

2010/1–2 **Tartalom**

Tanulmányok

- 3 Tarcsa Zoltán:** Változó világ – változó általános művelődési központok. Válság vagy megújulás?
- 32 Rinyó László – Barassevich Tamás:** A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban
- 55 Mészáros Veronika – Bárnai Árpád:** Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben
- 73 Laki Tamásné:** Az együttnevelés műhelye. A RAMPA integrációs programsorozatának tapasztalatai
- 94 Tóth Edit – Kasik László:** Szülői vélekedések a szociálisérdek-érvényesítő viselkedéssel kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásokról
- 119 Paksi Borbála:** Az iskolai agresszió előfordulása és intézményi percepciója
- 135 Laczkó Mária:** Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia
- 148 Hunya Márta:** Projekt módszer a 21. században II.

Nézőpontok

- 162 Kerekasztal-beszélgetés az IKT-technológia paradigmaváltó hatásairól az egész életen át tartó tanulás kontextusában (Tóth Teréz)**
- 181 A gazdasági válság hatása az oktatásra. Nézőpontok az Amerikai Egyesült Államokból (Összeállította: Felvégi Emese)**

Világtükör

- 192 Felvégi Emese:** Válságkezelés az oktatásügyben – internetkalauz
- 197 Habók Anita:** Német reformok. Problémák és megoldások

Oktatástörténet

- 208 Farkas András:** Gondolatok a projekt módszer történetéhez
- 214 Gál Anikó:** Egy erőltetett átalakítás nehézségei az 1950-es években a gyulai Gyógypedagógiai Intézetben

Látókör

- 224** **Simándi Szilvia:** Intergenerációs tanulás a turizmus kontextusában

Műhely

- 235** **Vargáné Nagy Anikó:** Az ünnepekhez való viszonyulás

Tankönyvekről

- 243** A filozófia alapjai. Beszélgetés Dörömbözi János „egyetemi tanárral” (Novák Imre)

Könyvjelző

- 247** Lifelong learning-program: az egész életen át tartó tanulás európai koncepciója az Európai Unió tagállamaiban. Óhidy Andrea könyvéről (Langerné Buchwald Judit)

*

- 249** Angol nyelvű tartalom és összefoglaló

Tarcsa Zoltán

Változó világ – változó általános művelődési központok

Válság vagy megújulás?

Az általános művelődési központokban dolgozó szakemberek régóta hiányoltak egy olyan kutatást, amely munkájuk jellemző problémáit és eredményeit vizsgálja, s arra keres választ, milyen módon valósítják meg ezekben az intézményekben azokat a fejlesztési feladatokat, amelyeket a NAT és az innovatív ÁMK-k által az ÁMK-mozgalom számára 2005-ben készített kunszentmiklósi program megjelölt. A tanulmány a 2008-ban zajlott kutatás eredményeit foglalja össze.

BEVEZETÉS

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 2003-as módosítása jogilag is véglegessé tette az ÁMK-k beágyazódását a magyar közoktatás rendszerébe, sőt a 95. § (1) „Az oktatási miniszter közoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladata” című részben a szakmai fejlesztéseket is megalapozta, amikor kiemelte, hogy fontos „m) az új pedagógiai módszerek, megoldások, szervezeti formák – így különösen: óvoda-iskola, egységes iskola, általános művelődési központ, projektoktatás, iskolaotthonos oktatás, hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása (tanoda), erdei iskola – kidolgoztatása, elterjedésének támogatása”. A fentiek alapján közösen végzett kutatást¹ az ÁMK-k Országos Egyesülete és a Prekog Pedagógiai Szolgáltató Intézet. A kutatás tárgya annak vizsgálata volt, hogy az általános művelődési központok körében milyen mértékben és milyen profillal indultak meg szakmai innovációk, valamint hozzájuk kapcsolódó módszertani, szervezeti és infrastrukturális fejlesztések az elmúlt öt esztendőben, s hogy ezek miképpen biztosították az ÁMK-k alkalmazkodását a változó viszonyokhoz.

¹ A kutatásban közreműködött Jánosi Dalma, Jeney Lajos, Kovács Árpád, Kovács László, Rónaháti Sándorné, Schnellbach Máté, Sikó Dóra, Szabó Irma. (Ezúton jelezzük szomorúan, hogy a kézirat nyomdába adásának idején halt meg Kovács László, a korábban az ún. „húszakhoz” tartozó halászelteki ÁMK alapító igazgatója.) A kutatás az OKM megbízásából készült. Közlésére Szüdi János szakállamtitkárnak, az ÁMK-jelenségért értő figyelőjének ajánló hozzájárulásával kerül sor. A tanulmánnyal megismerkedett az OKNT is. Keletkezéstörténetében szerepet játszott az is, hogy az Új Pedagógiai Szemle egy korábbi kerekasztal-beszélgetésén Radó Péter nosztalgiával múlt időben emlegette az általános művelődési központok innovációját.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

Az ÁMK-kat érintő nagyobb empirikus kutatások első nemzedéke a nemzetközi tapasztalatok adaptációjára, valamint az új típusú intézmény egyes alrendszeireinek teljesítőképességére vonatkozott. 1984-ben az akkori OPI-ban lezajlott nagyszabású, az ÁMK-k teljességére vonatkozó felmérés alapvető eredménye volt, hogy elkülönítette az „organikus” és a „bürokratikus” innovációval létrehozott intézményeket, s bizonyította, hogy az eredet a szervezet teljesítményében, társadalmi legitimitásában is megmutatkozik. A vizsgálat feltárta az ÁMK-világ terjedelmét és funkcióit is (OPI Iskolafejlesztési Központ, 1984). Az 1988-ban lezajlott, 15 különböző típusú intézmény esettanulmányos kutatása azzal az összegző eredménnyel zárult, hogy az ÁMK azokat a helyi társadalmakat segíti túlélésre, fejlődésre – művelődési eszközrendszerével –, amelyek nehéz helyzetben, problémahelyzetben vannak ugyan, de nem krízisben, s amelyek helyi társadalmát bizonyos minimális szervezettség jellemzi. E kutatás definiálta a lokalitás, megrendelhetőség, személyesség normáit mint az ÁMK-fejlettség indikátorait, némiképp meghaladva Vészi János eredeti, az együttműködés mennyiségi viszonyait tükröző skáláját (kumuláció, föderáció, integráció). A kutatások rendre megkíséreltek megbirkózni arra a két paradigmára adott válasszal is, hogy vajon az általános művelődési központokba integrált alrendszereket bekebelezi, felfalja, eliskolásítja-e a legnagyobb, az iskola – vagy ellenkezőleg, e kisebb, de dinamikusabb, adaptívabb szakmaiságot megjelenítő alrendszerek (óvoda, könyvtár, közművelődés, sportegység stb.) kihívásaikkal gyorsítják a „nagyrendszer”, az iskola innovációit. Fontosnak tartjuk még megemlíteni az Iskolafejlesztési Alapítványnál 1994-ben lezajlott kutatást, amely azonos lakótelepen azonos tervezésű két épületben működő intézményeket hasonlított össze, az egyik ÁMK-ként működött, a másik ún. „széttagolt” intézményekként. A tartalomelemzés egyértelműen az előbbiről mutatott ki érzékeny többletet. A miskolci Városi Pedagógiai Intézetben 2003-ban egy megyére kiterjedt kutatás az „Integrált intézményekről” szintén kiemelte a „horizontális integráció” tartós értékeit. Jelen kutatás alapja a kunszentmiklósi Varga Domokos Program volt, amelyet az ÁMK-k Országos Egyesülete hagyományos vándorgyűlésén, 2005-ben, Kunszentmiklóson, nyilvánosság előtt bemutatattak, az a többcélú intézményekre vonatkozó átfogó fejlesztési programtervezet, melyet az egyesület megküldött a művelődéspolitikai fontos ágenseinek, bízva abban, hogy fejlesztési programok integráns részeit képezi majd. E dokumentum volt hivatott pótolni azt a miniszteri feladatot, mely szerint [Ktv. 95. § (1)] az ÁMK-k számára fejlesztési programot kell készíteni. A program valamennyi jellegzetes intézményhasználó nemzedék igényeit, lehetséges művelődési tevékenységeit vette számba. Újdonság volt – s mindmáig egyedülálló az intézményrendszerben –, hogy a NAT kiemelt fejlesztési feladatait tekintette a rendszerezés alapjának. (Az egyesület erőforrásainak gyen-

gesége, a pedagógiai szaksajtó „befagyása” az oka annak, hogy a program csak az egyesület weboldalán jelent meg, más promóciója nem volt, pedig az OKNT 2005-ben határozatban mondta ki támogatását.)²

Fenti előzményeket figyelembe véve e kutatás során alkalmazott módszerek az alábbiak voltak: kérdőív, amelyet az Egyesület által gondozott listán szereplő 250 ÁMK kapott meg (ebből 54 érkezett vissza); a Google keresőben „ÁMK” keresőszóval fellelhető intézmények honlapjainak megadott szempontú tartalomelemzése; az egyesület tájékoztatóinak, az *Alfa* című újságoknak megadott szempontú tartalomelemzése.

A FELDOLGOZOTT ADATOK

A kérdőívek 54 intézménytől érkeztek vissza (21,6%), így az adatok reprezentatívnak tekinthetők az adott kérdéskör vonatkozásában. (14 kérdőív érkezett vissza „megszűnt” jelzéssel.)³ Az „ÁMK” keresőszóval fellelhető intézmények honlapjainak megadott szempontú tartalomelemzését 58 intézményre vonatkozóan végeztük el. Az ÁMK-k Országos Egyesülete tájékoztatóinak tartalomelemzése adalékokkal szolgál a kutatás eredményeinek értelmezéséhez.

SZERVEZET – KÖRNYEZET

Az intézményi alapadatok elemzése

A kérdőív első kérdéscsoportja az alapadatok felvételét szolgálja. Fontos információkat nyerhetünk a földrajzi elhelyezkedésből, az alapítási évekből, illetve a tanulói és az alkalmazotti létszámokból. A válaszadók telephelyei országos lefedettséget mutatnak, az alapítási évek széles spektruma mind a három generációs alapítást lefedi: a „hőskort”, az 1970-es, 80-as éveket, a „túlélési” időszakot, amikor számtalan ÁMK esett az intézményekre bontásnak áldozatul, illetve az utolsó néhány év „összevonási” korszakát, amikor is egy-egy település közoktatási feladathelyeit – egyik lehetőségként – ÁMK-vá vonták össze. Elgondolkodtató, hogy a megszűnt intézmények kétharmada a keleti országrészben található, ugyanekkor a legutóbbi időben alakult ÁMK-k döntő többsége is ugyanott jött létre. Ha a létszámadatokat nézzük, jelentős különbségeket fedezhetünk fel. Nem lehet egyértelmű összefüggéseket kimutatni a három periódusba osztott alapítási évek és a létszámok között, az azonban mindenképpen jellemző, hogy a legnagyobb ÁMK-k az első periódusban jöttek létre, és bár nagy a szórás, de az a következtetés körvonalazódik az adatok alapján, hogy

2 Tartozunk az igazságnak azzal, hogy a NAT kiemelt fejlesztési feladatainak körében bekövetkezett módosulást a program készítői még nem vezették át, így is egyedülálló a kísérlet, e feladatrendszer eszközeivel egy-egy helyi társadalom művelődési folyamatainak rendszer- és programszerű átgondolása – hiszen az ÁMK-ban valamennyi nemzedéknek meg kell találnia művelődésének forrásait, eszközeit és segítő szakembereit.

3 Mikebuda, Öttömös, Ózd, Mozsgó, Szandaszőlös, Magyarbánhegyes, Bócsa, Sáp, Rákócziújfalú, Nemesgörzsöny, Nagylak, Máza, Pecol, Vámosújfalú. (Megjegyzendő, hogy Öttömös néhány éve még az „ÁMK-barát önkormányzat” címet nyerte el, Sáp és Nemesgörzsöny pedig a húszakhoz tartozó székhelyközség szatellitje volt. Vámosújfalun az egyesület választmányi tagja (vagyis elkötelezett, régi ÁMK-s) volt az igazgató.

a harmadik, összevonási periódus is viszonylag nagyobb létszámokat hoz magával. Azt mondhatjuk, hogy az ÁMK-címlista ismeretében ezek az arányok a generációkat illetően validnak tekinthetők.

1. TÁBLÁZAT: Az 1972–1989 között létrejött általános művelődési központok adatai

Az intézmény neve	Település	Létrejötté	Gyermekek száma	Szakalkalmazotti létszám	Vonzáskörzet (települések száma)
Ménfőcsanakai Petőfi Sándor ÁMK	Győr	1989	660	70	1
Rumi Rajki István ÁMK	Rum	1982	213	20	12
Újvárosi ÁMK	Baja	1984	640	n. a.	1
Karácsony Sándor ÁMK*	Földes	1980	388	30	7
ÁMK	Sármellék	1982	149	20	2
Kovács Margit ÁMK, AMI	Győr	1981	682	78	1
ÁMK Gyöngyösfalu	Gyöngyösfalu	1989	227	24	4
ÁMK	Kunágota	1989	550	46	2
Apáczai Nevelési és ÁMK*	Pécs	1979	4522	396	1
ÁMK	Forró	1984	252	23	1
ÁMK*	Csorvás	1972	447	63	2
Nagy Imre ÁMK	Budapest	1984	1259	93	n. a.

*-gal jelölve az ún. húszak egykori tagjai.

2. TÁBLÁZAT: Az 1993–1999 között létrejött általános művelődési központok adatai

Az intézmény neve	Település	Létrejötté	Gyermekek száma	Szakalkalmazotti létszám	Vonzáskörzet (települések száma)
Simon István ÁMK	Ajka-Ajkarendek	1995	157	19	3
Szentistváni ÁMK	Baja	1999	494	47	2
Magyarországi Németek ÁMK	Baja	1995	820	150	3
Közös Fenntartású ÁMK	Nyírmeggyes	1994	600	57	2
ÁMK	Bánréve	1997	330	27	n. a.
Ady Endre ÁMK	Nádudvar	1992	450	43	26
Gyirmóti ÁMK	Győr	1999	37	13	1
Jókai Mór ÁMK	Ópályi	1999	403	52	n. a.
Kölcsey Ferenc ÁMK	Kölcse	1993	389	36	6

3. TÁBLÁZAT: A 2000–2007 között létrejött általános művelődési központok adatai

Az intézmény neve	Település	Létrejötté	Gyermekek száma	Szakalkalmazotti létszám	Vonzáskörzet (települések száma)
Szorgalmatos Község ÁMK	Szorgalmatos	2003	223	28	3
Móra Ferenc ÁMK	Mórahalom	2005	611	55	8
Béres András Művészeti Iskola, Művelődési Ház	Mikepércs	2003	460	51	3
ÁMK	Felsőzsolca	2001	625	91	3
Keresztúri Dezső ÁMK	Zalaegerszeg	2007	475	24	3
Móra Ferenc ÁMK	Kántorjánosi	2000	262	23	n. a.
Kalász László ÁMK	Mucsony	2007	498	68	1
Nyitrai Utcai ÁMK	Szombathely	2001	183	20	n. a.
Barota Mihály ÁMK	Bóköny	2000	447	35	n. a.
ÁMK Lonkai Ármin Általános Iskola	Mátyásdomb	2002	78	8	n. a.
Petőfi Sándor ÁMK Társulás	Cserkeszölő	2001	468	n. a.	4
NOKI ÁMK	Úri	2003	204	21	1
ÁMK	Városlőd	2004	401	63	5
ÁMK	Karácsond	2004	380	47	n. a.

Új nemzedékek veszik át a stafétabotot. Ezen ÁMK-kra jellemző, hogy a 70–80-as évek identitásteremtő innovációiban már nem vettek részt, nem részesültek, intenzív ÁMK-s képzésekben (mint amilyen pl. a húszak intenzív képzése volt Vaikó Éva irányításával a Népművelési Intézetben), az egyesülethez való kötődésük is gyengébb; a helyi küzdelmek „hősei” ők.

Az ÁMK hatása környezetére, a feladatellátás változása

A környezetfüggőség az ÁMK-k működésének alapvető filozófiai eleme, s azt fejezi ki, hogy az ÁMK egyik fő feladata a mikro- és a makrokörnyezet igényeinek kielégítése, illetve azok generálása. A vonzáskörzet az utóbbi években tágulni látszik, egyre több az érintett település, amely több-kevesebb szállal az ÁMK-hoz kötődik. Ez kiemeli szerepének fontosságát.⁴ Az első periódusban létrejött ÁMK-k viszonylag teljes spektrummal indultak, és megtartották intézményegységeiket (közel a felük), százalékosan igen csekély azon ÁMK-k száma, ahol szűkült a feladatellátási helyek száma (2% körüli, valójában egy válaszoló), a bővülés sokkal inkább jellemző (az adatszolgáltatók több mint fele).

⁴ L. előző táblázat utolsó oszlopának adatai.

Intézményegységek az ÁMK-ban

Az ÁMK-k mindegyike megfelel annak a törvényi előírásnak, amely szerint legalább egy közoktatási és egy közművelődési intézményegység tartozik hozzá. Néhány ÁMK bölcsődének is helyet ad, a legtöbben óvoda, általános iskola, közművelődési intézményegység, illetve könyvtár van. Ezenkívül igen színes a paletta: vannak ÁMK-k, melyekben pedagógiai szolgáltató intézményegység működik, van, ahol kollégium, máshol alapfokú művészeti iskola, mozi, szociális ellátások (étkeztetés, házi segítségnyújtás), konyha, informatikai központ, sportegység, étterem, egységes szakszolgálatok, kollégium, gazdasági iroda integrálódott. A feladatok száma általában nem változott vagy bővült, ugyanez mondható el a szervezeti egységek számáról is. A pozitív képet némiképp beárnyékolja, hogy a kérdőívek adatai alapján elmondhatjuk: ugyanazokat a feladatokat vagy a bővített feladatellátást ugyanannyi, netán kevesebb munkatárs végzi. Újdonság az elmúlt öt évben, hogy egyre több társulás jött létre.⁵

AZ INFRASTRUKTÚRA-FEJLESZTÉS HELYZETE A KÖZÖLT ADATOK ALAPJÁN

Az elmúlt öt esztendőben a válaszadó intézmények több mint 90%-ában volt infrastruktúrális fejlesztés. Ez teljesen pozitív kép.

Ha azonban részletesebben megvizsgáljuk, hogyan és milyen munkákra oszlottak meg százalékosan az infrastrukturális beruházások, érdekes összefüggésekre bukkanunk. Az épületek infrastrukturális fejlesztésén belül az épületek állagjavítására, többcélú intézmények létrehozására a beruházások összegének 20%-át fordították. Így értelmezhetővé válnak az itteni összefoglaló 4. pontjában összegyűjtött legfontosabb problémák között felsorolt, az épületek állagára vonatkozó megjegyzések.⁶ (Ezzel korántsem azt kívánjuk sugallni, hogy a beruházások négyötöde ne lett volna éppen annyira szükséges!) A legjellemzőbb problémák alapján kirajzolódó kép szerint az alábbi területeken lenne szükség jelentős infrastrukturális beruházásra. Az épületek, különösen az állandó rendkívüli használatnak kitett szerkezetek (tetők, nyílászárók, padlóburkolatok, vizesblokkok) felújítása elengedhetetlen lenne. Az ÁMK-knál külön tekintetbe kellene venni az egész napos használatot, a felújításukat tehát gyakrabban kellene végezni. Különösen gyorsan használnának az eszközeik, tehát a korszerűbb eszközök, berendezések beszerzése alapfeltétele az intézményben folyó munka hatékonyságának. A most érvénybe lépő új építési előírások már nemcsak a mozgássérültek, de egyéb fogyatékkal élők (látás-, hallássérültek stb.) részére is akadály-

⁵ Megjegyezzük, hogy hasonló megatársulások jellemzőek voltak a kezdeti időszakban is. Mernye (húszak csoportjának – igaz, elsőként székhelyközségben – megmaradt az ÁMK, előbbieket még a rendszerváltás viharaiiban elsüllyedtek. Sajátos helyzet a pálházi, ahol a várossá nyilvánítás s a felépült korszerű körzeti (!) művelődési központ avatása után döntött az önkormányzat, hogy immár nincs szüksége ÁMK-ra.

⁶ Fontos és igen jellemző adalék, hogy Ózdon a modern épület alatti talaj vészes megsüllyedése volt a közvetlen oka az ÁMK megszüntetésének.

mentes épülethasználatot írnak elő. A ma működő nevelési-oktatási létesítmények mintegy 90%-a még a korábbi szabványok szerinti hőszigetelési követelmények szerint épült. Ezek utólagos hőszigetelése rendkívüli energiamegtakarítást eredményezne. A szabványok előírják, hogy iskolák esetében 25 m²/fő, óvodák esetében 36 m²/fő területet kell biztosítani az intézmény számára. Ezen a területen kell elhelyezni az épületet, a gépjármű-várakozóhelyeket, a játszó-, pihenő-, sportterületet. A most tervezett és épített intézményeknél ezeket az értékeket megvalósítják, de a már meglévőknek nagyon rossz a helyzetük. Az udvarok felújítása a gyermekek egészséges életvitelét, fejlesztését, szabadidejének egészséges eltöltését célozza. Megjegyzendő, hogy a kötelező játék-felülvizsgálatok és megállapított kötelező hibaelhárítások ára szinte lehetetlenné teszi pályázatok nélkül a korszerű, fejlesztő játékokkal ellátott udvarok megvalósítását. Nem csoda hát, ha a fejlesztéshez rendelkezésre álló pénzeszközök 22%-át ez köti le. A közintézmények teljes körű, illetve részleges akadálymentesítése is kiemelt és szükséges feladat, hiszen esélyt ad mindenkinek az intézmény használatához, de a fejlesztések 38%-át igényli. Az egészséges étkeztetés, az étkeztetés minőségbiztosítása kötelező feladat, a HACCP bevezetése és működtetése nem kevés összeget emészt fel. Ugyanígy a szaniterhelyiségek higiénikus, energiatakarékos használata csak folyamatos felújítás, karbantartás mellett lehetséges. Mindezek mellett a törvény szellemében kialakítandó orvosi szoba is jelentős anyagi eszközöket, a fejlesztésekhez rendelkezésre álló keret 20%-át emészt fel.

Az eszközfejlesztés helyzete az elmúlt öt évben

Az eszközbeszerzések irányai – a kötelező eszköz- és felszerelésjegyzékben előírtak beszerzése mellett – azt mutatják, hogy a nyilatkozó ÁMK-k mindent megtesznek – lehetőségeik függvényében – a korszerű oktatási feltételek megteremtéséért. Szinte minden nyilatkozó intézmény fordít IKT-fejlesztésre, készség- és kompetenciafejlesztő eszközökre, könyvtárfejlesztésre, közösségi terek alakítására. A válaszadó intézmények csaknem felében az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére is vásárolnak eszközöket, ez összecseng az 5. pontban leírt nyertes ÁMK-s pályázatok tartalmával is, hiszen a legtöbbben a HEFOP-pályázatokon nyertek.

Az eszközbeszerzések százalékos megoszlását vizsgálva azt látjuk, hogy az intézmények a legnagyobb arányban (20–20%-ban) kötelező eszközöket és oktatásinformatikai eszközöket vásároltak, csaknem ennyit (19, ill. 18%-ot) fordítottak egyéb eszközökre⁷ és könyvtárfejlesztésre, közösségi terek alakítására; 11%-ot konyhai berendezésekre,⁸ fejlesztő eszközökre 9% jutott, iskolabusz beszerzésére pedig a rendelkezésre álló pénzeszközök 3%-a. Az eszközbeszerzésre fordítható összeg nagyságát sajnos nem ismerjük, így nem kaphatunk teljes képet az eszközellátottságról, csak akkor, ha az intézmények által említett problémákat összevetjük ezekkel az adatokkal.

7 Az előzőekben leírtak alapján valószínűleg kompetenciafejlesztésre.

8 L. előző pont, HACCP-fejlesztés.

JÖVŐKÉP, AZ ELMÚLT ÖT ÉV PROBLÉMÁI ALAPJÁN

A kérdőív egyik kérdése az intézmény jellemző problémáira kérdezett rá.

Kérjük, írja le, milyen jellemző problémákkal kellett szembenéznie az elmúlt öt évben! Férőhelyhiány, épület állagmegóvása, bejáró gyerekek utaztatása, kis épületben kicsi alapterületű osztályok, növekvő gyereklétszám befogadása, gazdasági megszorítások, a lakosság elszegényedése, érdektelenség, csökkenő gyereklétszám, a többletmunkavégzés elismerésére szűkülő lehetőségek, az intézmény infrastrukturális feltételrendszerének rossz állapota, az épület művelődési feladatokra alkalmatlan, az ÁMK épületei közötti közlekedés (szórt épületegyüttes), elavult bútorok, épület- és pénzhiány, költségvetési támogatás csökkenése, energia-, eszközdrágulás, állandó változtatás igénye a jogszabályok által előírt követelmények miatt, fenntartók megszorítása, melyek az intézményt érintették. A költségvetésből nagyon kevés a közművelődés finanszírozására fordítható összeg, csökkentett normatívák, „nehéz ebből a juttatásból jó színvonalú oktatást, művelődést csinálni”, költségvetési megszorítások, az intézmény megszűnése (bezárása), széttagoltság, folyamatos pénzügyi ellehetetlenítés, finanszírozási gondok, különböző típusú intézményegységek működésének összehangolása, a működés – bérre és dologira fordított – szűk anyagi kerete, kommunikációs nehézségek a tagintézmények között, „a művészeti alapiskolát nem minősítették, mert az egri főiskolán szerzett, tánc és dráma szakos tanári végzettséget nem fogadták el. A művészeti oktatás megszűnt”, pályázatok készítése, elszámolás, utófinanszírozás, SNI tanulók fejlesztése, enyhén fogyatékos tanulók integrált tanítása, „egy teljesen új intézmény működési feltételeit kellett megteremteni, összehangolni három addig külön működő intézmény munkáját, az alkalmazotti közösségeket és a kötelező intézményi dokumentumokat egységesíteni kellett”, létszámleépítés, települési szegregációs problémák.

Azoknak a problémáknak a végiggondolása után, amelyeket az elmúlt ötéves gyakorlatukból legfontosabbaknak ítélték az intézmények, kirajzolódnak előttünk – ha nem is teljes képként, de mozaikokból felismerhetően – az elmúlt öt év közoktatási problémái, melyek nem csak az ÁMK-knak okoztak gondot. Ez természetes, hiszen az ÁMK is közoktatási intézmény. A fentiekben leírtak strukturálásával és az előző pontokban leírtakkal összevetve már kialakulnak az előző öt év jellegzetes ÁMK-s jegyei is. A felmerült problémák tartalmi strukturálása az alábbi képet mutatja.

Szervezet ■ Egy teljesen új intézmény működési feltételeit kellett megteremteni; összehangolni három, addig külön működő intézmény munkáját, az alkalmazotti közösségeket; bejáró gyerekek utaztatása; kommunikációs nehézségek a tagintézmények között; kötelező intézményi dokumentumokat egységesíteni kellett; létszámleépítés; települési szegregációs problémák.

Tartalom ■ Állandó változtatás igénye a jogszabályok által előírt követelmények miatt; különböző típusú intézményegységek működésének összehangolása; pályázatok készítése;

a művészeti alapiskolát nem minősítették; a művészeti oktatás megszűnt; SNI tanulók fejlesztése; enyhén fogyatékos tanulók integrált tanítása.

Környezet ■ Növekvő gyereklétszám befogadása; érdektelenség; csökkenő gyereklétszám; az intézmény megszűnése (bezárása); széttagoltság.

Infrastruktúra ■ Férőhelyhiány; épület állagmegóvása; kis épületben kicsi alapterületű osztályok; az intézmény infrastrukturális feltételrendszerének rossz állapota; az épület művelődési feladatokra alkalmatlan; az ÁMK épületei közötti közlekedés (szórt épület-együttes).

Eszköz ■ Elavult bútorok.

Finanszírozás ■ Gazdasági megszorítások; a lakosság elszegényedése; többletmunkavégzés elismerésére szűkülő lehetőségek; épület- és pénzhiány; költségvetési támogatás csökkenése; eszközdrágulás; fenntartók megszorításai, amelyek az intézményt érintették; költségvetésből nagyon kevés a közművelődés finanszírozására fordítható összeg; csökkentett normatívák; „nehéz ebből a juttatásból jó színvonalú oktatást, művelődést csinálni”; költségvetési megszorítások; folyamatos pénzügyi ellehetetlenítés; finanszírozási gondok; a működés – bérre és dologra fordított – szűk anyagi kerete.

Az elmúlt időszakban alakultak az első pontban jelzett „harmadik generációs” ÁMK-k, amelyek egy újfajta ÁMK-szervezet felépítésén dolgoznak, nevezetesen az intézmény-összevonások nyomán létrejövő ÁMK-k problémájával szembesülünk. Egymástól távol levő, eddig külön-külön dolgozó intézmények válnak jelenleg egy intézmény egységeivé, melyek munkájának összehangolása más feladat, mint az eleve ÁMK-nak szervezett közoktatási intézmény szervezeti felépítése. Ez nemcsak a dokumentumok összehangolásának munkáját érinti, de a távolságok és a helyzet miatt extra konfliktusok forrása is, kommunikációs problémák megoldását is igényli. Nemcsak az ÁMK-k, de az összevonások nyomán létrejövő új intézmények is még erőteljesebben szembesülnek a létszámleépítés gondjával, a környezet elnéptelenedik, különféle mobilitási programokkal sem lehet fenntartani az iskolák teljes vertikumát.

A dokumentumok összehangolásán kívül az új, illetve a jelenleg fókuszba kerülő problémák jelentették az utóbbi évek legfontosabb változásait. A nem is olyan régen alakult alapfokú művészetoktatás, amely filozófiája szerint igen jól illeszkedik az ÁMK-s tevékenységekhez, az utóbbi egy-két évben méretetett meg, és bár a törvények ismertek voltak, több helyen nem tudtak megfelelni a minősítési követelményeknek. A finanszírozási nehézségek vezettek oda, hogy egyre inkább fenntartói elvárás és jól felfogott saját érdek is a pályázás, ami újabb erőpróba elé állítja az intézményeket. Egyrészt a pályázatírás elsajátítása, önrész összeszedése, és a nagyobb, EU-s pályázatok indikátorrendszere és horizontális elvárásai tartalmi megújulásra készítetik az intézményeket, nemcsak az élethosszig tartó tanulás, az IKT-használat, a kompetencia alapú oktatás, hanem a környezeti fenntarthatóság és az esélyegyenlőség tekintetében is. Nem véletlen tehát, hogy az eszközbeszerzéseknél már több intézményben megjelentek ebben a felmérésünkben is a sajátos nevelési igényű tanulóknak szánt fejlesztő játékok és csomagok, a kompetenciacsomagok és IKT-eszközök mellett.

Infrastrukturálisan már elemeztük az intézményeket, ez a táblázat további gondolatokat nyújt az előzőekben feltárt problémákhoz, és megerősíti azt a megállapításunkat, hogy az épületek állaga sok esetben nem megfelelő. Az ÁMK-k egyik feltétele, hogy bennük közművelődési egység is működjön. Az összevonások során létrejövő ÁMK-k nem új építések általában, hanem a meglévő oktatási épületeket használják. Ezekben az épületekben ritkán vannak olyan terek, amelyek igazán alkalmasak lennének tartalmas közművelődési feladatok ellátására. Mindenképpen érdemes az eszközöknél megállni egy pillanatra – az elavult bútorokon kívül nem találtunk ebben a felsorolásban eszközökre való utalást. Ezt kódolhatjuk úgy, hogy akkor szerencsére ez nem probléma. De ha az utolsó oszlopban felsorolt finanszírozási problémákat, gondokat áttekintjük, nem biztos, hogy előző megállapításunk helytálló. Különösen, ha ezt összevetjük az eszközöknél leírtakkal. A finanszírozás oszlopában leírtak pedig mind a három időszakban létrejött ÁMK-k gondjait tükrözik, de a finanszírozási helyzetről az egyes tartalmi pontok elemzésekor még olvashatunk.

A problémák okát a válaszadók véleménye alapján úgy foglalhatjuk össze, hogy amennyiben az ÁMK csak gazdasági szempontok alapján jön létre, nem teljesítheti az iránta támasztott igényeket. Nem az összevonás a probléma, hanem az ok, mely rávetül a működésre és a működtetésre. Így nemcsak az ÁMK, hanem leginkább maga az oktatás van veszélyben.

Jövőkép a fejezetünk címe, és eddig a problémákat soroltuk. A jövő e problémák és az időközben keletkező újabb nehézségek megoldása. Arra a kérdésre, hogy mennyire látja biztonságosnak az ÁMK jövőjét, 80% válaszolt optimistán: stabilnak érzik helyzetüket. Ez a derűlátás minden bizonnyal a következő fejezetben bemutatandó tartalmi fejlesztéseken, tartalmi munkán alapul. Hiszen a „tradíciók igazolják, hogy az ÁMK intézménytípusa képes a stratégiai kihívások teljesítésére s a modern Magyarországon szükség van – mások mellett – ilyen intézményekre. Az új kihívások, a lifelong learning (életen át tartó tanulás) elve, a közösségihiányos társadalom tünetei, az integrációért kiáltó szakadások és hasadások a társadalom egészében, a nemzedéki, etnikai feszültségek mind olyanok, melyek a tudatosan fejlesztett s innovatív erejében megtartott ÁMK-mozgalom számára vállalható-vállalandó kihívások”.⁹

SZAKMAI, PEDAGÓGIAI FEJLESZTÉSI FELADATOK AZ ELMÚLT ÖT ÉVBEN

A fejezet tárgya annak vizsgálata, hogy az általános művelődési központok körében milyen mértékben és milyen profillal indultak meg szakmai innovációk, mennyiben jelennek meg a NAT kiemelt fejlesztési feltételei, mennyire lelhetőek fel a fejlesztések között.

⁹ Magyarországi általános művelődési központok fejlesztési programja. Elfogadta Kunszentmiklóson 2005-ben az ÁMK-k XV. országos vándorgyűlése. Az alföldi kisváros Általános Művelődési Központjának névadója jeles író, közéleti személyiség, pedagógus és családapa. Innen ered jelképesen a program neve: Varga Domokos Fejlesztési program. Elérhető az ÁMK-egyesület honlapján.

Az énkép és az önismeret fejlesztése

20 intézmény erősnek (65%), 5 gyengének (16%), 2 nem jellemzőnek (6%), 4 egyenetlennek (13%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a négy ÁMK, amelyik egyenetlennek minősítette az énkép- és az önismeret-fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és a könyvtárat nevezte meg, az óvodát nem. Ez elgondolkodtató, hiszen a könyvtárnak kevesebb, az óvodának jóval több szerepe lenne az énképet és az önismeretet fejlesztő tevékenységben. (Az ÁMK-k fejlesztési programjában szereplő ajánlásból is ez derül ki.)

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése:

23 intézmény költségvetési, 4 alapítványi, 3 regionális, 9 HEFOP-, 1 TÁMOP-, 1 pedig egyéb forrásból valósította meg az énkép- és az önismeret-fejlesztést.

Nagy valószínűséggel 2-3 (esetleg még több) intézmény is nem egy, hanem több forrásból finanszírozta a fejlesztést. A felmérés összesítéséből ez nem derül ki. (Mivel itt több válasz is lehetséges volt, százalékos arányt sem lehet megállapítani.) A legtöbben költségvetésükből finanszírozták a fejlesztéseket, de jelentős a HEFOP-pályázaton nyert támogatások száma is (9).

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 27 válaszadóból 3 elszigeteltnek (11%), 11 befolyást gyakorlóknak (41%), 13 az egész intézményre kihatónak (48%) ítélte.

Ez az arány jónak tekinthető. A példák alapján – melyek néhány jellegzetes tartalmat, illetve megvalósítási formát mutatnak be – az óvodás és az általános iskolás korosztályon kívül más célcsoportokat (legalábbis nevesítve) nem ér el az intézmények ilyen irányú fejlesztő tevékenysége. Kivétel lehet ezalól a könyvtár, amely kettős funkciójából adódóan az intézményeken kívüli célcsoportokat is elérhette. Szerepel még a példák között a hagyományos ünnepeink és az intézmény névadója mint konkrétumok, amelyeken keresztül szintén elérhetők az intézményen kívüli célcsoportok (fiatal felnőttek, aktív korúak, idősek). Nem derül ki a válaszokból, hogy a serdülőket (középkorúak) mint több szempontból is veszélyeztetett célcsoportot eléri-e az ÁMK-k. Az etika valószínűleg azért került a válaszok közé, mert ennek a modul műveltségi területnek az oktatása teret nyújt az énkép és az önismeret fejlesztésének.

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

1. Énkép, önismeret

- szituációs játékok,
- tanóra,
- etika,
- nem szabadelvű oktatás,
- kompetencia alapú oktatás,
- tréning,
- hagyományos ünnepeink,
- az intézmény névadója,
- pályaorientáció,
- kommunikáció,
- óvodai foglalkozások,
- önismereti játékok,
- a minőségbiztosítási rendszer kiépítése, működése,
- óvoda-iskola,
- a közművelődés átalakult szerepe,
- projektek

Hon- és népismeret

24 intézmény erősnek (75%), 4 gyengének (13%), 1 nem jellemzőnek (3%), 3 egyenetlennek (9%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a három ÁMK, amely egyenetlennek minősítette a hon- és népismeret terén végzett fejlesztést a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és a könyvtárat nevezte meg.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése:

24 intézmény költségvetési, 6 alapítványi, 3 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 2 egyéb (Socrates, tehát pályázati) forrásból valósította meg a hon- és népismeret-fejlesztést.

Nagy valószínűséggel több intézmény is több forrásból finanszírozta a fejlesztést. A felmérés összesítéséből ez nem derül ki.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 10 elszigeteltnek (31%), 8 befolyást gyakorlónak (25%), 14 az egész intézményre kihatónak (44%) ítélte.

Ez az arány is még jónak tekinthető, de korántsem olyan jó, mint az énkép és az önismeret integrációra gyakorolt hatása. A felsorolt példák alapján, összevetve azokat az

ajánlásban szereplőkkel, azt lehet mondani, hogy a valóság majdnem olyan színes, mint a képzelet. Ebben az esetben az óvodás és az általános iskolás korosztályon kívül más célcsoportokat is biztosan elér az intézmények ilyen irányú fejlesztő tevékenysége. Szerepel a példák között olyan tevékenység is, amelyet az ajánlás nem tartalmazott.

A felsorolt példák között vannak az adott kontextusban értelmezhetetlenek is (pl. kompetencia alapú oktatás, az oktatás tartalmának a korszerűsítése).

Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra

17 intézmény erősnek (55%), 6 gyengének (19%), 4 nem jellemzőnek (13%), 4 egyenetlennek (13%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a négy ÁMK, amely egyenetlennek minősítette az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott

A kérdőívek összegzésében szereplő válasz példák

2. Hon- és népismeret

- múzeumi órák
- hagyományörző tevékenységek
- kirándulás
- kompetencia alapú oktatás
- továbbképzés
- Kárpát-medencei vőfélytalálkozó
- népi ételek elkészítése
- hagyományápolás tanóra keretében
- néprajz, általános néprajz
- néptánc
- óvodai foglalkozások
- játszóházak
- szakkörök
- az oktatás tartalmának korszerűsítése
- megemlékezések
- helytörténeti kiadványok
- közösségi programok
- kerületi vetélkedő
- projektek

válaszában az iskolát nevezte meg. Tekintettel arra, hogy e kompetenciák fejlesztésének nincsenek olyan hagyományai, mint pl. a hon- és népismeretnek, érthető, hogy kisebb súllyal van jelen az intézmények életében.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése:

21 intézmény költségvetési, 4 alapítványi, 3 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 1 egyéb (Socrates, tehát pályázati) forrásból valósította meg az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra kompetencia fejlesztését.

Nagy valószínűséggel ez esetben is több intézmény is több forrásból finanszírozta a fejlesztést. A felmérés összesítéséből ez nem derül ki.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 7 elszigeteltnek (25%), 9 befolyást gyakorlónak (32%), 12 az egész intézményre kihatónak (42%) ítélte.

Ez az arány is még jónak tekinthető, de nem olyan jó, mint az énkép és az önismeret fejlesztésének integrációra gyakorolt hatása. A felsorolt példákban az ajánlásban szereplőkkel való összevetése után azt lehet mondani, hogy számos program, elvárás működik az ÁMK-khoz tartozó intézményekben, bár az ajánlat alapján még lehetne színesíteni a palettát. Ennek a kompetenciának is vannak egyébként hagyományai, és kedvelt is a fiatalok, az intézmények körében. Érdekesnek tartom, hogy az internetes kapcsolattartás nem szerepelt a példák között, pedig bizonyára vannak ilyenek a valóságban szinte minden iskolában, a könyvtárakban.

Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés

23 intézmény erősnek (72%), 5 gyengének (16%), 1 nem jellemzőnek (3%), 3 egyenetlennek (9%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a három ÁMK, amely egyenetlennek minősítette az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát (diákönkormányzatot), a könyvtárat nevezte meg. Tekintettel arra, hogy e kompetenciák fejlesztésének vannak hagyományai, mint pl. a hon- és népismeretnek, nagy súllyal van jelen az intézmények életében. Mindez annak ellenére tapasztalható,

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

3. Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra

- testvériskolai kapcsolat
- tábor
- szakkör
- gyűjtőmunka
- tanfolyam
- kompetencia alapú oktatás
- szakmai fórum
- uniós vetélkedő
- néprajz
- művészettörténet
- rendezvények
- klubok
- ünnepélyek, megemlékezések
- történelem tantárgy keretében foglalkozunk vele
- vetélkedők
- testvér-települési találkozók
- kiadványok
- projekt és témahét
- tanóra

hogy a 2005-ös ajánlások között ez a terület még nem szerepel külön. Más kérdés az, hogy egyes elemei fellelhetők a többi terület megvalósítható szegmensei között (pl. az idegen nyelven történő kapcsolattartás a tanulás tanítása tematikájában).

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 24 intézmény költségvetési, 5 alapítványi, 0 regionális, 4 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 0 egyéb forrásból valósította meg az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben majdnem egybeesik a forrást megjelölő intézmények száma a felhasznált források számával. Itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, jöllehet a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 5 elszigeteltnek (17%), 13 befolyást gyakorlónak (45%), 11 az egész intézményre kihatónak (38%) ítélte.

E területhez nincs összehasonlítási alap az ajánlásokban, mert ezek a kulcskompetenciák az ajánlások megjelenése után (2007-ben) kerültek bele a NAT-ba. Ennek ellenére – minthogy azért ennek a területnek is vannak hagyományai – számos, a gyakorlatban megvalósuló fejlesztési módszer szerepel a példák között.

Gazdasági nevelés

7 intézmény erősnek (21%), 11 gyengének (33%), 11 nem jellemzőnek (33%), 4 egyetlennek (13%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a négy ÁMK, amely egyetlennek minősítette a gazdasági nevelés terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és a könyvtárat nevezte meg. Tekintettel arra, hogy e kompetencia fejlesztésének vannak a legkevésbé hagyományai, nem csoda, hogy csekély súllyal van jelen az intézmények életé-

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

4. Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés

- döntésekben aktív részvétel
- diákönkormányzat (DÖK)
- kompetencia alapú oktatás
- szakmai fórum
- Hajdú-Bihar megye napja
- 3H program
- társadalomismeret
- gazdaságismeret
- rendezvények
- klubok
- szakkörök indítása
- oktatóanyagok beszerzése
- minőségirányítás
- témahét
- tanóra
- tanórán kívüli foglalkozás

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

5. Gazdasági nevelés

- szerepjáték
- kompetencia alapú oktatás
- szakmai fórum
- üzemplátogatások
- gazdaságismeret, vállalkozásismeret tantárgy
- iskolabolt
- tanóra

ben. Úgy vélem azonban, hogy ez nem jó. A 2005-ös ajánlások között e terület sem szerepel külön, mégsem történnek ezen a téren lépések a fejlesztés irányában.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 16 intézmény költségvetési, 2 alapítványi, 0 regionális, 3 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 1 egyéb forrásból (POP-pályázatból) valósította meg a gazdasági nevelés pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben kevesebb a forrást megjelölő intézmények száma, mint a felhasznált forrásoké. Itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, jóllehet, a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 13 elszigeteltnek (57%), 7 befolyást gyakorlónak (30%), 3 az egész intézményre kihatónak (13%) ítélte.

Ez az arány nem jó, sőt a legrosszabb az összes terület közül, holott jelentősége ezen ismereteknek, kompetenciáknak igen nagy és egyre fontosabb. E területhez sincs összehasonlítási alap az ajánlásokban, mert ezek a kulcskompetenciák az ajánlások megjelenése után (2007-ben) kerültek bele a NAT-ba. Annak ellenére, hogy ennek a területnek hiányoznak (vagy csak minimálisak) a hagyományai, több, a gyakorlatban megvalósuló fejlesztési módszer szerepel a példák között.

Környezettudatosságra nevelés

28 intézmény erősnek (88%), 2 gyengének (6%), 0 nem jellemzőnek (0%), 2 egyetlennek (6%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a két ÁMK, amely egyetlennek minősítette a környezettudatosságra nevelés terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik veled intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és az óvodát nevezte meg. E kompetencia fejlesztésének vannak hagyományai, de az utóbbi években annyira a figyelem középpontjába került, hogy nem csoda, és nagyon pozitív, hogy ilyen súllyal van jelen az intézmények életében. Ezt a felutást igazolja, hogy ez szerepel a leghangsúlyosabban az elmúlt öt évben fejlesztett területek közül.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 23 intézmény költségvetési, 8 alapítványi, 4 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 2 egyéb forrásból (leader- és ökoprojekt-pályázatból) valósította meg a környezettudatosságra nevelés pedagógiai feladatát.

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

6. Környezettudatosságra nevelés

- parkosítás
- veszélyeshulladék-gyűjtés
- papírgyűjtés
- szakkör
- kompetencia alapú oktatás
- tréning
- továbbképzés
- egészségnevelési és fogyasztóvédelmi program szervezése
- „Tartsd tisztán környezetet!”
- ember és környezete tantárgy
- füstmentes nap
- autómentes nap
- rendezvények
- óvodai foglalkozások
- tábor
- környezetvédelmi szakkör
- szemétyűjtési akciók
- madárvédelem
- szelektív hulladékgyűjtés
- projekthét
- ökoiskola
- zöld óvoda projekt

Ebben az esetben ismét kevesebb a forrást megjelölő intézmények száma, mint a felhasznált forrásoké, tehát néhány intézmény több forrást is felhasznált fejlesztésre. Itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, habár a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés.

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 5 elszigeteltnek (16%), 5 befolyást gyakorlóknak (16%), 21 az egész intézményre kihatónak (68%) ítélte.

A legmagasabb a százalékos aránya e terület fejlesztése egész intézményre gyakorolt integrációs hatásának, és az egyik legalacsonyabb az elszigeteltségre vonatkozó mutatója. Az eredmény jó, hiszen eme ismeretek, kompetenciák jelentősége igen nagy és egyre fontosabb. A környezettudatosságra nevelés a fejlesztési program ajánlásaiban is az egyik legnagyobb súllyal szereplő terület. Így van ez az intézmények által felhozott példák esetében is. Az utóbbi évtizedekben egyre gazdagodik hagyományrendszere, egyre nagyobb társadalmi hatású „ágazat”. Az ajánlások között természetesen szerepel jó néhány olyan ötlet, elképzelés, amely még megvalósításra vár. Ennek ellenére tekintélyes a példák sora is.

A tanulás tanítása

21 intézmény erősnek (66%), 6 gyengének (19%), 2 nem jellemzőnek (6%), 3 egyenletlennek (9%) minősítette az ÁMK-ban e téren folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a három ÁMK, amely egyenletlennek minősítette a tanulás tanítása terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában természetesen az iskolát nevezte meg (bár e téren a könyvtár is hatékony munkát tud végezni). E kompetencia fejlesztésének új keletűek a hagyományai, de az utóbbi években ez is egyre inkább a figyelem középpontjába kerül, úgyhogy nem csoda, és nagyon jó, hogy ilyen súllyal van jelen az intézmények életében.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 17 intézmény költségvetési, 2 alapítványi, 1 regionális, 9 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 0 egyéb forrásból valósította meg a tanulás tanításának pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben nagyjából megegyezik a forrást megjelölő intézmények száma a felhasznált forrásokéval. Itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, jóllehet a felhasz-

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpldák

7. A tanulás tanítása

- minden tantárgy,
- kompetencia alapú oktatás,
- tréning,
- továbbképzés,
- oktatási-nevelési program szervezése,
- szokásrendszerek fejlesztése,
- népfőiskola,
- felnőttoktatás,
- tanulsmódszertan-órák,
- módszertani vásár,
- bemutató,
- kooperatív technikák,
- projektoktatás,
- olvasókörök,
- tantárgyi órák,
- tanulószoba,
- órarendbe illesztett könyvtári foglalkozás,
- egészségnevelési csoport

nált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés. Jelentős a HEFOP- pályázaton nyert támogatások száma (9).

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 6 elszigeteltnek (21%), 13 befolyást gyakorlónak (47%), 9 az egész intézményre kihatónak (32%) ítélte.

Az egész intézményre gyakorolt integrációs hatását viszonylag kevesen érzékelik, a legtöbben befolyásosnak vélik. Ez a megítélés a terület sajátosságából következik, tehát nincs benne semmi különös. (Nyilvánvalóan kimarad ebből az óvoda.) Az ÁMK-k által felhozott példák is jól mutatják, hogy az oktatási intézmények fontosnak tartják e kompetencia fejlesztését, és számos eljárást alkalmaznak megvalósítására. Az ajánlásban egy kicsit másként szerepel a terület (nem a tanulás tanítása, hanem általában a tanulás), ezért ott részben más az ajánlati lista.

A testi és lelki egészség fejlesztése

26 intézmény erősnek (81%), 4 gyengének (13%), 0 nem jellemzőnek (0%), 2 egyenetlennek (6%) minősítette az e téren az ámk-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a két ÁMK, amelyik egyenetlennek minősítette a testi és a lelki egészség terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát, az óvodát nevezte meg. E kompetencia egyik területének, a testi egészség fejlesztésének viszonylag jelentősek a hagyományai, azonban a lelki egészség gondozása, fejlesztése meglehetősen új. Az utóbbi években szerencsére ez is egyre inkább a figyelem középpontjába kerül, úgyhogy nem véletlen, és nagyon jó, hogy ilyen súllyal van jelen az intézmények életében. Természetéből adódóan a könyvtárnak e téren korlátozott a szerepe, hiszen ott leginkább a lelki egészség fejlesztése zajlik.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 27 intézmény költségvetési, 6 alapítványi, 5 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 1 egyéb forrásból valósította meg a testi és a lelki egészség fejlesztésének pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben a legnagyobb a különbség a forrást megjelölő intézmények száma és a felhasznált források között. Számszerűen itt is a költségvetési források vannak túl-

A kérdőívek összegzésében szereplő válasz példák

8. Testi és lelki egészség

- előadás
- klub
- diáksport, tömegsport, sportkörök
- szabadidő-szervezés
- kompetencia alapú oktatás
- tréning
- továbbképzés
- karate, pilátes
- néptánc
- testápolási vetélkedő
- testnevelés
- ember és környezete
- rendezvények
- óvodai foglalkozások
- szabadidős szolgáltató tábor
- mentálhigiénés program
- egészségügyi hét
- az iskolai büfé kínálata
- egészségnapok
- projekt

súlyban, jóllehet a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés. Jelentős a HEFOP-pályázaton, alapítványoktól és regionális szinten elnyert támogatások száma (5-6-5).

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 31 válaszadóból 2 elszigeteltnek (7%), 9 befolyást gyakorlónak (31%), 18 az egész intézményre kihatónak (62%) ítélte.

Az egész intézményre gyakorolt integrációs hatását a második legjelentősebbnek tartják. Valószínűleg más lenne az eredmény, ha testi és lelki egészségre vonatkozóan külön tették volna föl a kérdést. Minden bizonnyal a testnevelés dominanciája miatt ilyen nagy a terület hatása. Természetesen ez így is nagyon pozitív.

Az ÁMK-k által felhozott példák eléggé jól mutatják e terület leszűkült értelmezését. Az ajánlással való összevetésből látható, hogy az emberi élet jóval nagyobb területét fedi le a testi és a lelki egészség, mint azt általában gondolják. A mentálhigiéné fogalma megjelenik, de például a drogpreevenió, az életvezetés már nem. Természetesen nem biztos, hogy ez azt jelenti: ilyen jellegű tevékenység ezekben az intézményekben nincs.

A felkészülés a felnőttlét szerepeire kompetencia fejlesztése

16 intézmény erősnek (53%), 10 gyengének (33%), 2 nem jellemzőnek (7%), 2 egyetlennek (7%) minősítette az e téren az ÁMK-ban folyó pedagógiai fejlesztő tevékenységet.

Az a két ÁMK, amely egyetlennek minősítette a felkészülés a felnőtt lét szerepeire terén végzett fejlesztést, a „Ki foglalkozik vele intenzíven?” kérdésre adott válaszában az iskolát és a könyvtárat nevezte meg. E nevelési terület viszonylag kis súllyal van jelen az ÁMK-k életében, 33% egyenesen gyengének tartja e téren a fejlesztést.

Az erőforrásokat firtató kérdésre adott válaszok összegzése: 27 intézmény költségvetési, 6 alapítványi, 5 regionális, 5 HEFOP-, 0 TÁMOP-, 1 egyéb forrásból valósította meg a testi és a lelki egészség fejlesztésének pedagógiai feladatát.

Ebben az esetben a legnagyobb a különbség a forrást megjelölő intézmények száma és a felhasznált források között. Számszerűen itt is a költségvetési források vannak túlsúlyban, jóllehet a felhasznált összeg nagyságáról nem szolgál információkkal a felmérés. Jelentős a HEFOP-pályázaton, alapítványoktól és regionális szinten elnyert támogatások száma (5-6-5).

A kérdőívek összegzésében szereplő válaszpéldák

9. Felkészülés a felnőttlét szerepeire

- osztályfőnöki és drámaórák
- pályaválasztás
- kompetencia alapú oktatás
- továbbképzés
- Ifjúsági Klub
- dök-rendezvények
- osztályfőnöki órák
- természetismeret
- ember és környezete
- rendezvények
- óvodai foglalkozások
- pályaválasztási vásár
- pályaaorientációs program
- kerékpártúrák
- természetvédők szakköre
- városi egészségnapok
- szakkörök, projekt

A fejlesztések integrációra gyakorolt hatását 2 elszigeteltnek (7%), 9 befolyást gyakorlónak (31%), 18 az egész intézményre kihatónak (62%) ítélte.

Valószínűleg más lenne az eredmény, ha a testi és a lelki egészségre vonatkozóan külön tették volna föl a kérdést. Minden bizonnyal a testnevelés dominanciája miatt ilyen nagy a terület hatása. Természetesen ez így is nagyon pozitív. A felnőttéltre való tudatos felkészítés – ezt a példák is láttatják – nem tartozik az intézmények erősségei közé. Az ajánlás nagyon alaposan, hosszan taglalja e terület fejlesztésének a fontosságát, és rengeteg jó tevékenységi formát ajánl az ÁMK-knak. A felmérésből megmutatkozó valóság ennél sokkal sivárabb. A példák között vannak látszólag ide nem illők (kerékpártúrák, természetvédők szakköre, városi egészségnapok), elképzelhető azonban, hogy olyan tartalmak jelennek meg e programokon, amelyek a felnőtti életre való előkészítést szolgálják.

ÖSSZEZÉS: AZ ELMÚLT ÖT ÉVBEN AZ ÁMK-BAN VÉGZETT FEJLESZTÉSI TEVÉKENYSÉGEK ÉRTÉKELÉSE

I. A MINŐSÉG RÖVID JELLEMZÉSE

1. A magukat erősnek tartók

A felsorolt 9 fejlesztési területen a legtöbben (28 fő, 88%) a környezettudatosságra nevelés terén érzik erősnek a fejlesztőmunkát, második a testi-lelki egészség (26 fő, 81%), harmadik a hon- és népismeret (24 fő, 75%); majdnem ugyanennyien jelölték meg (23 fő, 72%) az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelést. A legkevésbé erősnek, ez a kilencedik, a gazdasági nevelés (7 fő, 21%) terén érzik magukat az intézmények. Utolsó előtti, nyolcadik a felkészülés a felnőtt lét szerepeire (16-an, 53%), előtte eggyel a hetedik az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra (17 fő, 55%). A középmezőny: énkép, önismeret (20 fő, 65%) és a tanulás tanítása (21 fő, 66%).

2. A magukat gyengének tartók

A legtöbben (10-en, illetve 11-en, 33-33%) a felkészülés a felnőttlét szerepeire és a gazdasági nevelés terén érzik magukat gyengének. E téren harmadik és negyedik (6-6 intézmény, 19-19%) az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra és a tanulás tanítása. Az énkép, önismeret és az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelést 5 fő (16-16%) tartotta gyengéjének.

3. Nem tartották magukra nézve jellemzőnek

11-en (33%) a gazdasági nevelést, 4-en (13%) az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra fejlesztését nem tartották jellemzőnek magukra nézve. A környezettudatos nevelést senki sem tartotta magára nézve nem jellemzőnek. 1-1 intézmény vélte, hogy rá a hon- és népismeret, illetve az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés nem jellemző (3-3%). A többi területen 2-2 intézmény állította ugyanezt.

4. Egyenetlennek érzik a tevékenységüket

Három területen 4-4 intézmény (13-13%) elégedetlen: énkép, önismeret, európai azonosságtudat – egyetemes kultúra és gazdasági nevelés. Ugyancsak három területen 3-3 intézmény nyújt egyenetlen teljesítményt: hon- és népismeret, a tanulás tanítása és aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés. A maradék három területre 2-2 intézmény adta a voksát. Az egyenetlen teljesítményt nyújtók legtöbb esetben (9) az iskolát, utána a könyvtárat (5), végül az óvodát (2) jelölték meg mint adott területtel intenzíven foglalkozót.

II. ERŐFORRÁSOK

1. A költségvetésből fordítottak legtöbbet fejlesztésre.

27 esetben a testi és lelki egészségre, 24-24 esetben a hon- és népismeretre és az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésre, 23-23-szor az énkép, önismeretre és a környezet-tudatosságra nevelésre, 21-22 alkalommal európai azonosságtudat – egyetemes kultúrára, és a felkészülés a felnőttlet szerepeire. Legkevesebbszer, 16-17 alkalommal a gazdasági nevelésre és a tanulás tanítására. Összesen 176 alkalommal használták az intézmények a költségvetésüket fejlesztésre.

2. Alapítványok révén 38-szor finanszíroztak fejlesztést, a legtöbbször, 8-szor a környezet-tudatosságra, 6-6-szor a hon- és népismeretre, valamint a testi és lelki egészségre, 5-ször az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésre. Legkevesebbszer, 1-szer finanszírozták ilyen forrásból a felkészülést a felnőttlet szerepeire.

3. Regionális forrásokból legtöbbször, 5-ször a testi és lelki egészségre, 4-szer a környezet-tudatos nevelésre, 3-3 alkalommal az énkép, önismeretre, hon- és népismeretre, valamint az európai azonosságtudat – egyetemes kultúrára, 1-1 alkalommal a tanulás tanítására és a felkészülésre a felnőttlet szerepeire költöttek. Nem jutott regionális forrás a gazdasági nevelésre és az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésre.

HEFOP-pályázatból legtöbbször (9-9 alkalom) az énkép, önismeretre és a tanulás tanítására, majd hatszor a felkészülésre a felnőttlet szerepeire, 5-5 alkalommal a hon- és népismeretre, a környezettudatosságra nevelésre, a testi és lelki egészségre és az európai azonosságtudat – egyetemes kultúrára. Legkevesebbszer (3-szor) jutott a gazdasági nevelésre.

TÁMOP-pályázatból 1-szer kapott egy intézmény az énkép, önismeret fejlesztésére.

Egyéb forrásokból összesen 8 alkalommal 1-1 területre.

III. HATÁS AZ INTEGRÁCIÓRA

Elszigetelt volt a hatása 13 intézmény szerint a gazdasági nevelésnek, 12 szerint a felkészülésnek a felnőttlet szerepeire, 10 szerint a hon- és népismeretnek. A legkevésbé volt elszigetelt a hatása a testi és lelki egészségnek (2 int.), az énkép, önismeretnek (3 int.), az

aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésnek és a környezettudatosságra nevelésnek (5-5 int.).

Befolyást gyakorolt az integrációra az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés és a tanulás tanítása (13-13 int. szerint), az énkép, önismeret (11 int.), az európai azonosságtudat, a testi és lelki egészség és a felkészülés a felnőttlét szerepeire (9-9 int.).

Az egész intézményre érezhető hatása volt a legtöbb, 21 intézmény szerint a környezettudatosságra nevelésnek, 18 szerint a testi és lelki egészségre nevelésnek. 13-14 intézmény szavazott az énkép, önismeretre, valamint a hon- és népismeretre. A legkevesebb intézmény jelölte meg a gazdasági nevelést (3) és a felkészülést a felnőttlét szerepeire (5).

ÁLTALÁNOS MŰVELŐDÉSI KÖZPONTOK HONLAPJAINAK ELEMZÉSE

A vizsgálat tárgyát az „ÁMK” keresőszóval fellelhető intézmények honlapjai képezik. Több olyan intézmény is volt, melyek honlapján már csak az iskolai intézményegységről lehetett tájékozódni, illetve olyan intézményekkel is találkoztunk, melyekről csak a fenntartó település honlapján találunk alapvető információkat. Voltak gyakorlatilag üres honlapok is, amelyek a vizsgálatot lehetetlenné tették. Feltűnőek voltak azok az oldalak, amelyeken az aktuális menüpontban korábbi tanévek eseményeiről olvashatunk. 11 ilyen intézményt találtunk.

Vizsgálatunkat a Nemzeti alaptantervben megjelölt kilenc kiemelt fejlesztési feladat mentén végeztük, mivel a 2005-ben Kunszentmiklóson megalkotott stratégia is ezt követi. Minden intézményben elemeztük ezek előfordulását az intézmény által bemutatott szellemiségben, az általa kínált programokban, a honlapon megjelenített funkciókban, az intézmény által kínált lehetőségekben. Nagyon fontos elemzési szempontnak tartottuk, hogy maga a honlap milyen funkciókban jeleníti meg a vizsgált területeket. A másik dimenzió, melynek mentén elindultunk, a korcsoportok: azt is vizsgáltuk, hogy az elemzésre szánt területek mennyire fedik le a lakosságot, tehát a kisgyermekkortól az öregkorig mindenki számára nyújt-e lehetőségeket az adott intézmény, illetve, hogy a családok szempontjából mennyire valósulnak meg az említett célok. Az intézmények pedagógiai programjai nagy részben elérhetőek az intézmény honlapjáról, a legtöbb esetben letölthetőek onnan, de találtunk arra is példát, hogy külön fül mutatja be a pedagógiai programot vagy egy részét, ezt azonban nem tekintettük az elemzés részének.

Énkép, önismeret

Általában inkább az iskolás korosztálynak ajánlanak ilyen irányú programokat, illetve általánosságoknál marad meg a leírás (például a gyermek a feladatmegoldás során edzi akarátát, fejlődik önismerete, egy intézménynél egyszerűbb személyiségteszt található a honlapon), de figyelemre méltó a Móricz Zsigmond ÁMK kezdeményezése: szülők iskoláját vezetnek, ahol a szülők, akiknek problémájuk van, esetleg sajátos nevelési igényű gyermeket nevelnek,

kérdéseiket egymással és meghívott szakértőkkel vitathatják meg. A Csány-Szendrey ÁMK-ban, Keszthelyen drámajátékszakkör működik önismeret-fejlesztő céllal. Megjelenik egyes iskolákban a keresztény szellemiség mint önismeretet megalapozó, lelki életben segítő lehetőség és út, néhol általános és középiskolás korosztályban, máshol már az óvodás gyermekek nevelésében is. Sok intézménynél ez a cél és megvalósítása teljes mértékben elmarad a honlap felületeletéről.

Hon- és népismeret

Gyakran jelenik meg általános értéként a népdalkincs, a népmesék, a népi táncok ismerete, gyakorlása, történelmi múltunk és anyanyelvünk mély ismerete, ápolása. Az intézményeknél megjelennek kifejezetten ebből a célból szervezett kirándulások, melyekre nem csak a gyerekeket várják. Népi iparművészet, szakmai ismeretek közvetítése, kiállítások, bálók, koncertek, táncház rendezése a tájegységhez, a szűkebb haza hagyományaihoz kapcsoltn szintén ebbe az irányba hat. Ezt a célt számtalan verseny szolgálja az iskolákban: helyesírási, anyanyelvi, nyelvhelyességi versenyek, irodalmi, felolvasó- és történelmi versenyek, helytörténeti versenyek, kézműves-, népdal- és néptáncversenyek. A versenyek mellett megjelenik egy-két középiskolában a fakultációk rendszerében is a terület fontossága.

Nemzeti ünnepeink általában a legtöbb intézményben jelölve vannak valamilyen módon, de inkább a közoktatási intézményrészekben; a családokra, idősebbekre nem minden program terjed ki, átfogó, minden korcsoportra, családokra vonatkozó programok elkülönítése nehézkes; gyakran nem jelölik, hogy az egyes programokra, szakkörökre kiket várnak. A hátráinkon túli magyar területek ismerete, kultúrájuk, hagyományaik ápolása, megismerése szintén szerepel néhány honlapon, hol erősebb, hol kevésbé erős felületekkel (Rigó József ÁMK, Általános Művelődési Központ Maroslele – Kárpátia koncert). Tájház több helyen is működik a közművelődési intézményrészekben. Kérdéses, hogy célzottan milyen arányban jelennek meg ezek a tevékenységek, illetve, hogy a népdalkörök, néptáncfoglalkozások megfelelően lefedik-e ezt a fejlesztési területet; nagyon érdekes kezdeményezés, hogy a Tamási Áron ÁMK a könyvtár fő feladatának tartja terjeszteni a magyar kultúra kincseit. Működik még a tájház, amelyhez egy történelemtanár vezetésével a felső tagozatos tanulók gyűjtik az anyagot. Hagyományörző nyugdíjasklub több helyen működik, a kisebbeket történelmi játszóház, a kicsit nagyobbakat történelmi előadás-sorozat is tanítja-fejleszt. A nemzetiségi ismeretek, hagyományok kiemelése ennél a témakörnél gyakran szerepel, a német nemzetiségi iskolák, óvodák emelik ki, illetve Somogyapátiban az óvodában a cigány nyelv és kultúra közvetítése jelenik meg. 19 intézmény nem számol be ilyen irányú tevékenységről.

Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra

Alapvetően a nyelvoktatás az, amelyet kiemelt célként jelöl meg e témakörben több intézmény. Az angol nyelv a legnépszerűbb. Gyakran emelik ki a művészetek szerepét, sok a hazai és a külföldi múzeumlátogatás. Kiállítások és táncos rendezvények, táncházak kapcsolódnak

ide néhány esetben. Ide is sorolhatjuk a német nemzetiségi oktatás és hagyományőrzés szerepét az erre specializálódott intézményekben. A *Biblia* szerepe és a színjátszás, irodalmi kultúra sok iskolában jelenik meg megfogalmazott értéként. A cserekapcsolatok ápolását főként az iskoláknál jelölik meg mint követendő példát és célt. A Socrates-, Comenius-programhoz csatlakozott a bajai Újvárosi ÁMK, a Karinthy Frigyes ÁMK és a Petőfi Sándor ÁMK. Összességében elmondható, hogy ennek a területnek a fejlesztéséhez kapcsolódó törekvések szinte csakis az oktatási-nevelési intézményekben, főként az iskolákban jelennek meg, az iskoláskoron túli korosztályok számára igen kevés a lehetőség, családi programokat is ritkán találunk a kínálatban. 22 intézménynél nincs utalás erre a területre.

Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés

Az iskolai, középiskolai diákönkormányzatok szinte egyetlen megjelenési formái ennek a fejlesztési területnek az intézmények honlapjai szerint. Igen érdekes, hogy milyen formában mutatkozik meg ez a téma: még így is viszonylag kevés intézmény jelzi külön, hogy diákönkormányzat is működik, működésének nyomairól még kevesebbet tudhatunk meg. Legfőbb feladatát a diákok érdekeinek képviselésében jelölik meg. Megjelenik a szerepük az iskolai diákélet felpezsdítésében is, de például a diósi ÁMK szerint a „demokrácia gyakoroltatása, a kulturált véleménynyilvánítás megtanulása, példamutatás a tanulmányi munkában” is a DÖK feladata. Néhol alapítvány támogatja a munkájukat, ezért látható a honlapon a diákönkormányzat. Mórahalom honlapján tiniparlamentként jelenik meg a fórum, ahol felvethetik problémáikat a diákok. A bajai Magyarországi Németek ÁMK-jának tanulói projektmenedzsment- és diákjogi képzésben is részt vesznek. Néhol az is megjelenik, hogy a tanulók valamilyen szerződést kötnek az igazgatóval a teremhasználatról. 35 helyen nem találunk utalást erre a területre.

Gazdasági nevelés

A gazdasági nevelés összesen egy intézményben jelenik meg a honlapon. Ennek az iskolának a diákjai olyan versenyen vesznek részt rendszeresen, amelyen terméket kell tervezniük, előállítani, reklámozni és értékesíteniük.

Környezettudatosságra nevelés

A környezettudatosságra való nevelés – valószínűleg több társadalmi erőnek is köszönhetően – a gyakorlatban is a frekvenciát több fejlesztési területnek közé tartozik a honlapok tanúsága szerint. Az idesorolt tevékenységek köre igen széles. Találkoztunk faültetéssel, madárgyűrűzéssel, szelektív hulladékgyűjtéssel, de idesoroltuk azt is, ha valaki az erdei iskoláról szólt a honlapján, vagy hogy volt olyan művészeti iskola, amelyik kiemelte, hogy alkotótáborait gyakran szervezi a természetbe. Volt olyan iskola is, ahol természetvédelmi diákkör működik. A honlapokat vizsgálva talán a legnagyobb eredménynek azt tekinthetjük,

hogyan volt olyan iskola, ahol a honlap aktívan is szolgálta a természetvédelmet, felhívás szerepelt rajta környezetbarát füzetek, asztali órarendek és ceruzák megrendelésére, vásárlására. Ennek ellenére mintegy 30 intézmény nem tesz említést a honlapján ebbe a témába sorolható tevékenységről vagy alapelvről.

A tanulás tanítása

Ehhez a területhez a vizsgált mintából 9 honlapról tudunk tartalmat sorolni. Volt olyan iskola, ahol célként fogalmazták meg a tanulás(módszertan) tanítását (5); volt, ahol projektet szerveznek az „egész éven át tartó tanulásra” való felkészítés gyanánt (1); volt, ahol a kompetencia alapú oktatást a pedagógusok egy jelentős csoportja tanulta meg és terjesztette el az iskolában (1); volt, ahol az iskolaújságban cikket jelentettek meg a tanárok a helyes „tanulásszervezésről” (1); volt, aki a honlapon elérhetővé tette a diákok kidolgozott tételeit, ami megfelelően kezelve hozzásegíthet a tanulás tanításához (1). Olyan iskola is volt, amelyik honlapján aktív kommunikációt tett lehetővé a tanár és a diák között a tanórára való felkészüléssel kapcsolatban (1). Érdekes, hogy a többi iskolában ez nem jelent meg ilyen hangsúlyosan, holott az ÁMK-k azok az intézmények, amelyek a tanulást valóban élethosszon át követhetik, így láthatják jelentőségét, izgalmas (és maguk által követhető) kísérleteket tehetnek a tanulni képes fiatalok nevelésére.

Testi és lelki egészség

Érdekesnek találtuk, hogy a vizsgált mintában 21 olyan oldal volt, ahol nem szerepelt semmilyen tartalom sem, amelyet ebbe a kategóriába sorolhattunk volna. Ide vettük a csapat-sportokról, atlétikáról való beszámolókat, de a táncot is megjelöltük itt, ha az rendszeres tánctanulást jelent. A határt a tánc ház jelentette, azt már nem tekintettünk sportnak a megjelenés esetlegessége miatt. Találkoztunk olyan intézményekkel is, hol az egészséges étrendre is hangsúlyt helyeznek (2), például salátakészítési versenyt rendeznek. A lelki egészség megszerzésében egyes iskolák a nevelési tanácsadó vagy a gyermekvédelem segítségét említették (2), és több iskola is említette a hitoktatást, amelyet tekinthetünk a lelki egészség megszerzésére és megőrzésére alkalmas nevelési helyzetnek. Voltak művészeti intézményegységek, amelyek kiemelték a művészeti nevelésnek a kiegyensúlyozott személyiség kialakításában játszott hatalmas szerepét. Természetesen itt is volt, aki pusztán megjelölte a testi-lelki egészséget mint célt (5). A leggyakoribb azonban az, hogy az iskola elmondja, körzeti szinten jó eredményekkel büszkélkedhetnek sportcsapatai, és hogy tanórán kívül is lehetőséget biztosítanak a sportolásra. Érdekes, hogy ez mutathatja pusztán azt, hogy a honlapot általános információkkal töltötték fel, amelyet azután nem kell gyakran frissíteniük, de azt is jelentheti, hogy a sporttevékenység valóban tervezetlen. Az, hogy a lelki egészség alig kap szerepet, ha a hitoktatást elkülönítjük (mivel azt az iskola sok esetben csak befogadja, nem terjed ki minden tanulóra, és világnézetek szerint kétes is az „eredményessége”), akkor pedig elenyésző a kérdés megjelenítése.

Felkészülés a felnőttlét szerepeire

A kilencedik fejlesztési terület szorosán véve egyetlen honlapon sem jelenik meg. Olyan honlapot azonban találtunk, ahol a szülők hiányzó pszichológiai, pedagógiai kompetenciáit igyekeznek pótolni (1). Azt mondhatjuk el az általunk vizsgált honlapokról, hogy egyrészt erősen arról tanúskodnak, hogy az internet eszköze ugyan sok intézménynek, de használata még nem mindennapos gyakorlat sem az intézmény, sem a partnerek részéről; hiszen ha igény lenne a részletesebb honlapokra, azok bizonyára fejlődnének, differenciálódnának valamilyen mértékben. Az információk megfelelő közlése, átadása külső szemlélő számára néha kifejezetten bajos, gyakran képekből, galériákból igyekeztünk következtetni arra, hogy milyen rendezvények vannak az adott intézményben, szövegszerű utalás, menüpont nem igazította útba az érdeklődőt. Éppen azért érdekes foglalkozni az intézmények honlapjaival, mert ha ezt a csatornát elzárja az érdeklődők elől az intézmény, azzal önmagát fosztja meg a látogatóktól, érdeklődőktől. A honlapokon leginkább a *testi és a lelki egészség fejlesztése, a hon- és népismeret, illetve az európai azonosságtudat, egyetemes kultúra* területei azok, amelyek kellő hangsúllyal megjelennek, bár korábban említettük azt a feltételezésünket, hogy ezek egy része (például a különféle sport- és táncfoglalkozások, nyelvórák, cserekapcsolatok, kirándulások és múzeumlátogatások) más intézménytípusban éppúgy megjelenhetnek, illetve elvárható, hogy megjelenjenek. Viszont éppen ezeknél a gyakran megjelenő pontoknál látható az, hogy a családi programok és a nem iskoláskorú partnerek számára nincs kifejezetten programajánlat, hiszen a megszokott, szintén „kötelezőszámba” menő, a fenntartó által támogatott ünnepek és megemlékezések nem az ÁMK-k sajátjai, eredményei. Sajnálatos, hogy éppen a *felnőttlét szerepeire való felkészülés, a gazdasági nevelés, az önismeret fejlesztése és a tanulás tanítása* jelenik meg ilyen ritkán akár megfogalmazott célként az intézmények honlapján. Az utóbbi kettőnek ráadásul már csak az aktuális oktatási kérdések, problémák miatt is előtérbe kellene kerülnie: gondoljunk csak a nemzetközi és az országos tudásszintmérő tesztek eredményeire vagy az iskolai agresszió témájára.

AZ ÁMK-KBAN TÖRTÉNT FEJLESZTÉSEK AZ ALFA CÍMŰ HÍRLEVÉL TÜKRÉBEN

A NAT-ban, illetve a Varga Domokos Programban számos olyan cél és elv fogalmazódik meg, amelyek elengedhetetlenek mind a gyermekek, mind a felnőttek hatékony, értékközpontú nevelésében. A fejlesztési program az ÁMK-k közművelődésben, oktatásban, nevelésben betöltött szerepét, lehetőségeit mutatja be, illetve rávilágít, milyen tevékenységek, fejlesztések megvalósulása szükséges ahhoz, hogy az intézmény hatékonyan be tudja tölteni neki szánt szerepét. Gyakorlati megvalósulásuk nem egyértelmű, még néhány év elteltével sem. Célunk az egyesület tájékoztatóival, az Alfa hírlevél segítségével feltérképezni, hogy mely területeken értek el eredményeket, és melyek szorulnak fejlesztésre. A NAT kiemelt fejlesztési feladatait teljesítő tevékenységeket, tartalmakat vizsgálta a kutatás. Az ÁMK-szerkezet módot ad arra, hogy a fejlesztési feladatokba foglalt tartalmak keretét adjanak az

életen át tartó tanulásnak, minden nemzedék megtalálja a sajátos társadalmi helyzetének megfelelő öntevékenységet vagy szolgáltatást az ÁMK keretei között. Ezt mondjuk akkor is, ha különféle – e kutatás keretei közt nem elemzett – okokból a nem iskolai intézményegységek tevékenységeinek megalapozottsága csorbát szenved. E deficitre lehet alkalmas a Varga Domokos Program (mint ismeretes, a program nevét nem csupán a település hírneves szülöttéről nyerte; a jeles író kifejezetten a családot állította a fejlesztő hatások közép-pontjába).

A legnagyobb hangsúlyt szinte minden településen a hon- és népismeret kapja. Ennek egyik legfőbb okául a nemzeti ünnepeinken történő megemlékezések szolgálnak, amelyek minden iskolában zajlanak, illetve a helytörténeti kiállítások, hagyományörző rendezvények, melyeknek igen nagy a közösséget összetartó erejük, és az intézmények megtalálják a forrást is ezek megvalósítására. Ezt követi az európai azonosságtudat – egyetemes kultúra. Az európaiság szerepe a társadalomban a 2004-es EU-csatlakozás után még inkább felértékelődött, az iskolák vetélkedőket, fórumokat tartanak, ahol a diákok még inkább bővíthetik az órákon megszerzett ismereteket, sőt nagy súlyt fektetnek arra is, hogy a gyerekek megismerhessék az európai kultúrát, művészetet, szokásokat, erre szolgálnak a különféle kiállítások, illetve cserediákprogramok, amelyekben egyre többen vehetnek részt a testvériskoláknak és a kiírt, leginkább EU-s pályázatoknak köszönhetően. A testi és lelki egészség szerepe is kezd felértékelődni. A kötelező testnevelésórákon kívül az iskolák igyekeznek a diákokat nagyobb aktivitásra buzdítani, versenyeket, megmérettetéseket szerveznek, sőt a felnőtteket is bevonják például bajnokságokba. Egyes településeken az érdeklődők számára különféle mozgáslehetőségeket, tanfolyamokat is szerveznek. Emellett igyekeznek felhívni a lakosság figyelmét az egészséges életmód fontosságára, e célból tematikus napokat, heteket tartanak, a mentálhigiénére azonban még mindig nem fordítanak kellő gondot. Ennek okai lehetnek többek között az erre való hiányos szocializáció, illetve a nem megfelelő számú szakembergárda.

A tanulás tanításának fontosságát szintén egyre több intézmény ismeri fel, hiszen ez lehet a későbbi sikeresség egyik kulcsa, és megfelelő felzárkóztató programok nélkül nem valósulhat meg hatékony oktatás. Mind nagyobb hangsúlyt kap a kompetencia, illetve készség alapú oktatás, hiszen egyre gyorsuló világunkban a megszerzett tudás oly gyorsan elavul, hogy csupán ezen kompetenciák, készségek birtokában maradhat a munkavállaló versenyképes a munkaerőpiacon. Ezenkívül felértékelődik a life long learning (LLL) szerepe, hiszen az Európai Unió csupán akkor maradhat gazdaságilag is versenyképes a világ nagyhatalmainak sorában, ha rövidesen tudástársadalommá válik. Tehát a tanulás megszerettetését, tanítását már gyermekkorban meg kell kezdeni, hogy az egyén a későbbi életszakaszok során is képes legyen a hatékony tanulásra. Hazánkban különösen sarkalatos kérdés a hátrányos helyzetűek, kisebbségben élők felzárkóztatása, integrálása a többségi társadalomba, hiszen ez felemelkedésük szinte kizárólagos lehetősége. Ennek érdekében is megvalósulnak programok néhány településen.

Az EU különösen fontosnak tartja a környezettudatosságra való nevelést, hiszen napjainkban a globalizáció egyre nagyobb méreteket ölt, és az egyes embereknek is nagy szerepük van környezetük megóvásában. Erre próbálják meg felhívni a figyelmet az iskolák is a tematikus napokon, előadásokkal, vetélkedőkkel, pályázatokkal. De az ilyen akciók száma még mindig nem elegendő, tehát ez a terület mindenképpen fejlesztésre szorul, talán az egyik legfontosabb cél a saját felelősség felismerésének tudatosítása lenne. Emellett szintén nagy szerepet szán az unió az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelésnek is. Ennek egyik oka az EU kulturális és nemzetiségi sokszínűsége, a különféle kultúrák feszültségek nélküli egymás mellett élésének igénye. Itt is fontos cél az aktiválás, az egyéni felelősség tudatosítása. E tudástartalmak átadásának egyik legfőbb színtere a diákönkormányzat, amely szinte minden iskolában megvalósul, azonban csak kevés diák érintett az ügyben. Egy-két tematikus napon, romafelzárkóztató programon kívül alig találunk példát ilyen jellegű tevékenységre. A fejlesztés elengedhetetlen.

A felnőtté válás szerepeire való felkészítés feladatrendszere alig található meg az ÁMK-kban, talán az osztályfőnöki órán esik néhány szó erről, de hangsúlyos programokat nem találtam. Pedig ez a terület különösen fontos lenne, és feltétlenül fejleszteni kell, hiszen a legtöbb diákot felkészületlenül éri az iskolából az életbe, a munkaerőpiacra való kikerülés, és a folyamatos kudarcélmények hatására nem képes a társadalom aktív, hatékony tagjává válni. Az Európai Unió egyik kulcskompetenciája a gazdasági versenyképesség, ennek ellenére mindössze egyetlen programot találtunk, amely e célra szolgál, tehát ezen a területen azonnali lépésekre van szükség.

Az énkép, önismeret az adatok szintjén szintén hiányzik az ÁMK-k programjából, itt is talán az osztályfőnöki órán hangozhatnak el ehhez kapcsolódó tartalmak, de ezek sem megfelelő mennyiségben/minőségben. Az egyetlen alternatíva, amelyet találtunk, a drámapedagógia, ami követendő példa lehet más intézmények számára is.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az általános művelődési központoknak hatalmas szerepük van mind a közművelődésben, mind az értékek, a kultúra átadásában; a NAT fejlesztési feladatai tevékenységsszervező elemként tetten érhetők a programokban; az „uniós” kompetenciákra érdemes programokat fejleszteni.

A Varga Domokos Programot példamutató fejlesztési keretnek találjuk, akkor is, ha – mint írtuk – a promóciója elakadt. A korszerűsítés nyomán miniszteri „kihirdetés” megerősítené a benne foglalt értékeket, s ez lehetővé tenné, hogy az ÁMK-sok ne végvári küzdelmet folytassanak létükért. (Csak jellemzésül: a kiskörösi kistérségi társulás létrehozásának ára 5, korábban stabilan működő ÁMK „kivéreztetése” volt, a tiszafüredi társulásnak is a környékbeli falvak ÁMK-i látták kárát. Jellegzetes folyamat volt, hogy iskoláikat „beadózták” a fenntartók a „közösbe”, de óvodájukat és közművelődési intézményegységüket maguknak tartották meg. Így a többcélú intézmény feloszlott.)

ÖSSZEFOGLALÁS

Az ÁMK-k jövője nyitott. A rendelkezésre álló humán- és pénzügyi erőforrások függvényében az elkövetkező évekre több forgatókönyv is létezik (erről bővebben lásd *Iskolakultúra*, 2008. 1–2. sz.). Művelődéspolitikai kiállítás szükséges az optimista verziók érvényesítése érdekében. Az ÁMK-k mára történelmi múlttal rendelkező intézménytípusokká váltak. Negyven év a közoktatás történetében, különösen akkor, ha az egy művelődés- és oktatáspolitikai paradigmaváltást (vagy annak igényét) magával hozó politikai rendszerváltást is magában foglal, bízvást tekinthető történelmi távlatnak. Az ÁMK-mozgalom hagyományainak, múltjának kutatása napjainkban sem elhanyagolandó feladat. Érdemes elgondolkoznunk azon, vajon mit hozhat ezen intézménytípus számára a jövő. Aligha vitatható, hogy az e kérdésre adandó választ legalább olyan mértékben meg fogják határozni az intézmények technikai (épületgépészeti, technológiai) és eszközellátottságának fejlesztésére fordítható anyagi erőforrások, mint a szakmai erőforrások rendelkezésre állása és minősége (az ÁMK-s szakma humánerőforrás-menedzsmentje, azaz képzett ÁMK-s szakemberek rendelkezésre állása). Vészi János egykor híres könyvének (*Alfa születik*) újraolvasása indította el a gondolatot: milyen lesz az általános művelődési központok új önazonossága? Hogyan fogják definiálni magukat, milyen ideáltipikus intézménykép lebeg majd a szemük előtt? Ezek a kérdések akkor is nagyon fontosak, ha megválaszolásuk „csak” az ÁMK-mozgalom elméletében jelenik meg, hiszen az is éppúgy megújításra szorul, mint maguk az épületek vagy a bennük folytatott pedagógiai gyakorlat.

Jó lenne úgy tekintenünk a jövő általános művelődési központjaira, mint a professzionális pedagógia új műhelyeire. Képzelnék el őket olyan intézményként, amely egyszerre óvoda, iskola és művelődési ház (ahogy eddig), de egyben e-pont, kistérségi pedagógiai szolgáltatási központ és felnőttképzési centrum is (és nincs kizárva, hogy profiljában az előbbiek és az utóbbiak azonos súllyal szerepelnek). Talán még azt is el tudjuk képzelni, hogy e korszerű épületek megvalósításába magánberuházók is beszállnak, akik ennek megfelelően a piaci viszonyok érvényesítésében is érdekeltek lesznek, s így különös, piaci viszonyokon álló „tudásplázák” jönnek létre. Több lehetséges modell csírája megtalálható mindennapjaink ÁMK-i között, noha e modellek megvalósulási esélye természetesen nem egyforma (más koordináta-rendszerek más modelleket is elének rajzolhatnak). Mégsem túlzás azt kijelenteni, hogy e lehetséges jövők alakulásában a meghatározó erő az intézményekben dolgozó több tízezer munkatárs lesz.

Az érdeklődő olvasó számára az alábbiakban tájékoztatást adunk az ÁMK-univerzumról szóló legfontosabb irodalomról, időrendben, főként a 40 éves innovációról lefolytatott empirikus vizsgálatokról.

- JENEY LAJOS: *Korszerű nevelési központok I–II*. Budapesti Városépítő Tervező Vállalat, Budapest, 1969.
- MIHÁLY OTTÓ: *Integráció és komplexitás: komplex művelődési intézmény*. *Borsodi Művelődés*, 1983. 4. sz.
- TRENCSÉNYI LÁSZLÓ ÉS MTSAI: *A nyitott (a közművelődési intézményekkel és szervezetekkel integrált) iskola megvalósításának lehetőségei az általános művelődési központok között*. OPI Nevelésméleti és Iskolakutatási Osztály, Belső Műhelytanulmányok 12. Budapest, 1984.
- SOMORJAI ILDIKÓ: *Helyzetjelentés a kiemelten fejlesztett ÁMK-król*. OSZK KMK, Budapest, 1986.
- ESZIK ZOLTÁN ÉS MTSAI: *Intézmény a rendszerváltás sodrában. A magyarországi általános művelődési központok*. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 15. Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest, 1990.
- PÖCZE GÁBOR: *Let's play ÁMK! Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 1. sz.
- TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: *Új helyhatósági hatalmak és általános művelődési központok*. *Comitatus*, 1991. szeptember.
- CSOMA GYULA–TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: *Két visszatekintés az általános művelődési központokra*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 4. sz.
- ESZIK ZOLTÁN: *Iskola és communitas*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 7–8. sz.
- FURULYÁS KATALIN: *Az általános művelődési központ, az ÁMK mint elnevezés és intézményi forma kialakulásának története*. *A Szín* 4/4, 1999.
- MIHÁLY OTTÓ–SARKA FERENC (SZERK.): *Integrált intézmények helyzete BAZ megyében*. VPI, Miskolc, 2000.
- TRENCSÉNYI LÁSZLÓ (szerk.): *10 évkönyv. A „bajai őszök” (1991–2000) üzenete az általános művelődési központokról*. ÁMK-k OE, Budapest, 2001.
- SZABÓ IRMA: *Húszak. A 70-es évek kísérleti általános művelődési központjai egy összehasonlító vizsgálat tükrében*. In Pethő László – Mayer József (szerk.): *Andragógia az ezredforduló világában*. OKI, Budapest, 2002.
- JENEY LAJOS (szerk.): *ÁMK Ki kicsoda? Egy innováció eseményei és szereplői (1966–2006)*. ÁMK-k OE, Budapest, 2007.
- TARCSA ZOLTÁN: *Gondolatok az általános művelődési központok jövőjéről*. *Iskolakultúra*, 2008. 1–2. sz.