

UP SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2021 / 1–2.

EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS NÉMETORSZÁGBAN ÉS MAGYARORSZÁGON EGY ISKOLAI CYBERBULLYING-INTERVENCIÓ TAPASZTALATAI

A Rogers Akadémia múltja és jelene
Antipedagógia és környezeti nevelés
Középiskolások pályaezredklődésének dinamikája
Szingapúr oktatási rendszere – mi van a siker mögött?
Szemle

AMERIKAI ÓSLAKOSOK GYÓGYULÁSA AZ ÁTNEVELÉS TRAUMÁJÁBÓL

A képekről (Kopcsik István)

Az alternatív lehetőség- és élménypedagógia programja: az utazó iskola

Születésünk pillanatától halálunk pillanatáig érzékelünk, cselekszünk és tapasztalunk. Kíváncsiak vagyunk magunkra és a világra. Idősebb korunkra azt hisszük, hogy már jól ismerjük mindkettőt, pedig nem mindig van így. Életünkben a közös és egyéni felfedezés, megismerés öröme a leghatásosabb motiváló erő. A Kolumbusz Humángimnázium, Szakközépiskola És Kollégiumban erre építve dolgoztuk ki kísérleti pedagógiai programunkat és tantervünket, melyet 1991-ben engedélyeztettünk.

Programunk lényege: hazai és nemzetközi helyszíni lehetőségekhez kötött élményszerű oktatás-nevelés egyedi, interdiszciplináris tantárgyközi rendszerben. Működésünk 17 tanéve alatt – tanrend szerint – összesen 331 egynapos és 88 három- vagy négynapos hazai, illetve 55 alkalommal három-öthetes nemzetközi szakmai gyakorlatot tartottunk, több mint 500 ezer km-t megtéve. Hazánk tájai mellett négy kontinens 62 országában tanultunk és tanítottunk: közösen fedeztük fel világunk csodáit és árnyoldalait – és saját magunkat. Csak ezalatt 547 diákunk kiselőadásait, illetve 33 saját tanárunk, szakértőnk és több mint 100 adott országbeli szakember előadásait hallottuk. Folyamatos belső innovációs tevékenységet végeztünk: 350 ezer fotó, 660 órás beta filmanyag, 2 500 rajz született, s ezeket azonnal beépítettük archívumunkba és tananyagaink közé. Tudományos ismeretterjesztő filmeket készítettünk, kiállításokkal egybekötött élménybeszámolókat tartottunk diákok és tanárok, illetve szülők számára. Iskolai vándorkiállításokat is szerveztünk. Két pedagógus-továbbképzési programot is akkreditáltattunk. A hazai és nemzetközi gyakorlatok tematikus anyagai az érettségi tárgyak és tételek szerves részét képezték.

Otthonunknak ligetes, parkos környezetet választottunk Etyeken: a volt orosz laktnyában, régészeti leletek alapján, építettünk egy Árpád-kori bemutatófalut, illetve egy 400 fős görög szabadtéri mozaikszínházat Csókos Varga Györgyi és az Etyeki Műhely segítségével. Kézműves műhelyeket, kiállítótermeket, szabadtéri „osztálytermeket” hoztunk létre. Abból indultunk ki, hogy tanterünk maga az élet, melyben problémák és megoldandó feladatok vannak, és nem tantárgyak.

A diákokkal közös munka és az utazások során értelmetlenné váltak az etnikai, vallási, kulturális, politikai előítéletek, ellentétek. Színessé vált a nemzet, az emberiség. Mások tükrében önmagunk megismerése és elfogadása: ez a jövőnk egyik fontos feladata.

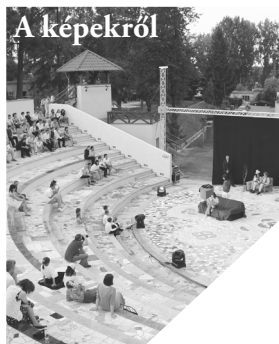
Elköteleződünk az organikus természet-, és társadalomszemlélet iránt. A világot kialakulásában és változásaiban kell tanítani. Nincsenek „felülről” kiválasztott emberek és népek, mert a „kiválasztottság” érzete és gyakorlata csak mások rovására valósítható meg. Minden ember, minden etnikum kiválasztott, magában is a létezés csodája. Új nevelési-oktatási rendszerre van szükség, amely képes feldolgozni az emberiség természeti környezetének változásait és történelmének (alkalmazkodási formáinak) tapasztalatait, a civilizációk közötti kapcsolatokat tanulságait.

A képek a címlapon, illetve a 12., 36., 54., 55., 83., 96., 108., 132., 135., 139 és 141–143. oldalakon láthatók.

UP
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

71. évfolyam
2021 / **01–02.**

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **NÉMETH TIBOR:** Küldetés az intézményes átnevelés okozta traumából való gyógyításra – Kárhelyreállító igazságszolgáltatás az amerikai egyesült államokbeli óslakos közösségekben

TANULMÁNYOK

- 13 **FLICK-TAKÁCS NIKOLETT:** Az egész életen át tartó tanulás megalapozásának vizsgálata kérdőíves módszerrel magyar és német pedagógusok körében

- 37 **DR. LUKÁCS J. ÁGNES – DR. TAKÁCS JOHANNA – KITZINGER ISTVÁN – SOÓS NÉ DR. KISS ZSUZSANNA – DR. KAPITÁNY-FÖVÉNY MÁTÉ – SZABÓ GÁBOR – DR. FALUS ANDRÁS – DR. FEITH HELGA JUDIT:** Iskolai cyberbullying-intervenció rövid- és hosszútávú eredményessége a segítségkérés és a programmal való elégedettség dimenziójában – A TANTUdSZ ifjúsági egészségnevelési program tapasztalatai általános iskolások körében

MŰHELY

- 56 **CSIZMAZIA KATALIN:** Rogers Akadémia - Egy tanulócsoporthatártörténete és jelene

ÉRTELMEZÉSEK - VITÁK

- 84 **SZÓCS ÁLMOS:** Oda és vissza – A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben

KÖZELÍTÉSEK

- 97 **TUDLIK CSILLA:** Pályaérdeklődési sajátosságok az életkor és a tanulmányi eredmény függvényében

- 109 **GÖNCZÖL ENIKŐ:** Mi van a sikerek mögött? – A szingapúri oktatásfejlesztés dinamikája

SZEMLE

125 Halász Gábor – Fazekas Ágnes – Lukács Teodóra (szerk.): Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatási ágazatban (**Imre Anna – Gordon Győri János**)

133 F. Dárdai Ágnes – Kaposi József – Katona András (szerk.): Történelem-t@nítás a történelemtanításért – Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásából (2010–2020) (**Dallman Kristóf**)

136 Halász Gábor – Fazekas Ágnes: A tudás keletkezése (**Rapos Nóra**)

140 Makai Éva – Trencsényi László (szerk.): Adalékok a gyermeki jogok magyarországi történetéhez (**Aczél Anna**)

142

ABSTRACTS

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon az etyeki Kolumbusz Iskola görög színháza látható

B4 Részlet Hortobágyi László és Molnár Csaba beszélgetéséből

UJ

Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |
PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu
Weboldal: http://upszonline.hu
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

CSOMBÓ BENCE

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Pajtókné Dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKE Líceum Kiadó gondozásában
3300 Eger, Eszterházy tér 1.
Kiadóvezető: Dr. Nagy Andor

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 9 B/5 ív
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ACZÉL ANNA

a gyermekvédelem és a bentlakásos intézmények
pedagógijának tanára | Wesley János Főiskola

CSIZMAZIA KATALIN

angol–spanyol szakos tanár | Rogers Személyközpontú
Iskola (1990–2013) | intézményvezető | Rogers Akadémia

DALLMAN KRISTÓF

történelem- és pedagógiatanár | doktorandusz | PTE
„Oktatás és Társadalom” NDI | szerkesztő | Oktatási
Hivatal – Új Köznevelés

DR. FALUS ANDRÁS

biológus | professzor emeritus | Semmelweis Egyetem
ÁOK Genetikai, Sejt- és Immunbiológiai Intézet

DR. FEITH HELGA JUDIT

történelem szakos középiskolai tanár | szociológus | jogász |
egészségügyi szakjogász | tanszékvezető főiskolai tanár |
Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar,
Társadalomtudományi Tanszék

FLICK-TAKÁCS NIKOLETT

tanársegéd | ELTE Tanító- és Óvóképző Kar | doktoranda |
SZTE NDI

GORDON GYŐRI JÁNOS

– DR. GYŐRI JÁNOS –
oktatáskutató | egyetemi tanár | ELTE PPK Interkulturális
Pszichológiai és Pedagógiai Intézete

GÖNCZÖL ENIKŐ

történelem szakos középiskolai tanár | közoktatási
szakértő | tankönyvszerző és oktatási programfejlesztő |
munkatárs | EDUNET Alapítvány

IMRE ANNA PHD

oktatáskutató | szociológus | magyar–angol szakos
középiskolai tanár

DR. KAPITÁNY-FÖVÉNY MÁTÉ

adjunktus | Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar,
Addiktológia Tanszék | klinikai szakpszichológus | Nyíró
Gyula Országos Pszichiátriai és Addiktológiai Intézet

KITZINGER ISTVÁN

biológia–kémia szakos tanár | Vörösmarty Mihály
Gimnázium, Érd | PhD-hallgató | Semmelweis Egyetem
Doktori Iskola

DR. LUKÁCS J. ÁGNES

szociológus | tanársegéd | Semmelweis Egyetem
Egészségtudományi Kar, Társadalomtudományi Tanszék

NÉMETH TIBOR PHD

kutató | tanár

RAPOS NÓRA

habilitált egyetemi docens | ELTE PPK
Neveléstudományi Intézet

SOÓSNE DR. KISS ZSUZSANNA

védőnő | pedagógia szakos előadó | szakvizsgázott
családterapeuta | mediátor | tanszékvezető egyetemi docens |
Széchenyi István Egyetem Egészség- és Sporttudományi
Kar, Egészségtudományi Tanszék

SZABÓ GÁBOR

pszichológus | filozófus | agilis coach | Magyar Telekom

SZŐCS ÁLMOS

doktorandusz | ELTE PPK NDI, Szaktárgyi Pedagógia
doktori program | ELTE PPK Ember–Környezet
Tranzakció Intézet | óráadó tanár | Budapest I. Kerületi
Batthyány Lajos Általános Iskola

DR. TAKÁCS JOHANNA

pszichológus | sport szakpszichológus | Semmelweis
Egyetem Egészségtudományi Kar, Társadalomtudományi
Tanszék

TUDLIK CSILLA

szakvizsgázott pályaorientációs tanácsadó pedagógus |
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Szakszolgálat



NÉMETH TIBOR

Küldetés az intézményes átnevelés okozta traumából való gyógyításra

Kárhelyreállító igazságszolgáltatás
az amerikai egyesült államokbeli őslakos közösségekben

LÁTÓSZÖG

Az Amerikai Egyesült Államok területén a Nagy-Britanniától való függetlenség kivívását (1783) követő évszázad alatt szinte teljesen kiirtották az indián őslakosságot,¹ a túlélőket rezervátumokba kényszerítették.² Miután az indián törzsek nemzet-státuszát 1871-ban megszüntették (velük szövetséget, szerződést vagy egyezményt nem köthetett többé a szövetségi állam, hanem immár rendeleti úton kormányozta őket), törvényben foglalt jog alapján³ kiszakították az indián gyermekeket családjukból,⁴ és

messzi iskolákba szállították, majd ott évekig – általában a gyerekek tizenhat éves koráig – arra nevelték őket, hogy ne akarjanak azok lenni, aminek születtek, hiszen „ahhoz, hogy ember lehessen, benne az indiánnak meg kell halnia”.⁵

Mikor az iskolába megérkezett egy gyerek, ott fertőtlenítették, minden személyes tárgyától megfosztották, egyenruhát és új nevet adtak neki⁶ (gyakran – úgymond viccből – történeti személyiségeket vagy irodalmi hősöket), és eltiltották anyanyelve

¹ A mai Amerikai Egyesült Államok területén a fehérek megjelenésekor élő őslakosok száma vitatott, azt nyolcszázezer és tízmillió közé teszik a történészek. Az 1890-es népszámlálás adatai szerint az USA-ban élő indiánok száma 250 ezerre, Kanadában 80 ezerre csökkent. Lásd ezzel kapcsolatban: Élise, M. (1978): Problèmes d'historiographie américaine: le champ amérindien. *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations*, 33. 2. sz., 419.

² Ezzel kapcsolatban lásd: Borsányi László (2001): *Hontalanok a bazájukban*. Helikon, Budapest.

³ 1893-ban az Indiánügyi Hivatal törvényerejű felhatalmazást kapott arra, hogy „visszatartson élelmiszer-fejadagot, ruházatot vagy bármely egyéb ellátmányt azoktól az indián szülőktől vagy gyámoktól, akik megtagadják vagy elhanyagolják azt a kötelességüket, hogy iskolába küldjék vagy ott tartózkodásra bírják iskoláskorú gyermeküket”. Idézi: Churchill, W. (2004): *Kill the Indian, Save the Man*. City Lights, San Francisco, 16–17.

⁴ 1870-ben a Kongresszus évi százezer dollárt szavazott meg erre a célra, 1883-ra az összeg 2,3 millióra nőtt. Lásd: Szasz, M. C. és Ryan, C. S. (1988): American Indian Education. In: Wilcomb E. Washburn (szerk.): *History of Indian-White Relations. Volume 4 of Handbook of North American Indians*. Smithsonian Institution. Washington D. C., 286.

⁵ Richard Henry Prattnak, az 1879-ben Carlisle-ban alapított első indiániskola igazgatójának elhíresült mondása: „To kill the indian, to save the man”. Ezzel kapcsolatban lásd a Carlisle Indian School múltját feldolgozó honlapot: <http://carlisleindian.dickinson.edu/teach/kill-indian-and-save-man-capt-richard-h-pratt-education-native-americans>. Joshua Allan Lippincott tiszteletes, Pratt tanácsadója erről a következőképpen beszélt: „Minden, ami indián benned, halálra való... Nem lehetsz igazi amerikai polgár, szorgalmas, intelligens, kulturált, civilizált, amíg benned az indián teljesen meg nem hal.” Lásd: Martinez, D. (2014): *School Culture and American Indian Educational Outcomes. Social and Behavioral Sciences*, 116. sz., 200.

⁶ Az igen bőséges memoáriródalomban erre az aktusra megdöbbentően egységesen emlékeznek vissza a volt diákok. Egyikük szerint: „ezzel elidegenedtünk magunktól, megszűnt a múltunk, megszűnt a jövőnk”. Idézi Coleman, M. (2007): *Indian Children at School*. Mississippi University Press, 84.

használatától. A diákok állandóan éheztek,⁷ a legtöbb iskolában nehéz fizikai munkát is végeztek,⁸ és gyakoriak voltak a halálesetek.⁹ Noha 1898-ban az Indiánügyi Hivatal nyilvánosan megtiltotta mindenféle kínzás alkalmazását az iskolákban,¹⁰ az továbbra is napi gyakorlat maradt; a gumicsővel, baseballütővel, árammal, tüvel, forrázással, villával való kegyetlenkedések mindvégig jellemzőek maradtak.¹¹ Miután egy, az őslakosok életkörülményeit értékelő 1928-as jelentés megállapította, hogy az indián iskolákat részben a tanulók munkája tartja működésben, azoké, „akik ötödik osztályos koruktól kezdve a nap felét iskolában, a nap másik felét munkával töltik”,¹² az indián iskolák közül többet bezártak (1929 és 1933 között), majd fokozatosan a többit is – az utolsókat az 1980-as években.¹³

Mire e visszaélések részletei a világ közvéleménye elé kerültek, Vietnámban

szolgált veterán amerikai katonáknál már diagnosztizálták a poszttraumás stressz zavart (Post Traumatic Stress Disorder – PTSD – 1980),¹⁴ majd az őslakos közösségek bentlakásos iskolát túlélő tagjainál is kimutatták azt (1995).¹⁵ Attól kezdve, hogy a gyerekek az iskolában őseik kultúrájára vonatkozólag oktatóik olvasatát kezdték érvényesíteni, saját szerepüket pedig a többségi társadalom rájuk vonatkozó elvárásai alapján értelmezték, valami megváltozott bennük. Felnőttkorukra e változás traumatikus hozadékainak nagy része manifeszt formában jelent meg (betegségekből és öngyilkosságból eredő halál, a nyelv és a hagyományok sorvadása és kipusztulása, földjeik elvesztése), más részük bűvópatak módjára, sokszor láthatatlan formában volt jelen (belső bizonytalanság és belsővé tett gyűlölet mindennel szemben, ami őslakos múltjukra emlékezteti őket).¹⁶ A kul-

⁷ A Meriam jelentés (1928) megállapította, hogy a hasonló iskolákban a fehér bőrű tanulók esetén 610 dollárt, az indián iskolákban 32,85 dollárt fordítottak egy-egy tanuló élelmézésére. In: Churchill, W. (2005): *Kill the Indian, Save the Man*. City Lights, San Francisco, 30.

⁸ 1910-ben például az egyik iskolában a gyerekek „építettek egy kétemeletes iskola-szárnyat [...], felújították a hálótermet, újrapadlózták a termeket és néhány szobát, átfestették a személyzeti termeket, megjavították a tetőt, építettek egy új szénapaját és egy órházat, elkészítettek hetvenhét hámot, új bútorokat (asztalokat, székeket, íróasztalokat, szekrényeket és könyvespolcokat) csináltak, és lecementeztek közel 200 négyzetméternyi utat” (Uo., 45.). Egy észak dakotai iskola (Fort Stevenson Indian Boarding School) harmincnolc diákja egyetlen év alatt „azon kívül, hogy kivágott és felrakodott 300 szálfat, körülkerített még 80 ezer négyzetméter legelőt, felvágott 200 ölnyi (kb. 700 köbméternyi) fát, elraktározott 150 tonna jeget, kibányászott 150 tonnányi lignitet” (Uo., 49.).

⁹ Pusztán példaképpen: a hetvenhárom soson és arapahó indián közül, akiket a Wind River rezervátumból pennsylvaniai és nebraskai iskolákban tanítottak 1881 és 1894 között, huszonhat élte túl a megpróbáltatásokat. Egyébként az iskolai statisztikák a halálozási arányszámot nem mutatják pontosan, mert az iskolákból a haldokló gyermekeket gyakran hazaküldték meghalni (Uo., 30.).

¹⁰ Office of Indian Affairs (1898): *Rules for the Indian School Service*. Washington, 31. Letöltés: <https://content.wisconsinhistory.org/digital/collection/tp/id/44952> (2021. 01. 12.).

¹¹ Churchill, W. (2004): *Kill the Indian, Save the Man*. City Lights, San Francisco, 54–56.

¹² Meriam Report. Letöltés: http://www.alaskool.org/native_ed/research_reports/IndianAdmin/Indian_Admin_Problms.html (2021. 01. 12.)

¹³ Ward Churchill (2004): *Kill the Indian, Save the Man*. City Lights, San Francisco. (Appendix).

¹⁴ A PTSD-t először az Amerikai Pszichológiai Egyesület Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyvében diagnosztizálták 1980-ban. Ezzel kapcsolatban lásd: Rothschild, Babette (1997): *Post-Traumatic Stress Disorder: Identification and Diagnosis*. Sociale Albert Schweiz / 2. Letöltés: <http://www.healing-arts.org/tir/n-r-rothschild.htm> (letöltve 2021. 01. 12.)

¹⁵ Duran, E. és Duran, B. (1995): *Native American Postcolonial Psychology*. State University of New York Press, Albany. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/304781933_Native_American_Postcolonial_Psychology (2021. 01.12.)

¹⁶ Maria Yellow Horse Brave Heart (2000): Wakiksuyapi: Carrying the Historical Trauma of the Lakota. *Tulane Studies in Social Welfare*, 21–22. sz., 245–266. Letöltés: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.6309&rep=rep1&type=pdf> (2021. 01. 20.)

túrjától megfosztott, őslakos voltában megszegyenített gyereket felnőttkorában rémálmok gyötrik, tudata ki-kihagy, kedélytelen, alkoholistá, családjától és közösségétől elidegenített, ősei nyelvét nem értő, szülőszerepre fel nem készített, gyökértelen, céltalan és szegény.¹⁷ Sorsa a fájdalom, azt adja tovább, és mivel az előző nemzedékek traumatikus tapasztalatai leszármazottjaik sorsában is kimutathatók,¹⁸ amivel a ma élők szembesülnek, az a holokauszt-túlélők gyermekeinek és unokáinak tapasztalataihoz hasonló.¹⁹

Az őslakosok gyakran hangsúlyozzák, hogy számukra az egészség visszaszerzéséhez nem segítség az egészségről és betegségről alkotott nyugati típusú orvoslás.²⁰ Úgy gondolják, hogy mikor

olyanok akarják őket gyógyítani, akik nem értik a gyarmatosító múlt és a jelen állapot közötti ok-okozati összefüggést, ráadásul olyan módszerekkel, melyek helytelen egészség- és betegséggépre alapoznak,²¹ az az őslakosoknak nem lehet hasznos.²² Szerintük a nyugati eurocentrikus egészség- és gyógyuláslétfogás (miként a pszichológia mint tudomány maga is) a normalitásnak az európai fölvilágosodás által meghatározott ismérveire épít,²³ és mint ilyen az észak-amerikai földrészen élő őslakosokra nem alkalmazható. Hiszen a világról alkotott olyan – európaiak által kitermelt – elképzelésekben gyökerezik, melyek vagy összeférhetetlenek az őslakosok hermeneutikai rendszereivel, vagy azokra való alkalmazásának nincs meg

¹⁷ Ezzel kapcsolatban lásd a következő interjút Maria Yellow Horse Brave Heart-tal (2015): <https://youtu.be/RZtCS1362UI> (2021. 01. 20.).

¹⁸ Maria Yellow Horse Brave Heart (2003): The Historical Trauma Response among Natives and its Relationship with Substance Abuse: a Lakota illustration. *Journal of Psychoactive Drugs*, 35. 1. sz., 7. Letöltés: <https://www.governor.wa.gov/sites/default/files/documents/Article%20-%20Historical%20Trauma%20Indigenous%20Peoples%20Meeting%206.pdf> (2021. 01. 12.).

¹⁹ Kellermann, egy jeruzsálemi pszichiáter így írja le egyik páciense álmát:

„A pincékben katonák elől bujkálok – keresnek. Teljesen előnt a kétségbeesés, tudom, ha megtalálnak, itt helyben lelőnek... Aztán sorban állok, válogatnak közülünk; az égő hús szaga a levegőben, lövéseket hallok. Arc nélküli és éhező emberek csíkos egyenruhában menetelnek a krematórium felé. Majd egy gödörben vagyok, mely tele van csonttá fogvott tetemekkel. Kétségbeesetten próbálom eltemetni a holttesteket, bele a sárba, de egy-egy végtag újra és újra kitüremkedik a nyirkos földből, és mindannyiszor a felszínre jön. Bűnösnek érzem magam, azért, ami történt, bár nem tudom, miért. Csuromvizesen ébredek, és hirtelen eszembe jut, hogy ilyen álmaim mindig is voltak, kicsi korom óta. Egy élethosszig tartó gyász-úton egyre csak visszajárok a holtak közé; a második világháborús temetőkhöz egy levetethetetlen gyászba öltözve azokért, akik jelöletlen sírokba tértek.” Forrás: C. Wesley-Esquimaux, C. és Smolewski, M. (2004): *Historic Trauma and Aboriginal Healing*. The Aboriginal Healing Foundation Research Series, Aboriginal Healing Foundation, 2004, 72. Letöltés: https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2903/pdf/historic_trauma.pdf (letöltve 2021. 01.12.). A beteg nem volt holokauszt-túlélő. Anyja Auschwitz-Birkenauban volt a világgégés alatt, ő maga jóval a háború után született, és Közép-Európától messze nőtt föl.

²⁰ Szerintük a fehér pszichológus, diagnózisra alapján, a Pszichológiai Egyesület Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyvében (Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychological Association – DSM) megjelölt beavatkozási módokat mechanikusan alkalmazza. A fehér kultúrában szocializált pszichológus szerint a baj forrása az egyénben keresendő. „Sok bennszülött személyt diagnosztizáltak tévesen megállapított elvárásrendszer alapján; a kórisemfelvétel során történeti szempontot nem juttatnak érvényre.” Lásd: Duran, E. és Duran, B. (2000): *Applied Postcolonial Clinical and Research Strategies*. In: M. Battiste (szerk.): *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. UBC Press, Vancouver, 52–53.

²¹ Tait, C. (2008): Ethical Programming: Towards a Community-centred Approach to Mental Health and Addiction Programming in Aboriginal Communities. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 6. 1. sz., 28–60., illetve Farmer, P. (2000): *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*. University of California Press, Berkeley.

²² Ezzel kapcsolatban lásd például Roland Chrisjohn 1998-as beszédét a következő honlapon: <http://sisis.nativeweb.org/resschool/chrisjohn.html> (letöltve 2021 januárjában)

²³ Ezzel kapcsolatban lásd: Teo, Th. (2005): *The Critique of Psychology – From Kant to Postcolonial Theory*. Springer, New York.

a módszertana.²⁴ A bennszülöttek gyógyítási módszereit a hódítók sem politikai, sem vallási, sem episztemológiai megfontolások alapján nem értékelték,²⁵ a napjainkra önbecsülésüket fölépített őslakosok azonban az euro-amerikai kultúra hegemoniáját kulturális térítés jellege miatt visszautasítják, és saját módszereiket követelik vissza a segítő gyógyításban. Az őslakosok szerint az egészség alapja a négy egymással összefüggő terület (értelem, fizikai, lelki és érzelmi) sértetlen egysége, és mivel a gyarmatosítás megsebezte az őslakosok lelki egészségét, felborult az egyensúly, megbomlott a teljesség tudata-érzése. Az őslakosok szerint a négy világegyetem dimenziót nem célszerű szétmarni egymástól – mint az a felvilágosodás óta a nyugati típusú gondolkodásban az elme primátusát

hangsúlyozva hétköznapi gyakorlat –, hanem a gyógyítás az egészségesség visszaállítását kell hogy megcélozza.²⁶ A nyugati típusú gondolkodásmódban a megbomlott érzelmi-szellemi egészség helyreállítására gyakran alkalmazott módszer a Sigmund Freud-féle pszichoanalízis.²⁷ Az őslakosok számára ezzel szemben a pszichoterápia nem más, mint az alapvető emberi segítségnyújtási forma; mielőtt az európaiak ráleltek és kisajátították, a tudatállapotba való gyógyító beavatkozás különböző formái az észak-amerikai őslakosok között már több száz éve léteztek (és léteznek ma is). Annak feltételezése, hogy európai doktorok találták föl a pszichoterápia gyakorlatát, egyenes következményként vonzotta annak a meggyőződésnek az elfogadását is, hogy a premodern társadalmi képződmények

²⁴ Kutató: „Mikor vinné el, mondjuk az unokáit pszichológushoz?” – Őslakos válaszoló: „Hát, ez olyan tabuféle, tudja, mi oda nem megyünk. Sose jártunk oda... Szerintem ez olyan, mint a háború, csak golyókat nem használnak már... (sóhaj). Mint a faji tisztogatás, asszem, érti, mire gondolok. El akarnak minket törölni a föld színéről. Eltörölni az indián rezervátumokat, hogy összehozhatnák a modern fehér társadalom olvasztótégelyét. És akkor az indián-probléma egyszer s mindenkorra meg lenne oldva... Csak rafkósabb [azaz rafináltabb – *more shrewder*] módszereket használnak ma már, mint a golyókat. Az régen volt.”

A fordítás a kultúrák jelentés-megkülönböztető szerepét felismerve ilyen sommás, angolul így hangzik: „Under what circumstances would you take your grandkids, say into Behavioral Health or Mental Health at (the Indian Health Service clinic)?” – szó szerint tehát nem „pszichológushoz”, hanem „a Viselkedés-egészségügyi Intézetbe vagy Elmegyógyintézetbe.” Fontos hangsúlyozni, hogy mindkét intézményt az Indián-egészségügyi Szolgálat tartja fenn. Idézi: Gone, J. P. (2008): Mental Health Discourse as Western Cultural Proselytization. *Ethos*, 36. 3. sz., 310. Letöltés: http://gonetowar.com/wp-content/uploads/2013/11/ethos_intro.pdf (2021. 01. 12.).

²⁵ Descartes – aki élesen és egyértelműen szétválasztotta a szellemi dolgokat (res cogitans) a testi dolgoktól (res extensa) – úgy gondolta, hogy a res cogitans szubsztanciája a gondolat, a res extensa lényege és létmódja pedig a térbeli kiterjedés. Szerinte összefüggő és bonyolult rendszerek működése úgy érthető meg, ha azok összetevő részeit egyenként elemezzük. Az általa kifejlesztett tudományos módszer alapján az utána következő tudósnemzedékek – először Newton, aki meggyőzően megmutatta, hogy a fizikai világ változatlan törvények szerint működik, melyeket, ha megismerünk és megértünk, az anyagfokú ellenőrző hatalmat biztosít számunkra környezetünk dolgai felett – a vizsgált dolgot minden spirituális dimenziójától megfosztották.

²⁶ Ezzel kapcsolatban lásd: Gone, J. P., Pomerville, A., Hartmann, W. E., Wendt, D. C., Klem, S. H. és Burrage, R. L. (2019): The Impact of Historical Trauma on Health Outcomes for Indigenous Populations in the USA and Canada: A Systematic Review. *American Psychologist*, 74. 1. sz., 20–35. Letöltés: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2019-01033-003.pdf> (letöltve 2021. 01. 12.)

²⁷ Freud iránymutatása után a terápiás módszer egyre inkább standardizált és szabályozott formát öltött. 1897-ben az Oxford English Dictionary még a következőkben határozta meg a pszichoterápia lényegét: „minden olyan módszer és az összes lehetséges megoldás, melynek elsődleges hatása az emberi testnek pszichológiai (psychical), semmint fizikai állapotára hat, azért, hogy a test gyógyuljon.” Majd hetven évvel később (1976) egy orvostanhallgatók által szigorlati felkészülésre használt könyv a következőt írta: „a pszichoterápia lényege nagyrészt abban van, hogy segítse az embereket felnőtté válásukban – abban, hogy az önző gyermeki szerepüket az érett felnőtt szerepére legyenek képesek cserélni.” Ezzel kapcsolatban lásd: Calabrese, J. D. (2008): Clinical Paradigm Clashes: Ethnocentric and Political Barriers to Native American Efforts at Self-Healing. *Ethos*, 36. 3. sz., 334–353. (Az idézetek a tanulmány 335. oldaláról valók.) Letöltés: <http://nebula.wsimg.com/477f830e35460e42312941aa82d5dafa?AccessKeyId=B70CF3739A176DD3D8D0> (2021. 01. 12.).

rituális beavatkozásai „nem tudományos” módszerek alapján történnek, hanem azokra lenézően rámondható, hogy: „ez a mágia gyakorlása”.

Az Észak-Amerikában több helyen – vallásos és spirituális találkozók során, hagyományos gyógyító összejöveteliek egymást kölcsönösen segítő résztvevői által, sokszor hipnózissal – végzett tevékenység és az euro-amerikai értelemben vett pszichoterápiás gyakorlat közös célja a gyógyítás. A folyamat és az eredmény azonban jelentős különbségeket mutat.²⁸ A leggyakrabban hangoztatott különbség, hogy a pszichoterápia egyén-központú, a hagyományosan egészséges gyógyítás pedig közösségre orientált.²⁹ „Az őslakosok gyógyulása azt követeli az egyéntől, hogy túllépje az egóját, semmint, hogy megerősítse – mint ahogy az a nyugati típusú lelki segélyezésben közvetlen cél.”³⁰

Az euro-amerikai pszichoterápiás gyakorlat jellegzetes diád-modell: hagyományosan a kezelt és a terapeuta közötti dialógus formájában megy végbe. A kimért-száraz, észszerű érvekre építő terapeuta az észak-amerikai őshonos kultúrákban nem jellemző, ott annál inkább tapasztalható a rituális szimbólumokat, mítoszokat, mozgást, énekeket használó, elragadtatásban lévő segítők részvétele a gyógyítási folyamatban. A gyógyulni vá-

gyó egyén környezetéhez tartozó, számára jelentős személyek az őslakosok harmóniát újraépítő gyakorlatai során a folyamatból nincsenek kizárva (mint az a személyiség tisztelete és a magánszféra sérthetlensége miatt másutt többnyire így van), hanem jelen vannak és részt is vesznek – hiszen az egyén gyógyulása a környezetében lévő diszharmónia feloldása nélkül az őslakosok számára elképzelhetetlen.³¹

„Lehetetlen megérteni az őslakosokat, ha az egyénre összpontosítunk, és nem vesszük figyelembe a közösségi kapcsolatrendszert. Bármennyire nagy tudású és érzékeny is az illető, nem lehet igazán őslakos a közösségének támogatása, sugalmazása, elmarasztalása és hatása nélkül, mely minden cselekedetére hatást gyakorol.”

A nyugati típusú gyógymód terapeuta-központú,³² az őslakosok gyógyulást célzó kísérletei során a gyógyító személye jóval kevésbé fontos, mint a közeg, amit animál – a segítő hatások java része nem tőle származik, ő a jelenlévő (csoportdinamikai, személyes és a gyógyulók által transzcendentálisnak értelmezett) erőket hozza működésbe. A nyugaton használt pszichoterápiás gyakorlat arra alapoz, hogy a beteg fel akarja tární legmélyebb

²⁸ A fehér típusú pszichiátriai gyakorlat és az őslakosok gyógyító gyakorlatai közötti paradigmaticus különbségekről lásd: Uo.

²⁹ Twigg, R. C. és Hengen, T. (2009): *Going back to the Roots: Using the Medicine Wheel in the Healing Process. First Peoples Child and Family Review*, 4. 1. sz., 14. Letöltés: <https://pdfs.semanticscholar.org/da35/8021fe600f2601e474d27cdbc59e3d51557.pdf> (2021. 01. 12.)

³⁰ McCormick, R. (1996): Culturally appropriate means and ends of counselling as described by the First Nations people in British Columbia. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 164. *Idézi: Twigg, R. C. (2009): Going back to the Roots: Using the Medicine Wheel in the Healing Process. First Peoples Child and Family Review*, 4. 1. sz., 14. Letöltés: <https://www.semanticscholar.org/paper/Going-Back-to-the-Roots%3A-Using-the-Medicine-Wheel-Twigg-Hengen/da358021fe600f2601e474d27cdbc59e3d51557>

³¹ Deer, F. (2006): Research Perspective in Indigenous Education: The Legitimacy of Indigenous Knowledge. *World Indigenous Nations Higher Education Consortium Journal*, 2. 4. Letöltés: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.500.7172&rep=rep1&type=pdf> (2021. 01. 12.)

³² A nyugati típusú csoportterápiás segítő modell is használja az egyén és környezete között fennálló dinamikus kapcsolatot, az euro-amerikai kultúrában leggyakrabban használt gyógymód mégis a terapeuta és a páciens közötti, négy szemközti beszélgetésre alapozó módszer.

titkait egy vadidegen – egy hivatását végző, számára ismeretlen személy – előtt, és észérvekkel meg akarja azokat vitatni vele. Az őslakos gyakorlat ezzel szemben érzelmileg fűtött, támogató, családias légkörű csoportokban való közös munka során segíti a gyógyulást, nem szabott időkeretben (mely a nyugati gyakorlatban általánosan alkalmanként legfölbjebb egy óra), hanem hosszú – egész délutánokat-estéket betöltő, időkeretbe nem zárt együttlétek során. A szigorúan tudományos alapokra helyezett euro-amerikai pszichoterápiás gyógymód szekuláris, vagyis szellemi lények megtapasztalásának érzetét-észleletét a pszichotikus zavar jeleként értelmezi – számos őshonos gyógyító modellt azonban a (néha hallucinogén szerek hatásaként fellépő) látomásokat felsőbbrendű hatalmak kinyilatkoztatásaként feltételezi és azok morális megtartóerejére is épít a gyógyulás segítésének érdekében.³³ A nyugati típusú pszichoterápiás gyakorlat a beteg értelmi belátására építi a benne kialakítandó változás előmozdítását; az őslakos gyógyító praktikák elragadtatás-élményre, látomás-keresésre, felsőbbrendű lényekkel való kapcsolatfelvételre, szuggesztív élmények megtapasztalására alapoznak, amikor a megrekedt személyt teljességkereső útján segítőként kísérik. Az euro-amerikai pszichológiai-pszichiátriai kezelésben való részvétel társadalmi szempontból gyakran megbélyegző és kifejezetten gyógyító célú, az őslakosok gyakorlatai viszont épp annyira megelőző és növekedni segítő,

mint gyógyító jellegűek – a közösségben pedig a részvétel igen nagyra értékelt folyamat, hiszen célja a harmónia-kérés, mely az egész közösség társadalmi létmódjának az alapja. A modern nyugati pszichoterapeuta általában rugalmas, szabadon hagyó – igyekszik felszínre hozni a beteg saját narratív változatát, és a pácienssel együtt dolgozva, azt a kezelt számára legalábbis megfelelőnek ítélt élettörténetbe törekszik belesimítani. Az őslakos gyógyító, ezzel szemben, mintegy beágyazza a gyógyulni vágyó személyt – és annak történetét – egy előre megszabott elbeszélő rendszerbe, mely a felhasznált mítoszokban és rituális szimbólum-együttesben egészet alkot; az egyént ennek védelmező erejével akarja megtámogatni.³⁴ A nyugati típusú szemléletmódban egymástól feladattípusainak különbözősége alapján elválasztott szerepeket az őslakos gyógyító személyében egyesíti, és azokat a gyógyulást elősegítő gyakorlatai során kibontakoztatja és alkalmazza. Mint szellemgyógyító a gyógyulni vágyó szellemi egészségére összpontosít – az egyén és családja/közössége életmód-változásainak kialakítását készíti elő és kíséri figyelemmel, tanácsaival, és mint füvesember a gyógynövények jótékony hatásairól való tudásával segíti őt. Orvosságos ember voltában közösségi szertartások szervezője és irányítója; gyógyító is, aki érintéssel vagy az energia-mezőkre irányított beavatkozásaival segíti az érzelmi, fizikai vagy szellemi természetű változásokat előmozdítani; mint bába születés előtt, közben és után életmódra

³³ A meszkalint (peyote) egyes észak-amerikai közösségek mint Meszkalin Atyát/Anyát értelmezik, aki „tudja, hogy jó vagy vagy rossz”, „tudja, hogy szívtál (dohányt) vagy ittál” – mivel mindentudó szellemi entitás, aki az egyénnel kapcsolatban áll, segíti a társadalmilag elfogadott értékek megerősítését. Bizonyos igen problémás (alkoholfüggőségtől, munkanélküliségtől sújtott) területeken még fehér antropológusok és szociális munkások szerint is ez tűnik az egyetlen lehetőségnek a katasztrófa további kibontakozásának megelőzésére. Ezzel kapcsolatban lásd a 27. lábjegyzetben jelölt forrást!

³⁴ Ezt a módszert – tanúságtétel formájában – több gyülekezet, például az Újjászületett Keresztények (Born Again Christians) is használják, mikor a beszélő saját életének múltbeli eseményeitől nyilvánosan elhatárolja magát (azt a narratíva síkján mintegy megsemmisítve), és egy szabott narratív struktúrán keresztül elkötelezi magát egy gyökeresen új változat mellett.

és étrendre való tanácsaival válik a másik hasznára; hallgatóként pedig egyszerűen meghallgatja a gyógyulni törekvőt. Senki nem birtokolja *e készségeket* egy személyben – a gyógyítás/gyógyulás többek közös munkáját feltételező gyakorlat.

A gyógyulás a megsebzett kapcsolatok újraépítéséből fakad. Amikor a rosszat elkövetik, az abból fakadó sérülés a kapcsolatok rendszerén végighullámszik, és az áldozatokon kívül a sérülés okozóját, mindannyiuk családját, kapcsolatait és közösségeit is érinti, tehát végeredményben az egész társadalomra hat. A kapcsolatok újraépítésének és az egyének gyógyításának az amerikai őslakosok által használt egyik formája a *helyreállító igazságszolgáltatás*.³⁵ Ez nem a múltra irányul, hanem egy olyan, a mostanitól különböző jövőt igyekszik felépíteni, mely a felek közti kölcsönös tiszteletre és egymás méltóságának elfogadására épít.³⁶ Elsődleges célja nem a személyes kapcsolatok újjáépítése – bár ez nem idegen tőle, és ezen keresztül valósul meg –, hanem a társadalmi kapcsolatok megjavítása; azon igyekszik, hogy olyan körülményeket teremtsen, melyek közepette minden fél értelmes, igazságos és békés együttélést valósíthat meg. Végso célja tehát: *a kapcsolati mezők újraépítése*.

Ezzel együtt, bár nem a múltra *irányul*, nem is negligálja azt: a helyreállító igazságszolgáltatás a múltban elkövetett harmóniarontás tényén kívül annak körülményeit és okait is *számba veszi*, s teszi ezt minél több érintett bevonásával – egyénekekkel,

csoportokkal, közösségekkel, akik/amelyek sérülést szenvedtek és akik/amelyek érdeke a megbomlott egyensúly helyreállítása. Az őslakos közösségekben régóta alkalmazott közösségépítés folyamán a gyógyulást támogató felek találkozási lehetőséget teremtenek arra, hogy (kontextusba helyező és értelmező felkészítés után megszervezett találkozókon) megismerjék egymás narratíváit. A találkozók nem pusztán az áldozatokról szólnak, hiszen alapvető szerepük, hogy újraalkossák a közösséget, és a bajt okozónak lehetővé tegyék, hogy ő is hozzájáruljon ehhez. A hangsúly a megtorlás helyett az újjáépítésen, az elkülönítés helyett az újraegyesítésen van – a sértést okozó, a károsult, a közösség együttes javára.³⁷

A helyreállító igazságszolgáltatás a közösség tagjait egyenként is gyógyítani kívánja. Az egyén gyógyulása négy fázisban zajlik (egyéneknél nem feltétlenül a következő sorrendben). A fájdalmas vagy elfojtott emlékek fojtó öleléséből való szabadulás az érzelmi bilincselésével kezdődik – az egyén megérti, hogy valami fogva tartja gondolatait, blokkolja érzelmeit. A probléma tudatosítása utáni gyász állapotában az egyéneknél meghatározó saját őslakos kultúrájuk gyógyító erejének tudatosítása. Az új vagy megújított kapcsolatok építésének és az egészséges életmód kialakításának szakasza után a gyógyuló egyén gyakran szükségét érzi annak, hogy növekvő életerejét és érzelmi frissességét megossza családtagjaival, ismerőseivel. Néhányan – akik képesek megbocsátani

³⁵ Marshall, F. T. (1999): *Restorative justice: An Overview. A report by the Home Office Research Development and Statistics Directorate*. London. Letöltés: http://www.antoniasella.eu/restorative/Marshall_1999-b.pdf (2021. 01. 12.)

³⁶ Llewellyn, J. (2008): Bridging the Gap between Truth and Reconciliation: Restorative Justice and the Indian Residential Schools Truth and Reconciliation Commission. In: Castellano, M. B., Archibald, L., Degagné, M.: (2008): *From Truth to Reconciliation – Transforming the Legacy of Residential Schools (Aboriginal Healing Foundation Research Series)*. Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, Onatrio. 185–201. Letöltés: https://digitalcommons.schulichlaw.dal.ca/scholarly_works/425/ (2021. 01. 12.)

³⁷ Németh Tibor (2016): Ítélokörök Kanadában. *Új Forrás*, 48. 4. sz., 25–31. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00016/00211/pdf/EPA00016_uj_forras_2016_04_025-031.pdf (2021. 01. 12.)

az őket megnyomorítóknak – ekkor élik át az igazi felszabadulást.³⁸

A közösségi gyógyulás – mindezzel szinkronban – ugyanúgy négy szakaszban bontakozik ki, mint az egyéni. Az elsőben a válság és kábultság-ernyedtség szakaszában van a közösség, az emberek legnagyobb része bomlasztó-romboló viselkedésformát mutat, a közösségben ez elfogadott magatartásforma. A jobb jövő lehetőségét egy a gyógyulás útján járó, egymást segítő egyénekből álló közösség mutatja föl. A második szakaszban a gyógyulási folyamat felgyorsul, a lelkesedés ragályos, a közösség-központú gyógyító gyakorlatok állandósulnak.

A harmadik fejlődési szakaszban azonban a fejlődés meglassul, a buzgalom elhal – a szervezők kiégtek. A korábban titokban tartott szenvedélyekre, bűnökre fény derül, az elégtelen infrastruktúra, a szűkös anyagi

források megakaszják a kibontakozást. Ahhoz, hogy a közösség valóban gyógyulni legyen képes, rendszerszerű támogatásra van szükség. Az utolsó szakasz, ahol egészséges emberek erőteljes közösségekben tevékenykednek, csak akkor elérhető, ha a csoportos gyógyítást a közösség fejlesztésének rendelik alá – ehhez oktatásfejlesztés, munkahelyteremtés, gazdasági talpra állás és megerősödés szükséges.³⁹

Az amerikai egyesült államokbeli őslakosoknak ahhoz, hogy a teljesség felé vezető úton járhassanak, ma gyógyulniuk kell. Ebben a helyreállító igazságszolgáltatás segíti közösségeiket. „Nemcsak azok vagyunk, akikké a bentlakásos iskolákból kijöve lettünk. [...] Nagy befolyása volt ránk és továbbra is megbénít, de ha távolabbról nézzük, akkor [...] inkább feladat [...] arra, hogy erőt vegyünk magunkon.”⁴⁰

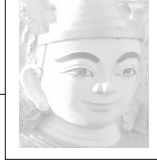


Naplemente Mahatma Gandhi sírjánál, Delhi, India

³⁸ Castellano, M. B.: A Holistic Approach to Reconciliation: Insights from Research of the Aboriginal Healing Foundation. In: Castellano, M. B., Archibald, L., Degagné, M.: (2008): *From Truth to Reconciliation – Transforming the Legacy of Residential Schools (Aboriginal Healing Foundation Research Series)*. Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, Onatrio. 383–400. Letöltés: https://digitalcommons.schulichlaw.dal.ca/scholarly_works/425/ (2021. 01. 12.)

³⁹ Uo.

⁴⁰ A szerző személyes interjúja Faye Ahdemarral, Merrittben (BC, Kanada), 2011 márciusában.



FLICK-TAKÁCS NIKOLETT

Az egész életen át tartó tanulás megalapozásának vizsgálata kérdőíves módszerrel magyar és német pedagógusok körében¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Sok más területhez hasonlóan az élethosszig tartó tanulókkal kapcsolatban is születtek olyan nemzetközi szintű összehasonlító vizsgálatok, amelyekben az országokat egy objektív adatbázisok alapján konstruált index segítségével értékelték (Kim és mtsai, 2016). Jelen tanulmányban egy nemzetközi felmérést alapul véve egy, a GLLI (*Global Lifelong Learning Index*) szerint sikeres ország, Németország és a középmezőnyben teljesítő Magyarország összehasonlítása történik meg kétféle szempontból: (1) a két ország keretstratégiájának összehasonlítása az élethosszig tartó tanulás szemléletében, valamint (2) magyar és német óvodapedagógusok és tanítóknak kiadott, az élethosszig tartó tanulás megalapozásával kapcsolatban összeállított kérdőív eredményeinek elemzésén keresztül ($N_{Mó} = 46$, $N_{Mt} = 20$; $N_{Nó} = 45$, $N_{Nt} = 19$). A kutatásban alkalmazott ötfokú Likert-skálákból álló kérdőív Magyarországon kipróbált és bemért eszköz (Takács, 2019), amelynek német nyelvre fordításában két szakértő vett részt. A vizsgálat célja volt feltárni, hogy a kérdőív megbízhatóan mér-e mindkét részmintán (K1), valamint, hogy feltárja, van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók részmintáin az élethosszig tartó tanulás megalapozásában a német és magyar pedagógusok között (K2). Az eredmények rámutattak arra, hogy a kérdőív megbízhatósági adatai a két részmintán megfelelőek (Cronbach $\alpha_{M} = .930$; Cronbach $\alpha_{N} = .918$), valamint hogy egyaránt fellelhetőek különbségek a magyar és német, az óvodapedagógus és a tanító részminták között. A vizsgálat során úgy találtuk, hogy a tanulás alatti tevékenységeket illetően a magyar és német eredmények nagyon hasonlóak voltak, ugyanakkor a tanulási tevékenységek háttérben álló módszertani megfontolások terén a német részminták értékei magasabbak, a tanulás előtti és utáni tevékenységekben pedig a magyar pedagógusok eredményei. Tekintve, hogy a vizsgálat akciókutatás volt, a jövőben mindenképpen érdemes lenne nagyobb mintán feltérképezni a jelenséget és kvalitatív kutatás segítségével rámutatni a különbségek háttérben lehetséges okokra.

Kulcsszavak: akciókutatás, óvodapedagógusok, tanítók, kérdőív, egész életen át tartó tanulás

¹ A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3-SZTE-293 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

BEVEZETÉS

Az élethosszig tartó tanulás jelentősége napjainkban már megkérdőjelezhetetlen, legyen szó oktatáspolitikai dokumentumokról vagy a gyakorlatról. Az 1996-os *Lifelong Learning for All* (OECD, 1996), valamint a *Delors-jelentés* (UNESCO, 1996) megjelenésével az élethosszig tartó tanulás egyre nagyobb teret hódított az EU tagállamok között és világszerte is. Az ezredforduló környékén a tagállamok kidolgozták az EU célkitűzéseinek megfelelően saját oktatáspolitikájukat, keretstratégiájukat az egész életen át tartó tanulás megsegítésére (*Magyarország Kormánya*, 2014; *Bund-Länder-Kommission*, 2004).

Ennek megfelelően konkrét célkitűzések születtek annak meghatározására, hogy az egyén egyes életszakaszaiban hogyan tudja egy nemzet oktatási rendszere hozzásegíteni a tanulókat, dolgozókat ehhez a szemlélethez. A szabályozó dokumentumokat és a neveléstudomány aktuális publikációit áttekintve azonban kitűnik, hogy miközben az alapozó szakasszal kapcsolatos elvárások részét képezik ezeknek a koncepcióknak, a gyakorlati implementáció szintjén már nem találunk ajánlásokat.

Ahogy minden más területen, úgy az élethosszig tartó tanulásban is vannak eltérések az egyes országok intézkedései, illetve azok hatékonysága között. Jelen tanulmányban egy nemzetközi felmérést alapul véve egy sikeres és egy középmezőnyben teljesítő ország, Németország, illetve Magyarország

összehasonlítása történik meg kétféle szempontból: a két ország keretstratégiájának és képzési követelményeinek összehasonlítása az élethosszig tartó tanulás szemléletében, valamint magyar ($N_{M_0}=46$, $N_{M_t}=20$) és német ($N_{N_0}=45$, $N_{N_t}=19$) óvodapedagógusok és tanítók felmérése az élethosszig tartó tanulás megalapozásával kapcsolatban, kérdőíves módszerrel.

A kérdőív adaptálásának és fejlesztésének alapja egy német kutatócsoport kvalitatív akciókutatása, amelyben a szerzők interjúk segítségével vizsgálták meg, hogy középiskolai tanárok hogyan támogatják tanulóikat az élethosszig tartó tanulásukban (*Klug és mtsai*, 2014). A *Klug*-féle vizsgálat alapján fejlesztett kérdőív első, nyílt kérdésekből álló változatát magyar részmintán ($N=110$) próbáltuk ki (*Takács*, 2019), majd a jelen kutatásban is alkalmazott, intenzitás-skálákat tartalmazó változatot nagymintán ($N=603$) teszteltük és validáltuk Magyarországon.² Abból kiindulva, hogy a kérdőív megalkotásának alapjául szolgáló modellt német nyelven írták és így próbálták ki, azt feltételezzük, hogy az ez alapján fejlesztett kérdőív nemcsak a magyar, de a német részmintán is

német kutatócsoport kvalitatív akciókutatása

megbízható eredményeket mutat majd (H1).³ Mivel az élethosszig tartó tanulás megalapozása mindkét ország állami keretstratégiájának

szerves része, a tanulmányban bemutatjuk, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozása hogyan jelenik meg ezekben a szabályozó dokumentumokban, valamint megvizsgáljuk, hogy ehhez képest a kutatásban részt vevő 130 pedagógus válaszai alapján hogyan valósulnak meg

² A kérdőívfejlesztés folyamatáról bővebben: *Takács*, 2019.

³ A hipotéziseket a bevezető és elméleti fejezetekben gyűjtjük össze, majd *A kutatás módszerei és mintája* fejezet elején összefoglaljuk.

a célkitűzések a megkérdezett pedagógusok munkájában.

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS KEZDŐ SZAKASZÁNAK JELLEGZETESSÉGEI ÉS MODELLJEI

Ugyan az élethosszig tartó tanulás (LLL) nem újkeletű fogalom a hazai és nemzetközi oktatáspolitikában, mégis azt láthatjuk, hogy a kezdő szakasszal lényegesen kevesebb nemzetközi kutatás foglalkozik (*Aspin, és Chapman, 2000*). Noha elfogadott tény, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozásában az egyén korai életéveinek időszaka az egyik legmeghatározóbb szakasz (*Európai Bizottság, 2011*). Ezt a kezdő szakaszt a szabályozó dokumentumok megközelítőleg 3–12 éves kor közé helyezik el (*Majzikné, 1997; Magyarország Kormánya, 2005*).

Az óvodai, de még inkább az általános iskolai nevelés feladataival elsősorban hazai és nemzetközi szabályozó dokumentumokban találkozunk, ezek közül is viszonylag szűk azoknak a köre, amelyek már óvodáskortól érintik a témát. Az OECD kiadott egy nyolc kötetes sorozatot *Mi az, ami működik az oktatási innovációban* címmel, amely az élethosszig tartó tanulás támogatását célzó jó gyakorlatokat sorakoztatja fel. *Ránki Lantos Júlia* (2002) a gyűjtemény elemzését követően a következő, kezdő szakaszban hatékony lépéseket emeli ki pedagógiai aspektusból:

- csoportmunkában elvégezhető feladatok;
- problémaközpontú feladatok;

- az értékelésben egyéni fókuszú mérési és értékelési technikák alkalmazása;
- mindenki a saját tempójában haladhasson, gazdálkodjon saját tanulási idejével;
- felkészítés a célirányos erőfeszítésekre.

Ezek a feladatok és kihívások jól láthatóan inkább az általános iskola alsó tagozatától alkalmazhatóak, az óvodai nevelésre egy részük viszonylag nehezen átültethető. *Ránki* (2002) ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy az élethosszig tartó tanulásra akkor motiválható igazán hatékonyan a gyermek, ha tanárai is pozitív attitűdökkel rendelkeznek a tanulással, tanítással kapcsolatban, de ugyanítt megemlíti a szülők hatásának fontosságát is.

Ezek a tényezők fellelhetőek az alapozó szakasz jellegzetességei között is a helyi szintű szabályozó dokumentumokban, amelyek az OECD és az Európai Bizottság által kiadott közlemények és a keretstratégiára reflektáló kritériumok (*Magyarország Kormánya, 2005, 2014; Európai Bizottság, 2011; European Commission, 2017, 2018; European Council, 2000; NAT, 2012; ONOAP, 2012; OECD, 2007*) alapján születtek.

A *Delors-jelentés* (1997) egyik hazai recenziója a kisgyermekkorai nevelésben (iskolai oktatás előtt) négy fő irányt jelöl meg az élethosszig tartó tanulás megalapozása érdekében:

- szocializációs szerep;
- iskolába lépés előkészítése;
- iskolaelhagyás preventív bázisa (azok a gyermekek, akik részesülnek óvodai nevelésben, sokkal kisebb eséllyel lesznek iskolaelhagyók);
- esélyegyenlőség biztosítása (*Majzikné, 1997*).

ha tanárai is pozitív attitűdökkel rendelkeznek

A hazai neveléstudományi munkák nagy része a korábban is ismertetett oktatáspolitikai dokumentumok kritikai elemzésén, azok értelmezésén alapul. Ennek megfelelően *Maróti* (2002) is felsorakoztat olyan fejlesztési területeket, melyek segítségével a gyermekek elindíthatók lehetnek az élethosszig tartó tanulás útján:

- önálló gondolkodás fejlesztése;
- problémaalapú tanulás;
- értelemgazdag tanuláshoz szükséges (kognitív) képességek fejlesztése;
- kommunikáció és együttműködés a hétköznapi élet problémáira koncentrálva;
- kritikai gondolkodás fejlesztése;
- nyitott, divergens gondolkodás;
- a szociális hátrányok kompenzálása (*Maróti*, 2002).

Harangi (2009) ezeken felül még kiemeli a tanulóhoz való pozitív viszony kialakítása, a pozitív énkép és a tanulóközpontú módszerek jelentőségét a kezdő szakaszban.

Alapvetően tehát azt láthatjuk, hogy az oktatáspolitikai dokumentumok és a neveléstudomány hazai elméleti munkái egyaránt úgy tekintenek az óvodás és alsó tagozatos korosztály fejlesztésére az élethosszig tartó tanulásban, mint egy bevezető fázisra, amely elsősorban a tanulásra, annak hatékony módjára készíti fel a gyermeket, illetve ami a tanulóhoz fűződő pozitív attitűdök kialakításában, a közösségi életbe való bevezetésben is fontos szerepet kap.

Az oktatáspolitikai gyökerű dokumentumokkal párhuzamosan számos pedagógiai, pszichológiai modell van érvényben, amelyek az élethosszig tartó tanulás egyén-központú komponenseit tárják fel. Ezek közül most csupán néhány irányt mutatunk be,

amelyek a kutatás szempontjából is relevánsnak tekinthetők. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a pszichológiai, szociológiai, pedagógiai fókuszú modellek többségükben

a felnőttkori tanulást helyezik középpontba, így annak értelmezése a kisgyermekkor és kisiskolás kori fejlesztésben csak korlátozott mértékben lehetséges.

Az élethosszig tartó tanulás kutatásában számos megközelítési móddal találkozhatunk a legújabb kutatási trendekben. Ezek közül egyedülállóan mondható *Kim* (2016) metaanalízis jellegű kutatása, amelyben túlnyomórészt az Eurostat adatbázisban megtalálható információkat használta fel a szerző, hogy az országok LLL-ben való sikerességét egy elméleti modell alapján megalkotott index segítségével összehasonlítsa.

A neveléstudományi vizsgálatok második, nagyobb részhalmaza a kérdőíves felméréssel dolgozó kutatók, kutatócsoportok munkáit foglalja magában, amelyek skálák segítségével mérik az élethosszig tartó tanulás vélt kompetenciáit, jellemző személyiségjegyeit, az abban való aktivitást vagy az ahhoz fűződő attitűdöket (*Crick* és mtsai, 2002; *KSH*, 2004; *Coşkun* és *Demirel*, 2010; *Sahin*, *Akbasli* és *Yelken*, 2010; *Kirby* és mtsai, 2010; *Uzunboylu* és *Hürsen*, 2011; *Lüftenecker* és mtsai, 2012; *Günüc* és mtsai, 2014; *Feng* és *Ha* 2016; *Hürsen*, 2016; *Tezer* és *Aynaz*, 2018; *Selcuk* és mtsai, 2018; *Lawthong* és *Kanjanawasee*, 2018).

Kvalitatív módszereket a kutatók elsősorban interjúk alkalmazásával (*Klug* és mtsai, 2014; *Hürsen*, 2014) vagy fejlesztő programok hatásvizsgálatával (*Finsterwald* és mtsai, 2013) alkalmazzák. Több ilyen jellegű német és osztrák szerzőségű tanulmány is olvasható a neveléstudományi folyóiratokban.

kiemeli a pozitív énkép és a tanulóközpontú módszerek jelentőségét

Lüftenegger (2012) a nemzetközi szakirodalmat áttekintve az élethosszig tartó tanúlással foglalkozó kutatásokat illetően két olyan fókuszot emel ki, amely a legtöbb modellben megfigyelhető: a *tanulási szándék* egyes tényezői, valamint a *tanulási képességek* – specifikusan az egész életen át tartó tanulás nézőpontjából. Finsterwald és mtsai (2013) ezzel összhangban kiemelik,

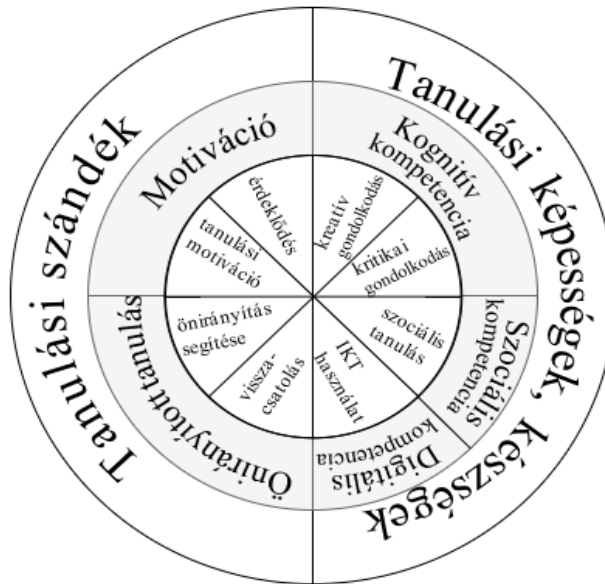
hogyan a két leghangsúlyosabb tényező a fentiekben belül a tanulási motiváció, valamint az önirányított tanulás, amelyek közül az előbbi a magyar keretstratégia hangsúlyos elemeként megfigyelhető, utóbbi pedig a németországi dokumentum kiemelt

interjúk alkalmazásával vagy fejlesztő programok hatásvizsgálatával

célkitűzései között szerepel (Magyarország Kormánya, 2014; Bund-Länder-Kommission, 2004; 1. ábra).

1. ÁBRA

Az élethosszig tartó tanulás támogatásának főbb komponensei



FORRÁS: saját szerkesztés, Finsterwald és mtsai. (2013) és Lüftenegger és mtsai (2012) alapján

A következőkben bemutatom a *Global Lifelong Indexet* (Kim, 2016), amely a két ország LLL-ben való sikerességének összehasonlítási alapjaként szolgált a kutatásunkban, valamint összehasonlítom

Németország és Magyarország Lifelong Learning-koncepcióját. Ezek segíthetik a kvantitatív kérdőíves kutatásunk eredményeinek értelmezését is.

Az élethosszig tartó tanulásban való hatékonyság összehasonlító vizsgálata

Magyarország és Németország nem csupán a GLLI listáján elfoglalt helyük okán (2. táblázat) alkalmas az összehasonlításra, de Óhidy (2012) tanulmánya alapján számos egyéb oksági tényező is igazolja a két ország eltérő fejlesztési irányát oktatási rendszerükben, ahogy az élethosszig tartó tanulásban való fejlettségükben is (Óhidy, 2012). Bár (oktatás)politikai és társadalmi különbségeik is számottevőek, jelen összehasonlítás szempontjából talán az egyik legmeghatározóbbnak az oktatási rendszerek strukturális jellegének különbözősége számít: míg Németország föderális szervezettségű oktatási rendszert mű-

ködtet, Magyarországon centrális jellegű közoktatásról beszélhetünk (Óhidy, 2012).

Kutatásunk szempontjából ez azért is érdekes háttérinformáció, mert a pedagógusok LLL-szemléletére is hatással lehet a szabályozási keret.

Magyarország és Németország összehasonlítása keretstratégiájuk és a GLLI index alapján

Kim (2016) nemzetközi metaanalízisében a világ több mint 80 országának sikerességét hasonlította össze az élethosszig tartó tanulásban. A kutatás elméleti keretként a *Delors-jelentésben* (1996) felvázolt négy alappillért használták fel, amelyekhez az Eurostat, a PISA eredményei és más nemzetközi szintű adatbázisok alapján indikátorokat rendeltek.

1. TÁBLÁZAT

A GLLI elméleti keretétől szolgáló négy alappillér

Megtanulni <i>tanulni</i>	Tanulás a formális oktatási rendszerben (óvodától felnőttképzésig)
Megtanulni <i>dolgozni</i>	Szakképzések, továbbképzések szakmákhoz kapcsolódóan
Megtanulni <i>együtt élni</i>	Tanulás a szociális kohézió tükrében
Megtanulni <i>élni</i>	Személyes fejlődésünkért, annak érdekében tanulni

FORRÁS: Kim és mtsai, 2016

Az index megalkotása során, nemzetközi szintű együttműködés keretében, több szakértőt is bevontak a fejlesztésbe, és több lépésben dolgozták ki a végleges mérőszöveget. Ennek eredményeképpen született meg végül a 2016-os publikációban is megtalálható ranglista, amelyen Magyarország az ELLI (*European Lifelong Learning Index*) és GLLI összehasonlító táblázata alapján a 20., Németország pedig az 5. helyen végzett a 22 tételes ranglistán.

Egy terjedelmesebb, a GLLI eredményeit közlő mellékletben ugyanakkor találunk részletes adatokat is az egyes alappillérek szerint lebontva. Itt Magyarország a 39., Németország a 12. helyen végzett az összesen 88 tételes ranglistán, arányaiiban tehát ebben a formában a szerző által megállapított „közepes”, valamint „erős” kategóriákba sorolható a két ország teljesítménye (2. táblázat).

Az index egyes indikátorait áttekintve azt láthatjuk, hogy az értékek átlagosan

a „Megtanulni együtt élni” és „Megtanulni élni” kategóriákban magasabbak, míg értelemszerűen a „Megtanulni dolgozni”, valamint a „Megtanulni tanulni” indikátoroknál alacsonyabbak (ez utóbbi esetében

pedig a szórás is sokkal nagyobb, mint a többi indikátor esetében). Hasonlóan alakulnak az arányok a két összehasonlításra kiválasztott ország esetében is.

2. TÁBLÁZAT

A GLLI részletes eredményei néhány országra nézve

Elért pontszámok országonként (max. 7 pont)					
	<i>GLLI pontszám</i>	<i>Megtanulni tanulni</i>	<i>Megtanulni dolgozni</i>	<i>Megtanulni együtt élni</i>	<i>Megtanulni élni</i>
Norvégia (1)	5,70	5,74	4,90	6,52	5,65
Ausztrália (2)	5,66	6,24	4,18	6,15	6,09
Izland (3)	5,64	5,73	4,58	6,22	6,06
Németország (12)	5,30	5,36	4,51	6,11	5,21
Magyarország (39)	4,52	5,03	3,01	5,53	4,53
Banglades (79)	3,06	2,22	3,53	4,18	2,32
Pakisztán (80)	2,73	1,78	3,04	4,00	2,10
Nigéria (81)	2,71	1,37	3,20	3,81	2,47

FORRÁS: saját szerkesztés Kim (2016) munkája alapján

A táblázatot áttekintve egyértelműen láthatjuk, hogy Magyarország és Németország között a különbség mind a négy alappillér eredményeiben megközelítőleg azonos mértékben jelentkezik. A legkisebb mértékű különbség a „megtanulni tanulni” pillérén, tehát a formális oktatás szintjén jelentkezik, amelyben Magyarország az elérhető maximális 7 pontból 5.03 ponttal erősnek mondható eredményt ért el. Ehhez képest lényegesen gyengébb eredményeket kaptunk a „megtanulni dolgozni” dimenziójában nem csak Németországhoz képest, de a listán leggyengébben teljesítő országokhoz képest is, ami arra engedhet következtetni, hogy a szakképzési rendszer, valamint a munkához kapcsolódó informális tanulási lehetőségek és képzések terüle-

tén nagyobb figyelemre van szükség az élethosszig tartó tanulás megvalósításában. Ehhez képest a „megtanulni együtt élni”, más országokhoz hasonlóan, hazánkban is a négy alappillér közül a legmagasabb pontszámot kapta, azonban továbbra is kis mértékben a németeké alatti értékben (2. táblázat).

A táblázatból, és még inkább az eredeti adatbázisból (Kim, 2016) még számos izgalmas információ várhat értelmezésre. Annyit már most megállapíthatunk, hogy az összehasonlításához kiválasztott „erős” harmadban található Németországhoz képest a „közepes” harmadban elhelyezkedő Magyarország mind a négy alappilléren alacsonyabb pontszámokat ért el. Ami azonban jelen tanulmány szempontjából

az egyik leglényegesebb: a legnagyobb deficittel a „megtanulni dolgozni” kategóriáján rendelkezünk, amelyhez egyébként szorosán köthető a pedagógusképzés is. Ennek tükrében mindenképpen indokolt lesz a későbbiekben ezen a téren is összehasonlítani a két országot. Tekintve, hogy a formális tanulás szintjén tapasztalható a legkisebb mértékű, 0,33 pontnyi különbség, feltételezhetjük, hogy a kvantitatív, kérdőíves kutatás során tapasztalhatóak lesznek a pedagógusok LLL értékeiben különbségek a német rész minta javára, de ezek nem lesznek számottevők (H2).

Magyarország és Németország keretstratégiai célkitűzései

Óhidy (2012) vizsgálata és az áttekintett dokumentumok alapján előrevetítve elmondható, hogy alapvetően a két ország koncepciója az élethosszig tartó tanulásban nagyon hasonló, csupán egyes részelemekben térnek el, mint az egyes életkori szakaszok értelmezése, azok konkrét feladatokkal való ellátása, valamint a formális, informális és nemformális tanulási formák fókusza.

A jelenleg érvényben lévő keretstratégiai dokumentumok célkitűzéseit áttekintve ugyancsak kisebb eltéréseket tapasztalhatunk. Magyarország keretstratégiai dokumentuma például megemlíti, hogy óvodai nevelés szerepe kulcsfontosságú, azonban a megvalósításra reflektálva egyetlen szempontot emel ki:

„Habár pozitív törekvések is láthatók a tolerancia és előítélet-mentesség fejlesztésével kapcsolatban az óvodai nevelésben, a köznevelésben és a pedagógusképzésekben,

[...] ezek eredményessége a gyakorlatban még nem látható” (Magyarország Kormánya, 2014, 77. o.).

Az élethosszig tartó tanulás alapozó szakaszának következő lépcsőfokaként az általános iskola alsó tagozatán megvalósítandó célként az alapismeretek átadását, valamint képességek és kompetenciák fejlesztését emeli ki a dokumentum. Ennek eredményességével kapcsolatban egy meglehetősen negatív helyzetképet láthatunk, a fejlesztés feladatait tekintve azonban nem kapunk bővebb betekintést:

„Problematikus, hogy a hazai iskolarendszerben az általános iskola első négy évfolyamán nem történik meg kellő figyelemmel és alaposággal az alapkészségek fejlesztése és elmélyítése” (Magyarország Kormánya, 2014, 78. o.).

Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy hazánkban ugyan megszülettek a kötelező dokumentumok, amelyek valóban keretként volnának értelmezhetőek a gyakorlat számára, azonban a megvalósításra nem történtek konkrét intézkedések, és egyelőre olyan visszacsatolási rendszer sem működik, amely a hatékonyságot segíthetné.

Ugyan Németország egyes tartományai más

és más megközelítéssel rendelkeznek a gyakorlati megvalósítással kapcsolatban, mindegyikre jellemző, hogy az EU által kiadott keretstratégiát veszik alapul (Bund-Länder-Kommission, 2004).

A következő táblázat Magyarország és Németország keretstratégiai dokumentumainak főbb célkitűzéseit összegzi az élethosszig tartó tanúlással kapcsolatban (3. táblázat).

a legnagyobb deficittel
a „megtanulni dolgozni”
kategóriáján rendelkezünk

3. TÁBLÁZAT

Magyarország (2014) és Németország (2004) keretstratégiájának főbb célkitűzései az élethosszig tartó tanulásban

Magyarország keretstratégiájának főbb fejlesztési céljai	Németország keretstratégiájának főbb fejlesztési céljai
tanulás az életen át („a tanulás nem ér véget a formális iskolarendszertől való kilépéskor”) (Magyarország Kormánya, 2014; 9. o.)	informális tanulás támogatása és elfogadása
	önirányított tanulás
életkori sajátosságoknak megfelelő készség- és képességfejlesztés	készség- és képességfejlesztés
	hálózatépítés
	moduláció
a tanuló egyéni szükségleteihez való növekvő alkalmazkodás	tanulástámogatás
új tanulási és innovatív pedagógiai kultúra elterjesztése	új tanulási kultúra, a tanulás népszerűsítése
tanulási motiváció felkeltése, második esély biztosítása	a tanulás hozzáférhetővé tétele mindenki számára
tanulási lehetőségek biztosítása reagálva az új tanulási igényekre	

FORRÁS: saját szerkesztés

A táblázatra tekintve jól látható, hogy a két célrendszernek vannak olyan egységes elemei, amelyek minden bizonnyal univerzálisnak tekinthetők az élethosszig tartó tanulás támogatásában:

- az informális tanulás támogatása a formális iskolarendszertől túl;
- az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges alapvető készségek és képességek fejlesztése;
- az egyénre szabott tanulástámogatás és fejlesztés;

- a tanulás népszerűvé tétele a tanulási kultúra megalapozásával;
- a tanulás lehetőségének biztosítása minden gyermek és felnőtt számára.

Ugyanakkor vannak olyan célkitűzések is, amelyek eltérnek a két ország stratégiájában: Németország hangsúlyozza a hálózatépítés szükségességét az élethosszig tartó tanulás szemléletében, amelynek keretein belül az óvoda és az iskola, illetve az általános iskola és a középfokú intézmények egymással szorosan együttműködve építhetnek egymás munkájára és a kommunikációra.

Emellett a német dokumentumban külön célként fogalmazódik meg az önrányított tanulás támogatása, valamint a tanulási, tanítási tartalmak modulálása, amelyet a későbbiekben a „fiatal felnőttek” korcsoportjához társít, mint reális célt az élethosszig tartó tanulás szemléletében.

Magyarország keretstratégiai dokumentuma mindazonáltal többcélként említi meg a német szabályozáshoz képest, hogy a folyamatosan felmerülő új igényekre válaszképpen a tanulási lehetőségeknek is bővülniük kell, hogy mindenki azonnal hozzájuthasson a számára szükséges új képességekhez, készségekhez és ismeretekhez. Mindemellert a magyar dokumentum fogalmazza meg egyértelműen a tanulási motiváció szükségességét, a németországi keretstratégiában erre mindössze utalásokat találhatunk.

A két ország keretstratégiai dokumentumát áttekintve az LLL neveléstudományi elméleti modell két tényezőjét illetően azt feltételezzük, hogy a kérdőíves kutatás során az önrányított tanulás és a tanulási képességekhez köthető tényezők terén a német rész minta értékei lesznek magasabbak (H3), míg a tanulási motivációval kapcsolatos tényezők a magyar rész mintán kapnak nagyobb hangsúlyt (H4) (1. ábra).

Az oktatáspolitikai szabályozó dokumentumok mellett a neveléstudomány területén is megjelent a két ország tudományos publikációiban az egész életen át tartó tanulás témája.

Óhidy (2012, 2014)

szakfolyóiratokban megjelent tudományos cikkek összehasonlítása segítségével térképezte fel hazánk és Németország Lifelong Learning-konceptiójának értelmezését és megvalósítását. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a két ország nemzeti szintű szakfolyóirataiban megközelítőleg hasonló

mennyiségű olyan cikket találhatunk, amelyek valamilyen szempontból az élethosszig tartó tanulás koncepciójával foglalkoznak ($N_N=24$; $N_M=25$). Ugyancsak jelentős hasonlóság a két ország szemléletében, hogy mindkét nemzet alapvetőnek és szükségszerűnek tekinti a paradigmát az oktatáspolitikai és a gyakorlat számára, valamint definíciójukban is megközelítőleg azonos értelmezési keretet használnak a vizsgált rész minták. A témával foglalkozó tanulmányok jellege azonban más a két területen: míg Magyarországon inkább az oktatáspolitikai dokumentumok értelmezése és bemutatása volt népszerű, addig Németországban gyakoribbak a neveléstudományi kutatások bemutatását célzó munkák. A különbségek elsősorban a két ország oktatáspolitikai hozzáállásának, eltérő oktatáspolitikai fejlődésének, valamint oktatási rendszerük különbségeinek tudhatók be (*Óhidy*, 2014).

A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS MINTÁJA

A kutatás mérőeszközeként egy Magyarországon fejlesztett és kipróbált 88 itemes kérdőívet használtunk. A kérdőív egy né-

met kutatócsoport akciókutatásának interjústruktúrájára épült, amelyben németországi és ausztriai középiskolai tanárokat kérdeztek meg arról, hogy hogyan tá-

mogatják tanulóikat az egész életen át tartó tanulásban (*Klug* és *mtsai*, 2014). A kérdőívfejlesztés során a kérdőív struktúrája megtartotta az eredeti szakaszolást, azonban az életkori sajátosságokra való tekintettel kisebb módosításokat tettünk az adaptálás és fejlesztés folyamatában.

inkább az oktatáspolitikai dokumentumok értelmezése és bemutatása volt népszerű

Az adatfelvétel először Magyarországon, 2019 decemberében történt online formában, e-mailben történő megkeresés alapján. A hazai validálás során összesen 603 fő kitöltőtől kaptunk válaszokat, majd ebből a nagymintából szűrtük le a kutatásunkhoz a kiválasztás szempontjainak megfelelő eseteket. A kérdőív német nyelvre fordításában két szakértő segítségével annak kritikai szempontú vizsgálatával, így erősítve a kérdőív validitását a szakértői véleményezés (experts' view) segítségével. Míg az egyik szakértő pedagógiai szemszögből tekintette át és korrektúrázta a kérdőív fordítását, a másik szakértő kutatói szemmel vizsgálta meg és látta el javaslatokkal a dokumentumot. Ezt követően 2020 áprilisában történt a németországi adatfelvétel, szintén online formában, azonban a koronavírus-járvány okozta korlátozások miatt többségében inkább a közösségi média platformjait használva.⁴

A kérdőívet összesen 64 német pedagógus ($N_{N_0}=45$, $N_{N_1}=19$) töltötte ki, ehhez 66 magyar esetet ($N_{M_0}=46$, $N_{M_1}=20$) illesztettünk a nagyobb, 603 fős adatbázisból a kitöltők életkori eloszlása alapján, ügyelve arra, hogy az arányok megközelítőleg azonosak legyenek a két részmintán. Az adatokat az SPSS 25 szoftver segítségével elemeztük leíró statisztika, valamint kétmintás t-próbák és Welch-féle d-próbák segítségével.

A korábbiakban bemutatott szakirodalmakhoz és oktatáspolitikai dokumentumokhoz kapcsolódóan a következő kérdésekre kerestük a választ, az alábbi hipotézisek mentén:

K1: Megbízhatóan mér-e mindkét részmintán a kérdőív?

(H1) A kérdőív német és magyar részmintán egyaránt megbízhatóan mér.

K2: Van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók válaszaiban az élethosszig tartó tanulás megalapozásában a német és magyar részmintán?

(H2) A magyar és német részmintán eredményei között kis mértékű eltérés mutatható ki a németországi részmintán javára.

(H3) Az önművelődést célzó tanulás és a tanuláshoz fűződő képességek terén a német pedagógusok jeleskednek nagyobb mértékben.

(H4) A tanulási szándék és a tanulási motiváció területén a magyar pedagógusok értékei lesznek magasabbak.

A következőkben ezeket a hipotéziseket vizsgáljuk meg a fentiekben említett módszerek segítségével.

AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA A KUTATÁSI KÉRDÉSEK MENTÉN

K1: Megbízhatóan mér-e mindkét részmintán a kérdőív?

A kérdőív egyes faktorait és a mérőeszköz teljes egészét egyaránt megvizsgáltuk megbízhatósági szempontból. Ennek során a kérdőív mind magyar, mind német részmintán megbízhatóan bizonyult (4. táblázat).

⁴ A koronavírus-járvány okozta korlátozások miatt e-mailes formában a legtöbb intézmény nem volt elérhető, vagy nem reagált a megkeresésekre.

Az egyes faktorokon minden vélt módszert, tényezőt két szempontból vizsgáltunk: a) milyen gyakran végzi az adott tanulást segí-

tő tevékenységet a pedagógus, illetve b) milyen gyakran végezné ezt a tevékenységet, ha minden lehetőség adott lenne hozzá.

4. TÁBLÁZAT

A kérdőív megbízhatósági adatai

Faktorok	Itemek száma	Magyar részminta ($N_M=66$)	Német részminta ($N_N=66$)
Megbízhatóság (Cronbach α)			
Tanulás előtt	14	.809	.726
Tanulás alatt	18	.770	.783
Tanulás után	12	.796	.813
Tanulási forma	14	.822	.739
Tanulás módszertani bázisa	12	.766	.733
Tanulási környezet	12	.845	.753
Összesen	82	.930	.918

FORRÁS: saját szerkesztés

Az első hipotézisünk tehát beigazolódott, mely szerint a mérőeszköz megbízható nemcsak a magyar, de a német részmintán is. Ennek eredményeképpen váltak elvégezhetővé az összehasonlító vizsgálatok.

K2: Van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók válaszai alapján az élethosszig tartó tanulás megalapozásában a német és magyar részmintán?

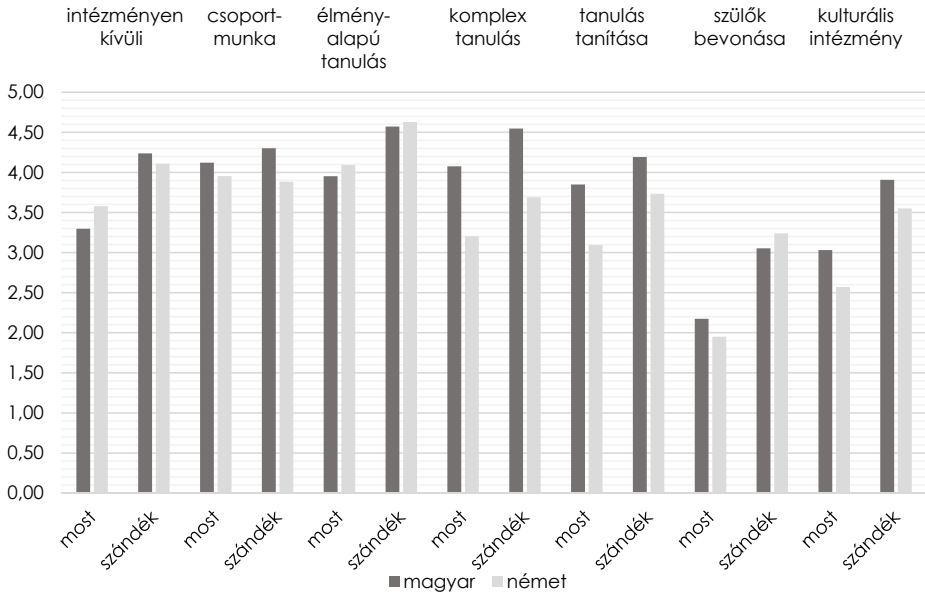
A következőkben először a magyar és német részminta ($N_M=66$; $N_N=64$) különbségeit mutatjuk be a tanulási tevékenységek egyes fázisaiban, majd ezt követően kétmintás t-próbák, valamint Welch-féle

d-próbák segítségével hasonlítjuk össze, hogy a tanítói, illetve az óvodapedagógus-részmintán találhatóak-e szignifikáns eltérések a magyar és német pedagógusok választásai között.

A 2. ábrán a tanulás formája szerinti tanulást segítő tényezők, módszerek és eljárások átlagértékeit láthatjuk a magyar és német részminta szerint lebontva. A „most” jelzésű oszlopok azt jelölik, hogy az adott eljárást, módszert milyen gyakran alkalmazzák jelenleg a megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók, míg a „szándék” felett található oszlopok azt szemléltetik, hogy ha minden lehetőségük adott lenne, milyen gyakran alkalmaznák a pedagógusok az adott módszereket, eljárásokat a munkájuk során.

2. ÁBRA

A tanulás formája szerinti tanulástámogatás az LLL szemléletében magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. ábra alapján azt láthatjuk, hogy a tanulás legtöbb formájában magasabb pontszámot jelöltek meg a magyar pedagógusok az egytől ötig terjedő skálán az alkalmazás gyakoriságában. Ez alól az élményalapú tanulás, valamint az intézményen kívüli tanulás a kivétel, amelyek esetében a német pedagógusok vélték úgy, hogy ők gyakrabban élnek ezzel a lehetőséggel. Érdekes különbség ugyanakkor, hogy bár önbevallásos felmérésünk alapján sem a magyar, sem a német pedagógusok nem vonják be gyakran a szülőket a gyermekek tanulásának folyamatába ($A_{v_m}=2,17$; $A_{v_n}=1,95$), úgy tűnik, hogy a német pedagógusok szívesebben élnek ezzel a lehetőséggel, mint a magyarok. A keretstratégiai dokumentumokra visszatekintve azt láthatjuk, hogy a hálózatépítés szempontjából

ez a szándék tükröződik a megkérdezett német pedagógusok válaszaiban, valamint annak ténye is párhuzamba állítható a keretstratégiai célkitűzéssel, hogy az élményalapú tanulás, valamint intézményen kívüli tanulás mint informális tanulási lehetőségek valóban jobban előtérbe kerülnek a német pedagógusok tevékenységeiben.

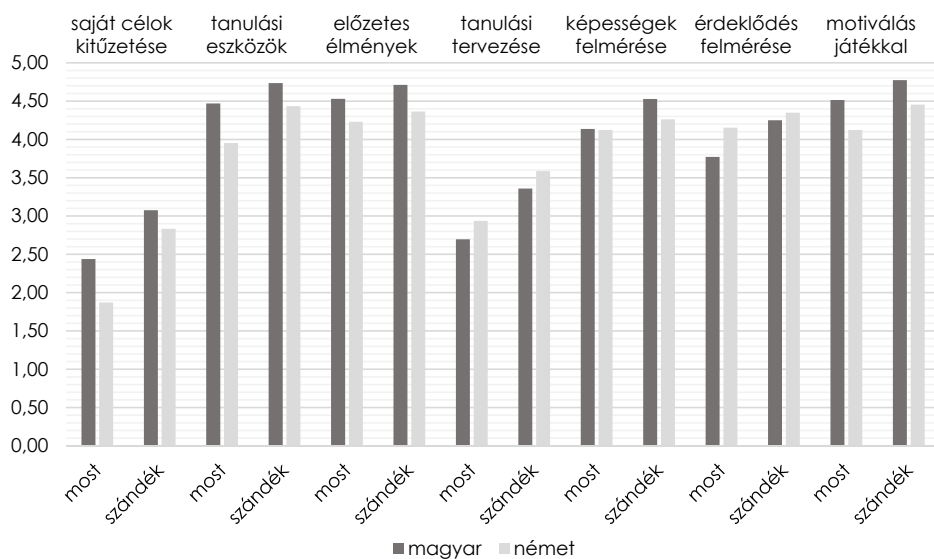
A tanulás előtti tevékenységek Klug és mtsai (2014) modelljében kétféle okból is jelentőségesebbek voltak: egyrészt a tanulási motiváció megteremtése céljából, másrészt pedig a tanulás megtervezetése, a célkitűzések megalkotása, ehhez köthetően pedig az önirányított tanulás előkészítése szempontjából. A következő diagramon azt láthatjuk, hogy ebben a fázisban a tanulás tervezése ($A_{v_m}=2,70$; $A_{v_n}=2,94$), valamint a gyermekek érdeklődésének előzetes

felmérése ($Av_m = 3,77$; $Av_n = 4,15$) terén emelkednek el a német pedagógusok válasza a magyar eredményektől, ezek a tényezők pedig az önirányított tanulás igen fontos mozzanataiként értelmezhetőek (3. ábra). Ennek értelmében a 3. hipotézisünket részben tekintjük igazoltnak, hiszen a különbség nem jelentős, és nem jelentkezik minden, az önirányított tanuláshoz köthető esetben (H3). A magyar pedagógusok

ugyanakkor úgy ítélték meg, hogy gyakrabban élnek az előzetes élmények felidézésének lehetőségével ($Av_m = 4,53$; $Av_n = 4,23$), valamint a játékokkal és játékos feladatokkal való motiválással is ($Av_m = 4,52$; $Av_n = 4,12$), amely, úgy tűnik, mindkét rész-minta esetében az egyik leghangsúlyosabb mozzanatnak tekinthető a tanulás előtti tevékenységek közül.

3. ÁBRA

A tanulás előtti tevékenységekben történő tanulástámogatás az LLL-ben a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

Ebben a formában a negyedik hipotézisünk részben igazoltnak tekinthető, hiszen valóban magasabb átlagértékeket látunk a tanulási motiváció kategóriáján a magyar rész-minta esetében (H4).

az önirányított tanulás igen fontos mozzanataiként értelmezhetőek

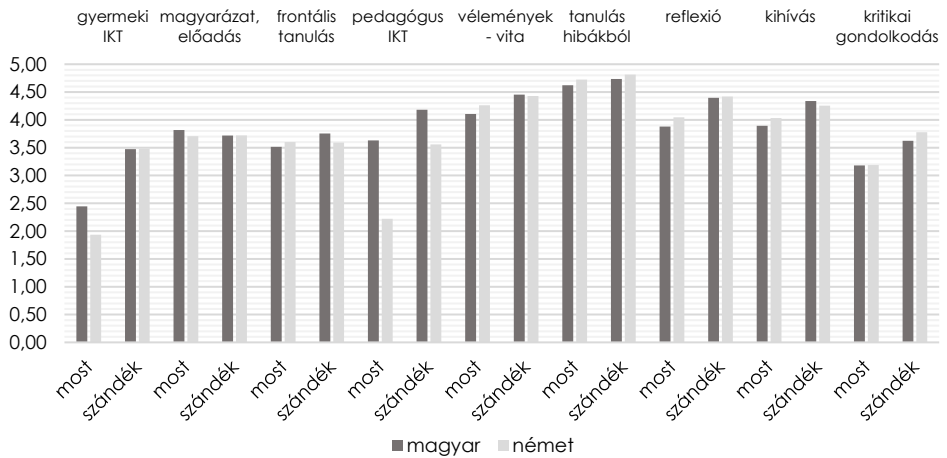
A tanulás alatti tevékenységeket illetően (4. ábra) a legtöbb esetben a magyar és a német rész-minta eredményei egymással nagyon szorosan együtt mozognak, ami azért is érdekes eredmény, mert azt sugallja, hogy a peda-

gógusok nem a konkrét tevékenységek *alatt* tudnak érdemben különböző módon hatni az óvodás és kisiskolás korú gyermekek élethosszig tartó tanulására, hanem az azt

megelőző fázisban, a tanuláselőkészítés során (lásd 3. ábra), valamint a tanultak továbbélése, hasznosítása és reflektív visszacsatolása során (lásd 5. ábra).

4. ÁBRA

A tanulás alatti tevékenységekben történő tanulástámogatás az LLL-ben a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

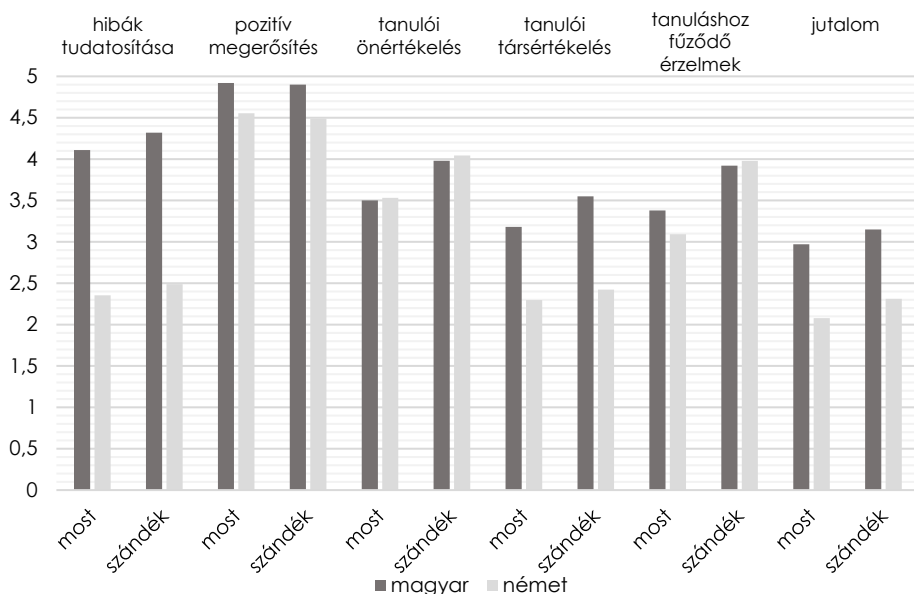
Ebben a fázisban ugyanakkor a német és magyar pedagógusok is a vélemények közös megvitatására ($A_{v_m}=4,1$; $A_{v_n}=4,26$) és a hibákból való tanulás lehetőségére ($A_{v_m}=4,62$; $A_{v_n}=4,72$) helyeznek nagyobb hangsúlyt, mindkét esetben a német pedagógusok értékei minimálisan magasabbak. Az egyetlen kiugró különbség az IKT használat területén tapasztalható a két rész minta között ebben a tanulási fázisban, amely szerint a tanulási tevékenység során mind a pedagógusok ($A_{v_m}=3,62$; $A_{v_n}=2,22$), mind a gyermekek ($A_{v_m}=2,44$; $A_{v_n}=1,94$) gyakrabban használják IKT

eszközöket a magyar mintában, mint a németben, noha még így sem számítanak gyakorinak ezek a tanulást segítő eszközök a megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók válaszai alapján.

A tanulás utáni tevékenységek közül mindkét rész mintán a pozitív megerősítés ($A_{v_m}=4,92$; $A_{v_n}=4,55$) mint a tanulási motiváció elősegítésének egy igen fontos eszköze magaslik ki (5. ábra), amelyben kis mértékben, de szintén a magyar pedagógusok pontszámai magasabbak, ezzel is alátámasztva a 4. hipotézisünket (H4).

5. ÁBRA

A tanulás utáni tevékenységekben történő tanulástámogatás az LLL-ben a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulás utáni tevékenységek között a hibák tudatosítása ($Av_m=4,11$; $Av_n=2,35$) – amely az élethosszig tartó tanulásban egyáltalán nem tekinthető szükséges lépésnek –, a tanulói társértékelés ($Av_m=3,18$; $Av_n=2,30$), valamint a teljesítmény jutalommal (érdemjeggyel, matricával vagy színes ponttal, szimbolikus eszközökkel) történő elismerése ($Av_m=2,97$; $Av_n=2,08$) terén mutatkozik meg nagyobb mértékű különbség a német és magyar részmintán, minden esetben a magyar pedagógusok javára.

Az eredeti, *Klug-féle* felosztáshoz képest új faktorokként tekinthetőek a tanulás formájával, annak módszertani, pedagógiai jellegzetességeivel, valamint a tanulási környezettel foglalkozó részegységek a kérdő-

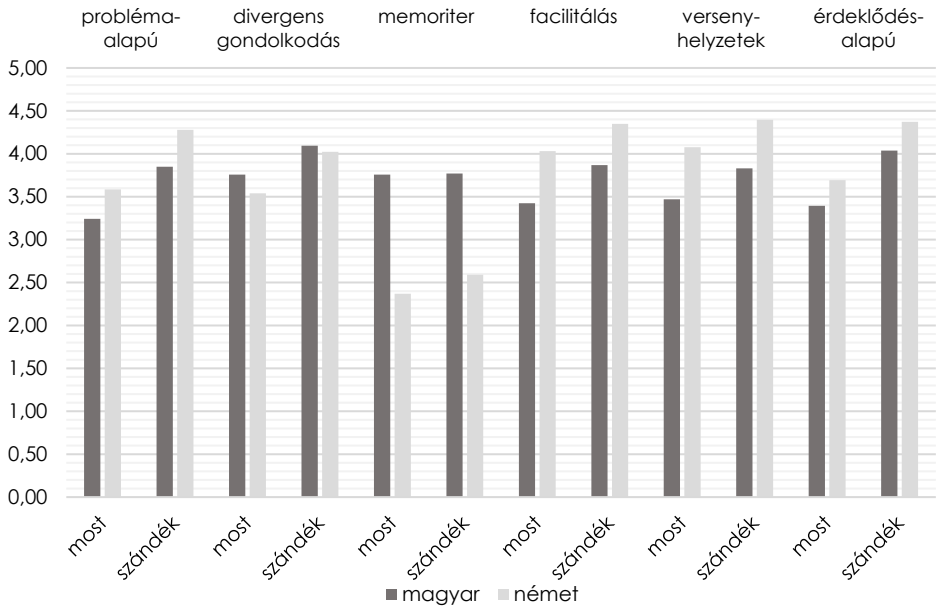
ívben; ezek a kérdőívfejlesztés során az első pilot kutatás eredménye után, a kvalitatív válaszok kódolásával váltak a mérőeszköz részévé.⁵

A tanulás módszertani, pedagógiai aspektusában többségében a német pedagógusok ítélték úgy, hogy bizonyos módszereket és eljárásokat gyakran (a magyar részmintánál gyakrabban) alkalmaznak (6. ábra). Ez alól a memoriter ($Av_m=3,76$; $Av_n=3,37$) és a divergens gondolkodás fejlesztése ($Av_m=3,76$; $Av_n=3,54$) volt kivétel; utóbbi során a pedagógusok rendszerint olyan feladatokat adnak a gyermekeknek, amelyeknek nem csupán egy jó megoldása létezik, ezzel fejlesztve kreatív gondolkodásukat is.

⁵ A kvalitatív akciókutatás fázisának eredményeit egy korábbi publikációban közöltük (Takács, 2019).

6. ÁBRA

Tanulástámogatás az LLL-ben a tanulás módszertani, pedagógiai jellegzetességei mentén a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

A többi, a tanuláshoz szükséges készségek elsajátításához hozzásegítő módszer alkalmazásában a német pedagógusok érték el magasabb átlagpontszámokat. Ilyen a valós élet problémáin keresztül történő (problémaalapú) tanulás ($Av_m=3,24$; $Av_n=3,58$), saját érdeklődés alapú feladat- és tevékenységválasztás ($Av_m=3,39$; $Av_n=3,69$), valamint a pedagógus facilitátor funkciója ($Av_m=3,42$; $Av_n=4,03$).

Hercz (2013, 2019) tanulmányaiban rámutat arra, hogy a tanulást támogató légkör megteremtése elengedhetetlen annak érdekében, hogy a gyermekek erős motivációs bázist alakítsanak ki a tanulás irányába, valamint a jövőben sikeresek

lehessenek tanulmányaik folytatásában.

Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy ebben az aspektusban is a magyar pedagógusok érték el magasabb átlagértékeket, és elmondásuk szerint jellemzőbb a munkájukra, hogy

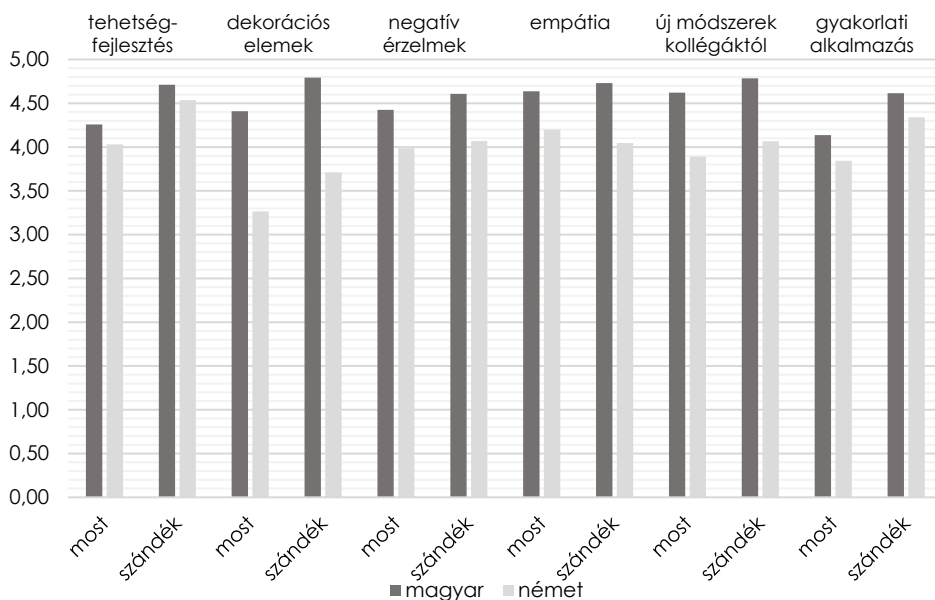
külön figyelmet fordítanak a gyermekek tehetségfejlesztésére ($Av_m=4,26$; $Av_n=4,03$), az empatisuk légkör megteremtésére ($Av_m=4,64$; $Av_n=4,20$), ahol a gyermekek bátran elmondhatják azt is, ha egy tárgyval vagy szituációval kapcsolatban negatív érzéseik támadnának ($Av_m=4,42$; $Av_n=3,98$). Emellett a tantestülethez is szívesebben fordulnak jó gyakorlatok megismerése céljából a megkérdezett magyar

pedagógusok ($A_{v_m}=4,62$; $A_{v_n}=3,89$). Érdekes különbség, hogy míg a hazai részmintát alkotók viszonylag fontosnak ítélik a tanulási környezet megteremtése szempontjából

a tanulást támogató esztétikus és funkcionális dekoráció elkészítését ($A_{v_m}=4,42$; $A_{v_n}=3,27$), a német pedagógusok kevésbé tekintenek erre fontos elemként (7. ábra).

7. ÁBRA

Tanulástámogatás az LLL-ben a tanulási környezet, tanulási légkör szintjén a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

Mindkét részmintáról elmondható azonban, hogy átlagosan igen magasra értékelték a tanulás ezen aspektusában végzett tevékenységüket (átlagosan négy felettire), amelyből arra következtethetünk, hogy a támogató tanulási légkör mind a német, mind a magyar részmintá pedagógusai számára fontos.

A következőkben külön az óvodapedagógus, illetve a tanító részmintát vizsgáltuk, és arra voltunk kíváncsiak, hogy vannak-e szignifikáns eltérések a két rész minta között abban, hogy a pedagógusok egyes módszereket, eljárásokat milyen gyakran alkalmaznak az élethosszig tartó tanulás korai fázisának támogatásában (5. és 6 táblázat).⁶ Minden esetben csakis a szig-

⁶ Ennek feltárására kétmintás t-próbákat végeztünk el Levene-teszttel, amelynek eredménye rámutatott arra, hogy az egyes változók esetében a Welch-féle d-próba, vagy pedig a kétmintás t-próba eredményeivel szükséges a továbbiakban dolgoznunk. Amennyiben a szórásnégyzetek közötti összefüggést szignifikánsnak találtuk a próba során ($p < 0,05$ szinten), úgy a Welch-próba eredményeit közöltük a táblázatokban (ezt „W” betűvel jelöltük a változó neve mellett), ellenkező esetben a kétmintás t-próba eredményeit rögzítettük (5. és 6 táblázat)

nifikáns különbségeket jelöltük, az összes többi, nem szignifikáns esetet nem emeltük be a szemléltető táblázatokba.

Az óvodapedagógusi részmintán belül néhány kivételtől eltekintve (pl.: hibák tudatosítása, dekoráció) többségében

az aktív tanúláshoz köthető tevékenységek és eljárások között találtunk szignifikáns eltérést a magyar és német pedagógusok között, ezek pedig többségében a magyar részmintának kedveztek (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

Magyar és német pedagógusok közötti különbségek az óvodapedagógusi részmintán

	t	p (2-tailed)	Átlag		Szórás			
			N	magyar	N	német	magyar	német
Komplex	5.137	.000	46	4.39	46	3.30	.856	1.152
Tanulás tanítása	4.382	.000	46	4.13	46	3.15	1.002	1.135
Kulturális intézm.	2.282	.025	45	3.16	44	2.59	1.086	1.245
Tanulási eszköz ^w	3.183	.002	46	4.54	45	3.91	.690	1.145
Előzetes élmények ^w	2.499	.015	46	4.63	46	4.22	.610	.941
Motiválás játékkal ^w	3.367	.001	46	4.72	46	4.17	.621	.902
Pedagógus IKT ^w	3.839	.000	45	3.36	44	2.39	1.048	1.316
Hibák tudatosítása	6.013	.000	46	3.89	46	2.46	1.120	1.168
Pozitív megerősítés ^w	3.029	.004	46	4.96	46	4.67	.206	.598
Társértékelés	3.402	.001	46	3.09	45	2.31	1.092	1.083
Memoriter	6.053	.000	46	3.93	46	2.50	1.083	1.188
Facilitálás	-2.11	.000	46	3.54	46	3.96	.936	.942
Versengés	-3.78	.000	46	3.37	46	4.11	1.040	.823
Tehetségfejlesztés	2.040	.044	46	4.41	46	4.02	.805	1.022
Dekoráció ^w	5.484	.000	46	4.46	45	3.27	.721	1.268
Érzelmek megoszt. ^w	2.124	.037	46	4.48	46	4.07	.658	1.143
Új módszerek	3.938	.000	46	4.59	46	3.84	.580	1.127

FORRÁS: saját szerkesztés

Kivételt képezett ezek alól a facilitálás, valamint a versengés, amelyeket a megkérdezett német pedagógusok végeznek vagy alkalmaznak szignifikánsan magasabb gya-

korisággal elmondásuk szerint (5. táblázat). Az óvodai nevelés szintjén ez az eredmény érdekes. Akár okot is adhat arra, hogy további vizsgálatokban az vonatkozó pedagó-

giai tevékenységek konkrét módját feltárjuk, azonban erre a kutatásunk jelenleg nem tért ki. Az önirányított tanulás, önálló tanulóvá nevelés egyik fontos elemeként ugyanakkor a facilitátori szereppel való azonosulás fontossága a német részmintán jól illeszkedik a korábban tárgyalt dokumentumok tanulságaihoz, így a két eredmény együttesen jelezhet egyfajta szemléletbeli különbséget, amely mind a szabályozás, mind a gyakorlat szintjén tapasztalható.

Az óvodai nevelőkhöz képest a tanítói részmintán valamivel több olyan tanulási tevékenység vagy azt segítő eljárás mutatkozik a 6. táblázat eredményei alapján, amelyekben a német pedagógusok tevékenykednek

nagyobb gyakorisággal. Az önbevallásos kérdőív eredményei szerint a német tanítók szignifikánsan gyakrabban szerveznek foglalkozásokat az iskola falain kívül, és gyakrabban élnek az élményalapú tanulás lehetőségeivel, módszereivel. Szerepkörükben ők is fontosnak ítélik a facilitálást, a gyermek háttérből való folyamatos támogatását, valamint, hogy a gyermekek tanulási tevékenységeik alatt saját érdeklődésük alapján választhassanak a felkínált lehetőségek közül. Mindezek kétségkívül az önirányított tanulás eszközeiként értelmezhetőek a német részminta LLL-ben való támogatását illetően (lásd 1. ábra).

6. TÁBLÁZAT

Magyar és német pedagógusok közötti különbségek a tanítói részmintán

	t	p (2-tailed)	Átlag				Szórás	
			N	magyar	N	német	magyar	német
<i>Tanulás kint</i>	-2.73	.010	19	2.42	19	3.58	1.305	1.305
<i>Élményalapú</i>	-2.81	.008	19	3.26	19	4.21	1.195	.855
Célkitűzés	3.105	.004	20	2.75	18	1.72	1.020	1.018
Gyermek IKT	5.184	.000	20	3.55	19	1.63	1.276	1.012
Pedagógus IKT	7.390	.000	20	4.25	19	1.84	.851	1.167
Kritikai gondolkodás	2.359	.024	20	3.50	19	2.68	.827	1.293
Pozitív megerősítés ^w	2.129	.045	20	4.85	19	4.26	.366	1.147
Társértékelés	3.236	.003	20	3.40	19	2.26	.940	1.240
Jutalom ^w	6.314	.000	20	4.64	19	2.21	.587	1.584
Memoriter	3.433	.001	20	3.35	19	2.05	1.226	1.129
<i>Facilitálás</i>	-4.14	.000	20	3.15	19	4.21	.745	.855
<i>Érdeklődés alapú^w</i>	-2.29	.029	20	2.90	19	3.74	.968	1.284
Dekoráció ^w	2.760	0.10	20	4.30	19	3.26	.923	1.368

	t	P (2-tailed)	Átlag N	N		Szórás		
				magyar	német	magyar	német	
Empátia	2.949	.005	20	4.75	19	3.95	.639	1.026
Új módszerek ^w	2.465	.020	20	4.70	19	4.00	.571	1.106

FORRÁS: saját szerkesztés

A többi tényezőről azonban, amelyben a magyar pedagógusok tevékenysége bizonyult szignifikánsan gyakoribbnak, nem mondható el egyértelműen, hogy azok kizárólag a tanulási motivációhoz vagy a tanuláshoz szükséges képességek elsajátításához volnának köthetők. Sőt, a memoriter, valamint a teljesítmény jutalommal való értékelése nem is az élethosszig tartó tanulás támogatásához szorosan köthető pedagógiai módszer, így az ezekben való magasabb átlagértékek nem értelmezhetők az LLL-ben való sikeresség mutatóiként.

Ennek értelmében a kétmintás t-próbák egyértelműen igazolták, hogy a német rész minta az önirányított tanulásban magasabb átlagokkal szerepelt (H3), azonban a tanulási motivációhoz köthető pedagógiai eljárásokban a különbség nem volt szignifikáns a német és magyar rész mintán, még ha a magyarok abban magasabb átlagot is értek el (H4). A második hipotézisünket azonban, amely szerint kis mértékben, de összességében a német rész minta fog kiemelkedni az élethosszig tartó tanulás támogatásában, teljesen el kellett vetnünk, hiszen ennek épp az ellenkezője bizonyosodott be a kutatásunk tanulságai által a tanulás legtöbb fázisában és aspektusában (H2).

ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az egész életen át tartó tanulás az oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzusok

egyik népszerű témája, valamit irányadó paradigma a 21. századi nevelési és oktatási folyamatokban. Ennek megfelelően konkrét célkitűzések és keretstratégiai dokumentumok határozzák meg, hogy az egyén egyes életszakaszaiban hogyan tudja egy nemzet oktatási rendszere hozzásegíteni a tanulókat, dolgozókat ehhez a szemlélethez. Az egyes szakaszok feladatait áttekinthetve azonban azt tapasztalhatja az olvasó, hogy az alapozó szakasszal kapcsolatos elvárások részeit képezik ezeknek a dokumentumoknak, a gyakorlati megvalósítás mikéntje azonban kódos homályba vész.

Ennek okán kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük, hogy a német és magyar óvodapedagógusok és tanítók hogyan támogatják a gyermekeket az élethosszig tartó tanulásuk korai fázisában. A kutatásban kérdőíves módszerrel vizsgáltunk meg összesen 130 pedagógus tevékenységét (NM=66; NN=64) ötfokú intenzitáskálák segítségével. Az állításokban azt vizsgáltuk, hogy az LLL-hez köthető egyes pedagógiai eljárások és módszerek közül melyiket milyen gyakorisággal használják, illetve, hogy milyen gyakorisággal szeretnék használni a válaszadók.

Az eredményeink rámutattak arra, hogy bár a közvetlen tanulási tevékenységek során a német és magyar pedagógusok nagyon hasonló eljárásokat és módszereket részesítenek előnyben, különbségek is mutatkoztak a két vizsgált csoport között. *A tanulást megelőző és az azt követő fázisokban a magyar pedagógusok gyakrabban*

használnak olyan pedagógiai fogásokat, amelyek az élethosszig tartó tanulás támogatásában hatékonyak lehetnek, a tanulás *módszertani hátterét* illetően pedig a német pedagógusok értékei mutatkoztak magasabbnak. Az önirányított tanulással kapcsolatos tevékenységekben egyértelműen kimutatható volt a német rész minta dominanciája, azonban a magyar rész minta feltételezett előnye a tanulási motivációban nem volt teljes mértékben bizonyítható.

A kutatás egyik igen érdekes tanulsága, hogy bár Németország előnye az élethosszig tartó tanulás terén gazdasági és nemzetközi összehasonlítás szempontból vitathatatlan, a formális oktatás szintjén (ahol a GLLI ranglistán nem volt számottevő különbség a két ország között) ez az előny már egyál-

talán nem nyilvánvaló, sőt számos aspektusból tűnt úgy, hogy a magyar rész minta jobban szerepelt. A kutatás természetéből adódóan az eredményekből – akciókutatás lévén – nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, azok csupán az adott rész mintán értelmezhetők. A jövőben ugyanakkor mindenképpen érdemes lenne nagymintás kutatás segítségével is feltérképezni ezt az eddig ismeretlen területet, amelybe akár több ország pedagógusai is bevonhatóak lennének, így átfogó képet kaphatnánk arról, hogy Európa-szerte hogyan valósul meg az LLL támogatása pedagógiai aspektusból. A nemzetközi vizsgálat gyakorlati, hosszú távú célja pedig akár a jó gyakorlatok megismerése és megosztása is lehet.

IRODALOM

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000): Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, **19**, 1. sz., 2–19. Letöltés: <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Bund-Länder Commission for Educational Planning and Research Promotion Secretariat (2004): *Strategy for Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany. Materials on educational planning and research promotion*. 115. Bonn.
- Coşkun, Y. D. és Demirel, M. (2010): Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **5**, 2343–2350.
- Crick, R. D., Broadfoot, P. és Claxton, G. (2004): Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, **11**, 3. sz., 247–272.
- Delors, J. (1996): Learning: The treasure within-report to UNESCO of the International Commission. UNESCO.
- Eckhardt, T. (2017): *The Education System in the Federal Republic of Germany 2015/2016. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Eurydice, Bonn
- EMMI (2016): 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txrefereer=00000001.TXT (2021. 01. 22.)
- Európai Bizottság (2011): Koragyermekkori nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét. COM(2011) 66, Brüsszel. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=HU> (2021. 01. 22.)
- European Commission (2017): Education And Training. Supporting education and training in Europe and beyond. Early childhood education and care. Letöltés: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_en (2021. 01. 22.)
- European Commission (2018): Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. Commission Staff Working Document, Accompanying the document. Brussels. Letöltés: <https://>

- ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf (2021. 01. 22.)
- European Council (2000): Conclusions of the presidency. Lisbon. Letöltés: http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1_en.htm (2021. 01. 22.)
- Feng, L. és Ha, J. L. (2016): Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, **12**. 6. sz., 1653–1663. Letöltés: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1575a>
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. és Spiel, C. (2013): Fostering lifelong learning—Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, **29**. 1. sz., 144–155. Letöltés: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001357> (2021. 01. 22.)
- Günüç, S., Odabasi, H. F. és Kuzu, A. (2014): Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Eğitim ve Bilim*, **39**. 171. sz.
- Harangi László (2009): A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály. OFI Tudástár. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning> (2021. 01. 22)
- Hercz Mária (2013): Motivated learning in positive school climate: “children’s voice” about their school and learning. In: Czékus, G. (2013, szerk.): *Motivation – Attention – Discipline: 7th International Scientific Conference, Subotica, Serbia*. 460–475.
- Hercz Mária (2019): Fialatok elvándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással és módszerekkel. *Létünk*, **49**. 1. sz., 39–58. Letöltés: http://www.epa.hu/00900/00997/00050/pdf/EPA000997_letunk_2019_1.pdf#page=39 (2021. 01. 22)
- Hursen, C. (2014): Are the teachers lifelong learners? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **116**. sz., 5036–5040. Letöltés: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1069>
- Hursen, C. (2016): A Scale of Lifelong Learning Attitudes of Teachers: The Development of LLLAS. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **11**. 1. sz., 21–37. Letöltés: <https://doi.org/10.18844/cjes.v11i1.430> (2021. 01. 22)
- Kim, J. (2016): Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Education Review*. **17**. sz., 439–463 Letöltés <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9445-6>
- KKK (2016): 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=fffff4&txreferrer=00000001.TXT (2021. 01. 22)
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P. és Egnatoff, W. J. (2010): Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, **29**. 3. sz., 291–302. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601371003700584> (2021. 01. 22.)
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M. és Spiel, C. (2014): How do teachers promote their students’ lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, **37**. sz., 119–129. Letöltés: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.004>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012): Lifelong learning as a goal—Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?. *Learning and Instruction*, **22**. 1. sz., 27–36. Letöltés: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475211000430> (2021. 01. 22.)
- Magyarország Kormánya (2005): A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005). Letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415> (2021. 01. 22.)
- Magyarország Kormánya (2014): Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. Letöltés: <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf> (2021. 01. 22.)
- Majzik Lászlóné (1997): Oktatás – rejtejt kincs. Delors-jelentés a XXI. Századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 11. sz., 3–17. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00010/1997-11-ta-Majzik-Oktatas.html> (2021. 01. 22.)

- Maróti Andor (2002): Lehet-e tanulni egy életen át. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**, 7–8. sz. 3–17. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Maroti-Lehet.html>
- OECD (1996): *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. OECD, Paris. Letöltés: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:25305> (2021. 01. 22.)
- OECD (2007): *Lifelong Learning and Human Capital. Policy Brief*. Letöltés: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/OECD-Letter-LLL.pdf> (2021. 01. 22.)
- Óhidy Andrea (2012): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 2. sz., 5–22. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tartotanulas-paradigmaja-a-nemet-es-a-magyar-oktataspolitikaban> (2021. 01. 22.)
- Óhidy Andrea (2014): A Lifelong Learning-Paradigma a Németországi és a Magyarországi Neveléstudományi Vitában 1996–2005 Között. *Magyar Pedagógia*, **1**, 3–23. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Ohidy_MP1141.pdf
- Ránki Lantos Júlia (2002): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 10. sz., 110–119. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tanulok-motivalasa-az-elethosszig-tarto-tanulasra> (2021. 01. 22.)
- Rittilun, S., Lawthong, N. és Kanjanawasee, S. (2018): Construct validity of Thai lifelong learning inventory: Evidence from high-school students in Phrae, Kalasin, Prachin Buri, and Pangnga provinces. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, **39**. 2. sz., 207–214. Letöltés: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452315118302340> (2021. 01. 22.)
- Sahin, M., Akbasli, S., & Yelken, T. Y. (2010): Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, **5**. 10. sz., 545–556. Letöltés: http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379625031_Sahin%20er%20al.pdf (2021. 01. 22.)
- Selcuk, G., Aydin, S. és Cakmak, A. (2018): Examining beliefs of preservice teachers about self-competency and lifelong learning competency via Canonical Correlation Analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **13**. 2. sz., 474–486. Letöltés: <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i2.3232> (2021. 01. 22.)
- Takács Nikolett. (2019): Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, **7**. 2. sz., 156–169. Letöltés: <http://ojs.elte.hu/gyermeknevels/article/view/521> (2021. 01. 22.)
- Tezer, M. és Aynas, N. (2018): The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **13**. 1. sz., 66–80. [doi: 10.18844/cjes.v13i1.3314; hiba esetén: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effect-of-University-Education-on-Lifelong-Tezer-Aynas/af297984cdca50290d74f146a89fe348b271ee2>
- Uzunboylu, H. és Hürsen, Ç. (2011): Lifelong Learning Competence Scale (LLLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **41**. 449–460.



A magyar csoport a nemzetközi diákszínházi fesztiválon, Szicília, Olaszország

DR. LUKÁCS J. ÁGNES – DR. TAKÁCS JOHANNA –
KITZINGER ISTVÁN – SOÓSNÉ DR. KISS ZSUZSANNA –
DR. KAPITÁNY-FÖVÉNY MÁTÉ – SZABÓ GÁBOR –
DR. FALUS ANDRÁS – DR. FEITH HELGA JUDIT

Iskolai cyberbullying-intervenció rövid- és hosszútávú eredményessége a segítségkérés és a programmal való elégedettség dimenziójában¹

A TANTUdSZ ifjúsági egészségnevelési program tapasztalatai általános
iskolások körében

ÖSSZEFOGLALÁS

A cyberbullying elterjedtsége és mentális egészségre gyakorolt hatásai miatt kulcsfontosságú, hogy az intervenciók különféle formái minél szélesebb körben elérjék a diákokat (Cassidi és mtsai, 2013; Kowalski és mtsai, 2014; Gaffney és mtsai, 2018).

Tanulmányunk célja, hogy a kortársoktatással megvalósuló TANTUdSZ internet-biztonság- és anticyperbullying-pilotprogramunk rövid és hosszú távú eredményességét bemutassuk.

A mintába 536, intervenció programban részt vett diák került, 36%-uk alsó, 64%-uk pedig felső tagozatos volt. A résztvevők ismereteit és segítségkérési hajlandóságát önkitöltős kérdőívvel mértük fel a program előtt, a program után közvetlenül, majd fél évvel később.

A TANTUdSZ program pozitív hatása kimutatható volt a részt vevő diákok tudásváltozásában és a segítségkérési hajlandóságuk növekedésében, azonban a hatás nem volt tartós, a hat hónappal későbbi visszamérésre elhalványult. A kisiskolás résztvevők tudásának és hozzáállásának változása nagyobbak és valamelyest tartósabbnak bizonyult a felső tagozatosokénál, emellett jóval nagyobb nyitottságot mutattak a program iránt.

Eredményeink megerősítik, hogy a hosszútávú intervenció hatás eléréséhez hosszabb ideig tartó és ismétlődő egészségfejlesztési programok szükségesek (Gaffney és mtsai, 2018).

Kulcsszavak: cyberbullying, kortársoktatás, hatékonyság-vizsgálat, egészségfejlesztés

¹ A kutatás a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával, a Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretein belül valósult meg.

BEVEZETÉS

A cyberbullying jelensége a kétezres évek után került a kutatók érdeklődésének homlokterébe, a digitalizáció térhódításával párhuzamosan pedig egyre inkább növekszik a kérdéssel foglalkozó kutatások és tanulmányok száma (*Tokunaga*, 2010; *Cassidi*, *Faucher* és *Jackson*, 2013; *Kowalski*, *Giunetti*, *Schroeder* és *Lattanner*, 2014; *Bauman* és *Bellmore*, 2015; *Smith*, 2016; *Domonkos*, 2017). A burjánzó cyberbullying-szakirodalom ellenére a jelenség a mai napig konceptualizációs bizonytalansággal küzd (*Menesini* és *Nocentini*, 2009; *Englander*, *Donnerstein*, *Kowalski*, *Lin* és *Parti*, 2017). A leginkább elterjedt fogalom meghatározás a cyberbullyingot ismétlődő, szándékos, agresszív cselekedetként definiálja, amely elektronikus térben valósul meg (*Smith* és *mtsai*, 2008; *Tokunaga*, 2010). *Willard* (2007) hét megnyilvánulási formáját írja le, hangsúlyozva, hogy az egyes típusok között gyakoriak az átfedések:

- lángháború (*flaming*; indulatos, vulgáris komment- vagy üzenetháború),
- támadássorozat (*harassment*; ártó, inzultáló, ismétlődő üzenetek),
- befeketés (*denigration*; titkok, pletykák online terjesztése, amely csorbítja az áldozat hírnevét),
- kiközösítés (*exclusion*; online csoportból való szándékos, kegyetlen kizárás),
- kibeszélés és „trükközés” (*outing* és *trickery*; titkok, kínos információk cselledel való kiszedése online terjesztés céljából),
- személyiséglopás (*impersonation*; zavarba ejtő, az áldozat nevében írt posztok és üzenetek), és

- online zaklatás (*cyberstalking*; intenzív támadássorozat és befeketés, amely fenyegetéssel jár, vagy félelmet generál az áldozatban; *Willard*, 2007; *Domonkos*, 2014, 2017).

A lista folyamatosan bővül, például az ún. „happy slapping”-gel, amely során az áldozat bántalmazását videóra veszik, majd interneten terjesztik (*Campbell*, 2006).

A cyberbullying esetében négy szerepkört különböztet meg a szakirodalom: áldozat, elkövető, szemtanú, valamint áldozat-elkövető, ugyanis az áldozatokból gyakran válik elkövető és fordítva (*Kowalski* és *Limber*, 2013). A cyberbullyingot az elektronikus közegen túl több szempont is speciálissá teszi a tradicionális bullyinghoz képest (*Patchin* és *Hinduja*, 2006). Gyakori, hogy a zaklatás szemtanúk nélkül valósul meg, így a közbelépés, külső segítségnyújtás sem lehetséges, de az is előfordul, hogy a közösségi média publicitása hatalmasra növeli a szemtanúk számát, fokozva az áldozat distresszét (*Pieschl*, *Kuhlmann* és *Porsch*, 2015). Ráadásul a cyberbullying áldozatok ritkán kérnek

segítséget, egyrészt, mert szégyellik, amit tettek velük, másrészt, mert félnek a következményektől (gyermekek esetében ilyen például a szülők

internetkorlátozása), harmadrészt úgy gondolják, a felnőttek úgysem tudnának tenni semmit (*Smith* és *mtsai*, 2008; *Dooley*, *Gradinger*, *Strohmeier*, *Cross* és *Spiel*, 2010; *Spears*, *Taddeo*, *Daly*, *Stretton* és *Karklins*, 2015). Bizonyos esetekben az elkövető anonim marad, sőt, az áldozat nem is feltétlenül ismeri őt személyesen. A cyberbullying specifikuma, hogy – tekintettel arra, hogy az elkövető nem látja az áldozatot és annak reakcióját – az empátia kevésbé fogja vissza előbbit. Míg a tradicionális bullying

fogalmának egyik dimenziója a rendszeresség, a cyberbullying esetében egyetlen cselekmény is súlyos következményekkel járhat az áldozat szempontjából, hiszen az interneten többnyire visszavonhatatlanul megmaradnak a zaklatás nyomai, ebből kifolyólag bármennyiszer ismétlődő hatást fejthet ki (Slonje és Smith, 2008). Szintén fontos megjegyezni, hogy a tradicionális bullyinghoz képest a cyberbullying nem ér véget az iskolából való kilépéssel, adott esetben folyamatosan jelen lehet (Slonje és Smith, 2008).

A cyberbullying körüli konceptuális bizonytalanság miatt a jelenséggel kapcsolatos statisztikák összehasonlítása is nehézkes (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra és Runions, 2014). A becslések alapján nagyjából 30%-ra tehető a cyberbullyingban érintett fiatalok száma, azonban fontos hangsúlyozni, hogy a korcsoport szignifikánsan meghatározza a prevalenciát (Modecki és mtsai, 2014; Brochado, Soares és Fraga, 2017; Kowalski, Limber és McCord, 2019). Az ugyanakkor bizonyos, hogy a digitalizáció előtérbe kerülésével – amelyen a pandémiás helyzet feltehetően csak erősített – a cyberbullying-érintettség növekedni fog.

A magyarországi felmérések eredményei a módszer és a vizsgált korcsoport függvényében eltérő cyberbullying-prevalenciáról tudósítanak. Parti és kollégái 2011–2014-es adatgyűjtés (N=902) alapján egyharmadra (33,4%) mérték a 11–19 éves diákok cyberbullying-érintettségét egy öt ítemes skála alapján, amely a felmérés megelőző négy hónap tapasztalataira vonatkozott (Parti, Schmidt és Néray, 2018). A cyberbullying leggyakrabban előforduló formája a bántó, sértő üzenetek küldése (flaming, 32,3%), titkok és pletykák

terjesztése (denigration, 6,0%), valamint az online csoportból való kiközösítés (exclusion, 5,9%) volt a vizsgálatba bevont diákok körében. A Digitális Állampolgárság Kutatócsoport 2013-as felmérésében 10–27 éves fiatalok (N=407) körében 57,7% volt a cyberbullying-áldozatok, 54,3% a cyberbullying-elkövetők aránya kilenc

cyberbullying-szituáció objektív gyakorisági átlaga alapján, a vizsgálatot megelőző egy évre vonatkoztatva (Ollé és mtsai, 2013; Domonkos, 2017). A 2015-ös ESPAD vizsgálat magyarországi,

a 15–22 éves korosztályra reprezentatív mintájában (N=6237) 3,66% volt a cyberviktimizáció aránya, vagyis azoké, akik a felmérést megelőző néhány hónapban legalább havi 1-2 alkalommal tapasztaltak cyberbullyingot lángháború, illetve kínos fénykép engedély nélküli megosztása formájában (Zsila, 2018). A 2017/18-as HBSC kutatásban részt vevő (N=6003) 5–11. évfolyamos diákok körében 18,9% volt a cyberbullying-áldozatok (a felmérés megelőző néhány hónapban legalább havonta 1-2 alkalommal lángháború, illetve kínos fénykép engedély nélküli megosztása formájában cyberbullyingot tapasztalók), és 21,1% a cyberbullying elkövetők aránya (Várnai, 2019). Margitics és munkatársai az internetes áldozat (CVS) és internetes zaklató (CBS) skála alapján azt találták, hogy a felső tagozatosok 63,4%-a vett már részt aktívan internetes zaklatásban és 68,9%-uk volt már áldozat (N=461). A középiskolások körében mindkét arány értelemszerűen magasabb, 68,7%-uk volt zaklató, 72,4%-uk pedig áldozat (N=421). A leggyakoribb cyberbullying típus mindkét korcsoportban a kirekesztés, valamint a mobiltelefonon való zaklatás volt (Margitics, Figula és Pauwlik, 2020).

a digitalizáció előtérbe
kerülésével
a cyberbullying-érintettség
növekedni fog

A cyberbullying jelenségének erősödésével párhuzamosan számos intervenció kezdeményezés jött létre, amelyek jellemzően a cyberviktimizáció és az elkövetővé válás csökkentését tűzték ki célul (Fülöp és mtsai, 2012; Hutson, Kelly és Militello, 2017; Gaffney, Farrington, Espelage és Trofi, 2018; Hajnal, 2020). A cyberbullyinggal foglalkozó intervenció programok többsége a tradicionális bullying csökkentésére kidolgozott sikeres programok elemeiből építkezik, azok kiegészítéseként született, pl. a finn *KiVa* antibullying program (Williford és mtsai, 2013). A cyberbullying kezelésére irányuló intervenciók jellemzően a felső tagozatos, középiskolás korosztályra koncentrálnak, bár a fiatalabb, alsó tagozatos gyermekek egyre nagyobb hányada kapcsolódik közösségi médiához, amellyel együtt várhatóan cyberbullying-érintettségük is nő (Cantone és mtsai, 2015; Ey, Taddeo és Spears, 2015). A szinte kivétel nélkül iskolai keretek között megvalósuló programok nagyon széles skálán mozognak időtartam és gyakoriság szempontjából, az egy alkalmas foglalkozásoktól kezdve a teljes tanévet átölelő beavatkozásokig. Az intervenció formái között az előadás, a csoportos beszélgetés, a dramatikus játékok és a projektmunka egyaránt megjelennek. A prevenció foglalkozások elemeit a cyberbullyinggal kapcsolatos tudásátadás, a coping stratégiák, empátia, kommunikációs és szociális készségek fejlesztése adják, emellett a programok a jelenség természetéből fakadóan gyakran összefonódnak az internetbiztonság témakörével (Hutson, Kelly és Militello, 2017; Gaffney és mtsai, 2018).

Gaffney és munkatársai (2018) metaanalízise szerint a cyberbullying programok átlagosan 10-15%-kal csökkentik a cyberbullying érintettségét, 14%-kal a viktimizációt, azonban hosszú távú hatásuk megkérdőjelezhető. Az eddigi eredmények alapján azok a programok, amelyek az intervenciót kiterjesztik a szülőkre illetve az egész iskolai közösségre, eredményesebbek, hiszen a jelenség maga is egy tágabb – az egyén, a család és az iskolai közösség alkotta – rendszert érintő probléma (Cantone és mtsai, 2015, Hutson és mtsai, 2017). Lévén, hogy a cyberbullying-áldozatok gyakran barátaihoz fordulnak segítségért (Dooley és mtsai, 2010; Spears és mtsai, 2015), azok a programok, amelyek nem csupán az áldozatra, hanem a szemlélőkre, a körülöttük lévő hálózatra együttesen koncentrálnak, sokkal eredményesebbek lehetnek (Cassidi és mtsai, 2013).

Magyarországon az utóbbi években több cyberbullyinggal foglalkozó intervenció program is megvalósult (Fülöp és mtsai, 2012; Hajnal, 2020). Az UNICEF Magyarország 2018-ban kezdte *#nemvagyegyedül*² című kampányát, amely az áldozattá vált gyermekek számára hozott létre egy olyan honlapot, ahol különböző – előzetesen felkészített – hírességektől kérhettek tanácsot. Az öt európai ország részvételével megvalósuló, online felületen működő *T.A.B.B.Y.* projekt³ (*Threat Assessment of Bullying Behaviour*) célja az internetezés során fellépő kockázatok tudatosítása, ideértve a cyberbullyingot is. Az online felületen a gyermekek egy virtuális világban, saját

a fiatalabb, alsó tagozatos gyermekek egyre nagyobb hányada kapcsolódik közösségi médiához

² <https://unicef.hu/nemvagyegyedul-kampany>

³ <http://tabby-hun.weebly.com/>

karakterrel próbálhatják ki magukat különböző szituációkban (*Parti, Schmidt, Néray és Virág, 2015*).

A Magyar Tudományos Akadémia által támogatott TANTUdSZ (*Tanulj! Tanítsd! Tudd!*) ifjúsági egészségnevelési program célja a gyermekek egészségtudatosságának növelése egy kortársoktatásra épülő speciális pedagógiai modell kidolgozásán keresztül. A TANTUdSZ program az oktatási rendszer három szintjét köti össze. Az egészségtudományi és pedagógia szakos hallgatók középiskolás diákokkal kiegészülve általános és középiskolás diákok számára tartanak egészségfejlesztési foglalkozásokat különböző témákban (kézhigiéné, folyadékfogyasztás, újraélesztés), többek között internetbiztonság és cyberbullying témakörben is (*Ábrám és mtsai, 2018; Feith és mtsai, 2018; Kolosai és mtsai, 2018; Lehotsky és mtsai, 2018; Fritúz és mtsai, 2019; Szőke és mtsai, 2019*). A hallgatókat egészségtudományi és pedagógiai felsőoktatásban oktató szakemberek készítik fel és tutorálják az egészségfejlesztési folyamat során.

CÉLKITŰZÉS

Tanulmányunk célja, hogy a kortársoktatással megvalósuló internetbiztonság- és anticyberbullying-pilotprogramunk rövid és hosszú távú eredményességét bemutassuk. Jelen közleményben az alábbiakra kerül sor:

1. Az intervenció programban részt vevő diákok szociodemográfiai háttértényezői, digitális eszközzelátottsága, internetfogyasztási szokásainak leíró bemutatása;

2. A TANTUdSZ programban résztvevő diákok cyberbullyinghoz kapcsolódó segítségkérésre vonatkozó tudásának, segítségkérési hajlandóságának, illetve ezek változásának vizsgálata, tekintve, hogy a cyberbullying áldozatok ritkán kérnek segítséget (*Smith és mtsai, 2008; Dooley és mtsai, 2010; Spears és mtsai, 2015*);

3. A TANTUdSZ programmal való elégedettség vizsgálata.

Mivel a cyberbullying intervenciók kevésbé koncentrálnak a kisiskolás⁴ korú gyermekekre, a program eredményességének különbségeit külön vizsgáltuk az alsó és felső tagozatos résztvevők között.

2019-ben a TANTUdSZ program az internetbiztonság témájában tartott egészségfejlesztési foglalkozásokat. A négy tanórás program célja a résztvevők biztonságos internethasználattal való megismertetése volt, különös tekintettel az internetfüggőség és

a cyberbullying témakörökre. Az egészségfejlesztési alkalmaknak nem volt célja az internethasználat visszaszorítása, inkább a minőségi, tudatos internethasználat szempontjaira szerettük volna felhívni a figyelmet. A cyberbullying témakörén belül a jelenség életkorspecifikus definiálása mellett az internetes bántalmazás következményeinek tudatosítására és a jelenséggel kapcsolatos érzékenyítésre helyeztük a hangsúlyt. Cyberbullying- esetek dramatikus feldolgozásán keresztül a lehetséges megoldási, kezelési módokat beszélték át a résztvevők. A diákok érzékenyítésével közvetett célunk a cyberbullying következményeinek mérséklése volt a résztvevők körében:

⁴ A kisiskolásokon/alsó tagozatosokon a programban részt vevő 8–11 éves korosztályt értjük.

az áldozatokat segítségkérésre biztatni (ehhez kapcsolódóan tudásukat szélesíteni), a megfigyelőket aktív, proszociális közbeavatkozásra bátorítani; az elkövetők esetében pedig attitűdjük megváltozását szerettük volna elérni.

2019 őszén a *Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Karának* és az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának* hallgatói középiskolás, közösségi szolgálatot végző diákokkal kiegészülve tartottak négy tanórás, interaktív foglalkozást öt fővárosi iskola 8–15 éves diákjainak. Jellemzően két-két egészség tudomány és pedagógia szakos hallgató és egy középiskolás diák alkotott egy kortársoktatói teamet, és általában 20–25 fős csoport számára terveztek és vezettek foglalkozást egy tutor szupervíziója mellett.

A *TANTUdSZ* program sajátossága, hogy a kortársoktatók egy, a téma szempontjából releváns, előre meghatározott, jól definiált tudásanyag és egy közvetlen és közvetett célgyűjtemény (pl. tudásátadás, érzékenyítés, tudatosítás) alapján tervezik meg saját egészségfejlesztési foglalkozásukat egy 24 órás felkészítő kurzus keretein belül, amelynek egyes elemeit a kurzus során is van alkalmuk kipróbálni. Az egészségfejlesztési program standard kereteinek biztosítása mellett a hallgatóknak így lehetősége nyílik kreativitásuk kibontakoztatására a tervezési szakaszban, emellett sokkal inkább sajátjuknak érzik a programot. Az egészségfejlesztési programok során a kortársoktatók interaktív, játékos feladatokat dolgoztak ki és alkalmaztak, az adott célcsoport életkorához szabva azokat.

MÓDSZER

A diákok tudását és cyberbullying hozzáállását egy önkitöltős kérdőív segítségével mértük fel, amit a kutatás előtt alsó és felső tagozatosok körében pilot vizsgálat keretében teszteltünk. A kérdőív az alapvető szociodemográfiai jellemzők mellett az internetfogyasztási szokások egyes vonatkozásait (gyakoriság és minőség), a cyberbullyinggal kapcsolatos segítségkéréshez kapcsolódó tudást és hajlandóságot, valamint a *TANTUdSZ* programmal való elégedettséget mérte.

Mivel a program hatékonyságát szerettük volna megvizsgálni,

a résztvevőket három alkalommal mértük:

1. egy héttel a *TANTUdSZ* program előtt,
2. közvetlenül a négy tanórás *TANTUdSZ* program után, majd
3. hat hónappal a *TANTUdSZ* program után.

A részt vevő diákok osztálytermi körülmények között, önállóan töltötték ki a kérdőívet, az első és harmadik adatfelvétel esetében az osztályfőnök, a program után közvetlenül a kortársoktatók és a tutor jelenlétében.

A szülők számára papíralapon juttattuk el a tájékoztató beleegyező nyilatkozatokat. A szülők gyermekeik részvételét bármikor visszavonhatták. A kutatást a *Semmelweis Egyetem Regionális, Intézményi Tudományos és Kutatásetikai Bizottsága* engedélyezte (SE-RKEB 63/2019.).

az áldozatokat
segítségkérésre biztatni

osztálytermi körülmények
között, önállóan töltötték ki
a kérdőívet

Az adatokat a lábjegyzetben ismertetett statisztikai módszerekkel elemeztük.⁵

MINTAJELLEMZÉS, DIGITÁLIS ESZKÖZELLÁTOTTÓSÁG ÉS INTERNETFogyasztási SZOKÁSOK

A COVID-19 pandémia sajnos megghiúsította az adatfelvétel harmadik hullámát két iskolában, ezért az elemzést végül három (budai) iskola eredményei alapján végeztük el (N=536 diák). A TANTUdSZ programban részt vevő diákok átlagéletkora 11.2 év volt (min. 8, max. 15, SD=1.57), 36.4%-uk (195 fő) alsó tagozatos (harmadik és negyedik osztályos), 63.6%-uk (341 fő) felső tagozatos (ötödik-nyolcadik osztályos), és kicsivel több mint a megkérdezettek fele lány

(54.7%, 293 fő). A diákok többsége (78.7%, 417 fő) jó vagy kiváló tanulónak tartja magát, 19.1% (101 fő) közepesnek, és csak 2.2% (12 fő) rossznak. Fontos megjegyezni, hogy a diákok túlnyomó része magas státuszú családból származik, 80.8%-uk (354 fő) esetében mindkét szülő rendelkezik diplomával, és további 13.1%-ban (58 fő) az egyik szülő diplomás.

Az alapvető szociodemográfiai változók mellett vizsgáltuk a programban részt vevő diákok digitális eszközellátottságát és internet fogyasztási szokásait is. A digitális eszközellátottság esetében érdemes megjegyezni, hogy a kisiskolások 80 százaléka rendelkezik valamilyen saját digitális eszközzel, amellyel kapcsolódni tud a világháléhoz. Mindkét korcsoportban a legnépszerűbb az okostelefonok használata, mely jellemzően tablet és PC/laptop használatával egészül ki (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

Digitális eszközellátottság alsó és felső tagozatosok körében

	Alsó tagozatosok		Felső tagozatosok	
	fő	%	fő	%
egyik sincs	37	20,1	10	3,0
csak okostelefon	34	18,5	68	20,5
okostelefon + tablet	33	17,9	63	19,0
okostelefon + laptop/PC	9	4,9	73	22,0
okostelefon + tablet + laptop/PC	30	16,3	107	32,2
csak tablet	28	15,2	4	1,2
tablet + laptop/PC	10	5,4	1	0,3
csak laptop/PC	3	1,6	6	1,8

FORRÁS: saját szerkesztés

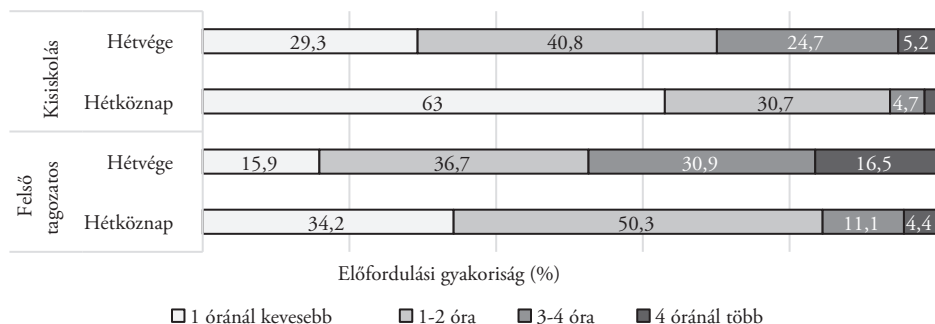
⁵ A statisztikai elemzés során a leíró statisztikák, illetve a különbség- (független mintás t-teszt, hatásnagyság: Cohen d) és kapcsolatvizsgálatok (keresztábra-elemzés Pearson-féle khi-négyzet statisztikával, hatásnagyság: phi/Cramer-féle V) mellett a TANTUdSZ program hatékonyságát faktoriális ismételt mérések varianciaanalízissel mértük (within-subjects: a TANTUdSZ program előtti, utáni és 6 hónappal későbbi mérés; between-subjects: iskolai tagozatok – kisiskolás vs. felső tagozatos – között). A hatásnagyságot parciális éta négyzettel vizsgáltuk. Az elemzéshez az IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. (IBM Corp. Released 2015. Armonk, NY: IBM Corp.) programot használtuk.

Egy átlagos hétköznapon az alsós diákok többsége egy óránál kevesebbet, a felső tagozatosok fele egy-két órát tölt internete-

zéssel, hétvégeken az online aktivitás mindkét korcsoportban emelkedik (1. ábra).

1. ÁBRA

Internetezéssel töltött idő hétköznap és hétvégén korcsoportok szerint



FORRÁS: saját szerkesztés

Az alsó tagozatosok döntő többsége ugyan nem mindenhol, de engedély/felügyelet⁶ nélkül internetezik, a felső tagozatos diákok több mint fele pedig bárhol és bármikor csatlakozni tud az internetre (2. táblázat). A leggyakoribb online tevékenységek a kisiskolások körében a játék

és a videók nézése, továbbá a zenehallgatás és a baráti beszélgetés. A felső tagozatosok esetében a videónézés a legnépszerűbb online tevékenység, de szintén gyakori a baráti beszélgetés, a zenehallgatás, valamint a játék, a filmnézés és a közösségi oldalak használata (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Internetelérés korcsoport szerint	Alsó tagozatos (n=189)		Felső tagozatos (n=332)	
	fő	%	fő	%
Bárhol bármikor (iskolában és otthon)	18	9,5	180	54,2
Nem mindenhol, de engedély nélkül	132	69,8	147	44,3
Felügyelettel/engedéllyel	39	20,6	5	1,5

⁶ Kutatásunkban csak a személyes felügyeletet vizsgáltuk, a kérdőív a szülői mediáció egyéb, online formáira nem tért ki.

Online tevékenységek (gyakran/nagyon gyakran)	Alsó tagozatos (n=189)		Felső tagozatos (n=332)	
	fő	%	fő	%
tanuláshoz, házi feladathoz	16	8,6	57	17,1
zenehallgatás	69	36,1	223	66,3
videók nézése	97	50,5	234	72,2
filmnézés	51	26,7	163	48,7
játék	110	57,0	169	49,9
baráti beszélgetés	65	34,0	225	66,8
közösségi oldalak	19	10,0	161	48,1
hírek	8	4,1	47	14,0

FORRÁS: saját szerkesztés

A PROGRAM EREDMÉNYEI

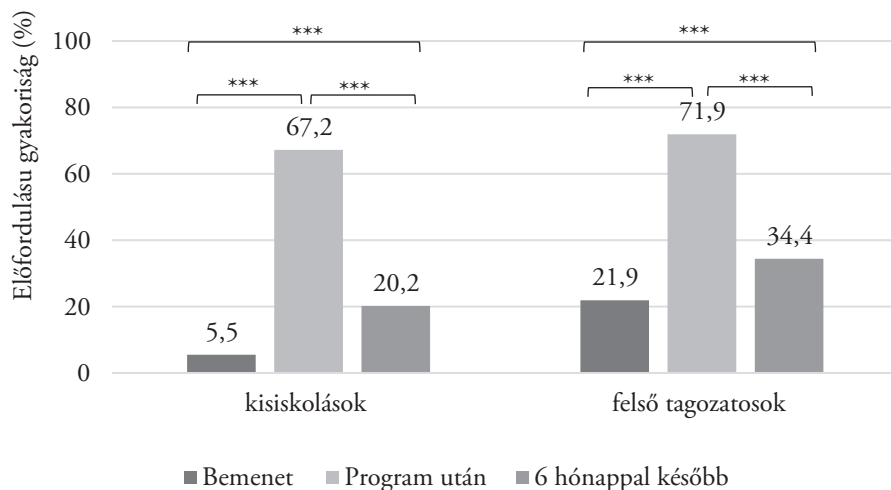
Tudás

A *TANTUdSZ* program előtt összességében a diákok csupán 15.7%-a (76 fő) ismert olyan honlapokat, telefonos szolgáltatásokat, akikhez/amelyekhez interneten elkövetett bántalmazás esetén fordulni lehet. A felső tagozatosok nagyobb hányada, több mint egyötöde (21.9%, 66 fő) bírt ilyen ismerettel, a kisiskolások körében ennek aránya csupán 5.5% volt (10 fő); $\chi^2(1, N=485)=23.164$, $p<0.001$, $\Phi=0.22$. A leggyakrabban említett telefonos szolgáltatást az *általános segélyhívó* számon (112) kívül a *Kék vonal*, a honlapok közül pedig a *yelon.hu* volt.

Korosztálytól függetlenül statisztikailag szignifikáns mértékben változott az olyan honlapok, telefonos szolgáltatások ismerete, amelyekhez interneten elkövetett bántalmazás esetén fordulni lehet ($F(2,966)=264.753$, $p<0.001$, $\eta^2_p=0.35$). Mind az alsósok, mind a felsősök körében a programot követően jelentős mértékben javult ezek ismerete ($p<0.001$), viszont 6 hónappal később határozott tudáscsökkenés volt tapasztalható ($p<0.001$). Ugyanakkor, azok aránya, akik emlékeztek ilyen segélyszolgálatok nevére, még mindig nagyobb maradt ($p<0.001$) a bemeneti méréshez képest. A változás mértékét vizsgálva megállapítható, hogy jelentősebb változás volt tapasztalható az alsósok ($F(2,364)=148.613$, $\eta^2_p=0.45$), mint a felsősök ($F(2,602)=130.157$, $\eta^2_p=0.30$) körében (2. ábra).

2. ÁBRA

Segélyszolgálatok ismerete a program mérései során korcsoportok szerint



(***: $p < 0.001$)

FORRÁS: saját szerkesztés

Segítségkérési hajlandóság

A megkérdezett diákok 1-től 5-ig tartó skálán (1: biztosan nem kérne segítséget; 5: minden esetben kérne segítséget) jelölhették, kérnének-e segítséget interneten elkövetett bántalmazás esetén. Érdeemes megjegyezni, hogy összességében a bemenetkor a diákok többsége úgy válaszolt, hogy 'igen, minden esetben kérne segítséget' (52.9%, 270 fő), illetve 'inkább kérne segítséget' (22%, 112 fő); korcsoporttól függetlenül ($\chi^2(1, N=510)=3.124$, $p=0.537$). Összességében a diákok döntő többsége szüleikhez fordulna segítségért, ez – az életkori sajátosságoknak megfelelően – nagyobb arányban volt jellemző a kisisko-

lásokra. Csaknem 40%-uk fordulna a barátaihoz, a felső tagozatosok lényegesen nagyobb arányban, mint a kisiskolások. További közel negyedük a testvérét jelölte, ez a korcsoporttal nem mutatott kapcsolatot, valamint több mint ötödrésztük a tanárát, amely jellemzőbb volt a kisiskolások, mint a felső tagozatosok körében. Végül a segélyszolgálatokat összességében alig több mint 10%-uk jelölte korcsoporttól függetlenül (3. táblázat). Érdeemes a táblázatban azt is megfigyelni, hogy korcsoportok szerint erősen eltérnek a preferenciák: míg az alsó tagozatosoknál a szülő-tanár-barát-testvér-segélyszolgálat, a felsősöknél a szülő-barát-testvér-segélyszolgálat-tanár sorrendet láthatjuk.

3. TÁBLÁZAT

A segítségkérés alanyai az egyes korcsoportokban

	Teljes minta		Alsó tagozatos		Felső tagozatos		χ^2	p	Φ
	fő	%	fő	%	fő	%			
Szülő	460	89,3	175	95,1	285	86,1	10,055	0,002	0,14
Barát	198	38,4	52	28,3	146	44,1	12,551	< 0,001	0,16
Testvér	123	23,9	42	22,8	81	24,5	0,176	0,746	–
Tanár	112	21,7	68	37	44	13,3	38,912	< 0,001	0,28
Segélyszolgálat	68	13,2	23	12,5	45	13,6	0,124	0,787	–

FORRÁS: saját szerkesztés

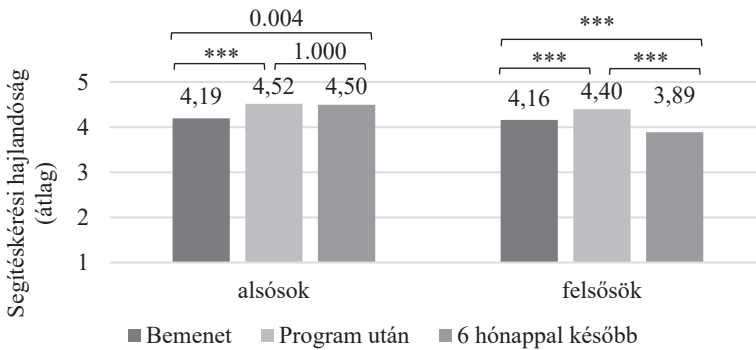
A program során mért segítségkérési hajlandóság statisztikailag szignifikáns változást mutatott ($F(2,1016)=18.835$, $p<0.001$, $\eta^2_p=0.04$), ugyanakkor e változás jelentősen különbözött a korcsoportok függvényében ($F(2,1016)=18.096$, $p<0.001$, $\eta^2_p=0.03$).

Kisiskolások körében a bemenetkor mért segítségkérési hajlandóság szignifikáns

mértékben növekedett a program után, és ez a hat hónappal későbbi mérés során is megmaradt. Felső tagozatosok esetében a bemeneti méréshez képest a program után szintén szignifikáns növekedés volt tapasztalható, ugyanakkor a segítségkérési hajlandóság hat hónappal később szignifikáns mértékben csökkent, a bemeneti méréshez képest kisebb értéket mutatott (3. ábra).

3. ÁBRA

Segítségkérési hajlandóság a program mérései során, korcsoportok szerint



(hibasáv: standard hiba, ***: $p<0.001$)

FORRÁS: saját szerkesztés

Feltételezzük, hogy a program eredményességével áll összefüggésben, hogy a segélyszolgálatok esetében a segítségkérési hajlandóság szignifikáns változást mutatott, amely korcsoporttól nem volt független. A kisiskolások 12.5%-a fordulna segélyszolgálathoz, ez jelentősen nőtt a programot követően (53.3%), hat hónappal később csökkent (24.5%), de az arány így is a bemenet kétszerese volt. Felső tagozatosok körében a bemeneti méréshez képest (13.6%), a programot követően szintén jelentős növekedés tapasztalható (30.5%), ám ennek aránya hat hónapot követően je-

lentősen csökkent (18.7%), visszaesett a bemenetkor tapasztalt arányra (4. táblázat).

Fontosnak tartottuk, hogy külön elemezzük a pedagógusok szerepét a cyberbullyinggal kapcsolatos segítségnyújtás terén. Azok aránya, akik tanáraiktól kérnének segítséget, jelentősen változott a program során, kisiskolások és felső tagozatosok körében egyaránt. A bemeneti méréshez képest, a program után jelentősen nőtt a segítségkérők aránya, hat hónappal később azonban csökkenést mutatott a program utáni arányhoz képest (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

Segélyszolgálatoktól, illetve tanároktól való segítségkérési hajlandóság a program mérési során

	Bemenet	Program után	6 hónappal később	F	p	η^2_p
	M%	M%	M%			
segélyszolgálat						
<i>alsó tagozat</i>	12,5	53,3	24,5	60,945	< 0,001	0,25
<i>felső tagozat</i>	13,6	30,5	18,7	21,341	< 0,001	0,06
tanárok						
<i>teljes minta</i>	21,7	31,7	18,4	24,220	< 0,001	0,05

FORRÁS: saját szerkesztés

A TANTUdSZ programmal való elégedettség

A cyberbullyinggal kapcsolatos változások elemzése mellett azt is vizsgáltuk, hogy hogyan értékelik a diákok a TANTUdSZ programot, valamint részt vennének-e további programokon és ajánlanák-e barátaiknak.

A kortársoktatók egészségfejlesztési foglalkozását a résztvevők egy 16 itemes skála segítségével értékelték (Cronbach $\alpha=0.897$).

Egy 18-tól 80-ig tartó skálán a résztvevők átlagosan 67.03 pontra értékelték a TANTUdSZ programot. A kisiskolások szignifikáns mértékben elégedettebbek voltak a programmal, mint a felső tagozatosok (5. táblázat).

Összességében a diákok több mint kétharmada jelezte, hogy szívesen venne részt hasonló programokon, elutasító választ csupán 5%-uk adott. A kisiskolások nagyobb arányban jeleztek későbbi részvételi szándékot a felső tagozatosokhoz képest.

Végül a diákok szintén több mint kétharmada ajánlaná barátainak a programot. A korcsoport ennek megítélésével szintén statisztikailag szignifikáns kapcsolatot

mutatott: a kisiskolások nagyobb aránya ajánlaná a felső tagozatosokhoz képest (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

TANTUdSZ programmal való elégedettség, részvételi szándék és a program ajánlása

	Teljes minta		Alsó tagozatos		Felső tagozatos		t	p	d
	M	SD	M	SD	M	SD			
Program értékelése	67,0	10,4	71,9	9,0	64,4	10,1	8,085	< 0,001	0,78
Részvételi szándék	fő	%	fő	%	fő	%	χ^2	p	V
<i>nem</i>	26	4,9	4	2,1	22	6,5			
<i>igen</i>	349	65,2	149	76,4	200	58,8	18,040	< 0.001	0,18
<i>nem tudom</i>	160	29,9	42	21,5	118	34,7			
Program ajánlása	fő	%	fő	%	fő	%	χ^2	p	V
<i>nem</i>	31	5,8	6	3,1	25	7,4			
<i>igen</i>	358	67,2	153	78,5	205	60,7	18,138	< 0.001	0,18
<i>nem tudom</i>	144	27,0	36	18,5	108	32,0			

FORRÁS: saját szerkesztés

ÉRTELMEZÉS

Tanulmányunkban a TANTUdSZ ifjúsági egészségnevelési kezdeményezés internetbiztonság- és anticyberbullying-pilotprogramjának rövid és hosszú távú eredményességét elemeztük a kisiskolás és felső tagozatos diákok körében. Tisztában vagyunk azzal, hogy egy egyszeri és rövid (négy tanórás) intervenció nem elégséges ahhoz, hogy hosszú távú hatást gyakoroljon a résztvevők segélyszolgáltatásokkal kapcsola-

tos tudására, valamint a segítségkérési hajlandóság növelésére. Ugyanakkor érdemes vizsgálni, hogy milyen változás mérhető gy egyszeri, négy tanórás, a kortársoktatás módszerét alkalmazó foglalkozást követően, és mely résztvevői csoportokat szólíthatjuk meg eredményesebben egy ilyen beavatkozás során. A program eredményességét a diákok cyberbullying esetén való segítségkéréshez kapcsolódó tudásának és hajlandóságának változásán keresztül ragadtuk meg, életkori dimenzióban.

Összességében a négy tanórás kortárs intervenció hatása kimutatható volt

a tudásváltozásban és a segítségkérő hajlandóság növekedésében, azonban a hatás nem volt tartós, a hat hónappal későbbi visszamérésre elhalványult. *TANTUdSZ* pilot programunk eredményességének vizsgálata is megerősíti a korábbi kutatások eredményeit, miszerint a hosszú távú hatás eléréséhez hosszabb ideig tartó, ismétlődő programok szükségesek, lehetőség szerint a pedagógusok, illetve a tágabb szociális környezet (kortársak, család) bevonásával (Gaffney és mtsai, 2018).

Eredményeink azt mutatják, hogy a kisiskolás résztvevők esetében mind a segítségkéréshez kapcsolódó tudás, mind a hajlandóság nagyobb mértékben változtatható, és valamelyest tartósabbnak is bizonyult a felső tagozatosokhoz képest. A kisiskolások a program után fél évvel négyszer akkora arányban tudtak cyberbullying segítségnyújtással foglalkozó szervezeteket említeni, mint a bemeneti méréskor, a felső tagozatosoknál ugyanez a hatás másfélszeres volt, azaz a kisiskolások jóval nagyobb hányada őrizte meg hosszútávon a program során szerzett tudást. Ehhez hasonlóan a kisiskolások megőrizték segítségkérési hajlandóságukat a visszamérés eredményei alapján, és sokkal nagyobb mértékű változást mutattak a segélyszolgáltatoktól való segítségkérésben a bemeneti eredményeikhez képest, mint a felső tagozatosok.

Annak ellenére, hogy a kisiskolás korosztályt kevesebb cyberbullying-intervenciós kezdeményezés célozza meg (Cantone és mtsai, 2015), eredményeink felhívják

a figyelmet arra, hogy e korcsoport körében egy egyszeri beavatkozással (*TANTUdSZ* program) is nagyobb hatás érhető el, még akkor is, ha ez a hatás fél év elteltével gyengül. A programra való nyitottságot megerősíti, hogy a kisiskolások jelentősen

elégedettebbek voltak a programmal, nagyobb arányban vennének részt hasonlóan, és ajánlanák barátaiknak a felsősökhöz viszonyítva. Valószínűsítjük, hogy ennek oka egyrészt az alsó tagozatos korosztály általában vett nagyobb nyitottsága a megismerésre, megértésre (amelyet a többi *TANTUdSZ* program esetében is tapasztaltunk), másrészt, a kisebb cyberbullying-érintettség miatt a témához való könnyebb viszonyulás. A nagyobb és tartósabb változás hátterében feltételezésünk szerint az áll, hogy az alsó tagozatosok esetében az érdekes, új, jellemzően személyes érintettség nélküli téma érdeklődést fenntartó, motiváló erő a további tanulásra, illetve élményeik környezetükkel (kortársak, szülők, pedagógusok) együtt való továbbgondolására. (Ez a feltételezés egyúttal azt is felveti, hogy a felső tagozatos diákok erőteljesebb érintettsége ellenállást válthat ki hasonló intervenciós programokkal szemben, amely fontos üzenet a cyberbullying-foglalkozásokat tervezők számára.)

Eredményeink is alátámasztják, hogy a kisiskolások döntő hányada számára az online tér könnyedén elérhető okoseszközeik révén, mindennapi életük részévé vált (Cantone és mtsai, 2015; Ey, Taddeo és Spears, 2015). Éppen ezért kulcsfontosságú már ezt az életkori csoportot megcélozni a cyberbullying-intervenciós

programokkal, amelyek így csökkenthetik az internetes bántalmazás felső tagozatos, és későbbi életkorban megjelenő nagyobb prevalenciáját (Domonkos, 2017).

A korábbi kutatási eredmények rávilágítanak arra, hogy azok az intervenciós kezdeményezések tudnak igazán hatékonyak lenni, amelyek nem csupán az áldozatra és az elkövetőre koncentrálnak, hanem tágabb környezetüket célozzák meg (Cantone és

a felső tagozatos diákok erőteljesebb érintettsége ellenállást válthat ki

mtsai, 2015; *Hutson* és mtsai, 2017), beleértve ebbe azokat is (szülő, pedagógus, kortárs), akik segítséget nyújthatnak az áldozatnak (*Grünfeldner* és *Holló*, 2019). A *TANTUdSZ* program éppen ezért teljes évfolyamokat, és amennyiben lehetőség van rá, teljes iskolai közösségeket céloz meg. Annál is inkább, mert elemzésünk a korábbi kutatási eredményekkel összhangban rámutatott arra, hogy a diákok a szüleik után barátaikhoz fordulnak legnagyobb arányban cyberbullying esetén (*Dooley* és mtsai, 2010; *Spears* és mtsai, 2015). A kortárs kapcsolatoknak, az általuk nyújtott társas támogatásnak lényegi szerep jut a cyberbullying szituációk kimenetelében, illetve következményeik intenzitásában (*Pozzoli* és *Gini*, 2010; *Burton* és mtsai, 2013). Fontos kiemelni, hogy a kisiskolások szüleik után legnagyobb arányban tanáraikhoz fordulnának segítségért internetes zaklatás esetén, és ez a bizalom egyértelműen mutatja a pedagógusok súlyponti szerepét a cyberbullying jelenség kezelésében.

KONKLÚZIÓ

Tanulmányunkban a *TANTUdSZ* internetbiztonság- és anticyberbullying-

pilotprogramunk eredményességét vizsgáltuk. A részt vevő diákok cyberbullyinghoz kapcsolódó segítségkérési tudása és hajlandósága is pozitívan változott a program után közvetlenül, azonban ez a hatás a fél évvel későbbi visszamérésre mérséklődött. Ugyanakkor itt kell megjegyeznünk,

hogy a *TANTUdSZ* egészségfejlesztési alprogramjai (kézhigiéné, folyadékfogyasztás, újraélesztés, internetbiztonság) közül összességében az internetbiztonsággal és cyberbullyinggal foglalkozó aratta hosszú távon a legkisebb sikert, amelynek magyarázata további vizsgálatok tárgyát képezi. Eredményeink azonban azt feltétlenül megerősítik, hogy az egészségfejlesztési programok hosszú távú hatásának zálogát

a hosszabb ideig tartó, ismétlődő programok jelentik (*Gaffney* és mtsai, 2018). Az alsó tagozatos résztvevők körében nagyobb és valame-

lyest tartósabb változást tapasztaltunk, és jelentősen nagyobb nyitottságot a program iránt a felső tagozatosokhoz képest.

A cyberbullying tapasztalatok elterjedtsége és a mentális egészségre gyakorolt hatásai miatt kulcsfontosságú, hogy a cyberbullying intervenciók minél szélesebb körben elérjék a diákokat (*Cassidy* és mtsai, 2013; *Kowalski* és mtsai, 2014; *Gaffney* és mtsai, 2018).

hosszabb ideig tartó,
ismétlődő programok
szükségesek

a hatás a fél évvel későbbi
visszamérésre mérséklődött

IRODALOM

Ábrám Boróka, Szőke Andrea, Lukács J. Ágnes, Lovas Krisztina Erzsébet, Nagyné, Horváth Emília, Soósné, Kiss Zsuzsanna..., és Feith Helga Judit (2018): *TANTUdSZ* iskolai kortárs egészségfejlesztési program folyadékfogyasztás témában I.: A kortársoktatás elég-e (detsége)? Egy hazai kutatás tanulságai. *Új Diéta: A Magyar Dietetikusok Lapja*. 27. 5. sz., 8-12.

- Bauman, S. és Bellmore, A. (2015): New Directions in Cyberbullying Research. *Journal of School Violence*. **14**. 1. sz., 1–10., doi: 10.1080/15388220.2014.968281
- Brochado, S., Soares, S. és Fraga, S. (2017): A Scoping Review on Studies of Cyberbullying Prevalence Among Adolescents. *Trauma Violence Abuse*. **18**. 5. sz., 523–531. doi: 10.1177/1524838016641668
- Burton, KA., Florell, D. és Wygant, DB. (2013): The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools*. **50**. 2. sz., 103–115. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21663>
- Campbell, MA. (2006): Happy?? Slapping? *Connections*. **23**. 4. sz., 2–4. Letöltés: <https://eprints.qut.edu.au/14883/1/14883.pdf> (2021. 03. 11.)
- Cantone, E., Piras, AP., Vellante, M., Preti, A., Daniëlsdóttir, S., D'Aloja, E., ... és Bhugra, D. (2015): Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*. **11**. 1. sz., 58–76. doi: 10.2174/1745017901511010058
- Cassidy, W., Faucher, C. és Jackson, M. (2013): Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*. **34**. 6. sz., 575–612. <https://doi.org/10.1177/0143034313479697>
- Domonkos Katalin (2014): Cyberbullying: zaklatás elektronikus eszközök használatával. *Alkalmazott Pszichológia*. **14**. 1. sz., 59–70. Letöltés: http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2014/05/APA_2014_1_Domonkos.pdf (2021. 03. 11.)
- Domonkos Katalin (2017): Az online zaklatás, mint az iskolai agresszió egyik fajtája. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolája. doi: 10.15476/ELTE.2017.138
- Dooley, JJ., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. és Spiel, C. (2010): Cyber-victimisation: the association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. **20**. 2.sz., 194–209. doi:10.1375/ajgc.20.2.194
- Englander, E., Donnerstein, E., Kowalski, RM., Lin, CA. és Parti, K. (2017): Defining Cyberbullying. *Pediatrics*. **140**. 2. sz., S148–S151. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758U>
- Ey, L-A., Taddeo, C., és Spears, B. (2015): Cyberbullying and Primary-School Aged Children: The Psychological Literature and the Challenge for Sociology. *Societies*. **5**. 2. sz., 492–514. doi: <https://doi.org/10.3390/soc5020492>
- Feith Helga Judit, Lukács J. Ágnes, Gradwohl Edina, Füzi Rita Andrea, Mészárosné Darvai Sarolta, Bihariné Krekó Ilona és Falus, András (2018): Health Education – Responsibility – Changing Attitude. A New Pedagogical and Methodological Concept of Peer Education. *Acta Univ Sapientiae Social Analysis*. **2018**. 8. sz., 55–74. doi:10.2478/aussoc-2018-0004.
- Fritúz Gábor, Gradwohl Edina, Feith Helga Judit, Lukács J. Ágnes, Falus András és Gál János (2019): Iskolai jó gyakorlat az újraélesztés kortársoktatásában egy egészségfejlesztési program első tapasztalatai. *Orvosi Hetilap*. **46**. 160. sz., 1816–1820. doi:10.1556/650.2019.31588
- Fülöp Márta, Sebestyén Nóra, Almeida, Ana, Cross, Donna, Valimaki, Maritta, Berne Sofia..., és Sygkollitou, Efi (2012): Anti-cyberbullying programok áttekintő elemzése 27 ország tükrében. In: Ollé János (szerk.): *4. Oktatás-informatikai konferencia: Tanulmánykötet*, Eötvös Kiadó, Budapest. 120–125.
- Gaffney, H., Farrington, D., Espelage, D. és Ttofi, MM. (2019): Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. **45**. 134–153. doi: 10.1016/J.AVB.2018.07.002
- Grünfelder Borbála, Holló Csaba (2019): Az informatikánál lehetőségei az internetes zaklatás megelőzésében és kezelésében. INFODIDACT 2019 (2019. 11. 21–23), Informatika Szakmódszertani Konferencia elektronikus kiadványa, Zamárdi. 73–86. Letöltés: <https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact19/Infodidact2019.pdf> (2021. 03. 11.)
- Hajnal Áron (2020): Az internetes zaklatás megelőzését segítő iskolai programok sikertényezői. *Köz-gazdaság*. **15**. 3. sz., 225–242. doi: <https://doi.org/10.14267/RETP2020.03.18>
- Hutson, E., Kelly, S. és Militello, LK. (2018): Systematic Review of Cyberbullying Interventions for Youth and Parents With Implications for Evidence-Based Practice. *Worldviews Evidence-Based Nursing*. **15**. 1. sz., 72–79. doi: 10.1111/wvn.12257.

- Kolosai Nedda, Darvai Sarolta, Füzi Andrea Rita, Lukács J. Ágnes, Gradwohl Edina, Sóssné Kiss Zsuzsanna..., és Feith Helga Judit (2018): A kortársoktatás elméleti és gyakorlati aspektusai – A „Tanulj, tanítsd, tudd!” program tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **68.** 7-8. sz., 20–50. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2018-7-8> (2021. 03. 11.)
- Kowalski, RM. és Limber, SP. (2013): Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*. **53.** 1.sz., S13–S20. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Kowalski, RM., Giumetti, GW., Schroeder, AN. és Lattanner, MR. (2014): Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*. **140.** 4. sz., 1073–1137.
- Kowalski, RM. Limber, SP. és McCord, A. (2019): A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*. **45.** 20–32. doi: 10.1016/j.avb.2018.02.009
- Lehotsky Ákos, Falus András, Lukács Ágnes, Füzi Andrea Rita, Gradwohl Edina, Mészárosné Darvai Sarolta..., és Feith Helga Judit (2018): Kortárs egészségfejlesztési programok közvetlen hatása alsó tagozatos gyermekek kézhigiéniés tudására és megfelelő kézmosási technikájára. *Orvosi Hetilap*. **12.** 159. sz., 485–490. doi:10.1556/650.2018.31031
- Margitics Ferenc, Figula Erika, Pauwlik Zsuzsa (2020): *Cyberbullying az iskolában. Internetes zaklató és internetes áldozat skála*. Kery Kiadó.
- Menesini, E. és Nocentini, A. (2009): Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*. **217.** 4. sz., 230-232. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.230
- Modecki, KL., Minchin, J., Harbaugh, AG., Guerra, NG. és Runions, KC. (2014): Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*. **55.** 5. sz., 602–611. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007
- Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita, Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Nevelés-Oktatás – Információs Társadalom; 4. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Parti Katalin, Schmidt Andrea, Néray Bálint és Virág György (2015): TABBY in Internet: The Assessment of the Volume of Cyberbullying Among Students, and School Mentor Training in Hungary (2011–2014). In: Bingzhi Zhao (szerk.): *Toward Scientific Criminal Law Theories: CCLS Tenth Anniversary Anthology of papers from International Academic Partners*. Law Press China, Beijing. 840–850.
- Parti Katalin, Schmidt Andrea és Néray Bálint (2018): Cyberbullying in Hungary. In: Kostanza Baldry, A., Blaya, C. és Farrington, DP. (szerk.): *International perspectives on cyberbullying*. Springer International Publishing, Németország. 205–229. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-73263-3_9
- Patchin, JW. és Hinduja, S. (2006): Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*. **4.** 2. sz., 148–169. doi: 10.1177/1541204006286288
- Pieschl, S., Kuhlmann, C. és Porsch, T. (2015): Beware of publicity! Perceived distress of negative cyber incidents and implications for defining cyberbullying. *Journal of School Violence*. **14.** 1. sz., 111–132. Letöltés: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.971363> (2021. 03. 11.)
- Pozzoli, T. és Gini, G. (2010): Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*. **38.** 6. sz., 815–827. doi: 10.1007/s10802-010-9399-9
- Slonje R. és Smith, PK. (2008): Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*. **49.** 2. sz., 147–154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x.
- Smith, PK., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. és Tippett, N. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. **49.** 4. sz., 376–385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Smith, PK. (2016): Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*. **10/9.** 519–532. doi: 10.1111/spc3.12266
- Spears, BA., Taddeo, CM., Daly, AL., Stretton, A. és Karklins LT. (2015): Cyberbullying, help-seeking and mental health in young Australians: implications for public health. *International Journal of Public Health*. **2015.** 60.sz., 219–226. <https://doi.org/10.1007/s00038-014-0642-y>

- Szőke Andrea, Benke Fruzsina Erika, Ábrám, Boróka, Bordán Dorina Anita, Lukács J. Ágnes, Nagyné Horváth Emília..., és Feith Helga Judit (2019): TANTUdSZ iskolai kortárs egészségfejlesztési program folyadékfogyasztás témában III.: A kortársoktatás elég-e (dettsége)? Egy hazai kutatás tanulságai. *Új Diéta: A Magyar Dietetikussok Lapja*. **28.** 4. sz., 9–12.
- Tokunaga, RS. (2010): Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*. **26.** 3. sz., 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Várnai Dóra Eszter (2019): A kortársbántalmazás (bullying) egészségmagatartási és egészségpszichológiai kontextusban. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskolája. Letöltés: <https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/123/V%C3%A1rnai%20D%C3%B3ra%20Eszter%2020190701.pdf> (2020.11.30.)
- Willard, NE. (2007): *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress* (2nd ed.). Research Publishers LLC
- Williford, A., Elledge, LC., Boulton, AJ., DePaolis, KJ., Little, TD. és Salmivalli, C. (2013): Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. **42.** 6. sz., 820–833. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>.
- Zsila Ágnes (2018): Psychological vulnerability and protective factors of cyberbullying victimization and perpetration. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskolája. Letöltés: https://ppk.elte.hu/file/Zsila_Agnes_disszertacio.pdf (2020.11.28.)



A szent tehenek és a csapat, Udaipur, India



Természetrajzóra, Milazzo, Szicília, Olaszország



Diákelőadás a kunmingi köerdőben, Kína



CSIZMAZIA KATALIN

Rogers Akadémia

Egy tanulócsoporth története és jelene

MŰHELY

SZEMÉLYES BEVEZETŐ

1988. Férjemmel sétálunk a fagyizó felé, beszélgetünk. Kezünket fogva közöttünk lépked az első számú fiam. Kis szünet a beszélgetésben, a négyéves gyerekek megszólal: „*És erről Gordon mit mond?*” (ebben az időben éjjel-nappal Gordon rendszerével ismerkedtünk a férjemmel). Iskolai karrierjét a Rogers Iskolában kezdte, ám hatodik után dühöngve váltott iskolát: „Itt csak lopják az időmet!” Aztán egy nap azzal ült le az ágyam mellé, hogy „Miért van az, hogy olyanok akaszkodnak rám, akikkel mások nem beszélnek?” Kérdésben a válasz. Néhány évvel később, a Közgazdasági egyetem elvégzése után csalódottan veszi tudomásul, hogy a többmillió forintos vezetőképzésen, amire éveket spórolt, többet beszélnek Rogersről, mint a pénzről. Ma 35 éves, Szingapúrban egy neves cégnél pénzügyi tanácsadó, és tán érti, mit köszönhet a Rogers Iskolának.

'90-es évek, hagyományos középiskolában tanítok. Baktatok a sulis felé. Utánam kiált, majd lihegve szaladni kezd felém egy volt tanítványom. Emlékszem rá. Szuper matekos osztályba járt, ő maga nem boldogult a matekkal és szenvedett. Nem is tanult semmit, én pedig angoltanáráként azt gondoltam: úgyse fog megtanulni angol-

ul, az érettségim meg majd átpasszírozzuk. Ennyi. „Megvan a nyelvvizsgám!” mondja. Elönt a forróság. „Ezt hogy csináltad?” nyögöm ki nagy nehezen. „Hát, az érettségi után nem tudtam, mihez kezdjek, és az angol volt az egyetlen, amihez hozzá tudtam nyúlni. Sosem bántottál.” Azóta is szégyennel gondolok erre. Lemondtam róla, mert nem teljesített.

Az első rogerses osztályunk tízéves érettségi találkozója, az első közös találkozás. Fájdalommal veszem tudomásul, hogy a csoport tagjai nem tartják egymással a kapcsolatot, csak egy-egy barátságszövődött. Hiába volt hát az a rengeteg csapatépítő, mindennek csak ott és akkor volt értelme? Amikor találkozunk, kb. tíz perc múlva ott tart a hangulat, ahol tíz évvel azelőtt. Az ismerőség érzése lengi be a kis kávézót. Amikor pedig elkezdenek mesélni magukról, kezdek megnyugodni. Mind azt hangsúlyozzák, hogyan építették be a Rogers Iskolában kapott értékeket az életükbe. Az egyik fiú azt jelöli meg sikerei forrásaként, hogy százszor hallotta tőlünk: szemkontaktus. Édesapja ingatlanfejlesztő céget vette át, s a jelentkezők szemébe nézve tárgyal, biztosítja őket, hogy bízhatnak benne. Egy másik, női fodrászá lett fiú azt meséli, hogy ő mindig először beszélget egy kicsit az új kliensekkel: végül is ahhoz, hogy megfelelő haját készítsen, tudnia kell, ki is az illető. A harmadik arról mesél, hogy

úszómesterként bizony nagyon kell figyelni, hogy a 160 cm magas kínai vendég ki tud-e úszni egy kis megingás után a 160 cm-es vízből. Az lenne a fontos, hogy ő maga oldja meg a helyzetet, az úszómester csak végszükségre van. És így tovább, az autizmussal élőkkel foglalkozó korai fejlesztő lány vagy a scrum masterként¹ dolgozó informatikus – mind a személyközpontúság példáit hozzák. Megnyugszom. Hát ezért nem tartják egymással a kapcsolatot... mert maguk is meg tudnak teremteni egy emberi világot, nem kell ehhez egymásra támaszkodni.

A magán- és a szakmai életem Rogers nevében összefügg. Azt hiszem, mindannyian így vagyunk jelen a Rogers Akadémián. Ez így volt 30 éve, a Gádor Anna vezette Rogers Iskolában is. Tőle tanultuk azt, ahogy hazavisszük és otthonról hozzuk a gondolatokat, kérdéseket, élményeket. Napi szinten töprengünk arról, hogy mi fér bele és mi nem, hol vannak a határok, merre kellene továbblépni. Egyek vagyunk abban, hogy szeretünk töprengeni, mérlegelni, egyeztetni, együtt gondolkodni ezen.

KRÓNIKA

A Rogers Iskola 1990-ben indult, és nagyjából – egy-két megállással – minden évben egy új osztállyal bővült. 2004-ben érettségizett az első osztály. Még ebben az évben az iskola úgy döntött, hogy szervezesebb egységet tudna kialakítani egy leendő óvodával, mint a középiskolával. 2004 nyarán lezárult tehát a 12 évfolyamos egységes Rogers Iskola története. A középiskola önálló szervezetté vált

és elindult új hazát keresni, hogy aztán még évekig hivatalosan az Iskola tagintézményeként működjön. Ahogy ma már látjuk, ez is csak egy fejezet lett, egy harmadik fejezet előfutára. A Rogers Akadémia, amivé a középiskola továbbalakult, szervezeti kereteit tekintve nem iskola, hanem középiskolás tanulócsoport, mely 2020 szeptemberében már a nyolcadik tanévet kezdte meg a közoktatás keretein kívül. A jogszabályváltozásokra reflektálva ma nem magántanuló, hanem egyéni munkarendes fiatalokkal foglalkozunk.

A következőkben tehát nagy lépésekben végigkövetem a 2005-től 2018-ig tartó időszakot, attól az évtől, amikor a Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskola és Gimnázium középiskolája külön telephelyen kezdett el működni. Amikor eljutunk a 2019/20-as tanévig, megállunk, és a rogersi gondolat tükrében rátekintünk a mai gyakorlatunkra.

Mindenekelőtt azonban ki kell emelnünk a múltból két olyan kollégánkat, aki már nem dolgozik velünk.

Az első Gádor Anna, a Rogers Iskola alapítója. Minden fontosat tőle tanultunk, az ő Rogers-interpretációját vesszük tovább. Tudjuk, hogy számos más gyakorlati fordítása lehet a rogersi elveknek, ám mi a mai napig szeretjük Panni bennünk élő mérlegére tenni az aktuális kérdéseket.

A másik Csata

István, jogász, filozófus és vizuáliskultúra-tanár.

A működési elveink és

gyakorlatunk alapjai az ő nevéhez is erősen kötődnek. És még valami: az együttműködés gyönyörűsége. Megéltük, hogy létezhet olyan munkatársi kapcsolat, ami nem

maguk is meg tudnak teremteni egy emberi világot

¹ A scrum master a szoftverfejlesztés folyamatmenedzsere.

nélkülözi a mély szeretetet, amiben az intimitás szintje eléri a barátságét, de mégis a munkára vonatkozik. Megtanultuk ezt átadni a fiataloknak: így is lehet munkakapcsolatban élni!

2005–2006

A középiskola számára 2004 szeptembere óta megy a helykeresés – gyakorlatilag hiába. A legjobb opciónak egy művelődési ház látszik, ahol kettőkor el kellene hagynunk a termeket, mert jönnek a szakkörök. 2005. június 9-én tudjuk meg: a következő tanévre Csillebércen van helyünk. Csoda, hogy a régi és új családok kibírják az eddig tartó bizonytalanságot. Bekvártélyozzuk magunkat az új épületbe, szülőkkel, diákokkal falat festünk, bútorokat cipelünk. Azon a nyáron, és aztán 2011-ig minden nyáron várjuk, hogy megkapjuk az önálló középiskola alapító okiratára a pecsétet. Mindig van remény, és minden évben kiderül: a Csillebérc körüli jogi problémák megakadályozzák, hogy külön iskolaként működési engedélyt kapjunk.

2007-ben kormányzati döntések mentén hirtelen szakközépiskolává kell válnunk, egy nyár alatt kell megírni a tantervet. Ebben az évben felmerül a kérdés, nem akarunk-e a szintén Csillebércen működő Tüskevár Iskolához tartozni, amelynek akkor születik a középiskolája. A kérdés többször is felmerül, de 2013-ig továbbra is a Rogers Iskola keretein belül, középiskolai telephelyként működünk.

Az engedélyhez szükséges újabb és újabb dokumentációval minden évben végigdolgozzuk a nyarat, majd szeptem-

berben elhasználjuk maradék energiáink nagy részét ugyanerre. Ezekben az években sokszor nem tudjuk megmondani egy jelentkező szülőnek, hogy mi az iskola neve: „Rogers-telephely” vagy „Tüskevár”? Ha egyik sem, akkor micsoda és mennyibe kerül? Így felvételiztetünk. Valahogy mégis el tudjuk ezt adni, talán mert hiszünk benne, és mert van elég kétségbeesett szülő, aki kivárja a válaszokat.

2005-ben Csillebércen minden új: a tanári csapat, a szervezeti felállás, többségükben a gyerekek, a tanterv (nyelvi előkészítő osztállyal indulunk), és persze maga a helyszín. Legalább a gondolat (a rogersi) és az ofők személye² a régi. A rutin segíthetne – ha azt az utat választjuk! Mert válaszüton állunk, anélkül, hogy tudnánk: a rutinunkat használva egy pillanat alatt kiemelhetnénk az osztályból azokat, akikről kiderül, hogy nehezítik a dolgunkat – ekkor valószínűleg egy nyugodt, békés, csendes sors várna ránk. Mi azonban, nagyrészt öntudatlanul, de egymással összhangban másképp döntünk: újraszüljük az iskolát.

Ugyanolyan nehéz a szülés, mint 1997-ben, az akkor még hatosztályos középiskolával volt! 17 gyerekből 5-6 a megelőző iskolai karrierje alapján deviáns (ez sok), és a többiek is egy kicsit így-úgy megtépázottak. Vágynak a nyugalomra, a tiszta kerekre. Miért nem adjuk meg nekik, ha egyszer tudjuk már (mi ketten, István és én, osztályfőnökként legalábbis), hogy hol vannak a Rogers Középiskola határai? Miért hagyjuk, hogy novemberre egyre többször kelljen kényszerűségből megállni és konfliktust kezelni? Hiszen mondja Rogers is: a bizton-

szülőkkel, diákokkal falat festünk, bútorokat cipelünk

² A Rogers Iskolában minden osztállyal két tanár dolgozik egyenrangú osztályfőnökként. Az önállósuló középiskolába átlépő gyerekek számára a sok változás közepette az ofő-páros (Csata István és jómagam) változatlanága egyfajta folytonosságot jelentett.

ság minden fejlődés alapja. A válasz rövid. Mi, ofók tudjuk, hogy a szülés a lényeg. Nem adhatjuk készen oda azt, amit nekik kell kiküzdeniük magukból. A filozófus ofó szlogenje ebben az évben: „Naponta legalább egyszer szenvedni kell”.

Ez például az év eleji táborban meg is történik. Öt nap térerő nélkül, az erdőben, folyamatos együttműködésben. Ismerkedünk egymással (és sokan a feltett kérdések kapcsán saját magukkal is), játszunk, csoportot építünk, konfliktusokat kezelünk, évet tervezünk, egyéni szerződést írunk mindenkivel, alkotunk, filozofálunk, de főként játszunk napi 10-12 órában. Mire onnan hazaérünk öt nap után – térerő nélküli nomád tábor! –, már mindent, az utána következő öt évet is kibírják! A szülői csapaton sok múlik. Érzékelhető, hogy aggódnak, a szülőknek idegenek az alternatív megoldások. No, ebben segít a rutin. El tudjuk mondani, mit csinálunk – úgy, hogy el is hiszik nekünk! Bízalomnak hívják ezt. Enélkül nem menne.

Megszenvedjük ezt az évet: sok feszültség, sok kínos pillanat, sok értetlenség, alkalmanként elrettentő

bizonytalanság. Mít kezdjük a késésekkel? Ha valaki zavarja az órát és kérésre sem hagyja abba, mi történjen?

Meddig tűrjük, és mikor kellene „odacsapni” – erőre erővel válaszolni, kiabálni, a hatalmat használni, büntetni – megvédve a többiekét? Ha valaki tartósan nem végzi a munkáját, hogyan reagálunk? Hagyjuk (az ő dolga), vagy változtassunk a kereteken? Dilemmáinkat mindig megosztjuk a gyerekekkel, bevonjuk őket a tépelődésbe. Lassan születő tudás

a jutalom: a diákok, szülők sejtik már, hova kerültek. A küzdelmek terepére. A gyerekek meg is fogalmazzák: ez nagyon nehéz. Azt viszont még nem tudják, hogy ami ilyen nehéz, azt szabadságnak hívják. Bízunk a nyárban, az ülepedésben.

2006–2010

2006 júniusára megtörténik az új alapok lefektetése, új alapítvány, új kuratórium áll fel. Az új stratégia tíz éven át meghatározza az életünket.

A stratégiaalkotásban alkalmazott *BOS* (Blue Ocean Strategy) módszere abból indul ki, hogy mindig legyünk egy lépéssel a versenytársak előtt. Elképzeljük, hogy 2025-ben milyen lesz az oktatási környezet. Azt vizionáljuk, hogy művelődési házakban lehet majd független vizsgabizottságok előtt vizsgázni a tantárgyakból. Tíz pontban meghatározzuk, hogyan kell építkeznünk: szociális kompetenciák, eszmetörténet, vezetés, tanulási környezet, digitális világ, egyéni tanulási program, időbeosztás, érté-

kelés, készségfejlesztés, feltételteremtés. A Rogers Akadémia már ezekre az alapokra épül.

2007-ben megszületik a *Pók*³ (a stratégia részeként), amely egy

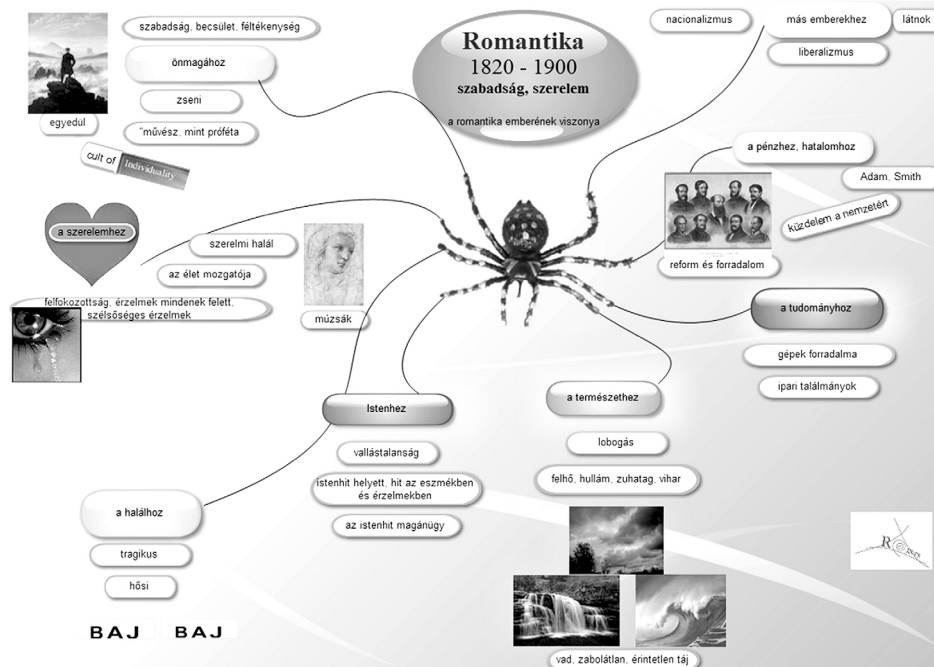
vadonatúj műveltség-történeti rendszer az érettségire való felkészülés megkönnyítésére. Tizenegy különböző elmetérképen – a kezdetektől a 19. század végéig – az adott kor emberének viszonyulásából indulunk ki, és mindig ugyanazt a nyolc szempontot vizsgáljuk. Élvezzük a létrejöttét és büszkék vagyunk rá!

nem adhatjuk készen oda azt, amit nekik kell kiküzdeniük magukból

³ A későbbiekben is Pók-ként emlegetjük ezt az infografikai megoldást. Miután a műveltségi térképünk nyolc megközelítést tartalmaz, az ábra közepén egy pókot (a későbbi évfolyamokon polipot vagy tengeri csillagot) helyeztünk el – a pók nyolc lába adta az elnevezést.

1. ÁBRA

Pók – műveltség-történelmi rendszer



FORRÁS: saját szerkesztés

2007 szeptemberében, a csillagok furcsa együttállása folytán, egyszerre állít be egy osztálynyi 11.-es diák, fogadjuk őket, sok munka, sok szervezés, de úgy tűnik, anyagilag kicsit rendbe hoz minket. Még sincs nyugalomunk – most a gyerekek esnek szét. Se a belső, se a külső szabályozás nem működik. Általában az újoncoknak a bentiek mutatnak példát és határokat. Most az újak túl sokan vannak, túlkibálják a régebben velünk élőket. Az elfogadó környezetben sokan mindent megengednek maguknak, nem tartják meg őket a kereteink, sokszor kell büntetnünk... Egyre nagyobb a rendtelenség a fejekben, egyre több a kellemtelen konfliktus. Kevés szabályunk van, de azokat sem tartják be. A fiatalok nem partnerek a gondolkodásban, magunkra

maradunk: az erőszakmentesség nem működik. 2008-ban tehát, egy év hektikus lét után, hosszú és a diákokat is bevonó munkával megszüljük a *pontrendszer*t.

Az alapot képező szabály: *Nem dohányozhatsz, és nem mehetsz a büfébe iskolaidő alatt.* Ezt a két problémát találjuk a legsúlyosabbnak. Ha megszeged a szabályt, pontot kapsz. Minden ponttal korlátozódik a szabadságod: 1. nem lehetsz látótávolságon kívül, 2. csak az ajtó előtti termésköig mehetsz ki, 3. nem hagyhatod el az épületet. A negyedik szabályszegésnél elbocsátunk.

Akkor és ott szégyelljük, hogy egy ilyen eszköz tesz rendet. Pedig nem kellene. Akkor és ott *így tudjuk csinálni.* A feladat az, hogy rendbe szedjük a bandát, és

ugyanolyan fontos, hogy ne konzerváljuk a parancsuralmi rendszer. Elemezzük, mi vezetett ide, és amint lehet, visszatérünk a barátságosabb, bevonásra alapuló működéshez. Vigyázunk, hogy az időleges kudarc ne homályosítsa el a végső célt.

Azóta is időnként meg kell állnunk. Úgy hívjuk: „a kritikus december” – függetlenül attól, hogy milyen hónapot írunk. A jelenség háttérben lényegében ugyanaz áll, mint amit a fentiekben már leírtunk: a felelős szabadság helyett eluralkodik a káosz. Általában valóban december táján fáradunk el. Ilyenkor a szétfutó akaratokot egybe kell rendezni. Felfüggesztjük a tanítást, és csak az építkezésre koncentrálnak. Filozofálunk, játszunk, csoportot építünk, bevonjuk a fiatalokat a problémákba, megoldásokat generálunk. 2008-ban még egy félévre függesztjük fel a rogerses működést ilyen módon, 2017-ben, a legutóbbi megálláskor már csak egy hét kell erre! Megtanuljuk, hogy nem kell megijednünk. Ha elromlik a légkör, lépünk. Képesek vagyunk azután visszatérni a normalitáshoz. 2008-ban még van személyi áldozata a megállásnak. Egy fiút el kell bocsátanunk. A pontrendszer az pontrendszer, következetesnek kell lennünk. Ő maga mondja: „ha nem rúgtok ki, meghaltok”. Ilyen az, amikor az „intézményi rendszer” lesz a norma – nem lehet személyre szabott a mérlegelés.

2010–2012

Az első telephelyi osztály és egy támogató szülői gárda búcsúzik 2010-ben. Gyönyörű, klasszikus keringős, báli ruhás szalagavató születik a kezük között. Csak ámulunk!

Ugyanilyen kedves a ballagás is. Igazi búcsú, haptákban az egész suli.

Szakmailag előrelépünk. A szociális alapismeretek érettségi az egész középiskolát megmozgatja. Rajtunk kívül csak egy debreceni iskola érettségiztet ebből a tárgyból. Sokszor hiába kérdezzük Illetékes Elvtársat a szabályokról, a minisztériumi felelős értetlenül néz. Nekünk kell kiásni a millió kérdésre a törvényi választ a hiányos rendeletekből.

Ezután elkezdjük felépíteni a differenciálásra szolgáló egyenes-kanyargós utat. A szlogen: „a kanyargós csak hosszabb, nem rosszabb.” Igyekszünk elfogadással közeledni a nem tanulók felé, akikből van jócskán. Ha nem tanulsz, több idő kell a felkészülésre. Hiszünk az érésben.

A tanári csapat képződését F. Várkonyi Zsuzsa egy éven keresztül segíti önkéntesen. Nagy ajándék, erősödtünk általa.⁴

Egy fiú bejelenti: maradna még az iskolában. Eddig ilyen nem volt. De megoldjuk: indítunk egy 13. évfolyamot. Ez az egyetlen év, amikor szakképzők vagyunk – egy fővel a naplóban. Háttérnek kellünk, hogy kicsit megerősödjön. Az erősödés sikerül, azóta szociális munkás lett.

Közben csökken a normatíva, és

kevesebb a gyerekekünk. Bajba kerülünk anyagiilag. Többen félállásba kényszerülnek. A távozó gyerekek után két zilált osztály jön, többnyire

a felelős szabadság helyett eluralkodik a káosz

a „közoktatásból menekült” kategóriába tartozó gyerekekkel – nem jó az egyensúly, lehúzzák egymást. Igyekszünk sok jót biztosítani nekik, de a vége az, hogy kevésbé tervezhető az élet, ami már a fejekben is zavart okoz. Jól fejezi ki ezt egy autista diákunk kérdése: „Mikor lesz végleges szerda?”

⁴ Zsuzsa – mint a módszer jeles szakértője – tanítja nekünk a tranzakcióanalízis napi szintű használatát, elvi kérdéseket gondolatig végig velünk, esetmegbeszélést vezet – többféle módon is építi a csoportunkat egy-egy péntek délután.

Nem látjuk, pedig nekünk kellene váltani. Le kellene mondani a sok jó programról, cserébe stabilabbá tehetnénk az órarendet.

A nyugtalanság más forrásból is jön. Nincsenek tiszta törvényi keretek. A kormányzati szándék nem az alternatív világ megtartására törekszik. Eddig is folyamatosan nehezdedtek a fenntartás feltételei, de most a hírek szerint az állami normatíva is átalakul, számunkra kedvezőtlen módon. Ami a legelkeserítőbb: csökken irántunk a kereslet! Megérkezik a híre az új köznevelési törvénynek, és a mögötte lévő koncepcióval sehogy sem tudunk azonosulni. Külső és belső bajok fojtogatnak.

Mit csinálunk tehát?

Létrehozzuk történetünk második színházi előadását, és az érettségi csapat számára aján-

déjuk, az összes osztály részvételével, egy művelődési házban előadjuk az intézményünk polgárainak (szülőknek, jelen és volt diákjainknak, tanárainknak) a Nagy Romulust. A második félévben gyakorlatilag a darabbal foglalkozunk éjjel-nappal, az egész gyereksereget bevonva. A pedagógiába menekülünk. Díszletek, kosztümök, szövegmagolás – építjük a csapatot. Úgysem lenne kedvünk a NAT-hoz, se nekünk, se a fiataloknak!

„Az iskola ellehetetlenülése különösen fájdalmas abban a tekintetben, hogy az elmúlt években, az egyre nehezebb működtetési feltételek mellett is mennyi erőfeszítést tettek az innovációba, megújulásba, abba, hogy az iskola mint intézmény szinkronba kerüljön avval az óriási léptékű paradigmaváltással, ami a tudás szerkezetében, a tananyag szervezésében végbemegy” – írja Csata István Új-Zélandról. Valóban, a Pókkal és a rendszergon-

dolkodás bevezetésével elindulunk egy olyan irányba, ami lehetségesnek tekinti és kultiválja a nem lineáris ismeretbővítést és az interdiszciplináris gondolkodást. Hogy győzzük meg magunkat, hogy a befektetett energiát jó helyre tettük az elmúlt években?

A tavasz folyamán a tanári kar rendszergondolkodást tanul. Egy uniós pályázat kapcsán még két évig intenzíven foglalkozunk ezzel a témával, ami ma már teljesen beépült a rutinjaink közé. De akkor, 2012 áprilisában még megszületik a gondolat: hagyjuk abba, ennek így nincs értelme! Hacsak nem... Mi lenne, ha kilépnénk a közoktatásból, és megnéznénk,

megélünk-e a piacon.

Ismerkedünk a „Rogers Akadémia” gondolatával. Noha öntelt kifejezésnek érezzük... De Rogers

hívja így a pedagógiai kísérleteket –hát végül ennél a névnel maradunk.

2012–2013

A 2012-es évben a 11–12. évfolyamot még Iskolaként, két külön osztállyal, a 9–10. évfolyamot már Akadémiaként, egy összevont csoporttal nyitjuk meg. Rutinból készülünk az érettségire. Nagyon igyekszünk, hogy a fantáziánkat sokkal jobban megmozgató, a jövőt jelentő Akadémia ne vigye el a teljes figyelmünket. A maguk területén nagyszerű tanáraink képesek a biztonságos oktatásra és az álmodásra

egyaránt.

Újabb csoda történik: májusban látszik, hogy van elég szülő, akik csatlakoznak az Akadémia gondolatához; megszületik a egyes korosztályú tanulócsoporthoz; közelebb Rogershez!

„Mikor lesz végleges szerda?”

kilépnénk a közoktatásból, és megnéznénk, megélünk-e a piacon

Két programunk lesz; a *RESET* – az újraindító program a 7–10. osztályosoknak és a *Siker program* a nagyobbaknak. Új formákkal kísérletezünk, tervezünk, kipróbálunk, alkotunk. Bevonjuk a fiatalokat is, van egy újrakezdés-érzetünk. Egy biztos: motivációs problémáink nincsenek!

2013–2015

Mivel már nem szükséges, hogy hivatalos iskolaépületben legyünk, *elköltözünk* a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat alagorárába; a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület befogad minket. Ők is a csőd szélén állnak. Összefogással könnyebb.

Elindulunk, de fel is éljük a kis tartalékunkat. A mai napig is csak a fizetésünk a változatható kiadás; ha vannak családok, van fizetésünk, ha nincsenek, akkor nincs. Van ebben valami egészséges is, a kereslet dönti el, hogy szükség van-e ránk.

Uniósi pályázatok nélkül azonban nem tudnánk létezni sem – de ez nagyon nehéz út: a kimeneti indikátoroknak meg kell felelnünk, azaz rá kell nyomnunk a pályázatok témáját a gyerekekre. Igyekszünk valahogy rávenni őket az együttműködésre. Kevés sikerrel. Pedig hihetetlen izgalmas az ELENA projekt: a lényege az élő állatokkal való foglalkozás a tanórán. Az ACT YOUR JOB igazi pályaaorientációs projekt, nekünk való. De mit tegyünk, ha a fiatalokat nem érdeklik sem a hangyák, sem a pályaaorientáció?

A projektekben a leadható minimum születik meg, nagy kínlás árán. Az elmentmondásos helyzet felőrli az alapítványunk két fele (az Akadémia és az uniós pályázatokkal foglalkozó projektcsapat) egységét és együttműködését.

Mivel nem minden család fizeti ki a szerződés szerinti alapítványi támogatást, az első félév végére anyagilag nagy bajba kerülünk: januártól *nincs pénzünk fizetésre*. Még szeptemberben kérvényeztük az oktatási miniszter támogatását, kaptunk is ígéretet, de pénz nem jön. Úgy döntünk, nem hagyhatjuk abba, mind a hatan (sic!) elfogadjuk, hogy erre a félévre 30.000 Ft a havi fizetésünk. Májusban megjön a minisztériumi pénz. Addigra azonban szétesünk. A szövet szakadozik. Az emberi szálak nem tartanak meg minket. Az egyik alapemberünk máshol is kénytelen dolgozni, mert nincs elég pénzünk megfizetni, egy másik a kiégéssel küzd.

Megint felmerül, hogy hagyjuk abba! Hosszú, küzdelmes hónapok után a válás mellett döntünk: az eddigi pályázatíróink megpróbálják felépíteni az uniós pályázatokból a saját egzisztenciájukat. Csapat szinten szétesünk. Bizonytalan a fizetésünk. A közoktatás teljes erővel az ellenkező irányba megy. Lerongyolódunk anyagilag, emberileg egyaránt. Van ennek jövője?

Aztán mégis folytatjuk – egymásra támaszkodunk, mert nagyon akarjuk. Jó ez a gondolat! Szabadok vagyunk, látjuk a lehetőséget! A diákmondások életet, lendületet, elszármást adnak nekünk.

kérvényeztük az oktatási miniszter támogatását, kaptunk is ígéretet, de pénz nem jön

*A töriből elég a kettes, de a bioszból ciki a négyes [orvos szülők gyermeke].
Figyelj, én is utáltam a törít, de ez a Sulla nem semmi figura volt.
Annyit beszéltél a csillagászatról, hogy engem is érdekelni kezdett.
Még csak szerda van? Annyi minden történt ezen a héten.
Nem tudom, miért, de tanulok otthon.
A fenébe, nem tudok hatványozni.
Nem tudom, mi ez, úghogy menjünk, nézzük meg!
Lehet, hogy mégis neki tudok állni [a matek példának]?
Döbbenet. A kérdésre, hogy ki akar vizsgázni, emelkednek a karok [próbaidős].*

2015–2018: Konzolidálódás

Lecsupaszítjuk a kiadásainkat, és a valaha volt legkisebb létszámmal kezdünk: 11 diákunk van. Többnyire óraadókkal dolgozunk, hárman vagyunk alapcsapatként. Nem közoktatási intézményként saját HR-logika szerint szerveződhetünk. Ez segít.

Be kell ruháznunk. Tanárstátuszt teremtünk, és sokkal magasabb bérleti díjért *elköltözünk* a közelben egy nagyon színvonalas lakásba, hátha ez a váltás majd hoz gyereket. Nagy szerencsénk van. A főbérő nagyon korrekt, értékeket támogató megoldásaként kapjuk meg elérhető áron a lakást. Kicsit kényszerű is a váltás, mert az MKNE is menni kényszerül egy kisebb irodába – a civil szféra élet-halál harca zajlik...

Újabb előremenekülő beruházás: számunkra nagy pénzért honlapot csináltatunk: www.rogersakademia.hu. Muszáj, hiszen elváltunk a projektszapatától, külön egzisztenciát kell építenünk. Jól sikerül, lassan elkezdene jönni a gyerekek.

Épp ideje, mert közben a szakmába rengeteget teszünk.

A testület szakmai egysége kezd helyreállni, megnyugszunk, bízunk egymásban és az új családokban is. A gyerekek még egy ideig nagyon különbözők, nehezen passzolnak az Akadémia világába,

problémáikat és szemléletüket tekintve is nagyon vegyes a kép. Sokan is jönnek, nincs is még ereje a kereteknek, sokat kínlódunk, de ez már megint a szakmai, pedagógiai munka. Ehhez értünk! A fiatalokkal együtt építjük fel a színvonalat, amit egy nagy plakát hirdet a bejárati ajtónál, Esterházy Pétertől kölcsönzött szavakkal: „Bizonyos szint fölött nem megyünk bizonyos szint alá”. A tizenegynéhány kamasz számára is jelentéssel bír ez a mondat. Igen, ezt akarjuk, közösen, ők és mi!

Az akkor szerzett szakmai stabilitásunk azóta is megvan. Akárcsak mostanság, minden évben van innovatív kísérletünk, ami vagy beválik, vagy nem, de mindezt már nyugodtan, észszerűen, arányosan tesszük, amennyit elbírnunk, amennyi jólesik...

A szülők támogatóak, a gyerekek jól érzik magukat és teljesítenek. Néha még meg kell állnunk rendet rakni magunk körül, néha még védangyalt kell egy-egy gyerekünk mellé kirendelni... De a legfontosabb, a légkör rendben van. És azzal jön a teljesítmény is: diákjaink

pályázatokon indulnak és érnek el helyezéseket. Finnországba megyünk csapatként a Demokratikus Iskolák Konferenciájára, és láss

csodát: a gyerekeink szakkört tartanak a Rogers Általános Iskolában! Életünkben

az akkor szerzett szakmai stabilitásunk azóta is megvan

először anyagi szponzorációt is kapunk: az írásom elején említett kis négyéves 30 évvel később négy éven át szponzorál egy Rogers-diákat.

Idáig tart a történeti szál. Nézzük most a Rogers Akadémia jelenlegi felépítését és működését. Vegyünk ehhez sorvezetőként két szöveget! Rogers *Ilyen vagyok*⁵ című írása a tanári attitűd formálásában segít, *A tanulás 10 alapelve*⁶ pedig a pedagógiai formálódás alapja. Magas érzelmi intelligenciával rendelkező tanárok, az általuk biztosított biztonságos légkör és a diákok egyéni tanulási stílusának megfelelő források – ez a Rogers elképzelte iskola. Előrebocsátandó: úton vagyunk.

A ROGERS AKADÉMIA JELENLEGI FELÉPÍTÉSE ÉS MŰKÖDÉSE

Tanárok

„A személyközpontú megközelítés jelenlegi nevelési kultúránkban csak akkor létezhet, ha megvan egy bizonyos előfeltétel: egy vezető vagy olyan személy, akit tekintélynek fogadnak el az adott helyzetben, aki elég biztos magában és a többiekkel való kapcsolatában, megvan benne az alapvető bizalom, hogy a többiek képesek a saját fejükkal gondolkodni, maguktól tanulni.”⁷

Rogers szerint tehát az egész pedagógiai gyakorlat kulcsa a jó vezető. Nem a környezet, nem a tananyag, nem a módszer. Ne-

künk pedig fantasztikus tanáraink vannak. Íme, a csapat 2020-ban:

Kostyál Kata: eredetileg tanító, az első induló Rogers osztály egyik osztályfőnöke. 24 éve vesz részt a középiskola formálásban, miután a Rogers elemi egyik meghatározó megalkotója volt. Most tanulásszervezőként és mentorként követi a diákok tanulását.

Nem kevésbé fontos az az összefűző munkája, ami a tanárokat egységbe kovácsolja és segíti a személyközpontúság adaptálásában.

Dibó Ágnes: történelem-francia szakos tanár, 2004 óta van velünk, 2x3 év GYES kivételével, életének első és eddig egyetlen munkahelyén. Megbízhatósága, kreativitása és figyelme nemcsak a diákokkal való munkában, de a működés unalmasabb területein (adminisztráció, folyamatkövetés) is életmentő. Bizalma sokakat átszegtett már a kamaszévek iskolai elakadásain.

Markovics Éva: 2012 óta tagja a tanári csapatnak. Matematika és magyar szakos. Pedagógiai újításaink nagy része vagy tőle indul, vagy erősen formálódik a kezei között. Mindenkinél jobban képes elfogadni a diákok gondolat- és érzésvilágát. Bárkinek hitet tud adni, és kreativitásával sokakat segít a külső és belső akadályok legyőzésében. Nélküle füllábúak lennénk.

Öry Bálint: ez lesz a harmadik tanév, hogy a biológiával és a leendő nemzetközi programunkkal dolgozik. Jövőre kezdi az ELTE doktori iskoláját testtudatosság témában. Érzékeny férfimintát mutat a fiataloknak, akik neki köszönhetik az ökológiához és mozgáshoz kapcsolódó programok nagy részét is. Kognitív tudományt

⁵ Forrás: <http://bocs.hu/3part/rogers-01-02.htm>

⁶ Forrás: <http://szocialis-gondozo.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=657113>

⁷ Nem minden Rogerstől származó gondolatnak tudjuk a pontos forrását. Anno, a hőskorban, 1989-90 táján ízekre szedtük az akkor csak „saláta” (kézről-kézre járó privát fordítás) formában létező *A tanulás szabadságát*. Akkor nem gondoltuk, hogy fontos lesz majd egyszer, 30 év múlva, a forrást pontosan megadni. Így aztán egy-egy gondolatot tömörítve szállóige formájában maradt fenn sok olyan mondat, amelyekre ma is támaszkodunk, és amelyeket Rogersnek tulajdonítunk.

tanult Bécsben, ezt használva gondolkodni tanítja diákjainkat.

Szűcs Orsolya: több éve dolgozik velünk, eleinte önkéntesen tette, két éve pedig óraadó a szociális alapismeretek tanáráként. Eredetileg holland szakos tanár. Az évek folyamán számos másoddiplomás képzést végzett különböző mentálhigiénés témákban. Érzékenysége és jókedve meghatározó szerepet játszik a bizalom és elfogadó légkör megteremtésében. Kommunikációra bírja a kamaszokat, falakat dönt le, és megmozgatja a belső erőt a fiatalokban.

Cselényi Péter: fizika, biológia, matematika szakos óraadó tanárunk. 25 éve van velünk. Számos diák neki köszönheti az ötödik érettségi tárgyát. Mindig képes és hajlandó új utat ajánlani egy-egy „speciális” diáknak, így kreatívan kombinálja a NAT-kívánalmakat és a fiatalok igényeit.

Csizmazia Katalin: ezen írás szerzője, angol-spanyol szakos tanár, a Rogers Iskola középiskolai tagozatának, a Rogers Akadémiának a megalkotója. 1990 óta tagja a Rogers pedagógusközösségének, egyben az Akadémia vezetője.

Suhajda Virág: alapítványunk vezetője. Most nem tartozik az akadémiai tanári gárdához, bár szülőként érintett. Mindazonáltal csapatunknak 2005 óta tagja, és nagy része van abban, hogy felépült az intézmény. Gazdasági vezetőként és pályázati íróként sokszor az ő munkája mentett át minket anyagilag egyik évből a másikba, miközben szemléletformáló nemzetközi projektekbe kapcsolta be az intézményt.

Az uniós pályázatokkal dolgozó projektcsapattal dráma – ökológia – szabadjáték témájú projektekkel, valamint a tanárok képzésében és a személyközpontúság egyéb területein teremt értékeket.

A tanári tanulás

A történetünkben is tükröződik: mindenél fontosabbnak tartjuk, hogy a tanárok összetartása stabil és értékszerű legyen. Rengeteg energiát fordítunk magunkra, és teszünk az együttműködésünkbe is. Cserébe bizalmat, elfogadást, empátiát kapunk egymástól. Megtapasztaltuk, hogy az emberi szövetet állandóan ápolni kell. Nem sajnáljuk tehát az időt egymástól.

Minden héten 2-3 órát töltünk a stábon⁸ a napi dolgok egyeztetésével, a hosszabb időt igénylő témákat pedig a ciklusonként⁹ két napot érintő tanterületekre időzítjük. Az egymás közti konfliktusainkat a „gyulázásra” visszük. Goda Gyula 2005 óta minden évben 5 napot áldoz önkéntesen nekünk.¹⁰ Neki is köszönhetjük, hogy karban tudjuk tartani magunkat és a szervezetünket egyaránt. Vele születnek a stratégiák, az *emberápolási* terveink,¹¹ ezen alkalmakon fonjuk újra a napi életben szétzilálódott szövetet. A Rogers tréning¹² is összetart minket. Ezek tehát a közös „soft” rendszereink, de sokat és sokféleképpen tanulunk „hard” tartalmakat is. Tanulási zavarok, kaszkádózis, szervezetfejlesztés, pszichodráma, doktori iskola – megannyi különböző megközelíté-

⁸ A pedagógus csapat rendszeres konzultációjának belső elnevezése

⁹ Az évet hat ciklusra osztjuk, amelyeket egy-egy hét szünet választ el egymástól.

¹⁰ Goda Gyula for-profit szervezetfejlesztő, pszichológus, a Pronon Alapítvány alapítója. Önkéntes munkában vállalta a Rogers Középiskola és Akadémia szervezetének fejlesztését.

¹¹ Az *emberápolás* szó a magunkkal, embereinkkel való törődésről szól. Ápolni kell a saját lelkünket és egymásét is, a kapcsolatunkat egymással és mindent, ami a kiegészítés, elfáradás vagy a kapcsolatok elkopásának elkerülését szolgálhatja.

¹² A Rogers tréning olyan együttműködési forma, amelyben előre meghatározott programpontok helyett a spontán együttlétre, az itt-és-mostra tesszük a hangsúlyt.

sű képzés, egyéni érdeklődés szerint. Úgy tűnik: szeretünk tanulni!

Értékeink

Mindehhez útmutatóul elsősorban **öt értéket** kapunk Rogerstől. Hogy is állunk ezekkel?

Bizalom¹³

A fiatalok egy része úgy érkezik hozzánk, hogy ő maga bizalmatlan. Megtanulta, hogy jobb nem bízni. Védekezik. Azt kínáljuk: „Bízz bennünk, és nem bánod meg, finom, meleg érzést kínálunk cserébe – bizalmat, biztonságot, szeretve levést.”

Van, akinek ennyi elég. Megtapasztalja nap mint nap, nem egy embertől. Ráismer. És lassan – mindig lassan – elengedi a védekezést. Ha ebben a törékeny szakaszban csalódás éri, az nagy fájdalom. Erre nagyon-nagyon vigyáznunk kell, mert lehet, hogy többé nem próbálkozik.

Van, akinek nagyon nehéz váltani, mert valami újat kell megtanulnia. Talán egész életében még soha nem tapasztalta meg a családi környezetén kívül az elfogadást. Idő, idő, idő... És közben ki kell tartanunk. Akkor is, ha ő még mindig a bujkálást, lódtítást, hazudozást választja, újra meg újra. Csak ezt ússzam meg, ezt a mai napot... .

Hagyjuk, hogy megússza. Mérlegelünk. Elképzeljük az ő világát, azt, ahol nem lehet saját maga, ahol mást kell mutatnia. Meg kell tapasztalnia a bizalmat, újra meg újra, ki tudja hányszor, végtelenszer... .

Nekünk pedig ki kell tartanunk, ki tudja hányszor, végtelenszer... .

Közben megy az élet, dolgozatokat ír, beadandókat küld. Ha nem tudom, hogy nem mond igazat, miért ne higgyek neki? Ha bízhatunk is és nem is, miért ne bízunk? Ettől még megoszthatom vele, ha kétségeim vannak... . Csak figyelemmel, felé irányuló bizalommal.

És mi van, ha tévedek? Vigyorogva távozik és begyűjt egy meg nem érdemelt hármast (négyest, ötöst). Erről fog dicsekedni a barátainak, és hülye, átverhető balek leszek a számára. Ma. Holnapután majd zavarban

útmutatóul öt értéket kapunk
Rogerstől

lesz, aztán a következő alkalommal már nem mondja el a barátoknak, mert kicsit szégyelli, aztán, ha még mindig kirtartunk a kollégákkal, akkor talán... . Hát nem éri meg?

Egy 9.-es lány megkeres és elmondja: drogproblémák miatt akar iskolát váltani. Nálunk nagyon ritkán van jelen a drog, egy-egy esetben, akkor is rövid ideig. Nem értünk ehhez a témához. Megjeddünk, töprengünk, végül nem vesszük fel. Visszajön. „Az volt a probléma, hogy elmondtam, mi van?” Meggyőz minket, befogadjuk. Négy év után nálunk érettségizik minden probléma nélkül.¹⁴

„Érkezett egy lány. Voltak a stábben elutasító és bizonytalan hangok, hogy hozzánk való-e, hogy mi kellünk-e neki. Mellé álltam, mert általában megengedjük magunknak, hogy akár homá-

¹³ *Rogers füzetek* címen gyűjtöttük össze reflexióinkat és példáinkat a Rogers-értékekre. Időnként egy-egy részletet megjelenítettünk a Facebookon, de publikálásra még nem került a Füzet. Folyamatosan bővítjük a rövid írásokat, keressük hozzá a példákat, történeteket.

¹⁴ A példaként szereplő esetekről szóló szövegek nagy részét én írtam, az idézőjelben lévő szövegek a kollégáim tollából születtek.

lyos érzéseinkre is hallgassunk. Éreztem benne valamit, ami nehezen megfogalmazható. És aztán ő volt az, aki nem hitte el, hogy hiszünk benne, hogy esélyt adunk neki.”

Amikor a stábbal leültünk megbeszélni, hogy felvesszük, mert hiszünk benne, óriási beszélgetés lett a dologból. Minden tanár megfogalmazta az érzéseit, gondolatait. Sok bizonytalanság, kétség, félelem hangzott el. Láttuk, lesz itt dolgunk bőven. Egyszerűbb lenne nemet mondani, a végén mégis bizalmat szavaztunk, bízva a tudásunkban. Mert teljesen egyértelmű volt, hogy segítségre van szükség.

Aztán elindult a közös élet, viharosan, szépségesen, melósan, és amikor jött a búcsú, az érettségi, ő megköszönte, hogy beleláltuk, amit más talán nem, megköszönte, hogy hittünk benne akkor, amikor talán még ő sem hitt önmagában.”

Elfogadás

Diákként és tanárként egyaránt küzdünk egy-egy helyzet megítélésével. Nemigen tudunk elviekben megfogalmazni paneleket a reakcióinkra. Minden eset külön-külön helyzet- és személyfüggő.

Egy olyan intézményben, ahol törekszünk minimálisan használni az intézményi eszközöket, és megoldásaink nagy része adott személyekhez

kötődik, a *Rogers*

Regula az egyértelmű helyzeteket szabályozza, „személyekhez nem kötődő” módon. Ilyen

pl. a drog, fegyver,

alkohol, illetve a testi-lelki bántás tiltása, az alkotások védelme stb., véges a lista.

Ez a három oldalas dokumentum a kerete az együttélésünknek.

tudjuk a különbséget, hogy a viselkedést vagy magát a személyt utasítjuk-e el

Minden más esetben személyként fordulunk a személy felé. Tudjuk, hogy a fiatalok provokálnak, fessegetik a határokat. Még mindig bírod, mellettem vagy? Akkor is, ha...? Rendszeresen, napi szinten kell bizonyítanunk: tudjuk a különbséget, hogy a viselkedést vagy magát a személyt utasítjuk-e el.

Diákjaink folyamatosan változnak. Rendszeres, visszatérő élményünk, hogy egy héttel a belépés után egy szülő jelzi, nagy változások történnek a gyermekében. Újra lehet beszélgetni vele, nemcsak egy nyugős lepattintó mondatot kap az érdeklődő kérdésekre. Úgy tűnik, hogy az elfogadó környezet gyorsan hat. Folyamatosan tréningezzük magunkat, munkát teszünk abba, hogy átalakítsuk magunkban a megítélést, mert hiszünk benne, hogy ezzel sokat adhatunk a diákjainknak.

Az Akadémia tisztaságát és a parkettáját egyaránt védi a rendszer: váltócípőt alkalmazunk. Véletlenül(?) aznap két váltócípős eset is volt. „Gyere, kérek, beszéljünk a váltócípődről. Huszadszor is.” Reakciók:

Diák 1 (11.-es): 1 percig tartott. „Igen, már váltom is, bocsánat, elfelejtettem.” Megy, váltja.

Diák 2. (8.-os): 14 percig tartott. „Jaj, már megint? Tök fölösleges, nincs is sár kint...”

Huh, most kell végigjárni 20-szor is az érveit, figyelemmel hallgatni, hiszen mindketten tudjuk: szavak nélkül akar mondani valamit, va-

lami megfogalmazhatatlant vagy ki-mondhatatlant, valami egészen másról, mint a váltócípő használatának fölöslegességéről. Szüksége van erre.

Hitelesség

Egy olyan közegben, ahol a hitelesség norma, egy fiatalnak esélye van megtanulni, hogy ki ő. Ráérezhet, hogy ő különleges, ahogy a többiek is; egyedi, nem sablon. Talán összeszedi a bátorságát, hogy saját magában mélyebbre nézzen, és megtapasztalhatja a benne rejlő értékeket.

Amikor egy kapcsolatban önmaga tud lenni, az nagyon felszabadító létállapot. Kell hozzá önbizalom, hiszen megmutatja magát. És azért is, mert a többiek visszaélhetnek az őszinteséggel. Ebben a nyitott állapotban egy sértés, gúny, bántás jobban fáj, mert őt magát éri, és nem egy szerepet.

Egy kamasztól nem várhatjuk, hogy ne használja ki a pillanatot, amikor egy tanárral szemben fölénybe kerülhet. Sokaknak lételeme ezt a helyzetet keresni, amire a tanárok védekezésül legtöbbször egy személytelen, tanári maszk viselésével válaszolnak. Amikor tehát kamaszok között éljük meg tanárként nyíltan az érzéseinket, nagy kockázatot vállalunk. De mekkora hozadéka van!

Egyrészt ez egy tiszta világ. A Rogers Akadémián mi, felnőttek a hitelességet nem mint rogerses sajátosságot találjuk fontosnak.

Egyszerűen ebben érezzük jól magunkat. Másrészt mekkora minta ez a fiataloknak!

Amikor akarattal vagy akaratlanul megbánt egy fiatal, mindig eszembe jut, és ki is mondom: „Most egy ajándékot kapsz tőlem. Úgy szoktunk lenni a világban, hogy nem adjuk ki a megbántottságunkat. Én most elmondom neked, hogy a szavaid mit váltanak ki bennem. Azért, hogy tudd. Nem vagyok különleges, másra is hasonlóképpen fog hatni egy ilyen mondat. Tudjál róla. Ezt akarod?”

A kellemetlenség, amit akkor élek át, amikor kritikát mondok, szintén egy aján-

dék a részemről – feltéve, ha az ő érdekében, gondos mérlegelés után, körültekintő szavakat használok. Esélye lesz így, hogy mérlegelje, változtatni akar-e. Ha pontos vagyok, soha nem leszek sablonszerű, és mindig értékes információforrás leszek a diák számára. Ha ezt megtanítjuk – és azt hiszem, ezt csak minták segítségével lehet megtanulni –, akkor fontos útravalót kap tőlünk a világ kezeléséhez.

Tanulásunk folyamán sokszor térünk önkéntelenül vissza a megszokott személytelen viselkedéshez. Ezen hibák elismerések egyenrangúságot teremtenek: megszűnik a tanár – diák, felnőtt – fiatal hierarchia, küszködő emberi lények leszünk, akárhány évesek is vagyunk.

„Egyszerre vártunk babát egy kolléganőmmel, és épp témanapot szerveztünk. Várandósság-szülés témában ajánlottunk fel egy foglalkozást. Mi nyilván nagyon benne voltunk a témában.

A vártnál sokkal többen jelentkeztek, ráadásul fiúk is. Nagyon jól beszélgettünk velük, annyi kérdésük volt, hogy megkértek minket, hogy máskor is legyen ilyen alkalom.

Ha jól belegondolok, vicces, hogy történelemtanárként ez volt az egyik legemlékezetesebb foglalkozásom. Semmi más nem kellett hozzá, csak az, hogy önmagamat adjam.” (Az idézet a történelemtanárunktól származik.)

gondos mérlegelés után,
körültekintő szavakat
használok

Empátia

Legyek jelen, éljem át a pillanatot itt és most, ha egy diákomnak van rám szüksége, éljem át azt, amit ő, lássak a szemével, halljak a fülével, érzem, amit ő. A mély, teljes megértés, de akár a részleges is, gyógyít. Akkor tud majd kilépni az elakadásából, ha

megéli a megértést. Ha elfogadhatóvá válik egy másik személy számára, lelazul, és újra rá tud nézni a helyzetére. Ebből az élményből kapja az energiát. Tanárok vagyunk, nem terapeuták, de az Akadémián arra vállalkoztunk, hogy a diákjaink belső erejének mozgósítását segítjük. Ha kéri, tudnom kell az angol igeidőrendszert vagy a matektanárnak a kör kerületét, de odáig is el kell jutni.

Két dologra trenírozzuk magunkat évtizedeken át: a határtartásra és a saját megoldásaink visszatartására. Mert mindig tódulnak a megoldások, tisztán és világosan látni véljük, hol a kiút a gödörből. Ahelyett, hogy az okosságainkat ráöntենék, hátralepünk kettőt, várunk és jelen vagyunk. Drukkolunk neki, ha elakad, biztosítjuk a jelenlétünkéről, ott sétálunk mellette, együtt vele, az ő világában...

Tesszük ezt pedig egész együttlétünk alatt. A mikró mellett az ebédet melegítve, mert

éppen akkor buggyan ki belőle egy kérdés, a matekórán, mert akkor szembesül saját képességeivel, vagy pingpongozás közben egy adódó konfliktus apropóján... Bár-mikor eljöhét a pillanat, hogy váltani kell, a magyarázó tanárból vagy éppen a laza együttlétből egy perc alatt figyelő módba kell átmenni. Látszik, jól kell tartanunk magunkat, hogy a lehető legtöbbször tudjunk rendelkezésre állni az igeidők mellett ebben a munkában is. Ezzel pedig egy értéket mutatunk, tanítunk a gyakorlatban. Azt tanítjuk: fejtsd meg, mi van benned, fejtsd meg magad.

„Első napomat töltöttem az Akadémián. Első nap, első óra. Nem ismertem senkit és semmit. Fogalmam sem volt arról, hogy hogyan működik ez az egész.

Rengeteget készültem a bemutatkozó órámrá, ideges voltam. Odabattyogtam a tanári asztalhoz, a táblához, ahol hatalmas élet volt még az előző óra eredményeként. Mondja egy srác, aki épp ott állt, hogy szeretné ő tartani az órát. Már-mint az én matekórámat... Hát legyen. Mondtam neki, hogy részemről rendben, és leültem az ő helyére. De fogalmam sem volt arról, hogy ebből mi lesz.

Boldogan kezdett készülni, táblát törölt, rendezgette az asztalt, majd egyre nagyobb zavarban, egyre többször pislogott rám. Figyelj – súgtam neki – mi lenne, ha ezt a maít még én tartanám, aztán beszélünk?! Megkönnyebbülten cserélt helyet velem.”

Nyílt kommunikáció

Rogers két epizódot említ a nem hiteles viselkedés kapcsán. Az első esetben nem tudom, hogy éppen nem esik egybe az, amit mondok, azzal, ami bennem van: elvörösödött fejjel üvöltöm, hogy nem vagyok dühös. A másik, amikor egy bulin unatkozom, de nem akarom megbántani a házigazdát, ezért tudatosan nem vagyok őszinte és inkább azzal indoklom a távozást, hogy fáj a fejem. Mindkettő számtalanszor előfordul az életünkben.

Amikor egy diák megérkezik hozzánk, már a belépés pillanatában látja, hogy nem szokványos iskolába érkezett. Városi lakás, vegyes korcsoportú diáksereg, babzsákok és nagy labdák székek gyanánt, körbeülés, kölcsönös tegeződés, megannyi új élmény a megszokott iskolapadok helyett. De, ami igazán üt, az a kommunikáció minősége. Mivel a diákjaink felelősséget kapnak a jelentkezők felvételijében, igazi érdeklődés van bennük a jövevény iránt. Ez egy olyan helyzet, amiben valódi kommunikáció

zajlik. Ha nem veszünk fel valakit, nagyon vékonyan fogalmazunk meg kritikát. Emelt fővel távozhat, mert legtöbbször van olyan indokunk, ami az ő érdekeiről szól.

Magunk között kötelez minket a nyílt kommunikáció. A fiatalok megélik a saját bőrükön a másokra is figyelő kommunikációt, látják a hatását, megerősítést nyer, mikor eltalálják a jó kifejezőmódot, próbálkozhatnak – csak azért, mert figyelünk erre a szempontra.

Érzelmileg telített helyzetben előtörnek a régebbi rutinok. Amit hozunk, az éveken át épült, minták révén, mélyen, sablonokkal. A nyílt kommunikáció intímabbé teszi és elmélyíti a kapcsolatokat, ami egy kamasz számára nem könnyen megy, hiszen az „elrejtőzés” korosztályi jellemző. Nem is várjuk tehát a gyors változást. Tudjuk, hogy évekre telhet, amíg megtapasztalja valaki, hogy a nyílt kommunikációval tisztább világot teremthet magának.

„Egyszer nagyon kiborultam rájuk. (Na jó, nem egyszer, de most egy ilyen történet jutott eszembe.)

Napokig rágódtam azon, hogy mit csináljak. Aztán magunkra zártam az ajtót, és elmondtam, hogy nem tudok órát tartani, mert nem érzem jól magam velük. És hogy így nem tudok dolgozni. Rakjunk ebben rendet.

Elmondtam, hogy mi történt, és oda tettem nekik a kérdést, hogy hogyan tovább.

Néma csendben, teljes figyelemmel hallgattak meg. Nem volt mellébeszélés, nem volt harag, nem volt másra mutogatás. Őszinte és mély gondolatok jöttek, hogy ki miben hibázott, és hogy hogyan tudnánk helyreállítani a bizalmunkat egymás felé.”

Végül nézzünk egy olyan példát, ahol mind az öt érték egyszerre figyelhető meg.

Legtöbbször ilyen komplex helyzetekkel találkozunk.

Nézd, amit most mondani fogok, nem tudom bizonyítani. Minden kérdésemre válaszoltál, mégis... Valamiért nem hiszem el, amit mondasz. Azt gondolom, ez nem a te munkád volt. De nem tudom bizonyítani, nem is fogom tudni. Mit gondolsz, miért alakult ki ez az érzés bennem? – Vonogatja a vállát. Csend (elégg hosszú). – Valahogy nem stimmel nekem az, amit látok rajtad, azzal, amit hallok tőled. Miért lehet ez? Úgy sajnálom. Félek, ha nincs igazam, nagyon bántó lehet, de valamiért mégis...”

Megint csend. „Ok, a netről töltöttem le a megoldást – mondja. – Nem is tudom, miért mondom el...”

Én tudom. Ismerem és szeretem. És ő ezt tudja. És leginkább, mert a mi világunk egy tiszta világ.

Gyakorlatunk

Most pedig lássuk a gyakorlatot, tételesen Rogers *A tanulás 10 alapelve* c. írására támaszkodva!

1. Minden emberrel vele születik a képesség arra, hogy tanuljon.

A hozzánk érkező diákok többnyire megtipportak. Mert részképesség-zavarokkal élnek, lassabbak vagy gyorsabbak, mint a (nem létező) átlag diák, mert több szerezetet kaptak a megszokottnál a családjukban vagy épp kevesebbet, vagy csak érzékenyebben reagálnak... Mindegy is, miért, valamiért az iskola üteméhez eddig nem tudtak igazodni. Legtöbbször ez a baj. Unatkozik vagy lemarad, aztán elveszíti a fonalat, aztán már nincs is kedve megkezesni, lassan lemond saját magáról, és eléri, hogy a tanárok is lemondjanak róla, megre-

ked, rosszul érzi magát, színleli egy ideig, hogy nincs semmi baj, aztán jönnek a magatartásproblémák, valahogy el kell terelni a figyelmet arról, hogy ő hülye – ami ekkorra már meggyőződésé érik benne.

Amikor hozzánk átjön, sokszor elég, ha békén hagyjuk.

A 9.-be érkező fiúnak háromféle rész-képesség-zavara és két gyógypedagógus szülője van. Szerethető, szelíd, jóindulatú. Két évig szó szerint semmit nem csinál, sok jóindulat kell a kettesekhez. Aggódunk, de se mi, se a szülők nem piszkáljuk. Hagyjuk lihegni. Aztán 10. végére előáll egy tervvel. Elmegy, mert szakmát akar tanulni. Ezt adtuk neki. A nyugalmat.

Az is számít, ha nem teszünk elé akadályokat, csak figyelünk.

Már a felvételi játékon kiderül, hogy okos. Írása olvashatatlan, beszéde nehezen érthető, „hadar” mindkettőben. Különbén nincs vele baj, nem zavar senkit, dolgozik. Két év után a vizuális tanárunk felfedezi, hogy zseniális firkákat gyárt. Kicsit megkapargatja a dolgot: és egy csoda derül ki. Kidolgozott, kész építészeti tervek kerülnek elő otthonról, újragondolt épületek, zseniális díszítőelemek skiccei. Végül kapcsolatok révén bejuttatjuk a Kossuth-díjas Rajk László építészeti stúdiójába.

Azt tapasztaljuk, hogy nálunk szépen lassan magukhoz térnek, elengedik a fájdalmat, elakadást, és elkezdnek építkezni, hinni magukban. És amikor ez megtörténik, előássák magukban az érdeklődést, kíváncsiságot, és onnantól igen, tanulni kezdenek. Nem feltétlenül az iskolai tantárgyakat, de valamit. Mi-

lyen rendszerekkel is ágyazunk meg ennek a folyamatnak?

Az első és legfontosabb, hogy nem sűrgessük. Ha nem tanul, nem tudjuk megvédeni a bukástól, de mi nem presszionáljuk, elfogadjuk a saját ütemét. Viszont amikor elindul, több évet is elvégezhet egy év alatt. Erre a közoktatás is lehetőséget ad. Nem véletlen, hogy 25 főben maximitáltuk gondolatban az Akadémia létszámát. Egy hagyományos iskola nem tudja kezelni a 10.-est, aki töriből még 9.-es és egy osztályba jár azzal, aki matekból már 11.-es. Nálunk ez lehetséges. Ehhez az évente kötött Egyéni Tanulási Szerződés adja meg a keretet. A szerződést a diákkal kötjük, (már az előkészület is a tanulás része), hiszen a felelősségvállalás itt kezdődik. A szülők jóváhagyási joggal bírnak. Az első pont: „Célok” azonban a diák és a szülő alkuja, mi nem szólunk bele. A diáknak itt válik világossá, hogy hárman vagyunk a páston, a szülőnek jogai vannak, az ő pénze teremti meg a lehetőséget az együttműködésre. Soha nem fogjuk kijátszani.

A srác asztalos szeretne lenni, az apa Oxfordba szánja a fiát. Nem tudunk szerződést kötni, mert nem világos a cél. Kérjük, egyezzenek ki. Nem megy. Mediálunk. Kiegyeznek az érettségiben. Indulhatnak.

A szerződés – amit különben Rogers is javasol – tartalmazza a tanulás és jelenlét kereteit. A céloknál a teljes emberre, nemcsak a közoktatási tartalmakra figyelünk. Nem mindegy, hogy az adott évben jogsit is akar szerezni, vagy a bűvárás-vizsgára készül a legfontosabb számára. A szerződés követése az egyéni út alakulását mutatja, ebből adódóan a differenciálás eszközévé is lesz. Mindig vissza tudunk utalni: „Szeptemberben így képzelted. Miért is változtattál?”

2. Értelmes tanulás csak úgy lehetséges, ha a megtanulandó anyagot a maga szintjén fontosnak tartja az, aki tanulja.

A családok, és így a diákok döntő többsége nem mer eltérni az adott osztályfokozattól. Érettségizni akar, ehhez el kell végeznie a középiskolát, és így az adott évfolyamot is. Bár ritkán, de találkozunk azzal is, hogy a család elfogadja a teljesen egyéni utat.

A 9-es kislány szülei tolerálják, hogy a lányka csak a biológia iránt érdeklődik. Arra szerződnek, hogy ennek a kereteit biztosítjuk. Így az órák nagy részén nem vesz részt. A nap nagy részében tehát önállóan tanul. Ebben az évben lesz terráriumunk és akváriumunk is, sokkal többet tanulunk az állatokról, mint általában, az előadások egy részét ő tartja.

Ez a 9-es fiú amerikai iskolába jár. A szülők hozzáállása: toljuk el az iskolai nyűglődést a 18 éves koráig, akkor meglátjuk, mit akar, de akkor már felnőttként hoz döntést majd a saját sorsáról. A fiú bélyeggyűjtést, főzést, törit és angolt tanul. Így hát a Bélyegmúzeumba járunk az előadásait hallgatni, és az Akadémián is teret adunk neki, megmutathatja a válogatásait.

Legtöbbször azonban a „Mit tanulok?” kérdése még mindig a minisztériumban dől el. Annyit tudunk tenni, hogy beleszólhat, kérdéseket tehet fel, megértheti, miért kell valamit megtanulnia – ezekre a kérdésekre mindig szívesen szánunk időt. Ha vannak érveink, hogy valamit miért is kell megtanulnia, akkor mondjuk; ha mi magunk sem értjük, azt is mondjuk. Minimum

abban kiegyezünk: azért tanul meg, hogy megszerezd az év végi osztályzatot.

Segítség az is, hogy elfogadjuk, hogy csak a minimumot akarja megtanulni.

Néhányan azt mondják: rendben, ha jegyet kell szerezni, az a kettes lesz. Az általunk felépített JID rendszerével ezt támogatjuk.

amikor elmúlik a bukás réme, már szívesebben tanulnak

Ennek a periódusnak fontos innovációja a JID = Job Is Done, azaz A vizsga letudva rendszere. Összeszedjük az adott évfolyam adott tárgyának (pl. 9-es magyar) minimum követelményeit, összeállítunk egy normál osztályozóvizsga-dolgozatot, és bejelöljük, meddig szól a dolgozat a minimális teljesítményről. Ha azt a részt 85%-ra, azaz ötösré megírja a diák, akkor elérte az év végi kettést.

A dolgozat folytatásával is szerezhetsz jobb jegyet, és kreditekkel javíthat később is az év folyamán. De a kettes már megvan. Biztonságban van. Sokaknak ez a fontos. Amikor elmúlik a bukás réme, már szívesebben tanulnak. Egy-egy tantárgy minimális teljesítményét két hét alatt meg lehet tanulni, kettesekkel az első félév végére kész van az egész éves tananyaggal. Ez egy, a teljesítéssel küzdő kamasznak nagyon motiváló tud lenni. Utána már szabadon tanulhat, kiválaszthatja, amit ő érdemesnek tart a megtanulásra. Előre megadott szempontok szerint értékkeljük a munkáját. Mindenki a saját stílusának és kedvének megfelelően tervezheti a vizsga formáját is, akár el is táncolhat egy kiválasztott tananyagrészt. Dolgunknak csak azt tartjuk, hogy a minőségre ügyeljünk. Nem nagyon találkozunk olyannal, aki a kettesnél megáll...

Ez a fiú biológiából mindent tud, több évet is el tudna végezni egyszerre. De nagyon „disz”-es – a töri nem megy.

9.-ben többszöri nekifutásra sem tudja megtanulni a vizsga anyagát kettesre. Mennyi alázat kell, hogy belássa: neki töböről fejezetenként kell vizsgáznia! Így is csak havonta tud felkészülni egy-egy vizsgára. Vele vagyunk, értjük, milyen nagy munka ez számára. És élvezzük, hogy előadást tart a csillagokról!

Végül az is bebizonyosodik, hogy a hagyományoshoz közelebb álló keretekkel, módszerekkel, no meg a személyiségfejlődésbe vetett hittel az is szépen alakul, ami sokáig lehetetlennek tűnt: normál időben, sikerrel letenni a tőri érettségit.

3–4. Azok a tanulási folyamatok, amelyek személyiségváltozással járnak, fenyegetőek és ellenállást váltanak ki – illetve: A saját énünket fenyegető tartalmakat könnyebben tanuljuk meg és tesszük magunkévá, ha a külső nyomás minimális.

Nehezen találja magát. Egyszer már majdnem elküldtük. Sokat hiányzik. Leülünk beszélgetni.

Kérdezem a vissza-visszatérő betegségeiről, arról, hogy hogyan függ ez össze azzal, hogy azt mondja, feleslegesnek érzi, hogy bejárjon. Elmondja, hogy utál bejönni. Nem szereti ezt a helyet, mert nem alakítható: Csillebérc jobb volt neki. És most a társaság sem érdekli. Kérdezem, hogy nem akar-e iskolát váltani. Nem, mondja, mert máshol sem lenne helye.

Értem, beszorult. Összefoglalom, amit elmondott: van egy rakat dolog, ami rossz neked: épület, „elmenősök”,¹⁵ társaság... és nincs máshova menni. Akkor mi legyen? Töpreng. Csend.

Aztán kérdezem: becsüli-e a másik oldalt, a szabadságot a döntésekben, a nem

bántás hangulatát, azt, hogy küzdünk érte. Elgondolkozik, és nem mond igent.

Lassan változik. Végül itt érettségizik, most a második főiskoláját végzi.

Képzésünk és önképzésünk nagy része abból áll, hogy leállítsuk magunkban a tanárt, hogy tényleg el tudjuk fogadni, hogy nyűg valakinek a tárgyunkat tanulni. A legértelmesebb és legszorgalmasabb diákjainknak sem tudjuk megspórolni, hogy a 12. évet végigizgulják – akkora a világban a nyomás az érettségi körül. Legalább mi ne tegyünk hozzá. Ezért hát más módon igyekszünk erősíteni őket.

Minden diákot besorolunk egy felnőtt-höz, a *Gandalf*hoz, aki azután végigkíséri őt az itt töltött időben. Ő tud legtöbbet az adott diákról, őt lehet keresni problémák esetén. Segítő szerepben van. Mivel nem a diákok választják saját maguknak, van egy csavar az együttműködésben: össze kell szokni. A Gandalfnak esélye van az önelfogadás kiépítésében.

Az önismeret biztonságos fejlődését segíti kiemelt ünnepünk, a Rogers Nap, aminek három éve találtuk meg a legjobb formáját. Önkéntesek jönnek hozzánk, hogy tőlünk teljesen független segítő beszélgetés vagy coaching foglalkozást tartsanak egyénileg vagy kis csoportban az érdeklődő diákoknak. Kell ehhez, hogy ebben a kényes határokat feszegető műfajban találjunk olyanokat, akikre biztonsággal tudjuk rábízni a gyerekeinket. Valamennyien az ismerős Pronon Alapítványhoz tartoznak, köszönik és élvezik a lehetőséget a fiatalokkal való mélyebb találkozásra, mi pedig élvezzük a munkájukat.

A biztonság megteremtését szolgálják a hagyományaink is. Ne féljünk a különleges napoktól! Az évnyitót és évzárót között négy ünnepet tartunk – egy-egy

¹⁵ Utalás az intézményen kívüli programokra

ciklus záródik ilyenkor. (Ősz, Karácsony, Farsang, Rogers Nap) – és egy őszi és egy tavaszi ökonapot. A Karácsony ünnepe és az ökonapok nyitottak a szülők előtt is. Kamaszokkal ünnepelni, tudjuk, nem könnyű. Ilyenkor minden tanárunkra szükség van, hogy bensőséges hangulatot tudjunk felépíteni. A lakoma mindig része az ünnepnek, legtöbbször együtt főzünk.

Hagyományainkhoz tartozik még a 12-es búcsú. Mindig van „pozitív pletyka”,¹⁶ sokszor van búcsúértékelés, amit a jól ismert értékelési sablon használatával a fiatalok írnak a búcsúzóknak. Mindenki átérzi a pillanatot, egy korszak lezárul az életükben. Visszaemlékszünk arra, hogyan jöttek, mit

hoztak magukkal és mit hagynak maguk mögött, mennyit változtak, mit tartottak meg örök önmagukként...

5. Ha a személy fenyegetettsége csekély, akkor differenciált módon képes tapasztalatokat szerezni, és könnyen tanul.

Nézzük az órarendünket. Általánosságban elmondható, hogy

választásorientált: napi két óra kötelező sáv 10-től 12-ig, négy óra választható

négy nap bentlét, egy nap elmenős,

vagy a nagyoknak szabad nap

lehetőség az egyéni,

páros, kiscsoportos,

nagycsoportos munkára

kamaszokkal ünnepelni,
tudjuk, nem könnyű

1. TÁBLÁZAT

A Rogers Akadémia általános órarendje

	HÉTFŐ	KEDD	SZERDA	CsÜTÖRTÖK	PÉNTEK
9.00 – 9.45	ÖNÁLLÓ	ÖNÁLLÓ	ÖNÁLLÓ	ÖNÁLLÓ	ELMENŐS PROGRAMOK
9.45 – 10.00	SZÜNET	SZÜNET	SZÜNET	SZÜNET	
10.00 – 10.15	NAPINDÍTÓ	NAPINDÍTÓ	NAPINDÍTÓ	NAPINDÍTÓ	
10.15 – 10.45	KREA	ANGOL	ÖKO	MAGYAR	
10.45 – 11.00	SZÜNET	SZÜNET	SZÜNET	SZÜNET	
11.00 – 12.25	SZOC	MATEK/ANGOL MATEK/ANGOL	TÖRI MATEK	MATEK/ANGOL MATEK/ANGOL	
12.15 – 13.00	EBÉD	EBÉD	EBÉD	EBÉD	
13.00 – 14.00	LEGELÉS / ÖNÁLLÓ / VIZSGA / TANTÁRGYI KONZULTÁCIÓ / KREATÍV FOGLALKOZÁS				
14.00 – 14.15	SZÜNET	SZÜNET	SZÜNET	SZÜNET	
14.15 – 15.00	LEGELÉS / ÖNÁLLÓ / VIZSGA / TANTÁRGYI KONZULTÁCIÓ / KREATÍV FOGLALKOZÁS				
15.00 – 15.15	SZÜNET	SZÜNET	SZÜNET	SZÜNET	
15.15 – 16.00	ÖNÁLLÓ	ÖNÁLLÓ	ÖNÁLLÓ	ÖNÁLLÓ	

FORRÁS: saját szerkesztés

¹⁶ Egyenként az ünnepeltek háta mögé állnak a társai és tanárai, és úgy osztanak meg egy-egy pozitív gondolatot, mintha az illető ott sem lenne, csak róla pletykálnának.

Érkezés 9-re vagy 10-re szerződés szerint. Gondolunk a baglyokra és a pacsirtákra is!

A 9-kor érkezők *önállóval* (választott saját munkával) kezdenek, a 10-re érkezők 15-16 óra között ezzel zárnak. Ezt a tevékenységet mindig egy mentor segíti.

A törzsidőnk 10 és 15 óra között van. A napindítón már mindenki részt vesz.

Ráhangolódás, élmény-megosztások, a napi teendők összeszedése, informálás zajlik ekkor.

Ezután következik egy kétórás kötelező szakasz. Alapvetően

kiscsoportos készségfejlesztés zajlik ebben az időben, tantárgyanként olyan tartalommal, amit önállóan nehezen lehetne tanulni: verselemzés, szövegértés, szövegalkotás, térképhasználat, forráselemzés stb. Ez a tanuláshoz való viszony megteremtésének a terepe is, attitűdformálás is zajlik napi szinten. Mindig két tanár van velük.

Ide tartozik a matek és az angol, két olyan tárgy, amiről azt gondoljuk, nem tanulhatóak kvantumokban. Matekban mumustalanítás folyik, a cél, hogy kialakuljon a bátorság a nekiálláshoz. A matek-pók és az érettségi feladatok relevánsá teszik a matekórákat: a fiatalok tudják, hogy ilyen feladatokkal kell majd megküzdeniük a középiskola zárásakor.

Az angol egyéni tervek mentén zajlik. Mindenkinnek van saját egyéni munkája is, és szintektől függően elsősorban a beszéd-készségre fókuszálunk.

12 és kb. 13 óra között egy-másfél órás szünet van, ebédelni, lazulni, kikapcsolni lehetséges.

A *legelés* az egyik önkéntesünktől indult. Addig járta körül a gyerekeinket,

míg rávett néhányat: menjenek le a parkba ping-pongozni. Az önkéntes ideje lejárt, a biológiatanárunkat már azzal alkalmaztuk: vigye ki az arra vállalkozókat. Nem volt nagyon lelkes, mégis fantasztikus dolgot varázsol belőle. Esőben, hóban mennek legelni, közös mozgásélményük van, épül ez a csoport, nagy beszélgetések zajlanak a hintán. A többiek az épületben *kütyüznek*.

bármilyen értelmes és egyeztetett dolgot beszámítunk a teljesítésbe

A 13-tól 15 óráig terjedő időszak a választható délutánoké. Alapvetően három műfajban dolgozunk: tanóra vagy vizsgakon-

zultáció, önálló munka, illetve változó kreatív foglalkozások. A délutánokban van olyan diákunk, aki külsős programra megy: sport, művészet, jogsi stb. Van, aki a lelkész nagynénjéhez jár vidékre, hogy tőle tanuljon a magyarban szereplő tananyagról, a Bibliáról. Más az Engame Akadémián dolgozik délutánonként, és beszámítjuk a tananyagba az ott készült és leadott munkáit. Bármilyen értelmes és egyeztetett dolgot beszámítunk a teljesítésbe, többet, mint ami a fiataloknak eszébe jutna. Erre is meg kell tanítani őket, annyira nem megszokott ez a fajta gondolkodás a világban. Az egyetlen kérésünk, hogy ez szerepeljen a szerződésében.

Egyéni vagy kiscsoportos tanórákra vagy konzultációra szabadon jelentkezhetnek.

Sok töprengésbe került, amíg végül is tanórát csináltunk a *kreából*¹⁷ kísérletképpen. Hallgattunk Rogersre: elképzelései szerint az embernek állandóan és gyorsan változó világunkban csak akkor van esélye a globális gondok megoldására, ha kreatívan, vadonatúj módon tud gondolkodni. Ennek érdekében kockázatokat kell vállal-

¹⁷ A kreatív foglalkozások elnevezése

nia, új, járatlan utakat kell kipróbálnia, be kell vetnie a kreativitását, amit nem lehet kierőszakolni, csak a terepet lehet biztosítani annak, hogy megszülessen. Ahhoz, hogy valaki szabadon vállaljon kockázatot, az szükséges, hogy ő szabja meg a saját útját, és ő is értékelje a saját haladását, meghallgatást és elfogadást kapjon a környezetétől, és megélhesse, hogy hibázhat. Bár elég értelmetlennek tűnik órarendbe iktatni egy ilyen „tantárgyat”, mégis azt látjuk, hogy egyfelől meg tudjuk tölteni érdekes tartalommal, másfelől megmozgatjuk egy kicsit a fantáziát, elindítjuk a laterális gondolkodást.

A 11.-es lány, látszik, bármikor képes leérettségizni. Nem jár be. Még iskola vagyunk, a közoktatás eszközeivel kell kezelnünk a hiányzásait. Hiába kérjük, könyörgünk, hiába ajánljuk, hogy legyen szabad óralátogató, nem köt velünk szerződést. Új intézményt teremtünk tehát: kényszer-szabadóralátogatónak nyilvánítjuk (vagyis úgy döntünk, hogy ő egy szabad óralátogató és kész). Soha többet nem használjuk ezt az eszközt. Akkor és csak akkor működött.

6. Az értelmes tanulás gyakran cselekvéssel van egybekötve.

A délutánban is szervezünk kreatív órákat, amelyek kínálata ciklusonként újul meg. Sok önkéntes, szülő, fizetett külsős szakember vagy általunk képződő tanárképzős érkezik hozzánk izgalmas foglalkozásokkal. A diákok kérhetnek, ajánlhatnak és tarthatnak is foglalkozást, három jelentkező kell az induláshoz. A keret annyi, hogy amikor valaki választott egy órát, az a ciklus végéig (körülbelül hat hétig) kötelező számára. Van, aki mindenre jelentkezik, van, aki semmire, és van, aki válogat.

A pénteki elmenős programok esetében is érvényes az, hogy mindenki kérhet, javasolhat, szervezhet programot, hiszen „minden és mindenki lehet a tanulás forrása.” A 7–10. évfolyamosoknak kötelező, a nagyoknak választható. A program-szervezéskor igyekszünk a többszörös intelligencia gondolatát beépíteni. Vannak visszatérő programjaink: állatkerti biológiaórák, a Trefort Gimnázium kémialaborja stb. A költségeket a szülők fizetik.

7. A legalaposabb és legtartósabb az a tanulás, amit a személy maga kezdeményez, és egész személyiségével, mind érzelmeivel, mind intellektusával részt vesz benne.

Sajnos még nem a saját kezdeményezés szabja meg a mindennapjainkat. De már arra is büszkék vagyunk, hogy a hét és a nap nagy részében van esély erre. Látja a fiatal, hogy behozhat, kérhet, választhat, tarthat foglalkozást délután vagy pénteken, a tanórak tartalmát színesítheti ötleteivel, vágyaival. A nem tantárgyi órákon csak a diákigények szabják meg a történéseket.

Egy-egy tantárgy tartalmának arányáról együtt döntünk, ehhez természetesen a tanulóknak meg is kell ismerniük a rájuk váró követelményeket. A sok hozzánk érkező külsős önkéntes előadó és szervezet meghívása legtöbbször a gyerekek kezdeményezésére történik.

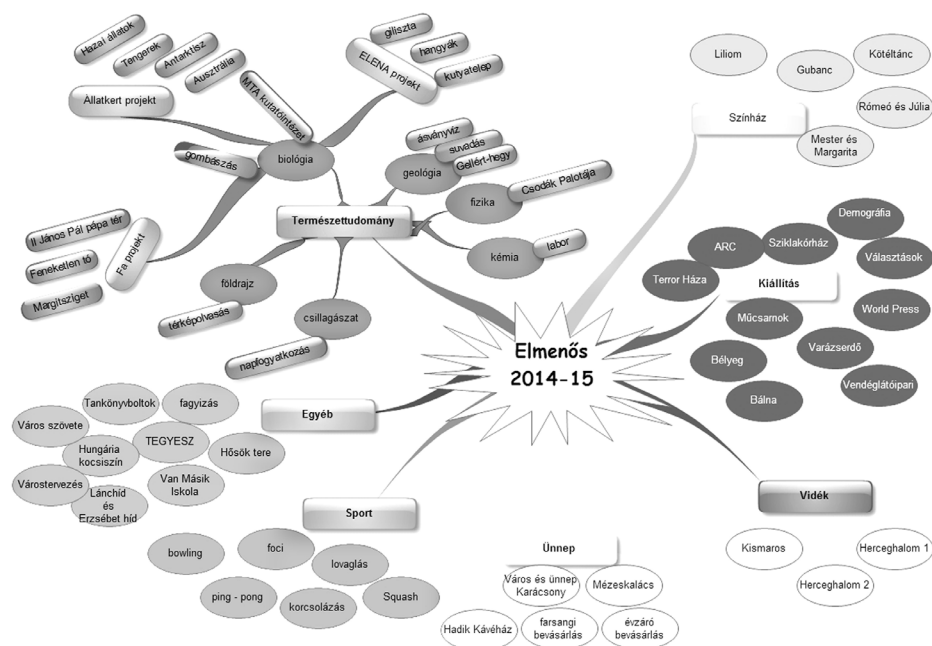
Minden ciklust projekthéttel kezdünk. Az elsőt mindig tanulásmódszertannal. Ezt konzekvensen csak egy éve csináljuk, addig a projektek esetleges témákkal szerveződtek. Már most látszik a rendszeresség eredménye: általa egyre közelebb jutunk kitűzött célunkhoz, az önálló diák műhelyek kialakulásához. A szervezeti-kultúra-felmérésünk megmutatta: túlságosan is a felnőttek felelősségén múlnak a tanulási eredmények, vissza kell fognunk a hatalmunkból, építenünk kell a diákok

bevonását és együttműködését. A projekteknek igen nagy szerepe van abban, hogy a távoktatás időszakában felépül egy matek önképző. Eleinte a 10.-eseknek mi teremtettünk egy matekóra utáni terepet, amikor együtt, közösen tovább dolgozhattak a házin. Együtt, egymásnak magyarázva,

közösen gondolkodva gyakorolnak, írnak akár próbadolgozatot vagy készülnek kérdésekkel, vagy csak egyszerűen egymást segítve írják a leckét. A tanár már csak látogatóban lép be a Google Meet szobába. Ez jó út, ezt erősíteni kell.

2. ÁBRA

„Elmenős” programok a Rogers Akadémián



FORRÁS: saját szerkesztés

Mi történik, amikor valaki nem találja, ami izgatja, és nem vesz részt a tanulásban? Ha egy diák szabad, az kiterjed a nem tanulásra is. Ezt is el kell fogadnunk...

Négy évet jár hozzánk ez a fiú. Sokat változik, biztató, egyre jobban ért minket, de aztán a folyamat megáll, és egyre több a balhé vele. Feltesszük a sorsdöntő kérdést: „Fontos neked, hogy idejárd?”

Nincs válasz. Szüleivel közös döntés születik, elengedjük. Rengeteg befektetett energiánk van benne. Amikor az utcán találkozunk, nem köszön. Mi történhetett?

Egy másik a fiúnak valójában nem tudunk segíteni, mindent hárt. Szülei mégsem viszik el, mert nem hisznek benne, hogy máshol jobb helye lenne.

Türellemmel várják a fordulatot. Évek telnek el, és a fordulat nem jön el. Több év alatt leérettségizik ugyan, de nem látunk nála személyiségváltozást. Ez nagyon ritkán fordul elő.

8. Ahhoz, hogy az önértékelés és az önkritika megelőzze a külső értékelést, kreatívnak és magabiztosnak kell lennünk

Fontos óránk a szociális alapismeretek. Látuk, hogy milyen mély gyökerei vannak ennek a tárgynak, de csak mostanság jutottunk el oda, hogy a helyére kerüljön: egy külön ezért az óráért ideérkező mentálhigiénés szakember kezébe. Szerepe a csoportépítés, attitűdformá-

lás, ön- és társismereti tartalmak, konfliktusaink rendezése. Az emberi dimenziót szólítjuk meg a fiatalokban, tréningjátékok, az önkifejezést segítő drámás feladatok, külső előadók, szervezetek, szakértők töltik meg étellel ezt az órát. Nagy a jelentősége, hogy itt nem mi, egyébként napi szinten az életet szervező, a konfliktusokat kezelő, a tantárgyi értékelést végző tanárok vagyunk jelen. Így kaphatja a feltételhez nem kötött elfogadás kiteljesedése a legnagyobb esélyt. Külön öröm látni, hogy át tudtuk menteni ezt az órát is az online időszakra.

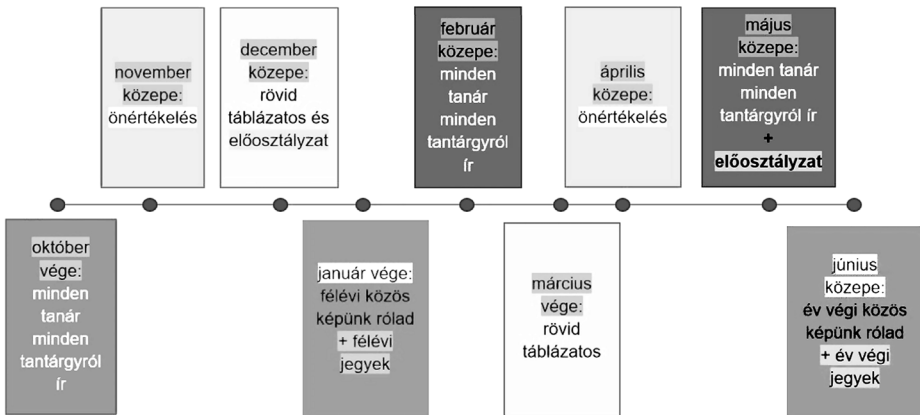
Visszajelzési rendszerünk már sok elemében

megfelel a személyközpontúság kritériumainak.

vissza kell fognunk
a hatalmunkból

3. ÁBRA

A Rogers Akadémia értékelési rendszere



FORRÁS: saját szerkesztés

Hathetente adunk írásos tanári visszajelzést a tanulóknak, ebben minden tanár minden tantárgyról ír. Ezek a szövegek a kommunikáció alapjai, persze a sok szóbeli egyeztetés mellett. Ezen belül

a rövid értékelésünk – évente kétszer – csak adatokat tartalmaz: itt voltál vagy sem, mit írtál, mik a %-os eredményeid... A hosszú értékelés – évente háromszor – tartalmazza a tanári meglátásokat is. Ezen

felül félévben és év végén a jegy mellé egy több szempontú „közös képet” kapnak a Gandalf tollából. Novemberben és áprilisban a diákok írnak önértékelést, amire a tanárok reagálnak. A visszajelzéseink reflektálnak a tervezésre, célkövetésre, szociális kérdésekre és tanulásra is. Úgy látjuk, hogy a fiatalabbak egyelőre nem értékelik az ebbe fektetett energiát, sokan haza sem viszik az értékelőt. Ez meglepő és fájdalmas. Valahogy még nem találjuk azt, hogyan tegyük számukra is fontossá a visszajelzést.

9. A tanulási folyamatot megkönnyíti a tanulók felelős részvétele a tanulásban.

Az első pillanattól ezt építjük. Az Egyéni Tanulási Szerződés megadja az alaphangot, ebben tervezi a diák a vizsgáit is.

Sok rendszert használunk egyszerre a jegyek megszerzésére, hiszen annyira tudnak különbözni az igények. Láttuk, hogy míg a szociális vonalon igyekszünk egy csapatban tartani a fiatalokat, a tanulás vonalán – a hagyományos iskolával szemben – mi inkább nyitjuk az ollót.

Normál esetben osztályozó vizsgát tesznek.

Ez lehet egy tárgy, vagy több tárgyból *részvizs-*

gák. Van, aki bírja, hogy egy hónapig egy tárgyat tanuljon, van, akinek ez unalmas. Olyan diákok is vannak, akik nem tudnak jól teljesíteni az írásbelin, azért szóbeliznek is. Szóbeli vizsga a 11–12. évfolyamon egyébként is van azokból a tárgyakból, amiből így kell érettségizni. Vannak, akik JID-et írnak, és sokan utána kreditekkel véglegesítik a jegyüket. Akinek a vizsga nem fekszik egyáltalán, beadandókkal,

hogyan tegyük számukra is fontossá a visszajelzést

dolgozatokkal, kis egységekben is megmutathatja a tudását.

A 10.-es fiú azon kevesek közé tartozik, akik nem értelmiségi családból származnak. Bohóckodik két évig. Már majdnem lemondunk róla, de egy új kollégánk még vállalja az egyéni követést. Megbukik a 10. évfolyamon. Őt kivételesen (!) áttesszük a 9. évfolyamba. (Ekkor még évfolyamonként működtek az osztályaink). Ma sem tudjuk, miért vált és kezd el tanulni. A következő évben őt nevezik meg a diákok a Rogers Szuperhangyaként.¹⁸

10. Társadalmi szempontokból ma az a legfontosabb, hogy tanulási stratégiákat dolgozzunk ki és sajátítsunk el, s nyitottak maradjunk az újabb tapasztalatokra és változásokra

Legfőbb célunk az Akadémián, hogy a fiatal megértse, elfogadja, egyszerűen megtanulja saját magát. A kezdetekben az erősségeit keressük, erre támaszkodunk. Sokszor mi jobban látjuk ezt, önbizalma még nem tart ott, hogy értékelje saját magát. Erre is tanítanunk kell.

Ennek alapján arra kell törekednünk, hogy diákjaink biztonságban érezzék magukat, érezzék, hogy elfogadják őket. Újabb Rogers szállóigével: **megfélemlített, szorongó emberek nem tudnak tanulni.**

A 8.-os leányt áthozzák hozzánk. Reggelente nagyon sokszor fáj a hasa. Két év múlva visszaviszik az eredeti iskolába. Már megerősödött – gondolják –, két éve nincs panasza. Aztán újra jön-

¹⁸ A Szuperhangya játékban azt a tanulót keressük, aki mindig mindent időben és jól csinál.

nek: megint elkezdett fájni a hasa. Öt év után nálunk érettségizik.

Egy másik lány is hasfájással érkezik. Mindkét szülő és a báty is a Fazekasba járt, becsülettel jelzik, hogy csak egy fél-évre jönnének, amíg megnyugszik. Aztán nálunk érettségizik. Kitűnően. Mekkora utat járnak be a szülők, amíg elfogadják, hogy ez az alternatív lét jó lehet a gyermeküknek! Csak ámulunk, hogy küzdenek meg a saját elvárásaikkal, csak mert a szorongó lányuk számára ez a megoldás.

Ha arra törekszünk, hogy ne szorongjanak, nekünk is ez a feladatunk magunkkal. A tanáraink sok éve dolgoznak velünk, együtt sok mindent átvészeltünk, és ez erőt ad. A rogersi gondolattal képesek vagyunk magunk mellé állítani a szülőket is.

Őket is folyamatosan tanuljuk. Értjük, hogy a legjobbat akarják a gyerekeiknek, és azt is, hogy ezért nagy anyagi áldozatra is hajlandóak. Jár nekik, hogy az örömeinkről és gondjainkról egyaránt nyíltan, manipuláció nélkül beszéljünk. Ciklusonként találkozunk, a Gandalfok igény szerint tartanak fogadóórákat. Igyekszünk bevonni őket az életünkbe, de a középiskolás diákok szüleiből eddig nem sikerült közösséget teremteni. Ahogy az apróknál a napi jelenlét természetesen adódik, úgy mire hozzánk kerülnek a fiatalok, a szülők már elfoglaltak, a saját életüket élik. Az Akadémia célja tehát az lehet, hogy jó hangulatban, biztonságban tartsuk a fiatalokat.

A megerősítő szülői gondolatok nagyon fontosak számunkra. Íme néhány:

„Azt hiszem, egyedülálló a Rogersben, hogy ha probléma merül fel egy gyerekkel kapcsolatban, a segítség nem merül ki abban, hogy jeleznek a szülőnek, hanem minden erejükkel azon van-

nak, hogy közösen a szülővel, az összes tanárral és osztálytárssal együtt kezeljék a bajt.” (2009)

„Lányom csupán egy évet járt hozzátok, de az az év 'életmentő' volt neki, az egész családnak. Nagyon rossz lelki és tanulmányi állapotban hoztam el az előző iskolájából. Nálatok újra érdeklődő és kíváncsi lett, majd hinni kezdett saját képességében.” (2009)

„Azok a csoportdinamikai tréningek...Az érdekes, hogy felnőttkorban nagyon sokszor, nagyon sok pénzt fizetnek felnőtt emberek ezekért az ismeretekért, amit egyébként menedzser-tréningeken oktatnak.” (2009)

„Őszintén szólva az utóbbi időben szinte nem is kaptam pozitív visszajelzést velem kapcsolatban, ami természetesen aggodalomra adott okot. [...] Mindig őt vették elő, ha valami gond volt, és vádolták olyannal, amihez nem is volt köze. Ezek után érthető, hogy nem jó kedvvel, motiváció nélkül indult nap, mint nap iskolába. Szerencsére ez megváltozott. Szívesen megy hozzátok, és örömmel hallom, hogy részt vesz mindenben. [...] Köszönöm a mindenre kiterő, figyelmes visszajelzést, és a munkát, amit végeztek”. (2017)

A biztonságot szolgálja, hogy sok energiát teszünk az erőszakmentes konfliktuskezelésbe. Történetünk során voltak pillanatok, amikor rivallót írtunk egy diáknak, vagy ultimátumot fogalmaztunk meg. Emlékszünk a *pontrendszerre* és annak tanulságára.

Nem sok elküldött gyerekünk volt. Inkább a felvételin figyelünk. Tudjuk magunkról, hogy rosszul bánunk az agresszióval, nem tartunk elég kemény határokat

a fiatalok számára – hiába keresik a biztonságukat. Csak csoportban fejleszhető diákkal tudunk dolgozni. Hiába szeretnénk mindenkinek biztosítani a megfelelő tanulási környezetet, látjuk már a korlátainkat. A felvételi rendszerünk szerint először a szülőkkel beszélgetünk a szemléletről. A leendő diák három napos próbaideje alatt megismeri az arcokat, a hangulatot, az elvárásokat, kérdezhet – a diákoktól is. A már itt lévők tudják, dolguk, hogy a három nap alatt minél többet tudjanak meg a jelentkezőről, hisz végül is velük fog élni. A tanárok döntenek, de mindig együtt beszéljük meg a tapasztalatokat.

Az utóbbi években többnyire nagyon kötődő diákjaink vannak. Van, aki azért érkezik, mert gyors neki a hagyományos iskola, mindig egy lépéssel le van maradva, így sok önbizalomhiányt begyűjt. Más azért jön, mert lassú neki az ottani tempó. Annyira utálja az iskolát, hogy vonzó számára: két évet is elvégezhet egy év alatt. Rendszeresen van ilyen diákunk. Az már más kérdés, hogy az utolsó évben már bánja a rohanást, egyrészt mert nehéz, másrészt mert itt, szabadabban már nem is lenne olyan sürgős kilépni a középiskolából. Mi már tudjuk ezt, de úgyis hiába mondanánk, alkalmazkodunk a vágyaihoz, és fájó szívvel beállunk segíteni a saját útját. Olyan is van, aki a „disz”-ei miatt nem boldogul, és olyan is, aki élsportoló. Nem a bizonyítvány alapján válogatunk.

Talán egy hatodikos kislány fogalmazza meg legképletesebben a hozzáállásunkat:

„A pávának csodálatos farktolla van, mindenki el van ájulva tőle, és nem látják, hogy milyen csodálatos a szeme. Azt szeretem itt, hogy itt a pávák szemét is észreveszik.”

Eddig tart tehát a 10. Rogers-pont. A figyelmes olvasó felfedezheti, milyen sok mostani megoldásunk alapul az előző évtizedek kísérletezésein. Az idő megméri a kísérleteket, mi pedig szorgos munkával keressük a személyközpontúsághoz illő innovációkat. És mégis, egyszer csak eljön a 2020-as esztendő, és vadonatúj problémával szembesülünk: kitör a karantén-lét.

Erőnket mutatja, hogy a ránk szakadó online világra péntektől hétfőig fel tudunk készülni. Az egyik kolléga a GSuit rendszerét tanulja ki, a másik a Google Classroom-ot fedezi fel. Még megható ballagást és online felvételit is tudunk rendezni a fiatalok teljeskörű bevonásával. Megtartanak minket a rutinok, a Rogers-gondolat, a kreatív hozzáállásunk és legfőképpen a motivált gyerekek. Legfőbb tudatos igyekezetünk a barátságos és biztató hangulat megőrzésére irányul az online létben is. Tudjuk, hogy mennyit segít a gyerekeknek a struktúra, így már az első hétfőn napindítóval kezdünk: fel kell kelni, igaz, csak 10 órakor találkozunk. Aztán lassan együtt kiműveljük, hogyan váltsuk ki az osztályozóvizsgákat: beadandók és szóbeli védés lesz az egyik új rutin. A szóbeli értékelése a már ismerős diák kommenteket¹⁹ is tartalmazza. Nem balhézunk, nem sürgetjük, nem vádoljuk őket. Tudjuk, rájuk is hirtelen borult az új világ, az idő majd megoldja a nehézségeket, vagy legalábbis a problémák nagy részét. Csak napi két órát (10-től 12-ig) foglalkoztatjuk őket együtt, elég is ez, mi is elfáradunk! Aztán jönnek az egyéni konzultációk és vállalások. Azt tapasztaljuk, hogy sokkal többet kell dolgoznunk, de úgy zárjuk a karantén időszakot, hogy béke és elégedettség van bennünk – a gyerekek és a szülők többségében is. Persze nem mindenki tud átállni, van tanár és diák is, aki nagyon nehezen veszi fel az új fonalat.

¹⁹ A szóbeli vizsgán a diáktársak is jelen vannak, akik észrevételeket fűzhetnek az értékeléshez.

Az eltűnő diákokat
nehezen követjük, de
a Gandalf-rendszer – egy
fiú kivételével – legalább

szociálisan megtartja őket az iskolai keretek
között. Az említett fiú esetében csak a szü-
lővel tudjuk tartani a kapcsolatot.

Itt tartunk tehát 2020-ban. Most épp
jól megy a sorunk... Mára felépült egy élhe-
tő struktúra, amely arányos, és sok-sok te-
kintetben hitünk szerint személyközpontú.

Úgyhogy most nagyszabású innováci-
óba fogunk. Nem ülhetünk a sikereinken.
Az egyik válaszuk az egyre szorítóbb,
nem alternatív-barát magyar környezetre

nem ülhetünk a sikereinken

egy nemzetközi kapcsola-
ti hálózat létrehozása.
Életre szeretnénk hívni
egy, a személyközpontú

túság köré szervezett, Rogers-orientált
intézményi hálózatot Európában, hogy
diákjaink megtapasztalják a személyköz-
pontú gondolat sokszínűségét és egyete-
mességét. Érezzék, hogy jó ügy részesei,
tartoznak valahova, bárhova vetődnek is,
lesznek társaik a nálunk megismert érté-
kekhez kapcsolódóan. Ennek érdekében
újra moduláris rendszerű, keresztntantervi
logikájú tantervet írunk.



*A luxori templomban,
Egyiptom*



Tisztelt Olvasóink! Az oktatási rendszerek nagymértékű átalakulásának vagyunk – és leszünk – tanúi mostanában. Egyfelől jól érzékelhetők (bár nem könnyen érthetőek) társadalmunkban a dinamikai változások, láthatóak a szuverén innovációk, megélések és megnyilatkozások – másfelől (legalább olyan nehezen érthető) oktatásirányítási szándékok és cselekvések közt is el kell igazodnunk. Az oktatás újabb filozófiai megalapozása, megfogalmazható új feladatai, illetve a pedagógusszerep radikális megváltozása ebben a térben alakulnak.

Az ÚPSz elsőrendű feladatának tekinti, hogy ebben a diskurzusban szakmailag felkészült szerzőknek – és ezzel együtt a szabad beszédnek – adjon teret.

Az alábbi vitairat a **környezeti nevelés** olyan alapfogalmaira és azok olyan összefüggéseire kérdez rá – az antipedagógiával párbeszédben –, amelyekre rákérdezni talán kevésbé szoktunk.

Remélhetőleg termékeny vitát is generálva ezzel. Mi pedig – ahogy mindig – **várjuk a vitairathoz leendő szerzőink reflexióját, hozzászólását, újabb rákérdezéseit!** –

A Szerk.

SZŐCS ÁLMOS²

Oda és vissza – A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben

ÉRTELMEZÉSEK - VITÁK

BEVEZETÉS

Ha röviden kellene megfogalmaznom, hogy milyen az oktatás „természete”, valószínűleg azt mondanám, hogy az oktatás nem más, mint a megtervezett és megszervezett önazonosságkeresés. Nemcsak azok keresik önmagukat egy oktatási folyamat által, akik abban részesülnek, hanem maga az oktatás is önmagát keresi folytonos megújulásával. Időközönként reflektál a világra és a múlt

oktatási filozófiáira, majd erre a reflexióra alapozva megújítja, felülírja magát. Ebben megannyi oktatási, tanítási és tanulási vívmány segítette már a történelem során. Az alapképlet nagyon egyszerű. Van egy adott miliőnk, amiben leírható az oktatásnak egy adott rendszere. Ez a rendszer működni látszik ugyan, de nem teljesen kielégítően. Így magának a rendszernek az apróbb-nagyobb hibái azok, amelyek változást indukálnak. A változás eredménye egy új, vagy megújított rendszer, amely már működőképebb az előzőnél. Ez a működő-

¹ Maximum 3000 szó terjedelemben.

² Doktorandusz; ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori iskola, Budapest; ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Ember-Környezet Tranzakció Intézet, Budapest.

képesség pedig befolyásolja a miliót, amely szintén többféle szempontból fejlődik, megújul. Az átalakult környezet a korábbiakhoz nem hasonlítható hatásokkal lesz az oktatási rendszerre, és ez ismét változást indukál utóbbiban. Ezt talán úgy lehetne leírni, mint egy statikus változást.³ Az a biztos pont, hogy változni fog, hiszen ezzel az alakulással keresi az önazonosságát a mindenkori társadalmi, történelmi, gazdasági, sőt természeti környezetében.

Ám mi történik akkor, ha egy új elemet rakunk a képletbe? Jelesül azt, hogy egy olyan változást szeretnénk elérni, ami után kijelenthetjük, hogy az oktatás rendszere innen tovább nem fog és nem is tud fejlődni? Azt céloznánk meg ilyenkor, hogy az oktatás eredményesebb legyen annál, mint hogy újratermeli a társadalom számára szükséges humán erőforrást. Ám e cél elérésével – az oktatási rendszer és a környezet kölcsönhatását is biztosító statikus változás meghaladásával – egyben ezt az újratermelő funkciót kiiktatnánk az eredmények közül. Hiszen a tanulási folyamatban konstruálódó érték ilyenkor túlmutat az oktatás önfejlesztő mivoltán, és ezzel feltehetően meg is állítja az önfejlesztést.

Az antipedagógiai filozófiák szerint az érték: relatív. Így az oktatás folyamatában elsajátítottak értéke is attól a viszonyrendszertől függ, amit mi ezekre az értékekre vonatkozóan megalkottunk. Csakhogy mi a helyzet azokkal az érté-

kekkel, amelyek bármilyen viszonyrendszertől függetlennek tűnnek, pontosabban, amelyekről úgy tűnik: önmagukban határozzák meg a kialakuló viszonyrendszert? Van-e állandósult érték, ami azért nem nevezhető relatívnak, mert a mindenkori jelenhez köthető cselekedetekbe ágyazva egy következő értékrend kialakulását célozza meg?

Azt gondolom, hogy a válaszok nem feltétlen az ember alkotta logikai, intellektuális térben keresendők, mert az ebben a térben létrehozott fogalmak és az ezekhez kapcsolódó értékek nem tudnak túlmutatni az ember alkotta határokra. Úgy vélem, hogy a válaszadáshoz az embert körülvevő környezetet és az abban lévő embert, s még inkább a környezethez fűződő cselekvésorientált tevékenységeket kell vizsgálni. Természetesen a környezet vizsgálatával foglalkozó ember sem tud teljesen túlmutatni az emberi logikai tér határain, ámde alapjává teszi a környezetet, ami viszont létezik

az embertől függetlenül is. Pont ezt a környezetet teszi meg alapjának az az oktatási és nevelési tevékenység, amit környezeti nevelésnek hívunk, s ami tárgyköréből adódóan egyszerre mutat túl

az emberi logikai tér határain, és egyszerre célozza meg annak fejlesztését.

Míndez azért fontos, mert a különböző narratívákban rendszerint felmerül a kérdés: a környezeti nevelésbe bevont, vagy ott létrehozott értékek ilyenek-e? A szó fent tárgyalt értelmében *valódi* értékek-e

a válaszok nem feltétlen
az ember alkotta logikai,
intellektuális térben
keresendők

³ A statikus változás fogalmát több tudományterület is használja. Jelen esetben az informatika és a projektmenedzsment változásmenedzsmenttel foglalkozó részterülete által használt fogalmakból merítettem. A fogalomhasználatban mindkét tudományterületnél megjelent az, hogy egy létező rendszerben (legyen ez egy éppen futó informatikai programsorozat vagy egy gazdasági alaphelyzet) állandóan olyan változás történik, amely leírható, és amely a létező rendszert folyamatosan megváltoztatja. Ezáltal a létező rendszer állandóan változik úgy, hogy az adott változás helye a rendszeren belül statikus marad. Mondhatni, állandóan létező tényező lesz a rendszerben úgy, hogy továbbra is változást generál (Gergeby, 2010; Sebestyén és mtsai, 2012).

ezek, vagy egy olyan, a gyermektől idegen narratívaegyüttes, amelyet a nevelők a következő generációra erőltetnek – ahogy a posztmodern felfogás, de még inkább az antipedagógiai eszmék sugallják? Az alábbi esszében ezt járom körbe a környezeti nevelés, majd az antipedagógia filozófiájának összekapcsolásával. A közös megértést olyan fotókkal igyekszem segíteni, amelyek véleményem szerint mélyebb filozófiai tartalmak felé mutatnak, s amelyek kapcsolódhatnak a fentebbi elméletekhez, tevékenységekhez. A fotókhoz rövid jegyzeteket is írtam.

MEGHATÁROZÓ ANTIPEDAGÓGIAI GONDOLATOK KAPCSOLATA A KÖRNYEZETI NEVELÉSSSEL

A 20. század második felében a társadalomtudományokban és a közbeszédben több olyan narratíva is meghatározóvá vált, ami az ember által megismerhető, tervezhető és befolyásolható dolgok végét taglalta.

A posztmodern filozófiát megalapozó lét- és értelembizonytalanság, a leírásba vetett hit bizalmatlansága átalakította a legkülönbözőbb társadalmi rendszerek és alrendszerek működés módjait, viszonyrendszerét is (Bujji, 2009). Talán úgy lehetne megfogalmazni, hogy a posztmodern-

ség egyik első lépése a megkérdőjelezés fogalmának kitágítása.

A „modern utáni állapot” kialakulásának kulcsmozzanata, hogy

bizonyos, addig a gondolkodás alapját jelentő társadalmi, történelmi és morális értékek kérdőjeleződnek meg. Az újfajta gondolkodás a világ minden részletének aprólékos megismerhetősége és leírása helyett a tartós megismerhetet-

lenségre alapoz. A jövő elérhetetlen, és éppen ezért nem is létezhet. Számos gondolkodó az ember által létrehozott társadalmi és szellemi rendszerek végét vizionálta. Fukuyama az emberi történelem végét, John Horgan a tudományos megismerés korlátait, Rifkin pedig a munka világának megsemmisülését írta le úgy mint a posztmodern állapot utolsó lépését. Elgondolásaikban található egy közös motívum. Mégpedig az, hogy az emberiség fejlődése csak bizonyos szintig leírható és megjósolható, és a megjósolt szinten való túlhaladás megkérdőjelezi emberiség mivoltát – emiatt pedig saját fejlődésének útjába áll (Mihályi, 2005). Az általános bizonytalanságból és elkeseredésből nem maradt ki a pedagógia sem, ahol szintúgy megjelentek a posztmodern filozófia elgondolásai. Számos elmélet közül a legradikálisabbak magát az oktatás tényét és folyamatát mint etikailag vállalhatót kérdőjelezi meg. Neil Postman már a nevelés teljes kudarcát és annak végállapotát írja le (Mihályi, 2005)

Az antipedagógiai irányzat ebben a posztmodern állapotban mint egy radikális változtatásokat erőltető új irány jelenik meg, s követőinek alapfelvetése így foglalható össze: *a nevelés ott lesz elrontva, hogy elkezdődik*. Az antipedagógia kétségbe vonja bárminemű nevelés legitimitását. Nem állítja azt, hogy a pedagógia,

a neveléstudomány ne fejlődne, viszont azt igen, hogy ennek a fejlődésnek nem legitim, azaz érvénytelen az értelmezési kerete (Zrinszky, 1997). Azaz a nevelés ma ismert

eszménye nem egyezik meg azzal, ami *valójában* a nevelést kellene, hogy jelentse. Éppen ezért az antipedagógia a jelen nevelési eszmék alapvetéseivel jobbra szembefordul.

a legradikálisabbak magát az oktatás tényét és folyamatát mint etikailag vállalhatót kérdőjelezi meg



Henri Cartier-Bresson: Derrière la Gare Saint Lazare – A párizsi Saint-Lazare pályaudvar mögött (1932)

A képről

Habár a fotó a posztmodern elgondolások megjelenése előtt készült, számomra még is jól bemutatja a posztmodern kérdésfeltevését. Megismerhető-e az ember? Folytathatók-e tovább olyan gondolatmenetek, amelyek saját maguknak szabnak határokat? Azt gondolom, hogy a kép szürrealitása, főként az eldőlt létráról a vízbe szökkenő férfi alakja, jól bemutatja a posztmodern azon igényét, hogy úgy gondolkodjunk (magunkról) térben és időben (vagyis a környezetünkben), hogy közben függetlenítsük ezt a teret és az időt az emberi logikától.

Ez a fajta függetlenedés, illetve a függetlenítésre való hajlam valahol megjelenik a környezeti nevelésben is. Igaznak gondoljuk, hogy

a környezetünk tőlünk függetlenül is létezik, egyben elfogadjuk, hogy környezet és ember kapcsolattól való gondolkodásban csak az ember kognitív teréből építkezhetünk. Képzeli azt, hogy a fotón a „környezet” a vízbe lépő alak, az „ember” pedig az alak tükröződése a vízfelületen. A vízbe lépő alak valószínűleg akkor is belelépne abba, ha nem látszódná a tükröképe, viszont a tükrökép csak az alakkal együtt létezhet, így az alak nélkül vizsgálni értelmetlen. Az „ember” vizsgálatok csak abból tudunk kiindulni, hogy az valamilyen viszonyrendszerben van a „környezettel”.

Az antipedagógiának – mint önmeghatározása szerint nondirektív pedagógiának – újraalkotott véleménye van a gyermek magatartásáról. Eszerint a társas viselkedést egyfajta erőszakos hatás nélkül csak és kizárólag az önálló felfedezések révén megszerzett ismeretek befolyásolhatják. A gyermekek valóban *saját*nak nevezhető magatartása tehát saját felfedezéseik mentén konstruálódik meg. Ez a pedagógiai gondolkodásmód kifejezetten jól illeszthető a környezeti nevelés céljaihoz is. A környezeti nevelés abban az esetben

az ismeret- és
képességgyarapodás
mozgatórugójaként tekint rá

lehet a legsikeresebb, ha – joggal kölcsönvéve itt a konstruktív pedagógia megfogalmazását – megteremtjük azokat a tanulási és tanítási feltételeket, melyek között a tanuló a saját maga által konstruált megállapításait a saját tapasztalataira alapozva tudja beépíteni attitűdjébe (*Nabalka*, 1997). Az antipedagógia gondolkodásmódja ezen a ponton tehát összeér a környezeti nevelés szemléletével. Mindkettő a gyermeket helyezi a középpontba oly módon, hogy az ismeret- és képességgyarapodás mozgatórugójaként tekint rá. A környezeti

nevelésnek (és egyúttal a – szándék szerint megvalósuló – nondirektív pedagógiának is) sikerkritériuma, hogy a diákban kialakuló értékrendszer a saját tapasztalatain és szemléletén alapuljon. A két nevelési gondolkodásmód akkor távolodik el egymástól, amikor az antipedagógiában az a tézis

is megjelenik, hogy az értékrendszer saját forrású megkonstruálódását az intézményesült oktatás akadályozza meg. Pontosabban az, amely a környezeti nevelés esetében – legalábbis szándék szerint – az értékrendszer kialakulását nagymértékben segíti.

Alfred Eisenstadt: Drum Major at the University of Michigan (1935)



A képről

Alfred Eisenstadt fotóst más munkái tették világhírűvé. Mégis talán ez az egyik legfontosabb kép, amit valaha a nevelésről való gondolkodáshoz, saját nevelésfilozófiámhoz kötöttem.

Ugyanis két egyszerű, de rendkívül fontos dolgot mutat meg. Elsőként azt, hogy minden gyerek „különböző bolygó”. Mindegyiküknek egyedi a járása, sajátosak a mozdulatai. Össze lehet őket hasonlítani, de egyénenként léteznek, egyénenként változó gondolatvilággal, attitűddel. Ez a legfontosabb, amit mindenképp érdemes szem előtt tartani a nevelésről való gondolkodásban. Másrészt azt, hogy a játékban mindenki egyenrangú. A gyerekek közti különbségek csupán az értékrendszerek eltéréseinek eredményei. A különbségtétel nem több egy viszonyrendszerhez való alkalmazkodásnál.

Ezek a gondolatok a környezeti nevelés és az antipedagógia eszméi között is megjelennek.

Az antipedagógiai gondolkodás egyik legerősebb kritikája a múlt egyes pedagógiái felé, hogy azok tulajdonképpen a társas-

dalmi hierarchiarendszerek újratermelését szolgálják. A múlt pedagógiája végsősoron különböző skatulyákba sorolja be az egyéne-

ket előre meghatározott kritériumok alapján (Mihályi, 2010). A társadalmi elrendeződés oktatáson keresztül történő fenntartása egyfajta elitista szemléletmódot tükröz, hiszen a hierarchia állandósága magában foglalja azt is, hogy lesznek olyan társadalmi rétegek, amelyek mások felett állnak. Ennek megszüntetésére sarkall az antipedagógiai gondolkodás akkor, amikor az oktatás lehetséges eltörlésében a korlátozások és a társadalmi keretrendszer megszűnésének lehetőségét látja.

Bár a környezeti nevelés nem célozza meg nyíltan a jelen társadalmi rendeződés eltörlését/átalakítását, alapattitűdje abban hasonlít az antipedagógiára, hogy nem tesz különbséget a nevelésben részt vevők közt. A társadalmi hierarchiában elfoglalt helyzet teljes mértékben elhanyagolható a környezetbarát és fenntartható gondolkodás fejlesztése során. Ez persze nem zárja ki a társadalmi hierarchia újratermelésének lehetőségét, viszont teljesülni látszik az az antipedagógiai gondolat, hogy a nevelésben a társadalmi rendszerben betöltött helyzettől függetlenül mindenki ugyanolyan módon részt tud venni.

A KÖRNYEZETI NEVELÉSRŐL – NEVELÉS AZ ANTIPEDAGÓGIA GONDOLATAI MENTÉN ÉS ELLENÉBEN

A környezeti nevelés gyakorlatának első „csírái” már a 20. század elején megjelentek. Akkor még csak a természet szépségére hívott felhívni a figyelmet, de ma már nem csak a természet megszerettetése a cél. Ma a környezeti nevelés egy olyan több generációt érintő oktatási és tanulási folyamatot je-

lent, amelyben számos tudományterület kapcsolódik össze egy elfogadott, közös cél érdekében. A környezeti nevelés céljait és módszereit az általános és középiskolákban először 1978-ban, a tbilisi UNESCO Környezeti Nevelési Kormányközi Konferencián fogalmazták meg. „A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén.” (Tbiliszi Nyilatkozat, 1978). A változó társadalmi és gazdasági környezetben újabb igények alakították a környezeti nevelés tartalmát. Az is a környezeti nevelés palettáját színesítette, hogy számos tudományos ismerettel bővült tudásunk, mind az oktatást, mind a szaktudományi területeket tekintve. A '90-es évek elején új feladatok artikulálódtak

ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival

a környezeti nevelésben. A '92-es Rio de Janeiro-i Környezet és Fejlődés Konferencia legfontosabb célkitűzése, hogy a fenntartható fejlődés ismertetése és megvalósítása je-

ljen meg az oktatásban. A természet megszerettetése és védelme mellett a környezeti kérdések gazdasági és társadalmi vonatkozásai is a környezeti nevelés részévé váltak (Schróth és mtsai, 2015).

Kifejezetten érdekes, hogy amíg a környezeti nevelés céljai és elvei egyre bővültek és összetettebbé váltak, addig a környezeti nevelés fogalmáról nem született konszenzus. Mind a mai napig nincs olyan átfogó és összetett meghatározás, amely mindenki számára elfogadott lenne. A fogalom tartalma az évek során folyamatos változáson ment át és megy át most is, ezért leginkább annak felsorolt tartalmi összetevőivel tudjuk

definiálni. A környezeti nevelés célja egyfajta környezettudatos magatartás kialakítása, azaz olyan szemléletformálás, amely segít abban, hogy a diákok a környezetért felelős módon hozzák meg döntéseiket. A környezeti nevelés továbbá a természet megismertetésére és önálló megismerésére való törekvés, amely a világunk jelenségeinek tudományos feltárásával igyekszik bemutatni az ember és a természet kapcsolatrendszerét (Varga, 2004). A fogalomhasználat sokszínűségében van azzal, hogy magáról a környezetről is rengeteg különböző elgondolás létezik. Mászt jelent a környezet, és az abban lévő tér egy városi gyerek, és mászt egy vidéki gyerek számára. De ugyanígy más a fogalomértelmezés egy angolszász kultúrában élő embernél, és megint más egy távolkeleti ember esetében.

Attitűdformálás a jövőért

A környezeti nevelés alaptézise, hogy emberként részesei vagyunk annak a térnek,

a kognitív tér változásainak alapját a fizikai és biológiai térbe helyezi

amelyben élünk, és hatással vagyunk rá. A fogalom használatában az emberközpontúság abban mutatkozik meg, hogy a környezeti nevelés

egyik legfőbb feladata az attitűd formálása. Az attitűd formálása tulajdonképpen a kognitív tér⁴ megváltoztatását jelenti (Atkinson és mtsai, 1997). A környezeti nevelés olyan módon célozza ezt, hogy a kognitív tér változásainak alapját (ti. azt, ami indokolja a változás szükségességét) a fizikai és biológiai térbe helyezi. Ezek a terek a kognitív tértől függetlenül is léteznek (már amennyiben elfogadjuk, hogy e terek elkülönítéséhez nem szükséges emberi kognitív tevékenység), viszont a kognitív térben történő, a környezeti nevelés során elért változások nem jöhetnek létre egy állandóan létezőnek vélt fizikai és biológiai tér nélkül (Pirisi és Trócsányi, 2012). Tehát a környezeti nevelés alapértéke, miszerint emberként a minket körülvevő környezetünkben tudunk csak jelen lenni/ vagyunk jelen, függetlenül tud válni a kognitív tér viszonyrendszerétől, mivel pont azt tartja állandó értéknek, ami a kognitív tértől függetlenül is létezik.



**Jessica Zucker fotója
(2016)**

⁴ A kognitív tér azt a fizikailag létező terekről a szubjektumunk által kialakított képünket jelenti, amely a tapasztalataink, érzéseink, megismerési folyamataink által létrehozott belső teret a megismerhető fizikai térbe vetíti. A gondolatainkban lévő terek vitathatatlanul a valóságból építkeznek, de a saját tapasztalatainkra alapozva sajátos arányokkal és szerkezettel vannak jelen (Pirisi és Trócsányi, 2012).

A képről

Ez a kép számomra a környezeti tér és az észlelt tér közötti nagyon vékony, de meghúzható határt szimbolizálja. Mi az, amit felfogunk, és mi az, ami anélkül létezik, hogy észlelnénk? Mit ismerhetünk meg, és miről gondolkodhatunk? Hol kezdődik a „mi” környezetünk, vagy hol fejeződik be? A fotó különös lebegő érzést kelt. Egy sötét és vélhetően mély vízbe képzelhetjük magunkat, ahol nemcsak az ösztönszerű túlélésért kalimpálunk, hanem azért is, hogy érzékszerveinkkel egyre több információt tudjunk meg a minket körülvevő térről. Információkat arról, hogy milyen mély lehet az alattunk lévő sötétség; arról, hogy mennyire hideg a víz; arról, hogy van-e valami élőlény a közelben, ami kárt okozhat bennünk. Ezen információk birtokában a környezeti tér egy kis szeglete (az a víztest, amit fel tudtunk fedezni a vízbeesést követően) már az észlelt tér. Az észlelés nagyon fontos lépése a következőknek. A kognitív terünk részévé válik, az információkhoz gondolatokat, tapasztalatokat kötünk és nagyon rövid idő alatt elkezdjük felhasználni addigi tudásunkat. Ez a tudás egyrészt megmentheti az életünket, másrészt tágitja az általunk észlelt és a gondolkodásba bevont teret, egyre jobban megértve a környezeti tér „sötét és mély óceán”-szerű foltjait. Azt gondolom, hogy a környezeti nevelés végső soron ezt célozza meg. Ez a tevékenység egy olyan tágitása a kognitív térnek, amivel a környezeti tér jobban megismerhető.

A kulcsszó itt: az ismeret. A környezeti nevelés terén leginkább elfogadott pszichológiai modell az ismeret – attitűd – viselkedés modellje. Ezen elmélet szerint a környezeti tudás elsajátításával pozitív környezeti attitűd alakul ki, amely végső soron környezettudatos viselkedéshez vezet (Varga, 2004). Számos attitűdvizsgálattal foglalkozó tanulmány mutatta ki, hogy ha a tanulónak bővül a természet-tudományos ismeretköre, akkor az javuló környezeti attitűddel jár. Tehát; minél több ismerettel rendelkezik a természet és ember kapcsolatának folyamatairól, annál biztosabb, hogy viselkedésében közelebb kerül a környezettudatos és fenntartható életmódhoz (Zimmermann, 1996).

A környezeti nevelés ebben a tekintetben nem az antipedagógia logikája mentén

működik. Az antipedagógiai gondolkodás megkérdőjelezi a „jövőben kiteljesedő” nevelést. A jövő beláthatatlansága és bizonytalansága itt úgymond nem engedi, hogy érdemben felkészítsük a gyerekeket rá, hiszen csupán a mi teljesen megbízhatatlan jövőképünkben és jövőakarásunkból táplálkozik, és ily módon a gyermekeket végül is a múltunkhoz kötjük, ami nem tudja pontosan leírni a megvalósuló jövőt (Lyotard, 1993). A környezeti nevelés esetében azt látjuk, hogy az attitűdformálás és a környezeti tudás halmozása az időben egy folyamatként értelmezhető. Azaz a cél ténylegesen is az, hogy ez a hosszabb-rövidebb ideig tartó folyamat a jelenlegi ismereteink szerint leírható jövőre készítsen fel, és addig tartson, amíg el nem érkezőnk a korábbi ismeretünk szerint leírt jövőbe.



Barry Bishop: The first American team ascends Mount Everest (1963)

A képről

A kép mint olyan egyes értelmezések szerint az általunk ismert és érzékelt tér kitágítása. Az észlelési tér kitágulását az ember lényéből való ösztönös kíváncsiság segíti. Pontosabban: a kíváncsiságból fakadó megismerés az, ami egyre inkább kitágítja az ember által használt és felhasznált teret a környezetben. És ez, az egyre inkább az ember életébe bevonódó tér az, ami végső soron meghatározza a jövőről való gondolkodásunkat, hiszen a jövővel kapcsolatos elképzeléseink már ahhoz a kitágult környezeti térhez kapcsolódnak. El tudjuk képzelni, ahogy ott baktatunk a sárga ruhás hegymászó mögött; valószínűleg nekünk is rikító színű hegymászó felszerelésünk van a jó láthatóság kedvéért, és azon gondolko-

dunk, hogy mi a fenét keresünk mi itt! A válasz valószínűleg így fogalmazódik meg bennünk: „Ezt azért csinálom, mert ha megteszem, akkor ide is eljutottam. Ez a hely már a bennem lévő hely része is. Ezt már senki nem veheti el tőlem, s egy ilyen teljesítmény meghatároz engem és a jövőm.”

Az antipedagógiai jövőről való gondolkodásának paradoxona, hogy azért utasítja el a pedagógia jövőszemléletét (a jövő generációjának felkészítését a jövőre mint célt), mert a jövőt mindig csak a jelen időpillanatából vizsgálja (Ballauf, 1983). A paradox helyzetet abban látom, hogy csak a jelen tekinteti időben konstansnak. Ennek a helyzetnek a paradox voltát azonban a környezeti nevelés feloldja azzal, hogy létalapját pont a jövő bizonytalansága adja. A környezeti nevelés nem a beláthatatlan jövőre készít fel, hanem arra, hogy hogyan cselekedjünk a jövőnk tudatos alakításában. Ez persze feltételezi azt a kihagyhatatlan logikai lépést, hogy a jövőről éppen egy jelen pillanatban gondolkodjunk, viszont ez a jelen pillanatban való gondolkodás nem

felételezi egyben azt is, hogy a jövő ne lenne konstans. Hiszen bármelyik időpontban elmondhatjuk, hogy lesz azutáni időpont is, azaz lesz jövőbeliség is.

Ezen elgondolás megértését a két alábbi állítás segíti. „A környezeti nevelési elmélet kiindulópontja mindig a célállapot, az emberiség fenntarthatóságra nevelése. E célállapotot a környezeti nevelés alapvető elméleti feltevése szerint az emberek viselkedésének és gondolkodásának megváltoztatásán keresztül lehet elérni.” (Varga, 2004) Az állítás magában rejti azt, hogy a célállapot eléréséhez jövőbeliségre van szükség. „A környezeti nevelés fejlesztésének az a módja, hogy meghatározzuk és kontrolláljuk azokat a változókat, amelyekről feltételezhető,

hogyan formálni tudják (együttesen vagy önmagukban is) az egyéneknek a környezethez való viszonyulását. Ugyanakkor ez nem veszi kellően számításba a történelmi, a társadalmi és a politikai közeget, amelyben az egyének és csoportok környezettudatos cselekedeti jelentéssel telítődnek” (*Robottom és Hart, 1998*). Ezen állítás pedig arra világít rá, hogy bár szükség van a jövőbeliségre mint fókuszra, annak megértése nem lehetséges a jelen közege nélkül.

Hiszen ha nem a jelenben kapcsolunk jelentést a cselekedetekhez, akkor annak nem lesz jelentése a jövőben sem.

nem veszi kellően számításba a történelmi, a társadalmi és a politikai közeget

Abban talán igazuk van az antipedagógiai elgondolásoknak, hogy nem tudunk elszakadni a jelentől, és ezért egy bizonytalan jövőkép mentén nevelünk. Viszont a környezeti nevelés esetében nem is lenne értelme úgy gondolkodnunk, hogy az a pedagógia fejlődésének következő lépése, amikor e két időegység függetlenné tud egymástól, és úgy neveljük a jövő generációját, hogy nem reflektálunk a jelenünkre. Pont azért, mert a környezettel való *jövöbeni kapcsolat alakítása* éppen a *jelen kapcsolatra* reflektál.

IRÁNYÍTÁS ÉS ÖNÁLLÓSÁG

Mary Ellen Marks: Amanda and her cousin Amy (1990)



A képről

Olyan társadalmi közegben élünk, ahol egyszerre van ott a gyerek, és egyszerre van ott a felnőtt. Ezek pedig – mint két önmagában is nehezen leírható tényező – hatnak egymásra. A gyermeki lélek más szempontból, más interpretációban gyakorol hatást a felnőttre, és a felnőtt belső én is más értékekre alapozva, más belső logikát követve gyakorol hatást a gyermekekre. Azt gondolom, hogy a különböző generációk egymásra hatása – bármi is legyen az éppen – rendkívül jól tetten érhető a környezeti nevelésben. A jövőben kiteljesedő célállapot megkívánja, hogy hassunk egy következő nemzedékre. Ugyanakkor ez nem zárja ki azt, hogy a fiatalabb generációk ne hatnának „vissza” az elődjükre.

De mindez azért nem olyan egyszerű. Mit ábrázol vajon a kép? Túl hamar felnövő gyerekeket? Vagy idő előtt a fiatalokra erőltetett társadalmi „normákat”? A kép számomra azt a nehezen leírható kettősséget mutatja, hogy a gyermeki lélek, a fiatalkori gyermekkori belső én világa egyszerre van jelen az időben, és a környezetben a felnőttkori élettapasztalatokkal, illetve a felnőtt külső társadalmi, gazdasági nyomásokkal terhelt – és ennek különféle hatásaival átítatott – belső énjével.

A nevelési folyamat a környezeti nevelés elvei szerint pont annyira épül az irányított befogadásra, mint a szabad aktivitásra, hiszen a nevelés során számos olyan eset lehetséges, ahol például erősen irányító jellegű frontális munka szükséges, ugyanakkor az önálló tanulói munka, az aktív részvétel is mindenképpen kell az eredményes környezeti neveléshez. Ez az elv tehát a comeniusi-herbarti modell hatásszervezésére jellemző intellektualitást és a reformpedagógiára jellemző naturalisztikus gondolkodásmódot is felvállalja és követi (Bábosik, 1999). A környezeti nevelésben szükségszerűen megjelenik egy külső irányító tényező, ugyanakkor legalább annyira fontos (vagy fontosabb) az, hogy a környezeti nevelés résztvevői önállóan, a többi résztvevőtől függetlenül is gondolkodjanak, cselekedjenek. Az elkerülhetetlen külső irányító tényező szerepének felvállalásával a környezeti nevelés szembemegy az antipedagógiai gondolkodásmóddal, amely abban látja a nevelés feloldhatatlan konfliktusát,

hogy az irányított nevelés nem más, mint egy létező értékrend (jelen esetben a nevelő értékrendjének) rákényszerítése a felnővekvőkre. Tehát az antipedagógiai elvek szerint nem fogadható el egy olyan nevelési helyzet, ahol a felnőtt társadalomhoz való alkalmazkodás igénye

(pontosabban az, hogy a felnőttek igénylik, hogy a gyerekek alkalmazkodjanak a felnőtt társadalomhoz) alakítja az oktatást (Zrinszky, 1997). Ennek alapján a környezeti nevelés eszméi azért nem illeszthetők az antipedagógiai gondolkodásmódok közé, mert korábbi generációk eszméire, elveire és ezeken alapuló értékeire (is) alapozva képzelik el a nevelést.

Az ezen eszmék és elvek mentén kialakuló értékrendszer az antipedagógia nézőpontjából egy gyerekekre kényszerített társadalmi, gondolati keretrendszer, amelyhez a gyerekeknek alkalmazkodnia kéne.

Úgy vélem azonban, hogy az antipedagógia logikája ebben az esetben önmagának mond ellent. A környezeti

nevelés nem várja el, hogy a gyerekek egy korábbi állapothoz, a felnőtt társadalom éppen aktuális normáihoz alkalmazkodjanak, hiszen pont az a célja, hogy a jövő generációja a jövő környezeti problémáira készüljön fel, tudatos és fenntartható módon használja azt. De ehhez *nem a fennálló normákhoz* való alkalmazkodást várja el, hanem általában vett (másképp fogalmazva: mindenkori *helyzeti*) alkalmazkodásra tanít. Valóban; a nevelés alaphelyzete az, hogy a felnőtt társadalom egy-egy tagja alapvetően a saját értékeiből táplálkozva bővíti a gyerek ismereteit, „alakítja” attitűdjét.⁵ Ám a cél az, hogy a nevelés eredményeként a következő generációk létre tudjanak hozni, majd tudatosan alakítani tudjanak egy olyan értékrendet, ami *alkalmazkodik a környezet aktuális állapotához*. Tehát az oktatást meghatározó elvárás nem a felnőtt társadalomhoz és annak értékrendjéhez való alkalmazkodás, hanem *az* alkalmazkodás (a képességek fejlődése), hiszen az igény az, hogy a jelenlegi társadalmi normákat, a felnőtt értékrendet tudatosan az aktuális szükségleteknek megfelelően átalakítsuk a jövő generációjának segítségével.

ZÁRÓ GONDOLAT

Egy olyan kontextusban, ahol az eredményesnek áhitott oktatás minden lényegi pillére folyamatos változásban van, ott nagyon nehéz megtalálni az arany középutat. A két pólus két kérdésben rajzolható ki: csak a jövőről gondolkodjunk, vagy összpontosítsunk kizárólag a jelenre? Optimumot találni itt nem könnyű, hiszen válaszokat keresni csak egy adott pillanatban, az adott ismereteink mellett tudunk – ám korántsem biztos, hogy a megtalált válaszok megváltozott körülmények közt is használhatóak lesznek. Van azonban egy „állandónk”. *Mindig lesz környezet, amiben elhelyezzük magunkat, s mindig lesz vele valamilyen kapcsolatunk.* Gerlóczy Márton igen érzékletesen fogalmazta meg ennek a súlyát:

Igenis itt kell maradni, meg kell próbálni rendbe rakni a környezetet, ahol élsz, mert ha itt nem sikerül, akkor sehol se. Én ezt fogom tenni. És tudod, miért?... Mert szépnek látni könnyű a világot, szarnak talán még könnyebb, de olyannak látni, amilyen valójában, az az igazi feladat (2005).

IRODALOM

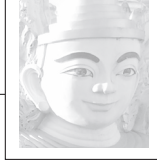
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris – Századvég, Budapest.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballauf, Th. (1983): *Pädagogik als Bildungsphilosophie*. Fernuniversität, Hagen.
- Buji Ferenc (2009): Isten halálától az ember haláláig. Az értelem posztmodern önfeláldozása. *Ökotáj*, 41–42. sz., 10–31.
- Fukuyama, F. (1992): *The End of History and the Last Men*. Free Press.
- Gergely Tamás (2010): Programok statikus és dinamikus analízise. SZTE Informatika Doktori Iskola, Szeged.
- Gerlóczy Márton (2005): *Váróterem*. Ulpius-ház, Budapest.
- Horgan J. (1999): *The End of Science*. Basic Books, New York.

⁵ És persze korántsem biztos, hogy általános érvényű nevelési alaphelyzetnek tekinthető a *felnőtt nevelő – gyerek nevelt állapot*, mert *gyerek – gyerek* kapcsolatokról is legalább annyira fontos beszélnünk.

- Lyotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Hévízi Ottó, Kardos András, Bujalos Itsván (szerk.): *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2005): *Az oktatás alkonya? Vagy a nevelés vége?* Új Pedagógiai Szemle, **55**. 11. sz., 71–77.
- Pirisi Gábor és Trócsányi András (2012): *Általános társadalom- és gazdaságföldrajz*. Pécsi Tudományegyetem. Letöltés: <http://tamop412a.ttk.pte.hu/files/foldrajz2/index.html> (2020. 09. 16.)
- Rifkin J. (1995): *The End of Work*. Tarcher, New York.
- Robottom, I. és Hart, P. (1998): Behaviorizmus + individualizmus = környezeti nevelés? Cédrus, 6–8. sz. Letöltés: <http://www.tabulas.hu/cedrus/1998/06-08/index.html> (2020. 12. 08.)
- Schróth Ágnes, Chikán Éva, Fernengel András, Fodor Erika, Kéri András és Szászne Heszlnyi Judit (2015): *Környezetten szakmódszertan környezetten szakos tanárjelöltek részére*. Eötvös, Budapest.
- Sebestyén Zoltán, Pádár Katalin és Pataki Béla (2012): A projektek és a változtatások szerepe – elméleteinek összehasonlítása, *Vezetéstudomány*, **12**. 3. sz., 30–38.
- Varga Attila (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Zimmermann, L. K. (1996): Knowledge, Affect, and the Environment: 15 Years of Research (1979–1993). *The Journal of Environmental Education*, **27**. 3. sz., 41–44.
- Zrinszky László (2006): Támadások a pedagógia ellen. In: *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Tbiliszi Nyilatkozat*, 1978.



Óraki szünet, Angkor, Kambodzsa



TUDLIK CSILLA

Pályaérdeklődési sajátosságok az életkor és a tanulmányi eredmény függvényében

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETŐ

Tanulmányunkban a pályaérdeklődés, az iskolai évfolyamba tartozás és a tanulmányi eredmények kapcsolatára mutatunk rá. A pályaérdeklődés feltárása ma fontosabb, mint valaha. Nemcsak a szakmák differenciáltsága, eltűnése és az új területek felbukkanásának üteme teszi szükségessé, hanem a nem megfelelő választást kísérő kiégés, lemorzsolódás és motivátlanság megelőzésének igénye is. Ismert, hogy az érdeklődés formálódása kapcsolatban áll az életkorról (*Chamorro-Premuzic*, 2015) és a tanulmányi eredménnyel (*Bloye*, 2007). Vizsgálatunkban igyekeztünk feltárni, milyen pályaalképzésekkel rendelkeznek a gimnáziumi képzésben részt vevő tanulók.

A pályaérdeklődés és az életkor kapcsolata

Nehezen tudnánk elképzelni olyan pályaválasztási elméletet, amely az érdeklődés szerepét ne hangsúlyozná. A legújabb, komplexitást előtérbe helyező teóriák is (szociál-kognitív pályamodell, rendszerelméleti keret, pályadöntés-káosz teória) teret adnak – egyéb tényezők befolyása mellett – a pályaérdeklődésnek. Az érdeklődés olyan tulajdonságunk, amely által kiválasztjuk

környezetünkől a számunkra fontos tárgyakat, személyeket és tevékenységeket (*Szilágyi*, 2007), motiválja a felfedezést és a tanulást, és ez garantálja az egyén környezete iránti elköteleződését, amely a túléléshez és az adaptációhoz szükséges (*Izard és Ackerman*, 2000). A pályaérdeklődés tevékenységek iránti preferencia, mely nem egyszerűen az élmény megtapasztalása, hanem hosszan tartó figyelem az érdeklődés tárgyára, egyfajta kíváncsiság és kitaró belefeledkezés akár komplex vagy meghökkenítő feladatokba (*Silvia*, 2008, *Turner és Silvia*, 2006).

A (valamilyen értelemben mindig standardizált) iskolai munka szempontjából négy pályadöntést befolyásoló elemet vehetünk számításba: a tanuló életkora, neme, tanulmányi eredménye és a pályorientációs szolgáltatások igénybevétele. Jelen tanulmány a pályaérdeklődést a fentiek közül az életkorról és a tanulmányi sikerességgel való összefüggésben vizsgálja.

Low, Yoon, Robert és Rounds (2005) meggyőző bizonyítékokat tárt fel az érdeklődés stabilitásáról az egyes életkori szakaszokban. 12 és 14 éves kor között már megmutatkozik az érdeklődés állandósága, de az idő előrehaladtával ez fokozódik, és 25-30 éves kor között éri el stabilitásának csúcspontját. Jellemzően az egyetem éveiben alakul ki az érdeklődési bázis, amely a következő két évtizedben meghatározó lesz. Az eredmé-

nyeket több vizsgálat is igazolta. *Tracey, Robbins, és Hofstess* (2005), illetve *Donnay, Morris, Schaubhut, és Thompson* (2005) szintén úgy találta, hogy fiatal felnőttkorban fokozódik az érdeklődés átlagos szintje, amely a felnőttkor közepéig kitart. A fiatal korcsoportok érdeklődése kevésbé differenciált, fiatal felnőtteknél azonban a változatok közötti különbségek jelentősek (*Jon, Nye, Iliescu*, 2019). *Hoff* és munkatársainak (2018) metaanalízise azt mutatta ki, hogy a fiatalok és fiatal felnőttek érdeklődése eltérően formálódik. Vizsgálatukban a középiskolás korosztály pályae érdeklődés-átlagértékei szinte valamennyi RIASEC kategóriában¹ csökkentek, majd később újraéledtek. Ezzel szemben a fiatal felnőttek értékei jelentős emelkedést mutattak az érdeklődésben az emberekkel kapcsolatos – szociális, vállalkozói vagy művészi – pályaterületeken. Ez azt jelzi, hogy bizonyos szakmákra „meg kell érni” – különösen a szociális gondoskodás iránti vonzódás nem egyértelmű sajátossága az egészen fiataloknak; az érési folyamatot az első gyermek, az első egészségügyi élmény vagy idős szülő gondozása indíthatja el. Többen rámutattak, hogy az érdeklődés stabilitása nem azt jelenti, hogy az egyén érdeklődése változatlan, hanem hogy az adott környezetben belül a helye stabil marad. Példaként egy általános iskolai tanárt említhetünk, akinek érdeklődése a szociális tevékenységek, illetve az oktatás körébe tartozik, feltehetően jól kommunikál, és nyelvi kifejező, valamint konfliktuskezelő képessége kiemelkedő. Ám évtizedes gyakorlattal és további tanulmányok segítségével a helyi egyetem tanárképző karának oktatója lesz. Vagyis érdeklődése, képességei és a számá-

ra fontos értékek nem változnak, viszont kiegészülnek egyfajta presztízs és a magasabb szintű tudományos munka ígéretével, figyelme áterelődik – saját érdeklődési körén belül – egy másik korosztályra és kihívásra. Fentiek miatt a pályae érdeklődés pontos előrejelzője a karrierrel kapcsolatos eredményeknek (*Almeida, Ahmetoglu és Chamorro-Premuzic*, 2014; *Vardarli, Özyürek, Wilkins-Yel és Tracey*, 2017; *Volodina és Nagy*, 2016).

A pályae érdeklődés és a tanulmányi eredmény kapcsolata

Már korai vizsgálatok is demonstrálták (*Kuder*, 1977; *Strong*, 1943), hogy a tanulmányi eredményesség, a szakmaválasztás és a munkateljesítmény kapcsolatban áll az érdeklődéssel. *Nye, Su, Rounds, és Drasgow* (2012) megállapították, hogy a kongruencia, vagyis az egyén-munka megfelelés jó előrejelzője a tanulási teljesítménynek. Majd néhány évvel később hatvan évnnyi kutatást összegző átfogó metaanalízisükben (*Nye, Su, Rounds, és Drasgow*, 2014) 92 tanulmányt és 1858 összefüggést néztek át az egyén-munka viszony és a munkateljesítmény összefüggésének vizsgálata érdekében, s bizonyítottan találtak a kongruencia előrejelző funkcióját a teljesítménnyel kapcsolatban. Más vizsgálatok azt is megállapították, hogy bár az érdeklődés által motivált tanulási tevékenység jobb eredményekhez vezet, de a biológiai nem moderátor változó. Eltérnek a nemek abban a tekintetben, mennyire hat tanulmányi eredményükre az érdeklődés. S a lányok teljesítménye kevésbé áll kapcsolatban az érdeklődéssel.

¹ *John Holland* (1959, 1997) tipológiája, mely az embereket és a munkakörnyezetet hat típusba sorolta: tárgyias (realista; R), kutató (I), művészi (A), közösségi (szociális; S), vállalkozó (€) és végrehajtó (konvencionális; C). Elmélete szerint az egyén olyan munkakörnyezetet keres, amely értékeit, személyiségét, érdeklődését és munkamódját tükrözi. Minél inkább megvalósul az egyén-munkakörnyezet hasonlósága, annál elégedettebb lesz az egyén.

Feltehetően ez összefügg azzal a gyakori gondolattal, hogy „a lányok szorgalmasabbak” – jelen esetben: hogy akkor is eredményt érnek el az adott tantárgyban, ha az nem tartozik egyértelműen az érdeklődési körükbe. (*Hidi és Anderson, 1992; Hidi és Berndorff, 1998; Schiefele, 1996*).

A pályaérdeklődés és a NAT

Hazánkban a Nemzeti alaptanterv nem rendelkezik a pályaérdeklődés kialakításának módjáról, de feladatként tűzi ki az iskolák számára a szakmák és munkaterületek megismertetését a tanulókkal. A különböző Natok eltérően kezelték a pályaorientáció szerepét. Az 1995-ös és 2012-es tanterv műveltségterületben helyezte el a pályaorientációt, nevesített fejlesztési területként, előbbiben önálló órakerettel – a 2003-as és 2007-es dokumentumban pedig a kiemelt fejlesztési célok egyikében kapott helyett. Abban megegyeznek a szabályozók, hogy a folyamatban valamiképp fontos szerepe van a munkavállalásra való felkészülésnek. A 2020-as Nat egyrészt kulcskompetenciaként megnevezi a munkavállalói, innovációs és vállalkozói ismereteket, ugyanakkor csak az 1–7. évfolyamok számára, a technológia műveltségterületen belül, a technika és tervezés tantárgyban ajánl időt a pályaorientációs feladat végrehajtására. A gimnáziumokban ajánlott pályaorientációs óra híján az osztályfőnöki órai megbeszélés, oktatási kiállítások és többségében felsőoktatási nyílt napok meglátogatása pótolhatja a felkészítést. Tapasztalatok azt mutatják, hogy az intézmények alapvetően három ponton, nyolcadik, tizedik és tizenkettedik évfolyamon térnek rá a továbbtanulási feladatokra, hiányzik azonban az érdeklődés formálódását elősegítő szisztematikus ismeretnyújtás.

A VIZSGÁLAT

A vizsgálat célja és a hipotézisek

Vizsgálatunkat Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végeztük azon középiskolás tanulók anyagának felhasználásával, akik a vizsgálat időszakában, 2018-ban és 2019-ben 10–12. évfolyamosok voltak, és pályatanácsadáson vettek részt az adott időszakban.

Célunk volt feltárni segíteni, milyen pályaelképzelésekkel rendelkeznek a gimnáziumi tanulók, illetve befolyásolja-e pályaérdeklődésüket az életkor vagy a tanulmányi eredményesség. A gimnáziumi tanulók azért különleges célcsoport, mert ezen éveikben még pályadöntési helyzet előtt állnak, azonban érdeklődésük kialakítása ekkor már nem célirányos tevékenység. Gyakran a felvételi pontok összegyűjtése, a pontszámítás fontosabb, mint magának a vágyott területnek a megtalálása. Feltételezésünk szerint az évfolyamok eltérő pályaterületek iránt érdeklődnek, talán mert az érettségihez közelítve egyre nagyobb a nyomás, s ez felerősíti a pályamegtalálást potenciálisan előmozdító tevékenységeket a diákoknál. Továbbá a kedvelt pályaterület és az arra vonatkozatható tanulmányi eredmény között összefüggést várunk, pontosabban arra, hogy a jobb eredményű tanulók a keresett, magas bemeneti pontszámú felsőoktatási szakokra pozícionálják magukat.

A minta

Mintánkba azok a középiskolás tanulók kerültek Szabolcs-Szatmár-Bereg megye különböző gimnáziumaiból (n=266, 87 fiú

és 179 lány, átlagéletkoruk 16,68 év), akik a vizsgálat időszakában (2018–2019) 10–12. évfolyamosok voltak és pályatanács-

adáson vettek részt.. Megoszlásukat az *1. táblázat* tartalmazza.

1. TÁBLÁZAT

A minta megoszlása

	fiúk	lányok	összesen
10. évf.	59	91	150
11. évf.	11	39	50
12. évf.	17	49	66
összesen	87	179	266

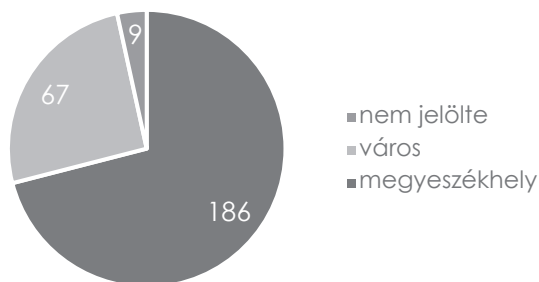
FORRÁS: saját szerkesztés

A felmérés időszakában ugyan részt vettek kilencedikesek pályatanácsadáson, de az évfolyam szerinti vizsgálatot nem lehetett volna érdemben végrehajtani csekély számuk miatt. Tizedikesek – a pedagógiai szakaszból következően – vannak a legtöbben, hiszen esetükben az emelt szintű érettségire

való jelentkezés előtt megnő a pályatanácsadást igénylők száma. Illetve a lányok szívesebben élnek a tanácsadási lehetőséggel, mint a fiúk. Területi megoszlás alapján a tanulók jelentős része megyeszékhelyen tanul, kilenc fő pedig nem jelölte az intézmény helyét. Megoszlásukat az *1. ábra* mutatja.

1. ÁBRA

A mintában szereplő tanulók iskolájának települési megoszlása (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

Eszköz

Mérésünket a Karriertábla (ODCTE, 2019) nevű érdeklődést mérő eszközzel végeztük, amely tizenhat szakterületet azonosít. A tanulóknak tevékenységek, tulajdonságok és tantárgyak/témák csoportjaiból kellett választani a számukra kedves vagy jellemző dolgot faktoronként, összesen 272 lehetőség közül. A kérdőív megbízhatósága igen jó, összességében $\alpha = 0,927$, területenként pedig 0,78 és 0,86 közötti.

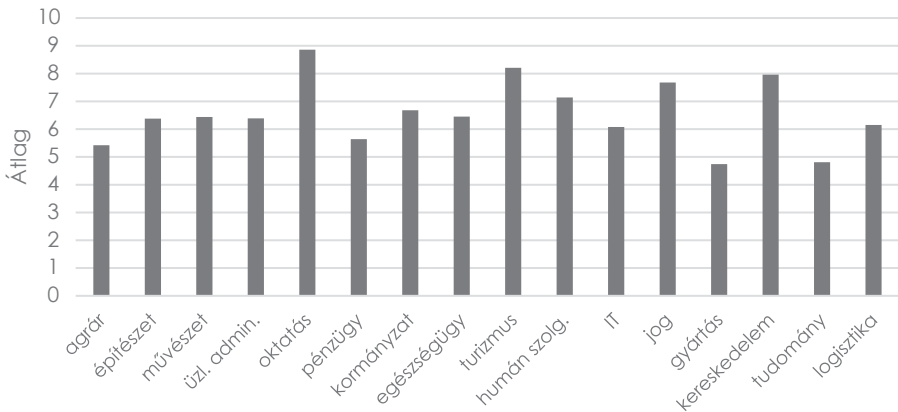
Eredmények

Érdeklődési jellemzők

Azt találtuk, hogy a fiatalok az oktatás, a kereskedelem-marketing, a turizmus, a jog és a humán szolgáltatások szakmáit tartják leginkább vonzóknak (2. ábra). Ugyanakkor bizonyos területeken (gyártás, tudomány, informatika) alacsony érdeklődési átlagok mellett kiugró értékekkel találkoztunk. Ez jelzi, hogy kevesen vannak ugyan, akik ezekben a szakmákban képzelelnek magukat, de ők igen határozottak jövőbeli pályájukat tekintve.

2. ÁBRA

Érdeklődési területek átlagos kedveltsége



FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredmény megfelel azoknak a hazai vizsgálatoknak, amelyek arról számoltak be, hogy folyamatosan csökken a matematikai, tudományos, műszaki és informatikai területek iránti érdeklődés (Tóth és Béky, 2010; Gebauer, 2009). Ugyanakkor ez egy általános megállapítás, és nem specifikusan a gimnáziumi tanulókra vonatkozik. A jelenséggel egyetemi szinten is találkoztak már (Osborne és Dillon, 2008),

illetve a lányokra különösen jellemző, hogy a közoktatásban folyamatosan veszítik el érdeklődésüket az MTMI területek iránt (Mitchell és Hoff, 2006; Riegle-Crumb, Moore, és Ramos-Wada, 2011).

Az életkor és a pályaérdeklődés összefüggése

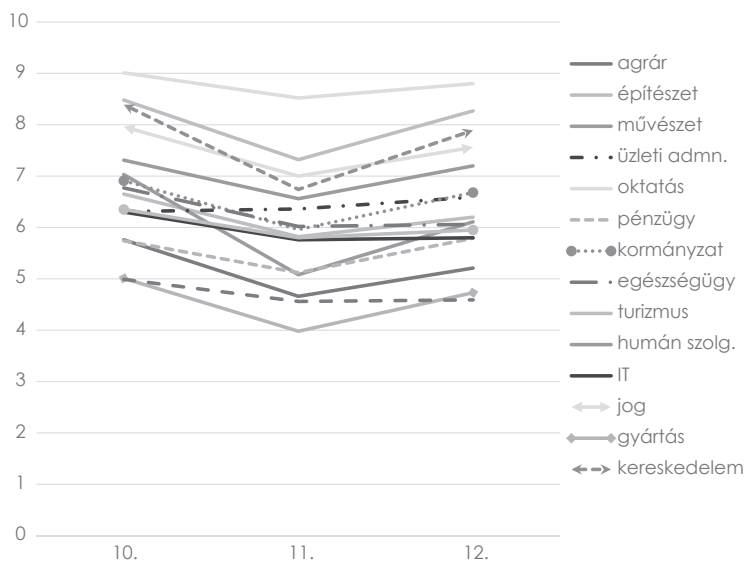
Az egyes évfolyamok hasonló képet mutatnak az érdeklődési területeket illetően, bár

az agrár-, a művészeti és a kereskedelmi pályaeérdeklődés esetében szignifikáns a különbség; ezeket leginkább a 10. évfolyamos tanulók kedvelik. Az is látható, hogy egységes képet mutatnak a 11. évfolyamosok abban a tekintetben, hogy egy terület (üzleti adminisztráció) kivételével minden más területen alacsony érdeklődést produkálnak. Úgy tűnik, ezek a fiatalok egy olyan átmeneti időszakot élnek át, amelyben nagy a bizonytalanság, és elképzeléseik nem kap-

nak megerősítést. Magyarázat lehetne, hogy a felmérésben kisszámú harmadikos tanuló vett részt, és ez befolyásolta az eredményt, de a (hasonlóan alacsony létszámban jelen lévő) végzősökre ez nem érvényes, hiszen esetükben a tizedikesek pályaeérdeklődési szintjét közelíti az eredmény (3. ábra). Ugyanakkor a tudomány, az informatika és a logisztika kedveltsége a középiskola befejező évében már nem tér vissza a kiinduló szintre.

3. ÁBRA

Az érdeklődés átlaga évfolyamonként



FORRÁS: saját szerkesztés

Tanulmányi átlag és pályaeérdeklődés

A tizenhatból tíz szakterület iránti érdeklődés gyenge, de szignifikáns kapcsolatban áll a tanulmányi eredménnyel (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A tanulmányi átlag és az érdeklődési területek együttjárása

	MŰV	ÜZL	OKT	PÜ	KOR	EÜ	TUR	HUM	JOG	KER
átlag	,174**	,213**	,231**	,141*	,265**	,142*	,168**	,144*	,151*	,138*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

MŰV: művészet, ÜZL: üzleti adminisztráció, OKT: oktatás, PÜ: pénzügyek, KOR: kormányzati adminisztráció, EÜ: egészségügy, TUR: turizmus/vendéglátás, HUM: humán szolgáltatás, JOG: jog és közbiztonság, KER: kereskedelem és marketing

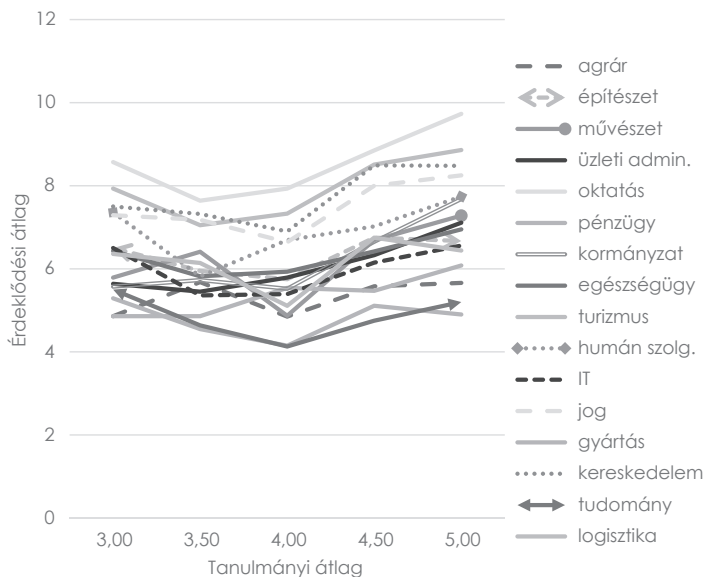
FORRÁS: saját szerkesztés

A mintában kevés a hármasnál rosszabb átlageredményű tanuló (4 fő), inkább a kitűnők (vagy közel kitűnők) dominálnak, az átlagok megoszlása a következő: 3 és 3,5 – 36 fő, 4 és 4,5 – 116 fő, jeles eredményű – 110 fő. A kitűnő tanulók magas érdeklődési átlagokat produkálnak, és sok területet találnak vonzóknak. A közepes eredményű

diákok hozzájuk hasonlóan viszonylag sok pályaterület iránt érdeklődnek. A négyesek esetében azonban több területen megtörik a kíváncsiság a szakmák iránt. Magyarán szólhat, hogy ők köztes állapotot élnek meg, vagyis az átlagnál jobbak, de nem kiemelkedőek, ezért nehéz azonosítani, mely terület illik hozzájuk (4. ábra).

4. ÁBRA

Az érdeklődés átlagainak változása a tanulmányi átlag esetében (A kis létszám miatt a 2 és 2,5 tanulmányi átlagú tanulók adatait nem szerepeltetjük az ábrán)



FORRÁS: saját szerkesztés

Ha a tantárgyak és az érdeklődés kapcsolatát vizsgáljuk, a matematika tűnik meghatározónak. A matematikai tanulmányi eredmények gyenge, de szignifikáns kapcsolatban állnak bizonyos pályaterületek iránti érdeklődéssel (3. táblázat). Látható a felsorolásból, hogy a gazdasági, műszaki, illetve a logikát és tanulási kedvet

igénylő területek esetében azok vannak előnyben, akiknek a matematika jegye magas. A téma iránt érdeklődők több területet és erősebb szinten találnak vonzónak, illetve összességében jobb tanulmányi eredményt érnek el (5. ábra).

3. TÁBLÁZAT

Az érdeklődés és a matematikai tanulmányi eredmények összefüggése

	IT	ÜZL	OKT	PÜ	KOR	GYÁR	TUD	LOG	JOG	ÉP
matematika	,181**	,225**	,172**	,225**	,293**	,148*	,173**	,143*	,126*	,240**

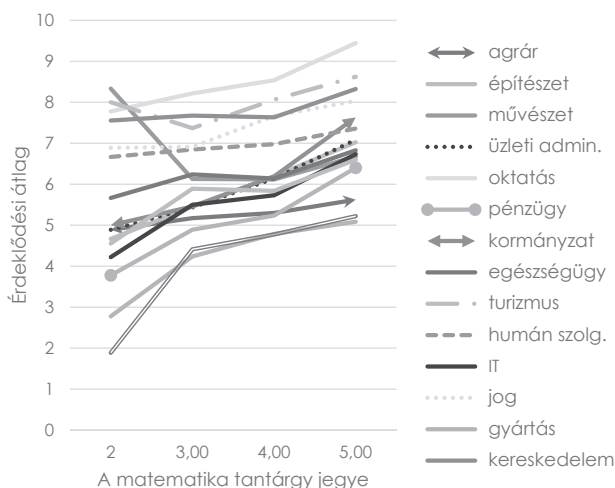
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

IT: informatika, ÜZL: üzleti adminisztráció, OKT: oktatás, PÜ: pénzügyek, KOR: kormányzati adminisztráció, GYÁR: gyártás, TUD: matematika, mérnöki, tudományos tevékenység, LOG. logisztika, JOG: jog és közbiztonság, ÉP: építészet, épített környezet

FORRÁS: saját szerkesztés

5. ÁBRA

Az érdeklődés átlagának változása a matematika tantárgy jegye esetében



FORRÁS: saját szerkesztés

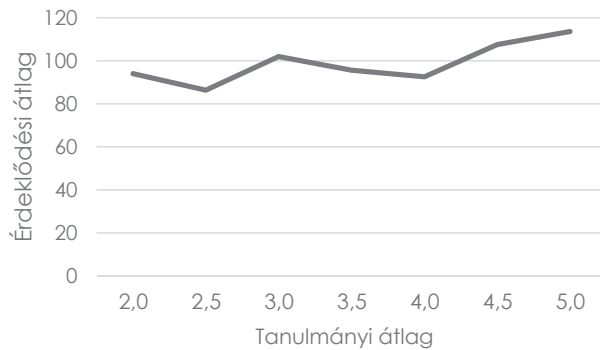
A pályaérdeklődés intenzitása

Ha a pályaérdeklődés azon jellemzőjét vizsgáljuk, hogy milyen erősen vonzza egy-egy terület az egyént, vagyis összesítve szemléljük az érdeklődés átlagait, azt találjuk, hogy a tanulmányi eredményre és az évfolyamra tett korábbi megállapítások megerősödnek. Éppen a 11. évfolyamosok és a né-

gyes tanulmányi eredményű tanulók esetében találkozunk alacsony érdeklődési intenzitással (6. és 7. ábra). Mindkét csoport esetében 90 és 95 közötti ez az érték, szemben a többi vizsgált csoport 100 fölötti értékével.

6. ÁBRA

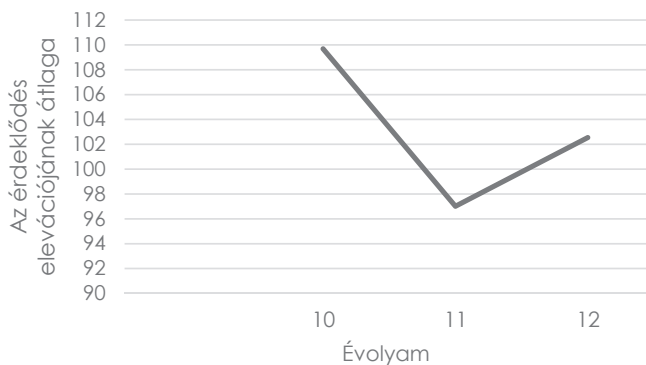
Az érdeklődési erősség és a tanulmányi eredmény kapcsolata



FORRÁS: saját szerkesztés

7. ÁBRA

Az érdeklődési erősség és az évfolyam kapcsolata



FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredmény nemcsak arról tájékoztat, ki mennyire kedvel egy adott területet, hanem a pályadöntési készség bizonyos komponenseivel is – mint amilyen a szakmai énhatékonyosság és a pályaelköteleződés – szoros kapcsolatban áll. Vagyis azok a tanulók, akik általában magas szintű érdeklődésről számolnak be, magabiztosabbak az elérni kívánt szakmához vezető feladatokban, és proaktívabb viselkedést tanúsítanak céljaik elérése érdekében (*Jaensch, Hirschi és Spurk, 2016*).

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat során megállapítottuk, hogy a vizsgálatunkban részt vett fiatalok az oktatás, a kereskedelem-marketing, a turizmus, a jog és a humán szolgáltatások szakmáit tartják leginkább vonzóknak. Több más kutatás arról számolt be, hogy csökken a matematikai, műszaki, természettudományos és informatikai területek iránti vonzódás, s ez mintánk esetében is megmutatkozott. Ugyanakkor biztató, hogy azok a tanulók, akik, bár nem erőteljesen, de vonzódnak a gyártás és a tudomány világához, igen határozottan elképzelésüket illetően.

Rávilágítottunk, hogy az évfolyamok közötti összehasonlításban a tizenegyedikesek több pályaterületet kevésbé találtak vonzóknak, mint a társaik, s ez összegződik az érdeklődés általános erősségében is.

A tanulmányi eredmények esetében arra a következtetésre jutottunk, hogy a négyes tanulók bizonytalanságot élnek át

azzal kapcsolatban, hogyan pozícionálják magukat a szakterületek között. Talán többre képesek, mint a közepes osztályzatú társaik, de nem élik meg teljesítményüket kellően kiemelkedőnek ahhoz, hogy a nagy presztízsű felsőoktatási szakok felé orientálódjanak. Az érdeklődés intenzitása esetükben a legalacsonyabb a tanulmányi eredmények alapján felállított csoportok között. Mindemellet a matematika tantárgy jegye bizonyos érdeklődési területeken befolyásoló, illetve általában elősegíti a jobb tanulmányi eredményt.

Nem kielégítő tehát az az elképzelés, hogy a középiskola 10. és végzős évfolyamainál fókuszálnak az intézmények a továbbtanulási elképzelések pontosítására. Úgy tűnik, hogy a „köztes” tanulók, a tizenegyedikesek és a jó tanulmányi eredményűek pillanatnyi elbizonytalanodást élnek át. Fontos, hogy pályaaorientációs tevékenységüket az iskolák kiterjesszék ezen diákokra is, bár a közvélekedés és a Nat szerint ez nem elsődleges feladat.

A vizsgálat akadályát képezte a legfiatalabb évfolyam hiánya, illetve annak az információnak a begyűjtése, milyen pályaaorientációs támogatást nyújtanak az egyes tanulók iskolái. Mégis képet kaphattunk arról, milyen szakterületek felé vonzódnak jelen vizsgálat fiataljai, és melyek azok a változók, amelyek hatnak az érdeklődésre. Ennek az életállapotnak jelentősége abban áll, hogy bármilyen is a pályaaérdeklődés ekkor, az a korai húszas években eléri stabilitásának csúcspontját, majd a következő két évtizedben kitart (*Low és mtsai, 2005*).

IRODALOM

- Almeida, P. I. L., Ahmetoglu, G., & Chamorro-Premuzic, T. (2014). Who wants to be an entrepreneur? The relationship between vocational interests and individual differences in entrepreneurship. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 102–112. doi:10.1177/1069072713492923
- Bloye, E. J. (2007). Vocational Interest and other non-cognitive factors as predictors of academic performance in high school, MA disszertáció, University of Johannesburg
- Chamorro-Premuzic, Tomas (2015). *Personality and individual differences*. The British Psychological Society & Wiley.
- Donnay, D. A. C., Morris, M. L., Schaubhut, N., & Thompson. (2005). *Strong Interest Inventory Manual: Research, Development, and Strategies for Interpretation*. Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Gebauer Ferenc. (2009). Három évtized érdeklődési tesztek tükrében. Budapesti nevelő, 1.
- Hidi, S., & Anderson, V (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Hidi, S., & Berndorff, D. (1998). Situational interest and learning. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning*. Proceedings of the Secon-Conference on interest and gender (pp. 74-90). Kiel, Germany: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
- Hoff, K. A. et al. (2018). Normative changes in interests from adolescence to adulthood: A meta-analysis of longitudinal studies, *Psychological Bulletin*. doi: 10.1037/bul0000140
- Holland, J. L. (1959): A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6. 1. sz., 35–45. Letöltés: doi.org/10.1037/h0040767
- Holland, J. L. (1997): *Making vocational choices (3rd ed.)*. Odessa, FL. (Psychological Assessment Resources)
- Ion, A., Nye, C. D., Iliescu, D. (2019). Age and gender differences in the variability of vocational interests. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 97-113 doi/10.1177/1069072717748646
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253–264). New York: Guilford.
- Jaensch, V. K., Hirschi A., & Spurk D. (2016). The relationships of vocational interest congruence, differentiation, and elevation to career preparedness among university students. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60(2), 79-89. doi:10.1026/0932-4089/a000210)
- Kuder, F. G. (1977). *Activity interests and occupational choice*. Chicago: Science Research Associates.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131(5), 713-737. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.5.713
- Mitchell, S., & Hoff, D. (2006). (Dis)Interest in Science: How Perceptions About Grades May Be Discouraging Girls. *Electronic Journal of Science Education*, 11(1), 10-21. ejse.southwestern.edu (Letöltve: 2020. 08. 08.)
- Nye, C., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives in Psychological Science*, 7, 384–403. doi:10.1177/1745691612449021
- Nye, D. C., Su, R., Rounds, J., Drasgow, F. (2014). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *SAGE Journal*, 7, 4, 384–403
- Oklahoma Department of Career and Technology Education (ODCTE) (2005). Career Cluster Interest Survey
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. London: The Nuffield Foundation.
- Riegle-Crumb, C., Moore, C., & Ramos-Wada, A. (2011). Who wants to have a career in science or math? Exploring adolescents' future aspirations by gender and race/ethnicity. *Science Education*, 95(3), 458-476. DOI: 10.1002/sce.20431

- Schiefele, U. (1996a). Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen, Germany: Hogrefe school achievement, self-concepts, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 58-73. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.005
- Silvia, P. J. (2008): Interest – The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17. 1. sz., 57–60.
- Strong, E. K. (1943). *Vocational Interests of Men and Women*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Szilágyi Klára (2007). *Munka-pályatanácsadás, mint professzió*. Budapest: Kollégium Kft.
- Tóth Péter és Béky Gyuláné (2010). Tanulók pályaejrdeklódése és pályaaattitúdjé a szakközépiskolák 9-11. évfolyamán. *Szakképzési szemle*, 26(3), 252-267.
- Tracey, T. J. G., Robbins, S. B., & Hofsess, C. D. (2005). Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 to 12. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 1–25. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.002
- Turner, S. A. Jr. és Silvia, P. J. (2006): Must things be pleasant? A test of competing appraisal structures. *Emotion*, 6. 4. sz., 670–674.
- Vardarli, B., Özyürek, R., Wilkins-Yel, K. G., & Tracey, T. J. G. (2017). Examining the structure of vocational interests in Turkey in the context of the personal globe model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17, 347–359. doi:10.1007/s10775-016-9338-6
- Volodina, A., & Nagy, G. (2016). Vocational choices in adolescence: The role of gender, school achievement, self-concepts, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior* 95-96, 58-73, DOI:10.1016/j.jvb.2016.07.005
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 (2020. 10. 05.)



Napfelkelte a Gangeszon, Benaresz, India

GÖNCZÖL ENIKŐ

Mi van a sikerek mögött?

A szingapúri oktatásfejlesztés dinamikája¹

A szingapúri oktatást először a 2009. évi PISA vizsgálat állította igazán reflektorfénybe, amelynek eredményeit aztán a 2012. évi mérés hitelesítette. Az ország akkori 15 éves diákjai jobb eredményt értek el angol szövegértés terén, mint angol anyanyelvű kortársaik, és az elsők között végeztek a problémamegoldás terén is. A kiemelkedő teljesítmények később sem maradtak el, és nem is korlátozódtak csupán a PISA által vizsgált területekre. Az ország fiataljai egyre többször tértek haza rangos díjakkal a legkülönbözőbb – elméleti és gyakorlati tudást igénylő – nemzetközi versenyekről.² A szingapúri oktatást ezért ma világszerte a leghatékonyabb és legeredményesebben működő rendszerek között ünneplik, és sokan eltűnődnek rajta, miként lehetne tanulni a példájukból. Erre az igényre reagálva született meg a *Learning from Singapore* című könyv 2017-ben, amely több évtized

trendjeit áttekintve ad képet a fejlődésről. A könyv alcíme (*The power of paradoxes*) ugyanakkor arra is utal, hogy a reformok dilemmákkal terhelt helyzetekben, egymással versengő filozófiák árnyékában születnek.

A könyv szerzője, *Pak Tee Ng* a szingapúri tanárképzésért felelős *National Institution of Education (Nanyang Technological University)* professzora, akinek egész élete az oktatás világához kapcsolódik. Szülei is tanárok voltak, ezért iskolai történetek között nőtt fel. Mivel pedig Szingapúr kicsiny ország, műve írásakor elmondhatta, hogy a pályán lévő igazgatók fele – akikkel rendszeres kapcsolatot tartott –, a tanítványa volt valamikor. Mindez lehetővé teszi számára, hogy gondolatait egyfajta belső nézőpontból fogalmazza meg, miközben egyetemi oktatóként és kutatóként tisztában van a nemzetközi trendekkel is.

¹ Ahol a szövegben ez külön nincs jelezve, ott a cikk megállapításai Pak Tee Ng *Learning from Singapore. The Power of Paradoxes* című 2017-es könyvére támaszkodnak (Routledge, New York). Amikor az állításokhoz adatok is kapcsolódnak, a pontos oldalszámokat is szerepeltetem a szövegben. A naprakész információk fő forrásául a szingapúri Oktatási Minisztérium (*Ministry of Education, MOE*) honlapja szolgált, amelyről a cikkben felhasznált oldalait elérhetők. Ezeket a tanulmány végén szereplő, *Hivatkozások* című lista tartalmazza. Az internetes források letöltési dátuma minden esetben 2021. 03. 30.

² 2015-ben például már harmadszorra győzték le 27 ország fiataljait az Ifjú Fizikusok Nemzetközi Versenyén (*International Young Physicists' Tournament*). Három arany- és egy ezüstéremmel 60 ország közül harmadikak lettek a 26. Nemzetközi Biológiai Olimpián (*26th International Biology Olympiad*). A szingapúri csapat 53 más nemzetet és 250 résztvevőt megelőzve lett bajnok az Iskolai Vitázás 27. Világbajnokságán (*27th World Schools Debating Championship*). 2014-ben a Készségek Vietnámban megrendezett 10. Ázsiai Versenyén (*10th ASEAN Skills Competition*) a szingapúri diák delegáció 11 érmet nyert olyan kategóriákban, mint a mobil robotika (*Mobile Robotics*), a szépségápolás (*Beauty Therapy*), az információs hálózatok vezetékszerének kialakítása (*Information Network Cabling*) vagy az éttermi felszolgálat (*Restaurant Service*). (Ng, 2017, 4–5. o.)

AZ ORSZÁG NÉHÁNY JELLEMZŐJE

Szingapúr 700 km²-nyi szigete brit gyarmati területként, egy kikötő létrehozásával kapcsolódott be a világ gazdaságába a 19. század elején. Először az önkormányzás jogát nyerte el 1959-ben, majd 1965-ben független állammá vált. Lakossága ma hozzávetőleg 5,3 millió, melynek háromnegyede kínai, de rajtuk kívül számos más etnikum is él az országban. Népeisége többféle nyelvet beszél és különféle vallásokat követ. Államformája brit mintára kialakított, parlamenti képviselőket nyugvó, demokratikus köztársaság.

Az öngazgatóvá váló társadalom vezetői úgy döntöttek, hogy a fejlődés és a globális gazdaságba való beilleszkedés érdekében hivatalos nyelvvé nyilvánítják az angolt, a lakosság körében használt kínai (mandarin), tamil és maláj mellett. A következő évtizedekben aztán fokozatosan ez lett az oktatás, az üzleti élet és a kormányzat nyelve, ami eszközt kínált a társadalom etnikai csoportjai közötti távolságok áthidalására is.

A függetlenséget megteremtő 1960-as évek korszaka nehéz, társadalmi nyugtalansággal, súlyos munkanélküliséggel, lakáshiánnyal és alacsony színvonalú oktatással terhelt időszak volt az ország életében. A gazdaság alapját akkoriban képező kikötői és raktározási tevékenység alig tudta eltartani a fiatal államot. Gyors iparosításra volt szükség, és – külföldi befektetők megnyerésével – el kellett kezdeniük egy exportra termelő ipar kiépítését, hogy mindenki megfelelő munkához juthasson. A paletta gyorsan színesedett, a gazdaság egyre komplexebbé vált, s mind

magasabb szintű technológiával, egyre nagyobb értéket állított elő. Az állam kiemelkedő szerepet játszott a fejlődés dinamizálásában, amelynek szédítő ütemét jól érzékeltetik a számok. Az egy főre jutó GDP az 1960-as években 500 amerikai dollár körül mozgott, a '80-as években azonban már 5000, 2014-ben pedig 56 000 USD volt (Ng, 2017, 22. o.).

A változást jól szimbolizálja – sok egyéb mellett – az egykori szürke partvidéken ma emelkedő futurisztikus épületegyüttes, a *Marina Bay Sands* vagy a számos rangos nemzetközi építészeti díjat elnyert repülőtér, a *Changi Airport*. Az ország ugyanakkor a nagy népsűrűség ellenére is

vonzó, élhető környezetet akar kínálni lakóinak. Ebbe enged bepillantást a kormány 2013. évi településfejlesztési terve, amely célul tűzte ki, hogy városaik zöldék és egészségesek legyenek: környezetbarát központokkal és jól kiépített kerékpárúthálózatokkal rendelkezzenek, s az otthonokat 400 méternél rövidebb utak kössék össze a parkokkal és a parti sétányokkal – miközben a fejlesztés gondot fordít a kulturális és a természeti örökség megőrzésére is (Draft Master Plan, 2013).

AZ OKTATÁSI RENDSZER FEJLESZTÉSÉNEK FÁZISAI

Mivel Szingapúr szinte egyáltalán nem rendelkezik természeti erőforrásokkal, a függetlenség első pillanatától fogva világos volt számára, hogy jövője munkaerejének képzettségétől függ. Az oktatás ezért együtt fejlődött a gazdasággal, folyamatosan reagálva annak változó szükségleteire. A reformok elemei egymásból bomlottak ki, és

egymásba olvadtak, ám a folyamaton belül mégis jól elkülöníthető három különböző súlypontú szakasz.

1. Standardizáció (a '60-as évek közepétől a '80-as évek közepéig tartó időszak)

Amikor Szingapúr számára a fő kihívást a túlélés jelentette, a lakosság jelentős része még írástudatlan és képzetlen volt. Azért, hogy a formálódó ipart munkaerővel tudják ellátni, a fejlesztés fókuszába az alapfokú oktatás kiterjesztését kellett állítaniuk. Az első lépés a meglévő intézmények rendszerbe szervezése és újakkal való kiegészítése, a színvonal általános emelése, valamint a finanszírozás és az irányítás egységesítése lett.

E szakasz fontos állomása volt az oktatás állapotát az 1970-es évek végén áttekintő *Goh Jelentés (Report on the Ministry, 1979)* megszületése, amely olyan gondokra világított rá, mint a korai iskolaelhagyók és a nemzeti vizsgákon kudarcot szenvedő diákok magas aránya, valamint a szövegértés alacsony szintje az iskolát befejezők körében. Problémaként azonosította az iskolák minőségi egyenlenségeit és az intézményirányítás szakmai hiányosságait is.

A dokumentum javaslatait követve kezdték el Szingapúrban a képesség szerinti csoportok kialakítását az elemi iskola 3. évfolyamának végén, valamint a középiskola első évének elején. Úgy vélték, ez lehetővé teszi, hogy az eltérő érettségű tanulók saját tempójuk szerint haladhassanak, s egyúttal a tanárok munkáját is megkönnyíti. Ezzel egy időben reformokat indítottak el az iskolák igazgatása és a tantervek terén. Alapvető standardokat vezettek be a tanulás különféle területein,

és 1980-ban megkezdte működését az állami iskolafelügyelet.

2. Elszámoltathatóság (a '80-as évek közepétől a '90-es évek közepéig tartó szakasz)

Az 1985. évi globális válság felhívta a figyelmet arra, hogy az országnak olyan irányba kell elmozdulnia, amely magas hozzáadott értékű technológiákra és szolgáltatásokra épül. Az erre vonatkozó stratégiát a Gazdasági Bizottság 1986. évi jelentése alapozta meg, amely változást hozott az oktatásban is (*Report of the Economic Committee, 1986*).

Úgy alakították át a rendszert, hogy az a munkaintenzív gazdaság felől a tőke- és készségintenzív irányba való elmozdulást támogassa. Bár az irányítás továbbra is erősen központosított maradt, kezdtek megmutatkozni benne a decentralizáció jelei. Egyes jog- és felelősségi köröket a velük járó kötelezettségekkel együtt az iskolákhoz helyezték át. Nőni kezdett az intézmények autonómiája helyi tantervük kialakítása és a pedagógiai megoldások kiválasztása terén – de eredményeikről rendszeresen számot kellett adniuk a felettes hatóságnak. Néhány kiemelkedő teljesítményt nyújtó

intézmény azonban már 1986-ban független státust kapott. Ez együtt járt azzal, hogy maguk dönthettek tanáraik felvételéről és elbocsátásáról, pénzügyi

hatású projekteket is megvalósíthattak, meghatározhatták a tandíjuk összegét, és dönthettek a tanulók felvételével kapcsolatos kérdésekben.

E korszak meghatározó eseménye volt az iskolai rangsor bevezetése 1992-ben. A teljesítmények különféle mutatói ettől

a fejlesztés fókuszába az alapfokú oktatás kiterjesztését kellett állítaniuk

kezdve megjelentek az újságokban, ami együtt járt az intézmények közötti verseny erősödésével, de egyben azzal is, hogy az iskolák kezdték megtalálni a módját, miként különböztessék meg magukat másoktól.

3. Sokszínűség és innováció (az 1990-es évek végétől napjainkig)

A következő jelentős hangsúlyváltásnak ismét egy válsághelyzet, az 1997-es ázsiai pénzügyi krízis adott lökést, amely a globális tudásgazdaság felé fordította a döntéshozók figyelmét. Érzékelték ugyanis, hogy a világban zajló verseny szabályait

átírta az idő, s igazi előnyre egyre inkább a kreativitás és az innováció válik. Felismerték, hogy a stratégia, amely sikert hozott nekik a '80-as években, a 21. században már a kudarchoz vezető út receptje lenne.

Az oktatási rendszer ekkorra már többé-kevésbé összhangba került a kormány által elvárt standardokkal. A társadalom és a szakemberek többsége pedig eléggé bízott az irányítóknak és a külső értékelésekben ahhoz, hogy a politikai szándékok ne ütközzenek komoly ellenállásba. Közben – megfelelő minőségbiztosítási eljárások alkalmazása mellett – folytatódott a lassú mozgás az iskolai autonómia bővülése felé. Megkezdődött egyfajta tartalmi paradigmaváltás is, amelynek fő jellemzője a memorizálástól a problémák megoldására épülő tanulás irányába való fokozatos elmozdulás volt. A szakemberek azonban hangsúlyozták, hogy ezek nem egy kontinuum szélső pontjait, hanem ugyanazon dolog két oldalát jelölik.

Az új szakasz nyitányát a *Thinking Schools, Learning Nation* című stratégia jelez-

te, amit a miniszterelnök a gondolkodás témakörében akkor már hetedik alkalommal megszervezett nagy nemzetközi konferenciát megnyitó beszédével hirdettet meg 1997-ben. A vízióhoz kapcsolódva négy területen – az infrastruktúra, a tanterv és az értékelés, a tanárok képzése és szakmai fejlődése, valamint a tanulást segítő környezet kialakítása terén – kezdődtek ezt követően jelentős változások az oktatásban (*Speech, 1997*).

Az új jövőkép értékvilágának középpontjába az egész életen át tartó tanulás, valamint a kreativitás és a kritikai gondolkodás

került, ami a világban való eligazodás és sikeresség alapfeltételeként fogalmazódott meg.

A módszertani váltás részeként lassan bevett osztálytermi gyakorlattá

vált az integrált projekt munka (*Integrated Project Work*), amely a tanulás kommunikatív, innovatív és interaktív jellegét erősítő, több tantárgyat átfogó, interdiszciplináris forma megnevezése Szingapúrban.

A jövőkép címében szereplő „Gondolkodó iskolák” kifejezés arra utal, hogy a ma még ismeretlen jövőbeni kihívások magabiztos kezeléséhez gondolkodni tudó, elkötelezett polgárookra van szükség. Ezzel összefüggésben újradefiniálták a tanárok szerepét, az oktatás intézményeire pedig tanuló szervezetekként kezdték tekinteni. Az iskolákat a tudás megosztását támogató klaszterekbe szervezték. Csökkent a minisztériumi befolyás, és nőtt az iskolák önállósága. A klaszterek vezetői korábban sikeres igazgatók lettek, akik ettől kezdve mentorként segítettek az egyes intézmények irányítóit abban, hogy minél jobban tudjanak élni a megnövekedett szabadsággal. Az iskolákat bátorították, hogy önállóan is keressék a jobb teljesítmények felé vezető utakat – a részvételt, a kreativitást és az innovációt fókuszba állító tanuláson

folytatódott a lassú mozgás az iskolai autonómia bővülése felé

keresztül. 2000-ben eltörölték a tanfelügyeletet, a *School Excellence Model* nevű önértékelési rendszert vezetve be helyette. Ez kiemelte a vezetés és a stratégiai tervezés fontosságát, és arra ösztönözte az iskolákat, hogy a jó teljesítmény előmozdítása mellett egyre inkább holisztikus jellegű oktatást nyújtsanak diákjaiknak. Az intézmények azóta maguk jelölik ki pedagógiai céljaikat, és rendszeresen értékelik, hogy meddig jutottak el az általuk tervezett úton. Belső értékeléseiket pedig ötévenként validálja egy külső szakértői csoport (Ng, 2003).

A „Tanuló nemzet” kifejezés az oktatást támogató társadalmi és kulturális környezet megerősítésének szándékára utal a stratégia címében. A politikusok bátorítani kívánják a polgárokat, hogy minél többen lépjenek a folyamatos tanulás útjára, amely egyszerre szolgálhatja szakmai fejlődésüket és személyes gyarapodásukat. A morális, a kognitív, a fizikai és a társas képességek fejlődését célzó sokféle új kezdeményezés között a legnagyobb hatású a szintén 1997-ben elindított, s ma már negyedik fázisánál tartó komplex digitális oktatásfejlesztési terv – *Masterplan for Information Technology in Education* – volt (*ICT Masterplans*, é. n.). Szintén alapjaiban érintette a tudás-gazdaság által igényelt képességek fejlesztését az osztálytermi gyakorlat módszertani megújulását célzó *Teach Less, Learn More (TLLM)* elnevezésű policy kezdeményezés (*Singapore Infopedia*, 2018).

AZ OKTATÁSI RENDSZER NÉHÁNY FONTOS JELLEMZŐJE

Szingapúrban mintegy 370, meglehetősen nagy létszámú iskola működik, melyek két-

harmada elemi, egyharmada pedig középiskola. Döntő többségük állami fenntartású nyilvános intézmény, amelyekben tandíjat kell fizetni, ám ennek mértéke általában nem jelent komoly megerhelést a családoknak. Az iskolákban hozzávetőleg félmillió diák tanul, a kötelező oktatás 7-től 15 éves korig tart.

Az iskolarendszer szerkezete. Az elemi oktatás hat évig tart, és két részre oszlik. Az 1–4.

évfolyam alapozó időszakára egy orientációs szakasz épül az 5–6. évfolyamon, melyen belül 2008-ban sávos elrendezést vezettek be. Ez lehetővé teszi, hogy a tanulók egyéni erősségeiknek megfelelően kombinálhassák a standard, vagyis a többség számára megfelelő, illetve az ennél alacsonyabb szinten tanulható tárgyakat. Gyorsabban haladhassanak azokon a területeken, amelyeken erősebbek, és több időt szánhassanak azokra, ahol gyengébbek, és felzárkózásra van szükségük. A hatodik év végén kerül sor az első országos szintű vizsgára (*Primary School Leaving Examination*), amely az elemi iskola zárásakor meglévő tudást méri, s amelynek eredménye jelentősen befolyásolja, hogy ki hol tanulhat majd tovább középfokon.

A középiskolai képzés 4 vagy 5 évig tart. Néhány speciális profilú intézményt leszámítva, az iskolák többsége háromfajta kurzust (*Express Course, Normal Course, Integrated Programme*) kínál a diákoknak, akik korábbi tanulmányi eredményeiknek megfelelően léphetnek be egyik vagy másik programba. A kurzusok tantárgyaik mélységében, azok elméleti, illetve gyakorlati jellegében, valamint a záró vizsgák nehézségében különböznek egymástól. A tanulóknak azonban lehetőségük van rá, hogy menet közben a haladási tempójuknak inkább megfelelő – erősebb vagy könnyebben

egyszerre szolgálhatja szakmai fejlődésüket és személyes gyarapodásukat

teljesíthető – párhuzamos programokba lépjenek át. Az első kétfajta kurzus már hosszabb ideje működik, a harmadikat viszont csak 2004-ben vezette be a minisztérium. Az *Integrált Program* egyfajta „gyorsítósávot” kínál az elméleti téren legjobban teljesítők számára – annak érdekében, hogy a záróvizsgákra való felkészülés helyett egy gazdagított, mélyebb tudást kínáló tanterv szerinti haladással tölthessék az idejüket, és vizsga nélkül léphessenek tovább az egyetemi tanulmányokra felkészítő, következő iskolatípusba.

- A tanulók többsége – vizsgáik eredményének függvényében – a középiskolát követő, ún. *post-secondary* szakaszban az alábbi irányokba léphet tovább: Az ifjúsági college-ok (*junior colleges*) az egyetemi tanulmányokra készítik fel a diákokat egy kétéves program keretében, amely a felsőoktatás által elvárt vizsgával zárul.
- A politechnikumok (*polytechnics*) hároméves programokat kínálnak, amelyek közvetlenül a munka világába vezetik át a fiatalokat, de a megfelelően teljesítők ebből az intézménytípusból is jelentkezhetnek egyetemre.

A tanárok képzése és jogi státusuk. Szingapúrban minden tanár munkáltatója az Oktatási Minisztérium (*Ministry of Education*).

A kormány a tanári pályára jelentkezők közül kiválasztott fiatalokkal szerződést köt, mielőtt megkezdenék tanulmányaikat az ország tanárképző intézetében (*National Institution of Education*). Oktatásuk teljes

egyfajta „gyorsítósávot” kínál az elméleti téren legjobban teljesítők számára

költségét a minisztérium fedezi, és tanulmányaik idejére fizetést is kapnak. Cserébe viszont kötelezik magukat arra, hogy a végzést követően legalább három évig tanárként fognak dolgozni ott, ahová a minisztérium helyezi őket. Ők maguk csupán arról döntenek, hogy kisebb vagy nagyobb gyerekekkel szeretnének-e foglalkozni.

Tanügyigazgatás és szakmai irányítás. Az ország négy, égtájak szerint kialakított tanügyi zónára oszlik, s ezek mindegyike kisebb igazgatási egységekre, általában hét klaszterre tagolódik. Egy klaszterhez rendszerint 12-13 iskola tartozik – elemi és középiskolák, valamint ifjúsági college-ok vegyesen. A klaszterek vezetői felelnek az intézményeik irányításáért és ellenőrzéséért, valamint az igazgatók szakmai fejlődéséért. Az egy klaszteren belüli iskolák rendszeresen megosztják egymással a tapasztalataikat és együttműködnek a minőség javítása érdekében. Az oktatás szereplőit szoros kapcsolat fűzi össze. A szakemberek pályájuk során többször váltanak szerepet a rendszer szintjei – a minisztériumi irányítás, a tanárképzés és az iskolák – között, ami elősegíti a megfelelő kommunikáció és koordináció kialakulását közöttük, valamint azt, hogy

a politikusok, a kutatók és a gyakorló pedagógusok kölcsönösen értsék egymás feladatait.

Finanszírozás. Az oktatásra fordított kiadások nagysága Szingapúrban

második helyen áll a védelmi költségvetés után. A GDP-hez viszonyított aránya viszont – az ország kiemelkedő gazdasági teljesítménye következtében – alacsonyabb az OECD átlagánál.³

³ Az oktatásra fordított átlagos évi költség Szingapúrban a GDP 3,1%-a, míg az OECD országokban (a PISA mérések során rögzített adatok szerint) 4-7% között mozog (Ng, 2017, 24. o.).

AZ OSZTÁLYTERMI SZEMLÉLETVÁLTÁS SIKEREI ÉS NEHÉZSÉGEI

A 2005-ben újjá indított *Taníts kevesebbet, tanulj többet* című policy kezdeményezés célja az oktatás fókuszának a mennyiségről a minőségre való átbillentése, és a mélyebb tudás megszerzésének ösztönzése volt. A 2006–2011 közötti implementációs szakaszban kiemelt hangsúlyt kapott a tanárok és a vezetők támogatása, illetve a tanulói készségek fejlesztése, valamint annak elősegítése, hogy a diákok több és rugalmasabb választási lehetőséghez jussanak saját tanulási útjaik keresése során.

Különbféle segítő szerepekben dolgozó új munkatársak kerültek az iskolákba, hogy felszabadítsák a tanárokat korábbi teendőik egy része alól, akik így időt nyerhettek arra, hogy reflektálni tudjanak saját gyakorlatukra, illetve annak a többletmunkának az elvégzésére, amit az oktatás tanulói szükségletek szerinti, differenciált megszervezése igényelt. Az implementációs folyamatot felkészítő programok sora segítette, annak érdekében, hogy a vezetők és a tanárok alkotó módon tudjanak részt venni helyi tantervek kialakításában. Szélesedett a diákok számára felkínált tanulási lehetőségek palettája. Számos nem elméleti jellegű tárgy is választható lett, s a személyiség fejlődését, az egyéni útkeresést és az önkiteljesítést támogató új formák kerültek be az iskolai programok kínálatába.

Az oktatási minisztérium kétévenként tekintette át a folyamatot, s a 2012-es összegzés során megállapították, hogy jelentősen nőtt az iskolák szakmaisága. Erősödött a tanárok tervezési, fejlesztési

és kutatási képessége, s a korábbiaknál nagyobb mértékben álltak készen arra, hogy javítsák, illetve megosszák egymással a gyakorlataikat. Nőtt a diákok elköteleződése is. Izgalmasabbnak és élvezetesebbnek találták a tanulást, és aktívabban vettek részt az órákon. A jelentés azonban arra is rámutatott, hogy közben a tanulók jelentős része továbbra is a jövőjét erősen meghatározó vizsgák szorításában élt. Nem változott az évközi osztályozás szerepe, és a felsőoktatás elvárásai is ugyanazok maradtak, mint korábban. Tovább élt a szülők által finanszírozott és az előnyök maximalizálását célzó, sok időt és energiát igénylő különórák rendszere, s a családok részéről még mindig nagy nyomás nehezedett az iskolákra, hogy a gyerekeket elsősorban magas szintű elméleti tudáshoz juttassák. A tanárok pedig mindeközben nehezen

találtak egyensúlyt a két-féle kihívás között (*Ng és Sumita*, 2012, 4. o.).

A távlati célok és a napi gyakorlat feszültségét – a stratégia megőrzése mellett –

fokozatosan, újabb és újabb lépésekkel igyekezik oldani a kormányzat.

A 21. SZÁZADI KOMPETENCIÁK KERETRENDSZERE

2014-ben kidolgozták a 21. századi kompetenciák és az ezekhez kapcsolódó iskolai elvárások keretrendszerét, aminek közepontjában az alábbi értékek állnak:

- Tisztelet (*Respect*) – amely a diákoknak azon a meggyőződésén alapul, hogy ők maguk értékesek, és minden más ember is önmagában vett értéket képvisel.

Taníts kevesebbet, tanulj
többet című policy
kezdeményezés

- Felelősség (*Responsibility*) – amely arra támaszkodik, hogy a tanulók tudják, mit kell tenniük önmagukért, családjukért, közösségükért, nemzetükért és a világot, és szeretettel, elkötelezett módon teljesítik ezeket.
- Reziliencia (*Resilience*) – amely az érzelmi erősségen alapul, és a kihívásokkal való szembenézésben, bátorságban, optimizmusban, alkalmazkodásban, illetve találmányokban ölt testet.
- Integritás (*Integrity*) – amely abban nyilvánul meg, hogy kitartanak morális elveik mellett, és megvan bennük a bátorság ahhoz, hogy kiálljanak azért, amit helyesnek ítélnék.
- Törődés (*Care*) – ami azt jelenti, hogy jóindulattal és részvétellel viseltetnek mások iránt, s hozzájárulnak közösségük és a világ jobbításához.
- Harmónia (*Harmony*) – amely abban nyilvánul meg, hogy elősegítik a társadalmi összetartozást, megbecsülve a multikulturális társadalom egységét és sokféleségét.

Az értékek halmazát társas-érzelmi készségek – az öntudatosság, az önirányí-

tás, a felelős döntéshozatal, a társadalmi tudatosság és a kapcsolatkezelés készségei – fogják körbe a rendszert bemutató ábrán. Ezeket tartják a fejlesztők alapvetően fontosnak ahhoz, hogy a gyerekekben kialakuljon az egészséges identitás, felismerjék az érzelmeiket és képesek legyenek kezelni azokat, megszülessen bennük a felelősségérzet, törődjenek másokkal és pozitív kapcsolatokat alakítsanak ki velük, sikeresen reagáljanak a kihívásokra, képesek legyenek önmaguk, mások és a társadalom javára cselekedni.

mit kell tenniük önmagukért, családjukért, közösségükért, nemzetükért és a világot

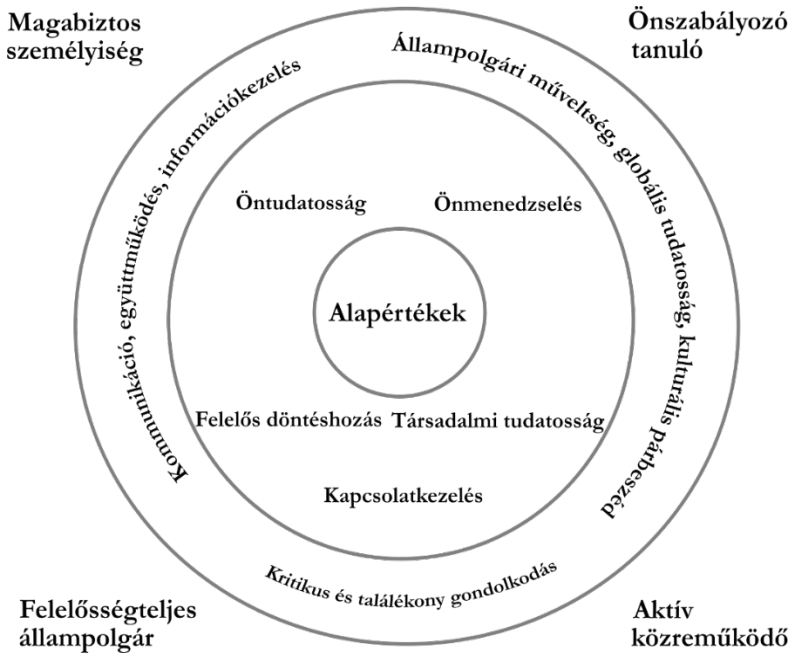
A koncentrikusan táguló körök következő mezőjében a társas készségek fejlődésével fokozatosan épülő, a 21. században nélkülözhetetlen kompetenciák

jelennek meg (1. ábra):

- Állampolgári műveltség, globális tudatosság és a kulturális párbeszéd készségei (*Civic Literacy, Global Awareness and Cross-Cultural Skills*)
- Kritikus és találmányos gondolkodásmód (*Critical and Inventive Thinking*)
- Kommunikációs, együttműködési és információs készségek (*Communication, Collaboration and Information Skills*)

1. ÁBRA

A 21. századi kompetenciák rendszere



FORRÁS: a szingapúri Oktatási Minisztérium honlapja után saját szerkesztés

A kimeneti elvárásokat a közoktatási rendszer három szintjén nyolc-nyolc egymásra épülő fejlesztési törekvésként fogalmazza meg a dokumentum (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

Kimeneti elvárások a közoktatás három szintjén

Az elemi szint végére	A középfok végére	Középfok utáni szint végére
Legyenek képesek megkülönböztetni egymástól a jót és a rosszat.	Alakuljon ki az erkölcsi integritásuk.	Rendelkezzenek morális bátorsággal, és álljanak ki az igazukért.
Ismerjék az erősségeiket és fejlődési területeiket.	Higgyenek a képességeikben, és tudjanak alkalmazkodni a változásokhoz.	Kezeljék rugalmasan a nehézségeket.

Az elemi szint végére	A középfok végére	Középfok utáni szint végére
Tudjanak együttműködni, javaikat megosztani, és törődni másokkal.	Tudjanak csoportban dolgozni, és mutassanak empátiát mások iránt.	Tudjanak együttműködni más kultúrájú emberekkel, és rendelkezzenek szociális felelősségérzettel.
Legyen bennük kíváncsiság a környezetük iránt.	Legyenek kreatívak és érdeklődők.	Legyenek innovatívak és vállalkozó kedvűek.
Gondolkozzanak és fejezzék ki magukat magabiztosan.	Legyenek képesek értékelni az eltérő véleményeket, és kommunikáljanak hatékonyan.	Legyenek képesek kritikusan gondolkodni és meggyőzően kommunikálni.
Legyenek büszkéek a munkájukra.	Vállaljanak felelősséget saját tanulásuk iránt.	Legyenek céltudatosak, és törekedjenek a kiválóságra.
Rendelkezzenek egészséges szokásokkal, és tudatosan alkossanak.	Élvezzék a testmozgást és értékeljék a művészeteket.	Életmódjuk legyen egészséges, és értékeljék az esztétikumot.
Ismerjék és szeressék Szingapúrt.	Higgyenek Szingapúrban, és tudják, mi előnyös az ország számára.	Legyenek büszkéek országukra, és találják meg annak helyét a világban.

FORRÁS: saját szerkesztés

A szingapúri oktatás irányítói szerint mindez azért fontos, hogy a fiatalok élni tudjanak a digitális kor gazdag lehetőségeivel:

- Magabiztos emberré (*Confident persons*) váljanak, akik határozottan érzik, mi a jó és mi a rossz, reziliensek és képesek alkalmazkodni, ismerik önmagukat, jó az ítéloképességük, függetlenül és kritikus módon gondolkodnak, hatékonyan kommunikálnak.
- Önvezérelt tanulók (*Self-directed learners*) legyenek, akik felelősséget vállalnak saját tanulásukért, reflektálnak rá, és kitanulnak mellette egész életük folyamán.
- Aktív közreműködők (*Active contributors*) legyenek, akik képesek hatékonyan dolgozni csoportokban, kezdeményezők, figyelembe tudják venni a kal-

kulált kockázatot, innovatívak és kiválóságra törekszenek.

- Felelősségteljes állampolgárokká (*Concerned citizens*) váljanak, akik mélyen kötődnek Szingapúrhoz, erős civil öntudat él bennük, felelősséget viselnek a családjukért, a közösségükért és a nemzetükért, s aktív szerepet vállalnak mások életének javításában.

ADAPTÍV RENDSZERFEJLESZTÉS LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE

A stratégiához és a kompetenciafejlesztési kerethez illeszkedve újabb és újabb programok, illetve korrekciók jelentek meg az oktatási rendszerben az elmúlt évek folyamán, s ezek többsége a vasúti váltóátállításhoz

hasonlítható. Kezdetben alig látszik a különbség, de ahogy telik az idő és nő a távolság az indulási ponthoz viszonyítva, úgy válik egyre inkább nyilvánvalóvá, hogy a sínek már más cél felé vezetnek.

A 2015-ben elindított *SkillsFuture* programmal a hagyományos tanulást és a készségek felnőttkori elmélyítését igyekeznek összekapcsolni a szakpolitika, reprezentálva, hogy az iskola és a munkahely egyaránt fontos terepe a tanulásnak. A kezdeményezés változtatni kíván azon a megszokott gondolkodáson, amely igazán csak a szellemi teljesítményt értékeli, és ki akarja szélesíteni a sikerhez vezető utakat. A korábbinál erősebben össze kívánja kapcsolni az oktatást és a képzést a gazdaság szükséglegeivel, törekedve rá, hogy a program kurzusai a lakossági igényeknek is megfeleljenek. A kezdeményezés minden szingapúri lakos számára lehetővé teszi, hogy korábbi iskolai végzettségétől függetlenül elsajátítson valamilyen szakmát vagy gyakorlati készséget, amihez a kormány ösztöndíj-támogatást ad. A sokféle lehetőség közül napjainkban a legtöbben azokat a képzéseket részesítik előnyben, amelyek a digitális munkahelyek elvárásaira való felkészülést segítik elő.

Fontos változás várható az elemi iskolai tanulmányokat lezáró és 2021-től életbe lépő új vizsgarendszertől (*Primary School Leaving Examination*) is. Az átalakítással azt kívánja elérni a kormányzat, hogy az iskolák közötti szintváltás kevesebb stresszel járjon a gyerekek számára, és csökkenjenek közöttük az e ponton regisztrált különbségek. Az eddigi pontrendszer azt mérte, hogy a tanulók mennyire teljesítenek jól a kortársaikhoz képest. A több mint 200 megszerezhető pont finom eltérések kimutatására volt alkalmas, és viszonylag

kevés tanulót sorolt be egyazon kategóriába. Az új rendszer ezzel szemben azt fogja mérni, hogy a gyerekek miként teljesítenek a tantervi célokhoz viszonyítva, s az elérhető pontok száma 29-re csökken. Mivel az értékelés így kevésbé lesz differenciált, jóval többen kerülnek majd egy-egy szintcsoportba. A másik oldalról nézve ez azt jelenti, hogy saját erősségei és érdeklődése fényében minden diák több iskola közül választhat majd, mint korábban. Az átalakítás lényegét egy animációs kisfilm mutatja be az oktatási minisztérium honlapján az érdeklődőknek (*Changes*, 2016).

Az utóbbi években láthatóan színesedik a középiskolák kínálata. A diákoknak 2014-től kezdve volt lehetősége arra, hogy négy nagy területen – az angol, a matematika, a természettudomány és az anyanyelv – témakörében, eredményeik alapján különböző erősségű csoportokba kerülhessenek, miközben besorolásuk menet közben változhatott a teljesítményeik függvényében. 2020-ban aztán – pilot programként 28 iskolában – megkezdődött e lehetőség minden tantárgyra való kiterjesztése (*Full Subject-Based Banding*) azzal a céllal, hogy a tanulás minél jobban illeszkedhessen az egyéni igényekhez, sokféle ágazó utakat kínálva. Ezt a – 2027-re egy új vizsgarendszerrel is kiegészülő – rugalmasabb keretet a tervek szerint 2024-ig minden középiskolában bevezetik. A változások lényegét egy néhány képből álló diáor magyarázza el jól

érhető formában a minisztérium honlapján (*Supporting*, 2019).

A szakpolitikának azt a törekvését, hogy erősödjön az oktatás holisztikus jellege, a választható tevékenységek

erősebben össze kívánja kapcsolni az oktatást és a képzést a gazdaság szükséglegeivel

támogatják. Státusukat jól érzékelteti, hogy nem tanterven kívüli (*extra-curricular*), hanem tantervhez kapcsolódó (*co-curricular*)

tevékenységeknek nevezik őket. Ezek mindegyike csoportos foglalkozás, amelyek abban segítik a fiatalokat, hogy felfedezzék saját – tantárgyakon kívüli – érdeklődési területeiket, illetve azt, hogy mi mindenben tehetségesek. A közös tevékenységek egyúttal alkalmasak arra is, hogy összehozzák egymással a különböző szociokulturális háttérű tanulókat, barátságok szövődhessenek közöttük, és elmélyítsék a tanulóknak az iskolához, illetve a közösséghez való tartozás érzését. Ilyen tantervi elemek alapfokon és a középfokot követő iskolai szakaszban is megjelenhetnek, ám a középiskolások számára kötelező bekapcsolódnunk ezek valamelyikébe. A választható tevékenységeket négy kategóriába sorolják: (a) Klubok és egyesületek (*Clubs and societies*), (b) Fizikai sportok (*Physical sports*), (c) A közösséget szolgáló egyenruhás csoportokban végzett tevékenységek (*Uniformed groups*), (d) Vizuális jellegű és előadóművészetek (*Visual and performing arts*).

Ha egy fiatal egészen más terület iránt érdeklődik, mint amit iskolája aktuálisan nyújtani tud a közösségi tevékenységek részeként, akkor lehetősége van rá, hogy más iskolában működő csoporthoz csatlakozzon, vagy kezdeményezze a tevékenységi körök bővítését. A lehetőségek így folyamatosan gyarapodnak, s ma már egy sor olyan is található a kínálatban, ami néhány éve még elképzelhetetlen lett volna. 2019-ben például – egyebek mellett – választhatók voltak: alpinista sportok, divattervezés, borminősítés, jelyelv használata, motorozás, lovaglás, dalszerzés és rockzenekari játék, repülőmodellezés, társasjátékozás, koktélok készítése, sminkelés, bűvárkodás, hárfaegyüttesben való játék, gokartozás és autós sportok vagy számítógépes programozás és kódolás is (*The Smart Local*, 2019).

KREATÍV FESZÜLTSGÉT KIVÁLTÓ PARADOXONOK

Egy olyan nagy rendszerben, mint az oktatás, a fejlesztés soha nem egydimenziós, és sokszor húzódnak meg ellentmondások

a háttérben. Szingapúr esetében ilyen például, hogy egyszerre akarja fejleszteni a diákok kreativitását és megőrizni a standardizált teszteken

elért jó eredményeiket. Miként az is, hogy versengésre és az egymástól való különbözősége bátorítja az iskolákat, miközben az irányítás erősen centralizált. Nem könnyű megvalósítani azt a törekvést sem, hogy a diákok kevesebb tanítás mellett többet tanuljanak. *Pak Tee Ng* szerint azonban ezek nem ellentétek, hanem paradoxonok, amelyek az általuk létrehozott kreatív feszültségek révén segítik elő a változásokat. A szakember a legfontosabb ilyen típusú jelenségek között említi az alábbiakat.

Folyamatos változás és kontinuitás. Bár a szingapúri oktatást kiemelkedően sikeresnek tartják világszerte, az ország folyamatosan reformálja a rendszerét. Filozófiájuk lényege, hogy – mintegy megelőlegezve a jövőt –, akkor kell változtatni, amikor sikeresek, amikor még az erő pozíciójából tudnak továbblépni. Nem szabad megvárni, hogy a problémák vagy valamilyen kétségbeejtő helyzet kényszerítse rá őket erre. Ehhez bátorságra, átgondolt kockázatvállalásra, a viták elfogadására és gondos tervezésre van szükség.

A megújulások tartják összhangban az országot a folyamatosan változó világgal. De ugyanakkor állandó pontokra is szükség van, amelyekhez a reformok lehorgonyozhatók, hogy a nagy hullámmásban ne vesszen el a cél és az önazonosság.

más iskolában működő csoporthoz csatlakozzon

Szingapúr esetében ilyen fontos, stabilitást jelentő pontok a következők:

- Az ország nem kiadásnak, hanem befektetésnek tekinti az oktatásra fordított pénzt. A politikusok fő célja nem a ráfordítások csökkentése, hanem a befektetés hozadékának növelése, s az összeg nagysága ehhez képest másodlagos. Jól jelzi a szemléletüket, hogy amikor a 2009-es válság idején a legtöbb állam úgy tekintett az oktatásra, mint ahol meg lehet takarítani a kiadások egy részét, Szingapúrban növelték ezeket a ráfordításokat. Azzal érveltek, hogy nehéz időkben még inkább szükség van a jó oktatásra, hogy később könnyebb legyen majd szembenézni a válságot követő fellendülés kihívásaival. S ez a szemlélet most is megjelenik, a COVID járvány hatásainak enyhítésére tett költségvetési lépések hátterében (*Budget Booklet*, 2020).
- A stabilitás másik alapvető eleme, hogy a jó oktatási rendszer kulcsszereplőinek a jó tanárokat tartják. Az állam ezért erőteljesen támogatja a szakmai fejlődésüket, fizetésük pedig nagyjából megegyezik a versenyszféra béreivel (Ng, 2017, 51. o.).
- S ami szintén lényeges: Szingapúrban évente óta kiemelt szerepet kap az állampolgári nevelés. A fejlődés minden szakaszában fontosnak tartották, hogy a fiatalok megtanuljanak különbséget tenni a szociális szempontból jó és rossz között. Szerintük ugyanis, közösségi értékek híján egy művelt nemzedék akár veszélyt is jelenthet a társadalmukra nézve.

Gondoskodó meritokrácia. A szingapúri társadalom függetlenségének elnyerése óta meritokratikus elvek alapján működik. Az egyének státusát minden más

tényezőnél erősebben határozzák meg a teljesítményeik, a mobilitás legfontosabb motorja pedig az oktatás. A középosztály kiszélesedésével azonban mára lelassult ez a folyamat. Nőni kezdett azoknak a gyerekeknek a száma, akik családjuk szegénysége miatt hátránnyal indulnak az iskolába és az oktatásból való korai kisodródás, illetve a társadalomból való kirekesztődés veszélye fenyegeti őket. Világossá vált, hogy módosítani kell a tisztán versengésre épülő gyakorlaton. Így született meg a „gondoskodó meritokrácia” kormányzati filozófiája, amelynek alapja az a felismerés, hogy az „önző”, másokkal nem törődő meritokrácia megosztja és szétzilálja a társadalmat. A csúcsra érők ezért nem tehetik meg, hogy miután felmászta a létrán, felhúzzák azt maguk után. Támogatniuk kell a gyengébbek előrejutását egy inkluzív társadalom építése érdekében. Különböző formákban vissza kell juttatniuk valamit abból a szellemi tőkéből a közösségnek, amelyhez a társadalom hozzásegítette őket.

Az oktatásban e gondolat úgy jelenik meg, hogy bár a versengés továbbra is meghatározó – nem fogják vissza a „szárnyalókat”,

és sokféle megmérettetési lehetőséget biztosítanak a „középmezőny” számára –, de nem mondanak le a „háttul kullogókról” sem. Számos tanulást segítő program működik az elemi iskolákban, s vannak olyan – a többenél gyakorlatiasabb tantervű – középfokú intézmények, amelyek azoknak kínálnak színes alternatív tanulási utakat, akik a támogatás ellenére sem tudták letenni az elemi iskolai záróvizsgát. (Ilyen iskola például az *Assumption Pathway School*.)

Centralizált decentralizáció. Szingapúr oktatási rendszere erős központi irányítás

nehéz időkben még inkább
szükség van a jó oktatásra

alatt áll, miközben egyre nagyobb autonómiát biztosít az egyes intézményeknek. Az iskolák döntő hányada a minisztériumhoz tartozik. Az oktatási miniszter nevezi ki az igazgatókat és alkalmazza a tanárokat. A minisztériumban formálódik a szakpolitika, amit az iskoláknak végre kell hajtaniuk, ám közben bátorítást kapnak az innovációhoz. Feladatuk a politikai szándékok megértése, de azt már maguk dönthetik el, miként felelnek meg azoknak. A stratégiai célokhoz taktikai felhatalmazás társul. A központi elvárások a rendszerszintű szinergiára irányulnak, míg a decentralizáció a diverzitást és a helyi igényeknek való megfelelést szolgálja. Ez a fajta centralizált decentralizáció két további paradoxonra épül:

- Ezek egyike a versenyalapú együttműködés, az olimpiai kvalifikációéhoz hasonló filozófiával a háttérben. A versenyzők egymás ellen küzdenek a csapatba való bekerülésért, ami serkenti a teljesítményüket. Ezt követően azonban azok is a nemzeti válogatottnak szurkolnak, akik végül nem lettek a csapat tagjai. Bár az iskolák versenyeznek egymással, egyben építik is az ország közös rendszerét. Nem ritka, hogy egy igazgató felkészíti valamelyik alkalmas tanárát a vezetői szerepre, akit aztán más iskola élére nevez ki a minisztérium. De az igazgatók tudják ezt, és ilyen értelemben országos vezetőnek tekintik magukat, akik az oktatás egészére figyelnek.
- Az irányítási modellt támogató másik paradoxon a szigorú elszámoltathatóság és magas szintű felelősségvállalás együttélése. A szingapúri iskolákban hagyománya van a beszámolás kultúrájának. Az igazgatók és a tanárok sok

időt fordítanak adatok gyűjtésére, a haladás nyomon követésére és jelentések írására, amelyhez a 2000-ben bevezetett önértékelési modell (*School Excellence Model*) ad vezérfonalat. *Pak Tee Ng* azonban – személyes beszélgetései alapján – állítja, hogy a vezetők és a tanárok erősen figyelnek saját belső hangjaikra is. Vallják, hogy a külső elvárások soha nem érvényesülhetnek a tanítással kapcsolatos személyes felelősségük rovására. A szerző szerint a magas szintű szakmai felkészültség mellett a tanárok elkötelezettsége a tanítás minőségének másik fontos záloga, amely az országalapító nemzedék gyakorlatában gyökerezik, de máig tovább él.

MIT TANULHATUNK SZINGAPÚRTÓL?

Pak Tee Ng könyvét végigkíséri a kérdés, hogy mit tanulhatnak más országok Szingapúr gyakorlatából, s a szerző hangsúlyozza, hogy az általa bemutatott fejlesztés semmiképp sem tekinthető a siker modelljének. Inkább esettanulmányként használható, amelyből ötletek meríthetők. A siker útjai ugyanis sokfélék, amit az egyaránt magas teljesítményt nyújtó Finnország és Szingapúr gyakorlatának összevetésével illusztrál. A finn oktatási rendszerben például a könyv írásakor nem volt tandíj, és 18 éves korukig országos

bátorítást kapnak az innovációhoz

vizsgákon sem vettek részt a diákok. Szingapúrban viszont tandíjat fizetnek minden iskolafokon, és 12 éves kortól kezdve használnak standardizált teszteseteket a tanulók értékelésére. A szingapúri diákok nagy többsége ennek ellenére – a PISA mérések

tanúsága szerint – boldogabbnak érzi magát, mint az OECD átlaga.⁴

2020 őszén, amikor egy nemzetközi portál interjút készített a szerzővel, *Pak Tee Ng* az utóbbi öt év változásainak bemutatása mellett utalt rá, hogy az oktatás reformja náluk is vitákkal kísért folyamat. Hiszen minden beavatkozás sokféle hatással jár, s az érintett csoportok mást és mást gondolnak ezekről. De a véleménykülönbségek ellenére mégis koherencia jellemzi a rendszert, és megvalósul a tervezett változások implementációja. Ennek hátterében szerinte az áll, hogy a politikusok nem a könnyen elhalványodó és újakra cserélhető szlogeneket tekintik a folyamat fő hajtóerejének. Tisztában vannak vele, hogy az oktatás javulása sok időt igényel, és ezért annak messzire tekintő alapelveken kell nyugodnia. Olyanokon, mint például a méltányosságra vagy a kiválóságra való törekvés, aminek elérése kitartó munkát igényel. A kapkodó változásokat nehezen követik az érintettek, különösen a terepen dolgozó szakemberek, akiknek stabilitásra van szükségük ahhoz, hogy a tanulást támogató környezetet tudjanak kiépíteni diákjaik számára (*What's new*, 2020).

A változás – ha egyáltalán bekövetkezik –, ritkán mutat takaros és rendezett képet. A politikának ezért türelmesnek és adaptációra késznek kell lennie. Fontos, hogy mérítsen a pedagógus szakmai közösség tapasztalataiból, s a gyakorló szakemberek érezzék,

hogy nem egyszerűen megtörténik velük a változás, hanem felhatalmazással bírnak annak folyamatában. Az iskola világából kiemelkedő innovációk ugyanis sokkal organikusabbak, jobban megfelelnek a kontextusoknak, és szélesebb körben elfogadottak, mint azok, amiket esősorban jogi úton, felülről igyekeznek bevezetni. De ami ennél is fontosabb: a változások kezdeményezőinek mindig tudniuk kell, hogy nem egyszerűen a munkájukat végzik, hanem a következő generáció jövőjét alakítják.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerző ezúton mond köszönetet Bognár Tibornak a forrásszövegek értelmezésében nyújtott segítségéért, valamint Fehér Péternek értékes kritikái megjegyzéseier és a cikkben szereplő ábra magyar nyelvű változatának elkészítéséért.

HIVATKOZÁSOK ÉS MÁS FORRÁSOK

Assumption Pathway School; <https://www.aps.edu.sg/>

Budget Booklet (2020); A Singapore Government Agency Website https://www.singaporebudget.gov.sg/budget_2020/budget-measures/budget-booklet

Changes to the PSLE Scoring and S1 posting (2016); <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/psle/changing-psle-scoring-system.html>

⁴ A szerző a 2012. évi PISA mérésre hivatkozik, amely szerint a szingapúri diákok 88,9%-a tartotta boldognak magát, szemben az OECD országok 79,8%-os átlagával. Megjegyzi azonban azt is, hogy ebből nem érdemes messzebb menő következtetéseket levonni, mert nagyon is kultúrafüggő, hogy ki mit tekint boldogságnak. (Ng, 2017:13)

- Draft Master Plan 2013 and Resilience in Singapore; <http://www.greenfuture.sg/2013/11/24/draft-master-plan-2013-and-resilience-in-singapore/>
- ICT Masterplans in Singapore Education System (é.n), Ministry of Education <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/images/singapore.pdf>
- Ministry of Education Singapore Website – „Primary School”; <https://www.moe.gov.sg/primary>
- For PSLE Students: <https://www.moe.gov.sg/microsites/whats-next/for-psle-students/where-do-i-want-to-go/index.html>
- Schools Division: <https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure/sd/>
- 21st Century Competences: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Desired Outcomes of Education: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes>
- New PSLE Scoring System: <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/psle/main.html>
- Posting to Secondary School: <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/posting-to-secondary-school/main.html>
- Co-curricular activities (CCA). <https://www.moe.gov.sg/programmes/cca/>
- Ng, Jing Yng és Sumita Sreedharan (2012): Teach less, learn more – have we achieved it? *Today*, 24. August, 4., <https://eresources.nlb.gov.sg/newspapers/Digitised/Page/today20120824-3.1.6>
- Ng, Pak Tee (2003): The Singapore School and the School Excellence Model. *Educational Research for Policy and Practice* 2, 27–39 <https://doi.org/10.1023/A:1024465302953>
- Ng, Pak Tee (2017): *Learning from Singapore. The Power of Paradoxes*. Routledge.
- Report of the Economic Committee (1986); *The Singapore Economy: New Directions*. Ministry of Trade and Industry Republic of Singapore, February, https://eservice.nlb.gov.sg/data2/BookSG/publish/d/d08447b5-ce22-4de2-9d6c-89cd9cb95074/web/html5/index.html?opf=tablet/BOOKSG.xml&launchlogo=tablet/BOOKSG_BrandingLogo_.png&pn=3
- Report on the Ministry of Education 1978 (1979); Prepared by Goh Keng Swee and the Education Study Team. Singapore. National Archives of Singapore. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/956--1979-02-10.pdf>
- Singapore Infopedia (2018): Teach Less, Learn More by Loo, Janice https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2018-03-21_105159.html
- Skillsfuture website <https://www.skillsfuture.gov.sg/>
- Speech by Prime Minister Goh Chok Tong at the Opening of the 7th International Conference on Thinking on Monday, 2 June 1997, at 9.00 am at the Suntec City Convention Centre Ballroom. https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/19970602_0001.pdf
- Supporting Our Students Through the Years — Evolution of Streaming in Secondary Schools (2019) <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/assets/infographics/full-subject-based-banding/Evolution-of-Streaming.pdf>
- The 9 Uniformed Group in Singapore (2017), Schoolbag, The Education News Site. <https://www.schoolbag.edu.sg/story/the-9-uniformed-groups-in-singapore>
- TheSmartLocal – Unconventional CCAs in Singapore. (2019). <https://thesmartlocal.com/read/unique-ccas/>
- What's new, what's good, and what's effective in education around the world. Revisiting The Power And Paradoxes of Education In Singapore: Lead The Change Interview With Pak Tee Ng. *International Education News*. Posted on October 7, 2020 by T Hatch <https://internationalednews.com/2020/10/07/revisiting-the-power-and-paradoxes-of-education-in-singapore-lead-the-change-interview-with-pak-tee-ng/>



SZEMLE

**HALÁSZ GÁBOR – FAZEKAS ÁGNES – LUKÁCS TEODÓRA
(SZERK.): AZ INNOVÁCIÓS FOLYAMATOK DINAMIKÁJA
AZ OKTATÁSI ÁGAZATBAN. AKADÉMIAI KIADÓ, 2020.**

Imre Anna – Gordon Győri János: Innovációs aktivitás és eredményesség az oktatásban

Az innováció témája egyre növekvő figyelmet kap a kutatások és a szakpolitikák területén. Az érdeklődés háttérében az a felismerés áll, hogy az innováció fontos szerepet játszik a gazdasági-társadalmi fejlődésben és a társadalmi, környezeti és szakpolitikai területek problémáinak megoldásában egyaránt. Az innováció ennek nyomán számos országban stratégiai jelentőségű területté alakult. Az érdeklődés hazai keretek között is megerősödött a korábbiakhoz képest. Ezt mutatja a recenzió tárgyát képező kötet is, amely a *Helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban* címen indított, s a közelmúltban lezárult, több évig tartó nagy volumenű kutatás alapján született tanulmányokat ad közre a témában. A kötetben bemutatott, rövidített elnevezéssel *Innova* kutatásként emlegetett széleskörű vizsgálat 2016-ban indult az OTKA támogatásával, Halász Gábor vezetésével. A munka szakpolitikai előzményeként tartható számon a NOIR stratégia és ennek 2015-ös kiegészítése, míg kutatási téren közvetlen precedense a 2012 és 2014 között zajló *Impala* kutatás – ezek szintén Halász Gábor vezetésével valósultak meg.

Az itt tárgyalt *Innova* kutatás számos új, izgalmas kérdést vet fel, és sok olyan tapasztalatot hoz a felszínre vagy tudato-

sít, amelyek segítségével új nézőpontokból új lehetőségek körvonalazhatók – ismertnek vélt területeken.

A célokat jól mutatják a kutatásban felvetett legfontosabb kérdések: Milyen tényezők alakítják az egyes szervezetek (iskolák, egyetemi tanszékek és intézetek) és az ezekben dolgozó munkatársak (pedagógusok, oktatók) innovációs viselkedését? Mitől függ az, hogy a mindennapos munkavégzésük során kitalálnak-e a munkájuk eredményességét szolgáló újításokat, és mi az, ami ebben segítheti vagy gátolhatja őket? Mi ösztönzi és mi fékezi az oktatási innovációk terjedését, ezek átadását vagy átvételét, akár szervezeten belül, akár azok között? Milyen hatással vannak az újítások a munkavégzés eredményességére, és milyen feltételei vannak annak, hogy az innovációk javítani tudják az eredményességet?

A kutatásban az innováció fogalmát a szerzők tágan értelmezték, megközelítésüket az alábbi idézettel illusztrálták: „Innovációnak tekinthetünk mindent, ami a potenciális átvevők vagy alkalmazók (adopters) perspektívájából újnak számít, beleértve ebbe az új gondolatokat és vélekedéseket, az explicit és tacit tudást, a folyamatokat és protokollokat, az eszközöket és technológiákat, sőt még az értékekkel kapcsolatos hiedelemrend-

szereket is”.¹ A kérdések megválaszolását, az innováció empirikus kutatását nehezíti, hogy meghatározása is többrétű, az innovációk követésének, s főleg részletes vizsgálatának igénye igen összetett feladat elé állítja az erre vállalkozókat. Már az innováció fogalma maga sem egyértelmű; ahogy a fenti definíció is mutatja, sokféleképpen értelmezhető jelenségről van szó, ami *részben folyamatként, részben pedig produktumként ragadható meg*. Nem könnyíti meg a helyzetet az innováció és az implementáció fogalmainak összetettsége és részben egymással átfedő mivolta sem. Az implementáció gyakran innovációként értelmezett megoldások gyakorlati megvalósítását és elterjesztését jelenti, azaz az átvétel és adaptáció területeit egyaránt érinti. Az oktatásban az átvétel valamilyen mértékben a kontextushoz történő hozzáigazítást is szükségszerűen magába foglalja, így az implementáció is szinte mindig tartalmaz innovációs elemeket. S természetesen fontos, hogy az újításnak valamilyen pozitív hatása legyen.

A kötetben megjelent írások az adatok módszeres feldolgozására építve a kutatás legfontosabb eredményeit mutatják be. Egy rövid recenzió természetesen nem képes visszaadni e narratíva teljes komplexitását, ezért elkerülhetetlen a leegyszerűsítés és egyes témák kiemelése.

A kutatóknak az elemzéshez olyan elméleti és módszertani fogódzókat kellett találniuk, amelyek megragadhatóvá teszi az innovációk születését, a környezet sajátosságait, eredményességüket, hatásukat és terjedésüket, s mindezt egy olyan, önmagában is komplex rendszerben, mint

az oktatási rendszer. A feltárás igen izgalmas és tanulságos. Az oktatási rendszer innovációiban ugyanis érvényesülnek olyan jellemzők, amelyek a szolgáltatási szektorokra, azaz a vonatkozó szakirodalomban² Schumpeter elméleti modelljének harmadik szakaszára jellemzőek, s eltérnek a korábbi modellektől, t. i., hogy az innovációk szolgáltatói szektorban való megjelenésével olyan szereplők is bekapcsolódtak az innovációs folyamatokba, akik korábban fogyasztói szerepben voltak, s hogy „az innovációk forrása a szolgáltatási területen kevésbé a tudományos kutatás és a technológiai fejlesztés, inkább a kliensekkel és ügyfelekkel való interakció, továbbá az, hogy az innováció gyakran a mindennapi munkavégzés gyakorlatának alig látható változásaiból keletkezik”. Ezzel az is összefüggésben áll, hogy az innovációs megközelítés ebben a szakaszban szakít az innováció lineáris modelljével, ehelyett egy nem lineáris, interaktív, körkörös, dinamikus folyamatként értelmezhető fogalomra épül a megközelítés.

Az oktatási szektoron belül született innovációk további sajátosságaihoz tartozik, hogy gyakran intézményi kontextusban, vagy osztálytermi szinten ragadhatóak meg, problémamegoldási helyzetekhez kapcsolódóan. Az oktatásügyben az innovációk (jó gyakorlatok) egyik leggyakoribb formája a pedagógusok munkavégzéséhez kapcsolódik, és szoros kapcsolatban áll a szervezeti jellemzőkkel. Az így született innovációk eredményei általában közvetettek, kétirányúak, időben kitolódnak, ami megnehezíti a mérésüket. Az empirikus

¹ Larson, R. S. és Dearing, J. W. (2008): Design Research and the Diffusion of Innovations. In: Kelly, A. E., Lesh, R. A. és Baek, J. Y. (szerk.): *Handbook of Design Research Methods in Education. Innovations in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Learning and Teaching*. Routledge. 511–534.

² Fuglsang, L. és Pedersen, J. S. (2011): How Common is Public Sector Innovation and How Similar is it to Private Sector Innovation? In: Bekkers, V., Edelenbos, J. és Steijn, B. (szerk.): *Innovation in the Public Sector. Linking Capacity and Leadership*. Palgrave Macmillan. 44–60.

kutatásokban az innovációk mérése feltételezi az innováció komplex jelenségének felbontását olyan elemekre, amelyekhez mérhető indikátorok rendelhetőek hozzá. A kérdések komplexitása következtében az innovációk a keresztmetszeti kutatások mellett esettanulmányokkal ragadhatóak meg a legteljesebb módon.

Az Innova kutatói a fogalmi és módszertani keretek felállításához, illetve magához az adatfelvételhez négy – két az innovációs kutatásokban hagyományosan is használt, valamint két további – dimenziót határoztak meg. Ezek: objektum vagy produktum; keletkezés, ágens és terjedés; illetve a tér és az idő két dimenziója. A tér dimenziójában elválasztották a mikro- és makroperspektívákat, az idő dimenziójában az adott időpontra fókuszáló szinkrón és az idő előrehaladtával számoló diakrón megközelítéseket alkalmazták párhuzamosan.

Az adatokat három szinten (rendszer-, szervezeti, egyéni) tervezték feldolgozni és bemutatni. A kutatók felté-

telezése szerint az említett perspektívák és dimenziók (megközelítések) egyidejű figyelembevételével van lehetőség megragadni az oktatási innovációk és innovációs folyamatok dinamikus és komplex világát.

A kutatás két elméleti modellt alkalmazott párhuzamosan, egy statikus és egy dinamikus modellt. A statikus modell célja az innovációs folyamatok és innovációs eredmények legfontosabb komponenseinek szisztematikus számbavétele volt. Ez szintenként ábrázolja az innovációs folyamatokban részt vevő ágenseket, valamint az innovációs folyamat összetevőit és eredményeit. A dinamikus modell az innovációs folyamatok feltételezett hatásmechanizmusainak és oksági összefüggéseinek ábrázolását célozza. A dina-

mikus modell a statikus modellnek azokat az elemeit tartalmazza, amelyek között kölcsönhatások alakulhatnak ki, mivel a modell a szervezeten belül körkörös, kétirányú hatásokat is feltételez. Abból indul ki, hogy a keletkező innovációk vizsgálhatnak a belső környezeti feltételekre, alakíthatják például a problémák észlelését vagy a szervezeti kultúrát. A kölcsönhatások visszacsatolásokat hoznak létre, ezáltal öngerjesztő folyamatok indulhatnak el, amelyek életben tarthatják, erősíthetik az innovációt, vagy annak az elhalásához vezethetnek.

A kutatás során két nagy adatfelvétellel került sor, és ennek révén 2016 őszén 4853 vezetői kérdőív, majd 2018 tavaszán 1984 vezetői és 4025 munkatársi kérdőív került feldolgozásra. Ezeket még egy kisebb volumenű kiegészítő adatfelvétel során gyűjtött 100 vezetői és 200 munkatársi kérdőív személyes lekérdezéssel felvett adatai egészítették ki. Az adatfelvételek, amelyek mintája átfogja a hazai oktatási rendszer

életben tarthatják, erősíthetik az innovációt, vagy annak az elhalásához vezethetnek

teljes vertikumát (óvodák, köznevelési intézmények, felsőoktatási intézmények) önmagukban is széleskörű lehetőséget nyitottak az elemzések számára, lehetővé tették az adatok összevetését két (szervezeti és egyéni) szinten is, továbbá a két időpontban felvett adatok lehetővé tették az időbeli változások követését is. A kutatásban a kérdőíves adatfelvételek mellett részletes esettanulmányok is készültek.

A továbbiakban a kötetet annak nagyobb egységei mentén mutatjuk be.

A kötet elején szereplő írások az elméleti kérdések és a kutatás koncepcionális hátterének bemutatásával leteszik az alapokat, és áttekintést adnak a kutatás alapvető kérdésfelvetéseiről más, a közelmúltban készült adatfelvételek

segítségével. A kötet második részét alkotó három írásban a szerzők az Innova kutatás keretében történt három adatfelvételt mutatják be, a mérőeszközök ismertetése és az adatbázis adatainak alapmegozslása szintjén. A kötet harmadik részét kitevő öt tanulmány a kutatás tapasztalatait különböző megközelítések mentén dolgozzák fel. Három tanulmány az adatbázisokat eltérő szinteken – rendszerszinten, intézményi szinten, ill. területi dimenziókat előtérbe állítva – dolgozza fel. További két tanulmány két különböző oldalról közelít a tapasztalatok elemzéséhez, az egyik az eredményesség kimeneti nézőpontjából, a másik a folyamatok nézőpontját kiemelve, utóbbi kvalitatív módszereket előtérbe állítva tárja fel egy adott intézményben az innovációs működés sokrétű alakulását.

A kötet első tanulmánya (*Halász Gábor – Horváth László: Innováció az oktatásban*) az innováció fent említett sajátosságait az oktatásügyi innovációk és ezek kutatási lehetőségeinek kérdéseivel kapcsolatban vázolja fel, s fekteti le a kutatás alapjait ezek segítségével. A tanulmány a kutatás elméleti szakaszában feltárt összefüggéseket mutatja be, és erre építve az Innova kutatás koncepcionális megközelítését vázolja fel. A szerzők felidézik az Innova projekt előzményének számító Impala projekt tapasztalatait is, amely az Európai Unió közoktatás-fejlesztési programok hatásmechanizmusait vizsgálta, s amelynek egyik legfontosabb eredménye annak megállapítása volt, hogy a kívülről vagy felülről érkező (top-down) fejlesztési beavatkozások tartós és mély hatást elsősorban azokban az iskolákban tudtak elérni, amelyek intelligens, tudásintenzív szervezetként működnek, maguk is képesek innovációk létrehozására, és aktívan részt vesznek iskolaközi tudásmegosztó folyamatokban. Az Innova kutatás megerősítette az implementáció-

kutatások megállapítását, miszerint a sikeres implementáció feltétele nem az, hogy a fejlesztési beavatkozások javasolt intézményi szintű megoldásait az átvevők hűségesen követik-e vagy sem, hanem az, hogy képesek-e olyan egyéni megoldások kialakítására, amelyek saját kontextusban eredményesen alkalmazhatóak – mindezzel illusztrálva nemcsak az implementációs és innovációs problémavilágok szoros összekapcsolódását, hanem az e két területre irányuló kutatások közötti szoros kapcsolatot is.

Az innováció témáját másodelemzések segítségével vizsgáló írás szintén az előkészítést segítette (*Fazekas Ágnes – Halász Gábor – Horváth László – Sági Matild: Az oktatási innovációs folyamatok elemzése meglévő adatbázisok másodelemzésével*). Ennek során a kutatók négy különböző adatbázist vizsgáltak meg az Innova kutatás kérdései mentén (Impala adatbázis; Mentorháló adatbázis; az OFI egy pedagógusok körében végzett kutatása; ill. a jó gyakorlatok megosztását szolgáló platformok mögött lévő adatbázisok). A másodelemzések azt mutatták, hogy a hazai oktatási intézményekben a korábbi évtizedekben is intenzív innovációs tevékenység zajlott, jelentős részben az uniós fejlesztési forrásokra építve. Az uniós programok második időszakában a fejlesztési környezet, a külső támogatórendszer jelentős mértékben segítette az újítások születését és megosztását is. Jelentős ösztönző erőt jelentettek a jó gyakorlatok megosztását szolgáló platformok is (pl. Iskolatáska). A szolgáltató-kosárba több mint 1500 feladatellátási hely (800 OM azonosítóval rendelkező intézmény) töltött fel közel 5000 jó gyakorlatot. A másodelemzések tanúsága szerint az innovációs képességek erős korrelációt mutatnak a szervezeti képességekkel, a pedagógusok aktivitásával és a horizontális tudásmegosztási gyakorlattal.

A kötet második nagy egysége az Innova kutatás adatfelvételeinek összefoglaló jelentéseit tartalmazza (*Nagy-Rádlí Dalma: Összefoglaló gyorsjelentés az Innova kutatás első adatfelvételének eredményeiről, ill. Nagy-Rádlí Dalma – Szarka-Bögös Réka: Összefoglaló gyorsjelentés az Innova kutatás második adatfelvételének szervezeti és egyéni szintű eredményeiről*). Ezekben a szerzők a két adatfelvétel esetében az alapsokaságot, az adatok fő jellemzőit és az alapmegozslásokat mutatják be. A gyorsjelentések nagyban segítik az olvasó tájékozódását, mivel az igen komplex megközelítésű, több szinten, több időpontban, az oktatási rendszer teljes vertikumán vizsgálódó, több témára fókuszáló kutatásban az eligazodás nem könnyű. A jelentésekből már kirajzolódnak az általános tendenciák és eltérések az egyes résztémákban (pl. újítások előfordulása, területei, átvételek, intézményi működés, tudásátvétel, a kiválasztott újítás jellemzői) és az eltérő kontextusok mentén (pl. az oktatás alszektorai, intézménytípusok, pedagógusok egyes kategóriák). Így átolvasásuk már az eredményekre és a hatásokra vonatkozóan is előre vetít több következtetést. A harmadik adatfelvételtől szóló írás (*Fazekas Ágnes: Beszámoló az INNOVA kutatás harmadik, személyes megkeresésen alapuló adatfelvételének eredményeiről*) egy kiegészítő, kérdezőbiztosok aktív segítségével létrejött adatbázist mutat be. A kiegészítő adatfelvétel az újítások útjait, beépülését, terjedését, kikopását igyekezett feltárni a kutatás egy egyszerűsített keretrendszerének alkalmazásával. Az adatfelvétel elemzése olyan dinamikákra mutat rá, amelyek a mélyebb vizsgálathoz és a legfontosabb összefüggések feltárásához tudtak hozzájárulni.

az innovációk jelentős része a pedagógusok által vezéreltnek tekinthető

A kötet harmadik, egyben legbővebb, súlyponti részét azok a tanulmányok alkotják, amelyek összetett adatelemzésre vállalkoznak, különböző megközelítések, kérdések mentén. Halász Gábor tanulmánya (*Innováció a magyar oktatási rendszerben: a magyar oktatási rendszer innovációs képességének és aktivitásának általános értékelése az Innova kutatás adatai alapján*) az innovációs tapasztalatok rendszerszintű elemzését végzi el, s az innovációs tendenciák

alapján a hazai oktatás egészére értelmezhető következtetéseket von le. A tanulmány az innovációt a mindennapos munkavégzésben megjelenő formájára fókuszáltnak közelíti meg, mivel a problémamegoldási helyzeteket tekinti az oktatási innováció legfontosabb forrásának. A megközelítésből adódóan az innovációk egyik leggyakoribb formája a pedagógusok munkavégzéséhez kapcsolódik, azaz az innovációk jelentős része a pedagógusok által vezéreltnek tekinthető. A mindennapos gyakorlatban keletkezett újítások ugyanakkor gyakran láthatatlanok maradnak intézményen kívül, s nem ritkán azon belül is. Ezért is izgalmas a tanulmány megközelítése, amely a nehezen látható mindennapos innovációkat megragadva, ezek azonosítása alapján a hazai oktatásügy egészének innovációs képességére is következtet. Az elemzés a pedagógusok innovációs folyamatokban való részvételének gyakoriságát megragadó adatokra épül, mindkét adatfelvételi kör adatait tartalmazza, kiegészítve a KIR, ill. az OKM adataival is. Az intézményi kör mindkét adatfelvétele azt mutatta, hogy igen alacsony volt azon vezetők aránya, akik szerint nem fordult elő, hogy a munkatársak által kezdeményezett újítások nyomán a munka eredményesebbé vált. Az elemzés tapasztalatai alapján a szerző

megfogalmazza, hogy a magyar oktatási rendszer intézményeinek legalább kétharmadára jellemző valamilyen innovációs aktivitás: negyedük esetében ez elég intenzív, 5-10%-ukban nagyon intenzív. A kutatás kompozit innovációs mutatói ugyanakkor nagy szórást, jelentős diverzitást mutatnak. A pedagógusoktól származó egyéni szintű adatok is megerősítették a becslést: az elmúlt 10 évben a kérdezettek 85%-a esetében előfordult olyan saját megoldás, amely javította munkájuk eredményességét, s több, mint 40%-ukkal ez gyakran vagy nagyon gyakran történt. A pedagógusok egyes típusainak elkülönítése révén a pedagógusok 50-60%-áról feltételezhető, hogy mindennapi szakmai munkájukat nem rutinszerűen végzik. Az elemzés következtetése szerint a hazai oktatási rendszerben a nyitott és innovációra képes intézmények és egyének aránya meghaladja azt a nagyságrendet, „amely mellett lehetséges a helyi szintű innovációs folyamatokkal számoló, bátorító, azokra tudatosan építő oktatáspolitikát folytatni” (337).

Az innováció és az eredményesség kapcsolatát vizsgáló tanulmány (*Fazekas Ágnes – Halász Gábor: Innováció és eredményesség az oktatásban: elemzés az Innova kutatás második adatfelvétele alapján*) célja volt az oktatási intézményekben folyó innovációk és az eredményesség közötti kapcsolat feltárása a kutatás második adatfelvétele alapján. Az elemzés arra kereste a választ, hogy az innovációs aktivitás együtt jár-e magasabb szintű eredményességgel. A szerzők az elemzés során összevont mutatók és tipizálások segítségével vizsgálták az innovációs aktivitást, az innovációk megosztását, a szervezeti innovációs viselkedést, az egyéni munkahelyi innovációs

viselkedést, az innovációs diverzitást, valamint a két eredményességi mutatót (a szervezet eredményességét hasonló profilú szervezethez képest, illetve az eredményesség időbeli változását). Az eredményesség változásával kapcsolatos kérdésre mind a vezetők, mind a pedagógusok többsége úgy vélte, hogy intézményük eredményessége az elmúlt években javult. Az egyéni eredményesség kérdését feltéve a pedagógusok 33%-a állította, hogy a kollégáinál eredményesebben dolgozik, a válaszadó pedagógusok 66%-a kollégáihoz hasonlóan látta eredményességét. A szervezeti és az egyéni szint között ugyan a vélekedések eltérnek, de köztük erős korreláció figyelhető meg. Az egyéni és a szervezeti innovációs aktivitás mértékével és egymásra hatásával kapcsolatban a szerzők négyféle dinamikát is meg tudtak ragadni, és az ezekkel jellemezhető intézményeket érzékletes metaforákkal írták le.³ A négy típus közül kiemelhető a két szélső: a 'homokszemet rejtő vasdoboz' metafora által képviselt intézmények a romló teljesítményű intézménycsoportban fordultak elő az átlagot meghaladó arányban, a 'gyöngyöt rejtő gyöngykalyló' típusa a javuló teljesítményű intézménycsoporton belül bizonyult az átlagosnál magasabb arányt képviselőnek. Az innovációs viselkedés és az eredményesség közötti pozitív kapcsolat feltárása az Innova kutatás egyik legfontosabb eredményének tekinthető. A szerzők azonban figyelmeztetnek arra, hogy az innováció és az eredményesség közötti pozitív kapcsolat iránya az elemzett adatok alapján nem megállapítható. Oksági összefüggésre a kutatás keretében készült esettanulmányok alapján lehet csak következtetni.

³ A metaforák a szervezeti és az egyéni aktivitásra és ezek kapcsolatára utalnak: pl. a 'gyöngyöt rejtő gyöngykalyló' metafora a magas innovációs aktivitással rendelkező szervezetekben dolgozó magas innovációs aktivitással rendelkező egyénekre utal, a 'homokszemet rejtő vasdoboz' metafora ennek az ellentéte.

Horváth László tanulmánya (*Az oktatási intézmények innovációs aktivitását befolyásoló környezeti és szervezeti tényezők kérdései*) szervezeti szintű kérdéseket elemez az első és második adatfelvételre építve, olyan innovációs mutatók segítségével, amelyek képesek megragadni a szervezet innovációs magatartási formáit (fejlesztés, átvétel, terjesztés), illetve innovációs ökoszisztémában való részvételét. Az írás vizsgálja továbbá a szervezeti környezet és a belső működés szerepét az innovatív szervezetek esetében, s kimutatja, hogy az eredményesség vonatkozásában az innovatív szervezetek képesek kilépni környezeti sajátosságaik meghatározottságaikból. *Pálvölgyi Lajos* tanulmánya (*Az oktatási innováció területi szempontú vizsgálata az Innova kutatás első adatfelvétele alapján*) egy új nézőpontot hoz a kutatásba. Az írás azt vizsgálta, hogy a kutatás egyes mutatói hogyan alakulnak területi dimenzióban, s milyen mintázatok mutathatóak ki a településtípusok, régiók, megyék és járások esetében. Az elemzés szignifikáns összefüggést talált a területi dimenzió változói, a fejlesztési programokban való részvétel és az innovációs aktivitás összetett mutatói között, nagyobb változékonysággal az akadályozottság és az innovációt másoknak átadó viselkedés esetében.

A kötet utolsó tanulmánya szerves folytatása az előző írásoknak, mégis önálló egységet képez a kötetben (*Fazekas Ágnes – Halász Gábor: „A gyakorlatunk a legnagyobb muníciónk” – Innovációs folyamatok a ferencvárosi Molnár Ferenc iskolában*). Az írás egy igen részletes esettanulmány, ami lehetővé teszi, hogy az empirikus kutatásban módszeres vizsgálat tárgyává vált elemek és nézőpontok együtt, egy konkrét kontextusban és annak tényleges

működésében is megragadhatóvá váljanak. Itt futnak össze az előzőleg különállóan elemzett szálak, találkozik a statikus és a dinamikus perspektíva, illesztődnek össze a mozaik darabjai nagy meggyőző erővel.

Az esettanulmány a maga egyediségében nem jelent ugyan perdöntő bizonyítékot, de a kutatás egészében igen fontos szerepet

tölt be, alkalmas a korábbi elemzésekben megfogalmazott összefüggések valós térben történő tesztelésére, a kutatás megállapításainak érzékletes példákkal történő szemléltetésére. Nagyon szerencsés az esettanulmány helyszínválasztása: egy olyan intézmény átalakulását és jelenlegi működését mutatja be, amely viszonylag rövid idő alatt nagy utat tett meg, jelentős változásokon esett át, és nagy horderejű, alapvetően fejlesztési programokban való részvétel és innovációkra épülő tudatos építkezés nyomán a leépülőben lévő iskolából eredményes, másoknak utat mutató intézmény lett.

A vizsgált iskola gazdag innovációs ökoszisztémát alkot. Az innovációk többsége, ami az iskola életében a vizsgált időszak alatt megvalósult, mástól átvett innováció. Az esettanulmány ezek közül négyet emel ki (KIP-adaptáció és erre épülő digitalizáció, a tanulók bevonása, belső vizsgarendszer, illetve a kötelező olvasmányok a pedagógusok számára), és ezek közül kettőt részletesen is elemez. Az esettanulmányból az is kibontakozik, hogy mi áll a jelentős mértékű előrelépés mögött: a 2008-tól megújult, a pedagógusoknak is mozgásteret adó, de nagyon határozott elvárásokat is megfogalmazó erős vezetés, szakértői támogatás és a belső együttműködések révén kialakult tudásmegosztás. Az eltelt idő alatt az iskolában kialakult tudásmegosztási gyakorlat

viszonylag rövid idő alatt nagy utat tett meg

beépült a mindennapos munkába, ezt a tudatos építkezés mellett a kötelező 40 órás iskolai benttartózkodás is ösztönözte. Fontos elemnek tekinthető, hogy a tudás-termelésnek a tanulók is részét képezik. Az esettanulmány részletesen is bemutat két innovációt, a KIP digitalizációját és a pedagógusképző iskolát. Az előbbi két fontos terület – egy mély pedagógiai rendszer kiépítése és az informatikai lehetőségek beépítése – összekapcsolásából bontakozott ki, a másik a tanulás egy új lehetőségét, a tanítás révén történő tanulást célozza meg. Az összegzésben két fontos, az innováció nem lineáris modelljét megerősítő következtetés is megfogalmazódik: a szerzők hangsúlyozzák az in-

novációk egymást erősítő sajátosságát, továbbá kiemelik azt a tapasztalatot, hogy a hűséges átvétel és a kölcsönös adaptáció nem zárja ki egymást, külön szakaszokat képezhet adott innováció esetében.

A vizsgált iskola összességében példa lehet az „innovációs háromszögre” is, amelynek pólusait a komplex problémahelyzet, az ezekre reflektáló kognitív folyamatok és a társas problémamegoldás alkotják.

A kutatás megközelítése és tapasztalatai mentén természetesen sok további kérdés vetődik fel. Az ilyen kérdések és az ezekre adott válaszok több, megújulás felé mutató gondolatot indíthatnak el a gyakorlatban is.

A kötet a MERSZ Magyar Elektronikus Referenciamű Szolgáltatás keretében online érhető el: www.mersz.hu



Buddhizmusóra Rangoonban, Myanmar (Burma)

**F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF – KATONA ANDRÁS
(SZERK.): TÖRTÉNELEMT@NÍTÁS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSÉRT
– VÁLOGATÁS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ONLINE FOLYÓIRAT
ÍRÁSAIBÓL (2010–2020). MAGYAR TÖRTÉNELMI TÁRSULAT,
BUDAPEST, 2020.**

Dallman Kristóf: Tíz év Történelemt@nítás

Betöltötte tizedik életévét a hazai történelemdidaktika egyik legmeghatározóbb szemlémi és szakmai műhelye, a *Történelemtanítás* című online folyóirat. Ebből az apropóból jelent meg – még 2020 végén – a *Történelemt@nítás a történelemtanításért* című kötet. A szerkesztők¹ a kötet alcímében úgy fogalmaztak, hogy a most megjelent mű „válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)”.

Tanulmányok füziére tehát a kötet, de a tanulmányokban elmélyedve az olvasó megállapíthatja, hogy céljában és megvalósításában is többről van itt szó egy jubiláló folyóirat már megjelent publikációinak antológiájánál. A kötetben – a most első alkalommal közölt bevezető tanulmánnyal együtt – harminc publikáció szerepel, tematikus bontásban. A *Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat*² elindítása 2009 őszén merült fel az alapítóknak, az első lapszám pedig 2010. február 10-én jelent meg. A kötet bevezető tanulmányában olvasható tanúságtétel szerint a *Történelemtanítás*, valamint tá-

gabb értelmezésben a történelemdidaktikai megközelítés célja hídak képezni a – klaszszikusán szoros egymásrautaltságban és együttműködésben dolgozó – egyetemi és akadémiai történész, valamint a köznevelésben és tanárképzésben tevékenykedő történelemtanár társadalom között. Szükség is van a köznevelés és az akadémiai világ közti dialógusépítésre, hiszen a rendszerváltást követő tudomány- és oktatáspolitikai ártrendeződések – sajnálatos módon – egyre távolabb sodorta a szereplőket egymástól.

A kötet a bevezető tanulmányt követően hat tematikus egységben közli a *Történelemtanítás* elmúlt tíz évfolyamának válogatott írásait. A szerzők névsorából és a publikációk témaválasztásából egyaránt tükröződik a folyóirat hivatása: egy szemlémi műhelybe terelni Magyarország történelemtanítással, történelemdidaktikával, tankönyv- és tantárgyelmélettel foglalkozó köznevelési, egyetemi és ágazatirányítási szakembereit. A szerzők között éppúgy megtalálhatóak több évtizedes szakmai és tudományos múlttal rendelkező, nagynevű

¹ Prof. dr. Fischerné Dárdai Ágnes egyetemi tanár (Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar; PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola); a *Történelemtanítás* online folyóirat alapító főszerkesztője; a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi tagja. A Pécsi Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont ny. főigazgatója.

Dr. habil. Kaposi József habilitált egyetemi docens (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék); a Történelemtanítás online folyóirat alapító főszerkesztő-helyettese; az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztője; a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnöke. Dr. univ. Katona András, ny. főiskolai docens (ELTE Bölcsészettudományi Kar Történelmi Intézet, Történelem Segéd tudományai Tanszék); a *Történelemtanítás* online folyóirat alapító felelős szerkesztője; a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata elnökségi tagja.

² <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/>

és széles körben elismert mesterek, mint – több esetben az előbbieket tanítványaiból lett – fiatal történelemtanárok, illetve a doktorandusz generáció képviselői.

Az első, *Tapasztalatok, dilemmák, perspektívák* című fejezet hat tanulmánya horizontálisan árnyalja a bevezető tanulmány egy emberöltőt átfogó helyzetjelentését. A fejezet tanulmányai között olvashatunk a *Történelemtanítás* folyóirat történetéről, működési tapasztalatairól és jövőbeni célkitűzéseiről, valamint elmélyedhetünk a történelemdidaktika, a történelmi gondolkodás és a közoktatásszervezés egyes részterületeiben. A fejezet első tanulmánya e kötet előzményképeként mondható, hiszen a *Történelemtanítás* tíz évének kvantitáiv tapasztalatait – az egyes cikkek olvasottságát, az írások népszerűségét – foglalja össze. Tomka Béla, a Szegedi Tudományegyetem professzorra elméleti síkon értekezik a történettudomány direkt és indirekt céljairól, F. Dárdai Ágnes a hazai történelemtanítás 21. századi helyzetéről, Kaposi József pedig a magyarországi történelemoktatás nehezen feloldható anakronizmusairól számol be. Kojanitz László a hazai kerettanterveken keresztül érzékelteti a történelmi gondolkodás változásait, Ötvös Zoltán pedig a nagy múltra visszatekintő OKTV történelem versenytantárgy helyzetét és tapasztalatait tekinti át. A különböző nézőpontú tanulmányok egyúttal kiindulópontot nyújtanak egy-egy remélt szakmai vita megkezdéséhez.

A második és a harmadik fejezet (*A gyakorlat elmélete; Az elmélet gyakorlata*) különféle nemzetközi és hazai történelemdidaktikai problémafelvetéseket és módszertani megoldásokat vonultatnak fel, a negyedik fejezetben pedig a tankönyvek kutatásával, készítésével és tervezésével kapcsolatos publikációkat olvashatunk. A *Történelemtanítást* rendszeresen olvasók számára feltűnhet, hogy a folyóiratban leggyakrabban előforduló cikktípusokat

a szerkesztők ebbe a három fejezetbe sorolták. A szakmai diskurzus élénkítését segítheti elő többek között Gyertyánfy András, doktori dolgozatának egyik pilléreket készített *Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben* című, 2017-ben megjelent írása, mely a kompetenciaszemlélet előnyei mellett annak hátrányos aspektusaira is kitér. Az alaposan jegyzetelt tanulmány kiemeli, hogy a kompetenciaalapú oktatás lehetséges, de közel sem elégséges tényezője a korszerű és eredményes történelemoktatásnak. A gyakorlati, módszertani fogásokat felsorakoztató fejezetekben olvashatunk továbbá a történelemoktatás során használt statisztikai, valamint térfépes források használatáról Csepela Jánosné ny. vezetőtanár, illetve Száray Miklós tankönyvszerző, gimnáziumi történelemtanár tollából. A módszertani innovációkat bemutató cikkek közül kiemelendő Varga Emese írása a történelmi játékfilmek tanórai használatáról, továbbá Krizsán Pálé, amely a legfiatalabb generációk aktivitására építő, a mobil eszközökben rejlő didaktikai lehetőségekről szól. A történelemtankönyveket középpontba állító fejezet kronologikus rendben halad. A történelmi tekintetben legrégebbi témával foglalkozó írásban Albert B. Gábor, a 20. század első felének meghatározó életművel rendelkező történész-akadémikusának, Domanovszky Sándornak az 1920-as és '30-as években zajló tankönyvrevíziós mozgalomban betöltött szerepét vizsgálja. A fejezet végén pedig Kamp Alfréd, 2019 decemberében publikált tanulmányában a 2020-as évben, a pandémia hatására újra reflektorfénybe került Nemzeti Köznevelési Portálra készített Okostankönyveket mutatja be.

A *Történelemtanítás* folyóirat műhelyjellegét hangsúlyozza a kettős értelmű *Határainkon túl* című fejezet is. A határ ebben az esetben egyaránt jelent fizikai országhatárt, valamint a szűken értelmezett

történelemtanítás határain túlmutató publikációkat is, mint amilyen Németh György és Jakab György a társadalomismeret mint önálló tantárgy megszüntetésével kapcsolatban tett vitaindító állásfoglalása.

A kötet utolsó tematikai egységét két, alaposan összeállított szakbibliográfia alkotja. A szerzők – Gyertyánffy András és Fekete Bálint, valamint Érsek Attila – összegyűjtötték egyrészt az elmúlt harminc évben magyar nyelven megjelent történelemmódszertani publikációkat, és ebből közölnek itt bő válogatást, – másrészt a *Történelemtanítás* folyóirat digitáliskultúra- és IKT-vonatkozású cikkeit. Mindkét szakirodalmi válogatás – ahogy a teljes kötet – rendkívül jól hasznosítható mind a köznevelésben oktató történelemtanárok, mind az egyetemi tanárképzésben dolgozó „módszertanos” oktatók munkájában, továbbá a történelemtanítás, illetve a történettudomány iránt érdeklődők számára is.

A kötet egyik fontos tartalmi újdonsága, a *Történelemtanítás* folyóirat online hátsólapjain megjelent publikációk nyomtatott formához igazított változatainak csokra

mellett, Fischerné Dárdai Ágnes és Kaposi József *Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020) – Trendek, mozaikok, mintázatok* című bevezető tanulmánya.

A rendszerváltás óta eltelt harminc évet összegző tanulmány több aspektusból járja körül a magyarországi történelemoktatás sikereit és kudarcait. Az írás gazdagon adatolt áttekintés az elmúlt évtizedetek folyamatairól, továbbá egy későbbi szintézis jó kiindulópontja lehet.

A szakmai viták fellendítésének igénye, a sokoldalú kritériumrendszer szerint szerkesztett tanulmányválogatás, valamint a folyóirat köré csoportosuló szakemberek köre megerősítheti az olvasót abban, hogy milyen nagy szükség van hazánkban a *Történelemtanításra* és a hozzá hasonló aktív szakmai műhelyekre. A gyűjtemény a civil kurázi iskolapéldája, hiszen a lapot tíz éve alapító szerkesztők, akik munkájukat öntevékeny és önkéntes módon végzik, mintát adnak az értékteremtő szakmai elhivatottsághoz és példaként szolgálnak a társadalmi felelősséget vállaló polgári ethosz kiveszőben lévő gyakorlatáról.



Történelemóra, Ladakh, India

HALÁSZ GÁBOR – FAZEKAS ÁGNES: A TUDÁS KELETKEZÉSE. GONDOLAT KIADÓ, BUDAPEST, 2020.

Rapos Nóra: Mit tanulhatunk belőle?

A szerző és az olvasó közti viszony nagyon bonyolult hatásrendszer. Az író üzeneteinek megértése minden esetben egy sajátos szövegkorpuszt, személyes narratívát hoz létre, s az alábbi recenzióban ezt az egyéni olvasói értelmezést igyekeztem összegezni.

A mű tartalma nehezen összegezhető, mert az ókínai mesék mintájára megírt rövid, de összefüggő történetekből álló „regény” akár egy hazai és nemzetközi térben játszódó pedagógiai kalandregényként is értelmezhető. Eseteken, eseményeken keresztül tárul fel emberek életéhez és sorához kötve az oktatási innovációk világa. A történet, a „mese” fókuszja pedig az, amit a cím hajszálpontosan kijelöl: a tudás keletkezése. A tudás a főszereplője a könyvnek. Egyrészt abban az értelemben, ahogy erre a cím is utal: „A tudás keletkezése”. Másrészt pedig abban, hogy hatalmas mennyiségű tudás szerezhető belőle.

A műfaj meghatározásának bizonytalansága (vö. a könyv fülszövegével: „[...] fikció formájában megírt tudományos munka. Regényszerű írás, mely tudományos tartalmat közvetít”) vagy épp inkább újszerűsége a hazai neveléstudományi térben talán szokatlan, de nem példa nélküli. S az, hogy ezt a műfaji sajátosságot a szerzők maguk is fókuszba állítják, arra készteti az elemzőt, hogy megfektse a döntés okát.

Ezért elfogadva a kihívást, s a magam kettős identitásából is építkezve (neveléstudományi kutató és volt magyartanár) egy kvázi-műelemzést végeztem.

Ennek az elemzésnek nem az a fő kérdésfeltevése, hogy a fikció és a valóság milyen egyvelegét tartalmazza a könyv, hanem az, hogy miért ezt az eszközt – „regényszerű műfaj” – választják céljaik eléréséhez a szerzők. Fontos megértenünk, hogy miért volt jó vagy épp téves választás ez. Mi, leendő szerzők s potenciális tanulók, mit tanulhatunk ebből a kísérletből?

Az elemzés szempontjainak kifejtése közben, a könyvbe bele-bele olvasva – ahogy egy könyvesboltban szoktuk – szeretném érzékeltetni a szöveg hangulatát.

MŰFAJ – MŰFAJVÁLASZTÁS

Halász Gábort és Fazekas Ágneset ismerve¹ már az első oldalon biztosak lehetünk abban, hogy a szerzőpáros nagyon tudatos döntést hozott, amikor e sajátos keretet választották írásuknak. A *Bevezetőben* és a könyv végén is expliciten írnak erről.

A döntés alapvető motívuma az a keserű optimizmus, hogy a szervezetfejlesztés, az innováció, a tudásmenedzsment és más

¹ „Halász Gábor az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának tanára, az egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola-jának vezetője, a Magyar Tudományos Akadémia doktora. Szakértőként több országban dolgozott az Európai Bizottság, az OECD, a Világbank, az Európa Tanács és más nemzetközi szervezetek felkérésére (személyes honlapja: <http://halaszg.elte.hu>). Fazekas Ágnes az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi adjunktusa, doktori fokozatát a neveléstudományok területén szerezte. A Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet oktatója. Több országos szintű program tervezésében és megvalósításában vett részt. Kutatási területe az oktatásfejlesztési programok implementálása és az oktatási innováció” (a Gondolat Kiadó honlapjáról; <https://www.gondolatkiado.hu/a-tudas-keletkezese-pedagogiai-kalandozas-harom-kontinensen>).

rendszeralakító célkitűzések irodalma mindent tud arról, hogyan lehetne olyan iskolákat csinálni, ahol a tanulás áll a közép-pontban, ahol a diákok érdemi tudás birtokába jutnak, s ehhez mind a pedagógusok, mind a szűkebb-tágabb környezet érdemi támogatást nyújt (lásd: *-édes*). Ugyanakkor nem történt még meg az áttérés, a változás (lásd: *keser-*). Ennek egyik legfontosabb oka a gyakorlat és az elmélet távolsága, az, hogy az ezeket képviselő felek nem értik egymás gondolatait, folyamatait. Ha tehát megtaláljuk a módját a kommunikációs távolság leküzdésének, akkor ez a kétpólusú narratíva megtermékenyítő erőt fejthet ki (lásd: *optimizmus*).

Jenna szerint Engeström arra a kérdésre kereste a választ ebben az írásban, miért nehéz bármilyen változást elérni az iskolák és az osztálytermek világában, és miért fulladnak szinte mindig kudarcba az oktatási reformok, melyek a pedagógusok osztálytermi viselkedésének megváltoztatását próbálják elérni. A válasz az volt, hogy ezek a reformok általában a rendszerek és a struktúrák átfogó szintjén mozognak, és nem értik a pedagógusok mindennapi munkavégzésének természetét. Jogszabályokkal, költségvetési eszközökkel, tantervekkel, vizsga- vagy tesztrendszerekkel és hasonlókkal próbálnak hatni a gyakorlatra, ezek azonban nem képesek behatolni abba a világba, amelyet ő cselekvésrendszernek nevez (31).

Van azonban emellett egy másik, ennél talán még nyomósabb érv is, amely a műfajválasztást szinte kikényszeríti, s ez maga a könyv témája és célja: a tanulás, a szakmai tanulás értelmezése. Egy a témában épp zajló kutatási projekt² szerint szakmai tanuláson

„[...] olyan egyéni szintű változás-folyamatot értünk, amely **személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, okai szerteágazóak, egyéni és társas** (vö: társas és hálózati tanulás) **helyzetekben** (tanulási tevékenységekben), **gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe** (vö: formális, informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás, tervezettség), vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben szakmai feladatvégzéshez (vö: személyes identitás hatása a szakmai identításra) kötődő tevékenységekben való részvételre, **eredménye tartós és multidimenziós változás, egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében értelmezendő.**”

Mindezek alapján egy pedagógus tanulásának megértésénél meghatározó, hogy az ő nézőpontjából tekintsünk rá a folyamatra, eseményekre, *személyes* kapcsolatokra, lássuk a tanulás *nem lineáris* folyamatában összekapcsolódó tényezőket, értsük azt a *kontextust*, amiben a tanulását megéli a tanár, s lássuk a spontán, informális helyzetek, tanulási események gyakran *nem tudatosuló, később reflektíven megélt* hatását, s az egyéni döntésekre épülő, *egyedi mintázattal* személyes tanulási utakat. A könyv ebben az értelemben személyes tanulási tereket értelmez, azt, ahogy és ahol a tanulás végbemehet. A helyszínek a tanulás terei, kontextusai. Ha figyelmesen listázzuk ezeket, láthatóvá válik egy informális tanulási tevékenységrendszer; azok a helyek s módok, ahol ezek a tanulási folyamatok az egyes szereplőkhöz kapcsolódva lezajlottak: egy másik iskolában az órán, egy beszélgetésben, egy konferencián. stb. Ebben a megközelítésben valójában nem

² <https://nevtud.ppk.elte.hu/projektek/motel>

is lehet megírni másképp ezt a könyvet, hiszen a tanulás *esetek, történetek sorozata* a személyek szintjén, s ezek felfűzését jól szolgálja a regény műfaji kereteit megidéző, cselekménysorozat-formájú narráció.

Az esetek, történetek a szöveg egésze felől nézve metaszinten rajzolnak ki tendenciákat, hatásrendszereket. A két jelzett megközelítés összjátéka tehát a könyv, de mindig megőrizve az egyes pedagógus, „a mikroszint” jelentőségét. Aki ismeri Halász Gábort, rögtön ráismer ezekre a jelenetekre – ahogy mindig kíváncsi arra a személyre, aki saját gyakorlatáról mesél, ahogy készül egy-egy ilyen eseményre, amilyen fontosnak látja azt, hogy megismerjen, megértsen egy tanulási helyzetet. Ezt jelképezi talán a narrációbeli *szereplőváltás* is: az innovatív magyar pedagógus (aki szimbolikusan a kezdő fejezetbe kerül), az afrikai neveléstudományi kutató Miriam, a honkongi születésű Xia az oktatáskutatás világából, s köztük a kapocs a finn, de magyar gyökerekkel is bíró tudományos újságíró.

A MŰFAJVÁLASZTÁS KÖVETKEZMÉNYEI

A szerzők szerint ez

egy hibrid műfajú, részben tudományos, részben szépirodalmi jellegű könyv. S, ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hol melyik dimenzió kerül előtérbe. Az előbb talán látható volt, hogy a tanulásról való tudományos fogalomértelmezés, paradigma teremtette azt a helyzetet, amiért a cselekményes forma szinte elkerülhetetlen volt. Ugyanakkor irodalmi eszközöket felhasználó alkotás ez, hisz van helyszín, cselekmény, van idő, néhol bonyodalom, stb. Igaz, mind-

ezek csak egy ügyet szolgálnak, a tudástermelés megértését, úgy, ahogy ez a befejező részben megidézett kerekasztal-beszélgetés közben ki is mondódik:

„Ennek a könyvnek a tudás a főszereplője” (435).

Ha egy posztmodern térben bárki is irodalmi mű elemzésére vállalkozik, bizonyára az intertextualitás lesz az, amit mindenképp vizsgálat tárgyává tesz. Megkerülhetetlen annak a kérdésnek az elemzése, hogy mi az a szövegközi tér, amit itt behívunk a szerzők lábjegyzetekkel, néhol tudatosan „odavetett” félmondatokba ágyazott definíciókkal vagy önreflexiókba rejtett esetelemzésekkel, fejezetcímekkel.

Oktatási kérdésekkel foglalkozó tudományos újságíróként természetesen sokat hallottam a „konstruktivista tanuláselméletről”. Ennek lényegét a magam számára úgy fogalmaztam meg, hogy a tanulást nem a tudás „átadásaként” vagy „átvételeként” értelmezi, hanem abból indul ki, hogy minden ember maga kell, hogy „felépítse” saját tudását. A „konstruálás” szó ezt az építést fejezi ki. Azt is tudtam, hogy ennek a tanuláselméletnek a hívei előszeretettel használják az építkezés nyelvezetéből vett „állványozás” (scaffolding) szót. A pedagógusok szívesen írták le úgy, mint aki, „állványokkal” segíti, hogy a tanulók a saját tudásukat önállóan felépítsék. Az elméleti azt hangsúlyozta, hogy az új tudás mindig a korábbi tudásra és tapasztalataikra épül rá és hogy ez szükségképpen mindenkinél más. A pedagógusok legfeljebb segíteni tudják ezt az építkezést, de tudást „átadni” nem tudnak. (18)

Ebben a könyvben *a szakirodalom válik azzá a szövegközi térré*, amelyet egy klasszikus irodalmi alkotás esetében a más

alkotásokra utaló szöveg, tartalom, vagy forma hív elő. Ez a tér nagyobb, jóval nagyobb, mint a szövegkorpust adó, fikció és valóság határán mozgó, eszközként használt kvázi irodalmi tér. Így, ha voksolnom kellene, akkor mégis úgy látom, hogy a tanítás maradt az alapvető cél – csak a forma változott. S ez az az ok is, amiért a könyv jól használható akár a formális képzésekben is „tankönyvként.”

A kibontakozó szakirodalmi tér természetesen nem a véletlen műve. Nem „csak” arra alkalmas, hogy a tudás kialakulásáról szóló, ma felelhető szakirodalmakat megismerjük, hanem arra is, hogy listázzuk azokat az irodalmakat – ha eddig nem tudtunk volna róluk –, amelyek a szerzők szerint meghatározók. Ezzel együtt amolyan ars poetica is ez a kötet; felfejthető belőle egy életút, a találkozások, az ESETEK, a szerzők tanulásának útja. A különböző tudományterületekről megidézett szakirodalmi alakok is tudatosan kapcsolódnak össze szerves hálózattá a könyvben, mert

Halász Gábor és Fazekas Ágnes nem csak megemlítenek szerzőket, hanem meg is ismertetik velünk őket. *Engeström – a közös tevékenységet végző emberek világának ismerője; Schön – gyakorlati szakemberek gondolkodásvilágának vizsgálója...* Ők máshol nem rendeződnek így egy térbe.

MIT TANULHATUNK BELŐLE?

A tanulás személyes megközelítése okán a kérdés úgy pontosabb, hogy: *Ki, mit tanulhat belőle?* Mivel a megszólított olvasóközösség is tág – hallgató, oktatáskutató, tanárképző, szépirodalmi könyveket kereső megtévedt olvasó –, a tanulás eredménye is sokféle lehet.

Amit én tanultam belőle a szakmai ismereteken túl, az az alázat a szakma iránt, az ügy iránt. S azt, hogy mindig meg kell találni azt az utat, amelyet járva párbeszéd és közös gondolkodás kezdeményezhető.



Színházi óra a szürakuszai görög színházban, Szicília, Olaszország

**MAKAI ÉVA – TRENCSENYI LÁSZLÓ (SZERK.): ADALÉKOK
A GYERMEKI JOGOK MAGYARORSZÁGI TÖRTÉNETÉHEZ.
MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG, BUDAPEST, 2020.**

Aczél Anna: „A Charta nem jogszabály...”

Először megijedtem, hogy mint nem-jogász tudok-e egy jogot ismertető könyvet bemutatni. Aztán, az első oldalak után megnyugodtam. A füzet éppen az ilyen nem-jogász, de a gyerekek érdekét, jogait nagyon fontosnak tartó olvasóknak készült. Kicsit el is resteltem magam olvasás közben; beszélék a gyermeki jogokról, és mennyi mindent nem tudok.

A könyv egymást követő tanulmányokban tárja fel a gyermeki jogok érvényesülésének, elfogadásának történetét. Makai Éva bevezető sorai a századeleji, I. világháború utáni helyzetet mutatják be, azokat a fontos lépéseket, amelyek elvezettek addig a Genfi Nyilatkozatig, amely a gyermek jogait először – az orosz tolsztojánus Venzel, a francia Freinet és a varsói Korczak nyomán – nemzetközi politikai dokumentumban fogalmazta meg. Nagyon fontos vívmánya volt a századelő korának a prevenció fontosságának felismerése, illetve ennek kiemelése. Talán a háború tanulságainak tudható be, hogy sok országban érezték sürgetőnek egy általánosabb, nemcsak egy országra érvényes megállapodás szükségességét. Emellett nagyon tanulságos és érdekes a korabeli, 1924-es „Genfi szótart” és e dokumentum utódait, napjaink nyelvezetében olvasni.

Szintén érdekes, hogy Janusz Korczak, már az 1920-as években, a gyermeki jogok témájában is egyéni, egyedülálló, korát megelőző véleményt alkotott. A Genfi Nyilatkozatról az volt a véleménye, hogy annak megfogalmazása inkább kérés, „jósándékért esengő”. Korczak sürgette,

hogy az egyezmény szövege a hatékonyság érdekében sokkal határozottabban, világosan szóljon, nincs helye a bizonytalan fogalmazásnak.

Végül az 1948-ban elfogadott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata már magában foglal gyermeki jogokról szóló rendelkezéseket is. A következő nagy lépés az 1959-ben, az ENSZ közgyűlésen egyhangúan elfogadott Gyermeki Jogok Nyilatkozata volt.

Az 1989. november 20-án elfogadott Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény igazi korszakváltást jelentett a gyermeki jogokért folytatott harcban. A kötetben Trencsényi Imre és Papp György írása innen folytatja a gyermeki jogokért, azok megvalósításáért folytatott küzdelem bemutatását, illetőleg az 1989-ben létrejött Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma tevékenységét ettől az évtől 1993-ig. Találó alcímük: „Tejfoggal kőbe...” – mely a Fórum jellegére utal – a gyermeki lét nagyon fontos aspektusára hívja fel a figyelmet: „A gyerekek nem csupán családtagok, gondozottak, vagy esetek, hanem személyiségek is, tömegükben pedig jól vagy rosszul felfogott érdekeiket olykor megfogalmazó, olykor megfogalmazni se tudó, de mindenképpen figyelemre méltó társadalmi csoportot alkotnak.” Makai Éva és Trencsényi László folytatja a Fórum munkásságának bemutatását. 1994-ben már 13 munkacsoportban folyt a munka, felölelve a gyermekélet szinte valamennyi területét, műhelyekbe mozgósítva az adott feladatkör legjobb hazai szakembereit.

Az emlékezetes Diákjogi Charta szövegének felidézését szintén a szerkesztők vezetik be. Ebben a szövegrészben különösen megfogott két mondat: „A Charta nem jogszabály. A benne foglaltak nem jogi, hanem erkölcsi normák”. Nem is kell magyarázni, miért tartom fontosnak, hogy túl a jogi kötelezettségen, a szöveg *szellemére* is figyeljen az alkalmazó. Gyakran találjuk szembe magunkat azzal, hogy amikor valaki csak az írott szabályt nézi, éppen a lényeg sikkad el.

A számomra legkedvesebb, szívet melengető része a kiadványnak az „*Építőkövek a magyarországi gyermeki jogi aktivisták panteonjához*” című. fejezet. Olvasni a „kisenciklopédiában” azoknak a nevét, munkásságát, akiket ismertünk, ismertem, felidézni a mosolyukat, szavaikat, bölcsességüket legalább olyan élvezetet jelentett, mint megismerkedni számomra eddig kevésbé ismert emberek munkásságával.

Köszönet a kötet íróinak, szerkesztőinek! Érdekes és nagyon fontos kiadványt kaptunk.



Erdei iskola, Aggteleki Karszt, Terezstenye

ABSTRACTS

FLICK-TAKÁCS, NIKOLETT: Results of an action research about the basing phase of lifelong learning with the eyes of Hungarian and German kindergarten teachers and primary school teachers

Present study compares a successful (Germany) and a mid-performing country (Hungary) (Kim, 2016) in two aspects: (1) comparing the framework strategies of the two countries in terms of lifelong learning; (2) conducting a questionnaire survey with Hungarian ($NH_K = 46$, $NH_T = 20$) and German ($NG_K = 45$, $NG_T = 19$) kindergarten teachers and primary teachers in connection with the foundation of lifelong learning. The questionnaire consisting of five-point Likert scales used in the research was a developed and tested with Hungarian sample, and translated into German by two experts. The paper had 3 research questions: Is the questionnaire reliable on both subsamples? (K1) Is there any difference between kindergarten teachers and primary teachers on Hungarian and German subsample (K2) in laying the foundations for lifelong

learning? The results showed that the reliability values of the questionnaire were adequate for the two subsamples (Cronbach $\alpha_H = .930$; Cronbach $\alpha_G = .918$) and that there were differences between the Hungarian and German, kindergarten teacher and primary teacher subsamples. Based on the results, we found that Hungarian and German results were very similar in terms of learning activities, however, the results of German sub-sample stood out in terms of methodological considerations behind the learning activities, and Hungarian results were better in pre- and post-learning activities. Given that the study was action research, in the future it would definitely be worthwhile to map the phenomenon on a larger sample and use qualitative research to point out the possible reasons behind the differences.

Keywords: *action research, kindergarten teachers, primary school teachers, questionnaire, lifelong learning*



*A Kolumbusz Iskola udvara,
Etyek*

LUKÁCS J., ÁGNES – TAKÁCS, JOHANNA – KITZINGER, ISTVÁN – SOÓSÉ KISS, ZSUZSANNA – KAPITÁNY-FÖVÉNY, MÁTÉ – SZABÓ, GÁBOR – FALUS, ANDRÁS – FEITH, HELGA JUDIT: **The short- and long-term effects of a cyberbullying intervention programme in the dimensions of help-seeking and programme satisfaction – The examination of the TANTUdSZ/STAnD health education programme among primary school students**

Due to cyberbullying prevalence and its impact on mental health it's essential that cyberbullying intervention programmes reach students widely (Cassidi et al., 2013; Kowalski et al., 2014; Gaffney et al., 2018).

Our study presents the effectiveness of the TANTUdSZ/STAnD internet-security and cyberbullying programme with peer-education on the short and long run.

The sample comprised 536 students who participated in the intervention programme, 36% lower-, 64% upper primary school students. Participants' knowledge and help-seeking attitude were measured by self-reported questionnaire before and right after the programme, then six months later.

The effect of the TANTUdSZ programme was detected on the positive change of the participants' knowledge and willingness of help-seeking; although, the effect has been weakened after six months. Both the knowledge- and attitude-change were more considerable and substantial among lower primary school students comparing to upper primary school participants, moreover, they showed more significant interest in the programme.

Our results confirm that long-lasting and intensive health promotion programmes needed in order to reach a long-term intervention effect (Gaffney et al., 2018).

Keywords: *cyberbullying, peer education, effectiveness, health promotion*



Az Árpád-kori bemutató falu a Kolumbusz Iskolában, Etyek

SZERKESZTŐI JEGYZET

Az elmúlt hetekben egy nemzetközi történelemoktatási tanácskozás előkészítésében vettem részt. Előadóként azt a feladatot kaptam, hogy „felülnézetből” foglaljam össze az elmúlt 30 év történelemoktatásának jellemzőit.

Sokáig gondolkodtam, miként tegyek eleget a kihívásnak. Néhány évvel ezelőtt egy hasonló konferencián szürreálisnak neveztem a hazai történelemoktatást, mondván, hogy mind az elmélet, mind a gyakorlat terén a különböző történelmi idősíkok jellemzői egymásra csúsztak, és ezek a sokszor egymásnak is ellentmondó jelenségek a mindennapi praxisban párhuzamosan egymás mellett funkcionálnak. Egyszerre van jelen a hagyományos tanári előadáson, diktáláson alapuló tanítás, a kérdve kifejtő módszer, valamint a tevékenység-, és élményközpontú, projekt-munkára épülő, nemegyszer hálózatokban is megtestesülő digitális oktatási gyakorlat. A mindennapi történelemtanítás általános képe ezért különböző perspektívákból vizsgálva más-más értelmezési lehetőségeket kínál és tesz lehetővé. Miként a konkrét valóságon túlmutató úgynevezett szürreális alkotásoké. Akkori előadásomban ennek a szürreális képnek a bemutatására helyeztem a hangsúlyt és csak érintőlegesen utaltam a szürreális kép kialakulásának hátterére.

Ma már a szürreális történelemtanítási valóság mögötti folyamatok összefüggései foglalkoztatnak. E folyamatok olyan *ingamozgások*, amelyek *többdimenziósak*, és *így igen* bonyolult mintázatot alkotnak. Az ingák itt nemcsak vízszintesen, a két szélső pont között lengenek, hanem függőlegesen, keresztirányúan és párhuzamosan is szüntelen mozgásban vannak – és így „az órák összevissza vernek” (Kosztolányi Dezső után).

Az elmúlt 30 évben az idősíkok egymásra és egymásra csúsztak. Számba venni is nehéz a történelemtanításra ható különböző ingamozgások összességét. Mégis ezt választottam végül megtartandó előadásom képileg is értelmezhető vezérfonalának, mert az elmúlt három évtizedben az ingamozgásokban kifeszülő ellentétek – mint folyamatos impulzusok – egyszerre szabadítottak fel intervenció és kompenzáció energiákat, amelyek persze e már-már átláthatatlan rendszer önkorrektív működését is garantálták.

Őrült rendszer ez – mondhatnánk –, *de van benne mozgás!* Ingák lengenek a különböző eszmei, vallási, ideológiai megközelítések, nézőpontok között. Például: idealista vs. materialista, individualista vs. kollektivistá, globális vs. lokális. Ingák lengenek az eltérő államigazgatási elvek és gyakorlatok közt. Például: demokratikus vs. autokratikus, liberális vs. etatista, centralizációs vs. decentralizációs, szakpolitikai vs. politikai. Ingák lengenek az oktatási rendszer társadalmi, szocializációs funkcióinak különböző megközelítései közt. Például: elitista vs. egyenlőségpárti, nevelés- vs. oktatásközpontú, szegregációs vs. komprehenzív, versengésre vs. együttműködésre ösztönző. Ingák lengenek a tartalmi szabályozás elveiben és gyakorlatai közt is. Például: szaktudományalapú vs. gyermekközpontú, központi vs. helyi elvárásokra épülő, ismeretközpontú vs. kompetenciaalapú. Ingák lengenek a tanár- vs. tanulóközpontú, az ismeretátadó vs. képességfejlesztő, az osztályszintű vs. személyre szabott, a hagyományos vs. projekt-re épülő, illetve a papíralapú tankönyvekre támaszkodó vs. infokommunikációs technikát alkalmazó gyakorlat között.

A történelemtanítás ingáját például a következő ellentétek tartják mozgásban: a múlt vs. a lejegyzett múlt, a változás vs.

fejlődés megkülönböztetése, a lineáris vs. spirális fejlődési modell vagy a meta- vs. mikrotörténeti, illetve a politikai vs. életmódalapú, győztesekre vs. vesztesekre fókuszáló szemlélet érvényesítése. Vagy a komplex társadalomtudományi vs. szűkebb történettudományi, a monopolisztikus vs. multiperspektivikus megközelítés, az alattvalói engedelmességre vs. a civil állampolgári magatartásra nevelő, a történelmi ismeretek megtanítására vs. történelmi gondolkodás fejlesztésre koncentráló stratégia.

Az elmúlt 30 évben „hét rendszerváltással” nagyjából hétszer írtuk újra történelmünket. A múltért folyó folyamatos küzdelemben minden generáció újabb és újabb értelmezési kereteket keres és kínál – ebben pedig sajnálatosan az egyszerű „előjeltöltések” dominálnak – amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, és fordítva – ahelyett, hogy a narratívák a múlt bonyolult összefüggéseit próbálnák meg értelmezni. Mégis, *a legutóbbi időkig* azt láttuk, hogy minden nehézség ellenére *jelentős változások következtek be a történelemtanításban*. A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések a tartalmi szabályozókban, tanönyvekben, tanárképzésben és a tanítási gyakorlatban azt mutatják, hogy a hazai folyamatok többé-kevésbé szinkronban kerültek a nemzetközi trendekkel.

Az elmúlt időszakban azonban a már-már visszafordíthatatlannak látszó folyamat *tal gyökeresen ellentétes köz- és szakpolitika szándékok jelentek meg*. A klasszikus európai nézőpont helyébe új világmagyarázatok kerültek, a tudományos normák zárójelbe kerülésével megjelent és teret kapott egybites igazságaival az intellektuális alvilág, és a szellemi élet monopolizálását célozta meg. Megjelent a kizárólagosság, a megfellebbezhetetlen elméletek igazságára való törekvés, a felsőbbrendűség tudatát tükröző hatalmi gőg, a kételkedés jogának megkérdőjelezése.

Már-már kézzelfogható közelségbe került a történelmi múlt egyszempontú hirdethetőségének esélye, a kritikai gondolkodás száműzése, a demokratikus attitűdök kiiktatásáé, és feltűnővé vált a tanítási gyakorlatot figyelő és szankcionáló „nagy testvér” hatalma. Mintha valakik véget kívánnának vetni a sok-sok bizonytalansággal, értelmezési-mérlegelési nehézségekkel járó ingamozgásoknak, mert így könnyebb kontrollálni a hivatalostól eltérő gondolatokat, gyakorlatokat, és illegilitásba kényszeríteni a próbálkozásokon és kételyeken alapuló, s ezzel felszabadító örömeket hozó szakmai-pedagógiai autonómiát.

Nappalinkban egy antik ingaóraszekrény áll. Díszes darab, lehet talán már 150 éves is. Szinte minden látogató megcsodálja, többen már ajánlatot is tettek megvásárlására. De ez az óraszekrény nem eladó. Pedig nem igazi, nemzedékeken átívelő családi örökség, csak egy talált tárgy. A nagyszülők padlásáról menekítettük le, akik valamelyik rokonuk révén jutottak hozzá. Feltehetően az eredeti tulajdonosukat a viharos 20. század nemcsak ettől a vagyontárgytól, hanem életétől is megfosztotta.

Az óra a szó szoros értelmében áll, mert nem sikerült az ingát működésképesé tenni, hiába vittük többször is órásmesterhez. Szerkezetében minden alkatrésze a helyén van, mégse működik. A súly felhúzása és az inga meglendítése után az óra elindul, de sajnos rövidebb-hosszabb idő után megáll. Hiába indítjuk újra, mindig elakad. A legutóbbi javításnál az órásmester olyasmire utalt, hogy az órát egysúlyú szerkezet vezérli, nincs benne ellensúly, amely az ellenhatás révén magától is mozgásban tartaná.

Szóval kellene egy ellensúly, hogy folyamatosan lengjen az inga, mert anélkül megáll az idő, a tér is elsorvad, mi pedig (reménytelenül) várhatunk Godot-ra.

Kaposi József

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„Miért mondtad azt, hogy nincs ráérő idő?”

Azért, mert a ráérő időt egy olyan fogalomnak érzem, ahol a ráérő idő valójában egy mögöttes felosztást tartalmaz: a *szabad* és a *nem szabad* fogalmát. Ráér pihenni, olvasni, tanulni, dolgozni. Tehát valamire ráér, azaz van amikor nem ér rá. Miért nem ér rá? Én például nem érek rá soha semmire, mert azt hiszem, hogy rengeteg dolgom van. Tehát van *külső nem szabad* és van *belső nem szabad*. Ha nem teszek mindennap egy kis szöveget odébb ugyanabban az ügyben, akkor végem van.

Ez persze egy kondicionált marhaság, ami mögött az elidegenedett anomikus társadalmi lény élet-idő kényszerstrukturalása húzódik, bár a ráérő időt én igyekszem arra fordítani, ami nekem jó. Tehát ez egy szintiszta önzés a részemről, mert hát én döglök is krokodilként remekül, ha kell, így olykor négy napig is alszom.

A ráérő idő tehát valójában arról szól, hogy valaki x ideig nem ér rá valami miatt, mert valaminek a rabszolgája.

Igen, de mire nem ér rá?

Hát önmaga valós életére nem ér rá. Az egy közhely, hogy guggolva élünk, s talán ezért nem is jutott eszembe. Viszont nem láttam embert, akiért ne lenne kár - tehát hogy ne lenne több, mint ami - és ugyanakkor nem láttam embert, aki szabadon tudna élni vagy ne lenne áldozat. Áldozata akár a saját paradigmáinak, akár a környezetének. Én még épséges embert és elmét, és ezért épséges emberi társadalmat nem láttam ezen a földön. Nem is hallottam róla és nem is olvastam még soha. Nem volt itt egyetlen lakható világ egyetlenegy másodpercig sem az elmúlt húszezer évben. Amit a hivatalos történettudomány mond, az persze úgy nem igaz, ahogy van. Soha egyetlenegy uralmi struktúrának, médiának, csoportnak, társadalmi osztálynak nem volt fontos vagy érdeke, hogy te megértsd a világot.”

Molnár Csaba beszélgetése Hortobágyi László muzikológus-zeneszerzővel 2006. január 13-án
Forrás: http://www.terasz.hu/main.php?id=egyeb&page=cikk&cikk_id=10415

