

Az iskola betegítő tényező, vagy a korlátlan lehetőségek tárháza?

*szerkesztette:
Karlovitz János Tibor*

Neveléstudományi Egyesület
Budapest
2010

Neveléstudományi Egyesület Kiskönyvtára, 6.

Sorozatszerkesztők:
Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit Emese

ISSN 2061-5329
Online: ISSN 2061-5337

Lektorálták:

Garaj Erika
Koncsek Andrea

ISBN 978-963-89392-1-0

Készült 150 példányban

© Kötet: Neveléstudományi Egyesület, 2010.

Tartalomjegyzék

Kathyné Mogyoróssy Anita: Pedagógusok és szülők: együtt-működés	5
Kővári Zolna Katinka: Iskolai énkép és szorongásszint vizsgálata magyar, román, illetve német tagozaton tanuló általános iskolásoknál	16
Bánszegi-Tóth Erzsébet: A tanítás-tanulás folyamatát átható lényeges viselkedésminták elemzése tanulásban akadályozott kisiskolásoknál	26
Bábosik Zoltán: Egészséges életmódra nevelés	38
Bencéné Fekete Andrea: A multikulturális szemlélet megjelenése a középiskolai nevelő-oktató munkában	43
Varga László: A globalizáció néhány pedagógiai aspektusa	51
Simay Endre István: Fegyelmezés, etológia, tanárképzés	59
Kormos József: A pedagógia filozófiai alapjairól	63
Tóth Erika: A demográfiai és gazdasági folyamatok hatása az oktatás hatékonyságára	68
Németh Eszter: Erasmus-ösztöndíjasként Spanyolországban	74
Leibinger Jánosné: A „Katolikus kerettanterv 2008” bemutatása	83

Pedagógusok és szülők: együtt-működés

© Kathyné Mogyoróssy Anita

kathyne@gmail.com

(Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen)

A nemzetközi és a hazai szakirodalom egyre inkább hangsúlyozza a szociális kompetenciák fejlesztésének, a társas és érzelmi nevelésnek a fontosságát, és prevenciók hatásait (Nagy, 2007). A pozitív pszichológia szemléletmódjára alapozva képzelhető el gyermekeink testi és lelki egészségvédelme, s a már fennálló problémák hosszú távú kezelése (Pikó, 2007).

A hatékony prevenciónak alapfeltétele az is, hogy a nevelést rendszerben szemléljük, a gyermekre ható tényezőket összefüggéseiben vizsgáljuk. Az egészségpszichológia az iskolát, mint kiemelt jelentőségű szociofizikai színteret vizsgálja, hiszen az iskolai környezet nagy mértékben meghatározza az egészségmagatartást (Dúll, 2007). A különböző szocializációs színterek és ágensek (család, pedagógusok, kortársak) kooperációja, pozitív egymásra hatása teszi lehetővé a hatékony egészségfejlesztést, a prevenciót, és a problémamegoldást – ezért a pedagógusok és szülők együttműködésének fejlesztése fontos feladat.

Az iskola (és egyéb gyermekintézmények), valamint a szülők közötti partnerkapcsolatok fontosságát az ENSZ Közgyűlése 1990-ben „Egyezmény a gyermekek jogairól” dokumentumában rögzítette, a Magyar Köztársaság pedig csatlakozva hozzá, az 1991. évi LXIV törvény szerint alkalmazza. A dokumentum (többek között) a szülők számára a gyermeküket oktató-nevelő intézmény életébe való bekapcsolódásnak nemcsak a jogát fogalmazta meg, hanem a kötelességét is a vele együtt járó felelősséggel együtt. A sikeres együttműködést azonban nagyon sok tényező (társadalmi és lélektani egyaránt) nehezítheti (Földes, 2006).

A család szocioökonómiai státusza, a szülők iskolázottsága, értékrendje, és ebből fakadóan nevelői attitűdje, kommunikációja, konfliktuskezelési stratégiája erősen különbözhet az iskolában elvárttól (amely elvárásokat a gyermeket értékelő pedagógus fogalmaz meg a szülő és gyermeke számára, saját személyisége, értékrendje, stb. alapján).

Mind a szülőnek, mind a pedagógusnak kevés információja van arról, hogy milyen nevelő-oktató munka folyik a családban, illetve az iskolában. Más-más attribúcióik vannak, a gyermek viselkedésének okait máshogyan ítélik meg. A célravezető az, ha igyekszünk többféle lehetséges okát feltárni az adott viselkedésnek, ehhez viszont figyelembe kell venni minden környezeti tényezőt.

Természetesen a nevelési feltételek erőteljesen különböznek a családban és az iskolában. A szülő, mint modell, a gyermek születésétől kezdve indirekt módon fejti ki nevelő hatását, s csak később és kisebb mértékben alkalmaz direkt eljárásokat, míg a pedagógus elsősorban a direkt nevelés eszköztárát veti be. A kötődés mértéke ugyanúgy eltérő és meghatározó, mint a gyermekek száma. A kortárscsoport nyomása is nagyon jelentős tényező, hatásait nem szabad alábecsülni (Szabó, 2006).

A szülőkkal való együttműködés fontosságát a pedagógiai szakirodalom több helyütt hangsúlyozza. Winkler Márta (1993) szerint a nevelői hatás megsokszorozódik, ha a gyermek valós érdekeit egyetértésben képviselik a szülők és a pedagógusok. Ehhez nyílt, őszinte légkörre van szükség, melynek kialakítása

folyamatos munka eredménye. Szerinte már az első szülői értekezleten kezdeményezni kell, hogy a szülők kapcsolódjanak be az iskola életébe. Ennek célja, hogy megismerjék a pedagógusokat és nevelési elveiket, illetve a gyerekközösséget. Módja a rendszeres hospitálás (hetente), melynek végén a szülők elmondják véleményüket. Így megismerik és támogatják egymást, és kialakul a problémák nyílt kezelésének képessége. Nagy hangsúlyt fektet a közös élményekre, mint a farsang és az anyák napja, vagy a közös kirándulások. Szorgalmazza a gyermekek és a családok iskolán kívüli kapcsolattartását is (Winkler, 2003).

Komlósi Sándor a szülő kiszolgáltatottságát, fenyegetettségét, a hierarchikus viszonyt látja az együttműködés fő akadályának. A szülő illetékességének elismerése, az egyenjogú viszonyok megteremtése segíthet (Komlósi, 1985). Tegyük hozzá, napjainkban a kiszolgáltatottság, fenyegetettség a pedagógusra is vonatkozhat.

Szabó Éva (2006) rámutat a körülmények fontosságára is: milyen alkalomból, milyen helyszínen, milyen gyakorisággal, milyen légkörben találkoznak egymással a pedagógusok és a szülők. Iskoláinkban szinte kizárólag a hagyományos kapcsolattartási formákat részesítik előnyben (szülői értekezlet, fogadóóra, üzenő füzet, ritkább esetben családlátogatás, illetve a nem formális találkozási lehetőségek a rendezvények alkalmával). Időszerű lenne ezeket a régi formákat új tartalommal megtölteni, és új formákat is működtetni. A szülői értekezlet téri elrendezése megerősíti az alá- fölérendelt viszonyt, s hajlamossá teheti a szülőt saját diákélményei újraélésére, régi reagálási módokra (pl. dac, behódolás, passzivitás). A tájékoztatás egyoldalú, és gyakran személytelen. Alternatíva lehetne egy másfajta térbeli elrendezés (pl. körben elhelyezett székek), a megbeszélést nem igénylő információk más formában való eljuttatása (levél, emlékeztető, e-mail, naprakész honlap, levelező fórumok), téma-centrikus megbeszélések, amik alkalmazkodhatnának a szülői igényekhez.

A fogadóórák helyszíne is lehetne egy barátságos beszélgető-sarok, esetleg egy csésze tea, aprósütemény mellett. Az előzetes időpont-egyeztetéssel el lehetne kerülni a sorban állást és a sietséget, mindkét fél fel tudna készülni közös témájukra: a gyermekekre. Nagyon fontos lenne, hogy a szülők beelássonak az iskola valódi életébe, nyílt napok, hospitálási lehetőségek ne csak elvétve legyenek. A közös szabadidős tevékenységek hasznáról már sok szót ejtettünk (Szabó, 2006).

Az iskola fontos szocializációs funkciót tölt be, ez nem kétséges, viszont annak tekintetében, hogy a szülők pontosan mit is tekintenek a pedagógus feladatának, nagy különbségek tapasztalhatóak. Vannak szülők, akik a nevelési feladatokra, a pedagógus személyiségén átsugárzó példamutatásra helyezik a hangsúlyt (Hunyady, 2002), míg mások kizárólag az oktatási feladatok ellátásában tekintik kompetensnek (Lénárd, 2003). A szerepelvárásoknak ez a bizonytalansága, a kompetenciahatárok tisztázatlansága fakadhat abból az ellentétből is, hogy azok a pedagógusok és szülők, akiknek a rendszerváltozás utáni világban egy építő, kölcsönös együttműködéssé, partneri viszonyvá kellene fejleszteniük kapcsolatukat, maguk is másra, jelesül egy hierarchikus, tekintélyelvű mintára szocializálódtak taníttatásuk során.

A gyermekek véleménye sem mellékes, hiszen az lenne a cél, hogy lehetőleg ők érezzék jól magukat az iskolában. *Farkas Katalin és Lovai Ferencné* (1987) vizsgálatukban ötödik és hatodik osztályos gyerekeket kérdeztek meg arról, hogy „Milyen iskolába szeretnék járni?” A kapott válaszokat kategóriákba rendezték. A felmérés tanúsága szerint a tanulók számára nagyon fontosak a gyerekszerető tanárok (akik ismerik és megértik a gyereket, lehet velük beszélgetni, segítenek, és

nem kiabálnak). Sokallják a dolgozatokat és a házi feladatokat. Igénylik a jó magyarázatokat, az órákon kívüli közös tevékenykedést, programokat. Az esztétikus, barátságos környezet, a sportolási, mozgási lehetőségek és a finom étel iránti igény is megjelent a válaszokban. Szinte minden gyerek panaszkodott a túlterhelésre, a túl sok tanórára, rövid szünetekre, a pihenés hiányára.

Vizsgálat

Tanulmányomban három vizsgálat egybecsengő eredményeit mutatom be. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok és a szülők hogyan látják saját kapcsolatukat, milyen kapcsolattartási módok jellemzőek, ezekkel mennyire elégedettek, min szeretnének változtatni, illetve mit tartanának ideális megoldásnak.

„Az én ideális iskolám” című esszéek tartalomelemzése

A 2007-2008-ban végzett vizsgálatunkban 168 (148 nő, 20 férfi), az általános iskola felső tagozatában tanító pedagógust kértünk meg arra, hogy „Az én ideális iskolám” címmel írjanak esszét. Az esszéket tartalomelemzésnek vetettük alá, és a bennük megjelenő említéseket főbb kategóriákba rendeztük. Külön hangsúlyt fektettünk a pedagógus – szülő együttműködés vizsgálatára.

A vizsgálati személyek Hajdú-Bihar Megye 21 iskolájából (kistelepülés, kisváros, nagyváros) érkeztek, 120 órás nem szakrendszerű oktatásra felkészítő képzésben vettek részt.

Összesen 1538 említést számoltunk össze a teljes anyagban (felsorolt tulajdonságok, kritériumok, elvárások) Ez átlag 9 említést, kritériumot jelent szövegenként (pedagógusonként). Az alábbi témakörökbe lehetett – csökkenő sorrendben – az említéseket rendezni (tehát például a 168 pedagógus összesen 392 esetben tett a tárgyi feltételekre vonatkozó említést, ez az összes említés több mint egynegyedét jelenti):

TÉMAKÖRÖK	Említések száma	%-os megoszlás
Tárgyi feltételek	392	25,5
Pedagógusokra vonatkozó elvárások	391	25,4
Munkaszervezés	172	11,2
Egészséges környezet	154	10,0
Közösségi élet	130	8,5
Tananyag	120	7,8
Anyagi juttatások	96	6,2
Szülő – pedagógus viszony	63	4,1
Gyerekekre vonatkozó elvárások	20	1,3
Összesen	1538	100

A tárgyi feltételek és a pedagógusokra vonatkozó elvárások szinte azonos magas számban fordultak elő, tehát ezek megvalósulását tartják a legfontosabbnak (összességében az említéseknek több mint fele ezekre vonatkozott).

A tárgyi feltételeket részletezve: a berendezés esetében a kényelem és a praktikum volt a fő szempont, illetve a felszereltség. Sok említés vonatkozott a tanterem esztétikumára, kellemességére. Az iskolában egyaránt szükség van a nagy közösségi terekre és kis, meghitt zugokra, ahol kötetlenül beszélgetni lehet: akár a

diákok egymással, akár a tanárok a diákokkal. A saját terem és a saját szekrény a diákok életét könnyítené meg: nem kellene a rövid szüneteket egyik teremből a másikba való vándorlással tölteni, illetve nem kellene minden nap minden könyvet cipelni. A szaktanterem igénye viszont elsősorban a reál tantárgyaknál merült fel. A tárgyi feltételekre vonatkozó nagyszámú említés tükrözi a megfelelő környezeti feltételek fontosságát. Sajnos iskoláinkban sokszor nem teljesülnek ezek a jogos elvárások, a tantermek és az iskola egyéb terei nem vonzóak, ergonómiailag nem megfelelőek, kellemetlenségeket rónak tanárra, diákra egyaránt, ezzel csökkentve a tanítás eredményességét.

A pedagógusokra vonatkozó elvárások (személyi feltételek) kategórián belüli legtöbb említés a segítő szakemberek (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, logopédus, pszichológus) iránti igényre vonatkozott. Ez az eredmény, és a differenciálásra, különféle nem frontális módszerekre, tehetséggondozásra vonatkozó említések magas száma részben a képzésre vezethető vissza, melynek keretében a felmérés készült. A vizsgálatot megelőzően ugyanis az integrálásról, inklúzióról, differenciálásról sok szó esett az előadásokon, s már ott is megfogalmazódott az igény, hogy ezekhez a módszerekhez a pedagógusok szakmai segítséget igényelnének. Az említések magas száma jelentheti azt, hogy a feltételezett elvárásoknak akartak megfelelni, vagy pedig (optimistább szemlélettel) elkönnyvelhetjük a képzésünk eredményének.

A pedagógiai tulajdonságok közül a szakmai felkészültség mellett a rugalmasság, gyermekközpontúság, gyermekszeretet bizonyult a legfontosabbnak. Ezen tulajdonságok fejlesztésében nagy szerepe van a tanárképző intézményeknek.

Az említések nagy többsége a tanárok diákokkal való kapcsolatára utal (az oktatás és a nevelés sikeréhez szükséges pedagógusi tulajdonságokat sorolják fel). A tanárok egymás közötti viszonyait (a tantestületet, mint jól működő közösséget) kevesebben említik. A vezetőre is aránylag kevés említés vonatkozik, ezek is megoszlanak a modernitás és a határozottság igénye között.

Összességében pozitív eredménynek tartom, hogy a pedagógusokra ilyen magas számú elvárás vonatkozott a vizsgálati anyagban, mivel ez arra utal, hogy a tanárok nagymértékben saját felelősségüknek, feladatuknak tekintik az ideális iskola megteremtését.

Témánk szempontjából a szülő – pedagógus viszony elemzése a legfontosabb. A vizsgálati módszer nem sugallta a pedagógusoknak, hogy erről is ejtsenek szót, tehát lemérhető volt az, hogy az ideális iskola spontán felmerülő képében mennyiben és miben jelenik meg a szülő. Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok és szülők kapcsolatára viszonylag kevés említés vonatkozott: úgy tűnik, a pedagógusok számára nem magától értetődő, hogy az ideális iskola szerves részét képezik a szülők is. Ez az eredmény egybecseng azzal is, hogy a pedagógusok egymás közötti viszonyáról, kapcsolattartásáról sem sokat írtak – mintha az együttműködés csak a tanár–diák kapcsolatra korlátozódna.

A felsorolt említéseket a finomabb, részletesebb elemzés céljából alcsoportokra bontottuk. Néhány példával szemléltetjük az egyes alcsoportok tartalmát.

Jelenlét (11 említés)

- „a szülőket be kell csalogatni az iskolába”
- „fogyatékos gyermekével bent lehet a szülő az iskolában”
- „a szülőket beengedném az aulába, míg a gyerekekre várnak”
- „a szülők tájékoztatást kapnak az iskola programjáról”

A „jelenlét” kategóriába sorolt említések egy egyoldalú szemléletmódot tükröznek: tudomásul veszik, megengedik a szülő jelenlétét az iskolában, viszont nem kezdeményeznek vele párbeszédet, nem jelölnék ki számára feladatot, nem kíváncsiak a véleményére.

Elvárások (14 említés)

- „a szülők ne ellenségné tekintsenek minket”
- „a szülő forduljon tisztelettel a pedagógus felé”
- „a szülő biztosítson jó családi háttérrel, segítse a tanárt”
- „pozitív attitűd az iskola iránt”

Az „elvárások” kategória említései már feladatokat rónak a szülőkre, számít rájuk a pedagógus, de az egyoldalúság még itt is jellemző.

Kölcsönös kapcsolat, együttműködés (38 említés)

- „szülők elvárásainak figyelembe vétele”
- „szülői elégedettség mérése”
- „Közös célok, értékek, közösen elfogadott nevelési elvek”
- „bevonni a szülőket az iskola életébe, az oktató – nevelő munkába”
- „állandó kapcsolattartás, információcsere”
- „kölcsönös tisztelet a tanár – diák – szülő kapcsolatban”
- „a pedagógus - diák – szülő hármast nem szabad szétválasztani”

A kölcsönösség, az együttműködés, a partneri viszony fogalmazódik meg ezekben az említésekben (melyek az összes említés 2,5%-át teszik ki). Valódi kapcsolat, ami ténylegesen képes a mindennapi együttműködésre, és valószínűleg kiállja a konfliktushelyzetek próbáját is.

Kérdőíves vizsgálat a pedagógusok és szülők kapcsolattartásának feltárására

2008-ban 168 (148 nő, 20 férfi), az általános iskola felső tagozatában tanító pedagógus véleményét mértük fel kérdőíves formában, a szülők kapcsolattartásának formáira és az azzal való elégedettségükre vonatkozóan. Hajdú-Bihar Megye 21 iskolájából (kistelepülés, kisváros, nagyváros) érkeztek. Kapott adataink:

A kapcsolattartás jellemző formái	Pedagógusok és szülők (%)
Szülői értekezlet	86,5
Fogadóóra	54,6
Tanítás után bármikor	52,9
Telefonon	36,9
Előre egyeztetett időpontban	31,1
Egyéb:	
- családlátogatás	10,9
- reggel, iskola előtt	5,0
A kapcsolattartás gyakorisága	
Félévente	13,4
Negyedévente	39,0
Havonta	25,6
Probléma esetén	71,9

Elégedettség	Pedagógus (%)	Szülő (%)
A kapcsolattartás formájával	88	95
A kapcsolattartás gyakoriságával	79	97

Látható, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok a kapcsolattartás szokványos, hivatalos formáit részesítik előnyben, leginkább negyedévente találkoznak egymással, illetve ezeken a hivatalos alkalmakon kívül inkább csak probléma esetén (ami így a „problémamentes” tanuló esetében nagyon alacsony számú találkozás lehet). Ezzel a kapcsolattartással lényegében mindkét résztvevő fél elégedett (főként a szülők). Úgy véljük, ezt elsősorban a megszokás és az egyéb alternatívák hiánya okozza.

Hasznosnak, fontosnak, a problémák megoldását elősegítőnek értékelték ezeket a találkozásokat. Jellemzően inkább a pedagógusok fogalmaztak meg hiányosságokat, elégedetlenséget a szülők együttműködését (alacsony részvétel, időhiány, közöny, következtelenség) illetően. Gyakori probléma, hogy éppen azokat szülőket nehéz elérni, akikkel a pedagógus feltétlenül beszélni szeretne, a gyermek iskolai problémái miatt. A pedagógusok 17%-a válaszolta azt, hogy vannak „Fontos témák, melyekre nem kerül sor”, mégpedig a szülők helytelen nevelési elvei, módszerei, a családi háttér, a gyermek fejlődése, érzelmi élete, iskolán kívüli élete, és a szülők elvárásai, elképzelései, véleményük a pedagógusról. A szülők közül mindössze 2,7% válaszolt erre a kérdésre, szerintük: a gyermeket kellene külön figyelembe venni, és ne csak a tanulmányi eredmény legyen a fontos.

Metafora-technikával nyert hasonlatok tartalomelemzése

A harmadik, 2008-2009-ben metafora – technikával végzett vizsgálat során a vizsgálati személyeknek az alábbi kérdésekre kellett válaszolni:

Kérem, írja le, hogy Ön szerint mihez hasonlítható a pedagógus-szülő (szülő-pedagógus) kapcsolat!

Fejezze be a következő mondatot:

A pedagógus-szülő kapcsolat olyan, mint... (pedagógusoknak)

A szülő-pedagógus kapcsolat olyan, mint... (szülőknek)

Kérem, indokolja választát!...

Neme: Életkora: Gyermekének száma:

448 vizsgálati személlyel vettük fel a kérdőívet, ezekből 400 bizonyult értékelhetőnek, mivel többen nem hasonlatot írtak, hanem véleményt fogalmaztak meg. 200 általános iskolai pedagógus és 200 általános iskolás gyermeket nevelő szülő alkotta a mintát. 92 férfi és 308 nő (40 apa, 160 anya, 52 férfi pedagógus, 148 nő) működött közre, ami megjeleníti egyrészt a pedagógusi pálya közismert elnöiesedését, másrészt azt, hogy a pedagógusokkal való kapcsolattartás elsősorban az anyák feladata.

A pedagógusok zöme (191 fő) maga is szülő. Az életkori megoszlás tekintetében nem mutatkozott jelentős különbség az egyes csoportok között (az átlagéletkor 40 év volt). Vizsgálatunkkal az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- ❖ Milyennek látják a pedagógusok és a szülők a közöttük lévő kapcsolatot?
- ❖ Miben különbözik az „érem két oldala”?

- ❖ Mely tényezők nehezítik a hatékony együttműködést?
- ❖ Van-e különbség a férfiak és a nők véleményében?

A kapott hasonlatokat tartalomelemzésnek vetettük alá. Az alábbi nagy témakörökből vett hasonlatokat lehetett elkülöníteni:

TÉMAKÖRÖK	%-os megoszlás
1. Családi kapcsolat	15
2. Barátság	14,5
3. Munkatársi kapcsolat	12,5
4. Szövetség, érdekképviselő	8,5
5. Egyéb emberi kapcsolatok	18,5
6. Természeti képek	13
7. Tárgyi világból vett hasonlatok	8,5
8. Állatok	5,5
9. Egyéb	4

Ezen a témakörök mindegyike nagyon összetett volt, szinte kivétel nélkül tartalmazott pozitív és negatív tartalmakat egyaránt. Részletes elemzésük – azt gondolom – közelebb vitt a probléma okainak feltárásához.

Családi kapcsolatok. Ide elsősorban a válaszok kerültek, amelyek a családhoz, a rokoni kötelékhez, a házastársakhoz vagy élettársi kapcsolathoz hasonlították a pedagógus-szülő kapcsolatot. A hozzáfűzött magyarázatokban leginkább a szoros kötelékre, egymásra utaltságra, érzelmi telítettségre (akár pozitív, akár negatív értelemben) hivatkoztak a válaszadók. Például: „olyan, mint a szülők kapcsolata, mert mindketten szeretik és nevelik a gyermeket”, „olyan, mint a család: az összetartás a legfontosabb”, „olyan, mint egy rossz házasság, ahol veszekednek és egymásra mutogatnak.”

Barátság. Ez volt az egyetlen kategória, amely csak pozitív válaszokat tartalmazott, melyek magyarázatában az őszinteség, nyílt, közvetlen kommunikáció, kölcsönös segítségnyújtás, bizalom, visszajelzések szerepeltek indokként. Például: „olyan, mint egy jó barátság, amiben mindent elmondhatok a másoknak, és tudom, hogy számíthatok rá”, „olyan, mint az igaz barát, aki a hibáimra is figyelmeztet, de segítő szándékkal.”

A családi hasonlatok ambivalenciája, ezzel szemben a barátság egyértelműen pozitív volta értelmezhető aszerint is, hogy a családot „kapja”, míg a barátait választja az ember: ahhoz hasonlóan, hogy vannak, akik tudnak élni a szabad iskolaválasztás jogával, és vannak, akiknek ez nem adataik meg.

Munkatársi kapcsolat. Ezen belül legtöbbször a munkatársak viszonyához, a főnök-beosztott viszonyhoz, egy cég, munkahely, vállalkozás viszonyához hasonlították a pedagógus-szülő kapcsolatot, melyekben a közös cél érdekében végzett összehangolt munka a hasonló. Például: „olyan, mint egy cég vezetése: bárki hibázik, a cég összeomolhat”, „olyan, mintha munkatársak lennénk, a gyerek tanításában”, „olyan, mint a munkatársak kapcsolata, mert együtt dolgoznak a közös cél eléréseért, a gyermek fejlődéséért.”

Szövetség, érdekképviselő. Az előző kategóriához hasonlóan, ebben is a közös célok és érdekek jelentőségét és az összefogás fontosságát hangsúlyozták. Például: „olyan, mint egy szövetség, ami a gyermek érdekében köttetik” „olyan, mint egy

érdekképviselőt, mindenkinek megvannak az érdekei, és ezeket egyeztetni kell a gyerek érdekében.”

Az eddigi négy kategóriát összehasonlítva érdekes különbségre bukkanhatunk.

	Pedagógus Férfi %	A pa %	Pedagógus Nő %	A nya %
Család	8	1 5	7	2 2,5
Barátok	8	1 5	11	1 7,5
Munka, szövetség	11,5	1 0	15	9

Míg a családra és a barátságra vonatkozó válaszokat főként a szülők adták, addig a munkakapcsolat és érdekkapcsolat inkább a pedagógusok hasonlataiban jelent meg. Ez arra utal, hogy a szülők inkább szülőtársként számítanak a pedagógusra, igénylik az érzelmi kötődést, viszont a pedagógusok munkatársat keresnek a szülőkhöz. Ez a különbség nem meglepő, hiszen a szülő a gyermeke révén kötődik az iskolához, ezáltal ez a kapcsolat intenzív érzelmekkel itatódik át, a pedagógus számára viszont munkahely az iskola, számára a gyermek és családja – bármennyire is bevonódik érzelmileg – tulajdonképpen munkájának alanya és tárgya. Ahhoz azonban, hogy a pedagógus megfelelően tudjon viszonyulni a szülőkhöz, megértse reakcióikat, esetleges zaklatottságukat, nagyon fontos ennek a különbségnek a figyelembe vétele.

Egyéb emberi kapcsolatok. A további kategóriák már sokkal heterogénebbek, mint az előzőek. Alá-fölrendeltséget, kiszolgáltatottságot, de ezzel együtt segítségnyújtást is érzékeltetnek a következő hasonlatok: „pedagógus – gyermek” (18 válasz a 400-ból), „orvos – beteg” (4 válasz), „pszichológus – kliens” (6). Még erőteljesebb a hierarchia, és az abból fakadó negatív érzelmek megjelenése az „APEH – állampolgár”, „rendőr – közlekedő”, „csendőr-pertu” hasonlatokban. (Ahol nem jelzem a hasonlat mellett a válaszok számát, az azt jelenti, hogy egy válaszadó mondta.)

Az egymásra utaltságot, a kétféle (jó – rossz) lehetséges kimenetelt fogalmazzák meg a „társastánc” (4), „hegymászók”, „edző – játékos” hasonlatok. A kapcsolat hiányáról, az elkeseredésről árulkodó hasonlatok: „ellenfelek”(4) „olyan, mint a politika, mindenki csak egymásra mutogat”, „Olyan, mint egy modern tragikomédia, mert rossz a szereposztás, és senki nem érti, hogy miről szól az egész”, „két idegen lény”.

Természeti képek. 28 válaszadó írt valamilyen növény (virág, gyümölcs, szőlő, kert) neveléséről, gondozásáról szóló hasonlatot, melyekben a gondoskodás fejeződik ki, illetve az, hogy a fejlődéshez több tényező együttes hatása szükséges (pl. jó termőföld és jó kertész, eső és napsütés, megfelelő vetőmag). 14-en hasonlították az időjáráshoz a pedagógus-szülő kapcsolatot, melyet a kiszámíthatatlansággal, esetlegességgel („hol ilyen, hol olyan”) és változékonysággal indokoltak.

Többen a távolságot, különbözőséget, kapcsolathianyot fejezték ki hasonlataikkal: „olyan, mint a Hold járása, mert befolyásolja a Földet, de nincs közöttük igazi kapcsolat”, „ég és Föld, mert összetartoznak, de nem érintkeznek”, „távoli magas hegyek”, „tűz és víz”, „ olyan, mint a köd, amiben elveszve bolyongunk”, „olyan, mint az ingovány, mert nagyon jól kell ismerni a terepet, hogy ne süllyedjünk el”.

Tárgyi világból vett hasonlatok. Az együttműködés fontosságát hangsúlyozzák a mechanikai hasonlatok („pedál – kerék”, „biciklilánc – olaj”, „gépezet fogaskerekei”), a kényes egyensúlyra utalnak a „mérleg”, „hinta”, „két mankó”, „instabil kártyavár” metaforák, a kettősségre a „gyógyszer, mert árthat is és használhat is” és az „úttest, ahol a sima és göröngyös szakaszok váltják egymást”. Itt is megjelenik a kilátástalanság, elidegenedettségek: „két malomban őrölés”, „szélmalomharc”, „lyukas zsák”, „olyan, mint a könyvek a 20. században, mert hiába van benne a sok érték, bölcsesség, mégis semmibe veszik a pedagógust”.

Állatok. Az állatvilág is megjelent a hasonlatokban, pl. „olyanok, mint a kutya és a macska, (4) mert csak akkor tudnak barátok lenni, ha jól ismerik egymást kezdetektől fogva” „macska – egér” (ellenségek), „fehér holló” (3), „olyan, mint a kettős fogat, mert húzhat egyfelé, de kétfelé is, és akkor sose ér célba.”

Egyéb. Ebbe a kategóriába azok a hasonlatok kerültek, amelyeket nem tudtam besorolni a többibe. Pl. „leves és só”, „társasjáték”, „olyan, mint egy kocka, ami először szűrős, de ha sokat forgatják, legömbölyödnek a sarkai”, „mint a két kéz” (3), „labirintus, amiben nehéz megtalálni az utat”, „olyan, mint a kés és a vaj, mert ha jó a szülő hozzáállása, úgy haladhatok előre, mint kés a vajban”. A jelentésük, tartalmuk ugyanazokat fejezi ki, mint az eddigiek.

A témakörök tartalomelemzése

Az összegyűjtött hasonlatokat nem csak témakörök szerint rendszereztük, hanem azok tartalma szerint is. Elsőként a pozitív – negatív – ambivalens különbségeket néztük meg. A negatív érzelmi színezetűeken kívül negatív válasznak tekintettük az alá-fölérendeltséget kifejező hasonlatokat is.

	Pedagógusok %	Szülők %	Férfiak %	Nők %	Összes %
+ tartalom	53	66	52,2	61,7	59,5
+/- tartalom	20	12	21,7	14,3	16
- tartalom	27	22	26	24	24,5

A táblázatokból leolvasható, hogy alapvetően a válaszadók több mint a fele pozitívnak tekinti a pedagógusok és szülők kapcsolatát: a szülők inkább, mint a pedagógusok, a nők inkább, mint a férfiak. A negatív és az ambivalens válaszokat inkább a pedagógusok és inkább a férfiak adták (negatívát a férfi pedagógusok, ambivalenset az apák).

TARTALOM	Pedagógusok %	Szülők %	Férfiak %	Nők %	Összes %
Egyenrangú együttműködés, közös cél	41	48	34,8	47,4	44,5
Alá – fölérendeltség	11	12	15,2	10,4	11,5
Jó is, rossz is	9	8	8,7	8,4	8,5
Ellenséges	7	5	8,7	5,2	6,0
Kiszámíthatatlan	9	2	8,7	4,5	5,5
Távolságtartó, közömbös	2	5	0	4,5	4,5
Reménytelen, értelmetlen	7	1	6,5	3,2	4,0

A fenti táblázat adatait megfigyelve, az összes hasonlatot elemezve látható, hogy legmagasabb arányban az egyenrangú együttműködés, közös cél jelenik meg. Itt is megfigyelhető az a tendencia, miszerint a szülők és a nők derülátóbbak. A pedagógus – szülő kapcsolatát főként a férfiak tekintik alá-fölérendelt viszonyúnak, közülük is inkább a pedagógusok. Ugyanez jellemző a kiszámíthatatlanságra és reménytelenségre. Azok közül, akik a kapcsolatot kettősséggel jellemezték (jó is, rossz is), az apák voltak a legtöbbben. A távolságtartást érzékelők közül az anyák emelkednek ki.

Következtetések, feladatok

A kapott adatokból egyértelmű, hogy pedagógus-szülő kapcsolat érzelmileg telített mindkét fél számára – ebből következik, hogy nem elegendő racionális síkon kezelni a problémákat. A hatékony együttműködéshez a felek (főleg a szülők) érzelmi biztonságot igényelnek, ez felhívja a figyelmet az empátia, a metakommunikáció szerepére, amellyel a pedagógus megteremtheti a megfelelő légkört. Fontos, hogy a szülő ne érezze úgy, hogy ellenséggként kezelik, ne kelljen szégyent átélnie, ne hibáztassák, ne vonják kétségbe szülői rátermettségét.

Nyitogató kérdésekkel, őszinte érdeklődéssel feltárható a probléma háttere, a szülő látásmódja – ez segítség a megoldás kereséséhez, és megnyugtatóan hat a szülőre. Mindig kell pozitív visszajelzést adni! Ezek a feladatok elsősorban a pedagógust érintik, hiszen a szülőtől nem várhatom el, nem szabhatom feltételként a kiváló kommunikációs készséget és hatékony, konstruktív problémamegoldást. A jó helyzetfelismeréshez és annak kezeléséhez elengedhetetlen a pedagógus önmonitorozása, önismeretének fejlesztése.

Biztató, hogy a pedagógus-szülő kapcsolatot a felek nagyobb részét pozitívan értékelik, és egyenrangú együttműködésnek tekintik. Az együttműködés zavarait, hiányát okozó tényezők:

- Alá- fölérendelt helyzet
- Ambivalencia
- Ellenségesség
- Kiszámíthatatlanság
- Közömbösség, távolságtartás
- Reménytelenség

Ezek elkerülése érdekében tudatosan törekedni kell az egyenrangú partneri viszony kialakítására, a bizalom fokozására, a személyességre, megbízhatóságra és az optimizmusra.

A közelmúlt sajnálatos eseményei, az iskolai agresszió fokozódása egyrészt fellobbantotta az indulatokat (nem ritkák a szélsőséges megnyilvánulások pro- és kontra), másrészt viszont ráirányította a figyelmet a konfliktusmegoldás asszertív módjaira, és felkeltette az igényt ezek alkalmazására.

Adataink alapján az is elmondható, hogy bár a pedagógusok és szülők kapcsolattartása ritka, és a hagyományos, merev formák jellemzik, ennek megváltoztatására mégsem mutatkozik sem igény, sem elképzelés (bár érzik a hiányosságokat).

Megítélésünk szerint a legfontosabb (és legsürgetőbb) feladatok a pedagógus szülő kapcsolat javítására a következők:

- Pedagógusok számára kommunikációs, empátia-fejlesztő, konfliktuskezelő tréningek, továbbképzések tartása.
- Pedagógus hallgatók képzésébe beépíteni ezeket a témákat, módszereket.
- A kapcsolattartás hagyományos módjainak felülvizsgálata, alternatívák bevezetése.
- Pedagógus – szülő csoportok létrehozása, melyekben megbeszélhetik, közelíthetik nézőpontjukat, elsajátíthatják az együttműködés módszereit.

Felhasznált irodalom

- DÜLL Andrea (2007): *Edukációs környezetek: oktatási-nevelési helyszínek környezetpszichológiája*. In: Demetrovics Zsolt & Urbán Róbert & Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan, Budapest, pp. 44-69.
- FARKAS Katalin & LOVAI Ferencné (2002): *Milyen iskolába szeretnék járni?* In: Klein Sándor (szerk.): *Gyermekközpontú iskola*. Edge 2000 Kft., Budapest, pp. 113-126.
- FÖLDES Petra (2006): *Kényszer vagy lehetőség? Gondolatok a család és az iskola viszonyáról*. *Új Pedagógia Szemle*, 56 (7-8), pp. 73-84.
- HUNYADY Györgyné (2002): *Iskola-imázs*. *Iskolakultúra*, 12 (4), pp. 29-39.
- KOMLÓSI Sándor (1985): *A pedagógus és a szülő korszerű kapcsolata, együttműködése*. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kommunikációs szituációk pedagógiai elemzése*. Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kara, Pécs, pp. 10-28.
- LÉNÁRD Sándor (2003): *Naiv nevelési nézetek*. *Iskolakultúra*, 13 (5), pp. 76-82.
- NAGY Henriett (2007): *Szociális kompetenciák és az iskoláskorúak egészségmagatartása*. In: Demetrovics Zsolt & Urbán Róbert & Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan, Budapest, pp. 119-135.
- PIKÓ Bettina (2007): *A serdülőkorú egészségmagatartás pozitív pszichológiai megközelítése*. In: Demetrovics Zsolt & Urbán Róbert & Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan, Budapest, pp. 73-89.
- SZABÓ Éva (2006): *Szeretettel és szigorral. A iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből*. Akadémiai, Budapest.
- WINKLER Márta (2003): *Iskolapélda. Kinek kaloda, kinek fészek*. Edge 2000 Kft., Budapest.

Iskolai énkép és szorongásszint vizsgálata magyar, román, illetve német tagozaton tanuló általános iskolásoknál

© Kővári Zolna Katinka

kovarizolna@yahoo.com

(„Friedrich Schiller” Gimnázium, Marosvásárhely)

„Környezetünkben elfoglalt helyünket és saját viselkedésünket, akkor értjük meg, ha megtanuljuk önmagunkat helyesen észlelni.” (Orosz & Szitó, 1999)

Kutatásom témája összehasonlító vizsgálat: egy marosvásárhelyi általános iskola (V.-VIII. osztály) magyar - román és német tagozaton tanuló gyerekek iskolai énképét és iskolai szorongásszintjét vetem össze.

Azt vizsgálom, hogy a különböző tagozaton tanuló diákok iskolai énképe és szorongásszintje milyen mértékben felel meg egymásnak, illetve hol vannak eltérések, és mi az oka a különbségeknek.

Az életkori sajátosságoknak megfelelően ebben a korban (11-15 év) nagyon fontos a gyerekeknek a társak véleménye, a tanárok, szülők elismerése, hiszen ennek függvényében alakul önbizalmuk és a saját magukról kialakított képük, önészlelésük. Tanulmányi eredményeiket állandóan hasonlítgatják egymáshoz, információt szerezve arról, hogy az osztályrangsorban hol helyezkednek el.

Mérei Ferenc és *V. Binét Ágnes* szerint énnak nevezzük a lélektanban az önmagunkról való tapasztalatoknak, ismereteknek a rendszerét: a testünkről, képességeinkről, élményeinkről megőrzött tudást (Mérei & Binét, 2001:63).

James a múlt század végén az Én-ről felvázolt elméleti megközelítésében, 1890-ben az Én két aspektusát különböztette meg. Az Én egyik viselkedésmódja az aktív cselekvés, a másik a társak véleményének figyelembe vétele, az arra történő reflektálás. Az énkép ebből a reflexiós tevékenységből alakul ki. Ezt a nézetet fejleszti tovább *Mead* a reaktív én (I) és a felépített én (Me) keletkezésének magyarázatában. Míg a reaktív én tevékenységében az egyén mint biológiai organizmus, szükségleteinek kreatív megjelenítését végzi, addig a felépített én a cselekvések eredményességéről, hatásairól, a társas környezet visszahatásairól szűr le tapasztalatokat.

Mead szerint az egyéni fejlődésben akkor lehet énképről beszélni, amikor az egyén felismeri, hogy ő más emberek észlelésének tárgya, vagyis, amikor valaki önmagát más nézőpontjából is tudja nézni. A Piaget elméletére épülő és azt bíráló fejlődéslélektani vizsgálatok eredményei azt sugallják, hogy a mások nézőpontjába való behelyezkedés, a decentralálás kialakulása 8-9 éves korra tehető. Az énkép formálódása szempontjából a kisiskoláskor tekinthető kiemelt szakasznak (Mead, 1976; Clarke-Stewart & Friedman, 1987; Piaget, 1970).

Sok más elméletalkotóhoz hasonlóan *Rogers* is azt feltételezte, hogy az énkép a születés időpontjában még nem létezik, és csak fokozatosan különül el minden más leképezésétől. Ahogyan a gyermek növekszik, énképe úgy válik folyamatosan egyre kimunkáltabbá és összetettebbé. Az énkép az évek során folyamatosan fejlődik, de sohasem ér el valamiféle végállapotot (Carver & Scheier, 2003:382).

Mérőeszközként az Iskolai Énkép Kérdőívet (Orosz & Szitó, 1999) és a Rost Teljesítményszorongás Kérdőívet használtam fel. Az iskolai énkép kérdőív alskálái:

1.Nem tanulmányi énkép:

- Társas énkép: szülő, barátkozás osztályon belül és iskolán kívül, tanár.

- Fizikai énkép: testkép, sport, rajz.

2. Tanulmányi énkép:

- Tantárgyak: irodalom, matematika, történelem, biológia.

- Viszonyulások a teljesítményhez: jegyek, motiváció az iskolán kívül, jobb vagyok, mint..., büszkeség.

A teljesítményszorongás ROST kérdőív alskálái

I. A szorongáskiváltódás: - repertoárbizonytalanság;

- ismeretekkel kapcsolatos szorongás;

- társas helyzetekkel kapcsolatos szorongás.

II. A szorongás megjelenési módjai:

- fiziológiai manifesztáció;

- kognitív manifesztáció;

- emocionális manifesztáció.

III. Szorongásfeldolgozás:

- veszély kontrollálása produktív munkával;

- helyzet kontrollálása elkerüléssel és csalással;

- szorongás kontrollálása ellazulással és anticipációval;

- szorongás elfojtása elhárítással és megnyugtatóval.

IV. Szorongásstabilizálódás: - belső megerősítés;

- külső megerősítés.

Célok

Arra keresem a választ, hogyan befolyásolja a magyar, román, német tagozat tanulóinak szorongásszintjét és iskolai énképét a tagozat választása, a különböző iskolai és szülői követelményeknek való megfelelési vágyuk.

Hipotézisek

- H1. A román tagozaton tanuló diákok pozitívabb tanulmányi énképpel rendelkeznek, ami a tantárgyakat, a teljesítményhez való viszonyulást, a jegyeket, az iskolán kívüli motivációt, és a társakkal való összehasonlítást illeti, mint a magyar és a német tagozat diákjai.
- H2. A magyar tagozaton tanuló diákok pozitívabb nem tanulmányi énképpel rendelkeznek (tanárokkal, szülőkkel való kapcsolat, baráti kapcsolatok mind az iskolában, mind az iskolán kívül), mint a román és a német tagozat diákjai.
- H3. A német tagozaton tanuló diákok szorongásszintje magasabb lesz, ami a szorongáskiváltódás okát illeti, (repertoárbizonytalanság, ismeretekkel kapcsolatos szorongás, társas helyzetekkel kapcsolatos szorongás) mint a magyar és a román tagozaton tanuló diákoké.
- H4. A magyar tagozaton tanuló diákok szorongásszintje magasabb lesz a szorongás megjelenési módja szerint (fiziológiai manifesztáció, kognitív manifesztáció és emocionális manifesztáció) mint a román és a német tagozat diákjainak.

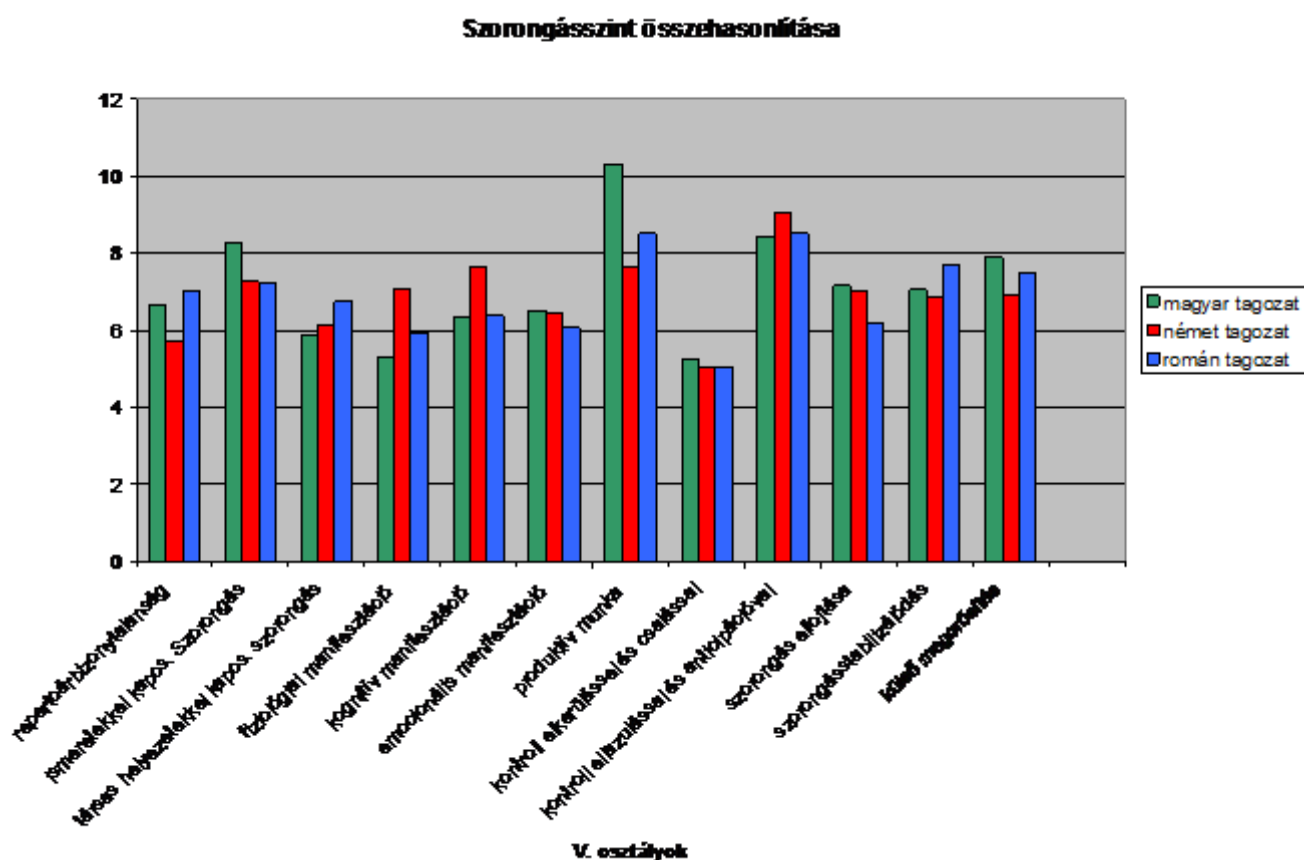
A minta megoszlása

1. sz. táblázat. A három tagozaton tanuló diákok számbeli megoszlása

Osztály	Magyar tagozat	Román tagozat	Német tagozat
V. osztály	19 tanuló	16 tanuló	20 tanuló
VI. osztály	18 tanuló	12 tanuló	15 tanuló
VII. osztály	18 tanuló	13 tanuló	14 tanuló
VIII. osztály	16 tanuló	14 tanuló	-

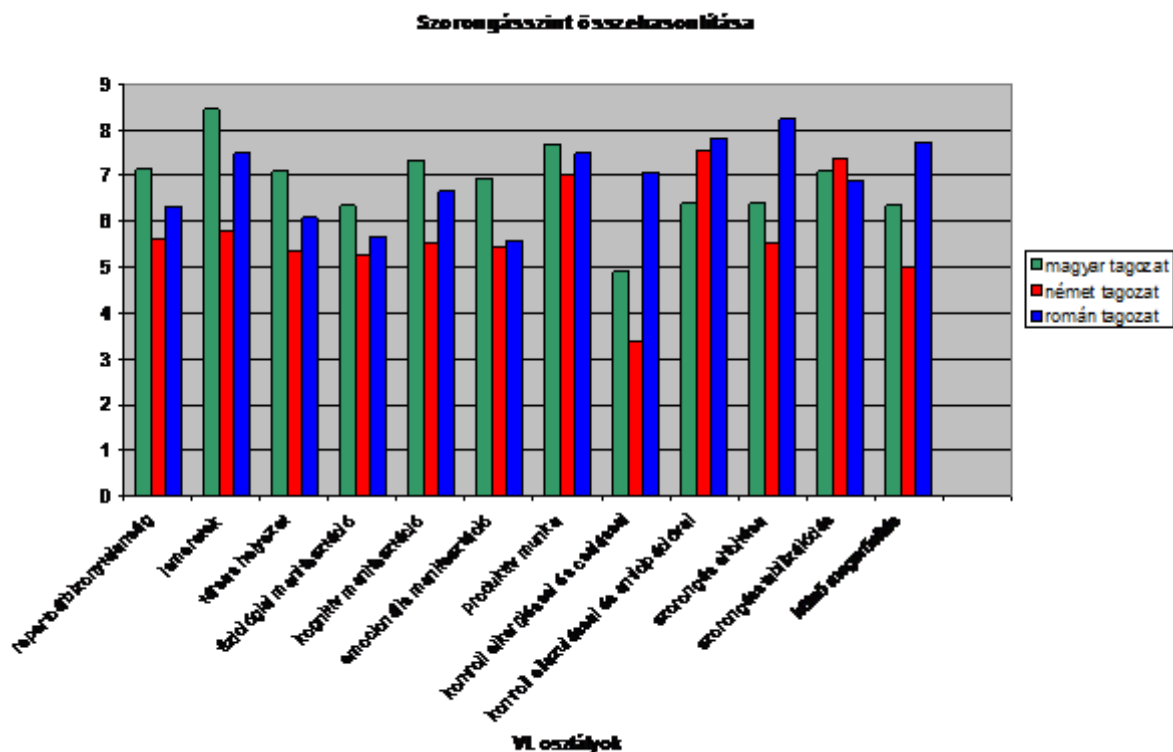
Az adatok feldolgozása a Rost Teljesítményszorongás kérdőív alapján és az egymást követő évfolyamok szintjén történt:

1. sz. ábra. Szorongásszint összehasonlítása V. osztályokban



Az V. osztályokban az eltérés a három tagozat szorongás feldolgozásánál az észlelhető, hogy a magyar tagozat választja a legnagyobb mértékben a veszély kontrollálását produktív munkával, valamint a szorongáskiváltódását az ismeretekkel kapcsolatos hiányosság okozza. A német tagozat tanulóira a szorongás fizikai és kognitív manifesztációja jellemző, valamint a szorongás kontrollja ellazulással és anticipációval. A román tagozat diákjainak szorongáskiváltódásának oka a társas helyzetekkel kapcsolatos.

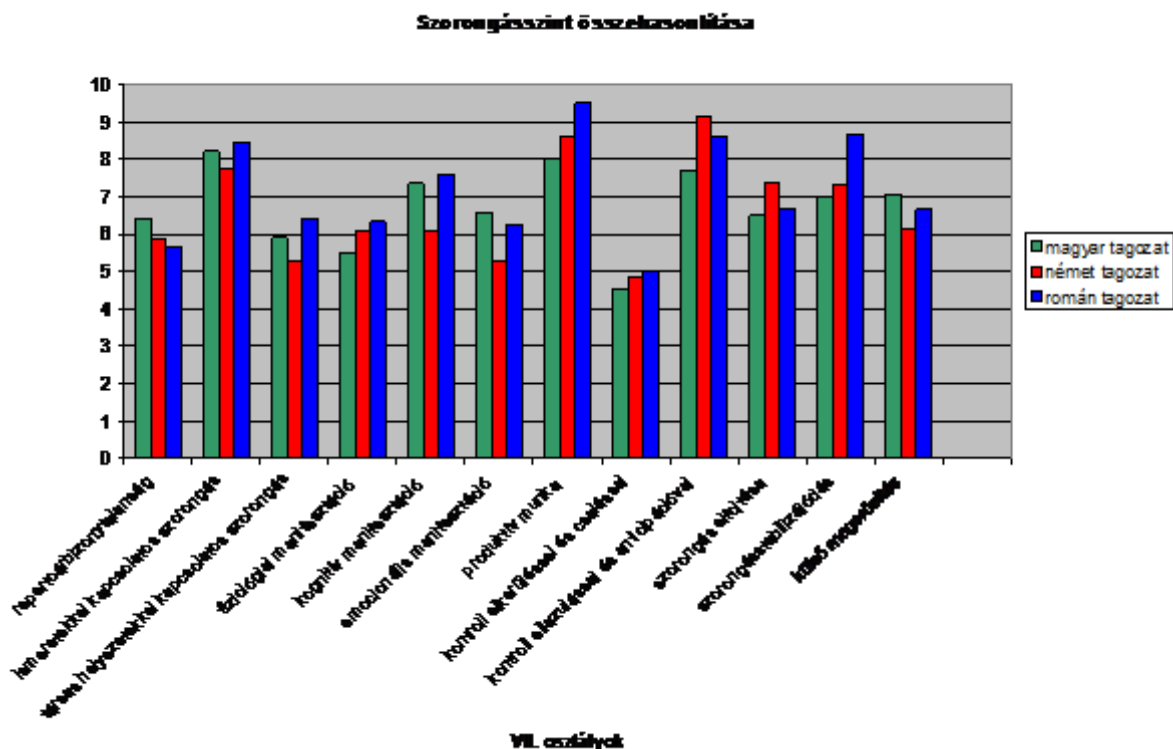
2. sz. ábra. Szorongásszint összehasonlítása VI. osztályokban



A VI. osztályokban a magyar tagozat diákjainál észlelhető magasabb szorongásszint, mind a szorongáskiváltódás, mind a szorongás megjelenési módjainál. Ez legfőképpen a repertoárbizonytalanság és az ismeretekkel kapcsolatos szorongás szintjén mutatható ki.

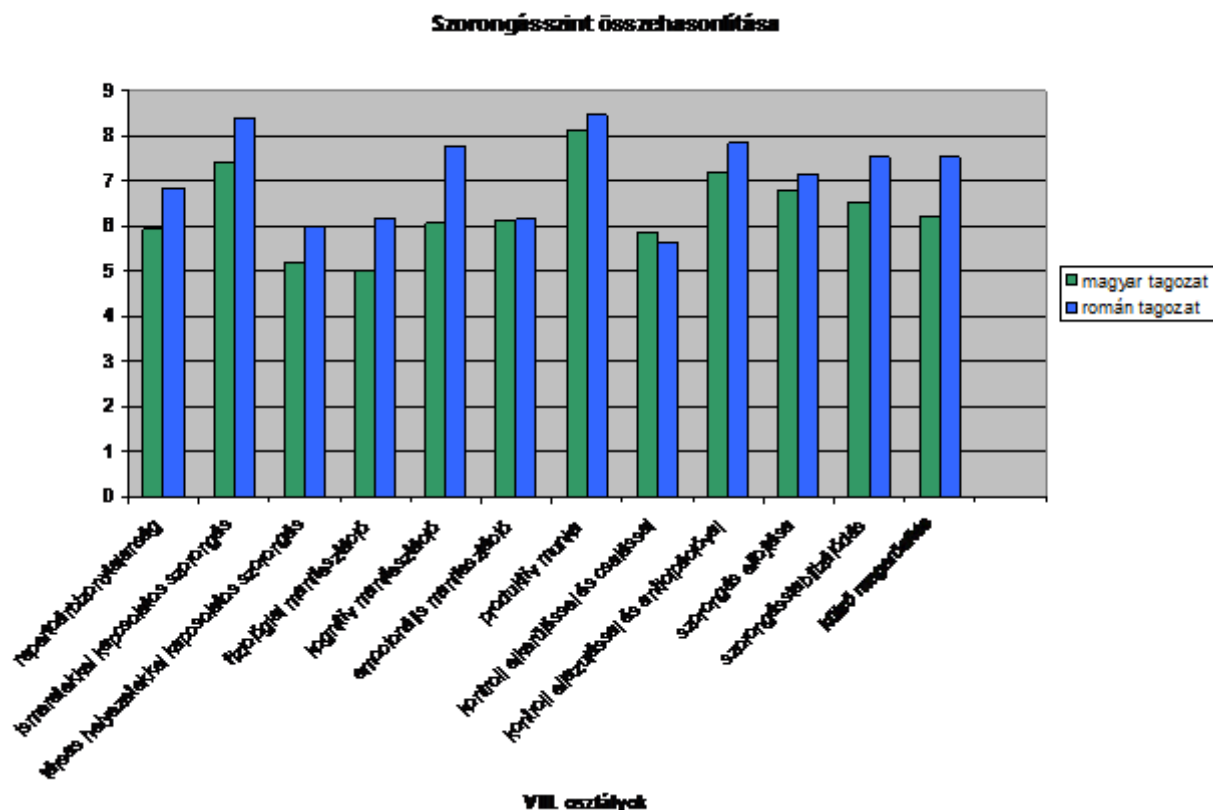
A román tagozaton tanuló diákokra jellemző a szorongásfeldolgozás, a helyzet kontrollálása elkerüléssel és csalással, valamint a szorongás elfojtása és a külső megerősítés. A német tagozaton tanuló diákok legmagasabb pontszámot a szorongásstabilizálódás, belső megerősítés alkálán érték el.

3. sz. ábra. Szorongásszint összehasonlítása VII. osztályokban



A VII. osztályokban a legmagasabb szorongásszint a szorongásfeldolgozásban jelentkezett, a veszély kontrollálása produktív munkával; a szorongást kiváltó helyzetnek a kontrollálása elkerüléssel és csalással a legalacsonyabb szorongásszintet mutatta. A magyar tagozaton tanuló diákok szorongása leginkább a repertoárbizonytalansághoz köthető és a külső megerősítéshez, valamint a szorongás megjelenési módja emocionális manifesztációként jelentkezik. A román tagozat diákjaira jellemző a szorongásstabilizálódása, belső megerősítéssel. A német tagozaton tanuló diákok a szorongást ellazulással és anticipációval dolgozzák fel, ugyanakkor jellemző még a szorongás elfojtása elhárítással és megnyugtatóval.

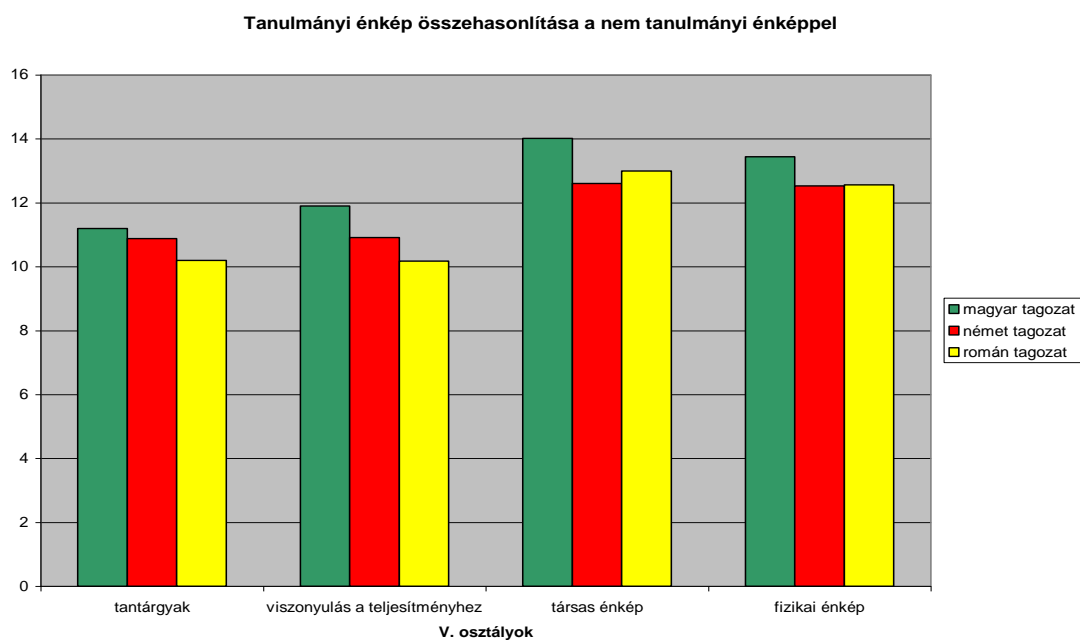
4. sz. ábra. Szorongásszint összehasonlítása VIII. osztályokban



A román tagozaton tanuló diákok szorongásszintje látványosan növekedett VIII. osztályban, az előző osztályokhoz viszonyítva, különösen az ismeretekkel kapcsolatos szorongásszint és a szorongás kognitív manifesztációja, valamint a külső megerősítés terén. A magyar tagozaton tanuló diákok ugyancsak produktív munkával próbálják szorongás szintjüket feldolgozni. A német tagozaton nem volt VIII. osztály, ezért hiányzik az adatok feldolgozásából. Nem véletlen, hogy a szorongásszint növekedik mindkét végzős osztályban, hiszen előttük áll a szummatív jellegű országos egységes félévi dolgozat, aminek függvényében tanulhatnak majd tovább a diákok.

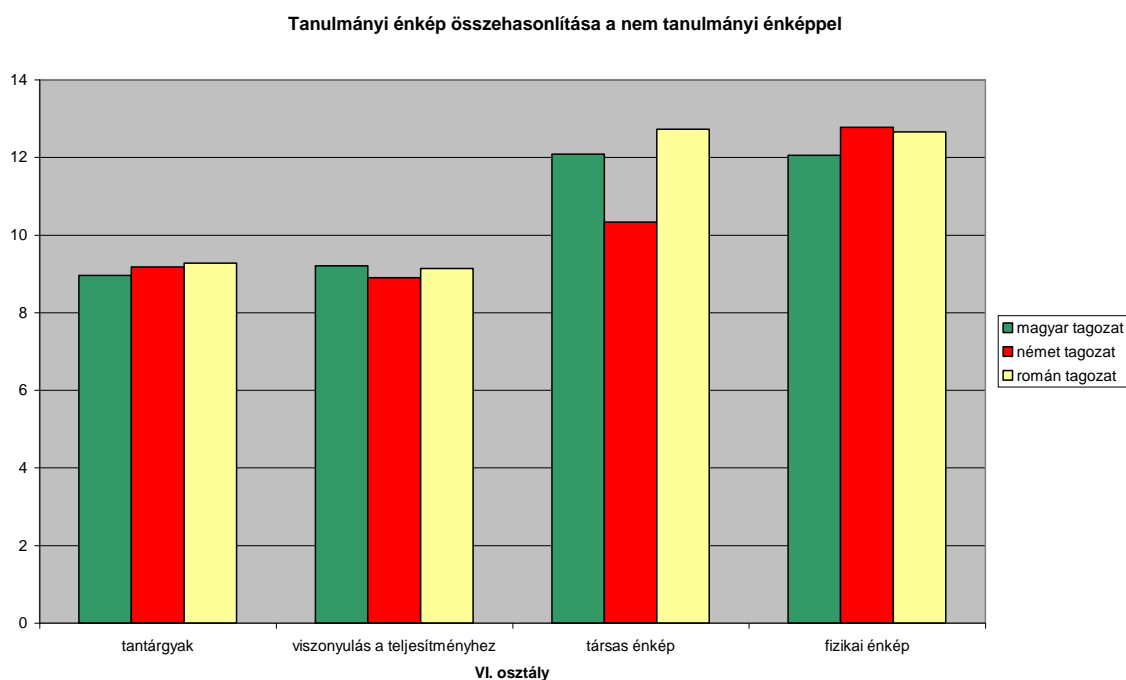
Az Iskolai énképet mérő kérdőív eredményeinek feldolgozása szintén az egymást követő évfolyamok szerint történik.

5. sz. ábra. *Iskolai énkép alakulása az V. osztályokban*



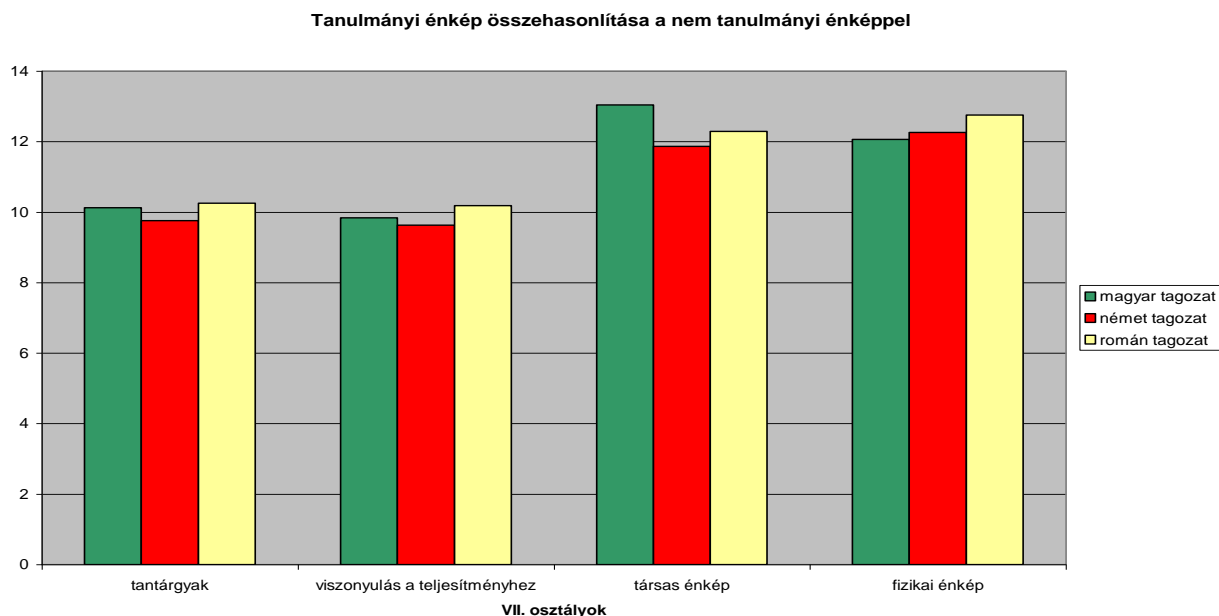
Az iskolai énképet mérő kérdőív eredményeit a tanulmányi énkép (tantárgyak, a teljesítményhez való viszonyulás) és a nem tanulmányi énkép (társas énkép, fizikai énkép) alskáláinak eredményeire bontottam. Az V. osztályban a magyar tagozat diákjai pozitívnak ítélik meg, mind a tanulmányi énképüket, mind a nem tanulmányi énképüket. A német tagozat diákjainak társas és fizikai énképe pozitívabb, mint a tanulmányi énképük. A román tagozat diákjainak V. osztályban a legrosszabb a viszonyulása, mind a tantárgyakhoz, mint a teljesítményükhöz.

6. sz. ábra. *Iskolai énkép alakulása az VI. osztályokban*

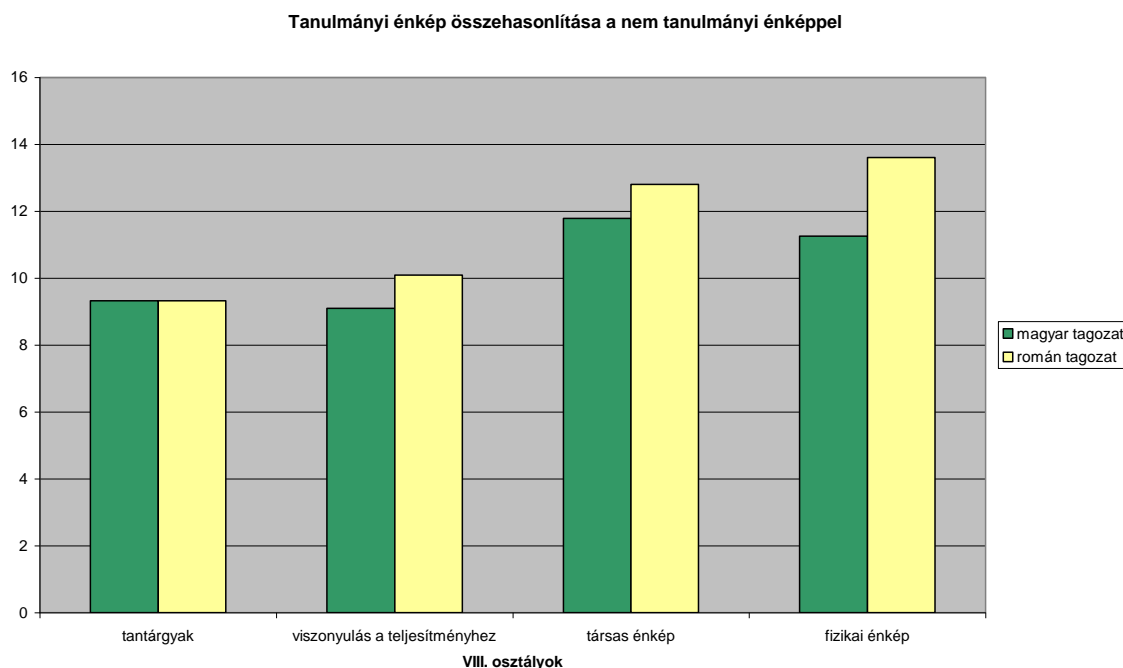


A VI. osztályban a német tagozat diákjai a legelégedettebbek fizikai énképükkel, a magyar tagozat diákjai viszont a legelégedetlenebbek. Ugyanakkor a német tagozat diákjai elégedetlenebbek a teljesítményükkel, mind a másik két tagozat diákjai. A román tagozat diákjainak a társas énképe a legjobb, ami a szülőkkel, tanárokkal és a barátokkal való kapcsolatra vonatkozik.

7. sz. ábra. Iskolai énkép alakulása az VII. osztályokban



VII. osztályban a német tagozaton tanuló diákok a legelégedetlenebbek mind a tanulmányi, mind a nem tanulmányi énképükkel a másik két tagozathoz viszonyítva. A magyar tagozat diákjainak nagyon jó a kapcsolatrendszerük a szülőkkel, tanárokkal és a barátokkal is. A román tagozat diákjai a legelégedettebbek a fizikai énképükkel és a tantárgyakhoz, valamint a teljesítményükhöz való viszonyulásmódjuk is megfelelő.

8. sz. ábra. *Iskolai énkép alakulása az VIII. osztályokban*

VIII. osztályban változik az eredmény, a román tagozat diákjai a legelégedettebbek mind a tanulmányi, mind a nem tanulmányi énképükkel. A magyar tagozat diákjai főleg a teljesítményükkel nincsenek megelégedve, ami valószínű a középiskolába való bejutást megelőző vizsga számlájára írható.

Következtetések

Hipotéziseim részben igazolódtak be, számottevő különbség nem jelentkezik a tagozatok között, ami a tanulmányi és nem tanulmányi énképet illeti. A magyar tagozaton tanuló diákok V.-VII.- osztályokban pozitívabb társas énképpel rendelkeznek, mint a többi tagozat diákjai, viszont VIII. osztályra ez megváltozik, jelentősen leromlik mind a tanulmányi énképük, mind a nem tanulmányi énképük. A román tagozat diákjainak eredményei fordítva alakulnak, tanulmányi és nem tanulmányi énképük fokozatos javulást mutat V. osztálytól VIII. osztályig. A német tagozat diákjainál stagnáló eredmények születtek, számottevő változások nem észlelhetők V.-VII. osztályokban. A német tagozaton tanuló diákok magasabb szorongásszintje nem a szorongáskiváltódás okára vonatkozik, hanem a szorongásfeldolgozás módjaiban mutatkozik, a szorongást ellazulással és anticipációval dolgozzák fel.

A magyar tagozat diákjai a szorongást produktív munkával próbálják kontrollálni V.-VI. osztályokban. Szorongásuk kiváltó oka a repertoárbizonytalanság és az ismeretekkel kapcsolatos szorongás. A román tagozaton tanuló diákok szorongásszintje VI. osztálytól kezd növekedni főleg a szorongásfeldolgozás területén a szorongást kiváltó helyzetet elkerüléssel és csalással, elfojtással próbálják kontrollálni.

Megállapítható, hogy az iskolai követelmények, a gyerekek teljesítménykényszere, valamint a szülők követelményrendszere megegyezik a különböző anyanyelvű

osztályokban tanuló diákoknál. Az eltérés évfolyamonként mutatható ki, ami az életkori sajátosságokkal is magyarázható.

A teljesítménykényszer mérséklésére hatékony eszköz a tanulók éntudatának, önismeretének a fejlesztése, a reális énkép kialakítása, amit az iskolában tartott csoportos foglalkozások által szeretném elérni és jövőbeli célkitűzésként említeni.

Felhasznált irodalom

CARVER S. & SCHEIER M. (2003): *Személyiségpszichológia*. Utánnnyomás. Osiris, Budapest.

STEWART C. A. & FRIEDMAN, S. (1987): *Child development: Infancy through adolescence*. John Wiley and Sons, Inc., New York.

MEAD, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*, Gondolat, Budapest.

MÉREI Ferenc & BINÉT Ágnes, V. (2001): *Gyermeklélektan*, Budapest.

OROSZ Judit & SZITÓ Imre (1999): *Az iskolai énkép a serdülőkorban*. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor, Budapest, pp. 39-74.

PIAGET, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

A tanítás-tanulás folyamatát átható lényeges viselkedésminták elemzése tanulásban akadályozott kisiskolásoknál

© Bánszegi-Tóth Erzsébet

btotherzsok@freemail.hu
(PRIZMA Általános Iskola és Óvoda, Budapest)

A témaválasztást meghatározta az a tizenhat év, melyet a tanulásban akadályozott kisiskolások között töltöttem el, intézményi szocializációjukért felelős gyógypedagógusként. A kutatást, melynek anyagát három évig gyűjtöttem antropológusként végeztem. A viselkedés megértése érdekében, olyan empirikus ismeretek szerzése szükséges, a gyógypedagógia körébe tartozó fogyatékosok egyik alcsoportját alkotó értelmi sérültek, tanulásban akadályozott csoportjáról, ami a társadalomtudomány körébe tartozó kulturális antropológia problémahorizontjának homlokterében marad. A kutatás a tanulásban akadályozott kisiskolások lényeges viselkedési mintáinak feltárására irányul, melyek áthatják az egész tanítás-tanulás folyamatát. Releváns szempont, hogy a vizsgálódás azokra az időszakaszokra fókuszál, amikor cselekvéseiket önmaguk szervezik, külső irányítás nélkül. A cél, hogy a kutatott csoporttípus bemutatása során hangot kapjanak azok a *szemtől-szembe* kapcsolatokban résztvevők is, akik alakítják szocializációjukat, és azok is, akik más tudományok képviselői. Az elsődleges szocializációt alakító szülők, az intézményes szocializációban résztvevő pedagógusok, és az orvostudomány képviselőjeként a pszichiáter, aki krízis helyzetekben beavatkozik, illetve praxisa folyamán az inspekció módszerét alkalmazza. További cél, az egyszerű leíráson, bemutatáson túl, az okok kutatása, melyek segítenek az egyes, egymásra rakódott rétegek felfejtésében, és elvezetnek azokhoz a mélystruktúrákhoz, melyek a hétköznapok folyamán rejtve maradnak. Cél, hogy az okok feltárásához, a tapasztalatok gyűjtése, elemzése, összevetése, az összefüggések bemutatása az antropológiai metodológia segítségével történjen. Továbbá az, hogy a kutatás egyfajta reflexió legyen a fogyatékosok kultúráját vizsgáló antropológiai diskurzusokra.

A vizsgálatot Budapesten a XIII. kerületben, a tanulásban akadályozott tanulók általános iskolájában végeztem, a 2-3. összevont osztályban. Oktatásuk a NAT Irányelvek alapján kidolgozott Helyi Pedagógiai Program mentén valósul meg. Fejlesztésük alapja a tanulási képességet vizsgáló bizottságok által meghatározott területekre kidolgozott, fejlesztési tervek. A szakvélemények készítője legtöbb kisgyereknél a Fővárosi 4. számú Tanulási Képességet Vizsgáló és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ, illetve néhányánál a 3. számú. Javaslatokat minden esetben az idevonatkozó törvényi paragrafusok alapján alkották meg, melyekre hivatkoznak szakvéleményükben.

A csoportban öt második osztályos, egy kislány (jelenleg kórházi kezelés alatt áll), és négy kisfiú tanul az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek nevelését, oktatását ellátó általános iskola tananyaga szerint. Hárman, egy kislány és két fiú harmadik osztályosok. Ketten középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek oktatását, nevelését ellátó általános iskola tananyaga szerint folytatják tanulmányaikat, integrált oktatás keretében. A 3. csoport tananyagát tanulja egy kisfiú és a negyedik csoport

tananyagát, tanulja egy kislány. A csoportban az életkor 8 és 12 év, az IQ 47 és 70 között szóródik.

A kutatás hipotézise, hogy az eltérő viselkedésminták, a strukturálatlan szabadidejükben manifesztálódnak leginkább, illetve ilyenkor a legpregnánsabbak a többségi társadalom tagjaival történő találkozások esetén az „érintkezési felületek” (Donnan & Wilson, 2002:126) mentén kialakuló feszültségek. A feltevés szerint, az önmaguk által szervezett szabadidős tevékenységek körén belül eltérést mutat a térhasználat, a térközszabályozás. Az okok feltételezhetően a családi szocializáció során bevéődött viselkedési minták, a biológiai eredetű észlelési zavarok és az iskolai szocializáció során kialakult *térbeli és időbeli közösség*, ahol a közös tapasztalatoknak, cselekvéseknek a végeredménye, az azonos értelmezési keret. Ebben az értelmezési keretben rögzülnek azok a cselekvési minták, amelyeket a sajátos helyzetükből adódó problémákra kidolgoztak. Az okok *koincideniája* eredményezi azt a sajátos életvilágot, mely alapján a határvonalak kijelölődnek.

Wilhelm Gábor tanulmányában azt írja, hogy a fogyatékoságot *kulturális megjelenési formaként* kezelik. A fogyatékosok csoportja nem homogén, a sérülés fajtáinak megfelelő alcsoportok szegmensei alkotják. „A többséghez való viszonyuk, különállásuk természete, az őket körülvevő negatív attitűdök, a marginalizált helyzet hatása mégis nagyobb hasonlóságot, mint eltérést, azonos tapasztalatokat, hasonló életvitelt és ily módon, bizonyos területeken közös kultúrát eredményez náluk.” (Wilhelm, 2004:426) A *fogyatékoskultúra* jellemzőjeként írja még le, hogy az elsajátítását a *többségi kultúrában* való részvétel akadályoztatása vonja maga után. „A többség által kialakított tér és intézmények használata ütközik akadályokba [...]” (Wilhelm, 2004:428).

Az okok feltárásához, a tapasztalatok gyűjtése, elemzése, összevetése, az összefüggések bemutatása az antropológiai metodológia segítségével történt. Hét félig strukturált interjú készült. Egy a vizsgált csoportot tanító gyógypedagógussal, öt a gyerekek szüleivel, illetve egy, a pszichiáterrel. A szülők estében, mindig az anyák nyilatkoztak. Két esetben az anya egyedül neveli a fogyatékos gyermeket, a három „teljes” családnál az apák elzárkóztak. A beszélgetés egy részében, strukturált interjúra emlékeztető kérdések voltak, melyekre jól körülhatárolható válaszokat adtak. Ezek elsősorban, a jövedelemre, a lakás méreteire, foglalkozásra, stb. vonatkoztak. A nyitottabb kérdések az érzések, vélemények kifejtésére irányultak. Az interjúhoz egy vázlat készült, melyben a témakörök kerültek megjelölésre, azon belül az interjúalany szabadabban mozoghatott. Az interjúk időtartama tizenegy óra.

Készült egy szociometriai elemzés. A kérdőív tartalmazott rokonszenvi, kölcsönösségi funkcióra, egyéni tulajdonságokra és a közösségi helyzetre, népszerűsége, valamint elutasításra vonatkozó kérdéseket. A kérdéseket a gyerekek, egy általános beszélgetés keretében kapták, egyenként, az osztályteremben. A válaszokat minden esetben a kutatást végző személy jegyezte le (erre a gyerekek írás és olvasás zavarai miatt volt szükség). Ezekből, az adatokból készült el egy gyakorisági és egy kölcsönösségi táblázat. A kölcsönösségi táblázat adatainak az összesítése után elkészült a szociometriai rajz, és az elemzés. A kérdéseket a legeggyértelműbb formában kellett megfogalmazni. Ügyelni kellett arra is, hogy csak a kérdezett gyerek hallja, azért hogy a befolyásolás kiküszöbölhető legyen. Ugyanakkor gondoskodni kellett arról, hogy a választáskor ne a szelektív emlékezetükre hagyatkozzanak, hanem a csoport teljes jelenléte garantálja az érvényességet. Ennek fontossága igazolódott az értékelés folyamán, ugyanis, a tartósan beteg társukat egyetlen választásban sem jelölték meg. A tízfős csoportból

egyedül, a tartósan beteg kislánnyal nem készült el a felmérés. A jelenlevők közül kivétel nélkül minden gyerek válaszolt, minden kérdésre.

A *proxemikai* elemzésekhez fénykép és feljegyzések készültek. A vizsgálódás tárgyát a gyerekek elhelyezkedése egymáshoz képest, és a mozgásuk képezte, illetve térbeli tájékozódásuk és térérzékelésük megfigyelése. A fényképek első lépésben a helyszínek, illetve a tevékenységek alapján kerültek elrendezésre. Ezt követően a legjellemzőbb térhasználatokat rögzítő fotók külön csoportba kerültek, végül az eseményeket legpregnansabban megjelenítők részletes elemzése, a következtetések megalkotása következett.

Az elemzések releváns része a résztvevő megfigyelés eredményein alapulnak. A potenciális együttléteken alapuló interakciók fontos eseményeinek megfigyelésén túl, részletes jegyzetek, illetve a szituáció fontossága szerint interjúk készültek. A gyerekek interjúinak lejegyzése az érthető beszéd szabályai szerint történtek, a torzítások nem kerültek a szövegbe. Lényeges szempont volt az involválódás a közös tevékenységekbe és az eseményeket követően az önreflexió.

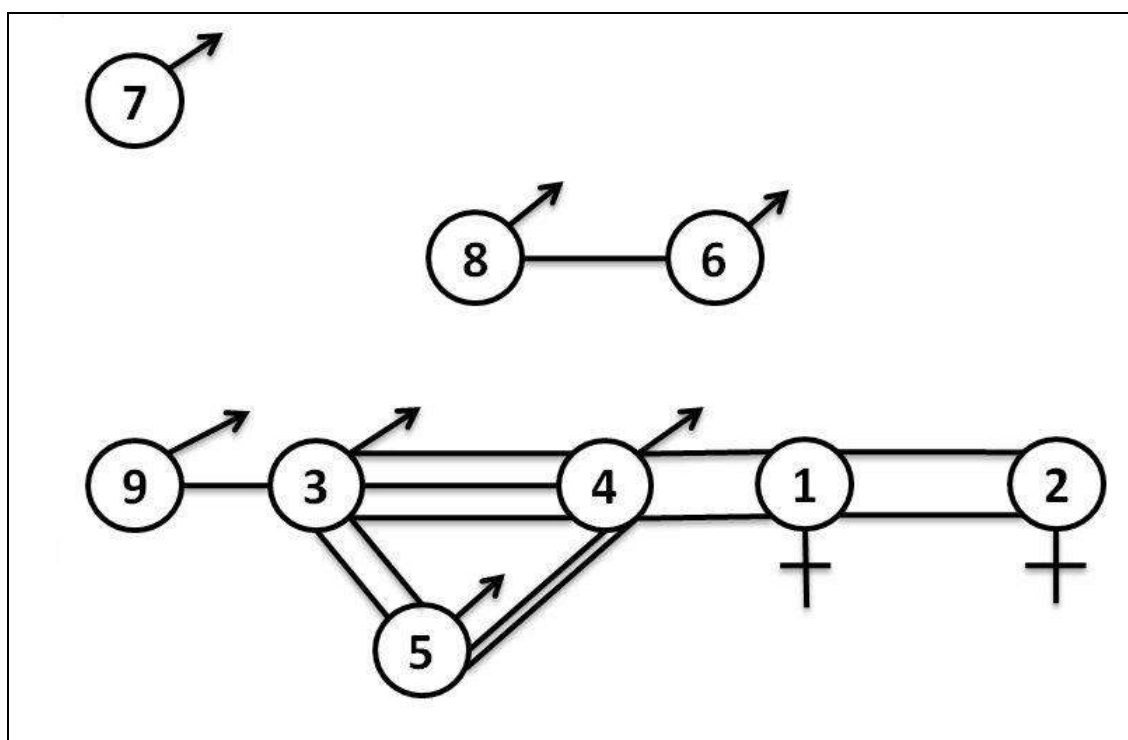
A módszertani problémák közül fontos, hogy a gyermekek körében végzett kutatásoknál az adatközlő kiválasztása eltér az antropológia módszertanában alkalmazott gyakorlattól. Minden esetben, a gyermeki kíváncsiságban rejlő lehetőségekre kell támaszkodni. A kíváncsi gyermek megkeres, és kérdez. A kutató feladata a válaszadás, amit később már nyugodtan megfordíthat, és adatközlőként viselkedhet vele szemben. A másik probléma a fogalmi gondolkodás zavara, ami miatt egyes kérdések homályban maradnak. A gyermekvédelemben alkalmazott körbekérdezés módszere alkalmas a megoldására. Az adott kérdésben érintettek mindegyikét ki kell kérdezni. Probléma, a diskurzusok objektivitásának megőrzése, amely mellett mindig ott áll a szubjektív értelmezés, úgy, mint az emberi elme, mely az objektív külvilágot mindig csak szubjektív élményként képes értelmezni.

A csoport dinamikája

A társas szerkezet színvonalát tekintve az osztály egyközpontú struktúrát mutat (vö. ábra). A *sűrűségi mutató* 1,5. Ez azt jelenti, hogy kialakult egy összetartozási érzés. A *centrális-marginális mutatóban* szereplő három adat viszonya abszolút számban 3-3-3, ami egyenlő eloszlást mutat. Ennek, az a jelentősége, hogy a vélemények, a szokások kimunkálásában ugyanannyian vesznek részt, mint az információk továbbításában (1. sz. táblázat). A láncban levők várják a híreket, hogy továbbíthassák. A csoport hajlik a pletykával meghatározható formára. A központot alkotó háromszög, a „mag” két, harmadikos és egy másodikos fiúból áll, mely további három kapcsolata révén a csoport több mint, a felére gyakorol hatást. Magányos 11%, páros kapcsolat 22%. A páros kapcsolat arról tájékoztat, hogy a csoport elfogadja az intimitást, a baráti közösséget. A központot alkotó fiúk kapcsolódásai intenzívek, erős a hatásuk a közvéleményre, a szokásrendszerek kialakítására. Egyik tagját kiemelkedően magas *pozitív pregnancia* és *szerepérték* jellemzi, nagy társas hatékonyságot tulajdonítanak neki. Másik két tagjának is van szerepe, bár egyikük *negatív pregnanciával* rendelkezik, ami azt jelenti, hogy véleménye gyakran ellenállásba ütközik. Az erős fiúközpont, egy intenzív kapcsolattal csatlakozik a lányok hírvivő láncához, ami mérsékli a határozott fiú dominanciát. A másik oldalon egy kevésbé intenzív kapcsolattal a fiú társukhoz kötődnek. A nemek közötti kapcsolódást biztosító kislány *kettős pregnanciával* bír és magas a szerepértéke is. Kényes helyzete magyarázza *kettős pregnanciáját*. Főként az eseményekről történő

beszámolásokat bízta rá a csoport, ám a titkaikat nem. Valószínű, hogy *szerepfunkciójából* következően hamar kiszolgáltatóná ezeket, a titkokat. Ezt erősíti központi hírvivői pozíciója is, ami összeköttes a fiúk és a lányok között. A *kölcsönösségi index 88%*, ami azt bizonyítja, hogy viszonylag alacsony a magányosok száma. Nincs egyetlen *csillag alakzat* sem, hiányoznak az olyan gyerekek, akik a különböző motivációjú csoportokat egybekapcsolnák. A *pozitív pregnanciával* szemben (22%), a kétszerese (44%), a *negatív pregnanciájú* gyerekek száma. Ez, a magas szám azt jelzi, hogy a közösség frusztrált, felgyűlt negatív indulataikat viszik át, társaikra. A frusztrációt az értelmi sérülés, az akadályozottság okozhatja. A csoportban van bűnbak, a magányos kisfiú, akire minden sikertelenségük okaként mutogathatnak. Általában kiközösítik a játékból.

Ábra. A vizsgált tanulásban akadályozott csoport szociometriai rajza



A „mag” negatív pregnanciájú tagja igyekszik meghatározni, hogy a gyerekek kivel játszhatnak az óráközi szünetekben. „Ne játsszunk Gabival, még beszélni se tud!” (Id. a „mag” negatív pregnanciájú tagjától 2008. novemberben). Ez, a kiközösítő irányítás érzékenyen érinti a közösséget, és valószínű, hogy ennek köszönheti *negatív pregnanciáját*.

1. sz. táblázat. *Kölcsönösségi táblázat*

Név	5. K.Cs.	8. T.T.	3. B.T.	7. T.Z.	4. H. S.	6. M.V.	2. B.G.	1. B.A.	9. V.T.	Dekl. Kap.	kölcsönössésválasztások			
											3.szor	2szer	1szer	összes
1. K.Cs.		16, 22	16	16, 22, 6		22				4		2		2
2. T.T.	16, 22, 6					16, 22	16, 22			3		1		1
3. B.T.				16, 22, 6	16, 22				16	3	1	1	1	3
4. T.Z.	16, 22		16, 22, 6		16, 22					3	1	2		3
5. H. S.		6	16, 22	16, 22		16				4		2		2
6. M.V.			16, 22, 6	16, 22				22	16	4			1	1
7. B.G.	16		22	16		16, 6			22	5				0
8. B.A.	22, 16, 6		16			16, 22				3			1	1
9. V.T.	16, 22		22, 6	16, 22	16					4			1	1
10. E.K.	Nem vett részt a vizsgálatban													
összesen	6	1	7	6	3	5	1	1	3	33	2	8	4	14

A csoport *pregnancia mutatója*: 0-2-2-5 (2. sz. táblázat). A 0, azt jelenti, hogy egyetlen gyerek sincs, aki szerepnélküli jelentőséggel bírna. Az osztályban nincs szerepnélküli irányító, a vélemény formálásában, a döntésekben, a harmadikos fiú mellett, az a lány is részt vesz, aki bőven kapott szerepeket a csoportban. A fiú, a központi mag tagja, kitüntetett szerepet kapott, a segítségnyújtásban, az események elmondásában. A kislánnyal szemben elvárás a szóvivői szerep, illetve ő, a nemeket összekötő hírvivő is. A csoport a szerepek szerint tagolódik. Ez egyben kijelöli a hierarchiát is, mely a feladatok végzése szerint változhat. Két olyan fiú van, akik a feladatok végzésében részt vesznek, de a döntésekben nem. Mindketten a „mag” tagjai, az egyik negatív pregnanciájú, a másik nem bír pregnanciával. Az öt kisgyerek a közömbösök közé tartozik, *szerepértékük* alacsony, és nem bírnak jelentőséggel.

2. sz. táblázat. *Gyakorisági táblázat*

Név	Összege												R.K.	B.K.	A.F.	K.K.	L.K.	Mépsz. K.	Poz.össz.	Neg.össz.	Mind.össz.					
	Rokonsz.	Bizalmi k.	Alkiválás f.	Képesség sz. kvit.	Ígazságos	Mépsz. tr.	Negatív k.																			
1.K.Cs.	3	5	3	2(1)	1	3	4	3	3	1	4	2	3	4	0	11	2	2	14	4	2	35	7	42		
2.T.T.	0	1	1	0(0)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	3	0	3	
3.B.T.	3	5	5	1(1)	0	3	1	1	2	1	0	0	0	1	1	13	1	1	8	0	0	23	1	24		
4.T.Z.	2	6	5	3(4)	7	3	2	4	2	3	3	3	0	0	0	13	3	11	14	3	3	47	0	47		
5.H.S.	0	3	2	0(2)	1	0	1	1	2	3	1	0	2	2	1	5	0	3	7	1	0	16	5	21		
6.M.V.	1	4	3	3(1)	0	0	1	0	0	0	1	1	2	1	2	8	3	1	1	1	1	15	5	20		
7.B.G.	0	1	1	0(0)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	2	0	0	0	0	0	2	5	7		
8.B.A.	0	0	1	0(0)	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	2	3	5		
9.V.T.	0	2	1	0(0)	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3	0	0	1	0	1	5	1	6		
10.E.K.	Nem vett részt a vizsgálatban																									
Összegek	9	27	22	9(9)	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	58	9	10	46	9	9	140	27	175		
Eloszlás	4	0	9	4(5)	3	3	5	4	4	5	4	6	5	5	6	21	4	0	21	4	6	94	16	110		
Eloszl. M	2,25	3,37	2,4	2,25(1,9)	3	3	1,8	2,25	2,25	1,8	2,25	1,9(1,8)	1,8	1,5	1,8	2,7	2,25	2,2	2,1	2,25	1,5	2,3	1,68	2,1		

A csoportnormákat az a három fiú dolgozza ki, aki a „magban” összekapcsolódik, ám nagy befolyása van a hírvivő, nemeket összekötő kislánynak.

A kiközösítéseket legtöbbször a hírvivő kislány akadályozza meg, gyors hír továbbításával, és mélységes felháborodásával, aminek az a következménye, hogy a pozitív pregnanciával, és magas szerepértékkel bíró kisfiú lebeszéli társait a kizárásról. A bűnbak bántásában viszont teljes az egyetértés. Az érintett kisfiú rendkívül hátrányos helyzetű. Szülei alacsony iskolai végzettségűek, csak az apa rendelkezik rendszeres jövedelmet biztosító tevékenységgel. Az anyát nevelőszülők nevelték. Van egy 15 éves gyerekük is, ő is tanulásban akadályozott, egy iskolába jár öccsével. A gyerekek elsődleges szocializációja teljes mértékben az anya feladata. Az idősebb gyermeknek több rendőrségi ügye volt, apróbb bolti lopások miatt. A

lakásuk egy XIII. kerületi bérház pincéjében levő biciklitároló. Víz és gáz nincs. Alapterülete 20m², penészes, rossz levegőjű, sötét. A gyerek és a holmija is, átítatódott a penész átható szagával. A lakás tárgyai a legszükségesebb berendezési eszközök. Mindössze két ágy van, az egyikben az apa alszik, a másikban az anya két gyermekével. A gyerek mentális állapota határesetet képez az enyhe értelmi fogyatékosok és a középsúlyos értelmi fogyatékosok között. Beszéde oly mértékben torzult, hogy alig értelmezhető. A gyerekek közössége kivetette magából. Bármilyen történet rögtön őt nevezte meg bűnbaknak. Több lopás is történt egymás után a csoportban. Az egyik fiúnak a sálja, a másiknak az úszószemüvege, a harmadiknak a pókemberes sapkája tűnt el. Kiderült, hogy mindhárom fiú holmiját ő tulajdonította el. A kérdésre, hogy miért tette, mindig egy válasz volt. „Emém, ottom.” (Enyém, otthon). A legegyszerűbb magyarázat, hogy birtokolni akarta ezeket, a tárgyakat. Rossz szociális körülményeik miatt a szülei nem vehették meg, ezért ellopta. Árnyalja a képet, hogy a bátyja, aki minta számára, többször lopott, sőt rendőrség is vitte már haza. A mélyebb rétegekbe hatolva azonban a kép tovább bonyolódik. A meglopott fiúk mindhárman a közvéleményt alakító „maghoz” tartoztak. A kirekesztést ők kezdeményezték, ők tették átjárhatatlanná a határt a kisgyerekek és az osztály között. A kisfiú csak részese akart lenni a „magnak”. Az értelmi sérülése, amely a konkrétumok világába kényszeríti gondolkodását, és az otthoni minta, egyértelművé tette számára a lehetséges cselekvési mintázatot. Azzal, hogy a tárgyakat ellopta, és hazavitte, birtokolta a fiúkat is. Amikor elővette a tárgyakat ő is része lett a „magnak”, annak a hatalomnak, amiből őt kirekesztették.

Az a kisfiú, aki a „mag” negatív pregnanciájú tagja, és a kiközösítések kezdeményezői, egy beszélgetés alkalmával elmondta, a pedagógusának, hogy ő otthon csak, a számítógépen játszik semmi mást nem csinál. A cselekvésben úgy határozta meg magát, hogy: „Függő vagyok. Bepisilek, bekakilok, ha elveszik tőlem, vergődöm.” (ld. 2009. januárban a „mag” negatív pregnanciájú tagja és a gyógypedagógusa közötti beszélgetésből). A pedagógus megkérdezte mit jelent az, hogy vergődik. Azt mondta, olyankor lefekszik a földre, kiabál és rúg-kapál. A pedagógus megkérdezte, hogy az iskolában miért nem viselkedik hasonlóan, azt válaszolta, hogy azért, mert kinevetnék.

A csoport normáinak nem felel meg az otthon alkalmazott viselkedési séma, ezért, hogy a csoport negatív ítéletét elkerülje, hajlandó a viselkedésén módosítani. A pedagógusa szerint, az iskolában soha nem tapasztalt nála hasonló viselkedést.

A szabad tér használata

A tanulásban akadályozott kisgyerekek a szabad teret mozgással veszik birtokba. Amint átlépnek az épület kötött teréből, a szabad térbe, körbe futják az udvart, majd hangos vokalizációval kísérvé csapatba szerveződnek és úgy folytatják a tevékenységet néhány percig. Ebben a tevékenységben a nemek vegyesen vesznek részt. A cselekvés intenzitása magas hőfokú, vadság és féktelenség jellemzi. A vezér ebben a tevékenységben a fiú hármas, negatív pregnanciával bíró tagja. A vokalizációt is ő indítja. Semmilyen kapcsolat nincs közöttük, általában a személyes távolságon belül vannak, de nem érintik meg egymást. Csak a mozgás és a hang a kapcsolat a közös tevékenységben. Azt követően, hogy mozgásos tevékenységükkel végig tapogatták a teret, apróbb csoportokba szerveződnek az udvar különböző pontjain, és interaktív cselekvésekbe kezdenek. A cselekvések folyamán sűrűn egymás intim zónájába hatolnak. A kommunikáció a testek szintjén zajlik. Az

érintkezéseken keresztül tájékozódnak arról, hogyan érzik társaik magukat az interakcióban. Előfordul, hogy a kapcsolódások ereje fájdalmat okoz a másoknak. Ilyenkor igyekeznek megszabadulni, ám a társ nem engedi. Kisebb konfliktusok támadnak, ezek intenzitása felületes, inkább játékos jellegű. A „mag” általában együtt marad, néhány fiú még csatlakozik hozzájuk, és diskurzusra kezdenek, valami konkrét cselekvésről. Ez kizárólag fiúk csoportosulása. A diskurzus indítója itt is mindig a negatív pregnanciájú kisfiú:

- Sanyi: Úgy gondoltam gyűjtök pénzt. Veszek pókemberest, kettőt.
- Zoli: Jó
- Sanyi: Pókemberes újságot, ékszert.
- Zoli: Az, csajos.
- Sanyi: Nem, Pókemberes.
- Tomi: Ne kiabáljatok, szétrobban a fejem.
- Sanyi: Mi csak beszélgetünk. Fáradt vagy?
- Tomi: Késett a vonatunk.
- Sanyi: Nem vagy jól?
- Tomi: Fáj a fejem. (A diskurzusra, más csoportba tartozó kisgyerek is bekapcsolódik, és a beszélőnek, sértő szavakat kiabál)
- Erik: Fájjon csak, hogy anyád... (2008. novemberben beszélgetés az iskola udvarán a maghoz tartozó fiúk és az 1. osztályos kisfiú között).

Nagy erejű konfliktus támad, a megoldás, mindig a testek szintjén rendeződik. Az addigi térhasználat felbomlik, nagy erővel behatolnak egymás intim szférájába, összeakaszkoznak, és komoly, mély intenzitású fizikai küzdelem kezdődik. Az izmok egymásnak feszülnek, a testek összegabalyodnak. Valamelyik fél a küzdelem végére sírva fakad. A tér ismét átalakul, a fiúk körbe veszik őket, a személyes távolságot tartva, míg a „mag” tagjai azonnal a síró gyermek bizalmi szférájába hatolnak, a testükkel nyújtanak biztonságot. A magas pregnanciájú, magas szerepértékű kisfiú verbálisan is igyekszik megnyugtatni társát, majd a pedagógushoz kísérik, és elmondják az eseményeket. A pedagógus a cselekvés indítékát igyekszik feltárni, majd felkéri őket a békülésre. A felszólítást követően, az intim szférán belüli érintésekkel erősítik meg, hogy vége az ellenségeskedésnek, a kapcsolat helyre állt. A fiúkkal együtt elvonulnak, majd újabb futás következik, ám a mozgásos cselekvéssort időről-időre megszakítják, egymás bizalmi szférájába hatolnak. Pillanatokra, összeérintik valamelyik testrészüket, szétválnak, és újabb futás következik, a személyes távolságot megtartva. A cselekvéssor két-három percig folytatódik, majd újra, csoportokba szerveződve lépnek egymással interakcióba.

A kötött tér használata szabadidőben

A közös cselekvéseknél általában a „mag” tagjai veszik birtokba a tér szőnyeggel fedett részét. Leheverednek egymás mellé. A kötött térben általában a magas pregnanciájú és magas szerepértékű kisfiú, kezd el valamilyen játéktevékenységet. A másik két fiú figyel, majd egy idő után bekapcsolódnak a tevékenységbe. A cselekvés, versengés jellegű. Mindegyiküknek van egy-egy autója, és négykézláb ereszkedve tolják maguk mellett. A mozgásos cselekvést a konkrét műveletekre vonatkozó verbális kommunikációval kísérik. Biztatják egymást. A versengés közben sokszor egymás intim szférába hatolnak. A cselekvés hőfoka magas, oldottak, vidámak, harsányak. Nem a győzelem a fontos, hanem a mozgásos cselekvés, a

vokalizáció, és egymás testének megtapasztalása. A csoport többi tagja figyeli őket, többen saját terükben ugyanazt a játékot játsszák társ nélkül, a lényeg, a mimézis. Nem lépnek interakcióba senkivel, és nem hagyják el saját területüket, ám egy idő után a versengés emocionális légköre olyan áthatóvá válik, hogy a peremhelyzetű páros is interakciót kezdeményez. A cselekvés lényege a kölcsönös kapcsolat. A páros egyik tagja vonatot tologat, a másik belerúg. Ebből konfliktus bontakozik ki, amit a testek szintjén oldanak meg. Rövid időn belül a páros egyik tagja igyekszik elkülönülni a térben, ám a páros másik tagja négykézláb követi. A konfliktus fenntartása, a kapcsolat fenntartásával jár, ezért játékos jelleget ölt. Amikor az üldözött fél megunja, a felnőttől kér segítséget, hogy a számára már terhes interakciótól elhatárolódhasson. A „mag” játékából általában a negatív pregnanciájú kisfiú válik ki először, a tér egy részében elkülönül, és önálló játékba kezd. Aztán a magas pregnanciájú, magas szerepértékű kisfiú válik ki, ő általában a kettős pregnanciájú kislánnyal lép interakcióba. A saját terükben kezdenek játszani. A cselekvéssor majdnem mindig ugyanazon a forgatókönyvön alapul. A szerepeket a kislány osztja ki. Ő az anya, a fiú az apa. Házat, szobát, ágyat építenek, az apa segít, az anya terhes lesz, megszüli a gyereket, és a további része a játéknak a gondoskodás körül zajlik. A kapcsolat intim, sokszor kerülnek egymás bizalmi zónájába, érintik egymás testét. A szerepeket soha senki nem helyettesítheti. A tevékenységet a tér más szegmensében is szokták játszani, ilyenkor más tárgyakat is birtokba vesznek, és kiegészül azok adekvát használatával. A csoport többi tagja, akik nem tartoznak a „maghoz,” birtokba veszik a „mag” által elhagyott teret és játékokat. Néha csekély mértékű utánzásba fognak, ám sem a versenyjelleg, sem a magas hőfok nem tapasztalható. Sokszor, mintha színházban lennének, a birtokba vett térről, a birtokba vett játékokkal, nézik, hogy mit csinálnak a társaik. Amikor megunják a vizuális élményt, a saját terükön kezdeményeznek individuumonként cselekvéseket, amelybe nagyon ritkán és nagyon rövid időre kapcsolódik be más.

A szülők. Az otthoni térhasználat

A lakáshelyzetet vizsgálva, egy kisfiú él a családjával saját tulajdonú kertes házban, ő a „mag” tagja, magas a szerepértéke, de nem bír jelentőséggel. A ház alapterülete 180m², ám ebből a használható *kötött tér*, mindössze egyetlen szoba, amely lakható állapotban van. Alapvetően meghatározza életmódjukat, hogy életük minden mozzanata ebben az egyetlen *kötött térben* zajlik. A *kötetlen térhasználatnál* lényeges megemlíteni, hogy éjszaka mindkét gyermek saját ágyban alszik, a *testhatárok* érintetlenek maradnak. A család ép, a sérült kisgyerekeknek egy kisebb fiú testvére van. A szabad térben „szaladgálni” szeret a legjobban, néha játszik az állatokkal, vagy a testvérével, aztán újra csak „szaladgál”:

A faluba nem játszik vele senki, tudja, a felnőttek eltiltják a gyerekeket, 'mer' azt mondják, hogy ne játsszál vele, 'mer' ez hülye.[...] Bent, hát sokszor a szőnyegen fekszik, nem szereti, ha valaki odamegy. [...] Az furcsa, hogy, ha mondani akar valamit, egészen belebújik az ember arcába. Néha meg is ijeszt vele, mert nem számítok. Tudja, ha akar valamit mutatni, hogy azt nézzem meg, azt is olyan nagyon a szemem alá tojja, hogy onnan az ember 'má' nem is látja, hogy mi az (Id. 2008. decemberben rögzített interjúrészlet, a „mag” pregnancia nélküli tagjának édesanyjával).

Az elmondottakból az derül ki, hogy az értelmi sérült kisgyerek, a szabad teret otthon is mozgásos cselekvéssel veszi birtokba, az interaktív cselekvésnek jóval

kisebb súlya van. A falubeliek ezt látják, ez nem szokványos számukra, elhatárolódnak. A kötött térben, mivel nincs külön szobája, szeret egy *szegmenst* birtokolni, abba mást nem enged be. A térközsabályozás zavarára utal, hogy azokat az üzeneteket, amelyeket a személyes távolság övezetében kellene megtennie, a bizalmi zónában teszi meg, ezzel még édesanyját is megrémíti sokszor.

Egy családnak saját tulajdonú panellakása van, összkomfortos, alapterülete 54m². Ez az egyetlen család, ahol a *kötött tér* használatát az jellemzi, hogy a fogyatékos kisgyerekeknek külön szobája van, ám éjszaka, édesanyjával egy ágyban alszik, amely a testek bizalmi zónájába történő folyamatos behatolást eredményezi. Az édesanya elmondja, hogy a gyermeke nagyon szereti a testi kontaktust, nem szeret egyedül lenni a szobában, időről-időre be kell menni hozzá, meg kell nyugtatni, beszélni kell hozzá, meg kell fogni a kezét, mert különben dühöng, ami szinte csillapíthatatlan, neki megy mindenkinek, tör-zúz. Ilyenkor az édesapja, bezárja, a sötét WC-be, mert akkor abbahagyja az ordítást és megígéri, hogy csendben marad. A sötétben nagyon fél, nem tud elaludni, csak akkor, ha az édesanyjával alszik. Arról is beszél, hogy:

Nagyon fél, ha utaznunk kell valahová. Az iskolába menetel, meg a jövetel hazafelé is, egy kész cirkusz. Űt-ver, ha 'má' tudja, hogy közeleg az idő, hogy menni kell. Olyankor mindent kitalál. Pisilni kell, szomjas. Olyan pánik jön rá, hogy csurog a kezéből a víz. A buszon is fél, de inkább az a probléma, hogy sok lépcsőn kell le, meg felmenni, és attól teljesen kiborul. Higgye el mindennap egy kínlódás nekünk ez, az utazás. [...] Az emberek meg mindenfélét mondanak ilyenkor, némelyik szid, mint a bokrot, hogy nem nevelem meg a gyerekemet. 'Mer' tudja, ha megyünk a lépcsőn, lefele rúg ám mindenfele, meg ordít.(ld. 2008. decemberben rögzített interjúrészlet a baráti páros egyik tagjának édesanyjával)

A szülő, arra világít rá, hogy a gyerekek térérzékelési problémája van. A képet tovább bonyolítja, ha hosszabb időre magára hagyják egy térben, ahol nincs a közelében senki, akkor dührohamot kap. Az indulatai kontrollálatlanul törnek a felszínre. Az édesapja ilyenkor a sötét WC-be zárja, ami felszíni megoldás, a térben való eligazodást nem segíti, a félelmet elmélyíti. Az utazások olyan stressz helyzetet eredményeznek, amire hasonlóan reagál, ilyenkor az emberek elhatárolódnak tőlük, nevelési problémának bélyegezik.

Két család él bérlakásban, az egyik 40 m², itt lakik, a kettős pregnanciájú kislány egy nagyobb fiú, és egy nagyobb lány testvérével, és az édesanyjával. A szülők elváltak. A sérült kisgyermek a *kötött teret*, az édesanyjával osztja meg, de egyedül alszik a saját ágyában, a galérián. A két testvére külön szobában él.

A másik bérlakás 27 m², a *kötött teret* megosztották egy galériával, itt alszik a baráti páros másik tagja, az ikertestvérével, aki szintén fiú, a kislány testvérük viszont már a szülőkkel egy ágyban alszik. A család, *kötött tere* nagyon kicsi, az éjszakai alvásnál minden családtag egy másik családtaggal alszik, aminek az eredménye, hogy nagyon erős fizikai kapcsolatba kerülnek.

A magas pregnanciájú, magas szerepértékű kisfiú albérletben él, édesanyjával. A lakás 46 m², két szobás, ám a sérült kisgyerekeknek nincs külön szobája, és édesanyjával alszik. Az anya elvált, egyedül neveli, a gyermekét.

A családoknál, az élettér többször, csupán egyetlen szobára korlátozódik. Lényeges a térhasználat szempontjából az alvási szokások elemzése. A vizsgált mintában a sérült gyerekeknek több mint, a fele együtt alszik egy felnőtellel, vagy a testvérrel. Releváns szempont, hogy ezekben, az esetekben, az önkívületben levő testek egymás intim terébe hatolnak, a *bizalmas távolságon* belül helyezkednek el, erős a fizikai kapcsolat, „a legszorosabb érintkezés fázisában a bőr és az izmok kommunikálnak.” (Hall, 1987:165)

A gyógypedagógus. Az iskolai térhasználat

A gyógypedagógus elmondja, hogy a gyerekek nem húzódnak el külön- külön, és nem sajátítják ki a szabad tér egy részletét, hanem úgy jellemzi tevékenységüket, hogy „futkosnak össze-vissza, rohangálnak, meg lökdösik egymást.”(Id. 2008. decemberben rögzített interjúrészlet a csoport gyógypedagógusával) A következőket mondja még el:

Ez a játszótéren is probléma, tehát, hogy rohangálnak körbe-körbe, aztán ha fellöknek valakit, akkor kiabálnak velük, érted. Ők meg sírva fakadnak. Legtöbbször, ha megjelenünk valahol, hát gyorsan elmennek onnan. Ott is rohannak egyik játéktól a másikig, felülnek valamire, aztán leugranak, és már rohannak is tovább. Meg, hogy nagyon hangosak. A hintát meg a libikókát szeretik, de onnan is lelökik egymást, nincs veszélyérzetük. Aztán, ha ezt látják az emberek, hát hamar elmenekülnek onnan.(Id. 2008. decemberben rögzített interjúrészlet a csoport gyógypedagógusával)

Beszél még arról, hogy a kötött térben szeretnek összebújni, a kettős pregnanciájú kislány szereti úgy alakítani az együttléteket, hogy lehetőleg egy kupacban legyenek. A többi gyerek is szereti a testi kontaktust.

A gyógypedagógus által elmondottak, megerősítették a résztvevő megfigyelés eredményeit. Kiegészítette azzal, az információval, hogy a zavart észlelés, nemcsak a térhasználatot befolyásolja, hanem a veszélyérzetet is. Az a véleménye, hogy a játszótéren a másképpen szervezett térhasználat riasztja, az embereket.

A pszichiáter a térközszabályozásról

A pszichiáter azt mondja el az értelmi fogyatékos kisgyermek térközszabályozásáról, hogy a testi kontaktus az anya-gyerek kapcsolat révén az első kapocs a külvilággal, ami tájékoztatást nyújt a viszonyokról. A verbális kommunikáció megértéséhez sok tényezőnek, kell teljesülnie. A sérült gyerekeknél ez sok esetben szerinte, nem teljesül. Viszont, ha az idegrendszernek az a része ép, amely a mozgásokért, illetve a mozgásérzékelésért felel, akkor erre tudnak támaszkodni, és ez kiegészíti a verbális kommunikációnál elvesztett információkat.

Összegzés

A vizsgálódás eredményeképpen láthatóvá vált a csoport belső struktúrája. Az, a három személyből álló „mag” akik a csoportban érvényes normákat, szokásokat, hagyományokat kidolgozzák, illetve ezek alakításban aktívan résztvevő, hírvivő, kettős pregnanciájú kislány. Közös szimbólummal is rendelkeznek, amit a kívül rekedtek, kizártak is birtokolni akarnak, mert az összetartozást, a hatalmat jelképezi. A csoporttagság fontos, egyes tagoknál az otthoni mintától való, jelentős eltérést is, implikál. A megszokott viselkedésmintáktól azért tér el a „maghoz” tartozó kisgyermek, mert a csoport azt nem fogadja el.

A szabad tér használatára a tér mozgásos birtokba vétele a jellemző. Viselkedésük a szabad térben sok, mozgásos elemet tartalmaz és *vokalizációval*

egészül ki. A cselekvés magas érzelmi töltésű, féktelen és vad, a személyes távolságot megtartják. A tér ilyen jellegű birtokba vétele után kisebb csoportokba verődve interakciókat kezdeményeznek, melyekben sok a bizalmi szférán belüli érintkezés, a konfliktus. A megoldás fizikai síkon realizálódik, szintén magas érzelmi hőfokon. A *kötött térben*, a „mag” tagjai veszik általában birtokba az egész teret, szintén mozgásos, ám versenyszerű cselekvéssel, majd néhányan páros interaktivitásokat kezdeményezve foglalják el a tér egy-egy *szegmensét*. A versenyszerű cselekvésekben, gyakori a bizalmi szférába a behatolás, erős a *vokalizáció*, magas az érzelmi hőfoka, a győzelem nem fontos. A kívül rekedők a személyes távolságon belül szemlélődnek, a tér egy-egy részéből. Nagyon ritkán, és nagyon rövid időre kapcsolódnak be a játékba, viszont, a „mag” által elhagyott tereket és tárgyakat birtokba veszik és utánozzák a cselekvéseiket, de *individuumonként*. A magas érzelmi hőfokú cselekvés néha a csoport más tagjait is mozgósítják interaktív cselekvésekre, ám ezek nem versengésszerűek, inkább a kontaktus fenntartása dominál. A páros, illetve az *individuuális* tevékenységek a magántérben történnek. A páros játékoknál gyakori az intim szférában az érintkezés.

Az otthoni térhasználatnál a szabad teret szintén mozgásos cselekvéssel veszik birtokba, az interaktív cselekvésnek jóval kisebb súlya van. A környezet, ezt nem érti, elhatárolódnak, *stigmatizálnak*. Több szülő a térérzékelés zavarát írja le. Előfordul, hogy kontrollálatlan érzelmi, indulati rohamokat vált ki a zavar, amit a környezet szintén nem ért, reakciójuk szintén stigmatizáló, és határképző. A szocializációért felelős személyek is helytelen módszereket alkalmaznak az indulatok megfékezésére. Ezek tüneti megoldások, és az okot feltáratlanul hagyják, súlyosbítják.

A térközszabályozás zavara is előfordul, azokat az üzeneteket, amelyeket a személyes távolság övezetében kellene megtenni, átcsúsznak, a bizalmi zónába, mely még, a közvetlen hozzátartozót is megrémíti. A családonál, előfordul, hogy az élettér, csupán egyetlen szobára korlátozódik. Az alvási szokások elemzéséből azt az eredményt kaptuk, hogy a vizsgált mintában a sérült gyerekeknek több mint, a fele együtt alszik egy felnőttel, vagy a testvérrel. Releváns szempont, hogy ezekben, az esetekben, a testek egymás intim terébe hatolnak, a *bizalmas távolságon* belül helyezkednek el, erős a fizikai kapcsolat. Ez is lehet a spontán tevékenységekben megjelenő gyakori intim kapcsolódások feltételezhető oka.

A gyógypedagógus tapasztalatai egyezést mutattak a kutatás eredményeivel, illetve a játszótéri tapasztalatai a szülők tapasztalataival mutatnak egyezést. Szerinte a tanulásban akadályozott kisiskolások eltérő térhasználatát, riasztja az embereket, éles határvonalat eredményez.

A pszichiáter, a sérült gyerekek térköz-szabályozásának eltérését, bizonyos, korán kialakuló agyterületek épségével indokolja. Ezek aktivizálásával kompenzálják a verbális kommunikáció megértésében elvesztett információkat. Ezért gyakori, az egymás intim szférájába hatolás, mely megbízható információt nyújt partnerük állapotáról.

A dolgozat hipotézise szerint a tanulásban akadályozott kisiskolások strukturálatlan szabadidejük eltöltésénél eltérést mutat a térhasználat és a térközszabályozás. A kutatásban igazolódott, hogy sok, mozgásos tevékenységgel veszik birtokba a szabad- és a kötött teret, ez gyakori, erőteljes *vokalizációval* párosul, és általában magas az érzelmi töltés. A közvetlen, interaktív cselekedeteik folyamán a kötetlen térben sok a bizalmi szférán belüli érintkezés.

A vizsgált területeken igazolódott, hogy az eltérő viselkedések hátterében, az organikus okok mellett az otthoni szocializáció folyamán beépült cselekvési séma, és

az iskolai szocializáció során az együttes élmények tapasztalatok, cselekvések azonos értelmezése áll. Ebben az értelmezési keretben nyernek megerősítést, a vizsgált területen megnyilvánuló eltérő viselkedésminták, melyek a kívülállók számára, értelmezhetetlenek. A feltételezés szerint a strukturálatlan szabadidőben történő találkozások esetén a legkifejezettebbek az eltérő viselkedések, illetve a legjelentősebbek az elhatárolódások. A kutatás tartalmaz olyan eredményt, mely más területen is azonosítja a problémát. Konkrétan, az utazás kapcsán fogalmaz meg hasonló, negatív élményeket az egyik szülő. Ezek a határok a tanulásban akadályozott kisiskolások számára nehezen átjárhatók, az értelmezési nehézségek miatt, illetve az „épek” gyakran *stigmatizálják* őket. A szülők, és a gyógypedagógus beszámolóí igazolják ezt az állítást.

A tanulásban akadályozott kisiskolások az őket körülvevő világról az ismereteik jelentős részét a mozgásos cselekvések szintjén, illetve az intim szférában történő, közvetlen érintkezés útján szerzik.

A kutatás eredményei a vizsgált csoport jobb megértéséhez vezethetnek, a határok átjárhatóbbá válhatnak, ha a cselekvések, indítékok értelmezést nyernek. A szocializációjukért felelős személyek több lehetőséget biztosíthatnak a kisgyermekeknek a testük, a mozgásos cselekvések által megszerezhető információk nyújtásában, mely a sikeresebb társadalmi integrációjukat segítheti. A normákat, értékeket, szokásokat alakító gyermekeken keresztül lehetséges új mintákat közvetíteni, mely a régieket felülírhatja, és kevésbé pregnáns eltéréseket eredményezhet. Nagyobb figyelemmel kísérhetik test- és hangjelzéseiket, melyek az értelmezést segíthetik.

A dolgozat terjedelme határt szabott a vizsgált területek részletesebb kutatásának. További részletes vizsgálódást igényelne a térhasználat területén a mozgásos birtokbavétel pontosabb feltérképezése. A konfliktusok gyakoriságának, a háttérben meghúzódó okoknak, illetve a megoldási stratégiáknak a feltárása a tanulásban akadályozott kisiskolások más közösségekben történő sikeresebb elfogadását segíthetné.

Felhasznált irodalom

DONNAN, Hastings & WILSON, Thomas M. (2002): Határok és antropológia Európában. *Replika*, (47-48), pp. 117-131.

HALL, Edward T. (1987): *Rejtett dimenziók*. Gondolat, Budapest.

WILHELM Gábor (2004): „...A fogyatékoság nagyon sok esetben kulturális konstrukció...” *A fogyatékoság jelensége a kulturális antropológiában*. In: Zászkaliczky Péter & Verdes Tamás (szerk.): Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest, pp. 417-440.

Egészséges életmódra nevelés

© Bábosik Zoltán

babosik@freemail.hu
(Nemzetközi Pető Intézet, Budapest)

Napjaink beteges és előregedett társadalmának megújításában óriási szerepe van az egészséges életmódra nevelésnek, amely ezért rendkívül fontos nevelési céllá vált. Nem ritkán tapasztalható, hogy a mai nemzedékeknél egyes öregkori betegségek és ártalmak mintegy 10-15 évvel korábban kezdődnek. A környezeti ártalmak, valamint az egészségtelen életmód tehát megbosszulja magát. E tanulmány az egészséges életmód összetevőit és az erre való nevelés főbb tényezőit kívánja számba venni. Hiszen az európai unió nevelésében is az egyik fontos érték: az egészséges életmódra nevelés, mely a szociális életképesség egyik alapfeltétele.

A nevelés egyik nagyon fontos célja a *konstruktív életvezetés* kialakítása. Ez a gyakorlatban a *konstruktív magatartás- és tevékenységformákban* tárgyasul. A konstruktív magatartás- és tevékenységformákon belül az *önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák* egyike az *egészséges életmódra irányuló magatartás és tevékenységformák*. Ezek mögött természetesen belső szükségletek állnak. Az egészséges életmód szükségletei: a *rendszeres testmozgás és testedzés szükséglete* az *egészséges életritmus- és a higiéniai szabályok betartásának szükséglete*.

Ez a szükségletcsoport olyan életvitel kialakítására ösztönzi az egyént, amely kedvez az egészség megőrzésének és fenntartásának. Az egészség pedig az egzisztenciális biztonság legfőbb feltétele. Tudjuk, hogy munkahelyek elnyerése vagy megtartása függ az egyén munkaképességének és egészségi állapotának színvonalától, vagy fennmaradásától.

Ebből a szükségletcsoportból – amelynek minden egyes eleme létfontosságú –, mégis kitüntetett szerepet tölt be a *mozgás szükséglete*. Ez azzal magyarázható, hogy a mozgás a modern ember életében az egészség legfőbb, s egyszersmind legolcsóbb biztosítékává vált. Ennek a felismerésnek a következménye a mozgás világszerte tapasztalható felértékelődése, s az, hogy sok ország igen sokat tesz annak érdekében, hogy saját népessége körében a mozgásszükséglet erősödjék és általánossá váljék. Ezt szolgálják azok a mindenkit befogadó és mindenki számára nyitott mozgásos tömegrendezvények is (tömeges sífutás a skandináv államokban, tömeges távkorcsolyázás Hollandiában, a londoni tömeges futás hagyományos alkalmi), amelyek arra irányulnak, hogy az állampolgárok életvitelének természetes elemévé tegyék a mozgást, a fizikai tevékenységet, s ezen keresztül javítsák a népesség egészségi állapotát. A felsorolt és azokhoz hasonló megoldásmódok eredményeképpen ma már elmondható, hogy például a kocogás nem egy országban népszokássá vált, aminek egyéni és társadalmi hasznossága nem szorul bizonyításra (Bábosik, 1999: 80).

Az egészséges életmódról általában

Az életkor és nem, valamint a lakóhely és a társadalmi rétegződésben elfoglalt hely egyaránt szerepet játszik a sportolási szokások kialakulásában (Földesiné, 2009).

A lakosság életmódjában a sport helye nagymértékben függ az adott ország nemzeti sporthagyományaitól, sportkultúrájától, a rendelkezésre álló szabadidőtől, az adott személy műveltségétől, iskolai végzettségétől, a pénztől és nem utolsósorban a sportra vonatkozó kulturális tőkétől (sportági ismeretek). Ahogy korábban már említettük, számos országban a testedzés térnyerése figyelhető meg a lakosság életmódjában. Az emberek már nem passzív nézők, hanem aktív résztvevők a sporteseményeken (például lakossági futóversenyek, stb.), nem is beszélve a szabadidősportról, vagyis a rekreációról. Míg sok országban azonban a sport és szabadidős tevékenységekben a részvételi arányok javulnak, addig nálunk az elmúlt húsz évben nem nagyon tapasztalható elmozdulás (Szabó & Gál & Dóczi, 2008).

Az egészséges életmódra nevelés a *motoros képességek fejlesztését*, valamint az *egészségmegőrzést* egyaránt magában foglalja. Az egészség a legfontosabb értéknek számít, mégsem élünk vele. Az emberi szervezetet alapvetően a túlterhelés és az alulterhelés is károsítja. A rendszeres fizikai aktivitás biztosítja, hogy szervrendszerünk a nyugalmi működésén felül is kapjon megfelelően erős fizikai terhelést. Az edzettség kialakulásához megfelelő mozgásingerre van szükség, melyhez idővel alkalmazkodik a szervezet. A rendszeres fizikai aktivitás jótékonyan hat a szervezetre: az élettani, a pedagógiai és a pszichológiai hatások testi-lelki egyensúlyt eredményeznek. A testedzés növeli a szervezet energiaforgalmát és magasabb oxigénfogyasztást biztosít. A rendszeres edzés fokozza a szív és a tüdő teljesítőképességét, csökkenti a szívizomzat oxigénigényét, a vitál-kapacitás nő, s ezzel az oxigénfelvevő képesség javul, amely hozzásegít a belső szervek arányos fejlődéséhez és a jó anyagcseréhez. A jól működő szervezet ellenállóbb és javul a központi idegrendszer szabályozása. A testmozgás kedvezően befolyásolja a csontrendszert, az aktív izommunkának köszönhetően a csontok vérellátása nő, s ez serkenti a csontképzést, mely a csontok nagyobb terhelhetőségét eredményezi. A rendszeres fizikai aktivitás elősegíti az arányos testfelépítést, a kondíció és a koordinált mozgás kialakulását (Rigler, 2003). A mozgás hormonális változásokat is eredményez, mely az egész szervezetre kedvező hatással van, a megváltozott alkatban, vagy éppen a testi képességek színvonalában. A sportmozgás során olyan érzéseket tapasztalhat meg és élhet át az egyén, mint a siker, a kudarc, a győzelem, a vereség, vagy a fájdalomtűrés. A sport önuralomra, illetve önfegyelemre nevel, továbbá felszabadítja a gátlásokat és önbizalmat adhat. A társakkal történő sportolásnak, a csapatjátéknak közösségkovácsoló hatása van. Morális hatása pedig a fair play, vagyis a szabályok betartása.

Azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy a rendszeres testi aktivitás, edzés, illetve sporttevékenység hatása nem egyformán jelenik meg mindenkinél, az örökletes tényezők és a táplálkozás is befolyásolják. A Nemzeti Sportstratégia az alábbi módon nyilatkozik a sportról:

„Ideális esetben a sportolás fontos szerepet játszik a fizikai és mentális egészség megőrzésében, az egészségtudatos magatartás kialakításában. Életvezetési technikák és módszerek közvetítője, a nevelés eszköze, mely játékos formában vértelmezi fel megoldási készletekkel az ifjúságot, illetve lehetőséget nyújt az egyén önmegvalósítására. Lényeges szerepet tölthet be a családi és társadalmi kötelek erősítésében, miközben kulturált szabadidő-eltöltési, szórakozási lehetőséget biztosít, pihenést, örömforrást és élvezetet nyújtó hasznos időtöltés, továbbá gyakorlati eszköze lehet a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatásának.” (*Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia*)

A fiatal életkorban kialakított mozgásigény és mozgásszeretet jó motivációs bázisként szolgál a későbbi mozgási szokásokhoz. A mozgástanulásra és tanításra a

legkedvezőbb időszak a gyermekkor. Míg korábban főleg a tévé és a videó előtt voltak hajlamosak órákat ülni a gyerekek, addig napjainkban a számítógép és az internet vette át ezt a szerepet. Így nem csoda, hogy nagyon sok a rossz tartású gyermek és vannak olyan általános iskolai osztályok, ahol már alsó tagozatban a gyerekek mintegy harmada jár gyógytornára különféle okokból.

A gyermekek testkultúrára nevelése alapozza meg az egyén motoros képzettségét, mozgáskultúráját, mozgásos műveltségét, felnőttkori aktív sportoláshoz való képességeik fejlődését és – nem utolsósorban – sportági felkészültségüket (sportágválasztás, tehetséggondozás). A rendszeres mozgás iránti igényt ki kell alakítani és a szülő, továbbá a pedagógus feladata, hogy a megfelelő környezetet megteremtse ehhez, mert az egészséges, aktív életmód tekintetében a legfőbb szerep a minket körülvevő szocializációs színtereknek tulajdonítható, mint amilyen a család és az iskola. Ezért minden iskolatípusban mindenki számára lehetővé kell tenni a tág értelemben vett testkultúra értékeinek elsajátítását. A testnevelés és sport, mint a pszichomotoros fejlesztés egyik kiemelt területe, tanórai és tanórán kívüli iskolai tevékenységekben valósul meg (Sáringerné, 2009: 1-2).

A testnevelés és sport sajátosan összetett műveltségi terület. Célja a hosszú távú és fenntartható fejlődés biztosítása a tanuló számára, továbbá, hogy a tanulók igényei minőségileg változzanak és motiváltságuk is fokozódjon, azaz a sportmozgások végrehajtása során teljes személyiségük fejlődjön.

A testnevelés *általános* feladatai a személyiség fejlesztésére is irányulnak. A figyelem, az érzelmek és az erkölcsi-akarati tulajdonságok fejlesztése egyaránt ebbe a körbe tartoznak. A *sajátos* feladatok közé tartozik a sokoldalú, arányos fejlesztés és az egészséges testi fejlődés biztosítása. A mozgásos terhelésnél figyelembe kell venni az egyén pillanatnyi testi-lelki állapotát (Sáringerné, 2009: 3).

Az egészséges életmódra nevelés főbb tényezői

Az egészséges életmódra nevelés feladatainak megoldása igen széles feltételrendszer megteremtését igényli. Ennek főbb elemei a következők:

- ✓ az iskola légköre és hagyományai,
- ✓ a testnevelés tantárgyi hatásrendszerének célirányos felhasználása,
- ✓ a higiéniai szokások ismeretbeli és tárgyi feltételrendszere,
- ✓ a család életmódja.

Az *iskola légköre* mindeneelőtt olyan módon képes szolgálni az egészséges életmódra nevelést, ha ebben a légkörben nem az egyoldalú intellektualizmus dominál, ha nem csupán az intellektuális teljesítményeket becsülik, hanem a mozgás és a testnevelés fontosságát is elismerik. A mozgás, a sport és a testnevelés értékeinek permanens előtérbe állítását igen jól szolgálják az iskola sporthagyományai, hagyományossá szilárdított és ismétlődő olyan rendezvényei, amelyekben a sport, illetve általában a mozgásos elemek is helyet kapnak, továbbá az ilyen területen mutatott teljesítmények kellő súlyú és nyilvános elismerésben részesülhetnek. Ott, ahol ilyen hagyományok nincsenek, tervszerű hagyományépítésre van szükség, ami elősegíti az iskolai légkör olyan irányú átalakulását, amelyben a mozgásos teljesítmények felértékelődnek, s az ilyen teljesítmények esetleges alábecsülése megszűnik. Ezek a változások a tanulók értékrendjének egyoldalú kognitív orientációját, s ebből eredő egyensúlytalanságát is kedvezően fogják átalakítani. Ugyanakkor az ilyen nyilvános, hagyományos, gyakran

ünnepélyes keretek komoly motivációs hatást is kifejtenek a mozgásos szférára, s szokásszerűvé erősítik sok tanuló esetében a fizikai aktivitást.

Az egészséges életmódra nevelés magasrendű feladatai jelentős részének ellátására a magyar gyakorlatban egy komoly időbeli és hatásrendszerbeli kapacitást magában foglaló tantárgy – a *testnevelés* – alakult ki. Egyáltalán nem mellékes, hogy az ebben a tantárgyban foglalt lehetőségeket hogyan, milyen hatásokkal aknázzák ki. Ahhoz, hogy a testnevelés tantárgyának időkerete és hatásrendszerbeli kapacitása célirányosan érvényesüljön, mindenekelőtt a tantárgy célját kell egyértelműen meghatározni, s így elkerülhetőek az értéktévesztés csapdái és a hatásrendszer elfecsérlésének hibája.

Azt kell tehát világosan látni, hogy a testnevelés tantárgyán belül, s a testnevelési órán nem az aktuális teljesítmény az alapvető érték, hanem maga a mozgás és a mozgás megszerettetése. Nem az a fontos tehát, hogy egy adott tanuló milyen magasságot tudott átugrani, hanem az, hogy szeressen ugrani. Ez az utóbbi, tehát a mozgás szükséglete a testnevelés valódi és maradandó eredménye, vagyis a tényleges nevelési érték és nem a pillanatnyi teljesítmény. A testnevelési órának a fentiek értelmében nem teljesítményorientáltnak, hanem mozgásorientáltnak kell lennie, s a mozgást, illetve annak megszerettetését kell előtérbe állítania. Kérdés természetesen, hogy ennek a célkitűzésnek hogyan lehet eleget tenni? Ebben a vonatkozásban több hatásszervezési teendő elvégzése látszik multhatatlanul szükségesnek. Magától értetődő mindenekelőtt, hogy a *monotóniát* előidéző gépies, kevésbé életszerű testgyakorlási elemek eltávolító hatást fejtenek ki a mozgással kapcsolatban. Ugyanez a helyzet a *túlfáradást* okozó megoldásmódok esetében is. Ezek tehát nem erősítői, hanem leépítői a mozgásszükségletnek.

Ezek az egészséges életmódra nevelés folyamatát torzító, demotiváló hatások jól kiküszöbölhetőek a *játék* és a játékos elemek előtérbe állításával, valamint gyakoriságuk fokozásával (Bábosik, 1999: 80-81). A testnevelés – normális esetben – eleve játékos foglalkozás. A játék által befolyásolható a tanuló cselekvése és gondolkodása. A játék életünk része – mely inkább gyermekkorban természetes –, egy egészséges életszükségletből, a játékszükségletből fakad, emellett egy ösztönző és értelmes cselekedet, melyet nem az anyagi javak vezérelnek. Önmagáért végezve is élvezetes, bizonyos (játékos)vágyak kielésére is jó és fejleszti a kreativitást is.

A játék lehet *egyéni*, mely az önálló döntéshozatallal egyfajta önmegvalósítást tesz lehetővé, továbbá egyéni felelősség-vállalásra, önuralomra és önfegyelemre nevel. Lehet *páros* küzdelem, ahol szükséges a gyors helyzetfelismerés, a gyors válaszreakció, a megtévesztés, a cseles megoldások és a párharcok megvívása. És végül a játék lehet *csapatjáték*, melynél az együttes feladatmegoldás dominál, valamint a kooperáció, a szerepek szétosztása, a felelősségérzet, a közös munka, sokszor az önzetlenség is (nem én dobom a gólt, hanem passzolok) és a csapattaktikai fegyelem kialakítása. A mozgásos játékok elterjedése jól szolgálja a fizikai képességek fejlesztését, a fittség biztosítását, a mindennapi stressz oldását, a motoros fejlődés kiteljesedését, valamint az előnyös testi-lelki tulajdonságok megerősítését (Sáringerné, 2009: 3).

A játék, mint megoldásmód tehát motiváló hatású, gyermekszerű és életszerű keretbe helyezve a mozgást, vonzóvá teszi azt a gyermek számára, s így szinte észrevétlenül erősíti a mozgás iránti szükségletet a személyiségben. Ezzel ellentétben a játékosság kirekesztése a játék iránti szükséglet frusztrációját jelenti, ami akadályozza a mozgásszükséglet fejlődését, hiszen régen felismert pedagógiai

törvényszerűség az, hogy nem fejleszhető olyan módon egy magasrendű szükséglet, hogy közben erősen frusztrálunk egy alapvető szükségletet.

Az egészséges életmódra nevelés következő feltétele a *higiéniai szokások tárgyi feltételrendszerének* megteremtése. Ezek adnak lehetőséget a kívánt magatartásformák végrehajtásához, reprodukálásához, s így megszilárdulásához. Emellett pozitív értelmű kényszerpályán tartva a magatartást, megakadályozzák a már kialakult szokások leépülését is. Az iskolának minden érintett tényezővel meg kell értetnie, hogy ezen a területen nem lehet hosszú távon takarékoskodni, mert amit ma megtakarítunk az iskolán, azt a jövőben sokszorososan el kell költeni a népesség egészségi állapotának helyreállítására, mivel a higiéniai magatartásformák kialakulatlansága szükségszerűen rontja a társadalom egészének egészségi színvonalát. Emellett az is megfontolandó, hogy egy ország népességének alacsony higiéniai magatartás-kultúrája taszítóan hat más államok polgáira.

Végül meg kell említeni, hogy bár a *család* szerepe egyetlen nevelési feladat megoldásában sem mellőzhető, az egészséges életmódra nevelés esetében ez egyenesen kitüntetett fontosságú. A család ebben az esetben mindenekelőtt *életmódjával és napirendjével* nevel. Az, hogy a család élet- és napirendjében helyet kapnak-e a *fizikai tevékenység* különböző változatai, s ezekbe bekapcsolják-e a gyereket is, hogy milyen a család *életritmusa* és *higiéniai szokásainak színvonala*, hogy szabadidejében milyen szerepet tölt be a mozgás, a *sport*, ezek mind meghatározó tényezők a tekintetben, hogy a gyermek szükségletrendszere az egészséges életmód egyes elemeivel kapcsolatban hogyan alakul (Bábosik, 1999: 81-82).

Különböző objektív társadalmi tényezők hatására – mint amilyen a társadalom elöregedése, az aktív keresők és a nyugdíjasok egymáshoz viszonyított kedvezőtlen aránya – a jövőben számítani lehet az egészséges életmódra nevelés fokozottabb felértékelődésére a pedagógiában.

Felhasznált irodalom

- BÁBOSIK István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FÖLDESINÉ SZABÓ Gyöngyi (2009): *Szabadidősport – életmód – sportpolitika. Hazai és nemzetközi tendenciák. Útban a sportoló nemzet felé?* Nemzeti Szabadidősport Szövetség, Budapest.
- RIGLER Endre (2004): *Sportjáték-elmélet I. kötet*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- SÁRINGERNÉ SZILÁRD Zsuzsa (2009): *A testnevelés, mint az életre felkészítés egyik eszköze*. Kézirat, Budapest.
- SZABÓ Gyöngyi & GÁL Andrea & DÓCZI Tamás (2008): *Társadalmi riport a sportról*. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest.

A multikulturális szemlélet megjelenése a középiskolai nevelő-oktató munkában

© **Bencéné Fekete Andrea**

andi@somogy.hu

(Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Tanszék, Kaposvár)

A világban mára az országhatárok folyamatosan elhalványulnak. Egy olyan átalakulásnak lehetünk részesei, melynek hatására nemzetközivé válunk, multikulturális társadalom részesei lehetünk. A különböző kultúráknak békésen együtt kell élniük. A sokszínű társadalomban a konfliktusmentes egymás mellett élés feltétele az egymás iránt tanúsított tolerancia, a másik nép kultúrájának, szokásainak, hagyományinak elfogadása, az átlagtól eltérő, különleges képességgel rendelkező, valamint a fogyatékos emberek megértése, segítése. A mindennapi problémák arra utalnak, hogy, hogy az iskola szerepét is újra kell gondolni ebben a helyzetben.

A multikulturális nevelés hazánkban az Európai Unióhoz való csatlakozással napról napra aktuálisabbá válik, időszerűsége azonban már abban a pillanatban megszületett, amikor különböző kultúrák jelentek meg a Földön, és addig fog tartani, míg ezek el nem tűnnek.

Tanárként elsődleges feladatunk, hogy diákjainkban a boldoguláshoz leginkább szükséges képességeket fejlesszük. Elsősorban abból kell kiindulnunk, hogy a XXI. század gazdasága és társadalma milyen szerepeket vár el a felnövekvő nemzedéktől. Sokéves kínlódás után be kell látnunk, hogy a szociokulturális környezet színvonala, amelyből a tanulók érkeznek, rohamosan zuhan. Egyre több az éhezés, sőt, a teljes elhanyagoltság is a gyermekek között. Amennyiben az alapvető feltételek nem adóttak a létfenntartáshoz, esélyünk sincs a tanításban eredményeket elérni. A szülőmodellek gyengülése is kedvezőtlen helyzetet teremt az iskolában folyó munkához. Ebben az új szituációban az oktatási intézményeknek, a pedagógusoknak és a szülőknek is nyitnia kell.

Korunk társadalmi helyzetének feltérképezése után világossá válik, hogy a gyermekek szociokulturális környezetében lévő különbségeket kezelniük kell. Törekednünk kell arra, hogy az iskola egyenlő lehetőséget biztosítson valamennyi, olykor egymástól eltérő kultúrájú gyermek számára.

A multikulturális nevelés óvodai, majd iskolai megvalósulása lehetne az első lépés a társadalmi előítéletek megszüntetéséhez. Az esélyegyenlőség akkor biztosítható minden gyermek számára, ha az iskolai oktatás-nevelés az átlagtól eltérő gyermekeknek is társaikkal egyforma lehetőséget ad, de emellett figyelembe veszi sajátosságait. A kisebbség hátrányos megkülönböztetéséért az egynyelvű és az egykultúrájú iskola a felelős. A multikulturális nevelés hiányosságaiból adódnak a „más” gyerekek hátrányai, mivel őket is az egységes iskolákba kényszerítik, ahol a többséghez kell alkalmazkodniuk, abban az esetben is, ha ezt képességeik, adottságaik nem teszik lehetővé. Legtöbbször a diákok hátránya nem az értelmi képességeikből, hanem lehetőségeikből adódik. Az apró hiányosságokból fakadó lemaradások az oktatási intézményeinkben lassan magas falakká nőnek.

A multikulturális nevelés

A multikulturális nevelést *Kovács Sándor* (1997) oktatáspolitikai stratégiának, pedagógiai eszköztárnak tekinti, amely alkalmas a sokkultúrájú népesség integrálására. *Torgyik Judit* (2005:33) tágabb értelemben határozza meg a fogalmat. Paradigmaváltásnak tekinti, amely már nem csupán az eltérő rasszok, kultúrák, társadalmi csoportok iránti érzékenységet várja el, hanem egy olyan új gondolkodásmódot foglal magába, amely a különbözőséget értéknek tekinti. Ez a szemléletmód másságot természetesnek veszi.

A multikulturális szellemben működő iskolára a feltétel nélküli befogadás jellemző. Nem válogat a diákok között, nem utasítja el az átlagtól eltérő adottsággal, képességekkel rendelkező gyermekeket, nem zárkózik el a kisebbséghez tartozó gyermekek oktatásától, nevelésétől sem. A multikulturális intézmény érzékeny a különböző populációk szükségleteire, elfogadó szociális légkört teremt és egységes kultúraérzékeny szemléletmódot valósít meg. Ez a szemlélet azonban csak akkor valósítható meg, ha a szülők, a tanulók és a tanárok együttműködnek. Fontos a gyermekbarát pedagógus, a gyermekekre figyelő pedagógia, amelyhez multikulturális szemléletű tantervre és taneszközökre lenne szükség. Elengedhetetlen lenne a szülőkkel való folyamatos együttműködés (*Torgyik & Karlovitz*, 2006:32).

Napjainkban, amikor egyre több nehézséggel küzdő gyermek kerül az iskolapadba, még nagyobb jelentősége lenne az inkluzivitásnak. A multikulturális nevelés során egy új szemléletmód jelenik meg, amely a tanulók egyéni különbségeit, (függetlenül attól, hogy társadalmi, kulturális, vagy biológiai) komplexitásban tekintve figyelembe veszi. Ezekből a sajátosságokból kiindulva alakítja ki a befogadó környezetet, amely azt jelenti, hogy a nevelési térben résztvevő valamennyi személy értéknek fogadja el őket, és épít a különbségekre (*Torgyik*, 2005:40-41).

Multikulturális nevelés az óvodában

Korábbi kutatásomban (*Bencéné*, 2009:67-75) megvizsgáltam az óvodák nevelési programjait. Sajnos azt tapasztaltam, hogy sem az interkulturális, sem a multikulturális nevelés nem jelenik meg konkrétan a dokumentumokban. Néhány olyan törekvés azonban felfedezhető, amely arra utal, ha nem is tudatosan, de megjelenik ez az elv a hétköznapi nevelőmunka során. Az óvodák, főleg a városi intézmények, csak a sajátos nevelés igényű gyerekekkel és a kisebbséghez tartozó gyerekekkel foglalkoznak helyi programjukban, de csak abban az esetben, ha erre specializálódott óvodáról van szó. A saját kultúra megismerése is háttérbe szorul, más nemzetek megismerése, a fogyatékos emberekkel való bánásmód pedig egyáltalán nem szerepel az óvodai programokban. Feltételeztem, hogy ennek a jelenségnek talán az lehet az oka, hogy a kicsi gyerekeket nem tartják elég érettek ehhez a programhoz. Úgy gondoltam, hogy elkezdem vizsgálni a Nemzeti Alaptantervet (1995; 2003), a középiskolai irányelveket, valamint a tankönyveket. Kiegészítésként szóbeli interjút készítettem pedagógus kollégákkal, melyben megkérdeztem, szerintük mit jelent az interkulturális nevelés, illetve mit kellene tenni annak érdekében, hogy megvalósuljon az iskolában.

A multikulturális nevelés megjelenése a Nemzeti Alaptantervben

A Nemzeti Alaptanterv tervezete (1993) meghatározta az oktatás céljait, feladatait és a nevelés irányvonalait. A 14-18 éves korosztálynál a széleskörű általános műveltség megszerzését, az érettségire, valamint a pályaválasztásra történő felkészülést tűzte ki célul. Az interkulturális vagy a multikulturális nevelésről az általános tantervben nem esett szó. A magyar nyelvről, mint anyanyelvről az általános célkitűzések között kiemelt helyen írt a dokumentum, a magyar nemzeti értékek szolgálatát tűzte ki célul. Az alkalmazott ismeretek között megjelent az állampolgári ismeret és a honismeret is, nem esett azonban szó arról, hogy a nagyvilág részei vagyunk, amelynek a lakóival nekünk is együtt kell élnünk. Említést tett arról, hogy európaiságunkat érvényesíteni kell, ezt azonban földrészünk jövőjének érdekében tartotta elengedhetetlennek. Az értékek felsorolásánál a tárgyi tudásra került a hangsúly, nem esett szó az egymáshoz, valamint a „mássághoz”, vagy úgy is mondhatjuk, a „furcsasághoz” kapcsolódó viszonyulásról. A tolerancia fogalma a történelem-tanításnál és a filozófiai elveknél jelent meg, és olvasható a tervezetben az előítélet-mentesség kialakításának igénye is.

A program kiemelt helyen tett említést, és megoldandó problémának tekintette a sérült gyermekek nevelését-oktatását, a tehetségek fejlesztését, valamint a nemzetiségi oktatást. Gyermekközpontú humanista értékeket tűzött ki célul.

A jelenleg érvényben lévő, kompetencia alapú oktatás szellemében íródott dokumentumban már történt előrelépés az inter-, és multikulturális nevelés területén. A szociális és állampolgári kompetenciák területén szükségesnek tartják az interkulturális kompetencia fejlesztését a felnövekvő nemzedékben. Ebben a témakörben már megjelenik az egyre sokszínűbb társadalom, melyben elengedhetetlen a konfliktusok kulturált megoldása (Nemzeti..., 2003:11).

A szükséges ismeretek, képességek, attitűdök felsorolásánál megjelenik az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődés felkeltése, valamint az attitűdök vonatkozásában az együttműködést, és az integritást tartják a legfontosabbnak. Előtérbe kerülnek az egyénnel, a csoporttal, a munkaszervezettel, a nemek közti egyenlőséggel, a megkülönböztetés-mentességgel, a társadalommal és a kultúrával kapcsolatos alapvető koncepciók, ismeretek. Elvárja a tájékozódást az európai társadalmak multikulturális és társadalmi-gazdasági dimenzióiban, továbbá a nemzeti kulturális identitás és az európai identitás kapcsolatának megértését (Nemzeti..., 2003:11).

Összességében tekintve a Nemzeti Alaptantervet, nyugodtan állíthatjuk, hogy magyarságunk szellemében íródott, és kiemelkedőnek tartja, hogy gyermekeinket a közoktatási intézmények a magyarság szellemében neveljék. A multikulturális szemléletmód azonban nem jelenik meg tudatosan, annak ellenére, hogy az utóbbi években történtek az oktatási alaptanterv szemléletmódjában pozitív irányú elmozdulások. Mivel a Nemzeti Alaptanterv irányelveket fogalmaz meg, nagy szabadságot biztosít az iskoláknak abban, hogy milyen tartalommal töltik meg azt. Ebből az elgondolásból kiindulva kezdtem el megvizsgálni a helyi tanterveket, melyeket az iskolák a központi irányelvek alapján saját maguk készítettek el.

A multikulturális nevelés a helyi pedagógiai programokban

A középiskolák pedagógiai programjai közül véletlenszerűen választottam ki ötvenet. A vizsgált dokumentumok között található általános gimnázium, szakközépiskola, két

tanítási nyelvű iskola, ezen belül kisebb és nagyobb lélekszámú város oktatási intézménye is. Csak olyan intézményeket választottam azonban, amelyek önkormányzati fenntartásúak, nem elemeztem a magániskolák és az egyházi közoktatási intézmények dokumentumait. Nem vizsgáltam a nemzetiségi középiskolákat sem, mivel ott a multikulturális osztályokban kötelező a hagyományörző tevékenység, amely a zene, a tánc, a dráma és a képzőművészet területén valósul meg.

Egyik dokumentumban sem találtam meg sem az interkulturális, sem a multikulturális nevelés címszót, amikor az általános irányelveket meghatározó részeket és a nevelési programot vizsgáltam. Nem találtam utalást arra, hogy a multikulturális szemlélet megjelenése az iskolai oktatás rendszerében szükséges lenne, holott minden dokumentum foglalkozik a veszélyeztetett és a hátrányos helyzetű tanulókkal. A nyilvántartottság okai nagyrészt családi okokból adódnak: gyermekeiket egyedül nevelő szülők, nevelési hiányosságokból adódó hátrányok, alkoholista családtagok jelenléte a gyermek környezetében, gondozatlanság, felügyelet hiánya, értelmi, érzelmi elhanyagoltság, valamint a rossz anyagi helyzet. Mindezek a családi problémák egészségügyi és kulturális lemaradáshoz vezethetnek. A fenti okok miatt a tanulóknál eltérések észlelhetők a külső megjelenésben, a beszédben, a mozgásban, az érdeklődésben, a társaikhoz és a közösséghez való viszonyulásban, valamint a felnőttek irányába történő megnyilvánulásban. Mindezek a jegyek megbélyegzéshez, kirekesztéshez vezethetnek, ha az iskola a fellépő problémákat nem tudja idejében és megfelelő módon kezelni a fellépő problémákat.

Ezen felül megjelenik a biológiai adottságból fakadó másság, a fogyatékoság is. Harmadrészt foglalkoznak az etnikumhoz tartozó gyermekek sajátosságaival, de többnyire csak abban az esetben, ha nagy számban vannak jelen az iskolában. Ez döntő többségben a roma gyerekek nevelésére vonatkozik. Nem fordítanak gondot a többségi nyelvtől eltérő anyanyelvű, kultúrájú gyermekek nevelésére. Számukra a középiskola is egyet jelent az anyanyelv és kultúra elvesztésével, függetlenül attól, hogy sokszor két idegen nyelv tanulását is lehetővé teszik számukra.

A programok meghatározzák a tanulók személyiségfejlesztésével kapcsolatos feladatokat. Kiemelik a tanulók erkölcsi, értelmi nevelését, valamint a közösségi, társas kapcsolatokra felkészítő nevelést. Célul tűzik ki az együttműködő készség kialakítását, a kulturált magatartás és kommunikáció elsajátítását. Nem térnek ki azonban arra, hogy miként kell viselkedni azokkal a társakkal, akik eltérnek az átlagtól, annak ellenére, hogy ők is a közösség részévé kell, hogy váljanak. Mindegyik program említést tesz a tanulók érzelmi, akarati és egészséges életmódra történő neveléséről, és külön részben jelenik meg a tanulók nemzeti nevelése, melynek feladata a szülőhely és a haza múltjának és jelenének megismerése, a nemzeti hagyományok, a nemzeti kultúra megismertetése, emlékeinek tisztelete és ápolása. Ezt a témát követi az állampolgári nevelés, amely az alapvető állampolgári jogok és köteleességek megismertetését tűzi ki célul.

A tanulók speciális igényeihez igazodva az alábbi elveket alkalmazzák az iskolák általában.

- A feladatok megoldásához hosszabb időszávok, keretek megjelölése.
- A gyermek önmagához mért fejlődésének értékelése.
- Sajátos, a fogyatékoságnak megfelelő tartalom kialakítása.
- A tanulói terhelés képességeikhez történő igazítása.

Ezek az elvek sajnos csak azokra a tanulókra vonatkoznak, akiknek papírja van róla, hogy „mások”. Ettől eltérő esetben nem segíthet a pedagógus.

A tanulási esélyegyenlőség elvének érvényesülése megjelenik a helyi programokban, az intézmények írott formában vállalják, hogy biztosítják a deszegregációt, a diszkrimináció-mentességet, valamint a társadalmi befogadást, ennek ellenére sehol nem írják le a megvalósítás módszerét.

Az *Esélyegyenlőségi Program* keretén belül található egy speciális rendszer, amely az arra rászorulóknak fejlesztő foglalkozásokat, mentori segítséget, ösztöndíjat biztosít.

A tantárgyak nevelési oktatás terveinél már pozitívabb kép fogadott az élő idegen nyelvek tanításának célkitűzéseinél. A legfontosabb elvek között szerepel az interkulturális ismeretek megszerzése, a célnyelvi kultúra megismerése, az ország értékeinek, hagyományinak felfedezése, valamint saját kultúránkkal történő párhuzamba állítása.

A középiskolai osztályfőnöki tantervben található egy „Kapcsolódásunk a nagyvilághoz” elnevezésű pont, melyre azonban a legtöbb helyen csak évi két órát javasolnak. A társas kapcsolatok témakörnél beszélgetnek az egymáshoz való viszonyuláshoz, illetve itt olvastam pár helyen, hogy felhívják a figyelmet a másságra. A valóság azonban azt mutatja, hogy a heti egy osztályfőnöki óra csupán az adminisztrációk elvégzésével telik, és aktuális problémák megbeszélésén kívül másra nem jut idő. A helyi tantervek megvalósítása általában csak a naplóban történő dokumentálás szintjén valósul meg. Az élet azt igazolja, hogy a pedagógus egyéniségén múlik, a gyerekek multikulturális szellemben nevelkedhetnek-e az osztályban.

A dokumentumok többi része nem emeli ki egyértelműen a kultúrák megismertetését, de elég nagy mozgásteret engedélyez a pedagógusoknak és a gyerekek szüleinek egyaránt. A közösségi nevelés foglalkozik a különböző kultúrákból érkező emberek egymás iránti viselkedésével, és kulcsfogalmaknak tekinti a békés egymás mellett élést és az együttműködést, amely a multikulturális nevelésnek is fontos eleme. A tanulói személyiség fejlesztésre irányuló nevelő és oktató munka a középiskolákban egyrészt a nevelők és a tanulók közvetlen, személyes kapcsolata révén valósul meg, másrészt közvetett módon, a tanulói közösség ráhatásán keresztül érvényesül. A nevelés rendszeréből a szülő szinte teljesen kimarad, holott gondolkodásuk, véleményük még akkor is hatással van a gyermekekre, ha a kortársak hatása elsődleges ebben az életkorban. A kapcsolattartás a középiskolában évi két szülői értekezletre korlátozódik.

A multikulturális nevelés a két tanítási nyelvű iskolákban

Más a helyzet a két tanítási nyelvű középiskolákban, itt a kultúrák szempontjából pozitív atmoszféra alakul ki, a légkör sokkal befogadóbb, mint az általános tantervű iskolákban. A pedagógiai programban megjelenik jelzőként vagy a multikulturális, vagy az interkulturális kifejezés. A nevelési programban kiemelt helyet kap a célnyelvi ország kultúrájának, szokásainak, hagyományainak megismerése. Célul tűzik ki azt is, hogy a tanulók folyamatosan tartsák a kapcsolatot a célnyelvi országban élő társaikkal, valamint az öt év folyamán legalább egyszer tanulmányútra mehessenek a külföldi testvériskolához. Ezekben az intézményekben gyakran tanulnak fél, illetve egy éven át csereprogram keretében külföldi tanulók, illetve legalább egy tantárgyat nyelvi lektor tanít. A pedagógusok jól ismerik a célnyelvi

országok kultúráját, német nyelv esetén Németországot, Ausztriát, Svájcot, angol nyelv esetén Angliát, Írországot és az Egyesült Államokat. Az együttműködést is gyakorolják a más nemzetekkel, hiszen folyamatos együtt dolgoznak a célnyelvi országból érkező lektorokkal. A két tanítási nyelvű programok segítségével a diákok fokozatosan élnek át a másságból származó értékeket és előnyöket, nyitottabbak lesznek a világra. Befogadóbbak lesznek a „furcsa” dolgokkal szemben, hiszen folyamatosan új kulturális elemek épülnek be a mindennapi pedagógia gyakorlatában, hogy az iskola multikulturális tartalmakkal gazdagabb és nyitottabb legyen.

A két tanítási nyelvű középiskolákba azonban úgy tűnik, mintha az „elit” gyermekei járnának. Hiányosság azonban, hogy ezekben az intézményekben kisebbségi tanárok nincsenek, sőt nem találhatóak a tanulók közt romák, illetve fogyatékkal élők sem. A pedagógusokkal folytatott beszélgetések során az is kiderült, hogy ezek a gyerek általában jó családi háttérrel rendelkeznek. A két tanítási nyelvű középiskolák pozitívuma közé tartozik, hogy a tanulókon keresztül a szülőket és más családtagokat is megszólítja az iskola. A kötelező kommunikáción kívül számos olyan multikulturális programot szerveznek, amelyeknek a szülők és a helyi kisebbségi közösségek is aktív részesei.

A multikulturális szemlélet megjelenése a középiskolai tankönyvekben

A középiskolai közismereti tankönyvek közül jelen esetben a Nemzeti Tankönyvkiadó oktatási segédeszközeit vizsgáltam. A magyar irodalom, a történelem, a földrajz, az ének-zene és a rajz tantárgyakra általánosan jellemző, hogy foglalkoznak Magyarországgal, majd kitekintenek a világra, végül pedig összevetik, szintetizálják az ismereteket. Multikulturálisnak tekinthetők a tankönyvek abból a szempontból, hogy betekintést nyújtanak más kultúrákba, ezáltal formálják a tanulók nézeteit, de elsődleges céljuk az általános ismeretek átadása.

A multikulturális nevelés egyértelműen csak az idegen nyelvi könyvekben jelenik meg, amelyekben a korunkra jellemző pluralizmus fedezhető fel. Az idegen nyelvi órákon valósul meg legjobban a közös tevékenység, megjelenik a kooperatív munkaforma. A diákok egymásra vannak utalva, így el kell fogadniuk és segíteniük egymást ahhoz, hogy eredményt tudjanak elérni.

A napjainkban használt kommunikatív idegen nyelvi könyvekről elmondható, hogy a szerzők nem csupán egy nyelvet oktató és gyakoroltató könyvet, munkafüzetet kívántak létrehozni, hanem erőteljesen törekedtek arra, hogy minél szélesebb körben bemutassák a célnyelvi ország sajátosságait, ezáltal nagy hangsúlyt fektettek az interkulturális nevelés megvalósítására.

A francia nyelvkönyv borítóján már két dolog tűnik fel, ami a nemzetköziségre utal. Az első a szerzőpáros *Michael Soignet és Szabó Anita* (2005-2007) francia-magyar közös alkotásról van szó, amely szakmailag is előnyös, és a diákoknak is azt a példát mutatja, hogy a két nemzet együtt tud értéket létrehozni. A másik multikulturális jelkép egy nemzetközi jel, az Európai Unió zászlójának csillagai és a tagállamokban elfogadott közös nyelvvizsgarendszer szintjeinek jelzése. A könyv címe és borítója a francia gyorsvonatra a TGV-re utalnak, mely egyrészt a nyelvterület jellegzetessége, másrészt a távolság leküzdését is szimbolizálja, a francia és a magyar kultúra közeledését egymáshoz.

A nyelvkönyvekben található „Civilisation” elnevezésű fejezetek, amelyek, ahogy a könyv címe is utal rá, a XXI. századról kívánnak ismereteket nyújtani. Legtöbbször a feldolgozott témakörhöz kapcsolódnak, bemutatják a francia ételeket, a közlekedési szokásokat, a metróterképet. A felsőbb évfolyamon ezek a részek olyan globális kérdéseket fejtenek ki, amelyek a nemzeteket összekötik, problémákat, melyek csak közös világösszefogással küzdhetők el (környezetvédelem, világkommunikáció, munkanélküliség, hajléktalanok). Ezek a témák ugyan nem kifejezetten a francia civilizáció kérdésköréhez tartoznak, hanem mint egy fejlett ország kultúrájának, jelenének szerves részei, kerülnek feldolgozásra. Ilyen módon a France-Euro-Express sorozat mind a Franciaországot érintő interkulturális, mind a mai diákságot körülvevő világra vonatkozó, multikulturális kérdéseket érinti.

A civilizációs fejezetek áttekintése azonban nem kötelező jellegű, a pedagóguson múlik, hogy-e időt a témák feldolgozására, beépíti-e azokat órákba. Kihagyásuk nem csorbítja a gyermekek konkrétan vett nyelvismeretét, nem jelent kihagyott lépcsőfokot, vagy logikai ugrást, ám a tanult nyelvterület kultúrájának megismeréséhez, és az aktuális civilizációs kérdések tárgyalásához hasznos információk veszhetnek kárba.

A tankönyvsorozatot folyamatosan végigkíséri a nemzetiségek keveredése, az együttélés kérdése. A kisebbségi kérdéseken túl a könyv sugallja, hogy a határok megszűntek, a világ átjárhatóbbá vált. Mi magunk is utazhatunk, dolgozhatunk, tanulhatunk más országokban: erre világít rá az Erasmus ösztöndíj lehetőségeit bemutató szakasz.

Francia nyelvkönyvként természetesen a könyv legjellegzetesebb vonása és feladata a kifejezetten a francia kultúrához tartozó jelképek, szokások, hagyományok megismertetése.

A német nyelvkönyvek közül a *Start I.* (Maros & Gottlieb, 2005) és a *Kekse* (Tóth & Lázárné & Kentsch, 2006) sorozatot vizsgáltam meg. Mindkét sorozatról elmondható, hogy a franciakönyvhöz hasonlóan az inter-és multikulturális szemléletben történő gondolkodást valósítja meg, és erre ösztönzi a tanulókat is. A Keks nyelvkönyvsorozatot szintén nemzetközi szerzőpáros írta, az olvasmányokhoz tartozó képek, térképek és feladatok tartalma is folyamatosan a nemzetköziségre utal. A német, osztrák és svájci sajtóosságok mellett, megszólalnak orosz, cseh, olasz diákok is a párbeszédekben.

Úgy gondolom, hogy a nyelvkönyvek korszerűek, érdekesek és megfelelnek annak az írásban még meg nem fogalmazott társadalmi igénynek, hogy a diákokat a nyelvi órákon inter-, és multikulturális szemléletmódjának kialakításában segítse.

Multikulturális nevelés a középiskolában

Vizsgálatom további részében az interjú módszerét alkalmaztam. Hallgatók segítségével megkérdeztünk 350 pedagógust, véleményük szerint mit jelent az interkulturális és a multikulturális nevelés. A mintát véletlenszerűen választottuk ki, a közoktatás minden szintjét képviselték a megkérdezett óvónők, tanítók és tanárok.

Az általunk kiválasztott középiskolákban tanító pedagógusok tisztában vannak az inter- és a multikulturális nevelés fogalmával, a két fogalmat el is különítik egymástól. A meghatározásokból az derül ki, hogy a multikulturális szemléletet az egész világ együvé tartozását jelenti számukra, míg az interkulturális nevelés csak két nemzet egymáshoz kapcsolását. A középiskolában a multikulturális nevelést kizárólagosan az idegen nyelvtanítás feladatának tartják, és a célnyelvi ország kultúrájának

megismerését jelenti. Nem sorolják a multikulturális nevelés körébe az átlagtól eltérő tanulókkal, a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekekkel történő foglalkozást. Az előítélet-mentességről és az esélyegyenlőségről egyáltalán nem esik szó a tanárok megfogalmazásában.

Az oktatási dokumentumok vizsgálatából és a megkérdezettek véleményéből egyértelműen kiderült, hogy a multikulturális nevelés kulcsa a pedagógus. Az iskolai légkör legfontosabb meghatározó tényezője, hogy kik dolgoznak az intézményben, és milyen példát közvetítenek a diákok és a szülők felé.

A multikulturális szellemben működő iskola úgy alakítható ki, ha olyan pedagógusokat képezünk, akik e szellemben gondolkodnak. Az első lépést a felsőoktatásnak kell megtennie ahhoz, hogy az iskolában a jövőben természetes legyen, hogy mindenkit egyenlő jogú diákként befogadnak, függetlenül attól, hova született és milyen lehetőségeket adott számára a sors.

Felhasznált irodalom

- BENCÉNÉ FEKETE Andrea (2009): *Az interkulturális szemlélet és napjaink óvodája*. In: ÓTE Tükörkép. Válogatás az óvó- és tanítóképző főiskolák, karok oktatóinak tanulmányaiból. Eötvös József Főiskola, Baja, pp. 67-75.
- MAROS Judit & GOTTLIEB Éva (2005): *Start! Német I. Tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv* (1995). Korona Kiadó, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv* (2003). Oktatási Minisztérium, Budapest.
- SOIGNET, M. & SZABÓ Anita (2005-2007): *France-Euro-Express I-IV*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- TORGYIK Judit & KARLOVITZ János Tibor (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész konzorcium & JPTE, Budapest & Pécs.
- TORGYIK Judit (2005): *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- TÓTH Tímea & LÁZÁR Györgyné & KENTSCH, Andreas (2006): *Kekse 1*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A globalizáció néhány pedagógiai aspektusa

© Varga László

laci63@gmail.com

(Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron)

A globális gondolat a nevelésben, a határok (korlátok) nélküli világ eszménye egy újfajta pedagógiai kihívást is jelent: odafigyelés a „másik személyre” és odafigyelés saját felelősségünkre a világban – azért, hogy egy élhetőbb hely legyen Földünk, melyen élünk.

A globalitás elvének óvodai és iskolai gyakorlati alkalmazása még meglehetősen kezdeti stádiumban van hazánkban, ugyanakkor Európában egyre több pedagógus és intézmény vállalkozik a globalitás, a multikulturalitás, a globális problémák gondolatkörének az óvoda, iskola világába való beemelésére. A nevelés-oktatás tartalmi modernizációja megkívánja azoknak az ismereteknek, kompetenciáknak és viselkedésbeli jellemzőknek a megtanítását, amelyekre egy gyermeknek a harmadik évezredben szüksége van. Az intézményes nevelés és oktatás tartalmának és módszereinek elő kell segítenie a modernizációs áramlatoknak megfelelő kompetenciák fejlesztését. A globális nevelést úgy is megfogalmazhatnánk, mint a világ újraformálásának egy speciális módja. A gyermekek csak úgy képesek megérteni a saját, közvetlen világukon belül lezajló változásokat, ha felfogják, hogy a változást hozó tényezők és folyamatok egy dinamikus, sokrétegű világrendszeren belül működnek, melyben a "lokális benne van a globálisban, a globális pedig a lokálisban." A múlt, jelen és jövő szintén egy dinamikus kapcsolatban érzékelődik. A gyermek új perspektívákkal kerül szemtől-szembe, a világ látásának új módjaival, megtanulva azt, hogy élete kibogozhatatlanul összefonódik ezer mérföldekkel távolabbi gyermekek és környezetük problémáival, jövőbeli lehetőségeivel, így elkerülhetetlenül elkezd kritikusan vizsgálni saját feltevéseit, perspektíváit, értékeit és viselkedését.

A globális nevelés (Spring, 2008) specifikumát az jelentheti, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, éljünk együtt többféle kultúra hordozóival. Nálunk is már gyermekkorban tudatossá kell tennünk annak természetességét, hogy minden társadalom igen összetett, többféleképpen tagolódik, az emberek pedig egyszerre kötődhetnek az identitás, az azonosságtudat vállalásával is többféle dimenzióhoz. A globális nevelés azt a felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog, másnak lenni természetes. Egy nevelő intézménynek rendelkeznie kell azokkal az eszközökkel, melyekkel formálni tudja az új, fogyasztói társadalom és a média motorja által hajtott világban élő gyermekeket, továbbá különös gondot kell fordítania az érzelmi intelligencia fejlesztésére. A nevelés minősége mindenekelőtt attól függ, hogy a gyermekkel foglalkozó személyek képesek-e megfelelő kapcsolatot kialakítani a gyermekekkel, képesek-e biztonságos, következetes, érzékeny, stimuláló és kielégítő légkört teremteni. Az új típusú nevelői magatartás teret enged a felfedezésnek, a gyermeki szabadságnak, a gyermek így felépíti önmagát, megkonstruálja személyiségét, mely elsősorban nem kívülről irányított folyamat, inkább egy belső építkezés. Célunk az önmagát megteremtő (gyermek) ember felneveléséhez a lehetőségek megadása.

A megváltozott globális társadalmi környezet döntő befolyással lesz a gyermekek és fiatalok helyzetére. A globális gondolat az oktatásban, a korlátok nélküli világ

eszménye egy újfajta pedagógiai kihívást is jelent: odafigyelés a másik személyre és odafigyelés saját felelősségünkre a világban – azért, hogy egy élhetőbb hely legyen Földünk, melyen élünk. A globalitás elvének iskolai gyakorlati alkalmazása még meglehetősen kezdeti stádiumban van hazánkban, ugyanakkor Európában egyre több tanár és intézmény/iskola vállalkozik a globalitás, a multikulturalitás, a globális problémák és az interkulturalitás gondolkörének az iskola világába való beemelésére.

A globális nevelés, az interkulturális oktatás leginkább nem - formális tanulási stílusként és gondolkodási módként arra ösztönzi a benne résztvevő tanulókat, hogy aktív állampolgárként fedezzék fel a kapcsolatokat a helyi, regionális és globális szintek között és vegyék fel a harcot az egyenlőtlenségekkel szemben. Hangsúlyozza továbbá a társadalom gazdasági, technológiai, szociálpolitikai, demográfiai és kulturális összetevőinek erős egymásrautaltságát. Különös figyelmet kap a globális szolidaritás, a világgal, mint összefüggő egésszel való törődés, a kommunikáció és a közös felelősségvállalás kérdése. Az interkulturális nevelés a globalizáció által létrehozott és felismert egyenlőtlenségeket kívánja orvosolni. Az oktatás különböző formáin keresztül a tanulóknak végig kellene gondolniuk az alapvető emberi egyenlőség kérdéseit a különbözőség tekintetében. A globális folyamatok ismerete alapvető, de a tudatosság önmagában mit sem ér, hacsak nem célozzuk meg rajta keresztül az attitűdök és a kompetenciák fejlesztését, hogy a tanulók érzékenyebbeké váljanak, és társadalmi részvételük növekedhessen. A globális - interkulturális nevelést így is megfogalmazhatnánk: a világ újraformálásának egy speciális módja. Az ilyen típusú nevelést alátámasztó értékek – többek között - az egymásrautaltság, a kooperáció, az aktív állampolgárság, a különbözőség elfogadása, a társadalmi igazságosság, a fenntartható fejlődés, és az emberi jogok.

Globális nevelés

A globális nevelés (Global Education) fogalma az ENSZ 1992-es Rio de Janeiro - i Környezet és Fejlődés világkonferenciáján (Kóródi, 2007) jelent meg először, majd 2002. novemberében összeült Maastrichtban a Globális Nevelés kongresszusa (Cabezudo et al., 2008), amely – szem előtt tartva az ENSZ által 2000-ben megfogalmazott millenniumi fejlesztési célokat – megerősítette az Európa Tanács globális nevelés definícióit. Az egyik megközelítés szerint a globális nevelés olyan tanulási forma, amely felnyitja az emberek szemét és értelmét a világ realitásaira és ráébreszti őket, hogy a nagyobb igazságosság, egyenlőség és mindenkinek kijáró emberi jogok világára törekedjenek. A globális nevelés magában foglalja többek között a fejlesztési képzést, az emberi jogi képzést, a fenntarthatóságra nevelést, a békére és konfliktus-megelőzésre nevelést, továbbá az interkulturális nevelést és az állampolgársági nevelés globális dimenzióit. A globális nevelés a világaluvá zsugorodott földkerekségre irányítja a kutatók, pedagógusok figyelmét, a jelen mellett a jövő generációk iránti felelősségre és a világban lévő értékek, szépségek iránti felelősségre nevel.

A globális nevelés célja a tudatosság növelése és annak megértetése, hogyan hatnak a globális kérdések az emberek, közösségek és társadalmak mindennapi életére és hogyan hatunk mi emberek a globális folyamatokra. A globális nevelés az emberek globális kérdésekre irányuló tudatosságának növeléséről, valamint a különböző országok és világrészek egymásra hatásának megértéséről szól. Főleg

arról, hogy mi okozza a fejlődési elmaradásokat, és mire van szükség a fejlődés megfelelő szintű eléréséhez és fenntartásához. Olyan nevelésről van szó, amely gondolkodáson és cselekvésen alapul helyi, valamint globális szinten. Egy aktív tanulási folyamatról beszélhetünk, amely lehetővé teszi, hogy az emberek megértsék a saját életük és a világban élő összes többi ember közötti kapcsolatot egy globalizálódó társadalomban, amely egymásra kölcsönösen ható kultúrák színtere.

A globális nevelés további célja, hogy átfogó oktatást nyújtson minden ember számára; elősegítse a tudatosságot és megértést a fejlődési problémák okaival, valamint a helyi és globális kérdések egymásrahatásával kapcsolatban, támogassa a kultúrák közötti megértést; ösztönözze az egyenlőségen, az igazságosságon és szolidaritáson alapuló szociális változást; továbbá hozzájáruljon a fenntartható fejlődéshez. Tartalma interdiszciplináris, módszertana holisztikus jellegű, a megismerő ember, a megismert világ teljessége jelenik meg benne. A globális nevelés komplex folyamat, a benne résztvevők aktivitásán alapul.

Konstruktív iskola – procedurális tudás

Az Európai Unió oktatással, képzéssel foglalkozó dokumentumainak központi kategóriája a kooperatív tanulás, melynek lényege, hogy a gyermekkortól kezdve egész életen át segítsen mindenkit abban, hogy dinamikus ismereteket szerezhessen a világról, a többi emberről és saját magáról – komoly szemléletváltást tükröz (Vágó, 2009). Eszerint ugyanis a tanuláshoz nemcsak közösségi céljai vannak, hanem az ember személyes boldogulása mint fő cél is megjelenik ebben a definícióban. Tehát az oktatás – európai dimenziójú – négy alappillére (Delors, 1997) nem lehet más, mint: megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együttműködni másokkal, megtanulni élni. Ehhez még kívánatos hozzátenni: úgy élni, hogy jó érzéssel éljük le az életünket, ha nagy szavakat akarunk használni, akkor azt mondjuk, hogy boldogan élni. A konstruktivista szemléletű tanulás definíciójában az ember a maga egész személyiségével, teljes komplexitásában és teljes közösségi kapcsolatrendszerében jelenik meg, nem pedig egyetlen, ismereteket elsajátító dimenziójában. A kognitív képességek mellett a tanulásban ma már legalább olyan nagy hangsúlyt kap például az érzelmi intelligencia (EQ) és a szociális képességek fejlesztése, az önismeret, az önmagunk kezelésének problémaköre, az egyének közötti kooperáció képességfedezetének megteremtése, mint az írás-olvasás képességének kiművelése.

A gyermekek csak úgy képesek megérteni a saját, közvetlen "világukon" belül lezajló változásokat, ha felfogják, hogy a változást hozó tényezők és folyamatok egy dinamikus, sokrétű világrendszeren belül működnek, melyben a "lokális benne van a globálisban, a globális pedig a lokálisban." (Sterling & Cooper, 1992) A múlt, jelen és jövő szintén egy dinamikus kapcsolatban érzékelődik. Bár az iskolázás állítólagos célja az, hogy felkészítse a tanulókat a jövőre, de ez még jórészt mellőzött fókusz az osztályterem többségében. Ezért a jövőt be kell hozni az oktatási folyamat centrumába, hogy a tanulóknak megadasson a lehetőség alternatív, lehetséges, valószínű és preferált jövőik tanulmányozására és reflektálására a kooperatív tanulási technikák segítségével. Magyarországon az irányított, normatív, tanításközpontú, és a teoretikus tudást preferáló tanulószervezési modell, a frontális osztálymunkára épülő tananyagfeldolgozás még mindig elterjedtebb, de már a magyar diákok is igen csak feszegetik a számukra szűkös kereteket, melynek következtében egyre több pedagógus vállalkozik igen kimagasló eredményekkel az osztálytermi munka

paradigmatikus átalakítására. Ez is azt mutatja, hogy nem elsősorban a rendszertől, hanem a benne dolgozó pedagógusok, szakemberek felkészültségétől, innovatív, kreatív munkájától függ a magyar nevelési - oktatási rendszer eredményességének javulása.

Többek között a kooperatív tanulási technikák bevezetésétől és alkalmazásától várható a magyar diákok kompetencia-teljesítményének javulása. Ezért az EU-ban a 2010-ig tartó Lisszaboni Folyamat (Kovács, 2004) stratégiai céljai közül az első helyen a tanárok és oktatók képzése áll. A tanárpolitikával foglalkozó munkacsoport hozta létre – 2004-ben – a tanárok képzésére, a tanári képesítésre és kompetenciákra vonatkozó közös európai alapelveket, miszerint a jelen iskola feladata az, hogy a jövőben is hasznosítható tudással rendelkező diákokat képezzen, olyan készségek és képességek birtokába juttassa őket, amelyekkel a XXI. század világában el tudnak igazodni, továbbá a változó munkaerő-piaci igényekhez is képesek legyenek alkalmazkodni. Elengedhetetlen, hogy az iskolákból kikerülő tanulók rendelkezzenek azokkal az alap- és kulcskompetenciákkal, amelyek feltétlenül kellenek ahhoz, hogy az életpályájukat – ha szükséges – tudják módosítani, új ismereteket, készségeket, képességeket legyenek képesek elsajátítani.

Az európaisággal, interkulturalitással kapcsolatos pedagógiai szemlélet, érzékenység és gondolkodásmód kialakulása nélkülözhetetlen feltétele az új típusú nevelői és oktatói magatartásnak. A pedagógiai paradigmaváltás egyik legfőbb letéteményese a pedagógus; a nevelő szakmai tudása, személyisége, az új, megváltozott körülményekhez való kritikus hozzáállása nélkül a pedagógiai praxis reformja nem valósulhat meg. A kooperatív tanulás révén a tanuló új perspektívákkal kerül szemtől-szembe, a világ látásának új módjaival, megtanulva azt, hogy élete kibogozhatatlanul összefonódik ezer mérfölddel távolabbi gyermekek és környezetük problémáival és jövőbeli lehetőségeivel, így elkerülhetetlenül elkezd kritikusan vizsgálni saját feltevéseit, perspektíváit, értékeit és viselkedését. Ha a fejlesztést, a környezetet, az emberi jogokat és békét illető kérdések szétválaszthatatlanok a világ színpadán, akkor azok hasonlóképpen szétválaszthatatlanok az osztályteremben.

Interkulturalizmus – inkluzív szemlélet

A globális és az interkulturális nevelés, az inkluzív pedagógia kifejezések értelemszerűen felvetik a megállapítást, miszerint az olyan kezdeményezések, mint fejlesztés, környezeti és emberi jogok, valamint a különböző kultúrák megismerése, tisztelete, elfogadása és befogadása, a béke oktatása egymást kölcsönösen kiegészítők és kölcsönösen megvilágítók. A posztmodern világ kihívásai mindenütt érzékelhetők. Nézzhetünk erre tanácstalan riadalommal és elutasítással, bosszúsággal, a hagyomány iránti nosztalgiával vagy felháborodással, csak egyet nem tehetünk: azt, hogy szemet hunyva és párbeszéd nélkül fogadjuk e bizonytalan, de már itt kopogtató jövőt.

Ami az interkulturális nevelésre irányuló gyakorlati lépéseket illeti, ezekre általában az jellemző, hogy az iskolarendszer vagy iskolai oktatás-nevelés egy-egy elemére irányulnak, csak egy-egy iskolában jelenik meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanárcsoport próbálkozik vele. Ez azt jelzi, hogy még nem történt mély változás a 19. században kialakult, az asszimilációt előnyben részesítő oktatáspolitikában és pedagógiában. Az interkulturális nevelés specifikumát az

jelentheti, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, éljünk és működjünk együtt többféle kultúra hordozóival. Ebből következik, hogy az interkulturális pedagógia központi fogalmai a kommunikációs készségek, a kommunikatív kompetencia.

Nálunk is már gyermekkorban tudatossá kell tennünk annak természetességét, hogy minden társadalom igen összetett, többféleképpen tagolódik, az emberek pedig egyszerre kötődhetnek az identitás, az azonosságtudat vállalásával is többféle dimenzióhoz. Az interkulturális pedagógia felfogást állítja középpontjába, hogy a különbözőség normális dolog. Másnak lenni természetes! „...jól ismert, hogy az emberi működésre jellemző a kategóriák létrehozására irányuló készítés.” (Billédi, 2008:7) Ki kellene alakítani azt a szemléletet, hogy az intézmények fogadjanak be minden gyermeket, függetlenül fizikai, értelmi, szociális, érzelmi, nyelvi és egyéb állapotától. Beleértve az akadályozott, hátránnyal küzdő és a tehetséges gyermekeket, az utcagyerekeket és kiskorú foglalkoztatottakat, a nyelvi, etnikai vagy kulturális kisebbséghez tartozó gyermekeket és más hátrányos helyzetű vagy peremterületeken élő csoportok gyermekeit. Az inkluzív nevelés egy olyan megközelítésmód, mely arra terjed ki, hogy hogyan lehet előítélet-mentes attitűddel élni és az oktatási rendszereket úgy átalakítani, hogy választ adjanak a tanulók különbözőségére. A pedagógusok a gyermekcsoport heterogenitásának aspektusairól szerzett ismeretekre építve szereznek kompetenciát az inkluzív nevelési környezet kialakításához. Sajátélményű tapasztalatokra és a kooperativitásra épülő keretek között ismerik meg az inkluzív pedagógia általános elméleti és konkrét gyakorlati feltételeit, eszközeit egyaránt.

A tanulás új paradigmái

A digitális pedagógiai térben a magyar iskola a jelenlegi formájában nem mindig alkalmas arra, hogy a tanulók önállóan, tapasztalati úton szerezzenek ismereteket. Esetenként nincs a tanulóknak aktív kapcsolata az őket körülvevő világgal és kevés a lehetőség a megszerzett ismeretek gyakorlati kipróbálására, a felfedezésre (heurisztikus tanulás), a tanuló alkotóképességének fejlesztésére és a kooperációra. Milyen paradigmaváltás következhet a posztmodern kor fejleményeiből? El kell gondolkodnunk azon, hogy mit tudunk adni tanítványainknak, ha elszállt a zárt rendszerű, távlatosan is érvényes tudás illúziója. El kell fogadnunk az individualizálódás azon tételét, hogy az egyénnek a legitimált értékek széles skálájából kell önmaga számára összeállítania saját értékrendszerét és azonosságtudatát. Az is elgondolkodtató, hogy egyre nagyobb tömegű információ érhető el technikailag egyre könnyebben, de ezzel párhuzamosan jelentősen megnehezedik a bennük való eligazodás. Továbbá meggyőződésünk, hogy a negatív társadalmi folyamatok csak az emberi viselkedés és gondolkodás megváltoztatásával állíthatók meg, s ebben a nevelésnek és az oktatásnak meghatározó szerepe van. A nevelés és az oktatás tartalmának modernizációja során olyan korszerű programokat és tevékenységformákat kellene bevezetünk, amelyek képesek pozitív módon alakítani a tanulók saját magukhoz és környezetükhöz való viszonyát. A mai iskolának rendelkeznie kell azokkal az eszközökkel, melyekkel formálni tudja az új, fogyasztói társadalom és a média motorja által hajtott világban élő diákokat. A mesterfokú tanítás, a mesterfokú tanulás vitathatatlan előfeltétele: az oktatónak tisztában kell lenni azokkal az értékelő eljárásokkal, melyek megteremtik a tanulási kedvet, örömet (Csíkszentmihályi, 2004).

A tanítási-tanulási folyamatban alappillérnek számít a tanári motiváció és a tanulók minél jobb megismerésének szándéka. A tanulók az új pedagógiai helyzetben – várhatóan – már nem kész ismereteket kapnak az oktatótól. A praktikus, alkalmazásképes, gyakorlat orientált tudást, a procedurális tudást a cselekvő (nem befogadó) iskolában szerezhethi meg a diák. A tanulás nem magolás, hanem felfedezés, melyben a tanár elsősorban nem tanít, hanem a tanulás feltételeit teremti meg. Meggyőződésünk, hogy nem tálcán kell kínálni a tudást, úgy is mondhatjuk: ne halat adjunk a gyermeknek, hanem tanítsuk meg halászni. Az új típusú nevelői magatartás teret enged a felfedezésnek, a gyermeki szabadságnak, az öntevékenységnek, a tanuló így felépíti önmagát, megkonstruálja személyiségét, mely nem kívülről irányított folyamat, inkább egy belső építkezés. Pedagógusként célunk a “self-made-man”, az önmagát merteremtő (gyermek)ember felneveléséhez a lehetőségek megadása a képesség-és készségfejlesztés révén. Immár elszállt a zárt tudás megszerzésének évszázados illúziója, a digitális pedagógiai térben új tudásra van szükség, mely a projektoktatás keretei között szerezhethető meg leginkább (M. Nádasi, 2003).

A multikulturális nevelés, az együttnevelés gondolata kulcskérdés az oktatás és nevelés EU dimenziója szemszögéből (Torgyik & Karlovitz, 2006). Az oktatás tartalmi modernizációja megkívánja azoknak az ismereteknek, kompetenciáknak és viselkedésbeli jellemzőknek a megtanítását, amelyekre egy gyermeknek a harmadik évezredben szüksége van. Fontos, hogy már a kisiskolások is kellő ismeretekkel rendelkezzenek a globalizált világról, s képesek legyenek abban aktívan közreműködni. Ehhez megfelelő kommunikációs készség és a különbözőképpen gondolkodó emberekkel való együttműködés képessége szükséges. Az iskolai oktatás tartalmának és módszereinek elő kell segítenie a modernizációs áramlatoknak megfelelő ismeretek, készségek és képességek fejlesztését. A kommunikációs készség mellett igen fontosak a gyors probléma-felismerési és döntési képességek, a konfliktusok kezeléséhez és elviseléséhez szükséges készségek és képességek, a kritikai gondolkodás képessége. Növekszik az olyan tulajdonságok fontossága is, mint a megbízhatóság és a minőségért érzett felelősség.

Az iskola falain túl

Egy olyan világ, amelyik a piaci rendszer alapján működik, feltételez és eltűr bizonyos egyenlőtlenségeket, amelyek a tulajdonviszonyokra, a jövedelmek közötti különbségekre épülnek. A XXI. század elejére a legsúlyosabb globális problémák egyike a gyermekszegénység (Simai, 2004). A XXI. század első évtizedében a világon élő gyermekek több mint egynegyede, a fejlődő országokban élő gyermekek közel 40%-a abszolút nyomorban él. Eltartóik jövedelme napi egy dollárnál alacsonyabb. A megszületett csecsemők közel 10%-a nem éri meg ötödik születésnapját. A fejlődő országokban a gyermekek csaknem egyötöde nem jár iskolába, s a beiratkozottak egynegyede néhány osztályt végez el csupán. Az 5-14 év közötti gyermekek egyötöde - mintegy 250 millió gyerek - végez rendszeres fizikai munkát ültevényeken, gyárakban, többségüknek nincs családja, nem járnak iskolába, az utcákon élnek. A gyermekkereskedelemben egy gyermek ára 300 dollártól 12.000 dollárig terjed. A rabszolgasorban élő és dolgozó gyermekek száma megközelíti a hat milliót, két millió a gyermek prostituáltak száma. A gyermekek körében óriási méreteket öltő nyomor nehezíti minden más probléma megoldását.

A XXI. század nagy kihívásai között a gyermekek és a fiatalok jövője szempontjából rendkívül fontos kérdéssé vált a fejlődés ökológiai fenntarthatósága is. A fertőzött vizek és a szennyezett levegő nagymértékben károsítja a gyermekek és a fiatalok szervezetét. Erre vezethető vissza az allergiás megbetegedések terjedése is. Az eddig okozott károk következményeivel is együtt kell élnünk. Az egyik leglényegesebb probléma a világ édesvíz készleteinek jelentős apadása. A kutatók szerint 2025-re a világ 8 milliárdra becsült népességének 35%-át vízhiány fenyegeti majd. Az egyik legfontosabb feladat a gyermekeket és fiatalokat különösen érintő környezeti veszélyek elhárítása. Gyermekek millióinak egészsége, élete van állandó veszélyben az ivóvíz hiánya, a levegő szennyezettsége, a hulladék felhalmozódása miatt.

A gyermekek jövője szempontjából rendkívül fontos kérdés, hogy milyen feltételek mellett valósítható meg a szolidaritás, a gyengék és elesettek támogatása. A másik fontos kérdéskör és feladat a fiatalok környezettudatos nevelése a családban, az óvodában, és az iskolában.

Következtetések

A fejlett európai országok tapasztalatai arra intenek, hogy a gyorsan változó gazdasági környezetben csak azoknak az intézményeknek van esélyük talpon maradni, akik képesek megújítani nevelési és oktatási rendszerüket. Számos globális probléma kritikus helyzete új gondolkodási módokat és új fejlődési modelleket kíván meg. De a kérdések önmagukban lehet, hogy nem serkentik azt a kreatív rálátást és gondolkodást, amire szükség lenne. A változó Európa összefüggésében lehetséges, hogy a különböző régiók és kultúrák között kicserélt különböző perspektívák és tapasztalatok képesek lesznek új perspektívákat és megoldásokat generálni régi és új problémákra, valamint ezzel egyidejűleg gazdagítani közös emberi tapasztalatunkat. Az idegen nyelvi kompetenciák kulcsfontosságúak a tapasztalatcseréhez és a közös gondolkodáshoz.

A közelmúlt eseményei azt mutatják, hogy hazánk még keresi helyét a határok nélküli Európában, a magyar iskola is keresi szerepét a korlátok nélküli, globális, multikulturális oktatásban. Az embereknek is meg kell találniuk helyüket ebben az új világban, hogy ne legyen többé gyűlölet, kirekesztés, agresszió. Az iskola szerepe ebben az alulról építkező nevelőmunkában rendkívül fontos (Burnett, 2007). Az interkulturális kompetenciák korai fejlesztése egyre fontosabb globalizált világunkban. A XXI. század globális kihívásai közül igen lényeges, hogy a fiataloknak egy globalizált világban kell élniük, amelyben ugyanakkor érvényesül egy másik tendencia is: a lokalizáció, a kis közösségek szerepének és jelentőségének növekedése. A globalizálódó világ a fiatalok számára sok lehetőséget, perspektívát és kapcsolatot ajánl, ugyanakkor igen erősen hatnak a gyermekekre és a fiatalokra a globalizáció veszélyei. A globális nevelés reményeink szerint hozzájárulhat ahhoz, hogy a XXI. században a világ elkerülje a XX. század szörnyű hibáit.

Felhasznált irodalom

- BILLÉDI Katalin (2008): *Inkluzív nevelés – előítélet-mentes attitűd – tolerancia. Kézikönyv a szociálpedagógus és szociális munkás hallgatókat képző intézmények számára.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- BURNETT, Nicholas (2007): *Education for All by 2015. Will we make it? Global Monitoring Report.* UNESCO, Paris.
- CABEZUDO, Alicia & CHRISTIDIS, Christos & SILVA, Miguel Carvalho da & DEMETRIADOU-SALTET, Valentina & HALBARTSCHLAGER, Franz & MIHAI, Georgeta-Paula (2008): *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers.* North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2004): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai, Budapest.
- DELORS, Jacques (1997): *Oktatás – Rejtett kincs.* Osiris, Budapest.
- KÓRÓDI Mária (szerk.) (2007): *Remény a fennmaradásra.* Kossuth, Budapest.
- KOVÁCS István Vilmos (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig, 2002-2004. március. *Új Pedagógiai Szemle*, 54 (7-8), pp. 153-174.
- M. NÁDASI Mária (2003): *Projektoktatás.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- SIMAI Mihály (2004): *A XXI. század főbb kihívásai és a gyermekek jövője.* UNICEF MNB, Budapest.
- SPRING, Joel (2008): *Globalization of Education. An Introduction.* Routledge, New York.
- STERLING, Stephen & COOPER, Geoff (1992): *In Touch: Environmental Education for Europe. A book based on the "Touch" Conferences of 1989 and 1990.* World Wide Fund For Nature, Godalming, UK.
- TORGYIK Judit & KARLOVITZ János Tibor (2006): *Multikulturális nevelés.* Bölcsész Konzorcium & JPTE, Budapest & Pécs.
- VÁGÓ Irén (2009): *Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Fegyelmezés, etológia, tanárképzés

© Simay Endre István

endresy@t-online.hu

(Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet, Budapest)

Az emberi történelem során kevés olyan iskolai, vagy szélesebb értelemben vett társadalmi tényező volt, mely a fegyelmezésnél, illetve a társadalmi, iskolai fegyelem, mint olyannál többet lett volna vitatva. A társadalmilag elvárt, vagy a külső fegyelmező tényezők által előírt viselkedésnormák kérdése már a teremtéstörténetekben is felmerül, melyről meggyőződni elegendő a Bibliát fellapozni. Ha különböző kultúrkörökből ismert teremtésmítoszoktól eltekintünk, a közösségi normák betartásának és betarttatásának kérdése szinte minden csapatban, hordában élő közösségnél is felmerül. Így, mint arra korábban is rámutattam, a fegyelmezés története az emberi evolúció korai szakaszaiba nyúlik vissza (Simay, 2008).

Azokra az időkre, amikor is, a csapat újonnan született tagjainak, a fiatal egyedeknek meg kellett tanulni azokat a „játékszabályokat”, melyek alkalmassá tették arra, hogy a csoport egységes egészének, a normákat betartó tagjaivá válják. Ezt az etológiai örökséget a Föld lakható régióit Homo sapiensként benépesítő faj is magával hordozta az írott történelme során is. Ezt mutathatja az is, hogy miként a primitív hordaszerveződésekben gyakran az erőszak, és a vele való fenyegetés az egyik leggyakoribb fegyelmező erő, az emberi társadalmak is évezredekken keresztül a testi fenytést részesítették előnyben. Nem volt ez másként az európai kultúrákban sem, és az iskola világa hűen tükrözte már akkor is a társadalmat.

Elég ehhez az iskolai fegyelmezés módszertanára tekinteni, mellyel kapcsolatban a felebaráti szeretetű hirdető egyház regulái sem adósak. S például még Szent Benedek reguláiban is a renitensek testi fenytése, mégpedig igen alapos testi fenytése szerepel irányadó normaként. Érdemes azonban azon is elgondolkodni, hogy miközben magában a fizikai erőszak megjelenésében is tetten érhető az emberi evolúció etológiai hagyatéka, a fenyegetéssel való élés esetében sem beszélhetünk másról. Ahogy őseink vicсорitva próbálták elkerülni a tényleges fizikai kontaktust, a társadalmasodott ember közösségeinek esetében sincs ez másként. A kodifikált jogokban megnyilvánuló fenyegetést, vagy a korábbi korok nyilvános büntetéseit értelmezhetjük úgy is, mint a társadalom „vicsora” az engedetlenek nevelésének érdekében.

A nyilvános, és nem egy esetben megalázó büntetések elrettentő ereje társadalmi szinten sem vitatható, ahogy az iskolában, a társak előtt, vagy az azok tudtával elszenvedett büntetés esetén hatása is bizonyára megnyilvánult akkor, amikor alkalmazták. Márpedig a tanár megkérdőjelezhetetlen, és bármi áron fenntartó tekintélyét hirdető iskolamodellék évszázados történelme, vagy akár *Herbart* munkássága alapján emberi generáció-ezrek nevelésében alkalmazták a testi fenytést, a diák megalázását. S miközben a kodifikált jog napjainkban büntetni rendeli az iskolában alkalmazott testi fenytést, az agresszív eszközök nem egy esetben szerepet kapnak a családon belül. Ennek szélsőséges esetei nyilvánvalóan nem maradnak rejtve, és a média ilyenkor ismét és ismét tárgyává teszi a fegyelmezés eme módszereit.

Az, hogy a testi fenytés, mint fegyelmezési eszköz nem vált mára az irodalomból ismert kultúrtörténeti relikviává, azt mutatja, hogy a „bedrótozottága” tényleg igen mély gyökerekből táplálkozhat. Ezekből az evolúciós gyökerekből mindannyiszor új szárba szökken, amikor az elnyomását is szolgáló társadalmi egyensúly megsérül. Ilyenkor mondhatjuk azt, hogy elszabadulnak az iskolákban a keményebb eszközöket bevezetni szándékozó indulatok. Jól mutatta ezt a 2008-as, elhíresült tanárverési eset, mellyel kapcsolatban internetes szavazás is megerősítette a keményebb eszközökért sóhajtók nem is kis arányát.

Ugyanakkor ez talán nem is annyira a fizikai erőszakon alapuló fegyelmezési eljárások ismételt rendszeresítésére irányuló valós igényt tükrözi. Valószínűleg sokkal inkább a tanári tekintély megerősítésének igényét, melyre nézve nem csak az ilyen kirívó esetekben találhatunk utalást a hétköznapi kommunikációban. Természetesen ez a tanári tekintély számos összetevő eredőjeként épül fel, illetve rombolódik le, és kár lenne tagadni a társadalmi erózió jelentőségét ebben a folyamatban. Azt a jelenséget, hogy a tanári pálya presztízse csökkent, mivel a tudás presztízse csökkent a társadalomban. Mert amíg sokáig a tudás, a tudás minősítettsége elegendő volt az egzisztencia-építéshez, ma ez korántsem mondható ki egyértelműen. Márpedig azzal a diákkal szemben állva a katedrán, aki otthonról egy, a tudást semmibe vevő attitűdöt hoz, sokszor nehéz lehet a tudásalapú tekintély kialakítása.

Márpedig a tanári tekintély megteremtése olyan tényező, mely valószínűleg alapja lehet a hatékony tanári munkának. Már akkor, ha a tekintélyt nem azonosítjuk azzal a tekintélyképpel, ami egyfajta „élet és halál” ura szerepet feleltet meg ennek, s amelyhez a történelem során tényleg sokszor párosult az iskolarendszerbe beépült testi fenytések fokozatainak rendszeresítése. Ha azonban a tekintélyképpel az osztály, a diákcsoporthat valamiféle hierarchikus vezetőjének szerepét társítjuk, akkor erre már kimondható, hogy a tanár számára, de megkockáztatható, hogy a diák számára is szükség van. A diák számára azért, amiért már őseinknél valószínű volt, és jelenleg élő főemlős rokonainknál látható is az akár spontán vezetőválasztás jelensége. Ami különben az emberi csoportokban is megfigyelhető, mivel maga a társadalom, de a társadalmi csoportok dinamikája is azt mutatja, hogy hajlamosak vagyunk a hierarchikus megoldások kialakítására, a formális vagy informális vezető szerep megformálására, és adott esetben ennek a szerepnek a betöltésére.

Az állati csoportokban ezt a szerepet hagyományosan az alfa-szereppel azonosítják, mely többé-kevésbé a falkavezér szerepével társítható. Az emberi társadalmak ennél nyilvánvalóan, és tudottan több rétegűek, s kár is lenne egy, az egyben megfeleltetést keresni. Azonban mégis fellelhető valószínűleg az ősök etológiai öröksége abban, hogy a diákcsoporthat, osztályok legtöbbször „megválasztják” a vezetőiket. Azokat a sokszor csak „hangadónak” nevezett társukat, aki egyfajta csapatvezetőként, igazodási pontként szerepel. Jól láthatóan valamiféle tekintélyt kivívva, megszerezve és megtartva társai előtt. Az iskola világán belül alighanem valami hasonló szerepre kellene a tanárnak is szert tennie, noha egyértelműen nem választhat ugyanabból a módszer-palettából, mely módszerek a spontán vezető-kiválasztásban olykor szerepet kaphatnak. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy a tanárnak nem kellene tudni felkészülni arra a szerepre, melyet tulajdonképpen a társadalom az iskolában reá ruház.

Ez a szerep pedig túlmutat a tananyag kizárólagosságát hirdető szemléleten. Azon, hogy a tanár dolga a tanulnivalók frontális átplántálása a diákok fejébe, majd amikor akár a ma uralkodó frontális, akár a kevésbé katedra centrikus módszertanok valamelyikét alkalmazva túlélte az órát, távozhat, mint aki jól végezte dolgát.

Távolságot tartva a diákoktól, és részt nem véve a diákcsoportban. Noha teljesen egyértelmű, hogy az iskola falai között, az adott osztállyal kölcsönhatásban, ott és akkor, a tanár is tagjává válik a csapatnak. Mégpedig megkerülhetetlenül tagjává válik. Noha aligha vitatható, hogy ez a tagsági viszony sokféle lehet. Tekinthejtük úgy is, hogy valamiféle lokális alfa-szerepet kellene tudni betöltenie ahhoz, hogy emberi vagy tanulmányi igazodási pont lehessen. Még akkor is, ha egy-egy konferencián az ilyen gondolatok eretnokségnek tűnnek. Ennek ellenére, s ismét távoli rokonainkat hozva példaként, könnyen belátható hogy a tanár szerepe megfeleltethető azzal a szereppel, amit a csapat fiatal egyedeinek gondozója tölthetett be arra az időre, míg a többiek a közös megélhetés után jártak. S amely gondozási idő alatt valószínűleg a csapatnormák megtanítására, a túlélési fortélyok továbbadására is sort kellett keríteni. Márpedig a csapatnormákat megtanítani őseink esetében sem lehetett volna úgy, hogy a fiatal egyedek „tanára” nem tölt be egy ideiglenes alfa-szerepet, míg a csapat valódi, és hierarchikus vezetője távol van. Azt is mondhatnánk, hogy miként a későbbiekben, már ekkor is elvárás volt, hogy az „iskola” a „társadalmat” leképezve tanítson és neveljen.

Amikor ezen tanítás és nevelés színhelyeként a társadalomban megalakultak az első iskolák, az előbb említett utódtanítási szerepet ruházta rá részben, vagy egyes esetekben egészben, a társadalom a pedagógusokra, a tanítókra. A szerephez kiválasztva azokat, akiktől ennek nevelési elvárások teljesítése hatékonyan elvárhatóan tűnt, és alkalmasságot tételeztek fel a tudnivalók továbbadására is. Egyben, ezek mellé a tanári követelmények mellé, egy speciális jogosítványt, jogosítványgyűjteményt is biztosítottak. Ahogy manapság is külön jogszabályok rendelkeznek az iskolákról, valamint a tanár, a pedagógus jogállásáról. Sok szempontból a folyamatossá téve annak lehetőségét is, hogy bár némi absztrakcióval, de valóban megtaláljuk mind az iskolák szerveződésének, mint a pedagógusi szerepnek a humánológiai gyökereit. Ezen absztrakciók mentén a tanárverési esetek is értelmezhetőek úgy, mint az említett alfa-szerep sérülése. Amikor is az óhatatlanul csoporttaggá vált tanár válik a csoportban kialakult „rangsorvita” alanyává. De értelmezhetővé válik az is, hogy ezek az esetek a társadalmi véleményalkotásban is a tekintélyelvűség bármi áron való megvalósítását váltják ki reakció gyanánt. Sérülni érezvén a tanárookra ráruházott szerep megvalósíthatóságát.

Mindez, talán említeni sem kell, nem menti fel az erőszakoskodót, mivel *Csányi Vilmos* (1999) egyetértve, a társadalmasodott ember nem kizárólagos rabja az evolúciónak, a genetikai örökségnek. S természetesen nem avatja szinte ártalmatlan diákcsínnyé az említett agresszív eseteket. Ahogy valószínűleg nem lenne jó, a pillanatnyi közhangulatnak engedve, a tanárok kezébe adni a korlátlan megtorlás eszköztárát sem. Még akkor sem, ha a történelmi példákból tudható módon, a félelemre alapozott, a testi fenyegetést preferáló iskolákban látszólag nem volt gond a tanári tekintéllyel. Amiért érdemes lehet a humánológia szemüvegén keresztül is ránézni a fegyelmezés és tekintély, valamint a tanár és iskola szerepére az egy másik ok. Az, hogy érdemes lehet tudatosan felkészíteni a leendő tanárokat arra, hogy bármilyen oktatási modellt is követnek, mindenképpen a diákokkal vegyes csoport tagjaként kell eleget tenni hivatásuknak. Egy olyan csoportban, ahol nem egy esetben lehet a felkészületlenség áldozata a meg nem értett csoportdinamika és ezzel az oktató-, illetve nevelőmunka. Vagy, nem kisebb problémákat okozva, a nem okszerű tekintélyharcok pedig az oktatás színterét egyfajta informális csatatérre változtathatják. Így, annak ellenére, hogy számos, a tanárképzésben szerepet kapó olyan tantárgy, mint például a pszichológia, nem vonatkoztatható el az evolúciónak

örökségünktől, célszerű lehet szélesebb körű humánetológiai ismeretekkel is felvértezni.

Valószínűleg kevesebb meg nem értés lesz osztályrészük, és kisebb lesz a valószínűsége, hogy meg nem értett, vagy akár meg nem érthető szemlélettel fognak kiállni a katedrára, illetve ülnek majd be diákjaik körébe. Ez a felvetés annyiban biztosan nem számít újdonságnak, hogy például Nagy Józsefnek az 1995-ben megjelent tanulmánya több helyen is említi a humánetológiát, mint a nevelés hierarchikus komponensrendszerének egyik lényeges rétegét. Ugyanakkor az is tény, hogy a rá egy évre megjelent, és interneten is elérhető, Neveléstörténet könyvnek az utóbbi forrásban fellelhető teljesen digitalizált szövegében hiába keresünk rá a „humánetológia” szóra (Pukánszky & Németh, 1996). Más tekintetben célzottan mégis felbukkan egyes területeken, ahogy *Fábián Gyöngyi* (2007) a nyelvtanárképzésben veti fel az etológiai megközelítés esetleges lehetőségét. Így jelenleg az etológiai ismeretek bevonása a tanárképzésben nem annyira általános iránynak, mint egyes „iskolák” véleményének tekinthető. Tulajdonképpen ezt illusztrálhatja *Sári Szilvia* (2009) közelmúltban készült összeállítása, mely, bár érinti a fegyelmezés témakörét, annak történetéről, az emberre, mint egyedre vonatkozó szerepéről nem tesz számottevő említést. Mindamellett a jelen írásnak nem volt, és nem is lehetett célja teljes összefoglalást adni a humánetológia teljes irodalmáról, ahogy a hazai és nemzetközi, ilyen jellegű kutatások teljes bemutatása sem lett volna reálisan felvállalható. Ahogy a Székesfehérváron szervezett konferencia előadásának (Simay, 2010), a jelen dolgozatnak is inkább csak a gondolatok felvetésének szerepe volt szánható.

Felhasznált irodalom

- CSÁNYI Vilmos (1999): Biológiai determináció és agresszió. *Educatio*, 8 (4), pp. 677-693.
- FÁBIÁN Gyöngyi (2007): *Kísérlet a nyelvtanárszerep fogalmának integrált megközelítésére*. Ph. D. értekezés. Pannon Egyetem, Veszprém.
- NAGY József (1995): Segítés és pedagógia – Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 95 (3-4), pp. 157-200.
- PUKÁNSZKY Béla & NÉMETH András (1996) *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SÁRI Szilvia (2009): *A tanári módszertan problémái a strukturálisan változó andragógus-képző felsőoktatási intézményekben, magyar-osztrák-cseh összehasonlításban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar, „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- SIMAY Endre István (2008): *Az iskolai fegyelmezés evolúciós gyökerei és korai története*. Szakdolgozat. Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet, Budapest.
- SIMAY Endre István (2010): *Fegyelmezési elvárások az „ősiség” okán?* In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Oktatás, nevelés, élethossziglani tanulás*. A Neveléstudományi Egyesület 2010. évi konferenciája. Székesfehérvár, 2010. január 15. Konferenciakötet, p. 75.

A pedagógia filozófiai alapjairól

© Kormos József

kormos.jozsef@btk.ppke.hu
(PPKE BTK Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

A filozófia számára mindig fontos kérdés a tanítás, illetve a nevelés. Azt is mondhatnánk, valójában a pedagógia eredendően filozófiai tudomány és praxis. A filozófusok elsődleges tevékenysége a tanítás. A filozófiában minden témakörben Platón és Arisztotelész gondolataihoz szokás visszatérni. A pedagógiában a tanítás-tanulás folyamatának a meghatározása két alaptípusra vezethető vissza: a tanár és a tanuló tevékenysége alapján és a tanulási folyamat pszichológiai leírása alapján történő levezetésre. Mennyiben lehetséges ezen leírások esetében szintén „visszatérni” a két görög gondolkodó elméleteire?

A filozófia eredendően a tanításhoz kapcsolódott, kezdeteitől fogva, az első filozófusok valójában tanítók voltak. A filozófia története során mindig fontos kérdésének tartotta a tanítást, illetve a nevelést. Azt is mondhatnánk, valójában a pedagógia eredendően filozófiai tudomány és praxis. *„A filozófia és a pedagógia szoros kapcsolata abból a szerepből fakad, amelyet a nevelés a társadalom, az „emberiség” és az egyén alakulásában, változásában, fejlődésében tölt be. Könnyen belátható, hogy a nevelés mint az embert és kapcsolatait alakítani, befolyásolni akaró tevékenység alapvető elméleti problémái szorosan kapcsolódnak a filozófia tematikájához, és fordítva: a filozófiák nehezen kerülhetik meg az ember „alakíthatóságának” kérdéseit.”* (Mihály, 1998:17) A pedagógia ismeretelméleti, etikai alapelemei a filozófiából származnak. A filozófia alapvető gondolatait – az emberről, a gondolkodásról, a megismerésről, a közösségről, ... – Platónra és Arisztotelészre szokták visszavezetni. Kérdés, hogy mennyiben vezethetők vissza a pedagógia alapvető gondolatai – a filozófiai jelleg miatt – Platónra és Arisztotelészre?

A pedagógiában a tanítás-tanulás folyamatának a meghatározása két alaptípusra vezethető vissza: a tanár és a tanuló tevékenysége alapján és a tanulási folyamat pszichológiai leírása alapján történő levezetésre.

A tanár és a tanuló tevékenysége alapján történő meghatározás

Ezek a meghatározások a szereplők adottságaiból és tevékenységéből indulnak ki. Ebben az esetben gyakori a különféle metaforák használata (Kron, 2003:250-263). Ilyen metaforák lehetnek:

- A gondozás. A nevelt, mintegy növény, amely gondozásra (öntözésre, metszésre...) szorul, hogy jó gyümölcsöt hozzon.
- A kivezetés. A neveltet a nevelő a sötétéből (tudatlanságból) a fényre vezeti, ezt dicsérettel, jutalmazással, büntetéssel, rendreutasítással érheti el.
- A vezetés. A nevelő, mint idős, tapasztalt ember vezeti a fiatal, tapasztalatlan neveltet. A vezető ismeri a célokat, az eszközöket, hogy hasznossá tegye a neveltet a közösség számára.
- A kormányzás. A nevelő, mint kormányzó, vezető irányítja a neveltet. Ez a vezetés a belső fegyelmen alapul.

- A támogatás. A nevelő segíti, támogatja a neveltet a fejlődésben. A nevelés ebben az értelmezésben az önfejlődés támogatása.
- Az alkalmazkodás. A nevelő a gyermek alkalmazkodására, viselkedésére fejt ki hatást. A nevelés valójában a nevelt viselkedésére és lelki beállítódásaira gyakorolt hatás.
- A segítségnyújtás. A nevelő segítséget nyújt az erre rászoruló neveltnek. A nevelés nem más, mint segítségnyújtás.

Amennyiben jobban megvizsgáljuk a metaforákat, akkor a neveléssel és tanítással kapcsolatban valójában két alapvető elképzelésről, illetve ezek valamilyen fokú keveredéséről beszélhetünk.

Az egyik szerint a tanítás a tanulóban alapvetően meglévő képességek kibontakoztatásának az elősegítése. Az ember bizonyos adottságokkal, készségekkel születik és a tanítás a nevelés feladata, hogy ezeket kibontakoztassa. Ez az úgynevezett „kertész –modell”. A tanító mintegy kertész, aki bizonyos körülmények megteremtésével és a veszélyeztető tényezők háttérbe szorításával, hagyja, hogy a tanulóban kifejlődjenek azok a jegyek, amelyek alapvetően már megvannak benne. A tanító mintegy végigkíséri a tanuló önálló fejlődését. *„Ápold, öntözd a fiatal palántát, mielőtt elpusztulna! Gyümölcsei egyszer majd gyönyörűségedre válnak. Vonj idejekorán védőfalat gyermeked lelke köré! ... A növényeket természetessel, az embereket neveléssel alakítjuk.”* (Rousseau, 1997:11-12)

A másik elképzelés szerint a tanítás elméleti-gyakorlati ismeretek, értékek, bizonyos fajta új tudáshalmaz átadása. A tanuló mintegy „tabula rasa” tiszta lap, amelyre a tanító „ráírja” az új ismereteket, a tudást. *„azt hiszem nyugodtan mondhatom, hogy az utunkba akadó emberek kilenczted része nevelés útján lett azzá, ami – jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná... Mivel azonban csak általános szempontokra vettem ügyet, amelyek a nevelés legfőbb céljaira vonatkoznak és még így is mindenkoron egy magasrangú úriember fiát tartottam szem előtt, akit, hiszen még egész kicsiny volt, úgy tekintettem, mint egy tiszta papírlapot vagy viasztablát, amelyet úgy írok tele, illetve úgy gyúrok formálok, amint nekem tetszik”* (Locke, 1914:42 és 1914:217). Mindkét elképzelés filozófiai, pontosabban ismeretelméleti alapállásra vezethető vissza. (Érdekes, hogy erre a kettős jellegre utal a magyar szóhasználat is. A nevelés, növelést a belül már meglévő jegyek fejlesztését, a tanítás pedig valamilyen külső tan átadását jelenti.) Nem lehet véletlen, hogy mindkét nézet pedagógiai megfogalmazását filozófusok adták meg (Rousseau, Locke). Amennyiben ezen nézetek kiindulásához szeretnénk eljutni Platón és Arisztotelész ismeretelmélettel kapcsolatos gondolatait kell elővennünk.

A tanulási folyamat pszichológiai leírása alapján történő meghatározás

Ezek a meghatározások a folyamat elemzéséből indulnak ki. Ebben az esetben a mai kognitív fejlődéslélektan eredményeit veszik figyelembe (Győri, 2003). Mely eredmények egyben újabb kérdéseket vetnek fel. A mai kognitív fejlődéslélektan dilemmái:

- Elménk gazdagon strukturált vagy szegényes szerkezet. Elménk sokféle, bonyolult, részrendszer, részképesség összessége, vagy csak néhány alapvető képességgel rendelkezünk a sokféle feladat megoldásához.
- Elménk mechanizmusai terület-általánosak vagy terület-specifikusak. A mechanizmusok mindig azonosak vagy a különböző területekre más-más mechanizmusok érvényesülnek (logikára, matematikára, társas kapcsolatokra, nyelvre). Képességeink azonos elvek szerint működnek, vagy a többféle feladathoz többféle mechanizmus tartozik.
- Elménk fejlődése folyamatos vagy szakaszos. Az emberi megismerés folyamatosan vagy ugrásszerűen, különböző fázisokon keresztül történik. A tudás megszerzésében egymásra épülő folyamatot, vagy pedig gyors, hirtelen változásokat figyelhetünk meg.
- Elménk veleszületett vagy szerzett képességekkel rendelkezik. Mennyi tudással és milyen szervezethez rendelkezik az elme kiindulási állapotában. Amennyiben nem rendelkezünk semmilyen előzetes képességgel, tudással, akkor úgy tűnik elménk rendkívül hatékonyan és gyorsan működik. De amennyiben már génjeinkben „hordozunk” valamilyen előzetes képességet, tudást, akkor is lenyűgöző elménk kombinációs képessége. Ez talán a legismertebb dilemma a tanulási folyamat elemzésekor (lásd: öröklött és környezeti tényezők szerepe).

Amennyiben jobban megvizsgáljuk a dilemmákat, akkor a tanulási folyamattal kapcsolatban valójában két alapvető elképzelésről, illetve ezek valamilyen fokú keveredéséről beszélhetünk.

Az egyik elképzelés az innatizmus, melyre jó példa *Noam Chomsky* nyelvelmélete (2003). Ő a pszichikai folyamatokra helyezi a hangsúlyt. A nyelv alapvetően a gondolataink kifejezője, a nyelv a világ reprezentációjára szolgál, a nyelv a lélek kifejeződése, a nyelv maga az elme. Chomsky beszél lingvisztikai univerzáléről (általános nyelvi formákról), és öröklött mentális struktúráról, vagyis olyan velünk született, tapasztalattól független, fajspecifikus, genetikusan információról, a priori rendszerről, amelyek megkérdőjelezzik a nyelv csak tapasztalás utáni létrejöttét. Vagyis a nyelv nem csupán a tapasztalat után hozza létre termékeit, hanem ezek fennállnak (léteznek) valamilyen módon. Az elme alapvető szerkezeti elemei genetikailag adóttak. Ezek a tudásrendszerek, modulok zárt információ feldolgozó egységek formájában születnek velünk, illetve jönnek létre az idegrendszer érése során, a gének által meghatározott módon. A tanulás alapvetően kifejlődés, érés.

A másik elképzelés a konstruktivizmus, melyre jó példa *Jean Piaget* (1993) elmélete, akit joggal tekinthetünk a konstruktivizmus előfutárának. Piaget az ismeret, a tudás fejlődésének a gondolatát és a fejlődés magyarázatát helyezi az előtérbe. Az emberi elme kevésbé strukturált, a genetikai tényezők nem determinálják az elme működését. Bár a megismerés fejlődésének vannak velünk született alapjai, de ezek nem kész tudásrendszerek, hanem elemi megismerési működések, ezeket nem a gének alakítják ki az idegrendszerben, hanem a fejlődés során a tapasztalat hatására épülnek fel. A tanulás során létrejövő ismeret nincs meg sem a génekben, sem a környezetben, hanem ezeket felépítjük, konstruáljuk. Az ember aktív tevékenységét hangsúlyozza a tanulás, a megismerés során. A tanulás egy konstruktív folyamat.

Itt is mindkét elképzelés filozófiai, pontosabban ismeretelméleti alapállásra vezethető vissza. Amennyiben ezen nézetek kiindulásához szeretnénk eljutni szintén Platón és Arisztotelész ismeretelmélettel kapcsolatos gondolatait kell elővinnünk.

Platón

Nála a megismerés alapvetően emlékezés, „felébresztés”. A megismerendő tárgyak mintegy emlékeztetnek minket az eredetijükre, az ideájukra. Mely ideák ismerete bennünk van, csak a földi létünk miatt ez elhomályosult, a megismerendő dolgok emlékeztetnek és így kibontakoztatják a már bennünk levő ismereteket. Platónnal ez az idea-tannal válik érthetővé. Először az ideák világában éltünk és itt a földi létünk során erre emlékszünk vissza. Szerinte minden ismeret a lélekből belülről ered, és ami látszólag kívülről származik az sem más, mint a meglévő tudás „felébresztése”. Ahogy Eckhart mester is jelzi: *„Platón és vele együtt Ágoston is mondja: A lélek minden tudása önmagában van, és minden, ami kívülről hat, az nem más csak a tudás felébresztése”* (Largier, 1993:388). Platón ismeretelmélete az emlékezés gondolatára épül. Ahogyan az arckép emlékeztet arra az emberre, akinek a képmása. Ezt jól jelzi *Menón* című művében, ahol egy fiatal rabszolga magától rájön a négyzet oldalának és területének összefüggésére a jó kérdések hatására, amelyek felébresztik benne (emlékeztetik) a már meglévő tudást (Platón, 1984:643-724). Velünk született fogalmaink teszik lehetővé az érzékelést és a tapasztalható világ megismerését. Minden megismerés és így minden tanulás nem más, mint a bennünk már meglévő ismeret, tudás kibontása. A nevelés alakít, „fordít” a nevelten, de nem „ad” olyan tudást, ami ne lenne meg előzetesen. Platón *Állam* c. munkájában: *„A nevelés tehát éppen ennek: a megfordításnak a művészete: hogy miképp fog a lélek legkönnyebben és legeredményesebben más irányba fordulni nem pedig annak, hogy miképp lehet a látást beléoltani; mert ez már benne van, csakhogy nem jó irányba van fordítva, s nem arra tekint, amerre kellene; ezt kell tehát a nevelés művészetével elérnünk.”* (Platón, 1984:463-464). Ez a tanításról vallott Rousseau-i kertész-modell és a innatizmus modelljének az alapja.

Arisztotelész

A megismerés aktív értelmi tevékenység előfeltétele az érzékelés, a tapasztalás. Az értelem üres táblához hasonló, de képes az ismeret befogadására. A szenvedőleges (vagy szenvedő, passzív) értelem a befogadó, a cselekvő értelem (vagy aktív) pedig az, amely a fogalmi ismeretet létrehozza. Ahogy a fény láthatóvá teszi a színeket, ahhoz hasonlóan a cselekvő értelem hat a szenvedőleges értelemre, a potencialitásból átviszi az aktualitásba (vagy a ténylegességbe) és így hozza létre a fogalmat, amely a megismerés végső eredménye. A megismeréshez szükség van a megismerési képességre (potenciára) és a megismerés során ez a képesség válik ténylegessé. A tanításhoz szükséges a tanuló belső tevékenysége, a tanulási képessége, és a tanító külső tevékenysége is. A tanulás valóban új ismeretek megszerzését jelenti. A tanító az, aki a potencialitásból az aktualitásba „vezeti” át a tanulót. Vagyis a tanulóban levő képességeket felhasználva azok segítségével tanít. A tanuló saját képességeit és a tanító által átadott ismereteket felhasználva tanul. A tanulás nem csak passzív befogadás, hanem aktív tevékenység, mivel a tanuló a tanult anyagot nemcsak befogadja, hanem értékeli, belátja, rendszerezi is. Képesek vagyunk új ismeretek, vagyis a tudás megszerzésére, de ezekkel az ismeretekkel nem rendelkezünk előzetesen semmiféle módon. Az ismereteink, a tudásunk a tapasztalat alapján alakul ki. *„S úgy látszik, hogy a tapasztalat rokona a*

tudománynak és a tudatos művészetnek, mert a tudomány és a művészet a tapasztalat által alakul ki az emberben.” (Arisztotelész, 1992:33) Ez pedig a Locke-i „*tabula rasa*” modell és a konstruktivista modell alapja.

Valójában nincs kibékíthetetlen ellentét a két elképzelés közt. Platónnál a megismerendő dolgok emlékeztetnek és így kibontakoztatják a már bennünk levő ismereteket. Vagyis nála is szükség van a külső dolgok valamiféle „*megtapasztalására*”, tehát nem veti el teljesen az Arisztotelésznél fontos tapasztalást. Arisztotelésznél a megismeréshez szükség van a megismerési képességre (potentiára) és a megismerés során ez a képesség válik ténylegessé. Ez a megismerő képesség pedig valamiféle előzetesen meglévő „*ismeret*”, tehát ő sem veti el teljesen a Platónnál fontos bennünk lévő ismeretet. A filozófia történetében több szerzőnél megtalálható a két elmélettel kapcsolatban a konszenzusra törekvés (Aquinói Szt. Tamás, Nikolaus Cusanus, Immanuel Kant...). Ezek a „*visszatérések*”, konszenzust kereső törekvések mindig jelentős eredményeket hoztak a filozófia számára.

Úgy tűnik, hogy miként a filozófiában is mindig vissza kell kanyarodnunk a „*görögökhöz*”, a platóni és arisztotelészi gondolatokhoz, úgy a pedagógia megalapozásánál is elkerülhetetlen a Platónhoz és Arisztotelészhez való visszatérés, hogy a tanítás-tanulás folyamatának leírásában, a pedagógiában – az elmélet és a praxis vonatkozásában is – a mérsékelt konszenzus létrejöhesse.

Felhasznált irodalom

- ARISZTOTELÉSZ (1992): *Metafizika*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.
- CHOMSKY, Noam (2003): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris, Budapest.
- GYŐRI Miklós (2003): *Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény*. In: N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, pp. 243-254.
- KRON, Friedrich W. (2003): *Pedagógia*. Osiris, Budapest.
- LARGIER Niklaus (szerk.) (1993): *Meister Eckhart Werke I*. Deutscher Klassiker Verlag, Frankfurt am Main.
- LOCKE, John (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- MIHÁLY Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER, Budapest.
- PIAGET, Jean (1993): *Az értelem pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PLATÓN (1984): *Platón összes művei I-III*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrus Book, Budapest.

A demográfiai és gazdasági folyamatok hatása az oktatás hatékonyságára

© Tóth Erika

totherika13@freemail.hu

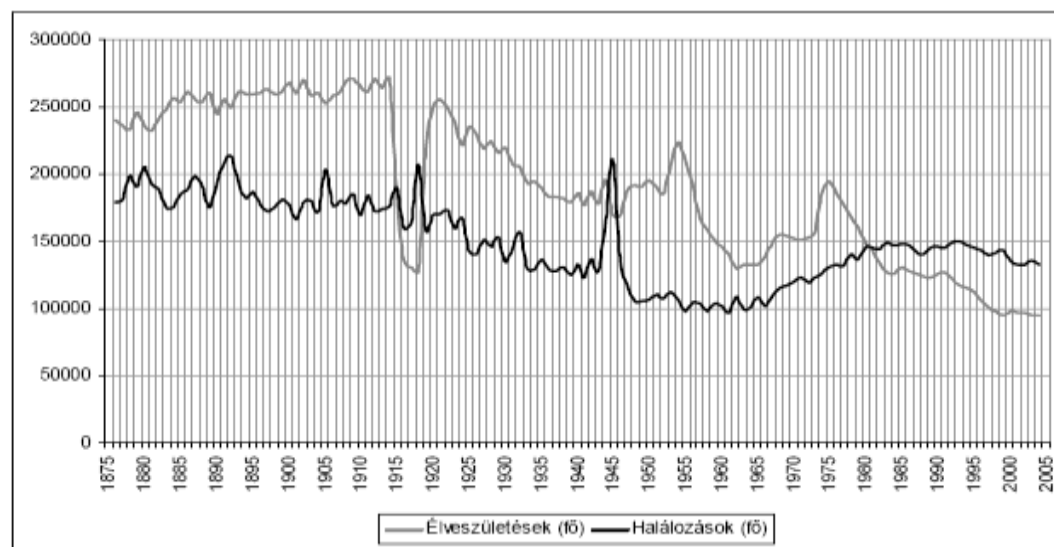
(Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs)

Munkámban a magyarországi régiók gazdasági fejlettségének és az iskolázottsági színvonalának összefüggéseit vizsgálom. A témaválasztást indokolja, hogy mindeddig viszonylag kevesen vizsgálták ezt a területet. Vannak, akik a gazdaság növekedésével foglalkoznak, és vannak, akik az iskolázottsági szintet vizsgálják. Viszont a két rendszer viszonyával eddig kevesen foglalkoztak. Ahhoz, hogy reális képet kapjunk a két rendszer viszonyáról, elengedhetetlen a fenti tényezőkhöz kapcsolódó rendszerek több aspektusból történő vizsgálata.

Népesedés

Mindenekelőtt bemutatom, hogy milyen folyamatok zajlottak le 1990 óta a népesedés tekintetében. Ezt az 1. sz. ábra mutatja. Jól látható, hogy a népesség 1990 óta csökken, amely folyamatot felerősíti a növekvő halandóság is.

1. sz. ábra. Népesedési folyamatok az 1990-es évek elejétől



Forrás: Polónyi István & Tímár János (2006)

A prognózisok pedig megmutatják, hogy az elkövetkező évtizedekben milyen folyamatok várhatók. Ez azért fontos, mert a demográfiai adatok mutatják meg, hogy hány fő kerül be az oktatási rendszerbe. Ezt mutatja az 1. sz. táblázat.

1. sz. táblázat. *Élveszületések száma Magyarországon*

Élveszületések száma	1995	2000	2010	2020	2030
minimum	112,1	92,7	90,1	74,6	60,9
alapváltozat	112,1	94,2	98,7	92,8	80,6
maximum	112,1	95,6	107,5	112,0	102,4

Forrás: Polónyi István & Tímár János (2006)

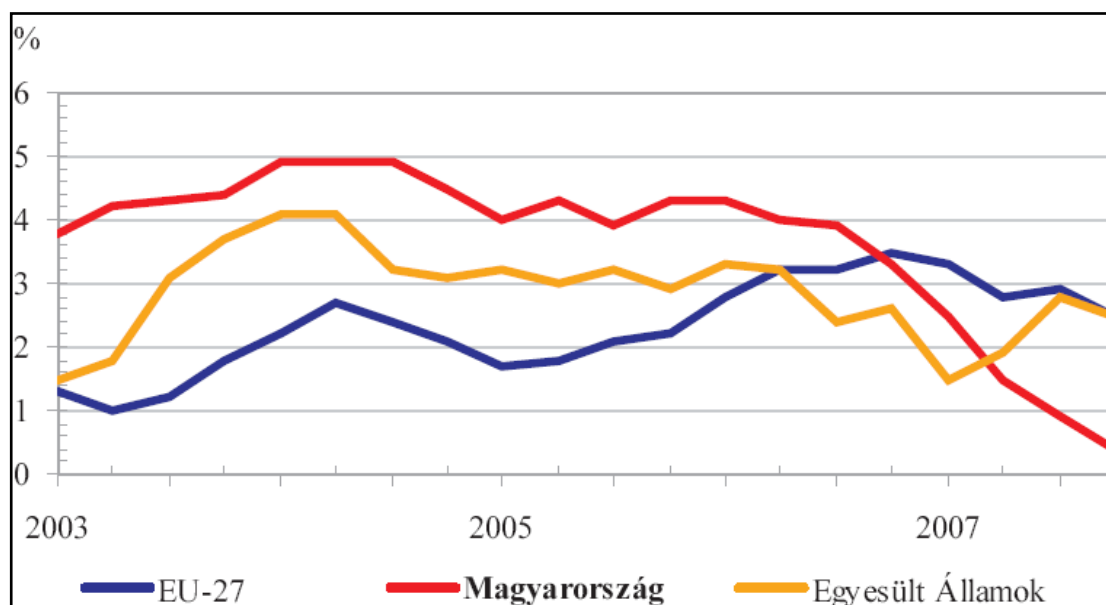
Iskolázottság

Az iskolázottsági szint tekintetében elmondható, hogy az évek előre haladásával egyre inkább nőtt a népesség iskolázottsági szintje. Ezt régiós szinten is megvizsgálom. Az előző fejezet arra világított rá, hogy egyre kevesebb gyerek születik. Tehát az oktatási rendszer a nyilvánvaló demográfiai folyamatokkal ellentétesen cselekszik, mivel a csökkenő népesség ellenére egyre több embert enged be az oktatási rendszer különböző szintjeire. Azonban ha az oktatás kibővítését másik oldalról vizsgáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy egyben ez pozitív dolgot is eredményez, mégpedig azt, hogy nő a humán tőke, mely átalakul szellemi tőkévé, és végső soron a gazdaság fejlődését kell, hogy eredményezze. Ezért dolgozatom következő fejezetében megvizsgálom a magyar gazdaságot országos és régiós szinten.

Gazdasági fejlettség

A magyar gazdaságról elmondható, hogy fejlődése 2007-ben lelassult. A 2. sz. ábrán látható, hogy bár 2006-ban még a növekedési ütem a 4%-ot elérte, de a lassulás előszele érzékelhető volt, amely aztán be is következett. Nagyon sokáig Magyarország növekedési üteme meghaladta az EU27-eknek (az Európai Uniónak 27 tagországa van a 2004. évi bővítés óta) az átlagát, amely azt jelentette, hogy Magyarországon a gazdasági növekedés 4,1% körül, addig az EU27 átlaga 1,9% körül mozgott. Magyarországon ez a gazdasági fellendülés 2007 előtt valamivel alábbhagyott, és megszűnt az EU27 és Magyarország közti növekedési különbség. 2007 óta a gazdaság növekedési üteme visszaesett, és az ábrán is jól látszik, hogy napjainkban a gazdaság növekedése 0%, azaz stagnál.

2. sz. ábra. A magyar gazdaság növekedése



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2008)

A táblázatok, grafikonok alapján az a kép látszik kirajzolódni, hogy nincs egyértelmű összefüggés a népesség iskolázottsági szintjének növekedése és a gazdaság növekedése között. A szakemberek sok esetben arra hivatkoznak, hogy mindezt a területi különbségek eredményezik. Véleményem szerint lehetséges, hogy más tényező is okozhatja ezt a különbséget. Egyik ilyen tényező lehet az oktatási rendszer, ezért a továbbiakban ezt a területet vizsgálom.

Oktatási rendszer – Minőségi képzés vs. mennyiségi képzés

„A társadalom fejlődésében, a gazdaság növekedésében a tudás meghatározó szerepet játszik. A felnövő generációk tudását az iskolai oktatás alapozza meg és – korunkban – az életpályát kísérő felnőttképzés fejleszti tovább. Az oktatás, mondják olykor: ’tudásgyár’” (Polónyi & Tímár, 2001)

Magyarországon a gazdaság megújításra került a rendszerváltás idején, teret nyert a kapitalista szemlélet, ezzel szemben azonban bizonyos szektorokban ez a fajta változás nem hozott újat. Ez alatt értem az egészségügyet és az oktatást. Ezekben a szektorokban ma is a rendszerváltást megelőző fejlesztési stratégia érvényesül. Ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy ez az irány jó, hiszen ha az adott rendszer egészében változás történik, akkor a részegységeit is kell, hogy a változás érintse, annak érdekében, hogy a részegységek továbbra is megfelelően kiegészítsék egymást, és tudjanak egymás mellett jól működni. Magyarországon azonban a fentebb említett szektorokban ez a fajta változás nem történt meg. Emellett az állandóság mellett hozzákapcsolódnak a rendszerhez különböző folyamatok, melyek változnak (pl.: demográfiai változások), és ezek nemcsak fényt derítettek az oktatásban lévő problémákra, hanem mintegy kumuláltan hozták felszínre az évtizedek alatt felhalmozott, eddig rejtett problémákat.

Egyes nézetek szerint az oktatási rendszer gyengülését mennyiségi oldalról kell megvizsgálni, más nézetek szerint ez egyfajta minőségi kérdés. Véleményem szerint

egyik oldalt sem lehet egyértelműen megnevezni a tekintetben, hogy melyik megközelítés a helytálló. Valószínűleg mindegyik oldalon állóknak igazuk van.

A mennyiségi oldalú megközelítés szerint a probléma abban rejlik, hogy adott képzési szintekre nem megfelelő létszámokat vesznek fel. Ez alatt kell érteni a felsőoktatás tömegesedését, kiterjesztését. Ugyanakkor másik oldalon pedig a szakképzésben hiány mutatkozik, hiányszakmákról beszélhetünk. Ez a rendszer egyik oldala.

A minőségi oldalú megközelítés szerint a probléma forrása a képzési tartalmakban rejlik, annak felhígulásában. A probléma kezelése a tömegképzés felszámolásában rejlik. Ugyanakkor azt is be kell látni, hogy „...a tömegképzés felszámolása automatikusan nem garantálna minőségi képzést.” (Bélyácz, 2002)

Viszont megvizsgálhatjuk e két oldalt ok – okozat / ok – következmény összefüggésben. Úgy gondolom, hogy az egyik ok, amely a rendszer problémáját adja az a mennyiségi oldal (pl.: mennyiségi fejlesztési kampány a felsőoktatásba). Ezek a lépések azonban csak a formális iskolázottsági mutatókat javítják (Bélyácz, 2002). A formális képzettsége a munkaerőnek Magyarországon meghaladta a gazdaság fejlődésének szintjét. A mennyiségi oldalon tett hibás lépéseknek köszönhetően – amelyet az előző példával is kívánok alátámasztani – a képzések minősége felhígult, a minőség oldalon következett be romlás, értékcsökkenés.

Amikor az oktatási-képzési rendszer átalakításáról beszélünk, akkor magyar vonatkozásban az túlnyomó részben csak formalitásokat jelent. Ez alatt értem az olyan intézkedéseket, amelyek nem a tényleges tartalom megváltoztatására irányultak, hanem attól független intézkedéseket – például amilyen a kreditrendszer bevezetése – jelentettek. A tartalom megváltoztatására, fejlesztésére irányuló intézkedések elenyészőek voltak, pedig valójában a tartalomban rejlik a képzés minősége.

Egyes álláspontok szerint az oktatás-képzés minőséget nem lehet egyértelműen csak a tartalom mentén megragadni, hanem felmerülhetnek egyéb, mélyebben húzódó összefüggések is, melyek szintén közrejátszanak, és befolyásolják az oktatás minőségét. Ezek a következők: „... oktatás-módszertani probléma, az oktatás szerepéről vallott felfogás konfliktusai, amelyek megbeszélésére-megvitatására, minden érdekeltet érintően, nem került sor.” (Bélyácz, 2002)

Továbbá vannak olyan intézkedések, melyeknek tényleges megvalósítása még várat magára. Ezek az intézkedések a következők:

- A demográfiai prognózisok korrekt figyelembe vételével
- Szorosabb együttműködés a munkaerőpiaccal (társadalmilag hasznos tudás közvetítése)
- Új tanulási módszerek intenzív, hatékony elterjesztése
- Motivációk erősítése
- Ösztönző rendszer kialakítása (Koltai, 2003)

Összegzés

A fenti folyamatok és adatok bemutatásával az volt a célom, hogy igazoljam, hogy a népesség iskolázottsági szintjének növekedése és gazdaság növekedése között nincs egyértelműen kimutatható egyenes arányosság. Tehát más megközelítésben ez azt is jelentheti, hogy a mennyiségi képzés, azaz az oktatás kiterjesztése a társadalom minél szélesebb körére eredményezte azt, hogy az oktatás minősége felhígult, ezért nem mutatkozik meg ez a fajta növekedési ütem a gazdaság

növekedésének ütemében. Nem minden tudás hasznosítható társadalmilag. Az oktatási rendszer nem képes az aktív állampolgársághoz és a munkaerő-piaci érvényesüléshez szükséges releváns, azaz társadalmilag hasznos tudás közvetítésére. Az oktatás fejlesztését tehát a jövőben semmiképpen nem a mennyiségi fejlesztés, hanem a tanítási tartalmak mentén kell megragadni, mert a tartalom kérdése az igazi probléma. Egyben pedig ez a dolgozat végkövetkeztetése is.

Arra az esetre, ha azt akarjuk, hogy az előállított szellemi tőke megjelenjen a gazdaság növekedésben, abban az esetben az oktatás-képzés minőségét kell javítani. Erre teszek javaslatokat a záró részben. Ezek a minőség javítására vonatkozó javaslatok pedig a következők.

Javaslatok

1. *A pedagógus képzés reformja.* Ezt a kérdéskört alapvetően két aspektusból lehet megközelíteni. Egyik része a reformnak a felsőoktatásba való bekerülés szigorítása. Ennek oka, hogy nem minden, pedagógusnak jelentkezett tanuló alkalmas feltétlenül a tanári pályára. Sokkal szigorúbb alkalmassági vizsga jelenthetné a probléma megoldását. A pedagógus képzés reformjának másik felét pedig a már végzett pedagógusok önképzése kell, hogy jelentse. Ez azt jelenti, hogy a már megszerzett alapképzésen és mesterképzésen túl szükséges lenne a pedagógusok szakmai önképzése. Ez azért is fontos lenne, mert a tanári munka nagy részét a rendszeres, önálló felkészülés jelenti, melyhez elengedhetetlen az intenzív önképzés.

2. *A pedagógus szakma presztízsének növelése* (társadalmi és anyagi megbecsültség). Ennek a problémának a háttérében több évtizednyi, nem feltétlenül kedvező döntések és azok hatásai húzódnak. Az egyik ilyen kedvezőtlen hatást kiváltó ok lehet, hogy a pedagógusok létszámát nem csökkentették a demográfiai hullámnak megfelelően. Az 1986 – 1994 közti időszakot vizsgálva jól látható, hogy a gyerekek száma körülbelül a felére esett vissza, ezalatt pedig a foglalkoztatott pedagógusok száma nőtt. Ebből az is következik, hogy az intézmények nem tudnak költséghatékonyan működni. Mindeközben pedig a pedagógusok keresete alacsony, melynek sem a rendszerváltás előtti, sem utáni időszak nem kedvezett.

3. *A pedagógiai kultúra megújítása* (a hagyományos módszertan helyett a mai diákok igényeihez jobban illeszkedő tanuló-központú módszerek). Az új tudástartalmak közvetítésére a konstruktivista tanuláselmélet látszik a legalkalmasabbnak, amely a megismerés, a tudás a sikeres cselekvések lehetővé tételét szolgálja. A tudáskonstrukciók létrehozása feltételezi az egyén aktivitását, módszerei a csoportmunka, önirányított tanulás, projektmódszer.

4. *A hiányszakmák korrekt definiálása és szakmunkás ösztöndíj bevezetése* a hiányszakmák és egyáltalán a szakképzés presztízsének növelése érdekében. A szakmunkás ösztöndíj elsősorban a képzésben résztvevő hallgatókat ösztönöznék. Ennek a fajta elismerésnek közvetett hozama pedig az lenne feltehetőleg, hogy a foglalkoztatók érdeklődését is felkeltené a szakképzett, kiváló munkaerő iránt.

5. *A gazdasági szereplők érdekeltté tétele a szakképzésben való részvételre.* Pontos megfogalmazása lenne szükséges a hiányszakmáknak a gazdasági szereplők oldaláról, illetve, hogy milyen szakképzettségű emberekre lenne szükségük. Megfelelő keretfeltételek mellett elősegítené a szakképzett munkaerő hosszú távú foglalkoztatását a hallgatószerződés is.

6. A *finanszírozás hatékonyabbá tétele*, tényleges kutatások a felnőttképzési ráfordítások hasznosulásáról. Amennyiben az előző két pontban foglaltak megvalósulnának, úgy a kutatások hosszú távon nagy valószínűséggel pozitív tendenciát mutatnának a felnőttképzésbe fektetett összegek megtérüléséről.

7. A *felnőttoktatók képzése* (ma nincs végzettséghez/képesítéshez kötve, hogy valaki felnőttképzésben oktasson, kivéve ha akkreditált képző akkreditált programjáról van szó). A felnőttek teljesen más oktatást igényelnek módszertanilag, mint az iskolarendszerű képzésben résztvevő tanulók, hallgatók. 2008-ban indult el Magyarországon először ilyen emelt szintű, felsőfokú OKJ-s képzés.

8. A *képző intézmények közötti szorosabb együttműködés*. Annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon ne jelenjen meg túlkínálat bizonyos szakmákból. Valamint lehetőséget teremtené a közös képzések és gyakorlatok kialakítása a költséghatékony működésre.

9. A *képzési szinterek kitágítása* (nem csak az iskola épületében folyhat oktatás).

10. *Kulcskompetenciák fejlesztése* (EU 8 kulcskompetencia: anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai, természettudományos, technikai ismeretek; digitális kompetencia; a tanulás tanulása; személyközi és állampolgári kompetenciák; vállalkozói ismeretek; kulturális kompetencia).

Felhasznált irodalom

BÉLYÁ CZ Iván (2002): Oktatásszervezés versus oktatáspiac. Polónyi István és Timár János "Tudásgyár vagy papírgyár?" c. cikkéhez. Élet és Irodalom, 46 (11), pp. 9-10.

KOLTAI Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. PTE-FEEK, Pécs.

Központi Statisztikai Hivatal (2008): *A gazdasági fejlődés regionális különbségei Magyarországon 2007-ben*. KSH, Budapest.

POLÓ NYI István & TÍ M Á R János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

POLÓ NYI István & TÍ M Á R János (2006): *Oktatáspolitikai és demográfia*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Erasmus-ösztöndíjasként Spanyolországban

© Németh Eszter

nemeszter@gmail.com

(Pécsi Tudományegyetem, Pécs és Granadai Egyetem, Spanyolország)

Manapság, főleg az Európai Unióhoz való csatlakozásunk után, egyre jobban felértékelődött a nyelvtudás jelentősége. Sokan állítják, hogy jó nyelvtudás nélkül lehetetlen boldogulni, munkát találni pedig szinte képtelenség. Még most is sokan gondolják úgy, hogy egy nyelvet igazán csak anyanyelvi környezetben lehet jól elsajátítani. Bár jól tudjuk, hogy ez nem teljesen van így, de valószínűleg ez is motiválja azokat a diákokat, akik úgy döntenek, tanulmányaik egy részét külföldön folytatják. Csak ez lenne az ok?

Jelen elemzésemben többek között arra a kérdésre keresem a választ, hogy a spanyol nyelv iránti hatalmas érdeklődés a magyar felsőoktatásban visszatükröződik-e a Spanyolországban tanulni vágyó hallgatók számában.

Közvetlenül viszont azzal foglalkozom, hogy a spanyol egyetemeken tanulók milyen tapasztalatokat szereztek, Erasmus-ösztöndíjuk megpályázásakor miért pont Spanyolországot választották, mennyi időt töltöttek el külföldön, mennyiben tér el a spanyol felsőoktatás a magyar oktatási rendszertől, milyen interkulturális akadályokkal találták szemben magukat. Érdekel az is, hogy hazaérkezésük után milyen volt a visszailleszkedés, milyen előnyeik vagy hátrányaik származtak a kinn tartózkodásból.

Bevezetés

Manapság, főleg az Európai Unióhoz való csatlakozásunk után, egyre jobban felértékelődött a nyelvtudás jelentősége. Sokan állítják, hogy jó nyelvtudás nélkül lehetetlen boldogulni, munkát találni pedig szinte képtelenség. Még most is sokan gondolják úgy, hogy egy nyelvet igazán csak anyanyelvi környezetben lehet jól elsajátítani. Bár jól tudjuk, hogy ez nem teljesen van így, de valószínűleg ez is motiválja azokat a diákokat, akik úgy döntenek, tanulmányaik egy részét külföldön folytatják. De vajon csak ez lenne az ok?

Jelen vizsgálat a spanyol nyelv vonatkozásában keresi többek között erre a kérdésre is a választ. Ami a spanyol nyelvet illeti, ma a világon hozzávetőleg minden tizenötödik ember spanyol ajkú, számuk több mint négyszázmillióra tehető. A kínai, az angol és a hindi után a negyedik legelterjedtebb nyelv a világon, az Európai Unióban is ez a negyedik leggyakrabban használt nyelv.

Magyarországon 1950-től szerepel a spanyol a választható idegen nyelvek között, de csak 1960-tól beszélhetünk szervezett középiskolai spanyoloktatásról, és ez idő tájt született meg az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen a Spanyol Tanszék is. Az 1970-es évektől kezdődően egyre több középiskolában, majd szakközép-, illetve általános iskolában van lehetőségük a diákoknak a spanyol nyelvet választani (Jámbor, 2003). Mára már az ország több egyetemén és főiskoláján folyik spanyol nyelvoktatás, a Cervantes Intézet becslései szerint a magyarországi iskolákban - éves szinten - körülbelül nyolcezer tanulnak spanyolul.

De nemcsak a spanyol nyelvtanulók száma nő, hanem azon hallgatóké is, akik Spanyolországot választják Erasmus-ösztöndíjuk megpályázásakor. A ma már 22 éves Erasmus program a világ legnagyobb egyetemi csereprogramja, amelyben mára már több mint 1,5 millió hallgató vehetett részt.

Magyarország az 1998/99-es tanévben csatlakozott a programhoz, ebben az évben összesen 856 fő utazott külföldre Erasmus-ösztöndíjjal, ebből 23 fő Spanyolországba. A következő tanévben a kiutazó hallgatók száma megduplázódott (1627 fő), és a 2007/08-as tanévben az a szám 3292-re nőtt, melyből a Spanyolországba utazó hallgatók száma 243 fő volt. Ezzel Spanyolország a negyedik helyen áll a magyar diákok körében legnépszerűbb Erasmus-országok rangsorában, Németország, Franciaország és Olaszország után.

Az Erasmus mobilitásban résztvevő egyetemek 2007/08-as Top 500-as rangsorában, a fogadó intézmények között az első tízből nyolc helyen spanyol egyetemen szerepel. Az első az Universidad de Granada, 1822 bejövő hallgatóval, a második az Universitat de Valencia (1706 fő), a harmadik az Universidad Complutense de Madrid (1625 fő) és a negyedik az Universidad Politécnica de Valencia (1558 fő). Ezeknek – és más adatoknak – utána lehet nézni a következő internetes honlapokon: <http://ec.europa.eu/>, <http://www.tka.hu/>.

A kutatás célja

A felmérésem többek között arra a kérdésre keresi a választ, hogy a spanyol nyelv iránti hatalmas érdeklődés a magyar felsőoktatásban visszatükröződik-e a Spanyolországban tanulni vágyó hallgatók számában; valamint, hogy a spanyol egyetemeken tanulók milyen tapasztalatokat szereztek, Erasmus-ösztöndíjuk megpályázásakor miért pont Spanyolországot választották, illetve, hogy milyen interkulturális akadályokkal találták szemben magukat, hogy a hazaérkezésük után milyen volt a visszailleszkedés, milyen előnyeik vagy hátrányaik származtak a kinn tartózkodásból.

A kutatás módszere, a felmérés ismertetése

A kutatás a 2009/2010-es tanév őszi félévében, Spanyolországban Erasmus ösztöndíjjal tanuló diákok körében készült, zárt, ill. nyitott kérdőíves módszerrel. A felmérés egy későbbi kutatás előzetes felmérése, ezért a válaszoló diákok más-más intézmény hallgatói és tanulmányaikat Spanyolország különböző városaiban végezték. A kérdőívben az alábbi kérdésekre tértem ki:

- hallgató neve, kora,
- hol folytatja/folytatta tanulmányait Magyarországon és Spanyolországban,
- milyen nyelveken beszél, milyen nyelvből van nyelvvizsgája és az milyen szintű, típusú,
- miért Spanyolországot választotta tanulmányai helyszínéül,
- jár-e már korábban spanyol nyelvterületen,
- milyen ismeretei voltak a spanyolokról, az oktatási rendszerről kiutazása előtt,
- mely idegen nyelvet használta kinn tartózkodása során,
- voltak-e kommunikációs, interkulturális problémái,

- milyen volt a kapcsolata a tanárokkal és a többi diákkal,
- milyennek látja a spanyolokat,
- milyen előnye vagy hátránya volt a kinn tartózkodásának.

Eredmények

A kérdőívre válaszoló 21 diák közül hat a férfi és 15 a női hallgató, életkorukat tekintve mindannyian 23 és 30 év közöttiek, a többségük, 15 hallgató 25 és 27 év közötti. A hallgatók budapesti, szegedi, győri és debreceni egyetemeinken végzik vagy végezték egyetemi tanulmányaikat, az egyetemi és kari megoszlásukat a következő táblázat mutatja:

Az oktatási intézmény neve	Kar	A válaszoló hallgatók száma
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	Gazdaságtudományi Kar	1
	Építészmérnöki Kar	3
	Vegyésszmérnöki és Biomérnöki Kar	1
Budapesti Műszaki Főiskola	Informatikai Kar	1
Eötvös Lóránd Tudományegyetem	Bölcészettudományi Kar	3
Zsigmond Király Főiskola	Nemzetközi és Politikai Tanulmányok Intézete	2
Debreceni Egyetem	Közgazdaságtudományi Kar	8
Szegedi Tudományegyetem	Bölcészettudományi Kar	1
Széchenyi István Egyetem	Informatika Tanszék	1

A válaszadók többsége (nyolc fő) hat hónapot töltött Spanyolországban, hat diák 12 hónapos, négyen öt hónapos és hárman pedig négy hónapos Erasmus-ösztöndíjat kaptak. Jellemző, hogy mindannyian egyetemi tanulmányaik második felében pályáztak, 11 fő a negyedik tanévében, hat fő a harmadik és négy fő pedig az ötödik tanévében folytatta tanulmányait Spanyolországban.

Ahogy a következő táblázat is mutatja, a megkérdezett hallgatók Spanyolország különböző tartományaiban lévő egyetemeken tanultak, 2004 és 2009 között.

Az oktatási intézmény neve	A válaszoló hallgatók száma
Universidad de Girona	1
Universidad de Zaragoza	1
Universidad de Valladolid	3
Universidad Autónoma de Madrid	1
Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo	6
Universidad de Córdoba	1
Universidad de Sevilla	1
Universidad de Huelva	2
Universidad de Cádiz	1
Universidad de Málaga	1
Universidad de Granada	1
Universidad de Murcia	1
Universitat de Valencia	1

Az arra a kérdésre adott válaszok, hogy milyen egyéb nyelveken beszél, van-e nyelvvizsgálója megerősítették eddigi feltevéseimet, hogy a spanyol nyelvet választó hallgatók többsége már beszél egy vagy két idegen nyelvet, többségüknek (általános

és/vagy szakmai) nyelvvizsgálója is van. A feltett kérdésre adott válaszok a következőképp alakultak:

Nyelv	Nyelvtudás szintje (fő) (A-alap; K-közép; F-felső)	Nyelvvizsga (fő) (A-alap; K-közép; F-felső)	Szakmai nyelvvizsga (fő) (A-alap; K-közép; F-felső)	Nyelvvizsga típusa (A-szóbeli; B-írásbeli; C-komplex)
angol	A: 1 K: 5 F: 12	A: - K: 15 F: 3	A: 1 K: 5 F: 12	A: - B: - C: 19
német	A: 1 K: 3 F: 2	A: 1 K: 3 F: 2	A: - K: 3 F: -	A: - B: - C: 7
francia	A: 5 K: 1 F: 1	A: - K: - F: 1	A: - K: - F: -	A: - B: - C: 1
olasz	A: 2 K: - F: -	A: - K: - F: -	A: - K: - F: -	A: - B: - C: -
spanyol	A: - K: 8 F: 10	A: - K: 10 F: 2	A: - K: 3 F: -	A: 1 B: 2 C: 10
portugál	A: 2 K: - F: -	A: - K: - F: -	A: - K: - F: -	A: - B: - C: -
katalán	A: 1 K: - F: -	A: - K: - F: -	A: - K: - F: -	A: - B: - C: -

Ami a spanyol nyelvtudást illeti, nyolcan érzik úgy, középszintű, és tízen, hogy felsőfokú nyelvtudással rendelkeznek, miközben csak összesen két főnek van felsőfokú és tíz főnek középfokú nyelvvizsgálója. A válaszokból nem derül ki, hogy a nyelvvizsgálójukat a spanyolországi tanulmányaik előtt vagy után szerezték, de nyelvvizsgáztatóként gyakran tapasztalom, hogy az Erasmus-ösztöndíjas hallgatók úgy gondolják, hogy a fél- vagy egyéves kinn tartózkodásuk után már felsőfokon beszélnek a nyelvet. A nyelvi szintjük megállapításához, illetve ahhoz, hogy megtudjuk, valóban közép- vagy felsőfokú tudással rendelkeznek, további vizsgálatok szükségesek.

A spanyol nyelv választásánál a korábbi kutatások szerint leginkább az emocionális nyelvválasztási motívumok kapnak helyet (Terestyéni, 1998). De melyek azok a szempontok, motiváló tényezők, amelyek miatt az Erasmus-ösztöndíjas hallgatók a spanyol nyelvet, illetve Spanyolországot választják? A megkérdezett diákok fontossági sorrendet állítottak fel, az alábbi szempontok alapján:

- a spanyolországi tanulmányi rendszer miatt;
- kulturális szempontok miatt;
- Spanyolországban szeretett volna élni;
- nyelvgyakorlás miatt;
- barátok/rokonok miatt;
- későbbi elhelyezkedési lehetőségek miatt;
- egyéb.

A válaszokat a következő táblázatban foglaltam össze:

	Hányadikként jelölte/ fő			
	1.	2	3.	4.
A spanyolországi tanulmányi rendszer miatt			1	
Kulturális szempontok miatt	3	5	2	1
Spanyolországban szeretett volna élni	3	3	2	1
Nyelvgyakorlás miatt	14	2	3	1
Barátok/rokonok miatt				
Későbbi elhelyezkedési lehetőségek miatt		5		
A spanyol szak miatt			1	
Ezen a lehetőségen kívül csak Finnországba lehetett volna menni	1			
Mindenképpen mediterrán országban szeretett volna menni	1			

Mint kitűnik, továbbra is helyt állnak a korábbi felmérések eredményei, a legtöbben ugyanis azért választották a spanyol nyelvterületet, mert szeretnék a nyelvet gyakorolni. Sokan választották első, illetve második helyre a kultúra iránti vonzódást, és több hallgató számára volt vonzó lehetőség Spanyolországban élni. Öt diák a későbbi elhelyezkedési lehetőségek miatt döntött Spanyolország mellett. Érdekes azonban – ahogy ez egy korábbi, spanyol nyelvválasztással kapcsolatos felmérésemből szintén kiderült –, hogy a baráti kapcsolatok mint motiváció nem jellemző a megkérdezettekre.

Érdekesnek tartottam megkérdezni, hogy a külföldi tanulmányaik megkezdése előtt jártak-e már spanyol nyelvterületen, hiszen ez is befolyásolhatta őket abban, hogy végül Spanyolországot választották, illetve így már valamennyi ismerettel rendelkezhetek a kinti életről, szokásokról, stb. A válaszadók közül azonban a többség még nem járt sem Spanyolországban, sem pedig Latin-Amerikában, mindössze 6 fő töltött el egy-egy hetet Spanyolországban, és három fő egy hónapnál kevesebb időt. Latin-Amerikában hárman jártak, ketten egy-három hónap közötti ideig, egy hallgató pedig egy évet töltött kinn. Az utazásuk célja minden esetben nyaralás, turistaút volt.

Arra a kérdésre, hogy milyen ismereteik voltak a spanyolokról a kiutazás előtt, a többség, tíz fő a sztereotípiákat említette, vagyis hogy a spanyolok kedvesek, segítőkészek, vidámak, optimisták, hangosak, szenvedélyesek, machók, temperamentumosak, közvetlenek, barátságosak, fontos számukra a család, szeretik a bikaviadalt, a sziesztát, a bulikat és az ünnepeket, és nagyon finom ételeik vannak. Három spanyol szakos válaszadó úgy érzi, jól ismerte már a spanyolokat a tanulmányai miatt; egy-egy hallgató említette, hogy a nyaralás során szerzett némi ismeretet róluk, illetve a tanulmányai miatt rendelkezik bizonyos történelmi és kulturális ismerettel. Egy hallgató az ismereteit a korábbi Erasmus-ösztöndíjasok elmeséléseiből szerezte, és ketten úgy gondolják, hogy semmit sem tudtak a spanyolokról a kiutazásuk előtt.

Érdekes megfigyelni, hogy a hallgatók többségének (13 fő) semmilyen fogalma nem volt a spanyol oktatási rendszerről a kiutazása előtt. Ketten említették, hogy alapvető információkkal rendelkeztek ugyan, de csak annyit tudtak, amennyi az Erasmus-ösztöndíj pályázásához szükséges volt. Ketten említették, hogy ismerték az osztályozási rendszert. Egyetlen másik hallgató csak annyit tudott, hogy a nyelvoktatás nincs magas szinten ugyan, de az oktatás minőségéről és a technikai felszereltségről csak jókat hallott; egy diák említette, hogy keveset tudott, csupán annyit, hogy kreditrendszer van, sok egyéves tárggyal; egy hallgató csak azzal volt

tisztában, hogy bolognai-rendszer van; de akadt egy-egy olyan hallgató is, aki korábbi ösztöndíjasoktól érdeklődött.

A megkérdezett diákok többsége, 19 fő a tanulmányai során spanyolul kommunikált a tanáraival, mindössze két fő tette ezt angolul. A csoporttársakkal való kommunikáció is inkább spanyolul zajlott, 13 fő csak spanyolul, két fő csak angolul és hat fő spanyolul és angolul vegyesen beszélt a többi hallgatóval. Az intézet dolgozóival (a könyvtárban, fénymásolóban, stb.) szinte mindenki a spanyol nyelvet használta (19 fő), egy fő beszélt spanyolul és angolul is, és egy másik hallgató spanyolul és katalánul. A hétköznapi kommunikáció is inkább spanyolul folyt (12 fő), mint írták, nem nagyon volt más választásuk, mert a spanyolok nem beszélnek más nyelvet. Hét hallgató használta a mindennapi életben mind a spanyol, mind az angol nyelvet; egy diák a spanyolt és a katalánt; egy hallgató pedig a spanyol mellett a francia nyelvet is.

A megkérdezett hallgatók a következőképp értékelték a fogadó intézményük tanárait és az ottani oktatást. Az osztályozás során az 1-es a legrosszabbat jelenti, a táblázatban szereplő számok pedig azt jelölik, hogy hány hallgató adta az adott osztályzatot.

	1	2	3	4	5
A tanárok felkészültsége			2	9	10
A számonkérés		2	8	4	7
A tanárok hallgatókkal való bánásmódja			2	6	11
A tanár-diák viszony			2	10	9
Az órák hangulata			2	15	4
A tananyag hasznossága		1	6	12	2
A tananyag minősége		2	3	10	6

Mint látható, a hallgatók többsége elégedett volt mind a tanárokkal, mind a tananyaggal. Legkevésbé a toledo-i és a valladolidi diákok voltak elégedettek, ők a tananyag hasznosságát és minőségét kifogásolták, míg egy madridi és egy szintén valladolidi diák a számonkéréssel nem volt megelégedve.

Arra a kérdésre, hogy voltak-e problémáik a tananyag, illetve az órák megértésében, a legtöbben, 14 fő azt válaszolta, hogy igen, a hiányos nyelvtudásuknak köszönhetően, de leginkább csak az első pár hónapban. A legtöbben azt említették, hogy a tanárok túl gyorsan beszéltek, és így nem tudtak jegyzetelni. Hatan érezték úgy, hogy ezzel kapcsolatosan nem volt semmilyen problémájuk.

A legtöbb hallgató (12 fő) részt vett valamilyen nyelvi felkészítésben, két diák szerint nagyon hasznos volt az Erasmusi hallgatóknak szervezett nyelvtanfolyam, azonban négy másik hallgató pont az ellenkezőjét állítja. Szerintük a nyelvtanítás nem volt túl hatékony, főleg a diákok eltérő nyelvi szintje miatt, illetve, egy másik hallgató szerint a tanár túl nehéz, nem a szintnek megfelelő témákkal foglalkozott. Egy harmadik diák szerint túl sok volt a nyelvtan, a negyedik hallgató pedig úgy érzi, ha már nem beszélt volna spanyolul valamilyen szinten, nem ért volna semmit a tanfolyam. Egy hallgató saját maga keresett spanyol nyelvtanfolyamot, és ketten írták, hogy nem jártak nyelvi felkészítésre, nekik a spanyol barátok segítettek.

A válaszadók többsége szerint a spanyol tanáraik kedvesek és segítőkészek voltak (tíz fő), jó volt a kapcsolat velük (hét fő), aranyosak voltak (két fő), bár három diák szerint a kapcsolat velük ugyanolyan, mint a magyar tanárokkal. Egy hallgató írta, hogy nem tudott velük kommunikálni, mert nem beszéltek nyelveket; hét hallgató említette, hogy nem tettek különbséget a spanyol és az Erasmusi hallgatók között,

és nem érdekelte őket, hogy nem spanyol az anyanyelvük, ami sokszor megnehezítette például a vizsgázást.

A legtöbb hallgatónak (kilenc fő) okoztak némi nehézséget a vizsgák, leginkább, mert nem az anyanyelvükön vizsgáztak, és így több felkészülési időre volt szükségük (három fő). Öt diák nehezményezte, hogy tőlük is ugyanazt követelték, mint a spanyol hallgatóktól, van, ahol ugyan lehetett a vizsgán szótárt használni, de az is előfordult, hogy levontak a pontszámból egy-egy nyelvhelyességi hiba miatt. Hárman említették, hogy nehézséget okozott, hogy csak írásbeli vizsgák vannak; és mindössze három hallgató érezte úgy, hogy nem okoztak neki semmilyen problémát a spanyol vizsgák.

Arra a kérdésre, hogy milyen volt a kapcsolata a többi hallgatóval, a többség (tíz fő) azt válaszolta, hogy a spanyol diákok segítettek, ha kérték őket, de többen is említették, hogy ezt külön kérni kellett, maguktól nem ajánlották fel a segítségüket. Négy hallgató szerint nem voltak nyitottak a külföldiek felé, egy diák jegyezte meg, hogy kevésbé voltak együttműködőek. Ketten is említették, hogy ha együtt kellett dolgozni egy projekten, akkor a spanyolok magukra vállalták a nagyobb részt, a hallgató szerint lehet, hogy tényleg ennyire segítőkészek, de neki inkább az volt az érzése, hogy így egyszerűbb volt nekik, nem kellett a külföldiekkel kommunikálniuk. 8 fő érezte úgy, hogy több időt töltöttek a többi Erasmusos hallgatóval, ők mindig összetartottak, például bulizni is együtt jártak, illetve együtt utazgattak.

A magyar és a spanyol oktatási rendszer közötti különbségeket illetően a hallgatók úgy gondolják, hogy a spanyol oktatási rendszerben sokkal több a gyakorlat, és nem az elméletre helyezik a hangsúlyt; az órák sokkal interaktívabbak (három fő); több hallgató szerint (öt fő) a tananyag mennyisége kevesebb, és a követelmények sem olyan magasak (két fő említette ezt, és ők a Budapesti Műszaki Egyetemhez viszonyították a követelményszintet). Egy diák szerint az oktatók modernebb pedagógia módszereket alkalmaznak; egy másik diáknak az tetszett, hogy a spanyolok elfogadják a külföldön teljesített tárgyakat; ketten említették, hogy kinn több a beadandó feladat, és szintén két hallgató szerint túl nagy az évfolyamlétszám. Itt is megemlítették, hogy szinte csak írásbeli vizsgák vannak, és sok az egyéves tantárgy. A spanyol tanárok nagy hangsúlyt fektetnek a naprakésziségre és a csapatmunkára, de sohasem érkeznek pontosan az órákra, ahogy a diákok sem. Két hallgató említette meg az osztott tanrendet a sziesztával, és hogy az érdemjegyek 1-től 10-ig vannak, és 5-ig minden bukásnak számít. Az egyik hallgató úgy érzi, a spanyol egyetemi oktatás inkább a magyarországi középiskolákra hasonlít, mert állandóak a házi feladatok, a számonkérések és az órai feleltetések.

Spanyolországból való hazatérésük után hét diáknak nem volt semmilyen problémája, de másik hét hallgatónak nehézséget okozott a kint teljesített tantárgyak elfogadtatása. Volt olyan, akinek csak a tárgyak felét fogadták el, de olyan is, akinek egyet sem. További 3 fő is az adminisztrációs nehézségekre panaszkodott. Három hallgató is említette a kulturális sokkot, vagyis hogy nehéz volt visszarázódnia a magyar életstílusba, elfogadnia például, hogy a magyarok sokkal komorabbak; egy másik hallgatónak jobban tetszett, hogy az oktatás spanyolul folyt. Ketten is említették, hogy eleinte elkéstek mindenhol, és nehéz volt megszokni újra, hogy nem lehet késni.

Annak, hogy Spanyolországban tanulhatott, szinte kivétel nélkül mindenki csak az előnyét látta. A legtöbb hallgató, 19 fő szerint a kinntartózkodásuk legnagyobb előnye a nyelvtudásuk fejlődése, 16 fő szerint az, hogy megismertek egy másik kultúrát, egy másik életfelfogást (nyolc fő), fejlődött a kommunikációs készségük (két fő), érettebbek, önállóbbak lettek (négy fő), és természetesen új barátokat szereztek

(tíz fő). Két hallgató említette, hogy volt hátránya is a külföldi tanulmányainak, de csak amiatt, hogy Spanyolországban nem tudott felvenni egy tárgyat és emiatt Magyarországon vesztett egy félévet, és csak később tudta befejezni a tanulmányait.

Arra a kérdésre, hogy a spanyol nyelv, kultúra vagy a spanyolországi tanulmányai hatással voltak-e a jövőbeli elképzeléseire, a legtöbben azt válaszolták, hogy igen, például szeretnének Spanyolországban dolgozni (12 fő), ketten már jelenleg is ott dolgoznak; egy hallgató a spanyol nyelvvel kapcsolatos munkát szeretne, egy másik pedig jelenleg is részt vesz közös projektekben. Viszont ketten írták, hogy nem nekik való ez az életstílus, ezt a „nemtörődömséget” nem tudnák a munkában elviselni, ezért csak nyaralni térnének vissza. A nyaralást még hárman említették, illetve négy hallgató a barátai miatt utazna újból Spanyolországba. Az egyik diáknak nagyon tetszett a kinti életforma, és szeretne itthon is több időt tölteni a barátaival, esténként együtt vacsorázni, „tapas”-ozni.

A spanyolokkal történő mindennapi kommunikáció során a hallgatók nyelvtudása sokat fejlődött, de az első hónapokban továbbra is akadtak problémáik, és legtöbbször szerint ezek nyelvi nehézségek voltak (nyolc fő). Például, hogy ha visszakérdeztek, mert nem értettek valamit, akkor a spanyolok ugyanazokkal a szavakkal elismételték ugyanazt, sőt, általában még gyorsabban, csak egy kicsit hangosabban. A különböző dialektusok, illetve a szleng megértése a későbbiekben is okozott problémákat; mások viszont a spanyolok „ráérőségéhez” nem tudtak hozzászokni: ha egy találkozóra tíz órát beszélnek meg, akkor 10:30 előtt nem is érdemes megérkezni; az sms-ekre, e-mailekre nem válaszolnak; és a „majd megcsinálom” ígéret sokszor nem jelent semmit.

Az arra a kérdésre adott válaszokat, hogy milyennek találja a spanyolok viselkedését a külföldiekkel szemben, a következő táblázatban foglaltam össze:

Jellemző tulajdonságok	fő	Jellemző tulajdonságok	fő
barátságos	7	kedves	6
érdeklődő	6	segítőképz	4
nyitott	5	zárkózott	3
felszínes	2	befogadó	2
optimista	2	nehezen fogad a barátságába	2
közvetlen	2		

A magyar és a spanyol életmód közötti legnagyobb különbség a válaszadók többsége, 17 fő szerint a napirend, vagyis hogy a spanyolok később kelnek és később fekszenek, az étkezések is később vannak, szórakozni is később mennek, a bulik 23 óra előtt nem kezdődnek el. Spanyolországban megszokott dolog házon kívül étkezni, a spanyolok több időt töltenek a barátaikkal, családtagjaikkal, lazábbak, sokat adnak az öltözködésre, főleg az idősek. A szieszta megszokott dolog, a botellón is (a fiatalok összegyűlnek egy téren, parkban és zenét hallgatnak és üvegből (botella) isszák a szeszes italokat), bár ezt már betiltották.

A válaszadók közül ketten említették, hogy a spanyolok túlzott lazaságához nem fognak tudni soha hozzászokni; mások azt furcsállják, hogy sokat szemetelnek; hogy a szieszta idején az összes bolt bezár; hogy erősen túloznak, hogy nem lehet szó szerint venni, amit mondanak (pl. meghívások, ígérek). Aki Andalúziában élt, nem tudott hozzászokni, hogy a lakásokban nincs fűtés, és télen meg lehet fagyni. Mások azt nem tudták megszokni, hogy a spanyolok köpködnek és szipognak; hogy sokkal

kisebb távolságot tartanak beszélgetés közben; az egyik hallgató azt említette, hogy sokáig nagyon udvariatlannak tűnt neki, hogy ha összefut valakivel az utcán, mindjárt „Hasta luego”-val (Viszont látásra) köszön, illetve a köszönés utáni „Qué tal?-ra (Hogy vagy?) sohasem válaszolnak, és nem is várnak rá választ.

Arra a kérdésre, hogy vajon a spanyolok mihez nem tudnának hozzászokni, hárman válaszolták, hogy a magyarok pesszimizmusához. Két fő véleménye az, hogy a magyar pálinkához. Mások szerint szokatlan a kézfogás bemutatkozáskor. Többeknek gondot okoz a korán kelés, a magyar reggeli, a pontosság. Kitűnt: nehéz hozzászokni a morgolódásunkhoz, a fanyar humorunkhoz, a nehéz ételeinkhez; ahhoz, hogy mindenki siet, és hogy levesszük a cipőt a lakásban (az egyik hallgató azt írta, a spanyolok többször kinevették emiatt).

Összefoglalás

A választott szempontok alapján megpróbáltam felmérni, hogy a Spanyolországban Erasmus-ösztöndíjjal tanuló magyar egyetemi hallgatók milyen benyomást szereztek a spanyolokról, milyen nehézségekkel, kulturális különbségekkel találták szemben magukat. A hallgatók válaszai megerősítették eddigi feltevéseimet és alátámasztották saját tapasztalataimat, és sokat segítenek egy újabb, ennél részletesebb felmérés előkészítésében.

Az azonban ebből a felmérésből is kiderült, hogy a magyar hallgatók nagyon jól érzik magukat Spanyolországban, szinte kivétel nélkül pozitív élményekkel térnek haza. És bár csak 21 fővel készült ez a felmérés, mégis megjelenik itt is a magyar egyetemi hallgatók igénye egy interaktívabb, nem annyira elméletközpontú felsőoktatás iránt.

Felhasznált irodalom

JÁMBOR Emőke (2003): A világ változása a magyaroknak írt XX. századi spanyol nyelvkönyvek tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 9 (2-3), pp. 59-77.

TERESTYÉNI Tamás (1998): *Vizsgálat az idegennyelv-tudásról*. In: Molnár Barbara, G. (szerk.): *Nyelvpolitika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, pp. 101-109.

A „Katolikus kerettanterv 2008” bemutatása

© Leibinger Jánosné

leibingerne@kpszt.hu

(Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, Budapest)

A „Katolikus Kerettanterv 2008” készítésének előzményei, okai

A rendszerváltozás után az első katolikus kerettanterv 1994-ben készült el. Ezt követően katolikus mintatanterv készült a KOMA (Közoktatási Modernizációs Alapítvány) támogatásával az általános iskolák és a gimnáziumok számára. Ezek a dokumentumok a követő iskolák gyakorlatában rendkívül hasznosnak bizonyultak, hiszen a kialakulóban lévő katolikus iskolarendszer kiépítéséhez óriási segítséget nyújtottak az iskolafenntartóknak és az intézményeknek. A magas szakmai színvonal mellett a tantervben megjelenített keresztény többlet biztosította az intézmények egyházi jellegét. A FIDESZ kormány 2000-ben országosan egységes kerettantervvel szabályozta a közoktatást, így ennek alkalmazása az egyházi iskolák számára is kötelező volt. Ekkor a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet tantárgy-felelősei a központi kerettantervre építve készítették el a helyi tanterv javaslataikat, amelyekben a keresztény tartalom beépítését is sikeresen megvalósították. Ezeket az intézet honlapján állandóan közzé tette, így a szabad felhasználást biztosította az iskoláknak. Az alkalmazáshoz rendszeres segítséget nyújtottak a szaktárgyi konferenciák, amelyeken az egyes tantárgyakat tanító katolikus pedagógusok találkoztak egymással és a tantervkészítőkkel, és a gyakorlati tapasztalatokat beépítve közösen fejlesztették tovább az ajánlásokat. 2002-től ismét megváltozott az oktatásirányítás rendszere a tantervek tekintetében. Az Oktatási Minisztérium Kerettantere mellett újabb kerettanterveket akkreditáltak egyrészt a speciális igények kielégítésére, másrészt a tankönyvpiac szereplői ezekkel a kerettantervekkel igyekeztek segíteni az intézményeket a tankönyvek alkalmazásában. Ezeket az újabb kerettanterveket az Országos Köznevelési Tanács Kerettantervi Bizottsága kerettantervi szakértők véleményezése alapján bírálta, és hagyta jóvá. A folyamat ma is tart.

A NAT 2007. évi megváltoztatása jelentős változást hozott a kerettantervek tekintetében is a kulcskompetenciák fogalmának bevezetésével. A rendelet kötelezővé tette valamennyi kerettanterv és helyi tanterv átdolgozását a kompetenciaalapú oktatásnak megfelelően. A katolikus iskolafenntartók úgy ítélték meg, hogy szükséges lenne egy olyan új katolikus kerettanterv elkészítése, amely teljes mértékben megfelel az új Nemzeti alaptantervnek, ugyanakkor hordozza a keresztény értékeket. Ezért 2007 decemberében felkérték a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetet egy új, a korszerű követelményeknek megfelelő katolikus kerettanterv megalkotására. A dokumentum 2008 decemberében készült el, kihirdetésére 2009 augusztusában került sor.

A kerettanterv bemutatása

A 2007. évi NAT így fogalmaz: *„Az iskolai műveltség tartalmát a társadalmi műveltségről alkotott közfelfogás, a gazdaság, a versenyképesség és a globalizáció kihívásai is alakítják. Az Európai Unió országaiban a kulcskompetenciák fogalmi hálójába rendezték be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az unió valamennyi polgárát egyrészt a gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához. Ezért lett az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere.”*

A „Katolikus kerettanterv 2008” koncepciója bemutatja, hogy a katolikus nevelő a személyiségfejlesztés során ennél többet kíván megvalósítani: a diákot el kívánja vezetni a teljes személyiség kiteljesedésére, ami a közösségben megélt hit által valósulhat meg. Csak az önmagával és a világgal egyensúlyban élő ember lesz képes a jelen kihívásaira is megfelelő választ adni. Ezért a katolikus kerettanterv teljes mértékben megfelel a NAT kompetenciafejlesztési követelményeinek, ugyanakkor megtartja a keresztény nevelés évszázados értékeit, így megtalálva a megfelelő kapcsolódási pontokat és arányokat, összhangba hozza a jelen kihívásait a katolikus nevelés hagyományos rendszerével. Ezzel jelentős mértékben segíti a NAT-ban megfogalmazott célok elérését is.

A „Katolikus kerettanterv 2008” a 2007. évi NAT alapján készült kompetenciaközpontú kerettanterv. A Nemzeti alaptanterv szerint a kompetencia a vonatkozó ismeret, képesség és attitűd rendszere. A kulcskompetenciák (anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai kompetencia; természettudományos kompetencia; digitális kompetencia; a hatékony, önállótanulás; szociális és állampolgári kompetencia; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia; esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség) azok a kompetenciák, amelyekre mindenkinek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához. A „Katolikus kerettanterv 2008” minden egyes tantárgy minden témakörénél meghatározza azokat a kulcskompetenciákat, amelyek fejlesztésére az adott témakörnél kiemelt hangsúlyt fektethetünk.

A kompetenciaközpontúság szemléletesen is megjelenik a kerettanterv szerkezetében. Ez a megjelenítés teljesen újszerű és sajátos (sem azelőtt, sem azután nem készült ilyen szerkezetben dolgozó kerettanterv), ugyanis a legelső oszlopban szerepeltették a fejlesztendő kompetenciákat és fejlesztési feladatokat, a második oszlop tartalmazza a témákat és tartalmakat, a harmadik a tanulói tevékenységeket és a legutolsó a kapcsolódási pontokat, a tantárgyi koncentráció lehetőségét.

1. sz. táblázat. A tantárgyi kerettantervek egységes szerkezete

1. témakör			
Fejlesztendő kompetenciák, fejlesztési feladatok	Témák, tartalmak	Tanulói tevékenységek	Kapcsolódási lehetőségek

A tantervkészítők tudatosan törekedtek arra, hogy a 2007. évi NAT-ban meghatározott kiemelt fejlesztési feladatokat is (énkép, önismeret, hon- és népismeret, európai azonosságtudat – egyetemes kultúra, aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés, gazdasági nevelés, környezettudatosságra nevelés, a tanulás tanítása, testi és lelki egészség, felkészülés a felnőttlét szerepeire) minden tantárgyban minden olyan fejezetnél hangsúlyosan szerepeltessék, ahol erre reális lehetőség adódik. Ezért a kiemelt fejlesztési feladatok valamennyi tantárgyban megjelennek.

A kerettanterv sajátossága az osztályfőnöki óra, ami a 12 év során mindvégig fontos szerepet játszik, mert a keresztény nevelés a legeredményesebb egyéni fejlesztést közösségben valósítja meg. A kerettanterv koncepciója ennek fontosságát így indokolja:

„Ezek az órák kiválóan alkalmasak az aktív állampolgárságra, a demokráciára nevelés megvalósítására. Változatos módszertannal teremtenek lehetőséget a felnőtt lét szerepeire való felkészüléshez éppúgy, mint a mai társadalomban annyira domináns igényel megjelenő gazdasági nevelésre is. Az osztályfőnöki órákon a többi tantárgyhoz hasonlóan fejleszthető a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia is. Az osztályfőnöki órák tantervében jelennek meg a közlekedéssel, társadalmi bűnmegelőzéssel, áldozattá válással, az erőszakmentes konfliktuskezelő technikákkal összefüggő nevelési feladatok is.”

A digitális kompetencia fejlesztése a kerettantervben valamennyi tantárgyban hangsúlyos módon szerepel: eszközként, ismeretforrásként, és kapcsolódási pontként. Az informatika műveltségterület aránya így sokkal nagyobb az informatika órák tényleges számának megfelelő aránynál. A kerettanterv a NAT ajánlásait ennek figyelembevételével teljesíti.

A „Katolikus kerettanterv 2008” teljes szakmai szabadságot ad a pedagógusnak a leginkább eredményre vezető tanítási-tanulási módszerek kiválasztásában (szemléltetés, tanári magyarázat, cselekvés pedagógiája, konstruktivista pedagógia módszerei) a tananyag, a tanulócsoport és az egyes diákok sajátosságainak figyelembevételével. Mindvégig hangsúlyt helyez a differenciálásra, az egyéni képességek, egyéni tudás- és képesség fejlesztésére. Hangsúlyozzák a készítőik az ismeretek, összefüggések és a képességfejlesztés egyensúlyát. Rámutatnak arra, hogy egyik sem válhat egyoldalúvá és öncélúvá, hogy a tudás rugalmas továbbépítése biztosított legyen, a tanulási cél és az alkalmazhatóság egységet alkosson. Fontos a játékoság, amely motiválja a diákokat és elősegíti a tanulás sikerességét.

A kerettanterv sokszínű pedagógiai módszereket és szervezési munkaformákat ajánl az élményszerű és változatos tanulói és tanári tevékenység megvalósításához, mert hangsúlyozza a diákok aktivitásának növelését. Ezt a következőkben fogalmazzák meg a készítők:

„Ajánlott *tanulói tevékenységek*: tankönyvi szövegek, ábrák, képek (egyéni vagy közös) elemzése, feldolgozása, értelmezése; ismeretterjesztő irodalmi és dokumentum szövegek (egyéni vagy közös) feldolgozása, elemzése; (irányított) információk gyűjtése és elemzése vizuális, akusztikus forrásokból; adatsorok, grafikonok, térképek, források, szemelvények irányított elemzése; információgyűjtés írott szövegekből (forrásfeldolgozás); vizuális anyagok (pl. diaképek, fotók, videofilm) irányított feldolgozása, elemzése; információk (szövegek, képek stb.) összehasonlítása; adatsorok alapján grafikon, tematikus térkép rajzolása; adatok, tények alapján modellek készítése, rajzolása; illusztráció, ábra készítése; tanulói kísérlet, mérés; tanulói kiselőadás; tanulói prezentáció; önálló (számításos, írásos, gyűjtéses stb.) feladatmegoldás; dokumentáció elemzése, értelmezése; játék, szimuláció, szerepjáték, drámajáték; vita, disputa; verseny, vetélkedő; projekt; portfólió; könyvtári gyűjtőmunka. Ajánlott *tanári tevékenységek*: közös osztályszintű feldolgozás (megbeszélés, kérdve kifejtő módszer stb.), tanári magyarázat, előadás, prezentáció (ppt, interaktív tábla, internet), tanári szemléltetés pl. képek, irodalmi szövegek videofilm segítségével, tanári kísérlet, tanári mintaadás, bemutatás. Ajánlott *szervezési és munkaformák*: egyéni munka, pármunka, csoportmunka, projekt. Ajánlott *tanórán kívüli formák*: terepgyakorlat, kirándulás, erdei iskolai foglalkozás, könyvtári óra, múzeumlátogatás, múzeumi óra, tanulmányi kirándulás, tanulói séta.”

A katolikus iskolákban jelentős arányban tanulnak *sajátos nevelési igényű tanulók* is. Fejlesztésükhöz a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálásnál nagyobb mértékű differenciálásra, speciális eljárások alkalmazására és pedagógiai szolgáltatások igénybe vételére van szükség. A kerettanterv rámutat arra, hogy a katolikus iskola vállalja integrált oktatásukat-nevelésüket abban a reményben, hogy ezzel elősegítheti eredményes szocializációjukat, iskolai pályafutásukat. A SNI tanulók befogadása közös nevelőtestületi döntés alapjára épülő, tudatosan választott út. A befogadó intézmény pedagógusai az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik, vállalják minden hozzájuk érkező, rászoruló gyermek nevelését és oktatását a helyi célkitűzéseknek és lehetőségeknek figyelembevételével. A közös tantestületi döntés alapján befogadó intézménnyé váló, így az együttnevelést megvalósító katolikus iskola az SNI tanulók fejlesztésére vonatkozó célokat, feladatokat, tartalmakat, tevékenységeket, követelményeket megjeleníti a pedagógiai programjában és a helyi tantervében a műveltségi területek, tantárgyak programjában, az egyéni fejlesztési tervekben és az óratervében.

Az egészségfejlesztés, a környezetvédelem és a fogyasztóvédelem sajátos társadalmi feladatait a „Katolikus kerettanterv 2008” egyrészt koncepciójában az iskolai nevelés egészére vonatkozóan másrészt minden egyes tantárgy programjában szerepelteti. Kiemelten előfordulnak ezek a fejlesztési területek az osztályfőnöki órák programjában is.

Az értékelés iskolai elveinek kidolgozása az iskola pedagógiai programjának, tantárgyi szinten pedig a helyi tantervének feladata. Ezért a tantervek készítői a tanulói teljesítmények értékeléséhez minden második év végén ajánlásokat fogalmaznak meg. A kompetenciafejlesztő tantervben az értékelés funkciói közül domináns szerepet kap a formáló, a motiváló, az irányt adó, a továbblépést segítő értékelés. Fontos, hogy ez lehetőleg személyre szóló, fejlesztő, ösztönző jellegű legyen. Az értékelés pozitív hatásához hozzájárul, ha az folyamatos és tárgyyszerű,

azaz megnevezi a teljesítmény erősségeit és gyengéit, valamint az utóbbiak javításához szükséges teendőket is. A kerettanterv a taneszközök kiválasztásához az alábbi alapelveket fogalmazza meg:

„A kompetenciafejlesztés, a tudásszerzés eredményességét biztosító tankönyv és taneszköz főbb szakmai jellemzői: a szakmai hitelesség, szakmai megbízhatóság. Emellett alapvető minőségi összetevő a tanulási folyamat támogatása, irányítása, a tanulási stratégiák közvetítése, valamint az adott korosztály motiválása, gondolkodásra, olvasásra, tanulásra ösztönzése. Ennek egyik eszköze a tankönyv vizuális formája, megszerkesztettsége, illusztrációs anyaga. Az eredményes és motiváló ismeretközvetítés feltétele az életszerűség, az önértékelés elősegítése például a kérdések, feladatok rendszere által.”

E kerettanterv *a nem szakrendszerű oktatás számára szánt időkeret helyi felhasználását nem rögzíti*, azt az egyes intézmények a helyi adottságaiknak (megfelelő képesítésű pedagógusok) figyelembevételével tehetik meg annak függvényében, hogy mely pedagógusok rendelkeznek a nem szakrendszerű oktatáshoz szükséges végzettséggel. Nem foglalkozik a nemzetiségi oktatás és a két tannyelvű oktatás speciális kérdésével sem.

A kerettanterv az 1-8 évfolyamra egy változatban, a 9-12. évfolyamokra három (humán, reál és általános) változatban készült. Erre azért volt szükség, mert az alacsony kötelező óraszám mellett szükséges kijelölni a sajátos fejlesztési prioritásokat. Úgy gondoljuk, hogy a humán, reál és általános osztályokra szabott kerettanterv már önmagában is segíti a személyre szabott fejlesztés megvalósítását.

Jellegzetessége a kerettantervnek, hogy a reálokztatás óraszámai kicsit magasabbak az elmúlt évek gyakorlatánál, hiszen ez is feltétele a kiegyensúlyozott személyiségfejlesztésnek. A természettudományos oktatás hangsúlyának növelése az Európai Unió által megfogalmazott célok között is szerepel, és Magyarországon is megkerülhetetlen a természettudományos oktatás jelenlegi válsághelyzetében. Érdekesség, hogy a kerettanterv elkészülte után, 2009. február 7-én a Debreceni Egyetem, a Magyar Rektori Konferencia és a Magyar mérnökakadémia „Konszenzus szimpózium a természettudományos közoktatásról” címmel rendezvényt szervezett a Debreceni Egyetemen, ahol éppen a természettudományos nevelés súlyos gondjait és válságát elemezve fogalmaztak meg javaslatokat. Ennek egyik következményeként az Országos Köznevelési Tanács javaslatára az Oktatási és Kulturális Minisztérium is kiírt természettudományos kerettantervek készítésére pályázatot 2009 júniusi beadási határidővel, amelyben integrált szemléletű de tantárgyi képzésben megvalósítható

természettudományos kerettanterveket vártak. A pályázatban a 9-12. évfolyamon szintén humán, reál és általános csoportok számára kellett elkészíteni a kerettanterveket. Ezen a pályázaton a már korábban beadott „Katolikus kerettanterv 2008” nem indulhatott, ugyanakkor elvitathatatlan, hogy elsőként valósította meg a pályázati kiírásban szereplő követelmények legtöbbjét. A NAT műveltségi területei alapján az alábbi tantárgyrendszerrel és óraszámokkal dolgoztak:

2. sz. táblázat. *Tantárgyrendszer és óraszámok az 1-8. évfolyamokon*

Műveltség terület	Tantárgy	Évfolyam							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Magyar nyelv és irodalom	magyar nyelv és irodalom	8	8	8	8	4	4	3	3
Élő idegen nyelv	élő idegen nyelv 1.				2	3	3	3	3
Matematika	matematika	4	4	4	4	3	3	3	3
Ember és társadalom	történelem és állampolgári ismeretek					2	2	2	2
Ember a természetben	környezetismeret	1	1	1	1				
	természetismeret					2	2		
	fizika							2	2
	kémia							2	2
Földünk-környezetünk	biológia							2	2
	földrajz							2	2
Művészetek	ének-zene	1	1	1	1	1	1	1	1
	rajz	1	1	1	1	1,5	1,5	1	1
	mozgóképfilm és médiaismeret							0,5	0,5
	dráma és tánc					0,5	0,5		
Informatika	informatika				0,5	1	1	1	1
Életvitel és gyakorlati ismeretek	életvitel	1	1	1	1	1	1	1	1
Testnevelés és sport	testnevelés	3	3	3	3	2,5	2,5	2,5	2,5
Osztályfőnöki	osztályfőnöki	1	1	1	1	1	1	1	1
Összesen		20	20	20	22,5	22,5	22,5	27	27
Hittan	hittan	2	2	2	2	2	2	2	2
szabadon választható		2	2	2	2	3	3	2	2

Az óraterv sajátosságai:

- A 7. és 8. osztályban a nem kötelező óraszámából is felhasználtak 2-2 órát a természettudományos oktatásra
- A szabadon választható órakeret maradhat üresen, más esetben az intézmény maga is rögzítheti, vagy úgy is megvalósítható, hogy tényleges választási lehetőséget biztosít a tanulóknak.
- A hittan nem számít bele a kötelező óraszámába, de a katolikus iskolákban természetesen kötelező.

További sajátosság, hogy az élő idegen nyelvek oktatását magasabb évfolyamon kezdik, de az óraszám összességében nagyobb a NAT által előírtnál. Az ember és társadalom műveltségterület 1-4. évfolyam követelményei a magyar nyelv és irodalom, a hittan és az osztályfőnöki órák anyagában szerepelnek. Az 5. és 6. évfolyamon a földünk és környezetünk műveltségterület fejlesztési követelményei a természetismeret tantárgyban jelennek meg.

3. sz. táblázat. *Tantárgyrendszer és óraszámok az 9-12. évfolyamokon*

Műveltség terület	tantárgy	Humán osztály				Reál osztály				Általános osztály			
		9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12
Magyar nyelv és irodalom	magyar nyelv és irodalom	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4
Élő idegen nyelv	élő idegen nyelv 1.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	élő idegen nyelv 2.	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3
Matematika	matematika	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4
Ember és társadalom	történelem és társadalomismeret	2	2	3	4	2	1,5	3	3	2	2	3	3
Ember a természetben	fizika	2	1,5	2		2	2	2	2	2	2	2	
	kémia	2	1,5			2	2	2		2	2		
	biológia		1	2	2	1	2	2	2		1	2	2
Földünk-környezetünk	földrajz	1,5	1,5			1,5	1,5			1,5	1,5		
Művészetek	éneke-zene	1	1	1	1	1	1			1	1	1	
	rajz	1	1			1	1			1	1		
	művészettörténet			1	1								
	mozgóképek és médiaismeret			1				1				1	
	dráma és tánc				1				1				1
Informatika	informatika	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Életvitel és gyakorlati ismeretek	életvitel	1	1			1	1			1	1		
Testnevelés és sport	testnevelés	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Osztályfőnöki	Osztályfőnöki	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Érettségi felkészítés				1	2			2	3			2	5
Összesen:		27,5	27,5	30	30	27,5	28	30	30	26,5	27,5	30	30
Hittan	hittan	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
szabadon választható		4	4	4	4	4	3,5	4	4	4	4	4	4

Megjegyzések a középiskolai óratervezéshez:

- Az érettségi felkészítés és a szabadon választható órakeret felhasználásáról az iskola dönthet.
- A hittan nem számít bele a kötelező óraszámába, de a katolikus iskolákban természetesen kötelező.

A kerettanterv készítői

A „Katolikus Kerettanterv 2008” szerkesztői:

- Bajzák Erzsébet M. Eszter SSND, a KPSZTI intézetvezetője
- Csébi Józsefné kerettantervi szakértő, KPSZTI
- Dr. Leibinger Jánosné kerettantervi szakértő, KPSZTI
- Rajkányi Lajosné kerettantervi szakértő, KPSZTI

A tantárgyi kerettanterveket gyakorló pedagógusok készítették, ezzel is segítve a kerettanterv gyakorlati felhasználhatóságát:

- Bajzák Erzsébet M. Eszter SSND
- Bakos Csaba
- Baloghné Erdei Margit
- Cser Istvánné
- Dósa BélánéDr.
- Gianone András
- Dr. Görhöny Gáspárné
- Dr. Juhász András
- Dr. Kőművesné Nagy Katalin
- Dr. Párdányi Miklósné
- Dr. Tóthné Bánhegyi Andrea
- Dr. Ujházy András
- Gazdag Gyöngyi M. Gemma SSND
- Horváth Judit
- Ignáczné Vándor Ildikó
- Kapin Zsuzsanna
- Komáromi Mária
- Kozicz János
- Mandl Katalin
- Meskóné Kőműves Fruzsina
- Mesterházy Tamási Ágota
- Némethné Gálvölgyi Mária
- Nyeste Pál SchP
- Pálfi Györgyné
- Petróczki Zoltánné
- Pluzsik Szilvia
- Rajkányi Lajosné
- Siklódi Enikő
- Szalay József
- Szepsi Rita
- Tasi Katalin
- Tóka Zoltánné
- Uzsalyné dr. Pécsi Rita
- SNI szakértő: Uzsoki Lászlóné

Ajánlás

A Katolikus Kerettanterv 2008 a Magyar Közlöny 116. számában (2009. augusztus 19.) kihirdetésre került az oktatási és kulturális miniszter 29/2009. (VIII. 19.) OKM rendeletében. Így változatlanul vagy a helyi igényekhez alakítva mindenki számára szabadon felhasználható, hiszen a Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 45.§ (2) pontja szerint „az iskola az oktatásért felelős miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti helyi tantervét, illetve a kerettantervet is beépítheti helyi tantervként a pedagógiai programjába”. Alkalmazását segíti, hogy semmilyen újabb szakértői vélemény megkérésére nincs szükség alkalmazásához. A kerettanterv szerkeszthető formában letölthető a <http://www.kpszti.hu/> honlapról. A kerettanterv a katolikus közoktatás intézményei számára nem kötelező, de javasoljuk

használatát, hiszen megfelel a legkorszerűbb igényeknek és ugyanakkor hordozza a keresztény értékrend sajátosságait. Természetes, hogy nem katolikus iskolák számára a felhasználás adaptációval történhet. Fontosnak tartjuk, hogy a kerettantervünket (annak értékeit) ne csupán a katolikus közoktatási intézmények, hanem más felekezeti vagy önkormányzati iskolák is megismerjék, és megfelelő adaptációval egészében vagy egyes részleteiben eredményesen alkalmazzák.