján a büszkeség, az önjutalmazás, a saját testi-lelki egészség ápolása.
5) *Növekedésérzés:* a saját fejlődés folyamatosságának és az önkiteljesedésnek a megélése.
6) *Kihíváskeresés* vagy *forrásmonitorozó képesség:* a fejlődésre és az újra való nyitottság.
7) *Énhatékonyság-érzés* vagy *forrásmobilizáló képesség:* erősíti a meggyőződést, a célok elérését, a helyes tevékenységek kiválasztását.
8) *Forrásteremtő képesség:* a találékonyság, leleményesség, alkotóképesség, amelyek segítik az élettervek, ötletek, alternatívák kialakítását, az ismeretek átstrukturálását és a megvalósítást.
9) *Társas monitorozó képesség:* a társas környezeti információk érzékeny és szelektív észlelése és felhasználása. Ennek pozitív irányultsága az empátia.
10) *Társas mobilizáló képesség:* segíti a kapcsolatteremtést, mások meggyőzését, támogatásuk megszerzését, aktivizálását és irányítását.
11) *Társas forrásteremtő képesség:* segíti a csoportépítést, a szervezést, az együttműködés irányítását.
12) *Szinkronképesség:* a környezeti változások követésének képessége a végzett tevékenységre való odafigyelés mellett.
13) *Kitartás* vagy *célorientáció:* a feladatok végig vitelének képessége, gátló körülmények mellett is, valamint a jutalom késleltetésének képessége és a magas frusztrációs tolerancia együttese.
14) *Impulzivitáskontroll:* az ösztönök megfékezésének, a viselkedés racionalizálásának, helyénvaló formáinak kiválasztásának képessége a várható következmények kontextusában.
15) *Érzelmi kontroll:* a kudarcok és a negatív érzelmek konstruktív viselkedéssé való átalakításának képessége.
16) *Ingerlékenységgátlás:* az indulatok, a düh és a harag feletti ésszerű kontroll gyakorlásának és konstruktív felhasználásának képessége.

[104] A faktorok részletes bemutatását lásd: Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. 86–88.

Az említettek közül egy adott képességgel magas szinten rendelkező személy kihívásokkal teli vagy nehezített körülmények között is eredményesen és aktívan tudja alkalmazni az adott képességet, mindig a legoptimálisabban alkalmazkodva az adott feladathoz. Mindezek mellett a személy képességeinek tudatában van. Nem menekül el a feladatok és a problémák elől, hanem megküzd azokkal, sőt adott esetben képes örömét lelni a megoldáskeresésben és a megoldásukban.

A fenti összetevők három alrendszerré szerveződnek *(1. ábra)*. A *megközelítő-monitorozó alrendszer* összetevőinek feladata a fizikai és a szociális környezet optimista szemléletű feltérképezése, megértése és kontrollálása. Elemei aktiválják az áramlattevékenységbe kerülést. Az *alkotó-végrehajtó alrendszer* összetevői arra szolgálnak, hogy a személy képes legyen mobilizálni és aktualizálni képességeit céljai elérése érdekében, közben megéli képességeinek fejlődését és az egyensúlyérzést. Az *önregulációs alrendszer* funkciója a figyelem irányítása és a kontroll biztosítása a célok elérésének érdekében. Összetevői szabályozzák az áramlatban való maradást.



1. ábra: *A pszichológiai immunkompetencia fő komponensei és ezek összetevői (OLÁH 2005: 89)*

Az alrendszerek egymással dinamikus kölcsönhatásban vannak, szabályozzák egymás működését, segítik az én működését, fejlődését és a környezethez való alkalmazkodást. Az egyes összetevők különböző csoportosításban további információkat hordoznak a vizsgálati személyekről vagy csoportokról. A pszichológiai immunkompetenciának már vannak ismert nemi jellegzetességei, például a lányoknak gyengébb az érzelmi kontrolljuk (a szorongások leküzdése) és az ingerlékenységgátló képességük (a harag és az indulatok kontrollálása), azonban a fiúk konfliktuskezelése kevésbé problémamegoldó és az impulzuskontrolljuk (az ösztönök megfékezése, a helyénvaló viselkedés kiválasztása) is gyengébb (Oláh 2008).

A jó szocializációs közegben és a meleg, szerető családi klímában a szülők pozitív immunvonásai könnyebben beépülnek a gyerekekbe (Oláh 2008).

A pszichológiai immunkompetencia fejlesztésének szerepe az oktatásban, különös tekintettel a művészeti nevelésre

A kutatások eredményei szerint (Oláh 2005; Nagy 2009) azok a tanulók, akik bíznak képességeik hatékonyságában és fejlődésében, akik önmagukat kontrollképesnek, optimistának, kitartónak és leleményesnek tartják, csak azok képesek maguk elé értelmes célokat kitűzni és ezekért hatékonyan küzdeni. Az alacsony PI szorongáshoz, önbizalomhiányhoz vezet.

Az iskolában a fejlett PI elérését – véleményem szerint – kulcskompetenciaként kellene kezelni. A PI ugyanis fejleszthető, de intenzív és következetes nevelési feladat. A pedagógus feladata annak segítése, hogy magabiztos, énhatékony, feladatait önállóan megoldani tudó, kompromisszumképes, alkotóképes, felelősségteljes, azaz az életben és munkájukban helytállni tudó felnőttekké váljanak a tanulók. A PI segítségével a tanulók megismerésére, illetve személyiségfejlesztésére vonatkozó programok állíthatók össze, úgy, hogy a tág értelemben vett affektív taxonómiák elvi rendszereit konkrét tartalommal töltjük meg a mérési eredmények alapján.

Mindezek ellenére a tanulók pszichológiai immunkompetenciájának feltárásával és prevenciós jellegű fejlesztésével tudatosan és célirányosan kevés pedagógus foglalkozik.

A művészeti nevelés egyik kiindulópontja a művész személyiségének ismerete. Ennek nagy szakirodalma van. A művész számára gyakran okoz gondot a világ jelenségeire, környezetére, saját személyiségére és teljesítményére való túlzott érzékenység (Halász 2002). Ennek az az oka, hogy az alkotás munkamódja a szokásosnál jobban és speciálisabban veszi igénybe a központi idegrendszert (Kulcsár 2001). A művész az alkotás folyamatában saját idegrendszerét terheli és állítja helyre (Halász 2002). Az alkotói fejlődést oszcilláló, ciklikus, bipoláris változások jellemzik, mert váltakoznak az aktív, kreatív, érzelemdús és a passzív, kiüresedett szakaszok. A szélsőséges lelkiállapotot az alkotásban létrejövő csúcsélmény és ennek óhajtása és a kudarctól való szorongás közötti szakadék elviselése váltja ki. A csúcsélményben a kontroll elvész, és így a művész önfeledt alkotásra képes. Maslow (1968; utal: Kulcsár 2001) azonban a csúcsélmény árnyoldalaként az élmény folyamatos keresését is felveti.

A művészetek iránt vonzalmat érző kamaszoknál a kamaszkor lehetséges identitászavarai és a művészt jellemző sajátos lelki alkat problémái összeadódhatnak, ugyanakkor a művészet gyakorlása a személyiségre fejlesztően hat. A művészettel foglalkozó egyrészt élményein keresztül jobban megismeri személyiségének szélsőségeit, másrészt a művészi tevékenységgel fejlődik az önismeret és az önmegvalósítás.

Gyarmathy Éva az alulteljesítő tehetségeket kutatja. A lelki egészség megőrzésének feltételének az asszertív (önelfogadó és másokat elfogadó) magatartás kialakítását tartja. Felsorolja a lelki egészség fontos komponenseit: az önelfogadást, az önbizalmat, mások elfogadását és a mások iránt érzett bizalmat (Gyarmathy 2002). Ezek az attitűdök meghatározzák, hogy hogyan észleli az ember az élethelyzeteit. A helyzet értékelése hat az érzésekre, a fiziológiai állapotra és a viselkedésre egyaránt. Ha a helyzet ijesztőnek, veszélyesnek vagy kudarcot rejtőnek tűnik, akkor feszültség keletkezik, és a tanuló reakciója az önvédelem lesz. Ha siker várható, akkor jól érzi magát a tevékenységben, és nyitottan reagál az eseményekre. A helyzetek különböző megítélését különböző hatások kísérik *(2. ábra)*.

2. ábra: *Az asszertív / nem asszertív viselkedéshez vezető út*[105]

A leírtakból úgy tűnik, hogy a művészeti képzés és nevelés céljának nem csak a szakmai ismeretek átadásának és a különböző művészeti ágakhoz tartozó speciális képességek kibontásának kellene lennie, hanem ezeken túl a fejlett PI megszerzésének is helyet kellene szorítani, mégpedig úgy, hogy ne csak akkor kerüljön elő a téma az iskolában, ha már baj van, hanem folyamatos program legyen a serdülők lelki-szellemi-testi fejlesztése. A művészetet tanuló fiatalok számára olyan stratégiák megismerése és belsővé válása szükséges, amelyek birtokában a művészjelölt – kikerülve az iskolából – egyedül is megküzd életének nehézségeivel, és képes kiteljesedni. Ez az érettség sok személyes tapasztalattal szerezhető meg, valamint jól képzett pedagógusok és professzionális segítők együttes irányításával. A PI alkotást segítő képességei csak kedvező szociális feltételek között fejlődnek látványosan.

A pszichológiai immunkompetencia mérőeszköze

A *Pszichológiai immunkompetencia kérdőív* (a továbbiakban PIK) felnőtt és junior változatát Oláh Attila és munkatársai dolgozták ki. Mindkét *„önértékelős"* standard kérdőív 16 faktorból áll. A felnőttkérdőívben 80, a juniorban 48 kérdés szerepel, ez utóbbiban minden faktorhoz három kérdés tartozik. A válaszok egy négyfokú Likert-skálán adhatók meg, és azt mutatják meg, hogy mennyire jellemző egy adott személyre egy adott képesség saját megítélése szerint. A javítókulcs alapján néhány választ fordítottan kell kódolni, ez biztosítja azt, hogy a válaszadásban a válaszoló nem tud taktikázni. A kérdőívvel az mérhető, hogy a vizsgálati személynek mekkora a megküzdési kapacitása stresszhelyzetben, illetve hogy milyen erős pszichológiai immunkompetenciával rendelkezik, és melyek a jellemzői a vizsgált faktorok tekintetében. A kérdőív kitöltése időkorlátozott.

A pszichológiai immunkompetencia vizsgálatára vonatkozó hipotézisek

A PIK által mért faktorok között több olyan is szerepel, amely nélkül az alkotás szinte lehetetlen. Ilyenek például a kitartás, a forrásmonitorozó, a forrásmobilizáló képesség és a forrásteremtő képesség (amelynek alapja a kreativitás).

Ezért azt feltételeztem, hogy

- a művészettel foglalkozó tanulók pszichológiai immunkompetenciája magasabb lesz, mint a művészettel nem foglalkozóké;
- a vizsgált művészeti csoportokra jellemző értékek eltérőek lesznek, és ezekkel leírhatók majd a csoportokat jellemző sajátosságok;
- a csoportokon belül megfigyelhetők lesznek majd a PIK jellegzetes nemi különbségei is, de – hasonlóan például a kreativitáshoz – a művészetet tanulóknál a fiúk és a lányok értékei sokkal jobban megközelítik egymást, mint a művészetet nem tanulóknál.

A minta bemutatása

A mérésben 300 14–16 éves tanuló vett részt. A tanulók közül 240 fő több éve a képességeinek megfelelő művészeti képzésben részesült a képző- és iparművészet, a zene, a tánc vagy a színészet területén. A fennmaradó 60 fő a kontrollcsoport tagjai közül került ki, ők nem végeztek jelentős művészeti tevékenységet.

A művészeti képzésben részt vevők vagy valamely alapfokú művészeti iskola felsőbb évfolyamát látogatták, vagy valamely középiskola művészeti tagozatán, illetve fakultációján tanultak. A kontrollcsoport tagjai valamely

[105] Forrás: Gyarmathy Éva: Asszertivitás – önelfogadás és mások elfogadása. www.lelekbenotthon.hu/modules. php? (Letöltés: 2006. 12. 10.)

középiskola kilencedik osztályos tanulói voltak. A tanulók művészeti képességeit nem vizsgáltam, ezek meglétét kritériumnak tekintettem. Az adatokat 2005 és 2008 között gyűjtöttem hat magyarországi nagyvárosi iskolában. (A csoportok kis létszáma tette szükségessé a több évig zajló mérést.) A kutatást az adatok felvételét megelőző években előméréssel alapoztam meg.

A vizsgált minta 58 százaléka lány, 42 százaléka fiú. Az általános képzésben részt vevők csoportjában a fiúk és a lányok aránya hasonló (fiú: 47% – lány: 53%), az összes művészetet tanulóknál a lányok aránya nagyobb (fiú: 40% – lány: 60%), és két olyan csoport is van, amelyben több a lány, mint a fiú (ezek a táncot és a képző- és iparművészetet tanulók csoportjai). A mintában szereplő fiú/lány arányok viszonylag jól tükrözik a teljes populáció összetételét *(1. táblázat)*.

A kutatásban részt vevő csoportok		*Fiú*		*Lány*	
		Fő	*Arány %-ban*	*Fő*	*Arány %-ban*
Képző- és iparművészetet tanulók csoportja		16	**27**	44	**73**
Zeneművészetet tanulók csoportja		31	**52**	29	**48**
Táncművészetet tanulók csoportja		13	**20**	47	**80**
Színművészetet tanulók csoportja		35	**59**	25	**41**
Általános képzésben részt vevők csoportja		26	**47**	34	**53**
Összes művészetet tanuló	**Fiú/lány megoszlás és a százalékok átlaga**	95	**40**	145	**60**
A teljes minta összes tanulója	**Fiú/lány megoszlás és a százalékok átlaga**	125	**42**	175	**58**

1. táblázat: *A kutatásban részt vevő csoportok létszámadatai és nemi megoszlása*

A kontrollcsoport családi háttere valamivel kedvezőtlenebb, mint a többi csoporté. Erre a csoportra jellemző a nagycsaládok magas száma, a szülők alacsony iskolai végzettsége és alacsonyabb presztízsű foglalkozása.

A művészetet tanulók közül a képző- és iparművészetet tanulók csoportjában található a legtöbb nagycsalád, de a legkevesebb csonka család. A szülők között kevesebb az alacsony iskolai végzettségű, mégis viszonylag sokan végeznek alacsonyabb presztízsű munkát.

A zenét tanulók családjai között kevés a nagycsalád, a szülők végzettsége viszonylag magas. A szülők közül sok a magas presztízsű foglalkozással rendelkező, a vállalkozó, de a fizikai munkát végző is.

A táncot tanulók csoportjára jellemző a nagycsaládok kicsi és a csonka családok magas aránya. A szülők többsége érettségivel rendelkezik, de sok az alacsony végzettségű is. Az apák nagy számban vállalkozók, illetve fizikai dolgozók. Az anyák nagy része szellemi munkát végez. A szülők közül kevésnek van magas presztízsű foglalkozása.

A színészetet tanulók családi háttere a legkedvezőbb. Ebben a csoportban kevés a nagycsalád, de sok a csonka család. A szülők között sok felsőfokú végzettségű van, és ennek megfelelően magas a vezető beosztású, illetve szellemi és irodai munkát végző szülők száma. Ebben a csoportban sok szülőnek van valamilyen vállalkozása.

Az adatok felvételének és feldolgozásának módszerei

A tanulók *családi hátterére vonatkozó adatokat* a tanulók adták meg a *Személyes lap* kitöltésével. Ebben a család méretére, a szülők iskolai végzettségére és foglalkozására kérdeztem rá. Az adatokból egy családi háttérindex mutatót számoltam ki. A tanulók *iskolai teljesítményének adatait* az iskolai dokumentumok áttekintésével nyertem, amely során kigyűjtöttem a kérdőív felvételét megelőző félévi bizonyítványok átlagait. Csoportonként *két-két tanárral félig strukturált interjút* készítettem, arra vonatkozóan, hogy milyen képességeket tartanak az általuk tanított művészeti területen fontosnak, milyennek látják tanítványaik esélyeit a művészi pályán. A tanárok véleménye alapján választottam ki a pszichológiai immunkompetenciát, mint fontos és vizsgálandó képességterületet, de véleményüket az eredmények kiértékelésénél is felhasználtam – mert összevetettem az elvárásokat a tanulócsoportok pszichológiai immunkompetencia-jellemzőivel.

A PIK kérdőíven kapott eredményeket háromféle csoportosításban vetettem össze: két csoportban (művészetet tanulók és művészetet nem tanulók csoportja), öt csoportban (képző- és iparművészetet, zenét, táncot és színművészetet tanulók csoportja, valamint a kontrollcsoport), és nemi bontásban. A csoportok teljesítményeit a teljes kérdőív eredményein, a három alrendszer eredményein és a 16 faktor eredményein is elemzem. A vizsgált változók rendszerét a *2. táblázat* mutatja.

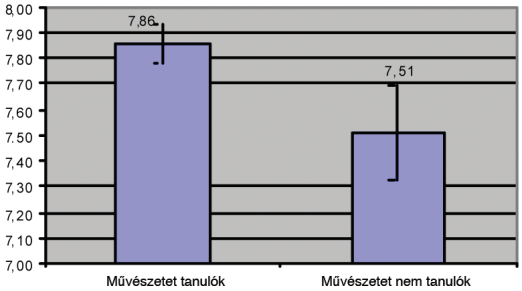
A változótípus	Tartalma	Kategóriái
Függő változók	A tanulók adott területre vonatkozó tehetségterülete, amely alapján az adott csoportba besorolható Legalább két éve tanul intézményes keretek között művészetet	*Képző- és iparművészetet tanul* *Zenét tanul* *Táncot tanul* *Színművészetet tanul* *Művészetet tanulók csoportja* *Művészetet nem tanulók csoportja* (kontrollcsoport)
Független változók	A csoportok tanulóinak pszichológiai immunkompetenciája, ennek részterületei: 3 alrendszer és 16 faktor	*(1) Egyáltalán nem jellemző rám* *(2) Egy kicsit jellemző rám* *(3) Jellemző rám* *(4) Teljesen jellemző rám*
Háttér-változók	1. A tanulók csoportjainak szociális háttere 2. Az év végi bizonyítványban megjelenő tanulmányi eredménye 3. A tanulók neme	*Családméret, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása;* *Jó tanuló;* *közepes tanuló;* *gyenge tanuló* *Fiú/lány*

2. táblázat: *A pszichológiai immunkompetencia vizsgálatának változói és jellemzésük*

Az adatokat az SPSS statisztikai programcsomag 11-es alkalmazási verziójával dolgoztam fel. Az eredmények feldolgozásában kétféle statisztikai módszert használtam. Elsőként középátlag-pontértéket számoltam a teljes kérdőívre, majd a három alrendszerre is. A leíró táblázatban ezen a pontértéken kívül még feltüntettem a csoportlétszámot, a szórást, a standard hibát, a 95 százalékos megbízhatósági határértékeket és az elért pontértékek minimum- és maximumértékeit. Minden leíró táblázathoz készült statisztikai próba *(Levene-teszt, Kétmintás t-próba,* varianciahomogenitás-teszt, *ANOVA teszt, Scheffe-homogenitásteszt)*, amely megmutatta, hogy a kapott eredmények vonatkoztathatóak-e a teljes populációra, vagy csak a vizsgált mintára érvényesek. A faktorokat egyesével egy másik eljárással vizsgáltam meg, soros és oszlopos kereszttáblázatokkal, és új statisztikai bizonyítási módszerek (khi-négyzet próba, *Cramer-mutató*) alkalmazásával. A kereszttáblák azt mutatták meg, hogy egy adott képességet hányan választottak és hányan nem egy-egy csoportban.

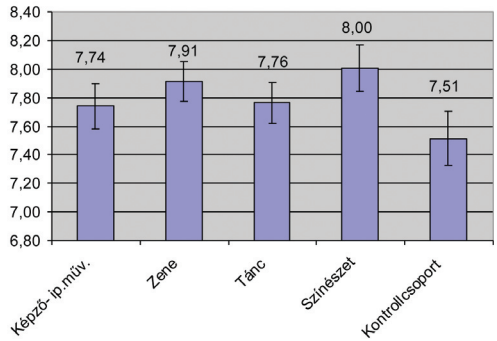
A pszichológiai immunkompetencia vizsgálatának eredményei

A teljes mérőeszközön mérve megállapítható, hogy – a *két csoportban* vizsgálva – a művészettel foglalkozók pontértéke magasabb, mint a művészettel nem foglalkozóké, így az első hipotézisem igazolódott. A táblázatból az is kiolvasható, hogy a művészetet tanulóknál a szórás alacsonyabb, mint a művészetet nem tanulók csoportjában. Ez az eredmény a statisztikai próbák szerint kiterjeszthető a teljes populációra *(3. ábra)*.



3. ábra: *A PIK eredményei a két csoportban*

Az eredmények megmutatják azt is, hogy a művészettel foglalkozó tanulók csoportjai között milyen eltérések vannak. A Scheffe-homogenitásteszt szerint a csoportok három pontértékszintre sorolhatók be: magas pontértéket értek el a színészetet és a zenét tanulók; közepeset a táncot és a képző- és iparművészetet tanulók, és alacsony pontértéket a kontrollcsoport tagjai. Az utóbbi csoportban a szórás is magasabb volt, míg a viszonylag magas pontértéket elérő zenésztanulóknál volt a legkisebb *(4. ábra)*.

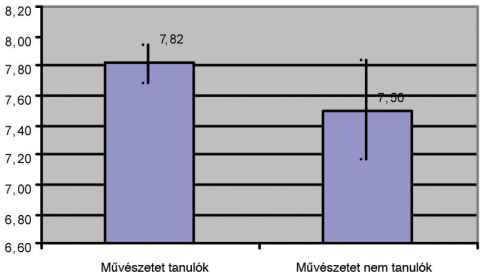


4. ábra: *A PIK eredményei az öt csoportban*

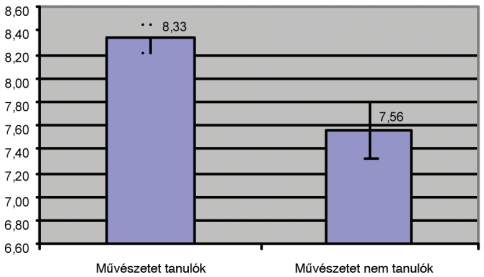
Az elemzést a három alrendszerrel folytatom: a megközelítő és monitorozó alrendszerrel, a mobilizáló-alkotó-végrehajtó és az önszabályzó alrendszerrel.

A statisztikai próbák az utolsó alrendszernél azt jelzik, hogy csak az adott mintára érvényesek az elemzés megállapításai.

A művészetet tanuló és nem tanuló csoportoknál a megközelítő és monitorozó alrendszer (amely azt mutatja, hogy az ember képes-e a fizikai és a szociális környezetét optimista szemlélettel feltérképezni, megérteni és kontrollálni) és a mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer (amely azt mutatja, hogy a személy képes-e mobilizálni és aktualizálni képességeit, és érzi-e fejlődőképességét és személyiségének egyensúlyi állapotát) pontértékei a két csoport közötti csekély különbséget jelzik *(5. és 6. ábra)*.

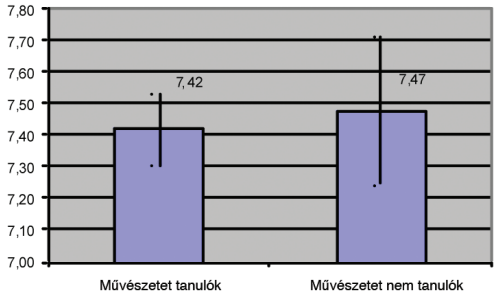


5. ábra: *A megközelítő és monitorozó alrendszer*



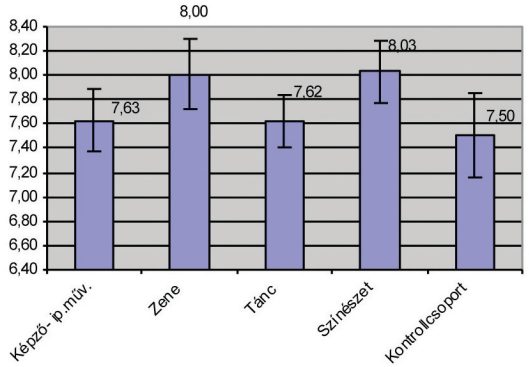
6. ábra: *A mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer eredményei a két csoportban*

Az önszabályzó alrendszer (amely azt mutatja, hogy rendelkezik-e figyelmének összpontosításával és kellő kontrollal a személy) pontértékei a művészetet tanulók kisebb töltöttségét mutatják, mint amilyen a kontrollcsoportban látható *(7. ábra)*.



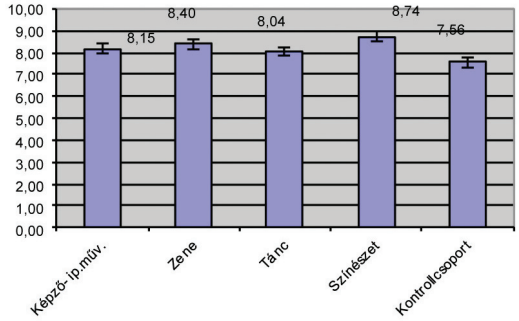
7. ábra: *Az önszabályozó alrendszer eredményei a két csoportban*

A nagy vonalakban történő elemzést kisebb csoportokban folytattam tovább, így láthatóvá vált az is, hogy a megközelítő és monitorozó alrendszer pontértékei a művészetet tanulóknál két markáns szintre válik szét: a zenét és a színművészetet tanulók csoportjaiban jóval magasabb pontértékek találhatók (magas szórás mellett), mint a másik két csoportban *(8. ábra)*.



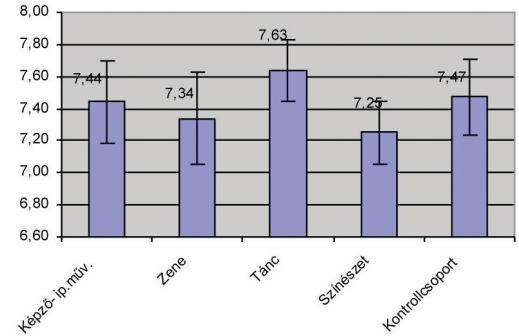
8. ábra: *A megközelítő és monitorozó alrendszer eredményei az öt csoportban*

A mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer olyan képességeket tartalmaz, amelyek nélkül lehetetlen alkotást létrehozni, mint például a kitartás, találékonyság, forrásteremtés. Pontértékei minden művészeti csoportban magasak, de a színészetet tanulóknál a legmagasabbak, míg a többi művészeti csoportban nagyjából egyforma. A szórások a színészetet és a táncot tanulóknál magasak, a másik három csoportban alacsonyak *(9. ábra)*.



9. ábra: *A mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszer eredményei az öt csoportban*

Az önszabályzó alrendszer pontértékei a művészeti csoportokban a gyenge pontot jelentik, mert a kontrollcsoportnál csak a táncosok rendelkeznek magasabb pontértékkel (bár az értékek nagyon közeliek). Így erre az alrendszerre nézve nem igazolható a hipotézisem. Gondot okoz az is, hogy a csoportszórások magasak, vagyis még a csoportokon belül is vannak igen alacsony pontértéket elérő tanulók *(10. ábra)*.



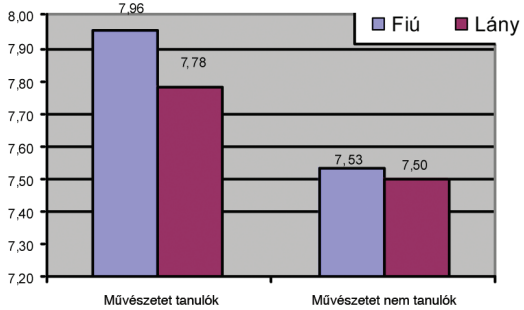
10. ábra: *Az önszabályozó alrendszer eredményei az öt csoportban*

A továbbiakban bemutatom a csoportok fiú és lány tagjainak Pszichológiai immunkompetencia kérdőíven elért eredményeit, és ezek alapján fogom meghatározni a rájuk vonatkozó nemi jellemzőket.

Felmérésemben a kérdőívet kitöltő 124 fiú közül 99 fő, a 174 lány közül pedig 141 fő vett részt művészeti képzésben.

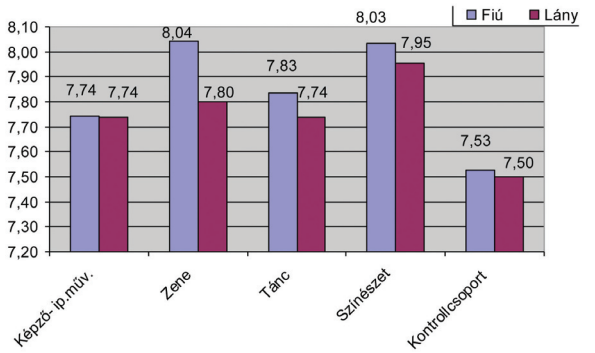
A minta egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy a fiúknál is és a lányoknál is a művészetet tanulók érték el a magasabb pontszámot. A legkevesebb pontszámot ebben a csoportosításban a művészetet nem tanuló lányok szerezték. Az ábrán jól látható, hogy a művészetet tanuló fiúk és lányok pontértékei közötti különbség nagyobb, mint a művészetet nem tanuló fiúk és lányok pontértékei között. Tehát itt nem tapasztalható a művészet tanulásának a nemi különbségeket kiegyenlítő hatása, mint ahogy az például a kreativitásnál oly gyakran látható. Így az erre vonatkozó hipotézisem nem igazolódott *(11. ábra)*.

A PI képességdiszpozícióinak szempontjából a legkevésbé szerencsés csoport a művészetet nem tanuló lányok csoportja. Igaz, tőlük csak hajszálnyira maradnak el a művészetet nem tanuló fiúk. Ezek a tanulók valószínűleg kevésbé küzdőképesek a problémákkal szemben, sérülékenyebbek a stresszes környezeti hatásokkal szemben, azaz ilyen irányú tapasztalataikat nem tudják úgy beépíteni és hasznosítani, hogy az a fejlődésüket szolgálja.



11. ábra: *A PIK eredményei a két csoportban nemek szerint*

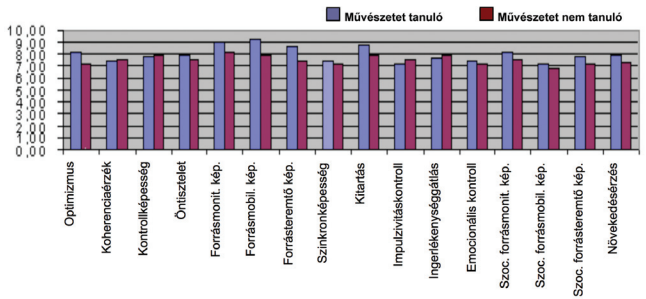
Minden művészetet tanuló csoportban a fiúk pontértékei lettek a magasabbak. A nemek közti különbségek azonban művészeti áganként jelentősen eltérőek: a zenét tanulóknál nagyon magas, a táncot és a színészetet tanulóknál már alacsonyabb, a képző- és iparművészetet tanulóknál (és persze a kontrollcsoportban) elenyésző. A fiúknál a zenét és a színészetet tanulók, a lányoknál a színészetet tanulók kapták a legmagasabb pszichológiai immunkompetencia-értéket, alacsony szórások mellett. A fiúknál a képző- és iparművészetet tanulók, a lányoknál a képző- és iparművészetet és a táncot tanulók pontértékei a legalacsonyabbak. Összességében a kontrollcsoport után mindkét nemnél a képző- és iparművészetet tanulók pontértékei a legalacsonyabbak. A finomabb csoportbontás arra irányítja rá a figyelmet, hogy bizonyos művészeti ágakkal való foglalkozás előnyösen hathat a pszichológiai immunkompetencia kifejlődésére, és főleg a fiúk esetében. Ez a következtetés azonban nem feltétlenül helytálló, mert az is lehet, hogy ezeknél a fiúknál csak az öröklött adottságok jobbak. A pontosabb válaszok megadására más statisztikai módszerek alkalmasabbak, az itt használt eljárások jogosan csak a kérdés megfogalmazását célozhatják meg *(12. ábra).*



12. ábra: *A PIK eredményei az öt csoportban a nemek szerint*

A 16 faktort egyenként is értékeltem**.** Az eredményeket a következő részben foglalom össze. A művészetet tanulók *optimistábbak,* jobb a *forrásmonitorozó,* a *forrásmobilizáló,* a *forrásteremtő képességük* és a *kitartásuk,* mint a művészetet nem tanulóknak. A művészetet tanulók egyik képességben sem emelkednek magasan a művészetet nem tanulók fölé.

A művészetet tanulók és nem tanulók pontértékei közötti különbség egy százalékponton belül marad a *koherenciaérzés,* a *kontrollképesség,* az *öntisztelet,* a *szinkronképesség,* az *impulzivitáskontroll,* az *ingerlékenységkontroll,* az *emocionális kontroll,* a *szociális forrásmonitorozó,* a *szociális forrásmobilizáló,* a *szociális forrásteremtő képesség* és a *növekedésérzés* faktorok tekintetében. Ezek között a *koherenciaérzés,* a *kontrollképesség,* az *impulzivitáskontroll,* az *ingerlékenységkontroll* pontértékei valamivel magasabbak a kontrollcsoportban. Tehát ezek a képességek jelentik a művészetet nem tanuló csoportok gyenge pontjait *(13. ábra).*



13. ábra: *A PIK faktorok összetevői a két csoportban*

A művészettel foglalkozó négy csoport *optimizmus* pontértékei között jelentős különbségek vannak, és azt mutatják, hogy a képző- és iparművészetet tanulók kevésbé optimisták, mint a többi művészetet tanuló csoportok. A *koherenciaérzés* esetében a művészetet tanulók összesített pontértéke csalóka, mert három csoport pontértéke alacsony, de a zenét tanulóké kiugróan magas, és ez húzza fel a művészetet tanulók pontértékét a kontrollcsoporté fölé. A *kontrollképesség* pontértéke a művészetet tanulók csoportjaiban szinte egyforma, de a zenét tanulóké alacsonyabb az átlagosnál.

A művészeti csoportokban az *öntisztelet* pontértékei két csoportban is a csoportátlag szintjén mozognak, de a színészetet tanulóknál a pontérték átlag fölötti, míg a zenét tanulóknál átlag alatti.

A *forrásmonitorozó képesség* pontértékei a teljes kérdőív összes faktorához viszonyítva magasabbak. Ez a képesség jelenti a művészetet tanulók egyik erősségét. Különösen a színészetet tanulók pontértéke emelkedik ki, míg a táncot tanulóké valamivel alacsonyabb a csoportátlagnál.

A *forrásmobilizáló képesség* pontértékei általánosságban szintén a kérdőív legmagasabb szintjére sorolhatók, ugyanakkor az eredmények a leghektikusabbak a teljes kérdőívben. Két majdnem egyforma teljesítményű kiugró művészeti csoport van: a színészetet és a zenét tanulók csoportja.

A *forrásteremtő képesség* pontértékei is a kérdőív magasabb eredményei közé tartoznak, de az előbbi kettő faktor értékeinél valamivel alacsonyabbak. E faktor vizsgálata azért nagyon fontos, mert összefüggésbe hozható a kreativitással. A második rendkívül változatos pontértékeket produkáló képességterület. E képességben kiugróak a színészetet tanulók és a zenét tanulók, átlagosak a képző- és iparművészetet tanulók és alacsonyabb a képességszintje a táncot tanulóknak.

A *szinkronképesség eredményeinek elemzéséből* az derült ki, hogy csak a táncot tanulók választották a *jellemző* kategóriát nagyobb számban. Mivel a választások aránya megmutatja a szinkronképesség szintjét, az ő esetükben mondható ez a legmagasabbnak. Érthetetlen módon a választásaik alapján a zenét tanulók szinkronképessége a legalacsonyabb.

A teljes kérdőív viszonylatában a *kitartás* faktorában is magas pontértékek születtek. E faktorban a legmagasabb pontértékeket a képző- és iparművészetet és a táncot tanulók kapták. A másik két művészeti csoport pontértékei valamivel alacsonyabbak.

Egészében a teljes kérdőívben az *impulzivitáskontroll* faktorában születtek a legegyenletesebb és egyúttal a legalacsonyabb eredmények, ahol csak a táncot tanulók veszik fel a versenyt a kontrollcsoport tagjaival. A színészetet tanulók ezirányú képességei a legkevésbé kedvezőek.

Az *ingerlékenységgátlás* sem erőssége a művészetet tanulóknak. A kontrollcsoport mellett még a táncot tanulók a legjobbak ebben. A három másik művészetet tanuló csoport tagjainak alacsonyabb szintű ez a képessége.

A kérdőíven kapott *emocionális kontroll* pontértékei sem tartoznak a legmagasabbak közé. E faktorban kiemelkednek a zenét tanulók, és elmaradnak

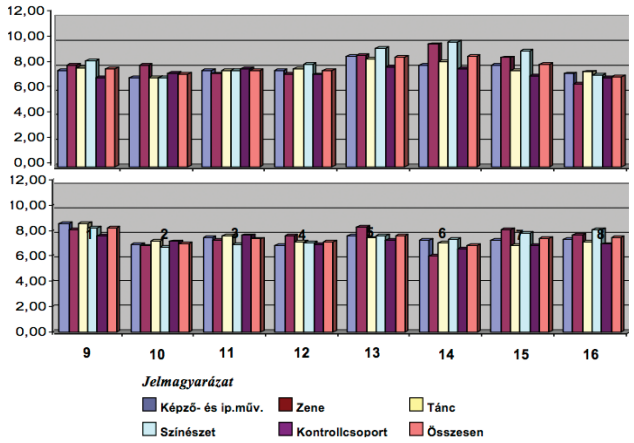
az átlagtól (a kontrollcsoporttal egyetemben) a képző- és iparművészetet tanulók.

A *szociális forrásmonitorozó képesség* faktorában nagyjából hasonló pontértékekkel rendelkezik a mezőny, csupán a zenét tanulók emelkednek az átlag fölé, és a táncot tanulók hajszálnyival elmaradnak az átlagtól.

A *szociális forrásmobilizáló képesség* pontértékei a legalacsonyabbak az egész kérdőívben, a zenét tanulóké pedig a legalacsonyabb. Mindent egybevetve ez a kérdőívben kapott legalacsonyabb pontérték.

A *szociális forrásteremtő képesség* pontértékei is változatosak. Magasak a zenét és a színészetet tanulóknál és alacsonyak a táncot és a képző- és iparművészetet tanulóknál.

A *növekedésérzés* magas pontértéke csak a színészetet tanulók csoportjában látható, átlagnak megfelelő a pontérték a képző- és iparművészek csoportjában, és átlag alatti a táncot tanulók csoportjában *(14. ábra)*.



1 Optimizmus (pozitív gondolkodás)
2 Koherenciaérzék
3 Kontrollképesség
4 Öntisztelet
5 Forrásmonitorozó képesség
6 Forrásmobilizáló képesség
7 Forrásteremtő képesség
8 Szinkronképesség
9 Kitartás
10 Impulzivitáskontroll
11 Ingerlékenységgátlás
12 Emocionális kontroll
13 Szociális forrásmonitorozó képesség
14 Szociális forrásmobilizáló képesség
15 Szociális forrásteremtő képesség
16 Növekedésérzés

14. ábra: *A PIK skála faktorainak értékei az öt csoportban*

A *képző- és iparművészetet tanulók* célorientáltak, nyitottak az újra, a fejlődésre. Ez azt a célt szolgálja, hogy kiderülhet, hol lehet segíteni, esetleg fejleszteni a művészeti csoportok tanulóit a megküzdésben és a stressz feldolgozásában, illetve milyen jellemzőket kell elfogadnunk és figyelembe vennünk a velük való foglalkozás során.

A *képző- és iparművészetet tanulók* célorientáltak, nyitottak az újra, a fejlődésre. Végigviszik a saját maguk által kitűzött feladatokat. Ettől nem téríthető el őket még a körülményekkel vagy egy személyekkel szemben érzett haragjuk sem, sőt konstruktívak abban, hogy hogyan fordítsák ezt saját javukra. Tevékenységeiket úgy választják meg, hogy segítse őket a célok elérésében. Magas a frusztrációs toleranciájuk, emiatt jól tűrik a kritikát. Nem túl optimisták. A szociális képességek terén vannak a gyengeségeik, így gyenge a kapcsolatteremtő képességük és a meggyőzőképességük. Rossz szervezők és nem mutatnak társaik iránt nagy empátiát, mivel nem is észlelik környezetüket kellő differenciáltsággal, inkább a belső világukban élnek. A *zenét tanulók csoportjában* sok faktor kapott magas pontértéket. E csoport legnagyobb erénye a kitartás. Igen célorientáltak, tevékenységüket képesek céljaik elérésének érdekében megválasztani. Ezek a tulajdonságok teszik őket alkalmassá a sok gyakorlásra. Nyitottak az újra, fejlődőképesek és optimisták. Bár a szociális környezetükből jövő információkra érzékenyek, szociális képességeik mégsem tartoznak a legjobb tulajdonságaik közé, mert a társas környezetüket nehezen tudják befolyásolni és megszervezni. Inkább együttműködni tudnak, mint az együttműködést megszervezni vagy irányítani. Két területen gyengébbek a képességeik, az érzelmek kontrolljában és a személyiségük koherenciájának a megteremtésében és érzésében. Így nehezen hangolják össze életcéljaikat a gondolataikkal, az érzéseikkel és a viselkedésükkel. A *táncot tanulók csoportjára* sok olyan tulajdonság jellemző, amelyeket a szakirodalomban a „művész tulajdonságainak" tartanak. Nagyon erős a meggyőződésük, hogy céljaikat elérik, és ehhez kellően optimisták is. Tevékenységüket céljaiknak rendelik alá. Találékonyságuk, alkotóképességük segíti őket a terveik megvalósításában. Alkalmasak az alternatívák kidolgozására és megvalósítására is, mert nagyon nyitottak az új dolgokra. Sok a gyengéjük is. A leggyengébb oldaluk a társas forrásmobilizáló képességük, így kevésbé ügyesen teremtenek számukra hasznos kapcsolatot, nehezen szerzik meg mások támogatását. A környezetük változásai mellett nehezen figyelnek saját tevékenységükre. Ezért számukra különösen fontos a meleg, elfogadó környezet. Kontrollképességeik gyengébbek, így a kelleténél nagyobb teret engednek ösztöneiknek és az első benyomásoknak, és nehezen kontrollálják érzelmeiket is. Ezek miatt viselkedésüket nem mindig tudják a szituációnak megfelelően racionalizálni. Alacsonyabb náluk az öntisztelet is.

Általában a *színészetet tanulók csoportjára* jellemzők a legmagasabb értékek, amelyek céljaik elérésében, az ehhez szükséges tevékenységek kiválasztásában, az élettervek rugalmas alakításában, az ismeretek átstrukturálni tudásában valósul meg. Rendkívül nyitott személyiségek. Kitartóak és optimisták, és tisztában vannak jó képességeikkel. Ugyanakkor náluk is gondot jelent az impulzivitás kontrollja, azaz ösztöneik megfékezése és a viselkedés racionalizálása. Koherenciaérzékük is alacsonyabb. E két tulaj-

donság – akárcsak a táncosoknak – a leggyengébb oldaluk. Eltérnek más csoportoktól abban, hogy haragjukat, ingerlékenységüket nehezebben tudják megfékezni.

A *kontrollcsoportban* a viszonylag erősebb forrásmonitorozó és forrásmobilizáló képességek mellett kifejezetten alacsony a célok kigondolásának és megvalósításának képessége és az ezekhez szükséges tevékenységek helyes kiválasztása. A szociális képességeik is gyengék, különösen a környezetből érkező információk szelektív észlelése és felhasználása, illetve a csoportépítés, a szervezés és az együttműködés. Kevésbé öntisztelők, és a szinkronképességük is alacsony.

A korrelációvizsgálatok megmutatják, hogy a szülői háttér és a pszichológiai immunkompetencia között nincs szignifikáns kapcsolat, legalábbis azoknál a mutatóknál, amelyeket vizsgáltam (mint a családméret, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása). Lehetséges, hogy más háttérváltozók befolyásolják a pszichológiai immunkompetenciát. Kutatásomnak ez a fejezete megmutatja azonban az iskola és a hozzáértő pedagógusok szerepét és azt, hogy a tanulócsoportok számára csak úgy készíthető célirányos személyiség-központú fejlesztőprogram, ha objektív felmérésekre is támaszkodik. Márpedig személyiségfejlesztő program nélkül a művészeti nevelés lehetetlen. A kutatás eredményeinek azonban nem várt hozama is volt, mert megfogalmazhatóvá vált, hogy a pszichológiai immunkompetencia szempontjából a leghátrányosabb helyzetben vannak a művészetet nem tanulók. Ezért egyértelmű, hogy nem lenne szabad a művészet tanulását elsorvasztani az iskolában.

IRODALOM

Adler, A. (1996): *Emberismeret.* Göncöl Kiadó, Budapest.

Albert-Lőrincz M. – Kádár A. – Lukács-Márton R. és mtsai (2008): *A magatartás hatékonyságának vizsgálata serdülőknél. Az élményminőség és a személyiség tényezők összefüggése. A kutatási projekt bemutatása és munkaterve*. http://kpi.sapientia.ro:8080/kpi/upload/file/177/177_49.doc (Letöltés: 2013. 11. 22.)

Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása.* Kairosz Kiadó, Szentendre.

Antonovsky, A. (1979): *Health, stress and coping.* Jossey-Bass, San Francisco.

Averill, J. R. (1973): A complex answer to a simple question. Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin, 80.* 286–303.

Benesch, H. (1999): *Pszichológia. Atlasz 5.* 2. kiad. Athenaeum Kiadó, Budapest.

Brezsnyánszky L. (1998) (szerk.): A bátorító nevelés alapjai. Segédanyag az individuálpszichológia nevelési elveinek és módszereinek tanulmányozásához. *Altern Füzetek.* IF Alapítvány, Budapest.

Carver, Ch. S. – Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Carver, Ch. S. – Scheier, M. F. – Weintraub, J. K. (1983): Assessing coping strategies. A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*. 267–283.

Fenigstein, A. – Scheier, M. F. – Buss, A. H. (1975): Public and private self-consciousness. Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46.* 150–170.

Freud, A. (2008): Az én és az elhárító mechanizmusok. *Párbeszéd Könyvek.* Animula Kft. Kiadó, Budapest.

Freud, S. (1982): *Esszék.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Gyarmathy É. (2006): *Asszertivitás – önelfogadás és mások elfogadása.* www.lelekbenotthon.hu/modules. php? (Letöltés: 2006. 12. 10.)

Gyarmathy É. (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia, 98.* 2. sz. 135–153.

Gyarmathy É. (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Gyarmathy É. (2007): *A tehetség. Háttere és gondozásának gyakorlata.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Gyebnár V. (1994): A képi építkezés és a látásmód összefüggései. In: Farkas A. – Gyebnár V. (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 1.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 297–332.

Haan, N. (1977): *Coping and defending. Processes of self-environment organization*. Academic Press, New York.

Halász L. (1983) (szerk.): *Művészetpszichológia.* 2. kiad. Gondolat Kiadó, Budapest.

Halász L. (2002): *A freudi művészetpszichológia – Freud, az író.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Kobasa, S. C. (1982): The Hardy Personality. Toward a social psychology of stress and health.In: Sanders, G. S. – Suls, J. M. (szerk.): *Social psychology of health and illness*. Erlbaum, London. 3–32.

Kobasa, S. C. – Maddi, S. R. (1977): Existential personality theory. In: Corsini, R. (szerk.): *Current personality theories*. T. F. Peacock, Itasca, IL. 243–276.

Kulcsár Zs. (2001): Az alkotói lét csapdái. In: Pléh Cs. – László J. – Oláh A. (szerk.): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9–40.

Lazarus, R. S. (1966): *Psychological Stress and the Coping Process.* McGraw-Hill, New York.

LAZARUS, R. S. (1993): From Psychological Stress to the Emotions. A History of Changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, *44*. 1–21.

LEVINE, S. – URSIN, H. (1980): *Coping and health.* Plenum Press, New York.

LOMBROSO, C. (1998): *Lángész és őrültség.* LAZI Bt., Szeged.

MÁDAY I. (1995): *Individuálpszichológia.* Magyar Individuálpszichológiai Egyesület, Budapest.

MASLOW, A. (1968): *Toward a Psychology of Being.* Van Nostrand Reinhold, New York.

MASLOW, A. (2004): *A lét pszichológiája felé.* Ursus Libris Kiadó, Budapest.

NAGY H. (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata az intelligenciával és a személyiséggel. *Pszichológia*, *26*. 3. 247–263.

NAGY H. (2009): Egy objektív érzelmiintelligencia-teszt konvergens és prediktív érvényességének empirikus tesztelése. *Iskolakultúra*, *19*. 1–2. 20–27.

OLÁH A. (1982): *Kérdőíves módszerek a külső-belső kontroll attitűdök vizsgálatára.* Országos Pályaválasztási Intézet, Budapest.

OLÁH A. (1996): *A megküzdés személyiségtényezői: A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

OLÁH A. (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, *9*. 6–7. sz. 15–27.

OLÁH A. (1999): Útmutató a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) használatához. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

OLÁH A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei.* Trefort Kiadó, Budapest.

OLÁH A. – SILBERER V. (2008): *Serdülők pszichológiai immunrendszere. Az egészséges személyiségfejlődés és a pszichológiai immunitás szociális kontextusa: longitudinális elemzés.* (34447) OTKA pályázat. http://www.otka.hu/index.php?akt_menu=3755 (Letöltés: 2013. 11. 22.)

ROGERS, C. R. (2004): *Valakivé válni. A személyiség születése.* Edge 2000 Kft., Budapest.

ROSENBAUM, M. (1980): A schedule for assessing self-control behaviors. Primary findings. *Behavior Therapy, 11.* 109–121.

ROSENBAUM, M. (1988): *Learned resourcefulness, stress, and self-regulation.* In: FISHER, S. – REASON, J. (szerk.): Handbook of life stress, cognition and health. John Wiley and Son, [Sine loco]. 483–496.

STONE, A. A. – NEALE, J. M. (1984): New measure of daily coping. Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology, 46.* 1. sz. 137–144.

SZÉLESNÉ Ferencz E. (2005): Az individuálpszichológia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a pszichológiai immunrendszer fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, *55*. 10. sz. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2005-10-ta-Szelesne-Individualpszichologia (Letöltés: 2013. 11. 22.)

TOMPSON, S. C. (1981): Will it hurt less if I can control it? *Psychological Bulletin, 90.* 89–101.

TRENCSÉNYI L. (2000): *Művészetpedagógia (elmélet, tanterv, módszer).* Okker Kiadó, Budapest.

VAILLANT, G. E. (2000): Adaptive mental mechanisms. Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, *55*. 89–98.

VAILLANT, G. E. (1992) (szerk.): Mechanisms of Defense. A Guide for Clinicians and Researchers. American Psychiatric Press, Washington, DC.

ZSOLNAI J. (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

DÓRA LÁSZLÓ

A disztrakcióhipotézis igazolása

A kommunikációtudomány *hírtanulás* irányzatának egyik témája foglalkozik az audiovizuális média és az írott sajtó oktatásbeli alkalmazásával. A fő kritika a sokra értékelt televízióval szemben az egy időben több érzékszervre ható információk sokasága és váltakozása. Ez nemhogy megkönnyítené az információk feldolgozását, hanem éppen ellenkezőleg hat, és akadályozza a megértés folyamatát, ezért kevésbé hatékony eszköz az oktatásban, mint például a nyomtatott sajtó. Az elméletet számtalan külföldi tanulmány igazolta már különböző nézőpontokból, de magyar megfelelője még nem ismert.

BEVEZETÉS

A 2003-ban elfogadott és jóváhagyott mozgóképkultúra és médiaismeret megnevezésű kötelező tantárgy tematikájából kimaradt a nyomtatott sajtó témaköre, a rádiózásról szóló ismeretek viszont nem kaptak hangsúlyos szerepet.

Ez tehát egyértelműen kijelöli, hogy a legfontosabb tanítandó témakör mindenképpen az audiovizuális médiához kapcsolódik, és abban látják a legnagyobb szükséges megelőző tevékenységet is az oktatástervezők a középiskolákban. Kétségtelenül az elmúlt években, a televízióban – és főleg a kereskedelmi csatornákon – érezhetően megnőtt a felnövekvő generációkra károsan ható vagy őket rossz irányban befolyásoló műsorszámok mennyisége és aránya is. Annál veszélyesebbnek tartják ezt a szakértők, mert a látvány az emberi érzékelésben a legfontosabb elem. Számos tanulmány és cikk foglalkozott a televízió káros hatásaival, de legtöbbnyire csak a szórakoztatásra készített filmek kapcsán.

Az oktatásban való alkalmazással többnyire csak mint technikai eszközzel számolnak, pedig a társadalmi kontextusú *(socially based)* hírközlő műsorok beépíthetőek, valamint könnyen felhasználhatóak a mindennapi gyakorlatban, akár több tantárgy keretében is. Erre a középiskolákban nem minden esetben van lehetőség, de a szakképzésben a gyakorlatiasságot és a kompetenciaalapú képzést elősegíthetné. A hazai olvasásra nevelési programok (SÉTA, HÍD, LADIK) felismerték mindkét hiányt, és kiadványaikkal segítséget nyújtanak a témában.

A mozgóképkultúra és médiaismeret témakörben, a történeti megközelítésben azonban fontos lenne, hogy a tanulók tisztában legyenek a média kialakulásával és fejlődésével, ehhez azonban elengedhetetlen a nyomtatott sajtó – legalább részbeni – rövid ismertetése. Strukturális szempontból az előzőekből egyértelműen következik, hogy a televíziók is az elsőként megjelenő újságok néhány szabályszerűségére építik fel a hírközlő műsoraikat.

A hírek közlése ma már az információáramlás szerves része, gazdasági szükséglet, és az általános tájékozottság alapja egyaránt. Számtalan felületen és formában találkozunk információkkal és/vagy hírekkel, de ezeket nem minden esetben könnyű értelmezni, feldolgozni. A naponta megjelenő több száz hír közül már a válogatás is rendkívül időigényes folyamat az információs szmogból, de ezt az egyes médiumok elvégzik helyettünk, és a profiluknak megfelelő eseményeket speciális szempontok alapján rendezve szerepeltetik.

Ez a médiaszervezeti meghatározottság és a működésben tapasztalható logikai rendszer minden egyes médium esetében ugyanúgy dolgozik, csak eltérő információs tartalmak alapján végzi a rutinná vált tevékenységeit. A szervezetszociológiai szerepek is közrejátszanak ebben a folyamatban, mert az intézményesített logika mögött a szerkesztőségi hierarchia áll.

Hall (2003) kultúrakutatási elmélete alapján a bemutatásra kerülő események meg is határozhatják a *status quo*t, és így befolyással lehetnek a gyanútlan médiafogyasztóra. Szerinte az egyirányú információáramlás és annak elrendezése egyébként is hatalmi pozíciót jelent, és ez a (valamilyen módon hangsúlyozott, ezért jelentéssel bíró) médiagrammatika alapvetően meghatározza a hírblokkok által leírt eseményeket, egy értelmezési keretbe foglalva azokat. Ezek az úgynevezett *framing*ek értelmezik a sajtóban megjelenő eseményeket, és magyarázzák azokat. Ezek – természetszerűleg – lényegesen különböznek a televízió, a nyomtatott sajtó, és a rádió esetében.

Gerbner (2002) szerint pedig maga a médium – és annak lehetőségei – az üzenet lényege, nem is annak tartalma, és életünk (minősége) akár az információfeldolgozástól is függhet. Ezt természetesen nem szó szerint kell értelmezni, de tény, hogy egy jó időpillanatban feldolgozott hír hatással lehet

az életünkre – akár szociális, akár gazdasági formában. Elég csak olyan eseményekre gondolni, hogy mikor lesz sztrájk, milyen közlekedési viszonyokra lehet számítani a hétvégén, vagy hogy melyik az idei üdülési sláger.

A HÍRTANULÁS KOGNITÍV PROBLÉMÁJA A TELEVÍZIÓVAL

A *hírtanulás* az 1980-as évek irányzata a kommunikációtudományban, amely kifejezetten azzal foglalkozott, mennyire hatékonyan tudják az emberek a médiában megjelenő híreket feldolgozni, majd felidézni. Kutatói a kezdeti időszakban pszichológusok voltak, akik az információfeldolgozás szempontjából vizsgálták a híreket (Robinson–Davis 1990).

A televízió képei inkább a történet kiválasztásában játszanak szerepet, és adják meg az esélyt a figyelemfelkeltésre és feldolgozásra – állapították meg (Barrie 1999) –, ha érdekes híreket közölnek, és ezeket álló- vagy mozgóképekkel egészítik ki. Ugyanakkor ez egyúttal az audiovizuális média kényszere is (lásd Gerbner gondolatát), hogy minél több és jobb vizuális anyagot vagy effektust alkalmazzon, még akkor is, ha a gyorsan változó szerkezetük miatt nehéz ezeket felfogni és megérteni (Woodall 1986).

Egy kísérletben olyan híreket vetítettek a kutatásban részt vevő alanyoknak, amelyek hossza három perc volt, és megszámolták a közben bemutatott különböző vizuális elemeket: ezek száma öt és ötven között mozgott, némelyik illusztráció tehát még négy másodpercig sem volt látható. A képekkel illusztrált hírek és azonos, a hírolvasó által elmondott vizuális bemutatás nélküli események közül azonban kivétel nélkül érdekesebbnek tüntették fel a kísérletekben részt vevő személyek az első variánst (Newhagen–Reeves 1992).

Az egyik pszichológiai kutatási csomópont a hírek memóriában való tárolása és abból történő felidézése. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy azokat a híreket képes az emberi agy hosszabb ideig tárolni és könnyen előhívni, amelyek emocionális töltettel rendelkeznek, és minél közelebb állnak az emberek mindennapi életéhez. A hír elmélete alapján azoknak a híreknek van fő vonzerejük az emberekre, amelyek mind fizikailag, mind időbelileg közel állnak hozzájuk, és közvetlenül érinti őket azok témája. Ezek egyúttal kijelölik a hírértéket képező fogalmak alapját.

Két további fontos elem a vizuális megjelenítés és a negatív előjelű érzelmi töltet, ez utóbbit állóképekkel és mozgóképekkel könnyebb elérni, vagyis a McLuhan által hideg médiumnak nevezett eszközök előnyt élveznek (Barrie 1999). Ha a normális mentális elvárásoktól és elképzeléseinktől lényegesen jobban eltérnek a bemutatott képek, annál meglepőbbek – és negatívan sokkolóak – a nézőnek (Newhagen–Reeves 1992). Ez viszont azt eredményezi, hogy a képre adott reakció gátolja a memóriafeldolgozást, vagyis a hír tartalmának megértésében akadályozza a nézőt (Barrie 1999).

Az illusztrációk akkor hatásosak, ha olyan szituációt mutatnak be, amelyeket vizuálisan könnyebb érzékeltetni; ebben az esetben a vizuális információ megerősíti a verbálist. Az ilyen ábrázolás minden esetben segít a visszaemlékezésben, de csak alig pár esetben segít megérteni és feldolgozni a bemutatott eseményeket, és az ok-okozati összefüggéseket, mert ezek általában nem a lényegi elemeket egészítik ki a hírek esetében, inkább csak magyaráznak, és a figyelmet irányítják magára a médiára (Findahl–Höijer 1981). Az emberek inkább a képekre, és nem a bennük foglalt vagy azok segítségével előadott hírek tartalmára képesek figyelni (Woodall 1986).

A képileg illusztrált bemutatásnál egyaránt bonyolulttá teszi az alkalmazást, hogy a kiemelt, fontos részleteket nem minden esetben találja meg verbális segítség nélkül a néző, mert akaratlanul is az illusztráció egészét tekinti át legelőször (Woodall 1986), vagy ha a hírolvasó nem emeli ki a képen látható információ lényegét.

A mozgókép erőteljesebben hat, mint az állókép, és a leggyengébb a televízió több érzékszervre egyszerre gyakorolt hatásai közül a narratív beszámoló (Woodall 1986). Bizonyos feltett kérdésekre és megfigyelési szituációkra adott reakcióidővel és a memória tartósságával bizonyították ezt a televízió esetében. Legtöbbször a vizsgált esetben pedig a képi elem elvonja a figyelmet a többi közlési elemről és alkalmazott technikáról (például: képaláírás) (Newhagen–Reeves 1992).

Ha a szöveg és képi információk együtt jelennek meg, a narráció szövege nem tudja befolyásolni a kép erős hatását, azaz szintén gyengíti a feldolgozási folyamatot (Newhagen–Reeves 1992).

A kép tehát a memóriára hat jobban, míg a narráció vagy eseményleírás a megértést segíti (Newhagen–Reeves 1992). A televízió – sajátosságai – esetében legjobb a kombinált feldolgozás a hírgyártók részéről, a képek és narráció együttes alkalmazása szinkronban, mert a szimplán szóbeli közlés nem kelti fel az érdeklődést a televíziótól elvárt mértékben. A televízióban sugárzott eseménybeszámolók kevésbé alkalmasak a megértésre, mint a más média által adott hírblokkok, valamint csak a képi információk által közvetített elemek maradnak meg tartósan az emberek emlékezetében (Robinson–Davis 1990).

A GYAKORLATI ALKALMATLANSÁG – A DISZTRAKCIÓHIPOTÉZIS

A televízió figyelemfelhívóbb, és szemtanúvá teszi a nézőket, ráadásul az emberek többsége ezt a tájékozódási formát részesíti előnyben, így a legtöbbet

tanulmányozott média címe is a televíziót illeti. Hírfeldolgozó fázisai időben rendszeresek, de a képernyőre kerülő mennyiséget tekintve behatároltak.

A nyomtatott sajtó termékeinek fogyasztásra szánt ideje viszont nem korlátozott, vagyis visszalapozhatóak, újra teljes terjedelmükben felelevenít-hetőek, és nincsenek megadott időponthoz rögzítve sem, könnyen elemez-hetőek – ilyen egyszerű és praktikus okai is vannak az újságok oktatásba való bevonásának.

A nyomtatott sajtó termékei lényegesen logikusabban és vizuálisan job-ban tagolhatóak, mint a televízióban bemutatott hírek (Robinson–Davis 1990). Ez a látható felületeken sokkal előnyösebben kimutatható elhatárolás na-gyobb mértékben segíti az olvasót, még akkor is, ha egy-egy rovatban a hírek száma a televíziókhoz képest magas. Ezzel ellentétben a televízió egymás után következő, de nem elhatárolt hírcsoportjai, mint a belföldi, külföldi vagy politikai események, könnyen egybemosódnak a néző előtt (Barrie 1999). Többek között ezek is hozzájárulnak, hogy a nyomtatott sajtó legyen az elsődleges oktatási eszköz, mert ezek könnyebben hozzáférhetőek (Buckin-gham 2005).

A kutatók végső soron arra a következtetésre jutottak, hogy a televízió híráramoltatása a megértés és feldolgozás szempontjából kevésbé hatékony, mint a nyomtatott sajtó esetében, (Robinson–Davis 1990), annak egyszerre több érzékszervre való hatása és a feldolgozásból eredő nehézségek miatt. Ezt a televíziónál előforduló, látszólag inkább a feldolgozást könnyítő, de a zavaró tényezőkhöz kapcsolódó észrevételt nevezték el *disztrakció*- (angolul *distraction*) hipotézisnek (Newhagen–Reeves 1992).

John P. Robinson és Dennis K. Davis (1990) cikkében összegyűjtött tizenhárom jelentős nemzetközi kutatást, amelyben a nyomtatott sajtóban megjelenő információk és az audiovizuális sajtó híreinek feldolgozását hasonlították össze. Ezek közül mindegyik azt bizonyította, hogy a nyomta-tott sajtó híreit hatékonyabban képesek feldolgozni az olvasók, mint adott időszak történeteinek eseménybemutatását a televízióból. A megkérdezettek nemcsak jobban emlékeztek, hanem több részletet és információt is képesek voltak felidézni a híreseményekkel kapcsolatban (Woodall 1986).

AZ ELMÉLET IGAZOLÁSA

Az alábbi kísérletben csupán a képi és szóbeli közlést, valamint az írott hírek közötti információfeldolgozást, illetve a második felmérésnél a memóriára gyakorolt hatást teszteltük, a megértést nem.

A kommunikációs óra keretében két hírt választottunk ki a televízióból, és azt tettük át írott formába. Egy 26 főből álló, nappali munkarendű és érettségire épülő felnőttképzésben részt vevő csoport 13 tagja a híradóból származó eseményt nézte meg egy alkalommal, míg a csoport másik fele az előbbinek a nyomtatott átiratát kapta meg, és ezt követően kellett válaszolniuk kérdésekre.

A kérdések típusának meghatározásánál az volt az egyik szempont, hogy a szabad előhívás a memóriából – mind rövid, mind hosszabb tá-von – lehetőséget ad a hír leírásából következő okok vagy következmények, valamint a pusztán bemutatott adatok megkülönböztetésére. Így nemcsak a memóriában eltárolhatóságot, hanem a megértést is össze lehet hasonlíta-ni. Másrészt pedig életszerűbb is a nyílt kérdések feltétele, mint egy válasz-tásos teszt lehetőség, mert aktivizálják a tárolt adatokat, amelyek rendszerbe szervezik az információt.

Az első hír az MTV reggeli (5.55) blokkjából került ki (www.hirado.hu/archivum.aspx?k=&offset=80),[106] átiratát az első számú melléklet tartalmazza. Ez a hír egy hétköznapi szituációt dolgoz fel, viszonylag sok szereplővel és több kameraváltással, valamint az információt hordozó ele-mek száma is nagy.

A második hír az egyik kereskedelmi híradó főműsoridőben sugárzott híradójában szerepelt (www.rtlklub.hu/hirek/belfold/video84415),[107] átirata a második számú mellékletben olvasható. Ennek már több emocionális ele-me van, mert részben állatokat is szerepeltettek a riportban, de a szereplők száma kevés, az információs elemek száma viszont ebben az esetben is ma-gas, azonban itt verbálisan, és nem vizuálisan, mint az első riportnál.

A hallgatók figyelmét felhívtuk, hogy figyelmesen nézzék meg a video-bejátszást, illetve a szöveget is, de azt nem tudták, hogy utána milyen jellegű feladatot fognak kapni. Csak a pontos válaszokat értékeltük jó eredménynek.

Az *1. táblázat* a kérdésre adott pontos válaszok számát jelöli, ezekből egyértelműen kitűnik a nyomtatott sajtó előnye a televízióval szemben.

[106] Letöltés: 2013. 11. 22.

[107] Letöltés: 2013. 11. 22.

Kérdés	Helyes válaszok száma a televíziót nézőktől (max. 13)	Helyes válaszok száma az újságot olvasóktól (max. 13)
1. Hány mentéses eset történt 2010-ben a Tisza-tavon?	0	2
2. Miért jó helyszín a cikkben lévő partszakasz a mentési gyakorlatra? (x)	1	12
3. Hogy néz ki a mentőcsónak? (x)	1	13
4. A cikkben említett önkéntes segítő miről híres?	4	11
5. Hány vízi rendőr teljesít szolgálatot folyamatosan 2010-ben?	3	8
6. Hány vízi járművet tudnak bevetni összesen a tavon?	3	11
7. Honnan fognak erősítést kapni a rendőrök?	4	7
8. Mikor fog dolgozni a bűnügyi szolgálat?	5	11

1. táblázat: *Az első cikk kérdései és a hallgatók válaszai*

Kérdés	Helyes válaszok száma a televíziót nézőktől (max. 13)	Helyes válaszok száma az újságot olvasóktól (max. 13)
1. Milyen engedélyt nem kapott meg a pécsi vadaspark?	3	9
2. Hova jutott el a szennyeződés, ami már problémát jelent? (y)	1	8
3. Melyik állatnak szigetelték le a kifutóját?	9	11
4. Látható-e kenguru a vadasparkban?	6	10
5. Milyen típusú védelmet alkalmaztak a korszerűsítésnél? (y)	0	8
6. Mekkora összeget ad az önkormányzat az állatkert támogatásához?	4	10
7. Hol fog megépülni az új állatkert, és miért lesz ott jobb helyen? (y)	5	7
8. Hányszor nagyobb helyet fog elfoglalni az új létesítmény?	8	10
9. Ki nyilatkozott az állatkert részéről?	9	10

2. táblázat: *A második cikk kérdései és a hallgatók válaszai*

Több adatra és alapvető, a hírben elhangzott összefüggésre vagy következtetésre kellett válaszolniuk a hallgatóknak a kérdőíven. A nyomtatott sajtótermékre vonatkozó átirat értelemszerűen rámutat olyan összefüggésekre, amelyek a televízióban csak láthatóak, azonban nem hívták fel rá a figyelmet, ez különösen az első cikknél jellemző. Ezeknél a válaszoknál szignifikánsan jobban teljesítettek azok, akik a hírt olvasták. (A kérdés oszlopban zárójeles x betűvel jelöltek.)

A második esetben a logikai összefüggések és ok-okozati kapcsolatok dominálnak, amelyeket a megértés segít. (A kérdés oszlopban zárójeles y betűvel jelöltek.) Ezeknél szintén minden esetben az újságot olvasók tudtak több jó választ adni, de jellemzően minden egyes válasznál ők jobb találatot is értek el, mindkét hír után.

Egy héttel a kísérlet után a memóriából való előhívásra voltunk kíváncsiak, és egy újabb tesztet töltettünk ki a hallgatókkal. Az eredményeket a *3.* és *4. táblázat* tartalmazza, az első és második híranyagra vonatkoztatva. Itt a hallgatóknak a nyitott kérdésen túl egy olyan lehetőségük is volt, hogy egy „Bizonytalan vagyok a válaszban" opciót is választhattak. Az utóbbi válaszlehetőséget jelölők száma zárójelben található a memóriatesztnél.

Kérdés	Helyes válaszok száma a televíziót nézőktől (max. 13)	Helyes válaszok száma az újságot olvasóktól (max. 13)
1. Ki ismertette a keringésre és légzésre vonatkozó elsődleges viszgálatokat?	7 (3)	7 (5)
2. Miről híres a ripotban szereplő önkéntes? (z)	9 (3)	8 (2)
3. Milyen különleges eszköz áll az életmentők részére az idei nyáron? (z)	10 (1)	6 (5)
4. Mikor dolgozik a bűnügyi szolgálat?	2 (8)	5 (4)
5. Melyik városból kapnak erősítést a tavon dolgozó rendőrök?	3 (6)	6 (4)
6. Van-e csúszda a strandon?	12 (1)	3 (10)
7. Milyen volt az időjárás a bemutató idején?	12	5 (5)

3. táblázat: *Az első cikk kérdései és a hallgatók válaszai egy héttel később*

Kérdés	Helyes válaszok száma a televíziót nézőktől (max. 13)	Helyes válaszok száma az újságot olvasóktól (max. 13)
1. Miért kell elköltöznie az állatkertnek?	8 (3)	12
2. Ki nyilatkozott a vadaspart részéről?	6 (7)	8 (3)
3. Melyik állat kifutóját szigetelték le?	6 (6)	9 (2)
4. Mikor kezdődhet meg az építkezés, és várhatóan meddig fog tartani?	4 (6)	7 (3)
5. A pályázaton kívül ki támogatja még az új beruházást anyagilag?	3 (8)	8 (3)
6. Hol lesz az új állatkert?	4 (8)	9
7. Írjon le két állatot, amelyet lehet látni az állatkertben!	10	7 (6)

4. táblázat: *Az első cikk kérdései és a hallgatók válaszai egy héttel később*

A *3. táblázat* adatai már nem annyira meggyőzőek a memória tekintetében, de ez az oktatás során kevésbé fontos szempont, főként időtávlatban. Az első kérdésre adott válaszok kiegyenlítettek: ezt a televíziós riportban konkrét képaláírás segítette. Érdekes, hogy a negyedik kérdés, amely verbálisan hangzott el a televíziós riportban, egyértelműen az audiovizuális fogyasztás hátrányát mutatja ki az időtávlatban mérve. Amikor az információt képpel (és személyleyel) tudták azonosítani, akkor azonban a televízió egyértelmű előnyt jelentett (z betűvel zárójelben jelölve a *3. táblázat*ban). Az utolsó két kérdés tekintetében viszont a nyomtatott leírás nem tér(hetet)t ki a részletekre, és a puszta vizuális technika döntő fölénye érzékelhető a válaszok magabiztosságán.

A *4. táblázat* ok-okozati és kapcsolati összefüggéseire csakis az újságcikket olvasók tudtak jól válaszolni. Az egyszavas válaszok tekintetében ez az arány kevésbé erős, főleg a kettes és hármas kérdést figyelve. Az utolsó kérdés azonban a vizuális bemutatás előnyét mutatta ki, vagyis a képek jobban hatottak a válaszadók memóriájára – még akkor is, ha váltakoztak –, mint egy puszta felsorolás a nyomtatott változatban.

ÖSSZEGZÉS

Az eredmények azt mutatják, hogy a disztrakcióhipotézis teljes mértékben igazolható. A nyomtatott sajtó termékei könnyebben hozzáférhetőek, feldolgozhatóak, továbbá elősegítik a bemutatott események logikai megértését, ezáltal a bennünket körülvevő világot és azok történéseit is hatékonyabban tudjuk feldolgozni – ha a hírblokkokat használjuk fel a társadalmi események és aktuális folyamatok oktatásba való bevonására és alkalmazására. Ennek további előnye, hogy egyszerre lehetnek az oktatás eszközei és tárgyai, és néhány tanegységben gyorsabban képesek naprakész információt szolgáltatni bármilyen más eszköznél.

Érdemes lenne a későbbi kutatásban igazolni hasonló jelenségeket, az internetet véve próba alá, ahol a hitelesség kérdését, valamint az információs sztrádán való eligazodást is az oktatási folyamat fontos szempontjai közé be lehetne emelni.

1. SZ. MELLÉKLET

Biztonságos nyár a Tisza-tónál

Egyre kevesebb baleset történik a Tisza-tavon a nyári szezonban, a megelőzésnek és a hatékony segítségnyújtásnak köszönhetően. Az idei évben kiemelt figyelmet fordítanak nemcsak a fürdőzők, hanem a tó partján nyaralók biztonságára és védelmére is, a hatóságok együttműködéseként.

A tavalyi évben nem történt tragikus kimenetelű baleset a keleti országrész legnépszerűbb taván, köszönhetően a megelőző biztonsági kampánynak. Tóth-Fekete Zsolt, a Tisza-tavi Vízimentő Szakszolgálat elnöke elmondta, hogy 2009-ben 68 esetben kellett a tavon dolgozó járőröknek menteniük, és ezek közül is csak nyolc volt kifejezetten életveszélyes szituáció.

Az abádszalóki öbölben a napokban, a nyári napos időhöz hasonló körülmények között végzett gyakorlat során, percek alatt a kék szirénával a speciálisan piros oldalúra festett mentőcsónakba húzták a bajba jutottat, és a partra szállították a közben kiérkező mentőautóhoz.

A mentés következő szakaszában először mindig a kimentett személy keringését és légzését ellenőrzik, és ha szükséges, a helyszínen megkezdik az újraélesztést. Ezt követően beszállítják a kórházba, ahol további ápolásban vagy kezelésben részesítik, az állapotának megfelelően – tudtuk meg a próbán részt vevő mentőápolótól.

Az említett csúszdás strandszakasz azért is alkalmas előszezoni gyakorlatokra, mert a mentőegységek, akár a vízen, akár a szárazföldön, egészen a vízpartig tudnak jutni. A gumi mentőcsónak jól megkülönböztethető festése és a nyaralók biztonságáért dolgozók zöld mellénye már messziről jól látható, így segítséget kérni is könnyebb.

A gyakorlaton Ádori Attila jet-ski világbajnok is részt vett önkéntesként, aki a mozgékonyabb és akár gyorsabb vízi járművel való fogásokat mutatta be a résztvevőknek, és ellátta őket néhány praktikus technikai tanáccsal is.

A 2010-es nyári idényben nyolc vízi rendőr teljesít szolgálatot folyamatosan a Tisza-tavon, valamint járőrök, civil ruhás nyomozók, életmentők és önkéntesek is közreműködnek a gondtalan nyaralás biztosításában.

Busi László, a Tiszai Vízirendészet kapitánya tájékoztatott, hogy egy kisméretű, kétéltű légpárnás mentőhajóval, egy jet-skivel, valamint motorcsónakokkal összesen hét járművet tudnak bevetni vészhelyzetben, és most már egy hőkamera is a rendelkezésükre áll a mentés során. A járőrözők munkáját a Szolnoki Rendőrkapitányságról megerősített állomány fogja támogatni, és egy éjjel-nappal működő bűnügyi szolgálatot is bevetnek majd a partokon.

2. SZ. MELLÉKLET

Költözik a pécsi vadaspark

A Pécs városában található állatkert 2012-re új helyre költözhet, és ezzel megszűnhet a mecseki ivóvízbázis eddigi szennyezése is. Bár már tavaly év végén be kellett volna zárni a parkot, mert nem kapták meg a működéshez szükséges környezetvédelmi engedélyt, most rendelkezésre áll a szükséges összeg.

Az állatok korszerűtlen kifutói miatt már régóta ürülékkel szennyeződtek a mecseki források, amelyek fontos szerepet játszanak a város és környékének ivóvízellátásában. A vadasparkból eredő speciális szennyezés egészen mostanáig beszivárgott a talaj alsó rétegeibe, komoly víztisztasági problémát okozva, amelyre a tisztítóberendezések nem voltak felkészítve.

Az utóbbi időszakban pár nagyvadtól meg is vált az állatkert az igazgatóság döntése értelmében, hogy ezzel is csökkentsék a környezeti terhelést, továbbá az oroszlánok által birtokolt kifutót teljes egészében leszigetelték. Ezzel azonban a többi állat életterületén keletkező veszélyes és fertőző környezeti elemek továbbra is megmaradtak, mert az évközi kisebb karbantartások során nem jutott pénz a megelőzésre.

A népszerű és kisgyerekeseknek is programokat nyújtó állatkertben az oroszlánokon kívül többek között majmok, strucc, bivaly, zebra és kenguru is látható – ezek kifutói jelenleg sem számítanak korszerűnek, a kisebb javítási munkálatok ellenére sem.

Az állatkert igazgatója, Szatyor Miklós, a műszaki védelemmel való szivárgásmegelőzést említette, amit el tudtak végezni a szűkös költségvetésből, a különböző felújítási munkálatok ideje alatt. Ennek eredményeként a szennyezett vizek talajba szivárgása megszűnt, de felmerült a lehetőség, hogy az állatkert elköltözzön a jelenlegi helyéről, a Mecsek oldalából.

A vadaspark egy regionális pályázaton 800 millió forintot nyert, ezt az önkormányzat még egyszer ekkora összeggel egészíti ki hitelből, így egy évtizedes várakozás után új vadaspark épülhet a Dél-Dunántúlon. Az új létesítmény Pécs határában kap majd helyet, és négyszer nagyobb területet foglalhat el, mint a városban. Az építkezést még az idén elkezdik, és várhatóan 2012-ben fogja megnyitni kapuit a látogatók előtt az új, korszerű szórakoztató intézmény.

IRODALOM

Barrie, G. (1999): Television news and the audience in Europe. *The European Journal of Communication Research, 24.* 1. sz. 5–38.

Buckingham, D. (2005): *Médiaoktatás*. ZSKF, Budapest.

Findahl, O. – Höijer, B. (1981): Studies of news from the perspective of human comprehension. In: Robinson, J. P. – Levy, M. (1986) (szerk.): *The main source.* Sage, Beverly Hills, CA. 393–403.

Gerbner, G. (2002): *A média rejtett üzenete*. Osiris, Budapest.

Hall, S. (2003): Kultúrakutatás. In: Griffin, E. (szerk.): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó, Budapest. 345–355.

Newhagen, J. E. – Reeves, B. (1992): The evening's bad news: Effects of compelling negative television images on memory. *Journal of Communication, 42.* 2. sz. 25–41.

Robinson, J. P. – Davis, D. K. (1990): Televison news and the informed public: an information processing approach. *Journal of Communication, 40.* 3. sz. 106–119.

Woodall, W. G. (1986): Information-processing theory and television news. In: Robinson, J. P. – Levy, M. (szerk.): *The main source*. Sage, Beverly Hills, CA. 133–157.