ÚPSZ
Új Pedagógiai Szemle
2018 / 11—12.

OSZTÁLYTERMI TANULÁS – NÉGYDIMENZIÓS ÉRTÉKELÉS

Új vizuális önértékelőlapok tanár és diák kezében

A középiskolások kiégésének 12 lépcsőfoka

Iskolaérettségi problémák keletkezése az iskolában

Zsidóság témájú drámafoglalkozás

A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny legjobbjai – 1. rész

Csákó Mihályra emlékezünk

Szemle, Napló

EGER 1774
ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

TAKÁCS VERA: VOLT EGYSZER EGY GYEREKTELEVÍZIÓ

A képekről

„Elkészült Csupaszem főprofesszor legújabb találmánya, a KIBERKA,
amellyel többek között távolbalátni, helyesírási hibákat javítani,
filmet vetíteni és még sok mást művelni lehet…”

Ez egy 1960-as rádió- és tévéújságban olvasható, az alatt a fotó alatt, amelyet most címlapunkra tettünk. Arra a pár oldalra is, ahol a lapszámban üres hely mutatkozott, főként bábok, bábosok és bábos ügyek pillanatai kerültek a Magyar Televízió történetéből. Látószög rovatunkban Takács Vera írt „előszót” egy lehetséges magyar gyerektelevízió-krónikához. Ez szolgáltatta az indokot. Mindössze néhány képről van szó, de mégis, talán emlékeztetnek arra, hogy a bábok mindig a mi arcunkat viselik.

Csupaszem főprofesszor az első bábsztár volt a magyar tévében. 1958-tól – amikor még keveseknek volt tévékészüléke – már járta az országot általános iskolás riportercsapatával, tudományos és közéleti ügyek iránt érdeklődve, a „Légy kíváncsi!” jelszavát hangoztatva. Azóta azonban eltűnt a képernyőkről; újféle emlékezetünkben, a valóságlemásoló médiaterekben majdnem semmi nyoma. Nem úgy, mint alig valamivel fiatalabb kortársának, Mazsolának, a zöld kismalacnak. Ő most is ott dünnyögi időtlen, egzisztencialista meglátásait a kibertér ilyen-olyan, épp aktuális szegmenseiben.

Pedig Csupaszem, ez a barátságos, űrlényszerű tudós-báb nem is különbözik annyira a látszólag egészen máshogy kíváncsi Mazsolától. Nem, mert a szemük ugyanúgy bizalommal tekint a világba. Talán hogy miben is bíznak, bíztak, ez választotta el őket. Csupaszem főprofesszor kutató volt, aktuális tudományos és társadalmi mítoszoktól és alkalmazásoktól boldog, szelíd közösségi mozgalmár. Mazsola pedig egy mindenkori *akárki;* sértődött és elhivatott, világba-vetettségét nyílt fájdalommal átélő, nyakas individuum. A főprofesszor szemében a tervezhető jövő, a hipervezérelhető kibertér csillogott, Mazsoláéban mindig is a végtelen meg a semmi.

Hát, mindkettőjük arca a miénk.

Egy másik képen a forgatásra váró Tévé-Maci apró babaháza felett áll a két alkotó, és csak elképzelhetjük, és el is képzeljük, hogy amikor átnéznek a lencsén, vagy egészen közel hajolva bárhogy is, de *nem azzal foglalkoznak,* ami éppen ők, hanem azzal, ami a báb, a bábság, ez a furcsa, ismerős létezésmód, akkor az egész felette-állás feloldódik, eltűnik.

Nem szoktuk gyakran bevallani, de semmit sem tudunk. Mégis, valami *van*. A bábok például, a mi suta mozdulatainkat utánozva, minden ellenkezés nélkül, még a legkisebb buta konfliktusban is, ahogy bevállalják az életünket. Túl a mi mai, folytatólagosan és föltétlenül kielégítendő igényeinken, de a globális multimédia „mesterséges horizontján” (Paul Virilio) még innen – ott bóklásznak valamennyien.

A képek a 21., 22., 58., 71., 85., 101., 128. és 131. oldalakon láthatók.
Szerzőnknek, Takács Verának köszönjük őket (https://gyerektvtort.blogspot.com/).

Veszprémi Attila

Új Pedagógiai Szemle

68. évfolyam
2018 / **11–12.**

MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

TARTALOM

LÁTÓSZÖG

5 **TAKÁCS VERA:** Volt egyszer egy gyerektelevízió

TANULMÁNYOK

23 **ARATÓ FERENC:** A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa

MŰHELY

46 **PAÁL ZSUZSANNA:** Új kvalitatív értékelési módszer a vizuális nevelésben

59 **KUNOS NÓRA:** 12 lépcsőfokon a teljes kiégésig

ÉRTELMEZÉSEK–VITÁK

72 **DR. KOMJÁTHY ZSUZSANNA:** „Fogyatékosító" hatások nyomában – Iskolaérettségi problémák, tanulási nehézségek a 21. században

PEDAGÓGIAI JELENETEK

80 **VESZPRÉMI ATTILA:** Három színpad (Két reggel; Maszkabál)

ISKOLA–VILÁG

86 **ELŐD NÓRA:** Zsidóság témájú drámafoglalkozás

102 **TARÓDI ANNA – TÓTH BOGLÁRKA, TASSI TIMIÁN:** A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny legjobbjainak bemutatkozása – I. rész

SZEMLE

113 Varga Júlia (szerk.): A közoktatás indikátorrendszere 2017 (**Imre Anna**)

119 Dr. Tóth Béla: Egy fiúgyermek irodalmi érdeklődésének alakulása 2–10 éves koráig (**Gombos Péter)**

122 Morva Péter: Muzsikáló Gyermekrádió – Elfeledett történet (**Bodnár Gábor**)

124 Fejes József Balázs: Célok és motiváció – Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján (**Vígh-Kiss Erika**)

129 Kurucz Rózsa (szerk.): A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében (**Tölgyesi József**)

132 **ABSTRACTS**

NAPLÓ

133 **TRENCSÉNYI LÁSZLÓ:** „Kilián István 85 – Debreczeni Tibor 90” – Pódiumbeszélgetés a PIM-ben

135 **TAKÁCS GÉZA:** Tűnődések, találkozások II.

137 **SÁSKA GÉZA:** Csákó Mihály, a közéleti szereplő, az oktatás kutatója és a tanárember (1941–2019)

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon egy 1960-as Rádió- és Televízióújságból származó fotó, amely a KIBERKÁ-t, a bábfigura Csupaszem főprofesszor gépét ábrázolja

B4 Részletek Csákó Mihály *Ifjúság, iskola és demokrácia* című munkájából

UJ Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság
HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN | KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | MÁTRAI ZSUZSA | PODRÁCZKY JUDIT | TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztők
KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

Főmunkatárs
TAKÁCS GÉZA

Olvasószerkesztő
GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv
SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő
KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés
E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség
Eszterházy Károly Egyetem
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványok Központja
Igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70-72. III. em. 100/A
Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó
Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

A lapszám nyomtatott változata az Alföldi Nyomda Zrt. támogatásának köszönhető.

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 12,87 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ARATÓ FERENC
kutató | fejlesztő | egyetemi adjunktus

BODNÁR GÁBOR
egyetemi tanár | tanszékvezető | ELTE Bölcsészettudományi Kar, Zenei Tanszék

ELŐD NÓRA
drámapedagógus

DR. GOMBOS PÉTER
a Magyar Olvasástársaság alelnöke | egyetemi docens | Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

IMRE ANNA PHD
tudományos főmunkatárs | EKE OFI

DR. KOMJÁTHY ZSUZSANNA
óvodapedagógus | okleveles gyógypedagógus | SZE Apáczai Csere János Kar, Gyógypedagógiai Tanszék

KUNOS NÓRA
pedagógus | Miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium | doktorjelölt | EKE NTDI

PAÁL ZSUZSANNA
grafikai tervező | művésztanár | SZÁMALK-Szalézi Szakgimnázium | óraadó tanár | ELTE TÓK | doktorandusz | ELTE NDI | kutató | ELTE–MTA Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

TAKÁCS GÉZA
főmunkatárs | Új Pedagógiai Szemle

TAKÁCS VERA
televíziós szerkesztő és rendező

TARÓDI ANNA
végzős középiskolai tanuló | Szent István Gimnázium, Budapest

TASSI TIMIÁN
elsőéves hallgató | Budapesti Műszaki Egyetem Villamosmérnöki és Informatikai Kar

TÓTH BOGLÁRA
tizenegyedikes középiskolai tanuló | Szent István Gimnázium, Budapest

TÖLGYESI JÓZSEF
tanár | főiskolai docens | KJE Orosháza

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK | ügyvezető elnök | Magyar Pedagógiai Társaság

SÁSKA GÉZA CSC
oktatáskutató | ELTE PPK

VESZPRÉMI ATTILA
szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

VÍGH-KISS ERIKA ROZÁLIA
pedagógus | doktorjelölt | SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

TAKÁCS VERA[1]

Volt egyszer egy gyerektelevízió

LÁTÓSZÖG

2018 telén Trencsényi László felhívott, hogy *Volt egyszer egy gyerektelevízió* címmel tartanék-e egy 20–25 perces előadást a budapesti Szabadság téri Eleven Emlékmű programsorozatában. Látta, hogy különféle internetes felületeken, blogokban sokat foglalkozom a témával, emlékeket gyűjtök, videofelvételeken szólaltatom meg a nagy idők tanúit. Elvállaltam.

Az alábbi szöveg ennek az előadásnak az írott változata – kiegészítve, kisimítva, lábjegyzetelve. Persze a 25 perc már ott is 40 lett, de a hatalmas műsoranyagból, ami 1957 és 2018 között összegyűlt, így is csak néhány műsort tudtam felidézni. És persze történeteket. Érdekesnek tartott, s kevésbé ismert pillanatokat. Az alábbi szöveg egy személyes hangú előzetes a magyar gyerektelevízió megírandó krónikájához.

EMLÉKMENTÉS

Azt kérdezte egy régi kollégám, mikor hallotta, hogy miről készülök mesélni: „És szerinted kit érdekelnek ezek a dolgok?”

Tényleg, kit is?

Volt egy gyerektelevízió. Nem is akármilyen. Ezt a máig ismételt filmek, sorozatok bizonyítják. A ’80-as évtizedben már volt olyan év, amikor tizenhat önálló, gyerekeknek szánt tévéfilm, tévéjáték készült, a legjobb színészekkel, gazdag kiállítással. És a gyerektelevízió műsorai által életre keltett hősök sokan máig is élnek. Ma is tudjuk, kicsoda Mazsola, Hakapeszi Maki, Böbe baba, Süsü, a Palacsintás király vagy a világ legrosszabb gyereke – és emlékszünk még mi mindenre, ki mindenkire... Szerencsére a gyerekeink is látják őket, élvezhetik a jelenlétüket. (És ma? Miért nincs sok saját gyártású műsor? Ma is vannak gyerekek. Még a pénz is több. Csak az elvárás hiányzik?)

Akkor kezdtem el összeszedni az emlékeimet, könyvtárakba járni, régi rádióújságokat búvni, emlékező interjúkat és videókat nézni, készíteni, amikor egy szakdolgozatban azt olvastam, hogy a TV-Maci pártmegrendelésre született. Akkor elképzeltem, ahogy a hatvanas évek pártközpontjának munkatársai – jobb

[1] *Takács Vera* Balázs Béla-díjas szerkesztő, rendező, 1970 és 2007 között a Magyar Televízió munkatársa. Az MTV archívuma több mint 300 műsort őriz, ami a közreműködésével készült.

dolguk nem lévén – azon törik a fejüket, hogy a tévében, az esti mese előtt legyen egy figura, aki, mielőtt aludni megy, leül megnézni a mesét... Sokkal inkább jellemző volt ez a gyerekosztály munkatársaira. Pontosan látom magam előtt, ahogy Bálint Ágnes megérkezik reggel a szerkesztőségbe a frissen vásárolt répákkal a kosarában, és kifejti, hogy kellene egy keret, egy bevezető, valami, valaki, aki személyesen szól a gyerekekhez.[2] Aztán ez a gondolat tervvé érik, bekerül az éves tervekbe, hivatalossá válik, és egye fene, akár még párthatározatokban is megemlítik.

Sajnálom a következő korok kutatóit, akik újságcikkek és hivatalos iratok alapján próbálják majd kitalálni, hogy is volt. Főként egy ilyen területen, mint a gyerektelevízió. Nagy szükség van a személyes élmények elbeszélésére, a személyes emlékek megőrzésére.

A KEZDETEK

Már 1956 nyarán létrejött egy „televíziórovat" a Magyar Rádióban. Ez egy szobát jelentett az épületben, ahol volt egy Leningrád típusú televíziókészülék. Itt nézte a kísérleti adásokat Szűcs Andor,[3] aki aztán a tévé Irodalmi és Drámai Főosztályának vezetője volt 1977-ig, Kelemen Endre, a későbbi *Iskolatelevízió* vezetője, szerkesztő, riporter, illetve Rockenbauer Pál, akit fantasztikus utazó filmsorozatairól ismerünk.

Ők azért ülhettek ebben a szobában, mert nem sokkal ez előtt párthatározat született arról, hogy Magyarországon is kell televízió. A pártközpont erre kijelölt dolgozói akkor elkezdték keresni, keresteti a megfelelő munkatársakat, akik majd „televíziót csinálnak". A Magyar Rádió személyzeti osztálya is javaslatot kért az ELTE Tanulmányi Osztályától, hogy kiket ajánlanának televíziós munkatársnak. Kelemen Endre meséli, hogy az ELTE-ről őt is ajánlották, hiszen kitűnő diplomája volt, sőt már publikációi is. Az ajánlást követően behívták a Rádió Személyzeti Osztályára: „»Kelemen elvtárs!« (Akkor mindenkit elvtársnak hívtak.) »Akar-e a Televíziónál dolgozni?« Mire én rávágtam: »Persze, szeretnék, de én azt nem tudom, hogy mi az«."[4]

> mindenki akkor tanulta a televíziózást

Ne feledjük, mindenki akkor tanulta a televíziózást. Nem voltak sémák, licencek, és az nyert, aki komolyan vette a feladatot, és hitt benne. Senki nem tudta, hogyan kell tévét csinálni. Honnan tudták volna? Nem jártak külföldre, nem néztek külföldi televíziót. Mégis: ott volt egy csapat, és azt mondták nekik: „Tessék, csináljatok televíziót!" Mit tehettek volna? Csinálták. „Fentről" rendeltek nekik szakirodalmat. Elméletben megtanulták, hogyan kell plánozni, mi az a forgatókönyv. A technika is beszivárgott. Kelemen Endre meséli: „Állítólag a forradalom alatt a Vámhivatal felhívta a Rádió illetékesét, hogy itt van egy angol autó, valami televíziós kocsi, beengedjük vagy ne? Így jött az első PYE közvetítőkocsi. […] A magyar műszaki személyzet betanítását

[2] http://gyerektvtort.blogspot.com/2015/09/tv-maci.html
[3] http://www.babiczky.hu/arcelek/1428-Sz%C5%B1cs-Andor
[4] https://www.dunavolgyipeter.hu/televizio_torteneti_interjuk/interjuk/kelemen_endre:_mi_mindig_valahol_a_periferian_voltunk__de_hittunk_celjainkban

Mr. Szipahimalani, hindu mérnök végezte, a PYE cég mérnöke."[5]

Több fronton is ment tehát a káderfigyelés. Benke Valéria volt akkor a Rádió elnöke (1956 őszéig), elkezdte kiválogatni a majdani Televízió *vezetőit*, közben a pártközpontba került, de ezt a munkát még be akarta fejezni. Benkének jó érzéke volt a káderek kiválasztásához. 1957-ben végül behívatta a kiszemelt négy embert a hivatali szobájába, és azt mondta nekik: „Ti vezetitek majd a Televíziót". Így is történt. Mindannyian különböző foglalkozásúak voltak – mégis igazi televíziósok lettek.[6]

a gyerekműsorok, gyerekfilmek díjakat nyertek, sikert arattak ugyan, de különösebb szakmai figyelmet nem kaptak

A GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI OSZTÁLY

A gyerektelevízió élére Benke Valéria Kovács Bélát[7] választotta ki, aki a rádió adófőszerkesztőségén dolgozott szerkesztőként. Egyedül neki volt egyetemi – magyar–történelem–francia szakos tanári – diplomája a kinevezett vezetők között. Ezt csak azért említem, mert jól mutatja, hogy Benke Valéria a gyerekeknek műsort készítő részleget fontosnak tartotta – ahogy a rádiónak is fontos területe volt a gyerekrádió.

Kovács Béla a feladatot 1957-től 1987-ig, nyugdíjaztatásáig látta el. S mint egy beszélgetésből kiderült, megtartotta a televízió első, 1957-es házi telefonkönyvét.[8] Izgalmas olvasmány, látszik, hogy kik voltak már akkor a televízió állományában, s milyen osztályok alakultak a legelején. Látszik, hogy a Gyermek- és Ifjúsági Osztályon négyen voltak: Kelemen Endre, Rockenbauer Pál, Kovács Béla és Földesi Lászlóné, a titkárnő. Ez volt az első, maroknyi gyerekszerkesztőség, amit persze *osztály*nak hívtak, a szerkesztőket pedig *előadók*nak, mert a legegyszerűbb volt egy minisztériumi szerkezet módjára felépíteni a televíziós struktúrát.

A '60-as évektől kezdve a gyerekműsorok, gyerekfilmek díjakat nyertek, sikert arattak ugyan, de különösebb szakmai figyelmet nem kaptak. Sőt, nagyon sok esetet tudok idézni a magam tapasztalatából és az idősebbek meséiből, hogyan próbálták a felnőtt területek – a tévé művészeti, drámai, zenei osztályai – elkönyörögni a gyerekműsorokra szánt pénzt azzal a felkiáltással, hogy „Majd ők csinálnak ilyet!". Hála Kovács Bélának – ez nem sikerült.

De miért merülhetett fel a szándék egyáltalán? Azért, mert a gyerekműsorokat készítő szerkesztőségnek a kezdetektől fogva volt egy, a többitől gyökeresen eltérő sajátossága. Míg ez utóbbiak műfajok szerint szerveződtek – volt agitációs, irodalmi-drámai, zenei-szórakoztató szerkesztőség és mások –, a gyerekosztályon *minden* műfajban készültek műsorok. Hiszen ennek a csapatnak nem műfajt, hanem korcsoportokat kellett kiszolgálnia. A korcsoportok: óvodás, kisdobos, úttörő. Akik aztán kap-

[5] http://www.filmeshaz.hu/mtvtortenet/interjuk/int_K/int_KelemenEndre.htm
[6] https://youtu.be/pv-la6syQ6k – Ebben a videóban Kovács Béla, a Gyermek- és Ifjúsági Osztály vezetője többek közt kinevezésekről mesél.
[7] http://gyerektvtort.blogspot.com/2015/11/kovacs-bela.html
[8] https://takacsvera.blogspot.com/2016/03/az-elso-teves-telefonkonyv-1957-december.html

tak ismeretterjesztést, mesét, rajzfilmet és drámát úgy, ahogy az nekik megfelelt.

Azt is látni kell, hogy lehetett valaki nagyon nagy művész és remek alkotó, nem biztos, hogy gyerekműsor készítésére is alkalmasnak bizonyult. Mert nem volt elég a szakmai tudás, a filmkészítő tehetség, kellett egy kis pedagógia, egy kis pszichológia is, érteni kellett a gyerekekhez, meg kellett tudni szólítani őket szereplőként és nézőként is.

MŰSOROK AZ ELSŐ ÉVTIZEDBŐL (SZÜLETÉSTÖRTÉNETEK)

Bevezető

Csupaszem főprofesszor volt az első bábsztár a magyar televízió képernyőjén. 1958 novemberében jelentkezett először. A *Varázsszem* c. úttörőműsor szereplőjeként lépett a kamerák elé. (Az „úttörő” azt jelentette: felsős, a „kisdobos”: alsó tagozatos.) A professzornak saját riportercsapata volt, általános iskolás barátai járták az országot, s mindenféléről beszámoltak, ami a gyerekekkel történt. Volt egy Kiberka nevű robotja is. Nézője még alig akadt ugyan, de akik látták, nagyon szerették. Az iskolások örömmel írtak levelet neki.

volt egy Kiberka nevű robotja is

Csupaszem első munkatársai között volt Öveges József professzor. A tévé munkatársai felfigyeltek rá, felkérték a szereplésre, ő pedig elvállalta. Ezután sok évig szerepelt a legnépszerűbb tévés személyiségek között. Kelemen Endre első szerkesztői munkája az volt, hogy reggelente Öveges táskáját cipelte, ahogy jöttek a stúdióba, ahol aztán eleinte élő adásban zajlottak a kísérletek. Ebben a táskában minden benne volt, precízen előkészítve. Csak a tulajdonosa nyithatta ki. Belenyúlni tilos volt. A professzor nem bízott semmit a véletlenre, vagy a televíziós berendezésre, asszisztenciára.

A korai gyerektelevízió műsorainak legtöbbje bábműsor vagy bábos műsor volt.[9] Abban az időben a magyar bábművészet a csúcson volt. Miközben az Állami Bábszínház Bartók műveit feldolgozó előadásai a világot járták, a színház belső életét konfliktusok terhelték.[10] A bábos mesterek közül többen – például Kende Márta és Lévai Sándor – átjöttek a tévébe, az új kihívás inspirálta őket. De azok is örömmel dolgoztak, akik a színház állományában maradtak; Bródy Vera, Koós Iván, Szőnyi Kató. Igaz, a színház napközben nem engedte el a színészeit, így csak éjszaka, előadás után lehetett próbálni, de ők mégis vállalták, mert érezték, hogy egy élő adásban lebonyolított fél órás *Futrinka utca*-epizód olyan, mint egy milliós nézőközönség előtt zajló premier. Kende Márta rendező[11] pedig semmilyen magalkuvást nem tűrt a munkában. Szaktudásának és erős egyéniségének volt köszönhető, hogy a legnagyobb bábosok gyűltek össze a televíziós munkához.

A hetvenes évekre már mindenki ismerte az országban a *Futrinka utca* lakóit, *Mazsolá*t, a medveháton hatalmaskodó Sündisznócskát, és sorolhatnám, még kiket.

[9] http://gyerektvtort.blogspot.com/
[10] Balogh Géza: *A bábjáték Magyarországon*. Vince Kiadó, 2010.
[11] http://gyerektvtort.blogspot.com/2015/09/kende-marta.html

Mi újság a Futrinka utcában? – 1961

A sikerszéria úgy kezdődött, hogy a vecsési vicinálison utazgató Bálint Ágnes[12] fejében megszülettek a sorozat figurái, történetei. A remek bábos szakemberek pedig megalkották a tévé első *szappanoperáját*. Bár a hivatalos elemzők bizonyára nem fogadják el ezt a besorolást, de valami nagyon friss, nagyon aktuális, mégis időtálló dolog született. Mindegy volt, hogy gyerekműsor, mindegy volt, hogy estimese-időben sugározták, *mindenki* figyelt rá, *mindenki* nézte. A sikert azzal is mérhetem, hogy mi, gimnazista lányok mind Böbe baba-módra beszéltünk, nyafogtunk. E szöveg szerkesztőjének édesanyja – egyébként tanár – a mai napig emlegeti *azon* a hangon, hogy „Böbike nem szereti a spenótot". Az igazi ok persze az, hogy a bábok története *az akkori hétköznapokról szólt*, a vicinális utasairól, a faluvég lakóiról. Bálint Ágnes a hétköznapokról írta a meséket, szőtte a történeteket, közben gyermeket nevelt, kertet gondozott és háziállatokat etetett. (És soha nem viselkedett úgy, mintha azt üzenné: „tévés szerkesztő vagyok".)

Tízegynéhány évvel ezelőtt – még életében – valaki egyszerűen csak „konyhaasztal melletti író"-nak minősítette őt. Nos, ennél nagyobb bókot nem is mondhatott volna. De a műsor idejében is sok olyan cikk jelent meg, ahol – főleg pedagógusok – bőszülten ostorozták a *Futrinka utca* stílusát, hétköznapiságát, beszédmodorát. Ez is a sikert bizonyítja. Mert ami ellen már újságcikket kell írni, az már valamilyen.

mi, gimnazista lányok mind Böbe baba-módra beszéltünk, nyafogtunk

Az első adások még élőben készültek, adás közben volt mód a rögzítésre, gyenge minőségben. Néhány epizód látható, ritkán ismétlik, a képminőség miatt. A sorozat természetesen folyatódott később, amikor a technika már megengedte, hogy rögzített, jelenetenként felvett epizódok készüljenek. 1979-ben *Futrinka utca* címmel mutatták be azt a 13 részes színes sorozat, amelyben Böbe baba már nem szerepelt, viszont megérkezett Morzsi rokona, Buksi, egy bájos kiskutya. Így ezekben az időkben Cicamica és Morzsi a gyereknevelés mindig aktuális problémáival birkózik.[13] De a sikert az 1961/62-ben készült élő adások alapozták meg.

Ki mit tud? – 1962

A *Csinibaba* című film után ma mindenki úgy gondolja, hogy a *Ki mit tud?* KISZ-műsorként született. Szó sincs róla. A műsor születését Kovács Béla elmeséli az MTV Anno *Cseréljen helyet a zongoristával* című adásában.[14] A történet röviden a következő:

Abban az időben valahogyan divat lett a fiatalok körében a vetélkedés. Kultúrházakban, iskolákban sokféle vetélkedőt szerveztek. Karácsondi Miklós, az osztály fiatal szerkesztője a MOM Művelődési Ház környékén kószált, és látott egy plakátot: „Aki, amit tud, jöjjön, és mutassa be!" Elkért egyet, s megmutatta a következő osztályértekezleten: „Mi lenne, ha csinálnánk ilyet? Jó kis műsor lesz délutánra." Az ötlet mindenkinek tetszett. Valaki kitalálta a címet: *Ki mit tud?* Megjelent a rádióújságban

[12] http://gyerektvtort.blogspot.com/2015/09/balint-agnes.html
[13] Író: Bálint Ágnes, tervező: Lévai Sándor, rendező: Szabó Attila
[14] https://nava.hu/id/364058/#

a felhívás – és erre hatalmas jelentkezési dömping indult. Olyan sokan jöttek volna, hogy a szerkesztőségben mindenki megrémült. Be kellett vonni a KISZ-t, hogy saját apparátusukkal és a művelődési házak segítségével bonyolítsák le az eseményt, az előválogatástól kezdve mindenestül. Persze akkor már úgy „illett", hogy a zsűrielnököt is ők adják. Sőt, sikerült kiharcolni, hogy a VIT-re (Helsinkibe) utazó delegációban szorítsanak helyet a *Ki mit tud?* győzteseinek. Így lett igazán értékes a győztesek nyereménye.

A Tenkes kapitánya – 1964

A '60-as évek elején nagy sikerrel futottak nálunk a *Robin Hood* és a *Tell Vilmos* című brit sorozatok.

1961-ben Inke László**val**, aki a Robin Hood főszereplőjét szinkronizálta, készült egy interjú a Rádió- és Televízióújságban, amelyben többek közt így nyilatkozott: „Miközben hosszú órákat töltöttem a szinkronstúdióban, azon gondolkoztam: nem kellene-e nekünk is megpróbálkoznunk valami hasonló dologgal?"[15] Később, már 1963-ban a Győr–Sopron megyei pártbizottság dicséretes módon felmérést készít a magyar gyerekek tévénézési szokásairól a megyében, s a határozatban többek közt ezt írják: „Lehetségesnek és nagyon jó nevelő hatásúnak tartanák, ha magyar témájú ifjúsági folytatásos filmsorozatot adnának gyermekműsoraikban".

Ugyanebben az évben Kovács Béla, a Gyermek- és Ifjúsági Osztály vezetője és Örsi Ferenc író falatoznak a tévé büféjében. Azt mondja Örsi, hogy a fia szerint kellene egy magyar Robin Hood-történet. Bizony, kellene, mondja Kovács, hiszen csak két dolog kell hozzá, egy jó szinopszis és pénz. *Figyelj! Te hozod a szinopszist, én szerzem a pénzt!* Két hét múlva Örsi jött a szinopszissal, Kovács Béla pedig megszervezte, hogy legyen rá fogadókészség – vagyis pénz. A következő januárban aztán már nagy büszkeséggel számolnak be a sorozat indulásáról. (Ami, akármennyire is fekete-fehér és karcos, máig jó, máig nézhető, szeretjük.)[16]

azt mondja Örsi, hogy a fia szerint kellene egy magyar Robin Hood-történet

Az, hogy a Gyermek- és Ifjúsági Osztály indította a *Tenkes*t, a büfébeli találkozásnak köszönhető, az, hogy gyorsan pénzt kaptak hozzá, ahhoz pedig nemcsak a közhangulat, hanem a Győr-Sopron megyei pártbizottság felmérése és kívánalma is kellett. Ja, ha a Győr-Sopron megyei pártbizottság is kéri… A tévéelnökségnek kapóra jött az ötlet. Ezek jól sikerült pillanatok.

Iskolatelevízió – 1964

1961-ben Kovács Béla elutazott Rómába, az iskolatelevíziók konferenciájára, és onnan sok írásos dokumentumot hozott. Látszott tehát, hogy a világban sokfelé van ilyen. A kezdeményezés Amerikából indult, ahol a háború után kevés volt a jó, képzett tanár, ezért olyan televíziós sorozatokat készítettek, ahol a legjobbak adtak elő, mutattak be kísérleteket – és mindenki láthatta. Ott persze már akkor is sokaknak volt televíziójuk. A Kovács Béla által hazahozott dokumentumokat a szerkesztőségben lefordították, sokszorosították, tanul-

[15] *Rádió- és Televízióújság*, 1961/33. sz.
[16] *A Tenkes kapitánya* – ifjúsági tévéfilm. Írta: Örsi Ferenc. Dramaturg: Tarbay Ede. Zene: Vujisics Tihamér. Operatőr: Mezei István. Rendezte: Fejér Tamás.

mányozták, és gondolkodtak azon, hogyan kellene nálunk is beindítani az iskolatelevíziót. Akkoriban több párthatározat született arról, hogy javítani kellene az iskolák helyzetén, kevés a szemléltető anyag, nincsenek eszközök, kevés a tanár... Határozat volt, javulás nem. A történet ismerős lehet: kapóra jött, hogy a tévések mindjárt le tudtak tenni az asztalra egy tervezetet: így lehetne iskolatelevíziót csinálni.[17]

Érdekes és jellemző, hogy amikor nem sokkal később felmerült a kérdés, hogy minek az iskolatelevíziós adás, ha nincs min nézni, újabb párthatározat született arról, hogy legyen tévékészülék minden iskolában. És lett. Micsoda egy korszak.

párthatározat született arról, hogy legyen tévékészülék minden iskolában

Zsebtévé – 1966

A ’60-as évek közepére már sok hatásos, sikeres műsort mondhat magáénak a gyerekszerkesztőség. Továbbra is taroltak a bábműsorok, Mazsola[18] a sztár, de a bábos műsorok mellett sok élőszereplős kisjátékfilm is készült. Katkics Ilona rendező már díjak sorát nyerte Móra-adaptációival (*A kis bice-bóca* – 1967, *Kincskereső kisködmön* – 1968).[19] Néztük Kremsier Edit[20] szerkesztő igényes irodalmi műveket elemző műsorát, a Fabulát.[21] Egyre több zenei műsor született Apor Judit szerkesztői munkája nyomán. És ő indította el a ’60-as, ’70-es években rendkívül sikeres, bábos–élőszereplős műsort, a *Zsebtévét* is.

A sok stábot túlélt sikerműsor arculatát – sok ellenállást legyőzve[22] – Szabó Attila rendező alakította ki. (Akinek máig érvényes művei között van többek között a *Süsü, a sárkány* és a *Le a cipővel!*)[23] A műsor Móka Mikivel és a ma is ismert bábokkal 1966. szeptember 15-én jelentkezett képernyőn.[24] A rendező érzékenyen figyelt a kor technikai újdonságaira. A korai, ma már sutának tűnő televíziós trükkök akkor sokféle varázslatot tettek lehetővé. Mekkora csoda volt az, hogy kijött a könyvből a versmondólány! Ugyanekkora része volt a sikerben annak is, hogy Szabó Attila és Levente Péter, a műsorvezető sajátos játékstílust alakított ki. Péter a bábokkal és a gyerekekkel egyaránt felnőtt módon tárgyalt. Partnerek voltak – semmi gügyögés. Ezt Levente a későbbi munkáinál is, egészen a mai napig megőrizte.

a korai, ma már sutának tűnő televíziós trükkök akkor sokféle varázslatot tettek lehetővé

A dolgok persze nem mindig mennek simán. A gyerekosztály története is, mint minden közösségé, tele van belső harcokkal, könyöklésekkel. Volt egy pont, amikor Szabó Attilát kiintrikálták a műsorból,

[17] Kelemen Endre átfogó interjúja ennek a részleteire is rávilágít. https://www.dunavolgyipeter.hu/televizio_torteneti_interjuk/interjuk/kelemen_endre:_mi_mindig_valahol_a_periferian_voltunk__de_hittunk_celjainkban

[18] https://gyerektvtort.blogspot.com/2015/09/mazsola.html

[19] Móra Ferenc*: A kis bice-bóca* – Rendező: Katkics Ilona, operatőr: Bornyi Gyula, forgatókönyv: Szemes Marianne, dramaturg: Tarbay Ede. Díj: Monte Carlo, Kairo, Prix Jeunesse – München.

[20] http://www.babiczky.hu/a-magyar-televiziozas-tortenete-1957-2007/arcelek/1170-Kremsier-Edit

[21] Szerkesztő: Kremsier Edit, író-műsorvezető: Vargha Balázs, rendező: Szabó Attila

[22] A szerkesztő és a rendező konfliktusának egyik oka volt a műsorvezető kiválasztása körüli vita. A szerkesztőnek volt jelöltje, a rendező viszont ragaszkodott ahhoz, hogy egy eddig ismeretlen bábos színész legyen az. Levente Péter igazolta a választását.

[23] http://gyerektvtort.blogspot.com/2015/10/szabo-attila.html

[24] http://gyerektvtort.blogspot.com/2015/09/a-zsebteve-babjai.html

egy idő után Levente Péter is kilépett, elszakadt a Móka Miki-figurától, a későbbi években saját Levente Péter-es játékstílust alakított ki, és Döbrentey Ildikó íróval, valamint Gryllus Vilmos zenésszel évtizedekig szórakoztatták a gyerekeket a tévében és a színpadokon egyaránt. A Móka Miki-szerepet egy fiatal színész, Gyabronka József vette át. Jó választás volt. Kedves egyénisége és a gyerekekhez való közvetlen viszonya sikeressé tette. Nagyon érdekes: abból, hogy ki hány éves, biztonsággal sejthető, hogy neki Móka Mikit Levente Péter jelenti-e, vagy Gyabronka József. Gyabronka már a hetvenes évek történetéhez tartozik.

A ’70-ES ÉS ’80-AS ÉVEK

Fiatalítási hullám (1970)

Amikor a tévé megalakult, évekig sokan sokfelől érkeztek az új kaland vagy a jó munkalehetőség vonzásában. Ahogy nőtt a műsoridő, a szerkesztői állomány is egyre nagyobb lett. Sokan remek tehetséggel voltak megáldva, sok jó dolgot csináltak – és voltak olyanok, akik csak úgy elvoltak a biztos munkahelyen. Abban az időben a munkaerőpolitika alapvető elve volt, hogy ha valaki rosszul dolgozott, nem küldték el, hanem fölvettek valakit mellé, hátha az majd jól végzi a munkáját. A teljes foglalkoztatás politikája így működött.

Ebben az első 15 évben a televíziós stábok és a nézők viszonyát furcsa kettősség jellemezte. Volt olyan falu, ahol a télűző hagyományról forgató stáb asszisztense elkiabálhatta magát: *„Falu indul!”* S valóban: az ottlakók jó része – szépen felöltözve – indult a tévés asszisztens szavára. Még meg is vendégelték a „híreseket” finom falatokkal. De ugyanebben az időben már az is megtörtént, hogy egy szállodába nem engedték be a tévés stábot, emlékeztetvén őket arra, hogy egy kastélymúzeumot renoválni kellett a korábbi forgatás után...

egy új korosztály beáramlása mindenképpen új stílust, látásmódot hoz magával

1970 körül komoly váltás történt a Televízió életében. Pécsi Ferenc elnökhelyettes úgy gondolta, megérett a helyzet a fiatalításra, vérfrissítésre. Elhatározta, hogy hív egy csomó fiatalt az egyetemekről, végzősöket. Erről nincsenek dokumentumaim. Nem találtam semmit arról, hogy lett volna egy ilyen jellegű határozat. De mégis ez történt.[25]

A hetvenes évek legelején tehát új erők, új szerkesztők jöttek a gyerekosztályra is. Varga László, Szabó Márta, Rózsa György. Magam is akkor kerültem oda. Egy új korosztály beáramlása mindenképpen új stílust, látásmódot hoz magával. Persze, jöttünk a fiatalság nagy mellényével, semmi nem tetszett nekünk, ami volt, botladoztunk a tanulás buckáin – de kaptunk kiváló mentorokat, és jártunk tanfolyamra, átvehettük a bejáratott műsorok szerkesztését, azt is megtanulhattuk, hogyan kell mégis mindent átalakítani.

Két-három év múltával már érezhető volt az új hang, az új személet. Érdekes

[25] Akkor bizonyosodott be, hogy igazam van, amikor 2007-ben, a nagy létszámleépítés idején a nyugdíjas korúakat „önként” nyugdíjba küldték. A Kulturális Főosztályról hirtelen tizenegy egykorú „öreg” távozott. Megjegyzem, mi kivételes elbánásban részesültünk. (A létszámleépítés leggyakrabban sima kirúgással járt.) Kaptunk búcsúestet, kisportrét, hogy ha eljön az ideje, legyen mit bemutatni, ha akkor még bárki is emlékszik arra, hogy voltunk.

módon sokat segített nekünk a „maradiak” ellenállása, a mondatok, hogy ezt és ezt „nem lehet”, meg „nem így szokás”. Annyi energiát és akarást préseltek ki belőlünk a főnökeink és az „öreg” munkatársaink, hogy sikerült képernyőre tenni néhány máig érvényes műsort. Ekkoriban indultak Szabó Márta irodalmi–művészeti műsorai, hagyományőrző sorozatai (*Cimbora*, *Aprók tánca*, *Játék a GYIK M*űhelyben). Rózsa György sportsulisorozata (a *Focisuli*tól a *Röplabdasuli*ig), Varga László[26] praktikus és sci-fibe hajló ismeretterjesztő sorozatai (egészen Pirx pilóta sok vitára alkalmat adó emlékezetes kalandjaiig). De ekkoriban jött az én hagyományőrző vásári bábjáték-sorozatom, a *Süsü, a sárkány*, a mozgalmi kötelezőkből játékos kalandfilmek születtek (Égi csikón léptet a nyár), zenés animációk készültek a *Papírsárkány* című kisiskolás magazinműsorban (*Macska őrs),* az őrsök baráti társaságokká váltak (*Hó-napló*) és sok izgalmas kalandot éltek át.

érdekes módon sokat segített nekünk a „maradiak” ellenállása

Ebben az időszakban, 1972-ben született a Kemény Henrik-féle *Vitéz László* is. Bizonyos értelemben erre vagyok a legbüszkébb az összes korai műsorom közül.[27] Azért, mert mindenki azt mondta, még a nagyok is, az igazi bábosok is, hogy ez nem való tévére, mert vásári bábjáték, nem él meg a képernyőn. De nem hittem senkinek, és végül sikerült képernyőre vinni, Szabó Attila rendező segítségével. Egy műfajt, ami akkor már egyedül nálunk élt Európában. És annak legautentikusabb művészét, aki ott állt a paraván mögött. Kihagyhatatlan pillanat volt, meg kellett csinálni.

Nagy Richárd fényes uralkodásának ideje (1974–1983)

A fejezetcímben semmi irónia nincs. Fényes időszak következett. *Keménykalap és Krumpliorr, Le a cipővel!, Süsü, a sárkány, Barátom, Bonca, Palacsintás király, Hahó Öcsi, Égig érő fű.* És egyebek. A légkör segítette megindulni a nagy alkotói hullámot. Bár a nagyhatalmú pártvezetőt a Budapesti Pártbizottság első titkári posztjáról buktatták le a Televízió élére, hogy csapjon szét a rakoncátlan tévések között, ő gyorsan tájékozódott, hamar beletanult a dologba, és megszerette a tévés munkát.[28]

Dramaturg volt a párttitkár, rendező a szakszervezeti elnök, szerkesztő a KISZ-titkár. Nem pártkatonák töltötték be ezeket a posztokat.

Ezekben az években a műsorkészítő lett a fontos. Dramaturg volt a párttitkár, rendező a szakszervezeti elnök, szerkesztő a KISZ-titkár. Nem pártkatonák töltötték be ezeket a posztokat. Aki élt akkor, tudja, mit jelent az, hogy az üzemi négyszög[29] tagjai valódi televíziósok. Ebben az időben ugyanis ezt a hatalmas műsorkészítő intézményt az államhatalom felől *gyárként kezelték*.

E felfogásból jó is származott. Például amikor elkezdtük forgatni a *Süsü, a sár-*

[26] Varga László tévés pályafutását Dunavölgyi Péter interjújából ismerhetjük meg legjobban: https://www.dunavolgyipeter.hu/televizio_torteneti_interjuk/interjuk/a_budapesti_muszaki_egyetemtol_a_pulitzer_emlekdijig

[27] http://gyerektvtort.blogspot.com/2015/09/vendegmuvesz-vitez-laszlo.html

[28] http://www.takacsvera.hu/nagyrichard.html

[29] Az üzemi négyszög: az állami vezető, a párttitkár, a szakszervezeti vezető és a KISZ-titkár. Az ő egyetértésük kellett a döntésekhez – elméletileg.

*kány*t (még a filmgyárban), és már látszott, hogy a bábos műsorok népszerűek, a külföldi eladások is nagy nemzetközi sikert jeleztek – akkor megalakították a tévé díszletgyártó üzemén belül a makett- és bábkészítő műhelyt. Nagy Richárd hozott egy gyárban edzett termelési igazgatót, akit aztán szerencsére meg lehetett győzni arról, hogy bábokat kell gyártani, *mert az hasznos*. Ő pedig a szakértelmére támaszkodva az ügy mellé állt. A döntéshozók belátták, hogy igen, jobb a bábokat „belsőben" gyártani, mint egyenként, külső mesterektől beszerezni. Sőt, a legjobb mestereket becsábították a műhelybe, fiatal iparművészek varrtak bábokat, működtették és javították a bábmechanizmusokat.[30]

Nagy Richárd rájött, hogy a televíziót nem a főnökség meg a felsőbbség csinálja, hanem azok, akik a stábokban dolgoznak. Szerette is őket. Elhivatott pártkáderként került „le" a tévébe, és már igazi tévés volt, amikor elküldték innen. Bele is rokkant, amikor elvették tőle kedves Televízióját. És emez is megérezte kedvenc elnökének elvesztését. Mert a „Nagy Richárd-i korszak" lényege az volt, ahogyan a vezető a hatalmát használta: pénzt csikart ki vele a tévé számára, és azt a pénzt mind műsorokra, stúdiófejlesztésekre, jó minőségű berendezések vásárlására költötte.[31]

Az első Kőszegi Szemle

A televíziós gyermekműsorok és gyermekfilmek szemléjét először 1976-ban szervezték meg – és ez a szemle egészen a rendszerváltásig kitartott. A tény az – és ezzel mindent elmondtam –, hogy kétévente volt annyi gyerekműsor és gyerekfilm, hogy fesztivált lehetett belőlük rendezni. Négy- vagy ötnapos eseményt. Azért ez komoly dolog. És ide csak a legjobbakat válogatták.

A szemle születésének története röviden a következő: Katkics Ilona a Filmművész Szövetség elnökségi tagja volt, a gyerekterületet képviselte, s az egyik értekezleten megkérdezte őt az elnök, Kovács András filmrendező: „Te, Ilike, nem kell nektek a Kőszeg?" – „Persze, hogy kell." Kőszeg városát ugyanis nem sokkal előtte a filmesek foglalták le, hogy majd gyerekfilmfesztivált rendezzenek ott. A városi vezetés nagyon örült a programnak, de kiderült, hogy nincs elég bemutatnivaló. A Tévének meg volt. 1976-ban sor került az első összejövetelre, ahol még nem is osztottak díjakat – csak tanácskoztunk.[32]

Nagy Richárd eljött erre az első kőszegi találkozóra. Meghallgatta a lelkes hozzászólásokat, terveket. Másképp fogalmazva: nagy és szenvedélyes ordítozás zajlott, mint mikor a kisgyerek visít, hogy végre figyeljenek rá. Láthatta a friss elnök, hogy itt egy olyan gárda jött össze, akik akarnak valamit. Mert fontos, hogy a gyerek megkapja a magáét: a tudást, a kultúrát, amihez joga van.

Érdemes böngészni a Kőszegi Szemlén bemutatott műsorokat, filmeket, hiszen ezek az adott két év legjobbjai voltak. Már a címeket végigolvasva is tendenciákat, jellegzetességeket lehet felfedezni.[33]

---

30 http://susuasarkany.eu/susu2_keszul.html

31 Szinetár Miklós nekrológja rávilágít a szélesebb, felnőttebb összefüggésekre: http://archiv.ringmagazin.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=6034:nagy-richard&catid=122&Itemid=69

32 Katkics Ilona rendező több nemzetközi díjat nyert *A kis bice-bóca* című, 1964-ben készült, máig emlékezetes kisfilmjével, de a *Kincskereső kisködmön* sorozatával is. A Kőszegi Szemléről többet is elmond ebben a videóban: https://youtu.be/WeBrKXu3hnQ

33 https://takacsvera.blogspot.com/2011/06/legendas-idok.html

Dokumentumfilmek – gyerekekről?[34]

A dokumentumfilm nem volt jellemző műfaj a gyerekosztályon. Évekig élt a *Tízen Túliak Társasága* (*TTT*), ami egy havi politikai és ismeretterjesztő magazin volt, és sokáig élt a *Hétmérföldes kamera* című gyerekhíradó, de ezek aktualitásokról beszámoló riportokat készítettek, ez volt a dolguk. A kisgyerek számára a dokumentum mint műfaj ugyanis keveset mond. Neki mesére, történetre, átélhető élményekre van szüksége. Abban az időben a gyerekről a felnőttnek készített, a gyerek sanyarú sorsát bemutató anyagok valahogy távol álltak a szerkesztőségtől. Születtek játékfilmek elesett, árva, bántalmazott gyerekekről, de ez sem volt jellemző. Persze volt, hogy az irodalom segített. Halasi Mária *Az utolsó padban* c. regényéből született egy szép, szívfacsaró alkotás Kende Márta rendezésében, egy cigány kislány sorsáról, ami aztán jóra fordult. És emlékezhetünk a *Vasárnapi szülők* c. Rózsa János-filmre – ez azonban nem tévéfilm volt. Mozikban vetítették. Gyerekeknél devianciákról meg szó sem eshetett. A rendszer eleve nem szerette saját sötét oldalát viszontlátni.

A kisgyerek számára a dokumentum mint műfaj ugyanis keveset mond. Neki mesére, történetre, átélhető élményekre van szüksége.

Ezt a dokumentumfilmes hallgatást még valami magyarázza: a televízió és film különbözősége. A filmgyári alkotásnál teljesen mások voltak és lehettek az elvárások és megengedések, hiszen egy filmet hányan néznek meg? Csak az, aki elmegy a moziba. A tévé ezért érthetően – főleg abban az időben, amikor mindenki *egy* tévécsatornát nézett – egész más megítélés alá esett. Hogy a tévében mi mehet le, és a moziban mit vetíthetnek – két különböző dolognak számított.

Csillebérci tábor – új szelek az Úttörőszövetség felől

A ’70-es évek második felében Csillebércen nyaranta művészeti táborok zajlottak Trencsényi Lászlónak köszönhetően. 1979-ben például a modern művészet táborát rendezték meg. Az altáborok átalakultak, jövőbeli városokká váltak. Volt Filmváros, Terra Bázis, Csillagváros, Triton, augusztus 20-án pedig az alkotmányozó nemzetgyűlés megfogalmazta a *Csillebérci Szövetséges Köztársaságok* (azaz Csibészke*)* alkotmányát. Lévai Sándor, a legtöbb tévés bábfilm tervezője, Levente Péter, Papp György, Nyakas Klári és sokak mellett én is helyet kaptam itt. A filmes altábort vezethettem.[35] Filmet csináltunk a 13–15 éves fiúkkal, lányokkal. Nagyon élveztük. Ők is, én is. Azt gondoltuk, a kamera, majd a 21. században, már ugyanolyan eszköz lesz a gyerek kezében, mint a toll meg a ceruza. (És ebben nem tévedtünk semmit.) Akkor azért még nagy szó volt, hogy 50 gyerek csak úgy nekiáll

akkor azért még nagy szó volt, hogy 50 gyerek csak úgy nekiáll filmet készíteni

[34] Amikor az előadásomat tartottam, a hallgatóság soraiból rákérdeztek: mi van a dokumentumfilmekkel, például születtek-e filmek nehéz sorsú gyermekekről?

[35] Megírtam egyszer a filmes tábor történetét. Ebben a könyvben jelent meg: Egyed László és Takács Vera: *Tízen Túliak Könyve*, 1982, Minerva–RTV, Budapest. Itt pedig olvasható online is: http://takacsvera.hu/blog/volt-egyszer-egy-csilleberci-filmes-tabor/

filmet készíteni. Szuper 8-as filmkamerával! Persze nem a technika volt a lényeg, hanem a tevékeny imitáció, hogy kiderüljön: a filmkészítéshez is gondolkodni kell, ötletesnek lenni, jól szervezni – aztán a dolog kialakul. Innentől mániámmá vált ez a gondolat. (Az itt elért siker öröme nem hagyott el később sem. A *Kölyökidő* c. ifjúsági sorozatunk[36] szereplői 1996-ban már önállóan készítettek kisjátékfilmet, amely adásba került és sikeres lett.
Elég bátor voltam, hogy hagyjam őket egyedül dolgozni. Később a Debreceni Egyetemen tartott szemináriumom során is arra tanítottam a néprajz szakos hallgatókat, hogy vegyék kezükbe a kamerát, és készítsenek filmet a kutatásaikról.)

A drámapedagógia hatása a tévés munkára

A ’70-es évek második felének egy másik pezsdítő újdonsága volt, hogy a drámapedagógia bejött, besompolygott az országba. Gabnai Katalin, Szakall Judit munkásságát sokan ismerik, de magáról a drámapedagógiáról is tud ezt-azt a közvélemény. Kiváló előadások születtek az első drámapedagógusok, drámajátékosok erőfeszítéseiből.[37] Másképp kezelték a gyereket, mint szokás volt. Nem betanulták és felmondták a szereplők a szöveget, hanem közösen alakították ki. Már ez is nagyon nehezen ment át a köztudatba, bár sokat tettünk a népszerűsítésért. A tévében hasonló módon dolgoztunk a gyerekekkel eddig is, ösztönösen, hiszen azért voltunk éppen itt, a gyerektelevízióban, mert felkészültségünk és érzékeink alapján tudtunk, kitaláltunk fogásokat a gyerekek jó szereplését elősegítendő. A drámapedagógiától azonban kidolgozott, levezetett módszereket, játékokat, leírásokat kaptunk! Onnantól fogva én magam is sokkal könnyebben tudtam felkészíteni a gyerekeket arra, hogy nem normális körülmények között is természetesen viselkedhessenek. Hiszen egy filmforgatás soha nem természetes körülmény – a gyereknek mégis úgy kell viselkednie, mintha az lenne. Megvannak a módszerek arra, hogy ez közösen elérhető legyen. Gabnai Katalin *Drámapedagógia* című könyve lett a bibliánk. *Csörgősipka* címmel sorozat is készült a játékokból, hogy mindenki tanulhasson belőlük.[38]

> Gabnai Katalin *Drámapedagógia* című könyve lett a bibliánk

Színes időszak következett. Kisjátékfilmeket forgattunk, mondhatnám, úttörőburleszkeket. Marék Veronikával közösen készítettük a *Dongó őrs kalandjai* és a *Kicsi a bors* sorozatot. A *Dongó* legsikeresebb epizódja volt az *AHOLTUDSEGÍT*. Már a címből érezhető, hogy itt az úttörők tizenkét pontja közül az ötödikről[39] van szó – csak kicsit másként. Abból indultunk ki, hogy vegyük szó szerint és komolyan az adott pontban megfogalmazott elvárásokat. Emiatt aztán a társaság sok balfácánságot produkál, de a végén, szinte akaratlanul, valódi jót tesznek. Amikor a Kőszegi Szemle keretében bemutatták a filmet, az ismertető elolvasása után az egyik kritikus zajosan felállt. „Megint egy úttörőfilm” – mondta undorral, és kiment dohányozni, egy kockát sem nézett meg.

[36] https://kolyokido.com/
[37] A legjobb előadásokat rögzítettük, és megnézhetők itt: https://takacsvera.blogspot.com/2016/03/dramasoknak-kotelezo.html és https://takacsvera.blogspot.com/2011/07/neznivalok-esos-idore.html
[38] Író-műsorvezető: Gabnai Katalin, szerkesztő: Takács Vera, operatőr: Ráday Mihály, rendező: Fazekas Lajos.
[39] „Az úttörő ahol tud, segít, és önként szolgálja a közösséget.”

Igaz, voltak úttörővezetők, akiket meg az sértett, hogy kifiguráztuk a mozgalmat. Szerencsére a filmet kiküldték egy nemzetközi gyerekfilmfesztiválra, ahol a nézők és a zsűri – előítélet nélkül – jól szórakozott, és még díjat is kaptunk.

Egy tiltás

A gyerektelevíziót nemigen érték odafentről be- és letiltások. Nem figyeltek rá. Egy esetet azért mégis tudok. *A tanévzáró* 1975-ből. „Csinálj valami jó kis marhaságot a vakáció kezdetére!" – így szólt a megrendelés. Somhegyi Béla írta, rendezte, egy éjszaka alatt elkészült a forgatókönyv, remek volt a színészgárda, mindenkinek megvolt a maga figurája a gyerekkorából, készen lett a film, ahol mindenki kattant – ahogy kell –, és mindenki nagyon jól akar teljesíteni. Szatíra és burleszk. Elkészült, megnézték – és megijedtek. Mármint a főnökség. „Béla, ne bántsuk a pedagógusokat! Meg itt a nyakunkon az úttörők 30 éves évfordulója! Ez nem mehet adásba!" És nem ment. Az már ma értelmezhetetlen, hogy miért nem tették a szekrény aljába, s vették elő 3–5 év múlva. Inkább lenyelték a költségeket, mert abban a pillanatban mindenki éppen nagyon félt. (Pedig az Úttörőszövetség légköre is mindjárt megváltozik…)

Ráadásul egy banális véletlen azt eredményezte, hogy csak egy rossz munkakópia maradt meg a filmből. De így legalább megnézhető a neten. Nagyon szórakoztató, *valódi* szatíra.[40]

A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN

1989 – Az új kezdet

1989-ben felborult minden, ahogy a rendszer is. Hankiss Elemér tévéelnöksége idején (1990–1993) a két csatornát intendánsok irányították. Az 1-es csatorna intendatúrájának két vezetője, Bányai Gábor és Dömölky János úgy gondolták kiszolgálni a gyereknézőket, hogy kerestek négy megszállott bolondot, akiket megbízhatnak azzal, hogy egy meghatározott korosztálynak műsort csináljanak. Ezek voltunk mi: Levente Péter az *Égből pottyant mesék*kel, Macskássy Kati a *Micimackó klub*bal, Szabó Márta a *Cimbor*ával és én a *Kölyökidő*vel. Egyszerűen csak az volt a dolgunk, hogy „tegyünk meg mindent, ami tőlünk telik". Azt már tudták rólunk, hogy olyanok vagyunk, akik ezt meg is teszik. Senki nem szólt bele. Az egész tévés időszak legjobb évei voltak ezek. Macskássy Kati elég hamar kiszállt, mi, többiek maradtunk Hankiss lemondása után is.

> mindenki a saját identitásával, annak keresésével volt elfoglalva, a gyerekekre senkinek nem volt ideje

1993 után újra visszaállt az osztályszerkezet a Televízióban. Egyre inkább megfelelni kellett, de egyre kevésbé tiszta elvárásoknak, hiszen a felnőtteknek már fogalmuk sem volt, hogy mit kellene elvárni. Mindenki a saját identitásával, annak keresésével volt elfoglalva, a gyerekekre senkinek nem volt ideje. Mindenki örült, ha hamar „kivitték a gyereket a szobából". (Ez egy ismert anekdota, még a múlt

[40] https://youtu.be/wg-GDZjDODU

század elejéről: „– Író úr, ön szereti a gyerekeket? – Igen, persze, hogyne, főleg a síró gyerekeket. – Miért? – Mert azokat hamar kiviszik a szobából.")

É. Szabó Márta lett az osztályvezetőnk. Anyatigrisként küzdött pénzért, műsorpercért, lehetőségekért. Amit tudott, kisajtolt. Nem sokat tudott. Élt a *Cimbora*, saját zenekart is alakítottak, és a *Kölyökidő* az évtized sikerműsora lett a saját korosztálya körében. Akkor már *Gyermekműsorok Szerkesztőségé*nek hívták az osztályt. De egyre szűkültek a lehetőségek. Igaz, voltak külső pénzekkel megtámogatott táborok, és ezek köré is lehetett műsorokat építeni. A szerkesztőségben próbáltuk a kevés műsoridőt kreatív és értékes, időtálló munkákkal kitölteni.

De már a szerkesztőségen kívül készült az *Űrgammák* sorozat – összehasonlíthatatlanul több pénzből, reklámokkal zsúfolva, a legnézettebb időben sugározva. Sokat küzdöttünk ellene, de, mint tudjuk, a pénz beszél, a kutya ugat, így aztán a karaván halad.

1997 – A kereskedelmi tévék indulása

1997-ben, ugyanabban az évben, amikor Peták István lett a Televízió elnöke, elindultak a kereskedelmi televíziók is. Minden megváltozott. Akkor Peták azt mondta: „Nem baj, ha a kereskedelmi televíziók elviszik a nézőt, mert a néző majd visszajön." Hát nem ment vissza azóta sem, ebben nagyot tévedett az elnök úr. Viszont a munkatársakat sikeresen elszívták az MTV-ből, mert a kereskedelmi tévé főként a Magyar Televízióból tudott kádereket átcsábítani. Honnan máshonnan? Mégis, eleinte sokan azt hittük, hogy ez még az a világ, ami eddig volt. Vagy legalábbis azt, hogy majd itt is megy az, amivel a közszolgálaton sikeresek voltunk. Hát nem ment. Ezt saját magam kudarcaként is elmondhatom.

Mindkét kereskedelmi tévé, a TV2 és az RTL Klub is pályázatot írt ki a hétvégi, reggeli műsorsávban bemutatható gyerekműsorok készítésére, és mind a két tévéhez velem és a *Kölyökidő*vel pályáztak producerek (a TV2 pályázatára ketten is). Ez eddig igazán sikernek látszik. Végül Sándor István stábja – amelynek tagja voltam én is – nyerte a TV2 pályázatát. Az RTL Klubon viszont nem a velünk pályázó, hanem Árpa Attila nyert *Kölyökklub* című kalózos játékával, ahol Jónás Rita visítozott kalóznak öltözve a bemutatott szokványos rajzfilmek között. És ez aztán messze nyerte a nézettségi versenyt. Ugyanis *más volt*. Mindannyian, régi tévések, barátainkkal és üzletfeleinkkel együtt jajgattunk: na ne, mi ez, hogy lehet ez – a közönség pedig ugyanakkor odakapcsolt. Sándor István műsorcsomagja a TV2-nél fél évet élt meg, mert azt hittük, hogy kicsit frissítve, megújítva, de jó lesz az, amit eddig csináltunk. Nem bizonyult annak. Pedig kiváló csomag volt, mármint a régi televíziós értékek és szemlélet szerint. Mi olyan értékeket akartunk ott továbbvinni, amelyek szerintünk értékek. Beszélgetni például Dargay Attilával és Kemény Henrikkel, akik a gyerekkultúra megkerülhetetlen szereplői voltak. Ezért nagyot kaptunk a fejünkre: „Két öregemberrel minek beszélgettek? És ilyen hosszan..."

régi tévések, barátainkkal és üzletfeleinkkel együtt jajgattunk: na ne, mi ez, hogy lehet ez – a közönség pedig ugyanakkor odakapcsolt

A kereskedelmi televíziónak eleve más a szemlélete. Gyors vágások, fiatalos lendület kell mindenhova. Mi azonban nem

voltunk felkészülve arra, hogy gyorsan kitaláljuk, hogyan öltöztessük az értékeinket a megfelelő új ruhába. Így aztán ennek vége lett. A néző már újat, mást akart. Persze mentegetőzhetnék, hogy megoldhatatlan feladat volt, hiszen a mi nézőink, a gyerekek sokfelé osztható korosztályokhoz tartoznak, és nyilván más kell az ovisnak, más a kamasznak, és egy hétvégi reggeli műsorba zsúfolni *minden korosztálynak* való *minden műfajt* eleve nem is lehet jó megoldás. S hogy a kereskedelmi csatorna részéről arról szólt az egész gyereksáv, hogy letudják a közszolgálati feladatukat. Csak hát a kalózos-kiabálós tényleg bejött.

A korszak kaotikus viszonyaira jellemző, hogy miközben fél évig egy kereskedelmi televíziónál dolgoztam, úgy jöttem vissza az MTV-hez, mintha el sem mentem volna. Észre sem vették, hogy nem vagyok ott.

1998 – Memorandumok kora

A Film- és Tévéművészek Szövetségének Gyerek Szakosztálya 1998-től kezdve tudatosan harcolt azért, hogy ne tűnjenek el a gyerekműsorok és filmek. Akkor már Kremsier Edit volt a szakosztály vezetője. Voltak szakosztálygyűlések, ahol közösen sírtunk, írtunk memorandumokat, hogy ez így nem mehet tovább, de rendszertől függetlenül csak a falra hányt borsó halmát magasítottuk.[41]

2011 – Végjáték: A Bálint Ágnes Műhely[42]

Néha azért azt hittük, hogy lesz valami. 2008 októberében, Bálint Ágnes temetésén Sándor György volt műsorigazgatóban[43] felmerült egy ötlet: csinálni kellene valamit, ami Ági nevét viseli, és folytatja a hagyományt. Ennek nyomán 2010 áprilisában megalakult a Bálnt Ágnes Műhely – majd 2011 tavaszán megszűnt.

> alakítottunk egy kuratóriumot, és ami a legfontosabb: kihirdettünk egy gyerekfilmnovella-pályázatot

A Bálint Ágnes Műhely azzal a céllal jött létre, hogy felélessze a magyar gyerekfilmgyártást. Első lépésben mindent meg akartunk tenni azért, hogy kiváló forgatókönyvek szülessenek, hogy ha egyszer, végre, mégis, hivatalosan is szükség lesz gyerekfilmre, legyen mivel előállni. Ez benne volt abban a szinopszisban, amit Sándor György kérésére készítettem.

Ezután Kremsier Edittel közösen megkerestük Rózsa Jánost, az Objektív Filmstúdió vezetőjét, és előálltunk a tervvel. Lelkesen befogadta. Az Objektív Filmstúdiónak volt valami pénze, összeültünk, alakítottunk egy kuratóriumot, és ami a legfontosabb: kihirdettünk egy gyerekfilmnovella-pályázatot. Azzal a szándékkal, hogy a kiváló pályaműveket a Műhely megsegíti dramaturgiai munkával, pályázati lehetőségek felkutatásával – hogy készüljenek belőlük valóban filmek.

[41] Különféle összejövetelek, kétségbeesések és remények gyűjteménye az oldal: http://www.takacsvera.hu/szakosztaly_ossze.php

[42] http://balintagnesmuhely.blogspot.com/

[43] http://www.babiczky.hu/a-magyar-televiziozas-tortenete-1957-2007/16-arcelek/1433-Sándor-György – Sándor György életrajza. Ő maga is tévétörténeti tanulmányt írt *Kié a média?* címmel.

A következő évben, 2011-ben körülbelül *száz anyag* érkezett be a pályázatra. A legjobb írók és amatőrök is küldtek pályamunkát. Mindenki szeretett volna filmet csinálni, mert akkor már alig készült valami. Amikor pedig már éppen ki akartuk hirdetni az eredményt, akkor az Objektív Filmstúdiót megszüntették, Rózsa Jánost leváltották. Az egész filmnovella-anyag ment a szemétbe, soha többet senki nem foglalkozott vele.

Pedig nem sokkal előtte még a tévében is volt valami felbuzdulás, ki tudja, talán a napkitörések hatására. Süveges Gergelyt bízták meg azzal, hogy csináljon gyerektelevíziót, az akkori MTVA-ban, mert akkor már az volt. Süveges Gergely írt egy fantasztikus tervezetet. Én azt mondtam rá, hogy ez nagyon jó pályázat, nem vagyok benne, de nagyon jó! Amikor azonban olvashatóvá tette, vagyis kitette az internetre, akkor rögtön leváltották. Görög Athénát bízták meg helyette, hogy csináljon valami mást. Ő is lelkesen nekilátott. Volt egy olyan munkatársa, aki beprotezsált hozzá engem. Készítettünk néhány egész szombaton átívelő élő adást. Megint csak egy műsorban kellett kiszolgálni mindenkit, de legalább elindult valami – aztán megtorpant. Rövidült a műsoridő, nem sokkal később pedig az egészet kidobták. Közben éppen műsorvezetőket is válogattak, de azoknak már nem volt hol és milyen műsort vezetni. Pedig még mentünk is Rózsa Jánossal beszélgetni Athénához, hogy mit tudnak esetleg „megvenni" a kiváló pályázati anyagainkból.[44]

Vera átment a már kiszínezett, kivágott bábokkal a paravánhoz, és indult az előadás

Epilógus: Játsszunk bábszínházat! (1966)

A végére egy régi, de kihagyhatatlan, máig ható történetet illesztek. 1963-ban a gyerekműsorok szerkesztőségében felmerült az ötlet: ha már ilyen sok bábjátékot sugároznak, mutassák meg egyszer, hogyan is készül. „Játsszunk bábszínházat!" Az egész azt a célt szolgálta, hogy mindenki lássa: alapvetően nem olyan nehéz ez. Hogy bárki, akinek ötlete, gondolata, mondanivalója van, meg tudja csinálni.

Ez még az élő adások korszaka volt, tehát szinte lehetetlen vállalkozásba kezdett a stáb, Kende Márta irányításával, amikor ezt egybefüggő adásban tervezte megvalósítani. Sok próba és nagyon precíz felvételi terv kellett a lebonyolítás sikeréhez. A kor két kiemelkedő bábművésze, Bródy Vera és Koós Iván mutatták be az alkotófolyamatot, a végén pedig hét percben eljátszották az *Egyszer egy királyfi…*-t Vujicsics Tihamér zenéjére. Két stúdió terében zajlott a műsor. Először láttuk, ahogy Bródy Vera motívumokat gyűjt, rajzol, majd a kamera átkocsizott Koós Iványhoz, aki a díszleten dolgozott, aztán Vera átment a már kiszínezett, kivágott bábokkal a paravánhoz, és indult az előadás. Az élő adást merészen kiajánlották az Intervíziónak is – és

[44] A történet bővebben a Bálint Ágnes Műhely blogján követhető, pontos adatokkal együtt http://balintagnesmuhely.blogspot.com/ (A naplószerű leírás a legutolsó nappal kezdődik.)

[45] Az OIRT (Organisation Internationale de Radiodiffusion et de Télévision) az európai országok rádiós és televíziós társaságainak akkori szövetsége volt 1993-ig. Az *Intervision* pedig az általuk működtetett televíziós hálózat volt, programok nemzetközi cseréjének lebonyolítására szolgált.

azon nyomban OIRT-díjat kapott.[45] Ez a siker azt eredményezte, hogy leforgatták az egészet színes filmre, és ezt a szintén nagyon jól sikerült változatot 1966-ban benevezték a müncheni Prix Jeunesse nemzetközi gyerektelevíziós fesztiválra, ahol a kategóriájában a legjobbnak járó díjat kapta.

Innen indult a *Játsszunk bábszínházat!* sorozat, amely Kremsier Edit szerkesztő, Lévai Sándor tervező és Kovács Kati rendező segítségével mozgalommá nőtt, és egészen a '80-as évekig arra ösztönözte a gyerekeket, hogy bábozzanak. Mert a báb: képzőművészet, zene, mozgás, minden együtt. Főként nagyszerű közös játék.

Indulása után nem sokkal már országos rendezvény volt a *Játsszunk bábszínházat!*, megyei döntőkkel, ahova neves szakemberekből álló zsűri látogatott el, és válogatta ki a legjobbakat. Ennek is köszönhető, hogy megalakultak azok az amatőr bábcsoportok, amelyekből sok esetben kinőttek a ma is működő hivatásos bábszínházak. Márpedig ma számos nagyvárosban – ezt talán nagyon sokan nem is tudják – remek bábszínházak, gyerekszínházak vannak.

> mindazt teszik, amit a televízió nem csinál

És ez azt is jelenti, hogy *náluk van most a magyar gyerekkultúra*. „Őrzik a lángot". Magyar és más hagyományok, népművészet, modern kérdések, régi mesék, komoly problémák, kacagtató vásári komédiák egyaránt előkerülnek ezeken a színpadokon. Beszélnek az élet születéséről, halálról, válásáról, barátságról – mindenről, amiről kell.[46] Mindezt izgalmas, egyszerre modern és hagyománytisztelő látványvilággal. *Vagyis mindazt teszik, amit a televízió nem csinál.* A Bóbita Pécsett, a Ciróka Kecskeméten, a Vojtina Debrecenben, a Napsugár Békéscsabán, a Harlekin Egerben, a Kabóca Veszprémben, a Vaskakas Győrben, a Mesebolt Szombathelyen, a Griff Zalaegerszegen, a Bábszíntér Kaposváron. (Persze nem teljes a lista.)

Nagyon szeretem őket propagálni, és nagyon sajnálom, hogy a tévé nem jut el oda, hogy legalább valamit mutasson az alkotásaikból. Mint a kezdeteknél. Bábszínházi közvetítés volna minden hónapban. És lenne mit közvetíteni. Mert mind nagyon jók. Remek színészek, rendezők, tervezők dolgoznak ott. Csak ámulsz.

[46] A tavalyi fesztivál sokat mutat erről: https://babszinhazak2018.blogspot.com/

Gyerekcsoport a kőszegi Televíziós Gyermekműsorok és Gyermekfilmek Szemléjén, 1976 áprilisában

1979 körül a Magyar Televízió felsővezetése ellátogat a Futrinka utca forgatására. Balról, köpenyben: Csapó András termelési igazgató, Megyeri Károly elnökhelyettes, a kép jobb szélén Nagy Richárd elnök. A háttérben, a kamera mellett Abonyi Antal operatőr, az asztal sarkánál Szabó Attila rendező

Csupaszem főprofesszor, az első magyar tévés bábsztár az '50-es évek végéről

Mazsola a tévéújság címlapján 1964 szilveszterének hetében

ARATÓ FERENC

A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány célja, hogy feltárja a négydimenziós értékelés modelljének néhány gyakorlati aspektusát. Ez a megközelítés az osztálytermi tanulás és értékelés négy dimenzióját különbözteti meg: teljesítményértékelés, formatív értékelés, metakognitív értékelés, valamint értékelés a tanulásszervezés módjával. Abból a szempontból vizsgáljuk majd ezt a modellt, hogy milyen, a gyakorlat számára hasznosítható észrevételeket, megközelítéseket nyerhetünk az értékelés többdimenziós megközelítéséből. A hazai és nemzetközi források szerint a neveléstudomány fontos feladata, hogy a kutatók és a pályán lévő pedagógusok egyaránt világosabb képet tudjanak alkotni arról, mit és hogyan lenne szükséges változtatni az értékelés gyakorlatán. A négydimenziós értékelési modell dimenziói mentén ráadásul talán könnyebben feltárhatók azok a gyakorlati ismérvek is, amelyek nemcsak a pedagógusok osztálytermi gyakorlatát, hanem a kutatók osztálytermi értékelési gyakorlattal kapcsolatos vizsgálatait is pontosíthatják. Az értékelés többdimenziós megközelítésének gyakorlati aspektusai alapján talán az a lefontosabb tanulság, hogy a tanulás és értékelés fenti négy dimenziójának mindegyikében számos fejlődési út kínálkozik a pedagógusok számára.

Kulcsszavak: *teljesítményértékelés, formatív értékelés, metakognitív értékelés, értékelés a tanulásszervezés módjával*

BEVEZETÉS

Egy korábbi tanulmányomban (*Arató*, 2017) javaslatot tettem egy olyan fogalmi rendszer megalkotására, mely lehetővé teszi, hogy a gyakorló pedagógusok, a kutatók és a tanárképzésben részt vevők közös keretben gondolkodjanak az osztálytermi értékelés gyakorlatáról. A fogalmi keretek tisztázását az tette szükségessé, hogy a formatív értékelés nemzetközi irodalmában megjelent és egyre erőteljesebbé vált az elbizonytalanodás a formatív értékelés fogalmának értelmezésével, és ebből fakadóan gyakorlati eljárásainak azonosításával kapcsolatban. Úgy találták, hogy a fogalom értelmezése kissé kaotikus, és így az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények is nehezen értelmezhetők (*Bennett*, 2011;

James-Lewis, 2012, *Moeed*, 2015, *James*, 2017; *Wiliam*, 2017; lásd erről *Arató*, 2017). Így, bár a szakirodalom arról beszélt, hogy a megváltoztatott értékelési gyakorlattal – például a formatív értékelés bevezetésével – kapcsolatos kutatási eredmények biztatók (*Black* és *Wiliam*, 1998; *Black* és mtsai, 2004; *Wiliam*, 2017), bizonytalanság övezte azt a kérdést, hogy egészen pontosan mely osztálytermi értékelési gyakorlatok sorolhatók a formatív értékelés körébe, s ezek közül melyek azok, amelyek a biztató eredményekhez vezetnek (*Bennett*, 2011; *Moeed*, 2015; *James*, 2017). Ezért a formatív értékeléssel kapcsolatos nemzetközi diskurzus egyre pontosabban kívánta meghatározni a formatív értékelés fogalmát, és eközben egyre inkább világossá vált, hogy a teljesítményértékelés (*summative assessment* vagy *assessment of learning*) fogalmát is újra kell definiálni, pontosítani kell.

Hogy a fogalmi tisztázás mennyire indokolt, azt a tanulással és értékeléssel kapcsolatos fogalmak összefonódásának egy konkrét példáján – a metakogníción keresztül – szeretném bemutatni. A gondolkodás és tanulás reflektív, metakognitív területének egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a legfrissebb kutatások, például a fent idézett szerzők körében is. A saját tanulásunkról és tudásunkról való tudás nem azonosítható mindössze egyetlen értékelési dimenzióval. Az a reflektív és metakognitív folyamat, amely során a tanulók és a pedagógusok reflektálnak a tanulási folyamatra és saját tudásukra, az értékelés több területén is szerepet játszik, sőt önálló dimenziót is képvisel a tanulás és értékelése során. Megjelentek ugyanis olyan megközelítések, melyek szerint a teljesítményértékelés és a formatív értékelés mellett az értékelésnek egy további dimenzióját is érdemes figyelembe venni. Ez a metakognitív értékelés, vagyis az a folyamat, amikor a tanulásban részt vevő megérti, hogy mi a jelentősége annak, amit tanul; mind a maga számára, mind pedig a tágabb összefüggések, illetve a tanultak adaptációja szempontjából. Ez az értékelési dimenzió – amikor tehát a tanulásban részt vevők a tanultakat személyes jelentőségük, a szélesebb összefüggések, az adaptivitás szempontjából értékelik –, maga is tanulási folyamat, vagyis ebben a dimenzióban a metakognitív értékelés maga válik tanulássá (*assessment as learning*). A metakognitív értékelés így a tanulás egy további dimenziójaként kér helyet magának az értékelés rendszerében (*Bárdossy* és *Dudás*, 2010; *Arató*, 2017).

> az a folyamat, amikor a tanulásban részt vevő megérti, hogy mi a jelentősége annak, amit tanul

A reflektív és metakognítív értékelés ebben az esetben a tanultak jelentőségére vonatkozik: Miért érdekes ez a számomra? Miért fontos ez a korábban tanultak szempontjából? Miért lesz ez fontos a későbbiekben? Ez a reflektív és metakognitív tanulási folyamat különbözik a formatív értékelés metakognitív gondolati dimenziójától, hiszen abban alapvetően formatív elemekre, a tanulás *hogyan*jára reflektálnak – elemelkedve a tanulás konkrét tartalmától, metakognitív szinten. (Hogyan fogjak hozzá a tanuláshoz? Hogyan tanulhatom meg ezt és ezt hatékonyabban, eredményesebben?) Vagyis önmagában a metakogníció vagy az önreflektivitás – mint kognitív folyamatok – nem feleltethetők meg egy-egy értékelési-tanulási dimenziónak. Hiszen a teljesítményértékelésnek is vannak metakognitív elemei. Például, amikor egy-egy kritérium elérésére

tudatosan törekszik valaki a tanulás során, az kifejezetten metakognitív része a teljesítményorientált tanulásnak. (Mit kell pontosan elérnem, elsajátítanom, hogy *tudjam*? Mit kell elsajátítanom, hogy *meg tudjam oldani*? Mire kell képesnek lennem, hogy *meg tudjam valósítani*?)

Az értékelés kérdéskörének komplexitása arra ösztönzött, hogy alaposan tekintsem át a nemzetközi szakirodalmat, legalábbis annak a témával kapcsolatos tájékozódás szempontjából jól körvonalazható szeletét. Az újraértelmezés során szükségképpen túlnyomórészt az értékelés témáját leíró szaknyelvi fogalmakkal dolgoztam, azokat helyeztem helyenként új megvilágításba, új összefüggésrendszerekbe. Ezeket a rendszereket egy köznyelvibb, metaforikus megközelítés alkalmazásával is igyekszem érthetővé tenni, és elősegíteni, hogy a mélyebb megértés révén a bemutatott fogalmi háló a szakmai gondolkodás részévé válhasson. Az elméleti kutatás (*Arató*, 2017) során a foucaulti újraolvasás (*Foucault*, 1999) diskurzuselemzési módszerét alkalmaztam a jelenlegi, formatív értékelésre vonatkozó nemzetközi diskurzus meghatározó irodalmára (vagyis az oxfordi és cambridge-i kutatók által létrehozott *Assessment Reform Group* irodalmára és annak kritikai recepciójára). Ez azt jelenti, hogy először a diskurzusban napjainktól visszafelé haladva, majd ezt követően az így elért, több évtizeddel ezelőtt született alapvető irodalmaktól elindulva, előrefelé haladva is újraolvastam az irodalmakat. Alapvetően olyan referenciapontokat, fogalomfejlődési tendenciákat kerestem így, amelyek segíthetik mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalmi fogalmi tisztázást. Nem volt célom a hazai neveléstudományi diskurzus teljes áttekintése, hiszen a nemzetközi diskurzusban végeztem a kutatásomat, s ott is egy kiválasztott szegmensben.[1] Itt most csupán a szakirodalom egy rövid összefoglalására van lehetőség, amely elég ahhoz, hogy a felvázolt négydimenziós értékelési rendszer néhány gyakorlati aspektusát megvizsgálhassuk. A részletesebb kifejtést érdemes a korábbi, elméleti összefoglaló munkában (*Arató*, 2017) tanulmányozni.

az értékelés kérdéskörének komplexitása arra ösztönzött, hogy alaposan tekintsem át a nemzetközi szakirodalmat

Jelen tanulmány abból a szempontból vizsgálja majd ezt a modellt, hogy milyen, a gyakorlat számára hasznosítható észrevételeket, megközelítéseket nyerhetünk ki az értékelés többdimenziós megközelítéséből. A cél, hogy az olvasó számára világossá váljon a négydimenziós értékelés gyakorlati aspektusainak vizsgálatán keresztül, hogy a tanulás-értékelés bármely dimenziójában is tekintjük a hazai osztálytermi értékelési gyakorlatot, mindegyik dimenzióban számos lehetőség nyílik a fejlődésre, az eredményesebb és méltányosabb tanulási és tanítási folyamatok megvalósítására.

[1] Az elméleti tanulmányomban (*Arató*, 2017) a magyarországi szakirodalmi példák elsősorban a fogalmi tisztázás hazai szükségességére kívánták felhívni a figyelmet, miközben igyekeztem bemutatni azokat az értékeket, hazai eredményeket, megközelítéseket, példaértékű kutatói műhelyeket, amelyek gazdagítják a hazai neveléstudományi szakirodalmat az értékelés területén. Arra az eredményre jutottam, hogy a tanulás és értékelés különböző dimenzióinak körvonalazásával lehetne a tanítási-kutatási gyakorlat számára értékes útmutatást adni, ahogyan ez a nemzetközi szakirodalomban is történik (lásd *Moeed*, 2015; *James*, 2017 összefoglaló tanulmányaiban). Az elméleti tanulmány részletesen beszámol arról, hogyan jutottam erre a következtetésre.

AZ ÉRTÉKELÉS NÉGYDIMENZIÓS MEGKÖZELÍTÉSE

Az általam 2017-ben bemutatott keretrendszer alapját különböző tanuláselméletek, valamint a formatív értékelés nemzetközi diskurzusában kialakult elképzelések alkotják (*Arató*, 2017). Ez a rendszer négy eltérő, de mégis egymással kölcsönhatásban álló dimenziót különböztet meg egymástól, melyek a tanulás alapkérdéseihez kapcsolódnak: Mit tanulunk? Hogyan tanulunk? Miért tanulunk? Kiért tanulunk?

Ezek közül hármat az értékeléssel kapcsolatos nemzetközi irodalom már feltárt. A *Mit tanulunk?* kérdése a teljesítményértékelés (*assessment of learning*) dimenziójában válaszolható meg leginkább (*Taras*, 2005; *Crooks*, 2004; *Wiliam*, 2017). Azt, hogy a pedagógus mit szeretett volna megtanítani és a tanulók mit tanultak meg egy adott tantárgyi területen, a teljesítményértékelés vizsgálja. Az értékeléssel kapcsolatos nemzetközi kutatások az elmúlt három évtizedben bizonyították, hogy az eredményes tanulás érdekében érdemes arra is visszajelzést adni a tanulóknak, hogy hogyan tanulnak. Ezt a dimenziót nevezik formatív értékelésnek (*assessment for learning*), ahol tehát az értékelés a tanulás hogyanjára vonatkozik és a tanulás hatékonyságának fejlesztéséért, a tanulásért magáért történik (*Black* és mtsai, 2006; *James*, 2017). A formatív értékelés során a tanuló megérti, hogy mit hogyan érdemes tanulnia: hogy az, ahogyan tanul, mennyire eredményes, és milyen viselkedési formákat, tevékenységeket érdemes elsajátítania ahhoz, hogy hatékonyabban, eredményesebben tanuljon.

a pedagógus döntően befolyásolhatja, hogy a résztvevők milyen személyes konstrukciókat hoznak létre, sajátítanak el a tanulásról

Ahogyan korábban már szó esett róla, a formatív értékelés vizsgálata, valamint a kognitív tudományok felfedezései nyomán egy újabb tanulási-értékelési dimenzió is körvonalazódott. Ez a metakogníció, a tudásról való tudás dimenziója. Ez a tanulás folyamatának az a fontos eleme, amikor a tanulók értékelve reflektálnak arra, amit tanultak. Nem egyszerűen csak a tanulás miértjére keresik ilyenkor a válaszokat, hanem felismerik, hogy a tanultak összefüggenek a korábbi tudásukkal és más kontextusokban is felhasználhatók. A tanulásnak és értékelésnek van tehát egy olyan dimenziója is, amikor a metakognítív értékelés szintjén kapnak visszajelzéseket a tanulók: amikor megértik, hogy amit tanultak, annak mi a jelentősége számukra. Továbbá, hogy melyek a leglényegesebb összefüggések, s azokat hogyan lehet átvinni más alkalmazási területekre. Ilyenkor maga a metakognitív értékelés folyamata válik tanulássá (*assessment as learning*), vagyis a tanultak metakognitív kiértékelése lesz a tanulás maga (*Bárdossy* és mtsai, 2002; *Earl* és *Katz*, 2005; *Bennett*, 2010; *Fletcher* és *Shaw*, 2012; *James*, 2017; *Arató*, 2017).

A tanulás negyedik dimenziójában a pedagógusok – többnyire nem tudatosan – azzal tanítanak, ahogyan a tanulási folyamatokat szervezik (*Arató*, 2017). A tanulás és tanítás folyamatával a pedagógus döntően befolyásolhatja, hogy a résztvevők milyen személyes konstrukciókat hoznak létre, sajátítanak el a tanulásról, a tudásról, a tudáselsajátítási folyamatban való tanulói részvételükről (*Blackwell* és mtsai, 2007; *Jussim* és mtsai, 2009; *Aronson* és *Juarez*, 2012; *Arató*, 2017). Egy másik fontos felismerés, hogy maga a tanulásszervezés is

szociokulturálisan meghatározott. Vagyis a tanulás szervezésének módja magán hordozza azt a szociokulturális örökséget, amelyet a tanár korábban tanulóként megtapasztalt, vagy amelyet tudatosan, a tanári pályára készülő szakemberként kritikusan szemlélt és alakított (lásd például *Skiba* és *Peterson*, 2003). Akár tudatosak ezek a tanulásszervezés módjával átadott üzenetek, akár nem tudatos választások eredményei, a visszajelzés, az értékelés mindenképpen megtörténik a tanulás-tanítás szerveződési formájával (*assessment by learning*). A tanulás-tanítás értékelésének ez a negyedik dimenziója (*Arató*, 2017).

1. ÁBRA

Az értékelés dimenziói

AZ ÉRTÉKELÉS DIMENZIÓI	**Teljesítmény-értékelés**	**Formatív értékelés**	**Metakognitív értékelés**	**Értékelés a tanulás-szervezéssel**
	Visszajelzés a tanulás eredményességére	Visszajelzés a tanulás formájára	Visszajelzés a tanulás miértjére	Visszajelzés a tanulás formájával
Nemzetközi megnevezések	*assessment of learning*	*assessment for learning*	*assesment as learning*	*assessment by learning*
Az értékelés alapkérdése	**Mit tanulunk?**	**Hogyan tanulunk?**	**Miért tanulunk?**	**Kiért tanulunk?**

Forrás: *Arató, 2017*

A továbbiakban a többdimenziós megközelítés gyakorlati vonatkozásainak néhány fontosnak tűnő aspektusát világítjuk meg. A vizsgálódás fő kérdése: Hogyan lehet az osztálytermi értékelési gyakorlatot a fenti négy dimenzió alapján tudatosan alakítani, ezzel elősegítve a tanulás és tanítás hatékonyságát, eredményességét és méltányosságát?

A TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS DIMENZIÓJA

A teljesítményértékeléssel kapcsolatos gyakorlatot sok félreértés övezi. A pedagógusok értékelési gyakorlatát döntően az osztályozási rendszer alakítja (*Tóth*, 2012; *Imre*, 2012), amely valójában a tanulók minősítési rendszerének alkalmazása a teljesítmény értékelésére, a teljesítménnyel kapcsolatos visszajelzések megvalósítására. Az értékeléssel kapcsolatos diskurzus már a hatvanas években felismerte, hogy a klasszifikációs rendszerű értékelés önmagában nem járul hozzá a teljesítmények emelkedéséhez. Így merült fel a formatív értékelés bevezetésének szükségessége (*Scriven*, 1967; *Bloom*, 1969; *Sadler*, 1989; *Black* és *Wiliam*, 1998). Az egyik probléma, hogy a teljesítmény értékelése során a minősítésre használt visszajelző rendszer (év végi osztályzatok) és a teljesítményre adott visszajelzések rendszere (érdemjegyek) ugyanazt a klaszszifikáló rendszert használják (itthon is felhívta a figyelmet erre *Csapó*, 2003). Ez vezet a „jó jegyekért tanuló" tanulói identitás

kialakulásához (*Knausz*, 2008; *Arató*, 2017), amelynek eszközrendszere a jó jegyek megszerzésére irányul, akár a tanulást nélkülöző módozatokkal (lásd „puskázás", „súgás", plagizálás). Ez a gyakorlat tovább erősíti a lényeges tanuláshoz (*Rogers*, 2004) vezető utak elengedését. Így a tanulásban részt vevő gyermekek és fiatalok nagy része eltávolodik saját tanulásától.

Mindezt különösen erősíti az a gyakorlat, amikor az osztályzatokat ráadásul jutalmazó-büntető rendszerként is működtetik. Az egyik szemléletes példa erre, amikor az iskolai felszerelés hiányát büntetik elégtelennel, vagy amikor a nem dolgozatpapírra írt hibátlan dolgozat íróját „négyessel" büntetik. Arra itt nincs lehetőség kitérni, hogy a jutalmazás-büntetés hogyan nem vezet ön-fegyelmezett és valódi tanulást megvalósító, autonóm tanulókhoz (lásd erről pl. *Gordon*, 2001; *Kagan* és *Kagan*, 2009). A minősítés és értékelés fogalmának összekapcsolódása viszont különösen felelős azokért a sztereotípiákért, amelyek nemcsak a pedagógusok, hanem a szülők értelmezési horizontját is beszűkítik. Ha valakinek a tanulói identitását a „gyenge képességű" vagy „kettes tanuló" naiv sztereotípiából vezetjük le és ezzel a tanuló is azonosul („kettes matekos vagyok"), akkor ez döntően befolyásolja az iskolai eredményességét (*Merton*, 1948; *Rosenthal*, 2003; *Bigazzi*, 2013). Ráadásul mindez hatással van az önértékelésére, a tanulással és tanulási képességeivel kapcsolatos vélekedésére, így egyre inkább eltávolodhat az iskolai tanulási tevékenységektől.

az iskolai felszerelés hiányát büntetik elégtelennel

A formatív értékelés kérdésfelvetései hozzájárultak a teljesítményértékeléssel kapcsolatos pedagógiai gyakorlat átalakulásához is (*Arató*, 2017). Az értékeléssel kapcsolatos diskurzus egyik legfontosabb felismerése az volt, hogy a pedagógusnak érdemes párbeszédet kezdeményeznie a tanulókkal a teljesítménnyel kapcsolatban (*Scriven*, 1967; *Bloom*, 1969). Ez a párbeszéd akkor hat pozitívan a teljesítmény emelkedésére, ha visszajelzés (*feedback*) jellegű. Vagyis, ha kitér az aktuális teljesítményre, az elérendő teljesítményre és a kettő közötti eltérésre (*achievement gap*), megvilágítva, hogyan lehet ezt a különbséget leküzdeni (*Sadler*, 1989, 2010; *Black* és *Wiliam*, 1998; *Shepard*, 2005). Ez a megközelítés vezetett a kritériumorientált teljesítményértékelés jelentőségének felismeréséhez. A valódi tanulói teljesítménynövekedéshez – a kutatások alapján úgy tűnik –, elengedhetetlen, hogy a tanulásban részt vevők világosan lássák, melyek azok a kritériumok, amelyeket szükséges elérniük. Ezek a kritériumok azonban nem azonosak az ismereti tartalmakkal. Vagyis nem elegendő annak a közlése, hogy milyen témákkal kapcsolatos ismereteket szükséges elsajátítania a tanulóknak (például, amikor a történelemtanár felsorolja, hogy milyen fogalmakra, évszámokra, személyekre lesz kíváncsi a témazáró dolgozatban). A tanulónak azt is fontos megértenie, hogy az elsajátításnak milyen fokozatai vannak, vagyis milyen gondolati-viselkedési formák jelzik az elsajátítás útját és eredményességét.[2]

[2] A kritériumorientált pedagógia és ezen belül a kritériumorientált értékelés területén a szegedi neveléstudományi műhely tette és teszi a legtöbbet a hazai pedagógiai kultúra fejlesztéséért (*Nagy*, 1996; 2000; 2007). A nemzetközi diskurzushoz hasonló módon, ők is a kritériumorientált, teljesítményközpontú megközelítés felől érkeztek meg az értékelés átalakításának szükségességéhez (*Csapó* és mtsai, 2016). Egy további fontos megközelítést is meg kell említeni, amely a tervezéssel összhangban tárgyalja a kritériumorientált értékelés jelentőségét, nemcsak az egyéni tanulási teljesítmény, hanem az együttműködő tanulócsoportok, illetve a tanári teljesítmény szintjén is (*Bárdossy* és *Dudás*, 2010., 136–140 és 181–182).

A kritériumorientált értékeléshez, az eredményes teljesítményértékeléshez *Bennett* (2011) három fontos feltételt fogalmazott meg a tanári oldalról. A releváns pedagógiai ismeretek mellett elmélyült szakmai tudás szükséges ahhoz, hogy a tanulók számára is világos kritériumokat tudjon a tantárgya tanulásával kapcsolatban megfogalmazni. Továbbá a mérési eszközökkel is tisztában kell lennie, hogy a kritériumok teljesülését objektív kritériumoknak megfelelően tudja vizsgálni és értékelni. Nagyon jó példát mutat be *Somogyi* (2016) a Csapó Benő és munkatársai részvételével zajlott, nemzetközi SAILS projekt egyik eredményeként: egy olyan kritériumorientált értékelési rendszert, amely kitér a természettudományi gondolkodáshoz szükséges kompetenciák kritériumaira is. A bemutatott teljesítményértékelési rendszer pedagógiai keretét a kutatásalapú tanulás (*inquiry based learning*) képezi, ezért az eredményes kutató tanulói viselkedés kompetenciaelemeit vették sorra (pl. kérdésfelvetés, hipotézisalkotás, kísérlettervezés stb.). Az egyes kompetenciaelemekhez négyszintű kritériumrendszert alkottak. A hipotézisalkotás vonatkozásában például ez az alábbiak szerint alakult (*Somogyi*, 2016):

1. A tanuló bizonytalan a kérdésfelvetése megfogalmazásában.
2. A tanuló megfogalmazza a feltevését, de még a saját tapasztalatai alapján sem képes indokolni azt.
3. A tanuló megfogalmazza a hipotézisét, s segítséggel képes indokolni azt a saját tapasztalatai alapján.
4. A tanuló megfogalmazza a hipotézisét, s tudományos magyarázattal alá is támasztja azt.

A kritériumalapú értékelés mellett egy másik neveléstudományi diskurzus is alakította a teljesítményértékeléssel kapcsolatos elképzeléseket. A neveléstudományi megközelítéseknek ez a vonulata a tudásról alkotott elképzelések átalakulásával kapcsolatos, és szemléletét a kompetenciaalapú tanulás és teljesítményértékelés fogalmai határozzák meg. Lényege, hogy a tudás ismereti és tapasztalati dimenziója mellett kiemeli a képességek, a megvalósuló gyakorlat jelentőségét is mint tudásképző komponenst. E két kompetencia-komponenshez kapcsolódik az attitűdök, értékek területe. Ez azt jelenti, hogy amikor egy tantárgyi teljesítményt értékelnek, akkor legalább ehhez a három kompetenciakomponenshez kapcsolódva célszerű kritériumokat megállapítani. Vagyis szükséges az ismeretek mellett azt is végiggondolni, hogy milyen megközelítésekkel álljanak hozzá a feladatokhoz a tanulók.

kiemeli a képességek, a megvalósuló gyakorlat jelentőségét is mint tudásképző komponenst

Erre is jó példa a *Somogyi* (2016) által bemutatott értékelési rendszer. A megközelítésen túl azonban azon is szükséges elgondolkodni, hogy milyen képességek kialakítását várja el a pedagógus az adott ismeretekhez és attitűdökhöz kapcsolódóan. Amikor például a matematikatanár azt javasolja a diákjainak, hogy vegyék elő a „matekos agyukat" egy probléma megoldásához, akkor a matematikai tudásnak, a matematikai kompetenciának kifejezetten az attitűd dimenziójára utal. Amikor egy szöveges példa kapcsán leírja a szöveges példa megoldásához szükséges szövegfeldolgozási lépéseket (adatok kigyűjtése, felírása matematikai szimbólumokkal, matematikai összefüggések felidézése, a releváns összefüggések alkalmazása az adatokra stb.), akkor kifejezetten a tudás

képesség dimenziójában nyújt kapaszkodókat tanítványai számára. A kompetenciaalapú megközelítés segített ráirányítani a figyelmet azokra a transzverzális kompetenciákra is, amelyek kulcsszerepet játszanak például az élethosszig tartó tanulásban és az állampolgári boldogulásban (a kompetenciaalapú megközelítésről lásd *Vass*, (2017) legfrissebb összefoglalását). Ilyenek a tanulói kulcskompetenciák, mint amilyen a szövegértés is az anyanyelvi kommunikáció, illetve a gondolkodásfejlesztés területén belül. A fenti példában is láthatjuk, hogy a matematika területén éppúgy fontos kompetenciaterület a szövegértés, mint az irodalom vagy a történelemtudományok területén, ezért nevezhető transzverzálisnak.

A tanulói kulcskompetenciákon kívül egy másik területet képeznek a demokratikus állampolgári léthez szükséges transzverzális kompetenciák (*Mompoint-Gaillard*, 2015; *Mompoint-Gaillard* és *Lázár*, 2017), amelyek az élet minden területén szükségesnek bizonyultak a konstruktív társadalmi együtténléshez. A transzverzalitás kultúrákon átívelő kompetenciakészleteket is jelent, ilyen a gondolkodási képességek kompetenciarendszere mellett az érzelmi intelligencia is. Az érzelmi intelligencia komponensei, az érzelmek észlelésétől az önbizalomig, az empátiától az együttműködésig minden kultúrában azonosak és minden emberre jellemzők, még ha különböző szociokulturális kontextusban más-más területei erősebbek vagy gyengébbek is az érzelmi intelligencia kompetenciakészletének. Az érzelmi intelligencia ilyen transzverzális és kritériumorientált modelljének megalkotására tett kísérletet például *Goleman* (2002).

A teljesítményértékeléssel kapcsolatos diskurzusban egy harmadik fontos vonulatot érdemes még megemlíteni az értékelési gyakorlat gazdagítása céljából. Ez a folyamatelvű curriculumfejlesztés. Vagyis annak felismerése, hogy a teljesítménnyel kapcsolatos párbeszéd során adott és kapott visszajelzések alapján a pedagógusnak a helyi tanterv és a megtervezett tanmenet, valamint az óratervek szintjén is reagálnia kell a teljesítményértékelés eredményeire – nyitottan, rugalmasan és folyamatosan az adott tanulói csoport szükségleteihez igazítva azokat (*Scriven*, 1967; *Bloom*, 1969). Ez egyébként szintén megvalósul a tanterv alapú tanulás és tanítás során, hiszen még a központosított tantervek és tankönyvek esetében is folyamatosan – tanáronként, tanulócsoportonként – módosul a tervekhez képest a megvalósuló gyakorlat. Ezek a tervmódosítások nem mindig tudatos pedagógiai hozzáértéssel, inkább kialakult szokások, esetleg sztereotípiák mentén valósulnak meg. Ennek egyik szélsőséges formája a teljesítményredukció (*Arató*, 2015), vagyis amikor a tanterv gyakorlati megvalósulása során nem a tanulók hatékonyabb és eredményesebb fejlesztése áll a tanterv vagy a tanmenet átalakításának középpontjában, hanem a sztenderdek rejtett leszállítása, amely viszont nem jelentkezik az iskolai minősítésben. A teljesítményredukció jelenségének egyik lehetséges magyarázata az, hogy a pedagógusok ilyen módon kívánják biztosítani a tanulók továbbhaladását az iskolarendszerben, miközben nem várják el a minősítésnek megfelelő teljesítményt. Ezért jelentenek – többek között – más és más valós teljesítményt a más-más iskolában tanító tanárok osztályzatai, vagy akár egyazon ta-

a tervmódosítások nem mindig tudatos pedagógiai hozzáértéssel, inkább kialakult szokások, esetleg sztereotípiák mentén valósulnak meg

nár különböző tanulói csoportokban adott osztályzatai. Ezzel a jelenséggel szemben a folyamatelvű curriculum követésének éppen az a célja, hogy minél hatékonyabb és eredményesebb tanulás valósuljon meg az adott csoportban, hogy esetleges hátrányaikat leküzdve, magasabb sztenderdeket érjenek el a tanulók. Ezt az esélyt lehetőleg az osztály minden tagja számára biztosítani szükséges, mind az előrébb járók, mind a hátulról indulók esetében oly módon, hogy az adott helyi tantervet a tanulócsoportra szabottan tervezi és valósítja meg a pedagógus, építve a tanulókkal közös párbeszédre a teljesítményi elvárásokról, célkitűzésekről, eredményekről.

Az eddigiekből is kitűnik, hogy csupán a teljesítményértékelés területén mennyi felfedezés, tudományos felismerés gazdagította a pedagógia eszköztárát. Az osztályozás jelenlegi, többnyire a pedagógusok saját tanulói tapasztalataira épülő, ráadásul jutalmazó-büntető eszközként is működő gyakorlatát (*Skiba* és *Peterson*, 2003; *Gordon*, 2001) három területen is fejleszthetik a pedagógusok. A kompetenciaalapú megközelítés segítségével ismerhetik meg, tárhatják fel a konkrét kialakítandó szakmai attitűdöket tárgyuk területén, határozhatják meg a konkrét szaktárgyi képességprofilokat, elvárt gyakorlati fogásokat. Mindezeket átgondolt és tudományosan is megalapozott ismeretek segítségével tehetik hozzáférhetővé a tanulóknak, illetve szervezhetnek tapasztalati tanulási útvonalakat a számukra. Ezekhez a kompetenciaelemekhez rendelhetnek megalapozott, valid és releváns kritériumokat, amelyek a tanulók számára is felfoghatók, megérthetők. A folyamatelvű curriculumfelfogásnak megfelelően, a tanulókkal párbeszédben és folyamatos interakcióban igazíthatják és differenciálhatják a helyi tantervüket, a kialakított tanmeneteket, óraterveket.

A teljesítményértékelés visszajelzés jellegűvé alakítása, a kritériumok tisztázása, valamint a folyamatelvű curriculum alkalmazása még nem vezet egyértelműen minden egyes tanulónál teljesítménynövekedéshez. Ami azonban biztosan mindenkinél megjelenik, az a tanulási motiváció pozitív irányú elmozdulása. Ezt a nemzetközi eredményt igazolja *Somogyi* (2016) fent idézett példája is. Ha egy pedagógus első lépésként csak a teljesítményértékelés dimenziójában kezdi vizsgálni saját értékelési gyakorlatát, és először elgondolkodik pusztán az ismereti kritériumokon, már azzal továbblendítheti tanulásitanítási gyakorlatát az eredményesség irányába. Elég, ha számba veszi, hogy vajon melyek is a legfontosabb ismereti kritériumok egy-egy témakör és tárgyalása kapcsán. Vagy ha azt vizsgálja meg, hogyan lehet felismerni, hogy a tanulók rendelkeznek-e a megfelelő ismereti kritériumokkal, vagy csak „magolnak” stb. Már azzal sokat javíthat saját és tanítványai sikerességén, ha pontosan megfogalmazza és tanítványaival közösen értelmezi azokat az elérni kívánt kimeneti kritériumokat, amelyek a tanulói megközelítésekre, gyakorlati fogásokra és ismereti elemekre vonatkoznak (lásd például *Csapó* és mtsai, 2016; *Somogyi*, 2016).

> a tanulók rendelkeznek-e a megfelelő ismereti kritériumokkal, vagy csak „magolnak”

Hasonlóan sokat nyerhet vele az osztály, ha nemcsak az ismereti kimeneti követelmények, hanem a kulcskompetenciák szempontjából is vizsgálja a pedagógus a tanulók eredményességét, és visszajelzéseket ad vagy fogad erről a területről. Különösen fontos hatása lehet az attitűdökkel kapcsolatos terület pontosításának, a ki-

alakítandó attitűdök megfogalmazásának. Ha mindehhez kapcsolódik a nyitott és folyamatelvű curriculumfelfogás, amely a magasabb teljesítmény elérésének érdekében módosít a tanterven, tanmeneten, óraterveken, akkor csupán a teljesítményértékelés fejlesztésével is hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulás és tanítás valósulhat meg.

A magasabb teljesítményhez, akár a mélyebben bevéső ismeretekhez vezető, autonóm és önszabályozó tanulói kompetenciák kialakításához azonban gyakran nem elegendő a teljesítményre vonatkozó visszajelzések biztosítása (*Sadler*, 2010). A magasabb tanulási teljesítmény eléréséhez más típusú értékelésre, visszajelzésre is szükség van.

az áll a középpontban, hogyan tanulnak a tanulók, és hogyan tanulhatnának eredményesebben

A FORMATÍV ÉRTÉKELÉS DIMENZIÓJA

Az eredményesebb teljesítményt megalapozó, autonóm vagy önszabályozó tanulói kompetenciák kibontakoztatásához olyan visszajelzések is szükségesnek bizonyultak a kutatások alapján, amelyek a tanulás hogyanjára, „*know how*”-jára vonatkoznak (*Black* és mtsai, 2006; *James*, 2017). Ezt nevezzük formatív értékelésnek. A nemzetközi és hazai szakirodalomban gyakran összekeverik ezt a fogalmat a fenti, már megalapozottabb teljesítményértékelési megközelítésekkel (kritériumorientáltság, folyamatelvűség, visszajelzés jellegű értékelés). Így például *Csapó* és munkatársai (2016) formatív értékelésnek nevezik nagyon előremutató, de tartalma szerint mégis teljesítményértékelési rendszerüket. Mások az értékelés formájával azonosítják a formatív értékelést. Ilyen, amikor a szöveges értékelést tekintik formatív értékelésnek, bár láttuk, hogy szöveges formát ölt a kritériumorientált teljesítményértékelés is, hiszen az egyes kritériumokat szövegesen szükséges kifejteni mind a pedagógusok, mind a tanulók számára. Gyakran azonosítják – szintén formája alapján – a tanulói társértékelést vagy az önértékelést a formatív értékeléssel. Ugyanakkor a tanuló önértékelése vagy társértékelése ugyanúgy vonatkozhat a saját vagy társa teljesítményére is, vagyis lehet a teljesítményértékelésnek is önvagy társreflektív a formája. Szükségesnek is látszik, hogy az önreflexió és társreflexió, valamint a személyre szabott tanári reflexió a tanulók teljesítményével kapcsolatban is megjelenjen (*Sadler*, 2010). Ennek is van egy naiv gyakorlata, amikor a tanulók saját vagy társaik teljesítményét a tanár kérésére osztályzattal kénytelenek értékelni – a pedagógusok gyakorlatához hasonlóan, pontosan nem meghatározott kritériumok alapján, valamiféle naiv becslésre építve (*Arató*, 2017).

A formatív értékelésnek egyértelműen a tanulás hogyanjára szükséges vonatkoznia, ha hozzá kíván járulni a tanulói teljesítmény növekedéséhez. Vagyis az értékelésnek ebben a dimenziójában az áll a középpontban, *hogyan* tanulnak a tanulók, és hogyan tanulhatnának eredményesebben. A formatív értékelés során tükröt tartanak a tanulók elé, amelyben azok reflektálhatnak saját tanulási tevékenységeikre, tanulási szokásaikra, megvalósított viselkedésmintáikra. Amikor a történelemtanár feltárja a formatív értékelés során, hogy valójában mindenki „magolja a törit”, és „nem tud senki önállóan jegyzetelni”, akkor azt is bemutatja, hogy milyen más ta-

nulási know how-val érdemes a történelmi írott és tárgyi forrásokat „tanulni", hogy a diákok kompetens tudáshoz jussanak a történelem tanulása során, hogy a tanulásuk eredményesebb legyen. Az ő kihívása nem az lesz, hogy melyik történelemkönyvből, vagy hogy mit és mennyit tanítson meg a tantervben előírt ismeretekből, hanem az, hogyan tanítsa meg a tanulóit forrásokat feldolgozni, jegyzetelni és összefüggéseket keresni a történelem tanulása során. Kezdetben az óraterveit átalakítva, minden órába beépítheti egy-egy lényegkiemelési-jegyzetelési technika, eszköz alkalmazását (pl. INSERT, Ötsoros).[3]

A formatív értékelés során tehát nemcsak az a feladata a pedagógusnak, hogy visszajelzéseket adjon a tanulóknak a kialakult tanulási viselkedésmintáikról (*Sadler*, 2010; *Arató*, 2017), hanem az is, hogy célravezető viselkedésmintákat, technológiákat, eszközöket mutasson be. A formatív értékelés a tanulás hogyanjával kapcsolatban jelez vissza a tanulóknak, miközben hatékonyabb, eredményesebb tanulási módokat mutat be számukra. A formatív értékelés szerencsés esetben egy konstruktív dialógus a pedagógus és tanulója között arról, hogy milyen módon tanulva érhet el magasabb eredményeket a tanuló. Ebben a dimenzióban éppen ezért nincs is értelme az osztályozásnak. Hiszen ennek az értékelésnek azt szükséges megvizsgálnia, hogy vajon milyen tanulási módokat alkalmaz az adott diák (diagnosztikus formatív értékelés), milyen tanulási módok összessége lenne az optimális az adott tantárgyi terület tanulása szempontjából, és ebből mennyivel rendelkezik az adott tanuló (szummatív formatív értékelés). A formatív értékelés további funkciója, amikor a tanulási folyamatot kíséri végig, abból a szempontból, hogy az adott folyamatszakaszokhoz milyen releváns tanulási módokat, viselkedésmintákat javasol a pedagógus a tanulók számára, illetve a tanulási folyamatban lépésről lépésre nemcsak a tanulás eredményességére, hanem a tanulás formájára is visszajelzést biztosít a tanulóknak (folyamatelvű formatív értékelés).

> nemcsak a tanulás eredményességére, hanem a tanulás formájára is visszajelzést biztosít

Fenti példánkban, amikor a történelemtanár felismeri a formatív tanulási hiányokat (magolás, jegyzetelési képességek hiányossága), és erre reflektálva úgy dönt, hogy minden órán megtanít és alkalmaz egy-egy lényegkiemelő-jegyzetelési technikát és folyamatosan visszatér ezek eredményességére (a lényegkiemelő, jelentőségfelismerő, valamint a jegyzeteléshez szükséges tanulói kompetenciák alakulásának szempontjából), akkor intervencionális (beavatkozó) formatív értékelést alkalmaz. A másik többször idézett példánkban (*Somogyi*, 2016) az kevésnek bizonyulhat, hogy a tanár a kritériumorientált teljesítményértékelés során visszajelenti a tanuló számára, hogy ő még bizonytalan

[3] Az INSERT technika (*Bárdossy* és mtsai, 2002, 329. o.) segítségével egy szöveg olvasása során (ez kezdetben lehet akár egyetlen bekezdés a tankönyvből), annak megkülönböztetését tanulják meg a tanulók, hogy az olvasottaknak milyen a viszonya az előzetes tudásukhoz, melyek az új információk, talált-e a tanuló számára ellentmondásos részeket, mihez szükséges még további információ, illetve milyen további információ jutott még az eszébe az olvasónak. Ez a „húzd alá a legfontosabb részeket a szövegből" formatív utasításnál sokkal összetettebb, ötszintű jelölési technológiát mutat be a tanulóknak, amely differenciált szövegfeldolgozáshoz vezet, és elősegíti a reflektív gondolkodás mozgósítását, fejlődését az olvasott történelmi forrásokkal, tankönyvi szövegekkel kapcsolatban. Hasonló, szintén egyszerű technika az Ötsoros (uo., 358. o.). Ez a lényegkiemelésre használható olyan jegyzetelési technika, amely öt szempontból készülő, mégis mindösszesen tizenegy szóból álló jegyzetet állít elő.

a „kérdésfelvetése megfogalmazásában". Azt is jó lenne tudnia, hogyan léphet erről a kritériumszintről tovább, vagyis hogyan fejlődhet a kérdésfelvetések területén. Így *Somogyi* példáját úgy lehetne valódi formatív értékeléssé alakítani, ha azt is bemutatja a diákjainak a formatív visszajelzés során, hogy a kérdésfelvetésekhez szükséges gondolkodási képességeiket hogyan fejlesszék. Itt is érdemes nagyon egyszerű technikákkal, eszközökkel kezdeni. Ilyen lehet például a Kockázás (*Bárdossy* és mtsai, 2002, 348. o.).[4]

A formatív értékelés során is fontos eleme az értékelésnek az önértékelés és a társértékelés. A tanulás hogyanjával kapcsolatos önmegfigyelés és társmegfigyelés, a tudatos tanulás reflektív szintjének elérése elkerülhetetlen a tanulási módok hatékonyabbá, eredményesebbé tételéhez. Ha a tanuló nem ismeri fel, hogy hogyan tanul, hanem „ösztönösen magol", ha nem tekint rá kívülről a saját tanulási viselkedésmintáira, nem tudatosítja, hogy a tanulás egy fejleszthető technológiarendszer, vagyis elsajátítható viselkedésminták sorozata is egyben, akkor nehéz lesz a pedagógusnak sikeres formatív értékelést működtetnie a gyakorlatban.

A társreflexiónak ezért is van nagy szerepe – hiszen például az osztálytársak pontosan tudják, hogy ki „magol" az osztályban, ugyanis több esélyük van egymást nem formális helyzetben is megfigyelni, mint a pedagógusnak, így feleltetéskor feltűnik a társuk művi beszéde. Vagyis a konstruktív társreflexió az önreflexiót támogatja. Ezt akkor érdemes alkalmazni, ha a tanulócsoport már erősebb kohézióval rendelkezik, és már megtanultak konstruktív visszajelzéseket adni és fogadni. A formatív értékelés mind az önértékelés, mind a társértékelés során a tanulás hogyanjára vonatkozik. A tanulmányi eredmények is előkerülnek a formatív értékelés során, de a szerepük itt csak annyi, hogy az alkalmazott tanulási *know how* hatékonyságát, eredményességét elemezzék a segítségükkel. Ezért is fontos, hogy a teljesítményértékelés ne rögzüljön a naiv osztályozás szintjén, hanem mozduljon el a kritériumorientált teljesítményértékelés irányába, mert akkor pontos kompetenciaterületeket és speciális kritériumokat adhat meg a formatív értékelés számára is. Egy ilyen kritériumalapú teljesítményértékelés segítségével a tanár egy osztályzatnál pontosabban jelölheti meg, hogy milyen területen kell egy adott tanulónak a tanulási képességeit fejlesztenie, milyen területen kell új tanulási utakat, módszereket kipróbálnia és adaptálnia ahhoz, hogy eredményesebben tanuljon.

> a teljesítményértékelés ne rögzüljön a naiv osztályozás szintjén

A formatív értékelés bevezetésére itthon is történtek próbálkozások. Ilyen volt a tanulásmódszertani foglalkozások bevezetése az alap- és középfokú oktatási gyakorlatban. Ennek elterjedését talán az gátolta, hogy önálló területként kezelték, vagyis a formatív értékelés nem kapcsolódott az egyébként zajló tantervi folyamatokhoz (a matematikaórán felmerülő problémához, az adott versek feldolgozásához, egy korszak összefüggéseinek tisztázásához stb.). A sikeres bevezetésnek a másik akadálya talán az lehetett, hogy a motivációs bázis megerősítése nélkül, vagyis a tanulás jelen-

[4] A Kockázás során előre megadott, akár a legegyszerűbb kérdőszavakból álló, hatelemű kérdésrendszerből (pl. Mi? Mennyi? Mikor? Hol? Hogyan? Miért?) véletlenszerűen választanak ki kockadobással elemi kérdéseket, és ezek segítségével próbálnak meg a megfigyelt jelenséggel kapcsolatos kérdéseket megfogalmazni.

tőségének felismerése nélkül annak módszertana sem lesz vonzó a tanulók számára. Gyakran hallott felismerés a tanulásmódszertan órákat tartó pedagógusoktól, hogy „aki nem akar tanulni, az azt sem akarja tudni, hogyan kell hatékonyan tanulni." Ezért indokolt a tanulásmódszertani megközelítéseket, a formatív értékelés aspektusait a tanulási és tanítási folyamat részeként kezelni, nem önálló területként, hanem az éppen zajló, aktuális folyamatok szerves értékelési dimenziójaként. A formatív értékelés a tanulási folyamat kontextusában felmerülő, a tanulás *know how*-jával kapcsolatos kompetenciaterületekre reagál, ezzel kapcsolatban biztosít fejlődési lehetőséget a visszajelzés és útmutatás folyamatával a pedagógus – ahogyan a fenti példában szereplő történelemtanár is feltérképezte, hogy milyen kompetenciaelemeket szükséges fejlesztenie (lényegkiemelés, jegyzetelés), hogy lényeges tanulás valósuljon meg a történelem tárgy kapcsán.

a mit? és hogyan? kérdések mellett a miértekre is választ kapjon

AZ ÉRTÉKELÉS METAKOGNITÍV DIMENZIÓJA

A teljesítményértékelés és a formatív értékelés mellett körvonalazódó harmadik dimenzió – a tudásról való tudás tanulási területe – a metakognitív értékelés. Ennek középpontjában a tanulás *miért*je áll. A metakogníció természetéből adódóan ez egy reflektív értékelési folyamat, a kérdés, hogy mit tanulnak meg ebből az értékelési folyamatból a tanulók. Mint fentebb is láttuk, az angol kifejezés – az *assessment as learning* – éppen arra utal, hogy itt maga az értékelési folyamat válik tanulássá (*De Corte*, 2001, 419. o.; *Bárdossy* és mtsai, 2002; *Bracha* és *Aliva*, 2003; *Earl* és *Katz*, 2005; *Bennett* 2010; *Fletcher* és *Shaw*, 2012; *James*, 2017; *Arató*, 2017). Erre talán a legnyilvánvalóbb példa, amikor a tanuló úgy nyilatkozik, hogy „utálom a matekot, úgysem lesz soha szükségem rá az életben". Ebből a példából látszik, hogy a tanulóban spontán módon lezajlott és rögzült a matematika tanulásáról, a matematikai tudásról szóló metakognitív értékelés: azt tanulta meg, hogy „a matematika egy tanulhatatlan és értelmetlen tantárgy" és/vagy azt, hogy ő „buta" a matekhoz. Ezekben az esetekben sejthető, hogy nem támogatta a tanulást tudatos metakognitív értékelési folyamat a pedagógus és a tanuló részéről – de legalábbis az feltételezhető, hogy nem ezt szerette volna megtanítani a matematikáról tanítványának a pedagógus.

A gondolkodó agy optimális működéséhez elengedhetetlennek tűnik, hogy a mit? és hogyan? kérdések mellett a miértekre is választ kapjon, vagyis felismerje a tanulás jelentőségét a saját maga számára (*Bárdossy* és mtsai, 2002, 78–106). Ez a tanulás egyik metakognitív szintje; amikor tehát a tanuló felismeri a tanulás jelentőségét saját maga számára, kapcsolja előzetes tudásához, bejósolja várható előnyeit, mozgósítja a lényegesnek tűnő problémák megoldásához szükséges énaktualizáló tendenciáját (*Rogers*, 2004) – vagyis kiértékeli önmaga számára a megszerzett tudást. A pragmatista filozófia és a konstruktivista-kognitív tanuláselméletek feltárták, hogy a pedagógiai folyamatok alapját a tanuló szellemi, lelki és fizikai bevonódása döntően befolyásolja. Ugyanakkor a hagyományos módszertani bázisra épülő pedagógiai gyakorlatban is kulcskérdés a tanulók bevonódása, affinitása az eredményesség szempontjából. Fontos válaszokat adni

azokra a kérdésekre, amelyek arra vonatkoznak, hogy „mire mennek" majd a tanultakkal. Érdemes olyan értékelési folyamatokat beiktatni a hagyományos tantervi órákba, amikor a tanulók összegezhetik, hogy mit tanultak, feltárhatják maguk és pedagógusaik számára, hogy mit értenek és mit nem, milyen összefüggéseket ismertek fel, milyen irányokban indulnának tovább. Az értékelési folyamatok valójában ilyenkor a metakogníció szintjén zajlanak, és éppen abból tanulnak ilyenkor a résztvevők, amit közösen feltártak, kiigazítottak, újragondoltak, vagy ami felkeltette az érdeklődésüket. Vagyis a metakognitív értékelés, a tanultak metakognitív kiértékelése maga is egy tanulási folyamat, és érdemes ezt a tanulási folyamatot tudatosan, reflektíven és kritikailag szemlélni mind a pedagógusnak, mind a diákoknak.

A metakognitív értékelés, a tanulás személyes jelentőségének felismertetésén túl, további szintekre is vonatkozik. Ilyen, amikor a tanultak összefüggéseire vagy a tanultak alkalmazására adnak és kapnak visszajelzéseket a tanulók. Ezen a szinten is bevezethet a pedagógus kezdetben egyszerű technikákat a metakognitív értékelés során. Ilyen például a T-táblázat, a fürtábra vagy a gondolattérkép, illetve a Kettéosztott napló módszere.[5]

Talán az eddigiekből is kitűnik, hogy a fenti, gondolkodási kompetenciákat mozgósító tanulási-tanítási technikák mind az értékelés, mind a tanulás több dimenziójában is felhasználhatók. A T-tábla használatával például azt tanulhatja meg valaki, hogy hogyan rendszerezze a gondolatait két szempont mentén, egymásra vonatkoztatva a szempontok alá sorolt részleteket, tételeket (a tanulás *hogyan*jára vonatkozó tanulás), miközben a T-tábla kitöltésével felismeri és összesíti egy történelmi esemény két szereplőjének szempontjait és azok összefüggéseit (*metakognitív* tanulás). Majd a témazáró dolgozatra készülve a kitöltött T-táblát mint vizuális rendező és rögzítő eszközt használhatja a tanult összefüggések, részletes ismeretek bevésésére s későbbi vizuális felidézésére (*teljesítményorientált* tanulás). Alapvetően az adott tanulási-tanítási szituáció, illetve az adott tanuló igényei, szükségletei, valamint a pedagógussal közös célkitűzései alakítják ki az eszköz felhasználásának módját, illetve az értékelés egyes dimenzióiban akár mind a három fenti aspektusra is kitérhetnek a T-tábla és a többi metakogníciót segítő

hogyan rendszerezze a gondolatait két szempont mentén

[5] A T-táblázat (*Bárdossy* és mtsai, 2002, 368. o.) egy vizuális szervező, amelyben egy fogalom, egy téma, egy kérdés két különböző szempontból közelíthető meg. Hasonlóan vizuális szervező a Fürtábra (uo., 322. o.) vagy a Gondolkodástérkép (u.ott, 325. o.) – ez utóbbiak összefüggésrendszerek ábrázolására alkalmas, a metakogníciót támogató eszközök. A hazai gyakorlatban „gondolattérképként" elterjedt technika, amikor a fontos fogalmakat felírják egy nagy lapra és vonalakkal összekötik az összefüggő fogalmakat, könnyen felszínessé válhat. Érdemes ezt a gyakorlatot is mélyíteni oly módon, hogy az összekötő vonalakat is definiálják, vagyis megfogalmazzák a konkrét összefüggést, és ráírják azt az adott vonalra, így a „huzalozott fogalom-krumplik" és a „minden összefügg mindennel" szintjéről elmozdulva, differenciáltabb visszajelzést adhatnak és kaphatnak metakogníciójukról a tanulók. Egy további, a metakogníciót mozgósító és fejlesztő eszköz a Kettéosztott napló (uo., 345. o.), ez kombinálható más jegyzetelési eszközökkel, például a fent már hivatkozott INSERT technikával. Az eszköz és technika lényege, hogy a tanulónak egyrészt összegeznie kell a számára lényeges állításokat, összefüggéseket (vagy a már ismert elemeket, vagy az új információkat, vagy az ellentmondásos részeket, vagy a további információkat igénylő részeket stb.), például egy szöveg olvasása során, és rögzítenie kell, hogy ezek milyen személyes, szubjektív reakciót váltottak ki a belőle. Így tudja azt megfogalmazni, hogy az adott, értelmezett állítások, lényegi összefüggések számára is fontosak-e, vagy nincs jelentőségük, tudja-e valamilyen előzetes tudáshoz kötni azokat, miért tartja lényegesnek az adott elemet a téma szempontjából stb.

eszköz használatával, hasznosulásával kapcsolatban.

A metakognitív értékelés során lehet a cél az, hogy a pedagógus feltérképezi, hogy milyen a tanulók viszonyulása (attitűdjei, prekoncepciói, elfogultságai, félelmei) az adott tantárgyhoz vagy témakörhöz, felismerik-e a tanultak vagy tanulandók jelentőségét, milyen összefüggéseket látnak a tanultak között (diagnosztikus metakognitív értékelés). Vizsgálhatja az értékelés folyamatában azt is, hogy vajon a célul kitűzött összefüggések, felismerések és adaptációt lehetővé tevő megközelítések optimális repertoárja milyen mértékben épült fel minden tanulónál (szummatív metakognitív értékelés). Vagy azt is, hogy a korábbiakhoz képest a folyamat végére változtak-e a téma relevanciájával, tanulhatóságával, „értelmével" kapcsolatos elképzelései, nézetei. A tanulási folyamatban hagyományosan „összefoglaló óraként" jellemzett tevékenységnek éppen az lenne a célja, hogy ne csak az ismereti tartalmak összesítése történjen meg, hanem a lényeges összefüggések, meglátások, adaptálható szaktantárgyi képességek összesítése is. Ezért célszerű a metakognitív értékelést lépésről lépésre integrálni a tanmenetekbe, illetve az óratervekbe, hogy a tanulás metakognitív folyamatait is tudatosan és folyamatosan lehessen támogatni (folyamatelvű metakognitív értékelés). Amikor egy pedagógus felismeri, hogy a tanulói nem képesek az összefüggések megfogalmazására, az előzetes tudásukkal vagy nézeteikkel való szembesülésre, akkor beavatkozik a tanulási folyamatba és olyan metakogníciót mozgósító és fejlesztő eszközök használatát tervezi be a tanulási és tanítási folyamatba metakognitív értékelésként, mint akár a fenti egyszerű technikák (intervencionális metakognitív értékelés).

A metakogníció tudatos támogatását biztosító értékelési folyamat a tanultak jelentőségére, lényeges elemeire, összefüggéseire, alkalmazhatóságára összpontosít. Ennek a területnek az előmozdítását részint már tanórai keretbe beilleszthető eszközök, technikák is segítik (*Bárdossy* és mtsai 2002, 136–140), másrészt pedagógiai megközelítések is, mint amilyen az RJR modell (*Bárdossy* és mtsai, 2002, 163–196), a projektpedagógia (*Hegedűs*, 2002; *Radnóti*, 2008), a problémaalapú tanulásszervezés (*Molnár*, 2005) vagy a kutatásalapú tanulásszervezés (*Radnóti*, 2005; *Csapó* és mtsai, 2016). Így akár lépésről lépésre, eszközről eszközre is fejlesztheti magát ezen a területen bármely pedagógus. Vagy egy átfogóbb megújulás keretében például a projektpedagógia alkalmazása során gondolkodhat el részletesen azon, hogy a projektpedagógia elemeinek beépítésével hogyan segíti a tanulmányok jelentőségének, lényeges ismereti elemeinek, összefüggéseinek és alkalmazásának felismerését, egyre tudatosabb követését.

ÉRTÉKELÉS A TANULÁSSZERVEZÉSSEL

Neveléstudományi kutatások bizonyították, hogy a tanulásról alkotott elképzelések, a tanulási tevékenységek spontán másolása, bevésése, a tanuláshoz való hozzáállás, sőt akár a tanuláshoz való hozzáférés alapvetően befolyásolható a tanulás szervezési módjával (pl. *Aronson*, 2008; *Johnson* és *Johnson*, 1999; vagy itthon *Benda*, 2002). A *Johnson* testvérpár több évtizeden keresztül (*Johnson* és *Johnson*, 2009), összesen több mint 1200 kutatás vizsgálatával folyamatosan elemezte az egyéni tanulásra épülő, a versenyeztető és a kooperatív tanulásszervezés hatását a tanulók bevonódására, lelki egyensúlyára, tanulmányi teljesítményére, valamint a gon-

dolkodási képességekre. Azt találták, hogy döntően befolyásolja ezeket a tényezőket az, ahogyan a pedagógus a tanulási-tanítási folyamatot szervezi. A pedagógus mindenképpen üzen a diákjainak azzal, ahogyan szervezi az órákat. Arról az üzenetről van itt szó, amelyet a tanulás szervezési módja, szimbolikus rendje (*Foucault*, 1994), akár öntudatlanul követett hagyományos gyakorlata, rejtett tanterve (*Szabó*, 1985) üzen a tanulásban részt vevőnek.

a pedagógus mindenképpen üzen a diákjainak azzal, ahogyan szervezi az órákat

Hogy milyen tanulói identitása alakul ki a tanulóknak, milyen naiv pedagógiai nézeteik születnek ennek hatására a tanulásról, az iskoláról, a tanárokról, az osztálytársakról, az döntően befolyásolhatja saját teljesítményüket. Ezért szükségesnek látszik egy olyan visszajelzési dimenzió tudatos követése, amely a pedagógiai környezet, a szervezett tanulási tevékenységek szintjén reflektál az egyén személyes helyére, a helyzetével kapcsolatos érzelmeire, félelmeire, elvárásaira, tudatosságára. Ez az a dimenzió, amelyben elérhetjük a rogersi énartikulációs tendenciát (*Rogers*, 2004), a tanulás életre szóló belső motorját. Ez a dimenzió tehát a tanulásban részt vevő egyének, individuumok személyes érzelmi, tudati és reflektív-kritikai kompetenciáinak mozgósításával és fejlesztésével segít megtalálni egy konstruktív tanulási részvétel egyénre szabott feltételeit. Teszi ezt azzal, hogy a tanulásszervezés folyamataival, megtervezett tevékenységeivel lehetőséget ad az ebben a dimenzióban szükséges, akár mégis spontán visszajelzések megjelenésére (pl. *Aronson*, 2007; *Durlak* és mtsai, 2011; *Arató*, 2017).

az sem baj, ha hiába van jelen (ha nem ért semmit).

Ebben az értékelési dimenzióban a pedagógus által felajánlott viselkedésformák, tanulói szerepek, tanulói spontán vagy szervezett kihívások, hozzáférhetővé tett források és feladatok, releváns tevékenységek összessége képviseli az értékelési folyamatot. Amikor valaki azt tanulja meg a saját tanulói szerepéről, hogy „maradjon nyugton", „ne beszélgessen", „akkor is figyeljen, ha egy szót sem ért az egészből", akkor lassan eltávolodik az iskolai tanulástól. Könnyen azt érezheti ugyanis, hogy őt a tanulás-tanítás gyakorlatban megvalósuló rendszere nem tartja számottevőnek, a jelenléte csak abból a szempontból számít, hogy észrevétlen-e, az sem baj, ha hiába van jelen (ha nem ért semmit). A tanulói szerep értékelése a tanulásszervezési folyamatokkal intellektustól és iskolai eredményességtől függetlenül minden egyes tanulóban hasonló hatásokat vált ki, esetleg különböző mértékben. Az egyéni tanulásra és versenyeztető struktúrákra épülő rendszerekben egyaránt jellemző hatás az iskolai tanulástól történő eltávolodás mind a magas teljesítménnyel rendelkező tanulók, mind a lemaradók esetében, még ha különböző mértékben is (*Johnson* és *Johnson*, 1999; *Benda*, 2002).

A tanulásszervezés paradigmatikus jelentőségére és önállóan vizsgálandó tanulási dimenziójára az elmúlt 40 évben a kooperatív tanulásszervezés nemzetközi diskurzusa hívta fel a figyelmet (*Johnson* és *Johnson*, 2009; *Arató*, 2011; 2013; 2014; *Sharan*, 2012). Ha a tanulási folyamatot a kooperatív alapelvek (*Arató*, 2011; 2014) szerint strukturálja a pedagógus, akkor jó eséllyel ad teret annak, hogy – ebben a negyedik dimenzióban is – a tanulást támogató visszajelzéseket kapjanak a résztvevők. A kooperatívan szervezett tanulási struktúrák-

ban minden egyes tanulásban részt vevő egyén megtalálhatja a saját helyét, szerepét, megfogalmazhatja a kétségeit, kérdéseit, bemutathatja, megtaníthatja saját tudásának elemeit stb. A tanulás szervezésének kooperatív módja segít tehát kibontani a negyedik dimenzióban rejlő értékelési lehetőségeket. A résztvevők számára egyre világosabban bontakozik ki, hogy kiért is tanulnak, valamint az is, hogy egyéni céljaik követésével, személyes törekvéseikkel hogyan támogatják a többiek tanulását, illetve, hogy a többiek tanulása hogyan támogatja az egyének tanulását. Éppen így elemezhető, hogy bizonyos tanulásszervezési eljárások hogyan nem segítik – akár szándékaik ellenére sem –, a tanulásban részt vevők valódi fejlődését, releváns kompetenciáik mozgósítását és önszabályozó fejlesztését. Az értékelés a tanulásszervezés módjával szocializációs dinamikaként mindenképpen megvalósul minden egyes osztálytermi gyakorlatban. A cél, hogy a pedagógus a tanulásszervezés módjával megfogalmazott üzenetekkel egyre inkább tisztában legyen, és hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulásszervezési módok irányába mozdítsa el a mindennapi gyakorlatát. Így a kialakuló pedagógiai környezet olyan visszajelzéseket adhat minden egyes résztvevőnek, hogy azok egyre inkább „otthon érezzék" magukat a saját tanulásukban.

Az értékelés a tanulásszervezés módjával egy negyedik dimenzióban bontja ki a pedagógus számára eddigi „rejtett tantervét". Ahogyan addig szervezte az óráit, azzal mit üzent a tanulóinak róluk, a tanulás természetéről, a tanításról? Vajon milyen képet alakíthattak ki magukról mint tanulókról? Elhiszik-e, hogy képesek önállóan tanulni? Kaptak-e segítséget az önálló tanuláshoz mindannyian? Motiválja-e őket a bevonódásra, az aktív részvételre az, ahogyan az órákat szervezte a pedagógus? Szeretnek-e járni az órákra, az iskolába? Fejlődtek-e a képességeik, emelkedett-e minden egyes tanuló teljesítménye? Látható, hogy a pedagógus önreflexiójának ebben a negyedik dimenziójában is hasonló kérdések merülnek fel, mint a többiben, a kérdések fókusza azonban a tanulás szervezésének módjára irányul. Ha a tanár minden egyes tanulónál fejlődést szeretne elérni, ha azt szeretné, hogy a tanítványai egyre inkább szeressenek iskolába járni, ha azt szeretné, hogy a kompetenciaméréseken is jól teljesítsenek, de a helyi tantervet is sikeresen teljesítsék, akkor a tanulás szervezésének hatásait is szükséges figyelembe vennie.

> a tanulás szervezésének módja döntően befolyásolja a tanulók eredményességét

A kooperatív tanulásról szóló diskurzus valójában egy új neveléstudományi paradigmát fektetett le, vagyis félreértés azt valamiféle módszertanként felfogni (*Arató*, 2013; 2014). A lényeges felismerés az, hogy a tanterven; a tanári felkészültségen és alkalmasságon; az iskolai környezeten; az integrációs feltételeken túl, vagy akár mindezek ellenére, a tanulás szervezésének módja (pl. egyéni, versenyeztető vagy kooperatív) döntően befolyásolja a tanulók eredményességét, a tanuláshoz és iskolába járáshoz fűződő attitűdjeit, önértékelését, lelki egyensúlyát.

A kooperatív paradigma által feltárt negyedik dimenzióban nem azon van a hangsúly, hogy kooperatív struktúrákat, modelleket követnek-e a pedagógusok, hanem azon, hogy bármilyen módon is szervezik a tanulást (egyéni, versenyeztető, kooperatív), az döntő hatással lehet az eredményességre. Így a tanulásszervezés alakítása ma már nem ízlés vagy szokás kérdése többé, hiszen tudományos eredmények bizonyít-

ják bizonyos tanulásszervezési struktúrák előnyeit más struktúrákhoz képest (lásd erről *Johnson* és *Johnson*, 1999). A kooperatív alapelvekre épülő folyamatok nem feltétlen állnak kagani struktúrákból,[6] a frontális moderációra épülő moderátoriskola modelljében (*Nissen* és *Iden*, 1999) például érvényesülnek a kooperatív alapelvek, miközben a kooperatív diskurzustól függetlenül alakult ki, és nem alkalmaz kifejezetten a kooperatív diskurzusból ismert struktúrákat. Az is világos, hogy az eredményesebben szervezett, kooperatívabban strukturált folyamatok bevezetése bármely demokratikus pedagógiai modell esetében releváns lehetőség. Ez azt jelenti, hogy bármilyen módszertannal vezetett tanórai folyamatban érvényesíthetők a kooperatív alapelvek, hiszen ezek a tanulásszervezés hogyanjára vonatkoznak (*Arató*, 2008). Egy drámapedagógiai foglalkozás szervezésénél, egy matematikaversenyre felkészítő szakkörön, egy projektpedagógiai hét esetében egyaránt vizsgálhatja a pedagógus a hatékonyabban, eredményesebben és méltányosabban strukturált folyamatok jelenlétét és implementációját. A kooperatív tanulásszervezés ugyanis nem egy módszertani megközelítés, viszont bármely módszertani megközelítés számára világos tükröt tud tartani abból a szempontból, hogy az adott módszertani megközelítés – legyen az egy hagyományos tanóra, egy drámafoglalkozás, egy projektpedagógiai nap –, milyen üzeneteket hordoz a tanulásszervezés gyakorlatával. Arról is, hogyan lehetne úgy átalakítani a folyamatokat, hogy azok még több tanulónak kínáljanak nagyobb esélyt a sikerhez.

A tanulásszervezés gyakorlatával megvalósuló értékelés lehet tehát egy tudatosan átgondolt gyakorlat eredménye is. Olyan tanulási és tanítási gyakorlatot érdemes szervezni, amelyben objektív kritériumoknak megfelelő teljesítményértékeléssel is bizonyítható, hogy a tanulók mindegyike fejlődik azokban a kulcskompetenciákban, amelyek nélkülözhetetlenek a konstruktív társadalmi együttéléshez és a személyes boldoguláshoz – a magasabb tanulmányi teljesítmény mellett. Ilyen kulcskompetenciák például többek között a személyes és szociális kompetenciák, másképpen az érzelmi intelligencia területe, valamint az önálló és önszabályozó tanuláshoz szükséges kompetenciák, vagy az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó reflektív és kritikai gondolkodás. Célszerű olyan tanulásszervezési modelleket követni, amelyek a kialakított lépések, tevékenységek során bizonyítottan eredményesebben fejlesztik a fenti kompetenciaterületeket, mint más tanulásszervezési módok. Ebben a dimenzióban tehát a tanulási folyamatok struktúráira irányul a figyelem.

> a tanulási folyamatok struktúráira irányul a figyelem

A tanulásszervezéssel történő értékelés magas szintű önreflexiót vár el a pedagógusoktól, hiszen olyan bevésődött elképzelésektől, a saját iskolai szocializációjuk során rögzült nézeteiktől szükséges esetleg elrugaszkodniuk, amelyek addigi gyakorlatukat évek, évtizedek óta meghatározták. Az elején elég, ha egyszerű, de releváns alapelvek mentén kezdi el vizsgálni a tanulás és tanítás tervezésének és szervezésének folyamatait a pedagógus (*Bárdossy* és *Dudás*, 2010, 181. o.), lehetőleg a konkrét gyakorlatra vonatkozó kérdések felvetésével.

[6] A Kagan által megalkotott kooperatív tanulásszervezési formák, pl. Kerekasztal, Diákkvartett, 3 megy 1 marad stb., lásd *Kagan* és *Kagan*, 2011.

Ha a pedagógus feltesz egy kérdést, hogyan győződhet meg arról, hogy mindenki válaszolt-e rá? Elég, ha valakit felszólít, és ő válaszol rá? Akkor mi a biztosíték arra, hogy a többiek is végiggondolták, vagy hogy egyáltalán figyeltek? Vagy annyira nem lényeges a feltett kérdés? Ha nem az, akkor miért is tette fel? Ha lényeges, akkor hogyan kap választ mindenkitől, ellenőrizhető módon? Fontos, hogy mindent a pedagógus ellenőrizzen? stb.

A tanulás szervezésének és irányításának területét gyakran nevezik *classroom management*-nek a nemzetközi szakirodalomban (lásd pl. *Kagan* és *Kagan*, 2009). Az általános vizsgálati szempont az, hogyan járul hozzá minden egyes tanulónál a hirdetett és megvalósítani kívánt pedagógiai célkitűzésekhez az, ahogyan a pedagógus menedzseli a tanulási és tanítási folyamatot. A kooperatív diskurzus itthon ismert modelljei, mint például a Jigsaw Classroom (*Aronson* és mtsai, 1978; *Aronson*, 2007), a kagani struktúrák (*Kagan* és *Kagan*, 2011), a kooperatív paradigma elképzelés (*Arató* és *Varga*, 2012), a Komplex Instrukciós Program (*Cohen* és *Lotan*, 2015), a Group Investigation (*Sharan*, 2012) és más modellek is a kívánt irányba mozdítják a tanlásszervezéssel megvalósuló értékelés gyakorlatát. Ilyenek például a facilitátor-moderátor diskurzus modelljei, például a Moderátoriskola (*Nissen* és *Iden*, 1999) vagy a Disputa program (*Hunya*, 1998). Mindezek a modellek segítséget nyújtanak abban, hogy egy pedagógus újragondolhassa, milyen üzeneteket kíván kódolni a tanulási és tanítási folyamatba a megvalósítandó tanulásszervezési folyamatok és struktúrák segítségével.

A fenti, a tanulás szervezésének szintjére koncentráló modellek megegyeznek abban, hogy mind a pedagógusok, mind pedig a tanulók tudatosan néznek szembe azzal, hogyan működik, hogyan hat rájuk az, ahogyan a tanulási és tanítási folyamatok zajlanak az osztályközösségben. A negyedik dimenziós értékelés tudatos alakításához, a tanulásszervezési gyakorlat által kialakított struktúrák és folyamatok hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb működésre történő átállításához elengedhetetlen, hogy a tanulás szervezői és résztvevői kölcsönösen partnernek tekinthessék egymást. Ez a partnerség nem azt jelenti, hogy összemosódnak a szerepek, megszűnik a „tekintélytisztelet". Éppen ellenkezőleg, egyre világosabban rajzolódik ki, milyen fontos szerepe van a pedagógusnak és ugyanakkor a tanulónak is a közös siker elérésében, s ebben a közös feladatban kinek mi a pontos szerepe, feladata és mik a lehetőségei.

a tanulás szervezői és résztvevői kölcsönösen partnernek tekinthessék egymást

ÖSSZEGZÉS

A többdimenziós értékelés modelljének gyakorlati aspektusai alapján talán az a lefontosabb tanulság, hogy a teljesítményértékelés, a formatív értékelés, a metakognitív értékelés és a tanulásszervezéssel történő értékelés területén egyaránt számos fejlődési út kínálkozik a pedagógusok számára. A kompetenciaalapú, kritériumorientált, valamint folyamatelvű curriculumra épülő teljesítményértékelésben három lehetséges fejlődési terület is kirajzolódik. A formatív értékelés során, a tanulás hogyanjára történő visszajelzések és a visszajelzések segítségével bemutatott tanulási know-how-k további utakat rajzolnak ki a pedagógiai gyakorlat számára.

A metakognitív értékeléssel a tanulók nemcsak azt érthetik meg, hogy nekik személyesen milyen a viszonyuk az adott tudásterülethez, hanem annak összefüggéseit, alkalmazhatóságát, a tanulás további irányait és útjait is feltárják a maguk számára. A tanulásszervezéssel küldött üzenetek áthangolására, átalakítására számos, egymástól eltérő megközelítést ismerhetnek meg a pedagógusok, s ahogyan utaltunk rá, ezek közül nagyon sok itthon sem ismeretlen. Fontos felismerés, hogy az értékelés különböző funkciói (szummatív, diagnosztikus, intervencionális, folyamatelvű) mind a négy dimenzióban megjelenhetnek. Így akár egyetlen dimenzióban, például a teljesítményértékelés dimenziójában is az lehet a fejlődés iránya, hogy a szummatív értékelési funkció mellett a másik három funkciót is alkalmazza a pedagógus, amikor értékeli, visszajelenti a tanulói teljesítmények alakulását a tanulók, illetve a további érintettek számára (szülők, minőségbiztosítás stb.). Ehhez hasonlóan az értékelés aktorainak, cselekvő résztvevőinek körét is bővíthetjük, hiszen az értékelők lehetnek maguk a tanulók, a tanulótársak és a pedagógusok egyaránt, függetlenül attól, hogy a teljesítményre, a tanulás módjára vagy a tanultak jelentőségére, összefüggéseire, netán a tanulási-tanítási folyamatokra vonatkozik az értékelés és visszajelzés.

2. ÁBRA

A önfejlesztés lehetőségei a tanulási-tanítási folyamat értékelésének területén

Önfejlesztési lehetőségek az értékelés négy dimenziójában			
Teljesítményértékelés	**Formatív értékelés**	**Metakognitív értékelés**	**Értékelés a tanulásszervezéssel**
visszajelzés dialógusban:	a hogyanra koncentrál:	a miértre koncentrál:	a szervezésre figyel:
kompetenciaalapú, kritériumorientált, folyamatelvű	tanulási technikák, technológiák tanulási rutinok, szokások tanulási rugalmasság	személyes jelentőség összefüggések, adaptálhatóság reflektív és kritikai	személyes jelenlét (érzelmi, tudati, reflektív-kritikai) szociális jelenlét (konstruktív, tudatos, autonóm) személyes jogok
• diagnosztikus • folyamatelvű • beavatkozó • szummatív	• diagnosztikus • folyamatelvű • beavatkozó • szummatív	• diagnosztikus • folyamatelvű • beavatkozó • szummatív	• diagnosztikus • folyamatelvű • beavatkozó • szummatív
> önértékelés > társértékelés > tanári értékelés	> önértékelés > társértékelés > tanári értékelés	> önértékelés > társértékelés > tanári értékelés	> önértékelés > társértékelés > tanári értékelés

Forrás: *saját szerkesztés*

A négydimenziós értékelési modell dimenziói mentén talán könnyebben feltárhatók azok a gyakorlati ismérvek is, amelyek a kutatók osztálytermi értékelési gyakorlattal kapcsolatos vizsgálatait is pontosíthatják. A szerző több mint 25 éve kíséri nyomon a pályán lévő pedagógusok törekvését gyakorlatuk továbbfejlesztésére. Az a benyomás alakult ki benne kutató-fejlesztőként, hogy amint egy pedagógus bármely tanulási-értékelési dimenzió egyetlen pontján elindít egy belülről is szükségesnek érzett változást, az első eredmények hatására azonnal lép a többi dimenzió felé is. A megfontolva, lépésről lépésre haladó pedagógusok örömmel fogadják majd azt a hírt, hogy kezdetben elegendő csak az értékelési gyakorlatukon elgondolkodni és annak egy-egy pontját továbbfejleszteni, ha motiváltabb és sikeresebb tanítványokat szeretnének.

IRODALOM

Arató Ferenc (2008): A kooperatív tanulás szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben. In: Arató Ferenc (szerk.): *Kooperatív tanulásszervezés az integráció szolgálatában*. Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest. 7–12.

Arató Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatikus jellege. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban *2010*. MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–22.

Arató Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas,* **3**. 1. sz., 57–79.

Arató Ferenc (2014): On deconstruction of Education. *Hungarian Educational Research Journal,* **4**. 4. sz.

Arató Ferenc (2015): Korlátozó előítéletek intézményvezetők körében. *Autonómia és felelősség,* 2015 **1.** 1.sz., 45–58.

Arató Ferenc (2017): Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója. *Autonómia és felelősség,* **3.** 1–4. sz., 5–29.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe* (átdolgozott, bővített kiadás), Mozaik Kiadó, Szeged.

Aronson, Elliot (2007): *A társas lény.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. és Snapp, M. (1978): *The Jigsaw Classroom*. Sage Publications, Beverly Hills.

Aronson, J., és Juarez, L. (2012): Growth mindsets in the laboratory and the real world. In: R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan és E. J. Gubbins (szerk.): *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education*. National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, CT. 19–36.

Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2010): *A tanulás szervezése és értékelése.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Terézia (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Black, P. és Wiliam, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan,* **80**. 2. sz., 139–148.

Bigazzi Sára (2013): Az előítélet. In: Varga Aranka (szerk., 2013): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 15–36.

Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle,* **52.** 9. sz., 26–37. és 10. sz. 21–30.

Bennett, R. E. (2010): Cognitively based Assessment of, for, and as learning(CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment. *Measurement,* **138.** 8.sz., 70–91.

Bennett, R. E. (2011): Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy* & *Practice.* Volume 18 Issue I. 5–25 | Published online: 25 Jan. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, **24**. 3. sz., 317–350. Letöltés: https://doi.org/ 10.1080/0969594X.2017.1319337 (2018. 12. 10.)

Black, P. és Wiliam, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan,* **80.** 2. sz-, 139–148.

Black, Paul, McCormick, Robert, James, Mary és Pedderd, David (2006): Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education,* **21.** 2. sz., 119–132.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., és Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development,* **78**. 1. sz., 246–263.

Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: R. W. Tyler (szerk.): *Educational evaluation: New roles, new means (Yearbook of the National Society for the Study of Education, Vol. 68, Part 2.).* University of Chicago Press, Chicago. 26–50.

Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2015) *Csoportmunka – tervezés. Stratégiák heterogén összetételű osztályok számára*. Digitális Esélyegyenlőségi Alapítvány, Budapest.

Crooks, T. (2004): Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. Paper presented at the Third Conference of the Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies (ACEAB), Fiji.

Csapó Benő (2003): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle,* **53.** 3. sz., 12–28.

Csapó Benő, Csíkos Csaba és Korom Erzsébet (2016): Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. *Iskolakultúra*, **26.** 3. sz., 3–16.

De Corte, E. (2001) Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. In: *Magyar Pedagógia,* **11.** 4. sz., 413–434.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., és Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development,* **82**. 1. sz.,, 405–432.

Earl, L. és Katz, S. (2005): *Rethinking Classroom Assessment With Purpose in Mind*. Western Northern Canadian Protocol, Winnipeg, Manitoba.

Farrand, P., Hussain, F. és Hennessy, E. (2002) The efficacy of the ‚mind map' study technique. *Medical Education,* 36. 5. sz., 426–431.

Fletcher, A. és Shaw, G. (2012): How does student-directed assessment affect learning? Using assessment as a learning process. *International Journal of Multiple Research Approaches,* **6.** 3. sz., 245–263.

Foucault, M. (1994): A szubjektum és a hatalom. *Pompeji,* **5.** 1–2. sz., 177–187.

Foucault, M. (1999): Mi a szerző? In: Foucault, M.: *Nyelv a végtelenhez.* Latin Betűk, Debrecen. 119–145.

Goleman, D. (2002) *Érzelmi intelligencia a munkahelyen.* Edge 2000, Budapest.

Gordon, Th. (2001) *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Assertiv Kiadó, Budapest.

Hegedűs Gábor (szerk., 2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.

Imre Anna (2012): Fejlesztő értékelés az általános iskolákban. *Educatio,* **21.** 3. sz., 386–400.

James, M. (2017): (Re)viewing assessment: changing lenses to refocus on learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice.* **24**. 3. sz., 404–414.

James, M. és Lewis, J. (2012): Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities. In: J. Gardner (szerk., 2012): *Assessment and Learning.* 2nd Edition. Sage, London. 187–205.

Johnson, R. T. és Johnson, D. W. (1999): *Learning Together and Alone.* Allyn and Bacon, Massachusetts.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (2009): An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher* **38**. 5. sz. Letöltés: https://journals.sagepub.com/stoken/rbtfl/M5Qm91PGIDzvQ/full (2018. 12. 10.)

Jussim L., Robustelli, S. és Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In: A. Wigfield és K. Wentzel (szerk.): *Handbook of motivation at school*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 349–380.

Kagan, S. és Kagan, M. (2009): *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing, San Clemente.

Kagan, S. és Kagan, M. (2011): *Kagan Kooperatív Tanulás.* Önkonet, Budapest.

Kramarski, B. és Libermann, A. (2003): Az e-mail kommunikáció és a metakognitív oktatás alkalmazása a matematikai problémamegoldás fejlesztésében. (Using Electronic Mail Communication and Metacognitive Instruction to Improve Mathematical Problem Solving. Learning with Technologies in School, Home and Community. IFIP WG 3.5. International Conference on Informatics and Elementary Education. Manchester. Conference Proceedings, 121–127. Ford.: Mihály Ildikó). *Új Pedagógiai Szemle,* **53.** 7–8.

Knausz Imre (2008): *Mit kezdjünk az értékeléssel?* Educatio Kht., Budapest.

Merton, R. K. (1948): The self-fullfilling prophecy. *The Antioch Review*, **8.** 2. sz., 193–210.

Moeed, A. (2015): Theorizing Formative Assessment: Time for a Change in Thinking. *The Educational Forum*, **79**. 2. sz., 180–189.

Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma alapú tanítás. *Iskolakultúra,* **15.** 10. sz., 31–43.

Mompoint-Gaillard, P. (2015): Transversal Attitudes Skills and Knowledge (TASKs) for a democratic culture and intercultural understanding. In Arató, F. és Varga, A. (szerk) (2015) *Inclusive university – how to increase academic excellence focusing on the aspects of inclusion.* University of Pécs, Pécs.

Mompoint-Gaillard, P. és Lázár, I. (szerk., 2017): TASKs for democracy – 60 acitivities to learn and assess transversal attitudes, skills, and knowledge. Strabourg, Council of Europe.

Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50.** 7–8. sz., 255–269.

Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik, Szeged.

Nissen, P. és Iden, U. (1999): *Moderátoriskola.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Radnóti Katalin (2005): Hogyan lehet eredményesen tanulni a fizika tantárgyat? *Iskolakultúra,* **15.** 10. sz., 5–12.

Radnóti Katalin (2008): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Rogers, C. (2004): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban. In: *Valakivé válni – A személyiség születése.* Edge 2000 Kft, Budapest. 347–368.

Rosenthal, R. (2003): Covert Communication in laboratories, Classrooms, and the truly Real World. *Current direction in Psychological science,* **12**., 5. sz., 151–154.

Sadler, D. R. (1989): Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, **18**. 2. sz., 119–144.

Sadler, D. R. (2010): Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **35**. 5. sz., 535–550.

Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: Tyler, R. W. Gagné, R. M. és Scriven, M. (szerk.): *Perspectives of curriculum evaluation* (39–83). Rand McNally, Chicago, IL.

Sharan, Y. (2012): What we can learn from the history of cooperative learning. In: Hildebrand Jensen, A. (szerk.): *Perspektiver pa Cooperative Learning*. Dafolo, Denmark.

Shepard, L. A. (2005): Formative assessment: Caveat emptor. *Paper presented at the ETS Invitational Conference*, New York, NY.

Skiba, R., és Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure,* **47.** 2. sz., 66–73.

Somogyi Ágota (2016): A SAILS projekt tapasztalatai a pedagógus szemszögéből: a kutatásalapú tanulás szervezésének és értékelésének hatása a pedagógus attitűdjére. *Iskolakultúra,* **26**. 3. sz. 101–108.

Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv"*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Taras, M. (2005): Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, **53**. 4. sz., 466–478. Letöltés:

Tóth Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályzásról és a szöveges értékelésről. *Iskolakultúra,* **22**. 2. sz. 34–45.

Vass Vilmos (2017): A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései. *Autonómia és felelősség,* **III.** 1–4. sz. 55–65.

Wiliam, D. (2017): How Can Assessment Support Learning? A Response to Wilson and Shepard, Penuel, and Pellegrino. *Educational Measurement: Issues and Practice,* **31**. 1. sz. 42–44.

PAÁL ZSUZSANNA

Új kvalitatív értékelési módszer a vizuális nevelésben[1]

MŰHELY

AZ ÉRTÉKELÉS PROBLÉMÁI A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

Évek óta művésztanárként dolgozom, érettségizett, 13–14. évfolyamos, 19–20 éves diákok művészeti képzésével foglalkozom. Ebben a feladatkörben mindig problémát jelentett a diákok értékelése. 1-től 5-ig tartó számsorban nem könnyű érvényesíteni még egy órai vagy házi feladat értékelési kritériumait sem. Az értékelő kommunikáció számtalan valós árnyalatát ilyenkor egyikünk sem érzékeli, a diák maga sem tudja sokszor, hogy pontosan mit, miért kapott. Számára az érdemjegy csak egy többé-kevésbé dekódolható információ. Pedig a jegyben mint jelzésben – elvileg – benne foglaltatik a munka minősége, a technikai eszközök ismerete, a stiláris érzék kifejezésmódja, a diák szorgalma, aznapi hangulata, mentális nyitottsága, kézügyessége, megfigyelőképessége, ötletessége, egyedi látásmódja, figyelme, és még számos fontos elem.

Az osztályozás életidegensége nem véletlen. Az érdemjegyek adásakor ugyanis valójában leegyszerűsítő, érzelmeket mellőző redukció történik – mintha egy emberről csak annyit állapítanánk meg, hogy „van csontváza". Iskolaidőben a legtöbbször nem jut idő arra, hogy a diákokkal meg lehessen beszélni a feladatokra adott jegyek pontos okait. Az értékelés során a diáknak a feladathoz való viszonyáról, a feladat közbeni hatásokról, a feladat elvégzése közben érzett motivációiról, vagy épp alulmotiváltságáról a tanár nem tud meg sokat. Adunk egy jegyet, és a feladat készítőjének neve mellé beírunk egy számot. A diák feladathoz való hozzáállásának árnyalataira és okaira a jelenlegi értékelési rendszerben nem jut figyelem.

meg lehessen beszélni a feladatokra adott jegyek pontos okait

Tapasztalatom szerint az általános iskolai és középiskolai évek után már alapvetően kognitív lett a diákok érdemjegyek elfogadásához való viszonya, s fel sem merül bennük a kérdés, hogy az értékelést önreflektív módon is alkalmazhatnák. A

1 A közlemény alapját képző kutatás az MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport *Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása* projektjéhez is kapcsolódik. A Kutatócsoport honlapja: http://vizualiskultura.elte.hu. A műhelytanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

séma, miszerint *a tanár az, aki folyamatosan értékel*, (tanulmányi) önértékelésük mércéje is lett. Ezért sokan besorolják magukat a „négyesek, közepesek, jelesek" elkülöníthető világaiba. Ezeket a látszólagos világokat az osztályozás építi fel, s így, együtt olyanok, mint egy megváltoztathatatlan, eleve determináló szellemi kasztrendszer.

Ezért is volt számomra inspiráló a közelmúltban bemutatott holland „vizuális önértékelőlapok" (*Groenendijk* és *Hanstra*, 2016) megismerése. Ez egy jól áttekinthető, könnyen érthető eszközrendszer, amely a kritériumokat jól kifejező ábrákkal, képekkel segíti a diák pontos önértékelését és a tanár értékelő munkáját egyaránt. Az értékelőlapok nemzetközi beválásvizsgálatát a 2010-ben alakult Európai Vizuális Műveltség Hálózat (European Network for Visual Literacy) nevű, tizenhat ország mintegy hatvan kutatóját tömörítő csoport francia, magyar, német és osztrák tagjai végezték el (*Groenendijk, Haanstra* és *Kárpáti*, 2017; 2018). Az értékelési szempontok illeszkednek az Európai Vizuális Műveltség Keretrendszerhez (*Wagner* és *Schönau*, 2016; *Kárpáti* és *Pataky*, 2016), és illeszkednek a vizuális nevelés nemzetközi modelljeihez is (*Kárpáti*, 2015).

> megváltoztathatatlan, eleve determináló szellemi kasztrendszer

A képes önértékelőlapokat – természetesen egyénítve és magyar nyelven – én is elkezdtem használni a tanóráimon. Amióta ezzel foglalkozom, egyre nő a késztetésem, hogy minden projektfeladatnál használjam a módszert. Meglátásom szerint, ha finom tapintattal élünk ezzel az eszközzel, széles kapuk tárulnak ki, hogy tanár és diák jobban megérthesse egymást – különösen a tanár a diákot.

A VIZUÁLIS ÖNÉRTÉKELŐ LAP SZEREPE AZ ÖNREFLEKTÍV GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉBEN

Az önértékelést illetően egyfelől fontos tudnunk, hogy „[a]z énkép folyamatosan változik, így beépülhetnek az önértékelésbe az új értékelések, tapasztalatok. Az énreprezentáció alapvetően kétféle módon működik, az egyik az énerősítés, a másik az énkonzisztencia" (*Kőrössy*, 2009). A másik irányból, a fejlesztés és annak környezete felől közelítve „[az ön]értékelés azáltal fejleszti a diákok tanulási képességeit, hogy a tanulók aktív részeseivé válnak szocializációs, tanulási folyamataiknak. Segíti a tanulókat saját tanulásuk megértésében és a megfelelő tanulási stratégia megválasztásában, megvalósításában" (*Golnhofer*, 2011, 9. o.).

> saját fejlődésüket egyre tudatosabban irányíthatják

Az önértékelő lapoknak azonban – azon túl, hogy a fentiek tudatában készülnek – azért van nagy jelentőségük, mert használatuk képes változtatni a diákok értékeléssel *kapcsolatos negatív előítéletein*. A képes önértékelés új gondolkodásmód használatára készteti őket, így az addiginál adekvátabb önreflektív attitűdök ébredhetnek bennük. Az általam készített magyar nyelvű önértékelőlapok használatával, úgy látom, a mi diákjaink is érzékenyebbé, nyitottabbá válhatnak, és saját fejlődésüket egyre tudatosabban irányíthatják.

1. ÁBRA

Képes önértékelőlap a prezentációkészítéshez és előadáshoz szükséges képességelemek fejlettségének tudatosításához[2]

Forrás: *saját szerkesztés*

[2] A lapon szereplő képek és szövegek részletekben, nagyobb méretben is szerepelnek a következő fejezetben.

PÉLDA A FEJLESZTÉSRE: ÖNÉRTÉKELŐLAPOK A PREZENTÁLÁS ÉRTÉKELÉSÉHEZ

A prezentációkat, kiselőadásokat fontosnak tartom az órai munkában, mert a beszédkészség fejlődésének, a képek szelekciójának, elemzésének és a gondolatok összegzésének feladatait, kihívásait nagyon plasztikusan tömörítik. Egy kiselőadás arra is jó lehetőség, hogy a diákoknak alkalmuk nyíljon egyre bátrabban kiállni az osztálytársaik elé, jó alkalom arra, hogy a szó szoros értelmében *kiálljanak magukért* is. Próbálok az óráimon minél több ilyen bemutatkozási lehetőséget teremteni.

Nem elhanyagolható, hogy a művészeti jellegű OKJ szakvizsgáinkon két portfóliót is prezentálni kell a diákoknak a vizsgáztatók előtt. Az egyik a két év szakmai mukáját hivatott bemutatni, a másik pedig egy vizsgaremek-portfóliót. Ez egyáltalán nem kis feladat, ezért az erre való tudatos készülés elengedhetetlenül ott kell, hogy legyen a tanmenetünkben.

Az eltelt évek alatt diákjaim sok-sok kiselőadását végighallgatva kezdtem egyre jobban átlátni a jó prezentációhoz vezető munkafolyamatot és annak problematikusabb pontjait. A holland értékelőlapok között azonban történetesen nincs olyan, amelyik a *prezentációt* tematizálná. Adódott tehát a kihívás, hogy új feladattípusra alkalmazzam a képes önértékelést. Első saját vizuális önértékelő lapom tehát *Prezentáció, kiselőadás* címmel készült (*1. ábra*).

A lapon kis emberfigurák vannak, akik különböző tevékenységeket folytatnak. A figurákat magam terveztem és rajzoltam. Emberi karaktert adtam nekik, de meghagytam az eredeti értékelőlapokon szereplő alak stilizált, leegyszerűsített formáját. Érzelemkifejezések, hangulatváltozások azonban egyértelműen felismerhetőek a figurákon: *elégedettséget, elégedetlenséget, büszkeséget* vagy éppen *visszahúzódást* jelző emberi mozdulatokat és arckifejezéseket rajzoltam. Jól érthető, átlátható, empatikus figurákat igyekeztem tervezni, hogy a diákok el tudják különíteni az általuk megjelenített üzeneteket és ennek alapján ki tudják választani a számukra megfelelőt.

A képes önértékelőlapot kiegészíti egy másik, szöveges leírásokat tartalmazó lap, amelyen A, B, C, D válaszok szerepelnek (*2. ábra*). Először ezeket a válaszlehetőségeket olvassák el a diákok, és döntenek, hogy melyik számukra a legrelevánsabb. Ennek alapján színezik be a vizuális lapon a megfelelő figurát.

A szövegformálás

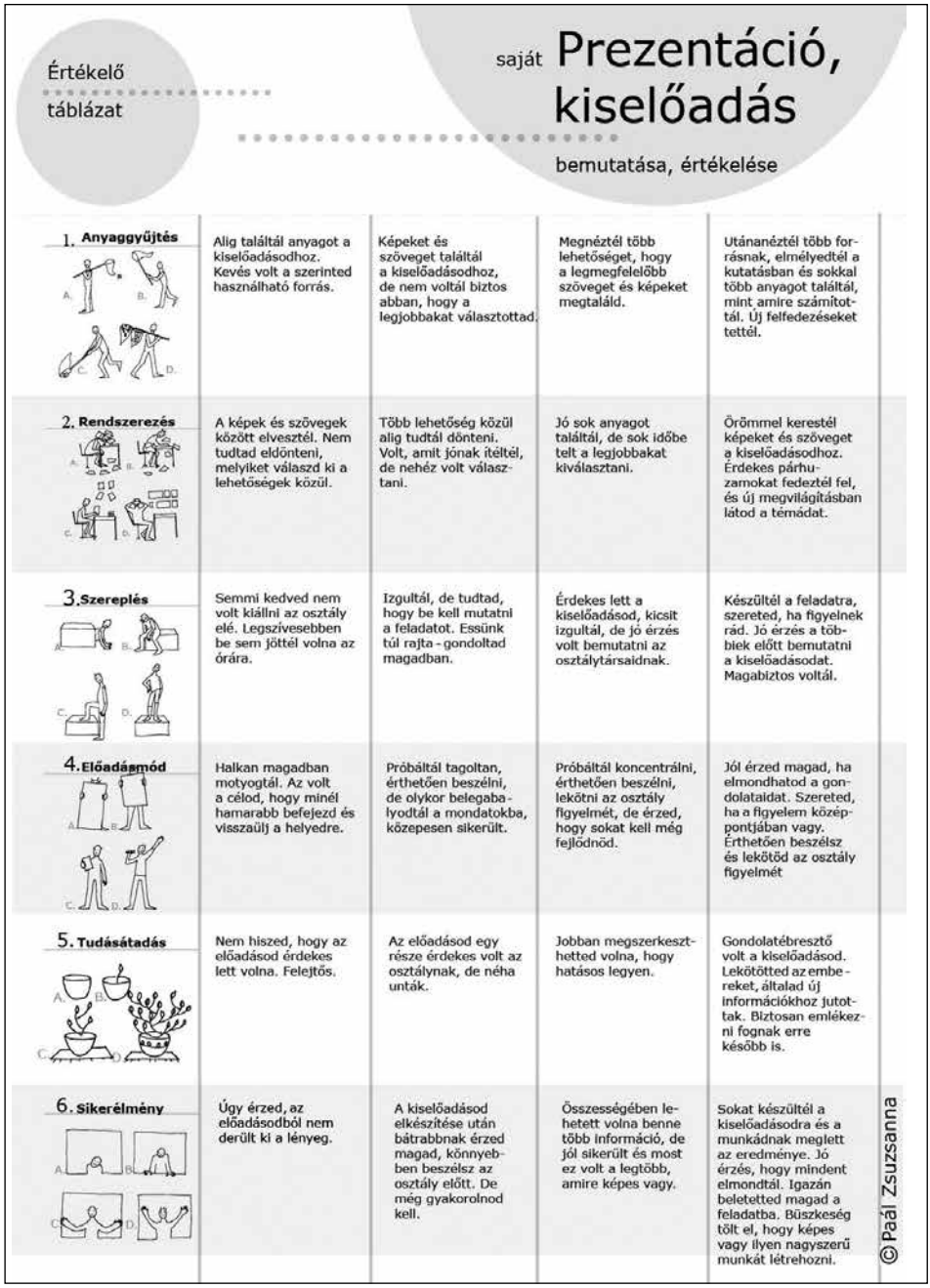
Először összegyűjtöttem a prezentációkészítéshez és előadáshoz szükséges képességelemeket. Ennek alapján formálódtak meg az értékelőlap szövegei. Próbáltam a lapon egyértelműen és könnyedén fogalmazni. Iskolánkban tegezzük a diákokat, tehát a lap szövege is így tesz.

Az egyes képességszintek képi megjelenítése

A vizuális művészeti területen tanuló diákok, illetve az itt tanító tanárok közös tapasztalata – az enyém is –, hogy az iskolai oktatásban a matematikafeladatok nagy nehézséget jelentenek számunkra. Ugyanígy az olyan analitikus értékelőrendszerek is, amelyekben hosszú szöveges leírások szerepelnek, a vizuális tanulási módot preferáló embereknek problémát jelentenek (a vizuális tanulásról lásd *Kárpáti*, 2014). A vizuális kérdőív a maga rajzaival egyszerűbben értelmezhető a vizuális területeken

2. ÁBRA

Szöveges önértékelőlap a prezentációkészítéshez és előadáshoz szükséges képességelemek fejlettségének tudatosításához



Forrás: *saját szerkesztés*

alkotó, tanító és tanuló emberek számára, hiszen az ő tapasztalatuk erősebb a képi jelek értelmezésében.

Az alábbiakban – a vizuális ábrázolásra fókuszálva – bemutatom az önértékelő lap hat pontján belül felállítható képességszintek megjelenítési szempontjait. Az első alfejezetben – az anyaggyűjtés példáján keresztül – röviden felvázolom a képi megjelenítés általános nehézségeit is.

Anyaggyűjtés

Az anyaggyűjtést mint tevékenységet egy vizuális jelben összesűrítve – az önértékelőlap szempontjai szerint – nehéz megjeleníteni, hiszen sok képességelemet mozgósít. Ráadásul a szinteket az osztályozásnak is megfelelő kategóriákban kellett ábrázolni, párhuzamban az ismert értékelési fokokkal („elégséges, közepes, jó, jeles") – segítendő az iskolai valósághoz történő kapcsolódást. El kellett döntenem, elég-e kiindulásnak két variációt árnyalni (keveset gyűjt / sokat gyűjt), vagy ennél is árnyaltabban fogalmazzuk meg az értékelési szinteket. Olyan módon természetesen, hogy az önértékelés szintjei is megjelenjenek. És hogyan fogalmazzuk meg képekben, hogy *mi az*, amit a diák gyűjt? Anyagot, persze, de az *anyag* mit jelent? És hogyan gyűjti azt a tanuló?

> tapasztalatuk erősebb a képi jelek értelmezésében

Elindultam ezen a szálon: a diákok alapvetően az interneten gyűjtik az adatokat. Ebből lehetne egy olyan rajz – gondoltam –, ahol ül egy figura számítógép előtt, és digitális képeket gyűjt. Kérdés, hogy erről a látványról mire asszociál, aki látja. Mert esetleg online játékra, Facebook-használatra, csevegésre, filmnézésre. Ha a rajzon azt szeretnénk felidézni, ami valóban történik – ti. hogy (a számítógép előtt) ül egy diák, és adatokat gyűjt a kiselőadásához –, akkor a túl direkt ábra irreleváns képzetek felé viheti a nézőt. További kérdés, hogy ezen az ábrázolásmódon belül vajon hogyan tudná felismerni a diák, hogy ő valamit „jól", „közepesen" vagy „jelesre" gyűjt? Mi alapján dönthetné el, hogy a lapon melyik rajzot jelölje be?

Végül meglett a megoldás: a gyűjtésnek mint tevékenységnek az egyik legismertebb, szinte archetipikus képi jeléhez fordultam vissza: a lepkegyűjtéshez. Így a fokozatokat is könnyen meg tudtam jeleníteni. Az első rajzom a szomorú fejjel álldogáló figura, üres lepkehálóval a vállán. A második képen már szalad, tehát a statikusságából kimozdult. A harmadik változatban elkapta a lepkét, a negyedik alak pedig mosollyal az arcán viszi haza a zsákmányt. A figuráknak adtam arckifejezést is, hogy a jelentést árnyalni tudjam. Ezek idézik fel az adott feladatszakaszban jelen lévő lehetséges érzelmeket. Így könnyebben azonosítják magukban a diákok, hogy mit is élnek meg (*3. ábra*).

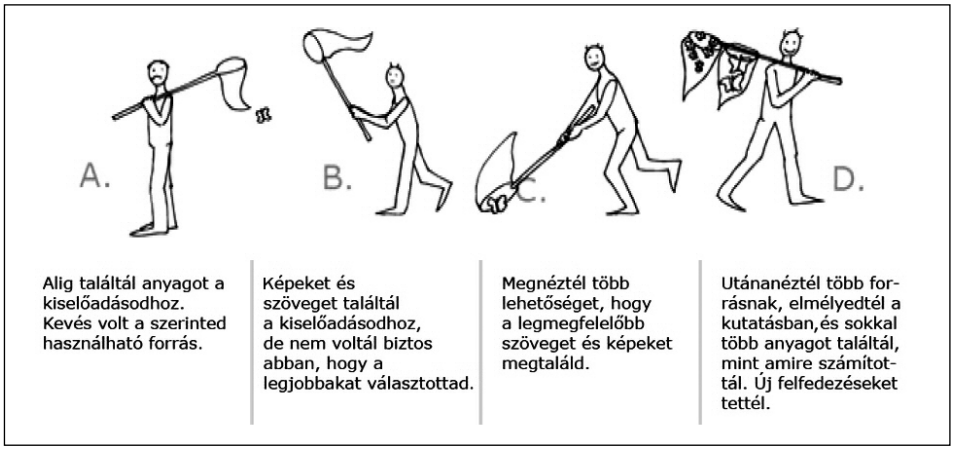
> könnyebben azonosítják magukban a diákok, hogy mit is élnek meg

Rendszerezés

A rendszerezést is digitális felületen végzik a diákok, de ezeket itt sem jelenítettem meg, inkább egy íróasztal mellett ülő figurát rajzoltam. Az első esetben a figura papírok halmaza alatt roskadozik, lekonyult szájjal, a probléma súlya alatt. A következő képen felemeli a fejét, de a földön még papírok vannak. A harmadik képen már feltett belőlük néhányat a falra, az asztalán rend lett, a negyedik képen pedig üres az asztal, és a figura hátradől, mert minden képet szépen elhelyezett a falon (*4. ábra*).

3. ÁBRA

Az egyes képességszintek képi és szöveges megjelenítése az anyaggyűjtés esetében



Forrás: *saját szerkesztés*

4. ÁBRA

Az egyes képességszintek képi és szöveges megjelenítése a rendszerezés esetében

Forrás: *saját szerkesztés*

Szereplés

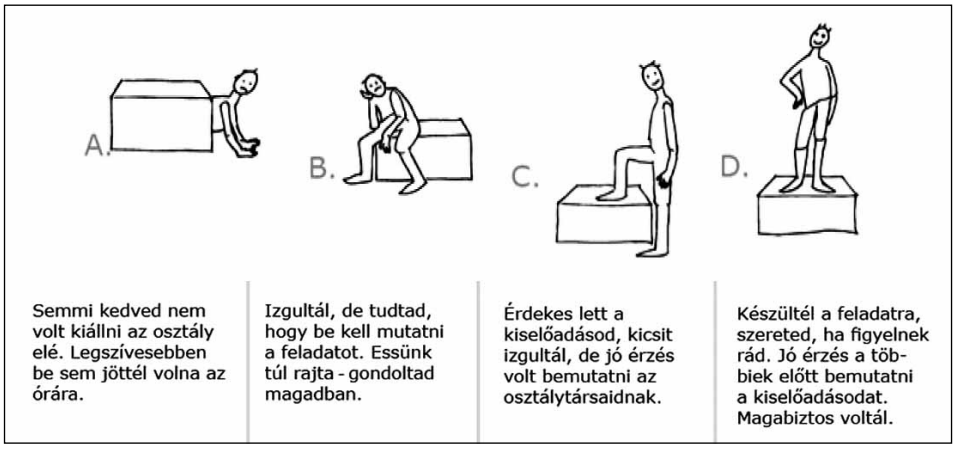
Ez az egyik legösszetettebb feladat, ami véleményem szerint a legtöbb nehézséget jelenti általában a diákoknak. Az általános és középiskola tizenkét éve a legtöbb esetben arra szocializálja a diákokat, hogy akkor van minden rendben, ha szépen csendben a helyükön maradnak. Ezért az, hogy ki kell mozdulniuk a komfortzónájukból,

és ki kell állniuk az osztály elé, szemben az osztálytársaikkal, problémát szokott okozni. Ez a szokatlan szituáció izgalommal tölti el őket. Mivel ebben a helyzetben a stressz is jelen van, a kis figurát is próbáltam a lehető legempatikusabb megközelítésből, egyben feszültségoldó humorral lerajzolni.

Az első képen egy téglatestszerű emelvény mögé elbújtatva rajzoltam meg őt, ahonnan kifelé néz. A második képen rajta ül az emelvényen, a tenyerébe támasztva a fejét, bús pillantással. A harmadik képen jobb lábával rálép a kis dobogóra, egy mosolyt fedezhetünk fel az arcán, hiszen a bátorság első lépését már megtette. A negyedik képen jobb kezét a csípőjére támasztva magabiztosan, mosolyogva áll a dobogón (*5. ábra*).

5. ÁBRA

Az egyes képességszintek képi és szöveges megjelenítése a szereplés esetében



Forrás: *saját szerkesztés*

Előadásmód

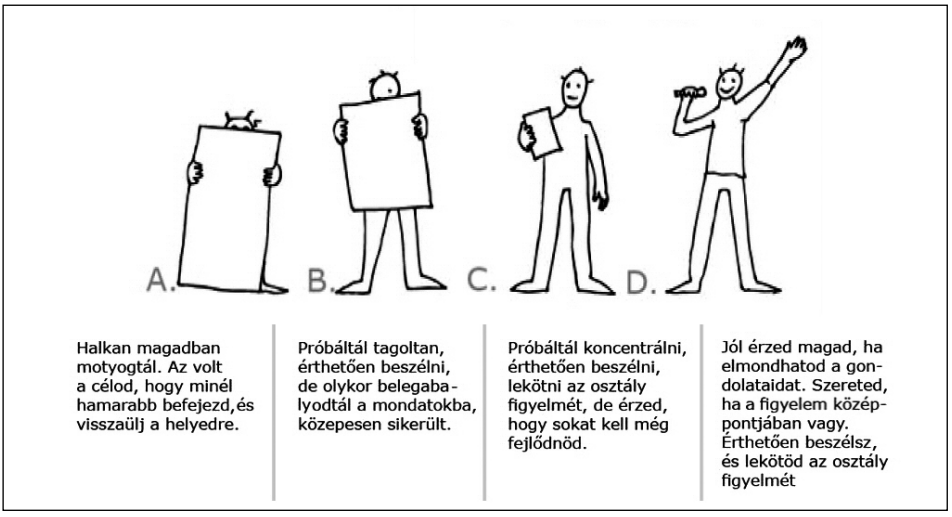
Az előadásmód megítélésével kapcsolatos szempontok közel állnak a szerepléshez, a kettő között azonban van olyan különbség, ami miatt utóbbi mégis külön önértékelési táblázatot kapott. Ez pedig a beszéd: a hangsúlyozás, az érthetőség, a hangerő, illetve a beszéd közbeni céltudatosság fontossága. Az előadásnak jól érthetőnek és artikuláltnak kell lennie, hogy a nézők értsék, miről van szó. Idetartozik a szöveg tagolása, és a diaképekkel való szinkronitása. A kis figuránkat az első képen egy nagy lap mögé rejtettem, ki sem látszik mögüle, elbújva áll a jegyzetei mögött. A második képen már kikukucskál, de a lap feleakkorra, mint ő.

a beszéd közbeni céltudatosság fontossága

Ezek még azok a helyzetek, amikor az előadás készítője nem mer elszakadni a szövegtől, folyamatosan a gépről vagy a jegyzeteiből olvas, nem vagy nemigen mer szembenézni a közönséggel, s még nem mer a saját mondataira és gondolataira hagyatkozni. A harmadik képen csak egy kis papírt látunk, az utolsón pedig a figura élvezi az előadás pillanatait, és mosolyog (*6. ábra*).

6. ÁBRA

Az egyes képességszintek képi és szöveges megjelenítése az előadásmódot tekintve



Forrás: *saját szerkesztés*

Tudásátadás

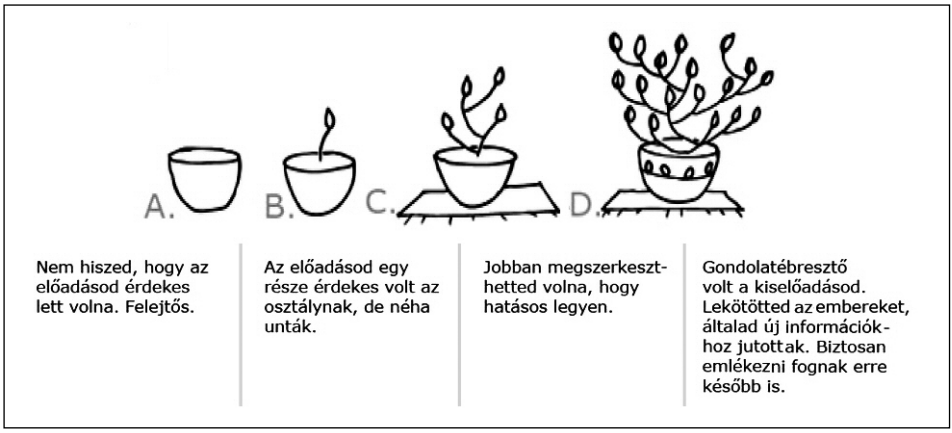
Mennyire informatív vagy gondolatébresztő a kiselőadás? Ez a szempont azért fontos, mert a diákok a feladat elkészítése során általában a tanárnak szeretnének megfelelni, ahelyett, hogy saját magukat olyan minőségben látnák, mint aki gondolatokat ébreszt a kiselőadásával, új információkat adhat a többieknek, új látásmóddal gazdagíthatja a közösséget. Ezek a szempontok – úgy látom, sajnos – kevéssé épültek be az iskolai oktatásba, mert a gyerekeket már kicsi koruktól arra neveli a hagyományos iskolai környezet, hogy az a jó válasz, amit a tanár megdicsér. Ha a tanár egy bizonyos módon elemez egy verset, akkor ugyanúgy kell elemezni, *mert* ő a tanár. Valódi logikai és joggal védhető indok nincs – csak a szerepekből adódó helyzet. Emiatt, úgy látom, a diákok nem igazán érzik át, hogy a kiselőadásukkal mennyi új ismeretet adhatnak át egymásnak, s hogy maguk is arra a néhány percre modern értelemben vett tanítókká válhatnak.

nem igazán érzik át, hogy a kiselőadásukkal mennyi új ismeretet adhatnak át egymásnak

A téma képi megjelenítésénél egy cserepes növényt rajzoltam, ami szárba szökken és kihajt. A tudás megtermékenyíti a magot, az növekszik, és a növény terméseket hoz. Ezzel az allegóriával próbáltam kifejezni azt a csodálatos lehetőséget, amely a diákok rendelkezésére áll: a tudásmegosztását, saját korosztályukban, egymásnak, szellemi téren is, akár egy kiselőadás keretében (*7. ábra*). Figyelemre méltó, hogy a tesztet kitöltő diákok közül egyikük sem kérdezett rá, hogy miért van egy alkalommal növény a különben humanoid karakterek közt. A növekedésmetaforát minden bizonnyal egészlegesen érezték át.

7. ÁBRA

Az egyes képességszintek képi és szöveges megjelenítése a tudásátadást tekintve



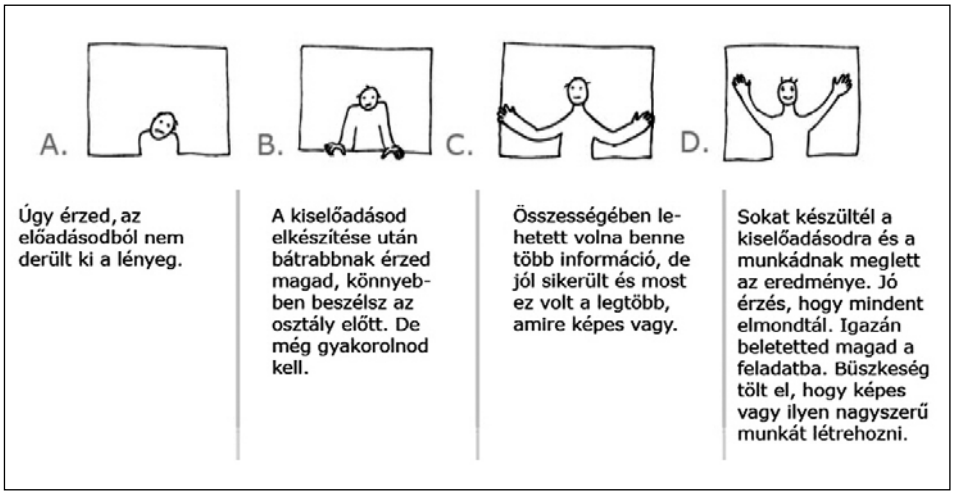
Forrás: *saját szerkesztés*

Sikerélmény (összegzés)

A 6. pont lényegében az önértékelő lap összegzése, melyet összefoglalóan *sikerélmény*nek neveztem el. A kérdések az egész feladatra vonatkoztak. Kis figuránk egy ablakban van. Az ablak olyan szimbólum, amely a kitekintés, látni vágyás és a megmutatás, a külvilággal való kommunikáció szinonimája. A figura az első képen – láthatóan elkámpicsorodva – épphogy kinéz rajta, a másodikban kicsit jobban kihúzza magát, a harmadik képen már kapcsolatban van a többiekkel; széttárja karjait, a negyedikben pedig magasba emeli két karját, és boldog (*8. ábra*).

8. ÁBRA

Az egyes képességszintek képi és szöveges megjelenítése a sikerélményt tekintve



Forrás: *saját szerkesztés*

AZ ÖNÉRTÉKELŐLAP ELSŐ GYAKORLATI PRÓBÁJA

2017 novemberében a tanulói kiselőadások bemutatását követő három napon belül került sor az értékelőlap kitöltésére, amikor még frissek voltak az élmények és az érzések a feladattal kapcsolatban. A lapot 26 tanuló próbálta ki (3 fiú és 23 lány), valamennyien 13. osztályosok. Az önértékelő lapok kitöltése után megállapíthattam, hogy a diákoknak egyértelmű volt a feladat. Izgalmas tapasztalat volt számomra, hogy a kis szövegeket csak átfutották, aztán rögtön a vizuális megjelenítésekkel foglalkoztak. És a kitöltés módozatául nem az A, B, C, D pontok bekarikázását választották, hanem a képek színezését és az aktív rajzolást. A figurákat több esetben többféle színnel is kiszínezték, a különböző színeknek jelentést adtak. Az egész lapot vizuálisan sajátjukká tették, és saját grafikai elemekkel, spontán rárajzolásokkal dúsították.

> az egész lapot vizuálisan sajátjukká tették

A kitöltések nem egyszerre, nem egy csoportban történtek. Volt óra, ahol néhányan a lappal foglalkoztak, mások pedig valamilyen egyéb feladattal. Kitöltés közben, ha úgy adódott, leültem a diákok mellé, beszélgettem velük arról, hogy hogy mit gondolnak – és jegyzeteltem. De kisinterjú is készült a diákokkal az önértékelés közben szerzett tapasztalataikról.

Mi derül ki az önértékelésekből?

Az *anyaggyűjtés* során főként az jelentett a diákoknak problémát, hogy fontos információk sokszor csak idegen nyelvű oldalakon voltak, és emiatt azt érezték, hogy kevés információ áll a rendelkezésükre.

A *rendszerezés* feladatánál kihívást jelentett, hogy találtak ugyan jó képeket, de nehéz volt megállapítani, mely képek állhatnak egymáshoz közel, melyeket lehet egy diára tenni.

A *szereplés* témájához ezt írta az egyik diák a nyilvános előadással kapcsolatos érzéseiről: „Szeretek szerepelni. Nem kérdés, hogy nem mindig sikerül, hogy figyeljenek rám. Lelohad a lelkesedésem, amikor nem figyelnek. Fapofával néznek, 'mondjad… Csak már legyen vége'. Az arcom vagy feszült, vagy riasztó. Aztán folytatom, csak nem olyan lelkesen."

Fapofával néznek, „mondjad… Csak már legyen vége".

A *tudásátadás* esetében a diákok abivalens érzésekről számoltak be. Úgy tűnik ezek alapján, hogy a diákokban *nem tudatosult még kellőképp, hogy ők a többieknek „át tudnak adni" valamit*. Csinálják – de nem tudatosul, hogy miért.

Az *előadásmód* és a *sikerélmény* értékelésénél a diákok jellemzően kétféle reakciót mutattak. Az előadásmód esetében az egyik válasz tipikusan ez volt: „Jobban összeszedhettem volna magam, és nem kellett volna olvasnom a szöveget". A másik: „Szeretnék jobban előadni, de a rossz visszajelzések miatt ez visszamegy". Illetve: „Az osztálytársak zavarták az előadásomat és utálom, amikor előadok, és beszélnek". Az osztálytársak mint közönség figyelmetlen vagy közömbös reakciója tehát nagyon is zavarja az előadó diákokat. A legtöbb esetben ráadásul ez a sikerélmény önértékelési szempontjánál jutott kifejezésre. Úgy vélték, ha társaik jobban figyeltek volna, akkor nekik maguknak nagyobb lett volna a sikerélményük. A saját sikerélményt összekapcsolták az osztály reakcióival, és legalább olyan súllyal értékelték, mint a saját munkájukat.

Az önértékelőlapokat magukat a diákok egyértelműnek érezték, nem voltak számukra bonyolultak vagy érthetetlenek. A kitöltés során senki sem kért segítséget. A szintek meghatározásában az ábrák egyértelműen eligazították a tanulókat, nem jelentkezett értelmezési probléma. A kritériumleírások szövegét is úgy fogalmaztam, hogy a fogalmak megértése ne vegye el az időt az órát lezáró megbeszéléstől – és ez így is történt.

A mai napig újabb és újabb önértékelőlapokat készítek és próbálok ki más, a vizuális nevelésben fontos képességelemek vizsgálatában. A holland kutatók a kipróbálás második fázisaként azt javasolják, hogy a pedagógus maga is töltsön ki egy-egy értékelő lapot a diákok munkáiról, ezeket vesse össze az önértékelésekkel, és egy következő órán beszéljék meg az osztállyal a különbségeket.

A magyar beválásvizsgálatban ez a módszer igen sikeresnek bizonyult (*Groenendijk, Haanstra* és *Kárpáti*, 2017; 2018), tehát saját értékelő lapjaim esetében is alkalmazni fogom ezt a módszert. A sokoldalú, hiteles és a tanulók számára autentikus értékelő folyamattól a tanulók reflexív kompetenciájának fejlődését és vizuális teljesítményük javulását egyaránt várom.

IRODALOM

Golnhofer Erzsébet (2011): A fejlesztő értékelés és a személyre szabott pedagógia. In: Bartha Éva, Gaskó Krisztina, Golnhofer Erzsébet és Hegedűs Judit: *Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan? Dobbantó program, tematikus füzetek.* Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest, 7–15. Letöltés: http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/08/de-hogyan_fejleszto-tamogato-ertekeles.pdf (2018. 11. 18.)

Groenendijk, T. és Haanstra, F. (2016). *Evaluation der auf dem Kompetenzmodell basierenden visuellen Rubriken durch Lehrende und Schüler/ Schühlerinnen.* In: Wagner, E.és Schönau, D. (szerk.): *Common European Framework for Visual Literacy- Prototype*. Waxmann, Münster.
300–318.

Groenendijk, T., Haanstra, F. és Kárpáti, A. (2017). Self-assessment in art education through a visual rubric. Letöltés: http://vizualiskultura.elte.hu/en/tanulmanyok-konyvfejezetek (2018. 11. 18.)

Groenendijk, T., Haanstra, F. és Kárpáti, A. (2018). A new tool for developmental assessment based on the Common European Framework of Reference for Visual Literacy – an international usability study. *International Journal of Education through Art (IJETA)*, **14.** 3. sz., 353–378.

Kárpáti Andrea (2015): Vizuális nevelési modellek. In: Bodnár Gábor, Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok.* ELTE BTK Szakmódszertani Központ, Budapest. 149–168. Letöltés: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf (2018. 11. 18.)

Kárpáti Andrea és Pataky Gabriella (2016): A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány,* 2016(1), 6–21. http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2016/04/a-kozos-europai-vizualis-muveltseg-referenciakeret/ (2018. 11. 18.)

Kárpáti Andrea (2014): *Vizuális tanulás*. Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a nevelés-tudomány köréből: tanulás és környezete*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 193–215.

Kőrössy Judit (2009): *A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata*. Letöltés: http://ofi.hu/tudastar/3-vitaforum/tanuloi-enkep (2018. 11. 18.)

Wagner, E. és Schönau, D. (szerk., 2016): *Common European Framework for Visual Literacy- Prototype*. Waxmann, Münster.

Werkfotó a Kicsi és Nagy (1996–1998) forgatásán. A Szabó Attila-rendezte pár perces bábos karikatúrák a tévés műsorszünetek kitöltésére voltak hivatottak. Fehér pólóban Varanyi Lajos és Joshi Bharat, lepelben Meixler Ildikó és Demeter Sára

KUNOS NÓRA

12 lépcsőfokon a teljes kiégésig

BEVEZETÉS

Végzős gimnazisták által írt iskolai „karriertörténeteket" elemezve jutottam arra a következtetésre, hogy az iskolai kiégést érdemes *Freudenberger* ajánlása szerint folyamatként értelmezni (*Freudenberger* és *North*, 1992). A túlzott lelkesedéstől az önfeladáson keresztül a depresszióig, majd ezen is túl, a teljes kiégésig tartó folyamattal kapcsolatban felmerülhet az olvasóban a kérdés: nem túlzás-e középiskolás diákok esetében iskola okozta depresszióról, teljes közönyről, reménytelenségről beszélni. A továbbiakban látni fogjuk, hogy az iskolai kiégés nemzetközi kutatások által is bizonyított, létező jelenség. Ha elfogadjuk ezt a tényt, már tettünk egy lépést afelé, hogy diákjainkat jobban megértsük, alkalomadtán segítsük a megküzdésben.

A KIÉGÉS ÉS AZ ISKOLAI KIÉGÉS FOGALMA

A kiégés maga az 1970-es évektől kezdve vált vizsgálatok és kutatások tárgyává, amikor Freudenberger először vetette fel, hogy szociális munkások körében többször előforduló, sajátos kórképként írható le az érzelmi kimerülés, a kliensekhez való egyre személytelenebb hozzáállás és az eredménytelenség érzésének együttese (*Freudenberger*, 1974). Hamarosan a humán szakmák sokaságában vizsgálták a munkahelyi kiégést, orvosok, pedagógusok, egyházi személyek esetében (*Maslach*, *Schaufeli* és *Leiter*, 2001), az 1990-es évektől pedig előbb a medikushallgatók, majd egyéb egészségügyi és szociális szakmák hallgatói kerültek célkeresztbe (*Schaufeli*, 2002). Egyre fiatalabb közegekben sikerült azonosítani a kiégés-szindróma elemeit, míg 2005-ben egy finn kutatócsoport (*Salmela-Aro*, *Kiuru*, *Pietikainen* és *Jokela*, 2008) rávilágított az iskolai kiégés jelenségére, amit később reprezentatív kutatással igazoltak, elindítva ezzel a téma nemzetközi vizsgálatait.

Maslach és *Jackson* a kiégésszindrómát *többdimenziós folyamat*ként írták le (1982). Többdimenziós, azaz a szerzők szerint is három konzisztens összetevőből állapítható meg a kiégés mértéke: a munkavégzés során keletkező érzelmi kifáradásból (exhaustion), a környezet iránt érzett szenvtelen, negatív, elszemélytelenedett attitűdből (cynicism), valamint a csökkent hatékonyság érzéséből, amit a negatív önértékelés, a munkában elért eredményekkel való elégedetlenség idéz elő (inefficiency). A kiégés folyamatjellegét először Cherniss írta le (*Cherniss,* 1980). Bár Maslach is utalt arra, hogy „a kiégés hosszan tartó stressz eredménye", Cherniss továbblépve le is írta a folyamat lépcsőfokait: a stressz

észlelése, a stressz okozta fizikai és érzelmi kifáradás, majd a stresszel való megküzdés egyfajta sajátos módon: az elszemélytelenedés, az eltávolodás, a cinikus attitűd útján.

Freudenberger és *North* (1992) lépésről lépésre, 12 fokozatban állította fel a teljes kiégésig vezető út stádiumait. Erre építve több kutató a saját területén igazolta a jelenség létezését, mindezek alapján pedig két osztrák szakember kiégés-kérdőívet állított össze (*Ponocny-Seliger* és *Winker*, 2014), bizonyítva a kórkép ilyen módon történő vizsgálatának létjogosultságát. Szervezetszociológiai tanulmányában Magyarországon elsőként Hézser Gábor publikálta a kiégés ezirányú megközelítését (*Hézser*, 1996). Kollár Csaba részletesen bemutatja a 12 lépcsőfok egyes elemeit, s nemcsak a jelenség leírására, hanem a felismerés lehetőségére, sőt a megküzdési stratégiák külső és belső jellegzetességeire is utal (*Kollár*, 2014).

Jelen tanulmányban megkísérlem bemutatni az iskolai kiégés jelenségének folyamatjellegét. A 12 állomást a Freudenberger-skála címei alá rendezve, saját kutatásomból származó diákszövegekkel illusztrálva jelenítem meg. Az adataim egy része 66 iskolai karriertörténetből származik, amelyeket erre vállalkozó középiskolásokkal készítettem.[1] A tanulókat arra kértem, hogy idézzék fel az óvodából az iskolába történő átmenet időszakát: milyen várakozással, elképzelésekkel indultak el az általános iskolába, hogyan változtak később az érzéseik, milyen motiváló és demotiváló tényezők játszottak szerepet iskolai életükben és hogyan élték meg a változásokat. Majd a középiskola választásáról kérdeztem meg őket, s arról, hogyan alkalmazkodtak a követelményekhez, hogyan küzdöttek meg az esetleges nehézségekkel, milyen segítségre számíthattak. Alább idézek továbbá a saját kérdőíves kutatásom[2] kitöltőitől származó szöveges megjegyzésekből, amelyeket névtelenül, teljesen ismeretlenül küldtek el, de megrázó őszinteséggel fogalmaztak meg számomra a diákok; 1145 válaszolóból 165 döntött úgy, hogy a kérdőívet személyes véleményével is kiegészíti.

megkísérlem bemutatni az iskolai kiégés jelenségének folyamatjellegét

1. LÉPCSŐFOK – A BIZONYÍTANI AKARÁSTÓL A BIZONYÍTÁSI KÉNYSZERIG

„Mit vártam az iskolától?
Dióhéjban: mindent.”

Csillogó szemű elsősök, megpakolt, színes iskolatáskák, könnyes szemű anyukák, mosolygós tanító nénik. Nagyjából ez a sztereotípia ugrik be, ha az iskolai élet kezdetére gondolunk. 66 diákból alig néhányan emlékeznek kellemetlen emlékként az első napokra. Ez egyrészt az óvodai-iskolai előkészítőknek, másrészt a barátoknak, idősebb testvéreknek köszönhető. Ha a kisgyerek biztonságosnak véli a közeget, ahova kerül, egy ideig biztosan nem csalódik a várakozásában.

> Meleg volt, már vártam a végét, mikor mondták a nevem. Kitűnő lettem, és még könyvet is kaptam! Nagyon boldog

[1] Iskolai karriertörténetnek neveztem el azokat a fogalmazásokat, amelyeket részben a kérdőíves kutatásban részt vevő egyes iskolák diákjai, részben saját diákjaim készítettek 2016–2017 folyamán.
[2] A kutatás eredményeinek publikálása folyamatban van.

voltam, alig vártam, hogy elmondjam a szüleimnek. Lent álltam a kis könyvvel a kezemben, mikor meghallottam egy lány nevét, bemondták, hogy 8 éven át kitűnő volt. Én is az akartam lenni.

A bizonyítani akarás természetes. Mindaddig az, amíg az egyén nem másoknak, hanem önmagának akar megfelelni. Ez persze azzal is jár, hogy kora gyermekkorától kezdve alakuljon ki pozitív önképe, legyen tisztában képességeivel, s ha felül is akarja múlni valaha önmagát, ez ne teljesítménykényszerrel társuljon. A szülők és tanítók felelőssége mindebben egyértelmű.

sokszor megjelenik a visszaemlékezésekben, hogy ez bizony néha már tehernek számított

2. LÉPCSŐFOK – FOKOZOTT ERŐFESZÍTÉS

„Versenyről versenyre vittek, nem számított, van-e kedvem."

Öröm a tanítónak, öröm a szülőnek, általában öröm a gyermeknek, ha sikereket ér el az iskolában. Versenyeket nyer, gyönyörűen szaval, énekel, tornázik, mindemellett kitűnő tanuló, és a magatartásával sincs semmi baj. Ilyen az ideális kisiskolás. A gimnáziumba kerülő tanulók 90%-a számol be kis dicsekvéssel az első évek sikereiről, de sokszor megjelenik a visszaemlékezésekben, hogy ez bizony néha már tehernek számított. Ugyan szívesen vállalták magukra a feladatokat, de nem is nagyon tehettek mást. Ők maguk emellett nem érzékelték még a kiszolgáltatottságot, a szülők és a nevelők pedig szemet hunytak a túlterhelés felett. Kissé cinikus attitűd jelenik meg a következő idézetben: „A gombászegyesület minden évben rajzpályázatot írt ki, évről évre kreatívabbnál kreatívabb rajzokat vártak tőlem […] és én még a gombát sem szeretem." A nagyvárosi elitiskolába járó diáklány soha nem mondott ellent, a matekversenytől a kémiaversenyig, a tornászbajnokságtól az énekkarig mindenben részt vett – sem neki, sem tanárainak nem fordult meg a fejében, hogy ezzel előrevetítik, hogy gimnazista korában majd ugyanígy kényszer lesz számára a teljesítés, és ez a kiégés lépcsőfokain történő előrehaladást predesztinálja – esetében a súlyos egészségügyi problémák megjelenéséig és a problémák tagadásáig (ld. később a 6. lépcsőfoknál).

3. LÉPCSŐFOK – A SZEMÉLYES IGÉNYEK ELHANYAGOLÁSA

„Az biztos, hogy amikor a sok óraszám és tanulás miatt 16 év után abba kellett hagynom a táncot, az nagyon nehéz volt."

Általános iskolás korukban a gyerekek nagy része[3] zeneórára jár, egyesületben sportol, a tánccsoportok, művészeti egyesületek sokasága várja őket. Aki igazán tehetséges valamelyik területen, általában a későbbiekben is preferenciának tekinti, esetleg jövője szempontjából is megfontolja az iskolán kívüli tevékenységek folytatását. Ha lehet, érdeklődésének megfelelő tagozatot választ – ez esetben nagyobb eséllyel marad meg az adott művészeti területen vagy a versenysportban. Sokan azonban le

[3] A kutatás sajátosságaiból következik, hogy később gimnáziumba kerülő gyerekekről van szó.

kell, hogy mondjanak a heti rendszerességgel űzött iskolán kívüli programokról a tanulás, különösen a felvételi vizsgák árnyékában, ami egyre súlyosabb teherként nehezedik a diákokra. Van, aki sikerrel veszi az akadályokat, noha megítélés kérdése, hogy milyen áron:

> Heti 12 edzés, 2 mérkőzés szombaton és vasárnap azt jelenthette volna másnak, hogy a tanulmányi eredményei romlani kezdenek. Velem nem ez történt. Megtanultam beosztani az időm, rájöttem, hogy ha órán odafigyelek, akkor meg tudom tanulni a lecke nagyját, így otthon már csak át kell ismételnem. (…) Hál' istennek tanáraim mindig megkövetelték tőlem a maximumot, ezért mindig odafigyeltem az órákon. Édesanyám jó viszonyt ápolt tanáraimmal, így gyakran hamarabb tudta meg, hogy mi történt velem az iskolába, minthogy én hazaértem. Ennek én persze sokszor nem örültem, de rájöttem később, hogy ez mind az én érdekeimet szolgálta, amiért a mai napig hálás vagyok.

A versenysportban kitartó gyerekek többnyire rendkívüli fegyelemmel tudják tartani magukat, ha egészséges személettel, kellő önismerettel rendelkeznek és céltudatosak. Ha ezen túl megkapják a kellő odafigyelést – nem pedig maximalizmust vagy a gyámkodást – szülőtől, tanártól, edzőtől, akkor nem kell félniük sem a kiégés stádiumaitól, sem saját személyiségük öntudatlan feladásától.

A másik véglet az az – egyébként tipikusnak mondható – eset, hogy gimnáziumi évek előtt vagy alatt sokan feladják a hivatalos zenetanulást, csökkentik vagy hanyagolják az edzéseket, mondván, a tanulás a fontos. „Mióta bekerültem a gimibe, abbahagytam a sportolást, amit annyira szerettem, az időm nem engedte, tavaly a fuvolát is befejeztem, mert nem fért volna bele az időmbe, a különtanárok mellett."

4. LÉPCSŐFOK – A KONFLIKTUS ELHANYAGOLÁSA

„Hiányoztak az iskolán kívüli elfoglaltságaim, de megértettem. Az iskola az első. Mindig az iskola volt az első."

A fent idézett fiatalhoz képest a másik véglet az a diáklány, aki 15 éves korára(!) a Freudenberger-skála 11. fokozatáig jutott. Dolgozatának elején szerepel az elkeseredett emlék:

le kell, hogy mondjanak a heti rendszerességgel űzött iskolán kívüli programokról

> Nagyon sokat kellett tanulnunk. Abbahagytam a zongorát, amit 7 éve csináltam. Nagyon szerettem, de apáék azt mondták, hogy a tanulás az első, ez most nem fér bele. A gimnáziumig heti 5x jártam lovagolni is (ez volt a másik nagy szerelmem), de ezek után csak havonta tudtam kijárni a lovardába.

A kiégés elkerülésének egyik legbiztosabb módja, ha az egyén elegendő időt tud szentelni önmagára, saját kedvelt tevékenységeire, tud éles határvonalat húzni a kötelesség/kötelezettség és a saját igénye között. Ehhez egy gyermeknek, fiatal embernek segítségre: támogató közegre, empátiára, figyelemre lehet szüksége. Az idézett lányra is figyeltek a szülők, a legjobbat akarták, ez kétségtelen. Ám hogy mi a legjobb egy gyermeknek, azt nem mindig ismerik fel a szülők.

A „futtatott” diák könnyen a munka rabjává válik, s mivel azt tapasztalja, hogy ez az ára az elismerésnek, mindent megtesz annak érdekében, hogy kiválóan teljesítsen, és ne okozzon csalódást. Újabb és újabb feladatokat vállal, inkább lemond a szórakozásról, pihenésről, hogy még jobbat, még többet nyújtson. Ez azonban egyre nehezebben sikerül. „A gimnázium utolsó évében elvárt feladatok mennyisége miatt sokkal kevesebb időm jut alvásra és magánéletre, ezért a fáradtságot kávéval, az iskola előtti feszültséget pedig dohányzással orvosolom”. Már kellenek a stimulátorok, s a felnőtt munkabírás igénye mellett a felnőtt kompenzáló szükségletei jelennek meg – egyfajta önpusztító szemléletet vetítve elő. „Hétvégente alkoholizálok” – vallja be, névtelenül, a kérdőívhez csatolva, egy jeles rendű diák. A szülő, a tanár mindebből mit vesz észre? A tanulók egy része fegyelmezetlen, motiválatlan, érdektelen lesz. Nem akarnak külön feladatokat vállalni, lógnak az iskolából, viselkedésük romlik. Egyre több az iskolai konfliktus, amelyeket fegyelmi tárgyalásokon igyekeznek megoldani, s amelyek egy része iskolaelhagyáshoz vezet. A pedagógusok jelentős része képes azonosítani a jeleket, de maga is mit tehet? A 30-40 fős osztályokban kevés lehetőség van arra, hogy egyéni beszélgetésekkel, tanácsadással segítsen, s maga is belefárad a tehetetlenségbe (*Lubinszki,* 2012). Itt segíthetne az iskolapszichológus. A mi iskolánkban történetesen heti egy délután, csütörtökön, kettőtől ötig.

a „futtatott” diák könnyen a munka rabjává válik

a felnőtt munkabírás igénye mellett a felnőtt kompenzáló szükségletei jelennek meg

5. LÉPCSŐFOK – AZ ÉRTÉKREND MEGVÁLTOZÁSA

„A teljesen fölösleges tanórák helyett (pl. olyan készségtárgyakra gondolok, melyekből heti 1-2 óra van alibi jelleggel, illetve a mindennapos testnevelést is ide sorolnám) minden tanuló részt vehetne több, a felvételihez szükséges tantárgyakkal kapcsolatos foglalkozáson, fakultáción.”

Az egykor boldogan rajzolgató, szavaló, sportoló gyerekek közül sokan immár feleslegesnek találják a művészeti tárgyakat, terhükre van a mindennapos testnevelés, hiszen a számukra fontosnak vélt felvételi és érettségi tárgyaktól vonja el az időt és energiát. Éjszakába nyúló tanulások, különórák, előkészítők határozzák meg napjaikat, s nem jut idő kikapcsolódásra az iskolán kívül sem.

És a reakció: „Kicsit belefáradtam, az iskola lehúzott. Ki sem nyitottam a könyveimet, csak számoltam az átlagom, hány egyes fér még bele, hogy ne bukjak meg.” Ugyanaz a diáklány írja ezeket a sorokat 11. osztályos korára visszaemlékezve, aki elsőben még a nyolcadikig kitűnő diákot tekintette példaképnek. Az értékrend teljesen megváltozott, a motiváció elveszett. Ebben az esetben iskolaváltás és otthoni problémák is tetézték a tanuló gondjait, mint oly sok családban – de erről az iskolában sokszor alig-alig vesznek tudomást segítő szándékkal, érdemi jelleggel.

A diákok egy része fellázad a rájuk nehezedő terhek ellen, lázadásuk részben az iskolai követelményekkel szembeni ellenállásban mutatkozik meg. Jellemzőbb azonban a gimnazisták esetében, hogy megfelelni igyekeznek, hiszen csak a jó jegyek biztosítják a választott egyetemre való bekerülést: magas érettségi pontszámok, nyelvvizsgák, versenyeredmények szükségesek a továbbtanuláshoz. „11. évben kezdtem nagy terheket érezni a vállamon a nehezedő tananyag és a magasabb követelmények miatt, néha úgy éreztem, hogy nem bírom, de tanultam és tanultam, és tartottam a szintemet." Közben egészségügyi problémák jelentkeznek: gyakori fejfájás, alvászavarok, emésztési nehézségek. Ezeknek a stresszbetegségeknek a kezelése meglehetősen esetleges: ha a szülő, a pedagógus, az iskolai védőnő észreveszi, időben segíthet. A gyerekek vagy tagadják ezeket a betegségeket, és erőn felül, akár stimulálószerekkel („termosz kávéval jártam iskolába"), de próbálnak helytállni – vagy hiányoznak, „lógnak", ha tehetik. Ezek mind segélykiáltásként értelmezhető, intő jelek.

termosz kávéval jártam iskolába

6. LÉPCSŐFOK – A FELLÉPŐ PROBLÉMÁK TAGADÁSA

„Hogy hogyan teszem túl magam a fáradtságon?Megmondom őszintén, hogy sehogy."

A fent idézett sorok így folytatótnak:

> Hazaérek, tanulok hajnalig, van, amikor 2-kor még ébren vagyok, mert muszáj tanulnom, reggel tanulok, szünetekben tanulok, és nem csak én, a környezetemben mindenki. Jó esetben alszom egy nap 7 órát. Van, hogy kihagytam iskolanapot, mert annyira fáradt voltam. Túl vagyunk terhelve, mindannyian, és ezért elsősorban nem a tanárok a felelősek. A gyerekeknek nincs sikerélménye. Csak magolunk folyamatosan, mert lexikális tudást várnak el tőlünk. Arra tanítanak, hogy ne használjuk az agyunkat és ne gondolkodjunk. A teljesítményünket pedig 5 számban fejezik ki. Aszerint vagy megítélve, hogy mekkora az a szám.

Az első gondolatok nyilván mindenkinek ismerősek. Vizsgaidőszakok, beadandó dolgozatok és a diplomamunka írása során mind megéltünk hasonlókat. Na de a középiskolás években? Folyamatosan, napról napra, szorgalmi időben? A rossz osztályzatokért a tanár is, és talán a diák is a kevés tanulást teszi felelőssé. Nem érzi hibásnak a felnőttek késztetését: még többet tanulj, napi rendszerességgel, készülj nyelvvizsgára is, a felvételire is, nem baj, ha nem nézel tévét, nem olvasol, nem sportolsz, majd lesz idő a nyári szünetben. Ha éppen nem egy külön tanfolyamra akarsz beiratkozni, még jobb eredmények elérése céljából… Nincs megállás. És ki is állíthatná meg a tanulás iránt elkötelezett, céltudatos, törekvő diákot?

Eddig főként a miénk a felelősség. Miénk, tanároké. Persze szülőké, barátoké, osztálytársaké is, akik talán közelebb is állnak a kiégés felé közeledő diákokhoz. Észre kell venni a jeleket, s a megfelelő módon segíteni, hogy a folyamat itt megálljon, sőt, visszaforduljon. Sokszor elég egy beszélgetés, A-, B- és C-tervek kovácsolása, lassítás, közös kikapcsolódás. Elvileg minden pedagógusképzésben jelentős szerepet játszik a pszichológiai alapismeretek tanítása. Gya-

korlatilag a pedagógusoknak hangsúlyos kompetenciája kell, hogy legyen a tanulók személyiségfejlesztése, a differenciálás, a megfelelő tanulási környezet biztosítása is.

Fontos lenne, hogy a kiégés tüneteinek korai felismerésére, illetve a megelőzésre figyelmet fordítsunk, mert a következő hat lépcsőfok már nagyon ingatag; aki idáig eljut, annak a mentális egészsége komoly veszélybe kerül.

7. LÉPCSŐFOK – VISSZAHÚZÓDÁS

„Folyamatosan féltem, feszült voltam, úgy éreztem, nem tudok teljesíteni soha. Egyre több fizikai tünet jelent meg, a köhögéstől kezdve a torokgyulladáson át egészen a tartós lázig. Váltottam. Reméltem, jobb lesz, csak hát éppen egy lelki folyamat kellős közepén voltam, így nem lett jobb, sőt. Magántanulóként töltöttem a 10. hátralevő részét. Azóta is folyamatosan sokat hiányzom."

Minél előrébb haladunk a skálán, annál gyakoribbak a fizikai tünetek, s egyre súlyosabbakká válnak. Egy idő után már nem lehet őket palástolni, jönnek a kivizsgálások, a betegségtudat erősödik. Az iskolai teljesítmény a sok hiányzás miatt (is) romlik, ami újabb stresszforrást jelent. Jó megoldásnak tűnik a tanulót kimenekíteni a betegítő közegből. A 66 diákból 11 ír arról, hogy iskolaváltáson gondolkodott, 3 tanuló meg is tette ezt a lépést. Közülük kettő azonban túl későn, a folyamat már megállíthatatlan volt. A harmadik diák új közegbe kerülve viselkedésén, hozzáállásán is változtatott: „Új életet kezdtem. Már nem akarok kitűnő lenni, senkinek nem akarok megfelelni. Az új suli segített."

jönnek a kivizsgálások, a betegségtudat erősödik

„Halasztani szeretnék és felfedezni, ezt persze itthon nem támogatják, inkább egyetemre küldenek, oda, ahova nem is igazán akarok." A legtöbb gyerek ösztönösen ráérez, hogy mire lenne szüksége, de objektív akadályokba ütközik. Ez vezet oda, hogy „az apátia és az iskolai kötelezettségektől való szabadulás vágya a korai iskolaelhagyás okai között jelenik meg" (*Doll*, *Eslami* és *Walters*, 2013). A nagy hagyományokkal rendelkező finn iskolai kiégéskutatás is egyértelmű párhuzamot von a cinikus attitűd magas szintje és a középiskola idő előtti befejezése között (*Korhonen*, *Linnanmäki* és *Aunio*, 2014).

Mi a szerencsésebb? Ha a diák kilép az iskolarendszerből, végzettség nélkül, fiatalon? Ha az, akinek nincs más lehetősége, ezután megpróbál munkába állni? Ha az, aki teheti, utazgat, „pihen" egy ideig? Vagy ha minden erejét összeszedve marad a helyén – esetleg másik iskolában, más közegben folytatja? Mindenképpen kudarcként éli meg a változást, s a kudarc feldolgozásához már szakemberre van szüksége.

8. LÉPCSŐFOK – MAGATARTÁS- ÉS VISELKEDÉSZAVAROK

„Bár osztálytársamnak 4.99 az összes jegyének az átlaga, 5.00 a félévének átlaga, de legalább hetente 2x leissza magát a sárga földig úgy, hogy nem tud hazamenni. Nagyon nincs rendben. Egy kicsit el van cseszve valami az oktatásban."

Nincs okunk kételkedni abban, hogy a kérdőívhez bejegyzést író diáknak személyes tapasztalata osztálytársa szélsőséges viselkedése. A névtelenséget élvező kérdőív-

kitöltők 10%-a számol be arról, hogy az alkohol, a dohányzás és különféle stimulátorok használata mindennapjaik részévé vált. Nem egyértelműen írható mindez az iskola rovására, hiszen a kamaszok jellemzője, hogy feszegetik a határokat, s nem feltétlenül a feszültséget vezetik le a káros szenvedélyekkel, hanem egyszerűen ez a kipróbálás ideje. A függőségek kialakulását, legyen az alkohol-, drog- vagy éppen számítógép-függőség, a szakemberek is, a szülők is, a pedagógusok is általában devianciának minősítik, ami „az iskolában is megjelenik, és még társul mellé a teljesítményelvárás, a magas követelmény, vagy olyan követelmény, melyről azt gondolja a serdülő, hogy nem fogja tudni teljesíteni." (*K. Németh* és *Koller*, 2015, 27. o.) A deviancia azonban semmiképpen nem tekinthető a kiégés kötelező előfeltételének, s a kiégésnek sem feltétlenül a hozadéka a normaszegő magatartás. Utóbbi „csak" egy jel, amire felfigyelhet mindenki.

az alkohol, a dohányzás és különféle stimulátorok használata mindennapjaik részévé vált

A viselkedészavar nem csak a kirívó fegyelmezetlenségben, a kontrollvesztésben, a polgárpukkasztó rendetlenkedésben nyilvánulhat meg. Sokkal veszélyesebbnek tekinthető, ha a fiatal bezárkózik. „…kialakult bennem egy társasági szorongás is. A suliban roppant magányos voltam. Lassan már az is komoly kihívás volt, hogy felszálljak egy buszra, vagy bemenjek az osztálytársaim közé." A 66 tanuló közül kettő magántanulóként kényszerült folytatni az iskolát. Mindkettőjük iskolát váltott, egyikük aztán sikeresen beilleszkedett az új közegbe, a másik diák azonban végig magántanulóként, szoros pszichiátriai felügyelet alatt fejezte be a gimnáziumot. Pánikrohamokról, agorafóbiáról, ideiglenes visszahúzódásról további 6 diák tesz említést, ők mindannyian szakembertől kaptak segítséget.

Egy diáklány dolgozatában 16 éves kori krízisről vallott:

> „Maximalistának tartottam magam, és sorra kaptam az egyeseket, boldog voltam, ha kettest láttam, és elértem az 1,5-ös átlagot. Ezzel párhuzamosan ért egy magánéleti válság is, mely szintén önbizalomrombolóként hatott. Egy torzképet alakítottam ki magamról, a tanulási képességeimről, a személyiségemről, a külsőmről. […] pszichológus állapította meg, depresszióssá váltam. Legjobb módszer önmagam szemének a felnyitása volt, mikor rájöttem, ez már nem játék, és ha tovább fennmarad ez az állapot, akkor saját magam tönkretevője leszek."

Komoly pszichológusi segítség kellett ahhoz, hogy visszataláljon vidám, céltudatos önmagához. Neki sikerült.

9. LÉPCSŐFOK – DEPERSZONALIZÁCIÓ

„Az orvosom azt mondta, el kell mennem ebből az iskolából, azonnal. Nem akartam. Gyengének éreztem magam, és emiatt gyűlölettel tudtam csak tükörbe nézni."

Eddig a lépcsőfokig kevesen jutnak el középiskolában, de két diák a 66 véletlenszerűen választott tanuló közül beszámol erről az állapotról. A kérdőíves kutatás eredményei is alátámasztják, hogy a gimnáziumi tanulók 3,5 %-a a középiskolai évek folyamán eljut a teljes veszélyeztetettség állapo-

táig (*Kunos*, 2017), azaz az érzelmi kifáradás, a reménytelenség és inkompetencia érzése olyan mértékű, hogy csak komoly változtatás árán fordítható vissza.

„Nem akartam bemenni órákra, tehernek éreztem, és minden erőmet és időmet elszívta. Úgy éreztem, hogy egy zombi lettem. Már-már depressziós tünetek ütötték fel a fejüket, és teljesen kifordultam magamból." Az idézett tanuló pontosan tudta, mi a teendő, de akadályokba ütközött: „Az iskola (számomra érthetetlen) szabályai miatt még egy évig nem adhattam le a tagozatot, de ez idő alatt ez a szenvedés csak még jobban erősödött." Itt egy egyszerű tagozatváltás megállította a folyamatot. Addigra a diáklány nemcsak azt tanulta meg, hogy egy rugalmatlan rendszerben mennyire nehéz boldogulni, hanem azt is, hogy az önérvényesítés a legjobb út a frusztrációk megoldásához – önmaga találta meg a megoldást, és azt következetesen végig is vitte.

nem akartam bemenni órákra, tehernek éreztem, és minden erőmet és időmet elszívta

Második év végén egy nagy fellélegzés követte ezt a rossz időszakot. Azóta kiegyensúlyozott vagyok és jól érzem magam. Bár rettentően zavar ez a befásult gondolkodás, ami átgondolatlanul bánik és ítél a diákok felett, nem is sejtve, milyen problémákat okoznak ezzel a magatartással egy-egy diáknak, esetleg tanárnak.

10. LÉPCSŐFOK – BELSŐ ÜRESSÉG

„Teljesen tanácstalan vagyok, mert minden tervem, amivel elkezdtem a gimnáziumot, eltűnt, csak azt érzem, hogy nem vagyok elég jó semmiben."

Sok diák számol be arról, hogy mennyi bizonytalanság, kétely kíséri a pályaválasztást. Ez természetes folyamat, talán szükséges is ahhoz, hogy önismeretük fejlődjön, személyiségük alakuljon, merjenek álmodni, próbálkozni. Szülői, baráti, tanári segítséggel aztán többnyire megtalálják a helyes utat, a 11–12. évre kibontakozik egy vonzó jövőkép, legalábbis ami a továbbtanulást illeti. A megkérdezett tanulók 85%-a egyetemre, további 10%-a középfokú szakképzésbe szeretne jelentkezni, a nagy számokhoz képest elenyésző azok aránya, akik nem látnak egy biztos támpontot a jövőben. Azonban ha hiányzik, vagy valahol defektet kap az önismeret, megfelelő szakembergárda sem áll rendelkezésre, és az otthoni körülmények sem adottak a megfelelő segítségnyújtáshoz, kialakulhat az abszolút reménytelenség érzése.

„Az évek során egyre kevesebb volt a tanuláshoz való kedvem, igazából szinte semmi cél nem volt előttem sose. Apró lelkesedéseim voltak, de nem tartottak sokáig. Most se igazán érzem, hogy mit szeretnék a továbbiakban, és ez lehangoló." A kiüresedés hosszan tartó folyamatként nagyon megterhelő a szervezetnek, nemcsak a léleknek, a testnek is. Egyre több szomatikus tünet jelentkezik, a fejfájás, rosszullét rendszeressé válik, s már 1-2 nap pihenéssel, néhány tablettával nem orvosolható. Meglepően magas a dolgozatírók között azon diákok száma, akik folyamatos orvosi kezelésről számolnak be, s itt már nemcsak a gyerekorvos vagy a felnőtt háziorvos kerül képbe, hanem szakorvosok, gasztroenterológus, neurológus, kardiológus, illetve pszichiáter.

11. LÉPCSŐFOK – DEPRESSZIÓ

„Tünetek jelentek meg nálam, mint légszomj, remegés, sírógörcs, önbántalmazás, volt, hogy összeestem. Akkor vált nyilvánvalóvá egy barátnőm számára, hogy ő maga kevés a helyzet megoldásához, így az iskolai védőnőhöz fordult, aki azt javasolta, forduljunk pszichológushoz. A diagnózis depresszió volt."

A diáklány maga már nem tudta kezelni a helyzetet. Jegyei leromlottak, állandóan fáradt volt, a tanulást elhanyagolta; szerencsére a barátnő segített. Kiemelten fontos ebben az időszakban, hogy az érintett ne maradjon magára a problémáival. De ki veszi észre az iskolában az intő jeleket? A tanuló csendesebb, zárkózottabb, kimarad a programokból, sokat hiányzik. Egy diák a sok közül. Ha nem éri el a kritikus 250 órát a hiányzása, ha így-úgy pótolja a tananyagot, megírja a szükséges mennyiségű dolgozatot, „lezárható" év végén, senkinek nem tűnik fel, milyen nagy bajban van. Lehet, hogy a szüleire sem számíthat. A három depresszióról valló diáklány közül neki csak a barátnő „volt kéznél", pedig ugyanebben a dolgozatban nagy elismeréssel beszélt osztályfőnökéről és néhány tanáráról. De talán a pedagógusok sincsenek felkészülve a súlyosabb esetek felismerésére – ehhez valóban egy sokkal erősebb ellátórendszernek kellene működnie az iskolában.

> ki veszi észre az iskolában az intő jeleket?

December 31-én apáék bevittek a pszichiátriára. Idegösszeroppanást és súlyos depressziót diagnosztizáltak nálam. Gyógyszeres kezelést kaptam, 2 hétre kimaradtam a suliból. Nem éreztem magam jobban, de a félelem, hogy lemaradok a tananyagokkal, arra késztetett, hogy minél hamarabb járjak újra iskolába. A kezelést tovább kellett folytatnom, aminek nem örültem. 15 évesen nehezen tudtam azt elfogadni, hogy pszichiáterhez és egy új kijelölt pszichológushoz kell járnom minden héten, emellett reggeleste gyógyszert kell szednem. Úgy éreztem, hogy elment az eszem, hogy nem vagyok „normális". Azt mondták, hogy el kell fogadnom: beteg vagyok. Úgy kezdtem el nézni magamra, mint egy félőrültre. Mindenért magamat hibáztattam. Nem csak én voltam az egyetlen ilyen az osztályban, csak a többiek nem kaptak segítséget. […] Be kell valljam, utáltam a gimis éveimet és alig vártam, hogy vége legyen. Ez alatt az idő alatt tényleg akkora törés alakult ki bennem, ami félek, hogy a hátralévő életemben el fog kísérni.

A diáklány a mai napig gyógyszereket szed. Magántanulóként azonban sikeres érettségi vizsgát tett, egyetemre iratkozott, boldog párkapcsolatban él, és Erasmus-programmal külföldre készül.

12. LÉPCSŐFOK – KIÉGÉS

A kiégés: krónikus emocionális megterhelés, stressz nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek. (*Freudenberger*, 1974, idézi *Ónody,* 2001)

Freudenberger, s az ő nyomában a többi kutató is egyértelműen az érzelmi megterhelést tekinti a kiégés első számú felelősének. Az iskolarendszert tehetjük felelőssé a túlzott elvárások, a lexikális anyag beláthatatlan mennyisége, a magas óraszámok vagy a vizsgák szigora miatt – ezek elsősorban objektív terheket jelentenek, amelyek jó szervezéssel, átgondolt tanítási és számonkérési módszerekkel, a tananyag ésszerű csoportosításával megoldhatóak lennének.

heti egy alkalommal, csütörtökön kettőtől ötig?

De ki a felelős, mi a felelős az érzelmi megterhelésért? A szülő, aki többet, jobbat akar kihozni a gyermekéből, mint amit ő maga valaha elért? A pedagógus, aki 150-200 diákért felel egyszerre, s a maga esetleges fizikai és érzelmi kifáradása mellett már nem tud az egyes diákokra értően figyelni? Az osztálytársak, barátok, rokonok, akik nem azonosítják időben a jeleket? Az iskolaorvos, aki a kötelező szűrővizsgálatokat végzi, és heti egy-két alkalommal, több iskolában rendel párhuzamosan? Az iskolapszichológus, aki több száz diáknak áll rendelkezésére – heti egy alkalommal, csütörtökön kettőtől ötig?

ÖSSZEGZÉS

Mind a kérdőíves kutatás, mind a karriertörténetek elemzése világosan bizonyítja az iskolai kiégés jelenségének létezését. Hogy miért nevezzük nevén a jelenséget, és miért hangsúlyozzuk, hogy meglepően fiatal korban is megfigyelhető ez a folyamat?

A felmérés gimnazisták körében készült, a diákok 85%-a értelmiségi pályára készül: orvosok, pedagógusok, mérnökök lesznek. Egyetemi éveik alatt ugyanígy beleütköznek majd akadályokba, megemészthetetlen tananyagmennyiségbe, értelmetlennek tűnő követelményekbe, idegtépő vizsgaidőszakokba. A diákok többsége kifejleszt egyfajta védekezőképességet – a rezilienciakutatások keresik a válaszokat, hogy kik, miért, hogyan válnak ellenállóvá –, de az egyetemről kimaradó hallgatók aggasztóan magas száma is jelzi, egyebek mellett, hogy bőven akad tennivaló a fiatalok kihívásokra való felkészítésében.

Ami a kutatásaim alapján leginkább meglepő, hogy az iskolai kiégés mértéke alig mutat korrelációt a teljesítménnyel: a kitűnő tanulók veszélyeztetettsége semmivel nem kisebb, mint a gyengébben teljesítőké. Ami nyilvánvaló és nemzetközi kutatási eredményekkel (*Kunos*, 2015; *Walburg*, 2014) is alátámasztott tény, hogy a jó iskolai környezet, a kellő figyelmet biztosító szülői háttér, a célirányos pályaorientáció és a szabadidő – vagy modern kifejezéssel élve az „énidő" – biztosítása hozzájárul a kiégés megelőzéséhez. Viszont azokban az iskolákban, ahol a diákok a tanáraik fáradtságát, a tananyaghoz és a diákokhoz való cinikus hozzáállását, saját eredménytelenségüket fokozottan érzékelik és közvetítik, a tanulókra is hatást gyakorolnak ezzel – a diákok körében mért kiégés az átlagosnál nagyobb mértékű lesz. Ezzel összefüggésben a versenyorientált, sikeres gimnáziumokban a kiégésmutatók szignifikánsan alacsonyabbak, mint a gyengébben teljesítő iskolákban (*Kunos,* 2017). A karriertörténetekből az is kiderül, hogy milyen megküzdési stratégiákkal lettek úrrá a diákok saját problémáikon.

a kitűnő tanulók veszélyeztetettsége semmivel nem kisebb, mint a gyengébben teljesítőké

A depresszióig eljutó három diáklány közül kettő egyértelműen saját döntésként értelmezi, hogy a gyógyulás útjára lépett. Záró gondolatként egyikük írását idézem, ami egyfajta irányt mutat a segítők számára is: beszélni, beszélgetni, *elmélyülni* kell, s a gondokat közösen megoldani.

Mivel az iskolában történtek hatására a pánikbetegség és a depresszió tünetei a mindennapjaim részévé váltak, több segítségre volt szükségem. Pszichológusokhoz jártam, kórházban voltam, enyhébb-erősebb gyógyszereket szedtem, légzési technikákat tanultam, de nem segítettek. Saját akarattal keveredtem ki mindenből, azóta is igyekszem segíteni általában azoknak, akiken látom, hogy hasonló problémákkal küszködnek. Saját véleményem szerint egyre többen kerülnek hasonló helyzetbe, és nem kapnak olyan segítséget, amivel jelentősebb javulást tudnának elérni.

IRODALOM

Cherniss, C. (1980): *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. Sage Publishing, London.

Doll, J. J., Eslami, Z. és Walters, L. (2013): *Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports*. Letöltés: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244013503834 (2018. 12. 10.).

Freudenberger, H. (1974): Staff Burnout. *Journal of Social Issues*. 30. sz., 159–165.

Freudenberger, H. és North, G. (1992): *Burnout bei Frauen*. Krüger, Frankfurt am Main.

Hézser Gábor (1996): *Miért? Rendszerszemlélet és lelkigondozói gyakorlat. Pasztorál-pszichológiai tanulmányok*. Kálvin Kiadó, Budapest. 318.

K. Németh Margit és Koller Éva (2015): *Serdülőkor: normatív krízis vagy deviancia? Iskolapszichológia Füzetek 33.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Kollár Csaba (2014): A munkahelyi kiégés (burnout szindróma) elméleti megközelítése, kutatási irányai és közgazdaságtudományi aspektusa. *Fluentum*, **1.** 3. sz.

Korhonen, J., Linnanmäki, K. és Aunio, P. (2014): Learning difficulties, academic well-being and educational dropout. *Learning and Individual Differences*. 31. sz.. 1–10.

Kunos Nóra (2015): A kiégés-szindróma kutatása középiskolások körében – nemzetközi szakirodalmi áttekintés. In: Falus (szerk.): *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. Líceum Kiadó, Eger. 70–81.

Kunos Nóra (2015. 09. 08.): School-Related Burnout among Hungarian High School Students and Responsibility of Teachers in Prevention – a New Aspect of Teachers' Competences. EERA-ECER Konferencia, Budapest.

Kunos Nóra (2017): Kiégés – ki a felelős? Középiskolások körében végzett reprezentatív kiégéskutatás vegyes módszertan alkalmazásával. In: *Személyes tér – közös világ: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése – Kivonatkötet*. Szeged.

Lubinszki Mária (2012): A kiégés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán. In: Illésné Kovács Mária (szerk.): *Docēre et movēre – Bölcsészet- és társadalomtudományi tanulmányok*. 263–276.

Maslach, C. és Jackson, S. (1982): Burnout in Health Professions. A Social Psychological Analysis. In: Sanders GS, Suls J (szerk.): *Social Psychology of Health and Illness*. Hillsdale NJ Erlbaum. 227–247.

Maslach, C., Schaufeli, B, W. és Leiter, M. (2001): Job Burnout. *Annual Review Psychology*, **52.** 397–422.

Ónody Sarolta (2001): Kiégési tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle,* **51**. 5. sz., 80–85.

Ponocny-Seliger, E. és Winker, R. (2014): 12-phase burnout screening development, implementation and test theoretical analysis of a burnout screening based on the 12-phase model of Herbert Freudenberger and Gail North. *ASU International Edition*. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/307038936_12-phase_burnout_screening_development_implementation_and_test_theoretical_analysis_of_a_burnout_screening_based_on_the_12-phase_model_of_Herbert_Freudenberger_and_Gail_North (2018. 12. 10.).

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M. és Jokela, J. (2008): Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, **13.** 1. sz.

Schaufeli, W. M. (2002): Burnout and engagement in university students – a cross national study, MBI-SS. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, **33**. 5. sz., 464–481.

Walburg, V. (2014): Burnout among High School Students: A Literature Review. *Children and Youth Services Review*, 42. sz.

Wubbels, T. és Brekelmans, M. (2005): Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, **43.** 1–2. sz., 6–24.

Werkfotó a Mi újság a Futrinka utcában? című élő tévésorozat egy adásának előkészületeiről, 1961-ből

DR. KOMJÁTHY ZSUZSANNA

„Fogyatékosító” hatások nyomában – Iskolaérettségi problémák, tanulási nehézségek a 21. században

BEVEZETÉS

Napjainkban Magyarországon – az elmúlt évtizedek beiskolázási tapasztalataihoz képest – egyre emelkedik azoknak a kisgyermekeknek a száma, akik hatéves korukra nem válnak iskolaéretté, és folyamatosan nő azoké is, akik iskolába kerülve tanulási nehézségekkel küzdenek (*KSH,* 2017). Ennek az írásnak nem célja a sajátos nevelési igény (SNI) létrejöttének evidens okaira fókuszálni, sokkal inkább azokra a kulturális, pedagógiai-intézményi és pszichés tényezőkre szeretne rávilágítani, melyek „ *fogyatékosító”* (vagyis az egyébként ép személyt fogyatékosnak láttató) *hatással vannak jelen* társadalmunkban, s kellő figyelem híján ténylegesen megélt „fogyatékosságot” eredményezhetnek.

szükségesnek látszik a „fogyatékosító” kifejezés használatának értelmezése

A probléma mélyebb megértéséhez szükségesnek látszik a „fogyatékosító” kifejezés használatának értelmezése. A jelzővel ebben az írásban azt szeretném elérni, hogy az egyének és csoportok testi és szellemi „korlátai” mellett sokkal tudatosabban irányuljon figyelmünk a társadalmi, benne a kulturális átalakulások nyomán létrejövő, *az egyéni képességek rendszerében bekövetkezett változásokat figyelmen kívül hagyó oktatási rendszerünk hiányosságai felé*. Ebben a megközelítésben a „fogyatékosság” egy *viszonylagos* és *egyedi módon* megélt és átélt életélményt – az egyén biológiai, pszichés és egzisztenciális szintjén, különböző mértékben és módon konstruálódó, az oktatási rendszer függvényében folyamatosan változó állapotot – jelöl.

A 21. század világa tudás és képzettség tekintetében rendkívül magas és differenciált követelményeket támaszt felénk. A szülőkkel és a pedagógusokkal (mint nevelőkkel) egyetemben a gyerekeknek maguknak is egyre növekvő nehézségekkel és egyre több kihívással kell szembenézniük, míg az óvodáskor végére *az iskolakezdéshez szükséges*, kiegyensúlyozott tanulási teljesítményt nyújtó, harmonikus személyiséggé fejlődnek. Az iskolakezdés a gyermek életében fontos mérföldkő, mely meghatározhatja iskolai pályafutását, és erős kihatással lehet további életútjára is. Nagy felelősséggel jár

ezért annak eldöntése, hogy az eredményes (iskolai) tanulás megkezdésére mikor válik alkalmassá a gyermek.

Ez a döntés ma egyre nehezebbnek látszik. A nemzeti köznevelési törvény (a továbbiakban: Nkt.) 45. § (2) hatályos rendelkezése ugyan rugalmas iskolakezdést tesz lehetővé, de e mellett is jelentősen megnövekedett az SNI tanulók száma az alsófokú oktatásban, ahogyan arról a *Statisztikai Tükör* 2017. május 11. számában is olvashattunk:

> Az általános iskolába járó sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók száma az előző tanévhez hasonlóan 2,1%-kal (1100 fővel) tovább emelkedett. Ez jelen tanévben összesen 54,7 ezer gyermeket jelent. A csökkenő általános iskolai tanulószám mellett arányuk 0,2 százalékponttal, 7,4%-ra nőtt. (KSH, 2017, 2. o.)

Rá kell tehát kérdeznünk: az intézményes pedagógiát szemlélve milyen nem-evidens okok – azaz milyen kulturális, intézményi és pszichés tényezők – állhatnak az aggasztó adatok mögött?

KULTURÁLIS „FOGYATÉKOSÍTÓ" TÉNYEZŐK

Ma egyre több olyan társadalmi, környezeti és gazdasági hatás éri a gyermeket, mely korai felnövekedését, a felnőtt és gyermeklét határának elmosódását, a hagyományos életútmodellek felbomlását mozdítja elő *(Szabolcs,* 2012). A huszonegyedik század, melyben élünk, rohanó, vibráló világ. A mostani gyerekek számára ezért természetes, hogy többféle dologra tudnak egyszerre figyelni, képesek több feladatot is szimultán megoldani, s tevékenységeikről igénylik az azonnali visszajelzést *(Bakonyi* és *Karczewicz*, 2016). Érdeklődési körük és tanulási képességeik is óriási változáson mentek keresztül a korábbi nemzedékekhez képest. Figyelmük egyre inkább a vizualitás, érdeklődési körük pedig a digitális technika által kínált ismeretszerzés felé tolódik. A biológiai, társadalmi és technológiai akceleráció hatásai nyomán a kor gyermekei – a digitális generáció – képességeiket tekintve genetikusan kódoltan, azaz nem csak tapasztalati úton, hanem velük született képességgel alkalmazkodnak az állandó változásban lévő társadalomhoz, s annak kultúrájához. Az ő figyelmük tehát érthető módon kevésbé köthető le az iskolapadokban, hagyományos pedagógiai környezetben. Főképp azért, mert a (nem korszerűen változó) tantervi szabályozás – és sokszor az ugyanilyen pedagógiai gyakorlat – ma már leginkább *olyan képességekre épülő követelményeket támaszt velük szemben, amely képességek a távozó generációkkal együtt lassan a múlt emlékeivé válnak.* Nem csoda, ha egyre több a tanulási és magatartási problémákkal küzdő gyermek az iskolapadokban. Az említett tantervek megőrzik ugyan a változó világ számára a múlt tapasztalatait, ám nem segítik a mának fontos képességek fejlődését, ezáltal a kor igényeinek megfelelő ismeretek elsajátítását sem, és ami a lényeg: *nem meglévő* képességekre alapuló teljesítményt várnak el a gyerekektől. Az évszázad második évtizedének végéhez közeledve tudomásul kéne vennünk mindezt.

nem segítik a mának fontos képességek fejlődését

A tudásközpontú ismereteket nyújtó magyar oktatási rendszer nem ismerte fel azokat a gyors társadalmi és gazdasági változásokat, amelyek az ezredforduló után jelentkeztek, és új követelményeket támasztottak – például a munkavállalókkal

szemben. Nem ismerte fel, hogy a mindennapi életben való boldoguláshoz napjainkban már másfajta tudásra van szükség, mint a korábbi, lassan változó, statikus társadalmakban *(Csapó* és *Molnár,* 2012*).*

Gyarmathy Éva egy írásának (2012) mondandóját összefoglalva: egy olyan nemzedék növekedett fel, mely számára az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) elsajátítása alapvetően nehéz. Ugyanis olyan technikai apparátus áll rendelkezésükre, mely szükségtelenné teszi a kézírást, az olvasást sok tekintetben felváltja a képi információfeldolgozás, egyre terjednek a felolvasóprogramok, a számológép pedig a mai gyermekek matematikatudását közvetlenül kiegészítő eszköz (komolyabb változatai a számolási problémákkal küzdő diszkalkuliás gyermeket is jelentős mértékben segítik, akár nehezebb matematikai műveletek sikeres elvégzésében is). A gyerekeknek nincs szükségük arra sem, hogy bonyolult gondolkodási műveleteket végezzenek, hiszen minden információ rendelkezésükre áll. *Gyarmathy* (2012) véleménye szerint: „A kultúra befolyásolja a gyerekek idegrendszeri fejlődését, képességeit, teljesítményeit, és az oktatás hagyományos megoldásai egyelőre nem adnak megoldást a digitális kor kihívásaira. A különböző tanulási zavarok terjedésében az információk feldolgozásbéli változása nagy szerepet játszik." (15. o.).

INTÉZMÉNYI „FOGYATÉKOSÍTÓ" TÉNYEZŐK

Oktatási rendszerünk a nemzetközi trendekkel párhuzamosan kompetenciaalapú oktatási programot fogalmazott meg a tudáselsajátítás lehetséges rendszereként a Nemzeti alaptantervben (továbbiakban: Nat). Itt meghatározta azokat a kulcskompetenciákat, amelyek megléte, magas szintű funkcionálása nélkülözhetetlen korunkban. A kompetenciaalapú oktatáson a kognitív pedagógia a tudáselsajátításnak azt a *formáját* érti, mely természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén nyújt ismereteket *(Kathyné,* 2011), nem pedig azt a – hazánkra alapvetően jellemző – gyakorlatot, amely lexikális tudásra épülő ismeretek folyamatos bővítését végzi.

Ez utóbbival nem az a gond, hogy az adott ismeretek sokszor ma már néhány gombnyomással elérhetőek, hanem az, hogy a megtanult anyag a mindennapi életben kevésbé hasznosítható, a megtanulás formája pedig nem szolgálja az egyén problémamegoldó gondolkodásának fejlődését. A tananyag „átadása" ráadásul sokszor hagyományos herbarti pedagógiai módszerekkel történik: a tanár, mint a tudás birtokosa, magyaráz – esetleg képpel szemlélteti az anyagot –, míg a diákok, mint az ismeretek passzív befogadói, hallgatják. Pedig az alkalmazható tudás kialakulását, az ismeretszerzést nehezíti a készen kapott anyag. Sok évszázados pedagógiai tapasztalaton nyugszik az a mai pedagógiai gyakorlat számára is megszívlelendő örökérvényű bölcsesség, mely így szól: *Ha hallom, elfelejtem, ha látom, megjegyzem, ha csinálom, értem* (Konfuciusz, Kr.e. 551–479). A tanulás legeredményesebb formájának a saját tapasztalati úton szerzett tudás kifejlését tekinthetjük, ami nem nélkülözheti a problémamegoldó gondolkodást. Az oktatási rendszer hagyományos jellegéből adódó mechanikus feladatmegoldás eredményeként azonban gondolkodásunk sematikussá, merevvé válik, nem tud alkalmazkodni a váratlan problémahelyzetekhez, amiket a

az ismeretszerzést nehezíti a készen kapott anyag

valós élet produkál. Magyarországon még kevésbé ismert a probléma-alapú tanítás, más néven PBL (Problem-based learning), illetve – a digitális eszközök bevonásával – az e-PBL, noha nemzetközi empirikus kutatások tapasztalatai bizonyítják, hogy e módszer lényegében a tudás életszerű alkalmazásának egyik mintája (*Molnár*, 2004). A probléma-alapú tanítás és tanulás egy lehetséges implementációja a kooperatív tanulási technikák sora, mely tanuló- és tanulásközpontú szemlélete révén alkalmas a tanulási problémákkal küzdő gyermekek sikeres oktatására, illetve a problémák megelőzésére. A szemlélet középpontjában a képességfejlesztés áll, a módszer pedig lehetővé teszi, hogy minden gyermek a képességeihez mérten vegyen részt a csoportmunkában, a Nat alapozó szakaszában (az 1–4. évfolyamon) meghatározott célkitűzéseknek megfelelően, ellensúlyozva az óvoda és az iskola közötti átmenet hiányából adódó nehézségeket.

Ebben rejlik a lényeg. A Nat-ban meghatározott képzési szakaszok közül az 1–2. évfolyamos bevezető szakasz kiemelt feladatként kezeli az óvodából iskolába történő sikeres átmenet segítését, az óvodai életmódhoz hasonló, időigényekhez igazítható tanulás- és tevékenységszervezést, az egyéni különbségek, érdeklődések figyelembe vételét. A gyakorlatban azonban sajnos ez az átmenetinek szánt időszak lényegesen megrövidül. Szélsőséges példának tűnhet, pedig gyakori jelenség, hogy a gyermekek egy része augusztus 31-én még az óvodai napirendnek megfelelően ebéd után lefekszik csendespihenőre a csoportszobában, szeptember elsejétől pedig ugyanazoknak a gyerekeknek már ötször negyvenöt – megengedőbb iskola esetében negyven – perces órát kell viszonylag csendben végigülniük, majd néhány hét elteltével már fegyelmezett iskolásként illik azonosulniuk a szokásrenddel.

Az óvodai nevelés 1970-es programja életkorokra bontott foglalkozási terveivel, az életkori sajátosságokat figyelembe vevő foglalkozás-időtartamok fokozatos növelésével tökéletesen illeszkedett az *akkori*, herbarti iskolarendszer elvárásaihoz, segítve a gyermekek zökkenőmentes óvoda – iskola átmenetét. A gyermekek egyenletesen terhelve tanulták meg az óvodai évek végére, hogy a napnak van egy olyan szakasza, amikor az óvó nénivel feladatokat oldanak meg játékos formában, kötelező jelleggel. Nagyon kevés gyermek minősült akkoriban az óvoda befejeztével iskolaéretlennek. A mai óvodában azonban központi helyen a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, a játék áll (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet). A másféle tevékenységekben való önkéntes részvétel helyett is sok gyermek inkább a szabad játék lehetőségét választja az óvodában. Érthető tehát, hogy napjainkban egyre növekszik az iskolaéretlennek *minősített* gyermekek száma.

nagyon kevés gyermek minősült akkoriban az óvoda befejeztével iskolaéretlennek

Értelemszerűen közülük sokakat „szociális éretlenség" címén tartanak vissza, különösen a nyári születésűeket. De – és ez is logikus – az esetek többségében nemcsak valós, az iskolakezdést ténylegesen nehezítő szociális képességek hiánya áll a visszatartás hátterében, hanem az, hogy a szakemberek, az óvodapedagógusok maguk is azt tanácsolják a szülőknek: a gyerek később kezdje meg az iskolát. A megterhelő követelményekre hivatkoznak, melyek nincsenek összhangban az óvoda minden kényszertől mentes ismeretelsajátítást nyújtó módszereivel. És sokasítja a visszatartásokat az is, hogy az iskolát hétévesen (vagy

később) kezdő gyermekek számának növekedésével[1] az elsős tanulók átlagéletkora folyamatosan emelkedik, s ehhez igazodik sok esetben a tananyag is – tovább rabolva az időt az óvoda és iskola közti átmenet tényleges megvalósíthatóságától.

Az iskolaérettségre épülő iskolakezdés mögött elsősorban az iskola szempontjai érvényesülnek. Gyakori jelenség, hogy a szülő az iskolairányultságot felmérő szülői értekezleten döbben rá, hogy gyermeke „még túl játékos", nem tud „egyhelyben megülni", vagy épp nem szívesen rajzol, *ezért* nem felel meg azoknak az iskolaérettségi kritériumoknak (feladattudat, helyzetmegértés, kitartás, az értelmi és testi fejlettség, a gondolkodás érzelmi telítettségének csökkenése), melyek egy korábbi pszichológiai megközelítésből szemlélve (*Mérei* és *V. Binét*, 1978) alkalmassá teszik a gyermeket az iskolakezdésre. Ilyenkor a gyermek óvodában maradását „szociális éretlenség"-gel indokolják a szakemberek, holott valójában a gyermek az óvoda és az iskola oktatási–nevelési célkitűzéseinek összehangolatlansága, továbbá az intézmények egymáshoz való közelítésének hiányából adódó problémák miatt válik áldozattá. Ez pedig nem kompenzálható a gyermek egy éves óvodai visszatartásával.

Az óvodai nevelés alapprogramja többször megújult az elmúlt ötven évben, korszerű pedagógiai – nevelési célkitűzései alkalmazkodtak az európai nevelési irányzatokhoz, haladva a kor szellemével. Az iskolák azonban ez idő alatt kevésbé váltak nyitottá a pedagógiai megújulásra. *Kende Anna* (2009) 2006–2007-ben folytatott kutatásának eredményeivel támasztotta alá, hogy a legtöbb iskola nem érzi feladatának azt, hogy az óvoda és iskola közti átmenet nehézségeit alapvetően új szemléletben kezelje, inkább igyekszik átmenetileg olyan pedagógiai módszerekhez nyúlni, amelyek elősegíthetik a gyermekek iskolai élethez *szoktatását* (I.m., 26. o.). A gyakorlatban sok helyütt mindez úgy valósul meg, hogy az iskolai környezetet, az osztálytermeket, folyosót az óvodai környezethez hasonlóan *dekorálják* a pedagógusok, esetleg játékpolcot állítanak be az osztályterembe, amelyről a gyerekek meghatározott napokon egy-egy játékot levéve játszhatnak. Ezen túl a tanév elején a tanórákat több játékos, főként mozgásos tornával színesítik a tanítók. A tantervi követelmények nyomása alatt azonban nincs elég idő a személyes törődésre, gondoskodásra. Az általános iskola alapozó szakaszában tehát általában (legalábbis az iskola által) nem valósul meg az a pedagógiai célkitűzés, hogy a gyermek megismerje saját képességeit, s ezáltal erősítse alapkompetenciáit. Erre aztán nem is épülhetnek további kompetenciák.

> az iskolaérettségre épülő iskolakezdés mögött elsősorban az iskola szempontjai érvényesülnek

PSZICHÉS „FOGYATÉKOSÍTÓ" TÉNYEZŐK

A gyermekek többsége kíváncsian várja az iskolakezdést, azonban általános tapasztalat, hogy tanulási motivációjuk néhány hónap alatt jelentősen csökken. A félév végéhez közeledve fáradt, kedvetlen, karikás szemű emberkék ülnek az iskolapadokban, és próbálnak megfelel-

[1] A divat a hetvenes években ütötte fel a fejét, a 2000-es évektől kezdődően pedig folyamatosan emelkedik ezeknek a gyerekeknek a száma Magyarországon.

ni az előírások által támasztott, számukra sokszor érthetetlen elvárásoknak. A korábban jókedvű, játékos kisgyerekek, akiknél teljesen természetes volt, hogy az óvodában a projektek által felkínált tevékenységformákba bármikor, érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelő módon és szinten kapcsolódhattak be, a teljesítménycentrikus iskolai világban néhány hónap alatt pszichés – magatartási, figyelmi és fegyelmi – problémákkal küzdő diákokká válnak.

Korábban már beszéltünk arról, hogy a rugalmas iskolakezdés lehetősége nemhogy nem kompenzálja a gyermekek életkori, egyéni és kulturális különbségeiből adódó lemaradásokat, hanem – az átlagéletkor növekedésével és az elvárások következményes erősödésével – gyakran indokolatlanul előnyös vagy hátrányos helyzetbe hozza a gyermekeket. Nézzük, hogy pszichés szempontból mit jelent ez.

Az érés folyamata mindenkinél egyéni fejlődési ütemben történik. Az iskola úgy „gondolkodik", hogy ha ő nem tud alkalmazkodni a gyerekek eltérő sajátosságaihoz, akkor kivárja, amíg a gyerek képes lesz az alkalmazkodásra, vagyis azt az időt, míg a gyermek beérik az iskolára (*Illés* és *Kende*, 2007). Kisgyermekkorban már egy-két hónapnyi korkülönbség is jelentős különbségeket eredményezhet a tanulási képességek fejlettsége tekintetében – több hónap vagy egy-másfél év azonban igen *jelentős hátrányt* generálhat azon gyermekek számára, akik hatéves korban kezdték meg iskolai tanulmányaikat. Gyakran előforduló jelenség, hogy ezekből a hatéves gyermekekből kerülnek ki az iskolai fejlesztőfoglalkozások kis alanyai, akik azért kerülnek oda, hogy „felzárkózzanak" idősebb társaikhoz, mert a pedagógusok úgy érzik, hogy nem megfelelő a tanulási tempójuk, nehezebben értik meg a feladatokat, nem tudnak a többséggel együtt haladni. Mindeközben az iskolakezdés törvény által deklarált időpontját tekintve ők a „szabályos" korosztály.

> egy-másfél év igen jelentős hátrányt generálhat azon gyermekek számára, akik hatéves korban kezdték meg iskolai tanulmányaikat

Görcsné (2017) véleménye szerint ha a lassabban haladó kisgyerekeket nem bélyegezzük meg, hanem kivárjuk, hogy a saját tempójukban fejlődjenek, legkésőbb 10 éves korukra beérik a többieket, és ettől kezdve akár túl is szárnyalhatják őket (6. o.). Valódi differenciálás – azaz az egyedi fejlődéshez segítő pedagógia – nélkül azonban az egyébként teljesen átlagos képességű, *csoporthelyzetükből adódóan* fejlesztésre járó gyermekek hamarosan *másodlagos tanulói szerepkörbe* kerülhetnek az osztályközösségen belül, ennek nyomán pedig szinte biztos, hogy csökken az önbecsülésük, tanulási kedvük – ami hamarosan fegyelmi, figyelmi és tanulási problémákat is okozhat. *Kende* (2009) úgy véli, a rugalmas beiskolázás következtében az osztályok nem váltak homogénebbé, csupán csökken a nem iskolaérett gyerekek száma az amúgy képességek és érettség terén heterogénebbé váló osztályokban. Ezt a heterogenitást pedig csak megfelelő pedagógiai módszerekkel lehet a gyerekek hasznára fordítani (20. o.). Ha ez nem történik meg, akkor ők lesznek azok az SNI gyerekek, akinek sajátos nevelési igényeit az oktatási rendszer merev, a gyerekek életkori, egyéni és kulturális sajátosságaihoz alkalmazkodni képtelen iskolája alkotja meg (*Illés* és *Kende*, 2007).

Írásunkban a teljesség igénye nélkül néhány olyan tényezőre világítottunk rá, melyek napjaink iskolai gyakorlatát áthatva

nagymértékben hozzájárulnak a tanulási problémák sokasodásához. Véleményünk szerint a problémák gyökere a közel száz éve változatlan herbarti elvek és pedagógiai módszerek mentén működő magyar közoktatásban keresendő, mely rendszerszinten az évtizedek múlásával sem reformálta meg az oktatás gyakorlatát, módszertanát – magát az attitűdök formálásában legnagyobb szerepet játszó tanárképzést sem. Jelen állapotában oktatási rendszerünk képtelen a 21. század társadalmi, kulturális, gazdasági kihívásainak megfelelő tudást nyújtani, mert nem hajlandó tudomást venni az új nemzedékek megváltozott tanulási és tudás igényeiről, továbbá a kognitív funkcióik fejlettségében bekövetkezett változásokról sem, noha a témában folyó hazai kutatások a korábbi nemzedékek képességeihez viszonyítva több területen is jelentősen eltérő mintázatot mutatnak fel (*Gyarmathy* 2013; *Szabó*, 2015). Úgy véljük, hogy társadalmunk, benne az oktatási rendszerünk adaptációs gyengeségének köszönhetően nem támogatja kellő mértékben a hagyományos tudásközvetési és tudásmegosztási csatornáktól eltérő megoldásokat, s ezzel nagymértékben hozzájárul a képességeik, érdeklődési körük tekintetében „más" gyermekek SNI-vé válásához. Élő és megoldásra váró problémák ezek – az oktatáspolitika részéről azonban mégsem kapnak kellő figyelmet. Az utolsó rövid bekezdés álljon tehát neves nevelés- és oktatáselméleti szakembereink néhány sommás mondatából. Alternatív kulcsgondolatok egy lehetséges orvosláshoz. Gyakorlattá fordításuk talán átsegítheti a nehézségeken a most még jobbára *„fogyatékosító" hatású* 21. századi magyar iskolai pedagógiát.

nagymértékben hozzájárul a képességeik, érdeklődési körük tekintetében „más" gyermekek SNI-vé válásához

A tanulást megalapozó idegrendszeri háttér kialakításában mindennapi tudatos és természetes fejlesztésre van szükség […] (*Gyarmathy Éva*, 2012, 15. o.)

Az agy képlékenységét használó hatékony tanulási és tanítási módszerek alkalmazása a megoldás a digitális korban egyre gyakoribb teljesítményzavarok kezelésére (*U*o, i.m., 15. o.).

[…] nem uniformizált tudást kell a gyerekek fejébe tölteni, hanem olyan képességekhez és készségekhez kell hozzásegíteni őket, amelyek leginkább passzolnak a személyiségükhöz, és amelyek révén boldogulni tudnak a világban (*Görcsné Muzsai Viktória*, 2017, 5.o.).

Az iskolának feladata lenne […] különbségek kezelése, kompenzálása, hiszen ebben az életkorban még egy év is nagy különbségeket eredményezhet az iskolaérettség szempontjából […]. A rugalmas beiskolázás következtében a gyerekek között esetleg két év korkülönbséggel is számolni kell (*Kende Anna*, 2009, 3. o.).

Olyan beiskolázási modellt kell kidolgozni, amely a preventív kompenzálást, az iskolaelőkészítést és a beiskolázást egységes rendszerré szervezi (*Nagy József*, 1974, 75. o.).

IRODALOM

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV (2018. 06. 29.)

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor (2018. 06. 30.)

Bakonyi Anna és Karczewicz Ágnes (2016): *Az óvodapedagógusok nagykönyve – Az ismeretlentől a megoldásig*. Neteducatio, Budapest.

Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér (2012): Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Letöltés: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11231/1/Merlegen_a_magyar_iskola_407_439_u.pdf (2018. 06. 30.)

Görcsné Muzsai Viktória (2017): Iskola a 21. században. In: Reisinger Adrienn, Kecskés Petra (szerk.): „Ifjúság – jövőképek" – Kautz Gyula Emlékkonferencia. Letöltés: http://kgk.sze.hu/ifjusag-jovokepek (2018. 06. 30.)

Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia, Lévai Dóra és Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia – Tanulmánykötet.* ELTE, Budapest. 9–16. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf

Illés Anikó és Kende Anna (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle,* **57.** 11. sz., 17–41. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Tobbek-Rugalmas.html (2018. 06. 17.)

Kathyné Mogyoróssy Anita (2011): Mit ad az óvoda, mit vár az iskola? In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai – Konferenciakötet.* Magyar Óvodapedagógiai Egyesület – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete. Debrecen.

Kende Anna (2009): Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra,* **19.** 12. sz., 18–34. Letöltés: http://real.mtak.hu/58010/1/12_EPA00011_iskolakultura_2009-12.pdf (2018. 06. 17.)

Központi Statisztikai Hivatal (2017): Statisztikai Tükör 2017. május 11. (Oktatási adatok, 2016/2017). Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf (2018. 06. 30.)

Mérei Ferenc és V. Binet Ágnes (1978): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest.

Molnár Gyöngyvér (2004): Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége hazai és nemzetközi mérések tükrében. *Iskolakultúra*m, **14.** 8. sz., 21–31. Letöltés: http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/MGy2004_8.pdf (2018. 06. 30.)

Nagy József (1974): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás.* Akadémiai, Budapest.

Szabó Éva (2015): A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században. In.: Hülber László (szerk.) (2015): Oktatás-Informatika. *Digitális nemzedék konferencia* -Tanulmánykötet. ELTE, Budapest Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf

Szabolcs Éva (2012): Életkorok, nemzedékek: A gyermekkor időbelisége. In: Tóth-Mózer Szilvia, Lévai Dóra és Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia – Tanulmánykötet.* ELTE, Budapest. 5–8. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf (2018. 06. 30.)

Z. Karvalics László (2015): Közoktatás: honnan, hová, hogyan? Szempontok az átmenet tudáskormányozásához. In.: Hülber László (szerk.) (2015): Oktatás-Informatika. *Digitális nemzedék konferencia* –Tanulmánykötet. ELTE, Budapest Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf (2018. 06. 30.)

VESZPRÉMI ATTILA

Három színpad

PEDAGÓGIAI JELENETEK

KÉT REGGEL

A 7.30-as buszra felszáll egy hétéves forma kisfiú meg a nagymamája. Megállnak mellettem. Tömeg van, bár nem szorulunk egymáshoz, teljes szabadságról nem beszélhetünk. Pár pillanatnyi fészkelődés után a nagymama rákezdi:
– Dani, ne állj úgy. Fordulj meg. Ne úgy. Hallod? Ne úgy. Kapaszkodj. Ne úgy.
A gyerek helyezkedni próbál, de nem nagyon van kapaszkodó a közelben. A hátán ott egy hátizsák is.
– Dani, ne fogjál már. Ne fogjad. Ne úgy. Fordulj meg. Hallod, fordulj meg. Ne úgy állj. Ne úgy állj. Zavarod a nénit.
Nem látom őket, nem nézek oda ilyen helyzetekben.
– Kapaszkodj! Ne fogjál! De ne fogjál ott!
– Akkor hol fogjalak?
– Sehol!
Várom, hogy elmúljon az egész.
– Ne viselkedj úgy, mint egy óvodás. Mért viselkedsz úgy, mint egy óvodás?
A gyerek dühös lesz.
– Nem vagyok óvodás!
– Pedig úgy viselkedsz, mint egy óvodás.
– Nem vagyok óvodás!!
– Akkor ne viselkedj úgy! Mert úgy viselkedsz most!
A gyerek hangjába a századszor is eredménytelenül maradt kérések keserűsége vegyül.
– Hagyjál békén!

Mért viselkedsz úgy, mint egy óvodás?

– Mért nem tudsz úgy állni, mint a többi?
– (Dünnyög.) Mért nincsen ülőhely?
– De nem tudsz úgy állni? Nem tudsz?
– Hagyjál békén! Hagyjál békén!!!
– Fiatal vagy, erős lábad van. Nem? Mért nem tudsz állni? Azt hiszed, csak neked fáj a hátad? Mindenkinek fáj a háta.
– Hagyjál békén! (Kis szünet.) Akkor hagyjon békén! (Talán valaki ránézett feddőleg?)
– Dani, elég legyen, álljál rendesen!
– Hagyjál!
Kifulladnak. Pár pillanatig csend van. Akkor a gyerek leválik a nagyanyjáról, ellép előttem, és egy odébb üldögélő fiatal nő mellé letelepszik. A nő fülében fülhallgató, kicsit odébb húzódik, hogy helyet csináljon. A szék széles, ez egy ilyen szék a buszon, fél fenékkel jól elfér rajta a gyerek.

Arcán apátia, egy csöpp kozmikus magány. Így utazik tovább. A győztes mosoly csak az én arcomra próbál kiülni.

Ottlik könyöktérnyi szabadsága az ötösön.

Egy megálló múlva leszállnak, és megfogják egymás kezét, úgy mennek tovább. Dani, fel ne add.

*

A 7.30-as buszra felszáll a hátam mögé három női hang. Az egyik azt bizonygatja a másiknak, hogy „ez túrós, ez kell, nem?" Aztán hozzáteszi: „anya, nem veszi el". A vékonyabb hang válaszol: „azt hittem, hogy az a finomabb". Az anyahang pergő idegességgel, fojtottan mond valamit mindkettőnek, nem érteni, de rögtön ideges leszek tőle. Aha, sejtem, mi következik. A középső kezét látom, még nyújtja a túrót, minden bizonnyal a kicsi felé. Az anya bele-beleszól, gyors, pattogó szavakat mond, lényegtelen utasításokat. Aztán hallom, hogy ő is kér. Szégyentelenül esznek a buszon. Egyszer csak az anyahang énekelni kezd a hátam mögött. Ez de jó szám, mondja, és énekli: „Nem bírom, nem bírom nélküled…" A többi sort is, végig, néha kihagy egyet, de hamisan és hangosan. Én ideges leszek ettől; még vagy fél órát kell így utaznom állva a tömött buszon, és ezt a kéretlen bevonódást, ezt a *bunkóságot* nem fogom elviselni ép ésszel – mondja egy sóhaj belül, a negyedik hang, aki alkalmasint én vagyok. Nem látom őket, de becsukom a szemem, és sajnos önkéntelenül rögtön elképzelem, hogy ringatja is a csípőjét a nő a ritmusra. Aztán felszabadul egy üléspár ott, ahol állok, és ők letelepszenek előttem. Először a lányok pattannak föl a székekre, kb. 8 és 5 évesek lehetnek. Az anya mellé-jük harmadiknak, lábak, fenekek ide-oda, beosztják. Az anya véletlenül azt mondja a kisebbik lányának, hogy „aludjál", ahelyett, hogy „üljél", ezen maga felnevet, a lányai nem, mert ők, látva a zenei élvezkedést, követelik, hogy az anyjuk megossza velük a telefonja fejhallgatóját. Ez bevett szokás lehet, megosztják. A szörnyű *Legyetek jók, ha tudtok*-ot hallgatják, valahogy váltogatják a fülhallgatót közben, de lehet tudni, hogy az, mert az anya meglepően hangosan énekel, de nagyon viccesen, töredékesen, kiragadott részeket, hamisan. „Anya, rossz a hangod" – közli az ötéves. „Hallod, ezt hallgasd, ez nemsokára lesz ballagáson. Majd megnézzük a filmet. Jó film." – válaszolja az anyja. – „Milyen ballagáson?" – „Hát az oviban, ez is, fogjátok énekelni. Hallgasd, ezt énekelhetnéd te is, amikor a kislány." – „Én?" – „Te." És éneklik: „Ugye másképp fogom gondolni azt, hogy milyenek a felnőttek." Én meg csukott szemmel a Tool-féle *Vicarious*-t próbálom magamban énekelni, hogy valahogy elnyomjam a megátalkodott, belül visszhangzó „Legyetek jók"-ot, de nem sikerül. Annál jobb történik. Rájövök, hogy egy ideje már magától a daltól vagyok ideges, nem tőlük. Jól van, jól van. Inkább kinyitom a szemem, ránézek az anyára, olyan kicsi, mint a lányai, elég viccesen mosolyog, épp telefonál valakinek, hogy ne dörgölje a szemét, mert akkor az is begyullad. A lányok közben összebújva hallgatnak valamit megint, a „Süsü" jön a telefonban, hangosan felordítanak, hogy „ez a kedvenceeeem", a kisebbik azért közli, hogy ő fél a sárkánytól, a nővére nem neveti ki, csak annyit mond, hogy de hát *az csak egy sárkány.* A kicsi feláll, és két erőteljes húzással kinyitja az ablakot. Bedől a csípős reggeli levegő, most jövök rá, milyen

rájövök, hogy egy ideje már magától a daltól vagyok ideges, nem tőlük

fülledt volt eddig idebent. Aztán tíz percig csend, néznek valamit a telefonon hárman, teljesen némán. Aztán leszállnak. Egy megálló múlva én is leszállok, és bevallom magamnak, hogy már egy kicsit hiányoznak is.

MASZKABÁL

Színházi előadás. A nézőtéren jó pár felsős osztály, jellemzően 13–14 évesek. A színpadon érzékeny, rövid jelenetekben fejlődő, jól követhető, nem *külön* gyerekeknek készült történetmesélő előadás egy nevesincs magyar kistelepülésről, a középpontban egy fiatal, betegnek mondott, kiszolgáltatott férfival, akit a betegnek ugyan nem mondott, de ugyanúgy kiszolgáltatott hétköznapi férfiak és nők vesznek körül. Közöttük kéne eligazodnia. A rosszul szeretés örökös, tragikus köreit (és a jól szeretés végtelen magányát) látjuk, otthonról a munkahelyre, a munkhelyről a kocsmába, a kocsmából megint haza, és onnan egyszer csak inkább már sehova se többet.

> minden hátsó sorban mindig figyelnek

A gyerekek nagy része figyel, csak időnként villan egy-egy telefon. A hátsó sorokban is figyel egy sor fiú, noha ezt majdnem folyamatosan titkolni próbálják egymás elől, halkan röhögnek, rugdosódnak, helyezkednek. Figyelnek, mert egyrészt nem figyelni nagyon nehéz úgy általában, másrészt minden hátsó sorban mindig figyelnek, csak talán akik oda ülnek, azoknak az, hogy ne titkolják ezt egymás elől, eddig nem jött be, rájöttek, hogy hazudni jobb, mert ha nem teszik, akkor „mások” őket – például ők maguk egymást –, megrugdalhatják, félrelökhetik, kiröhöghetik, vagy ami a legrosszabb, elárulhatják és kipellengérezhetik, és ők ettől akár hirtelen vagy lassacskán meg is halhatnak belül, de ha azt nem is, valahogy mégis meghalásra hasonlít, hogy így kell majd élni, hát akkor inkább nem kapcsolódunk *nyíltan* egy kicsit sem, semmihez. És amikor ez a hátsó sornyi fiú már nemcsak ide ül, hanem a tanáraik ide ültetik őket, akkor már végképp lehetőségük lesz elfeledkezni a döntésük valódi okairól, arról, hogy honnan is ez a félelem az elárultatástól, meg a késztetés az árulásra, és már egész világosan úgy érzik, hogy jól döntöttek, viselkedésük kiérdemelte a figyelmet, elértek bizonyos saját célokat *másoknál*, az ültetés immár rájuk szabott, egyedi, csak nekik szól, az ő tiszteletükre és elismerésükre történt.

Csak akkor némulnak el teljesen, amikor a tisztázó valóság kegyes, semmilyen emberi kapcsolatból soha nem *teljesen* hiányzó pillanatai villannak fel a színpadon. Amikor évtizedek elringató biztatása után egy anya azt mondja a fiának, hogy egy mindig körbenkörben forgó „életút” miatt panaszkodni azért lehetetlenség, mert ez másnál is így van; *mindenki mindig ugyanazt* csinálja. És ezzel azt, hogy *tulajdonképpen* nem kell félni, mert a panasz, még ha meg is hallgatja valaki, nem vezethet sehova, csak egy másik ugyanabba. A tisztázó valóság persze az állításnak nem a tartalmában mutatkozik meg, hanem abban, hogy kimondatik. Megtudod, hogy a segítő sem tud többet, mint te, és akkor persze te sem tudsz kevesebbet, mint a segítő. Ugyanazt tudjátok ugyanolyan jól. A bizonyosság, amely az egyiket a másik fölé emelné, amelytől te meg volnál fosztva, mások pedig birtokolnák, nem létezik. És ez most lelepleződött. Alighanem azért némultak el a diákok, mert egy pillanatra, kísérőik bárhogy is szerették volna kilökni őket ebből a tudás-

ból, megérthették, hogy mind félelmetesen egyek vagyunk.

De egy másik alkalommal is belefeledkeznek a hátsó sorban ülők az előadásba, méghozzá sokkal hosszabb időre; amikor a kocsmában egy részeg melós úgy belelendül a „segítségbe", hogy valóban sikerül valamit segítenie valakin, jó teraputává válik; annyira *akar*, hogy leesik róla a szerep, ami melóstársaihoz méltóvá teszi őt, kikapcsol a hétköznapi logikája, és teljes földön csúszkáló, kézzel-lábbal magyarázó valójával bekapcsolódik valaki másba, ettől pedig rövid időre végre elveszti *magát*, tehát azt is, hogy *akar*, és csak egyszerűen együtt van a másikkal. A diákoknak pár percre szükségtelenné válik távol maradni ettől az élménytől, mert ez még a társaik – ellenségeik és saját képzelt belső kis emberük – figyelmét is elvonta róluk. Végül is lehetne így, hogy még egymástól sem kell mindig félnünk, hiszen van olyan, hogy a hatalmas *másik* nem zabál fel, hanem fogja magát, és eltűnik bennem, kifürkészhetetlenül.

A kb. 120 fős gyerektársaság együtt mozdulni látszik az élményben: leginkább a fizikai akciókon nevetnek, és *mindig* nevetnek a fizikai akciókon – nem mindenki, de nagyon sokan és együtt. Bármilyen erőszakot, tragikus, reményvesztett kényszercselekvést, lökdösődét, verekedést, ütést, esést vagy szánalmas szerencsétlenkedést *látunk*, bármilyen *vizuális* úton is érkezik is a nyomorult emberi kényszerpályák jelenlétét jelző inger, a gyerekek felnevetnek. Minden egyes bántalmazáskor. Ahol viszont elcsendesül és kiélesedik a figyelmük, azok a „beszélgetős" részek, a szemkontaktusok, a lassú kérdés-válaszok, a filozofálós pillanatok. Mintha az akció, a látvány, vagyis „maga a dolog" számukra afféle jackass volna csak, van belőle részük nekik is, nem hordoz jeleket, vagy a jelek nem kapcsolnának be jelentéstulajdonításokat bennük egyáltalán – vagy épp ellenkezőleg: annyi jelet hordoz és jelentést generál bennük a vizuális akció, és olyan intenzív számukra a fölismerés, hogy azt a felnőttek elképzelni sem tudják, és ez az intenzitás annyira elviselhetetlen, hogy a közös tudat bölcs nevetéssel válaszol rá, pavlovi reflexszel. És talán azért mélyül el figyelmében a nézőtér minden *verbálisan* kiélezett jelenetnél, minden „álló" beszélgetésnél, mert esetleg titokban mindenkinek ez, a beszéd, a *beszélgetés* a valódi kedves csatornája arra, hogy meghallgassa a világot, és hogy a világ meghallgassa őt, egyáltalán, hogy *figyelem* képződjék önmagunkra, és ezzel párhuzamosan arra a tényre, hogy ezek a beszélgetések mindig használhatók rosszra is, hogy ezek ott a színpadon miféle álságos játszmák valójában, miféle árulások és eltaszítások. A diákok elcsendesednek és figyelnek 2018-ban, ebben az új világban, amelyben meg lett mondva mindenkinek, hogy a verbalitás már nem sokat ér, és az akció, a látvány, a multifókusz, a zsibbasztás és a vad vágtatás az, amire a diákoknak szükségük van.

> annyira elviselhetetlen, hogy a közös tudat bölcs nevetéssel válaszol rá, pavlovi reflexszel

Az előadás után beszélgetés a színészekkel és a rendezővel. Egy agilisnak látszó kísérő tanár oldalt állva vezeti fel az eseményt, a színészeket és a rendezőt kéri, mesélnének valamit arról, hogy hogyan készült az előadás, hogyan működött a rendezés, egyebek. Ők mesélnek. A tanár a válaszaik közti szünetekben sorolja, hogy mostanában épp mi az anyag, amit vesznek, az is kiderül, hogy miből fognak majd dolgozatot írni. Néha a tekintetét egyetértésért körbehordozva, erős, amolyan bátorító hangon állapítja meg, hogy

a gyerekek ebben az iskolában milyen okosak, és amikor az előadásbeli kocsmás-kurvás-bántalmazós jelentekről szó esik, nagyokat bólogatva, a kezdődő zsivajon túlemelt hangon állapítja meg partnerileg, hogy neki azt mondták, ezek a gyerekek túl kicsik még egy ilyen előadáshoz, ők mégis elhozták őket, mert nem kell ám itt vetíteni, bizony, ő tudja, hogy melyik ötödikes nézett már pornófilmet. Itt ugyan valamit valamivel összekeverhetett, de amúgy kerek irodalmi-műveltségi kontextusban közelít a színházban levéshez, számára ez része a kultúrálódásnak, s nemkülönben pontosan tudni, hogy mindez hozzájárul majd a gyerekek megfelelő kompetenciáinak fejlesztéséhez. Talán emiatt a tökéletes, befejezett kerekség miatt van az, hogy bár többször is felszólítja a százhúsz gyereket, hogy bátran kérdezzenek a színészektől, mondják el, mit éreztek, azok nem mondják, ő meg a sokadik nyilvánvaló távolságtartó némaság és nevetgélés után cinkosságot termelő mosollyal leszúrja a társaságot: „nagyon passzívak vagytok, *köszönöm szépen*". (Amit én úgy értenék, ha én gyerek volnék, hogy „szégyent hoztok rám, vagyis az iskolára, vagyis a közösségre, amelyet e pillanatban mégiscsak én képviselek a leginkább, és persze csakis *miattatok*".) Egyetlen ötödikes-hatodikos forma fiú elkezdi azért mondani, hogy mit gondol, de belekavarodik, a színészek ugyan erősen figyelnek, de aztán a rengeteg felnőttbeszéd közt elvész a fonál.

bár többször is felszólítja a százhúsz gyereket, hogy bátran kérdezzenek a színészektől, mondják el, mit éreztek, azok nem mondják

Zaj kerekedik, persze megint legfőképp a hátsó sorban, és a tanár akkor tréfásan „hibás"-nak nevezi az oda ültetett diákokat. Egy másik tanár persze erre a középső sorokból hozzáteszi, egyszerre szabadkozásképp a passzivitás miatt, és egyszerre óvó magyarázatként, hogy „ezek a gyerekek még a *beetetés időszakában* vannak – így mondja –, és nem *igazán* passzívak, hanem most megteltek élménnyel, azt elviszik, és azok aztán majd megérnek bennük." Zengő mondatai, akár a profi légtornászok, alátekintés nélkül átröppennek a diákok feje fölött, egyenesen a színpadon ülő színészekhez, hadd értsék ők is, mivel állnak szemben, hadd tudják ők is hova tenni ezt a zsinatoló, fészkelődő siserehadat. Egy harmadik tanár a közönségből a béke követeként kér szót, és ennél is jóval egyértelműbben megvédi a hátsó sort a „hibás" jelzőtől, majd körbenéz, és valódinak és konstansnak látszó belső lelkesedéstől átfűtött hangon, jó hangosan kihirdeti úgy egyáltalán *mindenkinek*, hogy milyen esszéket kell majd írni a szeretetnyelvi megnyilvánulásokról, amelyeket az előadásban láttunk. Láthatóan el van ragadtatva saját mindent-ölelésétől, hangoskodik és hahotázik, és semmi kétsége sincs afelől, hogy a gyerekeknek is éppen ez kell. Őket is imádja. A gyerekek is jól ismerik már, ez teljesen nyilvánvaló, a mondatai közben vicces hangon felzúdulnak, bár ennek akusztikája fojtogató, a zajba rengeteg nevetés vegyül, mégis kifejezetten rossz hallgatni.

Ekkor lesz számomra világos, hogy itt most a tanárok szerepelnek. Megmutatják maguknak, egymásnak és a helyieknek: bírnak ők ennyi gyerekkel, s lám, ezt a korosztályt is *el lehet vinni* a színházba, és érdemes értük *erőfeszítéseket* tenni. A gyerekek figyelme vagy távolságtartása pedagógiai siker vagy sikertelenség, de az egész helyzet a pedagógusi odafigyelés, a gondos oktatás és nevelés eredménye, amely előbb-utóbb majd úrrá lesz ezen az érthetetlen

passzivitáson is, amit a beszélgetésben mutatnak ezek a gyerekek („pedig a szünetben mennyi mindent mondtatok!”), és amely semmilyen összefüggésben nincs velük, a pedagógusokkal, sem pedig az iskolával, hanem csak azzal, hogy ezek ilyenek, imádnivaló lázadó kamaszok, még keveset értenek a világból.

Külső szemlélő vagyok, persze. Lehet, hogy egész másképp van minden. Lehet, hogy mindez csak emlékeztet valamire. De a cirkuszinak beillő kommunikációs forgatagban nem érződik gyerek és tanár, tanár és tanár között kapcsolat, sőt, az sem, hogy összeérhetne épp a tanárok és a gyerekek léte mint dráma. Maszkok ütődnek egymásnak a tolongásban. Használták a színházat és egymást, ki-ki céljai szerint. A gyerekek biztos fejlődtek, majd a dolgozatokból kiderül.

maszkok ütődnek egymásnak a tolongásban

Gombóc tündér Bródy Vera tervező körül legyeskedik, aki élő adásban figurákat, játékokat készít, és közben mesél. (Kende Márta dedikált képeslapja a '60-as évek elejéről)

ELŐD NÓRA

Zsidóság témájú drámafoglalkozás

Az elmúlt két tanévben több mint negyven iskolai osztályban tartottam meg azt a drámafoglalkozást, amelynek leírására, szerkezetének, felépítésének, levezetésének és tapasztalatainak magyarázó összegzésére alább kísérletet teszek.

Már a holokauszt magyarországi emléknapjának bevezetése (2000) óta gondolkozni kezdtem azon, hogyan lehetne a dráma eszközeivel emlékezetessé, maradandóvá tenni az iskolában az új „kötelező" rendezvényt: április 16-át. A hatvanadik évforduló körül kibontakozó emlékezéssorozat idején azonban még mindig csak a szándéknál tartottam. Leblokkolt a magam számára megfogalmazott legfontosabb két követelmény: kerülni akartam *mindenfajta* közhelyet, sztereotípiát, vagyis: nem akartam szenvedéstörténetet, nem a szörnyűségeket, nem Auschwitz-ot akartam bemutatni, megtárgyalni az ifjúsággal, ez a tankönyvek dolga, még csak nem is *Anna Frank* minden együttérzést megérdemlő történetéhez hasonlóban gondolkodtam; olyan anyagra volt szükségem, amely dilemmahelyzeteket, megválaszolandó kérdéseket (és nem kész válaszokat!) kínál, mégpedig a *szélesen értelmezhető* „zsidókérdés" témakörében. *Megszólítja* és *saját* hozzáállás, vélemény kialakítására, és annak *őszinte* vállalására készteti a résztvevőket, *közel viszi* a problémát a játszókhoz, átérezhetővé (nem *átélhetővé*) teszi a helyzeteket, illetve a belőlük adódó *dilemmákat*, anélkül, hogy érzelmileg túlságosan megérintene, megrázkódtatásnak tenne ki bárkit is. Ebből az előfeltevésből kiindulva az alkalmazandó formákat illetően is világos volt, hogy kerülnöm kell a drámától egyébként elvárható, *érzelmi megrázkódtatást* kiváltó azonosulás eszközeit, a valódi szerephelyzeteteket. Ugyanakkor el kell érnem, hogy a játszók valamilyen szinten bevonódjanak a történetbe, magukénak (is) érezzék a felmerülő kérdéseket, egyszerre lássanak *belülről*, az érintett(ek) szemszögéből és *kívülről,* az akkori szereplők és a mai, értő kortársak szemével, mert csak így tudnak elmélyülten gondolkodni, saját következtetésekre jutni.

dilemmahelyzeteket, megválaszolandó kérdéseket (és nem kész válaszokat!) kínál

[1] A történet könyvbeli változata: Dr. Hábermann Anna Mária, Kieselbach Tamás és Tóth Ildikó: *Tamás könyve.* Kieselbach Galéria és Aukciósház Kft, 2010.

A döntő lökést egy furcsa eset adta: egyik kilencedik osztályos tanulóm, amikor az órán (éppen drámaóra volt) valamilyen apropóból elhangzott az Auschwitz szó, a fejéhez kapva felkiáltott: „Jaj, hagyjanak már ezzel békén!"

Nem firtattam, vajon a neveltetéséből adódó szellemi-ideológiai attitűdje megnyilvánulása volt-e ez, vagy a 60. évforduló rendezvényei váltottak ki belőle a kívánttal éppen ellentétes hatást, de eltökéltebb lettem: elkezdtem tudatosan keresni anyagot a tervezett foglalkozáshoz.

Az „anyag" pedig magától köszönt rám egy dokumentumfilm, a *Kollár Róbert* és *Lázs Sándor* rendezte, 2010-ben készült *Holtak országa* révén. A film egy olasz nőről szól, aki közel 50 évesen, szülei halála után szerez tudomást zsidó gyökereiről és apjának Magyarországról deportált és meggyilkolt első családjáról, féltestvéréről. A foglalkozás ezzel a szituációval, a belőle fakadó gondolatokkal, érzelmekkel, dilemmákkal, döntéshelyzetekkel szembesíti a résztvevőket: középiskolás, illetve legalább 8. osztályos tanulókat.

> a foglalkozásnak a semleges, keveset mondó Olasz–magyar történet címet választottam

A foglalkozás tervezése közben számos kérdést kellett tisztáznom.

Mindenekelőtt: *miről szól(jon)* a foglalkozás? Milyen címmel és témamegjelöléssel hirdessem/terjesszem? A holokauszt csak háttere egy drámának. A hősnő – egy szerető családban felnőtt, polgári neveltetésű, olasz katolikus asszony – váratlanul szembekerül egy olyan, (előítéletekkel és sokrétegű konnotációkkal súlyosan terhelt) ténnyel, amely egész addigi társadalom- és családképét (hazugságban nőtt fel!) megrendítheti, a *szembenézés* identitástudata összeomlásával járhat, egy új identitás vállalásának vagy megtagadásának dilemmájával kell megbirkóznia. Mindezen megfontolások alapján a foglalkozásnak a semleges, keveset mondó *Olasz–magyar történet* címet, témamegjelölésnek az *identitás* kérdéskörének megbeszélését választottam.

A következő eldöntendő kérdés a foglalkozás *műfajának* meghatározása volt. Minthogy a bevezető részben kifejtett okokból a közvetlen átélés formái helyett inkább különböző *nem direkt színházi* eljárásokat választottam, a foglalkozást semmiképp sem tekinthettem klasszikus *drámaórának.* Végül az *interaktív mintha-játék* megfogalmazást találtam a legpontosabbnak; ezt mondtam a gyerekeknek is.

Következett a foglalkozás megtervezése, több változatban. A legnagyobb különbség az első két vázlatváltozat között volt: kimaradt egy sor önmagában élvezetes, drámailag-pedagógiailag egyaránt indokolt, de túl időigényes elem (a hősnő „azért akarok orvos lenni, mert..." kezdetű gondolatkövetése az apa példaképszerepét erősítette volna; a lakás felszámolásakor talált, a hősnő számára *eladdig ismeretlen* tárgyak listája a titok – elhallgatás problémakörét exponálta volna; többet szerettem volna játszani a vetített filmrészletekkel, de ez igényelt volna némi drámában való jártasságot, amire pedig nem építhettem). Időmegtakarító, írásos formákkal kellett helyettesítenem több, eredetileg drámaformákkal tervezett elemet.

Az első változatokban még „drámaórában" gondolkodtam, és a formákat ennek megfelelően választottam meg. Például a foglalkozás második részében szerepel egy gyakorlat a családi otthonban talált, zsákvászonba csavart páncélkazettához

kapcsolódóan. Ez az első vázlatmegfogalmazásban így hangzott: „Képzeljétek magatokat Mária helyébe! Hol találtad? Mi lehet ez, mit találtál benne? Csomagold ki! Mi az első gondolatod?" Stb. A drámában járatlan csoportokban (vagyis jószerivel mindenütt) a forma egyáltalán nem működött: túlságosan idegen – és emiatt csaknem komikus – volt számukra az egyes szám első személy. Miután lemondtam a drámaformáról, fokozott aktivitást és a válaszok sokféleségét nyertem: többen akartak megszólalni, szabadabbá vált a foglalkozás légköre, intenzívebbé vált a bevonódás. A tervezet utolsó változatában ez a feladat így hangzik: „Ezt (a zsákvászon-csomagot) hol találhatta? Mi lehetett az első gondolata, amikor kicsomagolta?" Stb.

játékunk alapja *igaz* történet, amellyel egy *dokumentumfilmben* találkoztam, személyesen is volt alkalmam megismerni

A további változatokban használtam a saját terminológiámban „szögletes zárójelnek" nevezett (mert azzal jelölt) feladatokat: a foglalkozás folyamatában, a csoport és a konkrét munka sajátosságai szerint helyben döntöttem el, hogy ezek beférnek-e az adott időkeretbe, illetve találtam néhány olyan alternatív formát, amelyek igazíthatók voltak a helyszínen az aktuális körülményekhez.

Foglalkozásom a kezdeti tapasztalatok tanulságai szerint újra és újra átdolgozott verziókon keresztül az 5. változatban nyerte el végsőnek (sohasem) mondható szerkezetét, mely olykor rövidült az iskolák kérésére, de mivel ez a rövidítés a foglalkozás hatásfokát rontotta, ezért ezt csak kivételképpen vállaltam. Végül a legjobban a három (egész) órás vagy legalább három tanórás időtartam vált be, a vállalható minimális időnek pedig a 120 perc bizonyult.

A változatokat alakító másik tényező a rejtélymotívum felerősítése volt: eredetileg az igazság kiderülésének, a megbizonyosodásnak és a döntésre jutásnak a fokozatosságát igyekeztem hangsúlyozni, később a gyerekek visszajelzései nyomán a nyomozásmotívumra nagyobb hangsúly került, amitől érzékelhetően megnőtt az aktivitás és a visszajelzések tanúsága szerint nőtt a foglalkozás „tetszésindexe".

Nem tartozom azok közé, akik *abszolutizálják* a drámapedagógia-elmélet azon elvárását, hogy a történetet *teljesen* a tanulók építsék-alakítsák, és a tanár semmilyen módon és mértékben ne próbálja „manipulálni" a játszókat a saját elképzelése, eltervezett történetvezetése irányába. Kétségtelen, hogy a mégoly átláthatatlan, tettenérhetetlen befolyásolás is kockáztathatja a játék hitelét, a gyakorlatban azonban számos olyan eljárást ismerünk, amelynek segítségével a tanulók válaszai közül a pedagógiai célunknak leginkább megfelelő fog működni.

A foglalkozás pármondatos bevezetőjében hangsúlyozom, hogy játékunk alapja *igaz* történet, amellyel egy *dokumentumfilmben* találkoztam, főszereplőjét személyesen is volt alkalmam megismerni. Minden bizonnyal ez a közlés teremti meg a hitelesség alapját: a játszók igenis úgy érzik, hogy a történetet *ők* építik-alakítják, az pedig a manipuláció gyanúja nélkül egyértelmű, hogy a feladatok megoldásai az *ő* megoldásaik, a kérdésekre adott válaszok az *ő* válaszaik, a döntések az *ő* döntéseik, a fikció szervesen épül össze a dokumentaritással. És ami meglepett: még a játékba bevont tárgyi elemeket is – beleértve a „főszereplő" páncélkazettát – úgy kezelik, mintha eredeti volna, noha nyilvánvalóan nem az.

Az első változat alaphibája volt, hogy nem tette elég átláthatóvá az igen bonyolult családtörténetet. Eredeti szándékom

az volt, hogy a játszók számára épp olyan lassan bontakozzék ki a családi kapcsolatrendszer, ahogy a főszereplő számára, de ez visszájára fordult: a gyerekek belezavarodtak. Megoldásul a foglalkozás két pontján egyszerű, táblára applikált *tényközlő* ábrával és szóbeli magyarázattal segítettem a megértést.

A foglalkozás négy részből és egy zárójátékból áll, a II. és III. rész között 15 perces szünettel. A szünet (dramaturgiai okokból) kb. a játék 2/3-ára esik, ezt előre jelzem is.

Az I. rész megtervezésében két szempontot tartottam szem előtt: történjen meg a résztvevők bevonódása a történetbe és exponálódjék egy erős alaphelyzet: a gyerekek a gondosan összeállított „kellékek" segítségével alkossák meg egy összetartó kis olasz katolikus család képét, valamint az apjához erősen kötődő hősnő – Máriának nevezzük – figuráját. A gyerekek végig ezzel a *maguk létrehozta, hitelesnek elfogadott* helyzettel dolgoznak az egész játék folyamán.

alkossák meg egy összetartó kis olasz katolikus család képét

I. MÁRIA GYERMEK- ÉS IFJÚKORA

Ezek kiscsoportos feladatok. (Fontosnak tartom, hogy a kiscsoportok véletlenszerűen szerveződjenek, ez nagyban segítheti a nyitottságot és az őszinteséget.)

Játék fotókkal

Két csoport ugyanazokkal a Máriát ábrázoló fotókkal dolgozik, eltérő feladattal. (A feladatot itt és a továbbiakban is nagyon pontos instrukciókkal, írott formában adom egy-egy csoport kezébe: ez a megoldás növeli a gyerekek önállóságérzetét, és több időt hagy nekem, hogy egy-egy kiscsoportnak szükség szerint segítsek feladata megoldásában.)

a) Az első csoportnak azt kell elmondania tetszés szerinti formában (szószólóval vagy mindenki megszólalásával), hogy szerintük egy-egy kép mikor, milyen helyzetben, kiket, egymással milyen viszonyban levő embereket ábrázolhat. A fotókat a bemutatás (kronológiai) sorrendjében kivetítem. Minden reális – lehetséges, valószerű – állítás elfogadható.

b) A második csoportnak a fotókból kiolvasható *következtetéseit* kell átgondolnia; a kért forma ún. „szerep a falon", kelléke egy üres alakrajz, a hozzá tartozó utasítás: „Az üres alakrajzra írjátok rá *legfontosabb* megállapításaitokat: az alakba Máriának a fényképekből kiolvasható *tulajdonságait, személyiségjegyeit, az alak* köré azt, amit a *körülményeiről* gondoltok. Mindenképpen szerepeljenek rajta a legfontosabb nevek, személyek, akik őt körülvették, adott életszakaszának néhány legfontosabb *eseménye* és neveltetésének főbb *alapértékei.*"

A közkinccsé tétel módja az alakrajz bemutatása és kommentálása.

c) „Apja ötvenedik születésnapjára az akkor tizenegy éves Mária 50 sziromból álló papírvirágot készített, mindegyik sziromra egy-egy »Köszönöm, hogy...« kezdetű mondatot írt. Ezekből a mondatokból írjatok meg legalább tízet!"

A közkinccsé tétel formája itt egy közös kategorizálási kísérlet: milyen típusú köszöneteket írt össze a csoport? Többnyire általánosságokat sorolnak („felneveltél", „mindig mellettem álltál", „mindig mindent elmondhattam neked"), de egy kis noszogatásra konkrét eseteket („rollert vettél a születésnapomra", „elvittél az állatkertbe") is hozzátesznek.

Ezt a három feladatot tanári összegzés (narráció) zárja. És itt következik az I. rész bevezetőjében vázolt kiinduló kép és helyzet, amit a gyerekek élénk helyesléssel szoktak elfogadni, hiszen a feladatok erre felé vezetik őket: a kilenc fénykép közül mindössze egyen szerepel a feltehető anya, három ábrázolja apát és lányát meghitt szülő-gyermek helyzetben, a 3. feladat erre még ráerősít.

d) Ez a feladat még az I. részhez tartozik, de már drámai előkészítés is.

A 12 éves Mária véletlenül egy fiú képét találja meg, hátoldalán a felirattal: „Tamás, 1944." Kérdésére, hogy kit ábrázol a kép, mindkét szülő kitérő választ ad. A feladat: efféle kitérő válaszokat fogalmazni. A felnőtt hazugságoktól („nem tudom", „valami régi rokon") eljutunk a hárító mondatokhoz („most ne ezzel foglalkozz", „inkább teríts", „kérdezd meg apádat/anyádat"), végül jönnek a menekülő mondatok („te még ezt nem érted", „majd ha nagyobb leszel, elmondom").

Megbeszéljük, közösen véleményezzük a mondatokat. (Testjelzéssel: „igen" = bólogatás, „nem" = fejrázás, „talán, esetleg, nem tudom" = fejingatás. Ez a forma gyors, könnyen megállapítható az osztály álláspontja az adott kérdésben; mindenki a saját visszajelzésével van elfoglalva, emiatt biztosabb a megnyilatkozás őszintesége.) A leggyakrabban felmerülő, szavazásra feltett kérdések: Voltak-e a feltételezett válaszok között direkt hazugságok? Szoktak-e a felnőttek (szülők) hazudni a gyereknek? A játszók túlnyomó többsége sajnos a felnőtt hazugságot gyakorinak, tipikusnak tartja, de egyhangúan elutasítja. Elfogadható-e a „majd ha nagyobb leszel" érvelés? Általában az egyharmad bizonyos feltételek mellett (életkor, határozott, konkrét ígéret stb.) hajlandó jóváhagyni az „igazság pillanatának" elodázását.

Konstatáljuk és tudatosítjuk, hogy az idilli kép összezavarodott: a mintacsaládban megjelent a *titok,* és megpróbáljuk közösen összefoglalni a titok szerepét/hatását az emberi kapcsolatokban.

II. A ROBBANÁS

Kiderül, hogy van valami titok; ennek egy része feltárul, illetve új, megértésre váró kérdések jelennek meg Mária, azaz a csoport előtt.

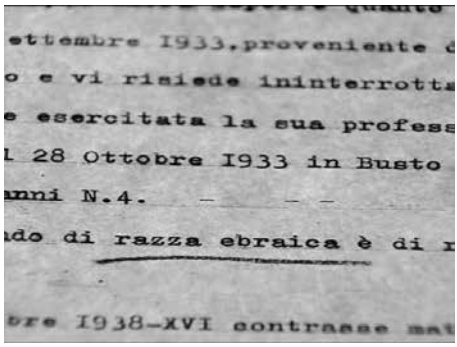
Az új történéseket tanári narráció vezeti be, amely néhány rövid információval átvezeti a történetet a közelmúltba, amikor is Máriára vár a szülői hagyaték áttekintésének feladata a szülők halála után; ennek során hangsúlyosan pontosítjuk a kort (a '90-es évek) és Mária aktuális életkorát (50 körül).

1. Játék a leletekről – A zsákvászonba bugyolált tárgy ügyében ötletbörze alakul ki: hol találhatta, mi lehet benne, mi tűnik fel rajta, mi lehet a magyarázata a gondos csomagolásnak, a páncélkazettában hagyott kulcsnak? Ez a munka felerősíti a rejtélymotívumot és egyértelműsíti Mária cselekvési felelősségét.

A páncélkazetta természetesen üres, nem is nyitjuk fel; a játszók azonban továbbra is teljes hitellel kezelik, hogy az ettől kezdve *vetített formában* eléjük kerülő „leletek" innen kerültek Mária birtokába.

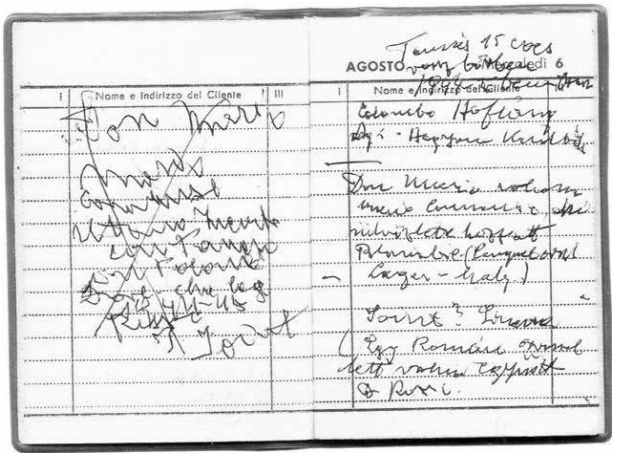
A *leletekkel* való munka kettős. Közösen dolgozzuk fel a *tisztán dokumentális* elemeket, melyekkel a gyerekek vetített (a dokumentumfilmből kiemelt) képek formájában találkoznak:

2. Egy olasz nyelvű, 1938-as keltezésű, az apa (Aladár) által aláírt *gépiratrészlet* (jellegét a gyerekek állapítják meg) egy aláhúzott szószerkezettel: „razza ebraica". A kiemelt szószerkezetet közösen fejtjük meg: rávezetem a gyerekeket a *razza – rassz,* illetve az *ebraica – hebraisztika – héber* szavak rokonságára, majd összegzem a közös munkát közléssel: az irat kulcsmondata: „a zsidó fajhoz tartozónak vallom magam". Rövid gondolatbörze következik, vajon mit érezhetett/gondolhatott e dokumentum olvastán Mária?



3. Előkerül a notesz. A noteszről futólag már szó esett a II. részt felvezető narrációban: a haldokló apa adja át lányának „ezt majd figyelmesen olvasd el" szavak kíséretében, abban a zaklatott szituációban azonban Mária csak annyit lát, hogy egy szinte olvashatatlan krikszkrakszokkal teleírt, áthuzigált szövegű, részben számára érthetetlen nyelven írt lapokat tart a kezében, félreteszi (mindezt a gyerekekkel közösen következtetjük ki), és el is feledkezik róla. Most ugyanezt a noteszt (az irat eszébe juttatta!) újra megnézzük és dolgozunk is vele, még mindig frontális formában: kiböngésszük és tanári segítséggel, kiegészítő magyarázattal értelmezzük, amit lehet: a jól olvasható „Tamás 15 éves, 1944" bejegyzést összekötjük az évtizedekkel korábban talált fényképpel, kisilabizáljuk és a fenti, megfejtett irat ismeretében elhelyezzük a dolgok logikájában a „*lager*" szót, továbbá kiegészítő tanári magyarázat segítségével kapcsoljuk eddigi következtetéseinkhez a „*Joint?*"[2] kifejezést.

[2] A „Joint" az 1914-ben American Jewish Joint Distribution Committee (JDC) néven alapított, máig működő nemzetközi zsidó segélyszervezet hétköznapi nyelvben használt megnevezése.



4. A két *vöröskeresztes családkereső blanketta* – A dokumentumfilmből kiemelt iratot vetítek és közösen fejtjük meg, hogy a háború után keletkeztek. Az elsővel, a Milánóból Magyarországra menővel kevesebbet („Mi ez?" „Keltezés?" „Honnan, hová?"), a válaszirattal többet foglalkozunk, hiszen szövegének elemzése számos rejtélyre megadja a lehetségesnél már több – valószínű! – magyarázatot, miközben újabb rejtélyek kerülnek elő. „Édes Alikám" – ez egyértelműen az apa (ez már az első információs táblából kiderült), de: *ki az aláíró Inci?* (A gyerekektől érkező válasz – „talán Aladár testvére" – helyesbítése, jóváhagyása nem okvetlenül fontos). Annál fontosabb a következő információ: „deportálásból egyedül én jöttem vissza" – *Ki nem jött vissza?* Itt fogalmazódnak meg az első feltevések Aladár első, Mária számára ismeretlen családjáról, a bizonyosságig azonban ebben a játékban még nem jutunk el.

itt fogalmazódnak meg az első feltevések Aladár első, Mária számára ismeretlen családjáról

5. Azokból a gyereklevelekből hallgatunk meg ötöt (a filmből), amelyeket az elpusztult féltestvér, Tamás írt a háború előtt az apjának, Aladárnak, közben kivetítjük a filmből kimásolt gyerekkézírásos leveleket. Olyan leveleket válogattam ki bemutatásra, amelyekből *közös elemzéssel* kiderül, hogy Tamás és Aladár között a háborút megelőző években *szeretetteljes, bensőséges* apa-fiú kapcsolat állt fenn. (Tehát Tamás nem hűtlen apa által elhagyott/elhanyagolt gyerek); hogy Tamás *keresztény* szellemben nevelkedett (mélységes átéléssel számol be apjának elsőáldozásáról, és megtudjuk, hogy lelkes cserkész – itt kiegészítenem/kommentálnom kell a cserkészmozgalomra vonatkozó hiányos ismereteket –, hogy legboldogabb ünnepe a keresztény karácsony). Bizonyossággá válik a kapcsolat Tamás személye és a régi fénykép között. Ugyanakkor megrázó erővel szembesítik Máriát (és a játszó osztályt) az eltitkolt identitással, annak minden konzekvenciájával.

6. Aladár apjának a levelét hallgatjuk meg kommentár nélkül a közös munkaszakasz zárásául. A nagyapa a család gettóba hurcolásáról és egy tisztességben, munkában (a falu körorvosa volt hat évtizeden keresztül) eltöltött életet lenullázó megaláztatásokról ír. Megrázó egyéni tanúságtétel.

Újra kiscsoportos formában dolgozunk

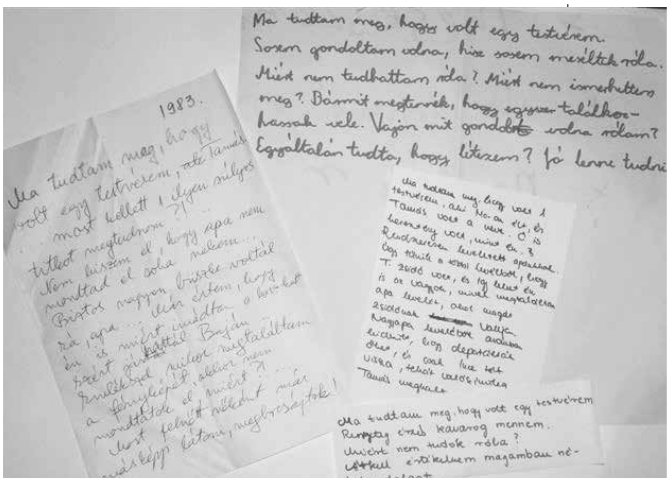
A kiscsoportok végig azonos összetételben dolgoztak. Ez a rész a leginkább emocionális töltetű: az együttérzés, érzelmi azonosu-

lás elmélyülését szolgálja, és ennek a drámapedagógiai célnak a szem előtt tartásával megtervezett, *tisztán fiktív* elemekből áll.

a) Tamás-fényképek különböző évszámokkal, hol apával, hol egy nővel, hol egyedül. Utolsó évszám 1944. A csoporttagoknak találgatniuk kell (a „valószínűleg", „azt hiszem", „bizonyára" kifejezéseket használva) Mária gondolatait, amikor ezekre a fotókra rábukkan, hiszen Mária egyelőre még mindent csak *sejt,* nem *tud*.

b) Naplórészlet: Mária elképzelt bejegyzése a páncélkazetta megtalálásának estéjén. A kezdő mondat: „Ma tudtam meg, hogy volt egy testvérem."

A felolvasást semmilyen feldolgozás nem követi: a született szövegek mindig gyönyörűek, mélyek, katartikusak, mindössze egy kis csendre van szükség, hogy hathassanak.



c) Egy orvos levelét kell megírni: „A két hivatalos vöröskeresztes keresőnyomtatvány mellett ott volt Aladár egykori évfolyamtársa, orvoskollégája (fikció!) levele, aki a lágerkórházban kezelte Tamást. Írjátok meg az orvosbarát levelét! (max. 6–8 sor/mondat, kötelező keltezéssel)!"

A feladat nehéz, talán túlságosan is, mert a gyerekek nem ismerik a kort, a realitásokat. Ez azonban alkalom lehet *ismeretközlésre*, egy történeti helyzet érzékeltetésére. (Láger, lágerorvos, postaszolgálat, nyelvhasználat stb.) Sor kerül Aladár helyzetének tisztázására is.

d) Mária kérdéseit kell megfogalmazni**.** „Kitől, mit szeretett volna kérdezni Mária, ha tehette volna? Kérdéseit írjátok egy-egy kis cetlire és ragasszátok föl a mellékelt lapra, a *megkérdezendő személy szerint* csoportosítva!" Ez a feladat segít áttekinteni, hogy mit tudunk/sejtünk és milyen kérdéseket kell még tisztáznunk az adott ponton.

A négy kiscsoportos feladat összegzése után kerül táblára a bevezetésben említett második *információs tabló,* amelyet a családtörténet részleteinek tisztázásával egészítek ki.

A II. rész záró mozzanata egy *vitajáték*, célja: segíteni Máriát annak eldöntésében, hogy menjen el Magyarországra a gyökereit kutatni, vagy visszarettenve az esetleges családi és lelki következményektől, ne induljon el, pakoljon vissza a kazettába.

Az egymással szemben felálló A/ és B/ csoportból az egyik befejezendő mondata: „Menj el Magyarországra, mert..."; a másiké: „Ne menj el Magyarországra, mert..." A döntésre felkért játszó lassan lépeget a két sor között, hol az egyik, hol a másik oldal felé közeledve egy/több lépésnyit, aszerint, ahogy a kétfelől érkező érvek hatnak rá, végül ki kell kötnie valamelyik oldal mellett.

(Ez a forma biztosítja, hogy a saját véleményét félretéve mindkét álláspontot legalább 8-10 érv támogassa. A kezdeti próbálkozásokból az derült ki, hogy ha mindenki a saját, valódi véleményét képviselné, akkor egy-két érv szólna csak a „nyomozás" folytatása ellen, holott fontosnak tartottam, hogy összeszedjük és komolyan vegyük azokat az érveket is, amelyek az utazás ellen szólnak: „Ötven évig katolikus voltál – most egyszerre zsidó akarsz lenni?" „Jobb a múltat nem bolygatni!" „Azt hiszed, a családod örülne?!" „Isten tudja, mi minden derülne ki Magyarországon!" „Ki tudja, hogy fogadnának ott!" „Kell neked egy zsidó család?" „Mindenkinek csak kellemetlen lenne!" „Úgysem találsz Magyarországon senkit, akiért érdemes felbolygatni az életedet!" „Azt hiszed, ma jó zsidónak lenni?!" Stb. Az érvelő mondatok kigondolásához természetesen megfelelő időt kell hagyni.)

Az eddigi levezetett foglalkozásokban ezen a ponton még egyszer sem fordult elő, hogy lebeszélték volna Máriát a magyarországi utazásról.

A szünetet tehát a magyarországi folytatás ígéretével jelenthetjük be.

ezen a ponton még egyszer sem fordult elő, hogy lebeszélték volna Máriát a magyarországi utazásról

III. MÁRIA MAGYARORSZÁGON

Tanári bevezető: „Mária végül elszánta magát, és elutazott Magyarországra, apja szülővárosába. Bejárta a helyszíneket. Lakatlanul, de változatlanul találta a nagyszülők házát, ahol apja felnevelkedett. Egy szomszédasszony – *akkor* szomszéd kislány – megmutatta neki, hol szokott kikönyökölni, nézelődni a nagyapa (1. felvetített kép: „A könyöklő"): a rendelő ablakában; nem abban, amely a főtérre nézett, hanem abban, amely a kertre nyílt, ahol Tamás, sőt Aladár is játszott egykor."

1. Belsőlátás-játék – „Mit láthatott a nagyapa, amikor itt kitekintett?" A tulajdonképpeni drámaforma („Látom, amint...") itt sem működött, maradtunk az egyszerű felsorolásnál, legalább 8-10, hangsúlyozottan *képet* idéző mondatot várok: gyomlálgató nagymamát, hempergő kutyát, nyíló rózsákat, megmetszendő barackfákat… Ha szükséges, segítek beletalálni a minta szerint elvárható stílusba, ha leül a játék, megtalálom a módját, hogy újabb ötletek felé nyissam meg a játszók képzeletét. S mindezt azért, hogy hozzáfűzhessem a következtetést: amit az ember az ablakából lát, az a haza; amit az orvos nagyapa az ablakból látott, az volt számára a haza… És idézhessem Radnóti sorait. („S ha néha lábamhoz térdepel / egy-egy bokor, nevét is, virágát is tudom / tudom, hogy merre mennek, kik mennek az úton,") S ebből a gyerekek következtethessenek: a magyar zsidóknak természetesen Magyarország volt a haza.

2. Négy személy – négy mondat – A filmből kivágott négy kép egy-egy személyt ábrázol, akikkel Mária Magyarországon találkozott. A képek alatt egy-egy, a filmben elhangzott mondatuk olvasható. Máriára tett hatásukat találgatjuk. A játék formája az első részből már ismert *szavazás testhelyzetjelzéssel.* A szavazást a felmerült kérdések *alapos megbeszélése* követi. Az alábbiakban megpróbálom vázlatosan ismertetni ennek a játékfázisnak a menetét, problémáit, hozadékát.

– A képen egy ablakpárkányon könyöklő idős hölgy: „Segítettünk volna, de nem lehetett."

Vajon Mária őszintének vélhette-e a mondatot? Lehetett-e segíteni '44-ben a zsidóknak/zsidókon? Mit kockáztatott, aki segített? Miből állhatott a segítség? Helyzetek, amikor az egyszerű tisztesség hősiességet igényel. *Nem volt elvárható, mindazonáltal akadtak…* Rövid történetek, adatok a *mentők*ről.

– Egy másik idős nő sírós arca, vállán Mária keze, nyugtató mozdulata látható: „Az egész falu siratta." Vajon a hatvan éve őket gyógyító, szeretett doktor urat siratták vagy a zsidókat általában?

– Idős férfi képe: „Egyszer csak eltűnt." Kiegészítésként hozzáteszem, hogy ez a férfi Tamás gyerekkori legjobb barátja, padtársa volt, akivel sülve-főve együtt voltak. Igaz lehet-e, hogy „egyszer csak eltűnt", és a legjobb barát nem tudta, mi lett vele? Ki hazudott, mikor, kinek?

Itt adódik alkalom amolyan klasszikus „kérdve kifejtő" formában beszélgetni a deportálások körülményeiről, részleteiről, hangsúlyosan felvetni a „ki (az érintettek és környezetük) miről (a deportálások célja, a fenyegetettség mértéke stb.) mennyit tud(hat)ott" kérdést.

Mindeközben többször hangsúlyozom (a későbbiekben is), hogy az elfogulatlan *hozzáállás* mellett is természetesen rengeteg a szubjektív, érzelmi elem, és a foglalkozás célja – a tanár célja – nem egy megfellebbezhetetlen válasz, hanem a hiteles gondolkodáshoz szükséges kérdések megfogalmazása.

– Egy idős ember képe, aki a falu plébánosa volt, ma nyugdíjas pap: „A nagyanyja mellett akart maradni." Hogy értendő a mondat? Akart? Volt szabad választása? (Nem lehet, hogy őt, mint gyereket, könnyebben elrejthették volna, pl. tanyán, mint erdélyi menekült rokont?) Elképzelhető-e, hogy Tamás sorsa bizonyos mértékig valóban magaválasztotta sors? A gyerekek többsége arra a következtetésre jut, hogy az idézett mondat ad lehetőséget ilyen értelmezésre.

Másik kérdésem: azért akart-e a nagyanyja mellett maradni, mert mint gyerek oltalmat várt tőle, vagy azért, mert mint férfi (15 éves!) oltalmazni akarta, felelősnek érezte magát érte? A gyerekek nagyjából egyöntetűen az utóbbira szavaznak. S ezzel újabb ponton erősödik meg a 14–18 éves játszók empatikus azonosulása a történet áldozatával/áldozataival.

3. Egyszerű, gyors szavazások – Kérdésekkel teleírt csomagolópapírt, mellé kosárban fehér kavicsokat rakok le a padlóra. A gyerekek feladata, hogy egy-egy kavics elhelyezésével jelöljék meg a saját válaszukat.

Ez a módszer több szempontból is rendkívül sikeres. Nagyon időtakarékos: alig pár perc alatt felmérhetjük egy egész osztály véleménymegoszlását, az eredmény azonnal látható, ami a résztvevőknek is meglepetés; a gyerekek egyszerre dolgoznak, tehát kevésbé tudnak egymásra figyelni, könnyebb őszintén válaszolni; az eredmény mintát ad egy-egy kérdés *árnyalt* megfogalmazásából, és sokfelé ágazó, értékes beszélgetéshez ad kiindulópontot.

Alább bemutatom a három kérdéscsoportot és a hozzájuk kapcsolódó kérdéseket.

a) A holokausztról

el lehet felejteni	nem lehet elfelejteni	el kell felejteni	el szabad felejteni	nem szabad elfelejteni
meg lehet bocsátani	nem lehet megbocsátani	meg kell bocsátani	nem kell megbocsátani	nem szabad megbocsátani

A szavazati arányok osztályonként meglepően különböztek; de természetesen a meghökkentő eredményeket sem minősítjük, csak a belőlük adódó kérdéseket beszéljük meg.

Kérdések a felejtésről:

Akarja-e valaki indokolni a szavazatát? (Kiindulópont lehet egy beszélgetéshez).

Kire vonatkozik a kérdés? A túlélőkre? Az érintettekre? Az utókorra?

El lehet felejteni? (Évtizedes elfojtások, elhallgatások. Holokauszt-szindróma, poszttraumás stressz. Példák, esetek.)

Miért nem szabad elfelejteni? (A jelen és a közelmúlt genocídiumai.)

Kérdések a megbocsátásról:

Hogy értelmezhető ez a kérdés 70 év elteltével? Ki bocsásson meg? Kinek bocsássunk meg?

Mit tehetnek a mindkét oldalon érintett utódok? (*Szembenézni!*)

A szavazati arányok érdekessége: a „meg kell bocsátani" alternatívát még az egyházi iskolákban sem választotta négynél több tanuló, amit én a Mária-történet aktuális érzelmi hatásának tulajdonítok.

b) Az eltitkolásról

Jól tették, hogy eltitkolták.	Menthető, hogy eltitkolták.	Nem lett volna szabad eltitkolni.
Én is eltitkoltam volna.		Én elmondtam volna.

Szavazataikban a gyerekek radikálisan hazugság- és titokellenesek. Mindazonáltal mindig van kb. egyharmad, aki az első két alternatívát választja: a szülők Máriát akarták megkímélni. Mitől? Hol vagyunk korban? Mária egész élete a háború *után* zajlik!

Itt jelenik meg először az antiszemitizmus-téma: beszélgetésünk tárgya a továbbiakban az antiszemitizmus/antijudaizmus, ennek történelmi gyökerei és változatai, a kiváltó sztereotípiák (Minden zsidó gazdag? Túlreprezentáltság az értelmiségi, gazdasági és művészi pályákon – a szórvány zsidóság beilleszkedésének lehetőségei Európában – minderről a tanulóknak nincsenek észlelhető ismereteik).

Amikor a gyerekek arról döntenek, hogy ők maguk titkolóztak volna-e, ez a kérdés már átvezet a jelenbe. Van-e okuk ma a zsidóknak saját közösségükben (például az iskolában) titkolni zsidóságukat, fenyegeti-e őket bármiféle veszély (két kezük ujjainak számával szavaznak). A résztvevők kb. 60–65%-a határozott igennel válaszol; a veszély konkretizálását firtató kérdésre általában 1-2-3 gyerek emleget fizikai bántalmazást (verés, gáncsolás,

belekötés), a többiek inkább a kirekesztés verbális, illetve egyéb, indirekt formáit sorolják.

Itt ismételten felhívom a figyelmet arra, hogy tevékenységünk célja minél több *kérdéssel* szembesíteni a résztvevőket.

Az eltitkolással kapcsolatban rákérdezek, hogyan képzelik el a mai – nem vallásos, nem hagyománytartó zsidó gyerekek „felvilágosítását"? Mikor, mit, milyen módon közöljek gyermekemmel, ha egyszer semmi különbséget nem lát köztünk és a többi ember (gyerek) között. (A gyerekeket határozottan meglepi a kérdés.)

Itt magamról mesélek: Én a sárga csillag felvarrásakor tudtam meg, hogy zsidók vagyunk. Majd azt mondom el, milyen alkalommal és hogyan beszéltem erről saját gyermekeimnek. A foglalkozás során másodszor osztok meg a résztvevőkkel saját élményt (először a zsidómentők említésekor idéztem *Sztehlo Gábor* nevét és szerepét az én életem megmentésében), és a visszajelzésekből azt szűrhettem le, hogy a gyerekek nagyon pozitívan fogadják ezeket a kitérőket, hálásak érte, sőt többet igényelnének, ami persze az így is nagyon feszes időkeretbe semmiképpen nem férhet bele.

c) A szereplők identitása (többes identitás is jelölhető)

	olasz	magyar	zsidó
Mária			
Mária apja			

Mielőtt a gyerekek véleményt mondanának, elhelyeznék a kavicsaikat, elmondom nekik, hogy a film szerint a nagynéni (Inci: első látogatásakor Mária még találkozott vele) legfontosabb kérdésére: „Minek jöttél tulajdonképpen?" Mária azt válaszolta: „Meg akartam tudni, mi az, zsidónak lenni". Inci válasza: „Te nem vagy zsidó! Az anyád olasz, az apád is kikeresztelkedett – nem vagy zsidó." És a búcsúzáskor még hozzátette: „El kell felejteni az egészet, mert veszélyes."

A felmérésre nagyon érdekes válaszok érkeznek. Mindig akadnak, akik Mária magyarságára szavaznak; ilyenkor vitaindító kérdésem, hogy szükséges feltétele-e a nemzeti identitásnak a nyelv ismerete. Általában elég sokan szavaznak Mária zsidóságára. Ez a válasz azt a kérdést veti fel, hogy zsidó volt-e Mária élete első 50 évében, vagy akkor vált azzá, amikor tudomást szerzett a „titokról". Vagy esetleg gyökerei felkutatásának szándékával egyben felvállalta a zsidó identitást?

> vitaindító kérdésem, hogy szükséges feltétele-e a nemzeti identitásnak a nyelv ismerete

Az apa identitása kapcsán a „magyar zsidó" (magyar cigány) fogalmakkal dolgozunk. S itt próbáljuk feltenni/körüljárni a legfontosabb kérdést (amellyel az iskolai oktatás végképp nem foglalkozik): Ki zsidó? Mi az, hogy zsidó?

– Vallás? *Igen*, de a magyar zsidóknak kevesebb, mint 10 %-a tartja a vallást. A többi nem zsidó?

– Nép? *Igen*, a bibliai korban és ma nép: országa van, nyelve van… (De mi az *anyanyelvük* a szórványban élő zsidóknak?

Ők zsidók vagy hollandok, amerikaiak, franciák stb.?)

– Nemzetiség (etnikum, nemzeti kisebbség)? A magyar zsidóság 1999-ben visszautasította a külön jogokat biztosító megkülönböztetést! (Több évszázados *asszimilációs* folyamat: vegyes házasságok, hitbeli meggyőződésből fakadó kikeresztelkedések, magyar anyanyelv; szerepvállalás a polgári forradalomtól az első világháborún át a századelő forradalmaiig, egyúttal részvétel az ország gazdasági és kulturális modernizációjában…) Ugyanannyira *magyar*nak, mint *zsidó*nak vallja magát!

– Kultúra, hagyomány? Itt a hagyományőrzés mértékének, szintjeinek rendkívüli változatosságáról kell beszélnünk: a zsidó kultúra sok tekintetben éppúgy színpadi folklórrá vált, mint a magyar népi kultúra.

– „Holokauszt-zsidó" (Karsai László kifejezése): az a *jelentős* réteg, amelyet csak a *sorsvállalás* erkölcsi parancsa köt a zsidósághoz (Kertész Imre: „Engem Auschwitz tett zsidóvá") – „sors-zsidó"; saját terminológiámban *politikai* zsidó.

Ezt az egész, kétségtelenül mindenféle szempontból nehéz, szellemi erőfeszítést, intenzív jelenlétet igénylő részt azzal emelem meg, hogy felolvasom Radnóti Miklós *Komlós Aladárhoz írt levelé*nek ismert részletét, erős érzelmi töltésének hatására számítva:

„Zsidóságomat nem tagadtam meg. Zsidó felekezetű vagyok ma is, de nem érzem zsidónak magam, a vallásra nem neveltek, nem szükségletem, nem gyakorlom; a fajt, a vérrögöt, a talajgyökért… baromságnak tartom. A zsidóságom életproblémám, mert azzá tették a körülmények, a törvények, a világ. Kényszerből probléma. Különben magyar költő vagyok… s nem érdekel, hogy mi a véleménye erről a mindenkori miniszterelnöknek… kitagadhatnak, befogadhatnak, az én nemzetem nem kiabál le a könyvespolcról, hogy mars büdös zsidó, hazám tájai kinyílnak előttem… így érzem ezt ma is, 1942-ben, háromhónapi munkaszolgálat és tizennégy napi büntetőtábor után is… kiszorítva az irodalomból… S ha megölnek? Ezen az sem változtat."

IV. A CSALÁD REAGÁLÁSA

Visszatérünk a történethez, a drámához. A következő játékban a gyerekek tudatában nyilván keverednek az idősíkok, de ez nem baj: szerepük – akárhogy fogalmazom meg a feladatot – mindenképpen „álszerep". A játék témája Mária családjának reakciója az eseményekre. Sokféle formával próbálkoztam, sokféle buktatóval szembesültem. Nagy volt a csábítás, hogy visszatérjek a valódi drámaformára egy jelenettel (családi ebéd Mária Magyarországról való hazatérése után, ahol Mária beszámol hozzátartozóinak az útjáról), de hamar beláttam a kivitelezhetetlenségét és elvetettem.

sokféle formával próbálkoztam, sokféle buktatóval szembesültem

Elég jól működött ennek az elgondolásnak az egyszerűsített változata: a gyerekek kigondolt szerepükben osztották meg egy-egy mondattal a véleményüket, a „Mit szólsz mindehhez?" kérdésre válaszolva. A nagy többségben együttérző, kisebb hányadban ellenséges vagy rejtekező megnyilatkozások között azonban sok volt az egymást ismétlő, sztereotip megnyilatkozás.

Végül formailag is, érzelmileg is az ún. hátsó hang technika bizonyult a leghaté-

konyabbnak. Ez páros játék: az egymás mögött felálló párokból A/ az „én erre azt mondom" kezdetű mondatát B/ „én azt gondolom, de nem mondom" mondata követi.

Mindenesetre az elhangzó szövegek, mondatok – nyilván részben az aktuális érzelmi hatás alatt – jóleső érzéssel tölthetik el a foglalkozásvezetőt.

V. AZ APA GYÓNÁSA

A zárójáték célja kizárólag egy katartikus kicsengés biztosítása.

A II. részt bevezető tanári narrációban szó esik Aladár haldoklásáról (a notesz átadása kapcsán); ezt a jelenetet idézzük most föl. Aladár, hívő katolikusként, fel akarja venni az utolsó kenetet; ehhez – bármilyen gyönge és beteg – meg kell gyónnia. Ennek a gyónásnak a lehetséges szövegét kérem a tanulóktól a következő formában: szoros körben, egymásnak *háttal*, hangtalanul vagy félhangosan, kb. fél percben fogalmazzák meg a gyónás elképzelt szövegét, majd válasszák ki belőle a legfontosabbnak tartott elemet (lehet egy szó, egy szószerkezet), azt folyamatosan hangoztatva forduljanak vissza a kör közepe felé, és a kiemelt szót/szerkezetet egyre növekvő hangerővel ismételjék újra és újra. Ezzel a mindenki számára érthetetlen hangzavarral zárul a játék és a foglalkozás.

(A hangzavarból leggyakrabban az vehető ki, hogy a gyerekek szerint leginkább a hazugságot kell az apának meggyónnia.)

Előfordul, hogy a foglalkozás során úgy ítélem meg: a csoport nem elég érett ehhez a kétségtelenül nevetségességbe fulladható formához; ilyenkor a „Mária azóta is gyakran jár Magyarországon" zárómondattal teszek pontot a történetre.

*

Ezzel az összegzési kísérlettel nemcsak az volt a célom, hogy az érdeklődő pedagógusokkal megismertessem ennek a rendhagyó foglalkozásnak a menetét, tartalmát, formáját, hanem hogy betekintést nyújtsak egy ilyen foglalkozás összeállításának nehézségeibe. Éppen ezért az alábbiakban felsorolok még néhány felötlött, de vagy már a tervezés szakaszában, vagy néhány kipróbálás után elvetett változatot.

– Az apa-lánya kapcsolat bensőségességét hangsúlyozta volna egy *befejezetlen mondat* játék, amelyben mindenki Máriát képviseli: „Azért akarok orvos lenni, mert..."

> a gyerekek szerint leginkább a hazugságot kell az apának meggyónnia

– A Tamás fényképét megtaláló játékban (hárító mondatok) jó lett volna lehetőséget (időt, formát) találni Mária lehetséges replikáinak elhangzására, akár *belső monológként.*

– *Szívesen eljátszattam volna a két szülő beszélgetését a fényképmegtalálás estéjén. Szimultán párbeszédjáték lehetett volna, az egyik szülő összefoglaló mondatával: „Arra jutottunk..."*

– A páncélkazettából előkerülő első irathoz („A zsidó fajhoz tartozónak vallom magam") a fél csoport *mimika/gesztus* játékát a másik fél csoport verbalizálja.

– A Tamás-levelek feldolgozását követhette volna egy Tamás-életrajz vagy portré *közös megírása,* de nem jó, ha egy foglalkozásban egy forma (különösen írásos) többször ismétlődik.

– Kacérkodtam a gondolattal, hogy Tamás leveleit maguk a gyerekek írják meg kiscsoportokban, de az elgondolást

nem tudtam világos, *megoldható* feladattá fogalmazni.

– Utolsónak egy olyan játék ismertetését hagytam, amely a csoportok több mint egyharmadánál része volt a játéknak és nagyon hasznosnak, érdekesnek bizonyult; időhiány miatt kellett lemondanom róla. A kiscsoportos, írásos feladat a magyarországi nagyapa leveléhez kapcsolódott: „A nagyapa levelében volt egy olyan mondat, mely így kezdődött: 'Még szerencse, hogy...' Fejezzétek be a mondatot: mit tekinthetett szerencsének a nagyapa ebben a helyzetben?" Sok mondat született, köztük sok (ismerethiányból fakadó) irreális is, de a hozzájuk kapcsolódó alapos megbeszélésnek tartalmilag is, érzelmileg is igen gazdag hozadéka volt.

Végül a gyerekek reakcióiról. A foglalkozás végén egy-két mondatos írásos visszajelzést kérek tőlük, *Üzenet a tanárnőnek* címmel, arra hivatkozva, hogy ez segítséget ad további munkámhoz. Egymástól függetlenül, összebeszélés nélkül írják, és távozáskor összehajtva egy „kalapban" hagyják. Kifejezetten negatív, ellenérzéses megnyilvánulást eddig összesen kettőt kaptam, a legelső játékok alkalmával – tanultam belőlük. Elképzelhető, hogy ennél valamivel több is akadt volna, de a foglalkozások hangulata visszatartó erővel hatott.

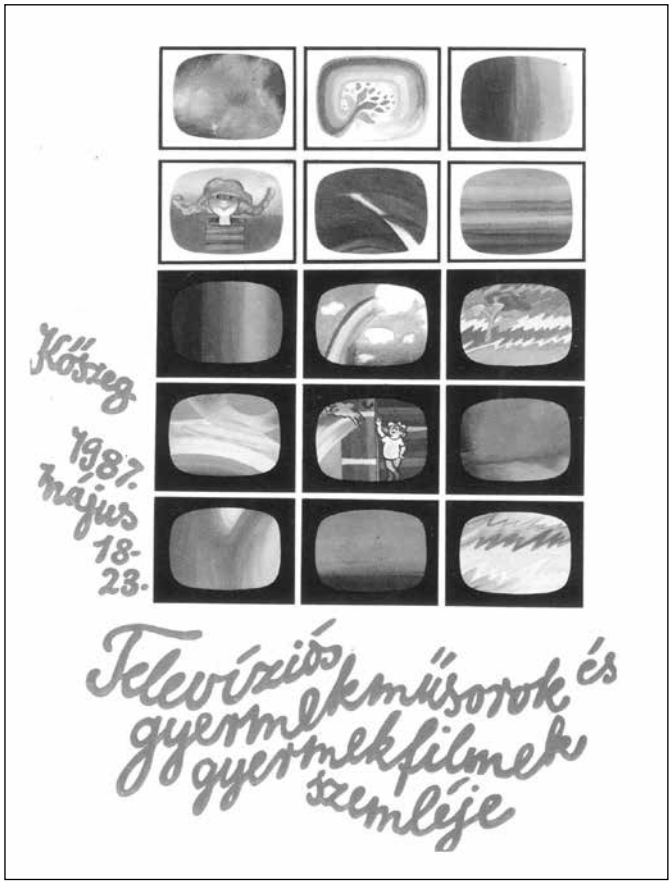
A visszajelzések – túl azon, hogy köszönettel nyugtázzák a többségük számára szokatlan formát, amelyben jól érezték magukat, sokan pozitívumként emelik ki, hogy *komoly* és *kényes* témával foglalkozhattak érzelmi átélést lehetővé tevő formában, minden megnyilatkozásukat komolyan vevő, elfogadó légkörben – észreveszik és megfogalmazzák a foglalkozás tulajdonképpeni célját. Ezekből idézek az alábbiakban:

> komoly és kényes témával foglalkozhattak érzelmi átélést lehetővé tevő formában

„A személyes történet közelebb hozott minket ehhez a világhoz, mint bármilyen előadás, megemlékezés." * „Tulajdonképpen most értettem meg ezt a témát. Nagyon jó volt, hogy az egész csoportot bevonta a foglalkozásba." * „Én eddig tudtam, hogy a holokauszt rossz, hogy nagyon sok ember meghalt stb. Eddig egyetlen egy személyes történetet sem hallottam, és ezt most egy, nem is tudom megfogalmazni, a gyomrom úgy szorul, és csak annyit, hogy KÖSZÖNÖM!!!" * (Ezt egy hetedikes írta, az egyetlen elvállalt hetedikes osztályból.) „Másképp gondolkodom erről, mint azelőtt." * „Folytassa a bemutatókat, igazán fontos üzenete van! Nagyon érdekes volt, nem gondoltam volna, hogy ilyen szemszögből meg lehet közelíteni a zsidóságot." * „Soha nem volt még részem ehhez hasonló élményben. A kérdőjelek sokasága még egy jó darabig fog bennem keringeni." * „Nem ilyen órára számítottam, de kellemesen csalódtam. Úgy érzem, a drámaóra segítségével többnek érezhetem magam mint ember. Gazdagabb lettem." * „Megváltoztatta a szemléletmódom. A képek hatottak rám. Az egésznek volt egy sajátos hangulata." * „Az egész foglalkozás alatt legtöbbet gondolkodni kellett." * „Nagyon jónak tartom, hogy a mi korosztályunkat is tanítja erről." * (Ő is hetedikes) „Ez az érzelmi alapú visszatekintés azt üzente, hogy a zsidók szenvedését nem szabad elfelejteni. De a jövő generációját ne hibáztassa senki, és ez mindkét oldalra igaz legyen."

Zárógondolatnak nagyon alkalmas megállapításokat fogalmazott meg néhány részt vevő tanár:

„Az egész folyamatban két dolog volt kiemelkedő: az egyik, hogy ez egy igaz történet (és nem rémtörténet!), erre nem számítottam, a másik, hogy a kérdőjelek kérdések maradtak, ajtót nyitottak meg, nem vitát." * „Megdöbbentő, hogy (bár az ezzel foglalkozó könyvek és filmek folyamatosan hatással vannak ránk) mennyire felszínesen gondolkodom magamtól a témáról. A játékok során több alkalommal szembekerültem a hiányos tudásommal. Ennek kapcsán jutott eszembe, hogy akkor mégis mit várunk a gyerekektől? Hogyan értsék a történéseket, ha felnőttként sincs elegendő információnk róla?"



Az 1987-es „Kőszegi Szemle" plakátja

A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny legjobbjainak bemutatkozása

I. rész

2018. április 18–20. között került sor a 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Versenyre Budapesten, a Magyar Innovációs Szövetség szervezésében. Szerkesztőségünk úgy döntött, hogy olvasóinknak közelebbről is bemutatjuk a verseny győzteseit. 2018 júliusának elején levélben kerestük fel a díjazottakat:

„Szerkesztőségünk szeretné, ha olvasóink megismerkedhetnének sikere titkával, ahogy azt érintettként, a sikert elérő fiatalként látja, gondolja. Az tudjuk, tudhatjuk, hogy mi volt az Ön találmánya, de semmit nem tudunk arról, mi történt az ötlet és a megvalósítás között. (Hány kudarc, hány jó tanács, hány megérzés, hány végigdolgozott óra, mennyi lemondás volt az ár? Mennyi támogatás, mennyi akadály?) És egyáltalán, hogy merült fel az ötlet, saját belső története van, vagy felnőttől, baráttól kapta? Mi tehát nem a műszaki, hanem a személyes-diák-tanulói történet elbeszélését szeretnénk kérni Öntől, hogy a műszaki siker, érték mellé tehessük, tanároknak, diákoknak, szülőknek, kutatóknak tanulságul."

Ehhez a kéréshez néhány kérdést is írtunk, segítségül. A kérdések az alább bemutatkozó két diáklány írásában olvashatók, ők ugyanis (és csak ők) a kérdésekre válaszolva írták meg a beszámolójukat.

Mivel a beszámolók többsége a nyáron megérkezett, az összeállítás szerkesztésére azonban csak 2019. január végén került sor, ezért a fiataloktól kiegészítést is kértünk, egy-két pótkérdést feltéve, egyúttal az eltelt idő némely szakmai-tanulmányi-személyes eseményének elbeszélésére is ösztönözve őket, hogy teljesebb legyen a kép. Ezek lettek az utóiratok.

Magának a versenynek az EU-s hátteréről, illetve helyéről a hazai tehetségnevelésben részletes tájékoztatás található a versenyt összefoglaló dokumentumban.[1] (Innen kölcsönöztük a díjazott találmányok, fejlesztések, kutatások lábjegyzetben olvasható rövid leírását is, ahol szükségesnek látszott, ezért erre másutt már nem térünk ki.) Csak egyetlen megjegyzés: a beszámolók olvasása megerősített bennünket abban a meggyőződésünkben, hogy a jelen pedagógiájának az egyik legfontosabb és javarészt kihasználatlan forrása a gondolkodó, cselekvő, író, játszó, alkotó diákok produktuma. Az órai füzetektől az iskolai projekteken, a diákműveken át az érettségi és a felvételi dolgozatok kényszerfogalmazásaiig. Az alábbi beszámolókból például meggyőző erővel sugárzik a feladatra találás öröme, annak összes pozitív következményével. (És izgalmas lehetett volna megkérdezni mind az ötvenhét elkészült pályázatról az ifjú kutatókat, fejlesztőket, feltalálókat. Meg azokat is, akik nem tudták időben benyújtani – ez tizenkét eset volt –, hogy mi is történt.)

[1] http://innovacio.hversenyu/ifj__pdf/27_ifj_verseny_vegeredmeny.pdf

TARÓDI ANNA – TÓTH BOGLÁRKA[2]

Matematikai-fizikai tanösvény a Vácrátóti Botanikai Intézetben[3]

Szent István Gimnázium, Budapest – Konzulens: Kósa Géza[4]

Melyik volt az a pillanat (melyek voltak azok a pillanatok) a tanévből, iskolából, gyermekkorból, amelynek (amelyeknek) a végső eredménye a díjazott pályázata?

Taródi Anna: A tudományok, kiváltképp természettudományok iránti érdeklődésem elég régre vezethető vissza. Kisgyerekként is jóval nyitottabbnak és érdeklődőbbnek tartottak az átlagnál, így óvónőim és tanáraim hamar hozzászoktak a kérdéseradataimhoz. Hét éve, egy tanárom megjegyzésének hála, a klasszikus fizikával való találkozással párhuzamosan már megismerkedtem a modern fizikával, ami teljesen magával ragadott, már az a kevés is, amit akkor értettem belőle, elindítva mostani utamon.

Magára a versenyre való rátalálás is elég kalandos volt. A *Tehetséggel fel!*[5] program kerekasztal-beszélgetésén kaptam, több másik verseny plakátjával együtt, az Innovációs Tehetségkutató felhívását. Otthon elolvasva nagyon megtetszett a versenyzési lehetőség, és elhatároztam, hogy másnap mindenképpen elmesélem Boginak, akivel egy tehetségkutató programban barátkoztunk össze, hogy mit találtam. Ez a tervem nem valósult meg, ugyanis Bogi váratlanul, még aznap este felhívott, hogy rátalált erre a versenyre és megkérdezte, hogy mi lenne, ha indulnánk rajta. Persze azonnal támogattam a tervet, és a telefonszámlánkat nem kímélve el is kezdtünk ötleteket gyűjteni, hogy mivel induljunk.

nagyon megtetszett a versenyzési lehetőség, és elhatároztam, hogy másnap mindenképpen elmesélem Boginak

Egy biomechatronikai újítás mellett döntöttünk először, ám a leadási határidő közeledtével kezdtük egyre inkább úgy érezni, hogy ennek a megvalósításához mind a rendelkezésünkre álló idő, mind a témáról való ismereteink túlontúl szűkösek. Váltottunk tehát, és végül a mindkettőnk által korábbról már jól ismert vácrátóti Nemzeti Botanikus Kertben egy botanikai tanösvényt hoztunk létre, melynél a matematikai és

[2] A versenyen II. díjat nyertek.
[3] A hosszabb cím: *SIN – Science In the Nature – Tudomány a természetben (avagy matematikai-fizikai tanösvény a Vácrátóti Botanikai Intézetben)*.
[4] A vácrátóti Nemzeti Botanikus Kert igazgatója.
[5] Az Új Nemzeti Kiválóság Programban meghirdetett EMMI pályázat: *Tehetséggel fel! – Felsőoktatást Megkezdő Kutatói Ösztöndíj*.

fizikai törvényszerűségek természetben való megjelenését vizsgáltuk.[6]

Rengeteg munka volt a pályázattal, és akadt olyan időszak, melyben elbizonytalanodtunk és nagyon nem láttuk az egész munka végét. Ám azért is volt nagyon jó, hogy ketten indultunk, mert ezen az időszakon át tudtunk lendülni egymás lelkesítésével, és végül az utolsó hónapot végigdolgozva éppen időben le tudtuk adni a pályamunkánkat.

Tóth Boglárka: Anyukám a vácrátóti Nemzeti Botanikus Kertben dolgozik, így minél többször látogattam meg őt a munkahelyén, annál erősebben éreztem, hogy szeretném jobban megismerni a természetben rejlő és működő rendszereket.

A matematika és fizika iránti érdeklődésem tudássá való átformálásában pedig nagy szerepet játszott két kiváló középiskolai tanárom. Ők magában a projektben nem segítettek (mert nem kértem), de abban igen, hogy megszeressem ezt a tudományterületet.

A versenyről a *Tehetséggel fel!* nevű tudományos kerekasztal-beszélgetés során értesültem. Ki volt téve a szórólap az asztalra. Puszta véletlen, hogy észrevettem és beleolvastam. Aznap este felhívtam az egyik barátnőmet, akivel a MATEHETSZ tudományos nyári táborában ismerkedtem meg. Felvetettem az ötletet, hogy induljunk el. Panka lelkesen fogadta, és el is kezdtünk agyalni, milyen projekttel induljunk. Eleinte egy robotikához és biológiához fűződő tervünk volt. Szándékosan nem árulom el, mi volt az, mert lehet, hogy egyszer még megvalósítom. Sokat dolgoztunk az ötleten, de egyre bonyolultabbá vált a helyzet, így a sok belefektetett idő ellenére be kellett látnunk, hogy még túl képzetlenek vagyunk egy ekkora feladathoz.

egyszer aztán a fizikatankönyvemet olvasgatva rátaláltam egy rövid kis érdekességre a tapadási súrlódás témakörben

Ennek ellenére nem adtuk fel, és új ötletekkel álltunk elő. A legszimpatikusabb a tanösvény volt, így nagyon gyorsan elkezdtük összehozni a kétoldalas leírást. Nem volt sok időnk a leadási határidőig, mivel amúgy is későn értesültünk a versenyről.

Elképzelhetetlenül örültünk, mikor megkaptuk az e-mailt, hogy továbbjutottunk. A hírtől fellelkesülve elkezdtünk dolgozni rajta, de pár hét után elfogyott a motiváció. Egyre nehezebb, egyre összetettebb törvényszerűségeket kellett kutatnunk, ráadásul az iskolában is teljesítenünk kellett. Ekkor kb. másfél hónapra „felfüggesztettük a munkát". Nem hittük, hogy lehet ebből bármi is… Egyszer aztán a fizikatankönyvemet olvasgatva rátaláltam egy rövid kis érdekességre a tapadási súrlódás témakörben. Ez volt a lótusz-effektus.[7] Ez elindított bennem egy hullámot, ami

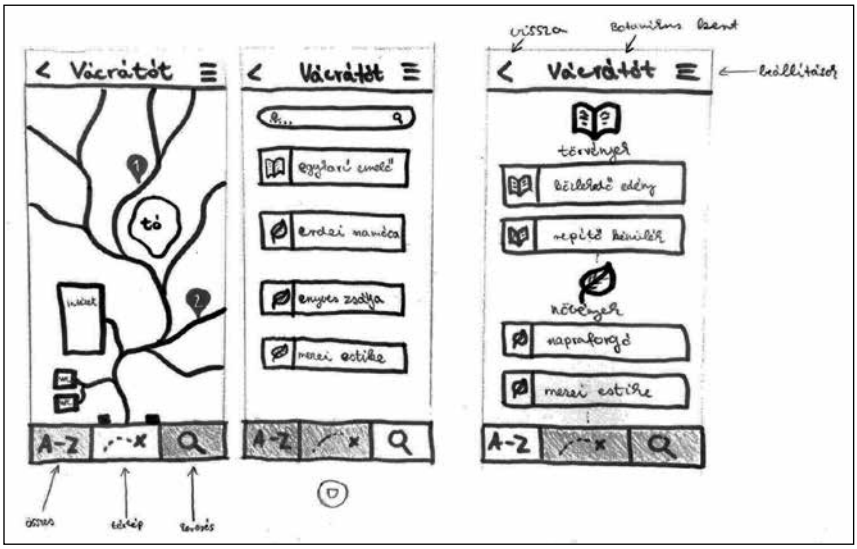
[6] A versenyzők egy új, innovatív, több tudományterületet ötvöző, interaktív oktatási programot hoztak létre, egy webes, online alkalmazás és egy botanikai tanösvény kialakításával (http://science-in-the-nature.hu/). Kutatásuk az interaktív, digitális ismeretszerzés egy új módszerét fejleszti. A botanikus kertben létesített tanösvény mentén olyan növények találhatóak, amelyeken megjelenik egy-egy matematikai törvényszerűség, fizikából ismert jelenség. Minden növény esetében ismertetik a törvényt, bemutatják, hogyan jelenik meg a növényen, illetve miért előnyös ez a rendszer számára. Továbbá röviden jellemzik a növényt botanikai szempontból, és képekkel illusztrálják. Mindezt egy online elérhető felületen teszik, melyre a Vácrátóti Botanikai Kerttől megvásárolt kód segítségével lehet belépni a kertben, vagy akár az iskolában, tanóra keretében. Így, az egyes természettudományok összekapcsolásával igyekeztek a főleg fiatal célközönséget arra ösztönözni, hogy átfogó világképük alakuljon ki, és a jelenségeket egy logikus hálózatban szemléljék, a problémamegoldó-képességük fejlesztése érdekében.

[7] A lótusz-effektus tömör megfogalmazásban mikrostrukturált, hidrofób (víztaszító) felületeknek az öntisztuló képességét jelenti. A pályázat áttekinthető összefoglalása elérhető: https://prezi.com/p/g00ysncrqrwb/sin/

szépen sorban mosta el a kételyeimet. Láttam, hogy az általam nagyra becsült fizikatankönyv is foglalkozik ezzel, így elhatároztam, hogy igenis újra belevágok a kutatásba.

Ismét nem maradt sok időnk befejezni, hiszen közelgett 2018. március 30. 14.00, az újabb leadási határidő. Az utolsó egy hónapot gőzerővel dolgoztuk végig Pankával, olykor-olykor az iskolai kötelezettségeink elé helyezve a pályázatot.

Szerencsésen befejeztük, és utolsó este beküldtük.



A pályázata elkészültében kik és miben voltak az Ön segítői, támogatói?

Taródi Anna: A legtöbbet Tóth Boglárkának köszönhetem, akivel a projektet készítettük. Rendkívül rátermett csapattárs volt, és jó volt megélni azt, hogy egymás biztatásával sikerült túljutnunk a nehezebbnek bizonyuló időszakokon is.

Mellette még felsorolhatatlanul sokan támogattak a barátaim és a tanáraim közül, és elviseltek és támogattak azokban a hetekben is, amikor rengeteget kellett dolgoznunk.

felsorolhatatlanul sokan támogattak a barátaim és a tanáraim közül, és elviseltek és támogattak azokban a hetekben is, amikor rengeteget kellett dolgoznunk

Tóth Boglárka: A legtöbbet Taródi Annának köszönhetem, akivel ketten készítettük ezt a projektet. Felosztva dolgoztunk az anyagon, illetve kölcsönösen motiváltuk egymást a munka során.

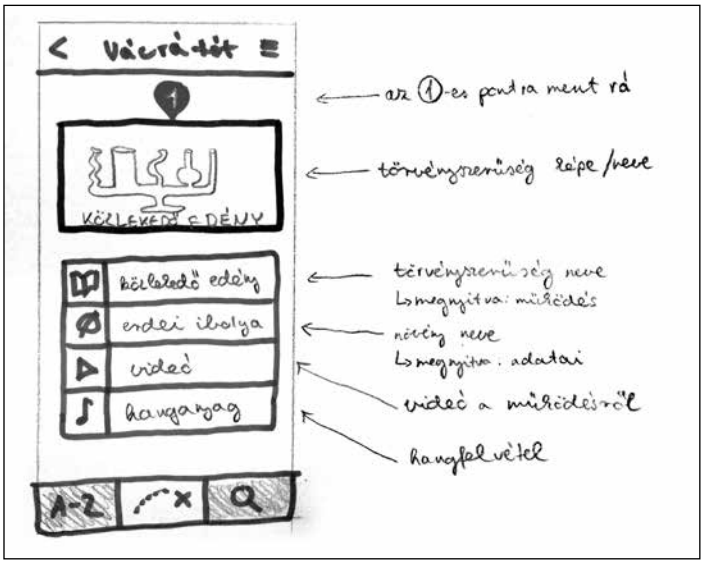
Anyukámnak is sokat köszönhetek. Egyrészt az ő munkahelye ihletett meg, ismerte a kertet, bemutatott a vezetőségnek, találkozót szervezett az igazgatóval stb. Másrészt a biológiai végzettsége miatt segítségemre tudott lenni, ha elakadtam valamelyik növény botanikai jellemzése során. Illetve végig lelkesen támogatta a munkámat.

Kétkarú emelő – Enyves zsálya, Mezei zsálya
Lótusz-effektus – Indiai lótusz
Fraktálok – Pagodakarfiol
Aranymetszés – Kasvirág
Légcsavar – Mezei juharfa és termése
Fibonacci-számsor – Napraforgó, fenyőfélék toboza[8]

Mi az Ön iskolájának legjelesebb érdeme, amelyért személyesen is hálás?

Taródi Anna: Először is sokat fejlődhettem a pályázatunkhoz szükséges területeken. Ám iskolám felbecsülhetetlen érdeme az is, hogy sok olyan kiváló és szakmailag magasan kvalifikált tanár oktatja a diákokat, akiktől nekem is van szerencsém tanulni nap mint nap.

Tóth Boglárka: Az iskola legnagyobb érdeme a projektben, hogy sok olyan tanárt biztosítanak az itt tanuló diákok számára, akik szakszerűen és odaadóan végzik a munkájukat. Ezzel fenntartva a diákok érdeklődését, lelkesedését, motivációját.



Melyek a mai általános iskolák és középiskolák fogyatékosságai, gyengeségei? (Személyes élményei vagy családi, baráti információi alapján.)

Taródi Anna: Szerencsésnek gondolom magam, hogy olyan tanárokkal találkoztam, akik a tananyagon túl még kedvet is igyekeztek ébreszteni a tantárgyukhoz. Amikor pedig lelkesebbnek mutatkoztam, akkor plusz feladatokkal és könyvajánlásokkal is segítették a tanulásomat és az adott tantárgyból a versenyekre való felkészülésemet.

[8] A tanösvény elkészült állomásai – párban a matematikai-fizikai törvény és az azt „illusztráló", a botanikus kertben megtalálható növény.

A versenyeken azt láttam, hogy csak akkor lehet igazán sikeres valaki, ha meg tudja tanulni a teljes tananyagot, és olyan segítséget is kap, amely megmutatja, hogy az adott területen mik azok a további tanulnivalók, amelyek fontosak.

Ezért azt gondolom, hogy az iskolákban minden diáknak hasznos lenne egy-egy olyan tanár (instruktor), aki azokkal a diákokkal tud foglalkozni, akik a tantárgyon belül többet szeretnének tanulni. Ez nem feltétlenül kell, hogy különórákat jelentsen, mert az internet korában már az is nagy segítség, ha e-mailben lehet linkeket és olvasnivalókat kapni.

ezeket a „szakköröket” lehetőleg NE 8. óra után, délután 4–5-ig tartsák

Tóth Boglárka: A mai iskolák gyengeségei (az állandó eszköz- és tanárhiány mellett), hogy nincsen elég lehetőség biztosítva a speciális érdeklődésű gyerekek foglalkoztatására. Erre megoldást jelenthetnének különböző kötelező, de fakultatívan kiválasztható szakkörök, foglalkozások. Itt egy adott téma iránt komolyabban érdeklődő diákokat gyűjtenék össze. Ahol a többletismeretek megszerzésén túl egymást segíthetnék, motiválhatnák.

Ezeket a „szakköröket” lehetőleg NE 8. óra után, délután 4–5-ig tartsák, hiszen ilyenkor a diák már képtelen koncentrálni. A legjobb megoldásnak azt tartanám, ha az órarendbe lennének beépítve, és, mondjuk, évfolyamonként lennének bontva a szakkörök (pl.: 10.-es csillagászat, 11.-es csillagászat, 10.-es olvasókör, 11.-es olvasókör stb.).

Mi volt az Ön számára a verseny legfőbb hozadéka?

Taródi Anna: Korábban sok esetben kellett tanári instrukciók alapján meghatározott iskolai munkákat végeznem csapatban. A verseny során viszont nemcsak az ismereteimet bővíthettem, hanem azt is megtapasztalhattam, hogy milyen csapatban kutató- és alkotómunkát folytatni olyankor, amikor a projekt kitalálása és a teljes megvalósítása saját felelősséget jelent. Emellett pedig a verseny számos új távlatot nyitott, projektünket például a Kutatók Éjszakáján és a Tudományok Fővárosán is kiállíthatjuk.

Tóth Boglárka: A verseny folyamán számomra a legtöbbet az jelentette, hogy megtapasztaltam, ha valamiért tényleg nagyon sokat és elszántan dolgozom, annak igenis meglesz az eredménye és ezt elismeréssel fogadja a világ.

A két kutató diák – az Akvárium Klubban, a Tudományok Fővárosa rendezvényen mutatkoznak be a projektjükkel

Merre tovább? Milyen továbbtanulási tervei vannak? Itthon, külföldön?

Taródi Anna: Egyelőre abban vagyok biztos, hogy a felsőfokú tanulmányaim során matematikát és fizikát szeretnék tanulni, de azt még nem tudom pontosan, hogy milyen szakon.

A jövőben, ezzel párhuzamosan innovációval és kutatással is mindenképpen szeretnék foglalkozni. Erre az elhatározásomra a verseny pozitív és ösztönző hatással volt.

De az innovációs munkát nem is hagytuk abba most sem, mert Bogival már a következő innovációs versenyre is elkezdtük az ötletek gyűjtését.

külföld is szóba jöhet, ez főleg attól függ, hol tudok majd a számomra legkedvezőbb feltételek mellett tanulni

Tóth Boglárka: Őszintén megvallva fogalmam sincs, merre tovább. Nagyon kedvelem az irodalmat, sokat olvasok, hobbim a sütés-főzés, szeretek festeni, rajzolni, varrni. Odavagyok a csillagászatért, illetve érdekel a viselkedéspszichológia. A matek, fizika, biológia, informatika pedig alap. Egy kicsit reménykedtem is abban, hogy ez a verseny ad némi iránymutatást. A kutatás során megbizonyosodtam abban, hogy mindenképpen matematikával és fizikával kapcsolatos dologgal szeretnék foglalkozni, persze a többi érdeklődési körömet is megtartom hobbinak.

Az egyetemeket még nem nézegettem, akár külföld is szóba jöhet, ez főleg attól függ, hol tudok majd a számomra legkedvezőbb feltételek mellett tanulni.

Dolgozott-e már diákként olyasféle munkahelyen, ahol az Ön érdeklődési körébe tartozó dolgokkal foglalkozhatott?

Taródi Anna: Mostanáig még nem volt lehetőségem diákként munkahelyen dolgozni. A szabadidőmben főleg a különböző versenyekre történő felkészülés és iskolai közösségi programok szervezése töltötte ki az időmet, mely előbbi az elmúlt tanévben több országos versenyt is jelentett. Ám szívesen dolgoznék, kutatnék a jövőben profi körülmények között, legszívesebben egy kutatóintézetben ismerném meg az ott folyó munka részleteit.

Tóth Boglárka: Sajnos arra még nem volt lehetőségem/időm, hogy olyan helyen dolgozhassak, ahol az érdeklődési körömbe tartozó dolgokkal foglalkozhatnék. Amint tudom, mindenképpen kipróbálnám, milyen szakmai környezetben dolgozni.

UTÓIRAT

Tóth Boglárka: Pankával köztünk egy év van, én tizenegyedikes vagyok, ő pedig már tizenkettedikes. Tapasztalataival nagyon sokat segít nekem a végzős évre való felkészülésben.

Mindketten a reáltudományok iránt érdeklődünk, én a BME-re készülök. A pontos szak felől még nem döntöttem, de biztosan ezen az egyetemen szeretném folytatni a tanulmányaimat.

A tanösvényünket folyamatosan fejlesztjük, újabb és újabb növények felkutatásával. A *természetes indikátorok* témát épp a héten dolgoztuk ki.

A tanösvény tábláit még nem tudtuk kitelepíteni a botanikus kertbe, erre egy külön pályázatra és támogatásra lenne szükségünk. Ennek lehetőségét folyamatosan keressük Pankával. Amíg teljes egészében nem készül el, addig nem szeretnénk

nevezni a pályamunkát más versenyre. Az idei versenyen sem indultunk (bár lett volna újabb ötletünk), inkább az előző munkánk fejlesztésén dolgoztunk.

Gyakran összefutunk Pankával, újabb és újabb ötleteket vetünk fel, tanakodunk a realitásukon. Ezekből néha nagyon vicces, futurisztikus őrültségek szoktak kikerekedni. Versenypartnerekből ez idő alatt nagyon jó barátok lettünk. Akár az éjszaka közepén is felhívjuk egymást, ha valamilyen „világmegváltó" ötletünk támad.

Taródi Anna: A Bogival való közös projektünk tapasztalatai nagyban megerősítették az eddigi továbbtanulási elképzeléseimet és konkretizálni is segítették azokat. Így a BME biomérnöki és az ELTE fizika szakok mellett döntöttem, bár a sorrendet még nem tudom.

a BME biomérnöki és az ELTE fizika szakok mellett döntöttem, bár a sorrendet még nem tudom

A verseny óta is sokat haladtunk a projektünkkel, ám a kutatás hosszas és alapos volta miatt tavaszra tudjuk csak véglegesíteni a tanösvényt. Illetve ez alatt az idő alatt támogatást is igyekszünk keresni, hogy a táblák ténylegesen kihelyezhetőek legyenek. A fejlesztéssel párhuzamosan készítjük az angol fordítást is, hogy a Botanikus Kert külföldi látogatói számára is tanulságos kikapcsolódást jelenthessen a tanösvényünk, illetve, hogy idéntől már a külföldi megmérettetésekre is vihessük az újításunkat.

Bogival már számos tudományos probléma megoldására álltunk elő reális és kevésbé reális elképzelésekkel a közös „világmegváltó" ötleteléseink során, de először a jelen projektünket szeretnénk a lehető legalaposabban kidolgozni, mielőtt másba belekezdenénk.

Tóth Boglárka a botanikus kert rétjén keresi az illatos gólyaorr (Geranium macrorrhizum) nevű lágyszárút

Taródi Anna és Tóth Boglárka az Ericsson székházban, az innovációs kiállításon mutatják be a pályamunkájukat a látogatóknak

Taródi Anna és Tóth Boglárka békát fog a botanikus kert patakja mellett

Tóth Boglárka az intézet üvegházában egy igen érdeklődő pici lányt vezet

TASSI TIMIÁN

Az okoslámpa[9]

Miskolci Herman Ottó Gimnázium – Konzulens: Rudó József

Személyiségemből adódóan szívesen foglalkozom emberekkel, a társadalom sorsával. Mindezek mellett az újdonságokra nyitott fiatal vagyok, ugyanakkor érdekel a számítástechnika világa is.

E két sziklaszirt mentén született meg az okoslámpa-projektem. Szerettem volna hasznosat alkotni a társadalomnak, figyelemmel a modern, digitalizált világra.

És hogyan jutott eszembe a projekt?

Egyik nap a fénymodulációról beszélgettem fizikatanárommal, majd próbáltam gyakorlati szempontból megközelíteni a jelenséget. Hogyan lehetne a látássérültek élethelyzetének javítására hasznosítani? (A Láthatatlan Kiállítás emléke adott ösztönzést, ötletet.)

Az okoslámpa egy rendszer, mely adókból (LED-lámpákból), valamint vevőkből áll. Az eszközöm azon alapul, hogy a változó fényintenzitás információt közöl, úgy, hogy az emberi szem nem vesz észre semmit. Képzeljünk el egy lámpát, ami beszél hozzánk, de csak akkor, ha van egy speciális vevőkészülékünk, ami dekódolni tudja az információt. Az adó LED-lámpa

[9] A versenyen I. díjat nyert.

hangfrekvenciával modulált fényt bocsát ki, a vevőt fényelemmel ellátott hangerősítőhöz kell kapcsolni, így hanggá alakítható az információ, mely fülhallgatón keresztül jut el a felhasználóhoz.

Az élet számos területén hasznos lehetne a találmányom, legyen szó közlekedésről vagy bevásárlásról. Manapság zajlik a köztéri világítótestek cseréje. A fenntartható jövőt a LED-lámpák biztosítják, miért ne szolgáltathatnának információt is?

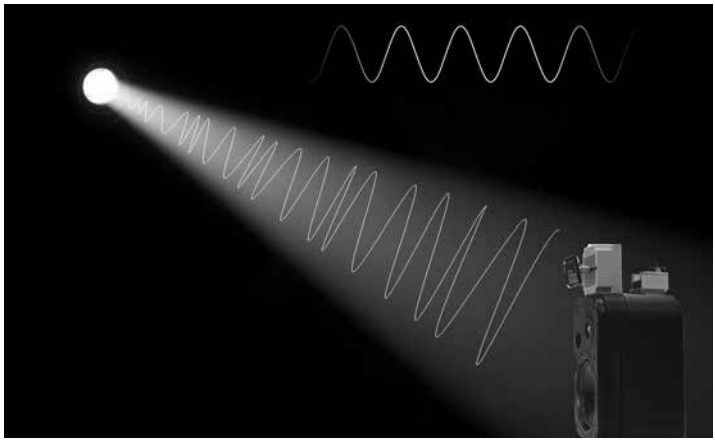
Nagyon sokat köszönhetek fizikatanáromnak, Rudó Józsefnek, aki felkészítőm és konzulensem volt, köszönettel tartozom családomnak, akik mindvégig támogatottak, a pályázatírástól az eszköz elkészítéséig. Köszönöm, hogy felneveltek.

Fontos megemlítenem, hogy idén érettségiztem. A gimnáziumban nemcsak a megfelelő tudást, hanem törődést, odafigyelést is kaptam. Nekem is voltak nehéz időszakaim, az érettségi és a projekt megvalósításának összehangolása nem volt egyszerű feladat. De szerencsére sikeresen vettem az akadályokat, a következő tanévet már a Budapesti Műszaki Egyetem Villamosmérnöki és Informatikai Karán kezdem.

A fenntartható jövőt a LED-lámpák biztosítják, miért ne szolgáltathatnának információt is?

Példaképe a villanykörte atyja, Thomas Edison, akinek életfilozófiájával is egyetért. „Találd ki, mire van szüksége a világnak és valósítsd meg! – nagyjából így fordítható le magyarra a híres feltaláló magvas gondolata, melyet teljes mértékben iránytűnek érzek.”[10]

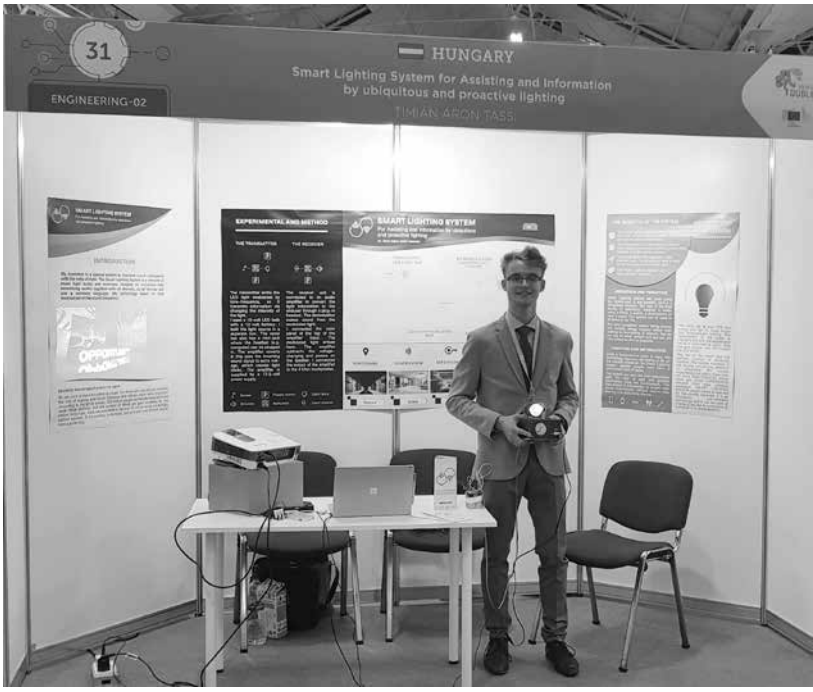
És hogy mi történt a verseny óta? Nem álltam le, hiszen továbbjutottam az európai innovációs versenyre. Új vizek, új megmérettetések. Az eszközöm továbbfejlesztése mellett videószerkesztéssel és plakáttervezéssel foglalkozom. A projektem már túl van az 500 munkaórán. Úgy érzem, ez kóstoló a felnőtt életből, számos készséggel vagyok gazdagabb, például



[10] Juhári Andrea: Okos megoldások a fiatal miskolci felfedezőtől. *Borsod Online,* 2018. 06. 07. http://www.boon.hu/okos-megoldasok-a-fiatal-miskolci-felfedezotol/3885609

megtanultam, hogy kell egy projektet vezetni.

Diáktársaimnak azt javaslom, járjanak nyitott szemmel a világban, próbáljanak meg élni a lehetőségeikkel.



UTÓIRAT

Az európai versenyen nem kerültem a díjazottak közé, de a részvétel így is nagy élmény volt, sok új ismeretséget kötöttem, és a zsűri elismerően beszélt a pályázatomról. Találmányom szerintem szellemi szempontból is fontos érték, így a Magyar Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatalánál is elkezdődött az ügyintézése. A jövőben tervezem az Okoslámpa-projektem folytatását. Előreláthatólag egyetemi pályafutásom alatt fogom továbbfejleszteni a világítási rendszeremet.

Mindenképp szeretném, hogy az okoslámpa egy napon a mindennapjainkat gazdagítsa. Jelenleg partnereket, befektetőket keresek, hogy álmom megvalósuljon.

A BME-n sikeresen zártam a félévet, újult erővel kezdem a következő szemesztert. Budapest nemcsak látványával varázsol el, hanem lehetőségeivel is.

SZEMLE

VARGA JÚLIA (SZERK., 2018): A KÖZOKTATÁS INDIKÁTORRENDSZERE 2017. MTA KÖZGAZDASÁG- ÉS REGIONÁLIS TUDOMÁNYI KUTATÓKÖZPONT KÖZGAZDASÁG-TUDOMÁNYI INTÉZET

Imre Anna: A hazai közoktatás indikátorrendszere

Az indikátorok olyan mutatószámok, amelyek érdemi információt nyújtanak adott szakpolitikai rendszer – esetünkben a közoktatás – helyzetéről, a benne zajló folyamatok irányáról, jellemzőiről. Az indikátorok lehetnek a tájékozódás és az elemzés eszközei éppúgy, mint a szakpolitikai beavatkozások eszközei. Rendszerbe foglalva az indikátorok az oktatási rendszer működésének különböző oldalait, folyamatait képesek megragadni. Az indikátorrendszerek nemcsak leíró jellegű bemeneti (többnyire statisztikai adatokra épülő) adatokat tudnak közreadni, hanem a rendszerek működésének értékelését lehetővé tevő kimeneti mutatókat is. A többoldalú lehetőségek felismerése nyomán az indikátorok iránti érdeklődés a ’80-as években került előtérbe, és a ’90-es évek elejétől a fejlett országok körében (pl. Kanada, USA, Hollandia) országos szintű indikátorrendszerek is kezdtek megjelenni.

Az indikátorok széles körű alkalmazási lehetőséget kínálnak: követik a rendszerek működését, informálnak a különböző részterületekről és a rendszer egészének eredményességéről, nemzetközi összehasonlításba illesztve megmutatják egyes országok vagy országcsoportok (pl. OECD-országok, EU, KKE-régió, stb.) oktatási rendszereinek sajátosságait. Időbeli összehasonlítással fejlődési irányokat, trendeket tükröznek nemzetközi szinten csakúgy, mint egyes országok vonatkozásában. Az indikátorok a szakpolitikai beavatkozás előkészítését is lehetővé teszik, ezzel a funkciójukkal kapcsolatosan azonban – ahogyan arra néhány kutató és szakértő, például Linda Darling-Hammond[1] is figyelmeztetett – nagyfokú óvatosságra van szükség, hiszen a szóban forgó mutatók önmagukban nem alkalmasak oksági összefüggések kifejezésére, óvatlan

fejlődési irányokat, trendeket tükröznek nemzetközi szinten csakúgy, mint egyes országok vonatkozásában

[1] Darling-Hammond, L. (1994) Policy uses and indicators. In: *Making Education Count. Developing and Using International Indicators.* OECD.

[2] Indicators of Education Systems (Oktatási rendszerek indikátorai)

alkalmazásuk akár kontraproduktív is lehet.

Az egyik legismertebb és részleteiben leginkább kidolgozott indikátorrendszert az OECD hozta létre az INES[2] program segítségével, a '80-as évek végén és a '90-es évek elején. A program keretében létrejött kiadványok *Education at a Glance* (*EAG*) címmel a '90-es évek elejétől jelennek meg éves rendszerességgel. Az EAG kiadvány az OECD-országok indikátorait közös elméleti keretbe és összehasonlítható nemzetközi dimenzióba helyezte. Az OECD által kialakított indikátorrendszer koncepcionális kerete lehetővé tette az adott keretben alkalmazott véges számú indikátor segítségével a fontosabb oktatásügyi folyamatok követését és nemzetközi összehasonlítását, illetve éves megjelenítését. A kötetek tartalmazzák az indikátorrendszer struktúráját, modelljét. A gyűjtemény az oktatáspolitika által befolyásolható tényezőkre fókuszál, ezzel vállaltan az oktatáspolitikai funkciót igyekszik elősegíteni. A kötet a vizsgált jellemzőket négy fejezetben rendezi el. Külön – A, B, C, D-vel jelzett – fejezetekbe kerültek a kimeneti, azaz az eredményességet érintő tényezők; a hozzáférés és a részvétel jellemzői; a financiális keretek; valamint a tanárokkal, tanulási környezettel és intézményrendszerrel kapcsolatos tényezők. Valamennyi közreadott indikátor gondos elemzést követően, pontos forrásmegjelölés mellett jelenik meg, a mellékletben, illetve az interneten további adatok, technikai módszertani ismeretek érhetőek el.

A nemzeti indikátorrendszerek a fentiektől szükségképpen eltérnek, ezekben saját prioritások és részletesebb bontások is megjelennek. 2015-ben az MTA KRTK KTI[3]-ben azzal a céllal dolgoztak ki és jelentettek meg egy közoktatási indikátorrendszert, hogy Magyarországon is létrejöjjön egy rendszeres kiadvány, ami „egyaránt alkalmas arra, hogy a szakpolitikai döntéshozók könnyen és pontosan tájékozódjanak a közoktatás aktuális állapotáról, illetve trendjeiről, és hogy az érdeklődő szakértő és nem szakértő közönség megismerje a magyar közoktatást jellemző legfontosabb mutatókat". (9. o.) Nemrégiben jelent meg a kiadvány második kötete, mely 2016-ig tartalmazza az indikátorok számított értékeit.

> az egy, másfél vagy két évtizedes időszakokat átfogó trendek jól mutatják az oktatási rendszer átalakulását

A KTI indikátorrendszere sok szempontból hasonló, mint az EAG, de nem kevés eltérés is megfigyelhető. A KTI modellje kisebb módosításokkal követi az INES által kialakított, az EAG éves kiadványaiból jól ismert nemzetközi modellt: négy indikátorcsoportot különít el, ugyancsak A, B, C és D fejezetekre tagoltan, s a kötet egészét szintén erős szakmai, módszertani alaposság jellemzi. Az indikátorok elemzése során a szerzők felhasználják az idősoros megközelítési lehetőséget: az egy, másfél vagy két évtizedes időszakokat átfogó trendek jól mutatják az oktatási rendszer átalakulását az adatok tükrében. A bontások, így például területi különbségek, nemek szerinti eltérések az átlagok mögött húzódó eltérésekre is ráirányítják a figyelmet.

A kötet négy indikátorcsoportot különít el: a *kontextusindikátor*okat, a *ráfordításindikátor*okat, a *folyamatindikátor*okat és az *eredményindikátor*okat – ezek

[3] Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet

adják a kötet nagyobb tematikus egységeit. Az egyes részfejezetek felépítése hasonló elvet követ: egy rövid, a fejezetben érintett témákat bemutató bevezetőt követően a kialakított indikátorok bemutatására kerül sor, egyesével, minden indikátor esetében először szövegesen, majd ezt követően adatok, illetve ábrák segítségével. Az adatok ismertetése során hangsúlyt kap az időbeli tendencia és a területi különbségek bemutatása, a nemzetközi trendek inkább érintőlegesen és a téma függvényében jelennek meg (pl. az eredményesség témakörében a PISA-mérések kapcsán). A kötet egyes fejezeteit technikai útmutató egészíti ki, amely tartalmazza az egyes indikátorok számítási módját és az adatok forrását. A fejezetek végén internetes hivatkozások találhatóak.

Egy recenzió keretében nincs lehetőség arra, hogy a kötet egészét minden érintett téma szempontjából bemutassuk, ezért az egyes fejezetek egy-két résztémájába tudunk csupán gyors bepillantást nyújtani. Az első (A) fejezet a *kontextusindikátorok* bemutatását vállalja, melyek az iskolai eredményességre hatást gyakorló, de az oktatáspolitika és az iskolák által nem befolyásolható társadalmi környezetet (pl. demográfiai tendenciák, a tanulók társadalmi-gazdasági hátterének alakulása) írják le. Az A fejezet egyfelől az oktatás iránti keresletet mutatja be egy demográfiai mutató segítségével (az óvodás- és iskoláskorú népesség számának változása), másfelől a tanulók társadalmi-gazdasági hátterének alakulását nyolc másik indikátorra támaszkodva (pl. a szegénységben vagy hátrányban élő óvodás- és iskoláskorúak, HH, HHH, veszélyeztetett és SNI tanulók, pszichés fejlődési zavarral élő tanulók). A fejezetből kirajzolódik az ismert, tartósnak mutatkozó demográfiai tendencia: az utóbbi 15 évben is csökkent a tanulók száma, ami a tanköteles korú, 6–16 éves népességben 21%-os, a 14–20 évesek között 24%-os csökkenést jelent.

> a 25–50 éves népességben az érettségizettek és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya nőtt leginkább

A jelenleg az iskolarendszerben tanulók szüleinek hátterét rajzolja fel egy másik indikátor, a 25–50 éves népesség iskolázottságának és foglalkoztatottságának bemutatása segítségével. A 25–50 éves népességben az érettségizettek és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya nőtt leginkább, a szakiskolát végzettek aránya csökkent, a csak általános iskolai végzettségűek aránya nem változott. A munkanélküliek aránya a 25–50 éves korcsoportban 2008 és 2010 között nőtt, utána 2012-ig stagnált, majd csökkenni kezdett. A közmunkások aránya a 25–50 éves korcsoportban 2015-re elérte a 14%-ot.

A tanulók társadalmi-gazdasági hátterét vizsgáló indikátorok nem mutatnak könnyen követhető változásokat a HH és HHH tanulók meghatározására vonatkozó (a kategóriát szűkítő), 2013-tól érvénybe lépő szabályozási változások következtében. A HH tanulók aránya 2008 és 2012 között 23,4%-ról 27,5%-ra emelkedett, 2015-ben jelentős mértékben lecsökkent, csak 12,9%-ot tett ki. A HHH tanulók aránya hasonló változáson ment át, a kezdeti 12%-ról 2016-ra 7%-ra csökkent.

> a közmunkások aránya a 25–50 éves korcsoportban 2015-re elérte a 14%-ot

A ráfordításindikátorok közé a pénzügyi ráfordítások tartoznak, s a kiadvány ide sorolja a közoktatás emberi erőforrásait is, így a ráfordításindikátorokkal foglalkozó fejezet az emberi erőforrások vizsgálata

keretében a pedagógusok egyes jellemzőit is bemutatja. A fejezetből megtudjuk, hogy a magyar pedagógusok körében fokozatosan nő az idősebb korcsoportok aránya: az 50–59 évesek aránya 2003 és 2016 között 20%-ról 34%-ra növekedett. A tanári munkaerő-forgalom és foglalkoztatás szempontjából a belépő tanárok aránya nagyjából állandó (2–3%). A pályakezdő tanárok aránya 2012 óta nem változott (kb. 1%), a fővárosban a legmagasabb.

A tanárok kereseti helyzetét tekintve a gyógypedagógusok és a középfokú iskolákban tanító pedagógusok kereseti lemaradása a legnagyobb. Előbbiek 2016-ben az azonos végzettségű diplomások bérének az 53%-át keresték, a középiskolai tanárok a 61%-át. Az általános iskolai tanárok és tanítók helyzete relatíve kedvezőbb, ők az azonos végzettségű diplomások bérének 83%-át keresték.

A *folyamatindikátorok* (C fejezet) annak jobb megértését segítik elő, hogy mi okozza az oktatás belső eredményeiben mutatkozó különbségeket. Ide tartoznak a tanuláshoz való hozzáférést és az oktatásban való részvételt leíró, illetve a közoktatási intézmények területi elérhetőségét mutató indikátorok. A folyamatindikátorok másik csoportja a tanulói továbbhaladást és a lemorzsolódást írja le, a harmadik csoport indikátorai a tanulási környezet egyes oldalait mutatják be (pl. intézményhálózat, a tanulás fizikai környezete, minőség és egyenlőség). A folyamatindikátorokat bemutató fejezet három indikátor segítségével tekinti át a tanulók helyzetét: a hozzáférés és részvétel, a továbbhaladás és lemorzsolódás, valamint a tanulási környezet oldaláról.

A tanuláshoz való hozzáférés és részvétel tendenciáit érintették a közelmúlt szabályozási változásai: az iskolák állami fenntartásba vétele, a tankötelezettség korhatárának 2012 őszétől érvényes csökkentése, továbbá a képzési idő rövidülése a szakközépiskolákban és a szakgimnáziumokban (a szerzők megjegyzése: az utóbbiak hatása még nem figyelhető meg az adatokon). A korcsoportok szerinti részvételi arányokon mindazonáltal jól kivehető a középfokú oktatásban érintett néhány korcsoport esetében tapasztalható átalakulás. 2011 és 2016 között a 16 évesek részvételi aránya 98%-ról 92%-ra, a 17 éveseké 99%-ról 87%-ra, a 18 éveseké 83%-ról 73,6%-ra csökkent (C1.2.3. indikátor).

bár van helyben oktatás, de állami fenntartású intézmény nem érhető el

Befolyásolja a részvételi arányokat és/vagy a tanuláshoz való hozzáférést az oktatási intézményhálózat is. Az óvoda és iskola nélküli települések aránya 2008 után évről évre kismértékben emelkedett. 2016-ban a 3–5 évesek 2%-a és a 6–13 évesek 5%-a élt olyan településen, ahol nem volt alsó tagozatos, a tanulók 7%-a pedig olyan helyen, ahol nem volt felső tagozatos oktatás. A középiskola nélküli kistérségek aránya 5%, a középiskola nélküli kistérségekben élő középiskolás korú népesség aránya a megfelelő korcsoport 2%-át teszi ki.

Némileg hasonló a helyzet a kizárólag nem állami fenntartású óvodával és általános iskolával rendelkező településeken, ahol, bár van helyben oktatás, de állami fenntartású intézmény nem érhető el. 2015-ben a 6–13 éves népesség 3%-a élt olyan településen, ahol csak nem állami iskola működött. Ebben nagy területi különbségek figyelhetőek meg: Kelet-Magyarországon az átlagosnál jellemzőbb a helyzet előfordulása. Kistérségi szinten nőtt azon területek aránya, ahol nem volt minden középfokú programtípus (gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzés) állami fenntartású intézményben

elérhető. A 14–17 évesek 8 %-a lakott olyan kistérségben, ahol a három típus közül legalább egy csak nem állami fenntartásban volt elérhető.

A diákok területi mobilitása a vizsgált időszakban változott: a bejáró diákok aránya egyenletesen nőtt 2001 és 2016 között, az általános iskolások között másfélszeresére. (A megyei jogú városokban élőknél 10% feletti, a kisebb városokban 15%, a községekben több mint 20%.) A bejáró diákok arányának növekedése a szerzők megítélése szerint nem hozzáférési probléma, hanem az iskolaválasztási döntések változásai állnak a háttérben.

A továbbhaladás és lemorzsolódás szempontjából az évismétlést, a középfokú oktatás beiskolázási szerkezetét és a lemorzsolódást érinti a kiadvány. Az évismétlők aránya az általános iskola alsó és felső tagozata esetében is csökkent az utóbbi években. A középfokon átlagosan évi 4% az évismétlők aránya; legmagasabb a szakközépiskolai oktatásban a 9. évfolyamon, ahol a tanulók 15%-a ismételt évet 2016-ban, a többi évfolyamon 5% volt az évismétlők aránya.

A középfokú programok kínálata és kereslete terén azt látjuk, hogy a szakközépiskolai beiskolázások száma csökken, a gimnáziumiaké pedig nő.

Az esélykülönbségek egyik jellemző mutatója a szegregációs index (C3.9.), ami azt mutatja meg, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók között lehetséges kontaktusok hány %-a hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében.[4] A HH és HHH tanulók adatai alapján számított szegregációs index értéke 27,7-ről 38,6-ra, illetve 26,6-ról 36,4-re emelkedett 2008 és 2016 között. (A növekedés egy része valószínűleg összefügg a HH státusz jogi változásával. A szabályozás hatására a kevésbé hátrányos helyzetűek veszítették el státuszukat, ők nagyobb valószínűséggel jártak olyan iskolába, ahol a többségi tanulók aránya is magas volt.)

Az eredményindikátorok az oktatás belső és külső eredményességét jellemző adatokat mutatják be: a belső eredmények a közoktatás közvetlen céljainak megvalósulását (tanulási teljesítmények, standardizált mérések, a közoktatásból a felsőoktatásba történő átmenet), a külső eredményeket leíró indikátorok a munkaerőpiaci sikerességet, az oktatási rendszerből kilépett fiatalok iskolázottságát, továbbá az iskolázottság és a munkaerőpiaci részvétel, illetve az iskolázottság és a keresetek közötti viszonyt.

> hogy a szakközépiskolai beiskolázások száma csökken, a gimnáziumiaké pedig nő

A belső eredmények vonatkozásában a gyengén teljesítők arányát emeltük ki (a 2. szint alatt teljesítők). A gyengén teljesítők aránya az OKM[5] eredményei szerint a vizsgált periódusban egyik mérési területen sem változott, bár némi ingadozás tapasztalható. 2016-ban a 6., 8. és 10. évfolyamok között felfelé haladva jelentős mértékben csökken a gyengén teljesítők aránya. A hazai gyengén teljesítők aránya ugyanakkor a PISA-mérésben sokat változott: a 2000-es mérésben az arányuk a szövegértésben 22,7% volt, ez az arány 2009-ig fokozatosan csökkent (17,6%), 2012-ben visszaemelkedett a 2003. és 2006. évi szintre, 2015-re 27%-ra nőtt. A matematika hasonló tendenciát mutat:

[4] Annál magasabb az index értéke, minél jellemzőbb, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók külön iskolákba járnak. Az index maximuma 100, minimuma 0.

[5] Országos kompetenciamérés

ezen a mérési területen a gyengén teljesítők aránya 2012-re 28%-ra nőtt, 2015-ben is ennyi maradt.

A külső eredmények szempontjából az iskolázottságot, a NEET[6] fiatalok arányát és a korai iskolaelhagyók arányát emeltük ki. A NEET fiatalok aránya 2006 és 2010 között 6,3-ról 4,8%-ra csökkent a 15–19 évesek között, 2013-ban 7,1%, 2016-ban 5,9% volt. A 20–24 évesek között 2013-ban 22,6%, 2016-ban 15,5%, a 25–29 évesek esetében pedig 2016-ban 19,5% volt.

Az iskolai végzettség az eredményesség egyik fontos mutatója: a 20–24 éves népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlásában megtörni látszik az a hosszabb távon megfigyelt tendencia, miszerint a fiatal népességen belül a magasabb végzettségűek aránya folyamatosan növekszik. Az utóbbi években az alacsonyabb végzettségűek aránya kezdett nőni: a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a vizsgált időszakban kezdetben fokozatosan csökkent, 2014-ben 14% volt, majd nőni kezdett: 2016-ban 16,5% volt ez az arány. Az alacsonyabb végzettségűek vonatkozásában hasonló tendenciát mutat egy másik korcsoportra vonatkozó, a kötetben szintén szereplő indikátor is. A korai iskolaelhagyók Európai Unió által használt, 18–24 évesekre vonatkozó meghatározását[7] alkalmazva Magyarországon 2010-ben 10,5% volt a korai iskolaelhagyók aránya, 2011-től 2016-ig kisebb ingadozásokkal emelkedett, 2016-ban 12,5% volt.

A kötet végén az iskolázottság egyes szintjeinek megtérülését, ún. kereseti hozamát mutató számításokat találunk. Az iskolai végzettség kereseti hozama azt írja le, hogy adott kereseti csoportba tartozók hány százalékkal keresnek többet a legfeljebb általános iskolai végzettségűeknél. A magasabban iskolázottak minden korcsoportban többet keresnek. 2016-ban az MA/egyetemi végzettségűek kereseti hozama 200–250% közötti volt, a BA/főiskolai végzettség hozama 130–160% közötti, a gimnáziumi végzettség hozama 64%, a szakgimnáziumé 61% és a szakközépiskoláé 29,6%.

az alacsonyabb végzettségűek aránya kezdett nőni

Az elmúlt 25 évben sokat változott az indikátorokkal kapcsolatos gondolkodás és néhány területen (pl. eredményesség kérdése) visszaszorulni látszik közvetlen szakpolitikai szerepük: egyre inkább úgy látjuk, hogy szakpolitikai beavatkozásokhoz csak a legegyértelműbb indikátorok adhatnak elég alapot, komoly és komplex változások megalapozásához több és mélyebb információkra (kutatásra, nemzetközi tájékozódásra) lenne szükség. Nem szorult azonban vissza a folyamatos monitorozás és problémaazonosítás szükségessége – az ezt szolgáló tájékozódás és összehasonlítás céljait, ahogy a fentiekben is láttuk, a KTI kiadványa jól szolgálja.

[6] Not in education, employment or training – azokat a 15–29 éves fiatalokat soroljuk ide, akik sem oktatásban, sem képzésben nem vesznek részt, és a munka világán is kívül rekedtek.

[7] Korai iskolaelhagyóknak azokat a 18–24 éves fiatalokat nevezzük, akiknek nincs szakmunkás szintű szakképzettsége vagy érettségije, és nem is vesznek részt semmilyen oktatásban.

DR. TÓTH BÉLA: EGY FIÚGYERMEK IRODALMI ÉRDEKLŐDÉSÉNEK ALAKULÁSA 2–10 ÉVES KORÁIG. AQUARIUS SZÖVETKEZET, 2016.

Gombos Péter: Mesekönyvek a hátsó polcon

Tóth Béla több szempontból is különleges alakja az olvasáskutatás hazai történetének. Egyrészt „elvileg" nem is nevezhetnénk e terület szakértőjének, mert bár pedagógiai végzettséget szerzett, első kutatásai, tudományos publikációi inkább a pszichológia, illetve a lélektan és a pedagógia határterületeit célozták meg. Ám az 1960-as években végzett munkássága már nem csupán az olvasás tudományos megközelítése iránti elkötelezettségéről tanúskodik. Elsősorban az irodalmi érdeklődés és a gyermekolvasó sajátosságait kutatta, azokat az irodalompszichológiai tényezőket, melyek nagy szerepet játszanak az olvasás- és betűtanítás korszakában.[1] Vizsgálatai jó színvonalú, pontos, következetes szakmai tevékenységről árulkodnak.

> az irodalmi érdeklődés és a gyermekolvasó sajátosságait kutatta

Hogy mégis kevesebb szó esik publikációiról, az részben talán annak is köszönhető, hogy gyakran mozgott határterületeken, így pedig egyik tudományág sem tekintette igazán „sajátjának". Másrészt az olvasáskutatás terén, ha nem is „légüres térben" mozgott, de valószínűleg nem voltak szakmai kapcsolatai, amelyek segítették, segíthették volna. Ha vizsgálatait alig néhány évvel később végzi – amikor már Gereben Ferenc és Nagy Attila munkássága nagyon jó alapokat adott e területnek –, valószínűleg aktívabb szakmai közegben mozoghat, s az addigra meglévő eredmények birtokában messzebbre juthatott volna. Azt persze ezzel együtt sem állíthatjuk, hogy teljesen elfeledkeztünk Tóth Béla publikációiról, hiszen írásai máig hivatkozási alapot adnak az olvasással foglalkozó szakemberek számára.

Az *Egy fiúgyermek irodalmi érdeklődésének alakulása 2–10 éves koráig* című könyve sem megszokott műfajú, témájú munka, ahogy különlegesek már megszületésének körülményei is. Az „Irodalompszichológiai napló" megjelölésű kötet 2016-ban jelent meg, de alapját olyan feljegyzések adják, amelyeket szerzője 1954 és 1964 között vetett papírra. A napló Tóth Béla fia – aki ma történészprofesszor az Egyesült Államokban – irodalmi érdeklődésének alakulását, olvasóvá válását követi végig, édesapja szemüvegén át látva a fejlődést. (Természetesen nem a teljes szöveggel találkozhatunk, hanem egy, a szerző által szerkesztett, bő válogatással.)

[1] Vass Dorottea (2015): Egy irodalompszichológiai kutatás módszerének újraéledése: Dr. Tóth Béla: Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén. *Létünk*, **45.** 2. sz., 177–179

A könyv egyik legérdekesebb sajátossága kettős érzéseket válthat ki az olvasóból. Az, hogy ugyanazon személynek (jelen esetben gyermeknek) nyolc éven át követhetjük a változását, alakulását, egészen különleges lehetőség, ilyen időtartamú longitudinális kutatásra ritkán van esély. Ugyanakkor a vizsgálat mindösszesen egy gyermeket érintett, ráadásul teljes objektivitásról sem igazán beszélhetünk, hiszen a megfigyelő fiáról van szó. Lehet, szabad egyáltalán a következtetéseket, az eredményeket tudományos értékűnek tekinteni? A válasz természetesen *nem*, de két dolgot ezzel együtt is fontos megjegyezni itt: egyrészt hiába kicsi a „minta", a tapasztalatok akkor is fontosak és értékesek lehetnek. Másrészt pedig ez a könyv – s ez a bevezetőből egyértelműen kiderül – nem akar többnek látszani annál, mint ami. Senki sem állítja, hogy általános érvényű következtetéseket lehet, kell levonnunk, de arról sem írnak (sem Tóth Béla, sem az előszók szerzői), hogy egy tipikus, sőt, akár példaértékű fejlődési folyamatot láthatunk. Azzal együtt sem, hogy *Csaba* olvasóvá válása valójában tényleg minta lehet fél évszázaddal később is. De miért is? Mennyiben különleges az az út, amelyet a fiú – a szülők finom irányítása mellett – bejár?

Valójában nem kell nagy dolgokat, különös titkokat keresnünk. Egyrészt határozott, ugyanakkor nem erőszakos, a gyermek érdeklődését mindig szem előtt tartó s végig következetes szemlélet jellemezte a szülők hozzáállását. Nyilván jó alapot adott, hogy a családban a könyvnek – mint tárgynak és mint szellemi értéknek is – különös becsülete volt. Vagyis megvolt az a *közeg*, amelyről gyakran emlegetjük, hogy nélkülözhetetlen az olvasóvá nevelésben.

a gyermek érdeklődését mindig szem előtt tartó s végig következetes szemlélet

A kis Csaba már akkor örömmel, érdeklődve vesz kezébe regényeket, amikor még betűket sem ismer. Ám a képek nézegetése és az édesapa felolvasása/képekről mesélése már ekkor is motiváló tényezők. Az illusztrációknak nagy szerepe volt hát a fejlődésben, sok történetnek a fiú először csak a rajzait ismerte meg. Amikor már olvasóvá vált, akkor is gyakran írja az édesapa, hogy a fiú először a rajzokban merült el.

A napló kiváló forma arra, hogy lássuk, hogyan változik az aktuális kedvencek „rangsora" (*Csicsija, bubuja*, a *Szigeti veszedelem* képeskönyvként, Grimm-mesék stb.). Miközben egy-egy kötethez hónapok múltán is vissza-visszatér a fiú, mindig lesznek új favoritok is. Természetesen volt olyan korszaka (nem is rövid), amikor a harcos, elsősorban a törökökkel küzdő hősök történetei fogták meg Csaba figyelmét, s meg is kapta ehhez a kellő „muníciót". Ekkoriban volt a kedvencek között a Komjáthy-féle *Mondák könyve* is.

A könyvválasztás szinte mindig közös döntés eredménye volt, amibe az is belefért, hogy a négy-öt éves gyermeket még lebeszélték arról, hogy regényes formában találkozzon a teljes *Egri csillagok*kal.

Szintén példaértékű, hogy az édesapa akkor sem hagyja abba a felolvasásokat, amikor a gyerek már egyedül is boldogul a szövegekkel – nagyszerűen rajzolódik ki a kötetből ez az átmeneti időszak. A *Kincskereső kisködmön*t például Tóth Béla olvasta föl – ahogy manapság is gyakran látjuk, hogy miután az alsós diákok közül nagyon kevesen boldogulnak a szöveggel, jellemzően a pedagógusok interpetációjában találkoznak vele. Ami segíthet abban, hogy igazi élmény legyen a befogadás, s az

egyébként számukra túl nehéz Móra-szöveg átélhetőbb legyen.

De hogy ne csupa pozitívumot említsünk a gyermek életéből: az olvasással nyilvánvalóan legalább megfelelő szinten haladó kisfiú volt, hogy négyest kapott olvasásból. S miért? Mert nem tudta megfelelő tempóban húzni az ujját a szavakon. Amire amúgy már nem is volt szüksége, hisz előbbre tartott annál...

Érdekes kérdés, hogy mennyire fogott az idő a naplójegyzeteken, találunk-e olyan részeket, amelyek mostanra megmosolyogtatóvá, túlhaladottá, esetleg nehezen érthetővé váltak. Nos, ez egyáltalán nem jellemző, bár van olyan momentum, amely ma már viccesen hangzik: az újságárusnál elképesztő bőség nehezíti a válogatást, hisz kéttucatnyi magazin is elérhető…

Külön kell szólnunk arról a metódusról, ahogy apa és fia „feldolgoznak" egy-egy történetet, könyvet. Szinte elképzelhetetlen, hogy a szülők szó nélkül hagyják azt, amikor a gyermek végez egy kötettel. Komoly beszélgetések alakulnak ki az élmények mélyítése céljából, s ilyenkor nagyon sokat kérdez az édesapa. Érezhetően tudatos a törekvése, hogy a fiú ne csupán elolvassa a történeteket, de a megértés magas szintjére jusson el. Jellemzően Csaba kérdéseire is kérdésekkel válaszol, méghozzá olyanokkal, amelyek valóban segíthették az elmélyülést. A napló alapján azt érezhetjük, hogy ezeket a beszélgetéseket mindketten szerették, élvezték, nem a kötelességtudó szülő érdeklődését és az ezeket unó gyermek hárításait figyelhetjük meg.

A naplóban valójában még arról is jó olvasni, hogy a fiú „esendő", vele is előfordul, hogy megakad egy-egy könyvnél. Bár Csaba nyilvánvalóan szépen, átlag fölötti tempóban haladt az olvasóvá nevelődés útján, amikor végre önállóan belevágott, az *Egri csillagok*nál neki is voltak megtorpanásai. A 115. oldalig napról napra többet olvasott, ott azonban lelassult. A szerelmi szál érthető módon kevésbé volt érdekes számára, a várostromot viszont többször is elolvasta. (E sorok írója annak idején pontosan ugyanígy tett…)

> a fiú „esendő", vele is előfordul, hogy megakad egy-egy könyvnél

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy e napló nem egy különleges tehetségű, adottságú fiú olvasóvá válásának történetét mutatja meg, inkább azt követhetjük végig, hogy a normális, támogató közeg, a szülői odafigyelés milyen hatékonyan segíti az olvasó válást. Ilyen környezetben a gyermek könnyedén halad, lépésről lépésre, ráadásul a fejlődéshaladás szinte minden pillanatát élvezve.

Így haladva pedig az a szimbolikus momentum, amellyel a könyv befejeződik – Csaba a meséskönyveit más szekrénybe, illetve alsóbb, hátsó polcokra tette át, helyet csinálva az ifjúsági regényeknek – nem csupán egy fejezet lezárását, de egy új fejezet kezdetét jelenti.

MORVA PÉTER: MUZSIKÁLÓ GYERMEKRÁDIÓ – ELFELEDETT TÖRTÉNET. MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG, BUDAPEST, 2018.

Bodnár Gábor: Végigjárt, elvesztett és újra felfedezett utakról

Morva Péter „dokumentumkönyve" egy adott időszak jól körülírható eseménysoráról, illetőleg három, akkoriban igen jelentős rádiós személyiség tevékenységének összehasonlításáról szól; mindezt kibővíti érdekes és újszerű műsortipológiai elemzéssel.

Ám az írás – amellett, hogy valóban nagy teherbírást kívánó kutatás eredményét foglalja össze –, nemcsak hiánypótló, hanem szinte kultúrmissziós tevékenységnek is tekinthető, mivel olyan emlékeket ment meg, amelyekre valószínűleg a teljes elkallódás vagy a megsemmisülés várt volna. A közölt adatok a felsorolt anyagmennyiségre vonatkozóan lenyűgözik az olvasót, és az pedig elborzasztja, hogy kortörténeti dokumentumok milyen áldatlan állapotba kerülhetnek, mindössze néhány év leforgása alatt.

A könyv alapját képező doktori kutatás eredményeként egy táblázatrendszer is keletkezett: voltaképpen különálló, tartalmi szempontból azonban meghatározó funkciót hordozó műsoradattárról van szó, amely a Magyar Rádió Műsorborítéktárában még megtalálható közel tizenkét és fél ezer komolyzenei ismeretterjesztő műsor adatait tartalmazza. (A táblázatsorozat, mivel terjedelme nyomtatásban meghaladná a 300 oldalt, helyhiány miatt nem képezheti a most megjelenő könyv részét, de mindenképp ajánlott elektronikus formában történő közzététele.) Szerencsére helyet kaptak más mellékletek, amelyek szintén felérnének egy-egy önálló tanulmánnyal, mivel a bennük közölt információanyag nagyon értékes, hasznos és további kutatásra ösztönző. (A szerző e témakörökben már számos publikációt megjelentetett).

A PhD-disszertációra alapozott mű jelen formájában két nagyobb és egy kisebb egységre osztható (történeti összefoglalás, összehasonlító, illetve műsortipológiai elemzés) – az előkészítő/lezáró fejezetek a szerkezeti koncepciót megfelelően dokumentálják és indokolják.

Az első, pedagógiatörténeti leírásként is funkcionáló (összegző alfejezetekkel jól lekerekített) részben a szakmai tevékenység bemutatása „kéz a kézben" halad politikatörténetünk vonatkozó eseményeivel, sőt, igazából utóbbi strukturálja az előbbit. Némi iróniával úgy jellemezhetnénk a helyzetet, hogy a rendszeres, néha koncepcionális, időnként improvizatív, *ad hoc* jellegű központi intézkedések jelentősen megkönnyítik a történetíró dolgát, mivel valósággal sorvezetőként szolgálnak: leállítanak és el- vagy újraindítanak cselekvéseket, irányokat jelölnek ki, amelyeket a résztvevőknek követni vagy elkerülni szükséges, s mindezzel kiváló szerkesztési lehetőségeket adnak a krónikás számára. Még tágabban szemlélve az ilyen tendenciákat, azt is megállapíthatjuk, hogy az intézkedéshozók általában valóban aktív részesei a szakmai folyamatoknak – vagyis bekerülnek a tör-

ténetbe, bár korántsem abban a szerepben, ahogyan előzetesen elképzelték…

Mindezt Morva Péter megfelelően átlátja és jó stílusban, esetenként a finom iróniát sem nélkülözve írja meg – miközben a vizsgált időszakokban megjelenő események áradata miatt az olvasó néha a bőség zavarával küszködik.

A kronológiai leírásnál azonban még összetettebb és érdekesebb feladat lehetett a kor három, rendkívül karakteres és nagyhatású műsorvezetője (a szerző által állított sorrendben: Bónis Ferenc, Varga Károly és Dimény Judit) munkásságának összehasonlító elemzése. Szakmán belüliek és kívülállók első kérdése ennek láttán nyilvánvalóan az lehet: miért épp ők, mi magyarázza a választást, mivel eltérő, bár mindenképp „karizmatikusnak" mondható személyiségük önmagában nem indokolja a kiemelést. A szerző közlése szerint e három műsorkészítő kiválasztása egyrészt azt a célt szolgálja, hogy az olvasó számára egyértelművé váljon, mennyire különböző módon lehetett, még a vizsgált időszakban is, a jelzett szakterületen eredményeket elérni (zenepedagógiai és tömegkommunikációs tekintetben egyaránt), másrészt azt világítja meg, kik voltak a kor rádiózására, azon belül a komolyzenei ismeretterjesztésre, bizonyíthatóan a legnagyobb hatással. (Tehát kikre lehet elsősorban hivatkozni újabb, hasonló műsorok elindításakor – ez valamelyest optimista felhangot is ad az egész írásnak.)

A második részt érdemben a műsorok elemzése tölti ki, s az ebben található felosztási rendszerrel – melynek kategóriái között található például a nevelői aktor meghatározása, a műsorok révén érvényesített tanulási és tanuláselméleti felfogások leírása vagy a tervszerűség különböző szempontok szerinti vizsgálata – alapvetően egyet lehet érteni.

A harmadik rész a legrövidebb, ám neveléstudományi szempontból megfelelő hátteret ad az addig leírtaknak. Ez a szakasz *A műsortipológia pedagógiai szempontú elemzési mezői* címet viseli – a megnevezésen a szerző mind a műsorok, mind az egyes, itt nevelőként is láttatott médiaszemélyiségek olyan, pedagógiai szempontrendszerek szerinti tipizálását érti, ahol a kategóriák tulajdonképpen a személyiségekből fakadó megnyilvánulásokat jelzik. A valóban eredeti és újszerű vizsgálati rendszer (vagyis a személyiségelemzés céljából kialakított tipológia) alkotójának dicséretére válik, hogy módszereit világosan, jól áttekinthetően és követhetően foglalja össze a fejezet elején.

> esetenként a finom iróniát sem nélkülözve írja meg

Morva Pétert (akinek, mint megjegyzi, az anyagot „az irathegyek mélyéről" kellett a felszínre hoznia közel 90 rádiós látogatása során) elsősorban őszinte elismerés illeti munkájáért. Ugyanakkor az egész könyv abból a szempontból is erősen elgondolkodtató, hogy megvilágítja számunkra: az utókor nemtörődömsége igazából egy elhivatott, lelkes és szakmailag kiművelt alkotócsoport életművét ítélte volna totális elfeledésre. Az érdemi előzmények híján alapkutatásnak nevezhető művet – amelynek terjedelmes pedagógiai része egyben primer történeti forrásfeldolgozás –, ezért nemcsak „úttörőnek" tekinthetjük (a vizsgált korszak kedvelt kifejezésével élve), hanem értékmentőnek is.

Végül, nem mellékesen: lenyűgöző a hatalmas ismeretanyag, amelyet az író olyan „virtuóz" módon kezel az információk közlésekor, hogy azt az érintett tudományágak képviselői mellett az érdeklődők is megfelelően befogadhatják.

FEJES JÓZSEF BALÁZS: CÉLOK ÉS MOTIVÁCIÓ – TANULÁSI MOTIVÁCIÓ A CÉLORIENTÁCIÓS ELMÉLET ALAPJÁN. GONDOLAT KIADÓ, BUDAPEST, 2015.

Vígh-Kiss Erika: Tanulási motivációk célorientációs megközelítésben

A célorientációs elmélet alapján folyó vizsgálatok a tanulási motiváció kutatásának egyik legdinamikusabban fejlődő területét képviselik. Ennek ellenére a hazai oktatáskutatásban a célorientációs megközelítés alig érhető tetten, bár egyre több példát találunk alkalmazására. A témában való eligazodást, a pedagógusok motivációról való gondolkodását jelentősen segítheti Fejes József Balázs *Célok és motiváció – Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján* című könyve. E szintetizáló munka az eddigi eredményeket összegezve, azt hazai kutatásokkal kiegészítve, újabb összefüggésekre hívja fel a figyelmet.

A kötet segíthet a tanulási motiváció összetett hatásmechanizmusának megértésében – írja a kötet bevezetésében a szerző. Ugyanakkor nem ígér motivációs receptet, hiszen a tanulási motiváció egyrészt kontextusfüggő, másrészt a hazai osztálytermi környezet motivációs sajátosságait sem ismerjük eléggé, további kutatások szükségesek még a beavatkozási pontok részletesebb feltárásához. A szerző célja, hogy a célorientációs elmélet segítségével bővítse tudásunkat a motivációról; megvizsgálja, hogy a tanulók szemszögéből nézve milyen a pedagógusok munkája és az osztályközösség. A szerző emellett arra is vállalkozik, hogy megteremtse a célelmélettel kapcsolatos eredmények alkalmazásának feltételeit az elméleti alapok áttekintésével, mérőeszközök közreadásával, összefüggések feltárásával. A 205 oldalas, két fő részből álló könyv szerkezete jól áttekinthető, tíz fejezete logikusan egymásra épül. A három fejezetből álló első rész a tanulási motiváció elméleti kereteit taglalja, míg a könyv második részében a szerző a saját kutatási eredményeit, nemzetközi és hazai kísérletek tapasztalatait foglalja össze, kijelölve a kutatás további lehetséges területeit.

> segíthet a tanulási motiváció összetett hatásmechanizmusának megértésében

Az *Elméleti alapok* című rész első fejezete a tanulási motiváció vizsgálata során használatos alapfogalmakat, a kutatási terület fő fejlődési irányait mutatja be. A motívum fogalma nem letisztult. Motívumokon a viselkedés viszonyítási pontjaiként funkcionáló azon személyiségösszetevőket értjük, amelyek alapján döntéseket hozunk. A szerző *Nagy József* 2000-ben írt könyvére hivatkozva írja, hogy a motívumokat tanuljuk, ez részben az öröklött motívumok változását, hierarchizálódását jelenti. A közvetlen iskolai tanuláshoz kapcsolódó motívumokat

tanulási motívumoknak nevezzük. A motiváció fogalma a viselkedés hátterében álló komplex pszichológiai folyamat leírására szolgál. A tanulási motiváció a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat, azonban az átfogó fogalom használata helyett a szakirodalom inkább a különféle paradigmák felől közelíti meg a problémát. A pedagógusok számára az egyik legfontosabb kérdés, hogyan lehet felkelteni a tanulók érdeklődését egy téma iránt, rávenni őket a munkavégzésre, lekötni figyelmüket; ezt *Józsa Krisztián* 2002-ben megjelent munkája nyomán *Fejes József Balázs motiválás*nak nevezi. Az e téren rendelkezésünkre álló kevés hazai kutatási eredmény közül a szerző dicséri *Réthy Endréné* és *Szenczi Beáta* munkáit. A 2004-es OECD-jelentésre hivatkozva a kötet felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulási motiváció jelentősége a társadalmi-gazdasági változások során felértékelődik, hiszen a tudás az egyén életminőségét és az adott ország társadalmi-gazdasági fejlődését meghatározó gazdasági erőforrássá vált. Vagyis a tanulási motiváció kutatása nemcsak az iskolai eredményesség, az oktatás hatékonysága miatt fontos.

Ezt támasztják alá a szerző által említett, *Galasi Péter és Varga Júlia* neve alatt jegyzett, 2005-ben végzett munkaerőpiaci pozícióra vonatkozó kutatások, és az országok tudásszintre vonatkozó eredményeit a gazdasági fejlettséggel összevető 2010-es OECD-tanulmányok is. A második fejezet címe *A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában*. Ebben a szerző felvázolja a kontextus szerepét a tanulási motiváció kutatásával összefüggésben, áttekinti az ezzel kapcsolatos módszertani dilemmákat, osztálytermi jelenségeket, kutatási lehetőségeket. A társas környezet tanulásra hatásáról írt munkák közül a szerző kiemeli *Vigotszkij* 1967-ben és 1971-ben magyarul is megjelent műveit. Az oktatáskutatók csak az 1990-es évek óta vették górcső alá e témát, e vonatkozásban is kiemelkedőnek tartja a kötet szerzője *Pintrich* 2003-ban és *Stokes* 1997-ben közölt tipológiáját. A fejezet egyik fő üzenete, hogy a tanulási motiváció a társas környezet által befolyásolható, azonban a tanulók motiválására nem dolgozhatók ki kontextusfüggetlen stratégiák, a különböző tanulók, osztályközösségek számára egyszerre hatékony megoldások.

> a tanulók motiválására nem dolgozhatók ki kontextusfüggetlen stratégiák

A harmadik fejezet a célorientációs elmélet fejlődésével és fontosabb eredményeivel foglalkozik. A tanulási motiváció jelenlegi kutatásai három jelenségre fókuszálnak.

1. A feladatspecifikus megközelítés az egyén céljait egy konkrét problémával kapcsolatban vizsgálja, ennek kapcsán hivatkozik a szerző például *Locke* és *Latham* 1994-ben megjelent célkitűzés-elméletére.

2. A tartalmi szempontú megközelítés a viselkedést előidéző lehetséges célok feltárására törekszik.

3. A célorientációs elmélet nem arra fókuszál, hogy *mit* kíván elérni az egyén a feladat elvégzése során, hanem arra, hogy *miért* és *hogyan* vesz részt a feladat teljesítésében. A célok között megkülönböztethetők rövid és hosszú távú célok, de ezek szorosan összefüggenek egymással.

A tanulási motivációk kutatásában fontos előrelépésnek tekinti a szerző *Linnerbrink és Pintrich* (2001) tanulmányát, akik az elsajátítási cél és a viszonyító cél mellett a teljesítménykereső és teljesítménykerülő formákat is összekapcsolták egymással, így egy 2x2-es dimenziót hozva

létre. A szerző említésre méltónak tartja a szakirodalomból még *Ames* (1992), *Kaplan és Maehr* (2007) munkáit, akik a tanári stratégiákat hat kategóriába sorolták, amelyek összefoglaló megnevezésére a dimenziókat jelölő angol szavak (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time) kezdőbetűinek összeolvasásából a TARGET betűszó használatos. (Ezek magyar megfelelői: feladat, irányítás, elismerés, csoportmunka, értékelés, idő.)

A hét fejezetből álló második részben (*Empirikus kutatások*) a szerző az elmúlt években végzett hazai empirikus eredmények bemutatására vállalkozik. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében végzett kutatások során a célelméletbe ágyazva arra a kérdésre keresték a választ, hogy a tanári viselkedés, gyakorlat és az osztálytermi társas közeg mely összetevői hatnak leginkább a tanulási motiváció változására, valamint az osztálytermi motivációs klíma észlelésére. A kötet ezen része egy 2009 és 2014 között felső tagozatos tanulók bevonásával folytatott, kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmazó kutatássorozat mérőeszközeiről, eredményeiről számol be.

„Bár a tanulási motiváció kutatása egyre növekvő teret kap hazánkban (*Józsa* és *Fejes,* 2012), a célorientációs megközelítés nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé, így nem rendelkezünk olyan mérőeszközzel sem, amely általános iskolás korosztály körében alkalmas lehet a célorientációk feltárására, és amelynek eredményei megalapozhatnák a témakörben felhalmozódó tudás hazai alkalmazását. Annak ellenére, hogy számos mérőeszközt kidolgoztak a célok megismerésére, részben az elméleti koncepcióval kapcsolatos konszenzus hiányából, részben a terület gyors fejlődéséből következően jelenleg nem találhatunk olyan külföldi mérőeszközt, amely az utóbbi évek kutatásai alapján támasztott követelményeket figyelembe véve alkalmas általános iskolás tanulók célorientációinak feltérképezésére. Az említettek miatt saját kérdőív kidolgozása mellett döntöttünk"– írja a szerző a negyedik, *Az empirikus kutatások koncepciója* című fejezetben, melyben a kutatás során használt mérőeszköz-rendszer, a célorientációs elmélet alapján az egyéni motivációs különbségek és a tanulási környezet sajátosságainak feltérképezésére, összefüggések vizsgálatára alkalmas kérdőívek fejlesztésének céljaival, általános jellemzőivel ismerkedhetünk meg.

> saját kérdőív kidolgozása mellett döntöttünk

Az empirikus munkákból külön kiemelhető a célok mérésére alkalmas tanulói kérdőív fejlesztési folyamata, melyet az ötödik fejezetben részletez a szerző. A kérdőív fejlesztésekor a klasszikus és a valószínűségi tesztelmélet eredményeit egyaránt felhasználta a szerző és munkatársai. A kötet nemcsak a kérdőív végső változatát, hanem a mérőeszköz-fejlesztés főbb lépéseit is bemutatja, példát mutatva ezzel a fiatalabb oktatáskutatóknak a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásának lehetőségeiről a kérdőívfejlesztés kapcsán. Ebben a fejezetben képet kaphatunk a valószínűségi tesztelmélet alkalmazásának lehetőségeiről a célok vizsgálatában, majd az elemzés részletei következnek.

A hatodik fejezetben megismerkedhetünk az *Osztálytermi környezet* teszt jellemzőivel. Ez a tanulói kérdőív alkalmas az osztálytermi környezet motivációs hatásának megismerésére. A fejezet röviden bemutatja a mérőeszköz felépítését, a mérőeszköz-fejlesztés során alkalmazott eljárás elvét. A skálák a tanári támogatás, fegyelmezési problémák, pozitív osztálylégkör, matematikatanár szabályorientált

viselkedése, tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása, feladat, versenyeztetés, tanulók csoportosítása, egyéni felelősséget hangsúlyozó számonkérés, elsajátítási célstruktúra és viszonyítási célstruktúra kérdésköröket vizsgálják. A kérdőív pszichometriai jellemzői közül kiemelhetjük, hogy a vizsgált évfolyamok mindegyikén minden ismertetett skála Cronbach-alfa mutatója eléri a 0,6-os megbízhatósági értéket, a kérdőív 5. évfolyamtól kezdve alkalmazható. Mivel eddig nem készült az osztályterem motivációs sajátosságaira koncentráló kérdőív, jó hír a hazai pedagógusok és oktatáskutatók számára ez az új eredmény.

A hetedik fejezet címe *A vizsgált konstruktumok jellemzői tanulóink körében*. „Ebben a fejezetben a célorientációkat, a célstruktúrákat, valamint az osztálytermi környezetet leíró változókat jellemezzük tanulóink körében. E konstruktumok vizsgálata egyrészt önmagában is információkat kínál tanulóink és iskoláink motivációs sajátosságairól, másrészt a további elemzések értelmezéséhez elengedhetetlen. Először a célokat, majd a célstruktúrákat, végül a tanári tevékenységek és a társas közeg skáláit elemezzük. Minden konstruktum esetében megadjuk az átlagokat és szórásokat, valamint megvizsgáljuk az évfolyamok közötti különbségeket varianciaanalízissel. Ezt követően a belső összefüggéseket elemezzük, amelynek eredményeit a célok és célstruktúrák esetében a nemzetközi szakirodalomban fellelhető eredményekkel is összehasonlítjuk. Megvizsgáljuk az osztályok közötti különbségeket az F értékek segítségével, illetve néhány háttértényezővel korrelációszámítást végzünk.”– írja a szerző.

> fontos kérdés az, hogy milyen lehetőségei vannak a tanulónak a megoldandó feladat befolyásolására

A nyolcadik fejezet a vizsgált konstruktumok összefüggéseit tárja fel, ezzel is hozzájárulva a célelmélet hazai alkalmazásához. A kutatás eredményei szerint a matematika- és szorgalomosztályzatokkal az elsajátítási célok kapcsolatban állnak, valamint szoros összefüggés mutatható ki a viszonyító teljesítménykereső cél és a szorgalomosztályzat között. Az elsajátítási célstruktúra általában erősebb összefüggést mutat az elsajátítási célokkal, míg a viszonyító célstruktúra a viszonyító célokkal. A vizsgált tényezők ismerete megmutatja, hogy a tanulási célok a környezet mely elemeinek változtatásával befolyásolhatók. Az elsajátítási célstruktúra esetében a feladat, a tanári támogatás és a tanulók közötti kölcsönös tisztelet, támogatás szerepe kulcsfontosságú. (Azaz fontos kérdés az, hogy milyen lehetőségei vannak a tanulónak a megoldandó feladat befolyásolására; hasznosnak tűnik-e számára; mennyire érzi a tanár támogatását, és társai nem gúnyolják-e ki a vétett hibák miatt.) Ha ezeket a jellemzőket sikerül pozitív irányba módosítani, akkor várható a tanulók motivációjának pozitív változása.

Az osztálytermi célstruktúrákra vonatkozó skálák továbbfejlesztése című fejezetben megismerhetjük a továbbfejlesztett skálák végső változatának pszichometriai jellemzőit. A szerző a PALS-kérdőívcsalád *Midgley* és munkatársai (2000) és *Urdan* (2004) célstruktúraskáláira építve hozta létre a 29 állítást tartalmazó mérőeszközt.

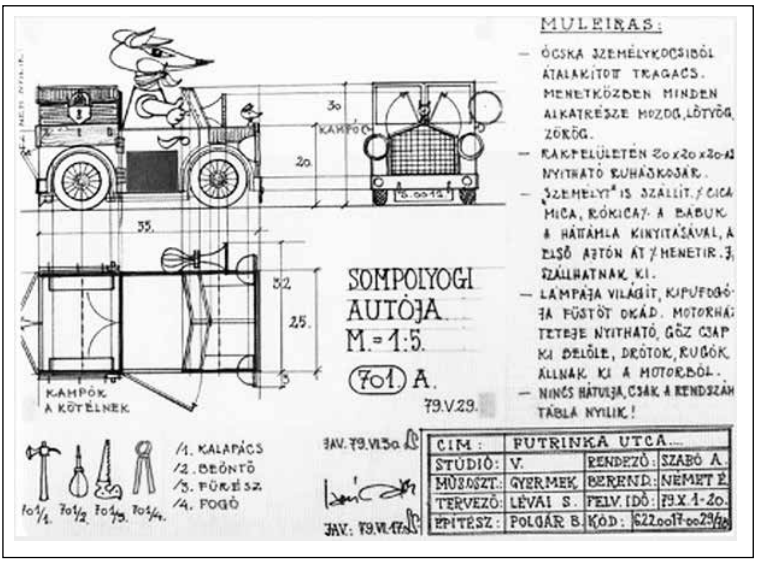
Az utolsó, *A célstruktúrák észlelését befolyásoló tényezők kvalitatív szempontú feltárása* című fejezetben bemutatott elemzések egy olyan adatgyűjtésre támaszkodnak, melynek során a célstruktúrák kérdőívtételeit nyílt végű kérdésekkel egészítették ki. Az elemzés során létrehozott kategóriák

leírása mellett példákat is olvashatunk a tanulók válaszaiból, ami izgalmas, elgondolkodtató és hasznos egy gyakorló tanár számára is. Az értékelés kategória mellett például az alábbi tanulóválaszokat olvashatjuk: „Lehet plusz feladatokat csinálni, amire piros pont jár, ebből ötös gyűlik ki, ilyen feladatok minden órán vannak, hogy könnyebben lehessen jó jegyet szerezni." „A tanárnő minden óra elején írat velünk egy gyakorló kisdogát, ami nem jegyre megy, csak tudni szeretné, hogy ki tanult és ki nem."

A könyv végén egy rövid *Összegzés, következtetések* című részt találunk. A kutatás során létrehozott mérőeszközök lehetővé teszik a hazai pedagógusok számára a tanulók motivációs jellemzői és az osztálytermi környezet bizonyos jellemzői közötti összefüggések vizsgálatát felső tagozatos tanulók körében. Bár a kifejlesztett mérőeszközök a matematika tantárgy kontextusában készültek, vélhetően más tantárgyak vizsgálatakor is hasznosak lehetnek.

Az ismertetett könyv a tanulási célok és motivációk kérdéskörével, valamint egy népszerű motivációs elmélettel, a célorientációs elmélettel foglalkozik. A kötet több szempontból hasznos segítség lehet a tanár szakos hallgatók, a doktoranduszok és a gyakorló tanárok számára. A felsőoktatásban tankönyvként is használható kötet további értékei: az egyes fejezeteket összegzés zárja; igényes szaknyelven, ugyanakkor könnyen érthető nyelvezettel íródott. A könnyebb eligazodást a kötet végén található részletes irodalomjegyzék, névmutató, ábra- és táblázatjegyzék segíti. A mellékletek között megtaláljuk a pedagógiai gyakorlatban is jól hasznosítható *Tanulói célok* kérdőívet és az *Osztálytermi környezet* kérdőívet is. A tanárok szakmai ismereteinek bővítését, a minőségi oktatást és nevelést segítheti ez a kötet. Bízom benne, hogy sok pedagógus, szülő, kutató támasza lesz munkája során, de az oktatásüggyel foglalkozó szakemberek és a döntéshozók számára is hasznos olvasmányként szolgálhat *Fejes József Balázs* e hiánypótló műve.

> más tantárgyak vizsgálatakor is hasznosak lehetnek



Sompolyogi róka autójának terve (Futrinka utca, 1979). Az 1961-es első és az 1979-ben indult második sorozat báb- és díszlettervezője is Lévai Sándor volt

KURUCZ RÓZSA (SZERK.): A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉVSZÁZADAI A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN. PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM KULTÚRATUDOMÁNYI, PEDAGÓGUSKÉPZŐ ÉS VIDÉKFEJLESZTÉSI KAR, SZEKSZÁRD, 2017.

Tölgyesi József: Méltón a küldetéshez

Az egyetem jubileumára, valamint a kar 40 évvel ezelőtti alapítása emlékére készített kötetben a pedagógusképzéssel, ennek történetével foglalkozó tanulmányok olvashatók. *Horváth Béla* dékán az *Előszó*ban ez utóbbival kapcsolatban írja:

> Karunk küldetést tölt be azzal, hogy Tolna megye egyetlen felsőoktatási intézményeként pótolhatatlan szerepet vállal a társadalmi mobilitás segítésével a vidéki értelmiség megteremtésében. (…) Karunk széles körű nemzetközi kapcsolatrendszerében megkülönböztetett jelentőséget tulajdonít a határainkon kívül élő magyar nyelvű közösségek intézményeivel ápolt sokoldalú kapcsolatoknak. Épp ezért is ajánlom az olvasó figyelmébe elsősorban a beregszászi, a szabadkai, a nyitrai és a komáromi tanító-tanárképzés történetét bemutató írásokat. (7. o.)

Ez utóbbi szándék és tett felértékeli a kötet tartalmát abban a vonatkozásban is, hogy az országhatárunkon túli, a Kárpát-medencében folyó magyar nyelvű pedagógusképzésnek nemcsak nemzetpolitikai, hanem magyarság-identitásbeli jelentősége is van.

A kötet első fejezetében az egyetemek történetéről írott tanulmányok kaptak helyet. *Font Mária* – európai kitekintéssel – a pécsi felsőoktatás középkori időszakától a közelmúltig mutatja be az intézményrendszer fejlődését, és magukat az intézményeket is, amelyek egykor a magasabb műveltség megszerzésének a színterei voltak (papi szemináriumok, jogakadémiák, lyceumok). *Kéri Katalin* a tanárképzés újkori időszakában gazdag irodalomjegyzékkel is alátámasztva azokat a csomópontokat tárta fel, amelyek fordulatot jelentettek a képzésben. A hazai tanárképzés fejlődéstörténete vizsgálatában szükségesnek tartja az összehasonlító kutatásokat, a recepciótörténeti vizsgálódásokat, a professzió- és iskoláztatás-történet komplex megközelítését. *Mikonya György* az egyetem ethosza megjelenését vizsgálta, ugyancsak az európai térség idődimenziójában. Írása fontos részei az egyetemtörténeti tipológia, az újabb egyetemtípusok, valamint az egyetemtörténeti kutatások új trendjeinek megjelenítése. Mindhárom tanulmány jelentős hozzájárulás az egyetemek története új szempontok szerinti vizsgálata és a kutatás újabb lehetséges irányai kijelöléséhez.

A második fejezetben a határon túli magyar nyelvű pedagógusképzés történetét bemutató írásokat olvashatunk: a nyitrai pedagógusképzés 1960 és 2015 közötti időszaka (*Balla István*), a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a beregszászi pedagógusképzés története (*Fodor Gyula*), a szabadkai tanítóképzés (*Lepes Josip* és *Czékus Géza*), valamint a révkomáromi

Selye János Egyetem Tanárképző Karán folyó képzés viszonylag még rövid időszakának bemutatása (*Török Tamás*). Mind a négy tanulmány azért (is) jelentős, mert bizonyítékai annak, hogy a helyi magyarság számára történő értelmiségi képzések, ha nem is gondmentesen – nem egyszer anyagi-pénzügyi problémák közepette, s néha politikai ellenszélben –, de az Európai Unió szubszidiaritás elvének megfelelően működnek. Számon tartásuk azért is fontos, mert múltjukkal, jelenükkel és lehetséges jövőjükkel meghatározó részei az egyetemes magyar művelődéstörténetnek.

A harmadik fejezet tanulmányai a Pécsi Tudományegyetem tanárképzése történetét mutatják be, egy írás pedig a pécsi tanítóképzőben végzett pedagógus, *Fonay Tibor* szakmai pályájáról szól. *Dolgosné Kovács Anna* a műszaki informatikai kari mérnöktanárképzés történetét vázolja fel, és megjeleníti a kor követelményei szerinti új képzési formákat/tartalmakat is. *Erostyák János* a főiskolai képzéstől indulva az integráció utáni Természettudományi Kar pedagógusképzéséről ír, *Pusztafalvi Henriette* pedig az Egészségtudományi Kar ugyancsak sikeres egészségtanár-képzését mutatja be. *Vas Bence* a pécsi zenetanárképzés utóbbi húsz évéről ad áttekintő képet, bemutatva pécsi modelljüket, amelyben a holisztikus szemléletű tanárképzés dominál; zenepedagógiai munkacsoportjuk pedig a zenetanárképzés megújítását tűzte ki célul.

Mindegyik tanulmány azt igazolja, hogy Pécs nemcsak a koraközépkorban volt (az egyik) fontos központja az értelmiségképzésnek, hanem napjainkban is olyan jelentős tudományközvetítő, -kutató és -fejlesztő műhely, amely számos területen európai szintű eredményeket ért el, köszönhetően a kiváló oktatóknak, kutatóknak, tudománytörténészeknek, akik nemcsak helyben, hanem a tágabb térségi dimenzióban is kapcsolatokat építenek.

A negyedik fejezetben (*Kutatások és reflexió a 40 éves szekszárdi tanítóképzés történetéből*) a tanulmányok szerzői az egykori Illyés Gyula Fedagógiai Főiskola karrá lett egyetemi intézményrészének oktatástörténetét, kutatásaikat mutatják be, egy tanulmány pedig a Dél-Dunántúlra kitekintve vázolja fel a tanítóképzés fejlődése időszakait.

Szintén történeti áttekintésű *Boronkai Dóra* tanulmánya, amelyben a kommunikációkutatás és -oktatás múltjának fontosabb elemeit, tartalmát, változásait mutatja be. *Klein Ágnes* a nemzetiségi tanítók képzésének 1868–1945 közötti időszaka képzési fórumait, az oktatási rendszer változásait tekintette át az aktuális törvénykezések, a tantervek és a korabeli emblematikus szakmai folyóirat, a *Néptanítók Lapja* írásai alapján. *Kurucz Rózsa* egy hiányzó szintézist pótolt: a történelmi Dél-Dunántúl tíz települése „több különböző fenntartású, szintű és időintervallumú tanító- és tanítónőképzőjének alapítását, a megmaradásért folytatott küzdelmeit, elsorvadását, újrakezdését és átalakulását” mutatja be. Megemlíti azokat a jeles személyiségeket, akik által néhány képző országos hírű, s az Európához szorosan kötődő kultúra szerves műhelye lett.

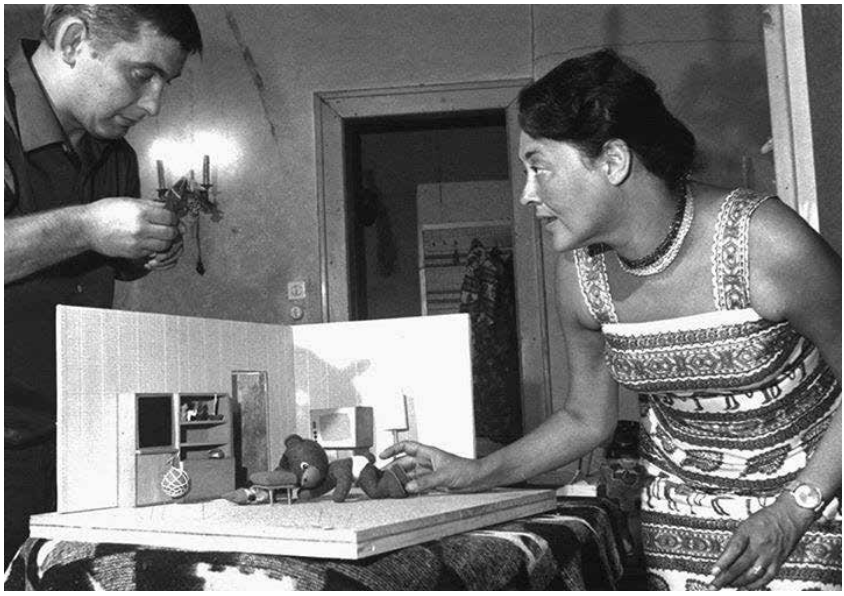
> meghatározó részei az egyetemes magyar művelődéstörténetnek

Tancz Tünde a tanítóképzés gyakorlati irányultságának „hosszú történeti folyamatát” tekinti át, amely mindig szorosan kapcsolódott a közoktatáshoz. Ír a képzés szerepéről, tartalmáról, szervezeti keretei változásairól, az aktuális feladatokról és a nehézségekről is. *Töttős Gábor* a beszédművelés-tanítás néhány aspektusát ismerteti, középpontba helyezve a beszédművelést.

Vizsgálatának tárgya a *Halotti beszéd és könyörgés,* amelynek olyan szempontú elemzését végezte el, amely eddig nem szerepelt kutatási témaként. Ezzel új kutatási területre hívja fel a nyelv- és a művelődéstörténészek figyelmét.

A tanulmánykötet létrejöttéről olvashatjuk a 227. oldalon: „A kötet a PTE 650 Jubileumhoz kapcsolódó *Pedagógusképzés öröksége és jelenléte a 650-es PTE-n* című program részét képező, *Pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében* című nemzetközi pedagógusképzés-történeti konferencián 2016. november 9-én a PTE Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán, Szekszárdon bemutatott előadások anyagából készült." Kurucz Rózsa, a könyv szerkesztője korrektül megjegyzi, hogy „A kötetben szereplő tanulmányok tartalma, megfogalmazási módja és stílusa a véleményalkotási szabadság szerint az írások szerzőinek felelőssége." (227. o.) A szerkesztő számos saját és szerkesztett kötete mellett erre is jellemző a szép tipográfia és nyomdai kivitelezettség, így nemcsak tartalmában méltó az egyetem és a karok jubileumaihoz.

> új kutatási területre hívja fel a nyelv- és a művelődéstörténészek figyelmét



Köber Tibor animátor és Kende Márta rendező a Tévé-Maci felvételén dolgoznak abban a lakásban, amely a felvételhez stúdióként szolgált a '60-as évek elején

ABSTRACTS

ARATÓ, FERENC: Some Practical Aspects of the Four-Dimensional Model of Assessment

The aim of this article is exploring some practical aspects of the four-dimensional model of assessment. This model differentiates four dimensions of classroom learning and assessment: assessment of learning, assessment for learning, assessment as learning, and assessment by learning. The article focuses on the observations, notes, and approaches, gained from the investigation of the model, from a multi-dimensional approach of learning and assessment. Both Hungarian and international resources emphasize the importance of a more clear understanding about the changes needed in assessment practice. Following the dimensions of the four-dimensional model, researchers also could be able to clarify their investigations and their research design, by the means of the explored criteria for the different dimensions of classroom assessment practice. One of the main lessons, someone could draw form the practical aspects of the four-dimensional model of assessment, that teachers can explore many different ways in each dimension of classroom learning and assessment for improving their classroom practice.

Keywords: assessment of learning, assessment for learning, assessment as learning, assessment by learning

NAPLÓ

Trencsényi László: „Kilián István 85 – Debreczeni Tibor 90" – Pódiumbeszélgetés a PIM-ben

2018. november 7-én, bizonyos szempontból bizarr helyszínen, az irodalom, az írott művészetek fellegvárában, a Petőfi Irodalmi Múzeumban fogadták és köszöntötték tisztelői azt a két jeles szakembert – hosszú életútjuk kerek évfordulója alkalmából –, akiknek életművében éppenséggel az a lényeges elem, hogy – ha különbözőképpen is – amellett tanúskodtak, hogy a dráma, a színjáték igazi médiuma a játék, az előadás, a szín, s kevésbé az írott szöveg. Példaként idézem Kilián István „történetét" egy passióelőadásról, ahol a lejegyzett dialógusban a drámatörténészek oda nem illő szöveget találtak. A professzor fejtette meg a rejtélyt: a diákok a komor előadás alatt sem tagadták meg kamasz voltukat, a keresztfát őrző katona durván megtréfálta a Megfeszítettet játszó társát, aki „kiszólt" a darabból, megfenyegetve a durva viccet elkövető társát. Debreczeni Tibor életművében pedig ott a fordulat, amikor 1957-ben egyetemi karrierje megtörvén, középiskolai tanárként döbben rá: a katedráról az irodalom nyelvén nem szólhat igazat, de a pódium, a diákszínpad alkalmas helye, műfaja az ifjúság és a valóság hiteles szembesítésének.

Kilián István professzor úr 85 éve, 1933 áprilisában, Debreczeni Tibor tanár úr 1928 októberében született. A két életmű közt játékosan szövetet sző két mű is. *Szín – kör – játék.* Ez Debreczeni Tibor első jelentős drámapedagógiai gyűjteményének címe a hetvenes évekből. És: *Szín – játék – költészet.* Ez az öt esztendeje kiadott, Kilián professzort köszöntő ünnepi kötet címe. *Játék és szín*; alighanem ez a két közös szó kulcsszó az életműben – s a beszélgetésben is.

A találkozón engem ért e megtiszteltetés, hogy kérdezzem a vendégeket élettapasztalataikról, szakmájukról a különböző, drámával, színházzal, drámapedagógiával összefüggő kérdésekben az ünnepi program rendezői, az MTA Színház és Filmtudományi Állandó Bizottsága és Drámapedagógiai Albizottsága közössége nevében. Mindkettejüket régóta ismerem. Ők korábban nem ismerték egymást, valahogy úgy, mint Váci Mihály *Mohos favödör* című esszéjének hősei; most találtak rá a közös forrásra, melyből művük merítkezik. (Kiliánt ismertem korábban, apám nagy kedvvel olvasta korai forrásközleményét, a Miskolcon lelt iskoladráma-gyűjteményt, s a professzor egyetemi hallgatóként szerepelt a Menandrosz: *Embergyűlölő* magyarországi ősbemutatóján, a latin szakos pesti egyetemisták Ruszt József rendezte egyetemi színpadi előadásán. A mű nagy jelentőségű az európai drámatörténetben, s ebben az időben lelték meg a papirusztekercset; apám, Trencsényi-Waldapfel Imre e művet fordította frissiben, s méltatta jelentőségét. Debreczeni Tibort pedig a hetvenes évek közepén ismerhettem meg – az úttörők gyermekszínjátszó fesztiváljának voltam az egyik szervezője, ő pedig a legendás Népművelési Intézet felelőseként

képviselte a „szakmát". Jól tudtunk együtt dolgozni a reformokon – ő is így emlékszik Emlékirataiban.)

Az ünnepi emelkedettségű beszélgetésben azért először az életutak különbözősége került szóba. A tanulság, hogy az ünnepeltek közt lévő öt esztendő mekkora különbség a „rájuk mért" élmények intenzitását illetően; hogy különbség van köztük abban is, hogy Debreczeni hitvalló protestáns, Kilián a cisztercitáknál nevelkedett hűséges katolikus; Debreczeni szervező (kovászember – ahogyan egy interjúban mondják róla), előadó- és alkotóművész, a *drámapedagógia* hazai *atyja,* Kilián kutató, tudós, az *iskoladrámák* feltárásának kiemelkedő *pionírja*. Közel hozza őket persze az a tény, hogy az iskoladrámák, tehát a színházpótló, liturgiakiegészítő darabok valóságos tanulási, pedagógiai célok tudatában keletkeztek, akár sajátos elődjeiként tekinthetők a reformpedagógiai, modern drámapedagógiai aktusoknak. S mindketten dolgoztak a felsőoktatásban, tanárképzésben, Debreczeni pályája utolsó szakaszában Nagykörösön, a Tanítóképzőben, Kilián a Miskolci Egyetemen.

Vajon jelent e köztük közösséget, hasonlóságot, hogy mindketten néptanító dédapákat tudnak családfájukban? Debreczeni valóságos tanítódinasztia leszármazottja. Erről is szóltak a beszélgetésben. Bizonyára közös az életútban a trianoni békeszerződéssel határon túlra szakadt „őshaza" – a Debreczenik a szlovákiai, kárpátaljai, ukrajnai Váriban, a Kiliánok a felvidéki Biccsén éltek. Különösen Debreczeni hitvallásában erős máig az elszakadás sokkja. Sajátosnak tekinthető, hogy bár diákéletük fő színtere, Eger és Debrecen több szempontból is külön világ, mégis a haza „keleti fele" dajkálta őket, Kilián a Palócföldet, Debreczeni Szabolcsot tekinti szülőföldjének. Utóbbi profetikus elhivatottságát is innen eredezteti. Jeles tanáregyéniségek formálták őket emberré. Kilián professzor ízesen emlékezik Ágoston Imre Julián atyára, a „reverendás focistára", Debreczeni édesapját, a kisvárdai gimnáziumban őt tanító Margócsy Józsefet s a nagyhatású debreceni professzort, Karácsony Sándort emlegette.

1956 meghatározó élmény volt számukra. Debreczeni számára sorsfordító, hiszen a városi Forradalmi Bizottmányban való részvétele miatt „száműzték" a középiskolába, s mint fentebb írtam, itt ismert rá a színpadról kimondott igaz szó erejére. (Sajátos, hogy pályája második fordulata lesz az, amikor a diákszínjátszást „takarítja ki" félelmében a politika a hatvanas évek végén – hiába küzd érte a mozgalomszervező. Ez után a „második kiűzetés" után talál rá a gyerekkorosztályra, s lesz a drámapedagógiai mozgalom megalapítója. Kilián ezalatt parókiák padlásait, pincéit bújja tanítványaival, s drámai emlékek sokaságát leli a porosodó kéziratok közt, feltár, fordít, kiad.

Csokonai Vitéz Mihály állócsillag pályájukon. Kilián professzor első debreceni múzeumi munkája egy Csokonai-kiállítás (*Csokonai boldog napjai* címmel ír a szomorú öregdiákról). Debreczeni a reformpedagógusok hősi ősét leli a kicsapott debreceni – a Nagyeredőn diákjaival pipázó, forradalmárlelkületű – diákban, a Csurgón harsány diákelőadásokat szervező ifjú tanárban. Nem véletlen, hogy az ő munkáját Csokonai nevével fémjelzett díjjal ismerik el.

Amíg Debreczeni színjátszó fesztiválokat szervez, drámapedagógus-tanfolyamokon hirdeti az újat, Kilián is eleven szóra bírja a kéziratokat. Élére áll a Schola Ludens mozgalomnak, melynek során diákok mutatnak be egykori iskoladrámákat.

Itt kell említeni, hogy Kósa Vilma és Jakab Viktória férjük támogatói, részeseik sikereiknek (és persze gondjaiknak is).

Fontos közös vonás mindkettejük szakmai hitvallásában a folklórhoz kötődés, a folklorizmus. Debreczeni korábban azt igazolta, hogy a népi gyermekjátékok kincsestárában fellelni jóformán minden olyan gyakorlatot, etűdöt, melyet az atlanti drámapedagógiában a jeles szakemberek kikísérleteztek, formába öntöttek, Kilián pedig a népi színjátékig vezeti kutatásait. Legutóbbi, 2018-as kötete is erről szól. A csaknem ezer oldalas könyv címe: *A karácsonyi ünnepkör színjátékai Magyarországon (11–18. század)*.

Megfáradtan? Az öregkor kihívásaival küzdve? Dehogy. Munkakedvvel, küldetéstudattal. Babitscsal szólva: „míg az égi és ninivei hatalmak engedik."[1]

Takács Géza: Tűnődések, találkozások II.

Egy kislány acélkarmaira utaltam legutóbb, hogy miként képes foglyul ejteni a családját, mindenekelőtt az édesanyját.[2] Átvette otthon a parancsnokságot, miközben az iskolában éveken át kiválóan működött és együttműködött, míg egyszer aztán ott is dacolni támadt kedve, és iskolafóbiája támadt, alighanem önerőből. Ebben kellett volna tanári segítség, de végül nem lett belőle semmi, mert jöttek a pszichológusok (akik bizonyára komoly terápiát dolgoztak ki, s csak remélhető, hogy az majd segít is). A tanári program ott akadt el, ez volt az akcióterv, hogy a kislányt haza kellett volna kísérni a különóra keretében, majd elémenni, és az órát sétálással összekötni, mert egyébként nem volt hajlandó két utcát gyalog megjárni, valakinek a felnőttek közül vinni-hoznia kellett őt autóval.

Mennyivel más ez, mint a nála csak egy-két évvel idősebb Greta Thunberg „iskolakerülése", világgal való dacolása. Holott talán ugyanaz a lelki forrása. Greta elmondta az ENSZ klímakonferenciáján tartott sajtótájékoztatóján, a lengyelországi Katowicében tavaly decemberben a Kommunista kiáltvány aktuális verzióját: Világ gyermekei, egyesüljetek a felnőttek végtelen önzésével és vakságával szemben, hogy holnap is emberi életet élhessünk! „Miért kell tanulnunk egy olyan jövőért, ami lehet, hogy el sem érkezik?" A klímaváltozás elleni harcának, péntekenkénti demonstrációjának (Fridays For Future) a svéd parlament előtt – egészen addig folytatja, míg Svédország nem csökkenti évi 15 százalékkal a szén-dioxid-kibocsátását – nagy a nemzetközi visszhangja, és hatására komoly diákfelvonulások voltak világszerte. Nem tudom, szóba hozták-e nálunk az iskolákban osztályfőnöki, biológia- vagy földrajzórán. Nem tudom, akadtak-e diákközösségek, akik felfigyeltek Greta Thunberg segélykiáltására. (Nem találtam nyomát.) Mely ráadásul személyes életében is radikális (fogyasztáskritikus) magatartásváltozással járt. Engem a svéd klimaaktivista Greta története meg is rettent, miközben meghat (és felnőtt gyávaságaimra, megalkuvásaimra figyelmeztet). Megrettent, mert a gyermekek forradalmának nyilván éppen a gyermekek volnának az áldozatai. Ahogy a vegán étrend és értékrend szerint élő, Asperger-szindrómáját vállaló Thunbergre sem tudok nem áldozatként gondolni.

[1] A válaszok részletei egyébként jól követhetők Debreczeni Tibornak magánkiadásban nemrég megjelent *Forró székben* című önéletírásából, ill. a hivatkozott *Kilián Emlékkönyv*be foglalt részletes életútinterjúból. (A Szerk.)

[2] Tűnődések, találkozások I. *Új Pedagógiai Szemle,* **68.** (2018), 9–10. sz., 143. Link: http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tunodesek-talalkozasok-i

És mennyivel más történet ez, mint Nagy Blankáé, a hazai politikai demonstrációk ifjú hősnőjéé, holott nyilvánvaló ezúttal is a rokonság, és nem is csak a lelki források tekintetében, hanem a nyilvánosság vállalásában, a nyilvánosság előtti szerep révén való ismertségben, kiválósággá válásban. Csak hát a kiskunfélegyházi diáklány a verbális agresszió férfimintáját vette át, és tette női önmaga révén különlegessé, extra teljesítménnyé, de ettől persze még semmivel sem tartalmasabbá vagy értékesebbé. Lázadása épp önmagát semmisítette meg. Féltem őt is, és félek is tőle. (És gondolunk-e az iskolájára, az osztálytársaira, a szüleire, a barátaira? A városára? Ők most híresek? Merjenek fanyalogni, merjenek lelkesedni?)

Mielőtt az volna a látszat, hogy a magyar lányokkal kapcsolatban aggodalommal volnék tele, ez korántsem áll, mesebeli teljesítmény várható a női oldalról, nem abból a táborból, amelyik a férfi értékrend szerint akar női egyenjogúságot, hanem abból a női társadalomból, amelyik a női princípium kiteljesedését műveli magától értetődően mindenütt, épp úgy pl. a zenében, ahogy a bölcsességben és a mindennapiságban is. Tudományos és innovációs középiskolás verseny diákpályázatait olvasva lelkesít a lányok térfoglalása, ahogy tanárként is felejthetetlen élmény volt a női megértés megnyilvánulásaival legyőzni férfi tanári, kissé lineáris logikámat.

***

Az öt lengyel lány, akik egy szabadulószobában égtek meg. A szabadu-lószoba egy garázsból volt átalakítva. Ez volt a születésnapi ajándék. Több száz szabadulószoba van Lengyelországban. Nyilván Magyarországon is. A szabadulószoba látszólag a modern pedagógia játszótere, gyakorlóterepe: kreativitást, együttműködést, hatékony cselekvést, jó kommunikációs készséget, döntésképességet kíván. Amúgy játék a szorongással, a klasztrofóbiával, önfeledt szórakozás, kacérkodás a halálfélelemmel.

***

Alább költeményként is olvasható töredékek következnek a mai tizenéves lányok legkedveltebb írónőjének legújabb regényéből. (*Leiner Laura: Maradj velem – Iskolák versenye*) Mint magyartanár megpróbáltam elolvasni, kíváncsiságból és kötelességből. Hogy milyen is a mai lányregény, miféle segítséget, útmutatást adhat a mai pedagógiának. Hamar feladtam, meghátráltam. Ki kellett menekülnöm a szövegből. Emlékeztetőül kiemeltem gyöngyszemeket az elolvasott első néhány oldalból. És meglepve láttam, hogy valamiféle művé olvadtak összse: tiltakozássá a nyelv védtelenségéről és kiszolgáltatottságáról (s egyúttal vallomássá az ifjú női lélek elhagyatottságáról.)

„ahol az érzelmek dominálnak, ott mindig nagyon sok a sebesült"
„feszülten megnyalta kicserepesedett ajkát"
„a könnyeimen át nézve az esőn keresztül"

„eloszlattam a súlyomat úgy, hogy a legkevésbé erőltessem a megrándult bokámat"

„ködként oszlott szét a szemem előtt"

„egy álom, amiben keveredik a legnagyobb vágyam a kegyetlen valósággal"

„nehogy kizökkentsem a monotonitásból a neszezésemmel"

„az eredeti célomnak megfelelően a medence felé fordultam, és a pulcsim cipzárját felhúzva, magam előtt összefont karral megborzongtam a csípős júniusi hajnalon

és csak úgy ültem ott, a vizet bámulva, aminek felszínén fodrokat képezett az enyhe szél”

„A gondolataim egymást váltották, összevissza csapongtak, de egyiknél sem ragadtam meg, csak hagytam, hogy villámként cikázzanak át az agyamon. Átpörgött a fejemben az elmúlt napok összes eseménye, azóta, hogy eljöttünk a versenyre.”

„talán fel sem fogtam, hogy az ártatlannak tűnő verseny valójában milyen mély érzelmeket vált majd ki”

„az életben minden, ami jó, végül veszteséggel zárul majd”

„fülem mögé tűrve egy hajtincsemet sóhajtva megráztam a fejem”

„az egyetlen gyengeségünk felütötte a fejét, és mint valami elfertőződött seb, mélyről terjed”

Az írónőnek 14 év alatt huszonöt könyve jelent meg, a Szent Johanna Gimi című kilenckötetes sorozatával lett népszerű. A lányok körében kultusza van, február 17-én volt a 15. SZJG (*Szent Johanna Gimi*) találkozó, hétórás programmal, ezen belül egy teljes óra a fényképezésre volt szánva, hiszen minden olvasója szeretne Leiner Laura mellé ülni. Nyilvánvaló, sok ezer lány kezdett el könyvet olvasni Leiner Laura művei kedvéért.

„Csak annyit mondhatok, szinte hasztalanul, hogy fiúk-lányok, zöldek, pirosak, feketék és minden versenyző a láthatáron, én veletek maradok, ti pedig maradjatok velem. Légy szíves ↑ Az egyik szemem sír, a másik nevet, mert nem hiszem el, hogy már csak egy rész van ebből a kreatív és egyedi csodából.” (Egy kommentből)

„– Fiúk is szoktak SzJG találkozóra járni? – Előfordul, hogy egy-egy fiú is eljön, ők viszont remekül járnak, mert több száz lánnyal töltik a napot.” (A meghívóból)

(Azt hiszem, Sárbogárdi Jolán, Leiner Laura irodalmi nagynénikéje most boldog lehet, unokahúga sikerét látva.)

2019. február 18.

Sáska Géza: Csákó Mihály, a közéleti szereplő, az oktatás kutatója és a tanárember (1941–2019)

Csákó Mihály, vagy inkább Misi, ahogy mindenki szólította, a kelet-európai értelmiségiek jellegzetes útját járta, ahol a társadalom problémái iránti fogékonyság, az analitikus tényfeltárás igénye elegyedett a bajok orvoslásának eltökélt, de higgadt vágyával. A tudós és a mozgalmi-közéleti-politikusi szerep keveredése vidékünkön sohasem teremt szürke és egysíkú életet. A margóra szorulás és a központba emelkedés hullámverésében neki is többször volt része. Az apály és a dagály időszakaiban elért eredményei nagyságát és jelentőségét mi más, mint a változékony politikai viszonyok közepette intézményesült szakmai közélet befogadó, vagy éppen elutasító magatartása adja meg.

A változó lehetőségek között élni többnyire egy majdani állapotra való tudatos felkészüléssel jár. Misi is tudta, hogy a kedvező időszakban mit kell tennie: a jószerével informálisan szerveződő (oktatás)

szociológia intézményesítésén dolgozott, hogy a terület mind nehezebben visszaszorítható diszciplínává váljék. Jól ismerte a nyugat-európai mintákat; az oktatásszociológia intézményi hátterét ezek alapján építette fel. Misi alapította meg és hosszú éveken át vezette az ELTE Társadalomtudományi Kar elődje, a kari jogú Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet oktatásszociológiai szakirányát, és később az Oktatás- és Ifjúságszociológiai és Továbbképző Központot. Nevéhez kötődik az MTA Oktatásszociológiai Albizottság létrejötte is, amit haláláig vezetett.

Életművének jelentőségét persze az idő fogja mérlegre tenni, a jövő valójában azokon múlik, akiktől a Facebookon búcsúzott el: barátaitól, harcostársaitól és főként a fiataloktól, a tanítványai széles körétől, akik ápolhatják emlékét és tovább építhetik szellemi örökségét.

Szerette a fiatalokat, a gyerekeket, mert bennük látta a demokrácia építőit és védelmezőit. Mint oly sok, a történelmet ismerők korosztályához tartozó kelet-európai, ő is mérsékelten bízott az államban, inkább az alulról szerveződő mozgalmak erejében hitt. Az államérdeket többnyire másodlagosnak tekintette, figyelme főként az olyan autentikus szerveződések felé fordult, amelyekben az emberek az általuk átélt problémák megoldására vállalkoznak. Talán éppen ezért vállalta örömmel a bölcs és türelmes mentor szerepét a Független Diákparlament létrejöttében, működésében, és osztozott hullámzó sikereiben.

A politikai szocializáció kutatásából származhatott az a felismerése, hogy a demokrácia iránti elkötelezettség kialakulásában nem az iskola, nem is a család, hanem a kötetlen mozgalmi élet a döntő, s e felismerés szerint is élt. Természetesen tudta, hogy az, ami a magafajta ember számára fontos érték, a tekintélyelvű, totalitárius rendszerek működtetői szemében semlegesítendő veszélyt jelent.

> az alulról szerveződő mozgalmak erejében hitt

Misi is, mint az oktatáskutatók többsége, az oktatási rendszer teljességében is az egyes gyerekeket látta, akiknek a különböző irányokba vezető sorsából tevődik össze a társadalom szerkezete, az élet minősége. Ez az attitűd volt az egyenlőtlenségek és a tekintélyelvű, totalitáriánus politikai berendezkedés elleni fellépésének egyik meghatározó sarokpontja. A gyerekekre, a fiatalokra, a majdani felnőttekre épített. Talán késői gyerekeiben látta a jobb jövőt, amit nem is magának szánt. Nemcsak tudásával, hanem magatartásával, lényével is hitelesítette az általa képviselt szocializáció lényegét. A Független Diákparlament egyik képviselője búcsúszavaival: „2014-ben kutatóként, egyetemi docensként látogatott meg minket legelső ülésünkön, de hamar a legbölcsebb barátunkként tekinthettünk rá. Példamutatásával emberségre, toleranciára, méltóságra tanított minket."[3]

> hamar a legbölcsebb barátunkként tekinthettünk rá

Misit egy rendes kommunista család indította el, apja a Bőrös Szakszervezet egyik vezetője, anyja pedig a Kommunista párt belső ügyei – az elhunytak ügyeinek – tapintatos és rendkívül kedves intézője. Misi mindig is jó magaviseletű, eminens tanuló volt. A szülők külön nyelvórákra járatták, minden feladatot tisztességesen

[3] [A személyes hangú megemlékezést a szerkesztőség látta el lábjegyzetekkel.] Gyetvai Viktor megemlékezése. https://civilhetes.net/csako-mihaly-1941-2019-emlekere.

Jávor István fotója

megoldott, az iskolája okkal volt büszke rá. Aligha volt kétséges, hogy gimnáziumban tanul tovább, s innen az útja nyílegyenesen az egyetemre vezet. 1964-ben végzett magyar és filozófia szakon. Ott is maradt tanársegédnek az ELTE Filozófia tanszékén. Ennek a szépreményű és megbízható, sötét öltönyt viselő, világos ingű, nyakkendős, gondozott hajú, szorgalmas fiatalembernek – ekkor még – nem sok köze volt az évfolyamtársaiból kikerülő „Lukács-óvodához" és a köréjük szerveződő későbbi ellenzékiekhez (az ismertebbek közül *Bence Györgyhöz, Hamburger Mihályhoz, Ludassy Máriához, Kis Jánoshoz, Kovács Andráshoz, Radnóti Sándorhoz*).

A véletlen vagy a kelet-európai végzet azonban megfordította a sorsát. Miként Misi élete történetét elmesélte,[4] ösztöndíjjal nyelvet tanulni és kutatást folytatni ment Nancybe, ahol őt is ott találta az 1968-as baloldali robbanás. Franciaországban hagyta az öltönyét, és hosszú hajjal, szakállal, pulóverben jött haza, s megjelenésének évtizedekig álladó eleme lett a képen is látható nyakék, a *Percz János* készítette „lányka", amelyet Peti fia visel mostantól. Új életet kezdett, új társsal, a korán elhunyt, megkerülhetetlen munkásságú kisegyházkutató *Horváth Zsuzs*ával.

Miközben nyugaton a spontán baloldali mozgalmak éve volt 1968, ugyanez az év Kelet-Európában a szovjet típusú állami erőszak jegyében telt el. A Varsói Szerződés csapatai ekkor verték le az „emberarcú szocializmus" kísérletét, a prágai tavaszt Csehszlovákiában. (E sötét árnyék a magyarországi szocialista piacgazdasági reform indulására is rávetült.) Kelet és a Nyugat egymással szöges ellentétben álló politikai értékrendjének és gyakorlatának kézenfekvő összevetéséből adódott a kommunista – vagy, ahogy Sztálin után mondták: „a létező szocialista" – államrend (de nem a baloldali gondolat) iránti bizalom végleges elvesztése. A kommunista politikai berendezkedés alternatíváját az önszerveződő mozgalmakban találta meg.

> ugyanez az év Kelet-Európában a szovjet típusú állami erőszak jegyében telt el

Egyetemi doktori dolgozatát az elismert, Magyarországon azonban ekkor még szinte ismeretlen *Claude Lévi-Strauss* antropológus, (vallás)etnológus szociológusról, a strukturalista mozgalom meghatározójáról írta; munkája a nancy-i diplomáján (Diplôme d'études supérieures européennes) alapult. Nem könnyű feladat Lévi-Strauss munkásságát a marxizmushoz illeszteni. Az antropológia, a vallásszociológia eltérő mértékű rosszallást váltott ki az állami ideológiai irány iránt mélyen elkötelezett filozófia tanszék konzervatív köreiből.

[4] A beszélgetésre 2017. október 12-én került sor a Wesley János Lelkészképző Főiskolán. A kérdezők *Sík Domonkos* és *Nagy Péter Tibor* voltak.

1971-ben a kétfrontos harc jegyében, ma már jószerével ismeretlen ideológiai bűn, a baloldali elhajlás vádja alapján tanácsolták el Misit az egyetemtől. Ugyanis *Hamburger Mihály*al együtt a marxizmus oktatásának újbaloldali koncepciójával álltak elő.

a baloldali elhajlás vádja alapján tanácsolták el

Abban az időben igen erősen élt a pedagógia hatékonyságába vetett hit. Nevezetesen abban, hogy az egyetemi oktatók képesek a diákság gondolkodását, attitűdjét véglegesen kialakítani. Ebből a feltételezésből egyenesen adódott, hogy a károsnak ítélt nézetek képviselőit a hallgatóktól minél messzebbre tereljék, vagy tudományos intézetekbe, vagy még oda se. A jobboldaliság, revizionista elhajlás vétke miatt Rendőrhatósági Felügyeletet (REF) kapó *Kovács András* – ma már nemzetközi hírű szociológus – a diplomája megszerzése után a politikai szocializáció tekintetében veszélytelen helyen, egy könyvkiadóban találta magát. Ugyanebben az évben Misit az egyetemről az MSZMP Központi Bizottsága Társadalomtudományi Intézetébe zsilipelték, *Gazsó Ferenc* csoportjába, ahol *Liskó Ilonáv*al együtt kezdte el a szakmunkástanulókat érintő vizsgálatot 1972–73-ban, az első ilyet Magyarországon. Gazsó formálisan volt a kutatás vezetője.

a hatvanas években nyár felé tetőzött az ifjúsági probléma

Ha máshonnan nem, *Berényi Géza* és *Cseh Tamás* dalából ismerős lehet a gunyoros sor: „*a hatvanas években nyár felé tetőzött az ifjúsági probléma*”,[5] amit a hatalom gyakorlói részben a nyugat-európai eredetű életmód, kultúra követésében véltek – nem is alaptalanul – megtalálni, részben a fiataloknak a szocializmus ígérete iránti közömbösségével magyaráztak.

1973-ban fogadták el az országos középtávú ifjúságkutatási tervet, aminek kiemelt témája „a munkássá válás folyamata és társadalmi mechanizmusai” volt.[6] Voltaképpen az uralkodó helyzetűnek deklarált munkások-parasztok szocialista országában a társadalmi osztályba kerülés (politikai) szocializációs mechanizmusának a feltárása volt a feladat.

A vizsgálat megerősítette, hogy a gazdaság és a szocialista társadalom távlati perspektívájához nem túlzottan illeszkedik a szakmunkás-újratermelés mechanizmusa. Megállapították, hogy az általános iskolában végzettek fele lesz szakmunkástanuló, akiknek a családi szocializációs háttere megnehezíti a nagyipari kultúra befogadását, továbbá – mint a szerzők írják – „az általános iskola sok esetben tudatos szembenállássá változtatja a tanulóiban szubkultúrájuk különbözőségeit az iskola kultúrájától, s azokat irányítja a szakmunkásképzés felé, akik ezt az utat a tanulástól való megszabadulás áhított lehetőségeként látják”.[7] Mindeközben a többéves képzés után a szakmunkás végzettségűek tömege az iparban csupán mechanikusan ismétlődő, rövid betanítási időt igénylő munkát végez. Ez a felmérésekkel és interjúkkal feltárt realitás igen messze állt a tudományos-technikai fejlődés kitűzött céljaitól.

[Húsz évvel később, már a tudományos-technikai prognózis összeomlása

[5] https://csehtamasarchivum.hu/dal/classic/hatvanas-evek
[6] http://real-j.mtak.hu/1659/1/TARSTUDKOZL_1974.pdf
[7] Gazsó Ferenc, Csákó Mihály és Liskó Ilona (é. n.): *A szakmunkásképzés néhány társadalmi összefüggése.* Társadalomtudományi Intézet

után, 1992/93-ban *Benedek András*, a Kisgazdapárti vezetésű Munkaügyi Minisztérium államtitkára segítette Misit és Liskó Ilonát ahhoz, hogy a megváltozott körülmények között ismét kutassák a szakmunkástanulók világát. A kapitalista fordulatot Misi magyarázatot keresve, Liskó Ilona csalódottan fogadta. Az állam nélküli szocializmust várták, vele együtt a szocialista piacgazdaságot, az önigazgató gyárakat, iskolákat, kórházakat. A tantestületektől és az általuk szabadon választott igazgatóktól remélték az egyenlőtlenség csökkentését, megszűnését, a szakmunkások felemelkedését.[8] A vizsgálatot ez az attitűd hatotta át. A szerzők rezignáltan mutatták ki, hogy a nagyipar elporladása, a növekvő munkanélküliség és a tanműhelyek bezárásának éveiben a szakmunkástanulók továbbra is a társadalom legalsó rétegét képviselik, a helyzetük nem, csak a lakosság iskolázottsági szintje emelkedett az eltelt 20 év alatt. Az általános iskola szocializációs szerepe a szakmunkássá válásban – iskolai autonómia ide vagy oda, teszem hozzá – jottányit se változott.]

> e felmérés folyamata közben építették fel a szociológiai kutatás módszertani kultúráját, hiszen nem volt kitől megtanulniuk

Misi és Liskó Ilona a ’70-es években e felmérés folyamata közben építették fel a szociológiai kutatás módszertani kultúráját, hiszen nem volt kitől megtanulniuk. Az adatok statisztikai elemzését még a számítástechnikai forradalom előtt, Texas Instruments Scientific Calculatorral végezték. Egyenként kellett a számokat bepötyögni a gépbe, hogy adatokká váljanak, s a géppel el lehetett végezni a legegyszerűbb statisztikai vizsgálatokat. Ez a feladat Misi habitusához pontosan illett, napokon keresztül a tenyérnyi gép fölé hajolva bányászta az adatokat, és precízen vezette a kutatási naplót. A monotóniatűrés képessége, az alaposság, az eredmények többszörös ellenőrzésének kötelezősége, az összefüggések körültekintő feltárásának igénye, a hihetetlen precizitás Misi megbízhatóságot sugárzó lényegéből fakadt.

> napokon keresztül a tenyérnyi gép fölé hajolva bányászta az adatokat

A hetvenes évek végéig tartott a „Társtud”-ban a szociológiai kutatás intézményes lehetősége. Misi ekkor már a rendszer nem hivatalos ellenzéki körének tagja. Terjesztette a *Beszélő*t, ha jól tudom, írt is bele. Amikor a nyolcvanas évek elején Bence György kézenfekvő okokból javasolta, hogy az ellenzéki társadalomkutatók vizsgálják a magyarországi társadalmi mozgalmakat, Misi az otthonában hetente tartott szemináriumnak adott helyet, miképpen egyéb ellenzéki élű intellektuális összejöveteleknek is. Ő is aláírója volt a magyar Charta ’77 nyilatkozatnak, melyben mintegy 250 hazai értelmiségi arra kérte *Kádár Jánost* 1979-ben, hogy lépjen fel a cseh ellenzék hat bebörtönzött vezetője, köztük a későbbi köztársasági elnök, *Václav Havel* szabadon bocsátása érdekében. A retorzió – noha nem volt olyan kemény, mint Csehszlovákiában –, nem maradt el: Misit is, mint másokat, 1980-ban állásvesztésre ítélték.

Az ellenzéki válasz a „MUKI” (Munkaközvetítő Iroda) vagy más olvasatban Munka Után Kutató Intézet – tréfás változat szerint KUKI (Kirúgottak Után Kutató Intézet) – megteremtése volt, ami

[8] http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-valosag-kutatoja-lisko-ilona-1944–2008

elsősorban az ellenzékkel szimpatizáló körnek igyekezett szellemi segédmunkákat (fordítás, kódolás, gépelés stb.) szerezni. Hamburger Mihály ötlete alapján a MUKI először 1980 augusztusától Kovács András lakásának cselédszobájában működött, majd átköltözött Misi és Horváth Zsuzsa lakásába. A rendőrséggel vetettek véget e szolidaritási tevékenységnek. 1981 őszén elvitték az iroda teljes kartotékanyagát, a munkalehetőségek és -igények regisztrálását, de ahogy Misi elmesélte, a kettőjük kutatási dokumentumaihoz nem nyúltak.

A hetvenes évek elejének újabb és kényszerű pályakorrekciójára visszaemlékezve mondta, hogy „Eszem ágában nem volt szociológusnak lenni. Én filozófiát tanultam és kétségtelenül társadalomfilozófiával foglalkoztam, és egyre inkább az emberi cselekvés meg ilyesmik érdekeltek. Botcsinálta szociológus lettem."[9] A nyolcvanas évek elején, noha magát kesernyésen szabadúszó szociológusnak tekintette, az állástalansága egy kevesek által művelt terület, a számítástechnika felé terelte. Felsővezetői számítástechnikai oklevelet szerzett, s a KSH SZÁMOK[10]-nál dolgozott. Később, már a szovjet típusú szocializmus végnapjaiban a kérdőíves vizsgálat feldolgozása során szerzett statisztikai tudása, valamint az oktatás iránti érdeklődése vezetett az Oktatási Minisztérium pályázatának elnyeréséhez, meg talán az is, hogy ebben az időszakban nagy volt az eszmei jövés-menés a „disszidensek" és az állami alkalmazottak között; így *Az iskolaszámítógépesítés szociológiai problémái* című tematikai kutatást vezette 1985-től.

az állástalansága egy kevesek által művelt terület, a számítástechnika felé terelte

A rendszerváltás első perceitől Misi már újra a közéletben találta magát. 1988-ban bábáskodott a TDDSZ (Tudományos Dolgozók Demokratikus Szakszervezete) születésénél, az elnökség tagja lett. A Független Szakszervezetek Demokratikus Ligájának – aminek a TDDSZ is tagja volt – a kezdetektől fogva az egyik vezetője, ügyvivő testületének tagja, majd nemzetközi osztályának vezetője is volt. A Liga képviselőjeként mint megfigyelő, részt vett az Ellenzéki Kerekasztal (EKA) munkájában. (Az EKA azon dolgozott, hogy a hatalmat gyakorló Magyar Szocialista Munkáspárt ne tudja különalkukkal megosztani az ellenzéki csoportokat.)

A politikai és a szakmai szerepek átfedése természetes volt Misi életében. 1988-ban – amikor lehetővé tették a különféle szervezetek létrejöttét –, alapító tagja volt a Magyar Szociológiai Társaságnak, melynek 1999 és 2001 között elnöke, illetve alelnöke, s azóta folyamatosan elnökségi tagja volt.

Voltaképpen a politikai fordulat nyitotta meg előtte (is) újra a tudományos pályát. Korábban fel sem merülhetett, hogy ő vagy kutatótársa (Liskó Ilona) tudományos fokozatot nyerjen, miután 1980-ban eltanácsolták őket a pályától, de 1991-ben már lehetőség nyílott arra, hogy megvédjék az 1973-as szakmunkásvizsgálat eredményeire épülő kandidátusi disszertációjukat.

A politikai fordulat mértékét mi sem érzékelteti jobban, mint hogy a Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetet két korábbi üldözöttnek állást adott: *Solt Ottiliának* és Misinek. Ottilia továbbment, Misi

[9] A 20. Század Hangja Archívum és Kutatóműhely interjúja. A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézetében 2009 tavaszán életre hívott műhely a magyar kvalitatív társadalomkutatások örökségét gyűjti és teszi kutathatóvá.

[10] Számítástechnikai Oktatási és Tájékoztatási Központ

azonban maradt, olyannyira, hogy immár tudományosan minősített kutatóként az Intézet igazgatója lett 1992 és '94 között. Elmondása szerint a korábbi vezető, az igen jó politikai érzékű *Huszár Tibor* kérte fel e tisztség betöltésére.

A Szociológiai Intézeti évek legelejétől kezdve Misit a tizenévesek politikai szocializációjának kutatása foglalkoztatta. A külső szemlélő előtt a kutatás legelőször hallgatói gyakorlatnak indult, ami részben igaz. Valójában – mint Misinek a Liskó Ilonáról írott nekrológjában[11] olvashatjuk –, Liskó Ilona mint Misi egyik órájának helyettesítője, a rá oly jellemző aktivista attitűddel tüzelte fel a hallgatókat, hogy a tanítványok beszéljék rá Misit egy hallgatói kutatás megszervezésére, hogy abból tanulják a szociológiát. A hallgatók fellelkesültek, és valóban ezzel fogadták. Ők javasolták – a kor szellemének megfelelően –, hogy arról próbáljanak megtudni valamit, milyen összefüggés van a kortárskapcsolatok és a politikai érdeklődés alakulása között.

Voltaképpen egyfajta „learning by doing" kezdődött, de nem egészen. „Kemény munkámba került visszatartani őket attól – írja Misi –, hogy azonnal a terepre rohanjanak, és rávenni őket, hogy még egy félévet azzal töltsenek a tanteremben, hogy kidolgozzunk egy koncepciót, egy kutatási kérdést, elméleti változókat, azokat operacionalizáljuk, majd – végre! – kérdőívet szerkesszünk, és elkészítsük a mintavételi tervet." A megfontolt fékezés mestere volt.

Végül is 1991-ben, 1994-ben, 1998-ban, 2002-ben, 2006-ban és 2008-ban kezdetben fővárosi, majd bővülő mintákkal, hasonló kérdőívekkel vették fel a politikai szocializációs adatokat a hetedikesek körében. Ez a kutatássorozat lett az ELTE szociológus hallgatóinak egyik biztos pontja a tantervben előírt szakmai terepgyakorlat teljesítéséhez. A politikai szocializáció kutatásban 1994-tól haláláig intenzíven vett részt a nagyszerű *Szabó Ildikó*, *Murányi István*nal és *Sík Domonkos*sal együtt. Közösen egyedülálló idősoros adatbázist hoztak létre.

Misi 68 évesen lett docens a Wesley János Főiskolán, s méltán nagy megbecsülésnek örvendett. Oktatásszociológiát tanított haláláig.

Mindemellett szakmai útjának fontos állomása kötődik az *Educatio* című lap szerkesztőbizottságában végzett munkájához, az általa összeállított tematikus számokhoz, a lapban megjelent tanulmányaihoz, de nemcsak ezekhez. Ismeretes, hogy a lapot a szerkesztőbizottság ténylegesen maga állítja össze: minden egyes lapszám egyfajta alulról szerveződő, kollektív munka eredménye. Hosszú éveken keresztül az alapító főszerkesztő *Kozma Tamás* koordinálta a bizottság munkáját, 2009–2013 között Misi, *Fehérvári Anikóval* együtt, főszerkesztő-helyettes lett, majd haláláig a szerkesztőbizottság elnöke, Anikó pedig a főszerkesztő. Misi rendkívüli érzékkel tartotta össze a népes bizottságot, a viták tárgyszerű, célirányos és kedves vezetésének a nyoma, eredménye minden egyes lapszámban érzékelhető. Ritka az ilyen erény.

Az utolsó megjelent lapszámot, a francia diákmegmozdulás ötvenedik évfordulójára kiadott *1968*-at *Bajomi Iván*nal együtt szerkesztette.[12] Ezzel a tematikus számmal zárta le Misi azt az ívet, amely az élete fordulópontját jelentő Nancy-ból indult, a lapban megidézett 1968-ban.

[11] http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-valosag-kutatoja-lisko-ilona-1944–2008
[12] https://akademiai.com/toc/2063/current

SZERKESZTŐI JEGYZET

November és december eleje évek óta hagyományosan a neveléssel kapcsolatos konferenciák időszaka. Idén is volt tíznél is több, vidéken, illetve a fővárosban. A konferenciák témái változatos mintázatot mutatnak: így az egyik tanácskozás fókusza a tanárok digitális együttműködése és hálózatba szerveződése[1] volt, egy másiké pedig alapvetően pszichológiai megközelítésben a nevelési-oktatási intézményi dolgozók regenerálódásának kérdései.[2] Egy budapesti – az Oktatási Hivatal által koordinált – rendezvényen az iskolafokozatonkénti pedagógiai átmenetek problematikája állt középpontban.[3] Szombathelyen a résztvevők az aktuális szakértői feladatok kérdéskörét vitatták meg,[4] Esztergomban pedig a tanítóképzés és a pedagóguspálya időszerű problémái fogalmazódtak meg.[5] A *Mentés Másként* címet viselő konferencián a hazai és határon túli történelemoktatás előtt álló kihívások számbavételére került sor.[6]

A konferenciák közül a XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia (november 8–10. ELTE PPK) természetes módon emelhető ki, már csak a résztvevők sokasága és a hagyományosan magas szakmai színvonal miatt is. Ebben az évben a központi cél a kutatási sokszínűség, az oktatási gyakorlat és az együttműködés (kollaboráció) különböző formáinak bemutatása volt. Lapunk szerkesztői is szívesen részt vettek volna az ott folyó diskurzusokon, de sajnos nem sikerült térítésmentes „szabadjegyet" kapnunk, így csak a szervezők által készült beszámolót (Fehérvári Anikó és Széll Krisztián írása) tudjuk majd közölni következő lapszámunkban, és sajnálatosan nincs módunk a konferenciáról saját reflexióval élni.

Magam több konferencián vettem részt különféle szerepekben, és összességében az volt a benyomásom, hogy a szakmailag nívós programokban nem jelent meg kellő súllyal a gyermekek eredményes fejlesztésére koncentráló nézőpont. (Mostani lapszámunkban viszont hangsúlyosan jelen van a gyerekekre koncentráló pedagógia.) A pedagógiai fejlesztések és a gyerekek világa közötti ellentmondásra egyébként a hajdúszoboszlói Köznevelés, Szakképzés, Pedagógusképzés, Innováció – XX. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia zárszavában is utaltam. Az alábbiakban az ott elmondott gondolataim szerkesztett (és rövidített) változatát adom közre azzal a céllal, hogy a gyerekek eredményes fejlesztésével kapcsolatos aggodalmaimat széles körben megosszam.

„A megnyitón hallhattuk, hogy több mint 1200-an jelentkeztek a SULISZERVIZ által szervezett huszadik, jubileuminak tekinthető konferenciára. A háromnapos rendezvényen részt vett az oktatáspolitika szinte minden meghatározó szeplője (államtitkárok, helyettes államtitkárok, elnökök és főigazgatók), közel húsz plenáris előadásra került sor, és tizenhárom szekcióban zajlottak workshopok, ahol a különböző új fejlesztéseket, innovációkat ismerhettünk meg. Mindezt jól kiegészítették azok a tananyagfejlesztéssel kapcsolatos kiállítások, amelyeket itt az elmúlt napokban láthattunk. Imponálóak a számszerűsíthető adatok, amelyek azt sugallják, hogy az elmúlt

[1] http://digitalispedagogus.hu/
[2] http://pedagoguskepzes.hu/
[3] https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/budapest/opn_osszefoglalo2018
[4] https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/zalaegerszeg/zalaegerszeg_rendezvenyek?printMode=true
[5] http://tantrend.hu/hir/tanitokepzes-es-pedagoguspalya-aktualis-kerdesei-es-kihivasai
[6] http://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/program/22/

időszakban számos országos és helyi szintű innováció valósult meg.

Mindez hangsúlyosan azt sugallja, hogy egyre jobban teret nyert a tevékenységalapú és tanulóközpontú, továbbá felhasználóbarát megközelítés. Mindezek mögött ezernyi jó szándék, jóakarat is azonosítható. E sok pozitívum mellett ugyanakkor óhatatlanul megfogalmazódik a kétely, amely minden szakmai és tudományos eredmény egyik legfontosabb kísérőjelensége. Az előbbiekben Csapó Benő a konferenciára vonatkozóan azt idézte József Attilától, hogy „Húsz esztendőm hatalom". Nekem egy másik gondolat villant be a fiatalon elhunyt költőtől: „Gyémánthegyen állunk / De zsebünkben kavicsok vannak."

A konferencia egésze arról győzött meg, hogy egyre jobban érvényesülnek a kutatásokban és fejlesztésekben a tudományos normák, alakulnak a különböző szintű és szervezettségű tanulási-tanítási hálózatok (bár ezek kapcsolódási módjairól ma jobb nem beszélni). Az iskolákban mindenhol van már *KRÉTA*, ami több, mint íróeszköz. Egyre szakszerűbben működik a pedagógusminősítés, hódít az élménypedagógia minden szinten és minden formában, az ajtónk előtt áll a digitális „cunami'", már látótávolságban van a mesterséges intelligencia széles körű alkalmazása, sőt, a *robottanárok* kora is belátható időn belül eljöhet. Ma már szinte minden *okos*: a tanterv, a tankönyv, és reményeim szerint a diákok is. A szakszerűséget új és egyre nagyobb adatbázisok segítik, így már van *Big Data* is.

De hol vannak – önkényesen fogalmazva – a *Big Eredmények*?

Ha megnézzük a közoktatás indikátorairól kiadott MTA-kiadványt,[7] akkor azt tapasztaljuk, hogy minden lényeges mutatóban – legyen szó szövegértésről, matematikai gondolkodásról, természettudományos szemléletmódról – nem nő, hanem csökken a hazai diákok teljesítménye. Egyetlen lényeges indikátorban látunk növekedést, ahol pedig nem kellene, és ez a korai iskolaelhagyás, vagy más néven a végzettség nélküliek számaránya. Ez az, ami növekszik, ez jelent meg mint kedvezőtlen tendencia. Amivel legalább egyenértékű probléma, hogy a „végeken" dolgozó pedagógusok a nevelési-oktatási folyamatokhoz kapcsolódó gondokat – amelyeket itt mi problématérképen azonosítottunk – labirintusként élik meg a mindennapokban. Félő, hogy ugyanígy tekintenek a régóta megoldatlan problémákra az oktatásirányítók is. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy mi a magyarázata annak, hogy az oktatási rendszer szinte minden szereplője a maga szintjén Pilátus kérdésére a jó választ adja, mégis Barabás neve tölti be a kommunikációs teret.

Természetesen a kialakult helyzet sokféle okból és hosszú idő alatt alakult olyanná, amilyen. Sokak felelőssége benne van, így természetszerűen az enyém is, és a Konferencia vissza-visszatérő résztvevőié is, persze mindenkié más és más mértékben. Tudom, hogy nem jó egy ilyen jó hangulatú konferenciát felkavaró kérdéssel zárni, de reményeim szerint a későbbiekben megvalósuló fejlesztések majd nemcsak helyi szinten, hanem az egész ország szintjén meghozzák a várva várt eredményeket."

[7] *A közoktatás indikátorrendszere*. http://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2018/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere _2017.pdf (2018. 12. 12.)

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle.

„[…] a fiatalok politikai ismeretei meglehetősen hiányosak”

„Húsz éve szabadok vagyunk Közép-Európában, és gyerekeink még mindig nem tudják, mit is jelent szabadnak lenni, a felnőttek pedig nem tudják nekik megtanítani. Ezt a megállapítást lehet árnyalni, de mindenképpen jelentős deficitet halmoztunk fel a demokráciára nevelésben. Miben áll ez a deficit?

A szabadság első húsz éve Magyarország mindennapi életét túlpolitizálttá tette, de ez nem kedvezett a politikai szocializációnak. A túlpolitizált légkör erős ellenérzéseket szült általában a politikával szemben, ami nem segíti a fiatalokat a politikával kapcsolatos attitűdök kialakításában. A politikailag aktív életkor elérésekor a fiatalok politikai ismeretei meglehetősen hiányosak. Nem rendelkeznek megalapozott elképzelésekkel és rendszeres ismeretekkel a politikai intézményekkel kapcsolatban, és pontatlan, inkoherens képet alkotnak a demokráciáról. Az igazi deficit ebben nem a kép hiányossága, hanem az a veszély, hogy inkoherenciája miatt olyasmit képes demokráciának láttatni, ami nem az, s ezzel hamis politikai ideológiákat táplálhat. […]

A 2005. év, a Demokráciára Nevelés Éve új lendületet adott a serdülők politikai szocializációjának vizsgálatához. […] Ezeket a fiatalokat nagyon heterogén összetételű személyek – szülők, tanárok és más felnőttek – nevelik demokráciára, akik maguk nem-demokratikus körülmények között nőttek fel, az akkori rendszerrel kapcsolatban igen eltérő ismereteket és attitűdöket alakítottak ki, és ezeket legalább részben fenn is tartják. Ebben a helyzetben a fiatalok demokráciával kapcsolatos attitűdjeit új és sok esetben csupán formálisan létrehozott demokratikus intézmények, valamint a felnőtteknek az új körülmények között sokféleképpen módosuló viselkedése formálja. Mindezt figyelembe véve nehéz elképzelni, hogy hogyan is alakíthatnának ki a fiatalok világos elképzeléseket és ezekre épülő tudatos viselkedést a politikai felnőttkorhoz közelítve. Ez még akkor is nehezen sikerülhetne, ha az iskolák üdítő és megnyugtató szigetek lennének az átmeneti idők zavaros vizében – de természetesen nem azok.

Tapasztalatom szerint […] csupán néhány iskola és pedagógus vállalkozik arra, hogy segítse diákjait a politikai életre való felkészülésben. Akik így tesznek, nemritkán valamely politikai párt melletti elkötelezettség népszerűsítésére törekedve járnak el, nem pedig az általában vett demokratikus viselkedés megértetésének és megismertetésének igényével. Az iskolák többnyire arra hivatkozva bújnak ki a politikai oktatás feladata alól, hogy törvény tiltja az iskolában a politizálást. Miféle elképzelései lehetnek ma a magyar tizenéveseknek a demokráciáról ilyen körülmények között?”

Részletek Csákó Mihály Ifjúság, iskola és demokrácia című írásából, illetve annak nyilvánosan elérhető kéziratából *(https://sites.google.com/site/mcsako/muvek/fejezetek). Végső formájában megjelent: Simon János (szerk.):* Húsz éve szabadon Közép-Európában – Demokrácia, politika, jog. *Konrad Adenauer Stiftung, Budapest, 2011. 239–263.*