

ÚPSZ

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 7–8.



2013

Új Pedagógiai Szemle

az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet folyóirata

Szakmai közreműködő:

Magyar Pedagógiai Társaság

Főszerkesztő

Takács Géza

Munkatársak

Bozsik Viola szerkesztő

Gyimesné Szekeres Ágnes olvasószerkesztő

Juhász Zsuzsanna olvasószerkesztő

Takács Brigitta szerkesztőségi titkár

Szerkesztőbizottság

Halász Gábor elnök

Kiss Endre tiszteletbeli elnök

Gloviczki Zoltán

Horváth Zsuzsanna

Kállai Mária

Mészáros György

Turi Katalin

Vass Vilmos

Grafikai tervező

Pattantyus Gergely

Szerkesztőség

1055 Budapest, Szalay u. 10–14. VI. 643.

Tel: (06) 1 235-7256

E-mail: upsz@ofi.hu

Internet: www.ofi.hu/upsz

Kiadja az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

Kiadói és Kommunikációs Központja

Igazgató: Pálfi Erika

Felelős kiadó: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.

Hírlap Üzletága

(1008 Budapest, Orczy tér 1.)

Előfizethető a szerkesztőség címén

Előfizetési díj egy évre 3600 Ft

Folyóiratunk egyes számai kaphatók

a szerkesztőségben.

A nyomás a CREW Nyomdában készült

(1161 Budapest, János utca 175.)

Felelős vezető a nyomda igazgatója

Terjedelem: 8 ív

Készült 1200 példányban

HU ISSN 1215–1807 (nyomtatott)

HU ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

Készült a Szerif Kiadói Kft. gondozásában

TARTALOM

A képekről (Babály Bernadett)

Látószög

Elmúlt három évünk – Interjú Pokorni Zoltánnal 5

Tanulmányok

Török Balázs: Az elektronikus iskolai adminisztráció (3. rész) 14

Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes:

Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben (2. rész) 32

Mikulán Rita: Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben 48

Kovács Edina: Oktatási rangsorok: létező és hiányzó dimenziók 70

Elbeszéletlen történetek

Spira Veronika: Az osztály iskolát kerül (2. rész) 83

Pedagógiai jelenetek

Hamar Pál: Balléri szellemiség – testkultúrába ágyazva 93

Kitekintés

Bordás Andrea: Hogyan látják az amerikaiak az európai oktatást és neveléstudományt? (1. rész) 99

Szemle

Weöres kiállítás a Petőfi Irodalmi Múzeumban (Molnárné Vámos Katalin) 117

Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés (Gombos Péter) 119

Abstracts 126

Szerkesztői jegyzet 128

B4: **Halász Margit:** Kórica – Weöres Sándor emlékére

Számunk szerzői

Babály Bernadett ■ művésztanár

Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Kar,

doktorandusz

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors ■ főiskolai docens

Szegedi Tudományegyetem;

szociálpolitikus, Nemzeti Munkaügyi Hivatal

Bordás Andrea ■ adjunktus

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárád

Dr. Gombos Péter ■ adjunktus

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék;

Magyar Olvasástársaság (HunRA), elnöke,

Kaposvár

Gyöngyösi Katalin ■ tanár,

felsőoktatási szakember,

Budapest

Halász Margit ■ író

Budapest

www.halaszmagit.hu

www.facebook.com/halaszmagit

Prof. Dr. Hamar Pál ■ tanszékvezető egyetemi

tanár, általános dékánhelyettes

Semmelweis Egyetem, Testnevelési

és Sporttudományi Kar, Budapest

Juhász Ágnes ■ pályainformációs szakértő

Taninfo Kft., Budapest

Kovács Edina ■ doktorandusz

Nevelés- és Művelődéstudományi

Doktori Program, Debreceni Egyetem

Dr. Mikulán Rita ■ adjunktus

Szegedi Tudományegyetem

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Testnevelési és Sporttudományi Intézet, Szeged

Molnárné Vámos Katalin ■ magyartanár

Óbudai Árpád Gimnázium, Budapest

Pázmány Péter Katolikus Egyetem vezetőtanára

Pokorni Zoltán ■ oktatáspolitikus, polgármester

Budapest, XII. ker.

Spira Veronika ■ ny. gyakorlóiskolai vezetőtanár

Budapest

Takács Géza ■ tanár, főszerkesztő

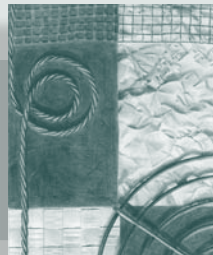
Új Pedagógiai Szemle, Budapest

Török Balázs PhD ■ tudományos főmunkatárs

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI),

Kutatási, Elemzési és Értékelési Központ,

Budapest



Elmúlt három évünk

Interjú Pokorni Zoltánnal

Az idei tanévkezdés

Az idei tanévkezdés eléggé zaklatott volt, jelentős újdonságokkal, merész elhatározásokkal, a nyilvánosság fórumait is erősen foglalkoztatva. Miniszterelnök, miniszter, államtitkár asszony, helyettes államtitkárok beszéltek iskolákban, konferenciákon a változásokról, a nagy ívű elképzelésekről. Az intézményvezetők, tankerületi vezetőkből pedig ömlik a panasz a meg nem érkezett könyvekről, a ki nem fizetett túlóradíjakról, a visszavont átsorolásokról, eldöntetlen kérdések sokaságáról. Szinte elborítanak bennünket ezek a problémák, és nézőponttól, bizalomtól függően vannak, akik mindezt egy új rendszer érthető és megbocsátható súrlódásainak, alkalmi veszteségének tudják be, és vannak, akik az új rendszer működésképtelensége bizonyítékának tekintik. Az álláspontok nagyon messze vannak egymástól.

Ha ki akarunk szakadni ebből a megosztottságból, tegyük mindkét nézőpont mellé, hogy ma már az oktatásban nem csak hitek, víziók, személyes tapasztalatok, nosztalgikus emlékek alapján lehet tájékozódni és dönteni, mert az elmúlt két évtized nagyon jelentős változást hozott az oktatásról való gondolkodásban és az oktatáspolitikában is. Ez nagyrészt az OECD-nek köszönhető, kisebb részben az EU-nak, ugyanis a két szervezet nagy oktatási adatbázisaiban rengeteg információ gyűlt össze, ezeket értelmes, értelmezhető egységekbe rendezték, ma már jól mérhető nagyon sok minden. Amikor én negyedszázada elkezdtem az oktatásügygel foglalkozni, még nem lehetett elemezni és értékelni úgy, mint ma, akkor a nagy iskolai kérdésekre még jelentős részben teoretikus, filozófiai válaszaink lehettek, ma pedig már adatokról, tényekről, mérhető eredményekről van szó. Mindettől persze el lehet tekinteni, de ez hosszú távon biztos nem volna szerencsés.

A PISA-mérés eredményei minden alkalommal többkötetes kiadványban jelennek meg, és külön kötet szolgál az oktatáspolitikusoknak a lényegét összefoglalva, ha nem akarnák elolvasni a sok ezer oldalt. A magyar kompetenciamérés pedig intézményenként, önkormányzatonként több száz oldalas vaskos kötetben foglalja össze az adatokat. Sajnos kevés olyan döntéshozó kollégával találkoztam, aki ezeket kézbe vette volna, de ezek az adattárak, adatelemzések léteznek, és támaszkodhatunk, támaszkodhatnánk rájuk. Segítenek, segíthetnének eldönteni számos kérdést, amelyekről mindenképp döntünk, akár tudatában vagyunk ennek, akár nem. Ezeket a kérdéseket az idő sodorja felénk, és válasz adatik rájuk még akkor is, ha ezt nem tudatosítjuk. Megtörténnek velünk a dolgok, akár akarjuk, akár nem. Azt gondolom, jobb szembenézni a várható változásokkal, a nagy dilemmákkal, mint elszenvedni a sodródást.

Számvetés a preferenciákról

Az első nagy kérdés, hogy Magyarország, a magyar társadalom, a magyar gazdaság mit hajlandó finanszírozni, és milyen szinten. Európában alapvetően közfinanszírozásról beszélünk, ez a jellemző, ez a tradíció. Ugyanakkor a mai európai gazdaságpolitikai trend a gazdaságélénkítés és a növekedés érdekében ismételten csökkentené a redistribúció értékét. Egyfajta negatív verseny van Közép-Európában, a közép-európai országok egymással versenyezve igyekeznek a gazdaság terheit csökkenteni, így remélik idecsalogatni a befektetőket, dinamizálni a gazdaságot, épp úgy, ahogy mi is. Sőt, a társasági nyereségadó alacsony szintje révén hazánk példamutató ebben a tekintetben. Az érem másik oldala, hogy a közpénzt felhasználó ágazatokra ez közép távon (vagy legalábbis rövid távon, ha optimisták vagyunk) kellemetlen következményekkel jár, bár bízhatunk abban, hogy hosszú távon majd egy megújuló, erősebb gazdaság növelni fogja a mozgásterét az oktatásnak, az egészségügynek, a társadalombiztosításnak, több jut közfeladatokra.

Az éves költségvetési vitában, ami politikai-társadalmi stratégiák hű tükre, az oktatási ágazatnak erősek a riválisai.

Először is a nyugdíjrendszer, mert az európaiak öregedő társadalmak, a miénk fokozottabban az, vagyis arányaiban egyre többet kell költeni a nyugdíjakra. Ez ráadásul érzékeny politikai kérdés is, a nyugdíjasok átlagosnál nagyobb politikai aktivitása miatt, ezért minden európai ország kitüntetett figyelemmel óvja a nyugdíjak vásárlóértékét és a nyugdíjasok létbiztonságát. Ez nem morális, hanem társadalompolitikai kérdés. A nyugdíjrendszerrel pedig összefügg a másik nagy költségvetési rivális, az egészségügy helyzete: ahogy nő az életkor Európában, úgy nőnek az egészségügyre fordított költségek, hiszen ezek legnagyobb hányadát életünk utolsó 5-6 évében használjuk fel.

A magyar politikai vezetés az elmúlt évtizedekben egyértelműen a nyugdíjrendszer stabilitását tekintette politikai prioritásnak, ehhez képest jutott forrás az egészségügyre, és a két meghatározó terület után jutott forrás az oktatásügyre. Ez egy döntés, amivel számolnunk kell, ahogy a következményekkel is. Az oktatási ágazat képviselőinek nem voltak elég erős érveik az oktatási befektetések jó megtérüléséről. Beszéltek erről sokat,

a jövőről, a stratégiáról, de adósak maradtak a bizonyítékokkal, a részletekkel, a hitelességgel, az adatokkal; kevésnek bizonyult az érzelmi húrok pengetése, hivatkozás a gyerekek csillogó tekintetére és tisztá lelkére, ez a romantikus hang a 21. századi politikában csak alkalmi sikerekre lehet elég.

Ha az oktatáson belül szűkösek a források, akkor döntés születik arról is, hogy mire, mennyi jut. Felsőoktatásra vagy közoktatásra többet, ez most aktuális kérdés, sok érv szól amellett, hogy a közoktatás az elsőség, hiszen mindenki számára kötelező, mindenki számára elérhető, ez volna a méltányos, esélyegyenlőséget biztosító politikának a legjobb megalapozása. A felsőoktatásban pedig, amelyet nem is vesz mindenki igénybe, sokkal jobban megfoghatók az egyéni hasznok is, jobban elkülöníthető, mit finanszírozzunk közpénzből, és mi az, amit magánforrásból; a tandíj egész Európában eleven probléma.

Az európai társadalmak erősen reagálnak a méltányossági és hozzáférési kérdésekre, szemben az ázsiai vagy tengerentúli, amerikai vagy észak-amerikai társadalmakkal. Franciaország, Németország, Olaszország is hangos volt a vitáktól az elmúlt húsz évben, és e vívódás a magyar belpolitikára is rányomta a bélyegét 1994-től a közelmúltig.

Magyarország nagyjából az európai átlagnak megfelelően fordított a nemzeti jövedelméből a felsőoktatásra, Európa elmaradása Japánhoz vagy az Egyesült Államokhoz képest a magánforrások bevonásában van.

Erre a problémára egy szellemes és innovatív válasz született egy évtizeddel ezelőtt, a diákhitel, ennek egyik leghatékonyabb változatát Magyarországon vezették be, mind a mai napig működőképes; úgy tudunk bevonni magánforrásokat, hogy nem zártuk el a szegény családok gyermekei előtt sem a felemelkedést jelentő felsőoktatást. Ez egy jelentős lépés volt.

A magyar politikai vezetés azonban alighanem későn vette számba a világon végigsöpörő hitelválság jelentőségét a felsőoktatás vonatkozásában, alighanem csak a diáktüntetések hatására kapott észbe. Hiába volt itt egy működőképes rendszer, számolni kellett volna az új félelmekkel, a növekvő bizonytalansággal, a hitelek hitelvesztésével, a perspektíva-vesztéssel, a társadalom, a közösségek eladósodásának negatív hatásával. Megtorpantak a szülők és a diákok is.

Mégsem nagyon látok más utat, mint ezt, mert Magyarországon teljes mértékben közfinanszírozott felsőoktatás csak akkor képzelhető el, ha az egy nagyon szűk, elitizáló felsőoktatás, ami nem jó, és ellentétes a közös európai programmal is, amely szerint a felnövekvő nemzedék feléne, de legalább 40%-ának valamilyen szintű felsőfokú végzettséget kell kapnia.

Itt volna még egy megjegyzésem: az Antall-kormány idején rossz utat választottunk, a felsőoktatási expanzió a tudományegyetemek kapacitásnövekedésével indult el, nem a főiskolai szférának a bővülésével, nem a rövidebb képzési ciklusú, praktikusabb ismereteket nyújtó képzési formákkal, pedig nem mindenkinek kell egyetemi (mesterszintű) végzettséget szerezni, egy feje tetejére állított piramis kezdett kialakulni a felsőoktatási világban, melynek természetesen komoly minőségi problémák lettek a következményei.

A közoktatásban számos kérdés van előttünk, nehéz egy szóval válaszolni arra, hogy most jó-e a magyar közoktatás vagy rossz, mert ha a tanulói teljesítményeket nézzük, akkor a nagy nemzetközi összehasonlításokban azt látjuk, hogy jó átlagot hoz. A költség-

vetési ráfordításokban is kifejezetten hatékony. A személyes benyomások ellenére javult a gyermekek teljesítménye szövegértésben, matematikai képességekben. Az első olvasási és szövegértési vizsgálatok a hetvenes években döbbenetes eredményeket mutattak, 20-25 ország közül diplomásaink az utolsó helyen álltak a szövegértésben, a szakmunkások szövegértése nem az utolsó volt, hanem hátulról a harmadik. A skandináv országok álltak az élen. Eltelt harminc év, ma már rendszeres időközönként zajlanak a PISA-mérések, most is a skandináv országok vannak az élen, és Magyarország az első harmad végén van, ezek a mi gyerekeink, akiket sokat kárhoztatunk, hogy csak „sms-nyelven” tudnak olvasni. Miért van az a benyomásunk, hogy képzetlenebbek, butábbak a korábbi nemzedékeknel? Az lehet a magyarázat, hogy megváltozott az iskolázottsági szint, megváltoztak az ambíciók, olyan gyermekek is megjelennek az érettségi adó iskolákban, a szakközépiskolákban is, akiknek a szülei erről álmodni sem mertek, hiszen az általános iskolát sem fejezték be, hallatlan szociokulturális különbségek jelentek meg mind az általános, mind a középiskolában. Ez súlyos gondja a magyar közoktatásnak, mellyel mindmáig nem tudott megbirkózni, nem képes a családi kulturális hátrányokat kiegyenlíteni, megőrzi, sok esetben növeli az esélykülönbségeket. Ez egy markáns, szomorú, egyedi jellegzetessége az oktatásunknak.

A leszakadók

Az egyik ok a magyar településszerkezetben és az ebből fakadó iskolaszervezetben kereshető, nagyon szétaprózott, 3200 önkormányzatra volt bízva az óvodák, iskolák működtetése, ezek nagyon különfélék, pár száz fős településtől a több százezres Debrecenig. Mindez a szabad iskolaválasztás hazai vívmányával ötvöződött. A folyamat mozgatója egy teljesen érthető emberi törekvés, a szülők szeretnék jó iskolát a gyerekeiknek. Azok a szülők, akik meg tudják állapítani, hogy milyen a jó iskola, és akiknek van autójuk, pénzük a buszjegyre, azok legtöbbször egy nagyvárosi iskola mellett döntenek. Egy spontán elkülönülési folyamat zajlott, zajlik, élve a szabad iskolaválasztás lehetőségével. Ehhez jön az iskolák törekvése, hogy a motivált, jól tanítható, jól fejleszthető gyerekeket megszerezzék maguknak, a normatív finanszírozás rendjében anyagilag is érdekelték voltak, nem csak szakmai, minőségi szempontok szerint döntöttek. Tehát nemcsak a szülő választott szabadon iskolát, hanem az iskola is válogatott a gyerekek között. Ez a folyamat vezetett el oda, hogy az oktatás fontosságát felismerő középosztálybeli szülők gyerekei összegyűlnek egy-egy iskolában, és így a motivált, tanulni tudó, családjuk által támogatott, kulturálisan stabil háttérrel rendelkező gyerekek tovább erősítik a jó iskolát, a másik oldalról pedig, a kis településeken, agglomerációban magukra maradnak azoknak a családoknak a gyerekei, akik vagy nem ismerik fel a gyerekeik érdekeit, vagy nem képesek a döntéseiket tettekre váltani. Kialakulnak tehát a masszív hátrányokat konzerváló intézmények, ezek a hátrányok halmozódnak aztán az egészségügyi, a közlekedési és egyéb infrastrukturális feltételek hiányosságai révén. Ezt nem tudja orvosolni önmagában az oktatásügy, részben azért, mert nem is látja, nem is tűnik fel neki. Mi itt, a Hegyvidéken több iskolát működtetünk, idejárnak a környékről a solymári, telki, pátyi, budakeszi, budajenői családok

gyermekei. S hiába jutna eszembe, hogy milyen nehézséget okozunk a könnyen tanítható, motivált, könnyen fejleszthető gyerekek befogadásával, se jogom, se lehetőségem nincs azzal foglalkozni, hogy a saját településükön maradó gyerekek hátrányait enyhítsem több pedagógussal, pénzzel, extra programokkal, speciális tantervekkel, fejlesztő pedagógussal. Pedig ezekkel az elkülönült iskolák hátrányai enyhíthetők volnának, hiszen az lenne az ideális, ha a városi és a szegregált iskolák nem lennének nagyon különböző színvonalúak, egy standard magas színvonal kibővíthetné vagy akár meg is szüntethetné az iskolaválasztás dilemmáját. Nagyon messze vagyunk ettől, már csak azért is, mert a problémák egy része nem oktatásügyi természetű, hanem gazdasági, szociális, a lakáshelyzettől kezdve a munkalehetőségekig. Abban reménykedhettünk eleinte, hogy az európai támogatási rendszerek majd érzékelik, és képesek lesznek kezelni ezt a problémát, de nem képesek. Ágazati jellegűek ezek a támogatások, komplex társadalmi problémák kezelésére alkalmatlanok. Holott ez a probléma csak komplexen kezelhető, főbb területein egyszerre, egyidőben és egymással összekapcsolva. Egy cigány faluban egyszerre kell felzárkóztató nevelés, a szülőknek munkahely, járható út, jobb egészségügyi szolgáltatás, ez azonban négy külön program, négy külön igazgatóságnál. Sajnos, azt tapasztalom, hogy ezeket az országos programokat egyfajta merevség, ridegség jellemzi, nem képesek a helyi problémahalmazt finoman, pontosan feltérképezni és erre differenciált választ adni, feltehetően a fővárosi adminisztratív központokból ez szinte lehetetlen is.

Nincs olyan helyi szereplő, akiben megbízna az uniós pénzek gazdája, és rábízna a probléma kezelését, megoldását, helyi döntésekkel, hogy mennyit kell az oktatásra, drog-alkohol problémára, lakhatásra, közlekedésre költeni, és jól érzik az adminisztrátorok, mert valóban nincs ilyen felelős helyi szereplő, akiben megbízhatnának, aki vállalhatná a felelősséget, aki képes volna jól dönteni. Ahogy keserűen jegyezte meg valaki, a magyar falu legnagyobb gondja, hogy nincs, aki kizsákmányolja.

A szegregált iskolákat elkülönült, elszigetelt kis önkormányzatok tartják fenn. Az volt tehát a dilemma, hogy: hozzá kell-e, szabad-e hozzányúlni ehhez a struktúrához? Jó-e, ha ennyire kis egységekben szerveződik a magyar közigazgatás? 3200 önkormányzat jött létre a rendszerváltás után, az 1600 egykori tanácsnak ez a duplája. Érthető volt a korábbi kényszerű, kikényszerített összevonásokkal szemben az önállósodási igény, az önálló iskola, de húsz év elteltével érdemes számba venni a hatásokat, következményeket. Már csak amiatt is, mert ilyen szétaprózottság, mint nálunk, ahol a közigazgatással együtt majd' mindenféle ellátásbeli felelősség is szétosztódott, párját ritkítja.

A válasz sokféle lehet, lehet az, ami a mostani kormányzaté, hogy egy szűk kivétellel minden intézményt közvetlen állami irányítás alá rendel, és ezzel egyúttal közvetlen felelősséget vállal azok működéséért. Ez hatalmas átszervezéssel, hatalmas költséggel járó megoldás, ennek mindennapjait élük ma az intézmények, a tankerületek és az összes érintett. Ez a hatalmas költség csökkenthető lett volna, ha nem pusztán államosítás zajlik, hanem inkább egy ésszerű átszervezés. Ha például a magára hagyott településeket beillesztjük egy nagyobb hálózatba, ha nagyobb igazgatási egységekben szervezzük az oktatást, és ahol jól működnek az önkormányzatok, ott az önkormányzatoknál marad, másutt pedig az állam lesz a fenntartó, mert szükség van a segítségére. Egy differenciáltabb rendszer talán kevesebb költséggel és kevesebb gonddal járt volna.

Nagy kérdés, hogy a most létrejött állami struktúra így marad-e, fenntartható-e, működőképes lesz-e? Kettős hatalom alakult ki, a portás főnöke az önkormányzat, a tanároké a miniszter –, ki javítja a csapatot? Ha az ablakmosáshoz nyitják ki, akkor az önkormányzat, ha a kémiai kísérlethez, akkor a KLIK?

A mindennapi iskolai élet efféle kettéválasztása hallatlan nehézségeket okoz, valamilyen irányba ennek a kettősségnek el kell dőlnie.

A másik kérdés, hogy fenntartható-e az a nagy centralizáció, ami a tankerületeket összefogja, s az intézményvezetőknek semmilyen gazdasági, munkaadói jogkört nem hagyott, tanulmányi jogviszonyokat létesíthet csak, minden egyéb jogkör a tankerületi igazgatóhoz került, de nála is korlátozott jogkör van, majd minden fontosabb döntést a budapesti központ hagy jóvá. Mindezt egy nagyon szétaprózott hálózatban, hiszen a telephelyek száma több mint tízezer, amihez fogható üzemméret nincs, talán nem is volt soha, legfeljebb a néphadsereg volt egykor valami ilyesmi.

A megfelelő üzemméret persze nem jogalkotási probléma, de nem is elhatározás kérdése, hiszen kultúrafüggő, másként működik és másként működtethető egy kórház Isztambulban mint Berlinben, ez az oktatási intézményi méret alighanem túl van a Magyarországon optimálisnak tekinthetőnél.

Fontos kérdés, hogy a nagy intézmény alkalmazottjai miként gondolnak magukra, egy adminisztratív rendszer minden önállóság nélküli végrehajtójaként, vagy autonóm szereplőként, ez nagyban befolyásolja az elkötelezettségük, a munkavégzésük minőségét. Fontos ez a szervezeten belüli döntéshozók tekintetében is, hogy milyen referenciák érvényesek. A hivatalé-e vagy a szakmáé? Nekem polgármesterként négyévente a választók elé kell állnom, őket nem érdeklik a kifogások, csak a tettek: mit végeztél, mit rontottál. A választók eredményorientáltak, konfliktusvállalóak, keresik a gyors és intelligens megoldásokat. Az adminisztratív rendszerekben is van célkitűzés, eredmény, de csak másodsorban, a szereplők mindennapjait a megfelelési igyekezet irányítja, a főnök szempontjai. Őket nem nagyon érdekelheti, ha foglalkoztatja is, hogy a létrejött 198 tankerület sorsa hosszú távon hogy alakul, maradnak-e adminisztratív státuszban, felülről vezérelve, vagy szert tesznek majd autonómiára, választott vezetőkkel. Én azt szeretném, ha ebbe az irányba mennének.

Van egy másik kérdés, hogy elkülönülhet-e az oktatásirányítás az önkormányzatoktól. Az Egyesült Államokban van erre példa, hogy attól függetlenül működnek, de ez unikális dolog, mert hamarabb volt iskolaszék, mint bármi más, megelőzte a közigazgatást is, és úgy hagyták, mint jó konzervatívok. Ha választani lehetett, akkor mindenütt az önkormányzati rendszerbe integrálódott a közoktatás. Nehéz elképzelni, hogy hogyan szerveződik majd a jelenlegi magyar megoldás.

Az elegendő idő

Térjünk vissza a magyar oktatási rendszer szegregáló jellegének a problémájához. Van egy fontos elem, amiről nem esett szó, az oktatásra fordított idő. Kevés időt fordítunk közpénzből az oktatásra, a közfinanszírozott idő aránylag rövid. Bár nem egyszerű ki-

számolni, hogy hány órát kap egy gyerek közpénzből, mert ez évfolyamonként és iskola-típusonként változik, ám ha ezeket súlyozzuk, 580-600 órára jön ki az átlag. Természe-tesen más az első évfolyamokon, más a felső évfolyamokon és más a középiskolákban is. Ez az óraszám nem példa nélküli, de elég alacsony, Németországban 800, a legkiugróbb egyébként a sokat kritizált Egyesült Államokban, ahol 1140 a közpénzből finanszírozott közismereti órák száma. Ez nem azt jelenti, hogy a magyar diák feleannyit tanul, mint egy amerikai, mert nagyjából ugyanannyit tanul, csak éppen ezt nálunk nem közpénzből fizetik, hanem megvásárolják a szülők a külön nyelvtóra, külön művészeti képzés, sport-egyesületi tagdíjak révén. Vannak, akik ezt fontosnak tartják, és meg tudják vásárolni, de a gyermekek többsége ezt nem kapja meg. Az a csoda, hogy csak ennyire szegregált a magyar iskola, csak ennyire tart szét, hiszen a képzési idő egy jelentős részét a szülők az adózott jövedelmükből, magánpiacon vásárolják meg, és nem mi adjuk minden gyer-meknek közszolgáltatásként.

Hogyan lehet növelni az oktatásra fordított időt? A legtöbb országban hosszabb a tan-év, mint nálunk. Németországban az alapiskola 9 évfolyamos. Lengyelország is így vá-laszolt a PISA-méréseknél mutatkozó rossz eredményeire, átalakította az alapiskolát 9 évfolyamosra. Ezt járható útnak látom számunkra is. Kultúránként, országonként vál-tozik a tanév rendje, nálunk ezt a szegény agrárország-jelleg alakította ki, mert a gyer-mekmunkaerőre is szükség volt, ezért tart a nyári szünet júniustól szeptemberig, hogy a gyerekeket be lehessen fogni a mezőgazdasági munkákba. Ez a kényszer megszűnt, de megmaradt a közel két és fél hónapos nyári szünet, szemben például Németországgal, ahol általában július elején ér véget az iskola, bár tartományonként vannak eltérések, vagy az Egyesült Államokkal, ahol augusztus 4-én kezdődik. A tanév rendje persze erős tradi-ció, emlékszem, amikor bevezettük az őszi szünetet 2001-ben, és nem szeptember 1-jén, hanem augusztus 28-án indult a tanév, nagy felháborodást keltett. Ilyen ügyekben nagyon óvatosnak kell lenni.

A másik logikus lépés, hogy a nap hosszával operáljunk, hiszen nem ismeretlen az egész napos iskola Magyarországon, számos modell terjed szerte a világon, Angliában, Német-országban is nő a súlyuk. Több megoldás közt lehet választani. A magyar kormány azzal, hogy az iskolai benntartózkodást délután négyig kötelezően előírta, talán nem a legjobb úton indult el. Ráadásul ezt egész napos iskolának nevezi, amivel pedig akarva-akaratlan diszkreditál egy progresszív lehetőséget, ami az egész napos iskola fogalmában szunnyad, jobb lett volna, ha annyit mond, amennyit tesz, hogy eddig a napközit kérni kellett, most meg azt kell kérni, hogy ne menjen napközibe a gyerek, de ezt ne nevezzük egész napos iskolának, mert az valami más.

Az volna a megoldás, hogy azokat a szolgáltatásokat, amelyeket a szülők egy része megvásárol a saját pénzéből, az angolt, a sportot, a művészeti oktatást, egyre több intéz-ményben adjuk ingyen, ehhez persze angoltanár, edző, zene-, tánc- és művészeti tanár kell, meg sportpálya, hegedű, zongora, rajzállvány, festék. Ebben a megoldásban a kiter-jedt második iskolahálózat ellenérdekelt, mert saját létét félti. Partnerré kell őket tenni, meg kell velük állapodni. Azt, amit eddig külön pénzért szolgáltattak, a tankerületi igaz-gató venné meg tőlük. Hosszú távon pedig be kellene csalogatni őket az általános iskola falai közé. Nem értek egyet azzal a nézettel, hogy a magyar művészeti iskolai hálózat egy

hallatlan értékes unikum, nem az, a tartalma értékes, de elkülönültsége, s hogy nem közszolgáltatásként működik, az válságelem. Szükséges volna integrálására a mindenkinek állampolgári jogon járó alapfokú képzésbe. (Nem szabad összekeverni ezt a keveseket érintő elit képzéssel, hiszen a művészeti iskolákban nem művészeket képzünk, hanem közönséget, a művészetre nyitott közönséget.)

Ez az integráció lehetőséget adna arra, hogy a délelőtti iskola nagyon feszes, rohanó tempóját lelassítsuk, módot adjunk az ismételésre, a csoportmunkára, széthúzzuk a napot, közösségi teret, időt adva a nevelésnek, ha már olyan sokat beszélünk a nevelésről. Ezek az idők, terek fájóan hiányoznak az iskolából, jelenleg a tantárgyi követelmények diktálnak. Mindennek a lehetőségét magába hordja a valódi egész napos iskola.

A pedagógiai kultúra

Az iskoláink egyenlőtlenségének harmadik oka a magyar pedagógiai kultúra ellentmondásos állapota. Érdemes óvatosan ítélni, mert egyfelől hallatlan innovatív és színes iskolai történeteket tudunk felmutatni, de ezek szigetszerűen, elkülönülten zajlanak, nem tudnak hálózatba szerveződni, nincs erejük hozzá, így kevés lehetőségük van átadni a tudásukat, tapasztalataikat a többieknek. De ott van a másik véglet is, vagy talán nem is véglet, egyik barátom fogalmazott keserűen, amikor a lánya iskolájában az osztályfőnökkel beszélgetett, s ezt a mondatot kellett elviselnie, hogy „kedves apuka, mi leadjuk az anyagot, ha a maga lánya képtelen megtanulni, az a maga felelőssége”. Ez a hozzáállás erősen jellemzi pedagógiai kultúránkat, sok oka van, hogy makacsul tartja a pozícióját, minden jó szándék, pedagógus továbbképzések, konferenciák, pedagógiai lapok ellenére.

Az egyik forrása ennek a tanári szemléletnek az, hogy a magyar tartalmi szabályozás lassan száz éve tévúton jár, és az optimumot tűzi ki célként újra és újra, nem pedig a valóban mindenkitől elvárható minimumot fogalmazza meg. Klebelsberg Kuno panaszkodik erre a Pesti Napló hasábjain: a józanul tervezett tanmenetnek nem néhány kiváló diák teljesítményét kellene alapul vennie, hanem a zöm képességeit. A helyzet 1932 óta tovább romlott, a Nemzeti alaptanterv egyre vastagabb, egyre számonkérőbb, egyre több időt fed le, és ma már nehéz elképzelni, hogy akadna egyáltalán bárki, aki a tantervben előírtakat képes volna komoly egészségügyi ártalom elszenvedése nélkül megtanulni. A tanterv azonban csak burjánzik, holott minden oktatáspolitikus úgy gondolja, csökkenteni kellene. Én is úgy gondoltam, nekem sem sikerült. Hallottam az államtitkár asszonyt is, amint baltát emlegetett, amivel le kellene faragni a tantervekről a fölösleget, de mindhiába. Feltehetően nagyon mély okai vannak, hogy miért duzzad minden átalakítás után a tanterv. Egyszerű az oktatási vezetésre fogni, hogy szeret ellenőrizni, és minél részletesebb az előírás, neki annál jobb, annál könnyebben számon tudja kérni. Valószínűleg a kontroll iránti olthatatlan vágynak is volt szerepe a tantervek burjánzásában. De ez inkább a célkitűzéseket magyarázza, nem a tartalmakat. Inkább a műveltségcszernyünkben lehet a magyarázat, az egyiket nevezzük mediterrán katolikus műveltségcszernynek, ami nagyon erős a magyar iskolákban is, és ennek értékrendje szerint a tudás elemei olyanok,

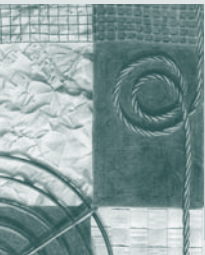
mint a fölénk boruló égbolt csillagai, mind ismerni kell, hogy tájékozódni tudjunk a világban, tudni kell, hogy a Mengyelejev-táblázatnak melyek a még fel nem fedezett, de fellelvezhető elemei. Illik tudni, hogy ki volt Dante, hány éves volt, amikor a sötétlő erdőbe jutott. Ez a déli, mediterrán, katolikus, barokk műveltségismérvény. Létezik egy másik, egy protestáns, északi-polgári műveltségismérvény, mely szerint azt kell tudniuk a diákoknak, aminek hasznát veszik az életük során. Ez a szál is jelen van a magyar oktatásban, sőt, az elmúlt évtizedek ezt a vonását felerősítették: bármilyen társadalmi probléma mutatkozott, arra az oktatás volt a válasz. A devizahitelek megfontolatlanul vettek fel hitekeket? Tanítsuk meg a diákokat a felelős pénzhasználatra, gazdálkodási ismeretekre! Belekerült tehát a tantervbe. Túl fiatal korban kezdenek szexuális életet élni a gyermekeink? Készítsük fel őket ennek az örömteli meg a veszélyes oldalára, ne csak egy szűk biológiai felvilágosítással, hanem sokrétűbben! Ez is helyeselhető. Napi gondunk a közlekedés, egyre több gyereket ér baleset? Legyen kötelező a KRESZ, ez is ott van a tantervben, minden ott van, egyszerre akarunk megfelelni mind a két műveltségismérvénynek, úgy látszik nemcsak földrajzilag vagyunk a két világ határán, hanem szellemileg is, mind a kettőt a magunkénak érezzük, és mind a kettő a miénk.

Amikor azt halljuk, hogy a NAT a nemzeti kultúra egységének a záloga, megtévesztjük magunkat, nem záloga, hiszen minél testesebb, annál inkább válogatásra, szemeztetésre kényszerít, eléggé esetleges, hogy a diák mit tanul meg belőle és mit nem, talán a harmada vagy éppen a negyede lehetne a záloga. A jelenlegi tanterv egy örült időprésbe, egy lehetetlen tempóra szorítja a pedagógusokat, amit csak a legjobb tanárok a legjobb diákokkal bírnak végig, olyan mennyiségű házi feladatokat jelent ez a rohanás, ami csak támogató, rendezett családi háttér mellett végezhető el. Oda jutottunk, ahonnan el akartunk rugaszkodni.

Hozzá mert nyúlni az állam az iskolafenntartás problémájához, de alighanem túl meszszi ment, és így olyan problémák is keletkeztek, amelyek eddig nem voltak. A napi munkával küszködünk ismét, nem az alapkérdésekkel.

Az egész napos iskola törvénybe emelése jelentős szimbolikus gesztus a társadalmi integráció érdekében, de ennél sajnós nem több, mert se pénz, se szakértelem, se tartalom nincs hozzárendelve, a paragrafusokból nem fog születni semmi, ha nincs hozzárendelve munka, idő, pénz, akkor a visszájára sülni el. A NAT túlzásai azt jelentik, hogy a magyar közoktatás azon az úton maradt, amin hosszú évtizedek óta sodródik, így nem lesz képes a mindennapi gyakorlatot érdemben átalakítani. Valami ilyesmit láttam az elmúlt három évben. Attól félek, a pedagógus-életpályamodell sem vezethet ki minket ebből a nehéz helyzetből.

(Az interjút készítette és szerkesztette: Takács Géza)



Tanulmányok

Török Balázs

Elektronikus iskolai adminisztráció (3. rész)

A bevezetés oktatáspolitikája és terjesztési modellje

ÖSSZEFOGLALÓ

A kutatás bemutatja az iskolaadminisztrációs rendszerek bevezetésének és terjesztésének három lehetséges modelljét, a tisztán piaci modellt, a központosított modellt és a kvázi piaci modellt. Magyarországon az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek 2005-2010 közötti időszakban történt bevezetése és terjesztése a kvázi-piaci modell alapján történt. A tanulmányból megismerhetők a kialakított terjesztési modell előnyei és kontraproduktív hatásai. Ez utóbbiakhoz tartozik, hogy egyes piaci szereplők a pályázatás során versenyelőnyhöz juthattak; az évenkénti akkreditációs eljárások elmaradása miatt megszűnt a verseny, és domináns szerepbe került egy szolgáltató. A szerződéseket a fenntartó önkormányzatok kötötték, ami a szakmai mellett egyéb érdekek érvényesülésének is teret engedhetett. Az adminisztrációs szolgáltatásoknak nem alakult ki a versenyt erősítő nyilvános fóruma. Az iskolaadminisztrációs rendszerek bevezetésekor nem állapítottak meg konkrét célértékeket, a kihasználtság nem volt nyomon követhető – így a cégek által alkalmazott árszabások, tényleges bekerülési költségek nem voltak világosan átláthatók a költségeket viselő állam számára. Az állam mint finanszírozó nem a szolgáltatások színvonala és a használat volumene alapján kontrollálta a folyamatokat. A fenntartó által az informatikai normatívából kényszerűen vásárolt termék vonatkozásában nem alakult ki a tulajdonosi szemlélet, ezért a kifizetett szolgáltatást sok helyen nem használták. A normatíva akkreditációs rendszerekre költhető részének évenkénti változása a szolgáltatók számára bizonytalan financiaális környezetet teremtett, ami nehezítette a szolgáltatói feladatellátás és a fejlesztőmunka hosszú távra tervezhetőségét. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a 2005-2010 között kipróbált kvázi piaci modellnél hatékonyabb terjesztési modell szükséges az iskolai adminisztrációs rendszerek sikeres bevezetéséhez.

Az iskolai adminisztratív feladatok végzésében növekvő szerepet játszanak az információs technológiák. A témára vonatkozó vizsgálatunk módszerében és tematikájában három eltérő részből tevődött össze. A korábbi kutatási eredmények és statisztikai adatok alapján elemezte az iskolák helyzetét az adminisztratív munka informatizáltsága és annak infrastrukturális feltételei szempontjából. Interjú és kérdőíves adatfelvételek alapján vizsgálta az iskolák gyakorlati tapasztalatait az adminisztrációs rendszerek bevezetését követően. Bemutatta azt az oktatáspolitikai és jogi környezetet, amelynek kialakítása az adminisztrációs rendszerek bevezetését célozta. Jelen tanulmány a kutatás harmadik tematikus részét tartalmazza, ismertetve az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek bevezetésének oktatáspolitikáját és a terjesztés magyarországi modelljét.

Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek hazai terjesztési modellje

Az iskolai adminisztrációs rendszerek országos bevezetésének 2005-2010 között tartó folyamatában egyszerre több tényező együttes hatása érvényesült. Fontos szerepe volt a technológiai szektornak, amely az intézményi adminisztrációban széleskörűen alkalmazható szoftverek használatát lehetővé tette. Szerepe volt annak a fejlesztéspolitikai narratívának, amely az informatikai fejlesztések hasznosságát és időszerűségét állította középpontba, így az oktatáspolitikai számára elérendő céllá válhatott az iskolák adminisztrációjának informatizálása. Az adminisztrációs rendszerek bevezetésében fontos tényező volt továbbá az igazgatásban érvényesülő bürokratikus racionalitás. Az ezredfordulótól egyre inkább érvényre jutó elképzelés szerint az oktatási rendszer országos irányítása adatok vagy adatszerűen kezelhető információk alapján optimalizálható (Grace, 2003). Az olyan informatikai rendszerek, mint a KIR-STAT vagy a KIFIR nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a technologizálásban rejlő lehetőségek jelentős mértékben felértékelődtek az irányítás operatív feladatait végző szakbürokrácia számára. Mindezek mellett az iskolai adminisztrációs rendszerek alkalmazásának háttérében azok az intézményi – vezetői és pedagógusi – elvárások is meghúzódtak, melyek az adminisztratív munka könnyítésének és hatékonyabbá tételének eszközét látták az IKT-eszközök megjelenésében. A folyamatok összképét azonban legnagyobb mértékben az a szolgáltatásterjesztési modell határozta meg, melyet az oktatási kormányzat 2005-ben kidolgozott. Tanulmányunk annak bemutatására vállalkozik, hogy az oktatásirányítás szintjén hozott döntések révén kialakult terjesztési struktúrák milyen módon határozzák meg a reálfolyamatokat. Ha a tanulmánysorozat korábbi részeiben az iskolai adminisztrációs rendszerek használatbavételére vonatkozóan egyfajta „implementációs deficitet” mutathattunk be, mostani tanulmányunkban ennek oktatásirányítási megfelelőjét – az irányítási deficitet – ismertethetjük.

A bevezetés lehetséges modelljei: kvázi-piaci (1), központosított (2) és tisztán piaci (3) modellek

Az iskolai adminisztrációs rendszerek bevezetése idején az oktatási ágazat a liberálisok politikai irányítása alatt állt. A liberális kormányzás jellemzője volt, hogy a magántulajdonosi és piaci viszonyok érvényesülését számos területen támogatta (Rosen, 2009), (Fraser, 2007). Erre utaltak például az egészségügy privatizálására vagy a PPP¹ beruházások indítására vonatkozó szándékok. Az iskolai adminisztrációs rendszerek bevezetését célzó oktatáspolitikai a versengésben rejlő előnyökre hivatkozva kívánt érvényre juttatni piaci viszonyokat a szolgáltatás kialakításakor, némileg hasonlóan a felsőoktatási hallgatói információs rendszerek bevezetésének gyakorlatához. A modell elvi lényege, hogy az állam a maga szabta feltételek mellett a „piacról” szolgáltatást vásárol az oktatási intézmények (fenntartók) számára. A piaci szereplők pályázati keretek közt versengve, akkreditációs eljárásban szerezhetik meg az állami megrendelésnek megfelelő szolgáltatási jogosultságot.

A hazai szolgáltatásterjesztési modell értékelése akkor lehetséges, ha megvizsgálunk olyan alternatív lehetőségeket is, mint a központosított szolgáltatás vagy a tisztán piaci bevezetés modelljei.

Az oktatásirányítási informatikai szolgáltatások egy része jelenleg is központosított formában valósul meg Magyarországon (pl. KIR, KIFIR). Feltehető, hogy az iskolai adminisztráció céljára hasonlóképpen kifejleszthető lett volna egy központosított szolgáltatáscsomag. A bevezethetőséget megalapozta, hogy az oktatáspolitikai 2005-re lényegében teljes körűvé tette az oktatási intézmények internetelérését. (Ez azért fontos, mert a központosított rendszerek használata internetelérésen alapszik.) A központi szolgáltatások koncepciója és annak technológiai feltételrendszere jelen volt tehát a hazai informatikai rendszerfejlesztés hátterében. A központosított fejlesztés előnyeként említhető, hogy a jogszabályi változásokból eredő módosítások gyorsan és szakszerűen átvezethetők az adminisztrációs rendszerbe. A Magyarországon megvalósult kvázi-piaci modellben az egyes szolgáltatóknak (cégeknek) jogszabálykövetési kötelezettséget kellett előírni, és a módosításokat minden rendszerben külön-külön kellett kivitelezni. A központosított rendszer további előnye lehetett volna a zavartalan kapcsolódási lehetőség a meglévő, korábban kialakított rendszerek irányában (pl.: KIR-STAT). Ha ugyanaz a szolgáltatásfejlesztő csoport végzi az iskolai adminisztrációs rendszerek fejlesztését, amely a KIR, KIFIR adatbázisokat üzemelteti, vélhetőleg sikeresebb lehetett volna a rendszerek közötti interoperabilitás² biztosítása.

1 PPP: Public-Private Partnership. Finanszírozási és működtetési konstrukció, melyben az állam a közfeladatok ellátásába bevonja a magánszektor. A konstrukció a közfeladat ellátásában megjeleníthetővé teszi a magánérdekeket.

2 Az interoperabilitás a rendszerek között zavartalan adatátvitelt jelent. Az ineteroperabilitás akkreditációs kritérium volt. A gyakorlatban azonban nem működött, vagy nem működött jól, ami azzal a következménnyel járt, hogy sok helyen kettős adatrögzítésre kényszerültek. Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszert használó intézmények kettő százalékára volt képes teljes egészében transzferálni tárolt adatait az országos adatnyilvántartó rendszerekbe. A kutatási adatokból nem tudható,

Az adminisztrációs rendszerek bevezetésének további lehetséges módja a tisztán piaci viszonyok érvényesítésére épül. Ez esetben az iskolák a rendelkezésükre bocsátott források függvényében vásárolhatnak olyan adminisztrációs szoftvereket, amelyek használatát indokoltnak ítélik, és amelyeknek biztonságos üzemeltetéséhez megfelelő erőforrásokkal rendelkeznek. A tisztán piaci terjesztési modell előfeltétele, hogy az intézmények képesek legyenek saját informatikai fejlesztési igényeiket feltárni, valamint a beszerzéseket szakmai alapossággal és kellő előretekintéssel lefolytatni. A központi irányításnak ebben konstrukcióban olyan standardok kialakítása lehet a feladata, ami biztosítja a szakszerűséget, például az adatvédelmi elvek érvényre jutását, az eltérő szoftverek közötti interoperabilitást vagy támpontokat az iskolai helyzetértékeléshez és a helyi fejlesztéshez.

A bevezetés kvázi-piaci modellje

Az elektronikus iskolai adminisztráció terjesztésére 2005-ben kialakított modell meghatározó célja volt a piaci hatékonyságot biztosító tényezők érvényre juttatása. Ennek ellenére a 2006-os évet követően fokozatosan visszaszorultak a piaci hatékonyságot biztosító tényezők. A közbeszerzési eljárásban felállított feltételrendszer hatására csökkent a verseny. Az akkreditációs eljárás feltételrendszere radikálisan leszűkítette a lehetséges pályázók körét.³ 2006 után az eredetileg éves gyakorisággal tervezett akkreditációs eljárások elmaradtak,⁴ majd a szolgáltatói piacon néhány év alatt mintegy 75%-os aránnyal domináns helyzetbe került egyetlen szolgáltató (Taninform).

Nemzetközi összevetésben megfigyelhető, hogy az adminisztrációs és ügyviteli szoftverek nyílt piacon elterjedt gyakorlat a felhasználói igényekhez illeszkedő (moduláris) szolgáltatáscsomagok kínálata, valamint az ennek megfelelő használatarányos költségviselés. A hazai terjesztési modell ezeket a költséghatékonysági szempontokat mellőzte, noha a Programtanács által előre látható volt, hogy „eleinte az iskola a szoftver lehetőségeinek csak egy kis töredékét használja ki, és a teljes bevezetés évekre is elhúzódik”

hogy ez mennyiben múlt az iskolai humán erőforrások hiányosságán, és mennyiben függött technológiai nehézségektől.

- 3 Az akkreditációs eljárásról a részvétel feltétele volt, hogy a pályázó a „2002. 2003. és 2004. évben [...] legalább 20 közoktatási intézményben vezetett be iskolai adminisztrációs-, és ügyviteli szoftvert” Programtanács (2006). A szakmai és informatikai fejlesztési feladatok támogatásának igénylési rendjéről szóló 18/2006. (IV. 24.) OM rendelet szerinti Programtanács javaslatára az Oktatási és Kulturális Minisztérium akkreditációs pályázati felhívása. O. é. k. miniszter. Budapest. 2006.
- 4 „Kiíró évente folytat le akkreditációs eljárást.” Programtanács (2005). A közoktatási intézmények informatikai fejlesztését szolgáló, kötött felhasználású támogatás felhasználásával történő beszerzések igénylési rendjéről szóló 3/2005. (III.1.) OM rendelet 1.§ (2) bekezdés b) pontjában meghatározott 1600 Ft/tanuló támogatásrész terhére megszerezhető szoftvereszközök kiválasztása érdekében lefolytatásra kerülő akkreditációs eljárás szabályairól, a Programtanács 6/2005. (III. 24.) határozatában foglalt javaslat alapján, az oktatási miniszter döntésének megfelelően.

(Programtanács, 2005). Kutatásunk idején – 2010-ben – 10%-ra becsültük azoknak az iskoláknak az arányát, melyekben az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszert érdemben használták.⁵

Az akkreditált rendszerek terjesztési folyamatának irányításához nem kerültek kitűzésre pontos célértékek – más szavakkal: a fejlesztési projektnek nem voltak egyértelmű indikátorai. Célértékek és indikátorok híján a 2006-2011 között elért eredmények megfelelésége és rentabilitása nem volt felmérhető és értékelhető. A kutatásban feltárt adatok egyébként a rendszer alacsony költséghatékonyságára utalnak.

A hazai terjesztési modellben az intézményfenntartó által megrendelt adminisztrációs szolgáltatás kikerült a fenntartó finansziális kontrollja alól: ugyanannyit fizetett a jó, a kifogásolható minőségű és az igénybe nem vett szolgáltatásért.

A cégek által alkalmazott árszabások és tényleges költségek a hazai konstrukcióban üzleti titokká váltak, így a felhasznált közpénzek hasznosulása nem volt átlátható.

Az iskolai adminisztrációs szolgáltatást nyújtó cégek körében megszűnt a verseny, így nem alakultak ki a szoftverpiacokra jellemző nyilvános felhasználói fórumok. A felhasználói közösségek által működtetett fórumok előnye, hogy gyakorlati tapasztalataik alapján referencia értékű információkat közölhetnek az egyes rendszerek előnyeiről, hátrányairól.⁶

Az informatikai normatíva akkreditációs rendszerekre költendő részének évenkénti változása a szolgáltatók számára bizonytalanságot okozott, munkájuk nem vált hosszú távon tervezhetővé.

Az állam nem a szolgáltatások színvonala és a felhasználók száma alapján tervezte a költségeket. Az éves normatíva mindenkor összege tehát nem a szükségletekkel, hanem sokkal inkább a gazdasági-politikai-költségvetési alkukkal összefüggésben alakult ki. Az érdekestruktúra úgy alakult, hogy a szolgáltató nem a felhasználók körének bővítésében és a felhasználás intenzifikálásában vált érdekeltté, hanem inkább a fejkvóta éves összegének növelésében.⁷ Az érdekviszonyok és projekt célok eltérése kontraproduktív hatásokat eredményezett.

Az iskolai informatikai beszerzések normatíva alapú állami támogatása sajátos „árukapcsolási technikával” terjesztette az iskolai adminisztrációs rendszereket.⁸ Az informatikai normatíva felhasználásakor az akkreditált szoftver megvásárlása is „kötelező” volt, de tényleges használata a fenntartótól és az iskolától függött. Ebben a konstrukcióban az akkreditált rendszert nem használó iskolák igazgatóira és pedagógusaira frusztrálólag

5 A rendszerek bevezetése nem volt törvényileg kötelező akkor sem, ha a fenntartó megvásárolta iskolája számára.

6 A felhasználói fórum a szolgáltatások összevetését és választását segíti, ami más mint a támogató fórum. A támogató fórum jellemzően egy bizonyos rendszer felhasználóinak és üzemeltetőnek biztosít tájékoztatói lehetőséget.

7 Megállapításunk csak az érdekestruktúrára és nem a tényleges lobbitevékenységekre vonatkozik. Nem vizsgáltuk, hogy a szolgáltatók az üzleti érdekeiket milyen módon érvényesítették, vagy hogy tettek-e egyáltalában erre kísérletet.

8 3/2005. (III.1.) OM rendelet

hatott, hogy tudták, fenntartójuk igénybe nem vett szolgáltatásokért fizet (Székesfehérvár, 2008).

A piaci versenyfeltételek gyors háttérbe szorulását követően az erőforrások együtt tartásában, kanalizálásában és alacsony hatékonyságú felhasználásában ragadható meg a Magyarországon bevezetett kvázi-piaci terjesztési modell fő jellemzője.

A hazai kvázi-piaci modell sajátosságai

Az iskolai adminisztrációs rendszerek magyarországi terjesztési modelljében célkitűzés volt a piaci viszonyok érvényre juttatása, ezért ennek fényében kíséreljük meg röviden értékelni a terjesztési folyamatokat. Az értékelés részleges lehet, ugyanis a konstrukcióban magáncégek váltak szolgáltatókká, melyek tevékenysége korlátozottan átlátható. A szerződések és az üzemeltetést érintő adatok – például a felhasználók pontos száma és a felhasználás volumene – üzleti titoknak minősültek. Ebből következően a szolgáltatások csak részlegesen mutathatók be adatok alapján. Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek (AIAR) bevezetése során alkalmazott terjesztési modell sajátosságait a következőkben foglaljuk össze:

- A 2005-ös akkreditációs eljárásban való részvételre és a pályázati megfelelésre bizonyos piaci szereplők előzetes „rákészülési lehetőséget” kaptak. Az Educatio Kht. 2003. decemberében meghirdetett „Iskolaadminisztrációs Rendszer bevezetése” közbeszerzési eljárásának lebonyolítása rejtett szelekciós szerepet töltött be a későbbi akkreditációs folyamatban. A későbbi (2005-ös) akkreditációs kiírásban ugyanis szerepelt, hogy a „pályázó köteles nyilatkozni arról, hogy 2002., 2003. és 2004. évben [...] legalább 20 közoktatási intézményben vezetett be iskolai adminisztrációs- és ügyviteli szoftvert.” Ennek a kritériumnak a pályázási feltételként szerepeltetése révén néhány cég versenyelőnyre tehetett szert.⁹ Az Educatio Kht. 2003-ban lefolytatott „projekt-előkészítő pályázata” tehát a piaci szereplők későbbi szűrését tette lehetővé, aminek versenytorzító hatása lehetett. Feltehető, hogy a pályázók köre szélesebb lett volna, ha az akkreditációs pályázat a jelzett kitélt nem tartalmazza. Az ügyviteli szoftverek akkreditációs feltételeknek megfelelő bevezetése informatikai szakmai feladat, amely olyan gazdasági társaságok által is elvégezhető, melyek nem rendelkeznek iskolai referenciákkal. A külső megfigyelő szempontjából csak „háttéralku” és valamilyen gazdasági csoport sikeres lobbija alapján értelmezhető, hogy az AIAR szolgáltatásra csak olyan cég pályázhatott 2005-ben, amely igazolni tudta, hogy már 2003-ban is végzett ilyen tevékenységet oktatási intézményben.
- Az akkreditációs eljárás hatályára vonatkozó 2005-ös dokumentum szerint a „kiíró évente folytat le akkreditációs eljárást” (*Programtanács*, 2006). Ez a feltétel biz-

9 http://www.infotec.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2&lang=hu

tosította volna a szolgáltatók közötti versengést. Ténylegesen azonban 2006 után *elmaradt* minden akkreditációs eljárás meghirdetése. Ezzel a kvázi-piaci megoldás elvesztette lényegi tulajdonságát, versenyt generáló hatását. A jelenség többféleképpen magyarázható, így akár a 2005-ös eljáráson nyertes szolgáltatói kör eredményes lobbitevékenységére is visszavezethető.

- A szolgáltatási „piacra” történő belépést korlátozta néhány további akkreditációs feltétel érvényesülése. Az eljárási költség, az akkreditációs díj emelte (volna) az új belépők indulási költségeit, ami rejtett szelekciós tényezőként érvényesülve távol tartotta az új belépőket. (Figyelembe kell venni, hogy valójában nem nyílt mód új szereplők belépésére, legfeljebb cégfelvásárlással, mivel nem írtak ki évente akkreditációs eljárást.)
- Az akkreditációs eljárás költségeket terhelte a piaci szereplőkre, ami ugyancsak egyfajta szűrőként működhetett.
„Az akkreditációs eljárás lefolytatásának díja: nettó 150 ezer forint. Az éves akkreditációs díj: nettó 600 ezer forint.”
- A Taninform rendszer mintegy 75% körüli licencálásával¹⁰ lényegében monopolhelyzet alakult ki, így a kvázi-piaci modell hatékonyságjavító funkciói gyengültek. A kialakult kvázi-piaci struktúrában idővel a kisebb szolgáltatók helyzete tovább gyengült, ezért a verseny egyre kevésbé érvényesült. A monopolhelyzetű szolgáltató felvásárlással veszélyeztetheti versenytársait. A monopolhelyzet kialakulásának és a verseny háttérbe szorulásának következménye, hogy a domináns helyzetű szolgáltatónak csökken az érdekeltsége a minőség megőrzésében és fejlesztésében.
- Az adminisztrációs szoftvereket a fenntartók – jelentős részükben önkormányzatok – vásárolták iskoláik számára. Az önkormányzatok politikai megfontolásokat is érvényre juttató szervezetek. A szolgáltatóválasztásban ezért esetlegesen politikai szempont is érvényre juthatott. A versenyen kívüli feltételek korlátozhatták a piaci árképzés feltételeit (Székesfehérvár, 2008).
- A szolgáltatási szerződés az iskolák álláspontjának megismerése után fenntartói döntés alapján született. A fenntartók azt érzékelték, hogy a pályázaton nyert keretből történő beszerzés nem csökkenti meglévő forrásaikat. Mivel a beszerzést nem a fenntartó szándéka generálta, hanem a pályázási lehetőség, ezért gyakori volt, hogy a fenntartó nem várta el az AIAR használatát a fenntartásában működő iskolától.¹¹
- A fenntartóknak bizonyos értékhatár elérése felett közbeszerzési eljárásban kellett az iskolai adminisztrációs és ügyviteli szoftver beszerzését lebonyolítaniuk.

10 A licencálás azt jelenti, hogy a terméklicencet a fenntartók megvették. Ez alapján azonban semmilyen következtetés nem vonható le a tényleges használatra vonatkozóan. Az elterjedés és a használat nem világosan átlátható.

11 A rendszerek bevezetése nem volt törvényileg kötelező akkor sem, ha a fenntartó megvásárolta iskolája számára. Ebből következően vannak iskolák, amelyek rendelkeznek felhasználási jogosultsággal, de nem veszik igénybe az AIAR-t.

„Az egyeztetési kötelezettség és a közbeszerzési kötelezettség együttes fennállása a gyakorlatban ellentmondó helyzetet szült, tekintettel arra, hogy törvényesen nincs mód és lehetőség arra, hogy pl. az intézményvezetők által javasolt és kiválasztott iskolai adminisztrációs szoftver legyen a biztos nyertese a kiírandó közbeszerzési eljárásnak.” (Pethő, 2009)

- Az iskolák voltak az adminisztrációs rendszerek tényleges felhasználói, azonban nem ők hozták a beszerzésre vonatkozó döntéseket. Feltételezhető, hogy motiváltabban vettek volna részt a rendszerek alkalmazásában, ha a maguk számára teljes önállósággal választhatnak szolgáltatást.
- A szolgáltatások színvonalát a felhasználók visszajelzései alapján tükröző nyilvános közösségi fórum nem alakult ki. A szolgáltatások minőségét értékelő felhasználói fórum az IKT teremtette korszerű eszköz a verseny, és így a piaci hatékonyság fokozására. A potenciális új megrendelők referenciaként figyelembe vehetik a meglévő felhasználók fórumokon rögzített hozzászólásait. A szolgáltató folyamatos – és a nyilvánosság kontrollja alatt álló – visszajelzést kap a szolgáltatás minőségének továbbfejlesztéséhez. A háttérben ható érdekviszonyokat mutatja, hogy az egyetlen ilyen irányú kezdeményezést – egy, elektronikus naplót összehasonlító internetes oldalt – rövid idő alatt támadások érték. „A célom az volt, hogy legyen egy hely, ahol össze lehet hasonlítani a különböző alkalmazásokat felhasználhatóság szempontjából. Sajnos néhányan ezt támadásnak vették, s megtámadtak engem is. Sem időm, sem energiám, hogy az összehasonlító oldal biztonsági lyukait tömögessem, inkább bezárom.” – írta a szerző.
- Az akkreditációs kritériumok nem bizonyultak elengedőnek, hogy a gyakorlatban is megvalósuljon az AIAR és a korábban bevezetett országos adatszolgáltató rendszerek (pl. KIR-STAT) közötti interoperabilitás, amit a zavartalan adatátvitelt szavatolta volna. 2010-ben az AIAR-t használó iskoláknak csupán 2%-a tudta megoldani adatexporttal a teljes központi adatszolgáltatási kötelezettségét (Medián, 2010).
- A tényleges használat (a rendszerek kihasználtsága) és az állami költségvetés tehervállalása nem volt arányban egymással. A kutatás feltárta, hogy az akkreditált rendszerekért a fenntartók döntő többsége fizetett, azonban a rendszereket sok helyütt nem vették használatba. A Programtanács által előre látható volt, „hogy eleinte az iskola a szoftver lehetőségeinek csak egy kis töredékét használja ki, és a teljes bevezetés évekre is elhúzódik” (Programtanács, 2005). Ennek ellenére az AIAR terjesztési modelljében előzetesen nem állapítottak meg elérendő célértéket, ezért a 2006-2011 között elért penetráció megfelelősége és rentabilitása nem ítélt meg az eredeti szándékok alapján.¹² Ez annak ellenére alakult így, hogy az Európai Unió támogatásával az oktatás területén megvalósult fejlesztések 2006-ot követően már széles körben ismertté tették azokat a projektirányítási technikákat, amelyek szigorú indikátorrendszerrel szavatolják a forrásfelhasználás hatékonyságát.

12 Az állam nem a szolgáltatások felmért színvonala és a felhasználók pontos száma alapján tervezte a költségeket.

- Az informatikai normatíva akkreditációs rendszerekre költhető részének évenkénti változása a szolgáltatók számára bizonytalan finansiális környezetet teremtett. Az állam mint finanszírozó nem a szolgáltatások színvonala és a használat volume-ne alapján kontrollálta a folyamatokat. A normatíva mindenkor mértéke inkább gazdasági-politikai-költségvetési alkukkal volt összefüggésben. Az ennek nyomán kialakult esetlegesség nehezítette a szolgáltatói feladatellátás és a fejlesztőmunka hosszú távra tervezhetőségét.
- A cégek által alkalmazott árszabások, tényleges bekerülési költségek nem voltak világosan átláthatók a költségeket viselő állam számára. A kvóta összege 2005-ben 1600 Ft/tanuló körül volt; 2011-ben megjelent olyan szolgáltató, amely úgynevezett bevezető áron – 100 Ft/tanuló költséggel – ajánlotta nyilvánvalóan csökkentett tartalmú szolgáltatását. A rendszerek kihasználtsága és a szolgáltatás tényleges bekerülési költségei a cégek által védett üzleti titokká váltak, legalábbis a nyilvánosság számára. A fejlesztésekre vonatkozóan hasznosulási számítások nem készülhettek, ahogyan az más hazai informatikai fejlesztések esetében is megfigyelhető volt – például a Sulinet Digitális Tudásbázis esetében.

2005–2006 folyamán jelentős informatikai fejlesztések valósultak meg a közoktatásban, amit az akkori kormányzat sikerként könyvelt el (*Degéné Major*, 2008). A fejlesztések kommunikálásának során az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek bejelentésére az OM sajtóiroda 5 szót szánt a nyilvánosság számára készített 736 szavas dokumentumon belül. Érdekes, hogy a szolgáltatásról a „Nagyértékű hardvereszközök beszerzése az informatikai normatívából” címsor alatt, a fogyóeszközök felsorolása után történt említés: „az informatikai normatívából lehetősége nyílt az iskolának kis értékű hardvereszközök (pl. egér, tintapatron, billentyűzet) és iskolai ügyviteli szoftverek beszerzésére is” (OM, 2005). Az akkor körülbelül 1,8 Mrd Ft-os¹³ költségvetési tételt kitevő AIAR ügye feltehetően vitatott kérdés lehetett, ezért kommunikálhatta ennyire szűkszavúan és „lábujgyzetszerűen” az akkori oktatási kormányzat. A háttérben zajló érdekvitákra és lobbitevékenységekre utalt, hogy a 2006 „júniusi tájékoztató kiadását követően az oktatási miniszter új akkreditációs eljárás lefolytatására, illetve az akkreditáció kiterjesztésére kötelezte a Programtanácsot, melynek eredménye az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján 2006. november 17-én jelent meg” (*Pethő*, 2009). Az oktatásinformatikai döntések politikai és gazdasági érdekeket érintettek, jelentős forrásokatallokáltak, ezért a szakmai és közösségi véleményezéstől elzártan hozták meg azokat.

Az intézményfenntartók a szoftverbeszerzéseket követően szembesültek a valós lehetőségekkel és vállalásaik következményeivel. Az új helyzet értelmezésére és elemzésére jó példát szolgáltat az 54 oktatási intézményt működtető Székesfehérvár önkormányzata

13 A beszerezhető adatok szerint „összesen 1819 fenntartó kötött szerződést az akkreditált szoftvereket gyártó, illetve szállító cégekkel (ez az összes fenntartó 80,1%-a)”. Számításunkban a fenntartók árnyát átvettítettük a tanulókra, így a tanulók 80%-át vettük alapul. A normatívából a bevezetőkör 1600 forintot kellett költeni a szoftverbeszerzésre tanulóként.

által megrendelt áttekintés. A város által a 2008-ban készített informatikai stratégia néhány figyelemre méltó – és feltehetően általánosítható – megállapítást tesz az AIAR bevezetése kapcsán:

„A Magiszter (akkreditált iskolaadminisztrációs) programot gyakorlatilag nem használják.¹⁴ Ennek okát alapvetően abban jelölték meg, hogy nincs kapacitás a használatbavételre, és a használhatóságával szemben is vannak fenntartások. [...] Korábban a fejlesztőkkel meghatározták azt a minimumot,¹⁵ amit az intézményeknek rögzíteni kellene, hogy egyáltalán értelme legyen a program hivatali használatának. Ezt nem sikerült teljes mértékben elérni az intézményeknél, ezért abbamaradt a kísérlet.

Az egyik nagy probléma, hogy a KIR számára szolgáltatandó adatokat sem tudja küldeni megfelelő formában a Magiszter (...) Emiatt a tanulói adatokat gyakran többször kell rögzíteni.

A Magiszter programra költött pénzt (évi 10-20 M Ft normatív támogatás, évente változó) sajnálják, mert nem látják a hasznát.

A tanügyigazgatási (Magiszter, Taninform, Aromo) programok normatív támogatással elérhetőek, gyakorlatilag ingyenesek az önkormányzat számára. Tapasztalataink szerint hasonló problémák adódnak a másik két programmal szemben is, ezért cseréjét nem javasoljuk. A csere csupán új erőfeszítést igényelne az új program miatt, a problémákat nem oldaná meg.” (Székesfehérvár, 2008)

Hasonló tapasztalatokat összegzett az Educatio Kht. által valamivel korábban, 2006-ban lebonyolított felmérés is:

„A legtöbb kritikai észrevétel a szoftverbeszerzéseket illette, és nem csupán azért, mert bonyolultnak tartják ezen alkalmazásokat, hanem azért is, mert a szoftverek adatfeltöltésével kapcsolatban elég sok feladat hárul az iskolákra, ellátásukra viszont nincs kapacitásuk. Az intézmények úgy vélik, hogy jó lenne az akkreditációs és ügyviteli szoftverprogramot valamilyen módon egyszerűsíteni, illetve a már meglévő hasonló programokkal egy könnyen kezelhető rendszerbe összevonni.” (Kiszer, 2006)

A fenntartó által 2008-ban készített informatikai stratégia és az Educatio Kht. jelentése óta sok minden változhatott, a 2010-es kutatási adatokkal összevetésben azonban alapvető vagy látványos javulás nem következett be. Erre utalnak a témával kapcsolatos internetes fórumokon olvasható megszólalások is, melyeket kutatásunkban elemeztünk. Az iskolai adminisztrációs rendszerekre vonatkozó – gyakran szakmai érveket is felvonultató – magánvélemények alapján megállapítható, hogy a fenntartók által az iskola számára közpénzből „kényszerűen” megvásárolt, ám ténylegesen igénybe nem vett

14 Az iskolák.

15 Minimális adatmennyiséget – pl. tanulók adatai.

szolgáltatások (szoftverlicenckek) sokak szemében morálisan megkérdőjelezhetőnek – a politikai befolyással történő visszaélés egyik formájának – tűntek. Az ilyen és az informatikai fejlesztések terén fellelhető hasonló esetek minden bizonnyal hozzájárultak a politika irányában Magyarországon 2010-re kialakult – általánosnak mondható – bizalomvesztéshez.

Egy speciális terület: az oktatásirányítás elektronikus rendszerei

Az oktatásirányítás elektronikus rendszerei közül a Szinfor-t, a Tanulmányi-infót és a Tanulmányi eredmények kommunikációs rendszerét használja a legkevesebb iskola. A többi rendszert a mintába került iskolák nagy többsége használja.¹⁶

Adatszolgáltatás

A párhuzamos elektronikus adatrögzítés problémája részben arra vezethető vissza, hogy az oktatásirányítás rendszereibe az adatok nagy részét nem az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerekből vagy más iskolai adatbázisokból töltik fel az iskolák, hanem ismételten beírják azokat. A fennálló helyzetet mutatja, hogy az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert használó iskolák 69%-a *minden* adatot közvetlenül rögzít a KIR-STAT rendszerben, és további 19%-uk a szükséges adatok *egy részét* kénytelen újraírni, mivel nem tudja azokat transzferálni saját elektronikus rendszeréből. Százból csupán két iskola tudott adatexporttal teljeskörűen eleget tenni a központi adatszolgáltatási kötelezettségének.¹⁷

Nincs érdemi eltérés a többi olyan országos rendszer vonatkozásában sem, ahova elektronikusan kell az iskoláknak adatot szolgáltatniuk. Az akkreditált rendszereket használók körében nagyon kevesen vannak az olyan intézmények, amelyek képesek megoldani a kapcsolatteremtést a központi és saját rendszereik között – e jelenség háttérében feltehetően nem csupán kompetenciahiány húzódik meg.

16 A minta leírását a tanulmány sorozat 1. része tartalmazza. A minta legfontosabb jellemzője, hogy abban csak olyan közoktatási intézményt szerepeltettünk, amely alkalmaz valamilyen célra elektronikus adminisztrációt.

17 A helyzet országos szinten ennél lényegesen kedvezőtlenebb, hiszen a mintába eleve olyan intézményeket válogattunk, amelyek elektronikusan adminisztrálnak.

1. táblázat

Adatátvitel módja az oktatásirányítás elektronikus rendszerei felé (% , N=105)

	Mindent közvetlenül rögzít	Az adatok nagy többségét közvetlenül rögzíti	Az adatok többségét más rendszerekből veszi át	Minden adatot más rendszerekből vesz át	Nem használ adatrögzítést	Együtt
Országos kompetenciamérés eredményei	54	20	12	1	13	100
Szülők információs rendszere (SZINFOR)	5	10	1	1	83	100
Tanulmányi eredmények kommunikációs rendszere	20	17	7	2	54	100
KIR-STAT közoktatás-statisztikai adatgyűjtés és nyilvántartás rendszere	68	17	8	2	5	100
Országos tanulói nyilvántartást kezelő rendszer	66	20	5	1	8	100
Országos pedagógus nyilvántartást kezelő rendszer	63	22	5	1	9	100
TAJ rögzítő felület	63	13	9	2	13	100
Érettségi vizsga adminisztrációs rendszer	41	22	7	0	30	100
Tankönyvi adatbázis-kezelő rendszer	42	23	4	1	30	100
ADAFOR	51	19	2	2	26	100
Tanulmanyi.info	9	10	1	1	79	100

Elégedettség

Az oktatásirányítás elektronikus rendszereit a felhasználók többsége problémamentesen kezeli. Esetenként adódó nehézségeket legnagyobb arányban (28%) az érettségi vizsgákkal és a KIR-STAT rendszerrel kapcsolatosan jeleztek (31%).

Az észlelt problémák jellegére nem állt módunkban rákérdezni, de a kvalitatív kutatási adatokból tudjuk, hogy az időszakos túlterhelésből adódóan a rendszerek lassulása vagy nehezen elérhetősége a legjellemzőbb probléma. (Határidőkhöz közel eső időszakokban, általában ugyanazon napszakban az iskolák tömegesen kívánják használni a rendszert, ami átmeneti túlterhelést okoz.)

Igazgató: Haladási naplóba azt írjuk be, ami év közben történik, ez lezárul év végén, és ez elvileg selejtezhető lenne. Az oktatási hivatalok (OH) elfogadási készsége is egészen különböző abban a tekintetben, ki mennyire fogad el digitális és papíralapú adatszolgáltatást. Ez az időnként történő nyomtatástól, a rendszeres nyomtatástól, a digitális nyilvántartás elfogadásáig (digitális aláírással) terjed, és mert ez a rész nem egészen szabályozott, ezért egy ellenőrzés esetén nehezen tudjuk magunkat megvédeni, miért úgy vezettük a nyilvántartást, ahogyan. Pontosan ezért vezetjük a törzskönyvet és a bizonyítványt kézzel. [...] Bár vitakoztunk az Oktatási Hivatallal, hogy mi az, amit kézzel, mi az, amit lehet digitálisan is vezetni, egyetlen dolog tűnt vitathatatlanak a rendelet alapján, hogy a bizonyítványt kézzel kell írni.

2. táblázat

Az oktatásirányítás elektronikus rendszereinek használatára vonatkozó tapasztalatok
(% N=105)

	Problémamentesen tudjuk használni	Előfordulnak problémák	Gyakoriak a problémák	Most nem használjuk	Együtt (%)
Országos kompetenciamérés eredményei	71	20	2	7	100
Szülők információs rendszere (SZINFOR)	6	5	5	83	100
Tanulmányi eredmények kommunikációs rendszere	26	10	4	60	100
KIR-STAT közoktatás statisztikai adatgyűjtés és nyilvántartás rendszere	64	31	2	3	100
Országos tanulói nyilvántartást kezelő rendszer	72	19	1	8	100
Országos pedagógus nyilvántartást kezelő rendszer	67	17	2	14	100
TAJ rögzítő felület	59	20	3	17	100
Érettségi vizsga adminisztrációs rendszer	41	28	4	27	100
Tankönyvi adatbáziskezelő rendszer	52	19	2	27	100
ADAFOR	66	7	1	26	100
Tanulmanyi.info	14	14	1	70	100

K: *Hatékony a segítség, ha probléma van?*

V: *A leghatékonyabb a KIR. Velük rögtön tudok beszélni és rögtön segítenek is. Ők be tudnak lépni a rendszerembe, azonnal látják mi a problémám. És eddig még ahányszor segítséget kértem, szerencsére nem túl sokszor, mindig azonnal meg tudtuk oldani. Én a KIR-t gondolom a leghatékonyabbnak, és ott a leghatékonyabb a segítségnyújtás is, megmondom őszintén.”*

Akadályok

Az akkreditált rendszereket használó iskolák a meglévő szoftvereik és az integrált rendszer közötti adatcsera nehézségét emlegették, mint az akkreditált rendszer használatba vételének fő akadályát. A probléma jelentőségét mutatja, hogy az iskolák 21%-a végez párhuzamos adatrögzítést különböző elektronikus rendszerekben.

Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek hiányosságaként 18%-ban említették a korlátozott mértékű testreszabhatóságot, az egyedi intézményi igényeknek megfelelő adatkezelés lehetőségét. (Ez részben magyarázza azt is, miért vezet be egyedi – saját – e-naplót néhány iskola, miközben fenntartójuk vásárolt számukra iskolaadminisztrációs rendszert.) Mindeközben az intézményvezetők 59%-a tartja a náluk bevezetett iskolaadminisztrációs rendszert kifejezetten felhasználóbarátnak.

A használatot segítő nyomtatott vagy nyomtatható kézikönyvvel a válaszadók 15%-a volt elégedetlen. 11-13% között volt azok aránya – érdemi hiányosságot jeleztek –, akik szerint az akkreditált rendszer nem alkalmas „különböző oktatási-nevelési programok egyidejű kezelésére”, „több tanév kezelésére”, „közvetlen adatküldésre a közoktatás információs rendszer felé”.

Tervek, igények

Az adminisztrációs rendszer használatát érintő tervezett változtatásokról a mintába került iskolák negyede számolt be.¹⁸

A változtatást tervezők leggyakrabban az e-naplót említették, illetve konkrét IKT-eszközök beszerzését, cseréjét. Elhangzott az e-napló szülők számára elérhetővé tétele, átálás a Magiszter offline verziójáról az online verzióra, a tantárgyfelosztás és az e-napló bevezetése minden egyes tagintézményben, a VIR kezelése, e-learning rendszer bevezetése,

¹⁸ A minta leírását a tanulmánysorozat 1. része tartalmazza. A minta legfontosabb jellemzője, hogy csak olyan közoktatási intézményt szerepeltettünk abban, amely valamilyen célra alkalmaz elektronikus adminisztrációt.

az iskolai tanügyigazgatási adminisztráció összevonása egy kézbe, valamint több tanár bevonása az adminisztrációs rendszer használatába.

Néhány vezető a kollégák számítástechnikai készségének fejlesztését tűzte ki célul, mint ami elengedhetetlen feltétele a továbblépésnek. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a továbbképzésen részt vett pedagógusok közül minden ötödik résztvevő határozott csatlódást érzett a képzéssel kapcsolatban, úgy érezték, nem készítette fel őket megfelelően a rendszer használatára. A képzési keretszámok gyarapítása önmagában tehát nem látszik kielégítő megoldásnak.

Néhány intézményvezető válaszaiban nem csupán tervek, hanem elvárások is megfogalmazódtak. Volt, aki a tanárokat védte az adminisztratív terheléstől, de a legtöbben a rendszerek integrálhatóságát fogalmazták meg célként. (Interoperabilitás növelése, illetve integrált rendszerek.)

„Azt tartom fontosnak, hogy ha ilyen központi programok léteznek, ne kelljen havonta kétszer papíralapon megküldeni adatokat, hiszen jogosultság alapján bárki lekérdezhetne szűréseket az adatbázisból.”

„Olyan fejlesztések kellenének, melyek lehetővé teszik a pedagógusok munkájának megkönnyítését.”

„Olyan irányba kellene változtatni, hogy a pedagógus a tanítással tudjon foglalkozni, ne adatokat, papírokat kelljen gyártania.”

„Párhuzamosságok megszüntetése, pl. rendszerek közötti átjárhatóság növelése.”

„Valami integráció irányába kellene elmozdulni, az adatok exportálásának és importálásának megoldása felé.”

Az intézményvezetőket megkérdeztük bizonyos fejlesztések, korszerűsítések indokoltságáról iskolájukban. A felsorolt lehetőségek közül a helyi telefonhálózat a mintába került iskolák felében már létezik. Az iskolák további 17%-a tartana rá igényt.

Térfigyelő kamerával a mintába került iskolák 18%-a van felszerelve. Azok között, ahol nincs térfigyelő kamera, az iskolák kétharmada indokoltnak tartaná a beszerelését.

Beléptető rendszer a válaszadó iskolák 14%-ában már létezik. Az ezzel nem rendelkező iskolák kétharmada indokoltnak tartaná, hogy legyen.

Legnagyobb igény a vezeték nélküli hálózati hozzáférésre lenne azokban az iskolákban, ahol ez még nincsen: háromnegyedük indokoltnak tartaná, hogy náluk ez a technológiai fejlesztés megvalósuljon.

3. táblázat

Indokoltnak tartana-e valamit az alábbi technológiai fejlesztések közül iskolájában?
(% N=105)

	Indokolt lenne	Nem igazán indokolt	Nálunk már létezik	Együtt
Helyi telefonhálózat	18	23	59	100
Térfigyelő kamerák	58	24	18	100
Beléptető rendszerek	53	33	14	100
Vezeték nélküli hálózati hozzáférések	53	20	27	100

Elektronikus archiválás

Fontos igényként fogalmazódott meg az elektronikus archiválásra vonatkozó szabályozás egyértelműsítése. Az egyik iskolai esettanulmány során világossá vált, hogy az akkreditált rendszer működtetésével kapcsolatos kompatibilitási nehézségeken kívül, az iskolavezetés a legnagyobb problémának azt látja, hogy a törvényi szabályozás nem követte az informatikai rendszerek fejlődését. Az okozott számukra problémát, hogy az elektronikusan vezetett naplóikat ki kell nyomtatni, ha máskor nem, legalább év végén.¹⁹ Értelmetlennek látják, hiszen a nyomtatott anyagban senki nem fog tudni keresni, áttekintése nehezebb. Az iskolavezetés szerint praktikusabb lenne, ha a létrejött digitális állományokat archiválnák. A nyomtatást felesleges procedúrának tartják, és a környezettudatosság ellen hatónak tekintik. Főként, ahol a kinyomtatott dokumentumok egy részét utóbb újra digitalizálni kellett – ilyenre is akadt példa.

Az intézményvezetők az adatmegőrzést és az adatbiztonsági követelményeket fontosnak tekintik, de megítélésük szerint a biztonságos adattárolás szabályait a digitális adathordozók esetén is ki lehetne dolgozni. Fontosnak ítélik, hogy az adatszolgáltatást egészében elektronikus formában lehessen elvégezni.

¹⁹ „Dr. Szüdi János Közzoktatási Szakállamtitkár levelében kitért többek között arra is, hogy a naplózás mind papír, mind elektronikus úton megtörténhet, viszont mindkettő esetében papír alapon kell irattározni a naplókat (napló lapokat) az intézménynek.” Forrás: <http://shop.tanulmanyi.info/>

Javaslatok

Az alábbiakban összefoglaljuk azokat a javaslatokat, amelyek a kutatási eredmények alapján indokolhatók.

- Az iskolai adminisztrációs rendszerek terjesztési modelljének felülvizsgálata és újrarendelése 2010-et követően szükségessé vált. A 2005 folyamán kidolgozott kvázi-piaci modell 2006-os bevezetése után megszűntek a hatékonyságot javító piaci szelekciós mechanizmusok, így a modell további fenntartása nem indokolt. A piaci hatékonyság révén előálló minőségi szolgáltatás csak akkor elvárható:
 - ha ténylegesen versengő szolgáltatók közül választhatnak a felhasználók (az iskolák);
 - ha a szolgáltatókat a felhasználói-közösségi kontroll alá vonhatják;
 - ha a megrendelők (fenntartók) politikai érdekeiktől független döntést hozhatnak.

E feltételek 2006-tól kezdődően nem, vagy csak korlátozottan jutottak érvényre.

- Kialakítandók olyan nyilvános felhasználói fórumok, ahol gyakorlati tapasztalatok megosztása és referenciaértékű információk cseréje folyhat az egyes adminisztrációs rendszerek aktuális felhasználói között. A fórumoknak a szolgáltatók irányában visszacsatolás funkciót célszerű betölteniük.
- Az iskolai adminisztrációs rendszerek terjesztése vonatkozásában megfontolandó, hogy informatikai tekintetben jelentősen eltérő intézményi kör számára kell támogatást nyújtani. A terjesztési modellt célszerű rugalmasra szabni, ugyanis az informatikai ügyek tekintetében autonóm intézmények nagyon eltérő módon alkalmazták/alkalmaznák az iskolaadminisztrációs szoftvereket, mint ahogyan a helyi szakértelemmel nem rendelkező intézmények tennék.
- A szoftverfejlesztéseket az eddigi modellben az állam által előírt feladatok és a jogszabálykövetés elvárásai vezérelték. A jövőben az iskoláktól érkező igényeket is célszerű a fejlesztési folyamatba integrálni. Az új modell ennek megfelelően időigényes, iteratív pilotprojekt folyamatban alakítható ki, melyben az iskolák egy bizonyos köre a szoftverek és szolgáltatások specifikálásának aktív résztvevője lehet.
- További részletes vizsgálatot igényel annak eldöntése, hogy egy államilag, *központi-lag biztosított* és az iskolák számára ingyenesen elérhető, integrált adminisztrációs rendszer kialakítása mennyiben célszerű. A kutatás alapján látható, hogy a központosított szolgáltatás csak az intézmények bizonyos csoportja számára kínálna megoldást. Az iskolák másik csoportja saját innovatív informatikai megoldások kialakításán fáradozik, és az eddig követett adminisztrációs gyakorlatuk alapján feltételezhető, hogy nem éreznék megfelelően rugalmasnak az előre gyártottan felkínált integrált rendszereket.
- Az adminisztrációs rendszerek bevezetésének gazdaságosságát és átláthatóságát a felhasználói aktivitást bemutató statisztikák alapján szükséges igazolni. Ez lehetővé tenné a fejlesztés szükségletarányos megvalósítását, valamint a használatarányos költségviselés elvének érvényre juttatását. A felhasználási adatok és bekezdési költségek pontos bemutatása és nyilvános megismerhetősége a szolgáltatások

minősítése szempontjából fontos tényezőnek tekinthető. A 2010-ig terjedő időszak tapasztalatai alapján ugyanis az iskolai adminisztrációs rendszerek ügye néhány vonatkozásban kedvezőtlen szakmai megítélés alá került. A rendszerek üzemeltetésével összefüggő korábbi „üzleti titkok” nyilvánossága kedvező hatással lenne a fejlesztések társadalmi megítélésére.

- Az intézmények az iratkezelés központi szabályozását igénylik arra vonatkozóan, hogy az általuk kezelt adatok milyen feltételek mellett tárolhatók, kezelhetők és archiválhatók elektronikusan. Részletes és egyértelmű jogszabályi támogatást igényelnek az elektronikus dokumentumkezelésre történő átálláshoz. A kettős (papíralapú és elektronikus) adatkezelés együttes fenntartása és az elektronikusan kezelhető adatokra vonatkozó szabályokkal kapcsolatos tisztázatlanságok jelentős mértékben hátráltatják a rendszerek bevezetését.
- Az Amerikai Egyesült Államok verseny alapú szolgáltatásterjesztési gyakorlatának áttekintése arra hívta fel a figyelmet, hogy az adminisztrációs szoftverek piacán kialakuló verseny leginkább az interoperabilitás, az output-szabványok és az adatbiztonság terén igényelnek külső – esetenként jogszabályi – beavatkozást. Az Európai Unió ilyen irányú kezdeményezéseit az oktatási adatbázisok és az adminisztrációs rendszerek fejlesztésének politikájában is szükséges érvényre juttatni.
- Az adminisztrációs rendszerek bevezetése vagy más rendszerre történő átállás sikeressége szempontjából Magyarországon is kulcsfontosságú a szoftverek (adatbázis-rendszerek) közötti interoperabilitás biztosítása. Az adatok transzferálásából adódó nehézségek megszűnése az intézmények egy részének továbblépési lehetőséget jelentene.
- A gyakorlati tapasztalatok megismerése céljából célszerű lenne éves rendszerességgel elemezni az iskolák tapasztalatait. A kutatás eddig empirikus módszerekkel kivéssé vizsgált területen folyt. Mivel az iskolai adminisztráció informatizálása folyamatos változásban van, célszerű lenne jelen kutatás alapján az intézményvezetők és adminisztrációs munkakörben dolgozók körében egy statisztikai szempontokat figyelembe vevő online panelmintát kialakítani. A kutatásban való részvételt vállalók évente egyszer, online kérdőív kitöltésével beszámolnának a náluk lezajlott változásokról, illetve kifejthetnék véleményüket a tervezett döntésekről.
- Az iskolai adminisztrációs rendszerek bevezetésének kérdéskörét az intézményfenntartók belső adminisztrációs ügyviteli gyakorlatának kontextusában célszerű újragondolni. Az akkreditált szoftverek bevezetésének egyik célja az iskolák és a fenntartók közötti kapcsolattartás módjainak korszerűsítése volt.
- Igényként merült fel az intézményvezetők részéről, hogy az iskolájuk által az oktatásirányítás számára szolgáltatott adatokat és az azokból nyerhető lekérdezéseket szeretnék saját használatra elérni.²⁰

20 A kutatás az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben készült 2009-2010 folyamán a TÁMOP 3.1.1 – 7.4.2 „21. századi közoktatás–fejlesztés, koordináció” program keretében.

Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes

Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben (2. rész)

Pályorientációs szakpolitika – alapelvek és javaslatok

ÖSSZEFOGLALÓ

Cikkünk első részében, amely az előző lapszámban megjelent a hazánkban széles körben alig ismert *életút-támogató pályorientáció* (lifelong guidance, LLG) bemutatásával foglalkoztunk, egyben összevetve ezt a megközelítést a magyarországi pályorientációs hagyománnyal. Mint arra igyekeztünk rámutatni, az életút-támogató pályorientáció egyszerre jelent oktatáspolitikai szemléletmódot, köznevelési alrendszert és pedagógiai tevékenységet, amely napjaink gazdasági, munkapiaci kontextusában képes elősegíteni a felnövekvő és már felnőtt állampolgárok és munkavállalók sikeres, élethosszig tartó életpálya-építését. A sorozat második része az életút-támogató pályorientációnak a hazai köznevelésbe történő beépítésére vázol fel lehetséges forgatókönyveket és tesz javaslatokat.

Alapfogalmak, alapelvek

Tanulmányunk első részében bemutattuk a nemzetközi-európai szakmai fejlődési trendet évek óta meghatározó „*életút-támogató pályorientáció*” (angolul: lifelong guidance) koncepcióját, valamint kiemeltük a pályorientáció hazai történetéből a legfontosabb állomásokat. Ismertettük a hazai pályorientációs szabályozás és gyakorlat főbb jellemzőit, vázoltuk jelenlegi helyzetét, különös figyelmet fordítva ennek a köznevelést érintő és arra hatást gyakoroló vonatkozásaira.

Az életút-támogató pályaaorientációs megközelítés lehetővé teszi e terület alkalmazkodását azokhoz a változásokhoz, amelyek a társadalom, a gazdaság és munkapiac működésében és szükségleteiben végbementek. A technológiai fejlődés, a felgyorsult gazdasági folyamatok következtében a lineáris pályafutás, az „egy szakma – egy munkahely” típusú foglalkoztatás visszaszorult, előtérbe került az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) és szakmai fejlődés (continuous professional development) gazdasági szükséglete és egyéni lehetősége. A folyamatosan alakuló munkaerőpiac az egyénektől alkalmazkodóképességet igényel, amelyet egyre gyakrabban próbára is tesz. Az alapvető kompetenciák és a szakmai tudás megszerzésén túl az állampolgárok és munkavállalók számára szükségessé válik, hogy képesek legyenek szakmai pályájukat – ennek részeként tanulmányaikat is – konstruálni, azaz megtervezni, majd folyamatosan újratervezni, az előre nem prognosztizálható, ám valamilyen formában mégis bekövetkező technológiai, gazdasági és politikai változásokhoz alkalmazkodva.

Az életút-támogató pályaaorientáció azon *tevékenységek összességét fedi le, amelyek képessé teszik az állampolgárokat arra, hogy saját tanulási, munkavállalási életútjukat felépítsék, majd újragondolják.* Ehhez a feladathoz az *életpálya-építési kompetenciák*¹ korai elsajátítása és az életút során karbantartása, fejlesztése segíti hozzá őket.

Az életút-támogató pályaaorientációs tevékenységek körébe tartoznak az *információszolgáltatás, valamint a pályatanácsadás egyéni és csoportos formái, ide értve az önálló pályavitelre felkészítő életpálya-építési készségek iskolai fejlesztését is.*

A társadalmilag hasznos és a tanuló és családja szempontjából eredményes életút-támogató pályaaorientáció nem képzelhető el a pedagógusok szerepének újragondolása és a *helyi társadalom* szereplőinek bevonása nélkül. A helyi társadalom, az iskola és a pályaaorientáció kapcsolata sokkal többet jelent, mint a vállalatok szerepvállalását az iskolai orientációs tevékenységben, hiszen a helyi társadalom az a köztes szint, amely az egyén és a társadalmi egész között érdekeket, értékeket, tradíciókat őriz és közvetít (Böhm, 2003).

A cikkünk második részében megfogalmazott javaslatcsomag a köznevelésre mint társadalmi alrendszerre koncentrál, de fontos kiemelnünk, hogy az életút-támogató szemlélet jegyében a pályaaorientáció igazi horizontális, ágazatközi kormányzati szakpolitikaként, sőt társadalompolitikai témaként értelmezhető. Az egyes társadalmi alrendszerek (pl. köznevelés, közművelődés, szakképzés, munkaügy, ifjúságpolitika) összekapcsolása az egyéni pályafutás folyamán a pályaaorientáció személyes hozamán keresztül nyer legitimitást, miközben szolgálja e részrendszerek működésének szakpolitikai szintű jobbítását, reformját is.

1 Az egyéni életpálya sikeres és *folyamatos* alakításához, menedzseléséhez megfelelő *tudásra és készségekre van szükség.* E készségeket és ismereteket nevezzük összefoglaló szakkifejezéssel *életpálya-építési kompetenciáknak* (angolul career management skills, rövidítve CMS). Az életpálya-építési kompetenciák magukban foglalják a szakmai pályák, a munka világának ismeretét, az abban való eligazodáshoz, az álláskereséshez és munkahelymegtartáshoz szükséges készségeket; az önismeretet és a képességet az önismeret és a pályák világának összekötésére; a saját pályaterv megvalósításához szükséges tanulási utak, képzési lehetőségek ismeretét; a képességet a képzési, munkapiaci, társadalmi információk megszerzésére, értelmezésére, a döntések előkészítésére, valamint a döntések és a változások következményeinek kezelésére.

A szakpolitikával szembeni elvárások

Cikkünk első részében foglalkoztunk a pályaaorientációs szakpolitikák nemzetközi trendjeivel, az OECD és az Európai Bizottság vonatkozó ajánlásaival, és áttekintettük a hazai helyzetet. Megállapítottuk, hogy míg a nemzetközi tendencia az *ágazaton átívelő életút-támogató pályaaorientációs szakpolitikák létrehozására való törekvés*, Magyarországon még hiányzik a *tanulás és a munka világát összekötő*, ugyanakkor az *egész életen át tartó tanulás* perspektíváját és az egész szakmai pálya sikeres vezetéséhez szükséges *egyéni készségfejlesztést* középpontjába helyező, koherens pályaaorientációs szakpolitika.

Egy új szakpolitika kialakításánál számba kell vennünk, milyen kört érinthetnek annak intézkedései, milyen rövid- és hosszú távú érdekeket, igényeket kell figyelembe venni, összeegyeztetni. A pályaaorientációs szakpolitika esetén elsősorban az *állampolgárok* és a *munkaerőpiac* igényeire szükséges figyelni, de a pályaaorientációban érintett *társadalmi alrendszerek* – esetünkben elsősorban a köznevelés – sajátos érdekeit, valamint a fenntarthatóságot, a gazdasági-társadalmi innovációt támogató *költségvetési szempontokat* sem hanyagolhatjuk el.

Azt, hogy az *állampolgároknak* mennyiben érdeke az életút-támogató pályaaorientáció előtérbe kerülése, a korábbiakban részletesen kifejtettük. A *megfelelő pálya, tanulási út* megtalálása, fejlesztése vagy szükség szerint megváltoztatása elősegíti a munkaerő-piaci boldogulást, az egész életen át tartó tanulást lehetővé tevő *életpálya-építési készségek megszerzése* nagymértékben javítja az egyén munkaerő-piaci pozícióját és életminőségét.

Az oktatás felhasználói (gyerek, szülő) részéről a pályaaorientáció területén az *elgazdászás és az identitáskeresés (pályakép) igénye* jelentkezik szembetűnően. Tisztázandó kérdéseik vannak a pályaválasztással, önmagukkal, a pályák, foglalkozások tartalmával, a pályákhoz kapcsolódó életmódokkal, a tanulói utakkal, iskolatípusokkal, a konkrét képzési lehetőségekkel, az adott végzettségekkel elérhető munkaerő-piaci lehetőségekkel kapcsolatban. A szakpolitika feladata, hogy *biztosítsa ezeken a pontokon a megfelelő információt és humán támogató, pedagógiai és egyéb tevékenységeket*, valamint emellett garantálja az állampolgárok *hosszú távú érdekeit szolgáló pályaaorientációs szolgáltatásokat is*, mint amilyen az életpálya-építési készségek fejlesztése.

A másik érdekelt szereplő, a *munkaerőpiac* ellentmondásos igényeket támaszt a pályaaorientációval szemben. *Hosszú távon* – mint az az OECD (2004a,b) és az Európai Unió (Európai Tanács, 2004, 2008; Sultana/CEDEFOP, 2004) szakanyagaiból is kiténik – a gazdaságnak, s így a vállalkozásoknak is az az érdeke, hogy a munkavállalók képesek legyenek a technológiai és piaci változásokhoz, a munkahelyi környezethez való *alkalmazkodásra*, az élethosszig tartó tanulásra, és a *jólétet* (well-being) megalapozó, önmaguk által „teljesnek” tekintett pályafutáshoz alkalmazható életpálya-építési készségekkel is fel legyenek vértézve – mindennek köszönhetően pedig tartósan foglalkoztathatók, tovább- vagy átképezhetőek legyenek. Az *életpálya-építési kompetenciák* elsajátítása és egy életen keresztül történő gyakorlása hozzájárul a *munkaerő-kereslet és -kínálat gyorsabb egymásra találásához és a társadalmi-gazdasági innováció fenntartásához*.

Ugyanakkor, ezzel ellentétes közvetlen elvárásként, az egyes vállalkozások és a munkáltatók képviselői a pályaaorientációtól – és általában az oktatástól – gyakran *inkább rövid távú érdekeik, aktuális munkaerő-szükségletük kiszolgálását várják.*

A szakpolitikának – a gyermekek érdekeinek elsődlegességét szem előtt tartva – törekedni kell *a munkaerő-piaci tendenciák figyelembevételére*, a vállalkozók munkaerővel szembeni igényeinek megismerésére és közvetítésére. *A köznevelésben azonban nem lehet a pillanatnyi munkaadói érdekek közvetlen és gyors kiszolgálása a pályaaorientáció feladata.* Az oktatás tartalmától, minőségétől, a megszerzett ismeretek alkalmazásától függ a társadalmi együttélés minősége és a munkapiac harmonikus működése. Senkit sem lehet távol tartani a személyisége folyamatos fejlődését támogató pedagógiától (holisztikus pedagógiai szemlélet), amelyet közpénzből szükséges elérhetővé tenni minden fiatal és családjaik számára.

Harmadik szereplőként az *érintett ágazatok és alrendszerek* különböző, és esetenként egymással ütköző érdekeivel kell számolni. Az oktatási ágazat esetén nem tekinthetünk el attól, hogy az ágazaton belül az *egyes alrendszerek érdekei* sem mindig azonosak. A szakképzés, a felsőoktatás, a felnőttképzés, a nem szakmai közoktatás mindegyikének érdeke saját résztvevőszámának növelése, személyi, intézményi kapacitásának kihasználása, így feltételezhető, hogy az ezt segítő pályaaorientációs szabályozást támogatja. Ugyanezen okból az egyes alrendszerek ellenérdekeltté válhatnak a költségvetés és az állampolgárok szempontjából leginkább hatékony, ágazatoktól független pályaaorientációs információnyújtás és szolgáltatási rendszer létrehozásában. Mindennek kezelésére az ágazatokat átfogó életút-támogató pályaaorientációs szakpolitikának figyelmet kell fordítania.

A pályaaorientáció mint társadalmi alrendszereken átívelő szakpolitika

Az állampolgárok, a társadalom és a gazdaság hosszú távú érdekeit szolgáló, az egyes részérdekek által nem dominált, a sokféle és egyben összehangolt szolgáltatást bárki számára elérhetővé tévő pályaaorientációs rendszer létrehozása és működtetése olyan szakpolitikát igényel, amely átível az érintett ágazatokon és szereplőkön, és egységbe képes foglalni azokat (*Európai Unió Tanácsa*, 2004; *ELGPN*, 2012).

Korábban kifejtettük: az életút-támogató pályaaorientáció *számos szakterület* – a köz- és felsőoktatás, a felnőttképzés, a foglalkoztatás, a szociális szféra, a közművelődés – rendszerben kezelését és együttműködését feltételezi, mind az *információgyűjtés és megosztás*, mind a *támogató tevékenységek, szolgáltatások* szempontjából. Az életpálya-építési készségek például megalapozódhatnak a köznevelésben eltöltött évek során, de használatukra, továbbfejlesztésükre a többi alrendszerben is szükség van. Ha ezek az alrendszerek egymást támogatják, elősegítik az egyén pályaadaptabilitásának, azaz az életpálya során bekövetkező változásokhoz való alkalmazkodási készségének javítását is.²

2 A pályaadaptivitás fogalmát bevezető életpálya-építési elméletet (CCT) (*Savickas*, 2002) cikkünk első részében ismertettük.

A támogató szolgáltatások terén az ágazatokon átvélő megközelítés, illetve a gyakorlatban az ágazatok közötti együttműködés és feladatmegosztás *növeli a hatékonyságot*. Az egyes területek, ágazatok önmagukban jóval kevesebb anyagi és humán erőforrással, eszközrendszerrel rendelkeznek a pályaaorientációs szolgáltatások működtetésére, mint egy összehangolt rendszer, amelyben a feladatok eloszlanak és egymást kiegészítik. (Egy gyakorlati példa: számos európai ország, így Skócia, Dánia, Finnország, Wales ma már a nemzeti alaptantervekben meghatározott módon, az iskoláskor kezdetétől a munkaerő-piaci kilépésig, évfolyamonként gondozott tanulási és pályatervet készített a tanulókkal és szüleikkel. Ennek az egyes életkorokban keletkező elemeit az évek során a tanulók ún. *pálya-portfólióba* gyűjtik, rendezik. Az alrendszerek egymásba fonódása lehetővé teszi ennek a portfóliónak a használatát a köznevelésből való kilépés után is, ami elősegítheti akár a sikeres szereplést az állásinterjúkon.) A rendszerszintű összehangolással egyben elkerülhető, hogy átfedések vagy egyáltalán nem lefedett területek alakuljanak ki.

Különösen szembetűnő a horizontális megközelítés haszna a pályaaorientációs szolgáltatások között alapvető jelentőségű *tájékoztatás* esetén. A köznevelési vagy a felsőoktatási rendszer felépítésével, az épp elérhető tanulmányi utakkal, ill. a foglalkoztatási kilátásokkal, a munkavállalással vagy pályamódosítással stb. kapcsolatos információk folyamatosan változhatnak, különböző források sokaságán keresztül érhetőek el, nem feltétlenül a laikus nyilvánosság számára érthető formában. Az információk összegyűjtése, a hitelességük ellenőrzése, valamint elérhetővé tétele az érdeklődők széles köre számára az egyes ágazatokat átfogva oldható meg a legeredményesebben, állami szerepvállalással.

Az ágazatok, alágazatok közti együttműködésre alapozott rendszer a felhasználók számára is előnyös, hiszen így *egyszerűbb az eligazodás, a tájékozódás*. (Gondoljunk például arra, hogy egy érettségi előtt álló fiatal előtt a felsőoktatás, a közoktatási vagy a felnőttképzési szakképzés és a munkaerőpiacra való belépés lehetőségei, akár egyszerre felmerülő alternatívákként is, nyitva állnak.)

Az ágazatokon átvélő, állami szintű pályaaorientációs szakpolitika kialakításának és egy integrált rendszer működtetésének előfeltétele, hogy *az egyes ágazatok, szakterületek működésében is megtaláljuk a pályaaorientáció szerves helyét*, és gondoskodni kell annak érdemi, tartós beágyazásáról. Ez igaz a köznevelés szakterületére is.

A köznevelés az a terület, ahol *a legkorábban, a leghatékonyabban és a legszélesebb körben lehetséges pályaaorientációs szolgáltatást nyújtani, az életpálya-építési készségeket fejleszteni*. Ennek ellenére az oktatáspolitikában a pályaaorientáció kérdései marginális jelentőségűek voltak mindeddig; ezen a téren ma Magyarországon a pályaaorientációs szakpolitika kialakításának jelentős újításokat kellene hordoznia.

Az életút-támogató pályaaorientációs megközelítés jelentősége a köznevelés egésze számára

Mint cikkünk első részében kifejtettük, a pályaaorientáció új szemléletét a munkaerőpiac szerkezetének, kiszámíthatóságának, a munkavállalókkal szembeni elvárásoknak, a technológiai váltás sebességének radikális megváltozása kényszerítette ki, amelyek minden eddigi történelmi kornál erősebb alkalmazkodási készséget várnak el minden állampolgártól. A megváltozott körülmények igénylik a képességet az önálló és folyamatos tájékozódásra, a változások elviselésére, megértésére és megfelelő kezelésére, a többszöri döntéshozatalra, valamint megkövetelik a különböző helyzetekben alkalmazható „puhább” munkavállalói készségeket.

Ezek a változások és igények az oktatási rendszer egészét, s annak egyes alrendszereit is kihívások, új feladatok elé állítják. Ebből következően *a korszerű megközelítésű életút-támogató pályaaorientáció szemléletének elterjedése az oktatás modernizációjában is szerepet játszhat*. Erősítheti a személyközpontú, a lexikális ismeretekkel szemben *a készségfejlesztésre* nagyobb hangsúlyt fektető pedagógiai gyakorlatot. Egyes európai országokban (Finnország, Ausztria, Dánia, az Egyesült Királyságban Skócia és Wales) az életút-támogató pályaaorientáció, az életpálya-építési készségek mentén kezdtek hozzá az *oktatási rendszer átalakításához* (Borbély-Pecze, 2010b, 2011; SDS, 2012). A várakozások szerint ez rugalmasabb, átjárhatóbb, az egyéni tanulói utakat támogató oktatási és ezen keresztül munkaerő-piaci rendszerek kialakítását eredményezheti.

A megújított pályaaorientációs felfogás befogadása hozzájárulhat az *iskolák nyitásához* az iskolán kívüli helyi és tágabb társadalmi, gazdasági környezet irányába, segíthet közelebb hozni az oktatási rendszerhez az iskolák falain túli világ elvárásait, és előmozdítani olyan pedagógiai innovációkat, amelyek ezek figyelembevételét elősegítik, a rájuk való reagálás képességét megerősítik. Az oktatási intézmények együttműködése a közösséggel, a helyi partnerekkel a tanulási, tapasztalatszerzési lehetőségeket új elemekkel bővítheti.

Az ágazatokon, alrendszereken átívelő pályaaorientációs gondolkodás segíthet abban, hogy feltárjuk az *egyes oktatási alrendszerek – közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés – egymáshoz illeszkedésének* problémáit, megoldandó kérdéseit. (Ilyen kérdés például az iskolarendszerű és a felnőtt szakképzés viszonya, az iskolatípusok közötti váltás problémái, a továbbtanulási döntéseket nehezítő információhiány stb.)

A köznevelésbe megfelelően beépülő pályaaorientáció a *méltányosság, az esélyegyenlőségek csökkentése* szempontjából is nagy jelentőségű. Az alacsonyan iskolázott, illetve a munkaerőpiacról kiszorult szülők gyermeküknek a pályaaorientációs kérdésekben az eligazodáshoz támogatást, illetve szakmai pályafutásukhoz személyes mintákat általában kevéssé tudnak nyújtani, ráadásul a hátrányos helyzetű családoknak mind a szolgáltatásokhoz való hozzáférése, mind érdekérvényesítő képessége alacsonyabb. A pályaválasztáshoz, a középfokú továbbtanuláshoz kapcsolódó hazai kutatások tanúsága szerint a tanulók társadalmi tőkéje (információs csatornák száma, tanuláshoz való viszony) nagymértékben befolyásolja az iskola- és pályaválasztást (Lannert, 2004). Így a hátrányos

helyzetből induló gyerekeket elérő, célzott pályaorientációs támogatás – különösen, ha ebbe a szülőket is bevonják – hatványozottan megtérülhet.³

A pályaorientáció jól szolgálhatja a *korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás* megelőzését, csökkentését is az önismeret fejlesztésével, a tanuló képességeinek, érdeklődésének, lehetőségeinek megfelelő szakma, képzési út megtalálásának segítségével, „a hamis elvárásokon vagy elégtelen információn alapuló rossz döntések” számának csökkentésével (az *Európai Unió Tanácsa*, 2011).

Az életút-támogató pályaorientáció szemléletét az *iskolaszerkezeti döntéseknél* is érdemes alkalmazni, mivel az iskolaszervezet határozza meg, mikor kell a tanulóknak szakterületet, szakmát választani, a továbbtanulás lehetőségét befolyásoló, a későbbi pályafutást meghatározó döntést hozni. A megfelelő pályaválasztási döntés feltétele a *pályaválasztási érettség* (Rókusfalvy, 1969), amelynek elérésével a személy képessé válik olyan pálya választására, ami mind a személyiségének, mind az elhelyezkedési lehetőségeknek megfelel. A pályaválasztási érettség elérését ugyan elősegíti a pályaorientáció, de az általában csak bizonyos életkor után alakul ki. A pályalélektani kutatások ezt az életkort 16-20 éves kor közé teszik (Szilágyi, Völgyesy, 1998). A pályaválasztási érettségre az általános képzés és a szakmai képzés határára kellene, hogy eljusson a tanuló. Mivel a megfelelő választás mind a szakmai képzésben való sikeres részvétel, mind a későbbi szakmai beilleszkedés előfeltétele, a pályaválasztási érettség elérése előtti, később csak nagy befektetések árán korrigálható döntési kényszer károsan befolyásolhatja a későbbi életpályát.

Javaslatok I. – Elvek egy életút-támogató pályaorientáció bevezetéséhez a köznevelésben

Az eddigiek alapján kimondhatunk néhány olyan alapelvet, amelyet egy új pályaorientációs szakpolitika és rendszer kialakításához mindenképpen érdemes figyelembe venni.

- A változtatások előfeltétele a *korszerű elméleti alapok, a nemzetközi tendenciák és szakpolitikai környezet, a külföldi és a hazai tapasztalatok ismerete*. Az elméleti megalapozottság, a jó gyakorlatok adaptációja, beépítése a hazai gyakorlatba jelentősen növelheti az eredményesség és fenntarthatóság valószínűségét.
- A *folymatelvűség* jegyében az egyetlen döntési ponton nyújtott támogatás helyett az aktív felnőttkori pályafutást, munkaerő-piaci részvételt megalapozó tudás és készségek elsajátítására kell törekedni. Ez felel meg az „egy élet – egy szakma” gyakorlatát felváltó „egész életen át tartó tanulás” követelményének, az egy adott munkahely biztonságára való törekvést felváltó, a változások elviselését, menedzselését

3 Megjegyzendő, hogy a modern társadalmi munkamegosztásban, annak bonyolultsága, roppant gyors és erőteljes változása okán a pályaorientációs tevékenységek iránti igény még azoknál a családoknál is számottevő, ahol magas a társadalmi tőke szintje, hiszen a társadalmi munkamegosztás modern világának bemutatása-megismertetése, az ahhoz való személyes viszony kialakítása (pályakép) ma már meghaladja a magas társadalmi tőkével rendelkező családok lehetőségeit is.

célul tűző „rugalmas biztonság” elvének, amely egy munkavállalói életpálya során több munkahelyet és többféle munkatevékenységet feltételez.

- *Törekedni kell a szülők bevonására a fiatalokat érintő pályaeorientációs tevékenységekbe. A szülők célzott tájékoztatása és saját életpálya-építési készségeik fejlesztése* különös figyelmet kell, hogy kapjon, figyelembe véve azt a tényt, hogy az ő személyes példájuk és az általuk nyújtott segítség, iránymutatás gyermekeik tájékozódására és döntéseire meghatározó befolyással lehet.
- *A pályaeorientációban érdekelt területeket, társadalmi alrendszereket együttesen szükséges kezelni,* különös hangsúlyt fektetve az oktatás alrendszerei közötti és az oktatási és a munkaügyi intézményrendszerek közötti kapcsolatokra és együttműködésre, de nem feledkezve el a szociális, a közművelődési területről és a civil szféráról sem.
- *Párhuzamos és összehangolt fejlesztésekre van szükség az életút-támogató pályaeorientációs rendszer kialakításának és működtetésének teljes vertikumán.* Ide tartozik a *szakpolitikai keretek kidolgozása, a szakpolitikai megvalósítást és koordinációt biztosító menedzsment kialakítása, a szolgáltatásokat biztosító intézményrendszer létrehozása és működtetése, a benne dolgozó szakemberek létszámának meghatározása és szakmai felkészítésük.* Egyes részterületek fejlesztése a megfelelő kontextus és feltételek megteremtése nélkül nem tud tartós és működőképes megoldásokat garantálni. (Pl. pályaeorientációs szolgáltatás nyújtására alkalmas tanácsadó szakemberek képzése önmagában nem elegendő, ha pályázati kereteken kívüli folyamatos foglalkoztatásuk jogszabályi-anyagi-intézményi feltételei a későbbiekben nem megoldottak.)
- *Többszintű szolgáltatási rendszerben szükséges gondolkodni.* Mint azt cikkünk első részében részletesen kifejtettük, az életút-támogató pályaeorientációs szolgáltatás-nyújtás, készségfejlesztés – akár egyszerre is – több szinten zajlik, s nem mindig, nem mindenkinek van szüksége az összes szinten elérhető szolgáltatásokra. Az esetek legnagyobb részében nincs szükség költséges pszichológiai tanácsadásra, az esetek egy részében pedig akár speciális végzettségű tanácsadó szakemberrel való találkozásra sem, elegendő az önálló vagy – megfelelő pályaeorientációs alapismeretet biztosító tanárképzés esetén – a tanár által segített informálódás, önismeret- és kompetenciafejlesztés, valamint a pályaismeret bővítése. Az egyes támogatási szinteken elérhető szolgáltatások arányát, nagyságrendjét az igények figyelembevételével szükséges alakítani. A tervezéskor figyelembe veendő az egyes szintek szolgáltatóitól elvárt, eltérő szakmai kompetenciaszintek, valamint a különböző szintű szolgáltatások igénybevételeének eltérő fajlagos költségei.
- *A pályaeorientációs rendszer működésének folyamatos monitorozása, az eredmények visszacsatolása, a ráfordítások hasznosulásának nyomon követése* együttesen képesek csak azt biztosítani, hogy a felépített rendszer működéséről, annak eredményességéről hiteles tudással rendelkezünk, és ennek alapján lehetőségünk legyen alakítani, továbbfejleszteni azt (tényeken alapuló szakpolitika – evidence based-policy). Az e cél érdekében végzett szakpolitikai elemzések és alap kutatások teszik lehetővé a pályaeorientációs rendszer társadalmi, gazdasági és tanulási kimeneteinek, az eredményeknek és hatásoknak a mérését és értékelését.

Javaslatok II. – Összetevők egy életút-támogató szemléletű köznevelési pályaorientációs rendszerhez

Egy pályaorientációs rendszer és az oktatáspolitikán belüli pályaorientációs szakpolitika újjáalakításához bizonyos „összetevők” biztosítása elengedhetetlen. Ezeket az alábbiakban összegezzük.

1. Humánerőforrás

A jól működő oktatás és ezen belül a jól működő pályaorientációs tevékenységek fundamentuma a felkészült szakember. Bár a pályaorientáció a rendszerváltás óta kiadott összes oktatáspolitikai keretszabályozásban szerepelt, a tényleges megvalósításhoz *eddig még sohasem állt rendelkezésre megfelelő mennyiségű és minőségű humánerőforrás.*

Az oktatást érintő pályaorientációs tevékenységek szempontjából a szakemberek két különböző csoportjáról beszélhetünk: a) *tanítókról és tanárokról* és b) *speciálisan képzett pályaorientációs tanácsadókról* (akik többnyire nem pszichológusok). Az egyes csoportok pályaorientációs szerepe és felkészítésének mikéntje attól függ, hogy a pályaorientáció rendszerében egymáshoz képest milyen feladatokat és milyen munkamegosztásban látnak el.

A nemzetközi gyakorlatban *az iskolai pályaorientációs tevékenység szervezésének három, különböző humánerőforrás-szükségletű módja* valósul meg.

Az első modell a kereszttantervi fejlesztésre épít (ezt tükrözték a 2004 és 2008 közötti, uniós tártámogatású Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP programjai, és lényegében ezt a szemléletet tükrözik a Nemzeti alaptantervek és az általános és középiskolai keret-tervek is). Ebben az esetben *a szaktanárok/műveltségterületi tanárok saját szakterületükbe ágyazva foglalkoznak a pályaorientációval is.* E modell sikerességének feltétele, hogy minden tanár kapjon *a feladatnak megfelelő pályaorientációs felkészítést,* vagyis a tanárképzésnek kötelező eleme legyen a megfelelő mennyiségű pályaorientációs kredit megszerzése, a már dolgozó tanárok pedig érdemi, kellő mélységű továbbképzést kapjanak. Ez biztosítja azt, hogy rendelkezzenek a pályákkal, szakmákkal, képzési utakkal, a munka világával kapcsolatos alapismeretekkel, e területeken az önálló ismeretszerzéshez szükséges készségekkel és forrásismerettel, elfogadják a tanácsadás etikai normáit, képesek legyenek a csoportos pályatanácsadásra. A felsőoktatásban, kutatásban ez azzal a nyereséggel is járhatna, hogy *a pedagógián belül megerősödik a pályaorientáció egyetemi, kutatói háttere.*⁴

A mai magyar valóságban ez a modell nem látszik megvalósíthatónak. A pedagógusok jelenlegi előképzettségét figyelembevéve ilyen irányú munkájukat nem szabad magára

⁴ Ez egyben hozzásegíthetne ahhoz, hogy a *neveléstudomány* – összhangban az elmúlt 40 év szakmai fejlődésével – a nemzetközi tendenciáknak megfelelően Magyarországon is szakterületéhez tartozónak, és ne elsősorban a pszichológia, s azon belül az iskola- vagy munkapszichológia témájának tekintse a pályaorientációt.

hagyni, szükség van az iskolában elérhető szakképzett pályatanácsadókra is, akik a gyerekek és szülők támogatása mellett a tanárok támogatását is elláthatják.

A **második modellben** nem a tanároké a főszerep. Az iskola kiegészítő személyzetet kap, akár pedagógiai, akár pszichológiai vagy szociális végzettséggel, akik a tanításban többnyire nem vesznek részt (ezzel kiküszöbölve az osztályozó tanár vs. támogató szakember problematikát), és minden nagyobb iskolában vagy iskolakerületben elérhetőek. Fontos, hogy a pedagógusok munkáját támogató személyzet napi szinten részt vesz az iskola életében, speciális pályaaorientációs szaktudással rendelkezik (pályaismeret, képzési utak ismerete, a gyerek önismeretének és pályák világának összekötése), s mindezek mellett kellő időt tud a gyerek, szülő megismerésére fordítani. Tehát jellemzően ebben az esetben sem egyetlen alkalmon, interjún alapul a pályaaorientációs támogatás. E szakemberek jellemző munkamódszere a célzott, közvetlen tanácsadás helyett a nondirektivitás, a „rávezetés”, a gyerek próbálkozásainak támogatása, összhangban a fiatal személyiségérésével. (Ezt a második modellt követte 2003-tól a dán közoktatás, ahol a pályaaorientáció egyben a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez és a gyermekvédelem hatékonyabb működéséhez is hozzájárul⁵ [Borbély-Pecze, 2010].)

A második modell választása esetén a tanárok szerepe a mai Nat-ban foglaltakhoz képest is szolidabb lenne, feladatuk lényegében saját szaktárgyuk, műveltségterületük tanítása maradna, a pályaaorientációs munkát a pályatanácsadók végeznék. Ez a szerep az első modellbeli tanárszerepnél közelebb áll azokhoz a kompetenciákhoz, amiket a magyar tanárképzésben meg lehetett és jelenleg meg lehet szerezni.

A **harmadik, vegyes modellben** a pedagógusok kapnak bizonyos felkészítést a feladatokra, ugyanakkor bizonyos számú pályaaorientációs tanácsadót is telepítenek az iskolákhoz. A tanulókkal, szülőkkel való foglalkozás feladatát a kétféle szakember megosztja, emellett a tanácsadók a tanárok pályaaorientációs tevékenységét is támogatják. A vegyes modellben a tanár feladata lehet a tanórai ismeretátadás, készségfejlesztés, illetve a tanórán kívüli pályaaorientációs tevékenységek szervezése, koordinálása, amíg a szakképzett pályamunka tanácsadó feladata az egyéni és csoportos pályatanácsadás. A tanári tevékenység így a mai laikus információnyújtástól egy, a tanulók életpálya-építési kompetenciáinak fejlődését támogatni képes, pedagógiai megalapozottságú tevékenységgé válhatna, amelyet a szakképzett tanácsadók támogatnak. Ez a megoldás lehetőséget ad a NAT által preferált tantárgyközi megközelítésre, arra, hogy a tanárok saját óráikba beépítsenek pályaaorientációs elemeket. Ugyanakkor azt is lehetővé teszi, hogy azokat a foglalkozásokat, amelyekre a tanárképzés és -továbbképzés nem készít fel, a megfelelő szakértelemmel rendelkező tanácsadókra bízzák.

5 Dániában önkormányzati fenntartású ifjúsági központok pályaaorientációs munkatársai foglalkoznak kötelező jelleggel a 6–10. osztályosokkal. Ugyanakkor a központok hivatalból értesítést kapnak minden 15–17 év közötti fiatalról, aki az alapfok elvégzése után nem iratkozik be középfokú képzésbe. Őket és családjukat felhívják vagy szükség szerint személyesen felkeresik, és személyre szabott képzési-továbbtanulási tervet készítenek velük. Szintén kötelező felvennie a kapcsolatot a központokkal minden olyan 25 év alattiak, aki nem tanul és nem dolgozik.

Magyarországon a rendelkezésre álló humán erőforrásnak megfelelően *a harmadik modell megvalósítását tartjuk a leginkább reális lehetőségnek.*

Mindhárom modellben kombinálni lehet a pályaorientációs munkát iskolán belüli és iskolán kívüli kiegészítő tevékenységekkel (pályákat bemutató szülői értekezlet, szakmák színháza, különféle profilú munkahelyek meglátogatása és helyszíni bemutatása,⁶ pályaválasztási kiállítás stb.), amelyek rendezésében mind a pedagógus, mind a tanácsadó aktív szerepet vállal.

A pályaorientáció sikerességét elősegíti, ha a helyi tantervek – a merev osztálystruktúrák oldásával – lehetővé teszik olyan *választható tárgyak, fakultációk* felvételét, amelyek *az egyes munkatevékenységek megismerését* segítik elő. Ugyancsak hasznos, ha az iskola, a szabályozás támogatja, bátorítja a választható, valamilyen szakmai jellegű tapasztalatot lehetővé tévő önkéntes munkákat, társadalmi tevékenységeket, nyári munkavállalást.

Mindhárom modell sikerességének elengedhetetlen feltétele, hogy az iskolában pályaorientációval foglalkozóknak – akár tanárok, akár pályaorientációs tanácsadók – speciális problémák felmerülése esetén *legyen kihez fordulniuk információért vagy módszertani tanácsért*, illetve azokat, akiknek nem elegendő az általuk nyújtható szolgáltatás, lehetőségük legyen *továbbküldeni az adott területen kompetens szakemberhez* (tanácsadás és iskolapszichológia specializáción végzett vagy munka-szakpszichológushoz, rehabilitációs szakemberhez, fejlesztőpedagógushoz, gyógypedagógushoz, orvoshoz stb.). Ennek érdekében a pályaorientációs rendszer szerves része kell, hogy legyen megfelelő számú, *magas szintű, illetve speciális szakértelemmel rendelkező szakember*, akik szükség szerint az iskolában pályaorientációval foglalkozók rendelkezésére állnak.

2. Szabályozás

A pályaorientáció köznevelési szabályozását bonyolítja, hogy ez a szakterület *„átnyúlik” az oktatás egyes alrendszeréin (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) és „kitüremkedik” a munka világába.* Ebből következően az életút-támogató pályaorientáció szabályozó és finanszírozási rendszereit a társadalompolitika, valamint az egyes szakpolitikákban átvezetett horizontális szakpolitika alakítási elvei mentén érdemes végiggondolni (Princzinger, 2009).

Az életút-támogató pályaorientáció számára megfelelő szabályozási környezet kialakításakor az alábbi szempontokat érdemes figyelembe venni:

- Az oktatás egyes területeit szabályozó törvényekben, valamint a foglalkoztatási és szociálpolitikai terület jogszabályaiban *ugyanaz kell, hogy legyen az életút-támogató pályaorientáció megnevezése és értelmezése (definíciója).* Így lehet megteremteni

6 Ide tartozik a sokak által ismert „üzemlátogatás”, amelynek keretében jellemzően az ipari vagy mezőgazdasági szektorban működő, termelő-feldolgozó vállalatokat keresnek fel tanulócsoporthok. A munkahely-látogatások tervezésénél napjainkban fontos figyelembe venni a munkahelyek sokféleségét. Az ipar és a mezőgazdaság mellett a fejlett társadalmakban előretörő és egyre több embert foglalkoztató szolgáltató szektor, a különféle szektorokon belül a kis- és középvállalkozások, az állami vagy magán nagyvállalatok, a nemzetközi cégek, a közszféra intézményrendszere egyaránt a munka világának részei, eltérő jellemzőkkel és szakmai lehetőségekkel.

a kiépítendő rendszer átjárhatóságát és kialakítani a pályaaorientáció ágazatokon átívelő (horizontális) és életút-támogató (longitudinális) jellegét. Az egységes értelmezésnek megfelelően szükséges összehangolni a különböző szektorok pályaaorientációról rendelkező, azt érintő jogszabályait.

- A konkrét és nyomon követhető megvalósítás feltétele, hogy már a szabályozás szintjén megtörténjen a *pályaaorientáció tartalmi követelményeinek* világos, pontos meghatározása. Ebben a vonatkozásban a NAT'95 felosztása volt a legközelebb a szakmai minimumkövetelményekhez, amelyek három területet ölelnek fel: (1) pályaaorientációhoz kapcsolódó célzott önismeret-fejlesztés; (2) a pályák, a munka világának megismerése, méginkább az abban való eligazodás elsajátítása; (3) saját pályaterv megvalósításához szükséges tanulási utak megismerése. Mindezek esetében a hangsúly az *ismeretszerzés, ismeretfelhasználás képességén és a saját, önálló cselekvésen* van, ezek együttesen garantálhatják a későbbi aktív pályavitelt és a munkaerőtől elvárt alkalmazkodóképességet.
- A pályaaorientáció régi felfogásán való túllépéshez a köznevelés terén a jelenlegi – a pályaaorientációt a pedagógiai szakszolgálatok tanácsadási tevékenységével azonosító – modell felől a *többszintes szolgáltatási-tanácsadási modell* felé szükséges elmozdulni. Meg kell határozni – az élethelyzetekre konkretizálva –, hogy melyek *a kötelezően biztosítandó* (és reálisan biztosítható) *pályaaorientációs szolgáltatások*, ezek milyen *humán erőforrást igényelnek*, és *mik az intézményi és információszolgáltatási, informatikai feltételeik*.
- A pedagógusoknak és segítő szakembereknek támogatást kell nyújtani az életút-támogató pályaaorientáció rendszerében adódó feladataikra való felkészüléshez. Ennek legeredményesebb módja lehet, ha a *tanárképzésben és a szociális munkások képzésében kötelező elemként megjelennek a pályaaorientációs alapismeretek*, a pedagógusok, a szociális és a közművelődési szakemberek *kötelező továbbképzési kínálatában* pedig emellett a magasabb szintű, akár a csoportos tanácsadást is lehetővé tevő képzések (pl. pályaaorientációs tanár szakirányú továbbképzés).
- Kialakítandóak a különféle, esetenként más és más ágazathoz tartozó intézmények, szervezetek közötti folyamatos *együttműködés* keretei, országos, regionális és helyi szinten egyaránt. Ez magába foglalja az oktatás különböző szintjei, területei – az alapfokú, középfokú és a felsőoktatás, iskolarendszerű és felnőtt szakképzés – közötti kapcsolatnak, az oktatási intézmények és a gazdaság, illetve a civil szféra szereplői kapcsolatának, a különböző ágazatokhoz tartozó kutató-fejlesztő és egyéb háttérintézmények együttműködésének jogszabályi támogatását, a kapcsolatok kialakulását gátló akadályok lebontását.
- Már a jogi szabályozás koncepciójának a kialakításakor figyelemmel kell lenni az *alternatív tanulási utak, tanulói életpályák adta lehetőségekre, a validáció* kiépítésére és mindebben a pályaaorientáció szerepére. A validáció (*előzetes tudás beszámítása*) rendszere Magyarországon még kiforratlan (ezen a téren a TÁMOP⁷

7 TÁMOP: Az uniós társfinanszírozású Nemzeti Fejlesztési Terv II. keretében indult Társadalmi Megújulás Operatív Program (2007-2013).

első időszakában csak a felsőoktatásban történtek kisebb jelentőségű fejlesztések). A pályaaorientáció és a validáció közötti kapcsolódás főként a felnőttekkel folytatott tanácsadásban lenne meghatározó jelentőségű. A köznevelés oldaláról ehhez egyrészt a *nem formális módon szerzett tudást elfogadó szemléletre*, másrészt a konkrét végzettségeknél beszámítható előzetes tudás, tapasztalat elemeinek meghatározására lenne szükség.

- Az oktatás *tartalmi szabályozásának* (NAT, kerettantervek) *biztosítania kell a lehetőséget* az iskolai pályaaorientációra, de *nem szabad túlszabályoznia* azt: a pályaaorientációs munka jellemzően nondirektív megjelenése okán különösen érzékeny a spontaneitásra, a nyitott légkörre, a tervezett, de nem túltervezett iskolai munkára.

3. Pályaaorientációs tevékenységeket támogató eszközök

A köznevelési pályaaorientációs tevékenység hatékonyságának növeléséhez, a tanulók készségfejlesztéséhez, önálló tájékozódásához, a tanácsadói végzettséggel nem rendelkező pedagógusok bevonásához könnyen hozzáférhető támogató eszközökre van szükség.⁸ Ezek közé tartoznak:

- Online elérhető, *folyamatosan karbantartott, aktualizált pályaainformációs tartalmak*. Ezek lehetnek adatbázisok, szöveges, multimédiás anyagok, lehetnek statikus vagy interaktív jellegűek, elérhetők lehetnek különféle portálokon, a közösségi médiában, okostelefonon stb., szolgálhatják a foglalkozások, a szakképesítések és végzettségek, a képzési utak és lehetőségek, a jogi szabályozás, a munkaerőpiac, az álláskeresési technikák, a munkajog, a vállalkozói tudnivalók, a segítő-támogató lehetőségek megismerését.
- Az *iskolai pedagógiai munkában használható eszközök*: digitális és hagyományos készségfejlesztő, pályaismeret-fejlesztő, ismeretbővítő eszközök, játékok, tananyagok, tanári segédletek stb.
- Önállóan vagy tanári, tanácsadói segédlettel használható *önismereti kérdőívek*, a döntésekre felkészítő *ellenőrző listák a tanulók és szüleik számára*.
- A *világhálón keresztül történő kapcsolattartást, hálózatépítést* szolgáló eszközök: online tanácsadást, az internetes közösség általi tartalomfejlesztést, az életpálya-építési – pl. iskolákkal, szakmákkal kapcsolatos – tapasztalatok megosztását, a pályaaorientációs szakemberek hálózatba szerveződését stb. lehetővé tevő rendszerek.

Az ilyen támogató eszközök kifejlesztésénél, illetve az eszközfejlesztést támogató pályázati kiírásoknál *figyelemmel kell lenni a következő szempontokra*:

Fenntarthatóság, a naprakészség biztosítása. A tanulás-oktatás és a munka világa, a gazdaság, a társadalom folyamatos változásban vannak, ennek megfelelően a pályaaorientá-

8 Cikkünk első részében áttekintettük, milyen online elérhető támogató eszközök állnak jelenleg rendelkezésre, és melyek fejlesztése van folyamatban. Egy részletesebb, a hagyományos tananyagokra is kitérő áttekintés érhető el a www.taninfo.hu/tudastar_eletpalya_epites.htm címen.

cióhoz használatos, tájékoztató funkciójú támogató eszközöknek folyamatosan változó információkat kell tartalmazniuk. Gyakori, hogy a kifejlesztett eszközök aktualizálására nincsen forrás, így azok tartalmi elavulnak, és félretájékoztatják használójukat. A fenn tarthatóság esetünkben nem korlátozódhat arra, hogy a létrehozott eszközök, rendszerek adott időszakban létezzenek, elérhetők legyenek: fejlesztést csak abban az esetben szabad finanszírozni, ha az aktualizálásra is számítani lehet.

A folyamatos aktualizálás leginkább akkor valósítható meg, ha az eszköz olyan rendszerekre, adatbázisokra támaszkodhat, amelyeknek karbantartását az állam jogszabály erejével garantálja. Ilyen pl. a köznevelés információs rendszere, a kötelező statisztikai adatszolgáltatások, az Országos Képzési Jegyzék, a továbbtanulási jelentkezésekhez készülő adatbázisok stb. (Juhász, 2008).

Széles körű használat biztosítása: Ahhoz, hogy a kifejlesztett eszközök ténylegesen hasznosuljanak, ismertté kell tenni, meg kell szerettetni őket, és meg kell tanítani az alkalmazásukat (a közoktatásban például tréning, ill. pedagógus-továbbképzés keretében). Ha – mint az gyakran előfordul – erre nem fordítanak kellő figyelmet, és egy fejlesztési projekt az eszköz létrehozásával lezárul, a fejlesztésre költött összeg kárba vesztet. A pályorientáció új rendszerében az eszközökhöz való hozzáférést és megismerésük lehetőségét segíteni kell (pl. gyűjtőportálok kialakításával, bemutatási lehetőségek szervezésével).

Természetesen a promóció csak azon eszközök esetén lehet eredményes, amelyeket a célcsoport szívesen használ. Ennek feltétele a *felhasználóbarát*, motiváló, a tényleges igényekhez, a felhasználók ízléséhez, internethasználati szokásaihoz stb. igazodó megvalósítás.

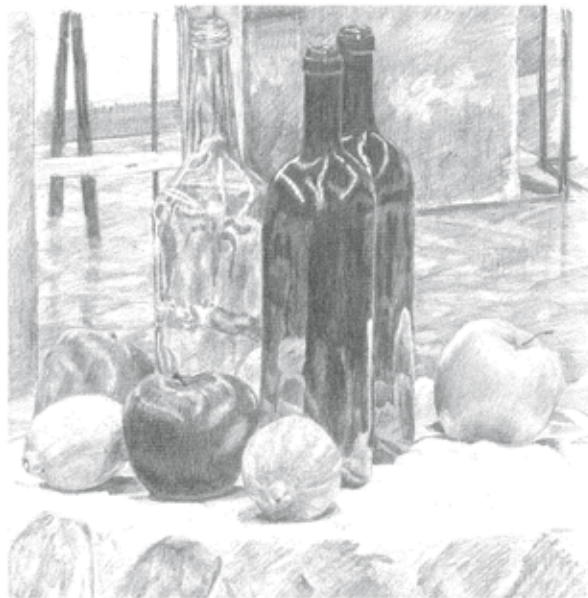
Összefoglalás

Amint láthattuk, a pályorientáció korábbi értelmezésének továbbgondolása, az ún. életút-támogató pályorientációs szemlélet és gyakorlat a köznevelés és a benne dolgozó pedagógusok számára is megváltozott szerepet hoz és új lehetőségeket nyit meg, valamint az iskola és a helyi társadalom viszonyrendszerének újragondolására készítet. A korábbi, jellemzően laikus alkalmi – csak egyes kritikus döntési pontokon beavatkozó – segítségnyújtóból a pedagógusok, megfelelő támogatás mellett, kulcsszereplőkké léphetnek elő tanítványaik leendő sikeres szakmai pályafutásának megalapozásában. Ahogyan a pedagógiai munka egésze, a pályatervezéshez és -vezetéshez szükséges „életpálya-építési kompetenciák” fejlesztése is folyamatosan alapján szerveződik, és életkorhoz, érettségi szinthez alkalmazkodó módszerekkel már a köznevelés alsó szintjeitől kezdve annak legfelső évfolyamáig és azon túl is folytatható, sőt folytatandó. Az ilyen típusú feladatokhoz a pedagógusok számára a ráfordítható idő és felhasználható eszközök mellett megfelelő szakmai alapok, felkészítés is szükséges. Ez a leendő pedagógusok számára a felsőoktatásban a pályorientációs kompetenciák pedagógusképzésbe való szerves beépítésével, minden pedagógusjelölt számára kötelező oktatásával biztosítható. A már pályán lévő pedagógusoknak a pedagógus-továbbképzés pályorientációs ismereteket kínáló kurzusai nyújthatnak lehetőséget a felkészülésre.

Az iskolai pályaeorientációs tevékenységhez elengedhetetlen a megfelelő információs háttér és a pedagógiai munkát segítő korszerű eszközök biztosítása, az életút-támogató rendszer harmadik alapvető elemét pedig a kifejezetten pályaeorientációs szaktudással rendelkező, életút-támogató pályaeorientáció nyújtására képzett szakemberek, tanácsadók bevonása jelenti.

IRODALOM

- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS (2010a): Életút-támogató pályaeorientáció. ELTE PPK, PhD értekezés, kézirat
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS (2010b): A dán pályatanácsadó rendszer a 2003-as reformok után. In Életpálya-tanácsadás, FSZH, 2010/5-6:16-22 old.
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS (2011): Az életút-támogató pályaeorientáció/életpálya-tanácsadás hálózatrendszerének gyakorlati megvalósítása Walesben. In Borbély-Pecze Tibor Bors (szerk.) Az életút-támogató pályaeorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon. FSZH, Budapest
- BŐHM ANTAL (2003): Helyi társadalom, önkormányzatok, településfejlesztés. Agroinfo, Budapest
- CEDEFOP (2009): Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. CEDEFOP Panorama series 164, Luxembourg
- ELGPN (2012): Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit
- Európai Tanács: Draft Resolution of the Council and of the Representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe; 18 May 2004
- Európai Tanács: Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, 21 November 2008
- Európai Tanács ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról – A korai iskolaelhagyás csökkentését célzó átfogó szakpolitikák keretrendszere (2011. június 28.)
- Európai Unió Tanácsa (2005) Bizottsági munkaanyag. Pályaeorientáció: Kézikönyv szakpolitikai döntéshozók számára, SEC (2005) 265 2005. március 1. Brüsszel
- JUHÁSZ ÁGNES (szerk.) (2008): Adattérkép. A TÁMOP 2.2.2 projekt keretében megvalósítandó internetes pályaeorientációs rendszer adatforrásai. FSZH
- LANNERT JUDIT (2004): Pályaválasztási aspirációk – A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben. BKE, PhD értekezés
- OECD (2004a): A handbook for policy makers, Paris
- OECD (2004b): Career guidance and public policy; Bridging the gap, Paris
- PRINCZINGER P. (2009): A hazai pályaeorientációs szabályozók áttekintése, javaslattétel egy nemzeti szintű szabályozó és finanszírozási rendszerre. Princzinger Ügyvédi Iroda, Budapest
- RÓKUSFALVY PÁL (1969): Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
- Savickas, L. Mark (2002) Career construction, A development theory of vocational behaviour. In Brown, Duane (ed.) Career choice and development, Jossey-Bass, Fourth edition, San Francisco, USA
- SDS: Skills Development Scotland (2012): Career Management Skills for Scotland, <http://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/news-and-events/news/careers-management-skills-framework/>
- SULTANA, RONALD/CEDEFOP (2004): Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report CEDEFOP: Luxembourg, Panorama No. 85
- SZILÁGYI KLÁRA – VÖLGYESY PÁL (1998): Pályaeorientációs foglalkozások tapasztalatai a szakképzésben. Szakképzési szemle, 14. évf. 1998. 3. 90-95. p.



Hajba László: Csendélet (ceruzarajz, tus, filctoll)

Az összetett beállítást több fázison keresztül redukálva, felismerhetővé válnak a formák, a térbeli viszonylatok, a fény-árnyék hatások és a textúrák lényeges vizuális jellemzői. Ez a feladattípus előkészítése az elvont alakzatokkal történő szabad komponálási gyakorlatoknak, a képi-téri jelekben való gondolkodásnak.

Dr. Mikulán Rita

Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben

ÖSSZEFOGLALÓ

Az elmúlt évtizedben, a társadalomban megváltozott elvárásokra reagálva, az iskolai testnevelésnek és sportnak tulajdonított hatások jelentősen gazdagodtak és komplexebbé váltak, ezzel párhuzamosan felértékelődött az iskoláskorúak testi fejlődésére és egészségére gyakorolt pedagógiai hatások jelentősége. A tanulók szabadidő-eltöltési szokásait vizsgáló felmérések azt mutatják, hogy az iskolai testnevelés és sport az iskoláskorúak jelentős részénél az egyetlen lehetőség a rendszeres, megfelelő intenzitású fizikai aktivitásra. Tudományos kutatások igazolták a testnevelésnek a tanulók iskolai teljesítményére, valamint egészségére gyakorolt kedvező hatásait. A testnevelésórákon átélt pozitív élmények, a személyiségformáló hatáson túl, az aktív életmód melletti elköteleződést is megerősítik.

Kulcsszavak:

testnevelés, iskolai teljesítmény, egészségügyi hatások, egészségfejlesztés

Bevezetés

A testmozgás a testi és lelki egészségre gyakorolt hatásának szerepe napjainkra felértékelődött. A leggyakrabban előforduló betegségek, mint például a szív- és érrendszeriek, a mentálisak és a daganatosak kialakulása és lefolyása is kapcsolatba hozható a fizikai aktivitással. 2010-ben az egészségtelen táplálkozás az inaktív életmóddal együtt a betegségteher legjelentősebb rizikófaktorának számított a Föld összlakosságára nézve, megelőzve a magas vérnyomást, az aktív és passzív dohányzást, valamint az alkoholfogyasztást (Lim és munkatársai, 2012). A betegségteherrel egy adott populáció egészségi állapota

jellemezhető: egy adott időpontban előforduló esetek által okozott egészségkárosodást jelent, amely mind az életévvesztiséget, mind az életminőség-romlást magában foglalja.¹ Mértékegysége a DALY. Egy „DALY” egyenlő egy olyan életévnyi veszteséggel, amit teljes egészségben lehetett volna megélni.² A 10–24 éves korosztályra a globális betegségteher 15,5%-a esik (236 millió DALYs). A megbetegedésért felelős legfontosabb három tényező ebben a korosztályban, eltérően az összlakosságétól, a neuropszichiátriai zavarok (45%), a véletlen sérülések (12%) és a fertőző betegségek (10%) (Gore és munkatársai, 2011).

Az inaktív életmód hatása azonban ebben a korosztályban is jelentkezik. Olyan rizikófaktorok és betegségek előfordulásának gyakoriságát növeli, amelyek eddig döntően a felnőttkorra voltak jellemzőek, például magas vérnyomás, emelkedett koleszterin- és vérszír-szint (Andersen és munkatársai, 2006). A mozgásszegény életmód kedvez a túlsúly és az elhízás kialakulásának, ezzel csökkentheti az aktív, sportos életmód megvalósulásának lehetőségét. Tíz európai város, közöttük Pécs serdülőinek tápláltsági állapota, testszír-százaléka és – az érvényes napi fizikai aktivitásra vonatkozó ajánlások közötti kapcsolatot vizsgáló tanulmányban – a normál testsúlyúak aktivitása közelítette meg leginkább az ajánlottat a túlsúlyosakkal és az elhízottakkal összehasonlítva (Martinez-Gomez D. és munkatársai, 2010). A mozgásszegény életmód csökkenti a fittség kialakulásának lehetőségét, befolyásolva ezzel az egészségi állapotot. Ezt a megállapítást erősíti meg az a tanulmány, amelyben serdülők fittségének hatását vizsgálták az egészségi állapotra, és összefüggést találtak a fittség, az elhízás, a szív- és érrendszeri betegségek rizikófaktorai, a csontsűrűség és a mentális egészség között is (Ruiz és Ortega, 2009). Ezek az eredmények is igazolják, hogy a sokat idézett mondás, az „ép testben, ép lélek”, napjainkra sem veszített aktualitásából, mint ahogy a gyerekek, ifjak nevelésében a test és a lélek harmonikus fejlesztésére való törekvés is már kezdetektől létezik. A család mellett a közoktatás is jelentősen hozzájárulhat ennek a célnak a megvalósításához. Az iskolai komplex egészségfejlesztési programok részei lehetnek azoknak az eszközöknek, amelyeket az oktatási intézmények felhasználhatnak e cél érdekében (Frantz és Chandeau, 2011). Ezeknek a programoknak a részeként vagy önállóan is jelentős szerepet kap az egészséget veszélyeztető, inaktív életmód elleni küzdelem. Fontos, hogy a rendszeres fizikai aktivitást értékként kezeljék az oktatási intézmények, közvetítsenek ismereteket a jelentőségéről, a gyakorlati megvalósíthatóságáról és segítsék elő a mozgással kapcsolatos pozitív érzelmek kialakulását, az aktív életmód melletti elköteleződést (Csányi, 2010).

A testnevelésóra mindenképpen elősegíti a napi ajánlott (Strong és munkatársai, 2005) fizikai aktivitás (5–18 éves korban: napi 60 perc, fejlesztő hatású, sokféle mozgást magában foglaló MVPA aktivitás) megvalósulását. Jelentőségét fokozza, ha az iskoláskorúak számára mindennap gyakorolható, szakmailag igényesen összeállított mozgásrepertoárt biztosít. A másik lehetőséget az iskolán kívüli sportolási tevékenységek nyújthatják. A HBSC³ 2010 felmérés szerint (az arra a kérdésre adott válaszok alapján, hogy a tanulók

1 [http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Betegségteher_\(Burden_of_disease\)](http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Betegségteher_(Burden_of_disease))

2 <http://fogalomtar.eski.hu/index.php/DALY>

3 Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása (Health Behaviour in School-aged Children)

hetente hány órát mozognak szabadidejükben az iskolai tanórákon kívül úgy, hogy megizzadjanak, kifulladásig, a vizsgált évfolyamokra jellemző adatok alapján átlagosan a fiúk 56,8%-a, a lányok 36%-a mozog legalább 2 órát hetente intenzíven (Halmai és Németh, 2010). Ezek a számok arra utalnak, hogy a megkérdezett tanulók által képviselt populáció napi fizikai aktivitása alatta maradt az ajánlottnak.

A tanulók egészségének, egészséges életmódjának fejlesztése érdekében, a teljes körű iskolai egészségfejlesztési elvekkel összhangban, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény előírja a mindennapi, azaz a heti öt testnevelésórát minden évfolyamban, melynek megvalósítása 2012 szeptemberében megkezdődött. Ez lehetőséget teremtett hazánkban arra, hogy az iskoláskorúak rendszeres fizikai aktivitásához, fizikailag aktív életmódjához az intézmények jelentősen hozzájárulhassanak.

Cikkemben az iskolai testnevelésnek és sportnak a tanulók életmódja és egészsége közötti összefüggéseit szeretném megvizsgálni, a tantárgyi célkitűzések, a tanulók véleménye, az egészségre és az iskolai teljesítményre gyakorolt hatása tükrében.

Az iskolai egészségfejlesztés rövid bemutatása

A mindennapi élet színterei közül, az egészségügyi intézményeken kívül, az oktatási intézmények azok a helyek, ahol az egészséges életmódra nevelésnek több száz éves hagyományai vannak. A felvilágosodás kori Magyarországon az egészség értéként definiálódik, melyet becsülni, őriznie kell az egyéneknek. Ebben vállalt előremutató szerepet az akkori közoktatás. Az 1777-es Ratio Educationis egy önálló fejezetet szentel ennek a témának: „A tanuló ifjúság egészségének gondozása” címmel. Ezekben az évtizedekben egyre több egészséggel foglalkozó könyv is megjelenik, többek között 1794-ben az első magyar egészségtan tankönyv is, az *Egészséget tárgyazó katechismus a' köznépeknek és az Oskolába járó Gyermeknek számára, Hogy tudhassák Egységjüket betsülni és őrizni* Kis József tollából (Kéri, 1998).

A több mint kétfélszázaddal ezelőtti célok, felelősségvállalások napjaink közoktatásának egészségfejlesztési törekvéseiben is felfedezhetőek. Az iskolát az egészségfejlesztés egyik legfontosabb színterének tekintik a szakértők. A tankötelezettség révén az iskola hosszú ideig fejtheti ki hatását, egyrészt a tudatos, tervezett curriculum, másrészt az előzőtől részben függő vagy akár függetlenül is létező „rejtett tanterv”, a tanulók által megtapasztalt klíma és fizikai környezet révén. A 46/2003. (IV.16.) OGY határozat „Az egészségfejlesztés a mindennapi élet színterein” című fejezete kimondja, és ezáltal hangsúlyozza annak fontosságát, hogy: „Cél: A mindennapi élet színterein, a településeken, az oktatási intézményekben, a munkahelyen, valamint az egészségügyi intézményekben megvalósuljon az egészséget támogató politikai gyakorlat, hatékonyan érvényesüljenek az egészségfejlesztés, betegségmegelőzés módszerei.” Ennek az alapelvnek a megvalósulását elősegítő következő jelentős állomás a teljes körű iskolai egészségfejlesztést támogató nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Somhegyi, 2012/a).

Az egészséges életmód elsajátításának elősegítésére többféle módszer áll az iskolák rendelkezésére (OM 2004):

- *hagyományos egészségnevelés, felvilágosítás*: célja, hogy a hallgatókat, az olvasókat tájékoztassa a betegségek megelőzési módjáról, az életmód jelentőségéről az egészségmegőrzésben és a betegségek kialakulásában. Hátránya, hogy az ismeretátadás során a hallgatónak, az olvasónak passzív szerepe van. Optimális esetben minőségi egészségi döntések meghozatalához szükséges információk és készségek elsajátításának lehetőségét biztosító, egészség- és cselekvésorientált tevékenység. Pl. szexuális felvilágosítás osztályfőnöki óra keretében.
- *érzelmi intelligenciát, társas kompetenciákat, alkalmazkodást fokozó beavatkozások*: a társas kommunikációs készségek és a konfliktuskezelés fejlesztésével segítenek a káros szenvedélyek igitésének és kipróbálásának elutasításában. Mentálhigiénében jártas tanár vagy külső szakember vezetésével folyó, általában kiscsoportos foglalkozások. Napjainkban az egészségfejlesztési programok eredményességük fokozása érdekében az információközlést (egészségnevelés klasszikus formái) a tanulók érzelmi nevelésével együtt alkalmazzák, figyelembe véve a kortárshatásokat, és külön hangsúlyt fektetnek a hiteles és vonzó alternatívák bemutatására. Az élményalapú tanulás elősegítése céljából a drámapedagógiai elemektől kezdve a vita-fórumon, a reklámkészítésen keresztül egészen a projekt módszerig számos eszköz áll a pedagógusok rendelkezésére (Kulin és Darvay, 2012).
- *rizikócsoportos megközelítés*: a veszélyeztetettek kiszűrését, a betegség kialakulásának megakadályozását, illetve lefolyásának pozitív befolyásolását magában foglaló tevékenység. Például egészségügyi szűrővizsgálatok, gyógytestnevelés.
- *kortárs segítés*: képzőprogramokon felkészített kortársak védőhálóként működhetnek, hasonló koruknál, életútjuknál és kommunikációjuknál fogva hitelesebben tudják közvetíteni a jó döntésekhez szükséges információkat. A kortárs segítés három nagy területe: (1) a baráti segítségnyújtás, (2) a személyes vagy telefonos tanácsadás, valamint a (3) konfliktusmegoldás és mediáció (Cowie és Sharp, 1996). E tevékenységek során a segítők töreksenek arra, hogy a hozzájuk fordulók minél tisztábban lássák saját helyzetüket, érzelmeiket, és önmaguktól találjanak megoldásokat problémáikra. Amennyiben ez nem lehetséges, a rászorulókat szakemberhez irányítják. Gyakran vesznek részt iskolai felvilágosító programok szervezésében és lebonyolításában. Képzésük során felkészítik őket arra, hogy krízishelyzetben is segítséget tudjanak nyújtani (Fecskó, 2001).
- *színtér programok*: az egészségi állapot nemcsak az egyéntől, hanem az őt körülvevő fizikai és társas környezettől is függ. Már az Ottawai Karta⁴ is felhívta a figyelmet az egészséget támogató környezet jelentőségére. A Dzsakartai Nyilatkozat⁵ a színterek

4 World Health Organization (WHO) Ottawa Charter for Health Promotion, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, 1986

5 World Health Organization (WHO) Jakarta declaration on Health promotion into the 21st Century, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, 1997

fontosságát hangsúlyozta az egészségfejlesztő stratégiák kiteljesedésében. Olyan teljes körű programok alkalmazását javasolta, amelyek az egészséget mint szervező erőt nemcsak célkitűzéseikbe, hanem struktúrájukba és kivitelezésük során is integrálják. Ennek eredményeként számos ismert színtér-projekt valósult és valósul meg napjainkban is: „Az egészséges városok”, „Az egészséges iskolák”, „Egészséges egyetemek” stb. Hazánkban a 46/2003. (IV.16.) OGY határozat „Az egészségfejlesztés a mindennapi élet színterein” című fejezete foglalja össze a magyar célkitűzéseket. Az oktatási intézmények esetében a következőket írja elő: „A magyarországi iskolarendszer a tanulók egészségvédelme mellett a pedagógusok, valamint a tanulók családtagjainak egészségvédelmét és egészségfejlesztését is segítsé” (Kapás, 2008). Ennek szellemében a teljes körű iskolai egészségfejlesztés akkor valósul meg, ha az összes fő egészségkockázati tényezőre hatást fejt ki; az iskola minden tagját érinti; áthatja a mindennapokat; és a tágabb iskolai környezetet is igyekszik ebbe a munkába bevonni (Somhegyi, 2012/b). Barabás Katalin a felsőoktatás egészségfejlesztésével foglalkozó cikkében szintén hangsúlyozza a teljeskörűség jelentőségét, amikor hiányolja, hogy az oktatók egészségi állapotának megtartása vagy fejlesztése nem szerepel az intézmények céljaként. Véleménye szerint ez a példa visszahat a hallgatókra, akik végzettként ezt a kultúrát fogadják el, és nem fogják igényelni az egészséget támogató munkahely megteremtését (Barabás, 2010). Bármely egészségfejlesztési tevékenység csak abban az esetben fejtheti ki maximális hatását, ha az az oktatási intézmény életének mindennapos gyakorlata által megerősítést nyer. Így erősítheti meg a családi jó példát vagy ellensúlyozhatja a negatívát.

- *közösségi alapú komplex egészségfejlesztő programok*: alulról építkeznek; helyi szinten megjelenő igényeket vesznek figyelembe a közösség szükségleteinek meghatározásánál; a közösség részt vesz a tervezésben és a kivitelezésben is; nagyjából helyi erőforrásokra alapoz. Az iskolán kívül más célcsoportokat is foglalkoztató (például helyi újság, szabadidős klubok, családorvosi szolgálat), összehangolt tevékenység jellemzi.

Az iskolai évek alatti érzékeny időszakban bontakozik ki a hallgatók személyisége, alakul ki értékrendje, életmódja, és alapozódik meg műveltsége. Ennek érdekében az oktatás területén nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy az egészségfejlesztés koherensen jelenjen meg a tantervekben, és az intézményen belül is valósuljon meg az egészséges életmód gyakorlata a közétkeztetés, a mindennapos testedzés és a stresszmentes környezet segítségével.

A testnevelés tanításának változásai (2002–2012)

Az iskolai egészségfejlesztési tervek megvalósításában a testnevelésnek, a testnevelésben közreműködő pedagógusoknak jelentős szerepet szánnak. Ezzel összefüggésben az elmúlt évtizedben a testnevelés tanításának céljai változásokon mentek keresztül annak érdekében, hogy ezek a pedagógusok a velük szemben támasztott társadalmi elvárásoknak

minél jobban meg tudjanak felelni. Az *Új Pedagógiai Szemle* és a *Magyar Sporttudományi Szemle* e témában megjelent cikkei nevelés- és sporttudományi szempontú reprezentációját adják ennek a folyamatnak. 2002-ben a testnevelés és sport műveltségterület fő célját *Parti Zoltán*, az Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság 2002-es NAT tervezetében, a tanulók pszichomotoros készségeinek és képességeinek olyan hosszú távú fejlesztésében jelölte meg, amely egyben hozzájárul a diákok optimális személyiségfejlődéséhez is. A mozgáskészlet, amely a veleszületett alapmozgások fejlesztésével, valamint az erre ráépített új mozgásanyagok elsajátításával tökéletesedik az iskolai évek alatt, hozzájárul a hallgatók mozgáskultúrájának optimalizálásához, ezáltal a cselekvést igénylő feladatok megfelelő szintű elvégzéséhez. A hagyományos értékek átadásán túl a szerző fontosnak tartja, hogy a tanulók ébredjenek rá saját felelősségükre testi képességeik fejlesztésében (*Parti*, 2002). Az egészségnevelés tantárgy kötelező megjelenése (2004/05 tanév) új helyzetet teremtett a tanulók egészséges életmódra nevelése területén. *Bognár József* és munkacsoportja (2005) az iskolai egészségnevelés múltját, jelenét és jövőbeni szerepét vizsgáló cikkében arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók egészségmagatartásának hatásos és tartós befolyásolása az egészségnevelők és testnevelők szoros együttműködése révén érhető el. A testnevelési órákon való részvétel egészségmegőrző és -fejlesztő funkcióján túl hozzájárul önmagunk megismeréséhez, elfogadásához, megküzdő képességünk erősítéséhez. Így felvértezettebben találkozhatnak a tanulók a káros szenvedélyekkel, a kóros táplálkozási szokásokkal. A testnevelés-tanításnak nagyban hozzá kell járulnia a rendszeres fizikai aktivitáshoz való egy életen át tartó elköteleződéshez is (*Bognár és munkatársai*, 2005). A testnevelés alapelveiben és célkitűzéseiben megfigyelhető változások ellenére a megelőző évek testnevelési gyakorlatát és eredményeit vizsgálva, 2007-ben, *F. Mérey Ildikó* kemény kritikát mond az iskolai testnevelésről és sportról: „a tanulók egészségi, fizikai állapota az elmúlt 20 évben folyamatosan romlik, a testneveléshez és sporthoz való hozzáállása negatív tendenciát mutat, az iskolai testnevelés és sport egészségfejlesztő, egészségmegőrző hatása csekély, fiataljaink harmonikus testi fejlesztése nem tudatos”. Ennek megváltoztatása érdekében a testnevelés tantárgy korszerűsítésére és fejlesztésére tesz javaslatot, melynek széles körű bevezetésétől nemcsak a hallgatók fizikai állapotának, sport iránti elköteleződésének, hanem a testnevelők és a testnevelés erkölcsi megbecsülésének növekedését is reméli (*F. Mérey*, 2007). Változásokat sürget *Hamar Pál* is a tanulók egészségmagatartásának fejlesztése érdekében. Véleménye szerint a fizikai és mentális egészség, valamint az egészséges életvezetést szolgáló ismeretek kulcskompetenciaként való definiálása járulna leginkább hozzá a közoktatás területén a célkitűzés megvalósulásához. Ennek érdekében egy új, úgynevezett testkulturális kompetencia bevezetését javasolja a 2007-es Nemzeti alaptanterv kiegészítéseként. Ennek alapját az egészség mint gazdasági és társadalmi érték képezné, kiemelve az egyén felelősségvállalásának fontosságát. A testkulturális kompetencia komplex fejlesztése az óvoda, az alap-, közép- és felsőoktatás és a felnőttképzés feladata lenne, amelyben az egészségnevelésnek, a testnevelésnek, valamint a sportnak kitüntetett szerep jutna (*Hamar*, 2008). A kulcskompetenciákban való gondolkodás bevezetése a testnevelés területén is sok újdonságot hozott, és gyakorlati megvalósításuk során számos kérdés merült fel. A 2007-es NAT-ban definiálták a műveltségterület új alapelveit és céljait: a testnevelés és sport mozgásanyagának pozitív élményekben gazdag elsajátítása

úgy, hogy ezzel együtt a tanulók értelmi képességei is fejlődjenek. Elbert (2010) szerint ez a szemlélet háttérbe szorította az addig jellemző teljesítménynövelésre való törekvést, és csökkentette a követelménytámasztást. E szemlélet lehetséges kedvezőtlen következményének tartja, hogy mindezek hozzájárulhatnak a teljesítmény devalválódásához, éppen egy teljesítménycentrikus világban. A tanulók optimális személyiségfejlődésének érdekében a testnevelés és sport mozgásanyagának pozitív élményeket nyújtó tanítását javasolja oly módon, hogy abban a teljesítménynek is legyen szerepe, mert így érhető el, hogy a tananyag elsajátítása a tanulók egészségmagatartásának és testkultúrájának fejlődésével járjon együtt a testnevelésórákon. Hasonló értékrend lelhető fel abban a törekvésben is, amely egy új szemléletű, úgynevezett jövőorientált testnevelés-tanítás bevezetését javasolja a Nemzeti alaptantervbe. Vass Zoltán és Kun István ezzel a modern szemléletű tanítással a jövőorientált-egészségtudatos életvezetés kialakításához szeretne hozzájárulni. A jövőorientált testnevelés „központba állítja a konkrét és formális művelési gondolkodás fejlesztését a pszichomotoros tanulási és tanítási folyamat implicit mozgásos tartalmainak tudatos alkalmazásával” (Vass és Kun, 2010). Kaposi József (2012) a 2012-es NAT elemzésében a Testnevelés és sport műveltségi terület célrendszerét így foglalja össze: „az ember játék- és sporttevékenységbeni cselekvőkészségének fejlesztése, annak egyénenként változó, lehetőleg magas szintjének elérése: mozgáskészségek fejlesztése, motoros képességek fejlesztése, szociális ügyesség fejlesztése, emocionális készségek fejlesztése, ismeretek fejlesztése, szokások fejlesztése”. A NAT alapján a testnevelés tantervi célrendszerében és fejlesztési feladataiban integráltan jelenik meg a mozgáskészségek, az egészségtudatossággal kapcsolatos ismeretek, az önismeret, valamint a felelősségvállalás fejlesztése. A NAT az iskolai testnevelést és sportot a teljes körű iskolai egészségfejlesztés és tehetséggondozás megkülönböztetett részének tekinti, a testnevelés és sport műveltségterület kitüntetett területének tartja a tanulókörzpontú személyiségfejlesztést. Jelentős szerepet kap a tanulási nehézségek kezelésében és a társadalmi integrációban is. A célok megvalósítása szempontjából jelentős változás a mindennapos testnevelés bevezetése, amely heti öt óra testnevelés keretében valósul meg. A tanítás során az ismeretszerzés, a gyakoroltatás-cselekedtetés és a pozitív élmények együttes jelenlétét javasolja az alaptanterv (NAT, 2012).

Az elmúlt 10 év alatt az iskolai testnevelésnek és sportnak tulajdonított pedagógiai hatások jelentősen gazdagodtak és komplexebbé váltak, reflektálva a társadalomban megváltozott elvárásokra, ahol nőtt az egyén felelőssége az életmódja, életszemlélete és életvezetése vonatkozásaiban, és ezzel egyidejűleg az önmagát testileg és lelkileg sikeresen kontrollálni tudó, harmonikus életvezetésű, egészséges, fitt ember eszménye alakult ki. Ebben az összefüggésben a rendszeres mozgásnak, az aktív életmód melletti elköteleződésnek kulcsszerep jutott, és ebből kifolyólag napjainkra a testnevelés oktatása jóval túlmutat már a tananyag megtanításán.

A tanulók véleménye a testnevelésről és a testnevelőkről

A változásokkal egyidőben a tanulónak a testnevelésóráról és testnevelőkről alkotott véleményének vizsgálatai tovább finomították a képet a testnevelésnek az egyének életében, életmódjában betöltött szerepéről. Egy országos reprezentatív felmérés eredménye szerint az általános iskolában a lakosság 60%-a szerette a testnevelésórát, 22%-a nem. Hasonló eredmények születtek a középiskolai testnevelésórakkal kapcsolatban is, a felsőoktatásban azonban a megítélés mindkét esetben romlott, és a sportnak a jelentősége is csökkent. A vizsgálat szerint a férfiak jobban szerették ezt a tantárgyat, mint a nők. Azok között, akik nem szerették, leggyakrabban az erőltetést, az ügyetlenséget és az osztályozást említik ellenérzésük fő kiváltó okaiként. A vizsgálat pozitív, bár gyenge összefüggést talált a válaszadók sportolási szokásai és a testnevelésórák, valamint a testnevelő tanár szeretete között (Neulinger, 2009). Ezek az eredmények megerősítik azt a feltételezést, hogy az iskolai testnevelésnek és a testnevelőknek hatásuk van a tanulók életmódjának alakulására. Az órák rossz megítélésének megjelölt fő okai az egyéni adottságok felmérésének és figyelembevételének jelentőségére utalnak. Hasonlóan lényeges a teljesítménynövelés mértékének és a követelményeknek megállapítása úgy, hogy azok motiváló erőként tudjanak hatni, és pozitív élményeket tudjanak kiváltani. Ennek a szemléletnek az általánossá válásával, a kompetencia alapú oktatás megszilárdulásával nőhet a testnevelést kedvelők száma, és az aktív, sportos életmód melletti elköteleződés.

Egy másik, 8. osztályos serdülők életmódjával és a testneveléssel kapcsolatos véleményükkel foglalkozó, reprezentatív vizsgálat eredményei kedvezőtlenebb képet adtak. A kérdőívet kitöltők kevesebb mint fele szerette a testnevelésórát, és kevesebb mint egyötödé egyáltalán nem. Az ellenszenv fő okaiként elsőként a testnevelésórák tartalmát jelelték be, ezt követte a tanár személye, illetve a részvétel fárasztó jellege. Ezen kissé kedvezőtlen adatok ellenére az osztályozást a tanulók több mint kétharmada nem törölné el. A legkedveltebb tevékenységekre is rákérdeztek a kutatók, és megállapítható, hogy a sportjátékokat és egyéb játékokat üzték a diákok legszívesebben (Rétsági és Ács, 2010). Ennek a vizsgálatnak az eredményei is összecsengenek, egyrészt azzal az alapelvvel és célkitűzéssel, hogy az iskolai testnevelés és sport legyen örömteli, játékos tevékenység, másrészt a testnevelő tanárok azon véleményével, hogy a teljesítménynek helye van a testnevelés tanítása során. Az iskolai testnevelés és sport iránti kötődés magyar és erdélyi diákok körében végzett vizsgálatának eredményeiből is következtethetünk a tantárgy megítélésére. Az eredmények pozitív beállítottságról tesznek tanúságot, amelyben nemi, területi és életkorbeli különbségek fedezhetőek fel. Az erdélyiek hozzáállása, beállítódása kedvezőbb volt mint magyar társaiké, de ennek mértéke ugyanúgy, mint a magyaroknál, a korral csökken. A fiúk érzelmi telítettsége általában gazdagabb volt mint a lányoké (Hamar és munkatársai, 2012).

Ezeknek a vizsgálatoknak a figyelembevételével elmondhatjuk, hogy az iskolai testnevelésnek és sportnak hatása van a fiatalok és ennek folyományaként a felnőtt lakosság sporthoz, fizikai aktivitáshoz történő viszonyulására. Az egészségfejlesztő iskolák és egyetemek mozgalma e hatás optimalizálása érdekében nagy hangsúlyt fektet a tanulók, hallgatók fizikai fejlődésére az érzelmi és szociális fejlődés mellett. Az átfogó iskolai egész-

ségnevelési terv a biológiaórák tananyagába beépült egészségnevelés élettani szemléletű oktatását az iskolai testnevelésnek és sportnak a mindennapi élethez fontos készségeket fejlesztő hatásaival koherensen ötvözi. Az elemzett vizsgálatokból levont következtetések alapján az iskolai testnevelés pozitív hatása erősíthető. E cél érdekében javasolható, hogy az oktatási intézmények egészségfejlesztési programjaiban fektessenek hangsúlyt arra, hogy a testnevelés tantervek írásánál és az iskolai sportprogramok összeállításánál szempontként jelenjenek meg a hallgatók igényei és egyéni adottságai. A középiskolai és a felsőfokú oktatási intézmények esetében a hallgatók számára sportolást támogató környezet biztosítása csökkentheti a korral járó lemorzsolódást.

Általános és középiskolás tanulók időtöltési szokásainak és egészségi állapotának jellemzői

A felnőttkorra jellemző ülő életmód egyre fiatalabb korosztályokban jelenik meg és válik általánossá. Új tevékenység válik napjaink legelterjedtebb időtöltései közé: a képernyőhasználat. Már óvodáskorban játszanak a gyerekek televízióhoz csatlakoztatott játékokkal, és az okostelefonok megjelenésével a képernyőhasználat fizikai korlátai is tovább tágultak. A szabadidő eltöltésében is markáns változásokat igazolnak a felmérések. Az *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása* című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés részletesen foglalkozik a fizikailag aktív időtöltéssel és a képernyőhasználattal (Halmai és Németh, 2010). A kutatás Strong és munkatársai (2005) nevével jelzett ajánlás alapján, naponta legalább egy órát, minimum közepes intenzitással mozgó fiatalok fizikai aktivitását jelölte elegendőnek (a tanulók a testnevelésórai mozgást is számításba vehették az elmúlt hét fizikai aktivitására vonatkozó kérdésnek a megválaszolásánál). Ennek figyelembevételével, a HBSC felmérése szerint a magyar iskoláskorú fiataloknak kevesebb mint 20%-a mozog eleget (Halmai és Németh, 2010). Ez az érték a 2005/06-os HBSC felmérésében résztvevő országok adataival (Ianotti és munkatársai, 2008) összehasonlítva közepesnek számít (Halmai és Németh, 2010). A kutatás szerint a magyar tanulók iskolán kívüli sportban való részvétele az idővel jelentősen csökken, különösen lányok esetén. A nem sportoló lányok aránya az 5–11. évfolyamokon két és félszeresére, fiúknál másfélszeresére nő. A televízió képernyője előtt (video- és DVD-nézés is beleszámít) eltöltött idő jellemzően több mint a napi ajánlott (AAP 2001), minőségi programkínálattal jellemezhető maximum 2 óra: a HBSC 2010 magyar válaszadóinak közel 60%-a legalább napi 2 órát tölt a tévé képernyője előtt (a HBSC felmérés az eltöltött idő programminőségét nem vizsgálta). A számítógép előtt eltöltött idő jelentős emelkedést mutatott az előző vizsgálathoz képest. A 11.-es válaszadók több mint fele például legalább napi 2 órát tölt el a számítógépe képernyője előtt (Halmai és Németh, 2010). Hasonló eredményekről számoltak be Kovács és munkatársai (2010) óbudai általános iskolások körében végzett vizsgálatuk kapcsán: a képernyő előtt eltöltött idő hétköznap 2,2 +/-1,9 óra, hétvégén 3,6 +/-2,6 óra volt. Iskolán kívüli sportban részt vevők száma az idő múlásával arányosan csökkent: a 9 éves fiúk 15,3%-a, a 10

éves lányok 21%-a nem sportolt, ez az arány 15 éves korukra fiúk esetében 31%, lányok esetében 53,8% lett. Ezeknek az életmódbeli változásoknak a hatása már tetten érhető a szekuláris trend alakulásában. *Photiou és munkatársai* (2008) magyar általános iskolások életmódjával, testösszetételével és fittségével foglalkozó vizsgálatában az 1975-ös minta adatait a 2005-ben felmértékkel összevetve azt találta, hogy a tanulók testösszetétele és fittsége is markánsan kedvezőtlenül változott. Hasonló megállapítás tehető a testösszetételre vonatkozóan a 2010/2011. tanévben végzett iskola-egészségügyi munkáról szóló összefoglaló jelentés alapján, amelyet 1 489 548 fő iskolába beíratott tanuló adatainak a felhasználásával állítottak össze. Adataik szerint az elmúlt 10 évet vizsgálva megállapítható, hogy az elhízottak száma minden korosztályban nő, jelenleg 10-12%, s ugyanez mondható el a kórosan soványakról is, de számuk jelentősen kevesebb mint a kövéreké, 23,1%. A jelentés beszámol egyéb közösségi szűrővizsgálatok eredményeiről is. A mozgásszervek kóros eltérései közül a tartási rendellenességek (13%) és a lúdtalp (25%) a leggyakoribb előfordulásúak. A látászavarok gyakorisága évről évre nő, 12.-ben már 25%. A magas vérnyomás előfordulása megtízszereződik a középiskola végére (2,9%). A belgyógyászati betegségek közül az asztma gyakoriságát vizsgálják, a tanulók 2,5%-ánál fordul elő. Említésre méltó még, hogy habár nő az iskolai teljesítmény, nő a magatartási és emocionális zavarral küzdő hallgatók aránya is (*Összefoglaló jelentés a 2010/2011. tanévben végzett iskola-egészségügyi munkáról*, 2012). A jelentés beszámol a testnevelési órakon való részvételről is, a testnevelési besorolások tükrében. A hallgatók 17,28%-a, több mint 250 ezer tanuló nem vett részt a normál testnevelésórán orvosi javaslat alapján, és 45 453-an voltak közülük teljesen felmentettek (*Összefoglaló jelentés a 2010/2011. tanévben végzett iskola-egészségügyi munkáról*, 2012). A magyar iskolások fizikai aktivitásával számos tudományos felmérés is foglalkozik. A HBSC 2010 szerint a magyar iskolások közül a lányok 11,5%-a, a fiúk 22,8%-a mozog legalább napi egy órát megfelelő intenzitással minden nap. A kutatás foglalkozott az iskolán kívüli fizikai aktivitással is (az arra a kérdésre adott válaszok alapján, hogy a tanulók hetente hány órát mozognak szabadidejükben az iskolai tanórákon kívül, úgy, hogy megizzadjanak, kifulladásig), a fiúk 56,8%-a, a lányok 36%-a mozog legalább 2 órát hetente intenzíven (*Halmai és Németh*, 2010). Az ELTE Hunpass felmérésében résztvevő 7-12. évfolyamos diákok 31%-a vett részt iskolán kívüli (egyesületi sport) rendszeres, szervezett mozgásos tevékenységben (*Csányi*, 2012). 2012-ben a Magyar Labdarúgó Szövetség OTP–MOL Bozsik Egyesületi Gyermek Labdarúgó Programban 32 293 fő 5-14 éves gyermek vett részt.⁶ Az Országos Sportegészségügyi Intézet éves jelentése alapján, 2012-ben 172 728 fő 18 éven aluli sportolót vizsgáltak meg sportorvosi vizsgálatához kötött versenyengedély megszerzése vagy meghosszabbítása céljából. Az adat értékelésénél figyelembe kell venni, hogy fiataloknál félévente kell a vizsgálatot elvégezni (*OSEI*, 2012). Az adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a magyar tanulók jelentős része nem mozog naponta eleget. Az iskolán kívüli sportolás megítélését nehezíti, hogy nem tudunk adatokat a heti edzések, versenyek, mérkőzések gyakoriságáról, intenzitásáról. Az azonban megállapítható, hogy

6 http://www.pmlsz.hu/?us=news_u&nid=1495 Letöltve: 2013. 07. 23.

az iskolán kívüli sport a tanulóknak kevesebb mint a felénél járul hozzá az elegendő napi fizikai aktivitáshoz. A nem sportoló tanulóknak és a sportolóknak azokon a napokon, amikor nincs edzés, az iskolai testnevelés jelenti azt a lehetőséget, amikor megfelelő intenzitással mozoghatnak. Emellett az egészséges iskola mozgalom célkitűzéseinek jegyében az iskolai testnevelés és sport területén biztosítani kell a különböző mértékben terhelhető (könnyített, gyógytestnevelés, teljesen felmentett) tanulóknak a lehetőséget az egészségi állapotukkal kapcsolatos ismeretek elérésére, megértésére, képességeik és készségeik fejlesztésére és önbecsülésük növelésére. A közösségi szűrővizsgálatok eredményei, különös tekintettel az elhízás és a túlsúly nagy arányára, valamint az iskolai teljesítmény-, magatartási és emocionális zavarokkal küzdők növekvő számára, rávilágítanak nemcsak a tantervek, de az iskolák rejtett üzenetének a jelentőségére is. Amennyiben az intézmény falain belül derűs a légkör, nincs feszültség, lehetőség van az egészséges táplálkozásra és a mindennapos testedzésre, akkor a tanulók ezeket a tapasztalataikat is felhasználhatják életmódjuk kialakításában.

A testnevelésórák egészségre gyakorolt hatása

Gyakoriság és intenzitás

Az iskolai testnevelés és sport a tanulók egészségére és életmódjára gyakorolt hatásának tudományos igényű felmérései hozzájárulnak a hatékonyabb tantervek és egészségfejlesztő programok megírásához (Pate és munkatársai, 2011). Az optimális hatás elérésének egyik alapvető feltétele, hogy az órák heti gyakorisága, az iskolai sportprogramokon való részvételi lehetőségek és az egyes órákon, programokon való részvétel intenzitása elérje azt a küszöböt, amelynél a mozgás pozitív hatásai már megjelennek. Ennek érdekében ajánlások adnak útmutatást a fizikai aktivitás gyakoriságára és intenzitására vonatkozóan. Strong és munkatársainak (2005) az ajánlása, amelyet a HBSC eredményeinek értékelésénél használnak, naponta legalább egy óra, minimum közepes intenzitású mozgást tart megfelelőnek. Az Egyesült Államokbeli szakmai ajánlások hasonlóak, napi, legalább 60 perc, közepes-magas intenzitású testmozgást ajánlanak a gyermek- és serdülőkorúaknak (National Institute for Health and Clinical Excellence, 2009) (US Department of Health and Human Services, 2008).

A testnevelésórák gyakorisága az órarend alapján meghatározott, az intenzitás azonban széles skálán mozoghat. A tanulók teljesítményének pulzusmérővel vagy akcelerméterrel végzett felméréseivel a testnevelésórák fizikai aktivitásának intenzitása jól jellemezhető. Több, nagy elemszámú, a teljesítményt az előbb említett módon mérő kutatás eredményei azt mutatták, hogy az órákon a hallgatók nem tartózkodtak elegendő időt a koruknak megfelelő pulzustartományokban, az órák kevesebb mint felét töltötték el az ajánlott intenzitású mozgással, a javasolt (NASPE, 2004) több mint 50% helyett (Levin és munkatársai, 2001) (Mckenzie és munkatársai, 2000, 2004) (Wickel és Eisenmann, 2007). A kutatások eredményeinek és az ajánlásoknak az összehasonlítása azt mutatja, hogy a hallgatók iskolai testnevelésórai tevékenysége hozzájárul a minimális napi aktivitásuk

megvalósulásához, de nem teljesíti be azt. A korlátoi pont az „iskola” jellegéből adódnak, egyrészt mert hétvégén, szünetekben nem vehető igénybe, nincs minden nap, másrészt a tantervi előírásoknak nem csak a fitness fejlesztése a fő célkitűzése, így az ajánlott pulzustartományban eltöltött idő a tananyagtól függően is változik. Ezért a tanulók megfelelő fejlődéséhez, az iskolai fizikai aktivitás kiegészítéséhez elengedhetetlenül szükséges az aktív életmód igényét is felkelteni, megvalósításához támogatást nyújtani, lehetőségeket biztosítani. A tanulók számára a délutáni iskolai sportprogramok, az iskolai sportegyesületek által kínált lehetőségek, az aktív életmódot támogató környezetként kedvező alternatívát kínálhatnak szabadidejük hasznos eltöltéséhez.

Napi fizikai aktivitásra gyakorolt hatás

A testnevelésórák jelentősége vizsgálható a napi fizikai aktivitásra gyakorolt hatásuk tükrében is; ennek érdekében a kutatók összehasonlították a tanulók egész napos fizikai aktivitását attól függően, hogy volt-e aznap testnevelésórájuk vagy sem. *Morgan és munkatársai* (2007) felmérésében, akik lépésszámlálóval mérték az egész napos aktivitást, a tanulók jelentősen több lépést (1100-2500-zal több) tettek azokon a napokon, amikor volt testnevelésórájuk. *Dale és munkatársai* (2000) hasonló következtetésre jutottak, a hallgatók jelentősen aktívabbak voltak azokon a napokon az iskola után is, amikor volt testnevelésóra. Mind a kettő vizsgálat hangsúlyozta, hogy a tanulók nem kompenzálták a testnevelésóra hiányát több mozgással a szünetekben vagy délután, iskolán kívüli sportolással vagy egyéb aktív szabadidős tevékenységgel. *Tassitano és munkatársai* (2010) a Global School-based Student Health Survey kapcsán több mint 4000 középiskolás fizikai aktivitását mérte fel. A tanulókat két csoportba sorolták be: a megfelelően és a nem megfelelően aktívakéba. Azok, akiknek több testnevelésórájuk volt (heti 2 vagy több), nagyobb valószínűséggel kerültek a megfelelően aktív csoportba. A testnevelésórák száma más vizsgálatban is jelentősen befolyásolta a fizikai aktivitást. *Gordon-Larsen és munkatársainak* (2000) a szociokulturális háttér, valamint a környezeti hatások serdülők fizikai aktivitására és inaktivitására gyakorolt hatását vizsgáló kutatásában már heti 1 óra testnevelés (mint környezeti hatás) is emelte a valószínűségét, hogy a serdülőkorú tanuló heti fizikai aktivitása a legkedvezőbb kategóriába (hetente minimum ötször, közepes vagy magas intenzitású fizikai aktivitás) legyen sorolható, heti 5 testnevelés pedig több mint duplájára emelte ennek valószínűségét. Főiskolai öregdiákok 2-12 éves követésével is vizsgálták a testnevelés fizikai aktivitásra gyakorolt hatását: azok a hallgatók, akiknek minden félévben volt testnevelésük, később is hetente többször mozogtak, mint akiknek ez nem volt kötelező (*Brynteson és Adams*, 1993).

A felmérések alapján elmondhatjuk, hogy az iskolai testnevelés hozzájárul a tanulók napi minimális, megfelelő intenzitású fizikai aktivitásához, és növeli az aktív szabadidős tevékenységek gyakorlásának valószínűségét.

Egészségre gyakorolt rövid távú hatások

A szakirodalomban olvashatunk a testnevelésnek a tápláltsági állapotra, a fittsége és a mentális állapotra gyakorolt rövid távú (1 éven belüli) hatásairól.

A *testsúlyra gyakorolt hatásokat* mért vagy önbecsült adatok segítségével kiszámolt BMI felhasználásával vizsgálták. Két, nagy elemszámú kutatás, *O'Malley és munkatársai*-nak (2009) 70 ezer fő részvételével, valamint *Cawley* kutatócsoportjának (2007) az Egyesült Államok serdülőire nézve reprezentatív felmérések (YRBSS) összesített adatainak (36 884 fő) felhasználásával történő vizsgálata nem talált összefüggést a testnevelésórai részvétel és a tanulók testtömeg-indexe között. Hasonló eredményre jutottak *Drake és munkatársai* is (2012) abban a kutatásukban, ahol a sportnak, az iskolai testnevelésnek és az iskolába járás módjának serdülők testsúlyára való hatását vizsgálták: a csapatsportban való részvétel, a gyalogos vagy a kerékpárral történő közlekedés csökkentette az elhízás gyakoriságát, a testnevelésórán való részvétel viszont nem befolyásolta.

Fairclough és Stratton (2006) azt találták – miután a testnevelésórák hatékonyságát vizsgálták a BMI tükrében –, hogy normál testsúlyú tanulók fittsége növekedett, míg a túlsúlyosaké nem változott a testnevelés hatására. *Carrel és munkatársai* (2005) vizsgálatában az azonos korú, testösszetételű és fittségű elhízott tanulókat két csoportba sorolták. A kontrollcsoport hagyományos, a másik csoport kis csoportos (12-14 fős), speciális testnevelésórán vett részt kilenc hónapig. A program végére a hagyományos testnevelésórán résztvevő tanulók fittsége nem változott, míg a speciális órákon résztvevőké szignifikánsan növekedett.

A fizikai aktivitásnak a *pszichés egészségre* gyakorolt kedvező hatása széles körű: a kutatások eredményei szerint javítja a pszichés közérzetet, csökkenti a szorongást és a depressziót (*Dubbert*, 2002) (*Lane és munkatársai*, 2002). A depresszió és a szorongás kezelésében is felhasználják a testmozgás kedvező hatását (*Salmon*, 2001) (*Mather és munkatársai*, 2002). A hangulatra gyakorolt pozitív befolyás is régóta ismert (*Berger*, 1996) (*Morgan*, 1997). *Tsang* (2011) azt vizsgálta, hogy középiskolások hangulatát hogyan befolyásolja az aerob jellegű testmozgás, a könnyűzene hallgatása és a pihenés. Kutatásában a három változó közül a testmozgás emelte a legjobban a hangulatot. *Brosnahan és munkatársai* (2004) 1870 középiskolás diák részvételével tanulmányozta az iskolai testnevelésnek a mentális egészségre gyakorolt hatását. Azok a tanulók, akiknek három vagy annál több napon volt testnevelésük, kevésbé voltak szomorúak, mint azok, akiknek ennél kevesebb órájuk volt. Az öngyilkossággal kapcsolatos attitűdben nem volt különbség a tanulók között.

Azok a kutatások, amelyek a testnevelésórák a *fittsége* gyakorolt hatását vizsgálták, nem találtak egyértelmű pozitív kapcsolatot. *Madsen* kutatócsoportja (2009) a fittséget egy mérőföld futás segítségével vizsgálva, nem talált összefüggést a testnevelésórákon aktívan eltöltött percek száma és a fittség között, viszont pozitív korreláció állt fenn a testnevelésórák kedveltsége és a fittség között. *Cawley és munkatársai* (2007) lányok esetében pozitív kapcsolatot találtak a testnevelésórai aktivitás és a magasabb szintű fizikai aktivitási magatartás között. *Cox és kutatócsoportja* (2008) megerősítette, hogy az aktívabb testnevelésórai részvétel és a testnevelés szeretete magasabb szintű szabadidős testmozgással jár együtt. *Carrel és munkatársai* (2005) vizsgálatában a hagyományos testnevelés-

órákon résztvevők fittsége nem változott, a speciális órákon résztvevőké viszont igen, egy kilenc hónapos program végére.

Bár a szakirodalom gazdag a fizikai aktivitásnak a testsúlyra, fittsége és mentális egészségre gyakorolt hatásaival kapcsolatos tanulmányokban, a testnevelésórák ugyan-ezen hatásaival viszonylag kevés kutatás foglalkozik. Valószínűleg ennek is köszönhető, hogy az eredmények nem egyértelműek, a pozitív összefüggések és az összefüggések hiánya egyaránt fellelhető, viszont negatív kapcsolatot nem igazoltak.

Egészségre gyakorolt hosszú távú hatások

Míg az aktív életmód, a rendszeres fizikai aktivitás egészségre gyakorolt hosszú távú hatása egyértelműen igazolt, addig a testnevelésórák hosszú távú, egészségre gyakorolt pozitív hatása korlátozottan bizonyított. Ez azzal magyarázható, hogy relatíve kevés azoknak a tanulmányoknak a száma, amelyek kizárólag a testnevelésórai fizikai aktivitás szerepét vizsgálják, gyakoribb, hogy az valamilyen iskolai egészségfejlesztő program vagy az egész napos aktivitás kutatása kapcsán jelenik meg a felmérésekben, így hatása önállóan nem tanulmányozható. *Timpka és munkatársai* (2012) a testnevelésből kapott érdemjegyek felhasználásával kutatták a testnevelés hosszú távú, egészségre gyakorolt hatásait. Megvizsgálták, hogy az alacsony, átlagos és magas osztályzatú tanulók 30 évvel később milyen egészségi állapotúak voltak. Erre háziorvoshoz fordulásuk számából, kórházi ellátásuk és a táppénzes állományuk idejéből következtettek. Vizsgálatukban a 30 évvel korábban alacsony testnevelés osztályzatot kapott nők többet látogatták a háziorvosukat és többet voltak táppénzen, mint a magasabb osztályzatúak. Férfiak esetében nem találtak kapcsolatot a vizsgált változók között. Az Add Health Study kutatásban a résztvevők tápláltsági állapotának követésével tanulmányozták a serdülőkori tantervhez kötődő és tanterven kívüli fizikai aktivitás és a későbbi egészségi állapot közötti összefüggést. A 8-12 évfolyamos tanulók testnevelésórákon való heti részvétele és a testsúlyuk közötti kapcsolatot egy öt évvel későbbi ismételt testsúlyméréssel is kiegészítve megállapították, hogy minden egyes nap, amelyen testnevelés volt, 5%-kal csökkentette a túlsúly kialakulásának lehetőségét (mindennapos testnevelés a vizsgálatban 28%-kal) normál súlyú fiatalok esetében. Túlsúlyosaknál ezt a kapcsolatot nem találták (*Menschik és munkatársai*, 2008). A HABITS vizsgálatban öt éven keresztül, 11-16 éves korig mérték a tanulók testmagasságát, súlyát és derékbőségét. Azoknak a fiúknak, akiknek három napon is volt testnevelésórájuk, plusz három cm-rel csökkent a derékbőségük azokhoz képest, akiknek ennél kevesebb testnevelési órájuk volt hetente. Lányok esetében és BMI-vel kapcsolatban nem találtak összefüggést (*Wardle és munkatársai*, 2007).

A testnevelésnek fittsége gyakorolt hosszú távú kedvező hatását igazolta egy serdülő lányok körében végzett felmérés. Normál súly és túlsúly esetén egy tanévnyi mindennapos testnevelésen való részvétel egy és kettő év elteltével is jobb fittséggel járt a testnevelésórát nem látogató lányokéval összehasonlítva. Elhízás esetén a mindennapos testnevelés fittsége gyakorolt kedvező hatása nem volt igazolható (*Camhi és munkatársai*, 2011).

A testnevelésórák iskolai teljesítményre gyakorolt hatása

Az iskolákról alkotott vélemény a hallgatók tanulmányi eredményeivel, eredményességével áll szoros kapcsolatban, a hallgatók fittsége ritkán szerepel a megítélés szempontjai között. Számos tanulmány kapcsolatot talált azonban a hallgatók fizikai aktivitása, teljesítő-képessége és iskolai teljesítménye között. A kutatások az iskolai teljesítmény több elemét különböztetik meg: kognitív képességek; az iskolai teljesítményt befolyásoló attitűdök, meggyőződések az iskolai magatartás és az iskolai teljesítmény minősítése különböző értékelések, pl. teszteredmények, jegyek segítségével (*Raspberry és munkatársai*, 2011).

Trudeau és Shephard (2008) a testnevelésnek és a tanterven kívüli iskolai, fizikai aktivitásnak az iskolai teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálták elemzésükben. A követéses és a kísérleti jellegű kutatások elemzését követően megállapították, hogy az iskolai fizikai aktivitás idejének emelése nem csökkentette az általános iskolások iskolai teljesítményét, annak ellenére, hogy így a többi tárgy oktatására kevesebb idő jutott. Véleményük szerint az a tény, hogy a csökkent oktatási idő ellenére a tanulók minimum ugyanúgy teljesítettek, azt bizonyítja, hogy a tanulás hatékonysága esetükben nőtt. Például egy 16 hónapos program keretében emelték az iskolai fizikai aktivitás idejét 4. és 5. osztályban. Az intervenció csoportban heti 47 perccel több időt töltöttek mozgással a kontrollcsoporthoz képest (139 ± 62 vs. 92 ± 45 perc, $P < 0.001$). Annak ellenére, hogy csökkent az oktatásra jutó idő, a felmérésekben nyújtott teljesítményben nem volt különbség a két csoport között (*Ahamed és munkatársai*, 2007). Hasonló megállapításra jutottak *Shephard és munkatársai* (1984) is egy ötéves követéses vizsgálatban. Annak a csoportnak, amelynek heti öt óra testnevelése volt, jobb volt az iskolai teljesítménye, mint a kontrollcsoportnak (heti 40 perc testnevelés).

Annak ellenére, hogy a plusz testnevelésórák számára csak a többi tárgy rovására jutott idő, az ötéves követés alatt az intervenció csoport iskolai teljesítménye általában nőtt a kontrollcsoporthoz képest. A standardizált matematikateszteken magasabb, az angol teszteken alacsonyabb pontot értek el, annak ellenére, hogy a matematika oktatási ideje 33 perccel csökkent, az angol nyelv pedig nem változott a plusz testnevelésórák miatt (*Shephard*, 1997). *Trudeau és Shephard* (2008) a keresztmetszeti vizsgálatokat elemezve pozitív összefüggést találtak a tanulók iskolai fizikai aktivitása és iskolai teljesítménye között (*Nelson és Gordon-Larsen*, 2006; *Field és munkatársai*, 2001; *Dwyer és munkatársai*, 2001; *Pate és munkatársai*, 1996; *Williams*, 1988). Elemzésük alapján hangsúlyozták, hogy a tanulók szocioökonómiai státusza jelentősen befolyásolja mind a tanulók fizikai aktivitását, mind az iskolai teljesítményét (*Mo és munkatársai*, 2005; *Willms* 2003; *La Torre és munkatársai*, 2006; *Raudsepp*, 2006). Az elemzésben szereplő kutatások nagy része figyelmen kívül hagyta a szocioökonómiai státusz befolyásoló hatását, amelyek azonban figyelembe vették, azok általában szintén megerősítették a fizikai aktivitás és az iskolai teljesítmény pozitív kapcsolatát. *Williams* például (1988), a tanulók szocioökonómiai státuszának figyelembevételével, kutatásában pozitív összefüggést igazolt az iskolai sportban való részvétel és az iskolai teljesítmény között. *Nelson és Gordon-Larsen* (2006) az Egyesült Államok serdülőire nézve reprezentatív vizsgálatukban is azt találták, hogy a fizikailag aktívabb tanulók jobb eredményeket érnek el a matematika és az angol felmérésekben

a demográfiai és szocioökonómiai státusszal való korrekciót követően is. A szerzők az általuk vizsgált szakirodalomban (MEDLINE [1966-2007], PsychINFO [1974-2007], Google Scholar.com és ERIC), két kutatásában találtak negatív összefüggést a fizikai aktivitás (nem a testnevelés) és az iskolai teljesítmény között (*Tremblay és munkatársai*, 2000; *Daley és Ryan*, 2000). Elemzésükben vizsgálták a fittség és az iskolai teljesítmény kapcsolatát is, és nem találtak pozitív összefüggést az iskolai teljesítménnyel. Ezzel szemben *Van Dusen és kutatócsoportja* (2011) iskoláskorúak fittsége és tanulmányi teljesítménye közötti kapcsolatot vizsgálva Texas 13 iskolai körzete iskoláinak 3-11. évfolyamos tanulóinak részvételével azt találta, hogy a fittség és a standardizált teszteken (olvasás, matematika) elért eredmények között erős szignifikáns összefüggés van. A kardiovaszkuláris fittség dóziszfüggő pozitív kapcsolatot mutatott a teszteken mérhető iskolai teljesítménnyel függetlenül más szociodemográfiai és fittségi változóktól.

Rasberry és munkatársai elemzésükben (2011) az 1985-2008 között megjelenő angol nyelvű eredeti közlemények feldolgozásával vizsgálták az iskolai fizikai aktivitás (testnevelés és iskolai sport, egyéb iskolai aktivitások) és az iskolai teljesítmény összefüggéseit. A témában megjelent 406 cikk közül végül 46 felelt meg a vizsgálati kritériumoknak, melyek közül 14 foglalkozott a testnevelés és az iskolai teljesítmény kapcsolatával. Ebből tíz intervenciós volt, melyekben azt vizsgálták, hogy a testnevelés tanításában történt módosítások (pl. az óraszám vagy az órai fizikai aktivitás intenzitásának növelése) milyen hatással voltak a tanulók iskolai teljesítményére. A fennmaradó négy leíró jellegű kutatás volt. Az intervenciós kutatások közül bár nyolc egy vagy több pozitív összefüggést is talált a vizsgált változók között, az összes kutatási eredmény értékelését követően közülük csak hat esetben igazolódott pozitív és/vagy nem szignifikáns kapcsolatok (*Bluechardt és munkatársai*, 1995; *Dwyer és munkatársai*, 1996; *McNaughten és Gabbard*, 1993; *Milosis és Papaioannou*, 2007; *Tuckman és Hinkle*, 1986; *Sallis és munkatársai*, 1999). Kettő (*Budde és munkatársai*, 2008; *Ericsson* 2008) majdnem minden vizsgált összefüggés tekintetében pozitív kapcsolatot talált. Kettő pedig nem talált összefüggést a testnevelés és az iskolai teljesítmény között (*Raviv és Low*, 1990; *Pollatschek és O'Hagan*, 1989). A leíró jellegű kutatások standardizált tesztek eredményei és a testnevelés közötti kapcsolatot vizsgálták. Három közülük pozitív összefüggést igazolt a testnevelésórán eltöltött idő vagy a testnevelésórán elsajátított készségek és az iskolai teljesítmény vizsgált paraméterei között (*Dexter* 1999; *Carlson és munkatársai*, 2008; *Tremarche és munkatársai*, 2007). *Carlson és munkatársai* (2008) vizsgálatában például azok az alsó tagozatos lányok, akik több időt töltöttek testnevelésórán, jobban szerepeltek a matematika és az olvasás felméréseken. Fiúk esetében nem találtak kapcsolatot a kutatók. *Tremarche és munkatársai* (2007) matematika és angol tesztek eredményei felhasználásával vizsgálták a testneveléssel eltöltött idő és az iskolai teljesítmény kapcsolatát. Angol nyelv esetén pozitív összefüggést igazoltak, matematika esetén nem találtak kapcsolatot. *Dollman és munkatársai* (2006) viszont nem találtak kapcsolatot a matematikai és műveltségi tesztek és a testnevelés között. Az említett négy közlemény közül egy sem igazolt negatív összefüggést. *Rácz és munkatársai* (2006) kutatásukban nem találtak döntő különbséget az iskolán kívül sportoló és nem sportoló tanulók tanulmányi eredménye között. Összefoglalásukban kiemelték, hogy a sportolók ugyanazt az eredményt életmódjukból fakadóan kevesebb időráfordítással érték el.

Murray és munkatársai (2007) az iskolai egészségfejlesztő programok elemzésében a testnevelés, az iskolai testmozgás hatását is vizsgálták mint a programok részeit. Az iskolai teljesítményt, mint függő változót operacionalizálták, és a standardizált teszteken nyújtott teljesítmények, az iskolai hiányzások mértéke, az osztálytermi magatartás értékelése és számos egyéb szempont felhasználásával mérték. Elemzésük alapján az iskolai testnevelésnek és sportnak negatív hatása nem volt az iskolai teljesítményre.

A szakirodalomban található eredmények alapján a testnevelésnek az iskolai teljesítményre gyakorolt hatása kedvezőnek ítéltető: számos tanulmány igazolta, hogy a testneveléssel eltöltött idő emelkedése a tanulás hatékonyságának és/vagy a vizsgált iskolai eredmények javulását okozza. Több közlemény pozitív összefüggést igazolt az órai aktivitás vagy az órák számának emelése és az iskolai teljesítmény között. Negatív összefüggés az említett elemzésekben az iskolai testnevelés és az iskolai teljesítmény között nem fordult elő.

Összegzés

A mindennapos testnevelés bevezetése jelentős mérföldkő a testnevelés oktatásában. A megelőző évtizedben folyamatosan zajló szakmai előkészítés eredményeképp alakultak ki a jelenlegi alapelvek és tantárgyi célkitűzések, amelyek hozzájárultak a mindennapos testnevelés bevezetésének szakmai előkészítéséhez is. A kulskompetenciákban való gondolkodás és az egészségnek mint alapvető értéknek a közoktatásban való definiálása a testneveléssel szemben új elvárásokat vetett fel. Mindezek figyelembevételével a 2012-es NAT az iskolai testnevelést és sportot a teljes körű iskolai egészségfejlesztés és tehetséggondozás megkülönböztetett részének tekinti, amelyben a tanulók központi személyiségfejlesztésnek kitüntetett szerepe van.

E célok sikeres megvalósítása esetén a tanulók egészségmagatartása a testnevelés segítségével tartósan kedvezően változhat. A diákoknak a testnevelés és a testnevelő tanár iránti szeretete segít a rendszeres mozgás melletti elköteleződésben. Ez az összefüggés felhívja a figyelmet arra, hogy a testnevelés tanítása kapcsán a tantárgyi követelmények teljesítése mellett a testmozgáshoz köthető pozitív élményeknek is nagy jelentősége van a tanulók egészséges testi és lelki fejlődésében. A felmérések azt mutatják, hogy az iskolai testnevelés a tanulók jelentős részénél az egyetlen rendszeres fizikai aktivitási lehetőség. Kutatások eredményei igazolják, hogy a testnevelés nemcsak a napi fizikai aktivitáshoz járul hozzá, hanem az aktívabb életmód kialakulásához, valamint annak felnőttkori fenntartásához is. Elősegíti a tanulók testsúlyának optimális szinten tartását, és javítja a pszichés közérzetüket, valamint a tanulók iskolai teljesítményének számos elemére kedvező hatást gyakorol.

Ezek alapján remélem és kívánom, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével felmerülő nehézségek ellenére az iskolai testnevelés és sport töltse be a tanulók egészséges testi, lelki fejlődésében szánt szerepét, és erősödjön meg mind a tantárgy, mind az oktatók erkölcsi megbecsülése.

IRODALOM⁷

- AAP (American Academy of Paediatrics) (2001): Children, adolescents and television. *Pediatrics*, 107, 423–426.
- AHAMED, Y. és munkatársai (2007): School-based physical activity does not compromise children's academic performance. *Med Sci Sports Exerc*, 39, 371–376.
- ANDERSEN, L. B. és munkatársai (2006): Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368, 299–304.
- BARABÁS KATALIN (2010): Egészségfejlesztés a közoktatásban. *Népegészségügy*, 88, 1. szám, 43–49.
- BERGER, B. G. – MOTL, R. W. (2000): Exercise and mood: A selective review and synthesis of research employing the Profile of Mood States. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12, 69–92.
- BLUECHARDT, M. H. – WIENER, J. – SHEPHARD, R. J. (1995): Exercise programmes in the treatment of children with learning disabilities. *Sports Med.* 19, 55–72.
- BOGNÁR, J. és munkatársai (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55, 6. szám, 25–32.
- BROSNAHAN, J. és munkatársai (2004) : The relation between physical activity and mental health among Hispanic and non-Hispanic white adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 818–823.
- BRYNTESON, P. – ADAMS, T. M. (1993): The effect of conceptually based physical education programs on attitudes and exercise habit of college alumni after 2 to 11 years of follow-up. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 208–212.
- BUDDE, H. és munkatársai (2008): Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neurosci. Lett.* 441, 219–223.
- CAMHI, S. M. – PHILLIPS, J. Y. – DEBORAH R. (2011): The Influence of Body Mass Index on Long-Term Fitness From Physical Education in Adolescent Girls. *Journal of School Health*, 81, 7, 409–416.
- CARLSON, S. A. és munkatársai (2008): Physical education and academic achievement in elementary school: data from the Early Childhood Longitudinal Study. *Am. J. Public Health*, 98, 721–727.
- CARREL, A. L. és munkatársai (2005): Improvement of fitness, body composition, and insulin sensitivity in overweight children in a school-based exercise program: a randomized, controlled study. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159(10), 963–968.
- CAWLEY, J. – MEYERHOEFER, C. – NEWHOUSE, D. (2007): The impact of state physical education requirements on youth physical activity and overweight. *Health Economics*, 16, 1287–1301.
- COWIE, H. – SHARP, S. (1996): *Peer Counselling in Schools*. David Fulton Publishers Ltd., London.
- COX, A. E. – SMITH, A. L. – WILLIAMS, L. (2008): Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *The Journal of Adolescent Health*, 45, 506–551.
- CSÁNYI TAMÁS (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4, 115–129.
- CSÁNYI TAMÁS (2012): A HUNPASS kutatás módszertani bemutatása. pdf. 29. dia (<https://sites.google.com/site/eltehunpass/publikaciok>) Letöltve: 2013. 07.20
- DALE, D. – CORBIN, C. B. – DALE, K. S. (2000): Restricting opportunities to be active during school time: Do children compensate by increasing physical activity levels after school? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 240–248.
- DALEY, A. J. – RYAN J. (2000): Academic performance and participation in physical activity by secondary school adolescents. *Percept. Mot Skills*, 91, 531–534.

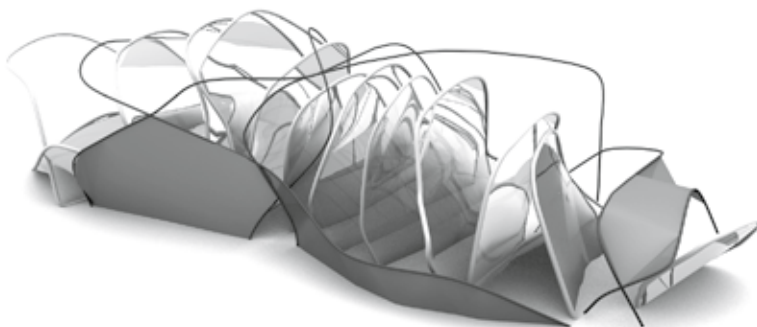
7 Az irodalomjegyzék által hivatkozott források adatai teljes részletességgel a lapszám online változatában lesznek hozzáférhetőek.

- DEXTER, T. (1999): Relationships between sport knowledge, sport performance and academic ability: empirical evidence from GCSE Physical Education. *J. Sports Sci.* 17, 283–295.
- DOLLMAN, J. – BOSHOF, K. – DODD, G. (2006): The relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in South Australian primary schools. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 12, 151–163.
- DRAKE, K. M. és munkatársai (2012): Influence of sports, physical education, and active commuting to school on adolescent weight status. *Pediatrics*, 130 (2), 296–304.
- DUBBERT, P. M. (2002): Physical activity and exercise: recent advances and current challenges. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 70, 526–536.
- DWYER, T. – BLIZZARD, L. – DEAN, K. (1996): Physical activity and performance in children. *Nutr. Rev.* 54, S27–S31.
- DWYER, T. és munkatársai (2001): Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatr Exerc Sci*, 13, 225–238.
- ELBERT, G. (2010): Testnevelési és európai kulcskompetenciák a közoktatásban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11, 41, 10–13.
- ERICSSON, I. (2008): Motor skills, attention and academic achievements: an intervention study in school years 1–3. *Br. Educ. Res. J.* 34, 301–313.
- FAIRCLOUGH, S. J. – STRATTON, G. (2006): Physical activity, fitness, and affective responses of normal-weight and overweight adolescents during physical education. *Pediatr Exerc Sci*, 17, 53–63.
- FIELD, T. – DIEGO, M. – SANDERS, C. E. (2001): Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence*, 36, 105–110.
- F. MÉREY ILDIKÓ (2007): Ajánlás a testnevelés tantárgy korszerűsítéséhez 1–12. évfolyam számára. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 8, 29. szám, 46–50.
- FRANTZ, J. – CHANDEU, M. (2011): School-based interventions on physical inactivity as risk factor of chronic diseases of lifestyles: A review. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, June (Supplement) 39–48.
- GORDON-LARSEN, P. – MCMURRAY, R. G. – POPKIN, B. M. (2000): Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns. *Pediatrics*, 105, e83.
- GORE, F. M. és munkatársai (2011): Global burden of disease in young people aged 10–24 years: a systematic analysis. *Lancet*, 377(9783), 2093–102.
- HALMAI RÉKA – NÉMETH ÁGNES: Fizikai aktivitás és szabadidős tevékenységek. in Németh Ágnes – Költő András (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010*. (HBSC 2010) (http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf) Letöltve: 2013.02.15
- HAMAR PÁL (2008): Egy kifejeített kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, 58, 8–9. szám, 87–95.
- HAMAR, P. és munkatársai (2012): 11–18 éves erdélyi tanulók iskolai testnevelés kötődés vizsgálatának összehasonlító elemzése. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 13, 51. szám, 10–15.
- IANOTTI, R. J. és munkatársai (2008): Physical activity: Moderate-to-vigorous physical activity. In: Currie, C. és munkatársai (eds). *Inequalities in young people's health. Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC): International report from the 2005/2006 survey*. World Health Organization, Copenhagen, 105–108.
- KAPÁS ZSOLT (2008): Felismert(?), félreismert, fel nem ismert erőforrás: munkahelyi egészségfejlesztés. *Népegészségügy*, 86, 2. szám, 28–34.
- KAPOSI, J. (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/1–3, 5–23.
- KÉRI KATALIN (1998): „A beteg szíve kedvetlen, az étele izetlen...” Egy 18. századi magyar orvos könyvei az egészségről. *Egészségnevelés*, 4, 183–184.
- KISS JÓZSEF (1794): „Egészséget tárgyzó katechismus a' köznépnek és az Oskolába járó Gyermekeknek számára, Hogy tudhassák Egészségüket betsülni és örizni.” Sopron
- KOVÁCS, V. A. és munkatársai (2010): Sportolási szokások és inaktív életmód óbudai általános iskolások körében. *Orvosi Hetilap*, 151 (16), 652–658.

- KULIN ESZTER – DARVAY SAROLTA (2012): Egészségfejlesztés az iskolában. In: Darvay, S. (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 67–81. p.
- LANE, A. M. – CRONE-GRANT, D. – LANE, H. (2002): Mood changes following exercise. *Perceptual Motor Skills*, 94, 732–734.
- LA TORRE, G. és munkatársai (2006): Physical Activity and Socio-economic Status collaborative group. Extra-curricular physical activity and socioeconomic status in Italian adolescents. *BMC Public Health*, 6, 22.
- LEVIN, S. és munkatársai (2001): Variability of physical activity during physical education lessons across elementary school grades. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5, 207–218.
- LIM, S. S. és munkatársai (2012): A comparative risk assessment of burden of disease and injury attributable to 67 risk factors and risk factor clusters in 21 regions, 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet*, 380(9859), 2224–60.
- MADSEN, K. A. és munkatársai (2009): Physical activity opportunities associated with fitness and weight status among adolescents in low-income communities. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 163, 1014–1021.
- MARTINEZ-GOMEZ, D. és munkatársai (2010): Recommended Levels of Physical Activity to Avoid an Excess of Body Fat in European Adolescents. The HELENA Study *Am J Prev Med*, 39(3), 203–211.
- MATHER, A. S. és munkatársai (2002): Effects of exercise on depressive symptoms in older adults with poorly responsive depressive disorder: randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, 180, 411–415.
- McKENZIE, T. L. és munkatársai (2000): Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 249–259.
- McKENZIE, T. L. és munkatársai (2004): Evaluation of a two-year middle-school physical education intervention: M-SPAN. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36, 1382–1388.
- McNAUGHTEN, D. – GABBARD, C. (1993): Physical exertion and immediate mental performance of sixth-grade children. *Percept. Mot. Skills* 77, 1155–1159.
- MILOSIS, D. – PAPAIOANNOU, A. G. (2007): Interdisciplinary teaching, multiple goals and self concept, In: Liukkonen, J. – Vanden Auweele, Y. – Vereijken, B. – Alfermann, D. – Theodorakis, Y. (Eds.): *Psychology for Physical Educators: Student in Focus*, 2nd ed. Human Kinetics, Champaign, IL, 175–198.
- MENSCHIK, D. és munkatársai (2008): Adolescent physical activities as predictors of young adult weight. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162, 29–33.
- MO, F. és munkatársai (2005): Physical inactivity and socioeconomic status in Canadian adolescents. *Int J Adolesc Mental Health*, 17(1), 49–56.
- MORGAN, C. F. – BEIGHLE, A. – PANGRAZI, R. P. (2007): What are the contributory and compensatory relationships between physical education and physical activity in children? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78, 407–412.
- MORGAN, W. P. (Ed.) (1997): *Physical activity and mental health*. Washington DC, Taylor & Francis.
- MURRAY, N. G. és munkatársai (2007): Coordinated school health programs and academic achievement: A systematic review of the literature. *Journal of School Health*, 77, 589–600.
- NAT 2012. *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/1-3, 30–256.
- National Institute for Health and Clinical Excellence. Promoting Physical Activity for Children and Young People. London: NICE, 2009
- NASPE (National Association for Sport and Physical Education). (2004): *Moving into the future : National standards for physical education* (2nd ed.). Reston. VA: NASPE
- NELSON, M. C. – GORDON-LARSEN, P. (2006): Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics*, 117, 1281–1290.
- DR. NEULINGER ÁGNES (2009): A szabadidősport iránti érdeklődés Magyarországon 3. – Társas kapcsolatok és interakciók a sportban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 3-4, 29–32.
- OM (2004): Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez. Oktatási Miniszté-

- rium, Budapest, [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/eg_segedletjav03161750sifp.pdf] 2013-02-11
- O'MALLEY, P. M. és munkatársai (2009): School physical activity environment related to student obesity and activity: a national study of schools and students. *The Journal of Adolescent Health*, 45, 71–81.
- OSEI (Országos Sportegészségügyi Intézet)(2012): Forgalmi adatok – Országos Sportorvosi Hálózat. 2012. évi beszámoló jelentés. Dr. Schiszler Gábor hálózatigazgató főorvos (szerk.)
- Összefoglaló jelentés a 2010/2011. tanévben végzett iskola-egészségügyi munkáról, (2012) [http://www.ogyei.hu/upload/files/2010_2011_évi_iskolaegészségügyi_jelentés.pdf] Letöltve: 2013-02-11
- PARTI ZOLTÁN (2002): Testnevelés és sport. *Új Pedagógiai Szemle*, 52, 12. szám, melléklet
- PATE, R. R. és munkatársai (1996): Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents. *Am J Publ Health*, 86(11), 1577–1581.
- PATE, R. R. – O'NEILL, J. R. – MCIVER K. L. (2011): Physical Activity and Health: Does Physical Education Matter? *Quest*, 63,19–35.
- PHOTIOU, A. és munkatársai (2008): Lifestyle, Body Composition, and Physical Fitness Changes in Hungarian School Boys (1975–2005). *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79, 2, 166–173.
- POLLATSCHEK, J. L. – O'HAGAN, F. J. (1989): An investigation of the psycho-physical influences of a quality daily physical education programme. *Health Educ. Res.* 4, 341–350.
- RASBERRY, C. N. – LEE, S. M. – ROBIN, L. – LARIS, B. A. – RUSSELL, L. A. – COYLE, K. K. – NIHISER, A. J. (2011): The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine* 52, S10–S20.
- RAUDSEPP, L. (2006): The relationship between socio-economic status, parental support and adolescent physical activity. *Acta Paediatr*, 95, 93–98.
- RAVIV, S. – LOW, M. (1990): Influence of physical activity on concentration among junior high-school students. *Percept. Mot. Skills*, 70, 67–74.
- RÁCZ, K. és munkatársai (2006): A testnevelés és a tanulmányi eredmények közötti összefüggés vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 7, 26, 23–27.
- RÉTSÁGI, E. – ÁCS, P. (2010): A serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11, 44.szám, 13–20.
- RUIZ, J. R. – ORTEGA, F. B. (2009): Physical activity and cardiovascular disease risk factors in children and adolescents. *Curr Cardiovasc Risk Rep*, 3, 281–7.
- SALLIS, J. F. és munkatársai (1999): Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Res.Q. Exerc. Sport*, 70, 127–134.
- SALMON, P. (2001): Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: a unifying theory. *Clinical Psychology Review*, 21, 33–61.
- SHEPHARD, R. J. (1997): Curricular physical activity and academic performance. *Pediatr Exerc Sci*, 9, 113–126.
- SHEPHARD, R. J. és munkatársai (1984): Required physical activity and academic grades: a controlled longitudinal study. In *Children and Sport* Edited by: Ilmarinen J, Valimaki I. Berlin: Springer Verlag; 58–63.
- SOMHEGYI, A. (2012/a): A teljes körű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvényben. *Népegészségügy*, 9, 3. szám, 202–213.
- SOMHEGYI, A. (2012/b): A teljes körű iskolai egészségfejlesztés megvalósulása. [http://ogk.hu/intezetunkrol/sajto/sajtokozlemenyek/2012/iskolai-egeszsegfejlesztes/] 2013-02-11
- STRONG, W. B. és munkatársai (2005): Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146, 732–737.
- TASSITANO, R. M. és munkatársai (2010): Enrollment in physical education is associated with health-related behavior among high school students. *The Journal of School Health*, 80, 126–133.
- TIMPKA, S. és munkatársai (2012): Performance in physical education and health impairment 30 years later—a community based cohort study. *PLoS One*. 7(4), e35718. doi: 10.1371/journal.pone.0035718. Epub 2012 Apr 23

- TREMARCHE, P. V. – ROBINSON, E. M. – GRAHAM, L. B. (2007): Physical education and its effect on elementary testing results. *Phys. Educ.* 64, 58–64.
- TREMBLAY, M. S. – INMAN, J. W. – WILLMS, J. D. (2000): The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatr Exerc Sci* 12, 312–324.
- TRUDEAU, F. – SHEPHARD, R. J. (2008): Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.* 5 (10) <http://www.ijbnpa.org/content/5/1/10>. doi:10.1186/1479-5868-5-10. Letöltve: 2013. 08.19.
- TSANG E. C. K. (2011): A Comparison on the Effect of Doing Exercise, Listening to Music and Taking Quiet Rest on Mood Changes. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 17, 37–44.
- TUCKMAN, B. W. – HINKLE, J. S. (1986): An experimental study of the physical and psychological effects of aerobic exercise on schoolchildren. *Health Psychol.* 5, 197–207.
- VAN DUSEN, D. P. és munkatársai (2011): Associations of Physical Fitness and Academic Performance Among Schoolchildren. *Journal of School Health*, 81, Issue 12, 733–740.
- VASS, Z. – KUN, I. (2010): Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/3-4, 140–150.
- WARDLE, J. – BRODERSON, N. H. – BONIFACE, D. (2007): School-based physical activity and changes in adiposity. *International Journal of Obesity (Lond)*, 31, 1464–1468.
- WICKEL, E. E. – EISENMANN, J. C. (2007): Contribution of youth sport to total daily physical activity among 6- to 12-yr-old boys. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 39, 1493–1500.
- WILLIAMS, A. (1988): Physical activity patterns among adolescents: some curriculum implications. *Physical Educ Rev*, 11, 28–39.
- WILLMS, J. D. (2003): Ten hypotheses about socioeconomic gradients and community differences in children's developmental outcomes. *Human Resources Development Canada, Ottawa 2003*, <http://www.dsp-psd.communication.gc.ca/Collection/RH63-1-560-01-03E.pdf>. Letöltve: 2013.08.19
- 46/2003. (IV.16.) OGY határozat, az Egészség Évtizedének Johan Béla Nemzeti Programjáról [http://www.complex.hu/kzldat/o03h0046.htm/o03h0046_10.htm] Letöltve: 2013-02-11



Muráti Péter Dávid: Amorf (számítógépes grafika)

A tervezés digitalizálódásával egyre nagyobb teret hódítanak az építészetben a szabálytalan és organikus formák, valamint az amorf alakzatok, így a képzés során is kiemelt figyelmet fordítunk ezek vizsgálatára. A gyakorlatok során a formák modellezése, egymáshoz kapcsolása, harmonikus komponálása okoz nehézséget. A téma keretében kísérletezünk fényjelenségekkel, színekkel, tükröződésekkel, átlátszó-áttetsző rétegekkel, textúra hatásokkal, az anyagok fizikai tulajdonságainak változtatásaival.

Kovács Edina

Oktatási rangsorok: létező és hiányzó dimenziók¹

Összefoglaló

A tanulmány áttekinti, milyen mutatókkal mérhető az oktatási intézmények eredményessége. Először a közoktatás, majd a felsőoktatás terén alkalmazott indikátorokat vesszük sorra. A nemzetközi és a hazai rangsoralkotási gyakorlatok vizsgálatának egyik tanulsága, hogy a teljesítménymutatók alkalmazása kedvezőtlen hatásokkal is járhat: az oktatási intézmények csak azokra a feladatokra koncentrálnak, amelyek a rangsorban elért helyezéseiket javítják. Számos rangsor hiányossága az is, hogy nem képes az intézmények sokszínűségét a maga teljességében bemutatni. E problémák arra hívják fel figyelmünket, hogy célszerű a társadalom számára hasznos eredményt és az oktatási teljesítményt mérő különféle mutatókat minél inkább összhangba hozni.

Kulcsszavak: közoktatás, felsőoktatás, rangsor, eredményesség, mapping

1. Bevezetés

Az oktatási intézmények eredményességének mérése – akár a köz-, akár a felsőoktatásban – fontos feladat, ám gyakran felmerül a kérdés, mit is mérünk valójában. A rangsorokkal szembeni kritika időről időre megfogalmazódik, mind a laikusok részéről, mind a szakirodalomban, utóbbi esetben módszertani érvekkel alátámasztva. A rangsorokat,

¹ A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

hiányosságaik ellenére, mindenki használja, a leendő diákok és szüleik, az intézmények finanszírozói, és maguk az intézmények is. Épp ezért kívánatos lenne, hogy ezek a listák ne csupán egy-két szempont – például a népszerűség – alapján tájékoztassanak, hanem képesek legyenek az intézmények sokféleségét megmutatni (Kozma, 2006).

A közoktatási és a felsőoktatási rangsorok természetesen eltérő célokat szolgálnak, így más-más szempontoknak kell megfelelniük. Nem azonos a mezőny sem, amely az összehasonlítás alapjául szolgálhat: a közoktatásban legfeljebb országos rangsorokat érdemes létrehozni, míg a felsőoktatási intézmények esetében a nagyobb – több országot magában foglaló – regionális vagy a nemzetközi lista is releváns lehet. Mégis van néhány kérdés, amelyeket – ha eltérő hangsúlyokkal is – mindkét esetben érdemes vizsgálnunk. Ilyen például, hogy a rangsor képes-e figyelembe venni az oktatás során hozzáadott értéket. Alkalmass-e annak tükrözésére, hogy az egyes intézmények eltérő célokat tűznek ki maguk elé, és gazdasági-társadalmi környezetük is eltérő elvárásokat támaszt velük szemben. Vagyis, ha a közoktatásban csak a tanulmányi versenyeken elért helyezéseket vesszük figyelembe, a felsőoktatásban pedig csak a kutatási teljesítményeket, akkor az így felállított lista nem mutatja meg az intézmény helyi vagy regionális szerepét, elkötelezettségét, és azt sem, hogy egy esetlegesen hátrányos helyzetű térségben nagyobb hozzáadott értéket hoz létre, mint egy szerencsésebb pozíciójú, már eleve kiváló diákokkal jó eredményeket elérő iskola. A rangsorok egyre növekvő népszerűsége arra ösztönözheti az intézményeket, hogy csakis az ott vizsgált mutatókra koncentráljanak, ami a minőség rovására is mehet, és végső soron oda vezethet, hogy az iskolák nem látnak el a társadalom számára fontos feladatokat (Hrubos, 2011).

A továbbiakban – először a közoktatás, majd a felsőoktatás sajátos szerepét, helyzetét áttekintve – felsorolunk néhány olyan mutatót, amelyek a megszokott eredményességi listák mellett más, a társadalom szempontjából fontos dimenziók mérésére is alkalmasak, és amelyeket ezért érdemes lenne a jövőbeli vizsgálatok során figyelembe venni.

2. Közoktatás – mi az eredményesség?

2.1. A magyar közoktatási intézmények rangsorát két fő tényező alapján állítják össze: milyen arányban jutnak be az iskola tanulói a magasabb iskolafokozat nagy presztízsű intézményeibe, valamint, hogy milyen eredménnyel szerepelnek a jelentős tanulmányi versenyeken. A sorrendet árnyalja, ha más mutatók is megjelennek, például a kompetenciamérések és az érettségi vizsgák eredménye, ám az értékelés alapján véve teljesítményorientált, lényegében a tanulói eredmények mérésére szorítkozik. E teljesítménymutatók fontosak ugyan, de kizárólagos alkalmazásuk számos kérdést vet fel. Például gyakori, hogy kizárólag a matematikai és olvasási teljesítményt vizsgálják, a más tantárgyak terén elért eredményeket nem (Ladd és Walsh, 2002). Ráadásul e mutató nem feltétlenül méri az oktatás minőségét és eredményességét, és gyakran méltányossági problémákat vet fel. Sok esetben ugyanis igyekeznek a gyengébben teljesítő diákokat kizárni a mérésekből: vagy olyan módon, hogy az iskola már eleve fel sem veszi őket, vagy speciális nevelési igényű tanulóvá minősíti át őket (Radó, 2007; Wilson, 2004).

További hiányossága a tanulók értékelésén alapuló rangsoroknak, hogy az eredmények mellett nem jelenik meg a Mayer által „sikertelenségi mutatónak” nevezett adat, azaz, hogy milyen arányban maradnak ki a diákok az adott intézményből (Mayer, 2002). Pedig épp e mutató lehetne nagyon jelentős, például a hátrányos helyzetű régiók iskolái esetében, vagy a közoktatás olyan speciális területén, amelyen az iskolarendszerű felnőttoktatás. És mivel e mérések – ahogyan már említettük – általában nem teljes körűek, nem tükrözik azt sem, hogy a kulcsfontosságú műveltség- és tudástartalmakat biztosító tárgyak közül melyek jelennek meg az iskolai programban, például biztosított-e az idegen nyelvek és az informatika oktatása (i. m.).

Utóbbi kérdés már átvezet egy más elven alapuló rangsoroláshoz: a minőségorientált mérési rendszer ugyanis az egyes intézmények értékelésén alapul, amely a tanulói eredményességet csak egy – vagy néhány – indikátorként kezeli, egyéb mutatók mellett, ahogy ezt az 1. ábra összefoglalja.

1. ábra

A minőségorientált rendszer elemei



Forrás: Radó Péter: A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban

Az összes tényezőt figyelembe vevő rangsorokat felállítani talán nem lehetséges, de néhány mutatót mindenképpen érdemes szem előtt tartani, ha az egyes iskolák hatékonyságára vagyunk kíváncsiak. Ilyen például a tanári kar összetétele, a főállásban dolgozók aránya, és az, hogy milyen nagy a túlórák mértéke, azaz mennyire túlterheltek a tanárok.

Kiemelten fontos szempont, hogy működtetik-e az iskolákban a minőséget javító tanulásfejlesztési mechanizmusokat. Radó szerint ez két módon is megfogalmazódhat: „csinálunk valami mást máshogyan” (innováció), vagy „csináljuk ugyanazt, de jobban”

(minőségbiztosítás), ám a végeredmény szempontjából csak az a fontos, hogy ezek jelen vannak-e (Radó, 2007). Hasonlóképpen a szakmaiságot és az innovációs hajlandóságot emeli ki Mayer, aki az általa bemutatott kutatás adatai alapján azt is megfogalmazza: a saját pedagógiai program kidolgozottsága egyfajta mutató is, mivel joggal feltételezhető, hogy mindkét említett mechanizmus jobban érvényesül ott, ahol saját készítésű programok alapján dolgoznak (Mayer, 2002).

A témával foglalkozó szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy a pedagógiai programok vagy az egyébként létező intézményi önértékelések elvileg alkalmasak lehetnének a közoktatási intézmények teljesítményének, hatékonyságának mérésére, azonban a „rendszerkörnyezeti feltételek hiánya miatt a pedagógiai programok felülvizsgálatának és az intézményi minőségirányítási rendszerek működtetésének kötelezettsége a legtöbb iskolában csak »papírmunkát« generál” (Radó, 2007, 17).

2.2. Köztudott, hogy az egyes iskolák szocioökonómiai státusa eltérő, így két intézmény között jelentős különbség lehet abban a tekintetben, hogy milyen háttérű és képességű diákokat oktat. Ugyancsak nagy eltérés mutatható ki iskolatípusok szerint. Utóbbira jó példát találunk Herczegh kutatásában, aki az északkelet-tiszántúli régió 16 iskolájának 11. évfolyamos tanulóit vizsgálva azt tapasztalta, hogy a 137 kitűnő tanuló közül 107 diák a gimnáziumokból került ki, és csak a fennmaradó, körülbelül egyötödnyi kiváló diák járt más típusú középiskolába (Herczegh, 2006). Ezen adatokból ugyanakkor nem derül ki, hogy maguk az iskolák mennyire voltak eredményesek: épp e hiányosság orvoslására használják egyre több helyen az úgynevezett pedagógiai hozzáadott érték mutatót. Alkalmazása Angliában már teljes körű: az angol iskolai rangsort 1992 óta teszik közzé, és először 2002-ben került be két, hozzáadott értéket megjelenítő mutató a mérésbe. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolai rangsorok nagyon érzékenyek a „hozzáadott érték”-típusú mutatókra, és a két új mutató jelentős elmozdulásokat eredményezett a rangsorban, mind lefelé, mind felfelé. Az is látható, hogy a hozzáadott érték mutatók alkalmazása csökkenti az iskolák szelekciós késztetését, mert az eredményesség ilyen mérése már nem ösztönöz arra, hogy eleve a legsikeresebb tanulókat igyekezzenek kiválasztani az intézmények. Látható az is, hogy bár a hozzáadott értéket megjelenítő mutatók sokkal pontosabban mérik az iskolák teljesítményét, a szülők számára valószínűleg csak akkor válnak hatékony információforrássá, ha kiegészülnek annak vizsgálatával, hogy a nagyobb hozzáadott érték hogyan hat az egyes tanulói típusokra (Wilson, 2004).

Az Egyesült Államokban körülbelül egy évtizede egyre erősebb a teljesítményorientált mérési rendszerekbe vetett hit, de mára a hiányosságok is körvonalazódnak. A „No Child Left Behind” (nem maradhat le egyetlen gyerek sem) néven ismertté vált közoktatási törvény az iskolák munkáját szövetségi kontroll alá vonta, és az iskolák finanszírozását attól tette függővé, hogy tanulói milyen eredményeket produkálnak a standardizált teszteken. Ennek egyik nemkívánatos mellékhatása lett, hogy a tanárok egyre inkább a tesztek sikeres teljesítésére készítették fel a diákokat, a komplex oktatási tartalmak átadása helyett (Török, 2011). Emellett megjelent az a felismerés is, hogy a mérés önmagában nem mutatja meg az egyes iskolák eredményességét. Így néhány államban a hangsúly már – a közoktatási törvény jelenleg esedékes felülvizsgálatától függetlenül – kezd átkerülni a tanulói teljesítmény szintjének méréséről a teljesítmény növekedésének mérésére.

A hozzáadott érték mutatóját ezekben az államokban vagy tankerületekben intézményekre vetítve számítják ki: a tanulók teljesítményét két egymást követő évben mérik, és az adott iskola minden tanulójának eredményéből áll össze az intézmény mutatója (Ladd és Walsh, 2002).

2.3. A rangsorok mellett hosszú ideje készülnek olyan vizsgálatok, amelyek a közoktatási intézményeket igyekeznek komplexebb módon jellemezni. A légkörkutatások az iskolák szellemi és fizikai szerkezetét egyaránt igyekeznek megragadni, mert úgy vélik, ezek kétséget kizáróan befolyásolják az adott intézmény kimeneti teljesítményét. A szakirodalom többféle faktort is meghatároz, ezek közül a leggyakrabban a következőket említik:

- a tanár-diák interakciók száma és minősége,
- a diákok és tanárok véleménye az iskolai környezetről,
- a fizikai jellemzők (épület, osztálytermek, oktatási segédanyagok) minősége,
- tanulmányi teljesítmény,
- az iskola mérete, biztonságossága,
- a bizalom és a tisztelet megléte a tanárok és a diákok között.

Látható, hogy ezek között véleményekre alapuló „puha” mutatók éppúgy megtalálhatóak, mint objektíven mérhető adatok. A mérhető indikátorokból többféle „klímaindex” létrehozására láthatunk próbálkozásokat: a nemzetközi kutatások ugyanis egyértelműen arra az eredményre jutottak, hogy a támogató iskolai légkör pozitív hatással van a diákokra, legerősebben épp a nagy kockázatú, például egészségügyi vagy viselkedési problémákkal küzdő gyerekekre (Marshall, 2004).

Az iskolai klímaindex egyik összetevőjének – jelesül a tanárok és a diákok közötti bizalmi, érzelmi kapcsolatnak – szerepe az utóbbi években fokozottan előtérbe került. A kutatások vizsgálták, hogyan hat a tanár-diák kapcsolat a társadalmi beilleszkedésre, a viselkedési problémákra, a tanulás iránti elkötelezettségre és a tanulmányi eredményességre. A tapasztalatok azt mutatták, hogy az érzelmi kapcsolatok hatása igen hosszú távú: az óvodapedagógusok és a gyerekek kapcsolatának konfliktusszintje befolyásolta a gyerekek osztályzatát, viselkedését az általános iskolákban, a fiúk esetében még a középiskolában is. Azt is kimutatták, hogy az érzelmi kapcsolat alapvetően az iskola iránti elkötelezettséget határozza meg, és ezen keresztül, inkább csak közepes mértékben hat a tanulói teljesítményre. A negatív kapcsolatok hatása az általános iskolában volt a legerősebb, míg a teljesítményre gyakorolt hatás nagyobb mértékben mutatkozott meg a magasabb iskolafokozatokon. Az eddigi vizsgálatok inkább a pozitív kapcsolatokra fókuszáltak, ám a tanulási nehézségekkel küzdő, különösen a hátrányos helyzetű diákok teljesítményét erősen befolyásolja a konfliktusos tanár-diák viszony, aminek alaposabb feltárása még várat magára (Roorda, Koomen, Spilt és Oort, 2011).

Ehhez kapcsolódóan érdekes adatokat találunk Herczegh már említett kutatásában, aki a diákok válaszait iskolai teljesítményük alapján elkülönítve vizsgálta. Azt tapasztalta, hogy a kitűnő tanulók közel kétharmada (65,4 százalék) gondolta, hogy van olyan tanár, akit a diák megkereshet, ha problémája van, míg a gyenge minősítésű tanulóknak csupán a fele vélekedett így. Hasonló mértékű az eltérés abban a kérdésben, hogy a tanárok barát-

ságosabbak-e a jobb tanulókkal: a gyenge minősítésű tanulók közül csaknem mindenki (92,9 százalék) egyetértett ezzel a kijelentéssel, míg a kitűnő diákoknak csupán a kétharmada (*Herczeg, 2006*). Ezekből a tanulói véleményekből természetesen ok-okozati következtetéseket nem vonhatunk le, azaz nem tudjuk, hogy a negatívabb tanár-diák kapcsolat hat-e kedvezőtlenül a tanulói teljesítményre, vagy esetleg valóban kedvesebbek a tanárok a kiváló tanulókkal – feltételezhetjük, hogy egymást kölcsönösen erősítő folyamatokról van szó, ahogyan az a nemzetközi kutatásokból is kiderült.

3. Felsőoktatás – mérhető-e a komplexitás?

3.1. Ahogyan a bevezetőben már említettük, a felsőoktatási intézmények esetében a nemzeti, a regionális és a nemzetközi összehasonlításoknak is van jelentősége, ebből következően a különféle rangsorok is sokszínűbb módszertannal készülnek. A rangsorkészítési láz az Egyesült Államokban kezdődött, az első lista – bár a mai rangsorokkal nehezen lenne összevethető – több mint egy évszázados. A felsőoktatási rangsorok divatja a kilencvenes években Európába, majd Ausztráliába és Ázsiába is begyűrűzött. Ennek következtében az egyes összehasonlítások változó módszertannal és változó érvényességi körrel rendelkeznek, sok esetben eltérő célcsoportok számára készülnek, de tény, hogy „mind nagyobb szerepet kezdtek betölteni a felsőoktatási intézmények teljesítményének, versenyképességének megítélésében, és ehhez kapcsolódóan azok kommunikációs és marketing-tevékenységében is” (*OFI, 2011/b, 3*).

A felsőoktatási rangsorok így igen sokszínűek, és ráadásul nemcsak az intézmények, de a rangsorok készítői is versenyeznek egymással: ha egyetem vagy kutatóintézet készít rangsort, akkor a saját kutatóhely népszerűsítésében, ha a sajtó közli a rangsort, akkor pedig az olvasottságért. E rangsorok általában háromféle céllal készülnek: az egyetemek tudományos színvonalát hasonlítják össze, a diplomaszerezés – mint beruházás – jövedelmezőségét próbálják felmérni, vagy azt mutatják meg, hol áll az egyetem a hallgatókért és a forrásokért folyó versenyben. E három cél eltérései önmagukban is ellentmondásokat eredményeznek: például a „tudományos színvonal” vizsgálata kedvez a kiemelkedő kutatási, de csak közepes oktatási teljesítményt nyújtó intézményeknek. Az egyetemi rangsoroknak fontos szerepük lehet ott, ahol az állami támogatásokat igyekeznek e listán elfoglalt helyhez kötni, és természetesen tájékozási pontként szolgálhatnak a leendő hallgatóknak, oktatóknak, de azoknak a vállalatoknak is, amelyek később a végzettséget alkalmazzák, vagy éppen kutatási megbízásokat adnak egy-egy intézménynek. A sokféle módszertan alapján készülő rangsorok ugyanakkor olyan helyzetet teremtenek, amelyben előbb-utóbb szinte minden intézmény talál olyan listát, amely számára kedvező, és a továbbiakban kizárólag erre hivatkozik (*Török, 2006*).

Ettől függetlenül nem állíthatjuk, hogy a felsőoktatási rangsorok áttekinthetetlenek lennének. Létezik ugyanis általánosan elfogadott módszertani alapvetés, amit az úgynevezett „berlini alapelvek” foglalnak össze. Az UNESCO European Centre for Higher Education (CEPES – Európai Felsőoktatási Központ) tagozata és a washingtoni Institute

for Higher Education Policy (Felsőoktatás-politikai Intézet) hozta létre 2004-ben az International Ranking Expert Groupot (IREG – Nemzetközi Oktatásrangsorolási Szakértői Csoport), amely 2006 májusában elfogadta a rangsorkészítés alapelveit tartalmazó „Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions” (A felsőoktatási intézmények rangsorolásának berlini alapelvei) című dokumentumot. A „berlini alapelvek” néven emlegetett dokumentum leszögezi egyebek mellett, hogy a rangsorok mennyiségi kritériumokon nyugszanak, így önmagukban nem alkalmasak az egyetemek és a főiskolák minőségi értékelésére. Kimondja azt is, hogy a készülő listák mindenképp igényelnek valamiféle értelmezést, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy a rangsorkészítők egyértelműen meghatározzák a rangsor célját. Érthető módon más módszertani elvárásokkal tekintünk egy olyan kiadványra, amely önmagát piaci médiatermékként határozza meg, és egyetlen célja az olvasók tájékoztatása, mint egy tudományos igénnyel készült felsőoktatási rangsorra, vagy egy olyan listára, amely alapján politikai döntéshozók vitatják meg az egyes intézmények jövőbeli finanszírozását (*CHE University Ranking*, 2006).

Az eltérő céllal készülő kiadványok sok esetben más-más intézménykört – esetleg szervezeti egységet – rangsorolnak, ami alapvetően meghatározza az adott ranglista természetét. A speciális, csak egy-egy tipikus intézményi körre koncentráló rangsorok esetében kisebb az esély arra, hogy össze nem hasonlítható egységek kerüljenek egymás mellé: módszertani óvatosságra leginkább a szintetizáló jellegű, nemzeti vagy nemzetközi rangsorok esetében van szükség. A berlini alapelvek egyik fő meglátása, hogy az eltérő történeti meghatározottságú, eltérő háttérű, más profillal rendelkező intézmények nem rendezhetők egyazon rangsorba. Bár a módszertan nyilvánossá tétele a berlini alapelvek egyik legfőbb kritériuma, a különféle rangsor-kiadványok leggyakrabban ennek az alapelvnek nem felelnek meg. A felhasznált adatbázisok gyakran tisztázatlanok, a külső ellenőrzés sem mindig lehetséges, noha nem mindegy, hogy egy-egy lista hivatalos statisztikai adatbázisokra épít, vagy felmérésen alapuló véleménymutatókra (i. m.).

A rangsorokat tehát a nemzetközi szinten is számos tényező torzíthatja, emellett a magyar intézmények eredményességi listái még néhány sajátos kérdést vetnek fel. Ezek egyike, hogy a magyar rangsorok aránytalanul túlértékelik a bemeneti mutatókat, miközben a kimeneti mutatókat többnyire elhanyagolják, és teljesítményalapú összehasonlítást is alig tartalmaznak. Ráadásul gyakran együtt kezelik a főiskolákat és az egyetemeiket, noha a kutatás és fejlesztés alapvetően csak az utóbbiak esetében vehető figyelembe (Török, 2008). Az is fontos szempont, hogy ha a felvételi jelentkezések alapján értékeli az egyes intézményeket, akkor ismernünk kellene a hallgatói „taktikákat”: sok esetben ugyanis egy diák nem feltétlenül a legkiválóbb egyetemre jelentkezik, hanem abba az intézménybe, ahová esélye van bekerülni (Török, 2006).

3.2. Nyilvánvaló tehát, hogy egyetlen vagy néhány dimenzió vizsgálata nem képes vizsgálatukról a felsőoktatás egyik legfontosabb jellemzőjét, a komplexitást. Egy olyan összetett kép megalkotásához, amelynek hiányát a közoktatás kapcsán már említettük, a felsőoktatási intézmények esetében is több tényezőt kell figyelembe venni. A már említett bemeneti mutatók és a kutatási-fejlesztési tevékenység mérése mellett lényeges dimenzió lenne például az oktatók tapasztaltsága, a hallgatók összetétele, az intézmény minden olyan tevékenysége, amellyel elősegíti a műveltségi javak áramlását, valamint a regionális

elkötelezettség. Egy ilyen térkép készítését tűzte ki célul a U-MAP projekt, amely nem valamiféle listát vagy normatív osztályozási rendszert kívánt létrehozni, hanem a felsőoktatási intézmények tényleges jellemzői és tevékenysége alapján alkotott csoportokat, amelyek alkalmasak arra, hogy kimutassák a hasonlóságokat és a különbségeket egyaránt. Az ily módon készült „mapping” képes arra, hogy az intézmények sokszínűségének is teret adjon, megmutatva azok valós jellegzetességeit (*van Vught és munkatársai*, 2010). Az egyes dimenziók mutatóit a 2. ábrán láthatjuk.

2. ábra

A U-MAP vizsgálati dimenziói és indikátorai

Oktatás és tanulás A fokozatok szintje A képzési terület szélessége A fokozat jellege Oktatási kiadások	Tudástranszfer Az elindított vállalkozások száma Szabadalmak száma Kulturális aktivitás Tudástranszferből származó bevételek
A hallgatók összetétele Felnőtt hallgatók Munka mellett tanulók Távoktatásban résztvevők Teljes hallgatói létszám	Nemzetközi orientáció Külföldi hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében beérkezett hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében kiküldött hallgatók Külföldi oktatók, kutatók
Kutatás Referált publikációk A doktori programokban végzettek Kutatási kiadások	Regionális elkötelezettség A régióban munkát vállaló végzett hallgatók A régióból származó első éves hallgatók A régióból származó bevételek

Forrás: Frans A. van Vught, Frans Kaiser, Jon File, Christiane Gaethgens, Rolf Peter és Don F. Westerheiden: The European Classification of Higher Education Institutions

Az így készült osztályozási rendszertől idegen a hierarchiában való gondolkodás, a több dimenziót is magában foglaló elemzés horizontális szemléletű, nem tartalmaz normatív elemet, ehelyett a tényleges állapot és működés leírására és elemzésére törekszik. Bár a U-MAP számos indikátort használ, az alkotók felhívják a figyelmet arra, hogy a modell így sem fedi le a felsőoktatási intézmények jellemzőinek minden fontos dimenzióját. Így például kimaradt a szociális dimenzió, amelynek vizsgálatáról egyelőre a szükséges adatok hiányában mondtak le. De fontosnak tartják, hogy hangot adjanak azon szándékuknak, hogy amint lehetőség nyílik rá, bekerül a modellbe az esélyegyenlőség, azaz, hogy a hátrányos helyzetű csoportok – rossz szocioökonómiai családi környezetből származók, bevándorlók, fogyatékkal élők – tagjainak van-e lehetősége bejutni az adott intézménybe. Szintén kimaradt a társadalmi nemek témája: bár a hallgatók és a munkatársak nemek szerinti megoszlásáról rendelkezésre állnak adatok, a kellő mélységű elemzéshez ez nem elégséges, a jelenleginél árnyaltabb adatgyűjtésre lenne szükség (*Hrubos*, 2011).

A U-MAP magyarországi alkalmazására, az indikátorok adaptálására *Horváth Ákos* tett kísérletet. A mutatók teljes körű átvétele helyett inkább törekedett a U-MAP szemléletmódjának megőrzésére, a felsőoktatási rendszer összetettségének bemutatására. A vizsgálat során nyolc klasztert sikerült kialakítani, amelyek véleménye szerint lefedik a hazai intézményi kör egészét.

Az így létrehozott klaszterek a következők:

1. kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést nyújtó egyházi főiskolák;
2. kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák;
3. nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák;
4. speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák;
5. széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek;
6. speciális profilú, viszonylag kis egyetemek;
7. klasszikus egyetemek;
8. nemzetközi egyetemek.

Látható, hogy ebben a rendszerben viszonylag határozottan elkülönülnek egymástól az egyetemek és a főiskolák. A méret és a képzési kínálat – szakok és képzési szintek száma – ugyanis döntő hatású differenciáló tényezőnek bizonyult. Emellett a kutatási potenciál és a finanszírozás tekintetében is nagyok az eltérések. Bár utóbbi esetében az oktatási bevételek nagy súlya a magyar felsőoktatás egészére jellemző, a gyakorlati képzést nyújtó főiskolai klaszterben és az állami fenntartású szektorok számára képző intézmények klaszterében (3., 4., valamint 6. klaszter) még ehhez képest is kiemelkedő. Az oktatás minőségének egyik fontos mutatója az egy tanárra jutó hallgatók száma. A gazdasági profilú főiskolai klaszterekre jellemző, hogy egy tanárra az átlagosnál több hallgató jut, míg az egyetemi klaszterekben a tanár-diák arány valamivel kedvezőbb. A felnőtt hallgatók aránya az egyes klaszterekben közel azonos, kivéve a legkisebb, hitéleti profilú intézmények körében: ezekben a hallgatók több mint fele 30 évesnél idősebb (*Horváth, 2011*).

Az egyik igen fontos U-MAP dimenzió, a regionalitás kapcsán *Horváth* arra a következtetésre jutott, hogy Magyarországon igen nehezen mérhető, mert a felsőoktatási intézmények jelentős hányada vagy Budapesten vagy a Közép-magyarországi régióban található. Látható ugyanakkor, hogy az intézmények nagyobb része elsősorban a képzőhely régiójából fogadja hallgatóit. Kifejezetten alacsony ez az arány a kis, hitéleti főiskolák esetén, illetve a specializált egyetemi klaszterben, vélhetően ezek országos hatóköre miatt. Az intézmények munkaerő-piaci megtartó ereje jelentős: munkavállalóként is a képzés régiójában marad a hallgatók közel 60 százaléka (i. m.).

3.3. Ha a felsőoktatási intézmények társadalmi szerepét a maga összetettségében kívánjuk vizsgálni, akkor mindenképp szükséges figyelembe venni a szociális dimenziót is, amihez a U-MAP alkotói szerint további adatok szükségesek. Már csak azért sem hagyható figyelmen kívül e kérdés, mert számos országban célkitűzés, hogy a 30 évesnél fiatalabb generáció 40-50 százaléka vegyen részt a felsőoktatásban. Ez azt is jelenti, hogy az intézményekbe olyan fiatalok kerülnek be, akiknek szülei korábban nem vettek részt

harmadfokú képzésben. A jelenlegi vizsgálatok azt mutatják, hogy az első generációs belépők nem feltétlenül és nem minden országban sikertelenebbek a többi hallgatóhoz viszonyítva, azaz az egyes oktatási rendszerek jobban vagy kevésbé tudják őket támogatni. A kutatók megjegyzik, hogy e téma kapcsán a fogalmak meghatározása sem problémamentes: például a szó klasszikus értelmében első generációsnak számít-e, akinek szülője nem, de idősebb testvére már belépett a felsőoktatásba? Az azonban egyértelműen kijelenthető, hogy a következő célcsoportok igényelnek nagyobb támogatást a felsőoktatási rendszerben: első generációs belépők, alacsony szocioökonómiai státusú hallgatók, kisebbségi környezetből érkező diákok és fogyatékkal élő fiatalok (*Thomas és Quinn, 2007*).

Az eddigiek alapján érzékelhető, hogy az oktatási intézmény számos módon hat a hallgatók teljesítményére. A témát a nevelésszociológia hosszú ideje kutatja, ennek ellenére ma sincs egységesen elfogadott definíciója a hallgatói eredményességnek. A leginkább átfogó megközelítések azt igyekeznek körüljárni, milyen az egyes intézmények hatása, segítségükkel milyen erőforrásokra támaszkodhat a tanulmányokat folytató fiatal, egyáltalán képes-e egy egyetem vagy főiskola módosítani az iskolarendszeren kívülről, a közvetlen környezetből adódó jellemzőkön, tulajdonságokon. Egy, a Partiumban folytatott vizsgálat során *Pusztai* arra a következtetésre jutott, hogy léteznek olyan intézményi hatások, amelyek függetlenek a hallgató társadalmi státusától, demográfiai hovatartozásától és korábbi iskolai pályafutásától. Ezen intézményi hatást leginkább az inter- és intragenerációs – azaz az adott korosztályon belüli, illetve a korosztályok, elsősorban az oktatók és a hallgatók közötti – intézményi társas integráltság mértékében lehetett megragadni. Az is kiderült, hogy az inter- és intragenerációs hatások nincsenek egymással harmóniában, s a kettő közül az intergenerációs beágyazottság hatása mutatkozott erősebbnek és a támogatás szempontjából pozitívnak (*Pusztai, 2010*).

A magyarországi U-MAP adaptációban valamelyest elhanyagolt regionális szerep is további figyelmet és vizsgálódást érdemel. Bár a Budapest-, vagy tágabb értelemben Közép-Magyarország-centrikusság egyértelmű – és ez nemcsak a felsőoktatásra, hanem a közigazgatásra, továbbá a kulturális és az egészségügyi intézményrendszerre is jellemző – mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalom egybehangzóan állapítja meg, hogy a régiók és a kistérségek versenyképessége és kohéziója szempontjából egyaránt igen fontos a felsőfokú képzés. Ezek a térségi tudásközpontok nemcsak naprakészebb, jobban konvertálható tudással rendelkező munkaerőt bocsájtanak ki, hanem szocializálnak a tanuláson keresztül vezető mobilitásra, ezzel az alacsonyabban iskolázott családokban felnövekvő gyerekek számára is követhető mintát adnak (*OFI, 2011/a*).

Egy átfogó vizsgálat az Egyesült Királyságban azt kívánta felmérni, hogy egy adott régióban hogyan lehetne minél pontosabban megérteni a felsőoktatási intézmények multiplikátor-hatását, továbbá, hogy az úgynevezett egyetemi városok hogyan működnek és milyen hozzáadott értéket hoznak létre. Arra jutottak, hogy az egyetemek tudományos tevékenysége csupán egyetlen, bár kétségtől fontos szempont, ám legalább ennyire lényeges a szűkebb és tágabb értelemben vett oktatás, kultúráközvetítés és az adott intézmény regionális aktivitása. E kutatás tanulsága szerint a felsőoktatási intézmények helyi

beágyazottsága olyan fejlesztési potenciált jelent, amely a „hiányzó közép”² megerősödéséhez járulhat hozzá, így a kutatók szerint a jövőben elengedhetetlen lesz a helyi elköteleződés hatásainak minél komplexebb mérése (ESRC, 2006).

4. Összegzés

Az oktatás eredményességét – speciális volta miatt – nehéz egyértelműen számszerűsíteni, hiszen a rendszer komplex, több dimenzió mentén mérhető, ráadásul olyan javakat is előállít, amelyek esetében a társadalmi és a közgazdasági hatékonyság nem fedi egymást pontosan.³ Ugyanakkor érthető a törekvés a különféle rangsorok, listák, eredményességi mutatók létrehozására: a közpénzből fenntartott intézmények esetében joggal merül fel az elszámoltathatóság igénye, emellett a szektor egyes szereplői – diákok, szülők, oktatók – is tájékozódási pontokat keresnek. A felsőoktatás esetében pedig azon forprofit cégek számára is érdekesek lehetnek a rangsorok, amelyek később a végzeteket alkalmazzák, vagy éppen kutatási megbízásokat adnak egy-egy intézménynek.

Láthattuk azonban, hogy a teljesítménymutatók alkalmazása kedvezőtlen hatásokkal is járhat: az oktatási intézmények számára csak azok az eredmények válnak fontossá, amelyek a rangsorban elért helyezésüket javítják, és ezek rovására elhanyagolnak más, nem kevésbé lényeges feladatokat. Szélsőséges esetben megjelenhet a kizárólag „teszt-re-tanítás”, a komplexebb oktatási tartalmak szelektálása a tananyagból. A rangsorkészítők által fontosnak ítélt jellemzők adott esetben nem fednek le minden feladatot, amit az oktatási intézményeknek el kell látniuk. Ez mára egyre világosabban látható, így a jelenlegi tendencia az, hogy még a jól mérhető indikátorokat kereső listák esetében is egyre inkább kezdenek hangsúlyossá válni az intézményi hozzáadott értéket mérő mutatók.

2 Ez a „hiányzó közép” (missing middle) már nem a szó klasszikus értelmében vett középosztályt jelenti. A szakirodalom a globalizáció kapcsán használja ezt a kifejezést: eszerint mind az egyes országok, mind az egyének szintjén két szélső pólus alakult ki: a nagy versenyképességű, megfelelő intézményrendszerrel, technológiával és tudással rendelkező országok, és ezzel szemben az alacsonyabb jövedelmű, kevés szakképzettséget igénylő termékeket és szolgáltatásokat előállító országok. A versenyben nem élen járó, de nem is leszakadó, tehetős nemzetek, illetve az egyes országokon belüli középosztályok eltűnni látszanak, illetve szerepük elmosódik.

3 Török ezt a vonósnegyes-paradoxon példájával szemlélteti: egy vonósnegyes t évben elkészíti Beethoven egyik vonósnegyesének CD-felvételét, a mű ebben az előadásban 40 percig tart, a lemezkiadó bevétele 100 ezer dollár. Ugyanez a vonósnegyes ismét lemezre veszi ugyanezt a darabot a $t+5$ évben. Az előadás időtartama ekkor csak 37 perc, de a bevétel azonos. A paradoxon: jelent-e hatékonyságnövelést a rövidebb időtartamú felvétellel elért ugyanakkora bevétel, egyrészt művészi, másrészt közgazdasági értelemben? Az első kérdésre a válasz nem, a másodikra viszont valószínűleg igen. A baj az, hogy ha a kétféle hatékonysági szemlélet között összefüggésnek kell lennie, akkor valamilyen válasz helytelen. A paradoxon lényege tehát, hogy a piac az adott esetben nem tudja értékelni a művészi minőséget, azaz a termék differenciálódás nem járt a keresleti oldal információs helyzetének javulásával (Török, 2008).

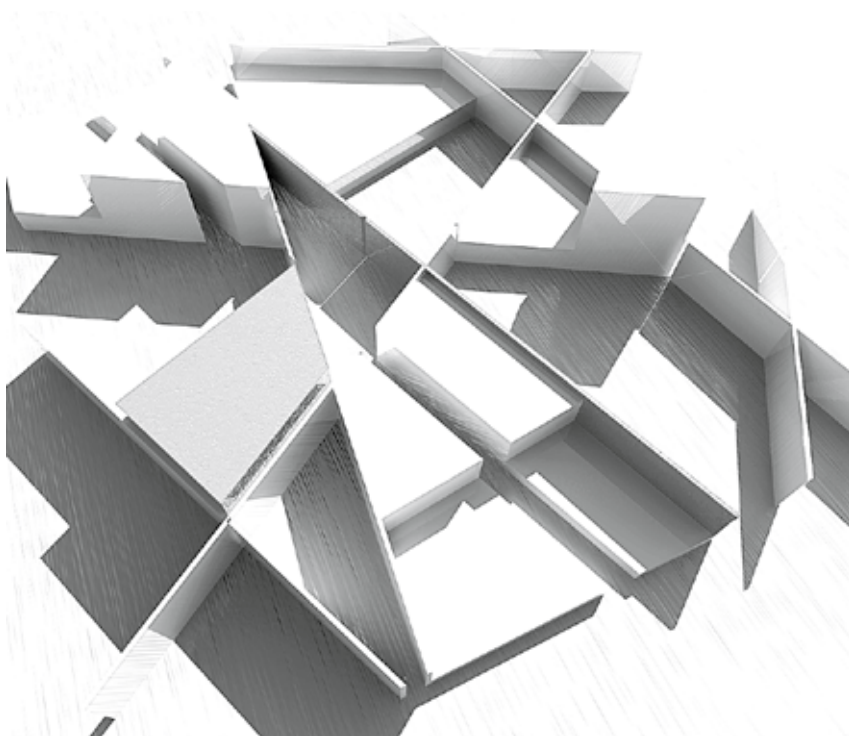
A közoktatás terén például fontos feltenni a kérdést: működteti-e egy adott intézmény a szükséges tanulásfejlesztési mechanizmusokat. A felsőoktatási intézmények kapcsán pedig az egyik hangsúlyossá váló jellemző a regionális elkötelezettség, amely az egyik idézett kutatás szerint akár a globalizáció nemkívánatos hatásait is ellensúlyozhatja.

A társadalom számára hasznos eredményt és az oktatási teljesítményt mérő különféle mutatókat célszerű összhangba hozni, ellenkező esetben a külső teljesítménymutatók szerepe irrelevánssá, sőt, akár kontraproduktívvá válhat (*Chrappán*, 2011). Egyelőre azonban úgy tűnik, az ilyen jellegű mutatók, amilyen például a szociális dimenzió, nehezen tudnak bekerülni a különféle mérések indikátorai közé, pedig számos esetben megfogalmazódik a kérdés, hogyan tudja támogatni – és ezzel a társadalmi integrációt elősegíteni – az oktatási rendszer a rossz szocioökonómiai családi környezetből származókat, a bevándorlókat vagy a fogyatékkal élőket.

IRODALOMJEGYZÉK

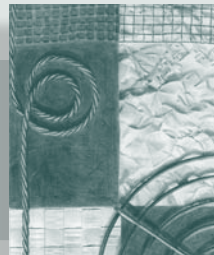
- CHE UNIVERSITY RANKING, INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY (2006): *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*, http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf (letöltés dátuma: 2013. október 16.)
- CHRAPPÁN MAGDOLNA (2011): Kompetencia a közoktatásban. *Educatio*, 20. 4. 551 – 558.
- ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH COUNCIL (ESRC), TIM MAY ÉS BETH PERRY (2006): *The Embedded University in the „Science Economy”: Capacities, Contexts and Expectations*. Network funded through ESRC „The Impact of HEIs on Regional Economies” programme
- HERCZEGH JUDIT (2006): Az iskolai életvilág (A diákok jellemzői az északkelet-tiszfántúli régióban az OTKA kutatása alapján). *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 7-8. 124–134.
- HORVÁTH ÁKOS (2011): Kísérlet az európai mapping rendszer hazai alkalmazására. A klaszterelemzés eredményei. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok*. NFKK füzetek 8., Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 31–57.
- HRUBOS ILDIKÓ (2011): Intézményisokféleség a felsőoktatásban. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok*. NFKK füzetek 8., Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 9 – 30.
- KOZMA TAMÁS (2006): Felsőoktatási rangsorok. *Educatio*, 15. 4. 843–852.
- LADD, H. F. ÉS WALSH, R. P. (2002): Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right. *Economics of Education Review*, Vol. 22., No. 21, 1–17.
- MAYER JÓZSEF (2002): *Az iskolai rangsor kérdése az iskolarendszerű alap és középfokú felnőttoktatásban*. OKI FKK, Budapest (Az OKI FKK 2002/2003. évi kutatásának zárójelentése)
- MARSHALL, M. L. (2004): *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management. <http://education.gsu.edu/schoolsafety> (letöltés dátuma 2012. május 10.)
- OFI (2011/a): *Felsőoktatás – Adatok és tendenciák*. http://www.ofi.hu/tudastar/felsooktat/felsooktat-as-adatok#_felsooktatasi_intezmenyrendszer (letöltés dátuma 2012. május 10.)
- OFI (2011/b): *Felsőoktatási rangsorok nemzetközi és hazai gyakorlata*. http://femip.hu/c/document_library/get_file?p_l_id=10203&folderId=22823&name=DLFE-712.pdf (letöltés dátuma 2012. május 10.)

- PUSZTAI GABRIELLA (2010): Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In: Kozma Tamás és Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD, Debrecen. 71–92.
- RADÓ PÉTER (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 12. 3–40.
- ROORDA, D. L., KOOMEN, H. M. Y., SPILT, J. L. ÉS OORT F. J. (2011): The Influence of Affective Teacher – Student Relationships on Student’s School Engagement and Achievement: a Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, Vol. 81., No. 4, 493–529.
- THOMAS, L. ÉS QUINN, J. (2007): *First generation entry into higher education: an international study*. Open University Press, London
- TÖRÖK ÁDÁM (2008): A mezőny és tükörképei. Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok hasznáról és korlátairól. *Közgazdasági Szemle*, LV. 874–890.
- TÖRÖK ÁDÁM (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. *Közgazdasági Szemle*, LIII. 310–329.
- TÖRÖK BALÁZS (2011): Lebilincselő reformok. A No Child Left Behind törvény oktatásirányítási vonatkozásai Niklas Luhmann rendszerelmélete alapján. *Educatio*, 20. 4. 535–549.
- VAN VUGHT, F. A., KAISER, F., FILE, J., GAETHGENS, C., PETER R. ÉS WESTERHEIDEN, D. F. (2010): *The European Classification of Higher Education Institutions*. CHEPS, Enschede
- WILSON, D. (2004): Which Ranking? The Impact of a „Value-Added” Measure of Secondary School Performance. *Public Money and Management*, Vol. 24., No. 1, 37–45.



Háhn Róbert: Kompozíció (fém)

Elbeszéletlen történetek



Spira Veronika

Az osztály iskolát kerül (2. rész)

(Pedagógiai esszé)

További gondolatok az iskolakerülésről

Ha röviden jellemeznem kellene az iskolakerülés célját, akkor a közösséggé formálódás és az általam „kulturálódásnak” nevezett folyamatok szereplnének első helyen. Azt tapasztaltam, hogy a gyerekek nagy része életkörülményekben, mozgásszabadságban, sőt anyagi lehetőségekben is jóval előtte jár annak a szintnek, amelyben szülei felnőttek. Az új helyzet azonban újabb ellentmondásokat szül. A nagyobb lehetőségek korántsem szüntették meg azokat az igényeket, amelyeket a gyerekek a szüleikkel és nevelőikkel szemben támasztanak. Sőt megnőtt az egymáshoz közeledés, az egymással való értelmes emberi dialógus iránti vágy, annál is inkább, mert egyre nehezebben megvalósíthatónak tűnik. A szülők sok-sok ok miatt kevesebbet tudnak a gyerekekkel foglalkozni. Ezeknek csak egyike a megnövekedett elfoglaltság, a munkahely, a hivatás okozta lekötöttség. A másik ugyanilyen akadály az, hogy sok szülő feladja a reménytelennek látszó küzdelmet a gyereket naponta érő ingerek, hatások, befolyások, divatok ellen. Az a szülő, aki nem adja fel, igazi jó szándékkal, de sokszor módszereit tekintve helytelenül és erőszakosan állandó közelharcot vív gyermekével, hogy elfogadtassa a maga nézeteit. Bírálja véleményét, kifogásolja barátait, szidja szokásaiért. Nem ritka az olyan helyzet sem, hogy a szülő már maga is bizonytalan abban, mi lenne a helyes álláspont egyik-másik jelenséggel kapcsolatban. Vagy ha úgy érzi is, hogy tudja, nem biztos benne, hogy a gyerek számára is előnyös lenne, ha eszerint viselkedne. Nem távolodna-e el akkor nagyon is a kortársaitól, nem maradna-e magára. Mindegyik esetben a gyerek szellemileg, emberileg könnyen magára maradhat, nem talál segítséget, hogy élményeit feldolgozza. Bár természetesen a gyerekek rendelkezésre áll a sok információs lehetőség, a rádió, televízió, film. Ezzel azonban korántsem szűnt meg az igényük a kiscsoportos együttlétre, az őket körülvevő, hasonló problémákkal küszködők társaságára. Igénylik a saját élményeket, saját életet, saját sikereket és csalódá-

sokat, saját ráeszméléseket a világ eseményeire. És ez az a pont, ahol az „iskolakerülés” a maga közösségteremtő erejével (és egyáltalán azzal, hogy lehetőséget ad erre) fontos szerepet játszhat, hiszen teret ad mindazoknak az egymást, önmagukat és a világot megismerő szándékoknak, amelyeket külön-külön nehezebben valósíthatnának meg.

Az éleledő szem nyelvi bizonyítékaiból

Ahogy a *Naplót* (vagyis az első számú tárgyi bizonyítékot) forgatom, magam is meglepődöm, mennyire megismerték egymást, sőt azon is, hogy kialakult egy olyan nyelv is, amellyel egymásról csakis a *Napló*ban lehet írni. Elképzelhetetlennek tartom, hogy egy-két ironikus, kritikus megjegyzésen, ha élőszóban hangzik el, ne sértődött volna meg az érintett fél. Ilyen megjegyzéseket olvashatok:

„Barkochbázni kezdtünk. Éppen Berta Laci kérdezte Mukitól:

– Irodalomból tanultuk? Az elején?

Muki kérdéssel válaszolt:

– Kérdés, Te (!) mikor kezdtél tanulni.”

Még az osztályfőnök sem maradt ki:

„Térképünkkel tájékozódunk, amelyet fordítva kellett tartani, hogy jól lássuk. A térkép egy útikönyvbe volt beragasztva. Elég nehéz lehetett, mert Vera néni így panaszkodott:

– Ezért az egy városért magammal cipeltem egész Magyarországot.”

Egy találó észrevétel:

„Következő állomásunk a Cifra malom volt, telis-tele volt zárt ajtókkal. Mit számít az I.a-nak a zárt ajtó, mikor közöttünk van Schlitter Ildi. Ő nekiugrott az egyiknek s az nyomban kitárult.”

A következő kis jelenet is emlékezetes:

„Nekivágtunk egy kerítésmászáshoz (!), a kényelmesek itt is kerültek, de a lényegen nem változtatott. Elsőnek Fóti Péter ért fel. K. tanár úr megkérdezte, mi van ott. Mire Fóti nagy bölcsen válaszolt: – Föld. – Ez akkor lenne érdekes, ha egy új földrészt felkutatására indultunk volna. Végre felért mindenki a hegyre, ahol semmi érdekes nem volt.”

Közvetlenül ezután így folytatódik a bejegyzés:

„S akkor zene ütötte meg Sós Ricsi nagy fülét s ezt rögtön közölte velünk is. Mi is felfigyeltünk rá.”

Még mindig a helyoldalon, de már ereszkedőben lefelé:

„Akik a sziklán mentek, nem tudták mind vinni a szatyrot, ezért Kós Zsuzsi nyakába vette gondjait, illetve szatyraikat, Két keze már tele volt, alig élt. Segíteni akart sorstársának, Kovács Sanyinak, s ezért Wimit megkérte, segítsen vinni a csomagokat, mire Wimi így válaszolt, egy félkilós kenyérrel a kezében:

– Hülye, én most eszem!”

De találó észrevételeket olvashatunk alkalmi ismerőseinkről is:

„Ezután bementünk egy cukrászdába, ahol a kisasszony így szólt: – Ilyen öltözetben nem jövünk be egy cukrászdába! – mondta erélyesen.

Nem is tudom, hogy jött az az ötletünk, hogy kiránduló öltözetben bemenjünk egy cukrászdába.

Bemehettünk egy bazilikába, de nem egy cukiba.”

„Mentünk rendületlenül, fűben, vízben csak előre. Egyesek agonizáltak a fáradtságtól. Végre megérkeztünk egy nagy rétre, ahonnan senki sem akart tovább menni.

„Elég volt» kiáltással omoltunk a harmatos fűre. A Molnár-Muki-Schlitter triónak már csak nevetni és enni volt ereje. De ahhoz rendületlenül. Csak Vera néni nem szólt egy jajszót sem. Talán nem volt hozzá ereje. Vagy még hangja sem volt. Az Engels térről ugyanis »némán« indult el.

Az édes idillt, »Szinyei Majálisát« az eső zavarta meg. Csak az elefánt cseppek tudták arra kényszeríteni a légiót, hogy tovább menjen. Előttünk volt még két kilométer.

Az első fél hatkor csurom vizesen értek Gézaházára. Nagy üdvrivalgással vonultunk be a turistaházba. Ekkor a gondnok előszaladt és lehordott minket a sárga földre. A turistaházban ugyanis mindenki idegbeteg volt.”

„Ekkor a síkatorokon keresztül elindultunk a romkertbe. A romkertben egy öreg hölgy fogadott, aki addig nem engedett az értékes kövek közelébe, amíg nem tisztáztuk, hogy diákok vagyunk-e vagy csoport. A néni markában tízesek voltak. Miközben magyarázott nekünk, többször a pénzre nézett. A rosszmájú Ricsi rögtön megjegyezte:

– Ránéz a pénzre és rögtön megjön a kedve a beszédre.”

„Ebéd után elmentünk Tácsra. Sajnos azonban nem tudtuk, hogy merre kell menni. Kós odament egy öreg bácsihoz.

– Tessék mondani, merre van Tác?

– Nem tudom fiam, én pont az ellenkező irányban lakom.”

Olykor az önmegismeréshez elengedhetetlen önirónia sem hiányzik:

„Vagy három kilométer után, mikor egy kis falun mentünk keresztül, már csoportokra volt szakadva az osztály. Az egyik ilyen csoport bement egy öreg nénihez vízért. Az szívesen adott nekik. Az egyik hálából így szólt:

– De édes kiskacsái vannak a néninek! – mutatott egy kosárban lévő pihés kis állatokra. A néni elmosolyodott:

– Pestrül gyűttek, kedvesem? – kérdezte.

– Igen – volt a válasz.

– Akkor jó, mert ezek libák – mondta diadalmasan.”

Székesegyházban mezítláb

És most vissza is térnék arra, amiért ezek a részletek ilyen hosszan idézve is szükségesek voltak. Az iskolakerülés célját és okát illetően említettem, hogy sok-sok tényező miatt a gyerekek igénylik a bensőséges emberi kapcsolatokat, s ezekre ilyenkor jó alkalom kínálkozik. A másik, ettől el nem választható célról azonban még nem volt szó, vagyis arról, hogy a közösséggé formálódás mellett miért fontos és mit jelent a korábban kulturálódásnak nevezett cél. A kulturálódást tágabb értelemben használom, mint ahogy első pillanatban eszünkbe jutó képzettársítás diktálná. Beleértem azokat a tapasztalatokat, jártasságokat is, amelyeket az emberek közötti érintkezés különféle területein szerzünk meg felnőttkorunkra. Az idézett részletekből is kiolvasható, hogy a gyerekek viselkedése korántsem mindig kulturált az iskolakerülések idején, amikor számukra eddig ismeretlen tájakon, ismeretlen emberekkel kerülnek kapcsolatba. Mégis szükségük van ezekre a szituációkra ahhoz, hogy előbb-utóbb biztonsággal, félszesség, darabosság nélkül megtalálják a legkülönbözőbb emberekkel az odaillő, kulturált érintkezési formát. Otthonosan mozogni a társadalomban ilyen értelemben is fontos és nem is könnyű dolog. Valamennyiünknek megkönnyítheti az életét, ha ebben némi gyakorlatra teszünk szert. Régebbi korokban a szülői ház segített megszerezni ezeket a tapasztalatokat. Ma már nem mondhatjuk ezt általánosnak, különösen a nagyvárosokban, ahol a családi és társas összefüggések egyre ritkábbak. Már nem a család, hanem az iskola az ismerkedés, a társas élet színhelye. S ha nem maradunk csupán az iskola falai között, megsokszorozhatjuk ezeket a lehetőségeket, sőt természetesebb, véletlenszerűbb és többféle emberi szituációba kerülhetnek a gyerekek.

Persze a szűkebb értelemben vett kulturálódásra, vagyis a művelődésre is gondoltam, amikor iskolakerülésünk céljait említettem. Az átlagos színvonalú gimnáziumok osztályaiba járó gyerekek nemegyszer tőlünk, tanároktól kapják az első olyan élményeket, amelyek révén személyes kapcsolatba kerülnek olyan művészi alkotásokkal, amelyeket addig idegennek éreztek maguktól, vagy csak megtanulni és felmondani való tananyagot láttak bennük. Az emberi kultúra újabb és újabb területein mozoghattak otthonosan, mert már értik, s tetszik. Szóljon erről ismét a *Napló*:

„A második film, amit közösen néztünk meg, Andrzej Wajda Tájékp csata után című filmje volt. Főszereplője Daniel Olbrychski, aki fölveheti bármely színésszel a versenyt.

Miután kijöttünk a moziból, sokunknak volt olyan gondolata, hogy az egészből nem értett semmit. Másnap azonban, amikor közösen megbeszéltük, rájöttünk, hogy mi történt benne valójában. Ezután érdemes megnézni másodszor is, amikor már tisztán látjuk az eseményeket. A film eleje kb. 10 percig néma, illetve a szereplők nem beszélnek. Vivaldi Négy évszak című művéből a Tavasz rész hangzik ...”

Egy másik séta emléke:

„Utána elmentünk a vízvárosi templomba. Itt egy nagyon kedves bácsi volt a vezetőnk. Itt nagyon jól megfigyelhettük a középkori képeket. Ott voltak M.S. Mester leghíresebb képei. Minden kép nagyon tetszett, csupán a templom modernül ronda oltárképe volt pocskék.”

Persze az iskolakerülések és az iskolai magyarórák éppen a művelődésben elképzelhetetlenek egymás nélkül. Ami az órákon a padban ülve érdekes volt, tetszett, élmény volt, az iskolakerüléseken térben és időben létező valósággá lett, olyan, ami jól illeszkedett egy cukrászdai epizód és egy jó focizás közé. Mi valóban gyakoroltuk, amit Petőfitől tanultunk, hogy a művészet szentegyház, hová bocskorban, sőt mezítláb is beléphetni. Valóban ezt szerettem volna: a hétköznapi közelébe hozni a művészetet, nem szerettem volna még akaratlanul sem rájuk ragasztani semmiféle sznobizmust, megjátszott csodálatot a művészet iránt. Ahogy az élet apró szituációin, embereken megáll sokáig vagy egy pillanatra a szemünk, ahogy furcsa és váratlan dolgokon mosolygunk, elképedünk, ahogy tetszik egy táj, víz, erdő, úgy nézzük a városok templomait, házait, múkinceit, a barokk fafaragásokat. Ez persze lehet, hogy csak az első lépés. Sokan lesznek, akik ennél mélyebbre nem törekednek majd soha. De lesznek – és voltak is – olyanok, akiket ezek az első barátkozások később elvezetnek az emberi alkotások bonyolultabb, nagyobb gondolati erőfeszítést kívánó rétegeibe is. Ebben sem törekedtem arra, hogy mindenkit egy mércével mérjünk, és egyáltalán nem akartam azt sem, hogy a művészetet és a hozzá való viszonyt mindegyikük fölé helyezzük, vagyis a gyerekek értékelésének legfőbb mércéjévé váljon. Nyitottabb, természetesebb, életszerűbb kapcsolat kialakítására törekedtem, már csak azért is, mert ez illett jobban ennek az osztálynak a jellegéhez – és azt hiszem, minden hasonló osztályéhoz is. Biztosan másképp lett volna olyan gyerekekkel, akik kicsi koruktól szellemi légkörben nőttek fel. Velük bizonyára nem itt kellett volna kezdeni. Bár nem lehetetlen, hogy nekik is éppen erre lenne a leginkább szükségük, csak persze egészen más okok miatt.

A kulturálódás e két említett oldala persze nem független egymástól, egymásba átmeg átjátszva szerepelnek, vagyis az emberismeret, viselkedési gyakorlat, a biztonságos mozgás különböző emberi helyzetekben és a művelődés összetartoznak. Hiszen műalkotások őrzik meg élményszerűen a különböző korok szokásait, viselkedési formáit, beszédmódját stb., mégpedig eleven szituációkba ágyazva. Nemcsak a személyes, hanem ez a közvetített, évszázadok alatt felhalmozott emberi gyakorlat is igazi tapasztalattá válhat, ha segítünk átélni és észrevenni a műalkotásoknak ezt az oldalát is. Ezért is választottam egy szót, ami ezt a két, talán különbözőnek látszó célt mégis összekapcsolja egymással. A *Naplóban* is így, egymástól elválaszthatatlanul, egymásba átmeg átjátszva szerepelnek:

„Egyébként Székesfehérvár előkelősége, az, hogy királyi város volt, már a buszjegyek árából is látszik. Míg Pesten 1.50, addig itt 2 Ft. Szóval a Belvárosba mentünk vele. Elsőnek a szemináriumi templomba mentünk. Ez volt az egyetlen eredeti templom. Valóban nagyon szép volt. Bent gyönyörű barokk díszítések mellett áhítatos embereket találtunk. Egyikük meg is kért »szépen«, hogy az isten házáat hagyjuk el. Hát kérem, el is jöttünk.”

S ha már a sokat idézett kulturálódásnál tartunk, mint iskolakerülésünk egyik céljánál, úgy érzem, ennél még egy kicsit el kell időznünk, bár most sem szeretném átlépni a beszámoló köré meghúzott határvonalat. Továbbra is csak megfigyeléseimre szeretnék támaszkodni. Esett már szó arról, mennyire szükséges ez a társadalomban való helytállásnál, abban, hogy az ilyen természetű hiányosságok ne jelentsenek valakinél megoldhatatlan nehézséget, hogy emiatt ne találja meg az őt egyébként emberileg, szellemileg, erkölcsileg megillető helyét a társadalomban. Másrészt a személyiség fejlődéséről is szó

van. Úgy hiszem, a pedagógia mélyén meghúzódik egy olyan ellentmondás, amit csak egy pedagógiai gyakorlatban állandó, folyamatos tevékenységben lehet feloldani. Az ellentmondás egyik tagja azt a tudás- (információ, kultúra- stb.) mennyiséget jelenti, amelyet az oktatás folyamán a tanulóknak közvetítenünk kell. Ennek összetétele koronként változik, amelynek tartalmáról mindig lehet és kell is vitatkozni, alapjaiban azonban nem kétséges, hogy egy megfelelő kiterjedésű és mélységű anyag ismertté tételéről van szó. (Ennek az anyagmennyiségnek tantárgyakra való felosztásáról is lehetnek viták. Gondoljunk Németh László hódmezővásárhelyi kísérletére, vagy a régebbi magyar gyakorlatra és mai külföldi példákra a természettudományok tanításában.) Az ellentmondás másik oldalán az a napjainkban már széleskörűen felismert igazság található, ami az önálló munkát, önálló gondolkodást és feladatmegoldást szorgalmazza. Ez a szemlélet a tanulás hatékonyabb módjának tekinti a képességek, készségek fejlesztését, az ismeretek, információk önálló megszerzésén és önálló alkalmazásán alapuló tanulói munkát. A „permanens tanulás” képessége egyre inkább mindennapi követelménnyé, társadalmi gyakorlattá válik. Az ellentmondás nem feloldhatatlan. A személyiség fejlődésében mindkét tényezőnek fontos szerepe van. Ismeretekre éppúgy szükség van, mint a gyorsan avuló ismeretek önálló tanulással történő megújításának készségére. Az a tanulás ma már nem állja ki az idő próbáját, amely csak a passzív reprodukálást és az emlékezetbe vésést jelenti. A megszerzett ismeret műveltséggé csak tevékenység, gyakorlat és önálló munka által válhat. Ez utóbbi színhelye elsősorban a tanítási óra, de ezen kívül kevés kedvezőbb lehetőség adódik, mint az „iskolakerülés”. Gondoljunk a már idézett naplórészletekre, amelyekben nyomon követhető az a folyamat, amely során a nem tagozatos iskolakerülőink fokozatosan kezdtek érdeklődő és gondolkodó, néha értő befogadóivá válni filmeknek, irodalomnak, képzőművészeti alkotásoknak, maguk mögött hagyva azt a fajta magatartást, amely Bertát a templomi persely elleni akcióra készítette.

Mire szabad az idő?

Van azonban más, napjainkban aktuálisnak tekinthető oka annak, hogy iskolakerülésünk egyik fő céljának a kulturálódást tekintetem. Valamennyien szembesülünk azzal a ténnyel, hogy az emberek mindennapi élete átalakul. A szabad szombatok, a háztartások gépesítése, a lakások fűtésének korszerűsödése, az autó, a javuló közlekedési, beszerzési helyzet, a hétvégi telkek, házak elterjedése az egész család, így a gyerekek életében is növekvő szabadidővel járnak. A mai diákokból hamarosan felnőttek lesznek, akiknek gond lesz majd a szabadidő kulturált eltöltése. A felnőttek szabadidejének jellegzetes tulajdonsága, hogy nem pihenés, hanem valaminek a kipihenése. Ezek az időmennyiségek csak ritkán adódnak össze hetekké, hónapokká. Elsősorban naponta néhány órából, hétvégékből, ünnepekből áll. Ezek egy része felhasználható személyiségfejlesztő, jobb életlehetőségeket kínáló továbbtanulásra, hobbi jellegű tevékenységre, közös családi programokra. De akár erről, akár arról legyen is szó, sorsdöntő lehet azoknak az alapoknak megléte vagy hiánya, amelyeket az iskolakerülések során szerezhettek meg. A szabadidő

ismeretlen veszedelmeket is rejthet magában a modern ember számára, a különböző fizikai, pszichológiai, sőt szellemi ritmusok megbontásával (monotónia, unalom, céltalanság, kiüresedés, alkoholizmus stb.). Ezeket a ritmusokat újakkal kell helyettesíteni, lehetőleg olyanokkal, amelyek nem elszegényítik, de gazdagítják az ember személyiségét, és ezáltal egész környezetét.

Nem a futball és az autóverseny ellen vagyok (hogy mennyire nem, az a későbbiekben nyilvánvalóvá is válik), hanem a választható lehetőségek szélesebb köre mellett, amelyek mindegyikében otthonosan mozoghat az abban jártasságot, tapasztalatot szerzett ember.

Ki ül az autóban?

Miután a „kulturálódás” körül majdnem akkora körsétát tettünk, mint amekkora a háromnapos gézaházi kirándulásunk volt egykor, úgy érzem, ki kell térnem még egy kérdésre. Mint az eddigi naplórészletekből kiderült, a kulturálódás, amelynek alanyai és tárgyai az iskolakerülők voltak, elsősorban humán tárgyakhoz tartozó területekről építkezett. Ez következett abból is, hogy én magam magyart és idegen nyelvet tanítottam az osztályban. Másrészt: ha mondjuk a természettudományok egyikéhez-másikához is könyvtottam volna, összehasonlíthatatlanul gazdagabbak lettek volna csavargásaink, hiszen (bár büszke voltam, hogy egy-két alkalommal, egy-egy ilyen irányú kérdést meg tudtam válaszolni) például csigáról csak Babits idézett esztergomi versével kapcsolatban beszéltem. Mégis a humán tárgyaknak az egész kulturálódáson belül van még egy sajátos jelentősége, amelyet ki is lehet emelni a sokat használt „humanizálódás” kifejezéssel. A humán tárgyaknak kiemelt szerepük lehet e folyamatban, persze akkor, ha nem élő lexikont akarunk faragni diákjainkból, akik fűjják az életrajzokat, évszámokat, műcímeiket stb. Miben is áll az irodalmi műveknek, képzőművészeti alkotásoknak ez az általános kultúrán belüli sajátos humanizáló szerepe? Hogyan is vag ez össze az iskolakerüléssel?

Az iskolai tantárgyak nagy része egy-egy tudományág alapjait ismerteti meg a gyerekekkel. Az irodalomtanítás is gyakran az irodalomelmélet vagy az irodalomtörténet ilusztrálására szolgál. A történelemórán megtanulják a gyerekek a történelem nagy összefüggéseit, a társadalmi mozgások alaptörvényeit. Otthon, az utcán, a szülők munkahelyén gyakran nálunk ügyesebb gépek vesznek bennünket körül. A jelenről erős az a tapasztalat, hogy minden fontos esemény, világméretű döntés nélkülünk, az egyes ember nélkül történik, tehát nem is számít – érezheti a gyerek, a gondolkodni kezdő kamasz – mit szeretne, mit gondol, mit tesz egy ember. Mindez, az öt különböző oldalról érő, de hasonló tapasztalat odavezethet, hogy sok mindent értékesebbnek fog érezni az *embernél*. Azt fogja érezni, hogy a dolgok meglévő, megismerhető emberi oldala nem érdekes, nem lesz rá érzékeny. Miközben megtanulja tisztelni és értékelni a természeti és társadalmi törvényeket, az ember alkotta gépeket, nem tanulja meg becsülni *magát az embert*. A művészetek abban segíthetnek nekünk, nevelőknek, hogy segítségükkel mindennapi emberi közelségbe vihetjük a dolgok emberi oldalát. Hogy minden, a történelem egy-egy korszaka,

alakjai emberi arcot nyerjenek. Általuk, ha jól közvetítjük, személyessé válhat a személytelen, a személytelennek hitt. Az iskolakerülések városnézései és benn az iskolában a magyarórák, a filmmegbeszélések mind azt igyekeztek elérni, hogy mindegyiküknek sikerüljön a világban önmagára ismernie, és ha már a nagy, az emberi emlékezet őrizte dolgokban önmagára ismert egyszer valaki, akkor már önmagából jobban megérti a világot s a világból önmagát.

Mindannyian emlékszünk gyermekkorunkból, mennyire örültünk, hogy Móricz megbukott az iskolában, legalább annyira, amennyire ő örült akkoriban, hogy Csokonai is kicsapott diák volt. S a gyerekek is örömmel mosolyogják meg Berzsenyit, akinek diákorában meggyűlt a baja az iskolai fegyelemmel, apakorában azonban annál határozottabb szigorral intette leveleiben fiait az iskolai rend tiszteletére. Ezek az emberi apróságok nem fölösleges intimitások, hanem ezek adják az első motivációt, hogy szívesen olvassuk ezeket az írókat, hogy megszeressük őket. Az ember olyan, és hát még a gyerek, hogy amit szeretünk, azért erőfeszítésekre is készek vagyunk.

Múzeumokban, kiállításokon járva hányszor látunk olyan gyerekcsoportokat, amelyek rájuk kényszerített fegyelemmel, de unatkozva, a képekre alig-alig rápillantva vonulnak végig a termeken fáradt tanárok kíséretében, akik azon izgulnak, nem veszett-e el máris egy közülük. De mindannyian tudjuk azt is, hogy egy kis erőfeszítéssel el tudjuk azt is érni, hogy a gyerekek figyelmesen, érdeklődéssel vizsgálják meg egy-egy kiállítás képeit. Csak előre, még a kiállítás előtt meg kell szeretnünk a festőt, és néhány képén – reprodukcióban – bemutatni egy-egy érdekes megoldását.

Mi is ezt tettük a Chagall-kiállítás előtt. A reprodukciók először nem tetszettek, sőt kifejezetten mulatságosnak tartották a repülő jegyespárokat, a hatalmas kakast az Eiffel-torony mellett, vagy ugyanott egy falut, ballagó tehénnel. De azt mindenki bevallotta, hogy ha az ember nagyon szerelmes, akkor tényleg úgy érzi, boldogságában már repülni is képes. És azt is mindenki elismerte, hogy ha egy életen keresztül távol kellene élnie, mondjuk Óbudától, álmaiban, képzeletében biztosan maga előtt látná, vagy egy-egy idegen város valamelyik szűk kis utcájába befordulva hihetné egy pillanatig, hogy az otthoni házak között jár.

Ha mindenütt olyan dolgokkal találkozunk, amik bennünk is megvannak (persze először meg kell tanulni megfigyelni, észrevenni, ami bennünk van; az önreflexió képessége is fejleszthető, fejlesztendő), akkor már nem érezzük őket idegennek vagy nevetségesnek, és a magunk helye a világban sem fog már jelentéktelennek tűnni. Akkor már olyan dolgokat is magunkba építhetünk, amik addig csak lehetőségekként éltek bennünk, de mi magunk sem tudtunk a létezésükről.

Mennyi-mennyi emberi helyzetbe képzelhetjük bele magunkat az először unalmasnak tűnő könyvek által. Így jártak az *Antigonéval* elsőben. Folyton panaszkodtak, amíg olvasniuk kellett, hogy „milyen unalmas”, „meg miért van versben írva, ez kibíratatlan”. Hogy „mindenki annyit beszél, hogy nem bír az ember a végére jutni a mondókájuknak”. Amikor mégiscsak túl voltak az olvasáson, többen is kijelentették, hogy bár „itt-ott kicsit érdekes volt, az egész azért mégsem tetszett.” Amikor aztán arról kezdtünk beszélgetni, hogy melyik szereplő hogyan is gondolkodik a világról, milyen álláspontja miatt kerül ellentétbe a többiekkel, és kinek van igaza, elfeledkeztek minden másról, és mindenki

szenvedélyesen érvelt a maga választottja mellett. Kós Zsuzsi például – aki Antigoné lelkes híve volt – heves szócsatákat vívott a Kreont védelmező „realista” fiúkkal, mint pl. Peterdi Péter, Benedek Miki, Batta („mégiscsak rendnek kell lenni”). Megvetéssel mérte végig az Iszméné-pártiakat, akik közé pl. Korondi Kati is tartozott. („Mit is tehetne az ember olyan hatalmasokkal szemben, mint Kreon” – mondta Kati. Gál Edit is azon a véleményen volt, hogy „ilyen helyzetben szépen csöndben kell maradni, el kell titkolni, kivel érez az ember.”) A jó néhány óráig tartó drámaértelmezés (és vita) végére már az volt a közvélemény, hogy „milyen izgalmas volt ez a dráma, nem is gondolta volna az ember”. Az utána következő dolgozatban (Kreon vagy Antigoné; Őr voltam az Antigonében) már kiforrott véleményekkel találkozhattam. Akkor már sok-sok emberi-etikai probléma személyes (és közös) végiggondolása volt mögöttünk.

Szinte mindez újra lejátszódott a *Julius Caesar* esetében is. A kezdeti ellenérzések után ugyanolyan szenvedélyes vita folyt arról, hogy mi is volt Caesar korában a „történelmi szükségszerűség”, a köztársaság vagy a császárság, és ha az utóbbi, érdemes volt-e Brutusnak a császárság ellen fordulnia. Kós Zsuzsi most is hevesen tiltakozott még a gondolatára is annak, hogy valami rossz – emberileg rossz – szükségszerűség mellé álljon. A Cassius-pártiakkal arról vitatkoztak, hogy Cassius módszerei köztársasághoz vezettek volna-e, hiszen az eszközei, amiket használni akart, nem voltak méltók egy köztársasághoz, megváltoztatták volna magát a célt is („Szerinted különböztek valamiben is Cassius módszerei Caesarétól?” – kérdezte indignálódva Zsuzsától Peterdi.). Az Antigonében, a Julius Caesarban olyan emberi helyzetek váltak világossá, történelmi helyzetek kerültek olyan közel, mint legtöbbször jó ismerőseink sem.

Így humanizálódtunk a művészet által két éven át. Így kaptak rá lehetőséget, hogy személyes élmények alapján bekapcsolódjanak a felhalmozott emberi értékek folyamatába, hogy mindenki a maga módján örököse lehessen ezeknek, mert tudja, neki szólnak, és róla. Minden generációnak, miközben él, dolgozik és újra törekszik, nevelődése során magáévá kell élnie az előtte felhalmozódott emberi tapasztalatokat (és nem csak a tudást) a világról, az emberről, önmagáról. Ezt értettem tulajdonképpen humanizálódáson. Ebben szerettem volna segíteni, ezen az úton szerettem volna elindítani ezeket a gyerekeket az iskolakerüléseken és az iskolában egyaránt.

Ennek a hatása aztán sok más területen is észrevehető volt. Például Batta Jóska esetében, akitől már az első évben kimerítő ismereteket lehetett szerezni az autóversenyzésről, s néhányszor én is odafigyeltem előadásaira. Gyakori eset volt az iskolakerülések különböző szüneteiben, amikor Batta nyugodt, csendes hangján Jackie Stewart magánéletéről vagy Emerson Fittipaldi viselt dolgairól beszélt. Batta szívóssága felért a legmodernebb terepjárókéval. Mindig készségesen megszakította beszédét, ha bárki bármivel közbevágott, és ezzel a versenypályáról el irányította a hallgatóság érdeklődését. Batta azonban résen állt, és az első, akár csak pillanatnyi csöndben is pontosan ott folytatta a Grande Prix-k összetett pontversenyének ismertetését, ahol abbahagyta. Még senki sem adta össze, hány órát volt képes erről beszélni. A vitathatatlan és elementáris technikai érdeklődés mellett azonban volt még Batta előadásaiban egy állandó mozzanatsor, ami általában a humanizálásnak nemcsak lehetőségéről, hanem igényéről is megerősített, amely öntudatlanul ott élt a gyerekekben.

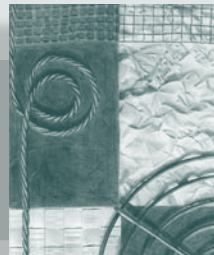
Miről is van szó? Batta számára a különböző autótípusok technikai – és ezért számomra megközelíthetetlen – érdekességein túl, az autóversenyzés humánus értékek kimeríthetetlen tárháza is volt. Ami őt vonzotta: a versenyzők *bátorsága*, *menő* volta, a mindenkor *kockázatvállalás*, az *ötletesség* és *találékonyosság* – mind fontos emberi tulajdonságok. A versenyzőknek nem csupán a versenyautójuk és márkájuk minden technikai részletét kellett ismerniük, de önálló módosításokra is készen kellett lenniük. Néha rögtönözve is végre kellett hajtaniuk a verseny adott pillanatában fontos változtatásokat autójukon. A *fegyelem*, a *lemondás*, amellyel mindent alá kellett rendelniük életükben a versenyzésnek („alkohol egy korty sem”), a *gyakorlat és rutin*, amely a különböző versenyzők kanyartechnikáját, helyezkedését meghatározta, mind-mind az emberi értékek meghatározó szerepét mutatták egy sikeres versenyzői pálya háttérében, a technika csillogó felszíne mögött. És ez az érzékenység a humánus értékek iránt lassan más területekre is kiterjedt. Itt utalnék vissza arra, miért is éreztem azt, hogy mindannyiunk számára fontos, életbevágó kérdés, hogy felnövekedésünk egyben humanizálódásunkat is jelenti-e vagy sem. Ha neveltetésünk során a humanizálódásunk sikeres volt, akkor tudunk a mélyebb emberi értékek létezéséről, akkor képesek vagyunk igazi emberi kapcsolatokra, akkor fel tudjuk ismerni azokat, akik ebben hozzánk hasonlóak, akkor otthonosabb és melegebb viszonyba kerülhetünk a tárgyakkal, az életünk nem szűkül be olyan könnyen gépies teendők napi láncolatává. Talán akkor ráérezünk a valódi és az álértékek különbségére. Talán akkor emberibb környezetet tudunk teremteni a gyermekeink számára is.



Csépe Kitti és Egresi Lajos: Épületraajz (tus)

A hagyományos grafikai és festészeti eljárásokkal készült tanulmányok keretében számos témát dolgozunk fel. Az alkotások többek között beállított testcsoportokról, organikus és mesterséges formákról, csendéletekről, belső térrészletekről, épületekről, utcaképekről készülnek. Hangsúlyos szerepet kap a formák struktúra-anyag-szín-funkció egységében történő értelmezése, a térlátás és arányérzék fejlesztése, fény-árnyék viszonylatok és textúrák érzékletes megjelenítése. Célja, hogy a hallgatók képessé váljanak a látvány értelmezésére és birtokába kerüljenek az alapvető rajztechnikai tudásnak.

Pedagógiai jelenetek



Hamar Pál¹

Balléri szellemiség – testkultúrába ágyazva

*„Hiszek a tudás jobbító erejében.”
(Ballér Endre emlékkonferencia, 2008)*

Sport és egészség

A sport közegében nőttem fel, válogatott tornász, majd testnevelő tanár és edző lettem. A testnevelés, szélesebb értelemben a szomatikus nevelés és a sport minden szegmensével kapcsolatba kerültem, így a versenysporttal, az iskolai testneveléssel, a szabadidő-sporttal egyaránt. A testkultúra minden vonatkozását belülről éltem meg, s helytel-közzel alakítottam. Magyarországon az 1990-es szabad választásokat követő rendszerváltozás – az élet annyi más területéhez hasonlóan – a mozgásos aktivitás életvitelben betöltött szerepére is erőteljes hatást gyakorolt. A megváltozott világ egyben új társadalmi érték-preferenciákat is teremtett (Hamar, 2005). Az újjászerveződő társadalomban új értelme-zést nyert a testi és lelki egészség megőrzése, s az ennek szerves részét képező terület, a testedzés. A megváltozott szemléletnek a jegyében a rendszeres és több mozgás mellett a figyelem homlokterébe került például az egészséges táplálkozás és a személyi higiénia is. Ez a szemlélet (is) összetettebbé tette az iskolai testnevelés tartalmát, így az ma már nem elsősorban a tornaterem négy fala közé zárt vagy az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelent, hanem egy olyan műveltségi területet jelöl, amely más művelt-ségi területekkel karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális problémáinak rá-eső részére. A testnevelés a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztése mellett

1 A Kiss Árpád-díjas egyetemi tanár írása a szerkesztőség felkérésére készült

többek között szerepet vállal a testi és lelki egészség egyensúlyának megteremtésében, az egészséges életmódra nevelésben, a káros szenvedélyek elleni harcban, a helyes higiénés és szexuális szokások kialakításában, sőt a rekreáció és a rehabilitáció területén is (Hamar, 1998).

Az értékpreferencia-váltás azonban negatív tendenciákat is magával hozott. A fizikai inaktivitás modern korunk részévé vált. Elég, ha csak arra gondolunk, hogy az óriási informatikai és számítástechnikai fejlődés milyen kedvező táptalajt nyújt a „homo sedens” embertípus kialakulásához. Ezen kortünet elleni harc minden sportszakember feladata, lett légyen az professzionális edző, testnevelő tanár, vagy éppen szabadidősport-szervező. Fontos az olimpiai játékokon elnyert érmek, aranyérmek száma, de legalább annyira fontos, hogy országunk ne csak sportnemzetté, hanem sportoló nemzetté is váljon.

Mindennek fundamentuma az iskolai nevelés és oktatás. Ezért is jelentős, közösen elért vívmány, hogy a 2012/2013. tanév kezdetétől felmenő rendszerben heti öt testnevelésórát kell tartani az általános és középiskolákban az első, ötödik és kilencedik osztályokban, majd 2013-tól a teljes alsó tagozaton, illetve ugyancsak felmenő rendszerben a többi évfolyamon is. A mindennapos testnevelés, vagy ahogy én jobban szeretem, a mindennapos testnevelésóra komoly mérföldkő, amelynek tudományos háttere a tantervelméletről, egy olyan subdiszciplínából eredeztethető, amelyben én is tevékenykedem.

„A tantervelmélet útjain”

A testkultúra mellett a másik választott szakterületem a tantervelmélet. Abban, hogy ezen az úton elindultam, jelentős szerepet játszott Ballér Endre személye és munkássága. Ezért is választottam tőle írásom mottóját és e fejezet címéül Ballér-kötődésű idézetet. Az első inspirációt még az 1980-as évek elején, egyetemi hallgatóként kaptam, amikor kezembe került a *Tantervelmélet és tantervi reform* című könyvecske (Ballér, 1981). Később Tanár urat személyesen is megismerhettem, oktatóm, vizsgáztatóm, disszertációm bírálója, majd habitusvizsgálóm lett.

Én is a balléri tantervelmélet útjait járom, mert – ahogy erről Perjés István ír: „Ballér Endre azért is volt olyan tántoríthatatlan a tantervi tananyag ügyében, mert hitt a tudás jobbító erejében, és élt benne az a remény, hogy kellő óvatossággal az iskolában nem új társadalmi egyenlőtlenségeket, hanem éppen ellenkezőleg, új lehetőségeket teremthetünk a tudás megszerzésének támogatásával. [...] Közös felelősségünk, hogy a tudástársadalmi korszakváltás jeleire valóban cselekvőképesen reagáljunk, s olyan tantervekkel álljunk elő, amelyeket cselekvőképes, önálló pedagógusok alkalmaznak és konstruálnak. [...] Aki nem csupán saját tanítási tevékenységére, hanem a tanulók tanulási terveire is ügyel, azzal egy csipetnyit maga is hozzátesz egy jobb társadalom felneveléséhez. Ballér Endrétől egyáltalán nem állt távol ez a gondolat, s talán ezért is hangsúlyozta a tanulásszervezés fontosságát. Erre nem csupán Nagy László gyermekközpontú pedagógiája inspirálta, hanem az a felismerése is, hogy csak akkor válhat személyesen is fontossá a tantervi tartalom, ha az alkalmazását nem zárjuk didaktikai kalodába.” (Ballér Endre emlékkonferencia, 2008)

Nehéz és rögzös utat választ, aki ezeknek a kívánalmak akar megfelelni. Hát még, ha ezt az ars poeticát a testkultúrába igyekszik beágyazni. Egy személyes beszélgetés során Ballér tanár úr rá is kérdezett: mi a véleményük a testnevelő tanároknak a Nemzeti alaptantervről? (A kérdés még a kilencvenes évek végén fogalmazódott meg, vagyis a NAT1-ről.) Válaszomban arra tértem ki, hogy a testnevelő tanárok egy igen tekintélyes hányada a NAT-ban foglaltaknál részletesebb tananyag-kijelölést szeretne. Emellett azt is sokan szemére vetik a NAT-nak, hogy nem adja meg a tartalom tantárgyra és évfolyamokra bontott elrendezését. Szó szót követett, majd közösen abban maradtunk, hogy a NAT amellett, hogy európai, elsősorban angolszász jegyeket is magán hordoz, jellegzetes eltéréseket is mutat a „nyugati” típusú alaptantervekhez képest. A tantervelméletben és tantervfejlesztésben – ugyanúgy, mint a sportban – kell, hogy legyen egy magyar út is. Talán ezért is volt Ballér Endre olyannyira kritikus a NAT későbbi munkálataival kapcsolatban. A NAT-ot saját gyermekének tekintve, a 2007. évi NAT-variánsnál jelezte a kompetenciákkal kapcsolatos fenntartásait. Ahogy jómagam is számos alkalommal és fórumon megtettem ezt, szóban és írásban (Hamar, 2008).

Ennek a tanulmányomnak az érdekessége még – a tantervelméleti gondolatok mellett – az lehet, hogy mottójául egy Kiss Árpádtól vett idézetet választottam. Attól a tudós-pedagógustól idéztem, akiről az általam átvett díjat elnevezték. Meglátásom szerint e Kiss Árpád-i idézet is befér a testkultúrába ágyazott balléri szellemiség világába, amennyiben: „Egy egyszerre nagyra nőtt és kicsivé zsugorodott világban kell érvényesítenünk a megismerés elsősege, az egyetemesség, az egyéniség és a nyitottság elvét, hogy minden emberben tevékenyen működhessenek azok az erők, melyek az embert a maga által teremtettség műveltség hordozójává tették.” (Kiss Árpád, 1969)

Tantervelmélet és testnevelők

„Az iskola a kultúra terjesztésének legfontosabb eszköze. Ha ez így van, akkor bizonyos, hogy a tanterv mindig a kultúra tükré” – írta Prohászka Lajos 1948-ban. Az ma már nem kérdés, hogy a testkultúra is a kultúra részét képezi, részese – újfent Prohászka nyomán – a kultúrfilozófiai megfontolások mentén összeállított „művelődési kánonnak” (Prohászka, 1948).

Ugyanakkor nehéz feladat a tantervelméletet a gyakorló sportszakemberek, elsősorban a testnevelő tanárok közelébe hozni. A testnevelők esetében hatványozottan igaz az a tantervelméleti tétel, miszerint: a tantervi dokumentumok a tantervelmélet számára a gyakorlatot, míg az iskolai nevelő-oktató munka gyakorlatának nézőpontjából az elméletet jelenítik meg.

Tanulmányaimban és előadásaimban számos olyan tantervi, tartalmi kérdést feszegettem, amelyekről úgy gondoltam, hogy azok a testnevelői szakma számára relevánsak. Ilyen például az ellenőrzés és értékelés problematikája.

Nagy közfigyelmet kiváltó, s a tantervelméletet a testnevelő tanároknak testközelbe hozó oktatáspolitikai ötlet volt a testnevelés tantárgy osztályozásának eltörlése. Ennek

mintegy tíz éve, de utózöngéi időnként még mindig felszínre kerülnek. A testkultúrával foglalkozó szakemberek egyöntetűen léptek fel eme torz elképzelés ellen, a legtöbben érzelmi alapon közelítve a problémához. Voltunk néhányan, akik ekkor is, és ma is hirdettük, hirdetjük, hogy ilyen esetekben a szakmaiság – az inkriminált szituációban a tantervelméleti szakmaiság – mentén kell cáfolattal szolgálni. Ebben a polémiában akkor gyakorta előjött egy, a történesekkel évekkal megelőző írásom, amelyben az ellenőrzésnek, az értékelésnek a testnevelésben betöltött szerepével foglalkoztam, tantervelméleti aspektusból (Hamar, 1999). Az abban megfogalmazott érvek számos sportszakember kollégát készítettek arra, hogy közelebbi kapcsolatba kerüljön tantervi, tantervelméleti munkákkal.

A továbbiakban, a praxis oldaláról közelítő szakemberek visszajelzéseiből kiindulva, ebből a tanulmányomból eleveníték fel néhány olyan gondolatot, amellyel igazolódni látszik F. W. Dörpfeld azon örökbecsű kijelentése, miszerint: „Nincs gyakorlatiasabb a jó elméletnél.”

Az osztályozást ellenzők általában a tanulók jelentős motoros adottságbeli eltéréseit hangoztatják. Ez viszont nem lehet indok, mivel jelentős a különbség a tanulók kognitív adottságai között is, így ezen az alapon el lehetne törölni bármelyik humán vagy reáltantárgy osztályozását. Ezért is hibás az a törekvés, amely az osztályozás kérdéskörét egy egységes egészből – a pedagógiai folyamat, a tanári számonkérés egészéből – kiemelve igyekszik kezelni. Pedagógiai közhely, hogy a jól motivált tanuló nem az osztályzatért, hanem a tudásért tanul. A közepesen és gyengén motivált tanulót viszont, más egyebek mellett, éppen az ellenőrzéssel, értékeléssel és osztályozással próbálják tanulásra szorítani. Nem lenne tehát szerencsés az osztályozást, az osztályzatokat megszüntetni, viszont célszerű lenne az osztályozást szöveges (írásbeli) értékeléssel kiegészíteni. Itt nem a gyenge, közepes, jó, kiváló vagy a megfelelt, jól megfelelt, kiválóan megfelelt típusú értékelésre gondolok, hanem egy olyan, a tanuló teljes motoriumára vonatkozó, komplex szöveges értékelésre, amely képet ad a pedagógiai folyamat minden résztvevőjének (tanárnak, diáknak, szülőnek stb.) a tanuló motoros teljesítményeiről, higiéniás szokásairól, esetleg az egészségi állapotáról. Ennek az értékelő tevékenységnek nemcsak passzív, hanem aktív részesei az iskola „kliensei”, akik viszont nem léphetik túl hatáskörüket. Ők nem arra hívatottak, hogy szakmai kérdésekben döntsenek, hanem a tanuló sok szempontú értékelésében segítik a testnevelő tanárt és/vagy más tantárgyak tanárait. Ugyanakkor a szerteágazó, sok helyről jövő értékelő tevékenység során rendkívül fontos a teljes bizalom légkörének megteremtése, indokolt esetben a teljes titoktartás.

E sorokat 1999-ben vetettem papírra. Ma már a szöveges értékelés létjogosultsága a magyar köznevelésben megkérdőjelezhetetlen.

Üzenet értékű gondolatok

Ballér Endre okkal és joggal figyelmeztetett arra, hogy „egyrészt szükség van a pedagógusok tantervi önállóságára, másrészt éppen a legérdekeltettebbeknek, maguknak a nevelőknek tekintélyes része idegenkedik tőle, fenntartásai vannak vele szemben. [...] Az önállóságot tehát sem törvénnyel, sem minisztériumi határozattal megvalósítani nem lehet” (Ballér, 1988).

Ballér Endre egy másik helyen kifejtette: „a minimum követelményeknél lényeges, hogy ellenőrzésük az időben alkalmazott felzárkóztatás – s ne a buktatás – eszköze legyen [...]. A taxonómia igazi alkalmazási területe nem a tantervi dokumentum, hanem annak előkészítése, kidolgozása, célrendszerének, tartalmának strukturális elemzése” (Ballér, 2004).

Még mielőtt bárki azzal vádolna, hogy a tantervekben, a tantervelméletben valamiféle mindenre választ adó „Grált” látnék, álljon itt Faludi Szilárd kijózanító gondolata – „Legjobb, ha előre bocsátjuk: a tanterv nem csodaszer, nem oldja meg összes oktatásügyi problémánkat; ha tökéletes, ha teljesen korszerű, akkor sem végzi el a pedagógus helyett az oktató-nevelő munkát.” (Faludi, 1972)

Végül, de nem utolsósorban az oktatáspolitikusoknak, az oktatásirányítással foglalkozóknak Ph. H. Coombs tollából egy perspektivikus üzenet, egy olyan pedagógus közgazdásztól, aki miközben nevelésügy-párti volt, ezzel egyidőben a monetáris, fiskális stb. szempontokat sem tévesztette szem elől: „A drága oktatás lehet rossz, de a jó oktatás sohasem olcsó.” (Coombs, 1971)

IRODALOM

BALLÉR ENDRE (1981): Tantervelmélet és tantervi reform. *Tankönyvkiadó*, Budapest.

BALLÉR ENDRE (1988): A pedagógusok tantervi önállósága. *Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3–10.

BALLÉR ENDRE (2004): A tantervelmélet útjain. *Aula Kiadó Kft.*, Budapest.

COOMBS, PH. H. (1971): Az oktatás világválsága. *Tankönyvkiadó*, Budapest.

FALUDI SZILÁRD (1972): Időszerű tantervelméleti kérdések. *Köznevelés*, 6. sz. 20–23.

HAMAR PÁL (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban.

Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 48–56.

HAMAR PÁL (1999): Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 43–51.

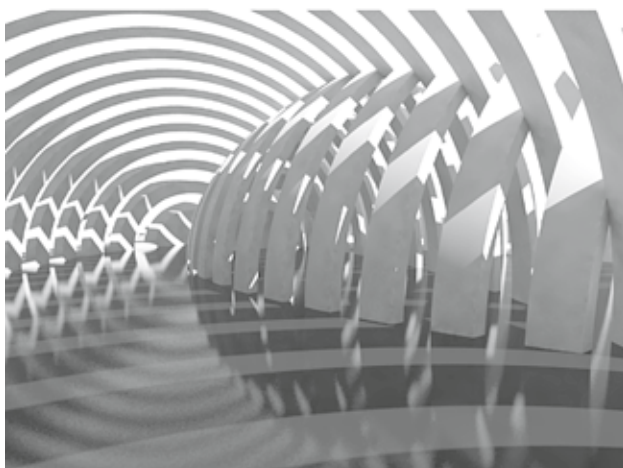
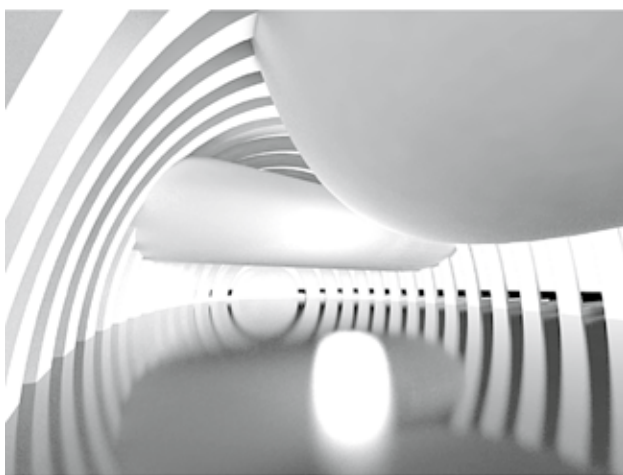
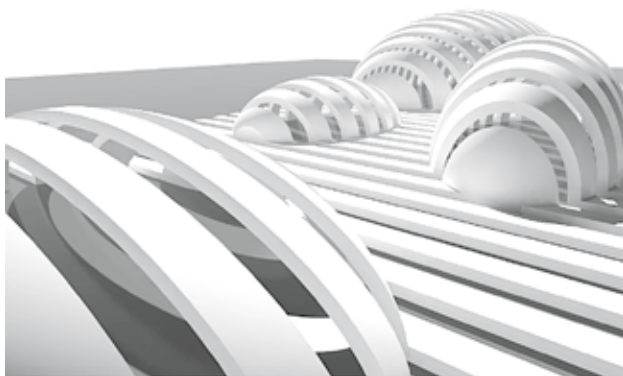
HAMAR PÁL (2005): A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitelében. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 68–75.

HAMAR PÁL (2008): Egy kifejtett kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9. sz. 87–95.

Hiszek a tudás jobbitó erejében. Ballér Endre emlékkonferencia. Szerkesztette: Mátrai Zsuzsa – Perjés István. *Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Budapest*. 2008.

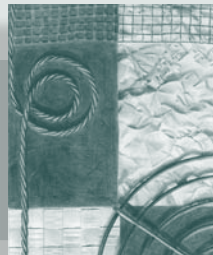
KISS ÁRPÁD (1969): Műveltség és iskola. *Akadémiai Kiadó, Budapest*.

PROHÁSZKA LAJOS (1948): A tanterv elmélete. In: A tantervelmélet forrásai. 1983. 2. kötet. *Országos Pedagógiai Intézet, Budapest*.



Nagy Márton: Térkoncepciók (számítógépes grafika)

A képzés során kiemelt szerepet kap a különböző léptékű terek érzékelése, modellezése. A fenti grafikák egy formai ötlet „átiratai” épület nagyságra, külső és belső térbeli viszonylatokra. A látványt a bordázat jellegű vonalritmusok és az általuk létrehozott fény-árnyék játékok teszik izgalmassá.



Bordás Andrea

Hogyan látják az amerikaiak az európai oktatást és neveléstudományt? (2. rész)

A European Education 2010–2012-es évfolyamainak bemutatása

Iveta Silova a *European Education* (EE) főszerkesztője a folyóirat 2009-es évfolyamában kijelölte azokat a főbb szempontokat, amelyeket szándéka szerint a folyóirat szerkesztésében követni igyekszik: az Európa-koncepció tágítása; az Európához geopolitikailag kötődő országok oktatásügyének összehasonlító elemzése; az államhatárokat átívelő régiók, specifikus demográfiai csoportok tanulmányozása oktatással kapcsolatos témákban; s legfőképpen az oktatás szerepének hangsúlyozása nagy geopolitikai változások idején.

A 2009-ben kialakított arculat továbbra is meghatározó: évente több tematikus szám jelenik meg, de minden évfolyamon találunk nem tematikus számot is. A tematikus számokat rendszeresen a témában jártas vendégszerkesztők szerkesztik, a nem tematikus számokat pedig a főszerkesztők. 2011 telétől *Iveta Silova* (Lehigh Egyetem) mellett *Noah W. Sobe*, a chicagói Loyola Egyetem neveléstörténésze, komparativistája jelenik meg. A különböző számok nagyrészt megtartják az „egy téma különböző országokban elvét”, de időnként találkozunk az „egy ország, különböző témák elv” érvényesülésével is. A folyóiratról szerkezetét tekintve elmondható, hogy mind a tematikus, mind a nem tematikus számok a törzsanyagot képező tanulmányok mellett recenziókat is tartalmaznak, az évfolyam utolsó számában pedig összegyűjtve, szerzők szerint betűrendbe állítva az évfolyam valamennyi megjelent tanulmányának, illetve recenziójának címét is megtalálja az olvasó.

Ha három év elteltével *Iveta Silová*hoz hasonlóan elkészítjük a tanulmányok geopolitikai, tematikai besorolásának mérlegét, azt láthatjuk, hogy a folyóirat a deklarált célokat igyekszik teljesíteni: a fókusz Nyugat-Európáról erőteljesen áttevődött Közép-Kelet-Európára, sőt Euráziára, Közép-Ázsiára. Az EE 41. évfolyamának második számában megjelent mérleget még Nyugat-Európa vezette, ha viszont az azóta megjelent számokat nézzük,

Közép- és Kelet-Európa vezet. Dél-, Nyugat- és Észak-Európa országai összesen alig kapnak feleannyi figyelmet, mint a kelet- és közép-európaiak, ráadásul nagyrészt négy-öt országot felölelő összehasonlító tanulmányokban jelennek meg, nem külön tematikus ország-tanulmányként. Az országok sorából Ukrajna és Németország emelkedik ki, mindez főként annak tudható be, hogy Ukrajna az „egy ország, különböző témák elv” érvényesülésével egy egész számot kapott (a legfrissebb, a 45. évfolyam 1. száma), a berlini fal és a holokauszt oktatása köré csoportosuló tanulmányok pedig Németországot helyezik előtérbe. De csak három-négy tanulmány vezet be az olvasót Lettország, Grúzia, Szlovénia, Románia, Szlovákia, Észtország és Olaszország oktatási rendszerének sajátosságaiba, oktatáspolitikai változásaiba, sőt Kirgizisztán oktatásáról is több tanulmányt találunk a majdnem négy év számaiban (a 41. évfolyam 3. számától a 45. évfolyam 1. számáig).

Tematikáját tekintve a folyóirat továbbviszi a Springer-i hagyományokat: tágabb történelmi, társadalmi, politikai kontextusban mutatja be az oktatásügyben végbemenő változásokat, s ezek szerepét a társadalmi-politikai változások előidézésében. Kiváló terepet jelentenek ezeknek a változásoknak a bemutatására a poszt szocialista országok, a Szovjetunió, Jugoszlávia utódállamai, és az ezekben az országokban zajló oktatási reformtörekvések. Az oktatáspolitikai felsőoktatásban végbemenő változásai is számtalanszor előtérbe kerülnek, mint ahogy Közép- és Kelet-Európa túlreprezentáltsága nyomán egy sajátos téma, a kisebbségek oktatása is gyakrabban kerül elő, mint az emigránsok oktatása.

Újdonságként tekinthetünk az EE és a CESE (Comparative Education Society in Europe) együttműködésére, amely hivatalosan és deklaráltan a 2011-es évben vette kezdetét. A tavaszi számban ugyanis az Európai Komparatív Neveléstudományi Egyesület elnökének, Miguel A. Pereyranak beköszöntő üzenetét olvashatja az olvasó, a további számokban pedig rendszeresen beszámolókat kapunk a CESE újdonságairól, kiadványairól, konferenciáiról. A legfrissebb lapszámban például a XXVI. CESE Konferencia felhívása olvasható, amelyet 2014 júniusában a németországi Freiburgban fognak megrendezni.

A 2010-es év első lapszáma újból lehetőséget ad a szerkesztőnek (ezúttal egyedül Iveta Silovának), hogy visszatekintsen. A 42. évfolyam első száma az ezredfordulótól eltelt időszakot idézi fel: *A Decade in Review (Egy évtized szemléje)*. A szám első tanulmánya Olga Cara: *The Acculturation of Russian-Speaking Adolescents in Latvia - Language Issues Three Years After the 2004 Education Reform (Orosz nemzetiségű serdülők akkulturációja Lettországbán. Nyelvi kérdések három évvel a 2004-es oktatási reform után)* a lettországi orosz kisebbség akkulturációs folyamatát elemzi, azt a hatást, amit a lett oktatáspolitikusok által 2004-ben bevezetett lettesítés, és a lett nyelv használatát megerősítő új oktatási reform okozott az orosz nyelven tanuló kamaszok körében. A cikk egy longitudinális vizsgálat eredményeit mutatja be, összehasonlítja a fiatalok nyelvvel szembeni attitűdjét és nyelvi viselkedését az említett reform bevezetése előtt és után. Az asszimiláció kérdése igen érdekes a lettországi oroszok szempontjából, egyrészt azért, mert az orosz nyelvnek mind a mai napig magas státusza van a lett társadalomban, másrészt azért, mert az oroszokat igazából senki sem tekinti etnikai kisebbségnek. Az iskola mint a másodlagos etnikai szocializáció terepe, fontos szerepet játszik az akkulturáció folyamatában, a tanulmány ennek a folyamatnak a lingvisztikai dimenziójára koncentrált. Az eredmények azt mutatják, hogy a bevezetett reform sok tekintetben elérte célját: a legtöbb orosz nyelvű fiatal a többségi

társadalomba való integrálódást választja a marginalizálódással szemben, egyre többen jelölik meg nemzetiségükként a lettet, és lett nyelvtudásuk is rohamosan fejlődött a reform bevezetése óta. Különböző metodológiai megfontolások miatt azonban túlzás lenne egyértelmű kauzalitást feltételezni az oktatási reform és a kapott eredmények között.

A következő három tanulmány a felsőoktatás reformjára fókuszál Európa különböző országaiban. A szerzők a felsőoktatási reform folyamatát különböző perspektívákból szemlélik: a dán felsőoktatást a lokális sokféleség és identitás, valamint a globális interakciók szemszögéből; a svéd felsőoktatást a munkapiac felől; míg a közép-kelet-európai és a volt Szovjetunió felsőoktatását a létező felsőoktatási trendek szemszögéből.

Az évfolyam második számát *Iveta Silova* *William C. Brehmmel* közösen szerkeszti, a szám fő témája emlékezés a folyóirat előző szerkesztőjére, *William W. Brickman*ra és munkásságára. A megjelent írások között komparatív neveléstudósok tollából találunk személyes élményeket bemutató, személyesebb hangvételű cikkeket, illetve komoly tudományos igényű tanulmányokat. Azt mutatják be a szerkesztők, hogy mekkora hatása volt az egykori szerkesztő munkásságának az összehasonlító neveléstudomány kialakulására és nemzetközi viszonylatban önálló tudományterületként való elismertetésére.

A harmadik szám előszavában a szerkesztő a legfrissebb társadalmi, politikai változásokra, hírekre reflektálva azt a következtetést vonja le, hogy Európa politikai térképe legalább annyira megváltozott az utóbbi években, mint a 2. világháború után. Kazahsztán „befogadása” az Európai Felsőoktatási Térségbe pl. a Bologna-folyamat politikai szerepére világít rá. A szám tanulmányai témájukat tekintve nagyon változatosak, viszont, ha a térképre tekintünk, akkor ebben a számban (hosszú idő után) újból Nyugat-Európa kerül a figyelem középpontjába. Az idegen nyelv tanításában használt kooperatív tanulás mellett találunk tanulmányt egy kétnyelvű oktatási programról is, melynek célja az anyanyelv megtartásának elősegítése. A harmadik tanulmány az akadémiai karrierrel, a negyedik Grúzia oktatásgazdasági kérdéseivel, valamint a küszöbön álló oktatási reform fogadtatásával foglalkozik.

A 2010-es EE negyedik száma az európai kulturális sokszínűség jegyében a kisebbségek oktatására, a nemzeti identitás és az állampolgári szocializáció sajátos kapcsolataira, valamint azokra a kihívásokra fekteti a hangsúlyt, amelyeket az országok területén élő nemzeti kisebbségek, illetve a bevándorlók jelentenek az európai országok oktatása számára. *Jamie Kowalczy* azt elemzi tanulmányában: „*The Immigration Problem*” and *European Education Reforms - From the Education of Migrants' Children to Intercultural Education* („A bevándorlási probléma” és az európai oktatási reformok. A bevándorlók gyerekeinek nevelésétől az interkulturális nevelésig) hogyan változott meg az oktatáspolitikai diskurzusban a bevándorlók gyerekeinek nevelési módszere, és alakult át interkulturális neveléssé. *Agata Mleczko* tanulmánya az olaszországi kínai bevándorlók alkalmazkodási stratégiáit vizsgálva az identitás kialakulásának fontosságát emeli ki. Az utolsó két tanulmány egy lett és egy román kutatócsoport kvalitatív kutatásának eredményeit mutatja be hasonló témában és geopolitikai térben (Észtország, Lettország, Szlovákia és Románia). Míg az első kifejezetten a kisebbségi iskolákban megvalósuló állampolgári szocializációt állítja a középpontba, addig a második a többségi iskolák diákjainak véleményére fókuszál erőteljesebben.

A 2011-es évfolyamban egyetlen tematikus számot találunk, a harmadikat, ez azt mutatja be, hogyan valósult meg a Bologna-folyamat a Balkán országaiban, köztük Szlovéniában, Horvátországban, Szerbiában, Romániában és Görögországban. Persze, a kijelölt tematika hiánya nem jelenti azt, hogy ne lenne összefüggés az egyes számok tanulmányai között. A negyedik szám például az eurázsiai országok felé irányuló nyitás jó példája. Egy eddig kevésbé kutatott, szinte ismeretlen terepre kalauzolja az olvasót, ahol ezek a távoli posztkommunista országok nagyrészt ugyanazokkal a problémákkal küzdenek, mint a közép-kelet-európaiak. Az évfolyam két tanulmánya foglalkozik a roma integrációval, az egyik: *Stigma and Roma Education Policy Reform in Slovakia (Stigma és roma oktatási politikai reform Szlovákiában)* főként az oktatáspolitikai reformokra koncentrál, a másik: *Renegotiating Relations Among Teacher, Community, and Students: A Case Study of Teaching Roma Students in a Second Chance Program (A pedagógus, közösség és diákok kapcsolatának újraértelmezése. Esettanulmány a roma tanulók oktatásával foglalkozó Második esély programról)* pedig egy olyan esélyegyenlőségi oktatási program eredményeit összegzi, amely 2006 óta folyik Romániában.

A 2012-es 44. évfolyam teljes első száma azokra az újonnan bevezetett értékelési rendszerekre összpontosít, amelyek az eurázsiai régió több országában az utóbbi évtizedek felsőoktatási felvételi rendszerét is megváltoztatták: *The New Educational Assessment Regimes in Eurasia – Impacts, Issues, and Implications (Új felmérési rendszerek Euráziában: hatások, eredmények és alkalmazások)*. A standardizált tesztek használata egyre jellemzőbb törekvés, legtöbb országban úgy tekintenek rá, mint csodaszerre a felsőoktatásba való bekerülést övező korrupció megfékezésére. A felsőoktatási felvételi folyamat reformja az egész oktatásügy megváltozásával összefüggésbe hozható Euráziában.

Az első tanulmány *Todd W. Drummond–Sergij Gabrscsek: Understanding Higher Education Admissions Reforms in the Eurasian Context (A felsőoktatási felvételi reformok megértése eurázsiai kontextusban)* átfogó képet ad az oktatáspolitikai szemüvegén keresztül arról, hogy milyen szerepük van a politikai, oktatáspolitikai kulcsszereplőknek a felsőoktatási felvételi rendszer reformja idején egy olyan régióban, ahol a korrupció és az autoritás hatalma uralkodó. A tanulmány néhány egyedi példa mellett inkább olyan irányvonalakra, elemzési dimenziókra koncentrál, amelyek a nyugat-európai vagy amerikai szemmel szemlélődők számára is érthetővé teszik az oktatási rendszer e kis elemének változását és a változás körül kialakult diskurzusokat, attitűdöket, akciókat, jelentéseket.

Az utóbbi 20 évben minden szovjet utódállamban létrejött egy nemzeti, állami vagy független pedagógiai értékelési központ, és a javarészt szóbeli felvételiket felváltotta az objektívebb tesztrendszer. Mint azt a szerzők részletesen kifejtik, ennek a tesztrendszernek azonban egészen más volt a fogadtatása és a jelentősége, mint a nyugati világban mintegy tíz évvel korábban kibontakozó hasonló reformsorozatnak. Az eurázsiai országok java részében az államhatalom tartotta szükségesnek saját pozíciója megvédése, és az egyetemi felvételik körül egyre jobban elhatalmasodó korrupció megfékezése érdekében az egyetemek kezéből kivenni és külső intézményekbe helyezni az egyetemi felvételi vizsgarendszert. A standardizált, objektív itemeken alapuló mérési-értékelési rendszer mára, ha nem is az egyetlen, de egyik legfontosabb eleme az eurázsiai országok felvételi rendszerének. A szóbeli felvételinek az írásbeli vizsgákkal való helyettesítése a felvételi reform legfontosabb eleme.

A felvételi rendszer reformálásához minden országban sajátos politika kapcsolódott, habár a közös szovjet múlt révén számos hasonlóságot is felfedezhetünk. A szovjet állam összeomlása után megalakuló utódállamokban a nagyobb egyetemek rektorai nemcsak oktatáspolitikai, de pártpolitikai hatalomra is szert tettek. Az egyetemek a centralizált oktatáspolitikát ellenére a szovjet hagyományokat folytatva, intézményen belül hoztak létre felvételi bizottságokat, amelyek a korrupció melegágyai lettek. A legtöbb országban az egységes standardizált tesztrendszer eredményeinek egyetemi felvételi pontokként való értelmezése és alkalmazása ellen legvehemensebben az egyetemek képviselői léptek fel, vélhetően azért, mert így igen komoly anyagi térítésektől estek el. Ugyanakkor az, hogy az egyetemek kezéből részben vagy teljes egészében kivették a jogot és a lehetőséget, hogy megválogassák leendő hallgatóikat, egyúttal az egyetemi autonómia megsértéseként is értelmezhető. Nehéz eldönteni, hogy a felvételi reformmal szembeni ellenállás minek tudható be, hiszen mindemellett kezdetben a standardizált tesztek minőségileg kifogásolhatóak voltak, nem volt megfelelő kapacitás megfelelő minőségű tesztek elkészítésére, és a felvételi reform kérdését a politikai csataterén az elképzelést támogatók (általában kormánypártiak) és az ellenzők (pl. az egyetemek politikai pályára lépett rektorai) is zászlaikra tűzték.

A tanulmány szerzői Oroszország példáját állítják eléink, ahol az államvezetéssel ellenkező tömegek véleménye erőteljesebben hallható volt. Egy tízéves folyamatról van itt szó, amely 2001-ben kezdődött az egységes országos vizsgák bevezetésével. Ezeken a vizsgákon azonban még csak öt régió 30 ezer diákja vett részt, 2007–2008-ra viszont elérték, hogy a diákok 70%-a, mintegy 840 ezer diák vegyen részt az ország minden régiójából. Az elképzelés szerint a tesztrendszer kettős célt szolgál: képet ad a diákok középiskolai teljesítményéről, és felvételiként szolgál a felsőoktatási intézményekbe. A felvételi reform hivatalos bevezetését azonban 2007 és 2009 között egy próbaidőszak előzte meg. Ekkor próbálták ki és bocsájtották társadalmi közvitára a felvételi rendszert, ami ellen a 2004-ben legkorruptabb társadalmi szektornak deklarált felsőoktatás ágalt a legjobban, olyan ellenérveket hozva, hogy a feleletválasztós tesztek nem megbízhatóak, nem képesek valódi tudást mérni, a reform pedig csak Oroszország amerikanizálódásának egyik módja. Számos egyetem megpróbált ezekben a kísérleti években kibújni a teszteredmények felvételi pontokként való alkalmazásának kényszere alól. Rövid időn belül a felvételi reformról szóló vita teljesen átpolitizálódott, és főként a korrupció megállításáról, visszaszorításáról szólt, nem pedig pedagógiai érvekről.

Azerbajdzsánban, ahol elsőként vezették be az egységes standardizált tesztrendszert az eurázsiai országok közül, nem volt lehetőség vitára. Államelnöki rendelet rendelkezett egy, az Oktatásügyi Minisztériumtól és az egyetemektől is független Nemzeti Értékelési Központ létrehozásáról, amely egyenesen az elnöknek tartozott beszámolási kötelezettséggel. A rendelet – egyáltalán nem demokratikus módon – hosszabb próbaidőszak és társadalmi egyeztetés nélkül hajtotta végre a felvételi reformot. Nyílt tiltakozásra, szembeszegülésre itt sem mód, sem idő nem volt, az egyetemek és a minisztérium részéről azonban tapasztalható volt egyfajta rejtett ellenállás, egyik napról a másikra ugyanis teljesen kivették a kezükből egy – illegálisan ugyan, de annál jobban – jövedelmező feladatot.

Általános tapasztalat, hogy azokban az országokban (Azerbajdzsán, Grúzia, Kirgizisztán), ahol nagyon rövid közvita előzte meg a felvételi reform bevezetését – a demokratikus hozzáállás hiánya ellenére – a közvélemény erőteljesebben támogatta a demokratikus reformot, mint azokban az országokban, ahol hosszabb közvitára volt lehetőség. A felvételi reform mindenképpen a tágabb oktatási rendszer reformjának jeleként, egyik elemeként jelenik meg a helyi oktatáspolitikában és közvéleményben is. Hogy pozitív vagy negatív előjelet kap, sok mindentől függ. A Kazahsztáni Oktatási Minisztérium például úgy tekint a felvételi reformra, mint az oktatási rendszer modernizálása felé vezető újabb lépésre.

Mint azt láttuk, az oktatási rendszer egy szélesebb politikai kultúrába beágyazódott, amit ebben az eurázsiai régióban már alaposan megrongált a korrupció. Ezért sokak szerint naivitás lenne csupán oktatási reformokkal harcolni a korrupció ellen. Ráadásul amennyiben az oktatás korrupcióellenes harcok, politikai csatározások terepévé válik, elterelődik a figyelem a felvételi rendszer reformjának nagyon is fontos pedagógiai, mérési-értékelési aspektusairól.

Feltűnő egyezés, hogy egyik országban sem a felsőoktatási intézményektől jött a felvételi reform iniciatívája, sőt, sok esetben nem is a minisztériumtól, hanem elnöki határozat alapozta meg. A felsőoktatás-politika ezekben az országokban az állam privilégiuma maradt, az állam döntési és érvényesítési joggal rendelkezik, intézményeket hoz létre és helyez a rájuk ruházott jogkör által a hierarchia csúcsára, vagy éppen különböző intézményeket foszt meg bizonyos jogkörök gyakorlásától. Egy erőteljesen autoriter államvezetési rendszerben az oktatásügyi irányítás is csak autoriter lehet. Erre az erőskezü kormányzásra azért is lett szükség, mert a Szovjetunió felbomlása után a legtöbb országban a minisztériumok, miniszterek nem akartak vagy nem tudtak mit kezdeni a korrupcióval. A felvételi reform elsődleges célja tehát politikai indíttatású, a korrupció megfékezésére irányul, bár az szinte minden országban kérdéses marad, hogy sikerült-e az új felvételi tesztrendszerrel megállítani a korrupciót, vagy csak egy másik szintre száműzték azt.

A nyugat-európai és eurázsiai egységes tesztrendszeren alapuló felvételi körül kialakuló diskurzusok egészen más irányba mutatnak. Nyugaton a felvételi rendszer reformja körüli viták során az került előtérbe, hogyan képes meghatározni a teszt a tanulók neveltségi, oktatási szintjét; milyen hatása van a tesztrendszernek az osztálytermi oktatásra; nem pedig az egyetemek, értékelő központok és a kormány közötti kapcsolat, vagy a központok vezetése, a vezetéssel megbízott személy alá- és fölérendeltségi viszonyai, mint Eurázsiaiban. Itt olyan kérdések merülnek fel, mint például: kinek tartozik elszámolással, jelentési kötelezettséggel az értékelési központ igazgatója? Ki rendelkezik az adatbázis felett, visszaél-e vele, politikai célok érdekében meghamisítja/meghamisíthatja-e az adatokat?

Mindezek mellett a szerzők még egy fontos dimenziót határoznak meg a standardizált teszt alapú felvételi bevezetésének elemzése során: a tesztek minőségének kérdését. A régióban igen nagy problémát jelentett a kezdetekben a pedagógiai értékelésben jártas, tudás- és képességfelmérő tesztek szerkesztéséhez értő szakemberek megtalálása, kiképzése.

Habár a 20-as, 30-as évek pszichológusai, akik elsőként alkalmaztak méréseket a pedagógiai munkában (*Vigotszkij, Luria*), az orosz oktatási rendszerből érkeztek, a később

ideológiai alapokra helyezett neveléstudomány hanyagolta a pedagógiai mérés-értékelés alkalmazását. A szovjet, posztszovjet időszakban minden szinten a szóbeli vizsgáztatást részesítették előnyben, ezt tartották megbízhatóbbnak. A 90-es években Oroszországban például csak egyetlen moszkvai közgazdasági főiskolán foglalkoztak tudományos szinten mérés-értékeléssel. Magát a reformot tehát a politikai, vezetési problémákon túl minimális tesztkészítési kapacitás és az ebből adódó hibázás lehetősége is veszélyeztette. A tesztrendszerek kidolgozásához idő kell, energiát, tudást, befektetést igényel, ugyanakkor politikai döntést is, hogy a kormányzati szervek vállalják-e az esetleges hibázás lehetőségét és az ezzel járó felelősséget. Befektetésként szinte minden ország elküldött néhány szakembert külföldi értékelési központokba tanulmányutakra, akik azután nyugati kollégáikkal közös projektekben vettek részt (pl. PISA, PIRLS, TIMSS), sőt nemegyszer nyugati felügyeletet is kaptak otthoni mérési-értékelési munkájuk során. Ezeknek a régóta kidolgozott rendszereknek a használata lehetőséget teremt arra is, hogy az adatok elemzése, értelmezése után megtörténjék a visszacsatolás az oktatási folyamatra vagy akár oktatáspolitikai döntésekre. Az eurázsiai országok felvételi reformja még nem fejeződött be, a nyugati minták helyi adottságokhoz, kontextushoz való adaptálása még folyamatban van.

Mariam Orkodashvili Grúziáról szóló tanulmánya: *The Changing Faces of Corruption in Georgian Higher Education – Access Through Times and Tests* (A korrupció változó arcai a grúziai felsőoktatásban. Korszakok és tesztek tanúsága) diákokkal, középiskolai és egyetemi tanárokkal, valamint a korrupcióval kapcsolatban negatív tapasztalatokat szerzett emberekkel készített interjúk elemzésének tanulságait foglalja össze egy történelmi-összehasonlító elemzésben. Az interjúkból kirajzolódik az egyetemi felvételik során elkövetett korrupciók története, és az Egységes Nemzeti Felvételi Vizsga bevezetésének hatása a korrupció visszaszorulására.

A téma szempontjából a szerző három periódust különböztet meg: a 80-as éveket, vagyis a szovjet időket; a posztszovjet időszakot, vagyis a 90-es évektől 2005-ig tartó periódust, amikor Grúziában bevezették az Egységes Nemzeti Felvételi Vizsgarendszert; valamint a 2005-től napjainkig tartó periódust. A társadalompolitikai és gazdasági változási folyamatban lévő országokra, s így Grúziára is jellemző az az ördögi kör, ami a korrupciót táplálja: a különböző társadalmi rétegek közötti egyenlőtlenség a közösség iránti bizalom elvesztéséhez, s ezáltal korrupcióhoz vezet. A Szovjetunió szétesése előtt és után is állandóan jelen lévő politikai és gazdasági változások kondicionálták és formálták a felsőoktatásban kialakuló korrupciós mechanizmusokat. A centralizált és bürokratikus oktatási rendszer a szovjet érában számtalan korrump gyakorlatot honosított meg a komplex, de zárt informális kapcsolathálókból és a konzervatív elit körökben: a nepotizmus, a kedvencek, a kivételezettek, az atyafisági kapcsolatok, szívességek mindennaposak voltak.

Az ezt követő időszak korrupciója főként a kaotikus társadalmi-politikai állapotokra, a kontroll hiányára vezethető vissza. Az érdemjegyek és az egyetemi helyek megvásárlása mindennapos szokás volt a 90-es évek elején, és mint ilyen, erőteljes demoralizáló hatással volt főleg a fiatal generációra, ugyanakkor pedig létrehozott egy „árnyékgazdaságot”. A piacgazdaság által befolyásolt rendszerek és a korrump egyének, intézmények dominanciája a felsőoktatásban még jobban megnyitotta a kaput a korrupció előtt: a decentralizáció

következtében pl. lehetetlen volt ellenőrizni az egyetemi felvételiben érdekelt feleket; hozzá nem értő, korrupt emberek kerültek vezető pozícióba; megfelelő képzettség, engedélyek nélkül működtettek felsőoktatási intézményeket, ún. utcasarki egyetemeket, diplomagyárat. Mindez meggyengítette az egyetemi normarendszert.

A grúz társadalomban kezdtek ráébredni, milyen negatív következményei vannak a korrupciónak, és mindezekért a korrupt gyakorlatokért milyen magas árat fizetnek. A társadalmi viták már a korrupcióellenes lehetőségek körül bontakoztak ki, miközben egyre veszélyesebbé vált az évtizedek során megszokott illegális gyakorlat további alkalmazása. Mindezek mellett 2000-től egyre fokozottabb lett a nemzetközi jelenlét, a megsokasodó csereprogramok szükségessé tették az akadémiai standardok felállítását, az átlátható értékelési, vizsgáztatási rendszer bevezetését a felsőoktatási felvételi során. A 2005-ben bevezetett Egységes Nemzeti Felvételi Vizsga a korrupcióellenes intézkedések döntő jelentőségű momentuma volt. Az érdemen alapuló új felvételi rendszer megerősítette a társadalmi méltányosságot, viszonylag rövid időn belül nagy hatással volt az egész oktatási rendszerre, és további reformok alapjává vált. Azáltal, hogy a felsőoktatásban átlátható, objektív és elfogulatlan struktúrákat és mechanizmusokat hoztak létre, Grúziában a korrupcióellenes harc egyik legjobb stratégiáját alkalmazták, mégpedig azt, hogy egyre kevesebb embert kényszerítettek a körülmények a korrupciótól függő helyzetbe.

Serhiy Kovalchuk és Svitlana Koroliuk tanulmánya: *The Introduction of Standardized External Testing in Ukraine - Challenges and Successes* (Az iskolafüggetlen standardizált tesztek bevezetése Ukrajnában. Kihívások és sikerek) elemzi mindazokat a feltételeket és folyamatokat, amelyek Ukrajnában az egyetemi felvételi reformjához vezettek. A globalizáció és az Európai Felsőoktatási Térséghez való igazodás érdekében a Bologna-rendszer bevezetése mellett a standardizált tesztrendszer bevezetésének elsődleges célja itt is a felvételi körül tapasztalható korrupció visszaszorítása volt. A tanulmány megvizsgálja a teszt struktúráját és a bevezetése óta (2008) abban végbement változásokat, ezek hatását a felsőoktatásba való bekerülésre, és a teszttel szemben kialakult társadalmi attitűdöt.

A tesztrendszer bevezetése megvilágított néhány demográfiai faktort is, amelyek befolyásolják az egyetemi szelekciót, gátolják a társadalmi mobilitást. A falusi vagy alacsony jövedelmű városi tanulóknak a közoktatás gyenge minősége miatt eleve kisebb az esélyük a magasabb presztízssű szakokra, államilag támogatott helyekre bejutni, hátrányos gazdasági-társadalmi háttérük pedig lehetetlenné teszi az anyagi ráfordítást. Így csak alacsonyabb presztízssű, kevésbé népszerű szakokra juthatnak be, ami hosszú távon ennek a rétegnek a társadalmi, gazdasági marginalizálódásához vezet. A tesztrendszer segítette ugyan az esélyegyenlőség megteremtését és a felvételi körüli korrupt gyakorlatok eltűnését, mégis számos fenntartást fogalmaz meg a közvélemény és a szakma is a teszttel kapcsolatban. Az itemek gyenge minősége, a felvételi körüli folyamatos változások, amelyeket az oktatáspolitikai változása okoz, a tesztrendszer bizonytalan státusza bizalmatlanságot szül.

A szerzők az ukrainai tapasztalatokat globális perspektívából mutatják be, hangsúlyozva a nyugati, európai nyomás fontosságát. Ukrajnának a globális hálózatokba való bekapcsolódása társadalmi, gazdasági téren és az oktatás területén is magával hozza a nemzeti rendszer fejlődésének lehetőségét és kényszerét. További kutatásokat kíván an-

nak kiderítése, hogy vajon a reformok csak külső nyomásra, neoliberális erők hatására beinduló folyamatok, vagy a helyi igényekre, körülményekre való nagyobb odafigyelés eredményei is.

A Grúziáról szóló tanulmányhoz hasonlóan *Duishon Shamatov*nak a kirgizisztáni Nemzeti Standardizált Teszt hatását bemutató tanulmánya: *The Impact of Standardized Testing on University Entrance Issues in Kyrgyzstan* (A standardizált tesztek bevezetésének hatása az egyetemi felvételre Kirgizisztánban) is három periódust jelöl ki a felsőoktatásba való bekerülés körül kialakult korrupció történetében: a szovjet periódust, az átmeneti éveket és a teszt bevezetése (2002) utáni időszakot. A teszt adatbázisát elemezve a szerző főként földrajzi, etnikai eltérésekre hívja fel a figyelmet, pl. kiemeli a fővárosi és az orosz iskolák tanulóinak kiváló teljesítménye és a hegyekben működő iskolák tanulóinak gyengébb teljesítménye közötti szakadékot.

A szerző kritikusan tekint a tesztrendszer bevezetésére és az oktatáspolitikai döntésekre, ugyanis a teszt több éven át bizonyította a közoktatási intézmények minőségi különbségeit, azt, hogy a teszt által mért képességek nagyon fontosak, mégsem történt semmilyen változás a közoktatásban. A középiskolai tanterveket nem fejlesztették; nem hangolták össze a tantervet, az oktatást és az értékelést; a problémamegoldás, a tudás mindennapi életben való alkalmazásának képességére a legtöbb iskolában továbbra sem koncentrálnak. Mindemellett a felsőoktatásba való bejutásért folyó harcban megjelent egy új színtér, az árnyékoktatás. Aki több pénzért, jobb magántanárhoz jár a vizsgára való felkészülés során, nagyobb valószínűséggel kerül be államilag finanszírozott helyre.

A korrupció elleni harc az oktatási szférában, úgy tűnik, általános jelenség a poszt-szocialista blokk országaiban. A centralizált oktatási rendszerek, az autoriter irányítás, az ellenőrzés, minőségbiztosítás különböző formái viszont sokszor a pedagógiai folyamat egyik kulcsszereplőjének, a pedagógusnak a bizalmát ássa alá, és lehetetleníti el a minőségi munkára való törekvését (lásd pl. a romániai érettségi vizsgák utóbbi két évének rendszerét, ahol bekamerázott termekben írták meg a diákok vizsgadolgozataikat az egyetemi felvételi korrupció más szintre csúszott „kisöccse”, az érettségi körül kialakult korrupció ellen). Jelen tanulmány írója az évfolyam minden tanulmányában ráismert saját hazájában (Románia) is létező korrupciós problémákra, folyamatokra.

Habár az EE 44. évfolyamának második száma nem tematikus szám, mégis felfedezhetünk némi összefüggést a tanulmányok között: az oktatási reformtörekvések bemutatására koncentrált Délkelet- és Közép-Európa volt szocialista államaiban. Egy összehasonlító és három országtanulmányt találunk a számban: az első a gyerekbarát iskolák koncepciójának érvényesülését követi nyomon Közép- és Kelet-Európában macedóniai és törökországi fókusszal, a második az oroszországi vallásos neveléssel foglalkozik, a harmadik a nők státuszának megváltozását tanulmányozza Tádzsikisztánban, az utolsó pedig az örményországi felsőoktatásban dolgozók Bologna-képét tárja elénk.

A *Child Rights and Quality Education: Child-Friendly Schools in Central and Eastern Europe* (Gyermei jogok és minőségi oktatás: Gyermekbarát iskolák Közép- és Kelet-Európában) című tanulmány szerzői (*Nancy Clair, Shirley Miske, Deepa Patel*) az UNICEF kezdeményezésére készített munkájukban bemutatják a gyermekbarát iskolák (CFS) koncepciójának legfontosabb standardjait, amelyek a Gyermekek Jogairól Szóló Egyezményen (1989-ben

fogadta el az ENSZ közgyűlése) alapulnak, és azokat a kezdeti próbálkozásokat, eredményeket, amelyeket a régió országai ebben a tekintetben elértek. Közép- és Kelet-Európa országainak oktatási rendszere a Szovjetunió és Jugoszlávia felbomlása után az óvodától a felsőoktatásig reformra szorult. A nemzetközi szintéren megjelenő holisztikus, rendszerszintű reformtörekvés a gyermekbarát iskolák koncepciója volt, ami a gyerekek hangját, jogait és igényeit helyezi az oktatási reform középpontjába. Mára olyan rendszerszintű standardok kidolgozását és kipróbálását kezdték el a régió országai, köztük Törökország, Macedónia, Azerbajdzsán, Koszovó, amelyek túlmutatnak az akadémiai tartalmak mérésén és képesek az oktatásban a gyermeki jogok betartását vizsgálni.

Az emberi jogokon alapuló oktatásnak négy alapelve van: a diszkriminációmentesség; a gyermek érdekében való cselekvés; az élethez, életben maradáshoz és fejlődéshez való jog lehető legteljesebb biztosítása; a gyermek joga, hogy beleszóljon a saját életét érintő dolgokba. Az esélyegyenlőség megteremtése, a kognitív szféra mellett az érzelmi és társas szféra fejlesztése, a nyelvi, etnikai, kulturális, vallási különbségek tiszteletben tartása mind a gyermekbarát iskola mutatói. A CFS célja nemcsak egy egyszerű program elindítása, hanem a CFS elveinek, értékrendszerének beiktatása az oktatáspolitikai dokumentumokba, a nemzeti és helyi reformokba. A szerző kiemeli azokat a dimenziókat, amelyek a CFS kereteinek tisztázása közben Közép- és Kelet-Európában leggyakrabban felmerülnek: inkluzivitás, eredményesség, egészséges, biztonságos és védelmező tanulási környezet, demokratikus részvétel, nemi egyenlőség, multikulturalizmus.

A CFS céljainak elérése érdekében a rendszerszintű standardok kidolgozása fontos ugyan, de még nem garantálja azt, hogy az oktatás valóban a gyermeki jogok alapján fog megvalósulni az egyes iskolákban. Az egész rendszer sikeressége szempontjából sokkal fontosabb a pedagógusok céltudatos együttműködése és a belső motivációjukból fakadó elkötelezettség – idézi a szerző *Fullant* (2011). Mivel a gyermeki jogokon alapuló oktatást biztosító standardok nem elegendőek, a CFS stratégiák, a standardok kidolgozása mellett, magukban foglalják a következőket is: biztosítani a gyermeki jogoknak mint a CFS előfeltételének megértését; a jogból, politikából, gyakorlatból és/vagy stratégiai tervekből érkező rendszerszerű támogatással segíteni a CFS koncepciót; jelentőségteljes partnerkapcsolatokat kialakítani a minisztérium, a szakértők, s nem állami szervezetek között; kidolgozni egy olyan értékelési rendszert, amely a CFS dimenzióit, standardjait, indikátorait veszi alapul; bevezetni egy kommunikációval és disszeminációval foglalkozó stratégiát. Ezeknek a stratégiáknak a mentén mutatja be a tanulmány szerzője Törökország és Macedónia helyzetét. Törökországban 2002-ben vezették be a CFS koncepciót, amely kb. 300 iskolában vált valóra. Macedóniában pedig a 2006-tól van jelen a CFS, ami ma már 10 kísérleti iskolában több mint 11 000 személyt, köztük gyerekeket, pedagógusokat, szülőket érint.

A macedón iskolakísérlet kvalitatív és kvantitatív adatok eredményeit elemezve arra a következtetésre jutottak a kutatók, hogy a pedagógusok és a gyerekek iskoláról alkotott képe a fentebb megjelölt dimenziók mentén elkezdett közeledni egymáshoz, ami egyrészt annak tudható be, hogy mindkét fél tudatosabban tekint a dimenziókra, másrészt annak, hogy megtanulták, az őszinte válaszok sokkal inkább hasznosak, mint kárt. A diákok saját jogaikról tanulva sokkal nagyobb felelősséget vállaltak magukért, tettei-

kért, jobban bevonódtak az osztálytermi tevékenységbe, fejlődött a kritikai gondolkodási képességük. A pedagógusok közötti együttműködés során számos nehézséget is feltártak a kutatók, de elmondható, hogy azok, akik a CFS dimenzióinak kidolgozásában részt vettek, nagyobb számban szerepeltek önkéntes alapon a szombati workshopokon is. A CFS egész oktatási rendszerre gyakorolt hatása még kevésbé látható, de az oktatáspolitikai dokumentumokba, a tantervi reformokba és a pedagógusok továbbképzésébe már sikerült beültetni a CFS alapelveit.

Joachim Willems tanulmányában: *Foundations of Orthodox Culture in Russia: Confessional or Nonconfessional Religious Education?* (Az ortodox kultúra alapjai Oroszországban: Felekezeti vagy ökumenikus vallásoktatás?) egy új tantárgyblokk kísérleti jellegű bevezetése kapcsán az oroszországi vallásos nevelés felekezeti kérdéseit járja körül. A témát először szélesebb körben tárgyalja, bemutatva az európai vallásoktatás stratégiáit, majd kitér a vallás és az oktatás kapcsolatának kérdéseire a posztkommunista Oroszországban, végül elemzi a tantárgyblokk egyik modulját (Az ortodox kultúra alapjai). A szerző rámutat arra, hogy Oroszországban sokan a vezetők, politikusok, szakértők közül is úgy tekintenek az ortodox egyházra, vallásra és a vallásos nevelés bevezetésére az iskolákba, mint az orosz társadalom és oktatási rendszer megmentőire, akik visszatartották a nemzetet a morális, pszichikai elkorcsosulástól. Az állam és az egyház együttműködése nemcsak egyiknek vagy másinak hajt hasznát, de az egész társadalom javára is lehet. Mivel a vallásosság és a hazafiság fogalma Oroszországban némileg összemosódik („egy orosz ortodox a lelkében akkor is, ha nem volt megkeresztelve és nem jár templomba” idézi a szerző *Furman, Kaarijen, Karpov* 2005-ös kérdőívének egyik kijelentését, amellyel a megkérdezettek 84 százaléka egyetértett), a hazafias nevelés pedig az orosz oktatáspolitikai egyik legfontosabb céljává vált az utóbbi időben, az állam minden segítséget megad a vallásos nevelés elősegítésére.

A tantárgy státuszát, nevelési céljait, tartalmait elemezve *Willems* azt találja, hogy egyrészt *Az ortodox kultúra alapjai* címet viselő modul részben felekezeti, részben felekezettől független. Függetlenségét bizonyítja, hogy heterogén vallási összetételű csoportoknak szánták, a tantárgyat tanítónak nem kell feltétlenül ortodoxnak lennie, a modul tanításához nem szükséges az egyház jóváhagyása, nem célja a diákok személyes hitét, hitvallását megerősíteni vagy gyengíteni, sem pedig az ortodox vallás felé terelni őket. Sokkal inkább egyfajta állampolgári nevelést kíván nyújtani, ami elősegíti a hazafiság és más pozitív attitűdök megerősödését. Másrészt viszont a tankönyv nagyon sok ortodox egyházi témát jár körbe, a bemutatott témákat az ortodox egyház szempontjából tárgyalja, és regionális szinten az ortodox egyházat is bevonják a tantárgyblokk koordinálásába, megvalósításába. Az akkulturáció segítése mint nevelési cél pedig azt eredményezi, hogy a tantárgyblokk moduljait elsajátító tanulók az ortodox tradícióban akkulturálódnak. Habár úgy tűnik, a diákok szabad vallásválasztási jogai sérülnek a tantárgyblokk bevezetésével, mégis naivítás lenne azt gondolni, hogy a nem felekezeti vallásos nevelés előnyösebb lehet, mert az mindig semleges.

Alan J. De Young résztvevő megfigyelésen és strukturálatlan interjún alapuló etnográfiai kutatásának *Gender and the Pedagogical Mission in Higher Education in Tajikistan: From Leninabad Pedagogical Institute into Khujand State University* (Gender és pedagógiai misszió

a felsőoktatásban Tádzsikisztánban. A Leninabad Pedagógiai Intézettől a Khujandi Állami Egyetemig) fő célja a nők helyzetének bemutatása, a nemi egyenlőtlenségek feltárása egy tradicionálisan férfiközpontú társadalomban, ahol a szovjet idők nemi esélyegyenlőséget biztosító programjai és politikája után – a szabadabbá vált országban – a nők elvesztették addig kivívott gazdasági, politikai jogait. Az 1920-as, 30-as években Tádzsikisztánban a „kulturális forradalom” és az oktatási rendszer kiépítése következtében nagyon sok nő tanulhatott és kapott később társadalmilag és anyagilag is megbecsült tanítói állást. Ilyen értelemben az oktatás, és főként a felsőoktatás sokat segített a nők társadalmi pozíciójának javításában. A Szovjetunió összeomlása után azonban a pedagógusi státusz egyre alacsonyabb lett, a tanítói fizetések pedig a minimálbérhez közelítettek. 2009-ben a felsőoktatásba bekerülők kevesebb, mint egyharmada nő. A tanulmányban idézett interjúrészletekben szomorú női sorsok elevenednek meg, és ha a szovjet időkben a nők számára teremtett lehetőségeket összehasonlítjuk napjainkban a tadzsik fiatal nők számára adódó lehetőségekkel, határozott minőségi romlást fedezhetünk fel. A hanyatló felsőoktatási rendszerrel szemben – amely kevés sikerrel ugyan, de megpróbálja a fiatal (gyakran már férjezett, gyereket nevelő) nőket egyetemi oklevélhez segíteni – a társadalomban egyre nagyobb hatalmat kap a tradicionális patriarchális családszerkezet és az iszlámnak egy erősen konzervatív irányzata, amelyek együttesen a lányok oktatási esélyegyenlősége ellenében hatnak.

Susanna Karakhanyan, Klaas Van Veen és Theo Bergen egy kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatják be tanulmányukban: *Teacher Perceptions of Bologna Reforms in Armenian Higher Education (A Bologna-folyamat percepciója az örményországi felsőoktatásban dolgozó oktatók körében)*, amelynek során 279 örményországi egyetemi oktatót kérdeztek meg a Bologna-rendszer bevezetéséről. A szerzők hangsúlyozzák a Bologna-rendszer poszt-szovjet környezetbe való implementálásából fakadó sajátosságokat, és a siker érdekében sürgetik a reformhoz való hozzáállás revízióját. Az elemzés kitér az oktatók változással szembeni attitűdjére, érzelmeire, a szervezeti kultúrára, a reform implementálásával kapcsolatos aggodalmaira.

A 44. évfolyam harmadik száma a holokausz oktatásával foglalkozik Európában, a berlini fal leomlása után. A szám szerkesztői, Dayle Stevick és Debprah L. Michaels a bevezetésben elénk tárják a nyugat-európai és kelet-európai holokausz-felfogás eltéréseinek politikai, történelmi, társadalmi, kulturális okait, de hangsúlyozzák, hogy egy ország, egy régió különböző népcsoportjai, társadalmi csoportjai is egészen más perspektívából szemlélnék bizonyos történelmi eseményeket. Nem lehet nemzeti vagy regionális szintre leegyszerűsíteni, általánosítani a holokausz-felfogás különbözőségeit. A téma részleteinek és árnyalatnyi különbségeinek megértése érdekében a szerkesztők néhány mondatban felvázolják a holokausz közép- és kelet-európai vonatkozásait, a történelmi tényeket és néhány ok-okozati összefüggést. A közös európai identitás kialakítása érdekében kiemelt fontosságúvá válik az, hogyan, milyen perspektívából értelmezi a kortárs európai társadalom a holokauszt, és ezek a perspektívák hogyan befolyásolják mindazt, amit az iskolában a témáról tanítanak. Jelen lapszámmal nem annyira a holokausz oktatásának módjára akarnak koncentrálni a szerkesztők, hanem inkább arra, hogy mit jelent az egyes közösségek számára ma a holokausz, hogyan építik fel a képüket róla,

hogyan hat a helyi történelem erre a képre, milyen összefüggés van a társadalmi kontextus, a kultúra, az identitás és a holokauszt-kép között.

Wolfgang Meseth: *Education After Auschwitz in a United Germany: A Comparative Analysis of the Teaching of the History of National Socialism in East and West Germany* (Nevelés Auschwitz után az egyesített Németországban. A nemzeti szocializmus tanításának összehasonlító elemzése Kelet- és Nyugat-Németországban) című tanulmányával azt bizonyítja, hogy az egyesülés ellenére a nyugat-németországi embereknek mind a mai napig egészen más a hozzáállásuk a holokauszthoz, mint a kelet-németországiaknak.

Mindaddig, míg a két Németország nem egyesült, és Kelet-Németország antifasiszta történelemszemléletét át nem vizsgálták, lehetetlen volt olyan egységes perspektívát találni, ahonnan a holokausztra mint a német emlékezet egy összetevőjére rá lehessen tekinteni. Míg a 60-as évektől a 80-as évek végéig a náci múlt tanítása kizárólag az emlékezés felelősségét helyezte középpontba, addig az egyesülés után a „nevelés Auschwitz után” olyan új univerzális értékekkel gazdagodott, mint a tolerancia, az emberi jogok. A nemzeti szocializmus és a sztálinizmus összehasonlítása a totalitárius rendszereken keresztül az emberi jogokról tanítja a szemlélődőt.

A tanulmány tantervek és tankönyvek szövegének elemzésén keresztül a nemzeti szocializmus és a holokauszt értelmezésének és tanításának három szakaszát mutatja be: a két Németország egészen eltérő perspektíváit, az egyesülés utáni időszakot és napjaink diskurzusait. A két Németország egymással ellentétes perspektívából szemlélte a nemzeti szocializmust: az antifasiszta, illetve a nemzeti perspektívából, az pedig, ahogyan a történelemnek ezt a korszakát értelmezték, meghatározta a kollektív énképüket is. A történelemkönyvek természetesen egészen más hősokeket és áldozatokat vonultatnak fel a két oldalon, a történelmi jelentőségű események sem mindig egyeznek, de ha mégis, a róluk szóló narratívák egészen különbözőek. A berlini fal leomlása után az egyesült Németország elutasította a nemzeti szocializmus marxista-leninista interpretációját, és 1990. április 12-én felelősséget vállalt a náci múlt történelmi örökségéért. De ez a kijelentés sokáig csak szimbolikus maradt, semmilyen politikai vagy pedagógiai program nem követte. Az első tantervreformok során (1989–1993) a történelem tanítása azért okozott nagy problémát, mert nemcsak a múltat kellett más perspektívából nézni (főleg a volt keletnémeteknek), de a 40 évnyi különböző történelmi sorsot is be kellett volna illeszteni a tankönyvekbe, és a szocializmusból már rég kiábrándult, de a kapitalizmussal szemben bizalmatlan keletnémetek, s köztük a tanárok is sokáig reménykedtek egy harmadik lehetséges útban. Az első átdolgozott tantervek, tankönyvek átvették a nyugatnémet érték- és normarendszert, a nemzeti szocializmus prezentálása alig különbözött a nyugatnémet látásmódtól, a 40 évnyi keletnémet történelemről pedig egy szó sem esett, mély hallgatásba burkolták, mint 40 évvel korábban a nemzeti szocializmus ügyét Nyugat-Németországban. A szerző K. Mannheim és Assmann gondolatait idézve jut arra a következtetésre, hogy a nemzeti szocializmus mára már történelmi adattá, ténnyé változott, a kommunikatív emlékezet kulturális emlékezetté, és az unokák, dédunokák generációjának történelmi tudatában a holokausztnak alig van jelentősége. A „soha többé Auschwitz” imperatívusza, ami az előző generációk számára egzisztenciális krízist jelzett, és konkrét morális aggodalommal kapcsolódott össze, az új generáció számára egy mások által közvetített megfontolandó

erkölcsi üzenetté vált. A holokausz oktatásának újabb és újabb formái – a történelmi tudatosság fenntartása és a negatív nemzeti identitás, valamint az ezt nagy valószínűséggel követő ellenállás elkerülése érdekében – arra koncentráltak, hogy a holokausztot tágabb, az egész emberiséget érintő kontextusba helyezzék, és az általános emberi erkölcsök értékére hívják fel a figyelmet.

Matthias Proske: *“Why Do We Always Have to Say We’re Sorry?”: A Case Study on Navigating Moral Expectations in Classroom Communication on National Socialism and the Holocaust in Germany* („Miért kell mindig azt mondanunk: Sajnáljuk?” Esettanulmány a nemzeti szocializmust és a holokausztot érintő osztálytermi kommunikációban felmerülő erkölcsi elvárásokról) című tanulmánya a holokauszt jelenségének pedagógizációjával és nemzetközivé válásával foglalkozik. A tanulmány első része részletesen bemutatja az emlékezés kultúrájának azon elemeit, amelyek hatással vannak a holokausz oktatására, avagy az „emlékezés pedagógiájára”. A második rész főként módszertani kérdéseket világít meg, például az osztálytermi kommunikáció fogalmát, ami lehetővé teszi, hogy a történelemórákat az emlékezés kultúrájának részeként értelmezzük. A harmadik részben egy esettanulmány bemutatásával a szerző azt szemlélteti, hogyan tárgyalják ennek a témának a jelentéseit az osztálytermi kontextusban, és hogy ezek az osztálytermi diskurzusok hogyan viszonyulnak az emlékezés kultúrájának speciális kontextusához Németországban. Az osztálytermi diskurzusok a társadalom kommunikatív és kulturális emlékezetének metszéspontjában helyezkednek el: a német emlékezetbe bevésett erkölcsi elvárások képesek az osztálytermi interakciókban a felháborodás, a mentség, önigazolás, cáfolás dinamikáját előidézni pedagógiai szándékosság nélkül. A kulturális emlékezet jelentéseit a diákok ezekben az osztálytermi diskurzusokban tárgyalják meg, alakítják ki közösen saját maguk számára.

W. Meschet tanulmányához hasonlóan Johan Dietsch is azt vizsgálja történészszemmel, hogyan kezelik a történelemtankönyvek a holokausztot Ukrajnában, ezáltal képet adva arról, hogyan sikerült a szovjet hatalom alól kikerült országnak beillesztenie a holokausztot saját történelmi kultúrájába *Textbooks and the Holocaust in Independent Ukraine – An Uneasy Past* (Tankönyvek és a holokausz a független Ukrajnában. Egy nehéz múlt). A szerző nem hagyja figyelmen kívül az ukrán nép érintettségét a témában, ugyanakkor a közös európai identitás kialakítása szempontjából elengedhetetlennek tartja az elszámolást ezzel a terhes történelmi örökséggel. A tanulmány szerint a holokauszt öröksége mind a mai napig nehezen egyeztethető össze az ukrán történelmi kultúrával, nincs egy stabil álláspont a témával kapcsolatban. Az ukránok holokauszban betöltött szerepéről szóló narratívák egy része náci kollaboránsként, elkövetőként, másik része viszont áldozatként mutatja be az ukránokat. A két egymással ellentétes narratíva jelenik meg a tankönyvekben is, de mindkettő összeköti a holokauszt problémakörét az ukrán népet érintő népirtással, az 1932–33-as éhínséggel (Holodomor), és a két tragédia közötti kapcsolat bemutatása mindkét narratívában problematikus. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a holokausz értelmezése Ukrajnában sokkal tágabb történelmi perspektívából történhet csak meg, ugyanis az ukránok és a zsidók között évszázadok óta fennálló feszült viszonyban kell keresnünk a probléma gyökereit.

A tankönyvek szövegein végzett elemzés tanúsága szerint a szovjet idők tankönyveiben szinte semmilyen jelentőséget nem kapott a holokauszt, a 90-es évek tankönyvei pedig a szovjet történelmi kultúra termékeként jöttek létre, mentalitásukat tekintve sokkal inkább az autoriter, kommunista értékrendszerhez hasonlítanak, annak ellenére, hogy folyamatosan hangsúlyozzák a „mi történelmünk” (ukrán) szembenállását az „ő történelmük”-kel (szovjet, orosz). Sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a 90-es évek történelemtankönyvei az ukránok szenvedéseinek, amelyeket a szovjet uralom alatt kellett elszenvedniük, mint a zsidók sorsának, amelyet épp csak érintőlegesen tárgyalnak. Míg a nemzeti történelmet tárgyaló könyvekből szinte teljesen hiányzik a holokauszt tárgyalása, a világtörténelem tanításában használt könyvek úgy mutatják be a holokausztot, mint az európai zsidóság megsemmisítésének történetét, de egy olyan történetet, ami Ukrajna határain kívül történik az összes európai országban (az ukrainai történetek teljesen kimaradnak a tankönyvből).

A holokauszt interpretációja az ezredforduló környékén változik meg az ukrán tankönyvekben: az eddigi tankönyvekben kizárólagosan tárgyalt világháborús történetek, események mellett megjelenik az antiszemitizmus és a holokauszt fogalma is. A kutató talál olyan történelemtankönyvet, amelyben bizonyos szövegek erősítik azt az antiszemita nézetet, miszerint a zsidók, ha nem is teljes mértékben, de részben felelősek voltak a szovjetek által az ukránokon elkövetett igazságtalanságokért. Egy másik ezredfordulón készült tankönyv azonban érzelmileg közelíti meg a holokauszt témáját, megrendítő fényképeket mutatva be a láger életéből, és inkább az általános emberi értékekre, jogokra és kötelezettségekre helyezi a holokauszt tanításában a hangsúlyt, mint a történelmi tények felsorolására.

A kutató arra a következtetésre jut, hogy a nehéz múlt megoldatlan történelmet eredményez. A politikai törekvések pedig meghatározzák azt is, hogyan látja, láttatja magát egy nemzet. Az Európai Unióhoz való közeledésnek a holokauszt tárgyalásának az átgon-dolását is maga után kell vonnia Ukrajnában.

Mindhárom tanulmány különleges jelentőséget tulajdonít a történelem oktatásának, és ezen belül is a történelemtankönyveknek, a tankönyvekben megjelenő szelektált tartalomnak, ugyanis ezek különböző értékeket valló hatalmi csoportok vetélkedésének eredményeiként értelmezhetők, és centrális helyet foglalnak el a kollektív nemzeti emlékezet építésében, ugyanis az iskolarendszer minden diákja találkozik velük. Az állam által többé-kevésbé ellenőrzött oktatási rendszer épp ezek által a tankönyvek által alakítja ki a diákokban az egyéni és a nemzeti öntudatot, igyekszik lojális állampolgárrá alakítani a fiatalokat. Vagyis a tankönyvek a szocializáció eszközei és politikai viták, konfliktusok eredményei egyszerre. Politikai és kulturális trendeket tükröznek, ugyanakkor hatalmas befolyásuk van a politikára és a kultúrára.

Az évfolyam utolsó kötete azt vizsgálja, hogyan alakult az európai oktatási modell (vagyis az európai intézményi modell, oktatási kultúra, policy) Európán kívül, milyen hatása volt az európai oktatásnak Európától távoli országok oktatására, fejlődésére, és a távoli kultúrákkal való találkozások által mit tanult az európai oktatás, hogyan változott ezeknek a kölcsönhatásoknak a következtében. A szám a kívülállók szemszögéből pillant rá arra, hogy mit jelent ma, és mit jelentett az utóbbi évszázadokban az európai oktatás

a világ számára. Azokat a nehézségeket igyekeznek feltérképezni a szám, amelyek a másság és az azonosság megítélésében az európai oktatással szemben a gyarmatokon vagy a volt gyarmatokon megjelentek.

Erin P. Hardacker neveléstörténeti tanulmánya *The Impact of Spain's 1863 Educational Decree on the Spread of Philippine Public Schools and Language Acquisition* (Az 1863-as spanyol oktatási dekrétum hatása a Fülöp-szigeteki állami iskolák elterjedésére és a nyelvelsajátításra) a spanyol gyarmatosító oktatáspolitikát Fülöp-szigeteken történt beiktatását és annak hatását követi nyomon, összefüggéseket tárva fel az oktatási reform és a társadalmi változások között.

A Fülöp-szigetek oktatásának máig ható reformja (1863) tulajdonképpen a spanyol államhatalom azon törekvése volt, hogy megteremtse a gyarmati bürokratikus vezetés végrehajtó rendszerét, az addig elenyésző számú egyházi és magániskolákból álló oktatási rendszerrel párhuzamosan minden városban fiú- és lányiskolákat, tanítóképzőket hozott létre, ezáltal lehetővé téve az ingyenes spanyol nyelvű oktatást a társadalom szélesebb rétegei számára. Az európai értelemben közoktatást létrehozó rendelet célja azonban (ugyanúgy, mint a legtöbb európai országban) nem a nép felvilágosítása, hanem sokkal inkább a gyarmatosító hatalom szolgálatának biztosítása volt. A katolikus egyház papjai már a kezdetektől tartózkodtak a spanyol nyelven való tanítástól, egyáltalán a spanyol nyelv megtanításától a bennszülöttek számára, ezt ugyanis veszélyesnek tartották. A reform gyakorlatba ültetése számos akadályba ütközött, ezek közül a legnagyobb a fellépő pedagógushiány és az iskolák fenntartásának, működtetésének anyagi forráshiánya volt. A reform azonban néhány évtized lefolyása alatt valóban a visszájára fordult: felvilágosult elméjű emberek léptek ki az iskolapadokból, a modern európai gondolkodás pedig felébresztette a Fülöp-szigetek őslakosaiban a nemzeti öntudatot, és a gyarmatosítók iránti lojalitás helyett a gyarmatosítókkal való szembeszegülést eredményezte. Amikor a 20. század elején az amerikaiak a szigetre érkeztek, és ez a kiterjedt európai mintájú oktatási rendszer nagy csodálkozást váltott ki belőlük.

Daniel Joseph Walther hasonló történetet mesél el *Creating Germans Abroad: White Education and the Colonial Condition in German Southwest Africa, 1894-1914* (Németté nevelés idegenben. Fehérek oktatása és gyarmati feltételek a német Dél-Afrikában, 1894–1914) című tanulmányában Németország délnyugat-afrikai gyarmatáról (a mai Namíbia), azzal a különbséggel, hogy itt a német oktatási rendszer felépítésének, adaptálásának az volt a célja, hogy a gyarmatokra emigrált németek őrizzék meg német identitásukat, így szolgálván a későbbiekben is a Német Birodalom javát. A tanulmány bemutatja 20 év intézményi fejlesztéseit, a tantervek tartalmait (pl. helyi történelemkönyv a németek számára), és az oktatási rendszer fejlesztésének eredményeit. Sikerként könyvelték el azt, hogy 20 év alatt a kezdeti 287-ről 1000-re nőtt a beiskolázott fiatalok száma, ami az összes beiskolázható korú fiatal egyharmadát jelentette. Ugyanígy sikerként értékelték, hogy két év alatt az őslakos afrikaiak a német iskolákban szinte tökéletesen megtanulták a nyelvet, megtanultak írni, olvasni. Mivel az iskolák célja a populáció germanizálása, a német identitás megerősítése volt, legnagyobb kudarcként is azt értékelték, ha nem sikerült megfelelő szinten kialakítani a fiatalokban a német jellemet, a német érzületet. Ugyanakkor az oktatáspolitikai magyarázatokban ennek a kudarcnak legtöbbször nem az iskola, hanem a

szülők voltak a felelősei, mert afrikaiakra bízta gyermekeik dajkálását, megengedték, hogy gyermekeik afrikai kortársaikkal barátkozzanak és megtanulják a bennszülöttek nyelvét.

Hoda A. Yousef az Egyiptomban létrehozott európai típusú oktatás több mint százéves fejlődéstörténetét mutatja be *Seeking the Educational Cure: Egypt and European Education, 1805-1920s* (Az oktatás gyógymódjának kutatása. Egyiptom és az európai oktatás) című tanulmányában. Az eddigiektől kissé eltérő módon, itt nem egyedül a gyarmatosító hatalom azon törekvésével találkozunk, hogy az európai iskolarendszer implementálása által saját hatalmát erősítse, hanem azzal is, hogy a helyi hatalom célja elsősorban egy jól működő, hatékony iskolarendszer kiépítése, aminek az elérése érdekében európai mintákat követ. Természetesen ebből a történetből sem lehet kihagyni az angol gyarmati lét évtizedeit. Az évszázadok során Egyiptomban egyfajta hibrid iskolarendszer jött létre, átvette az európai modern módszereket, de az oktatás helyi karakterét is igyekezett megőrizni. A tanulmány szerzője az egyik legerősebb befolyást gyakorló európai eszmeként az oktatás társadalomgyógyító erejében való hitet azonosítja.

Barbara Schulte tanulmánya *Europe Refracted: Western Education and Knowledge in China* (Európa fénytörése: Nyugati oktatás és tudomány Kínában) több szempontból is igen érdekes és tanulságos. Egyrészt azért, mert villanásszerű képekben mutatja be azt, hogyan hatott kisebb-nagyobb megszakításokkal az európai kultúra és oktatás a kínaira, több mint négy évszázadon keresztül. Másrészt, mert ráébreszti az európai olvasót (s valószínűleg az amerikaiat is) arra, mire tanította Európát a kínai kultúrával és civilizációval való találkozás. Vagyis, mivel a kínai kultúra és civilizáció mint az európai alternatívája jelent meg, és nem került függő viszonyba vele, a kölcsönös egymásra hatás sokkal erőteljesebb volt, mint a gyarmatosított országok esetében.

A szerző a történelmi áttekintést a jezsuita misszionáriusoktól kezdi, és meggyőző érvekkel bizonyítja, mekkora művelődés- és kultúrtörténeti jelentősége volt Európa számára a jezsuiták által közvetített Kína-képnek. A felvilágosodás korszakára Kína egy olyan birodalom jelképévé vált, amelyet nem az egyház, hanem bölcs uralkodók és filozófusok vezetnek. Mindez a nyugati (európai) nevelésben azt az illúziót erősítette, hogy létezhet ideológiával terhelt és ideológiamentes tudás.

A 18. századra viszont Kína az egyfajta felvilágosítói szerepből a felvilágosítandó beteg szerepébe csúszott. A régi többközpontú világ képe felbomlott, Európa a modern globális hierarchia tetejébe lépett, Kínából pedig Ázsia „szegény embere” lett (ugyanúgy, mint Törökországból Európában). Az európai oktatásnak ebben a helyzetben társadalomgyógyító szerepet tulajdonítottak, és az európai oktatási intézmények mintájára alapítottak iskolákat, amelyekben Európából jött tanárok európai tankönyvekből európai tanterv szerint tanítottak. Az új oktatási rendszer a „kínai esszencia, nyugati funkció” elve alapján működött. Az első világháború után a modern ipari társadalomból kiábrándult európai filozófusok azonban újból Kína felé fordultak, a keleti kultúrában vélték megtalálni azt a spiritualizmust, amit sajátjukból hiányoltak. Az európai és kínai oktatásnak az amerikaival való szembeállításában kiemelkedő szerepe volt Eucken és Chang 1922-ben kiadott filozófiai művének, amelyben a német és a kínai oktatás hasonlóságát (az ember belső fejlődésének fontossága) állították szembe az amerikai oktatás pozitivista, pragmatista jel-

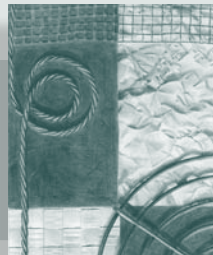
legével. Az amerikai oktatás modelljét, ami a fejlődést és a sikerességet állította a modern kor középpontjába, Kínában úgy interpretálták mint veszélyforrást más nemzetek szabad, intellektuális és morális fejlődésére. A német idealizmus és a kínai konfucianizmus vagy taoizmus tanaihoz képest az amerikai oktatás felszínesebbnek tűnt. A német neveléstan holisztikus, kulturális látásmódja miatt kapta Németország Kínában „a nevelés nemzete” címet, az európai „szellemi testvér” (azaz Németország) példája ösztönzőleg hatott a kínai modernizációs folyamatra. A tükör, amit Kína Németország és a német nevelés számára tartott, arra szolgált, hogy Németországot és a német idealizmust Amerikával, az amerikai pragmatizmussal szemben megerősítse.

A tanulmány mindvégig arra törekszik, hogy a kultúrák találkozásának kölcsönhatását mutassa be.

Az EE utóbbi három évfolyamának számaint böngészve az európai olvasó is elgondolkodik azon, hogy újra kell rajzolni saját, Európáról alkotott mentális térképeit. Azonban az oktatásban tapasztalt hasonló problémák, helyzetek, kihívások azt erősítik, hogy az EE szerkesztői által sugallt geopolitikai Európa-értelmezés nagyon is érvényes. Már csak az a kérdés, hogy az amerikai oktatáskutatók által szerkesztett tükörrel szembenézve mit mond magáról az európai oktatás- és neveléstudomány.

IRODALOM

- CARUSO, M. AND SOBE, N. W. (eds.) (2012): *European Education. European Education Outside Europe. Historical Perspectives on Perceptions and Practices.* 44/4.
- DRUMMOND, T. W. AND DEYOUNG, A. J. (eds.) (2012): *European Education. The New Educational Assessment Regimes in Eurasia: Impacts, Issues, and Implications.* 44/1.
- MATTHEOU, D. (eds.) (2011): *European Education. The Bologna Process Revisited: Lessons from the Balkan Countries.* 43/3
- SILOVA, I. (ed.) (2010): *European Education. A Decade in Review.* 42/1.
- SILOVA, I. AND BREHM, W. C. (eds.) (2010): *European Education. William W. Brickman: His History, Our History.* 42/2.
- SILOVA, I. AND BREHM, W. C. (eds.) (2010): *European Education. A European Spring: Flat, Bumpy, or Uncertain?* 42/3.
- SILOVA, I. AND SOBE, N. W. (eds.) (2010): *European Education. Cultural Diversity, Identity, and Change in European Education.* 42/4.
- SILOVA, I. AND SOBE, N. W. (eds.) (2011): *European Education.* 43/1
- SILOVA, I. AND SOBE, N. W. (eds.) (2011): *European Education.* 43/4.
- SILOVA, I. AND SOBE, N. W. (eds.) (2012): *European Education.* 44/2.
- SOBE, N. W. AND SILOVA, I. (eds.) (2011): *European Education.* 43/2
- STEVIK, D. AND MICHAELS, D. L. (eds.) (2012): *European Education. The Continuing Struggle over the Meanings of the Shoah in Europe: Culture, Agency, and the Appropriation of Holocaust Education.* 44/3.



Molnárné Vámos Katalin

Élménypedagógia: a Petőfi Irodalmi Múzeum Weöres-kiállítása

Tanári pályámon számtalanszor tapasztaltam, hogy a diákok jobban megnyílnak, más arcukat mutatják, ha kivisszük őket az iskola épületéből, ha osztálykirándulás, kávéházi, irodalmi vagy sírkerti séta, ha színház- vagy múzeumlátogatás formájában szabadságot biztosítunk számukra, ha lehetőséget teremtünk kreativitásuk, képességeik, játékos kedvük megmutatására. Nem szabad lenézni a digitális nemzedéket, a diákok nagyon tájékozottak bizonyos információk megszerzése területén, sokat és sokszor olvasnak, filmeznek, rendeznek; csupán más nyelven kell őket megszólítani, partnerként kell őket kezelni, és feltárni előttük olyan lehetőségeket, mint például a *Petőfi Irodalmi Múzeum* zseniális múzeumpedagógiai foglalkozásai, az állandó és időszaki kiállítások színes, ötletes, lenyűgöző világa.

A PIM-ben Weöres Sándor születésének századik évfordulójára készült el a *Weöres 100* című mesevilág, kicsik és nagyok öröme. A produkció *A megmozdult szótár* elnevezés alatt látható, s az irodalmi kiállításokra jellemző hagyományos elemeket a legmodernebb multimédiás, interaktív és nyelvi játékokkal ötvözi. A kiállítás kurátora *Hegyi Katalin irodalmi muzeológus*, látványtervezője *Mihalkov György*. Weöres Sándor költészetét és életét játékos módon bemutató 11 interaktív installáció a *Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Kreatív Technológia Laborjának* közreműködésével készült.



Az anyag kiválóan használható a legkülönbözőbb korosztályok számára, s mindenképpen örömteli és önfeledt élményeket szerezhet diáknak, tanárnak, múzeumpedagógusnak egyaránt. Az alsós korosztály a *Bóbita* és a *Ha a világ rigó lenne* című jól ismert Weöres-kötetek alkotásaival találkozhat a múzeumban. A kiállítótérbe érkező látogatók előtt a szótár hirtelen megmozdul, és animációk sokaságával invitál a terembe. A kiállítás címadó versének szójátékai Weöres Sándor rajzstílusában elevenednek meg a fogadófalón. A „szólények” a terem felé repülnek, ugrándoznak, bukfenceznek, akárcsak a weöresi fantáziavilág jellemző figurái. A kicsik és a nagyok is kezükbe vehetik a különféle plüss gyümölcsöket, s meghallgathatják, hogy azok miről mesélnek nekik. Az alma, a galagonya és a szőlő mind egy-egy ismert vagy kevésbé ismert mondókát vagy verset tartogat számukra. Minden megfogható, megtapintható, megsimogatható, megfújható, megszagolható a termekben, így mind a (kis)diák, mind a pedagógus felszabadulhat, s boldogan játszhat együtt. A múzeumpedagógus (látogatásunk idején a kedves, mosolygós Bauernhuber Enikő) amellet, hogy röviden elmeséli azokat az életrajzi elemeket, amelyek kiemelten fontosak a költő pályaképében, folyamatos kérdésekkel, érzelmi reakciók felkeltésével, játékos huncutsággal vezeti be a diákokat Weöres világába.

A *Verstapintó* elnevezésű installáció segítségével kipróbálhatjuk, milyen érzés lenne egy verset kézbe venni. A kiállítás tervezői speciális technikával térbeli objektumokká alakították a költeményeket, és 3D-s nyomtatóval kinyomtatták azokat. A hengertestek felületén a rövid és hosszú, puha és szúrós kitüremkedések a versek ritmusát és hangrendiségét teszik tapinthatóvá. A *Verskoppintó* arra utal, hogy Weöres Sándor költészetéről legtöbbünknek a versek zeneisége jut eszébe. A *Verskoppintó* szórakoztató módon





vezet be a szövegek ritmikai világába: a képernyőn megjelenő versek ritmusát kell leköpognunk. Korosztálytól függetlenül érdemes kipróbálni ezt a játékot, türelmet, figyelmet, koncentrációt igényel, majd sikerélményt nyújt! Látogatásunk alkalmával ez a játék okozta az egyik legnagyobb élményt, s izgalmas volt látni, hogy a tanórákon unalmasnak tűnő skandálás hogyan válik a PIM-ben szórakoztató kihívássá.

A kisebb diákok számára Weöres Sándor *Déli felhők* című versében szereplő Katóka szeme előtt változnak át a felhők Mog királlyá, a cirkusz hercegnőjévé, a bolonddá. A gyerekek a játékos feladatok után kézműves foglalkozás keretében készíthetik el a vers illusztrált kiadását, amit haza is vihetnek, s otthon megmutathatják szüleiknek, barátaiknak. Ha a zene világa vonzza inkább a nebulókat, akkor különféle ritmikai, nyelvi és logikai játékokon keresztül kerülhetnek egyre közelebb a költészet és Weöres Sándor titkaihoz. A kalandok során kiderül, mit takarnak a foglalkozás címében jelölt fogalmak (pl. asztrény, borjuh), s közös munkában megírják és megszólaltatják Ung király énekét. A múzeumpedagógusok elmondása szerint egyes kisiskolás csoportok még maguktól is dalra fakadnak, s önfeledten éneklnek például három szólamban a Paripám csodaszép pejko kezdetű megzenésített Weöres-verset.

A felső tagozatosoknak inkább a *Birkaiskola* című múzeumpedagógiai foglalkozást ajánlom, amelynek keretében játékos verstani ismeretterjesztés folyik Weöres Sándor költeményeinek segítségével. A rendkívüli tanóra során azt vizsgálják meg a diákok, mitől válik egy szöveg lírává, mi lehet a ritmus, a hangzás, a rím szerepe a költészetben. Ez a program gyakorlatilag egyfajta poétikai iskola kezdőknek és haladóknak egyaránt.

A gimnazista korosztály és különösen a 11-12. osztályos diákok, illetve az őket tanító tanárok számára a *Versgalaxis – Weöres Sándor-pályakép* című foglalkozás lehet izgalmas időtöltés. Az egy-másfél órás időtartam alatt a múzeumpedagógusok az ars poetikus versek, írások és a költővel készült interjúk segítségével sok játékos gyakorlat formájá-

ban járják körül a Weöres-életmű főbb témáit. A fókuszban A vers születése, a Psyhé, a feltámasztott keleti mítoszok és bölcsletek gondolatvilága, valamint a vers és a zene kapcsolata áll. Én ezt a programot választottam 11.-es és 12.-es magyar fakultációs csoportom számára. A diákok önfeledten alkottak, kipróbálhatták, hogy milyen érzés lehet, amikor versek áramlanak ki a költők tollából. Rajzolhattak, kísérletezhettek, szabadon létrehozhattak új verssorokat. Mialatt a vonalakat kanyarították, hallották is a verseket, éppen onnan, ahol a sorok rajzolásában tartottak. Az installáció nyomán saját alkotásukon keresztül fedezhették fel az írás élményét, nehézségeit és lehetőségeit.

A *Gondolatfűjás* elnevezésű játék keretében a látogató belelelgezheti, majd kifűjhatja a költő gondolatait. Minden egyes fűjással újabb és újabb versrészletek jelennek meg a vásznon. Az installáció a gondolatok szépségét és illékonyágát teszi láthatóvá. A *Vers-foltozó*ban pedig Weöres Sándor állatversei kelnek életre. Ebben az interaktív játékban a betűk meglevenednek, a fényt a tenyerünkbe vehetjük. A múzeumjáró élvezheti, amint „elkapja, majd a helyére teszi” az elkóborolt szavakat. Talán ez a feladat volt a legvonzóbb a diákok számára. Hosszan próbálgatták, miként lehet figyelemmel és türelemmel csodás költeményeket alkotni, kézzel tapinthatóan.

A legösszetettebb installáció a *Galaxis*. A képernyőn Weöres költészetének univerzumát reprezentáló 80 verset látunk interaktív adatvizualizációban. A látogató galaxiszerű elrendezésben hasonlíthatja össze egymással a verseket különböző szempontok alapján, mint például a költemények tematikája, a versbeli beszélő és a megszólított viszonya, a költemény térszerkezete vagy metrikája. Minden egyes szempontváltáskor átrendeződik a galaxis, a hasonló elemek közelebb kerülnek egymáshoz, az eltérők viszont kiszorulnak a képernyő szélére. Az installáció segítségével új versekre, szempontokra bukkanhatunk, de nyomon követhetjük egy-egy kiválasztott vers mozgását is. A versek teljes szövege olvasható is a képernyőn.

Látható tehát, hogy a Petőfi Irodalmi Múzeum ismét egy újabb gyöngyszemmel gazdagította ötletes, varázslatos, interaktív kiállításainak sorát. Ha egy tanár részt kíván venni valamely, a múzeum pedagógusai által felkínált programban diákjaival, keresse a múzeumpedagógusokat, bármelyikük kiváló, élvezetes foglalkozást tart a diákok számára. Ugyan szerencsés legalább két-három héttel korábban bejelentkezni, s a belépődíjon felül külön kell fizetni a foglalkozásokért is, ennek összege azonban méltányos, s a pedagógus önfeledten szórakozhat együtt diákjaival a foglalkozás ideje alatt. Akkor lehet igazán hasznos az adott irodalmi anyag a diákok számára, ha tanárunk előkészíti a látogatást, s felveszi a kapcsolatot a múzeumpedagógussal, majd az iskolába visszatérve feldolgozza a látottakat, megbeszéli tanítványaival az élményeket. Ehhez egyaránt szerencsésnek tartom a játékos formát, a tesztszerű feldolgozást vagy akár az „otthoni” kiállítás-építést is. A múzeum igény szerint különféle segédanyagokkal látja el a szaktanárt. Vidéki iskolák számára jó hír, hogy a MÁV díjmentes utazási lehetőséget biztosít a PIM megtekintésére. A kiállítások külön érdeme, hogy virtuálisan is megtekinthetők, illetve mobilak, idővel „elindulnak és bejárják az országot”, így eljutnak az ország távolabbi városaiba, falvaiba is. Így történik ez 2014 nyarán is, amikor a Weöres-kiállítás elindul „a teljesség felé”.

Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés

Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2013

Gombos Péter: Hiányok és tartalékok az európai olvasás- és szövegértés-tanításban

Vannak olyan kutatók, szakemberek, akiknek a(z új) könyve valójában régi adósság törlesztése, hiszen munkájukat, kutatási eredményeik egy részét már ismerheti a szakmai közönség, „csak” a cikkek, tanulmányok gyűjteménye várt szerkesztőre, kiadóra. Az olvasáskutatás iránt érdeklődők számára nemcsak Steklács János neve kell, hogy ismerős legyen, de alighanem az *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés* néhány részletét is hallhatták már konferenciákon, olvashatták szaklapokban. Ám így, kötetbe gyűjtve még inkább lehetőségünk van az alaposabb tanulmányozásra, s maga a szerző is részletesebben tárgyalhatott egy-egy témát, mint egy élőszavas előadás során. A könyv megjelenésének másik indokát – ha kell erre egyáltalán indok – szintén megadja Steklács azzal, hogy több helyen is leírja: talán sohasem ment végbe akkora fejlődés az olvasáskutatás területén, mint az elmúlt 20 évben.

Ezek után cseppet sem meglepő, hogy az első fejezetek az olvasás fogalmának alakulásáról, változásáról (is) szólnak. Olvasásfiziológiai alapok, az agykutatás olvasással kapcsolatos eredményei egyaránt szóba kerülnek, igazolva azt az állítást, hogy e terület interdiszciplináris, multidiszciplináris aspektusa is jelentősen megerősödött. De külön részben olvashatunk a „jó szöveg” jellemzőiről is, hazai és külföldi tapasztalatokat egyaránt idézve.

Legalább ilyen izgalmas az a felvetés, hogy meghatározható-e, s ha igen, akkor hogyan, a „jó olvasó” fogalma. A válasz (mint oly sokszor e kötetben) diplomatikus, a szerző több lehetséges megoldást, meghatározást is leír.

Bár elméletileg kevésbé van szoros kapcsolatban a szövegértéssel és az olvasási stratégiákkal, rövid terjedelemben olvasásszociológiai aspektusból is leírja a jelen – és a közelmúlt – magyar állapotát a szerző. Fontos is ez, mert nemcsak problémafelvetésekkel találkozunk itt, de a megoldás irányába is mutatnak bizonyos megállapítások. *Péterfi Ritát* idézve például ezzel az ajánlással találkozunk: a silány vagy megkérdőjelezhető minőségű népszerű könyvek „kiszorítására” érdemes lenne az úgynevezett „problémafelvető irodalommal” próbálkozni.

Magyar szakirodalmi ajánlóként is felfogható az a szakasz, amely ezután következik. Itt az elmúlt 15 év legjelentősebb, magyar nyelven írott könyveinek bemutatása megerősítheti azt az érzetünket, hogy ez a kötet nélkülözhetetlen segítsége lehet azoknak az egyetemi/főiskolai hallgatóknak, akik a következő években olvasáskutatásos témában írják diplomamunkájukat. Ugyanígy a kutatók, szakdolgozók számára fontos alapismereteket rendszerez Steklács az olvasási képesség szerveződésére vonatkozó modellek, valamint az

olvasás tartalmi, diszciplináris dimenziójának bemutatása kapcsán – ezúttal már a nemzetközi szakirodalom, kutatások fontos állításait, eredményeit is idézve.

Megint inkább csak érintőlegesen kapcsolódhat az olvasási stratégiák, szövegértés témájához az irodalomtanítási módszereket taglaló fejezet, ám egyrészt itt is találunk fontos, pontos megállapításokat, másrészt pedig a tömören megfogalmazott, rendszerezett tudásanyagból megint csak lényeges következtetésekről olvashatunk. Bár nagy meglepetés nincs az állításban, mivel elméleti háttérrel és konkrét kutatással is alátámasztotta a szerző, talán meggyőzőbb lehet így az érintettek számára: „Az irodalmi nevelés szempontjából általában a diák- és olvasóközpon-tú szemlélet bizonyul hatékonyabbnak az oktatásban. Azok az iskolák érik el könnyebben céljukat, amelyek hajlanak efelé, hangsúlyozva annak fontosságát, hogy amennyiben az irodalmi műveket többnyire a tanárok elemzik az órákon, az a gyerekekben bizonytalanságot, féltékenységet alakít ki a saját olvasat, értelmezés, ezáltal maga a szépirodalom olvasása iránt” (43. oldal).

Számomra a könyv legérdekesebb és több szempontból is legfontosabb fejezete a *metakogníció* és az olvasási stratégiák kapcsolatát vizsgáló rész. Mivel a metakogníció jelentőségéről csupán az elmúlt évtizedekben születtek fontos tanulmányok, könyvek – a fogalom eddigi, alighanem legpontosabb meghatározása 2005-re datálható –, talán hazánkban is csak a témával rendszeresen, sokat foglalkozók számára egyértelmű, milyen fontos szerepe van ennek az olvasási folyamatra, a szövegértésre, az olvasási stratégiá(k) ra. *Harris és Hodges* tágabban értelmezett definíciója szerint a metakogníció fogalmába nem csupán az egyén mentális folyamatainak tudatos irányítási képessége, nyomon követése tartozik bele, hanem az egyén olvasással kapcsolatos attitűdje és elképzelései is.

A meghatározás tisztázásán kívül rendkívül érdekes a kognitív és metakognitív szinthez kapcsolódó fogalmi körök részeinek, kapcsolatának bemutatása (49. oldal). Az ezt leíró ábra elemzése után – bár maga Steklács leegyszerűsítettnek minősíti – könnyebben beláthatók azok az állítások, amelyek szerint az iskolában épp e területen vannak fontos elmaradások, hiányosságok. Ráadásul e téma kapcsán is kiderül, hogy azok a diákok, akik otthonról nem hozzák magukkal az olvasásra vonatkozó tudást (tudatosságot), meggyőződést, akiknek nem lesznek meg a szülői házból származó, a metakognitív szinthez tartozó tapasztalatai, azok komoly lemaradással küszködhetnek társaikhoz képest. S e területen az iskola nem nagyon pótolja a hiányosságokat – intézményes keretek között hagyományosan kevés gondot fordítanak erre a szintre.

A (közel)jövő egyik fontos feladata éppen az lehet, hogy az iskolában többet foglalkozzunk, foglalkozzanak a pedagógusok a metakognícióval. Például azzal, hogy hogyan segítsünk a tanulóknak abban, hogy önértékelésük, tudatosságuk az olvasással kapcsolatban jobb, helytállóbb legyen. Steklács azt is leírja, hogy mindezek szoros összefüggésben állnak azzal is, hogy a gyerekek milyen olvasási stratégiá(ka)t ismernek meg, használnak tudatosan, ezzel együtt a szövegértés eredményességére, hatékonyságára is hatnak.

Természetesen a kötetből nem maradhatott ki a szakirodalomban leírt különböző olvasási stratégiák bemutatása sem, de részletes leírást kapunk azokról is, akik már készségszinten használnak olvasási stratégiákat. (Ők az úgynevezett „stratégiai olvasók”.) Hogy miért kívánatos az, hogy tanítványaink ilyen stratégiai olvasókká váljanak, nem nagyon kell indokolnunk, ha megnézzük, mit is takar pontosan e kifejezés: „Rájuk általánosság-

ban az jellemző, hogy meg tudják határozni az olvasás célját, a célhoz hozzá tudják rendelni a megfelelő olvasási módot, folyamatot, valamint megválasztják az olvasáshoz illő stratégiát, amely a saját olvasási képességüknek megfelel. A stratégiai olvasók magas szintű metakognitív tudással és képességekkel rendelkeznek, nyelvi és az olvasásra vonatkozó tudásuk fejlett.” (59. oldal)

Velük ellentétben az olvasási problémákkal küzdők éppen e területen maradnak el, az *olvasási tevékenységről* csekély vagy felszínes ismeretekkel rendelkeznek, emellett saját gyengeségeiknek, problémáiknak sincsenek tudatában. Ennek pedig egyenes következménye, hogy nem tudják megítélni, mennyire értették meg az olvasott szöveget.

Mindamellett a különböző olvasási stratégiák tanítása nem csupán azért fontos, hogy általában jobb legyen a szövegértése a gyerekeknek. A jelen világa gyakran állít minket olyan próbák elé, amikor különböző típusú szövegeket kell értelmeznünk, esetleg különböző céllal is. Egész más stratégiát és képességeket kívánhatnak például a hipertextek, amelyekkel a gyerekek napi rendszerességgel találkozhatnak – például a neten szörfölés közben. Felerősödött az interaktivitás, ahogy a vizualitás jelentősége is. Ennek hatással kell(ene) lennie a pedagógusok munkájára is. Már nemcsak az a kihívás számukra, hogy a begyakorolt stratégiát a tanuló akkor is használni tudja, ha más (típusú) szöveggel találkozik. Eleve több stratégiát kell ismernie (elsajátítania) ahhoz, hogy bizonyosan boldoguljon egy újfajta kihívás esetén is.

Egy ilyen típusú könyvvel szemben szinte már elvárás, hogy saját kutatási eredményeket is bemutasson a témában. Steklács János kettőt is közzétesz. Előbb a negyedik osztályosok olvasásra vonatkozó tudásával kapcsolatos felmérésük eredményeit ismerteti, majd beszámol azoknak a programoknak az eredményeiről is, amelyek során az eddig bemutatott módszerek használatával igyekeztek fejleszteni tanulói csoportokat (két kísérlet során: egy határon belüli és egy erdélyi program keretében). Az eredményeket vizsgálva nem sok újdonságot, meglepő állítást olvashatunk. Ha a legfontosabb tapasztalatot kiemeljük: „...a fejlesztés során a fiúk csökkenteni tudták hátrányukat a szövegértő olvasás terén, illetve igazolni látszik az a szakirodalomból ismert jelenség, hogy az olvasási stratégiák tanulása a szövegértő olvasás képességére jelentősebb hatást gyakorol a jól olvasó tanulók esetében” (93. oldal). A kísérletnek volt egy kifejezetten gyakorlati haszna is, hiszen bebizonyosodott, hogy a kidolgozott fejlesztő programmal eredményesen, hatékonyan tudtak dolgozni a kollégák. Egy ilyen projekt esetében pedig alighanem ez lehet a legtöbb, amit remélhetünk, amikor az elméletet a gyakorlat is „követni tudja”.

A kötet másik – az előzőhöz képest egészen más jellegű – bemutatott kutatása egy börtönben készült vizsgálatot ismertet és elemez. (A kutatás ezúttal sem csupán egy „állapotot” vizsgált meg, itt is volt lehetőség egy fejlesztő program végigvitelére, majd ennek a hatását is ellenőrizhették a program kitalálói.) Az eredmények részletes ismertetése helyett csak néhány jellemző adat: a megkérdezett személyek túlnyomó többsége nem szerzett magasabb végzettséget, mint a szülei, különösen az anya iskolázottságát nem tudták meghaladni. (Nyilván nagyrészt a motiváció hiánya miatt.) A korábban elméletben leírt állítást itt is igazolta a kérdőív: a gyengén teljesítők nincsenek tisztában hiányosságaikkal. Sem azok jellegével, sem a mértékével. (A válaszadók 81%-a saját meggyőződése szerint „folyékonyan olvas” – valójában ez korántsem igaz.) Hasonló arányban jelölték meg az

elítélték az olvasást mint kedvelt tevékenységet. Ez azonban tényleg reális szám lehet, figyelembe véve, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben szűkös a kapcsolódási lehetőségek köre. Ám a szívesen olvasók esetében bebizonyosodott, hogy az olvasás nem mindig járt együtt a szövegértéssel. Az egyéb adatok közül kettőt emelnék még ki: a korábban említett iskolai végzettség dominánsan befolyásolta a mért teljesítményt, másrészt a szövegértési teszteken azok érték el a legjobb eredményt, akik korábban már töltöttek ki nyomtatványt, kérvényt, írtak már önéletrajzot. Tanulságos tény ugyanakkor, hogy a sikeresség nem volt összefüggésben azzal, hogy a teszt kitöltője emlékezete szerint gyakorolt-e ilyet korábban az iskolában.

A könyv utolsó része azt az európai uniós projektet mutatja be, amelyet itthon általában összekapcsolunk Steklács János nevével – hisz az ADORE eredményeiről, a szakértők munkájáról résztvevőként ő szokta tájékoztatni a hazai szakmai közönséget. A program alapvető célja az, hogy a funkcionális analfabéták nagyjából 25%-os arányát 2020-ra 20%-ra mérsékeljék az unión belül. Ehhez a tagállamok működő gyakorlatait elemezték a kutatók, különös figyelemmel azokra az elemekre, amelyek sikert hoztak a szövegértés fejlesztésében egy-egy országban. Természetesen a jelen állapotban komoly különbségek figyelhetők meg a nemzeti teljesítményekben, de ez nem feltétlenül hátrány, hiszen a különbségek feltárása előbbre viheti a vizsgálatokat. Fontos hangsúlyoznunk, hogy az ADORE azt a korosztályt nézi (kamaszok), amelyre hazánkban mintha kisebb figyelem jutna akár az olvasóvá nevelés, akár a szövegértés fejlesztése terén.

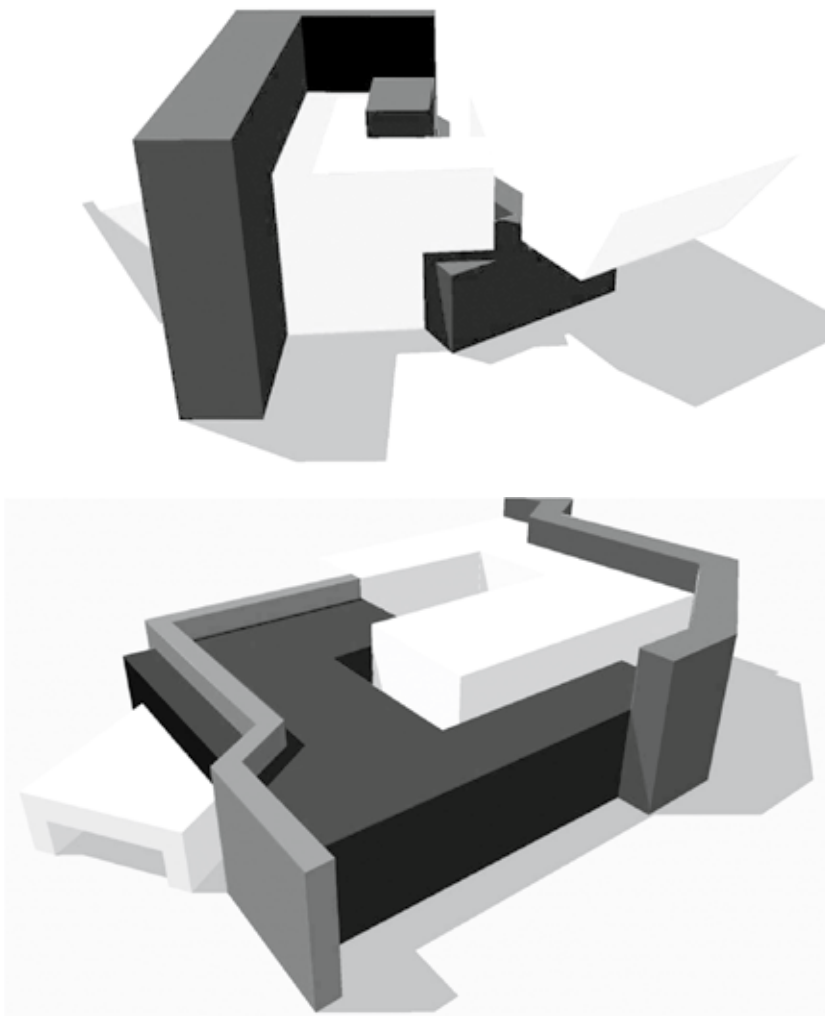
Ami a tapasztalatokat illeti: a jelen gyakorlat azt mutatja, hogy – az északi országokat kivéve – a tantervben előírt szövegek nem alkalmasak az olvasási problémákkal küzdő gyerekek számára. Általános sajátosság az is, hogy a kutatási eredmények nem tudják befolyásolni a pedagógusok munkáját, az olvasás elmélete és gyakorlata távol áll egymástól.

Szerencsére a program olyan szintig is eljutott, hogy nem csupán az eredményekről, a hiányosságokról írhattak a résztvevők, de meg tudták határozni azokat a *kulcselemeket* is, amelyekre különös hangsúlyt kell fektetni a szövegértés javítása érdekében. Csak néhány motívumra hívnám fel a figyelmet. Ilyen az olvasási környezet, a tanár-diák, diák-tanár interakció, az oktatás „demokratikus” légköre, az olvasmányok tudatos(abb) kiválasztása.

Nem gyakran értékelhetünk úgy egy szakkönyvet, hogy alapműve a saját területének, itt azonban könnyű szívvel állíthatjuk ezt. Ahogy fentebb is említettem, hiszem, hogy a következő évtized szakdolgozói, disszertációkészítői olvasás-ügyben nem kerülhetik meg e kötetet. Ebben persze szerepe van annak is, hogy az elmúlt évtized dinamikus fejlődése mellett még mindig nem túl gazdag az olvasáskutatás hazai szakirodalma, s nagy szükség van összefoglaló, feltáró munkákra e téren.

Steklács János nyilvánvalóan birtokában van az ehhez szükséges ismereteknek, megvannak a saját kutatásai is ehhez, s a tanulmányok (fejezetek) stílusa, nyelvezete is értékessé, érdekessé teszi a kötetet. Nagyon pozitívan értékelendő a függelék, amely néhol kifejezetten a gyakorlati megvalósítást segítheti. Hiányosságként csupán a hátsó borító tipográfiai, szerkesztési hibáit említhetjük, a könyv megérdemelte volna a nagyobb figyelmet a kiadótól.

Egy dologról érdemes még külön szólni: arról a *finomságról*, amellyel a szerző a hazai állapotot, eredményeket jellemzi. Miközben nyilván van javítani való, jócskán akadnak hiányosságok, sosem korhol, ostoroz, inkább arra hívja fel a figyelmet, vannak még *tartálékok* e téren. Ezzel nehéz lenne vitatkozni, s épp a hasonló szakkönyvek pezsdíthetik fel az állóvizet. Ehhez persze az is kell, hogy az elmélet ezúttal a gyakorlatba is átkerüljön.



Horváth Anna: Térkonstrukciók (számítógépes grafika)

A formák kapcsolásának és térbeli elrendezésének lehetőségeit vizsgálva, meghatározzuk az elemek szerveződésének csomópontjait, a kompozíció szerkezeti vázát. Megfigyeljük, hogy a tömegek különböző karaktere milyen módon befolyásolja illeszthetőségüket

Balázs Török: Electronic Administration in Schools (Part 3) **– Policy of Implementation and Dissemination Models**

This research presents three possible models of introducing and disseminating electronic school administration systems, which are 1. the purely market model, 2. the centralized model and 3. the quasi-market model. In Hungary the quasi-market model was used between 2005 and 2010. This paper shows the advantages and contra productive effects of this dissemination model that had been used. These latter include that certain operators could get competitive advantage during the tendering. Accreditation processes did not take place annually, thus real competition had ceased, and one service provider got into a dominant position. Contracts had been signed by the maintaining bodies of the schools – local governments – which meant that besides professional priorities, other interests could have been taken into consideration as well. No public forum was developed for the administration services, although it could have strengthened the competition. While introducing the accredited electronic school administration systems, no specific target values were laid down and capacity utilization could not be monitored. Thus pricing used by companies and actual costs were not transparent enough for the state that paid for it all. The financing state did not control the processes according to the standards of the services and the volume of usage. Schools did not develop an owner's attitude towards the product that was bought positively from the information technological financial framework by the maintaining bodies. So in many schools, they simply did not use the service, although it had been paid. The framework that could be spent on the accreditation systems was changed from year to year, which caused an insecure financial environment for the service providers. This made it difficult for them to carry out their tasks and to plan long-term developments. Data shows that in order to successfully introduce electronic school administration systems, there is a need to use a more effective dissemination model than the quasi-market one that was tested between 2005 and 2010.

Tibor Bors Dr. Borbély-Pecze – Katalin Gyöngyösi **– Ágnes Juhász:** **Lifelong Guidance in Public Education (Part 2)**

As the second part of a longer study, this article formulates suggestions for creating a policy, a system and a practice of lifelong guidance embedded in Hungarian public education. With the national context in mind, an outline is given of a possible framework and the basic conditions of progress in that direction, as regards human resources, auxiliary

tools and regulatory principles. Three possible models of teacher involvement in lifelong guidance are presented, each implying a different degree of intensity and a different scope of teachers' tasks in their cooperation with other professionals.

Rita Dr. Mikulán: The Role and Importance of Physical Education in Health Development

In the past decade, in response to changing social demands, the pedagogical effects attributed to physical education and sports in schools have become significantly more complex and therefore, more appreciated. In parallel with this, the significance of their effects on the physical development and health of students have also become widely recognised. Surveys on how students spend their free time show that PE and sports in schools are the only opportunities for regular and proper intensity physical activity for most of them. Research studies revealed the positive effects of PE on students' health and their academic achievement. Positive experiences in PE strengthen commitment to an active lifestyle, not to mention the favourable effects on the development of personality.

Edina Kovács: Educational Rankings: Existing and Missing Dimensions

This article provides an overview on indicators that are capable of measuring effectiveness of educational institutions. In the first part it takes a look at the indicators of primary and secondary public education, and then in the second part it focuses on higher education's indicators. One of the lessons of the research on the Hungarian and international practice of creating rankings is that the use of performance indicators can have negative effects: it pushes educational institutions to concentrate only on tasks that improve their position in the rankings. Many rankings have a deficiency – they are incapable of showing the diversity of these institutions in its fullness. These problems draw our attention to the point that it would be practical to bring into line effectiveness indicators with results of these institutions that are useful in the wider society.

Szerkesztői jegyzet

Lapunk őszi szerkesztőbizottsági ülésén határozott kérés fogalmazódott meg néhány tag részéről, hogy Tanulmány rovatunkat minőségben és formai megfelelésben erősítsük.

A lap egyelőre palackpostaképp működik, nem tudjuk, elér-e valahová, nem tudjuk, olvassák-e, nem tudjuk, számít-e valakinek az, ami a lapba kerül. Pedig igyekszünk, jelen voltunk a lappal több konferencián, a megrendelőink is rendre megkapják a lapot, minden érdeklődőnek szívesen adunk a lapból, ám arról, hogy mindez mit jelent, mit ér, keveset tudunk. Pedig számunkra a lap azon a szerződésen alapulna, melynek a szerzők, az olvasók, a támogató és kiadó szakmai szervezetek, a társlapok, a szakmai közélet párbeszédéből kellene kiformálódnia. Addig minden kétséges és kérdéses. Addig nagyon nehéz jó lapot szerkeszteni, addig a lap olyan, mintha nem is lenne. Addig a szerzők szolgálai vagyunk, olyan odaadással, ami csak telik tőlünk, de mindig bennünk a félsz, hogy észreveszik, hogy szóvá teszik, a mi nyomdafestékünk voltaképpen láthatatlan.

Vigasztalhatna bennünket, hogy tudható, a palackposta-lét korántsem különlegesség, sem a szakmánkban, sem a folyóiratok világában, sem a szellemi világban, sőt, még a mindennapi életben sem. Egész világunk siet, türelmetlen, késésben van, abban reménykedik, hogy eljut holnapig, hogy holnap másképp lesz.

Olykor úgy tűnik, az egész pedagógiai múlt is üvegbe zárva vetődik ki a partra itt is, ott is, de csak azért veszik föl, ha fölveszik, hogy újabb üzeneteket gyömöszöljenek bele.

Várjuk olvasóink visszajelzéseit.

Október 16-án délután a szerkesztőség vendégségben volt az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban, abból az alkalomból, hogy az 5–6-os számunkba a 25. évfordulóját ünneplő iskola negyedszázados történetét dokumentáló fotókat tettünk. Jelen voltak szerzőink közül is néhányan. A rövid, és eléggé sután sikerült bemutatót (a főszerkesztő, e sorok írója, a lap küldetésének taglalásával volt elfoglalva, és nem a jelen levő eleven szerzők eleven szövegeinek méltatásával) egy beszélgetés követte az Alternatív és Magániskolák Egyesületének néhány jelenlevő képviselőjével és az AKG tanáraival az alternatív iskolák helyzetéről. Ezt a beszélgetést rögzítettük, s a beszámoló remélhetőleg hamarosan az olvasók elé kerül.

Együttal jelezni szeretnénk, hogy a szerkesztőség igyekszik útra kelni, hívás nélkül is, így hát természetesen örömmel venné, ha friss számainak bemutatójára meghívást kapna.

Takács Géza

Következő lapszámunk december elején jelenik meg.