

Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgy- pedagógiai tartalmi megújításáért – bölcészstudományok



DEBRECENI EGYETEM
TANÁRKÉPZÉSI KÖZPONT

**Tanulmányok a levelező és részismereti
tanárképzés tantárgy-pedagógiai tartalmi
megújításáért – bölcsészettudományok**

BIHARI NAGY ÉVA, BUDA MARIANN, FIGULA ERIKA,
HAJAS ZSUZSA, JUHÁSZNÉ BELLE ZSUZSANNA, MÁRTON SÁRA,
ÓBIS HAJNALKA, PÁSKUNÉ KISS JUDIT, SÁPINÉ BÉNYEI RITA



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2015

Szaktárnet-könyvek 7.

Sorozatszerkesztő:

Maticsák Sándor

Készült

a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009)
pályázat keretében

Lektorálta:

Görömbei Andrásné

Technikai szerkesztő:

Maticsák Sándor

Borítóterv:

Nagy Tünde

ISBN 978 963 473 844 2

© A szerzők

© Debreceni Egyetemi Kiadó – Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is.

Kiadta a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja.
www.dupress.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
Készült a Kapitális Nyomdában, 2015-ben.

Tartalom

1. Hagyományismeret – népismeret – innováció	5
<i>Bihari Nagy Éva</i>	
2. Méltányosság az oktatásban	27
<i>Buda Mariann</i>	
3. Erőszak az iskolában	71
<i>Figula Erika</i>	
4. Személyiségfejlesztés az iskolai könyvtár(os) segítségével	103
<i>Juhászné Belle Zsuzsanna</i>	
5. A tanári mesterképzés portfóliója	133
<i>Márton Sára</i>	
6. Új eszközök és módszerek a történelem tanításában	155
<i>Óbis Hajnalka</i>	
7. Pszichológiai perspektívák a tehetséggondozásban	179
<i>Páskuné Kiss Judit</i>	
8. A nyelvtanítás módszerei	207
<i>Sápiné Bényei Rita – Hajas Zsuzsa</i>	

Hagyományismeret – népismeret – innováció

Bihari Nagy Éva

„A hagyomány: egy nemzet válasza életkörülményeire, a nemzet igazi személyisége, mellyel az időben önmagához és feladataihoz hű maradt” – vallja Németh László.

A közgondolkodás a hagyományokról általában kétféle módon vélekedik. Akadnak, akik úgy tartják, a hagyományokhoz való ragaszkodás lassítja, hátráltatja a fejlődést. Azok viszont, akik jobban ismerik a hagyomány természetét, tisztában vannak azzal, hogy hagyomány nélkül a fejlődés elképzelhetetlen, a hagyományok a fejlődéshez teremtenek alapot. A világ nem is működhet igazán hagyományaink és kulturális örökségünk ismerete nélkül. Hagyományaink ismertetését, oktatását neves tudósok karolták fel, akik fontosnak tartották, hogy a fiatalok, a leendő értelmiségiek érdeklődését felkeltsék a magyar népi kultúra iránt (Herrmann Antal, Solymossy Sándor, Toldi Ferenc, Gyulai Pál, Katona Lajos stb.).

Mit tehet a pedagógus, aki élményszerűen szeretné megismertetni a múltat? Hogyan építheti be a szokásaihoz illeszkedő, új módszereket a tanítás folyamatába? Hogyan lehet aktívan bevonni az ismeretek folyamatába a netgenerációt?

A tanulásban az érdekes, bemutató jellegű, manuális, élményszerű elemek szerepe felértékelődik. A hagyományismeret, a kulturális örökség átadásakor nem új kompetenciákra van szüksége a tanároknak, hanem inkább új attitűdökre: nyitottságra, kíváncsiságra, optimizmusra. Ma már rendelkezésre állnak a múlt, a szokások oktatására is elektronikus tananyagok, okostáblák, multimédiás anyagok, egyéb e-learning eszközök, a gyakorlottság azonban általában hiányzik.

Milyen új, modern módszertani eszközöket alkalmazhat a pedagógus a nemzeti kulturális örökség, erkölcs és értékrend átadására? (Előzetes empirikus kutatás, módszertani ötletbazar a hon- és népismeretet oktató tanároktól).

A történelmi események és a néphagyományok az élet valóságában együtt jelentkeznek. Az újabb és újabb generációk érdeklődését a múlt és a jelen nagy változásai iránt fel kell kelteni és ki kell elégíteni.

Kulturális örökségünket őrző múzeumok hasznosításának lehetőségét (múzeumpedagógia – tárgy – cselekvény – élmény-átélés) érdemes kihasználni.

A néprajz, a kulturális örökségelemek oktatásának ötvözése célszerű a modern és az alkalmazott módszerekkel (élményszerű tanulás, drámapedagógia, kooperatív csoportmunka, projekt módszer valamint multimédiás használati eszközök alkalmazása).

A nemzeti műveltség tartalmát, a nemzeti hagyományt, a nemzetközi művelődés eredményeit az iskolák eddig is átadták a felnövekvő nemzedéknek, de el kell fogadni a néphagyományt is, mert az is fontos tartozéka a nemzeti műveltségnek. Meg kell ismertetni, nemcsak a tanulókkal, hanem mindenkivel a hagyományok hordozóját, a népet és a magyar élet színhelyét, a tájegységeket, az ott élő embereket, továbbá a kettőjük kölcsönös hatásából létrejövő művelődési értékeket.

Egy ilyen érték és az emlékek, kulturális elemek hordozója a népdal. Minden tájegységnek és az ott élő embereknek az érzelmvilága tükröződik benne, és a legkönnyebben átörökíthetőek.

A szellemi kulturális örökség hagyományos és élő egyszerre, folyamatosan újraalkotott és szóban továbbadott. A szellemi kulturális tevékenység soha nem statikus, hanem olyan tudás, mely generációról generációra való vándorlás során alakul ki és létezik tovább. A szellemi kulturális örökség a közösségekben él, annak tagjai az örökség gyakorlói és hordozói, egyben ők a megőrzés letéteményesei is. A mindennapokban élő közösségi megnyilvánulásokról van szó. Hogyan éljük meg ünnepeinket, hétköznapjainkat, mi az, ami a ma emberének is fontos és a hagyományainkban is megtalálható. A kapcsolatok kiépítése, ismerkedések, szerelem, család. Ma is ezek a fontosak csak a közvetítés formája változott a kapcsolatot telefonon, interneten, sms-ben tartjuk (naplóírás, blogírás stb.). Amikor közösségről beszéltünk, egy falura gondolhattunk régen, ma ez a közösség lehet egy osztály, iskola, vagy munkahelyi közösség stb. is, amelyben ugyanúgy megtalálhatóak a folklorisztika folyamatai (a közös élmény anekdotává válik, adomák születnek tanárokról, diákokról, munkatársakról). Ugyanúgy, ahogy a szépirodalmi művekben megtaláljuk

azokat, ahogy megírta őket Arany János, Móra Ferenc és Mikszáth Kálmán. Ezekre való visszaemlékezés szintén erősíti a közösséget.

A szellemi kulturális örökség lehet szokás, ábrázolás, kifejezési forma, tudás, készség (valamint az ezekkel összefüggő eszköz, készítmény és kulturális színhely) amelyet a közösségek kulturális örökségük részeként elismernek. Ez a nemzedékről nemzedékre hagyományozódó szellemi kulturális örökség, amelyet a közösségek állandóan újratementenek, közös identitást és folytonosság érzést nyújt számukra (pl. egy iskolában a ballagás vagy szalagtűző).

A szellemi kulturális örökség többek között az alábbi területeken nyilvánul meg:

- a) szóbeli hagyományok és kifejezési formák, (például ma a sorbaálláskor elhangzott beszélgetés),
- b) előadóművészetek,
- e) hagyományos kézművesség,
- c) társadalmi szokások, rítusok és ünnepi események,
- d) a természetre és a világegyetemre vonatkozó ismeretek és gyakorlatok (időjárásiról: Márciusi hó még zsákkal se jó!/ Katalin kopog, karácsony tocsog!) és sorolhatnánk még.

A magyar nyelvterületen számos nagy hagyománnyal rendelkező, vagy újra felfedezett és ismét élővé vált szellemi örökséget ismerünk. Gondolhatunk például a jellegzetes stílust kialakító és azt ma is hordozó régiókra (mint például a mohácsi/sokác busójárásra, palóc kiszehajtásra, tikverőzésre), a közösségek népművészetére (kalocsai hímzés, halasi csipke), vagy híres kézműves központokra (nádudvari fekete kerámia vagy a mezőtúri), különleges tárgykészítő technológiákra, továbbá a közösséget megmozgató szokásokra, (majális, betlehemezés, kántálás, regölés, vagy a Mihály napi vásárra) ünnepi alkalmakra, vagy közösen végzett rituális gyakorlatokra, folklór jellegű tevékenységekre.

Mit tehet a közösség és a pedagógus, a helyi örökség megőrzéséért?

A szellemi kulturális örökség helyi szintű tudatosításáért, elismertetéséért, az adott kulturális örökséget beépítő helyi oktatási programok tehetnek a legtöbbet, és az azt szakszerűen közvetítő pedagógus.

A népi tudás felismerése és megbecsülése még hozhat ma is új eredményeket. A népi tudásra példa a magyar népművészet, a magyar dal-kinés. Egy másik fontos terület a paraszti életismeret. A népszokások nem

esztelenségek, hanem közösségi életünk szerves tartozékai. Ezek az életformák állandóan mozognak, felbomlanak, újraalakulnak, melynek társadalmi és kulturális okai is vannak. Mégis a legtöbb változást a tárgyakban tapasztalhatjuk. A technikai fejlődés az élet minden területét érintette a 20–21. századra. A népdalok pedig, melyekhez mindig és bármikor vissza-visszanyúlhatunk, hidat képeznek a múlt és a jelen között.

Az együtténeklés a daltanulás szintén erősíti a közösséget. Egy-egy tanórára való ráhangolódást is elősegíti. Érdemes lenne ezért ezt az oktatási anyagok tervezése, készítése során újra feleleveníteni.

Az idő elteltével változnak a körülöttünk lévő tárgyak, változnak a technikák, ahogy előállítjuk az ételeinket, ruháinkat. Megváltozik az emberek viszonya a tárgyaikhoz, felbomlanak az emberek közötti kapcsolatok, és az értékek régi rendje átalakul, a tárgyak szerepe szintén megváltozik. A falvakban, akárcsak a város életében, fokozatos átalakulás ment végbe. A tárgyi világ hagyományos szabályai feloldódtak, a falusi lakosság is hasonló fogyasztóvá vált, mint a városi lakosok. De minden egyes elmúlásban ott rejlik a kezdet is.

A régi paraszti népművészet hanyatlása segítette elő a fejlődő új népi iparművészetnek a kialakulását. A népművészet tehát nem veszett el, csak átalakult, majd újból virágzásnak indult. Az alkotóművészek tudatosan fordulnak a régi múlt felé. Úgy, mint régen, ma is újabb és újabb elemek és stílusok rakódnak rá, amit a közösség tagjai elfogadnak, és ez által beépülnek a népművészetbe, de a régi is megmarad. Ilyen hatás például a történelmi befolyás, divat, civilizáció hatása, és nem utolsósorban a tárgyak szerepének átértékelődése.

Népi kultúránknak hatalmas mennyiségű szellemi és tárgyi emlékanyaga áll rendelkezésre, amelyet csak meg kell ismerni, dalban, képben, versekben. Gondoljunk csak a legendáinkra, a népdal és néptánc kincsünkre vagy éppen a proverbium és népmesegyűjteményünkre. (Ezek az emlékanyagok a legtöbb közismereti tárgyban megtalálhatóak. A hon- és népismeret tanóra az, amely értelmezheti, kiegészítheti, és egységes képet alkothat a magyar kultúra egészéről.) Rendkívül gazdag és változatos a népi építészetünk és a viseletünk. A népi építészet, a viseletünk, népdalaink, szólásaink, mint a magyar örökség meghatározó eleme a múltat képviselik a jelenben. Nemzedékek adják át egymásnak, része a társadalom kulturális hagyományainak.

A gyorsan változó világunkban az építészet az állandóságot jelenti. Európán kívül is megfigyelhető, hogy minden nemzet építi vissza a múltját, fizikai és szellemi értelemben egyaránt, ennek egyik legalapvetőbb eleme, hogy az újabb és újabb nemzedéket megtaníttuk ezeknek az értékeknek a szükségességére, és napjainkban erre a legalkalmasabb hely és személy az iskola és a szakképzett, elhivatott tanár.

Az örökség az eltelt évek során jelentős lendületet mutatott, hiszen minden generáció magához igazította, hozzáadta a saját korát, igényeit. A hagyományokban ma is annyi derűs, jókedvű csalafintaság van, amire érdemes rákapatni a gyermeket. Csak egy példát említek a húsvéti locsolóverseket: *Zúg a traktor szánt az eke, elvtársnő meglocsolhatom-e? Zöld erdőben jártam, Két őzikét láttam. Az egyik kacsintott, Ide a forintot!* (2005 saját gyűjtés).

Az örökségelemek ritkán értelmezhetők önmagukban. Az örökségelemeink akár szellemi akár tárgyi – mint már többen megfogalmazták – hídak képeznek a múlt és jövő között. Ez a híd az emlékanyagok összessége. A feladat nemcsak az emlékanyagok megőrzése, hanem biztosítani kell ezeknek az örökségeknek az *örömteli átélését, megtapasztalását*. Csak így érhető el a következő nemzedék számára, hogy örökségünk iránt elkötelezettek legyenek. Alapvető feladat az iskolák számára is a továbbadás, a megismertetés, hogy az emlékek értékke váljanak, és beépüljenek az emberek tudatába. Ehhez pedig az szükséges, hogy a felsőoktatásban (tanár- és tanító- és óvodapedagógus képzésben), az oktatási és tantárgyi struktúrában ne szétszórtan jelenjenek meg a néprajzi tartalmak.

A 21. században is erőteljesen jelentkezik a múlt emlékeinek felértékelődése, amiben a média egyre nagyobb mértékben vesz részt. Ez új örökségtermékeket is kialakít.

Az örökségünket leginkább mi magunk értjük, de egyre több magyarázat szükséges az egyes elemek megértéséhez. Pl. szólások találósok, számrejtvények, melyek gyakran egy letűnt kor tárgyaihoz, eseményeihez kapcsolódnak, amelyeket már nem használunk, értelmük elhalványult, kiveszett a köztudatból.

Hegyen, völgyön táncot jár, Hazaviszik, szegen áll (*kasza*).

Mi kel ki a száraz fából? (*A tészta a dagasztó teknőből.*)

Hogy lehet egy libát száz felé hajtani? (*Ha szembe hajtják száz libával.*)

Hogy lehet 30 birkát hatvan felé zavarni? (*Az M3-ason.*)

A mindennapi életünket át- meg átszövik (iskolai élethez fűződő) mondókák, adomák, sorolók (hónapok neve, hét napjai, évszakok); a társas étellel összefüggő mondókák: *Kéményseprőt látok szerencsét találok!* vagy *Szürke lovat látok, szerencsét találok!* De az 1980-as évekig a gépjárművek rendszámabláiból is lehetett szerencsét vagy szerencsétlenséget kiolvasni. A kulturális ismeret hiányossága miatt az összefüggések mára már nem egyértelműek.

A hon- és népismeret tanítása nem hagyhatja figyelmen kívül azt, hogy milyen hatással van az internet és a közösségi média gyors elterjedése a tanulókra. Hogyan építheti be a tanár, az internetes generáció szokásaihoz illeszkedő, új módszereket a tanításba, úgy, hogy fókuszban a nemzeti kulturális örökségünk megőrzésének tisztelete és ápolásának szellemisége álljon? A hon- és népismeret oktatásában elengedhetetlen, egyben a képzés sajátja, hogy a tanulásban az érdekes, bemutató jellegű manuális, élményszerű elemek szerepe legyen a leghangsúlyosabb, melyek a későbbi életkorban is alapvetőek maradnak. A tapasztalat azt mutatja, hogy a hon- és népismeret oktatónak nincsenek kellő minták a birtokukban a munkáltató módszerek alkalmazásához.

Az új, megváltozott helyzetben a tanároknak új attitűdökre van szükségük: nyitottságra, kíváncsiságra, állandó önképzésre. A hon- és népismeret tananyagok (multimédia, okostáblák egyéb digitális eszközök) az egyre szakszerűbb tankönyvek mellett is folyamatos megújulást kívánnak, és elvárják az eszközök gyakorlati használatát. Ennek a gyakorlatnak a hiánya a legszembetűnőbb a pedagógusoknál.

A legfontosabb feladat:

- a digitális anyagok elérése,
- a hagyomány tárgyainak szemléltetése,
- a szellemi örökség láthatóvá, hallhatóvá és élményszerűvé tétele a hagyományismeret közvetítésében. Ehhez fogalmazódtak meg az alábbi igények a közoktatás felől:
 - digitális hagyomány-tudásbázis (kép- és videó adatbázis) [Ez az adatbázis a NAT szerinti témakörök mentén minden órához tartalmazna egy max. 10 perces videó és/vagy képanyagot.]
 - módszertani ötlettár a hagyományoktatásához (digitálisan elérhető, és szintén a NAT szerinti témakörökhöz kapcsolódik).

A falu életének hétköznapijaihoz is számos mondóka, adoma kapcsolódik. A gyermekélet szinte minden kisebb-nagyobb mozzanata előhívja a tudatból az arra a helyzetre rímelő rigmust. Az ünnepnapok több tartalommal bírnak itt főleg köszöntő versek jelennek meg (névnapi, nem névhez köthető, újévi, karácsonyi, ma főleg sms formában ugyanezek szintén megfigyelhetők).

Az oktatásban rejlik a legnagyobb lehetőség arra, hogy az örökségelemek – összekapcsolva művészettel, zenével, történelemmel, életmódhagyományokkal – élményszerűen kerüljenek átadásra a következő nemzedéknek. A népi életmód teljes körű művelődéstörténeti bemutatására kell törekedni.

A mai magyar oktatási rendszer teljes vertikumában (a közoktatástól a felsőoktatásig) jelen van a néphagyomány, a népművészet. A közoktatás keretében az általános műveltség egyik eleme, a közép- és felsőfokú oktatásban speciális, szakmai ismereteket adó képzési terület. A néphagyomány különböző ágainak több mint egy évtizedes jelenléte a magyar oktatási rendszerben azt eredményezte, hogy kidolgozott tananyagok és módszertan áll a pedagógusok rendelkezésére. A kidolgozott módszereket a gyakorló pedagógusok nehezen érik el. Kevés a szakmai konferencia, ahol a sajátos oktatási helyzetre megoldást, segítséget kaphatnak.

A kultúrát oktató pedagógusok változatos módszertani eszközök alkalmazásával, multimédiás eszközök bemutatásával építhetnek hidat a digitális nemzedék és ősünk kulturális emlékei, népünk hagyománya között (pl. film, video, CD, hanglemezzel, virtuális múzeumok anyaga, internet, multimédiás eszközök használata, múzeum és/vagy hagyományt őrző, hagyományt ápoló hely, vagy személy/személyek látogatásának terve).

A tradicionális kultúra nemcsak a régmúlt emlékei, hanem a természetes, megtapasztalt, értelmes életstratégiák hatalmas tárháza, amely évezredek tudását tartalmazza, és bizonyított, hogy túlélésre képes, hiszen napjainkig fennmaradt. „A folklórisztika, a néprajztudomány legalább annyira a jelen, mint a múlt tudománya.” (Bartha E. 2014: 28.) Bár a 19. század utolsó harmadában a múlt iránti érdeklődés volt a kutatás központjában, mellette feladatának tekintette a néprajztudomány a korabeli jelen vizsgálatát.

A hon- és népismerettanár képzésének lehetőségei elválaszthatatlanok a kulturális intézmények, iskolák, múzeumok, tájházak hosszú távú, stratégiai céljaitól és jövőképétől.

Az 1990-ben megindított tanügyi közvélemény-kutatás feltárta az oktatás feladatainak fontossági rangsorát. Ebben a sorban a „magyar nemzeti hagyományok megismerése” a 14. helyre került, megelőzve a közösségi szellem fejlesztését, a vallásos nevelést, a játékot, a szórakozást, a szexuális nevelést és a politikai, állampolgári nevelést. (Csorba 1991: 147.) Az Eötvös József nevéhez köthető 1868. évi XXXVIII. tc., amely az első népiskolai törvény és az első népiskolai tanterv is egyben, még ellen-szenvvel fordult a folklór felé, miszerint a „Tanítást mindenképpen alkalmazza a közéletre: a házi, gazdasági, kézműipari, gyári s gépészeti célokra, valamint a nép között uralkodó babonák kiirtására”. Ennek ellenére a néprajz, a népi kultúra oktatása, középiskolai tananyagként tételének szorgalmazása már 1889-ben megfogalmazódott. (Lázár 1889.) A néprajzi ismereteket is érintő változást a népiskolai tanterv 1905-ben idézte elő, amely előírta a tanulmányi kirándulásokat. Ezek a tanulmányi kirándulások „a testi és erkölcsi nevelés lehetőségei mellett földrajzi, természetrajzi és néprajzi ismeretek szerzésre kínálnak lehetőséget”.

A Klebelsberg-féle kultúrpolitika a népiskolák megerősítésétől kezdve, az iskolán kívüli népművelés megszervezésén át, új egyetemek és kulturális intézetek alapításáig, nemcsak az intézményi kereteket teremtette újjá, hanem a nemzeti önismeret forrásait is megtisztította. Kárl János piarista tanár az 1920-as évek végén megállapíthatta. „A honismertetés körünk egyik legfigyelemreméltóbb pedagógiai, társadalmi és tudományos mozgalma.” A regös cserkészlet a népdalt vitte el az ifjúság legszélesebb köreibbe, falukutató kezdemények indultak, népfőiskolákat szerveztek, táj- és népkutató mozgalom formálódott, s az 1930-as évek végén kialakult, a nemzeti művelődés valamiféle rendszere, amely a magyarság és európaiság egyensúlyát tartotta szem előtt. Györffy István ezt 1939-ben így foglalta össze. „A néphagyomány tart meg bennünket magyarnak, s a nemzetközi műveltség tesz bennünket európaivá. Ha azonban csak az európaiságra törekszünk, lehetünk nagyműveltségű népek, de minél hamarabb megszűnünk magyarok lenni. Beleolvadunk abba a nagy nyugati nemzetbe, amelynek műveltségi hatását legkönnyebben elfogadjuk. Ha pedig teljesen kivonjuk magunkat a nyugati műveltség hatása alól, akkor megművelt és erősebb szomszédaink gázolnak hamarosan keresztül rajtunk, s úgy tűnünk el.”

Az iskolai oktatásban is tért hódított ez a szemlélet. Az 1939-ben kiadott 'Tanterv és utasítás' szerint „a középiskola arra törekszik, hogy a

tanulóval megismertesse a magyar földet, a népet, a nemzet anyagi és szellemi értékeit.” Végh József, aki úttörő szerepet vállalt ezen a téren, már 1942-ben határozottan rámutatott: „Az önállóan végzett munkában van a középiskolai táj- és népkutatás nagy pedagógiai jelentősége. ... Újszerű az a feladat, amit a táj- és népkutató munka ró vezetőre, diákra egyaránt. Áldozatos munkát kíván a tanártól. Szorgalmat, kitartást, elmélyedést követel meg a diáktól, de éppen ezért van rá nevelő hatással.” Rendszerezettebben mutatták be a tájat, a szülőföldet, valamint a népelet jellemzőit. Felismerték, hogy ez valamiféle alapérték. Amint Fekete István mondja. „A szülőföld szálai örök összekötők a tájjal és a földdel, amiből az ember lett, és amivé lesz, és nem szakadhatnak el soha.” Az is nyilvánvaló lett, hogy a honismeret nem szokványos iskolai tananyag, hanem olyan, az életünkkel szorosan egybefonódó élményforrás, amely érdeklődést kelt, tettekre serkent. A nacionalizmus vádjától való félelem 1948-tól, a civil kezdeményezések korlátok közé szorítása után gátat vett a további kibontakozásnak, de mégis egy új mozgalom bontakozhatott ki. Az önkéntes gyűjtés új lendületet vett, tömegesen szerveződtek szakcsoportok, népdalkórusok, népi díszítőművészeti és táncsoportok, s a közéletben meg az iskolában is újra előtérbe kerültek a helyi értékek.

A hon- és népismereti tankönyvek tekintetében legfontosabb fordulópontot a NAT (a 130/1995. [X. 26.] kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról) jelentette. A NAT megvalósításához segítséget a kerettantervek nyújtanak, amelyekről a 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet döntött, majd ezt a kerettantervet 2003-ban módosítva, valóban megteremtette a feltételeket a néprajzi ismereteknek „Hon- és népismeret” elnevezéssel a tantervben való – akár önálló megjelenítésére – választható modulként. A tárgyban két tantervi modul jelent meg eltérő felépítéssel, szemlélettel és elemekkel: a Hon- és népismeret 5. és 6. osztály „A” és a „B” változata. Elsőként az országban Debrecenben teremtették meg a feltételeket a néprajz szakos tanárképzéshez.

„A néprajz szakos tanárképzés gondolata nem új sem a szaktudomány, sem a közoktatás területén. Mivel azonban általános és középiskolai oktatásunkban a néprajz mint tantárgy csak alkalmanként tudott megjelenni, a kérdés megoldása nem tartozott a legsürgősebb tennivaló közé.” (Bartha 1998.) Az elmúlt 15 évben észrevehetően megnőtt azoknak a közoktatási intézményeknek a száma, amelyekben valamilyen formában folyik nép-

rajzi ismeretek oktatása, akár más tantárgyakon belül, akár önálló tanórák keretében.

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen (ma Debreceni Egyetem) az 1980-as években vetődött fel először a néprajz szakos tanárképzés szükségessége. „A gyakorló pedagógusok közül egyre nagyobb számban igényelték, hogy meglévő tanítói-tanári diplomájuk mellé néprajzi ismereteket igazoló tanúsítványt, oklevelet is szerezzenek. Mivel etnográfus képzés az egyetemen folyt, így az érdeklődők itt jelentkeztek az oktatásban való részvételre. Az egyetemen szerzett néprajzi ismereteket az iskolai munkában kívánták alkalmazni. A néprajz szakos tanári diploma első alkalommal a gyakorló pedagógusok számára kidolgozandó követelményrendszer tanúsítványaként vetődött fel.” (Bartha 1998.)

A több éves tapasztalat arra enged következtetni, hogy hon- és népismeret továbbképzésre az alábbi pedagógusok jelentkeznek:

- a) néphagyomány oktatás iránt elkötelezett pedagógusok,
- b) etnográfusi, antropológiai diplomával rendelkező szakemberek,
- c) közművelődési szakemberek,

d) gyakorló tanárok:

magyar nyelv- és irodalomtanár,
történelemtanár,
társadalomismeret-tanár,
ének-zenetanár,
technikatanár,
földrajztanár,
iskolai szabadidőszervezők,
napközis pedagógusok,
óvodapedagógusok (az utóbbi 10 évben a képzésre jelentkezők aránya jelentősen emelkedik).

A legfontosabb teendő a felsőoktatás területén a pedagógusképzés új rendszerében a megszerzett képzettségre épített művészeti és oktatói, módszertani ismeretekkel gazdagított felsőfokú képzés megszervezése és népszerűsítése.

Fontos, hogy a pedagógusok a továbbképzéseken megismerkedjenek a múzeumok köznevelési rendszerben történő hasznosításának lehetőségeivel. A hagyományos paraszti kultúra a népművészet értékei az elmúlt 1-2 évtizedben az óvodai és az iskolai nevelésben-oktatásban szélesebb kör-

ben jelentek meg. Számos óvodában és iskolában tanítanak órarendi keretben, illetve szakköri formában népi játékokat, néptáncot stb. A hazai oktatási intézményekben ünnepi műveltség részévé vált a jeles napi hagyományok betanítása és felelevenítése. Egyre nagyobb teret hódít a kézműveskedés, a természetes anyagok felhasználása (csuhé, gyékény, stb.)

A néphagyománnyal való törődés fontos dolog, mely a Nemzeti Alaptanterv koncepciójában is kifejezésre jutott. Nem új keletű dolog az a megfogalmazás, hogy az oktatás különféle szintjein (alap, közép és felső szintű oktatás) meg kell jelenni a hagyományismeret tanításának. A néphagyomány a magyar köznevelésben születésétől fogva helyet kapott.

A leggyakoribb igény a továbbképzésen az új módszerek (multimédiás) megismerése, amellyel a pedagógusok hidat építhetnek a digitális nemzedék és múlt emlékei, népünk hagyománya között. A hon- és népismeret pedagógus továbbképzések elvárása, hogy jó és újszerű mintákkal (műhelyfoglalkozások, egy-egy témához sikeres projekt bemutatása, kutatást, felfedezést segítő eszközök) ismerkedjenek meg a tanárok.

Ahogy a múltat kutatók számára, úgy a múltat, a hagyományokat oktatók számára is fontos, hogy a múlt fogalma a jelenlévő emlékekhez kötődnek, és mindenki másképp éli meg a visszaemlékezést. Mindenképpen fontos, hogy a hon- és népismeretet oktató tanár is részt vegyen legalább egy keresztmetszet-jellegű saját élményű műhelyfoglalkozáson vagy/és programot elemző, bemutató konzultáción.

A hagyományok közvetítése, átadása, megtanítása mást jelent a saját hagyományokkal rendelkező vidékeken és mást a nagyvárosokban, függetlenül attól, hogy a városokban, nagyvárosokban is ugyanúgy beszélhetünk tradíciókról. Az eltérő feltételek nagymértékben meghatározzák a pedagógus által választott módszereket is. A helyi értékek számbavétele igenis pozitív hatást eredményezett egy-egy közösségre, és erre számos példa van.

A népi vallásosság a nehéz időkben is fenntartja a nép hitét, hitelesen ábrázolja az embert a maga környezetében, s gyakran a nemzeti önazonosságot is reprezentálja, ezért nem ismerni, irányában közömbösnek lenni nem szabad – írja a Magyar katolikus lexikon. A néphit, a népi vallásosság az „emberi élet minden területére kiterjed, és szinte minden tevékenységére hatással van. Számos eleme még ma is jelen van a falusi és városi társadalomban [...] a mindennapi élet szabályozásában főleg a til-

tásokban és a viselkedési minták formájában találhatjuk meg. A néphit hagyományozódása főleg a folklór csatornáin keresztül történik.” (Bartha 1998: 484–85.) A múlt hagyományainak nagy része a vallási ünnepekhez kapcsolódik.

Miért fontos a hon- és népismeretet oktató pedagógusnak a módszertani megújulás?

- Mert más a tanulók ismerete, készsége, kompetenciája (netgeneráció).
- Mert mások a családi körülmények, a kommunikációs közeg, a hangnem.
- Mert más a társadalmi minta.
- Mert más a követelmény.
- Mert más a tartalom.

Ezek a módszerek új pedagógusi profilt tesznek szükségessé. A hon- és népismerettanárnak a folyamatos új ismeretek (eredmények) megszerzésére van szüksége, majd azokat elemezve, értékelve az életkori sajátosságoknak megfelelően át kell adni a rendelkezésre álló technológiák alkalmazásával. Az életkori sajátosságok figyelembevételével az átadás során együtt kell működnie más tárgyak tanáraival, és képesnek kell lennie együtt dolgozni a tanulókkal mint egyénnel (pl. projekt-módszer, egy Betlehemes játék betanítása, szerepjáték stb.)

A pedagógus továbbképzések felkészítik a hagyományismeretet oktató tanárokat az új tudományos eredmények megismerésére, mintákat mutatnak a szokatlan, és folyamatos döntéshozatalra. Az egyre növekvő tanári szerepkör kiszélesedéshez: a tervezési, innovációs, tanácsadói, szabadidő tervező stb. nyújtanak segítséget.

Az utóbbi 20 évben újjászerveződtek a honismereti közösségek, létrejöttek a megyei egyesületek, a Honismereti Szövetség látja el az összefogó szerepet. Pozitív fejlemény, hogy a kisebb településeken is felértékelődött a helyismereti érdeklődés és tenni akarás, s hogy a Nemzeti Alap-tanterv lehetőséget ad a hon- és népismeret iskolai tanítására. A lehetőségek kihasználásában azonban mutatkoznak gátló tényezők is:

- a pedagógusok és a diákok túlterheltsége,
- a szakköri tevékenység sorvadása,
- a tanügy szakmai irányításának lazulása (nem kedvez a honismeret jelentős átfogó iskolai elterjedésének. Pedig az európai tendenciák követése – köztük a kompetencia alapú oktatás bevezetése, a sokol-

dalú személyiségfejlesztés igénye – kiválóan összehangolható azokkal a tartalmakkal és formákkal, amelyeket a honismeret kínál) (Halász 2010).

A hagyományon általában az úgynevezett néphagyományt, vagyis a népművészetet, a népdalt, a néptáncot, a népszokást értjük, annak megőrzését szorgalmazzuk. Valójában nem nekünk kell őriznünk a hagyományt, hanem a hagyomány az, ami őriz bennünket.

A hagyomány fogalmát és jelenségét nem szűkíthetjük le a folklórra, mert az életünk szinte minden területének megvan a maga hagyománya. A hagyományban mindenki képes tájékozódni. A hagyomány tehát elsősorban nem formai elemeket, hanem életformát, gondolkodásmódot, értékrendet jelent, mellyel az azt oktató pedagógusnak is tisztában kell lennie. A hagyomány a célszerűséget jelenti: a földrajzi, társadalmi, természeti körülményekhez való igazodás nemzedékeken keresztül fölismert és tökéletesített stratégiáját. Azaz az egyén, a közösség és a környezet optimális viszonyát, a tárgyi és szellemi világban egyaránt. Németh László szavaival élve: „A népek emlékezete a hagyomány. Egy nemzet válasza életkörülményeire.”

Ezt kell tudatosítani a pedagógusokba is, hogy minden lokális közösségnek van múltja és a környezethez köthető folklórja, amelyet tanári irányítással maguk a tanulók is felfedezhetnek. (Ez a munkáltató módszert lehet tanórán és tanórán kívül is alkalmazni például nyári táborokban.) Ugyanilyen módszerrel lehet az esetleges nyári táborhelyek vidékét, annak kultúráját megismertetni tanári irányítással. Egy tanórán pedig összehasonlítani a két gyűjtött anyagot, és együtt feldolgozni (csoportosan, párosan).

A hagyományt sokféle megfogalmazásban használják, napjainkban egyre divatosabb. Elsősorban a szellemi hagyomány, aminek vannak tárgyi elemei. Egy falu története a hagyományban is él, a régi öregek a maguk módján ismerték és számon tartották falujuk történetét. Ezt nevezzük a szájhagyományban élő helytörténetnek. Ha ezeket a történeteket leírjuk, rögzítjük, megjelenik könyv formájában, attól még nem szűnik meg. A hon- és népismeret tanításának egyik sajátossága, hogy a helyi szokáskultúra megismeréséből indít, építkezik, ezért a helyi történetek feldolgozása szintén hatékony módszer az általános népi kultúra megismertetéséhez.

A szellemi örökség egyik fontos eleme a családi hagyomány, amely jó kiinduló pont lehet egy pedagógus számára, aki a hagyományismeret oktatását tűzte ki célul. Az egészséges emlékezet szelektál, befogadja azt, ami a közösség a család számára fontos, és kiejti a lényegtelent, a haszontalant, a károsat. A hagyománynak ezt a tulajdonságát ismerte fel Gunda Béla, amikor megfogalmazta, hogy a hagyomány nemcsak az ősiséget fejezi ki, hanem a közösség által befogadott, életformájába illesztett, nemzedékről nemzedékre adott jelenségek – és tegyük hozzá: tapasztalatok – fogalmát is. „A nagy népi kohó izzásában – írta – *hagyományossá ötvöződik az új is.*”

Tehát a hagyomány egy univerzális tudásanyagot hordoz, amelyre még a modern korban is számos tevékenység támaszkodik. (Gyermeknevelés, táplálkozás, szokások világa). Nagyon sok ismeretet nem az iskolában tanultunk, nem a könyvekből merítünk, hanem a szüleinktől örököljük. Gondoljunk csak az egyik leglényegesebbre, az anyanyelv elsajátítására, amely a szájhagyomány nélkül még ma is elképzelhetetlen. A szájhagyományos tevékenységek kiszorítása érdekében az elmúlt években megszorították a neveléssel, a mindennapi tevékenységgel foglalkozó kiadványok, televízió műsorok száma, nem is beszélve a mindent elárasztó szakácskönyv-dömpingről. Ez a folyamat a kötelező iskoláztatás bevezetésével kezdődött. A bölcsőde intézményével csaknem oda jutottunk, hogy az anyanyelv megtanítása is „társadalmasítva” lett. A szóbeliség azonban nem haldoklik. Az alkalmi csoportokban – utazáskor, sorban álláskor – kialakulnak a jellegzetes beszélgetési formák, történeteket, vicceket mesélnek egymásnak az emberek, a beszéd közben szólások szállóigék születnek. Ha a gyakorló pedagógus ismeri ezeket a formákat, a netgeneráció számára is képes olyan érdekes feladatot adni, ami ötletes és kreatív munkára készíti, és a hagyományra épül. (Például: gyűjtsön egy tanulói csoport olyan szólásokat, közmondásokat esetleg találós kérdéseket, amely a modern technikai eszközökre vonatkozik; a másik csoport keresse meg az ezekhez értelemben kapcsolódó archaikus anyagot). A mai modern társadalomban nincs még egy olyan gazdag szóbeliséggel rendelkező intézmény, mint az iskola, amely éppen az írásbeliség ápolására jött létre. Az iskolában – órakeretben vagy azon kívül szinte minden szóbeli műfajt továbbéltetnek, variálnak. A szájhagyományon kívül az énekes-mozgásos játékok is elsősorban a gyermekek körében öröklődnek át.

A népi kultúra elkerülhetetlen felszámolódása, felbomlása után a hagyomány értékeinek a korszerű műveltségbe kell beépülniük. Minden kultúrának a hagyomány ad jellegzetes színt, karaktert. Nem mindegy azonban, hogy egy nemzet műveltségében mi képviseli a hagyományt. A motívumok lehetnek felszínesek, külsődleges jegyekben tobzódóak, de lehetnek egyszerűek az emberi kultúra mélyrétegeiből származók. Ehhez nyújt lehetőséget az alapfokú oktatásban megjelenő, bár választható keretek között a hon- és népismeret megjelenése. A népi kultúra fogalma – annak ellenére, hogy egyre többen élnek ennek népszerűsítésével, használatával – a köztudatban mindmáig pontatlan, zavaros, hol túl idealizált, hol túl pesszimista ideaként él. A jelenkori, modern oktatásnak célul kell kitűznie a népi kultúrával kapcsolatos tudás megismertetését, éltető kontextusba helyezését, de folyamatos változásának nyomon követését is.

A hagyományos tantárgyak esetében az elsődleges ismeretforrás a tanulók számára a tankönyv. A hon- és népismeret esetében csak 2003-tól beszélhetünk forgalomban levő, alkalmas iskolai alapmunkáról. A jól megírt, mind didaktikai, mind a szaktudományi elvárásoknak eleget tevő könyvek mellől sem nélkülözhető a jól képzett tanár, aki képes a használatban lévő tankönyvek mellé a saját személyiségével átítatott, élményszerű ismeretként a kulturális örökségek szakszerű átadására. (Bihari Nagy 2012: 23.)

A pedagógus legfontosabb feladata, hogy rádöbbsentse a tanulókat arra, hogy a hagyományról tanultak az önmaguk, saját (mikro) környezetük, kultúrájuk megismerésének kiindulópontja. Ezért az elsődleges cél, hogy a tanuló a saját környezetében meglássa, felfedezze a múlt elemeit és a hagyományhoz köthető jelenségeket, ezeket a jelenségeket pedig helyesen értelmezze. (Agócs 2004.)

A népi kultúra, a szellemi kulturális örökség átadására nemcsak közép-szinten van szükség: minden korosztállyal, az életkori sajátosságoknak megfelelően, fontos megismertetni a jelen és a múlt hagyományait. Az óvodapedagógus-, a tanító- és a tanárképzésben egyaránt meg kellene jelennie a néprajzi tananyagának ahhoz, hogy az alapfokú oktatásban hitelesen tudják közvetíteni és megismertetni a tradíciót. A hagyományoknak ma is helyük van mindennapjainkban. A hagyomány megtartása és a modernizáció nem egymást kizáró, egymás ellen ható tényezők.

Bár az országban több konferenciát, tanácskozást is rendeztek a néprajzoktatás kérdéskörében - főleg az 1990-es évek elején az első NAT be-

vezetése előtt – ezek eredményeiről a gyakorló pedagógusok elvértve kaptak tájékoztatását. Ilyen volt például az 1992. december 11-13 között a Magyar Művelődési Intézet „Hagyomány az iskolában” címmel rendezet szakmai tanácskozása; 1994-ben a XXII. Országos Honismereti Akadémián is több előadó érintette a néprajzoktatás kérdését, és az 1996. október 4-5-én a Budapesti Tanítóképző Főiskolán „Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató- és nevelőmunkában” című konferencia, melynek előadásai könyv formában is megjelentek a gyakorló pedagógusok mégsem ismerik. A konferenciák és egyéb tudományos, szakmai rendezvények mindig hangsúlyozták a néprajz fontosságát a közoktatásban, és a tantárggyá válását. A tudományos találkozók legfontosabb és legtöbbször vitatott kérdése mit és mikor kell tanítani. Erre a két kérdésre számtalan jól kidolgozott anyag áll az érdeklődő pedagógus számára. Egyetlen kérdés maradt mindig háttérben: Hogyan?

Vasvári Zoltán fogalmazta meg azt, hogy a „néprajzot külön tantárgyként érdemes tanítani, hiszen bármennyire komplex tudományról van szó, speciális módszerei, szemlélete megkülönbözteti a többi tudománytól”. A néprajzi képzés érdekében a tanító- és tanárképző főiskolákon, egyetemeken néprajzi ismeretekkel rendelkező szaktanárokat kell képezni, hogy erre a Hogyan? kérdésre is választ kapjunk.

A hon- és népismeret sajátosságából adódik az a probléma, hogy a kidolgozott kerettanterv, és a tananyagok a néprajztudomány nagy területeihez (folklor, tárgyi néprajz, társadalomnéprajz) kapcsolódó tematikus felosztást követi. Ez a felosztás sajnos kevésbé veszi figyelembe az adott általános iskolai korosztály életkori- és érdeklődési jellemzőit. Például a történelem tanítása nincs szinkronban a néprajzi képzéssel (a néprajzi, etnikai csoportok tanítása érthetetlen a 11-12 évesek számára a történelmi folyamatok megismerése nélkül). Nagyon sok iskolában előzmények nélkül kerülnek a néprajzi, hagyományismereti oktatási anyagok a tanulók elé. Ezért a néprajztanítás komplex módszerének megismertetésére a pedagógus továbbképzés egy megoldást jelenthet.

A tanárképző intézményekben a néprajztudomány, folklor, antropológia eredményeinek oktatására kevés óraszámban sor került. Ilyen összefoglaló munkát végzett Virágné Juhász Nyitó Klára a PhD-értekezésében „A néprajz tárgyai a tanítóképzésben” címmel. A disszertáció bemutatja a leendő tanárok felkészültségét, illetve ismeretét a hagyományokról. Az empirikus tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusképzőkben a tan-

tárgyak között szerepel a néprajz egy vagy két féléves választható tárgyként. Vagy kötelező formában a néprajz egy részterületével a folklórral, a népszokásokkal ismerkedtek meg a tanárjelöltek. Ennek ellenére jelentős azon pedagógusok száma, akik semmilyen néprajzi ismeretet nem kaptak. A megfigyelések azt mutatják, hogy az általános iskola 1-4 osztályaiban tanító pedagógusoknak, illetve az óvónőknek tanítanak a néprajz különböző részterületiből: érintik a népi gyermekjátékokat, kézművességet, népdalt, népzeneét esetleg néptáncot. Természetesen akadnak olyan felsőoktatási intézmények, ahol a néprajzot több órában oktatják, és a néprajztudomány egyes diszciplínáit beépítették a tananyagba (Nyíregyháza, Jászberény). A néprajzi tematikájú tárgyakat szakoktatók tartják, és az előadásokhoz nem kapcsolódik tanítási gyakorlat, valamint módszertani ismeretanyag bemutatása. A pedagógusképzők feladata eltér az egyetemi képzéstől, ezért csak esetenként kerül sor praktikus, iskolai tananyagban is hasznosítható ismeretek közvetítésére (közmondások, népdal, gyermekjáték).

Az eddigi pedagógus-továbbképzéseken gyakorló tanárok, tanítók, óvodapedagógusok szervezett kurzusain a néprajz egyre hangsúlyosabban jelenik meg, de csak a hon- és népismeret, a néprajz egyes részfejezeteivel ismertetik meg a jelentkezőt. A tudatos, modern módszerek nem kerülnek napirendre. Egy-egy workshop az a fórum, ahol egymás bevált, eredményes gyakorlati módszerét megismerhetik.

A továbbképzés három fontos pont köré szerveződik:

1. tantárgy-pedagógia,
2. módszertani felkészítés,
3. pedagógiai feladatok.

Az általános iskolában az hagyományra nevelés a kulturális örökségelemek beépítése a közgondolkodásba és mindennapi értékekbe adottá vált. Sajnos nincs konkrét adatunk arról, hogy összesen hány középiskolában folyik néprajzoktatás, de az iskolán kívüli néprajzoktatás több szinténis eléri a középiskolás korosztályt. A középiskolás korúak néprajzi oktatása – kivéve a művészeti iskolákat – szegényes. Az megfigyelhető, hogy ez a korosztály, bár a netgenerációhoz tartozik, mégis egy része tudatosan, esetleg kíváncsiságból önképzéssel fejleszti magát. A gyakorlati ismeretek iránt éppen úgy van igény, mint az elméleti háttértudás feltárá-

sára (íjas tábor, lovas tábor és a hozzá kapcsolódó szokáskultúra, kézműves tábor stb.).

A pedagógus-továbbképzés résztvevőinek csoportja nem homogén, előképzettségük változatos. Az empirikus tapasztalat azt mutatja, hogy a tantárgycentrikus tanítás gátolja a néprajz iránti érdeklődés kibontakozását. Gyakran ez az oka annak, hogy a magyar-, történelem-, ének-zene-tanár a néprajz elméleti kérdéseit önfejlesztő módon ismeri meg. A NAT-hoz készített tankönyvek, és munkafüzetek ötletadók, a tanárok saját programjukat évről évre fejlesztik alkalmazkodva a gyerekek adottságaihoz és természetesen a meglévő lehetőségekhez. A hon- és népismeretnek nincs a kötelező, taneszközökön túl előírt eszközigénye. Az iskola és a pedagógus helyi lehetőségei döntenek el, hogy az órákon az éppen adott témakörhöz mit használnak fel. (Például ha a dramatikus játékok megtanulása, eljátszása a feladat: jelmez, báb, díszlet.) Ugyanígy a lehetőségek szabják meg, hogy a többi témakörnél tudnak-e a pedagógusok olyan feladatokat végeztetni az órákon – például kézművesség: szövés, fafaragás, kerámia készítés – amelyekben gyakorlatban is találkozhatnak a tanulók az egyes munkafolyamatokkal. (Régi módszer – új technika: a megunt lego-k felhasználásával a különböző háztípusok megépíttetése.) Fontos kiegészítője a tárgynak a múzeumlátogatás (helyi múzeumok, tájházak, működő kézműves műhelyek). A tárgy sajátossága az élménynyújtás: virtuális múzeum, múzeum a hátizsákban vagy hátizsákkal a múzeumban. Az ilyen megismerési folyamatot a tanuló személyiségfejlődésének hatékony elősegítése érdekében érdemes szervezni. A hon- és népismeret oktatása a kezdeményezést, az együttműködést és a kreatív, felfedezettető kutató technikákat helyezi előtérbe:

tanulói kezdeményezésre épülő technikák:

- beszélgetés,
- vita kezdeményezése,
- élménybeszámoló,
- különbségek meglátása – problémafelvetés,
- ötletbörze,
- műhelymunkák – kreativitás,
- néprajzi (önálló) gyűjtőmunka,
- kognitív térképek készítése (népművészeti séta);

együtműködésre ösztönző technikák:

- népi játékok – szerepjáték (lakodalom),
- dramatikus játékok,
- néprajzi (csoportos) gyűjtés (betakarítás),
- csoportalakítás (névadási szokások),
- vetélkedő, verseny (legény, leányavatás),
- alkotás (lego-ból parasztház, fűzfa síp, iskolai kiállítás);

kreatív felfedeztető, kutató technikák:

- szakirodalom feltárása (helyi forrásanyag – oklevél, anyagkönyv),
- interjú adatközlőkkel (kérdezd meg....),
- kiállítás rendezése (mutasd meg, ki volt ...),
- ismerd meg lakóhelyed (készíts térképet).

Miért érdemes a tanároknak gazdag módszertani ismeretanyaggal rendelkezni? Nem elég a módszereket ismerni, hanem változatos formákban tudni is kell alkalmazni:

- a differenciálás érvényesítése miatt;
- a motiváció felkeltése és fenntartása miatt (minél érdekesebb egy óra annál hatékonyabb);
- a megközelítés sokfélesége miatt (minél többféle a módszer annál több lehetőség van a tanulónak az eltérések, különbségek megfigyelésére és feltárására);
- szövegösszefüggés, szövegkörnyezet elve miatt (másfajta módszerek másfajta szövegkörnyezetet idéznek elő, és ezzel a pedagógus igazodhat az életkori sajátosságokhoz.

A hon- és népismeret, néprajz, népművészet tanításakor nemcsak arra kell hangsúlyt fektetni, hogy a tanulók a hagyományokat, a nemzeti értékeinket élményszerűen ismerjék meg, hanem arra is hogy a tárgyat oktató pedagógus is hasonló pozitív megtapasztalás útján ismerje meg az oktatott tárgyban rejlő módszertani lehetőségeket. Ebben az esetben a Támpont című szakmai folyóirat 2001. novemberi számának Honismeret blokkjában egy általános iskolai történelemtanár – aki alaposan elolvasta a kerettantervet – véleménye is megváltozhat, miszerint. „a ’fent’ kidolgozott elmélet és a valós iskolai gyakorlat fényévnnyi távolságra van egymástól”.

A néprajztanítás jelene meglehetősen sokszínű és nehezen áttekinthető. Az összetett helyzet oka a nemzeti kulturális örökség (néprajz) iránti fokozott társadalmi érdeklődés és az a tény, hogy a néprajzi ismeretek oktatásának kezdeményezése 2014-re vált letisztulttá (hon- és népismeret tanárképzés 4+1). Az egyre letisztultabb (bár még maradtak fehér foltok) képzési forma mellett, a szakszerű és tudományos tevékenységek összefonódnak az amatőr mozgalmakkal. Amíg a tanárok nem ismerik a hagyományokat, addig nem lesz előrelépés a kulturális örökségünk megfelelő szintű átadására. Továbbra is sürgető feladat a szakismeretek minél szélesebb körű terjesztése, a néprajz oktatása minden szinten, kellő tudással rendelkező szakemberek által, a hagyományos kultúra letűnt és időtálló értékeinek megmentése és napjaink szokásainak feltárása.

Felhasznált irodalom

- Ágh Zsófia (2009): A hon- és népismeret modultantárgy „A” változat bevezetésének tapasztalatai.
<http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/agh-zsofia-hon>
(letöltés 2010.04.19.)
- Ágh Zsófia (1993) Útmutató a tárgyi és szellemi néprajz tanításához. Budapest
- Agócs Gergely (2004): A társadalmi dimenziók és a hagyomány megkerülhetetlensége. mester és Tanítvány III.
(http://www.folkinfo.hu/agocs/tarsadalmi_dimenziok.rtf)
(letöltés: 2015.01.05.)
- Andrásfalvy Bertalan (1989): Törekvések a néphagyomány iskolai oktatására. In: Sándor László (szerk.): Nevelés és Művelődéstörténeti Közlemények I. 110–118.
- Balogh Mihály (2010): Honismeret az alsó fokú tantervekben az Eötvös-féle népiskolai törvénytől az 1948-as államosításig. 22-29. Honismeret 2010. (Különszám.)
- Balogh Zsolt Julianna (2002) A néphagyomány az iskolában. A néprajz tanításának módszertana. Debrecen
- Bartha Elek (1998): Népi vallásosság. In: Voigt Vilmos (szerk.): A magyar folklór. 484–485. Osiris Kiadó, Budapest

- Bartha Elek (1998): Néprajztanár-képzés a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen. 173–175. In.: Karácsony Molnár Erika – Kraicini Szokoly Mária: Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. Budapest
- Bihari Nagy Éva (2012): A népi vallásosság a hon- és népismereti tankönyvekben. *Honismeret*, 2012/3. 20–23.
- Bihari Nagy Éva (2012): A népi vallásosság megjelenése a hon- és népismereti tankönyvekben. (Egy iskolai kutatás részeredményei). In: *Acta Universitatis Debreceniensis Series Historica LXII. Történeti tanulmányok XX.* 179–189.
- Csoba József (1991): Vallásosság, az egyházi oktatáshoz való viszony és az oktatási attitűdök. *Educatio* 1991. 1. sz. 147.
- Csorba Csaba (2010): A hon- és népismeret előzményei és pedagógiai tanulságai. 48-53. *Honismeret* 2010. (Különszám.)
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai)*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Falus Iván (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Forgó Sándor (2001): A multimédiás oktatóprogramok minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/7–8. 69–77.
- Halász Péter (1998): A honismeret a szakköri foglalkozástól a tanóráig. 11–14. In.: Karácsony Molnár Erika – Kraicini Szokoly Mária: Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. Budapest
- Halász Péter (2010): Hagyomány és honismeret. 8-14. *Honismeret* 2010. (Különszám.)
- Karácsony Molnár Erika – Kraicini Szokoly Mária (1998): Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. Budapest
- Koczka Ferenc (1998): számítógépes hálózatok az oktatásban. *Sulinet – Ablak a világra*. OKKER Oktatási és Kiadói Kft. Budapest, 71–76.
- Komáromy Sándor (2009): A sárospataki tanítóképzés. In: *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve.* 113–118. Szekszárd.
- Kovátsné Németh Mária (2008): A projektoktatás mint a fenntarthatóság oktatási stratégiája. In: *A tanítás-tanulás hatékony szervezése.* *Educatio*. Budapest. 176–184.
- Lázár István (1889): *Nagyenyedi református kollégium*. Nagyenyed.

Nagy József (2000): XIX. század és nevelés.

Trencsényi László (2010): Néphagyományoktatás – pedagógia – folklorizmus. In.: Benedek Krisztina & Sándor Ildikó: Útravaló. A néphagyomány közvetítésének módszerei az iskolában. 6–27. Hagyományok Háza, Budapest

Virágné Juhász Nyitó Klára (2007): A magyar népi kultúra értékeinek továbbadásának lehetőségei és szükségessége a tanítóképzésben. In: Hagyomány és fejlődés. Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmánykötet II. 242–243. Győr

Zelnik József (szerk.) (1982): Hagyomány és kreativitás I–III. Budapest

Méltányosság az oktatásban

Buda Mariann

A társadalmi méltányosság eszméje a társadalmi igazságtalanságok, a szegénység és a kirekesztettség csökkentésére irányuló törekvést jelenti. Európa társadalmi lassan megértik, hogy a szolidaritás, a társadalmi kohézió, a törekvés a társadalmi különbségek csökkentésére nemcsak erkölcsi vagy politikai kérdés, hanem gazdasági is. Bár a jobb helyzetben lévők számára úgy tűnhet, a különbségek növekedése, bizonyos csoportok kiszorulása például a munkaerőpiacról hasznos a számukra, az egyenlőtlenségek növekedése társadalmi csapdaként működik.¹ Ez azt jelenti, hogy a szegényebb rétegek fokozódó lecsúszása és/vagy számarányának növekedése nem bizonyos egyének magánügye, hanem óriási jelentőségű gazdasági kérdés is. Az alacsony keresetűek, a munkanélküliek ugyanis nem adóznak, alig-alig fogyasztanak, nincs megtakarításuk, azaz nincs szerepük a gazdaság dinamizálásában, nem járulnak hozzá az újraosztható állami bevételekhez. A társadalmi különbségek növekedése ugyanakkor jelentősen növeli a társadalmi kiadásokat, hiszen a leszakadókról való gondoskodás több a szociális és egészségügyi kiadást jelent; a társadalmi feszültségek növekedése azonnal kihat például a rendvédelemmel kapcsolatos kiadásokra. Ezért a társadalmi különbségek kérdéskörével nem

¹ A társadalmi csapda olyan helyzetet jelent, amelyben ha mindenki „ésszerűen” viselkedik (azaz követi a saját egyéni érdekét), az a legrosszabb kimenet a közösség egészére nézve. Minél többet hagyják el a közösséggel való szolidaritás stratégiáját, annál kisebb hasznot realizálhatnak az egyének – bár az ún. dezertálók (az egyéni hasznukat maximalizálni igyekvők) haszna mindig nagyobb lesz, mint az együttműködőké –, miközben folyamatosan csökken az egész csoport együttes haszna is, akár egészen a nulláig (Hankiss, 2004).

csak az Európai Unió, hanem a fejlett országok gazdasági szervezete, az OECD² is foglalkozik.

A társadalmi egyenlőtlenségek legfontosabb forrása az anyagi javakhoz való egyenlőtlen hozzáférés, de a jelenséget nem lehet erre az egyetlen tényezőre szűkíteni. Az olyan társadalmi/szociális forrásokhoz való hozzáférés, mint a munkaerőpiac, az oktatás vagy az egészségügy, módosíthatja – pozitív és negatív értelemben egyaránt – az egyenlőtlenség mértékét ill. hosszú távú hatásait. A hosszú távú negatív hatások mérséklése a célja azoknak a politikai törekvéseknek, amelyek éppen ezeken a rendszereken keresztül kísérlik meg a társadalmi egyenlőtlenség csökkentését.

Az oktatás szerepe nagy jelentőségű a méltányosság kérdésével kapcsolatban; elősegítheti a mobilitást, vagy épp ellenkezőleg, konzerválhatja a fennálló kirekesztettséget. A méltányos, azaz a valódi esélyegyenlőséget biztosító oktatás nemcsak a hozzáférés lehetőségét adja meg, hanem mentes a kényszerpályáktól; a társadalmi helyzettől függetlenül lehetővé teszi a mozgást az oktatás rendszerében.

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a magyar társadalom a rendszer-váltással bekövetkező sok óta nem tudta számottevően csökkenteni a szegénység és a kirekesztettség mértékét. A gyermekek és a roma származású családok fokozódó nehézségei a jövő társadalmának békéjét veszélyeztetik. Ebben a helyzetben óriási a méltányos oktatás jelentősége.

Amellett érvelünk, hogy a jelenlegi magyar oktatási szisztéma kirekesztő, és újratermeli, megerősíti a fennálló társadalmi különbségeket. Ez a helyzet sürgős orvoslásra vár.

A méltányosság és az ehhez kapcsolódó fogalmak

A méltányosság fogalmának jelentése az értelmező szótár szerint: „igazságos hozzáállás; amikor egy személy egy másik személyt vagy annak bizonyos cselekedetét, kérését úgy bírálja el, hogy a személy érdekeit, a helyzet körülményeit is figyelembe veszi.”³

A méltányosság fogalma eredeti jelentésében összefonódik két kérdéssel: a joggal/jogfosztottsággal és az érdemességgel/érdemtelenséggel. (Erre hamarosan visszatérünk.) Sietünk leszögezni azonban, hogy a méltá-

² Organisation for Economic Co-operation and Development, azaz A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete

³ wikiszotar.hu/wiki/magyar_ertelmezo_szotar/Méltányosság, letöltve: 2014.11.01.

nyosság új értelmezésében – amit az angol equity kifejezés nem létező pontos magyar megfelelője helyett használunk – már nincsen benne az eredeti jelentésben még hangsúlyos „szabályon túli/kívüli kegy” árnyalata (Keller, Mártonfi, 2006). Reméljük, idővel a fogalom következetes képviselése, használata át fogja alakítani e szó eredeti jelentését.

A történelem során a jogok mindig egyenlőtlenül oszlottak meg egy adott társadalomban. Azok, akik kedvezőbb helyzetben voltak, ezt mindig magától értetődőnek, természetesnek és igazságosnak élték meg. Ha valaki felelős lehetett a „többiek” rosszabb helyzetéért, azok csakis ők maguk lehettek. Mindez azáltal valósulhatott meg, hogy a társadalmi igazságosság (a „rend”, a „normális”) fogalmát a hatalmi helyzetben lévők határozzák meg, amihez egyéni öngazolási stratégiák illeszkednek. A jogi megfosztottságban élők vagy maguk sem képesek felismerni helyzetüket, vagy nem tudják igényeiket, jogaikat a társadalomban megengedett módon, hatékonyan képviselni.

A keresztény gondolkodásban mindig is jelen volt az adakozás, a segítség gondolata.

„...tanuljatok meg jót cselekedni! Törekedjétek igazságra, térítsétek jó útra az erőszakoskodót! Védjétek meg az árvák igazát, képviseljétek az özvegy peres ügyét!” (Ézsaiás 1,17)

Jézus Krisztus soha nem beszélt a fennálló rend igazságtalanságáról vagy megdöntéséről, de a szegények, elesettek gyámolításáról igen.

„Mert éheztem, és nem adtatok ennem, szomjaztam, és nem adtatok innom, jövevény voltam, és nem fogadtatok be, mezítelen voltam, és nem ruháztatok fel, beteg voltam, börtönben voltam, és nem látogattatok meg.

Akkor ezek is így válaszolnak neki: Uram, mikor láttunk téged éhezni vagy szomjazni, jövevénynek vagy mezítelennek, betegen vagy börtönben, amikor nem szolgáltunk neked?

Akkor így felel nekik: Bizony mondom nektek, valahányszor nem tettétek meg ezeket eggyel a legkisebbek közül, velem nem tettétek meg.” (Máté evangéliuma 25,42–45)

Az érdekes/érdemtelen fogalmában kifejeződik az a nyugtalanító bizonytalanság, hogy egy adott korban és időben morálisan talán mégsem minden helyes, ami jogszerű. És mivel mindenkire nem tudunk figyelni, segítsük azokat, akik erre érdekesek – akik „kevésbé tehetnek” a helyzetükről, akik „nem annyira olyanok”, mint ők, vagy akiknek valóságos érdemeik vannak.

A 19. századtól nem csak keresztényi-etikai, hanem gazdasági megfontolások is álltak az „érdemes szegényeket” segítő intézkedések mögött (pl. dologházak (Bánfalvy, 2003)). A 19. században nemcsak a jogokért és a szociális biztonságért folyó, erősödő társadalmi-politikai mozgalmak, hanem az egyre világosabbá váló társadalmi kockázatok és gazdasági (munkáltatói) érdekek is szerepet játszottak a modern nyugati államok jogrendszerének fejlődésében, a társadalombiztosítás megszületésében és folyamatos bővülésében (Balogh – Szűcs, 1998).

Hosszú utat tett meg a nyugati világ az alatt a 100 év alatt, mire mindebből az Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozata (1948) megszületett, és bár a források korlátozott volta újra meg újra a felszínre hozza az „érdemesség” kérdését a „jogosultság” áruhájában – ahogy napjaink szociálpolitikájában is történik –, a jogegyenlőség és a társadalmi szolidaritás eszméje immár a hivatalos politikai gondolkodás rangjára emelkedett. A méltányosság eszméje tehát az egyén jogának elismerését jelenti arra, hogy a társadalmi javakhoz való hozzáféréseben ne akadályozza a tény, hogy földrajzi vagy társadalmi értelemben hová született, és milyen személyes adottságokkal rendelkezik.

Napjainkban átalakulóban van az is, ahogyan a jogegyenlőségről gondolkodunk. Két kérdést kell említenünk ezzel kapcsolatban.

Az egyik az emancipáció értelmezése. Az emancipáció egyenjogúsítást jelent. Annak felismerése, hogy a jogi megkülönböztetés eltörlése még nem jelenti automatikusan az egyenlő lehetőségekhez való hozzáférést, elvezetett ahhoz az emancipáció-felfogáshoz, amely az önrendelkezésben, a döntések szabad meghozatalában látja az emancipáció megvalósulását.⁴

Ehhez kapcsolódik a másik probléma, a diszkrimináció kérdése. A közgondolkodást sokkal nehezebb megváltoztatni, mint a törvényeket. A nehezen változó attitűdökön, mélyen gyökerező sztereotípiákon, előítéleteken túl a jobb helyzetben lévőknek közvetlen érdeke is fűződik ahhoz, hogy a forrásokon/lehetőségeken minél kevesebb emberrel kelljen osztozkodni. Számos olyan társadalmi folyamat azonosítható, amelyek fenntartják a diszkrimináció által megvalósuló egyenlőtlenséget annak ellené-

⁴ Az emancipáció fogalmának kiszélesedését jól példázza prof. dr. Christian Welzel, a lüneburgi Leuphana Egyetem professzorának evolúciós emancipáció-elmélete (Evolutionary Emancipation Theory (EET)). Eszerint az emberi fejlődés maga az emancipáció, a mindenféle uralom alóli felszabadulás, hiszen az emberi létezés lényege a szabadságra való törekvés (Welzel, 2014).

re, hogy az emancipáció törvényi szinten már megvalósult. Anthony Giddens szerint az emancipációs politikának meg kell szüntetnie – vagy legalábbis csökkentenie – egyének vagy csoportok illegitim uralmát mások felett, hogy a jogszerűség, az egyenlőség és a részvétel mindenki számára lehetségessé váljon (Giddens, 1991: 210–215.)

A társadalmi egyenlőtlenséget legáltalánosabban úgy határozhatjuk meg mint a források elosztásának egyenlőtlenségét az egész társadalomban. A fogalmat meghatározni viszonylag egyszerű – mérhetővé, elemezhetővé tenni sokkal nehezebb.

A különböző, nehezen megragadható, közvetlenül nem mérhető folyamatokat a világban egyre inkább indikátorok segítségével teszik mérhetővé, leírhatóvá.

Az indikátor-kutatás az USA-ban született meg az 1960-as évek közepén. A NASA fel szerette volna mérni, milyen hatása van az űrkutatásnak az amerikai társadalomra. A kutatók ekkor szembesültek azzal a ténnyel, hogy hiányzik a kérdés megválaszolásához szükséges koncepció és módszer. A projekt igazgatója, Raymond Bauer 1966-os, azóta számtalanszor idézett munkájában fogalmazta meg az indikátor fogalmát. Eszerint az indikátorok „...olyan statisztikai adatok, adatsorok vagy egyéb bizonyítékok, amelyekkel képesek vagyunk megállapítani, hol állunk és merre tartunk az értékeinket és céljainkat illetően” (Bauer, 1966: 1, idézi Noll, 2002).

Az indikátorok fejlesztése azóta is folyamatosan tart, egyre több terület indikátor-rendszerét dolgozzák ki a szakértők (pl. az oktatás, az egészségügy, az internet-használat vagy olyan szokatlan témákban is, mint például a biodiverzitás területén). Az indikátorok központi szerepet töltenek be az EU ún. nyitott koordinációs módszerében. A nyitott koordináció bizonyos területeken a direkt jogi szabályozás helyett úgy teremti meg az unión belüli összehangolt fejlődés kereteit, hogy közös célkitűzéseket határoznak meg, amelyekhez indikátorokat kapcsolnak. A tagállamok cselekvési terveikben vállalásokat tesznek a célok irányába való elmozdulásra, és meghatározott időközönként jelentésben számolnak be az eredményekről az indikátorok mentén. A méltányossággal kapcsolatba hozható területe-

ket is indikátorok egész sorával⁵ mérik és elemzik mind az Európai Unióban, mind az OECD-ben.

Az egyenlőtlenséggel kapcsolatban további fontos módosító tényező az előítéletesség, a diszkrimináció, amely akadályozza bizonyos csoportok boldogulását a társadalomban. Mivel a diszkrimináció lényegében a társadalmi szolidaritás hiányának egyik jele, így nem meglepő, hogy gyakran irányul az alacsony szocio-ökonómiai státuszúakra, súlyosbítva az ebből eredő hátrányokat. Felerősítheti a problémát, ha a szegényekre irányuló előítélet etnikai színezetet kap, ahogyan a nyugati társadalmakban a bevándorlók vagy Magyarországon a cigányok esetében. Az egyenlőtlenségi problémák így – látszólag – etnikai kérdéssé válnak, ami nehezíti a tisztánlátást és a problémák kezelését.

A kirekesztést többféleképpen vizsgálhatjuk. Elemezhetjük a folyamatokat, amelynek eredményeképp egyének vagy csoportok kiszorulnak a teljes részvételből. Vizsgálhatjuk szintenként is: egyének, családok, csoportok vagy nemzetek/kisebbségek vonatkozásában. Elemezhetjük továbbá a gazdaság (alkalmazás, lakhatás, megélhetés, tulajdon, szegénység, anyagi depriváció), a társadalom (oktatás, egészség, személyes kapcsolatok), a politika (állampolgári részvétel, civil aktivitás) dimenziójában (Perrons, Plomien 2010).

Ide kapcsolódó utolsó fogalmunk a szegregáció. A szegregáció elkülönítést jelent; azt a helyzetet, amikor embereket bizonyos jegyek, tulajdonságok alapján mesterségesen elkülönítünk egymástól. A területi szegregáció azt jelenti, hogy egy (vagy több) jellemző alapján homogén, egymástól viszont jelentősen különböző lakókörzetek, területek, akár egész régiók alakulnak ki, régebbi korokban gyakran szándékoltan, a 20–21. században általában spontánnak tűnő folyamatok hatására.

A területi szegregáció azzal a veszéllyel jár, hogy bizonyos körzetekben kumulálódnak, ezáltal felerősödnek az egyenlőtlenségből adódó problémák. Ez a folyamat általában öngerjesztő, és együtt jár az adott körzet gazdasági, társadalmi és politikai erőforrásainak csökkenésével. Így a szegregált területeken élők egyre súlyosabb problémáit egyre csökkenő erőforrásokból kellene megoldani, ami természetesen nem lehetséges.

⁵ Az Európai Unióban a szegénység és kirekesztettség mérésére használt egységes indikátorrendszer alapjait 2001-ben a Brüsszel külvárosában, Laekenben tartott tanácsülésen fogadták el. Ezért nevezzük ezt az indikátor-rendszert Laekeni indikátoroknak.

Társadalmi egyenlőtlenség Európában és Magyarországon

Általános trendek

Az EU legtöbb országában a társadalmi különbségek mértéke nagyobb, mint az 1980-as években. Ebben több tényező összefonódó hatása is szerepet játszik: a technológiai fejlődés, a munkaerőpiac átalakulása, a globalizáció, a politikai változások a volt szocialista blokkban, de hatása van olyan társadalmi-politikai folyamatoknak is, mint a családi viszonyok változása vagy az állam újraelosztó politikája (Perrons, Plomien, 2010).

Az OECD Egyenlőtlen növekedés? Jövedelemeloszlás és szegénység az OECD-országokban című, 2008-ban megjelent beszámolója fontos trendeket mutatott ki.

Általános tendencia, hogy a magasabb jövedelműek jövedelmei – beleértve a tőkejövedelmeket – nőttek, ami jelentősen hozzájárul az egyenlőtlenség növekedéséhez. Szerepet játszik a folyamatban az alacsony képzettségűek csökkenő foglalkoztatási rátája (amit a technológiai átalakulás hozott magával), a népesség elöregedése és az egyszemélyes háztartások számának növekedése (OECD, 2008a).

A fejlett országok növekvő újraelosztó politikája miatt az egyenlőtlen-ségek növekedése mérsékelt volt az évezred végéig, kb. 1990-től viszont újra jelentősebben növekedtek a különbségek, mert a kormányok adó- és újraelosztó politikája már kevésbé irányult a szegényekre. Ezen időszak alatt nőtt a szegények létszáma; a szegények aránya csökkent az idősebbek és nőtt a gyermekek és fiatalok körében (OECD, 2008a). Ez utóbbi folyamat azért figyelemre méltó, mert a gyermekkori depriváció magas társadalmi költséget jelent később; a gyermekszegénység előrevetíti a későbbi problémákat.

A 2008-as válság némileg lelassította a jövedelmi különbségek növekedését. Az ezt követő időszakban a kormányok általában növelték szociális kiadásait, hogy tompítsák a válság hatásait a szegényekre.

Magyarországon a nyolcvanas években az óvatosan liberalizálódó gazdaságban növekedni kezdtek a jövedelmi különbségek. Ez a folyamat a rendszerváltás után is folytatódott, máig töretlenül tart. Bár az egyenlőtlenség mutatói nem kirívóak (nem térnek el jelentősen az OECD-átlagtól), az alacsony átlagjövedelem (egyenértéken számolva kb. az OECD-átlag fele) és a kiegyenlített eloszlás miatt a kép nem ennyire kedvező.

Kovács Ilona kutatásában elvégezte a magyarországi jövedelmi viszonyok elemzését az 1996 és 2009 közötti adóbevallások alapján (Kovács,

2011). Megállapította, hogy a jövedelmi különbségek 2007-ig folyamatosan nőttek, majd – az európai trendhez hasonlóan – 2008–2009-ben némileg mérséklődtek.

A szerző szerint a jövedelmi különbségek növekedésében nagy szerepet játszott a 2003-as adócsökkentés, amelynek haszonélvezői a legmagasabb jövedelműek voltak. Ez a tendencia – hogy ti. a személyi jövedelemadó-rendszer változásai a magasabb jövedelműeknek kedveztek, és így növelték az egyenlőtlenséget és a szegénységet a társadalomban – a későbbiekben is folytatódott. (Kovács, 2011) A legutóbbi évek adópolitikája hasonlóan alakult; pl. az egykulcsos adó és a családokra vonatkozó adókedvezmények szintén a magasabb jövedelműeknek jelentett megtakarítást.

Bár a háztartások jövedelme az OECD-átlagnál jóval magasabb arányban tartalmazott különböző juttatásokat (ún. állami transfereket), ezek eloszlására jellemző, hogy az ország legszegényebb 20%-ához e juttatások mindössze egyötöde ért el (szintén 2005-ös adat) (OECD, 2008b). Napjainkban szociális támogatások átalakítása nemcsak forráskivonást jelent, hanem szintén azzal a hatással jár, hogy csökkenti a legelesettebbek jövedelmét ill. hozzáférését az állami transferekhez. Mindez lényegében azt jelenti, hogy a válság óta az állami intézkedések nem csökkentik, hanem növelik a jövedelmi egyenlőtlenségeket Magyarországon anélkül, hogy ennek bármilyen egyéb pozitív hatása lenne.

Szegénység

A szegénység mindig is jelen volt Magyarországon, bár mértékét és arányait adatok híján csak becsülni lehetséges. A relatív jövedelmi szegények aránya 1980-ban 10–30%-ra tehető (Ferge, 1986). Magyarországon a rendszerváltás után jelentősen megnőtt a szegények aránya is.

Az Európa 2020 program óta a szegénység és kirekesztettség meghatározásához három mutatószám használatos: a jövedelmi szegénységben élők⁶ száma, a rendkívül alacsony munkaintenzitású háztartásokban élők⁷

⁶ Az ún. éves ekvivalens háztartásjövedelem 60%-ánál alacsonyabb jövedelemből élők száma.

⁷ Rendkívül alacsony munkaintenzitású háztartásnak tekintik azt a háztartást, ahol a háztartás munkaképes korú tagjai a lehetséges időkeretnek legfeljebb 20 vagy annál kisebb százalékában foglalkoztatottak.

száma és az anyagi deprivációban élők⁸ száma. Szegénynek vagy kirekesztettnek tekintjük azokat, akik e mutatók alapján besorolhatók valamelyik kategóriába. Ezen értelmezés szerinti szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázatának kitétek aránya hazánkban 2005 óta 30% körül mozog, kb. 5–6%-kal meghaladva az EU átlagot (Nemzeti Fejlesztés 2030. 1. mell.). Ez az arány 2013-ra 1–2%-kal tovább növekedett (KSH, 2014a; Szívós, Tóth, 2013). A szegénységi kockázat magasabb az olyan háztartásokban, ahol több gyermeket nevelnek; ahol a háztartásfő munkanélküli, alacsony iskolázottságú és/vagy roma.

A 2008-as válság után a 2012–13-ig tartó időszakban az EU-tagországok átlagosan több, mint 10%-kal, az OECD-országok közel 15%-kal növelték szociális kiadásait, hogy tompítsák a válság hatásait a legszegényebbekre. Magyarország kivétel: majdnem 15%-kal csökkentette e kiadásokat, ezzel súlyosbítva a szegénység terheit.

Gyermekszegénység

A gyermekszegénység azért különösen súlyos probléma, mert a szegénységből adódó hátrányok az egész életútra nézve jelentenek komoly veszélyt, később már egyre nehezebben korrigálható negatív befolyást. A nem megfelelő táplálkozás, a rossz lakáskörülmények közvetlenül és a rögzült szokások erejénél fogva is negatívan befolyásolják nemcsak a későbbi egészséget, hanem a mentális teljesítőképességet is. A szegénység csapdájában a felnőttek gyakran fizikailag és pszichésen kimerültek, esetenként olyan megküzdési stratégiákat alkalmaznak, amelyek tovább rontják saját és környezetük érzelmi-fizikai állapotát. A mindennapi megélhetésért küzdő szülők körében gyakrabban fordul elő, hogy nem képesek gyermekeik alapvető szükségleteit kielégíteni sem anyagi, sem érzelmi, sem társas-szociális téren. Ez a közismert mechanizmus vezet a szegénység újratermelődéséhez. Ez ellen tenni fontos európai cél – ez a méltányosságért folyó küzdelem legfontosabb terepe.

⁸ Anyagilag depriváltak, akik meghatározott 9 fogyasztási tétel közül legalább háromról anyagi okból lemondani kényszerültek: 1. váratlan kiadás fedezése, 2. évi egy hét üdülés, 3. részletek fizetése (lakbér, lakástörlesztés, közműszámlák, részletre vásárolt termékek), 4. megfelelő étkezés, 5. a lakás megfelelő fűtése, 6. mosógép, 7. színes TV, 8. telefon, 9. személygépkocsi.

Általánosan igaz, hogy minél fiatalabb életkort tekintünk, annál nagyobb a szegénységi kockázat⁹ és a jövedelmi szegénység mértéke. Magyarországon 2009-ben minden ötödik gyerek szegénységben élt (kb. 380 ezer gyermek). (Nemzeti Fejlesztés 2030. 1. mell.) Az utóbbi 5 évről elmondható, hogy minden második (!) 0–17 éves korú gyermek és fiatal a relatív jövedelmi szegénységi küszöb alatt él (KSH 2014a).

A gyermekek helyzetét és életkilátásait nemcsak az alacsony jövedelem veszélyezteti, hanem olyan tényezők hatása is, mint például a lakhatás. A 2011-es népszámlálás adatai szerint közel 144 ezer gyermek él félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban (ennek okairól később még szólunk) (KSH, 2014c).

A gyermekek helyzete tehát összességében súlyosabb, mint a felnőtteké, és helyzetünk 2009-hez képest is folyamatosan romlik.

Magyarországon 2005-ben jött létre – a kormányfő kezdeményezésére – Ferge Zsuzsa vezetésével a Gyermekszegénység Elleni Programiroda (GYEP Iroda), amely hivatalosan 2011. szeptemberéig működött. A Programiroda dolgozott a „Legyen Jobb a Gyermekeknek” Nemzeti Stratégia (2007–2032) előkészítésén, amelyet 2007-ben fogadott el az országgyűlés. A nagy lendülettel induló program azonban már a kezdeti időkben sem kapta meg a szükséges anyagi és szakpolitikai támogatást. Uniós forrásokból viszont példaértékű, komplex kistérségi programok zajlottak, számos értékes szakmai anyag született¹⁰. A Programiroda működése 2010-ben lehetetlenült el teljesen¹¹, ezért a gyermekszegénység felszámolása iránt elkötelezett szakemberek megalakították a Gyerekesély Közhasznú Egyesületet (GYERE), amely a forráshiány ellenére azóta is aktívan dolgozik¹². Úgy tűnik azonban, a gyermekszegénység, amely már az egész társadalmunk jövőjét súlyosan veszélyeztető probléma, egyáltalán nincs jelen a kormányzati politikában.

⁹ Szegénységi kockázat: az adott csoportba tartozó szegények aránya az országos átlaghoz viszonyítva.

¹⁰ Ezek megtalálhatók a Program Iroda régi honlapján: <http://www.gyerekesely.hu>.

¹¹ „Az MTA Gyermekszegénység Elleni Program Irodája tudományos és gyakorlati munkája ellehetetlenült, eddigi eredményei veszendőbe mennek” (Ferge Zsuzsa).

¹² Ld. pl. Civil jelentés a gyerekesélyekről 2011. ill. 2012–13.

Munkanélküliség

A jövedelmi helyzet egyik legfontosabb tényezője a munkaerőpiaci státusz. A munkanélküliség nemcsak a jövedelmi helyzet súlyos megváltozását jelenti, hanem az egész életmód átalakulását, ami hatalmas pszichés megterhelést is jelent.

Magyarország komoly problémája, hogy a foglalkoztatottak száma alacsony, magas a munkanélküliség a fiatalok és az alacsony iskolai végzettségűek körében, és magas a tartósan munkanélküliek aránya.

A foglalkoztatásban a mélypont a rendszerváltás utáni időszak volt; lassú emelkedés után 2009 jelentett egy újabb mélypontot, amikor a munkaképes korú népesség mindössze 55,5%-a volt foglalkoztatott. Ez nemzetközi összehasonlításban is rendkívül alacsony arány.

A tartósan munkanélküliek aránya 2013-ban 55% (KSH, 2013b). Ez azt jelenti, hogy a munkanélküliek több, mint a fele már legalább egy éve nem dolgozik. Az álláskeresés átlagos időtartama – vagyis az az időszak, amit átlagosan munkakereséssel töltenek az újabb elhelyezkedés előtt – folyamatosan nő; 2014-ben már több, mint másfél év (KSH, 2014b). A helyzetet az utóbbi időben statisztikailag javította a közmunka-program kiszélesítése, így a tartósan munka nélküliek aránya 2014-ben már „csak” 50% (KSH, 2014d). Bár a statisztikák a közmunka-programba felvetteket foglalkoztatottként tartják számon, a szakemberek számára kérdéses, ez mennyire jelent tartós megoldást a családok számára. A kormány intézkedéseinek csekély hatékonyságát mutatja Major Klára és Tétényi Tamás tanulmánya, amely szerint a munkahelyteremtő programokban létrejött munkahelyeknek csupán a töredéke – kevesebb, mint 10%-a – növeli tartósan a foglalkoztatottságot (Major, Tétényi 2013). Ez egyben azt is jelenti, hogy az uniós és egyéb elszámolásokban, papíron megnyugtatóan ható intézkedések kis hatékonyságúak, rövid távú célokat szolgálnak, és sokszor még pillanatnyi megoldást sem nyújtanak.¹³

¹³ Egy, a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megbízásából készült összegező-értékelő tanulmányban ezt olvashatjuk: „A közmunka rövid távon olcsóbb, mint a személyre szabott reintegrációs szolgáltatások, azonban a munkavégző képesség és a munkába állási képesség javulását is figyelembe véve 3 év után már drágább, mint a reintegráció és a segélyezés” (Hajdu, Mike 2013:18). A szerzők szerint a közfoglalkoztatási programok nem növelik az abban részt vevők foglalkoztatási esélyeit.

A munkanélküliség problémája elválaszthatatlan az iskolázottság kérdésétől, így szorosan összefügg a témánkkal, az oktatás méltányosságával.

Ha az iskolai végzettség szerinti foglalkoztatási arányokat tekintjük, feltűnő, hogy az európai átlaggal összehasonlítva nem vagyunk hátrányban a közép- és felsőfokú végzettségűek foglalkoztatásában, de a legfeljebb alacsony végzettségűek foglalkoztatása jelentősen alatta van ennek az átlagnak¹⁴. Mivel hazánk fejlettsége nem indokolja ezt a foglalkoztatási szerkezetet, arra kell gondolnunk, hogy a legfeljebb alacsony végzettséggel rendelkezők azért sem kelendők a munkaerőpiacon, mert alapképességek is fejletlenek, azaz nehezen taníthatók be, nem képesek váltani, új készségeket, képességeket elsajátítani. Ez az adat tehát azt mutatja, hogy a csak alacsony végzettségűek olyan rossz minőségű oktatásban részesülnek, hogy foglalkoztatásuk még kevésbé fejlett gazdaságunkban sem lehetséges, így helyüket a magasabb végzettségűek veszik át a munkaerőpiacon. Ez a tény rávilágít az oktatás méltányosságának egyik alapproblémájára.

A foglalkoztatottság témájához kapcsolódó kérdés a fiatalok munkanélkülisége. A munkanélkülieken belül Európa más országaiban is magasabb – kétszeres, de néhol még nagyobb – a fiatalok aránya. Az előregedő társadalmakban a nyugdíjrendszerre nehezedő nyomás miatt általában támogatják az idősebbek további foglalkoztatását, ezzel azonban nehezítik a fiatalok életkezdését, ami nyilvánvalóan közrejátszik a későbbi házasodásban és gyermekvállalásban is.

A fiatalok munkanélküliségének hosszú távú következményei is vannak. A munkanélküliként töltött idő csökkenti az elhelyezkedés esélyét (a hiányzó vagy kevesebb munkatapasztalat miatt) és az elhelyezkedés utáni keresetet – ez a hatás még 10–15 év munkában töltött év múlva is kimutatható (Szepesi, Luksander 2013).

Az EU-27-ben a fiatalok foglalkoztatási rátája 2000 óta 30% körül mozog, Magyarországé rosszabb, és folyamatosan csökken. 2010-re lemaradásunk az uniós átlagtól 15,8 százalékpontonra nőtt (KSH 2011a). A

¹⁴ 2010-ben a legfeljebb alacsony végzettséggel rendelkező fiatalok mindössze 5,4%-a tudott elhelyezkedni. Ez az arány az EU-27-ben 21,5%. (A fiatalok munkaerőpiaci helyzete, KSH 2011.) 2013-ban az alacsony képzettségűek munkanélküli rátája 19,1% (EU27), Magyarországon ez az arány 23,3% (EUROPE 2020 Targets: Employment Rate, 2014).

EUROSTAT adatai szerint Magyarország e tekintetben az utolsó előtti a 27 ország között, utánunk már csak Görögország következik (Mascherini et al, 2012).

Magyarországon a fiatalok munkához jutási esélyei romlottak az ezredforduló óta. A 25 év alatti munkanélküliek aránya folyamatosan nő, 2012-ben már 28,1%¹⁵. A fiatal munkanélküliek 45-52%-a tartósan munkanélküli. (Varga, 1999; KSH 2011a) Ez azt jelenti, hogy minden harmadik, negyedik fiatal úgy kerül ki az iskolából a munkaerőpiacra, hogy nehezen tud elhelyezkedni; közülük minden második hosszú időre benne ragad a munkanélküliségben.

Európában fontos fogalommá vált a NEET¹⁶ (not in employment, education or training), a tanulást már abbahagyó, de nem dolgozó fiatal kategóriája. Ezek a fiatalok nem tudnak kapcsolódni a munka világához. Iskolai végzettségük általában alacsony, gyakran nincs befejezett képzettségük. Érdekvényesítő képességük gyenge, szinte láthatatlanok a politika számára, ezért fennáll a veszély, hogy a társadalom perifériájára sodródhatnak. Számarányuk kapcsolatban van az oktatás esélyteremtési képességével is.

A NEET-státusz kockázatot jelent az egyénnek és a társadalomnak, költséget a gazdaságnak. Az Eurofound¹⁷ kutatása arra irányult, hogy felbecsülje a NEET-fiatalok számát, összetételét, és mindazt a következményt, amit ez a probléma jelent az EU országai számára. A szerzők szerint a szociális kiadások, az elmaradt jövedelem és adó az európai GDP 1,3%-ának kiesését jelenti, de némely európai országban ezek a költségek magasabbak – hazánkban például ez a veszteség GDP több, mint 2%-át teszi ki. Ez óriási összeg! Láthatjuk tehát, hogy a fiatalok iskoláztatása, munkához juttatása nem pusztán erkölcsi kérdés, hanem húsba vágó nemzetgazdasági érdek.

2013-as EUROSTAT-adatok szerint hazánkban a NEET-fiatalok aránya 15,4%; ez arány 2007 óta csaknem folyamatosan emelkedik. (Key

¹⁵ A KSH szerint 2013-ra itt is bekövetkezett egy 1%-os csökkenés, valószínűleg szintén a közmunka-program hatására.

¹⁶ A fogalmat az Egyesült Királyságban használták először a 80-as években. Az évezred elejétől Európában a fenti értelemben használják, azaz olyan 15–24 éves fiatalokat értenek alatta, akik nem tanulnak és nem dolgoznak. A NEET-fiatalok aránya az Európa 2020 növekedési stratégia egyik indikátora.

¹⁷ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions

areas: comparing Member States' performances. Youth unemployment.). KSH-adatok szerint 2011-ben a NEET-fiatalok létszáma 164 ezer fő (idézi Szepesi, Luksander, 2013). A közelmúltban tehát egy nagyvárosnyi fiatal került ki úgy az oktatási rendszerből, hogy semmi esélyük munkához jutni, és a társadalom hasznos polgáraivá válni.

Területi különbségek

A társadalmi egyenlőtlenségek fontos tényezője – a jövedelmi különbségek mellett, ill. azokon túl –, hogy mennyire befolyásolja a lehetőségeket, az életesélyeket, és általában a társadalmi javakhoz való hozzájutást az a tény, hogy földrajzilag hová születik, hol él valaki. Az Európai Unió országai folyamatosan törekednek arra, hogy az egyes régiók – országokon belül és az országok között –, illetve a falu és város közötti különbségeket mérsékeljék, a területek közötti kohéziót, együttműködést növeljék.¹⁸ Magyarország is jelentős uniós forrásokat fordított és fordít ma is a hátrányos helyzetű régiók felzárkóztatására. Ennek ellenére az ország egyes régiói, a falu és város közötti jelentős különbségek nem csökkennek (Harcza, 2014).

Enyedi György egy 2004-es cikkében szükségszerűnek véli a területi egyenlőtlenségeket. Megfogalmazza, hogy e különbségek hatékony csökkentéséhez a folyamatok megértése, szilárd politikai akarat és komoly források szükségesek (Enyedi, 2004). Mindez még ma is várat magára.

A régiók közötti különbségek bár nem új keletűek, a rendszerváltás jelentősen megváltoztatta, átalakította a meglévő térszerkezetet. A nehézipar, a keleti piac összeomlott, megjelent a tömeges munkanélküliség. A termelőszövetkezetek megszűntek, a kisgazdaságok nem mindenütt tudtak megfelelő szintű megélhetést biztosítani. Egy-egy térség fejlődése, jóléte nagy mértékben függött/függ az új, hazai és külföldi beruházásoktól, a tőke pedig ritkán lépte túl a Duna vonalát. A kisebb települések fej-

¹⁸ Ld. pl. Zöld könyv a területi kohézióról. Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2008. http://ec.europa.eu/regional_policy/archive/consultation/terco/paper_terco_hu.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.

Befektetés Európa jövőjébe. Ötödik jelentés a gazdasági, társadalmi és területi kohézióról. Európai Bizottság, 2010. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/cohesion5/pdf/5cr_hu.pdf – letöltve: 2014. 11. 30.

Befektetés a munkahelyekbe és a növekedésbe. Hatodik jelentés a gazdasági, társadalmi és területi kohézióról. Európai Bizottság, 2014. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/cohesion6/6cr_hu.pdf – letöltve: 2015. jan. 8.

lesztése, védelme sem a szocializmusban, sem a rendszerváltás után sem volt cél.

A nagy összeomlás után a főváros és az északnyugati országrész gyorsan talpra állt. Legnehezebb helyzetbe azok a térségek kerültek, ahol a bányászat és a nehézipar adta a megélhetést, mert ezeket a tevékenységeket piaci alapon már senki nem akarta folytatni. Kevés helyen sikerült véghezvinni valamiféle szerkezetváltást. Bár a megyeszékhelyek viszonylag jobb helyzetben voltak/vannak, és néhány városnak sikerült visszakapaszkodnia (például Tiszaújváros), a jövedelemszint az Észak-Alföldi, az Észak-Magyarországi és a Dél-Dunántúli Régióban alacsony szinten stabilizálódott, míg elsősorban a fővárosban, Közép-Magyarországon, Észak-, Közép- és Nyugat-Dunántúlon kisebb-nagyobb megtorpanásokkal emelkedik. (Pénzes, 2012) Megerősödött a főváros-vidék különbsége, kialakult a kelet-nyugat-lejtő és az ún. BB (Balassagyarmat-Békéscsaba) tengely; a kistérségek közötti különbségek fokozódtak, az ún. település-lejtő¹⁹ hatásai erősödtek. Ugyanakkor jellemző a mozaikos szerkezet; a fejlettebb térségekben is vannak rosszabb helyzetű települések ill. körzetek (pl. Ajka, Komló), és az ország északkeleti részében is vannak fejlődő területek (pl. Eger térsége) (Faluvégi, 2012).

Az egyes területi egységek fejlettségének meghatározásáról sok vita folyik²⁰. Bármilyen számítási módot is alkalmazunk, a legelőnyösebb és leghátrányosabb térségek ugyanazok maradnak (Harcsa, 2014). A leghátrányosabb térségek zömmel az ország északi-északkeleti részén, illetve a déli-délkeleti részen, viszonylag közel a határhoz helyezkednek el. Jellemző még, hogy a kevésbé fejlett térségekben sokkal nagyobb különbségek vannak az egyes települések között, mint a jobb helyzetű térségekben (Pénzes, 2012).

Akár az iskolai végzettség megoszlását, a munkaerőpiaci és a jövedelmi helyzetet²¹, a halandóságot vagy a születéskor várható élettartamot²², a

¹⁹ Minél kevesebb lakosa van egy településnek, a paraméterei annál kedvezőtlenebbek.

²⁰ Ezekről a vitákról ill. a különböző modellekről jó áttekintést ad Tóth Balázs István (Tóth, 2013). A szerző azt is megállapítja, hogy az egyszerűbb és bonyolultabb modellek – bár különböző tényezők finomabb összehasonlítását teszik lehetővé – a kistérségek sorrendjét nem befolyásolják.

²¹ 2014-es KSH-adatok alapján a budapestiek átlagkeresete 20%-kal haladta meg az országos átlagot, Észak-Alföld, Észak-Magyarország és a Dél-Alföld átlagkeresetei az országos átlag 80% körül mozognak (A KSH jelenti, 2014. I–III. negyedév).

szegénységet vagy a lakáskörülményeket²³ tekintjük, ugyanezeket a jellegzetes különbségeket találjuk. (Ld. pl. Katona, 2014; Hablicsek, 2003; KSH, 2010a.) Ezek a körülmények valószínűleg egymást erősítő hatást fejtenek ki, hiszen nem vezethetők vissza egyszerűen például az iskolai végzettség szerinti különbségekre. (Az azonos iskolai végzettségű háztartásfők jövedelme ugyanis szintén csökkenő az ún. településlejtő mentén (Kovács és mtsai, 2006).

Fontos adalék, hogy az egyes régiók vándorlási egyenlegei szintén leképezik a fejlettséget (Katona, 2014: 23). Ha egy térségben nincs munkalehetőség, a képzettebb, vállalkozóbb szellemű, fiatalabb lakosság elköltözik onnan. Ez a folyamat lenyomja az ingatlanárakat, ami egy idő után megnehezíti, sőt, lehetetlenné teszi az elvándorlást, mert Magyarországon a lakásbérlet túlságosan drága, családoknak, alacsony jövedelemből szinte lehetetlen megoldani. A nagyon olcsó vagy éppen üresen maradt ingatlanokba végképp elszegényedett, gyakran roma családok költöznek be, így végbemegy egyfajta lakosságcsere. A legrosszabb helyzetű térségek lakossági egyenlege azonban így is negatív²⁴ (Ladányi, Virág, 2009).

Magyarországon a két típusú hátrány – ti. a kisebb lélekszámú településeké és bizonyos régióké – számos tényezőtől áll össze, és ezek egymást is erősítik. A területi különbségek növekedése elsősorban a leghátrányosabb helyzetű községek/régiók leszakadásának tudhatók be.²⁵

²² Kajtor Erzsébet Az egészségi állapot és az egészségügyi ellátórendszer jellemzői Nógrád megyében c. doktori értekezésében szoros összefüggést mutatott ki a születéskor várható élettartam és az egy főre jutó GDP között. A születéskor várható élettartam területi különbségeivel Hablicsek László foglalkozott több munkájában.

²³ Ld. pl. Népszámlálás 2011. 12. Lakásviszonyok; Szegénység, lakáskörülmények, lakókörnyezet 2012. KSH, 2013.

²⁴ Ld. pl. http://www.ksh.hu/tstat2011_grafikon

²⁵ „Magyarországon a területi bontásban 1994–2006 között rendelkezésre álló GDP adatok tanúsága szerint a 2003–2004. évek kivételével a regionális különbségek nagyobodtak.” (Malakucziné 2008:7)

„...a régiók 2008 óta fennálló sorrendje ugyan 2011-ben sem változott, a köztük lévő különbségek azonban módosultak. A legmagasabb fejlettségi színvonalú Közép-Magyarország előnye immár második éve csökkent a viszonylag fejlettebb dunántúli régiókhoz képest. A kevésbé fejlett területek lemaradása ugyanakkor összességében tovább nőtt.” A gazdasági folyamatok regionális különbségei, 2012. KSH. 3.o.

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecengazdfejl12.pdf> Letöltve: 2014. 11. 29.

Fejlesztések a méltányosság jegyében

A gazdaságilag elmaradott térségek fejlesztésének igénye megjelent már a rendszerváltás után néhány évvel²⁶, a súlyos forráshiány miatt azonban a tervekben gyakorlatilag semmi nem valósult meg (Nagy, 2006).

Az ez után következő, területfejlesztéssel, térségi felzárkóztatással foglalkozó stratégiák, kormányhatározatok és egyéb dokumentumok rendre megállapították, hogy a korábbi célok nem teljesültek, a területi különbségek növekedtek, és újra – időnként még általánosabban és homályosabban megfogalmazva – kitűzték lényegében ugyanazokat a célokat²⁷.

A területfejlesztés az Unióval kötött együttműködési megállapodásokban is szerepelt mint stratégiai jelentőségű feladat. Ennek megfelelően jelentős uniós források irányultak és irányulnak a hátrányos helyzetű kistérségek fejlesztésre. A projektekbe áramló hatalmas összegek hosszú távú hatásai ma még nem érzékelhetők, de hasznosulásukkal, hatékonyságukkal kapcsolatban máris kétségek merültek fel.

Egy értékelő-összegző jelentés a témánk szempontjából különösen fontos, a társadalmi befogadást szolgáló fejlesztések, az ún. TÁMOP 5. prioritás hatásairól szólva megállapítja, hogy „...**a fejlesztések csak korlátozottan voltak eredményesek.** Ennek az egyik oka az, hogy a **fejlesztések „lefölöző” hatásúak:** a célcsoportok körében a relatíve könnyebben mobilizálható és a projektszemléletben megvalósuló fejlesztésekbe eredményesebben bevonható célcsoporttagok (és esetenként szervezetek) jelennek meg a végső kedvezményezettek körében. Más esetben pedig a pályázatos, **versenyeztetésen alapuló forráselosztási rendszer miatt a fejlesztések nem jutnak el az adott kezelendő társadalmi probléma által leginkább sújtott térségekbe, településekre, és csoportokhoz.**” (Kiemelések az eredetiben.) (Teller és mtsai, 2013:4) A pénz tehát elköltötték, az elszámolás megtörtént, a papírok rendben találtak. Az eredmény azonban fölöttébb kérdéses.

És itt kapcsolódhatunk a következő problémakörhöz.

²⁶ A területfejlesztésről és területrendezéséről szóló 1996. évi XXI. törvény

²⁷ Ld. legutóbb a 2013-ban megszületett, 2030-ig szóló stratégiai tervet, az Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Konceptiót. A dokumentum előző OTK-t értékelő fejezetében szintén erős kritika fogalmazódik meg, pl.: „a térségek versenyképessége nem javult, a felzárkóztatás megtorpant, a területi kohézió mértéke nem volt kielégítő, a társadalmi különbségek nőttek”. OFTK 12.o.

Cigányság

Magyarországon a méltányossággal összefüggő egyik legfontosabb kérdés a cigányság problémája. A cigány kisebbség helyzetében, sorsában egyesülnek mindazok a hátrányok, amelyekkel egyáltalán találkozni lehet.

A cigány népeességről pontos adatokat szerezni egyáltalán nem könnyű. Az egész kérdés megközelítésével kapcsolatban a témával foglalkozók körében is vita övezi azt a kérdést, hogy kit tekintünk cigánynak²⁸, és hogy a cigánykérdést külön etnikai problémaként, vagy egyszerűen hátrányos helyzet ill. szegénység-kérdésként kell-e kezelni.

Az 1993-as adtavédelmi törvénytől kezdve legálisan nem lehetett – ill. csak az alany írásos hozzájárulásával lehetne – adatokat gyűjteni arról, hogy ki a cigány és ki nem az. Ezáltal igen nehézé váltak a korrekt kutatások és hatásvizsgálatok.

A nemzetközi gyakorlatban gyűjtene etnikai adatokat; ezt nem tartják megbélyegzőnek, sőt a helyzetfelmérés és a fejlesztés alapjának tekintik. Nyugat-Európában általános az a nézet – a cigányok ügyeivel foglalkozókat is beleértve –, hogy pontos adatok nélkül lehetetlen a tervezés, a beavatkozási folyamatok monitorozása és az eredmények mérése, nyomon követése (Krisztián, 2010). Hazánkban a kérdés, hogy lehet-e, szabad-e etnikai alapú kérdéseket feltenni, eldőlni látszik, hiszen a 2011-es népszámlálás kérdőívében is volt erre vonatkozó kérdés. A „ki a cigány”-probléma azonban nem oldódott meg²⁹. A kérdés a kutatások módszertanát illetően, röviden: vajon az legyen a kutatások alanya, aki cigánynak vallja magát, vagy az, akit a környezete annak tart? Akár az anyanyelve³⁰, akár a szülei vagy saját identitása a kérdés, az adatokban ellentmondások keletkeznek, ill. a különböző módon nyert adatok nem összehasonlíthatóak (Habicsek, 2007; Lapos, 2013). Kemény István, a hazai cigánykutatások egyik legnagyobb alakja, az 1993-94-es reprezentatív vizsgálatában a környezet jelzései alapján választotta ki a cigány családokat, hi-

²⁸ Most csak a kutatás, az adatgyűjtés szempontját tekintjük. Azt, hogy a cigány nemzetiséghez tartozásnak általában véve milyen ismérvei vannak vagy lehetnek, nem vizsgáljuk.

²⁹ A 90-es évek „Ki a cigány?”-vitájának fontosabb cikkeit sorolja Lapos András (alias Sik Endre) *Ki a cigány? – újrátöltve c. írásában* (Lapos, 2013).

³⁰ „Tudjuk azonban (az 1971-es kutatás óta), hogy a romák döntő többsége nem cigány anyanyelvű, és azt is, hogy az anyanyelvi kérdésekre adott válasz megbízhatósága erősen függ a politikai helyzettől és egyéb körülményektől” (Kemény, 1997: 644).

szen nem volt más kiindulópont, de csak azok maradtak a mintában, akik maguk is cigánynak vallották magukat³¹ (Kemény, 1997). Lapos András a környezet minősítésén alapuló becslést „politikailag inkorrekt, rasszista beidegződésen, a többségi társadalom előítéletességén alapuló módszer”-nek nevezi (Lapos, 2013:122).

Természetesen azzal, hogy a módszertani dilemmára valamilyen választ adunk, még megoldatlan marad az a probléma, hogy van-e cigánykérdés, vagy csak szegénykérdés van. Ha etnikai kérdésnek tekintjük, az számos etikai, ideológiai problémát vet fel³². Ugyanakkor az óvatoskodó, „hátrányos helyzetű – köztük roma”-jellegű megfogalmazások az állami dokumentumokban túl távan határozzák meg a segítségre, pályázati támogatásra jogosultak körét, és így teszik lehetővé a már említett jelenséget, a „lefölözést”: amikor a rászorulóknak közül éppen azokat hagyják ki, akiknek a legnagyobb szükségük volna a segítségre³³.

A jelzett módszertani problémák miatt a cigányság létszámát csak becsülni tudjuk³⁴. A 2011-es népszámlálási adatok szerint 316 ezer cigány nemzetiségű él az országban. Kemény István 1997-ben 450 ezer főre becsülte a cigány népességet (Kemény, 1997). Habcsek László matematika modellje 2001-re 550 ezer, 2021-re 750 ezer főt prognosztizált (Habcsek, 2007). Több kormánydokumentumban³⁵ 750 ezer a jelenlegi becsült létszám.

A cigányságot sújtó legnagyobb problémák – az iskolázottság és a foglalkoztatottság alacsony szintje, a szegénység, a rossz egészségi állapot és a területi hátrány, néhol a szegregáció – összefüggenek, egymást kölcsönösen erősítik. Bár helyzetük bizonyos mutatói (iskolázottság, lakáskörülmények) a statisztikai összesítéseket nézve folyamatosan javulnak, leszakadásuk mégis növekszik a gyorsabb ütemben fejlődő többségi társadalomhoz képest.

³¹ Mivel mindössze 0,3% utasította vissza a részvételt ilyen alapon, ezt a vizsgálatot mai napig korrektnek, a későbbi számadatok viszonyítási pontjának tekintjük. A kutatást segítette a tény, hogy ebben az időben még számon tartották az iskolákban a cigány gyerekeket.

³² Ez a vita esetenként a cigányság mint etnikum kutatásával kapcsolatban is fellángol, ld. pl. a Solt Ágnes kutatása körül kialakult vihart (Lukács, 2010).

³³ A problémát Benkő János részletesebben elemzi tanulmányában (Benkő, 2013).

³⁴ „2001 óta az egyes Népszámlálások és kutatások 190 ezer és 600–650 ezer közé tették a magyarországi romák számát” (Bernát, 2014: 248).

³⁵ Pl. Nemzeti Felzárkóztatási Stratégia 2013-as Nyomonkövetési jelentésében.

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011–2020 Helyzetjelentés c. fejezete szerint a roma lakosság 70%-a szegénynek minősül; a jövedelmi szegények egyharmada roma (Bernát, 2014).

A 15 évesnél idősebb romák mindössze 5%-ának van érettségije és 1%-ának diplomája³⁶ (Bernát, 2014). Az alacsony iskolai végzettség következménye az alacsony foglalkoztatottság és a tartós munkanélküliség³⁷. Minden mutató jóval kedvezőbb a többségi társadalomban.

A cigányság helyzetének fontos eleme a területi hátrány. Bár a népszámlálások adatai a létszámot valószínűleg alábecsülik, a területi megoszlást illetően vélhetően reális becslést adnak (feltételezve, hogy a romák indentitásvállalását nem befolyásolta jelentősen a lakóhelyük). A 2011-es népszámlálási adatok szerint a romák 53%-a községekben él, legnagyobb az arányuk Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. (KSH, 2013c). Pásztor István Zoltán kutatása nyomán láthatjuk, hogy a magas roma aránnyal rendelkező kistérségek összefüggő területet alkotnak Magyarország leghátrányosabb helyzetű északkeleti térségében (Abaúj-Hegyközi, Encsi, Szikszói, Edelényi kistérségek³⁸). Az északi, északkeleti régió 56 kistérsége közül mindössze háromban van 5% alatt a cigány lakosság aránya (Debreceni, Hajdúszoboszlói és Hatvani kistérség); ezek a kistérségek viszont nem hátrányos helyzetűek. (Pásztor, 2013) Azokon a területeken, ahol nagyobb arányban élnek romák, alacsony az iskolai végzettség szintje és magas a tartósan munkanélküliek aránya (Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (2011–2020) Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák. Helyzetelemzés).

Fontos kérdés ezzel kapcsolatban a szegregáció. A spontánnak tűnő területi szegregáció folyamatáról alkothattunk képet az előzőekben. Fontos tényező azonban a településen belüli szegregáció is. Kemény István és munkatársai szerint a 70-es évekhez hasonló mértékű szegregáció van kialakulóban. (Kemény–Jankó–Lengyel 2004) Domokos Veronika és Herczeg Béla nem vizsgálták az etnikai összetételt, de 2010-es kutatásuk során 1633 szegény- és cigánytelepet, városi szegregátumot regisztráltak,

³⁶ A 2011-es népszámlálás adatai szerint a diplomások száma 1319 fő.

³⁷ A roma férfiak 44%-a, a nők 63%-a munkanélküli.

³⁸ A szerző megjegyzi, hogy ez a terület a jövőben növekedhet, mert a szomszédos Kazincbarcikai és Mátészalkai kistérségben a romák aránya 20-25%. Hivatkozik Havas Gáborra, aki szerint a roma lakosság 20%-os aránya felett felgyorsul a lakosságcsere (Havas, 2001).

és kb. 300 ezer főre teszik az itt élők létszámát³⁹ (Domonkos, Herczeg, 2010).

A cigány népesség demográfiai jellemzői mindig is különböztek a többségi lakosságtól; magasabb termékenység, rövidebb élettartam, nagy létszámú fiatal és nagyon kis arányú idős korosztály. A problémák területi összefüggéseivel kapcsolatban érdekes összefüggésre világított rá Hablicsek László. Tanulmányában kimutatta, hogy az általa vizsgált 1980-84 közötti időszakban még nem volt statisztikai összefüggés kimutatható a régiók fejlettsége és a halandóság ill. a gyerekszám, sem a gyerekszám és a halandóság között, vagyis sokkal kisebbek voltak a régiók közötti demográfiai különbségek. Az 1997–2001-es időszakban viszont már egy adott kistérség fejlettsége erős pozitív korrelációban volt a születéskor várható élettartammal és negatív korrelációban az átlagos gyerekszámmal (Hablicsek, 2003: 155). Ez azt jelenti, hogy a gyermekek számának szorosabb kapcsolata a szegénységgel és a régió fejletlenségével egyértelmű, ugyanakkor nem valamiféle „etnikai sajátosság”, hiszen viszonylag új keletű.

Fontos adalék ehhez Babusik Ferenc elemzése. Országos reprezentatív, a 19 évesnél idősebb romákra kiterjedő kutatásában⁴⁰ vizsgálta a nem, a gyerek (van-nincs) és az anyagi helyzet hatását az általános iskola befejezésére. Számításai alapján megállapítható, hogy a cigány fiatalok nem azért maradnak ki az általános iskolából, mert gyereket akarnak. Úgy tűnik, a hatás éppen fordított. Az általános iskola befejezésére ugyanis a jövedelmi helyzetnek van legerősebb hatása (Babusik, 2004). Ez azt jelenti, hogy a legszegényebbek számára a magasabb iskolai végzettség szerzése általi boldogulás nem valódi alternatíva. Talán levonható az a következtetés, hogy a legszegényebb, leginkább hátrányos helyzetű kistérségek magas gyerekszámú egyfajta – bár kontraproduktív, hatalmas társadalmi kockázatot hordozó – túlélési stratégia a legkilátástalanabb helyzetben élők számára. Ez azt jelenti, hogy a jelenlegi problémák hatványozódása várható.

Még egy adalék a problémák összekapcsolódásához: „A települések csaknem 20%-ában (613 településen) magas a gyermekszegénység kockázata. Szabályos és szoros korreláció figyelhető meg a település mérete

³⁹ A témáról ld. még: Ladányi, Virág, 2009.

⁴⁰ A kutatás 2004-ben, az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium megbízásából zajlott.

és a településszinten bizonyítható szegénységi kockázat között, és a kisebb települések az inkább veszélyeztetettek. Ezeken a településeken négyszeres a roma lakosok felülreprezentáltsága. A „településkomfort” ezeken a településeken a lakásokat, az intézményeket és a kereskedelmi létesítményeket tekintve egyaránt lényegesen az országos átlag alatt marad. A legnagyobb szegénységi kockázatot felmutató települések lakosságának korfája a fiatal népesség felé tolódik el, ami szorosan összefügg a lakosság növekvő szegregációjával” (Darvas, Tausz, 2007: 23).

A kormányok roma stratégiáinak elemzése, az intézkedések értékelése szétfeszítené e tanulmány kereteit. Röviden annyit mondhatunk, hogy bár számos civil, önkormányzati és állami szervezet, bizottság, biztos és iroda foglalkozott és foglalkozik a kérdéssel, számtalan stratégia, cselekvési és akcióterv született, sok milliárd forintot költöttek el a legkülönbözőbb programokra, ezek átláthatóságával, eredményességével, hatékonyságával, fenntarthatóságával a legtöbb elemző elégedetlen⁴¹. Az eltelt 20 év nem teremtett elszántságot a problémákkal való szembenézésre, akaratot a minimálisan szükséges társadalmi konszenzus megteremtésére és a javítás felé való elmozdulásra. A látszat-próbálkozások papíron kimutatott látszat-eredményeit vizsgálva nem meglepő, hogy a romák helyzete nem javul, a területi és társadalmi különbségek növekednek, a legrosszabb helyzetűek leszakadása, elkülönülése a földrajzi és társadalmi térben tovább folyik.

Miért az oktatás?

Az oktatás méltányosságának – azaz az oktatáshoz való egyenlő hozzáférésnek – kiemelt szerepe van az európai politikában. Általánosan elfogadott tény (ld. pl. Polónyi, 2013), hogy az iskolázottsági szint növekedése hatással van a gazdaság fejlődésére, de ezen túl közvetlen gazdasági érdek is, hiszen a tanultabbak több adót fizetnek, többet fogyasztanak, ke-

⁴¹ Néhány példa: Bernát, 2014; Koltai, 2013; Báger, 2008; Teller és mtsai, 2013, Benkő, 2013, Civil társadalmi jelentés, 2013. A kormány sem elégedett: „A tartósan veszélyeztetett társadalmi csoportok (munkanélküliek és/vagy alacsony jövedelműek és/vagy romák) helyzetének javítására irányuló hazai és uniós programok nagyon alacsony hatékonyságúak voltak e csoportok munkaerő-piaci reintegrációját illetően... Ezen rétegek anyagi, társadalmi és szolidaritási erőforrásai teljesen kimerültek.” Nemzeti Fejlesztés 2030. Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Koncepció 2013. 60–61.o.

vésbé szorulnak szociális ellátásra, egészségesebbek, azaz kevesebbe kerülnek a társadalomnak (ld. pl. OECD, 2014). Ennek fényében érthető, miért foglalkozik egy gazdasági jellegű nemzetközi szervezet, az OECD oktatási kérdésekkel. Korunk legkorszerűbbnek tartott nemzetközi tanulói teljesítménymérése, az ún. PISA-vizsgálatok⁴² is az OECD keretein belül folynak.

Az iskolázáshoz való szabad hozzájutás elvi-ideológiai szempontból is fontos, hiszen a demokratikus társadalmak alapeszméje a veleszületett kiváltságok elvetése, azaz a meritokratikus társadalom. Egy ilyen társadalomban a mobilitás csatornája az iskola, ahol a karrierlehetőségeket csak az egyén rátermettsége határozza meg. Egy társadalom annál nyitottabb⁴³, minél kevésbé különböznek a felfelé mobilitás esélyei a társadalom különböző rétegeiben. Általános feltételezés, hogy a nagyobb mobilitási lehetőségek kedveznek a tehetségek kibontakozásának, az innovatív energiák működésének, így a gazdasági-társadalmi fejlődésnek, és építik a társadalmi kohéziót azáltal, hogy csökkentik a jövedelemkülönbségek miatti feszültségeket és a társadalmon belüli ellentéteket.

A mobilitás elméleti modelljeinek és empirikus kutatásainak elemzése meghaladja e tanulmány kereteit. Ma sem látjuk még világosan, milyen folyamatok befolyásolják a legerősebben, és milyen az összefüggés a gazdasági-társadalmi folyamatok és a mobilitás között. Az OECD Növekvő egyenlőtlenség? Jövedelemeloszlás és szegénység az OECD-országokban című beszámolójának fontos megállapítása a következő: „A társadalmi mobilitás általában magasabb az alacsonyabb jövedelmi egyenlőtlenséggel rendelkező országokban, és fordítva. Ez arra enged következtetni, hogy a gyakorlatban a nagyobb esélyegyenlőség elérése együtt jár az egyenlőbb jövedelmekkel” (OECD, 2008a: 7). Ez a megállapítás megerősíti azt a tényt, hogy az oktatás méltányossága – ami a társadalmi mobilitás alapvető feltétele – valóban fontos tényezője a méltányos társadalomnak.

⁴² Programme for International Student Assessment nevű projekt 2000-ben indult, és három évenként ismétlődik. Az iskolát potenciálisan elhagyó 15 évesek önálló életviteléhez szükséges gyakorlati tudást (kompetenciákat) méri az olvasás, matematika és a természettudományok terén.

⁴³ A nyitott társadalom eszméjéről ld. Karl Popper: A nyitott társadalom és ellenségei. Balassi, 2001.

Magyarország 20. századi története a társadalmi-gazdasági átalakulások története. A 2. világháború súlyos veszteségei után 1945, majd különösen 1948 után a társadalom szerkezetének viharos átalakulását követően a mobilitási folyamatok – ellentétben a kor retorikájával – a korszak végére lelassultak (Róbert, Bukodi, 2004). A 21. században a társadalmi mobilitás további fékeződése fenyeget.

Az oktatás méltányossága természetesen a mobilitásnál szélesebb értelmű probléma; tartalmazza a legkülönbözőbb hátránynak ill. hátrányos megkülönböztetésnek kitett társadalmi csoportok esélyeinek javítását ill. támogatásukat az oktatásban. Mi ebben a munkában elsősorban arra a problémára szorítkozunk, vajon mennyire segíti a magyar oktatási rendszer a mobilitást, mennyire támogatja a szociokulturális értelemben rosszabb helyzetű diákok eredményességét, iskolai karrierjét; mennyire képes kompenzálni hátrányukat.

Mint ahogy korábban részletesen bemutattuk, Magyarországon növekednek a társadalmi különbségek, egyes csoportok leszakadása fokozódik. A legnehezebb helyzetű csoportok hátránya bizonyos mértékben földrajzi értelemben is leképeződik. A leszakadók halmozottan jelentkező problémái, létszámuk növekedése és a területi koncentráció egyre súlyosabb szociális, társadalmi, gazdasági problémává válik. Fontos kérdés, hogy ezeket a folyamatokat fékezi vagy erősíti a hazai oktatási rendszer működése.

Az oktatás méltányossága vizsgálatában nagyon fontosak azok az indikátorok is, amelyek az oktatási rendszerben való előrehaladásról tudósítanak, mint pl. az iskoláztatásban eltöltött évek száma vagy a bukások/lemorzsolódás aránya. Fontosabbnak véljük azonban az egyes tanuló-csoportok teljesítménye közötti különbségek vizsgálatát, mert ezek rajzolják ki legvilágosabban a problémákat.

A méltányosságot veszélyeztető legsúlyosabb jelenség a magyar iskolarendszer erős szelektivitása. Ez lényegében azt jelenti, hogy az egyes iskolák között – alap- és középfokon egyaránt – nagy különbségek vannak. Ezek a különbségek a tanulók teljesítményének különbségeiben érhetők tetten. Az egyes iskolák választásáról azt gondolhatnánk, hogy az a diákok képességbeli különbségeit tükrözi, azaz ennek megfelelően történik. A képesség szerinti szelekció azonban elvi és gyakorlati szempontból megvalósíthatatlan; a szelekció látszólag a tanulási teljesítmény, de lényegét tekintve a szociokulturális háttér mentén megy végbe. A mecha-

nizmus lényege, hogy minél előrébb van egy iskola a rangsorban – valójában nincs jelentősége annak, hogy van-e ennek reális alapja –, annál inkább módja van válogatni a jelentkezők között. A szülők „felfelé úsznak”, így a gyerekek a szülői ambíciók és saját motiváltságuk mentén szelektálódnak (ami gyakorlatilag a szociokulturális háttér⁴⁴ jelenti). A mechanizmus rövid idő alatt önfenntartóvá válik: a válogatottabb gyerekek garantálják az iskola sikerességét. Mindez azért tud ilyen látványosan és zavarmentesen működni, mert a magyar iskolákban nagyrészt érintetlen maradt az a tradicionális pedagógiai kultúra, amely csak kevés gyerek kulturális anyanyelve, így lényegében fenntartja a továbbhaladás szelektivitását (Radó, 2007a).

A magyar oktatási rendszerben ennek a szelektivitásnak is, az iskolák presztízs-sorrendjének is évszázados hagyományai vannak. A szocializmus egyenlősítő évei után az első látványos kilépést jelentette a 70-es években az ún. tagozatos osztályok megjelenése, amiben már kimondatlanul ott volt az igény, hogy elkülönítsék a motiváltabb, rátermettebb – már akkor is a szociálisan jobb helyzetű – diákokat.

A rendszerváltás az oktatásban is drámai változásokat hozott. A normatív finanszírozás, az iskolákkal kapcsolatos fontos döntések helyi szintre kerülése a gyereklétszám erős csökkenésére adott válaszként hozta létre a 6 és 8 osztályos gimnáziumokat. Az alacsonyabb iskolai végzettségűek, a szakmunkások iránti kereslet zuhanása után az előre menekülés útjának akkoriban is, ma is a felsőfokú tanulmányok folytatása, a diplomaszerezés látszik, ami egy felülről gerjesztett versenyhez vezet, és a magasabb iskolafok szempontjainak, követelményeinek leszivárgását eredményezi (Buda, 1999). A versengés – kis túlzással – már az óvodai helyekért elkezdődik, mert a jó általános iskolákba csak bizonyos óvodákból lehet bekerülni, a jó középiskolákba csak bizonyos általános iskolákból, és a legjobb, legnépszerűbb egyetemekre/szakokra pedig csak bizonyos gimnáziumokból. A legjobb gyerekek összegyűjtése, „lehalászása” folyik a később feltűnt két tannyelvű középiskolákban és az egyházi fenntartású intézmények egy részében is.

A szülők iskolai végzettségének erős hatását az iskolai karrier-utakra az oktatáskutatók a rendszerváltás után észlelték, elemzéseikben bemu-

⁴⁴ Magyarország még abban is különleges, hogy az egyébként rendkívül összetett, általában sok változóval megjelenített szociális háttér egyszerűen helyettesíthető a szülők iskolai végzettségével, mint minden más hatást elsópró mutatóval.

tatták⁴⁵. A polarizálódást azonban az oktatáspolitikusok nem tudták megállítani. Eredetileg a NAT bevezetése és az alapvizsga koncepciója is azt a célt szolgálta, hogy az általános iskolák valamiféle komprehenzivitás irányába mozduljanak el. Ez azonban nem történt meg; az alapvizsga csendesen kimúlt, a tananyagcsökkentésből semmi nem lett, az iskolák közötti versengés nem állt meg. Bár továbbra is voltak törekvések arra, hogy fékezzék a szélsőséges szelekciót (pl. a beiskolázási körzetek ill. a hátrányos helyzetű tanulók arányának korlátozása, a szegregált iskolák elleni fellépés), ezek hatása nem volt elégséges.

Németh Renáta elemzésében kimutatta, hogy míg 1983 és 1992 között nem változott az apa foglalkozásának hatása a fiú iskolai végzettségére, 1992–2000 között (és a teljes 1983-2000 közötti intervallumot tekintve is) már szignifikánsan erősödött. A társadalmi újratermelődés Magyarországon – azaz a mobilitást fékező hatások – egy része nyilvánvalóan az elért iskolai végzettségen keresztül érvényesül (Németh, 2006).

Az ún. Monitor-vizsgálatok⁴⁶ világítottak rá először a problémára, hiszen világosan mutatták a tanulók tudásában meglévő különbségeket. E különbségek jellegzetes és időben állandó mintázatot alkottak: az általános iskolák körében a település-lejtő, a középiskolák esetében pedig az iskolatípus (szakmunkásképző/szakiskola-szakközépiskola-gimnázium) mentén rajzolták ki a teljesítménykülönbségeket. (Ld. pl. Vári et al., 1997, 1999) Ráadásul ezek a teljesítménykülönbségek az időben növekednek, azaz minél idősebbek a gyerekek, annál nagyobbak. (A szakiskolások esetében ez a két hátrány összekapcsolódik, ugyanis minél kisebb településen lakik egy diák, annál valószínűbb, hogy tanulmányait szakiskolában fogja folytatni (Radó, 2007b).

A polarizáltság fontos eleme, amit már a Monitor '97 eredményei is megmutattak, hogy a szakmunkásképzőbe járó fiatalok 8. és 10. között „felejtenek”, azaz tudásuk elmaradása a gimnazistákétól jelentősebb, mint a kognitív teljesítményük elmaradása; pontszámaik mélyen a szakközépiskolásoké alatt vannak. Mivel a Monitor-vizsgálatok alapkonceptiója a település- és iskolatípusok közötti különbségekre épült, így ekkor még csak kérdésként merült fel, hogy ezt a nagy különbséget – amely szintén

⁴⁵ Az egyik legalaposabb munka ebben a témában Andor Mihály és Liskó Ilona elemzése (Andor, Liskó 1999).

⁴⁶ Az Országos Közoktatási Intézet által szervezett országos, reprezentatív kutatások 1986 és 2000 között folytak.

növekszik az életkorral – vajon az eltérő iskolatípus, vagy a tanulók eltérő szociális összetétele okozza-e (Vári et al., 1999).

A teljesítmények és a szülők iskolai végzettsége kapcsolatának erősségére legelőször talán az ún. Felnőtt írásbeliség-vizsgálat eredményei döbentették rá a szakmai közvéleményt. Ekkor láthattuk először, hogy a magyarországi kapcsolatot leíró regressziós egyenes a legmeredekebb az összes vizsgált ország közül, azaz a fiatal felnőttek esetében a teljesítményre más országoknál erősebben hat a szülők iskolai végzettsége (Vári et al., 2001).

Az ún. PISA-vizsgálatok⁴⁷ mutatták meg egyértelműen a magyar oktatási rendszer ma már közismert sajátosságát: az intézmények között meglehetősen nagy teljesítmény-különbségek vannak, az intézményeken belüli különbségek viszont jóval kisebbek. Ez azt jelenti, hogy a magyar oktatási rendszer erősen szelektálja a diákokat: minden szinten homogén csoportok létrehozására törekszik, és nem képes csökkenteni az intézmények közötti teljesítmény-különbségeket. *Hogy áll a helyzet most?*

A 2012-es PISA-vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a diákok eredményeinek intézményen belüli különbségeire nincs hatással a családi háttérük (Balázsi et al., 2013: 71). Ez más szavakkal azt jelenti, hogy egy adott szociális háttérű diák teljesítménye lényegében attól függ, milyen/melyik iskolába jár.

„A magyar oktatási rendszer teljesítményét leíró változók között egy területen tapasztalható állandóság: a szociális, kulturális, gazdasági háttér és a teljesítmény kapcsolata semmit sem változott 2000 és 2012 között. A PISA 2012 adatai újra rámutattak arra a jelenségre, hogy iskolarendszerünk nem kezeli a tanulók szociokulturális háttéréből eredő különbségeket. Ezek a különbségek már-már meghatározzák a tanulók teljesítményei közötti különbségeket” (Balázsi et al., 2013: 75).

Ezt a képet megerősítik ill. tovább árnyalják az Országos Kompetenciamérés⁴⁸ eredményei (Balázsi et al., 2014). A Monitor-vizsgálatokhoz

⁴⁷ Programme for International Student Assessment. Az OECD 3 évenként rendezett nemzetközi felmérése a 15 éves – azaz potenciálisan a munkaerőpiacra kilépő – korosztály kompetenciáiról a szövegértés, a matematika és a természettudományok terén.

⁴⁸ Az Országos kompetenciamérés 2001 óta zajló, teljes körű, kompetencia-alapú (azaz nem tantárgyi tudást vizsgáló) mérés a szövegértés és a matematika területén. 2004 óta a 6., 8. és a 10. évfolyamon folyik a mérés. 2010 óta az egyéni azonosítók beve-

hasonlóan itt is kirajzolódik a település-lejtő és az iskolatípusok eltérő teljesítménye. Hatásában azonban az utóbbi változó sokkal erőteljesebb.

Az adatok elemzése azt mutatja, hogy egyértelmű kapcsolat van a diákok családi háttere és az egyes iskolatípusok között. Ilyen értelemben a 8 osztályos gimnáziumok vannak az élen, majd a 6 osztályosak⁴⁹, ez után a gimnáziumok és a szakközépiskolák következnek, végül a szakiskolák. A teljesítmények ugyanezt a sorrendet mutatják, vagyis a különböző teljesítményt produkáló tanulók élesen elkülönülnek egymástól a különböző képzési formákban. Más szavakkal: a különböző családi háttérű gyerekek eltérő intézménytípusokban tanulnak, ahol a teljesítményükben meglévő különbség meglehetősen stabil marad. A szakiskolások teljesítménye elkeserítően alacsony: egy szórásnyival marad az országos átlag alatt; még a hatodikosok átlageredményét (!) sem éri el. Ez a reménytelen helyzet a populáció 22%-át érinti.

Ugyanakkor fontos látnunk, hogy az egyéni fejlődési utakat – azaz a teljesítmény fejlődésének, gyarapodásának a mértékét – nem a családi háttér determinálja. „...még az azonos családháttér-indexszel rendelkező tanulók között is nagyon eltérőek a várható pontszámok annak függvényében, hogy melyik képzési formában tanulnak” (Balázs et al., 2014: 34). Meghökkenítő módon a fejlődés ütemét, mértékét nem befolyásolja az iskolatípus sem: a fejlődést kirajzoló vonalak majdnem párhuzamosan futnak, azaz például a tizedikben mért jelentős különbségek egyszerűen a kiinduláskor meglévő különbségekből adódnak. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy oktatásunk nagyjából hasonló szinten teljesít a legkülönbözőbb iskolákban, hiszen ugyanolyan mértékű fejlődést képes elérni a különböző családi háttérű gyerekeknél, de egyáltalán nem képes mérsékelni a meglévő különbségeket. Kivételt képeznek azonban a szakiskolák: itt gyakorlatilag nem történik fejlődés; ebben az iskolatípusban „megáll a tudomány”, az itt koncentrálnak a problémahalmazt a jelenlegi módon, az adott feltételek mellett már nem lehet kezelni. Egyre nyilvánvalóbb, hogy ezek az iskolák jelentik az oktatási rendszer kudarcainak gyűjtőhelyét, ahol összegeződnek az addig felhalmozott hátrányok, ahol már fejlődés nem történik. Innen nem vezet út a tanulás világába, hiszen az ehhez szükséges

zetésével lehetővé vált a teljesítmények egymáshoz rendelése, azaz a fejlődési utak felvázolása.

⁴⁹ Jelenleg a 8 osztályos gimnáziumokban a diákok 4%-a, a 6 osztályosokban 6%-a tanul.

alapkészségek hiányoznak. Nem meglepő az sem, hogy az innen kikerülő diákok – még ha sikeresen be is fejezik az iskolát – nagyon gyenge esélyekkel, kevésbé versenyképes szakmával, hiányos alapkészségekkel lépnek ki a munkaerőpiacra.

Fontos kérdés, hogy vajon mikor keletkeznek ezek a különbségek a diákok teljesítményében. A TIMMS 2011 és PIRLS 2011-vizsgálatok adatai alapján a tanulók teljesítményében már negyedik osztályban is hatalmas – nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő – különbségek vannak. Ez azt jelenti, hogy az iskolakezdésnél meglévő, a családi háttér különbségeiből adódó eltéréseket már az alapfok sem képes csökkenteni. „...a magyar közoktatásban a legfontosabb alapkészségek tekintetében már az iskolai kezdőszakaszban kialakult különbségek gördülnek tovább a középfok végéig.” (Fehér Könyv, 2013: 75.)

Bár a kompetenciamérés adatai szerint nincs különbség a településtípusok között a fejlődés mértékét illetően (Balácsi et al., 2014), ez nem azt jelenti, hogy nincsenek földrajzi értelemben vett különbségek az iskolák és a tanulók teljesítményében. E téma szempontjából figyelemre méltóak Garami Erika kutatásai, aki a térségi és a családi háttér-hatásokat vizsgálta a tanulók matematika teljesítményére. Eredményei szerint a matematikából mélyen az országos átlag alatt teljesítő kistérségek társadalmi-gazdasági szempontból is hátrányos helyzetűek.

Érdekes eredmény, hogy a leggyengébben teljesítő térségekben a legnagyobb a teljesítmények szórása. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű kistérségekben is vannak – általában a városközpontokban – jól teljesítő iskolák, de a térségi átlagteljesítményt tekintve ezek teljesítménye nem tudja ellensúlyozni a rossz szociális háttérű tanulóik nagyon gyenge eredményeit. Ugyanakkor a magasabb átlagot produkáló térségek szórása kisebb. Ez jobb teljesítményt – és ugyanakkor térségi fejlődést is – jelent, míg a polarizáltság a gyenge eredményekkel van kapcsolatban. A szerző szoros összefüggést talált a kistérségek fejlettsége, a szülők háttére és az iskolák összetétele között.

Témánk szempontjából érdekes az az eredménye, hogy hasonló adottságú térségekben a lakosság iskolázottságának szintje is befolyásolta a kompetenciamérés eredményeit. A leghátrányosabb térségek iskoláiban azonban a kedvező szülői háttér sem képes ellensúlyozni az iskola kedvezőtlen társadalmi összetételének hatását.

Szintén fontos eredmény, hogy minél rosszabbak egy térség gazdasági-társadalmi mutatói, annál nagyobb szerepet töltenek be a képzési szerkezetében a szakiskolák és szakmunkásképzők (Garami, 2013).

Összefoglalva az eddigieket: a magyar oktatási rendszert elképzelhetjük úgy, mint párhuzamosan, egymás fölött futó „csövek” rendszerét. Ezek egymást nem keresztezik, átjárás alig lehetséges közöttük, feljebb lépni legfeljebb a szomszédos pályára lehet. A gyerekekről gyakorlatilag már első osztályos korukban eldől, hová, milyen szintű „csőbe” kerülnek/kerülhetnek, és hány éves korukban, milyen piaci értékű végzettséggel „pottyannak ki” a rendszerből. Legtovább a legmagasabban futó „cső” vezet; ez a pálya azonban a legtöbb gyerek számára elérhetetlen.

Fontos látnunk, hogy ennek a működésnek nincsenek nyertesei. Bár azt gondolnánk, a szeparáció jobb teljesítményre sarkallja a jobbakat (hiszen nem „húzzák vissza őket” a gyengék), ez nem így történik. Meglepő, de a PISA-vizsgálatokban a magyar legjobbak eredménye nagyobb mértékben marad el az unió legjobbjaitól, mint az átlag vagy a leggyengébbek teljesítménye.

A szakiskolák szinte értékelhetetlenül alacsony teljesítménye különösen jól demonstrálja azt a szakemberek által régóta hangoztatott állítást⁵⁰, hogy az iskolák/a pedagógusok a heterogén tanulói összetételre homogén csoportok képzésével (tagozatok és képesség szerint elkülönített osztályok⁵¹, „nívócsoportok”) válaszolnak. A homogén osztályok bizonyos értelemben kényelmesebbek a pedagógusok számára, hiszen a differenciálva dolgozni megterhelőbb. Ez a kényelem azonban csak azoknak adatik meg, akik a „súcson” dolgoznak. A szelektált rendszer mélyebb bugyraiban nagyon nehéz az élet a pedagógusok számára, mert a diákokat semmi nem ösztönzi, elidegenedettségük a rendszertől hatalmas méreteket ölt. Mindez szinte szükségszerűen vezet a követelmények leszállításához, ami végképp lehetetlenné teszi a kitörést az előre megrajzolt pályáról. Önmagukhoz képest fejlődnek talán, de soha nem tudják utolérni a szomszédos pályán haladókat.

Ezt a gondolatmenetet igazolja az is, hogy Nahalka István számításai szerint a hozzáadott érték magasabb a szociális szempontból heterogén osztályokban, mint a homogénekben, azaz ilyen összetétel mellett – ami

⁵⁰ Ld. pl. Radó Péter (2011): Roma gyerekek és az iskola. <http://oktapolcafe.hu/roma-gyerekek-es-az-iskola-1-a-kozoktatas-kudarcarol-472/>

⁵¹ Erről meggyőző adatokat olvashatunk Mártonfi György elemzésében (Mártonfi, 2006)

rakényszeríti a pedagógusokat a differenciálásra, a módszertani innovációra – lehetséges meghaladni a szociális háttér által determinált szintet. (Nahalka, é.n.)

A szelektív oktatási rendszer (kontra)szelektálja a pedagógusokat is, és szükségszerűen vezet az erőforrások⁵² egyenlőtlen eloszlásához. Ez különösen az általános iskolák esetében jelent veszélyt, hiszen – mint ahogy korábban láttuk – itt történik meg a karrierutak végletes szétválása, itt lenne szükség a legnagyobb erőfeszítésekre, hogy ennek útját álljuk.

A rendszer legnagyobb vesztesei a legelesettebbek, és különösen a cigány gyerekek. Náluk összeadódik a szociális, a földrajzi és az intézményi hátrány. Esetükben ugyanis nem csak szelekcióról, hanem sok esetben szegregációról van szó. A szegregáció – amellet, hogy összeegyeztethetetlen a keresztény-humanista értékrenddel és ellentétes az Unió és a saját törvényeinkkel – társadalmi szempontból rendkívül ártalmas. A kölcsönös előítéletek csökkenéséhez, egymás jobb megismeréséhez és a sikeres integrációhoz minél több interakció lenne szükséges a kisebbségi és a többségi csoportok között (Kertesi, Kézdi 2009). A szegregáció éppen ezt teszi lehetetlenné.

Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a szegregáció mértéke erősíti a családi háttér hatását, ami azt jelenti, hogy a szegregáltan oktatott diákok között még nagyobb különbségek keletkeznek, azaz a szegregáció növeli a hátrányos helyzetű gyerekek lemaradását (Herczeg, 2014).

A szegregációnak több formája van. A legnehezebben kezelhető változat a térségi lakosságcsere következtében kialakuló helyzet, amikor a település egyetlen iskolájában már „nincs hová” integrálódni.

Olyan településeken, ahol több gyerek van, és még jelentős a többségi gyerekek aránya, vagy az iskolán belül különítik el a hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekeket – erre lehetőségként régebben a kisegítő, később az ún. felzárkóztató osztályok szolgáltak –, vagy bizonyos iskolák válnak roma iskolákká.

A szegregációval kapcsolatban nem csak a közvélemény elfogadó; bizonyos szakemberek is kiállnak mellette. Egyik fő érvükről – „ne húzzák le a gyengék a jobbakat” – korábban már volt szó. A másik leggyakoribb érv, hogy a „szeretetteljes elkülönítés” lehetővé teszi a „speciális foglal-

⁵² A helyzetet némileg árnyalják az uniós forrásokból felújított, kibővített iskolák. Mivel azonban ezeket a forrásokat fenntartásra nem lehet fordítani, a szép iskola talán növeli a komfortérzetet, de a napi küzdelmeket nem teszi sokkal könnyebbé.

kozást”, a „szakértelem” koncentrációját. Bár vannak remek példák a szegregáltan működő iskolák kiváló teljesítményére (a legismertebb talán a Ghandi Gimnázium), ezek az iskolák nem valamiféle speciális szakértelemnek, hanem egyszerűen a jó minőségű oktatásnak köszönhetik a sikereiket. A hazai és a nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű diákok szegregálása nem koncentrálna a szakértelmet, hanem egyszerűen gyenge minőségű oktatáshoz vezet.

Mit mutatnak a hazai elemzések? Babusik Ferenc kutatásából kiderül, hogy a gettóban, telepeken élő romák 40%-a nem fejezi be az általános iskolát (míg az asszimilált környezetben élők körében ez az arány 23%). A szegregáció mértékének csökkenése pozitív hatással van a végzettség arányára minden iskolai fokozat esetén. A legmeglepőbb adat: azokból az iskolákból, ahol *nincs* felzárkóztató (értsd: elkülönítő) oktatás, a cigány fiatalok másfélszer nagyobb eséllyel jutnak be gimnáziumba, és az átlagnál nagyobb eséllyel érettségit adó szakközépiskolába (Babusik, 2000).

Ami a szakértelem és az erőforrások koncentrációját illeti: Varga Júlia elemzéseiből tudjuk, hogy más országokban rendre csődöt mondtak azok a kezdeményezések, amelyek plusz juttatásokkal próbálták támogatni, jobb minőségű munkára bírni a szegregált iskolákat. (Varga, 2014)

Bár a különféle civil szervezetek több pert is nyertek a szegregált iskolák bezárását követelve, a köznevelési törvény legújabb (2014) módosítása lehetőséget ad a miniszternek, hogy felmentést adjon a szegregáló oktatás tilalma alól. Újra felerősödik azoknak a hangja, akik úgy vélik, az elkülönítés szakmailag indokolható, hiszen „ezeknek” a gyerekeknek másféle oktatásra van szükségük. Ez az álláspont sem szakmai, sem erkölcsi, sem gazdasági szempontból nem elfogadható.

Létezik a szegregációnak egy sajátos, rejtett formája is. Nahalka István és Zemléni András mutatja be azt a látens diszkriminációnak nevezett jelenséget, amely nem feltétlenül nyilvánul meg fizikai elkülönítésben, hiszen az osztályteremben zajlik. A pedagógusok, szülők és többségi diákok egyfajta hallgatóságos együttműködésében valósul meg a másfajta kommunikáció, a leszállított elvárás, a diszkriminatív bánásmód, az oktatás által nyújtott lehetőségekhez való egyenlőtlen hozzáférés; ezáltal megy végbe a szociális helyzet hátrányának tanulási hátránnyá alakulása. Ezen a mechanizmuson nem segít a szegregáció megszüntetése. A valódi integrációhoz szükség van a pedagógiai kultúra átalakulására is (Nahalka, Zemléni, 2014).

A fentebb leírt mechanizmusok következtében az iskolarendszerben a hátrányos helyzetűek, a romák olyan kényszerpályákon mozognak, amelyek csupán eladhatatlan, alacsony képzettséghez, gyenge alapkompenciákhoz vezetnek, ami lényegében a szegénység, a munkanélküliség, a hátrányos helyzet újratermelődését jelenti. Azok a kezdeményezések, amelyek támogatni igyekeznek ezeket a diákokat, nem bizonyultak elég hatékonyak⁵³ abban az értelemben, hogy nem vezetnek kitöréshez ezekből a kényszerpályákból.

A jelenlegi oktatáspolitikai intézkedések hatásait még korai lenne elemezni. Az erős központosítás lehetőséget ad az oktatáspolitikának, hogy szándékait hatékonyan megvalósítsa. Fontos eleme lehet a minőségjavításnak a szakmai kontroll megjelenése. Ugyanakkor még nem látni pontosan, az ellenőrzések során mit tekintenek majd minőségi munkának, és hordoz némi kockázatot, hogy nem történt meg a pedagógusok megnyerése, attitűdjeik gondozása.

Abból, hogy megtörtént az iskolakötelezettség 16 évre történő visszaállítása, és gyengül a szakiskolák közismereti képzése, arra lehet következtetni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók minőségi oktatáshoz juttatása nem prioritás. Nem érzékelhető az intézmények közötti versenyt csökkentő szándék sem, sőt, eléggé nyílt az egyházi intézmények támogatása, ami a szelekció fennmaradását prognosztizálja. A 6 és 8 osztályos gimnáziumokra, két tannyelvű iskolákra nehezedő plusz elvárások nagy valószínűséggel nem ezek elhalását, hanem elit jellegük megerősödését vonja majd maga után.

Az a tény, hogy már az alsó tagozatban kialakulnak a diákok közötti hatalmas teljesítménykülönbségek, az óvodák jelentőségére hívja fel a figyelmet. Üdvözlendő tehát a kötelező óvodába járás. Ugyanakkor ha a hátrányos helyzetű gyerekeket befogadó óvodák nem lesznek alkalmasak a gyerekek intenzív, személyre szabott fejlesztésére – elsősorban az intézményhiány⁵⁴, a zsúfoltság és a szakemberhiány miatt –, akkor ezek az

⁵³ A nemzetközi hírnévre szert tett Tanoda-projekt valódi hatékonyságát a szakértők vitatják (Lannert, 2014), és aggodalmak kísérik a tervezett Híd-programok bevezetését is.

⁵⁴ A kormány 5500 új óvodai férőhely létesítését tervezi, azonban a jelenleg óvodai ellátásban nem részesülő gyermekek száma ennek a többszöröse. A hátrányos helyzetű térségekben több száz olyan település van, ahol nincs óvoda. Az itteni gyerekek óvodáztatása jelenleg megoldhatatlannak látszik.

intézmények legfeljebb szociális ellátást fognak nyújtani, de nem lesznek képesek megfelelni a várakozásoknak.

Záró gondolatok

Dolgozatunkban rövid, ezért szükségszerűen töredékes képet vázoltunk fel a méltányosság legfontosabb kérdéseiről, aspektusairól a mai magyar társadalomban. A problémák kezelésében és hosszú távú megoldásában kiemelt szerepet tulajdonítunk az oktatásnak.

Ha visszatekintünk a rendszerváltás óta eltelt negyed századra, megállapíthatjuk, hogy az oktatás méltányossága szempontjából nem sok eredményt sikerült elérnünk. A szakmai konszenzus hiánya ill. a szakmai kérdések mélységes átpolitizálódása hektikussá tette az oktatáspolitikát. A méltányosságot illetően jól látható, hogy a maroknyi elkötelezett szakembernek nem sikerült megnyernie sem a szakmát, sem a politikát, sem a társadalmi közvéleményt egy egységes, világos irányvonal kialakítására. A méltányosság irányába mutató oktatáspolitikai próbálkozások is erőtlenekek voltak, kellő támogatottság és kifutási idő híján nem egyszer a viszszejükre fordultak. Mindennek következtében a helyzet lényegében minden indikátor mentén stagnál vagy romlik.

A problémák súlyosbodása egyre több civilt és szakembert fog ráébreszteni, hogy a méltányosság az egész társadalom számára kulcskérdés. Reményeink szerint ez megteremti majd a lehetőséget a valódi szakmai és civil párbeszédre, amelyben létrejöhet egy minimális társadalmi konszenzus, hogy elindulhassunk a valódi változásokhoz vezető hosszú és fáradtságos úton.

Felhasznált irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskola-kultúra.
- Babusik Ferenc (2000): Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében, Delphoi Consulting, Budapest. www.delphoi.hu
- Babusik Ferenc (2004): *A szegénység csapdájában. Cigányok Magyarországon*. Delphoi Consulting.
- Báger Gusztáv (szerk.) (2008): *A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelkedésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértéke és hatékonysága*. Összegző, helyzetfeltáró tanulmány. Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézet.
- Balácsi Ildikó és mtsai (2013): *PISA 2012*. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal.
<http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa> – letöltve: 2014. 01. 29.
- Balácsi Ildikó és mtsai (2014): *Országos kompetenciamérés 2013*. Országos jelentés. Oktatási Hivatal.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/Orszagos_jelentes_2013_03.pdf – letöltve: 2014. 01. 29.
- Balogh Gábor – Szücs László (1998): *Alkalmazott társadalombiztosítástan*. Osiris.
- Bánfalvy Csaba (2003): *A munkanélküliség szociálpszichológiája*. Akadémiai.
- BAUER, Raymond A. (ed.) (1966) *Social Indicators*. Cambridge, Mass./London: The M.I.T. Press
- Benkő János (2013): A cigányság felzárkóztatására fordított támogatások mértéke és hatékonysága. (Egy ÁSZ kutatás és annak utóélete) In: Vizi Balázs (szerk.): *Romapolitikák értékelési módszerei és a magyar kormányzatok romapolitikái*. Konferenciakötet. Nemzetvédelmi Egyetem.
http://real.mtak.hu/16483/1/tanulmanykotet_roma.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.
- Bernát Anikó (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi Riport*, 12/1. TÁRKI. 246–264.
<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b333.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.
- Buda Mariann (1999): Minőség és szelekció. *Educatio*, 1999/3. 517–532.

- Civil társadalmi jelentés a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia megvalósításáról 2012-ben.* Roma Integráció Évtizede Titkárság Alapítvány, 2013.
http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9270_file9_hu_civil-society-monitoring-report_hu.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.
- Darvas Ágnes – Tausz Katalin (2007): A gyermekszegénység elleni fellépés és a gyermekek társadalmi befogadásának előmozdítása. Tanulmány a nemzeti politikákról. Európai Bizottság Foglalkoztatási, Szociális és Esélyegyenlőségi Főigazgatóság.
ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5156&langId=hu
letöltve: 2014. 11. 29.
- Domokos Veronika – Herczeg Béla (2010): Terra Incognita: magyarországi szegény- és cigánytelepek felmérése – első eredmények. *Szociológiai Szemle*, 2010/3. sz., 82–99.
- Enyedi György (2004): Regionális folyamatok a poszt szocialista Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 49. 2004/9, 935–941.
- Faluvégi Albert (2004): A társadalmi-gazdasági jellemzők területi alakulása és várható hatásai az átmenet időszakában. *KTK/IE Műhelytanulmányok*, 2004/5. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont.
- Fehér könyv az oktatásról. A foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló oktatás.* Haza és Haladás Közpolitikai Alapítvány, 2013.
- Ferge Zsuzsa (1986): Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből. Magvető.
- Garami Erika (2013): Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre. Doktori disszertáció, kézirat.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age.* Stanford University Press.
- Hablicsek László (2003): Térségi halandósági különbségek a középkorúak körében. In: Daróczi Etelka (szerk.): *Kettős szorításban.* 143-160.
http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/Kutjelek/Kutjel74_honlapra.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.
- Hablicsek László (2007): Kísérleti számítások a roma lakosság területi jellemzőinek alakulására és 2021-ig történő előrebecslésére. *Demográfia*, 50/1. 7–54.

- Hajdu Gábor – Mike Károly (2013): *Szegénység és társadalmi kirekesztés megoldása*. NFÜ – HÉTFA Elemzési Központ, Budapest.
- Hankiss Elemér (2004): *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Osiris.
- Harcza István (2014): *A települések fejlettségét, fejlődési irányait mérő mutatószámok*. Kutatási Jelentés.
www.mstnet.hu/naptar/Telepulesek_fejlettsége_kutatasijelentes.pdf
letöltve: 2014. 11. 29.
- Havas Gábor (2001): A kistelepülések és a romák. In: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem, az Iskolafejlesztési Alapítvány és az Oktatási Minisztérium sorozata.
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/a_ciganyok_magyarorszagon/pages/008_A_kistelepulesek_es_a_romak.htm – letöltve: 2014. 11. 29.
- Herczeg Bálint (2014): Az iskolák közötti különbségek mértékének mélyebb vizsgálata. In: *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal.
- Katona Tamás (2014): A területi fejlődés dilemmái. In Lukovics Miklós – Zuti Bence (szerk.): *A területi fejlődés dilemmái*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar Szeged. 15–26.
- Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. OKI. 377–412.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel G. (2004): *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Kemény István (1997): A magyarországi cigány (roma) népeességről. *Magyar Tudomány*, 1997. CIV. kötet – Új folyam XLII. kötet/6, 644-655.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, LVI. 2009/11. 959–1000.
- Koltai Júlia (szerk.) (2013): *A szegénység és a társadalmi kirekesztés célzott vizsgálata a roma lakosság körében*. Beszámoló a TÁMOP-5.4.1-12 „Szociális szolgáltatások modernizációja” című projekt keretében megvalósult „A szegénység, társadalmi kirekesztés és csoportszükségletek vizsgálatát támogató, országos célzott adatfelvétel a roma la-

- kosság körében” kutatás eredményeiről. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Kovács Anna – Szabó Andrea – Szoukup István (szerk.) (2006): Jövedelmi helyzet, jövedelemeloszlás, 2004. KSH.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/jovhelyzet04.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.
- Kovács Ilona (2011): A jövedelemeloszlás és jövedelem-egyenlőtlenség a személyi jövedelemadó bevallási adatok tükrében. *Statisztikai Szemle*, 89./3, 294–312.
- Ladányi János – Virág Tünde (2009): A szociális és etnikai alapú lakóhelyi szegregáció változó formái Magyarországon a piacgazdaság átmeneti időszakában. *Kritika*, 2009/7–8. 2–8.
- Lannert Judit (2013): Egésznapi iskola vagy tanoda? A 2013-as tanoda monitoring-program fő eredményeinek továbbgondolása. ONK előadás.
- Lapos András (2013): KI a cigány? – újratöltve. In: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.) (2013): *Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban*. TÁRKI Monitor Jelentések 2012.
- Lukács György (2010): A telepi cigány meg az ő kontextusa. *Szociológiai Szemle*, 20/3, 76–81.
- Major Klára – Tétényi Tamás (2013): Munkahelyteremtés és foglalkoztatás. *Közgazdasági Szemle*, LX. évf., 2013. szeptember, 965–991.
- Mártonfi György (2006): Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. *Iskolakultúra*, 2006/12, 28–42.
- Mascherini, Massimiliano et al. (2012): *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2012.
- Nagy Gábor (2006): A magyar gazdaság területi folyamatainak mérlege: erősödő területi különbségek vs. regionális kiegyenlítődé. In: Kiss Andrea – Mezösi Gábor – Sümeghy Zoltán (szerk.): *Táj, Környezet, Társadalom. Ünnepi tanulmányok Keveiné Bárány Ilona professzor asszony tiszteletére*. SZTE Éghajlattani és Tájföldrajzi Tanszék; SZTE Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék, Szeged. 529–540.
www2.sci.u-szeged.hu/eghajlattan/baba/NagyGabor.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.

- Nahalka István: Igaz-e, hogy a gyenge tanulók lehúzzák a jobbak eredményeit?
<http://nahalkaistvan.blogspot.hu/p/igaz-e-hogy-gyenge-tanulok-lehuzzak.html?spref=fb>
- Nahalka István – Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In: *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal.
- Németh Renáta (2006): Társadalmi mobilitás változásai Magyarországon a rendszerváltás folyamán. *Szociológiai Szemle*, 2006/4, 19–35.
- Noll, Heinz-Herbert (2002): Social indicators and quality of life research: background, achievements and current trends. In Genov, Nicolai (ed.) (2002): *Advances in Sociological Knowledge over Half a Century*. International Social Science Council, Paris.
- Pásztor István Zoltán (2013): *Társadalomföldrajzi vizsgálatok az északkelet-magyarországi cigányság körében*. PhD értekezés.
<https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/169343> – letöltve: 2015. 01. 20.
- Pénzes János (2012): A területi jövedelemegyenlőtlenségek tendenciái és meghatározó tényezői Magyarország fejlett és elmaradott régióiban. In Nyári Diána (szerk.) (2012): *Kockázat – konfliktus – kihívás*. VI. Magyar Földrajzi Konferencia Tanulmánykötete. Szegedi Tudományegyetem Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék. 686–699.
<http://geography.hu/mfk2012/pdf/Penzes.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.
- Polónyi István (2013): Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek. *Educatio*, 2013/4, 447–468.
- Radó Péter (2007a): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 2007/4, 24–36.
- Radó Péter (2007b): *Méltányosság az oktatásban*. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. OECD analitikus országjelentés. OKM.
- Róbert Péter – Bukodi Eszter (2004): Changes in Intergenerational Class Mobility in Hungary, 1973–2000. In: Breen, Richard (ed.): *Social Mobility in Europe*. Oxford University Press, Oxford. 287–315.
- Szepesi Balázs – Luksander Alexandra (2013): *Az ifjúsági munkanélküliség csökkentését célzó NSRK-fejlesztések társadalmi-gazdasági hátterének feltárása*. Értékelési zárójelentés. <http://hetfa.hu/2013/05/az->

- ifjúsági-munkanélküliség-csökkentés-célzó-fejlesztések-társadalmi-gazdasági-hatterenek-feltarasa/ – letöltve: 2014. 11. 29.
- Szívós Péter – Tóth István György (2013): *Egyenlőtlenségek és polarizálódás a magyar társadalomban*. TÁRKI Monitor Jelentések 2012.
- Teller Nóra (2012): Roma integrációt szolgáló EU-s fejlesztések értékelése. <http://hetfa.hu/2012/03/a-roma-integraciot-szolgalo-eu-s-fejlesztések-ertekelese/> – letöltve: 2014. 11. 29.
- Teller Nóra és mtsai (2013): *A társadalmi befogadást szolgáló fejlesztések (TÁMOP 5. prioritás) értékelése*. Értékelési jelentés.
- Tóth Balázs István (2013): Időszerű áttekintés: területi fejlettségi vizsgálatok Magyarországon az ezredforduló után. *E-CONOM*, II/1. 76–89.
- Varga Anna (1999): a fiatalok munkaerő-piaci helyzete. *Statisztikai Szemle*, 77/1. 57–67.
- Varga Júlia (2014): A kiemelt oktatási körzetek nemzetközi tapasztalatai. *Esély*, 20/4, 3–28.
- Vári Péter (szerk.) (1997): Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése. OKI.
- Vári Péter (szerk.) (1999): Monitor '97. A tanulók tudásának változása. OKI.
- Vári Péter és mtsai (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra*, 2001/5, 3–20.
- Welzel, Christian (2014): Evolution, Empowerment, and Emancipation: How Societies Climb the Freedom Ladder. *World Development*, Vol. 64, pp. 33–51.

Jogszabályok, programok, szakpolitikai dokumentumok

- 97/2005. (XII. 25.) OGY határozat az Országos Területfejlesztési Konceptióról
http://www.kvvm.hu/cimg/documents/97_2005_OGY_hat_OTK_rol.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.
- A 2005.évi Jelentés a területi folyamatok alakulásáról és a területfejlesztési politika érvényesüléséről. <http://www.vati.hu/static/otk/hun/letoltesekhun.html> – letöltve: 2014. 11. 29.
- A Kormány 240/2006. (XI. 30.) Korm. rendelete a társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések jegyzékéről

- http://umvp.kormany.hu/download/9/a7/30000/KR_2006_240_%28XI_30%29_Kormanyrendelet.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.
- A Kormány 311/2007. (XI. 17.) Korm. rendelete a kedvezményezett térségek besorolásáról. Magyar Közlöny, 2007/156.
http://umvp.kormany.hu/download/a/a7/30000/KR_2007_311_%28XI_17%29_Kormanyrendelet.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.
- A szegénység és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem európai éve Nemzeti Programja, 2010.
ec.europa.eu/social/ajax/BlobServlet?docId=3717&langId=hu
- A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (2009/C 119/02)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:HU:PDF> – letöltve: 2014. 11. 29.
- A társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések jegyzékéről szóló 240/2006. (XI. 30.) Korm. rendelet melléklete szerinti hátrányos helyzetű települések.
<http://www.kemkh.hu/files/11-Munka%C3%BCgyi%20K%C3%B6zvetlen%20P%C3%A1ly%C3%A1zatok/02/hatranystelepules.pdf>
letöltve: 2014. 11. 29.
- Az Európai Bizottság negyedik jelentése a gazdasági és társadalmi kohézióról.*
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2007/05/faluvegi.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (EGT-vonatkozású szöveg) (2008/C 111/01)
Farkas Beáta (2007): Lisszaboni nemzeti reformprogram – ábránd és valóság. Farkas Beáta (szerk.): *A Lisszaboni folyamat és Magyarország*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei 2007. JatePress, Szeged. 47–68.
www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=3000 – letöltve: 2014. 11. 29.
- Az Országgyűlés 35/1998. (III.20.) számú OGY. határozatával elfogadott Országos Területfejlesztési Konceptió Felülvizsgálata.

Befektetés a munkahelyekbe és a növekedésbe. Hatodik jelentés a gazdasági, társadalmi és területi kohézióról. Európai Bizottság, 2014.

http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/cohesion6/6cr_hu.pdf – letöltve: 2015. jan. 8.

Európa 2020 stratégia.

http://ec.europa.eu/regional_policy/what/europe2020/index_hu.cfm
letöltve: 2014. 11. 29.

EUROPE 2020 TARGETS: EMPLOYMENT RATE

http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/19_employment_rate_target_02.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.

Helyzetelemzés. Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020) 1. számú melléklet.

http://romagov.kormany.hu/download/9/e3/20000/Strat%C3%A9gia_1sz_mell%C3%A9klet_Helyzetelemz%C3%A9s.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.

J/8102. számú Jelentés az ország területi folyamatainak alakulásáról, a területfejlesztési politika és a területrendezési tervek érvényesítésének hatásairól, az Országos Területfejlesztési Konceptió felülvizsgálatáról, valamint a magyar településhálózat helyzetéről. 2012. (Előadó: Dr. Matolcsy György nemzetgazdasági miniszter)

Key areas: comparing Member States' performances. Youth unemployment. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/22_youth_unemployment_02.pdf – letöltve 2016. 01. 15.

Malakucziné Póka Mária (szerk.) (2008): A gazdasági fejlődés regionális különbségei Magyarországon 2007-ben. KSH.

Nemzeti Fejlesztés 2030. Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Konceptió. Melléklet az 1/2014. (I. 3.) OGY határozathoz. *Magyar Közlöny*, 2014./1. 10-298.

Nemzeti jelentés. Változó területi struktúrák a jelenlegi kihívások tükrében. VÁTI, 2009. Készült az Európa Tanács területfejlesztésért felelős miniszteriális konferenciája (CEMAT) számára a Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium megbízásából a Váti Nonprofit Kft. által. Budapest, 2009. december 16.

http://www.cemat.hu/sites/default/files/9_cemat_nemzeti_riport_vegso_hu_091216.pdf Letöltve: 2014. 11. 29.

- Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (2011–2020) Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák. Helyzetelemzés
- OECD (2008a): *Growing Unequal? : Income distribution and poverty in OECD countries*. Összefoglalás magyarul.
<http://www.oecd.org/els/soc/41528433.pdf> – letöltve: 2014. 11. 01.
- OECD (2008b): *Growing Unequal? : Income Distribution and Poverty in OECD Countries. Ország adatok: Magyarország. TÁRKI-összefoglaló*.
http://www.tarki.hu/hu/news/2009/kitekint/20090210_countrynote.pdf
letöltve: 2014. 11. 01.
- OECD (2014): *Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators..*
http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en, letöltve: 2014. 11. 01.
- Oktatás és képzés 2020. EU 2009 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=HU)
letöltve: 2014. 11. 29.
- Perrons, Diane – Plomien, Ania (2010): Why socio-economic inequalities increase? Facts and policy responses in Europe. EU
- Roma értékelési zárójelentés – Széchenyi 2020.*
palyazat.gov.hu/download/39813/Roma_ertekelesi_zarojelentes_V.pdf
- Tájékoztató a területfejlesztés kedvezményezett térségei besorolásánál alkalmazott mutatókról és a számítás módszeréről. Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium, Központi Statisztikai Hivatal. 2007.
http://www.terport.hu/webfm_send/281 Letöltve: 2014. 11. 29.
- Tematikus tanulmány a gyermekszegénységgel kapcsolatos intézkedésekről. Az EU szociális védelemmel és társadalmi integrációval kapcsolatos folyamata. Szakpolitikai tanulmány.*
ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2042&langId=hu – letöltve: 2014. 11. 29.
- Zöld könyv a területi kohézióról.* Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2008.
http://ec.europa.eu/regional_policy/archive/consultation/terco/paper_terco_hu.pdf – letöltve: 2014. 11. 29.

Statisztikák, elemzések

- KSH (2010a): A születéskor várható élettartam területi különbségei. *Statisztikai Tükör*, IV/115. 2010. nov. 9.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/varhatoelet10.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.
- KSH (2010b): Jövedelmen kívüli tényezőkben megnyilvánuló gyermekszegénység és kirekesztődés
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/gyermekszegenyseg.pdf>
letöltve: 2014. 11. 29.
- KSH (2011a): A fiatalok munkaerő-piaci helyzete.
- KSH (2011b): A társadalmi kirekesztődés nemzetközi összehasonlítására szolgáló indikátorok
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/laekindikator/laekindikator04m.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.
- KSH (2012): A gazdasági folyamatok regionális különbségei
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecengazdfejl12.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.
- KSH (2013a): A gazdasági folyamatok regionális különbségei
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecengazdfejl12.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.
- KSH (2013b): A KSH jelenti: Gazdaság és társadalom, 2013. január–november
- KSH (2013c): *Népszámlálás 2011. 3. Országos adatok*
- KSH (2013d): Szegénység, lakáskörülmények, lakókörnyezet 2012.
- KSH (2014a): A háztartások életszínvonala
- KSH (2014b): A KSH jelenti, 2014. I–III. negyedév
- KSH (2014c): *Népszámlálás 2011. 12. Lakásvizonyok*
- KSH (2014d): *Statisztikai tükör*, VIII/7, 2014. január
- Malakucziné Póka Mária (szerk.) (2008): A gazdasági fejlődés regionális különbségei Magyarországon 2007-ben. KSH, Debrecen.
<http://vmek.oszk.hu/06400/06401/06401.pdf> – letöltve: 2014. 11. 29.

3. FEJEZET

Erőszak az iskolában

Az iskolai erőszak jelenségvilágának feltárása az „Iskolai Erőszak Kérdőív” segítségével

Figula Erika

A legkülönbözőbb forrásokból származó információk alapján azzal szembesülünk, hogy az élet minden területén, az agresszió, a terror, az erőszak, a zaklatás, a gyűlölködés, az ellenségeskedés, a társadalmi deviancia mindenféle formában jelentős erősödést mutat. A különböző történések által előhívott egyéni és közösségi reakciók, a vélt vagy valódi felismerések, a „sérelmek”, a félelmek, a tragédiák számos változata válik közismertté. Mindezek egyre mélyebben szövődnek bele a társadalom életébe, és mind több országban jelentenek gondot, problémát. Napjainkban szerte a világon a gyermekek, a fiatalok minden ok nélkül vagy előítélet miatt válnak sértetté, kirekesztetté, áldozattá. Tényekkel igazolható, hogy a gyermek- és fiatalkorúak által és ellenük elkövetett bűncselekmények növekedése, az erőszak, a durvaság terjedése jelentősen hozzájárul a gyermekvilág helyzetének romlásához.

Napjainkban egyre több iskolában megfigyelhető erőszakos eseményeken elgondolkodva a pedagógusok föltehetik a kérdést, hogy milyen tényezők befolyásolják ezt?

A jelenségről egyre többet tudunk, de még nem eleget. Nemzetközi szinten törekvés tapasztalható a jelenség minél átfogóbb feltárására, a hatásösszefüggések elemzésére, hazánkban azonban mégis a kutatására kevés empirikus munka irányult. Számos országhoz viszonyítva hátrányunk, adósságunk van ezen a téren.

A Nyíregyházi Főiskola Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézetében létrejött Erőszak Kutatócsoport ezért az iskolai erőszak, zaklatás jelenségvilágát minél átfogóbb összefüggésrendszerben kívánja vizsgálni. A kutatócsoport megvizsgálta az iskolai erőszakban szerepet játszó háttértényezőket, a családi, szocializációs hatásokat, az iskolai erőszakban

résztevők (támadók, áldozatok, szemlélők) személyiségvonásait, temperamentum és karakter típusát, érzelmi és akarati jellemzőit.

Jelen tanulmány célja a Nyíregyházi Főiskolán működő Erőszak Kutatócsoport által készített „Iskolai Erőszak Kérdőív” segítségével elvégzett kutatások tapasztalatainak bemutatása, a gyakorlati életben, pedagógiai munkában való alkalmazásának igazolása.

Az iskolai erőszak az utóbbi 30 évben áll a nemzetközi kutatások középpontjában. A Skandináviából kiinduló kutatások mára a világ több országában (a legtöbb európai ország, valamint az Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália) is követőre találtak (Smith, Madsen, Moody 1999).

Espelage és Swearer (2003) szerint a legnagyobb kihívást az iskolai erőszak kutatásában az jelenti, hogy megegyezés szülessen a bullying (erőszakoskodás, zaklatás) általánosan elfogadott definíciójára. Az iskolai erőszak meghatározására ugyanis számos definíció létezik a szakirodalomban:

- 1) Az egyén erőszak áldozata (being bullied), amikor ismétlődően és folyamatosan negatív cselekedeteknek van kitéve egy vagy több tanuló részéről (Olweus 1993).
- 2) A tanulót erőszak éri (being bullied), vagy belekötnek, amikor egy másik tanuló durva és kellemetlen dolgokkal illeti. Erőszaknak (bullying) tekinthető, ha egy tanuló megüti, belerúg, megfenyegeti, bezárja a terembe, trágár üzeneteket küld egy másik számára, vagy soha többet nem beszél vele. A bullying központi eleme az erővel történő szisztematikus visszaélés (Smith és Sharp 1994).
- 3) A bullying régóta fennálló fizikai vagy szellemi erőszak (violence), melyet egy egyén vagy egy csoport követ el egy olyan másikkal szemben, aki nem képes megvédeni önmagát a fennálló körülmények között (Roland 1989).

A zaklatás (bullying) három döntő kritériumában megegyezés van a szerzők között; ezek: az ismétlődés, az ártalom (sérelem) és az egyenlőtlen erőviszonyok (Révész 2007). A bullyingot tehát ismétlődő viselkedésként határozza meg a szakirodalom (magában foglalva az agressziókat mind a szóbeli, mind a fizikai megnyilvánulásait), ami folyamatosan megjelenik az egyenlőtlen erőfölénnyel és hatalommal jellemezhető kapcsolatokban. Ebben a helyzetben nehéz megvédenie magát a bántalmazott egyénnek (Olweus 1994).

A terület szakértői között általánosan elfogadott Dodge (1991) agresszió-típustana, mely tartalmazza a proaktív és reaktív agresszió kategóriáit. A proaktív vagy instrumentális agresszió azt a viselkedést jelenti, amely az áldozat felé irányul, hogy megszerezze tőle a kívánt eredményt (tulajdon, hatalom vagy társas előny). Ezzel szemben, a reaktív agresszió olyan korábbi esemény miatt jön létre, amely az elkövetőben haragot vagy frusztrációt váltott ki. Emiatt az elkövető egy áldozatot keres, akin levezetheti a feszültségét. Az erőszakos viselkedések nagy többsége proaktív agressziónak tekinthető, mert a támadó gyakran keresi a könnyen provokálható célpontot és ezt időről – időre újra megteszi.

Olweus (1993) megkülönbözteti továbbá a direkt agressziót az indirekt agressziótól, Crick (1995) pedig a nyílt agressziót a rejtett agressziótól. A direkt (nyílt) agresszió – mely szemtől szembeni összeütközést jelent – magában foglalja a fizikai harcot (úgy mint: taszigálás, lökdösés, rúgás) és a verbális fenyegető magatartást (úgy mint: gúnyolódás, kötekedés). Ellenben az indirekt (rejtett vagy kapcsolati) agresszió harmadik fél bevonását jelenti, amely révén a szóbeli agresszió pletykák, csúfolódások terjesztésében nyilvánul meg. A kapcsolati agresszió az áldozat meglévő jó emberi kapcsolatait tönkretenni szándékozó agressziótípust jelenti. Más megközelítésben a kapcsolati agresszió során a kapcsolatokat ártó szándékkal használják. Például egy kapcsolati agresszióval jellemezhető fiatal a társas tevékenységekből való kirekesztéssel fenyegetheti meg a barátját, ha az nem ért egyet vele. A tanulók pletykákat terjeszthetnek a közeli társukról a megtorlás jeléül, ha a célpont nem ért egyet a többséggel. Jelenleg az indirekt agressziót elsősorban verbális típusnak tartják, noha előfordulhat, hogy egyes diákok baráti kapcsolataikat fizikai erőszakkal vagy azzal való fenyegetéssel teszik tönkre (Crick és Grotpeter 1996).

Berger (id. Révész 2007) a bullying több típusát különbözteti meg: (1) fizikai erőszak (ütés, rúgás, verés); (2) verbális erőszak (csúfolás, kigúnyolás, lekicsinylés); (3) kapcsolati vagy más néven szociális erőszak, mely rontja az elkövető és az áldozat társas kapcsolatát (az osztálytárs ignorálása, kirekesztés a közös játékból, kiptykálás stb.). A legfrissebb kutatások felfedezték a „cyberbullying” jelenségét, amely a telefonon és interneten keresztül történő zaklatást jelenti (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel, Tippet 2008).

Összefoglalva: a különbözőségek ellenére a legtöbb megközelítés tartalmazza azt az elképzelést, hogy az iskolai erőszak magában foglalja

mind a fizikai, mind a pszichés agressziót. Ez rendszeresen visszatérő, folyamatos viselkedési sorozatnak tekinthető, amit egy egyén vagy egyének csoportja szít, a hatalom, presztízs vagy különböző dolgok megszerzéséért (Espelage és Swearer 2003).

Az iskolai erőszak prevalenciája

A bullying előfordulási gyakorisági aránya nagymértékű változatosságot mutat (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland, Coyne 2009) annak függvényében, hogy mit tartanak a kutatók befolyásoló tényezőknek; mely időszakra vonatkozik a mérés (pl. múlt hónapban, az előző félévben, bármikor az iskolai években), mi az a gyakoriság, amit az erőszakosság esetében kritériumnak tartanak (pl. egyszer-kétszer az időszakban, egyszer egy hónapban, egyszer egy héten vagy gyakrabban), mely definíciót használják (pl. indirekt vagy direkt típusokat).

A kutatási eredmények azt mutatják (Smith, Madsen, Moody 1999), hogy a bullying áldozatai kisebbségben vannak (körülbelül a gyerekek 5–20%-a), és a zaklatók (akik bántalmazzák a többieket) általában még kevesebben vannak (2–20% körül). Némely tanuló zaklató és áldozat is egyben (támadó/áldozat), az ő megjelenési gyakoriságuk még az iskolai erőszakkal kapcsolatos, fent említett általános bizonytalanságon túl is nagymértékben változik az alkalmazott módszertan és a kritériumok szerint (Wolke, Woods, Bloomfield, Karstadt, 2000). Figula (2004) hazai vizsgálata szerint iskolai szituációban az áldozatok aránya 26,1%, a támadóké 12,9%, az agresszív/áldozatoké 26,5%.

Az agressziót gyakran a gyermekkor és a serdülőkor stabil vonásaként írják le. Más kutatások azt mutatják, hogy a bullyingnak eltérő a folyamata (Farrington 1991, Goldstein 1994, Loeber és Stouthamer-Loeber 1998). Valójában a bullying növekedése és a csúcsa a korai serdülőkorra tehető, a középiskolai évek folyamán pedig csökkenő tendenciát mutat (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, Scheidt, 2001, Pellegrini és Bartini 2001). Az életkorral a fizikai agresszióról az indirekt és burkolt agresszió felé mozdul el a bullying előfordulási tendenciája. A fiúk nagyobb számban találhatók a bántalmazók kategóriájában, míg az áldozatok között a nemek egyensúlya figyelhető meg. A fiúkra a fizikai bántalmazás, a lányokra a burkolt és indirekt zaklatás a jellemzőbb (Olweus 1993, Smith és mtsai 1999).

A bullying kutatók szerint kapcsolat van a családi környezet és az erőszakos viselkedés között. Valószínű, hogy azokra a gyerekekre, akik hasznosnak találják az erőszakos viselkedést, jellemző, hogy a családjukban gyakran van jelen konfliktus, részt vesznek az otthoni erőszakban és agresszív viselkedésben, és úgy érzik, az agresszióknak funkcionális értéke van a célok elérésében. Bizonyára ezeket a viselkedéseket otthon tanulják és valószínű, hogy az otthon tanultakat gyakorolják az iskolai körülmények között is (Espelage és Swearer 2003).

A családnak a bullying kialakulásában betöltött szerepét több kutatás is vizsgálta. A kutatások szoros kapcsolatokat találtak a fiatalok általános agresszív viselkedése és a családi összetartás hiánya (Gorman-Smith, Tolan, Zelli, Huessmann 1996), az elégtelen szülői felügyelet (Farrington 1991), a családi erőszak (Thornberry 1994), az ellenséges, büntető magatartás (Loeber és Dishion 1983) és a szegényes problémamegoldó képességek (Tolan, Cromwell, Braswell 1986) között. Továbbá a családi konfliktusok és a szülői problémák jelenléte szintén szoros kapcsolatot mutat a gyermekek fiatalkori agressziójával (Henggeler, Schoenwald, Bourdin, Rowland, Cunningham 1998).

Több kutatás összefüggést tárt fel a szülői nevelési stílus, a családi környezet és az iskolai erőszak között. Például Olweus (1980, 1993) skandináv fiatalokkal végzett kutatása alapján azt a következtetést vontala le, hogy az erőszakos fiúk családjait gyakran jellemzi a melegség hiánya, a fizikai bántalmazás alkalmazása a családban és az iskolán kívüli tevékenység ellenőrzésének a képtelensége. Bowers, Smith, Binney (1994) kutatásában a fenti eredmények kiegészültek azzal, hogy a zaklatók családtagjainak magas az igényük a hatalomra. Az áldozatok családjairól pedig az derült ki, hogy nagyon összetartó, sőt összetapadó, és valószínűleg az anya túlóvó (Berdondini és Smith 1996). A provokatív áldozatok családi hátterét vizsgáló kutatások feltárták, hogy a durva, elutasító szülői magatartás igen gyakori a provokatív áldozatok családjában, a szülők gyakran képtelenek indulataik korlátozására. A provokatív áldozattá váló fiúknak az anyjukkal való kapcsolata gyakran szoros, az apjukkal viszont távolságtartó. A provokatív áldozattá váló lányok anyja inkább ellenséges, mint túlvédő (Révész 2007).

Az „Iskolai erőszak kérdőív” bemutatása

Az iskolai gyakorlatban elengedhetetlen, hogy a pedagógusok fel tudják mérni a tanulóikat abból a szempontból, hogy mennyire jellemző rájuk az erőszakos magatartás ill. hogy mennyire van esélyük arra, hogy áldozattá váljanak. Kutatócsoportunk az iskolai erőszak, zaklatás jelenségvilágát vizsgálja. Iskolai erőszakon olyan viselkedést értünk, ahol az agresszív aktusnak nincs nyilvánvaló kiváltó oka (nem reaktív agresszió). Célunk egy olyan mérőeszköz kidolgozása volt, amely segítséget nyújthat a szakembereknek az iskolai gyakorlatban előforduló erőszakos magatartás típusainak (támadó, áldozat, agresszív áldozat, szemlélő) azonosításában, valamint ezen típusokon belüli differenciálásban.

Összeállítottunk egy iskolai erőszakra vonatkozó kérdőívet (90 item), melyet Nyíregyháza és Budapest általános és középiskoláiban 1361 tanulóval (732 lány, 629 fiú) fel is vettünk. Az iskolai erőszakra vonatkozó kérdőív adatainak statisztikai elemzésekor első ízben kérdéscsoportonként a fő komponens elemzést végeztük el. Ennek célja az volt, hogy megállapítsuk, melyek azok a fő, illetve al-dimenziók, amelyekkel a kérdésekre adott válaszok struktúrája a lehető legkevesebb információ veszteséggel, valamint a tényleges tartalmi szerkezetnek leginkább megfelelő módon jellemezhető, továbbá melyek azok a kérdések, amelyek az egyes dimenziók jellemzésében leginkább szerepet játszanak. Ennek során arra törekedtünk, hogy az össz-variancia minél nagyobb, de legalább 40 %-át fedje le a kapott modell, továbbá mellőzzük azokat a kérdéseket, amelyek (jelentősen) rontják az alskálák Cronbach-alfáját, amelyben szerepelnek, azokat, amelyek kevésbé vesznek részt a modellben ($communality < 0,25$), és azokat, amelyek nem segítik elő kellőképp az alskálák megkülönböztetését. (Azokat igyekeztünk meghagyni, amelyek egyik alskálában legalább kétszer akkora súllyal vettek részt, mint bármely másikkban.) Csak azokat az alskálákat tartottuk további vizsgálatra alkalmasnak, amelyek Cronbach-alfája elérte a 0,7-es értéket.

Az egyes főcsoportok tartalmilag is közös jelentéssel bíró alcsoportjai (kérdőív alskálái, melyek tagjai többféle megengedett faktorszám mellett is szilárd együttmozgást mutatnak) a következők.

Áldozat Skála: Affektív Alskála (a bántás érzelmi hatása), Kognitív Alskála (a bántás tudatos észlelése, feldolgozása), Társas Támasz Alskála (elfogadottság a közösségben), Testi Reakció Alskála (a bántásra adott testi reakció).

Támadó Skála: Fizikai Agresszió Alskála (fizikai támadás), Verbális Agresszió Alskála (szóbeli támadás), Kirekesztés Alskála (kirekesztés, kiközösítés), Büntudat Alskála (büntudat, a támadás negatív következményeinek számbavétele), Pozitív Érzelmek Alskála (pozitív érzések a támadás során).

Szemléző Skála: Távolságtartás Alskála (közömbösség, távolságtartás az erőszaktól), Beavatkozás I. Alskála (csatlakozás az erőszakhoz), Beavatkozás II. Alskála (a verekedők békítése), Beavatkozás III. Alskála (külső segítség kérése felnőttektől), Affektív I. alskála (belső feszültség a látott erőszak hatására), Affektív II. Alskála (félelem a „bántástól” a látott erőszak hatására).

A végleges változat megbízhatósági mutatóit (skála homogenitás) egy 1365 fős (731 lány, 634 fiú) mintán teszteltük.

A végleges változatban (lsd. 1sz. melléklet) az Iskolai Erőszak Kérdőív 70 „Szinte soha, Néha, Gyakran, Majdnem mindig” válaszlehetőséggel az iskola mindennapi életében előforduló, a tanulók egymás közötti erőszak, zaklatás jelenségvilágát *öt dimenzió* mentén tárja fel. Ezek a dimenziók a következők:

- Áldozat
- Csatlakozó beavatkozás
- Segítő beavatkozás
- Szemléző
- Támadó

A *csatlakozó beavatkozás* skála kivételével valamennyi dimenziót további *alskálák* alkotják.

Az Iskolai Erőszak Kérdőív skálái	Tételek száma
Áldozat	33
Kognitív (a bántás tudatos észlelése, feldolgozása)	15
Affektív (a bántás érzelmi hatása)	12
Testi reakció (a bántásra adott testi reakció)	3
Társas támasz (el nem fogadottság az osztályközösségben)	3
Csatlakozó beavatkozás	3
Segítő beavatkozás	8

Békítő beavatkozás	3
Segítségkérő beavatkozás	2
Affektív (belső feszültség a látott erőszak hatására)	3
Szemlélő	9
Távolságtartás	6
Félelem	3
Támadó	17
Fizikai agresszió	4
Verbális agresszió	5
Kirekesztés	5
Pozitív előny (a támadásból származó előny)	3

1. táblázat

Az Iskolai Erőszak Kérdőív dimenziói és a dimenziókat alkotó alskálák

A kérdőív pszichometriai jellemzőit, a standardizálás és a nemi különbségek vizsgálata során nyert adatokat az „Iskolai Erőszak Kérdőív felhasználói kézikönyvében” mutatjuk be (Vassné Figula és munkatársai 2008).

Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták

A vizsgálatban 1365 fő (731 lány, 634 fiú) általános és középiskolai tanuló vett részt. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja az iskolai gyakorlatban előforduló erőszakos magatartás- és viselkedésminták szerkezetét, a támadó, az áldozat, a csatlakozó beavatkozó, a segítő beavatkozó és szemlélő magatartásminta előfordulási arányát az általános és középiskolás tanulók között, különös tekintettel a nemi és életkori eltérésekre. Az iskolai erőszakkal kapcsolatos magatartás és viselkedésminták vizsgálatára az Iskolai Erőszak Kérdőívet használtuk (Vassné Figula és mtsai 2008).

Az általános iskolai korosztályban (11–14 év) az iskolai erőszakra adott reakciók közül a leggyakrabban előforduló magatartásminta – nemektől függetlenül a segítő beavatkozás volt. A segítő beavatkozás elsősorban békítő beavatkozást jelentett, melyet a 11–12 éves korosztályban a segítségkérő beavatkozás követett, mely a 13–14 éves korosztályban már a legkevésbé preferált magatartásmintává vált. Míg a látott erőszak hatására keletkező belső feszültség (affektív reakció) a 11–12 éves korosztályban a segítő beavatkozás leggyengébb összetevője volt, addig a 13–14

éves korosztályban már erősebb tendenciaként jelentkezett, mint a felnőttektől történő segítségkérő beavatkozás.

A középiskolai korosztályban az iskolai erőszakra adott legerősebb reakciók tekintetében eltérést találtunk a fiúk és lányok között. A lányoknál – az általános iskolai korosztályhoz hasonlóan - a segítő beavatkozás maradt a legerősebb magatartásminta, melyen belül a békítő beavatkozás, affektív reakció és segítségkérő beavatkozás volt a sorrend. A segítő beavatkozás magatartásmintát vizsgálva azt találtuk, hogy a lányokra minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt a segítő beavatkozásra való törekvés, mint a fiúkra. A segítő beavatkozás magatartáson belül a lányokra minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt az affektív reagálás mód, mint a fiúkra. Békítő és segítségkérő beavatkozásra is szignifikáns mértékben hajlandóbbak voltak az általános iskolás és 15–16 éves lányok, mint az ilyen korú fiúk. A fiúk esetében középiskolai korosztálytól a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás magatartásmintája vált a legjelentősebbé az iskolai erőszakra adott reakciók közül. A csatlakozó beavatkozás magatartásmintát vizsgálva azt találtuk, hogy a fiúkra minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt a támadóhoz való csatlakozás, mint a lányokra. A lányoknál ez a magatartásminta minden korosztály esetében a legkevésbé használt reakciómód volt.

Az iskolai erőszakra adott második legerősebb magatartásminta tekintetében szintén jelentős eltérések mutatkoztak a fiúk és lányok között. Ez a lányoknál minden korosztály esetében a szemlélő magatartásminta volt, melynek összetevői közül a távolságtartás meghatározóbb volt, mint a félelem (a félelem azonban minden korosztály esetében jellemzőbb volt a lányokra, mint a fiúkra). A szemlélő magatartásmintát a fiúkra kevésbé találtuk jellemzőnek, általános iskolai korosztályban a harmadik, középiskolai korosztályban csak a negyedik legerősebb magatartásminta volt, melynek összetevői közül a fiúknál is a távolságtartás volt a meghatározó. Az általános iskolai fiúk esetében a második legerősebb magatartásminta a támadóhoz való csatlakozó beavatkozás volt, a középiskolai fiúknál pedig a segítő beavatkozás, melynek összetevői közül a békítő beavatkozás volt a legjelentősebb, melyet az affektív reakció követett. A segítő beavatkozás összetevői közül legkevésbé a felnőttől való segítség kérése volt jellemző a fiúkra (ez a tendencia 13 éves kortól nemektől függetlenül a segítő magatartásminta legkevésbé preferált összetevője volt).

Az iskolai erőszakra adott támadó magatartásmódot nem találtuk jellemzőnek egyik korosztály esetében sem. Kimutattuk azt, hogy a támadó magatartásminta minden korosztály esetében jelentős, szignifikáns mértékben volt jellemzőbb a fiúkra, mint a lányokra. A fiúkra minden korosztály esetében szignifikáns mértékben jellemzőbb volt a fizikai és verbális erőszak alkalmazása és a támadásból származó előny preferálása. Kirekesztés területén nem találtunk jelentősebb különbséget a nemek között.

Az iskolai erőszakra adott reakciók közül az áldozat magatartásmintát találtuk a legkevésbé jellemzőnek a vizsgálati mintára. 11–12 éves korban még kb. azonos szinten váltak áldozatává az iskolai erőszaknak a lányok és fiúk. 13–14 éves kortól kezdve viszont ezt a magatartásmintát elsősorban a lányokra találtuk jellemzőbbnek, ami azonban a szignifikáns mértéket egyik korosztály esetében sem érte el. Az áldozat magatartásminta egyes összetevőit vizsgálva azonban más volt a helyzet. Minden korosztályban jelentős mértékű eltérést találtunk az affektív reakció terén, amelyre a lányok sokkal hajlamosabbnak mutatkoztak, mint a fiúk. Az általános iskolás fiúk áldozati szerepkörben szignifikáns mértékben mutatkoztak hajlamosabbnak a testi reakcióra (acting-out), mint a lányok. Ez a jellegű hajlandóság jobban jellemezte a középiskolás fiúkat is, de ebben az életkorban ez a különbség már nem volt szignifikáns mértékű. A társas támasz iránti igényt is a fiúkra találtuk jellemzőbbnek, azonban ez a különbség a szignifikáns mértéket csak a 15-16 éves korosztálynál érte el. Nem tudtunk jelentős mértékű eltérést kimutatni a bántás kognitív feldolgozása területén.

Az iskolai erőszakban résztvevők családszocializációs háttértényezői

A vizsgálatban 647 fő (301 lány, 346 fiú) általános és középiskolai tanuló vett részt.

Először az **Iskolai Erőszak kérdőívvel** diagnosztizáltuk a tanulókat, hogy az erőszakkal kapcsolatos magatartásminták tekintetében melyik csoportba tartoznak, majd az alábbi kérdőívekkel végeztük el a családi szocializációs hatások vizsgálatát: **Goch-féle Családi Szocializációs Kérdőív** (Sallay és Dabert 2002, Sallay és Krotos 2004)

A kérdőív a családi szocializáció következő dimenzióit írja le:

- A családi légkör típusa (szabályorientált családi légkör, konfliktusorientált családi légkör)
- A nevelési attitűdöket (következetes nevelési attitűd, manipulatív nevelési attitűd, inkonzisztens nevelési attitűd)
- A nevelési stílust (támogató nevelési stílus, büntető nevelési stílus)
- A nevelési célokat (önállóságra nevelés – autonómia mint nevelési cél, konformitásra nevelés – konformitás mint nevelési cél)

A Szülői Bánásmód Kérdőív magyar változata (Tóth és Gervai 1999)

A kérdőívnek klasszikusan két skálája (gondoskodás és korlátozás) van, azonban a magyar változatban Tóth és Gervai (1999) három fő skálát különített el, amelyek mind az anyára, mind az apára vonatkoznak:

- Gondoskodás (szeretet és törődés)
- Túlvédés
- Korlátozás

A Szülői Bánásmód Kérdőívvel kapcsolatos tanulmányok szignifikáns összefüggést mutattak ki a vizsgálati személyek beszámolóit és a szülői bánásmóddal kapcsolatos független beszámolók között (Parker 1981).

Vizsgálatunkban az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló egyes magatartásminták közül a csatlakozó beavatkozás, a segítő beavatkozás és a szemléltető magatartásmintáknak az egyes családi szocializációs tényezőkkel való kapcsolatát vizsgáltuk. Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a családi szocializációs tényezők leginkább a segítő beavatkozás magatartásmintával voltak kapcsolatban, de a csatlakozó beavatkozás és a szemléltető magatartásminták és egyes családi szocializációs tényezők között is igen szoros kapcsolatot tudunk kimutatni.

A segítő beavatkozás magatartásminta családi szocializációs háttértényezői eltérést mutattak a lányok és fiúk esetében. A lányok akkor képesek segítően beavatkozni iskolai erőszak esetén, ha erősen szabályorientált családi légkörben nőttek fel, valamint az anyjuk nevelési stílusa túlzottan szigorú, büntető volt. A fiúknál a segítő beavatkozásra való készség egyértelműen az apai neveléssel volt összefüggésben. Kutatási eredményeink szerint iskolai erőszak során azok a fiúk képesek segítően beavatkozni, akiktől az apjuk túlzott konformitást várt el, ezért erősen manipulálta őket ennek érdekében, miközben a háttérben érezték az apa elfogadó szeretetét.

Figula Erika, Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2010) kutatásai során vizsgálták azt is, hogy az egyes családi szocializációs hatások milyen kapcsolatban vannak az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásmintákkal. A segítő beavatkozás magatartásforma összetevőit vizsgálva azt találták, hogy míg a szabályorientált családi légkör és a manipulatív szülői nevelői attitűd inkább békítő beavatkozásra, addig a büntető szülői nevelői attitűd inkább a felnőttektől való segítségkérésre hat ösztönzően. A túlzott konformitásra nevelés pedig egyaránt készletet segítségkérő és békítő beavatkozásra. *Margitics és munkatársai* pedig azt mutatták ki, hogy az apai gondoskodás elsősorban a felnőttektől való segítségkérésre ösztönöz.

A támadóhoz való csatlakozó beavatkozás magatartásformára – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban azok a tanulók képesek, akiknek az anyja túlvédő volt. A lányoknál megerősíti ezt a magatartásformát, ha az anyai túlvédés erős apai manipulatív törekvésekkel társul. A fiúkat viszont az anyai túlvédésen túl az készleteti a támadóhoz való csatlakozásra, ha a szülei közül az egyik (mindegy, hogy az apa vagy az anya) erősen manipulatív nevelői attitűddel rendelkezik.

Legkevésbé a szemlélő magatartásforma volt kapcsolatban a családi szocializációs hatásokkal. Ezek a családi szocializációs tényezők ebben az esetben is eltérést mutattak a lányok és fiúk esetében. Iskolai erőszak során a lányok akkor maradnak szemlélők, ha a szülei közül az egyik (mindegy, hogy az apa vagy az anya) erősen manipulatív nevelői attitűddel rendelkezik. A fiúkat pedig a túlzottan szigorú, büntető anyai nevelési stílussal párosuló erős apai manipulatív nevelői attitűd tartja meg a szemlélő pozícióban.

Figula Erika, Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2010) a szemlélő magatartásforma egyes összetevőit vizsgálva úgy találták, hogy míg a túlzottan büntető szülői nevelési stílus mindkét nemnél szoros kapcsolatban áll a félelem nélküli távolságtartással, addig a manipulatív szülői attitűd csak a fiúknál mutatott ilyen összefüggést.

Mivel a családi szocializációs hatások mindegyik vizsgált magatartásforma esetében az adott magatartásforma varianciájának csak aránylag kis százalékát magyarázták, ezért a kutatásunk során feltárt összefüggések csak hajlamosító tényezőként értelmezhetőek, amelyek számos más, jelen kutatás során általunk nem vizsgált tényezővel hozhatók összefüggésbe.

A karakter hatása az iskolai erőszak során megjelenő egyes magatartásmintákra

A vizsgálatban 341 fő (195 lány, 146 fiú) középiskolai tanuló vett részt. Vizsgálatunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az iskolai erőszak során előforduló egyes magatartásminták (áldozat, támadó, szemléelő, csatlakozó beavatkozás és segítő beavatkozás) milyen kapcsolatban vannak a személyiség egyes karakterjellemzőivel és az egyes karaktertípusokkal.

Először az Iskolai Erőszak kérdőívvel diagnosztizáltuk a tanulókat, annak megállapítása céljából, hogy az erőszakkal kapcsolatos magatartásminták tekintetében melyik csoportba tartoznak, majd a *Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív Rózsa és munkatársai által adaptált magyar változata* (Rózsa és munkatársai 2004, Rózsa és munkatársai 2005)-féle kérdőívvel végeztük el a temperamentum és a karakter vizsgálatot.

A kérdőív 4 temperamentum és 3 karakter dimenziót mérő skálát alkot. Ezek a következők:

Temperamentum skálák: újdonságkeresés, ártalomkerülés, jutalomfüggőség, kitartás.

Karakter skálák: önirányítottság, együttműködés, transzcendencia.

Kutatásunk eredményei azt bizonyítják, hogy az egyes karakterjellemzők közül az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták legszorosabb kapcsolatot az *önirányítottsággal* és az *együttműködéssel* mutatnak.

A magas önirányítottsággal jellemezhető lányok iskolai erőszak során nem hajlamosak áldozattá válni, nem jellemző rájuk az acting-out és a verbális agresszió, a magas önirányítottsággal jellemezhető fiúk pedig nem élik át a támadásból származó előny érzését.

Az önirányítottság egyes összetevő közül – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban a fokozott felelősségérzet, a céltudatosság és az eredményesség (valamint lányoknál a személyes tulajdonságok belátása is) segíti elő azt, hogy az ezekkel a jellemzőkkel rendelkező tanulók iskolai erőszak során nem szoktak áldozatokká válni. Az önelfogadás magas szintje pedig – nemi hovatartozástól függetlenül – a támadóvá válás esélyét is csökkenti.

A magas együttműködési készséggel rendelkező tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – iskolai erőszak során nem hajlamosak támadóvá válni. Ezen túl a magas együttműködési készséggel rendelkező lányok nem lesznek szemlélők. A magas együttműködési készséggel rendelkező fiúk pedig nem válnak csatlakozó beavatkozókka, hanem inkább békítően avatkoznak be a konfliktusba.

Az együttműködés egyes összetevő közül iskolai erőszak esetében a lányoknál a fokozott empátia, az együttérzés és a lelkiismeretesség általában véve csökkenti a támadóvá válás esélyét, a segítőkészség és a szociális elfogadás pedig a kirekesztésre való hajlamot, valamint a szociális elfogadás csökkenti a támadásból származó előny átélését is.

A fiúk esetében a segítőkészség csökkenti általában véve a támadóvá válás, az együttérzés és a lelkiismeretesség, a verbális agresszió, az empátia pedig a kirekesztés esélyét. A szociális elfogadás fiúknál csökkenti a csatlakozó beavatkozás, egyúttal növeli a békítő beavatkozás esélyét.

Az egyes karakterjellemezők közül az iskolai erőszak során előforduló magatartásmintákkal legkevésbé szoros kapcsolatot a transzcendencia-élmény mutatta.

A magas transzcendencia-élménnyel jellemezhető lányok iskolai erőszak során áldozatként hajlamosak az acting-out reakcióra, és úgy érzik, hogy nem fogadja be őket az osztályközösség. A magas transzcendencia-élménnyel jellemezhető fiúk pedig hajlamosak a felnőttek segítségét kérni a konfliktus megoldásához.

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a *karakter érettsége* is befolyásolja azt, hogy a tanuló hogyan viselkedik iskolai erőszak esetén.

Iskolai erőszak esetén az érett karakter inkább szemlélő marad, vagy segítően avatkozik be. Az éretlen karakter viszont támadóvá vagy áldozattá válik, valamint hajlamos a csatlakozó beavatkozásra is. Ezek a különbségek azonban csak egy területen érték el a szignifikáns mértékű különbséget, mely szerint az éretlen karakter iskolai erőszak esetén sokkal hajlamosabb támadóvá válni, mint az érett karakter.

Az egyes karaktertípusok és az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták kapcsolatát vizsgálva azt találtuk, hogy leginkább az alacsony önirányítottsággal, együttműködéssel és transzcendencia-élménnyel jellemezhető *melankolikus karakter* volt kapcsolatban ezekkel a magatartásmintákkal. Ez a karakter kevés pozitív érzelmet él át, érzéseit többnyire a szenvedés, a szégyen és gyűlölet jellemzi. Iskolai erőszak során hajla-

mos támadóvá, vagy áldozattá válni, vagy csatlakozóan beavatkozni, viszont nem jellemző rá a segítő beavatkozás.

Áldozattá válhatnak még az alacsony önirányítottsággal és transzcendencia-élménnyel és magas együttműködéssel jellemezhető *ingerlékeny (dependens) karakterű* tanulók is. Ez a karakter szubmisszív, bizakodó, másokkal tiszteletteljes, viszont sértésre és kritikára érzékeny, ingerlékeny.

Iskolai erőszak során szintén áldozattá válhatnak még – érdekes módon – a magas önirányítottsággal, de alacsony együttműködéssel és transzcendencia-élménnyel jellemezhető *autorier karakterű* tanulók. Ez a karakter ésszerű, önző, erőszakos, célorientált, versengő, ellenséges, valamint a keménykezű irányítás jellemzi. Az ilyen karakterű tanulók elsősorban szemlélők maradnak a konfliktusok során, nem csatlakoznak a támadóhoz és nem avatkoznak be segítően.

Iskolai erőszak esetén a melankolikus karakter mellett támadóvá válhatnak még a magas önirányítottsággal és transzcendencia-élménnyel és alacsony együttműködéssel jellemezhető *paranoid karakterű* tanulók. Ezt a karaktert alacsony együttműködési készség jellemzi, gyanakvó, kitartó, célorientált. Ha nem ő lép fel támadóként, akkor nem marad szemlélő, hanem hajlamos csatlakozni a támadóhoz az ezzel a karakterrel jellemezhető tanuló.

Az alacsony önirányítottsággal és magas együttműködéssel és transzcendencia-élménnyel jellemezhető *ciklotímiás (szeszélyes) karakterű* tanulók (szuggesztibilisek, elutasításra érzékenyek, bizonytalanok, gyakori hangulati ingadozás és a múltékony örömök előnyben részesítése jellemző rájuk) iskolai erőszak során elsősorban segítőként avatkoznak be, és nem jellemző rájuk, hogy áldozattá vagy csatlakozó beavatkozóká váljanak.

Az alacsony önirányítottsággal, együttműködéssel és magas transzcendencia-élménnyel jellemezhető *szkizotipikus (rendezetlen) karakterű* tanulókra pedig a támadóhoz való csatlakozás jellemző. Ez a karakter dezoorientált, ragaszkodik a magányához, viselkedését nem képes realiztikus célokra irányítani, élénk és excentrikus lehet. Ezekben a személyiségtulajdonságokban gyökerezhet a hajlama a beavatkozásra.

Összefoglalva: legkevésbé az érett karakterrel rendelkező *rendezett* (magas önirányítottság, együttműködés, alacsony transzcendencia-élmény) és *kreatív* (magas önirányítottság, együttműködés, transzcendencia-élmény) karakterrel jellemezhető tanulók válhatnak áldozatokká és táma-

dókká, valamint csatlakozó beavatkozókká iskolai erőszak során. Ők leginkább segítőként avatkoznak be az iskolai konfliktusba (Margitics, Pauwlik, Figula 2010).

A személyiség hatása az iskolai erőszak során megjelenő egyes magatartásmintákra

A vizsgálatban 341 fő (195 lány, 146 fiú) középiskolai tanuló vett részt. A kutatás célja az volt, hogy feltárja az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló egyes magatartásmintáknak (áldozat, támadó és provokatív áldozat) az egyes temperamentum és karakterjellemzőkkel, valamint az azokat alkotó egyes személyiségvonásokkal való kapcsolatát.

Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták azonosítására az Iskolai Erőszak Kérdőívet (Vassné Figula és mtsai 2008) használtuk, a temperamentum és karakterjellemzőket a Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív magyar változatával (Rózsa és mtsai 2005) vizsgáltuk.

Mivel hazai viszonylatban az ilyen jellegű kutatások száma kevés, ezért lényeges ezeknek az összefüggéseknek a feltérképezése, hogy ezekkel az eredményekkel az iskolai erőszak prevenciójával és kezelésével foglalkozó szakemberek munkáját segítse, hatékonyabbá tegye.

Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a lányok személyisége, egyes temperamentum- és karakterjellemzői szorosabb kapcsolatban voltak a vizsgált magatartásmintákkal, mint a fiúk személyisége.

Az áldozattá váló lányok legjellemzőbb temperamentumvonásának az ártalomkerülést találtuk, valamint a jutalomfüggőség temperamentumvonásán belül a mások elismerésétől való függőség hiányát. Legjellemzőbb karaktervonásuknak pedig az önirányítottság hiányát, valamint a szociális érdektelenséget találtuk. Az áldozattá váló fiúk legjellemzőbb temperamentumvonása szintén az ártalomkerülés volt. Karakterüket pedig szintén a szociális érdektelenség jellemezte.

Az áldozattá válás hátterében – nemi hovatartozástól függetlenül – az ártalomkerülés a temperamentum és a szociális érdektelenség karaktervonását találtuk. Az ártalomkerülő személyekre gátoltság, óvatosság, feszültség, féltékenység, aggodalmaskodás jellemző. Áldozattá váló lányoknál ezek a személyiségtulajdonságok szociális elkülönültséggel, érzelmi hidegséggel és/vagy érzelmi függetlenséggel társulnak. Az áldozatok legjellegzetesebb karaktervonása a szociális érdektelenség volt. Az áldozattá

váló lányok karakterét ezen felül még a céltalanság és alkalmatlanság érzése, a felelősségvállalás és önfogadás hiánya is jellemezte.

Ezek a kutatási eredmények megerősítik Rost (1998) kutatási eredményeit, aki az áldozatokat bizonytalannak és féltékennek találta, valamint Olweus (1997) kutatási eredményeit, aki szerint az áldozatokat már korai életkorban is bizonyos óvatosság és érzékenység jellemezte. Ezek a tulajdonságuk mind az ártalomkerülő temperamentumukban gyökereznek.

A támadóvá váló lányok legjellemzőbb temperamentumvonásának az újdonságkeresést találtuk. Legjellemzőbb karaktervonásuk pedig a szociális intolerancia, a bosszúvágy és a self elkülönülés volt. A támadóvá váló fiúk legjellemzőbb temperamentumvonása szintén az újdonságkeresés volt. Karakterükre az együttműködés hiányát és szintén a self elkülönülést találtuk jellemzőnek.

A támadóvá válás hátterében – nemi hovatartozástól függetlenül – az újdonságkeresés temperamentumvonását, valamint karaktervonások közül az együttműködés hiányát és a self elkülönülést találtuk. Az újdonságkereső személyek impulzívok, szeretnek új dolgokat felfedezni, ingerlékenyek, könnyen provokálhatók a harcra vagy a menekülésre. Ha ezek a temperamentumvonások az együttműködés hiányával (szociális intolerancia, bosszúvágy, mások iránti érdeklődés hiánya) és kontrolláló, birtokló viselkedéssel (self elkülönülés) társulnak, akkor nagymértékben megnő annak a valószínűsége, hogy az ilyen tanuló iskolai erőszak során támadóvá válik.

Ezek az eredmények megerősítik Ziegler és Ziegler (1997) kutatási eredményeit, akik a támadókat impulzívoknak, ingerlékenyeknek, lobbanékonyoknak találták, és ez az újdonságkereső temperamentumukkal van összefüggésben. Az együttműködés hiányával jellemezhető karakterükkel magyarázhatóak Korte (1999) kutatási eredményei, melyek szerint általánosságban véve a támadók kevésbé empatikusak áldozataikkal szemben, és büntudatot sem éreznek.

A provokatív áldozattá válás háttere eltérő volt a két nem esetében. A provokatív áldozattá váló lányok legjellemzőbb temperamentumvonásának a jutalomfüggőségen belül a mások elismerésétől való függőség hiányát találtuk. Karakterükre az önirányítottság hiánya és a szociális intolerancia volt jellemző. A provokatív áldozattá váló fiúk legjellemzőbb temperamentumvonása az ártalomkerülés, legjellemzőbb karaktervonásuk pedig az apátia volt (Figula, Margitics 2013).

Az iskolai erőszakban résztvevők érzelmei, attitűdjei és megküzdési stratégiái

A vizsgálatban 706 fő (397 lány, 309 fiú) általános és középiskolai tanuló vett részt.

Érzelmek vizsgálata

A **Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Kérdőív** az egyes alapérzelmek megkülönböztetésére Izard (1991) dolgozta ki. Ez a kérdőív felhasználható a különböző alapérzelmek átélésére való hajlamnak, mint tartós személyiségvonásnak a vizsgálatára.

A Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Kérdőív tíz alapemóciót azonosító skálából áll:

- Érdeklődés
- Öröm
- Csodálkozás, meglepődés
- Szomorúság
- Harag, düh
- Undor
- Megvetés, lenézés
- Félelem
- Szégyen
- Bűnösség

A **Harag és Düh Kifejezési Mód Skálát** Spielberger és munkatársai szerkesztették a harag és düh nyílt kifejezésére vagy elfojtására való hajlamnak mint tartós személyiségvonásnak a mérésére. A skála arról ad felvilágosítást, hogy a vizsgálati személy milyen gyakran éli át a düh és harag emócióját, és hogyan nyilvánítja ki haragját:

- Anger-out: agresszív, ellenségeskedő módon a társaik felé vezeti le
- Anger-in: az agressziót az elfojtja, visszatartja (harag átélése nyílt agresszió nélkül).

Attitűdök vizsgálata

A **Diszfunkcionális Attitűd Skálát**, melyet Weissman és Beck (1979) dolgozott ki, Burnst (1980) rövidítette, Kopp és munkatársai alkalmazták hazai vizsgálataik során (Kopp 1994).

A kérdőív a következő attitűdöket vizsgálja (Kopp 1994, 2001):

- Külső elismerés igénye: ezzel az attitűddel jellemezhető személy fokozottan érzékeny a környezete minősítő ítéleteire, véleményére. Ha úgy érzi, hogy kritikus vele valaki, képes hosszan rágódni a problémán.
- Szeretetség igénye: ezzel az attitűddel jellemezhető személyt fokozott szeretetigény jellemzi, mindenki által elfogadott szeretne lenni, és magát negatívan minősíti, ha ez nem történik meg.
- Teljesítményigény: ezzel az attitűddel jellemezhető személy önmagától és másoktól is igen nagy teljesítményt vár el, ha ennek nem tud megfelelni, szenved.
- Perfeccionizmus: ezzel az attitűddel jellemezhető személy mindent minden részletében tökéletesen szeretne megoldani. Önmagával és környezetével is elégedetlen, ha ez nem sikerül.
- Jogos, a környezet felé irányuló fokozott elvárások: ezzel az attitűddel jellemezhető személy a környezetétől ideális, de nem reális magatartást vár el, és szenved, ha ezt nem kapja meg.
- Omnipotencia, fokozott altruizmus beállítottság: ezzel az attitűddel jellemezhető személy úgy érzi, hogy mindenkinek segíteni kell, aki rászorul. Mindenért felelősnek érzi magát, akkor is, ha nem képes a helyzetek megoldására.
- Külső kontroll-autonómia: ezzel az attitűddel jellemezhető személy úgy érzi, hogy nem saját maga irányítja sorsát, a helyzetek csak megtörténnek vele. Ellentéte az autonómia, az önállóságra való beállítódás.

Megküzdési stratégiák vizsgálata

A Folkman és Lazarus-féle (1980) **Konfliktuskezelő Kérdőív** magyar adaptációját Kopp és Skrabski végezte el (Kopp 1994, Kopp és Skrabski 1995).

Folkman és Lazarus a konfliktuskezelési stratégiákat problémákra irányuló és érzelmekre irányuló csoportokba osztotta. Kopp és Skrabski vizsgálatai megerősítették ezeknek a faktoroknak az érvényességét. Ők három problémaorientált, három érzelmi és egy támogatást kereső faktort találtak.

Ezek a következők (Kopp és Skrabski 1995):

- Problémaelemzés
- Kognitív átstrukturálás
- Alkalmazkodás
- Érzelmi indíttatású cselekvés
- Érzelmi egyensúly keresése
- Visszahúzódás
- Segítségkérés

Folkman és Lazarus (1980) szerint egy döntés meghozatalához az érzelmi feszültség csökkentésére van szükség. A problémaorientált első három faktor a probléma elemzésére, a probléma okának befolyásolására, a kontroll megszerzésére való alkalmasságot, valamint a kognitív átstrukturálásra való képességet méri. A második három érzelmi megoldási mód, és a segítségkérés akkor kerül előtérbe, ha a személy nem ismeri eléggé a problémát, vagy nem érzi magát képesnek a helyzet feletti kontroll megszerzésére.

Az áldozatra jellemző érzelmek, attitűdök és megküzdési stratégiák

Az áldozat magatartásminta tekintetében nem találtunk szignifikáns mértékű eltérést a nemek között az egy szempontú variancia-analízis alapján ($F=0,211$, $p=0,638$), ami azt jelenti, hogy az áldozat magatartásminta nem tekinthető specifikusan csak az egyik nemre jellemzőnek.

Az érzelmek vizsgálata során azt találtuk, hogy az iskolai erőszak során áldozattá váló lányokra inkább jellemző a szégyen, a félelem, a megvetés, a bűnösség és a harag érzéseinek az átélése, mint az áldozattá nem válókra. Ők több örömrzést élnek át, mint az áldozatok.

Az iskolai erőszak során áldozattá váló fiúkra inkább jellemző a szégyen, a félelem, a bűnösség, a szomorúság, a megvetés, az undor és a harag érzéseinek az átélése, mint az áldozattá nem válókra. Ők viszont több örömrzést élnek át, mint az áldozatok.

Az eredmények egyértelműen azt jelzik, hogy az iskolai erőszak során az áldozattá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – félelmet élnek át, melyhez fiúknál erős szégyenérzet, lányoknál pedig megvetés társul inkább.

Az attitűd vizsgálat során azt az eredményt kaptuk, hogy az áldozattá váló lányokra jellemzőbb a teljesítményigény, a szeretettség igénye, a perfekcionizmus, a fokozott altruista beállítódás, a külső kontrollosság és

a külső elismerés igénye, mint az áldozattá nem válókra. Az áldozattá váló fiúkra pedig inkább jellemző a teljesítményigény és a szeretettség igénye, mint az áldozattá nem válókra.

A megküzdési stratégiák tekintetében azt találtuk, hogy az iskolai erőszak során áldozattá váló lányokra elsősorban az érzelempőzpontú megküzdési módok használata a jellemző, ezeken belül is elsősorban visszahúzódnásra és az érzelmi egyensúly keresésére hajlamosak. Problémaközpontú megküzdési módok közül az alkalmazkodás jellemző rájuk. A félelem mellett a szégyen érzésének az átélése, valamint a visszahúzódnás mellett az alkalmazkodás konfliktuskezelő stratégiájának a megjelenése is jellemző. A környezetüktől ideális, de nem reális magatartást várnak el, és szenvednek, ha ezt nem kapják meg.

Az áldozattá váló fiúkra elsősorban az érzelempőzpontú megküzdési módok használata a jellemző, ezeken belül is elsősorban visszahúzódnásra hajlamosak. A félelem mellett a megvetés érzése jelenik meg, valamint képtelenség a kognitív átstrukturálásra. Mindemellett fokozott szeretettség igénye jellemző rájuk.

Összefoglalva: az iskolai erőszak során áldozattá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban félelmet élnek át, amely visszahúzódnásra teszik hajlamossá őket. A haragot elfojtják, visszatartják. Teljesítményigényük fokozott lehet.

A támadóra jellemző érzelmek, attitűdök és megküzdési stratégiák

A támadó magatartásminta tekintetében szignifikáns mértékű eltérést találtunk a nemek között az egy szempontú variancia-analízis alapján ($F=23,274$, $p<0,000$), ami azt jelenti, hogy a támadó magatartásforma szignifikáns mértékben jobban jellemző a fiúkra, mint a lányokra.

Az eredmények azt jelzik, hogy az iskolai erőszak során a támadóvá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – haragot, dühöt és az undor érzését élik át, melyhez fiúknál megvetés és a bűnösségérzet hiánya társul.

Az összehasonlító statisztikai (kétmintás t-próba) vizsgálat azt mutatja, az iskolai erőszak során támadóvá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – haragjukat agresszív, ellenségeskedő módon a társaik felé vezetik le (lányok: $t=7,040$, $p<0,000$; fiúk: $t=11,080$, $p<0,000$).

Eredményeink azt jelzik, hogy az iskolai erőszak során támadóvá váló lányokra jellemzőbb a teljesítményigény, a szeretettség igénye, a per-

fekcionizmus, a külső kontrollosság és a környezet felé irányuló fokozott elvárások jelenléte, mint a támadóvá nem válókra. A támadóvá váló fiúkra jellemzőbb a külső elismerés igény, mint a támadóvá nem válókra, valamint a támadókra nem jellemző az altruista beállítódás.

Az iskolai erőszak során támadóvá váló lányokra és a fiúkra is elsősorban az érzelemközpontú megküzdési módok használata a jellemző, ezeken belül is elsősorban érzelmi indíttatású cselekedetekre hajlamosak.

Az iskolai erőszak során támadóvá váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – elsősorban haragot, dühöt és undor érzését élik át, és ez érzelmi indíttatású cselekvésre teszi hajlamossá őket. A haragot agresszív, ellenségeskedő módon a társaik felé vezetik le. Teljesítményigényük fokozott lehet.

A támadóvá váló fiúkra a fentiekén kívül jellemző, hogy a harag, düh és undor érzése mellett megvetést élnek át, valamint nem jellemző rájuk a bűnösség érzésének az átélése, valamint az altruista beállítódás. Az érzelmi indíttatású cselekvésre való hajlandóság náluk a problémaelemzés hiányával társul.

A megküzdési stratégiák tekintetében azt találtuk, hogy az iskolai erőszak során támadóvá váló lányokra és a fiúkra egyaránt az érzelemközpontú megküzdési módok használata jellemző, ezeken belül is elsősorban érzelmi indíttatású cselekedetekre hajlamosak.

A szemlélőkre jellemző érzelmek, attitűdök és megküzdési stratégiák

A szemlélő magatartásminta tekintetében szignifikáns mértékű eltérést találtunk a nemek között az egy szempontú variancia-analízis alapján ($F=16,900$, $p<0,000$), ami azt jelenti, hogy a szemlélő magatartásforma szignifikáns mértékben jobban jellemző a lányokra, mint a fiúkra.

Az eredményeink azt jelzik, hogy az iskolai erőszak során szemlélővé váló lányokra és a fiúkra egyaránt inkább jellemző a félelem, a szégyen és a bűnösség érzéseinek az átélése, mint a szemlélőkké nem válókra. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy iskolai erőszak során a szemlélővé váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – a félelmet és a szégyen érzését élik át.

Az összehasonlító statisztikai (kétmintás t-próba) vizsgálat azt mutatja, az iskolai erőszak során szemlélővé váló tanulók – nemi hovatartozástól függetlenül – haragjukat kevésbé fojtják magukba, mint az ilyen helyzet-

ben szemlélővé nem váló tanulók (lányok: $t=2,479$, $p<0,014$; fiúk: $t=2,856$, $p<0,005$).

Az iskolai erőszak során szemlélővé váló lányokra jellemzőbb a szeretettség igénye, a fokozott altruista beállítódás, a környezet felé irányuló fokozott elvárások jelenléte, a külső elismerés igénye és a teljesítményigény, mint a szemlélővé nem válókra, a fiúkra jellemzőbb a külső elismerés igénye, mint a szemlélővé nem válókra.

A megküzdési stratégiák tekintetében azt találtuk, hogy az iskolai erőszak során szemlélőkké váló lányokra jellemzőek mind az érzelmezőzpontú megküzdési módok (ezen belül elsősorban a visszahúzóadás és az érzelmi egyensúly keresése), mind a problémaközpontú megküzdési módok (ezen belül elsősorban az alkalmazkodás és a kognitív átstrukturálás) használata.

Az eredményeink azt mutatják, hogy az iskolai erőszak során szemlélőkké váló fiúkra szintén jellemzőek mind az érzelmezőzpontú megküzdési módok (ezen belül elsősorban az érzelmi egyensúly keresése és a visszahúzóadás), mind a problémaközpontú megküzdési módok (ezen belül elsősorban a kognitív átstrukturálás és az alkalmazkodás) használata.

A szemlélővé váló lányokra a fentiekén kívül jellemző lehet a visszahúzóadás mellett az alkalmazkodás konfliktuskezelő stratégiájának a megjelenése is. Fokozott szeretettség igény jellemzi őket, mindenki által elfogadottnak szeretnének lenni, valamint jellemző még rájuk az autonómiára való törekvés is.

A szemlélővé váló fiúkra jellemző lehet az érzelmi egyensúly keresésére való törekvés (Pauwlik, Margitics, Figula 2011).

A kutatások gyakorlati pedagógiai jelentősége

A Nyíregyházi Főiskolán működő Erőszak Kutatócsoport által feltárt összefüggések, melyek az iskolai erőszak megértését célozzák meg, új ismeretet, számos információt nyújtanak mindazok számára, akik felelőséggel tartoznak az iskola, a gyermekvilág helyzetének jobbításáért. Felhívja a pedagógusok és a szülők figyelmét azokra az ismeretekre, háttértényezőkre, melynek segítségével hatékonyabb lépéseket tudnak tenni az iskolai erőszak megelőzésére, kezelésére. A feltárt ismeretek segíthetik a jelenleginél jobb együttműködést, az iskola belső világának jobb megismerését.

A kutatásaink egyértelműen bebizonyították, hogy az általunk készített "Iskolai Erőszak Kérdőív" használata nagy segítséget nyújthat a pedagógusoknak abban, hogy felmérjék tanulók helyzetét a kortárscsoportjukban.

A kérdőív segítségével a vizsgált intézményekben, tanulócsoportokban az agresszió, a zaklatás, az erőszak, mint szociális jelenség tetten érhető, kimutatható. A vártnál (a feltételezettnél) nagyobb arányban érintettek a tanulók. Az iskolai környezetben a negatív cselekvésmintázatok, negatív érzelmkifejezések, a bántalmazás okai, helyszínei igen változatos formában regisztrálhatók. Többen érzik magukat áldozatnak, mint támadónak. Az áldozatok között magasabb a lányok, mint a fiúk aránya, a támadók körében pedig a fiúk aránya magasabb. A fiúk inkább a támadók és az agresszív áldozatok, a lányok pedig az áldozatok és a szemlélők szerepviselkedésében érintettek jobban. Az áldozatok száma az osztályfok növekedésével csökken, míg az agresszorok száma nő. Az iskolában a legtöbben a verbális agressziót élik meg, attól szenvednek, de a bántalmazás fizikai és indirekt formái is jelen vannak.

A probléma kezeléséhez, az eddiginél eredményesebb megoldásához igazi okfeltárássra való elszántságra, a kockázati tényezőket szélesebb spektrumban számba vevő kutatási programokra, a megelőzést segítő preventív programokra van szükség.

Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy az iskolai erőszak kapcsán nagyobb figyelmet kell fordítani a család, az iskola szocializációs mintáinak, nevelési attitűdjeinek elemzésére, a makro- és mikrokörnyezeti hatások számbavételére.

Irodalom

- Berdondini, L. & Smith, P. K. (1996): Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18. 1., 99–102.
- Bowers, K., Smith, P. K. & Binney, V. (1994): Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11. 2., 215–232.
- Crick, N.R. (1995): Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7. 1., 313–322.
- Dodge, K.A. (1991): The structure and function of reactive and protective aggression. In: Pepler, D.J., Rubin, K.H. (Eds). *The development and treatment of childhood aggression*. Erlbaum, Hillsdale, 201–216.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003): Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32. 3., 365–383.
- Farrington, D. P. (1991): Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In: Pepler, D. J. és Rubin, K. H. (szerk.): *The development and treatment of childhood aggression*, NJ, Erlbaum, Hillsdale. 5–29.
- Figula, E. (2004): Iskolai zaklatás – iskolai erőszak pszichológusszemmel. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Füzetek 12. Szabolcs-Szatmár-Bereg M. Tud. Alapítvány, Nyíregyháza.
- Figula, E., Margitics, F. & Pauwlik, Zs. (2010): Családi szocializáció és iskolai erőszak. Élmény '94 Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Figula, E. & Margitics, F. (2013): Az iskolai erőszak személyiségtényezői. Élmény '94 Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Goldstein, A.P. (1994): *The ecology of aggression*. Plenum Press, New York.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Zelli, A. & Huessmann, L. R. (1996): The relation of family functioning to violence among inner-city minority youth. *Journal of Family Psychology*, 10. 2., 115–129.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Bourdin, C. M., Rowland, M. D. & Cunningham, P. B. (1998): *Multisystemic treatment of anti social behavior in children and adolescents*. The Guilford Press, New York.

- Loeber, R. & Dishion, T. (1983): Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94. 1., 68–99.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998): Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53. 1., 242–259.
- Margitics, F, Figula, E & Pauwlik, Zs(2010): Temperamentum, karakter és iskolai erőszak. *Élmény '94 Könyvkiadó, Nyíregyháza*.
- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.R., & Coyne, I. (2009): Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory, *Aggression and Violent Behavior*, 14. 1., 146–156.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001): Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment, *Journal of the American Medical Association*, 28. 5. 2094–2100.
- Olweus, D. (1980): Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 1. 5. 644–660.
- Olweus, D. (1993): Bully/victim problems among school children: Long-term consequences and an effective intervention program. In: Hodhings, S. (szerk.): *Mental disorder and crime*, CA: Sage Publications, Newbury Park. 317–349.
- Olweus, D. (1994): Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective intervention program, In: Huessmann, L. R. (szerk.): *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. Plenum, New York. 97–130.
- Parker, G. (1981): Parental representations of patients with anxiety neurosis, *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 63. 1., 33–36.
- Pauwlik, Zs, Margitics, F & Figula, E (2011): *Érzelem, attitúd, megküzdés és iskolai erőszak* [Emotion, attitude, coping and school violence] *Élmény '94 Könyvkiadó, Nyíregyháza*
- Révész Gy. (2007): Erőszak az iskolában. In: Péley B., Révész Gy. (szerk). *Autonómia és identitás. Tanulmányok Kézdi Balázs 70. születésnapjára*. Pannónia Könyvek, Pécs, 162–179.
- Roland, E. (1989): A system oriented strategy against bullying, In: Roland, E., Munthe, E. (eds). *Bullying: An international perspective*, David Fulton Publishers, London, 143–151.

- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994): *School bullying: Insights and Perspectives*, Routledge, London.
- Smith, P. K., Madsen, K. C. & Moody, K. C. (1999): What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied, *Educational Research*, 41. 2., 267–285.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippet, N. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils, *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49. 2., 376–385.
- Swearer, S. M. & Doll, B. (2001): Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2: 7–23.
- Thornberry, T. P. (1994): *Violent families and youth violence*. Department of Justice, Washington.
- Tolan, P. H., Cromwell, R. E. & Braswell, M. (1986): The application of family therapy to juvenile delinquency: A critical review of the literature. *Family process*, 15. 5. 619– 649.
- Tóth, I. & Gervai, J. (1999): Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): a Parental Bonding Instrument magyar változata (Parental Bonding Inventory). *Magyar Pszichológiai Szemle*. 54: 551–566.
- Vassné Figula, E., Margitics F., Barcsa L.-né, Madácsi M., Pauwlik Zs. & Rozgonyi Tné (2008): *Az Iskolai Erőszak Kérdőív (felhasználó kézikönyv)*. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza
- Vassné Figula, E., Margitics, F., Pauwlik, Zs & munkatársai (2009): Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolás diákoknál. [Examination of the behaviours of school bullying among elementary and secondary school students] *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 10: 77–110.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000): The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41. 6., 989–1002.

1.sz. melléklet

Iskolai Erőszak Kérdőív

Név.....

Életkor.....

Osztály.....

Ebben a kérdőívben olyan állításokat találsz, amelyek olyan viselkedésekre utalnak, amelyeket az iskolában – társaiddal vagy társaid között – történt konfliktusok során tapasztalhatók. Minden állításhoz négyféle válaszlehetőség tartozik:

0-szinte soha, 1-néha, 2-gyakran, 3-majdnem mindig

Kérjük, olvasd el figyelmesen valamennyi kijelentést, aztán jelöld be az adott kérdés sorszámánál azt a lehetőséget, amely meggyőződésed szerint a legjobban ráillik a te viselkedésedre ilyen helyzetekben.

1	Félek egyes osztálytársaimtól.	0	1	2	3
2	Osztálytársaim közül egy valaki szokott bántani engem.	0	1	2	3
3	Osztálytársaim a szünetekben beszélgetnek velem.	0	1	2	3
4	Ha bánt valaki, szégyellem magam a többiek előtt.	0	1	2	3
5	Osztálytársaim csúfolnak.	0	1	2	3
6	Ha bánt valaki, belerúgok valamibe, vagy valakibe.	0	1	2	3
7	Ha bánt valaki, legszívesebben sírnék.	0	1	2	3
8	Osztálytársaim barátkoznak velem.	0	1	2	3
9	Szerintem azért bántanak az iskolában, mert én más vagyok, mint a többiek.	0	1	2	3
10	Ha bánt valaki, megfájdul a fejem.	0	1	2	3
11	Ha bánt valaki, kimerültnék, gyengének érzem magam.	0	1	2	3
12	Osztálytársaim bosszantanak, cukkolnak.	0	1	2	3
13	Ha bánt valaki, beleverem a kezem a falba.	0	1	2	3
14	Osztálytársaim csúnya szavakat mondanak nekem.	0	1	2	3

15	Szerintem minden ok nélkül bántanak engem.	0	1	2	3
16	Ha bánt valaki, remeg a gyomrom, kezem.	0	1	2	3
17	Szerintem azért bántanak az iskolában, mert örömeiket lelik benne.	0	1	2	3
18	Ha bánt valaki, nem tudok este elaludni.	0	1	2	3
19	Azok, akik bántanak, idősebbek nálam.	0	1	2	3
20	Ha bánt valaki, földhöz vágok valamit.	0	1	2	3
21	Azok, akik bántanak, erősebbek nálam.	0	1	2	3
22	Szerintem azért bántanak az iskolában, mert kiközösített vagyok.	0	1	2	3
23	Engem szeretnek a többiek az osztályban.	0	1	2	3
24	Ha bánt valaki, rossz kedvem lesz.	0	1	2	3
25	Ha bánt valaki, megbántottnak, sértettnek érzem magam.	0	1	2	3
26	Azok, akik bántanak, többen vannak.	0	1	2	3
27	Szerintem azért bántanak az iskolában, mert engem nem szeretnek a többiek.	0	1	2	3
28	Ha bánt valaki, sajnálom magam.	0	1	2	3
29	Ha bánt valaki, tehetetlennek érzem magam.	0	1	2	3
30	Szerintem azért bántanak az iskolában, mert én nem ütök vissza.	0	1	2	3
31	Ha bánt valaki, lelki fájdalmat érzek.	0	1	2	3
32	Ha bánt valaki, utána nem tudok odafigyelni az órán.	0	1	2	3
33	Szerintem azért bántanak az iskolában, mert ők különbnek érzik magukat nálam.	0	1	2	3
34	Ha az osztálytársaim verekednek, csatlakozom hozzájuk.	0	1	2	3
35	Ha az osztálytársaim verekednek, azért csatlakozom hozzájuk, mert így kívánja a becsület.	0	1	2	3
36	Ha az osztálytársaim verekednek, azért csatlakozom hozzájuk, hogy lássák, hozzájuk tartozom.	0	1	2	3
37	Ha az osztálytársaim verekednek, megpróbálom kibékíteni őket.	0	1	2	3

38	Ha osztálytársaim verekednek, segítséget kérek a tanártól.	0	1	2	3
39	Ha látom, hogy másokat bántanak, sajnálom őket.	0	1	2	3
40	Ha az osztálytársaim verekednek, azért próbálom meg kibékíteni őket, mert rosszul érzem magam az ellenséges légkörben.	0	1	2	3
41	Ha látom, hogy másokat bántanak, feszült leszek.	0	1	2	3
42	Ha az osztálytársaim verekednek, azért próbálom meg kibékíteni őket, mert sajnálom a gyengébbeket.	0	1	2	3
43	Ha osztálytársaim verekednek, segítséget kérek az iskolában más felnőttektől.	0	1	2	3
44	Ha látom, hogy másokat bántanak, idegességet érzek.	0	1	2	3
45	Ha osztálytársaim verekednek, azért nem avatkozom bele, mert nem érdekel, hogy mások verik egymást.	0	1	2	3
46	Ha osztálytársaim verekednek, azért nem avatkozom bele, mert félek, hogy szólnak a tanárnak, és az engem is megbüntet.	0	1	2	3
47	Ha látom, hogy másokat bántanak, félek, nem merek szólni.	0	1	2	3
48	Ha osztálytársaim verekednek, azért nem avatkozom bele, mert szüleim haragudnának érte.	0	1	2	3
49	Ha osztálytársaim verekednek, azért nem avatkozom bele, mert nem tartom helyesnek a mások dolgába való beavatkozást.	0	1	2	3
50	Ha osztálytársaim verekednek, azért nem avatkozom bele, mert félek, hogy engem is megvernek.	0	1	2	3
51	Ha osztálytársaim verekednek, azért nem avatkozom bele, mert ez nem az én dolgom.	0	1	2	3
52	Ha osztálytársaim verekednek, azért nem avatkozom bele, mert úgysem hallgatnának rám.	0	1	2	3

53	Ha látom, hogy másokat bántanak, félek, hogy engem is megvernek.	0	1	2	3
54	Meg szoktam verni egy vagy több osztálytársamat.	0	1	2	3
55	Csúfolni szoktam egy vagy több osztálytársamat.	0	1	2	3
56	Nem barátkozom egy vagy több osztálytársammal.	0	1	2	3
57	Ha bántok valakit, bátornak érzem magam.	0	1	2	3
58	Durván meg szoktam lökni egy vagy több osztálytársamat.	0	1	2	3
59	Csúnyán szoktam beszélni egy vagy több osztálytársammal.	0	1	2	3
60	Elutasítom egy vagy több osztálytársamat.	0	1	2	3
61	Ha bántok valakit, felnéznek rám a többiek.	0	1	2	3
62	A haját szoktam húzni egy vagy több osztálytársamnak.	0	1	2	3
63	Kötekedni szoktam egy vagy több osztálytársammal.	0	1	2	3
64	Ki szoktam hagyni a játékból egy vagy több osztálytársamat.	0	1	2	3
65	Ha bántok valakit, még erősebbnek érzem magamat.	0	1	2	3
66	Meg szoktam ütni egy vagy több osztálytársamat.	0	1	2	3
67	Bosszantani, cukkolni szoktam egy vagy több osztálytársamat.	0	1	2	3
68	Azért bántok másokat, mert mások idegesítenek.	0	1	2	3
69	Nem beszélgetek egyes osztálytársaimmal.	0	1	2	3
70	Nem mutatom meg a leckémet egyes osztálytársaimnak.	0	1	2	3

***„Befejezés előtt kérlek ellenőrizd,
hogy minden kijelentésre adtál-e választ!”***

Személyiségfejlesztés az iskolai könyvtár(os) segítségével

Juhászné Belle Zsuzsanna

Minden történelmi korszaknak megvan a saját embereszménye. Napjaink „embereszményét” az oktatás-nevelés célkitűzéseit, a köznevelés feladatait és értékeit a Nemzeti alaptanterv a következőképpen foglalja össze: „...fejlessze a harmonikus személyiség kibontakozásához szükséges szellemi, érzelmi és testi képességeket.” (1)

Az iskolai könyvtárak stratégiai célkitűzéseinek megfogalmazásához az IFLA és az UNESCO iskolai könyvtárakról szóló manifesztuma ad segítséget. A személyiségfejlesztés itt is kiemelt feladatként szerepel. „Az iskolai könyvtár a feladatok sikeres megvalósításához, a napjaink információra és tudásra alapozott társadalmában való *eligazodáshoz szükséges* alapvető *információt* és elképzeléseket, gondolatokat *biztosítja*. Az iskolai könyvtár a tanulókat *permanens tanulás* képességével fegyverzi fel, fejleszti képzelőerejüket, személyiségüket, lehetővé téve azt, hogy felelős állampolgárokként éljenek.” (2)

Nemcsak az idézett dokumentumokban, hanem az iskola könyvtáros tanárainak mindennapjaiban is fontos tevékenység a tanulók személyiségének fejlesztése. Van olyan tevékenység-forma, amely kapcsán nem is gondolunk arra (pl. a könyvtári rend kialakítása), hogy most ezzel személyiséget fejlesztünk, mégis azt tesszük, hiszen rendre nevelünk, és a tudományok logikájának (ETO) megismerését biztosítjuk a tanulók számára. De személyiséget fejlesztünk akkor is, mikor a tehetségüket gondozzuk (Bod Péter könyvtárhasználati verseny), vagy mikor önművelésre nevelünk, vagy amikor különféle tanulási technikákat ismertetünk meg velük, és ezt tesszük akkor is, ha tanórán kívüli foglalkozásként író-olvasó találkozót szervezünk, vagy szakköri foglalkozásokon kedvenc olvasmányokat beszéljük meg.

Tanulmányomban megkísérlem számba venni azokat a lehetőségeket, módszereket, eszközöket, technikákat, amelyekkel a könyvtáros tanárok meg tudják oldani ezt a nemes feladatot.

Az iskolai könyvtár lehetőségeit vizsgálva a gyermeki személyiség fejlesztésének területén a következőkben néhány olyan alapelvet ismertettek, amelyek tudatos alkalmazása jó teret ad a személyiség fejlesztésére a könyvtáros tanárnak napi munkája során.

Remélem, aki arra kíváncsi, hogy milyen tevékenységi formákkal segíthetjük a személyiségfejlesztést a könyvtárban, az is megtalálja a választ. A személyes példaadás is nagy személyiségformáló erő, ezért nem hagyható ki a könyvtárostánár viselkedésének, példaadásának taglalása sem.

Sorra veszem a könyvtárban megvalósuló személyiségfejlesztés tárgyi feltételeit, szó ejtek arról is, hogy a könyvtár állományával, rendezettségével, nyugodt körülményeivel hogyan tudja szolgálni a személyiségfejlesztést.

Egyesek megkérdőjelezik a könyvtárhasználat tanításának létjogosultságát. Legtöbb ember azt hiheti, hogy az, hogy egy könyvet kérjünk a könyvtárban, vagy nézelődés közben akadunk rá a keresett műre, nem múlhat azon, tanultunk-e az iskolában könyvtárhasználatot.

A könyvtárhasználat témaköre a könyvtártípusok és szolgáltatásaik megismerésén túl dokumentumfajták jellemzőinek elsajátítását is jelenti, de a katalógusok és bibliográfiák fogalmáról is képet kapnak a tanulók, nem beszélve az elektronikus dokumentumok, adatbázisok és könyvtárak világáról. Ezeknek az ismereteknek az általános műveltségük részévé kell(ene) válniuk. Könyvtárhasználat során több személyiségformáló folyamat zajlik le a gyermekben, mint azt gondolnánk. Megkísérlem feltérképezni, hogy melyek is ezek a folyamatok.

Bízom benne, sikerül hozzájárulnom munkámmal, hogy a nem túl bőséges könyvtár-pedagógiai szakirodalom a – *személyiségfejlesztés az iskolai könyvtárban* – témakörben kissé gazdagodhasson.

A személyiség

Mit is nevezünk személyiségfejlesztésnek? Mit ír erről az Új Pedagógiai Lexikon?

Érdekes, hogy ilyen címszó, hogy személyiségfejlesztés, nem található meg az Új Pedagógiai Lexikonban, de a személyiség elfogadott definíci-

óját sem olvashatjuk ott, mert a különböző pszichológiai elméletek eltérő módon határozzák meg a személyiségnek, mint rendszernek az alkotó-elemeit.

Ennek összetevőit a következőkben foglalhatnánk össze:

- a személyiség egy integrált és dinamikus rendszer,
- fontos összetevője az „én”,
- sajátos kölcsönkapcsolatban van a környezetével,
- egy fejlődési folyamat terméke és alanya.

Utánanézttem a személyiségközpontú nevelés (=) gyermekközpontúság a nevelésben címszónál a keresett fogalomnak, és a következő érdekességekre leltem.

A gyermekközpontúság egyes pedagógiákra inkább jellemző, mint másokra. Ennek az oka az, hogy a nevelésnek mint célirányos beavatkozásnak első lépéseként a célok megfogalmazásában eltérő szerepet játszik a gyermek.

Az ún. **tananyagközpontú** nevelés-oktatásban valamely meghatározott *műveltséganyag* a nevelési folyamat tervezésének sarokköve, azaz a gyermeknek egy bizonyos műveltséganyagot, normarendszert kell elsajátítania.

Az eszközök, módszerek válogatása és hasznosságának megítélése tehát azon múlik, hogy az adott homogén ismeret- értékhalmozat hogyan lehet a legnagyobb mértékben és leggyorsabban egy heterogén (sokféle neveltségi szintű és képességű) gyermekcsoportnak átadni.

A **pedagógiaközpontú** nevelésben a tanító felnőtt által kínált gondolkodási, *viselkedési modell* áll a folyamat középpontjában (példaként itt a nagy tanáregyéniségek iskolateremtő munkássága, vagy esetünkben a könyvtárostanár személyisége).

Ezzel szemben a **gyermekközpontú** pedagógia a gyermekcsoport sokszínűségét, főleg érdeklődését, életkori sajátosságait, egyéni fejlődési ütemét és képességeit veszi alapul, és ezekhez, ezek fejlesztéséhez választja az akár egyénenként eltérő tananyagot és a módszereket.

Hagyományosan Rousseau-t szokás a gyermekközpontúság első tudatos képviselőjének tekinteni, aki abszolút egyénre szabott és individuális nevelési képét vázolja fel az Emil, vagy a nevelésről c. programregényében.

A reformpedagógia „szabad iskolái” a gyermekek igényei köré építik a tevékenységüket.

Magyarországon az **óvodai nevelés** alapprogramja leszögezi, hogy „az óvoda nevelési feladata, az óvodás korú gyermekek *testi-lelki szükségleteinek kielégítése*”. (3)

A Nemzeti Alaptanterv azonban már *standardizált kimeneti tényezőkkel* kell, hogy számoljon. Így fogalmaz: „A NAT a gyermekek, a serdülők és ifjak képességeinek fejlődéséhez szükséges követelmények, meghatározásával *ösztönzi a személyiségfejlesztő oktatást*.” (4)

A személyiséget meghatározhatjuk úgy is mint az egyén gondolatainak, érzéseinek és viselkedésének olyan egyedi és jellegzetes mintázatát, amely az egyénre jellemző, személyes kapcsolatot eredményez környezetével.

E vélekedés szerint:

- a személyiség, a jellem folyamatosságot, következetességet sugall (bizonyos helyzetekben ugyanolyan viselkedést mutat);
- jellemző, hogy a karakter, a tulajdonságok speciálisan kapcsolódnak;
- az egyéniség, aki kiválik a többiek közül, csodálatot, irigységet, utálatot kap;
- a személyiség a személyen belüli pszichofizikai rendszerek olyan dinamikus szerveződése, amely az egyén jellegzetes viselkedés-, gondolat- és érzésmintáit hozza létre;
- a személyiség nem érzelmek halmaza, hanem szerveződés, egyéni kapcsolódás;
- aktív folyamatot jelent (a személyiség megállás nélkül fejlődik, mégis önmaga marad);
- speciális mintákban, állandóságban mutatkozik meg (ismétlődő jelenségek miatt lesz karakterisztikus).

A személyiség „megismerésének” számos **módszere** van, amelyekre a későbbiekben még visszatérek, de az idézett cikk a következőket sorolja fel.

1. Megfigyelés:

- esetleges,
- hosszú időn át, több ember megfigyelése történik,
- jellegzetes módja az introspekció, az önmegfigyelés,
- mások megfigyelése (passzivitást feltételez).

2. Kísérlet (experimentum):

- én irányítom az eseményeket,
- manipulálom a dolgokat,
- függő és független változóval dolgozom,
- kontrollcsoportot alkalmazok.

3. Teszt (papír – ceruza teszt):

- a személyiségjegyeket leltárba veszem,
- a válaszokat csoportokra bontom.

4. Személyiség kérdőívek

Nem közvetlenül a személyiségvonásokra kérdezek rá, hanem abból indulok ki, hogy a személyek miként viselkednek bizonyos helyzetekben. Egységesen, mindenkinek ugyanazokat a kérdéseket teszem fel.

A kérdőívek egyes tételei egy bizonyos személyiségjegyet céloznak meg, és az összetartozók együttes értéke fogja megadni, az adott vonás skáláján mért pontszámot. **(5)**

A fogalmak tisztázása, és egy kis módszertani kitekintés után térjünk rá arra, hogy hogyan jelentkezik a személyiségfejlesztés az iskola könyvtár-pedagógiai tevékenységében?

A könyvtár-pedagógiai tevékenység céljai, feladatai, sajátosságai

- A könyvtár-pedagógia a könyvtárban vagy könyvtári dokumentumok használatával, ismeretszerzéssel, ismeretközvetítéssel, információkereséssel foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat.
- A könyvtár gyűjteménye, szolgáltatásai és a könyvtár használói közötti közvetítő tevékenység.
- Az a tudományterület, ami a könyvtárhasználó, a *tanuló személyiségének az olvasás, könyvtárhasználat, informálódás* során való fejlesztésével foglalkozik.
- A könyvtárhasználat tantárgy tanításának-tanulásának és a vele kapcsolatos nevelési feladatok ellátásának módszereivel foglalkozó pedagógiai tudományág.
- Egyfajta tantárgypedagógia, melynek feladata az is, hogy a könyv-, és könyvtár-használati ismereteket a tanítási tanulási folyamatban elhelyezze.
- A könyvtári munkafolyamatok nevelési céloknak és/vagy nevelési-oktatási intézmények tevékenységének alárendelt tervezése, szervezése, végzése. **(6)**

Mivel szerteágazó tudományág, tartalmát, célcsoportjait, színtereit tekintve is sokféle, mozgástere is szélesebb a könyvtárénál.

A nevelési cél elérését befolyásoló tényezők:

- egy adott korszak embereszménye,
- társadalmi elvárások,
- nevelési-oktatási dokumentumok.

Balogh Mihály szerint: „Végső cél az írásban rögzített kultúra befogadása, arra való felkészítés!” (7)

A könyvtár-pedagógiai tevékenységnek általános és hosszú távú céljait két csoportra oszthatjuk.

1) A személyiség fejlesztése:

- a *könyv- és könyvtárhasználattal* összefüggő igények és szokások kialakítása,
- önművelésre nevelés,
- önálló ismeretszerzésre nevelés,
- a könyvtárhasználóvá nevelés,
- olvasóvá nevelés.

Hozzájárul a személyiségjegyek fejlesztéséhez is:

- aktivitás,
- kezdeményező képesség,
- önálló, kreatív, kritikus gondolkodás,
- koncentráció,
- rendszeretet,
- önbizalom.

A nevelés az élet minden területével összefüggő jelenség, nem csupán pedagógiai gyakorlat.

A könyvtár egyike azon tényezőknek, melynek determináló hatása formálja az embert. A nevelés lényege az értékek és erények mentén való tökéletesedés.

A könyvtár legalapvetőbb nevelési funkciója abban áll, hogy szabaddá tegye a könyvtárhasználatban hozzá fordulót. Váljon a használók javára a felelősséggel szolgáltatott gyűjtemény.

2) A célok másik csoportja az **ismeretekre és a készségekre** irányul. Az angol nyelvű szakirodalomban az „information literacy” (az informá-

ció szerzés tudása, információs műveltség) címszó alatt olvashatunk erről (nem használják a könyvtár-pedagógia fogalmát).

Ide tartozik a

- könyvtári rendszer és szolgáltatásainak, tájékoztató segédleteinek (megfelelő eszközök) megtalálása,
- a könyvtári dokumentumok használatához szükséges tudás elsajátítása,
- az információ megszerzésének, értékelésének, szelektálásának, adaptálásának és felhasználásának készsége,
- a problémamegoldás, mely egyben a tanulási technikák alkalmazásának összetevője is. **(8)**

A személyiségfejlesztésről általában

A személyiségfejlesztés önismereten alapuló, az egyéni lehetőségek és gátak feltárására épülő folyamat, amelynek során az egyéniség sajátos erényei és képességei megerősítést nyernek. Ez a folyamat módot ad a hibák korrigálására, a hiányzó képességek megszerzésére is. Mindennek eredményeképp alakul ki a belső személyi autonómia, az érett személyiség.

A személyiségfejlesztés minden pedagógus feladata és célja, de fokozottabb szerep jut e folyamatban az *osztályfőnöknek*. Az ő tevékenységükben kap nagyobb hangsúlyt az egyes tanulóra vonatkozó személyes odafigyelés és törődés.

A személyiségfejlesztés *végső célja* az érettségét bizonyító, dönteni tudó és döntéseikért felelősséget vállaló személyiség, melynek *főbb jegyei* az alábbiakban foglalhatók össze:

- gazdag, sokoldalú ismeretanyaggal rendelkezik, azt tudatosan, produktívan alkalmazza;
- önismeretének és önépítő képességének birtokában saját magát és környezetét harmóniába rendezi, érdekeit együttműködésre képesen, felelősen érvényesíti;
- életstratégiájában a közösségi szabályok működtetéséhez szükséges – azaz a jogok érvényesítésének és a kötelességek tudomásulvételén alapuló – szemlélet érvényesül. **(9)**

A személyiségfejlesztés *első lépése a tanuló* minél teljesebb megismerése, az adott életkorhoz illeszkedő, s ezen túlmenően az egyénre méretezett módszerek megtalálása.

Ennek alapján szükséges a *mentálhigiénés feltételek kialakítása*, úgy mint:

- önismeret,
- önnevelésre való igény és képesség,
- az önbizalom és az önkritika helyes arányának, illetve a tanuláshoz szükséges akarati tulajdonságok – rendszeresség, igényesség, koncentrációkészség – kialakítása, majd erre építve
- a személyiség elképzelésének felvázolása, az ehhez szükséges tulajdonságjegyek tudatosítása, irányított erősítése.
- Továbbá fontos a kulturált közéleti magatartásra nevelés is.

A személyiséget többféle módon formáljuk

Alapja a szaktanár által közvetített tudás, tudás centrikus világnézet, ismeretanyag, az oktatási-tanulási folyamatban érvényesülő következetesség, a követelmények teljesítményre és alkotó befogadásra ösztönző ereje, a tanár személyisége, magatartása által közvetített általános emberi értékek.

A fentieket egészítik ki a speciális területet fejlesztő foglalkozások:

- az osztályfőnöki órák,
- az osztályfőnöki órák menetébe épített pszichológiai kurzusok, szituációsjátékok,
- az egészség- és környezetnevelési program,
- ide tartoznak a szabadabb munkaformákat kínáló tanórákon kívüli tevékenységek (pl. szakkörök, önképzőkörök, klubfoglalkozások, könyvtárhasználat; kirándulások, táborozások),
- valamint az egyéni beszélgetések, az állandó, igényhez alkalmazkodó interaktív tanár-diák kapcsolat.

A személyiségfejlesztés nem elkülönülő tanóra feladata, szükséges integrálni az oktatás-képzés rendszerébe. Fontos, hogy minden pedagógus jól informált és felkészített, felkészült legyen ezekre a feladatokra. A személyiségfejlődés szocializációs folyamat eredménye. Ennek több *összetevője* van. Az egyik az *önkontroll kialakulása*. Ez az a képesség, mellyel a személy vágyai kielégítését késleltetni tudja. A másik fontos szocializáci-

ős tényező a közösség szokásaihoz, *normáihoz* való igazodás, azok megtanulása, interiorizálása (belsővé tétele).

Hová is tart a fejlődés, mi van az út végén, ami az, amit várunk egy átlagos személyiségfejlődéstől?

Az érett személyiség jellemzői:

- problémára hangolt (azaz nem vár másoktól segítséget, nem menekül a probléma helyzetektől);
- szilárd szokásokkal rendelkezik, melyek fizikai és szociális helyzetekben eredményes alkalmazkodást biztosítanak számára;
- képes önmaga és a közösség elvárásai között harmóniát teremteni,
- rendelkezik változatos viselkedésmintákkal;
- személyiségében a szerteágazó viselkedésminták összhangban vannak;
- sokoldalú az érdeklődése és a tevékenysége (a beszűkülés akkor sem egészséges, ha történetesen munkateljesítményre szűkül be),
- jelen tevékenységét képes a múlttal és jellel, valamint jövőbeli terveivel összefüggésbe állítani,
- interdependencia: az érett személyiség képes arra, hogy például hivatali kudarcának ne vallja kárát, a családjával való együttlét jó hangulata jellemzi,
- helyes a realitásérzéke (biztonságban érzi magát);
- jól működik, énképhez igazodó a lelkiismerete,
- elfogadja önmagát;
- képes mély kapcsolatra (jól megválasztottak szociális kapcsolatai);
- örömet leli a produktivásban,
- jó viszonyban van az emberekkel, a természettel;
- jól szabályozza motívumait, önkontrollal bír,
- a közösség normáit elfogadja;
- viselkedését nem jellemzi az agresszivitás;
- képes spontaneitásra,
- van kellő belső szabadsága;
- a kultúrától, a környezettől független,
- élményeit frissen tudja értékelni;
- van szociális érzülete,
- jelleme stabil,
- etikai biztonságban él,
- van humorérzéke.

Vajon van-e olyan ember, aki érett személyiség, és megfelel a fenti kritériumoknak? Talán akad, de biztosan nagyon kevés. A deficiteket azonban könnyebb felismerni, ha van egy általános kép, amihez hasonlíthatunk. Sok gyermek jelentős deficittel érkezik az iskolába. Hogy ezek a deficitek honnan származnak, miből adódnak, mennyire lehet őket pótolni, és melyik az a terület, ami leginkább fejleszthető, s valamennyire a fiatal elképzeléseivel is találkozik, ennek eldöntése a felzárkóztatásban részt vevő tanárok, pszichológus dolga. **(10)**

A pedagógiai szakirodalmak tanulmányozásakor nyilvánvalóvá válik, hogy alig esik szó a megfogalmazott célok elérésének *hogyanjáról*. Módszertani szegénységgel küszködik a pedagógia. A gyakorló nevelő-oktató szinte semmilyen eligazítást sem kap a munkája során felmerülő hétköznapi nevelési feladatok megoldásában. A felmérések szerint optimális a munka szempontjából: az erős keretek biztosítása, biztos külső támpontok mellett a nagy belső szakmai szabadság. A pedagógusoknak segítség lehet a folyamatos tanácsadással egybekötött szupervízió, melynek finansziális háttérét a fenntartónak kellene biztosítani, ahogy történik ez a szociális szférában. **(11)**

A gyermekekkel való foglalkozás két különleges és különlegesen *hatékony módja* lehet a *drámapedagógia* és az *élménypedagógia*. A játék, drámajáték elgondolkodtat, kreatívvá tesz, rejtett tartalékokat mozgósít, segít az önismeretben, utat nyit mások megismeréséhez, hozzásegít a kollektív élményekhez. Használható bármikor, bármilyen tanórán, szabadidős foglalkozásként, akár könyvtári szakkörökön is. Észrevétlenül fejt ki terápiás hatásokat.

Az élménypedagógia még alig ismert hazánkban, holott tőlünk kicsit nyugatabbra évtizedes múltra tekint vissza az iskolákban is. Leginkább *együttműködésre tanít*, felnőttest és gyermeket, gyermeket és gyermekeket, tanárt és tanárt. A siker mindenkin múlik, sokszor apró részleteken áll vagy bukik az élmény. Az élménypedagógiai gyakorlat lehet például egy sikeres rendezvény, melynek a tervezésétől kezdve minden örömeiben és nehézségeiben részt vesznek a fiatalok is, majd a lebonyolításán túl az értékelésben is szerepet vállalnak. **(12)**

Erre jó példa a könyvtári világnap közös megünneplése, amikor a könyvbarát szakkörösök segítségével az egész iskolát megmozgatjuk programjainkkal, és elérjük, hogy az egész nap a könyvtárunkról szóljon. Élmény ez felnőtteknek és gyermekeknek egyaránt. A pedagógiai és az

emberi kreativitás kimeríthetetlen, van mit tanulnunk egymástól, és tanulóinktól is.

Személyiségfejlesztés az iskolai könyvtár(os) segítségével

Az iskolai könyvtár lehetőségeit vizsgálva a gyermeki személyiség fejlesztése területén, a következőkben néhány olyan *alapelvet veszek számba*, amelyeknek tudatos alkalmazása jó teret ad a könyvtáros tanárnak napi munkája során.

Dömsödy Andrea iskolai könyvtári szakreferens, a Könyvtárpedagógia c. könyvében foglalkozik e fontos alapelvekkel. Ezek közül emelek ki néhányat, amelyet valóban nagyon speciálisnak, a könyvtár intézményére különösképpen érvényesnek, s ezért nagy jelentőségűnek tartok.

*A könyvtárban jól érvényesülhet a **tantárgyköziség alapelve**.*

A könyvtár könyv (folyóirat és hangzóanyag, stb.) állománya tantárgyakat, tanegységeket, a tankönyvek által behatárolt témakörök határait mind átugorva, igazi interdiszciplináris tudást kínál, nyújt. Nagyszerű lehetőséget teremt a mesterségesen kialakított tudományhatároktól, tantárgyhatároktól elszakadva, azokat áthidalva a valóság „élethű”, egységben való megismerésére, kinek-kinek igényei szerint ismereteit kiegészítve.

Ami a tanítási órákon szinte megvalósíthatatlan, vagyis az ismeretanyag egységben való láttatása, megismertetése, egybeötvöződő, integrált tudás megszerzése, az a könyvtárban teljesen természetes módon valósul meg. Ennek élményét élheti át a tanuló, például amikor egy anyagrészből való felkészülés során vagy egy házi feladat elkészítéséhez használt dokumentumok tanulmányozása révén „összeérnek” az ismeretek (szintézis a tudásban), s ez minőségi változást eredményez a tanuló ismereteinek világában, s ennél fogva a legtöbbször a tanuláshoz való viszonyában is.

*A könyvtárban speciálisan érvényesülhet a **motiváció alapelve**.*

Ez az alapelv azt jelenti itt, hogy a könyvtárban igen jól kihasználható pedagógiai helyzetet teremt az, hogy a gyermeki kíváncsiság, az információéhség, valamint a problémamegoldás élménye, a rátalálás öröme és az olvasás katartikus hatása nagy hajtóerőt jelent, és az újabb és újabb ilyen élmények tovább erősítik azt.

Ezért hangsúlyos itt a könyvtáros *facilitátori*, folyamatsegítő, orientáló szerepe, hogy a tanuló által hozott, őt foglalkoztató kérdés, „tudományos problémafelvetés” megoldásához a tanulót terelgesse, mintegy lelkes társként szegődve hozzá a válaszok keresésében, kerülve a direkt segítségadást.

Igen jó, ha a szaktanárok olyan házi feladatokat is adnak, amihez könyvtári munka szükséges: keresés, gyűjtés, fogalomtisztázás, stb., hiszen ezek által észrevétlenül is gyakorlatot szerez a tanuló a könyvtári állomány használatában, a forrásfelhasználásban, egyáltalán a könyvtár terein belüli mozgásban, eligazodásban.

*A könyvtárban sajátosan érvényre juthat az **aktivitás elve**.*

Az önálló „kutatómunka” lehetősége és az abban való gyakorlatozás szintén hajtóerőt fokozó, motiváló erejű lehet, különösen azáltal, hogy itt a tanulói tévedések, próbálkozások teljesen természetesek, nincs tétjük, nincs semmilyen negatív következményük. Ennek szabadsága fokozottan erősíti az öröm élményét és a sikerélmények átélését.

Helyes tehát, ha a könyvtáros engedi, hagyja a különböző irányokba történő „kísérletezgetések”, útkeresések kitérőjét, anélkül, hogy „jót akarva” lebeszelné a kis kutatót a kisebb-nagyobb kitérők bejárásáról. (Azzal ugyanis megtörhetjük kezdeményező kedvét, s megfoszthatjuk sok élménytől és a folyamat közben mellékesen megszerzett ismerettől.)

Itt a terelgetés lényege tehát nem a mindenáron való, „helyes” úton maradás, (hiszen a gyermek mindezekkel a kitérőkkel, a kissé más irányba vivő kutatással, olvasással is gazdagodik, tanul, tapasztalatokkal gyarapszik!), hanem inkább a kitérők után való visszatérés segítése az eredeti problémához, kérdéshez, hogy munkáját – tovább haladva –, folytatni tudja.

Nem kell sosem idővesztésnek vagy elpazarolt energiának tekintenünk azokat a gyermek által, információszerzés irányában megtett utakat, amelyeket mi már talán nem tennénk meg, mert már tudjuk annak eredményét, neki ugyanezeket még szükséges, tanulságos és érdekes lehet megtenni. És nincs semmi, ami előírná azt, hogy „felfedezéseinkhez” mindig a lehető legrövidebb úton kellene eljutnunk, vagy, hogy csak egyetlen helyes út lenne a megoldáshoz.

Módszertani ajánlásként azt mondhatom tehát, hogy amennyiben a gyermeknek ideje és kedve van ahhoz, hogy az őt foglalkoztató kérdésnek

a könyvtár forrásaiból alaposan utánanézzon, kutasson, akkor ebben segítjük őt. Hadd haladjon a maga tervei (és tempója) szerint, s csak szükség esetén „avatkozzunk közbe” tanácsunkkal (pl. ha bizonyosak lehetünk benne, hogy az általa választott úton túlzottan belebonyolódna a kutatásba, és ez a végül kedvét venné a további munkától.) A munkafolyamatban és annak eredményeként érzett öröme pedig legyen a mi örömünk is!

A könyvtárban különlegesen működhet a differenciálás elve.

Ez először is jelenti azt, hogy a tanulók szabadon, saját tudásuk, tudásszintjük alapján *választhatják ki* maguknak a használni kívánt *dokumentumokat*.

Másodszor, a könyvtárosnak is természetesen szem előtt kell tartania, amikor forrásokat ajánl a kis olvasóinak, hogy minden tanuló más-más szinten, más-más jellegű irodalmat tud igazán jól felhasználni. Bátran éljünk tehát annak lehetőségével, hogy itt az évfolyami és életkori megköötöttségektől szabadon, valóban a gyermek tényleges *ismeretszintjéhez igazodva* segítsük haladását. Így nyugodtan megtörténhet, hogy az a tanuló, aki valamely területen már mélyebb ismereteket szerzett, a könyvtárban forgathasson olyan kiadványokat is, amelyeket az ő évfolyamán egyébként még nem szokásos.

És itt kell szót ejteni a könyvtár azon egyedülálló, kiemelkedő lehetőségéről, hogy itt az intézmény adottságai már eleve teljesen egyéni haladást, fejlődést biztosítanak mindenki számára, s ennek révén – talán jobban lehetővé válik a szociális, kulturális, nevelésbeli stb. hátrányok nivellálása, az esélyek növelése személyre szabottan, mint bárhol máshol.

Így válhat a könyvtár tehát igazi műhelyévé a személyiség fejlesztésének, a hátrányok kompenzálásának és a tehetséggondozásnak is egyaránt.

A könyvtár segítő szerepe révén új utak nyílhatnak meg, új utak tárulhatnak ki a zárkózott, kevés önbizalommal rendelkező, iskolai kudarcoknak kitett vagy alulmotivált, stb. problémás gyerekek számára is. Az *egyéni módszerek alkalmazásának* és a nem megszokott (nem osztálytermi, tanórai) közegnek köszönhetően itt mégiscsak érezhető lehet a biztos talaj a lábuk alatt, ráérezhetnek arra, hogy sok esetben ők is tudnak anynyit, mint osztálytársaik, és feléledhet bennük egy picit magabiztosság. Számos példát láttam (tapasztaltam) erre a könyvtárban tartott kooperatív munkaformában tartott szakórán, ahol a szaktanárnak is feltűnt az eddig hallgatag, visszahúzódo tanuló aktivitása. Más környezet, más módszer,

más megközelítési mód, más tanáregyéniség (könyvtáros tanár) és máris „kinyílt” a diák.

Rossz tanulmányi eredményektől eltakart, tehetségígéretes gyermekek számára is igen jó esélyeket kínál a könyvtár, egyéni haladást lehetővé tevő adottságaival.

Ugyanilyen gyönyörű feladat lehet a jól tanuló, a szorgalmas vagy éppen a problémamentes tehetséges gyermekek egyes részképességeinek könyvtári eszközökkel történő (tovább) fejlesztése. Természetesen itt elengedhetetlenül fontossá válik a szoros, *együttműködő* szakmai kapcsolat a könyvtáros tanár és a gyermeket tanító pedagógusok között. Ez azt segíti elő, hogy a könyvtáros a gyermekkel kapcsolatos tapasztalatait, megfigyeléseit meg tudja osztani a gyermek osztályfőnökével, tanárával, s a kölcsönös gondolatcsere célja természetesen a gyermek személyiségének és tanulmányainak közös stratégia alapján, együtt megvalósított segítése, a családból hozott kulturális hátrányok leküzdése.

A hátrányokkal érkező tanulók esetében szükséges különösen a könyvtárosnak jól érzékelnie, mikor melyik szerepét kell „elővennie”, lehet, hogy kezdetben egy erősen támogató, bátorító attitűddel, szinte anyáskodva kell a kis könyvtárlátogatót körülvennie, kiszolgálnia, akit esetleg a legalapvetőbb tudnivalókkal is készségesen, bátorítóan kell megismertetnie. Később ez a „köldökzsinór” lazulhat.

Fontos lehet arra is gondolnia, hogy a könyvtár használatában még járatlan gyermek nemcsak bátortalanul viselkedhet a könyvtárba betérve, hanem – éppen ismeretei hiányában – még tájékozódó kérdéseket is nehezen tud és mer föltenni. A későbbiekben lehet, hogy valóban elég lehet a facilitáló szerep, jelenlét.

A könyvtáros tanárnak ugyanis többféle szerep között kell mozognia, s mindig igazodnia a helyzethez, az igényekhez, vagyis a szolgáltatást igénybe vevőkhöz. Mindenképpen egyszerre kell azonban igazi, szívbeli pedagógusnak és könyvtárosnak is lennie.

Ahogy a lakosság, a társadalom összetételét, így az iskolák tanulóközösségét tekintve is azt látjuk, hogy az egyre inkább heterogén, egyre nagyobb jelentőséget nyer az *adaptív*, az *egyéni szabott* nevelő-oktató tevékenység, s ez érvényes természetesen a könyvtáros tanár munkájára is. **(13)**

Milyen tevékenységi formákkal segíthetjük a személyiségfejlesztést a könyvtárban?

A könyvtár – talán már sajátos légkörénél és csendjénél fogva is – kiváló eszköze, segítője lehet nemcsak az ismeretszerzésnek, hanem az alkotómunkának is.

A könyvtár iskolán belüli elhelyezésének és egész belső kialakításának jelentősége van a gyermekek nevelésében. Kifejezi a könyvtár kulturális jelentőségét, ha az iskola épületének láthatóan gondosan megválasztott és kialakított helyiségében kap elhelyezést, illetve ha a belső berendezés esztétikus, barátságos, rendezett, a gyermekek számára kényelmesen, jól használható. Az *esztétikai érzék* fejlesztése, és az *érzelmi nevelés* területén is sokat adhat a könyvtár azzal, ha helyiségei kulturált, kellemes látványt adó dekorációkkal, képzőművészeti alkotásokkal, szép gyermekmunkákkal díszítettek, és legalább egyes részei (egy-egy sarok, vagy egy-egy kisebb terület) az otthonosság, a meghittség élményét nyújtják. (Olvasó kuckók)

Külön értéke van annak, ha néhány, a gyermekek által készített, szép alkotást is felhasználva, azokat megbecsülve, tesszük barátságossá, otthonossá a könyvtár helyiségeit.

A könyvtárban megvalósítható egyéni foglalkozás lehetőségein túl (a spontán, vagy tervezett beszélgetések, közös tevékenységek, pl. kézműveskedés, könyvtárdekorálás, vetélkedők anyagának összeállítása), a könyvtár színtere lehet másféle tevékenységeknek is. A könyvtár helyisége és belső elrendezése optimális esetben (megfelelő méretű helyiség esetén) nagyszerű terepet biztosíthat *könyvtári órák megtartásának* is.

Leggyakrabban talán a *könyvtárbe mutató*, illetve *könyvtárhasználati* ismereteket megalapozó és nyújtó órákra, foglalkozásokra kerülhet sor itt, de természetesen bármilyen típusú óra előfordulhat (a hagyományos felosztás szerint: bevezető, új ismereteket feldolgozó, gyakorló, rendszerező, összefoglaló és ellenőrző órák, illetve akár kombinált óra is), melyeket a könyvtárostanár tart.

Lehetnek *szakórák* is, melyeket a szaktanár a könyvtárban tart meg, kihasználva, felhasználva a szakirodalom helyben, azonnali igénybevételének lehetőségét.

Igen hatékony, jó megoldás lehet a kettős óravezetéssel tartott szakóra is, melyen a szaktanár a könyvtár-pedagógia módszereit hangsúlyosan kívánja alkalmazni, és ebben segíti őt a könyvtáros-tanár.

A szakórák nem megszokott (tantermi) környezetben fokozott mértékben elősegíthetik a tanulók érdeklődésének megnyilvánulásait, a tanár részére pedig kiváló lehetőséget nyújthat a tanulók ilyen szempontú megfigyelésére. Megtörténhet, hogy olyan képességére, tulajdonságára derül fény ebben a környezetben, amelyekről eddig nem tudtunk.

Hasonlóan jó lehetőség nyílik a *kooperatív tanulási technikák* (páros és csoportos munkamódszerek) alkalmazására is, melyek szintén különlegesen kedvező helyzetet teremtenek a pedagógus számára a tanulók jobb megismeréséhez.

Izgalmas esemény az iskola életében az a *tanulmányi verseny* vagy *vetélkedő*, amelyet a könyvtárban rendezhetnek meg, akár könyvtárhasználattal kapcsolatos versenyről van szó, akár egyéb témakörben, pl. szavalóverseny. Érdekes és nagyon hasznos bizonyos nem könyvtári témájú versenyeket, akár *szakköröket*, és egyéb rendezvényeket is a könyvtárba „telepíteni”, hiszen – mint utaltam rá – a könyvtárnak sajátos légköre, aurája van, amely igen kellemes és inspiráló környezetet teremt bármilyen program résztvevői számára, de egyben könyvtárhasználati „hozádék” is megjelenhet ennek köszönhetően.

Nem idegen a könyvtártól, hogy a *közösségi élet színtereként* működjön egyben, és ezért örülni kell, ha valamely iskolai eseményt ott kívánunk megrendezni, sőt egyszerűen, ha a tanulók maguk is így használják, mint egy barátságos, nyugalmas helyet, ahová szívesen térnek be pihentető kikapcsolódásért, feltöltődésért, egyben akár a többiekkel való találkozás kedvéért is.

Emlékezetes alkalmak lehetnek azok a közösségi programok, amikor egy-egy író, művészt, vagy egyéb neves, a tanulói ifjúság számára ismert, vagy példaként bemutatható személyt meghív az iskola és vele beszélgethetnek a diákok. Ilyen alkalmakra – ha jól van előkészítve és megszervezve – olyan tanulók is betérhetnek a könyvtárba, akik egyébként esetleg nem jöttek volna, akik (még) nem könyvtárlátogatók.

Az ő ilyenféle bevonásuk külön öröm és reménység lehet a könyvtáros pedagógus számára.

A könyvtárban megvalósuló személyiségfejlesztés tárgyi feltételei

Az iskolai könyvtár helyiségét és felszereltségét tekintve, azt láthatjuk, hogy az azokkal kapcsolatos kívánalmak az évek során nagyon sokat változtak, fejlődtek. A mai igényeknek már mindenképpen egy olyan,

többhelyiséges (vagy több, elkülönített/elkülöníthető térrel rendelkező) tanulási helyszín és forrásközpont felel meg, amely egyéni és csoportos tanulóhelyekkel tud fogadni egyszerre több olvasót, biztosítva a tanári felkészüléshez szükséges körülményeket is.

A könyvtárak *állományának alakításakor*, fejlesztésekor, egyáltalán a gyűjtőkör meghatározásakor mindenképpen a könyvtár funkciója, más-ként fogalmazva az olvasók, a használók köre a meghatározó. Funkciójánál fogva az iskolai könyvtár célja kell, hogy legyen, hogy állománya *igazodjon a tantervi követelményekhez*, az iskola pedagógiai programjához, segítenie kell a tanárok szakmai munkáját, felkészülésüket az órákra, s természetesen a diákok tanulmányait közvetlenül segítő forrásokon kívül az életkorukból adódóan őket érdeklő és nekik megfelelő irodalmakkal (szépirodalommal) is szolgálnia kell.

Ezen állomány fejlesztése, beszerzése kapcsán ismét nagy szerepet kell, hogy kapjanak a pedagógiai szempontok, de az állomány apasztása is fontos, hogy tartalmilag elavult, esztétikailag kifogásolható könyvekkel ne találkozzanak a gyermekek könyvtárunk polcain.

A legjobban felszerelt könyvtár is csak akkor használható jól azonban, ha *állománya fel van tárva*.

Akkor mondhatjuk, hogy jól feltárt az állomány, ha az olvasó bárhol-nan (szerző szerint, cím szerint, kiadó, kiadás éve, sorozatcím szerint, stb.) tud keresni.

Ha abból a helyes igényből indulunk ki, hogy a könyvtár kell, hogy legyen a legfőbb tudásforrás, információ-bázis, akkor természetes, hogy – bár a könyvnek véleményem szerint mindig különleges értéke van, és lesz – gyűjteménye ma már nem állhat csak könyvekből, hanem egyéb, nem hagyományos dokumentumokkal és korszerű informatikai eszközökkel is kell rendelkeznie.

Ezzel részben azt a célt szolgálja, hogy a könyvtár használói minél önállóbbakká váljanak ezen eszközök használatában (információs műveltség), másrészt pedig természetesen azt, hogy a legfrissebb információhoz is hozzá tudjanak férni, illetve minél többféle szolgáltatással tudjon a könyvtár látogatói rendelkezésére állni.

Ez azt jelenti, hogy az iskolai könyvtár nemcsak egy fontos tanulási környezetet nyújtó helyszíne és eszköze a tanulásnak, hanem – dokumentumállománya és korszerű eszközparkja révén – informatikai bázisának lehet és kell azt tekinteni.

Korszerű szolgáltatást csak korszerűen felszerelt és korszerűen működő könyvtár nyújthat.

Az oktatás egyik jellemzője ma már, hogy a szükséges tudást nagyon sok esetben nem lehet már egyetlen forrásból megszerezni, az órákra való felkészülés többféle információforrást igényel és feltételez.

Szintén Dömsödy Andrea megfogalmazását tartom nagyon ideillőnek, mely szerint „a tudomány rohamos fejlődését az iskolának *nem a tananyag növelésével*, hanem az *információszerzés megtanításával* kell követnie” (14), vagyis az egyénnek képessé kell válnia az *önművelés* megvalósítására, amihez a médiaműveltség is egyre inkább hozzátartozik. Ebben pedig mindenkor a könyvtárnak van – és minden bizonnyal lesz – központi szerepe.

A személyiségfejlesztés témakörében az *önművelésen* kívül az *önismeret* is egy fontos kulcsszó, és a személyiségfejlesztés „alapjának” is tekinthető. Honnan indulunk, min szeretnénk változtatni? Mit szeretnénk elérni? Mit is értünk ezen a fogalmon?

Önismeret, önismeret fejlesztés

Az önismeret „a magamról való gondolkodás, saját hibáimmal és erényeimmel a lehető legpontosabban tisztában lenni, cselekedeteimet ennek megfelelően alakítani, az eseményeket ezek alapján értékelni;

- reális énkép, tudatosan látni önmagamot, értelmezni érzéseimet, gondolataimat, viselkedésemet;
- ismerni képességeimet és korlátaimat;
- pozitív képem van önmagamról, amellett, hogy tisztában vagyok negatív vonásaimmal is;
- az önmagunkhoz fűződő érzelmi és intellektuális viszony verbalizálása, pontosítása;
- rálátás saját működésemmre;
- tudni, hogy fogok reagálni bizonyos helyzetekben dolgokra, tudni, mire vagyok képes;
- ismerni a teljesítőképességem határait, tudni, mit akarok elérni, mik az elvárásaim az iskolával, az emberekkel, az élettel kapcsolatban;
- képes vagyok reflektálni magamra és elfogadni magam;
- jól meg tudom ítélni, minek érdemes kitenni magam;
- előre tudom jelezni, hogyan fogok viselkedni különböző helyzetekben; van önbecsülésem és önkritikám”. (15)

Kinek a feladata az önismeretre nevelés?

Elsőként az *osztályfőnöké*, mert ő ismeri legjobban az osztályát, esetleg az *iskolapszichológusé*, az erre speciálisan felkészített pedagógusé, csak ez után mondják, hogy minden tanár, pedagógus feladata és csak legvégül a családé, a szülőké.

Az önismereti tartalmak beépülése az iskola tantárgyi struktúrájába

Legtöbben az iskolán kívüli szervezett tevékenységeket, *sakköröket*, az *osztályfőnöki órát* és a *humán tárgyakat* említik mint lehetőséget. Vannak, akik sehová sem látják beépültnek ezeket a tartalmakat, legalábbis nem tervszerűen. **(16)**

A könyvtári sakkörökön is helyet kaphatnak önismereti foglalkozások. A „hagyományos” önismereti feladatokon kívül sokat elárul a gyermekekről, a kedvenc könyveiről való beszélgetések is. Erre számos lehetőségünk van. Kölcsönzésekkor is megbeszéljük, hogy hogyan tetszett az éppen olvasott mű, de ha könyvet látok a kezükben is rákérdezek, hogy miért érdekli az a mű.

Olvasási szokások felmérésekor is sok új regény címmel találkozom, és alkalmat keresek rá, hogy beszéljünk a számomra ismeretlen művekről.

Olvasóvá nevelhetjük, ízlésüket formálhatjuk úgy is, ha példákat állítunk eléjük. Ezzel próbálkoztam, amikor az iskolai könyvtárak világnapja alkalmából a tanárok kedvenc könyveinek címét a könyvtár előtti vitrinben felsorakoztattam, és ezeket a címeket össze kellett párosítaniuk a tanárok nevével. A határidő a világnap volt. Ennek hatására olyan invázió indult meg, hogy a kollégáim nem győztek válaszolni a gyermekek kérdéseire. Volt, aki megmondta kedvenc olvasmányát, mások rávezették a gyerekeket a helyes válaszra, de előfordultak tippelések is. Bízom benne, hogy a kedvenc tanárok, kedvenc könyveire kíváncsiak lesznek, és el is olvassák majd azokat tanulóink.

Milyen képességeket, készségeket igényel a kapcsolódó feladatok ellátása a pedagógus részéről?

Az első helyeken az *empátiát*, *önismeretet*, *emberismeretet*, *jó kommunikációs készséget*, pszichológiai felkészültséget, toleranciát, de előkelő helyen kell állnia a szaktárgyi ismeretnek és az elméleti felkészültségnek

is. Szükséges, hogy ezek a tulajdonságok a könyvtáros tanárokat is jellemezzék, de erről majd a későbbiekben szólok.

Milyen önismeret-fejlesztő, -felmérő módszerek, eljárások léteznek?

Nagyon zavaros a fogalomhasználat ebben a kérdésben. Elsősorban önismeret-szerzési céllal, önismereti elemeket is magukban foglaló valamilyen személyiségfejlesztő *tréninget* említenek, amelyek lehetnek: *szituációs játékok*, *szerepjátékok*, de a *pszichodráma* módszerét is alkalmazzák.

Mi a pszichodráma?

A pszichodráma a világ szinte minden táján jól ismert és gyakran alkalmazott csoportterápiás és önismereti módszer. Gazdag terepet biztosít azok számára, akik egyéni működés módjukat mélyebben meg szeretnék érteni, valamint kreativitásukat és spontaneitásukat fejleszteni szeretnék. A pszichodráma 'mintha' terében a résztvevők találkozhatnak önmagukkal, társaikkal, múltjukkal, jelenükkel, jövőjükkel, érzéseikkel, vágyaikkal, céljaikkal. (17)

Ha ezzel a csoportterápiás módszerrel még nem is éltem, a szituációs játékoknak bő teret engedtem a szakköreimen. A könyvtári illemszabályok „gyakorlásakor” van alkalmuk eljátszani, hogy hogyan kellene („jól” és „rosszul”) viselkedniük a könyvtárban.

Önismereti tesztek is szívesen oldanak meg pl. könyvbarát szakkörökön a bemutatkozások alkalmával.

A szakirodalom szerint nagyon általános és felszínes az önismeretre vonatkozó ismeret- és eszköztár. A konkrét módszerek, technikák ismerete sokszor kimerül az álmok lejegyeztetésében, fogalmazások írásában arról, hogy pl. „Milyen szeretnék lenni 5, 10 év múlva?”, „Milyen szereplő lennél a filmedben?” (18)

Ha szegényes is ez az eszköztár, azért éljünk vele, hiszen mindkét fél (tanár-diák) gyarapszik azáltal, hogy elgondolkodik „önmagán” és ezt szavakba is önti.

Mi okozza a legnagyobb nehézséget önmaguk megismerése terén, illetve mi jelent pozitívumot?

A nehézségek között említhetjük a diákok részéről a

- motiválatlanságot,
- érdektelenséget,

- komolytalanságot,
- időhiányt.

De hiányoznak az erre speciálisan *felkészült/felkészített pedagógusok*, és az a lehetőség is, hogy *kis csoportban* taníthassanak. Csak ott várható, hogy őszintén feltárulkozzanak a gyermekek. Ennek eléréséhez persze egy merev gondolkodású tanár alkalmatlan.

Bőséges hozadéka lenne pedig ezeknek az önismereti foglalkozásoknak:

- lenne *közösségépítő szerepük*,
- *önmagunk és mások jobb megismerését és elfogadását* is szolgálnák.

Talán az egyik ok, hogy kevesen élnek ezzel a közösségépítő tevékenységgel, a nem elegendő mértékű *hit* a témát illetően.

Mivel indokolják az önismeret-fejlesztés létjogosultságát a pedagógiai gyakorlatban?

- Megkönnyíti a tanulást, az ismerkedést, növeli az empátikus képességet.
- Fokozza az önbizalmat.
- Az önismeret új kapukat nyithat mindenki számára.
- A gyerekek megtanulják könnyebben elfogadni magukat.
- Megtanulnak kompromisszumokat kötni.
- Nem akarják megváltoztatni a másikat.

A tanári munka minőségének a javítása fontos, mert segíthet abban, hogy ne legyenek kishitűek, depressziósak a diákok felnőtt korukra, tisztában legyenek az értékeikkel, és azokat jól ki tudják aknázni. Az egészséges *énkép* kialakítása, az érdeklődési kör, a későbbi pályaválasztás szempontjából is fontos. A jó önismeret kell a boldog élethez, sőt a normális élethez is, segít az önkritika kifejlesztésében.

A tanári önismeret, személyiségfejlesztés paradigmája egyet jelent a tanuló személyisége megismerését, felmérését és fejlesztését segítő technikák alkalmazására való felkészítéssel, azok készség szintű használatának tudásával. Ilyen technikák pl. a metaforaalkotás, fogalomtérkép, a szövegfeldolgozási feladatok. (19)

Számos írás foglalkozik a hatékony önérvényesítés módszereivel. A proaktivitásnak (a teremtő erőnek) lényeges eleme kellene lennie jellemünknek. A proaktív ember kezdeményez, él a választás szabadságával,

és tetteiért vállalja a felelősséget. Látszólag könnyebb nem proaktívnak lenni, mert a reaktív embernek mindig mindenre van mentsége, sosem hibás, és mindig sopánkodhat valamin. Mi nehezíti, hogy meglássuk magunkban a megoldást? Az a tükör, amelyet a társadalom elénk tart, azt sugalmazza, hogy a genetika, a neveltetés és a környezet eleve meghatározza személyiségünket, és behatárolja a mozgásterünket. Csakhogy ez akkor igaz, ha hagyjuk. Azokat csodáljuk, akik nehéz sorsuk ellenére sokra vittek, és szánjuk azokat, akik beleszülettek a jóba, de elpazarolták az örökséget. Mindkettőnek szabadságában állt a lehetőségeivel másként élni, mint azt a helyzete diktálta volna: az egyik teremtett, a másik tékozolt. **(20)**

Nekünk, pedagógusoknak azon kell igyekeznünk, hogy tanítványaink ne tékozzák el tehetségüket, lehetőségeiket, hanem éljenek vele, sikeres, proaktív emberekké váljanak.

A személyiségfejlesztés kulcsszereplője a pedagógus. Témánk szempontjából közlünk is a könyvtáros tanár szerepét emelném ki.

A könyvtárostanárs szerepe

A mellényes, szemüveges, csendet követelő (Shhh!) könyvtáros képe remélem csak a Lego figurán fest így, a valóságban egy barátságos, mosolygós, készséges könyvtáros tanárral találkoznak a diákok az iskolai könyvtárba lépve. Olyan személyiségre, aki befolyással lesz az ő személyiségük fejlődésére is.



Az iskolai könyvtár szerepének és a *tanulók személyiségfejlesztésében* betöltött segítő funkciójának megvalósulásában az *első helyen* tehát a *könyvtárostanárs* személyét említhetjük, mint a *könyvtári tevékenység „motorját”*.

A könyvtárostanárs a látogatók irányában nyitott, érdeklődő hozzáállásával, segítőkész attitűdjével segítheti leginkább e folyamatot, természetesen, ha emellett *jó pedagógiai érzékkel*, valamint alapos ismeretekkel, *szaktudással* is rendelkezik.

A könyvtárost *jó kapcsolatteremtő képessége, empátikus készsége* segítheti abban, hogy minél alaposabban megismerje a hozzá forduló olva-

sót, könyvtárba látogatót, hogy képet kaphasson a tanuló érdeklődéséről, motivációjáról, ismeretszintjéről (pl. mit tanul, milyen évfolyamon, vagy milyen feladaton dolgozik), valamint hogy milyen módon szeretné felhasználni ismereteit (tehát mihez szükséges az anyaggyűjtés), stb.

A tanár fő munkaeszköze, így könyvtáros tanáré is, a személyisége, amelytől munkájának egyetlen elemét sem lehet kiválasztani. Ez az oktató-nevelő munka minőségét biztosító alap. A pedagógus a szülőhöz hasonlóan nem kizárólag szavaival hat tanulóira, sokkal inkább személyisége erejével. (21)

Vajon mitől válik alkalmassá az oktató-nevelő munkára?

Egyesek szerint pedagógusnak születni kell, és ha a tanár rendelkezik bizonyos személyes adottságokkal, akkor szinte biztos, hogy jól fog működni a pályán.

Mások ezzel szemben azt állítják, hogy a szakma alapos ismerete is elegendő a hatékonysághoz. Az igazság valahol a két véglet között található.

A szakmai tudás szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékonyságnak.

Nélkülözhetetlenek bizonyos személyiségben gyökerező pedagógiai-pszichológiai készségek is. Ezek nevesítésével már számos kutató próbálkozott. A szakirodalom *nyolc* olyan képességet/készséget/*tulajdonságot* határoz meg, melyek a pedagógus munkájában nélkülözhetetlenek, s melyek pedagógiai-pszichológiai munkával mindenkinél *fejleszthetők*.

Ezek a következők:

- 1) bizalommal teli légkör megteremtésének képessége;
- 2) kommunikációs ügyesség;
- 3) gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár;
- 4) gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetalakítás;
- 5) erőszakmentes és kreatív konfliktus-megoldás;
- 6) együttműködési képesség;
- 7) pedagógiai helyzetek és jelenségek elemzésének képessége;
- 8) a tanár mentális egészsége.

A felsoroltak szinte mindegyikével rendelkeznie kell a könyvtárostárnak is.

A tanulókkal kialakított viszonya nagymértékben elősegítheti az egyik legfontosabb személyiségformáló erő, *az olvasás szeretetét*, az olvasás

iránti igény felébredését vagy erősödését, majd az *értékek preferenciájának* kialakulását.

A könyvtáros tanár biblioterápiás foglalkozásokat vezethet, ahol az olvasottak kapcsán számos kérdés merülhet fel, melyek megoldásához a felkészült könyvtáros tanár segítséget nyújthat. Ezekre az alkalmakra főleg középiskolában és később, felnőtt korban van igény.

A kicsiknél még más a helyzet.

Az olvasás megszerettetésének különösen nagy szerepe van az *alsó tagozatos* tanulók esetében, hiszen ebben az életkorban még erős a személyhez (pedagógushoz) való érzelmi kötődés, s ahogy a tanítónak, úgy a könyvtáros tanárnak is nagy tekintélye lehet a gyermekek előtt.

Ebben az időszakban, ami az alapismeretek szerzése és a képességek fejlesztése szempontjából is *alapozó időszak*, a könyvtáros tanárnak jó esélyei vannak az olvasni tudás elmélyítésére, az olvasás élményének lelkesítő hatása által a könyvekhez való „baráti” viszony kialakítására, ami majd a tanulás technikájának, s a későbbiekben a könyvtárhasználat szokásának kialakításához is jó alapot ad.

A *felső tagozatban* a nevelési-pedagógiai célok természetesen már mások, és a gyermek (iskolai) életében is sok változás következik be, a *könyvtár* azonban *biztos pontot* jelenthet a gyermek számára. Az iskolai könyvtár fontos tényezővé válhat ebben az életkorban a tanulás terén is, de már a közösségi élet, sőt a szabadidő hasznos eltöltése terén is. **(22)**

Ez nem ér véget az általános iskolában, folytatódik a középiskolában is. *A könyvtárostanárr*, tevékenysége révén itt már nagy szerepet játszhat nemcsak az olvasás belső szükségletté válásában, hanem az *olvasói ízlés formálásában* is: *értékorientáló* hatása egyértelmű. Személyiségét, beállítódását tekintve természetesen a könyvtárostanárr is többféle típushoz tartozhat, és munkáját is végezheti más-más stílusban, feladatának más-más részére helyezve a hangsúlyt, de olvasói felé mindenképpen értékeket közvetít.

A könyvtárostanárr szerepe – a kor igényeinek és a technikai fejlődésnek megfelelően is szükségszerűen *időről időre változik*, átértékelődik, a hangsúlyok máshová tevődnek át.

A mai iskola könyvtárosának a munkájában talán annak a segítő, támogató attitűdnek kell leginkább érvényre jutnia, amit facilitátor szerepnek nevezünk. (A kifejezés valószínűleg francia eredetű, és jelentését leginkább a rásegítő, folyamatsegítő, támogató, kísérő szavakkal lehet ki-

fejezni.) Vagyis abban az irányban, abban a munkában, amiben az olvasó éppen benne van, abban segíteni, a továbbhaladásban támogatni, sosem irányítani, rábeszélni, vagy egyéb direkt módszereket alkalmazni.

Alapvető követelmény, hogy a pedagógus könyvtári feladatokat, gyakorlatokat kiválasztó munka (óra) szervező tevékenysége mindig a tanuló aktuális teljesítményéhez igazodjon.

A választott feladatok, és munkaformák kellően motiváltak legyenek, a felfedezés, rátalálás, önkifejezés élményével hassanak, és elégítsék ki a tanulók eltérő érdeklődését.

Minden – a könyvtári ismeretszerzést – zavaró tényezőt ki kell szűrni (pl. nincsen elég könyv, szűk a hely, nem férnek a polcokhoz).

A hatékonyság érdekében a könyvtári foglalkozásokon is alkalmazzuk a tanulás-szervezés különböző munkaformáit (frontális, differenciált, csoport, egyéni).

Külön tervezzük meg a közvetlenül irányított könyvtári tevékenységeket és az egyénre szabott önálló tanulói tevékenységeket.

Olyan feladatokat adjunk, amelyek segítik, az ún. tanulásdiagnosztikai gondolkodásmód kialakítását.

Tudatosítsuk a tanulókkal, hogy a különböző tanórákon megismert műveltségtartalmakat ki lehet bővíteni, meg lehet szilárdítani a szélesebb alapokon nyugvó könyvtári ismeretekkel.

Amikor a tanulók konkrétan megismerkednek a különböző dokumentumokkal (könyvek, képek, folyóiratok, AV ismerethordozók) mindig adjuk a kezükbe, lapozzák át, tanulmányozzák, olvassák el a legfontosabb adatokat, tájékozódjanak tartalmukról, műfajukról, nézzék meg az illusztrációkat, ábrákat.

A könyvtári gyűjtőmunka során hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy minden esetben közölni kell a felhasznált forrás(ok) legfontosabb adatait (szerző, cím, kiadás).

A feladat adás mindig érthető, világos és egyértelmű legyen.

Rendszeresen gyakorolják a könyv és sajtóolvasást, működjön a tanulói önellenőrzés és a hibatudat.

A könyvtári gyakorlatokat *mindig értékeljük* (személyenként és csoportonként) folyamatosan és az egyes iskolaszakaszok végén szummatív formában.

A *gyengébb tanulókat* segítsük, biztassuk, a jobbakat hatékonyan motiváljuk még jobb teljesítmény elérésére.

Neveljük rá a tanulókat arra, hogy rendszeresen tájékozódjanak a könyv és médiapiac újdonságairól különböző ajánlójegyzékek és az elektronikus média útján.

A tanulásirányítás normáit úgy kell szerveznünk, hogy alakuljon ki a tanulóknál a különböző információhordozók rendszeres használatának igénye. (23)

Különböző tanulótipusokhoz igazodó humánus bánásmód „tervezése”

Az iskolai könyvtárba érkező tanulók, *tanulócsoportok összetétele* mérőben *eltérő*, és nagyfokú differenciáltság jellemzi az egyes tanulók könyvhöz, olvasáshoz, könyvtárhoz való viszonyulását.

E pedagógiai közel sem elhanyagolható tényezőt a tervezéskor maximálisan *tolerálni kell* könyvtárosnak, tanárnak egyaránt. Ezért nagyon fontos – különösen az első – könyvtárlátogatás (ok) gondos előkészítése.

Legyen előzetes ismeretünk (pedagógiai diagnosztika) a tanulók könyvhöz, olvasáshoz való viszonyulásáról (pozitív, közömbös, negatív attitűdjéről).

A tervezéskor vegyük figyelembe a *szülői ház* – a tanulók otthonról hozott – könyvkultúráját. (Egyáltalán van-e ilyen?)

Alapvető pedagógiai cél, hogy minden tanulóban alakuljon ki az olvasás, a könyv és a könyvtár iránti pozitív attitűd.

Váljon számukra nélkülözhetetlen mindennapi szükségletté, igénné az olvasás örömet, feloldódást hozó gyönyörúsége.

Érezzék a személyre szóló törődést és a segítő szándékú beavatkozást olvasmányaik helyes kiválasztásakor.

A lassabban haladó (gyengébb képességű) tanulók irányítása

Közvetlen pedagógiai irányítást igényelnek, fontos, hogy megfelelőképpen *motiváljuk* őket.

Elemi követelmény, hogy olyan dokumentumokat adjunk a kezükbe, amelyek biztosan lekötik érdeklődésüket és aktivizáló erővel hatnak.

Érdekes, fejtörő, játékos feladatokat adjunk nekik, melyeket kevés tanári segítséggel meg tudnak oldani.

Végeztessünk velük rendszeresen olvasási gyakorlatokat, készítsenek rajzokat szabadon választott témák (könyvek) illusztrációinak felhasználásával.

A különböző könyvtári eszköztárra épülő tevékenységek, feladatok adásakor mindig a gyakorlásra és a munkáltatásra legyen a hangsúly.

A lassabban haladó tanulók munkavégzését célszerű a pedagógusnak lépésenkénti utasításokkal, és elemenkénti rávezető kérdésekkel irányítani.

Lehetőleg mindig demonstráljuk a feladatmegoldás műveleti sorrendjét.

Ismertessük a tanulókkal a könyvtárban elvárható és kívánatos *viselkedési szabályokat*, hívjuk fel a figyelmet a normásértő magatartásra.

Tudatosítani kell a tanulóknak, hogy minden könyvtárban rend-rendezettség van, ezt az ún. raktári rendet mindenkinek kötelező betartani.

A gyorsabban haladó (jobb képességű) tanulók irányítása

Várjuk el tőlük, hogy a tanórán megszerzett ismereteiket rendszeresen egészítsék ki médiatári információkkal.

Olyan feladatokat adjunk nekik, melyek megoldása a könyvtár teljes tájékoztató apparátusának használatát igényli (lexikonok, gyűjteményes munkák, katalógusok, bibliográfiák).

Lehetőleg a kapott feladatokat mindig önállóan dolgozzák fel.

Neveljük őket arra, hogy könyvolvasmányaikról készítsenek olvasónaplót, könyvismertetést, jegyzetet.

Gyakoroltassuk velük a különböző dokumentumokban való *önálló tájékozódást*, adatok leolvasását, összehasonlítását, elemzését.

Önállóan gyűjtsenek irodalmat egy-egy szaktárgyi témához, készítsenek tanulmányt, beszámolót és tartsanak kiselőadást (bibliográfia).

Gyakoroltassuk velük a könyv és a sajtó olvasását lexikonhasználattal kombinálva. Konkrét példák alapján figyeltessük meg velük a periodikák (napi hetilapok, folyóiratok) információs tartalmát (értékét). Neveljük a jobb képességű tanulókat publicisztikai szövegek rendszeres olvasására.

Ezeknek a tevékenységeknek egyik színtere lehet a *könyvtár alapú szakóra*, ahol a tanítóknak/szaktanároknak az iskolai könyvtárban tartandó, illetve a könyvtáros tanár közreműködésével tervezett tanórai és tanórán kívüli foglalkozások várható időpontját, témáját, az igényelt szolgáltatások körét a tanév elején tanmenetükben, munkatervükben tervezniük kell, majd a könyvtáros tanárral szükséges és érdemes egyeztetniük.

(24)

A tanulók személyiségfejlesztése közös ügyünk. Ezt nem csak a fentiekben ismertetett közös órartartás segítheti.

Talán munkámból is kiderült, hogy legfőbb *nevelési célunk*, a személyiségfejlesztés, szokásformálás, azaz a könyvtárhasználó tanuló személyiségfejlődésének a könyvtárhasználat, az informálódás során való előmozdítása. Az önművelés, az önálló tanulás, önképzés, az olvasás és könyvtárhasználat igényének kialakítása mindnyájunk szívügyének kell lennie és eközben és ezek által talán saját személyiségünk is alakul, fejlődik, gazdagodik.

Felhasznált irodalom:

1. NAT http://www.budapestedu.hu/data/cms1432/MK_1266NATpdf.hu
2. IFLA manifesztum
<http://www.olvasas.opkm.hu/index.php.menuid=144&details>
3. Pedagógiai Lexikon (1997). Szerk. Báthory Zoltán, Falus Iván. Bp.: Keraban.
4. NAT http://www.budapestedu.hu/data/cms1432/MK_1266NATpdf.hu
5. Személyiségfejlesztés <http://www.vevege.eoldal.hu>
6. Dömsödy Andrea (2003): Könyvtár pedagógia. Bp.: Flaccus.
7. Könyvtárosok kézikönyve 1.. Szerk. Papp István, Horváth Tibor (2000) Osiris, 1. kötet 436. p.
8. dr. Juhászné Belle Zsuzsa: Könyvtár pedagógia jegyzet 1.2.
<http://www.inf.unided.hu/konyvtarinfo/konyvtar-ped1.doc>
9. Az iskolai könyvtár lehetőségei a gyermeki személyiség fejlesztésében <http://www.xpszk.nhu/csatolmány/320>
10. Juhászné Víg Éva: Szocializáció és személyiségfejlesztés
<http://www.ofi.hu/tudastar/kihivasok-valasztasok/szocializacio>
11. uo.
12. uo.
13. uo.
14. Dömsödy Andrea (2003): Könyvtár pedagógia. Bp.: Flaccus.
15. Az önismeret fogalma, szintjei, személyiségfejlesztés
http://www.ekt.hu/az_nismeret_fogalma_szintjei_szemelyisegfejlesztés
16. Dömsödy Andrea(2009)könyvtár az iskolában -A könyvtár működése a hatékony iskolában. In: Informatika-könyvtár 2009.1.34.p.
17. Dr. Sebők Zsuzsanna: Monodrámá- pszichodrámá
http://www.beothy-sebok/szakmai_publicisztikaciok/monodrama
18. Személyiségfejlesztés, tehetség gondozás, közösségfejlesztés

- <http://www.szigbp.hu/jupiter/docs/pp/07htm>
19. Mihalicz Csilla: A saját életedet éled (2014) Nők Lapja 40. évf. 2014. október 1., 16–18.
 20. Bagdy Emőke: (2002). Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Bp. Nemzeti.
 21. Cs. Bogyó Katalin: Az általános iskolai könyvtár lehetőségei és feladatai az olvasóvá nevelésben http://www.xpszk.hu.../320_iskolai_konyvtar_lehetosegei.pdf
 22. Az iskolai könyvtár lehetőségei a gyermeki személyiség fejlesztésében [http://www.xpszk.nhu/csatolmány/320](http://www.xpszk.nhu/csatolmany/320)
 23. uo.
 24. Cs. Bogyó Katalin: Az általános iskolai könyvtár lehetőségei és feladatai az olvasóvá nevelésben http://www.xpszk.hu.../320_iskolai_konyvtar_lehetosegei.pdf

Ajánlott irodalom

- Andó Anita: Könyvtárhasználat? Mire jó az? <http://www.chello.hu/vitalor>
- Bagdy Emőke (2002) Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Bp. Nemzeti, Andó Anita: Könyvtárhasználat? Mire jó? Gyermekkor kérdései (blog) 2012. november 13.
- Barták Péter: Önálló ismeretszerzésre nevelés az iskolai könyvtárban. Veszprém, OTTV, 1992., 102. p.
- Bondor Erika: Az iskolai könyvtárhasználat hazai innovatív példái,
- Dömsödy Andrea: Miért kellene ismernünk a gyerekek könyvtárképét? Fordulópont, 2005/2. (28. sz.), 19–30. p.
<http://www.chello.hu/vitalor>
- Kalmár Hajnalka: Tanulási zavarok korrekciója és személyiség fejlesztés. Bp.: Trefort, 2005.
- Kósáné Ormai Vera: Személyiségfejlesztő játékok. Bp.: I F Alapítvány 1997.
- Kósáné Ormai Vera: Személyiségfejlesztő játékok. Bp.: I F Alapítvány 1997.
- Könyvtár? Pedagógia? Könyvtár-pedagógia? - EPA URL:www.epa.oszk.hu/00000/00035/.../2004-07-Kf-Emmer-Konyvtar.html

- Nagy Attila: A több könyvű oktatás hatása, Beszámoló egy gimnáziumi kísérletről (Pszichológia a gyakorlatban, 35.) Bp., Akadémiai, 1978.
- Nagy Attila: Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás, Néhány iskolai könyvtárunk eredményeinek gyakorlati szempontú bemutatása, Bp., OKI, 2002., 48p.<http://ftp://ftp.oki.hu/ptk/konyvtar-bondor-iskolai.pdf>
- Posta Laura: Hogyan fejleszthető a személyiség öngyógyító képessége a tanár és kortárs csoport segítségével.= Új Pedagógiai Szemle 2008. 5, 1215–1807.
- Posta Laura: Hogyan fejleszthető a személyiség öngyógyító képessége a tanár és kortárs csoport segítségével.= Új Pedagógiai Szemle:2008.5 p. 1215-1807.
- Rajzi Imréné: A személyiségfejlesztés egy lehetséges útja. <http://www.files.nevtan18.veresweb.com/200000-bfc82cOc28/36>
- Szócikk másolástól a paródiaírásig, Bp., OSZK – Osiris, 2001.

5. FEJEZET

A tanári mesterképzés portfóliója

Márton Sára

Az alábbi tanulmány a tanári mesterképzési szak lezárásához kapcsolódó új értékelési eljárást, a portfóliót mutatja be, amely szemléletében és gyakorlatában sok szempontból lényegesen különbözik a tanárképzésben korábban alkalmazott, kimeneti feltételként megfogalmazott írásbeli produktumoktól. A tanulmány kitér a jogszabályi háttér bemutatására, a fogalom definiálására, illetve egy intézmény, a Nyíregyházi Főiskola portfólió-készítési gyakorlatát tárja az olvasó elé, ezen belül a pedagógia-tanári szakképzettség keretén belül megírt hallgatói munkák sajátos elemzését adja a tanári kompetenciákat és a reflexiókat szem előtt tartva. Az eddig meglévő tapasztalatok egybefűzése, a közeljövőre történő kitekintés reményeink szerint hozzájárul a tanárképzést folytató hazai intézmények portfólió-készítés terén már meglévő közös tudásához.

Kiindulási alapok

A magyar tanárképzés rendszere kétciklusú, osztott formában történő megszervezése a kétezres évek közepén kezdődött, mely elsőként a 2008-2009. tanévben indult a tanárképzést folytató magyarországi felsőoktatási intézményekben, így a Nyíregyházi Főiskolán is. A magyar oktatási kormányzat a tanárképzés jogszabályi háttérének megalkotásával, a képzési és kimeneti követelmények megfogalmazásával¹ beemelte a tanári portfólió készítésének kötelezettségét a tanári mesterszakon tanulmányokat folytató hallgatók számára. E jogszabály értelmében a tanárjelölt a képzéshez kapcsolódó szakképzettségenkénti mentor által vezetett és koordinált összefüggő szakmai gyakorlatának tapasztalatait, valamint az elvárt tanári kompetenciák meglétét hivatott bizonyítani ezen munkájával. A portfólió mint a tanárképzés új értékelési eszköze arra készítette a képző intézményekben a szakmódszertant oktató tanárokat és a tanárképző inté-

¹ 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez 5.1.3. pont

zetek munkatársait, hogy egyfajta útmutató segédanyagot, sorvezetőt készítsenek a hallgatóik számára, hiszen magyar nyelven a legfrissebb hozzáférhető szakirodalom² a Falus-Kimmel kötet volt. Ezek a főként elektronikus formátumú tartalmak³ segítették mind a hallgatók, mind a képzők munkáját. Ha ezen portfólió-készítést segítő szakmai anyagokat áttekintjük, megállapíthatjuk, hogy szinte valamennyi szerző a fent említett tanulmányból indult ki, melyet kiegészítettek a vonatkozó jogszabályi utalásokkal. Mindemellett az intézmények az egyedi, sajátos elvárások megfogalmazására is törekedtek, így megjelenik a portfólió konkrét tartalmára, beemelésre érdemes dokumentumokra történő utalás, ajánlás. A portfólió mint nagyobb terjedelmű írásbeli munka megírása, összeállítása során a jelölteknek – miközben kompetenciáik fejlődéséről adnak számot – a reflexióik megfogalmazásával tanúbizonytságot kell tenniük arról, hogy a megvalósított szakmai, pedagógiai tevékenységük elemzésére is képesek.

A portfólió fogalmáról

A különböző szótárakat, kézikönyveket⁴ fellapozva a portfólió szó kapcsán az olasz, angol eredetet találjuk elsőként feltüntetve az értelmezéseknél. A magyar nyelvű szómagyarázatokat előtérbe állító kiadványok a pénzügyi, banki területeken elterjedt, a befektető által birtokolt értékpapírok, befektetések összességéként, befektetési csomagként definiálják a portfóliót. A német nyelvű⁵ idegen szavak gyűjteménye a művészeti életre hivatkozva értelmezi a fogalmat, vagyis a portfólió nem más, mint egy fotókat tartalmazó album, a művész alkotásairól készült fotóinak, nyomtatott anyagainak gyűjteménye.

² Falus Iván–Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

³ pl. www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/06_tanari_portfolio.pdf
pl. tanarkepzes.unideb.hu/media/dokuments/portoli_levelez_2flv_60_kredit_j.pdf
pl. [pszk.nyme.hu/attachments/591_Utmutato a portfolio kesziteséhez 2012.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/591_Utmutato_a_portfolio_kesziteséhez_2012.pdf)
pl. tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az_elte-n-6-oldal/a-tanari-szak-zarasa63-oldal/az-ertekelesi-portfolio/miket-tartalmaz-a-portfolio
pl. www.uni-miskolc.hu/~bbziweb/.../portfolio_a_tanari_kompetenciak.doc...

⁴ Magyar értelmező kéziszótár, 2003, Idegen szavak és kifejezések szótára, 2002, Idegen szavak magyarul, 2001.

⁵ Duden Fremdwörterchbuch.

A fentiek alapján megállapítható, hogy aki portfólióval rendelkezik, a számára értékkel bíró, tevékenysége végzése során fontosnak tartott olyan dolgokat gyűjt egybe, melyek leginkább reprezentálják munkásságát, tevékenységét. A fogalom pedagógiai vonatkozású értelmezése az 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikonban lelhető fel elsőként, amikor a szócikk szerzője a portfólió-értékelést, mint a tanítási-tanulási folyamat alternatív értékelési módszerét definiálja. Ebben az értelemben az értékelés nem egy tanulási szakasz lezáró eredménye, hanem a tanulással párhuzamos folyamat. Így a portfólió a tanuló különböző produktumainak (írásainak, rajzainak, beszámolóinak), önértékelő feljegyzéseinek gyűjteménye. A portfóliót maguk a tanulók állítják össze a tanárok által meghatározott szempontok alapján, megadott formában (Csapó 1997). A tanárképzésben és a közoktatásban való alkalmazási lehetőségeinek legmarkánsabb megnyilvánulását a 2003-ban megjelent kötetben találjuk⁶, mely részletezi a portfólió kialakulását, típusait, készítésének céljait. Részletesen kitér az alkalmazás tanuláseméleti hátterére, pontos képet ad a készítés folyamatáról, menetéről, szinte sorvezetőként szolgálva e módszerrel jelenleg ismerkedőket. A tanulmány záró fejezete a portfólió módszer alkalmazásában az előnyöket és hátrányokat állítja vizsgálódása középpontjába. A kötet részletesen foglalkozik a reflexió, önreflexió tanárképzésben betöltött szerepével, hiszen ez ad tájékoztatást a portfólió készítőjének gondolkodás- és látásmódjáról, arról, hogy mit miért tesz/tett. A szisztematikusan átgondolt reflexió megfogalmazása során a jelölt lehetőséget kap saját szakmai, pedagógiai tevékenységének, gyakorlatának kritikai, elemző vizsgálatára, szolgálva ez által a szakmai fejlődést. A kötet az ELTE Angoltanárképző Központ portfólió készítési gyakorlatát, valamint a tanártovábbképzésben történt alkalmazását is az olvasó elé tárja.

Portfólió-készítés a Nyíregyházi Főiskolán

A tanári mesterképzésben részt vevő hallgatók a képzésük utolsó félévében összefüggő szakmai gyakorlatot teljesítenek külső iskolai helyszíneken, és az itt végzett tevékenységük szisztematikus átgondolását követően elkészítik azon dokumentumgyűjteményüket, portfóliójukat, melynek anyagai a leginkább alkalmasak tanári kompetenciáik meglétének a bizonyítására. A Nyíregyházi Főiskolán e gyakorlatot kísérő blokkszemi-

⁶ Falus Iván–Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

nárium keretében a portfólió készítésének folyamata is szerves része a tantárgyi programnak. E szemináriumon ismerkednek meg a hallgatók a portfólió fogalmával, tanárképzésbe történt beágyazottságával, céljával, készítésének menetével. Fontos hangsúlyozni, hogy az értékelésnek ezen újfajta eszköze nem csupán a tanárképzés (tanári mesterképzés, osztatlan tanárképzés) sajátja, hanem a pedagógusok előmeneteli, minősítési rendszerének is meghatározó eleme. A tanárképzők felelőssége megnő a hallgatóik felkészítésében, mivel a pedagógus életpályához szervesen hozzátartozik a portfólió megírásának új szemlélete, a reflektív, elemző, értékelő tanári magatartás. Ezért tartjuk fontosnak, hogy a vonatkozó szakirodalmakat, jogszabályokat, a gyakorlathoz összeállított naplót, a honlapunkon fellelhető segédanyagokat tanulmányozzák hallgatóink. Ezekből kiderül számukra a portfólió célja, azon relatív újfajta elvárások köre, melyek megfogalmazódnak velük szemben, illetve betekintést kapnak abba az új szemlélet- és látásmódba, melyet a megváltozott igények hoznak magukkal. A szemináriumon nagyobb időkeretet biztosítunk a portfólió készítésének folyamatára, így megvitatjuk az anyaggyűjtés, a válogatás, a szerkesztés szempontjait, a reflexiók megfogalmazásának fontosságát, melyek a tanulás folyamatáról, a szakmai előrehaladásról, a hallgatóban felmerült kérdésekről, kételyekről szólnak. Az átgondolt, szisztematikus reflexiókat a tanárjelöltek metakognitív készségeinek fejlesztéséhez elengedhetetlennek tartjuk. Hallgatóink az összefüggő szakmai gyakorlat megkezdésére átgondolják azon feladatok listáját, mely rendelkezésre áll a gyakorlati naplóban, a szemináriumokon megbeszéljük azokat, majd a gyakorlatot vezető mentorral konszenzusra jutva, a hallgatók módosíthatják elképzeléseiket, adaptálhatják az adott iskola lehetőségeihez. A szemináriumokon a hallgatók megismerik a portfólió értékelésének kritériumait is, melyek a készítés folyamatát is nagyban segítik. Az alábbi értékelési szempontsor – néhány kivételtől eltekintve, melyet a sajátos tantárgyi jelleg indokol – valamennyi tanári szakképzettségen készült portfólióhoz használatos.

- 1) A portfólió kitűzött céljainak érvényesítése; megfelelő tervezés, rendszerezés, megjelenítés (max. 15 pont)
- 2) Óravázlatok, óratervezés, hospitálási naplók, egyéb cselekvési tervek szakmai színvonala (max. 15 pont)
- 3) A fejlesztendő (általános) kompetenciák megjelenítése, megfelelő elemzése, értékelése (max: 15 pont)

- 4) Módszertani eljárások változatos, eredményes alkalmazása (max. 10 pont)
- 5) Szaktárgyi (speciális) kompetenciák szakszerűségének megjelenítése (max. 15 pont)
- 6) A pedagógiai szituációk szakszerű kezelése (max. 10 pont)
- 7) Az életkori sajátosságok figyelembevétele (max. 10 pont)
- 8) Az oktatást segítő informatikai és egyéb eszközök szakszerű alkalmazása (max. 10 pont)

A pedagógia-tanári, a család- és gyermekvédő tanár, valamint az inkluzív nevelés tanára szakképzettség hallgatóinak portfóliójához az alábbi értékelési szempontsor használatos a tantárgyi jelleg sajátosságait érvényesítve.

1. A portfólió kitűzött céljainak érvényesítése	10 pont
2. A portfólió elméleti bemutatása	10 pont
3. Speciális kompetenciák/ tartalmak minősége	
a) Ismeretek	10 pont
b) Képesség	10 pont
c) Attitűd	10 pont
4. Reflexiók	10 pont
5. Mellékletek szakmai színvonala	10 pont
6. Összeállítás, szerkesztési arányok	10 pont
7. Dokumentálás, dokumentumok illeszkedése, hivatkozás	10 pont
8. Nyelvezet, stílus	10 pont
A portfólió összpontszáma:	100 pont

1. táblázat

A portfólió értékelése

Ezt az értékelési kritériumrendszert rövid, szöveges értékelés is követi. A fenti két értékelési rendszer összpontszáma: 100. A ponthatárok a következőképpen alakulnak: 0–50 elégtelen; 51–70 elégséges; 71–80 közepes; 81–90 jó; 91–100 jeles.

Tanárképzőként meghatározhatjuk azon dokumentumok körét, melyeket az elkészített portfólióban látni szeretnénk, így elengedhetetlenek pl. a tanóra- és foglalkozástervek, tematikus tervrészletek, iskolai alapdoku-

mentumok vonatkozó reflektált fejezetei. Hallgatóink törekszenek arra, hogy a legjobb munkáikat válogassák össze és azokat „vizuálisan vonzó formában” (Falus–Kimmel, 2003: 38) tárják az olvasók elé.

Portfólió a pedagógia-tanári szakképzettségén

A tanári mesterképzésre történő felkészülés időszakában a Tanárképző Intézethez tartozó szakmai egységek (a pedagógia és a pszichológia tan-székek, a szakmódszertani csoport) munkatársai összeállítottak egy, az összefüggő szakmai gyakorlat végrehajtásához napjainkban is használt (az újabb szakképzettségeknek, az eltérő bemeneti feltételek következtében változó kredit-értékeknek megfelelő többször módosított) gyakorlati naplót. Az ebben szereplő tartalmi elemek mindegyikéhez készültek hallgatói segédanyagok⁷, így a portfólióhoz is. Mivel a Nyíregyházi Főiskola tanári mesterképzési szakán számos szakképzettségen történik képzés, jelen tanulmány csupán a pedagógia-tanári szakképzettség keretén belül készített portfóliókat tekinti az elemzés alapjának.

A portfóliót a tanárjelöltek értékelésében egy olyan dokumentumgyűjteménynek tekinthetjük, mely nem csupán azzal a céllal készül, hogy a képzés, a gyakorlat során bizonyítást nyerjen a készítőjének fejlődési útja, melyet a tanári felkészítés során végigjárt, és szakmai anyagaival dokumentál, hanem ennek a megtett útnak az egyes állomásait önelemzésnek vesse alá a jelölt, folyamatosan „elmélkedjen” a saját gyakorlati tevékenységéről. A portfólió készítés során a hallgatókkal szemben támasztott elvárásban megfogalmazódott az a Behrens-i elgondolás, hogy a tanárjelölti munka egyesítse az elméletet és a gyakorlatot, kapcsolja össze az elméleti felkészítés során megszerzett ismereteket és a cselekvésorientált szakmai/tanári kompetenciákat (Behrens 2001). A hivatkozott szerző osztrák és svájci példát említ tanulmányában, ahol a portfólió ugyancsak immanens része a tanárképzés követelményrendszerének. Ennek értelmében a portfólió a hallgató azon munkáinak és tanári tevékenységének célorientált és szisztematikus gyűjteménye, mely bemutatja egyéni próbálkozásait, fejlődését és teljesítményét egy vagy több területen a tanulmányi és gyakorlati ideje alatt. A portfólió készítésének folyamatában a hallgató aktív résztvevője a tartalom kiválasztásának. A portfólió akkor válik teljessé, ha a reflexiókban megfogalmazódnak az egyén szempontjából fon-

⁷ www.nyf.hu/bgytk/node/5

tosnak ítélt párhuzamok, kételyek, mérlegelések, megfontolások, szembeállítások (Giess 2004). A tanári kompetenciák kialakulásának, fejlődésének íve is legyen tetten érhető a portfólióban, melyet nem csupán leír a jelölt, hanem olykor vívódásait, útvesztéseit is képes megfogalmazni. Így mindenképpen előtérbe kerül a szakmai-pedagógiai-mesterségbeli fejlődés bemutatása és bizonyítása.

A pedagógia-tanári szakképzettség esetében is elvárás egyrészt az egyén sokoldalú, hosszabb időtávot felölelő szakmai fejlődése, a tanári kompetenciák kialakulásának, meglétének bizonyítása. Másrészt a portfóliónak az értékelés szempontjából is meghatározó szerepe van, hisz e dokumentum alapján is történik a jelölt értékelése, minősítése a záróvizsgán.

A pedagógia-tanári szakképzettség portfóliójának tartalma

A pedagógia-tanári szakképzettséget végző hallgatóink összefüggő szakmai gyakorlataikat pedagógiai szakközépiskolákban (Tokaj, Nagykálló, Miskolc, Csenger, Püspökladány, Berettyóújfalu), egészségügyi szakközépiskolában (Nyíregyháza), illetve olyan gimnáziumokban végzik, melyekben működik Arany János Tehetséggondozó Program (Nyíregyháza, Szolnok), ahol ön- és társismeret, pályaorientáció, tanulásmódszertan témákban foglalkoznak a középiskolás diákokkal. A gyakorlat helyszíne és annak tantárgyi struktúrája, valamint programkínálata nagyban befolyásolja a hallgatók szakmai tevékenységét és ez által a portfólió tartalmi elemeinek sokszínűségét. A fentebb említett gyakorlati napló portfólióra vonatkozó része az egyes kompetenciák meglétére, bizonyítására különböző feladatokat, dokumentumokat javasol, melyek az egyes szakképzettségek sajátosságainak megfelelően kiegészíthetők, módosíthatók. A 2. sz. táblázatban megfogalmazottak integrálják egyrészt a használatban lévő gyakorlati napló, másrészt a pedagógia-tanári szakképzettség sajátosságaiból adódó, harmadrészt pedig az eltelt évek eddigi tapasztalataiból összegyűjtött, rendszerezett, kibővített ajánlásblokkot. Megemlítendő, hogy a dokumentumok kiválasztásában a hallgatók szabadon döntenek, a feladatok végrehajtása a gyakorlati helyszín adottságaitól függ.

Kompetencia	A kompetencia bizonyítására javasolt feladatok, dokumentumok
A tanulói személyiség fejlesztése	<p>A tanuló személyiségének bemutatása önálló empirikus vizsgálattal: önismerteti tesztek, tanulási stílus kérdőív segítségével, megfigyelés, beszélgetés osztályfőnökkel, pedagógusokkal.</p> <p>Egyéni fejlesztési terv bemutatása, elemzése: különleges bánásmódot, kiemelt figyelmet igénylő (sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási, nehézséggel küzdő, tehetséges, hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű) tanulók többlet-ellátása</p>
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	<p>Szociális kompetenciák fejlesztésének tanórai és tanórán kívüli formái: együttműködésen alapuló tanulási formák (kooperatív tanulás, projekt-módszer alkalmazása).</p> <p>A társadalmi-kulturális sokféleségből adódó helyzetek leírása, megoldások, javaslatok megfogalmazása.</p> <p>A tanulók társadalmi-kulturális eltéréseiből adódó különbségek elfogadásának, közösségi magatartásának mérése (kérdőív, megfigyelés, szociometria, interjúk segítségével).</p> <p>Konfliktushelyzetek értékelő elemzése.</p> <p>A tanulók reflexiói a közösségi tevékenységekről, az osztályközösségről.</p> <p>Iskolai/közösségi rendezvényekről beszámoló, forgatókönyv elemzése</p> <p>Szabadidős programok terveinek reflektált bemutatása</p> <p>Az iskolai osztály és osztályfőnökmegfigyelés, elemzés.</p>

A pedagógiai folyamat tervezése	A nevelési-oktatási folyamat megfigyelése a tervezés szempontjából. A hospitált tanórák/foglalkozások tapasztalatai, hospitálási feljegyzései. A pedagógiai folyamat tervezéséhez kapcsolódó dokumentumok reflexiókkal ellátott bemutatása (NAT, kerettanterv, helyi tanterv, tanmenet, tematikus terv, tanóraterv). Tanórákon alkalmazott segédanyagok, prezentációk (PowerPoint), feladatlapok.
A tanulók műveltségének, készségeinek, képességeinek fejlesztése a tudás felhasználásával	Tankönyvek több szempontú elemzése, saját készítésű taneszköz bemutatása, prevenciós programok, szakköri, önképző körök foglalkozásainak elemzése.
Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése	Tanulás-módszertani segédanyag összeállítása, életpálya-építő, pályaaorientációs programok, Tanulási motiváció vizsgálata, elemzése IKT-eszközök alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban
A tanulási folyamat szervezése, irányítása	Tanulásszervezés, csoportalakítás elvei, néhány módszer (pl. differenciálás, kooperatív, kollaboratív tanulás) szervezési sajátosságai, a tanítási-tanulási folyamat közvetett és közvetlen irányítása.
A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása	Saját készítésű mérő-értékelő lap készítése, tanulói munkák (pl. témazáró, esszé) eredményeinek elemzése, visszacsatolás a tanítási-tanulási folyamatra Tanulói ön- és társértékelések Új, alternatív értékelési eszköz kipróbálása, elemzése

Szakmai együttműködés és kommunikáció	A hallgató által megvalósított kapcsolattartás demonstrálása (pl. a mentor, a hallgatótársak óráinak látogatási jegyzőkönyvei, elemzésük). A szülő-vel való kapcsolattartás intézményi formái (fogadó órák, nyílt tanítási nap, szülői értekezlet, családlátogatás). Elképzelések megfogalmazása a saját leendő gyakorlat kialakításáról
Önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre	Saját szakmai álláspont elemzése: pl. a reflektív tanárrá válás útján Pedagógiai, szakmai fejlődési terv A hallgató innovatív tevékenységének dokumentumai Szakirodalmi ajánlások

2. táblázat

Ajánlás az egyes tanári kompetenciák dokumentálására

A pedagógia-tanári szakképzettséghez kapcsolódó összefüggő szakmai gyakorlatot és a képzést lezáró portfólióban a hallgatónak bizonyítania kell a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári kompetenciáinak meglétét és fejlődését, mely folyamatos önreflexiók útján, a saját tevékenység szisztematikus vizsgálata, elemzése által válik teljessé. A hallgató reflexiói alkotó módon történő megfogalmazása során elvárásunk, hogy a pedagógiai helyzet korrekt szaknyelv alkalmazásával kerüljön bemutatásra. Ezt kövesse az érvek felsorakoztatása amellett, hogy miért az adott tevékenységre és megoldására esett a jelölt választása. Elvárjuk, hogy a megfogalmazásra került önreflexió tükrözze annak mérlegelését, hogy az adott cselekvés milyen hatásokat gyakorolt a tanulókra és a jelöltre magára, illetve milyen változtatások, módosítások végrehajtása tűnik még inkább célravezetőnek.

A portfólió értékelése során alkalmazott elvek

Az értékelési szempontok kialakításakor a portfólió funkciójából indultunk ki. „A hallgató...elkészíti – a tanulók megismerése terén végzett munkáját, tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló – portfóliót...” A 15/2006 (IV.3)

OM rendelet IV. sz. mellékletéből kiemelt idézet alapján egyértelmű, hogy a portfólió elsősorban gyűjtemény, mely azt a szerepet tölti be, hogy bemutassa a tanári kompetenciák meglétét, pontosabban, azok fejlettségét. Ugyanakkor ezen idézet jelzi a portfólió másik funkcióját, vagyis azt, hogy értékelési portfólió is egyben. Ez a két funkció szükségszerűen öszeszecsúszik, tehát a portfólió minősítésekor az értékelési szempontokat ennek megfelelően célszerű kialakítani. A tanári kompetenciák rendszerét követve, a kulcskompetenciák hármas egységében (szakmai ismeretek, tudás; szakmai képességek, szakmai szerepvállalás és elkötelezettség, azaz attitűdök) tagoltuk az értékelési szempontokat (1. sz. táblázat). A hallgató dokumentumaiból kell következtetni a kompetenciák színvonalára, már amennyire ez megnyilvánulhat az értékelő szakember számára. Különösen fontossá válnak a hallgató reflexiói, így újabb értékelési szempontok lépnek be: milyen magyarázatot fűz a dokumentumhoz, nézetei, véleményei milyen tudatosságot árulnak el, önértékelésének milyenek a céljai. Mindez tanúskodik a hallgató önreflexióinak minőségéről. A kompetencia-összetevők értékelésében az attitűdök jelentik az egyik legnehezebben megragadható elemet. A portfólió értékelését végző szakembernek az értékelés folyamatába a saját szubjektumát is szükségszerűen be kell emelnie az attitűdök, de akár a képességek minősítésekor, mivel azok gyakran csak „közvetetten” megragadhatók.

Gondolatok hallgatóink portfólióiról

Az alábbi szubjektív gondolatok, vélemények közel 60 hallgatói portfólió olvasása, értékelése során fogalmazódtak meg. Empirikus kutatás ez idő tájt nem szerveződött köréje. Elemzésem kiindulópontja lehet egy majdani, nagyobb volumenű vizsgálat, amikor is a tanári mesterképzési szak lezárultával fontosnak tartott tapasztalatok egybegyűjtésére, továbbvitelre érdemes elemek feltárására szervezünk intézeti/intézményi kutatást⁸. Az alábbiakban így csupán arra vállalkozom, hogy a pedagógia-tanári szakképzettségen végzett hallgatóink portfóliói alapján foglaljam össze az egyes tanári kompetenciákhoz kapcsolódó dokumentálási lehetőségeket és ezen kompetenciák fejlődését a reflexiók alapján. Hangsúlyozni szeretném, hogy az alábbiakban kiemelt kompetencia összetevők a legtipikusabbak, a legjobban tetten érhetőek voltak a hallgatói munkákban.

⁸ 2016. szeptemberében indul képzés utoljára a tanári mesterképzési szakon.

A példák árulkodnak azokról a tevékenységekről, feladatokról, melyek a hallgatók által legkedveltebbeknek, legszerencsésebbeknek bizonyultak, s egyben a legadekvátabb módon tudták bizonyítani a tanári kompetenciák fejlődését. Sok múlott a kompetenciák bemutatása során azon, hogy milyen tevékenységekben, feladatokban interpretálta azt a hallgató, és mennyire sikerült egyéni elképzeléseit és az intézmény kínálta lehetőséget szinkronba hozni. A fentiek szempontjait követve válogattam a hallgatói portfóliókból.

A tanulói személyiség fejlesztése során a tanuló igényeire és fejlődésére figyelve a tanár segítse elő az értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését úgy, hogy építsen a demokratikus társadalom értékeire, a hazai és európai hagyományokra. E tanári kompetencia meglétének bizonyítására tanárjelöltjeink elsősorban a tanulási tevékenység segítségét előtérbe állító tanulási motiváció, tanulási stílus vizsgálatára vállalkoznak, ez alapján tanulási stratégiákat dolgoznak ki az általuk választott tanuló tanulási tevékenységének segítésére. (A tanári kompetenciáik reflektált fejlődéséből az alábbiak olvashatók ki. A követhetőség végett a kompetenciák összetevőinek elemzése a felsorolás szintjén történik).

Ismeret: olyan módszerek megismerése, melyekkel a diákok kognitív, emocionális, szociális és erkölcsi sajátosságai és egyéni szükségletei feltárhatók. A különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, tehetséges, hátrányos helyzetű) tanulóakra vonatkozó pedagógiai, pszichológiai, szociológiai vizsgálatok eredményeinek elmélyültebb értelmezése. A tanulás különböző pedagógiai és pszichológiai elméleteinek, a tanulás eredményességére ható kulturális és szociológiai tényezőknél a megismerése.

Képesség: nyitottság és kritikus elemzés a nevelés-oktatás szempontjainak figyelembevételével. A tanulók megismerése során az életkori sajátosságoknak megfelelő, többféle módszer alkalmazása. A tanuló énképének, sajátosságainak, tanulási stílusának és motivációjának feltárása, a tanulás eredményességére gyakorolt hatásának értelmezése és felhasználása a tanulás sikeressége érdekében.

Attitűd: a tanulókra és a nevelésre vonatkozó már meglévő saját értelmezések és a szakirodalmakban olvasott elméletek koherenciájának megteremtése. A tanulás aktív folyamatának, a konstruktív tanuláselmé-

letnek az elfogadása, ahol a tanuló saját maga konstruálja meg tudását, melyhez különböző utak vezetnek.

A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésekor, fejlesztésekor elvárás a tanárral szemben, hogy kihasználja ezen közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségeket, elősegítse az egyének közötti különbségek megértését, kezelje a közösségben kialakuló konfliktusokat, alkalmazza az interkulturális nevelési programokat, fejlessze az együttműködés készségeit. E tanári kompetencia bizonyítására a hallgatók önálló méréseket, vizsgálatokat végeznek, elsősorban egy osztály társas helyzetének feltárására (szociometria), és az eredmények alapján pedagógiai fejlesztési lehetőségeket fogalmazznak meg, ajánlanak az osztályfőnökök, szaktanárok számára. Minden félévben van lehetőségük hallgatóinknak iskolai ünnepek (március 15., október 23.) lebonyolításába is bekapcsolódni, portfóliójukban az ünnepeknek a közösség életében betöltött szerepéről elmélkedni.

Ismeret: a tanári eszköztár bővítése a tanulói közösségek tanár előtt (többnyire) rejtett kapcsolati hálójának feltárására, a csoportfolyamatok alakulásának megértésére, az egyes tanulók sajátos helyzetének megismerésére irányuló módszerek tekintetében. Tapasztalatszerzés az együttműködést és a versengést előtérbe állító módszerek előnyeiről, hátrányairól. Ismeretszerzés az iskolai integráció, inklúzió lehetőségeiről, az oktatási esélyegyenlőség és esélyegyenlőtlenség kérdéseiről, tanulói közösségek körében végzett kutatások eredményeiről.

Képesség: a tanulók bevonása, kezdeményező képességének alakítása olyan szituációk segítségével, melyek az együttműködést, a kommunikációt fejlesztik. Megerősíteni a csoportkohéziót a közösségi élet és értékek megbecsülését személyes példaadással. Olyan tanulásszervezési eljárások alkalmazása, melyek segítenek a másság elfogadásában.

Attitűd: elkötelezettség a tanulói közösségek és önszerveződés iránt. Nyitottság az eltérő vélemények el- és befogadására. Tudatos és kritikus bekapcsolódás az iskola társadalmi életébe. Elköteleződés a tanulók esélyeinek növelése mellett. Törekvés a tanulók szocio-ökonómiai és szocio-kulturális státuszának jobb megismerésére. Nyitottság és érdeklődés más kultúrák és értékvilágok iránt.

A pedagógiai folyamat tervezésére való alkalmasság is elvárás, vagyis a pedagógiai munkáját a tanár a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően tervezzé meg, tapasztalatait reflektív módon elemezze és értékelje. Az összefüggő szakmai gyakorlat konkrét tanítási órák tervein kívül az elméleti képzés folyamán végrehajtott mikro-tanítások tervei is részét képezik a hallgatói portfóliónak, melyek összehasonlító elemzésével lehetőség nyílik a tervezéshez szükséges kompetenciák meglétének bemutatására, illetve képet kaphatunk arról, hogy a képzés elején honnan indult a hallgató, és annak végére hová jutott el. A tanóraterveken kívül különböző foglalkozás- és projekttervek is részét képezik a portfóliónak. A reflexió megfogalmazásakor a jelölt sorra veszi a tervezés egyes fázisait a célok meghatározásától a következő órára való kitekintésig.

Ismeret: a pedagógiai folyamat tervezése során az intézményi dokumentumok tudatos alkalmazása. A szaktárgyi, szaktudományos ismeretek korszerűségének, helytállóságának garantálása. Az adott tananyag elsajátításához a megfelelő módszer, tanulásszervezési mód változatos formában történő alkalmazása.

Képesség: összhang megteremtésére való törekvés a tantervi célok, a tanulók aktuális ismeretei és szükségletei között. Fejlődés a tanulási-tanítási stratégiák kialakításában.

Attitűd: abban való megerősödés, hogy a tanórára való felkészülés és a több szempontból tudatos tervezés a tanórai eredményességgel összefügg. A tanóra utólagos elemzésének, értékelésének szerepe jelentős a tanári szakmai fejlődés szempontjából.

A tanulók műveltségének, készségének, képességének fejlesztése a tudás felhasználásával tanári kompetencia azt jelenti, hogy a hallgató az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe képes ágyazni, ennek alapján képes a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani. Ennek bizonyítására a hallgatók - a javasoltakon kívül - helyi, regionális, országos tanulmányi versenyekre való felkészítésben működnek közre, melyet portfóliójukban kellően dokumentálnak és reflektálnak.

Ismeret: a pedagógia tantárgy oktatásához szükséges ismeretek frissítése, aktualizálása, bővítése. Tantárgyi koncentráció az egyes témák között. Az új ismeret elsajátításához szükséges előzetes tanulói ismeretek meghatározása.

Képesség: a pedagógiai tantárgy terminológiájának következetes használata. A tantárgyi ismeretek közvetítése során a saját gyakorlati tapasztalatok megosztása a tanulókkal, kapcsolat kialakítása a tananyag és a mindennapi pedagógiai tevékenység között (pl. iskola, nevelés, család témakörökben).

Attitűd: a tanultak alkalmazásának sokoldalú feltárása közösen a diákokkal. A tananyag és a valós élet problémáinak közelítése. Olyan tananyagszervezés, ismeretközvetítés megvalósítása, mely az egész életen át tartó tanulást megalapozza. Kreativitás a tananyag közvetítés során. A diákok attitűdjének tudatos formálására való törekvés (tantárgy megszeretése, pályaorientáció, a hallgató modellnyújtó attitűdje).

Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése elvárás a tanárral szemben, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, az eredményes és hatékony tanulás, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciák, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztése kapcsán. A tanárnak képesnek kell lennie továbbá a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, valamint az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére. A jelöltjeink a gyakorlati helyszínek számos lehetőségét kihasználják a tanulásmódszertani segédanyagok készítésétől a tanulási motiváció feltárásán át az információs és kommunikációs technológia alkalmazásáig. Tanárjelöltjeink törekednek olyan tanulásszervezési eljárások kipróbálásra, kivitelezésére, melyek alapján a megváltozott pedagógusszerepek is tetten érhetőek. Így a kooperatív tanulás során a döntések meghozatalában, a beavatkozás és megfigyelés vagy az értékelés terén, melyek kiváló lehetőséget biztosítanak a reflektált gondolatok megfogalmazására.

Ismeret: a témában ismeretbővülés. A saját, önálló tanulás értelmezésének változása. A motiváció szerepének jobb megismerése az önszabályozó tanulásban.

Képesség: kezdeményezőkézség a tananyag önálló feldolgozására. A koordinátori szerep előtérbe állítása a frontális előadóval szemben. A tanulás iránti motiválás folyamatos fenntartása.

Attitűd: kreativitás a tananyaghoz kapcsolódó változatosabb feladatok kidolgozásában. Elkötelezettség tanulás-módszertani technikák alkalmaztatására.

A tanulási folyamat szervezése és irányítása tanári kompetencia magában foglalja, hogy változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására képes a tanár. Kiderül a portfóliók elemzéséből, hogy a közvetett irányítás domináns alkalmazása figyelhető meg hallgatóink tanóráin, a tanóra légkörének, a tanár-diák interakciónak, a kommunikáció megvalósulásának a bemutatása, elemzése során.

Ismeret: újfajta tanári szerep, a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazható módszerkombinációk elsajátítása. Az információs és kommunikációs technológia alkalmazásában ismeretbővülés. A diákoktól jövő (meta)kommunikatív jelek rugalmas értelmezése.

Képesség: a megfelelő aktivitást, motiválást, differenciálást segítő módszerek alkalmazásának gyakorlása. Fogékonyság a tanulói vélemények, ötletek tanítási-tanulási folyamatba építése iránt. Kreativitást serkentő, inspiráló légkör megteremtése. A konfliktusok megoldásához adekvát eljárások alkalmazása. Élményszerűsége és szemléletessége törekvés.

Attitűd: arra motiválni a tanulót, hogy maga konstruálja tudását aktív részvétellel, tapasztalatszerzéssel. Facilitátori, koordinátori szerep és ehhez alkalmazkodó kooperatív tanulásszervezési módok beépítése a tanítási-tanulási folyamatba. Elköteleződés a tanulás tanítása mellett. Világos, egyértelmű szabályok megfogalmazása a tanítási-tanulási folyamat során. Közös szabályalkotás és értelmezés gyakorlása csoporton, osztályon belül. Nyitottság a tanulók ötleteinek, javaslatainak elfogadására. Partneri kapcsolat kiépítése a tanulókkal. Tapintatosság nevelési helyzetekben.

A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása azt jelenti, hogy a tanár a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelését képes végezni,

ehhez különböző értékelési formákat és eszközöket használ, az értékelés eredményeit képes hatékonyan alkalmazni, a tanulók önértékelését fejleszteni. A pedagógia-tanári szakképzettség hallgatói hangsúlyos szerepet szánnak a tanulók ön-, társ- és csoportértékeléséhez illeszkedő eljárások kreatív módon történő kidolgozásának (pl. hangulatbarométer, hangulatafa), illetve az általuk vezetett tanóra és saját tevékenység értékelését is kériktől, hallgatótársaiktól.

Ismeret: a kritérium- és normaorientált értékelési módok tudatos alkalmazása. Gyakorlat szerzése a kérdőívek és egyéb adatgyűjtési eszközök alkalmazásában.

Képesség: rendszeresség a visszacsatolásban. Önellenőrzésre, önértékelésre motiválás.

Attitűd: morális felelősség vállalása a saját értékelési tevékenység iránt. Az értékelés kritériumainak (objektivitás, validitás, reliabilitás) szem előtt tartása. Az egyéni sajátosság figyelembevétele az értékeléskor. A tanulók ön- és társértékelésének előtérbe helyezése. Nyitottság és érdeklődés újabb ellenőrzési-értékelési eljárások iránt.

A szakmai együttműködés és kommunikáció tanári kompetencia a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködést, a velük való hatékony kommunikációt helyezi előtérbe. Ezen kompetencia bizonyításához elengedhetetlen, hogy a gyakorlati helyszín nevelőtestületének tagjaival, a mentorral való kapcsolatot elemezze a jelölt, rövid idejű szakmai bevonódását a szakmai munkaközösségbe értékelje, saját kommunikációs stílusát kritikai elemzésnek vesse alá.

Ismeret: a tanulói érdekképviselőt közvetlen megismerése. Tájékozottság bővítése a hatékony kommunikáció összetevőiről.

Képesség: szimmetrikus és partneri viszony kialakítása az együttműködést feltételező kapcsolati formákban. Szuggesztív, egybefüggő előadásmódra törekvés. Hatékony részvétel a szakmai megbeszéléseken.

Attitűd: kollegiális együttműködés kialakítása. Tudatos támaszkodás a tanulói véleményekre. A hatékony kommunikáció és hozzá kapcsolódó technikák jelentőségének felismerése mind a nevelő-oktató munkában, mind az iskolai szervezet működtetésében.

Az önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre kompetencia jelenti, hogy a tanár a munkáját segítő szakirodalmat képes folyamatosan figyelemmel kísérni, képes továbbá az önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományosan megalapozott integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére. Tanárjelöltjeink e kompetencia meglétét többek között azáltal bizonyítják, hogy a pedagógiai/neveléstudományi szakirodalom egy-egy kötetét, tanulmányát ajánlják társaiknak, illetve leendő kollégáiknak, összeállítanak egy saját szakmai életútjukra vonatkozó fejlődési tervet.

Ismeret: a helyi közösség speciális igényeiből és tanárképéből, illetve a tanulók életkori sajátosságaiból fakadó szerepelvárások rendszerének jobb megismerése.

Képesség: pedagógiai témájú szakirodalmi források szakszerű és értékelő feldolgozása. A pedagógiai szakirodalom eredményeinek felhasználása a gyakorlati tevékenységben.

Attitűd: saját pedagógiai nézetek és a lehetséges pedagógusszerepek közötti kapcsolatok tudatos vállalása. A pedagógiai szakirodalom folyamatos figyelemmel kísérése. Kutatási eredmények beépítése a mindennapi tevékenységbe.

Konklúziók

A tanári szakképzettség összefüggő szakmai gyakorlatához készített gyakorlati napló hasznosnak bizonyult. Ajánlott a hallgatók rendelkezésére bocsátani már a képzésük első (elméleti alapozó) szakaszában, hogy a benne megfogalmazott ajánlások közül a gyakorlati időre kellő megfontoltsággal választani tudjanak.

Az összefüggő szakmai gyakorlatot kísérő blokkszeminárium kifejezetten a portfólió készítésének időszakában nyeri el jelentőségét, mely során a felsőoktatási szakember útmutatásai elengedhetetlenek a sikeres dokumentumgyűjtemény összeállításához. A levelező tagozatos képzésben a csökkentett időtartamú kontaktórák száma is indokoltá teszi a páros vezetésű blokkszemináriumok képzésbe történő beillesztését, elsődlegesen abból a célból, hogy a portfólió-készítéshez több szakembertől kapjanak impulzusokat a hallgatók.

A tanári mesterképzésben a portfólió létjogosultsága nem vitatható. A pedagógusok előmeneteli rendszerében a pedagógusértékelés, minősítés meghatározó dokumentumává válik, így elengedhetetlen a tanárképzésben egy újfajta pedagógusi szemlélet, attitűdbeli változás megalapozása, vagyis a saját tevékenységről való folyamatos elmélkedés.

Ehhez szükség van arra, hogy a pedagógusjelöltek eljussanak a helikopter-szemléletig, vagyis, hogy legyenek képesek a saját gyakorlati tevékenységük fölé „emelkedni”, és azt más dimenziók mentén szemlélni.

Motiválni szükséges hallgatónkat arra, és követelményként kell támasztani eléjük, hogy a pedagógiai, neveléstudományi szakkifejezéseket nagyobb biztonsággal használják, bővítsék tudományos szakkifejezéseik tárházát.

Ha a hallgatók képessé válnak a reflexió három szintjén (leírás, elemzés/érvelés, önértékelés) gondolataikat szakmailag korrekt formában megfogalmazni, akkor már elindultak a reflektív tanárrá válás útján.

Mi bízunk abban, hogy a Nyíregyházi Főiskola Pedagógia Intézeti Tanszékén folyó pedagógia-tanári szakképzettségén végzett nappali és levelező tagozatos hallgatónk jelentős része rendelkezik a fenti kompetenciákkal, elsajátította a reflektív szemléletmódot. Ennek egyik bizonyítéka volt a 2013. novemberében az ő aktív közreműködésükkel megrendezésre került kerekasztal-beszélgetésünk, melyen a képzés befejezését követő szakmai, pedagógiai tevékenységükről, a képzés során szerzett ismereteik mindennapi hasznosításáról számolhattak be.

A pedagógia-tanári szakképzettség keretén belül készült, általunk elemzett portfóliók mint a tanári kompetenciák meglétének és fejlődésének bizonyítékai olyan életutakról, pedagógiai minőségről árulkodnak, melyek alapján bizton állíthatjuk, hogy végzettjeink a legmagasabb szintű pedagógiai tudást, képességeket sajátították el és vitték magukkal, amely előfeltétele az iskolában folyó színvonalas munkának. Számukra bizonyítható lett, hogy a portfólió mint értékelési dokumentum (a képzés zárásának, a minősítésnek formája) jó színvonalon teljesíti azt a funkcióját, melyet pedagógiai eszközként szolgálhat. Javaslatként fogalmazható meg, hogy a portfólió alkalmazásában, annak differenciált felhasználásában gyűjtsük a tapasztalatokat annak érdekében, hogy további perspektívákat tudjunk nyitni a tanári képességfejlesztés terén.

Hogyan tovább?

A tanár mesterképzési szak 2016 utáni kifutását követően az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményei alapján megfogalmazottaknak megfelelően az akkori hallgatói portfóliók készítése során építünk a jelenlegi képzés megszerzett tapasztalataira. Így jó kiindulási alapnak tekinthető az egyes tanári kompetenciák meglétét bizonyítandó feladatok, dokumentumok köre, melyet tervezünk beépíteni az osztatlan tanárképzéshez kapcsolódó összefüggő szakmai gyakorlat „terepnaplójába”.

Intézményünk tanárképzési gyakorlatában a portfólió jövőjét az elektronikus portfólió jelentheti. Az erről szóló tanulmányok (Kimmel 2007, Kis-Tóth–Komló 2008) megfogalmazzák az e-portfólió létjogosultságát, mely digitalizált formában tárolja a hallgatók különböző munkáit. Az elektronikus felületre történő feltöltés lehetőséget ad arra, hogy minőségében más dokumentumok is részét képezzék a portfóliónak, így videóra rögzített tanórarészletek, hangfelvételek, multimédiás, prezentációs anyagok. Kimmel Magdolna kiemeli továbbá az e-portfólió rugalmasságát, változtathatóságát, könnyebb megoszthatóságát a hallgatótársakkal, a mentor+hallgató+felsőoktatási szakember hármására épülő interaktivitását. Az e-portfólióba linkek segítségével többféle navigációs útvonal is beilleszthető. A szerző természetesen felhívja a figyelmet arra, hogy mielőtt az e-portfólió valamely típusa mellett döntünk, figyelembe kell vennünk, hogy az megfelel-e a céljainknak, a felsőoktatásban oktatók, diákok rendelkeznek-e megfelelő informatikai ismerettel, infrastruktúrával (Kimmel 2007). Itt kell megjegyeznünk, hogy az e-portfólió „tömeges” próbája a pedagógusok minősítési rendszerelemeként jól vizsgázott, a jogosultak maguk vagy segítők beiktatásával képesek voltak dokumentumaikat feltölteni, módosítani. Amikor az e-portfólió bevezetése mellett érvelünk, e fenti tényt is szem előtt kell tartanunk, hiszen hallgatóink a pedagógusok e rendszerében ezzel a típusú értékelési móddal már gyakornokként találkozhatnak.

A tanárkollégáknak a portfólióhoz kötődő saját élményei – mind a tanári mesterképzésben, mind a pedagógusok előmeneteli rendszerében – a portfóliónak új felhasználási módját is támogatják mint a köznevelési gyakorlat tanulást/értékelést segítő eszközét. Ennek első eredményeiről számol be Hanák Zsuzsanna tanulmányában. A portfólió tanórán történő alkalmazhatósága kapcsán elmondható, hogy a tanárok véleménye szerint leginkább a tanulók önállóságát növeli ez az új tanulási eljárás, a tanuló-

kat büszkeséggel tölti el munkájuk eredménye, hasznosnak tartják azt, hiszen rájuk, az egyénre koncentrálnak. A tanárok azonban azt is megfogalmazták, hogy a hagyományostól eltérő óravezetést igényel tőlük a portfólió tanórán való alkalmazása (Hanák, 2008).

A tanulmány több alkalommal hangsúlyozta a tanárképzők felelősségét a hallgatók instruálásában, vezetésében a portfóliók készítésének folyamatában. Fontos kiemelni, hogy valamennyi tanárképzésben részt vevő oktató maga is alaposan ismerje a hallgatóival, a közoktatásban dolgozó pedagógusokkal szemben támasztott újfajta elvárások rendszerét. Ugyanis a nemzetközi tanárképzési gyakorlatból (Melief, Rijswijk, Tigchelaar, 2013) kiderül, hogy számos európai és Európán kívüli országban a tanárképzők számára is megfogalmazásra kerültek szakmai sztenderdek, amelyekkel való egyetértést követően a szakmai névjegyzékbe való kerüléshez a tanárképző saját tevékenységét bemutató portfóliót készít. Így a tanárképzésben, a tanári tevékenység számos területén megkerülhetetlenné válik a fentebb részletezett dokumentumgyűjtemény, a portfólió készítése.

Felhasznált irodalom

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet

Bakos Ferenc (2002): Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Behrens, Matthias (2001): Portfolios in der Lehrerausbildung. Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung. 4. 8–16.

Csapó Benő (1997): Portfólió-értékelés: Szócikk. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): Pedagógiai Lexikon III. kötet. Keraban Kiadó, Budapest, 200.

Duden Fremdwörterbuch. 5. Band. (1990). Dudenverlag, Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich.

Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Giess, Wolfgang – Platzer, Willi (2004): Portfolio in der Lehrerausbildung im Studienseminar. lakk.sts-bs-darmstadt.bildung.hessen.de/portfolio-bs-seminar-da.pdf

- Hanák Zsuzsanna (2010): A portfólió tanárképzésben és közoktatásban történő alkalmazásának lehetőségei egy vizsgálat tükrében. *Pedagógusképzés*, 2–3. 101–110.
- Häcker, Thomas – Lissman, Urban (2007): Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 2. 209–239.
- Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Szabó Antal: Tanári portfólió.
www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/06_tanari_portfolio.pdf
- Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (2003): Magyar értelmező kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kimmel Magdolna (2007): Az e-portfólió: science fiction vagy realitás? *Pedagógusképzés*, 4. 5–22.
- Kis-Tóth Lajos – Komló Csaba (2008): Az elektronikus oktatási portfólió a gyakorlatban. *Pedagógusképzés*, 3. 63–78.
- Melief, Ko – van Rijswijk, Martine – Tigchelaar, Anke (2013): A holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjeinek 2012. évi átdolgozott változatáról. In: *Pedagógusképzés*, 10–11. 149–179.
- Tótfalusi István (2001): *Idegen szavak magyarul*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
tanarkepzes.unideb.hu/media/dokumentums/portoli_levelez_2flv_60_kredit_j.pdf
- [pszk.nyme.hu/attachments/591_Utmutato a portfolio keszitesehez 2012.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/591_Utmutato_a_portfolio_keszitesehez_2012.pdf)
- tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az_elte-n-6-oldal/a-tanari-szak-zarasa63-oldal/az-ertekelesi-portfolio/miket-tartalmaz-a-portfolio
- www.uni-miskolc.hu/~bbziweb/.../portfolio_a_tanari_kompetenciak.doc

Új eszközök és módszerek a történelem tanításában (szakmódszertani tanulmány)

Óbis Hajnalka

A tudástermelés és a tanulás felértékelődése

A XXI. század elején információs társadalomban élünk. Ez azt jelenti, hogy a foglalkoztatottak nagyobb hányada az információs- és tudásszektorban dolgozik, a termelést és a fogyasztást ennek a szektornak a kibocsátása határozza meg. A munkaerőpiac magasabb képzettségű emberek tömegeire tart igényt, és a változó világhoz való alkalmazkodásban felértékelődött az élethosszig tartó tanulás szerepe. A tudás termelése és elosztása tárgyában az internet elterjedésének következtében hatalmas a növekedés. Ez nem hagyta érintetlenül az iskola és a tanítás világát sem. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a tanárok és a tanulók is IKT-eszközöket használnak, vagyis a digitális kultúra bevonult a tanítás-tanulás világába, hanem számos más változást is magával hozott. Korszerűsíteni igyekeztek a pedagógiai tartalmakat, megújítani a módszertani-tantárgypedagógiai kultúrát, egyre inkább a tanulókat helyezve a tanulási-tanítási folyamat középpontjába. A tanár feladata is átalakult, a tudás közvetítésben, az ismeretszerzésben mentori, facilitátori szerepet kap, néha együtt készít a tanulókkal bizonyos produktumokat, például egy digitális tananyagot. Nemcsak a tudást, az ismeretet kell átadnia tanulóinak, hanem az ismerethez jutás módjait is megtanítja, „a tudásra vonatkozó tudásra vonatkozó tudást” (a kifejezés Z. Karvalics László: Az iskola az információs társadalomban című cikkéből származik). A tanulás támogatása, szervezése és irányítása fontos tanári kompetenciává vált a szaktárgyi, szakmódszertani tudás és a digitális kompetenciák mellett. A tanulók, akik már beleszülettek a vizuális és akusztikus ingerekben gazdag, számítógépes, tabletes, okostelefonos világba, igénylik is tanáraiktól azt, hogy élményszerű és változatos módon adják elő a tananyagokat, ők is használják a mindennapi életünkbe bevonult IKT-eszközöket. Néhány évvel ezelőtt még az volt jellemző, hogy a tanároknak néha a tanulók segítettek egy-egy számí-

tástechnikai probléma megoldásában, mivel a tanulók rutinszerűen használták azokat a modern eszközöket, amelyek használatát az idősebb tanárnemzedéknek meg kellett tanulnia. Mára ezek a különbségek a tanulók és a tanárok digitális kompetenciái között csökkenőben vannak. Kutatások kimutatták azt is, hogy habár a tanulók valóban nagy természetességgel kezelnek bizonyos eszközöket és számítógépes programokat, ezek azonban csak kis szeletét fedik le az IKT eszközök alkalmazásának. Főleg a közösségi oldalakat használják, pl. a Facebook-ot, játszanak a számítógépen, zenéket vagy képeket osztanak meg, de kevésbé használják ki a tanulásra rejlő lehetőségeket. Ezzel kapcsolatban tanáraik mutathatnak nekik újdonságokat, új alkalmazási lehetőségeket, amelyek szórakoztatóvá tehetik a tanulás fáradságos munkáját.

A tanulási-tanítási környezet változásaiban az információ-kezelési szokásaink változása is tetten érhető. Az információ szót ebben az esetben köznapi értelemben használom, minden olyan adatot vagy elemet értek rajta, amely jelentéssel bírhat egy kommunikációs folyamatban. Az internet elterjedésének köszönhetően a digitálisan kódolt, rögzített formájú információkhoz mindazok hozzáférhetnek, akik rendelkeznek az ehhez szükséges digitális kompetenciával. Vagyis hatalmas mennyiségű információból kereshetünk, tájékozódhatunk, ha leülünk egy internetkapcsolattal rendelkező számítógép elé. Nekünk kell eldöntenünk, hogy ezeket az információkat milyenek ítéljük, relevánsak-e, hitelesek-e, felhasználhatóak-e a munkánkhoz. Bőven találunk az interneten hiteles, tudományos, a valóságnak megfelelő, megbízható információkat, és áltudományos, hiteltelen információkat is, vagy a kettő egyvelegét, kombinációját bizonyos helyeken. Előfordulásuk gyakorisága és találati arányuk nem mutat korrelációt azzal, hogy mennyire fogadhatjuk el őket hitelesnek. Régebbi történelmi korokban az információs monopóliumokkal rendelkezők nagyobb kontrollt gyakorolhattak az információk tartalmára és minőségére vonatkozóan. (Z. Karvalics 2004: 86) Ma azonban minden számítógép használó egyben információgazda is lehet, publikálhatja, sokszorosíthatja az interneten gondolatait. Az internetes tartalmak előállítására és törlésére demokratizálódott, habár egy internetre felkerült információt nehéz mindenhol törölni, ha időközben több példányban lemásolták, és más tartalomszolgáltató felületekre is felkerült.

A tanulási-tanítási környezet a mai világban 2004 óta már a web 2.0 vagy más néven a webkettő világa. Ennek a fő tartalma, hogy a számítógép felhasználók közösségi alkalmazásokkal osztják meg egymással az információkat. Kulcsszava ennek a világnak a megosztáson kívül az interaktivitás és a virtuális közösségek. Az interaktivitásnak köszönhetően az internetes oldalak tartalma dinamikusan változik, néha nem csak naponként, hanem percenként is. A felhasználók könnyedén illeszthetnek be szövegeket, videókat, képeket egyik oldalról a másikra az interneten. Ezeket a létrehozott tartalmakat a könnyebb kereshetőség érdekében címkékkel látják el (tagging). A címkék nem egységesek, nem feltétlenül hozzáértők hierarchikusan szervezett fő- és alkategóriái, hanem a felhasználók egyéni megítélésétől függenek.

Melyek a tipikus webkettes szolgáltatások?

(forrás: http://hu.wikipedia.org/wiki/Web_2.0)

- közösségi oldalak, pl. iWiW, Facebook
- képmegosztó oldalak, pl. Picasa
- videómegosztó oldalak, pl. You Tube, IndaVideo
- blogok, mikroblogok pl. Twitter
- Wikipédia és más wikik (szabadon szerkeszthető ismerettárak)
- fórumok
- linkmegosztó szolgáltatások
- hírforrások
- online tárhelyszolgálatok, pl. Dropbox
- virtuális világok és online játékok, pl. Second Life
- online térképek, pl. Google Maps



A webkettő kulcsfogalmai

(A kép forrása:

<http://www.educationduepuntozero.it/community/percorsi-formazione-online-insegnanti-4071272030.shtml>)

Ezeket a lehetőségeket, amelyeket a web 2.0 világa nyújt, nemcsak a szabadidős tevékenységekben és a mindennapi kommunikációban, hanem a tanulás folyamatában is felhasználhatjuk. Itt is szükség van ugyanis multimédiás tartalmú információk keresésére, értékelésére, tárolására, létrehozására, megosztására. Ezeket a készségeket a tanulók otthon és az iskolában párhuzamosan sajátítják el, valamint önállóan vagy társaiktól tanulják meg. Az info-kommunikációs ismeretek és a digitális kompetencia fejlesztése nem csak az informatikaórák és az informatikatanár feladata, bármilyen szaktanár megtaníthatja tanulóinak egy-egy olyan program használatát, amellyel a tanórán dolgoznak. A programok használatának begyakorlását be kell mutatni a tanulóknak, elég időt szánni arra, hogy a használatával megismerkedjenek, és felhívni a figyelmet az esetleges veszélyekre, például a túlzott megosztás veszélyeire egy közösségi oldalon.

A tanulási-tanítási környezet a tér és idő szempontjából is megváltozott. Megmaradt persze az a szokás, hogy a tanítás fő színtere az iskola osztályterme, fő kerete a tanóra, de emellett létrejöttek a virtuális osztálytermek, amelyekben a tanulók tanórán kívül, bármely időpontban fejthetnek ki aktivitást, tehetnek fel megosztani, megmutatni kívánt, saját maguk által szerkesztett tartalmakat vagy kérdéseket, amelyeket a tanáraik megválaszolhatnak akár tanórán kívül is. Elektronikus tanulási környezetben, vagyis számítógépet, internetet, mobiltelefont használva tanulnak a mai tanulók, hol offline-módon, hol online-tanulási környezetben. Ennek előnye, hogy az internethez csatlakozva a tanulás bármikor és bárhol végezhető tevékenység lett, sokkal személyre szabottabb, illeszkedhet a tanuló egyéni tempójához, igényeihez, de veszélyekkel is jár. Nagyobb hangsúlyt kap benne az önszabályozó tanulás, a tanuló egyéni felelőssége, és nagyobb a csábítás, hogy esetleg elterelődik a figyelme: egy kattintásra van ugyanis az interneten attól, hogy tanulás helyett valami szórakozással esetleg szörföléssel foglalkozzon (Papp-Danka 2013).



Online tanulási környezet

(A kép forrása: <http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambientidi-apprendimento/istruzione-domiciliare-scuola-che-va-casa-4027044955.shtml>)

Az online-tanulási környezetet ezért szerencsés összekapcsolni a hagyományos, reális jelenlétet is igénylő tanulási formákkal, ezt nevezik blended learningnak, azaz kevert oktatási formának.

A fentebb vázolt folyamatok nem hagyták érintetlenül a történelem tanítását sem. A neveléstudomány új eredményei és a technikai eszközök fejlődése mellett az oktatáspolitikai változásai is arra készítetik a történelmet tanító tanárokat, hogy reagáljanak az új szakmai kihívásokra. 2013 szeptemberétől léptek életbe az új Nemzeti alaptanterv alapján készült kerettantervek, 2015 januárjától pedig megindult a közoktatási intézmények pedagógiai-szakmai ellenőrzése, és megkezdődött a pedagógusok minősítése. Mi jellemzi a történelemtanárokat ebben a helyzetben? Igyekeznek alkalmazkodni a megváltozott tantervi követelményekhez, sikeresen megfelelni az ellenőrzéseknek és a minősítéseknek, valamint a tanulók számára élményszerűen és egyben eredményesen tanítani a történelmet, amely továbbra is fontos érettségi vizsgatárgy maradt. A pedagógiai folyamatok tervezésében figyelembe veszik a megváltozott tananyagbeosztást, az új ismeretköröket, amelyek korábban nem tartoztak a történelem tantárgy keretébe. Maga a tantárgy neve is megváltozott: történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek lett, az eddigiekhez képest nagyobb hangsúlyt kapnak a tanításban az állampolgári kompetenciák. Módszertanában igyekszik alkalmazkodni az új elvárásokhoz, digitális eszközöket használ, egyre kevesebb a frontális osztálymunka, több a csoportmunka, több a tevékenykedtető oktatás, a vita a tanórákon.

Az óratervezés és felkészülés

A tanulási-tanítási folyamat eredményessége szempontjából fontos a tanárnak a pedagógiai folyamat tervezésében megnyilvánuló kompetenciája. A modern pedagógia nem a tanár tanítási feladatait, hanem a gyermek tanulási folyamatait állítja középpontba, ezért a tervezési munkában a történelem szaktanárnak is erre kell törekednie, mikor átgondolja, hogy mit és hogyan fog tanítani. A tanítás-tanulás interperszonális, kommunikatív, interaktív tevékenységek sorozata, amelyekben a tanárnak alkalmazkodnia kell a tanulók előzetes ismereteihez, életkori sajátosságaihoz, felkelteni a figyelmüket, a tanulás iránti motivációjukat. Az óratervezés és az órára felkészülés mást jelent a kezdő történelemtanár esetében és mást annak, aki már többször tanította ugyanazt a tananyagot az adott iskolatípusban. Az itt leírtak általános elveket és gondolatokat fogalmaznak meg egy-egy példa segítségével.

A pedagógiai munka tervezésekor minden esetben alkalmazkodni kell a Nemzeti alaptanterv elvárásaihoz, amelyek a történelem tantárgyra vonatkozóan az Ember és társadalom műveltségterületen belül fogalmazzák meg az oktatási feladatokat évfolyamonkénti bontásban. A Nemzeti alaptanterv a külső, társadalmi igényeket jeleníti meg egy-egy tantárgy tanításával kapcsolatban, és a történelem mellett a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, a hon- és népismeret tanítását is a történelemtanár feladatai közé utalja. A NAT előírja, hogy az egyes évfolyamokon az adott műveltségterületnek milyen óraszám-arányban, milyen kulcskompetenciák és egyéb speciális szaktárgyi kompetenciák elsajátítására kell törekednie, melyek azok az elvárható tartalmi követelmények, amelyeknek meg kell felelnünk a tanári munkánkban. Előírja például, hogy milyen évszámokat, történelmi személyeket, összefüggéseket kell megismernie és alkalmaznia a tanulónak. A Nemzeti alaptanterv teljes szövege megtalálható és a tanárok számára hozzáférhető az interneten is, akár valamelyik jogtár dokumentumai között, akár az Emberi Erőforrások Minisztériumának köznevelésre vonatkozó dokumentumai között. 2013 szeptemberétől léptek életbe az új NAT alapján készült kerettantervek, amelyek jelentős tartalmi változásokat hoztak a történelem tanításában is, így ajánlatos tájékozódni az új törvényi előírásokra vonatkozóan.

A szaktanárnak tisztában kell lenni a Nemzeti alaptanterv elvárásain kívül annak az iskolának a pedagógiai programjával is, amelyben tanít. Ez tartalmazhat olyan speciális nevelési-oktatási feladatokat, célkitűzéseket,

amelyekhez alkalmazkodni kell a tanítási munka során. Az adott iskola történelem munkaközössége is meghatározhat olyan egységesen követendő szabályokat, amelyeket figyelembe veszünk az éves munka tervezésekor. A munkaközösség megállapodhat közösen végzett tanulmányi felmérésekben, javasolhatja egy adott tankönyv használatát, meghatározhatja a tanulmányi kirándulások és iskolai tantárgyi versenyek időpontját, tematikáját, feladattípusait vagy azt, hogy hány ellenőrzés vagy értékelés (éremjegy) legyen a minimum egy féléven belül. Ezeket a tényezőket mind-mind figyelembe kell vennünk, amikor megtervezzük éves történelemtanítási munkánkat.

A szaktanár tanmenetet szokott készíteni, amely egy évre vonatkozóan megadja a tanítási egységek sorrendjét, jelöli az oktatási hetek sorszámát és az adott tanítási óra sorszámát és témáját. Általában az éves óraszám kétharmada fordítandó, fordítható az új anyag tárgyalására és egyharmada rendszerezésre, ismételésre, gyakorlásra, az ismeretek ellenőrzésére. Azt is hasznos átgondolnunk a tematikus terv készítésénél, hogy mely órákon milyen történelmi személyek, fogalmak, évszámok, topográfiai ismeretek megtanítására törekszünk majd, milyen kompetenciákat fejlesztünk, és milyen módszerrel fogjuk az anyagot feldolgozni, milyen szemléltetőeszközöket, segédanyagokat használunk. A tematikus terv egy-egy nagyobb tanítási egységet jelenít meg, például A kora és az érett feudalizmus Magyarországon című témához külön készítünk egy táblázatot. Az óraterv ennél kisebb terjedelmű dokumentum, amelyet az egyes tanítási órák előtt készít a történelemtanár önmagának, vagy szakmai ellenőrzések alkalmával hivatalos dokumentumként, vagy tanárjelöltek a mentortanáruk számára. Az óraterv tartalmazza az óra időbeosztását, hány percet szánunk a házi feladat ellenőrzésére, mennyi időt a számonkérésekre, az új ismeretek feldolgozására. Az új ismeretek feldolgozását további részekre tagoljuk, esetenként, ha szükséges, részismérléseket is közbeiktathatunk, ezekre is megfelelő időt kell szánni. Az óraterv tartalmazza, hogy milyen munkaformákat (frontális munka, egyéni munka, csoportmunka) és módszereket alkalmazunk az óra folyamán.

A modern pedagógia a frontális osztálymunka helyett nagyobb hangsúlyt fektet a csoportmunkára, mert ez a kooperatív tanulási módszer fejleszti a tanulók szociális kompetenciáit, az együttműködést, a munkamegosztást, a munkával kapcsolatos felelősségtudat kialakulását. Nem minden tanóra vagy anyagrész alkalmas azonban csoportmunka keretében történő

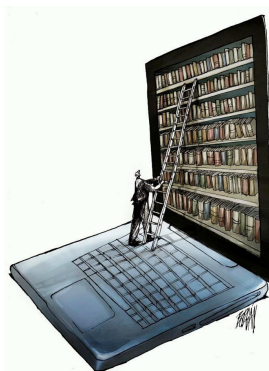
feldolgozásra. Ha a tanulók számára nehezebben érthető, új ismeretek, összefüggések tanításáról van szó, jobb és eredményesebb lehet a frontális munka, összefoglalásnál, ismétlésnél, bizonyos források elemzésénél azonban a csoportmunka hatékonyabb lehet más módszereknél. Mendly Lajos a következő tanácsokat fogalmazza meg a csoportmunka tervezésével kapcsolatban (Mendly 2009):

- négy-hat fős, véletlenszerűen kijelölt csoportokat javasol a szociális kompetenciák fejlesztése érdekében (hogy a tanulók együttműköd-hessenek bármelyik osztálytársukkal, ne csak a barátaikkal);
- gondoljuk át és fogalmazzuk meg pontosan a feladatokat, azt hogy milyen válaszokat, megoldásokat várunk a kérdéseinkre, készítsünk hozzá feladatlapot;
- gyűjtsük össze, milyen segítő információkat adhatunk a feladat megoldásához, ha a tanulóknak szüksége lesz rá (pl. oldalszám a tankönyvben, ahol megkereshetik a választ, segítő kérdések);
- a kiosztott feladatlapokon minden csoport feladata látható legyen a többiek számára is;
- adjunk időt arra, hogy először minden tanuló, a helyén ülve, egyedül gondolja át a kapott feladatokat, majd azután alkossanak csoportokat;
- az óra végén minden csoport ismertesse a feladata megoldását, és rögzítsük is az ismereteket.

A csoportmunkánál a tanárnak arra kell felkészülnie, hogy a frontális munkában megszokott előadás helyett a csoportok között járkalva, instrukciókat adva, néha kijavítva egy-egy hibát vagy figyelmeztetve az időre, hogyan tudja segíteni a tanulók önálló és csoportos munkáját. A csoportmunkában és a csoportok kialakításakor azt is figyelembe kell venni, hogy ne lehessenek olyan tanulók, akik nem dolgoznak, kihasználva, hogy a csoport más tagjai úgyis megoldják helyettük a feladatokat.

Az órára felkészülés legfontosabb eleme az, hogy megfelelő jártassággal rendelkezünk a tanítandó anyagban, jól ismerjük az adott témát, történelmi korszakot. Ez fontos egyrészt ahhoz, hogy hatékonyan, biztonság-gal tudjuk átadni az ismereteinket, másrészt ez lehetőséget ad arra, hogy válaszolni tudjunk, ha a tanulók kérdéseket tennének fel a tanult témáról, személyről vagy korszakról. Az élethosszig tartó tanulás kompetenciája a történelemtanár esetében is elengedhetetlen, a szakkönyvek, monográfiák, történelmi folyóiratok rendszeres olvasása frissen tartja az egyetemi évek

tudását, tájékozottá tesz a történettudomány friss eredményeiben. Ebben ma már a történelemtanárok segítségére van az internet is, ahol szakmai folyóiratokat, monográfiákat is olvashatunk, digitális adatbázisokban tájékozódhatunk.



Digitális könyvtárak és adatbázisok

(A kép forrása: <http://www.newmediacomunicazione.it/?p=380>)

A tanításhoz, az órai munka előkészítéséhez meg kell néznünk a tankönyvet is. Fontos tudnunk, hogy milyen feladatok, források, képek, térképek találhatóak benne, és elgondolkodnunk azon, hogy ezeket hogyan tudjuk felhasználni tanítási munkánk során. Ha például benne van az Árpád-házi királyok családfája vagy jegyzéke uralkodási éveikkel együtt, akkor ezeket nem szükséges külön fénymásolatokban kiosztani vagy kivetíteni az órán. A tankönyvek általában a kerettantervekhez alkalmazkodva, részekre, didaktikai egységekre bontva mutatják be a tananyagokat, kiemelik a lényeges fogalmakat, évszámokat. Mivel lektorált művek, kevés hibát tartalmaznak, ellentétben az interneten szabadon hozzáférhető dokumentumokkal, amelyek olykor hemzsegnak a hibáktól, tárgyi tévedésektől. A tankönyvek egy-egy bizonytalanabb megítélésű történelmi kérdésben szakmai konszenzusra törekszenek, kerülve a szélsőségeket. A tankönyvek órán minden tanuló padján ott vannak, bármikor felhasználhatók a bennük lévő szövegek, képek, térképek, diagramok.

Az órára készülve kereshetünk digitális tananyagokat az interneten, amelyek multimédiás elemeket tartalmaznak (szövegeket, filmeket, hangfájlokat), vagy magunk is készíthetünk ilyeneket kiegészítő vagy szemléltető anyagként. Általában oktatási intézmények, szervezetek, egyesületek, tankönyvkiadók honlapjain keresgélve találhatunk kész tananyagokat, amelyeket középiskolai tanárok vagy tananyagfejlesztéssel foglalkozó szak-

emberek készítettek a kerettantervek elvárásait figyelembe véve. A Sulinet Digitális Tudásbázis anyagai (<http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/tarsadalomtudomanyok/tortenelem>) jól használhatók a történelemtanításban. Ez a tananyag adatbázis azért is hasznos a kezdő tanárok számára, mert konkrét felhasználási útmutatókat nyújt a tanárok és a tanulók részére. Műveltségi terület, tantárgyak és évfolyamok szerint megadja, hogy melyik tananyagot hol és hogyan használhatjuk fel. A Sulineten a felhasználók a központilag létrehozott tananyagokon kívül saját digitális tananyagokat is készíthetnek, amelyet aztán akár a Sulinet-rendszeréből, akár más felületre elmentve beilleszthetnek a tanóra menetébe. Korszerű elektronikus tananyagai interaktivitásra törekszenek, ellenőrző tesztek is tartalmazznak. Kiválaszthatunk belőle előre elkészített teljes foglalkozásokat vagy egyes tananyagelemeket, például történelmi animációkat, szimulációkat. Segítséget ad a forrásközpontú történelemtanításhoz is, mert külön feladatgyűjteményt kínál a fontosabb források elemzéséhez. Például, ha Augustus császár „önéletrajzát” kell tanítanunk 9. osztályban a következő kérdéseket találhatjuk itt:¹

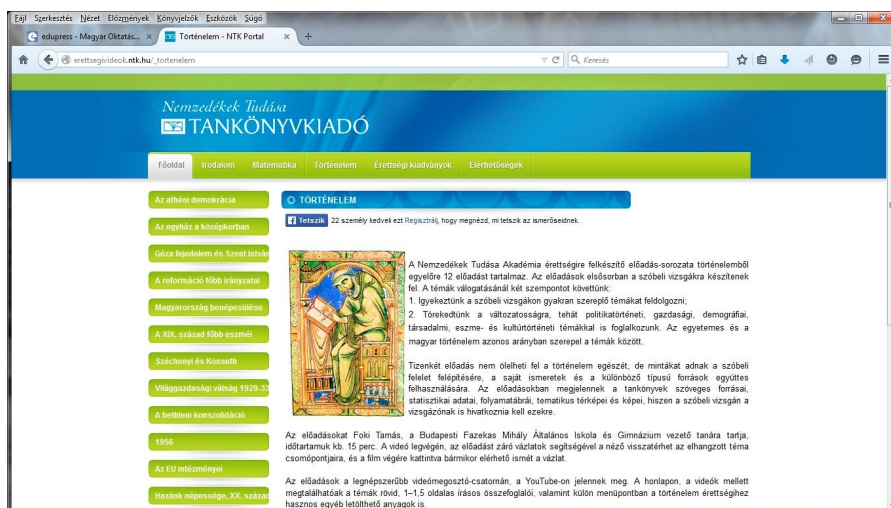
- Milyen politikai körülmények között került hatalomra Augustus?
- Milyen főbb tisztségeket viselt, illetve szerzett meg a maga számára?
- Hányszor, illetve mennyi ideig viselte ezeket?
- Milyen politikai eszközökkel igyekszik leplezni azt, hogy ezen tisztségek egy kézben történő huzamos birtoklása lényegében egyeduralmat jelent?
- Mi jellemzi az önéletrajz stílusát?
- Augustus mely szavai, kifejezései utalnak a köztársaság rendszerének fenntartására?

A kérdések megoldására kidolgozott válaszokat és a megoldáshoz kapcsolódó tartalmi segítséget is kínál ez a program, így az órára készülő tanáron kívül a tanulók is felhasználhatják az otthoni tanulásuk során. A tanítandó téma átgondolásakor el kell döntenünk, hogy az interneten talált tananyagokat hogyan használjuk fel a tanulási-tanítási folyamatban, kivetítjük, bemutatójuk a tanórán, vagy feladjuk házi feladatként a tanulóknak. Ez utóbbi azért is lehet hasznos, mert az internet világában szocializálódott tanulóink szívesen töltenek le, tekintenek meg az interneten különbö-

¹ Forrás: <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/tarsadalomtudomanyok/tortenelem/tortenelmi-forrasok-elemzese/2/augustus-oneletrajza/kerdesek-feladatok>

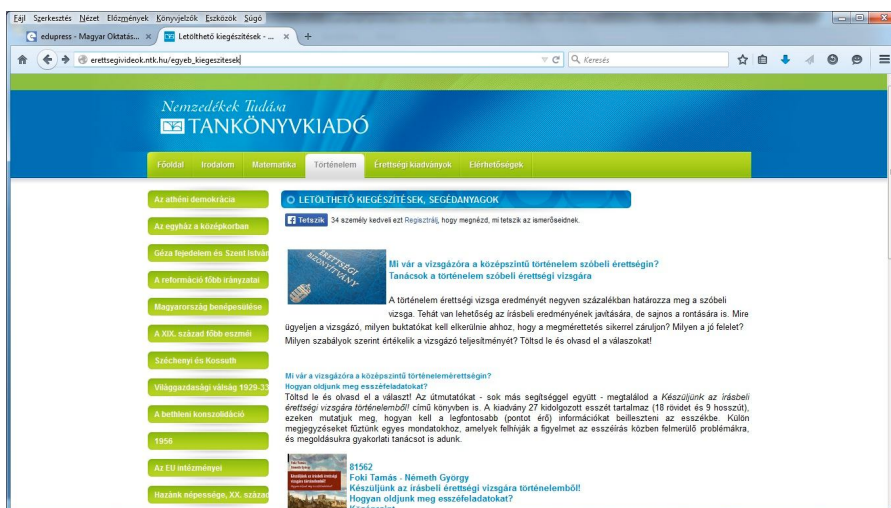
zó tartalmakat, ezzel a tanulás iránti motivációjukat is növelhetjük. Van-
nak ugyanis olyan tanulók, akik szívesebben leülnek az internethez, és
megkeresnek valamilyen tananyaghoz kapcsolódó információt, mintsem
elővonnék a tankönyvet, és abból tanulnának. Találhatunk az oldalon több
olyan feladatot is, amelyeket a tanulókkal oldhatunk meg akár a tanóra
keretében, akár házi feladatként, például a vadászó népek tanításánál fel-
használható ez a feladat:

A tanulók számára hasznosak lehetnek azok a videók is, amelyek a Nem-
zedékek Tudása Akadémia honlapján találhatóak ([http://erettsegivideook.
ntk.hu/index](http://erettsegivideook.
ntk.hu/index)), és a középszintű történelem érettségire felkészítő videókat
és prezentációkat tartalmaznak. Ebben az esetben is az volt a tananyagfej-
lesztők célja, hogy minőségi tananyagokat juttassanak el minél szélesebb
felhasználói körhöz. A videókon egy-egy érettségi tétel hangzik el, buda-
pesti gimnáziumok több éves tanítási tapasztalattal rendelkező vezetőta-
nárai foglalják össze az egyes témákat, előadásuk anyaga szöveges fájll-
ként is letölthető, valamint a prezentációjuk is, amelyet a videóban hasz-
nálunk ezen kívül az oldalon próbaérettségi feladatsorokat és
kiegészítő kiadványokat az érettségire felkészüléshez.



(A kép forrása: http://erttsegivideok.ntk.hu/_tortenelem)

A letölthető kiegészítések, segédanyagok között vannak kidolgozott szóbeli témakörök, azok végén pedig Értékelési útmutató, amely a tanárnak, tanulóknak egyaránt hasznos információkat tartalmaz a sikeres vizsgához.



(A kép forrása: http://erttsegivideok.ntk.hu/egyeb_kiegeszitesek)

Például az athéni demokráciára vonatkozó kérdés értékelésekor az értékelési útmutatóból tudjuk meg, hogy milyen kritériumok alapján értékelhetjük a feladat teljesítését. Ha a vizsgázó bemutatja az athéni társadalom és állam működését, a demokrácia intézményeit, a feladat megértése

és a lényegkiemelés 12 pont. Ha térben és időben megfelelően helyezi el a görög poliszokat és Athént Hellaszban, az 6 pontot ér, ha a szaknyelvet megfelelően használja (polisz, demokrácia, sztratégosz stb.) az szintén 6 pont, ha a forrásokat megfelelően használja és értékeli 12 pont. Az eseményeket alakító tényezők problémaközpontú bemutatásáért 18 pont jár, a nyelvhelyesség és a felelet logikus felépítése pedig 6 pontot ér az összesen megszerezhető 60 pontból. Ezek az értékelési útmutatók segíthetik a tanárok munkáját az érettségire való felkészítésben. Nem szabad elfelejtenünk ugyanis, hogy a gimnáziumi történelemoktatás kimeneti mérőeszköze a közép és emelt szintű érettségi vizsga, és ennek követelményeivel tisztában kell lennünk már a négy éves tanítási ciklus legelején. Azokat a témákat, ismereteket, amelyek az érettségien is hangsúlyozottan szerepelhetnek, tanítási munkákban sem árt jobban hangsúlyozni, átismételni, számon kérni.

Az internetnek és a modern IKT-eszközök oktatási felhasználásának köszönhetően a tanárok feladatai közé tartozik az is, hogy az órára készülve egy-egy multimédiás termékről vagy tananyagról, oktatóprogramról eldöntsék, hogy jó-e és mennyire használható fel a munkájukban. Egy tanulmány, amely az Új Pedagógia Szemle honlapján jelent meg (Forgó 2001) ehhez nyújt segítséget. A legfontosabb egy-egy ilyen program vagy digitális tananyag esetében megvizsgálni azt, hogy a szaktárgyi ismereteket pontosan, hitelesen jeleníti-e meg. Fel kell ismerni a különbséget a szórakoztató és az ismeretterjesztő produktumok között. A taneszközök feladata nem egyszerű szórakoztatás, hanem a tananyag hatékony elsajátításának elősegítése. Egy-egy oktatóprogramot áttekintve a tanár megvizsgálja, hogy az milyen tanulási módszereket, stílusokat preferál, és átgondolja a tanulók várható reakcióit. Ha a közvetítendő tartalom szaktárgyilag rendben van, a téma érthetően és logikusan tagoltan van előadva, akkor meg kell vizsgálni a formai szempontokat is. Milyen az oktatóanyag menürendszere, strukturáltsága? Mennyire áttekinthetőek az egyes tananyagelemek? Könnyű-e közöttük a navigáció? Megfelelő-e a képek és a hangfájlok megjelenítése? Számos oktatóprogram található a magyar és európai történelemhez, amelyet jól tudunk használni a tanórákon, például Kristóf László A magyar államalapítástól az európai uniós csatlakozásig című multimédiás CD-ROM sorozata, amelyről az Új Pedagógiai Szemle-ben 2003-ban jelent meg recenzió. A sok képet zenét, videóanyagot tartalmazó CD nemcsak a történelem tanítását segítheti, hanem az irodalmi,

művészettörténeti és zenei oktatást is. Azonban ha be szeretnénk vinni a tanórára, előtte telepítenünk kell bizonyos segédprogramokat a számítógépünkre (PowerPointViewer 97 és Windows Media Player 2 segédprogramokat). A királyok tettei, politikai és hadi események mellett tartalmaz érdekességeket is, például a szerémi bor történetéről vagy Drakuláról, amivel színesíthetjük az óráinkat.

A tanórára készülve az interneten rengeteg információ áll rendelkezésünkre, sok mindent találhatunk az egyes történelmi korokkal és témákkal kapcsolatban. A feladatot az jelenti inkább a tanár számára az órára való felkészüléskor, hogy ezek közül az információk közül megfelelően válogasson, hiteles, megbízható képeket, videókat, hangfájlokat használjon fel a tananyag kiegészítésére, szemléltetésére. Az órára történő digitális anyaggyűjtésben számos lehetőség közül választhatunk. A Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK) adatbázisában nemcsak könyveket, hanem hiteles, jó minőségű hanganyagokat is találhatunk: interjúfelvételeket, visszaemlékezéseket, hangoskönyveket mp3 formátumban. Multimédiás elemeket kereshetünk a Nemzeti Digitális Adattárban (NDA), amelyeket a NAVA pontokon (Nemzeti Audiovizuális Archívum hozzáférési pontjai) játszhatunk le. Régi híradófelvételeket, televízió és rádióműsorokat hallgathatunk így meg. Ha regisztráljuk, az iskolánk is lehet NAVA-pont, megkönnyítve ezzel az ilyen felvételek meghallgatását (Virányi 2011a: 37–44 és Virányi 2011b: 45–49).

Nagyon fontos, hogy az órai bemutatóinkban, tananyagainkban olyan információkat használjunk, melyek relevánsak, valósak és informatívak. A MEK-hez és NDA-hoz hasonló adatbázisok többféle keresési lehetőséget kínálnak, nem csak cím és szerzők szerintit. Saját gyűjteményeket is összeállíthatunk a NAVA adatbázis-oldalon, amelyet később tudunk tanári munkánkhoz felhasználni. A tanulók médiatudatosságra nevelése szempontjából pedig az a fontos, hogy ha házi vagy órai feladatként internetes keresést, kutatómunkát is igénylő feladatokat adunk a tanulóinknak, akkor meg kell tanítanunk őket arra is, hogy az információk, a találatok között szelektáljanak. Adhatunk vagy küldhetünk nekik ehhez megbízható linkgyűjteményeket, ahol keresgélve a referátumaikhoz adatokat, képeket, videókat találnak. Vagy megtaníthatunk nekik néhány egyszerű szabályt, amelyet alkalmazva nem fognak a prezentációjukban például olyan képet kivetíteni, amelyik nem azt a dolgot vagy személyt ábrázolja, amit a címe rejt, és nem használnak fel olyan képeket, videókat, amelyek nem korhű

képzeteket közvetítenek. A képkeresés fő szabályaként azt kell elmondanunk, hogy nem elég a képkeresési találatokat megnézni, hanem mindig a képet tartalmazó oldalt is, a kiegészítő szövegeket is meg kell tekinteni, ez alapján is válogatva a megbízhatóbb és kevésbé megbízható információk között.

A tanórára készülve általában a tantervi követelményeken és a szemléltető anyag-gyűjtésen kívül átgondoljuk azt is, milyen lesz az óravázlat, amely majd a tanulók füzetébe kerül. A jó óravázlat készülhet krétával vagy digitális táblán is, tartalmazza a tananyag logikai struktúráját, a legfontosabb fogalmakat, évszámokat. Vannak olyan témák, amelyeknél kronologikus rendben jó haladni, máshol tematikusan. A digitális táblán kétség kívül látványosabbá, színesebbé tehető a táblai vázlat, az ebben rejlő lehetőségeket, képek beillesztését érdemes kihasználni, segítjük vele a tananyag elsajátítását a vizuális típusú tanulóknál. A jó vázlat az óra folyamán a tanulókkal együtt készül, lépésről-lépésre haladva a tananyag megértésében, didaktikai hiba, ha a tanulók a végleges, kész, teljes vázlatot másolják le a tábláról, mert az előző óra végéről ott maradt. A jó óravázlat egy gondolattérképhez hasonlít, az ilyen megalkotásához is találhatunk az órára készülve segítséget az interneten, például a <http://www.mindmeister.com/> weboldalon. Ez a program arra is alkalmas, hogy többen dolgozzanak ugyanazon a gondolattérképen, és jól hasznosítható akkor is, ha az óránkon csoportmunkában dolgoztatunk fel egy feladatot a tanulókkal. Ehhez persze az szükséges, hogy a tantermünk megfelelően felszerelt legyen, a tanulóinknak is rendelkezésre álljon legalább csoportonként egy internetre csatlakozó számítógép.

A tanári munka tervezési részéhez tartozik az is, hogy elgondoljunk azon, milyen munkaformában, milyen óravezetéssel tanítjuk majd meg az adott ismereteket. Az óravázlatunkon jelezhetjük magunknak, mit fogunk kihangsúlyozni, nyomatékosítani, ismételni. A tanári közléssel előadott részeknél gyakorolhatjuk, hogyan fogjuk elmesélni, szóban bemutatni az eseményeket. A történelemórákon gyakran előfordul egy-egy történet elbeszélése, ha ezeknél arra törekszünk, hogy szemléletesen és élvezetesen jelenítsük meg az eseményeket, tanulóink emlékezetében is több ragad meg belőle. Vannak, akiknek jó érzékük van egy-egy történet előadásához, más történelemtanároknak fejleszteni kell ezt a képességüket.

A szemléltetés és prezentációkészítés

A történelemóra tervezésekor azt is végig szoktuk gondolni, hogy milyen szemléltető eszközt vagy eszközöket használunk majd a téma bemutatására. A szemléltető eszközök többféle funkciót betölthetnek a tanulási-tanítási folyamatban, ezek a következők: motiválás, ismeretnyújtás, szemléltetés, rendszerezés, gyakorlás, ismétlés, rögzítés, ellenőrzés.

A modern IKT- eszközöknek köszönhetően a tanári munkánk során könnyedén használhatunk fel többféle szemléltetési módot, de nem szabad elfelejtenünk, hogy nem arra törekszünk, hogy a történelemóra ingergazdagabb, látványosabb és szórakoztatóbb legyen, hanem a szemléltető eszközöket minden esetben a tanári munkánk szolgálatába állítjuk, segítséget adva a történelmi ismeretek, fogalmak és kompetenciák elsajátításához.

A következőkben a multimédiás prezentációkészítésről lesz szó, amely gyakran előfordul a tanórákon. Jóllehet a tanári prezentációkészítésről fogok inkább írni, de nem feledhetjük el, hogy prezentációt kiselőadásuk illusztrálásra tanulóink is készíthetnek, vagy csoportmunkában tanórai keretekben is kiadhatunk nekik olyan feladatot, amely prezentációkészítést igényel. A web 2.0 világában az órán használt prezentációinkat könnyedén megoszthatjuk az osztály tanulóival, kollégákkal vagy az internet nagy nyilvánosságával is. Ehhez rendelkezésünkre állnak olyan oldalak mint például a Google prezentációkészítő programja, ahol közösen szerkeszthetünk, majd közzé tehetünk egy-egy prezentációt, vagy ilyen a Slideshare.net is. A prezentációkat az interneten címkékkel szokták ellátni, így könnyebben lehet keresni a különböző témájú prezentációk között. A Slideshare.net nemcsak prezentációk, hanem videók megosztását is támogatja. Az előadók a bemutatójukat hanganyaggal látják el, azaz podcastet készítenek hozzá, így bárki meghallgathatja a magyarázatokat is, nemcsak az előadást nézheti meg. A bemutatókra, prezentációkra hivatkozhatunk, beágyazhatjuk őket egy-egy weboldalba vagy blogba. Ha a történelemtanár saját honlapot vagy blogot üzemeltet, vagy az osztály virtuális osztálytermet hozott létre a neten, oda is felkerülhetnek a történelemórán bemutatott prezentációk. Ezek a megosztások segítséget nyújtanak az óráról hiányzó tanulók otthoni felkészüléséhez, de a sajátos nevelési igényű tanulóknak is megkönnyíthetik egyes anyagrészek elsajátítását. Az online megosztott tananyagok lehetővé teszik, hogy a szülők is, ha

igénylik, bekapcsolódhassanak a gyermekük tanulási folyamataiba, megnézhessék, miről volt szó az órán.

Az interneten keresgélve több helyen találhatunk kész prezentációkat, amelyeket csak el kell mentenünk vagy le kell játszunk a történelemórán. Ezek a prezentációk egy-egy történelmi téma általános vagy középiskolai tanításához készültek. A vajdasági módszertani központ Nettanár néven Virtuális Tanári Szobát hozott létre, ahol kész prezentációk és órák felhasználható videók közül válogathatunk (<http://nettantar.edu.rs/article/videook>). Itt található például Bakator János A református templomok jellegzetességei című videója (<http://nettantar.edu.rs/article/videook/a-reformatus-templomok-jellegzetessegei>), amelyet a reformáció témájának tanításakor használhatunk fel a tanórán. Praktikus a tanár szempontjából, hogy nem igényel plusz munkát, nem kell megvágni, körülbelül öt perc hosszúságú, így könnyen sort keríthetünk a tanórai bemutatására. Az oldalon található prezentációk tantárgyak szerint vannak felcímkezve, és megjelölték mellettük, hogy általános vagy középiskolában, és melyik évfolyamon használták fel őket. Az általános iskolai történelemtanításhoz kereshetünk kész prezentációkat a <http://www.tortenelem-ppt.atw.hu> oldalon. Ezeknél a diákat mi léptethetjük, míg a You Tube-on található kész prezentációknál a diák a feltöltő által meghatározott időben követik egymást, néha zenei aláfestéssel, így ha órai magyarázatunkhoz szeretnénk felhasználni őket, többször meg kell állítani a lejátszást. Ha mások által készített bemutatókat használunk fel, minden esetben nézzük meg, olvassuk el alaposan, vessük alá szakmai kritikának, és jelöljük meg a forrást vagy forrásokat a prezentációnk végén. Így nevelhetjük rá a tanulóinkat arra, hogy ők se használjanak forrásmegjelölés nélkül az internetről letöltött anyagokat.

Ha nem egy az egyben veszünk át egy prezentációt, hanem úgy döntünk, hogy saját bemutatót készítünk az órai magyarázatunkhoz, akkor az első kérdés annak tisztázása, hogy milyenfajta prezentáció lenne a megfelelő. Nem minden órán és nem minden témához érdemes ugyanis készíteni, csak akkor használjuk, ha mondanivalónk struktúráját így is szeretnénk bemutatni, a tankönyvben nem található képek, videók, hangfájlok, diagramok, táblázatok segítségével illusztrálni a témánkat. Érdemes például történelemből bemutatót készíteni művelődéstörténeti lekékről, sok képpel, zenével, vagy egyes hadjáratokat, népmozgásokat, birodalmakat térképen bemutatva, vagy az életmódtörténettel foglalkozó

anyagrészeknél sok képpel vagy videóval. Az előadás általában frontális munka keretében zajlik a tanórán, noha a jó tanár kérdéseivel bevonja a hallgatóságot is. A figyelem felkeltésében segíthet a változatosság, ha felváltva alkalmazunk szöveges elemeket, videókat, hangfájlokat, ábrákat, térképeket. A Microsoft Office PowerPoint, az OpenOffice, Keynote, a Prezi a leggyakrabban használt bemutató- szerkesztő programok. A PowerPointban diákat szerkesztünk, szövegdobozokat, képeket, videókat, webhelyekre történő hivatkozásokat, hangfájlokat beszúrva a diák felületére megfelelő elrendezésben. A program lehetőséget ad arra, hogy komplex, többszörös információközvetítés valósuljon meg az előadás folyamán. Nagy előnye, hogy egy hangfájl vagy videófájl, amit a diánkba beillesztünk, egy kattintással elindul, lejátszható, nem kell külön eszközöket használni, külön programokat megnyitni hozzá.

A prezentációt tartalmi és technikai szempontból is alaposan át kell gondolnunk. A tartalmi szempontok hasonlítanak a jó óravázlat szempontjaihoz, sok esetben a tanári prezentáció a táblai vázlatot is helyettesíti. A lényegét, a logikai összefüggéseket vizuálisan ábrázolja, jó, ha a gondolatmenete követhető, alkalmazkodva a tanulók előzetes ismereteihez és életkori sajátosságaihoz. Nem kell minden szöveges elemet a diákra halmozni, négy-öt sor elég, nem is feltétlenül teljes mondatokat írunk, az órai magyarázat ugyanis lehetőséget ad arra, hogy bővebben kifejthessük mondandónkat. Ha a prezentációkészítő program jegyzet funkcióját is használjuk, oda beírhatjuk azokat a szöveges elemeket, amelyek nem jelennek meg a kivetítéskor, de fontosak a magyarázatunkhoz. Ez hasznos lehet és segítheti a megértést akkor, ha később a bemutatónkat megosztjuk, és olyanok nézik meg, akik nem vettek részt az órán, nem hallották az elhangzott tanári magyarázatokat.

A formai szempontok közé tartozik, hogy jól látható betűméretben (28-as vagy annál nagyobb), megfelelően kontrasztos betűszínekkel és egyszerű, nem figyelemelterelő hátterekkel dolgozzunk. Tapasztalataim szerint az egyszerű sötét háttéren a világos betűk láthatók a legjobban, habár a szakirodalomban többen a világos háttéren fekete betűket javasolják. Mindenesetre érdemes kipróbálni óra előtt a tanteremben, hogy mennyire látszik másként a kivetített dia, mint otthon a számítógépünk képernyőjén. A terem sötétítési lehetőségei és a projektor tulajdonságai is sokat tehetnek hozzá vagy vehetnek el egy prezentáció láthatóságából. Ha a projektorunk gyenge fényerejű vagy színhibás a kivetítés, előfordulhat, hogy a

jó felbontású képek sem úgy, olyan színekkel jelennek meg, mint az eredeti képen. Tipikus hibának számít a prezentációkészítésben, hogy túl sok vagy túl kevés diára tagoljuk a mondanivalónkat, vagy egy-egy diára túl sok információt zsúfolunk, képet, diagramot, magyarázó szöveget egyszerűen, nem megfelelő méretben. Szerencsésebb egyszerűbb és nem túl sokféle betűtípust és hátteret használni, hogy ne terelje el a hallgatóság figyelmét mondanivalónk lényegéről. A szöveganimációk között is visszafogottabban válogassunk, zavaró lehet, ha az új szöveges elemek pörögnek, forognak, beúsznak, szétnyílnak, nem ettől lesz dinamikus az előadásmódunk (Tóth Mózer & Virányi 2011: 5–19).

A különleges betűtípusok alkalmazásával azért is kell óvatosan bánnunk, mert az iskolai gépen nem biztos, hogy telepítve vannak azok a betűk, amelyeket kiválasztottunk a diáink felirataihoz, így előfordulhat, hogy nem megfelelő karakterekkel jelennek meg a kivetített szövegeink. Egy multimédiás diaprezentációnál sokféle fájlformátummal dolgozhatunk, amelyekről érdemes tudnunk, hogy melyik milyen típusú, és milyen alkalmazásokkal olvasható, valamint azt is, hogy milyen a mérete, szükség van-e például tömörítésre, ha be akarjuk vinni az órára. Vannak szövegfájlok (.doc, .docx, .pdf), hangfájlok (.wav, .mp3, .wma, .flac), videófájlok (.avi, .wmv, .flv, .mov, .mp4, .swf). Ha kétségeink vannak, hogy az iskolai gép lejátszsa-e a hang vagy videófájlokat a prezentációnkban, magunkkal vihetjük pendriveon elmentve külön is a médiafájlokat.

A prezentációnk készítésekor azt sem árt figyelembe venni, hogy az Y és a Z generációhoz tartozó tanulóink másként viszonyulnak ehhez az oktatási formához, mint az idősebbek. A tanulóink ugyanis a kivetített szövegek füzetbe másolása vagy lejegyzetelése helyett a mobiltelefonjaikkal fényképezik le a kivetített diákat, vagy elkérlik a tanártól pendriveon vagy interneten megosztva a kész prezentációt. Ezért ha tudjuk, hogy később megosztásra kerül a prezentációnk, ráírhatjuk a diákra az órán a diagram elemzéséhez elmondott feladatot is vagy tankönyvi oldalszámot, ahol az elemzett forrás található. Ezzel megkönnyítjük az otthoni tanuláshoz történő felhasználását a diáinknak. Békés Anna 2014-es cikkében, melynek címe *Frontálisan, izgalmasan – ötletek a prezentáció történelemórai felhasználásához*, arról is beszámol, hogy az új ismeretek tanításán és frontális osztálymunkán kívül számonkéréshez is felhasználta a prezentációt. A szóbeli érettségi tételekhez hasonlóan olyan diasorozatot készített, amelyben rövid szöveges források képekkel, térképekkel, grafikonokkal

szerepeltek, és a felelőnek a bemutatót használva kellett összefoglalnia az adott témára vonatkozó gondolatait. Lutter Andrásné *Mit kezdünk a PPT-vel?* című cikkében arról ír, hogy bár a tanulóink informatika órán megtanulják, hogy hogyan készítsenek prezentációt, a szaktárgyat tanító tanárnak is el kell mondani nekik, hogy milyen tipikus hibákat kerüljenek el. Gyakran előfordul, hogy teljes, hosszú mondatokat zsúfolnak egy-egy diára, vagy túl sokféle képet, adatot jelenítenek meg. A PPT-vel szerinte megtaníthatjuk a tanulóinkat a vázlatírásra is, ha például előbb elmondjuk az információt és csak utána jelenítjük meg a szöveget, valamint hagyunk elég időt a szöveg füzetbe történő leírására. Ő is ad ötleteket ahhoz, hogy hogyan használhatjuk a megszokott, frontális munkától eltérő módon a prezentációkat. Szerkeszthetünk olyan feladatokat a tanulók számára, ahol hiányzó adatokkal kell kiegészíteniük kész prezentációkat, vagy megkapják a szöveges vázlatot, és nekik kell térképeket, képeket, ábrákat keresni hozzá. Természetesen fel kell hívni tanulóink figyelmét arra, hogy a szerzői jogok tiszteletben tartásával járjanak el, az interneten szabadon felhasználható tartalmakból válogassanak, és a forrásokat minden esetben tüntessék fel. Olyan feladatot is adhatunk, amelyben hibákat (ténybeli, sorrendiségi, topográfiai) kell keresniük egy-egy prezentációban. Ezekben az esetekben a prezentációt az ismeretek ellenőrzésének és értékelésének a szolgálatába állítottuk.

A prezentációkészítésről hasznos tanácsokat olvashatunk az emberi emlékezettel, tanulással, kommunikációval foglalkozó könyvekben is. A legtöbbjük abból indul ki, hogy a beszéd- és prezentációs készség sok gyakorlással fejleszthető és hogy a prezentáció fő célja, hogy a hallgatóság emlékezzen az előadásban elhangzottakra. Mivel különbözőképpen tanulunk, van, akit a képek fognak meg, másokat a hangok vagy a mozgás segít egy-egy információ megjegyzésében, ezért hasznos lehet, ha tisztában vagyunk tanulóink különböző tanulási stílusával, és ennek megfelelően használjuk a képeket, hangokat a prezentációkban (Baddeley 2005: 29). Gyakran hivatkoznak a szakirodalomban a kognitív terhelés elméletének eredményeire, amelynek prezentációkészítési szempontból az a legfőbb tanulsága, hogy az emberek nehezebben dolgozzák fel az információt, ha egyszerre verbális és írott formában is észlelik (Reynolds 2009: 24). Ebből következően, ha a tanár órán vetítés közben felolvassa vagy elmondja a diára írt szövegeket, akkor rontja az üzenet átadásának hatásfokát, mivel nehezen tudunk egyszerre hatékonyan szöveget olvasni

és hallgatni, vagyis hamar lankadhat a figyelem. A hallgatóság memóriájának vizsgálatára vonatkozó kutatások bizonyítják, hogy jobban megértik a multimédiás prezentációt, ha a szavak kizárólag kísérszöveg formájában jelennek meg, nem szükséges egyszerre kivetítve megjeleníteni és felolvasni is az információkat (Atkinson 2008: 48). A hallgatóság nem akkor tanul többet, ha speciális effektekkel lenyűgözzük őket, hanem ha a felesleges és nélkülözhető információkat kiiktatjuk a prezentációból. Ezt úgy tehetjük meg, hogy figyelünk a diáinkon a jel/zaj arányra, hogy a releváns információkat ne szennyezzék az irreleváns képi vagy szövegelemek. Diagramoknál, táblázatoknál, grafikonoknál érdemes a lehető legmagasabb jel/zaj arányra, így az egyszerűsége törekednünk, és ne alkalmazunk további vizuális elemeket a dián. Rendszerint felesleges például kétdimenziós adatokat háromdimenziós grafikonokon ábrázolni (Reynolds 2009: 140). Mivel a képdominancia elve értelmében az emberek jobban megjegyzik a képeket, mint a szavakat, különösen, ha rövid ideig észlelik az információt, úgy tehetjük hatékonyabbá a mondanivalónkat, ha a kiválasztott képek és szavak ugyanazt a fogalmat, információt erősítik. Grafikus elemek ismétlődésével (háttér, betűszín, egyéb képek vagy szövegháttér-típusok) egységessé és koherenssé tehetjük a prezentációnkat, tanórán a didaktikai céljainknak megfelelően alkalmazhatjuk ezeket, pl. külön színnel jelölve a kötelező évszámokat, fogalmakat. A prezentációkészítésről szóló könyvek számos hasznos tanácsot adhatnak még a diáink vizuális és szöveges világának megtervezéséhez, de a legjobb tanácsnak azt tartom, hogy nem kell mindig a szoftverben rejlő összes látványos elemet alkalmazni (gondoljunk például beúszó és pörgő szövegekre), hanem egyszerűen, világosan, a tanulók figyelmét irányítva, érthetően igyekezzünk ábrázolni a mondanivalónkat.

A <http://prezi.com> oldalról használható prezentációkészítőt is használhatjuk a történelemóráinkon. Ez a magyar fejlesztésű program egyre jobban elterjed, és ugyanúgy támogatja a prezentációk megosztását, mint a fentebb említett oldalak, és lehetővé teszi az elkészült prezentációk közötti kulcsszavas keresést is. Legnagyobb vívmánya és újdonsága a prezíknak, hogy támogatja a non-lineáris gondolkodást és szerkesztést. Egymást követő diák sorozata helyett a térben mozoghatunk előre hátra, zoomolhatunk, nagyíthatunk, kicsinyíthetünk, ráközelíthetünk egy kiemelő elemre vagy eltávolodhatunk tőle újra a nagy egész összefüggéseiben látva. A prezentációkészítő felületen képeket, videókat, szövegeket helyez-

hetünk el, majd ezeket rendezgethetjük, elforgathatjuk egymáshoz képest. Vannak Keretek (Frame), amelyek segítenek együtt mozgatni az összetartozó elemek együtteseit, ezeket az elemcsoportokat aztán logikai rendszer szerint a mondanivalónknak megfelelően összefűzzük, így létrejön egy Ösvény (Path), amely megadja az egyes elemek sorrendjét a prezentációban. Ha egy elemet mozgatni akarunk és kijelöljük, kék színű koncentrikus körök jelennek meg felette, amelyet transzformációs zebrának neveznek, a külső gyűrű elforgatásra, a középső kicsinyítésre-nagyításra, a legbelső áthelyezésre szolgál. Ezekben az előadásokban tényleg kihasználhatók a vizualításban rejlő lehetőségek, oktatási szempontból jól kiaknázza a képi gondolkodásban rejlő lehetőségeket, és kedvelt lehet a vizuálisabb gondolkodású tanulók számára. Ha a programot használjuk, figyelniünk kell arra, hogy ne a diaszerkesztésnél megszokott gondolkodásmódot használjuk, ne a PowerPointot ültessük át prezibe, hanem valóban kihasználjuk az új technikában rejlő lehetőségeket.

Melyek a fő különbségek a PPT és a Prezi használatában?

PPT	Prezi
diák sorozata	végtelen munkaasztal
egy egység a dia	egy egység lehet egy szövegdoboz, egy kép, egy videó és ezek bármilyen kombinációja, ha keretbe foglaljuk
lineáris, egymás után bemutatott, egyenrangú tartalmak	ösvényen haladó, bele-belenagyító és visszakicsinyítő
a szerkesztés egyénileg megoldható	közösen is szerkeszthető, időtől és tértől függetlenül
vázlat és emlékeztető készíthető	a súlypontokat a zoom segítségével érzékeltethetjük
számtalan téma közül választhatunk	az ingyenes csomagban csak néhány stílus érhető el, a felhasználó kreativitására alapoz
képek, videók beszúrása lehetséges	képek, videók beszúrása lehetséges

*A PPT és a prezi használatának különbségei
(Tóth-Mózer 2011: 103–107 és Mester 2013)*

A program használatához regisztrálnunk kell az oldalon, az ingyenes változathoz kisebb tárhely és kevesebb sablon jár. Az elkészült prezentációinkat le is tölthetjük, offline módon is lejátszhatjuk. A honlapjukon videók formájában megnézhetünk rövid filmeket arról, hogy hogyan használjuk a programot és megtekinthetjük mások elkészült prezentációit is. A prezentációkészítés általában anyaggyűjtéssel kezdődik (képek, videók, hangfájlok), majd ha kitaláltuk a koncepciót, összefűzzük és elrendezzük az elemeket, kijelöljük az „ösvényt”. Ezt követi a lejátszás és a prezentáció megosztása. Egy valamit azonban ne feledjünk, a legjobban szerkesztett diaképek és prezik is csak kiegészítők, nem helyettesíthetik a tanári magyarázatot és a tanár személyes jelenlétét a tanulási-tanítási folyamatban.

Felhasznált irodalom

- Atkinson, C. (2008): Ne vetíts vázlatot! A hatásos prezentáció. Budapest: SZAK Kiadó.
- Baddeley, A (2005): Az emberi emlékezet. Budapest: Osiris Kiadó.
- Békés, A.: Frontálisan, izgalmasan – ötletek a prezentáció történelemórai felhasználásához <http://tte.hu/toertenelemtanitas/toertenelemtanitas-ayakorlatban/7908-bekes-anna-frontalisan-izgalmasan>
- Forgó, S. (2001): Multimédiás oktatóprogramok minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában. Új Pedagógiai Szemle honlapján, 2001 július-augusztus. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-it-Forgo-Multimedias.html>
- Kristóf, L. (2003): A magyar államalapítástól az európai uniós csatlakozásig, multimédiás CDROM-sorozat, Új Pedagógiai Szemle 53., 123–128.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00076/2003-11-kf-Kristof-Magyar.html>
- Lutter, Andrásné Hegedűs Ildikó: Mít kezdjük a PPT-vel?
<http://tte.hu/toertenelemtanitas/toertenelemtanitas-ayakorlatban/7907-lutter-andrasne-hegeds-ildiko-mit-kezdjuenk-a-ppt-vel>
- Mendly, L.: Amikor mindenki szava fontos: a csoportmunka, Történelemtanítás a gyakorlatban,
http://tte.hu/_public/oraterv/19_oravazlat_Mendly_csoportmunka.pdf

- Mester, T (2013): Prezi magyarul, alap kézikönyv,
www.prezimagyarul.hu
- Papp-Danka, A. (2013): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. Oktatás-informatika, 2013, 1–2. szám,
<http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesei-lehetosegei/>
- Reynolds, G (2009): PreZENTáció. Budapest: HVG Könyvek.
- Tóth Mózser, Sz. & Virányi, A. (2011): A prezentáció módszertana. In Mi fán terem az IKT?. Budapest: Pedagógus Klub. 5–19.
- Tóth-Mózser, Sz. (2011): Prezi.com. In Mi fán terem az IKT?. Budapest: Pedagógus Klub. 103–107.
- Virányi, A. (2011a): Prezentáció digitális tartalommal III., Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK). In: Mi fán terem az IKT? Infokommunikáció és oktatás-informatika a tanításban., Budapest: Pedagógus Klub. 37–44.
- Virányi, A. (2011b) : Prezentáció digitális tartalommal IV., Nemzeti Digitális Adattár (NDA). In: Mi fán terem az IKT? Infokommunikáció és oktatás-informatika a tanításban. Budapest: Pedagógus Klub. 45–49.
- Z. Karvalics, L.: Az iskola az információs társadalomban
<http://www.ofi.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/iskola-informacios>
- Z. Karvalics, L. (2004): Bevezetés az információ-történelemben. Budapest: Gondolat-Infonia.

http://erettsegivideok.ntk.hu/_tortenelem

<http://www.nava.hu>

<http://www.nda.hu>

<http://www.mek.oszk.hu>

<http://www.mindmeister.com/>

<http://nettantar.edu.rs/article/videok>

<http://nettantar.edu.rs/article/videok/a-reformatus-templomok-jellegzetessegei>

<http://www.tortenelem-ppt.atw.hu>

<http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/tarsadalomtudomanyok/tortenelem>

http://hu.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

Pszichológiai perspektívák a tehetséggyakorlatában

Páskuné Kiss Judit

Tanulmányunkban áttekintést adunk azokról a pszichológiai szakirodalomban fellelhető tudományos fejleményekről, amelyeknek közvetlen tanulságai lehetnek a tehetségrőlvaló gondolkodásra és a tehetséggyakorlatára. Ennek során állást foglalunk a tehetség meghatározásával kapcsolatban, hiszen anélkül, hogy tudnánk, mit értünk a vizsgálatunk tárgyán, nehéz támpontokat adni arra vonatkozóan, milyen jegyeket keressünk, amikor tárgyunk felismerésére, azonosítására vállalkozunk, illetve mire fektessünk hangsúlyt, mely akadályokra legyünk érzékenyek, milyen téves percepciók felbukkanásával számoljunkannak fejlesztése során.

A tehetséggyakorlat három alapvető kérdésköre (a három „D”) többek szerint három állomást is jelent, mely a klasszikus formában a következő sorrendet jelenti: 1. A tehetség meghatározása (*Description*) 2. A tehetség azonosítása (*Discovery*) 3. A tehetség fejlesztése (*Development*) (Rosemarin, 1999). A három kérdéskör olyan szorosan összefügg, hogy azok sorrendje könnyedén és indokoltan meg is fordítható, ahogyan azt Gyarmathy Éva (2013) meg is teszi, amikor a 21. századhatékony tehetséggyakorlat kihívásairól ír. Felhívja a figyelmet arra, hogy amennyiben azt szeretnénk, hogy minél többféle tehetségből válogathasson a társadalom, akkor minél többféle tehetségnek kell megadni a lehetőséget a megmutatkozásra, már egészen kisgyermekkorban. A fejlődési lehetőségek tág tere természetesen adódó kínálatot jelenterre, ami által az azonosítás is szinte automatikussá válik. Ilyen megközelítésben az utolsó lépés lesz a tehetség meghatározása, vagyis annak megállapítása, hogy az adott kor-nak, kulturális kontextusnak milyen tehetségek felelnek meg leginkább (Gyarmathy, 2010).

Meglátásunk szerint ebben a megközelítésben elmosódik a határ a tehetséggyakorlat és a pályaorientáció között, amely ugyanakkor jól illeszkedik Magyarországon a pályaorientáció társadalmi feladatának újrafö-

galmazásához és a tehetséggondozás koncepciójának kiszélesedéséhez, valamint az ebből következő átfedésekhez, amelyek alapján a pályaaorientáció és a tehetséggondozás kapcsolódási pontjairól beszélhetünk. Erről részletesebben más írásban olvashatunk (Pásku, 2015). Most csak azt a szemléleti hasonlóságot emelnénk ki, mely szerint a modern pályatanácsadói és tehetséggondozói gyakorlatban nincsenek „semmirekellők”, mindkét esetben egy erősségekre fókuszáló, értékbecslő, támogató folyamat keretében gondolkodunk. Ennek megfelelően, ha nem is tehetséges mindenki valamiben, de mindenkinek van egy legtehetségesebb oldala. Mindkét tanácsadói, illetve gondozói gyakorlat törekvése, hogy megtalálja az egyénhez illeszkedő önmegvalósítási formákat.

Talán nem is véletlen, hogy az oktatás aktuális törvényi szabályozásában szinte egyszerre jelent meg a pályaaorientáció mint kiemelt fejlesztési terület és nevelési cél, valamint a tehetséggondozás mint kötelező érvényű feladat, jelezve, hogy a „mindenkinek megtalálni a maga legjobb oldalát” elve hangsúlyosan érvényesül a törvényalkotói szándékban, vagyis abban, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei, minél nagyobb eséllyel kapcsolódhassanak be a minőségi tehetséggondozásba (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, Nat, 2012).

A tehetségfogalom viszonylagossága

Azokat az egyéneket, akiket valamilyen téren tehetségesnek tartunk, többféle kifejezéssel illelhetjük: tehetséges, kiváló, csodagyerek, jó/kimagasló képességű, eminens, zseni/zseniális, szakértő, profi, de adott kontextusban akár mondhatjuk azt is, hogy virtuóz, vagy benne van az X-faktor. Az egyes nyelvi címkék tükrözik a tehetségről való felfogásunkat, amelyeket egyrészt saját tapasztalataink alakítanak, másrészt a kiemelkedő képességekről eltérő módon gondolkodó korábbi korok emberei hagyományoztak ránk. Tekintve, hogy a *tehetség* hétköznapi fogalom, annak használatakor nem gondolkodunk azon, hogy vajon melyek azok a lényegi tulajdonságok, amelyek szükségesek ahhoz, hogy egy személy bekerüljön az adott fogalmi kategóriába, vagy azon, hogy mennyire kiterjedt az adott kategória (az emberek hány százaléka tartozik bele), mégis könnyedén hozunk ítéletet (Pásku, 2011).

Amikor a tehetség fogalmáról gondolkodunk, illetve tehetségről beszélünk, tegyük azt hétköznapi „nyelvhasználó felhasználói” vagy szakember minőségünkben, akkor ezekre a kérdésekre implicit módon választ

is adunk. A „*kimagasló képességű*” például utal az átlag felettség (legyen az képességbeli vagy teljesítménybeli) kritériumára, a „*szakértő*” a mód-szeresen kiművelt képességekre, a tanulás, gyakorlás szükségességére. A „*csodagyerek*” megjelölés ezzel szemben a veleszületett kivételes adottságokat implicálja, míg az *X-faktora* közeg és a jelölés fontosságára hívja fel a figyelmet, továbbá a transzcendens, földöntúli erő megmutatkozására. Érdekes, hogy miközben a fogalmat könnyedén használja a köznyelv, a szakma pedig a tehetség megnyilvánulásának feltételeit és az összetevőket tekintve nyugvópontra jutott, azértelmezés és a lényegi jegyek kiemelése során a szakma jeles képviselői kifejezik eltérő preferenciáikat. Nézzünk ezek közül néhány példát!

„*Tehetséges az, aki többet tud, mint amennyit tanult*” (Mérő, 2001: 203)

A folytatásban a szerző kifejti azt, ami lényege a meghatározásnak, hogy ti. ez akkor történhet meg, ha valaki ugyanannyi tanulással az átlagosnál gyorsabb növekedési pályára tud állni. Vagyis a tehetség nincs meg mindenkiben, az valamiféle speciális *adottság*, s akikben ez nincs, azok nagyon sok tanulás és gyakorlás után sem érhetik el a fejlődés szerző által „*nagymesterként*” címkézett szintjét. Továbbá mivel a meghatározás nem implicálja a kimagasló teljesítményt, csak azt, hogy a tehetség valójában egy ígéret, így nem kell kivárnunk a végkifejletet ahhoz, hogy megmondhassuk valakiről, hogy tehetséges-e valamihez. Ily módon ahhoz a mindennapi tapasztalathoz is illeszthető a gondolat, miszerint számos elvetélt, eredményessé soha nem vált tehetséget láthatunk magunk körül, akikről mégis érzetük, érezzük, hogy roppant tehetségesek.

„*A tehetség nagy tudású egyén, aki egy óvodás attitűdjével rendelkezik*” (Gyarmathy, 2013: 91)

És mi tartozik az óvodás *attitűdjéhez*? Folyamatos tevékenységvágy, kérdések, naiv nyitottság a világra, erőteljes célirányultság. Vagyis ebben a meghatározásban az információhoz való hozzáállás, befogadás és feldolgozás egy sajátos formájára, az intuícióna, a sablonok kötöttségétől mentes információbefogadás fontosságára hívja fel a figyelmet a szerző. Ezekről tudjuk, hogy meglétük nélkül a kimagasló, kreatív teljesítmény nem várható.

„...a tehetség ... rendszerint a mastery, a self-efficacy meggyőződéséből fakadó, pozitív visszacsatolásos folyamatokon át gyorsan kialakuló jelenség” (Buda, 1998: 96).

A meghatározás központi eleme itt is egy nem képességjellegű személyiségjellemző, az *énhatékony*ság, amely egy sajátos belső bizalom az iránt, hogy egy adott tanult képesség hatékony legyen, hogy ezt a képességet valóban gyakorolni tudjuk. Ez egyfajta *motivációs állapot*, amelynek gyengesége a szerző szerint sokkal nagyobb szerephez jut a teljesítményzavarokban, mint amit az illető kompetenciakör tanulási gyengeségei játszanak. A szerző ebben a meghatározásában a környezet felelősségére is felhívja a figyelmet, hogy ti. a pedagógus hatékony tanítási tevékenysége (tanuló sikerélményhez való segítése), ezáltal a belső motivációk felszabadítása komoly lendületet adhat a tehetségfejlődésnek.

És végül álljon itt egy olyan meghatározás, amely elég absztrakt ahhoz, hogy az előző szempontok mindegyikét magába foglalhassa:

„Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni” (Harsányi, 1994: 96).

Láthatjuk a fenti példákból, hogy a tehetséggel foglalkozó szakemberek számára az egyik legnagyobb kérdés ma már az, hogy milyen feltételek mellett és hogyan alakul át a gyermekkori tehetség felnőtt teljesítménnyé. Egyre inkább nyilvánvaló, hogy bármilyen tehetség fejlődése jelentékeny mennyiségű támogatást igényel, beleértve számos tényezőt, úgy mint képesség, teljesítménymotiváció, társadalmi támogatás, a tehetségterület helyes megítélése, környezeti támogatás és lehetőségek, s némi szerencse, a véletlen is ide sorolható (Czeizel, 1997; Gagné, 2008). Az érdeklődési és képességterületeknek megfelelő akár iskolai, közösségi vagy otthoni támogató tapasztalatokat szignifikáns katalizátoroknak lehet tekinteni a természetes (nyers) hajlamok felől a területspecifikus tehetségek felé tartó progresszív transzformáció folyamatában (Gagné, 2008, 2011).

A következő kérdések tekintetében jutott nyugvópontra a szakma a tehetségről való gondolkodásban (Subotnik és mtsai, 2011):

- Az adottságok számítanak, különösen a specifikus tehetségterületeken.

- A különböző tehetségterületeken eltérőek a fejlődési pályák.
- A társadalom által nyújtott lehetőségek alapvetőek a fejlődési folyamat minden pontján.
- A társadalomnak ezért törekednie kell, hogy minél több megfelelő alkalmat kínáljon, de a kivételes adottsággal megáldott személyeknek is felelőssége van fejlődésüket és növekedésüket illetően. Sőt bizonyos pszichológiai változók meghatározóak a tehetség sikeres fejlődése szempontjából.
- A tehetséggondozás fő célja a kimagasló teljesítmény kell, hogy legyen. A normatív kritériumok kijelölése szükséges, ez teszi értelmezhetővé a *kivételes, ritka* jelzők használatát.
- A személy tehetségének és képességeinek kiteljesítése egyrészt magas szintűszemélyes kielégüléshez és önkülvizációhoz vezet, másrészt ennek megfelelő mértékű tudományos, esztétikai és praktikus nyereséget nyújt a társadalomnak.

Az utolsó pontot továbbgondolva azt mondhatjuk, hogy az egyik legfőbb oka a tehetség tanulmányozásának a hosszabb távú előnyök elővételezése. A háttérben valós társadalmi igény húzódik meg a jövő *innovátoraira*, akik olyan termékeket és szolgáltatásokat találnak fel és dolgoznak ki, amelyek javíthatják az életminőségünket, a *jövő alkotó gondolkodóra*, akik új ötleteket, megoldásokat dolgoznak ki az egész emberiséget érintő globális társadalmi, ökológiai és környezeti problémákra. Továbbá a *fiatal vezetőkre*, akik kiállnak a nemzeti prioritásokért, hozzájárulnak a helyi és nemzeti versenyképesség növeléséhez, képesek lépéseket tenni a politikai feszültségek csökkentéséért, valamint a *kreatív előadóművészekre*, akik szórakoztatnak, felélénkítenek, inspirálnak, vagy segítenek önmagunkat és a világot megérteni a művészi kifejezés eszközeivel. A legtöbb országban egyre inkább tisztában vannak azzal, hogy az emberi képességek és az emberi tehetség az egyik legfőbb forrása a jövő fejlődésének.

A tehetségesek felismerését, azonosítását komplikáló tényezők

Ahogy azt a bevezetőben jeleztük, az azonosítás/felismerés (*discovery*) a tehetséggondozás második nagy témaköre, mely a célpontot jelentő tehetségjellemzők ismeretén, jelentőségük megismerésén túl is számos problémát vet fel. Most csak ezekre a komplikáló tényezőkre térünk ki, tekintettel arra, hogy számos szakirodalmi forrás áll rendelkezésre a tehetségazonosítás témakörében. Ezek közül az egyik legfrissebb a Géniusz

Műhely 1. számaként megjelent *Tehetségazonosítás a pedagógiában c.* tanulmány (Dávid és mtsai, 2014).

A tehetségterületek változatossága

Látnunk kell a tehetségről való gondolkodásnak azokat a *konceptuális változásait* az utóbbi évtizedben, melyek a *kiszélesítés irányába* mutatnak, egyrészt a fellelhető tehetségterületek, másrészt a felnőtt tehetségek irányába. Ez utóbbiak tehetsége nem annyira kivételes adottságaiban, mint inkább (tökélyre fejlesztett) kompetenciáiban, szakértelmében nyilvánul meg. A kiterjesztés továbbá mind az adottságterületeken (perceptuális, intellektuális, társas, mozgásos, vállalkozói/innovatív), mind a már kompetenciákká, szakértelemmé érett humán tevékenységterületeken (művészeti, üzleti, szociális, vállalkozói, technológiai, sport stb.) belül is mutatkozik. E konceptuális változás szóvivői hangsúlyozzák, hogy az azonosításra vonatkozó kérdés a tehetség *potencialitásként* való felfogása esetén eltérő a tehetség *kompetenciában* való megragadásához képest. Az előbbi kérdése, hogy „kik ők”, az utóbbié pedig hogy „mit csinálnak” (Subotnik, 2003). A „kik ők” kérdés egy szelekciós, válogatásra építő azonosítási gyakorlatot alapoz meg, míg a „mit csinálnak” a fejlesztés során, tágabb idői perspektívában való megfigyelésre épülő azonosítási, felismerési gyakorlatot implikál. Ez utóbbit a tehetséggondozás és kutatás 21. századi paradigmaváltását hangsúlyozók is támogatják (Ziegler, 2012).

Robert Sternberg triarchikus teóriája

E paradigmaváltással és a tehetség sokszínűségének az elismerésével összhangban több szerző is úgy véli, hogy ki kell szélesíteni az intelligencia hagyományos, szűken vett értelmezését. Ennek prominens képviselője Robert Sternberg, a Yale egyetem pszichológus professzora, aki megalakította az intelligencia triarchikus teóriáját. Elméletének kiindulópontja, hogy amennyiben megfelelően definiáljuk és jól mérjük az intelligenciát, annak a mindennapi életben való sikerességben tükröződnie kell (Sternberg, 1997). Az intelligencia három fő aspektusa az elmélet szerint:

1) *Analitikus intelligencia*: ez a tradicionálisan akadémikus intelligencia, vagyis annak képessége, hogy elemezzünk, kiértékeljünk, összehasonlítsunk, vagyis hogy absztraktnan gondolkodjunk. A „komponenciális alteória” olyan mechanizmusokat és struktúrákat körvonalaz, amelyek az alapját képezi a *metakognícióban*, a *problémamegoldásban* és a *tudás-*

szerzésben értelmezett intelligens viselkedésnek. Akinek ez jó, az kritikusán és analitikusan tud gondolkodni.

2) *Kreatív/tapasztalati intelligencia*: a korábbi tapasztalatok felhasználásának képessége annak érdekében, hogy megértsük és kezelni tudjuk az akár ismerős, akár a teljesen újszerű helyzeteket. Képesség arra, hogy megalkossunk új gondolatokat, hogy látszólag kapcsolatban nem lévő tényeket vagy információkat szintetizáljunk.

3) *Praktikus/kontextuális intelligencia*: a környezethez való alkalmazkodás, annak alakításának és szelektálásának képessége. Az ilyen ember hamar felméri, hogy bizonyos feladatok sikerét milyen faktorok határozzák meg, és ennek megfelelően alkalmazkodnak, vagy alakítják céljaikhoz illeszkedőnek a környezetet.

Sternberg elmélete szerint tehát az tekinthető intelligensnek és tehetségesnek (*theory of successful intelligence and giftedness*), aki rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek szükségesek céljainak eléréséhez a saját szociokulturális környezetének kontextusában. Egy személy olyan mértékben sikeresen intelligens, amilyen mértékben képes tökélt kovácsolni erősségeiből és kompenzálni gyengeségeit annak érdekében, hogy alkalmazkodjon a környezethez, hogy alakítsa, illetve szelektálja azt céljainak alárendelten. Kiemelendő értéke ennek az elméletnek, hogy elkerüli az intelligencia tesztek által meghatározott jelentését („intelligencia az, amit az intelligencia tesztek mérnek”), és inkább a hétköznapi világban való teljesítményt tekinti mérvadónak, ezzel felhívja a figyelmet az intelligencia (tehetség) kultúrától való függésére. Eltérő kultúráknak eltérő koncepcióik lehetnek/vannak arra nézve, mi, illetve ki tekinthető tehetségesnek. Ennek ellenére a tehetséges gyerekek azonosításakor hajlamosak vagyunk a saját koncepciókat alkalmazni, figyelmen kívül hagyva azt a kulturális kontextust, amelyben a gyermek felnő.

Howard Gardner Többszörös intelligenciaelmélete

Hasonlóan Sternberghez, a Harvard egyetem neveléstudományi professzora is úgy véli, hogy nem csak egyféle intelligencia létezik, és ezek az intelligenciák minden emberben egy sajátos „keveréket”, mintázatot alkotnak. Howard Gardner *Többszörös intelligenciaelméletnek* nevezett rendszerét elsőként 1983-ban publikálta a híres *Frames of mind* című könyvében. Különböző kritériumok alapján, felhasználva az evolúciós plauzibilitást és a kísérleti pszichológiát, eredetileg hat intelligenciát kü-

lőnböztetett meg, amelyet mára kilencre bővített. Ezek az intelligenciák (vagy kompetenciák) a személy egyedi fogékonyságához, tehetségéhez kapcsolódnak és megmutatkoznak abban a módban, ahogy demonstrálják – amennyiben erre lehetőséget kapnak – a személyek az intellektusukat.

Az említett intelligenciák a következők:

- 1) *Verbális-nyelvi intelligencia*: jól fejlett verbális készségek és fokozott érzékenység a beszélt nyelv hangzására, a szavak jelentésére, ritmusára.
- 2) *Logikai-matematikai intelligencia*: arra való képesség, hogy problémákat analizáljunk, absztraktan gondolkodjunk, hogy tudományosan tanulmányozzunk kérdéseket, hogy felismerjünk logikai és numerikus mintázatokat.
- 3) *Zenei intelligencia*: a zenei mintázatok, ingerek megértésének képessége, komponálási, előadói készségek
- 4) *Testi-kinesztetikus intelligencia*: az egész, vagy bizonyos testrészek működtetésének kifinomult képessége, fejlett mozgáskontroll, tárgyhasználatban való ügyesség
- 5) *Téri-vizuális intelligencia*: a képekben való gondolkodás képessége, a pontos és absztrakt vizualizáció képessége, mentális manipuláció a tárgyakkal.
- 6) *Interperszonális intelligencia*: érzékenység arra, hogy pontosan megértsük és megfelelően reagáljunk mások érzéseire, vágyaira, motivációira.
- 7) *Intrapersonális intelligencia*: a saját érzéseink, értékeink, hiedelmeink és gondolkodási folyamataink összehangolásának és tudatosításának képessége
- 8) *Naturalisztikus intelligencia*: arra való képesség, hogy megértsük az állatok, növények és általában atermészeti környezet jelenségeit és felvegyük bizonyos vonásait
- 9) *Egzisztenciális intelligencia*: az emberi lét nagy és mély kérdéseinek a megragadására való képesség és érzékenység

Az elmélet alkalmazás számára kínált üzenete szerint az oktatási folyamat olyan módon való megtervezése szükséges, amely lehetőséget ad a tanulóknak az erősségeik kifejezésére, a magabiztosság erősödésén és a hatékonyságélmény megélésén keresztül növeli az esélyét olyan területek birtokba vételének is, amelyeken gyengébbnek mutatkoznak (Gardner, 2004).

Az érzelmi intelligencia koncepciója

Végül a harmadik elméletcsoport, amely vitatja a klasszikus intelligencia fogalmának létjogosultságát, az *érzelmi intelligencia* fogalma köré szerveződött. Az érzelmi intelligencia olyan információkezelő képesség-együttes, amely az érzelmek alkalmazkodást szolgáló, kognitív hatékonyságot erősítő funkcióját aknázzák ki (Mayer és Salovey, 1997). Az érzelmi intelligenciához tartozó mentális képességek a következők:

- az érzelmek pontos észlelése éskifejezése (a saját és a másik személy érzelmeire vonatkozólag),
- az érzelmekhatékony szabályozása (a saját és a másik személyre vonatkozólag),
- az érzelmek és a kognitív folyamatok közötti kölcsönhatásra való rálátás, az érzelmek „használati lehetőségeinek” kiaknázása a problémamegoldásban (kreatív gondolkodás, rugalmas figyelemirányítás, motiváció),
- az érzelmek megértésének és az érzelmi tudás alkalmazásának képessége (képesség az érzelmek címkézésére, az érzelmek jelentésének értelmezésére, a komplex érzelmek megértésére, és az érzelmek közötti lehetséges átmenetek észlelésére).

Összegzésként elmondhatjuk, hogy mindhárom megközelítés azt sugallja, hogy tehetségesebbnek kell lennünk a tehetségazonosításában. Ha az a szándékunk, hogy minél pontosabban azonosítsuk a tehetségeket, akkor figyelembe kell vennünk az emberi erőforrások sokszínűségét és azt a kulturális közeget, melyben a tehetség szocializálódik és fejlődik. Ez nem szükségszerűen jelenti azt, hogy minden gyermek számára egyedi tesztet kell összeállítanunk. Azt azonban mindenképpen jelenti, hogy a teljesítményüket részben annak a kultúrának a függvényében értékeljük, amelyben felnevelték, s olyan mérési módszereket alkalmazunk, amelyek lehetővé teszik minden gyermek számára, hogy kiaknázzák az erősségeiket és kompenzálják gyengeségeiket, de legalábbis javítsanak azokon (Sternberg, 2007).

Alacsony szocio-ökonómiai státus

A különböző demográfiai háttérű tanulók sokszor igazolt teljesítménykülönbsége régóta fejtörést okoz és csökkentése folyamatos kihívást jelent a pedagógusoknak, nevelőknek, kutatóknak és az oktatásügyben

érintett szakemberek mindegyikének. Az esélyegyenlőségi kérdések a tehetség gondozás területén markánsan jelentkeznek. Ebben az összefüggésben az oktatásirányítók, döntéshozók és más oktatási szakemberek, továbbá az egyes intézmények és pedagógusok számára a megkerülhetetlen kérdés az, hogy hogyan lehet egyszerre eredményesnek és méltányosnak lenni a tehesség gondozásban.

A nehézség a minőségi oktatási szolgáltatásokhoz való, minden gyermek és fiatal számára adott egyenlő hozzáférésben rejlik, miközben valós szignifikáns teljesítménykülönbség mutatkozik az eltérő szociális, gazdasági háttérű csoportok között (Gagnè, 2011). Az alulreprezentáltság kérdését a teljesítmény-szakadék tágabb kérdéskörében lehet csak értelmezni. Bizonyos csoportok (nemzetektől, országoktól függően) rendre alacsonyabban teljesítenek minden teljesítménymérésben, legyen az jegy, tanulmányi átlag, osztályrangsor, standardizált teszteredmény, a hazai monitoring vizsgálatok, vagy nemzetközi mérések (PISA) – minden életkori szinten, óvodáskortól egészen a felsőoktatásig. Minél szigorúbbak a mérési kritériumok, annál nagyobbak a teljesítménykülönbségek (*excellence gap*). Az iskolai teljesítmény-szakadék oka sok és sokféle. Ezek többek között számtalan olyan tényezőt foglalnak magukba, amely úgy címkézhető, mint „nevelési alultápláltság” (Coleman, 2006).

A hátrányos helyzetű diákok tehesség gondozó programokban megjelenő alulreprezentáltságához nem fér kétség. A tehességként azonosított és tehesség gondozó programokban résztvevő diákok nagy része a szocio-ökonómiai státusz alapján a felső negyedbe tartozó családokból kerül ki, míg csupán kis hányaduk származik az alsó negyedből (Borland és Wright, 2000). A szakirodalmat áttekintve a tehesség gondozó szolgáltatásokban alulreprezentált csoportnak jellemzően a társadalmi-gazdasági státuszuk szerint hátrányos helyzetű tanulókat tekintik, akiket a kulturális hátrányuk és/vagy a kisebbséghez való tartozásuk jelöl ki (Van Tassel-Baska, 1992; Callahan, 2005; Ceci és Williams, 2010; Borland, 2005; Gyarmathy, 2003). E két vitathatatlanul jelentős szemponton túl azonban más tényezők szerepét is sikerült kimutatni az alulreprezentáltság okaként, mint például a településtípus, vagyis a kis lélekszámú településen élés. A hazai monitorvizsgálatok rendre kimutatják, hogy a falusi, kistelepülési és a városi, fővárosi iskolák tanulóinak teljesítménye között fokozatosan nő a különbség. A fenti hátrányképző szempontok (a lakóhelymél-

rete, a lakosság társadalmi összetétele) azonban erőteljes átfedést mutatnak (Györgyi, Kőpatakiné, 2010).

Mező és Harmatiné (2013) a fentiekre reflektálva felhívja a figyelmet az *alulreprezentáltság*, *alulteljesítés*, *alulellátottság* fogalmi közötti különbségtétel fontosságára, a fogalmak összemosásának veszélyeire. Bár jellemzően a tehetséges, ám gazdaságilag hátrányos helyzetű, a többségi nyelvet gyengén beszélő, és/vagy sérült tehetséges gyerekek tartoznak az alulellátottak körébe, a fogalmak egymással való helyettesítése nem célszerű, hiszen egy olyan gyakorlathoz vezethet, amely szerint önmagában a kisebbséghez, vagy a szociálisan hátrányos helyzetűekhez, vagy a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetűekhez való tartozás implikálja a „tehetséges, csak alulteljesítő” címkét. Az alulellátottság és az alulteljesítés sem minden esetben feleltethető meg egymásnak. Az alulteljesítés nem csak az alulellátottság miatt jelenhet meg, hanem számos más, iskolán kívüli családi, közösségi, vagy éppen személyes, intrapszichés ok állhat a háttérben.

A gyakorlat és az empirikus vizsgálatok bizonyítják, hogy azok a hátrányosabb helyzetben lévő és a tehetséggondozó szolgáltatásokban egyébként alulreprezentált csoportok, akik élnek a számukra indított speciális programokban való részvétel lehetőségével, később nagyobb eséllyel tudják felvenni a versenyt demográfiai szempontból kedvezményezettebb kortársaikkal (Ceci és Williams, 2010; Havasi, 2010). Ezek az eredmények alátámasztják a kifejezetten a hátrányos helyzetűek számára indított speciális kurzusok, programok létjogosultságát, azonban a kérdés így is megmarad: hogyan címezzük ezeket a kiegyenlítést célzó lehetőségeket úgy, hogy növeljék a valószínűségét annak, hogy éppen azok a családok fognak élni vele, akik számra eredendően tervezték. A tapasztalat ugyanis az, hogy ha bármilyen speciális oktatási-nevelési szolgáltatást mindenki számára elérhetően hirdetnek meg vagy kínálnak, nem pedig kifejezetten valamilyen szempontból tradicionálisan hátránnyal bíró és alacsonyabb teljesítményt nyújtó csoport számára, akkor a részvétel során a teljesítményolló tágabbra nyílik (Ceci és Papierno, 2005, Gagnè, 2005). Ha pedig kifejezetten a kérdéses csoport számára írják ki a pályázás lehetőségét, akkor kérdéses, hogy élnek-e a (kiírók és törvényhozók szempontjából annak tekintett) lehetőséggel. A fenti szerzők javaslata szerint a törvényhozóknak inkább *a személyes fejlődési folyamat akadályainak elmozdítására* kellene koncentrálni, és nem annyira arra, hogy csökkentsék az egyéni jellemzőkben mutatkozó szórás. Vagyis az a feladat vár a szak-

emberekre, hogy megtalálják a legmagasabb 10%-át a társadalom alulreprezentált csoportjainak, és biztosítsák számukra a hozzáférést azokhoz a forrásokhoz, amelyek szükségesek meglévő potenciáljaik kifejlődéséhez (Ceci és Papierno, 2005).

Kisebbséghez tartozás

Az alulreprezentáltság problémaköréhez kapcsolódnak azok a kutatások és elméleti megközelítések, amelyek a személyes és társadalmi identitás konfliktusára fókuszálnak. Ezek közül az egyik legjelentősebb Ogbu (1991) kulturális ökológiai modellje, amely máig az egyik legtöbbet hivatkozott elmélet az etnikai jellegű iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek vizsgálatában. Elméletében a jó teljesítés a társadalmi identitás feladását jelentő viselkedés-megnyilvánulás a nem bevándorló („nem önkéntes”) kisebbségek körében. Számukra, igazodva a fejükben meglévő kulturális modellhez (értve ezen nézeteiket is az adott társadalom működéséről és saját helyükről az adott rendszerben), az iskolai közegben a rendszercélokhoz illeszkedő rangot szerezni, előre haladni a tanulmányokban, jó tanulmányi eredményt elérni egyenlő a kulturális belső modellnek nem megfelelő viselkedéssel, míg az alulteljesítés egyenlő a saját társadalmi identitásuknak megfelelő szerepalakítással. Az ún. sztereotípiák fenyegetés aláássa a teljesítményt ezeknél a csoportoknál, és különösen erős hatással van azokra, akik a leginkább szeretnék jól teljesíteni, és törődnek eredményeikkel. Ez pedig erős szorongással jár, amely ha nem orvosolt, akkor következetesen aláássa a kisebbségi csoportok fiataljaiban a jó teljesítmény esélyét.

Ezek az eredmények és elméleti megfontolások arra hívják fel a figyelmet, hogy az alacsony jövedelmű, vagy kisebbségi csoportból származó jó képességű és magasan teljesítő tanulók számára fokozott stresszforrást jelent a magas teljesítményt is integráló személyes és a társadalmi identitásuk kibékítése. Ez önmagában képes csökkenteni egy bármilyen tehetséggondozó programba való bekapcsolódásra való hajlandóságot, az oda valóság érzését (Worrell, 2010).

Ezek az eredmények is felhívják arra a figyelmet, hogy amikor tehetséggondozó programok működtetésekor az egyéni tanácsadásnak is helye kell, hogy legyen a rendszeralkotó elemek között, és hogy az eredményességi vizsgálatának során pszichológiai szempontok figyelembe vétele is szükséges.

A címkézés problémája

A tehetséget, kivételes adottságot érintő kutatási kérdések nagy része szükségessé teszi, hogy foglalkozzunk a különböző megtevesztő tartalmú sztereotípiákkal. Sokan, akik a tehetséggondozás és nevelés területén kívülállónak tekinthetők, sztereotíp, sokszor negatív nézeteket hordoznak a tehetséges emberekről, köztük pl. azt, hogy könyvmoly, szociálisan ügyetlen, szórakozott, érzelmileg problémás, arrogáns, magának való. Ezek a sztereotípiák a tehetséges tanulók döntéseit befolyásolhatják a karrierépítés fordulópontjain: folytassák-e, vagy ne a tanulmányaikat, tovább tanuljanak-e, vagy ne, mondjanak-e le olyan időtöltésekről, amelyek a „normális” gyerekek számára természetesen, a magas teljesítményért küzdenek-e – ezek a mi társadalmunk bizonyos csoportjaiban különösen releváns kérdések, leginkább a lányok és a hátrányos helyzetű gyerekek bizonyos csoportjaiban.

Nem negatív, de teljességgel téves pozitív sztereotípiákról is beszélhetünk. Ilyen például, hogy a tehetséges gyerekek tehetsége „természetes”, nincs szüksége tanulásra és gyakorlásra a kimagasló teljesítmény és a magas szintű szakértelem eléréséhez. Ez kifejezetten „ártalmas mítosz” az erőfeszítés szerepéről, és megakadályozhatja, hogy potenciáljaikat kihasználják (Dweck, 2006).

A sztereotípiától eltérő, bár a köznyelvben gyakran azzal öszszemosódó fogalmat jelent a „címkézés” (*labeling*), amely középpontjában nem a címkézett személy, hanem az a folyamat áll, amelynek során a társadalom konform tagjai megjelölnek egy szokatlan viselkedést, melynek eredményeként a címkézett személy a társadalom róla alkotott percepciója alapján építi fel identitását (Crossman, 2014). A címkézés teóriája a deviáns viselkedések tanulmányozásának kontextusában jelent meg először, de a tehetségazonosítás és kijelölés kapcsán is van létjogosultsága a kérdéskörnek (Sivák, 2014).

A tehetségazonosítás és az ezzel járó jelölés, különleges ellátás és támogatás nem csak előnyöket jelenthet, hiszen velük együtt elvárásokat támasztunk a megcímkézett tehetséggel szemben. Freeman (1991) *hivatásos tehetségnek* nevezi azokat, akiknek személyes önértékelésük nagymértékben attól függ, hogy mások tehetségesnek látják-e őket, függetlenül attól, hogy valóban tehetségesek-e vagy sem. A hivatásos tehetségek jellemzője mind felnőtt, mind gyermekkorban, hogy társalgásaik gyakori

témája vélt vagy valós tehetségük. Általában arról számolnak be, hogy milyen nehéz sorsuk van tehetségük megélése miatt és hogy a középszerű emberek elviselése mennyire fárasztó számuka. A felsőbbrendűség artikulálása mögött azonban az attól való félelem húzódik meg, hogy érdemtelenné válnak a rájuk aggatott címkére. Ezeknek azonban gátló hatásuk van a további fejlődésre, a kreatív kibontakozásra. Ezen túl érzelmi problémákat, pszichoszomatikus tüneteket és rosszul működő kortársi kapcsolatokat alapozhatnak meg a rosszul viselt címek (Freeman, 2010). Az olyan viselkedés, mint a maladaptív perfekcionizmus, a másság érzése, vagy az extrém érzékenység és érzelmi instabilitás a továbbiakban úgy mutatkozik meg, mintha ezek a tehetségesség lényegét, kritériumait jelentenék, holott valójában ezek a viselkedésbeli megnyilvánulások csak következményei, kimenetelei a tehetséges gyermek és a családja, vagy a tágabb közössége, környezete közötti interakciónak, s inkább a „*tehetséges*” címkéből fakadnak (Freeman, 2010). Újabb, a tehetséges serdülők számára nyújtott személyiségfejlesztő program során célirányosan kutattott tehetségproblematikák alapján olyan tipikus problémakonstellációkat sikerült azonosítani (Bagdy, Kövi, Mirnics, 2014), amelyeket – a hangsúlyos vezető tünetnek megfelelően – a következőképp neveztek el a szerzők: *perfekcionista*, *zárkózottak*, *útkeresők*, *problémákkal küzdők*. Az egyes jellegzetes konstellációk a mélyben eltérő mértékben meghúzódo motivációval, identitással és önértékeléssel, valamint szociális készségekkel kapcsolatos problémákat, továbbá különböző tartalmú affektív, megküzdési és tanulási problémákat takarnak.

A tehetséges gyerekekkel való foglalkozás és kutatások során törekedni kell arra, hogy teljes egészében megértsük és megkülönböztessük azokat a jellemzőket, amelyek igazi manifesztációi a tehetségességnek, szemben azokkal, amelyek csak járulékok, s hozzátapadnak a jelenséghez, de valójában a környezettel való interakcióból származnak.

Eltérő fejlődési pályák

Az azonosítást komplikáló tényezők között kell említenünk azt a tényt, hogy a különböző tehetségterületeken rendkívül nagy a változatosság a felbukkanás és a felfedezhetőség időpontjában, a kibontakozás tempójában és az alkotói csúcs elérésében, illetve annak időtartamában. Bizonyos fejlődési pályák rövidek (tornászok, műugrók, műkorcsolyázók, hiszen meghatározott fizikai gyakorlottságot és testi állapotot igényelnek), míg

mások gyakorlatilag élethosszig tartanak (a legtöbb tudományterület és bizonyos zenei területek). Ez utóbbiaknál nincs korral összefüggő limitje a produktívitásnak. Az, hogy egy fejlődési ívet mikortól kezdődően rajzolunk (gyerekkortól vagy serdülőkortól), függ attól, hogy a veleszületett hajlamok és a gyakorlottság, vagyis a közvetítő közeg (fizikai, érzékszervi vagy kognitív) ismerete és uralása mikor erősítik úgy fel egymást, hogy értékelhető teljesítmény, produktum születik. Ez az időpont függhet a fizikai éréstől olyan területeken, mint a sport és a zene, vagy attól, hogy a tehetséget mikor ismerik fel valamilyen szisztematikus azonosítási eljárás során arra szakavatott szemek.

Az alábbi ábrán látható, hogy az egyes tehetségterületeken belül is vannak eltérések a fejlődési pályák ívelésében, lefutásában: mind a sportban, mind a zenében, mind a tudományban találhatunk korai és késői indulású (a felismerési pont értelmében) pályákat. Szélsőséges példaként a fiúszoprán énekesek teljesítményük csúcsát gyermekkorukban, kisiskolás korukban érik el és a korai serdülőkorban már vége is ilyenemű pályafutásuknak, míg a hegedűsöknél is hasonlóan korai lehet az indulás, de a csúcson maradás évtizedekig eltarthat. Késői specializációnak tekinthető a fuvolisták zenei pályája (középső serdülőkor), de szintén évtizedekig tartó sikertörténet várhat rájuk.

	Gyermekkor	Serdülőkor			Felnőttkor		
		korai	közép	késő	fiatal	közép	késő
ZENE							
Korai spec. (fiú szopr.)	start/csúcs	vége					
Korai spec. (hegedű)	start			csúcstelj.			zárás
Későbbi spec. (fuvola)			start		csúcstelj		zárás
Késői spec. (felnőtt ének)				start		csúcstelj	zárás
SPORT							
Korai spec. (tornász)	start			csúcs/zár			
Későbbi spec. (am. futb.)		start				csúcs/zár	
AKADÉMIKUS							
Korai spec. (matematika)	start				Csúcs		zárás
Későbbi spec. (pszich.)				start		Csúcs	zárás

1. táblázat

Példák a különböző területeken mutatkozó fejlődési pályák lefutására: indulás, felívelés, alkotói csúcs, hanyatlás (Subotnik és mtsai, 2011)

Az akadémikus területen a matematikai csodagyerekek korai indulásúak, már óvodáskorban felismerhető tehetségük, míg a kimagasló teljesít-

mény például a pszichológia tudományának területén tipikusan évekkal a felsőfokú tanulmányok után jelenik meg. Ennek megfelelően a specializáció ezekre a területekre csak fiatal felnőttkorban várható.

A sport esetében hasonló a helyzet: a kimagasló teljesítmény bizonyos sportágak esetén gyermekkorban már várható, hamar felível és véget is ér a fiatal felnőttkor küszöbén (torna), míg más sportágakban a felnőtt méretek fontosak a teljesítmény szempontjából.

A kezdés és a beérés közötti időtartam is különböző, van, ami nagyon hosszú előkészületet igényel (a legtöbb tudományos, különösen a humán tudományos teljesítmény), míg más területekre ez nem jellemző.

A fejlődés lefolyása függ természetesen a hozzáférhető oktatási lehetőségektől, a képzés minőségétől. Az akadémikus területeken ez szorosan kötődik az oktatási rendszerhez. A beérést továbbá erőteljesen befolyásolja a befektetett órák száma. Bizonyos területeken, mint pl. a pszichológia, hittudomány, irodalomszükség van a személyiség megfelelő érettségére és élettapasztalatára is, hogy fontos eredményekhez jusson valaki.

A fentieket mérlegelve nem találhatunk egy olyan, mindenféle tehetségterület szempontjából ideális időpontot, ami a mérés, azonosítás szempontjából a leginkább alkalmas. Minden olyan mérési gyakorlat, amely ezt sugallja, értelemszerűen beszűkítő. Természetesen más a helyzet akkor, ha pontosan ismert a cél: milyen programra, milyen célból történik a keresés. Tehetségazonosítással csak akkor érdemes foglalkozni, ha azt megfelelő fejlesztés is követi. Ez már a tehetséggondozó rendszerelemek tartalmi koherenciáját érintő kérdés.

A tehetségazonosításának alapelvei a következőkben foglalhatók össze (Martinson, 1975, Balogh, 2004)

- Az azonosítás folyamatos legyen, a gyermek-pedagógus együttes tevékenysége ad legtöbb lehetőséget a felismeréshez.
- A megbízható azonosításhoz több különböző forrás felhasználásával kell információt gyűjteni, a számszerű eredményeket adó mérési eljárásoktól a szubjektív megítélésen alapuló eljárásokig terjedően (korábbi – iskolai és egyéb – információk gyűjtése az eddigi „pályafutásról”, tesztek, jelölés, pedagógusok általi vagy szülői jellemzés – szabad vagy előre megadott szempontsor alapján, tevékenység közbeni megfigyelés – haladási jellemzők, bevonódás mértéke és intenzitása).
- A nem intellektuális faktorok figyelembe vétele.

- Inkább beválogatásban, mintsema kiválogatásban gondolkodjunk; a „nem tehetséges” címkével fokozottan óvatosan bánjunk.
- A tevékenységek és programban való részvétel során a gyerekek számára biztosítani kell a választás lehetőségét.
- Az optimális fejlődést a többlépcsős, próbálgatásokat is megengedő azonosítás biztosítja.
- Végül ne felejtjük el, hogy az azonosítás csakis a fejlesztési folyamat teljes rendszerébe ágyazottan működtethető.

A tehetségfejlődést támogató nem képességjellegű személyiségjellemzők

A kimagasló teljesítményekkel kapcsolatos legújabb kutatási elemzések egyre inkább azt sugallják, hogy a veleszületett adottságoknak a többi tényezőhöz képest csekély szerepük van a kivételes teljesítményekben (Gladwell, 2009; Ericsson, 1998, 2007; Gagné, 2008, 2010). A tehetség mibenlétével, gondozásával, támogatásával foglalkozó szerzők továbbá egyre inkább hangsúlyozzák a veleszületett adottságok és a teljesítményben manifesztálódott tehetség közötti transzformáció folyamatjellegét, egyre inkább utat mutatva a fejlesztés lehetőségeire. Így a gyakorlat számára ma már inkább az a kérdés, hogyan biztosíthatók a tehetség fejlődését leginkább támogató feltételek, s hogy az ilyen teljesítményekhez szükséges, sok időt igénybe vevő elmélyült elköteleződés és motiváció hogyan tartható fenn. Ennek megfelelően a tehetséggondozás gyakorlatához kapcsolódó kutatások fókuszja is folyamatosan szélesedik, és egyre több, a fentebb jelzett két tehetség-ismérv közötti mediáló folyamathoz tartozó tényező feltárása történik meg.

Ehhez a fókuszváltáshoz illeszkedve Győri (2010) rámutat arra, hogy a tehetség manifesztálódásának előfeltétele a kedvező élethelyzet, amelybe azonban nem csak a megfelelő szociális-, mentális miliő, hanem a kedvező biológiai prediszpozíciók és az előnyös személyiségjegyek is beletartoznak. Gagné (2008) a tehetség sokat hivatkozott Megkülönböztető Modelljében *intrapersonális katalizátorokról* beszél, amelyek jó esetben segítik, hogy a kimagasló képességek színvonalának megfelelő teljesítmény szülessen. Ezek közül mindig is a kutatás fókuszában állta motiváció, mellyel kapcsolatos megfontolásokra helyezük a hangsúlyt a továbbiakban. Ehhez támaszkodunk a szerző motivációról szóló megközelítésére, tekintettel arra, hogy ő a motiváció tehetséggondozás és fejlesztés szem-

pontjából kritikus aspektusait építette be elméletébe, nevezetesen azokat, amelyek kapcsolatba hozhatók bármely erőfeszítést igénylő, adott természetes tehetséget kibontakoztató aktivitással (Gagné, 2010), így azokat a *goal management* ernyőfogalma alá rendelte.

A veleszületett adottságok teljesítményre váltásának kritikus tényezője: a motiváció

A motiváció vitathatatlanul egyik legmeghatározóbb és alapvető eleme a tehetségnek. Kiváló alkotók, gondolkodók maguk is mind azt a sajátosságot tekintetik a tehetség legfontosabb ismervének, ami arra ösztönöz egy kivételes vagy éppen csak átlag feletti adottságokkal megáldott embert, hogy valóban szakemberré váljon. A tehetségekről többet árul el az, hogy az újabb és újabb akadályokat hogyan veszi, mint az alapvetőnek tartott specifikus adottságok megléte. Számos szerző szerint a motiváció, a hajtóerő, az állhatatosság áll a kiemelkedő teljesítmény centrumában és a motivációnak köszönhető, hogy a személy hogyan válaszol, illetve hogyan kovácsol tőkét a tehetségfejlődését érintő lehetőségekből.

Rendkívül sok elméleti keret kínálkozik a teljesítménymotiváció értelmezésére, amelyek bemutatásától most eltekintünk. Számba vesszük viszont azokat a motivációs konstruktumokat, amelyeket a leggyakrabban kapcsolatba hozzák kiemelkedő teljesítménnyel.

Az *intrinzik motivációról* akkor van szó, ha azért végzünk egy tevékenységet, mert az önmagában érdekes és élvezettel jár. A motiváció szakirodalmában az ember alapvető szükségletei közé tartozó kompetenciaszükséglettel, míg a pedagógiai-pszichológiai szakirodalomban általában a feldolgozás és a megértés mélységével hozzák összefüggésbe, ami garantálja a magas teljesítményt (Kozéki, 1986, 1990). Az *extrinzik* motiváció elnevezés az előbbivel szemben a cselekvés által elérhető külső faktorokra, megerősítésekre, a tevékenység instrumentális jellegére utal.

Azt a még mindig élő, általános nézetet, hogy a kétféle motiváció egymást kizáró, dichotóm kategóriák, illetve hogy egy kontinuum két végpontját képviselik, a kutatások nem erősítik meg.

Az intrinzik motivációhoz szorosan kapcsolódó fogalom a *flow* (Csíkszentmihályi, 2001), azonban az intrinzik motiváció „belső igény” konstruktumával szemben Csíkszentmihályi az önjutalmazó motivációt az egyén és a tevékenység közti interakcióban ragadja meg, azaz bizonyos

jellemzőkkel bíró feladatok bizonyos egyéneknél bizonyos feltételek mellett beindítják az önjutalmazó viselkedést.

Az *érdeklődés* szerepének a tanulmányozása a kiemelkedő teljesítmények hátterében szintén nem újkeletű. Azonban míg egyértelmű a kapcsolat az érdeklődés és a tehetséges megnyilvánulások között a korán megmutatkozó tehetségterületeken (zene, sport), addig kevésbé tiszta ez a kapcsolat az akadémikus területeken. A kimagasló általános kognitív képességek mellett is, ha nem jön létre a megérintődés, nem mutatkozik fokozott kíváncsiság vagy érzékenység egy adott téma, terület iránt, akkor valószínű, hogy nem fog a gyermek tehetsége olyan intenzíven fejlődni, mintha megtörtént volna a „nagy találkozás” (Csíkszentmihályi, 2010). Ugyanakkor Freeman (1993) a tehetséges gyerekek jellemzésekor a *széleskörű érdeklődés* meglétére, valamint az elfoglaltságok kapcsán intenzívebb bevonódásra utal, ez utóbbit tekintve hasonlóan, mint Csíkszentmihályi (1990). A tehetséges gyerekek szabadidős érdeklődési és tevékenységi területei ugyancsak figyelemre méltó ebből a szempontból. Szabadidejükben is hajlamosak speciális érdeklődésüknek megfelelő tevékenységet folytatni, tudásukat gyarapítani, készségeiket csiszolni.

A *teljesítménymotiváció* fogalmával kapcsolatban jól alkalmazhatónak bizonyult Dweck (2006) *mindsetkonceptiója*, amely azokra az implicit elméletekre utal, amelyeket a gyerekek és a fiatalok az intelligenciáról és a teljesítményről feltételeznek. Ezek a feltételezések vagy vélelmek befolyásolják, hogy valaki hogyan viselkedik teljesítményhelyzetben, hogyan válaszol a kihívásokra, a jutalmakra, a visszajelzésekre és a kudarcra, vagy bármilyen akadályra. Vizsgálataiban a szerző demonstrálta, hogy ha valaki az intelligenciát képlékenynek és fejleszhetőnek tartja, az pozitívan hat a teljesítményére, míg ha fix, stabil „entitásnak” tekinti, akkor folyamatosan keresi mások jóváhagyását és megerősítését, hogy bizonyítsa, érdemes a kimagasló képességű címkére. Ezzel szemben a növekedési (implicit) elméletet bírók az akadályokkal és kudarcokkal szembesülve képesek azokra úgy tekinteni, mint a fejlődés természetes velejáróira, amelyek hozzájárulnának egy jelenlegit meghaladó teljesítménycél eléréséhez.

Feladatnak való elköteleződés. A kifejezés a tehetség konceptualizálásában Renzullitól származik (1978). A fogalom a motiváció egy finomabb és fókuszáltabb formájára utal, amely egy adott probléma/feladat, vagy specifikus teljesítményterületre vonatkozik. A feladat iránti elkötelező-

déssel rokonságba hozható fogalmak az állhatatosság, a kitartás, kemény munka, odaadás, önbizalom, annak a hite, hogy egy cselekvés kivitelezésére képesek vagyunk. Számos kutatás igazolta, hogy a feladatnak való elköteleződés jelentősen hozzájárul a kimagasló teljesítményhez. Ennek az elköteleződésnek a legjobb mutatója, hogy valaki mennyi *időt* tölt el nem kötelező feladatként valamivel, vagyis hogy szabad választáskor mennyire élvez prioritást az adott tevékenység (Gefferth, Herskovits, 1999; Csíkszentmihályi, 1990).

A ***koncentrált, átgondolt, nem elsietett gyakorlás*** (*deliberate practice*) Ericsson (2007, 1998) munkásságához köthető fogalom, és szorosan kapcsolódik az előbb említett idő faktorhoz. A fogalom rendkívüli módon megtermékenyítően hatott a tehetségről való gondolkodásra, amely a kivitelezéshez, a célélérés akarati tényezőjéhez kapcsolható. Fontos, hogy a tevékenység szisztematikus gyakorlása nem feltétlenül élvezetes, sőt sokszor jellemzően instrumentális. Ez nem zárja ki, hogy a gyakorlás által elért kiválóság az uralom érzését hozza végül, amely élmény leírására a szakirodalomban közismert kifejezés a már említett flow (Csíkszentmihályi, 2001). Továbbá maga Csíkszentmihályi (1990) is hasonlóan gondolkodik Ericssonhoz, amikor a kreatív teljesítmények háttérében álló feltételeket veszi számba. A pszichés energia és a figyelem fogalmi azonosságát használva azt állítja, hogy minden kimagasló teljesítménynek feltétele a pszichés energia nagyfokú koncentrációja, amely egyrészt szokatlanul akut kíváncsiságban, érdeklődésben, a befektetettidőben, valamint a tevékenység színvonalában mutatkozik meg. A gyakorlás végül is jellemzően a technikai tökéletesedést szolgálja, nem pedig közvetlenül a kreatív produktivitást. Ericsson és munkatársai (2007) kiváló zenészek gyakorlásra szánt idejét vizsgálva azt találták, hogy 20 év alatt ez az időmennyiség eléri a közel 10.000 órát, amely 2500-5000 órával több, mint a kevésbé jártas zenészeknél, az amatőr zongoristákhoz képest pedig 8000 órával több.

Énhatékonyság. A motiváció mellett a személyes hatékonyságra vonatkozó hiedelmek is kulcsfontosságúak az egyén sikeres fejlődésében és alkalmazkodásában a kognitív, érzelmi, motivációs és döntési folyamaton keresztül (Bandura, 2006). Amíg a pozitív hatékonyság hiedelmek serkentő, addig a negatív hiedelmek gátló hatást gyakorolnak azokra a helyzetekre, amelyek során az egyénnek célorientált, motivált és hatékony módon kellene viselkednie. Az én-hatékonyság élmény a tágabb idő perspektívában ható környezeti tényezők és a személyes diszpozíciók megha-

tározta tanulási tapasztalatok előtörténete során alakul ki, amely utána kifejti hatását a világ felfedezésében, érdeklődési irányok formálódásában, célok kijelölésében, karriertervek megvalósításában (Lent, Brown, Hackett, 1994).

Ahogy arra ennek a fejezetnek az elején utaltunk, Gagnè (2010) motivációról szóló modellje ráirányítja a figyelmet egy sokáig méltánytalanul elhanyagolt, illetve a motiváció ernyőfogalma alá vont konstruktmura, nevezetesen az akaratra. A szerző modelljében a célra irányuló erőfeszítések kapcsán az akarat külön, jelentős szerephez jut (1. ábra).

A motiváció egy átfogóbb rendszernek (goal management) a része Gagnè megújult modelljében, melynek részei az *én-tudatosság*, *motiváció* és *akarat*.

1) *Én-tudatosság*. Az intraperszonális katalizátorok csoportjának viszonylag új fejleménye a (én)tudatosság, amely egy korábbi verzióban az önmenedzselés címszó alatt szerepelt (Gagnè, 2004), utalva olyan viselkedési jellemzőkre, mint a kezdeményezés, a hatékony időkezelés, autonómia, jó munka- és tanulási stratégiák, megfelelő önismeret, reális énkép, vagyis a címszó a korábban tárgyalt érzelmi intelligenciához tartozó készségek egész sorát tartalmazza.

2) A *motiváció* intraperszonális katalizátorát a szerző tovább bontja két elemre, a motívumokra és a célokra. Ezek a motivációs folyamat két arcát tükrözik, az egyik a *miért*, a másik *mit* kérdésre válaszol, így egymástól megkülönböztethető, két motivációs működést fejeznek ki. Míg az egyik (személyes célok) egy kognitív alapú, a tudat számára jobban hozzáférhető explicit motivációs rendszert reprezentál, a másik egy kevésbé elérhető, implicit rendszert alkot. S bár a céloknak való elköteleződés részben az implicit motiváció által befolyásolt, nem lehet redukálni az örömkérés általánosított tendenciájára. A célok konstruálását befolyásolják a személyes értékek, hiedelmek, az énkép, énnel kapcsolatos vágyak, stb. Továbbá az, hogy milyen célokat tesz magáévá valaki, függ attól is, hogy a környezetében milyen követelésekkel, elvárásokkal találkozik, mely alternatívákat tart a személy elérhetőnek és helyénvalónak (a személy számára egzisztáló szociokulturális normák értelmében) az adott szituációban. Ez az értelmezés jól illeszkedik az elvárás-érték elmélet modern változatának (Eccles és Wigfield, 2002) alapkérdéséhez, mely szerint a célok kitűzése röviden két kérdésre adott válasz függvényében alakul:

meg tudom-e és meg akarom-e csinálni? Vagyis megvan-e a képességem a kivitelezés sikeréhez, másrészt mennyire fontos, milyen értéket képvisel számomra az adott cselekvés? Ha mindkét kérdésre igen a válasz, akkor valószínű az elköteleződés.

3) Az *akarat*. Gagnè (2010) megközelítésében a célra irányuló erőfeszítések kapcsán a motivációtól elkülönülő, jelentős szerephez jut, amely a célok kijelölése utáni folyamatokat foglalja magában. A célok jellemzően védettek és támogatottak az önszabályozó aktivitások által, szemben a visszafordulás opciójával. Az akarat folyamatok fő funkciója tehát, hogy irányítsák és kontrollálják azokat az intellektuális, érzelmi és viselkedési aktivitásokat, amelyekkel a személy maximalizálja az elérhető célok nyereségeit. Szerepük különösen akkor értékelődik fel, amikor a célok nehezen elérhetőnek bizonyulnak. Könnyen elérhető cél nem kíván akarat erőfeszítést.



1. ábra

*A motivációs és akarat tényezők megkülönböztetése
Gagnè modelljében (Gagnè, 2010 alapján)*

A szerző – hivatkozva a tevékenység-kontroll elméletre (Kuhl és Beckmann, 1985) – az elköteleződés/döntés pillanatára a „Rubikonon való átkelés” metaforáját használja, utalva a visszafordíthatatlan döntésre, ahol már jelentősen vagy véglegesen leszűkülnek a további választási lehetőségek. Az ábrán azonban nem ilyen dráma a helyzet, az elköteleződés

nem feltétlenül végleges: a személy, ha túl nagy akadályokkal találkozik, akkor visszafelé is „átkel a folyón”, újra mérlegeli kiindulási pontját.

A motiváció mint a döntés előtti, és az akarat mint a döntés utáni fázis megkülönböztetésnek gyakorlati jelentőséget tulajdonít a szerző (Gagnè, 2010). Amikor a tehetségesek kifejezik a motivációs intenzitásukat – mennyire fontos a cél és a motívum –, akkor még a motivációs fázis mezsgyéjén vagyunk csak, ami önmagában nem garantálja a végrehajtási fázisban annak manifesztációját. Nagy egyéni különbségeket figyelhetünk meg az akaraterőben, vagy a befektetés szintjében egy adott tehetségfejlődési folyamat során. Ez a diszparitás vezet olyan érdekes profilokhoz, mint a magas motivációs viselkedés gyenge akaratú megnyilvánulásokkal, vagy fordítva. A szerző vizsgálatában (Gagnè és StPère, 2002) mindazonáltal az intrinzik motiváció és a kitartás (\approx akarat) korreláltak egymással, de az extrinzik motiváció és a kitartás nem. Ezt az eredményt saját vizsgálataink is megerősítették (Páskuné, 2002).

Az akarat erejét, intenzitását mérni ugyanakkor nehéz. Becsléseket a befektetéseken keresztül tehetünk, amely megnyilvánul a viselkedés *irányában* (preferencia), *intenzitásában* (próbálkozások/megoldások száma, aktivitási szint), a tevékenységre szánt *időben*, a *kitartásban* (perzisztencia, a viselkedés folyamatossága) és a tevékenység *minőségében* (megfontolt, stratégikus tanulás, a kihívások és a kockázatok iránti fogékonyság).

Zárógondolat

A tehetséggondozás teljes rendszere minden pontján felvet szakmai és etikai kérdéseket, amelyek megválaszolásában számos diszciplína képviselője megszólítva érzi magát. Tanulmányunkban a pszichológia tudományos eredményeit és szemléleti kereteit kínáltuk fel a tehetségkonceptió, tehetségazonosítás és felismerés, valamint a tehetséggondozás három alapkérdésének értelmezésére, támpontokat adva a megfelelő válaszok megtalálásához. Ennek során amellettt érveltünk, hogy a tehetségesség szempontjából kritikus képességeken, adottságokon túl számos befolyásoló – katalizáló és akadályozó – tényező felbukkanásával kell számolnunk, amelyek értő kezelése szakértelmet igényel. A pszichológia tudományos vizsgálódásának megfelelően ezek közül elsősorban azokat a személyes jellemzőket tárgyaltuk, amelyek különbséget tesznek egyéni szinten a sikeres és zsákutcába jutó tehetségfejlődés között, de megkerülhetetlenül képviseltük olykor a szociológiai nézőpontot, amely a társa-

dalmi folyamatok, a társadalmi, vallási, politikai és gazdasági intézmények, szervezetek, csoportoktágabb értelmezési kerete felől ad magyarázatot a tehetségesség koncepciójára, megjelenésére, és kínál megoldásokat a beavatkozások lehetséges pontjaira.

Felhasznált szakirodalom

- Bagdy, E., Kövi, Zs. & Mirnics, Zs. (2014): *Fény és árnyék – A tehetség-erők felszabadítása*. Géniusz Könyvek 36, Budapest.
- Balogh, L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Bandura, A. (2006): Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. InformationAge Publishing, 1–45.
- Borland, J. H. & Wright, L. (2000): Identifying and educating poor and under-represented gifted students. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (eds.): *International Handbook for Research on Giftedness and Talent* (2nd edition). Oxford: Pergamon Press, 587–594.
- Borland, J. H. (2005): Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1-19.
- Buda, B. (1998): *A pedagógus mint személyiségfejlesztő*. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszék számára. Kézirat.
- Callahan, C. M. (2005): Identifying Gifted Students From Underrepresented Populations. *TheoryIntoPractice*, 44(2), 98–104.
- Ceci, S. J. & Williams, W. M. (1997): Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52, 1051–1058.
- Ceci, S. J., Papierno, P. B. (2005): The rhetoric and reality of gap closing: When the “havenots” gain but he “haves” gain even more. *American Psychologist*, 60, 149–160.
- Coleman, L. (2006): Talent Development in Economically Disadvantaged Populations. *Gifted Child Today*, Vol. 29, No.2 , 22–27.
- Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (2010): *Tehetőséges gyerekek – flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Csíkszentmihályi, M. (2001): *Flow. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Csikszentmihályi, M. (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia*, 10(1), 3–27.
- Czeizel, E. (1997): *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image és Minerva Kiadó.
- Dávid, M., Hatvani, A. & Héjja-Nagy, K. (2014): *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Géniusz Műhely 1. sz.
<http://tehetseg.hu/konyv/tehetsegazonositas-pedagogiaban>.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindsets. The psychology of success*. New York, NY: Ballantine.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002): Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Ericsson, K. A. (1998): The Scientific Study of Expert Levels of Performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9(1), 75–100.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007): Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies* 18(1), 3–56.
- Freeman, J. (1991): *Gifted Children Growing Up*. London: Cassel Education Ltd.
- Freeman, J. (1993): Parents and families in nurturing giftedness and talent. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 669–683.
- Freeman, J. (2010): *Gifted Lives – What Happens when Gifted Children Grow Up*. London: Routledge Taylor and Francis Group
- Gagné, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2010): Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99.
- Gagné, F. & StPère, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71–100.
- Gagné, F. (2011): Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Gagné, F. (2005): From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49, 139–153.

- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Book, Univ. of Michigan
- Gefferth Éva, Herskovits Mária (1990): A szabadidős tevékenységek mint a tehetség előrejelzői. *Pedagógiai Szemle*, 40, 12.
- Gladwell, M. (2009): *Kivételesek – A siker másik oldala*. Budapest: HVG Kiadó.
- Gyarmathy É. (2003) Tehetséggondozás – Szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű kiemelkedő képességekkel rendelkező gyerekek alulteljesítése. *TaniTani*, 24–25, 70–78.
- Gyarmathy É. (2010): Atipikus agy és a tehetség II. Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*, 30(1), 31–41.
- Gyarmathy,É. (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 2, 90–101.
- Györgyi, Z. & Kőpatakiné Mészáros, M. (2010): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. *Jelentés a magyar közoktatásról*, 2010. 363–395.
- Győri Ferenc (2010): *A tehetségföldrajz elméleti és gyakorlati kérdései*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Földtudományok Doktori Iskola, Pécs.
- Harsányi, I. (1994): *Tehetségvédelem*. Budapest: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- Havasi, B. (2010): A felvételi menedzsment jó gyakorlata a Babus Jolán Középiskolai Kollégiumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9, 85–90.
- Kozéki, B. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6(2), 271–292.
- Kozéki, B. (1990): Az iskolai motiváció. In Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 95–124.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1985). *Action control: From cognition to behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Lent, R. W., Jr., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 79–122
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (eds): *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, 3–31.

- Martinson, R. (1975): *The identification of the gifted and talented*. Reston, VA, Council for Exceptional Children.
- Mérő, L. (2001): *Új észjárások – a racionális gondolkodás ereje és korlátai*. Budapest: Tericum Kiadó Kft.
- Mező, F., Harmatiné Olajos, T. (2013): Tehetségpontok kínálata és a kínálatot determináló környezetváltozók vizsgálata – különös tekintettel az esélyegyenlőségre. In: Páskuné Kiss, J. (szerk.): *A tehetségsegítő szolgáltatásokhoz való hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási beszámoló, 164–201.
- Ogbu, J. U., Gibson, M. (eds.) (1991): *Minority Status and Schooling*. New York: Garland Publishing.
- Pásku, J. (2011): A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*, 13(1), 51. kötet. Budapest: Pont Kiadó, 53–64.
- Páskuné Kiss, J. (2002): A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Bóta, M., Dávid, I. & Páskuné Kiss, J. (2002): *Tehetségkutatás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 219–322.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- Rosemarin, S. (1999): Giftedness as a function of right mediation. *Gifted Education International*, 14(1), 4–11.
- Sivák, I. (2014): *Tehetséges gyermekek tanulási motivációjának vizsgálata és a tehetség címkéjének hatásai*. Diplomamunka. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.
- Sternberg, R. J. (1997): A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Coleangelo & G. A. Davis (eds.): *Handbook of Gifted Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon. 43–53.
- Sternberg, R. J. (2007): Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review*, 29(3), 160–165.
- Subotnik, R. F. (2003): A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review*, 26, 14–15.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell F. C. (2011): Re-thinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1) 3–54.

- Van Tassel-Baska, I. (1992): Falling through the education loop: Disadvantages gifted students. Mönks, F. & Peters, W. (eds.): *Talent for the Future*. Assen/Maastricht: Van Gorcum, 270–278.
- Worrell, F. C. (2010): Psychosocial stressors in the development of gifted learners with atypical profiles. In J. L. Van Tassel-Baska (eds.): *Patterns and profiles of promising learners from poverty*. Waco, TX: Prufrock Press, 33–58.
- Ziegler, A., Stoeger, H. & Vialle, W. J. (2012): Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194–197.

Internetes hivatkozások

- Crossman, A. (2014): *Labeling Theory*. Letöltve:
http://sociology.about.com/od/L_Index/g/Labeling-Theory.htm
Letöltve: 2015. március 3.
- Gagnè, F. (2008): *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*.
<http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf> Letöltve: 2011. 01.10.
- Gardner, H. (2006): *Multiple Intelligences*.
<http://www.howardgardner.com/MI/mi.html>.
Letöltve: 2014. november 20.
- Pásku, J. (2015): „Nekem például mihez van tehetségem?” – a pályaorientáció és a tehetséggondozás kapcsolódási pontjai. *Életpálya-tanácsadás* 7(5), 8–14.
<http://eletpalya.munka.hu/eletpalya-tanacsadas-folyoirat/2015.v.szam> Letöltve: 2015. február 10.
- Thirteen online (2004). Tapping into multiple intelligences.
<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/mi/index.html>
Letöltve: 2015. február 15.

Jogszabályok

- 10/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptantervről
http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
Letöltve: 2014. november 20.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880
Letöltve: 2014. november 20.

A nyelvtanítás módszerei

Sápiné Bényei Rita – Hajas Zsuzsa

Bevezető

Mindnyájan érzékeljük, hogy a tanulás környezete, a tanároktól elvárt tudás tartalma megváltozott. A társadalom olyan képzesi tartalmakat igényel munkavállalótól, amelyek a csapatmunkát, az egyértelmű kommunikációt, az önállóságot, kreativitást feltételezik. A gazdaság tanulni, ismeretet elsajátítani képes, írásbeli és szóbeli közléseiben egzakt tudás megszerzésére képes fiatalokat vár. Az oktatáspolitikai ezen igények kielégítésére stratégiaváltásra kényszerül. A kompetenciák fejlesztését tűzve ki célul. Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése a majdani munkaerőpiaci érvényesülésre és az önbecsülésre is hatással lesznek. Ezzel egyidejűleg az élethosszig tartó tanulás európai irányához csatlakozva áthelyeződött a hangsúly a tanításról a tanulásra. Ezek az új kihívások a tanítási folyamat résztvevőitől is változásokat kívánnak. A mai középgenerációhoz tartozó tanárok nem tapasztalták meg a tantárgyi koncentrációt. Módszertani eszköztárunk az előző generációk eszköztárát használva általában kimerül a magyarázat, megbeszélés, egyéni munka hármásával. A szemléltetés, demonstráció, vita, előadás mint módszer még ismerős nekik, de a differenciálás, játék, szimuláció, tanulói kiselőadás vagy a csoportmunka, páros munka, verseny már csak elvétve fordul elő a gyakorlatukban (Radnóti 2007). Tehát így nem tanították őket. Mindazok a tanítási módszerek, amelyek a konstruktivista vagy azt követő pedagógiai iskolák szemléletmódjában meghatározóak, ma még csak kismértékben találhatók meg a magyartanárok tanórai eszköztárában. Például a konstruktív versengésre vagy az önálló információszerzés képességére való nevelés, fontos szocializációs és a tudáskonstrukció korábbiól különböző formáinak elérése érdekében alkalmazott csoportmunka, projektmunka, a kooperatív technikák alkalmazása, és az információtechnológia alkalmazása.

zása multimédiás eszközök, projekt módszer, számítógép vagy internetet a nyelvtanórán ma még nem a magyartanárok erőssége. Valószínűleg azért, mert ezeket a legkevésbé tapasztalták saját képzésük során. A tanári pályán általában, s különösen egy olyanfajta humán szaktárgyi területen, mint a magyar, a mintaátadással történő szakmai szocializációnak kitüntetett szerepe van. Néhány év alatt azonban drámai sebességgel átalakult maga irodalom és a nyelv medialitása. A kereskedelmi televíziózás, az internet, a mobiltelefonok és egyéb hordozó közegek korábban soha nem tapasztalt módon változtatták meg az információáramlást, s benne a nyelvi közlések létmódját is. A multimédia, az internet és a számítógép alkalmazásának hiánya a mai magyarórákon tehát nemcsak azért jelent nagy problémát, mert egy elmaradt magyartanítás-felfogásbeli és tanítási gyakorlatbeli modernizáció elmaradásáról vagy lassúságáról tanúskodik, hanem azért is, mert ez az elmaradás napról napra növeli, nem pedig csökkenti vagy áthidalja a gyerek saját és az iskola kultúrája közötti távolságot. Ennek hatása éppen a magyar tantárgy meghatározó mivolta miatt messze túlmutat az iskola falain. A tudáshoz, a munka világához, általánosságban a kultúrához való hozzáférést gátolja, ha nem újítjuk meg tanítási eszköztárunkat és módszereinket a magyar nyelv tanítása terén. A tanulmány írói arra vállalkoznak, hogy az új típusú nyelvtanítás elméletének és módszertanának néhány elemével ismertessék meg a kollégákat.

Az anyanyelvi oktatás módszertani alapelvei

Az anyanyelvi oktatás sikerességének feltételei közül a *hierarchikus ráépítés* elengedhetetlen. Ez azt jelenti, hogy az általunk tanított korosztály megelőző tudáselemeivel tisztában kell lennünk. Ehhez a tanmenetek, tantervek, tankönyvek áttekintése nyújt segítséget. Nem ritka az a sajnálatos tanári hozzáállás, miszerint: „Az eddig tanultakat felejtsetek el, csak a mostantól tanultakra figyeljete!” Ez a megelőző iskolafokozat munkáját anélkül minősíti, hogy meggyőződne annak valóságos hatásáról, az ott elsajátított tudásról. Az olvasás mint kompetencia „az írott információhordozók megértése, felhasználása és azok tartalmának mérlegelése az egyéni célok elérése, az ismeretszerzés és önmegvalósítás, valamint a társadalomban való részvétel érdekében” (OECD 2003). Ám ezen a kompetencián nemcsak a papír alapú információhordozót és nemcsak az olvasás technikáját értjük, hanem az egyén későbbi élete során a digitális eszkö-

zökön való olvasási képességét is. „Az olvasás (literacy) az egyén az irányú érdeklődése, attitűdje és képessége, melynek révén a kommunikációs eszközöket, ideértve a digitális technológia és kommunikáció eszközeit is megfelelő szinten képes felhasználni az információ-hozzáférés, -felhasználás, -integrálás és -elbírálás céljából, hogy új ismereteket szerezzen, és másokkal kommunikálni tudjon” (OECD 2009).

Az olvasáselméleti szakirodalom (Matthew – Felvégi 2009) négy szintet különböztet meg: kezdeti – ebbe beletartozik az iskola előtti és az iskolai szakasz – a funkcionális, a tantárgyközi és a munkahelyi olvasás szintjét. A funkcionális szakasz teszi lehetővé az egyén számára a mindennapi eligazodást. Annak eldöntésében, hogy a hozzánk érkező tanulók a kezdeti vagy a funkcionális szakaszban vannak-e, a kompetencia-mérések segítenek. A tantárgyközi olvasás minden tantárgy oktatásában elengedhetetlenül fontos, együtt fejlesztendő a funkcionális írásbeliséggel. Az előző iskolai szint felmérése tehát elengedhetetlen annak érdekében, hogy a fejlesztést hatékonyan megkezdhessük. Annak a gyakorlatnak meg kellene szünnie, hogy a középfokon újratanítsák azt, amit addig tanult a diák. Az egyes oktatási szintek feladata: óvoda, a beszédre; alsó tagozat a helyesírásra; felső tagozat a grammatikai ismeretekre; középiskola a nyelvművelésre helyezze a hangsúlyt.

A nyelv funkciójában működik, élő, dinamikus rendszer, ezért a *funkcionális nyelvszemléletnek* kell érvényesülnie a tanítás során. A feladatok kijelölését ne öncélúan határozzuk meg, hanem vegyük figyelembe, mi az órán elsajátítandó nyelvi jelenség funkciója!

	Hagyományos	Funkcionális
A feladat kijelölése	<i>Alakítsd át a kijelentő mondatot felszólítóvá!</i>	<i>A közlési szituációnak megfelelően fejezd ki a kijelentő mondat tartalmát különböző érzelmektől kísérvé!</i>
	Kati bezárja a füzetét feleléskor.	
	munkaforma: egyéni	munkaforma: páros
		<i>Rögzítsétek a megfigyelt nyelvi jelenség jellemzőit!(néhány pl.)</i>
		példa
		nyelvi eszköz
		funkció

Zárd be!

felszólítás

parancs

Zárjad be!

hosszabb felszólítás

kérés (népi)

Be fogod zárni.

kijelentő jövő idő

ellentmondást nem tűrő parancs

Bezárnád?

kérdő

méltatlankodás

Bezárod.

kijelentő

kemény parancs

Bezárni!

főnévi igenév

udvariatlan felszólítás

Szeretném, ha bezárnád.

feltételes

kedves felszólítás

Megkérhetem, hogy zárd be?

feltételes

ható igével

finomkodó

1. táblázat

A hagyományos és funkcionális nyelvszemlélet összehasonlítása

A meglévő nyelvi készsége, a struktúraalkotó képessége építjük fel a nyelvtanítást. A gyerek ösztönösen alakít, megalkotja a nyelvet (Nahalka István 2002). Az ösztönös nyelvtudást kell tudatossá tenni. A differenciálás nem azt jelenti, hogy a szociális háttér miatt nyelvileg hátrányos

helyzetű diákokat úgy zárkóztatom fel, hogy ő gyengébb képességű, ezért egyszerűbb feladatot kap. A differenciálás azt jelenti, hogy azokhoz a készségekhez alakítom a feladatokat, amikben ezek a diákok jók, pl. rajz, szerepjáték, és ők így kapják meg a szókincsfejlesztést. (A „Több nap mint kolbász” szóláshoz kiváló rajzok készültek.)

A grammatika tanítását ne vigyük túlzásba, a *grammatikai minimum és nyelvhasználhatóság* elvének figyelembe vételével ne a mennyiségre törekedjünk, hanem a nyelvhasználhatóságot hangsúlyozzuk. Célunk a nyelvérzék fejlesztése legyen. Mivel a nyelv a valóság megismerésének eszköze, a nyelvhasználat fejletlensége hat a tanulói képességekre. *Az anyanyelvi műveltség az általános műveltség alapja, feltétele. A gondolkodást és kifejezést együttesen fejlesztve* kell megláttatni, hogy egy gondolathoz milyen nyelvi kifejezőeszközök tartoznak: a fogalmak szintjén a szavak, a logikai ítéletek szintjén pedig a mondatok. *A nyelvi tevékenység formáit arányosan fejlesszük:* ne csak írásban feleltessünk, hanem beszéltesük diákjainkat úgy, hogy a tanár a háttérből irányítson. Ez nemcsak beszédművelésből kívánatos, hiszen a *tantárgyi ágazatok egységben való fejlesztésének* elve szerint szervesen összefügg, egymásra épül a helyesírás, a grammatika és a beszédművelés. A helyesírást *szintézisben és pszichológiai megközelítésben* érdemes tanítani, a gondolkodási műveletek ismeretében. Az információfeldolgozás elmélete (Pléh–Győri 1998) szerint a munkamemória kapacitása 7+-2 információ. Tehát ne sok információ megjegyzését, illetve művelet elvégzését várjuk el tanítványainktól, hanem a fokozatosság elve szerint sémákat adjunk és gyakoroltassunk. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy *az idegen nyelvi órán is jelen van az anyanyelv*, hiszen grammatikát magyarul tanul a diák. Kontrasztív módszerrel használjuk ki ezek egymásra hatását, például a mondat szerkezet tanításakor vagy a szólások esetében. Ugyancsak az *anyanyelv összpédagógiai jellege* miatt a példaadás és igényesség fontos a nyelvhasználatban minden tanár számára.

A hagyományos anyanyelv-pedagógia és a kívánatos új pedagógiai gyakorlat

A nyelvtan tanításában a rendszerszemlélet alapján kezdetben az elemi formák struktúrájának bemutatásából indultak ki. Ehhez rendelték hozzá, hogy melyik milyen funkcióban használatos a nyelvben. Tehát először az elméletet tanították a tanárok, majd példát kerestek, kerestettek rá a

nyelvhasználókkal, a diákokkal. A funkcionalizmus így nem érvényesült a tankönyvekben és a nyelvtanítási módszerekben. A hagyományos strukturalista szemléletben, ha bemutatják statikusan a nyelvi elemeket, ismertetik a szabályokat vagy a nagyobb nyelvi egységeket akár működés közben is, az még nem funkcionalista szemlélet. Egy bizonyos funkció megfigyeltetése, majd leírása sem az. Csak akkor az, ha az egészet funkcionálisan vizsgáljuk mint működő rendszert, viszonyok hálózatát, az összekapcsolódás sokféle lehetőségét.

Területek	A hagyományos tanítási módszerek	A kívánatos iskolai gyakorlat jellemzői
Jelentésteremtés	Azonos jelentés megteremtését várja el (gyakran csak egy helyes választ fogad el).	Az egyéni jelentések megteremtését teszi lehetővé (nagyobb tere van a különböző helyes válaszoknak).
Tudásszerzés	A befogadó jellegű, passzív.	Aktív-produktív folyamat.
Tanítási-tanulási folyamat	A termékközpontú, nem vesz figyelembe egyéni eltéréseket.	Folyamatközpontú, metakognitív, teret enged az egyéni tanulási utaknak.
A tudás	Elsajátító, reprodukív jellegű.	Reflektív jellegű, problémamegoldó.
Tudástartalmak	Viszonylag állandónak tekinti.	A tudás tentatív (kihívó, ideiglenes jellegű).
Együttműködés	Kevés figyelmet fordít a szociális készségek fejlesztésére.	Hangsúlyos szerepet kap az interperszonális intelligencia fejlesztése (kooperáció)

2. táblázat

Hagyományos és kívánatos tanítási módszerek

Tanulásméleti modellek

Az ismeretelsajátítás folyamatának vizsgálata az 1990-es évektől került a magyar oktatáskutatás homlokterébe Csapó Benő és Korom Erzsébet (1997) jóvoltából. Az alábbi táblázat foglalja össze a legfontosabb tanulásméleti modellek tipikus tanulási helyzeteit, befolyásoló tényezőit, tanulási módjait, a memória szerepét és az átvitel technikáját. A klasszikus és operáns kondicionálás *behaviorista modellje* az utánzásra építő tanítás, ami az egyetlen helyesnek ítélt megoldásért jutalmaz, a többi, hibás esetben, büntet. Ismétléssel történik a bevésés, amit frontális módon, feladatmegoldással ellenőriz a tanár. A memóriának kitüntetett szerepe van az ismeretek megjegyzésében. Ha a tanári magyarázattal érteles tanulásként kapcsolódik a diák előzetes ismereteihez, akkor jól hasznosulnak a tudáselemek. A nyelvtanulás elengedhetetlen módja ez a feldolgozási mód, illetve az információk, levezetések, memoriterek, algoritmusok tárolására való. Nem mondhatjuk tehát, hogy semmilyen hasznosítható ismeretet nem szerzünk ilyen módon. Ha azonban a diák nem tudja kötni a megelőző ismerethez, és úgy tárolja ezzel a módszerrel az információt, akkor magolással tanul. Erre akkor látunk példát, ha nem lehet kötni az előzetes ismerethez, mert hiányzik vagy nem mélyült el megfelelően az előzetes ismeret. Az így létrejött tudás rosszul hasznosítható, izolált tudás lesz, ami a későbbiekben tudásunk nagy részét alkothatja.

A *kognitív terhelés elmélete* szerint a tudás sémákban tárolódik, és a tanulás a meglévő sémákból újakat alkot. A tanulásban már a hatvanas években a belső (intrinzik) motiváltság jelentőségét hangsúlyozza Hunt (1961). Eszerint a cselekvéseket nem a cél eléréseért, hanem a tevékenység örömeért végezzük (Hidi 2000). A kutatók többsége ennek tekinti az elsajátítási motivációt. A különbséget Józsa (2009) abban látja, hogy a kompetenciát az elsajátítási motiváció fejleszti. A fogalom meghatározását úgy adja meg, hogy bizonyos feltételek mellett az elsajátítási motiváció elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, a begyakorlottsághoz. Ezen elmélet szerint azok a feladattípusok a jók, amelyeket ki kell egészíteni, illetve a nyílt végű kérdésfeltevést használják. Fontos a variabilitás, azaz egy feladatot minél több oldalról lehessen felhasználni, valamint a mobilitás, a hang és kép együttes alkalmazása, pl.: fűzőn a képhez szóbeli magyarázatot a diák!

A *konstruktivista pedagógia* szerint a tudás konstrukció eredménye (Nahalka 2002), és nem az igazságtartalma, hanem az adaptivitása a dön-

tő. A tapasztalat nem a külső világ objektív lenyomata, hanem a megismerő által aktívan manipulált rendszer. Legfontosabb a már meglévő világkép, a megelőző tudás, aminek a rendszerébe illeszkedik az új tudáselem.

	Behaviorizmus	Kognitívizmus	Konstruktívizmus	Konnektívizmus
Tanulás módja	Megfigyelő, Viselkedésközpontú	Strukturáló, modellező	Szociális konstruktum, egyéni értelem	Hálózat alapú, mintázatok felismerése és értelmezése
Befolyásoló tényezők	Feedback, jutalmazás, büntetés	Meglévő sémák, tapasztalatok	Elkötelezettség, részvétel, szociális, kulturális	A hálózat kapcsolatainak mélysége, erőssége
A memória szerepe	Ismétlés által bevésített ismeret.	Kódolás, tárolás, előhívás	Előzetes tudás rekontextualizálása	Adaptív mintázatok
Átviteli technika	Inger, válasz	A tudás duplikálása strukturálás által	Szocializáció	Meglévő csomópontokhoz való kapcsolódás
Tipikus tanulási helyzet	Feladatorientált tanulás, frontális oktatás	Érvelés, világos célkitűzés, problémamegoldás	Nyitott kimenetelű feladatok, esszé	Fogalomtérképek, integratív, összegző tanulmányok

3. táblázat

George Siemens, 2008 nyomán

A funkcionális módszertani alapelvek szerinti tanítás elvei összhangban vannak a konstruktivista tanítási elmélet alapelveivel.

Azok az elképzelések, miszerint a diákok a tudomány nyelvén megfogalmazott tanokat képesek változatlan formában megérteni, elsajátítani már nem állják meg maradéktalanul a helyüket. Az értelmes tanulásban a tudás illeszkedik a régihez, és nem izoláltan rosszul hasznosíthatóan létezik. Nahalka (i.m.) szerint ebben a tanulási folyamatban a tanuló azt vizsgálja, van-e ellentmondás a régi és az új ismeret, tapasztalat között. Ha

nincs, akkor közömbös az elsajátítás, megtörténik a feldolgozás. Ha megtörténik a régi és új összekapcsolása, az a tudás lehorgonyozása; ha elmarad az összekapcsolás, akkor magol a diák. A lehorgonyozáskor vizsgálhatjuk, mit változtat meg az új ismeret. Ha a belső értelmező rendszerben jön létre alapvető változás, akkor történik meg a fogalmi váltás. A fogalmi váltás nyelvtanból például a szófajok tanításakor érhető tetten. A főnév nemcsak élő- élettelen dolog megnevezése, hanem elvont fogalom, cselekvés és állapotváltozás megnevezésére is szolgál. A 12 évesek esetében ez a gondolkodási művelet szerinti megértés nem egy időben történik, ezért néhány diáknak csak ez az információja változik meg a főnév szófajról, de ez tévképzethez vezethet, ami meghamisítja az információt: csak ige fejezhet ki cselekvést.

A konnektivizmus szerint a tudás szociális jellegű hálózati alapon működő tanulás. „A tanulás így az a képesség, amelynek segítségével a kapcsolatokat létrehozzuk, és a kapcsolatok segítségével az információkat közvetítjük” (Downes, 2008).

A hálózati lét a természet és a társadalom mellett a posztmodern ember harmadik lakóhelye (Ropolyi 2006). A hálózaton zajló tanulás az új technikai eszközök alkalmazásával „hálólét-konstrukcióban”¹ horizontális szerveződésű. A tanítás, tanulás interaktivitása, visszacsatolása és reflektivitása új értelmezési lehetőséget teremt. A széles sávú internet és az interaktív web 2.0-ás eszközök terjedése más minőségben ad lehetőséget az információk elérésére, közvetítésére, a reflektálás egyéni vagy közösségi módjára. A tudományos eredmények, képek, animációk, filmek, zeneművek, kulturális javak korlátlanul elérhetővé válnak ezen eszközök segítségével. A jól szervezett tanulási hálózatban a csomópontok közötti távolság kicsi, a visszacsatolás szinte azonnali, a hierarchikus iskolai szervezethez képest. Duchon így foglalja össze a médiamegosztó eszközök oktatási lehetőségeit:

- Kooperatív tanulás: a tanár kijelölhet adott témaköröket, amelyekben az egyes diákok személyesen gyűjthetik a médiaelemeket, melyeket végül megoszthatnak egymással.
- Kollaboratív tanulás: adott médiumokból kialakítható egy osztálymunka-galéria. A munkában résztvevők kommentálhatják, elemezhetik egymás munkáját, amelyet a tanár moderálhat, menedzselhet.

¹ Az elnevezés Ropolyi, L. (2006): *Internet-használat és hálólét-konstrukció*. Információs Társadalom 2006/4 alapján

Az így létrehozott felületek ösztönözhetik a diákokat az alkotó munkára.

– Egyéb felhasználás:

- mások vagy a tanár által létrehozott gyűjtemények médiaforrásként, hivatkozásként segíthetik a tanórákat;
- a megosztott média előmozdíthatja a vizuális nevelést;
- oktatási anyagok (pl. bemutató videók) is elhelyezhetőek egy ilyen felületen segítve a távtanulást, az önálló tartalom-feldolgozást (Duchon, 2010).

Nyelvtanórán használjuk a hagyományos és modern szövegalkotás módszereit a digitális szövegfeldolgozáshoz, továbbra is szem előtt tartva a szövegalkotás lépéseit. Az anyanyelv és az informatika további kiemelt jelentőségű kötődési pontja a szövegalapú dokumentumok a helyesírás-ellenőrző programok használata és értelmezése. Az anyanyelvi kompetencia digitális eszközökkel történő fejlesztése magába foglalja digitális könyvtárak használatát, az írott és hangzó anyagok tartalmi, stilisztikai, esztétikai értékelését. Az SDT = Sulinet Digitális Tudásbázis komplex tanítási, tananyag-szervezési és tanulást segítő rendszer: az egyes műveltségi területeket (iskolatípustól függetlenül) az általános és középiskolai évfolyamokon teljes egészében lefedő elektronikus tananyag-adatbázis és tartalomkezelési eszköz, aminek kidolgozott elemeit felhasználhatjuk az órán. Megszületett és népszerűvé vált a számítógép poétikájának nevezett e-stílus. Varró Dániel költészeti stíluseszközzé emelte a számítógép terminológiáit, új műfaj az SMS-vers. A kreatív nyelvhasználat erősítésére bátrabban nyúlhat a tanár az ilyen típusú műalkotásokhoz. A számítógépes szöveg felhasználásakor is tartsuk be a fokozatosság elvét. Bátran használjuk pedagógusi munkánk során a Facebook-ot is nemcsak az érdeklődés felkeltésére, hanem a nyelvtani, nyelvhelyességi feladatok „kommentelésére”, kooperatív munkára, egyéni szövegalkotások értékelésére.

Ha a tanulókat ezen alapelvek szerint önállóságra neveljük a tananyag elsajátításában és a nyelvelsajátításban, akkor a fejlesztés nemcsak a tanulással kapcsolatos motivációra lehet pozitív hatással, hanem a közoktatás módszertani megújulásához is hozzájárulhatna.

Egy anyanyelv-tanítási módszertani tanulmány kereteit meghaladja, hogy a nyelvtudomány minden lényeges területével és a tantervek minden fő fejezetével foglalkozzunk. Ezért olyan szakmódszertani kérdéseket vá-

lasztottunk ki, amelyek tanításmódszertana a szakmódszertani szakirodalomban alulreprezentált: mind a retorika tanításának, mind a projektpedagógia szaktárgyi felhasználásának csekély az írott szakirodalma.

A retorikai képességfejlesztés és a projektmunka módszerei, lehetőségei a középiskolai magyar nyelvi órákon

A retorika az oktatás történetében több ezer éves hagyománnyal bír, de a magyar közoktatásban a rendszerváltást követően csak a kerettantervek bevezetésével vált ennek a témaegységnek az oktatása ismét kötelezővé. Az 1960-as–70-es években volt a gimnáziumi oktatásban egy retorikai fejezet, de elméleti jellegű, és azok a pedagógusok, akik ezt a témaegységet oktatták, már nincsenek a pályán.

Retorikai ismereteket sok pedagógusnak önképzéssel kellett megszereznie, mert kb. az ezredfordulóig nem volt a tanárképzés része ez a tudományág. A retorikával rokon fejezetei legkorábban a világbanki szakképzési programnak voltak az 1990-es évek elején. Az első retorikai tárgyú tankönyvi fejezetek 2002-ben jelentek meg, tehát 2014-ben már tíz évnél több retorikatanítási tapasztalatot gyűjthettek a régebben tanító pedagógusok és tanári közösségeik.

A tantervek a témaegységre általában 10-12 tanítási órát szánnak. Egy évtizeden keresztül 10. évfolyamon tanítottunk retorikát. A 2012-ben bevezetett kerettantervek szakítottak ezzel a hagyománnyal, és a stilisztika és a retorika tanításának sorrendjét felcserélték: előbb kell tanítanunk stilisztikát, és később, 11. évfolyamon retorikát. A retorika így szintézisfejezetté vált.

A tananyag egyes részeiből kötelező érettségi témaköröket és tételeket is kell alkotnunk az érettségi vizsgára.

A középiskolai tananyag egyik legéletszerűbb és gyakorlati haszonnal bíró fejezete a retorika, mert a nyilvánosság előtti megnyilatkozást és annak szövegfajtáit is tanítja, s ezekre az ismeretekre nagy a társadalmi igény. A retorikai ismeretek befogadására a tanulók 16–17 évesen már érettek és fogékonyak. A tananyag súlyponti részei: a szónoki beszéd részei, az érvelés, a retorikai tárgyú szövegelemzés és szövegalkotás. A tananyag felépítésének egy lehetséges változatát tartalmazza az alábbi táblázat:

A retorika fogalma és tárgya
A beszéd előkészítése, elrendezése és kidolgozása
Az érvelés technikája
A kulturált vita
Tény és vélemény, a manipuláció
A szónoklat előadása
A hatásos meggyőzés és véleménynyilvánítás tényezői
Szónoki-előadói műfajok

A középiskolai oktatásban úgy tekintünk a retorikára, hogy a kultúra történetének és a társadalom működésének természetes része ez a tudományág, ezért nem nélkülözheti a klasszikus alapokat: az Arisztotelésztől eredeztethető, de azóta szüntelenül gyarapodó elméleti ismereteket és a klasszikus fogalomkincset. A retorikában sok görög-latin terminus van, amit használni lehet, de elsajátítani a diákokkal elegendő - a magyar megfelelőiket.

A retorika fogalmát a tanítás során szélesen értelmezzük, ezért- a szónoki beszédeken kívül sokféle szövegfajttával foglalkozunk, amelyeknek lehet retorikai megformáltsága. A reklámok, az elektronikus kommunikáció retorikája is szóba kerül.

A leggyakrabban előforduló módszerek: a megfigyelés, az elméleti ismeretek alkalmazása, a társadalmi életben létező szövegfajták elemzése és alkotása.

A retorikai fejezet az állampolgári lét megéléséhez tanít képességeket és készségeket, és az életben a többség számára nem az a fontos, hogy tudja, mi az enthüméma, hanem az, hogy tudjon hatékonyan és jól gondolatokat kifejteni, és tudja, hogy a vita is probléma-feldolgozó eljárás. Egy osztály arculata nagyon sok tényezőből áll össze, amit nem könnyű egyik napról a másikra formálni. A vitafeladatok nem minden osztályban népszerűek. Ha egy közösségben túlságosan sok a visszahúzó, inkább reprodukív tudás elsajátítására hajlamos tanuló, akkor nehezen lehet őket vitára rábírn.

Retorikai képességfejlesztés: a vitatkozás tanítása

A vitatkozás képessége a köztudatban és a diákok között is sokak számára a veszekedés szinonimája, és kevesen gondolnak rá úgy, mint probléma-feldolgozó eljárásra. Sokan gondolkodnak úgy, hogy jó, ha a gyerek nem vitatkozik, mert ha elkezd, abból csak a baj lehet. Egyfajta hagyományos elképzelés szerint a vitának nincs helye az iskolában: a tanár tekintély, a tudás forrása elsősorban ő, a szava szent és sérthetetlen (vagyis nem szállhat vele vitába senki), a diák dolga pedig az, hogy ezt a tudást elsajátítsa. Napjainkban azonban már nem természetes ez a felfogás. A vitatkozási, a jó érvelési képességet mindinkább fontosnak tartja az iskola. Elengedhetetlen ez a képesség az önálló és kritikus gondolkodáshoz, a felelős döntéshozáshoz. Nem tudunk olyan, meggyőzőségi képességet igénylő foglalkozást elképzelni, amelynek mindennapi tevékenységeiben nem előnyösebb, ha valaki jól, hatékonyan tud érvelni, vitatkozni. Az iskolai tantervekben ma már ezekre a fajta alapvető kommunikációs és logikai képességekre úgy tekintenek, mint fejlesztési célokra. A középszintű magyar nyelv és irodalom érettségi írásbeli vizsga az egyik választható fogalmazási feladata az érvelés egy adott témában.

A diákok attól nem tanulnak meg jól érvelni, ha a tanár megtanítja a nyelvtani tananyagban szereplő retorika elméleti ismereteit. Akkor sem fognak tudni érvelő fogalmazást írni a tanulók, ha a tanár elmondja, mi a vita, s a kulturált vagy strukturált vitának melyek a szabályai, milyen típusú érveket lehet vagy érdemes használni egy racionális vitában, és melyek a tipikus érvelési hibák. A vitatkozás folyamatát, módszereit ugyanis nem lehet hagyományos, frontális módszerekkel „megtanítani”. A vitatkozást fejlesztő módszerek, tanítási technikák nagy része csoportos vagy páros munkaszervezést igényel. Ez azért is nagyon jó, mert a diákoknak így szükséges együttműködniük egymással, így sok más dologban is fejlődnek közben, nemcsak a vitatkozásban. A mai munkakultúrában különösen fontos az együttműködés képessége, hogy valaki tudjon másokkal együtt, csapatban dolgozni. Több érvelési képességet fejlesztő tanulási technika ismert. Ezek közül most a disputa nevű vitajátékot, vitafeladatot ismerjük meg közelebbről.

A versenyzők csapatonként váltakozva kapnak szót. (A/1, T/1, A/2, T/2, A/3, T/3) A csapattagok összefüggő beszédei után T/3 kérdezhet A/1-től; A/3 kérdezhet T/1-től; T/1 kérdezhet A/2-től; A/1 kérdezhet T/2-től.

A vitát páratlan számú bíró értékeli. A bírók kötelesek jegyzetelni, jegyzőkönyvet vezetni és a vitát annak lezárulta után tárgyilagosan értékelni. A bírók nyomon követik, hogy az érvek mennyire kifejtettek, alátámasztottak, milyen a súlyuk, és az ellenfél tudja-e azokat cáfolni. A bírók nemcsak azt döntenek el, hogy melyik csapat volt jobb a vitában, a versenyzők pontszámot és egyéni helyezési számot is kapnak. A tartalomra versenyzőnként 10 pont, a szerepkör betartására 10 pont és az előadásmódra 10 pont adható. A beszédidőt órával, lehetőleg stopperrel mérik. A beszéd ideje alatt sem a csapattársak, sem az ellenfél nem beszélgethetnek, nem szólhatnak hozzá, ilyenkor csak írásban kommunikálhatnak. A csapatok konzultációra az elhangzott beszédek között összesen 8 percet használhatnak fel. Kérdés és válasz közt nem kérhető konzultációs idő. A versenyzők a felszólalási idő lejártakor a megkezdett mondatot röviden még befejezhetik, de ezen túl a bíró köteles leállítani őket.

A versenyszabályok a csapattagok megszólalásának sorrendjében

Állító 1. versenyző (A/1)	Tagadó 1. versenyző (T/1)	Állító 2. versenyző (A/2)	Tagadó 2. versenyző (T/2)	Állító 3. versenyző (A/3)	Tagadó 3. versenyző (T/3)
<ul style="list-style-type: none"> • Köszönti a jelenlevőket és a bírókat, bemutatja csapata tagjait. • Definiálja a vita tárgyát képező tételmondatot, az érveket összefogó értéket, kritériumot ad meg. • Felvázolja és elkezd ki-fejteni csapata főérveit. • Azonnali válaszokat 	<ul style="list-style-type: none"> • Köszönti a jelenlevőket és a bírókat, bemutatja csapata tagjait. • Elfogadja vagy vitatja az A/1 által értelmezett definíciót, ha szükséges, ellendefiníciót ad meg. • Cáfolja az ellenfél érveit. • Felvázolja és elkezd ki-fejteni csapata főérveit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cáfolja T/1 érveit. • Folytatja csapata érveinek kifejtését, újabb példával erősíti a fő érveket. (Új érveket már nem mondhat, csak a meglévőket erősítheti). • Válaszol T/1 kereszt-kérdéseire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cáfolja A/1 érveit. • Folytatja csapata érveinek kifejtését, újabb példával erősíti a fő érveket. (Új érveket már nem mondhat, csak a meglévőket erősítheti). • Válaszol A/1 kereszt-kérdéseire 	<ul style="list-style-type: none"> • Kereszt-kérdéseket tehet fel T/1-nek az ellenfél beszéde után. • Cáfolja az ellenfél érveit és azokat az érveket, amelyeket a csapattagok korábban nem tudtak cáfolni. Új érveket már nem mondhat. • Csapata nevében összefoglalja 	<ul style="list-style-type: none"> • Kereszt-kérdéseket tehet fel A/1-nek az ellenfél beszéde után. • Cáfolja az ellenfél érveit és azokat az érveket, amelyeket a csapattagok korábban nem tudtak cáfolni. Új érveket már nem mondhat. • Csapata nevében összefoglalja

ad T/3 kérdéseire • T/2 beszéde után T/2-nek keresztkérdéseket tehet fel.	• Azonnali válaszokat ad A/3 kérdéseire • T/2 beszéde után T/2-nek keresztkérdéseket tehet fel			és lezárja a vitát. Nem ugyanazt mondja el, amit A/1, azt hangsúlyozza, amiben a vita során főlényben maradtak.	és lezárja a vitát. Nem ugyanazt mondja el, amit T/1, azt hangsúlyozza, amiben a vita során főlényben maradtak.
Beszédideje: önállóan 6 perc	Beszédideje: önállóan 6 perc	Beszédideje: önállóan 5 perc	Beszédideje: önállóan 5 perc	Beszédideje: önállóan 5 perc	Beszédideje: önállóan 5 perc
Keresztkérdésekre válasz: T/3 kérdéseivel együtt 3 perc	Keresztkérdésekre azonnali válasz: A/3 kérdéseivel együtt 3 perc.	Keresztkérdésekre válasz: T/1 kérdéseivel együtt 3 perc.	Keresztkérdésekre válasz: A/1 kérdéseivel együtt 3 perc.	Keresztkérdésekre az ellenfél válaszaival együtt: 3 perc.	Keresztkérdésekre az ellenfél válaszaival együtt: 3 perc.

A disputa jellegzetességei

A disputa angolszász nyelvterületről származó, külföldön angolul „debate”-nek nevezett, magyarra disputának fordított vitakultúrát fejlesztő játék, amelynek versenyformája is létezik számos országban. Ezt a versenyt középiskolákban és felsőoktatási intézményekben az egész világon ismerik, sok európai országnak van saját disputaprogramja.

A disputában két csapat (3-3 fő) rögzített szabályok alapján vitát meg egy korábban megnevezett, dialektikusan vitatható állítást, amit a játékban tételmondatnak neveznek. A felkészülés során a csapatok összegyűjtik az érveiket a vita alapjául szolgáló állítás mellett és ellene is. Sorsolással dől el, hogy az adott vitára felkészült csapatnak a tételmondat mellett vagy ellene kell kiállnia a vita alatt. Egy verseny mérkőzése során a csapatoknak mindkét oldalt, az állító és a tagadó szerepkört is ki kell próbálniuk. A nézőpontváltás alkalmával a diákok megtanulnak egy kérdéskört gyökeresen más aspektusból is szemlélni, érveket szembesíteni, és más, a sajátjuktól eltérő véleményeket tolerálni. A csapatok és az érvek párhar-

cában csak győzni vagy veszíteni lehet, döntetlen eredmény nem szület-
het. A viták kimeneteléről versenybírók döntenek.

A disputa minden olyan foglalkozásra, életpályára való felkészülés so-
rán hasznos, ahol emberekkel foglalkoznak, mert fő célja a másik fél meg-
győzése. A játék jó eszköz az önálló ismeretszerzésre, a problémamegol-
dó gondolkodás fejlesztésére. A matematika kivételével minden művelt-
ségterületen alkalmazható, mert egymásnak ellentmondó nézetek szinte
minden tudományban vannak. A játék a személyiségfejlesztő hatású, vé-
leményalkotásra, az álláspont megvédésére nevel, és az egyes művelt-
ségterületek követelményeinek elsajátítását is segíti.

Például magyar nyelv és irodalomból fejleszt az értelmes és kifejező
beszédet, az olvasás és az írás igényes használatát, hozzászoktat a nyilvá-
nosság előtti szerepléshez, megtanít másokat meggyőzni. Társas készsé-
geket is fejleszt, hiszen a felkészülés és a verseny során csapatban kell
dolgozni. Fejleszt az ítélőképességet és az erkölcsi érzékenységet is. Vi-
tát idegen nyelven is lehet tartani. Az ember és társadalom műveltségi te-
rületen mód nyílik arra, ahogy a tanulók valódi társadalmi és lényeges
történelmi kérdéseket vitassanak meg, lehetőség adódik az érdekérvénye-
sítés technikáinak tanulására, a demokratikus vita módszereinek elsajáti-
tására, humanista és toleráns magatartás gyakorlására. Az ember és a ter-
mészet kapcsolatáról igen kedvelt disputatémák fogalmazhatók meg kör-
nyezetvédelmi tárgykörben. Az élővilág és a környezet kapcsolata általá-
ban már a kisiskolásokat is nagyon érdekli, a középiskolás korosztály pe-
dig fogékonyra tehető egyfajta globális környezetvédő gondolkodásra.
Sokféle disputa téma fogalmazható meg az egészséges életmóddal és a
káros szokásokkal kapcsolatban. Művészeti témájú vitakérdések is lehet-
ségesek.

Miért tekinthető a disputázásra való felkészülés projektnek?

A disputaversenyre való felkészülés célja mindig egy konkrét állítás
kétféle nézőpontú, dialektikus vizsgálata és érvekkel való igazolása, majd
az érvek valódi vitában való megmérettetése vita során. Tehát a feladat
életszerű és valódi, és olyan mértékben igényel elmélyülést, amilyen
mértékben a többoldalú érvrendszer kidolgozása azt szükségessé teszi.

Egy vitatéma több tantárgy kérdéseit is érintheti, például az atomener-
gia felhasználása egyszerre természetvédelmi, környezetvédelmi, fizikai,

gazdaság- és társadalomtörténeti téma is. Az érvrendszer megalkotása és előadása pedig igényes retorikai teljesítmény.

A disputázás kooperatív tanulási forma, mert a tanulóknak némi tanári segítséggel, iránymutatással önállóan és csapatban kell dolgozniuk. A projekt végső megjelenési formája a csapat versenyeredménye, győzelmeinek vagy vereségeinek száma, de igazi haszna maga az a tanulási folyamat, amit a diákok végigcsinálnak. A kreativitás, egymás segítése, a reflektív gondolkodás fejlődése, problémamegoldó célirányos gondolkodás fejlődése minden tanuló munkájában megfigyelhető, aki hosszabb ideig disputázik. A sikeres csapatok tagjai képesek együttműködni egymással, a feladatokat megosztják egymás között, és együtt hoznak létre valami szellemi alkotást.

A versenyek során a diákokat csalódás is érheti. Előfordulhat, hogy egy-egy bírói döntés a tanulók számára igazságtalan vagy érthetetlen, mivel a bírók is emberek, akik nem tudják meghaladni önmaguk korlátait. A versenybíróktól elvárható a viták tárgyszerű és tárgyilagos értékelése, de ha ebbe a folyamatba hiba csúszik, a tanulók kulturált konfliktuskezelési eljárásokat is tanulnak a mérkőzéseket záró vitaértékelések során.

Egy versenyszerűen lebonyolított vita időtartama 60 perc, a bírói döntés időtartama kb. 10 perc, a mérkőzés értékelésére kb. 5-6 percet kell számítani. Egyetlen tanítási órán nincs ennyi időnk, ezért ha a diákok 45 perces órák során vitáznak, célszerű a beszédidőket és a konzultációs időt is 3 percben korlátozni, és a keresztkérdéseket esetleg el is lehet hagyni. Így marad időnk a vita megbeszélésére is.

Diákvélemények a Disputáról

F. N., 17 éves fiú, 2 éve disputázik: A disputa során érdekes dolgokkal kell foglalkozni, amivel egyébként nem foglalkoznánk, és több szempontból is körbe kell járni a dolgokat, jelenségeket. Ha egy állítás ellen és mellette is tudunk érvelni, vagyis vizsgáljuk a világ jelenségeinek összetettségét, akkor megtanulhatjuk objektívebben értékelni a dolgokat.

B. M., 17 éves fiú, kezdő disputázó: véleményem szerint a disputa felkészít a jövőbeli, például munkahelyi problémák, viták megoldására. Ha valaki politikusnak készül, elengedhetetlen, hogy jól tudjon másokat meggyőzni.

Cs. O., 17 éves, lány, 2 éve disputázik: A disputa hihetetlen mértékben szélesíti a vitázó látókörét. Olyan területeken is ismereteket szerez-

hetünk, ami a hétköznapi életben fel sem tűnik, vagy ha mégis, akkor sem járunk utána a dolgoknak. Ugyanakkor megtanít kulturáltan vitatkozni, könnyedén, erőlködés nélkül szöveget alkotni, műveltté tesz.

G., 17 éves fiú, 2 éve disputázik: Véleményem szerint a disputa egy praktikus kedvtelés, sok olyan ember hobbjá, akik élvezik azt, hogy vitatkozhatnak, de emellett fejleszti az általános műveltséget is.

M. N., 18 éves lány, 3 éve disputázik, nagyon sikeres disputázó: A disputázás mindenki életében valami mást jelent. Szerintem tökéletes módja a problémák körüljárásának.

Ízelítő a diákok vitatémáiból

- Az ember sorsa attól függ, hova születik
- 1956 örökösei vagyunk
- Törökországnak az Európai Unióban van a helye
- Az élsportolók élete jó
- A fogyatékkal élők támogatása elegendő mértékű
- Boldogabb a becsületes vesztes, mint a becstelen győztes
- A magyar konyha hagyományait őrizni kell
- Az atom a leghasznosabb energiaforrás
- A mai magyar iskola megfelel a kor elvárásainak
- Hazánk tájait gyalog érdemes bejárni
- A bulvársajtóra szükség van
- Nőnek lenni ma sem könnyű
- A globalizáció megöli a nemzettudatot
- „Testi születésünk után a nyelv szül bennünket igazi emberré.” (Szilágyi N. Sándor)
- „A szabadság nemcsak egy nemzet magánügye, hanem az egész emberiségé is.” (Szerb Antal)
- A múlttal törődni kell
- A tévé nem fejleszti a fantáziát
- Rendezzünk olimpiát Budapesten
- Az ember képes a Föld élővilágának megőrzésére

A csapatok összeállításának szempontjai

A vitaversenyre készülő csapatok összeállításában az elsődleges szempont, hogy a csapattagok tudjanak és szeressenek együtt dolgozni. Célsze-

rú ezért a diákokra bízni, hogy ők keressenek társat vagy társakat a csapatba, s a válogatásba a tanár csak akkor segítsen be, ha arra a diákok kérik.

Ha tanítási órán alkalmazzuk a disputát, akkor jó módszer a vitázók kiválogatására az, hogy az osztály vagy csoport választ egy-egy erős egyéniséget, aki választ maga mellé társakat. Spontán vitát csak könnyű témából érdemes rendezni, a komoly témákra a diákoknak időt kell hagyni a felkészülésre. Az összefoglaló órán tartandó disputát jó, ha legalább egy héttel korábban előkészítjük.

Ha olyan közegben zajlik a vita, ahol nem a verseny, hanem a játék önmagáért fontos, akkor nagyon különböző életkorú résztvevők is vitatkozhatnak együtt. Nyári disputatáborokban például azt figyeltük meg, hogy a kicsik, a 10-14 évesek a nagyok, a 15-18 éves középiskolások között gyorsabban fejlődnek.

Vannak olyan gyerekek, akik számára a nyilvánosság előtti szereplés nagyon nagy stresszt okoz. Az ilyen gyerekeknél óvakodjunk a kényszerű szerepeltetéstől, várjuk meg, amíg a gyerek maga kéri, hogy játszhasson.

Hogyan segíthetnek a vitafeladatok a retorikaoktatás eredményességében?

A retorikai tanulmányok a társas, nyilvánosság előtti hiteles kommunikáció képességét fejlesztik. A tanítási órán viszont nehéz megtalálni, megteremteni a nyilvánosság valódi társadalmi színtereit, és nem könnyű fellelni megfelelő mintaadó kortárs szövegeket sem. Az iskolai oktatás nagyobb számban tanít írásbeli kommunikációs műfajokat és szövegfajtákat, a szónoklás képessége viszont szóbeli képesség, amely egyszerre több csatornán és több szinten hat: a nem verbális kommunikáció és a rétor viselkedése, megjelenése is befolyásolja a befogadót. A disputa során a diákok egyszerre érezhetik és tapasztalhatják, hogy a jó beszédnek tétje van, és csak akkor hat, ha eredeti, logikus, élményszerű. A jó beszéd megalkotásához szükség van az analitikus és a kritikai gondolkodás fejlettségére és etikai érzékenységre is.

Kötelező vagy önként vállalt feladat legyen a disputázás?

Tévhit, hogy a disputa zseni tanárok és zseni diákok elfoglaltsága, túl bonyolult és túl időigényes. Az előző két évtizedben voltak és ma is van-

nak olyan iskolák, ahol a disputa osztályfőnöki órák részeként vagy retorikai speciális kurzusként a kötelező iskolai tananyag részévé vált. Az ilyen tanórákról jók a tapasztalatok a gimnáziumok humán tagozatos osztályaiban, mert ezekben az osztályokban a diákok motivációja a vitatkozásra erősebb.

A kötelező jelleg viszont nem hozza meg a várt eredményt minden tanulócsoportban, ha nem a gyerekek által kedvelt témáról vitatkoznak, vagy a diákokat túl sok vagy túl erős kudarc éri. Azok a tanárok, akik tanórai és szakköri vagy klubfoglalkozás keretei között is foglalkoznak disputázókkal, általában arról számolnak be, hogy az önkéntes részvétel alapján vitatkozók jobban fejlődnek, mint a kötelező feladatként vitatkozók.

Általános iskolások között is, a középiskolások között is előfordul, hogy a szülőknek tetszik meg ez az elfoglaltság, mert észreveszik, hogy sokat csiszol a gyermek személyiségén, a diák életrevalóbb lesz, ha disputázik, ezért rábírják gyermeküket, hogy járjanak disputakörbe. Az ilyen diákok akkor maradnak meg a választott csoportban, ha maguk is örömet lelik ebben a tevékenységben.

Vannak olyan gyerekek, akik évekig sorozatosan csak kikapnak a disputázás során, mégis játszanak, mert élvezik a játékot, a társas közeget és önmaguk fejlődésének is örülnek.

A disputa az iskola életében

Az iskolában nemcsak az osztályok alkotnak közösséget, hanem az iskola minden tanulója. Az iskola életében folyamatosan lehetnek és vannak napirenden olyan kérdések, problémák, eltérő álláspontok, amelyeket például nagyobb közönség előtt is érdemes megvitatni úgynevezett bemutató vitákon. Az ilyen diskurzusok nemcsak feszültségoldók lehetnek a közösségben, hanem sokak számára segíthetik a tisztánlátást és a reális erőviszonyok felismerését is. Minden demokratikus emberi közösség életének lényeges része a kulturált, építő jellegű vita. Vitatkozhatnak például a diákok egymás között, a tanárok a diákokkal, tanár-diák vegyes csapatok stb. Ilyen közérdekű vitatémák például hogy legyen-e egy iskolában egyenruha, hogy az iskola tönkreteszi vagy fejleszti a személyiséget, kötelező iskolai testnevelés, sport nélkül mennyire jó az élet, szükség

van-e egész napos iskolára, milyen legyen az iskolai büfé kínálata, a mai magyar oktatás mennyire felel meg a kor elvárásainak stb.

Mennyi időt és energiát igényel a tanártól a disputázás?

A disputa tanórai alkalmazása a tanár számára nem igényel több időt és energiát, mint egy tanítási órára felkészülni, a diákok számára pedig egy kis kiszakadást jelent a mindennapok egyformaságából.

Mivel a vitatémák az élet minden területéről szólhatnak, néha a felkészítő tanárok is olyan témákkal szembesülhetnek, amelynek képzettségükből fakadóan nem szakértői. Ilyenkor nekik is kell találniuk konzulenseket, szakembereket, segítőket. Magyar-történelem szakos tanárként például az atomenergiáról szóló vitára való felkészülés közben folyamatosan konzultáltam fizikatanárokkal. Ha ökológiai témáról vitatkoztunk, akkor biológianárok segítségét kértük vagy olyan volt tanítványokét, akik biológusok lettek. Egy bizonyos szintig viszont minden témában el kell tudni mélyülni. A disputázás az iskolai tantárgyi struktúrából következően a saját szakterületébe bezárt tanár számára üdítő kikapcsolódás és a szakbarbárság ellen hat.

Társas, csoportos, kooperatív szöveg-feldolgozási és érvelésre felkészítő gyakorlatok

A következőkben feladatválogatást közlünk. A célirányosan válogatott feladatok többsége minden olyan irodalom- és nyelvtanórán (sőt más tantárgyak óráin is) felhasználható, amikor néhány bekezdésnyi szövegnél hosszabb terjedelmű szövegekkel dolgozunk.

Definíciós játékok

A szókimondás tilos

A csoport tagjai kapnak vagy húznak egy szókártát a feldolgozott szövegből, amelyen egy-egy kulcsszó vagy kulcsfogalom szerepel. A kulcsszóról úgy kell beszélni, hogy magát a szót nem lehet kimondani, azt a csoport többi tagjának kell kitalálnia.

Vendég a Marsról

Az előző játék variációja: kulcsfogalmakat úgy kell megmagyarázni, hogy azt akár egy idegen bolygóról jött élőlény is megértse, a szóra, fogalomra minél több érzékszervekkel felfogható utalást kell tenni.

Definíciós, szócikk párjáték

A definiálandó fogalmat a pár egyik tagja saját szavaival mondja el, majd az illető fogalmat a pár másik tagja kikeresi az értelmező szótárból vagy a szükséges szaklexikonból, és felolvassa. Közösen összehasonlítják, hogy a szócikk és a szabadabb definíció miben hasonlított és miben különbözött, majd szerepcsere következik.

Kulcsszó-dominó

A csoportok tagjai kulcsszavanként két kártyát kapnak. Az egyik kártyára felírják magát a kulcsszót, a másikra pedig a kulcsszó meghatározását. Ha elkészültek, akkor csoportonként felváltva olvasnak fel egy kulcsszót, a többi csapat pedig a kulcsszó meghatározását olvassa fel. A kihívó fél értékeli az elhangzott definíciókat. A második körben a kihívó csapat meghatározást olvas fel, s a többi csapatnak a fogalomra kell ráismernie. Ha a választott szövegben kevés a kulcsszó, akkor a játék több szöveg alapján is játszható.

Az olvasással egyidejű jegyzet- vagy vázlatkészítés feladatai

Tudjuk, tudni akarjuk, megtudtuk (TTT-stratégia)

A táblát vagy papírt három széles oszlopra osztjuk. Az első oszlopba a csoport tagjai felírják, összegyűjtik, amit a témáról eddig is tudtak. A második oszlopban megnevezik, amit tudni akarnak, míg a harmadikban olvasás után összegyűjtik a megszerzett új információkat.

Érvek keresése olvasással

A táblát vagy lapot három széles oszlopra osztjuk. Az egyik oszlopba a vizsgálandó állítás vagy tény, információ kerül, a másikba az olvasás alapján megtalált bizonyíték vagy alátámasztás, a harmadikba pedig a tanulók egyéni véleménye, kommentárja, állásfoglalása a dologgal, jelenséggel kapcsolatban.

Vitaháló készítése

Az olvasandó szövegről dialektikusan vitatható állítást fogalmazunk meg. A táblát vagy lapot három széles oszlopra osztjuk. Az egyik oszlopba olvasás során azokat az érveket, tényeket, bizonyítékokat írjuk, amelyek az állítás mellett szólnak. A másik rovatba az ellenérvek kerülnek, míg a harmadikba a levonható következtetés.

Olvasást követő, a szövegre visszatekintő megbeszélés-ötletek

Csillagvita

Az elolvasott szövegről provokatív módon megfogalmazott állítást mondunk vagy írunk fel a táblára. A csoport tagjai az állításra ellenérvet mondanak, s a csoport egy kiválasztott vagy önként jelentkezett tagja az ellenérvekre egyenként válaszol. (Körjátékként is játszható feladat, ilyenkor a válaszoló a kör közepére ül.)

Egy igen – egy nem

A csoport tagjai a szövegből kiválasztott tételről úgy mondanak véleményt, hogy mind az egyetértésüket, mind az egyet nem értésüket kifejezik. (*Egyetértetek, mert..., nem értek egyet, mert...*) Körjátékként is játszható mindaddig, amíg vannak érvek. Csoportok közötti versenyjátékként is alkalmazható.

Kinek van igaza?

A csoport tagjai egy állító és egy tagadó mondat formájában véleményt alkotnak vagy következtetést fogalmaznak meg az elolvasott szövegről. Mind az állítás, mind a tagadás oldala egy- egy csapattá szerveződik, választ egy- egy vezérszónokot, és megpróbálják egymást meggyőzni. Ha ez sikerül, akkor a csoporttagok átülnek az ellenfél oldalára. A játékban az a csapat győz, ahol a vezérszónokok felszólalása után többen ülnek.

Egyedül, kettesben, együtt

Az elolvasott szövegről kiegészítendő, nyílt végű kérdéseket teszünk fel. A diákok röviden leírják válaszukat, majd páronként megvitatják egymás válaszát. Megegyeznek egy olyan válaszban, amely tartalmazza mindkettőjük ötleteit. Válaszukat szembesítik a többi pár válaszával.

Kérdezz – felelek csapatverseny

Minden csapat adott létszámú kérdést tehet fel a többinek. Ha a többi csapatból senki nem tud válaszolni a kérdésre, akkor a „kihívó” válaszolhat. A játékban az győz, aki a legtöbb pontot szerezte.

Rendszerező játék

Táblára vagy kartonpapírra, csomagolópapírra szóhalmazt írunk fel, és megmondjuk, hogy a szavakat hány csoportba lehet szétválogatni, megadunk egy táblázatot, rovatokat nyitunk a szétválogatáshoz. Az a csapat kap pontot, aki a rendszerezést helyesen és leggyorsabban végezte el. Ha

valamelyik csapat a rendszerezés új szempontjára is rájön, az jutalom-pontot is kap.

Szellemi futball

Az osztályt két csapatra osztjuk. A két csapat nevet is választhat magának (pl. Bayern München vagy Real Madrid stb.) Sorsolással dől el, ki kezdi a játékot. A csapatok kérdeznak egymástól, gól akkor keletkezik, ha az ellenfél nem tud válaszolni. A játék játszható időre (pl. 3 perc) vagy kérdésszámra (pl. 5 - 5 kérdés).

Öttusa

A csapatok felírnak a lapjukra öt fogalmat, amit a szövegben kulcsszónak gondolnak. Az ellenfél csapatnak nem definíciót kell adnia a kulcsszóról, hanem megmagyarázni, hogy az adott szövegben miért kulcsszó a kiválasztott szó. A versenyben az a csapat győz, amelyik több jó választ ad.

Jó detektív vagy-e?

Egyik diák, aki detektív szerepét kapja, megpróbál az elolvasott szöveg alapján a kapott kérdésekre válaszolni. 5 – 10 kérdést tehetünk fel, s a válaszokat 0 – 2 ponttal értékelhetjük. Ha több detektív vetélkedik egymással, akkor a hátralevő detektívek menjenek ki a teremből, csak az maradjon benn, akit kérdeznek.

Miben hasonlít, miben különbözik?

A résztvevők a szöveg egyes bekezdései alapján szinonimákat (rokon értelmű szavakat) vagy ellentétes jelentésű szavakat gyűjtenek, és a szópárokat felírják egy-egy kártyára. Ezt követően a csapatok egymástól kérdeznak azonos számú kérdést (pl. két szinonimát és két ellentétpárt), s az ellenfél csapatnak ki kell fejtenie, hogy a kártyán szereplő két szó miben hasonlít vagy miben különbözik.

A projektmunka lehetőségei a magyar nyelvi tanulmányok során

A projektmunka tanulási módszerként való leírása a pedagógiai szakirodalomban közel száz éves. Tulajdonképpen nem újdonság a magyarországi pedagógiai gyakorlatban sem, mert a legjobb tanárok mindig alkalmaztak olyan módszereket, feladattípusokat, amelyek az élménypedagógiából nőnek ki, és a közvetlen tanulási feladatok elhatározott tervek vagy kitűzött célok megvalósítása, produktumok létrehozása miatt rejtve marad bennük.

Az ezredforduló idején a projektmunkák hazai elterjedését ösztönözheti, hogy a diákok, különösen a hátrányos helyzetű tanulók motivációját hagyományos tanári eszközökkel és fegyelmezővel már nem lehet fenntartani. A projektmunka néhány tantárgyból pl. biológiából vagy társadalomismeretből vizsgafeladattá is vált. Lehet projektet készíteni az iskola falain belül és azon kívül is. Ez a munkaforma az önálló ismeretszerzés lehetőségeit is gyakoroltatja.

Magyar nyelvből is lehet olyan témákat találni, amelyek feldolgozása során a tanulók közös munkájukra építenek. A projektnek gyakorlati természetűnek kell lennie, hasznos, ha élőnyelvi jelenségek vizsgálatához és személyes tapasztalatokhoz kötődik. A pedagógiai szakirodalom által leírt projekt típusok közül a magyar nyelvi oktatásban elsősorban négyfajta projekt megvalósítására látunk lehetőséget:

A **technikai projekt típus** olyan tárgykészítést jelent, amelynek nyelvi érdekessége, nyelvi kapcsolatrendszere van. Például a szóláskincs metaforikus jellege miatt tárgyak segítségével is bemutatható, felidézhető. Készíthetők ilyen jellegű képrejtvények vagy kiállítások: lehet például halványlila dunsztot készíteni vagy rajzolni, képileg megjeleníteni az akasztófavirágot, az idő vasfogát, a fába szorult férget vagy azt, hogy ki nem jobb a Deákné vásznánál stb. Mind az alkotási folyamat, mind a felismerés, ráismerés nagyon humoros lehet.

A **művészeti projektek** is számításba jöhetnek, hiszen a színjáték, a plakát, a film vagy a novella, a vers is nyelvi közeg segítségével, a nyelv kommunikációs csatornáján keresztül hat.

Kutatási projektnek nevezhetjük mindazokat a projekteket, amelyek nyelvi példaanyag gyűjtésére, rendszerezésére és feldolgozására épülnek.

Környezeti nevelési projekt lehet például a lakókörnyezet feliratainak gyűjtése és feldolgozása.

Témaválasztás alkalmával jó, ha valóban van lehetőségük a tanulóknak választaniuk. Adjunk lehetőséget a téma pontosítására vagy módosítására is, mert minél személyre szabottabb a feladat, annál motiválóbb. A munkacsoport kialakításában is legyen szabadságuk a diákoknak, mert a kényszer ritkán eredményez jó munkakapcsolatot. A projekt megvalósításához készülhet időterv és projektnapló, amelyekben a tanulók a tevékenységeiket tervezik, valamint a tapasztalataikat rögzítik. A projekt értékelési kritériumai legyenek előre ismertek, és az értékelés folyamatában a tanulók is vegyenek részt.

A tanítás folyamatába a projektek alkotása, bemutatása és értékelése többféleképpen illeszthető be. Vannak olyan iskolák, ahol **projekthetet vagy projektnapot** terveznek, ezt a tervezéstípust az iskola helyi tantervében is rögzíteni kell. Nagyobb témaegységként valósíthatók meg **tanítást kísérő projektek**, amelyeket a diákok szabadidejükben dolgoznak ki, de a tanítási órán mutatnak be. Az **órai projektkészítés** az epochális rendszerben oktató iskolákban gyakori.

Projektötletek a középiskolai magyar nyelvi tananyag feldolgozásához

- Osztályújság készítése
- Cikkíró verseny
- A magyar nyelv rendszerének vagy valamely részrendszerének (pl. hangtan, alaktan, mondattan) és a tanult idegen nyelv rendszerének összehasonlító vizsgálata csoportokban
- 20-25 közismert magyar szólás, közmondás összehasonlító vizsgálata a tanult idegen nyelv hasonló vagy megegyező szólásaival
- Három gyakran használt főnév és három ige jelentésszerkezetének összehasonlítása a magyar nyelvben és a tanult idegen nyelvben
- Miért becsülendő az esszéstílusú irodalomtörténet-írás?
- Esszéíró-pályázat a diákok számára fontos témában
- Helyesírási hibák egy reklámújságban, egy bevásárlóközpontban, egy piacon. Nyelvművelő cikk írása a gyűjtött példaanyagból
- Képversek kiállítása
- Látvány és szöveg összefüggése képversekben
- Egyazon hír nyomtatott és elektronikus sajtóbeli megjelenésének összehasonlító nyelvi elemzése
- Egy tévéinterjú szerkezeti, szövegalkotási, nyelvhasználati és hatásbeli jellemzői
- Egy 19. századi és egy hasonló témájú 20. századi irodalmi mű stílusának összehasonlító nyelvi vizsgálata
- Képes beszámoló vagy PPT az emberiség információs forradalmairól
- Sajtóanyagok, cikkek, képek nyelvrokonaink mai életéről
- Egy határon túl élő magyar nyelvű közösség kultúrájának bemutatása
- Nézetek a nyelvművelés szerepéről a nyelvtudományban
- A nyelvvesztés és a nyelvmegőrzés kérdései a magyar lírában

Felhasznált irodalom

- L. Aczél, P. (2001): *Retorika. A szóból épült gondolat*. Gyakorlókönyv. Budapest: Krónika Nova.
- Adamik, T. & A. Jászó, A. & Aczél, P. (2004): *Retorika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2013): *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus*. Budapest: Holnap Kiadó.
- A. Jászó, A. & Aczél, P. (2001): *A szóközi beszéd részei és a beszédformák*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Benczédi, J. (2008): *Retorika*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Breton, Ph. (2000): *A manipulált beszéd*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Csapó, B. (2004): *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Csapó, B. & Korom, E. (1997): *A természettudományos fogalmak megértésének problémái*. Iskolakultúra, 1997/2. 21–29.
- Downes, S. (2008): *Types of Knowledge and Collective Knowledge*. <http://bit.ly/rzBzqL>
- Duchon, J. (2010): *Csoportos tanulás online környezetben*. In: Tanítási, 2010/2 <http://bit.ly/t4fvsw>
- Falus, K. & Vajna, V. (eds.) (2008): *Kompetenciafejlesztés projektmódszerrel*. Budapest: OFI.
- Hegedűs, G.: *Gyermekközponitú iskola – A projektpedagógia elmélete és gyakorlata*. http://www.kefo.hu/maskepitudomany/files/017_hegedus_g_gyermek_kozpontu_iskola.pdf
- Herring, J. (2011): *Érvelés*. Budapest: Scolar.
- Hidi, S. (2000): *An interest researcher's perspective: the effect of extrinsic and intrinsic factors on motivation. Intrinsic and extrinsic motivation*. In: Sansone, C. és Harackiewicz, J. M. (szerk.): *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press, San Diego, California, 309–339.
- Hunt, J. McV. (1961): *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Józsa, K. (2009) *Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége*. Magyar Pedagógia 102: 79–104.
- Margitay, T. (2004): *Az érvelés mestersége*. Budapest: Typotex.

- Matthew, K. I & Felvégi, E.(2009): *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön*. OECD (2003): PIAAC. Letöltés: 2009. 02.06. <http://www.oecd.org/els/employment/piaac>
- Nahalka, I.(1997): *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron*. Iskolakultúra 1997/2.
- Nahalka, I. (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh Erzsébet (1999): *Közszereplés*. Budapest: Osiris.
- Pléh Csaba & Győri Miklós (szerk.) (1998): *A nyelv szerepe a kognitív szemléletben*. Budapest: Pólya Press.
- Projektpedagógiai kerekasztal (2008). Taní-tani, 2008/3–4.
- Radnóti, K.(2007): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában?* In: Kerber Zoltán (szerk.), *Hidak a tantárgyak között*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 131–167.
- Ropolyi, L. (2006): *Internet-használat és hálólét-konstrukció*. Információs Társadalom 2006/4. <http://bit.ly/sGbxt4>
- Síklaki, I. (1994): *A meggyőzés pszichológiája*. Budapest: Scientia Humana.
- Szabó G.Z. & Szörényi, L.(1988, 1997): *Kis magyar retorika*. Budapest: Tankönyvkiadó, Helikon Kiadó.
- Szálkáné Gyapai, M.(1998): *Gyakorlati retorika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zentai, I. (1998): *A meggyőzés útjai*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Tóth, O. & Zentai, I.(1999): *A meggyőzés csapdái*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Verók, A.& Vincze, B.(2011): *Projektmunka*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_41_projektmunka
- Wacha, I. (1995): *A korszerű retorika alapjai*. Budapest: Szemimpex Kiadó.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE