



UP
SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2019 / 9–10.

A KÖRNYEZETI ATTITÚDOK MÉRÉSÉRŐL
A FENNTARTHATÓSÁG TÉMAKÖRÉNEK
FELDOLGOZÁSA A FÖLDRAJZTANÍTÁSBAN
TANULÁSI ZAVAROKKAL KÜZDŐ KÖZÉPISKOLÁSOK
LEMORZSOLÓDÁSA

Iskolai eligazodás – afantáziások, kimaradók, újrakezdők és menekülők

Öröm és boldogság az iskolában

Mezőgazdasági drámajáték a földrajzórán

Kísérlet a szakképzésben tanuló fiatal felnőttek
lemorzsolódásának csökkentésére

Magyar diák egy japán középiskolában

Híd az iskola és a munka világa között – Skócia

Szemle, Napló

HÉT RÖVID ÍRÁS

A KLÍMADISKURZUSRÓL

A képekről

„1. *A nemzeti érték megnevezése:*

[...] **Zánkai Gyermekalkotások Galériája**

2. *A nemzeti érték szakterületenkénti kategóriák szerinti besorolása:* e) kulturális örökség

[...]

5. *A nemzeti érték rövid szöveges bemutatása, egyedi jellemzőinek és történetének leírása:*

A Gyermekalkotások Galériáját 1973-ban hozták létre az akkori Úttörő-szövetség döntésével. Helyét a Zánkai Úttörővárosban kapta.

1973-tól szervezője és irányítója, 1981-től pedig országos képzési bázisa volt az akkori gyermek képző- és iparművészeti tehetséggondozásnak. A kezdeti időszakban országos, majd 1976-tól már nemzetközi szinten hirdette meg gyermek képző- és iparművészeti pályázatait, amelynek következtében díjazott alkotásaiból folyamatosan duzzadt a gyűjtemény. Jelenleg 24 ezer gyermekalkotást tudhat magáénak, ami 114 országból gyűlt össze.

[...]

A zánkai Gyermekalkotások Galériáját 1988-ban felvették a gyermekművészeti gyűjtemények világregiszterébe és tehetséggondozó munkájának elismeréseként 1989-től az Európai Tehetség Tanács (ECHA) tagja lett. A Galéria több konferenciát és szakmai továbbképzést szervezett Zánkán e háttérrel.

[...]

A Zánka Új Nemzedék Központ Kft. megőrizte és továbbviszi a Galéria értékeit eredeti funkcióival együtt. A gyermek- és ifjúsági korosztály tehetséggondozása, az értékes szabadidő eltöltése, a művészeti nevelés a gyermekalkotások kiállításai által mind fontos szerepet kap az üdültetés mellett.

6. *Indoklás az értéktárba történő felvétel mellett:*

Országosan is egyedi gyűjteményről van szó, aminek nemcsak művészeti és pedagógiai jelentősége van, hanem a nemzetközi diplomáciában is használható értéket jelent.”

FORRÁS: https://zanka.hu/wp-content/uploads/2014/07/IX._Zankai_Gyermekalkotasok_Galeriaja.doc

Lapunkban az időközben megszüntetett és raktárba szállított gyűjtemény alkotásairól készült fotókat mutatunk, az előző, 2019/7–8. számunkban megkezdett sorozatot folytatva. A galéria anyaga azóta biztonságba került, a gyűjtemény sorsa megoldódni látszik. A történetről a 121. oldalon olvashatnak.

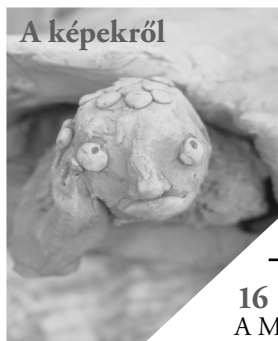
A képek megtalálhatóak a címlapon, valamint a 15., 33., 72., 79., 91., 121., 141., 162. és 199. oldalakon. A fotókat *Veszprémi Attila* készítette az említett raktárban.

ÚJ
SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

69. évfolyam
2019 / **9–10.**

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 *Heten a klímadiskurzusról*
**BÉKÉS GÁSPÁR, BENEDEKNÉ FEKETE HAJNALKA,
 HILL KATALIN, JANKÓ FERENC, RÓZSA ILDIKÓ,
 VARGA ATTILA ÉS VICTOR ANDRÁS** írásai

TANULMÁNYOK

- 16 **CSONKA SÁNDOR:** A környezeti attitűdök méréséről –
 A Módosított Új Ökológiai Paradigma Skála kritikai újraértelmezése
- 34 **SERES ZOLTÁN:** Környezeti szemléletformálás – A fenntarthatóság témakörének
 feldolgozási módszerei és eszközei a földrajztanításban
- 57 **VIDA GERGŐ:** Reziliencia és SNI – Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemor-
 zsolódásának háttérváltozói

MŰHELY

- 73 **BORSODI CSILLA NOÉMI:** Kedvezőtlen tanulói közérzet – és ami mögötte
 van – Történetek iskolai zaklatásról, kimaradásról és újrakezdésről, tanári és szülői
 felelősségről
- 80 **GULYÁS ERZSÉBET:** Afantáziások az iskolában

ISKOLA-VILÁG

- 92 **BRAUN JÓZSEF:** „Tanárnő, a gyerekem nem hajlandó szögletes lenni” – A közokta-
 tásból menekülő szülők interjúnak elemzése
- 102 **KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA – GYARMATHY ÉVA – BÁNÁTFY ANDREA –
 PAP ANNA:** A Kognitív Profil Teszt alkalmazásának kiterjesztése – kísérlet a szak-
 képzésben tanuló fiatal felnőttek lemorzsolódásának csökkentésére

ÉRTELMEZÉSEK-VITÁK

- 112 **GYARMATHY ÉVA:** Öröm és boldogság az iskolában

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 122 **BOGÁR ANDREA:** Győri-alma és Gyémántvér – Mezőgazdasági drámajáték a
 földrajzórán

KITEKINTÉS

- 132 **GYIMES LUCA:** Középiskolásként Japánban
- 142 **GÖNCZÖL ENIKŐ:** Hidak az iskola és a munka világa között Skóciában

SZEMLE

- 163 N. Kollár Katalin – Szabó Éva
(szerk.): Pedagógusok pszichológiai
kézikönyve – III. (**Radnóti Katalin**)
- 169 Gyarmathy Éva: Pszichomeditáció
(**Kerényi Mari**)
- 172 Carol Black filmje: Schooling the
World – The White Man's Last Bur-
den (**Lévai Julianna**)

176

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 178 **BIRÓ ZSUZSANNA HANNA –
KLUZSNIK RÉKA – ORSOVSZKY
GYÖNGYVÉR – TÓTH TAMÁS:**
PedLabor: a közösségteremtő szakmai
műhely
- 186 **VARGA ATTILA – BARNÁ
ORSOLYA:** Szubjektív zöld beszámoló
az európai oktatáskutatók 2019-es
konferenciájáról (ECER), Hamburg,
2019. szeptember 2–6.
- 191 **VARGA ARANKA – TRENDL
FANNI:** Horizontok és Dialógusok
Pécsett – Beszámoló a XIX. Országos
Neveléstudományi Konferenciáról
- 193 **CZIKE BERNADETT:** Volt egyszer
egy tanári kar... – Heller Ágnes,
Balassa Péter, Buda Béla, Popper Péter,
Ranschburg Jenő és Vekerdy Tamás
emlékére
- 196 **PODRÁ CZKY JUDIT:** A Mester-
tanító tanítómester – Tisztelgés
Hunyady Györgyné dr.
(1942–2019) előtt

200 Szerkesztői jegyzet

A címlapon Veszprémi Attila fotója

- B4** Részletek Szilágyi Ákos *A tények és a
lények* című kötetéből, illetve Greta és
Svante Thunberg – Beata és Malena
Ernman *Ég a házunk* című könyvéből

Uj Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

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

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: 17,87 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BARNA ORSOLYA

környezetmérnök | Education Manager | EIT Climate-KIC |
PhD hallgató | BME GSZDI

BÁNÁTFY ANDREA

élelmiszeripari mérnök | közgazdász tanár | közoktatásvezető |
főigazgató | Budapesti Komplex Szakképzési Centrum
(BKSZC)

BENEDEKNÉ FEKETE HAJNALKA

oligofrénpedagógus | pszichopedagógus | fejlesztő |
Galgahévízi II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola

BÉKÉS GÁSPÁR

interdiszciplináris környezetkutató | ifjúságpolitikai aktivista |
international Security MA szakos hallgató | Sciences Po –
Paris School of International Affairs

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA PHD

tanszékevezető | egyetemi docens | WJLF Neveléstudományi
Tanszék

BOGÁR ANDREA

biológia–földrajz szakos középiskolai tanár | Veszprémi
Szakképzési Centrum Közigazgatási és Közgazdasági
Szakgimnáziuma

BORSODI CSILLA NOÉMI

doktorjelölt | EKE Neveléstudományi Doktori Iskola |
munkatárs | Komplex Alapprogram Mérés Értékelés
Munkacsoport

BRAUN JÓZSEF

gépészmérnök | kuratóriumi elnök | Zöld Kakas
Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános
Iskola – MH Liceum Alapítvány

CZIKE BERNADETT

pedagógus | pszichológus | főiskolai docens | AVKF | szakmai
vezető | Szabad Iskolákért Alapítvány

CSONKA SÁNDOR

humánökológia szakember | első éves PhD-hallgató | EKE |
Neveléstudományi Doktori Iskola; Környezetpedagógiai
modul

GÖNCZÖL ENIKŐ

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

GULYÁS ERSZÉBET

kémia–angol szakos tanár | fejlesztőpedagógus | angoltanár |
Budapesti Komplex Szakképzési Centrum Kaesz Gyula
Faipari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája

DR. GYARMATHY ÉVA

klinikai és neveléslektani szakszichológus | tudományos
főmunkatárs | MTA Természettudományi Központ Kognitív
Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

GYIMES LUCA

tanuló, cserediák | Hokkaido Obihiro South Commercial
High School

HILL KATALIN PHD

biológia–kémia tanár | vegyész | oktató | ELTE TÓK
Természettudományi Tanszék

JANKÓ FERENC

geográfus | egyetemi adjunktus | ELTE TTK | egyetemi docens
| Soproni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

andragógus szakember | c. egyetemi docens | ELTE PPK
Felnőttképzés-kutatói és Tudásmenedzsment Intézet

KERÉNYI MARI

alapító | Zöld Kakas Mentálhigiénés Szakgimnázium,
Gimnázium és Általános Iskola | Budapest

KLUZSNIK RÉKA

harmadik évf. pedagógia szakos hallgató | WJLF

LÉVAI JULIANNA

újságíró-szerkesztő | angol szakos tanár | Tatabányai
Szakképzési Centrum Bánki Donát Szakgimnáziuma és
Szakközépiskolája

PAP ANNA

gyógypedagógus | andragógus | szakreferens | Budapesti
Komplex Szakképzési Centrum | doktorandusz | ELTE PPK
Neveléstudományi Doktori Iskola

PODRÁ CZKY JUDIT

egyetemi docens | Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

RADNÓTI KATALIN

kémia–fizika szakos tanár | főiskolai tanár | ELTE TTK Fizikai
Intézet

RÓZSA ILDIKÓ

pedagógia–bölcésztanár | elnök | Resuli – a Megújuló
Oktatásért Alapítvány

ORSOVSKY GYÖNGYVÉR

szocio- és művészetterapeuta, erkölcsanoktató | Tanext
Akadémia | végzős pedagógia szakos hallgató | WJLF

SERES ZOLTÁN

földrajz–történelem tanárszakos végzős egyetemi hallgató |
ELTE TTK | Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjas |
Nemzeti Felsőoktatási ösztöndíjas

TÓTH TAMÁS PHD

egyetemi adjunktus | WJLF Neveléstudományi Tanszék

TRENDL FANNI

doktorjelölt | egyetemi tanársegéd | PTE BTK NTI |
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

VARGA ARANKA

egyetemi docens | PTE BTK NTI | Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

VARGA ATTILA

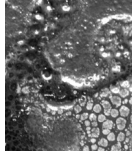
pszichológus | pszichológia szakos középiskolai tanár |
a neveléstudományok doktora | tudományos főmunkatárs |
EKE OFI

VICTOR ANDRÁS PHD

biológia–kémia szakos középiskolai tanár | ny. főiskolai tanár |
ELTE | tiszteletbeli elnök | Magyar Környezeti Nevelési
Egyesület

VIDA GERGŐ

gyógypedagógus | gyógytestnevelő | az inkluzív nevelés tanára |
tanársegéd | PTE BTK NTI | vizsgálatvezető gyógypedagógus
| BMSZ Megyei Szakértői Bizottság



Heten a klímadiskurzusról

LÁTÓSZÖG

Havonta több ezer fiatal vonul utcára számos nagyváros mellett most már Budapesten is, hogy a Fridays for Future mozgalom keretében felhívja a figyelmet a klímaválságra. Teszik mindezt tanítási időben, azzal a nagyon nyílt üzenettel, hogy a jövőjükért ezen a módon többet tehetnek, mint ha jól nevelten az iskolában maradnának. Mindez pedig egészen új kontextust kölcsönöz a környezeti neveléssel kapcsolatos gondolkodásnak és az arról zajló párbeszédnek is. Ezért döntöttünk úgy, hogy a témához kapcsolódó lapszámunkban teret adunk a klímadiskurzus kritikájának: olyan pedagógusokhoz, tanárképzőkhöz, kutatókhoz, aktivistákhoz fordultunk, akiknek az élete, a munkája szoros kapcsolatban áll a klímaválság témájával. Őket kérdeztük, hogy mit gondolnak: melyek a valódi kérdések felnőttek és gyerekek, felnőttek és felnőttek közt, s ezekről hogyan kellene, hogyan lehetne jól beszélgetni. Vagy arról, hogy hogyan segítsük (hogyan ne akadályozzuk) magunkat és egymást a problémák valóságos, mély, többretegű megélésében és megértésében. Mire figyeljünk, és mi az, amit esetleg jobb, ha figyelmen kívül hagyunk vagy meghaladunk a klímaváltozásról gondolkodva. Hol van az aktivizmus, a cselekvés helye ebben a diskurzusban? Hol a gazdasági mutatóké és hol az etikáé? És egyáltalán: mit tehetnek a pedagógiai kutatók-fejlesztők, irányítók és a gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozó szakemberek a klímaválság körül zajló diskurzusban és a valós cselekvés területén?

Az alábbiakban a válaszképpen érkezett hét szöveget adjuk közre.

Lapzártánk után, 2019. november 28-án az Európai Parlament, strasbourg-i ülésén elfogadott nyilatkozatában, az egész Európai Unióra kiterjedő klímavészhelyzetet hirdetett.

Békés Gáspár: Fenntartható társadalomszervezés

Napjaink legégetőbb kihívása, hogy miként tudunk megbirkózni az ökológiai és klímaválság okozta folyamatokkal/hatá-

sokkal. Különösen a fiatalabb generációk világszerte felteszik a kérdést: miért hagytuk magunkat a szakadék szélére sodródni, miért engedjük, hogy a Föld lakosságának 95%-a szennyezett levegőjű településen éljen, vagy hogy kipusztuljon az óceáni emlősök fele.

A tudatos polgárok azt kérdezik: nem tudtátok, mi vár ránk? A konstruktívabbak

pedig azt: miért nem ismertétek az okokat és következményeket, miért nem volt a jövő elég fontos?

A Greta Thunberg-féle Fridays for Future mozgalom pontosan azt mutatja meg, hogy a fenntarthatóság igénye most már valójában egy holisztikus koncepció, melyet nem csak a környezetvédelmi vonatkozásai miatt kell támogatni. Ez a kezdeményezés világossá teszi, hogy a demokrácia és a tudatos, fenntartható jövőkép összefüggenek. Amennyiben az intergenerációs egyenlőség jegyében a jövőt érintő, kiemelten fontos, valóban életbevágó kérdésekben nem vesszük figyelembe a fiatalok véleményét, nem biztosítunk teret nekik egyenrangú partnereként, akkor romboljuk, vagy ki sem építjük a felelős döntéshez szükséges demokratikus kereteket. Felelős és aktív állampolgárok helyett érdektelen és manipulálható jobbágyokat nevelünk, akikkel a környezeti katasztrófát nem tudjuk elhárítani. A demokrácia gyakorlati műfaj, nem elég 18 éves kor felett felkapcsolni a választópolgár-kapcsolót, és hatékony, felelős gondolkodást várni. A korsovinizmus felszámolása, a polgári tudat fejlesztése ezért állampolgári felelősség: feladata a mindenkori kormánynak, az iskoláknak, a családoknak, a civil szervezeteknek és az egyéneknek is.

A világ bármely pontján jogos ugyanis az az állampolgári elvárás, hogy az alapvető szabadságjogok mellett az egészséges környezethez való jog is garantálva legyen. Ebből következik, hogy ha elég ember követeli ezen szempontok érvényesülését, és ennek megfelelően szavaz a választásokon, akkor ezzel pozitívan befolyásolhatja a környezetvédelem fejlődését, legalábbis az európai demokratikus országokban. Mégis évtizedekig nem tudott sehol igazán kritikus tömegeket megmozgatni a kérdés, Magyarországon pedig különösképp ritkán tematizálta a közéletet a környezetvédelem.

Mindezt valószínűleg két alapvető okra lehet visszavezetni: mindmáig hiányzik a környezeti nevelés/érzékenyítés és a kritikus gondolkodás oktatása, s ennek mélyrevezethető tradíciói vannak. A környezetvédelem egyszerűen nem érte el tartósan a Kádár-rendszer ingerküszöbét, így oktatása sem volt szempont, főként, mivel ennek a globális és végzetes jellege széles körben nem volt ismert. A szisztematikusan kritikus gondolkodás oktatása pedig különösképpen ellentétes volt a pártállami struktúra alapvetően egydimenziós világértelmező jellegével. Így a korábbi generációk többsége nem rendelkezhet elegendő lexikális, statikus tudással a témáról, és nem ritkán hiányzik belőlük az a kritikai kompetencia is, melynek segítségével önállóan is értelmezni tudnák ezt az új, rendkívül bonyolult és súlyos civilizációs következményekkel járó problémát.

Az elmúlt évben viszont, talán váratlanul, sokévnnyi klímapátia után a fiatalabb generációk a történelem legerőteljesebb klímavédelmi mozgalmát indították be. Ennek hatása Magyarországon is érződik, hiszen a III. Globális Klímasztrájk eddig a legnagyobb ilyen jellegű demonstráció az ország történelmében. Ha azonban ez nem a rendkívül fejlett oktatási rendszernek köszönhető, akkor mégis miért nő nyilvánvalóan az érdeklődés? A válasz és a megoldás részben a problémával azonos tőről fakad: a globalizációs és technológiai forradalom mára már korábban elképzelhetetlen mennyiségű információt, és ezáltal tudást tett elérhetővé könnyen és ingyenesen szinte mindenki számára. Amennyiben bárkiben egy szikrányi kíváncsiság is van, saját maga is felfedezheti, megértheti a közelgő katasztrófa súlyosságát, és önállóan is keresheti az ehhez kapcsolódó megoldási lehetőségeket. Az ENSZ frissen elkészült gyermekjogi felmérése szerint a magyar fiatalok második legfőbb aggodalma – az

álláshoz jutás nehézsége után – a klímaváltozás.

Éppen ezért a kihívások és a rendkívül megnőtt társadalmi érdeklődés alapján radikálisan át kell formálni az oktatási rendszerünket. Olaszországban például ebben a hónapban már döntöttek a klímaváltozással kapcsolatos iskolai tárgy bevezetéséről. Magyarországon viszont a korábbi merev oktatási konstelláció egyhamar nem látszik változni, ezért bőven van még mit tenni. Mert most tényleg a jövő a tét, és nincs időnk késlekedni.

Benedekné Fekete Hajnalka: Papír környezet

November 9–10-én fákat ültettünk a városomban jószándékú civilekkel. Egy hét múlva ugyanaz az önkormányzat, amely előzőeken kimarkoltatta a csemeték helyét az ültetéshez, több tucatnyi egészséges fűzfát kivágásáról döntött a városi temetőben, mert a lehulló levelek szemetelése zavarja a temetőjárókat.

Van mit tennünk a klímakatasztrófa ügyében.

Mára a szűrőbuborékok világában élünk, ahol profitorientált mamutcégek algoritmusai válogatják számunkra a híreket, s könnyen előfordulhat, hogy a szomszédunk nem is hallott még erről. S ha hallott, akkor talán olyan forrásokat olvas, melyek szerint nincs is baj, az egész csak „klímahisztéri”. Vagy épp azt véli, hogy az egyén tevékenysége elhanyagolható, az egészért tíz nagy cég felel, azokat megállítani nem dolga. De az is lehet, hogy azt gondolja, hogy már úgyis késő bármit tenni, a kataklizma elkerülhetetlen, éljünk a mának.

A legnehezebb az, ami mindenkitől cselekvést követel: a bolygónk, az otthonunk egyszerűen nem bír ekkora tömeget ilyen fogyasztási „kultúra” mellett kiszolgálni. Változtatnunk kell.

Az oktatásirányítás válasza a klímaproblémára: a Natban kiemelt cél a fenntarthatóságra nevelés, mely komplex módon értelmezhető, és fontos, hogy életmópedagógiára épüljön. Az eddigi nyolc pedagóguskompetencia mellé egy kilencedik került, a „fenntarthatóságra nevelés kompetencia”. Megállapították, hogy mely tevékenységek tartoznak ide, így próbálva mérhetővé tenni mindezt a pedagógusok számára. A pedagógusminősítési rendszerben is módosításokat hajtottak végre, és négy indikátort határoztak meg. A pedagógusok elsődleges szerepe ebben az értelemben az attitűdformálás. Kifejtik azt is, hogy milyen tevékenységek dokumentumai tartozhatnak – igazolásképp – ehhez a kompetenciához: többek között lehet projektterv, tananyag, szakkör, szakmai rendezvény, közösségi program, projektnap vagy osztályfőnöki munkaterv is. Mindközben az első osztályosok környezetismeret munkatankönyvében felsorolják hazánk összes nemzeti parkját – megtanulandó anyag –, s napi 5–6 órát üldögeálnak 6–7 éves diákjaink egyhelyben az osztálytermekben. A környezetismeret a jelenleg érvényes kerettantervek szerint alsóban heti egy órát kap, ez 3–4%-ot tesz ki a teljes órakeretből. 5–6. évfolyamon az órák aránya 7% (természetismeret). A 7–8. évfolyamon eléri a 19%-ot, de ebbe már beleszámolódik a fizika, kémia, földrajz, biológia-egészségtan is (a biológia-egészségtan magában 5%). Persze tételezhetnénk, hogy mára minden magyar iskola megvilágosodott, tombol a tantárgyköziség, diákjaink projektről projektre építik az új tudást, kár szöszölni az óraszámokkal, hiszen már kisgyermekkortól eddzig tanítványainkat

a kritikai gondolkodásra, az együttműködésre, a felelős állampolgári és bolygópolgári magatartásra. Mert ez volna az az út, amelyen megállíthatnánk a globális krízist. Én azt gondolom, a legfontosabb és alighanem a legeredményesebb az volna, ha kisgyermekkorban a közvetlen tapasztalatszerzés kerülne fókuszba. Ha nem egy díszprojekthét szólna a fenntarthatóságról, hanem az év. Ha az iskolák azzal a faluval, várossal foghatnának össze, ahol működnek. Az a szabályozás, amiben iskoláink dolgoznak, éppen ellentétes irányt erősít. Az egyén felelősségét, a cselekvést csak ott és úgy lehet tanítani, ahol azt a valóságban gyakorolhatják.

Hill Katalin: Klímaváltozás – tényleg tehetlenek vagyunk?

A közelmúltban egy második osztályos kisgyermek és egy fiatal, tanítási gyakorlóórát tartó hallgató között zajlott párbeszédre lettem figyelmes, ami nagyon elgondolkodtatott. A kislány egy vizek védelméről szóló beszélgetésben felvetette a klímaváltozás problémáját (pontosan ezt a szót használva), mire a hallgató azt válaszolta neki, hogy igen, de ezzel sajnos mi nem tudunk mit kezdeni.

Minden bizonnyal a hallgató nincs egyedül a véleményével. Hogyan alakulhatott ki ez az álláspont valakiben a klímaváltozás és annak következményei kapcsán? Milyen információk birtokában – melyekhez többek között akár nálunk, a pedagógusképzésben is juthatott –, vagy éppen hiányában jutott erre a következtetésre? Talán keveset tud a témáról, és nem is látja a probléma mértékét, ezért nem lát-

ja a szükséges és lehetséges kiutakat? Vagy éppen klímaszorongással állunk szemben, és információi alapján úgy érzi, hogy akkora a baj, hogy nincs már mit tenni és kontraproduktív módon a tehetetlenség érzése alakult ki benne?

Bármelyikkel is állunk szemben, a cél mindkét esetben ugyanaz, mégpedig előmozdítani a passzivitás helyett az aktív, cselekvő magatartást. Ez irányú felelősségünket növeli, hogy pedagógusokat képezünk, akik direkt vagy indirekt módon, de hatni fognak nagyon sok kisgyermekre és a szüleikre. Mit tehetünk tehát?

A megoldás egy lehetséges útja a kapcsolódás és az énhatékonyság érzésének növelése lehet, melynek során személyesen, érzelmileg is számos ponton kapcsolódhatunk a klímaváltozás problémájához. Ezen érzékenyítő folyamat révén a belső meggyőződésből táplálkozó motiváltság, majd elhivatottság kiépülése kezdődhet meg, melynek eredményeképpen a felelős cselekvéshez szükséges tudásra, információra is szert tehetünk.

Kihez, illetve mihez való kapcsolódásról beszélhetünk a klímaváltozás kapcsán? Kapcsolódhatunk mintakövető módon mások környezettudatos szokásaihoz. Ezen a ponton pedagógusként nagyon sokat tehetünk saját példamutatásunkkal; megkockáztatom, hogy enélkül a témáról nyújtott információ köves talajra hullik. Aztán kapcsolódhatunk saját magunkhoz, amikor önvizsgálatot tartunk (személy szerint én mit teszek, és jobbító szándékkal min változtathatnék). Itt nagyon fontos a belátáshoz vezető út támogatása, amely büntudat vagy hárítás helyett pozitív, aktív cselekvésre sarkall. Több szempontból nagyon fontos állomás a kapcsolódás környezettudatos közösségekhez. Felesleges azzal áztatnunk valakit, hogy ha egymaga környezettudatosan él, az tényleg eredményt hozhat. Tudatosítani kell, hogy

csak összefogva, együttes erővel lehetünk hatékonyak. Emellett a közösség-élmény, a valahová tartozás élménye elengedhetetlen a tartós attitűdváltozáshoz, segít a szükségyszerűen bekövetkező mélypontokon átlendülni. Végül talán a legfontosabb visszatérni a forráshoz, azaz kapcsolódni a természethez, a teremtet világhoz. Időt tölteni benne, megszeretni, kötődni hozzá. Így alakulhat ki az iránta érzett felelősségünk.

Jankó Ferenc: Változó éghajlat – változó társadalom

Az éghajlatváltozás nemcsak Földünk, hanem társadalmi működésünk válságtünete is egyben. Egy megbeszélendő társadalmi probléma, amely a környezeti ügyek sorában a 2000-es évektől domináns szerephez került. Posztmodernnek mondott világunkban – hazánkban inkább posztszocializmusról beszélünk – a környezetről való diskurzust így eluralta az éghajlatváltozás, annak megbeszélésében pedig a klímakatasztrófa, a klímaapokalipszis nyelvezete vált meghatározóvá. Nem előzmény nélkül; az 1970-es években nyugaton a *Limits to growth* jelentés publikálásával a növekvő népesség/gazdaság, illetve erőforrás-használat kapcsán bontakozott ki a túlélés diskurzusa, amely napjainkban a fogyó olajkészletek miatt is új erőre kapott. Úgy tűnt – hazánkban is –, hogy az éghajlatváltozáson nincs mit megbeszélni, csak cselekedni kell. Ebben a kérdésben nagyon széles konszenzus alakult ki, politikai hovatartozástól függetlenül, amit posztpolitikai helyzetként is leírnak. Talán éppen ez okozta az éghajlatváltozás ügyének egyik veszttét:

mindenki bólogatott az éghajlatváltozás kapcsán, és aztán nem történt semmi, vagy legalábbis alig. Első ránézésre ez látszik a politika vagy a társadalom, a nagy számok tekintetében. Csak ki kell néznünk az ablakon.

A történet nem állt meg itt, újabb és újabb impulzusokat kap. A klímadiskurzusban sem csak a katasztrófa, a túlélés diskurzusát azonosíthatjuk. A hazai politikát tekintve a klíma témáját jól „megmérte” az európai parlamenti választás. Külföldi impulzusokat is kapva immár, a magyar politikában is némi erjedésnek indult a kérdés, az ún. klímaszkepticismus pártpolitikai szintre emelkedett. Az éghajlatváltozás diskurzusának két szélsőséges, polarizált verziója tehát hivatalosan is létezik már Magyarországon.

A történet kezdetén úgy tűnt, hogy az éghajlatváltozás egy megoldható, végérvényesen kiiktatható probléma – lám, egy újabb diskurzus –, mint egy lyuk egy nadrágon, vagy a „lyuk” az ózonrétegen. Úgy tűnt, hogy elegendő, ha a természettudósok kiszámolják, modellezik az éghajlat változására ható természeti és antropogén kényszereket, s ekképpen megmondják, hogy mennyi üvegházgázkibocsátáscsökkentés kell a klíma, sőt a Föld megvédéséhez. Most kezdünk rájőnni, hogy társadalomtudósok is kellenek, vagy kellettek volna, hogy ezt az egyszerűnek látszó környezetpolitikai aktust végigvezessük valamennyi társadalmi rendszeren, hogy folyamatosan menedzselni tudjuk az éghajlatváltozás körüli, vagy úgy általában a környezeti ügyeinket. Mert az éghajlatváltozás valójában egy makacs, sok mindenel összefüggő társadalmi probléma.

Most, amikor a Fridays for Future mozgalomban, vagy az éppen aktuális klímacsúcson Greta Thunberget látjuk, explicit módon is megjelent az intergenerációs konfliktus, a gyermekek, a fiatalság szerepe

került terítékre az éghajlatváltozás vonatkozásában. Felmerül annak lehetősége, hogy az alulról szerveződő, kis közösségekben elinduló változások motorjai a fiatalok legyenek. Bár, ha a körükben a klímakrízis vagy klímaszorongás kapcsán terjedő gyermektelenségi fogadalmat tevők mozgalmára gondolunk, végtére a probléma elől való menekülésnek hihetjük azt. Lehet-e a gyermekek, fiatalok vállára tenni a Föld megmentésének ügyét? Mit tehetnek a gyermekek vállára a felnőttek az oktatás, a környezeti nevelés vagy a családi beszélgetések során?

Mindezidáig kevés a kutatási eredmény e tekintetben, de joggal feltételezhetjük, hogy a félelem köreinek kialakítására alkalmas klímaapokalipszis-víziók, médiahírfolyamok, a bulvárosodás, vagy éppen a háborús metaforák nem szolgálják az ügyet, mint ahogy a klímaszkeptikusok sem. Sohasem késő cselekednünk, s ha teszünk valamit, tudnunk kell, hogy a hatások csak egy generációval később jelentkezhetnek. Hitet mindenképpen kellene adnunk a gyerekeknek, s például elől járni, mert a hiteltelenség nagy veszély. Könnyű a politikusokat támadni, de vajon megválasztanánk egy olyan pártot, amely a karbonadó – nevezzük ilyen csúnyán – bevezetését tűzné zászlajára? Támadhatjuk a piaci szereplőket is: miért drágábbak a környezet számára kedves termékek és szolgáltatások? Sikeres lenne-e egy olyan környezeti kommunikáció, amely kikerüli a bizonyos tekintetben láthatatlan éghajlatváltozást, vagy éppen a zöld gazdasági növekedés lehetőségét villantaná fel? Utóbbi kapcsán az ökológiai közgazdászok biztos csóválják a fejüket. A sort folytathatnánk.

Nagy nehezen egy ilyen rövid eszmefuttatás végén is eljuthatunk egy olyan konklúzióhoz, hogy nekünk kell alapvetően megváltoznunk s cselekednünk, ehhez viszont segítségre van szükségünk, a kör-

nyezeti nevelés, a tudománykommunikáció, a társadalomtudományok megfontolt szerepvállalásával.

Rózsa Ildikó: „Gyereket utcára vinni? Elszomorító!” – Klíma- védelemmel kapcsolatos érvelési hibák a közösségi média kommentjeiben

A *klímavédelem* szó hallatán mindenkinek van véleménye – attól függően, hogy a teljes tagadás-gyász, valamint a nemcselekvés-cselekvés skálán hova helyezi magát. A közösségi médiában a legjellemzőbb hozzászólásokat olvasgatva azonban két dolog minduntalan feltűnik:

Először is: bizonyos értelemben mind érvényesnek és igaznak tekintendők.

Ugyanakkor van egy másik közös vonásuk: valamilyen ún. érvelési hibát tartalmaznak.

Ezért ezeket a jellemző hozzászólásokat megpróbáltam azonosítani a <https://a.te.ervelesi.hibad.hu/> oldal segítségével. Az oldal bármely más témával kapcsolatban is kiváló magyarázatot és példákat ad ahhoz, hogy mi magunk elkerüljük, illetve felismerjük a kommunikációs csapdákat; és így érdemi párbeszédbe tudjunk lépni beszélgetőpartnerünkkel.

Nem a csapda leleplezése a cél (hiszen ez maga is érvelési hiba lenne), hanem az őszinte kíváncsiság felélesztése magunkban mások álláspontjának megértése iránt. Ehhez a legjobb eszköz a kérdésfeltevés.

Az érvelési hiba gyakran negatív érzésekkel társul (düh, tehetetlenség, ellenállás, minősítési kényszer, azonnali odamondo-

gatas). De sokszor találunk érvelési hibát azokban a kommentekben is, melyekben a támadott hozzászólót valaki „megvédi” a többiekkel szemben.

Az alábbiakban következő példák a közösségi médiában zajló klímavédelmi diskurzusból származnak, a hibadefiníciókat pedig az említett weboldal alapján fogalmazom meg.

Személyes kétely: Az, hogy valakinek az ismeretei nem teszik lehetővé egy adott gondolatmenet vagy működési elv végigkövetését, megértését vagy átlátását, nem jelenti azt, hogy maga a gondolatmenet hibás lenne.

„Az ökológiai válságért nem!!! a fogyasztók a felelősek, hanem a multik, mert azok termelési es profitéhsége okozza azt! A lakosság kb. 15%-ban felelős csak a CO2 kibocsátásért.”

„*Te is*” érvelés: A hozzászóló megpróbálja elterelni a szót az eredeti kritikáról és áttérni a beszélgetést mások vélt vagy valós hibáira.

„A gyerekek, az ifjúság nagy ívben tesznek a környezetükre. Kíváncsi vagyok, eldobná-e a mobilját, vagy lemondana-e műanyag vackairól?”

Lényegtelen konklúzió: Egy igaz, de irreleváns érv vagy megállapítás közlése semmilyen mértékben nem igazolja az ahhoz nem kapcsolódó állításokat.

„Elnézem ezeket a gyerekeket. Ha megkérdezed őket egyenként, hogy vajon mit is tesz Ő a klímaváltozás ellen a felvonuláson túl, bennük szakad a szó. Ez egy jó buli, nincs addig se iskola...”

Náci kártya: Önmagában azzal, hogy párhuzamot vonunk egy állítás vagy egy személy, és egy elítélt ideológiát magának valló társadalmi csoport között, nem bizonyítjuk az állítás helytelenségét, sem logikai, sem morális értelemben.

„Politikai eszköznek használják a gyerekeket.”

„Gyereket utcára vinni? Elszomorító!”

„Gyereket politikába bevinni, mindennek az alja. Mert ez politika!”

„Felesleges a gyerekeket politikai cézzal belerángatni ebbe!”

„Politikai pedofília!”

Mazsolázgatás: A vizsgált elemek halmazának önkényes kijelölésével a beszélő az eredeti problémakört egy nem-reprezentatív részhalmazzá szűkíti le.

„A telefont / tabletot /tévét / internetet mind elkobozni ettől a tüntetődsi elkényeztetett újgenerációtól!”

Hamis dilemma: A szóba jöhető alternatívák mesterséges leszűkítésén, bizonyos opciók elhallgatásán keresztül hamis választási dilemmát állít fel.

„A felnőttek is tesznek az egészségre..., azzal [segítesz], hogy fogmosás közben elzáród a víz? Ne röhögtesz.”

„Tegyéél érte valamit – szanáld a szemetet, ültessd a fát és virágokat, ne öld a méheket, de könyörgöm ne tüntetgess iskola időben telefonnal a kezében ... az mire jó???? Ezzel, hogy segített a világot hogy jobbá váljon?!?!?”

Anekdotikus érvelés: Bár a tapasztalatok rendkívül fontosak lehetnek egy állítás igazságának eldöntésében, önmagukban és kiragadott jelleggel nem rendelkeznek általános bizonyító erővel.

„Hogy ez a generáció amint látom már tüntetni sem tud telefon nélkül a kezében?!? – el tudom képzelni mivel játszik akkor!!! Biztos nem a fára mászik/biciklizik! Mint anno mi vagy a szüleink tettek!”

„Ezt az új generációt kell autóval cipelni mindenféle ... meg iskolába is! Hol volt a mi időnkben ennyi autó az úton!?”

„Ez a generáció tehet a sok tömegtermelt agyon tartósított kajáról és az azzal járó temérdek hulladékról – gondolok itt pizza/McDonald's és a többi ... mert mi anno még a zsíros kenyeret is megettük kovászos uborkával.”

Tekintélyre hivatkozás: Egy állítás azért igaz/hamis, mert egy vagy több elismert vagy magas rangú személy vagy társaság ezt mondta.

„Ők ezt jó bulinak tartják, pedig mi felnőttek tudjuk, hogy ez már nem az!”

Bizonyítási kényszer áthárítása: Annak kijelentése vagy sugalmazása, hogy egy állítás mindaddig vitán felül áll, amíg valaki nem tudja kétséget kizáróan bizonyítani annak hamisságát.

„Úgyisincs mit tenni, nem az egyéneken múlik.”

„Igazi ökolitikat nem lehet a jelenlegi rendszer keretein belül folytatni, mert a rendszer egyik szereplője sem érdekelt a változtatásban.”

„Nincs is globális klímakatasztrófa, nincs rá bizonyíték”

Csúszós lejtő: Ha A megtörténik, akkor B is meg fog történni, aztán C is... és végül Z is. Z-t pedig senki nem akarhatja, hogy

bekövetkezzen – így A-t sem szabad engedni megtörténni.

„Persze vegyék a kezükbe a jövőjüket... DE miért a taníttatásuk kárára, mert látszik hogy, mint birka követik azok emberek elveit akik csak buzdítják őket ezzel butitván is egy olyan dologért amiből csak ők húznak hasznot!”

Hamis okozat: Az, hogy két dolog változásai vagy előfordulásai egybeesnek, nem jelenti feltétlenül azt, hogy azok közül az egyik a másikat okozza vagy akár csak elősegíti azt.

„Sokkal többet tehetne egy mai fiatal, ha azt mondaná, tanulmányai után nem megy multihoz dolgozni! Na ez egy igazi tudatos hozzáállás a problémához!”

Személyeskedés: Egy álláspont vagy egy állítás helyességét a kijelentő személye, vélt vagy valós személyiségjegyei vagy feltételezett érdekei alapján próbáljuk meg kétségbe vonni.

(...) „lehet sőt biztos az én gyerekeim is vannak tv/tablet előtt de nem kétszínűsködöm egy világ megváltásért, mint a fent látható emberek!”

„A gyerekeknek egy buli. Egyébként még fogalmuk sincs miről reppelnek...”

Szalmabáb: A megszólaló nem a másik valódi, eredeti állításaival vitatkozik, így nem tudja azok helytelenségét bizonyítani.

„Egy 'beteg' 11 éves lány agylövését elhisszitek. Inkább vigyék el dokihoz.”

Varga Attila: Elég-e diskurálni a klímáról?

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a klímadiskurzus ma már szinte áthatja mindennapjainkat. Ezen a diskurzuson belül egyre erősebbek azok a hangok, amelyek paradox módon éppen arról szólnak, hogy elég már a sok beszédből, nyilatkozatból, díjakból: itt az ideje, hogy cselekedjünk. Na jó, de mit tegyünk? – teszi fel a kérdést egyre több ember. Erre a kérdésre a pedagógiának világszerte az elsődleges válasza az, hogy megpróbálja felkészíteni a diákokat arra, hogy saját személyes szintjükön minél környezettudatosabban, pontosabban minél kevésbé klímaromboló módon éljenek.

Ez a hozzáállás ugyanakkor több okból is könnyen frusztrációhoz vezet. Egyrészt a jelenlegi fejlett társadalmakban egyáltalán nem könnyű klímátudatosan élni, ezért az erre való törekvés óhatatlanul büntudatot kelt nagyon sok emberben, hiszen a jó szándéka ellenére sem tud lemondani például az autóhasználatról, mert nem tud eljutni másképp a munkahelyére. Másrészt, ha valaki elkezd a kérdéskörrel foglalkozni, hamar felismeri, hogy saját cselekedeteinek igen csekély a hatása, viszont vannak a társadalomban olyan szereplők (államok, multicégek vezetői), akik sokkal nagyobb hatást tudnának gyakorolni a káros folyamatok csökkentésére, mint az egyszerű állampolgárok.

Érthető tehát, hogy sokak indulata ezek ellen a csoportok ellen fordul. És ez az indulat a világszerte növekvő klímaitalkozásokban ölt testet. Ezek közül pedagógiai szempontból legfontosabb a Fridays for Future, amely rendszeresen szervez péntekenként, iskolaidőben diákok részvételével klímaitüntetéseket

Magyarországon is. A mozgalom több érdekes és nehéz kérdést is felvet a környezeti neveléssel kapcsolatban, melyek tekintetében nincs egységes álláspont a környezeti nevelők között sem:

1. Tényleg akkorák ma már a környezeti gondok, hogy a diákok jól teszik, ha iskolaidőben tüntetni mennek, mert így több eredményt érhetnek el és nagyobb esélyük van egy élhető jövőre, mint ha az iskolapadban ülnének?
2. Hogyan viszonyuljon egy iskolai környezeti nevelő ahhoz, ha a diákja péntekenként klímaitüntetésre jár? Biztassa és segítse? Esetleg maga is csatlakozzon hozzá? Vagy épp ellenkezőleg: próbálja meggyőzni, hogy maradjon az iskolában?
3. Igaza van a Fridays for Future mozgalomnak abban, hogy az iskolákban nem tanítanak eleget a klímaváltozásról, így az iskolák maguk is a probléma és nem a megoldás részei?

Szerencsére hazánkban is léteznek olyan pedagógiai innovációk, amelyek nemcsak beviszik a klímadiskurzust az iskolába, hanem katalizálják a diákok cselekvő részvételét a problémák megoldásában, nemcsak egyéni, hanem közösségi és politikai szinten is. Ezek közül az innovációk közül mindenképpen különös figyelmet érdemel a Zöld Diákszövetség mozgalma, melyek keretében a diákok – amellett, hogy saját maguk szerveznek környezetvédelmi tevékenységeket –, megfogalmazhatják javaslatukat a helyi döntéshozók számára, melyeket azok meg is vitatnak, és gyakran el is fogadnak. A Jászberényi Zöld Diákszövetségnek jelentős szerepe volt például abban, hogy városi összefogás jöjjön létre a Zagyvartartás természeti környezetének helyreállításában.

A Zöld Diákszemle egyetemesen készíti fel a demokratikus döntéshozatali folyamatokban való részvételre, teremt közvetlen kapcsolatot a helyi döntéshozókkal, és biztosít részvételi lehetőséget a helyi környezeti problémák kezelésében. Így mutat példát arra, hogy a klímáról nemcsak általában lehet diskurálni, hanem azt is meg lehet beszélni, hogy a konkrét helyen és időben a helyi közösség mit teyen közösen a környezeti problémák megoldása érdekében.

Klímadiskurzus nélkül nem tudjuk kitalálni, hogyan csökkentjük a klímaváltozás mértékét, és hogyan alkalmazkodjunk a bekövetkező változásokhoz. De a diskurzus önmagában nem elég. Ha diskurzusaink eredményeképp nem kezdünk bele a közösen elhatározott cselekedetek végrehajtásába mind egyéni, mind társadalmi szinten, akkor nem érhetünk el eredményeket.

Victor András: Diskurzus a klíma- vészhelyzetről

Abból kiindulva, hogy az ökológiai problémák nagyon komplexek, a klímavész-helyzet körüli viták stílusát, kérdéseinek jellegét illetően az alábbi alapelveket ajánlom a felek figyelmébe:

- a) Veszélyes a leegyszerűsítő (redukcionista) megközelítés; önbecsapás „fő okot” keresni és úgymond találni. A „csak” helyett az „is” legyen a jellemző viszony-szó.
- b) Már az is redukcionizmus, hogy klímavész-helyzetről beszélünk; hiszen az csak egy része – ha úgy tetszik, tünete –

annak, hogy a Föld ökológiai egyensúlya megbillent.

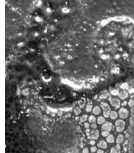
- c) Az ilyen bonyolult kérdésekben ritka az igen-nem alternatíva; inkább a „milyen szempontból, milyen mértékben” kérdéssel vezethet eredményre.
- d) Egy értelmes, sok szempontú vita végére kiderülhet, hogy az eredetileg egymást kizáró érvek és magyarázatok lényegében egymás melletti részizgazságok.
- e) A problémák megoldásában fontosabb kérdés az, hogy kinek van lehetősége a változtatásra, mint az, hogy ki okozta a bajt.
- f) Nehezíti a klímavész-helyzet elfogulatlan elemzését és a szavakról a tettekhez való átváltást a téma szubjektív aspektusa. A megoldás ugyanis előreláthatólag mindannyiunktól életmódváltozást követel meg – vagyis az életviteli és értékrendbeli komfortzónánkból való kényeszerű kilépést.

Ilyesféle kérdéseket tennék föl vita közben:

- Tényleg klímavész-helyzet van, vagy inkább csak megnőtt a valószínűsége a vész-helyzet bekövetkezésének?
- Elképzelhető, hogy az ún. „klímaszkeptikusok” valóban nem hiszik el a klímaválságot?
- Mit tudunk a Föld ökológiai rendszerének tűrőképességéről és annak hatáiról, s mit a rendszer rezilienciájáról (és egyáltalán mi az)?
- Mit tudunk a földi bioszféra (pontosabban ökoszféra) hálózatos működésének törvényszerűségeiről (ld. Barabási Albert László könyveit)?
- Az ökológiai krízishelyzet kialakulása mennyiben az egyén „bűne”, és mennyiben azé a gazdasági-politikai-társadalmi rendszeré, amely az egyén „fölött” áll?

- Mennyi az igazság abban, hogy a klímavészhelyzet kialakulásáért a felnőttek felelősek?
- Jogos és elfogadható-e, hogy a tüntető gyerekek, fiatalok a felnőtteket teszik felelőssé a klímavészhelyzet kialakulásáért?
- Miben és mennyiben van igaza a felnőtteknek, mikor azt mondja, hogy a „Fridays for Future diákok” ne tüntessenek, hanem inkább tanuljanak, mert az a dolguk?
- Indokolt-e, hogy egy gyerek (Greta Thunberg) keményen, szinte kioktatóan elmarasztalja a felnőtteket (politikuskat)?
- Kinek a jövőjét fenyegeti inkább a globális melegedés? A felnőttekét/gyerekekét? A gazdagokét/szegényekét?
- Mennyire vannak tudatában a tüntető fiatalok annak, hogy a megoldás érdekében szükséges változások az ő megszokott életrendjüket, életmódjukat is érintik?
- A környezetkárosításban (szén-dioxid problémában) mennyiben felelős a MOL, és mennyiben én, aki igénylem a szolgáltatását?
- Valóban nincs már idő arra, hogy vitatkozzunk, konferenciázzunk, kutatásokat végezzünk a Föld kritikus állapotáról, hanem azonnal cselekednünk kell?
- Tényleg „klímapara” szükséges ahhoz, hogy végre cselekedjünk is?
- Hogyan érvényes ma az a környezeti nevelési alapelv, hogy a gyerekeket nem szabad sokkolni a környezet pusztulásával; inkább a szépet és értékeset kell megmutatni?
- Hogyan léphetünk ki abból a kelepceből, hogy míg a környezeti problémák hosszú távú gondolkodást igényelnek, a demokratikus országokra jellemző „politikai váltógazdaság” (a négyévenkénti parlamenti választás) rövidtávú tervezésre kényszeríti a döntéshozókat?





CSONKA SÁNDOR

A környezeti attitűdök méréséről – A Módosított Új Ökológiai Paradigma Skála kritikai újraértelmezése

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A Dunlap és mtsai (2000) által megalkotott Módosított Új Ökológiai Paradigma Skála (Revised New Ecological Paradigm Scale) az egyik legelterjedtebb fajtája azon mérési eszközöknek, amelyek az ökológiai világnézet erősségének számszerű, pszichometriai leírására törekednek. A skálát számos országban és különböző társadalmi csoportok esetében alkalmazták a környezeti nevelés hatékonyságának értékelésére attitűdvizsgálatokban, illetve az ökológiai világnézet elemzésében (Pl.: Rosa és mtsai, 2018; Ogunbode, 2013; Nagy, 2011; Gergely és mtsai, 2014; Major, 2017). Ugyanakkor a széles körű használattal párhuzamosan jelentős mértékű bírálat is érte a mérőeszközt, ami talán kevésbé ismert az alkalmazók körében (Például: Manoli és mtsai, 2019; Xiao és mtsai, 2019; Rosa és mtsai, 2018; Anderson, 2012; Kopnina, 2011a). Jelen tanulmányban a skálát kritikai szempontból elemzem, korábbi írások és egy saját kutatás eredményei alapján. Ez utóbbi esetében a skála egyes állításait humánökológia mesterszakos hallgatók, illetve a témában laikus személyek értelmezték, vitatták meg. Új javaslatok születtek az egyes állítások fogalmi értelmezésére és átalakítására, illetve a felülvizsgált NEP-et számos környezetetika nézettel vetettük össze, amely során további hiányosságokat tártunk fel. Az így gyűjtött észrevételeket összehasonlítottam a korábbi kutatási eredményekkel is. A tanulmányban a korábbi elemző munkák és a jelen kutatás kritikai észrevételeit mutatom be, ennek keretében az egyes állítások újraértelmezésére és átfogalmazására irányuló javaslatokat is megfogalmazok.

Kulcsszavak: környezet, attitűd, mérés, NEP, kritika, skála

1. BEVEZETÉS

1.1. A környezeti attitűdről

Jelen tanulmányban kritikai szemszögből kívánom ismertetni a Módosított Új

Ökológiai Paradigma Skálát vagy más néven a felülvizsgált NEP skálát (Dunlap és mtsai, 2000), amely azon mérési eszközök egyik legelterjedtebb fajtája, amelyek a környezeti attitűd erősségének számszerűsíthető, pszichometriai leírására törekednek. A skála bemutatása előtt azonban fontos feltenni a kérdést, hogy miként is

definiálható a környezetpedagógia által széles körben használt és központi szereppel rendelkező környezeti attitűd fogalma? *Schultz* és munkatársai (2004) szerint „a környezeti attitűd meggyőződések, érzelmek és a viselkedési szándék összessége, amelyet az egyén a környezetbarát cselekvésekkel és kérdésekkel kapcsolatban gondol” (*Schutz* és mtsai, 2004, idézi: *Piskóti*, 2015, 29. o.). A környezetiattitűd-vizsgálatok tehát a „meggyőződések, érzelmek és viselkedési szándék” feltérképezése segítségével következtetnek a környezettudatosságra. Ennek megállapítása céljából számos skálát alkottak már, amelyek közül a felülvizsgált NEP valóban az egyik leggyakrabban előforduló és legkedveltebb mérési eszköz.

1.2. Hazai példák a környezetiattitűd-mérések gyakorlatából

A definícióban szereplő három tényező vizsgálata céljából a környezetiattitűd-méréseket magyar viszonylatban is számos kutatásban alkalmazták. *Kónya* (2017) például középiskolások környezeti attitűdjeit vizsgálta abból a szempontból, hogy az egyes komponensek (környezettudat, környezettudatos magatartás és a környezeti problémákhoz történő érzelmi hozzáállás) mennyire meghatározóak. Kiemelendő *Varga* (2004) disszertációs kutatása, illetve tanulmánya (2006) is, amelyek egy 1 éves hazai környezeti nevelési periódus környezeti attitűdökre gyakorolt hatását mutatják be. *Konyha* (2011) szintén fiatalok környezeti attitűdjeit elemezte a családi háttér és a lakóhely befolyásoló erejének

tükrében, illetve megvizsgálta, hogy a diákok milyen csoportokat alkotnak attitűdjük szerint. Ugyanakkor a környezetiattitűd-vizsgálatok relevanciája nemcsak a diákok, hanem a pedagógusok esetében is indokolt. Erre mutat rá *Graca* és munkatársai (2008) tanulmánya is, akik különböző tantárgyakat tanító tanárok, tanárjelöltek, illetve ta-

nítók és tanítójelöltek környezeti neveléssel kapcsolatos attitűdjeit vizsgálták. Ennek keretében többek közt magyar és biológia szakos tanárok és

alsós tanítók közötti eltéréseket is elemeztek.

1.3. A környezeti attitűdök jellemző mérési eszköze, a NEP-skála

A Módosított Új Ökológiai Paradigma Skála elődje az úgynevezett Új Környezeti Paradigma Skála (*Dunlap* és *Van Liere*, 1978), amely a legkorábbi környezeti-attitűd-mérőeszközök közé sorolható. Ez utóbbit számos kritika érte, amelynek hatására végül *Dunlap* és mtsai (2000) pontosították a mérési eszközt. (A módosítások a skála elvi alapjait nem érintették.) Az így megalkotott Módosított Új Ökológiai Paradigma Skálát számos országban és sokféle társadalmi csoport esetében alkalmazták a környezeti nevelés hatékonyságának nyomon követésére különböző attitűdvizsgálatokban, az ökológiai világnézet elemzésében, illetve szabadidőrekre tevékenységek eredményességének feltérképezésében. Több tanulmány bizonyította, hogy az Új Környezeti Paradigma Skála és a Módosított Új Ökológiai Paradigma Skála által jelzett attitűdök valóban kapcsolatba hozhatók a környezettudatos viselkedés-

sel, és a mérőeszközök képesek elkülöníteni a környezetvédőket a csoport más tagjaitól (Ogunbode, 2013). Xiao és munkatársai (2019) például Dunlap és munkatársai (1992) „Health of the Planet” felméréseinek, illetve a 2003-as és 2010-es kínai általános társadalmi felmérés adatainak felhasználásával megállapították, hogy a NEP-skála az USA-ban, Kanadában és Kínában is megbízhatóan tudja előrejelezni a környezetért érzett aggodalom szintjét. Tarrant és Cordell (1997) ötfajta skála összehasonlításán alapuló vizsgálata szintén pozitív képet mutat a mérési eszköz megbízhatóságáról.

1.4. A tanulmány célkitűzései

Ugyanakkor sok kétely is felmerült a NEP-skála hatékony alkalmazhatóságával kapcsolatban, amelyek fontosságát növeli, hogy valóban az egyik

legnépszerűbb és legelterjedtebb környezetiattitűd-mérési skálára irányulnak. Jelen tanulmány keretében általánosságban ismertetem a mérőeszközt, illetve külön-külön az egyes állításokat, majd ezt követően kritikai nézőpontból elemzem a skálát. A meglátások korábbi tanulmányokon, illetve humánökológia szakos egyetemi hallgatók és más teszteltők észrevételein alapulnak. A tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet a skála alkalmazhatósági korlátaira, illetve az esetleges módosítási lehetőségeire, továbbá egyéb mérési alternatívákat kínáljon a környezettudatos viselkedés és annak pszichológiai háttere vizsgálatára.

megbízhatóan tudja előrejelezni a környezetért érzett aggodalom szintjét

2. AZ ÚJ KÖRNYEZETI PARADIGMA SKÁLA ÉS A MÓDOSÍTOTT ÚJ ÖKOLÓGIAI PARADIGMA SKÁLA ÁLTALÁNOS ISMERTETÉSE

A Dunlap és Van Liere (1978) által megalkotott NEP-skála célja mérhetővé tenni, hogy az egyén világgépe mennyire mozdult el az uralkodó társadalmi paradigmától egy új, az ökológiai fenntarthatóságot jobban előtérbe helyező szemlélet felé. Ezt az új világnézetet összefoglalóan Új Környezeti Paradigmának nevezték el. A skála ezen elmozdulás mértékének vizsgálatán keresztül határozza meg a pozitív környezeti attitűdök és a környezetvédő cselekvésekre való hajlandóság mértékét. Az első sorban iparosodott országokban jellemző Uralkodó Társadalmi Paradigma

(Dominant Social Paradigm – DSP) lényege a korlátlan gazdasági növekedésbe vetett hit és az antropocentrikus világnézet. Az alább látható felülvizsgált NEP-skálában

ezek olyan állítások formájában jelennek meg, mint például: „A Föld bőséges erőforrásokkal rendelkezik, csak meg kell tanulnunk, hogyan vehetjük hasznukat” vagy „Az embereknek joga van a szükségleteik szerint átalakítani a természeti környezetet”. Az Új Környezeti Paradigma (New Environmental Paradigm – NEP) szerint ezzel szemben a gazdasági növekedésnek korlátai vannak és véges, illetve az antropocentrikus világnézet ökológiai problémákhoz vezet, hátrányos. Továbbá az utóbbi jobban elismeri a természet egyensúlyának törekénységét és a környezeti krízis súlyosságát, mint a DSP. Az 1978-ban

publikált eredeti NEP-skála 12 állítást tartalmaz, amelyeket egy 4 fokú Likert-skálán kell értékelni a válaszadóknak. Később, a kritikai visszhangok hatására a mérőeszközt pszichometrikailag hatékonyabbá tették, az állítások számát bővítették 15-re, amelyeket már egy 5 fokú Likert-skálán kellett értékelni (*Dunlap és mtsai, 2000; Hawcroft és Milfont, 2010*). Az így megalkotott felülvizsgált NEP (más néven Módosított Új Ökológiai Paradigma Skála) öt témakör köré csoportosítja a 15 kérdést, melyek a következők: a növekedés korlátai, az emberközpontúság tagadása (anti-antropocentrizmus), a természet egyensúlya, az emberiség kiváltságosságának tagadása és a környezeti krízis (*Nagy, 2011*). A kibővített, 15 kérdésből álló NEP-skála az alábbi állításokat tartalmazza témakörök szerint (a skálán a páros kérdések a DSP-vel való egyetértés fokát mérik, míg a páratlanok a NEP-pel való azonosulás mértékét):

A növekedés korlátai:

- Az emberiség létszáma közeledik ahhoz határhoz, amennyi embert a Föld el tud tartani. (1. állítás, NEP)
- A Föld bőséges erőforrásokkal rendelkezik, csak meg kell tanulnunk, hogyan vehetjük hasznukat. (6. állítás, DSP)
- A Föld olyan, mint egy úrhajó, korlátozott mennyiségű területtel és erőforrással. (11. állítás, NEP)

Anti-antropocentrizmus:

- Az embereknek joga van a szükségleteik szerint átalakítani a természeti környezetet. (2. állítás, DSP)

- A növényeknek és az állatoknak ugyanannyi joguk van a létezéshez, mint az embereknek. (7. állítás, DSP)
- Az embert arra teremtették, hogy uralkodjon a természet többi része felett. (12. állítás, DSP)

A természet egyensúlyának törékenysége:

- Ha az emberek beleavatkoznak a természet rendjébe, az gyakran katasztrofális következményekkel jár. (3. állítás, NEP)
- A természeti környezet egyensúlyra törekvése elég erős ahhoz, hogy megbirkózzon a modern ipar károsító hatásaival. (8. állítás, DSP)
- A természet egyensúlya nagyon törékeny és könnyen felborítható. (13. állítás, NEP)

Az emberek kiváltságossága:

- Az emberi éleseszűség a garancia arra, hogy ne tegyük a Földet élehetatlenné/lakhatatlanná. (4. állítás, DSP)
- Különleges képességeink ellenére ránk emberekre is még mindig a természet törvényei vonatkoznak. (9. állítás, NEP)
- Az emberek előbb-utóbb annyira meg fogják ismerni a természet működését, hogy uralni is tudják azt. (14. állítás, DSP)

A környezeti krízis:

- Az emberek súlyosan károsítják a természeti környezetet. (5. állítás, NEP)
- Az úgynevezett „környezeti krízis” jelentősége, amellyel az emberiség jelenleg szembenéz, jelentősen el van túlozva. (10. állítás, DSP)
- Ha a dolgok jelenlegi állása nem változik meg, akkor annak hamarosan súlyos

a mérőeszközt
pszichometrikailag
hatékonyabbá tették

környezeti katasztrófa lesz a következménye. (15. állítás, NEP)

A NEP-skálát hazánkban is számos esetben alkalmazták a környezeti nevelési kutatások részeként különböző attitűdvizsgálatokban, illetve egyéb kutatási területeken az ökológiai világnézet vizsgálatában (jellemzően a fogyasztói magatartásokkal kapcsolatos kutatásokban). Az előbbire példa többek között *Zsóka* és mtsai (2012) és *Piskóti* (2015) kutatása. Továbbá a környezeti nevelés eredményességének vizsgálatában például Újvidéken is alkalmazták a mérőeszközt (*Major*, 2017). A fenti kutatásokban a NEP-skálás vizsgálatokat követően sikerült releváns következtetéseket megfogalmazni a környezettudatosságra vonatkozóan, egyetemi hallgatók és pedagógusjelöltek esetében

is. A marketing, illetve környezettudatos fogyasztói magatartásokkal kapcsolatos kutatások közül *Nagy* (2011), *Gergely* és munkatársai (2014), *Schäferné* (2008), illetve *Tóth* és munkatársai (2009) tanulmányait fontos kiemelni: ezen tanulmányokból megállapítható, hogy magyar viszonylatban, a környezettudatos fogyasztói magatartásokkal kapcsolatos kutatásokban sikeresen alkalmazták az eredeti NEP-skálát (lásd: *Gergely* és mtsai, 2014) és a felülvizsgált NEP-et is (lásd: *Nagy*, 2011; *Tóth* és mtsai, 2009), továbbá a kettőt kombinálva is be lehet építeni különböző mérési eszközökbe (lásd: *Schäferné*, 2008).

A teszt megalkotásától napjainkig számos bírálat érte a felülvizsgált NEP-skálát. Ezek általánosságban az alkalmazási korlátokra, a skáladimenziókra, az egyes állítások értelmezhetőségére, az eredmények megbízhatóságára irányulnak. Ezek mellett találkozhatunk olyan észrevételekkel is,

amelyek a nem megfelelő alkalmazási gyakorlatokra hívják fel a figyelmet. A következő fejezetben a fenti kritikákat fejtem ki.

3. A NEP-SKÁLA A KRITIKÁK TÜKRÉBEN

3.1. Két jellemző kritika a felülvizsgált NEP-skála alkalmazási gyakorlatára vonatkozóan

A felülvizsgált NEP-skálával kapcsolatban számos kritikai reflexióval találkozhatunk a szakirodalomban, amelyek közül az alábbiakban a legjellemzőbb kategóriákat is-

mertetem. Ezek egy része nem magára a mérési módszerre vonatkozik, hanem annak nem megfelelő gyakorlati használatára. A NEP-skála kritikai vizsgálata előtt két gyak-

ran előforduló használati hibára kívánom felhívni a figyelmet.

Az egyik gyakran előforduló kritikai elem az eredményalkotásra vonatkozik, amely azonban megfelelő használattal küszöbölhető. Az Új Ökológiai Paradigma öt témakör köré csoportosítható, amelyek különböző állítások formájában jelennek meg a tesztben. Ugyanakkor bevett gyakorlat, hogy a végeredményt, a környezeti attitűd erősségét egy egyszerű számértékekkel fejezik ki, nem elemzik az egyes témakörök külön pontszámait. A témakörökre kapott pontszámok egy önálló mérőegységre redukálódnak, így a skála elveszíti az árnyalatait. Az eredmények leírásánál, amennyiben a kutatási célokkal ez összeegyeztethető, célszerű lehet a részeredményeket is elemezni, nem pedig egy egyszerű

jellemzően a fogyasztói magatartásokkal kapcsolatos kutatásokban

számértékkel fejezni ki a többkomponensű ökológiai világnézet megnyilvánulását (Dunlap és mtsai, 2000; Lopez és Cuervo-Arango, 2008; Hawcroft és Milfont, 2010; idézi: Ogunbode, 2013). Ezt erősíti meg Brennan és munkatársai (2014) is, aki szerint az eredmények ilyen fajta leegyszerűsítése elrejtja a mélyebb értelmezést és az eredmények sokrétűségét.

A másik fontos alkalmazási hiányosság a különböző személyes kutatói érdeklődési körök, illetve a párhuzamosan megjelenő speciális kutatási területek (akár a környezeti nevelésen belül is) eredménye. Az egymástól eltérő vizsgálati célok eredményeképpen a felülvizsgált NEP-skálának számtalan verziója született. A különböző változatú tesztekben bizonyos állításokat kivettek, megváltoztattak, a személyes kutatói érdeklődéshez igazították a tesztet (Yencken és mtsai, 2000; Johnson és mtsai, 2004; Van Petegam és Blicek, 2006; idézi: Ogunbode, 2013). Hibás következtetésekhez vezethet, ha a különböző módon megváltoztatott tesztek eredményeit összevetjük egymással. A különböző fajtájú tesztek összehasonlítása által kapott eredmények erősen megkérdőjelezhetők (Hawcroft és Milfont, 2010; idézi: Ogunbode, 2013).

3.2. A felülvizsgált NEP-skála alapvető alkalmazhatóságát megkérdőjelező kritikák

Amennyiben a skála megalkotásának eredetéből indulunk ki, szintén komoly aggályok merülnek fel annak univerzális alkalmazhatóságával kapcsolatban. Az amerikai származású Riley Dunlap és munkatársai a skálát a fogyasztói, individualisztikus és

antiökológikus világnézet ellenpólusaként alkották meg (Ogunbode, 2013). A társadalomnak ez a fajta viszonyulása a természet-hez erősen elterjedt az Amerikai Egyesült Államokban, a NEP ennek a világnézetnek a kontrasztját képviseli. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy egyéb országokban, társadalmakban mennyire lehet hatékony mérőeszköz egy, az USA kulturális környezetére szabott skála? A kutatások alapján korántsem elhanyagolható szempont a kulturális különbség. Ogunbode (2013) szerint attól még, hogy a világ számos más országa hasonló környezeti prob-

lémákkal néz szembe, mint Észak-Amerika, nem következethetünk arra, hogy ezeknek a háttérben olyan pszichoszociális struktúrák vannak, mint amiket a NEP reprezen-

tál. Ugyanakkor megállapítható az is, hogy ezen a területen kevés ismeret áll rendelkezésünkre, ugyanis a skálát eddig sokkal kevésbé használták a fejlődő országokban, mint a fejlett régióban (Rosa és mtsai, 2018). Ennek ellenére Kopnina (2011a) tanulmányában már rámutatott arra, hogy a NEP és DSP iparosodott országokban jellemző egyértelmű elkülönülése és szembenállása a Föld sok más országában nincs jelen. Fontos tehát, hogy a mintavétel során a kulturális háttérrel is figyelembe vegyük. Manoli és munkatársai (2007) például gyermekeknek kialakított NEP-skála verziót alkalmaztak egy amszterdami iskolában. A tesztet zömében olyan fehér fiatalok töltötték ki, akiknek családjai elkötelezettek a környezeti ügyek iránt.

Megállapították, hogy az így gyűjtött eredmények nem pontosan reprezentálják az amszterdami fiatalok környezeti attitűdjeit, mivel a minta szociokulturálisan nem tekinthető homogénnek. Xiao és

bizonyos állításokat
kivettek, megváltoztattak,
a személyes kutatói
érdeklődéshez igazították

munkatársai (2019) rámutattak arra is, hogy például a nemek aránya, az életkor, az iskolázottság, illetve a politikai identitás is befolyásolhatja az eredményeket. A fentiekkel összhangban *Manoli* és munkatársai (2007) megállapítják, hogy a tesztet környezetspecifikusan kell alkalmazni, a tényleges használat előtt vizsgálni szükséges, hogy az adott szociokulturális és demográfiai környezetben miként értelmezik a skála egyes állításait. Megelőző fogalmi, jelentéstani kutatásokat szükséges végezni, illetve fel kell tární az egyes kultúrákhoz és társadalmi csoportokhoz köthető értelmezési nehézségeket és eltéréseket, különben a teszt nem alkalmazható megbízhatóan a gyakorlatban.

Ugyanakkor a skála eredményeinek szociokulturális különbségekből eredő eltérései rávilágíthatnak a környezeti attitűd társadalmi differenciáira

is. *Brennan* (2014) szerint például a skála sokkal inkább a társadalom saját viszonyát méri a természetes környezethez, mint az egyéni attitűdöket. Ezzel párhuzamosan *Xiao* és munkatársai (2019) is hangsúlyozzák, hogy a skála alkalmas arra, hogy feltárja a környezetért érzett aggodalom szociokulturális különbségeit.

Kopnina (2011a) írása alapján a szociokulturális különbségektől függetlenül, általánosságban is elmondható, hogy szükséges a teszt állításainak csoportos és egyéni fogalmi-jelentéstani értelmezése. Fókuszcsoportos vizsgálatok segítségével nyomon követhető a csoportdinamika, a közös és eltérő vélemények megjelenése, ütközése. Az egyéni vizsgálatok által pedig a személyekre árnyaltabban jellemző, önálló vélemények és értelmezések elemezhetők. Fontos, hogy a teszt közös vagy egyéni feldolgozását moderáló személy az önálló

és szubjektív vélemény kialakulását segítse elő, s ne irányítsa az állítások értelmezését az általa helyesnek vélt irányba.

Kopnina (2011a) és a jelen tanulmány is rámutat arra, hogy nem csupán az emberi látásmódok és ötletek sokszínűsége az, amely egyes állítások különböző értelmezéséhez vezet, hanem sok esetben maguk az állítások sem kellően egzaktnak, így teret adnak egymástól eltérő felfogásoknak.

Brennan és munkatársai (2014) is megállapítják, hogy az állításokat szemantikailag pontosítani kell, az ellentmondásokat meg kell szüntetni. *Lalonde* és *Jackson* (2002) többek között filozófusok és biológusok

véleményét vizsgálták a skála állításainak értelmezhetőségére vonatkozóan. Egy filozófus például az egyik állítás kapcsán megállapította, hogy az a NEP elveivel ellentétben azt sugallja, hogy az ember és természet

eltérő entitás. Ez alapján a skála tehát nem tudta meghaladni az antropocentrikus világnézetet. Egy biológus az 'egyensúly' szó többféle értelmezési lehetőségében lát problémát: nem egyértelmű, hogy fiziológiai egyensúlyról beszélünk egy adott szervezet esetében, vagy ökológiai egyensúlyról egy ökoszisztéma esetében, esetleg az alapvető természeti törvények egyensúlyáról. *Dunlap* (2008) válaszolt a skálát ért kritikákra, és elismerte, hogy valóban lehetne frissíteni a skála bizonyos állításait. Kifejtette azonban, hogy *Lalonde* és *Jackson* (2002) kritikája csak abban az esetben releváns, ha magasan képzett személyek a válaszadók. Mindazonáltal álláspontja szerint elengedhetetlen, hogy a gyerekek az értékelés előtt fogalmi szempontból értsék meg az egyes állításokat.

Rosa és munkatársai (2018) rámutattak arra is, hogy az egyes állítások pozitív vagy

az adott szociokulturális és demográfiai környezetben miként értelmezik a skála egyes állításait

negatív megfogalmazása szintén eltérő pontszámokhoz vezethet. Például elképzelhető, hogy ha egy egy pontra értékelt negatív állítást pozitív formában fogalmazunk meg, akkor ugyanaz a válaszadó arra nem öt pontot fog adni, csupán hármat. Ez azt jelenti, hogy önmagában a pozitív vagy negatív megfogalmazás befolyásolhatja a pontszámokat. Mindazonáltal ennek kiküszöbölése problematikus, a csak pozitív, illetve csak negatív állítások értékelési sémája egyértelmű a válaszadó számára, mivel „rájöhet, hogy mit várnak tőle”. Ugyanakkor, ha a pontszámokat egymáshoz viszonyítjuk, akkor a fenti hiányosságnak is kisebb a jelentősége.

Fontos kritikai megállapításokat tartalmaz *Manoli és munkatársai* (2019) tanulmánya is, akik a felülvizsgált NEP-skálát

az úgynevezett Két Fő Környezeti Érték Modellrel (2-MEV) (*Bogner és Wilhelm*, 1996) hasonlították össze. A 2-MEV modell előnye, hogy a „hasznosítás” és „megőrzés” beállítottságokat (amelyek voltaképp megfeleltethetőek a felülvizsgált NEP-skála két végén elhelyezkedő NEP- és DSP-paradigmáknak) negyedek alapján osztja fel. A 2-MEV modell alapján kapott alacsony hasznosítás és magas megőrzés pontszám tehát a felülvizsgált NEP-skála Új Ökológiai Paradigma végén helyezkedik el. Ezzel szemben a 2-MEV által kapott magas hasznosítás és alacsony megőrzés pontszám pedig a NEP-skálának a *DSP végén* foglal helyet. Ugyanakkor azok a személyek, akik a 2-MEV alapján mindkét beállítottságra alacsony vagy magas pontszámot kaptak (tehát az egész téma nem érinti meg őket, vagy egyszerre van jelen bennük egy erős antropocentrikus és biocentrikus attitűd) nem különíthetők el a felülvizsgált NEP-skálán. Mindkét

típus a skála közepén foglal helyet, holott beállítottságuk gyökeresen eltér egymástól. A fentiekre tekintettel *Bogner és Wilhelm* a 2-MEV modell fokozott használatának előtérbe helyezését szorgalmazza, mivel az a négy negyed segítségével képes árnyaltabb képet adni a környezeti attitűdökről, mint a felülvizsgált NEP (amely csupán egy NEP-DSP skálán képes elhelyezni a beállítottságokat).

További fontos kritikai elem *Kopnina* (2011b) megállapítása, aki szerint a skála sokkal inkább vizsgálja a kognitív hiedelmeket és meggyőződéseket, illetve a tanulmányok

során elsajátított tudásanyag meglétét, mint a tapasztalati úton szerzett érzelmi viszonyulásokat. Véleménye szerint a skála nem alkalmas az utóbbi típusú hozzáállás vizsgálására. Amennyiben célzottan a környezeti ügyekhez, illetve magához

a természethez való érzelmi hozzáállást kívánjuk vizsgálni, nagyobb sikerrel alkalmazható például a *Piskóti* (2015) disszertációs kutatásában, illetve a *Csonka és Varga* (2019) vizsgálataiban alkalmazott Környezeti Identitás Skála (*Clayton*, 2003).

Aggodalomra adhat okot, hogy a skálát vizsgáló kutatások, köztük például *Lalonde és Jackson* (2002) munkája is, több esetben azt is megállapították, hogy a skála állításai az idő múlásával elveszítették hasznosíthatóságukat. *Anderson* (2012) szerint a skála szellemisége egyáltalán nem azonos azzal az ököcentrikus-biocentrikus világnézettel, amely a 20. század végi környezeti etikával foglalkozó írásokból rajzolódik ki. Ezt erősíti meg *Lundmark* (2007) tanulmánya is, amely alapján a skálából a kortárs környezeti etika vitapontjainak összes alapvető eleme hiányzik. E szerint a skála segítségével jól megfogható az antropocentrikus formái, azonban az ember-természet

azt is megállapították, hogy a skála állításai az idő múlásával elveszítették hasznosíthatóságukat

viszony valóságát nem képes megragadni, a jelenkor környezetetikai problémáira nem nyújt megoldást.

A eddig ismertetett kritikai meglátások érvényességét hangsúlyozza az a tény is, amelyet *Anderson* (2002) fejt ki, korábbi kutatások eredményeinek figyelembevételével. Meglátása szerint a tényleges viselkedés és a skála által jelzett eredmények nincsenek kellően összhangban egymással, a skála nem elég pontos. Sok esetben a teszt eredményei által megjósolt viselkedési módok a valóságban nem igazolódtak be. Ezt erősíti meg *Brennan* és munkatársai (2014) tanulmánya is, akik szerint a skála nem alkalmazható megbízhatóan sem a társadalomtudományos, sem a marketinges kutatási területeken. Kérdéses, hogy a felülvizsgált NEP-skála egyáltalán képes-e mérni azt, amiért megalkották.

Annak érdekében, hogy további képet kaphassunk a skála környezetetikai, pszichometriai hiányosságairól, illetve a fogalmi-jelentéstani problémákról, az állításokat egyetemi hallgatók és egyéb teszteltők elemezték; a következőkben az ő meglátásaikat mutatom be.

4. A FELÜLVIZSGÁLT NEP-SKÁLA HIÁNYOSSÁGAI, SZAKÉRTŐI ÉS A TÉMÁBAN LAIKUS SZEMÉLYEK ÉSZREVÉTELEI ALAPJÁN

4.1. A kvalitatív kutatás módszertana, résztvevői

A teszt állításainak értelmezését humán-ökológia mesterszakos hallgatók (a szerzőt

is beleértve), illetve a környezeti nevelés témakörben laikus személyek végezték. A humánökológus tanulók egy szeminárium keretében közösen vitatták meg az állításokat.¹ A laikusok a teszteket önállóan értékelték ki, a szerző moderálásával. Összesen 15 személy vett részt a kvalitatív kutatásban. A humánökológus hallgatók észrevételeinek fontosságához hozzájárul, hogy környezetetikával kapcsolatos

tanulmányokat folytattak. Feltételezhetően annak alapvető elemeit vagy hiányosságait nagyobb eséllyel voltak képesek felfedezni a tesztben, kapcsolódva ezzel a korábbi, erre vonatkozó

kritikákhoz (például *Lundmark* [2007] vagy *Anderson* [2012] munkái).

4.2. Az eredmények bemutatása

A kutatás alapján a 2. állítás esetében („Az embereknek joga van a szükségleteik szerint átalakítani a természeti környezetet”) a szükséglet szó okozhat értelmezési nehézségeket, amelynek következtében a teljes mondatot egymástól gyökeresen eltérő módokon lehet értelmezni. Mit értünk szükségleteken? Az alapvető, életben maradáshoz elengedhetetlen szükségleteket (élelem, ivóvíz, menedék, stb.), vagy bármilyen egyéb, amire szükségünk lehet? Például olyan javakat is, amelyek nem nélkülözhetetlenek az életben maradáshoz (nagyobb autó, nagyobb ház, tv, stb.)? Esetleg mindkét típust magában foglalja az állítás? Látható, hogy attól függően, hogy a szükséglet szót hogyan érti a válaszadó, többféle pontszám adható a kijelentésre. Tudjuk, hogy az állít-

¹ A szemináriumot *Dr. Varga Attila*, az EKE-OFI tudományos főmunkatársa vezette.

tás a DSP-re vonatkozik, amely azt feltételezi, hogy a teszt készítői nem csak az alapvető, életben maradáshoz nélkülözhetetlen szükségletekre vonatkoztatták az állítást. Mindazonáltal nincs arra garancia, hogy a nyilatkozó is hasonló módon fogja értelmezni a mondatot. Az állítást a pontosítás érdekében mindenképp részletesen szükséges kifejtetni (érdemes a teszt kitöltése előtt megbeszélni az értelmezését.) Az értelmezési folyamat megkönnyítése érdekében az állításnak a következő, átdolgozott változatát javaslom használatra: *„Az embereknek joguk van bármilyen szükségletük kielégítése céljából a természetes környezet átalakításához.”*

A 3. állítás esetében *„Ha az emberek beleavatkoznak a természet rendjébe, az gyakran katasztrófális következményekkel jár”*

szintén túlságosan általános a használt megfogalmazás. Felmerül a kérdés, hogy kik, esetleg mik számára okozhat katasztrófát a természet rendjébe való beavatkozás? A természet számára okoz ez gyakran katasztrófát vagy az emberiség számára? Látható, hogy akár erős antropocentrikus beállítottság mellett is adható magas pontszám erre az állításra, amennyiben a nyilatkozó csakis az emberekre vonatkoztatja az állítást. Például gazdasági vagy pénzügyi katasztrófák miatt ad magas pontszámot. Ez megerősíti a *Lalonde és Jackson* (2002) kutatásából levonható következtetést, miszerint a skála nem volt képes teljesen meghaladni az antropocentrikus világlátást. Mivel az állítás az Új Ökológiai Paradigmára vonatkozik, ezért mindenképp szükséges tisztázni, hogy az a társadalmi és a természeti katasztrófákra együtt értendő. (A NEP szerint a természet része az ember is, így voltaképp a társadalmi katasztrófák a természet katasztrófái is.) Segítheti a megértést, ha már

az alábbi módosított állítást használjuk: *„Ha az emberek beleavatkoznak a természet rendjébe, az sok esetben társadalmi és természeti katasztrófákhoz vezet.”*

A 4. állítás esetében *„Az emberi éleseszség a garancia arra, hogy ne tegyük a Földet életteretlenné/lakhatatlanná”* az „éleseszség” szó került számos esetben a kritikák középpontjába, amelyek szerint a szóhasználat nem kellően pontos, félrevezető lehet. Egy kérdőívkitöltő a következőket állapította meg: *„Az éleseszség intelligenciát jelent? Ha igen, akkor szerintem erre szükség van, de*

önmagában nem elég. Szükség van ehhez egy indíttatásra, szemléletmódra, akaratra és/vagy érzelmekre is, amelyek együtt már nagyobb garanciát jelentenek.” Fontos tehát tisztázni, hogy

mit jelent az éleseszség a DSP és mit a NEP szemszögéből nézve. Véleményem szerint ez a típusú szembenállás olvasható ki *Kohák* (2000) munkájából is, aki az ökológiai válságot a nyugati civilizációk „elműszakiasított ész” uralmával azonosítja. A kifejezés a racionális és műszaki tudás túlsúlyát fejezi ki a társadalomban. Az úgynevezett ökofeminizmus a válság ezen aspektusainak kezelésében lehet hatékony. Az irányzat szerint a társadalomban domináló olyan „energiák”, mint például a férfias jellegű ráció és az uralkodási vágy a természettől való elidegenedésünket eredményezi. Az embernek a saját természetében szunnyadó ösztönös, gondoskodó, érzékeny, másokat tápláló lényt kell felélesztenie, hogy az ökológiai válságot valóban kezelni tudja (*Kohák*, 2000). Eszerint az éleseszség két típusú felfogása során a racionális, műszaki tudás (elműszakiasított ész) áll szemben az ökofeminizmus által is képviselt felfogással, amely az érzelmekre,

a skála nem volt képes teljesen meghaladni az antropocentrikus világlátást

az érzelmi intelligencia fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektet. Az állítás a DSP-re vonatkozik, tehát mindenképp szükséges leszögezni, hogy az éleseszsűség értelmi intelligenciát jelent, illetve racionális képességeket, nem pedig érzelmi intelligenciát. További lehetőség, hogy az „éleseszsűség” szót „találékonyság”-ra cseréljük. Az eredeti angol nyelvű kijelentésben az „ingenuity” szó szerepel, amelynek a magyar jelentése „találékonyság”. Ez a szóhasználat, amellet, hogy pontosabb fordítás, jobban kifejezi, hogy racionális tudásra vonatkozik az állítás. A módosított kijelentés eszerint tehát: *„Az emberi találékonyság a garancia arra, hogy ne tegyük a Földet élbetetlené/ lakhatatlanná.”*

A 6. állítás esetében (*„A Föld bőséges erőforrásokkal rendelkezik, csak meg kell tanulnunk, hogyan vehetjük hasznukat”*) a „bőséges erőforrás” kifejezés vezetett értelmezési problémákhoz. A kérdés ugyan a DSP-re vonatkozik, de bizonyos értelmezések mellett bármely személy adhat rá magas pontszámot. Például mindkét paradigma képviselője gondolhat arra, hogy bőségesen állnak még rendelkezésünkre olyan erőforrások, amelyeket majd új technológiákkal hasznosíthatunk. (Az új technológiák megjelenésével újabb erőforrásokat tudunk elérni.) Ez a tény a növekedés korlátaival nincs egyértelmű kapcsolatban, a megfogalmazás félrevezető lehet. A bőséges helyett, a témakör pontosabb megragadása érdekében, célszerű lehet a „korlátlan és megújuló erőforrás” kifejezést használni. A fentiek alapján tehát a következő módosított változat használatát javaslom: *„A Föld korlátlan és megújuló erőforrásokkal rendelkezik, csak meg kell tanulnunk, hogyan vehetjük hasznukat.”*

A 7. állítás (*„A növényeknek és az állatoknak ugyanannyi joguk van a létezéshez, mint az embereknek”*) egy komplex környezetetika dilemmát egyszerűsít le, amely értelmezési nehézségeket eredményezhet. A különböző életformák jogainak kérdésköre a jelenkor környezetetikájának egyik kulcskérdése, számos tanulmány foglalkozik a témával. Az állatok és növények jogai több esetben különválaszthatók a szakirodalmak szerzői szerint. Például *Singer* (2005) híressé vált nézete szerint az egyenlő figyelembevétel nem az állatok képességei teszik indokolttá, hanem az a tény, hogy tudnak érezni, illetve szenvedni. Ebből a szempontból azonban nem közelíthető meg a növényeknek járó egyenlő figyelembevétel, a teszt tehát helytelenül jár el, ha összevonja a növények és állatok jogait. Számos etikai megközelítés pedig, mint például a *Leopold* (2000) féle Föld-etika vagy *Thiele* (2000) feltár(ul)ó szabadságfelfogása, vagy *Rolston* (2005) környezetetika nézetei az állatok és növények jogainál szélesebb körben gondolkodik. Például ezen megközelítések az ökoszisztémák, a bioszféra vagy a Föld egészének erkölcsi figyelembevételét is célozzák. Ebből a megközelítésből a növények és állatok világa túl szűk halmaza az etika kiterjesztésének. További hiányossága az állításnak, hogy értelmezhető szélsőségesen biocentrista módon is a létezéshez való jog. Ennek hatására a nyilatkozó kevesebb pontszámot adhat, világnézettől függetlenül. *Thiele* (2000) ökocentrizmusra vonatkozó hasonlatát a skálára vonatkoztatva: azt jelentené a NEP-pel való azonosulás, hogy a dzsainizmus² híveihez hasonlóan le kéne söpörnünk az ösvényt magunk előtt, nehogy eltapossuk a gyanútlan élőlényeket, illetve gézt kellene

² Indiai vallás, melynek egyik fogadalma értelmében nem szabad szándékosan ártani az élőlényeknek. Ez nemcsak emberekre, hanem állatokra és növényekre is vonatkozik.

viselnünk a szánk előtt, hogy véletlenül se lélegezzünk be apró rovarokat? Az állítás értelmezése során megerősítést nyert, hogy a skála nincs kellően összhangban a 20. század végi (Anderson, 2012) és kortárs környezetetikai nézetekkel (Lundmark, 2007). A fentiekben részletezett etikai kérdések megvitatásában segíthet, ha az alábbi átalakított állítást használjuk: „*A Föld összes élőlényének és életközösségének ugyanúgy joga van a létezéshez, mint az embereknek.*” Az átfogalmazott mondat az állatok és növények halmazánál tágabb megfogalmazást ad, illetve várhatóan kevésbé enged teret a szélsőségesen biocentrista értelmezéseknek (nem a létezéshez való jog mértéke, hanem maga a létezés fontossága került a középpontba). A megfogalmazás nem jelent teljes körű megoldást a fent részletezett problémákra, de a kérdés megvitatásához erősebb alapot biztosíthat.

A 8. állítás esetében („*A természeti környezet egyensúlyra törekvése elég erős ahhoz, hogy megbirkózzon a modern ipar károsító hatásaival*”) szintén kétértelműség fedezhető fel, amely befolyásolhatja az adott pontszámokat. Az állítás a DSP-re vonatkozik, azonban a NEP elkötelezett hívei is adhatnak magas pontszámot rá, bizonyos értelmezések mellett. Például elképzelhető, hogy a természet az emberiség létszámának drasztikus csökkentése segítségével lesz képes megbirkózni az ipar károsító hatásaival, ezáltal állítva helyre az egyensúlyt. Ez esetben, ha helytelenítem a modern ipar károsító hatásait, az állítással akkor is kénytelen vagyok egyetérteni. Az értelmezési problémák elkerülése érdekében célszerű lehet az állítást kiegészíteni a következő megállapítással: „*anélkül, hogy az emberiség léte veszélybe kerülne.*” A módosított állítás tehát: „*A természeti kör-*

nyezet egyensúlyra törekvése elég erős ahhoz, hogy megbirkózzon a modern ipar károsító hatásaival, anélkül, hogy az emberiség léte veszélybe kerülne.”

A 11. állítás esetében („*A Föld olyan, mint egy űrhajó, korlátozott mennyiségű területtel és erőforrással*”) az „*űrhajó*” kifejezés zavart keltő, megnehezíti a mondat értelmezését. Shrader-Frechette (2000) űrhajóetikája valóban ezzel a hasonlattal él, amelynek kiindulási pontja, hogy a Föld zárt rendszer, körfolyamatokban vesz részt a kibocsátott anyag, nem távozik a bolygóról. Energiát a napból nyer az „*űrhajó*”, de minden egyéb forrás korlátozott. Ezekre tekintettel minimalizálnunk kell az anyagfelhasználást és a kibocsátást, készleteinket be kell osztanunk és figyelniük kell a környezetünk terhelésére, mert

ebből az űrhajóból nem tudunk kiszállni. Ugyanakkor, ha pusztán a korlátozott mennyiségű területtel és erőforrással magyarázzuk röviden az űrhajóhasonlatot, akkor az összefüggés nem annyira egyértelmű, az állítás zavart kelthet. A fentiek értelmében javasolom az űrhajóhasonlat elhagyását az állításból. A módosított állítás eszerint: „*A Föld az emberek számára korlátozott mennyiségben tud területet és erőforrást biztosítani.*” A moderátor feladata lehet a megvitatás során, hogy az űrhajóhasonlat beemelésével és érthető kifejtésével tovább árnyalja az állítást.

Az „uralom” kifejezés a 12. és 14. állításokban („*Az embert arra teremtették, hogy uralkodjon a természet többi része felett*” és „*Az emberek előbb-utóbb annyira meg fogják ismerni a természet működését, hogy uralni is tudják azt*”) is megjelenik a tesztben, amely több esetben is értelmezési nehézségekhez vezetett. Felmerült a kérdés, hogy milyen típusú uralom az, amelyet a

nincs kellően összhangban
a 20. század végi
és kortárs környezetetikai
nézetekkel

természet felett gyakorol az ember. Zsarnoki, elnyomó uralom, amely a természeti létezőket az emberi érdekeknek szolgáltatja ki? Egy olyan uralom, ahol az ember felöltségteljesen próbál viselkedni minden élőlényvel, figyelembe veszi azok érdekeit? Esetleg az ember a többi élőlény pástora, feladata, hogy védelmezze a természet világát? Ugyanakkor felmerül az a kérdés is, hogy egyáltalán helyes-e, hogy az uralom szót használjuk az ember-természet viszony leírására? Uralhat-e az ember valamit, aminek szerves része? Nem inkább kölcsönös függés és egymásrautaltság az, amit mi egyoldalú hatalomként definiálunk? A 12. és 14. állítások átdolgozását nem találtam indokoltnak, azonban fontosnak gondolom, hogy azok értelmezése megtörténjen a teszt kitöltése előtt (csoportosan és egyéni szinten is), nemcsak a hatalom formáiról, hanem a szóhasználat helyességéről is.

5. AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

A kutatás alátámasztotta *Kopnina* (2011a), illetve *Lalonde és Jackson* (2002) megállapításait, amelyek szerint a skála egyes állításai többértelműek, nehezen értelmezhetőek. A humánökológia szakos diákokkal történt csoportos megbeszélés és az egyéni értékelések eredményeként megállapítható, hogy a 2., 3., 4., 6., 7., 8., 11., 12. és 14. állítások értelmezése nehézséget okozhat. Továbbá a 7. állítás elemzése során megerősítést nyert, hogy a skála nincs kellően összhangban a 20. század végi (*Anderson*, 2012) és kortárs környezetetikai nézetekkel (*Lundmark*, 2007). A 2., 3., 4., 6., 7., 8. és 11. állítások esetében korrigáltam az állításokat és pontosabb alternatívákat készítettem (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A felülvizsgált NEP-skála állításainak módosítási javaslata, jelen kutatás eredményei alapján

Eredeti állítások	Módosított állítások
Az emberiség létszáma közeledik ahhoz a határhoz, amennyi embert a Föld el tud tartani. (1. állítás, NEP)	Módosítás nem szükséges, de célszerű a megvitatás.
Az embereknek joga van a szükségleteik szerint átalakítani a természeti környezetet. (2. állítás, DSP)	Az embereknek joguk van bármilyen szükségletük kielégítése céljából a természetes környezet átalakításához. (Célszerű a megvitatás!)
Ha az emberek beleavatkoznak a természet rendjébe, az gyakran katasztrofális következményekkel jár. (3. állítás, NEP)	Ha az emberek beleavatkoznak a természet rendjébe, az sok esetben társadalmi és természeti katasztrófákhoz vezet. (Célszerű a megvitatás!)
Az emberi éleseszűség a garancia arra, hogy ne tegyük a Földet élhetetlenné/lakhatatlanná. (4. állítás, DSP)	Az emberi találékonyosság a garancia arra, hogy ne tegyük a Földet élhetetlenné/lakhatatlanná. (Célszerű a megvitatás!)
Az emberek súlyosan károsítják a természeti környezetet. (5. állítás, NEP)	Módosítás nem szükséges, de célszerű a megvitatás.

A Föld bőséges erőforrásokkal rendelkezik, csak meg kell tanulnunk, hogyan vehetjük hasznukat. (6. állítás, DSP)	A Föld korlátlan és megújuló erőforrásokkal rendelkezik, csak meg kell tanulnunk, hogyan vehetjük hasznukat. (Célszerű a megvitatás!)
A növényeknek és az állatoknak ugyanannyi joguk van a létezéshez, mint az embereknek. (7. állítás, NEP)	A Föld összes élőlényének és életközösségének ugyanúgy joga van a létezéshez, mint az embereknek. (Célszerű a megvitatás!)
A természeti környezet egyensúlyra törekvése elég erős ahhoz, hogy megbirkózzon a modern ipar károsító hatásaival. (8. állítás, DSP)	A természeti környezet egyensúlyra törekvése elég erős ahhoz, hogy megbirkózzon a modern ipar károsító hatásaival, anélkül, hogy az emberiség léte veszélybe kerülne. (Célszerű a megvitatás!)
Különleges képességeink ellenére ránk emberekre is még mindig a természet törvényei vonatkoznak. (9. állítás, NEP)	Módosítás nem szükséges, de célszerű a megvitatás.
Az úgynevezett „környezeti krízis” jelentősége, amellyel az emberiség jelenleg szembenéz, jelentősen el van túlozva. (10. állítás, DSP)	Módosítás nem szükséges, de célszerű a megvitatás.
A Föld olyan, mint egy űrhajó, korlátozott mennyiségű területtel és erőforrással. (11. állítás, NEP)	A Föld az emberek számára korlátozott mennyiségben tud területet és erőforrást biztosítani. (Célszerű a megvitatás!)
Az embert arra teremtették, hogy uralkodjon a természet többi része felett. (12. állítás, DSP)	Módosítás nem szükséges, de a megvitatás célszerű, különösen az uralom szó használatának helyességéről.
A természet egyensúlya nagyon törekény és könnyen felborítható. (13. állítás, NEP)	Módosítás nem szükséges, de célszerű a megvitatás.
Az emberek előbb-utóbb annyira meg fogják ismerni a természet működését, hogy uralni is tudják azt. (14. állítás, DSP)	Módosítás nem szükséges, de a megvitatás célszerű, különösen az uralom szó használatának helyességéről.
Ha a dolgok jelenlegi állása nem változik meg, akkor annak hamarosan súlyos környezeti katasztrófa lesz a következménye. (15. állítás, NEP)	Módosítás nem szükséges, de célszerű a megvitatás.

FORRÁS: saját szerkesztés

6. A MAGYARORSZÁGON URALKODÓ KÖRNYEZETIATTITŰD-MÉRÉSI GYAKORLATOK FELÜLVIZSGÁLATA AZ EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

A felülvizsgált NEP-skála hazánkban is egyike a legnépszerűbb indikátoroknak, amelyek a környezettudatosság fokáról, illetve a környezeti nevelés eredményességéről kívánnak visszajelzést adni. Számos kutatás során alkalmazták már a mérőeszközt (lásd: 2. fejezet), azonban a jelen tanulmány alapján a már meglévő publikációk

eredményeinek értelmezésénél fokozott óvatossággal szükséges eljárni, akárcsak a skála új kutatásokban, felmérésekben való alkalmazásánál. Az alábbiakban a felülvizsgált NEP-skála használatával kapcsolatos, a hazai környezeti nevelési kutatásokban kevésbé alkalmazott, de kiemelt fontosságú irányelveket kívánom összegezni, az ismertett eredmények alapján.

A tanulmányban leírtak alátámasztják azt, amit *Kopnina* (2011a) és maga *Dunlap* (2008) is hangsúlyoz, miszerint a skála állításait értelmezni szükséges a tényleges

értékelés előtt. A mérőeszköz által használt sarkos és provokatív szóhasználat látszólag egyértelmű állásfoglalásra készítet, azonban – alaposabban megvizsgálva az állításokat –, fogalomjelentési és értelmezési problémákba, illetve alapvető kérdésekbe ütközünk. Ezek megvitatása időigényes folyamat (amely hazánkban sok esetben nem is képezte a felmérések részét), ugyanakkor ennek elhagyása jelentősen rontja a skálával nyert adatok hitelességét. Az állítások megbeszélésének önmagában is lehet környezeti nevelési hatása, illetve a folyamat adhat egyéb információkat is a megkérdezettek környezeti attitűdjeiről. Az értelmezést fókuszcsoponton belül és egyénileg is érdemes elvégeznie a nyilatkozónak, egy moderátor közreműködésével. A moderátornak az önálló és szubjektív véleményalkotás feltételeit kell megteremtenie úgy, hogy közben az eddigiekben ismertetett értelmezési lehetőségeket is megbeszéli. Fontos tehát, hogy a megvitatás az állítások megértését elősegítő eszköz, nem pedig közös értékelés, továbbá a moderáló személynek nem megengedett a helyesnek vélt nézetek sugalmazása sem, mivel így az attitűdfelmérés értelmét veszti. Az állítások értelmezését célszerű már az 5. fejezetben ismertetett módosítási javaslatok alapján átdolgozott skálán elvégezni.

További hiányossága a mérőeszköznek, hogy az ember-természet viszony érzelmi vetületeit nem képes megragadni. A NEP-skála használ erős érzelmi töltetű kijelentéseket, de ezek elsősorban a környezeti ügyekhez, környezeti problémákhoz kapcsolódnak, nem pedig magához a természethez. A NEP-skálás vizsgálat mellé egyéb mérőeszközöket is szükséges

beemlíteni, amelyek a természeti létezőkkel kapcsolatos affektív dimenziókat elemzik (Kopnina, 2011b). A kutatók között széles körű egyetértés uralkodik abban, hogy a környezeti nevelés több mint pusztán ismeretátadás, elválaszthatatlan a természettel kapcsolatos érzelmek és értékrend fejlesztésétől, amely a környezettudatosságra való nevelés kiinduló lépése. Ennek ellenére hazai viszonylatban a környezetiattitűdvizsgálatok mellett kevésbé találkozunk egyéb, kifejezetten a természet-ember viszony affektív dimenzióit vizsgáló mérési eszközökkel a kutatásokban. Meglátásom

elválaszthatatlan a természettel kapcsolatos érzelmek és értékrend fejlesztésétől

szerint a természet-ember kapcsolat érzelmi komponenseinek feltérképezésére nagyobb sikerrel alkalmazhatók többek között a Csonka (2018, 2018b) és Csonka és Varga (2019) által használt

ökológiai identitás-vizsgálatok, például Schultz (2001) Éntudat Természet Befogadása Skálája vagy Clayton (2003) Környezeti Identitás Skálája. Az előbbieket az érzelmi kapcsolat vizsgálatának részeként, célzottan azt is képesek elemezni, hogy az egyén a természetben belül hova helyezi önmagát, illetve egyáltalán a természet részének tekinti-e magát. Ennek vizsgálatára kiemelt fontosságú, hiszen a természettel való egységérzet erősebb ökológiai identitással jár együtt, ezáltal a környezettudatos viselkedés egyik legfőbb mozgatórugója.

Amennyiben a fenti észrevételek alapján korrigáljuk a skálát, az egyéni és fókuszcsoporthoz megvitatásokra fokozott hangsúlyt fektetünk, illetve az ökológiai identitást is vizsgáljuk az attitűdökön felül, várhatóan teljesebb képet alkothatunk a környezeti vonatkozások pszichológiai hátteréről.

IRODALOM

- Anderson, M. W. (2002): *New Ecological Paradigm (NEP) Scale*. University of Maine, Orono.
Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/264858463_New_Ecological_Paradigm_NEP_Scale (2019. 02. 10.)
- Bogner, F. X. és Wilhelm, M. G. (1996): Environmental Perception of Pupils. Development of an Attitude and Behaviour Scale. *Environmentalist*, 1996, 16, 95–110.
- Brennan, L., Binney, W., Aleti, T. és Parker, L. (2014): Why validation is important: An example using the NEP Scales. *Mark. Soc. Res.*, 2014, 22, 15–31.
- Csonka Sándor (2018): *Szabad explorációs élmények szerepe az ökológiai identitás fejlődésében*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar, Budapest.
- Csonka Sándor (2018b): Szabad explorációs élmények hatása az ökológiai identitás fejlődésére. In: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (szerk.): *Oktatás, gazdaság, társadalom: HUCER 2018*. Absztrakt kötet. Magyarország: Hungarian Educational Research Association (HERA), Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest. Letöltés: http://hera.org.hu/wpcontent/uploads/2018/05/HuCER_abstract2018_06.12.pdf (2019. 06. 13.)
- Csonka Sándor és Varga Attila (2019): Terepi szabad explorációs és irányított tanulási élmények szerepe az ökológiai identitás fejlődésben. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás-Gazdaság-Társadalom*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Debrecen. 91–105. o. Letöltés: http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_1.pdf (2019. 06. 13.)
- Clayton, S. (2003): Environmental Identity: A Conceptual and an Operational Definition (Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature). The MIT Press, Cambridge.
- Dunlap, R. E. és Van Liere, K. D. (1978): The New Environmental Paradigm: A proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education*, 9, 10–19.
- Dunlap, R. E., Gallup, G. és Gallup, A. (1992): *Health of the planet: Results of a 1992 international environmental opinion survey of citizens in 24 countries*. The George H. Gallup International Institute, Princeton.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. és Jones, R. E. (2000): Measuring endorsement of the new environmental paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56, 425–442.
- Dunlap, R. E. (2008): The New Environmental Paradigm Scale: From Marginality to Worldwide Use. *The Journal of Environmental Education*, 40 (1), 3–18. o.
- Gergely Éva, Szabó Bernadett és Balázs Katalin (2014): Az egészség- és környezettudatosság, valamint az értékrend hatása a bioélelmiszer-fogyasztásra. *Marketing and Menedzsment*, 2014/4, 27–37. o.
- Graca, S. (2008): Pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdjei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz. 61–74. o.
- Hawcroft, L. J. és Milfont, T. L. (2010): Use (and abuse) of the new environmental paradigm scale over the last 30 years: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30., 143–158. o.
- Johnson, C. Y., Bowker, J. M. és Cordell, H. K. (2004): Ethnic variation in environmental belief and behavior. *Environment and Behavior*, 36., 157–186. o.
- Kohák, E. (2000). Az ökológiai tapasztalat változatai. In: Lányi András (Szerk.): *Természet és szabadság*. Osiris, Budapest.
- Kopnina, H. (2011a). *Qualitative Revision of the New Ecological Paradigm (NEP) Scale for children*. University of Amsterdam, Amsterdam. Letöltés: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/43831/KopninaNEP4IJER2011.pdf?sequence=1> (2019. 02. 10.)
- Kopnina, H. (2011b): *Applying The New Ecological Paradigm Scale in the Case of Environmental Education: Qualitative Analysis of the Ecological Worldview of Dutch Children*. University of Amsterdam, Amsterdam. Letöltés: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/43829/KopninaApplyingtheNewEcologicalParadigmInFactisPax.pdf?sequence=1> (2019. 03. 07.)
- Konyha Rita (2011): „Zöldebb” családokat! – Fiatalok környezeti attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. 1–5. sz., 484–498. o.

- Kónya György (2017): A környezeti attitűd összetevőinek összehasonlító vizsgálata. EDU Szakképzés- és környezetpedagógia elektronikus folyóirat, 7. 10. Letöltés: http://eduszakped.com/wp-content/uploads/2017/12/edu15_02.pdf (2019. 11. 20.)
- Lalonde, R. és Jackson, E. L. (2002): The New Environmental Paradigm Scale: Has it outlived its usefulness? *The Journal of Environmental Education*, **33**(4), 28–36. o.
- Leopold, A. (2000): Föld-etika. In: Lányi András (szerk.): *Térmet és szabadság*. Osiris, Budapest.
- Lopez, G. A. és Cuervo-Arango, M. A. (2008): Relationship among values, beliefs, norms and ecological behavior. *Psicothema*, 20, 623–629. o.
- Lundmark, C. (2007): The new ecological paradigm revisited: anchoring the NEP scale in environmental ethics. *Environmental Education Research*, **13**(3), 329–347. o.
- Major, L. (2017). A felsőoktatás szerepe a fenntarthatóság céljainak elérésében. EDU Szakképzés- és környezetpedagógia elektronikus folyóirat, 7(1), 53–65. o.
- Manoli, C. C., Johnson, B. és Dunlap, R. E. (2007): Assessing children's environmental worldviews: Modifying and validating the New Ecological Paradigm Scale for use with children. *The Journal of Environmental Education*, **38**(4), 3–13. o.
- Manoli, C. C., Johnson, B., Buxner, S. és Bogner, F. (2019): Measuring Environmental Perceptions Grounded on Different Theoretical Models: The 2-Major Environmental Values (2-MEV) Model in Comparison with the New Ecological Paradigm (NEP) Scale. *Sustainability*, **11**(5), 1286.
- Nagy Szabolcs (2011): *A Módosított Új Környezeti Paradigma (NEP) vizsgálata*. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Miskolc. Letöltés: http://real.mtak.hu/24576/1/Nagy_Szabolcs_u.pdf (2019. 02. 09.)
- Ogunbode, C. A. (2013): The NEP scale: measuring ecological attitudes/worldviews in an African context. *Environ Dev Sustain*, 15:1477–1494. Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/Charles_Ogunbode/publication/235955170_The_NEP_scale_Measuring_ecological_attitudesworldviews_in_an_African_context/links/0a85e530d43d01283e000000/The-NEP-scale-Measuring-ecological-attitudes-worldviews-in-an-African-context.pdf (2019. 02. 10.)
- Piskóti, M. (2015): The Role of Environmental Identity in the Development of Environmental Conscience Behaviour. Corvinus University, Budapest. Letöltés: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/858/2/Piskoti_Marianna_den.pdf (2018. 11. 08.)
- Rolston, H. (2005): A környezeti etika időszzerű kérdései. In: Lányi András és Jávör Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. L'Harmattan, Budapest.
- Rosa, C. D., Collado, S., és Profice, C. C. (2018): Measuring Brazilians' environmental attitudes: A systematic review and empirical analysis of the NEP scale. *Current Psychology*, 1–12.
- Schäfferné Dudás Katalin (2008): A környezettudatosság többszintű értelmezése és a környezettudatos fogyasztói magatartás vizsgálata. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Gazdálkodástani Doktori Iskola. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15247/schafferne-dudas-katalin-phd-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2019. 04. 20.)
- Schultz, P. W. (2001): The Structure of Environmental Concern: Concern for Self, Other People, and the Biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, **21**(4), 327–339. o.
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J. és Khazian, A. M. (2004): Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, **24**(1), 31–42. o.
- Shrader-Frechette, K. (2000): Űrhajó etika. In: Lányi András (szerk.): *Térmet és szabadság*. Osiris, Budapest.
- Singer, P. (2005). Minden állat egyenlő. In: Lányi András és Jávör Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. L'Harmattan, Budapest.
- Tarrant, M. A., Cordell, H. K. (1997). The Effect of Respondent Characteristics on General Environmental Attitude-Behavior Correspondence. *Environment and Behavior*, **29**, 5. 618–637. o.
- Thiele, L. P. (2000): Térmet és szabadság. In: Lányi András (szerk.): *Térmet és szabadság*. Osiris, Budapest.
- Tóth Mónika, Málovics György és Tóth I. János (2009): Fenntarthatóság – fenntartható fogyasztás egyetemi hallgatók fogyasztásának vizsgálata alapján. Letöltés: <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2963/1/vt2009n9p41-53.pdf> (2019. 04. 20.)

- Van Petegem, P. és Blieck, A. (2006): The environmental worldview of children: A cross-cultural perspective. *Environmental Education Research*, 12, 625–635. o.
- Varga Attila (2004): A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés: https://www.academia.edu/26037060/A_k%C3%B6rnyezeti_nevel%C3%A9s_pedag%C3%B3giai_pszichol%C3%B3giai_alapjai (2017. 08. 03.)
- Varga Attila (2006): Diákok környezeti attitűdjei. *Iskolakultúra*, 16. 9. sz. 58–63. o.
- Xiao, C., Dunlap, R. E. és Hong, D. (2019): Ecological worldview as the central component of environmental concern: Clarifying the role of the NEP. *Society & natural resources*, 32(1), 53–72. o.
- Yencken, D., Fein, J. és Sykes, H. (2000): *Environment, education, and society in the Asia-Pacific*. Routledge, London.
- Zsóka Ágnes, Marjainé Szerényi Zsuzsanna és Széchy Anna (2012): *A környezeti képzés szerepe az egyetemisták környezeti tudatosságában – a BCE hallgatóinak példáján*. Letöltés: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1103/1/ff_otka68647p260.pdf (2019. 04. 14.)
-



SERES ZOLTÁN

Környezeti szemléletformálás – A fenntarthatóság témakörének feldolgozási módszerei és eszközei a földrajztanításban¹

ÖSSZEFOGLALÓ

Jelen tanulmány célja rávilágítani arra, hogy a környezeti szemléletformálás rendkívül lényeges része a korszerű, 21. századi földrajztanításnak. A téma szakirodalmi összefoglalóját követően – melyben definiálom a környezeti szemléletformálás fogalmát – arra keresem a választ, hogyan viszonyulnak a 9–10. évfolyam tanulói és az őket tanító földrajztanárok a fenntarthatóság témaköréhez. Ennek érdekében internetes kérdőívhez mellett személyes osztálytermi vizsgálódást is végeztem. A tanulmányban bemutatom – az előbbiek és a tanulói visszajelzések alapján – egy általam kidolgozott, a 9. és a 10. évfolyamon átívelő fejlesztési program néhány elemét. Célom az volt, hogy egy olyan, nagyobb projektfeladatokból álló programot hozzak létre, melynek középpontjában a környezeti szemléletformálás, valamint a környezeti tartalmak témakörönkénti megjelenése, feldolgozása áll. Emellett fontosnak tartottam, hogy fejlesztési programom illeszkedjen a tanulók és a tanárok által preferált témákhoz, a földrajztanításban szívesen alkalmazott eszközökhöz és módszerekhez, valamint a *Nemzeti alaptanterv* és a kerettantervek által meghatározott témakörökhöz és azok időrendjéhez. A fejlesztési program elemei lépcsőzetesen épülnek egymásra, az egyes témakörökben különböző kompetenciák fejlesztését célzó tevékenységeket terveztem.

Kulcsszavak: *környezeti szemléletformálás, fenntarthatóság, földrajztanítás, kompetenciafejlesztés, fejlesztési program*

1. BEVEZETÉS

Az emberek mindennapi életét áthatja a környezetről való – valamiféle – gondolkodás. Fontosnak tartom, hogy ez a gondol-

kodás pozitív attitűdökre épüljön. Éppen ezért súlyos probléma, hogy a környezetünk állapotával kapcsolatos témakörök (pl. globális éghajlatváltozás, környezet- és természetvédelem, fenntarthatóság) – gyakran – alárendelt szerepet töltenek be a

¹ Az azonos címet viselő OTDK dolgozatot a szerző a XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencián mutatta be Esztergomban, a Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai szekcióban, *A természeti környezet megismerésének pedagógiája* tagozatban, ahol első helyezést ért el. A tanulmány közlési lehetőségét különdíjként nyerte el a dolgozat.

mai hazai tanítási-tanulási folyamatban. Mivel e témák általában az egész éves tananyag vagy egy-egy témakör végén helyezkednek el, s mivel a földrajztanítást egészében jellemző feszített munkatempó nem teszi lehetővé, hogy kitekintsünk a Föld egyes szféráit érintő problémákra, így nagy annak az esélye, hogy a tanulók nem találkoznak ezekkel a környezeti tartalmakkal. Fontos lenne belátnunk, hogy ezek a témakörök éppen azok, amiknek nem lenne szabad perifériára szorulniuk, hiszen a köznevelési rendszer egészének és a földrajz tantárgynak a legalapvetőbb feladata a kritikusan gondolkodó és felelős állampolgárok nevelése, valamint a környezettudatoságnak, a környezeti, természeti értékeink megővésének középpontba állítása a nevelésben.

A célom az volt, hogy egy kérdőíves felmérést követően, annak eredményeit kiértékelve megértsem, feltárjam a témával kapcsolatos általános vélekedés okait, illetve megismerjem, hogyan viszonyulnak a 13–15 éves korosztály tanulói és az őket tanító földrajztanárok a fenntarthatóság, a környezet- és természetvédelem témáihoz. Emellett nagy hangsúlyt helyeztem a személyes osztálytermi vizsgálódásra is, amit a rövid tanítási gyakorlataim során tudtam megvalósítani két budapesti gimnáziumban, egy-egy kilencedikes osztályban. A kérdőív eredményei, a tanulók visszajelzései és a gyakorlati tapasztalatok alapján egy olyan, két évfolyamon átívelő fejlesztési programot dolgoztam ki, melynek keretein belül különféle módszerek és projektek segítségével felkelhető a tanulók érdeklődése és motivációja a téma iránt.

2. A KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉS A FENNTARTHATÓSÁG FOGALMA

E tanulmány a környezeti nevelés, a szemléletformálás és a fenntarthatóság fogalomkörei köré épül.

A *környezeti nevelés* rendkívül összetett, tartalmában folyamatosan és dinamikusan változó fogalom. A szakirodalmak többsége abban ugyan egyetért, hogy minden életkori szakaszban kiemelt helyet kell biztosítani számára, ám különféle okokból

ez nem valósul meg, nem tud megvalósulni. Véleményem szerint az egyik legtalálhatóbb megfogalmazás, hogy a környezeti nevelés kultúrára, világképre és életmódra nevelés is egyaránt (*Molnár,*

2015). Nevelés, azaz nem csupán oktatás (az ismeretek átadása), hanem személyiségformálás is, egyszersmind a tanulók motiválása, hogy elhivatott és felelős állampolgárként éljék mindennapjaikat, akik fontosnak tartják a környezet állapotának megőrzését, javítását. A környezeti nevelés a fiatalokat képessé teszi arra, hogy az óvodai és az iskolai környezeti nevelés során elsajátított ismereteiket a napi életükben is alkalmazni tudják (*Schróth,* 2015). Célja tehát a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős életvitel elősegítése mellett a nyitott szellemű és aktív fiatalok nevelése, valamint Földünk és forrásainak fenntartása a jövő nemzedékei számára (*Palmer és Neal,* 1998; *Vásárhelyi és Victor,* 2000). A környezeti nevelés nem csupán a természet rendszerelméletű tanulmányozása, hanem az emberi együttélés, illetve az ember és természet kapcsolatának bemutatása, értelmezése is, ám ez a kapcsolat nem

nagy annak az esélye, hogy a tanulók nem találkoznak ezekkel a környezeti tartalmakkal

a természet feletti uralmat jelenti, hanem a felelősséget világunk környezeti állapotának megőrzésért, javításáért (*Vásárhelyi és Victor*, 2000). Sokak szerint a környezeti nevelés a fenntarthatóság pedagógiáját is magába foglalja, melynek központi gondolata a „környezeti polgárrá” nevelés, ezen belül a fenntartható fejlődés és fogyasztás érdekében szükséges ismeretek, értékek és életviteli szokások megtanítása.

De mit is jelent pontosan a *fenntarthatóság*, a fenntartható fejlődés? A fenntartható fejlődés fogalmát 1987-ben az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága (más néven Brundtland-bizottság) egy szakértői jelentése – melynek címe

Közös jövőnk – használta először, ezzel visszavonhatatlanul bevezetve a közbe-

szédbbe a fogalmat (*Gyulai*, 2013). A kifejezés helyessége, értelmezése azóta is sok vitát szül, aminek egyik oka talán az, hogy manapság igen divatos, sokszor használt (sőt túlhasznált), lejáratott fogalommal vált. Gyakorta tűnik fel döntéshozók, politikusok programjaiban, „akik egyszerűen az általuk kijelölt pálya tartós követésének a biztosítását, az ennek útjában álló akadályok elhárítását, félre-szórását próbálják fenntartható fejlődésnek nevezni” (*Fleischer*, 2014, 9. o.). Ez persze távol áll az 1987-es definíciótól és a fogalom eredeti szellemiségétől.

A 10. osztályos újgenerációs földrajz tankönyv (*EKE OFI*, 2018, 246. o.) egy egész bekezdést szán a fogalom magyarázatára és (a jelentés alapján) a következő definíciót adja a diákok számára: „...a fenntarthatóság elve szerint a társadalmi-gazdasági fejlődést úgy kell megvalósítani, hogy az ne veszélyeztesse az elkövetkező nemzedékek jövőjét, életfeltételeit. [...] a társadalmi és gazdasági fejlődés úgy történjen, hogy közben ne veszélyeztessük a környezet egyensúlyát, teherbíró képességét. A fenntarthatóság alapját a hatékonyság,

a tudás, az alkalmazkodás, az ésszerű takarékoskodás, a környezeti adottságokkal való tudatos gazdálkodás kell, hogy jelentse.” A bizottság a fenntartható fejlődést egy háromlábú székként képzelte el, melynek három lábát a környezet-, a gazdaság- és a szociálpolitika képezi, melyek kölcsönösen feltételezik egymást. Ennek alapján olyan növekedést képzel el, amely erőteljes, ugyanakkor társadalmilag és környezetileg is egyaránt fenntartható (*Gyulai*, 2013).

Mindezek tükrében környezeti szempontból véleményem szerint csak azt nevezhetjük fenntarthatónak, ami első helyre teszi a környezetet (és állapotának megőrzését,

javítását) és ez alá rendeli a különféle társadalmi-gazdasági folyamatok, tevékenységek megszervezését. Ez párhuzamba ál-

lítható az erős vagy szigorú fenntarthatóság elvével is, mely szerint, ha a természeti tőke nulla, akkor nincs mód gazdasági javak előállítására sem (*Tóth*, 2015)

Amennyiben pedagógiai, pszichológiai aspektusból vizsgáljuk meg a fogalmakat, érdemes beleolvasnunk a *Nemzeti környezeti nevelési stratégiába*. Eszerint „a gyermekekre, fejlődő személyiségére koncentráció, a gyermek autonómiájának tisztelete, a cselekvés középpontba állítása, a célok, értékek tekintetében a holisztikus látásmód érvényesítése, a személyiség mint struktúra lehető legkomplexebb szemlélete szinte minden más területnél jobban jellemzi a környezeti nevelést, (tágabb értelemben) a fenntarthatóság pedagógiáját” (*Nahalka*, 2010, 49. o.).

3. A KÖRNYEZETI SZEMLÉLET-FORMÁLÁS FOGALMA

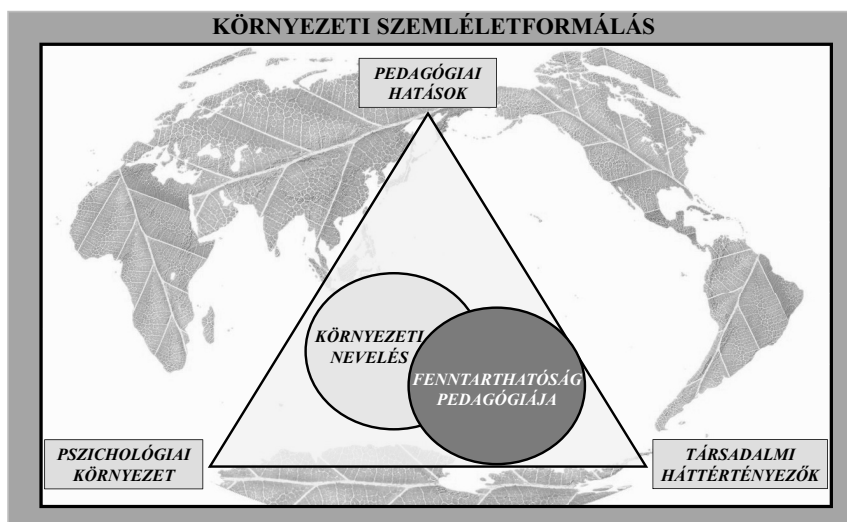
Az alapfogalmak tisztázása után definiálnunk kell a környezeti szemléletformálás fogalmát is. A szakirodalom nem értelmezi

egyértelműen a szemléletformálást, így kísérletet teszek egy olyan értelmezésre, ami szeretném, hogy a későbbiekben hivatkozási alapul szolgáljon. A *környezeti szemléletformálás* egy egész életen át tartó pedagógiai, pszichológiai és társadalmi folyamat, amely a környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiai alapelveit foglalja magában (1. ábra). Célja az emberek fogyasztási szokásainak pozitív irányba történő elmozdítása, valamint a környezettudatosság növelése. Pedagógiai, tehát nevelési-oktatási folyamat, így a különféle oktatási intézmé-

nyeknek és azok pedagógusainak óriási szerepe van abban, hogy megalapozzák a tanulók környezettudatos szemléletét. Pszichológiai folyamat is, hiszen minden egyén viselkedését és magatartását formálják az egyéni értékek, érzelmek, szokások, mentális keretek, személyes tapasztalatok és készségek, valamint az adott társadalmi környezetben az egyéni és strukturális korlátok (Luikham, 2010). A fogalom társadalmi dimenzióit a következőkben részletesebben is bemutatom.

1. ÁBRA

A környezeti szemléletformálás fogalma



FORRÁS: saját szerkesztés

Társadalmi háttértényezők

Szükség lenne arra, hogy az emberek rádöbbenjenek az általuk okozott környezeti károk súlyosságára és felismerjék, hogy a változás elengedhetetlen. Hiszen az olyan

emberektől, akik nem ismerik Földünk problémáit – mert életük során alig hallottak ezekről –, nem várhatjuk el a felelős, környezettudatos szemléletet. Megfelelő társadalmi háttér nélkül a környezeti nevelés, a környezeti szemléletformálás nem lehet eredményes és hatékony, hiszen az erőfeszítések könnyen feleslegessé

válhatnak, ha a különféle – a célunkkal ellentétben – hatások a későbbiekben visszaalakítják a már elsajátított szemléletet. Ezért nemcsak az iskolai, hanem az iskolákon kívül folyó környezeti szemléletformálásban is szükség van közvetlen vagy közvetett módon minden olyan ismeretterjesztő, szemléletformáló tevékenységre, amely felhívja az emberek figyelmét a különféle környezeti problémákra és azok következményeire (*Kiss és Zsirus, 2006*). A hétköznapi emberek mentalitása mellett a közösségeknek, a mindenkori kormányoknak és döntéshozóknak van ebben óriási szerepük. Ha van társadalmi (szociológiai) igény a változásra, akkor az embereknek el kell érniük, hogy a döntéshozók eltávolítsák a strukturális akadályokat (szabályozások, törvények), vagy megalkossák a hiányzó környezetvédelmi törvényeket, oktatási reformokat, szemléletformáló programokat stb. Amennyiben sikerül eltávolítanunk, megváltoztatnunk a számtalan személyes (pl. ismeretek hiánya, bünbakkeresés, optimista elfogultság) és társadalmi (pl. normák, szokások, korlátok) mechanizmust, amelyek akadályoznak minket a fenntartható intézkedések megteremtésében (*Luikham, 2010*), akkor a környezeti szemléletformálásként definiált folyamat célt tud érni. Fontos, hogy ezzel párhuzamosan, illetve ezt követően már a szabályozások is

szemléletformáló hatást tudnak elérni. Azt gondolom, hogy az imént felsorolt folyamatok mind-mind a sikeres oktatásban, a sikeres környezeti szemléletformálásban gyökereznek, és (a szülők mellett) nekünk, pedagógusoknak is meg kell tennünk az első lépéseket a fenntartható jövő felé. Az előbbiekből is kirajzolódik, hogy a különféle társadalmi háttértényezők és a szemlé-

letformálás között van egyfajta dinamikus viszony, kölcsönhatás. Az imént említett tényezők közül valamennyi feltétele lenne a szemléletformálásnak, ám ezek többsége jelenleg még akadályozza a folyamat sikerességét, így fontos, hogy a szemléletformálás ezek megváltoztatására is irányul.

Napjainkban, amikor a korábbiaknál is gyakrabban jelennek meg hírek, jelentések Földünk környezeti problémáival kapcsolatban – amik egyre súlyosabb jövőképet festenek –, különösen felértékelődik a környezeti szemléletformálás szerepe. A felgyorsult mindennapok, a hírek rendkívül gyors elérése lehetővé teszi, hogy az átlagemberekhez is eljussanak ezen információk. Csakhogy a jelenség árnyoldala: az újságok, a televíziók annyit írtak, beszéltek már például a globális éghajlatváltozásról, hogy az emberek többsége csak legyint, amikor annak következményeiről olvas, és nem érti igazán, hogy bármiféle dolga, felelőssége lenne ezzel kapcsolatban (*Sarkadi, 2018*). Pedig a világ egyik legfontosabb klímakutató szervezete, az Éghajlat-változási Kormányközi Testület (Intergovernmental Panel on Climate Change) 2018. október 8-án megjelent jelentése (*Global*

Warming..., 2018) szerint a helyzet finoman szólva is aggasztó. Az emberiségnek bő tíz éve maradt, hogy radikális változásokat eszközöljön annak érdekében, hogy a hőmérséklet-növekedés

az embereknek el kell érniük, hogy a döntéshozók eltávolítsák a strukturális akadályokat

2100-ig ne haladja meg az 1,5 Celsius-fokot. E növekedésben az emberiségnek és különösen a fogyasztói társadalmaknak is óriási szerepe van, ám az előidézett problémákat is az emberiségnek – közösen – kell megoldania. Sokan úgy vélekednek, hogy ehhez már túl késő, és az emberiségnek nincs már esélye arra, hogy jelentős változásokkal szemléletmódváltásra kerüljön

sor. Én azonban úgy gondolom, hogy a szemléletmódváltás lehetősége mindig adott, gyökerei pedig a jó nevelésben, oktatásban érhetők tetten.

4. KÖRNYEZETI SZEMLÉLET-FORMÁLÁS A KÖZNEVELÉSBEN – A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÉRTÉKELÉSE

A kutatás pillére két, 2018. szeptember 22. és október 27. között kitöltött online kérdőív. Nemcsak a tanulókat, hanem a földrajztanító tanárokat is megkérdeztem különféle szempontok alapján, hogy mit gondolnak a környezeti szemléletformálásról mint köznevelési célról és annak lehetséges módszereiről. A tanári és a tanulói kérdőív tagolása, legfontosabb kérdései szinte teljesen megegyeztek. A kérdőívet kitöltő 111 középiskolás tanuló és 37 általános és középiskolai tanár jelentős része Budapesten tanul vagy tanít, ám sokan közülük vidékről járnak be az iskolába. A kérdőívek anonimok, a kitöltő tanulók és tanárok nem beazonosíthatók. A kérdőívek a *Környezeti szemléletformálás és fenntarthatóság a közoktatásban* címet viselték, és mindkettőt öt nagy tematikus egységre osztottam. Az alapadatok (1.) után a földrajzi tartalmakra, illetve magára a tananyagra (2.) kérdeztem rá, ezt követte egy módszertani, metodikai rész (3.) – ezzel a résszel a tanulmány érintőlegesen foglalkozik –, majd egy *Egyéni hozzáállás Földünk értékeihez* című szakasz (4.), végül pedig egy *Tájékozódás, információk* címet viselő szakasz (5.). E tanulmányban – tekintettel a pedagógusminta csekély elemszámából adódó bizonytalanságra – első sorban a tanulóknak szóló kérdőív értékelésére kerül sor.

4.1. A kérdőívet kitöltő tanulók általános adatai

A kérdőívet összesen 111 kilencedik (55 fő, 49,5%), illetve tizedik (56 fő, 50,5%) évfolyamba járó középiskolás tanuló töltötte ki. A kitöltők 55%-a lány, 45%-a pedig fiú. A kérdőívet kitöltő összes diák a Z generáció tagja, tehát mindannyian a 2000-es évek elején születtek, a legtöbben 2002-ben és 2003-ban. A tanulóknak egy ötfokozatú skálán kellett értékelniük, hogy mennyire kedvelik a földrajz tantárgyat, illetve mennyire kedvelik az azt tanító tanárokat. Azt látjuk, hogy a kérdőívet kitöltő tanulók 3,74-re értékelik a földrajz kedveltségét – amin véleményem szerint javítani kell! –, és 4,20-ra a tanárokat, ami jelentősen magasabb az előző kérdésre adott osztályzatok átlagánál, tehát a diákok jobban szeretik tanárokat, mint magát a földrajzt. Látható tehát, hogy a tanároknak az elfogadottságukra építve lehetne esélyük arra, hogy megszerettségük az általuk tanított tárgyat tanulóikkal, azonban ezekben az esetekben ez kevésbé sikerült.

4.2. A földrajz tantárgy tartalma

A kérdőívnek ebben a részében az érdekelt, hogy a tanulók mely tartalmak feldolgozása esetén kedvelnék jobban a földrajz tantárgyat (2. ábra).

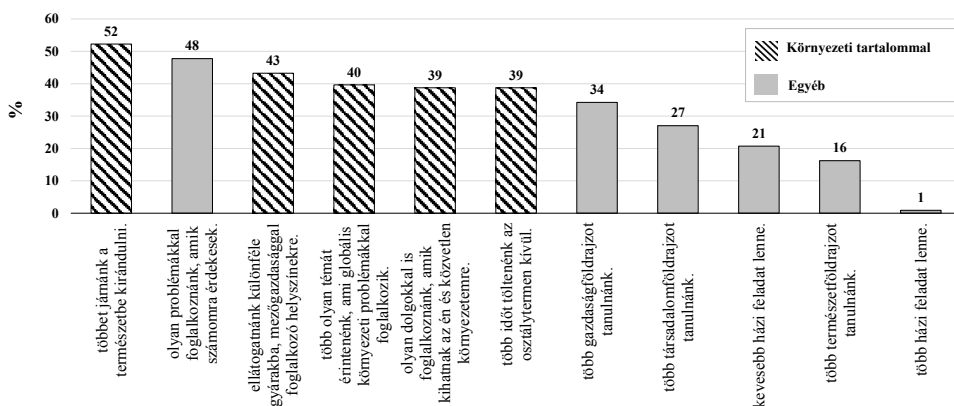
Az ábráról jól látszik, hogy a kérdőívet kitöltő tanulók milyen nagymértékben érdeklődnek a természet iránt (csíkozott oszlopok). A földrajztanár helyzete nehéz: nem egyszerű feladat zárt falakon belül egy olyan tantárgyat tanítani, ami alapvetően a természettel, annak szépségével és értelmezésével foglalkozik – ráadásul az alacsony óraszámok sincsenek segítségünkre. A tanulók nap mint nap hallják, olvassák, hogy

a Föld egyre súlyosabb helyzetben van; természetes, hogy az iskolában szeretnék megérteni az ennek háttérében álló folyamatokat, hiszen mindez az ő jövőjüket érinti leginkább. A kérdőívekből is kirajzolódik, hogy a tanulók a földrajzórán a padosorokból előszeretettel mennének az iskolán kívüli világba, ha erre lenne lehetőség. A természetet (sőt egyes gazdasági-társadalmi jelenségeket is) csak megfelelő, valós környezetben lehet értelmezni. Sőt,

ha azt tekintjük alapul, hogy a földrajztanítás hagyományos feladata, hogy a tanulók valóságos, tárgyilagos képet kapjanak a világról, illetve a földrajzi környezet természeti és társadalmi sajátosságairól (Makádi, 2015b), akkor látszik, hogy helye van az iskolán kívüli tevékenységeknek a földrajztanításban, a környezeti szemléletformálás területén pedig jelentős hangsúlyt kellene rá helyezni.

2. ÁBRA

„Jobban kedvelném a földrajz tantárgyat, ha...”



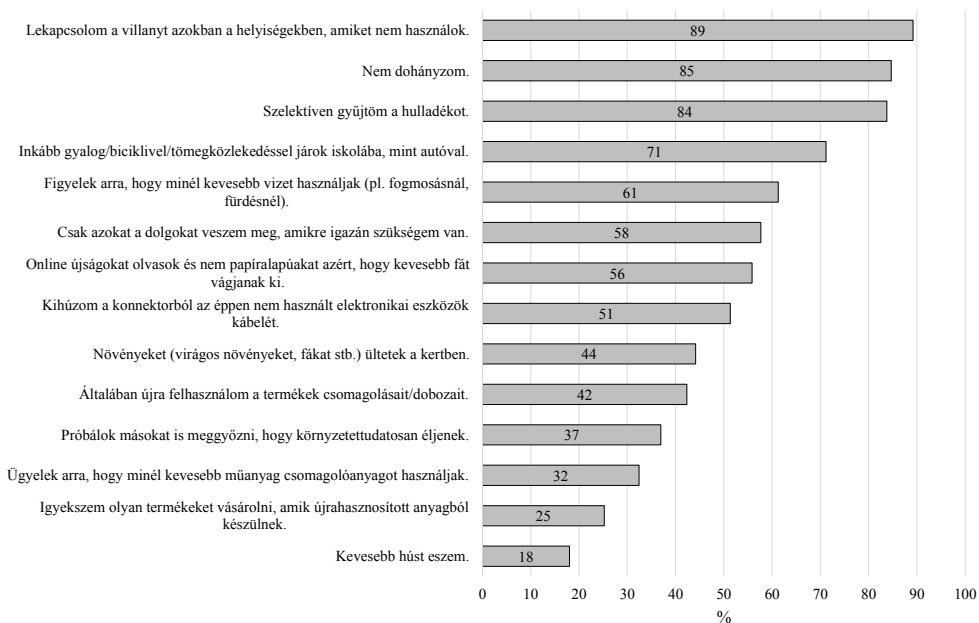
FORRÁS: saját szerkesztés

A blokk második részében nyílt végű kérdéssel arról informálódtam, hogy mely földrajzi témák a legérdekesebbek a tanulók számára. A vizsgálatom célkeresztjében álló témák közül a legtöbben az élővilág védelmét, a környezetvédelmet, a környezetszennyezést, a fenntartható fejlődést, a globális felmelegedést és a különféle környezeti problémákat írták válaszként. Ennek háttérében az állhat, hogy a környezettel kapcsolatos problémákra különösen fogékonyak az emberek, főleg akkor, ha

az meghatóan, érzékenyítően kerül eléjük. (Ilyen lehet például, ha a mindennapjaikban találkozunk egy-egy kisfilmmel, újságcikkkel vagy esetleg egy Facebookon megosztott, kihalófélben lévő állat képével.) Szeretnék érteni, hogy mi áll mindezek háttérében, és mint ahogyan a következő kérdésre adott válaszokból is kitűnik, a földrajz tantárgy keretein belül van a leginkább esély arra, hogy a kérdéseikre választ kapjanak.

3. ÁBRA

Mit teszel a hétköznapokon Földünk állapotának megőrzése, javítása érdekében?



FORRÁS: saját szerkesztés

Ezt követően a tanulóknak azokat a tantárgyakat kellett bejelölniük, ahol „Foglalkoztak már környezetvédelemmel, fenntarthatósággal, klímaváltozással”. Az eredmények értékelése előtt azonban fontos megemlítenünk magát a kontextust, hiszen a tanulók egy földrajztanítással kapcsolatos kérdőívet töltöttek ki – ami befolyásolhatta a válaszokat. A válaszlehetőségek közül a földrajz tantárgyat jelölték legtöbbször: a tanulók 88%-a, míg a második legtöbbet jelölt tantárgyat, a biológiát a diákok csupán 64%-a. A kémiát a tanulók 55%-a, az idegen nyelveket 41,4%-a, a történelmet 23,4%-a, a fizikát pedig 14,4%-a jelölte be. Kitérünk tehát, hogy a tanulók többsége azt a két tárgyat (földrajz és biológia) jelölte, amelyek a leginkább kapcsolódhatnak

a környezeti szemléletformáláshoz, ám e kettő közül is a földrajz dominanciája rajzolódik ki. Ennek oka valószínűleg (a kérdőív kontextusa mellett) az, hogy a földrajz tantárgy egy része társadalom- és gazdaságföldrajz, tehát nemcsak magával a természettel, hanem az emberiség tevékenysége miatt bekövetkező környezeti változásokkal is foglalkozik. Tehát a középiskolában a földrajz az a tárgy, ami a leghangúlyosabban tud foglalkozni a fenti tartalmakkal. Elgondolkodtató, hogy a kérdőívet kitöltő diákok 83,7%-a inkább egyetért vagy teljesen egyetért azzal az állítással, hogy „A fenntarthatósággal és a környezetvédelemmel nem csak földrajzórán kellene foglalkozni.”. Ehhez képest viszont azt látjuk, hogy a természettudományos

tárgyakon kívül más tantárgyak esetében nem igazán jelenik meg a környezeti szemléletformálás mint nevelési-oktatási cél. Például a társadalommal a legalaposabban foglalkozó tantárgy, a történelem is alig-alig érint globális környezeti problémákat – a földrajzhoz hasonlóan itt is a tanulmányok legvégén találhatók az ezekkel kapcsolatos témakörök – így nagy valószínűséggel idő hiányában ezekre már nem kerül sor.

4.3. A tanulók egyéni hozzáállása

A kérdőív következő szakaszában arról igyekeztem információkat gyűjteni, hogy a tanulók mennyire környezettudatosak, mennyire tartják magukat annak, illetve a mindennapjaikban mit tesznek azért, hogy megőrizték, illetve javítsák Földünk környezetét (3. ábra).

Azoknál az állításoknál, melyekről a tanulók több ismerettel rendelkeznek, magasabb értékeket láthatunk (pl. lepcsőcsomó a villanyt; szelektíven gyűjtöm a hulladékot), ám a válaszokból látszik az is, hogy azoknál az állításoknál, amikre a tanulóknak nincs igazán ráhatása (pl. a közlekedés, vagy – az életkori tiltás miatt – a dohányzás), hangsúlyosan jelenik meg a környezettudatosként is értékelhető magatartás. Azonban ahol a tanulók mozgásteret nagyobb, az értékek csökkennek: csupán 61%-uk figyel arra, hogy minél kevesebb vizet használjon (pl. fogmosásnál, fürdésnél), mindössze 58%-uk az, aki csak azokat a dolgokat veszi meg, amire igazán szüksége van, és csupán 51%-uk húzza ki a nem használt elektronikai eszközök kábelét a konnektorból. Ezt követően

azok az állítások következnek, amelyeket a diákok kevesebb, mint fele jelölt be. Ezen állításoknál azonban nemcsak a környezettudatosság játszhat szerepet, hanem bizonyos esetekben az is, hogy rendelkeznek-e a tanulók megfelelő ismeretekkel (például a húsfogyasztás környezetre gyakorolt hatásairól vagy a műanyag termékek életciklusáról), megfelelő anyagi háttérrel (például, hogy megengedhessék maguknak a drágább, újrahasznosított anyagból készített termékeket), vagy akár kerttel, ahová növényeket tudnának ültetni.

A nyílt kérdésre adott válaszok sok esetben arról tesznek tanúbizonyságot, hogy a kitöltők valamennyien viszonylag tájékozottak abban, hogy milyen cselekedetekkel járulhatnak hozzá a Földön való élet minőségi javításához. A legtöbb tanuló azt emelte ki valamilyen összefüggésben (utcán, tanteremben, természetben), hogy nem szemetel vagy mások

után is felszedi az eldobott hulladékot. Néhányan fontosnak tartották leírni, hogy komposztálnak (pl. a falevelek elégetése helyett), vagy hogy egyáltalán nem esznek/keveset esznek pálmaolajat tartalmazó termékeket. Sokan kiemelték, hogy inkább textil/lebomló zacskókat használnak, mint egyszer használatos műanyag zacskókat, vagy hogy felhasználják a csapadékvizet/fürdővizet öntözéshez, esetleg WC leöblítéséhez. Sokan az ételpazarlás mellőzését emelték ki, vagy a házi, illetve bioételek fogyasztását. Mások a műszaki dolgokban környezettudatosak: sokan LED égőket, energiahatékony izzókat használnak, vagy helyi élelmiszert vásárolnak, „hogy csökkentsék a szállításból adódó károsanyag-kibocsátást”, de volt olyan is, aki szerint a megfelelő hőszigetelés a legfontosabb. Néhányan azt említették, hogy inkább több

csupán 51%-uk húzza ki a nem használt elektronikai eszközök kábelét a konnektorból

réteg ruhát vesznek fel, mintsem feltekerjék a fűtést, vagy hogy kulacsot használnak eldobható pet-palackok helyett és egyáltalán nem használnak szívószálát. A „kevesebb húst eszem” állítást is kibővítették néhányan például a veganizmussal, az egyik kitöltő például így: „tények támasztják alá, hogy ezzel sokkal kisebb lesz az úgyneve-

zett ökológiai lábnyomunk, azoknál is sokkal kisebb, akiknek az összes többi felsorolt egyezik az életvitelével.”

Ezt követően a tanulóknak 14 állításról kellett eldönteniük, hogy mennyire értenek azokkal egyet. Az állításokra adott válaszokat az 1. táblázat tartalmazza.

1. TÁBLÁZAT

Az egyes állításokra adott válaszok megoszlása (%)

Állítás	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljesen egyetértek
Zavar az, ha szemetet látok magam körül az utcán.	1,8	6,3	16,2	75,7
Érdekel az, hogy mi lesz a Földdel 50 év múlva.	1,8	4,5	16,2	77,5
Környezettudatos vagyok.	2,7	10,8	63,1	23,4
Felelősnek érzem magam a környezet állapotáért.	8,1	15,3	34,2	42,3
Szomorú leszek, ha valamilyen környezeti katasztrófáról olvasok (pl. olajszennyezés, jégsapkák olvadása).	7,2	7,2	34,2	51,4
A szüleim környezettudatosak.	0,9	12,6	47,7	38,7
A szüleim sokszor felhívják a figyelmemet a környezetvédelem fontosságára.	16,2	27	34,2	22,5
Az otthoni iskolai feladatokban a szüleim mindig szívesen segítenek.	11,7	16,2	33,3	38,7
A politikának sokkal hangsúlyosabban kellene foglalkoznia a Föld állapotával, a környezetvédelemmel.	0	11,7	30,6	57,7

FORRÁS: saját szerkesztés

Érdekes, hogy a tanulók 86,5%-a egyetért az állítással, hogy „A szüleim környezettudatosak”, ám „A szüleim sokszor felhívják a figyelmemet a környezetvédelem fontosságára” állítás esetében ez az arány már csak 56,5%. „Az otthoni iskolai feladatokban a szüleim mindig szívesen segítenek”

állítással a tanulók 72%-a egyetértett, ami örömmre ad okot, ugyanis erre a fejlesztési program feladatainál is építeni tudunk majd. Ugyanakkor cél is ezen arány növelése, mivel azáltal, hogy a tanulók haza-viszik a feladatokat és lehetőség szerint a szülőkkel együtt gondolkodva készítik el

azokat, ez a szülők szemléletére, környezet-tudatosságára is hatással lehet. A tanulóknak elég határozott véleményük van arról, hogy *„A politikának sokkal hangsúlyosabban kellene foglalkoznia a Föld állapotával, a környezetvédelemmel.”* A kitöltők 88%-a inkább egyetért vagy teljesen egyetért, és csupán 12% jelölte az inkább nem értek egyet opciót (az egyáltalán nem értek egyet opciót senki sem választotta – ez egyedülálló a kérdőív egészére nézve!)

4.4. Tájékozódás, információk

A kérdőív utolsó szakasza azt vizsgálja, hogy a tanulók, illetve a tanárok honnan és milyen rendszerességgel

szereznek információkat Földünk környezeti állapotáról, annak problémáiról. A válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a diákok körében népszerűbbek az internetes oldalak (közösségi felületek, hírportálok), mint a nyomtatott sajtó vagy a könyvek, lexikonok. Az internetet sokkal többen használják tájékozódásra, mint a televíziót, rádióból pedig alig-alig szereznek információkat. Ez azzal magyarázható, hogy a diákok által használt okostelefonok már képesek egyszerre betölteni azokat a funkciókat, amikhez az embereknek korábban televíziót, rádiót kellett vásárolniuk. Ezek az eszközök a mindennapokban is a tanulók rendelkezésére állnak, ami a legtöbb esetben internetezésre is lehetőséget nyújt. A kérdőívet kitöltő tanárok esetében is hasonlókat tapasztalunk: ők is legtöbben a különféle internetes oldalakat használják információszerzésre. Emellett jelentős körükben a televízió, a könyvek, a tankönyvek, illetve a rádió használata is. Ezek jóval magasabb árnyok, mint a tanulók esetében, ami véle-

ményem szerint leginkább a generációs különbségekkel és az ebből következő médiafogyasztói szokásokkal magyarázható.

5. A FENNTARTHATÓSÁGI SEZMLÉLET FEJLESZTÉSI PROGRAMJA

Amennyiben a készségfejlesztést vizsgáljuk, azt látjuk, hogy elméletben a tanulók már úgy érkeznek a középiskolába, hogy képesek egyszerű és összetett közvetett információk használatára. Ez azt jelenti, hogy képesek források önálló gyűjtésére (pl. lexikonok, kézikönyvek, internetes források), az

azokban található szövegek, ábrák, diagramok elemzésére és feldolgozására (Makádi, 2015a).

Eszerint a középiskola első két évfolyamában a tanu-

lónak már képesnek kell lenniük önállóan megoldásokat keresni a felvetett problémákra, valamint dilemmahelyzetekben érvek alapján dönteniük. E képességek, készségek kialakításához jó módszerek lehetnek a különféle csoportokban végzett projekt-feladatok, kooperatív, sőt kollaboratív tevékenységek is. Amennyiben minden terv szerint halad, a földrajztanulás végére a tanulók eljutnak a kommunikációs, a gyakorlati és a társadalmi képességek felhasználásának szintjére. Látjuk tehát, hogy a készség- és kompetenciafejlesztés hosszadalmas folyamatok, amelyek csak szisztematikusan és egymásra épülve, rendszeres tanári és tanulói tevékenységfolyamatban vezethetnek eredményre. A fejlődési folyamat (ami tanulónként is eltérő) soha nem zárul le, a képességek, készségek, kompetenciák mélyülnek, finomodnak és diffe-

renciálódnak, így fejlesztésük mindig aktuális (Makádi, 2015a).

A *Földünk–környezetünk* műveltségi területbe tartozó földrajz tantárgy keretein belül majdhogynem az összes kulcskompetencia fejlesztésére lehetőség nyílik. Ez is nyilvánvalóvá teszi, hogy a földrajz tantárgy szerepe mennyire nem elhanyagolható a tanulási-tanítási folyamatban, a tanulók fejlesztésében. Természetesen nem élesen elkülönülve a többi tantárgytól, hiszen a kulcskompetenciák és azok fejlesztése csak az iskolarendszer egészében valósulhat meg, így minden tárgynak és oktatójának részt kell vállalnia a kifejlesztésükben (Makádi, 2015a).

A fenntarthatóságra nevelés, a környezeti szemléletformálás esetében is lehetőség nyílik kompetenciafejlesztésre. A Nat-ban leírt kilenc kulcskompetencia közül a környezeti szemléletformálás szempontjából elsősorban a természettudományos (és technikai), a szociális és állampolgári, az (anyanyelvi) kommunikációs, valamint a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia fejlesztését tartom kulcsfontosságúnak abban, hogy a fiatalok a környezeti témákra érzékeny, a környezeti problémák megoldására nyitottá váljanak.

Mivel a földrajz tantárgy (lévén, hogy a földrajztudomány a természettudományokból nőtt ki) alapvetően természettudományos szemléletű tárgy, így magától értetődik a természettudományos kompetencia fejlesztésének helye a tantárgy keretein belül. Rendkívül fontosnak tartom, hogy a tanulók rendelkezzenek megfelelő alapismeretekkel a különféle témákkal kapcsolatban (pl. légkör, vízburok, fenntarthatóság stb.), hiszen ezekből kiindulva, ezekre építve tudják majd meg-

érteni a különféle, Földünkkel kapcsolatos problémákat, melyek megoldására is ezen ismeretek képezik majd az alapot.

A természettudományos és technikai kompetencia tehát „magában foglalja a fenntarthatóság, azaz a természettel hozszú távon is összhangban álló társadalom feltételeinek ismeretét, és az annak formálásáért viselt egyéni és közösségi felelősség elfogadását” (Nemzeti alaptanterv, 2012, 10654. o.).

A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése is kiemelkedően fontos, hiszen nem csupán arról van szó, hogy egyes emberek mit gondolnak a világ állapotáról, hanem

arról is, hogy az emberek közösen mit gondolnak (és ami még fontosabb), mit tesznek együtt annak megőrzéséért, javításáért. E kulcskompetencia tehát arra teszi képesé az embert, hogy harmonikusan éljen, beilleszkedjen közösségekbe, hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben (Makádi, 2015a, 49. o.). Ezek ugyanis a fenntarthatóság, környezetvédelem kapcsán is roppant fontosak, ezért törekednünk kell arra, hogy olyan diákokat neveljünk, akik aktívan részt vesznek a közügyekben és elköteleződnek a Földünkkel kapcsolatos problémák megoldására.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésén elsősorban az *anyanyelvi* kommunikáció fejlesztését értem, hiszen a földrajz tantárgy közvetlenül nem érintett az idegennyelvi kompetencia fejlesztésében (persze a tantárgy keretein belül erre is van lehetőség). Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban, valamint – és számunkra ez igen fontos –, a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot a társadalmi és

közösen mit gondolnak
(és ami még fontosabb),
mit tesznek együtt

kulturális tevékenységek során (*Nemzeti alaptanterv*, 2012, 10652. o.).

A kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia az arra való képességeket jelenti, hogy a lehetőségek megragadásával meg tudjuk valósítani az elképzeléseinket nemcsak az iskolában vagy a munkahelyen, hanem a társadalmi életben is. Egy rendkívül komplex kompetenciáról van szó, aminek tevékenységrendszerei szorosan összekapcsolódnak más kompetenciaterületekkel, s mely alapvetően természeti, társadalmi-gazdasági és környezeti folyamatok feltérképezésére, elemzésére irányul, amelyben a természet-, a gazdaság- és a társadalomtudományi megközelítés egyaránt érvényesül, s melynek alapja az újítás, az innováció (*Horváth*, 2008).

A kidolgozott fejlesztési programban is erre a négy kulcskompetenciára helyezem a hangsúlyt, mert ezeket tartom nemcsak a leginkább fejlesztendőeknek, hanem a leginkább hasznosíthatóknak is a környezeti szemléletformálás területén. Azonban az nyilvánvaló (ahogyan korábban is láthattuk), hogy az egyes kompetenciaterületek szorosan összekapcsolódnak, fedik egymást, így nem koncentrálnunk egyszerűen e négy területre – nemcsak azért, mert valószínűleg nem is tudnánk, hanem azért sem, mert nem lenne értelme. Ennek fényében tehát szeretném leszögezni, hogy a többi kompetenciaterület is jelentős szerephez jut majd a fejlesztési programban, hiszen például a digitális, vagy a hatékony, önálló tanulás kompetenciák fejlesztése legalább annyira fontos, mint az általam definiáltaké. A kérdőíves kutatásból leszűrt eredmények alapján egy két éven átívelő fejlesztési programot dolgoztam ki a 9. és 10. évfolyam tanulóira, valamint a földrajztanárok számára. A fejlesztési program középpontjában a

a tanulók 83,7%-a szerint nem csak földrajzórán kellene e témáknak előkerülniük

környezeti szemléletformálás, valamint a környezeti tartalmak témakörönkénti megjelenése, feldolgozása áll. Úgy tűnik – mint ahogyan korábban is láttuk –, a tanulók részéről is van igény arra, hogy e tartalmak hangsúlyosabban jelenjenek meg az iskolában és nagyobb hangsúlyt helyezzünk a környezet- és természetvédelemre, fenntarthatóságra. A tanulók 75,6%-a szerint (inkább egyetért vagy teljesen egyetért) az iskolának többet kellene a környezetvédelemmel foglalkoznia, 83,7%-a szerint pedig nem csak földrajzórán kellene e témának előkerülniük. Célom az volt, hogy a fejlesztési programom illeszkedjen a tanulók és a tanárok által preferált témákhoz, a tanításban szívesen alkalmazott eszkö-

zökhöz és módszerekhez, valamint a Nat és a kerettantervek által szabályozott nagy témakörökhöz és azok időbeli sorrendjéhez. Mindez azonban – ahogyan az előző bekezdésből látjuk –, nem elég

egy fejlesztési program megvalósításához. Figyelembe kell vennünk a tanulók egyéni sajátosságait, korábbi tanulmányait, képességeiket, és ezekhez alkalmazkodva kell létrehoznunk egy olyan fejlesztési tervet, programot, amelynek segítségével fejleszthető mind a tanulók, mind a pedagógusok környezettudatos magatartása. Az egyes témaköröknél – a szemléletformálás megvalósulásával párhuzamosan – igyekeztem a különböző kompetenciák fejlesztését célzó tevékenységeket is tervezni az imént felvázolt célok érdekében.

Úgy gondolom, hogy a fejlesztési programomban található feladatok, ötletek megvalósításával jelentős lépést tehetünk tanulóink és így a jövő generációinak környezettudatos magatartása előmozdításában, kialakításában. Bár a lépés jelentős lehet, de önmagában nem elegendő. Prog-

ramom túlnyomórészt nagyobb volumenű projektfeladatokat tartalmaz, amelyek nagy része (felkészülés, programok) iskolán kívüli környezetben valósul meg, ám a programban néhány rövidebb, egy-egy tanórán megvalósítható feladat is szerepel. Természetesen a megvalósítás során szükség lehet ezek továbbgondolására, kiegészítésére és formálására – az egyes osztályok sajátosságait figyelembe véve. A feladatok kiindulópontként, katalizátorként foghatók fel, melyekkel a céloom a témával kapcsolatos gondolkodás elindítása – a tanulók és a pedagógusok vonatkozásában egyaránt – és az, hogy tanárként felismerjük: szükség van szemléletformálásra a középiskolában

is. Igyekeztem a tanulói készségek és szemlélet fejlesztését szolgáló, módszertanilag változatos, színes, gondolkodásra ösztönző, gyakorlatias feladatokat kitalálni.

A következőkben – a tanulmány terjedelmi korlátaira való tekintettel – a tíz kidolgozott programelemből kettő bemutatásával tekintem át, hogy milyen lehetőségeink lehetnek a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások keretein belül környezeti szemléletformálásra, ezen belül környezeti nevelésre és a fenntarthatóság pedagógiájának megvalósítására, úgy, hogy megpróbálók rámutatni arra is, ezek a feladatok mely kompetenciaterület fejlesztésébe illeszthetők. A két kiválasztott programelem a két évfolyam első két projektfeladata. Az összes programelem leírása e kettőhöz hasonló módon történik: programelemenként (tematikus egységenként) áttekintem a tantervi követelményeket, majd ezt követi a projekt/feladat leírása, illetve, hogy mely kompetenciaterületeket hivatott fejleszteni.

Elkészítettem a konkrét feladatleírásokat is, amelyek az alábbi linkre kattintva érhetők el:²

5.1. Fejlesztési program a 9. évfolyam számára

A fejlesztési programom a jelenleg érvényben lévő tantervi szabályozás alapján épül fel, és ehhez rendelve tárgyalja a kapcsolódó környezeti problémákat. Azért választottam ezt a megoldást, mert így a tanulók a földrajzi tanulmányaikkal párhuzamosan ismerkedhetnek meg az azokhoz kapcsolódó környezeti tartalma-

kal, a kétféle tartalom kölcsönösen támogatja egymást, és így a rögzülésükre nagyobb esély van. A kérdőívet kitöltő tanárok nagyobb része szerint is érdekesebb lenne a földrajz, ha a fenntarthatóság témakörét nem a tananyag legvégén, hanem az egyes témakörökbe integrálva tanítanánk. Másrészt a 10. évfolyam végére, amikor a fenntarthatóság témakörét (globális kihívások – a fenntarthatóság kérdőjelei) dolgozzuk fel, reményeim szerint a diákok már olyan látásmóddal, szemlélettel rendelkeznek majd, melynek segítségével holisztikus és komplex módon tudnak viszonyulni az itt előkerülő témákhoz.

A 2. táblázat segít eligazodni abban, hogy miként épülnek egymásra a témakörökhöz kapcsolódó különféle tevékenységek a 9. évfolyamon. A táblázat legalsó sorában az egyes tematikus egységek címét láthatjuk, illetve dőlt betűvel a témakörökhöz kapcsolódó feladatok címét, fölötte

a fenntarthatóság
témakörét az egyes
témakörökbe integrálva
tanítanánk

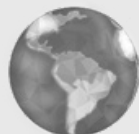
² <https://drive.google.com/file/d/1QOYa25Wt1qZ1Ad5eHSzerFzjYJaBCmNI/view?usp=sharing>

pedig az ezekkel kapcsolatos módszereket. A vastag vonal jelzi számunkra a kompetenciaterületet (egy-egy lépcsőfokot),

amelyek fejlesztésére kiemelt hangsúlyt fektettem az egyes témaköröknél.

2. TÁBLÁZAT

A fejlesztési program témakörei és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek, kompetenciaterületek – 9. évfolyam

Kulcskompetenciák, kompetenciaterületek					
					Szociális és állampolgári kompetencia
				Vállalkozói kompetencia	Vállalkozói kompetencia
		Esztétikai tudatosság és kifejezőképesség	Esztétikai tudatosság és kifejezőképesség	Esztétikai tudatosság és kifejezőképesség	Esztétikai tudatosság és kifejezőképesség
	Kommunikációs és természet-tudományos kompetenciák	Kommunikációs és természet-tudományos kompetenciák	Kommunikációs és természet-tudományos kompetenciák	Kommunikációs és természet-tudományos kompetenciák	Kommunikációs és természet-tudományos kompetenciák
Módszer	Változatos módszerek, alapok lefektetése	Kisprojekt	Stratégiai tervezés drámapedagógiai módszerekkel	Téma nap, dizájn alapú tanulás	Probléma alapú projekt feladat
A tematikus egység és a hozzá kapcsolódó feladat címe	Kozmikus környezetünk és életterünk ábrázolása	A föld mint kőzetbolygó szerkezete és folyamatai „Irány a szerkesztőség!”	A légkör földrajza „Tervezz meg!”	A vízburok földrajza „Merülj el benne!”	A földrajzi övezetesség „Merülj el benne!”

FORRÁS: saját szerkesztés

5.1.1. A Föld mint kőzetbolygó szerkezete és folyamatai – egy kiválasztott programelem

Az első témakör, ahol már komolyabban is megjelenhet a környezeti szemléletformá-

lás, a kőzetburok földrajzához kapcsolódik (9. évfolyam). A kerettanterv (EMMI, 2012) ezzel kapcsolatosan a bányászatból, a szilárd földfelszín megbontásából eredő környezeti problémákat, a nagy tömegű kőzetátalakítások (pl. cementgyártás) és a

fenntarthatóság kapcsolatát, illetve az építkezés, az ércbányászat, valamint a fosszilis energiahordozók kitermelésének és felhasználásnak környezeti következményeit emeli ki; kulcsfogalomként a rekultiváció is megjelenik. A talaj szempontjából annak sérülékenysége, illetve a különböző éghajlati övekben a fenntarthatóság és a talaj kapcsolatának összefüggései kerülnek elő, sőt a talaj környezeti hatásjelző szerepének és a talajpusztulás mérséklési lehetőségeinek bemutatására is sor kerülhet.

Mikor elkezdtem gondolkodni a fejlesztési programon, már akkor tervem volt, hogy a projekt módszernek nagy szerepet szánok majd e két éves tanulás periódusban. Az is, hogy a kérdőívet kitöltő tanulók is igen kedvezően vélekedtek a projektfeladatokról (76%-uk szereti azokat), arra ösztönöz, hogy bátran alkalmazzak ilyen módszereket a tanításban. A kérdőívekből az is egyértelműen kiderül, hogy a tanulók szívesebben dolgoznak párban vagy csoportban (85,6%-uk inkább egyetértett, vagy teljesen egyetértett az állítással: „Szeretek párban/csoportban dolgozni”), mint egyedül. Ezek alapján, programom első lépésének tehát egy rövid, kevésbé bonyolult (a klasszikus műfajtól némiképpen eltérő) projektfeladatot gondoltam ki, mellyel lehetővé tesszük az alapokat a módszer későbbi, komplexebb alkalmazásához.

A projekt módszer a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére építő módszer, melynek alkalmazása során az ismeretek, készségek elsajátítása indirekt módon valósul meg – a megszokottól némiképpen eltérő munkaforma keretein belül (Teperics, 2015). A módszer tervezésre és önállóságra tanítja a tanulókat (a projekt feladatokat a diákok dominanciája jellemzi, a tanár csak irányít,

megfigyel, tanácsokat ad), célja, hogy kreatív gondolkodásra, önálló véleményalkotásra, a problémák felismerésére, valamint a társadalmi problémák iránti érzékenységre neveljen (Farsang, 2011). Mindemellett kiválóan alkalmas a kapcsolatok kialakításának előmozdítására, hiszen a diákoknak együttműködve, a feladatokat egymás között felosztva, közösen kell létrehozniuk egy szellemi vagy anyagi alkotást, azaz egy produktumot. Ez véleményem szerint

különösen fontos a 9. évfolyam elején, amikor még nem, vagy alig alakultak ki szoros kapcsolatok az egymás számára még ismeretlen tanulók között. Egy projekt határozott munkamenetet igényel,

melyben a tanulók közösen szervezik meg a munka menetét, megosztják egymás között a feladatokat – ki-ki a saját képességeinek megfelelő feladatot választva – majd a produktum bemutatása, az eredmények értékelése után együtt levonják a közös munka tanulságait.

A fejlesztési programom első lépése tehát egy pedagógiai projekt (hiszen a tanulók egy produktumot készítenek), melynek középpontjában a közbürokkal kapcsolatos környezeti tartalmak állnak. A pedagógiai projekt nagyrészt iskolán kívüli tevékenység során valósul meg, de érdemes két-három tanórán is foglalkozni vele, hiszen a feladat ismertetése, megértése mellett hasznos lehet, ha a diákok 45 percen keresztül valóban együtt tudnak ötletelni a feladaton. Ez azért is hangsúlyos, mert itt még nem kiscsoportokban kell dolgozniuk, hanem az osztály két-három csoportban – azon belül mindenki mindenki – dolgozva hoz létre egy-egy (minimum 12 oldalas) újságot. A projekt időtartama alatt (kb. 5 hét) vannak résztvevők, amikre a diákoknak a projekt-

az ismeretek, készségek
elsajátítása indirekt módon
valósul meg

módszerre jellemző dokumentumokat kell leadniuk (pl. projektterv, projektnapló). Ezek bevezetése, formai követelményeinek ismertetése fontos, hogy már itt megtörténjen, hiszen a későbbiekben – mikor a tanulók már kisebb csoportokban dolgoznak egy-egy projekten – az itt megszerzett ismeretek szolgálhatnak alapul. A feladatban a diákokat nagyfokú önállóság jellemzi, mind az újságban megjelenő témákkal kapcsolatban, mind a munkafolyamatok, szerepek beosztásában. Ennek következtében valószínűnek tartom, hogy ki-ki a saját tehetségének megfelelő részt vállal majd a projektben: lesznek, akik szívesen írnak, mások képeket gyűjtenek, megint mások a szerkesztés munkálataiban vesznek majd részt. Segítségül megadtam egy szerkesztőséghez hasonló struktúrát, amiben leírtam néhány szereplőt és azok főbb tevékenységi körét: ezek alapján a diákok könnyen kiválaszthatják, hogy mi az a munkafolyamat, amiben szívesen részt vennének. Fontosnak tartom, hogy a tanáron kívül valakik a diákok közül is kézben tartsák a folyamatokat, ezért is adtam meg a szerkesztőségben három olyan pozíciót (projektmenedzser, főszerkesztő, kreatív igazgató), melyek betöltői felügyelik, koordinálják az egész munkafolyamatot.

A projekttel fejlesztendő kompetenciák és készségek közül leginkább a kommunikációs kompetenciák fejlesztését tűztem ki célul. Egyrészt a diákoknak szóban, a részfeladatok kiosztásakor, a tervezés során is tartaniuk kell egymással a kapcsolatot, másrészt a produktum elkészítése során írásban (leginkább az online térben) is kommunikálniuk kell egymással. Ami azonban még ennél is fontosabb, az maga a produktum, az újság elkészítése, hiszen ez az, amit ebben az öt hétben közösen formálnak, közösen töltenek meg tartalommal. Azzal, hogy egy nagyrészt szövegeket tartalmazó produktumot kell leadniuk, fejlődik a diákok írásbeli kommunikáci-

ós képessége, hiszen egyrészt a tanulók egymás munkáját átnézve, kijavítva teszik majd bele az anyagokat az újságba. Másrészt a különféle források után kutatva olyan megfogalmazásokkal, fogalmakkal, tartalmi elemekkel találkoznak majd, amik a földrajz mint tudomány/tantárgy szakmai nyelvének sajátosságait képviselik (természettudományos kompetencia). Ezen ismereteket kell majd közérthetővé téve az újságba is beilleszteniük, így a projektet vezető tanár számára az is nyilvánvalóvá válhat, hogy mi az, amit a diákok megértettek, és hogy hol kellene még pontosítani a szövegeken. Az újság leadását, illetve annak tanári ellenőrzését követően, az abban található szövegekre, tartalmi elemekre építve tartsunk egy tanórát, melyben az újság szövegeit felhasználva kell a diákoknak feladatokat megoldaniuk – ezzel együtt érdemes a reflexióra is sort kerítenünk. Így a projekt során a diákok közösen gyűjtenek adatokat (értelmezés), azokat közösen ültetik át egy közös nyelvre – mely az újságban ölt testet, itt történik meg az információk közvetítése, kifejezése – majd a folyamat végén, azt lezárva a szövegek újrafeldolgozásával ismét egyfajta értelmezés történik, immáron sajátos (a tanár által létrehozott) szempontok alapján.

Az anyanyelvi kommunikáció mellett a projekt során jelentős szerepet kap a szociális kompetencia (közösségbe illeszkedés, hatékony és progresszív jelenlét a feladatokban, demokratikus közélethez szükséges készségek), valamint a kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia (elképzelések megvalósítása, a természet-, a gazdaság- és a társadalomtudományi megközelítés érvényesülése) fejlesztése is. Emellett célom volt az esztétikai tudatosság és kifejezőkészség fejlesztése is. Mindez az újság stílusának, arculatának, formájának, címének megtervezésében és megvalósításában van jelen a pedagógiai projekt során.

3. TÁBLÁZAT

A fejlesztési program témakörei és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek, kompeten-
ciaterületek – 10. évfolyam

Kulcskompetenciák, kompeten- ciaterületek				
				<i>Esztétikai tudatosság és kifejezőképesség</i>
			<i>Digitális, hatékony és önálló tanulási kompetenciák</i>	<i>Digitális, hatékony és önálló tanulási kompetenciák</i>
		<i>Esztétikai tudatosság és kifejezőképesség</i>	<i>Intellektuális kompetenciák</i>	<i>Intellektuális kompetenciák</i>
	<i>Vállalkozói kompetencia</i>	<i>Szociális és állampolgári kompetencia</i>	<i>Szociális és állampolgári kompetencia</i>	<i>Szociális és állampolgári kompetencia</i>
	<i>Kommunikációs kompetenciák</i>	<i>Kommunikációs és természettudományos kompetenciák</i>	<i>Kommunikációs kompetenciák</i>	<i>Kommunikációs és természet- tudományos kompetenciák</i>
Módszer	Projektfeladat	Dizájnalapú projektfeladat	Kutatásalapú projektfeladat	Önálló munka
A tematikus egység és a hozzá kapcsolódó feladat címe	Társadalmi folyamatok a 21. század elején és a világgazdaság jellemző folyamatai „Vállalod?”	Magyarország – helyünk a Kárpát-medencében és Európában „Reklámoznád?”	Európa és az Európán kívüli kontinensek, tájak, országok társadalmi-gazdasági jellemzői „Járj utána!”	Globális kihívások – a fenntarthatóság kérdőjelei „10 dolog, amit szeretek benned”

FORRÁS: saját szerkesztés

5.2. Fejlesztési program a 10. évfolyam számára

Fejlesztési programom második nagy egysége a 10. évfolyamon valósul meg. Míg a kilencedikes tananyag elrendeződése lehe-

tővé tette, hogy az egyes tematikus egységekhez szorosabban kapcsolódó feladatokat készítek (sőt, én is ezt tartottam célravezetőnek), addig ezen az évfolyamon már nem minden esetben törekedtem erre. Ennek oka, hogy a témakörök már nem különülnek el annyira élesen egymástól, több átfé-

dés van közöttük, illetve az évfolyamon a természeti tényezők mellett már hangsúlyosabban jelennek meg a gazdasági-társadalmi folyamatok is, melyek sokkalta komplexebb látásmódot és feladatokat feltételeznek, így azok nem minden esetben tudnak szorosan kapcsolódni egy-egy témakör minden eleméhez. Ezen az évfolyamon jelentősebb szerepet szántam a környezeti nevelés *környezetben* pillérének, vagyis az egyes tematikus egységekhez illeszkedően iskolán kívüli programokra is sor kerül majd – a tanulók kérdőíves válaszaiból is egyértelműen kiderül, hogy van igényük ilyen jellegű programokra (pl. kiállítás, múzeum, kirándulás a természetben stb.) A 10. évfolyam feladatait is elsősorban a kérdőívekből leszárt válaszok alapján alkottam meg, itt is dominálnak a tanulók által kedvelt projektfeladatok, csoportmunkák, interaktív feladatok. A tanulók 63%-a kedveli az IKT-eszközök és módszerek alkalmazását a földrajztanításban, így – jóllehet már az előző évfolyamon is szerepet játszottak –, e módszerek is előtérbe kerülnek ezen az évfolyamon. A 3. táblázat segít eligazodni abban, hogy a 10. évfolyamon miként épülnek egymásra (az általában) a témakörökhöz kapcsolódó különféle tevékenységek.

5.2.1. Társadalmi folyamatok a 21. század elején és a világgazdaság jellemző folyamatai – egy kiválasztott programelem

Fejlesztési programom e része a kerettanterv (EMMI, 2012) által a 10. évfolyam első 17 órájára javasolt két tematikus egység összevonása. Úgy vélem, eredményesebben valósulhat meg a szemléletformálás, ha e két témakörhöz kapcsolódóan egy nagyobb feladatban kell a tanulóknak részt venniük, hiszen így nemcsak a társadalmi és gazdasági folyamatok szintetizálása, hanem az

ezekhez kapcsolódó szemléletformálás is célt tud érni.

A környezeti szemléletformálás szempontjából e két egység legfontosabb nevelési-fejlesztési céljai az urbanizálódás eltérő vonásainak felismertetése és a társadalmi-gazdasági fejlődéssel való összefüggésének beláttatása, valamint a témákhoz kapcsolódó médiahírek kritikus értelmezése. Fontos a népességszám-változás időbeli és területi különbségeinek, okainak feltárása, illetve következményeinek megfogalmazása. A globalizáció fogalmának, valamint a pénzvilág alapvető folyamatainak megértetése mellett hangsúlyos az ismeretek mindennapi pénzügyi helyzetekben való alkalmazási képességének kialakítása és az érdeklődés felkeltése a napi pénzügyi-gazdasági folyamatok megismerése iránt. Mindezt annak érdekében, hogy kialakítsuk a vállalkozó szellemű, kreatív állampolgárrá válás igényét a tanulóknál (EMMI, 2012).

A 10. évfolyamon a környezeti szemléletformálást egy pedagógiai projekttel célszerű indítani annak érdekében, hogy a tanulók a nyári szünetet követően visszarázódjanak az iskola világába. Ekkor a tanulók már ismerik, hogy milyen elemekből épül fel a projektmunka, és már a csoportokban való munka sem okoz nekik nagy problémát. A feladatra nyolc hetük van: ez idő alatt egy vállalkozást kell beindítaniuk megadott szempontok alapján. Hatfős csoportokban, hat kitalált szituáció közül kell választaniuk, és az azokban olvasható alapadatokból kiindulva, illetve azokhoz alkalmazkodva kell a vállalkozásukat megtervezniük. A projekt leglényegesebb vonulata, hogy közben mindvégig a környezettudatos cél lebegjen a tanulók szeme előtt, tehát vállalkozásuk minden szegmense (a legapróbbtól a legnagyobbig) környezettudatos alapokra épüljön. A vállalkozás bármilyen profilú lehet, ezt a

tanulók választhatják meg, a cél az, hogy illeszkedjen a választott szövegben felvázolt társadalmi-gazdasági adottságokhoz. Úgy gondolom, hogy a feladatkiadásnál már lehetünk tömörebbek, céltudatosabbak, sőt rugalmasabbak is, hiszen ekkorra a tanulók már értik a pedagógiai projekt lényegét. Hasznos lehet, ha a tanulók (az első órák valamelyikén) maguk alkotják meg a szituációkat, melyekből majd választhatnak, hiszen ekkor a különféle társadalmi-gazdasági folyamatokkal kapcsolatos fogalmak (várostípusok, telepítő tényezők, élőhelyet befolyásoló tényezők stb.) és az azok közötti valós összefüggések is könnyebben rögzülhetnek, sőt a tanulók számára izgalmasabbá is válhat a feladat. A projekttel a legfőbb célom, hogy a tanulók megismerjék, hogyan lehet beindítani

a 21. században egy olyan vállalkozást, ami tekintettel van Földünk véges erőforrásaira, és aminek a profit elérése mellett az is célja, hogy fenntartható termékekkel vagy szolgáltatásokkal tudjon betörni a piacra. Fontos, hogy a tanulóban kialakuljon az igény arra, hogy környezettudatos vásárlóként éljék mindennapjaikat, akik látják és figyelembe veszik a vállalatok működésének hátterét úgy, hogy közben elsajátítják azokat az alapvető készségeket, amik a pénzügyi-gazdasági életben feltétlenül szükségesek a boldoguláshoz.

A feladattal a kommunikációs kompetenciák mellett a vállalkozói kompetenciák fejlesztését tűztem ki célul. Előbbiek az információhordozók változatos használatában, az egymás közötti kommunikációban, a beadandó írásos feladatokban, valamint a projekt végi bemutató előadásokon érhető tetten. A kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia esetében pedig egy rendkívül összetett kompetenciáról van

szó, melynek (akárcsak a feladat esetében) a természeti-társadalmi-gazdasági folyamatok és az azok közötti kapcsolatok állnak a középpontjában. Úgy vélem, azokat a kihívásokat, amelyek a jövőben az emberiség előtt állnak, csak innovatív ötleteket kitaláló, komoly döntéseket meghozni képes fiatalok tudják megfelelően megoldani. Erre készíthet fel ez a feladat.

5.3. A fejlesztési program értékelése

Mivel még jelenleg is csak a hosszú tanítási gyakorlatomat végzem, meglehetősen kevés lehetőségem volt az általam alkotott fejlesztési program elemeinek gyakorlatban ki-

próbálására. Nehezíti a helyzetet az is, hogy a programelemek egymásra épülnek, így az egyes programelemeket nem lehet akármikor alkalmazni. A rövid tanítási gyakorlatom ideje alatt a

fejlesztési programom első állomását megvalósítottuk egy kilencedikes osztállyal, illetve jelenleg is kilencedik osztályban tanítok, ahol már javában zajlanak az újságok munkálatai.

A tavaly elkészített újság (4. ábra) munkálatainak tapasztalatait összegezve fontos elmondani, hogy a munkafolyamat és a tanulók visszajelzése alapján két jelentősebb változást eszközöltem a feladaton. A tanulók neheztelen érezték, hogy az egész osztálynak kellett együtt dolgoznia egy produktum elkészítésén, valamint megemlítették azt is, hogy az egyéb tantárgyakra való koncentráció is nehezítette az újságírást. Ezek figyelembevételével az idei osztályomnál már nem az egész osztálynak kell létrehoznia egy újságot – az eredeti ötlettel ellentétben –, hanem há-

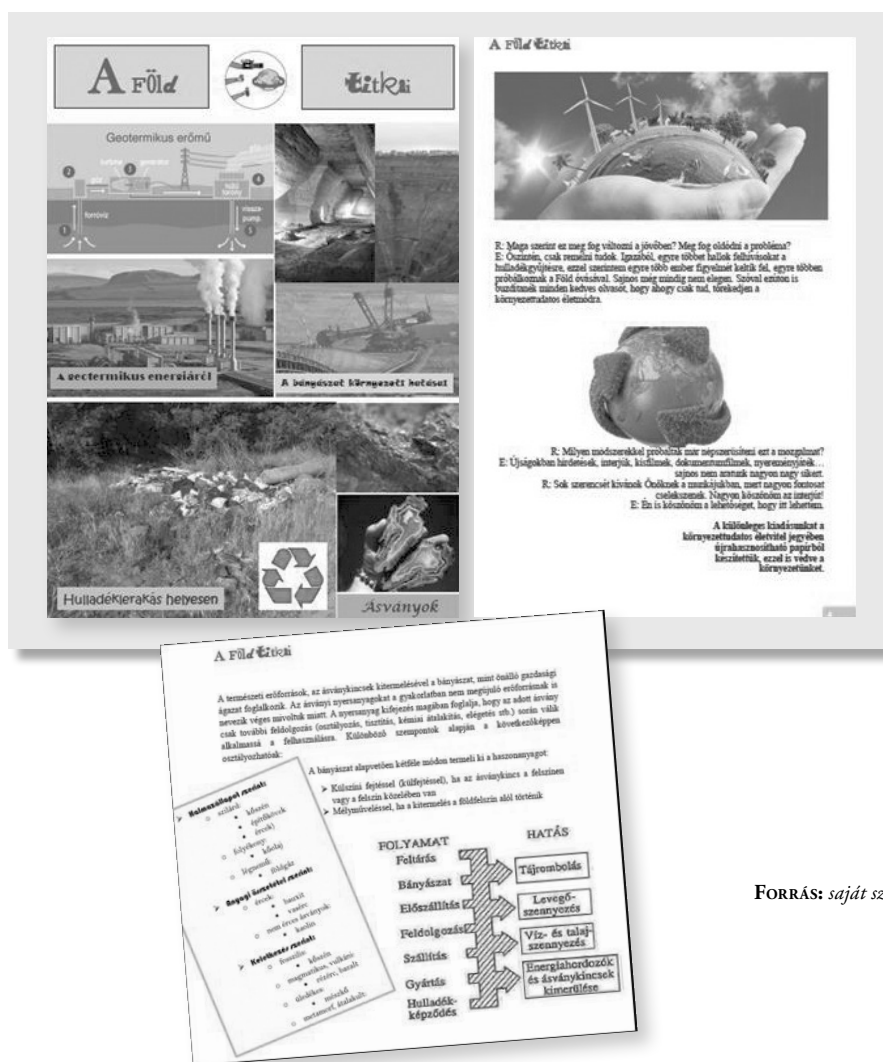
neheztelen érezték, hogy az egész osztálynak kellett együtt dolgoznia

rom csoportban dolgozva (ez kb. 11-11 főt jelent). Annak érdekében, hogy csökkentsem a tanulók újsággal kapcsolatos iskolán kívüli feladatait, a földrajzórák keretein belül igyekeztem több időt biztosítani számukra. Ennek előnye, hogy én magam is jelen tudok lenni bizonyos folyamatoknál (forráskeresés, szerkesztés stb.), valamint

a témák felosztásánál növelni tudom a tanári ellenőrzést – a tapasztalatok alapján erre is szükség van. Ezek mellett összességében a tanulók visszajelzése pozitív volt a projekttel kapcsolatban, ezt tükrözi az is, hogy egy színvonalas, igényes újságot készítettek.

4. ÁBRA

Részletek a tanulók által elkészített *A Föld titkai* című újságból



FORRÁS: saját szerkesztés

A fejlesztési programom további két elemét volt még lehetőségem valamilyen módon kipróbálni, azonban ezekben a tanulók már csak fakultatív módon vettek részt. Mindenesetre érdekesek a vízburok földrajzával kapcsolatos készségfejlesztő feladatlap tanulságai. Ebben a feladatban a tanulónak egy térkép alapján – mely a világtenger vízszintjének növekedését ábrázolja a jövőben – kellett egy 12–14 soros újságcikket írniuk. Természetesen születtek nagyon szép munkák, de találkoztam néhány megdöbbentő mondattal is: „Ez nem a mi életünkben, hanem a távoli jövőben lesz nagy probléma”, „Felesleges a pánik...”, „... A jégsapkák jelentős mértékben olvadnak, az emberek meg már nem tudnak semmit se tenni”, „Engem ez kevésbé érint, mert Magyarország nem lenne elárasztva...”. Ezek a részletek is kitűnően alátámasztják, hogy a környezeti szemléletformálásnak helye van nemcsak a földrajztanításban, hanem az egész köznevelési rendszerben is.

Az előbbieket miatt sem lenne szerencsés a földrajz összes óraszámát a jelenlegi 7-ről 6-ra csökkenteni, hiszen akkor annak a tárgynak az óraszámát csökkentenék, mely nemcsak integráló, hanem szintetizáló jellegű tárgy is, és ami hídként teremt kapcsolatot a természettudományok és a társadalomtudományok között (Makádi és Horváth, 2011). Az általam végzett kutatás eredményei és a gyakorlati tapasztalatok mellett fontos érv az is, hogy a földrajz szinte az egyetlen olyan tantárgy, amely összefüggéseiben, a szintézisalkotás igényével mutatja be a globális környezeti

problémák (*A Magyar Földrajzi Társaság kritikai észrevételei...*, 2018,) és az emberi tevékenységek (egyszersmind a társadalom) közötti kapcsolatokat.

6. BEFEJEZÉS – ZÁRÓ GONDOLATOK

A környezeti szemléletformálás egyáltalán nem könnyű terület, jelentős idő- és energiabefektetéssel jár. Látnunk kell azonban, hogy mindez rendkívül jövedelmező lehet Földünk szempontjából.

Ahhoz, hogy realisabb (a reprezentatív igényeit is kielégítő) képet kapjunk, elengedhetetlenül szükséges még további kitöltőket bevonni a kutatásba. Emellett bizonyos időpontokban (pl. félévente) környezettudatossági méréseket szeretnék végezni a tanulók körében, hogy lássam, mennyire voltak eredményesek ezek a módszerek. Céлом továbbá egy fejlesztési program elkészítése a 7–8. évfolyam tanulói számára, illetve egy – a fejlesztési programban található nagyobb volumenű projektfeladatokról eltérő – rövidebb, 5–15 perces feladatokból álló feladatbank összeállítása, melyek nem igényelnek több tanórát, több hetet, ám ezeken keresztül is alakítható a tanulók szemlélete. Mindezekkel céloom minél több tanuló és tanár bevonása a környezeti szemléletformálásban, mert „Nemcsak azért vagyunk felelősek, amit teszünk, hanem azért is amit nem teszünk meg” (Lao-ce).

IRODALOM

- Ardai István, Kőszegi Margit, Makádi Mariann, Sáriné Gál Erzsébet és Ütőné Visi Judit (2018): *Földrajz 10. tankönyv*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Éghajlat-változási Kormányközi Testület (2018): *Global Warming of 1.5 °C*.
Letöltés: <http://www.ipcc.ch/report/sr15/> (2019. 05. 09.)

- Fleischer Tamás (2014): A fenntarthatóság fogalmáról. In: Knoll Imre és Lakatos Péter (szerk.): *Közszolgálat és fenntarthatóság*. Nemzeti Közszerzői Egyetem, Budapest. 9–24.
- Farsang Andrea (2011): *Földrajztanítás korszerűen*. Geolitera Szte TTIK Földrajzi és Földtani Tanszékcsoport, Szeged.
- Gyulai Iván (2013): fenntartható fejlődés és fenntartható növekedés. *Statistikai Szemle*, 91. 8–9. sz., 797–823. Letöltés: http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2013/2013_08-09/2013_08-09_797.pdf (2019. 05. 09.)
- Horváth Ágnes (2008): *A kezdeményezőképeség és vállalkozási kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén*. Országos Közoktatási Intézet, TÁMOP 3.1.1 – 08/1q 2008q002 21. századi közoktatásfejlesztés, koordináció. Letöltés: http://korlanc.uw.hu/kulcskompetenciak/kezdemenyezokeszeg_horvath.pdf (2019. 11. 11.)
- Kerettanterv a gimnáziumok számára. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2012. Letöltés: <http://kerettanterv.ofi.hu>. (2019. 05. 09.)
- Kiss Ferenc és Zsiros Anita (2006): *A környezeti neveléstől a globális nevelésig – oktatási segédanyag*. Környezettudományi Intézet, Nyíregyháza.
- Luikham, S. (2010): Motivation and Behavioural Change. In: Kemp, Martin (szerk.): *Zero carbon britain 2030: a new energy strategy*. Centre for Alternative Technology. 147–185. Letöltés: https://www.cat.org.uk/app/uploads/dlm_uploads/2018/11/zcb2030-A-new-energy-strategy.pdf (2019. 11. 15.)
- Magyar Földrajzi Társaság (2018): *A Magyar Földrajzi Társaság kritikai észrevételei, javaslatai az új Nemzeti alaptanterv tervezetével kapcsolatban*. Letöltés: <https://www.foldrajzitarsasag.hu/hirek/256-a-magyar-foldrajzi-tarsasag-kritikai-eszrevetelei-javaslatai-az-uj-nemzeti-alaptanterv-tervezetével-kapcsolatban> (2018. 10. 28.)
- Makádi Mariann és Horváth Gergely (2011): A földrajz és a természettudományok. In: *Földrajzi közlemények*, 135. 2. sz., 179–184. Letöltés: https://www.foldrajzitarsasag.hu/downloads/foldrajzi_kozlemenyek_2011_135_evf_2_pp_179.pdf (2019. 05. 09.)
- Makádi Mariann (2015a): *Kompetenciafejlesztő földrajztanítás. Összefoglaló szakmodszertani tanulmány*. Elte TTK FFI, Budapest.
- Makádi Mariann (2015b): *Tevékenyskedtető módszerek a földrajztanításban*. Szakmodszertani tankönyv. ELTE TTK, Budapest.
- Molnár Katalin (2015): Környezeti nevelés – környezettudatos magatartásformálás. In: Lett Béla (szerk.): *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron. 125–131.
- Nahalka István (2010): Pedagógiai háttér: „környezeti nevelés – a fenntarthatóság pedagógiája”. In: Vársárhelyi Judit (szerk.): *Nemzeti környezeti nevelési stratégia 2010*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest. 49–56. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf> (2019. 05. 09.)
- Nemzeti alaptanterv 2012. *Magyar Közlöny*, 2012. június 4. Budapest. Letöltés: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2019. 05. 09.)
- Schróth Ágnes (szerk., 2015): *Környezettan szakmodszertan környezettan szakos tanárjelöltek részére*. Letöltés: http://geogo.elte.hu/images/kornyezettan_szakmodszertani_jegyzet.pdf (2019. 05. 09.)
- Palmer, J. és Neal, Ph. (1998): *A környezeti nevelés kézikönyve*. Körlánc könyvek 7. InfoGroup, Budapest.
- Sarkadi Zsolt (2018. 08. 08.): *Túl vagyunk már azon, hogy ezt finoman csak globális felmelegedésnek hívjuk. 444.hu*. Letöltés: <https://tldr.444.hu/2018/08/08/tulvagyunk-mar-azon-hogy- ezt-finoman-csak-globalis-felmelegedesnek-hivjuk?fbclid= iwar29whtjxymwhx1c1qew2prwqkqxm8an6pr3mz78ttwggkw-kdqvjdnmlg> (2019. 05. 09.)
- Teperics Károly (2015): Önálló tanulói tevékenység szerepe az oktatásban, kiselőadások. Csoportmunka, projekt-munka szerepe, lehetőségei. In: Teperics Károly, Sáriné Gál Erzsébet, Németh Gábor, Sütő László és Homoki Erika: *Földrajztanítás – válogatott módszertani fejezetek*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 67–72.
- Tóth I. János (2015): *Környezetetika*. Szegedi Egyetemi, Szeged.
- Vársárhelyi Tamás és Victor András (2000): *Nemzeti környezeti nevelési stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

VIDA GERGŐ

Reziliencia és SNI – Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói

ÖSSZEFOGLALÁS

A hazai kutatások rámutatnak arra, hogy az SNI tanulók a középiskolákban és ennek következményeként a felsőoktatásban is alulreprezentáltak. Emellett a lemorzsolódásban is halmozottan veszélyeztetettek lehetnek a statisztikai adatok alapján. A vizsgált adatok azt mutatják (*KSH*, 2018), hogy az SNI diákok 1,58%-a kerül olyan pályára, ahonnan potenciálisan felsőoktatásba vezet az út. Indokolható tehát ennek az 1,58%-nak a vizsgálata. A kutatás eredményei arra utalnak, hogy az SNI populáció lemorzsolódása vagy éppen rezilienciája nagyon hasonló a tanulási zavarral nem küzdő tanulók csoportjához. Azon kevés reziliens SNI tanuló vizsgálata, aki ellenáll ezeknek a hatásoknak, kvantitatív eszközökkel is elvégezhető.

Jelen kutatás azt vizsgálja, hogy a középiskolákban, köztük a hagyományos gimnáziumban tanuló SNI, tanulási zavarral küzdő diákokat vajon mi teszi – mi teheti – rezilienssé a lemorzsolódással szemben.

Fontos, hogy a reziliencia kifejezést e tanulmány kontextusában és az elvégzett mikrokutatás hatókörét tekintve a neveléstudomány területén értelmezzük, tehát a káros hatásokkal való sikeres megküzdést (*Ceglédi*, 2012) értjük rajta, mint amilyen a leszakadás, a korai iskolaelhagyás elkerülése. A háttérváltozók feltárására irányuló kutatás rámutatott, hogy a sajátos nevelési igény megállapítása során vizsgált tényezők kevésbé hangsúlyosak a felsőoktatásba jutás során. A lemorzsolódás pedig sajátos területi mintázatot mutatott az elvégzett kutatási területen. Ez megerősít korábbi elméleteket, és rámutathat a már más irányokból korábban feltárt diszfunkciókra, melyek az SNI-integrációt a kutatás ideje alatt továbbra is terhelik, és az általános iskola elvégzése után is folytatódnak.

A kutatásban az SNI (sajátos nevelési igény) kategóriát a tanulási zavarokra szűkítve használjuk.

Kulcsszavak: SNI, lemorzsolódás, reziliencia, háttérváltozók

BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedben több tanulmány is kitért rá, hogy hazánkban a tanulási zavarok kategóriája nehezen értelmezhető szak tudományos aspektusból (lásd pl. *Lányiné*, 2014). A kategorizáció bizonytalansága minden bizonnyal onnan is ered, hogy nem egyértelmű, *pontosan mi alapján kerül valaki adott kategóriába* a vizsgálat során. Ha az SNI besorolás megállapításának protokollját vizsgáljuk, nem találunk benne meghatározott értékeket tesztteredményekhez rendelve, annak ellenére, hogy a vizsgálathoz szükséges teszteseteket a protokoll felsorolja (*Nagyné Réz és mtsai*, 2015).

Kizárólag az intellektuális képességzavarok esetében rendelhető mindez IQ-határokhoz. A tanulásban akadályozottság és az enyhe fokú intellektuális képességzavar elkülönítése tudományos értelemben ugyan megtörtént (*Fejes és Szenczi*, 2010), de a vizsgálati protokollt illetően részletes leírás továbbra sem érhető el. Az említett protokoll alapján a kognitív pszichológia területéhez kapcsolható intelligenciatesztek eredménye fajsúlyos annak eldöntésében, hogy valaki tanulási zavarral küzd-e vagy sem.

A protokollban arra nem található utalás, hogy a *szociális helyzet* és a tanulási zavar miként függhet össze. Nemrég azonban sikerült Baranya megye SNI populációjára vonatkoztatva bemutatni, hogy a sajátos nevelési igény mint besorolás összekapcsolódik olyan – ha a protokollt tekintjük, akkor irrelevánsnak tűnő – faktorokkal, mint amilyen például a hátrányos helyzet (*Vida*, 2016). (Ez nem csak a tanulási zavarral küzdőkre érvényes az SNI kategórián belül.) A protokoll annak ellenére negligálja ezen összefüggés lehetőségét, hogy a statisztikai adatok kapcsolódást

mutatnak, és a benne felsorolt intelligenciatesztekben „kompenzációs számítás” is található a hátrányos helyzetű gyermekek vizsgálatához (*Rózsa*, 2008). Ugyanakkor a protokoll utal az anamnesztikus adatok fontosságára, azaz arra, hogy bizonyos ártalmak családi halmozódása előfordult-e, illetve, hogy a születés előtt és körül érték-e ártalmak a vizsgált gyermeket, tanulót. Ennek relevanciáját evidenciaként kezeli azzal összefüggésben, hogy kialakulhat-e adott esetben tanulási zavar, tanulásban akadályozottság vagy egyéb, az SNI kategóriába tartozó, a köznevelésben diszfunkciónak számító viselkedés vagy állapot.

A hazai kutatások rámutatnak arra (*Köpatakiné és mtsai*, 2007), hogy az SNI tanulók a középiskolákban és így a felsőoktatásban is alulreprezentáltak,

annak ellenére, hogy folyamatosan és kötelezően részt vettek a hátrány csökkentését célzó rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásokon; vagy éppen attól is függetlenül, hogy az intelli-

genciateszt eredményei veszélyeztetettségre nem utalnak. Baranya megye teljes SNI populációját tekintve statisztikai adatok igazolják, hogy évente 400-nál is több SNI gyerek tűnik el a köznevelési rendszerből Baranyában (*Vida*, 2019), amely kétségkívül *lemorzsolódásnak* tekinthető, és újra ráirányítja a figyelmet a korábban idézett kutatásom (*Vida*, 2016) megállapításaira.

Jelen kutatás azt vizsgálja, hogy a középiskolákban, köztük a hagyományos gimnáziumban tanuló SNI, tanulási zavarral küzdő diákokat vajon mi teszi – mi teheti – rezilienssé a lemorzsolódással szemben. Az SNI diákok több mint 98%-a nem jut be gimnáziumba a statisztikák szerint (*KSH*, 2018). A protokoll alapján tehát megvizsgálható, hogy a kö-

az SNI kategóriába tartozó, a köznevelésben diszfunkciónak számító viselkedés vagy állapot

zépiskolás SNI diákokra, jelen esetben a tanulási zavarokkal küzdőkre vonatkozóan valóban releváns faktorok-e a vizsgált tényezők. Ilyen az IQ-érték, az anamnézis, az Apgar-érték,¹ a tanulási zavarok családi halmozódása stb. Ezen kívül, a korábbi adatok alapján, mely szerint a szociális helyzet is hatással van az SNI besorolásának megállapítására, indokolt az iskola elhelyezkedésének (község, város, megyeszékhely), a tanuló lakhelyének, a szülő iskolázottságának, az SNI tanuló testvérei számának, életkorának stb. – mint potenciális háttértényezőknek – a vizsgálata is. A megyei szakértői bizottságok archívumában megtalálhatók az adatok, melyekből adatbázis készíthető, és így elemezhető, hogy a vizsgált tényezők és értékek közül bármelyik hozzájárul-e a középiskolás, tanulási zavarral küzdő tanulók rezilienciájához a vizsgálati protokollban felsorolt tényezőkön és értékeken túl.

A reziliencia fogalma jelen kutatásban azt a képességet jelöli számunkra, mely segítségével a vizsgált SNI tanulók *a tanulási problémáik ellenére is képesek ellenállni a leszakadásnak* (Ceglédi, 2012), és rugalmasan alkalmazkodnak a körülményekhez. Másiképpen megfogalmazva: azt a képességet, melynek fejlettsége folytán nem morzsolódnak le, miközben a vizsgált rendszerben minden abba az irányba mutat, hogy a leszakadás bekövetkezik (és ennek jogosságát alá is támasztja, hogy a mintában a legtöbb tanulási zavarral küzdő tanuló valóban leszakad). Értelmezésünkben tehát a reziliencia olyan ellenállási képesség, mely

szavatolja, hogy a negatív külső körülmények ellenére is létrejön a sikeres adaptáció a minta egy részében.

Összefoglalva: látható, hogy a teljes SNI populációnak csak 1,58%-a jut el a felsőoktatásra felkészítő gimnáziumba. Ez az 1,58% *valamiért* reziliens. A kutatás kérdésfelvetése tehát az, hogy a reziliencia képessége a vizsgált SNI tanulóknál milyen háttérváltozók mentén alakul ki. A vizsgált mintában a figyelem- és/vagy beszédzavar-

ral küzdő tanulók száma statisztikai értelemben elenyésző, így megállapításaink kifejezetten a tanulási zavarral küzdőkre vonatkoznak, de kiterjeszthetők vélhetően további SNI kategóriákra

is. Az autizmus spektrum zavarral, az érzékszervi és mozgásszervi fogyatékkal küzdők esetében ez a megfeleltetés vélhetően korlátozott érvényességű, és további vizsgálatok szükségesek a megállapítások kiterjesztéséhez. Tekintve, hogy a beszéd-fogyatékos, enyhe intellektuális képesség-zavarral, autizmus spektrum zavarral és egyéb problémákkal küzdő tanulók aránya a vizsgált mintában 1% körül mozog, a megállapítások esetükben összességében korlátozott érvényességűek.

A VIZSGÁLT POPULÁCIÓ

Az általam vizsgáltak körébe a 2016/17-es tanévben és a 2017/18-as tanévben Baranya megyében felülvizsgálaton részt vett,

¹ Az Apgar-teszt során az újszülöttek állapotát vizsgálják közvetlenül a születés után, figyelembe véve öt különböző életfunkciót. Ezt először egy perccel a szülést követően végzi el a szakorvos, majd öt perc múlva megismételi. A mérések alkalmával a pontszámokat összeadják, az így kapott eredmény lesz az Apgar-érték. Mivel ez utalhat bizonyos organikus állapotokra, sérülésekre, az SNI megállapítása során az anamnesztikus adatok között az Apgar-érték mindig szerepel.

középiszkolás, tanulási zavarral küzdő tanulók kerültek. Az efféle felülvizsgálatot az legitimálja, hogy az enyhe fokú intellektuális képességzavar (*Lányiné, 2017*) valójában külön kategóriát alkot, és a törvény² alapján az ilyen minősítésű tanulók nem integrálhatók hagyományos gimnáziumba. A mintánk körülhatárolását egyben segíti, hogy az e vizsgálaton megjelent tanulókról adatok nyerhetők; mely iskolába járnak, évet ismételték-e (ez a korai iskolaelhagyás szempontjából kockázati tényező lehet az SNI tanulók esetében is; *Fehérvári, 2015*), valamint, mivel ezt a vizsgálatot az esetek 98%-ában az iskola a szülővel közösen kezdeményezi, az iskoláról is

nyerhető adat szükség esetén (pl. történt-e iskolaváltás). Ezen túl a tanuló iskolai teljesítményéről és a vizsgálaton tesztekkel mért teljesítményéről is további információ szerezhető. Az

illetékes szakértői bizottság archívumában lévő adatok alapján ismerhető a szülő iskolázottsága, az ezzel kapcsolatos változások rögzíthetők a felülvizsgálaton, valamint az említett archívum tartalmazza még a középiskolás diák teljes anamnézisést és valamennyi orvosi zárójelentését, így az anamnesztikus adatokból a pozitívumokról és a családi halmozódásról is további adatot kaphatunk.

A fent felsorolt szempontok szerint 89 fő adatait tartalmazó adatbázist készítettünk, mely a következő elemeket tartalmazta:

- az SNI diák életkorát;
- osztályfokát;
- az iskolatípust, amelybe jár (hagyományos gimnázium, szakgimnázium stb.);

- a felülvizsgálat tanévét;
- az IQ-értéket;
- a BNO kódot (SNI típusát);
- a szülők iskolázottságát;
- testvérek számát;
- a tanuló lakhelyét;
- az anamnesztikus adatokban található pozitívumokat;
- illetve a családi halmozódásról szóló adatokat;
- az intézményváltoztatások számát;
- az Apgar-értéket;
- az iskola elhelyezkedését, ahol a felülvizsgálat idején az SNI diák éppen tanult.

tartalmazza még a középiskolás diák teljes anamnézisést és valamennyi orvosi zárójelentését

A kutatás azt vizsgálta, hogy ezek közül bármelyik azonosítható-e mint a leszakadás szempontjából releváns háttértényező, illetve mint a reziliencia szempontjából kiemelhető

faktor. A felülvizsgált SNI populáció mintája esetében ugyanis összevehető, hogy a hagyományos gimnáziumban tanuló és a szakközépiskolákba, szakgimnáziumba, szakiskolába járó SNI diákok között van-e a fenti faktorok alapján bármi különbség. A különbségek – amennyiben vannak – megmutathatják, hogy a gimnáziumba való bekerülés nem több-e, mint pusztán szerencse – avagy felismerhető-e valamilyen mintázat inkább a bekerülés miatt? adott válaszul?

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A felsorolt háttértényezők vizsgálatához a fenti adatokat rögzítettük 89 tanuló vonatkozásában adatbázisba. Az adatbázis elem-

¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

zéséhez kvantitatív eszközöket használtunk fel. A kutatási kérdést arra alapoztuk, hogy vajon a felsorolt faktorok alapján statisztikai eszközökkel, matematikai modellek alapján megkülönböztethető-e, kettéválasztható-e a populáció. Azaz, a hagyományos gimnáziumba járó és a szakgimnáziumban, illetve minden egyéb más formában középiskolában tanuló SNI diákok háttérváltozóiban eltérő minta ismerhető-e fel? A kutatói kérdés egyszerűsítését az indokolta, hogy – mivel a hagyományos, javarészt felsőoktatásra felkészítő gimnázium érettségit ad, szakma pedig nem szerezhető ezekben az intézményekben – az a tanulási zavarral küzdő SNI diák, aki hagyományos, „csak érettségit” adó intézményben tanul, ha nem lép be a felsőoktatásba, a kutatások szerint hátrányba kerül azokkal szemben, akik szakmát is szereznek, ugyanis a munkaerőpiacra belépők iskolázottsága nő (Bakó és mtsai., 2017). A KSH adatai szerint 2017-ben 48,3% a foglalkoztatási ráta érettségivel szakmai végzettség nélkül. Szakmai végzettséggel és érettségivel ez már 61,7%, főiskolai vagy alapképzéssel már 71,2%. A munkaerőpiaci hátrány tehát a foglalkoztatási rátában jelenik meg, és az alacsonyabb végzettség nagyobb eséllyel predesztinál munkanélküliségre. Ennek tudatában pedig a diák vélhetően tovább *akar* tanulni – tehát rendelkezik azzal a fő potenciállal, amivel ezt sikeresen elérheti. Ha pedig rendelkezik vele, akkor ennek a korábban felsorolt faktorokban (az IQ-értékekben és más, a protokoll által legitimált tényezőkben) meg kell mutatkoznia. Továbbá ha

nem tárul fel ez a potenciál, az is eredmény, hiszen akkor sikerült arra rámutatni, hogy a felsorolt faktorok, annak ellenére, hogy egy részük a vizsgálati protokollban is szerepel, valójában irrelevánsak lehetnek a reziliencia szempontjából, és értékük talán a leszakadás esélyét sem befolyásolja érdemben.

Összesített hipotézisként azt fogalmazhatjuk meg, hogy a hagyományos gimnáziumban, illetőleg a más oktatási

formában tanuló középiskolás, tanulási zavarral küzdő SNI diákok populációja megkülönböztethető az IQ-juk, a BNO kódjuk (SNI

típusa), a szülők iskolázottsága, a testvérei száma, a lakhelye, az anamnesztikus adatokban található pozitívumaik, az esetleges családi halmozódás, az intézményváltások száma, az Apgar-értékük és az iskola elhelyezkedése alapján, ahol éppen tanulnak.

A minta sajátosságait tekintve olyan statisztikai, elemzési eljárásra volt szükség, mely érzéketlen az esetlegesen a két populáció között fennálló elemszám-különbségre, alkalmazható nem

normál eloszlású mintán is. Emellett alkalmas akár a kettőnél több független minta egy változó mentén történő összehasonlítására is, hiszen pont

ezzel igazolhatók a hipotézisek. Erre csak nemparametrikus eljárások alkalmasak, mint a Kruskal–Wallis-féle H-próba és a Mann és Whitney-féle U-próba – melyeket ezért alkalmaztunk az elemzéshez. Az elemzést SPSS 25.0 verziójú szoftverrel végeztük, mely képes az említett két statisztikai eljárás futtatására a létrehozott adatbázison.

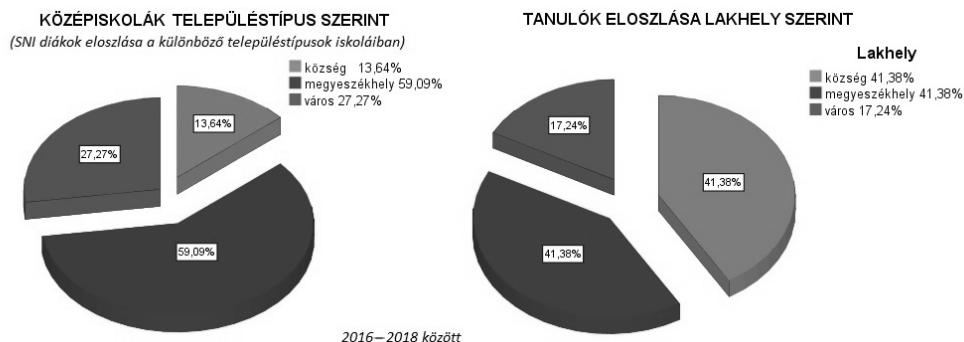
ha nem tárul fel ez a potenciál, az is eredmény

a diák vélhetően tovább *akar* tanulni

EREDMÉNYEK

1. ÁBRA

A mintában szereplő tanulók eloszlása lakhelyük és iskolájuk elhelyezkedése szerint



FORRÁS: saját szerkesztés

Az elkészült adatbázis adatainak egyszerű statisztikai elemzése is segíti az eredmények értelmezését, ezért indokoltnak látjuk az áttekintését.

Az 1. ábra azt mutatja, hogy bár a vizsgált populációban szereplő tanulók pont ugyanolyan arányban laknak községben, mint a megyeszékhelyen, vélhetően a megyeszékhelyen lévő intézmények pusztaszáma miatt is sokkal többen járnak a megyeszékhely középiskoláiba, mint akár a lakhelyükön lévő intézményekbe. Tekintve Baranya megye adottságait, ennek okai szerteágazók lehetnek, a rögzített adatokból azonban annál több következtetés nem vonható le, mint hogy a megyeszékhely bizonyos elszívó erővel rendelkezik Baranya megye tekintetében.

Emellett elmondható, hogy a vizsgált populációban a 89 főből 22 járt valamelyik tanévben hagyományos gimnáziumba, ami azt jelenti, hogy a diákok kétharmada szakközépiskolába, szakgimnáziumba,

szakiskolába járt. Ezzel összhangban áll a korábban idézett kutatás, mely szerint a felsőoktatásban alulreprezentáltak az SNI diákok száma, hiszen kétharmaduk olyan középiskolába jár, ami javarészt nem a felsőoktatásra koncentrál, hanem a szakma megszerzésére. Ezt a mértékű különbséget látszólag a felsorolt háttértényezők egyike sem indokolja.

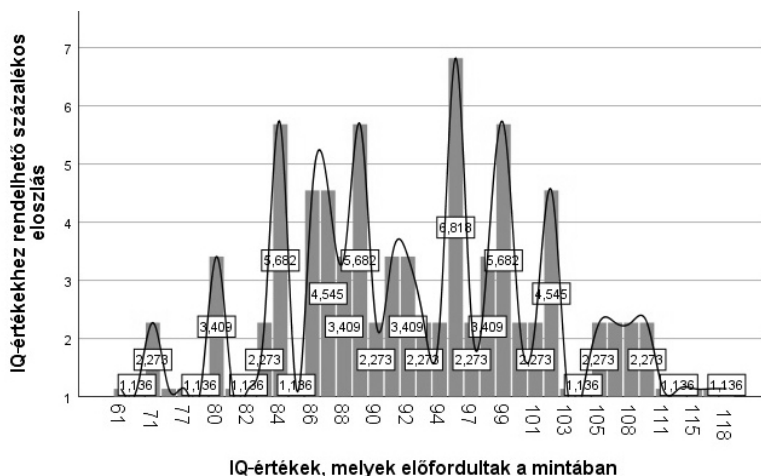
A 2. ábrán látható, hogy a középiskolás diákok IQ-értékei szinte követik a normál eloszlást, bár mintha két érték között csúcsosodna; a 84–89, valamint 94–99 között. A teljes baranyai SNI populációval kapcsolatban már történt kutatás, ahol ennek oksági hátterét felfedtük (Vida, 2018). Röviden: az alacsonyabb intellektusú tanulót a pedagógusok a kategorizációs bizonytalanság miatt nagyobb gyakorisággal küldik vizsgálatra, ezért úgy tűnik, mintha az alacsonyabb intellektus és a vizsgált SNI típus összefüggne – pedig valójában nem ez a helyzet (az IQ-eloszlásba az

enyhe fokú intellektuális képességgal küzdők is bekerültek, hogy az eloszlás grafikus képe objektív képet mutasson). Mint

látható, ez a középiskolában is érezteti még a hatását.

2. ÁBRA

IQ-eloszlás a vizsgált SNI tanulók körében

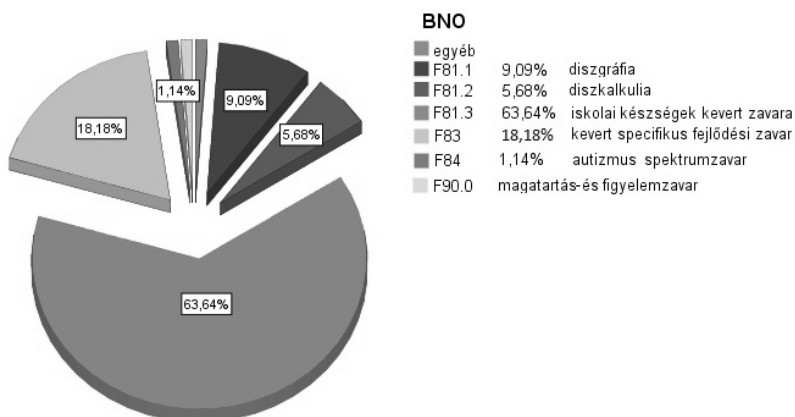


FORRÁS: saját szerkesztés

3. ÁBRA

SNI-besorolások eloszlása a mintában

DIAGNÓZIS SZERINTI ELOSZLÁS



FORRÁS: saját szerkesztés

A 3. ábrán azt láthatjuk, hogy a vizsgált populációban a középiskolás SNI diákok majd kétharmada iskolai készségek kevert zavarával küzd, mely az írás, olvasás és számolás teljesítményét is befolyásolja. A későbbi elemzések megmutatták, hogy a BNO kód szerinti SNI besorolás és az IQ a vizsgált mintában a tanulási zavar esetében sajátos mintát mutat. Erre azonban a későbbiekben részletesen kitérünk, ugyanis e statisztikai elemzésnél – illetve a 3. ábrából magából – több következtetés nem vonható le, de az előzetesen elmondható, hogy az, hogy milyen BNO kóddal rendelkezik az adott SNI diák, nem befolyásolta, hogy milyen típusú középiskolában volt lehetősége tanulni.

A NEM PARAMETRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A korábban hivatkozott vizsgálati protokoll (Nagyné Réz és mtsai, 2015) az anamnesztikus adatokról is tesz említést. A Mann és Whitney-féle U-tesztet elsőként a hipotézisünk azon részletének vizsgálatára alkalmaztuk, hogy a születés előtti, közbeni, valamint a családi anamnesztikus adatokban található pozitívumok alapján megkülönböztethető-e a gimnáziumba, illetőleg más középiskolába járó SNI tanulók mintája az intelligenciateszt eredményeinek tükrében. Ezt a kérdésfelvetést az indokolta, hogy a gyakorlatban a kognitív tesztek nagy jelentőségűek az SNI megállapításában és a diagnózisalkotásban – így a választott iskolatípusra is hatással lehetnek. Ez alapján tehát elmondható, hogy ha a két minta ugyanabból a populációból származik, azaz ha e szempontok vagy háttér-

tényezők mentén *nem lehet* kettéválasztani a mintát, akkor a feltevés nem igazolható. Az elemzés nem igazolta, hogy az anamnesztikus adatoknak vagy a családi halmozódásnak bármi hatása lenne az IQ-ra. Bár az IQ, mint a későbbiekben látni fogjuk, kevés hatást gyakorol az iskolatípusra, még a kognitív tesztek eredményével sem áll a vizsgált mintában összefüggésben.

A 4. ábra tehát azt mutatja, hogy nem található egyértelmű összefüggés az intelligencia-teszt eredménye és a családi halmozódás között, ahogy a kora gyermekkorú érintett esetleges sérülések sem mutatnak összefüggést az IQ-val a tanulási zavar esetében, annak

ellenére, hogy ennek felfedése a vizsgálat hangsúlyos eleme. Nyilván a kutatás célja nem ennek kizárása vagy megerősítése volt – és az eredmény közel sem tekinthető kizárólagos bizonyítéknak –, de a figyelmet felhívhatja rá, hogy *a tanulási zavar esetében sokkal komplexebb a kialakulás hatásmechanizmusa, mint az intellektuális képességzavar létrejöttében*, mely utóbbi esetben valóban igazolhatók és kimutathatók a családi halmozódás, illetve kora gyermekori vagy születés előtti ártalmak hatásai (Lányiné, 2017).

Az 5. ábra azt mutatja, hogy bár különböző elemszámú a két minta (még egyszer: a Mann és Whitney-féle U-teszt képes ennek ellenére összevetni!), az IQ és iskolatípus között sincs kapcsolat. Vizsgálatunk eredményei alapján tehát *nem mondható ki, hogy a felsőoktatásra felkészítő, a kutatásban hagyományos gimnáziumként megnevezett iskolatípusba járó és az egyéb középiskolába járó SNI tanulók kognitív képességei között különbség lenne*. IQ alapján nem választha-

tó ketté a minta. Mindezt annak ellenére jogos állítani, hogy az IQ-teszt az SNI megállapításában a gyakorlatban is hangsúlyos eszköz, hiszen az iskolai sikerességet hivatott bejósolni (Mészáros, 2012). Az eredmények alapján azonban a gimnáziumban és a szakiskolában tanuló SNI középiskolások iskolai sikeressége, hatékonysága – összefoglalva és más szempontból megnevezve: a tanulók kognitív képességei – között nincs releváns különbség. Erre utalt korábban a 2. ábra is, ami, ha kisebb szórással is, de normál eloszlást mutatott az SNI tanulók IQ-jában.³

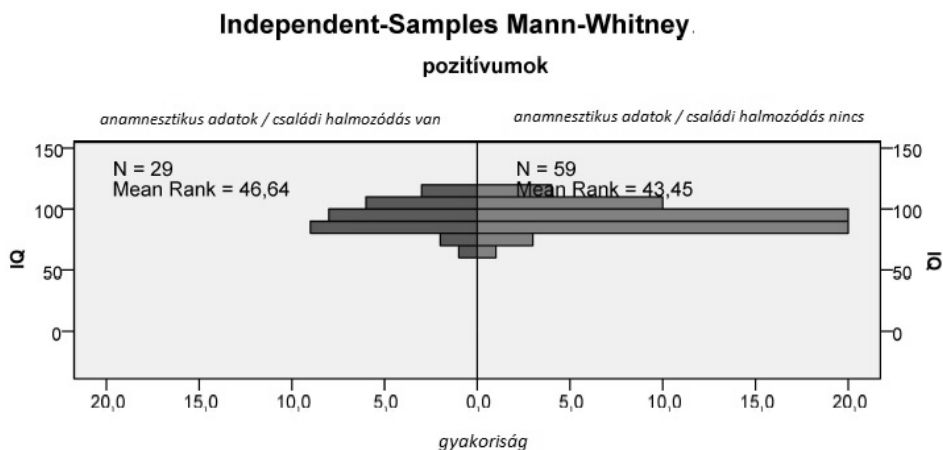
Ugyanezt az eredményt kapjuk, ha a hagyományos gimnáziumban tanuló, a ko-

rábban felsorolt elvek alapján szűkített SNI populációt összevetjük az egyéb középiskolában tanuló SNI diáksággal, de az összevetés alapja, azaz a populáció kettéválasztásának szempontja a családi halmozódás, a pozitívumok az anamnézisben, a testvérek száma, a BNO kód (tanulási zavar, SNI típusa), a lakhely, az életkor, az osztályfok és az Apgar-érték.

Tehát elmondható, hogy ezek a reziliencia vagy a leszakadás szempontjából nem releváns faktorok. Annak ellenére sem, hogy a vizsgálati protokollban előkelő helyen szerepelnek, és felderítésükre a szakértői bizottságok nagy hangsúlyt fektetnek!

4. ÁBRA

Az intelligenciateszt-eredmények és az anamnesztikus adatok, pozitívumok összefüggése tanulási zavar esetében

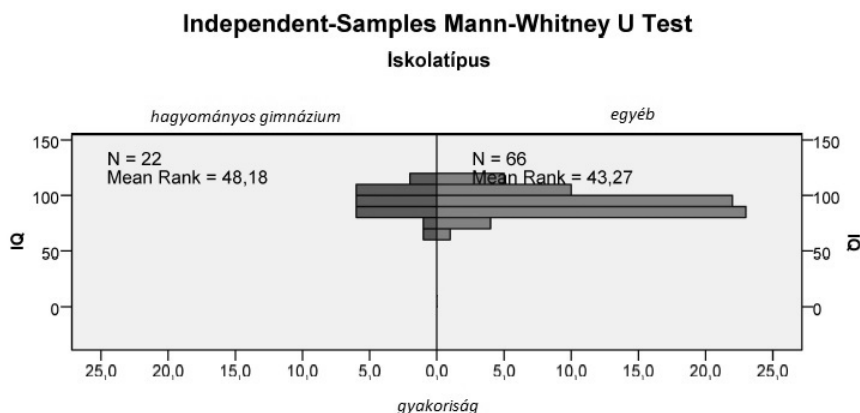


FORRÁS: saját szerkesztés

³ Ez amúgy sem lehet meglepő, hiszen a normál populációból adott szempont szerint válogatott sokaság az SNI csoport is, így várható volt, hogy normál eloszlású lesz kisebb torzítások mellett is.

5. ÁBRA

Az intelligenciateszt-eredmény és az iskolatípus kapcsolata

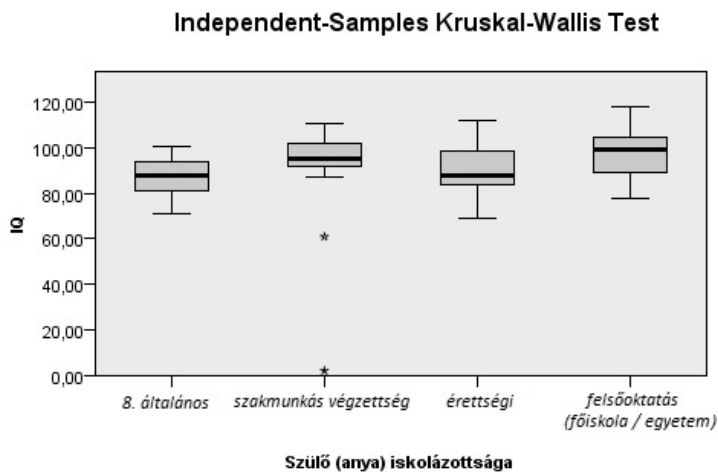


FORRÁS: saját szerkesztés

AZ SNI KÖZÉPISKOLÁSOK REZILIENCIÁJA TEKINTETÉBEN RELEVÁNS FAKTOR FÖLDERÍTÉSE

6. ÁBRA

A szülő (jelen esetben az anya) iskolázottsága és az SNI diák IQ-jának összefüggése



FORRÁS: saját szerkesztés

Akármilyen permutációban vizsgáljuk a faktorokat, arra az eredményre jutunk, hogy a vizsgált mintában az IQ-ra és az iskolatípusra egyetlen háttértényező van hatással, az pedig a szülő – javarészt az anya – iskolázottsága. Az anya iskolázottságát kiindulópontként azért tekintettük relevánsabbnak az apáéval szemben, mert erre utalnak a feltárt kutatások és szakirodalmi források is (Józsa, 2000). A kutatás érvényességi körét tekintve persze óvatosan kell kezelni az eredményeket, de ennek ellenére elmondható, hogy az elemzés során feltárt összefüggések nem mondanak ellent a korábbi kutatásoknak. A minta sajátos-

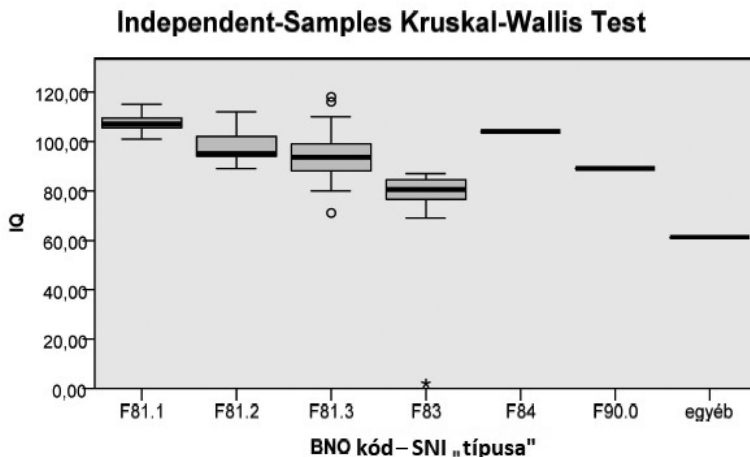
ságaiból, méretéből fakadó pontatlanságok befolyásolhatják az eredményeket, de így is kirajzolódik egy minta és egy trend, ami alapján elmondható, hogy *a szülők iskolázottsága a legrelevánsabb faktor a tanuló kognitív képességeinek alakulásában és az SNI diákok iskolázottságának alakulásában.*

Ennek pontos hátterére és hogyanjára legfeljebb csak következtetni lehet. Meszszebb menő következtetések levonására jelen kutatás illetékességi köre nem alkalmas, de arra rámutat, hogy *a vizsgálati protokollban szereplő és relevánsnak tartott háttértényezők átgondolásra érdemesek.*

EGYÉB ÖSSZEFÜGGÉSEK AZ ELEMZÉS SORÁN

7. ÁBRA

Kevert specifikus fejlődési zavar és az alacsonyabb IQ összefüggése



FORRÁS: saját szerkesztés

A 7. ábrán az látható, hogy a vizsgált mintában az illetékes szakértői bizottság az F83-as BNO kódot, ami a „kevert specifikus fejlődési zavar”-t jelenti, jellemzően az alacsonyabb IQ-értékkel kötötte össze. Erre az elemzés rámutatott. Valamint az is látható, hogy írás- és számolászavart magasabb IQ-érték mellett állapítottak meg az adatok alapján. Szaktudományos szempontból azonban egyik vagy másik gyakorlatra sem találunk igazolást, illetve ennek részletes kifejtése

a hazai szakirodalomban nem fellelhető. Valószínűsíthető, hogy sajátos gyakorlatról van szó, mely nem áll összefüggésben feltétlenül az SNI kategóriák leírásával. Csupán feltételezésekre hagyatkozhatunk,

hogy a gyakorlat alapján az alacsonyabb intellektussal járó tanulási zavart úgy értékelik, hogy markánsabban és komplexebben jelen van valamennyi képességterületen, ezért indokolja a kevert specifikus fejlődési zavar megítélését. Pedig önmagában az alacsonyabb tesztérték ezt az értékelést még nem feltétlenül indokolja. Elemzésünk véleményünk szerint rámutatott az értelmezési nehézségek és a gyakorlati munka közötti kapcsolat nehézségére. Ugyanakkor mindenképp élni kell a gyanúperrel, hogy ez a nehézség főként a rendszer hiányosságaiból fakad.

A nemparametrikus elemzési metódus a fentebbiek mellett még két összefüggést fedett fel. Az egyik a lakhely és az IQ közötti kapcsolat, a másik az iskola elhelyezkedése és az IQ közötti kapcsolat megléte a vizsgált mintában. Önmagában persze nonszensz elképzelés, hogy valakinek a kognitív képességei és a lakhelye között közvetlen kapcsolat van. Az összefüggés okát inkább valamiképp a szülők iskolázottságára lehet visszavezetni. Az ezzel

kapcsolatos kutatások már rámutattak arra, hogy az úgynevezett „tanuló régiók” kialakulásában a lakosság iskolázottsága is szerephez juthat (Kozma és mtsai, 2015). A jelen kutatásban kapott összefüggések hátterében is az állhat, hogy a leszakadó közösségek többsége Baranya megyében nemcsak anyagi szempontból, hanem intellektuális értelemben is erodálódik, azaz az értelmiség, a magasan képzett populáció elhagyja a hátrányos helyzetű falvakat,

az értelmiség, a magasan képzett populáció elhagyja a hátrányos helyzetű falvakat, vagy nem termelődik kellő mértékben újra

vagy nem termelődik kellő mértékben újra. Erre utalnak a munkanélküliséggel kapcsolatos statisztikák is (Alpek, 2014). Így nem is várhatjuk, hogy a leszakadó közösségekben élő SNI diákok szülei nagy arányban főiskolai, egyetemi végzettséggel

rendelkezzenek. Ez statisztikai tény, nem pedig közvetlen összefüggés.

Arra már rámutattunk, hogy a vizsgált tanulók kognitív hatékonysága és a szülő iskolázottsága összefügg (bár a pontos mechanizmusról csak feltételezéseink vannak). Így tehát evidenciaként kezelhető, hogy az alacsony iskolázottságú népességgel rendelkező településeken élő SNI, főként tanulási zavarral küzdő tanulók kognitív hatékonyságára a szülő csupán kisebb hatással lehet, s ez a hatás a gyermekek SNI-ből fakadó hátrányait értelemszerűen nehezebben kompenzálja, azaz maga a közeg kevésbé sikeresen támogatja az integrációt, illetve kevésbé hatékony tényező a facilitációban.

Ennek természetesen további kutatása szükséges, hiszen a jelen kutatás fókuszában nem ez a kérdésfelvetés szerepelt. A korábban már említett kutatásunk azonban – amely felfedte, hogy Baranya megyében, a leszakadó térségekben az SNI aránya felülreprezentált – szintén igazolja a kérdésfel-

vetés jogosságát. (Vida, 2016). Önmagában mégsem a település elhelyezkedése vagy típusa gyakorol közvetlen hatást a tanulók IQ-jára. A kimutatható összefüggés *csak jelzi egy szövevényes rendszer elégtelen működését, utal a tanuló régiók létrejöttének hangsúlyára és hatalmas szerepére a gyerekek életében, és arra, hogy a település „leszakadása” nem valamiféle absztrakt fogalom, hanem a gyerekek, tanulók életére kimutathatóan ható körülmény.* A legérzékenyebb réteg pedig – mely már eleve hátránnyal indul a köznevelésben; az SNI tanulók csoportja – ennek kiváló (és szomorú) indikátora.

A másik összefüggés ugyanilyen egyszerűen magyarázható, és pont ugyanilyen analógia alapján jött létre. Ez pedig az, hogy az iskola elhelyezkedése, és az adott iskolában tanuló diákok IQ-ja összefüggést mutat. Itt sem az hat közvetlenül a gyerekek kognitív funkciójára, hogy az iskola községben vagy városban, esetleg a megyeszékhelyen van, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy egy ún. tanuló régióban vagy annak a peremén helyezkedik-e el. A korábbi levezetésből látható, hogy ha hiányzik az iskolázott szülői réteg, akkor nincs meg a szükséges facilitáló közeg, s ennek hatása végül az egyáltalán nem is a szociális hátrány mérésére szánt tesztek eredményeiben is megjelenik.

E felismerések jelentősége véleményünk szerint az, hogy általuk az SNI-tematika, a középiskola a reziliencia és a leszakadás közös perspektíváiból sikerült közvetített bizonyítékot találni a tanuló régiók jelentőségére, illetve sikerült megfogalmazni, hogy azok meglétének vagy hiányának mekkora szerepe lehet a reziliencia működésében.

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A reziliencia szempontjából a tanuló régió közege vagy e közeg hiánya fontos tényező, melynek mérőszáma jelen kutatásban a szülő iskolázottsága. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a köznevelés rendszerét csakis társadalmi kontextusba helyezve lehet és érdemes egyáltalán vizsgálni.

Az eredmények alapján a vizsgált populációt illetően számos további kutatási lehetőség bontakozik ki, de az is nyilvánvaló, hogy adatokat kaptunk arra vonatkozóan, hogy az az érzékeny réteg, mely segítség nélkül nem képes a hátrányokat legyőzni – az SNI gyerekek köre – nem részesül hatékony esélykiegyenlítésben. Ez kimondható az adatok alapján, hiszen ha a szülő tovább örökíti az alacsony iskolázottságát, illetve a továbbtanulás szempontjából az SNI

tanulók körében szinte az egyetlen releváns faktor a szülő iskolázottsága, akkor a köznevelés hozzáadott értékéről nem beszélhetünk. Az esélykiegyenlítő próbálkozások, beleértve a gyógypedagógiai rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásokat is, a vizsgált populációban hosszú távon tehát szinte

teljesen haszontalanok, hiszen nem segítik a diákokat abban, hogy felsőoktatásba lépjenek, érettségit szerezzenek stb., annak ellenére, hogy a képességeik ehhez megvannak. Az esélykiegyenlítés szempontjából a jelenlegi modell a vizsgált megyében nem fenntartható. Ezen érthető a jelenleg alkalmazott mérésre épülő értékelési rendszer, finanszírozási gyakorlat, tervezés és esélykiegyenlítés (Radó és Békési, 2004). A mérési-értékelési és kategorizálási bizonyta-

az az érzékeny réteg, mely segítség nélkül nem képes a hátrányokat legyőzni – az SNI gyerekek köre – nem részesül hatékony esélykiegyenlítésben

lanságok ugyanis a sajátos nevelési igényű tanulóknál növelhetik a leszakadás kockázatát. Illetve az SNI integráció az anyagi ráfordítások tükrében sem nevezhető jelenleg optimálisnak. Jelentős adminisztrációs terhet jelent a gyógypedagógusok és az intézmények számára is, rugalmatlan abban az értelemben, hogy intenzitását tekintve normatív, nem biztosít lehetőséget a kellően rugalmas, egyénre szabott fejlesztési óraszámok biztosítására. Emellett egyik oldalon forrásokat próbál kivonni a fejlesztésből, de a másik oldalon generálja a gyógypedagógus-hiányt (Vida, 2019).

Tekintve azonban, hogy a központosított oktatási rendszerben mindenhol egyezik ez a modell, féltő, hogy országosan hasonló vagy azonos eredménnyel járna a kutatás.

Az iskolázottság munkaerőpiaci ereje nem kérdéses (Csehné Papp, 2007), viszont szintén elgondolkodtató, hogy a már említett vizsgálati protokollban szerepel számos olyan tényező, mely láthatóan semmilyen szálon nem kapcsolódik ehhez a gyakorlati szükséglethez. Az SNI megállapítása teljesen elkülönül a munkaerőpiaci szemlélettől, pedig vélhetően az lenne a célja az egész vizsgálatnak, hogy segítsen olyan fejlesztő foglalkozások létrehozásában, melyek csökkentik a hátrányokat és melyeknek hatására a vizsgált SNI tanulóknak esélye nyíljék arra, hogy további hátrányokat ne kelljen szenvednie. Ilyen hátrány a leszakadás, korai iskolaelhagyás, és összességében az alacsonyabb iskolai végzettség megszerzése is, mint amire a mért képességei alkalmassá tették volna. Ha ugyanis ez nem valósul meg, akkor a leszakadás és az SNI-besorolás összekapcsolódik. Sajnos a mintában ez látható, és korábbi vizsgálatok is ezt igazolták.

A vizsgálati protokoll azonban olyan faktorokat is vizsgál, melynek szerepe, relevanciája kérdéses a továbbtanuláskor, a munkaerőpiacon – vagy éppen a fejlesztés tervezésekor is. Kérdéses, hogy akkor mi indokolja az ottlétüket.

Egy másik problémakör, hogy bár az SNI vizsgálaton alkalmazott intelligenciateszt sok területet vizsgál és komplex a felépítése, alapvetően mégiscsak *verbális* teszt, hiszen verbálisan hangzanak el

az instrukciók, illetve jelentős mennyiségű verbális választ vár. Bár az eloszlás alapján valid mérési eredményeket produkálnak az intelligenciatesztnek, pontosan ez az alapvető verbális a neuralgikus pont, ami összekapcsolja

az alapvető verbalitás
a neuralgikus pont, ami
összekapcsolja a szülő
iskolázottságát és a vizsgált
tanuló IQ-ját
a vizsgálatban

a szülő iskolázottságát és a vizsgált tanuló IQ-ját a vizsgálatban. Azt már megemlítettük, hogy a súlyos nyelvi hátrányokkal rendelkező gyerekek esetében lehetőség van kompenzációra a tesztben, de meghatározatlan marad, hogy mi minősül pontosan súlyos nyelvi hátránynak. És itt nem arról van szó, hogy milyen nyelvfejlődési zavarok diagnosztikájára alkalmas a teszt (Oláh és Mészáros, 2011), hanem sokkal inkább arról, hogy a hátrányos szociális helyzet miként hat a nyelvfejlődésre. Márpedig arra van kutatás és adat, hogy a hátrányos helyzet nyelvi hátrányhoz vezet (Nemes, 2016). Réger Zita kutatása (2002) a nyelvi hátrányok esetében is pont arra mutat rá, hogy az anya a releváns faktor a gyermek nyelvfejlődésében, ugyanis nem minden területen tudja a gyermek „meghaladni” a fejlődése során az anya által korábban már elért szintet, akkor sem, ha rendelkezik ehhez a kellő kognitív és egyéb erőforrásokkal. A nyelvfejlődés szakaszait tekintve viszont ez bőven a tanköteles kor előttre, a

hároméves kor előtti időszakra esik. Mindez úgy kapcsolódik jelen kérdésfelvetéshez, hogy a korai életkorban elszenvedett hátrányt az oktatás nem képes maradéktalanul kompenzálni, és ez a kapott adatokban úgy köszön vissza, hogy az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező anyák gyermekei szerényebb pontszámot érnek el a verbalitáscentrikus intelligenciateszteken, hiszen összességében nem alkalmazzák esetükben a kompenzációs számítást – ugyanis ezek a gyerekek a „súlyos nyelvi hátrány” szintjét még nem érik el.

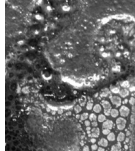
Mindez ismét kapcsolható ahhoz, hogy jelenleg a hazai köznevelés esélykiegyenlítő szerepe az SNI populációban is igen csekély. Ha marad továbbra is a verbalitásközpontú vizsgálati protokoll, illetve a hazai köznevelés is ilyen szempontból hasonlóan struktúráldódik, akkor talán érdemes lehet annak átgondolása is, hogy a hátránykompenzációt nem biztos, hogy a gyerekekkel – és nem is a megszületésük után – kell megkezdeni, hanem sokkal inkább a gyerekek születése előtt, a szülőkkel. De legkésőbb a nyelvi szocializáció időszakában és kezdetén.

IRODALOM

- Alpek B. Levente és Tésits Róbert (2014): A munkaerőpiaci szenzitivitás. *Térületi Statisztika*, 2014/5. sz., 333–359. o.
- Bakó Tamás és mtsai (2017): *A 2015–2018. évi munkaerő-piaci helyzet és folyamatok (várható) alakulása, hatása a növekedésre, államháztartásra*. MTA KRTK KTI, Budapest.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22. 2. sz., 85–110.
- Csehné Papp Imola (2007): A munkaerőpiac és az oktatás problémáinak elemzése napjaink szakemberképzésének tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 3–4. sz., 193–199.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 2015/3. sz., 31–47.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10. 8. sz., 69–82.
- Kozma Tamás és mtsai (2015): *Régió és oktatás XI. Tanuló régiók Magyarországon – Az elméletől a valósáig*. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központjának (CHERD-Hungary) könyvsorozata, Debrecen.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2007): *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- KSH (2018): *Statisztikai Tükör*. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xfp/idoszaki/oktat/okt1819.pdf>, 2019. 11. 22.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, 2014/3. sz., 33–52.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2017): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina, Budapest.
- Nagyné Réz Ilona és mtsai (2015): *A szakértői bizottsági tevékenység protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Nemes Gyöngyi (2016): A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. *Iskolakultúra*, 26. 7–8. sz., 47–53.
- Oláh Tünde és Mészáros Andrea (2011): WISC-IV teszttel végzett vizsgálat a magyar nyelvfejlődési zavarral küzdő gyermekek intelligenciaprofiljának jellegzetességeinek feltárására. *Gyógypedagógiai Szemle*, 39. 1. sz., 39–56. Letöltés: https://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&cid=358&jaid=513 (2019. 11. 01.)
- Polónyi István (2013): Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek. *Educatio*, 2013/4. sz., 447–468.
- Radó Péter és Békési Kálmán (2004): Fenntartható-e a közoktatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 7–8. sz., 4–21.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelv tudományi Intézet, Budapest.

- Rózsa Sándor és mtsai (2008): *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest.
- Szekeres Ágota: (2014): *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*. Kézirat. (A tanulmány a QALL- Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült.) Letöltés: http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsolodasa_final.pdf (2017. 08. 01.)
- Vida Gergő (2016): A sajátos nevelési igény megjelenése a hazai pedagógiai rendszerekben. In: Mrázik Julianna (szerk.) *A tanulás új útjai*. HERA évkönyvek, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 214–231.
- Vida Gergő (2017): Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 3–4. sz., 16–33.
- Vida Gergő (2019): SNI integráció az anyagi ráfordítások tükrében. In: Juhász, Erika; Endrődy, Orsolya (szerk.) *Oktatás-gazdaság-társadalom*. Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 452–468. o.





BORSODI CSILLA NOÉMI

Kedvezőtlen tanulói közérzet – és ami mögötte van

**Történetek iskolai zaklatásról, kimaradásról és újrakezdésről,
tanári és szülői felelősségről**

MŰHELY

BEVEZETÉS

Napjainkban a címben foglaltak valamenyi eleme egyre elterjedtebb témája a pedagógiai kutatásnak és közgondolkodásnak egyaránt – ugyanakkor együttesen, egymással összefüggésben ritkábban merengünk el ezeken. Jelen írásomban Anikó, Krisztina és Kristóf története által világítom meg e kérdéseket.

2018 tavaszán doktori kutatásom keretében interjú vizsgálatokat folytattam szakközépiskolákban, szakgimnáziumokban és gimnáziumokban dolgozó, közismereti tantárgyakat oktató pedagógusok, valamint diákjaik körében. Tágabb célom annak feltárása volt, hogy az általam megkérdezett pedagóguscsoportok mit értenek eredményes munkavégzésen, milyen feladatokat tűznek ki maguk elé oktató-nevelő munkájuk során, illetve miben látják ezek akadályát.

A pedagógusok válaszai megdöbbentőek voltak: szinte egybehangzóan a tanulók, motiválatlanságukat, valamint a szülői érdektelenséget, és ide kötődően a diákok szociális közegét okolták saját kudarcai-

kért, meghíúsult hosszabb és rövidebb távú pedagógiai céljaikért. Feleleteikre alapozva tanulóktól tudakoltam többek között motiváltságról, felkészülési hajlandóságuk lehetséges összefüggéseiről, arról, milyen okok állhatnak a mögött, ha nem szívesen látogatnak egy adott órát, netán magát az iskolát. Mivel az általam megkeresett szakképző intézményben a tanulók közül többen „újrakezdők”, így korábbi iskolaelhagyásuk okáról is szó esett.

Bár a szakirodalmak gyakorta foglalkoznak a végzettség nélküli iskolaelhagyás témakörével, kiemelt helyen kezelve a „kedvezőtlen tanulói közérzetet”, illetve a „pályaorientációs”, valamint „magánéleti okokat” (Liskó, 2003; Mártonfi, 2008), ezek a munkák e problémák mélyebb hátterét, a tanulóknál lezajló folyamatokat csak vázlatosan érintik. Ahhoz, hogy megértsük, e kategóriák mögött mi rejlik, érdemes személyes történeteken keresztül közelebb hoznunk magunkhoz azokat. Az ezen írásban bemutatott három interjú – mely a fent említett három tanulóval készült – egy kvalitatív mérésorozat anyaga, mely mérésorozat egy lefolytatott kvan-

titatív kutatási fázis kiegészítéseként, azt árnyalandó, valósult meg.

Alább tehát tanulói történetek segítségével járjuk körül a következő kérdéseket: Mi történik akkor, ha a tanulót bántalmazták az iskolában és a szülőtől támasz helyett büntetést kap? Elképzelhető-e, hogy egy tanuló számára az iskola kitörési lehetőség még akkor is, ha ott abúzus éri? Létezhetnek-e helyzetek, amelyekben nincs más megoldás, mint az iskola elhagyása, akár alacsonyabb szintű képzésbe való bekapcsolódás érdekében is? S végül: melyek lehetnek azon tényezők, amelyeket a kvantitatív kutatások besorolnak a „kedvezőtlen tanulói közérzet”, vagy éppen a „társakkal és pedagógusokkal való kedvezőtlen kapcsolat” tárgykörébe?

A nyilatkozó fiatalok nyitottsága, őszintesége meglepett, hiszen soha nem találkoztunk korábban. (Az eredeti neveket természetesen megváltoztattam.)

ANIKÓ TÖRTÉNETE

Anikóval való találkozásom „a véletlennek köszönhető”, bár lehetséges, hogy véletlennek nincsenek. Egy pedagógussal történő beszélgetésem során merült fel a neve, kiemelkedő pedagógusi sikertörténetként. Tanára annyit mondott róla, hogy kimaradt az iskolából „kedvezőtlen közérzete” okán, továbbá, hogy a szülei tiltották neki, hogy iskolába járjon, ám ő mégis visszatért. A lány felajánlotta, hogy szívesen elmondja történetét.

A következőkben Anikó szavainak viszonylag hosszú, szó szerinti idézésével tudom érzékletesebbé tenni a számtalan kérdést felvető esetet:

„Nem kertelek, nem titkolok semmit, na. Van egy fiú, aki zaklatott. Először nem indult ilyen, hogy is mondjam, köcsögségnek, bocsánat, nem indult ennek, és a végén elkezdett erőszakos lenni. Hát én nem gondoltam volna, hogy ilyen lesz, és én egy nap úgy mentem haza, hogy kiszívtam az arcomat. Ezt elmondom őszintén. Kiszívtam az arcomat és hazamentem. Mondtam, hogy ez akaratom ellenére történt, de viszont hibás voltam én is, mert elmentem vele, de nem kellett volna, mert azelőtt nem volt ilyen. Elmentem, és ez megtörtént, és otthon fel voltak háborodva, és akkor hazamentem, és megvolt minden. Én nagyon-nagyon szégyelltem magamat, hogy úristen, én nem vagyok ilyen, nem szoktam magam hagyni satöbbi. És sajnáltak meg mit tudom én, annak ellenére, hogy nem vagyunk jóba’ a drága édesanyámmal, már nem is tudom, hogy hány éve és hát utána bejöttek, és hát adtak a gyerekek. Hát nem akarták megverni, meg satöbbi, csak megfenyegették, hogy miért nem hagy békén, hagyjon békén meg satöbbi, de ő nem értett belőle... Végül nem engedett el. Nem engedett haza addig a gyerek, míg nem adtam neki csókot. Mondom, nem. És a végén megvolt, mert így engedett haza. Jó – mondták –, hogy miért nem adtad magad hamarabb! De nem történt semmi, nem erőszakolt meg, nem volt semmi, nem kell rosszra gondolni. És akkor is hazamentem, és hát tudtak erről is, meg hát volt egy videó, amin látszott, hogy ölelget engem, meg puszilgat. És hát ők ezt meglátták, ezt a videót, és azt mondták, hogy én hazudtam nekik, mert hát nem úgy tűnt fel a videón, mintha tiltakoznék meg ilyenek. És erre mondtam, hogy nem magyarázom el nektek, mert nem értitek, és nem mutattam be nekik a gyereket, mert

nem akartam tőle semmit. Mondták, hogy ha bemutattam volna, vagy mondtam volna, hogy van hozzá valami közöm, akkor talán még meg is engedték volna, hogy találkozzunk.

Én meg mondtam, hogy nem, mert alapból nem akartam tőle semmit és nekik ezért esett le úgy, hogy én hazudtam, és akkor ők el akartak tiltani engem az iskolából, hogy akkor nem engednek, mert akkor lehet, hogy nem fogok bejárni órákra, meg többet fogok hiányozni, meg rosszabb is lehet, és mondtam, hogy azért nem fogok kiiratkozni az iskolából, merthogy ilyen köcsög gyerek van az iskolában, ilyenek vannak. Mondták, hogy nem, mert hogy ez nem csak úgy megy. A végén ki tudja, hogy megyek haza, meg mit tudom én. Én meg mondtam, hogy ha agyonütnek is, jövök iskolába. Volt, hogy kiszöktem, és úgy jöttem iskolába. Mondtam, hogy én nem fogom otthagyni. Ők sincsenek úgy túlfeljesztve, hiszen a nevelőapámnak, mivel nekem nevelőapám van, neki csak tíz osztálya van meg, a drága édesanyámnak meg csak nyolc. És én mondtam, hogy nem fogok úgy lenni, mint ők. Nem is tudom, hogy tudják ezt, hogy hát neki nincsen munkája, az édesanyámnak, a nevelőapám meg hát a Bosch-ba jár dolgozni. Mondtam, hogy én ezt nem szeretném. Nekem kell egy szakma, egy érettségi, hogy tudjak valamit kezdeni az életemmel. És én nem fogom hagyni, hogy ők ezt megakadályozzák. Ők mondták, hogy nem, ők nem hagyják. Jó, megértem, hogyha féltenek, de akkor sem. Én tanulni akarok.”

Anikóval készített interjúm alapján nyilvánvalóvá vált, hogy a lány az iskolai zaklatás problémáját eleinte megpróbálta megbeszélni szüleivel – ők azonban a helyzetet először fenyegetéssel, majd a lányuk eltiltásával igyekeztek „kezelni”. Ebben

a reakcióban érezhető a tudatlanság és a tehetetlenség. Az is kitűnik, hogy – ahogy az szinte „természetes” – igyekeznek elbagatellizálni, párkapcsolatként beállítani azt, hogy „hagyja magát” – „hiszen látható a videón is” (amit a fiú szándékosan, a lány kompromittálása céljából készített). A felvétel léte egyértelmű bizonyíték lehetett volna a szülők számára arra vonatkozóan, hogy Anikó áldozat, mégis a bűnösségének alátámasztását látták benne, és hazugsággal vádolták. A lány válaszreakciója, „problémamegoldása” ennél fogva kimerül annyiban, hogy ezentúl lopva jár iskolába, a zaklatást „szükséges rosszként” megtűrni, miközben büntudatot érez, hogy vele ezt meg lehet tenni – míg a pedagógusok szerepe mindössze annyi, hogy a lánynak segítenek elfedni az igazságot, és a szülők előli titkolózásban partnerek. (Később egy pedagógus elmondta, hogy sikerült „kompromisszumra” jutni a szülőkkel: amikor vége a tanításnak, rendszeresen felhívják őket telefonon, így tudni fogják, hogy a lány mikor indul haza.)

Természetesen az iskolai zaklatás problémáját mindez nem oldja meg. A zaklatásról – az esetet súlyosbítandó – videó is készült, melyet feltehetően többen láttak az intézményből, illetve az internet adta lehetőségek okán akár bárhol a világban, és ezért a lány büntudata sem oldódik. Mindezek miatt nem áldozatként, hanem renitens fiatalelként azonosítja magát, mely szerepében az intézményes oktatásban való részvétel (16 éves korától kezdve) a lázadás eszköze. Ahogy a zaklatás megtűrése is.

E történetet az intézményben dolgozó kolléganő pozitív példaként említette, noha a konfliktusok nem megoldódtak, csupán elkendőződtek. Igaz, hivatalosan „minden rendben”, hisz egy kedvezőtlen közérzettel küzdő lány, bár átmenetileg ki-maradt, mert „szót akart fogadni” a szereteteinek, aztán mégis „meggondolta magát”,

és néhány hét gondolkodás után visszatért. Ugyanakkor, míg otthon volt (lemorzsolódottnak tekintve, ahogyan több szakközépiskolást is) ő is belső konfliktust élt át (mellyel úgymond eredményesen megküzdött), mikor saját felelősségéről gondolkodott. A következők foglalkoztatták: kiért/kinek tartozik felelősséggel? Önmagának? Szüleinek? Az iskolának? E kérdésekre nem tudta – és nem is könnyű minden esetben – megadni a választ, de – saját bevallása szerint – igyekezett az általa vélt „maximumot kihozni” az adott helyzetéből. Ezen az önmaga, saját jövője iránt érzett felelősséget és a visszatérést értette.

Beszélgetésünk végén rákérdeztem, mik a tervei a jövőre nézve, mire ő így felelt: *„Végül is mindegy. Miskolcon szerettem volna, vagy Pesten. Mindegy, hogy milyen egyetem vagy felső iskola, csak meglegyen.”*

A lányban egyelőre nem jelenik meg konkrét elhivatottság egy adott pálya iránt, így tanulási motivációs bázisa sem lehet ez, nincs konkrét jövőképe.

Ha ő most egy kvantitatív mérés alánya lenne, lehet, hogy az ő felelete is erősítené az összefüggést a kimaradási hajlandóság és a jövőkép-nélküliség közt. E képet azonban az egyéni történetek lényegesen tisztábbá és átláthatóbbá teszik, mint a számok és összefüggések. Ő nem egy klaszikus értelemben vett veszélyeztetett fiatal, hanem olyasvalaki, aki konfliktushelyzetbe került, segítséget nem kapott, de tanulási motiváltsága segíti, hogy túllendüljön e helyzeteken. Magáért a tanulás élményéért tanul, azt egyfajta lázadásként, kiemelkedési esélyként tekintve. Ami ijesztő: a zaklatást elviselendő kellemetlenségként, „szükséges rosszként” éli meg, mely csupán egy a sok akadály közül a jobb jövőhöz vezető úton.

KRISZTINA TÖRTÉNETE

Anikóval való beszélgetésemet követően egy másik, érettségi utáni szakképzésre más intézménybe jelentkezett, majd az alacsonyabb szintű képzés ellenére „anyaiskolájába” mégis visszatért lányt is meginterjúvoltam. Ő is szívesen felelt a kérdéseimre.

Kértem, mondja el, mi motiválta őt, hogy az érettségit követően egy másik intézménybe jelentkezzen, majd miért tért mégis vissza. A következőkkel indokolta döntését:

„Mert eddig nem ismertem az iskolát, sem a tanárokat, sem egy diákot sem, és nem is voltak annyira befogadóak velem, mert ez egy olyan iskola volt, hogy hát a hírneve volt a fontos, és aki nem oda járt, azt ugye kikülönítették. Volt olyan tanár, aki azt mondta, hogy én egy idegenlégiós vagyok, meg ilyeneket mondtak, és ezért is, meg igen, a tanárok hozzáállása sokkal másabb volt, meg a tanár-diák kapcsolat sem olyan volt, mint itt, a régi iskolában és ezért is jöttem vissza.”

Az intézményt korábban a magasabb szintű képzésben való részvétel, a hasznosabbnak érzett ismeretek megszerzése érdekében hagyta el, mégis úgy érezte, a kedvező légkör, a társak és pedagógusok pozitívabb hozzáállása, segítőkészsége lényegesebb kritérium az előbbieknél:

„Csak abban az iskolában volt lehetőségem rendezvényszervezőre menni, és aztán végül is megoldottam, hogy vissza tudjak járni egy olyan képzésbe, ahol két évig tanulják, viszont itt az előző évben azt tanulták, amiből én érettségiztem, és nappali érettségim van, így tudtam hozzájuk csatlakozni.... Ott nem foglalkoztak a diákkal, hogy a diáknak saját

magándolgoi vannak, csak, hogy a diák az órán megjelenjen, szóról szóra visszaadja az anyagot, illetve semmilyen személyes kontakt nem volt kettőnk között, mint itt. Itt megkérdezik, hogy hogy vagy, vagy mi az oka annak, hogy nem jársz iskolába, vagy hogy éppen nem tudsz úgy teljesíteni, ahogy kellene, és erre odafigyelnek és segítenek, ott viszont nem... Hát, a tanárok is biztattak, és ha írtam egy gyengébb dolgozatot, akkor motiváltak, és nem az, hogy szóról szóra vissza kell mondani, hanem tényleg itt elég a lényeg, amiből tényleg hasznom is lesz, és ezáltal tényleg jobb jegyet is kaptam, nem csak a hármast meg a kettést, és ez is motivált arra, hogy tényleg csak a lényegét tanuljam meg, meg tényleg tanuljak. És ez által sikerült az érettségi is, és sokkal jobban tudtam teljesíteni, hogy tényleg nem bemagoltam, hanem értettem is, amit tanultam. És így tényleg sokkal szívesebben is tanultam meg, és a tanárok is segítettek.”

Krisztina egyértelműen a tanári felelősséget, segítségnyújtást jelöli meg azon kritériumként, amely visszavonzotta őt ismét régi iskolájába. illetve a tanároktól jövő motiváció erejét, esetleg a tanárok törekvését a közösség összetartására lényegesebbnek ítéli, mint a „tudásátadás” világképéhez tartozó elvárásokat. Kvantitatív kutatásom eredményei közt megjelent, hogy gyakori jelenség, hogy a diák nem jár be az órára, ha pedig igen, abban „nincs köszönet”, mert általa megjelenik a „szemtelen hangnem a tanárokkal szemben”. Ennek hátterére a következőként világít rá a diáklány:

„Nekem nem voltak ilyen tanárain. Az osztálytársaimnak voltak olyan tanárai, akiknek az órára nem szívesen jártak be, ami szerintem a tanárok hozzáállásából is,

illetve a diákok hozzáállásából is fakad. A diákok nagyon lusták, és nehezen motiválhatók arra, hogy tanuljanak, és ha már egy olyan negatívumot kapnak a tanártól, akkor kevésbé tanulnak, sőt akkor más óráról is elmennek, vagy már nem járnak az óráira, vagy már csak azért sem tanulnak. A másik iskolában viszont volt nekem is olyan tanár, akinek az órára nem szívesen jártam be, mert tudtam, hogy teljesen más képp tekint rám, mint a többi osztálytársamra, aki ott érettségizett, meg oda járt több éven keresztül, illetve hát nem szépen fogalmazok, flegma volt, meg beszólogatott nekem is meg több osztálytársamnak is. Hogyha tovább odajártam volna, biztos, hogy nem bírtam volna ki, hogy ne szólják neki vissza, mert... huhh...”

Krisztina egyértelműen rámutat, hogy olykor a fiatalokban megfogalmazódik: a tisztelet önmagában nem a státusznak jár – azt ki kell érdemelni. Annak ellenére, hogy a tanárok egyértelműen kizárólag a tanulókat okolják amiatt, hogy velük szemben „tiszteletlenek”.

KRISTÓF TÖRTÉNETE

Végezetül jöjjön egy tizedik évfolyamos fiú, Kristóf esete, aki szintén a kedvezőtlen tantermi légkör, a kirekesztés elől menekült másik iskolába. Kristóf vallomása, mely az inkluzív nevelés sikertelenségére hívja fel a figyelmet, így hangzott: „A ...-ban [itt az iskola neve hangzott el] sokkal rosszabbak voltak a tanárok. Hogy mondom... , sokkal másképp tanítottak bizonyos dolgokat. Itt jobban elmagyarázzák.”

Először tehát egyértelműen a tanári kommunikáció optimalizációját jelölte meg pozitívumként, majd mikor beszél-

getés közben oldódott, kifejtette, miért is érezte rosszul magát korábbi intézményében: *„Balhék voltak velem. Kivételeztek velem az osztályban. Az egész osztályban egyedül voltam cigány. Velem kivételeztek mindig is. Volt egy tanárom. Nem tudom, hogy ott van-e még. Ő elmondta, hogy utálja a cigányokat.”* A kirekesztő, gyűlölködő légkört, melyet a pedagógus is fenntartott, a tanuló nehezen tolerálta, emiatt döntött az intézmény elhagyása mellett, mely döntését a következő módon racionalizálta: *„Hát persze. Jobb, hogy váltottam iskolát még időben. Gazdasági informatikus amúgy sem szeretnék lenni. Hegesztő szeretnék lenni.”* Bevallotta később, hogy bár tudja: a gazdasági informatikus végzettség magasabb szintű és továbbtanulásra is több lehetősége lett volna annak birtokában – neki mégis „így volt a legjobb”. Természetesen beismerte, hogy tanulmányi teljesítménye sem volt kiemelkedő, azonban ennek oka betegeskedése volt, amit a pedagógusok nem fogadtak el indoknak, Kristóf pedig társai segítségére sem számíthatott:

„Hogy jól tanultam-e? Annyira nem, mert volt 320 óra hiányzásom, de mindet igazoltam. Volt úgy, hogy műtöttek, meg ilyesmi. És volt úgy, hogy nem voltam ott a dolgozaton, és beírták az egyest. Nem lehetett pótolni, és senki nem adta oda a tanulnivalót. Senki. Nem tudtam tanulni otthon, hiába kértem a feladatokat, tanulnivalókat, senki nem adta le. Akkor visszajöttem, jött a dolgozat. Mondtam, hogy adjon egy hetet és megtanulom, de nem.”

ÖSSZEGZŐ GONDOLATOK ÉS KÖVETKEZTETÉS

A három különböző diáktörténet egyetlen közös jellemzője a rossz közérzet – az ezzel

való megküzdésben pedig a pedagógusnak (és más, a diák körül élő felnőttnek) meg kellene tanulnia segítőtvé válni. Azonban az esetek rámutatnak, hogy megküzdés, közös megoldáskeresés helyett jellemzőnek is mondható a problémák „szőnyeg alá seprése”, az áldozatok hibáztatása a felnőttek részéről. A kirekesztés vagy zaklatás áldozatainál előfordul, hogy a kiinduló krízishelyzetet „lényegtelenként” igyekeznek beállítani, egyfajta kisebb nehézségnek titulálva, amin túl kell lendülni, és meg sem fordul a fejükben, hogy szüleik és pedagógusaik együttműködésével *lehetne tenni* a megoldásért. Olyan is előfordul, mint láttuk, hogy a felnőttek kivonulnak a tanulók életének kríziséből, és olyan is, hogy további akadályokat gördítenek eléjük. A beilleszkedés egy új közegbe nehéz, ám adódhatnak olyan helyzetek (ilyen például Krisztina esete), ahol nem csupán a tanuló-csoport, hanem a pedagógus is akadályt állít az újonnan érkező elé, ahogyan előfordul, hogy egy „többségi osztályban” a roma tanulóra várnak hasonló élmények, mint Kristóf történetében. Krisztina és Kristóf történetének közös vonása, hogy mindketőt „megsegítette” a kimaradás és átjelentkezés döntését, míg az iskolai zaklatásba és szülői ellenállásba ütköző Anikó helyzete eltér a másik két szituációtól, hiszen – ha nem is teljes mértékben felkészülten és a helyzetet nem is kifogástalanul kezelve, de – pedagógusai mellálltak.

Bár a szakirodalmak rendszerint kihangsúlyozzák a tanári kedveltség kulcs szerepét (Füzi, 2007, 2012; Füzi és Suplicz, 2007, Szabó, 1999), nyilvánvaló, hogy a diákok körében a tanárral való kedvező kapcsolat mellett elengedhetetlen a társakkal való jó viszony, melyről köztudottnak is mondható, hogy a kedvező tanulói közérzet alapja, és mint ilyen az iskolai erőszak elleni küzdelem kulcseleme – hisz a romló közérzet bármikor agresszióhoz vezethet

(Földes és Lannert, 2010; Paksi, 2009).

A tanár szerepe tehát a közösségépítésben is kulcsfontosságú lehetne, ám amint arra rávilágítottak a fiatalok, sok esetben a pedagógus is részese a kirekesztésnek, legyen ennek indoka akár az, hogy a diák nem az adott intézményben szerezte az érettségijét, mint ahol azt követően szakmát szerezne (Krisztina), vagy éppen az, hogy a diák egy kisebbséghez tartozik (Kristóf). Megjegyzendő: Kristóf esetében eljutottak hozzám utólagos negatív pedagógusi interpretációk is, melyek szerint a fiú „származását használja védőpajzsként”.

Következtetésünk igen egyszerű: a lemorzsolódás okai sokszor *egyéniek*. Bár jó, ha próbálunk kategóriák mentén is gondolkodni ez ügyben, hisz a segítséget célirányos kutatással tudjuk csak megalapozni, mégis elengedhetetlen az *egyes esetek, egyéni indokok* megismerése és megértése ahhoz, hogy a segítségnyújtás személyre szabott legyen, s így nagyobb biztonsággal realizálódhasson.

Az írás az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

IRODALOM

- Földes Petra és Lannert Judit: Erőszak az iskolában – Romló közérzet: ok vagy következmény? *Esély*, **21.** 3. sz., 48–66.
- Füzi Beatrix (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője. Egy kísérlet tanulságai. *Pedagógusképzés*, **17.** 3. sz., 9–30.
- Füzi Beatrix (2012): A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógia attitűdök, a tanár–diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. Doktori (PhD) disszertáció, Budapest.
- Füzi Beatrix és Suplicz Sándor (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos kompetenciák. *Alkalmazott pszichológia*, **9.** 3–4. sz., 24–45.
- Liskó Ilona (2003): *Kudarcok középfokú iskolákban (Kutatás közben sorozat; No. 250)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mártonfi György (2008): Nemzetközi összehasonlítás. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás (Kutatás közben sorozat; No. 283)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 134–164.
- Szabó Éva (1999): A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, **1.** 1. sz., 31–41.



GULYÁS ERZSÉBET

Afantáziások az iskolában

MI AZ AFANTÁZIA?

Képi képzelet – verbális képzelet

„Amennyire emlékszem, mindig is gyenge vizualitással bíró ember voltam. A szavak – legyenek bár költők nagy horderejű szavai – nem hívnak elő képeket a képzeletemből. Semmilyen hypnagóg¹ látomás nem köszönt az alvás határán. Ha felidézek valamit, emlékezetem nem úgy tárja azt elé, mint egy élénk, színes eseményt vagy tárgyat. Akaratom megfeszítésével, nem túl élénken, de fel tudom idézni, hogy mi történt tegnap délután, hogyan nézett ki Lugarno, mielőtt a hidakat elpusztították volna. [...] Az ilyen képek azonban nem túl erősek, és semmilyen önálló életük nincs. Úgy hasonlítanak a valódi, észlelt dolgokhoz, mint ahogyan Homérosz szellemei hasonlítottak a hús-vér emberekhez, akik meglátogatták őket az árnyak között. [...] Azok számára, akiknek vizuális ké-

pessége fejlett, belső világom bizonyára rendkívül szürkének, korlátoltnak és unalmasnak tűnik (Aldous Huxley, 1953: *Az észlelés kapui*, 4. o.).

A fent idézett sorokat író *Aldous Huxley* belső világa olvasói számára nyilvánvalóan nem tűnik „korlátoltnak és unalmasnak”, hiszen a szavakkal, gondolatokkal mestersen bánt. Az író az, aki szerint vannak mások, akiknek „vizuális képessége fejlett”, s hozzájuk viszonyítva érezheti mások számára láthatatlan belső világát „szürkének”.

Mindenekelőtt tehát jelentsük ki: az afantáziásoknak *van* fantáziájuk – de az nem „látványos”. Elképzeléseinket, gondolatainkat többnyire kétféle módon fejezzük ki önmagunk számára: szavakban, illetve képekben. Az ősi mód a képekben való gondolkodás, majd nem mindenki számára ez a fontosabb (*Amit*, 2017).

Az emberek többsége lát bizonyos képeket gondolataiban, gondolkodik elképzelt képek segítségével – körülbelül 2–5 százaléuk azonban erre nem képes (*Faw*, 2009).

az afantáziásoknak van fantáziájuk – de az nem „látványos”

¹ A. m. Álomba vezető.

Első tudományos említése óta (Galton, 1880) foglalkoznak ezzel a jelenséggel, de különböző neveken – mint pl. „nem-képalakító” (non-imager) – utalnak rá. Csak nemrég, a jelenség pontosabb körülírásával (Zeman, 2015; 2018) kapott tudományosabb nevet az a tulajdonság avagy képességhiány, aminek folytán a személyek *nem tudnak szándékosan képeket elképzelni*.

A hétköznapi emberek azonban – Huxley-val ellentétben – saját legbelső világáról, gondolkodásának jellegéről hajlamosak azt hinni, hogy a többiekéhez hasonló – s hogy a többieké is olyan, mint az övé, azaz hozzá hasonló módszereket alkalmaznak ők is. Így pedig az afantázia (aphantasia) nehezen vehető észre.

Afantázia: egy „másmilyen” belső világ

A név tehát nem azt jelzi, hogy az afantáziásoknak ne lenne fantáziájuk, hanem azt, hogy az másképp jelenik meg és másképp működik, mint a többségnél. S persze nem egyformán az afantáziások közt sem. Afantáziásnak tekintenek jelenleg olyan személyeket is, akik nem tudnak tudatosan képekben emlékezni, de álmaikban vannak képek – és olyan személyeket is ugyanezzel a névvel illetnek, akik „teljesen afantáziások”, azaz semmilyen érzékszervüktől kapott információra nem tudnak hasonlóan „érzékletesen” emlékezni, ahogy megélték, szándékoltan sem, és álmaikban sem.

A következőkben többször idézem afantáziások tapasztalatait, egyrészt a szakdolgozatomhoz kapcsolódó kérdőíves

kutatásomból,² másrészt Kendle 2017-es könyvéből, amelyben a szerző afantáziások különböző kérdésekre adott válaszait teszi közzé.

„Amikor éneket, ízeket stb. érzek, lefordítom szavakra, hangulatokra. És mikor rákérdeznek, ezek a szavak jönnek elő. Mikor el kell képzelnem hasonlókat,

szintén szavakat találok.”
– írja Aranka, afantáziás középiskolás kérdőívkitöltő.

„Semmilyen érzékszervemmel nem szoktam gondolkodni, képzelni.

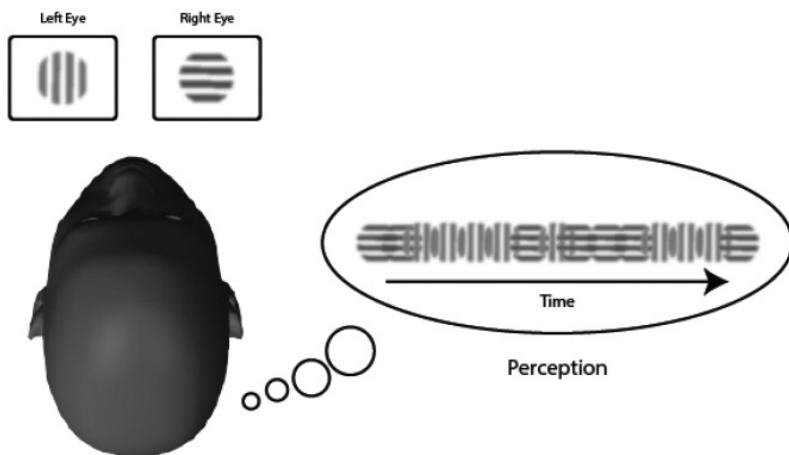
A hangsúlyok és mozdu-

latok maradnak meg, de azt sem látom, hallok újra, csak ‘tudom’ őket.” – írja Blanka, afantáziás középiskolás kérdőívkitöltő.

„Szagokra egyáltalán nem emlékszem, de a hozzájuk kapcsolódó szavakra jól. Tudom, hogy az orgona illata lágy, ami csiklandozza a lábujjamat, édesanyámat és a nyári napsütést juttatja eszembe.” – írja egy adatközlő Kendle könyvében (2017., 48. o.).

Képalakító módszerekkel is, kísérletekkel is mérhető, hogy az afantáziások nem előhívni nem tudják, hanem valóban nem alkotnak képet az agyukban (Zeman, 2015; Pearson, 2014; 2015b; 2016; Keogh, 2018). A vizuális képzelet a látáshoz hasonló mentális aktivitást jelent, így a látásvizsgálatokhoz hasonló ERP-, (Farah, 1989; Pan, 2016) illetve MRI-aktivitás (Naselaris, 2015) mérhető ekkor is. De az afantáziásoknál nem csak az agy működésében, hanem annak felépítésében, méreteiben is látszik a különbség (Bergmann, 2016).

² Forrás: <http://bit.ly/kepkepzelet> és <http://bit.ly/afantazia>

1. ÁBRA³

FORRÁS: Keogh, 2018

Az, hogy valaki el tud-e képként képzelni valamit, érdekesen vizsgálható. A binokuláris rivalizáció⁴ próbája során, azaz ha egyidőben két különböző kép érkezik a két szembe (1. ábra), felváltva látjuk a két képet. Ha a nem afantáziás személy a két szembe egyszerre érkező két különböző színű kép mutatása előtt az egyik színt maga elé képzelet, akkor a következő kép-pár felvillantásakor inkább az előtte elképzelt színt látja meg. Ennek alapján megállapítható, hogy kik azok az afantáziások, akik valóban nem alkotnak képet agyukban (Pearson, 2008a; 2008b; 2014; 2016; Wicken, 2019).

Az ábrán bemutatott két kép képként való elképzelésének gyakorlása a metakogníciót mérhetően fejleszti (Rademaker, 2012). Vannak olyan afantáziások, akikben nem tudatosul, hogy el tudnak képzelni látványos képet; őket az ilyen gyakorlás a tudatos képel-

képzelés felé segítheti (Grinnell, 2016). Az afantáziások nagy részénél azonban, mint ezt a binokuláris rivalizációs vizsgálat bizonyítja, nem a metakogníció gyenge, hanem valóban nem alkot képet az agyuk. Az, hogy ők valamilyen módszerrel képi képzelet felé segíthetők-e, további kutatás tárgya (Pearson, 2019).

Született afantáziások és „szerzett” afantázia

Mindennapi életünkben a veleszületett afantázia nehezen ismerhető fel, hiszen általában nem feltételezzük, hogy egy másik ember *egészen másképpen* jeleníti meg ugyanazt az élményt, emléket, gondolatot saját képzeletében, mint mi (Pearson, 2015a; Ross, 2016; Jacobs, 2017).

Azon feladatok jelentős részét, amelyekről azt hinnénk, hogy kifejezetten vizuális emlékezést, vizuális gondolkodást

³ Az eredeti ábrán a bal oldali, függőleges vonalazású kör zöld színű, a másik vörös. (A Szerk.)

⁴ Ez egy otthon elvégezhető kísérlet, leírását lásd például itt: <https://aphantasia.com/binocular-rivalry/>

igényelnek, az afantáziások sem oldják meg rosszabbul, mint azok, akik képeket képzelnek maguk elé (Albers, 2013). Például tapasztalatom szerint nem játszanak rosszabbul „memory”-t, mérések szerint nem teljesítenek gyengébben a „mental rotation”⁵ tesztben. Az fMRI⁶ vizsgálatok is rámutatnak, hogy nem a látásukat, illetve vizuális képzeletüket használják ezekhez a feladatokhoz, hanem más agyi területek aktiválásával oldják meg pl. a mentális rotációs feladatokat (Bhattacharya, 2001; Zeman, 2010; Logie, 2011).

Több afantáziás ismerősem mondta, hogy a mentális rotációs tesztet a következőképp oldotta meg: végigszámolta, hol, merre hány kocka áll, egyik kép bizonyos helyének mi felel meg a másik képen. Nem forgatott, nem volt lassabb vagy pontatlanabb, mint az „átlag”. „Kitűnő vagyok a mentális rotációban. Egyáltalán nem tudom, hogyan.” – mondja egy afantáziás adatközlő (Zeman, 2019b, 5. o.).

Az örökletes afantázia felismerhetőségével ellentétben a belső világok közötti különbség nyilvánvalóbb, ha valaki nem született afantáziás, hanem agysérülés következtében veszíti el a belső látás képességét (Brain, 1954; Zeman, 2010).

A felnőttként afantáziássá vált Monsieur X. azt írja a híres neurológus Charcot-nak 1883-ban, mikor kifejtette magának hirtelen eltűnt belső képei helyett egy másfajta emlékezőmódot: „[...] El kell mondanom magamnak, amire emlékezni akarok, régen csak le kellett fényképeznem

a látványt. [...] Most már csak szavakban álmodok [...] Megváltozott a személyiségem, sokkal kevésbé érint meg a bánat és a gyász” (Young, 1996, 41. o.).

Több mint egy évszázaddal később veszítette el a belső látását M. X., akit Zeman vizsgált. A mérések tanúsága szerint ő is folyamatosan fejlesztett ki egy másfajta, verbális megoldásmódot a vizuálisnak szánt feladatokra. Ő így fogalmazott: „Emlékszem a vizuális részletekre, de nem látom” (2010, 147. o.).

Az említett példák szerint tehát gondolkodásunk, képzeletünk, emlékezésünk két módon működhet: lehet főleg vizuális, és lehet főleg verbális (Paivio, 1990; MacKisack, 2017). Akiknél a vizualitás sérül,

kompensációképpen a verbalitás fejlődik.

Tárgyi, illetve téri képzelet és verbalitás

A tárgyaknak nemcsak milyenségük, hanem elhelyezkedésük, vagyis, mondhatni: „mozgásuk” is szemlélhető. Az utóbbira irányuló (téri) képzelet, vagyis a „belső mozgás” működését jellemzően nehezebb vizsgálni egy személy képzeletén belül. Ezek mérésére dolgozták ki az OSVIQ (Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire), illetve a VOSI (Vividness of Object and Spatial Imagery) kérdőívet felnőtteknek és diákoknak is. A tárgyi vizuális képzelet tárgyak színes, „nagy felbontású” képével dolgozik, a téri vizuális

⁵ A tesztben kockákból összeillesztett tárgyak rajzai látszanak egymás mellett, el kell dönteni, hogy ezek különböző tárgyak, vagy pedig azonosak, csak máshonnan nézzük őket. Lásd pl. itt: <http://kognitivprofil.hu/test.php?id=6>. Általában az elforgatás szögével arányos a válaszadáshoz szükséges idő, mutatva, hogy a feladat nem afantáziás megoldója gondolatban forgatja a vizsgált tárgyat.

⁶ Az agy egyes részeinek oxigénfelhasználását vizsgálva mérhető, hogy az adott feladatban aktívabban használt területekre több vér áramlik.

képzelet tárgyak sematikus képével és térbeli kapcsolatukkal. Az említett OSIVQ kérdőív kitöltésekor a legmagasabb pontszámot a térbeli vizualitás skálájánál *természettudósok* érték el, a tárgyi vizualitás skálájánál *képzőművészek*, a verbalitás skálájánál *bölcsészek* (Blazhenkova, 2009; 2011; 2016).

Az afantáziások azt mondják, hogy nem „látják”, hanem „tudják”, hogy valami milyen, illetve elmondják, hogy milyen logikai lépésekkel jutottak el egy-egy megoldáshoz. Ezzel együtt az általam megkérdezett tucatnyi afantáziás adatai szerint az afantáziások *természettudományos területen is, illetve íróként is, költőként is dolgoznak*. Ez arra utal, hogy az afantáziások a verbalitáson túl a téri képzelet terében is képesek jól eligazodni.

A verbális emlékezés mint előny

Mondható, hogy a jól működő tárgyi képzeletű emberek sokkal inkább átéli személyes emlékeiket emlékezésor (Greenberg, 2014; Vannucci, 2016; Sheldon, 2017a; 2017b), míg az afantáziások ebben hátrányban lehetnek. A tárgyi képzelet ugyanis kifejezetten az esemény átélését segíti, míg a térbeli képzelet a múltra való emlékezés és a jövőről alkotott képzelet pontosságában segít (Aydin, 2018; Mullaly, 2014); a szavakban rögzítő verbális emlékezés pedig – és ez lehet az előnye is – az emléket kevésbé engedi módosulni, mint a képekben rögzítő emlékezés. Ezt a tapasztalatot így fogalmazta meg Aranka, afantáziás középiskolás kérdőívkitöltő:

„Úgy emlékszem, XY piros sapkát viselt. Valaki azt mondja, hogy kéket. Ilyen történt már: a másik elkezdte magyaráz-

ni, hogy kötött volt, ilyen minta, stb... Én pedig csak álltam, és tudtam, hogy piros volt, mert ez a mondat valamiért belém vésődött. De semmilyen más információm nincs a sapkáról. (...) [A nem afantáziás beszélgetőtárs emlékezete által eltorzított közös emléket pontosítani] nem szükséges. Általában nem veszik észre, és maximum ráhagyom az illetőre, hogy kék volt az a sapka.”

A fentiekhez kapcsolódik, hogy az afantáziások gyakran számolnak be „az átlagnál gyengébb” önéletrajzi emlékező képességükről (Watkins, 2018; Palombo, 2018). A verbális jellegű emlékezésnek azonban itt is lehet előnye:

az afantáziások azt mondják, hogy nem „látják”, hanem „tudják”, hogy valami milyen

„Ahogy már kifejtettem: szavak. Egy történetet mondat szintjén ugyanúgy mesélek el minden alkalommal: mert erre

emlékszem. [...] Ha fontos volt számomra, akkor sok mindenre pontosan vissza tudok emlékezni: dátumokra, meg hogy mikre gondoltam ott stb., cselekményekre... A legtöbb úgy marad meg, hogy naplót írok, s ha már egyszer leírtam, akkor sokkal jobban megmarad az emlék. [...] Majdnem szó szerint emlékszem, hogy ki mit mondott egyes helyzetekben” (Aranka, afantáziás középiskolás) „[A múlt] egy történet. Gyors-tűző újramondás. Szellemi napló.” – írja egy adatközlő (Kendle, 2017., 115. o.).

Ha alkalmunk adódik egy afantáziás és egy erősen képekben gondolkodó személy konkrét *emlékező beszélgetését* hallgatni, a különbség nyilvánvaló lehet számunkra.

AFANTÁZIÁSOK AZ ISKOLÁBAN

„Ha tudtam volna az afantáziáról, könnyebben tanultam volna, kerestem volna valami más módszert magamnak. Így a tanár által előírt módszert próbáltam magamra erőltetni” – írja iskoláskoráról egy afantáziás adatközlő (*Kendle, 2017., 57. o.*).

A kérdőívet kitöltő

Blanka középiskolás osztályának talán legjobb matematikusa, de alsó tagozatos pedagógiai szakvéleményében azt olvasom, hogy a tanító néni a pedagógiai szakszolgálathoz küldte, mert fordítva írt betűket, számokat; „nem volt hajlandó” megtanulni a szorzótáblát, hanem összeadogatott, noha így se volt lassabb a feladatok megoldásában osztálytársainál; rajzai nem feleltek meg az elvárásoknak, ha nem másolás volt a követelmény. Középiskolás éveit végén döbbsen rá, hogy az akkoriban furcsának, megmagyarázhatatlannak tartott problémáinak „csak” az az oka, hogy ő nem tudja látványként megjegyezni a szorzótáblát, avagy hogy merre kunkorodik egy-egy szám vagy betű.

Általános módszertani felvetések

Az iskolai tanulás során – minden diák esetében – az említett három stratégia (verbális, tárgyi és téri vizuális) közül a téri vizuális tanulási stratégia kiemelt fontosságú, mert összefoglaló, rendszerképző, kontextualizáló szerepe van. Bősséggel érdekes már a legkisebb iskolásoknak is ilyen

feladatokat adni. S ezek az afantáziás diákokat is segítik a tanulásban.

Az ő tanulásukat is megkönnyíti, ha mozgásos feladatokkal is tanulják a tananyagot, mert bár képeket nem látnak gondolataikban, a mozdulatokra, térbeli

mozgásra pontosan emlékezhetnek.

A verbális, illetve vizuális segítséggel történő tanulás és tanítás arányának szerepe még nem egyértelmű az afantáziások

esetében. A nagy, színes képek valószínűleg nem fontosak a tananyag megértésében, megtanulásában, de a sematikus ábrák igen, és valószínűleg az animációk is (*Höffler, 2017; Koć-Januchta, 2017*). Az is lehet, hogy az afantáziások jobban dolgozzák fel a vizuális információt, mert nem foglalják le „vizuális” gondolatok a látás érzékelésének útját (*Villena-Gonzalez, 2016*).

Gondolattérképet, térképet, telefonszámot, betűalakot meg lehet jegyezni

képük rögzítésével, de mozgás elképzelésének segítségével is. Klasszikus példák erre a betűk alakítása, vagy egy ház ablakainak megszámlálása. Az afantáziás gyerekek az efféle feladatoknál olyan válaszokat adnak, hogy

„tudom, hogyan írom le”; „tudom, hányat nyitok ki, melyiket milyen irányban”. Van, aki a telefonszámokat a számok beviteléhez szükséges mozgás alapján jegyzi meg. Egy képre való emlékezés esetében afantáziás középiskolás kérdőívkitöltő, *Csongor*, jó pár kilométer hosszú, cikcakkos városi utat jegyzett meg a térképet tanulmányozva, aztán útközben már térkép nélkül tudta, mikor merre kell menni; nem is értette, mi az érdekes ebben; azt mondta, hogy a

a tanár által előírt módszert próbáltam magamra erőltetni

a nagy, színes képek valószínűleg nem fontosak a tananyag megértésében, megtanulásában, de a sematikus ábrák igen

térképet nézve „csak megjegyeztem, hogy mikor merre kell fordulni”.

Tantárgyak

Alább, a tantárgyi vonatkozású észrevételek leírásakor három nagyon különböző tárgyat, illetve tevékenységet emelek ki; a matematika, az olvasás és a rajzolás területén jelentkező problémákra mutatok rá. Mindhárom esetben a hátrányok mellett előnyök is állnak.

Matematika

A *Kendle* (2017) adatközlői által leggyakrabban említett probléma az afantáziás kisiskolások körében a szorzótábla megtanulása volt, helyette sokan a kreatív összehozgatás, csoportosítás módszerét alkalmazták. Például:

„A [matematika]tanár azt mondta, hogy tanuljuk meg a szorzótáblát. Most úgy értelmezem ezt a feladatot, hogy 'lásd a táblázatot a fejedben'. Meg kellett tanítanom magamnak, hogy mit jelent a szorzótábla, aztán gyors, értelmes számításokat végezni. Például azt tanítottam magamnak, hogy 6×8 nem csak egyszerűen 48, hanem kétszer három nyolcas ($=24+24$), vagy háromszor két nyolcas ($=16+16+16$), stb. Mivel nem láttam egyszerűen a táblázatot a fejemben, ki kellett fejlesztenem egy másféle módszert, ami a feladat részleteit és a számok kapcsolatát kifejezte.” (*Kendle*, 2017., 56. o.)

Általam ismert afantáziás diákok is így küzdöttek kisiskolásként. Később azonban már nincsenek hátrányban, mivel a magasabb iskolafokokon a matematikához

főként nem tárgyi, hanem a téri képzelet szükséges (*Crowder*, 2018).

Olvasás

Egy kérdőívkitöltő írja: „[...] Észrevettem olyan 12 éves koromban, [hogy] 1-1 regény olvasása közben a személyleírásoknál nem tudtam konkrét képet magam elé képzelni.”

Aranka, középiskolás kérdőívkitöltő így nyilatkozik: „[Akkor vettem észre, hogy afantáziás vagyok,] mikor elkezdtem regényt írni – azután, miután megmutattam. [...] Panaszkodtak, hogy nem tudják elképzelni, mert nincs benne elég környezetleírás. [...] Azóta is ezzel szívok, nem tudok

leírni.” „Én élvezem, hogy úgy írok hangulatokról és jelentésekről, hogy *nem írom le*. Nagyon komplex szimbólumrendszerekkel tudok dolgozni.”

A kérdőívet kitöltő *Blankát* a filmek kevésbé érdekelték, szívesebben olvasott, rengeteget, idősebbeknek valókat is. Jól megjegyezte az eseményeket. Néha rácsodálkozott, hogy más hogyan emlékezhet egy regény képeire, visszakérdezett, hogy hogyan érti azt pontosan, aki mondja, de nem jött rá, hogy ők „látják” a leírtakat. A tájleírásokat sokszor átugrotta, hogy hamarabb megtudja a történet folytatását.

Egy afantáziás író, *Benjamin Hendy* (2019, 9. o.), írja, hogy „szavaival nem csodálatosan részletezett olajfestményeket, hanem faszén vázlatokat alkot.” Szerinte „az a fontos, hogy mi történt, nem az, hogy hol.”

A változatosan válogatott olvasmányok alkalmasak a képzelet különböző formáinak fejlesztésére. Táj és esemény elképzelése, illetve az, ahogy „a szereplő szemével nézhetünk”, a képzeletet más-más módon aktiválja (*Brosch*, 2018).

Vizuális kultúra

A kérdőívemre középiskolásként válaszoló *Blanka* óvodás korában kiemelkedően pontosan fogalmazott, de önmagukba visszakunkorodó ágú farajzai problémát okoztak a felnőtt szemlélőknek. Pedig ha a gyermek nem látja a fejében a faágak végét, ez egy logikus, kerek „befejezés” az alkotásban. Az alsós tanító nénik azonban nem tartották jónak az „élethű” formákat alig tartalmazó rajzait. Nemcsak rajzói munkája nem volt sikeres. Amikor kisiskolásként osztályközösségük tagjainak rajzoltak ajándékba, a tanító nénik *Blanka* absztrakt alkotásait ajándékozással alkalmatlannak minősítették – pedig mindenki másé megfelelt az osztályban.

„Már rajzórán se tudtam elképzelni semmit, hanem lerajzoltam, és ronda volt, és javítottam.” – válaszolta az afantáziával kapcsolatos érzelmekre vonatkozó kérdésekre egy kitöltő.

Kendle könyvében (2017) az adatközlők sokan említik: a rajzórakon kínos volt számukra, hogy csak akkor tudtak megfelelni az elvárásoknak, ha előttük volt a rajzolni való. Például: „A rajzóra pokoli volt.

A tanár témát adott, technikát és példát mutatott, de azt nem utánozhattuk... Létező referencia nélkül... Úgy nézett ki az alkotásom, mint egy öt évesé” (52. o.).

Az, hogy rajzórakon gyakran teljesítenek rosszul az afantáziások, nem jelenti azt, hogy nem lehetnek képzőművészek, hanem csak arra figyelmeztet, hogy kicsit másképp tanulva tudnának eredményesebben fejlődni.

A vizuális képzelet szerepe különböző kultúrákban más, időben is változó (*Onians*, 2019). Bár az ősemberek barlangfestményei az alkotók – valószínűleg

a rajzolt állatokkal kapcsolatos érzelmeik által befolyásolt – jó vizualizációs képességét mutatják, az utóbbi évek kutatásai felhívják a figyelmünket arra, amit a Pixar volt igazgatója, aki szintén afantáziás, így fogalmaz meg: „a vizualizáció nem összemeshető a kreativitással és képzelettel” (*Catmull*, 2019b).

Afantáziás *A kis hableány* Oscar-díjas alkotója is. Érzelmeket vetített rajzként papírra. Glen Keane szerint „ez a munka helyes útja, mert így [az alkotó] mélyen önmagába néz, az érzelmeit vizsgálja, és ez vezeti rajzolását”. (*Catmull*, 2019a)

Az afantázia hatása a szociális státuszra – egy fontos felvetés

„Fura” gondolkodásuk miatt az afantáziásoknak közösségeikben jelentős szerepük lehet. Egyrészt szokatlan, mások számára titokzatos logikájú ötletekkel állhatnak elő, másrészt vizuálisan elképzelt negatív következményrészek nélküli racionálisabb vagy spontánabb döntéseik is érdekesek, értékesek, megfontolásra érdemesek

lehetnek. Kísérletek szerint a vizuálisabb gondolkodású személyek inkább deontologikus döntéseket hoznak morális döntési helyzetekben, a verbálisabb gondolkodásúak inkább utilitarizmusra hajlamosak (*Amit*, 2012; *Vastfall*, 2013; *Imbir*, 2016; *Gaesser*, 2018). Mérésekkel kimutatható, hogy félelmet keltő szövegek olvasásakor afantáziás kísérleti alanyok nem mutatnak olyan mérhető fiziológiai változást, mint a többség; félelmetes képek nézésekor azonban nincs különbség köztük (*Wicken*, 2019).

az, hogy rajzórakon
gyakran teljesítenek rosszul
az afantáziások, nem jelenti
azt, hogy nem lehetnek
képzőművészek

Blanka, kérdőívemet középiskolásként kitöltő afantáziás diák a szociometriai felmérés szerint központi szerepet tölt be a középiskolai osztályában. Fontos számára az igazság, kitartóan, logikusan, pontosan érvelve keresi meg, nem érdekből, csak az igazság logikus megtalálhatóságának fontossága miatt küzd – például osztálytársai érdekeiért. A pontos megértés igényével igyekszik tisztázni osztálytársai közötti, illetve a tanárokkal felmerülő konfliktusokat. Akkor sem emészti gyötrő lelkiismeretfurdalás, ha félreértések miatt valami nem jól alakul. Talán azért, mert a döntést logikusan, legjobb tudása szerint hozta.

Természetesen számos más szociális kérdéskörben jó volna figyelembe venni az afantáziát. Ilyen például a szükséges alvásmennyiség kérdése. Az álom, mint szemmozgáskövetéssel vizsgálva látható, nem képzelt kép szakaszos letapogatása, hanem a látvány folyamatos követése (*LaBerge*, 2018). Még nincsenek kutatások arra vonatkozóan, hogy az afantáziások nem álmodnak-e képekben (*Horikawa*, 2013; *Horikawa*, 2017), de kb. ötödük nem emlékszik arra, hogy valaha is álmodott volna így (*Zeman*, 2019a). Érdekes lenne tudni, hogy nekik tényleg nincsenek-e álmokképek, vagy csak nem emlékeznek rá; és ha valóban nem álmodnak képekben, akkor ez hogyan befolyásolja alvásidő-szükségletüket.

az álom, mint szemmozgáskövetéssel vizsgálva látható, nem képzelt kép szakaszos letapogatása, hanem a látvány folyamatos követése

ÖSSZEFOGLALÁS

Az afantáziának az a formája, amikor valaki születésétől fogva nem tud képeket elképzelni, nem pusztán valaminek a hiánya, hanem egy sajátos gondolkodási és ismeret-elraktározási forma.

A „született” afantáziásokkal folytatott beszélgetésekből egyrészt a verbális, logikus gondolkodás többiekhez viszonyított fejlettsége, másrészt a mozgásos emlékezés,

tudás fontossága tűnik ki.

Pedagógusként fontos feladatnak látom, hogy a különféle gondolkodási módúak tanulását sokféle feladattal segítjük. Afantáziás és nem afantáziás diákok számára is hasznos a tanulást minél több mozgást is alkalmazó feladattal elmélyíteni, minden korosztályban.

A diák afantáziás voltának korai felismerése segít nehézségeinek csökkentésében, tehetségének kibontakoztatásában is.

Adam Zeman, az afantázia kifejezés egyik társalkotója írja Kendle (2017) könyvének előszavában:

„Az afantázia tanulmányozásának egyik legmélyebb tanulsága az emberi sokféleséggel kapcsolatos. Mindnyáján saját megtapasztalási módunkat tartjuk normálisnak, ez az összehasonlítási alapunk. Így könnyedén elmulasztjuk észrevenni belső világaink különbségét. Ezeknek a különbségeknek a feltárása érdekes, magyarázatot adó, és sokszor felszabadító is lehet.” (8. o.).

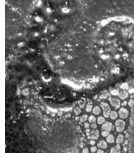
IRODALOM

- Albers, A. M., Kok, P., Toni, I., Dijkerman, H. C. és de Lange, F. P. (2013): Shared representations for working memory and mental imagery in early visual cortex. *Current Biology*, **23**. 15. sz., 1427–1431.
- Amit, E. és Greene, J. D. (2012): You see, the ends don't justify the means visual imagery and moral judgement. *Psychological science*, **23**. 8. sz., 861–868.
- Amit, E., Hoefflin, C., Hamzah, N. és Fedorenko, E. (2017): An asymmetrical relationship between verbal and visual thinking: Converging evidence from behavior and fMRI. *NeuroImage*. 152. sz., 619–627.
- Aydin, C. (2018): The differential contributions of visual imagery constructs on autobiographical thinking. *Memory*, **26**. 2. sz., 189–200.
- Bergmann, J., Genç, E., Kohler, A., Singer, W. és Pearson, J. (2016): Smaller primary visual cortex is associated with stronger, but less precise mental imagery. *Cerebral cortex*, **26**. 9. sz., 3838–3850.
- Bhattacharya, J., Petsche, H., Feldmann, U. és Rescher, B. (2001): EEG gamma-band phase synchronization between posterior and frontal cortex during mental rotation in humans. *Neuroscience letters*, 311(1), 29–32.
- Blazhenkova, O. és Kozhevnikov, M. (2009): The new object-spatial-verbal cognitive style model: Theory and measurement. *Applied cognitive psychology*, **23**. 5. sz., 638–663.
- Blazhenkova, O., Becker, M. és Kozhevnikov, M. (2011): Object–spatial imagery and verbal cognitive styles in children and adolescents: Developmental trajectories in relation to ability. *Learning and Individual Differences*, **21**. 3. sz., 281–287.
- Blazhenkova, O. (2016): Vividness of object and spatial imagery. *Perceptual and Motor Skills*, 122. sz., 490–508.
- Brain, R. (1954): Loss of visualization. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 47. sz., 288–290.
- Brosch, R. (2018): What we 'see' when we read: Visualization and vividness in reading fictional narratives. *Cortex*, 105. sz., 135–143.
- Catmull, E. (2019a) In *Gallagher, J.: Aphantasia: Ex-Pixar Chief Ed Catmull says „my mind's eye is blind”*. Letöltés: <https://www.bbc.com/news/health-47830256> (2019. 09. 23.)
- Catmull, E. (2019b) In *Lavelle, D.: Aphantasia: why a Disney animator draws a blank on his own creations*. Letöltés: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/shortcuts/2019/apr/10/aphantasia-why-a-disney-animator-draws-a-blank-on-his-own-creations> (2019. 09. 23.)
- Crowder, A. (2018): Differences in Spatial Visualization Ability and Vividness of Spatial Imagery Between People with and without Aphantasia. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/327763024_Differences_in_Spatial_Visualization_Ability_and_Vividness_of_Spatial_Imagery_Between_People_With_and_Without_Aphantasia (2019.09.23.)
- Farah, M. J., Weisberg, L. L., Monheit, M., és Peronnet, F. (1989): Brain activity underlying mental imagery: event-related potentials during mental image generation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **1**. 4. sz., 302–316.
- Faw, B. (2009): Conflicting intuitions may be based on differing abilities: Evidence from mental imaging research. *Journal of Consciousness Studies*, **16**. 4. sz., 45–68.
- Gaesser, B., Keeler, K., és Young, L. (2018): Moral imagination: Facilitating prosocial decision-making through scene imagery and theory of mind. *Cognition*. 171. sz., 180–193.
- Galton, F. (1880): I. Statistics of mental imagery. *Mind*, **19**, 301–318.
- Greenberg, D. L. és Knowlton, B. J. (2014): The role of visual imagery in autobiographical memory. *Memory & cognition*, **42**. 6. sz., 922–934.
- Grinnell, D. (2016): Blind in the mind. *New Scientist*, **230**. 3070. sz., 34–37.
- Hendy, B. (2019): Aphantasic Artists / Writers. In: Valle Walkley (conc.): *Extreme Imagination – Exhibition Catalogue Exeter*, College of Medicine and Health, 2019.
- Horikawa, T., Tamaki, M., Miyawaki, Y. és Kamitani, Y. (2013): Neural decoding of visual imagery during sleep. *Science*, **340**. 6132. sz., 639–642.
- Horikawa, T. és Kamitani, Y. (2017): Hierarchical neural representation of dreamed objects revealed by brain decoding with deep neural network features. *Frontiers in computational neuroscience*, **11**, 4. sz.

- Höffler, T. N., Koć-Januchta, M. és Leutner, D. (2017): More Evidence for Three Types of Cognitive Style: Validating the Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire Using Eye Tracking when Learning with Texts and Pictures. *Applied cognitive psychology*, **31**, 1. sz., 109–115.
- Huxley, A. (1954): *Az észlelés kapui*. Letöltés: <https://doksi.hu/get.php?lid=5029> (2019. 03. 14.)
- Imbir, K. K. (2016): From heart to mind and back again. A duality of emotion overview on emotion-cognition interactions. *New Ideas in Psychology*, **43**, 39–49.
- Jacobs, C., Schwarzkopf, D. S. és Silvanto, J. (2017): Visual working memory performance in aphantasia. *Cortex*, 105. sz.
- Kendle, Alan (2017): *Aphantasia: Experiences, Perceptions, and Insights*. Oakamoor, UK. Bennion Kearny.
- Keogh, R. és Pearson, J. (2018): The blind mind: No sensory visual imagery in aphantasia. *Cortex*, 105. sz., 53–60.
- Koć-Januchta, M., Höffler, T., Thoma, G. B., Precht, H. és Leutner, D. (2017): Visualizers versus verbalizers: Effects of cognitive style on learning with texts and pictures – An eye-tracking study. *Computers in Human Behavior*, 68. sz., 170–179.
- LaBerge, S., Baird, B. és Zimbardo, P. G. (2018): Smooth tracking of visual targets distinguishes lucid REM sleep dreaming and waking perception from imagination. *Nature communications*, **9**, 1. sz., 3298.
- Logie, R. H., Pernet, C. R., Buonocore, A. és Della Sala, S. (2011): Low and high imagers activate networks differentially in mental rotation. *Neuropsychologia*, **49**, 11. sz., 3071–3077.
- MacKisack, M. (2017): Painter and Scribe: from model of mind to cognitive strategy. *Cortex*, 105. sz.
- Mullally, S. L. és Maguire, E. A. (2014). Memory, imagination, and predicting the future: a common brain mechanism? *The Neuroscientist*, **20**, 3. sz., 220–234.
- Naselaris, T., Olman, C. A., Stansbury, D. E., Ugurbil, K. és Gallant, J. L. (2015): A voxel-wise encoding model for early visual areas decodes mental images of remembered scenes. *Neuroimage*, 105. sz., 215–228.
- Onians, J. (2019) Extreme Imagination and the Emotions: Examples from the Middle East and the United States. *In Extreme Imagination – Exhibition Catalog Exeter*, College of Medicine and Health, 2019.
- Paivio, A. (1990): Mental representations: A dual coding approach. Oxford University Press, Oxford.
- Palombo, D. J., Sheldon, S. és Levine, B. (2018): Individual differences in autobiographical memory. *Trends in cognitive sciences*, **22**, 7. sz.
- Pan, F., Xue, S. és Qiu, J. (2016): Electrophysiological Correlates of Successful Visual Mental Imagery. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, **6**, 3. sz., 148–154.
- Pearson, J. (2014): New directions in mental-imagery research: the binocular-rivalry technique and decoding fMRI patterns. *Current Directions in Psychological Science*, **23**, 3. sz., 178–183.
- Pearson, J. (2016): Mind Control – Measuring and Manipulating the Strength of the Imagination Letöltés: <https://soundcloud.com/university-of-exeter/joel-pearson-mind-control-measuring-and-manipulating-the-strength-of-the-imagination?in=university-of-exeter/sets/the-eyes-mind-visual-imagination-neuroscience-and-the-humanties> (2019. 09. 23.)
- Pearson, J. (2019). The human imagination: the cognitive neuroscience of visual mental imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, **20**, 10. sz., 624–634.
- Pearson, J. és Brascamp, J. (2008a): Sensory memory for ambiguous vision. *Trends in cognitive sciences*, **12**, 9. sz., 334–341.
- Pearson, J., Clifford, C. W. és Tong, F. (2008b). The functional impact of mental imagery on conscious perception. *Current Biology*, **18**, 13. sz., 982–986.
- Pearson, J., és Kosslyn, S. M. (2015a): The heterogeneity of mental representation: ending the imagery debate. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, **112**, 33. sz., 10089–10092.
- Pearson, J., Naselaris, T., Holmes, E. A. és Kosslyn, S. M. (2015b). Mental imagery: functional mechanisms and clinical applications. *Trends in cognitive sciences*, **19**, 10. sz., 590–602.
- Rademaker, R. L. és Pearson, J. (2012). Training visual imagery: Improvements of metacognition, but not imagery strength. *Frontiers in psychology*, 2012.07.10.
- Ross, B. (2016): Aphantasia: How It Feels to Be Blind in Your Mind. Letöltés: <https://www.facebook.com/notes/blake-ross/aphantasiahow-it-feels-to-be-blind-in-your-mind/10156834777480504>

- Sheldon, S. és El-Asmar, N. (2017a): The cognitive tools that support mentally constructing event and scene representations. *Memory*, **26**. 6. sz., 858–868.
- Sheldon, S., Amaral, R. és Levine, B. (2017b): Individual differences in visual imagery determine how event information is remembered. *Memory*, **25**. 3. sz., 360–369.
- Vannucci, M., Pelagatti, C., Chiorri, C., és Mazzoni, G. (2016): Visual object imagery and autobiographical memory: Object Imagers are better at remembering their personal past. *Memory*, **24**. 4. sz., 455–470.
- Västfjäll, D. és Slovic, P. (2013): Cognition and emotion in judgment and decision making. In: Robinson, M. D., Watkins, E. R., és Harmon-Jones, E. (szerk.): *Handbook of cognition and emotion*, The Guilford Press, New York–London. 252–272.
- Villena-González, M., López, V. és Rodríguez, E. (2016): Orienting attention to visual or verbal/auditory imagery differentially impairs the processing of visual stimuli. *Neuroimage*, 132. sz., 71–78.
- Watkins, N. W. (2018): (A)phantasia and severely deficient autobiographical memory: Scientific and personal perspectives. *Cortex*. 105. sz., 41–52.
- Wicken, M., Keogh, R., & Pearson, J. (2019). The critical role of mental imagery in human emotion: insights from Aphantasia. *bioRxiv*, 2019.08.06. Letöltés: <http://www.biorxiv.org/content/10.1101/726844v1.full> (2019. 10. 03.)
- Young, A. W. és van de Wal, C. (1996): Charcot's case of impaired imagery. In: Code, C., Wallesch, C. W., Joannette, Y., & Lecours, A. R. (szerk.): *Classic cases in neuropsychology*. Psychology Press, Hove (UK). 31–44.
- Zeman, A. (2019a) *The eye's mind – The story of aphantasia*. Letöltés: <http://sites.exeter.ac.uk/eyesmind/files/2017/11/Zeman-Tramway-talk-12.01.19.pdf> (2019. 03. 14.)
- Zeman, A. (2019b) Phantasia: the (re)discovery and exploration of imagery extremes. In: Valle Walkley (conc.): *Extreme Imagination – Exhibition Catalogue Exeter*, College of Medicine and Health, 2019.
- Zeman, A., Dewar, M. és Della Sala, S. (2015): Lives without imagery – Congenital aphantasia. *Cortex*, 73. sz., 378–380.
- Zeman, A. Z., Della Sala, S., Torrens, L. A., Gountouna, V. E., McGonigle, D. J. és Logie, R. H. (2010): Loss of imagery phenomenology with intact visuo-spatial task performance: A case of 'blind imagination'. *Neuropsychologia*, **48**. 1. sz., 145–155.
- Zeman, A., MacKisack, M. és Onians, J. (2018): The Eye's mind e Visual imagination, neuroscience and the humanities. *Cortex*, 105. sz. Letöltés: http://sites.exeter.ac.uk/eyesmind/files/2018/09/Zeman-et-al-Editorial-2018_Cortex.pdf (2019. 03. 14.)





BRAUN JÓZSEF

„Tanárnő, a gyerekem nem hajlandó szögletes lenni” – A közoktatásból menekülő szülők interjúinak elemzése¹

ISKOLA-VILÁG

BEVEZETÉS

A tapasztalat azt mutatja, hogy a hazai iskolák életében a 20. század második felétől kezdve egyre több a *nehézség* (valószínű, hogy máshol sincsen ez másképp).

Végezzünk el egy gondolat kísérletet: egyszerűsítsük le a köznevelést alapvető szereplőire. Három alapvető szereplőt találunk:

- a tanulót;
- a pedagógust;
- és magát a struktúrát.

Ha a köznevelés fenti három eleme közötti harmónia megbomlik – ha tartós és növekvő nehézségek vannak jelen a köznevelés rendszerében a korábbi időszakhoz képest – akkor a három elem közül legalább egynek meg kellett változnia. Vizsgáljuk meg gondolatban (hisz gondolat kísérletet végzünk), vajon melyik elem változhatott meg oly mértékben, hogy az jelentős diszharmoniót idézett elő.

vajon melyik elem
változhatott meg

Vegyük sorba a fenti elemeket – fordított sorrendben:

A struktúra

A köznevelési rendszer struktúrájából most a tanuláshoz tartozó szervezeti kereteket vizsgáljuk, úgy mint:

- tantárgyakra szervezett keretek közötti ismeretátadás;
- homogén korcsoportú tanulókból szervezett tanulócsoportok számára tart foglalkozást (ismeretátadást) egy-egy (szak)tanár;
- a foglalkozások a nap során váltakozó tantárgyakból 45 perces időtartamban váltják egymást.

Könnyen arra a következtetésre juthatunk, hogy ez a meghatározó struktúra *lényegében* Mária Terézia óta *változatlan*.

¹ A szerző előadása, amely az írás alapját képezi, az *Oktatási menekültek – alternatív megoldások* című műhelykonferencián hangzott el 2018 áprilisában.

Persze folyamatosan történtek és történnek változások; 50 évvel ezelőtt nem létezett informatika tantárgy, ismeretlen volt számos metodikai megoldás, ma már nincsen szépírás stb. – ám ezek a változások magát a struktúrát, annak lényegi elemeit nem érintették, nem érintik meg.

A pedagógus

Nem túlzás azt állítani, hogy a pedagógus maga is tekinthető a struktúra elemének. Mégpedig meghatározó elemének.

- a pedagógus – akár tanító, akár szaktanár – tantárgyakat tanít;
- ő megy be a homogén korcsoportú osztályba, és ő tartja feladatának az ismeretátadást, mégpedig az adott tantárgy témakörében;
- a tanító tantárgyakat vált, a szaktanárok egymást váltják ugyanazon osztálynál 45 perces ritmusban;
- a struktúra egy eddig nem említett eleme, a pedagógusképzés erre képezi ki őket.

Könnyen arra következtetésre juthatunk, hogy a pedagógus is *lényegében* Mária Terézia óta *változatlan*. Persze folyamatosan történtek és történnek változások; megtanulja és használja az IKT-eszközöket, újabb és újabb metodikai megoldásokat alkalmaz, lépést tart a kortárs irodalommal, a jelenkor történelmével stb. – ám ezek a változások a pedagógus *alapvető* funkcióját, szerepét, viszonyát a tanulóhoz, helyét a struktúrában lényegében nem érintették és nem érintik meg.

A tanuló

Ha az előző két elem változatlan, és mégis diszharmóniát tapasztalunk a köznevelés három meghatározó szereplője között, akkor erős a gyanú, hogy a harmadik szereplővel, a tanulóval kellett történnie valaminek.

És itt nem az egyes tanulókra kellene gondolni, hanem az egymást követő generációkban megjelenő változásokra. És valóban: ha ebből az aspektusból nézünk gondolat kísérletünk eredményére, már látjuk is azokat a generációs változásokat, amiket az iskolai kontextus nem enged látni. Gondoljunk többek között

a harmadik szereplővel,
a tanulóval kellett
történnie
valaminek

- az x, y, z, alfa és (ma már) a béta generációkról szóló diskurzusokra;
- a mind kiterjedtebb élményipar rohamos térhódítására a fiatalok között;
- a startupok világára,

amelyeket ugyanezen fiatalok hoztak és hoznak létre;

- az informatikai „bennszülöttekre”;
- ...és a még nem is tematizált jelenségekre, meg sem indult diskurzusokra.

Fent bejelentett gondolat kísérletünk végső következtetése: a köznevelésben tapasztalható diszharmónia növekedését az egymást szorosan követő generációkban megjelenő változások idézik elő.

Velük valami új jelenik meg a világban.

Ez az „új” a köznevelés világában növekvő diszharmóniaként jelenik meg. A köznevelés struktúrája adta kontextusban érthetetlen és értelmezhetetlen diszharmóniaként.

Az a tény, hogy a diszharmónia eredetét az egymást követő generációkban

megjelenő változásokban láttuk meg gondolatkísérletünk eredményeként, felcsillantja a reményt, hogy ezen a nyomon talán mélyebb összefüggéseket is lehetséges feltárni.

AZ OKOK KERESÉSE

Az alább következő leírás egy kutatásra² támaszkodva tesz kísérlet a jelenség mélyebb okainak feltárására. A hagyományos iskolát kikerülő családokat megkérdezve és a felvett interjúkat elemezve azt találtuk,

hogy a menekítési akciók skálába rendezhetőek a „kicsit más iskola” iránti igénytől kezdve az iskola tagadásáig. A skála egyik végén ilyen állításokat találunk: *„Én is alternatív középiskolában tanultam és a*

*férjem is”; vagy „Az a lényeg, hogy a gyerekeket szeressék” és „A kicsivel most felvételizünk abba az iskolába, ahová mi is jártunk.”*³

Ezek a szülők a maguk jó tapasztalatából kiindulva voksoltak egy alternatív iskola mellett. A skála másik végét a következő idézetek reprezentálják: *„Láttam, hogy az én érdeklődő, boldog gyerekemnek hogyan megy el a kedve mindentől, hogyan kezd el szorongani és körmöt rágni.”* Illetve: *„A lelkem nem bírta végignézni [ti. ahogyan szenvedett a gyerek]. Muszáj volt magamból áldozatot hozni [azaz kimenekíteni a gyermekét].”* Ezek a szülők nem valami mellett, hanem valami ellen döntöttek,

amikor nem látva más megoldást, a gyerekekük magántanulóságát kezdeményezték. A közoktatás hagyományos kereteit elhagyók esetében egy olyan skáláról van szó, melynek egyik vége az alternatív iskola, a másik a magántanulóság.

Az alternatív iskolák Magyarországon jellemzően az ezredfordulót megelőző tíz évben jelentek meg. Nem terjedtek el túl széles körben, azonban a közoktatásnak valóban elismert alternatívájaként tartották és tartják számon őket. Mások, mint a többségi közoktatási intézmények, de azért mégiscsak: iskolák. A rendszeren belül gazdagítják a kínálatot. Az azonban va-

nem látva más megoldást,
a gyerekek
magántanulóságát
kezdeményezték

lóban új jelenség, hogy a családok tömegesen veszik igénybe a magántanulóság intézményét⁴ arra, hogy a gyerekeket kimenekítsék az iskolarendszerből. A magántanulóságnak ez a válfaja valami gyökeres

iskolatagadást képvisel.

Természetesen tisztában vagyunk vele, hogy a magántanulóság valójában csak egy forma – ami nem utal egyértelműen a forma mögött meghúzódó tartalomra. Ma még nem értjük igazából, miről szól a magántanulóság jelzett formája felé való erős törekvés. Kutatásunk arra törekedett, hogy kiderítse, tulajdonképpen mi a rejtett tartalma ennek a tendenciának. Mi rejlik a jelenség mögött azon túl, hogy *„A lelkem nem tudja végignézni, hogy hogyan teszi tönkre az iskola a gyerekeimet”*?

² A kutatást 2017–2018-ban végző kutatócsoport az ELTE, a Zöld Kakas Líceum SzG, valamint a Községi Magántanulók Egyesülete önkéntes munkatársaiból állt össze. A kutatás részben alig-strukturált interjúk felvételéből és elemzéséből, részben kérdőíves felmérésből állt. Olyan szülőkkel készült az interjúk, akik tudatosan nem a többségi iskolarendszer intézményeibe járatják gyerekeiket. A jelen dokumentum az elkészült 22 db interjú tartalomelemzése során nyert eredményekre támaszkodik.

³ A dőlt betűs idézetek a szülőkkel készített interjúkból származnak.

⁴ A szöveg alapjaként szolgáló kutatás, illetve előadás a Köznevelési törvény és benne a magántanulói státusz módosításának 2019. 07. 12-i elfogadása előtt született.

Kutatásunk központi kérdése:

Mi az az IMPULZUS, ami arra kész-teti a szülőket, hogy szó szerint KÍME-NEKÍTSEK a gyerekeket a közoktatás rendszeréből?

Azt gondoljuk, hogy ha erről többet tudunk, akkor nagyobb esélyünk van a megfelelő környezetet is megteremteni számukra.

Vizsgálati módszerünk

A központi kérdésünk megválaszolásához a kvalitatív tartalomelemzés tűnt megfelelő-nek, mivel nem egy koncepció igazolását vagy cáfolatát tűztük ki célul, hanem olyasmit keresünk, amiről nem tudjuk, hogy micsoda. A választott megközelítés a Grounded Theory,⁵ a kutatás médiuma pedig az érintett szülőkkel készített interjúk összessége volt.⁶

A kvalitatív tartalomelemzés választott módját a következőképp érdemes elkép-zelni:⁷

- a kutatás központi kérdését folyamatosan szem előtt tartva olvassa a kutató a szö-vegeket;
- amely nyelvi megnyilatkozás-elemre fel-figyel, azt megjelöli, és valamely, számára beszédes kódot tesz rá;

- így halad interjúról interjúra.
- A dolog természetéből fakad, hogy ha pl. a kilencedik interjúban tűnik fel a kuta-tónak valamely jelenség, akkor ismét vissza kell mennie az előző nyolc interjú-hoz áttekinteni, vajon az újonnan észre-vett jelenség feltűnik-e azok valamelyi-kében is;
- ezt a folyamatot addig kell ismételni, amíg valamely interjúban új elem fedez-hető fel;
- ezek után a kódokkal folyik tovább a munka: egyszerűsítés, összevonás, cso-portosítás stb.;
- a kódok rendezését egészen addig érde-mes variálni, amíg ki nem kerekedik az „elmélet”, a rejtett tartalom.

A vizsgált szövegek rejtett tartalmait jellemző fókuszok

Az interjúkban több mint ötven kódot azo-nosítottunk. E kódok között a későbbi vizsgálat során találtunk pl. azonos tartal-múakat különböző megfogalmazásokban – ezeket összevontuk. Sikertült olyan kód-csoportokat is azonosítanunk, melyeket ér-demesnek tűnt újabb, már nem közvetle-nül a konkrét szövegekre utaló, ú.n. második szintű (vagy: magasabb szintű) kódokkal jellemezni. Az újabb és újabb csoportosítások eredményeképpen sikerült az ú.n. legmagasabb szintű kódokat – *fóku-*

⁵ A Grounded Theory olyan kutatási módszer, ahol az „elmélet” az empirikus adatokból fejlődik ki, abban gyöke-rezik (Lásd: Glaser és Strauss [1967] nyomán Kucsera Csaba (2008): Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlé-déstörténete. *Szociológiai Szemle*, 2008/3. szám, 92–108.)

⁶ Összesen huszonnégy interjú és tartalomelemzés készült. Az interjúalanyok a következőképpen csoportosíthatóak: egy fő esetében jelenik meg a klasszikus magántanulóság, vagyis a gyereke betegség miatt nem tud részt venni a hagyományos keretek között zajló oktatásban. Öt fő alternatív iskolába járattja a gyerekeit. Van egy olyan interjú-alany is, akinek a gyereke még óvodás, de már tudja, hogy ő nem fogja a gyereket „államiba beadni”. Kilenc olyan szülővel vagy szülőpárral készült interjú, akik tanulócsoportokat választottak a gyerekeik számára. Öt olyan szülő-vel készült interjú, akik otthon, ők maguk gondoskodnak a gyerekeik tanításáról. (Ez nem öt gyereket jelent, mert van olyan nagycsalád, aki az összes gyerekeit otthon tanítja.) És van három tanulócsoport-vezetővel készült interjú is. Közülük ketten személyesen érintettek, mivel a tanulócsoportban a gyereküknek ügyekeznek megfelelő közeg-et teremteni; a harmadik pedagógusnak már nagyok a gyerekei, őt más indítékok vezették.

⁷ A leírást leginkább azoknak szántuk, akik hivatalosan módszeres kutatással nem foglalkoznak, de szeretnének kutató szemmel figyelni az őket körülvevő jelenségekre.

szokat – is azonosítani. Végül négy olyan fókusz azonosítottunk, melyek már jellemzőnek tekinthetők a vizsgált szövegek összességére – pontosabban magára a jelenléte:

- Az első a **szabadság igénye**.
- A második a **tanítás/tanulás ideája**.
(Ezen olyasmit értünk, hogy az interjúk alanyainak van valamilyen elképzelésük, valami ideájuk a tanításról és a tanulásról, de utóbbi kettő nem különül el a válaszokban.)
- A harmadik az **üzenet** – és annak értelmezése.
(Több szülő felismeri, hogy ami a gyerekével történik, az ő számára mintha valami üzenetet hordozna, és ez utóbbit próbálja is megfejteni.)

- A negyedik a **változási készség**.
(A változás itt mindenféle változást jelenthet. Egy markáns megnyilvánulása például e hajlandóságnak az a közlés, mely szerint „[...] akkor holnaptól beteget jelentünk, a gyerek nem megy iskolába, ha török, ha szakad, keresek neki valami mást, én nem viszem vissza oda”.)

A szövegekben ezek a fókuszok rejtve jelennek meg, nem explicit, nem reflektált módon. Ugyanakkor az 1. táblázatban látható, hogy a vizsgáltak között mindössze egy olyan interjú van, ahol ezen fókuszok egyike sincs jelen,⁸ és van hat olyan interjú, ahol mind a négy kimutatható, míg további hét interjúban a négyből három fókusz jelenik meg.

1. TÁBLÁZAT

Fókuszok jelenléte az interjúszövegekben

sorszám	interjúalany	szabadság	a tanítás/ tanulás ideája	üzenet és értelmezése	változási készség
1	A	x	x	x	x
2	B	x	x	x	x
3	C	x	x	x	x
4	D	x	x	x	x
5	E	x	x	x	x
6	F	x	x	x	x
7	G	x	x	x	
8	H	x	x	x	
9	I	x	x		x
10	J	x	x		x
11	K	x	x		x
12	L	x		x	x
13	M	x		x	x
14	N	x	x		
15	O	x	x		
16	P	x	x		

⁸ Más fókuszok igen, de azokat nem soroltuk a lényegesebbek közé.

17	R	x		x	
18	S		x		
19	T		x		
20	U			x	
21	V				x
22	Z				
Előfordulások:		17	16	12	12

Természetesen érdemes pontosabban megmutatni, miféle valós megnyilatkozásokból párolódtak le ezek a fókuszmegjölések. A kutatás jellegéből fakadóan nem használunk definíciókat, viszont sikerült olyan interjúrészletekre bukkannunk, melyek érzékletesen jelenítik meg az alapvetőnek talált fókuszokat.

Változási készség

„Tudtam, hogy én akarom, hogy ők magántanulók legyenek. De ehhez az életemet kellett úgy elrendeznem, hogy ez beleférjen.” Három

évébe telt az illetőnek, mire sikerült úgy elrendeznie az életét, hogy a gyerekeit kivethette az iskolából. Ez egy szívós, sziszifuszi küzdelem volt.

Egy pár (férj és feleség) pedig ezt mondta: „Kicsit eszetlenül is, de nem bírunk benne maradni olyan helyzetekben, amit nem tudunk elviselni.” Elmondják az interjúban, ők mindennel így vannak, nemcsak a gyerekük miatt, hanem egyébként is továbbállnak, ha elégedetlenek valamivel.

Más szövegben megjelenik egy kreatív, alkotó szándék: „Megpróbáltuk, hogy magántanuló csoportot csináljunk anélkül, hogy tudtuk volna, hogy mi az.” Nem tudták megcsinálni, de megpróbálták.

És van, amikor a pusztá helyzet felismerése és elfogadása fogalmazódik meg:

„[...] Rém egyszerű. Nem volt más választásunk. Tényleg.”

Üzenet és annak értelmezése

„Este fél tíz, tíz óra és a gyerek ül az asztalnál és én meg szívom a vérét [ti. a házi feladatot csinálja]. És akkor mondtam, hogy ez így nem megy [...].” Aki ezt írta, hirtelen rálatott a helyzetük lehetetlenségére – és másnap már nem is vitte be az iskolába a gyereket.

A másik édesanyát a gyerek által produkált jelek szembesítették a helyzet lehetetlenségével: „Állandóan felhívott a tanárnő, hogy megint rosszul van a Bea. Hazaengedem. Hát engedje!”

Egy szülő először csak addig a felismerésig jutott el (amit meg is osztott a pedagógussal), miszerint „[...] tanárnő, a gyerekem nem hajlandó szögletes lenni”. Itt még nem gondolta ki, hogy akkor mit kezdjen vele, azonban a helyzet kitermelte a megoldást: „Pár hónap múlva tudott a gyerekem egy ilyen ájulásszerűt 'produkálni'. Befehéredett, elájult, belealélt az ölembe és azt mondta, hogy hát ő rosszul van. Akkor azt nekem nem kellett magyarázni.” Természetesen nem rögtön jutott arra a konklúzióra, hogy kivegye a gyerekét az iskolából, hiszen ez az ájulás sorozatban előfordult, s akkor még elhordta a gyereket orvoshoz, pszichológushoz, akik nem találták a dolog okát.

Csak ezután, lassan ért meg a felismerés, hogy „*nekem nem kellett magyarul tanulni*”.

A tanítás-tanulás ideája

„*Ne legyen stressz az iskolában, ne legyenek benne felnőttek által előidézett megszegyenítő helyzetek.*” Az interjúalany nem mondja meg, hogy milyen legyen a tanulási helyzet, hanem azt fogalmazza meg, hogy milyen *ne* legyen.

A következő interjúalany határozott etikai elvárást fogalmaz meg az iskolával szemben, mikor a következőket mondja:

„*Elvárom, hogy a gyerekeket tanítsa az iskola és méghozzá olyan dolgokra tanítsa, amivel én is egyet tudok érteni.*”

Nem tudja megfogalmazni, hogy mivel tudna egyetérteni, de rá tud ismerni: ezzel egyet tudok érteni, azzal meg nem. „*Mondtam neki, hogy de Zsóka néni, nem megy neki a szorzás, nem érti... »Nem kell azt érteni, be kell magolni«.*” Ez utóbbi kijelentéssel Zsóka néni, a pedagógus hiteltelenné vált a szülő szemében.

Egy interjúban, ahol pozitív elvárás fogalmazódik meg az iskolával szemben, ezzel találkozhatunk: „*Megélheti mindig az érdeklődését, és hogy ebben én is segítek neki, az iskola is segíti, ennél több nem történhet vele.*” Ez a legtisztább indikáció arra, hogy ő, a szülő mit is vár el az iskolától, hogy milyen közeget is szeretne a gyerekének.

Fogalmazhatjuk ezt oly módon is, hogy interjúalanyaink – akik az iskolával szembeni kemény kritikaként kimenekítik a gyerekeiket onnan –, nem körvonalaznak semmilyen iskolaképet, mintha az ismert iskolastruktúrának nem tudnák alternatíváját felvázolni.

Szabadság

„*Megpróbálunk mi szülőként felelősségteljesen ügyesek lenni most, és berizikózzuk a dolgot.*”

Mert ez rizikó. „*Iszonyatosan nagy bátorság, vagy nem tudom, hogy mi kell hozzá, hogy ezt ember fel merje vállalni, hogy oké, ez az én feladatom.*”

Tényleg kell bátorság hozzá. „*Soha életemben nem gondoltam volna, hogy oda jutok, hogy magántanulóvá kell tennem az egyik gyermekem. És a Ferinél magamtól eszembe jutott, hogy itt valamit nagyon tenni kell.*”

nem körvonalaznak
semmilyen iskolaképet

Nem valamiféle elvont
szabadságesszméről vagy
szabadsággyárról van
itt szó. Nem arról, hogy

a szülő és/vagy a gyerek szabadságideája elkezdene realizálódni, mikor a gyerek magántanuló lesz. Hanem történik valami (?) a gyerekkel, és akkor a szülő felismeri (!), hogy nem tehet mást, mint választja a szabadságot – szabadságot valamitől és egyúttal szabadságot valamiért. (Mint említettük, az interjúban egyik szülő sem fogalmaz meg kifejezett szabadságesszményt, amiért érdemesnek tartaná küzdeni. A pozitív célok felismerése később történik meg.) Választja akkor is, ha a semmibe lép ki, mikor kilép a közoktatásból, s nem tudja, mi vár rájuk: „*Megmondom őszintén, hogy nem tervezek, majd meglátom, hogy mit tudunk kihozni belőle, meg hogy hogyan alakul a kis élete.*”

Ezzel együtt a szövegekben rendre viszsza-
szakoszon egyfajta, biztonságérzet iránti igény is: „*Jó-jó, de mi lesz hatodikban? Hogyan fog érettségizni, hogyan fog egyetemre menni?*” Akkor, amikor a gyereke beleajul az ölébe, meg küldik haza, mert

rosszul van, még akkor is sokszor megjelenik az aggodalom, hogy „mi lesz a jövő”. Ennek a szabadságnak, a megszabadulásnak a választása jól érzékelhető módon dilemmatikus – ám interjúalanyaink (sok más szülőtársukkal egyetemben) határozottan döntenek.

Elég nehéz eljutni addig a bátorságig, addig a választásig, amit azzal a megfogalmazással érzékeltethetnénk, hogy ’nem tervezek, hanem arra koncentrálok, hogy itt és most ezt kell megoldanom’.

Eredmények

A fókuszok összefüggéseit tanulmányozva arra a megállapításra jutunk, hogy közülük kiemelkedik, központi jelentőségűvé válik a *szabadság* fogalmával jellemzett gondolatok csoportja. Érdekes most felidézni a kutatás alapkérdését: mi az az impulzus, ami a szülőt arra készíti, hogy kimenekítse a gyereket a közoktatás rendszeréből? A megtalált válasz: **a szabadság** (még önkéntelen) **választhatóságának felismerése**.⁹

Hangsúlyoznunk kell, hogy a *döntés* e szabadság mellett: rejtett tartalom. Csak a kutató fogalmazza meg a keresett és fellelt impulzus hatására fel is vállalt szabadságot *szabadságtörekvésként*. A meginterjúvolt szülők nem is említik a szabadság fogalmát. Ők tudatosan vállalt helyzetüket nem szabadságként élik meg.

Az említett szabadság választásával valami hideglelős helyzet áll elő a szülő számára. Annak a döbbenetét éli át, hogy

ez a felismert és választott szabadság egyszemélyi, individuális, személyes felelősséggel szembesít. Mégpedig a lehető legkeményebb helyzetben – hiszen a saját gyerekekről van szó, akinek a sorsa innentől fogva *csak és kizárólag tőlem függ*. Hiszen én döntöttem így – az intézményrendszer ellenében.

Ezzel a döntésével, választásával eladdig teljesen ismeretlen világban találja magát az ember. Rádöbben egyedüllétére. ’Jó, kihoztam a gyerekeket, oda nem viszem vissza. De most mi lesz, mit fogok én csinálni, mert innentől nekem kell csinálnom, nem mondhatom azt, hogy

az iskola miért nem teszi, miért nem oldja meg...’ Egészében bizonytalan a helyzet. *„Majd meglátjuk, hogy mit hoz az ő kis élete.”* Ez félelmetes is. Mert ’mi lesz vele, mit szól a jegyző, mit szólnak a szomszédok, az anyám...’

A szövegösszefüggésekből felismerhető, hogy a *változási készség* elengedhetetlen része a választott szabadságnak. Ha nem alakul ki a szülőben a változásra való hajlam és készség, akkor nem tud dönteni, azaz nem tudja választani a szabadságot. Az *üzenet és értelmezése* mint megfogalmazott fókusz hallatlan jelentőségű eredménye a kutatásnak. T.i. az a „valami”, ami a gyerekekkel történik, az maga az üzenet, amit a szülőnek meg kell értenie, különben a gyerekével egész életére negatívan kiható dolog történik. És – sajátos módon – a *tanítással/tanulással* kapcsolatosan a szülőekben megjelenő homályos kép csak egyfajta hátterét adja a felismerésnek.

⁹ A választott kvalitatív tartomelemzést úgy is jellemezhetjük, hogy az egyfajta sűrítés. Az interjúk szövegét addig-addig „sűrítjük”, míg annak esszenciája meg nem jelenik. Ez az esszencia itt „a felismert szabadság választása”. Ami természetesen a szülőkre vonatkozik. Különösen izgalmas kérdés, hogy vajon az érintett gyerekek esetében megjelenik-e a szabadság motívuma, s ha igen, milyen módon és formában. Ez egy másik kutatás témája kell, hogy legyen.

Joggal fogalmazódik meg a kérdés: a választott szabadság (kezdeti) ürességében van-e, fellelhető-e valami irányjelző?

Van, és fellelhető.

A szövegekben halványan, de megjelenik – biztonságos menedéket ígérő útjelzőként, tehát olyanként, ami *már eleve jelen van és működik* – a **szuverenítésra való törekvés**. A „szuverenítésra való törekvés”-t egy olyan magasabb rendű kódként azonosítottuk a szövegekben, ami kivételesen nem a szülőre, hanem a gyerekre vonatkozik. A szülők rendre említik, milyen az, mikor a gyerek *„nem hajlandó kockának lenni”*. A gyerek kompromisszumok nélkül olyan akar lenni, ami lehetőséggé benne van, amire őt az adottságai, képességei, belső hajtóerői predesztinálják. És amikor ez a felismerés – t.i. hogy ez: szuverenítésra való törekvés! – elkezd megszületni a

szülőben is, onnan egy cseppet könnyebb. Hiszen akkor *kezd látszani egyfajta irány*. Nincsenek ugyan biztos, célba vezető, kijelölt utak, senki sem tudhatja, hogy holnap meg holnapután mi lesz – de az adottságok, az adottságok kiteljesítésén dolgozó erők felismerése látni engedi az irányt.

Az interjút adó szülők alapélménye, hogy ők nem kiküzdötték a szabadságot, helyzetüket nem is szabadságként élik meg. A gyerekek viselkedése, reakciói, tünetei stb. által mintegy rájuk zuhant, mint egy hatalmas súly, amivel meg kell birkózniuk. Nem tudnak elugrani előle – mert a gyerekek hozzák, mert a szülői felelősség nem engedi.

A **felelősség felvállalása** itt kardinális kérdés. A szabadsággal összefüggésben, e fókusz szerves részeként jelenik meg az elemzés során. Hiszen ahogy az ember elkezd belakni az épp csak rázuhant (?) szabadságot, előbb-utóbb ráébred, hogy

az óriási *vonzás* is egyben. Noha eleinte hideglelős érzés „ott lakni”, idővel megszűnnek a ráismerés, hogy ’hát végül is ez az, valami ilyesmit szeretnénk, erre vágytunk és vágyunk’. Nem tehetünk mást, mint *„berizikózzuk”*. Nem lehet azt mondani, hogy ez bármilyen szakterminológiának megfelel, mégis nagyon pontos: *„berizikózzuk”*, azaz ’felvállaljuk a felelősségét, neki látunk, aztán majd lesz valami, valahogy’.

Az interjúkban – nem túl hangsúlyosan, de – megjelennek ú.n. *emberképek* is. (Az erre vonatkozó kódok alacsony szintűek, nem jelennek meg a magas szintű fókuszokban.) Olyan emberképek, amelyek ideaként, elérendő/megvalósítandó célként lebegnek a szülők szeme előtt: a *demokratikus nevelés* eszménye, a *konstruktív pedagógia* emberképe, továbbá az

antropozófia emberképe, melyre a Waldorf-iskolák épülnek.

Ugyancsak halványan, de megjelennek az interjúkban *formai megoldások* is. (Az erre vonatkozó kódok is alacsony szintűek, nem jelennek meg a magas szintű fókuszokban.) Itt nem az a kérdés a legfontosabb, hogy ’az iskola miért nem oldja meg a problémáinkat’. Megjelenik az a magabiztosság, hogy ’én élek a rám zuhanó szabadsággal, és magam kezdek el olyan formákat teremteni, amivel meg tudom oldani a problémát, függetlenül a közpolitikától’. Formai megoldásként az *otthontanulás* különböző módjai tűnnek fel. Vannak olyan szülők, akik teljesen tudatosan mentek bele, akik évekig készültek erre, és van, aki belecsöppent a helyzetbe, most pedig levegő után kapkod, s nagy gondja, hogy mit is csináljon. Megjelennek továbbá a szövegekben a *tanulócsoportok*. S látható az is, hogy a tanulócsoportok

annyifélék, ahányan vannak, hisz ezeknek egyelőre (és lehet, hogy így a jó) nincsen semmiféle központi irányultsága vagy irányítottsága,¹⁰ egy-egy csoportot többnyire a tanulócsoporthoz szervezőjének jóindulatú megérzései és előzetes ismeretei szabályoznak.

Úgyszintén haloványan észlelhető a szövegekben a *menedzsmentismeretek* szükségességének felismerése. Annak a keresése – vagy gyakorlásának taglalása –, hogy konkrétan a tanulócsoporthoz hogyan lehet eredményesen és hatékonyan működtetni. A forprofit világból, a szervezetelméleti vagy menedzsmentismereti kurzusokból átszűrődnek megoldások, fogalmak ide is.

Végül – még inkább rejtetten, de – fellelhető a szövegekben a **szuverén személyek közösségének** igénye, ahol **az iskola maga a szabadság terepe is lehetne.**

KÖVETKEZTETÉSEK

Lehet a gyerekek által küldött jeleket csak gyógyítandó betegségként, viselkedészavarokként, kompenzálandó fogyatékossgként és hasonló módon kezelni. De – többek között a jelenlegi kutatás eredményei alapján – olyan üzenetként is lehetséges „olvasni” őket, ami a szuverenitás kiteljesítése előtt tornyosuló gátak bontására ösztönöz. A szabadság felismerésére és választására.

A felismert és választott szabadság egyik aspektusa a *valamitől* való szabadság. Szabadság a „kockaiskola” kötöttségeitől és szabadság a szocializációs sémáinktól.

A felismert és választott szabadság másik aspektusa a *valamire* való szabadság. Szabadnak lenni önmagunk kiteljesítésére, szuverenitásunk megélésére.

Ez a szabadság lehetőség arra, hogy felnőtt emberként, szülőként felelősséggel irányíthassam a saját sorsomat, és segíthesem, támogathassam a gyerekeket abban, hogy mindezt ő is megtehesse.

Jórészt a köznevelés rendszerén belül, kisebb részt azon kívül, de azzal összefüggésben tehát komoly dinamikájú mozgások

nyernek értelmet fellelt eredményeink alapján.

A rendszerváltás előtt az iskolakísérletek, majd a rendszerváltás környékén az alternatív iskolák megjelenésével az új lehetősé-

geket kereső diákok száma exponenciális jelleggel növekedni kezdett. Az utóbbi évek új jelenségeként említhetjük – és éppen a szuverenitás-törekvések érzékelhető felerősödésével együtt – új jelenségek és formák megjelenését, mint pl. a tanulócsoporthoz számának növekedését, vagy az otthontanulás különböző újabb formáit. Ma már jól érzékelhető egy újabb „erő” formakeresése is. Azokról a diákokról van szó, akiket „zűrös helyzetűek”-nek, atipikus tehetségeknek nevezünk. Akikkel a tanulócsoporthoz mégoly gyerekközpontú megközelítései sem tudnak mit kezdeni. Számosságuk növekszik, egyre inkább jelentenek kényszerítő erőt a rendszer számára.

Nagyon jelentős változás tanúi, részesei és alakítói vagyunk.

¹⁰ Az interjúkból ugyan nem derül ki, de határozottan megjelenik ma már a tanulócsoporthoz önszerveződésre való törekvés. Többben is kezdeményeztek különböző szerveződési, szövetkezési formákat. Az interjúvolt szülőket még „nem érte el” ennek a kezdeti intézményesedési törekvésnek a hatása.

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA – GYARMATHY ÉVA – BÁNÁTFY
ANDREA – PAP ANNA

A Kognitív Profil Teszt alkalmazásának kiterjesztése – kísérlet a szakképzésben tanuló fiatal felnőttek lemorzsolódásának csökkentésére

BEVEZETÉS

Magyarország Kormánya 2019 tavaszán megtárgyalta és elfogadta a *Szakképzés 4.0* dokumentumot,¹ amely – az *Ipar 4.0*² dokumentum prognózisa, valamint a magyar gazdaság helyzete, a makrogazdasági tényezők, a foglalkoztatói elvárások és a munkaerőpiaci helyzet átalakulása miatt – jelentős módosításokat kezdeményez a szakképzés és a felnőttképzés területén. A képzéseket illetően a dokumentum bevezetőjében megállapítja, hogy „A munkaerő-tartalék szükségessége és specifikumai fokuszált és célcsoportokra szabott megoldásokat kívánnak. A képzések a munkaerőpiaci elvárások alapján összeállított kompetenciafelmérésen és fejlesztésen kell, hogy alapuljanak, annak érdekében, hogy a kompetenciahiányokkal küzdő célcsoport alkalmassá váljon a foglalkoztatásra, átkép-

zésre. (...) Nem pusztán szakképzett munkaerőre, hanem a tudásalapú társadalom erősítésére, az ipar 4.0 szempontjainak megfelelő képzésben részesült munkaerőre van szükség. Ehhez pedig a képzés radikális átalakítása szükséges.” (*Szakképzés 4.0*, 2019)

A dokumentum megállapítja, hogy „Mivel a jövőben várhatóan nagymértékben csökken a betölthető, betanított, operátori munkahelyek száma, a szakképzésnek és felnőttképzésnek képesnek kell lenni biztosítani az alapkompenciákon³ túl – beleértve a digitális kompetencia, az informatikai és technológiai ismeretek fejlesztését –, a magasabb szintű versenyképes szaktudás megszerzését.” Ehhez azonban – a *Szakképzés 4.0* keretében megvalósuló szerkezetváltáson túl – új pedagógiai és andragógiai szemléletre és módszertani kultúráváltásra van szükség.

¹ 1168/2019. (III. 28.) Kormányhatározat

² Az első ipari forradalom alapja a gépesítés, a másodiké a tömeggyártás, a harmadiké az automatizálás, a negyediké a digitalizáció és az összehangolt hálózatok működése.

³ 2020-ban a munkaerőpiacon várhatóan legfontosabb tíz kompetencia fontossági sorrendben a következő: komplex problémamegoldás, kritikus gondolkodás, kreativitás, emberek kezelése, csapatmunka, érzelmi intelligencia, ítélet és döntéshozatal, szolgáltatásorientáció, tárgyalás, kognitív rugalmasság. Forrás: *A kompetenciaelvárások várható változása 2015; 2020*. Forrás: *Future of Jobs Report, World Economic Forum. In: Szakképzés 4.0*, 10. o.

A felnőttképzés számára régóta nagy kihívást jelent, hogy rendszere megőrkli a szakképzésből lemorzsolódó, alulképzett, hátrányos helyzetű tanulókat. Ezek a fiatal vagy érett korú felnőtt tanulók rendszerint alapkompétencia-hiányokkal, tanulási nehézségekkel és kudarcokkal küzdenek, és kevésbé motiváltak a felnőttkori tanulás iránt. Pedig ők jelentik a bevonható tartalékot a munkaerőhiánnyal küzdő gazdaság számára, képzésük mind társadalmi-gazdasági szinten, mind az egyének szintjén kulcsfontosságú.

Abban, hogy a gyermekek, illetve a felnőttek tanulási kudarcait és lemorzsolódásukat megelőzzük, a tanítást és a fejlesztést hatékonyabbá tegyük, nagy szerepet játszik a tanulók képességszerkezetének megismerése, az esetleges neurológiai alapú teljesítményszavarok előrejelzése (Gyarmathy, 2019). A BKSZC – Bátorság, Komplexitás, Szinergia és Célszerűség a szakképzésért című projekt⁴ keretében végzett mérési kísérletünk a fiatal felnőttek képességszerkezetének vizsgálatára irányuló módszer kidolgozását, s ezen keresztül a szakképzésben tapasztalható lemorzsolódás csökkentését célozta. A kísérlet félidejében elért eredmények igazolták, hogy a mérőeszköz alkalmas felnőtt tanulók kognitív képességeinek mérésére, a teljesítményszavarok előrejelzésére, és nagymértékben elősegítheti a felnőttkori tanulás hatékonyságát és az életpálya-tanácsadást. A fejlesztés során kialakítandó, a későbbiekben szabadon elérhető online teszt könnyen és gyorsan használható eszköz lehet a közoktatásban és szakképzésben dolgozó pedagógusok körében, alkalmazásával egyéni tanulói,

illetve osztály- és intézményi szinten kaphatnak információt a tanulók kognitív fejlettségi szintjéről, a tanulási nehézségek okairól, s ennek révén lehetővé válik a célzott pedagógiai beavatkozás.

KÍSÉRLET A LEMORZSOLÓDÁS KÉPESSÉGMÉRÉSEL TÖRTÉNŐ CSÖKKENTÉSÉRE A BUDAPESTI KOMPLEX SZAKKÉPZÉSI CENTRUMBAN

A munkaerő-tartalékok képzés útján történő fejlesztése és munkaerőpiacra történő beemlése már évtizedek óta a szakképzés kiemelt célja. A 2013. évi, *A korai iskolaelhagyás csökkentését célzó országspecifikus ajánlás* kiemelt feladatként jelölte meg a munkaerő-tartalékok bevezetését a munkaerőpiacra, és számos kutatás támogatta a

a tanulók képességszerkezetének megismerése

lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás megoldására irányuló kezdeményezéseket (Fehérvári, 2015). Ezt célozta *A szakképzési intézményrendszer átfogó fejlesztése* című pályázat is,⁵ amely a szakképzésben tanulók végzettség nélküli lemorzsolódásának csökkentésére és az alapkészségek fejlesztésének támogatására irányult. E pályázati kiírás célkitűzése egybeesett a Budapesti Komplex Szakképzési Centrum 2015. évi alapításakor meghatározott fő céljával, amely a lemorzsolódás csökkentése érdekében feladatként prevenció és intervenció feladatok elvégzését jelölte meg a többségében hátrányos helyzetű tanulói körében, fokozott figyelemmel a tanulási nehézségekkel küzdő diákok egyéni és csoportos segítésére.

⁴ VEKOP 8.6.3. számú projekt

⁵ VEKOP 8.6.3–16

A Budapesti Komplex Szakképzési Centrum

A BKSZC egyike a négy budapesti szakképzési centrumnak. 13 tagintézményével⁶ az egyik legszínesebb képzési kínálattal rendelkezik, 19 szakmacsoportban és 139 szakképesítésben folytat képzéseket. A BKSZC fő tevékenysége a szakmai oktatás 14 éves kortól, az általános középiskolai oktatás, a speciális igényű diákok oktatása, a felnőttek szakmai oktatása nappali, esti és levelező formában, valamint a kollégiumi ellátás, illetve a centrum részt vesz a HÍD program megvalósításában is. Diákjainak összetétele rendkívül változatos, a sajátos nevelési igényű tanulóktól kezdve a kiemelkedő tehetségekig. A pedagógusokat ez a sokszínűség nagy kihívások elé állítja, de a centrum törekszik arra, hogy megtalálja a megfelelő, hatékony pedagógiai gyakorlatokat.

Az országos helyzethez hasonlóan a BKSZC-ban is magas az iskolarendszerű szakképzésből lemorzsolódó, korai iskolaelhagyó tanulók aránya. A felnőttképzést is folytató BKSZC számára fontos megfigyelés, hogy a lemorzsolódó tanulók tanulmányaik folytatása, befejezése érdekében rendszerint a felnőttképzés intézményeiben kötnek ki, ezért a BKSZC vezetése fontos feladatnak jelölte meg az iskolarendszerű szakképzés és a felnőttképzés intézményrendszerének összehangolt, szinergikus működését, ezzel is csökkentve a szakképzettség és végzettség nélkül kallódó fiatalok és felnőttek táborát. A BKSZC

tagintézményeiben a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás hátterében gyakran a hátrányos helyzetből adódó tanulási nehézség vagy tanulási zavar áll. Következésképp fontos, hogy mind az iskoláskorú, mind a felnőtt tanulók körében különös figyelem kísérje a bármilyen okból tanulási nehézséggel küzdő tanulókat, függetlenül a nehézség hátterében lévő okoktól és a választott szakmától.

Jelentősek az iskolák közötti különb-

magas az iskolarendszerű szakképzésből lemorzsolódó, korai iskolaelhagyó tanulók aránya

ségek a tanulói teljesítményeket illetően. Több tagintézményben sok a jó képességű, de kevésbé motivált tanuló, akiknek a motiválatlansága az igazolatlan órák magas számában, évismétlésekben és végül a lemor-

zsolódásban nyilvánul meg.

A lemorzsolódás csökkentését segítő aktív pedagógiai beavatkozások alkalmazását akadályozza az integrált nevelés bevezetésével kapcsolatos felkészületlenség, felkészítetlenség, a fejlesztést segítő szolgáltatások differenciáltságának, elérhetőségének és megfelelő hozzáféréseinek egyenlőtlenségei. A BKSZC tagintézményeiben nagy arányban tanulnak hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok, és van olyan intézmény, ahol csak sajátos nevelési igényű tanulókat fogadnak.⁷ Ezért a Centrum tagintézményeiben különös figyelem fordul a sajátos nevelési igényű, illetve a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulókra. A hátrányos helyzet okozta gyakori lemorzsolódás megelőzése, megakadályozása szakmailag és módszertanilag felkészült, befogadó, nyitott, rugalmas

⁶ A 2019/20 tanévtől a BKSZC-hez tartozó tagintézmények száma – a szakképzési rendszer változása kapcsán – tizenegyre tizenháromra emelkedett.

⁷ Budapesti Komplex SZC Újbudai Szakiskolája

1. ÁBRA

A BKSZC – Bátorság, Komplexitás, Szinergia és Célszerűség a szakképzésért című projekt céljai

Átfogó cél: lemorzsolódás csökkentése



FORRÁS: VEKOP 8.6.3. megvalósíthatósági tanulmány. Kézirat, 2017

pedagógusokat, intézményt, intézményvezetést kíván, mely a BKSZC esetében nagyrészt rendelkezésre áll. A BKSZC intézményeiben közel egy évtizede folyamatosan zajlik a Komplex Instrukciós Program (KIP)⁸ bevezetése és alkalmazása. A KIP a heterogén tanulói csoportok nevelésére kidolgozott, a hátrányos helyzetű tanulók nehézségeit sikeresen kompenzáló oktatási módszer, amelyben a kognitív ké-

pességek fejlesztése mellett nagy hangsúlyt kap a tanulók társas viselkedésének, társas felelősségének formálása is. Célja minden gyermek tudásszintjének emelése és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során. A BKSZC egyik tagintézményében⁹ 2015 májusa óta külön munkacsoport működik az iskolai lemorzsolódás csökkentéséért (CROCOOS munkacsoport).

⁸ <http://komplexinstrukcio.hu/>⁹ BKSZC Pogány Frigyes Szakgimnáziuma

A VEKOP-projekt megvalósíthatósági tanulmánya megállapította, hogy „Hosszabb távon a korai iskolaelhagyás csökkentése szempontjából elengedhetetlenül fontos a szakképző intézmények pedagógiai és szervezeti kultúrájának fejlesztése, ennek részeként a módszertani kultúra megújítása, az ehhez szükséges pedagógus-továbbképzések és mentori rendszerek bevezetése és működtetése. A hátrányos helyzet következtében valószínűbben bekövetkező lemorzsolódás megelőzése, megakadályozása, illetve korrekciója szakmailag és módszertanilag az átlagosnál felkészültebb, befogadóbb, nyitottabb, rugalmasabb pedagógusokat, intézményt, intézményvezetést kíván. Ezen pedagógusok és vezetők adekvát, minőségi és eredményes szakmai támogatásához felkészült, elkötelezett, cselekvőképes, szakmailag elismert szakemberek (szaktanácsadók, képzők, trénerek, szupervizorok, mentorok stb.) biztosítására van szükség.”¹⁰

E feladatok megvalósíthatósága érdekében a projekt célrendszerét az alábbiakban építette fel.

A Kognitív Profil Teszt alkalmazhatóságának kiterjesztése tizenévesek, fiatal felnőttek kognitív profiljának online mérésére, tanulási képességeik megismerésére

Napjainkban már a közbeszédben is téma, hogy a közoktatásban és a szakképzésben egyre több tanuló bár ép intelligenciával rendelkezik, mégsem tud megfelelni az iskolai elvárásoknak. Az okokat kutatva a pedagógiai és pszichológiai szakemberek sokféle zavart definiáltak (átfogó néven sa-

játos nevelési igény; beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség), s a megoldást a diagnosztizálás, a mérés lehetőségében látják. Napjainkban már számos vizsgálati eszköz áll rendelkezésre a tanulók képességeinek megismerésére, de alkalmazásuk hosszadalmas és bonyolult; csak valamely speciális képességtérület vizsgálatára vagy adott tanulási zavar elemzésére irányulnak, és rendszerint képzett szakember közreműködését igénylik. Ezek az eljárások többnyire az adott pillanatban megvalósuló teljesítményt mérik, s nem veszik figyelembe, nem azonosítják a mögöttes álló hatásokat. Nincs olyan általánosan és könnyen, pedagógusok által is használható, átfogó képet adó eljárás, amely a gyermekek mellett alkalmas az ifjú vagy felnőtt tanulók képességeinek megismerésére is. (Gyarmathy és mtsai, 2019).

Gyarmathy szerint a képességek a belső (személyes) és a külső (környezeti) tényezők interakciójában fejlődnek, s ezek a környezeti tényezők és egyéni belső predispozíciók elválaszthatatlanok egymástól, kölcsönös függésben vannak. A belső lehetőségek a külső lehetőségek függvényében manifesztálódnak, a külső lehetőség megvalósulása pedig a belső predispozícióktól függ. Az örökletes genetikai alapok egyénenként eltérő fejlődési lehetőséget jelentenek, amelyek kibontakozását a környezeti változók nagymértékben befolyásolják (Falus, 2015). A belső adottságok a külső lehetőségek függvényében egyénenként más-más módon realizálódnak/manifesztálódnak.

A képességekről alkotott kép kialakítását tovább nehezíti a Máté effektus elméletéhez köthető, szociokulturális hátrányként aposztrofált probléma.¹¹ Robert Merton (1968) nyomán Gyarmathy (2019)

¹⁰ VEKOP 8.6.3. megvalósíthatósági tanulmány. Kézirat, 2017

¹¹ A Máté effektus Máté evangélista azon gondolatára épül, mely szerint „mindenkinek, akinek van, annak adatik, és bővelkedni fog; attól pedig, akinek nincs, még az is elvétetik, amije van.” Mt 25,29 (Biblia, revideált új fordítás, Kálvin Kiadó, 2012)

értelmezése szerint „Ha a Máté hatást a környezeti ingergazdagság és a képességek fejlődése vonatkozásában vizsgáljuk, kiderül, hogy minél nagyobb az ingergazdagság, annál nagyobbak lesznek az egyéni különbségek. Minden elért képesség a környezeti ingerek nagyobb felhasználását teszi lehetővé, a környezet ingergazdagságának növekedése a képességek exponenciális növekedéséhez vezet.” Vagyis az ingergazdag környezetből mindenki profitál, azonban a helyzeti előnnyel rendelkező tanuló többet, a hátrányban lévő kevesebbet, s ennek függvényében növekednek a különbségek, növekszik a diverzitás.

Nem véletlen, hogy a pedagógusok számára – a képességfejlődést meghatározó külső és belső tényezők vizsgálata nélkül – nehéz feladat a differenciálás, mert a tanítási-tanulási folyamatban nem feltétlenül mutatkozik meg a tanulók erős és gyenge pontjainak mögöttes háttere. A pedagógus nem ismerheti pontosan a tanuló egyenetlen teljesítményei mögött az esetleges kudarcok demotiváló, illetve a hátrányokat gyakran kiegyenlíteni igyekvő adaptív mechanizmusok kompenzáló hatását. A közoktatásnak, a szakképzésnek és a felnőttképzésnek egyaránt meg kell újulnia, reagálnia kell(ene) a folyamatosan és gyorsan változó környezet okozta tanulási, magatartási nehézségekre.

Gyarmathy szerint a kognitív teljesítmények háttérében az alábbi három, egymástól független tényező együttes működése játszik szerepet, és egy adott teljesítményprobléma esetén nem mindig nyilvánvaló, hogy mely terület okozza a zavart:

- *Az idegrendszer érése, a neurológiai rendszer sajátosságai*, amelyek tipikus vagy atipikus idegrendszeri működést eredményeznek. Ebből adódóan a tanulónak egész életében előnyei és hátrányai vannak, amelyek jelentősen befolyásolják az iskolai sikerességet is.
- *Az értelmesség, a gondolkodás- és a tanulási hatékonyság, illetve a kompenzáció lehetősége*. Az értelmes gyerekeknél egy esetleges idegrendszeri érésbeli elmaradás gyakran nem derül ki, nem azonosítják, mert az érintettek kompenzálnak, adaptív alternatív megoldásokat alkalmaznak.

- *A szellemi teljesítmények és a tanulás speciális háttérét jelentő bizonyos képességterületek*, mint a zenei, téri-vizuális, mozgásos, társas képességek stb.

kompenzációs lehetőséget jelentenek, és elfedhetik az idegrendszeri éretlenség miatt gyengébb részképességek okozta zavart.

A Kognitív Profil Teszt a *Ian Smythe* angol szakember által kidolgozott, nemzetközi összehasonlító vizsgálatban használt International Cognitive Profil Test magyar adaptációja. (Gyarmathy és Smythe, 2000; Smythe, Gyarmathy és Everatt, 2002). Az eljárást Gyarmathy Éva (2009) annak érdekében dolgozta ki, hogy az iskolai sikerességet átfogóan vizsgáló, szabadon felhasználható eljárás álljon rendelkezésre a pedagógusok és egyéb szakemberek számára. Az interneten elérhető, ingyenesen kitölthető online Kognitív Profil Teszt¹² az iskolai készségek fejlődésében és a szakképzésben szerepet játszó leglényegesebb részképességek, képességek és készségek

¹² <http://kognitivprofil.hu/>

vizsgálatát teszi lehetővé. Célja, hogy olyan sokoldalú képet adjon az egyén erősségeiről és gyengeségeiről, amely alapján hatékonyan tervezhető az egyéni fejlesztés. Elsősorban hátrányos szociokulturális háttérű és specifikus tanulási és/vagy figyelmi funkciózavarokkal küzdő személyek segítségéhez járulhat hozzá.

A Kognitív Profil Teszt lehetővé teszi a képességek térképének megismerését: olyan előjelző, szűrő eljárás, amely az iskolai beváláshoz szükséges (rész)képességeket és azok háttértényezőit vizsgálja, s a képességszerkezetet, a készségek háttérében azonosítható részképességeket mutatja meg. Nem terjed ki a kogníció teljes spektrumának vizsgálatára és a tanulási stílus feltérképezésére, és nem diagnosztizál. Szerkezete, felvételének módja és az eredmények kiértékelése, értelmezése arra irányul, hogy az egyént – gyengeségeivel és erősségeivel együtt – egészként kezelje, differenciáltan értékelje, hogy minél inkább a fejlettségének és fejlődésének megfelelő ellátást kap hasson. A profil teszt elemzése a kognitív teljesítmények mögöttes tényezőire és ezek kapcsolatára fókuszál. Nem célja, hogy – a legtöbb képességmérő eljáráshoz és intelligenciateszthez hasonlóan – egyetlen adatban rögzítse az egyén képességeinek szintjét.

A teszt alkalmazhatóságát korábban két életkorra (7–9 év, 9–12 év) standardizálták. A jelen projekt fejlesztő munkájának eredményeként vált alkalmazhatóvá a 12 év feletti életkorú csoportokra, köztük a felnőttekre. A teszt három fő területen vizsgálja a kognitív működést:

- **Értelmi képesség:** a verbális és elvonatkoztatási képesség, valamint az emlékezet területén.
- **Információfeldolgozás:** lényegében az idegrendszer érésével kialakuló precíziós információfeldolgozás területei tartoznak

ide (a különböző modalitások – vizuális, auditív és mozgásos feldolgozás –, a szekvencialitás és a figyelem irányítása).

- **Iskolai készségek:** olvasás, helyesírás, számolás területén. A tanulási zavarok jellegzetesen ezekben a tantárgyakban mutatkoznak meg leghamarabb.

A mérés során az alábbi változókat vizsgálják: szókincs; absztrakciós képesség, emlékezet; figyelem; fonológiai, auditív és vizuális feldolgozás; szenzomotoros képességek: mentális lexikon, szekvencialitás, iskolai készségek.

Az internetes változat külön előnye, hogy a feladatok többsége ismételten felvehető, mert a program véletlenszerűen generálja az elemeket a feladatokhoz.

A tesztanyag a minimálisan szükséges tesztfeladatokat tartalmazza, és nagy szabadságot ad a felhasználóknak, mert az egyes feladatok egymástól függetlenek, és szabadon cserélhetők más feladatokra, illetve kihagyhatók az olyan feladatok, amelyek a szakmai kérdés szempontjából irrelevánsak. A be- és felcserélhetőséget az biztosítja, hogy a feladatokban elért eredmény öt kategóriába sorolódik:

- **tipikus:** az a tartomány, amely az átlagtól egy-egy szórás felfelé és lefelé;
- **erős:** az a tartomány, amely az átlagtól feljebb esik, és távolsága az átlagtól egy és két szórás között van;
- **kiemelkedő:** az erős tartomány feletti eredmény;
- **fejlesztendő:** az a tartomány, amely az átlagtól lejjebb esik, és távolsága az átlagtól egy és két szórás között van;
- **erősen fejlesztendő:** a fejlesztendő tartomány alatti eredmény.

A teszteredmények elemzése kapcsán Gyarmathy (2019) az online mérési technikát leíró tanulmányában megállapítja,

hogy „A felhasználóknak lehetősége van egyszerű Excel táblázatkezelő programba gyűjteni az adatokat, és a könnyen kezelhető és mindenki számára elérhető program segítségével statisztikai feldolgozással a teszteredményeket önállóan elemezni. Ezzel az eljárással alkotható csoportprofil is, amely nagyon megkönnyítheti a fejlesztő tanítás megtervezését. A tanításba vitt fejlesztéssel hatékonyabb lehet az ellátás, hiszen sok, egyébként fejlesztő pedagógiai foglalkozásokat kívánó tanuló a tanulása során kaphat személyre szabott támogatást, illetve a csoport/osztály a profiljának megfelelő fejlesztést és tanítást kaphat, erős és gyenge oldalainak megfelelően alakítható a tananyagok feldolgozása.”

nagyon megkönnyítheti
a fejlesztő tanítás
megtervezését

A FIATAL FELNŐTTEKRE KITERJESZTETT ONLINE KOGNITÍV PROFIL TESZT TESZTELÉSE A BKSZC-BEN

A tesztelés menete

A tesztelés célja volt a mérés eredményeivel alátámasztani, hogy a tizenévesek és felnőttek képzésére kibővített online Kognitív Profil Teszt használható. A tesztelés a környezeti változásokkal gyorsan változó képességek standardizálásának kérdéskörére, a tesztfeladatok stabilitására, a feladatok közti korrelációk és a mérési eredmények pontosságát segítő

időparaméterrel történő kiegészítés vizsgálatára irányult.

Az online teszt mérése a projekt futamideje (2017. szeptember–2020. május) alatt, két alkalommal történik; jelen tanulmány a tesztelés első szakaszának eredményeit összegzi és adja közre.

Az Online Kognitív Profil Teszt standardizálását öt átlagos budapesti és vidéki gimnázium (N≈270) kilencedik osztályos

tanulóival, valamint a BKSZC-ben 2018/19-ben szakgimnáziumi és szakközépiskolai tanulóikat megkezdő 9. és 10. osztályos tanulók (N≈1500) vizsgálatával

végeztük el, kilenc tagintézmény 81 osztályának 1511 tanulója körében.

A Kognitív Profil Tesztről a mérés és az értékelés részleteinek megismertetésére a részt vevő tagintézmények pedagógusai és az érdeklődő szülők részére tájékoztatót tartottunk. A teszt kiinduló standardjának a gimnáziumokban nyert adatokat tekintettük, amelyeket kiegészítettünk a szakképzési centrum eredményeivel. A kutatás első részében a teszt feladatainak elemzését végeztük el.¹³ Az online teszt csoportosan szervezett egyéni kitöltésére a tanulóknak 45 perc állt rendelkezésre. A kitöltést az érintett iskolákban tanítási időben, tanórai keretben, az iskola számítógépes tantermeiben, tanári felügyelettel valósítottuk meg. A teszt anonim, a belépés az online rendszerbe névtelenül és regisztráció nélkül, előre generált kóddal történt. A teszt eredményét a tanulók megtekinthetik a kitöltés végén, vagy a későbbiekben a saját kóddal, valamint megtekinthetik az osztályfőnökök is, saját osztályuk „ké-

¹³ Az adatfeldolgozás a Python környezet Pandas adatmanipulációs csomagijával történt. Az egyes mutatókra a gimnáziumi tanulók esetén N=232 és N=274, a szakképzési centrum tanulóinál pedig N=1466 és N=1514 közötti számú eredmény született.

pességprofiljának” vonatkozásában. Az eredmények tehát vizsgálhatók osztályszinten, évfolyamszinten, valamint iskolai és centrumszinten is. A tanulók egyéni eredményeit személyiségi jogaik védelme miatt nem vizsgáljuk.

A tapasztalatok összefoglalása

A tesztelés első szakasza vizsgálati eredményeinek elemzése alapján elmondhatjuk, hogy jelen kutatásban sikerült megalapozni a kognitív profil mérésére alkalmas online teszt használatát. További feladat a teszt fejlesztése és finomítása, elsősorban a „figurális elvonatkoztatás”-feladatok frissítése és „verbális elvonatkoztatás” feladatok beépítése. Különböző életkori csoportok, így a felnőtt korosztály vizsgálata is segíti majd a teszt felhasználásának szélesítését.¹⁴

A projekt keretében kibővített online Kognitív Profil Teszt sikerrel használható a tizenévesek és felnőttek kognitív tulajdonságainak mérésére. Az első vizsgálatok igazolták, hogy a teszt feladatai stabilak. Alacsony a feladatok közti korreláció, ami jelzi, hogy – bár némi átfedéssel –, eltérő képességeket mérnek. Az eredmények időparaméterrel történő kiegészítése, pontosítása javítja a mérés pontosságát, aminek elsősorban az egyéni képességszerkezet vizsgálatakor van jelentősége.

A teszt gyorsan ad képet az iskoláskorú és felnőtt tanulók kognitív képességeiről. Alkalmas a tanulók képességszerkezetének megismerésére, az esetleges neurológiai

neurológiai alapú teljesítményzavarok előrejelzésére

alapú teljesítményzavarok előrejelzésére, és ezáltal eszköz lehet a kudarc megelőzésében, a fejlesztés és tanítás hatékonyabbá tételében.

A teszt használata és az eredmények értelmezése egyszerű, a pedagógusok és pedagógiai szakemberek számára könnyen elsajátítható, és egyaránt használható tanuló, osztály- és intézményi szintű mérések megvalósítására. Nagyban hozzájárul a napi fejlesztés, az egyénre szabott képzés megvalósíthatóságához.

A képzés elején belépők mérése révén nyert nagyszámú minta megoldotta a standardizálás azon problémáját, hogy a megbízható standard kialakításához a környezeti változásokkal együtt gyorsan

változó képességek vizsgálata esetén elegendő adat álljon rendelkezésre. Továbbá a képzés kimenete megvalósított utóméréssel lehetővé teszi a fejlesztés hatékonyságának

követését.

Szemben a korábban alkalmazott papíralapú vizsgálatokkal, az online vizsgálati eljárással gyorsabban lehet adatokat gyűjteni, de a távmérés minden bizonytalanságával is kell számolnunk.

A feladatok közötti korrelációk alapján az egyes vizsgált területek kapcsolata alacsony, de nem teljesen függetlenek a feladatok. Jelentős kapcsolat csak az ugyanazon területek különböző dimenzióit mérő feladatok és mutatók között van.

A tesztet kiegészíti Gyarmathy Éva Neurológia Alapú Teljesítményzavarok Kérdőíve,¹⁵ egy szintén szabadon elérhető, de még nem publikált eszköz a tanulási, figyelem- és hiperaktivitás-zavar, valamint

¹⁴ Az eredmények részletei Gyarmathy és mtsai (2019)-ben olvashatók.

¹⁵ Gyarmathy Éva korábban publikált Figyelemzavar – hiperaktivitás – tanulási zavar – diszharmonia tesztje itt található: <http://www.diszk.hu/tesztek/ADHD-D-TZ-teszt>

a beilleszkedés diszharmonijának azonosítására. A négy, egymással gyakran együtt járó tünetcsoportot 35 kérdéssel tárja fel a kérdőív.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az erősen és gyorsan változó környezeti tényezők hatásai miatt a gyerekek fejlődése is jelentősen megváltozott, gyakoribbá vált az atipikus fejlődés, amely különböző szinten és módon negatívan befolyásolja az iskolai sikerességet. A sajátos nevelési igény besorolás miatt meg-növekedett a különleges el-látásban részesítendő tanulók aránya is, de ez csak a jéghegy csúcsa, mert számos diák, akár kap a nehézségeiről igazolást, akár nem, kudarcot szenved az iskolában. A kudarc megelőzésében, a fejlesztés és ta-

hozzájárulhat az iskolai kudarcok és a lemorzsolódás csökkentéséhez

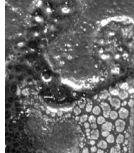
nítás hatékonyabbá tételében nagy szerepe van a tanulók képességszerkezete megismerésének, az esetleges neurológiai alapú teljesítményszavarok előrejelzésének. A BKSZC-ben folyó kutatás, amely keretében a Kognitív Profil Teszt alkalmazását a 12 évnél idősebb gyermekekre, fiatalokra és felnőttekre terjesztettük ki, nagyban hozzájárulhat az iskolai kudarcok és a lemorzsolódás csökkentéséhez. A fejlesztés nyomán a későbbiekben szabadon elérhető

online teszt könnyen és gyorsan ad képet az iskoláskorú és felnőtt tanulók kognitív képességeiről. Alkalmas a tanulók képességszerkezetének megismerésére, az esetleges neurológiai alapú teljesít-

ményszavarok előrejelzésére, ezáltal eszköz lehet a kudarc megelőzésében, a szakképzésben, a fejlesztés és a tanítási-tanulási folyamat hatékonyabbá tételében.

IRODALOM

- BKSZC – Bátorság, Komplexitás, Szinergia és Célszerűség a szakképzésért – Kísérletek a lemorzsolódás csökkentésére a Budapesti Komplex Szakképzési Centrumban (Megvalósíthatósági tanulmány). **Kézirat**, 2017.
- Falus András (2015): Mit öröklünk, és mit nem? Perspektíva és realitás. *Magyar Tudomány*, **176**, 6. sz., 674–680.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 2015/1. sz., Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_3_31-47.pdf (2019. 11. 22.)
- Gyarmathy Éva és Smythe, Ian (2000): Többsz nyelvűség és olvasási zavarok. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, **1**, 4. sz., 63–76., ill *Pszichológia*, **22**, 4. sz., 387–406.
- Gyarmathy Éva (2009): Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, **19**, 3–4. sz., 60–73.
- Gyarmathy Éva, Gyarmathy Zsófia, Szabó Zénó, Pap Anna és Kraiciné Szokoly Mária (2019): Tizenévesek és felnőttek kognitív profiljának online mérése. *Opus et Educatio*, **6**, 3. sz.
- Merton, R. K. (1968): *The Matthew Effect in Science*. *Science*, **159**, 3810. sz., 56–63.
- Smythe, I., Gyarmathy Éva és Everatt, J. (2002): Olvasási zavarok különböző nyelveken: egy nyelvközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései (Reading difficulties on different languages: theoretical and practical issues of a cross-linguistic study).



GYARMATHY ÉVA

Öröm és boldogság az iskolában

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETÉS

Ezt a vitaindítónak szánt tanulmányt az egyre terjedő „boldogságóra”-program¹ problémájára reflektálva írom, mert attól tartok, ez az óvodákba és iskolákba bekevert program eltérítheti a gyerekeket és a pedagógusokat a valódi megoldások felváltásától. Magáról a programról már többféle kritika készült,² most a program terjedésének hátterével és veszélyeivel kapcsolatban írok.

A pedagógusok kevésbé kapnak felkészítést a 21. századi gyerekek jellemzőiről. A jelenlegi pedagógusképzés nem segíti sem a pszichológiai ismeretek, sem az önálló tananyagalkotás terén a változó világban megváltozott diákok tanulásának támogatását – amit még most is tanításnak nevezünk, bár a lényegét tekintve nagyon különbözik a kifejezés korábbi értelmétől. A pedagógia a fejlődés és tanulás menedzselésévé alakul át a 21. században, így pedig a korábbiaknál szélesebb ismeretekre és nagyobb szakmai önállóságra lesz szüksége a tanítóknak, tanároknak.

A változás, és különösen a gyors változás nagy lelki megterhelést jelent. Az új értékek csak haloványan sejlenek fel, a régiek már megkérdőjeleződnek, a bizonytalanság növekszik, és ez a változás sebességéből következőleg már így is marad, ezért a bizonytalanság elfogadására kell törekedni, ami viszont komoly pszichés munka.³ A lelki megterhelés sokszoros, és természetesen mindenki keresi a gyógyírt a kialakuló hiányokra, többek között a boldogtalanság érzésére. Ez védtelenné teszi az oktatás szereplőit is, és sokan szinte bármit elfogadnak, amit számukra kész megoldásként kínál valaki. A pedagógusképzés nem készít fel megfelelően a mentálhigiéné terén, így pedig nem elvárható, hogy ilyen programok kapcsán szakszerűen tudjon dönteni a pedagógus. Emiatt kerülhetnek be az óvodákba és iskolákba a gyerekek lelkét célzó hatástalan vagy akár ártalmas módszerek is.

Az alábbiakban kifejezetten a boldogság témáját vizsgálom és mutatom be, hogy segítsen az érdeklődő pedagógusokat a szakszerű döntés meghozatalában, amikor például a „Boldogság Programmal” jelent-

¹ <http://boldogsagora.hu/>

² Berkecz Franciska (2018): *Tanítható-e a boldogság? Reflexió továbbgondolásra – elsősorban keresztény pedagógusok részére.* <https://www.karizmatikus.hu/hirvedelem/teveszme-kritika-oesszefoglalo-irasok/6666-boldogsagorak-kerdesek-es-dilemmak-keresztény-szemmel.html>

³ Gyarmathy Éva (2019): Információ és bizonytalanság. Avagy az iskola küzdelme a 2.0-as szinten. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. 5–6. sz., 22–39.

kezik valaki az oktatási intézményben. De a boldogság témájának tárgyalásán túl, nem maradhat el a pedagógusképzésben az óvodai és iskolai mentálhigiénére való felkészítés hangsúlyos megjelenése sem, képessé téve a pedagógusokat az oktatás hiányosságaira épülő jó-rossz vállalkozások reális értékelésére.⁴

A BOLDOGSÁGRÓL

A boldogság és a boldogtalanság érzéséért az agy kémiaja a felelős, de az egyén tapasztalatai is erősen befolyásolják ezeket a szubjektív érzéseket. A boldogtalanságnak van pszichiátriai elnevezése: depresszió.

Kalmár Sándor összefoglaló tanulmányában⁵ a gyermek- és fiatalkori depresszióval kapcsolatban többféle statisztikát mutat be, amelyek azt jelzik, hogy a hazai gyermekkorú populációnak nagyjából a harmada érintett a depresszió valamilyen szintje tekintetében. Ez önmagában is ok lehet arra, hogy odafigyeljünk a gyerekek és fiatalok boldogságára.

A gyerekek és a felnőttek is meglehetősen boldogok, amennyiben hagyják őket boldognak lenni. A boldogság azonban egyéni és személyes. A meghatározása is ez: szubjektív jóllét érzése. A boldogságnak

annyi aspektusa van és annyi a szubjektív tartalma, hogy a fogalom azonosítása is sokféle. Az egyik fajta kérdőívvel vizsgált boldogság szintje nem egészen korrelál a másikkal.⁶ Többen, így például *Kim-Prieto* és munkatársai⁷ már a fogalom magyarázatait is integrálni szerették volna valamiféle rendszerbe. Úgy látták, hogy noha különböznek az elméletek, de egyetértenek az alábbiakban:

- Boldognak lenni jó, és az emberek szeretnek boldognak lenni;
- A boldogság nem teljesen átmeneti, pillanatnyi tapasztalat, de nem is stabil, hosszú távú vonás;
- A boldogság legalább egy részét a genetika határozza meg, de elég bizonytalan, hogy milyen mértékben, mert ez a tanulmányok alapján 10% és 50% is lehet;
- A boldogság keresése ritkán vezet boldogsághoz;
- A boldogságnak számos forrása lehet, amelyek hozzájárulnak a kialakulásához vagy összetevőként a boldogság egyéni mintázatát alkotják.⁸

A boldogsághoz vezető út nem egyértelműen leírható, mert a boldogság élmény, és egyénenként jellemző mintázata, valamint tartalma van,⁹ de a tudósok igyekeznek a boldogság különféle módjait a megismerés céljából kategóriákba sorolni.

meglehetősen boldogok,
amennyiben hagyják őket
boldognak lenni

⁴ Gyarmathy Éva (2019): Boldogtalan tanórák helyett 21. századi iskola. *TanítaniOnline* (közlésre elfogadva)

⁵ Kalmár Sándor (2016): Hiányosságok a gyermekkori depresszió felismerésében és gyógyításában. *Neuropsychopharmacologia Hungarica*, **18**. 3. sz.

⁶ Jo Ann A. Abe (2016): A longitudinal follow-up study of happiness and meaning-making. *The Journal of Positive Psychology*, **11**. 5. sz., 489–498.

⁷ Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C. N., Diener, M. (2005): Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, **6**. 261–300.

⁸ AIPC (2011): Happiness and positive psychology. *Australian Institute of Professional Counsellors Article Library*. Letöltés: <https://www.aipc.net.au/articles/happiness-and-positive-psychology> (2019. 11. 01.)

⁹ Paul, M. (2015): The difference between happiness and pleasure. *Huffington Post: Life*. Letöltés: https://www.huffpost.com/entry/the-difference-between-happiness-and-pleasure_b_7053946 (2019. 11. 01.)

Szókratész és Arisztotelész óta megkülönböztetik a hedonikus, vagyis az érzéki és testi jóllétén alapuló boldogságot, valamint az eudaimonikus, az egyéni életút beteljesítéséhez kapcsolódó boldogságot, ami afféle szellemi boldogság.

A hedónia viszonylag jól körülhatárolt fogalom: az öröm, élvezet és elégedettség, valamint a szorongás hiánya, a szenvedést okozó helyzetből való megszabadulás, az önellátás, öngondoskodás és biztonság érzése, az egyén saját szükségleteinek és vágyainak kielégítése, a személyes szabadság és a testi harmónia elérése.

Az eudaimónia tekintetében kissé jobban megoszlanak a vélemények, és végül is afféle összefoglaló kifejezésként szolgál, amely magába foglalja a pszichés jóllétet, erényt, kiválóságot, belső motivációt, hitelességet, az áramlat érzését, az élet jelentésének és céljának keresését és a másokra odafigyelést. Ez utóbbi: a kollektivisták a boldogságot a másokért, a társadalomért, az emberiségért végzett altruista tevékenységhez kapcsoló irány kissé elhanyagolt a boldogság témakörét felkaroló pozitív pszichológiában, ahol inkább az individuális boldogság jelenik meg.

AZ ÉRTELMESES ÉLET KERESÉSE

Összemosódik, illetve össze is kapcsolódik a boldogság az élet értelmének, céljának keresésével. A boldogság és az értelmes élet

érzése erősen korrelál egymással és gyakran táplálja egymást,¹⁰ de nem mindig, és az utóbbi évek kutatásai jelentős eltéréseket is találtak.

Például a kapcsolatok fontosabbak a teljesítménynél azoknak, akik az értelmes életet a boldogság elé helyezik, és ugyanígy, a mások segítése is kevésbé korrelált a boldogsággal, mint az értelmes életre vágyással, ahogyan a kemény szellemi küzdelem, a tevékeny élet is az értelmes élet érzésével korrelál, és nem a boldogsággal. Ráadásul akik bölcsnek, kreatívknak látják

magukat, néha még kevésbé boldogok, mint mások, miközben az életcélok tekintetében igen magas pontokat érnek el.¹¹

Jo Abe követéses vizsgálatában¹² azt találta, hogy a pozitív érzelmek előtérbe állítása negatívan

korrelál az optimizmussal, és kapcsolatot mutat az érzelmek elnyomásával. Ez a megállapítás összhangban áll más kutatások eredményével, amelyek szerint, noha az élet értelmének keresése adott pillanatban negatív érzelmekkel járhat, hosszabb távon ezek az érzelmek hozzájárulhatnak az ellenálló képességhez. Vagyis a pozitív érzelmek hajszolása aláássa az életcélok, az értelmes élet megtalálását. A boldogság keresése arra készíthet, hogy jól akarjuk érezni magunkat, de a negatív gondolatok és érzések elkerülése idővel hátrányos a személyes fejlődés szempontjából. A személyes fejlődéshez gyakran szükség van az érzelmek teljes skálájának megtapasztalására. Nem azzal kell foglalkozni, hogy

¹⁰ Todd B. Kashdan, Robert Biswas-Diener és Laura A. King (2008): Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3. 4. sz., 219–233.

¹¹ Roy F. Baumeister, Kathleen D. Vohs, Jennifer L. Aaker & Emily N. Garbinsky (2013): Some key differences between a happy life and a meaningful life, *The Journal of Positive Psychology*, 8. 6. sz., 505–516.

¹² Jo Ann A. Abe (2016): A longitudinal follow-up study of happiness and meaning-making, *The Journal of Positive Psychology*, 11. 5. sz., 489–498.

elhíthessük magunkkal, hogy boldogok vagyunk, és kerüljünk minden rossz érzést. A hosszútávú fejlődés és értelmes élet érdekében a negatív érzések és tapasztalatok is felvállalandóak.

Ezen a téren az egyik legjellegzetesebb példa a kisgyerekek nevelése, ami köztudottan rengeteg nehézséggel, fáradtsággal, szorongással, bizonytalansággal jár. Mégis, ha megkérdezzük a szülőket, a legtöbb esetben azt találjuk, hogy rendkívül boldogok, hogy kisgyereket nevelhetnek, még ha nem is mindig boldogok a mindennapokban.

Traumás események, balesetek, halálesetek is hozzájárulhatnak az értelmes élethez vezető hosszú távú személyes fejlődéshez.¹³ Ezek nem okoznak boldogságot, pozitív érzelmeket, legalábbis rövidtávon semmi képpen. Mégis, vezethetnek egy teljesebb élethez. Többen, különböző formában megfogalmazták már ezt.

A fejlődésnek tehát meghatározó része lehet a válság. Az „én”, az identitás formálódása természetes kríziseken keresztül halad.¹⁴ Amikor egy fejlődési szintet elért az egyén, az új viselkedés és attitűd kialakulásához a régiekről le kell mondania. A változás lemondással jár. Amikor új szintre lép a fejlődés, akkor új lehetőségek nyílnak meg, de csak akkor, ha bámmenyire is fáj, a régit el tudja engedni. A társadalom is ilyen kríziseket él meg, és egyre gyakrabban, mert a gyorsuló fejlődésben sorra kell az új helyzetekben a régi, jól megszokott útjainkat elhagyni.

A jutalom bizonytalan, de nincsen vissza-

út. Illetve van, de az már zavart jelent: ez a regresszió, amely egy már meghaladott viselkedéshez való visszatérés. Egyénileg és társadalmilag is megtörténhet a regresszió a negatív érzelmekkel is járó fejlődési lépés elodázásakor.

Tehát a pozitív érzelmek nem mindig vezetnek boldogsághoz, a negatív érzelmek átélése pedig természetes része az ember életének, így a boldogsághoz vezető úton is nagy jelentősége van a hiteles, kiegyensúlyozott, vagyis a jó és a rossz minősítés nélküli önreflexiónak.

a negatív érzések
és tapasztalatok is
felvállalandóak

POZITÍV PSZICHOLÓGIA 2.0

*Martin Seligman*¹⁵ a pozitív pszichológia elindításával a pszichológiának a pszichopatológiai irányultságát kívánta ellensúlyozni. Szerinte a pszichológia túl sokat foglalkozik azzal, ami elromlott az emberben, és nem foglalkozik azzal, ami jó. Ez nagyjából így is volt, bár például a pozitív pszichológia két favoritja: a megküzdéssel kapcsolatos kutatás és a tehetség tudományos vizsgálata is a pozitív pszichológia megjelenése előtt már létezett.

A Seligman indította mozgalom olyan hatalmas port kavart, hogy elhomályosította a látást. A popularitás rendszerint nem tesz jót a tudományos elméleteknek, és a kutatók egyébként is több ponton erőteljes kritikát fogalmaztak meg, amelyek alapvetően érintik a pozitív pszichológia alkalmazását is. Többek, például *Paul*

¹³ Joseph, S. (2009): Growth following adversity: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress. *Psychological Topics*, **18**, 335–344.

¹⁴ Erikson, Erik (1956): The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Assoc.* **4**, 1. sz., 56–121.

¹⁵ Seligman, M. E. (1998): The president's address. *American Psychologist*, **54**, 559–562.

Wong¹⁶ szerint a pozitív pszichológia átfogó küldetése az, hogy megválaszoljon olyan alapvető kérdéseket, hogy miért érdemes élni, és hogyan lehetne javítani az emberek életén.

A pozitív pszichológia egyik fontos kritikája, hogy figyelmen kívül hagyja a negatív érzelmek és tapasztalatok létezését és előnyeit. A pozitív hatásokra fektetett túl nagy hangsúly ellentmondásos lehet, mivel a negatív érzelmek, mint például a büntudat, megbánás, frusztráció és harag, ösztönözhetnek is a pozitív változások felé. A „pozitív pszichológia 2.0” törekszik egy kiegyensúlyozottabb megközelítésre, hogy kiaknázza a negatív érzelmekben és helyzetekben rejlő pozitív potenciált.

A pozitivitás gyakori kritikája a fekete-fehér gondolkodás problémája. Hasznos lehet a pozitív és negatív hatások megkülönböztetése, de a legtöbb pszichológiai jelenség nem érthető meg a pozitív és a negatív tapasztalatok egyidejű figyelembevételével. Az érzelmek legtöbbször összetettebbek, semhogy két pólusként tekintsünk rájuk. Természetes körülmények között a pozitív és negatív elemek keverékével küzdünk, és valami nem „jó vagy rossz”, mert számos tényező játszik szerepet az érzelmek, az attitűdök és a viselkedés alakulásában.

Még az egyértelműen negatív érzelmekben is fellelhető a pozitív háttér. Például az irigység kifejezetten negatívan megítélt tulajdonság, és tiltás alatt is áll, bár az egyik nagyon gyakori érzelem. Mi lehet ebben pozitív? Anélkül, hogy dicsérnénk

az irigységet, észre kell venni benne a valaminek az elérésére irányuló belső hajtóerőt. „Rossz” tulajdonság akkor lesz belőle, ha hiányzik az önbizalom, amely erőt ad ahhoz, hogy elérje a célját az egyén, és ezért a könnyebb utat választja, ami, mint tudjuk, nagy valószínűséggel a „sötét” utat jelenti.¹⁷

Egy kis önelemzés után kiderül, hogy sokaknak a legjobb és legrosszabb tulajdonsága egy és ugyanaz, lényegében a legerőteljesebb egyéni jellemzője. Hogy mennyire pozitívan fog ez megjelenni, az attól függ, hogy milyenek tapasztalja meg

önmagát és a környezetét. Ha érzi, hogy megfelelő képességekkel, tudással és szabadsággal rendelkezik, vagyis kontrollt érez a történések felett, valamint a környezet értelmes szabályokat és kihívásokat biztosít, akkor a jellemzők

az egyén és a társadalom szempontjából is pozitívan fognak megjelenni.

A pozitív pszichológia 2.0 inkább az erősségekre fókuszál, mint a gyengeségekre, amellett, hogy a korábbiaknál sokkal több érdeklődést mutat az élet legjobb dolgának felépítése, valamint a legrosszabb helyrehozása iránt, és figyelmet fordít az egészséges emberek életének kiteljesítésére, ugyanúgy, ahogyan a rászorulókat sebeinek gyógyítására.

Rászorulókat pedig vannak, és legtöbbször a gyerekkorban jönnek létre azok a sebek, alakulnak ki azok terhek, amelyekkel azután bőven van mit kezdeni. A legjobb lenne persze a fölösleges zavarok kialakulását megelőzni. Ehhez nagy szükség lenne az iskola mentálhigiénés szemléletének

a negatív érzelmek, mint például a büntudat, megbánás, frusztráció és harag, ösztönözhetnek is a pozitív változások felé

¹⁶ Wong, P. T. P. (2011): Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52. 2. sz., 69–81.

¹⁷ Yoda mester egyik bölcs állítása a *Csillagok háborúja* című filmben

növelésére. Nem a pedagógusoknak és gyerekeknek tartandó, boldogságra való felkészítő képzésekkel, hanem magának a nevelésnek az újragondolásával. Ennek nem csupán az egyén, hanem a társadalom is a javát látná.

Ne legyenek illúzióink, a jóllét nem csupán emberiség kérdése, hanem kemény érdekek fűződnek hozzá. Nem a pozitív pszichológiának köszönhető a jóléti intézkedések, mint például a nyugdíjrendszer bevezetése, az ingyenes egészségügyi szolgáltatások, a gyerekek kiegyensúlyozottabb táplálása, a cégek dolgozóknak nyújtott wellness-szolgáltatásai, a négynapos munkahét bevezetése,¹⁸ hanem az érdek, a nemzet erősödése, a cég profitjának növekedése motiválja az intézkedéseket.¹⁹

Az iskolát sem a gyerekekért alkották meg az államok, hanem hogy legyen elég jól képzett, utasításokat végrehajtani képes, szófogadó állampolgár, aki beilleszkedik a munkafolyamatokba, és így ráadásul jó adófizető lesz. A változás azonban ezt az iskolát túlhaladottá tette, és a korábbi érdekeknek megfelelő eljárások mára már nem csupán elavultak, hanem kárt okoznak. A 21. századra az emberiség fejlődése eljutott abba a fázisba, amikor a társadalom érdeke összetetallozik az egyén érdekével, mert önismerettel, önreflexióval rendelkező, önállóan gondolkodni és tevékenykedni képes emberekre van szüksége a változó világban, ahol a gyors reagálás az előny, és erre a kisebb, önálló egységek hálózata képes. Az oktatás ma az ember természetes ősi mivoltára épülhetne, mert az egyén és a kis közösségek kerülnek előtérbe, ahol az

utasítások végrehajtásának képessége csak a sokadik a fontos tudások között.

A pozitív pszichológia vívmányai sok országban megjelentek már az oktatásban is, és egyértelműen növekvő tanulási teljesítményhez és nagyobb boldogsághoz vezettek. Ez történik például a skandináv országokban, amelyek évek óta vezetik az országok boldogság listáját. A „bezzeg” finn oktatás mellett a norvég tapasztalati

tanulásra építő programokról vagy a svéd iskoláról szóló csodálatos beszámolók jelzik, hogy náluk az iskola már rég nem az, amit itt, a Kárpát-medencében iskolának hívnak. A 21. században,

ahol a boldoguláshoz elkerülhetetlen a tanulás, már nem a pálcá és az érdemjegy, hanem az öröm hajtja előre a diákokat. Ezért ezt a fontos érzést nem szabad devalválni olyan szakmailag hibás, talmi megoldásokkal, mint például a boldogság tanítása, amit a pozitív pszichológia 2.0 is elutasít.

A TANULÁS MOTORJA AZ ÖRÖM

A boldogság hátterét nem ismerjük pontosan, de az örömmünk agyi jutalmazó átvi-vő anyagok, agyi hormonok termelődése okozza. Az egyik legfontosabb ilyen neurotransmitter, a dopamin fő feladata a túlélés biztosítása. Ez az agyi hormonnként is működő anyag örömmel jutalmaz, ha olyasmit teszünk, amittől életben maradunk. Ilyen az evés, ivás, biztonság, szex, és magasabbrendű organizmusok esetében

¹⁸ https://www.napi.hu/nemzetkozi_vallalatok/meglepo-eredmenyt-hozott-negynapos-munkahet-japanban.694471.html

¹⁹ Harari, Yuval Noah (2017): *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. Vintage, London.

a tapasztalatszerzés, vagyis a tanulás. Nem, nem a biflázás, a leckeírás okoz dopamin-fröccsöt, hanem a természetes tanulás, a játék, az izgalom, az érdekesség, sőt a kockázat is bekerül a dopamin által jutalmazott élmények listájába. Az aktivitás és a siker is „boldogsághormont” termel. A társas lények esetén pedig a társas megerősítés, vagyis a csoport normáihoz való alkalmazkodás, a társas megfelelés szintén a listán van. A dopamin teszi lehetővé, hogy rájöhjünk, mit érdemes tennünk a túlélésünk érdekében. Az a cselekvés fog jutalmat eredményezni, amely a fenti lista valamelyik eleméhez kapcsolódik.

Talán feltűnt, hogy csupa olyasmi található ezen a listán, amely a hagyományos iskolában, és jelenleg még a magyar iskolában is szitokszó. Olyannyira, hogy iskolaéretlennek számít az a gyerek, aki „még túl játékos”. Ha a gyerek aktív vagy társas megerősítésre vágyik az órán, biztosan szidást kap. Olyasmi, hogy érdekesség, izgalom, újdonság vagy siker, alig érinti meg az oktatást. Pedig ezen változtatni kell. Persze mondható volna, hogy „minek örüljenek a gyerekek, hiszen kit érdekel, hogy nevetnek vagy sírnak, csak tanuljanak!” De a probléma az, hogy akkor tudnak igazán tanulni, ha örülnek. A dopamin ugyanis nemcsak az örömmérettel segít, hanem szükséges az emlékező képesség, a figyelem, a gondolkodás működéséhez. Ezek a kognitív funkciók dopaminigényesek, vagyis ha egy tevékenység nem kötődik olyasmihez, ami a jutalmat hordozza, vagyis ami dopamint termel, – játék, aktivitás, újdonság, érdekesség, siker, társas megerősítés –, annak a kognitív teljesítménynek az elérése nehezebbé válik.

Ez mindig így volt, és emiatt kellett a pálcá és az érdemjegyek. Ez utóbbiak még

most is megmaradtak, hogy ijesztgessék és jutalmazza a gyereket, és rávegyék, hogy erőnek erejével tanuljon, sokszor akár dopamin nélkül figyeljen, emlékezzon, gondolkodjon az iskolában, vagy az érdemjegyhez kötődjön az öröme. Meg lehet tenni, csak hogy az ára unalom, ürességérzés, depresszió, boldogtalanság. Ezek a dopaminhiány jelei. Az agy érzékeny a jutalomra, ezért használja az oktatás az osztályzatokat. A dopamin az érdemjegyhez kötődhet, a gyerekek így hajlandóak és képesek erőfeszítést tenni, de ahogy nem

osztályzatra megy a feladat, kikapcsol az agyuk.

Persze néha van játék, vagy más örömszerző tevékenység, de a dopaminszint csak egy rövid ideig marad fenn, aztán visszahúzódik, és mindig újra és újra kell termelnie az

agynak. Ha nem így lenne és a boldogság állandósulna, akkor a létfenntartásunk kerülne veszélybe. A dopamin már a cickány őseit is boldogította, és hajszolta az evésre, ivásra, szexre, biztonság és érdekesség keresésére, játékra stb. És ezt újra és újra ismételnie kellett. Ha fennmaradna az agyban a dopaminszint, és így állandósulna az öröm, akkor nem jutott volna az evolúció el odáig, hogy itt legyünk, és az iskola örömtelivé tételén elmélkedjünk, mert már a cickány őseink teljes boldogságban éhenhalt volna. A boldogság veszélyes.

Egyénileg nagyon nagy különbségek vannak a dopamin termelődése tekintetében. Van, akinek az agya viszonylag kevés örömteliséggel is sokáig dopaminban úszik, és van, akinek hamar kiürül a raktár és újra kell termelnie. A figyelem- és hiperaktivitászavar esetén is ez a probléma. Az egyik ok, amiért nem tudnak az iskolának megfelelni, az, hogy

ezeknek a diákoknak túl gyorsan eltűnik a dopaminjuk,²⁰ és muszáj játszaniuk, tevékenykedniük, érdekesség és újdonság után kutatniuk: így, ezen a (pedagógus szemmel nézve) kontraproduktív módon igyekeznek fenntartani a tanuláshoz szükséges kognitív állapotot. Nem véletlen, hogy ők kapják meg leghamarabb a beilleszkedési zavarról a papírt, vagy akár a hiperaktivitás figyelemzavar diagnózist. Igen, ezek a kifejezések pontosan fedik a problémát, csak hogy nem oldják meg.

ezeknek a diákoknak
túl gyorsan eltűnik a
dopaminjuk

A KÜTYÜK²¹ ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER

Az iskolán kívül, az érdeklődési területeiken, és különösen, ha a kütyükről van szó, a diákok szárnyalnak, mert az agyuk folyamatosan termeli a jutalomhormont. A kütyü megadja, amit az iskolának is meg kellene adnia a gyerekeknek: játék, aktivitás, újdonság, érdekesség, siker, társas megerősítés. Ez pedig lényeges különbség a megelőző évszázadhoz képest, amikor közel sem volt ilyen könnyen elérhető dopaminforrás a gyerekek kezében, és az iskola nevelési eszközei még hatásosak lehettek.

Semmi sincs azonban veszve: a kütyük világa nem csábítja végérvényesen magához a gyerekeket, ha mostantól mindent fordítva csinálunk az oktatásnak nevezett eljárásban, mint eddig, és az iskola a játék, aktivitás, újdonság, érdekesség, siker és

társas megerősítés alapúvá válik.²² Digitális eszközökkel vagy azok nélkül is. A digitális eszközök segítenek, de nem oldják meg a tanulás problémáját. Sőt, ha túl korai életkorban, mielőtt egyéb területekhez kötődhetett volna az öröm, a digitális eszközök a maguk hatékonyságával megfogják a gyermek agyát, akkor rendkívül nehéz lesz az örömet másfelé kötni. Az iskola pitiáner manipulációja, az érdemjegyezés semmi ahhoz képest, amit a kütyük tudnak.

Alapszabály: az szocializálja a gyereket, akivel a legtöbb aktív időt tölti. A kisgyerekkori élmény egyrészt mint modelltanulás,²³ másrészt mint az

öröm forrása ivódik bele a fejlődő agyba. Valamihez, valakihez mindenképpen kell kötődnie, és egész életére meghatározó lehet, hogy mit talál maga körül.

Ahogy fent kiderült, a kütyük olyan átfogó támadást jelentenek az örömhormonok szempontjából, hogy minden eltörpül mellettük. Emiatt nagyjából nyolcéves korig, amíg még nem alakult ki, nem kötődött az érdeklődés a kultúra egyéb eszközei, lehetőségei felé, érdemes a gyerekek önálló eszközhasználatát kerülni. Ez nem azt jelenti, hogy egyáltalán ne használja. Például már az óvodában jól segítheti a fejlődést egy interaktív tábla, egy számítógépes fejlesztőprogram. Az online mesetár és egyéb információforrások használata is elkezdődhet már kisgyerekkorban, de felnőtt családtag vagy pedagógus, egyéb

²⁰ Wiers, CE és munaktársai (2018): Methylation of the dopamine transporter gene in blood is associated with striatal dopamine transporter availability in ADHD: a preliminary study. *European Journal of Neuroscience*, **48**. 3. sz., 1884–1895

²¹ „Kütyünek” nevezem itt mindazokat az elektronikus eszközöket, amelyek a 21. században az otthonokban a gyerekek számára elérhető információ-, kommunikáció- és élményforrást jelentenek.

²² Ez a folyamat megindult, és ha megnézzük az „alapú” végődésű tanítási módszereket, kiderül, hogy tudja ezt már az oktatás. Például kooperáció-, dráma-, média-, e-learning-, felfedezés-, élmény-, probléma-, projektalapú tanulás, csak ezek sem illenek az elavult oktatási rendszerbe.

²³ Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

szakember felügyeletével és közös tevékenységben.

Az örömteli tevékenység fent leírt elemei egyetlen elektronikus eszköz használatával is biztosíthatók és biztosítandók. Ha úgy akarja a szülő vagy egyéb nevelő elvenni a kütyüt, hogy a helyébe nem ad semmit, csak azt éri el, hogy titokban használja tovább a gyerek az eszközt. Akkor a vonzereje, hogy a semmiért nem lehet lemondani róla. Sőt, ha már rászokott valaki valamely örömforrásra, akkor igen erős egyéb ingereket kell biztosítani a váltáshoz.

Az infokommunikáció fellegvára az iskola. Nem az infokommunikációs technikáé, mert ez egyelőre csak nyomokban és megnyomorítva jelenik meg a hazai oktatásban. Az informatikaóráknak csúfolt titkárnőképzésnek valójában köze nincsen az infokommunikációs technikához, és még kevesebb az információs társadalomhoz és annak szemléletéhez. Miközben a 3D tanulással hatékonyabbá válik a tanulás,²⁴ a legtöbb iskolában a 3D-s VR²⁵ meg sem jelent még, vagy csak a játék kategóriája. Amúgy ez sem lenne gond, hiszen a mesterséges intelligenciát játékokon keresztül tanítják gondolkodni a fejlesztőik, ugyanakkor, ha a fejlesztőpedagógus játszik a gyerekekkel, akkor a kollégák és a szülők is azt gondolják, valójában nem csinálnak semmit a fejlesztőórán.²⁶

az iskola nem tud mit kezdeni a 21. századi gyerekekkel

A jól sikerült Digitális Oktatási Stratégia²⁷ az iskolák és a kereskedők számára is hatalmas lehetőség, hiszen nagy eszközberuházásra van szükség, de bár maga a DOS kiváló 21. századi anyag, lehetetlen bevezetni a mai oktatási rendszerbe. Nem kompatibilis sem a boldogtalan, sem a boldog(ság)órákkal. A pedagógusképzés 21. századi átalakítása nélkül nem lesz, aki a DOS-nak megfelelő tanítást tud biztosítani. A tanulásba épített játék, felfedezés, újdonság, érdekesség, siker és társas helyzetek vezetnek elmélyült tanuláshoz.²⁸ Ha

ezek kizárólag az elektronikus eszközökhöz kapcsolódnak és nem képezik szerves részét az oktatásnak, az a kulturális tér és a gyerekek egy igen nagy részének a tanulás szem-

pontjából történő elvesztését jelentheti.

Az oktatásnak korábban nem kellett a mostanihoz mérhető gyors változásra reagálnia, így érthető a tehetetlenkedés, de nem elfogadható, hogy a hozzá nem értés annyi kárt okoz, hogy az oktatást már szinte be kellene tiltani, annyira ártalmas.

A gyerekek képezik le a legpontosabban az adott kultúrát, minthogy az idegrendszer a környezettel interakcióban fejlődik. Ha a gyerekek egyre nagyobb arányban kapnak diagnózist arról, hogy nem illenek az iskolához, az azt jelenti, hogy az iskola nem tud mit kezdeni a 21. századi gyerekekkel, akik ettől persze sikertelenek és

²⁴ Gyarmathy Éva (2019): *3D-s tanulás nem a jövő, hanem a jelen*. Letöltés: <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=2112> (2019. 11. 01.)

²⁵ Virtuális valóság

²⁶ Az egyik hazai iskolában a kisgyerekek tanítását játékokra építették, és hamarosan fel kellett hagyni a programmal, mert a szülők sorra vitték el a gyerekeket azzal, hogy nem tanítják őket rendesen. Ezzel szemben az 1968-ban alapított Sudbury Valley School, ahol csak játszanak a gyerekek, ma is kiváló minősítéseket kap.

²⁷ *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Letöltés: <https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2019. 11. 01.)

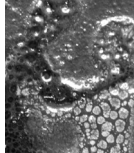
²⁸ Csak nézzük meg azt az elmélyültséget, amelyet egy számítógépes játék során látunk a gyerekeknél. Ezt tudja a dopamin.

boldogtalanok. Pedig nem megoldhatatlan a feladat, mert például a 21. századi skandináviai gyerekek nagyon boldogok. Olyan boldogok, hogy akár boldogságórákat is lehetne tartani nekik. Mert sokkal kevesebb tanórájuk van, alig kell otthon tanulniuk, és a tanítás amúgy is személyre szabott,

társas és tevékenységalapú, tehát gyorsan fejlődnek, sikeresek. A nevelés nem minősítő-büntető, hanem megismerő-fejlesztő. Minden megvan, ami a dopamint – és ezen keresztül az örömteli tanulást biztosítja. Boldogságórák nélkül.

A Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezésére, állami és civil partnerekkel együttműködésben, jeles művészetpedagógusok részvételével, nem kis fáradsággal járó válogatás és leletmentési akció után a Gyermekalkotások Galériájának több mint 20 000 műtárgyból (grafika, plasztika, kerámia, batik stb.) álló gyűjteményét jelentős sérülések nélkül az Új Nemzedék Alap (Zánka legújabb birtokosa) elszállíttatta a kispesti Comenius Iskolaközpont használatában álló Kispesti Vigadóba. Itt biztonságos raktári elhelyezést nyertek a művek. Megindultak a tárgyalások a Kispesti Önkormányzattal a gyűjtemény esetleges állandó elhelyezéséről. Decemberben a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének aktivistái, a vizuális nevelés más fontos szereplői áttekintik a gyűjteményt, s megtervezik a 2020 júniusáig tartó időszakban sorra kerülő kutatási, feldolgozási projektet, terveket készítenek a nemzetközi viszonylatban is példa nélkül álló, 50 évet és 6 világrészt átfogó gyermekalkotás-gyűjtemény nyilvánosságának biztosítására. A Gyermekalkotások Galériájának tervét Bernáth Elek festőművész, rajzpedagógus vetette fel még a 70-es évek elején, s a gyűjtemény az egykori Balatoni Úttörőváros szerves részévé vált. A Galéria munkásságát kétfévente megrendezett nemzetközi pályázatok (ezek nyomtatott katalógusai), kiemelkedő művészekkel lebonyolított szaktáborok emléke őrzi. Kutatásra alkalmas téma, hogy az egykori pályázatnyertesek, szaktáborozók közül ki jutott el számottevő képzőművész-karrierig.





BOGÁR ANDREA

Győri-alma és Gyémántvér

Mezőgazdasági drámajáték a földrajzórán

PEDAGÓGIAI JELENETEK

BEVEZETÉS

A Veszprémi Közgazdasági és Közigazgatási Szakgimnázium tanára vagyok. Biológiát, földrajzot, komplex természettudományos tantárgyat tanítok. Szeretek pedagógus lenni, jól érzem magam a diákjaim körében, otthon vagyok velük az osztályteremben és kint a szabadban is. Nekem élmény a pedagógia.

Módszereim – az előbbiekkel is összefüggésben – a mi iskolánkban inkább újnak, rendhagyónak számítanak. Mivel dinamikus, lendületes, aktív személyiség vagyok, a tanóráimon

sem tudtam sosem elképzelni, hogy el akarnék helyezkedni a „csak ülök és mesélek” tanári szerepében. Inkább azt tűztem ki célul, hogy függetlenül attól, hogy a diákokat érdeklik-e a konkrét tantárgyaim, nyíljon meg a tudatuk, mozgolódjanak az idegpályák, gondolkodjunk közösen, váljanak interaktívvá, legyen kedvük hozzászólni, tegyenek fel kérdéseket.

Ezért – alapvetésként – *elengedtem a tankönyvi feszesiséget*. Ez nem azt jelenti, hogy ne lennének meghatározott, s jól

körbehatárolt szabályai az óráknak, ellenkezőleg, a látható lazaság, a sok nevetés, humor, kötetlenség közegében azért mehet jól a tanulás, mert igyekszem mindenki számára egyértelmű, követhető kereteket megszabni. Híresen fegyvelmezett tanórák jellemeznek, de emellett minden órán zene szól a háttérben. Alig van felelés, röpdolgozat vagy témazáró dolgozat (ez utóbiból félévente maximum egyet írunk.)

a változatos projektek
elegendő alkalmat
nyújtanak a diákok
értékeléséhez

A változatos projektek elegendő alkalmat nyújtanak a diákok értékeléséhez is. Ebben a keretben jól működik egymás mellett a személyiségfejlesztés, a tehetséggondozás és a tanügyi tudás gyarapítása.

Általában *kooperatív technikával* dolgozom, óráinkon a prezentációs, interaktív csoportmunkák dominálnak. Diákjaimat partnereimnek tekintem. Sokat tanulok tőlük!

A *projektmódszerre* épülő alkalmakon páros vagy 3-4 fős csapatokban dolgoznak a diákok. Az adott tananyag feldolgozási módjának végtelen sok változata előkerülhet, legyen az prezentáció, színes táblarajz, zenei aláfestés, keresztretjtvény, igaz/hamis játék – az alkalmazott formá-

ról a csapatok maguk döntenek. A páros munkák gyakran makett-, modell- vagy plakátkészítések. Sokszor kapnak a diákok játékos feladatot a tananyaghoz kapcsolódóan, például azt, hogy írjanak mesét. Én, a papucsállatka címmel, egy oldalon. Ilyenkor a cél egy humoros, kedves, valódi tartalmakat magába foglaló szórakoztató fogalmazás. S minden tanóra elején kvízzjáték a bevezetés.

Vitaforumokat is tartunk, ami nagyszerűen fejleszti a diákok érveléstechnikáját, és megmutatja, hogy milyen sok aspektusból közelíthető meg egy-egy témakör, például a bálnavadászat vagy a levegőszennyezés problémája. *Időutazókká* válunk, amikor történelmi kitekintést teszünk az emberiség ipari tevékenységének környezetszennyező hatásaira, végignézve az őskortól a jövő emberéig ívelő időszakon. *Idegenvezetők* leszünk az idegenforgalom fejezetnél. *Családi vállalkozásokat* alapítunk, amikor a növénytermesztés és az állattartás témaköreivel foglalkozunk.

Alább egy projekt munka leírásával mutatom be, hogyan zajlik nálunk a tanórai munka egy olyan témakör esetében, melyet valódi kihívás vonzóvá, izgalmassá és mozgalmassá tenni.

EGY TÉMAKÖR: ÁLTALÁNOS GAZDASÁGFÖLDRAJZ

Érzékenyítés játékokkal

A diákok többsége számára a 11. évfolyamon a földrajz tantárgy keretében az álta-

lános gazdaságföldrajz témaköre száraz anyagréssz, sok új, elvont kifejezéssel.

A témakör valójában lehetőséget ad arra, hogy aktuális környezeti problémákra rávilágítsunk, ráébredjünk egymást, tudatosítsuk, hogy már nem a „patópáli” érásban vagyunk; a jelenben kell és szükséges cselekednünk: ennek a témakörnek minden eleme közvetlenül kapcsolódik – s szükséges is kapcsolni – a napjainkban nagyon aktuális, fokozott figyelem övezte *fenntarthatósági kérdésekhez*.

A globális környezeti problémákra történő érzékenyítést, a „valós helyzet”-tel való szembenézést, és a vészjóslóan időszerű, sürgős megoldást jelentő alternatívák tematizálását már a megelőző tanévben,

a természetföldrajzi fejezetnél elkezdtem. 10. osztályban tehát főként azzal foglalkozunk, hogy vitaforumokat tartunk egy-egy vonatkozó kisebb témakörhöz illeszkedő problémáról. A címek jól mutatják a problémákat: *Légkör – Levegőszennyezés; Vízburok – Bálnavadászat/tengerszennyezés; Éghajlat – Elsivatagosodás – vízhiány, talajerózió; Biogeográfia – Kihalás, veszélyeztetett fajok, fajvédelem, állatkertek*.

Erre épül rá a következő tanévben, az általános gazdaságföldrajz tárgyalásának időszakában a további mélyítés, érzékenyítés – szintén a témaköröket összegző, illetve záró vitaforumokkal, valamint a szövegértést, szövegértelmezést fejlesztő játékokkal. A játékok itt a következő címeket viselik:

- Mezőgazdaság; fenntartható mezőgazdasági termelés; fair trade (forrásfeldolgozás páros munkában); élelmiszerhiány kontra élelmiszer-túlermelés (vitafórum); élelmiszer-pazarlás otthon (szövegértő játék)

- Ipar; Időutazók-projekt: „A múlt, a jelen és a jövő környezetszennyező embere”; ökológiai lábnyomunk (forrásfeldolgozás)
- Turizmus/idegenforgalom; „Áldás vagy átok a turista?” (vitafórum)
- Közlekedés; hibridautó/zöldautó/e-autó (forrásfeldolgozás); bioüzemanyag (szövegértő játék).

Ebben a tanévben *Greta Thunberg* diákaktivista egy-egy Youtube-videóját is segítségül hívjuk a klímaválság mint globális környezeti probléma korcsoportos kommunikációval történő megközelítéséhez. A Fridays for Future mozgalom megismerése kiváló gyűjtőpont a diskurzus indításához. Első feladatként az angol nyelvű változatot nézzük meg háromfős csoportokban, majd minden csapat kiáll, s magyarul narrálja az elhangzottakat (azaz lényegében „szinkronizálják”, miközben az eredeti hangsáv is hallható). Ez egyszerre tantárgyi koncentrációt is lehetővé tesz: tevékenységünket az idegennyelv-gyakorlással kapcsoljuk össze. Ezt követően olvasunk az interneten megjelent különböző írásokban a mozgalomról, annak célkitűzéseiről. A megfelelő ráhangolódás, ismeretgyűjtés végén a diákok vitafórumon ütköztethetik ezzel kapcsolatos véleményüket.

Úgy gondolom, hogy így sokféle megközelítésből, több nézőpontot megjelenítve eljutunk ahhoz a fontos, az emberiség jelenét, s jövőjét meghatározó felismeréshez, hogy minden egyénnek önmagáért és a közösségért is felelősséget kell vállalnia most – nem holnap. Otthon, az iskolában, a mindennapokban.

tevékenységünket az idegennyelv-gyakorlással kapcsoljuk össze

A tanulási folyamat tematikus szakaszolása

Az általános gazdaságföldrajz témáira fűzött tanulási folyamat első szakaszában a szükséges gazdasági fogalmakkal, folyamatokkal történő megismerkedést tűzi ki célul, mint például *1. állam, államformák, országok csoportosítása jövedelem szerint; 2. piacgazdaság, GDP, GNI; 3. a pénz fogalma, szerepe, formái; 4. tőzsde, bróker; 5. hitel, eladósodás; 6. kereskedelem, bel- és külkereskedelem, szabad és protekcionista kereskedelem; 7. valuta, deviza, kamat, futamidő; ENSZ, IMF.*

Ezt az anyagrészt projekt munkával, négyfős csoportokban dolgoztuk fel, közgazdasági és köz-

igazgatási szakgimnázium lévén a diákjainknak ezekről a fogalmakról vannak előismereteik a szakmai tantárgyak kapcsán.

A következő fejezet a gazdasági ágak tételes áttekintése: *1. a világ mezőgazdasági termelése; 2. a világ ipari termelése; 3. a világ kereskedelme; 4. a világ közlekedése; 5. a világ idegenforgalma.*

PROJEKT A NÖVÉNY-TERMESZTÉS RŐL

Már utaltam rá, hogy a témakör természetből adódóan nagy kihívásnak tartom, hogy mozgalmas, dinamikus, aktív tanórát szavezzek az intenzív belterjes mezőgazdasági termelésről, búzáról, árpáról, nomád pásztorkodásról, teherszállításról... Az elmúlt évek tapasztalatai alapján idén szerettem volna a diákok számára is merőben új módszerrel feldolgozni ezt a fejezetet. Az

elmúlt 13 év során nagyobb arányban alkalmaztam a kooperatív technikát, s a projekt módszert biológiaórákon, illetve – bevezetése óta – a komplex természet-tudományos tantárgy esetében, mint földrajzórákon. Emellett szerettem volna a megcélzott témákat is új, életszerű csomagolásban láttatni – így esett a választásom a **növénytermesztésre**. A tankönyv ezt nem részletezi, én viszont fontosnak tartottam, hogy a diákok felismerjenek olyan összefüggéseket, mint az éghajlat, az adott régió/ország gazdasági/társadalmi fejlettsége, és a mezőgazdasági termelés színvonala – ezen belül pedig a növénytermesztésben rejlő lehetőségek kapcsolata.

Előkészületek

A projekt első részéhez készített tematikus tervem a következő szakaszokat tartalmazta:

- 2x45 perc kooperatív, játékos tanórai felkészülés;
- Tanórán kívüli szabad tevékenység (kb. 30–60 perc);
- 2 vagy 3 tanórai élő bemutató.

A tematika a következő növénycsoportokat sorakoztatta fel:

- Gabonafélék
- Zöldségek
- Gyümölcsök
- Cukrot adó növények
- Olajat adó növények
- Textilipari növények
- Élvezeti növények

Ezen növénycsoportok kezdőbetűi jelentették a játék kiindulópontját. A *G*, *Z*, *GY*, *C*, *O*, *T*, *É* betűkből kinyomtattam

négy-négy példányt, s borítékba tettem őket. Minden növénycsoporthoz meghatároztam két vagy három növényfajtát, a nevüket kinyomtattam, s betettem ezeket is hasonló borítékokba. (Gabonafélék: búza, rozs, rizs; Gyümölcsök: alma, szőlő, narancs; Cukrot adó növények: cukorrépa, cukornád; Textilipari növények: len, kender, gyapot; stb.) Készítettem egy powerpoint-prezentációt, amelynek segítségével a projekt indulásakor a diákok előtt vázolom majd a fő lépéseket. Továbbá összeállítottam egy űrlapot, amelybe a később kialakított csapatok jegyezhetik ötleteiket, adataikat, eredményeiket:

A világ mezőgazdasága

1. A kapott betű:

2. A családnév:

3. A családtagok neve:

4. A birtok (vállalkozás) neve:

5. Ország:

6. Éghajlat:

A termelés profilja (termelt növények):

A vállalkozás szlogenje:

Felkészülnek a csapatok

Az első tanóra

Frontális tanári vezetéssel vázoltam a feladatot és a szabályokat, a prezentáció segítségével. Ez körülbelül tizenöt percet vett igénybe. A legfontosabb elvárásokat közösen le is írtuk:

- Minden négyfős csapat egy-egy családi vállalkozás;

- A kapott betűvel kell a családnevet, keresztnévet, s a vállalkozás nevét kitalálni.
- A termékbemutató nyolcperces, termék-kóstolóra (vagy másféle termékpróbára) készülni kell.

További szabály: amikor a játék elején a csapatok egy adott növénycsoport betűjelét kihúzzák, s az ahhoz tartozó növényekről kiderül, milyen éghajlatot igényelnek, egy annak megfelelő országot kell kiválasztaniuk vállalkozásuk számára. (S plusz pontot ér majd, ha a névválasztás fémjelzi az adott országot, ahonnan jönnek). Ki kell találni egy szlogent is, ami egyben márkajelzés, s jól azonosíthatóvá teszi a vállalkozás profilját. Továbbá szabadon választható zenei aláfestés, jelmezhasználat, illetve táncot, éneket, mondókát is lehetséges beleszőni a bemutatkozásba. Az első pillanattól fogva izgatottan figyeltem, milyen visszhangra talál az új megközelítés – noha szinte minden tanórán valamilyen játékos, egyedi formát alkalmazunk. De mégis: szájhúzogató lesz az első reakció, vagy meglátják a diákok a játékban a fantázia és a kreativitás mozgósításának lehetőségét... Úgy vettem észre, a diákok fogékonyan, probléma nélkül értelmezni tudták az elhangzottakat. A három osztály eltérő habitusú, mégis mindhárom társaság lelkesen fogadta a feladatot.

Az első tanóra második felében először megtörtént a csapatok kialakítása: a borítékból azonos betűjelet húzó diákok kerültek egy „családba”. Elhelyezkedés után minden csapat megkapta a borítékot a hozzájuk tartozó növényekkel.

A diákoknak szinte kérdésük sem volt, pillanatok alatt beindult az ötletbörze. Elkezdődött a csapatmunka: a kötetlen tervezést hatalmas kacagások kísérték, amint a

családok vezeté- és keresztnévüket tervezték, a vállalkozás nevén ötleteltek, illetve a vállalkozás szlogenjét fogalmazták meg. (A kitölthető űrlapokat ezen első tanórán osztottam ki, majd a második – kooperatív felkészülési – tanóra végén szedtem be, ellenőrizendő, hogy minden csapat a tervezett ütemben haladt-e.)

Ezen a tanórán is, ahogy mindig, minden csapatnál időztem pár percet, leültem közéjük. Ha ilyenkor kérdeznek, tanácsot kérnek, becsatlakozom az alkotómunkába, ha működik a csoportdi-

namika, akkor más szerepem nincs, mint szem- és fültanúként örömmel figyelni a folyamatot. Ahogy megelevenednek a diákok, felpörögnek, nevetnek, ötletelnek, egymást túllícitálva ontják a szellemesebbnél szellemesebb fordulatokat – ez egy láncreakció, egy öngerjesztő folyamat.

A második tanóra

Az ország, a termékek és a konkrét bemutatótervek kitalálása, összeállítása a második tanóra feladatai voltak. Ez nem ugyanazon a napon zajlott – hiszen megelőzte egy otthoni, önálló forrásgyűjtés (házi feladatként).

A tanórán minden csapat meghatározta az országát, a kapott növények éghajlati igényeinek ismeretében. A továbbiakban az egész tanórát felhasználhatták a termékek kitalálására és a nyolcperces bemutató kidolgozására, a részletes forgatókönyv összeállítására.

Azok a csapatok, akik jól gazdálkodtak az idővel, még időzítéspróbát is tehettek (csapaton belül, halk felolvasópróba keretében), ellenőrizve, hogy a tervezett bemutató belefér-e a nyolcperces időkeretbe.

jól azonosíthatóvá teszi a vállalkozás profilját

A termékbemutatók

A következő két tanóra során végignéztük, végigjátszottuk és végigneveltük a csapatok-családok bemutatkozását. Rendkívül ötletes, vidám, kreatív megoldásokat is láttunk-hallottunk. A csapatok családszerepükben általában „éltek”, nem zökkentek ki. Az első csapatok ugyan mindhárom osztály esetében visszafogottabbak voltak, kissé merevek, formálisak, ezt követően azonban megváltozott a hangulat, a diákok egyre inkább megértették, hogy mi a cél, s egymást túllícitálva mutatták be a nyersanyagokat és a késztermékeket.



A Czuczor család

A csapatok a legtöbb esetben éltek a zenei aláfestés hangulatteremtő lehetőségével – az adott országra jellemző zenét hoztak. Voltak, akik dobszóval vezették fel magukat (egyik családtag dobolt), és volt, ahol az adott ország nyelvén is üdvözöltek minket, de megnevezték így a növényeket is.



Czuczorék
márkaterméke,
a KristályCzuczor



Több esetben számomra is új, érdekes információkat osztottak meg a csapatok, például a kávéfogyasztással kapcsolatban (szokásokról, mennyiségekről, kedvező élettani hatásokról). Új cukorfajtákat ismerhettem meg, mint például a kókuszvirágcukor, teacukor. Számtalan, az egészséges életmódra felhívó információ is elhangzott. Például hogy a paradicsom étvágyfokozó hatását, kisgyerekeknél ezért javasolják a fogyasztását – természetesen vonzó formában.

A „Zabálnivaló család”-nál (Z mint zöldség) napraforgóolaj felhasználásával készült pogácsát kóstolhattunk, kaptunk puffasztottrizs-lepényeket, szőlőt, nancsot, sült krumplit, amihez rögtön kapcsolták másik terméküket, a paradicsom felhasználásával készült kechupot. A rozs kapcsán elhangzott, hogy van egy termékük, a „Stay young”, ami öregedésgátló, még az alkalmazását is elmesélték. A rizsről is tájékozottak voltak, be is mutatták 3 fajtáját, s mindháromnak az előnyeit. A repceolajnak megnézhattuk a „napsugárfényes színét” kémcsőbe öntve, s a Nap felé

fordítva. Hoztak kóstolót a repcemézből, ami lúgosító hatású, reflux ellen javallott.

Másutt kóstolhattunk „szotyit”, almás narancsszeleteket, aszalt almakarikákat, mazsolát. Itt a csapattagok átragasztották a késztermékek címkéjét a saját vállalkozásuk kreált címkéjére. Mertek merészek lenni, amikor rákérdeztem, hogy mi ez a „saját nemesítésű, a világon a legjobb minőségű alma”, amivel kampányolnak; pillanatnyi csend után elmondták, hogy ez a híres „Győri-alma”, mivel a családnevük *Győri* volt („Gy” mint gyümölcs).



A Tuchon család

Tuchonék (ejtsd: tucsonék) Mexikóból érkeztek, kutyájuk neve Tuty, tehenük neve Terka (a gazda sajnálatos módon elhunyt első feleségének emlékére kapta ezt a nevet). A gazda másodjára is megnősült, neje Teri, aki egykorú legnagyobb lányával, Tintivel, mindketten 29 évesek. Fiuk, Tontika hatéves, épp olyan magas, mint az általuk termelt lennövénny: 120 cm. Így el is veszett az ültetvényen, a kutyával kellett

megkerestetni. A családtagok által sajtolt kevert len-/gyapotolaj a Tolaj. Szlogenjük: „*Csak a Tuchon van a csúcson*”.

Ennek a csapatnak az előadása színpad után kiáltott. Mintha egy kis kamarszínházba kerültünk volna. Elszabadult a jókedv, én is hangosan fel-felnevettem, fogtam a fejem, szinte hihetetlen volt, hogy mit hoztak össze, milyen karaktereket teremtettek, egészen kifinomult személyiségjegyeket vonultattak fel előttünk, következetesen végig, nem esve ki a szerepből. Emellett tökéletesen beleszőttek a jelenetbe minden szükséges tantárgyi tartalmat.



Gyermo de Lacassa, termékbemutató

Magyar felmenőkkel büszkélkedtek Gyermo de Lacassa-ék. Ők gyümölcs-termesztők Olaszországból. Termékeik egyike a *szupertuszkana-bor*. Lányuk neve magyarul gyémántot jelent, boruk márkaneve a *Gyémántvénny*, „mert a vér nem válik vízzé”. Termékkapcsolást is alkalmaznak, a biotechnológiával termesztett almából

a túléletteket vagy hibásakat a szomszéd gazdálkodónak adják el, aki állattenyésztő, így takarmányként hasznosítja azt.

A turizmushoz is illesztik a profiljukat; motelt működtetnek a birtokon, így a szállóvendégek betekintést nyerhetnek a munkájukba.



A Gyermo de Lacassa család

Lányuk a termékbemutatón jelentette be szüleinek, hogy további szegmenssel bővítené a profiljukat: bekapcsolódna az illatszergyártásba. A család itt erősen „élni kezdett” a szerepében; váratlan drámai helyzetet teremtettek, mikor lányuk a termékbemutató közönsége előtt a szülei felé fordult, s a nyilvánosság előtt szólt hozzájuk. Az osztály és én feszülten vártuk a reakciót... Vajon a szülők elfogadják-e az innovatív elképzelést? Mi lesz a *Gyémántvér* sorsa?

Volt eset, amikor hiányzott valaki a családból, elmondták, hogy fontos üzleti tárgyaláson van, ezért nem tudott megjelenni, vagy éppen egy másik helyszínen tart hasonló termékbemutatót.

A DRÁMAJÁTÉKELEMEK PEDAGÓGIAI CÉLJA

A drámajátékos közegbe helyezett projekttel mindvégig az volt a célom, hogy a hagyományosan egysíkú, alapvetően frontális osztálymunkát „sugalló” tananyagot élő,

kreatív feldolgozást lehetővé tevő kontextusban a diákok életre kelthessék. A számukra is újszerű – és ezért izgalmas – projekt végül óriási sikert aratott az évfolyam mindhárom osztályában. Kreatív ötleteket, előadókészséget, érvelési és meggyőzőstéchnikát kellett alkalmazniuk, s a felkészülés, anélkül, hogy tudatosult volna bennük, anyaggyűjtést, forrásfeldolgozást igényelt. A projektben

szükséges volt önálló (otthoni) és csapatmunkát is végezni. A tanultak bemutatása pedig nem az ismert, monoton „leckefelmondós” formát igényelte – így kizökkentette a diákokat ebből a megszokásból.

Mindhárom osztály diákjaitól pozitív visszajelzéseket kaptam, az óráról mosolygós, vidám, egymással élénken diskuráló tanulók távoztak. Én pedig talán mondhatom

így: imádtam őket. Minden családot megszerettem, minden családdal együtt éltem, s ámulattal néztem a munkájukat. Az eddigi legsikeresebb projektemnek tekintem ezt, s büszke vagyok ezekre a 16–18 éves fiatalokra, hogy ésszel és szívvel is megértették a feladatot, s elevenen, életszerűen meg is valósították.

nem az ismert, monoton „leckefelmondós” formát igényelte – így kizökkentette a diákokat ebből a megszokásból

VÁLOGATÁS A DIÁKOK VISSZAJELZÉSEIBŐL¹

„Azért szeretem, hogy projektekben dolgozzuk fel földrajzórán a tananyagot, mert így lehetőséget kapunk arra, hogy csapatokra bontva mindenki belevehesse a saját egyéniségét az adott projektekbe. Sokan vannak, akik kreatívak, de nem tudnak kibontakozni, hiszen napi 7–8 órában a padokban ülünk, szívjuk magunkba a sok információt, testnevelésórán kiszabadulunk, majd folytatódik a monoton tanulás. A prezentálásokkal gyakoroljuk azokat a helyzeteket, amikre majd az életünk során szükségünk lesz. Megtanuljuk, hogy hogyan kell lekötni a közönség figyelmét, hogyan kell egy előadást izgalmassá tenni, akármilyen témával kapcsolatban. Az első projektmunkák előadásakor még volt, aki alig mert megszólalni, halkán, vagy túlizgulva állt ki elénk, és úgy érezte, hogy sosem lesz elég rátermett a szerepére. Most, hogy már pár éve rendszeresen prezentálunk, már azok is hangosan, érthetően, könnyeden adják elő magukat, akiket 9.-ben egyszer hallottunk megszólalni egész évben. Mindez ennek köszönhető. Sok munka, alázat, kreativitás, kitartás. Ez a kulcsa.”

Csoma Jázmin 11.c

„Nehéz megjegyezni? Túl távoli? Sok? Esetleg unalmas? A földrajztanulás többé nem szenvedés!! A legkönnyebb módszer megtanulni a különböző korokon átívelő környezetszennyezést, és az újrahasznosítható energiákat, ha visszarepülünk az időben... Átéljük, milyen volt az emberek hozzáállása környezetükhöz a kezdetektől napjainkig. Ezt tehettük mi is Bogár tanárnő vezetésével, érdekes prezentációkat láthattunk osztálytársaink előadásában, majd pedig a mi csapatunk is megcsillanthatta színészi tehetségét, és felkészültségét a témában. Játékos formában könnyen megjegyezhető[vé] és közelívé tudjuk tenni egymás számára a földrajztudomány rejtelseit.”

Varga Dorottya 11.c

„Véleményem szerint tartalmasabbak, valamint érdekesebbek azok a tanórák, amiken csapat-, illetve önálló projektmunkákat készítünk. Könnyebb feldolgozni az adott tananyagot szerepjátékokkal és előadásokkal. Kevés idő [alatt] mélyebben hatnak a diákokra az ilyen módszerek, mert nem megtanulni, bemagolni kell az információkat, hanem kutatni és belemerülni. Ilyenkor mindenki arra törekszik, hogy minél színebb, érthetőbb, élvezetesebb legyen a produkció. Megerősíti az osztályközösséget, és a tanárnővel való együttműködést, és nagyon jó hangulatot ad a tanóráknak. Szerintem nemcsak az iskolában hasznos ez a fajta tanítás, hanem felkészít minket a mindennapi életre. Megtanulunk csapatban együtt dolgozni, kifejezni a saját véleményünket és nézeteinket, ösztönöz minket arra, hogy merjünk közönség előtt szerepelni, és megosztani másokkal a tudásunk. Plusz megerősítést, vagy éppen építő kritikát kapunk minden előadás végén, amit megértve törekedhetünk arra, hogy a következő alkalommal, mikor ki kell állnunk, még jobban kihozzuk magunkból a maximumot. Szeretem a projektműködés tanórákat, mert sokkal jobban tudunk mi, diákok érvényesülni,

¹ A visszajelzések többféle projekthez kapcsolódnak.

ezáltal elsajátítani a tananyagot. Pláne úgy, hogy a környezetünkről van szó, amin már a mi, illetve az utánunk következő generációk javíthatnak. Így felfogom a környezetem fontosságát, nekem tetszenek az ilyen óráink, mert ettől lettünk ilyen jó osztályközösség :) , úgyhogy szerintem az osztály nevében is megköszönhetem Önnek, hogy ennyit foglalkozik velünk. :)”

Szabó Alexandra 11.c

„Nekem személy szerint nagyon tetszettek ezek a projektek, mert sokkal könnyebben tanultuk így meg az anyagot. Külön tetszett még az is, hogy ezek a munkák csapatban történtek. Ez azért is jó volt, mert kicsit közelebb került egymáshoz az osztály. :)”

Borbás Enikő 11.b

„Véleményem szerint a projektmunka alapján történő tanulás nagyon hasznos, hiszen különböző interaktív módszerekkel készülnek fel a csapatok, mely minden tanuló érdeklődését felkelti. Nekem a növénytermesztés témakör tetszett a legjobban, mivel azt 3 fős családként mutathattuk be. :)”

Szűcs Petra 11.b

Nekem nagyon tetszett, mert így mindenki készült az órára, és nem nagyon volt olyan ember, aki ne tudott volna hozzászólni az adott témakörhöz. És én úgy gondolom, hogy a fejlődés témáról témára eredményesebb, láthatóbb lett.”

Lestár Blanka 11.b

„A földrajz a kedvenc óráim közé tartozik, hiszen mindig játékos, interaktív. Bogár Andrea tanárnő koordinálásával így dolgoztuk fel többek között a biogeográfiát is. Az órán párokat alkotva egy-egy élőlényt kellett nekünk jellemeznünk egy kisebb, kb. 5 perces prezentáció keretei között, melyben az élőlény főbb jellemzőit kellett elmondanunk, képet és az érintett állat hangját megmutatnunk diáktársainknak. Személy szerint én nagyon kedveltem ezeket az órákat, hiszen a felkészülést sem házi feladatnak fogtuk fel. Illetve azért is jobbnak tartom és szorgalmazom ezeket az órákat, mert saját társainktól, saját szavaikkal sokkal jobban átvesszük és megtartjuk a tudást, hiszen mégiscsak a kortársaink. Nem utolsósorban pedig elkepesztően szórakoztató órákon vettünk részt! Számomra a földrajzóra a relax.”

Késmárki Mirjam 10.a

„Nagyon tetszenek a nem megszokott, úgymond különleges óráink, amiket az évfolyamon tart a tanárnő! Igazából az azért jó/jobb, mert nemcsak leülünk, és megtanuljuk a tananyagot, hanem más felfogással vagyunk az adott anyag felé. Hiszen itt például csoportokban dolgozunk, segítjük egymást, és jobb hangulatban telik az otthoni készülőds. Az órákon a fegyelem ugyanúgy, ha nem jobban, közrejátsszik, hiszen felelősök is vannak, többek között csendfelelős, esetleg eszközfelelős, időfelelős, hogy minden csapatnak ugyanannyi ideje legyen mind felkészülni, mind előadni. Van szóvivő, aki levezényli, és van esélyegyenlőség-felelős is, hogy mindenki ugyanannyit mondjon, senki ne terhelje jobban meg magát, mint a másik! Igazi csapatmunkára sarkall!”

Kovács Mónika 10.a

GYIMES LUCA

Középiskolásként Japánban

BEVEZETŐ

18 éves vagyok, és a 2019/20-as tanévet – cserediákként – egy japán középiskolában töltöm. Az itt szerzett élményeimről és tapasztalataimról szeretnék egy kis beszámolót adni. A csereéveimet Hokkaidón töltöm egy igencsak szigorúnak mondható gimnáziumban. Persze minden iskola más és

más, és azt sem mondhatom biztosan, hogy teljes képem van a japán iskolákról és oktatási rendszerről, de talán egy vázlatos kép kialakításában az olvasó segítségére lehetek.

Ebben a cikkben tehát a japán iskolákról (pontosabban gimnáziumokról) szeretnék írni.

Biztosan sokan sok mindent hallottak már a japán iskolákról, aminek lehet, hogy volt igazságtartalma is – vagy csak újságírói ferdtetés volt –, de sok téveszme is kering róluk. Mindenesetre azt biztosan kijelenthetjük, hogy teljesen különböznek a magyar iskolától. Leginkább egy jól megszervezett hangyabolyhoz tudnám hasonlítani őket.

Persze ha nagyon keressük, néhány hasonlóságot is találhatunk, de ezek egészen

szen apró dolgok, és szinte eltörpülnek a nagy különbségek között.

Az első, amiről fontos beszélni, az a tanulók hozzáállása. A gyerekeket már szinte születésüktől kezdve nagyon önállóan nevelik, és ugyan ez néha azzal is jár, hogy magukra hagyják őket, azonban mielőtt ez megtörténne, mindig megkapják a megfelelő segítséget az önálló folytatáshoz. Már kiskorukban is, például óvodában vagy

napköziben, akik már fizikailag képesek rá, ebédnél maguknak porciózzák ki az ételt, segítenek egymásnak, amikor végeztek, megvárják egymást, és

együtt mindenki a saját előre beosztott feladatát végezve elpakol maga után.

Bármilyen feladatnál nagyon fontos a csapatmunka, és hogy mindenki a saját beosztott feladatát mulasztás nélkül elvégezze.

Azzal, hogy önállóan nevelik őket, időben megtanulják azt is, hogy ha valamit akarnak, akkor maguknak kell tenni érte, és ezáltal hihetetlenül céltudatosak lesznek, mert tudják, hogy csak magukra számíthatnak.

Persze néha a szülői nyomás is elég sokat nyom a latban, de az mindenhol van, ebben Japán sem különbözik. De az

ha valamit akarnak, akkor maguknak kell tenni érte

is nagyon sokat számít, hogy az iskolások, végzősök tudnak előre tervezni, mert tisztában vannak a lehetőségekkel, hiszen a iskoláknak kötelességük, hogy ez utóbbiakból a diákoknak minél többet megmutassanak, tájékoztassák őket.

Ettől függetlenül sok fiatal nem találja meg a helyét az iskolák elvégzése után, mert sokan úgy mennek egyetemre a szigorú felvétel és korhatárok miatt, hogy igazándiból a választott szakuknak semmi köze nincs az érdeklődési körükhöz. Nagyon nagy nyomás nehezedik a diákokra, hiszen ha nem fogadják be őket elsőre az egyetemre, akkor a másodszori próbálkozásnál redukálódnak az esélyeik, és a munkahelyekért való versengésben is hátránnyal indulnak.

Akiknek elsőre nem sikerül bejutni az egyetemre, azokat mindenki röninnak nevezi (ez eredetileg gazdátlan szamurájt jelent). A társadalomban is hátrányosan megkülönböztetik őket. Ezért nagyon nagy verseny folyik a legjobb helyekért, a gyerekeket ezért sokszor már olyan óvodába, alapiskolába viszik, ahol olyan junior high schoolra (gimnáziumra) készítik fel őket, ami után „biztosan” bejutnak az egyetemre. És ezekért a presztízshelyekért képesek az egész életüket beáldozni. Már általános iskolától kezdve túl vannak terhelve a különböző kluboknak, különórának és iskola utáni iskolának köszönhetően. Ez persze az otthoni életükre is kihatással van.

Ami számomra meglepő volt, hogy az otthoni dolgokban sok szülő néha túlságosan is megengedő. A gyerekek nagyon akaratosak, és ha elsőre nem teljesül a kívánságuk, akkor jön a hiszti – sokszor még a gimnazista gyerekek is egy ötéveshez hasonlóan akaratosan viselkednek. Ez a viselkedésforma nagyjából eltűnik, mire

dolgozni kezdenek és megkomolyodnak. Vagy csak elnyomják magukban a gyereket. Akár még az is lehet, hogy ezért létezik ennyi játékkerem és hasonló hely – hogy akiknek nem sikerült teljesen elnyomni a magukban rejtőző gyereket, ki tudják engedni magukból. Vagy egyszerűen csak a japán társadalom szigorúsága elől menekülőknek találták ki ezeket.

Talán az a magyarázat is reális lehet, hogy a felnőttek meg akarják óvni a gyerekeket a rájuk leselkedő veszélyektől, ezért megpróbálják lefoglalni őket, hogy már ne maradjon erejük rossz dolgokat

csinálni. Azonban ez azt eredményezi, hogy mire hazatérnek, már csak arra marad erejük, hogy a telefonjukat nyomkodva elaludjanak, a családjukkal már szinte

nem is beszélgetnek, a családi programok háttérbe szorulnak. És hétvégén ugyanúgy iskolába vagy klubfoglalkozásra mennek, sokszor egy nap szünetük sincs a héten, ami a kapcsolatok rovására megy. Az iskola befejezésig teljesen kiégnek a diákok.

MOST SZERETNÉM EGY KICSIT AZ ISKOLAI ÉLETET BEMUTATNI, AHOGYAN ÉN MEGTAPASZTALTAM.

Évnyitó és évzáró, ünnepségek

A diákok bevonulás után (minden osztály libasorban) először is sorokba rendeződnek (szintén osztály szerint), majd mindenki a mellé levő sorhoz igazodik. Ez eltart jó néhány percig, de végül mindenki hajszál pontosan egymáshoz van igazodva. Aztán, mivel Japánban vagyunk, jön egy sor ha-

jolgatás, majd, mint általában mindenhol, igazgatói beszéd, vendégek beszéde stb. Székek egész idő alatt nincsenek, ezért vagy állva, vagy a földön ülve hallgatjuk az okosítást.

Egyenruha

A legtöbb iskolának megvan a saját egyenruhakollekciója, általában többféle verzióban, amiből a diákok választhatnak, hogy melyiket szeretnék viselni (például nyakkendő vagy masni, kockás szoknya vagy fekete), és persze van nyári és téli verzió is, hiszen minden egyenruhát minden nap viselni kell, bármilyen is az időjárás. Sok iskolának nagyon szigorú szabályai vannak az egyenruhához kapcsolódóan; hogyan kell viselni, hova mehetünk benne (sok iskola például nem engedi a diáknak, hogy egyenruhában bármilyen boltba menjen), abban kell érkezni az iskolába, és abban kell hazamenni. Nincs olyan, hogy valaki csak az iskolában viseli, majd hazamenetelkor ruhát cserél. Az én iskolám ilyen szempontból nagyon szigorú, ha pl. nem viseljük a nyakkendőt, nem vehetjük fel a blézert stb.

Az egész iskola egy meghatározott napon cseréli a nyári/tavaszi egyenruhát a téli/őszire. Az iskolában benti cipőt kell viselnünk, ami a legtöbb helyen úgy néz ki, mint egy edzőcipő, és minden évfolyamnak megvan a saját színe, ami megjelenik a benti cipőn és a sportegyenruhán is. Az én iskolámban minden tanulónak saját, a bejáratnál elhelyezett cipősszekrénye van, így érkezéskor és távozáskor rögtön cipőt tudunk cserélni. Ez több szempontból is hasznos; nem vesszük be a koszt, a lábnak is egészségesebb, ha nem egész nap ugyan-

abban a cipőben vagyunk, és még testnevelésórára sem kell cipőt vinnünk.

Testnevelésóra

Persze ehhez az órához is minden iskolának saját egyenruhája van, téli és nyári verzió egyaránt, de érdekes, hogy emellett egyenpóló nincsen. Az óra (mint ahogy minden óra) meghajlással és üdvözléssel kezdődik, majd a tanár kifejti, hogy mi fog történni az adott órán. Ez után minden esetben – eléggé katonás – bemelegítés zajlik. Majd, hacsak éppen nem veszélyes dolgot veszünk, az óra szinte teljes egészében a tanár részvétel nélkül zajlik, csak óra végén, a gyakorlat(ok) bemutatásakor véleményez és ad jegyeket a tanár. Persze, ha valamiért szükség lenne

rá, azonnal ott van, de egyébként hagyja a diákokat önállóan dolgozni. Ezek mellett véleményem szerint a japán testnevelésórán teljesíteni egyáltalán nem könnyű, sok nehéz és ügyességet igénylő gyakorlat van, és sokszor nagyon sok kitartást igényel a végrehajtásuk.

Telefon és hasonló eszközök használata

A legtöbb iskolában tilos a telefon vagy bármilyen laptop, tablet és hasonlók használata. Nagyon meglepő számomra, de a mi iskolánkban az órákon sem használunk digitális eszközöket. A telefont minden reggel, érkezés után egy páncéldobozba kell elhelyezni, és csak a nap végén kapjuk vissza. Sok pozitív és negatív oldala is van a dolognak – de így talán jobban tudnak a tanulók az iskolára koncentrálni.

sok iskolának nagyon szigorú szabályai vannak az egyenruhához kapcsolódóan

Tanárok

A diákokkal egyetemben a tanárok is hihetetlen terhelésnek vannak kitéve. A gimnáziumi, valamint alsó gimnáziumi (junior high school) tanárok általában nemcsak az iskolai feladataikat végzik, hanem „tanítás után” minden tanár vagy választ egy klubot, vagy be van osztva egyhez. Ez sokszor azt eredményezi, hogy később mennek haza, mint a diákok. Ezt rendszerint a családjuk sínyli meg (ha egyáltalán van). A zenekarunk karmestere (egyben tanára)

egyébként „civilben” matematikát tanít. Amit biztosan állíthatok: sokszor nagyon nehéz összeegyeztetni ezt a kétféle életet. Sajnos akármilyen magas fizetést is kapnak a tanárok Japánban, egyre kevesebben vannak, akik bírják az ilyen szintű megterhelést. Japánban is súlyos tanárhánnal küzdenek, és egyelőre még nem találtak rá igazi megoldást.

a tanárok is hihetetlen terhelésnek vannak kitéve

Órák, órarend

Az órák hasonlóan zajlanak, mint Magyarországon, annyi különbséggel, hogy 55 percesek, és kicsit más a felépítésük. Sok hasonlóságot is találni ebben a magyar oktatási rendszerrel, például azt, hogy az órák nagyon egyoldalúak, a legtöbb esetben csak a tanár adja át a tananyagot, a tanulóknak pedig nem nagyon van alkalmuk arra, hogy kérdezzenek, vagy hogy elméltítsék a tudásukat egy-egy tananyagban. A tantárgyak is hasonlóak. Magyarországhoz hasonlóan itt is léteznek összevont természetismeret-órák, de vannak olyan tantárgyak is (mint a világtörténelem vagy a politikai ismereti és társadalommal kapcsolatos órák, bár ez iskolánként is változó), amelyeneket otthon nem találunk meg.

A legfőbb különbség, hogy szinte minden tárgyból vizsgázni kell. A legtöbb japán iskolában körülbelül négy vizsgahét vagy még több van. Ilyenkor mindenki fent marad este nagyon későig, és tanul. Emiatt a tanulók nagyon fáradtak, és csak a vizsgákra tanulnak, mert egyszerűen már nincs idő másra. A vizsgára megtanult dolgokat nagyon gyorsan elfelejtik, és nem nagyon tudják használni a való életbeli szituációkban.

Így van ez például az angol nyelvvel (aminek a Japánban történő oktatásáról egy külön szakírást lehetne összeállítani).

Szinte az összes diák utálja, és a vizsgára ugyan megtanulják valamennyire, de mivel jön a következő (és sokszor számukra nem is megfelelő nyelvi szintű) hatalmas

tananyag, hamar elfelejtik, amit tanultak, és ezért nem is tudják használni.

Az órákkal kapcsolatban az is igaz, amit sok helyen olvashatunk: a tanulók alszanak, vagyis legalábbis csukott szemmel pihennek az órákon a hatalmas megterhelés, stressz és kimerültség miatt. A tanárok pedig, ezt tudomásul véve, nem zavarják fel őket, nem szégyenítik meg őket az osztály előtt, és nem áll meg az óra sem emiatt.

Az órarend, hasonlóan a magyarhoz, a legtöbb helyen hetente változik, de az órák száma és összetétele nagyjából mindig ugyanannyi és ugyanaz. A nap egy körülbelül 10 perces osztályfőnöki shr-rel (short home roommal) kezdődik, ez után következik hat 55 perces óra, köztük tízperces szünetekkel és egy körülbelül egyórás ebédszünettel, majd még hazamenetel előtt is van egy shr. Ezzel együtt tehát az iskolaidő (a takarítástól és az shr hosszúságától függően) körülbelül valamikor fél négy – háromnegyed négykor ér véget. Utána jön a bukatsu, azaz a délutáni elfoglaltság.

Bukatsu

Minden iskolának biztosítani kell különböző iskola utáni elfoglaltságokat a középiskola három éve alatt (illetve előtte az alsó középiskolában is). Mindenkinek tartoznia kell valamilyen klubhoz (japánul: bukatsu, azaz ぶかつ、部活). Ezek a klubok lehetnek sportklubok, tradicionális japán művészetekkel foglalkozó klubok, vagy éppen angolt tanulók klubja (Club Activity, society-k és egyebek). A diákoknak az első évben kell dönteniük, hogy mit választanak, és lehetőleg ott maradniuk egészen az iskola befejezéséig (a döntéseket megváltoztathatják, azonban lehet, hogy emiatt páran görbe szemmel néznek rájuk, mert ez azt jelentheti, hogy nem voltak elég elhivatottak.) A legtöbb sportklubnak minden nap van edzése (igen, még vasárnap is), sokszor még az iskola előtt, reggelente, illetve az iskola után, este is. A nagy többségük ingyenesnek mondott, de ha a diák sportklubot választ, akkor az elég drága választásnak is bizonyulhat, mivel a sportfelszerelések nem kis pénzekbe kerülnek. Általában, ha egy japán belekezd valamibe, akkor nagyon sokat költ arra, hogy tökéletes, hiánytalan (és persze márkás) felszerelése legyen hozzá. Ha tehát a diák elkezd egy sportot az iskolában, azzal nem kis anyagi megterhelést ró a családjára.

Versenyek

Az iskolában mindenki tartozik valamilyen klubhoz, és ebből következik, hogy a tanév során elég sok versenyt rendeznek különböző méreteken és helyeken. Az iskolák

egyik legfontosabb sporttevékenysége a baseball, szinte minden iskolának van egy csapata. Amikor baseballszezon van, szinte minden a baseballcsapat körül forog. Az iskolai zenekar, a cheerleading- vagy batonszövegcsapat és a csak fiúkból álló ún. Cheering Team is, minden erejükkel bevetve dalolnak, táncolnak és zenélnek, egy szóval megvan a hangulata a versenyeknek.

A nagyobb versenyeknél az egész iskola kiökönylik a baseballstadionba (amely szinte minden nagyobb városban van), és együtt szurkolnak a baseballcsapatnak.

A középiskolai lét során talán az egyik legfontosabb verseny a zenkoku (全国)

avagy országos verseny, amire ha középiskolásként eljut az ember, az nagyon nagy megtiszteltetés és kihívást jelent. Minden középiskolásnak az a legnagyobb vágya, hogy eljusson ide, és helyezést

érjen el. Mivel Japánnak hatalmas népessége van, az ilyen versenyek sokkal nagyobb kaliberűek, mint otthon.

Ha valakit – vagy egy csapatot – kiválasztanak egy versenyre, akkor az egész iskola összegyűlik, biztató dalokat énekelnek nekik és beszédeket mondanak. Az iskolám egyik volt tanulója részt vesz a jövő évben Tokióban megrendezendő Olimpián, így amikor visszalátogatott az iskolába, őt is hasonlóan fogadtuk.

Az osztályban is ugyanígy; ha valaki valamit nyer, vagy részt vesz valamin, minden osztálynak megvan a saját „dala” és „cheering-technikái”, így mindig jó a hangulat versenyek előtt. Egyúttal mindez egyfajta stresszkezelésnek is jó.

Kitérnék egy kicsit a versenyek és az iskolában töltött órák számának összefüggéseire.

Normál esetben (hacsak nem, mondjuk, szakosodott iskoláról beszélünk) azt mondják, hogy a két legmegegyezőbb klub a baseballcsapaté és a zenekaré. Az utóbbinak én is a tagja vagyok a második itt töltött félévemben. (Az első félévben kyudóra [きゅうどう], más néven japane archery-re, íjászatra jártam.) Van tehát jó pár élményem és tapasztalatom, s most már azt is értem, miért mondják, hogy ha nem akarsz öngyilkosságot elkövetni, ne lépj be erre a két helyre... Persze a japán diákok körében elég ritka a tényleges öngyilkosságok száma (bár mostanában emelkedik, főleg a nagyvárosokban),¹ de tény, hogy a klubtevékenység hihetetlenül fárasztó – és ez a gyakorlási órák száma miatt van. A zenekar esetében sokszor a napi háromszori gyakorlás sem elég. Jó párszor már iskolába érkezéstől reggeli gyakorlás van, utána ebédszünetben – ebédelés helyett – is, és utána, kb. fél négykor, amikor végeztünk az iskolában, elkezdődik az „igazi” gyakorlás. Addigra azonban már tökéletesen tudnod kell az asznapi darabokat és sok egyebet. A legtöbb átlagos (nem sportos és nem versenycélú) klub kb. két órán keresztül tart, és hatkor mindenki hazamegy, valamint nincs is minden nap. Ezzel szemben a szigorúbb klubok – mint a zenekar vagy az erősebb sportklubok többsége – este nyolcig bent tartják a diákokat az iskolában. És ekkor még a hétvégi (igen, köztük a vasárnapi) foglalkozásokról nem is be-

széltünk. Főleg versenyek előtt minden nap nyolc után végeztünk. De volt olyan is, hogy bent aludtunk az iskolában, és éjjel fél kettőig próbáltunk.

A baseballról nem tudok sokat mesélni, de azt hallottam, hogy hétvégén reggel hét óra körül kezdenek és egészen este sötétedésig edzenek, vagyis igazából szinte semmi másra nincs idejük (a tanulást is beleértve).

Ez magyar szemmel nézve talán nem tűnik emberinek, és talán sokan mondanák, hogy a jogokkal is ellenkezik – de itt teljesen átlagos.

ha nem akarsz
öngyilkosságot elkövetni,
ne lépj be erre a két helyre

Az idősebb és fiatalabb tanulók viszonya

Az iskolában és a klubokon belül is elég szigorú rendszer uralkodik az idősebb (senpai, senior stud.) és a fiatalabb (kohai, junior) tanulók között. A kohainak nagyon tiszteletteljesen kell viselkednie a senpai-jal szemben még akkor is, ha az teljesen lekezeli őt (erre sajnos elég sok példa és róla ke-rengő rémtörténet van). Ellentmondás nélkül szót kell fogadnia, mert az idősebbeknek mindig igaza van. Már szinte a bölcsődében a japán gyerekekbe nevelik a feltétel nélküli tiszteletet, ami, ha először ugyan nehéz is, de később igencsak hasznukra válik a munka és az élet szervezésében. Szorgalmasan és összeszedetten tudnak dolgozni, mert mindig van, aki figyel

¹ A felnőttek körében gyakori az öngyilkosság, főleg a „salaryman”-ek (サラリーマン) lesznek öngyilkosok, a kialvatlanságtól és a hatalmas stressz miatt. Amikor pl. arról hallani, hogy valaki a vonat alá vetette magát, és emiatt késik a vonat, ott általában egyサラリーマン-ról lehet szó. Azt mondják, hogy ezzel a cselekedettel még egy utolsó porszemet akarnak dobni a „tökéletesen” működő japán gépezetbe (társadalom, infrastruktúra stb.). Aznap minden késik, az emberek is később érnek haza – így a másoknak egyébként soha problémát okozni nem akaró japánok meg utójára megakasztják a fogaskereket. Persze lehetne úgy is mondani, hogy a nem tökéletesen sikerülő dolgokat egyszerűen csak nem tudják feldolgozni, mivel Japánban (de Ázsiában is) a mentális betegség nem betegség, csak „az egyén gyengeségét mutatja”, s ha valaki megmutatná a sikertelenségét/tökéletlenségét, akkor szociális falakba ütközne. Ezért sokan inkább a „könnyebb utat” választják.

rájuk. Persze olyanra is sok példa akad, hogy az idősebb tanuló nagyon segítőkész, nemcsak a klubos dolgokban, de az iskolai vagy azon kívüli életben is tanácsokat ad, hogy amin neki át kellett küzdenie magát a saját kárán, azon már a fiatalabbnak ne kelljen átmennie. Még egy érdekesség: a japán nyelvben elég sokféle szint van a nyelvben, kezdve a baráti nyelvtől (tameguchi) egészen az udvariasig (keigo). A kohainak a senpai-jal udvarias nyelvet kell használnia! Szerintem ennek a hierachikus rendszernek, még akkor is, ha néha nagyon nehéz, igen sok előnyös oldala van. Talán nem látunk kárát, ha itthon (még ha csak egy részét is) átvennénk, valószínűleg akkor az iskolából kikerülő tanulók tiszteletteljesebbek lennének – és nem lennének olyan elveszettek, hiszen az idősebb tanulónak az is a feladata, hogy tanácsot adjon és segítsen a fiatalabbnak.

A klub életében is nagyon fontos szerepet játszanak az idősebb tanulók, mert általában a klub tanára egyben az iskola tanára is, ezért sokszor előfordul, hogy túl elfoglalt ahhoz, hogy személyesen felügyelje az edzéseket/gyakorlást. Ilyenkor az idősebb tanulók veszik át az irányítást, ezért nagyon fontos a feltétel nélküli szófogadás a fiatalabbak részéről.

Etikettek

Az etikettek pontos betartása alapvető követelmény. A szabályok nem korlátoznak, hanem vezetnek. A japánoknak minden területen nagyon fontos a szabályok betartása még akkor is, ha sokszor nem is értik a szabály létezésének okát – mert nem akarnak kilógni a sorból.

Létezik egy olyan mondás is, hogy „A kiálló szöveget be kell verni...” A társadalom nem igazán támogatja a kívülállókat vagy az egyénieskedést, valószínűleg azért is, mert szigetország, sok emberrel kis helyen, és a béke fenntartására törekednek.

Az etikettek betartására is ugyanez vonatkozik; ha valaki például nincs tisztában azzal, hogy mikor melyik nyelvet kell használni, könnyen érezheti elveszettnek magát a japán társadalomban.

Persze vannak olyan szabályok és etikettek is, amit a japánok sem szó szerint tartanak be, a kimondatlan szabályokról

nem is beszélve, hiszen nagy részük ilyen.

Éppen ezért valószínűleg a szabályokat görcsösen betartó külföldi mindig is kívülálló lesz, már csak azért is, mert nem érti a szabályokat, és

nem találja az értelmüket. A japán társadalomban a szabályok, illetve az, amit a felesleges mond, megkérdőjelezhetetlen és szent. Nem keresik az okokat vagy az értelmet, mert bizonyosan oka van annak a szabálynak. Ezt a feltétel nélküli szófogadást mi Európában a gondolkodás vagy a demokrácia teljes hiányának neveznénk.

Hajviselet és szín

A legtöbb japán iskolában szigorúan tilos a haj festése, vagy ha valakinek esetleg természetből fakadóan nem teljesen fekete a haja, annak be kell festenie. Ezt szünetek után, évnnyitó alkalmával szigorúan ellenőrzik is (a tanárok sorban állnak, a diáknak pedig át kell sétálnia közöttük). Ilyenkor ellenőrzik azt is, hogy nem lyukasztotta-e ki a diák a fülét, valamint megnézik a köröm hosszúságát, és hogy nincs-e

persze olyanra is sok példa akad, hogy az idősebb tanuló nagyon segítőkész

rajta körömlakk, mivel ezek a dolgok is szigorúan tilosak. Az iskolában a smink viselete is erősen ellenzett (értsd: tilos), talán ezért is van az, hogy a japán felnőttek nem képesek kimenni az utcára smink nélkül. Vagy lehetséges, hogy inkább azért, mert tökéletesek akarnak lenni, ha már iskola alatt nem öltözhettek, sminkelhetek kedvük szerint? Erre sajnos én nem tudok választ adni, de tény, hogy a legtöbb japán még a szupermarketbe indulás előtt is percekig tölt a tükör előtt sminkeléssel.

Márkás dolgokhoz ragaszkodás, divat követése

Aki járt már Japánban, bizonyosan észrevette, hogy a japánok nagyon nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy hogyan néznek ki, milyen ruhákat viselnek, mi a márkája – és ez persze nem csak a ruhákkal kapcsolatban fontos a számukra; ha lehet, mindenből a márkását (és jót[?]) választják.

Hogy ez miért van?

A japánok között is pont úgy megvannak az anyagi különbségek, mint bárhol máshol a világon, és nem mindenki gazdag, még ha ez a kép is élne erről az országról. A második világháború utáni időszakban valóban sokat javult a gazdaság állapota, de mostanában – főleg, hogy a többi „kistigris” is ébredszik –, Japán már nem áll kiemelkedő helyen.

Sok fejlett országhoz hasonlóan a demográfiai korfa is átférféldott, az előregedő népesség súlyos terhet ró a fiatalokra, és – többek között a fennálló munkaviszonyok miatt – a gyermekvállalási kedv is csökkent.

Ettől függetlenül, amikor csak tehetik, a márkás termékeket választják. Ennek az

az oka, hogy ez egyfajta szociális mérceként is működik; ha valakinek van ilyen meg olyan terméke, akkor ez azt mutatja, hogy eleget dolgozik, vagyis nincsenek anyagi gondjai (ami egyébként abszurd, mert általában a túlórákat nem fizetik meg, ezért ennek a feltételezésnek semmi értelme nincs). A nyájszellem követése is erősen jellemző; a legtöbbben minél tökéletesebben be akarnak illeszkedni a társadalomba (mert az itteni szabályok szerint, ugye, „a kiálló szöveget beverik”).

Persze a jelenségnek az is oka lehet, hogy már szinte bölcsődés koruktól kezdve rákényszerítik őket az egyenruha viselésére, és ez a kényszer sokszor még felnőttkorban, a munkahelyen is folytatódik. Így, ha

már felvesznek valamit, ami nem egyenruha, nagy figyelmet fordítanak rá. Ehhez kapcsolódóan szinte húszéves korukig nem viselhetnek sminket (szinte minden iskolában

tilos), de amint felnőnek, már nem léphetnek ki az utcára smink nélkül, mert kinézik őket.

Mióta Japánban vagyok, hihetetlenül sok ilyesféle ellentmondást vettem észre az élet szinte minden területén. Ez eleinte sokkoló volt ugyan, de aztán hozzászokik az ember.

A fentiekhez hasonló ellentmondásokat fedezhetünk fel az emberi kapcsolatokban is. A japánok nagy hangsúlyt fektetnek a kapcsolatok létrehozására és ápolására, ugyanakkor pl. a negyvenfős osztályban legalább öt olyan tanuló van, akikhez egész évben senki egy szót sem szól. Hogy ez miért van, azt sajnos még most sem tudom megfejtetni, de az bizonyos, hogy főleg olyan helyeken, mint az iskola vagy a munkahely, egy bizonyos kapcsolati szint fölé nem tudsz kerülni a munkatársaidal, osztálytársaidal, mert nagyon óvatoskod-

a japán felnőttek nem képesek kimenni az utcára smink nélkül

nak, hogy fenntartsák a békét, ugyanakkor hihetetlenül sok a depressziós, magányos tanuló és dolgozó. Ugyan nem hagyják, hogy ez befolyásolja a munkájukat, de a közhangulat emiatt néha elég rossz – miközben ilyenkor úgy tesznek, mintha mi sem történt volna, hiszen erre nevelték őket. Azt hiszem, azt kell hogy mondjam, hogy a japánok a legjobb színészek, akikkel eddigi életem során vala-

ha találkoztam. Ha már Japánról beszélünk, akkor érdemes megtanulni ezt a két kifejezést, amivel ők kicsit a kétszínűség/kétszínűségre/kétszínűségre utalnak: *honne* és *tatemaie* (*honne*: egy embernek az igazi érzései és vágyai, *tatemaie*: a társadalom felé mutatott vélemény és viselkedés). Legtöbbször ez a kettő teljesen jól elkülöníthető – a japán emberek esetében is. Persze minden emberi lény kétszínű valamilyen mértékben, de a japánoknál ez a kettősség sokszor elég drasztikusan jelenik meg az elnyomott érzelmek és társadalmi elvárások miatt. Nekem is volt alkalmam megfigyelni egy kicsit a fogadó családomat otthon és a „kinti világban”. Hogy jó-e ez bárkinek, arról nem tudok ítéletet mondani – de teljesen másképp viselkednek itt, mint ott.

Szünetek és betegségek az iskolában és iskolán kívül

Az iskolai hiányzást vagy éppen lógást nagyon komolyan veszik. Általános szokás, hogy akár lázas betegen is bemennek az iskolába. A legtöbb átlagos gyerek egy napnál többet nem nagyon hiányzik az iskolából.

Egy maszkot felvesznek és kezét mosnak ugyan, ugyanakkor nagyon sok embert fertőznek meg, és nem is tudnak jól teljesíteni sem a munkahelyen, sem az

iskolában, ami igazából senkinek sem jó, de így mutatják meg a társadalomnak, hogy ők még ilyenkor is kitartanak.

Az iskolában – mivel minden reggel és hazamenetel (vagy club activity) előtt van egy short homeroom – a tanár bejelentést tesz arról (főleg reggelente), hogy ki miért hiányzik és milyen az állapota. Emiatt ok nélkül nem nagyon szoktak hiányozni. Az

iskolai szünetek egyébként sokkal rövidebbek, mint Magyarországon, sok házi feladattal, és a legtöbb tanulónak club activity is van szinte minden nap, még nyári szünetben is,

így akár mondhatjuk azt is, hogy a *szünet* nem igazán létező szó itt.

Takarítás

Ha a japán iskolákról beszélünk, a legtöbb embernek ez az első dolog, ami eszébe jut. Igen, a hírek igazak, itt tényleg mi takarítjuk az iskolát, a WC-t is beleértve. Amikor vége van az órák utáni shr-nek, kezdődik a körülbelül tízperces takarítás. Csoportokban, mindenki a saját beosztott feladatát ellátva kitakarítjuk az iskolát. Általában hetente változnak a feladatok (legalábbis az én iskolámban), hogy melyik csoport melyik osztályból mit és hol takarít. Valószínűleg nagyon sok munkába kerül a beosztás elkészítése, de megéri, több okból is. Talán a legfontosabb, hogy így a tanulók nem szemetelnek, mert tudják, hogy úgyis nekik kell feltakarítani. Ezen túl az, hogy már általános iskolás koruktól kezdve maguknak takarítanak, segítségükre van abban, hogy megtanuljanak hatékonyan csoportban dolgozni.

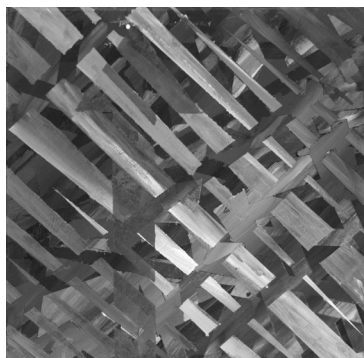
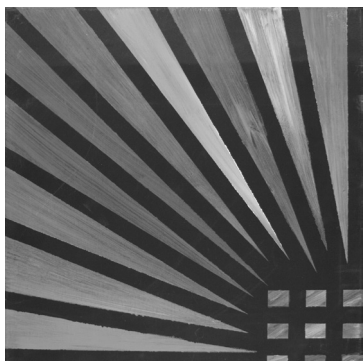
Összeségében a japán oktatásnak hihetetlenül sok jó oldala és megoldása

van, de fontos azt is látnunk, hogy még ha annak is mondják, egyik oktatási rendszer sem tökéletes. Hibák mindehol vannak, ezért mielőtt átvinnénk valamit, jó, ha előtte tájékozódunk a hatásairól és moduljairól – illetve sok tapasztalatot is szerzünk ezekről. Így árnyaltabb képet kaphatunk.

Én azért jöttem ki, és azért választottam Japánt cserediákként, hogy lássam, milyen az élet a Föld másik oldalán, és hogy láthassam, miért tudnak a japán diá-

kok ilyen jól teljesíteni. Hogy megfejtsem, miféle titok rejlik abban, hogy ilyen jól teljesítenek.

A választ még mindig nem találtam meg egészen, de már árnyaltabb képem van az oktatásban mutatkozó kulturális különbségeinkről. Ha bárki kérdezne, egyrészt nagyon ajánlanám neki a japán oktatási rendszert, másrészt nagyon nem. Egy dolgot állíthatok biztosan: nagyon különböző.



GÖNCZÖL ENIKŐ

Hidak az iskola és a munka világa között Skóciában¹

A 21. század elején az európai országok többségét hasonló problémákkal szembesítették a gazdaság és a munka világának változásai, mint Magyarországot. Skócia tapasztalatai különösen érdekesek lehetnek számunkra, mert bár a skót iskolarendszer szerkezete jelentősen eltér a miénktől, az oktatás és a fejlesztés irányítása, illetve kontrollja hasonló módon központosított. A policy tevékenység, az implementáció folyamata és eszközei, a beavatkozások eredményei ezért összevethetők.

A változáshoz való alkalmazkodás és a képzési rendszer átalakítása számos közös kérdést vet fel a két országban: Hogyan alakítható ki a leghatékonyabb kapcsolat az oktatás és a gazdaság között? Miként készíthetők fel a fiatalok a munka világának ma még ismeretlen jövőbeni kihívásaira? Hogyan kapcsolhatók össze legjobban a közoktatás, a szakmai képzés és a felsőoktatás szintjei? Kialakítható-e egy zsákutcák nélküli, átjárható tanulási lehetőséget és munkatapasztalatot is kínáló képzési rendszer a fiatalok számára? Miként integrálható a gazdasági szereplők tudása az oktatási rendszer fejlesztésébe? Mit kellene jobban

megtanulni a fiataloknak a sikeres foglalkoztathatósághoz? Miként lehetne növelni a pályaorientáció hatékonyságát? Elő lehet-e segíteni, hogy a fiatalok az ország jövője szempontjából különösen fontos szakmai tanulási irányokat válasszanak? És még hogyan lehetne folytatni a sort.

Bár a policy szándékok implementációja terén sokszor hasonló problémákkal küzd a két rendszer – elsősorban a hatékony kommunikációs csatornák megtalálása és a hosszú idő alatt rögzült szemléletmódok megváltoztatása terén –, a skót törekvések között számos olyan ötletet és jó gyakorlatot találhatunk, amik nálunk még nem jellemzőek, és érdemes lenne alaposabban tanulmányozni, akár adaptálni is azokat. Ezek közé tartozhat az oktatás fejlesztésének organikus és rendszerszerű jellege, a folyamat egészének nagyfokú átláthatósága, szoros nyomon követése és a tényekre való támaszkodása. De ilyennek tekinthető a szektorok és intézmények közötti partnerségek építésének bevált hagyománya, valamint az a jól érzékelhető általános törekvés, hogy minden fiatal számít, és a rendszer sokoldalú, személyre

¹ A skót oktatási rendszer 21. századi reformjának átfogó elemzése a szerző doktori dolgozatának témaköre. A cikk e munka egyik oldalágaként született meg.

szabott támogatással igyekszik elősegíteni, hogy mindenki az általa elérhető legmagasabb szintű tudáshoz jusson.

Még nem tudhatjuk, mennyire lesz sikeres a végeredmény. De a jó ötleteket adó részletek mellett talán a beavatkozás alapos előkészítése, rendszerszerűsége, hosszú távra tekintő és az ország egészére hatni akaró jellege, erőteljes és sokoldalú monitorozása, valamint a megkezdett utak időről időre való, szükség szerinti finom korrekciója az, amire a fejlesztés jelen fázisában talán a leginkább érdemes odafigyelni. Ez indokolja a folyamat részletes és összefüggéseiben történő bemutatását. Exponálva az alapvető problémákat – amelyek nagyon hasonlóak a mieinkhez –, bemutatva a program fő elemeit, az implementáció folyamatát, valamint a kezdeti sikereket és nehézségeket is, mely utóbbiak között szintén számos, nálunk is ismerős jelenség tűnik fel.

KIHÍVÁSOK ÉS PROBLÉMÁK

A 2008-ban bekövetkezett gazdasági világválság ugyanúgy sújtotta Skóciát, mint Európa más országait, és hasonló volt a helyzetük akkor is, amikor néhány év múltán enyhülni kezdett a válság nyomása. 2014-ben a munkanélküliek aránya jóval magasabb volt a fiatalok körében (18,8%), mint

a felnőtt lakosság egészén belül (6,4%), és kétszerese volt annak, ami Európa gazdaságilag legjobban teljesítő országait jellemezte akkoriban. Uniós forrásokra támaszkodva, a skót kormány többféle módon igyekezett segíteni² az oktatás és a munka világától egyaránt távol sodródó fiatalokat.³ A szakpolitikusok számára ekkor már világos volt, hogy nem lesz elég a tünetek kezelése. A következő generációk tartós

többféle módon igyekezett segíteni az oktatás és a munka világától egyaránt távol sodródó fiatalokat

boldogulásához és a gazdaság megerősödéséhez messzire tekintő és rendszerszerű változásokra, az oktatás és a munka világát tartósan összekötő hidakra van szükség. 2013 januárjában

szakmai bizottságot⁴ hoztak létre az alapvető kérdések átgondolására. A testület a következő kérdésekre kereste a választ:

- Miként lehet kialakítani egy színvonalas középfokú szakképzési rendszert úgy, hogy az szerves kiegészítője legyen a jó minőségű skót felsőoktatásnak, és felkészült munkaerő biztosításával fenntartható gazdasági növekedéshez vezessen?
- Miként lehet elérni, hogy az oktatás és a munka világa a korábbinál szorosabban kapcsolódjon egymáshoz? Hogy lehet megnyerni ehhez a gazdaság szereplőit, és miként biztosítható, hogy a fiatalok tiszttában legyenek vele, melyek a vállalatok legfontosabb elvárásai velük mint leendő munkavállalókkal szemben?

² A *Youth Employment Scotland Fund (YESF)* például támogatást nyújtott a fiatalokat alkalmazó munkáltatóknak. A *Community Jobs Scotland* több mint 5000 támogatott munkahelyet tett elérhetővé a szolgáltatási szektorban fiatalok számára. A munkaalapú tanulási lehetőséget kínáló *Modern Apprenticeship* program keretszámainak emelésével is igyekeztek segíteni az érintetteket. (Vö.: *Education Working for All*, Scottish Government, Edinburgh, 2014. 3. o.; *Developing the Young Workforce*, Scottish Government, Edinburgh, 2014. 8. o.)

³ Számuk 2014 nyarán 53 ezer volt a 16–25 év közötti korosztályban Vö.: *Education Working for All*, 2014. 3. o.; *Developing the Young Workforce*, Scottish Government, Edinburgh, 2014. 8. o.

⁴ Commission for Developing Scotland's Young Workforce

- Hogyan lehet megteremteni a valódi partnerség kultúráját a munkáltatók és az oktatás szereplői között? Miként érhető el, hogy a munka világának képviselői ne csupán az iskola által kibocsátott „termékek” fogyasztóiként, hanem sokkal inkább társkezdeményezőként és az oktatás társtervezőiként tekintsenek magukra?⁵

A bizottság tagjai másfél év alatt több mint 400 emberrel találkoztak Skócia-szerte. Oktatási és képzési intézmények, helyhatóságok és cégek vezetői mellett sok fiatalal is beszélgettek. A tapasztalataikat és reflexióikat összegző záró jelentésüket⁶ 2014 júniusában hozták nyilvánosságra. Javaslatcsomagjukra⁷ a kormány a *Developing the Young Workforce – Scotland’s Youth Employment Strategy (DYW)*⁸ című ifjúsági munkaerő-fejlesztési stratégia és egy hét éves implementációs terv kidolgozásával reagált 2014 decemberében.

A skót oktatási rendszer fő jellemzői

Skóciában a tankötelezettség 16 éves korig tart, de a fiatalok többsége 17–18 éves koráig a szervezett oktatás keretei között marad. Az iskolák döntő hányada ingyenes, és a 32 helyi oktatási hatóság valamelyike tartja fenn azokat, állami támogatással.

Az intézményrendszer legalsó – nem kötelező – szintjét az óvodák (*nursery*) jelentik. A mindenki számára egységes, hét évfolyamos általános iskolát (*primary*

school) ötévesen kezdik a gyerekek. A hat évfolyamos középiskola (*secondary school*) első fele szintén egységes. A harmadik évfolyammal zárul le a széles értelemben vett általános oktatás (*broad general education*) időszaka. A középiskola 4–6. évfolyama a sokféle fakultációs lehetőséget kínáló záró szakasz (*senior phase*), amit az egyéni jövőképeknek megfelelő tantárgyak választása előz meg. A skót országos alaptanterv (*Curriculum for Excellence*) a 3–18 éves korú gyermekeket és fiatalokat befogadó minden intézmény számára rögzíti a közös pedagógiai értékeket és elvárásokat. Konkrét helyi tantervüket azonban az iskolák saját maguk dolgozzák ki, a helyi szükségletek és lehetőségek figyelembevételével. Felsőfokú továbbtanulásra az egyetemek kínálnak lehetőséget. A szakmák többségét pedig a college-okban vagy munkahelyhez kapcsolódó szerződéses képzési formában lehet elsajátítani.

A FIATAL MUNKAERŐ FEJLESZTÉSÉNEK PROGRAMJA (DYW)

A politikusok mellett gyakorló szakemberek sora is komoly reményt fűz az új program oktatásba való integrálásához. Úgy vélik, a fiatalok így jobban fogják majd látni, mit várnak el tőlük a munkaadók, s tudatosabban készülnek fel erre. Sokat várnak attól is, hogy a vállalkozások megosztják majd tudásukat és szakértelmüket az iskolákkal, és tartós kapcso-

⁵ *Developing the Young Workforce*, 2014. 11. o.

⁶ Education Working for All! Commission for Developing Scotland’s Young Workforce. *Final Report*, 2014 June, Published by the Scottish Government

⁷ *Recommendations. Education Working for All*, Scottish Government, Edinburgh, 2014. 13–18. o.

⁸ *Developing the Young Workforce – Scotland’s Youth Employment Strategy (Implementing the Recommendations of the Commission for Developing Scotland’s Young Workforce)*. Scottish Government, Edinburgh, 2014. Letöltés: <https://www.gov.scot/publications/developing-young-workforce-scotlands-youth-employment-strategy/>

lat alakul ki az oktatás intézményei és az üzleti világ szervezetei között. A helyileg és országos szinten elérhető munkalehetőségek átlátható formájú bemutatása ösztönzi majd a sikeres jövőbeni karrierépítést. A generációk pedig nem szakadnak szét pályaválasztási irányuk eltérései következtében.

A DYW program a fiataloknak arra az 50%-ára koncentrál, akik a középiskola befejezésekor nem terveznek egyetemi továbbtanulást, s akiknek a sorsa eddig általában kisebb figyelmet kapott. A dokumentumban a következő változtatási szándékok kaptak hangsúlyt:

- Korábban kell elkezdenni a **fiatalok felkészítését a munka világára**, mint ahogy nekik dönteniük kellene a pályaválasztásukat befolyásoló fakultációs irányukról. Ahhoz, hogy ez a választásuk megalapozott lehessen, sokféle előzetes információval kell rendelkezniük, és tudniuk kell azt is, hogy milyen lehetőségeket kínál számukra a mai modern gazdaság.
- Mire elérik a középiskola hároméves záró szakaszát, a diákok birtokában kell, hogy legyenek a **foglalkoztathatósághoz szükséges alapvető készségeknek**, mert csak így indulhatnak el a szakmai tanulás irányába, ha az érdekli őket.
- A szakmai tanulás megkezdésének új keretei a **középiskolák, a szakmai képzést nyújtó intézmények és a munkahelyek** újonnan kialakuló **partnerségei** lehetnek. (Eddig ugyanis az iskolák elengedték azokat a továbbtanulni nem kívánó fiatalokat, akik betöltötték a tankötelezettségi korhatárt. Nem voltak

szervezett keretei annak, hogy valamilyen szakma vagy a munkavállalás kapujáig kísérik őket. Így sokan váltak közülük se nem dolgozó, se nem tanuló, úgynevezett NEET⁹ fiatalá.)

- A munkaalapú tanulási lehetőségeket kínáló **tanoncprogramokat**¹⁰ úgy kell működtetni, hogy azok egyszerre összpontosítsanak a minőségi szakképzés és a gazdaság igényeire. Kínálatukat ki kell terjeszteni minden olyan területre, amely hosszú távú karrierutak elindítására kínál esélyt, és egyúttal hozzá tud járulni Skócia középtávú gazdasági növekedéséhez.
- A **gazdaság szereplőinek el kell köteleződnie** az oktatás iránt, hiszen már középtávon is óriási előnyük származhat abból, ha a fiatalok megalapozottabb pályaválasztási döntéseket hoznak. Az iskolák és a vállalatok együttműködésének fontos területe lehet a helyi tantervek fejlesztése és a munkahelyi tapasztalatok nyújtása a diákok számára.
- S végül: minden beavatkozás során törekedni kell az **esélybeli egyensúlyok** biztosítására. A legnagyobb kihívást bizonyos területeken a fiúk és a lányok azonos lehetőségeinek megteremtése jelenti, valamint az etnikai kisebbségekhez tartozó, a fogyatékkal élő és az állami gondoskodásból kikerülő fiatalokra való fokozott odafigyelés. E területek egyikén sem remélhetők gyors megoldások, ám néhány gyakorlatias lépés már középtávon is javítani tudja az érintettek esélyeit.¹¹

A stratégiai elképzelés lényege egy kevert típusú – a felsőoktatás és a szak-

⁹ Not in Education, Employment or Training

¹⁰ Ezek bemutatását lásd később.

¹¹ *Education Working for All*, Scottish Government, Edinburgh, 2014. 8. o. <https://www.gov.scot/publications/education-working-commission-developing-scotlands-young-workforce-final-report/>

mai képzés felé egyaránt nyitott, mindkét irányba reális belépési lehetőséget, illetve a kettő közötti átvezető utakat biztosító – oktatási rendszer létrehozása, egy erősebb, tisztességesebb és reziliensebb, Skócia valamennyi régióját egyenletesen fejlesztő gazdaság kialakítása érdekében. Jövő-képünkben hangsúlyosan jelenik meg az esélyegyenlőség és a szociális igazságosság normája, amely mindenki számára elérhető lehetőséggé teszi a benne rejlő potenciál kiteljesítését. Hangsúlyozzák, hogy szoros kapcsolat áll fenn a társadalmi mobilitás és a tisztességes munkában való foglalkoztatás között, s a mindenki számára esélyt adó társadalom egyúttal az erős gazdaság fontos támogatója is.¹²

A program megvalósításához a kormány konstrukturív partnerséget alakított ki a skóciai iskolák döntő hányadát fenntartó helyi önkormányzatok közösségével¹³ és számos más szakmai szervezettel. Hangsúlyozta, hogy a remélt változások csak együtt érhetők el – a központi és a helyi irányítás képviselőinek tandemként kell dolgozniuk a fiatalok érdekében.¹⁴ A magas szintű szakképző rendszer kialakítása mellett célul tűzték ki, hogy 2021-ig 40%-kal csökkentsék a munkanélküli fiatalok arányát. A program minden eleméhez teljesítmény-indikátorokat rendeltek,¹⁵ s a kormány kötelezte magát arra, hogy évente beszámol a haladásról. A változások elindításához jelentős központi, illetve uniós forrásokat

rendeltek,¹⁶ hangsúlyozva azonban, hogy a fenntarthatóság érdekében ki kell majd alakítani a finanszírozás éves költségvetés-be illeszkedő módját.¹⁷

Az iskola és a munka világa közötti hidak kialakítását célzó program megvalósításának fő felelőse és koordinátora a készségfejlesztés háttérintézménye, a *Skills Development Scotland (SDS)*.¹⁸ A hétéves projekt megvalósítása jelenleg a féldíónél tart. Lezajlottak a pilot programok, letisztult a bevezetendő modell szerkezete, megújulóban van az iskolát a munka világával összekötő tanulási utak kínálata. A középiskolák ennek megfelelően módosították helyi tanterveiket, amelyekben nagyobb teret kap az életpálya-oktatás, és az utolsó három évben – az egyetemi továbbta-

nulásra felkészítő fakultációk mellett – választhatóvá válik egy sor szakmai alapozó tantárgy is. Országszerte formálódnak az iskolák, a szakmai képzőhelyek és a helyi vállalatok partnerségei. Működnek a szereplők egymásra találását segítő regionális DYW csoportok. Jelentősen kibővült az életpálya-tanácsadás országos hálózata. Megszülettek az elvárásokat rögzítő országos standardok és útmutatók. 2018-ban a kormány már a negyedik haladási beszámolót adta közre, majd sor került egy átfogó, féldíós parlamenti vizsgálóbizottsági elemzésre is, amely összegzi az eddigi tapasztalatokat.

hangsúlyosan jelenik meg az esélyegyenlőség és a szociális igazságosság normája

¹² *Developing the Young Workforce*, Scottish Government, Edinburgh, 2014. 11. o.

¹³ COSLA = Communities of Scottish Local Authorities (V.ö.: <http://www.cosla.gov.uk/>)

¹⁴ *Developing the Young Workforce*, Scottish Government, Edinburgh, 2014. 3. o.

¹⁵ Ezek részletes leírása a DYW program függelékében található.

¹⁶ Az ekkor megnyitott támogatási keret 2014/15-re 12M, 2015/16-ban pedig 16,6M font volt. (*Developing the Young Workforce* /.../, Scottish Government, Edinburgh, 2014.)

¹⁷ *Developing the Young Workforce*, Scottish Government, Edinburgh, 2014. 13. o.

¹⁸ V.ö.: <http://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/>

FELKÉSZÜLÉS A MUNKA VILÁGÁRA AZ ÁLTALÁNOS OKTATÁS KERETÉBEN

A *DYW* programot előkészítő elemzések rámutattak arra, hogy a fiatalok jelentős része úgy hagyja el az iskolát, hogy közvetlenül nem alkalmas a foglalkoztatásra, s így a gyakorlati tudás megszerzése érdekében valós munkahelyi környezetben folytatott tanulásra sem. E felismerés nyomán fogalmazódott meg az az elvárás,

hogy a széles alapú általános oktatást lezáró, harmadik középiskolai év végére minden tanuló szerezz meg azt a Skót Képesítési Keretrendszerben¹⁹ meghatározott kompetenciaelemet,²⁰ amelynek birtokában

munkát tud keresni, képes azt megpályázni, és meg tud szerezni, illetve meg tud tartani egy állást. A foglalkoztathatósági alképességek kialakítása mellett fontosnak tekinti a *DYW* program azt is, hogy a tanulók megfelelő információk és tapasztalatok birtokában döntsenek leendő pályájukról. Ezt kívánja elősegíteni az életpálya-építés támogatására kifejlesztett, három elemből álló útmutató csomag, amely a 2015/2016. tanévre készült el.

Az óvodákban és az iskolákban folyó tevékenység normáit rögzítő, *Career Education Standard (3–18)*²¹ című dokumentum szervesen illeszkedik az ország alaptantervéhez²² és az annak implementációját

segítő útmutatókhoz. Támaszkodik az életpálya-építés már kialakult jó gyakorlataira, valamint a témában korábban megszületett normákra és keretekre.²³ A szándékok általános bemutatását követően sorra veszi, hogy mik az egyes szereplők legfontosabb feladatai a gyerekek sikeres pályaorientációja érdekében:

A szülőknek és gondviselőknek partnerségben kell dolgozniuk az iskolával. Egyaránt tájékozottnak kell lenniük gyermekeik készségeinek fejlődésével és az aktuális foglalkoztatási lehetőségekkel

kapcsolatban. Fontos, hogy rendszeresen beszélgessenek velük vágyaikról, s a tanárokkal közösen értékeljék lehetséges tanulási útjaikat. Késznek kell lenniük arra, hogy kapcsolatba lépjenek az

illetékes életpálya-tanácsadóval, s hogy weboldalak segítségével is tudjanak információkat szerezni.

- A **tanároknak** együtt kell működniük mindenkivel, aki hozzá tud járulni a fiatalok személyre szabott támogatásához. Ösztönözniük kell a gyermekeket készségeik fejlesztésére és értékelésére. Tudniuk kell, hol találhatnak naprakész munkaerőpiaci információkat. Megfelelő tanulási tapasztalatokat és fejlődési lehetőségeket kell biztosítaniuk a diákok számára a munka világához kapcsolódóan – egyaránt bemutatva az alkalmazottként, a vállalkozóként és az önfoglalkoztatóként

¹⁹ Scottish Credit and Qualification Framework (SCQF; V.ö.: <https://scqf.org.uk>)

²⁰ Employability Award

²¹ *Developing the Young Workforce*. Career Education Standard (3–18.), 2015 <https://education.gov.scot/Documents/dyw2-career-education-standard-0915.pdf>

²² Curriculum for Excellence

²³ V.ö.: *Career Information Advice and Guidance in Scotland: A framework for service redesign and improvement*, 2011.; *Career Management Skills Framework for Scotland*, 2012. https://cica.org.au/wp-content/uploads/career_management_skills_framework_scotland.pdf

való munkavégzés lehetőségeit. Elő kell segíteniük, hogy a fiatalok megértsék, कि nek mi a felelőssége és feladata a munka világában. Támogatniuk kell őket abban, hogy használni tudják a releváns digitális forrásokat, különösen pedig a *My World of Work*²⁴ című weboldalt. Bátorítaniuk kell őket, hogy a jövőről gondolkodva sokféle szempontot vegyenek számításba, és ismerjék fel, melyek a munka világának leggyorsabban fejlődő területei.

- A dokumentum elismeri, hogy a **munkaadók** esetében nem lehet mindenki számára egységes normákat előírni. A gazdasági szereplőkkel való partnerség ennél rugalmasabb kereteket igényel. A munkaadók és az iskolák közötti kapcsolatok kialakítását ezért minden térségben **regionális csoportok**²⁵ koordinálják, amelyek a helyi igények és lehetőségek összehangolására töreksenek. A vállalatok fő feladata a munka világához kapcsolódó iskolai tanulás megtervezésében és megszervezésében való részvétel. Munkahelyi látogatásokat és bemutatókat szervezhetnek, mentori szerepet vállalhatnak, különféle tevékenységi lehetőségeket biztosíthatnak a fiataloknak. Fontos, hogy meg tudják mutatni a saját szektoruk által kínált lehetőségeket és segítsék a tanulókat annak megértésében, hogy mit vár el tőlük a munkaerőpiac.
- A **Skills Development Scotland (SDS)** biztosítja a hozzáférést a munka világának naprakész információihoz. Egyedi megállapodásokat köt az iskolákkal, amelyek célja, hogy a központi források elköltése a lehető legjobban kapcsolódjon

össze a helyi erősségekkel és szükségletekkel. Segédleteket fejleszt ki a folyamatban érintett szereplők számára. A szervezet által működtetett Életpálya-tanácsadó Szolgálat²⁶ révén közvetlen támogatást nyújt az iskoláknak: részben csoportos foglalkozások keretében, részben egyéni mentori segítséget adva az irányvesztés vagy kisodródás által fenyegetett tanulók számára.

Az útmutató záró fejezete definiálja az életpálya-építés témakörének legfontosabb fogalmait. Ezután életkori szakaszokra bontva, „Képes vagyok rá...” kezdetű mondatokkal írja le, hogy optimális esetben milyen életpálya-építési kompetenciákkal kell rendelkezniük a tanulóknak az elemi iskolába való belépéskor (5 évesen), a negyedik évfolyam végén (9 évesen), az elemiből a középiskolába való továbblépéskor (12 évesen), az egységes tanulási szakasz végén (15 évesen), és mire kell képesnek lenniük a középiskola záró szakaszában.

A TANÁROK ÉS A MUNKAADÓK RÁHANGOLÓDÁSA AZ ÚJ SZEREPEKRE

A tanulói életpálya-építés normáinak megszületésével párhuzamosan elkészült egy önálló tanulással feldolgozható kiadvány is a tanárok számára, amely lépésről lépésre vezeti végig őket az új elvárások részletein.²⁷ Kérdések segítik, hogy a pedagógusok át tudják gondolni saját implementációs feladataikat. A kinyomtatható füzet formá-

²⁴ V.ö.: <https://www.myworldofwork.co.uk/>

²⁵ DYW Regional Groups

²⁶ *Career Information Advice and Guidance, CIAG* (V.ö.: <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/what-we-do/scotlands-careers-services/>)

²⁷ *DYW Career Education Standard* (3–18). Learning Resource Education Scotland – Skills Development Scotland, 2015 https://dera.ioe.ac.uk/25644/2/IntrotoCareerEducationStandard_tcm4-874548_Redacted.pdf

jában is kézbe vehető segédlet minden felvetett témához kapcsolódóan helyet kínál a saját gondolatok rögzítésére. Végül pedig – az új elvárásokat kiemelő –, tíz cikkelyből álló önértékelési kör segítségével – arra biztatja őket, hogy pontozzák az egyes elvárásokat abból a szempontból, melyik milyen mértékben jelent számukra szakmai kihívást. Minél magasabb értéket társítanak egy részterülethez, annál inkább érzik úgy, hogy az adott feladatra még nincsenek kellőképpen felkészülve. A segédlet azt javasolja, hogy a pontszámok alapján határozzák meg, melyek a fő erősségeik és mi jelzi ezt számukra, illetve melyek a leginkább fejlődést igénylő területeik és milyen tapasztalataik támasztják ezt alá.

Végül válasszanak ki egyet vagy kettőt azon területek közül, amelyeken fejlődni szeretnének, s ezekre vonatkozóan válaszolják meg maguknak a következő kérdéseket: Mit fogok tenni a saját gyakorlatom javítása érdekében? Ki tud engem támogatni ebben, kik lehetnek a partnereim? Miből fogom látni, ha sikeresen végzem el a feladatomat az adott területen?

Ehhez az alapozó jellegű segédlethez további öt olyan anyag kapcsolódik, amely az életpálya-oktatás egy-egy részterületének mélyebb megismeréséhez nyújt

támogatást, ugyancsak önálló tanulás keretében.²⁸

Az életpálya-oktatás standardjai mellett 2015-ben két másik útmutató is megjelent. Az egyik ahhoz kínál segítséget, hogy milyen módon lehet jól megszervezni a tanulók munkahelyi tapasztalatszerzési lehetőségeit,²⁹ a másik pedig az iskolák és a munkaadók közötti partnerség kialakítását támogatja.³⁰

Fontos megjegyezni, hogy a skót oktatásnak 1980 óta része³¹ egy egyhetes munkahelyi gyakorlat, amelyre eddig minden tanuló esetében a középiskola negyedik évfolyamán került sor. Ez

azonban általában nem illeszkedett szerves módon más tevékenységekhez, s lassan nyilvánvalóvá vált, hogy így alig járul hozzá a kívánt cél eléréséhez. Újfajta szemlélet keresését jelzi, hogy az útmutatók a „*work experience* = *munkatapasztalat*” helyett a „*work placement* = *munkába helyezés*” kifejezést használják. Utalva ezzel arra, hogy nem csupán valamilyen munkatevékenység megízleléséről van szó, hanem egy munkahely komplex közegében eltöltött időről, illetve valamilyen ott megoldott feladatról, amely egyúttal egy projekt jellegű egyéni tanulási folyamatnak is a részét képezi. A megvalósulás konkrét formája sokféle

²⁸ A további segédletek:

... *Learning Resource 2. Introduction to the Labour Market Information* <https://education.gov.scot/improvement/documents/dyw23-intro-to-labour-market-information.pdf> ... *Learning Resource 3. Introduction to the Career Management Skills* <https://education.gov.scot/improvement/documents/dyw23-learning-resource-3-career-management-skills.pdf>

... *Learning Resource 4. Introduction to My World of Work* <https://education.gov.scot/improvement/documents/dyw23-intro-to-my-work-of-work.pdf>

... *Learning Resource 5. Introduction to Creativity Skills* <https://education.gov.scot/improvement/Documents/dyw41-intro-to-creativity-skills18.pdf>

... *Learning Resource 6. Profiling skills and achievements in the context of career education* <https://education.gov.scot/improvement/Documents/dyw47-learning-resource-6.pdf>

²⁹ *DYW Work placement standard*, Education Scotland, Livingston, 2015 https://education.gov.scot/Documents/DYW_WorkPlacementStandard0915.pdf

³⁰ *DYW Guidance on School / Employer Partnerships*, Education Scotland, Livingston, 2015. https://education.gov.scot/Documents/DYW_GuidanceforSchoolEmployerPartnerships0915.pdf

³¹ V.ö.: *Education* [Scotland] 1980 Act. Letöltés: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1980/44/contents>

lehet: hosszabb vagy rövidebb időtartamú, tanítási időre eső vagy azon kívüli. Tartalma személyre szabottabban és rugalmasan választható ki, igazodva az érintett fiatal érdeklődéséhez és a helyi lehetőségekhez.

Az új típusú munkahelyi gyakorlatot iskolai felkészülés vezet be, majd az élmények feldolgozása követi. Az új forma hozzájárul ahhoz, hogy a tapasztalatok valóban a pályaválasztási döntés értékes támaszává válhassanak.

Mivel a skót oktatáspolitikája célja, hogy a munka és az oktatás világa közé hidat építő DYW programot **integrálja az alaptantervbe**, annak indikátorait összekötötték az iskolák belső és külső értékelését szolgáló általános szempontsorról,³² s a program haladásának monitorozásába így az iskolafelügyelet is bekapcsolódott.

AZ ÁLTALÁNOSAN KÉPZŐ KÖZÉPISKOLÁBÓL INDULÓ SZAKMAI TANULÁSI UTAK

Az egységes skót oktatási rendszerben a középiskola utolsó három éve kínálja azokat a fakultációs lehetőségeket, amelyek révén a tanulási utak differenciálódhatnak. A diákok közel fele fordul ilyenkor – az elméleti tudást elmélyítő tárgyak választásával – az egyetemek felé. Vannak, akik a következő évben – a tankötelezettség lejártával – munkába állnak, ha tudnak, vagy beiratkoznak valamilyen szakmai kurzusra. A fiatalok jelentős része azonban akkor is a középiskolában marad, ha már nem nagyon akar tanulni, csak éppen nem tudja, mit kezdjen magával. Ám reális célok hiá-

nyában e „parkolópályán” sokan unottá és frusztrálttá válnak. A szakemberek most azt remélik, hogy DYW program keretében megnyíló új lehetőségek változtatnak majd ezen.

A programot megelőző helyzetelemzés rávilágított, hogy a skót alaptanterv kezdetétől fogva magában hordta egy rugalmasabb tanulástervezés lehetőségét, csak az iskolák nemigen éltek vele. Ma viszont már realitás, hogy a fiatalok – külső képzőhelyekre épülő – szakmai képzési irányt is választhatnak a középiskola záró szakaszában, miközben számos tevékenységet továbbra is együtt végeznek a társaikkal. Az új rendszer így lehetővé teszi, hogy az eltérő tanulási utak ne szakítsák el egymástól az iskolás korosztályok tagjait. A záró szakasz helyi tantervének megújítását és a működés folyamatos javítását önrétekelési szempontsor³³ támogatja, amelynek segítségével mérlegelhetik az iskolák, hogy mennyire használják ki jól a felkínálkozó új lehetőséget tanulóiuk érdekében. Az önreflexió kérdései a következők:

1. Mennyire működünk jól együtt a különféle partnerekkel annak érdekében, hogy megfelelően tudjunk reagálni valamennyi nálunk tanuló fiatal szükségleteire? Elég jól bevonjuk-e a fiatalokat saját középiskolai záró szakaszuk megtervezésébe?
2. Mennyire jelennek meg a partneri kapcsolatok az iskola közös jövőképének kialakítását célzó munkában?
3. Mennyire vagyunk sikeresek annak előmozdításában, hogy az általános oktatás, a szakmai képzés és a gazdaság szakemberei képesek legyenek közösen tanulni?

³² V.ö.: *HGIOS = How good is our school?* 4., Education Scotland, Livingston, 2015. Letöltés: https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHGIOS/FRWK2_HGIOS4.pdf

³³ *Benchmarking exercise: Senior Phase – where are we now?* (Education Scotland, Livingston) Letöltés: <https://education.gov.scot/improvement/documents/dyw5-senior-phase-benchmark-tool.pdf>

4. Mennyire vagyunk tudatosak, amikor különböző tanulási útvonalakat ajánlunk a fiataloknak a középiskola záró szakaszában?
5. Mennyire vagyunk innovatívak a záró szakaszban a fiatalok által választható tanulási kínálat összeállításakor?
6. Mennyire tudjuk maximalizálni a nálunk tanuló fiatalok számára elérhető különféle tudáshitelesítő lehetőségeket: díjakat és képesítéseket?³⁴
7. Mennyire használjuk jól a középiskolai záró szakasz megtervezését segítő új standardokat és útmutatókat?³⁵
8. Mennyire felelnek meg a terveink az esélyegyenlőség szempontjainak (pl. a nemek, az etnikai kisebbségek, a fogyatékos és a gondozásra szoruló tanulók esetében)?
9. Mennyire általános és kiterjedt az adathasználatunk a záró szakasz kínálatának kialakítása során? (Pl. a munkaerőpiaci információk felhasználása szempontjából?)
10. ÜRES MEZŐ: Mi az, amit mi magunk érzünk kihívásnak?

Azzal, hogy a DYW program külső képzőhelyként kapcsolta be a college-okat³⁶ az iskolai oktatásba – az intézményhálózat korábbi regionális átszervezésével³⁷ összhangban –, egyúttal stratégiai szerepbe is

emelte azokat. A college-ok így bizonyos értelemben saját térségük kulcsszereplőivé válhatnak, összekötve egymással a különböző típusú tanulási utakat és azok intézményi szereplőit. Képzéseik egyre növekvő mértékben fókuszálnak a tudásnak a STEM mozaikszóval jelölt³⁸ és ma már a gazdaság motorjának tekintett területére, középpontban a természettudományos, technológiai, mérnöki és matematikai ismeretek halmazával.

EGY TELJESEN ÚJ LEHETŐSÉG: A KÖZÉPISKOLAI TANONCKODÁS

Skóciában viszonylag régóta működik a *Modern Apprenticeship (MA)*³⁹ nevű program, amely számos szakmai területhez kapcsolódóan kínál munkaalapú tanulási lehetőségeket vállalatok által foglalkoztatott fiataloknak. Az érintettek gazdasági projektek keretében, tapasztalt kollégákkal együtt dolgozva fejlesztik szakmai készségeiket, s általában heti egy napot valamilyen college vagy más képzőhely elméleti kurzusán töltenek. Ma már több, mint 37 000 fiatal dolgozik, tanul és keres pénzt egyidejűleg e programok keretében, és eddig mintegy 12 ezer cég élvezte az ezzel járó előnyöket. A pozitív tapasztalatokra építve fejlesztettek ki a közelmúltban két új

³⁴ Itt különféle tanulmányi versenyeken elnyerhető díjakról (*awards*), illetve iskolai vizsgák keretében elérhető képesítésekről (*qualifications*) van szó.

³⁵ V.ö.: Career Education Standard, Work Placement Standard, School/Employment Partnerships Guidance

³⁶ A college-ok a szakmai képzés intézményei Skóciában, amelyek egyúttal felnőttképzési funkciókat is betöltenek. Sokféle korosztály tanul együtt ezekben az intézményekben, sokféle típusú és mélységű képzés keretében szerezzék a képesítéseket.

³⁷ A college-ok regionális átszervezésére 2012-ben került sor. A szerkezeti változás funkciója az volt, hogy a képzési kínálatot jobban meg tudják feleltetni a térségi munkaerőpiaci igényeknek és a vonzáskörzetükben élő fiatalok érdeklődésének, illetve szükségleteinek.

³⁸ STEM – S: Science = Természettudomány, T: Technology = Technológia, E: Engineering = Mérnöki terület, M: Mathematics = Matematika.

³⁹ V.ö.: <https://www.apprenticeships.scot>

támogatási formát. A *Graduate Apprenticeship (GA)*⁴⁰ programok a munkával kombinált egyetemi tanulást segítik – főként olyan területeken, amelyek fontosak a skót gazdaság számára. A *Foundation Apprenticeship (FA)*⁴¹ programok pedig a középiskola záró szakaszába járó fiatalokat kapcsolnak be a szakmai képzésbe – miközben ők jogviszonyukat tekintve változatlanul korábbi iskolájuk diákjai maradnak.

A *Foundation*

Apprenticeship rendszer kialakítását egy nemzetközi kutatás előzte meg, amely erős összefüggést talált a gazdasági növekedés és az olyan, kevert iskolarendszer között, amelyben egymás mellett jelenik meg a munkaalapú és a hagyományos tanulás, vagyis az osztálytermi és a munkahelyi tapasztalatszerzés.⁴² Az FA program tartalmi kínálatát gazdasági szereplők és a skóciai képesítéséért felelős kormányzati háttérintézmény⁴³ képviselői közösen alakították ki. A képzési tartalmak köre lépésről lépésre bővült. Ma nagyrészt a műszaki és a természettudományos területhez, az üzlet, valamint a média és az informatika világához kapcsolódnak,

kisebb részben pedig az élelmiszeriparhoz, illetve a szociális és az egészségügyi szolgáltatásokhoz.⁴⁴ A tanulás fő összetevői minden irányban: az alapvető szakmai ismeretek, bizonyos transzverzális

az általános készségek ugyanazok: kommunikáció, problémamegoldás, a másokkal közösen végzett munka és az idővel való gazdálkodás

készségek és a megszerzett kompetencia valós munkakörülmények közötti alkalmazása. Az elméleti és gyakorlati ismeretek területenként változnak, de az általános készségek ugyanazok: kommunikáció, problémamegoldás, a másokkal közösen végzett

munka és az idővel való gazdálkodás. Ezek azok, amiket a munkáltatók mindeddig a legjobban hiányoltak a fiatalok esetében.

A programok általában két évesek. Az első évben a terület legfontosabb készségeit és ismereteit sajátítják el a fiatalok, egy college vagy más képzőhely szervezésében. A második év nagy részét valamilyen vállalatnál töltik. Haladásukat a collegeban és a cégnél is folyamatosan értékeli – így a tanúsítványhoz nem kell formális záróvizsgát tenniük. Eredményeik a középiskolai bizonyítványban kapnak helyet.⁴⁵ A tapasztalat azt mutatja, hogy menet közben, a bizonyítvánnyal tanúsítottak

⁴⁰ U.o.

⁴¹ U.o.

⁴² Az OECD gazdaságilag legjobban teljesítő országait vizsgálták. Olyan modelleket kerestek, amiket egyszerre jellemez az ifjúsági munkanélküliség alacsony és a produktivitás magas szintje. Vö.: *Foundation Apprenticeships: Early Progress and Learning Insights*. Pathfinder Activity, Cohort 1 (2016–2018) and Cohort 2 (2017–2019). Published on 20th March 2018. Forwort

⁴³ *Scottish Qualification Authority (SQA)* (<https://www.sqa.org.uk/sqa/70972.html>)

⁴⁴ A választható konkrét szakmai irányok 2019 első felében a következők voltak: Accountancy. Engineering. Scientific technologies. Business skills. Financial services. Social services children and young people. Civil engineering. Food and drink technologies. Social services and health care. Creative and digital media. Hardware and system support. Software development. (<http://www.apprenticeships.scot>)

⁴⁵ Ebben a formában ugyanolyan típusú képesítési elemek szerezhetők meg így, mint a tisztán college-okban folytatott tanulmányok során. Ezek a következők: A **National Certificate** különféle szintjei = átfogó tudást igazolnak valamilyen tartalmi területen belül. A munkaerőpiac által elismert tanúsítványok, melyeket osztálytermi környezetben szereznek meg az érintettek. **National Progression Awards** = egy átfogó tudás önállóan is azonosítható elemeit igazolják, s a tanulás ez esetben is osztálytermi keretek között zajlik. **SVQ units** [Scottish Vocational Qualification] = adott területen a foglalkoztatáshoz szükséges munkakompetenciák meglétét igazoló egységek, melyeket az országos foglalkoztatási standardok (National Occupational Standards) alapján dolgoztak ki, és amelyek munkahelyi környezetben szerezhetők meg.

mellett, számos olyan metakészséget is elsajátítanak a fiatalok, amelyek sokféle környezetben jól használhatók. Ilyen például a reflektivitás, az oksági viszonyok keresése, a problémamegoldás, a türelem, a szervezési készség, az önbizalom vagy a hatékony kommunikáció.

A munkával összekapcsolt tanulási lehetőségek iránt érdeklődő fiatalok tájékozódását az *Apprenticeship.scot* honlap segíti, amely az összes tartalmi területen, jól áttekinthető formában ad információt a következőkről:

a munkaalapú tanulási utak koherens rendszerét kívánja létrehozni

- Milyen fajta érdeklődés esetén ajánlható valakinek az adott szakmai irány?
- Milyen munkakörök / foglalkozások tartoznak a területhez?
- Milyen készségekre van leginkább szükség ezekben a munkakörökben?
- Körülbelül hány embert foglalkoztatnak jelenleg – Skóciában, illetve Nagy-Britanniában – az adott területen?
- Milyenek a kereseti, továbbtanulási és karrierlehetőségek?
- Mi jellemzi a terület munkaerőigényét a következő 5 év távlatában?
- Milyen képesítések érhetők el az adott terület választásával?
- Milyen készségek elsajátítását, illetve megerősítését segíti elő a részvétel?
- Milyen irányokba lehet továbblépni a programból?

Egy középiskolai FA kurzus befejezését követően a fiatalok három lehetőség között választhatnak:

- munkába állhatnak a programban megismert területen,
- munka mellett folytathatják a szakmai tanulást egy MA, vagy magasabb szinten egy GA program keretében,⁴⁶
- továbbtanulhatnak valamilyen collegeban vagy egyetemen (amennyiben egyéb szempontok szerint megfelelnek az ottani bemeneti követelményeknek).⁴⁷

A skót szakpolitika a munkaalapú tanulási utak

koherens rendszerét kívánja létrehozni a következő években – sokféle belépési és kilépési ponttal, és nagyfokú átjárhatósággal a különféle képesítések között. A fejlesztést egy munkaadókból álló tanácsadó testület⁴⁸ segíti, amely gondoskodik róla, hogy a program megfeleljen a gazdaság szükségleteinek, valamint a tisztességes munkavégzés és az átlátható működés normáinak. E testületi tevékenység eredményeként bízhatnak a vállalkozások abban, hogy a fiatalok megfelelő készségeket sajátítanak el az *Apprenticeship* programok keretében. A résztvevők pedig abban, hogy képzéseik valóban a szükséges felkészítést nyújtják számukra a kiválasztott területen való sikeres munkavégzéshez.

⁴⁶ Mindkét típus illeszkedik a megfelelő FA program kimeneti pontjaihoz, így a megszerzett képesítések beszámíthatók.

⁴⁷ Lassan, de érzékelhető módon nő azoknak az egyetemeknek az aránya, amelyek elfogadják a fiatalok FA képesítéseit a belépési feltételek között. Az ezzel kapcsolatos aktuális lehetőségekről az *Apprenticeship.scot* (<https://www.apprenticeship.scot/>) honlap ad naprakész információt.

⁴⁸ SAAB (*Scottish Apprenticeship Advisory Board*. Letöltés: <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/what-we-do/apprenticeship/the-scottish-apprenticeship-advisory-board/>)

1. TÁBLÁZAT

ÖNMAGAM Tudni, hogy ki vagyok, és hogyan illeszkedem a társadalomba • Pozitív énképet alakítok ki és tartok fenn. • Megőrzöm a számomra megfelelő egyensúlyt az életemben, a tanulásban és a munkához kapcsolódó szerepeimben. • Úgy alakítom a viselkedésemet, hogy sokféle helyzethez legyek képes alkalmazkodni. • Tudatában vagyok annak, miként változom és fejlődöm az élet során. • Pozitív életpálya-döntéseket hozok.	ERŐSSÉGEIM Tudni, hogy miben vagyok jó, és miként hozhatok ki a legtöbbet az erősségeimből • Tudatában vagyok a képességeimnek, az erősségeimnek és a teljesítményeimnek. • Építek az erősségeimre és a teljesítményeimre. • Magabiztos, rugalmas és tanulásra képes vagyok, amikor a dolgok rosszul mennek, vagy csak nem úgy, ahogy vártam. • A tapasztalataimra, valamint a formális és informális tanulási lehetőségekre hagyatkozom, hogy információt és támogatást szerezzek a pályaválasztási alternatíváimhoz.
TÁVLATAIM Tudni, hogy hová juthatok el az életben és hogyan érek el oda • Értem, hogy a tanulás és a munka lehetőségeinek széles választéka van, amit felfedezhetek, és amely nyitva áll előttem. • Tudom, hogy lehet megtalálni és értékelni az információkat és a támogatást annak érdekében, hogy azok segítsék a pályám alakítását. • Magabiztosan kezelem az életem és a munkához kapcsolódó szerepeim változásait. • Kreatívan és vállalkozó szellemmel közelítem meg a pályám alakulását. • Érzékelem, hogy miként hat egymásra az életem, a munkám, a közösségem és a társadalom, amelyben élek.	HÁLÓZATOM Tudni, miként kell kapcsolatokat építeni, segítséget kérni, és a legtöbbet kihozni saját társadalmi és szakmai hálózatomból • Magabiztosan és hatékonyan működöm együtt másokkal a kapcsolatok építése érdekében. • Felhasználom az információkat és a kapcsolatokat a munka megszerzésére, megteremtésére és fenntartására. • Kialakítok és fenntartok egy sor olyan kapcsolatot, amely fontos a pályám során.

FORRÁS: *Career Management Skills Framework for Scotland, 2012. alapján*

AZ ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉS KÜLSŐ TÁMOGATÁSA

Az iskolák munkáját a *Skills Development Scotland* által fenntartott országos tanácsadó hálózat⁴⁹ segíti, melynek szolgáltatásai

a teljes életidőt átfogó támogató rendszer tágabb keretébe illeszkednek. Tevékenységük alapértékei az *Életpálya-építési készségek keretrendszere*⁵⁰ című, 2012-ben kiadott dokumentumban fogalmazódtak meg. A *DYW* programba beillesztett keret-

⁴⁹ Scotland's Career Services; <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/what-we-do/scotlands-careers-services/>

⁵⁰ *Career Management Skills Framework for Scotland, 2012.* A dokumentum tartalma összhangban áll az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat ajánlásaival

rendszer továbbfejlesztette a korábbi skót szabályzókat.⁵¹ Összehangolva azokat az iskolai alaptantervvel, 17 tartalmi terület elvárásait foglalja négy nagy csoportba az alábbiak szerint (1. táblázat).⁵²

Az iskolai oktatáshoz kapcsolódóan a hálózat szakemberei egyéni és csoportos,

illetve személyes és online formában adnak tanácsot a tanulóknak, a szülőknek és a tanároknak. Az egyes iskolai évfolyamokhoz társuló szolgáltatások típusai 2019 első felében a következők voltak (2. táblázat).⁵³

2. TÁBLÁZAT

	Elemi isk.	Középiskola					
	5–7. évf.	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.
Személyes				Egyéni tanácsadás (coaching) azok számára, akiknek a legnagyobb szüksége van az intenzív támogatásra			
		Csoportos foglalkozások					
		az átmenet segítéséhez	a tantárgyválasztás támogatásához		a záró szakaszbeli választásokhoz		
			Egyéni foglalkozás a tantárgyválasztás segítése érdekében		Az iskolából kilépők támogatása az átmenet során, a nekik jó lehetőségek elérése érdekében		
		Intervenciós szolgáltatás – kapcsolatba lépés az iskolai életpálya-tanácsadó munkatárssal					
Online	Különféle segédletek (MyWoW)	Eszközök, források, információk és tanácsok az életpálya-építési készségek fejlesztéséhez és a hatékony életpálya-tervezéshez					
					Különféle szintű <i>Apprenticeship</i> lehetőségek bemutatása (<i>Apprenticeships.scot</i>)		

FORRÁS: Skills Development Scotland School Service Offer alapján⁵⁴

A DYW program keretében **minden középiskolához legalább egy tanácsadó** tartozik, aki szorosan együtt dolgozik az ottani tanárokkal annak érdekében, hogy

az életpálya-építés készségei megjelenjenek az **osztályteremben**. A csoportos foglalkozások vezetése és az egyéni tanácsadás mellett tevékenységük magába foglalja a

⁵¹ Lifelong Skills Strategy (2007). *Skills Strategy Refresh* (2010)

⁵² Összefoglaló videó: <https://www.youtube.com/watch?v=2jm9CmE6qmw>

⁵³ V.ö.: <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/what-we-do/scotlands-careers-services/our-careers-service-in-schools/>

⁵⁴ <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/what-we-do/scotlands-careers-services/our-careers-service-in-schools/>

tanárok önképzéséhez használható források kifejlesztését, szakmai workshopok vezetését, valamint óratervek és tanórai források kidolgozását a tanárokkal közösen az elemi iskola 5. évfolyamától felfelé. A szolgálat ajánlata – miközben megjeleníti az országos, illetve a térségi prioritásokat –, egyben **rugalmasan** alkalmazkodik is az iskolák szükségleteihez, s erre épülnek az éves együttműködési megállapodások.⁵⁵

A pályaaorientációt **támogató online rendszer** legfontosabb eleme a *My World of Work*⁵⁶ honlap, amit folyamatosan fejlesztenek, s amely megbízható kiindulási pont kíván lenni az életpálya-építés minden szakaszában. Kínálata egyaránt segítséget nyújt a fiataloknak, a szülőknek és a tanároknak. A fiataloknak szóló részben lehetőség van a személyes készségek és érdeklődési irányok felmérésére, valamint a lehetséges pályairányok közötti tájékozódásra. Kiválaszthatók konkrét szakmai vagy egyetemi képzések, de aktuális állásokra is lehet jelentkezni.

Az elérhető lehetőségek bemutatása mellett megtalálják itt az érintettek azokat a segédleteket is, amelyek a választást követő konkrét lépések megtételében segítenek – akár egy jelentkezési lap kitöltéséről, akár egy önéletrajz megírásáról vagy egy interjúra való felkészülésről van szó.

A DYW PROGRAM ELSŐ EREDMÉNYEI ÉS KIHÍVÁSAI

A munka világára való felkészülést és a szakmai képzés rendszerszintű megújítását célzó DYW program implementációja jelenleg a tervezett idő félénél tart. A skót oktatáspolitikai olyan stratégiai tényezőként tekint rá, amely az alaptantervvel⁵⁷ és a

gyermekek jóllétére fókuszáló programmal⁵⁸ azonos súlyú, s azokhoz szervesen kapcsolódik.

Miként az induláskor ígérték, a kormány évente

beszámol a haladásról. A program egyes részeit külön is vizsgálják, számos ponton független szervezeteket vonva be a folyamat értékelésébe. 2018 végéig négy átfogó kormányzati jelentés készült. Három további elemzés adott képet a *Foundation Apprenticeship* lehetőségek alakulásáról. Önálló vizsgálat tárgya volt az életpálya-építés standardjának beépülése az iskolákba. Éves összefoglalók készültek az

életpálya-építést támogató külső szolgáltatásokról.

Országosan reprezentatív kutatás vizsgálta a szülők tapasztalatait és véleményeit. Esettanulmányok elemezték az oktatás és a munka világa

közötti kapcsolatokat ösztönző régiós hálózat működésének elindulását. A tanfelügyelet kezdettől fogva figyelemmel kísérte a DYW program implementációját. A Par-

a kormány évente beszámol a haladásról

az életpálya-építés standardjának beépülése az iskolákba

⁵⁵ School Partnership Agreement with SDS

⁵⁶ <https://www.myworldofwork.co.uk/>

⁵⁷ *Curriculum for Excellence*

⁵⁸ *Getting it Right for Every Children*

lament Oktatási és Képzési Bizottsága, a fiatalok és az érintettek teljes körében végzett saját kutatással kiegészítve, feldolgozta a rendelkezésre álló összes eddigi forrást, majd átfogó értékelést adott a program helyzetéről és korrekciós javaslatokat fogalmazott meg a kormány számára. Mindezek alapján 2019 első felére az alábbi helyzetkép rajzolódott ki.⁵⁹

Felkészülés a munka világára az iskolákban

A 2017-ben végzett felmérés azt mutatta, hogy az életpálya-oktatás standardjainak implementációja akkor még csak a kezdeteknél tartott. Az érintettek többsége két év múltán még nem volt tisztában az elvárásokkal és a lehetőségekkel, bár az igazgatók ismerték és jónak tartották az új szabályozást, a helyi hatóságok pedig támogatották a DYW stratégia megvalósulását,

nem volt tisztában vele, hogy kérhet és kaphat is tanácsot saját pályájának kereséséhez

s kialakult az iskolák és a tanácsadó szolgálat együttműködése is. Bár sok intézmény kínál releváns tevékenységeket a tanulóknak a munka világával való ismerkedéshez, ezt ritkán kapcsolják össze a standardokban megjelenő feladatokkal, ami korlátozta a tervezés tudatosságát. A szaktanárok többsége a felmérés idején még nem használta a standardokat, egyharmaduk pedig nem is tudott a létezésükről. A tanulók körében elenyésző volt azok aránya, akik ismerték a dokumentum tartamát – noha az előnyökkel járhatott volna a számukra. A

családjuk által kevésbé támogatott, leginkább rászoruló fiatalok nagy része így nem volt tisztában vele, hogy kérhet és kaphat is tanácsot saját pályájának kereséséhez.

A témakör általában a *Personal and Social Education* nevű tantárgy keretében jelent meg az iskolákban. A munkahelyi tapasztalatszerzés formái még nem igazán újultak meg, s a munkaadók többsége két év múltán még nem

⁵⁹ Az összegzéshez felhasznált források:

CIAG report 2018. Delivering Scotland's Career Service (SDS)

https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/44956/ciag_report_2018.pdf

Developing the Young Workforce. Scotland's Youth Employment Strategy

Fourth Annual Progress Report 2017–2018. December 2018

<https://www.gov.scot/publications/developing-young-workforce-fourth-annual-progress-report-2017-18/>

Formative Evaluation of the DYW Regional Groups. A report to the Scottish Government, June 2018

<https://www.gov.scot/publications/formative-evaluation-dyw-regional-groups-report-scottish-government-june-2018/>

Foundation Apprenticeships: Early Progress and Learning Insights. Pathfinder Activity, Cohort 1 (2016–2018) and Cohort 2 (2017–2019). Published on 20th March 2018.

<https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/44472/foundation-apprenticeships-progress-report.pdf>

Maintaining the Momentum: Event Summary Report, COSLA, 2017

<http://www.cosla.gov.uk/developing-young-workforce-maintaining-momentum-event-summary-report>

Modern apprenticeships and small businesses, 2018 <https://www.fsb.org.uk/docs/default-source/fsb-org-uk/modern-apprenticeships-and-small-businesses---final.pdf>

Research from the Progressive Partnership, 2018. <https://www.gov.scot/publications/parents-and-carers-research-final-report-january-2018/>

Review of the implementation of the Career Education Standard (3–18), the Work Placement Standard and Guidance on School/Employer Partnerships. May 2017

<https://education.gov.scot/Documents/ces-implementation-review0517.pdf>

Young People's Pathways: a progress report on DYW. 2018. november

<https://sp-bpr-en-prod-cdnep.azureedge.net/published/ES/2018/11/27/Young-People-s-Pathways--a-progress-report-on-Developing-the-Young-Workforce/ESS052018R6.pdf>

ismerte az oktatáshoz kapcsolódóan rá vonatkozó dokumentumokat. A helyi tanterv bővítésére azonban mindenhol sor került, és – az egyéni szükségletek időszájában – általában rögzített órarendi helyet kapott a szükség szerinti egyéni életpálya-tanácsadás is.

Szakképzési utak indítása a középiskolában

A kutatások alapján látható, hogy a szakmai képzés megkezdésének esélyeit rontja az a tény, hogy a fiatalok adott tanévben nem ugyanakkor és nem ugyanúgy indulnak a középiskolából az egyetemek, a college-ok és a munkahelyek felé. A legkorábban a **felsőoktatásba** kell jelentkezni, aminek az eljárásrendje Nagy-Britannia szerte egységes,⁶⁰ s mivel a diákoknak mintegy felét érinti, ez kapja a legnagyobb figyelmet az iskolákban. A jelentkezési lapok kitöltése több órát vesz igénybe, s nagyon fontos a határidők betartása, ezért erre általában a tanítási órákon kerül sor – annak ellenére, hogy a tanulók felét nem érinti. A college-ok képzéseire és a munkahelyekre később, egyedi időpontokban lehet pályázni, s az eljárásrend sem egységes. Így azok, akik nem egyetemre mennek, törvényszerűen kevesebb figyelmet kapnak a társaiknál.

Ma még problémát jelent az órarendképzés is. A külső helyszíneken folyó szakmai képzés hosszabb időt igénylő blokkjai

nehezen illeszthetők be a hagyományos tanítási órák közé. Sőt, attól függően, hogy egy iskolából hányan kezdenek azonos típusú szakmai tanulmányokat, indokolt lehet az adott térség többi iskolájával való összehangolt tervezés is – annak érdekében, hogy tényleg az elérhető legtöbb lehetőséget tudják felkínálni a diákoknak. Ugyanakkor vannak már beváltak tekinthető gyakorlatok is. Jó formának tűnik, amikor az egymáshoz közeli iskolák összehangolt módon, ugyanarra a teljes napra vagy két délutánra tervezik a szakmai képzés elemeit, és együtt oldják meg a fiatalok utaztatását is a külső helyszínekre.

nehezen illeszthetők be a hagyományos tanítási órák közé

A nehézségek ellenére is úgy tűnik azonban, hogy a középiskolai tanoncprogram a DYW egyik legsikeresebb eleme.

A három hullámban megszervezett tesztperiódust követően ma már az ország minden helyhatósága és összes college-a kínál FA képzési lehetőségeket. 2018-ban már az iskolák 70%-ában volt jelen ez a program, és a diákok 12 alapozó szakmai irány közül választhattak.⁶¹

Az életpálya-építés tanácsadó hálózata

2015-ben, a DYW program implementációjához kapcsolódóan a kormány 1,5 milliárd forinttal növelte meg a támogató rendszer költségvetését és jelentős mértékben megerősítette a tanácsadók számát. Az új hálózat

⁶⁰ Ezt a folyamatot az UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) vezérli, amely nagy-britanniai szintű szervezet.

⁶¹ *Foundation Apprenticeships: Early Progress and Learning Insights*. Pathfinder Activity, Cohort 1 (2016–2018) and Cohort 2 (2017–2019). Published on 20th March 2018. Forwort <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/44472/foundation-apprenticeships-progress-report.pdf>

2016 nyarán kezdte el az iskolákat segítő, a *Career Education Standard*-ban megfogalmazott elvárásokra épülő tevékenységét. 2018-ban 321 olyan tanácsadó dolgozott a szervezet irodáiban országszerte, akik 359 középiskola több mint 238 000 diákját támogatották. Ez egyúttal 24 000 tanár és szülők százezreinek elérését, illetve a velük való együttműködést is jelentette.⁶²

Az igazgatók döntő többsége elégedett volt a kapott szolgáltatással. Az elemiből a középiskolába való átmenet szakaszában a diákok 95%-a vett részt a váltást segítő csoportos foglalkozáson, míg a középiskola második-harmadik évfolyamán 90, illetve 92%-uk vett részt pályaeorientációs foglalkozáson. A tantárgyválasztáshoz a tanulók 84%-a kapott egyéni útmutatást. A záró szakaszban a fiatalok 77%-ának döntése támaszkodhatott személyre szabott tanácsokra, amivel többségük elégedett is volt. Sőt, visszajelzéseik szerint, többségük ahhoz is bátorítást kapott, hogy az eredetileg tervezettnél magasabb pályacélt tűzzön ki maga elé. Annak a 39 ezer diáknak a döntő hányada, akit az átlagosnál nehezebb helyzetben levőként azonosítottak, coaching típusú, hosszabb idejű egyéni támogatás keretében kapott segítséget.⁶³

Ugyanebben az időszakban az iskolai tanulók 56%-a volt regisztrálva a *My World of Work* portálon, ami több mint 155 ezer fiatalot jelent. Már országos szinten működött a *Skills Development Scotland* által életre hívott nagykövetprogram, amelynek keretében fiatalokat készítenek

fel arra, hogy saját iskolájukban terjesszék a honlapon elérhető információkat társaik, a szülők és a tanárok körében, illetve segítsék a kisebb gyerekeket a saját képességeikről való gondolkodás elindításában. 2018-ban a középiskolák 69%-ában, összesen 2794 diák működött ilyen nagyköveti szerepkörben.

A regionális DYW csoportok

A program fontos prioritása a gazdaság és az oktatás szereplői közötti kapcsolat erősítése. A feladat nagyságát jelzi, hogy 2014-ben a munkaadóknak még csupán

27%-a ajánlott tapasztalatszerzési lehetőséget diákok számára, s csak 13%-uk foglalkoztatott *Modern Apprenticeship* szerződéssel rendelkező fiatal. A *Work placement standard* gyakorlatba való

beépülésének tapasztalatait vizsgáló 2017. évi kutatás pedig kimutatta, hogy a munkaadók többsége akkor még egyáltalán nem ismerte annak tartalmát.

A két szektor egymásra találásának elősegítésére jöttek létre a regionális DYW csoportok, a program céljai iránt leginkább elkötelezett, nagyobb vállalatok képviselőiből. A hálózatnak – az ország régiós beosztásának megfelelően –, 21 tagszervezete van. A munkájuk első tapasztalatairól készült, 2018. évi elemzés⁶⁴ legfontosabb megállapításai a következők voltak:

terjesszék a honlapon elérhető információkat társaik, a szülők és a tanárok körében

⁶² *CIAG report 2018*. Delivering Scotland's Career Service (SDS) https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/44956/ciag_report_2018.pdf

⁶³ Uo.

⁶⁴ *Formative Evaluation of the DYW Regional Groups*. A report to the Scottish Government, June 2018. A kutatás 4 régióban 26 DYW-csoport tagjai, valamint 71 oktatási intézmény és 231 vállalat képviselője körében végzett kérdőíves felmérést és készített interjúkat. Minden olyan iskolát és munkaadót megkérdeztek, akik kapcsolatba kerültek a vizsgált DYW csoportokkal.

- A DYW csoportok indulását minden érintett nagyon **pozitívnak** minősítette. Értékelték elkötelezettségüket és magas szintű szakmaiságukat, s úgy találták, hogy valódi segítséget kaptak tőlük a kapcsolatépítéshez.
- A **munkaadókat** főként az a remény ösztönözte, hogy így javulhat majd a fiatalok foglalkoztathatósága. Sokkal könnyebben vállalták azonban alkalmi lehetőségek biztosítását, mint azt, hogy a tantervet érintő, ismétlődő tevékenységekben vegyenek részt, tartós partnerséget alakítva ki valamelyik iskolával. Az **iskolák és a college-ok** számára szintén az a perspektíva volt a leginkább lelkesítő, hogy javulhat a diákok készenléte a munkára, s így jobbá válhatnak általános életesélyeik is.
- Elvárásként fogalmazódott meg a kormánnyal szemben, hogy finanszírozási és szervezési szempontból is vállaljon felelősséget a hálózat működéséért. Az országos szinten általánosnak tűnő nehézségek kezelésére és a jó megoldások közös keresésére pedig jöjjenek létre tematikus munkacsoportok a hálózaton belül.

E vizsgálattal egy időben a helyhatósági szövetség, a COSLA elemzése⁶⁵ azt jelezte vissza, hogy növekedés érzékelhető a munkaadók oktatás iránti elköteleződése terén. A *Federation of Small Businesses (FSB)*⁶⁶ kutatásából pedig az derült ki, hogy a kis- és középvállalatok kifejezetten olyan prioritásként tekintenek a DYW programra, amely előnyökkel járhat a számukra.

Egyelőre azonban még sok akadály van a bekapcsolódásuknak. Ezek közül a legfontosabb, hogy nincs kapacitásuk annak tervezésére, milyen tanoncokra lenne szükségük, és forrásuk sincs a foglalkoztatásukra. A skót vállalkozások háromnegyedét kitevő, alkalmazott nélküli kis cégek ezért nyitottságuk ellenére sem tudnak szerepet vállalni a fiatalok szakmai képzésében. A KKV-k bevonását támogató javaslatként, a parlamenti vizsgálóbizottság jelentése elvárásként fogalmazta meg, hogy hívják be a regionális DYW csoportokba a sokféle kis céget összefogó kereskedelmi testületek

nincs kapacitásuk
annak tervezésére,
milyen tanoncokra lenne
szükségük

képviselőit. Jöjjön létre egy olyan online tanácsadó szolgálat, amely kifejezetten a KKV-k csatlakozását segíti. A kormány pedig próbáljon forrásokat találni a tanoncok kisvállalkozás keretében

történő foglalkoztatásához, illetve szakmai fejlődésük figyelemmel kíséréséhez.

A szakmai tanulási utak megítélése a közgondolkodásban

A szülők tájékoztatását célzó országos online fórum⁶⁷ *Dióhéjban* című sorozata – a célcsoportnak megfelelő hangsúlyokkal – az életpálya-oktatás standardját bemutató új kiadvánnyal bővült 2016-ban. E szóróanyag nyomtatott formában 700 ezer helyre jutott el, vagyis lényegében minden olyan háztartásba, ahol iskoláskorú gyermek élt. A két évvel későbbi felmérés mégis azt mutatta, hogy a kommunikációs erőfeszítések – akárcsak a tanárok esetében –,

⁶⁵ *Maintaining the Momentum: Event Summary Report*, 2018

⁶⁶ Vö.: <https://www.fsb.org.uk/standing-up-for-you/national-offices/scotland> A vizsgálatra 2018 márciusában került sor. A jelentés címe: *Modern apprenticeships and small businesses*

⁶⁷ *National Parent Forum of Scotland (NPFS)* (<https://www.npfs.org.uk/>)

nem hozták meg a várt eredményt. A szülők jelentős része ma is úgy gondolja, jobb a gyermekének, ha a szakmai képzés megkezdése helyett matematikából, angolból vagy más hagyományos tantárgyból szerez felsőfokú továbbtanulásra jogosító minősítést a középiskola záró szakaszában.

Ugyanakkor egy 2018 januárjában publikált kutatás⁶⁸ azt találta, hogy a szülők tényyszerűen is keveset tudnak az iskola utáni lehetőségek skálájáról. Az oktatásért és a képzésért felelős minisztérium ezért 2018 augusztusában akcióttervet⁶⁹ jelentett be, amelyhez 350 ezer font pénzügyi támogatást is rendelt. A terv hangsúlyozza, hogy mivel a szülők a gyermekek első számú tanítói, nagyon fontos, hogy az iskola értelmes módon működjön együtt velük, ami-
ben helyet kell kapnia a szakmatanulási lehetőségekről való közös gondolkodásnak is. Ahol csak lehet, be kell vonni őket a folyamatba, és fontos, hogy kellő mértékben informáltak legyenek a nem felsőoktatási irányú tanulási utak előnyeiről is.

Azt, hogy minderre számítottak a szakemberek, jól jelzi, hogy a DYW programot megalapozó első tervektől kezdve, folyamatosan jelen van a dokumentumokban az a gondolat, hogy a sikerhez szükség van a szakmatanulással összefüggő általános szemléletváltásra. Útmutatók és kommunikációs akciók sokasága próbálja ezt előmozdítani, ám a feladat nem egyszerű. Hosszú idő óta jellemző ugyanis a megbecsülésbeli különbség a tanulási

irányok között. A két fajta utat megjelölő „academic”, illetve „vocational” kifejezés – mely utóbbi lényegét tekintve a „non-academic” szinonimája a közgondolkodásban –, már önmagában is értéktartalmú, s így a választás eleve aszimmetrikus. Az egyetemi továbbtanulás a jó iskolai tanulmányi teljesítményt nyújtók lehetősége. A szakmai képzés pedig – beleértve ebbe az új FA programokat is – azoknak az útja, akik az iskolában gyengébben teljesítenek. A „vocational” szóhoz ezért negatív asz-

szociációk társulnak. A kifejezés sokaknak azt üzeni, hogy ez másod-

osztályú alternatíva, amit csak erősítenek a felvételi eljárások korábban jelzett különbségei.

Rontja a DYW program sikerének esélyét az is, hogy a középiskolákat lényegében az alapján ítélik meg, hogy hányan jutnak be onnan egyetemre. Többek javaslata szerint ezt némileg enyhíthetné, ha a szakmai képzés felé való elindulást is az iskola eredményei között tartanák nyilván, egységes statisztikai rendszerben jelenítve meg annak adatait a felsőfokú továbbtanulási mutatókkal.

A parlamenti bizottság 2018 tavaszán lezajlott egyik vizsgálatának⁷⁰ célja annak megállapítása volt, hogy a 15–24 éves fiatalok milyen információkhoz és lehetőségekhez férnek hozzá a középiskola záró szakaszában. A válaszadók 60%-a érezte akkor úgy, hogy az egyetemi lehetőségekről több információt kapott az iskolában, mint más választható utakról, s ez azok

a sikerhez szükség van
a szakmatanulással
összefüggő általános
szemléletváltásra

⁶⁸ *Research from the Progressive Partnership*, 2018

⁶⁹ Cabinet Secretary for Education and Skills (2018 August): *Learning together: Scotland's national action plan on parental involvement, parental engagement, family learning and learning at home 2018–2021*. <https://www.gov.scot/publications/learning-together-scotlands-national-action-plan-parental-involvement-parental-engagement/>

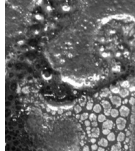
⁷⁰ A kutatók közel 900 választ kaptak. Bár a munka nem volt reprezentatív, mind a 32 önkormányzat területe képviselve volt, és jelentős arányban szerepeltek benne az ország tíz leghátrányosabb térségéből származó tanulók. A fiatalok az érintettek minden csoportjával készítették interjúkat.

esetében is így volt, akik nem értelmiségi pályára készültek. Bár a fiatalabbak látóterében ekkor már valamivel nagyobb arányban jelentek meg a DYW program új lehetőségei. A bizottság ezért a program félidejében azt javasolta a kormánynak, hogy dolgozzanak ki olyan indikátorokat, amelyek segítségével érzékelhető, hogy bekövetkezik-e a kívánatos szemléletváltás. Évről évre kísérik figyelemmel, hogy a fiatalok hány százaléka érzi úgy, hogy minden számára elérhető lehetőségről értékbeli megkülönböztetés nélkül kapott információt a középiskolában.

Köszönetnyilvánítás:

A szerző ezúton mond köszönetet a cikkben szereplő egyes szövegrészek fordításáért, illetve a források értelmezésében nyújtott segítségért Csobán Eszternek és Bognár Tibornak, valamint a két skót konzulensének: Cath McGlynn-nek (Educational Development Manager, Train'd Up) és Ernie Romernek ((School Partnership Coordinator, Forth Valley College, Falkirk).





**N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (SZERK.):
PEDAGÓGUSOK PSZICHOLÓGIAI KÉZIKÖNYVE – III. OSIRIS
KIADÓ ÉS SZOLGÁLTATÓ KFT., BUDAPEST, 2017.**

Radnóti Katalin: Létezik tökéletes tanár? Vagy csak elég-jó tanárok vannak?

Kiváló, hiánypótló, nagyszabású munka jelent meg *N. Kollár Katalin* és *Szabó Éva* szerkesztésében. Az összesen 32 szerző és a szerkesztők fő célkitűzése az volt, hogy összefoglaljanak a pedagógusok és a pedagógusjelöltek számára minden olyan lényeges pszichológiai ismeretet, melyre a munkájuk során napjaink változatos iskolai környezetében szükségük lehet, és ezeket nagyon sok iskolai példával együtt, azokon keresztül mutassák be.

A három kötet kilenc fő fejezetet tartalmaz. Ezek összesen 45 alfejezetre tagolódnak, egyenletesen elosztva az egyes kötetekben. Minden alfejezet előtt részletes tartalomjegyzék található, majd egy rövid ismertetés a fejezet tartalmáról. Ezt követi egy bevezető rész, melynek célja az adott téma iránti érdeklődés felkeltése, több esetben motivációs kérdésekkel. Minden alfejezetben számos, zömében friss kutatási eredményre hivatkoznak és az egyes jelenségek értelmezéséhez általában többféle modellt is bemutatnak. A mondanivalót táblázatokkal, magyarázó ábrákkal és fényképekkel illusztrálják. Az alfejezetek végén a szerzők összefoglalják a mondanivalót, megadják a szövegben előforduló legfon-

tosabb kulcsfogalmakat, kérdéseket fogalmaznak meg a leírtak aktív feldolgozásához, végül javasolnak néhány, a témával részletesebben foglalkozó szakirodalmat, melyeket röviden ismertetnek. A befogadhatóságot a tipográfia is segíti: a szöveg nem

teljesen folyamatos, mivel további alcímek és tagoló kiemelések teszik jól áttekinthetővé a mondanivalót. Ezek mind vörös színűek; ami a táblázatok fejlécében is visszaköszön,

ahogy a borítón is ez a szín dominál.

Annak ellenére, hogy nem pszichológiai szakkönyvről, hanem kézikönyvről van szó, a szerzőknek nagyon sok szakki-fejezést kellett alkalmazniuk a leírás során. Ezeket minden esetben magyarázzák a megfelelő szövegrészekben, de külön is megtalálható a közel 350 fogalom definíciója a harmadik kötet végén. A felhasznált szakirodalom mennyisége impozáns – több mint kétezer –, melyekre a megfelelő szövegeknél hivatkozások történnek. Ezek tételesen a 3. kötet végén találhatóak, majd név- és tárgymutató zárja a kötetet, mely a szerkesztők hatalmas munkáját mutatja.

A kötetekben megjelennek tabunak számító témák is, mint például a családon

nagyon sok iskolai
példával együtt, azokon
keresztül mutassák be

belüli erőszak, a szexuális fejlődéssel és a társadalmi nemmel kapcsolatos kérdések, melyekről rendkívül korrekt ismertetéseket adnak a szerzők. Ki kell emelni meleg, szeretetteljes, szinte óvó fogalmazásukat, mely az ifjú pedagógust segíti abban, hogy elkerüljön a pedagóguspályával együtt járó számos buktatót.

A három kötet egymást követő fejezetei egymásra épülnek, de ennek ellenére az egyes fejezetek önállóan is olvashatók. Vannak ugyan kereszthivatkozások, melyek a mélyebb megértést segítik, de ezek elhagyhatók, ha csak tájékozódni szeretnénk egy-egy kérdéskörben, vagy valamilyen konkrét helyzet megértéséhez, probléma megoldásához szükséges pszichológiai ismereteket szeretnénk kapni. Az alábbiakban az egyes kötetekben feldolgozott témákból válogatva emelek ki néhányat, mely megragadta a figyelmemet.

Az első kötet a fejlődépszichológiával és a tanulással kapcsolatos kérdéseket járja körül.

A legelső fejezet a pszichológia tudományát, az alkalmazott tudományos módszereket mutatja be. A második a személyiség alakulásának folyamataiba enged betekintést. Leszögeznek, hogy a gyerek a sok-sok vele és másokkal történt esemény megfigyelésével a helyzetekre és önmagára vonatkozóan is úgynevezett *sémákat* alakít ki, amelyek szervezik az észlelését és irányítják a viselkedését.

Gyerekként úgynevezett „*munkamodelleket*” alakítunk ki, amelyek mintegy tudattalan szűrőként is működnek. Vagyis csak azokat a tapasztalatokat építjük be a gondolkodásunkba, melyek a meglévő sémákat megerősítik, míg az ennek nem megfelelőket már az észlelés szintjén kizárjuk (85. o.). A 361. oldalon újranyílik

a gondolkör azzal, hogy az „*észlelési beállítódások elvárásokat alakítanak ki, amelyek irányítják az észlelést, vagyis néha azt észleljük, amiről gondoljuk, hogy észlelni fogjuk.*” Később, a 376. oldalon tovább folytatódik a gondolatmenet a szelektív észleléssel, mely által az információt kiemeljük, míg más információkat kiszűrünk. Azt az információt dolgozzuk fel, amire a figyelem irányul. És ez majd elvezet a következő kötetben részletesebben tárgyalt észlelési torzításhoz, az észleléseket megkönnyítő kategorizáláshoz, majd az előítéletek kialakulásához.

azokat a tapasztalatokat
építjük be a
gondolkodásunkba,
melyek a meglévő sémákat
megerősítik

A sémák irányította észlelés oda vezet, hogy ugyanaz a valóság más mindenki számára, hiszen ez attól függ, ahogyan azt értelmezzük, ez pedig egyéni! Vagyis előítéletek vagyunk. De ha ezt tudatosítjuk, akkor van

esélyünk arra, hogy átgondoljuk a dolgokat és racionálisabban ítéljük meg helyzeteket.

Az észlelési beállítódásnak nagyon fontos szerepe van például a természettudományos oktatás során. A kísérletek elvégzése előtt ezért kell megkérdezni a diákokat arról, hogy mit várnak, mi fog történni? Ekkor minden bizonnyal többféle lehetőség is felmerül, melyek közt majd a tényleges megfigyelés dönt. Ezzel ráírnyítja a tanár a diákok figyelmét a jelenség szempontjából lényes momentumra. Így nem kalandozik el a diákok figyelve.

Érdekesekek számomra a 410. oldal alján leírtak, miszerint a kategorizálás előnye: „ha be tudok sorolni egy esetet a neki megfelelő kategóriába, akkor ki tudom következtetni az olyan tulajdonságait is, amelyeket egyébként nem ismerek.” A kémiai elemek periódusos rendszere éppen így működik. Ha ismerem egy elem helyét a

rendszerben, máris sokat tudok róla. *Mengyelejev*, aki megalkotta a rendszert, ennek alapján következtetett addig még ismeretlen elemek tulajdonságaira és „jósolta” meg azok felfedezését.

Érdekes felfogás *Erikson* szemlélete, miszerint a személyiség fejlődése egy egész életen át tartó folyamat, melyet fejlődési krízisek sorozataként lehet elképzelni (190. o.).

Valószínűleg sok tanárnak van olyan tapasztalata, hogy amikor jó hangulatú volt a tanóra, akkor arra a tananyagra,

amit akkor tanultak, jobban emlékeznek a diákok. Tehát az érzelmi állapotok előidézése értékes eszköz lehet a pedagógus kezében (239. o.). Bár ez ténylegesen nem csak pozitív érzelm lehet, hiszen például a történelemórán nem csak pozitív eseményekről tanulnak a diákok. A téma a második kötetben is előkerül (117. o.).

A 292–293. oldalakon kiváló összefoglalót lehet olvasni a generációk jellemzőiről veteránoktól a Z generációig, és mindennek az iskolai életre gyakorolt hatásáról. A mai gyerekek a technikai fejlődés következtében ténylegesen alapvetően másként gondolkodnak, mint az idősebbek. És az oktatás világának ehhez kellene alkalmazkodni.

A kötetben előkerülnek még a családi és az iskolai szocializáció különbségei, a családi erőszak, az iskolaérettség, a stresszel kapcsolatos problémák, a különböző tanítási stílusok, néhány tanulási zavar.

Következzen néhány fejezet végi kérdés az első kötetből, mely a tanárjelölt hallgatók pszichológiai tanulmányait összekapcsolja az *iskolai élettel*, a hallgató által választott *szaktárgyhoz* kötődik, illetve *saját iskolai élményeire* épít:

- „Gyakran nagyon távol van a családi szocializáció az iskola által megkívánttól. Milyen eszközei vannak a pedagógusnak és az iskolának a közelítésre?” (73. o.)
- „Hogyan alkalmazhatók a pozitív érzelmekkel kapcsolatos ismeretek az iskolai oktatásban?” (254. o.)
- „Hogyan jelenik meg a stressz az iskolai környezetben és melyek lehetnek a legfontosabb iskolai stresszorok?” (300. o.)
- „Gondolja végig saját középiskolai éveinek autonómiatámogató és kontrolláló attitűdű tanárait: vajon ezek az attitűdök

hogyan befolyásolták az Ön tanulási hatékonyságát és kedvét?” (345. o.)

- „Nincs olyan iskolai helyzet, amikor ne lenne szükség figyelemre. Gondolja végig, hogy a saját szaktárgyához kötődően hogyan lehet a tanulók figyelmi funkcióit javítani!” (386. o.)

A második kötet fő témaköre a személyiség jellemzőinek, az iskola szociálpszichológiai vonatkozásainak bemutatása és az ezzel kapcsolatos pedagógiai gyakorlat szempontjából fontos kérdések elemzése.

A szerzők mindenekelőtt leszögezik, hogy a lelki jelenségeket az agy funkciójának kell tekinteni. Majd a híres pszichológus, *Sigmund Freud* elméletének néhány jellegzetességét ismertetik. Teszik ezt azzal együtt, hogy sok elképzelésével napjainkban már nem értünk egyet, azonban a pszichológia fejlődésére óriási hatással volt.

Meg kell említeni *Winnicott* egyik fontos gondolatát, miszerint nincs tökéletes anya, mert ennek analógiájára mondják ki a szerzők azt a tételt, hogy egy tanár sem lehet tökéletes! Beszélhetünk „*elég-jó pedagógusról*”, de a tanárjelölt hallgatók ne állítsanak elérhetetlen célokat maguk elé, miközben törekedjenek mindig egyre jobb-

nak lenni (82–83.). A témára a harmadik kötetben is visszatérnek.

Az élnértekonyság kérdéseit taglalva is találkozzunk azzal a megközelítéssel, hogy mennyire fontos az, hogy az egyén hogyan értelmezi a valóságot. Ebben az esetben azt emelik ki, hogy az egyén teljesítménye is döntően attól függ, hogy mit gondol arról, hogyan fog teljesíteni (127. o).

Viszonylag részletesen bemutatják a szerzők az osztályfőnöki munka részeként használható *szociometriát*. Miként kell az adatokat felvenni, értelmezni és kommunikálni. Ez utóbbi különösen nagy körültekintést igényel. A 176.

oldalon ezzel kapcsolatban egy számomra érdekes eredményt írtak le a szerzők.

Nevezetesen, hogy az 5–8.

osztályban a lányok tanulmányi eredménye jobb, és közülük többen töltöttek be vezető funkciókat. Kérdéseket vet fel, hogy hová tűnik ez felnőttkorra hazánkban? Majd néhány közösségépítő lehetőséget mutatnak be, melyek kiváló példái az osztályfőnöki munkára való felkészítésnek. A csoportnormák kialakításához is nagyon jó ötleteket fogalmaznak meg, mint például a „szabályalkotó gyűlés” (201–202.).

Foglakoznak a szerzők a konfliktusmegoldás lehetséges módjaival is. Itt is megjegyzik, hogy a gyerekkorban tanult mintázatok, tapasztalatok mennyire bennünk élnek. Sőt, feszült helyzetben a gyakorlott tanárok is néha olyan mintát hívnak elő, melyet a *nem* szeretett tanáraik tettek annak idején. Ezekre megoldás a tudatos odafigyelés lehet.

A jó közösségépítés egyik lehetséges módszere a különböző típusú kooperatív munkaformák alkalmazása. Itt a fokozatosság fontos. Előbb egyszerű feladatot oldjanak így meg a diákok, majd fokozatosan egyre nehezebbeket. Először például a pár-

munkát próbálják ki a tanárjelöltek, majd lehetnek 4–5 fősek a csoportok. A 251.

oldal alján említett természettudományok oktatásában már jelentős szerepe van az úgynevezett felfedezettő tanulásnak. E szerint a diákok maguk gyűjtenek adatokat, végeznek méréseket, készítenek grafikákat és vonnak le következtetéseket. Több nemzetközi és hazai kutatási program épül erre.

Külön fejezet foglalkozik az iskolai bánattalalmazással és annak lehetséges kezelésével. Hangsúlyozzák az egész iskolára kiterjedő átfogó programok fontosságát.

A személyközi viszonyokkal is külön alfejezet foglalkozik, melyben említik a sztereotípiákat, az előfeltételezéseket, az előítéleteket, melyek szerint a

valóságot észleljük. Ennek elkerülésére azt javasolják, hogy tudatosítani kell magunkban ennek létezését és több időt kell hagynunk a benyomások feldolgozására. Ebben a kötetben foglalkoznak a szerzők a gyermekek otthoni és iskolai megnyilvánulásainak különbözőségével, melyet tudatosítani kell a szülőkben is. Érdekes pszichológiai tétel az ember racionalizálási folyamata, mely szintén ebben az alfejezetben kapott helyet. Eszerint döntéseinket sokszor utólag igazoljuk, melynek során esetleg hajlamosak vagyunk eltorzítani a valóságot. Az emberre a *racionalizálás* a jellemző, a racionális gondolkodás helyett, holott szeretünk magunkra mint racionális lényekre gondolni.

Ebben a kötetben foglalkoznak a szerzők a kommunikáció verbális és nem verbális formáival, a tanári előadással, az órávezetés kérdéseivel, a tanárok osztályt pásztázó tekintetével.

Néhány fejezet végi kérdés a második kötetből, mely a tanárjelölt hallgatók

döntéseinket sokszor utólag igazoljuk

pszichológiai tanulmányait összekapcsolja az *iskolai élettel*:

- „Mit tehet egy pedagógus azért, hogy osztálya jó közösséggé váljon?” (192. o.)
- „Kinek, mikor, és miért hasznos az iskolai versengés és kooperáció?” (252. o.)
- „Hogyan lehet elkerülni a „skatulyázást” a pedagóguspályán?” (311. o.)

Végezetül a *harmadik kötetben* az egészség- és környezetpszichológia, a problémákkal küzdő tanulók és a pszichés zavarok, az evolúciós pszichológia és a média hatásainak elemei témakörök hangsúlyosak a nevelés és oktatás kontextusában.

A szerzők kifejtik, hogy napjainkban az egészséggel kapcsolatban inkább az *egészségfejlesztés* kifejezést szokás használni. Ennek lényege, hogy az emberek képesek legyenek arra, hogy megértsék, mitől tudnak egészségesek maradni. Bár meg kell, hogy jegyezzük, ez nem minden esetben sikerül, hiszen nagyon sok hatással kerülünk kapcsolatba mindennapi életünk során. De akkor is mindenképpen sokat tehetünk a gyógyulásért. Nem mindegy például az iskolai büfék kínálata, az iskola mint épület, az osztálytermek és egyéb terek elrendezése, az iskola környezete stb.

Foglalkoznak a szerzők a diákok iskolai terhelésével, elsősorban a *túlterheléssel*: milyen tényezői vannak, és mindez hogyan változik az iskolai évek során. A vizsgálathoz a szerzők kérdőívet is készítettek, majd több száz diák válaszait elemezték, melyek eredményei nagyon tanulságosak. Nemcsak a diákok napirendjét vizsgálták, hanem étkezési szokásaikat is, mint például azt, hogy szoktak-e reggelizni, mennyit alszanak, mennyire szoronganak. A kérdőívet meg is osztják az olvasókkal, melyet akár az osztályfőnöki munkában

is felhasználhatónak tartanak. Majd végül tanácsokat adnak, például jobb tanulási módszereket ajánlanak stb.

Vizsgálták a szerzők az iskolai tantervek szerkezetét is, melyeket alapvetően a frontális órákhoz rendeztek be. Elemzik a fény, a zaj szerepét, az ülésrend meghatározó jellegét a tanulmányi teljesítményben, illetve a szegregáció vonatkozásában.

A tanárok, elsősorban a pedagógusjelöltek számára is szolgálnak megszívlelendő tanácsokkal a szerzők. Például ne legyenek

magukkal szemben irreális elvárásaik. Fel kell ismerniük, hogy a mai társadalomban jóval több elvárás fogalmazódik meg a pedagógusokkal szemben, mint amennyinek egyáltalán lehetséges meg-

felelni. Továbbá a majdani tanároknak ki kell alakítaniuk egy egészséges egyensúlyt a munka és a magánélet között. Ténylegesen ki is mondják a szerzők a 212. oldalon, hogy „az emberekkel végzett munkát nem lehet jól csinálni, csak egyre jobban.”

A 252. oldalon további figyelmeztetéseket fogalmaznak meg a szerzők a leendő pedagógusok számára, miszerint „ne diagnosztizáljon, és ne végezzen terápiát” a különböző felismert zavarokkal küzdő tanulók számára. Bármilyen jó szándékkal is történne ilyen, ha rossz közléseket tesz, csak ronthat a helyzeten... Kérje kollegái, illetve az iskolapszichológus segítségét! A droghasználat felderítése sem a tanár dolga, és nincs feljelentési kötelezettsége sem.

A tanulók megismerése esetében tudniuk kell a tanároknak, hogy a tanítási órán a diákok személyiségének csak egy szűk szeletét tudják megismerni, különösen a mai magyar iskolák tanóráin általában alkalmazott óravezetési módszerek mellett, tehát abból nagyon messzemenő követke-

a tanítási órán a diákok személyiségének csak egy szűk szeletét tudják megismerni

tetéseket nem szabad levonni. Foglalkoznak a szerzők a kreativitás és a tehetség felismerésének nem egyszerű problémájával. A tehetségfejlesztés alapvető eszközeinek a tananyag gazdagítását, dúsítását és a feldolgozás gyorsítását emelik ki.

Kitérnek a szerzők a problémákkal küzdő gyerekekre is. Itt megjegyzik azt az érdekes tényt, hogy ami az egyik közösségben még elfogadható, az egy másik közösségben már problémás lehet. Így előfordulhat, hogy egy problémásnak mondott tanuló egy másik iskolában sokkal jobban meg tudja találni a helyét. Felhívják a tanárok figyelmét

arra is, hogy amikor problémás számukra egy adott viselkedés, akkor *csak az adott cselekvést* büntessék, és ne a gyerek teljes személyiségéről mondjanak elmarasztaló véleményt.

Javaslatként pedig megfogalmazzák azt, hogy a kooperatív módszerek alkalmazása esetében valószínűleg kevesebb zavaró viselkedés várható. Persze ehhez hozzá kell tenni, hogy jól szervezett feladatok esetében.

Foglalkoznak a szerzők a média, elsősorban a TV műsorok hatásával a gyermeki fejlődésre és elemzik ennek a gyermek életkorával való változását. Összehasonlítják a filmes ábrázolást és az olvasást, miszerint ez utóbbiban sokat kell az agynak dolgozni, hogy jelentést tudjon adni a leírt szövegnek. Érdekes kutatási téma lehet, hogy egy előzőleg csak olvasott, majd megfilmesített történetet hogyan értékel a közönség. Mennyire hasonlít a rendező elképzelése az olvasókéhoz?

Foglalkoznak a szerzők a nemiséggel, a biológiai és a társadalmi nem fogalmával. A fejezetből a természettudományos oktatással foglalkozó részekre térek ki. Érdekes az a 326. oldalon található megállapítás,

hogy az iskola korai éveiben a lányok több érdeklődést mutatnak a természettudományos témák iránt és jobb osztályzatokat is kapnak, ez azonban a középiskolában megfordul a fiúk javára. A 327. oldalon szerepel, hogy a lányok érdeklődése az életkor növekedésével csökken a természettudományok iránt, és immár szívesebben olvasnak, mint hogy természettudományokkal foglalkoznának. Érdekes lenne vizsgálni, hogy mi lehet ennek a tendenciának az oka?

Néhány fejezet végi kérdés a harmadik kötetből, mely a tanárjelölt

hallgatók pszichológiai tanulmányait összekapcsolja az *iskolai élettel*:

- „Hol vannak a pedagóguskompetencia határai a pszichés zavar tekintetében? (253. o.)
- „Hogyan segíthet az evolúciós pszichológia az iskolai rendszerben történő jelenségek megértésében?” (287. o.)
- „Vegye számba a fejezet alapján, hogy milyen előnyei és hátrányai lehetnek a médiafogyasztásnak?” (315. o.)
- „Milyen feladatai vannak a szülőknek és a pedagógusoknak a fiatalok médiahasználatával kapcsolatban?” (315. o.)
- „Hogyan kerülhető el a nemi sztereotípiákra építő pedagógiai gyakorlat, a szexista pedagógiai hozzáállás?” (337. o.)

Összegzésképp elmondható, hogy a szerkesztők és a szerzők kiváló munkával lepték meg az olvasókat. Ajánlom a tanárjelöltek számára a vizsgákra való felkészüléshez, de a már gyakorló tanároknak is. Az iskolai életből vett sok-sok példa igazán élvezetessé teszi a kötetek olvasását. Többen valószínűleg magukra is ismernek egy-egy leírt helyzetben.

a lányok érdeklődése az életkor növekedésével csökken a természettudományok iránt

GYARMATHY ÉVA: PSZICHOMEDITÁCIÓ. MÓRA KÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 2019.

Kerényi Mari: Útikalauz a VUCA világhoz

Változékony, bizonytalan, összetett, zavaros... esetekre külön kislétszámú, gyors reagálású egységeket képezett ki az USA hadserege. Kétségtelenül érdekes. De vajon miért idézi ezt könyvének bevezetőjében egy pszichológus? Ne legyenek kétségeink: a fenti, néhány évtizede még a különleges

politikai, hadászati helyzet leírására létrehozott fogalom a mindennapi életünkre is egyre inkább érvényes lesz. Mi pedig, gyanútlan civilek felkészületlenül szédelgünk VUCA¹ világunkban. Mire

hozzászoknánk egy újdonsághoz, már el is avult, ne is keressük. Kapkodva evickélünk a ránk zúduló információtömegben. Nem tudunk mit kezdeni azokkal a kütyűkkel, melyek gyerekeinknek természetesen kézre állnak. Nem tudunk mit kezdeni a gyerekeinkkel, tanítványainkkal, akiktől – sokszor tűnik úgy –, mi hasznosabb tudásokat szerezhetünk, mint ők mitőlünk.

Gyarmathy Éva évek óta csak mondja és mondja: itt nagyon nagy a gond. Az iskola világa válságban van. Ennek a válságnak tagadhatatlanul mindannyian tanúi, részesei és elszenvedői vagyunk,

ám mégiscsak a gyerekeknek jut a zacc a feketeleves alján. Őnekik kellene megfelelni az egyre nagyobb, ráadásul mindinkább életidegen elvárásoknak, ők kapnak mindenféle címkét, ők morzsolódnak le, válnak korai iskolaelhagyóvá, s még ki tudja, mivé. Biztos, hogy bennük van a hiba? Gyarmathy Éva szerint „A kornak

megfelelő iskolában a kor gyermekei többségének sikeresnek kell lennie. Ha nem így van, nem a gyerekek okolandók.”²

Ezzel nehéz vitatkozni.

Ha pedig elfogadjuk az állítás igazságát, akkor megkerülhetetlenné válik a kérdés, hogy tehát milyennek is kell lennie a kornak megfelelő iskolának? Milyen tartalmakat, milyen formában kellene közvetítenie? „Bármilyen tantervet írunk elő, nem fog működni, mert egészen másra kell felkészíteni a gyerekeket”³ – állítja Gyarmathy. A tantervekben hiába cseréljük le az egyik szerzőt a másikra, hiába bővítjük ki a tananyagot a legújabb tudományos eredményekkel, hiába próbáljuk még masszívabb tartalmakkal teletömni a gyerekek fejét. A dolog szemmel láthatóan, kompetenciamé-

a gyerekeknek jut a zacc a feketeleves alján

¹ Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous – Változékony, Bizonytalan, Összetett, Zavaros

² Gyarmathy Éva (2013): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 183. o.

³ Gyarmathy Éva: Releváns tudás korunkban. *Tanít-tani online*, 2019. szept. 19. Az írás az *Oktatási menekültek – alternatív megoldások* című műhelykonferencián 2018 áprilisában elhangzott előadása alapján született.

résekkel kimutathatóan kontraproduktív. Nem ott vakarjuk, ahol viszket. A releváns tudás ugyanis nem a tények ismeretében rejlik. Gyarmathy szerint radikálisan másutt kell keresgélni: „Nekem azt kell megtanulnom, hogy mit csináljak akkor, amikor nem tudom, hogy mit csináljak. *És ez nem valaminek, bárminek a tudása, hanem egy gondolkodásmód.*”⁴

Olyan kihívásokkal kell szembenéznünk a következő generációknak, melyekre nem tudjuk felkészíteni őket, mert fogalmunk sincs róluk nekünk magunknak sem. Azt mindenki látja, hogy változtatni kell, de hogy hogyan, abban nemigen van egyetértés. A különböző intézmények lassan mozdulnak; természetüknél fogva minél nagyobbak, annál lassabban. Az oktatásirányítás csatahajója fordulatainak eredményeképpen hol ez, hol az a hajóágyú szabadul el. Az iskolák utaszállítói a merülési vonalon billegnek. A családi mentőcsónakok akármerre, de minél távolabb igyekeznek a süllyedő hajótól.

Ebben a VUCA világban magukra maradtak volna a szülők, családok a bizonytalanságukkal? Kicsúszott volna a talaj a pedagógusok, a gyerekekkel foglalkozó szakemberek talpa alól? Egyáltalán, mi, emberek elvesztettük volna az iránytűnket? Valóban nem tudunk leemelni a polcról egy jó kis kézikönyvet, melyben minden kérdésünkre használható receptet, megnyugtató választ találhatunk. És hiába a mérhetetlenül sok, ráadásul mindenki számára gyorsan elérhető információ – mindenkinek magának kell önmagáért helytállnia szülőként, pedagógusként és mindenekelőtt emberként. Meg kell találnia azokat az igazodási pontokat, melyekhez képest értelmezni tudja önmagát,

szűkebb és tágabb környezetét. Csak ha ez megvan, akkor tud a gyerekéhez, tanítványához, a másik emberhez kapcsolódni.

Gyarmathy Éva ebben igyekszik segítséget nyújtani. Azt vallja, a gyerek harmonikus fejlődése környezetének egészségétől függ. Ha a körülötte levő felnőttek rendszerben vannak, akkor a gyerek is könnyebben nyeri vissza az esetleg megbillent egyensúlyát. S ahogy az egyén, úgy egy csoportnyi gyerek kiegyensúlyozott együttműködése és együttes fejlődése is a csoportot körülvevő felnőtt közegtől függ. Magyarán: a szülők és pedagógusok mentális egészsége a legfontosabb a gyerekek, iskolai és iskolán kívüli csoportok egészsége szempontjából.

Nem az a baj, ha nem vagyunk eléggé naprakészek a legújabb kutyüket illetően. Nem az a gond,

ha nem tartjuk rajta a szemünket a gyorsan változó világ minden rebbenésén. Az a baj, ha elveszítjük a belső iránytűnket – és ezzel együtt személyiségünk koherenciáját. Akkor jöhetnek a jobbnál jobb tantervek, különböznél különb tankönyvek, modern metodikák, innovatív technikai eszközök: bizony hiteltelenné válunk. Az a szülő, az a pedagógus, az az ember képes támogatni egy gyerek – a másik ember – fejlődését, aki maga is képes fejlődni. Az tud másoknak segíteni az eligazodásban, akinek magának megvannak a szilárd igazodási pontjai. Gyarmathy Éva könyve a személyiség legbelső magjához vezető utat kínál. A valódi problémák felismerésében és az igazi megoldások kimunkálásában van a bátor olvasó segítségére. Mert ne tagadjuk: bátorság kell ahhoz, hogy szembenézzünk azzal: mit fednek el mindennapi szokásaink, miről lebbenti fel a fátylat egy-egy jól összerakott kérdéssor.

hol ez, hol az a hajóágyú
szabadul el

⁴ Gyarmathy Éva: Releváns tudás korunkban. *Tanít-tani Online*. 2019. szept. 19.

Nem véletlenül ajánlja a szerző, hogy ne kapkodjunk az olvasással. A cím, a furán hangzó neologizmus – PSZCHOMEDITÁCIÓ – szintén erre utal. Szánjunk időt az elmélyedésre! Ha komolyan veszi, egy-egy fejezet feldolgozása éppen elég munkát ad egy hétre az embernek. Ha meg nem veszi komolyan, nem érdemes egy percet sem ráfordítani. A fejezetek végén a *Felhasznált irodalom* a tudományos érdeklődésűeknek sok további érdekes olvasnivalót kínál – mégsem ez a lényeg. Nem egyszerűen ismeretekhez jutunk e könyv által, hanem komoly belső munkával utat találhatunk önmagunkhoz és ezen keresztül egymáshoz is. Minden fejezet személyes működésünk, társas kapcsolataink és társadalmi gyakorlataink egy-egy lényeges elemét tárgyalja. És minden fejezet egy-egy teszttel, kérdőívvel zárul, melyet kitöltve, megválaszolva és a megadott egyszerű kulcs segítségével értékelve önmagunk eddig talán nem ismert oldaláról nyerünk elgondolkodtató információkat.

Eszerint egy okos és olvasmányos önismereti könyvről van szó? Igen is meg nem is. A példák nagyon nagy része kötődik gyerekekhez, gyerekközösségek működéséhez, tehát a neveléshez. Ugyanakkor a könyvben nemcsak a gyerekeket nevelő család, de a gyerekek felnövekedésének háttéréként a felnőtt viszonyok, a párkapcsolat is fontos téma. Nem csupán az iskolai sikerességet támogató vagy akadályozó elemek, hanem a társadalmunk működésében tetten érhető sikeres vagy kontraproduktív jelenségek is helyet kapnak. A témákat az *egyén*, az egyénnel kapcsolatban álló, számára *fontos másik* ember

és a *világ* tágabb dimenziójában futtatja végig. Ebben, így élünk mindannyian, s ebben a közegben, szűkebb és tágabb környezetben neveljük fel a gyerekeinket.

A *Pszichomeditáció* című könyv fontos emberi értékek köré szerveződik. Az erkölcs, a tudatosság, a belső irányítás és az ember belső erőinek működése mentén mutatja fel az embert támogató és akadályozó tényezőket. Az ember belső erőinek működését tekintve a bizalom, a szabályok, a szabadság és a kihívások azok az elemek, melyek az emberi identitás kifejlődéséhez

és megerősödéséhez szükségesek – mondja a szerző. Ezért foglalkozik minden egyes elemmel részletesen, külön fejezetben. Hitet tesz amellett, hogy „ezek azok az értékek, melyeket

mindenkinek meg kell adni és meg kell kapni ahhoz, hogy a viszontagságok, bizonytalanságok közepette is megtalálja a saját helyét a világban, még a VUCA világban is” (9. o.).

A jól szerkesztett, szellemes illusztrációkkal gazdag könyv éppúgy alkalmas önfejlesztő program megvalósítására, mint tréningcsoportok, önszorgító csoportok számára, de képzések támogatására is jól használható.

Gyarmathy Éva a bevezetőben a „nyitott lélekkel és értelemmel, okosan és jó szándékkal, tele kérdéssel, a szembenézéssel és változtatáshoz is elég bátorsággal rendelkezőknek” (11. o.) ajánlja könyvét. Mi mást kívánhatnánk nem is annyira a szerzőnek, mint magunknak: legyen sok-sok értő olvasója. Akkor élhetőbb, emberibb lesz még ez a *változó, bizonytalan, összetett, zavaros* világ is.

utat találhatunk
önmagunkhoz és ezen
keresztül egymáshoz is

CAROL BLACK: SCHOOLING THE WORLD – THE WHITE MAN’S LAST BURDEN (A VILÁG [KI]OKTATÁSA – A FEHÉR EMBER UTOLSÓ TERHE)¹

Lévai Julianna: A világ (ki)oktatása

Gyermekközpontúság, új módszerek, integráció/inklúzió – leginkább ezek a fogalmak jutnak az eszünkbe, amikor arról gondolkodunk, mégis hogyan, milyen irányba kellene megváltoztatni a közoktatásunkat.

Ezzel a nézőponttal szakít radikálisan Carol Black *Schooling the World – The White Man’s Last Burden* (A világ (ki)oktatása – a fehér ember utolsó terhe) című gondolatébresztő dokumentumfilmje, nem kevesebbet állítva: a nyugati típusú oktatás elsődleges célja az, hogy a gyerekek a globális fogyasztói társadalom részévé, a nagyvállalatok kiszolgálóivá váljanak.

A *Schooling the World* a hagyományos, azaz önellátó és önfenntartó, úgynevezett „harmadik/fejlődő világbeli” közösségek felbomlásán (jobban mondva: felbomlasztásán) keresztül mutatja be, ahogy a nyugati típusú oktatás képviselői a nyugati értelemben vett (azaz materiális) jóléttel kecsegtetve bírják rá a családokat a beiskolázásra. Majd szembesülhetünk azzal is, mi az, amit ez az oktatás valóban nyújtani tud a számukra.

Bár a történet kiinduló- és középpontja Ladakh régió, Észak-India, a film globális szinten nyújt betekintést a nyugati típusú,

kezdetektől a gyarmatosítói, felsőbbrendűségi attitűdön alapuló iskoláztatásba, legyenek annak „tárgyai” az Amerikai Egyesült Államok, Kuba vagy épp a Fülöp-szigetek őslakosai. A gyerekeket erőszakkal emelték ki a családjukból és küldték bentlakásos oktatási intézményekbe, hogy „megszabadítsák” őket a saját kultúrájuktól, életmódjuktól, és „civilizált”, „művelt” fehér emberekké neveljék át őket.

A dokumentumfilmben megszólalóktól

„megszabadítsák”
őket a saját kultúrájuktól,
életmódjuktól

súlyos állítások (vádak)
hangzanak el a nyugati
típusú oktatás céljaival
és következményeivel
kapcsolatban, kontrasztba
állítva a hagyományos
közösségek generációról

generációra hagyományozódó tudásával („bölcsségével”). Vagyis mindazzal, ami a nyugati oktatáson nevelkedettek számára „primitív”, „nem tudás”, „civilizálandó”. Így jutunk el oda, hogy a környezetét, az őt körülvevő világot (a talajt, vizet, időjárást) ismerő „bölcsség” az intézményi oktatás során fragmentálódik – elvégre a munkaadóknak, nagyvállalatoknak erre a részleges tudásra van szükségük.

¹ A film megtekinthető itt: <https://schoolingtheworld.org/viewfilm>

Ahogy a filmben Vandana Shiva fogalmaz: a nyugati típusú oktatás célja, különösen az iparosodás kialakulásával, nem önálló, felelősségteljes polgárok nevelése, akik mindennel fel vannak vértézve ahhoz, hogy megbirkózzanak a saját életükkel és problémáikkal, hanem olyan „elemek” létrehozása, amelyeket be lehet építeni az ipari termelés rendszerébe.

Helena Norberg-Hodge arra hívja fel a figyelmet, hogy ma már az úgynevezett harmadik világban is ez a típusú oktatás lett az alap, amely emberek tömegeit teszi függővé a modern, központosított gazdaságtól, eltérítve őket a függetlenségüktől, saját kultúrájuktól és önbecsülésüktől.

Manish Jain az *Oktatást mindenkinek* elnevezésű

UNESCO programot veszi górcső alá. Szomorúan konstatálja, hogy szinte senkiben nem támadtak kétségek egy olyan oktatási világprogrammal kapcsolatban, amely mögött támogatóan ott állnak a legnagyobb pénzügyi és gazdasági vállalatok. A kimondott cél, hogy minden gyermeket *bevigyenek az iskolába*, hogy azután a fejlődésükön keresztül a mainstream társadalom részévé válhassanak. De fel kell tennünk a kérdést – jegyzi meg Manish Jain –, hogy mit jelent a mainstream társadalom részének lenni manapság?

A tankönyvekből is süt a felsőbbrendűség-tudat, mondja Helena Norberg-Hodge. A nyugati, városias, fogyasztói szemléletű kultúráról mint haladásról írnak, a létezés egyetlen lehetséges módjáról, amelynek következtében a más kultúrákból érkező gyerekek úgy érezhetik: saját kultúrájuk, nyelvük, életmódjuk elmaradott, primitív és szegélynivaló.

Dolma Tsering és Manish Jain szavaiból azonban kiderül, ezt ma már nemcsak a

fiatalok gondolják így, hanem a falvak idősebb generációja is ekképp tekint magára. Miközben sokkal többet tudnak az életről, életük irányításáról, mint azok, akik iskolába járnak.

A ladakhi asszonyok elmesélik, ahogy a gyerekek, visszatérve a nagyvárosból, azt mondják: itt nincs semmi. Holott van saját földjük, házuk, ételük, hagyományuk és kultúrájuk. De vajon hova, milyen irányba vitte az úgynevezett *fejlődés* az embereket?

Mi az, amit a „fejlett”, „civilizált” nyugati típusú oktatás fel tud kínálni a materi-

ális jólét, az életszínvonal emelkedésének ígéretén túl az „elmaradott”, „primitív”, „harmadik világ-beli” közösségek fiataljai számára? A film felvillant néhányat a lehetőségek közül: figyelemhiány-

zavar, depresszió és más lelki problémák, pszichiátriai gyógyszerek, rendszeres falcolás, öngyilkosság, végzettség nélküli iskolaelhagyás, gyermekszegénység.

Helena Norberg-Hodge hozzáteszi: a közvélekedés szerint a modern oktatáson keresztül ki lehet törni a mélyszegénységből. De ha őszinték akarunk lenni, akkor kiderül, hogy ez nem történik meg. A premodern társadalmakban, rendszerekben ismeretlen volt az a fajta szegénység, amely a mai nagyvárosok nyomornegyedeiben megjelent, „hála” a gyarmatosításnak, a „fejlődésnek” és a „támogatásnak”. Ennek ellenére ma már a falvak lakóival is elhitegetik, hogy a jövő a modern, városi, fogyasztói kultúra. A családok pedig adósságokba vetik magukat, eladják házaikat, hogy megadhassák gyermekeiknek a *jövőhöz* szükséges oktatást azzal a reménnyel, hogy közgazdászként, orvosként majd nagyszerű munkájuk lesz a modern gazdaságban. Kevesebb, mint tíz százalék azoknak az aránya, akiknek ez valóban sikerül. Kilencven

sokkal többet tudnak az életről, életük irányításáról, mint azok, akik iskolába járnak

százalékuk számára a történet kudarccal végződik, s így anyagi értelemben sem válik jobbá az életük. Ezek a fiatalok azután depressziósak, frusztráltak és dühösek lesznek.

Manish Jain hangsúlyozza: olyan tehetőséges, csodálatos emberekről van szó, akik bukásként élik meg a kudarcaikat. Holott pont ők azok, akik képesek a jelenségeket más irányból, más módon látni, megközelíteni. Ám ezt a képességüket elnyomják az oktatás során, s helyett azokat jutalmazák, akik fragmentáltan, egydimenziósan gondolkodnak. A modern oktatás így kreálja a hierarchiát és egyenlőtlenséget anélkül, hogy az sokak számára észrevehető lenne.

A felsőbbrendűnek, egyedüli megoldásnak gondolt nyugati oktatás hegemoniája azonban nem csak az üzleti szféra, a vállalatok vagy épp a Világbank tevékenységén keresztül érvényesül. Terjesztésében részt vesznek nyugatról érkező civilek, sőt, civil szervezetek is.

Erről beszél többek között Helena Norberg-Hodge, aki szerint általában jószándékú emberekről van szó, akik azonban képtelenek összerakni a puzzle-t, illetve nem szembesülnek tevékenységeik következményeivel sem, hiszen többnyire nem töltenek el elég hosszú időt az adott területen. Ők pusztán „segíteni”, „fejlesztetni” akarnak – ahogy a filmben egy német önkéntestől elhangzik, „az öltözködéstől a mentális (sic!) támogatásig”. Annak ellenére, hogy jól érzik magukat a boldog, segítőkész, kedves emberek relatíve érintetlen közösségében, kultúrájában, mégis abban a hitben ringatják magukat, hogy az akkor lesz tökéletes, ha a nyugatihoz hasonlóvá válik.

Manish Jain a nyugati civil szervezetek szerepéről beszél hasonló aspektusból.

Mint mondja, ezek a jó szándékú szerveződések azon munkálkodnak ezekben a közösségekben, hogy integrálják őket a globális, pénzalapú gazdaságba. Valójában ezzel ahhoz „segítik” hozzá őket, hogy elveszítsék képességeiket az önfenntartásra, önállóságra. Nem értik annak a nagy játszmának a lényegét, amelyhez asszisztálnak.

Wade Davis a gyarmatosításnál is fenyegetőbbnek gondolja ma már azokat a civileket, akik a nyugati ideológiát közvetítik ezekbe a közösségekbe, fel nem ismerve, hogy jó szándékuk milyen

abban a hitben ringatják magukat, hogy az akkor lesz tökéletes, ha a nyugatihoz hasonlóvá válik

következményekkel jár majd. Álláspontja szerint felháborító és arcátlan, ha belépve egy másik kultúrába, azzal indítunk: megnevelem/kioktatom a gyerekedet. Egészen más a történet – teszi hozzá

–, ha azt mondjuk: birtokában vagyunk bizonyos készségeknek, amelyeket talán te is fel tudsz használni. Azaz, az információ megosztása az egyetlen szándék, amely kölcsönös és megbecsült lehet.

Davis hazugságnak nevezte azt az állítást, hogy ha az emberek a nyugati gazdasági paradigma szerint kezdenek el működni, akkor majd csodálatos módon elérik azt a gazdagságot, amelyet a nyugat ma élvez. „Ez sosem fog megtörténni. Csak ami az energiaforrásokat illeti, ehhez négy Földre lenne szükség” – teszi hozzá. És hát persze, mit értünk az életminőség javulásán? Amikor azt mondjuk, hogy az „egy főre jutó jövedelem megnégyeseződik”, az a mi értékeink szerint jót jelent. De mit jelent valójában például annak az embernek a szempontjából, aki a készpénz nélküli agrárgazdaságból elkerül egy kizsákmányoló munkahelyre Delhi egyik nyomornegyedébe? Vajon javult-e az életminősége attól, hogy a jövedelme megnégyesződött?

Ami a tradicionális kultúrákat illeti, Davis szerint szó sincs arról, hogy ezek az emberek kudarcot vallottak, csak mert nem váltak olyaná, mint mi. Ők egyszerűen saját választ adnak az alapvető kérdésre: mit jelent emberként létezni? A modern ipari társadalom csupán 300 éves, ennek alapján tehát nehezen kijelenthető, hogy minden kihívásra, amely az elkövetkezendő időszakban a fajunkra vár, tudjuk az összes választ.

„Nem voltak tökéletesek ezek a kultúrák – állítja Helena Norberg-Hodge –, de tudtak valamit a saját éghajlatukról, a saját földjükéről, vizeikről, és képesek voltak túlélni úgy, hogy közben független módon a saját életüket irányították. A modern oktatásban a gyerekek semmit nem tanulnak erről. Azaz, nem tudják, hogyan éljenek majd túl a saját környezetükben.”

A nyugati típusú kultúra csupán egy a sok között – hangsúlyozza Davis. Egy opció a repertoárból, egyfajta válaszlehetőség a kihívásokra, nem pedig, ahogy mi azt rövidlátó módon hinni szeretnénk, a *valódi világ*. Az oktatás pedig (élesen fogalmazva) egyfajta indoktrináció, kreált történet, amely bizonyos attitűdre nevel. A különböző szemléletű oktatások különböző szemléletű emberi lényeket „hoznak létre”. Egészen más lesz a földhöz való viszonya annak a coloradói fiatalnak, aki azt tanulja, hogy a hegy egy élettelen sziklahalom, amely arra vár, hogy kibányásszák, mint annak a dél-perui fiatalnak, aki számára a hegy lélekkel rendelkező védőistenség, amely egész életén keresztül irányítja sorát.

De vajon akarnak-e mást az oktatástól a gyermekközpontú, integráció/inklúzió párti, új módszerekért kiáltó reformisták? – tehetjük fel a kérdést itt, Magyarországon is. Ha az érvek mögé nézünk, akkor azt láthatjuk, hogy nemigen. A cél ugyanaz, mint korábban: a gyerekek felkészítése, alkalmassá tétele a munkaerőpiacra, a megélhetésre, az anyagi(as) világra. Érezve a gyerekek növekvő ellenállását az intézményi oktatással szemben, a megoldást nem a cél, hanem az eszközök megváltoztatásában látják.

Érthető módon, hiszen mindannyian egy ilyen szemléletű oktatásban szocializálódtunk, ennek köszönhetjük azt, ahogyan ma a világra tekintünk. Ezt azonban érdemes felidézünk ak-

kor, amikor a problémáinkról és a rájuk adott válaszokról gondolkodunk. A híreket figyelve a nyugati típusú megoldási javaslatok az ökológiai problémákra többnyire ugyanazok a 21. században, mint amelyek magukhoz a problémához vezettek: (4.) ipari forradalom, (zöldnek, megújulónak nevezett) technológiák, (Green) New Deal, újabb munkahelyek teremtése, s mindezen keresztül a fő cél: a recesszióval szembenéző piacgazdasági rendszer felturbóztatása a fogyasztási szokások megújítása által.

Ezért is érdemes elgondolkodni a filmben megszólalók tanácsán, s tanulni a természettel relatíve még mindig szimbiózisban élő közösségektől. Már, ha komolyan gondoljuk a világ megmentését, és nem elsősorban a saját materiális jólétünkért aggódunk.

az oktatás pedig
(élesen fogalmazva) egyfajta
indoktrináció, kreált
történet

ABSTRACTS

CSONKA, SÁNDOR: Measuring Environmental Attitudes – The Critical Reinterpretation of the Revised New Ecological Paradigm Scale

The Revised New Ecological Paradigm Scale (Dunlap et al. 2000) is one of the most widely used measuring instrument, which tries to define and psychometrically quantify the intensity of the ecological worldview. The scale has been used in several countries across different social groups to examine the ecological worldview as well as for the measurement of the efficiency of EE by using analysis of environmental attitudes (e.g. Rosa et al., 2018; Ogunbode et al., 2013; Nagy, 2011; Gergely et al., 2014; Major, 2017). Despite its widespread use, there has been a considerable amount of criticism regarding the instrument, which is perhaps unknown among users (e.g. Manoli et al., 2019; Xiao et al., 2019; Rosa et al., 2018; Anderson et al., 2012; Kopnina, et al. 2011a). In this

study, I examine the scale from a critical point of view, based on former analysis and the results of my own research, in which certain statements of the scale were interpreted and discussed by not only Human Ecology Msc students but also laymen. New suggestions were introduced for the conceptual interpretation and transformation of each statement, in addition, the revised NEP was compared to a number of eco-ethical views, which revealed further shortcomings. I compare the observations to former research results as well. This study outlines the findings of previous analytical works and the present research and also includes my suggestions for the reinterpretation and the redrafting of each statement.

Keywords: environment, attitude, measuring, NEP, criticism, scale

SERES, ZOLTÁN: Environmental awareness-raising – the processing methods and instruments of sustainability in geography education

The aim of the present study is to emphasize the fact that environmental awareness-raising is an essential part of the geography teaching in the 21st century. In the thesis, following the bibliographical summary of the topic in which I define the concept of environmental awareness-raising, I search the answer for the question what is the 9th and 10th high school year students' and their teachers' attitude towards the topic of sustainability. For this purpose, I have made a personal classroom observation and an online

questionnaire. Thereafter, I present several elements of a development program for the 9th and 10th high school years elaborated by me, based on the analyses and the feedbacks from the students. My goal was to create a program containing larger project tasks, of which core is the environmental awareness-raising and the adaptation of environmental contents. Besides, I considered important to create a program that fits the preferred topics of students and teachers, the generally applied methods and instruments in

geography teaching, and the topics and time schedules determined by the national core curriculum and framework curricula. The elements of the development program

are built step-like on each other, so I have planned the development of different competences in different topics.

Keywords: environmental awareness-raising, sustainability, geography education, competence development, development program

VIDA, GERGŐ: Resilience and SEN - Background characteristics of dropout rate among high school students with SEN

Research in Hungary points out (Köpartakiné et al., 2007) that SEN students' rate in high school and consequently in higher education are both underrepresented. Furthermore they might be cumulatively at risk concerning dropout rates based on statistical data (Vida, 2016). The figures show (Central Bureau for Statistics, 2017) that 1,58 percent of the SEN students start on a course that potentially ends up in higher education. The results of research indicate that dropout or resilience rate is very similar to the data of group of people without SEN. Analysis of those small number of resilient SEN students

that withstand these impacts, also can be carried out by quantitative methods. Research on identification of background characteristics have demonstrated that factors investigated concerning special education needs verification are less accentuated in relation to accessing higher education. Dropout rate has shown specific regional pattern in the area where the research has been carried out. This would confirm earlier theories (Kozma et al. 2015) and might point out disfunctions earlier identified by other means that are a burden on SEN integration during its investigation period and persist even after finishing primary school.

Keywords: SEN, dropout, resilient, background characteristics

NAPLÓ

Biró Zsuzsanna Hanna –
Kluzsnik Réka – Orsovszky
Gyöngyvér – Tóth Tamás:
PedLabor: a közösségteremtő
szakmai műhely¹

Felkérést kaptunk az ÚPSZ szerkesztőitől, hogy mutassuk be a műhelyünket, mert úgy látják, hogy egyre kevesebb hely és rendszeres lehetőség kínálkozik a szabad és színvonalas gondolatcserére a köznevelés aktuális kérdéseiről, és a PedLabor ezen fórumok egyike. Nagyon megtisztelő volt a felkérés, különösen annak fényében, hogy a PedLabor még csak 2019 áprilisában indult útjára. Azt nyilván nem látjuk előre, hogy meddig fog működni, de arról mindenképpen be tudunk számolni, hogy mi hozta létre, milyen témákkal foglalkoztunk eddig, és fogunk foglalkozni ebben a tanévben, illetve – ugyancsak a szerkesztőség kérésére – kicsit bővebben beszámoltunk a legutóbbi két műhelyünk témájáról, ami az alternatív iskolák helyzetét és a klímaátlózkodás következtében elindult diákkmozgalmat helyezte a középpontba.

a projektjellegű
tevékenységek köre bővülne

A PEDLABOR MEGALAPÍTÁSÁNAK
MOTÍVUMAI

A gondolat, hogy egy nyitott pedagógiai műhelyt hozzunk létre, kétféle igényből fakadt: egyrészt szeretnénk volna, ha a pedagógia alapszakos képzésben a klasszikus értelemben vett „oktatással” szemben a projektjellegű tevékenységek köre bővülne (ez a felsőoktatásban talán még fontosabb, mint az alsóbb szinteken!), így *műhelymunka* címen 2018/19-ben bevezettünk egy új tantárgyat, ami kutatásokhoz, intézmény- és közösségfejlesztő projektekhez kapcsolódó munkát vár el

a hallgatóinktól. A másik igény a főiskola vezetése részéről fogalmazódott meg, akik az intézményünkben zajló tudományos közéleti tevékenységgel általában elégedettek voltak,² de úgy érezték, hogy ezekbe kevésbé sikerült bekapcsolnunk a közoktatás szereplőit, különösen azokat az iskolákat, akik komoly problémákkal küszködnek, és bármilyen külső segítséget szívesen fogadnának.

Így jött létre a PedLabor ötlete, amelynek szervezésében jelenleg két oktató, *Biró Zsuzsanna Hanna* és *Tóth Tamás*, valamint tizenhárom pedagógia

¹ A PedLabor a Wesley János Főiskola 2019 áprilisa óta havi rendszerességgel működő nyitott pedagógiai műhelye.

² Az akadémiai rendezvényeinkről tematikus összefoglalók jelennek meg a WJLF honlapján, illetve a 2018-as rendezvények videófelvételeinek linkgyűjteménye is megtalálható ugyanitt: <https://wesley.hu/tudomany/tudomanyos-rendezvenyek/>

alapszakos hallgató vesz aktívan részt. A hallgatói aktivitás szinte mindenre kiterjed, a témák kiválasztásától kezdve, a szakértők felkutatásán és a témába vágó szakirodalom összegyűjtésén át a regisztráció, vendégfogadás lebonyolításáig vagy a reklamanyagok elkészítéséig a hallgatók mindenben részt vesznek. Egyéni vállalások alapján dől el, hogy ki mit csinál: az éppen aktuális hallgatói vállalások között szerepel a műhely Facebook-oldalának elindítása, egy saját honlap elkészítése, illetve a februári helyszímszimulációs workshop megszervezése és moderálása, amelynek témája a differenciált tanulás-szervezés egyes csoportokban lesz. Mindezek után természetesnek tűnt, hogy a műhelyünket bemutató írásunkat is a hallgatókkal együtt készítsük el.

AHOGY A PEDLABORT EGY HALLGATÓNK LÁTJA

A PedLabor egy olyan pedagógiai szellemi műhely, amely azért jött létre a Wesley János Lelkészképző Főiskolán belül, hogy találkozóhelye legyen azoknak az embereknek, akiket összekötnek az oktatás, a neveléstudomány egyes fontos kérdései, aktuális problémái. Akár olyan témák is, amelyek méltatlanul kevés nyilvánosságot kapnak a médiában, a különböző szakmai fórumokon. A PedLabor így egy inspiráló kezdeményezés lehet a jövőbe mutató, változásokat célzó szakmai folyamatokhoz.

Mondhatnánk azt is, hogy egy interdiszciplináris felfedező sorozatról van szó, amely megnyitotta kapuit a főiskolán

oktató és tanuló közösségen kívüli világra, minden érdeklődő számára, akik szeretnének velünk együtt gondolkodni, új ismereteket, módszereket tanulni és találkozni neves szakemberekkel. Egy-egy kérdéskör körbejárásához igyekeznek a műhely minél több, kapcsolódó területről érkező, hozzáértő szaktekintélyt meghívni, ezáltal is biztosítva a több szempontúság, változatos megközelítés kritériumát.

Az alkalmak különböző formai kerettel szerveződnek, minden hónap első

hétfőjén délután öt órától a főiskola Kline termében. A kerekasztal jellegű program alkalmával a témában jártas szakemberek fejtik ki a véleményüket a moderátor által feltett

kérdések mentén, majd megnyílik a lehetőség a hallgatóság számára is, hogy hozzászólásaikkal, kérdéseikkel interaktívvá válják az esemény. Bizonyos témákhoz jobban illik a workshop, másához a módszertani demonstráció eszköztára vagy a minikonferencia, a személyes bevonódás különféle módjait biztosítva a résztvevőknek.

Természetesen tisztában vagyunk azazal, hogy egy-egy sikeres találkozó nem adhat mindenre választ, nem nyújt végleges megoldásokat, de küldetésünknek érezzük, hogy minden hozzánk érkező, velünk kapcsolatba lépő, a nevelés területén dolgozó vagy az iránt érdeklődő és tenni, változtatni akaró embertársunkkal együtt keressünk megoldási alternatívákat a szélesebb értelemben vett közösségünket érintő kérdésekben, és hogy ezzel is aktívabb társadalmi részvételre ösztönözzünk mindenkit.

együtt gondolkodni, új ismereteket, módszereket tanulni és találkozni neves szakemberekkel

TÉMÁINK ÉS VENDÉGEINK

A PedLabor eseményeit általában olyan témák köré szervezzük, amelyek viszonylag sok ember életét érintik és a közoktatási intézmények működését alapvetően meghatározzák, aktuális jogszabályi vagy strukturális változásokkal állnak összefüggésben, esetleg olyan negatív tendenciákkal, amelyekre nincs még megoldás a rendszeren belül.

Az első három műhelybeszélgetés az iskolai bullyingról, a finn és a magyar oktatási rendszer közötti különbségekről és a játékok pedagógiai alkalmazásának lehetőségeiről szólt. Idén „keményebb” témákat vettünk elő: az alternatív iskolák szerepét és helyzetét vizsgáltuk a mai magyar oktatási rendszeren belül, a Fridays For Future mozgalom kapcsán gondolkodtunk el a generációs ellentétekről és élelmekről, decemberben pedig a peremhelyzetű iskolák gondjaival foglalkozunk. A következő félévben a tantermi differenciálás (módszertani bemutató), a boldog gyermek és boldog iskola (kerekasztal + fórum), az autonóm tanulás (minikonferencia), a kikényszerített magántanulóság (kerekasztal + fórum) és a home schooling (minikonferencia) lesznek napirenden.

Eredetileg minden hónap első hétfőjére terveztük a programokat, de végül úgy döntöttünk, hogy a nyári szünet idejére, illetve szeptember és január első hetére nem szervezünk rendezvényt, mert ezekben az időszakokban a pedagógusok sokkal elfog-

laltabbak, vagy éppen pihennek. A rendezvényeinken eddig általában alkalmanként 40-50 pedagógus, iskolaigazgató vagy egyéb szakember vett részt. Szinte minden alkalommal találkozunk szülőkkal is, akik beregisztrálnak, de többnyire nem jutnak el az eseményre. Ilyen esetben a beszélgetéseket teljes terjedelmükben a YouTube-on lehet megtekinteni (elég beírni a PedLabor nevet és a rendezvény dátumát). Terveink között szerepel a rendezvények online közvetítése, ami lehetőséget adna a vidéki kollégáknak is arra, hogy a diskurzusokhoz

csatlakozzanak (pl. kérdéseket vagy hozzászólásokat küldhethetnek).

A meghívott szakértőink jellemzően két csoportból kerülnek ki: legtöbbször akadémiai in-

tézményekből jönnek – eddig az ELTE és a CEU oktatói voltak felülreprezentáltak, de szívesen látunk vidéki egyetemekről is kutatókat (legközelebb pl. a Debreceni Egyetem egyik oktatója lesz a vendégünk). A másik jellemző szakértői csoportot a civil szervezetek képviselői alkotják. Ők a hallgatóság körében is gyakran képviseltetik magukat, mint ahogy az alternatív iskolák és az egyházi iskolák némelyike is már visszatérő látogatóink. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy a szakértőket nem intézmények szerint választjuk ki, hanem az adott témában megjelent publikációk és közéleti aktivitás alapján.

A továbbiakban egy kis ízelítőt adunk a PedLaborban folyó beszélgetések esszenciális tartalmából.

a beszélgetéseket teljes terjedelmükben a YouTube-on lehet megtekinteni

MIRE MEGOLDÁS AZ ALTERNATÍV ISKOLA?³

A hazai „hibrid” (egyszerre neokonzervatív és neoliberális) oktatáspolitikai legújabb hadjáratát az alternatív iskolák ellen indította 2019-ben. Olyan, a köznevelési törvényt módosító javaslatok láttak napvilágot, mint a magántanulói státusz megszüntetése, az alternatív kerettanterv eltéréseinek harminc százalékban való

maximalizálása vagy a továbbműködés garantálásának kérvényezéséhez kötése.

Mindez váratlan (de persze nem meglepő) abban az oktatáspolitikai klímában, amelynek történeti gyökerei

az 1985-ös, illetve az 1993-as közoktatási törvényekig nyúlnak vissza, ezek eredményeképpen ugyanis Európa egyik legdecentralizáltabb, a tanári autonómiának, az alternatív pedagógiáknak és nem-állami fenntartású intézményeknek jelentős mozgásteret kínáló oktatási rendszere jött létre.⁴ Csupán ehhez képest váratlan az, hogy a kormány alternatív iskolákat kezd el vegzálni; a 2010 óta tartó, az iskolai oktatást rendszerszinten érintő megcsonkítási és lebutítási folyamat tükrében nem érhetett senkit nagy meglepetés. De mégiscsak váratlan volt, főleg azoknak a gyerekeknek, akiknek az „alternatívok” menekülőutat, lehetőséget vagy utolsó végvárat jelentenek az oktatási rendszerben. Ennek a váratlan helyzetnek az apropóján szervezett a PedLabor október elején kerekasztal-beszélgetést *Mire megoldás az alternatív iskola?* címmel.

nincs tudományos konszenzus az „alternativitás” fogalmával kapcsolatban

Milyen főbb konfliktusok és dilemmák jellemzőek az alternatív iskolák vagy az alternativitás körüli pedagógiai beszélgetésekre? Elsősorban azt lehet érzékelni – és ez végigkísérte a kerekasztal-beszélgetést is –, hogy, amennyiben a 2000-es éveknek az innováció volt az ún. „kaméleon-konceptiója”, akkor ez ma az alternativitás. Kopp Erika oktatáskutató szerint a neveléstudományra eleve jellemző ez a kódös (negatív értelemben vett), megengedő szóhasználat, akárcsak pl. a kooperáció

konceptiójának esetében, amit gyakorlatilag mindenre lehet használni: pl. kooperálva tanuljuk és gyakoroljuk, hogy jövőbeli munkáinkért hogyan versenyezzünk egymással szuperkompetitív

állásinterjúkon. Úgy tűnik, hogy nincs tudományos konszenzus az „alternativitás” fogalmával kapcsolatban sem, és a megközelítései is rendkívül sokfélék. Mi alapján dönthetjük el, hogy egy iskola, egy pedagógiai filozófia vagy egy módszer alternatív? Egy szerkezeti modalitás volna? A fenntartó dönti el? Esetleg történeti gyökerű, a reformpedagógiáig nyúló hagyományba elhelyezhető komplex pedagógiai gondolatrendszer lenne? Vagy elegendő az intézmény módszerrepertoárja alapján alternativitást kiáltani?

Dobos Orsolya, az AME Alternatív Tagozatának vezetője szerint azt a kérdést, hogy egy iskola alternatív-e, nem érdemes a fenntartói oldalról megközelíteni, jöllehet a legtöbb alternatívának mondott iskola magánfenntartásban működik. Dobos szerint az alternativitás kérdése elsősorban

³ A 2019. október 7-i program meghívott vendégei Dobos Orsolya (Alapítványi és Magániskolák Egyesülete), Halácsy Péter (BudapestSchool), Kopp Erika (ELTE) és Lannert Judit (T-TUDOK) voltak.

⁴ Fontos hangsúlyozni, hogy épp ezeknek – a neoliberális oktatáspolitikában sokat méltatott – hatásmechanizmusoknak lett az eredménye a rendszer rendkívül erős szelektivitása és gyenge hátránykompenzációs potenciálja, ezzel is hozzájárulva a társadalmi egyenlőtlenségek (újra-)termeléséhez, l. Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, 83 (2009), 77–91. o.

szemléleti kérdés és nem módszertani. Ha ez pusztán módszertani ügy lenne, akkor gyakorlatilag minden iskolát nevezhetnénk alternatívnak – teszi hozzá *Lannert Judit* oktatáskutató –, hiszen minden iskola próbálkozik új módszerekkel. Ez szükséges, de nem elégséges feltétele az alternativitásnak. De akkor mégis mire utal ez a rejtélyes „alternativitás” szó?

Véleményünk szerint amit ma „alternatív iskolának” nevezünk, az alapvetően (egy-két kivételt leszámítva) egyfajta „úri muri”, amely egy rendkívül szűk társadalmi réteget érint. Ezeknek az iskoláknak elvileg lehetne rendszerátalakító hatásuk, de miután többségük a felső középosztály érdekeit szolgálja ki, és koncepciójukban alapvetően eltérhetnek az iskolák működését szabályozó hatályos dokumentumoktól, ezért akaratlanul is (és a legnagyobb jószándékukat feltételezve is) újratermelik azt a társadalmi rendszert, amiben amúgy létrejöttek. Ahogy *Lannert Judit* megjegyezte: „... amilyen a társadalmi rendszer, olyan az oktatási rendszere és olyan az alternatív rendszere is; egy rendies, törzsi, versenyalapú társadalomban az iskolarendszer újratermeli a hierarchiát, és ebben nem tud mit csinálni az alternatív iskola, ugyanis az is a része. Reflektáljunk erre a dologra, mert igenis ez történik!”

Felvetődött még bennünk a kérdés, hogy vajon azok az iskolák, amelyeket a közbeszéd „alternatívokként” tart számon, valóban alternatív iskolák-e? Azt gondoljuk, hogy az olyan társadalmi intézményeket, amelyek egy szűk réteg igényeit elégítik ki, olyan feltételekkel, amelyek aztán csak ennek a szűk körnek garantálnak hozzáférést, nem „alternatívának”

szokás nevezni, hanem „privilegiumnak”. Ezért hadd javasoljuk az „alternatíva” és az „alternatív iskola” fogalmak egy lehetséges újraértelmezését. Az „alternatív” (*latin* *alternare*) szó jelentése nemcsak „másik” vagy „választás”, hanem „lehetőség” is, ami – ellentétben a „privilegium” fogalmával – azt sejteti, hogy itt egy *mindenki előtt nyitva álló lehetőségről* van szó: valódi alternatíváról. Az alternatív iskola ebben az értelemben egy olyan intézmény volna, amely a kereteken belül (NAT-on, köznevelési törvényen, kerettanterveken *innen*)

lenne képes egy „másik lehetőség” találni a pedagógiai feladatok ellátására, és az alapján megszervezni az életét. Filozófiai értelemben a valódi alternatíva tehát a fennálló keretek

„repedéseiben”, „kiskapuiban” található (pl. sehol nincsen szabályozva, hogyan nézzen ki egy órarend, így a Waldorfból ismert epochális rendszert bármelyik iskola implementálhatná hivatalos eljárás nélkül is). A fennálló rendszer repedéseiből alternatívát kiolvasni embert próbáló feladat, de még mindig alternatívabb, mint a „privilegiumok alternatívája”.

GRETA THUNBERG ÉS TÁRSAI: EGY REMÉNYVESZTETT GENERÁCIÓ?⁵

Sorra érkeznek a hírek a világ különböző pontjairól az egyre gyakrabban szerveződő klímavédelmi tüntetésekről. Ez arra enged következtetni, hogy ma már nem a téma fontossága és halaszthatatlansága a kérdés, hanem az, hogy különböző szerepeinkben hogyan viszonyulunk mindehhez. Tudo-

⁵ A 2019. november 4-i program vendégei *Kapelner Zsolt* filozófus (CEU), *Nahalka István* oktatáskutató (ELTE), *Kőváry Zoltán* pszichológus (ELTE) és *Veszprémy Márton* aktivista (Fridays for Future Magyarország) voltak.

mányos körökben nincs kétség afelől, hogy a klímaváltozás a jelen problémája. Ahhoz, hogy a legsúlyosabb katasztrófákat elkerüljük, a globális felmelegedés mértéke jóval 2 Celsius fok alatt kell, hogy maradjon, sőt

lehetőleg nem haladhatja meg a 1,5 Celsius fokot.

Ehhez meg kell változtatni a termelés és a fogyasztás szerkezetét, át kell állni a megújuló energiák használatára, fenntartható föld-

használati stratégiákat kell követnünk,⁶ ráadásul a változások zömének 2030-ig meg kell történnie.⁷ Ezekre a sokkoló hírekre sokféle érzelmi reakció érkezik társadalmi és egyéni szinten is, a tagadástól a tehetetlenségen és a félelmen keresztül a szorongásig.⁸ Legsúlyosabb esetben klímagyásról beszélhetünk.⁹ A klímaváltozás kapcsán felmerül egy sor kérdés a jövőt és különösen a felnövő generációkat illetően. Már a gyermekvállalás tekintetében is lehetnek dilemmáink: szabad-e, lehet-e gyereket vállalni, ha tudjuk, hogy nagy valószínűséggel egy viszontagságokkal teli világban kell majd felnőnie? Ami pedig a mai kor gyermekeit illeti, ők azok, akik joggal kérhetik számon a felmenőiken azt, hogy a saját „kényelmes” életük következményeképpen nekik már nem lesz lehetőse-

gük élni a jövőre ezen a bolygón. A klímaváltozás ellen küzdő fiatalok legismertebb szószólója Greta Thunberg, akinek nyomán több millió ember tüntetett és tüntet ma is világszerte a pozitív változások érde-

kében.¹⁰ Ezek a megmozdulások klasszikus értelemben vett sztrájkok is. A globális klímasztrájkokat hétköznapi, pénteken tartják, amikor a fiataloknak iskolában lenne a helyük.

Ez már önmagában komoly üzenetet hordoz: Minek menjünk iskolába, ha bizonytalanná vált a jövőnk? Minek tanuljunk, ha a tudás, amit megszerzünk, 10–20 év múlva nem ér majd semmit, egy már tönkretett és kifosztott bolygón?

Hacsak valaki nem gondolja azt, hogy a globális felmelegedés egy humbug, akkor ezek a kérdések kétségtelenül jogosak. Pedagógusként pedig nemcsak kötelességünk, hanem lehetőségünk is van a legjobb tudásunk és lelkiismeretünk szerint válaszolni e kérdésekre, ezzel is demonstrálva, hogy kiállunk a következő generáció mellett, és értjük az aggodalmaikat. Hogy hogyan állhatunk jól és felkészülten ehhez a kérdéshez és mit tehetünk egyéni és társadalmi szinten, többek között erről is szólt a PedLabor novemberi kerekasztal-

⁶ A mezőgazdaság és az egyéb földhasználati tevékenységek az összes üvegházhatású gázok kibocsátásának közel negyedéért felelősek, ezért nagyon fontos lenne a fenntartható földhasználati stratégiák követése. <https://www.vg.hu/velemeny/klimavaltozas-kezelesenek-termeszetes-megoldasai-2-700553/>

⁷ ENSZ Éghajlatváltozási Kormányközi Testülete (IPCC) 2016-os jelentése; <https://www.ipcc.ch/sr15/> Számos magyar kutató is tevékenyen részt vesz a nemzetközi klímakutatásokban és foglalt állást ez ügyben: https://mtvsz.hu/az_evizent_legfontosabb_ensz_jelentese_az_eghajlatvaltozasrol

⁸ Új fogalmak is megjelennek ezeknek az érzéseknek a leírására, ilyenek a klímaszorongás, klímarettegés, klímadepresszió, klímagyász. Hogy mi a helyes és hasznos érzelmi reakció, abban nincs feltétlenül egyetértés. <https://merce.hu/2019/11/02/retteges-es-remeny-kozott-a-klimavaltozas-erzelempolitikaj/>

https://azonnali.hu/cikk/20190822_klimavaltozas-vs-emberiseg-miert-vagyok-megis-optimista

⁹ A grönlandi lakosság jó részének már kézzelfogható tapasztalatai is vannak arról, hogy milyen az, amikor a globális felmelegedés a hétköznapi életet közvetlenül befolyásolja. A grönlandi és a koppenhágai egyetem nemzetközi kutatócsoportja 2018–2019 között végzett felméréséből tisztán látszik, hogy a Grönlandon élő lakosság nagy többségének jelentős kockázattal jár a globális felmelegedés és igen sötéten látja a jövőt a klímaváltozás tekintetében. <https://kraksfondbyforskning.dk/en/blog/gp-climatechange/>

¹⁰ <https://www.fridaysforfuture.org/statistics/graph>

beszélgetése *Greta Thunberg és társai: egy reményvesztett generáció?* címmel.

Milyen főbb konfliktusok és dilemmák jellemzőek a klímaválság körüli beszédmódokra? Ahogy a kerekasztal résztvevői is kiemelték, ma már nincsen tudományos vita arról, hogy az emberi cselekvés által okozott klímaváltozás létezik. A valós kérdés sokkal inkább az, hogy egyesek miért ragaszkodnak mégis olyan mítoszokhoz vagy illúziókhoz, amelyekkel a klímaváltozás ténye tagadhatóvá, megkérdőjelezhetővé válik, miközben – ahogy *Veszprémy Márton* aktivista utalt rá –,

lassan már az olajvállalatok se merik elkendőzni a klímaváltozással kapcsolatos tudományos tényeket. Ami tehát kihívásként és dilem-

maként merül fel a pedagógia számára a klímaváltozás kapcsán – ahogy *Köváry Zoltán* klinikai pszichológus megfogalmazta –, az nem más, mint egyfajta rés, diszkrépancia, eltolódás a „tudás” és a „cselekvés” között. Az emberek pontosan tudják, hogy mennyi káros anyag jut a légkörbe, a vizekbe, hogy mindennek milyen rövid- és hosszútávú következményei lesznek, mikor azonban a cselekvésre kerülne sor, egyesek mégis úgy tesznek, mintha mindezeket mégsem tudnák, mintha nekik elfelejtettek volna szólni.¹¹

Ilyenek például azok a nagyvállalatok és tőkés elitek, akiknek gazdasági érdeke fűződik a fosszilis energiahordozókon alapuló kapitalizmus fenntartásához és újra-termeléséhez. Lehet, hogy ezek a gazdasági szereplők retorikájukban klímabarátok (még az ExxonMobil is elkötelezettnek mutatja magát a klímavédelem területén), mégis, amikor döntéseket kell hozniuk,

amikor konkrét cselekvésre kerülhetne sor, akkor épp nem áll érdekükben „tudni” a klímaváltozásról, és – ahogy *Kapelner Zsolt* filozófus többször is hangsúlyozta –, épp elég erőforrással rendelkeznek ahhoz, hogy ezt a pillanatnyi elmezavart ne is kérjék rajtuk számon az őket ellenőrző szervezetek. De mindez csupán az érem egyik oldala. Az érem másik oldalán ott találjuk a tőkés elithez képest jelentéktelen erőforrásokkal rendelkezőket, így saját magunkat is. A mi életünk arról a folyamatos krízisről szól, hogy miképp tudunk (a bér-

munka mellett) mindent megtenni azért, hogy mindennapi életünkben a lehető legtöbbet tegyük a környezetért, a bolygóért. Ez nem véletlenül

alakult így: azoknak a nagyvállalatoknak, amelyek legnagyobb mértékben felelősek a klímaváltozásért, az áll az érdekükben, hogy az egyén saját magát érezze felelősnek a klímaváltozás kérdése kapcsán. Így lehet ugyanis hatékonyan elkendőzni azt, hogy a felelősség kérdése nem egyenletesen oszlik meg, és a valódi felelősség javarészt jól beazonosítható érdekcsoportok oldalán koncentrálódik. Mi, akik vajmi kevés erőforrással rendelkezünk, tudjuk, hogy a nagyvállalatok környezetszennyezését nem lehet kompenzálni bambuszfogkefékkel; mégis, mikor cselekednünk kell, akkor mintha minderről elfeledkeznénk: az újra-hasznosítható szatyorba, a lebomló csomagolásba, a vegyszermentes tisztítószerbe és a bambuszfogkefébe kapaszkodunk, hogy enyhítsük a klímaszorongásunkat. A Greta Thunberg-féle mozgalom, a Fridays for Future, az Extinction Rebellion¹² és hasonló mozgalmak azért jelentősek, mert

nem áll érdekükben „tudni”
a klímaváltozásról

¹¹ A cinikus ész ideológiájáról bővebben l. Kiss Viktor (2014): Tudják, de mégis teszik. *Replika*, 89 (5), 129–150. o.

¹² Az Egyesült Királyságban 2018-ban létrejött, magyarországi csoporttal is rendelkező, erőszakmentes polgári engedetlenségi akciókat szervező mozgalom

kiutat jelentenek az egyének számára ebből az individualizáló folyamatból, és áthelyezik a hangsúlyt az egyéni cselekvésről a társadalmi cselekvésre, az egyén helyzetének elemzéséről a rendszerszintű folyamatok mélystruktúrájának analizésére. Ez a tapasztalat rendkívül tanulságos és fontos a pedagógiai gondolkodás számára, ugyanis rámutat arra, hogy az az ifjúság, akinek klímaromokban hever a jövője, ma már nem vevő a cinikus ész

(„tudják, de mégis teszik”)

ideológiájára. Ezért, ahogy

Nabalka István oktatásku-

rató is fogalmazott, nem

ellegendő a környezeti

nevelés hatásrendszerére

hagyatkozni, amely jobbára az egyén saját

környezettudatos gyakorlatainak kiala-

kítására koncentrál. Az iskolának igenis

feladata, hogy elkezdje komolyan venni

a hangsúlyok eltolódását: az egyéni cse-

lekvéstől a társadalmi cselekvés felé, vala-

mint az „egyéni szociális probléma” felől

a rendszerkritika felé. Bár egyelőre az is

megteszi, ha a pénteki napokon szabadon,

az iskolájuk támogatásával tiltakozhatnak

tanköteles polgártársaink.

EGY HALLGATÓ REFLEXIÓI A NOVEMBERI PEDLABOR ESEMÉNYÉRE

Hogy csökkent-e a klímaszorongásom (vagy depresszióm, ki tudja) a kerekasztal kapcsán? Hát, nem igazán. Továbbra is lelkiismeretfurdalásom van minden egyszer használatos pelenka kidobása után, és akkor is, ha nem viszek textil zsákot a vá-

sárláshoz, ha csomagoltan veszek bármit, főleg hús- és tejterméket, ha a piac helyett beszaladok a sarki boltba, ha kocsival kanyarodunk az ovi felé villamos és troli helyett, csak mert úgy gyorsabb, ha valamiért új ruhát veszek (hogy a „fast fashionról” ne is beszéljünk). Nap mint nap legalább 20-30 percet agyalok, hogy a saját életünkben hogyan csökkenthetnénk az ökolábnyomunkat, és majd ugyanennyit jár a fejem-

ben, hogy társadalmi

szinten mit is kéne tenni

az előrelépés érdekében.

Vagyis individuális szin-

ten körülbelül semmi vál-

tozás nem történt a kerek-

asztal kapcsán bennem.

De valójában nem is ez volt a cél, hanem

az, hogy mint pedagógus hogyan tudok

minél többet tenni a pozitív változásért.

És ez az, amiben viszont történt előrelépés

bennem a PedLabor-beszélgetés nyomán.

Noha tisztában voltam azzal, hogy a társa-

dalmi szintű megmozdulásoknak arányai-

ban nagyobb ereje van az én kis vászontás-

káimnál, a megerősítés jókor és jó helyről

érkezett. Valamelyest oldva ezzel a tehetet-

lenség nyomasztó érzését. Fontosnak tar-

tom, hogy legyen legalább beszélgetés

szintjén szó erről a kérdésről a pedagógia

nézőpontjából is, jóllehet a magyar közok-

tatási rendszer egyáltalán nem támogatja a

benne dolgozó pedagógusokat abban, hogy

a gyerekekből tudatos állampolgárt „nevel-

jenek”. Azt pedig még fontosabbnak tartá-

nám, hogy merjük ledönteni a tabukat. A

PedLabor hasonló céllal jött létre, és azt

gondolom, hogy bőven elbír még jó né-

hány ilyen témát. *Remélem, hogy merünk*

továbbra is egyet nem érteni.

Varga Attila – Barna Orsolya:
 „Oktatás a kockázat korában
 – az oktatáskutatás szerepe
 a jövő alakításában” –
 Szubjektív zöld beszámoló
 az európai oktatáskutatók
 2019-es konferenciájáról (ECER),
 Hamburg, 2019. szeptember 2–6.

A fenntarthatósággal foglalkozó szakembereként kettős érzés volt látni, hogy az európai oktatáskutatók idei konferenciájának címválasztása – *Oktatás a kockázat korában* – *Az oktatáskutatás szerepe a jövő alakításában* – mögött alapvetően az emberi civilizációt a környezeti válság miatt fenyegető kockázatok szintjének nyilvánvaló növekedése állt. Öröndöletes, hogy az európai oktatáskutatók közössége is felismerte, hogy a környezeti válság leküzdésében kulcsszerepe van az oktatásnak, és így az oktatáskutatásnak is. Sajnálatos, hogy ehhez a felismeréshez arra volt szükség, hogy nyilvánvalóvá váljon: a környezeti válságtünetek (a klímaváltozás, a biodiverzitás csökkenése és egyebek) jelenleg már a civilizációnk alapjait fenyegetik: ha rövid időn belül nem sikerül e civilizáció működés módját környezettudatosabbá alakítanunk, nem leszünk képesek az azt mai formájában fenntartani a Földön.

Civilizációnk átalakítása nem más, mint egy tanulási folyamat, amelynek során az emberiség folyamatosan tapasztalatokat gyűjt arról, hogy tevékenysége milyen hatásokat gyakorol a világra, és a tapasztalatok alapján igyekszik kialakítani egy hosszú távon fenntartható civi-

lizációs működésmódot. A konferencia legfontosabb tanulsága az volt, hogy az oktatáskutatás csak akkor tud érdemben bekapcsolódni az emberiség jövőjének a kialakításába, ha részesévé válik ennek a tanulási folyamatnak. Vagyis ha képes alkalmazkodni ahhoz a gyökeresen új helyzethez, mikor civilizációnk működési alapelvei kérdőjeleződnek meg – *az oktatással kapcsolatban is*. Egy olyan korban élünk, mikor kérdéssé vált, hogy a nevelők jobban ismerik-e a világot, mint a tanulók, sőt, egy olyan korban, amikor felmerül annak a lehetősége, hogy az oktatás globális rendszere sokkal inkább hátráltatója, semmint elősegítője az emberi civilizáció fennmaradásának. Ennek a gondolatnak a legélesebb

felmerül annak a lehetősége, hogy az oktatás globális rendszere sokkal inkább hátráltatója, semmint elősegítője az emberi civilizáció fennmaradásának

megnyilvánulása a Greta Thunberg fémjelezte, diákok által a klímaváltozás hatásainak tapasztalása okán életre hívott globális klímasztrájk jelensége. Bár tudjuk, hogy az oktatási rendszerek létjogosultságát megkérdőjelező gondolatok nem ismeretlenek az oktatásról

szóló közgondolkodásban – elég csak a Pink Floyd 1979-es rockoperájának (*The Wall*) az oktatásról szóló, *Another Brick in the Wall* című dalára utalni – mégis azt gondoljuk, hogy a globális klímasztrájk új szintet képvisel ezen társadalmi oktatáskritikák között. Ebben az esetben ugyanis nemcsak arról van szó, hogy az oktatási rendszerek módszereit, diákokhoz való hozzáállását támadják a kritikusok, hanem arról is, hogy egy konkrét civilizációs problémakörrel, mondhatni tanítási témakörrel, az emberiség által okozott globális klímaváltozással kapcsolatban kéri számon az oktatási rendszereket. Nem az állítják a tüntető diákok, hogy nincs szükség az oktatási rendszerekre, vagy hogy másmi-

lyen oktatási rendszerekre van szükség, hanem azt, hogy nem arról kellene tanulni az iskolákban, amiről ma tanulnak a diákok. Nem véletlenül fogalmazta meg *Joe O'Hara*, a konferenciát szervező Európai Oktatáskutatók Egyesületének elnöke megnyitóbeszédében, hogy az oktatás előtt álló egyik legnagyobb kihívás a globális iskolasztrájk jelensége. A klímasztrájkmozgalom arra hívja fel a figyelmet, hogy a mai fiatalok egyre növekvő részének olyan mértékig nincs bizalma a társadalomban, így az oktatásban sem, hogy nyíltan szembefordul a társadalmi intézményrendszerek jelenlegi működésével.

E diákok szerint a jelenlegi társadalmi intézmények (az iskolák is) ahelyett, hogy a diákok jövőre való felkészülését szolgálnák, valójában saját maguk veszélyeztetik a diákok jövőjét azzal, hogy nem képesek új, fenntartható alternatívák kialakításában részt venni, hanem mindössze a jelenlegi környezetpusztító gazdasági-társadalmi működésmódok továbbadásának eszközei.

Az oktatási rendszerek előtt álló kihívások feltérképezése a nyitóbeszédet követően is végigkísérte a konferencia programját. E globális kihívásokat *Heila Lotz-Sisitka* dél-afrikai professzor plenáris előadása foglalta össze a legjobban. Az előadó az oktatást erős dehumanizáló hatásokról beszélt. Elsőként a környezeti fenyegetéseket említette, melyek valós fizikai mi voltukban fenyegetik egyre nagyobb mértékben az oktatási rendszer résztvevőit is. Példaként említette a hazájában, Fokvárosban zajló vízkrisist, ami Fokváros mai életterheltségét – és ezen belül oktatási rendszerének megszűnését is – megfogható, reális veszélyként manifesztálja. További dehumanizáló tendenciaként említette az idegengyűlöletet, a menekültellenességet, mely ma minden

földrészen jellemző, és a klímamenekültek számának növekedése miatt a jövőben e tendencia erősödése várható. Elég arra gondolni, hogy a fantáziánkban valamiféle földi paradicsomként élő Bahama-szigeteket szeptember elején mintegy százezer ember kényszerült elhagyni egy eddig sosem látott erősségű hurrikán következményeképp. Harmadik dehumanizáló tendenciaként a munka világának automatizálását, a mesterséges intelligencia terjedését írta le az előadó, mely alapjaiban kérdőjelezheti meg az emberi alkotásról és munkáról alkotott eddigi elképzeléseinket.

A professzorasszony *Nelson Mandela* gondolata alapján felhívta a figyelmet arra, hogy globálisan rendelkezésre állnak azok az erőforrások, melyekből biztosítható lenne minden gyerek számára a minőségi oktatás; hogy minden

gyerek jó oktatást kapjon. Csakis a felnőtt társadalom, a politikai elit döntése, hogy ezt megadjuk-e nekik. Az előadó ezt követően arra kereste a választ, hogy mennyire reagál egyáltalán az oktatáskutatás e kihívásokra. Megállapította, hogy az ENSZ fenntartható fejlődési céljai közül gyakorlatilag csak a nemek közti esélyegyenlőség témája van jelen erőteljesen a legnagyobb impakt faktorú oktatáskutatói lapokban, a környezeti nevelés kérdései kis mértékben megjelennek ugyan, de a szélesebb értelemben vett fenntarthatóság, mely a társadalmi és gazdasági aspektusokat is figyelembe veszi, gyakorlatilag nincs jelen. Pedig e területeken egyrészt igen fontos fejlesztések zajlanak világszerte, másrészt nagyon nagy szükség lenne további kutatásokra, és főleg implementációs tevékenységekre. Előadását azzal zárta, hogy fontos lenne visszaszerezni az oktatás célját: ki kellene mondani, hogy az oktatás célja nem lehet a

harmadik dehumanizáló tendenciaként a munka világának automatizálását, a mesterséges intelligencia terjedését írta le az előadó

gazdasági növekedés szolgálata. Rögzíteni kellene, hogy az oktatás célja egy élhetőbb világ megteremtése, és végig kell gondolni, hogyan lehetne átalakítani ehhez az egyetemi tanterveket, az akadémiai kutatások fókuszát és a tanártovábbképzéseket.

A konferencia további programjai az oktatáskutatás sok részterületéről mutattak fel a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos helyzetértékelést, illetve fejlesztési irányokat. Az egyik igen fontos fejlesztési irány az oktatási rendszerek kapcsolatépítése más társadalmi szektorokkal a fenntarthatóság kérdéskörében. Jól mutatják ezt egy, a konferencián bemutatott átfogó német kutatásnak az eredményei, melyek szerint a fenntarthatóságra nevelési kez-

deményezések fele a nonformális oktatás (civil szervezetek, vállalatok társadalmi felelősségvállalási programjai stb.) területén működik. Ennek fontos következménye, hogy az oktatáskutatás sem maradhat meg az oktatási rendszerek keretein belül. Ezt a szükségyszerűséget láthatóan egyre több oktatáskutató is felismeri. A konferencia számos előadása olyan kutatásokról számolt be, melyek a szektorok közötti együttműködés lehetőségére mutattak példákat. Pl. Németországban, oktatási szakemberek próbálják az ENSZ által kiadott fenntartható fejlődési célokkal kapcsolatos tanulási folyamatot az üzleti élet szereplői között beindítani. Egy dán példában az oktatáskutatók azt vizsgálták, hogyan működik egy szociális tanulási rendszer egy sziget megújuló energiák használatára való átállítása során. Egy belga előadás a cselekvés általi tanulást vizsgálta városi környezetben, és rámutatott arra, hogy a valódi társadalmi helyzetekben történő tanulás sokkal bonyolultabb, mint bármely iskolai szimuláció, mert azonnal előkerülnek a

különböző szempontok közötti ellentmondások, és nem működnek az iskolai környezetben didaktikai okokból rendszeresen alkalmazott leegyszerűsítések. Nem lehet a résztvevőknek például csak azt megtaníttatni, hogy a rövid élelmiszerellátási láncok kedvezőbbek a környezetre, mert rögtön felmerül a kérdés, hogy a hosszú (akár interkontinentális) ellátási lánc működtetésében történő változtatások során mi lenne az ott dolgozó emberek sorsa... Itt érdemes megjegyezni, hogy a kon-

ferencia során nemcsak a szakmai programokban, hanem a szervezés során is nagy figyelmet kapott a zöld gondolkodás, a fenntarthatóság szempontja. A konferenciazöldítési program keretében a szervezők

ingyenes tömegközlekedést, papírmentes programtájékoztatót és újratölthető poharakat biztosítottak minden résztvevőnek, kerülték a műanyag-csomagolást a catering során, és bátorították a résztvevőket, hogy környezetkímélő módon (lehetőleg ne repülővel) utazzanak a konferencia helyszínére, ha tehetik.

Az itt elhangzottakból ugyanakkor világossá vált, hogy az oktatási rendszerekben és az oktatáskutatás világában sincs még jelen annyira a zöld gondolat a szakemberek gondolkodásában sem, mint mágn a konferencián. A már említett német kutatás rámutatott arra is, hogy a sokféle innovatív program ellenére a fenntarthatóságra nevelés még mindig marginális szerepet tölt be az oktatásban. A megkérdezett pedagógushallgatók 70%-a állította, hogy egyáltalán nem találkozott a fenntarthatóságra nevelés kérdéskörével tanulmányai során, és az összes válaszadó átlagosan úgy látja, hogy jelenleg az iskolában töltött idő mindössze 9%-a kapcsolódik a fenntarthatóság kérdésköréhez. Ezt 33% körülire

kellene emelni, tehát legalább meg kellene háromszorozni a kérdéskörrel való foglalkozás intenzitását az oktatásban.

Természetesen fontos lenne javítanunk e tevékenységek *minőségét* is. Ezen a területen is igen nagy feladatok állnak az oktatáskutatók előtt, hiszen a már említett német kutatás arra is rámutatott, hogy a fenntarthatóságra nevelés értékelése nemzetközi szinten leginkább a kormányok által készített önértékelésekre támaszkodik, nincsenek megbízható független értékelések az egyes országokban zajló fenntarthatóságra nevelés teljesítményéről.

A fenntarthatóságra nevelés minőségét a klímaváltozás témájában vizsgáló tudományos kutatásokat áttekintő előadás szerint a legtöbb publikált kutatás tudásnövekedést vizsgált, néhány attitűdváltozást – és

csak egyetlen egy foglalkozik azzal, hogy az oktatás hozzájárult-e ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek a klímaváltozás hatásainak mérséklésére irányuló *cselekedetek* végrehajtására is. A flamand tanárok fenntarthatóságra nevelési gyakorlatáról szóló előadás rámutatott arra a tényre, hogy igen nagy a szórás az egyes pedagógusok fenntarthatóságra nevelési gyakorlatának minőségi mutatóértékei között, és ennek következtében rengeteg diák hagyja el úgy az iskolarendszert, hogy fenntarthatósággal kapcsolatos alapfogalmakkal sincs tisztában. E kihívások miatt kiemelt jelentőségű az EIT Climate-KIC, az Európai Unió éghajlatváltozással kapcsolatos innovációs kezdeményezésének oktatási tevékenysége.¹³

A fenntarthatóságra nevelés oktatási rendszerekben elfoglalt helyzetén sokat javítana, ha növekedne a fenntarthatóságra nevelési szempontok jelenléte a tankönyvekben is. A konferencia tankönyvekről szóló előadásai bizonyították, hogy a tankönyvekkel kapcsolatban exponenciális sebességgel nő a tudományos tudás, de ennek a tudományos ismeretrendszernek a gyakorlati hasznosítása szinte mindenhol, az államosított tankönyvpiacokkal működő országokban éppúgy, mint a szabad tankönyvpiacokkal működő országokban, nagyon nagy nehézségekbe ütközik. A

különböző – politikai, pedagógusi, tankönyvkiadói – elvárások és érdeke rendszerek szövevényében minden országban rendkívül nehéz utat találni ahhoz, hogy a tankönyvek szerzői figyelembe vegyék

a kutatások eredményeit. Sok esetben ez akkora nehézséget jelent, hogy a kutatók nem is abban látják kutatási eredményeik hasznosulási lehetőségeit, hogy a kutatások eredményeképp jobb tankönyvek készülhetnek, hanem abban, hogy a kutatások segíteni tudják a pedagógusokat az elérhető tankönyvek hatékonyabb, reflektívebb, kreatívabb használatában. A tankönyvekkel kapcsolatos szakmai diszkussziók során többször szóba került a magyarországi államilag irányított és kontrollált tankönyvfejlesztési rendszer, elsősorban abban a kontextusban, hogy egy ilyen rendszer éppúgy alkalmas lehet a progresszív pedagógiai gondolatok érvényesítésére a piaci szereplők, vagy éppen a pedagógusok ellenállásával szemben, mint a berögzült, ma már

rendkívül nehéz utat találni ahhoz, hogy a tankönyvek szerzői figyelembe vegyék a kutatások eredményeit

¹³ A KIC (Knowledge and Innovation Community) *Tudás- és Innovációs Közösséget* jelent, melyet az Európai Innovációs és Technológiai Intézet (EIT) 2010-ben alapított. Feladata olyan magas innovációs potenciállal rendelkező projektek támogatása, amelyek képesek jelentős mértékben hozzájárulni a klímaváltozás elleni védekezéshez és alkalmazkodáshoz. Az EIT Climate – KIC közép-európai régiója indított egy oktatási projektet, melynek célkitűzése a közép-európai diákok innovációs potenciáljának növelése a klímaváltozás kihívásainak megoldása érdekében.

fejlesztésre szoruló pedagógiai megoldások akár erőszakos konzerválására. Itt érdemes megjegyezni, hogy hasonló nemzetközi érdeklődés övezte a magyar kormányzatnak a felsőoktatás terén tett lépéseit is, mint például a társadalmi nemek tanulmánya szak bezárása, vagy a Corvinus Egyetem és a Közép-Európai Egyetem működésében bekövetkezett változások.

Több előadás is egyértelművé tette, hogy – hasonlóan minden más nevelési területhez – a tankönyvek fejlesztése mellett a fenntarthatóságra nevelés fejlesztésének másik kulcsnézője a pedagógusképzés fejlesztése. Az egyik izraeli előadás például rámutatott arra, hogy a pedagógushallgatók fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos nézetrendszerét vizsgálva egyértelművé vált, hogy a hallgatók csak az egyetemi közegen kívül használható készségeket tartják fontosnak, nem várják, hogy a pedagógusképzés a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatban akár tudást, akár érzelmi fejlődést biztosítson számukra, hiszen mind az információszerezést, mind az érzelmi támogatást meg tudják oldani más forrásból. Csakis azokat a készségfejlesztő tevékenységeket értékelték pozitívan, melyek abban segítették őket, hogy a diákjaik számára olyan pedagógiai tevékenységeket tervezzenek és valósítsanak meg, melyek képessé teszik őket a fenntarthatóság elérését támogató aktív társadalmi részvételre. Ez több más előadásban is fókuszba került; érdemes kiemelni ezek közül a Leuveni Katolikus Egyetem gyakorlatát bemutató előadást, amely azt mutatta be, hogyan lehet az informális tanulási folyamatokat az egyetemi oktatás részévé tenni, hogyan tehetők az egyetemek a társadalmi változás helyszíneivé. Ennek egyik eszköze a meghatározatlan

tanulás, ami a tapasztalatok nyitott végű gyűjtésén alapul, konkrét fejlesztési célok előre való meghatározása nélkül. Az előadó felhívta a figyelmet arra, hogy paradox módon az ilyen típusú oktatáshoz nagyon részletes protokollokat érdemes kidolgozni, annak érdekében, hogy a résztvevők gondolkodása a témára fókuszált maradjon. Ez a protokoll azonban nem a tanulási célokat és tartalmakat rögzíti, hanem a tanulási folyamat lépéseit és módszereit. A hasonló tanítási módszerek terjedésének nehézsége-

egyre kevésbé lesz
szükségük az egyetemekre
– hiszen ők nem az oktatók
karrierjéhez szeretnének
hozzájárulni

ivel kapcsolatban az előadó hangsúlyozta, hogy az egyetemek jelenlegi működésmódja – ahol az egyetemi oktatók kényszerűen a saját karrierépítésükkel vannak elfoglalva és nem a hallgatók támogatásával – mérgező

az egyetem világa számára. A hallgatók a saját karrierjüket szeretnék építeni, így pedig egyre kevésbé lesz szükségük az egyetemekre – hiszen ők nem az oktatók karrierjéhez szeretnének hozzájárulni.

A fenntarthatóságra nevelés szükséglete által a pedagógusok számára megformálódó feladatok nemcsak a pedagógusképzés számára jelentenek hatalmas kihívást, hanem a már pályán lévő pedagógusok és az őket támogató szakemberek számára is. Ezért fontos, hogy a világon egyre nagyobb figyelem irányul a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére. A szakmai fejlődést támogató rendszereket bemutató előadások közül kiemelkedett egy Trinidad és Tobagoról érkezett előadó, aki beszámolt egy olyan támogató rendszer fejlesztéséről, melyben mind a tanárokat, mind a szakmai támogatás nyújtására kijelölt szupervizorokat továbbképzéseken készítik fel a klinikai szupervízió módszerének professzionális használatára, ezen kívül szimulációs gyakorlatok szervezésével

és módszertani honlap üzemeltetésével is folyamatosan támogatják, hogy a klinikai szupervízió alkalmazása valóban a pedagógusok szakmai fejlődésének eszközévé válhasson.

A pedagógusok szakmai fejlődését értékelő és fejlesztő rendszerekkel kapcsolatban a konferencián nagy figyelmet kapott az egyik magyar előadásban röviden bemutatott, a magyar pedagógusértékelési rendszerbe az idei évben bevezetett fenntarthatóságra nevelési kompetencia.

Színén kiemelt nemzetközi figyelmet kapott az izraeli és magyar ökoiskola-hálózatok összehasonlításáról szóló előadás, amely rámutatott arra, hogy a két ország különbözőségei ellenére – az oktatási rendszerek alapvető mechanizmusainak hasonlósága miatt – az ökoiskolai mozgalmak mindkét országban csak korlátozott hatást voltak képesek elérni, a két országban kísértetiesen hasonló mértékben. Mindkét országban másfél évtizede fut az ökoiskola-program, és mindkét országban az iskolák egynegyedét érte el ez alatt a tizenöt év alatt. Ebből az előadásból is egyértelművé vált, hogy a fenntarthatóságra nevelési kompetencia hazai bevezetésének fő erénye éppen az, hogy a fenntarthatóságra nevelési tevékenység fejlesztését minden pedagógus számára kötelezővé teszi. Ez a lépés egy fontos garanciája lehet annak, hogy a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos hazai oktatásfejlesztési lépések fenntartható módon beépülnek a hazai oktatás mindennapjaiba. Ezen a ponton visza is kanyarodhatunk Joe O’Harának, a konferenciát szervező Európai Oktatáskutatók Egyesülete elnökének a bevezetőben már említett nyitóbeszédéhez, melyben hangsúlyozta, hogy az oktatást érintő kihívások között – a diákok által kezdeményezett klímasztrájk mellett – az oktatási

reformok fenntarthatóságának kérdése is igen nagy kihívás, mivel globális tapasztalat, hogy nagy nehézségekbe ütközik az évszázados oktatási rendszerek alapvető reformja is. Ezért különösen fontos minden olyan fejlesztés, amely nem projektjellegűen, határozott időtartamban támogatja a fenntarthatóságra nevelés megjelenésének erősödését az oktatási rendszerben, hanem a rendszer részévé válva folyamatos elvárás, támpontot és fejlesztési lehetőséget jelent a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatban minden pedagógus számára.

Varga Aranka – Trendl Fanni: Horizontok és Dialógusok Pécsen – Beszámoló a XIX. Országos Neveléstudományi Konferenciáról

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága XIX. Országos Neveléstudományi Konferenciáját (ONK) első alkalommal rendezték Pécsen 2019-ben. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara közel egyéves előkészület után fogadta azt a több mint félezer előadót és érdeklődőt, akik a legkülönbözőbb helyekről érkeztek Pécsre november első hetében a rangos háromnapos konferenciára.

A konferencia honlapján¹⁴ részletesen olvashatók azok a célok, amelyek az eddigi hagyományok folytatása mellett a pécsi rendezvény egyediségét is jelzik. Az előző évekhez hasonlóan célként jelent meg a szakmai, tudományos dialógusok lehetőségének minél több formában való

¹⁴ <http://nevtud.btk.pte.hu/onk2019/>

biztosítása, segítve a neveléstudomány sokszínű területeinek párbeszédét. A Konferenciát szervező pécsi neveléstudományi műhely az interdiszciplinaritás, a multiperspektivikus gondolkodásmód, a diverzitást értékeit hangsúlyozó befogadó szemlélet és a történetiséget fókuszban tartó látásmód megjelenítését is fontos célnak tartotta.

A konferencia alapvető felépítése követte a megelőző évek szerkezetét, vagyis a hangsúly a hazai és külföldi neveléstudományi kutatások, fejlesztések eredményeinek bemutatásán volt. Több mint 400 előadással jelentkeztek a neveléstudománnyal foglalkozó hazai és külföldi szakemberek, oktatók,

pedagógusok. A három nap során 49 szimpóziumban, 66 tematikus szekcióban hallgathattak előadásokat a résztvevők a legkülönbözőbb témákban, továbbá 26 poszttert mutattak be szóban és vizuálisan.¹⁵

Szintén a hagyományokat követte, hogy a hazai és a nemzetközi tudományos élet kimagasló munkásságú kutatói plenáris előadáson számoltak be legfrissebb eredményeikről. Az interdiszciplinaritás érvényesítve jelentett újdonságot a Konferencia első napján a természettudományok területéről meghívott előadó. *Freund Tamás* akadémikus az idegsejtek tanulási és memóriafolyamatokban játszott szerepéről, a kreatív gondolkodás kialakítását elősegítő művészeti tevékenységek jótékony hatásáról tartott magyar nyelvű előadást. A második napon *Mariadel Mar del Pozo Andrés*, a spanyolországi Alcalá Egyetem professzora az Észak-Amerikában az 1920-as években kidolgozott Dalton-terv hatását és

segítve a neveléstudomány sokszínű területeinek párbeszédét

elterjedését mutatta be. Mindkét előadás esetében beszélhetünk a neveléstudományi horizont tágításáról, kapcsolódásáról más tudományterületekhez, és az elhangzottak nemcsak az interdiszciplinaritás fontosságát, hanem a multidimenzionális látásmód szükségességét is igazolták.

A tudományos előadások mellett a különböző szakmai testületek hagyományos üléseire is sor került. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, a Pécsi Akadémiai Bizottság

Pedagógiai Albizottsága, az MTA Nevelésszociológia Albizottsága és Szociálpedagógiai Bizottsága mellett a HERA (Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesü-

lete) is ekkor tartotta soron következő nyilvános üléseit. A bizottsági ülések mellett más szakmai szervezetek is megmutatták magukat, nyitott egyeztetést tartottak a Konferencia ideje alatt, ezzel is erősítve a tudományos élet és a köznevelés, illetve felsőoktatás közötti párbeszédét. Ilyen esemény volt a Pécsi Tudományegyetemen működő Befogadó Egyetem fóruma, az EFOP 3.1.2. *A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából* elnevezésű projekt fóruma és a *Partnership for Initial Entrepreneurship Teacher Education* (munkacímén PIETE) címet viselő Erasmus+ projekt szakmai workshopja.

A kísérőprogramok között az első napon az Afázia Egyesület Hangadó Együttese biztosította és hívta fel a figyelmünket az inklúzió – kölcsönös befogadás – fontosságára. Dalaikkal mind érzelmi, mind kognitív szinten tudták kapcsolni a

¹⁵ A szimpóziumok, előadások és posztterek absztraktjai elérhetők a konferencia hivatalos absztraktkötetében ezen a linken: http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/onk2019_absztraktkotet.pdf

részvevőket a konferencia programjához, szakmai tartalmaihoz, hiszen az aznapi plenáris előadás utolsó részében bemutatott gondolatokat erősítették; a kreatív, művészeti tevékenységek segíthetik a tanulási folyamatokat. A romológia mint tudományterület pécsi neveléstudományi jelenlétét nemcsak a konferencián elérhető sokféle kiadvány mutatta, hanem a pénteki közös kulturális est meghívott előadói, köztük a Príma-díjas Bogyiszlói Zenekar bemutatkozása. Szintén fontos kísérőprogram volt a *Moholy-Nagy Vizualis Modulok – a 21. század képi nyelvének*

tanítása nevet viselő projekt *Kortárs képzőművészet modul* című kiállítása, mely a köznevelés és a felsőoktatás eredményes együttműködése révén a konferencia ideje alatt végig megtekinthető volt.

A résztvevők közötti párbeszéd és a szakmai kapcsolatok elmélyítését a konferencia közösségi tereinek működtetése és szakmai tartalommal való megtöltése is segítette. Közösségi térként funkcionált a pécsi bölcsészkar hallgatói klubja, a Szenes, melyben helyet kapott a konferencia történetében először életre hívott Könyvkuckó. A Könyvkuckóban aktuális és friss kiadványok bemutatására, kiállítására volt lehetőségük az előadóknak, így a szélesebb közönség is fellapozhatott olyan kiadványokat a neveléstudomány területéről, melyek talán kevésbé ismertek.

A fentiekben röviden felsoroltak együttesen eredményeztek egy olyan sikeres konferenciát, amely lehetőséget nyújtott a résztvevők és kutatóhelyek szakmai kapcsolatainak elmélyítéséhez. Ez utóbbi szükséges ahhoz, hogy a neveléstudomány érvényes válaszokat tudjon adni a harmadik

évezred kihívásaira. A szakmai program kialakítása közben a szervezők mindvégig igyekeztek figyelembe venni a konferencia köszöntőjében szereplő gondolatokat. A Konferencia Tudományos és Szervező Bizottsága ezen gondolatok mentén választotta ki a plenáris előadókat, kínált sokféle érdekes kísérőprogramot. A lebonyolításba becsatlakozó több mint félszáz pécsi egyetemi polgár, köztük egyetemi oktatók, PhD-hallgatók, szakkollégisták, nappalis diákok közösen igyekeztek megteremteni egy olyan légkört, melyben a formális

programon való részvétel mellett érdemes volt időt eltölteni.¹⁶ A konferencia szervezői bíznak abban, hogy sikerült ízelítőt kapni a három nap alatt több alkalommal is elhangzott

PTE-s szlogenből: „Mindenki pécsi akar lenni.”

Czike Bernadett: Volt egyszer egy tanári kar...

Heller Ágnes, Balassa Péter, Buda Béla, Popper Péter, Ranschburg Jenő és Vekerdy Tamás emlékére

1990-ben alakult meg az Alternatív Pedagógusképző Műhely, mai nevén a Szabad Iskolákért Alapítvány.¹⁷ A csoport az akkor alakuló alternatív iskolák szakmai műhelyeként jött létre, és azt tűzte ki célul, hogy megújítja a pedagógusképzést. Civil szervezetként működik ma is. Az indulástól

¹⁶ Az emlékezetes percek egy kisfilmen és többszáz képen is megtekinthetők a konferencia oldalán az alábbi linken: <http://nevtud.btk.pte.hu/onk2019/galéria%2Cvideók>

¹⁷ A szerző az Alternatív Pedagógusképző Műhely alapítója, a Szabad Iskolákért Alapítvány szakmai vezetője. (A Szerk.)

kezdve interaktív kurzusokat tartott és akkreditált pedagógus-továbbképzéseket fejlesztett ki a legkülönbözőbb témákban.

A csoport tagjai a pedagógusmesterség lényegét a személyes példaadásban és a személyes hatásban látják, ezért a pedagógusképzés kurzusaiban az értelmiségi lét és hozzáállás, az alkotó gondolkodás, a kreativitás, az elfogadás és a tolerancia mint alapértékek és kiindulópontok jelentek meg. A képzések témái a közösen vallott értékek és attitűdök tükrében igen széles területeket foglaltak magukban. A filozófiai, pszichológiai, irodalmi és más művészeti kurzusok éppolyan fontos szerepet töltöttek be a leendő

és gyakorló pedagógusok felkészítésében, mint a szakmai, módszertani továbbképzések. Az értelmiségi lét hitünk szerint magában foglalja a nyitottságot, a széles érdeklődést, a kíváncsiságot és a műveltséget is.

Kiindulópontunk volt az is, hogy a pedagógusok és más, segítő szakmákban dolgozók megérdemlik, hogy jeles személyiségektől, mintaértékű pedagógusoktól, ha tetszik, „néptanítóktól” tanuljanak.

Így történhetett meg, hogy a kilencvenes évek közepétől interaktív kurzusainkon Heller Ágnes, Balassa Péter, Buda Béla, Popper Péter, Ranschburg Jenő és Vekerdy Tamás is tanított. A beszélgetések heti rendszerességgel, 3 órás foglalkozások keretében zajlottak, 10–25 résztvevővel. A kurzusok időtartama 30–120 óráig terjedt. Heller Ágnes a *Honnan, hová* kurzusblokkban a *Jó emberek léteznek, hogyan lehetségesek* címmel, Popper Péter *A hatás pszichológiája*, Buda Béla *Az empátia határai* címmel tartott előadásokat. Balassa Péter végül négy évig maradt a Műhelyben, mivel a nagy és híres regények – amelyeket közösen elemeztek a

hitünk szerint magában foglalja a nyitottságot, a széles érdeklődést, a kíváncsiságot és a műveltséget is

résztvevőkkel – és az előadó személyisége úgy magukkal ragadták a csoportot, hogy a közös együttléteket nem lehetett, és nem is akartuk megszakítani. Ranschburg Jenő és Vekerdy Tamás többek között az *Élő fejlődéslélektan* című kurzus beszélgető-partnere volt. Vekerdy Tamás a különböző témájú előadásokon kívül folyamatosan kísérte az Alapítvány munkáját, segítette, támogatta azt.

A felejthetetlen és inspiráló előadások és beszélgetések témájukban nagyon különböztek egymástól, hatásukat tekintve azonban mégis egy irányba tartottak. Az egykori tanári kar tagjainak halálával egy korszak lezárult. Ez a tény elgondolkodtatott, hogy miben is hasonlítottak ezek az emberek egymásra, mi is az oka annak, hogy sokan egyetemes vesztésként éljük meg a távozásukat, a hiányukat. Mi az, amiben segítettek

minket, amiben példát, útmutatást adtak nekünk, amiért úgy éreztük, ha itt vannak közöttünk, akkor védve vagyunk kicsit és rendben mennek a dolgok. Miért érezzük úgy, hogy a személyük pótolhatatlan?

Sok fontos dolog jutott eszembe. Például, hogy kíváncsiak voltak. Mindig érdekelte őket a világ, a teljes világ, a nagy kérdések. Bár szakmájuk kiváló mesterei voltak, mindig lehetett velük az élet nagy kérdéseiről, az élet értelméről vagy bármi egyébről is beszélgetni. Kíváncsiak voltak abban az értelemben is, hogy mindig érdekelte őket a tanítványaik véleménye. Nem voltak beképzettek, pedig lehettek volna. A kurzusokon az egymás iránti elfogadás és a különböző nézőpontok iránti alázat átfogó és állandó érzés volt.

Nem szégyellték azt, hogy gondolataikat, nézeteiket nagyobb fórum elé vigyék, nem zárkóztak be a „tudós vagyok, több

nálad, kit érdekelsz” várába, nyitottan és rugalmasan fogadták a beszélgetéseken felmerülő más nézeteket, gondolatokat.

Az előadásokon mindegyikükből áradt valamiféle hit, energia és vehemencia, amivel a résztvevőket is magukkal ragadták. Amivel azt üzenték: igen, állj ki valamiért, amit gondolsz, igen, értelme van mindenről gondolkodni és valamilyen ügy mellett kiállnia mindenkinek az életben.

Sugározták a kompetenciát. Azt, hogy értenek valamihez, és hogy hisznek abban, amit csinálnak. Világos volt, hogy hatni akarnak. Hatni akarnak azokra, akik ott vannak és hatni akarnak szélesebb és tágabb körben is. Amit tudtak, közkinccsé akarták tenni. Értelmét látták annak, hogy közkinccsé tegyék.

Példát adtak autonómiából, független, szabad gondolkodásból. Egyiküket sem érdekelte a „fő áram”, egyikük sem törődött azzal, hányan értenek még egyet azzal, amit hirdetnek, mondanak. Sokszor épp az ellenszél inspirálta őket, olyasmit képviselni, ami új, amivel kevesen értenek egyet. Volt bátorságuk ahhoz, hogy akár egyedül legyenek a véleményükkel. Ez a fajta magabiztosság jól megfért azzal, hogy fáradhatatlanul vitakoztak, hogy érveltek és közben képesek voltak arra, hogy mások véleményét is meghallgassák. Ebből adódik, hogy sokszor, felfedező, egyéni utat járva, különös és meglepő dolgokat mondtak, hirdettek.

Ugyanakkor a teljesítmény is fontos volt számukra, hiszen rengeteg könyvet, tudományos munkát írtak és adtak közre, időt és energiát nem kímélve. De ez valahogy sosem volt a gondolkodásuk

középpontjában, nem az elismerés hajtotta őket. Saját, belső motivációjuk volt arra, hogy valamit letegyenek az asztalra. A teljesítmény önmagában valószínűleg sosem érdekelte őket, inkább saját kedvükre „önmegvalósítottak”.

Az együttléteken eleinte mindig óriási tisztelet és csend vette körül őket, de azután, ahogy meséltek, beszéltek és hangosan gondolkodtak, nemsokára bekapcsolódtak a résztve-

vők is, és egyenrangú, őszinte beszélgetések alakultak ki. Mindenki érezte az együttes élményt: amikor együtt valahogy többek vagyunk, mint külön-külön, összeadva.

Elszorul a szívem, ha arra gondolok, nincsenek többé. Egyéniségükkel és tudásukkal, különös és egyedi lényükkel nagyon könnyű volt azonosulni. Érezhetük azt, hogy szeretnénk olyanok lenni, mint ők. Olyan sokat tudni és olyan sok kérdést feltenni. Olyan rugalmasnak és olyan kitartónak lenni, mint ők. Olyan keménynek, olyan határozottnak és emellett

olyan elfogadóak lenni, mint ők. Egyszerre lenni híres, nagy embernek és egyszerű, hétköznapi beszélgetőpartnernek. Mert a legfőbb tulajdonságuk talán a természetesség volt. Miért gondolhatta

mindenki azt, aki személyesen is találkozott velük és ismerhette őket, hogy a barátja ezeknek az embereknek? Azért, mert nem volt külön nyelvük, külön gondolatuk és külön arckifejezésük, hanghordozásuk a különböző fórumokon, a különböző helyzetekben és színtereken. Mindenhol magukat adták, mindenhol ugyanúgy és ugyanazt mondták. Őszinték és hitelesek voltak. Nem játszották meg magukat, nem

mindegyikükből áradt
valamiféle hit, energia és
vehemencia

mindenhol magukat
adták, mindenhol
ugyanúgy és ugyanazt
mondták

alkalmazkodtak, nem figyelték, hogy mi az előnyös nekik.

Most számunkra, az egyelőre még itt maradóknak nem az a kérdés, hogy tudunk-e olyan híresek lenni, mint ők. Hogy

tudunk-e annyi könyvet írni és olyan jókat mondani, mint ők. A kérdés az, hogy tudunk-e olyan emberek lenni, mint ők. Ha csak egy kicsit is, akkor nem éltek és nem tanítottak hiába.

A szöveg megjelent a Kölöknet portálon.¹⁸

Podráczky Judit: A MESTERTANÍTÓ TANÍTÓMESTER Tisztelgés Hunyady Györgyné dr. (1942–2019) előtt

*„... a világhoz nem alkalmazkodni kell,
hanem csinálni,
nem újraprendezgetni azt, ami már meg-
van benne,
hanem hozzáadni mindig ...”
(Ottlik Géza: Iskola a határon)*

Hozzáadni mindig. Mindenhez, amihez közünk van és mindenkihez, akinek szüksége van rá. Jó ügyeket szolgálni és azokat előbbre vinni – Ottlik gondolatai nyomán talán így foglалható össze Hunyady Zsuzsa életpályájának és működésének lényege. Ez a magatartás és attitűd ma a világban hiánycikk, elvesztése ezért – a személyes veszteségérzéseken túl – a világot szegényíti.



2017. január 20., Takács Etel emlékülés, ELTE PPK

Kovács Miklós fotója

Hunyady Zsuzsának sok mindenhez köze volt, ennél fogva sok ügyet szolgált. Mindet fontosnak tartotta, gazdag szakmai tevékenységből mégis kiemelkedik a hazai tanítóképzés szolgálata, amelybe közel négy évtizednyi munkát fektetett, s amellyel a hazai neveléstudomány őt a leginkább azonosítja. A tanítóképzés iránti elköteleződése nem véletlen, sokkal inkább – további tanulmányokat, majd kutatói és egyetemi oktatói állást követően – kiteljesedett visszatérés az eredetileg választott professzióhoz.

Tanítói képesítést a győri Tanítóképzőben szerzett, majd az ELTE-n folytatta tanulmányait, magyar–pedagógia szakon. Oktatói-kutatói tapasztalatokra először az Országos Pedagógiai Intézetben, később az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjában és az ELTE TTK Neveléstudományi Tanszékén tett szert. A tanítósággal és a tanítóképzéssel 1984-től kerül kapcsolatba újra: 1984–1992-ig a Budapes-

¹⁸ Egy fantasztikus generáció: Heller Ágnes, Balassa Péter, Buda Béla, Popper Péter, Ranschburg Jenő és Vekerdy Tamás emlékére. <http://www.koloknet.hu/szulo-es-gyerekeknevel/egy-fantasztikus-generacio-heller-agnes-balassa-peter-buda-bela-popper-peter-ranschburg-jeno-es-veke/>

ti Tanítóképző Főiskola főigazgatója, azt követően másfél évtizeden át az intézmény (2000-től ELTE Tanító- és Óvóképző Kar) Neveléstudományi Tanszékének vezetője.

Munkássága a kezdetektől túlmutat a budai képzőn: rövid idő alatt a hazai tanítóképzés országosan meghatározó alakja, néhány éven belül megkerülhetetlen ikonja. Fáradhatatlanul azon dolgozott, hogy az 1975-ben főiskolai szintűvé vált tanítóképzést a legnemesebb értelemben rangosabbá tegye, hogy a tanítóképzés a felsőoktatás rendszerébe ténylegesen

integrálódjon, s hogy ehhez minőségi indikátorok rendelődjenek. E nemes, elkötelezett szolgálathoz biztosított megfelelő keretet az 1987-ben létrejött Országos Tantervfejlesztő Bizottság, amelyet másfél évtizeden keresztül vezetett. A tanítóképzéssel összefüggő országos szintű tartalmi és szervezeti kérdések organizálására és koordinálására létrejött szakmai szerveződés legfontosabb célja a széttagolt intézményrendszerben folyó tanító- és óvóképzés országosan érvényesíthető minőségi standardjainak meghatározása, ezzel a diplomák egyenértékűségének biztosítása volt. A Hunyady Zsuzsa által vezetett hosszú periódusban a bizottság tevékenysége a tanítóképzés egésze szempontjából stratégiai jelentőségű volt: a képzőintézmények teljes körét megmozgató és az országos egyeztetési munkálatokba bekapcsoló szervezet olyan jövőbemutató szerkezeti és tartalmi kérdésekkel foglalkozott, amelyek hosszú távon határozták meg a magyar tanító- és óvóképzést, és a bolognai rendszerű átalakítás során is értékállónak bizonyultak. Irányításával történt meg a négyéves tanítóképzés folyamatosan monitorozott kísérleti bevezetése, majd a kibővült tartalmaknak és kompetenciáknak megfelelő képesítési követelmények

kidolgozása és országos modellé fejlesztése, később a tanítóképzés bolognai rendszerű felsőoktatásba illesztése. A képzési rendszer átalakításának folyamata során oroszánrsze volt abban is, hogy a pedagógus alapszakokon végeztek a Neveléstudomány mesterszakon a tanulmányok teljes elismerésével haladhatnak tovább. Az ELTE PPK Neveléstudomány mesterszakjához illesztve országosan elsőként dolgozta ki a Kora gyermekkor pedagógiája szakirányt, amelyet tíz éven át gondosan és eredményesen vezetett.

a tanítóképzés egésze
szempontjából stratégiai
jelentőségű volt

Kutatói/fejlesztői
tevékenységét a tanító-
képzés és a közoktatás
megújításával összefüggő
témák, illetve ezek ösz-
szehangolása orientálja.

Kutatóként foglalkozik a

társadalmi kapcsolatrendszerbe ágyazott iskola társas dimenzióival, funkcionális és diszfunkcionális hatásaival, a szereplők élményeinek, emlékeinek, laikus és professzionális vélekedéseinek, attitűdjeinek vizsgálatával. Oktató-kutatómunkáját és a pedagógusképzés fejlesztése érdekében tett erőfeszítéseit a közoktatás felismert szükségletei irányították. Ezzel összefüggésben lényeges szegmensként, egyúttal a szakmai tapasztalatgyűjtés fontos terepeként tekintett a pedagógus-továbbképzésre.

Tudományos tevékenységéhez szervesen kapcsolódik oktatói-témavezetői szerepvállalása az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolában és széles körű szakmai közéleti tevékenysége is. Az utóbbiak csak vázlatos felsorolása is érzékelteti azt a temérdek munkát, amit évtizedeken át végzett: 1981-től az MTA Pedagógiai Bizottságának tagja, később titkára, majd alelnöke, 1986–2003-ig az Országos Tantervfejlesztő Bizottság vezetője, 1997-től két cikluson át a MAB szakbizottságának és plénumának tagja, ugyancsak 1997-től, majd 2007-től

újra az Országos Köznevelési Tanács tagja, 1997–2003-ig a Bolyai ösztöndíj kuratóriumának tagja, 2004-ben az OM Tanító- és Óvóképzési Szakcsoport Képesítési Követelményeket Átdolgozó Bizottságának, 2002–2005 között az OTKA Pedagógiai-Pszichológiai Szakbizottságának tagja. Párhuzamosan a neveléstudomány meghatározó periodikáinak szerkesztőbizottságaiban is tevékenykedik. Az *Új Pedagógiai Szemle* és a *Magyar Pedagógia* folyóiratoknál szerkesztőbizottsági tag, a *Pedagógusképzés*nél rovatvezető. Meghatározó szerepet vállalt a VII. Nevelésügyi Kongresszus szervezésében és a kongresszusi kötet szerkesztésében is. 25 éven át bábáskodik a Takács Etel

Pedagógiai Alapítvány fellett. S e vállalások egyike sem látszattevékenység vagy újabb „poszt”: minden megbízatásában teljesít, mindegyikre készül, mindent áttekint és mindenre reagál.

Lenyűgöző teherbírását a szűkebb szakmai környezet időnként aggódva figyeli, azután rendre megnyugszik, mert olyan erő sugárzik belőle, ami elhiteti, hogy nem lehet semmi baj. Rengeteg ember merítkezik belőle: kollégák, tanítványok, barátok. S Ő mindenkit számon tart, mindenre szakít időt, ezerfelé osztja magát. Eközben az órái teljes prioritást élveznek, minden más csak utána következhet. A hallgatók egy része szigorúnak ítéli, mások inkább következetesnek tartják, elvszerűségét azonban mindegyikük elismeri. Az érettebb tanítványok tudják, érzik, hogy a vele való találkozás különleges élmény, részben, mert partnerként kezeli őket, részben a szemléletformáló gondolatcserék és a magas elvárások miatt, melyeknek többségük igyekszik is megfelelni. Mesterként és emberként is példakép. Olyan ember,

akitől nemcsak a tanítványok, hanem tapasztalt kollégák is tanulhattak.

Életpályája folyamán több szakmai elismerésben részesült. Saját karán 2000-ben Gyertyánffy Emlékérmes, 2003-ban Diákokért kitüntetés, intézményében 2012-ben ELTE Emlékérmes vehetett át.

Országos kitüntetései:

- 1985-ben Gyermekekért díj
- 1992-ben Apáczai-Díj
- 1995-ben Trefort Ágoston-díj
- 1998-ban Magyar Felsőoktatásért Emlékplakett
- 2003–2006-ig Széchenyi István Ösztöndíj

• 2006-ban OTDK Mestertanár Aranyérmes

• 2006-ban Magyar Köztársaság Érdemrend arany fokozata

• 2009-ben Szent-Györgyi Albert-díj

- 2019-ben a Magyar Pedagógiai Társaság által alapított Ádám György érdemérmes.

Ahhoz is különleges érzéke volt, hogy az igazán aktív éveket követően miként lehet hasznosan tovább dolgozni és az őt követőket segíteni. Magam sokszor kértem a tanácsát. Kivételes nagyságról tanúskodik, ahogy álláspontja vázolását követően semmilyen módon nem erőltette saját elképzelésének érvényesülését, ahogy mozgásteret adott, ahogy képes volt ráhangolódni a másik fél szempontjaira.

Utoljára a magyar állami tanítóképzés kezdetének 150. évfordulója megünneplésének ügyében számítottunk a segítségére. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának koordinálásával egy bő éven át, minden tanítóképzőt bevonva, együtt készítettük elő a 2019. június 25-én, a Magyar Tudományos Akadémián megrendezett országos jubileumi konferenciát, amelynek tisztelet-

mindenkit számon tart,
mindenkire szakít időt,
ezerfelé osztja magát

beli elnöke Zsuzsa volt. Okos és bölcs tanácsai nemcsak a program szervezését vitték előre, hanem ténylegesen hozzájárultak a jeles évforduló méltó megünnepléséhez.

Örökké tevékeny, a szakterületéhez kiválóan értő s annak fejlődése iránt elkötelezett, nagyszerű szakembert veszítettünk el, akit szaktudása mellett kivételes

emberi erényei okán is sokan tiszteltünk és szerettünk. Életműve és emberi minősége lehet az iránytűnk ahhoz, hogy hogyan érdemes hozzáadni a világhoz. Megtisztelő és folytonosan inspiráló szakmai-emberi barátságát a legbecsebb értékek között tartom számon.



SZERKESZTŐI JEGYZET

Szerénytelenség nélkül írhatom, hogy – miközben ismét intézményi átalakítás folyik körülöttünk, alattunk és felettünk, és a lap folytathatósági kérdései is vészjóslóan felmerülnek –, mégis egy nagyon izgalmas, húsba- és jövőbe vágó kérdésekkel foglalkozó lapszámot sikerült produkálnunk. Úgy látszik, a szerkesztőségben vészhelyzetben mindenki a legjobb formáját hozta. De így van-e ez a globális természeti és iskolán kívüli/belüli vészhelyzetek esetén is? Erre keresik többek között a válaszokat a lapszám írásai.

Hónapokkal ezelőtt a szerkesztők eldöntöttek, hogy az év utolsó előtti száma a fenntarthatóság, a környezeti nevelés és – kissé áthalláson – az iskolai légkör kérdéskörét dolgozza fel. A döntésben szerepe volt annak is, hogy a 2012-es NAT is kiemelt nevelési-fejlesztési célként fogalmazza meg mindkét témát. Tehát kíváncsiak voltunk arra, hogy a „klímaügy” miként van jelen a közgondolkodásban és az iskola mindennapi gyakorlatában. Döntésünk eredményes megvalósítását az is segítette, hogy a tanszabadság kérdéskörével felforrósított nyár folyamán – mondhatni véletlenszerűen – jó néhány, a témakörhöz kapcsolódó írás érkezett.

Amikor a lap koncepciója készült, nem is számítottunk rá, hogy az indián nyár folyamán mennyire forróvá válik nemcsak a körülöttünk lévő környezet, de ez a téma is. A hetekben ült össze például a Felelős Értelmiségiek Szövetségének konferenciája, ahol Vida Gábor akadémikus fogalmazott meg a „klímaügy” kapcsán riasztó előrejelzéseket. „A gazdasági növekedés közben a Föld fíkarcsnyit nem nő, a természet bajban van. A bioszféra 10 millió éves távlatban regenerálja magát, de az embernek nincs ennyi ideje. A különálló tényezők a globális rendszerben egymást felerősítve, hirtelen nem várt változásokon keresztül egy katasztrófa lehetőségét vázolják.

Nagy az esélye, hogy a pleisztocénból átléptünk egy másik, a „forró Föld” ciklusba. A legrosszabb forgatókönyvek szerint elérhetjük az eocén szintjét, amikor az Antarktiszon erdők, Grönlandon pedig pálmák nőttek, és mivel nem volt jég, sokkal magasabb volt a tengerszint.”¹ Vagyis karnyújtásnyira van tőlünk az apokalipszis.

Tulajdonképpen erre az aggodalomra rimelnek azok a válaszok is, amelyek a lapszám körkérdés rovatához érkeztek: „*Klímadiskurzus nélkül nem tudjuk kitalálni, hogyan csökkentsük a klímaváltozás mértékét, és hogyan alkalmazkodjunk a bekövetkező változásokhoz. De a diskurzus önmagában nem elég. Ha diskurzusaink eredményeképp nem kezdünk bele a közösen elhárított cselekedetek végrehajtásába mind egyéni, mind társadalmi szinten, akkor nem érhetünk el eredményeket*” (Varga Attila). „*Most kezdünk rájönni, hogy társadalomtudósok is kellenek, vagy kellett volna, hogy ezt az egyszerűnek látszó környezetpolitikai aktust végigvezessük valamilyeni társadalmi rendszeren, hogy folyamatosan menedzselni tudjuk az éghajlatváltozás körüli, vagy úgy általában a környezeti ügyeinket. Mert az éghajlatváltozás valójában egy makacs, sok mindennel összefüggő társadalmi probléma*” (Jankó Ferenc).

A hamburgi ECER-konferencia nemzetközi résztvevői az oktatáskutatók felelősségét is felvetették, tanácskozáson megállapítva:

„Az oktatáskutatás csak akkor tud érdemben bekapcsolódni az emberiség jövőjének a kialakításába, ha részesévé válik ennek a tanulási folyamatnak. Vagyis ha képes alkalmazkodni ahhoz a gyökeresen új helyzethez, mikor civilizációnk működési alapelvei kérdőjeleződnek meg – az oktatással kapcsolatban is. Egy olyan korban élünk, mikor kérdéssé vált, hogy a nevelők jobban ismerik-e a világot, mint a tanulók, sőt, egy olyan korban, amikor felmerül annak a lehetősége,

¹ Forrás: https://index.hu/techtud/2019/10/31/klimavaltozas_forro_fold_metan_aszaly_felmelegedes_felelos_ertelmiseg/

hogy az oktatás globális rendszere sokkal inkább hátráltatója, semmint elősegítője az emberi civilizáció fennmaradásának” (lásd Varga Attila és Barna Orsolya tudósítását).

A Carol Black *Schooling the World* című dokumentumfilmjében megszólalók még ennél is keményebben fogalmaznak, s eszerint „A nyugati típusú oktatás célja, különösen az iparosodás kialakulásával, nem önálló, felelősségteljes polgárok nevelése, akik mindennel fel vannak vértézve ahhoz, hogy megbirkózzanak a saját életükkel és problémáikkal, hanem olyan 'elemek' létrehozása, amelyeket be lehet építeni az ipari termelés rendszerébe. [...] Ma már az úgynevezett harmadik világban is ez a típusú oktatás lett az alap, amely emberek tömegeit teszi függővé a modern, központosított gazdaságtól, eltérítve őket a függetlenségüktől, saját kultúrájuktól és önbecsülésüktől” – fogalmaz Lévai Julianna a filmet ismertető írásában.

Ezzel pedig megérkezzünk az iskolai légkörben teremtődő vészhelyzetekhez. Borsodi Csilla a szakképzésben tanuló diákok történeteivel járja körül az iskola belső világából következő kérdéseket: „Mi történik akkor, ha a tanuló bántalmazza az iskolában és a szülőtől támasz helyett büntetést kap? Elképzelhető-e, hogy egy tanuló számára az iskola 'kitörési lehetőség' még akkor is, ha ott abúzus éri? Létezhetnek-e helyzetek, amelyekben nincs más megoldás, mint az iskola elhagyása, akár alacsonyabb szintű képzésbe való bekapcsolódás érdekében?” És nemcsak a kérdések, hanem az arra adott válaszok is felkavaróak, olyannyira, hogy komoly empátiával fogadom Braun József írását, amely a tanulók állami intézményrendszerből való kimenekítésének szülői dilemmáit mutatja be. „Az említett

szabadság választásával valami hidegtelelős helyzet áll elő a szülő számára. Annak a döbbenetét éli át, hogy ez a felismert és választott szabadság egyszemélyi, individuális, személyes felelősséggel szembesít. Mégpedig a lehető legkeményebb helyzetben – hiszen a saját gyerekekről van szó, akiknek a sorsa innentől fogva csak és kizárólag tőlem függ. Hiszen én döntöttem így – az intézményrendszer ellenében. Ezzel a döntésével, választásával eladdig teljesen ismeretlen világban találja magát az ember. Rádöbben egyedüllétére. Jó, kihoztam a gyerekeket, oda nem viszem vissza. De most mi lesz, mit fogok én csinálni, mert innentől nekem kell csinálnom, nem mondhatom azt, hogy az iskola miért nem teszi, miért nem oldja meg...’ Egészében bizonytalan a helyzet.”

Miközben a lapszám írásai jelentős részben a félelmekről, vészhelyzetekről szólnak, aközben fölsejlenek a pozitív iskolai történetek is. Az OTDK-különdíjas Seres Zoltán írása a kipróbálás tanulságaival együtt mutatja be a környezeti szemléletformálást középpontba állító élményközpontú projektfeladatait, míg Bogár Andrea írásában tanulói véleményeket is megismerhetünk: „Szeretem a projekt módszeres tanórákat, mert sokkal jobban tudunk mi, diákok érvényesülni, ezáltal elsajátítani a tananyagot. Pláne úgy, hogy a környezetünkről van szó, amin már a mi, illetve az utánunk következő generációk javíthatnak. Így felfogom a környezetem fontosságát”.

Rengeteg jel utal arra, hogy az úgynevezett „következő generáció” talán felelősebben és tudatosabban szeretne vigyázni közös jövőnkre. Ebben reménykedve ajánlom a lapszámot az olvasóknak.

Kaposi József

„[...] Azóta, hogy a valóság 'már csak-végre' mint világfölötti gondolat és képzet *létezik* (minden egyéb aspektusában pedig csak *van*), mi egyebet is tehetnének a lények, e világteremtmények, mint hogy huhognak. Ez van! [...] Az *úgynevezett* világvég oly prózai, oly hétköznapi, oly meghitt immár – életforma, gondolkodás-mód, gazdálkodás, művészet, hatalom –, akár egy baleset: [...] folyik némi vér, s megy tovább minden, mint a karikacsapás. Csak ezúttal a világ – 'a' világ – nyílfan ki. Éppen ez az: vége van és mégis megy tovább; nélkülünk és mégis velünk. A vészmadár nem azt jóslja meg, ami lesz [...], hanem azt *vészeli* – gondolja, éli, mondja, tárja fel –, ami van [...]. Huhogni [...] annyi, mint benne élni a megmutatkozásban és egyben *megmutatkozás* lenni. A huhogás az emberben megmutatózó nem-emberi: az utolsó hang, mely ugyan még emberi beszédet formáz, de már félrehallhatatlanul *állati hanghordozással*, mégpedig anélkül, hogy ez félelmetes lenne. Sőt, ez az állati talán még a legemberibb az emberben, ahogyan manapság létezik.”

Szilágyi Ákos: *A tények és a lények*, Liget, Budapest, 1995, 8–11. o.

„Mindent megteszünk annak érdekében, hogy sikerüljön. Sikerülni fog.

Ha teljes nyugalomban sütünk fahéjas csigát, úgy, ahogy régen is, akkor Greta meg fogja enni, ahogy régen is, és akkor minden megoldódik. Végre megoldódik. Játszi könnyedséggel fog ez menni. Hiszen mindannyian annyira szeretünk fahéjas csigát sütni.

Tehát sütünk és táncolunk a konyhában, hogy az emberiség történetének lehető legpozitívabb és legboldogabb fahéjascsiga-ünnepét hozzuk létre.

De ahogy elkészülnek a fahéjas csigák, az ünnepség hirtelen félbeszakad. Greta kezébe vesz egy sütit, megszagolja. Ott ül, kezében a sütivel, kinyitja a száját, de nem megy. Látjuk rajta, hogy nem fog menni.

– Légy szíves, edd meg! – mondjuk Svantéval kórusban.

Először teljesen higgadtan.

Majd kissé határozottabban.

Aztán beleadjuk a bennünk felhalmozódott teljes elkeseredettségünket, tehetlenségünket.

Végül már kiabálunk. Kiadjuk magunkból a félelmünket és a reménytelenségünket.

– Egyél már végre!!! Hát nem érted meg, hogy enned kell?! Enned kell, különben meghalsz!

És ekkor kitör Gretán az első pánikroham. Olyan hangot ad, amit még nem hallottunk tőle, sohasem. Egy öskiáltás tör fel belőle, amely több mint negyven percig tart. Pólyás korától eltekintve most halljuk először kiabálni.

Ott ülök vele, az ölemben tartom. Mózes kutyánk mellettünk fekszik, nedves orrát Greta fejéhez dugja.

A fahéjas csigák a földön hevernek.”

Greta és Svante Thunberg – Beata és Malena Ernman:
Ég a házunk, Corvina, Budapest, 2019, 25–26. o.

