

2010/8–9 **Tartalom**

Tanulmányok

- 3 Farkas András**
Mi a baj a pedagógiával?
- 11 Horváth H. Attila – Németh Andrásné Farkas Gabriella**
Intézménytörténetek vizsgálata
- 25 Zombai Tamás**
A Volokalamszki országút, avagy
káderkérdés az oktatásban

Arany János Tehetséggondozó Program

- 35 Mayer József**
Bevezetés helyett ...
- 36 Tolnai József**
Az Arany János Programok jogi és szakmai háttere
- 43 Prihoda Gábor**
Az Arany János Programiroda alakuló
együttműködési rendszere
- 51 Horváth Péter**
Az Arany János Tehetséggondozó
Program gyakorlati tapasztalatai
- 55 Gálovics Edit**
Az Arany János Tehetséggondozó Program a
Klebelsberg Középiskolai Kollégiumban
- 60 Bíró Gábor**
Az Arany János Tehetséggondozó Programban
végzett bemeneti, kompetencia és pszichológiai
mérések hasznosítása a fejlesztési programban
- 68 Hajdúné Csakajda Ildikó**
Hátrányos helyzet = nyelvi hátrány?
- 76 Szilágyiné Inántszy Ágnes**
Nyelvtanítás-nyelvtanulás a hátrányos szociokulturális
környezetből érkező diákok számára az Arany
János Tehetséggondozó Program keretein belül
- 81 Katz Sándor**
Matematika tehetséggondozás az Arany
János Tehetséggondozó Programban

- 85 Havasi Beáta**
A felvételi menedzsment jó gyakorlata a
Babus Jolán Középiskolai Kollégiumban
- 90 Csernyánszky Erzsébet**
Az önazonosságtudat erősítése az Arany János
Kollégiumi-Szakiskolai Programban
- 95 Csirke József**
„Válj azzá, ami vagy!”
- 99 Hujber Tamásné**
Portfólió és egyéni fejlesztési terv használata az
Arany János Tehetséggyondozó Programban
- 107 Jusztin László**
Az együttműködés, mint esélyteremtés az Arany
János Kollégiumi-Szakiskolai Programban
- 110 Gidáné Orsós Erzsébet – Hardi Ildikó – Hardi András**
Tanulásmódszertan két iskola között

Könyvjelző

- 114** A neveléstörténet-írás múltja, jelene, jövője

Emlékezés

- 118** In memoriam Rózsás László (1929–2011)

*

- 125** Abstracts

Farkas András

Mi a baj a pedagógiával?

Emlékezés Zsolnai Józsefre

Dr. Zsolnai József tudományos pályája rendkívül szerteágazó volt. A névkutatás, a nevelői beszédkultúra vizsgálata, a felsőoktatás, így a tanítóképzés pedagógiája, a nevéhez kapcsolódó alternatív pedagógiai programok: az anyanyelv-tanítási kísérlet (nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program), valamint az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modellje és kísérleti iskolája, tudománypedagógiai programja jelzik többek közt a kutatói pálya sokszínűségét. Számtalan intézmény oktatójaként, igazgatójaként, fejlesztő programok szakmai irányítójaként a köz- és felsőoktatás minőségi megújításáért dolgozott. A szerző egy 1985-ben megjelent könyv talán máig érvényes problémafelvetéseivel mutatja be Zsolnai József oktatás és pedagógia iránti elkötelezettségét.

A párbeszédes formában feldolgozott, a pedagógiát, mint ismeretrendszert és mint társadalmi alrendszert egyszerre jellemző, kritizáló „pillanatfelvétel” huszonhat év távlatából több elemében ma is hiteles és valós. Az olvasó számára meglepetést okozhat, hogy a köz- és felsőoktatást, a pedagógusképzést napjainkban hasonló kérdések és problémák terhelik, mint 1985-ben: „Oktatási rendszerünk működésében egyfajta ciklikusságot fedezhetünk föl. Időről időre központilag fölülvizsgálják a tanterveket és tananyagrendszereket, és »nagy« tartalmi reformokat határoznak el, vezetnek be. Azután néhány év múlva kezdődik minden elölről.”¹

„TUDOMÁNY-E A PEDAGÓGIA?”

Ebben a dialógusban a szerzőpáros a pedagógiáról, mint nem kellően fejlett tudományról beszélget. E kérdéskörrel Zsolnai József későbbi munkáiban is találkozunk, itt viszont a műfaj jellemzőiből, illetve a közérthetőség szándékából fakadóan egyszerűen fogalmazza meg az egzaktitás és ellenőrizhetőség kritériumait, mint a tudományosság két legfontosabb jellemzőjét. A szerzők az írott pedagógia „alulfejlettségének” okait egyrészt az ideológiai és oktatáspolitikai elvárásoknak való megfelelésben, másrészt a pedagógiának a gyakorlatot rosszul befolyásoló jellegében fogalmazták meg. Azt, hogy az írott peda-

¹ Zsolnai József - Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Budapest, Tankönyvkiadó, 1985, 115.

gógia és a praxis milyen távol is kerülhet egymástól, ma is tapasztalhatjuk. A pedagógiai folyamatok, hatások „lappangási ideje évtizedekben mérhető az oktatási területen... Vannak tehát hosszú távú, láthatatlan hatások és következmények.”²

A szerzők az angolszász hatás nyomán az ún. konstruktív pedagógia érvényességét fejtegették a normatív, előíró pedagógiával szemben, mely a technológiai oldalt, a „hogyan lehet megoldani, s milyen eredményeket hoz?” kérdéseket helyezte előtérbe. Az 1980-as években elinduló alternativitás, a különféle pedagógiai módszerek, irányvonalak közötti választás szabadsága napjainkban már adott, megvalósulni látszik tehát a szerzők által emlegetett pluralizmus. A probléma azonban régi: ki és mi alapján tudja eldönteni, hogy „van-e jó és rossz pedagógia.”³ Több tényezőtől függ, hogy egy adott intézményben melyik módszertanra, reformpedagógiai, vagy alternatív pedagógiai alapokon nyugvó programra, tankönyvre esik a pedagógusok választása. A szerzők véleménye szerint a szülők nem szakemberek, nehezen vagy egyáltalán nem tudják megítélni a követendő irányokat általában sem, illetve gyermekük vonatkozásában sem. Így az oktatási piac csak részben szelektál. Ehhez tudományos módszertan alkalmazására lenne szükség. „Jó pedagógia az, amelyik érvényes és fejlesztő.”⁴ „A pedagógia alaptevékenysége a fejlesztés”⁵, mely a tanulók értékvilágának tudatos, pozitív befolyásolása. Zsolnai József számára a hitelesség egyik kritériuma a professzionális felkészültségű pedagógus.

A pedagógiai tapasztalat nem nélkülözhető, ugyanakkor a pedagógiai gyakorlatban a tanulóra, mint kliensre történő „figyelés”, a diákoknak a tanulási folyamatokba történő valódi bevonása nem valósult meg. A megfogalmazottak alapján ez többek között a motiváció felkeltését, a célok felmutatását, az ellenőrzésbe és értékelésbe történő bevonását (önellenőrzés), a fejlesztés egyénre alakítását jelentené. Viszont továbbra is egy aszimmetrikus, egymástól távolodó kapcsolat jellemzi a pedagógiai alapviszony értéket befogadó és értéket közvetítő oldalait.

„ÜRES EMBERESZMÉNY, TORZ EMBERKÉP”

Ebben, valamint és a „Mely értéket?” címet viselő párbeszédben azok a pedagógus szerepekben bekövetkezett átalakulások kerülnek előtérbe, melyek az oktatási dokumentumok szemléletében igen, a pedagógiai praxisban kevésbé jutottak érvényre. A téma a „tudóska” emberkép. A szerzők szerint a pedagógusok által közvetített kész ismeretek tömege kerül átadásra a tantárgyakra szabdalt világban, háttérbe szorítva az esztétikumot, művészetet, etikumot és a manualitást. „A gyerekek mindent, mint kész eredményt kapnak kézhez, az nem kérdés, hogyan jöhetett rá erre valaki.”⁶ „Testileg elkényelmesedett társadalomban élünk. A

2 Uo. 17.

3 Uo. 20.

4 Uo. 20.

5 Uo. 29.

6 Uo. 39.

*testnevelés és sportolás nem népszerű manapság.*⁷ Napjainkra a '80-as évek közepéhez képest talán javult az intellektuális és testi nevelés aránya, de időről időre visszatérő téma maradt (lásd a mindennapos testnevelésről folyó diskurzust). A művészeti nevelés értéke, társadalmi megbecsültsége ugyanakkor szinte megsemmisült, pedig az alkotás az egyén létének előfeltétele. „A művészeti nevelés nálunk igen csökevényes, és ezen belül is a vizualitás nagyon megnyomorított.”⁸ Az alaptanterv és kerettantervek oldalain ma már megtalálhatók többek között a tánc és dráma, az egészséges és környezettudatos életmód, az európai gondolkodásmód ismeretrendszerei. Mi az, ami nem változott? „Az étel, amit a gyerekek kapnak, kevés és ehetetlen!”⁹

Érdemes kiemelni a könyvben megfogalmazott értékeket, s összevetni a mai iskolai gyakorlatban való megjelenésükkel. A tantervi szemlélet azóta jelentősen megváltozott, a tartalom-alapú megközelítés helyett a hangsúly a kompetenciák kialakítására, a képességfejlesztésre tevődött át. A következő megállapítások érvényességén érdemes elgondolkodni:

- „... iskolánk elképesztő mértékben Európa-centrikus. A Távol-Kelet kultúrájáról, történetéről, nyelveiről alig esik szó.”¹⁰ „A jelenkori európai kultúra a természettel szembeni kíméletlen agresszivitást közvetíti. ...Ez a természetszemlélet vezetett — a modern technológia és a modern közgazdaságtan áttételével — a mai világméretű ökológiai válsághoz,az ökológiai orientáció ősidők óta a Távol-Kelet sajátja.”¹¹
- „A gyermekek természetismerete hihetetlenül gyér és torz. Nem tudják megkülönböztetni sokan a „liliomot a gyöngyvirágtól. ... Az élő természettel való közvetlen kapcsolat újrakialakítása nélkülözhetetlen.”¹²
- „Vannak további, nagyon fontos értékelsajátító tevékenységek is. A műalkotások előadói reprodukálása például. Nemcsak olvasni, szavalni is kell Ady verseit. Ugyanígy a zenében, énekelni, hangszeren megszólaltatni darabokat.”¹³
- „Az értékelsajátítás igazi gyakorló pályája az alkotás, ami értékek (újra)teremtését jelenti.”¹⁴

7 Uo. 40.

8 Uo. 41.

9 Uo. 42.

10 Uo. 49.

11 Uo. 51-52.

12 Uo. 52.

13 Uo. 54.o.

14 Uo. 55.

„FEJLESZTÉSTŐL A TANULÁSIG”

E fejezetben a szerzők a pedagógiai alaptevékenység elemeiről beszélgetnek, felidézve és elvetve a tanulásirányításként (kibernetikai paradigma) értelmezett tanítást. Egyetérthetünk azzal a gondolattal, hogy „A gyerek élő és tudatos rendszer, nem lehet a szigorú értelmében kívülről irányítani.”¹⁵ A másik központi gondolat a tanulás fogalmi értelmezése. Zsolnai József véleménye szerint a pedagógiai gyakorlat az ismeretek elsajátítását és tevékenységek végzését érti tanuláson, ugyanakkor e fogalmat ő állapotváltozásként definiálta, mely értelmezésbe a magatartás, szorongás, vagy akár a szeretet tanulása is beletartozik. „A tanulás egységes folyamat. Mindig az egész személy érintett benne. ...A tanulás ... a személy sokdimenziós állapotváltozása.”¹⁶

„A PEDAGÓGUS”

Ez a dialógus azokat a képességeket és attitűdöket járja körül, melyeknek minden, emberekkel foglalkozó szakmában jelen kell lenniük. A gyerekszeretet mellett a szervezés, tervezés képességét, a korábban el nem ismert döntéshozatal és vezetés képességét emelik ki a szerzők. Mindezekon kívül „a pedagógusnak tudnia kell csinálni azt a szakmát, amit tanít. Ez teljesül például a művésztanárok (képzőművészek, zenészek) esetében.”¹⁷ A szerzők súlyos kritikát fogalmaznak meg: „átlagpedagógus pedagógiai tudása a mindennapiság szintjén mozog, szakmai tudásuk pedig kimerül azoknak a tankönyveknek az ismeretében, amit éppen tanítanak”¹⁸ E dialógusnak a pedagógus attitűdökre, illetve egy pedagógus etikai kódex lehetséges pontjaira vonatkozó részei „kötelező olvasmányként” szerepelhetnének a pedagógusjelöltek körében. Néhány gondolat ezek közül:

- „A pedagógusszakmát megpróbálták — Gárdonyi nyomán — összefüggésbe hozni, attitűd tekintetében a magyarságtudat, a nemzettudat ápolásával, a haza sorsa iránti elkötelezettséggel. Ez az attitűd mára már jórészt kiveszett...”¹⁹
- „A gyerek szükségleteit kellene tekinteni, távlataihoz, perspektíváihoz kellene igazodni!”²⁰
- „Kevés pedagógus keresi magában a hibát, ... a fejleszthetőségben alig hisznek, öröklésre hivatkoznak, meg a családi háttérre.”²¹

15 Uo. 58.

16 Uo. 68.

17 Uo. 73.

18 Uo. 73.

19 Uo. 73.

20 Uo. 73.

21 Uo. 75.

Zsolnai József előadásaiban, munkáiban gyakran beszélt a „pedagógiai műhibákról”. Egy olyan etikai kódex szükségességét hirdette, melynek lényege a számonkérhetőség. Néhány kiindulási pont a kódex lehetséges tartalmához:

- „... tanítvánnyal szembeni tolerancia,
- ... a tanítvány jövőjével való törődés. Ez nem azonos a pályaválasztásra való fölkeszítéssel, hanem a gyerek személyes emberi jövőjével való távlatos gondolkodás.
- *Pedagógiai nagyvonalúság..., konfliktushelyzetekben a pedagógusnak tudnia kell egyoldalú engedményeket, önzetlen lépéseket hoznia.*
- *Az őszinteség...*
- *Pedagógus hatásának végső forrása szerintem a hitelesség, az autentikusság. ... Mitől lesz valaki hiteles? Például attól, hogy egészséges ember, ép mentálhigiénésen, nincsenek személyiségzavarai. A hitelesség másik összetevője a fölkeszültség, a naprakész, biztos szaktudás.*
- *Az eredetiség, a kreatív közelítés további összetevője a pedagógus hitelességének. ... A hiteles autentikus pedagógus, ...egyéniesség és értékelkötelezett.... Ha nem vagy az, a gyerekek kíméletlenül kiszelektálnak. A gyerekeket nem lehet becsapni!”*²²

A pedagógusok iránti elvárások napjainkra jelentősen bővültek. A társadalom egy mindent megoldani és kezelni képes közalkalmazottat képzel el az iskolában. Olyan pedagógust, aki sok esetben pótolja a szülők nevelő szerepét, kezelni tudja a társadalomban megjelenő, az iskolára vetülő konfliktusokat, aki megoldásválaszokat ad a drogkérdéstől a szexualitáson át, az egészséges és környezettudatos életmódon keresztül a nemzeti és európai gondolkodással kapcsolatos kérdésekre egyaránt. Tetten érhető tehát a pedagógusok szerepében a változás: a 20. századi „tudós tanár” személye — aki jellemzően a közép- és felsőoktatásban komoly társadalmi ranggal bírt (akár Nobel-díjasokat nevelt) —, a 21. században háttérbe szorult, s helyét inkább egy problémamegoldó tanár vette át. Ez nem jelenti azt, hogy a szaktudás már nem számít, de a bonyolultabbá váló társadalmi viszonyok miatt elsősorban a hétköznapi életre történő felkészítés, a praktikus, gyakorlatban azonnal alkalmazható tudás közvetítése került előtérbe. Ezen kívül talán hangsúlyosabbá vált a tanár személyisége, egyénisége is, különösen a tanulási motívumok kialakításában.

„A NEVELŐK NEVELTSÉGE”

Ebben a beszélgetésben a pedagógusképzés és –továbbképzés rendszerét elemzik a szerzők. A pedagógusok szakmaiságáról leírtak háttérben a képzési rendszer problémái húzódnak meg. A szerzők a következőket emelték ki kritikaként:

²² Uo. 77–80.

- „A három nagy tantárgycsoport... között a pedagógiai tárgyak mindig az utolsók, leghátul kullognak. ... A hallgatók sokkal többre becsülik a szaktanszékeket, mint a pedagógiaiakat, és magukat titokban kis matematikusnak, kis biológusnak, kis nyelvésznek hiszik.”²³
- „... a pedagógiai tárgyak szinte mind ismeretcentrikusak. Nem a pedagógiai képességek kialakítása áll a középpontban.”²⁴
- „A pedagógusképzés hallgatóképe a »tudóska«.”²⁵
- „... a pedagógusjelöltek gyermek- és ifjúságszemlélete nem reális. A hallgatók kontaktusa a pedagógiai valósággal meglehetősen gyér...”²⁶
- „... a magyar oktatási intézményeknek, így a pedagógusképző intézeteknek is világszínvonalon kell(ene) dolgozniuk, vagy legalábbis ezt az igény szintet támaszthatjuk velük szemben.”²⁷
- „Pedagógusnak az jelentkezik — sommásan szólva —, aki máshová nem jó”²⁸
- „A legszörnyűbb a mai pedagógusképzési rendszerben, hogy sem a tanárokról, sem pedig a hallgatókról nem derül ki..., hogy jók, közepesek, vagy gyengék lennének-e egy jól szelektáló, kemény, valóságos mércét alkalmazó oktatási rendszerben.”²⁹

„ISKOLAGYÁR”

A kötet talán egyetlen, mára legkevésbé érvényes fejezete ez a dialógus, hiszen a nyolcvanas évek közepére jellemző hatalmas tanulói létszámok napjainkra eltűntek. A „működés” viszont nem változott: „A tanárok óráról órára egymásnak adják a kilincset, vagy a gyerekeket vándoroltatják egyik osztályteremből a másikba. ... A kis falusi iskolák, mint szervezetek sokkal ember-, illetve gyerekléptékűbbek.”³⁰

Érdemes tovább idézni Zsolnai László közgazdász gondolatait, hisz bennük a mai iskolai gyakorlat alapvető problémáira ismerhetünk rá: „A rutinszerű, sorozatgyártó pedagógiában az a szörnyű, hogy két részre osztja a gyerekeket. Jól szocializált, előnyös kulturális helyzetű gyerekekre és rosszul szocializált, hátrányos helyzetű gyerekekre. ... a második csoport gyerekeivel rutinszerűen nemigen lehet foglalkozni, állandó problémát jelentenek a pedagógusoknak.”³¹

Az ún. korrekciós osztályok, melyek e hátrányos helyzetű gyerekek differenciált fejlesztését, felzárkóztatását végezték, megszűntek. Ugyanakkor napjaink iskolájára az integrációs törekvések ellenére is látens módon jellemző az elkülönülés. A könyv írásakor még nem

23 81–82. o.

24 81. o.

25 82. o.

26 82. o.

27 84. o.

28 85. o.

29 85. o.

30 87. o.

31 Uo. 87–88.

érvényesülő szabad iskolaválasztás a '90-es évektől napi gyakorlat lett, melyet egyrészt a rendszerváltás vívmányának, másrészt többen a szelekció és szegregáció kialakulásának okaként értelmeznek. 2006-ban az oktatásirányítás szakemberei a körzetesítés kötelező érvényű visszaállítását tűzték napirendre az elkülönülés megakadályozása érdekében. Az integráció, az ingergazdag környezet biztosítása elsőrendű pedagógiai célként jelent meg. 2007-től a törvényi háttér is is biztosítékot jelent e folyamat szigorú szabályozására.

Az iskolai tevékenységek szétforgácsoltsága — a tanulók és tanárok vonatkozásában egyaránt — megfigyelhető jelenség ma is. „Minél nagyobb valaki, annál több tanár tanítja, az órák nagy időkihagyásokkal követik egymást az egyes tárgyakból.”³² A szerzők kritikával illetik többek között az iskolai szervezetet, amiért számtalan nem pedagógiai tartalmú látszat-tevékenységet valósít meg. Még az órarend összeállításában is elsősorban a tanárok szempontjai hangsúlyosak, nem a tanulóké. A szerzők hiányolják a diákok komoly és szakszerű teljesítmény-ellenőrzését, valamint azokat a pedagógiai kisegítőket, akikre rutinfeladatokat lehetne bízni. Szorgalmazza a tanárok együttműködését egy tanulócsoporthoz fejlesztése érdekében, továbbá a kicsi, emberléptékű iskolai szervezeteket tartják ideálisnak.

„SZÜLŐ ÉS GYERMEK”

A mai családok nevelési gyakorlatával foglalkozik ez a fejezet. Egyetérthetünk azzal, hogy a család fogyasztói szervezet, kevesen törődnek a gyerekek jelenével és jövőjével. A nevelés minden vonatkozása a szülők számára természetes módon az iskolára hárul. A helyzet vélhetően még rosszabb ezen a területen, mint a '80-as években. Már akkor előre látható volt, hogy 2000 után a „nincs család”, illetve a „széthulló család” modellje egyre általánosabb lesz? Néhány akkori megállapítás a szülőkről:

- „... a szabad nevelés igen kényelmes, ugyanis nem kell különösebben törődni a gyerekekkel.”³³
- „Ki kell mondani, ma a szülői ház pedagógiaiilag nagymértékben inkompetens.”³⁴
- „Nem csoda, ha az ország népessége az utóbbi években fogy! Azt hiszem, mindenképp szükség van valamilyen családalapítási és gyereknevelési hitelmechanizmusra Magyarországon itt és most.”³⁵
- „A gyereklét alapproblémáját abban látom pedagógiai szempontból, hogy míg a családban... szabad nevelés folyik, addig az iskolában eléggé... tekintélyelvű-korlátozó pedagógia uralkodik. ... A gyerek, illetve a serdülő és az ifjú jól megtanulja, hogy milyen szerep szerint kell élnie otthon és az iskolában. ... Az eredmény az, hogy a fiatalok jó része szembefordul mind az iskolával, mind pedig a családjával. ... Az isko-

32 Uo. 88.

33 Uo. 95.

34 Uo. 96.

35 Uo. 96.

lával azért fordulnak szembe a fiatalok, mert ott állandóan kényszertevékenységeket kell végezniük, el vannak nyomva a szükségleteik, hiteltelen tanárok tanítják őket, dögunalmas számukra az egész!”³⁶

- „... a fiatalnak sokszor nincs lényegi köze a családhoz és szüleihez. ... A szülők sok helyen pénzzel próbálják magukhoz édesgetni a fiatalokat. További elszakadásra készítők az, hogy a családok nagy része semmilyen kulturális életet nem él. Legföljebb a TV-t nézik... A családban egyszerűen nem érdemes ott lennie a fiatalnak.”³⁷

„A TÁRSADALOM PEDAGOGIZÁLÁSA”

A szerzőpáros ebben a beszélgetésben a nyitott iskola gondolatát veti fel, mely a „*tanulókat akarja kivinni a társadalomba.*”³⁸ Valójában ez a társadalom bevonulását jelenti az iskola világába. A reformpedagógiai mozgalmak törekvései, talán Dewey iskolamodellje juthat eszünkbe, aki az oktatásban a pedagógiai, pszichológiai és társadalmi aspektusok együttes érvényesülését fogalmazta meg. A cselekvés középpontba állítását, az aktív közösségi életet, valamint az iskola természeti és társadalmi környezetével való állandó kölcsönhatást fejtette ki több munkájában is már az 1890-es évek végén³⁹. Az iskola társadalom felé való nyitását segíthetik a szülők szakmai erőforrásai, a vállalatok, a különféle szervezetek, melyek a valóságos életbe nyújthatnak bepillantást, hisz „*a pedagógia mégis az egész társadalom ügye.*”⁴⁰

ÖSSZEGZÉS

Zsolnai József és Zsolnai László szokatlan formában, közérthető nyelven, sokféle témát érintve mutatta be a '80-as évek közepének pedagógiai valóságát. E gondolatok felidézésével a cél kettős volt. A dialógusok, illetve a könyv végén leírt tézisek által ismételten felvetni Zsolnai József pedagógiai gondolkodásának, értékvilágának néhány elemét, másrészt elgondolkodtatni azok napjainkra vonatkoztatott érvényességéről. Eltelt huszonhat év, s a kérdés továbbra is megválaszolatlan: mi a baj a pedagógiával?

³⁶ Uo. 100.

³⁷ Uo. 101.

³⁸ Uo. 104.

³⁹ Dewey (1897): *My Pedagogic Creed*. New York & Chicago: E. L. Kellogg
Dewey (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. (Szerkesztette: Vág Ottó) Tankönyvkiadó, Bp.

⁴⁰ Uo. 112.

Horváth Ft. Attila – Németh Andrásné Farkas Gabriella

Intézménytörténetek vizsgálata

Veszprém megye alapfokú és középfokú iskoláinak honlapjain

A szerzők azt vizsgálták, hogy a Veszprém megyei iskolák mennyire tartják fontosnak a saját múltjuk bemutatását a világhálón; mennyire használják ki az internet adta lehetőségeket: vannak-e honlapjaik, és ha igen, milyen intézménytörténeti tartalmakat közölnek, s ezek a bejegyzések mennyire szakszerűek, mennyire hasznosíthatók helytörténeti vonatkozásban. Az iskolák kétharmada rendelkezett önálló honlappal, amely azonban sok formai és tartalmi hiányságot mutatott a vizsgált szempontból. Ahhoz, hogy a honlapokon megjelenő intézménytörténet jól szerkesztett, érdekes és egyben hiteles is legyen, akár a helytörténet számára is hasznosítható, szerencsés lenne, ha egyfajta, szakmai útmutatót kaphatnának az iskolák.

1. BEVEZETÉS

Az iskola nemcsak a jelenben, a jelenével, hanem a múltjával is hat, és nem csupán az intézményben dolgozó személyekre, hanem a szűkebb-szélesebb környezetre is. Ezért nem elhanyagolható, hogy az adott iskola története:

- mennyire föltárt (mélységben, kiterjedtségben, szakszerűségben),
- mennyire nyilvános (milyen módon teszi publikussá az intézmény),
- és mennyire élő (milyen szerepet tölt be a mindennapi nevelés, a tanítás-tanulás folyamatában, illetve mennyire vált a helyi identitás részévé).

Az iskolatörténet, mint a helytörténeti kutatás ága, sokféle elméleti-módszertani problémát vet fel, és ez a kör még tovább bővül az iskolai honlapok elterjedésével. A honlapokon megjelenő iskolatörténeti tartalmak nem jelentik az iskolatörténet külön ágát, de mivel potenciálisan nagyobb nyilvánossággal rendelkezhetnek, mint a nyomtatott (iskolai évkönyvekben vagy más kiadványokban megjelenő) változatok, kiemelt figyelmet érdemelnek. Miközben megállapíthatjuk, hogy az utóbbi időben örömdetesesen gyarapodott az iskolatörténeti feldolgozások, forrásközlemények száma, arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy a kiadványokkal kapcsolatban helyenként felvetődik a szakszerűség kérdése. Vörös Károllyal egyetértve valljuk, hogy „a helytörténeti kutatás nem alacsonyabb, hanem mélyebb szintű munkát tesz lehetővé – sőt kötelezővé” (Idézi: BÉNYEI 2004). Ezért is érdekes, hogy az iskolák mennyire ápolják múltjukat, milyen formában és milyen szakszerűséggel tárják azt a nyilvánosság elé.

Jelen vizsgálat az iskolatörténet nyilvánosságát kívánta feltárni a Veszprém megyei alapfokú és középfokú intézmények körében. Bár megközelítésünk az iskolatörténeti tartalmakra irányult, fontosnak tartottuk áttekinteni az iskolai honlapok vizsgálatával foglalkozó tanulmányok kutatásunkhoz kapcsolódó momentumait. Megnéztük, hogy az eddigi vizsgálatok milyen elvárásokat állítottak az iskolai honlapokkal szemben, és ebben a rendszerben hol helyezkedik el az intézménytörténet, az iskola múltjának bemutatása.

2. A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

2.1. A kutatás tárgya

A kiindulásnál megkerülhetetlen, hogy tisztázzuk a kutatás tárgyát, azt, hogy mit értünk iskola alatt. Annál is inkább magyarázatra szorul ez a kérdés, mert az elmúlt két évtizedben a hazai iskolaszervezet több szempontból is jelentős mértékben átalakult. „A változások több szempontból egymásnak ellentmondóak voltak (például korai szelekció megjelenése, illetve a pályaválasztással összefüggő döntéshozatal későbbre tolása) [...] Az új évezredben is a demográfiai tényezők, [...] a jogi szabályozás, a finanszírozás, valamint a tartalmi szabályozás adják meg azokat a kereteket, amelyek a programok struktúráit befolyásolják.” (JELENTÉS, 2006a). Elég, ha a csökkenő gyereklétszám miatti intézményi összevonásokra és intézménybezárásokra utalunk, aminek következtében megszorodtak az olyan intézmények, amelyek több funkciót is ellátnak.

Mi azokat az intézményeket vizsgáltuk, amelyeknek a feladatai között szerepel alapfokú vagy középfokú képzés. A Köznevelési Információs Iroda tanügyigazgatási szakportáljáról¹ gyűjtöttük ki a Veszprém megye területén működő alapfokú és középfokú intézmények adatait. Ezen információk alapján a megyében 144 ilyen intézmény működik. Az iskolák több mint fele (58,3%-a) nemcsak egy köznevelési feladatot lát el. (1. táblázat) Van olyan, amelyik alap- és középfokú oktatást is végez, és akad olyan is, amelyik pedagógiai szakszolgálattal is foglalkozik. Az intézmények kb. 20%-ához óvoda is tartozik, és ugyancsak 20% körül van azoknak a száma, ahol alapfokú művészetoktatás is folyik. Tíz intézmény lát el egyéb, nem köznevelési feladatot is.

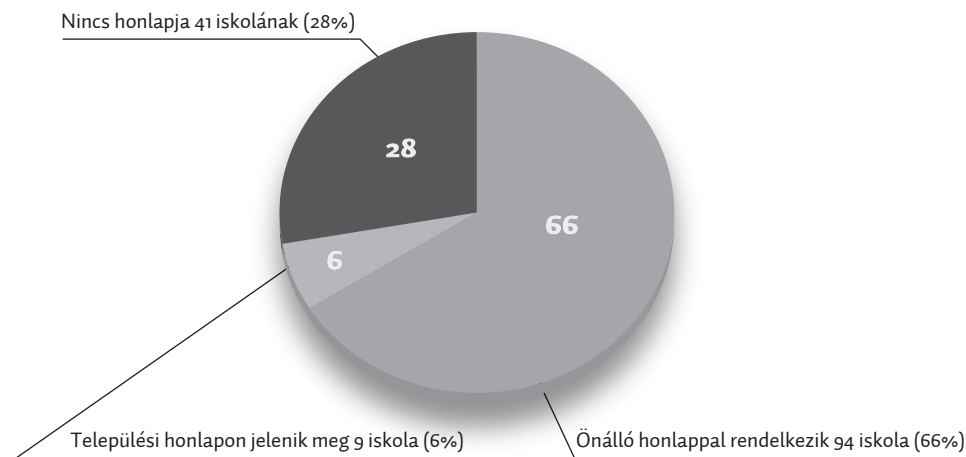
1 www.kir.hu, kigyűjtés időpontja: 2010. március 15. – március 20.

1. TÁBLÁZAT: A vizsgált iskolák száma az ellátott feladatok száma szerint

Ellátott feladatok száma	Iskolák száma	%
1	60	41,7
2	47	32,6
3	15	10,4
4	16	11,1
5	4	2,8
6	2	1,4
Összes iskola	144	100,0

2.2 A minta bemutatása

Veszprém megye 144 alap- és középfokú intézménye közül 94-nél sikerült iskolai honlapcímet összegyűjteni.² Kilenc iskola esetében nem találtunk saját honlapot, de rövidebb-hosszabb bejegyzés olvasható az intézményről a települési honlapon. A 1. ábrán látható, hogy vizsgált iskolák 2/3-a rendelkezik önálló honlappal.

1. ÁBRA: Veszprém megye alap- és középfokú iskoláinak honlappal való ellátottsága

- ² Az iskolák honlapjaihoz való hozzáférést a Köznevelési Információs Iroda tanügyigazgatási szakportálja teszi lehetővé. A honlap címét az iskolák feladata aktualizálni, javítani a többi iskolai adattal együtt. Ennek ellenére több esetben találtunk már nem hozzáférhető oldalt. Néhány esetben automatikus átirányítás segített, a többi iskolánál (ahol nem volt jó a honlapcím vagy nem volt feltüntetve) az Internet keresőrendszerét használva értük el az iskolai honlapot.

A továbbiakban azokra az intézményekre fókuszáltunk, amelyek önálló honlappal rendelkeznek. Ezt a csoportot vizsgálva azt találtuk, hogy az iskola típusa szerint jelentős különbség van az intézmények között: a középfokú oktatást is végző intézmények jelentős része (92,7%) rendelkezik önálló honlappal, ezzel szemben az alapfokú iskolák alig több mint felének van internetes megjelenése. A 2. táblázatból az is kitűnik, hogy az alapfokú intézmények között találjuk többségében azokat az iskolákat, melyek a települési honlapon vannak csak jelen.

2. TÁBLÁZAT: A honlappal rendelkező iskolák aránya oktatási szint szerint						
Az iskolának	Alapfokú oktatás (is) folyik az iskolában		Középfokú oktatás (is) folyik az iskolában		Összes iskola	
	n	%	n	%	n	%
nincs honlapja	41*	35,7	2*	4,9	41	28,5
saját honlapja van	66**	57,4	38**	92,7	94	65,3
a települési honlapon elérhető	8	7,0	1	2,4	9	6,3
Összesen	5	100,0	41	100,0	144	100,0

* Két intézményt mindkét típusnál feltüntettünk.

** Tíz intézményt mindkét típusnál feltüntettünk

Ha település szerint tekintjük át az iskolákat, akkor azt találjuk, hogy amíg a községekben működő iskolák alig több mint a felének van önálló honlapja, addig a megyeszékhelyen működő intézmények esetében ez az arány közel 90%. A városi iskoláknak is több mint a háromnegyede rendelkezik saját felülettel a világhálón. Egyfelől ebből az látható, hogy minél előrehaladottabb a városiasodás, annál elterjedtebb az internet használata az iskolák körében. Másfelől az is magyarázza a jelenséget, hogy a középiskolák jelentős része megyeszékhelyen működik, és nagyobb a beiskolázási körzetük, mint általában az általános iskoláknak, ezért alapvető érdekük, hogy minél nagyobb, sokrétűbb fórumot biztosítsanak, hogy minél több csatornán elérjék a célközönségüket.³

*

A mintába kerültek olyan iskolák is, amelyek – az intézmények összevonása következtében – azonos szinten oktató tagintézményeket „tömörítenek”. Több város vonta közös igazgatás alá intézményeit, akár oly módon is, hogy három iskolából kreált egyet. Iskolatörténeti kutatásaink nem terjedtek ki a tagintézmények szintjére, csak a székhelyintézmények vizsgálatát végeztük el.

3 Érdemes lenne feltárni annak az okát is, hogy miért nem él az iskolák egy része (a községben lévőknek közel a fele!) az internet adta lehetőségekkel, holott a Sulinet rendszere ingyenes tárhelyet biztosít minden iskolának.

3. AZ ISKOLATÖRTÉNET NYILVÁNOSSÁGA

3.1. A z iskolai honlapokról

Az elmúlt évtizedben több tanulmány is foglalkozott az iskolai honlapok tartalmi és formai kérdéseivel. Az első lépéseket bemutató elemzés (KÖRÖSNÉ 2000) tartalmi, technikai és design-t érintő kérdésekre keresett választ, illetve egy szempontrendszer segítségével értékelte a vizsgált középiskolai honlapokat.

Körösné kiemelte, hogy az iskolák mindig igyekeztek saját arculatot teremteni, és azt a közelebbi-távolabbi környezetükben felmutatni. Az eddigi nyomtatott évkönyvek, értesítők mellett (helyett) az iskola az internet segítségével is igyekszik megismertetni értékeit. Megállapította, hogy a honlap az iskola menedzsmentjének része lett, de kevés helyen folyt átgondolt fejlesztő munka, pedig a leendő tanulókért vívott versenyben fontos, hogy a kívüljáró mennyit lát az iskola előnyeiből, szolgáltatásaiból. A hivatkozott tanulmány beszámolt arról is, hogy a vizsgált honlapok (N=100) tartalomelemzése is megtörtént, és azt tapasztalták, hogy az iskolák nagyobbik része (75%-a) valamilyen szinten kitért az intézmény történetére is. Ugyanakkor e témában, miként más területen sem használták ki az internetes megjelenés adta lehetőségeket. Ennek az okát a szerző a középiskolai tanárok informatikai alulképzettségében látta, illetve abban, hogy az iskola vezetősége még nem ismerte fel az iskolai honlapok fejlesztésének fontosságát. Továbbá rámutatott arra, hogy a tudás mellett eszközökre is szükség van (KÖRÖSNÉ 2000).

2004-es tanulmányában Lengyel Rózsa szintén középiskolai honlapokat vizsgált, ezek tartalmi elemzését végezte el. A szerző az iskolák által nyilvánosságra hozott információkat témakörök szerint csoportosította és pontozta. Ha egy információ elérhető volt, akkor 1 ponttal jelölte, ha nem, akkor 0 ponttal. Külön kitért az iskolatörténeti bejegyzésekre is, amelyekkel kapcsolatban megállapította, hogy a vizsgált iskolák 90%-a élt a bemutatkozás ezen módjával. A bemutatás színvonalában viszont nagy eltéréseket tapasztalt. Voltak iskolák, amelyek csak formálisan, fél oldalban „letudva” szóltak múltjukról, mások viszont színvonalasan, képekkel illusztrálva jelenítették meg az intézmény történetét (LENGYEL 2004).

Mészáros János és Szatmáry Nóra 2006-ban megjelent közös tanulmánya – az előző két tanulmány eredményeire is támaszkodva – már elvárásokat is megfogalmazott az iskolai honlapokkal szemben. Elvárás az, hogy az iskolai honlap

- minél szélesebb körben informáljon;
- mutasson vonzó képet az iskoláról a kívüljáró felé;
- legyen naprakész;
- váljék közösségalkotó és -alakító tényezővé;
- tartalmazzon igényes, tanulást segítő, illetve szakmai anyagokat;
- legyen interaktív;
- legyen esztétikus és áttekinthető;
- jelenjenek meg az iskola külső kapcsolatai (hazai és külföldi testvériskolák) is.

Ezek az elvárások nem kis kihívás elé állították és állítják ma is az iskola vezetését, és az iskolai honlapok szerkesztéséért felelős személyeket. A kérdés az, hogyha a honlap készítésének technikai feltételei adottak is, rendelkezik-e az intézmény olyan személyi apparátussal, mely az elvárásoknak megfelelő tudással és – a kivitelezéshez, frissítéshez, karbantartáshoz – elegendő idővel rendelkezik. Az iskolai honlapoknak szem előtt kell tartania az adatvédelmi előírásokat, és az azóta törvényben előírt⁴ kötelező tartalmak megjelentetését is. Ezek tovább nehezítik az elvárásoknak való megfelelést.

A cikk a honlapok tartalmát vizsgálva, három jól elkülöníthető működési területet írt le: az információs, bemutató; a közösségi és a tartalomszolgáltató funkciót. Az iskola múltjára vonatkozó tartalmat az elsőként említett funkcióhoz sorolják. Arról számoltak be, hogy az iskolák kevés kivétellel fontosnak érzik, hogy a képzéssel kapcsolatos tudnivalók mellett az intézmény történetét is publikálják. Ez a szerzők által vizsgált esetek többségében gondos szerkesztői munkával, illusztrációkkal gazdagítva valósul meg, érdekes módon még ott is, ahol a bemutató funkciót szolgáló egyéb tartalmakat kevésbé jó színvonal jellemzi. Ennek okait abban látták, hogy a legtöbb iskolai közösség által fontosnak ítélt tartalomról van szó, illetve az iskolatörténetet feldolgozó dokumentumok általában már az intézmény webes megjelenése előtt is rendelkezésre álltak más műfajú publikációk, munkák formájában; előállításuk, megszerkesztésük tehát nem igényelt különösebb erőfeszítést. (MÉSZÁROS-SZATMÁRY 2006).

Érdemes megemlíteni, hogy a hivatkozott tanulmányban felsorolt közösségi funkciók interaktív felületei (vendégkönyv, fórumok, chat) bővíthetők további lehetőségekkel, melyek jelen vizsgálatunk honlapjain már előfordulnak. Ilyen például az on-line iskolaújság működtetése, ahol a diákok, tanárok írásai olvashatók. Egyre több honlapon fellelhető az e-napló funkció, mely interaktív felületet teremt az osztálynaplónak (jegyek, hiányzások kezelése), a szülők-pedagógusok információcseréjének (beírások, dicséretetek, meghívók). További lehetőség a kreatív tanulói, pedagógusi tartalmak megjelenítésére a blogolás, a fotótárak, esetleg a saját honlapok bemutatása.

Az új megjelenési formák felvetik annak a kérdését, hogy érdemes lenne a leírt három funkció mellé továbbiakat is felvenni. Hiszen az on-line újságírás, a blogolás, a fotótár, a saját honlap értelmezhető a közösségi funkció keretein belül is, de a felsoroltak mindegyikének lényeges vonása a kreativitás, ami – a fentebb említett funkcióktól – jól elkülöníthető területet jelöl.

Témánk szempontjából azt kívánjuk kiemelni, hogy az iskola életét, történéseit megörökítő, a különböző funkcióknak eleget tevő honlapok a jövőbeni neveléstörténeti kutatások forrásait jelenthetik, de ehhez elengedhetetlen a (honlap)tartalmak megfelelő archiválása. Ez részben technikai, de legfőbbképpen szemléleti kérdés. Ha az intézmény fontosnak látja önmagát, a munkáját, akkor a mindennapi eseményeket is igyekszik számon tartani, rendszerezni és a lényeges elemeket megőrizni. Így válhat elemezhetővé, hogy az intézmény

⁴ A 2009. augusztus 31-én életbe lépett 32/2008. - XI.24. OKM rendelet értelmében, minden nevelési-oktatási intézmény köteles az interneten is elérhetővé tenni a törvényben meghatározott adatokat.

napi munkájában hogyan jelennek meg a saját értékei, s hogy teheti ezt mások számára is jól láthatóvá. Az intézménnyel kapcsolatos adatok, események szakszerű dokumentálása nemcsak a jövőbeni kutatás számára fontos, hanem minőségfejlesztési megközelítésből is. A szervezet az önmaga tevékenységére történő figyeléssel, reflektálással nagyobb figyelmet fordít a „*hogyan lehet jobban működni?*” kérdésére is, amihez elengedhetetlen a saját tevékenység elemzése, lezajlott események, folyamatok újbóli analizálása. Az iskolatörténeti és a minőségfejlesztési szempont összekapcsolása segítheti a honlapok tartalmainak szakszerűbb kezelését és megőrzését.

3.2. A VESZPRÉM MEGYEI ISKOLÁK HONLAPJAI

A jelen tanulmányban vizsgált honlapok igyekeznek megfelelni az előző pontban felvázolt igényeknek. A technikai háttér fejlődése lehetővé teszi, hogy a kezdeti problémák, hiányosságok eltűnjenek, a tartalmak egyre bővüljenek, és gyorsan elérhetővé váljanak. Általános jellemzőként elmondható, hogy a honlapok gazdag képanyagokat is tartalmaznak, általában egy-egy eseményhez kapcsolódva. Az eddigi vizsgálódásokhoz képest új tartalomnak számít, hogy a honlapokon elérhetők az iskolai élethez kapcsolódó hanganyagok és videók.

Az iskolák honlapjain már tapasztalható az a felismerés, hogy érzékelik az internetes oldalak szerepét „az iskolák életképességének megtartásában.” (LENGYEL 2004, 4.) Veszprém megye iskolái honlapjaikon keresztül is igyekeznek hatni a belső és külső környezetre: megismertetik értékeiket, hiszen a csökkenő tanulói létszám kielezte a versenyt az iskolák között.

A vizsgálat alátámasztotta azt a feltevésünket, hogy az iskolai honlapok vonatkozásában előrelépés történt a megyében a szakirodalom korábbi megállapításaihoz képest, de a fejlesztésben még sok tennivaló van hátra. Ez a megállapítás igaz az általunk részletesebben vizsgált – az iskolatörténethez kapcsolódó – tartalmakra is.

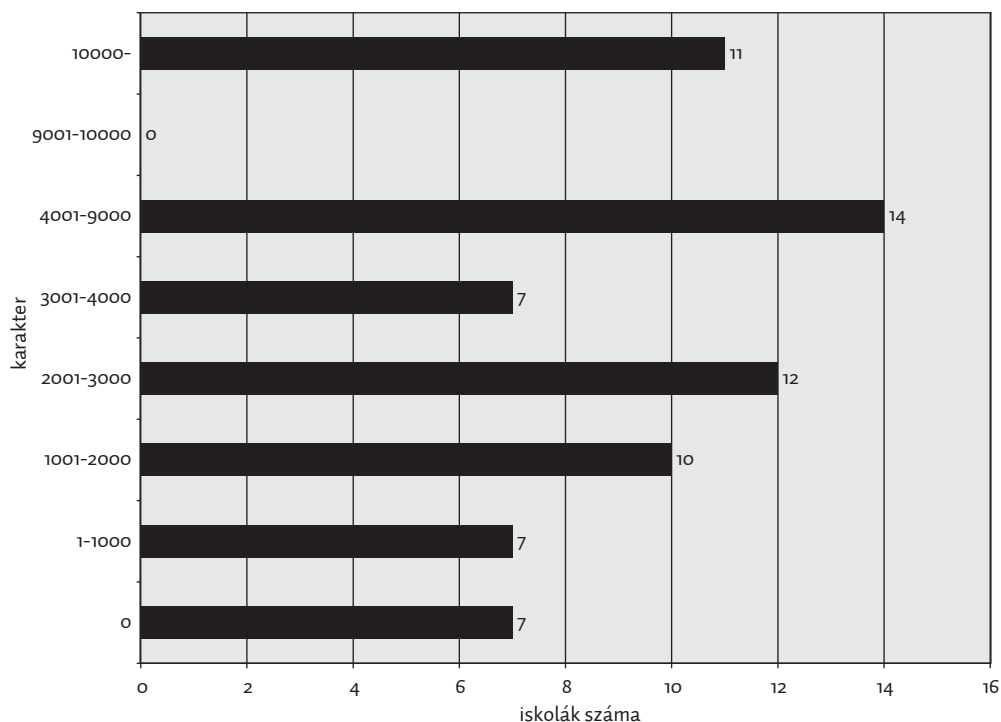
4. ISKOLATÖRTÉNETI BEJEGYZÉSEK

4.1. Formai jellemzők

Vizsgálatunkban a honlappal (saját vagy települési oldalon) rendelkező iskolák (N=103) kétharmadánál (68 honlap, 66%) találtunk „Iskolánk története” jellegű menüpontot.

Az iskolatörténeti bejegyzések egyik mutatója a karakterszám, mely a bemutatott iskolatörténet hosszát jellemzi. A vizsgált szövegek ezen mutató szerinti eloszlását mutatja a 2. ábra. Ebből kitűnik, hogy 7 iskolánál ugyan találtunk iskolatörténeti menüpontot, de az nem került feltöltésre tartalommal. További 36 iskola bejegyzésének hossza nem éri el a négyezer karaktert. A négyezer karakter fölé eső iskolák száma összesen 25, de ebből 11 iskola a bővös tízezer karakter fölötti iskolatörténetet jelenít meg honlapján.

2. ÁBRA: Az iskolatörténeti bejegyzések eloszlása karakterszám szerint



Érdekességgként megjegyezzük, hogy a tízezer karakternél hosszabb bejegyzések között két olyan iskola is található, amely közel százezer karakteres iskolatörténetet jelenít meg honlapján. Az egyik iskola esetében két jubileumi évkönyv teljes szövegét tették fel, a másiknál az iskola jubileumára külön honlapot hoztak létre.

További két fontos formai jellemző az írás szerzőjére és a felhasznált forrásokra mutat rá. Azt találtuk, hogy a bejegyzések (N=68) közel 80%-ában (53 db) nincs feltüntetve a cikk írója. Az információk forrása pedig csak öt esetben (7,4%) derül ki. A szerzővel és forrás feltüntetésével összeállított iskolatörténeti bejegyzések száma mindössze 3 (!), amely mutatja, hogy ezen adatok feltüntetésére, vagyis a szakszerűsége nem helyeztek hangsúlyt az iskolák. Az iskolatörténeti bejegyzések hitelességéhez szükséges és elvárható lenne a szerzői és a forrásadatok pontos közlése a digitális felületeken is.

A bejegyzések illusztrációjáról elmondhatjuk, hogy az iskolatörténetek kb. egy harmadánál, 21 esetben találunk képet, fotót az írásokban. Legtöbbször az intézmény épületéről közölnek fotót, ritkábban egy-egy régi osztálytablót, iskolai esemény fényképét is felteszik. Úgy tűnik, hogy az iskolák kevésbé tartják fontosnak (vagy technikai problémát okoz számukra), hogy képi elemekkel gazdagítsák iskolájuk múltjának bemutatását, vagy külön (elektronikus) fotóarchívumot hozzanak létre. A képi emlékek összegyűjtése, megőrzése hasonló fontosságú lenne, mint az írott anyagok megbecsülése.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a vizsgált intézménytörténeti bejegyzések töredéke felel meg a szakmai-formai elvárásoknak. A karakterszámok igazolják azt – Lengyel Rózsa (2004) vizsgálatához hasonlóan –, hogy vannak iskolák, melyek nem fordítanak kellő figyelmet történetük bemutatására, az írásuk túl rövid, formális.

4.2. Tartalmi jellemzők

Az iskolai honlapok (N=68) intézménytörténeti – rövidebb-hosszabb leírásokban megjelenő – tartalmát 59 bejegyzés vizsgálata alapján végeztük el.⁵

Ezek összefoglaló táblázatában (3. táblázat) láthatjuk, hogy minden megvizsgált bejegyzés szól az iskola alapításának pontos vagy feltételezett dátumáról, az iskola létrehozásának körülményeiről. A községi iskolák esetében az alapítás dátumát az első fellelt írásos említéshez kötik. A II. világháború után létesült általános iskolák, középiskolák részletesebben számolnak be a kezdetekről, hiszen ebben az esetben az írásos és képi források könnyebben elérhetőek.

Az iskolák többsége (47 iskola, 80%) fontosnak tartotta, hogy bemutassa az iskola épületének történetét. (Az iskola működésének egyik alapvető feltétele volt a múltban is a megfelelő épület. Több leírásban jól nyomon követhető ennek a tényezőnek az iskola életére tett hatása, elősegítve vagy éppen gátolva az iskola fejlődését. A magasabb százaléértéket az is magyarázhatja, hogy az iskola épületében bekövetkező változásokat részletesen kellett dokumentálni, ezen térképek, épülettervek, építési tervdokumentációk könnyebben hozzáférhetők a kutatást végzőknek is.) Ezen részek beszámolnak építkezésekről, bővítésekről, felújításokról, költözésekről. Több esetben találtunk leírást tornaterem, informatikai labor, sportpálya, mellékhelyiségek építéséről is.

Ennél kevesebb szó esik az oktató-nevelő munkáról. Az iskolák 68%-ánál találtunk leírást az iskolában folyó képzés változásairól: tagozatok, szakok, szakkörök indulásáról, megszűnéséről. E kategória mennyiségi mutatóján túl tartalmában sem mondható – az esetek többségében – kidolgozottnak. Az oktató munka történetének alakulását csak nagyon ritkán részletezik, pedig az iskolák életében egy-egy új tantárgy, tagozat, szak indulása jelentős befolyásoló tényező lehet/lehetett. Legtöbbször csak leltárszerűen megemlítve találkozunk szakkörök, énekkarok, önképző körök felsorolásával.

A bejegyzések közel kétharmadánál (64,4%) külön említésre kerül az iskola névadásának története, dátuma. Három esetben pontos leírást találunk a névváltozásokról is. A névadás történetének a legfontosabb momentuma azt megragadni, hogy milyen kapcsolat van a névadó személye és az intézmény között. Az erről fellelhető információkat a honlapon megjelenő névadó bemutatásában is szükséges lenne ismertetni.

A leírások több esetben (30 honlap, 51%) közölnek tanuló- és pedagógus létszámadatokat. Ezek az adatok nem táblázatban jelennek meg, hanem egy-egy kiragadott adat kerül a szövegbe, csak egy iskola esetében találtunk teljes tanulói létszámstatisztikát.

⁵ A teljes jubileumi évkönyveket bemutató 2 honlapot jelen tanulmányban nem elemeztük, 7 intézménytörténeti bejegyzésben nem volt tartalom.

3. TÁBLÁZAT: A kategóriák előfordulása a vizsgált bejegyzésekben

Kategória	Bejegyzés	
	n	%
iskolaalapítás körülményei, dátuma	59	100,00
iskola épülete: építés, bővítés, fejlesztés	47	79,66
oktató-nevelő munka története	40	67,80
névadás története, dátuma	38	64,41
tanuló- és pedagógus létszámok	18	30,51
igazgatók névsora	17	28,81
tanulmányi, kulturális és sport eredmények, események	16	27,12
neves pedagógusok	13	22,03
mozgalmi élet, úttörő	4	6,78

Az iskola életéről, a diákok elért eredményeiről az esetek több mint a negyedénél (27,1%) olvashatunk. Lengyel Rózsa tanulmányában e kategória tartalmát fontosnak tartja a jelenben is dokumentálni, megjeleníteni a honlapon. Ezzel egyrészt az iskola értékeinek, másrészt az iskolai élet „színességének” bemutatása történhet meg (LENGYEL 2004). Nem találtunk olyan iskolatörténet bemutatást, mely valamilyen szinten teljességre törekedne, inkább általánosságban szólnak, egy-egy példa megemlékezésével beérik. Itt lehetne az iskola jelen életében fontos hagyományok kialakulásáról is szólni, az iskolai tradíciók gyökerét bemutatni.

Az iskolák életében meghatározó pedagógus személyiségek, igazgatók említésével is találkoztunk az iskolatörténeti írásokban (17, illetve 13 esetben). Ezek a pedagógusok nemcsak tanítványaikra voltak hatással, de gondolkodásmódjukról, módszereikről függött az iskola társadalmi megítélése. A pedagógus személyes példája, személyiségének ereje az egyik legmeghatározóbb az oktatás hatékonyságának szempontjából. A tanulók számára döntő fontosságú, hogy az „egyénenként felhalmozott tudásrendszer” milyen személyiség közvetíti (RESTYÁNSZKI 2005). Ezért fontos, hogy az iskolák történetükben kiemeljék ezen személyiségeket.

Kevés utalást (4 iskola, 7%) találtunk a mozgalmi életre, pedig az iskolák életének a II. világháborút követő 40 évében jelentős szerepe volt az úttörőcsapatok munkájának. E mozgalom szervezőinek munkáját a kor szellemének megfelelő nevelési elvek hatották át, de az iskolákban gyermekközösségeket kovácsoltak össze, a tanulóknak rendszeresen értékes programokat adtak (akadályversenyek, kulturális seregszemlék, sportesemények stb.), színesítve az iskolák életét. Az iskolatörténetek nem lehetnek teljesek az úttörőmozgalmat bemutató részek nélkül.

A honlapok vizsgálata közben több érdekességet, jó példát találtunk az iskolatörténeti témák bemutatása kapcsán. Közreadjuk, mint jó gyakorlatot, hogy ötletet kínáljunk ahhoz, milyen tartalmakkal lehet színesíteni, akár személyessé tenni az iskolai honlapokat.

Öregdiákok, pedagógusok névsora, képei:

- végzett diákok keresése adatbázisban szempontok szerint (végzés éve, osztályfőnök, név, szakma);
- „Tablók könyve”- ötven év tablói megvásárolható kiadvány;
- végzett tanulók névsora, nyugdíjba vonult pedagógusok névsora;
- „Híres tanáraink, híres diákjaink”.

Részletes intézménytörténeti dokumentumok:

- online elérhető jubileumi évkönyvek teljes szöveg és képanyaga;
- almanach tanévenként: képzés, létszám, rendezvények, szakmai verseny, kirándulás, sport – röviden, felsorolásszerűen;
- „Iskolakronika” tanévenkénti bontásban;
- „100 év 100 kép” (gyerekek rajzaival ünnepelték a centenáriumot);
- iskolatörténeti gyűjtemény bemutatása.

Média megjelenések mint az iskolatörténet forrásai:

- „Sajtósarok” – az iskoláról szóló cikkek;
- iskolai könyvtár külön oldala: az iskoláról megjelent cikkek, írások bibliográfiája.

Kuriózum:

- az iskolában látható emlékművek bemutatása;
- az iskolai könyvtár története.

5. HONLAPOKON MEGJELENŐ TOVÁBBI ISKOLATÖRTÉNETI FORRÁSOK

5.1. Régi képek

Külön vizsgáltuk, hogy az iskolatörténeti link mellett milyen intézménytörténeti tartalmakhoz lehet hozzáférni az iskolák honlapjain. Ennek összefoglaló táblázatából (4. táblázat) kiolvasható, hogy legnagyobb számban a tablóképek bemutatását találjuk meg, de ezeket is csak az esetek 11,7%-ban. Találtunk olyan iskolát is, amely külön kiadványba szerkesztette és megjelentette a tablókat. A tablóképek mellett feltüntetett névsorokkal csak egy esetben találkoztunk. Régi épületfotókat 7 (6,8%) honlapon láthatunk, ezek közül egy iskola összegyűjtötte az iskoláról felkelhető képeslapokat is. Az eseményeket felidéző régi képek csak 5 (4,9%) iskolánál érhetők el.

A kis hozzáférési lehetőséget talán azzal tudjuk magyarázni, hogy amíg a jelen eseményeit rögzítő berendezések (fényképezők, kamerák) digitálisak, addig az archív felvételek számítógépen való megjelenítése sok munkával jár (szkenelés, szerkesztés).

Az iskolai honlapokon tematikusan megjelenő iskolatörténethez kapcsolódó képgyűjtemények fontos forrásai, illetve tárgyai lehetnek a neveléstörténeti kutatásoknak. Az ikonográfia, mint a történeti pedagógia segédtudománya, nagyon fontos eredményekkel

4. TÁBLÁZAT: A honlapok megjelenő más iskolatörténeti források aránya

Van ilyen típusú tartalom a honlapon	Régi épület fotók		Régi eseményfotók		Tablóképek	
	n	%	n	%	n	%
Nincs	96	93,2	98	95,1	91	88,3
Van	7	6,8	5	4,9	12	11,7
Összesen	103	100,0	103	100,0	103	100,0

gazdagíthatja a neveléstudományt. Az intézményi honlapokon megjelenő iskolatörténeti képek gyűjteményei kapcsolódhatnak azokhoz a gyűjteményekhez, amelyek „szolgáltathatják akár a diszciplináris ikonológia vizsgálati anyagát, akár a több kutatási módszert felhasználók számára a segédforrások helyét” (GÉCZI 2010).

5.2.I skolaújságok

Már Lengyel Rózsa tanulmánya is felveti, hogy mennyire kiváló lehetőség az internetes felület arra, hogy az iskola nyilvánosságot biztosítson a diákok és a tanárok írásainak. Jelenleg még kevés iskola él azzal a lehetőséggel, hogy az iskolaújságját a honlapon megjelenítse, pedig ezzel jelentősen gazdagíthatná az oldal tartalmát.

Jelen vizsgálat során kiderült, hogy az önálló honlapok (N=68) közel negyedénél (23 iskola, 22,3%) elérhető volt az iskolaújság vagy PDF formátumú fájlként, vagy online változatban. A legtöbb esetben az aktuális számon túl hozzáférhetőek az újság régebbi számai is. Volt olyan iskola, amely az iskolaújság történetét is bemutatta, gazdag archív anyaggal.

5.3. Az iskola névadója

A Mészáros és Szatmáry (2006) tanulmányában vizsgált iskolák közel egyharmada tekintette fontosnak, hogy a névadóról megemlékezzen a honlapon, bemutassa életrajzát, munkásságát. Amelyik oldal vállalkozott erre, kivétel nélkül megfelelő színvonalon tette. Talán érdekes adalék, hogy az erre gondot fordító iskolák jelentős többsége vidéki településen található.

Az iskolák névadását befolyásolták, csorbították az utóbbi évek intézmény-összevonásai. Sorra születtek a „kétnevű” iskolák (Fekete-Vörösmarty, Bem-Széchenyi stb.). A kistelepülések közös fenntartású vagy közös igazgatású intézményeinél több helyen el is tűnt a névadó, és helyébe hosszú intézmény „meghatározások” kerültek (Halimba, Nyírád, Szóc Intézményfenntartó Társulás Általános Iskolája és Óvodája – az „Erzsébet királyné” Általános Iskola helyett). Gondoljunk bele, hogy a diákok iskolához való kötődését, az azzal való azonosulását mennyire segítik az ilyen megnevezés sorozatok!

A honlappal megjelenő iskolák több mint felének (60 iskola, 58%) van névadója. Ezen intézmények közül 47 (78%) mutatja be életrajzát, fényképét névadójának. Két honlapon is

találtunk a bemutatása mellett további internetes linkeket, melyek részletesen ismertetik a névadó munkásságát, műveit. Érdemes lenne az iskoláknak itt közölni a névadóhoz kapcsolódó hagyományokat, megemlékezéseket. Több esetben az iskolák illusztrációként közölték a névadó emléktábláját, szobrát, mely az iskola területén, közelében található.

6. ÖSSZEGZÉS

A honlapok tanulmányozásának eredményei az támasztják alá, hogy az iskoláknak fontos, hogy honlapjukon bemutassák intézményük múltját. Azonban az esetek többségében ez az iskolatörténet nagyon elnagyolt, pontatlan, nem alkot kerek egészet. Meghatározó szakmai hiányosság, hogy nincs feltüntetve a szerző és az adatok forrása sem. Hiányoznak az írás színesítésére és a régmúlt felidézésére szolgáló képek. Az iskolai honlapok színvonalának emeléséhez az iskolatörténethez kapcsolódó bejegyzések szakszerűsége is szükséges. E munkába az iskolavezetés a tantestület összefogásán túl bevonhatná a diákságot, felhasználva a tanulók informatikai kompetenciáját, alkotó tevékenységét is.

A formai hiányosságokon túl a tartalom is sokat lehetne még javítani. Ehhez fontos lenne, hogy az iskolák kapjanak egyfajta ajánlást ahhoz, hogy honlapjukon megjelenő intézménytörténet jól szerkesztett, érdekes és egyben hiteles, akár a helytörténet számára is hasznosítható legyen. Ebből a megközelítésből érdekes, hogy a honlapok szerkesztői figyelembe vegyék, hogy a ma bejegyzései forrásként szolgálhatnak a honlap kutatóinak, ezért becsülik meg és kellő alapossggal rögzítsék a mindennapokból épülő történelmet.

Végezetül fontos hangsúlyozni, hogy az elvárásoknak megfelelő intézménytörténeti bejegyzésekkel is találkoztunk, melyek jó példaként szolgálhatnak a többi iskola honlapszerkesztési munkájához.

IRODALOM

BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN: *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Budapest, Osiris, 2001.

(BÉNYEI 2004)

BÉNYEI MIKLÓS: *Helytörténet és iskolatörténet. Könyv és Nevelés 2004. 4.sz.* <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2004/4/benyeimHELYISKOLATORT.html> (Utolsó hozzáférés: 2010. június 6.)

(GÉCZI 2010)

GÉCZI JÁNOS: *Sajtó, kép, neveléstörténet. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest, 2010. 220 p.*

(HORÁNYI 1998)

HORÁNYI GÁBOR: *Mutasd a honlapod - megmondom, ki vagy. TANDEM - Tankönyvkritikai és oktatási folyóirat, 1998. 22.p.* <http://www.akg.hu/akgrol/tandem.php3> (Utolsó hozzáférés: 2010. június 6.)

(JELENTÉS 2006A)

IMRE ANNA – GYÖRGYI ZOLTÁN: *Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor – Lannert Judit szerk.: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI, Budapest, 2006. 604 p.* http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-14_tovabbhaladas (Utolsó hozzáférés: 2010. június 6.)

(JELENTÉS 2006B)

SZEKSZÁRDI JÚLIA: *Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor – Lannert Judit szerk.: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI, Budapest, 2006. 604 p.* http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-16_belso_vilag (Utolsó hozzáférés: 2010. június 6.)

(KÉRI 2001)

KÉRI KATALIN: *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2001.

(KÖRÖSNÉ 2000)

KÖRÖSNÉ MIKIS MÁRTA: *A magyar középiskolák honlapjainak elemzése*. ISZE–OKI. 2000. <http://www.oki.hu/other/melleklet/honlapelemzes.html> (Utolsó hozzáférés: 2010. május 18.)

(LENGYEL 2004)

LENGYEL RÓZSA: *Behálózva – Középiskolák honlapjainak állapota*. Raabe, Budapest. 2004.

(MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 1999)

MÉSZÁROS ISTVÁN–NÉMETH ANDRÁS–PUKÁNSZKY BÉLA: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris Kiadó, 1999. 479 p.

(MÉSZÁROS–SZATMÁRY 2006)

MÉSZÁROS JÁNOS – SZATMÁRY NÓRA: *Az iskolai honlapokról az elvárások és lehetőségek tükrében*. Új Pedagógiai Szemle, 2006. 6-7. 146-162. p.

PUKÁNSZKY BÉLA SZERK.: *A neveléstörténet-írás új útjai. A 2007. október 4-5-én Egerben rendezett neveléstörténeti szimpózium előadásai*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2008. 240 p.

(RESTYÁNSZKI 2005)

RESTYÁNSZKI LÁSZLÓNÉ: *A pedagógus szerepe a közoktatás-fejlesztés folyamatában*. Új Pedagógiai Szemle 2005 11. 116–120. p.

(SZABOLCS 2004)

SZABOLCS ÉVA: *Tartalomelemzés*. In: Falus Iván szerk.: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2004. p. 330-339.

Zombai Tamás

A Volokalamszki országút, avagy káderkérdés az oktatásban

„A hallban csodálkozva, aránylag higgadtan fogadják az eseményeket, de amikor egy hivatalos személyiség az kiáltja, hogy mindenki őrizze meg a nyugalmát, nincs semmi baj! – nyomban kitör a pánik” – írta Rejtő Jenő a Vesztegzár a Grand Hotelben című könyvében. Körülbelül ennyit ért Teleki Géza miniszter felhívása az iskolai politizálás ellen.¹ A háború utáni Magyarországon a politikai küzdelmek az oktatási ágazat minden szintjét és területét áthatották és így könnyen fejthették ki romboló hatásukat.

ISKOLA ÉS POLITIKA

Bereczky Albert a VKM kiszagdapárti politikai államtitkára is hamar támadások keresztútjébe került, mert a tankerületi főigazgatókat körrendeletben utasította a középiskolai tanulók politikai tevékenységének tiltására. Kiemelte, hogy az 1945. évi VIII. tc. a pártpolitikai jogok gyakorlását a 20. életév betöltéséhez kötötte. „Felhívom a közép-, középfokú és népiskolák vezetőinek a figyelmét arra, hogy az említett iskolák tanulói pártpolitikai mozgalmakban, felvonulásokban, pártpolitikai gyűléseken sem egyénenként, sem ifjúsági szervezetek keretében nem jelenhetnek meg. Pártpolitikai gyűléseken, felvonulásokon, tüntetéseken még olyan nem pártpolitikai egyesület keretében sem vehetnek részt, amelynek különben a tanintézet rendtartása érdekében tagjai lehetnének”.²

A második világháború utáni koalíciós időszak parlamenti pártjai hamar felismerték az oktatási ágazat stratégiai jelentőségét. Bizonyíték erre, hogy mind rendelkeztek oktatáspolitikai koncepcióval. Az oktatásügy reformjának, társadalmi szerepének kiterjesztésével kapcsolatos látszólagos egyetértés ellenére a markáns ellentétek hamar kiütköztek. Megindult a küzdelem az iskolák feletti ellenőrzés birtoklásáért. Már 1946 tavaszán megjelentek olyan írások a sajtóban, melyek kétségbe vonták az egyházi iskolák létjogosultságát is. Ebben a küzdelemben a szembenálló erők igyekeztek a tanulói ifjúságot is maguk mellett mozgósítani. A pártpolitikától elvileg mentes diákszervezetek nyomására mégis pedagógusokat távolítottak el munkahelyükről:

- 1 „Kíváncsún látom annak kimondását, hogy bizonyos korig senki politikai párt tagja nem lehet, s hogy népiskolai közép vagy középfokú iskolai nyilvános tanuló politikai pártba be nem léphet.” Teleki Géza miniszter előterjesztése a Minisztertanácsnak a népiskolai, a közép- és középfokú iskolai tanulók politikai pártokba való belépésének megtiltása ügyében. In Dokumentumok a Magyar oktatáspolitikai történetéből. I. kötet 162.
- 2 Körrendelet a tankerületi főigazgatóknak a középiskolai tanulók politikai tevékenységének megtiltásáról. Budapest, 1945. szept. 27. In Dokumentumok I. 163.

„1946-ban az esti gimnazisták többsége nehéz fizikai munkát végzett. Ekkor 3 rétegből verbuválódott a dolgozók gimnáziuma. Tanulni vágyó dolgozókból, akik hallgattak a Kommunista Párt szavára, amely egy új értelmiségi réteg kinevelését tűzte ki célul. A másik réteg maga is két részre bomlott. Jellemzőjük volt, hogy korábban is gimnáziumi tanulmányokat folytattak Tatán, vagy más gimnáziumokban. Különösen a hivatalnok típusú polgári egyének, az egység megbontására törekedtek. A jó szellem és az egység megvédésére alakult az MKP frakció. Ennek köszönhetően sikeresen nyúltak bele az SZDP frakció munkájába. Ettől kezdve az iskola életébe a frakció jelentős szerepet vitt, akár a diáksággal kapcsolatos kérdésekről, akár a tanári karban lévő differenciákról, akár az iskola továbbfejlesztéséről volt szó.

A frakció ilyen szellemű munkája révén sikerült elérni, hogy az iskola szellemének a Párt irányvonalának meg nem felelő T. J. igazgatót más beosztásba helyezték és helyette ideiglenesen F. Gy. elvtársat nevezték ki igazgatónak.”³

Ortutay Gyula kultuszminiszter szerint „...az iskolaügy elsőrendű politikai és hatalmi ügy, az elemi oktatástól kezdve a felsőfokig, mert az elemi fokon is éppen úgy, mint az egyetemen arra tanítják a növendékeket nyíltan vagy burkoltan, hogy az államhatalom különböző posztjain hogyan viselkedjék és vezesse a hatalom érdekében az ország népét.”⁴

Ezt a folyamatot jól tükrözi az általános iskolai tantervek céljainak módosulása. Az 1946-os új tantervben még ez állt: „Az általános iskola célja, hogy a tanulót egységes, alapvető nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye és közösségi életünk tudatos tagjává nevelje.”⁵ Az 1950-es szocialista tanterv kíváncsalma pedig már az volt, hogy „tanulóifjúságunkat Népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgáraivá, a dolgozó nép hűséges fiaivá, a szocializmus építőjévé nevelje.”⁶

Az egységes, állami iskolarendszer megteremtése Magyarországon együtt járt az iskolaügy szereplőinek fokozottabb ellenőrzésével. A fölöttük való kontroll erősödése egyben azt is jelentette, hogy sokan kényszerültek elhagyni korábbi helyüket, legyenek akár tanárok, diákok vagy az oktatásirányítás szereplői.

FÓKUSZBAN A MINISZTERIUM

Az egyházi, községi, a magán- és az alapítványi iskolák államosításával kiépült egységes fenntartású iskolarendszer megfelelőbb irányítása végett a tanügyigazgatás rendszerét is átalakították. Ez az átalakítás az oktatási ágazat legkülönbözőbb szintjein is személycseréket eredményezett. A kötelező éberség miatt – a fordulat éve után – már nem fordulhatott elő olyan helyzet, mint 1947 júniusában, mikor is a Budapestvidéki Tankerületi Főigazgató által a

3 Dolgozók Gimnáziumában tanuló diákszervezeti vezető jegyzőkönyvi vallomása egy tanárok ellen indított fegyelmi eljárás során. 1949-ből. MOL XIX. I-1-p 0101biz/1950

4 Ortutay Gyula: Művelődés és politika. Bp. 1949. 291-292.

5 Tanterv az általános iskolák számára. Kiadja a m. Vallás- és Közoktatási Minisztérium. 7500/1946 VKM sz. rendeletével. Országos Köznevelési Tanács, Bp., 1946. 14.

6 Tanterv az általános iskolák számára. A Vallás- és Közoktatási Minisztérium 1220-10/1950 VKM sz. rendeletével. Tankönyvkiadó, Bp. 1950. In Pukánszky Béla-Németh András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. 658.

szaktanulmányi teendők ellátásával megbízott 9 személy közül 5 korábban egyházi gimnáziumban tanított.⁷ Az oktatási ágazat stratégiai jelentőségével az összes fél tisztában volt, ezért a VKM a munkáját az általam⁸ vizsgált időszakban végig hatalmas presszió alatt végezte.

Az 1950-es esztendő már a magyar közigazgatási rendszer szovjet mintára történő átszervezésének az éve volt. Kormányrendelettel megszüntették az 1935-ben létrehozott és 1945-ben megerősített 8 tankerületi főigazgatóságot. Az 1210/57-1949(IX.) VKM rendelet újraszabályozta az új főigazgatók munkakörét. A 27 főigazgató közül 9 munkáskáder volt, de a többi vezető is megbízható szakembernek számított, helyetteseik viszont mind munkáskáderek voltak.⁹

Mindezek ellenére a VKM munkáját a pártvezetés folyamatosan heves bírálattal illette: „Iskolarendszerünk két legjelentékenyebb reformja az általános iskola megteremtése és az iskolák államosítása volt. Egyik feladat megoldásában sem volt a minisztériumnak vezető szerepe.”¹⁰

A szükségesnek vélt személycserék sem váltották be maradéktalanul a hozzájuk fűzött reményeket. A káderekérdésben bekövetkezett kudarcokért a pártvezetés a minisztériumot tette felelőssé. A vádak a következők voltak:

1. A párt alapvető feladatait úgy hajtották végre, hogy az túlhajtvá, több kárt okozzon, mint hasznot.
2. A párt határozatainak egy részét elszabotálták, vagy az „apolitikus” és reakciós káderekre való hivatkozással végrehajthatatlannak minősítették.
3. Bürokratikus módszerekkel, a vezetés passzivitásával és a munka anarchikus tervszerűtlenségével megbénították a VKM vezető és ellenőrzési munkáját – főleg azzal a céllal, hogy szabad utat engedjenek a klérus és más reakciós erők helyi tevékenységének.
4. A pedagógusok nevelésének elhanyagolásával és a kontraszelektció-szerű káderválasztással igyekeztek konzerválni a reakció befolyását a pedagógusok körében.
5. Szabotázs a költségvetés körében.¹¹

„AHOL NINCS ELLENŐRZÉS, OTT NEM FEJLŐDNEK, HANEM TÖNKREMENNEK A KÁDEREK.”

Ilyen vádak természetesen nem maradhattak következmény nélkül. Hamar sikerült felelősöket találni. Kovács József miniszterhelyettesnek sikerült is néhányat közülük megneveznie. A kommunista éberség és az ellenőrző munka fokozása nem egy esetben ellenséges elemek leleplezésére vezetett; így került sor a nemzetiségi osztályon Szócs Lajos eltávolítására. „Újabban tankönyveinkben és különféle kiadványainkban sorozatosan fedeztünk fel olyan politikai hibákat, a szöveg közé rejtett kétértelmű kifejezéseket és szándékos torzításokat, melyekben kétsé-

7 11.791/1946-47 Tatabánya Megyei Jogú Város Levéltára

8 Levéltári kutatásom az 1945 és 1953 közötti időszakra terjedt ki.

9 Kardos József: Iskola a politika sodrásában

10 Pártközponti jelentés 362.

11 Pártközponti jelentés a VKM-ben folyó ellenséges tevékenységről. Dokumentumok I. 362.

get kizáróan benne van az ellenség keze. Ki más ír be osztályidegen elemek közé deklasszáltak helyett deportáltakat, ki számára felel meg gyorsírás tankönyvi szövegnek a pici, bácsi, Rákosi szavak egymásutánja, ki nevezi gátlástalanul az egyik vipera-fajtát a tankönyvben »rákosi viperának«, ha nem az ellenség? Tankönyveink és kiadványaink felelősei sorra mulasztják el a kötelező éberséget. Bács-Kiskun megye oktatási osztályán több kulák dolgozott, az iktató is kulák volt.”¹²

„A pedagógiai tanszékről eltávolítottuk Kemény István gyakornokot, akiről kiderült, hogy deményista frakciós volt. A szovjet pedagógiai szakirodalmat meghamisítva adta le.”¹³

A minisztériumra nehezedő politikai presszió akkora volt, hogy az helyenként már az érdemi munkavégzést is gátolta. Nem véletlen, hogy a fent említett beszámoló is többször kitért a személycserék okozta problémákra: „Igen gyakran megszakad a vezetés folytonossága, s mindez akadályozza, lassítja a vezetés és a káderek stabilizálását, a káderek megismerését és fejlődését. Hosszú idő óta nem tudunk betölteni fontos vezető funkciókat. A minisztériumban különösen a főosztályvezetői funkciók betöltésének hiánya nehezíti a vezetés munkáját (nevelési főosztály, műszaki felsőoktatási főosztály, általános iskolai főosztály, személyzeti főosztály stb.). A fluktuáció számszerű képe a következő: az 1951. novemberi statisztika alapján az ügyintéző dolgozóinknak csak 5%-a dolgozik 1949-óta jelenlegi beosztásában, 26,4%-a 1950 januárjától és az ügyintézők 67,5%-a 1950 második fele óta.”¹⁴

„A középiskolai főosztályon 1 év alatt bekerült 16 elvtárs, ugyanezen idő alatt húszan kerültek el a főosztályról más területre. A bekerülő 16 elvtárs közül még az év folyamán 4-en már át is mentek más területre. A felmerülő hibák között a jelentés megemlíti a nem megfelelő káderkiválasztást, a szakfőosztályok részéről megnyilvánuló türelmetlenséget, és nem utolsósorban az átszervezések miatti folyamatos változásokat. 1951-ben 17 megyei oktatási osztályvezetőt váltottunk le,¹⁵ illetve helyezettünk más beosztásba. (Ez 85 százalékos arány.)”¹⁶

A problémák adminisztratív úton történő rendezése a bürokrácia túlburjánzásához vezetett. Így fordulhatott elő például, hogy a 128/1949 sz. körlevél 4 pontból álló munkaverseny-felhívást közölt a Szülői Munkaközösséghez, amit a 132/1949 sz. körlevél leállít azzal, hogy akkor más fontos versenyt hanyagolnának el. December 15-én a 136/1949. sz. körlevél szülői értekezletet hív össze december 16-ra. A 144/1949. sz. rendelet december 31-én kimutatást kér január 3-ra a tanulók szociális összetételéről. (Tehát a karácsonyi szünet alatt, mikor a pedagógusok, diákok szabadságon voltak). 1950. január 31-én körtelefonon február elsején reggel 8 órára kérték a pedagógusok adatait. A beíratásokkal és a felvétellel kapcsolatosan a főigazgatóságtól 12, a VKM-től 9, az Iparügyi Minisztériumtól összesen 25 rendelkezés érkezett. A felvételekről 7 alkalommal kértek be statisztikát. A tantestületekről szeptembertől decemberig 6 ízben kértek adatszolgáltatást önéletrajzzal kiegészítve.”¹⁷

12 Kovács József miniszterhelyettes A kádermunka kérdései 1952. március 18. MOL XIX I-5-b-1040/biz-1952

13 Uo.

14 Uo.

15 Zala megyében például 2 év alatt négyszer változott az oktatási osztály vezetőjének személye.

16 Kovács József

17 Pártközponti jelentés a VKM-ben folyó ellenséges tevékenységről. 1950. február. In Dokumentumok I. 367.

HOL GYALULNAK...

A káderek gyakori és következetlen cserélgetése, a velük szemben megnyilvánuló türelmetlenség megnehezítette az érdemi munkavégzést. Maga Rákosi Mátyás is kénytelen volt beismerni, hogy „azzal, hogy egyik beosztásból a másikba rángatjuk őket, eleve lehetetlenné tesszük, hogy bedolgozzák magukat munkakörükbe, és így magunknak sincs módunk arra, hogy alaposan megismerjük őket. Amellett tudvalevő, hogy minden új vezetőnek időre van szüksége, amíg bedolgozza magát. Ez idő alatt elkerülhetetlen, hogy a vezető tapasztalatlansága és helyi ismereteinek hiánya miatt ne álljon be lazulás. Az ellenség ezt a lazulást természetes örömmel használja fel.”¹⁸

A tanulmányi színvonal emelkedését nem kis mértékben gátolták, lassították az egyes iskolákban bekövetkezett tanerőváltozások is. „Még most, a félév után is hallunk áthelyezésekről. Ilyen körülmények között vajon lehet-e eredményes és jó munkát várni azoktól a kartársaktól, akik ma itt, holnap egészen más helyen, más órabeosztással kénytelenek dolgozni.”¹⁹

A tatabányai Rákosi Mátyás Gimnázium tanévzáróján az iskola igazgatója azt panaszolta, hogy „az idei tanévet megelőző évek mindegyikében a nevelőtestület legalább harmada kicserélődött. Ezt tetőzte a folyó tanév, amelyben a negyedik negyedév elejéig nem volt olyan hónap, hogy legalább egy-két nevelő ne távozott, vagy ne jött volna az iskolánkhoz. Csak kevés vigaszt nyújt az a tény, hogy az utóbbi 3 évben elhelyezett 29 nevelő közül 18 magasabb funkcióba került.”²⁰

A nagy kapkodásban gyakran nem tudta a bal kéz, mit csinál a jobb. Ugyanebben a gimnáziumban a megbízott igazgató joggal bosszankodott, amikor az egyik pedagógus minősítőlapját kellett volna továbbítani új iskolája számára. „Jelentem, hogy Dienes László nevű tanár a gimnáziumban nincs és nem is volt. A miniszteri rendeletet mellékelten visszajuttatom azzal, hogy valószínűleg tartom, hogy épp az illető tanárnak kell a mi gimnáziumunkhoz kerülnie, mivel fölterjesztésben már jelentettem, hogy Rácz tanárnak innen Székesfehérvárra való áthelyezése miatt intézetünknek sürgősen szüksége volna mennyiségtan–fizika–kémia szakos tanárra.”²¹

A sorozatos következetlenségnek, a kampányszerű akcióknak, rögtönzéseknek köszönhetően gyakran állt elő az a helyzet, hogy egyes iskolákban szakos tanárokból súlyos hiány, míg más helyeken többlet mutatkozott.

Gyakran maguk az érintettek is csak találgattak, vajon mi is állhatott egyes személycserék hátterében. A lippói iskola szülői munkaközössége²² és a TSZCS üzemi pártbizottsága például közös levélben tiltakozott B. Angéla iskolai igazgató áthelyezése ellen. A miniszter-

18 Uo.

19 Uo.

20 A tatabányai Rákosi Mátyás Gimnázium tanévzáró értekeztetének jegyzőkönyve, 1955.június 23. Esztergomi Levéltár 32 f. 2 fcs. 46. őe.

21 Tatabányai Levéltár, Árpád Gimnázium iktatott irata 1949. 4. doboz.

22 Knausz Imre felhívja a figyelmet, hogy az államosítást ellenzőkkel szembeni fellépés hatékony eszköze a minden iskola mellett megalapítandó szülői munkaközösségek voltak, melyeknek megszervezésére – országos mértékben – 1948. augusztus 28–31. között került sor. Szervezésük a pártközpont közvetlen részvételével folyt. In: Knausz Imre: Történelem és oktatás. Fővárosi Pedagógiai Intézet.1998.

nek címzett levelet 69-en írták alá,²³ melyben sérelmezik az iskola vezetőjének leváltását.

Az aláírók szerint B. Angéla harcot folytat a klerikális reakció ellen. Ráadásul ő gondozza az idős, szívbeteg édesanyját, míg a kijelölt új igazgató a klerikális reakció szolgálatában áll: az államosítást sem írta alá. Felhívják a figyelmet, hogy éppen akkor indítottak ellene eljárást, mikor párttagnak jelentkezett. A beadványt a nyelvhelyességi hibák változatlanul hagyásával közlöm:²⁴

„T. Darvas Elvtárs mi szülői munkaközösség és az egész Operatív-bizottság kérjük, hogy Bogár Angéla Iskola vezető nő(sic!) maradjon nálunk iskola vez minőségibe Ő az egyedüli tanító akin nem fogot(!) a kléríkális fertőzés. Itmaradását azért is kérjük, hogy a kléríkális reakció a tanító barátjai és a kulákság ne örüljenek, mert így nem tudunk Osztály harcot fojtatni, ha kérelmünk nem nyer részünkre kedvező –elintézést a reakció fog felül kerekedni, s a Párt, és MNDSZ, elveszítik ütőkéességüket, amenyiben ügyünk elintézéséhez bőveb felvilágosítás szükséges, hivatkozunk Özv Bácsi Ferencné állami ellenőrző hivatal fő ellenőrre aki az itteni helyzetel a hó 25ei ellenőrzése utján kivizsgálta

*Elvtársi üdvözléttel
Szabadság”*

„EGY VEZETŐNEK CSAK KÉT SZEME ÉS KÉT FÜLE VAN, NEM LÁTHAT ÉS NEM HALLHAT MINDENT.”

„Ezreknek és millióknak sok szemük van, és sok fülük van, és a tömegek sok mindent látnak és hallanak, sok mindent megtudnak. Helyes és szükséges az, hogy felhívják rá a vezetők, az illetékes párt- és állami szervek figyelmét.”²⁵

Kovács József miniszterhelyettes beszámolójában felrótta, hogy a káderek nem ismerik eléggé a káderek konkrét szakmai munkáját. Hiába a lelkesedés, ha az elvtársak nem kellően felkészültek.

Az elméleti színvonal emelését célozta az MDP Pártfőiskolájának első 2 éves tanfolyamának a megindítása is 1949 őszén. Ugyanezt a célt szolgálta az 1949–50-es oktatási évad alap- és haladó fokú szemináriumainak programja, melynek tananyaga a következő volt.

²³ Ezeket tüzetesebben tanulmányozva jól kivehető, hogy páran mások helyett írtak alá. Ennek ellenére az aláírások zöme nem hamisított. (Z. T.)

²⁴ MOL XIX I-1-p 0178/biz/1950

²⁵ Szabad Nép, 1951. május 30.

Üzemi, városi alapfokú szemináriumok tananyaga

(Időtartam: 8 hónap)

1. Rákosi Mátyás beszéde az MDP nagybudapesti aktivájának 1949. szeptember 30-i értekezletén. (Utmutatóval)	2 hét
2. A Szovjetunió a béketábor élén az imperialisták ellen.	3 hét
3. Kommunista éberség-pártszerű magatartás.	1 hét
4. Milyen volt a dolgozó magyar nép élete a kapitalista rendszerben?	1 hét
5. A Párt.	2 hét
6. A Párt Szervezeti Szabályzata.	1 hét
7. Népi demokráciánk állama.	1 hét
8. Népköztársaságunk Alkotmánya.	
(Rákosi elvtárs beszéde az Országgyűlés 1949. augusztus 17-én tartott ülésén. (Utmutatóval)	1 hét
9. Nép gazdaságunk ötéves terve.	1 hét
10. A munkásosztály felelőssége a szocializmus építésében.	2 hét
11. A szakszervezetek szerepe és feladatai a szocializmus építésében.	1 hét
12. Az MDP parasztpolitikája.	2 hét
13. A Szovjetunió társadalmi rendszere.	2 hét
14. A Szovjetunió tervgazdasága.	2 hét
15. A Sztachanov-mozgalomról.	1 hét
16. Szocialista hazafiság – proletár nemzetközisége.	1 hét
17. Lenin élete.	1 hét
18. Sztálin élete.	1 hét
19. Rákosi Mátyás élete.	1 hét
20. A föld kialakulása.	1 hét
21. Az élet kezdete a földön.	1 hét
22. Harc a babonák ellen. ²⁶	1 hét

Márpedig képzésre valóban szükség volt. Ennek illusztrálására álljon itt egy részlet egy önérzetes munkásnő leveléből, aki az ideológiai tárgyak oktatásával kapcsolatos sérelmeknek adott hangot. A szövegből egyértelműen kiderül, hogy a nevezett tanárnőnek sem az elkötelezettségével voltak problémái.

„Legfontosabb tantárgyunk a politikai gazdaságtan. Már az első órán olyan tartalmú volt az előadás, ami nem felelt meg a tantárgy komolyságának. P. Marx mint gazdag gyáros halt meg, és az ősember azért félt a piros golyóbistól, mert nem kapott materialista nevelést, de 18 hónapos unokaöccse már nem fél a sötétségtől, mert ő materialista nevelést kap. Ezután sem változott az előadások nívója, sőt órák el is maradtak, és amikor egy hét állt az előadó elvtársnő rendelkezésére, utána sem volt képes rendes órát tartani. Ezek után közöltük vele, hogy az elvtársnő megváltozását vagy leváltását kérjük. Az elvtársnő nem fogadta el a kritikát és mindenféle kifogásokkal igyekezett az ügyet elkenni.”²⁷

²⁶ Nehéz esztendőkről krónikája 1949–1953. Szerk.: Balogh Sándor. Gondolat, Budapest, 1986. 156.

²⁷ MOL XIX -I-1-p 085/biz/1950

Az egész korszak légkörét meghatározta a vallásos világnézet elleni küzdelem. A Központi Vezetőség nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a Párt a klerikális reakció elleni harcban a jogos önvédelem politikáját folytatja; a békét, a hazát, az épülő szocializmust védi. „Küzdünk azok ellen, akik a második világháborúban is a háborús uszítók soraiban álltak, és akik most a harmadik világháborúban reménykednek. Küzdünk azok ellen, akik az egyházból reakciós politikai fegyvert akarnak kovácsolni, a nagybirtokosok és nagytőkések uralmának visszaállításáért szállnak síkra, az idegen imperialistákat szolgálva, elárulják a magyar függetlenséget. Az egyháznak a Népköztársasághoz hű, a Népköztársaság kormányának békepolitikáját támogató elemeivel szemben a Párt továbbra is a baráti együttműködés és megegyezés politikáját folytatja.”²⁸ Hogy kit sorolnak ezek közé; nos, ennek az eldöntése nem volt mindig egyértelmű. Az alábbi példa bizonyítja, hogy a „nehéz időkben” a deklarált elvek és a valóság közötti diszkrépancia, a túlzott megfelelni vágyás, vagy a vakbuzgalom miatt, még azok is feddést kaphattak az oktatásügy párthű közkatonaí közül, akik igyekeztek a párt irányvonalát maximálisan követni.

„P. E. 1949. szeptember 1-től igazgató, MDP-tag, nem németbarát, aktív közéleti szereplő, „taktikai hibái egyike, hogy a tanköteles gyerekeknek bibliaórára beszerzés ellen az evangélikus lelkésznel nemcsak szóban, hanem írásban is tiltakozott. Ennek helytelenségére és körülményesebb eljárásra figyelmeztettük.”

A tanárnő ez esetben, bár ideológiailag helyesen járt el, politikai hibát vétett azzal, hogy írásba foglalta a párt nyíltan nem képviselhető álláspontját. A lelkes igazgatónőt valószínűleg az sem nyugtathatta meg, hogy a lelkész is korholásban részesült. „G. T. evangélikus lelkész túlbuzgóságában gyakran átlépi a megengedhető határt, és nem tanúsítja azt a magatartást, amit a megegyezett egyház lelkészétől elvárnánk. Nem ezt várjuk, hanem hogy példát statuáljon a meg nem egyezett egyházak felé demokratikus vezetésből.”

**„ARRA KELL NEVELNI A KÁDEREKET, A DOLGOZÓ TÖMEGEKET,
NE TÚRJÁK, LEPLEZZÉK LE AZ ELLENSÉGET,
A KÖZÉNK NEM VALÓKAT”²⁹**

A panaszokat ismételten elbocsátások követték. „A májusi párthatározat óta számos, a kádermunkára alkalmatlan, nem egyszer ellenséges és megbízhatatlan elemet távolítottunk el a káderapparátusból és azt az új, fejlődőképes elvtársakkal erősítettük meg. Magában a minisztériumban is felvettettük a személyzeti főosztály vezetésének súlyos felelősségét és jórészt levontuk a főosztályt ért jogos bírálatok tanulságait. (Toplák elvtárs leváltása.)”³⁰

²⁸ A Központi Vezetőség határozata a klerikális reakció elleni harcról, Bp., 1950. június 1. In Nehéz esztendőkről krónikája 1949–53 Szerk. Balogh Sándor Gondolat Kiadó, Bp., 1986. 262.

²⁹ Szabad Nép, 1951. május 30.

³⁰ Kovács József miniszterhelyettes

Az osztályharc élesedése, a „nemzetközi helyzet fokozódása” hisztérikus légkört teremtett. Ennek a légkörnek lett – sokak mellett – áldozata Sz. L. aknász tanuló is.³¹

1951. május 7-én az aknászképző technikum tanulói a tatabányai Petőfi Mozgásszínházban megtekintették a Párt I: Kongresszusáról készült „Új Győzelmek felé” című filmet, melynek közben SZ. L. I. a. osztályos tanuló azt a kijelentést tette, amikor Gerő elvtárs a Párt főtitkárhelyettese jelent meg, hogy „*úgy fest, mint egy betörő, csak a revolver hiányzik a kezéből.*” A jópofának szánt megjegyzésből fegyelmi ügy lett.

A tárgyaláson néhány tanár és a diákok többsége igyekezett menteni a tanulót. Az egyik pedagógus Makarenkóra hivatkozva kérte, hogy a büntetés célja a vétkes megjavítása legyen, ne a bosszú.

„Olyan büntetést alkalmazzunk, amely nem főleg szenvedést okoz, hanem alkalmat ad arra, hogy mellettünk áll, híve és építője akar lenni szocialista hazánknak. A szovjet pedagógiai kutatások eredményei alapján határozottan ellenzi az iskolából való kicsapást. Gondoljunk arra, hogy büntetésünknek milyen velejárói lesznek. Nem vagyunk sokan, szükségünk van egymásra. Büntetésünk célozza azt, hogy Sz.-ból becsületes ember váljék, de idegenítsük el magunktól, ne tegyük ellenségévé népi demokráciának, a szocializmusnak. Javaslom tehát, hogy vonjunk meg tőle minden kedvezményt: kollégiumi lakást és ösztöndíjat.

– F. I. és G. K.: Ez azt jelenti, hogy az iskolát is kénytelen lenne abbahagyni.

– Cs. S.: Ha azt eredményezné, el kell már most távolítani, akkor megérdemli a legsúlyosabb büntetést, de több a nevelői tendencia abban, ha csak kedvezményeket vonjuk meg tőle, mert úgy, ha öntudatos, alkalmat nyílik bebizonyítani a megjavulását. Kénytelen lesz műszakra járni, szombaton, vasárnap a termelésbe, máskor az iskolában helytállni, nehéz munkával fenntartani magát, jobban meg fogja becsülni a proletariátus hatalmát.

– G. K.: A „Volokalamaszkai országút”-ban a csapatparancsnok agyonlövötte öncsonkító katonáját. Mi sem lehetünk gyengék, ha sorainkat meg kell tisztítani, de sokan vannak, akiket ki kellene zárni ebből az ügyből kifolyólag másutt is.

Igazgató szerint példát kell mutatnunk. Az ifjúság jelentős része az öntudat alacsony fokán áll. Ezt a kirívó megnyilatkozást meg kell torolni.

– Dr. Sz. F.: A kizárással többet érünk el, jobban magára ébresztjük Sz.-t.”

Az iskolaigazgató szerint a tanuló vétségét munkásszármazása még súlyosbította.³² A fegyelmi bizottság végül 3 igen szavazattal, kettő ellenében a diák kizárása mellett szavazott.

³¹ Jegyzőkönyv Sz. L. aknászképző technikumi tanuló iskolai kizárásáról. 1951. május 9. Esztergomi Levéltár 36 f. 2 fcs. 46.öe.

³² Két tanulót vádoltak, mindkettő szülei bányászok voltak.

Az MDP II. Kongresszusának határozata ismételten figyelmeztetett a veszélyre. A szocializmus építése, a kizsákmányolók fokozódó kiszorítása élesítette és tovább élesíti az osztályharcot: a kulákok ellenállását, az államgépezetben még megbúvó reakciós elemek szabotálását, a klerikális reakció aknamunkáját, a spekuláns elemek bomlasztó tevékenységét.³³

A rosszindulatnak, az ellenségkeresésnek számos kiváló pedagógus lett áldozata. Így vesztette el az állását a Toldy Gimnázium egyik legnépszerűbb tanára is, akire tanítványai ma is hálás szívvel emlékeznek. Vesztét egy fanatikus diák vallomása jelentette. „Egy ízben a műanyagokra terelődött a szó és Sz. tanár úr a német buna-gumit említette kitűnő találmányként. Politikai okokból a tanár urat széles ívben kirúgták, eltiltották a tanítástól. Az indoklás szerint a fasiszta Németország hadiiparát dicsérte a hallgatók előtt. Az osztály egyetlen besúgója tehát nem csak jól működött, de buzgóságában még túl is teljesítette a normát” – kesergett a tanítvány.³⁴

A kor légköre tág teret nyújtott a bosszúállásnak. Lezárásul egy ilyen, némi pikantériával fűszerezett történet. Ebben az esetben a megvádolt szerencsésen megúszta az ügyet.

„A budapesti 2. sz. Szemklinikai adjunktusnője Dr. R. M. Magántanár nő erkölcstelen életmódot folytat. Az egyetemi munkahelyén. Ezt az orosz nyelv tanításával leplezi és így nevetség tárgyává teszi a szovjet kultúrát. A múltkor elfelejtette bezárni az ajtót és így in flagranti érték nemi szükségleteinek kielégítése közben. Az ilyesmi csak árthat a medikus kádereknek, mert nem lehet követendő példa. Még kevésbé, hogy ezt orosz mezbe öltözteti: úgy viselkedik, mint akinek mindent szabad. Senki, még az orvosok köréből sem mer hozzá tanulási vonalon fordulni, mert gorombán elutasítja. Oktatási feladatai elől tudományos munka címén elzárkózik. Most Szegedre készül átvenni a szemészeti klinikát és a tanszéket. De csak ideiglenesen, mert közben elintézteti, hogy mostani munkahelyére mint tanár és klinikai igazgató kerüljön vissza. A szakmában mindenkinek igyekszik ártani és így emeli a saját tekintélyét.

A szocialista kommunista építés helyett legönösebb érdekeit hajszojja, és nem ártallja ezt ki is fejezni.

Több éberséget kérünk!

K.E. o.h. 1950.VI.2.”

A II. sz. Szemészeti Klinika pártmegbízottja értesülései szerint R. M. tudását nem zárja magába, hanem azt készségesen átadja hallgatóinak és az ápolószemélyzetnek. Az ellene felhozott vádak alaptalanok.

³³ MDP II. Kongresszusának jegyzőkönyve. 1951. február 23. – március 2. Szikra, 1951. 519.

³⁴ Sárközy Máttyás: Toldystaként. Évkönyv. 1996/97. 7.

Bevezetés helyett ...

Az elmúlt években több, jelentős költségvetéssel rendelkező hazai és nemzetközi finanszírozású program indult el a hazai közoktatásban. E programok egyik legfontosabb hozadékát az jelentette, hogy számos pedagógus számára lehetőséget kínált arra, hogy az iskolákban végzett szakmai tevékenysége mellett (vagy akár azt mintegy kiegészítve) más jellegű, a napi munkájától eltérő feladatokat végezhesen. Ezeknek a tevékenységeknek az eredményeit a projektek munkatársai nyilvánosságra hozzák, akár az iskolák honlapján, vagy valamelyik helyi médiumban.

Az Új Pedagógiai Szemle egyik vállalt célkitűzése az, hogy a különösen sikeresnek tartott programokról rendszeresen beszámoljon olvasói számára. Ezek a beszámolók kiváló lehetőséget kínálnak arra is, hogy az egyes programokban szerepet vállaló pedagógusok az országos szakmai nyilvánosság előtt is bemutassák az általuk végzett tevékenységek eredményeit. Jelen esetben az Arany János Tehetséggondozó Programot szeretnénk bemutatni azoknak az írásoknak a segítségével, amelyeket a program különféle területein és szintjein dolgozó munkatársak bocsátottak a rendelkezésünkre.

Sokkal több írás érkezett a szerkesztőségbe, mint amennyit a rendelkezésre álló terjedelemben közölni tudtunk. Az egyes írások között a válogatást a szerkesztőség munkatársai végezték el, s arra törekedtek, hogy lehetőség szerint minél több gyakorló pedagógus tanulmánya vagy cikke kerüljön a lapba. Fontosnak tartottuk, hogy a közölt szövegek az АЖП-én kívül dolgozók számára is sok hasznos, a napi munkában felhasználható elemet tartalmazzon.

Jelen összeállítás bizonyos mértékig már hagyományt követ. Korábbi számunkban a Dobbantó Programot mutattuk be, és ennek kapcsán szándékunkban áll az is, hogy egy-egy program esetében – különösen, ha azt az eredmények is indokoltá teszik – akár újra helyet adjunk a programhoz kapcsolható szakmai anyagok számára.

Mayer József

Tolnai József

Az Arany János Programok jogi és szakmai háttere

BEVEZETÉS

A közoktatás számára évtizedek óta kiemelt feladatként jelentkezik Magyarországon a nehéz családi körülmények, rossz anyagi feltételek között, esetenként mélyszegénységben élő, hátrányos helyzetű tanulók tanulási, s ezzel együtt elhelyezkedési esélyeinek javítása, felzárkóztatásuk, „helyzetbe hozásuk”. Kísérleti jelleggel indult el a közoktatásban 1999-2000-ben az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), mely – az esélyegyenlőség jegyében – az akkor még csak az 5000 fő alatti kistélepusokén élő nyolcadik osztályosok számára nyújtott lehetőséget nagyvárosok, (többször) megyeszékhelyek, illetve megyei jogú városok gimnáziumaiba, szakközépiskolaiba bekerülni, s ott leérettségizni. Ehhez a tanulók számára egy felzárkóztató előkészítő évfolyam és ingyenes kollégiumi elhelyezés állt rendelkezésre. A rászoruló tehetséges tanulók a felsőbb évfolyamokon is megkülönböztetett figyelemben részesültek, a szociális, illetve pedagógiai többszolgáltatások révén fő célként bekerülhettek a felsőoktatásba, miközben letesznek egy vagy több nyelvvizsgát, ECDL képesítést és autóvezetői jogosítványt szereznek térítésmentesen. Néhány évvel később a program célcsoportja pontosabb definíciók alapján deklarálódott, s ez a determináció a program nevébe is bekerült, ma a programot *Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának* hívják. A célcsoport meghatározásának konkretizálásával egy időben az akkori oktatási kormányzat kiterjesztette a lehetőséget azon 8. osztályt végző tanulók számára is, akik 5000 fő feletti településen élnek, hiszen például a nagyvárosok (leginkább) külsőbb kerületeiben, vonzáskörzetében is fellelhetők olyan tehetséges gyermekek, akiknek szükségük van erre a programra ahhoz, hogy főiskolára, egyetemre kerülhessenek egy sikeres középiskolai érettségit követően.

Az AJTP azon ritka programok egyike, mely – kormányzatokon átívelve – idén már a 11. évét működteti. Régen megszűnt már kísérleti jellege, sőt elmondható, hogy jó gyakorlataival, s az azóta elkészült kerettantervvel (a kollégiumok számára a Kollégiumi nevelés országos alprogramjának AJTP-re vonatkozó mellékletével) szó szerint is „törvényi rangra emelkedett”. Az AJTP ma a magyar közoktatás meghatározó elemévé vált, 23 középiskola és 24 kollégium részvételével nemzetközi hírű országos tehetséggondozó hálózattá nőtte ki magát.

2004-ben és 2005-ben részben az AJTP mintájára pályázat útján további középiskolák kerültek be a programba¹ (szám szerint 11), ez a program a *Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programja* nevet kapta. A program létrejötte lehetőséget biztosított

¹ Az Arany János Kollégiumi Program a 2003. június 3-án az Oktatási Minisztérium által közleményben meghirdetett Arany János Tehetséggondozó Program Roma Kollégiumi Alprogramjából jött létre.

arra, hogy a még nehezebb sorsú hátrányos, és leginkább halmozottan hátrányos helyzetű tanulók is támogatást kaphassanak az érettségi megszerzéséhez. A két program sokban hasonlít egymásra, de az AJKP-ban a célcsoportra való tekintettel erősebb a szociális támogatás rendszere, és a pedagógiai módszertani kultúra inkább koncentrált a felzárkóztatás, a hátrányos helyzet, az esélyegyenlőség kérdéskörére.

Ebben a programban is az érettségi megszerzése és a továbbtanulás a cél², de itt az elérendő indikátorok között az érettségi után megszerzett OKJ-s képzés is komoly eredménynek számít, és értelemszerűen ebben a programban a pedagógus kollégák többet kell, hogy foglalkozzanak tanulásmódszertannal, a motiváció felkeltésével és fenntartásával, a kulcskompetenciák fejlesztésével³, a célcsoportra erősen jellemző lemorzsolódás csökkentése érdekében.

2007-ben jött létre a *Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programja* (AJKSZP), melyben az elérendő cél a tanulók számára egy piacképes szakma megszerzése, szintén kollégiumi, szociális és pedagógiai hozzáadott érték támogatással. Ebben a programban jelenleg 7 kollégium (és a velük együttműködési megállapodást kötött közel 20 szakiskola) vesz részt, kizárólag az ország Dunától keletre eső megyéiben. Az AJKSZP a költségvetési támogatás mellett több esetben a Munkaerő-piaci Alapból is kapott finanszírozást, így ebben a programban támogatott a kollégium és a szakiskola is a részt vevő diákok tanulmányainak befejezéséig (szemben az AJKP-vel, ahol a kollégiumok ugyan 5 évig, de a középiskolák csak az előkészítő évfolyamon kapnak kiegészítő normatívát, illetve külön támogatást.)

KÖZLEMÉNYEK UTÁN – KERETTANTERVEK

Viszonylag hosszú időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy az Arany János Programoknak önálló kerettanterve legyen, de mivel ez egyszerre született meg – 2010-ben –, ezért ez a „hosszúság” bizonyos értelemben relatív, attól függ, melyik programról van szó. Az AJTP-ben a programot meghirdető és leíró miniszteri közleményből 10 év alatt lett kerettanterv, az AJKP-ban erre 6 évet kellett várni. Ebből természetesen nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, hiszen az AJKP kerettanterve nyilván azért készülhetett el relatíve hamarabb, mert az AJTP 10 évnyi tapasztalata rendelkezésre állt. A kerettantervek elkészítésére a 2009. évben kaptak felhatalmazást az OKM-től

2 A Pedagógiai Programban szerepelnie kell az AJKP-hoz kapcsolódó tevékenységi rendszernek is. Ebben külön választják a középiskolára előkészítő tevékenység elemeit, illetve az öt évig tartó kollégiumi program elemeit.

3 Néhány eleme a feladatoknak:

- az önálló tanulást segítő fejlesztés,
- szociális kompetenciák fejlesztése,
- az integrációt segítő programok, szabadidős tevékenységek,
- kommunikációs képességeket fejlesztő programok,
- komplex művészeti programok,
- tantárgyi képességfejlesztő programok,
- a továbbhaladás feltételeinek biztosítása.

azok az oktatási szakértők, akik a három program létrehozásában, mentorálásában és monitorozásában már részt vettek, az új kerettantervek kidolgozásának koordinációjában segítséget nyújtott az Arany János Programiroda, és a programok intézményei alkotta egyesületek. Az iskolák a jelen, 2010/2011-es tanévtől kezdve már e kerettantervek szerint végzik szakmai-pedagógiai munkájukat. Az AJTP és AJKP kerettantervek egy-egy miniszteri közleményt „váltottak ki”, mely közlemények ugyan többé-kevésbé pontosan és szakszerűen írták le a programokban megvalósítandó szakmai feladatokat, de nyilvánvaló, hogy egy kerettanterv egyrészt erősebb legitimációt adott a programoknak, másrészt strukturalizálta azokat, és beleillesztette őket a közoktatási törvény szellemiségébe, logikájába.

Az AJKP-ben 2003. december 2-án jelentetett meg az akkori Oktatási Minisztérium pályázatot „középiskolai kollégiumok és velük közösen pályázó érettségit adó középiskolák számára a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programjában való részvételre”, de az akkori oktatási miniszter, Dr. Magyar Bálint közleménye a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Program pedagógiai rendszerének bevezetéséről csak 2005. február 8-án látott napvilágot, a következő tartalmi elemekkel:

1. A programban való részvétel intézményi feltételei
2. Az AJKP-t vállaló kollégium pedagógiai programjának - az érvényes jogszabályi előírásokon túli - kötelezettségként vállalt elemei
3. Az AJKP szakmai követelményei

Mindezen előzmények után jelent tehát meg „Az oktatási és kulturális miniszter 1/2010. (I. 8.) OKM rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM rendelet módosításáról”, mely a Magyar Közlöny 2010. évi 1. számában jelenhetett meg, és így szólt:

„A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (1) bekezdésének a) és f) pontjában kapott felhatalmazás alapján az oktatási és kulturális miniszter feladat- és hatásköréről szóló 167/2006. (VII. 28.) Korm. rendelet 1. § a) pontjában meghatározott feladatkörömben eljárva a következőket rendelem el:

1. § A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM rendelet 3. számú melléklete az e rendelet 1. és 2. számú melléklete szerinti kerettantervekkel egészül ki.
2. § (1) Ez a rendelet a kihirdetését követő 8. napon lép hatályba azzal, hogy a rendelkezéseit a hatálybalépését követően indult eljárásokban kell alkalmazni.
- (2) Ez a rendelet a hatálybalépését követő 15. napon veszti hatályát.

Dr. Hiller István s. k., oktatási és kulturális miniszter”

Kerettanterv az AJTP-ban 5 évre készült a középiskolák számára: „1. számú melléklet az 1/2010. (I. 8.) OKM rendelethez, 3. számú melléklet a 17/2004. (V. 20.) OM rendelethez – Kerettanterv a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja 9. évfolyamának tantárgyai és a 9-13. évfolyam önismeret és tanulásmódszertan/kommunikáció tantárgyak oktatásához” címmel.

Az AJKP-ban „a 2. számú melléklet az 1/2010. (I. 8.) OKM rendelethez, 3. számú melléklet a 17/2004. (V. 20.) OM rendelethez – Kerettanterv a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programjának 9. előkészítő évfolyama számára” címmel jelent meg a dokumentum, mely csak a 9., előkészítő évfolyamra vonatkozik. Ennek egyik oka az lehetett, hogy a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programjában a felsőbb évfolyamok államilag nem finanszírozottak.

Ezek a kerettantervek elvileg természetesen azt a lehetőséget is megteremtik, hogy bármelyik középiskola használhassa őket, mivel azonban mindkét program tartalmaz olyan elemeket, amelyek csak plusz finanszírozással hajthatók végre, ezért a valóságban ennek csak akkor lehet realitása, ha ezt a többletköltséget a fenntartó felvállalja.

KÖZLEMÉNYEK UTÁN – KOLLÉGIUMI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJÁNAK AJTP, AJKP ÉS AJKSZP MELLÉKLETEI

Az Arany János Programok mindegyike kötelező kollégiumi bentlakással jár, a tanulók minimum 5 éven keresztül középiskolai kollégiumokban élnek. Az Arany János Programok feladataira felkészített kollégiumi nevelőtanárok, fejlesztő pedagógusok, pszichológusok segítségével ezek a tanulók olyan környezetben tanulhatnak, vehetnek részt különböző szabadidős programokon, kaphatnak extra pedagógiai szolgáltatásokat (tanulásmódszertan, önfejlesztés, drámapedagógia stb.), részesülhetnek megkülönböztetett szociális ellátásban, melyek segítségével révén az otthoni, leginkább ingerszegény, súlyos anyagi és más szociális problémákkal terhelt környezet negatívumai nagyrészt kiküszöbölhetővé válnak. Ugyanúgy, ahogy a kerettantervek esetében, a kollégiumok feladatellátásában is a fent említett közlemények voltak mindaddig meghatározók, amíg az e fejezet címében említett mellékletek meg nem jelentek. Mivel alapvetően kollégiumi programokról van szó, és a kollégiumokban folyó többletfeladatokra minden évfolyamon biztosított a finanszírozás is, így értelemszerűen az Arany János Programok mindegyikére készült saját kollégiumi alapprogram melléklet⁴:

4. számú melléklet a 36/2009. (XII. 23.) OKM rendelethez A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának kollégiumi tevékenység- és foglalkozásrendszere
5. számú melléklet a 36/2009. (XII. 23.) OKM rendelethez A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programja
6. számú melléklet a 36/2009. (XII. 23.) OKM rendelethez A Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programja

4 Mindhárom melléklet a Magyar Közlöny 2009. évi 191. számában jelent meg.

Fontos megjegyezni, hogy a programokban megvalósítandó feladatokra vonatkozóan a kollégiumok és a velük párban dolgozó iskolák (gimnáziumok, szakközépiskolák, ill. szakiskolák) együttműködési megállapodást kötnek, melyben összehangolják a fenti jogszabályokban meghatározott feladataikat. A megállapodásokban megnevezik a kapcsolattartókat, és közösen kidolgozott stratégiáikat (pl. toborzás, felvételi eljárásrend, a lemorzsolódás csökkentése érdekében tett intézkedések, szabadidős programokon való részvétel, motivációs rendszerek, szociális juttatások összehangolása, egyéni fejlesztési tervek készítése témakörökben).

EGYÉB RELEVÁNS JOGSZABÁLYI ELEMEL AZ ARANY JÁNOS PROGRAMOKBAN

A beiskolázás, felvételi eljárásrend vonatkozásában fontos megkülönböztetni a három programba való bekerülés eltérő lehetőségeit.

Az AJTP-be jelentkezhet minden olyan tanuló, aki

- a) tanulói jogviszonyban áll, és a középiskola kilencedik évfolyamára jelentkezik abban a tanévben, amelyben a pályázat meghirdetésre kerül, és
- b) az e pontban meghatározott valamelyik feltételnek megfelel:
 - ba) a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény értelmében hátrányos helyzetű [1],
 - bb) a gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (a továbbiakban: Gyvt.) 52. §-a szerint gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő átmeneti nevelésbe vett, vagy a programba történő jelentkezés időpontjában ideiglenes hatállyal elhelyezett,
 - bc) a Gyvt. 40. §-a szerinti gyermekjóléti szolgálat – az általános iskola és a szülő kezdeményezésére elkészített – javaslata alapján rászorult. A gyermekjóléti szolgálatnak a rászorultság kérdésében annak alapján kell döntenie, hogy kellett-e a Tehetséggondozó Programba történő jelentkezést megelőző három éven belül a Gyvt. 39. §-a alapján az érintett tanuló érdekében intézkednie.

A programba bevont intézmények a hátrányos helyzetű tanulókat azonos felvételi pontszám esetén kötelesek előnyben részesíteni a felvétel során. Az önkormányzatok által benyújtott pályázatokat a programhoz tartozó középiskolák bírálják el. A tanulók a tanév rendjéről szóló rendeletben meghatározott időpontban – egy nem szaktárgyi jellegű – felvételi eljárást megelőző válogatáson vesznek részt: egy elbeszélgetést követően fogalmazást írnak, és képességeket vizsgáló feladatlapokat töltenek ki.

Az AJKP-ba jelentkezhet minden olyan tanuló, aki

- a) tanulói jogviszonyban áll és a középiskola kilencedik évfolyamára jelentkezik (ideértve a nyelvi előkészítő évfolyamra vagy a két tanítási nyelvű oktatás o. évfolyamára jelentkezőket is), és
- b) az e pontban meghatározott valamelyik feltételnek megfelel,
 - ba) a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény értelmében halmozottan hátrányos helyzetű,

bb) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (a továbbiakban: Gyvt.) 52. §-a szerint gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő átmeneti nevelésbe vett vagy a programba történő jelentkezés időpontjában ideiglenes hatállyal elhelyezett,

bc) a törvényes felügyeletét ellátó szülője a Gyvt.-ben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, de rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsága nem állapítható meg,

bd) rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította, és a törvényes felügyeletét ellátó szülők egyike a Gyvt.-ben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, a másik szülő legfeljebb szakképesítéssel rendelkezik.

A bc), bd) pontokban szereplő feltételek szerint felvehető tanulók aránya együttesen nem haladhatja meg az adott osztályba felvett tanulók húsz százalékát.

A pályázatokat a kiválasztott középiskola és a vele együttműködő kollégium az AJTP-ben és az AJKP-ban is közösen bírálja el.

Az AJKSZP-be jelentkezhet minden olyan tanuló, aki

a) tanulói jogviszonyban áll, a szakiskola kilencedik évfolyamára jelentkezik, és egyúttal kollégiumi ellátást is kér, vagy

b) a közoktatási törvény 27. §-ának (8) bekezdése alapján felzárkóztató oktatásban kíván részt venni, és egyúttal kollégiumi ellátást is kér, és

c) az e pontban meghatározott valamelyik feltételnek megfelel,

ca) halmozottan hátrányos helyzetű (a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. § 14. pontja szerint halmozottan hátrányos helyzetű az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint - óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek),

cb) a Gyvt. 52. §-a szerint gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő átmeneti nevelésbe vett, vagy a programba történő jelentkezés időpontjában ideiglenes hatállyal elhelyezett.

Az Arany János Programok a felvételi eljárásrendben kölcsönösen tájékoztatják egymást a beérkezett tanulói jelentkezések eredményességéről, és (általában kistérségi, megyei vagy regionális szinteken) igyekeznek a megfelelő képességű tanulót a számára legmegfelelőbbnek látszó programba irányítani vagy átirányítani. Ebben a hálózatosodásból logikusan következő feladatban az Arany János Programiroda koordináló szerepet játszik.

VÉGEZETÜL - AMI HIÁNYZIK...

A gyakorlati tapasztalat felvet néhány olyan kérdést, amely vélhetően további rendszerezést, szabályozást igényelne. Bár a feladatok egyértelműek, az intézmények részéről gyakori az igény, hogy a többletforrás felhasználhatóságáról pontosabb, konkrétabb ajánlásokat kapjanak.

Szintén gond az, hogy a finanszírozás majdnem teljes egészében a fenntartók számlájára kerül, s az nem mindig (vagy nem ugyanannyi) érkezik meg a programban részt vevő iskolák és kollégiumok számlájára.

Nem egyértelmű – hiszen nincs leírva sehol –, hogy a programokban hány évismétlés (bukás) engedhető meg, illetve finanszírozható.

Nem tisztázott, hogy mit nevez a program lemorzsolódásnak. Lemorzsolódottnak tekinthető-e például az a tanuló, aki az AJTP-ben az utolsó évben – például költözés miatt – nem az Arany János Tehetséggondozó Programban érettségizik, de a korábban a programban eltöltött négy év alapján már biztos, hogy főiskolára vagy egyetemre kerül, holott 8. osztályos korában esetleg erre semmi esélye nem volt az AJTP nélkül.

Releváns kérdés a programok finanszírozása, többször felmerült a projektfinanszírozás kérdése, lehetősége is.

Végül, de nem utolsó sorban furcsa anomáliának tűnik az, hogy a programban részt vevő intézmények (fenntartók) tulajdonképpen időkorlát nélkül nyerték el annak idején – pályázatok útján – a lehetőséget, ugyanakkor minden évben külön együttműködési megállapodás vagy/és támogatási szerződés születik a fenntartók, az Arany János Programirodát működtető Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, valamint az oktatási-nevelési intézmények között.

Ezekre a kérdésekre akkor is adekvát válaszokat kell adnunk, ha ugyanakkor az is egyértelmű: ezek a programok valóban önfejlesztő, jó gyakorlatokat terjesztő, innovatív jellegű, modern, többnyire inkluzív környezetet teremtő helyszíneken valósulnak meg, s legtöbbjük jól is „sáfárkodik” a szabályozás nem teljesen lefedett fenti kérdéskörével.

Prihoda Gábor

Az Arany János Programiroda alakuló együttműködési rendszere

A felsőoktatás szereplőivel való kapcsolatok kialakítása az Arany János Programok koordinációs szintjén

BEVEZETÉS

Az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), az Arany János Kollégiumi Program (AJKP) és az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program (AJKSZP) működését a Nemzeti Erőforrás Minisztérium háttérintézményében, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben működő Arany János Programiroda (Programiroda) irányítja. A Programiroda feladata a programokban részt vevő intézmények koordinálása mellett az intézményi munka segítése és a programokat érintő (oktatási) szintek közötti kapcsolattartás, valamint a programok képviselése. A Programiroda szerepe szerint ellát bizonyos ellenőrző funkciókat is, de ezek a mozzanatok a gyakorlatban sokkal inkább az együttműködés szemléletén alapulnak, a hierarchikus viszonyok érvényesítésének szándéka nélkül.

A Programiroda alapelve, hogy az intézményekben folyó munka – a jogszabályok adta kereteken belül – önálló és szakmailag autonóm. Ugyanígy, a programokhoz kapcsolódó intézmények hálózata önszerveződő, és a szakmai értékek szempontjából elsősorban saját erőforrásaik mentén épül, fejlődik. Az intézmények munkájához két olyan szolgáltatás jellegű támogatási forma kapcsolódik, amelyek igénybevételét rendelet, illetve az intézményekkel kötött szerződés írja elő. Ennek keretében szakértő mentorok segítik a Kollégiumi és a Kollégiumi-Szakiskolai programok iskolai és kollégiumi munkáját, illetve mindhárom programban működik éves, a program megvalósítására, eredményességére fókuszáló monitoring rendszer. Bár a mentori munka szintén a Programiroda irányításával valósul meg, a mentor és a mentorált intézmény közötti kapcsolat alapvetően megbízott–megbízói viszony, amely konkrét, a programok céljaival összhangban lévő szerződésen alapul.

Az intézmények éves monitoringja az intézményi működés szabályszerűségének, szakszerűségének vizsgálatáról szól, ezzel együtt a Programiroda és a felkért monitorok sokkal inkább tartják ezt a formát olyan lehetőségnek, amely a látogatások tapasztalatainak visszacsatolása által a programok fejlesztésének irányába hat. Természetesen a monitoring elsődleges feladata az intézményekben esetlegesen tapasztalt visszasságok, szabálytalanságok jelzése, ugyanakkor nem találkoztunk olyan helyzettel, amely egyúttal ne tartalmazta volna a helyreállítás lehetőségét is.

Az Arany János Programok felépítése magába foglal olyan belső támogató elemeket is, amelyek ernyőszervezetként az AJTP és az AJKP belső munkáját hivatottak erősíteni. Az AJTP által életre hívott Szakmai Tanácsadó Testület, az AJTP Intézményeinek Egyesülete, a frissen

megalakult Arany János Tehetségsegítő Tanács és az AJKP Intézményeinek Egyesülete nemcsak a belső önfejlesztésre szolgálnak, de fontos külső kapcsolódási lehetőségeket is biztosítanak.

Mindhárom program intézményei – fenntartóik révén – a speciális tantervű oktatás megvalósításáért a központi költségvetésben meghatározottak szerint, a programokban tanuló diákok létszámának arányában állami normatívát igényelnek.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS SZÍNTEREI¹

Az AJTP és az AJKP célrendszerének legfontosabb összetevője a tanulók számára előrehaladást jelentő továbblépés a felsőoktatásba vagy a felsőfokú szakképzés irányába. Ez egyben az AJTP és az AJKP eredményességének egyik legjellemzőbb mutatója is. Az Arany János Programok hálózatába tartozó iskolák és kollégiumok ezirányú elhivatottsága mellett, a Programiroda számára is kiemelkedően fontos a célok megvalósításában való tevékeny részvétel.

HÖÖK Mentorprogram

A Programiroda és a HÖÖK Mentorprogram (Mentorprogram) közötti kapcsolat egy, az Arany János Programok iránt érdeklődő külső szakember ösztönzésére indult. Az ezt követő személyes találkozások során a két szervezet képviselői rövid időben belül meghatározták a közös munka irányait, majd a fontosabb pontokat együttműködési megállapodásban is rögzítették. A Mentorprogram munkája, illetve a szervezet tevékenységéről szóló puszta információ önmagában, a két szervezet tevékeny együttműködése nélkül is alapvető fontosságú volt az AJTP és az AJKP számára. Az ezen túlmutató közös munka azonban lényegesen több lehetőséget tartogatott.

A Mentorprogram a felsőoktatásba bekerülő elsőéves hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű hallgatókat támogatja. A program mentorai olyan azonos intézményben és szakon, képzési területen tanuló felsőbb éves hallgatók, akik segítik a rábízott elsőéves fiatal intézményi beilleszkedését: tanácsokat adnak tanulmányi és oktatási ügyekben, informálják az aktuális pályázatokról, hallgatói juttatásokról és ösztöndíjakról. Mindezen túl a mentorok segítségével minden olyan helyzetben igénybe vehető, amelyben a hallgatók bizonytalannak érzik magukat. A program legfontosabb elemei: a kortárs segítség, az önkéntesség kapacitálása, a hálózati munka és a személyesség. A mentorált hallgatóknak később, felsőbb évesként lehetőségük van arra, hogy mentorrá váljanak, így az egymás támogatásából eredő tudások és munkájuk szemléletének továbbadása is biztosított.²

¹ Az AJKSZP a három programmal minden szempontból egyenrangú, miután azonban a jelen írásban bemutatott együttműködési rendszer kizárólag a felsőoktatás szereplőivel való kapcsolatokat jeleníteni meg, a szakiskolai programról most nem eshet szó. Éppen ezért nem említjük most azokat a további szakmai partnereket, akiket a Programirodához ugyan szoros szálak fűznek (Mentors Nyelviskola, egyes kistérségek általános iskolái, Zánkai Gyermekek- és Ifjúsági Centrum, T-Soft Mérnökiroda, Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, Debreceni Egyetem Pszichológia tanszéke stb.), de szerepük nem tematizálható a felsőoktatásba beiskolázással kapcsolatban.

² Forrás: <http://www.hook.hu/hu/web/mentor>, letöltés ideje: 2011. április 23.

A közös munka első lépése a Mentorprogram vezetőjének meghívása volt a 2010-es szegedi AJTP konferenciára. A rendezvényen a Mentorprogram képviselője az AJTP szakembereinek plenáris előadás keretében ismertette programjukat, annak előnyeit és lehetőségeit.³ A Mentorprogram ezt követően csatlakozott a Programiroda és a Studium Generale által 2009-ben elindított Pályaorientációs Tábor szervezési munkálataihoz. Miután a Mentorprogram az ország összes felsőoktatási intézményében képviselteti magát, a tábor egyik alapprogramját, az egyetemek és főiskolák bemutatkozó workshop-ját a Mentorprogram szervezte. Így a tábor résztvevői nem csupán a felsőoktatási intézményeket képviselő hallgatókkal találkozhattak és beszélgethettek, de egyúttal a Mentorprogramról és más hallgatói támogatásról szóló fontos információkat is szerezhettek.⁴

2010 végén egy új közös programot indítottunk el, amelynek az volt a célja, hogy az AJTP és az AJKP tanulói további információkat kapjanak a Mentorprogramról, a felsőoktatásban igénybe vehető ösztöndíjakról és egyéb támogatásokról, segítő lehetőségekről. A közösen kidolgozott „roadshow” terveinek megfelelően 2011 elején, a felvételi lapok beadásának határidejét megelőzve, az egyes régiók mentorai 27 AJKP és AJTP végzős osztályt, tanulói csoportot, hozzávetőlegesen 630 tanulót látogattak és szólítottak meg. Az intézmények, a tanulók és a pedagógusok, valamint a mentorok visszajelzései alapján az intézményi látogatások különösen hasznosnak bizonyultak azon tanulók számára, akik eddig keveset tudtak a felsőoktatás támogatási lehetőségeiről.

A két szervezet közös munkája nem csak a közös szervezésű programok szintjén valósul meg. Gyakoriak az informális szakmai beszélgetések, tapasztalatcserék, illetve előfordul az is, hogy meghívott előadóként a két szervezet képviselői kölcsönösen gazdagítják egymás rendezvényeinek programjait.

A Mentorprogram hiánypótló támogatást nyújt azoknak a főiskolai, egyetemi hallgatóknak, akik az AJTP vagy az AJKP intézményeiben végezték középfokú tanulmányaikat. Így az AJTP és az AJKP nyújtotta különleges pedagógiai, szociális és mentálhigiénés szolgáltatások, illetve az egyéni, személyes odafigyelés a Mentorprogram munkája révén – immár a kortárs segítés keretei között – a felsőoktatásban is folytathatóvá válik. Azok a fiatalok pedig, akik felsőbb évesként mentorrá válnak, azt is megtapasztalhatják, hogy milyen fontos a megszerzett tudás átadása.

Studium Generale

A Corvinus Egyetemen működő Studium Generale (SG), a Tehetségért Mozgalom tagszervezeteként évek óta szervez felvételi előkészítőket, tematikus táborokat, illetve – küldetéséhez híven – keresi a kapcsolatot a hasonló szemléletű és hasonló céllal működő szervezetekkel,

³ A HÖÖK Mentorprogram képviselőjének előadása „A felsőoktatási mentorprogram” címmel a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja IX. Országos Konferenciáján hangzott el, 2010. március 18-án, Szegeden.

⁴ A 2010-ben szervezett II. Pályaorientációs Tábor végül az oktatásirányítást is érintő finansziális nehézségek miatt 2010 őszére kellett halasztani.

programokkal. 2009-ben az SG soros elnöke azzal a szándékkal kereste meg a Programirodát, hogy teret találjanak egy esetleges együttműködésnek. Az SG profiljához és tapasztalataihoz remekül illett a Programirodán tervként már korábban megfogalmazott pályaorientációs jellegű nyári tábor szervezése. A tábor előzetes munkálatainak megosztásáról szóló szóbeli megállapodást követően 2009 nyarán a Programiroda és az SG az AJTP és az AJKP tizenkettedik évfolyamos tanulói számára megrendezte az I. Pályaorientációs Táborot.

A pályaorientációs táborok célja, hogy közösségi keretek között tegye lehetővé a pályaorientációval, pályaválasztással kapcsolatos legszükségesebb ismeretek elsajátítását. A táborban a diákoknak alkalmuk van találkozni, beszélgetni, eszmét cserélni különböző egyetemek, főiskolák hallgatóival, és lehetőségük van arra is, hogy személyes kérdéseiket feltegyék. Az információk és a válaszok mellett az SG és tábori vendégeik, közösségi programjaik, játékaik által az egyetemi élet más színtereit is megmutatják az „aranyos” fiataloknak.

Az SG története a hatvanas évek végére nyúlik vissza, amikor egyetemisták egy csoportja elhatározta, hogy segítő hálózatot hoz létre olyan középiskolás diákok számára, akik felsőoktatási felvételre készülnek. A civil jellegű kezdeményezést hamar felkarolta a KISZ, és ettől kezdve, 1969-től már hivatalos keretek között folytatták munkájukat. Az SG célja elsődlegesen az volt, hogy azokat a vidéken élő hátrányos helyzetű diákokat segítsék, akik nehezebben jutnak hozzá a felvételihez szükséges tudáshoz.

Eleinte az SG munkája levelezéses formában valósult meg, 1971-től viszont az akkori Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem épületében lehetőségük nyílt arra is, hogy szombatonként személyesen nyújtsanak felkészítő órákat. Az egyetem ehhez komoly segítséget adott: az SG használhatta az intézmény infrastruktúráját, termeit, illetve nyomdáját. Még ebben az évben indult el a táborok hagyománya, amely évente kétszer nyújtott többnapos intenzív lehetőséget az együttlétre és a koncentráltabb felkészülésre. A táborok szervezése azóta is az SG munkájának egyik legjellemzőbb vonása.

Az SG-t 1974-től az oktatásért felelős minisztérium állami felügyelet alá vette, és a felvételi előkészítő tevékenységet más felsőoktatási intézményre is kiterjesztette. A Studium Generale neve ezzel a mozzanattal Felvételi Előkészítő Bizottságra (FEB) változott. Az SG állami ellenőrzése és támogatottsága a 80-as évek közepére enyhébb lett, s ezzel kevesebb támogatás jutott a szervezetnek. Ma az SG forrásait elsősorban különféle szponzorok, pályázatok által teremti meg.⁵

Az eddigiekben megvalósult két pályaorientációs tábor olyan együttműködési rutint alakított ki az SG és a Programiroda között, amely a közös munka alapjává vált. Bár a Programiroda és az SG kapcsolata jelenleg az évente megvalósított és megvalósítandó pályaori-

5 Forrás: <http://www.studiumgenerale.hu/>, letöltés ideje: 2011. április 23.

entációs táborok szervezésére szorítkozik, előfordul, hogy egymás programjait, információit megosztjuk, illetve továbbítjuk célcsoportjaink felé. A táborok szervezésének folyamata (áprilistól augusztusig) szoros együttműködést, együttmozgást igényel, aminek feltétele egymás programjainak, szemléletének alaposabb megismerése.

Országos Tudományos Diákköri Tanács

Az Országos Tudományos Diákköri Tanáccsal (OTDT) való szakmai kapcsolat lehetősége az AJTP 2010 márciusában tartott szegedi konferenciáján merült föl először, ahol a Programiroda meghívására – a Mentorprogram képviselőjéhez hasonlóan – plenáris előadást tartott Dr. Szendrő Péter, az OTDT elnöke.⁶ Bár az előadás inkább elméleti síkon mutatta meg a tehetséggondozás folyamatosságának lehetőségeit, nem sokkal később egy olyan gyakorlati lépés látszott körvonalazódni, amely a Programiroda és az OTDT közötti együttműködés alapjait fektette le.

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT), mint a tanszéki, szakterületi, kari, valamint intézményi szinten szerveződő diákköröket országosan koordináló szervezet, 1973-ban jött létre. „Az OTDT célja és feladata a felsőoktatási intézményekben tudományos tevékenységet végző hallgatók és az őket támogató, segítő oktatók, kutatók szakmai érdekképviselése, országos szintű támogatása és összefogása; a tudományos diákköri mozgalomban központi szerepet betöltő szakmai bizottságok működési feltételeinek biztosítása; az országos jellegű tudományos rendezvények, fórumok szervezése.”⁷ Az OTDT létrejöttének további alapcélja, hogy támogassa és képviselje a tudományos diákköri tevékenységet végző hallgatókat és oktatóikat. Az OTDT legkiemelkedőbb rendezvénye a minisztérium (korábban OKM, ma NEFMI) és a Magyar Tudományos Akadémia védnöksége alatt két évente megvalósuló Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK). „Az OTDK a legkiválóbb egyetemisták és főiskolások tudományos eredményeinek seregszemléje, akadémikusokból, professzorokból, elismert hazai szakemberekből álló bíráló bizottságok általi értékelési fóruma.”⁸ „Az országos konferencián való részvétel, bemutatkozás elsősorban erkölcsi elismerés, olyan lehetőség, amely alkalmat ad a szakmai zsűri és hallgatóság előtti érvelésre, vitára, véleménycserére, tapasztalatgyűjtésre, felkészít a szakterület hazai és külföldi konferenciáin való szereplésre, a saját és mások munkájának, előadásának értékelése révén pedig megerősítést, további ösztönzést adhat a sokszor nem kis áldozatokat követelő kutatómunkához.”⁹

⁶ Az OTDT elnökének előadása, „A tehetséggondozás folyamatosságának feltételei a felsőoktatásban” címmel a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja IX. Országos Konferenciáján hangzott el, 2010. március 18-án, Szegeden.

⁷ Forrás: http://otdkttm.pk.szie.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=54:tdk-toertenete&catid=34:hirek&Itemid=50, letöltés ideje: 2011. április 23.

⁸ Uo.

⁹ Uo.

Az Arany János Programok – kifejezetten az AJTP – és az OTDT közös céljai alapvetően a tehetséggondozás területét érintik. A két szervezet látszólag távol eső tevékenységi körei azoknak az AJTP-s diákoknak az esetében tudnak összeérni, akik bekerülve a felsőoktatásba tehetségük révén érdemesek és alkalmasak a tudományos diákköri (TDK) munkára. A felsőoktatási intézményekben működő kari TDK-k és a volt AJTP-s diákok közös érdeke, hogy a hallgatók és a diákkörök közötti kapcsolat kialakítása könnyebben, gördülékenyebben történjék. Az OTDT és a Programiroda együttműködésének célja, hogy a maga eszközeivel támogassa ennek a kapcsolatnak a kialakítását.

A formálódó együttműködés tartalma szerint a 2010/2011-es tanévtől a felsőoktatásba felvételt nyert AJTP-s diákok – immáron hallgatók – listáját (és azoknak a felsőoktatási intézményeknek a nevét, ahol a diákok tanulmányaikat megkezdik) eljuttatjuk az OTDT titkársága felé, ahonnan azt intézményenkénti bontásban a titkárság munkatársai továbbítják az intézményi TDK felelősöknek. Az elgondolás alapján az AJTP-ben tanuló tehetséges fiatalok ezzel egy olyan kapcsolat lehetőségét (és egyben motivációját) kapják, amely hozzájárulhat az „aranyos” hallgatók főiskolai, egyetemi tudományos életben való részvételéhez.

Terveink szerint az OTDT és a Programiroda együttműködése az Arany János Programokban végzett tanulók utánkövetésében is segítséget nyújtana. A végzett és felsőfokú tanulmányokat folytató AJTP-s és AJKP-s diákok arányát mutató százalékok mellett, tudományos diákköri tevékenységük által az AJTP eredményeinek egy része nemcsak számszerűen, hanem tartalmában is megjeleníthetővé válna. A volt „aranyos” hallgatók tudományos munkájának középiskoláik felé történő visszacsatolása pedig ösztönző erejű lehet diáktársaik és önmaguk számára egyaránt.

Tehetségért Mozgalom

2010-ben az AJTP x. Jubileumi Konferenciájának tervezésekor az AJTP Szakmai Tanácsadó Testülete (SZTT) és a Programiroda az AJTP-ben dolgozó, kiemelkedő pedagógiai tevékenységet végző kollégák munkájának elismeréseként díj alapítását tűzte ki célul. A díjazás részleteinek kidolgozása közben derült ki, hogy a díj adományozásának céljai részleteiben megegyeznek egy már meglévő kitüntetés, a Tehetségért Mozgalom (TM) által alapított „Pro Talento – A tehetségért” díj céljaival. Miután a TM alelnökével¹⁰ való beszélgetések során az SZTT és a Programiroda által kigondolt elismerés és a TM kitüntetése közötti szemléleti azonosság beigazolódott, egy olyan együttműködési megállapodást készítettünk, amelynek alapja a díj közös adományozásának eljárásrendje lett.

A Tehetségért Mozgalom (TM, korábbi nevén Felvételi Előkészítő Bizottság) 1972-73-ban jött létre a magyar főiskolák és egyetemek oktatói és hallgatói által, azzal a céllal, hogy szélesítsék a jövőbeni magyar értelmiség merítési bázisát. A TM feladatául a társadalmi esélyegyenlőség érdekében a továbbtanulási hátrányok

¹⁰ A TM alelnöke Neuwirth Gábor, aki több szálon – elsősorban a kiemelt tehetségek adatbázisának elkészítése és gondozása révén – kapcsolódik a magyar tehetséggondozás ügyéhez és az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézethez, melynek nyugdíjasként ma is aktív oktatókutatója.

csökkentését tűzte ki. Azoknak a tehetséges középiskolás fiataloknak az egyetemi, főiskolai felvételre és a felsőoktatási tanulmányokra való felkészítését végezte, akiknek a körülményei ezt indokoltá tették. Ebben a munkában a mozgalom mindig számított a közoktatási intézményhálózat támogatására és segítségére. A TM-ben vállalt minden irányító, szervező, oktató tevékenység önkéntességen alapuló, ellenszolgáltatás nélküli munka.”

A TM-mel való együttműködésnek megfelelően az AJTP jubileumi évében, 2010-ben 23 „Pro Talento – A tehetségért” érmet adtunk át olyan pedagógusoknak és szakembereknek, akik munkájukkal jelentős mértékben gazdagították az Arany János Tehetséggondozó Programot. A megállapodás szerint a jövőben minden év tavaszán, a már említett szegedi AJTP konferenciákon az SZTT, a Programiroda és a TM további három érmet adományoz a kialakított eljárásrend szerint kiválasztott három pedagógusnak, szakembernek.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSEK (REJTETT) TARTALMAI

Az Arany János Programok a tehetséggondozás és a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásának egyedi változatait képviselik. A Programiroda a koordinációs feladatokon túl a programok speciális igényei szerint végzi a munkáját, nagy gondot kell fordítania a programok sajátosságaira, a képviselő, a támogatás és az együttműködések kialakítása tekintetében is.

Az említett együttműködések szövete minden esetben a személyesség. Akár véletlenszerűen, akár tudatosan alakult a kapcsolódás, a közös munkát minden esetben a beszélgetések, az együttgondolkodások, a közösen kipróbált ötletek formálták.

Az AJTP és az AJKP mint önállóan működő hálózatok, a Programiroda együttműködési rendszerének részeként, olyan közös tereket találtak a felsőoktatásban már létrejött hálózatokkal, amelyekben a tanulók, leendő hallgatók céljai támogatást kaphatnak. Optimális esetben a hálózati működéssel együtt jár a más hálózatokkal való kapcsolódás, akkor, ha közös átfedések látszanak a működési terület, a célok vagy az értékek tekintetében. Bár a hálózatokat összekötő szálak gyakran tudatos munka eredményként találkoznak, a Programiroda együttműködésének rendszerében a kapcsolódások szinte automatikus módon jöttek létre.

Az együttműködés közös terei egy másik dimenziót is rejtenek magukban. Partnereink „élettörténeteiből” előtűnik a magyar oktatási rendszer történelmének egy nagyon fontos szelete, akár a szervezeteket képviselő meghatározó személyiségek révén is. Az SG és a TM közös múltja, az épp’ a xxx. Országos Tudományos Diákköri Konferenciáját tartó OTDT elnökének és több Arany János intézmény vezetőjének FEB-es érintettsége, a Mentorprogram és az SG külön alakuló együttműködése, a TM alelnökének az OFI-hoz való kapcsolata, és még sorolhatnánk... Csupa olyan személyes tartalmakat rejtő találkozások ezek, amelyek az idők folyamán szakmai értékévé tudtak formálódni.

11 Forrás: <http://www.feb-tm.hu/>, letöltés ideje: 2011. április 23.

A hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok oktatását érintő szakmai konferenciák, diskurzusok gyakran ejtenek szót a kulturális és a kapcsolati tőke hiányáról. Egy műhelybeszélgetés¹² alkalmával ezeket a hiányokat, mint a hátrányos helyzetű hallgatók egyik legnagyobb problémáját, az egyik résztvevő hozzászóló „mentális szakadéknak” nevezte. Az elnevezés azt a helyzetet jelöli, amelyben a hátrányos helyzetből érkező és a felsőoktatásba bejutó fiatalok találják magukat: kulturális tartalékok, társas kompetenciák híján, elenyésző kapcsolatrendszerrel, gyakran súlyos bizonytalanságban. Természetesen a szocializáció során elvesztett lehetőségek nem pótolhatóak teljes mértékben, mégis, a személyesség, a személyes segítség, a jelenlét, a közeledés és minden olyan interakció, amely társas tanulást jelent, visszahozhat, kialakíthat elvesztettnek hitt készségeket, értékeket. Az a fajta személyeségen alapuló társas tanulási folyamat, amely észleli, értékeli és beépíti a tananyagon kívüli tartalmakat is, nemcsak az önismeret szempontjából fontos, de egyúttal a felelős értelmiségi lét velejárója.

A Programiroda együttműködési rendszerének most bemutatott része egyfajta példa lehet arra, hogy miként kell egy néha túlbürokratizált, nehézkesen mozgó közegben a közös erőt, egymás tudását, tapasztalatát hasznosítani és a közösen meghatározott célok szolgálatába állítani. Mindazonáltal a Programiroda, a Mentorprogram, a Studium Generale, a Tehetségért Mozgalom és az OTDT együttes munkája még nem minden esetben gördülékeny. Mint minden kapcsolatrendszerben, itt is vannak érzékeny pontok, csiszolnivalók, rendezésre, fejlesztésre váró folyamatok. Nincs azonban kétség afelől, hogy annak a közös munkának, amely fontosnak tartja a folyamatosságot, a meglévő erőforrások összehangolását, amely nemcsak szakmai, de hivatásbeli értékeket is magában hordoz, meghatározó jelentősége van.

12 Esélyteremtés gyermekkortól a felsőoktatásig, HÖÖK Műhelybeszélgetés, 2011. február 23. BME

Horváth Péter

Az Arany János Tehetséggondozó Program gyakorlati tapasztalatai

BEVEZETÉS

Egy fiatal program életében nagyon fontos, hogy minél többen ismerjék meg a célkitűzéseit. A siker leginkább azon múlik, hogy azok a diákok kerüljenek a képzésbe, akik számára a leghasznosabb lehet. Tapasztalatból tudom, hogy bár egyre többen hallottak, hallanak az AJTP-ről, valójában kevesen ismerik a lényegét. Ezért örülök annak, ha bármilyen fórumon, szóban vagy írásban lehetőségem adódik megosztani a programmal kapcsolatos gyakorlati tapasztalataimat.

HOGYAN KERÜLT A RÉVAI MIKLÓS GIMNÁZIUM EBBE A PROGRAMBA?

Egyszerűen azért, mert roppantul tetszett a filozófiája, az alap gondolata. Mi más képzhetne egy sikeres gimnáziumot, többszörös túljelentkezéssel, kiváló bejutási eredményekkel arra, hogy fejest ugorjon az ismeretlenbe, kockáztassa kimenő mutatóit, eddig nem látott, és nem ismert feladatokat lásson el, új pedagógiai programokat írjon? .

ARRA, HOGY ...

Az elmúlt években sok olyan diák járt a Révaiba, akik megfelelték volna a program feltételeinek, és egy részük nyilván szívesen élt volna a lehetőségekkel. Egy részükre pedig bőven rá is fért volna az a segítség, amelyet akkor nem tudtunk megadni. A program támogatásához, befogadásához az előbbieken túl volt egy abszolút személyes motivációm is. Mégpedig édesapám, aki egy Sopron melletti faluban, Hegykőn született egy nagycsalád legkisebb gyermekeként. Szülei és testvérei mindannyian a mezőgazdaság területén dolgoztak, ő viszont, mint a mesékben a legfiatalabb, elindult, és meg sem állt Győrig. Az akkori Gépipari Technikumban kezdte el tanulmányait, de gyökértelenül és a város csábításai miatt nem sikerült elvégeznie. Meggyőződésem, hogyha ő ebben a programban tanul, mellé áll az iskola, figyel rá a kollégium, hasonló társak veszik körül, akkor nemcsak a technikumot sikerül elvégeznie, hanem továbbtanul, mert rendkívül érdeklődő, tehetséges ember, aki azóta is becsületesen, keményen dolgozik, csak nem azon a szinten, ahova eljuthatott volna. Megjegyzem, hogy számára ez nem kesergés forrása, elégedett ember lett. Valószínűleg, mindenki tudna mondani hasonló történetet. Sokan talán meg sem próbálták az elszakadást, bár voltak vágyaik.

Túl a személyes indíttatáson, csábítónak tűnt az is, hogy hasonló iskolák vezetőivel tudok majd rendszeresen találkozni, ahol módunk lesz meghallgatni egymás véleményét, megbeszélni a problémákat. Ugyanílyen lehetőségként villant fel szaktanár kollégáink közös munkája is a többi iskola munkaközösségeivel. Mindezek soha nem látott tapasztalatcserére adhattak lehetőséget.

AZ ELSŐ BEISKOLÁZÁS

2000 őszén érkeztek meg az első AJTP-s tanulóink - 23-an, négy megyéből. Háttérük változatos képet mutatott:

- közülük 11-en éltek olyan családban, akik rendszeres gyermekvédelmi támogatást kaptak- sok kollégánk először hallott ilyenről;
- a lehetséges 46 szülőből 7-nek volt felsőfokú végzettsége - a Révaiba járó tanulók szülei átlagosan 14,5 évet jártak iskolába (8 általános + 4 középiskola+2,5 év felsőfok);
- magasabb munkanélküliség, nagyobb család volt jellemző;
- a tanulmányi átlaguk 4,3 volt, ami jónak számított, de az átlagos révais beiskolázási átlag 4,83.

Mindezt összevetve, nem tipikusan olyan gyerekek jöttek, akiket eddig képeztünk. Viszont kaptunk egy év többletet, hogy elérhessük a kitűzött célokat.

Továbbá volt egy régi emlékün. 1982-ig iskolánkban az öt párhuzamos gimnáziumi osztály mellett tanult egy textilvegyipari osztály is. Bár beiskolázásuk szerényebb volt a többinél, tisztességes és szorgalmas munkával a legtöbben innen is továbbtanultak. Meggyőződésem, hogy szinte minden esetben a kisebb csoport próbál igazodni a nagyobb szokásaihoz, munkamoráljához, értékrendjéhez. Joggal hihettük azt, hogy ezúttal is így lesz majd.

AZ ELŐKÉSZÍTŐ ÉV

Magyar nyelv és irodalomból, illetve matematikából az eddigi ismeretek rendszerezése volt a feladat. Előbbiből szövegértés, utóbbiból egy kis logika színesítette a palettát. A legfontosabb az volt, hogy ezeknek a tárgyaknak az alapjai később ne okozzanak a kelleténél nagyobb problémát.

Angol nyelvből és informatikából kiemelt óraszám állt rendelkezésünkre a terveknek megfelelően. Önismeret, személyiségfejlesztés, amely segíti az egyént és a közösséget. Szerencsére kiváló kollégánk a drámajáték segítségével maximálisan megvalósította a célokat. Ennek köszönhetően talán az előkészítő év legsikeresebb része lett az úgynevezett „Arany János blokk”.

Tanulásmódszertanból voltak problémáink, mert nem volt megfelelő emberünk a kívánt hatékonysághoz.

FOLYTATÁS

A következő évtől a kiemelt angol és informatika mellett, megtartva a személyiségfejlesztéshöz kapcsolódó drámajátékot normál tanterv mellett folyt a munka.

A nagyon jó képességű, általában jó háttérű, erősen motivált és otthonról támogatott diákokhoz szokott tantestületünk egyértelműen jelezte, hogy probléma van. Érdekes módon legtöbbször kudarcnak élték meg, hogy nem tudtak ugyanolyan ütemben haladni, hogy nem voltak ugyanolyan gyors és látványos eredmények. Sokszor hasonlították őket a többi osztályhoz, a többi diákhöz, és ezekben az összehasonlításokban persze általában lemaradtak. Picit lassabban haladtak, gyengébbek lettek az átlagaik. Nehezen tudatosult, hogy nem feltétlenül kell 9. vagy 10. osztály végére eljutni például a nyelvvizsgáig. Nehezen értették meg, hogy egy évvel több időnk van a hátrányok kompenzálására. Nem mindig hittek benne, hogy a céltudatos munka, ha hosszabb távon is, de kitermeli az eredményeket. Számtalan megbeszélésen maradtam kisebbségben az optimista véleményemmel a végső kimenetet illetően.

Aztán jöttek az első jó hírek. Mindenkinél sikerült az ECDL vizsga összes modulja. Az eddig is nagyon kezelhető, hálás diákok a jó közösség mellett egyre jobb teljesítményt nyújtottak. 10. év végére megszülettek az első sikeres C típusú középfokú nyelvvizsgák. A folyamatos munka, ha később is, de meghozta gyümölcsét. Egyre több dicsőítést hallottam, a kollégáim megnyugodtak, hogy nem fogja őket senki bántani az eredménytelenség miatt. Korábbi védekezési reflexeik túlnyomó részét gyaníthatóan a bizonytalanság okozta. Egyre mosolygósabb lett mindenki. A 12. osztály fél évében az osztályátlag 4,5 fölé emelkedett.

- Mindenkinél sikerült az angol nyelvvizsgája.
- 21 tanulóból 19-en németből is letették a
- C típusú nyelvvizsgát.
- Mindenki beadta továbbtanulási jelentkezési lapját.

Úgy vélem, ezúttal is igaz maradt az igazodási effektus. Ezek a diákok sem akartak mások lenni, mint a többiek. Nem kilógni akartak a sorból, inkább megkészszerelte az erejüket az, hogy hasonló eredményeket érjenek el, mint a más osztályba járók. Nem biztos, hogy ez ilyen direkt módon játszódik le az emberekben, de, hogy hatással van munkájukra, azt számtalan tapasztalat bizonyítja.

A TANULÁSON TÚL

A tanulás mellett a gyerekek szabadideje is rendkívül tartalmas volt. A teljesség igénye nélkül rövid felsorolással szeretném bemutatni, hogy mit tudtunk megvalósítani.

- Minden évben színház és hangverseny-bérlettel rendelkeztek, és valóban, a többségben kialakult a kultúra iránti igény.¹
- Megtanulhattak síelni és úszni.
- Voltak Angliában.
- Évente 8-10 belföldi kiránduláson vettek részt
- Eljutottak Erdélybe és a Felvidékre, kitértek számukra a határok.

1 A legutolsó Győri Balett előadásán öt tanulóval találkoztam. Ez nem bérletes előadás volt. A jegy ára 2000,-Ft. volt

Egyetlen más osztályt sem ismerhettünk meg ennyire a rengeteg program, az ötéves kollégiumi élet folytán. Nyoma sem maradt az önbizalom nélküli vidéki hátránynak, ugyanakkor megőrizték a vidéki gyerekek szerénységét, segítőkészségét, ami általában jobban jellemző rájuk, mint a nagyvárosi társaikra.

Többször találkoztunk a szülőkkel. Azokkal az apukákkal, anyukákkal, akik elengedték gyermeküket a jobb jövő reményében, akik bíztak az iskolában és kollégiumban. Elképesztően büszkék voltak a gyermekeikre, és rendkívül hálásak nekünk és mindenkinek, aki elindította, aki gondozza a programot. Látták, ahogy gyermekük két idegen nyelvet beszél, megérti a számukra érthetetlen szavakat, mondatokat, számítógépes programokat kezel, amit ők még csak nem is láttak. Idegen országokban jártak, rengeteg élményben volt részük. Mind-mind megvalósították a legkisebb királyfi álmait.

Osztályfőnökük – aki a legjobban ismerte őket, sokszor bizonytalanodott el, és tele volt kérdőjelekkel –, minap bejött hozzám, hogy szeretne az új AJTP-s osztályban is osztályfőnök lenni.

ZÁRSZÓ HELYETT

Úgy gondolom, hasonló tapasztalatokról számolna be bármely másik iskola is, aki részt vesz a programban. Az öt évvel ezelőtt leírt elképzelések alakultak, változtak. A gyakorlat néha módosította az eredeti elképzeléseket, a jónak hitt elgondolásokat. Az eredmények tanúsítani fogják, hogy a képzés alapítóinak szándéka megvalósul, érnek a gyümölcsök. A kertészek (tanárok, iskolák, kollégiumok, a minisztérium munkatársai) végzik a dolgukat. Úgy tűnik, majdnem mindenki szerint fontos és jó elképzelés volt, olyan, amelyet politikától függetlenül támogatni érdemes. Ha adottak maradnak a feltételek, a részt vevő intézményeken és a hozzájuk felvett diákokon nem fog múlni a siker.

Gálovics Edit

Az Arany János Tehetséggondozó Program a Klebelsberg Középiskolai Kollégiumban¹

BEVEZETÉS

A Klebelsberg Középiskolai Kollégium 2003. augusztus 31-től fogadja tanulóit. Pedagógiai küldetésének Klebelsberg hagyatékát tekinti: „A magyar nemzet nem elég gazdag ahhoz, hogy egyetlenegy komoly tehetséget is elkallódni hagyjunk.”

Diákjaink elsősorban Somogy megyében élő vidéki diákok, akik általános iskolai tanulmányaik során tehetségeseknek mutatkoztak a gimnáziumi vagy szakközépiskolai képzésre, jó alapképességekkel rendelkeznek ahhoz, hogy sikeresen érettségizzenek, és a felsőoktatásban tanuljanak tovább. Kollégiumunk a gimnáziumi képzések biztos hátterét nyújtja tanulóinak. Úgy érezzük, jó kapcsolatot alakítottunk ki a megye általános iskoláival, hiszen a kollégium jó hírnévvel büszkélkedik az ide jelentkezők körében, nemcsak az AJTP-ben részt vevő, hanem a többi diák esetében is. Komoly energiákat fektetünk abba jelenleg is, hogy a tehetséges diákok ne kallódjanak el Somogyban, és a tanulók jól beilleszkedjenek a középiskolák világába..

Kollégiumunk a kezdetektől fogva részt vesz az Arany János Tehetséggondozó Programban, társintézményünkkel, a Táncsics Mihály Gimnáziummal közösen szervezzük a diákok életét. A kollégium kiváló tárgyi és személyi feltételekkel rendelkezik ahhoz, hogy méltó tagja legyen és maradjon az AJTP intézményi hálózatának. A kollégium tanulmányi átlaga rendszerint 4 egész felett van. A program diákjaival rendszeresen részt veszünk a különböző tehetséggondozást segítő versenyeken, az iskola főleg a tantárgyakhoz kötődő, a kollégium pedig a többi megmérettetésre készíti fel a tanulókat. Az elmúlt tanévben számos egyéni jó helyezést értünk el az AJTP Országos Művészeti Fesztiválon, illetve már elnyertük a leg-eredményesebben felkészítő kollégium elismerő AJTP plakettjét is.

A Klebelsberg Középiskolai Kollégium 2008 óta tagja az országos Tehetségpont hálózatnak is. Az akkreditáció eredményeként kiváló minősítésű regionális tehetségpontként tevékenykedik, így a tehetséges tanulók felkutatását, programba irányítását több oldalról is támogatjuk.

¹ Kaposvár, Álmos vezér u.1. www.klebi.sulinet.hu

INFRASTRUKTÚRA ÉS SZAKMAI KÖRNYEZET

Tárgyi feltételek tekintetében: 448 főt tudunk fogadni, köztük 16 mozgáskorlátozott tanulót is. A tanulók 4 ágyas szobákban, tanulószobákban, közösségi terekben készülhetnek tanulmányaik sikeres teljesítéséhez. 10.000 kötetes könyvtárunk, tornacsarnokunk, kondicionáló termeink és uszodánk van. Közel 70 számítógép segíti a diákok felkészülését, információ-éhségét a kollégiumban. A tanulók egyharmada az AJTP-ben részt vevő diák.

Nevelőtestületünk 22 fős, ebből 17 fő csoportvezető tanár, 1 fő pszichológus, 1 fő könyvtáros és 3 fős a vezetés. Nevelőtestületünk tagjai aktív és kezdeményező szerepet töltenek be a pedagógiai munkában. Adaptív szemléletünkben meghatározónak tartjuk a tanulói szükségletek figyelembevételét és az értékorientációt. Tanulásszervezési folyamat lényegét abban látjuk, hogy a pedagógus tudja összhangba hozni, harmonizálni (szervezési, oktatási és nevelési) tevékenységeit diákjai alapvető szükségleteivel.

Rendszeresen képezzük magunkat a korszerű módszerek megismerésével és alkalmazásával is. Elsősorban közvetlenül a kollégiumi munkában hasznosítható képzések érdekelnek bennünket, ugyanakkor támogatjuk az egységes szemlélet alakítását segítő képzéseket. Minden tanárunk részt vett tanulásmódszertan, konfliktuskezelő és projekt-módszer képzéseken. Jellemzők a belső továbbképzések és műhelymunkák, amikor jó gyakorlatainkat osztjuk meg egymással. Sokat tanultunk az AJTP-ben alkalmazott módszerekből, önismereti és tanulás-módszertani foglalkozásaiból, amelyekhez megfelelő szakemberekkel rendelkezünk, így nemcsak ezeknél a tanulócsoporthoz, de valamennyi közösségnél hasznosítani tudjuk tapasztalatainkat. Komoly energiákat mozgósítunk további szakmai adaptációk megtételére. Innovatív szemléletünket referencia-intézményként is bemutatjuk a kollégiumok körében. Pedagógusaink nagy hangsúlyt fektetnek az egyéni képességek feltárására, erősségek és gyengeségek alapján a fejlesztésre. Elvárás minden pedagógussal szemben, hogy a hozzá tartozó diákról a hatékony munkához és neveléshez szükséges információkkal rendelkezzen, ne csak a tanulmányi előmenetelével foglalkozzon, de vegye észre a tanuló kreativitását, esetleges rejtett tehetségét, és személyiségével járuljon hozzá a tanulók motiválásához és önismeretéhez. Pedagógusainkat támogatja a kollégium által foglalkoztatott pszichológusunk, aki az egyéni foglalkozások és tanácsadások mellett szakmai segítséget, egyéni konzultációs lehetőséget is nyújt a nevelőtestület tagjainak.

EREDMÉNYEK

Eredményeink, értékeink között tartjuk számon, hogy

- az AJTP keretében az egyik legjobb beiskolázási tevékenységet végezzük országosan (5 évfolyamon 124 tanuló 2009/2010-es tanévben, 138 tanuló a 2010/2011-es tanévben), ez tanulóink több mint 30%-a;
- az AJTP országos Művészeti Fesztiválon 2008-ban a legeredményesebben felkészítő kollégium 1. helyezés, 2009-ben 2. helyezés, színjátszás kategóriában évek óta első helyezések vagy különdíj értékeli munkánkat;

- minden kiemelten tehetséges tanulóra egyéni fejlesztési tervet készítünk, és ennek alapján dolgozunk velük – ez érinti az összes AJTP tanulót (138 fő AJTP) és további kb. 60 fő kollégistát is;
- tanulói portfólió kialakításával szervezeten foglalkozunk az AJTP csoportokban;
- strukturált és értékkeremtő programhétvégéket valósítunk meg az AJTP csoportokban;
- a „Legügyesebb kollégium és kollégista” országos vetélkedő összesített 2. helyezését értük el 2009-ben, 2008-ban, 2007-ben;
- minden tanulót úszni tanítunk, ezt oklevéllel ismerjük el;
- évente 20-25 tehetséggondozó szakkört és foglalkozást szervezünk, intenzív tehetségműhelyek honosodtak meg festészet és zene területén ;
- minden tanulónk részt vesz valamilyen projekt-munkában a 11. évfolyamon;
- belső tudásátadásra szakmai műhelyeket működtetünk, hálózatépítő hétvégét szervezünk, képzéseket fogadunk be, szupervíziót alkalmazunk;
- kiemelt figyelmet fordítunk az egyéni fejlesztésekre, pszichológusi és tanári támogatással jó gyakorlatokat adaptálunk;
- részt veszünk országos szakmai pályázatokon és konferenciákon, bemutatjuk saját gyakorlatunkat, együttműködünk az OFI fejlesztési elképzeléseiben (AJTP, MAG-projekt, Biztonságos iskoláért, mediáció);
- néhány kollégánk meghatározó szerepet tölt be más intézmények fejlesztési programjában, ahol témavezetőként, trénerként, szakértőként vagy tanácsadóként hasznosítja szakmai tapasztalatait;
- évente szervezünk Klebelsberg Pedagógiai Nap elnevezéssel regionális szakmai konferenciát (idén 7. alkalommal);
- Magyar Tudás - Magyar Hatalom Alapítvánnyal támogatjuk a kollégiumi-, illetve tanulói értékkeremtést az alapítvány célkitűzéseinek megfelelően;
- a Kaposvári Tudósklubbal történt együttműködés keretében járt nálunk Horn Péter akadémikus, Papp Lajos szívsebész-professzor, Zrínyi Miklós a kémia tudományok doktora, Kassai Lajos Iovás-íjász, vagy a Kaposvári Egyetem oktatói és művészstanárai, akik maguk is tartanak itt felkészítő foglalkozásokat (Balvin Nándor, Balogh József, Gombos Péter);
- szakmai bemutatókkal és írásokkal jelenünk meg egyre több helyen (AJTP konferenciák, Kollégiumi országos és regionális konferenciák, Iskolapszichológusi konferenciák, Önfejlesztő intézmények);
- tehetséggondozó jó gyakorlatunk megjelenik az ország 10 jó gyakorlatát bemutató kiadványban (folyamatban).

PROGRAMHÉTVEGÉK A „KLEBIBEN”

A programhétvégék szakmai szempontból komoly lehetőséget jelentenek a tanulók személyiségének formálásában. Egyrészt új situációban, közös programok keretében történik a csoportnak, mint közösségnek a formálódása és az egyének megnyilvánulása. Az adaptivitás elvét figyelembe véve, a tanulói alapszükségletek nem kerülhetik el figyelmünket. Szívesen építünk a tanulók kompetenciáira, velük együtt alakítjuk a programokat. Arra is tanítjuk őket, hogy felelős döntéseket hozzanak

életükben, autonóm személyiségük minden élethelyzetben mutatkozzon meg a keretek és lehetőségek összhangjában. Szándékaink szerint egy olyan megerősítést is szeretnénk megismertetni velük, ami a kapcsolati tőke erejében rejlik és hosszú távon komoly erőt képviselhet életük alakulásában. Azt is mondhatjuk, hogy ennek megléte minden tanulói és tanári megnyilvánulásban szükséges. Éppúgy, mint a programhétvégék esetében, amikor egy-egy alkalommal a tanulói énképet építjük, s egyben erősítjük a személyes kompetenciákat. Természetesen a programhétvégét szervező pedagógusoknak is komoly kihívást jelent a hétvégék megvalósítása: szervezniük kell 30 fő szakmai programját, gazdálkodniuk kell a rendelkezésre álló összeggel, felügyeletet kell ellátniuk több mint 48 órán keresztül, és higgadtnak kell maradniuk az apró-cseprő problémák megoldásában. A diákok ilyenkor nem utaznak haza, néhányuknak nehézséget okoz a család, a barátok hiánya, így sokuk előnyben részesíti a programhétvége lehetőségét.

A programhétvégék szervezéséhez iránymutatást a hatályos rendeletek és helyi elvárások adnak számunkra. A kollégium pedagógiai programjában kijelölte a kereteket, amelyek tartalmi kibontása már a csoportvezető és a csoport feladata.

Az alábbi összesítő táblázat évfolyamonként mutatja be a programhétvégék rendszerét.

1. SZÁMÚ TÁBLÁZAT					
	9. ÉVFOLYAM	10. ÉVFOLYAM	11. ÉVFOLYAM	12. ÉVFOLYAM	13. ÉVFOLYAM
augusztus	Zánka				
szept.	Őszi túra	Őszi túra	Őszi túra	Őszi túra	Őszi túra
október		Portfólió	Kulturális	Kulturális	
november		Kulturális	Portfólió	Portfólió	
december	Advent	Advent	Advent	Advent	Advent
január	Sí-tábor			Educatio kiállítás	Educatio kiállítás
február			Protokoll		
március		Intenzív nyelvi			
április	Megyei körút	Kívánság hétvége	Intenzív nyelvi	Kívánság hétvége	Kívánság hétvége
május		Nyugat-Magyarország	Dél-Alföld	Északkelet-Magyarország	
június	Fesztivál	Baja vízi-tábor		Horvátország	
július					
augusztus			Erdély		

Fontosnak tartjuk, hogy minden csoport a tanév elején vegyen részt egy őszi túrán. Nem határozzuk meg előzetesen, hogy hol és hogyan valósuljon meg a túra, de a közösség építésére nagyon jónak tartjuk a közös mozgást és élményt, a közös falatozást, egymás átsegítését a holtponatokon, és a nagy beszélgetéseket.

A kulturális hétvégék szervezésével azt szeretnénk elérni, hogy minden tanuló az öt év alatt egyszer legalább biztosan eljusson egy musical előadásra, egy balett előadásra, egy opera előadásra, megismerje a Nemzeti Színházat, vagy más budapesti és vidéki színházi élményben is részesüljön a helyi színház bérletes látogatása mellett.

A portfólió-hétvégék a rendszerezés hétvégéi. A tanulók tükröt állítanak maguk elé, összerendezik az elmúlt időszak sikereit és élményeit, értékelik azokat. A munkafolyamat során videofelvételt készítenek magukról, okleveleket szkennelnek, írásokat és képeket

gyűjtenek az életükből, teszteket helyeznek el, végigtekintik az elmúlt időszak főbb eseményeit és történéseit, megbeszélnek és értékelik a számukra meghatározó dolgokat. Az énkép fejlődésének, az önértékelés, a jellemformálás, és egyben a pályaaorientáció fontos eszközének tekintjük a tanulói portfóliókat.

Az Advent időszakában megszervezésre kerülő programhétvégén a várakozás és az ünnepi készülődés hangulata jellemző. Közös ünnepi vacsorával, ajándékkal kedveskedünk a diákoknak, próbálunk emlékezetes pillanatokat szerezni, ily módon mintákat és lenyomatot hagyni bennük jelen és jövőbeni családjuk támogatására.

A protokoll hétvége a 11. évfolyamosok speciális hétvégéje. Szituációs játékok formájában hívjuk fel a diákok figyelmét azokra a jelenségekre, amelyek a csoport életében még nem tudatosult vagy helytelenül rögzült viselkedést mutatnak. A csoport kreativitásából építkezve a gyakorlatban is erősítjük a helyes magatartásformákat

Az intenzív nyelvi hétvégék célja a tanulók idegen nyelvi kommunikációjának fejlesztése. Az intenzív nyelvi hétvége attól intenzív, hogy az adott célnyelven szabad csak beszélni. Kiváló partnerre találtunk a Compass Egyesületben a hétvégék szervezéséhez, ők önkéntes fiatalokat küldenek hozzánk, akikkel csak a célnyelven lehet a közös feladatokat megoldani. Mindig aktuális téma a közös munkában az önkéntesség, a más országból érkezett fiatalok kultúrája és szokásai, de az érettségi társalgási témák sem maradnak ki a sorból. Többnyire kiscsoportokban és nagyobb csoportszinten is tevékenykedünk játékos formában, oldva a megszólalás gátjait.

A kirándulások strukturált megjelenését az iskolai osztálykirándulásokkal való összhangteremtés inspirálta. A természeti és történelmi helyek megtekintésével azokat a különlegességeket célozzuk meg, amelyek a klasszikus kirándulási útvonalak mellett speciális elemeket is tartalmaznak. Felkeressük az AJTP-ben található társintézményeket és viszontfogadjuk őket. Az útvonalak kialakításában megkeressük azokat a kapaszkodókat, amelyek érdekességeik által felkeltik a tanulók figyelmét, aktuálisan ösztönöznék a megtekintésre. Közben megtapasztalják az utazás-szervezés örömeit és nehézségeit, teret adunk az operatív megvalósításban kezdeményező szerepet betöltő diákoknak, építünk az önszerveződő erőre és a toleranciára.

A hazai emlékhelyek megismerése mellett határon kívüli területekre is eljuttatjuk diákjainkat. Erdély megismerésében bejáratott útvonalon haladunk a 11. évfolyamosokkal, és az Istria természeti szépségeit és történelmi értékeit is megmutatjuk a 12. évfolyamosoknak. Az évfolyamok legkiválóbb tanulóit minden év júniusában külföldi jutalomútra visszük. Ez komoly motivációt jelent a diákok körében, hiszen ez alkalommal a kollégiumi kiemelkedő teljesítmények kerülnek elismerésre.

A megyei körutazás a 9. évfolyamosok állandó programja. A csoportban lévő tanulók településeit keressük fel ezen a hétvégén. Megismerkedünk szűkebb környezetünkkel, a helyi sajátosságokkal, a küldő általános iskolákkal, a tanulók családjával.

Bajára vízi-táborba visszük tanulóinkat, ahol kajakozni és kenuzni tanulnak. A rendelkezésre álló egy hét alatt többnyire minden diák megkedveli ezt a sportot, megismerik a közvetlen környezet természeti szépségeit és veszélyhelyzeteit, és megtanulnak egy csónakban evezni. Szívesen vesznek részt diákjaink a későbbiekben más barangoló-túrákon is, amelyet tanáraink szerveznek a Drávára vagy a Rábára, vagy akár a közeli Deseda-tóra. A vízi-tábort megelőző évben minden tanulót megtanítunk úszni a kollégiumban, a szükséges vízbiztonság elérése érdekében.

Bíró Gábor

Az Arany János Tehetséggondozó Programban végzett bemeneti, kompetencia és pszichológiai mérések hasznosítása a fejlesztési programban

BEVEZETÉS

Talán nem szükséges bizonygatni, hogy az oktatás hatékonysága szoros összefüggésben áll az alkalmazott mérési-értékelési rendszer minőségével. Természetesen az osztályozás, vizsgáztatás gyakorlata szerves része az iskola világának, de pusztán erre való tekintettel tudatosan felépített és működtetett értékelési rendszerről általában mégsem beszélhetünk. Ennek számos oka van, melyek elsősorban oktatási rendszerünk struktúrájában, hagyományaiban és tartalmi követelményeiben keresendők.

Csak a legutolsó évtized tendenciái irányították rá az iskolák figyelmét az ilyen irányú fejlesztések jelentőségére. A nemzetközi és országos mérések, a kétszintű érettségi vizsgák és a felvételi eljárást megelőző írásbeli vizsgák feladatsoraiban már tetten érhető az új kompetencia-alapú szemlélet hatása. Ennek köszönhető, hogy a mérési eljárások és módszerek lassan azért mégiscsak beépülnek az iskolák gyakorlatába.[1]

A folyamatot lassítja, hogy az értékelési rendszer kidolgozásához szükséges program-fejlesztő munka és a pedagógusok módszertani továbbképzése, egyáltalán az új pedagógiai módszerek összegyűjtése, fejlesztése és terjesztése még csak most kezdődött el. E tekintetben az Arany János Tehetséggondozó Program lassan már öt éve tartó gondozása révén – számos tekintetben – lépéselőnyben vagyunk más iskolákhoz képest.

Az AJTP jelen témához kapcsolódó pilléreit az országosan egységes pedagógiai program, a tanártovábbképzés, a beválogatási és versenyeztetési rendszer, a pszichológiai és kompetenciamérések, valamint az *intézményi szintű önfejlesztési feladatok* jelentik. Ezek mellett talán nem haszontalan az iskolai szintű fejlesztési programok kidolgozásának és bevezetésének kérdéseiről is beszélni. A következőkben szeretnénk bemutatni, hogy milyen alapelvek és koncepció mentén készítettünk fejlesztési programot a mérési szemlélet erősítése, egy új munkafolyamat bevezetése érdekében.

FEJLESZTÉS, DE HOGYAN?

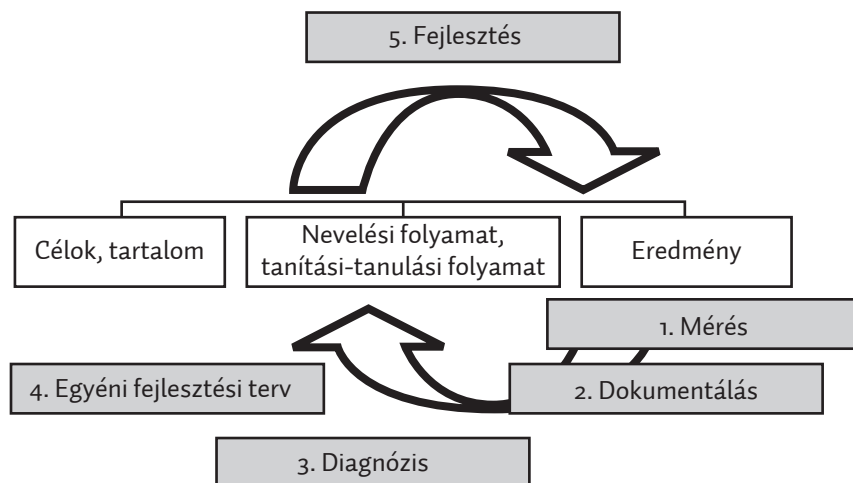
Az Arany János Tehetséggondozó Program egyik fő célkitűzése, hogy a visszatérő rendszerességgel sorra kerülő mérések eredményei minél jobban hasznosuljanak a képzés folyamán. Bár a mérések eredményeit minden esetben elemeztük és az információkat felhasználtuk, néhány év után mégis úgy éreztük, hogy ez irányú tevékenységünk nem eléggé tudatos, nem eléggé szakszerű. A változás érdekében fejlesztési terv kidolgozását határoztuk el.

Fontos leszögezni, hogy egy ilyen átfogó, az intézmény egész működésére kiható fejlesztés a vezetés elkötelezettsége nélkül biztos kudarcra van ítélve. A vezetés felelőssége, és tegyük hozzá, hatalma szükséges ahhoz, hogy a tervezés és a végrehajtás időszakában is sikeres legyen bármilyen innovációs törekvés. Az elhatározást követően számunkra a legfontosabb cél ezért a *vezetés kompetenciájának erősítése* volt. A kapcsolódó képzéseket az AJTP tanár-továbbképzési programja keretében végeztük el.

Egy harmincórás mérési-értékelési akkreditált képzés teljesítése után igazgatóhelyettes (programfelelős) kollegámmal és egy tanulóval háromnapos önfejlesztő tréningen vettünk részt, ahol a fejlesztési programok készítésének gyakorlatával ismerkedtünk meg. Ugyanezt a képzést egyébként a kollégiumunk vezetése is teljesítette. Érdemi munkára csak ezt követően kerülhetett sor. A fejlesztési program elkészítésének fázisain végighaladva – melyek az alábbiak – készítettük el az intézményre vonatkozó terveket.

1. Helyzetelemzés (SWOT)
2. Problémák meghatározása
3. A változtatás területei
4. Célok megfogalmazása
5. Feladatok, tevékenységek
6. Cselekvési terv

Fejlesztési programunkban a kitűzött cél elérésének folyamatát már konkrét végrehajtandó feladatok, a feladatokhoz rendelt felelősök és határidők egymásra épülő rendszerén keresztül jelenítettük meg. Az volt az elképzelésünk, hogy a fejlesztési program végrehajtása révén egy olyan jól azonosítható és ellenőrizhető folyamatot kapjunk, melynek beépítése a munkánkba, majd működtetése meghozza a kívánt eredményt. A létrehozott fejlesztési folyamat vázlatos leírása a következő: *a mérések eredményeinek elemzése után minden egyes tanulóról dokumentált, egyénre szabott fejlesztési tervek készüljenek, melyek tudatos és számon kérhető vállalásként tartalmazzák a tanárookra, nevelőkre háruló feladatokat. A fejlesztési tevékenység ciklikusan ismétlődő folyamatát az 1. ábra mutatja be.*

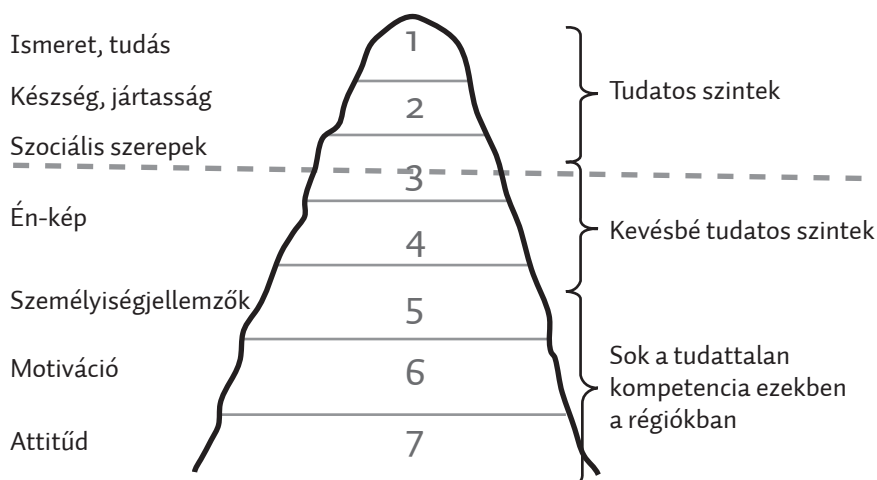


1. ÁBRA: A fejlesztés folyamata

Fejlesztési programunk kulcseleme a cselekvési terv volt. Tudtuk jól, hogy az Arany János Tehetséggondozó Programban dolgozó mintegy ötven kollegánktól csak akkor kaphatunk megfelelő minőségű egyéni fejlesztési terveket, ha hozzáértésüket fejlesztjük, tevékenységüket – különösen az első időszakban – a vezetés szintjén koordináljuk. Ennek érdekében először mindenkit megismertettünk a legalapvetőbb *mérésügyi ismeretekkel* és a mérések értelmezésének módszerével. Ezt követően, egy kiválasztott tanuló mérési eredményeit alapul véve, mindenkinek el kellett készítenie és határidőre be kellett nyújtania az általa elkészített egyéni fejlesztési tervet. A benyújtott terveket áttekintettük, majd a tapasztalatokat közösen megbeszéltük. Ennyi segítség után a többi tanuló esetében már mindenki céltudatosan, megfelelő hozzáértéssel végezte a munkát.

MIT ÉS MIÉRT MÉRÜNK?

A szemléletformálást, a feladat iránti elkötelezettséget szeretnénk volna erősíteni, amikor minden kollegánkat a mérések szerkezetén és tartalmán túl megismertettük a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete által kidolgozott mérési program koncepciójával is. A megértéshez a kompetenciák jéghegy-modelljét hívtuk segítségül. (2. ábra)



2. ÁBRA: A kompetenciák jéghegy-modellje

A modell arra világít rá, hogy a kompetenciák rendszerében a mai iskola elsősorban a jól felismerhető, az egyén szempontjából akaratlagosan fejleszthető összetevőkre koncentrál, és kevésbé tud és/vagy akar valamit kezdeni a tudatosság és a felismerhetőség alacsonyabb régióiban elhelyezkedő komponensekkel. Nyilvánvaló pedig, hogy egy-egy tanulási eredménytelenség igazi oka a „vízfelszín” alatt, a láthatatlan szférában keresendő. *A mérés feladata az, hogy a kipróbált, bemért mérő eszközök által szolgáltatott adatok elemzése során megtaláljuk a kritikus pontokat, és a fejlesztendő területekhez az egyéni fejlesztési tervben konkrét fejlesztési ötleteket, módszereket rendeljünk.*

DIAGNÓZIS, DE HOGYAN?

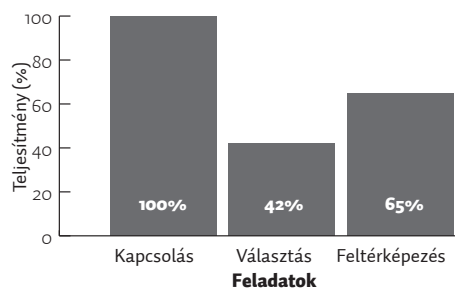
A kompetenciák jéghegy-modelljét tekintve az Arany János Tehetséggondozó Programban a „vízfelszín” feletti összetevők állapotáról a *kompetencia-mérések*, míg a „vízfelszín” alattiról elsősorban a *pszichológiai mérések* útján kapunk információt.

A *kompetencia vizsgálatok* során a következő területeken végzünk mérést egyébként már a bevélogatás időszakában is:

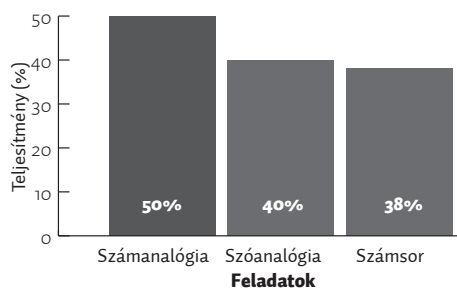
- induktív gondolkodás,
- logikai képesség,
- matematikai tudásszint,
- olvasás és szövegértés.

A kérdőíveket iskolánkban javítjuk és a Kindrusz Pál¹ által kidolgozott számítógépes program segítségével dolgozzuk fel, mely százalékos skálán kinyomtatott formában jeleníti meg az adott tanuló un. *individuális profilját*. A következő ábrákon egy kiválasztott tanuló által elért eredményeket kívánjuk bemutatni. (3-6. ábra)

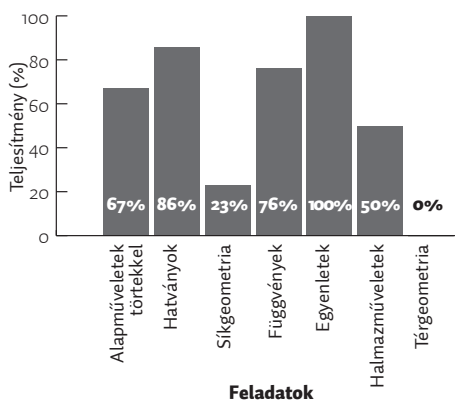
1 Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) Észak-alföldi Regionális Igazgatóságának mérési referense.



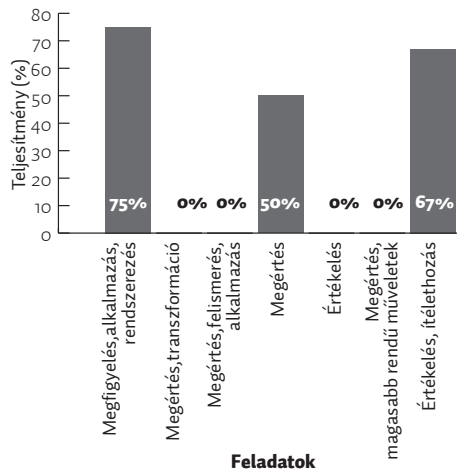
3. ábra: Az induktív gondolkodás Individuális profilja



4. ábra: A logikai képesség individuális profilja



5. ábra: A matematikai gondolkodás individuális profilja



6. ábra: A szövegértés individuális profilja

A kapott százalékos értékeket a következő módon értelmezzük:

- 80%-os eredmény fölött azon a területen nincs szükség fejlesztésre,
- 60% és 80% között csoportos,
- míg 60% alatt egyéni fejlesztés szükséges.

A pszichológiai hatásvizsgálati program szempontjait és mérési időrendjét az 1. táblázat mutatja be. [2]

1. TÁBLÁZAT: Pszichológiai hatásvizsgálati program				
SZEMPONTOK	MÉRÉS IDŐPONTJA			
	9. ÉVF. ELEJE	9. ÉVF. VÉGE	11. ÉVF. VÉGE	13. ÉVF. ELEJE
1. Általános intellektuális képességek	x	x		x
2. Kreativitás		x		x
3. Tanulási motiváció	x		x	x
4. Egyéni tanulási stratégiák	x	x	x	x
5. Énkép, önértékelés	x	x	x	x
6. Szorongás	x	x	x	x
7. Pályaorientáció			x	x

A tanulók által kitöltött kérdőíveket a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének munkatársai értékelik. A mérések adatait tartalmazó, csak belső használatra készített dokumentációt minden esetben pontosan megkapjuk. Az anyag számszerűsítve, illetve országos-régiós-intézményi összehasonlításokon keresztül mutatja be az elért eredményeket. Tartalmazza az egyes tanulókra vonatkoztatott mutatókat, sőt a szöveges következtetéseket is, amelyek nagy segítséget jelentenek számunkra az egyéni fejlesztési tervek készítése során. Példaként következzen a 273-as kód alatt futó tanuló elemzése [3]:

273: 2004. őszi

Ez a tanuló a **kognitív képességmérés** során minden területen az átlagnál alacsonyabb teljesítményt ért el, lemaradása a **nem verbális próbákban** feltűnőbb. Ez a mintázat, valamint az, hogy az egyes területeken belül az egyszerűbb feladatok viszonylag jól, átlagosan sikerültek, azt mutatja, hogy a komolyabb szellemi igénybevételre kognitív képességei (egyelőre) nem teszik alkalmassá.

Vezető **motivációcsoportja** a szociális-affektív területen található. Ahhoz, hogy kedve legyen a munkához, az ő esetében nagyobb szükség van/lenne a társas, elsősorban a státuszban fölötte állók elismerésére („**melegség**” skála 29 pontos értéke). Az iskola követelményeinek társai nagy részéhez képest még felelősségteljesebben igyekszik megfelelni.

Tanulási orientációjára jellemző, hogy a **reprodukáló**, limitált tartalom bevésésére koncentráló munkamód az, amelyet a siker érdekében leginkább képes működtetni, s ez az osztálytársakhoz képest sokkal inkább **instrumentálisan** vezérelt. Ugyanakkor a nagyobb összefüggéseket szem előtt tartó **holista** hozzáállás kevésbé jellemzi tanulását. Önmagával kapcsolatos vélekedései minden **énkép**-vonatkozásban az átlagosnál negatívabbnak bizonyultak, ez alól egyedül a **testkép** kivétel. Az **önkritikai mutató** magas értéke alapján az énről vonatkozó döntései során sokkal szigorúbban jár el, mint társai, hibáinak elfedésére kevésbé törekszik. Válaszadásában nagyfokú határozatlanság mutatkozik.

A példaként hozott elemzés első megközelítésre nem könnyű olvasmány. A jobb megértés érdekében az AJTP-ben dolgozó kollégáink számára segédanyagot készítettünk, amit terjedelmi okokból most nem közölhetünk.

EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV, DE HOGYAN?

Az egyéni fejlesztési tervek elkészítésének folyamatát az egységes kezelhetőség érdekében igyekeztünk algoritmizálni. Olyan áttekinthető űrlapokat készítettünk, melyekre a kompetencia és pszichológiai mérések során nyert adatok könnyen rávezethetők, amivel az egyes tanulók kompetencia-térképéhez juthatunk.

A fejlesztési terv készítésének leglényegesebb fázisa a fejlesztési tevékenység és az alkalmazott módszer meghatározása. A tanároktól és nevelőktől azt kértük, hogy a saját területük (tantárgyuk) vonatkozásában, a rendelkezésre álló erőforrások függvényében végezzék el

a tervező munkát. Mindehhez a pedagógusok oldaláról természetesen kreativitásra és fejlett módszertani kultúrára van szükség, ami szintén fejleszthető, illetve fejlődik az évek során. Reményeink szerint egyre jobb fejlesztési tervek születnek majd.

Az első időszakban természetesen akadtak problémák. Gondot jelentett például az, hogyan fejleszthetjük a tanuló logikai feltételképzését, például magyar órán? A megoldás a tanári kérdéskultúra javítása, javulása területén keresendő. Mindenesetre sikerült megértetni, hogy például a szövegértés javítása sem kizárólag a magyartanár feladata. Azt is tisztáztuk, hogy az egyéni fejlesztés általában nem tényleges plusz óra (korrepetálás) beiktatását jelenti a fejlesztő folyamatba, hanem tanórai differenciált foglalkoztatást. Az alábbiakban bemutatjuk egy konkrét egyéni fejlesztési terv néhány elemét.

TANULÓ NEVE: XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX OSZTÁLYA: XX IDŐSZAK: 2004/2005
PEDAGÓGUS NEVE: XXXXX XXXXX XXXXXXXXXXXX TERÜLET: MATEMATIKA

FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIA	EGYÉNI SZINT	FEJLESZTÉS TÍPUSA	FEJLESZTÉSI TEVÉKENYSÉG	MÓDSZER
Énkép	Negatív, testképe jó	Csoportban	Önbizalom növelése	Több szereplés a csoport előtt, dicséret
Motiváció	Megfelelési, társak nem támogatják	Egyéni, csoportban	Érdeklődési területek felmérése, továbbtanulási irány meghatározása	Beszélgetés, konzultáció, dolgoztatása csoportban
Szorongás	Aggódó, szorong	Egyéni	Bizalom erősítése	Beszélgetés, esetleg pszichológus bevonása
Tanulási orientáció	Reprodukáló, alacsony érdeklődés	Csoportban	Mélyreható tanulás erősítése	Jó tanulási orientációval rendelkező tanulótárs bevonása, együttműködés a tanulás-módszertant tanító kollegával
Kognitív képességek	Alacsonyak	Egyéni	Egyéni gyakorló feladatsor	Differenciált foglalkoztatása az órán
Induktív gondolkodás – számanalógia	Gyenge	Egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	Az ellenőrzésbe a kollégiumi nevelő bevonása
Induktív gondolkodás – szóanalógia	Gyenge	Egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	A megoldást a kollégiumi nevelő ellenőrzi
Induktív gondolkodás – számsor	Gyenge	Egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	A megoldást a kollégiumi nevelő ellenőrzi
Logika – kapcsolás	Kiváló	---	---	---
Logika – választás	Gyenge	Egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	Differenciált foglalkoztatása órán, kérdéskultúra javítása
Logika – feltételképzés	Közepes	Csoportos	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	Csoportmunka, kérdéskultúra javítása
Matematika	Geometriai ismeretei katasztrofálisak	Egyéni	Térbeli modellezés, rajzoltatás	Csoportban dolgoztatni órán, korrepetálás
Szövegértés	Rendkívül gyenge	Egyéni	Feladatok szövegének értelmeztetése	Órán többet ellenőrizni

ELÉRT EREDMÉNYEK: HOGYAN TOVÁBB?

Az egyéni fejlesztési terv nem cél, hanem az egész éves nevelő-oktató tevékenység során alkalmazandó eszköz. Úgy gondoljuk, hogy már pusztán elkészítése is előrelépés a korábbi állapothoz képest. A szigorú dokumentálás egyik fontos szerepe, hogy a pedagógus „kénytelen” legyen a tanulóra vonatkozó mérési eredmények halmazából a lényegyet kiragadni, ami a tanítási óra egy-egy fázisában a „semmitől bevillanva” segítheti a konkrét tanulóval végzett munkát. A végső cél ennél azért sokkal árnyaltabb: *olyan tudatosan megtervezett tanulási-tanítási környezet kialakítása, ahol az egyéni fejlesztési tervek szabályozzák a differenciált foglalkoztatás szervezését és tematikáját.*

Az elmúlt tanévben a kooperatív-tanulás megismertetésében értünk el eredményeket, de úgy hisszük, hogy a tantestület az oktatási módszerek területén további segítségre szorul. A közeljövőben a differenciált tanórai foglalkoztatás kérdéseit szeretnénk előadás és tréning formájában feldolgozni.

Maximalisták természetesen nem lehetünk. A szemléletváltás, az átgondolt tervezés igényének kialakulása és a gyakorlatba történő átvezetése hosszú folyamat. Abban bízunk, hogy kis lépésekkel, türelmesen haladva, mindig magasabb szervezettségi szinten, egyre tudatosabban és eredményesebben végezzük majd a munkánkat.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] PONGRÁCZ LÁSZLÓ: *Mérések a közoktatásban. Ellenőrzés vagy szabályozás?*
- [2] DR. BALOGH LÁSZLÓ – DR. BÓTA MARGIT – DR. DÁVID IMRE – PÁSKUNÉ DR. KISS JUDIT: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*, Budapest 2004.
- [3] PÁSKUNÉ DR. KISS JUDIT: *A pszichológiai hatásvizsgálatban kapott eredmények bemutatása és elemzése a kiskövendi Bessenyei György Gimnázium és Kollégiumban* (2005. június, Kizárólag belső használatra)
- [4] DR. POLONKAI MÁRIA: *Intézményértékelés az Arany János Tehetséggondozó Programban* adatok

Hajdúné Csakajda Tildikó

Hátrányos helyzet = nyelvi hátrány?

Nyelvi fejlesztés az Arany János Kollégiumi Program

9. előkészítő évfolyamán a hódmezővásárhelyi

Németh László Gimnázium és Általános Iskolában

AZ INDÍTÉKOKRÓL

Az Arany János Kollégiumi Program előkészítő évfolyamán hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat készítünk fel érettségire adó középiskolai tanulmányokra. A tanulók eltérő lexikális tudással, motivációval, mentális érettséggel¹ rendelkeznek. Az előkészítő évfolyam célja nem az általános iskolai tananyag újratanítása, hanem a sérült nyelvi képességek, készségek fejlesztése. A hiányosságok feltárásához mérőeszközök, a fejlesztéshez speciális feladatgyűjtemények, tankönyvek kellenek.

Tanulmányomban azt kívánom bemutatni, hogy logopédus magyartanárként milyen diagnosztikus méréseket végeztem három éven át az előkészítő évfolyamon, és ezen mérések alapján hogyan határoztam meg a tanév feladatát, az egyéni differenciált fejlesztést

A felzárkóztatás, a középiskolai tanulmányok sikeres befejezésének alapja az egyéni képességeknek, készségeknek megfelelő differenciált fejlesztés. A fejlesztés megtervezéséhez azonban szükség van a tanulók kognitív képességeinek és alapkészségeinek megismerésére, az egyéni diagnózis felállítására, a tanítás–tanulás folyamatának tudatos megtervezésére. Ehhez olyan mérőeszközök szükségesek, mellyel megállapíthatók az egyéni elmaradások. A pedagógusnak ismernie kell a tanuló megismerési technikákat is. Nemcsak szakmai tudás, hanem korszerű módszertani, mérési, didaktikai ismeretek is szükségesek a hatékony munkához.

Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése nagyon szerteágazó, összetett feladat, ezért felmerül a kérdés: az előkészítő évfolyamon az anyanyelvi kompetencia fejlesztéséhez szükség van-e speciális elméleti és didaktikai ismeretekre? Az anyanyelvi fejlesztést befolyásolja-e a programban résztvevő tanulók családi, anyagi helyzete?

Előítételek nélkül feltételezhető-e, hogy a programban résztvevő gyerekek szociokulturális hátránya, a szegénység, az élményhiány nyelvi, műveltségbeli hátrányként jelentkezik, tanulási problémákat is jelent?

¹ Van közöttük sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehezítettséggel küzdő, esetleg érzékszervi fogyatékos tanuló is.

Magyartanári és logopédusi végzettséggel óráimon az előbbi kérdésekre kerestem a választ. Azt kutattam, hogyan lehet a logopédia diagnosztikai eljárásait és terápiás elemeit felhasználni a magyarórán az AJKP előkészítő évfolyamán. Munkám eredménye, hogy az általam kidolgozott módszertan „Jó gyakorlatként” megjelent az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.-nél, a tanórai fejlesztő feladatokat tartalmazó könyvem – *Lépésenként kicsiknek, nagyoknak* – tankönyv lett. Eredményeimet több regionális konferencián és az AJKP országos konferencián is bemutattam.

AZ ANYANYELVI FEJLŐDÉS NÉHÁNY GÁTJA

Az anyanyelvi kompetencia az anyanyelv elsajátításának minőségétől függ. A nyelv elsajátításának sérülései azonban befolyásolják, nehezítik a nyelvi kompetencia fejlődését.

A nyelv elsajátításának biológiai, társadalmi és pszichés feltételei vannak. Társadalmi, szociokulturális feltétel az optimális beszélő környezet, a beszédminta minősége és mennyisége. Ez a feltétel egyre jobban sérül, ma már nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók esetében kell a sérülés következményeivel számolnunk. Nyelvi közeg nélkül ugyanis nincs anyanyelvtanulás. Általános tapasztalat a családon belüli verbális kommunikáció szűkülése, a napi mesélés hiánya, melynek következménye a szókincs, a nyelvi rendszer elmaradása.

A mese tele van szimbólumokkal, nehezen megfejthető többletjelentéssel, ezért alkalmas a képzelet, a fantázia fejlesztésére, az érzelmek árnyalt kifejezésére. Vannak gyerekek, akik nem szeretik a mesélést, elutasítják az óvodai mesehallgatást, ami már logopédiai kórkép tünete is lehet.

Méréseim igazolják az előkészítő évfolyamon tanulók szókincsének szegényességét, ennek következményeként a nyelvi rendszer elmaradását, a szövegalkotási nehézséget. A szövegértés a közvetlen információk visszakeresésére korlátozódik. Az anyanyelv elsajátításának, a grammatikai rendszer kialakulásának feltétele minimum 50 szó, az olvasásképesség és olvasáskészség kritikus szókészlete pedig 5 000 szó. A szókincsfejlesztés azonban nem az iskolában kezdődik.

A hátrányos helyzetű tanulók nyelvhasználatára a rövid, egyszerű mondatok alkalmazása, a zsargonok használata, általában felszólító mondatok, rövidre zárt kommunikációs stratégia jellemző (Mészáros – Kas 2010). Emiatt a szavak jelentése megtapad az adott közösségben használt jelentésnél, nem értik az összetett mondatok tagmondatai közötti logikai vagy tartalmi kapcsolatot, nem értik az irodalmi vagy ismeretterjesztő szövegek okozati összefüggéseit, az átvitt értelemben használt kifejezéseket az adott szövegben.

Kisgyermekkorukból nemcsak a mesék hiányoznak, hanem a versikék, a „höcögtetők”, a mondókák is, ezek hiánya ritmustalansághoz vezet, ami szintén nehezíti a későbbiekben a lírai művek befogadását.

Nyelvünkben 250–300 szó tartozik a relációszókincsbe. A térre, időre, hasonlóságra, mennyiségre igekötők és todalékok is utalnak. A relációs szavak biztonságos alkalmazása nélkül a nyelv használhatatlan (Nagy 2002). Szövegértési, szövegalkotási, matematikai nehézséget okoz a relációs szavak hibás alkalmazása vagy alkalmazásának hiánya. Ezért ez az anyanyelvi hiányosság a matematikai kompetenciában is hátrányt, elmaradást jelent.

A nyelvi kompetencia sérülését okozza az intenzív környezeti zaj, amelynek következménye az akusztikus alak-háttér megkülönböztetés nehézsége. Gyerekeink ma négyszer gyorsabban beszélnek, mint 30-40 évvel ezelőtt. Ez nehezített agyi akusztikus feldolgozáshoz vezet.

A beszédészlelés, beszédértés zavara az olvasás, írás, az idegen nyelv elsajátításának nehézségét okozza (Gósy 2009).

A felsoroltakon kívül az anyanyelv elsajátításának folyamatát más tényezők is befolyásolják. Az éves munka, a fejlesztés lépéseinek megtervezésekor a pedagógusnak számolnia kell az adott társadalmi helyzetű tanulók nyelvi elmaradásával.

A DIAGNOSZTIKUS MÉRÉSEK EREDMÉNYE

A kerettantervhez igazítva a tanmenetben meghatározott órákra lebontott anyagnak széles bemeneti mérésen kell alapulnia. Sajnos az előkészítő évfolyamon nincs egységes, országos mérési eljárás, nincs egységes értékelési rendszer sem. Az általam alkalmazott bemeneti, diagnosztikus mérésekben felhasználtam az országos mintán kipróbált SuliNova mérőeszközöket és a nyelvi szintek elmaradását feltáró saját teszteket. A SuliNova által kidolgozott mérőlapok használatával a tanulók eredményei az országos eredményekkel összehasonlíthatóak. A mérésekkel nem a hozott lexikális ismereteket, hanem az olvasás, írás alkalmazásához szükséges alapvető készségek szintjét mértem. Az egyéni, differenciált fejlesztést a nyelvi szintek elmaradását mérő tesztek alapján kezdtem meg. A mérések előtt feltételeztem, hogy jelentős elmaradást tapasztalok a morfológiai, szintaktikai, lexikai, szemantikai szinteken egyaránt. A méréseket a 2008/2009. tanévben kezdtem, tanulmányomban három évfolyam eredményeit hasonlítom össze.

A BEMENETI MÉRÉSEK EREDMÉNYEI

a) A hangos olvasás

A mérés célja: a hangos olvasás minőségi vizsgálatával, a dyslexiára utaló tünetek feltárása az olvasási tempó és a hibaszámok, hibatípusok alapján. Az 1. táblázat a dyslexia tüneteit mutató tanulók számát jelzi.

1. TÁBLÁZAT: A hangos olvasás mérés eredményei		
2008/2009. TANÉV	2009/2010. TANÉV	2010/2011. TANÉV
4	1	5 (ebből 3 tanuló szakértői véleménnyel rendelkezett)

Az előkészítő évfolyamon minden évben problémát jelent, hogy az általános iskolában a szakértői bizottságok vagy a nevelési tanácsadók által kiszűrt részképesség zavarral vagy beilleszkedési, magatartási problémával küzdő tanulók terápiája nem folytatódik, mert a szakértői véleményeket az új iskolába nem hozzák magukkal a tanulók, eltitkolják. Ebben a tanévben 2 SNI-s tanuló, 1 BTMN-s tanuló terápiáját látta el gyógypedagógus és fejlesztőpedagógus, 1 tanulót szurdopedagógus segít.

b) A hallott szöveg értése

A mérés célja: a hallott szöveg üzenetének azonosítása, értelmezése, az ok-okozati összefüggések hallás alapján való megértése, az asszociációs szint működése. A 2. táblázat azt mutatja, hány tanuló *nem érte el* az életkor alapján várható szintet.

2. TÁBLÁZAT: A hallott szöveg értésének eredményei		
2008/2009. TANÉV	2009/2010. TANÉV	2010/2011. TANÉV
3	11	20

A mérés a Gósy Mária által kidolgozott, standardizált GMP 12 teszttel történt: a tanulók hangfelvételtől férőhang előadásában egy történetet hallottak, majd 10 kérdésre kellett válaszolniuk. A hallott szöveg értése döbbenetes eredményének lehetséges okai: ahhoz, hogy a hallgató a szöveget megértse, a nyelvi ismereteken túl jól működő mentális lexikonra, a hallottak gyors feldolgozására, fokozott asszociációs működésre, a háttérismeretek hatékony előhívására, megfelelő figyelemre van szükség. Legtöbbször az ok-okozati összefüggésekben és a részletekben tévedtek. A vizsgálatnak tanulásmódszertani és didaktikai következményei is vannak: a hallott szöveg nehezített feldolgozása miatt nem lehet hatékony az az órávezetés, amely kizárólag frontális magyarázaton alapul.

c) Tollbamondás

A mérés célja: a helyesírási készség vizsgálata, a dysgrafiára utaló tünetek feltárása, a hibák számának és típusának megállapítása. A 3. táblázat a minimális és maximális hibaszámot és az osztály átlag hibaszámát mutatja. Minden helyesírási hiba 1 pont, a vessző 0,5 pont.

3. TÁBLÁZAT: A tollbamondás hibaszámai		
2008/2009. TANÉV	2009/2010. TANÉV	2010/2011. TANÉV
1–25 átlag: 10 hibapont	2–36,5 átlag: 11 hibapont	0–31,5 átlag: 13 hibapont

A helyesírási képesség fejlettsége szoros összefüggésben áll a tanulók helyes ejtésével, olvasásával, szövegértésével, olvasottságával (Széplaki 2010). A helyesírás tanítása, tanulása az iskolai nevelésben nem köthető egyetlen évfolyamhoz, iskolafokozathoz sem. Minden életkornak és iskolatípusnak saját céljai, feladatai vannak a helyesírás tanításban.

Kutatások azonban azt bizonyítják, hogy a tanulók helyesírása a középiskolai évek alatt nem fejlődik számottevően (Józsa 2006, 135.).

Napjainkban az anyanyelvi kompetenciának, így a helyesírási képesség fejlesztésének is össze kell kapcsolódnia a digitális kompetencia fejlesztésével, a helyesírási szótárak, szabályzatok készségi szintű alkalmazásával (Antalné Szabó Ágnes 2008).

Mivel a gyakori helyesírási hibák hátterében a beszédészlelési mechanizmus nem megfelelő működése állhat (Laczkó 2008), a helyesírás fejlesztésében is alapozó feladat a beszédészlelés, a fonológiai tudatosság fejlesztése.

d) Nyelvi szinteket mérő feladatlap

A mérés célja: a nyelvi szintek elmaradásának, az anyanyelvi kompetencia hiányosságainak feltárása. A teszt 10 feladatból állt: 1. álszavak másolása, 2. szinonima keresés, 3. ellentétes jelentésű szavak, 4. hasonló hangzású szavak mondatba foglalása, 5. összekeveredett betűkből szóalkotás, jelentés magyarázás, 6. tömondat bővítése megadott számú mondatrésszel, 7. tagolatlan szöveg tagolása, 8. hibás toldalékok, vonzatok, névelő javítása szövegben, 9. szómagyarázat, 10. idegen szavak mondatba illesztése.

A 4. táblázat a feladatok megoldásának osztályátlagát mutatja.

4. TÁBLÁZAT: A nyelvi szinteket mérő feladatlap eredményei			
A FELADATOK	2008/2009. TANÉV	2009/2010. TANÉV	2010/2011. TANÉV
1. álszavak másolása	98%	99%	95%
2. szinonima	55%	53%	49%
3. ellentétes jelentésű szavak	75%	70%	79%
4. hasonló hangzású szavak mondatba foglalása	65%	63%	60%
5. összekeveredett betűkből szóalkotás, jelentés magyarázás,	46%	40%	31%
6. tömondat bővítése megadott számú mondatrésszel	51%	45%	29%
7. tagolatlan szöveg tagolása	41%	36%	24%
8. hibás toldalékok, vonzatok, névelő javítása szövegben	78%	75%	66%
9. szómagyarázat	94%	90%	82%
10. idegen szavak mondatba illesztése	65%	74%	68%

A teszt eredményei igazolják a hipotézist: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvi képességei minden nyelvi szinten elmaradást mutatnak. Az álszavak másolásának hibája az alsó nyelvi szint sérülésére utalhat, ezért minden nyelvi szint hibásan működik. Az alsó nyelvi szint sérülése (a hangok azonosítása, megkülönböztetése, a hang-betű megfeleltetés) a felsőbb nyelvi szintek (szókincs, szó szerkezetek, mondatok, szöveg) hibás működését is jelenti. A szűk szókincs, a szemantikai hiányosságok nemcsak a nyelvi készséget, hanem a szövegértést, szövegalkotást is nehezítik. A 6. feladat nagyon gyenge eredménye a mondat-tani ismeretek alkalmazásának nehézségére utal, valamint jelzi a rövid mondat szerkezetek használatát az írásbeli és a szóbeli kommunikációban. A leíró nyelvtani ismeretek mellett, helyett kiemelt feladata az előkészítő évfolyamnak a nyelvi szintek fejlesztése. Erre jól használható kiegészítő tankönyv az általam kidolgozott *Lépésenként kicsiknek, nagyoknak* című feladatgyűjtemény. A feladatlapok a nyelvi szintek hierarchiájának megfelelő felépítéssel, fokozatosan nehezedő gyakorlatokkal a részképességek, a nyelvi rendszer fejlesztését segíti. A gyűjtemény nem kapcsolódik tantervhez, tankönyvhöz, tanmenethez. A tanóra menetébe jól illeszthető fejlesztő gyakorlatok segítik az anyanyelvi kompetencia, a beszédészlelés, a fonológiai tudatosság fejlesztését..

A SULINOVA MÉRÉSEK EREDMÉNYEI:

a) Íráskészség

A mérés célja: adott idő alatt (5 perc) szöveg másolásával az írás olvashatóságának és külalakjának mérésével az íráskészség kiépülésének vizsgálata. A leírt betűk száma alapján az íráskészség begyakorlottságának vizsgálata. Az 5. táblázat a saját mérés eredményeit és az országos eredményeket mutatja be².

5. TÁBLÁZAT: Az íráskészség kiépülése és a begyakorlottság eredményei			
	2008/2009.	2009/2010.	2010/2011.
TANÉV			
Az íráskészség kiépülése	71%	65%	95%
9. évfolyamon országos átlag	59%	59%	59%
A begyakorlottság	81%	85%	83%
9. évfolyamon országos átlag	92%	92%	92%
Optimális szintet el nem érő tanulók száma	4	3	5

Az íráskészség begyakorlottságát tekintve a kezdő és a haladó szinten teljesítőknél nehézséget okoz az órai jegyzetelés, a gyors másolás. Mindenképpen fejleszteni kell az optimális szintet el nem ért tanulók íráskészségét napi rendszerességgű másolással, jegyzeteléssel. Tanulástechnikai módszerekkel is segíthetjük a készség kiépülését.

b) Olvasásképeség

A mérés célja: folyamatos szöveg, valamint ábrák és táblázatok értelmezése. A 6. táblázatban szövegtípusonkénti bontásban láthatók a saját, illetve az országos mérés eredményei.

6. TÁBLÁZAT: Az olvasásképeség eredményei szövegtípusonként					
	TÁBLÁZAT I. ÁBRA		FOLYAMATOS SZÖVEG I. (SZÉPIRODALOM)	TÁBLÁZAT II.	FOLYAMATOS SZÖVEG II. (ISMERETTERJESZTŐ)
9. évf. országos átlag (%)	65	86	78	63	31
2008/2009. tanév (%)	55	79	69	68	19
2009/2010. tanév (%)	49	91	71	58	10
2010/2011. tanév (%)	60	81	60	67	16

A három szövegtípus más-más olvasási stratégiát követel. A három év alatt – országosan is – a leggyengébb a szakszöveg értő olvasása. Ez az eredmény is jelzi, hogy az olvasásképeség fejlesztése nem csak a magyarórák feladata, a táblázatok, grafikonok értelmezése, a szakszöveg értő olvasása minden tanóra, minden szaktanár feladata.

2 Az országos eredmények forrása: http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban arra a kérdésre kerestem választ, hogy az Arany János Kollégiumi Program előkészítő évfolyamán tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók anyanyelvi kompetenciáját befolyásolja-e szociokulturális hátrányuk.

Három tanév diagnosztikus bemeneti méréseinek eredményeit összehasonlítva azt tapasztaltam, hogy az anyanyelvi kompetencia minden területén elmaradás tapasztalható. Figyelemfelhívó a nyelvi szintek – még az alsó fonetikai, fonológiai szint – elmaradása is. Ezért minden nyelvi szint sérülése valószínű.

Az országos eredményekkel való összehasonlítás azt igazolja, hogy az olvasásképeség, az íráskészség, a szókincs fejlesztése minden tanórán minden szaktanár feladata.

Az Arany János Kollégiumi Program előkészítő évfolyamán tanító szaktanároknak szükségük lenne egységes, országosan kipróbált, standardizált bemeneti mérőeszközökre, értékelési rendszerre, a fejlesztést, felzárkóztatást segítő tankönyvekre, feladatgyűjteményekre.

IRODALOM:

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig* Trezor Kiadó, Budapest.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi–új technikái
WWW.ANYANYELV-PEDAGOGIA.HU/CIKKEK.PHP?ID=109 2008. 3–4. SZÁM.
- BÓNA JUDIT (2007): A fonológiai és szeriális észlelés fejlődése 4–10 éves korban In Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Nikol Kkt., Budapest.
- CSÉPE VALÉRIA (2006): *Az olvasó agy.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- CSÉPE VALÉRIA (2007): A beszédészlelés kritikus kérdései és a beszédészlelés fejlődése „neuro”-nézetből In Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Nikol Kkt., Budapest.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT – JÓZSA KRISZTIÁN (2009): *Tanulásban akadályozott alsó tagozatos gyerekek beszédhanghallása.* In Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 151–177.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/7–8.
- GEREBEN FERENCNÉ (2009): Tanulási sikeresség – (anya) nyelvi kompetencia. *Gyógypedagógia Szemle*, 2009/2–3.
- GÓSY MÁRIA 1995/2006. GMP – DIAGNOSZTIKA A BESZÉDÉSZLELÉS ÉS A BESZÉDMEGÉRTÉS FOLYAMATÁNAK VIZSGÁLATA. NIKOL KKT., BUDAPEST.
- GÓSY MÁRIA (2005): *Pszicholingvisztika.* Osiris Kiadó, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (2009): Gyermek anyanyelvi kompetenciájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2009/2–3.
- HAJDÚNÉ CSAKAJDA ILDIKÓ (2010): Lépésenként kicsiknek, nagyoknak Helyesírást és szövegértést alapozó gyakorlatok 8–16 éveseknek. *Pedellus Tankönyvkiadó*, Debrecen.

- JÓZSA KRISZTIÁN – PAP-SZIGETI RÓBERT (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelv- használat fejlődése In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- KAS BENCE (2009): Morfológiai rendszerek elsajátításának nehézségei nyelvfejlődési zavarban. In Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 103–123.
- LACZKÓ MÁRIA (2008): Beszédészlelési működések a helyesírási hibák hátterében. *Fejlesztő Pedagógia*, 2008./2. 4–8.
- LŐRIK JÓZSEF – KÁSZONYINÉ JANCsó Ildikó (2009): A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 11–43.
- MÉSZÁROS ANDREA – KAS BENCE (2008): A kognitív funkciók megismerésének szerepe a nyelvfejlődési zavar diagnosztikájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2008/2.
- MEIXNER Ildikó (1995): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2002): *Relációs zókincs*. In Nagy József (szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. OKÉV KÁOKSZI, Budapest.
- WWW.SULINOVAADATBANK.HU/INDEX.PHP?AKT_MENU=3721
- SZÉPLAKI ERZSÉBET (2010): *Kézikönyv a magyar nyelv tanításához 8. évfolyam*. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 58.
- ZSILINYINÉ TÓTH ÁGNES (2007): A bemeneti mérések tapasztalatai egy szakiskolában a 2005/2006-os tanévben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. február

Szilágyiné Tnántsy Ágnes

Nyelvtanítás-nyelvtanulás a hátrányos szociokulturális környezetből érkező diákok számára az Arany János Tehetséggondozó Program keretein belül

Tanulmányom célja, hogy a hátrányos szociokulturális és gazdasági környezetből érkező Arany János Tehetséggondozó Programban tanuló diákok nyelvi hátrányait elemezzem, először úgy, mint egy adott társadalmi csoportot szinte általánosságban jellemző vonást, ezt követően az idegennyelv-elsajátítás egyéni kulcsfaktorai szerint, majd a nyelvérzékét, mint 4 részképesség összességét tekintve értelmezem fejlesztési lehetőségeket.

Az idegennyelv-tanítás, illetve -tanulás szerepének megítélése jelentősen megváltozott a rendszerváltozást követően Magyarországon. 1989-90 előtt az orosz nyelv volt a kötelező, amely nyelv elsajátításának sikerességét a társadalmi ellenállás, az integratív motiváció hiánya nagymértékben befolyásolta. A határok megszűnése, illetve Magyarország 2004.május 1-i Európai Unióhoz való csatlakozása megerősítette a gyakorlati életben is jól használható nyelvtudás iránti társadalmi igényt. Az Európai Unió lakosságának 56%-a képes anyanyelvén kívül még legalább egy idegen nyelven kommunikálni, Magyarországon a népesség összesen 28%-a vallja magáról, hogy idegen nyelven tud társalogni. (Europeans and languages, 2005).

Az EU nyelvpolitikai célkitűzése olyan – az anyanyelvén kívül további két nyelven – kompetens, nyitott, toleráns állampolgárok kiművelése, akik használható szintű nyelvtudásuk segítségével meg tudnak felelni az interkulturális kommunikációs kihívásoknak, képesek külföldön idegen nyelven tanulni, munkát vállalni, és nyelvtudásukat személyes szükségleteik kielégítésére, szakmai fejlődésük érdekében kamatoztatni. A legutóbbi európai dokumentumok a többnyelvűség eléréséhez három alapelvet fogalmaznak meg:

- a nyelvtanulás élethosszig tartó folyamat, amely
- igen korai életkorban kezdődik, és
- a megvalósításához célszerű a tartalomalapú nyelvoktatásból adódó lehetőségek kiaknázása (Conclusions of the Barcelona..., 2002; A new framework strategy..., 2005).

Ezen irányelvek összhangban vannak hazánk nyelvpolitikájával, amely a Nemzeti Alaptantervben és a 2003-ban elkészült és kiadott idegennyelv-tudás fejlesztési stratégiában, valamint a Világ-Nyelv Programban körvonalazódott.

A TÁRSADALMI KÜLÖNBSEGEK MEGJELENÉSE AZ IDEGEN NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK FOLYAMATÁBAN

A társadalmi különbségek számos területen megjelennek már egész a kora gyermekkortól, majd egy részük konzerválódik is a felnőttkor eléréséig. Réthyné (2004) iránymutatása szerint „hátrányos helyzetűnek az a gyermek tekinthető, akinek a helyzete a szokásosnál, átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő, mely kihathat a személyiségfejlődésére, tanulására, életminőségére”. Fejes-Józsa (2005) tanulmányukban arra hivatkoznak, hogy a családi háttér és a diákok iskolai eredményessége közötti kapcsolatot számos kutatás támasztja alá, utalásokat találunk arra vonatkozóan, hogy a hátrányos helyzetű tanulók körében az olvasáshoz és számoláshoz kapcsolódó énkép kevésbé fejlett, az elsajátítási motiváció összetevői gyengébbek, sőt a tanulás gyakorlati hasznát kevésbé tartják fontosnak, végül a tanulási elismerésvágyuk alacsonyabb szintű.

A hátrányos helyzetből eredő nyelvi hátrány megjelenéséről és annak társadalmi pozíció általi manifestálódásáról részletesen beszámoló Réger (2002) úgy látja, hogy az egyén a kommunikáció folyamatán keresztül sajátítja el társadalmi szerepét. A társadalmi szerep következképpen tanult és egyezményes jelek együttese és ezeken keresztül képes az egyén mindenki által ismert kölcsönhatás-formákba lépni. Így a társadalmi szerep egy bonyolult kódolási tevékenység. A társadalmi szerep így a kultúra átadását közvetíti. Véleménye szerint az anyanyelv elsajátításban a társadalom struktúrája és kultúrája, az adott közösségen belül megjelenő interperszonális kapcsolatok, viselkedési minták, értékek a kisgyermek beszédfejlődésében meghatározó szerepet játszanak. Egyes nyelvhasználati módok preferenciát kapnak, mások háttérbe szorulnak, tehát a külső körülmények, az eltérő nyelvi minták, interakciós helyzetek a beszédfejlődést, a nyelvi szocializációt nagymértékben befolyásolják. Megfogalmazása szerint a nevelő-gyermek beszédkapcsolata kulturális és társadalmi információkat is hordoz, annak formai sajátosságaival, jelentéstartalmával együtt. Egészében véve elmondható, hogy a „nyelvi szocializáció folyamata – a nyelvi-használati ismeretek átadásán, illetve elsajátításán túl – társadalmi viselkedést, személyiséget, világképet formáló tényező is egyben, ezért a szocializációs folyamat szerves részének kell tekintenünk” (Réger 2002). Ennek egyenes következménye, hogy a nyelvi, nyelvhasználati tudás és a társadalmi-kulturális tudás egymással szorosan összefügg. Basil Bernstein „A nyelvi szocializáció és oktathatóság” című munkájában londoni külvárosi gyerekeket vizsgálva a társadalmi státus és a nyelv összefüggéseit vizsgálta az „oktathatóság” szempontjából, rámutatva a kezdetben meglévő publikus/közösségi és a formális nyelv sajátosságaira, majd a korlátozott és kidolgozott kódokra, amit a társadalmi felépítmény alakít ki. A középosztály tagjai teljesen másként építik fel beszédüket, mint a munkásosztály tagjai, vagyis eltérő kódokat használnak.

Kovács (2006) az anyanyelv és az idegen nyelv közötti hasonlóságokat és különbségeket elemezve rámutat arra, hogy mivel az idegennyelv-tanulás is egyfajta nyelvelsajátítás, így természetes, hogy az anyanyelv elsajátítása során megjelenő nyelvi deficitok áttevődnek az idegennyelv-elsajátítási folyamataira is. Így az érzelmi és anyagi hiány mellett náluk megjelenik a nyelvi lemaradás is (Fejes-Józsa 2005), következképpen a hátrányos szociokulturális helyzetben élők idegennyelv-tanulással kapcsolatos hátrányai megsokszorozva jelentkeznek.

Nikolov Mariann (2003) a nyelvoktatás tekintetében az esélyegyenlőségről azt vallja, hogy a hazai nyelvpolitikában a nyelvtanulás és nyelvtudás szorosan összekapcsolódik az esélyegyenlőség kérdésével. Véleménye szerint a közoktatásunk egyik gyenge pontja a hátrányos helyzet kompenzálása. Másrészt „mindaz, ami a hátrányos helyzetűekre általában érvényes az oktatási folyamatokban, az idegen nyelv elsajátítása során fokozottan jelenik meg” (Andor 2000).

EGYÉNI KÜLÖNBBSÉGEK MEGJELENÉSE AZ IDEGENNYELV-ELSAJÁTÍTÁS FOLYAMATÁBAN

Mi az oka annak, hogy az egyik nyelvtanuló sikeresebb a másiknál? Milyen tényezők lehetnek összefüggésben a nyelvelsajátítás sebességével és a sikerével?

A nyelvtanuló bizonyos attribútumai viszonylag konstansak, de vannak olyanok, melyek értéke a nyelvtanulás időtartama alatt folyamatosan változik. Többek között a „motiváció is ingadozhat, amelyet számtalan tényező befolyásolhat, kezdve magától a tanult nyelvhez és annak beszélőihez való hozzáállástól, az adott tanulócsoporthoz tagjain át a tanár külső megjelenéséig” (Ottó-Nikolov 2003). Viszonylag nagy egyetértés mutatkozik a tekintetben, hogy van egy olyan képességünk, illetve adottságunk, ami azt jósolja meg, hogy mennyi időre és gyakorlásra van szüksége a diáknak az idegen nyelv elsajátításához, ez pedig a nyelvérzék. „A nyelvérzék tehát nem egyfajta abszolút mértékegység, hanem sokkal inkább a tanulás ütemének mérőszáma. Másképpen fogalmazva: elegendő idő és lehetőség esetén bárki képes megtanulni egy második nyelvet, ha a motivációja megfelelő. A nyelvérzék fogalma olyan képesség(ek)et foglal magában, amely(ek) képes(ek) előre jelezni az adott körülmények között a nyelv tudásszintben bekövetkezett változást a nyelvtanulók előzetes nyelvi tanulmányaitól függetlenül.” (Ottó-Nikolov 2003). E tanulmány rávilágít arra, hogy az anya legmagasabb iskolai végzettsége együtt változik a nyelvérzékkel, ez pedig összecseng Sheakan 1990-ben készített tanulmányában leírtakkal. Ez az eredmény pedig összhangban van Csapó 2002-ben és a Csapó-Nikolov 2002-ben leírt eredményeivel, ahol az angol és a német nyelvi teljesítmények az anya iskolai végzettségével és az induktív gondolkodás fejlettségének szintjével mutattak összefüggést.

A gyengébb nyelvérzékű tanulókat tehát intenzívebben, illetve speciális módszerekkel kell fejleszteni, hogy utolérjék a jobb nyelvérzékkel rendelkező társaikat.

RÉSZKÉPESSÉGEK

Az Arany János Tehetséggondozó és Kollégiumi Programban résztvevő iskolák nagy része által használt Mentors Digitális Nyelvoktató Program speciális „Nyelvi képességfejlesztő” feladataiban a nyelvérzék 4 rész-képességének fejlesztését célozta meg. Az **induktív nyelvtanulási képesség** teszi lehetővé, hogy egy tanuló felfedezze az idegen nyelv szabályait, olyan képesség, amely segítségével egy adott nyelvi struktúrát meghatározó szabályokat tudunk kikövetkeztetni. Az **asszociatív memória** az idegen nyelvi anyag megtanulásának a képessége, képesség kapcsolat létesítésére az ingerek (anyanyelv szavai) és a válaszok (célnyelv szavai) között. A **fonetikai kódolási képesség** által tudjuk az idegen hangokat

megkülönböztetni és kódolni úgy, hogy azok később felidézhetőek legyenek. Végül a **nyelv-tani érzékenység** segítségével ismerjük fel azon nyelvi funkciókat, amelyeket a szavak a mondatban betöltenek.

A nulladik évfolyam számára javasolt nyelvi program célja, hogy a hátrányos szociokulturális környezetből érkező diákok tudatos, differenciált fejlesztése valósuljon meg az internet adta lehetőségek kihasználásával. A „Nyelvi rendszerező, illetve képességfejlesztő” programrész 4×16 tanórányi tananyagot tartalmaz az egyes részképességek fejlesztésére. Mindezt megelőzi a Magyar Egységes Nyelvérzék Mérő Teszt felvétele, amelynek eredménye alapján meghatározható, hogy az adott diáknak mely részképességét szükséges fejleszteni.

A Mentors Program már ötödik éve segíti programjaival, tematizált digitális tananyagával az AJTP-s és AJKP-s iskolák nyelvi képését.

Talán a legnépszerűbb „Mentors-os program” az Arany János Digitális Nyelvi Verseny, amit idén már negyedik alkalommal rendeztünk meg, több mint 900 indulóval. A verseny célja, hogy közel egy tanéven átívelő versenyszituációt teremtsen az angolt és németet tanuló diákok számára. A verseny a Mentors Nyelvoktató Rendszeren keresztül valósul meg, így akár a kollégiumból vagy otthonról is versenyezhet a diák, ezzel elkerülve a felesleges stresszhelyzetet, amely nélkül valósabb képet kaphatunk a diákok nyelvtudásáról.

IRODALOMJEGYZÉK

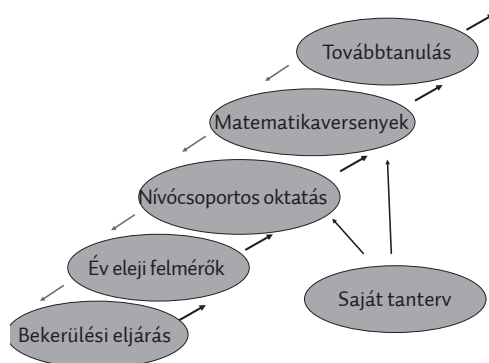
1. BASIL BERNSTEIN (2003): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In szerk. Meleg Csilla: Iskola és társadalom. Budapest.
2. CZIZÉR KATA (2007): *A nyelvválasztási motiváció vizsgálata, Új Pedagógiai Szemle, 2007/6.*
3. CZIZÉR KATA-DÖRNYEI ZOLTÁN (2002): *Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja, Magyar Pedagógia, 3. sz. 333–353.*
4. CZIZÉR KATA-DÖRNYEI ZOLTÁN-NÉMETH NÓRA (2004): *A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon, Magyar Pedagógia, 4. sz. 393–408.*
5. CSAPÓ BENŐ (2001): *A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők, Iskolakultúra, 2001/8.*
6. CSAPÓ BENŐ (2002): *Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó Benő: Az iskolai műveltség. Osiris, Budapest.*
7. CSAPÓ B. – NIKOLOV, M. (2002): *The relationship between student's foreign language achievement and general thinking skills. American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, U.S.A., 1–5 April, 2002.*
8. ÉGER ISTVÁNNÉ (2009): *Szabad-e kötelezően angolul tanulni? 2009. június 17. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/eger-istvanne-szabad>*
9. FAZEKAS MÁRTA: *Az idegennyelv-tudás, mint kulcskompetencia a magyar oktatási intézményekben az Európai Unió ajánlások tükrében http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/idegennyelv-tudas_mint_kulcskompetencia_061010.pdf*
10. FEJES-JÓZSA (2005): *A tanulási motiváció jellegzetességei a hátrányos helyzetű tanulók körében Magyar Pedagógia. 105. évf. 2. szám, 185–205*
11. IMRE ANNA: *Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_nyelvoktatás-05_imre_anna*

12. KOVÁCS (2006): *A nyelvtanulás sikerében és kudarcában közrejátszó tényezők vizsgálata*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
13. LOVÁSZ ÁGNES (2005): *Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja*, *Magyar Pedagógia*, 2005, 4. sz. 359–379.
14. NIKOLOV MARIANNE: *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében*, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_nyelvoktatasi-03_nikolov_marianne
15. NIKOLOV MARIANNE (2001): *Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében*. Iskolakultúra, 2001/8.
16. NIKOLOV MARIANNE (2003): *Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja*. Iskolakultúra, 2003/8. 61–73.
17. NIKOLOV MARIANNE – OTTÓ ISTVÁN – ÖVEGES ENIKŐ (2008): *Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben*. 2008, Budapest.
18. NIKOLOV MARIANNE (2009): *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika-nyelvoktatásunk nemzetközi trendek tükrében*.
19. OTTÓ-NIKOLOV (2003): *Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke*. Iskolakultúra, 2003/6-7. 32–42.
18. PETNEKI KATALIN: *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Petneki-Idegen>
19. RÉGER (2002): *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, Akadémiai Kiadó.
20. RÉTHY ENDRÉNÉ (2004): *Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztés*. In: Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 246–267.
21. VÁGÓ IRÉN: *Nyelvtanulási utak Magyarországon* <http://ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/vago-iren-nyelvtanulasi>

Ratz Sándor

Matematika tehetséggondozás az Arany János Tehetséggondozó Programban

Az Arany János Tehetséggondozó Programban a matematika tehetségfejlesztés tíz év alatt egységes rendszerre fejlődött, melynek főbb elemeit az 1. ábra szemlélteti.



1. ÁBRA: A matematika tehetségfejlesztés rendszerének elemei

BEKERÜLÉSI ELJÁRÁS

Majdnem minden megyében a középiskolák listáján a legjobb gimnázium vállalta fel ezt a programot. Olyan iskolák, olyan tanárok, akiknek gyakorlatuk volt a matematikából tehetséges gyerekekkel való foglalkozásban. Így az iskolák a tehetséggondozó jelleg erősítésére törekedtek, az oktatásirányítás viszont sokáig a hátrányos helyzetű tanulók minél nagyobb számban való bekerülését szorgalmazta, sőt bizonyos időszakokban kizárólag ezt a szempontot tekintette a bekerülés feltételének. Bár ez vitákra adott okot, a célkitűzés nem változott: a programba olyan tanulókat várunk, akiknek az itt nyújtott segítséggel esélyük lesz a felsőoktatásba kerülni. az, hogy

Már az indulásnál látszott, és azóta is egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy ezekben az osztályokban a hátránykompenzálás és a tehetségek kibontakozásának segítése egyaránt feladat lesz. A következőkben elsősorban ez utóbbihoz kapcsolódó tevékenységeinket mutatjuk be.

FELMÉRŐK

Az előkészítő évfolyamon szeptemberben sokirányú felmérésben vesznek részt a beérkező tanulók. Ennek ellenére már első évtől kezdve a matematika tárgyhoz kapcsolódva egy külön matematikai-logikai felmérőt is íratunk. Ennek okai közül kettőt emelnénk ki. Az egyik az, hogy a központi felmérőket nem a szaktanárok javítják, ezért ezek eredményei nem állnak rögtön rendelkezésre. A másik, hogy a Debreceni Egyetemtől kapott matematika felmérő eléggé egyoldalúan csak az alapkészségek elsajátítását, az azokra való felkészítettséget mérte. Márpedig legalább ennyire kíváncsiak voltak a tanárok a bejövők logikai készségére, találékonyságára. Megpróbálkoztunk a lehetetlennel: nem a tanuló felkészültségét, hanem képességeit mérni. Persze egyáltalán nem titkoltuk ezeket a mérőanyagokat; örültünk, ha a programba készülő tanulókat ezek segítségével is fejlesztették. Azért, hogy ne csak a felkészítés hatékonyságát, hanem a tanulók ötletességét is mérjük, feladatsorainkba rendre új, ötletességet, kreativitást mérő problémátípusokat illesztettünk be. Így a tíz év alatt egy nagyon változatos feladatanyag gyűlt össze, amely egyaránt alkalmas a 13-15 éves korosztály fejlesztésére és mérésére is. Ez bárki számára elérhető a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium honlapján.

SAJÁT TANTERV, TANANYAG, FELADATGYŰJTEMÉNY

Induláskor az előkészítő évfolyam számára írt tantervvel pályázhattak az iskolák. Matematikából hármat fogadott el a programiroda, de mivel ezek közül csak egyhez készítettek feladatgyűjteményt is a szerzők, ezért először az iskolák többsége, később mindegyike ezt a tantervet választotta.

Jakab Tamás és dr. Katz Sándor a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium tanárai az iskolájukban folyó matematika tehetséggondozás tapasztalataira építve 2000 májusában tantervet, szeptemberre 22 fejezetből álló feladatgyűjteményt állítottak össze. Olyan tantervet, amely nem leereszkedik a vidéki iskolákból érkező tanulókhoz, hanem felemelni igyekszik őket. A tanterv és feladatgyűjtemény tartalmazza mindazokat a témaköröket és feladattípusokat, amelyek ismeretét egy jó általános iskolából egy színvonalas középiskolába tartó tanulótól el szoktak várni. A gyengébb felkészültségűek segítségét a tantervben a motiválást szolgáló játékok, matematikatörténet, és sok érdekes témakör, például színezések, mérlegelések, skatulyaelv szolgálja. A feladatgyűjteményben pedig kidolgozott mintapéldák és sok egyszerű bevezető feladat könnyíti a nehezebb problémák megoldásához való eljutást. Ezek az érdeklődést felkeltő, érdekes témakörök és feladatok mindig is részét képezték a magyar matematikatanításnak, de többnyire csak az emelt óraszámú csoportokban és szakkörökön szerepeltek jelentős mértékben. Itt most pontosan azokhoz a tanulókhöz szólnak, akiknek az érdeklődését fel kell kelteni, illetve folyamatosan fenn kell tartani. Ilyen szempontból ez a tanterv teljesen újszerű. Átlagos képességű tanulók körében biztosít lehetőséget annak kipróbálására, hogy a kiegészítő témakörök tárgyalására fordított idő nem veszteség, hanem bőven megtérül azzal, hogy az így kialakuló pozitív hozzáállással a többi anyagrész is sokkal hatékonyabban tanítható.

Mindemellett a tanterv figyelembe veszi, hogy a tanulók nagyon különböző előképzettségűek. Eleve két különböző szintű változatban készült, és ezeken belül is van lehetőség az egyes részek elhagyására, a nagyfokú differenciálásra.

NÍVÓCSOPORTOS OKTATÁS

Az AJTP-s osztályok bevezetőben vázolt összetétele eleve indokolja a nivócsoportos oktatást. Több nagy európai felmérés igazolta, hogy a matematika tanítása jobban hasonlít az idegen nyelvekéhez, mint a természettudományos tárgyakhoz. Matematikából éppúgy hibás a lényegesen különböző képességű tanulókat egy csoportba kényszeríteni, mint az idegen nyelvekből a kezdőket és a haladókat. Matematikából a jó ötleteket felvonultató tanuló nem ösztönzi a gyengébbeket, mert ők ugyanúgy nem értik meg ezeket, mint az idegen nyelvben a kezdő a lényegesen előtte járókat. (Más a helyzet irodalomból, anyanyelvből. Ott a gyengébbek öntudatlanul is átveszik az előttük járók szóhasználatát, választékos kifejezéseit.)

Matematikából a nivócsoportos oktatás a legjobb befektetés. Fontos feltétele azonban az átjárhatóság biztosítása. Mivel egy öt évig tartó programról van szó, itt erre fokozottan ügyelni kell. Az utolsó két évben pedig feltétlenül az a célszerű, ha a program matematika iránt érdeklődő tanulói a gimnázium fakultációs rendszerében a többi osztály matematikával továbbtanulni szándékozó tanulóival tanulnak együtt a teljes óraszámban.

AZ AJTP MATEMATIKA VERSENYE

Már az indulásnál nyilvánvaló volt, hogy a programban résztvevőknek csak kis része lehet eredményes az országos versenyeken. Ugyanakkor tudtuk, hogy a teljesítmény iskolán kívüli mérésére folyamatosan szükség van, ezért már az első évtől kezdve megszerveztük a program matematikaversenyét.¹

A verseny szervezésénél a következő alapelveink voltak:

- a feladatokat független szakember állítsa össze,
- sok tanulónak nyújtson sikerélményt,
- a résztvevőket ösztönözze plusz munkára,
- a legjobbakat készítse fel a Programon kívüliekkel való megmérettetésre,
- a díjazás is tanulási lehetőség legyen.

2001-ben dr. Pintér Ferenc nagykanizsai, 2002-től dr. Csorba Ferenc győri kiváló szaknár állít össze most már öt évfolyamra a fenti céloknak megfelelő, színvonalas feladatsort. Amióta mind az öt évfolyamon vannak tanulók, azóta évről évre kb. 550-570 tanuló vesz részt a versenyben, és 300 felett van a továbbküldhető dolgozatok száma. Az élmezőnybe kerüléshez a színvonalas feladatokból általában 80 % feletti teljesítmény szükséges.

¹ A program versenyéinek élmezőnyében szereplő tanulók a regionális és országos versenyeken is eredményesen szerepelnek, ez estenként Arany Dániel verseny és OKTV második fordulóba jutást, vagy megyei versenyeken elért helyezéseket jelent.

Az alsó négy évfolyam első 3-3 helyezettje évről évre egy nyári, Balaton melletti, igen színvonalas matematika táborban vehet részt. A tizenkettedikes helyezettek jelentős értékű könyvtulvánt kapnak. A jutalmakat és a verseny költségeit az Arany János Tehetséggondozó Program Iskoláinak Egyesülete biztosítja.

Az elmúlt öt év alatt a versenyfeladatokból már a tanításban is jól felhasználható anyag² állt össze, amelyet nemcsak a program iskolái, hanem minden középiskola használhat akár gyakorlásra, akár mérésekre.

A program első néhány évében végzetek matematika-igényes szakokon való egyetemi helytállásáról, teljes áttekintésünk nincs. De vannak nagyon pozitív visszajelzések. Akik a programban éltek a matematika tehetségfejlesztési lehetőségekkel, azok jól megállják a helyüket a felsőoktatásban, sőt néhányan kiemelkedően sikeresek. Például a 13. évfolyam versenyének tavalyi győztese, Szili László a II. Internetes Matematikai Olimpia első fordulóján a Pannon Egyetem kétfős csapatának tagjaként az egész világból versenyző 106 csapatból második helyezést ért el.

ÖSSZEGZÉS

A program matematika tehetségfejlesztő tevékenységét országosan elismert szakemberek dolgozták ki, és az elmúlt tíz év alatt kiváló belső és külső munkatársakkal folyamatosan dolgoztak annak sikeréért. Az újszerű szakmai anyagok és módszerek a program iskoláiban a nem AJTP-s osztályok matematikatanítására is pozitív hatást gyakoroltak, ezért célszerű lenne a tárgyi és módszertani eredményeket a szélesebb nyilvánossággal is megismertetni.

² Ez az anyag is elérhető a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium honlapján, de célszerű lenne nyomtatásban is megjelentetni, akár az év eleji logikai feladatsorokkal együtt.

Havasi Beáta

A felvételi menedzsment jó gyakorlata a Babus Jolán Középiskolai Kollégiumban

BEVEZETÉS

Kollégiumunk földrajzi elhelyezkedéséből adódóan sok tekintetben marginalizált helyezettű, hiszen az ország észak-keleti, beregi térségének központjában, Vásárosnaményban található. A Babus Jolán Középiskolai Kollégium 1989-es megalakulásától eltelt időszak bizonyítja, hogy intézményünk a város egyik meghatározó, sajátos arculatú intézménye, egyben megyei és országos szinten a szakmai központ szerepét tölti be. Átlagosan 200 tanuló számára biztosítja a továbbtanulás feltételrendszerét, sok kollégista számára pedig az otthon szerepét tölti be.

A szakmai munka meghatározója a hagyományőrzés, az értékmegtartás mellett a fejlesztő, önfejlesztő tevékenység, melynek eredményeként a kollégium azon intézmények közé tartozik, amelyek a törvényi szabályozás megjelenése előtt a neveléstudományok eredményeit, a pedagógiai gyakorlat tapasztalatait felhasználva, képesek voltak a megújulásra. Ennek a szemléletnek köszönhetően intézményünk a kollégiumi szakma egyik meghatározó műhelyévé vált. Kezdetektől fogva a szakmai megújulásra, innovációra törekedett. Az önfejlesztő attitűd a pályázati gyakorlatból nőtte ki magát, és a folyamatos, tudatos fejlesztés immár részévé vált a mindennapi munkának. Ennek egyik mérföldköve az Arany János Program. Kollégiumunk az elsők között indította el a Halmazottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programját.

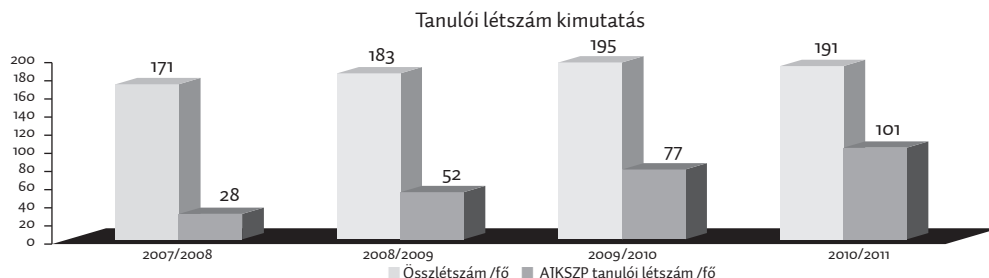
Intézményünk számára az AJKSZP szakmai tapasztalatainak, hozadékainak közreadása a fejlesztő munka fontos állomása. A mögöttünk álló négy év szakmai munkájának összegzése, ugyanakkor a kiindulópontja a további fejlesztésnek, önfejlesztésnek. Bázisintézményként (1999) és referencia intézményként (2010) célunk a szakmai tapasztalatok közzététele, átadása, ami hatékonyan segítheti a kollégiumokban folyó szakmai munkát.

MILYEN CÉLOK VEZÉRELTEK BENNÜNKET?

Az immár negyedik éve eredményesen működő program során kidolgozásra került az intézmény felvételi menedzsmentje. A program bevezetését megelőzően, hasonlóan a legtöbb kollégiumhoz nem végeztünk ilyen irányú tevékenységet. A célcsoport felkutatása és beiskolázása intézményünkben jelenleg is hatékonyan működik.

A felvételi menedzsment eredményessége statisztikai adatokkal alátámasztható. A kidolgozott eljárás sikerességét bizonyítják a növekvő tanulói létszámadatok. Immár negyedik éve működik intézményünkben a program, a következő tanévben indítjuk az 5. évfolyamot. Ebben a tanévben 70 tanuló jelentkezett a 25 helyre és intézményi szinten is létszámnövekedés indult el az utolsó három évben (1. ábra).

1. ÁBRA: A tanulói létszám változása



Térségünkben a földrajzi, gazdasági és egyéb viszonyokból adódóan nagyon magas a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos tanulók aránya. Ez a kollégiumi létszámadatokban is tükröződik.

A fejlesztés során célunk a szociális és kulturális hátrányok mérséklése, az esélykülönbségek csökkentése. A kollégium feladata, hogy a program célcsoportjaihoz tartozó gyermekeket államilag elismert szakképesítéshez segítse, a képző intézménnyel a tanári és szülői együttműködést megszervezze és megvalósítsa, az inkluzív pedagógiai közeget megteremtse a diákok lemorzsolódásának elkerülése érdekében.

A felvételi menedzsment alkalmazásával a tanulók, szülők egyenlő hozzáférését igyekszünk biztosítani a minőségi neveléshez, oktatáshoz. Célunk a beiskolázási körzetben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és szüleik tájékoztatása a programról.

A tájékoztatásnak, a partneri kör bővülésének, valamint a pozitív visszajelzéseknek köszönhetően a program egyre szélesebb körben ismert a tanulók, a szülők és az általános iskolák körében. A beiskolázási létszám évről évre történő növekedése azt mutatja, hogy a térségben továbbra is szükség van a felzárkóztatásnak erre a formájára, hiszen segítségével sokféle hátrányt (szociális, kulturális) tudunk kompenzálni.

A felvételi menedzsment „jó gyakorlatunkat”, amely egy hatékonyan működő felvételi rendszer, elsősorban olyan intézményeknek ajánljuk, ahol az esélykülönbségek csökkentését, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók fejlesztését tűzték ki célul. Ezen tanulók felkutatásához, toborzásához ajánljuk eljárásunkat, illetve létszámgondokkal küzdő kollégiumok is adaptálhatják intézményükre a létszám növelése érdekében.

A „JÓ GYAKORLAT” ALKALMAZÁSA

- A projektterv kiemelt tevékenységterületei a következők lehetnek:
- tájékoztatás az általános iskolai igazgatók részére;

- iskola-előkészítő foglalkozások az általános iskolákban 7- 8. osztályban;
- pályorientációs foglalkozások az általános iskolákban- a megfelelő szakma kiválasztásának segítése 7. illetve 8. osztályban;
- a program megismertetése a különböző médiákban, szórólapokon, honlapon keresztül;
- a tanulók hátrányos helyzetéről való tájékozódás – önkormányzati gyámügyes, általános iskola, szülő;
- a pályázatot benyújtó tanulók körében családlátogatások; a motivált, motiválható gyerekek, családok megkeresése, hogy időben megkezdhessük a felkészítést a középiskolára, kialakítsuk a kötődést a kollégium felé;
- pályaválasztási szülői értekezleteken való részvétel az általános iskolákban;
- a tanulók jelentkezése a programba;
- felvételi elbeszélgetés – szülő és tanuló részvételével túljelentkezés esetén;
- döntés a programba való felvételtől, várólista elkészítése;
- a tanulók kiértékelése;
- a tanulók jelentkezése a szakiskolába;
- kollégiumi jelentkezési lapok előkészítése;
- kollégiumi jelentkezési lapok, kitöltése, eljuttatása a kollégiumba;
- előkészítő tábor;
- beiratkozás.

A felvételi menedzsment az AJKSZP egyik kiemelt feladata, ezért a program megvalósításának alapját képezi. A felvételi eljárás az egész tanévet lefedi, folyamatos, sok időráfordítással járó tevékenység, melyet a beiskolázási körzetnek megfelelően térben és időben kiszélesítettük. A célcsoportba tartozó tanulók felkutatása és beiskolázása érdekében fontos a kapcsolati háló kiépítése az érintett oktatási intézményekkel, szakszolgálatokkal, gyermekjóléti szolgálattal, gyermekvédelmi szakellátó rendszerrel, önkormányzatokkal, kisebbségi önkormányzatokkal, munkaügyi szervezetekkel, civil szervezetekkel. Elengedhetetlen az intézmények között és az intézményen belüli hatékony együttműködés, feladatmegosztás. A program bevezetése kapcsán fontos mérlegelni, hogy a nevelőtestületen belül kik kapjanak külön megbízatást. A sikeres adaptációhoz szükséges egy projektfelelős, aki szervezi, összehangolja a felvételi eljárást, iskolatitkár, aki a postai, telefonos egyeztetéseket lebonyolítja; valamint egy nevelőtestületi team, akik részt vesznek a felvételi eljárás lebonyolításában. Intézményünkben a felvételi menedzsment kidolgozására munkacsoportot hoztunk létre. A megvalósításban a tantestület valamennyi tagja részt vett.

Kidolgozásra került a felvételi eljárásrend, valamint a hozzá kapcsolódó dokumentumok:

- iskola-előkészítő foglalkozások tematikája, jelenléti ív, foglalkozási napló;
- pályorientációs foglalkozások tematikája, jelenléti ív, foglalkozási napló;
- családlátogatás szempontrendszere, kérdőíve, ütemterve;
- kollégiumi jelentkezési lap;
- elbeszélgetés dokumentációja – tartalmi szempontjait külön eljárásrend tartalmazza – túljelentkezés esetén;

- felvételt nyert tanulók névsora, várólista elkészítése;
- kiértékelések;
- beiratkozás dokumentációja-megállapodás a szülőkkel és a tanulókkal a programról – a dokumentáció tartalmi szempontjait külön eljárásrend tartalmazza;
- előkészítő tábor (a már felvételt nyert tanulóknak) tematikája.

A felvételi menedzsment két nagy részre bontható. Az egyik a tanulók felkutatása, toborzása, a másik a felvételi eljárás. A toborzás során elsődleges cél a program megismertetése, a tájékoztatás, a célcsoportba tartozó tanulók feltérképezése. A kollégium az elmúlt 4 év során elkészítette portfólióját, ami az intézmény arculatát tükrözi (prospektus a kollégiumról, az AJKSP-ről, hirdetés, prezentáció, honlap), melynek segítségével igyekszünk minél több módon eljutni a célcsoportba tartozó tanulókhöz és szüleikhez.

A megkeresés különböző formái:

- tájékoztatás az általános iskolai igazgatók részére;
- iskolai életre való felkészítő foglalkozások általános iskolai tanulók részére;
- pályaaorientációs foglalkozások szervezése a térség általános iskoláiban;
- az iskolák személyes megkeresése, tájékoztató;
- pályaválasztási szülői értekezlet a térség általános iskoláiban a szakiskolával közösen;
- a program megismertetése a különböző médiumokban, szórólapokon, honlapon keresztül;
- nyílt nap a szakiskolával közösen.

Felvételi eljárásrendünket úgy alakítottuk ki, hogy minél hamarabb és minél több módon kapcsolatba kerüljünk a tanulókkal és szüleikkel. A tanulókkal már 7. osztályban felvesszük a személyes kapcsolatot az általános iskolákon keresztül az iskola-előkészítő és a pályaaorientációs foglalkozások keretében.

Pályaaorientációs foglalkozásokat szervezünk a térség azon általános iskoláiban, ahonnan az utolsó 2 évben a célcsoportból a szakiskolába jelentkező tanulók száma a legmagasabb volt. A foglalkozások kéthetente három órában kerülnek megszervezésre. A pályaaorientációs foglalkozásokon a szakoktató kollégák és a szakelméleti tanárok az általános iskola településén lakó 11–13. évfolyamos tanulóink segítségével mutatják be a szakiskolában oktatott szakmákat, illetve azok jellemző munkafogásait. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók fogékonyabbak, nyitottabbak kortársaik tapasztalataira, élményeire.

Az iskolai életre való felkészítő foglalkozásokat havonta 4–4 órában a térség azon nyolc általános iskolájában szervezünk, ahonnan az iskolába jelentkezők száma az előző tanévben a legmagasabb volt.

A programba bekerülő tanuló így már ismeri a szakiskola képzési rendszerét, a középiskolai tanárokat. A tanulók megismerésének, beilleszkedésének ideje lerövidül, az általános iskolából a középiskolába történő átmenet zökkenőmentesebben zajlik. Célunk, hogy a foglalkozásokon részt vevő tanulók legalább 10%-a jelentkezzen a programba.

A tanulók jelentkezése a programba pályázati úton történik. A pályázathoz a törvényileg előírtakon túl (szülői nyilatkozat, a tanulói adatlap, a HHH igazolás), az intézmény felvételi eljárása alapján csatolni kell egy kézzel írott tanulói önéletrajzot és hitelesített naplómá-solatot, ami lehetőséget biztosít a tanulók sokoldalú megismerésére.

A családlátogatás kidolgozott szempontrendszer alapján történik, melynek célja a személyes találkozás, tájékoztatás, valamint lakhatási és szociokulturális körülményeknek a megismerése. A családlátogatásokra a tanulói pályázatok beérkezése után kerül sor. A családlátogatás előkészítése az általános iskolákkal, az osztályfőnökökkel együttműködve történik; telefonszámok beszerzése, telefonos kapcsolatfelvétel a szülőkkel, egyeztetés, a családlátogatások útvonaltervének elkészítése. Célunk, hogy a célcsoportba tartozó, felkutatott családok mindegyikéhez eljussunk. A munkacsoport vezetője valamennyi családlátogatáson jelen van.

A program eredményessége szempontjából kiemelt szerepe van a tanulói, valamint a szülői elköteleződésnek. A felvételi elbeszélgetés lehetőséget biztosít a tanulóval való személyes találkozásra, ahol jelen van a kollégiumi és az iskolai programfelelős, a munkacsoport-vezető, és a leendő csoportvezető.

A felvételi elbeszélgetés szempontrendszere:

- megjelenik-e a szülő és a tanuló az elbeszélgetésen;
- a tanuló jelentkezési szándéka a programba, az iskolába;
- a szülők és diákok együttműködési készsége;
- nyilatkozat az AJKSZP-ben való részvételről.

A döntés meghozatala a programba való felvételtől, valamint a várólista elkészítése rendkívüli nevelőtestületi értekezleten történik, valamennyi kollégiumi nevelőtanár, valamint az iskolai programfelelős és munkacsoport-vezető részvételével. Túljelentkezés esetén a várólista kialakítása a pedagógusok javaslatai alapján, súlypontozással történik. A nevelők a családlátogatások számának arányában tehetnek javaslatot. Ha nem mindenki tud a meghatározott létszámnak megfelelő tanulót javasolni, akkor a felvétel lehetőségét megkapják azok a tanulók, akiket más kollégák javasolnak.

A rangsorolás során figyelembe vett szempontok:

- a tanuló megfelel-e a programban kiírt feltételeknek (HHH tanuló);
- a tanuló jelentkezési szándéka a programba, az iskolába;
- a szülők és diákok együttműködési készsége;
- családlátogatás tapasztalatai;
- a szociális háttér tényezői;
- a tanuló tanulmányi eredménye;
- egyéb szempontok.

A felvételi eljárás a tanulók kiértékelésével zárul. Szükség esetén az általános iskolákban lehetőség van a tanulói jelentkezési lapok módosítására (rangsormódosítás, új tanulmányi terület felvétele). Amennyiben a tanulók az iskolába is felvételt nyernek, az új tanévtől már részt vehetnek a programban.

Csernyánszky Erzsébet

Az önazonosságtudat erősítése az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban

ELŐZMÉNYEK

A Kiskunfélegyházi Szakképző Intézmény Kossuth Középiskolájának Kollégiuma a 2008-2009-es tanévben kezdte el az AJKSZP megvalósítását a rendelet előírásaira épülő munkaterv alapján. Az első évtől kezdve feladataink között kiemelten szerepelt az identitás artikuláció. A későbbi évek tapasztalatai igazolták, hogy hangsúlyt kell fordítanunk a programban résztvevők önazonosságtudatának alakítására, fontos mind a családoknak, mind a tanulóknak a családdal, az otthon maradt barátokkal, a szűkebb környezettel, a lakóhellyel való kapcsolattartása. Ezért törekedtünk arra és célunk ma is, hogy ezeket a kötelekeket erősítsük. A szülőkkel való kapcsolattartás jól bevált formáin túl (például: gólyatáborbeli ismerkedés, foglalkozás; szülői értekezletek, közös ünnepek, heti telefonos kapcsolattartás stb.) kerestük meg azokat a lehetőségeket, amelyek illeszkednek az éves feladattervünkbe és előmozdítják a tanulók és lakóhelyük közötti kötődés stabilitását.

BEISKOLÁZÁS

Az AJKSZP célcsoportjának felkutatása során eljutottunk a pályázó tanulók családjaihoz is. Ezen alkalmak során találkoztunk tisztességes szegénységben élő, szeretetet sugárzó, a társadalmi elvárásoknak megfelelő nevelési elveket valló családokkal és találkoztunk olyanokkal is, ahol a megélhetési problémákon túl életvezetési, problémamegoldási gondok voltak jellemzők. A családi háttér típusától függetlenül, a tanulók nehezen válnak le és el a családtól. Ennek egyik oka a családokban megtapasztalt szeretetkapcsolatokban keresendő. A másik ok az otthon nyújtotta biztonság, mely ugyan korlátozott megtapasztalásokat nyújt, mégis a tágabb világ útvesztőnek tűnő ingereivel szemben biztos pontot jelent. Ez jellemző azoknál a tanulóknál is, akiknél kiderült, hogy a családon belül rendszeres az erőszak különböző formáinak napi megjelenése. Ez felveti azt a kérdést, vajon a család – melyet az öntudatra ébredő személyiség megtapasztal – vajon értékeivel, vagy a valahová tartozás biztonságával jelent szocializációs színteret? Feladatunk tehát az is, hogy e kiszakított gyermekeknek kisebb mértékben nyissuk meg a lehetőségek csatornáit. Továbbá ebbe az „új világba” bepillantást engedjünk a szülőknek – ahányszor csak igényük van rá. Nem utolsó sorban szocializációs folyamataink mérhető neveltségi és hozzáadott értékbeli változásokat generáljanak, amelyek a visszacsatolás folytán közvetett és közvetlen módon hatnak a lakóhely és szűkebb értelemben a család mindennapjaira.

A PROGRAM KIDOLGOZÁSA

A bevezetőben említett empirikus megtapasztalásunk késztetett arra, hogy kidolgozzunk egy olyan programot, amellyel megakadályozzuk a kollégiumból való lemorzsolódást, és amely segít abban, hogy a végső célt elérjük, vagyis a társadalom számára hasznos, aktív, piacképes szakembert neveljünk.

A 2010-2011-es tanévre nyilvánvalóvá vált, hogy nyitnunk kell azok felé a települések felé, ahonnan a programban részt vevő tanulók érkeznek. A kapcsolat néhány formája már kialakult az együttműködések során. Így az általános iskolák, a települési gyermekjóléti szolgálatok minden évben segítettek munkánkat, de szükségét éreztük annak is, hogy megfordítódjon az irány és a program segítsen.

A koncepciónk az volt, hogy a családtól, a lakóhelytől kell kiindulni. Ezzel elismertük azt a tényt, hogy nagyon nehéz a családtól távol helyt állni – különösen akkor, ha a diák nagyobb követelményrendszerrel szembesül, mint amit a családban tapasztalt. Célunk volt továbbá, hogy diákjaink hatással legyenek a szűkebb szociokulturális környezetükre, ugyanakkor érezzék azt is, hogy ide tartoznak.

Elképzelésünket tematikus projekt formájában valósítottuk meg, elsőként olyan tiszai településekre látogattunk, ahonnan évről évre egyre több diákunk érkezik. Az első programhétvégéket mutatja be az alábbi összefoglaló¹.

„A Kiskunfélegyházi Szakképző Intézmény és Kollégium Arany János Kollégiumi- Szakiskolai Programjában részt vevők három csoportja a hét végén ellátogatott néhány társuk lakhelyére. Szankon és Kiskunmajsán jártak.

A 2010-2011-es tanévben, a harmadik éve megvalósított esélyteremtő programban első alkalommal ősszel indultunk el azokra a településekre, ahonnan „aranyos” kollégistáink érkeztek. A célunk ezzel az, hogy erősítsük a kötődést a szülőhely és a tanuló, az otthon maradt család és a távolba került tanuló között. A részprogram a szociális kompetencia- és a közösségfejlesztés mellett a környezettudatosság kialakítását is segíti.

A mintegy 70 tanulóval szeptemberben Tiszaalpáron, októberben Tiszasáron munkálkodtunk, most pedig április 2-án szombaton Szankra, vasárnap pedig Kiskunmajsára mentünk. Szankon a csapat egyik fele a helyi óvoda udvari fajtákeit varázsolta újjá, festette át. Valamint az óvoda udvarába 15 fát (juhart és platánt) is elültettek. A csapat másik része pedig a település központjában kapálta és nyitogatta az ágyásokat, majd a parkban tevékenykedett. A szorgos kezek munkáját az óvodások, és a szanki kollégista diákjaink szülei szendvicsekkel és finomabbnál finomabb süteményekkel köszönték meg.

Vasárnap Kiskunmajsán, az üdülő faluban parkosítottunk. A helyi kertész segítségével és irányításával 45 facsemetét ültettünk el.



1 A cikk szerzői: Csernyánszky Erzsébet és Surján Attila

A munkálatok végeztével személyes üzeneteket és kívánságokat fogalmaztak meg az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban részt vevő diákjaink. Mindannyian úgy érzik, hogy néhány év múlva ismét el kell jönniük Szankra és Kiskunmajsára, hogy akkor megnézzék munkájuk eredményét.



A programhétvége elérte célját, a tanulók nemes feladatot hajtottak végre: fát ültettek. Az utókornak. Remélik, hogy kezük munkáját unokáik is látni fogják.”

Ahhoz, hogy az identitás erősítését szolgáló programhétvégék/projekthetek sikeresek legyenek, az 1. táblázatban látható algoritmust követtük.

1. TÁBLÁZAT: Az identitás erősítésének lépései	
ILLESZKEDÉS A FELADATTERVHEZ	A FOLYAMAT ELEMEI
Identitás	Éves terv kidolgozása, mely figyelembe veszi az egyént, mint állandó lakost, az egyént, mint az Arany Jánosos csoport részét. Célok meghatározása Tanulók kiválasztási szempontjainak meghatározása Tanulók és települések kiválasztása
Projekt/projekthét	Központi téma kiválasztása Kapcsolatfelvétel: önkormányzat, szülők, családok Pedagógiai környezet biztosítása – ráhangolás, motiváció Egyéni tanulói feladatok meghatározása Felelősök kiválasztása Lebonyolítás feltételeinek biztosítása Gyakorlati lebonyolítás Visszacsatolás – helyszíni értékelés, projektzárás
Finanszírozás biztosítása	Utaztatás Anyagok, eszközök, kellékek biztosítása Étkeztetés (esetleg vendéglátás)
Nyilvánosság biztosítása	Kollégiumi közösség meghívása, részvétele az egyes projektszakaszokban. Média tájékoztatása Honlapon cikk megjelentetése Helyi sajtóban cikk

KAPCSOLÓDÁS AZ ÉVES FELADATTERVHEZ

Természetesen a tanévre vonatkozó feladatterv készítése során számba vesszük az identitásra vonatkozó előző évi tapasztalatainkat. Ebben benne rejlik a PDCA folyamatokra oly jellemző folyamat közbeni értékelés, a korrekció lehetősége is. Ennek a területnek a megtervezésénél feltétlenül biztosítani kell az átlagosnál nagyobb rugalmasságot mind a tartalom, mind a projekttéma meghatározásában, mert a tanulói érdeklődést a pillanatnyi igények kielégítettsége nagymértékben meghatározza. Ezzel tudjuk indokolni azt, hogy a tavaszi „hazalátogatásunk” helyszíneinek Szankot és Kiskunmajsát választottuk az eredetileg tervezett Orgovány helyett. A tanulói igényeken túl a helyszínmódosítás másik indoka a kiskunmajsai gyerekeknek a tanév második felévére felerősödött labilitása volt, amely a hiányzások számában is megmutatkozott.

A konkrét feladattervhez visszacsatolva az alábbi területeken érzékelhető az identitással kapcsolatos pedagógiai tevékenységünk hatása.

(1) *A tanulók felkutatásának és beiskolázásának folyamata* során a program leendő diákjai is részt vesznek és részt vehetnek segítőként egy-egy falulátogatásunkon, ezáltal lehetőségünk van előzetesen megismerni a tanulók egyéniségét, személyiségét.

(2) *A felkészítés folyamata az AJSZKP-benvaló részvételre:* a sikeres együttműködés a tanulóval, családjával és az általános iskolájával, az önkormányzatokkal, a tagintézményekkel erősíti a tanuló motiváltságát a program iránt. Család – iskola – kollégium közös munkája eredményeként évről évre nőhet a program elismertsége, mely egyben vonzóbbá teszi magát az intézményt is.

(3) *Az egyéni fejlesztés folyamata*, valamint a (4) *az egyéni fejlesztés eszközrendszere* sikeresen és akadálymentesebben működtethető az összes szereplő és a meglévő kapcsolati háló segítségével. Mivel az egyéni fejlesztés folyamata a tanuló szükségleteihez igazodik, ezért nem jelenthet gondot adott évben a faluválasztás rugalmassága sem. Az identitás artikulálása és erősítése érdekében a tanévenkénti három szülői értekezletet, a közös karácsonyt jól kiegészíti a két – vagy az igények szerint további – falulátogatás is. A kortárs segítség éves tevékenységei között megjelenhet/megjelenik a szülőföldre, a barátokhoz való visszakapcsolás segítése. Ez a tevékenység hozzájárul ahhoz, hogy tanulóink – csoporton belül, csoportok között, kollégiumi szinten – jobban megismerjék egymást.

(5) *Pedagógiai környezet.* Az egészséges személyiségfejlődéshez szükséges szocializáló és befogadó kollégiumi környezet kialakítása biztosítja azt az elfogadó légkört, amelyben a tanulói célok megvalósítása kooperatív eljárások, projektek sorozatán keresztül realizálódik. A projekt módszer alkalmazásával szerveződő tevékenységek (csoportfoglalkozáson, csoportfoglalkozáson kívül) biztosítják az egyéni fejlődést, a holisztikus gondolkodás fejlesztésén keresztül. Mindez erősíti a kötődés, a hazaszeretet érzéseit is.

(6) *A tanulói mérés és értékelés folyamata.* A falulátogatásokkal kapcsolatos igények meg kell, hogy jelenjenek a szükségletek azonosítása alkalmával. A tanulók személyisége feltérképezésének, megismerésének egyik vetülete lehet a szülőfölddel és a szülőkkel való kapcsolattartásának igénye, milyensége, ennek mérése.

(7) A *pályaaorientáció* során az intézmény tágabb körben értelmezett klienseinek, környezetének az igénye jelenik meg. Fel kell térképeznünk azokat a kapcsolódási pontokat, amelyeket kihasználva az adott kompetenciákkal rendelkező tanulót sikeres szakemberként tudjuk a saját miliójában elhelyezni.

(8) Az *AJKSZP folyamatos fejlesztése*. Egyértelmű, hogy a falulátogatások is részei a szociális és érzelmi védőháló működtetésének. A fejlesztésekben részt vevő teamnek gondot kell fordítania arra, hogy az együttműködések kapcsolati hálója egy sűrűre szövött – biztonságot jelentő védőháló legyen. Ez a kiterjedt együttműködéseknek, szociokulturális környezetbe történő visszacsatolásnak is köszönhető. Folyamatosan nő az intézménybe jelentkezők száma és folyamatosan nő a programba felvettek száma, hiszen ezek az események a nyilvánosság biztosításán keresztül is ismertté és vonzóvá teszik a kollégiumban folyó szocializációs tevékenységet.

ÖSSZEGZÉS

Azon túl, hogy az éves feladatterv végrehajtásának gyakorlatilag minden pontjára kihat az identitást erősítő tevékenységünk, fontos, hogy a tanulók is pozitívan élik meg ezeket az alkalmakat. Az egyéni célok – igények – elvárások összhangját úgy tudjuk megteremteni, hogy közben eleget teszünk a vállalásainkban megfogalmazottaknak.

Az érintettek körének kiválasztása, a településekkel való kapcsolatfelvétel, a helyszínen történt fogadtatás mind hozzájárul a tanulók érdeklődésének fenntartásához.

Az első projekt sikerét igazolja, hogy a más településekről érkező tanulókban is igényként merült fel az, hogy mikor megyünk Szankra, Kiskunmajsára vagy akár Orgoványra. Ennek az igénynek eleget téve tekintünk a jövő évi folytatás elé.

Csirke József

„Válj azzá, ami vagy!”

Példák egy gyakorló kollégiumi tanár eszköztárából

A kreativitás egyik fogalma olyan alkotóképességet, teremtképességet jelent, amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését. A szolnoki Városi Kollégium Arany János Tehetséggondozó Programjában immár tizenegyedik éve dolgozom csoportvezető kollégiumi tanárként. Ez az időszak elég hosszú volt ahhoz, hogy megérdemljen egy összegző kitekintést. Azért kezdtem írásomat a kreativitás fogalmának körülírásával, mert ha arra a kérdésre kellene válaszolnom, hogy mit adott számomra, mint gyakorló pedagógus számára a tehetséggondozó programban való részvétel, akkor első helyen ezt a fogalmat kellene megemlítenem.

A kreatív munkavégzésen túl, illetve ebből következően nagyfokú szakmai önállóságra tettem szert, ugyanakkor volt lehetőségem az önmegvalósításra, ami – erre mindig törekedtem – nem öncélú továbbképzésekben, önfelkészítésekben merült ki. Ellenkezőleg: tudatosan törekszem ma is arra, hogy mindazt a tudást, tapasztalatot, ismerethalmazt, amit a közép- és felsőoktatásban, illetve felnőttként, munka mellett, összességében huszonöt év folyamatos tanulással, önműveléssel összegyűjtöttem – de legalábbis ennek nagy részét – fiatal neveltjeimnek átadjam.

Mit adott még a program számomra? Valódi érzékenységet, felelősségérzetet tanítványaim iránt, akik a szó legszorosabb értelmében valós hátrányokkal érkeztek, érkeznek a programba, azzal a feltett szándékkal, hogy egészségügyi, szociális, családi, lakóhelyi, tanulmányi, anyagi és egyéb hátrányaikat leküzdve öt év kemény gimnáziumi tanulás után belépőt kapva az egyetemi oktatásba, felkészüljenek leendő szakmájukra, az értelmiségi létre. A szociológia intergenerációs mobilitásnak nevezi ezt a fajta, nem könnyű, nemzedékek közötti rétegváltást, melynek során ezeknek a fiataloknak – az aluliskolázott, gyakran alulmotivált szülői, családi környezetből kilépve – úgynevezett első értelmiségiként kell majd a társadalomba beilleszkedniük, munkát vállalniuk. Ezek a tanulók számos területen szorulnak nagyfokú segítségre. Sokéves megfigyeléseim alátámasztják, hogy az AJTP-be belépő kollégisták nagy részénél komoly önértékelési és értékrendbeli hiányosságok, torzulások vannak – nagyrészt a családból hozott, öröklött személyiségjegyek révén – amelyek csak nagyon nehezen küzdhetők le. A jó kollégiumi nevelőtanárnak ezért számos szakterületen kell(ene) jártasnak lennie. A szaktárgyi, tantárgyi felzárkóztatás mellett egy személyben kell mentálhigiénésnek – segítő beszélgetőpartnernek –, életmód- és párkapcsolati tanácsadónak lennie, hogy csak néhány területet említsek, amire a feszes iskolai tanórák, az osztályfőnöki órákat is ideértve, nem adnak lehetőséget.

Ugyanakkor a kitörésre, a sikeres önmegvalósításra inspiráló gimnáziumi és kollégiumi környezet, a tanulókat folyamatosan formáló intenzív oktató-nevelő hatásrendszer jótékony következménye, hogy a hozott hátrányok ellenére a programban eltöltött évek során egyre többen képesek óriási erőfeszítésekre, önmaguk legyőzésére. Egy konkrét példával szeretném ezt alátámasztani. Csoportom egyik tagja, a 18 éves Péter egy non-profit szervezet által működtetett lakótelepi klubba jár délutánonként – önkéntes foglalkoztatóként – segíteni, ahová bármikor betérhetnek a csellengő, kallódó fiatalok. Péter tapasztalatairól, élményeiről naplót vezet az interneten kamasztanya.blog.hu címen. Ebből idézek: „Hazánkban nem sokan vállalkoznak ilyesmire, mint amit a mai nap tettem. Céлом, hogy a bennem rejlő rasszista érzéseket leküzdjem. Ha azzal jár, hogy új ismeretséget szerzek, talán adok-kapok párszáz jó pillanatot, mellesleg tanítok is, azt mondom, hogy eredményes volt ez a pár hónap, minden fáradtság megérte. Munka, és munka szükséges célom eléréséhez, de minden tőlem telhetőt megteszek, hogy eredményes legyek. Céлом tehát, hogy az előítéleteimet megváltoztassam, hogy tapasztalatokat gyűjtssek az esetleges jövőbeni tanári pályámra, továbbá, ha valamennyi ragad rájuk, tanítsak is. 18 éves vagyok, és egy olyan célt tűztem ki magam elé, amit nem sok ember vállalna a környezetemben, talán egy sem. Egy csapat utcáról összeverődött roma fiataalt próbálok valamennyire tanítgatni, jobb útra nevelni. Amit én adok tehát a tudás, amit kérek az élettapasztalat, és élmények. A helyzet azért nehéz, mert a szokásos tanár-diák szituáció nem alakulhat ki. Vannak olyan nyolcadikos diákok, akik idősebbek nálam. És akkor még nem beszéltem a rendszeres dohányzókrol, a verekedősebb fajtáról, vagy aki pár órája még fizetés nélkül távozott egy boltból. Van, akit 8 hónapja köröznék... Az intézményben, a Kamasz Tanyán azonban mindenki egyenlő, üres, fehér lappal kezd minden lakó. Főleg nálam. Nem könnyű teljesen nyugodtan beszélgetni olyan emberrel, akinek nem tiszta az előélete... Üres, fehér lap kezdődik tehát holnap. Hogy mi lesz rajta, még nem tudni.”

Az AJTP mint kísérleti program új fejezetet nyitott a magyar oktatásügyben, az iskolákban, és mint a fentiekből látszik, a tanárok, a nevelők életében is. A kezdetekkor 2000 őszén kezdődött meg az öt éves képzés. A tanulók képességeinek fejlődését a Debreceni Egyetem pszichológusai kísérik figyelemmel: értelmi és érzelmi fejlődésüket rendszeresen méri, a tapasztaltakról a gimnáziumot és a kollégiumot is tájékoztatják. Az AJTP-ben végzett iskolai és kollégiumi fejlesztő munka eredményessége érdekében kezdettől fogva együtt van az osztályközösség minden évfolyamon. Ez azt jelenti, hogy egy gimnáziumi osztály egy kollégiumi csoportot alkot. Az osztályok mindennapjait a gimnáziumban az osztályfőnök, a kollégiumban a csoportvezető nevelőtanár koordinálja, szervezi, szorosan együttműködve a nagy gyakorlattal bíró és kiváló felkészültségű gimnáziumi és kollégiumi pedagógusokkal.

A csoportvezető kollégiumi tanár munkája nagyon összetett, nagy precizitást, tervszerűséget, tudatosságot feltételez. Mint egy jó karmesternek, mindenre kiterjedő figyelemmel, felelősségérzettel kell rendelkeznie. Át kell látnia a helyzeteket, figyelembe kell vennie a hangulati tényezőket, egyszerre kell nagyvonalúnak és a részletekre – a csoport egyes tagjaira – is odafigyelő, empatikus, igazságos nevelőnek lennie. A tanulmányi munka egyéni fejlesztési tervben is rögzített vállalásainak állandó figyelemmel kísérése mellett együtt kell élni, együtt kell „lélegezni” a csoporttal. Mindez az együttes, közös tevé-

kenykedést feltételezi. A kölcsönös bizalom, a kollégiumi normák, szabályok elfogadása csakis így válhat a mindennapok természetes részévé. Azt szoktam mondani a fiatalabb kollégáknak: „Te is csináld velük, megtérül!” Természetesen ehhez nagyfokú rugalmasság, adott helyzetekben jó egészségi állapot, fizikai állóképesség, némi gyerekes kíváncsiság, és őszinte kalandvágy is kell a nevelő részéről. A kollégiumi programhétvégéken tanítványaim sokoldalú fejlesztése érdekében az eltelt évek alatt együtt siklottam diákjaimmal drótkötélpályán a Bükkben lévő harsányi tó felett, futottam maratont Budapesten, kenutztam velük az élő Tiszán, sziklahasadékokat küzdöttem le barlangi túrán, gyalogos és kerékpáros teljesítménytúrákat teljesítettem – megkerülve a Fertő-tavat, a Tisza-tavat és a Balatont is –, fallabdáztam, bowlingoztam, úsztam tóban, tengerben, szaunáztam velük számtalanszor. Magashegyi túráztam az osztrák Lech-völgyi Alpokban, gyalogtúráztam Kárpátalján a Vereckei-hágó és Volóc között. Diákjaimmal együtt kipróbáltam a falmászást, a tájékozódási futóversenyt, megtanultam korcsolyázni, de leültem velük a fazekaskoronghoz, egy-egy múzeumi interaktív foglalkozáshoz is, közösen ismerkedtünk a gyertyaöntés, a nemezelés, a bőrözés fortélyával, bográcsoztunk az országos fegyverneki diákgulyás-fesztiválon.

Az AJTP-ben a tanulók számára havi egy alkalommal kötelező – péntek délutántól vasárnap délutánig tartó –, úgynevezett gazdagító kollégiumi programhétvégék megtervezésénél igen gyorsan rájöttem arra, hogy leginkább a programok komplex módon való szervezése felel meg a diákok életkori sajátosságainak, érdeklődésének, illetve a tehetséggondozó program sokrétű ismeretbővítő, személyiséget gazdagító célkitűzésének. Arra törekszem a kezdetektől fogva, hogy ezeken az alkalmakon váltakozzanak az aktív programelemek – pl. természetjáró kirándulások, kisebb túrák, fürdőlátogatások – a történelmi, irodalmi emlékhelyek, várak, múzeumok, valamint építészeti műemlékek felkeresésével, és egyéb kulturális – pl. színház-, operalátogatás, kézműves foglalkozások – programelemekkel.

A tizenegy év során csaknem 300 programhétvégét szerveztünk, ennek 80 százaléka egy-egy kollégiumi csoportra kiterjedő programhétvége volt, 20 százaléka pedig úgynevezett egyéni érdeklődés alapján választott program, amelyet a kötelezőn felül választottak kollégistáink. A kötelező hétvégéken az országjáró programok mellett német és angol nyelvi, informatika, önismereti, KRESZ ismereteket oktató és színjátszó fesztiválra felkészítő képzési hétvégeket is szerveztünk. Az egyéni érdeklődés alapján leggyakrabban futóversenyekre, teljesítménytúrákra, kerékpáros táborokba, és tantárgyi versenyekre jelentkeztek tanulóink.

A programhétvégék komplex szervezésénél, az egyéni érdeklődés alapján választott programok lebonyolításánál még inkább szükséges a kollégiumi tanár körütekintő – a csoport életkori sajátosságait, képességeit, igényeit, mentális és fizikai állapotát figyelembe vevő – rugalmassága. Ám az egyes programok szakszerű, biztonságos lebonyolítása érdekében a folyamatos önművelés, önfejlesztés is fontos kritérium lehet¹.

¹ Ez utóbbit a magam számára kezdettől fogva szem előtt tartom. 2001-ben atlétika sportoktató végzettséget szereztem, hogy az általam 1999-ben alapított Spuri Baráti Társaság elnevezésű hosszútáv futókört, amelyben évről-évre tucatnyi AJTP-s diák sportol, szakszerűen vezethessem. Számos félmaraton futót neveltem ki, egyik tanítványommal 2005-ben lefutottam a Budapest Maratont.

A szolnoki AJTP-ben végzett sokrétű munka nyomon követése és a nyilvánosság felé történő bemutatása céljából 2007 elején kaptam azt a megbízást, hogy az újonnan induló AJTP-s online újságba folyamatos rendszerességgel publikáljak. Az eltelt négy év alatt több száz publikáció látott napvilágot a honlapon. Ezek az írások felölelik a tehetséggondozó program teljes spektrumát. A cikkarchívumból előhívhatók és felidézhetők a programhétvégék, a bensőséges kollégiumi ünnepek, a tanulói vélemények és gondolatok egy-egy sikeres programról, valamint a szakmai értékelések, beszámolók. Az írni szerető kollégisták között már komoly presztízse is van a honlapon való megjelenésnek. Munka- és időigényes feladat alkalmanként az általuk írt szövegek gondozása, javítása, de – különösen, ha magam mellé ültetem a szerzőket – a közösen elvégzett stilizálással egy nagyon speciális egyéni készség- és képességfejlesztés valósul meg. Nem az a célom ezzel, hogy mindenáron újságírókat képezek – természetesen ez egyfajta pályaorientáció is lehet az egyes tanulóknál –, inkább az, hogy megkedveltessem az írást, javuljon a tanulók helyesírása, fejlődjön az írásbeli kifejezőkészségük, szókincsük, ezáltal a szóbeli kommunikációjuk. Mindez hozzájárulhat a hétköznapi praktikus műveltségük fejlődéséhez, sikeresebb emberek lehetnek ez által az élet bármely területén.

A fenti példákat azért idéztem saját tanári gyakorlatomból, hogy bemutassam: számtalan lehetősége van a kollégiumi nevelőtanárnak, hogy valódi tehetséggondozást végezzen a rábízott neveltjei körében. Ehhez természetesen szükséges nagyfokú belső motiváció, önismeret, megújulásra, folyamatos tanulásra való igény és képesség. Fontos olyan összefüggések felfedezése, amire jó minél korábban rájönni. Esetemben, konkrétan: a fizikai aktivitás mentálisan is frissít, vagyis a sporttevékenység elősegíti az iskolában tanult ismeretek hatékony befogadását, amit igazol, hogy a sportoló tanulók közül többen nemcsak jól, de kiemelkedő eredménnyel is tanulnak. Ezek olyan személyes tanári tapasztalatok, amelyek átsegítik a nevelőt a napi fáradtságon, hajtóerőt és értelmet adnak a fejlesztő munkához, a folyamatos önképzéshez.

Az Arany János Tehetséggondozó Program első tanévében végzett munkámról szóló beszámolómm végén írtam 2001-ben: *„Összességében olykor bizony néha nehéz, fárasztó a programban dolgozni, de nagyon szép pedagógiai munka, igazi tanári kihívás.”* Ez ma is így igaz, szóról-szóra. A program legfőbb érdeme, hogy óriási lehetőséget kínál nemcsak a benne tanuló diáknak, hanem a benne dolgozó nevelőnek is arra, hogy – Pindarosz ókori görög költő szavaival élve – *”Légy, s amivé csak képes vagy válni.”* ...

Hujber Tamásné

Portfólió és egyéni fejlesztési terv használata az Arany János Tehetséggondozó Programban

Írásomban azt a dokumentációs rendszert kívánom bemutatni, amely a tanulói munka fejlesztő értékelésének, a készségek, képességek diagnosztizálásának képezi az alapját. Ennek a rendszernek a használatával könnyebben jutunk el az egyéni fejlesztési tervek szakmailag megalapozott elkészítéséhez. A portfólió alkalmazása ma a közoktatásban inkább ráérvés alapján történik, hiszen nagyon hasonlít a portfólióhoz az az ösztönös pedagógiai gyakorlat, amit az óvodákban, és időnként az általános iskolák alsó tagozatain látunk. Hogyan függ össze ezzel a gyakorlattal az egyéni fejlesztési tervek készítése? Mire van szükség ahhoz, hogy az ösztönös szintről tudatossá formáljuk pedagógiai gyakorlatunkat? Mit is jelentenek ezek a kifejezések: portfólió, egyéni fejlesztési terv? Többek között ezekre a kérdésekre szeretnék választ adni írásomban.

FOGALOMTISZTÁZÁS

Portfólió: a MAG program¹ (Bognár 2005) filozófiája szerint a portfólió a tanulói munkák olyan célirányos gyűjteménye, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteménynek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontokat és a tanulók önreflexióit.²

A tanári mesterképzésben használt portfólió definiálásra Dr. Lénárd Sándor az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának oktatója a következő definíciót használta:

- hallgatói munkák rendezett válogatása,
- tanári kompetenciák változását igazoló, bizonyíték – gyűjtemény,
- a képzés különböző pontján, eltérő kontextusokban készült anyagok archiválása,
- mely minden esetben reflexióval párosul.³

Az Eszterházy Károly Főiskola honlapja így mutatja be az E-portfóliót hallgatóinak: „A hallgatói oktatási portfólió a hallgatók adott időszak alatt létrehozott dokumentumainak szelektált vagy szelektálatlan gyűjteménye. A dokumentumok többsége a tanulási folyamatához szorosan köthető, ugyanakkor tartalmazhat objektív és szubjektív elemeket egyaránt” (Csernai 2011).

1 Megelőzés – alkalmazkodás – gondoskodás című holland – magyar együttműködésben zajló projekt

2 <http://mag.ofi.hu/magtar-otletek/portfolio>

3 Elhangzott Pilisborosjenőn 2010. december 11-én tartott előadásán

Ahogy Schüttler Tamás írja, a portfólió nem lehet csak dokumentációs eljárás, hanem egy szervezési modellel lép elő, amely katalizálja a tanuló önálló tudáskonstruáló tevékenységét. Attitűdváltást eredményez, megtanítja a pedagógust egy folyamat konstruktív szemléletére, és a hozzá kapcsolódó fejlesztő értékelésre. A módszer legnagyobb értéke, hogy fejleszti a tanulók önértékelését, elősegíti reális énképük kialakulását (Schüttler 2009).

MAPPA PORTFÓLIÓ RENDSZER GYAKORLATI FELÉPÍTÉSE, MŰKÖDTETÉSE

Ez a fogalmi sokszínűség egyre teljesebb képet ad a portfóliók gyakorlati alkalmazásának szükségességéről. A hétköznapiakban, ami a pedagógiai folyamat megértését követő cselekvéssel telik, a portfóliók alkalmazását tervszerűen végezzük – jelenleg az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő tanulók esetében. Mint megannyi újdonságot, ezt is az AJTP-nél próbáljuk ki, és a próbaév letelte után, értékelve a bevezetés menetét, mint bevált gyakorlatot használjuk majd a Klebelsberg Tehetségpont tehetségfejlesztő munkájába bevont tanulók esetében is. A mi gyakorlatunkhoz közel áll az a mappa portfólió rendszer, amelyről – részben – a budapesti Mérei Ferenc Általános Iskola pedagógusa, Görög Katalin (2005) is ír.⁴

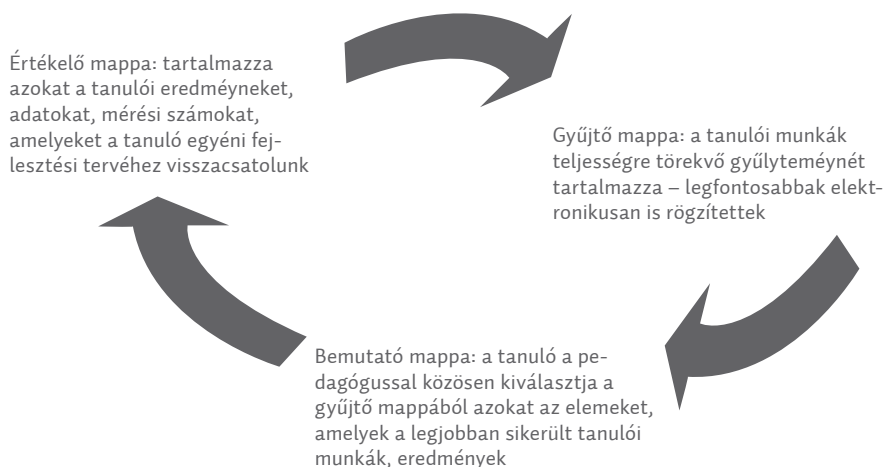
Ha van magyarázat egy feladatra, akkor könnyebb szót érteni azokkal a középiskolás tanulókkal, akiket érint a többletmunka. Mert többletenergia-ráfordításról van szó, egy jövőben megtérülő befektetésről. Olyan gyűjtőmunkáról, amihez a jövőben többször kell majd fordulni, és különböző szempontok szerint kell belőle információkat leválogatni. Minden kezdeti ellenállás megszűnik akkor, amikor ráébrednek arra, hogy ez nem az iskoláról, nem a kollégiumról szól, hanem róluk. A portfólió nyers összerendezésének középpontjában ők állnak a, és ez az egocentrikus struktúra összecseng gondolkodásmódjukkal. A különböző évfolyamokon különböző feladatok társulnak a portfóliós programhétvégéhez. A portfóliók elkészítésének ütemezését az. 1. táblázat mutatja be.

1. TÁBLÁZAT: A portfóliók ütemezése évfolyamonként			
ÉVFOLYAM	PRIORITÁSOK	MAPPA	TARTALOM
9. évfolyam őszi időszak	Általános iskolai időszak bemutató mappájának létrehozása – legfontosabb eredmények, elért célok	Bemutató mappa: Általános iskola Szabadidő – hobbi Értékelő mappa: tesztek, mérési eredmények (ami itt az egyéni fejlesztési tervhez szükséges bemeneti diagnosztikai mérési adatokat tartalmazza)	oklevelek, emléklapok, érmek, jutalomkönyvek, dicsérek, bizonyítvány, ellenőrző, tanulmányi verseny eredmények, pedagógiai jellemzés, legfontosabb események, legszebb pillanatok, alkotások, fotók, videó felvételek stb.

4 Görög Katalin (2005): Mapparendszer – portfóliók In Szilágyi Edit (szerk.)(2005): Például – pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására, SuliNova Kht. Budapest 129-133.

1. TÁBLÁZAT: A portfóliók ütemezése évfolyamonként			
ÉVFOLYAM	PRIORITÁSOK	MAPPA	TARTALOM
folyamatosan	A teljes gyűjtőmappa anyagának összerendezése Portré, videó, interjú hangfelvétel készítése mindenkiről	Nincs mappa rendszer, csak egy gyűjtőmappa , amibe év közben folyamatosan kell elemeket elhelyezni. Ennek megértetése a tanulókkal fontos lépés.	Különböző életrajok bemutatása, központban az ÉN áll.
10. évfolyam őszi időszak	9. évfolyam anyagának összerendezése (Kollégiumi preferált terület 9. évfolyamban: úszásoktatás)	Tematikus tartalmi mappák: család/otthon gimnázium – tantárgyi almappákkal kollégium mérések médiatár (fotó, hangfelvétel és videó gyűjtemény) Bővíthető tovább a szabadidő/sport/hobbi terület	A fenti tartalmi elemeken kívül berakható(ak) pl.: esemény leírások, standardizált mérőanyagok és eredményeik, tesztek, dolgozatok, tanári visszajelzések, vállalások, önkéntes munka, programhétvégék, szereplések, szülői interjú, családlátogatás tapasztalata, önreflexiók; úszás eredményességének mérési eredménye, emléklap
folyamatosan	A 10. évfolyam anyagának folyamatos gyűjtése	Gyűjtőmappa a 10. évfolyam anyagához	Különböző életrajok bemutatása, központban az ÉN áll. A tanulóval foglalkozó pedagógusok szöveges értékelése az aktuális tanévben végzett munkáról
11. évfolyam őszi időszak	A bevált algoritmus szerint a 10. évfolyam anyagának összerendezése (Kollégiumi preferált terület a 10. évfolyamon: szakköri tevékenység)	A tematikus tartalmi mappák bővítése a 10. évfolyam anyagával	Önreflexiók elkészítése, tanári visszajelzések gyűjtések, szöveges értékelések Szülőikkel végzett megbeszélések feljegyzései Egyéni fejlesztési terv aktualizálása Szakköri munka értékelése, produktumok (fotók)
folyamatosan	Fakultáció – választáshoz, érettségi tantárgyak előzetes tervezése, pályorientáció információi	Tanulási célok mappa AJTP FELEZŐ (bemutató tablókészítése)	Minden olyan tartalmi elem szükséges, ami segíti a tanuló fakultáció választását, jövőképet, célkitűzést, a hátralévő feladatok ütemezését, pályorientációt. Kiállítás rendezése: az 5 év első felének eredményeiből, legszebb pillanataiból 50x70cm-es tablók elkészítésével
12. évfolyam őszi időszak	A bevált algoritmus szerint a 11. évfolyam anyagának összerendezése (Kollégiumi preferált terület a 11. évfolyamon: projekt-munka)	A tematikus tartalmi mappák bővítése a 11. évfolyam anyagával	Önreflexiók elkészítése, tanári visszajelzések gyűjtések, szöveges értékelések Szülőikkel végzett megbeszélések feljegyzései Egyéni fejlesztési terv aktualizálása Projekt-dolgozat

1. TÁBLÁZAT: A portfóliók ütemezése évfolyamonként			
ÉVFOLYAM	PRIORITÁSOK	MAPPA	TARTALOM
folyamatosan	Fókuszban: jövőkép célok pályaorientáció önkéntes munka	Érettségi tantárgyak folyamat mappája	A mappa megalkotása azt a célt szolgálja, hogy aktualizálja a tanulói erőforrásokat a sikeres érettségi elérése érdekében
13. évfolyam őszi időszak	A bevált algoritmus szerint a 12. évfolyam anyagának összerendezése	A tematikus tartalmi mappák bővítése a 12. évfolyam anyagával Új tartalmi mappa beiktatása: Pályaorientáció	A pályaorientáció tartalmi mappába kerül(nek) elhelyezésre: a kapcsolódó tesztek, mérőanyagok, egyéni pályaválasztási tanácsadás feljegyzései, Munkaügyi Központ pályaválasztási eredménye, adatai; önéletrajz (többféle), motivációs levél, referencia levél, videofelvétel egy állásinterjú szituációs játékról stb.
13. évfolyam tavaszi időszak	Portfólió összerendezése	Középiskolai bemutató mappa elkészítése Bemutató tabló kiállítása	Célja: a tanuló értékeinek bemutatása akár továbbtanulás, akár a munkába állás céljából



Az összefoglaló táblázat információiból látható, hogy az egyes évfolyamokon más-más prioritással készülnek/egészülnek ki a portfóliók. Ezekkel összhangban van a mappa-rendszer, amelynek hármas tagozódását az 1. ábra mutatja be (Hujber 2010).

1. ÁBRA: A mappák alaprendszere

Ez a hármas felosztás, mint gyűjtő mappa, bemutató mappa és értékelő mappa végigvonul

az AJTP 5 évfolyamán. Időről időre le kell bontani, és aktuális tartalmakkal kell megtölteni.

Az egyes mappák jellemzői a következők:

Gyűjtő mappa:

- funkciója központi, innen indul ki minden tartalmi mappa összerendezése;
- ha az alap, gyűjtő mappa hiányos, akkor a belőle építkező mappák sem mutathatnak a tanulóról teljes képet;
- az információk tárházát jelenti, az elektronikus rögzítő felület által adott formátumok felhasználásával:
 - *dokumentumok*: a tanuló összefoglaló írásai, reflexiói, események, történések bemutatása; jellemzések, önéletrajz, motivációs és referencia levél
 - *Excel tábla*: ami tartalmazza évenként a tanulmányi előmenetelét – félévi, év végi, tantárgyi bontásban;
 - *képek*: a tanuló jelenlétéről, eredményességéről; a 3D-s tárgyak fotózása, egyéb dokumentumok (pl. dolgozatok, felmérők, esszék, oklevelek, emléklapok) szkennelése; hangulatok, érzések megörökítése, az 5 év folyamatos dokumentálása
 - *videofelvételek/hangfelvételek*: mindez az önismeret, önelfogadás, önértékelés támogatásaként készül a tanulókról. Ezt a csoportban visszanezzük, elemezzük a nonverbális és verbális kommunikációs sajátosságokat, a beszéd vokális csatornáit. Az évenkénti felvétel lehetőséget biztosít a tanulók külső fejlődésnek nyomon követésére, segíti az integritás megalósulását.

Fejlődési mappa: alapvető célja a tanuló fejlődését, előrehaladását bemutatni, az adatok összehasonlító elemzését tartalmazhatja.

Folyamat mappa: bármilyen nevelési – oktatási folyamatra aktualizálható, az egyes területekhez tartozó építőelemek alkotják. Nálunk az *érettségi tantárgyak folyamat mappája* található meg, a fejlődési grafikonnal, eredményekkel, fejlesztési pontokkal, ami az egyéni fejlesztési terv részét képezi.

Középiskolai bemutató mappa: a tanuló legeredményesebb működését mutatja, *eredményekkel, részletekkel*, a középiskolai év zárásaként, készülve a felsőoktatásra, felsőfokú szakképzésre, illetve a munkába állásra. Fontos prioritásokat élvez benne a különböző készségek, kompetenciák bizonyítása, az egyének összetettségét, sokszínűségét mutatva. Ezt nemcsak elektronikus, hanem nyomtatott formátumban is elkészítik a tanulók, hiszen viszik magukkal életük következő állomására.

Bemutató tabló: időben kétszer, 2 és fél, valamint 5 év múlva AJTP FELEZŐ és ZÁRÓ címmel kiállítás készítése az egyénenként elkészült tabló 50x70cm-es keretezett formátumában. A tablók, vagy poszterek alkalmasak arra, hogy a válogatás után minden tanuló a saját arculatát egyedi formában mutassa be.

Értékelő mappa: szerepe kiemelkedő az egyéni fejlesztési tervek készítéséhez. Felépítéséhez segítséget nyújt a 2. táblázat.

2. TÁBLÁZAT: Az értékelő mappa lehetséges elemei			
MÓDSZER	ÜTEMEZÉSE	BEMENETI DOKUMENTUM	KIMENETI DOKUMENTUM
Megfigyelés	minden tanév eleje, félév, év vége	megfigyelési szempontsor (külső, viselkedés, magatartás, beilleszkedés stb.)	megfigyelés rögzítése az egyéni fejlesztési tervben, mint aktuális állapot
	családlátogatás	családlátogatás szempontsora	írásbeli feljegyzés
Kérdőív	9. év eleje – tanulói, szülői; idősebb új tanulók esetén belépéskor	év eleji információs kérdőív	csoportonként összesített, kiértékelt adattábla, diagramok
	9. és 11. évfolyam félév	PIEEM intézményi adatfelvétele	összesített és csoportonkénti adattábla, diagramok, kiértékelve
	tanévenként különböző témában, illetve összehasonlító elemzés készítéséhez	standardizált tesztek (az intézményi orthotékában összegyűjtve, a Pedagógiai Programban rögzítettek alapján ⁵)	adattáblák diagramok csoportonkénti összesítők, elemzések
Interjú/fókuszcsoporthoz tartozó interjú	belépéskor, illetve minden tanévben legalább 1 alkalommal – tanulói, szülői	interjúterv	írásbeli feljegyzés, rögzített hanganyag
Dokumentum-elemzés	belépéskor	osztályfőnöki jellemzés	egyéni fejlesztési terv része
		tanulói munkák elemzése – rajzok, beszámolók, versek, esszék, fotók, egyéb alkotások	elemzési szempontsor alapján írásbeli feljegyzés készítése

Ez az értékelő mappa tehát pótolhatatlan az egyéni fejlesztési tervek felépítése során. A bemeneti mérések adatai nagyon fontos diagnosztikai jelentőséggel bírnak. Itt vesszük számba az Arany János Tehetséggondozó Programban található központi mérési eredményeket is. Ezek az adatok szolgáltatják annak a stratégiának az alapját, amely egy adott tanév időtartamára, a tanulókkal való tudatos szakmai kapcsolat tervezéséhez szükséges. Ez sokkal több, mint tervszerű dokumentáció, hiszen attitűdváltást is kíván a folyamatban résztvevő pedagógusok körében.

Tanulási célok mappája: ennek létjogosultságát az igazolja, hogy nehéz döntési szituációt jelent a tanulók részére a fakultációk kiválasztása, hiszen ennek már összhangban kellene lennie az érettségivel és a továbbtanulással. Ezt a tudatosságot segíti a mappa közbeiktatása, célzottan segítve prioritásokat megfogalmazni a tanulás területén.

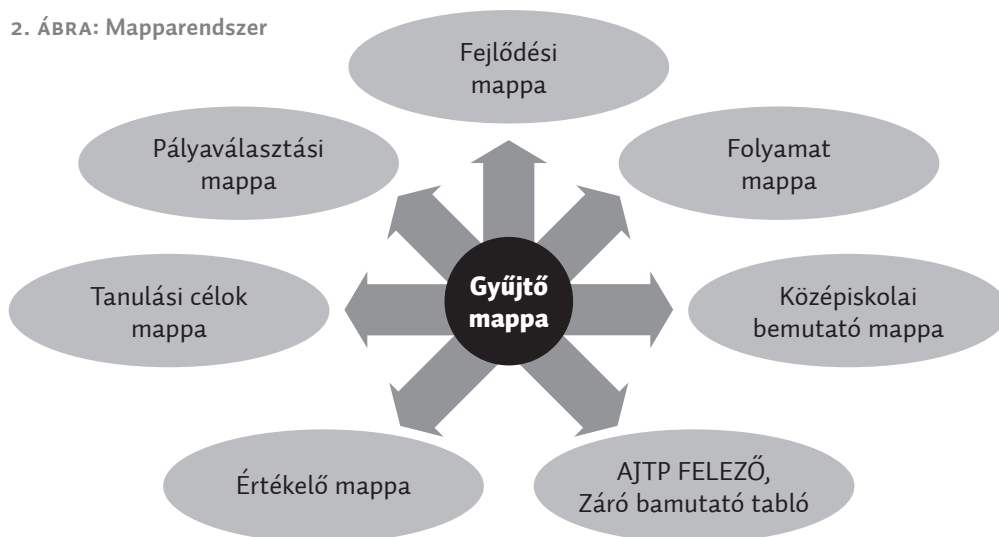
⁵ Az általunk használt teszteket az Intézményi Tehetséggondozó Programban rögzítjük, ami a Pedagógiai Program részét képezi. Ezek a tervezett diagnosztikai eszközeink a következők:

- Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésszempontjainak becslésére
- Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)
- Intellektuális képességek mérése Gardner többszörös intelligenciára vonatkozó felfogása értelmében
- CMAS szorongás vizsgálat magyarországi adaptálása
- Coopersmith-féle önértékelés vizsgálat
- Paivio – Harshman IDQ (Individual Differences Questionnaire) kérdőív (képzelet és tanulás, azaz a kettős kódoláshoz)
- tanulási stílus, motiváció, szociometria, értékrend, empátia, közösség iránti beállítódás stb.)

A tesztek egy részének forrásául Dr. Tóth László (2004): Pszichológiai vizsgálati módszerek című könyve szolgál.

Pályaválasztás mappa: a 12–13. évfolyamokon hangsúlyt kap egy tudatos pályaorientáció. Ennek adatai, a tanuló gyűjtőmunkája, a kapcsolódó tesztek, mérőanyagok adatai itt találhatóak. A mappa elemzése során a tanuló célzott visszacsatolást kap, ami segíti a pályaorientációját. Az egyéni pályaválasztási tanácsadások feljegyzései is itt találhatóak. A mappák AJTP-ben használt rendszerét a 2. ábra mutatja be.

2. ÁBRA: Mapparendszer



A portfólió rendszerének helyi sajátosságokkal való működtetése képet ad arról, hogy milyen adatok állnak rendelkezésünkre az AJTP tanulóinak fejlesztéséhez, célzottan az egyéni fejlesztési terv összeállításához. A fejlesztési terv legfontosabb elemei/területei:

- személyes adatok;
- helyzetfelmérés, jelen státusz;
- tanulmányi előmenetel (9–13. évfolyamig félévi és év végi bontásban);
- kiemelkedő tantárgyi eredmények – intézkedések a tantárgyi tehetséggondozáshoz;
- javításra/felzárkóztatásra szoruló tantárgyi eredmények – intézkedések a felzárkóztatáshoz;
- mérések
 - helyi mérési eredmények (mért terület, eredmény, csoport átlag, országos átlag),
 - központi mérési eredmények (mért terület, eredmény, csoport átlag, országos átlag);
- továbbtanulás – pályaorientáció (választott fakultáció, tervezett érettségi tárgyak, továbbtanulás területe – szakma);
- fejlesztendő képességterület, attitűd – hogyan valósul meg a fejlesztés;
- tehetséggondozás (tehetséges területek, az egyéni tehetségfejlesztés irányába tett szakmai lépések);
- egyéb támogató programban való részvétel (pl. ösztöndíjak, mentorálás stb.);
- a tanulóval foglalkozó szakemberek megnevezése – területek.

ÖSSZEGZÉS

A portfólió és az egyéni fejlesztési terv szakmailag tehát egymásra épül. A rendszer kiépítése sok figyelmet, szakmai tudatosságot, és mindenekelőtt tanári team-munkát kíván. Nemcsak a tanulót juttatja többletfeladathoz és hozamhoz, hanem a pedagógust is. Ha egy új rendszert vezetünk be, egy új szemléletet alapozunk meg, akkor a bevezetés ütemezését körültekintően kell elvégeznünk.

A folyamat lépései (Hollósi – Szabó 2009):

1. Célok meghatározása, hozzárendelhető tartalom megnevezése
2. Folyamat ütemezése, menete
3. A feladat bevezetése
4. Anyaggyűjtés, válogatás
5. Folyamatközi ellenőrzés
6. Tanulói, tanári visszajelzés
7. Korrekció, kiegészítés

Tapasztalatunk alapján bevezetésre ajánlom a fent ismertetett rendszert az Arany János Tehetséggondozó Programot működtető intézményekben. Az intézményi sajátosságokat figyelembe véve használható mind gimnáziumi, szakképzési, valamint kollégiumi területen.

IRODALOMJEGYZÉK

- BOGNÁR MÁRIA (2005): *Félúton a MAG-program*. Új Pedagógiai Szemle, 2005. július–augusztus
- GÖRÖG KATALIN (2005): *Mapparendszer – portfóliók*. In Szilágyi Edit (szerk.)(2005): *Például – pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására* SuliNova Kht. Budapest, 129–133.
- HUJBER TAMÁSNÉ (2010): *Intézményi Tehetséggondozó Program*. Klebelsberg Középiskolai Kollégium Pedagógiai Programjának részeként
- CSERNAI ZOLTÁN (2011): *E–portfólió bemutatása hallgatók számára*
[HTTP://eportfolio.ektf.hu/](http://eportfolio.ektf.hu/)
- HOLLÓSI HAJNALKA ZSUZSANNA – SZABÓ ANTAL (2009): *Tanári portfólió*
[HTTP://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/o6_tanari_portfolio.pdf](http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/o6_tanari_portfolio.pdf)
- SCHÜTTLER ZOLTÁN (2009): *Hogyan lesz a tanári dossziéból pedagógiai módszer?* – Falus Iván és Kimmel Magdolna A portfólió című könyvéről
[HTTP://www.ofi.hu/tudastar/hogyan-lesz-tanari](http://www.ofi.hu/tudastar/hogyan-lesz-tanari)

Jusztin László

Az együttműködés, mint esélyteremtés az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban

BEVEZETÉS

Meggyőződésem, hogy a magyar nevelés-oktatás jelen rendszerében fokozatosan felértékelődnek a komoly neveléstörténeti hagyományokra építő kollégiumok értékközvetítő, inspiráló, motiváló funkciói.

A Szolnok Városi Kollégium a kezdetektől – már több mint 10 éve – vesz részt a Varga Katalin Gimnáziummal együtt az Arany János Tehetséggondozó Program fejlesztő, önfelkészítő tevékenységrendszerének kialakításában. Az itt szerzett és a másfél évtizedes kollégium-pedagógiai tapasztalataink alapján kezdtük el 2007-ben a Szakiskolai Programban a projekt alapú felzárkóztató, motiváló, fejlesztő tevékenységet.

Az AJKSZP keretében a kollégium arra törekszik, hogy biztosítsa a célcsoport számára a szakiskolai tanulmányaikhoz szükséges pedagógiai környezetet, valamint a szociális és kulturális hátrányok kompenzálását és ezeken keresztül a lemorzsolódás elkerülését.

A kollégium segíti a diákokat céljaik megfogalmazásában, elérésében, hogy ezen keresztül, a szakiskolában államilag elismert szakképesítést szerezzenek. A kollégium felelőssége a programba való bekerülés és a pályaaorientációval támogatott előrehaladás, a képző intézménnyel való tanári és szülői együttműködés megszervezése és megvalósítása.

A programban részt vevő tanulók sikeres tanulmányi előmenetele, szociális hátrányainak csökkentése, kulturális javakhoz való hozzáférése érdekében a támogató eszközrendszert és a szolgáltatásokat a Pedagógiai Programunk tartalmazza. Az egyes tevékenységek és szolgáltatások megszervezése az intézmény pályázatában foglalt projektterv alapján történik.

Kiemelt tevékenységek

- A programba belépő tanuló komplex (szociális, kulturális, mentális és tanulmányi) helyzetének felmérése, az állapot rögzítése.
- Kollégiumi csoportvezető nevelőtanárral, szakiskolai tanárokkal, szükség esetén pszichológussal, fejlesztőpedagógussal és a tanulóval közösen kialakított egyéni fejlesztési terv készítése, az együttműködés kereteinek és formáinak meghatározása, majd a terv alapján az egyéni fejlesztés megvalósítása.
- Partnerszemléletű együttműködés a tanulók családjával, gondviselőivel.
- A tanulási képességek fejlesztése.
- Az iskolai életre való felkészítés.
- Részvétel a továbbtanulási és munkavállalási célok kijelölésében.

- Értékelés, a tanuló egyéni fejlesztési tervében foglaltak megvalósulásának nyomonkövetése, visszajelzés.
- Szövegértés-alkotás, matematika-logika és szociális kompetenciák területén 2-3 fős csoportban.
- Műhelymunka, művészeti és egyéb alkotó tevékenység 2-3 fős csoportban.
- A pedagógiai folyamatok eredményességének mérése, értékelése az AJKSZP célcsoportjaként meghatározott tanulók tanulási esélyegyenlősége szempontjából.

A TEVÉKENYSÉG SZERVEZÉSE

A hátránykompenzációs tevékenységet a tanulók egyéni megismerésére építjük, figyelembe véve a család, az iskola és a gyermekvédelmi intézmények jelzéseit, véleményét.

Intézményünk hátránykompenzációs feladatainak ellátását a differenciálás pedagógiai lehetőségeinek alkalmazásával valósítja meg. Alapelvünk, hogy nevelési módszereinket a tanulókhoz kell igazítanunk, annak érdekében, hogy kialakítsuk az ismeretszerzés belső feltételrendszerét.

A hátrányok mérsékelése olyan komplex nevelési tevékenységet jelent, amelyben kiaknázzuk a közösségek együttélésében rejlő szocializációs lehetőségeket, valamint a pedagógus és a tanuló közötti személyes kapcsolatok motivációs, modellnyújtó funkcióit.

Kollégiumunkban alapvető a tanulóval való együttműködő viszony kialakítása, érdeklődésének, belső késztetésének felkeltése, sikerélményhez juttatása, a tudás értékének elfogadtatása.

Az egyéni törődést nyújtó foglalkozások keretében segítjük a tanulókat közösségi beilleszkedésükben, személyes problémáik, alkalmazkodási nehézségeik leküzdésében, pozitív jövőképük kialakításában a bizalom elve alapján.

A program megvalósításában közreműködő pedagógusok rendszeresen értékelik a tanulók egyéni fejlődését, és visszajelzik az eredményeket az érdekeltek – a tanuló, a szülő, az iskola – felé.

Az eredményesség érdekében kapcsolatokat építünk ki a szülői házzal, a város középiskolaival, a pedagógiai szakszolgálatokkal, a gyermekvédelmi, egészségügyi intézményekkel és más érintett szervezetekkel, személyekkel. Ezeket együttműködési megállapodásokban rögzítjük.

EGYÜTTMŰKÖDÉSEK, MINT A PEDAGÓGIAI RENDSZERT TÁMOGATÓ ESZKÖZÖK

Az eddigiek során a legmarkánsabb „felfedezésünk” az volt, hogy a nevelési programban felsorolt tevékenységek során elkerülhetetlen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatban álló intézmények, valamint az intézményeknél tágabb értelemben vett társadalmi környezet együttműködése. Ennek az együttműködésnek kifejezetten pedagógiai eszköz jellege van, vagyis beépül a kollégium nevelési programjába, s a pedagógiai rendszer részeként érvényesülnie kell a napi gyakorlatban. A különböző intézmények pedagógusai megosztják tapasztalataikat, sikereiket, problémáikat egymással, így a programban felhalmozódó ismeretek mindenki számára elérhetővé válnak.

Nevelőink figyelemmel kísérik a tanulók pszichés fejlődését, a lelki zavarok – alkalmazkodási, magatartási, beilleszkedési és más személyiségproblémák – korrekciója érdekében együttműködnek az intézmény speciális szakembereivel, a mentálhigiénés szakemberrel és a pszichológussal.

Eddigi tapasztalatainkat két tanulmánykötetben igyekeztünk összegyűjteni. Mindkét kötet a kollégiumi tevékenységrendszeréről, az útkeresésről és arról a felismerésről szól, hogy az intézményeknek csak összefogva és a családdal szorosan együttműködve van esélye az esélyteremtésre. A kollégium mint intézmény kiváló színtere, ösztönzője lehet az összefogásnak, a kapcsolatnak, az együttműködésnek.

Gidáné Orsós Erzsébet – Hardi Ildikó – Hardi András

Tanulásmódszertan két iskola között

AZ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA

A pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium 1994-ben indította el a középfokú roma nemzetiségi oktatást, csatlakozva ezzel a Magyarországon már hosszú ideje működő nemzetiségi-kisebbségi oktatás intézményrendszeréhez. A gimnázium programja az érettségire, illetve a továbbtanulásra való felkészítésen túl tartalmazza a nemzetiségi programcsomagot is, melynek keretében tanítjuk a beás és a romani nyelvet, valamint a roma népismeretet önálló tantárgyként. A gimnáziumhoz jól felszerelt kollégium is kapcsolódik, melyben a délelőtti tanórákat követően tanulóink a kor színvonalának megfelelő környezetben készülhetnek a másnapi tanítási órákra. A tanulás mellett kiemelt figyelmet fordítunk diákjaink szabadidős igényeinek kielégítésére a változatos tevékenységeket kínáló szakkörök és szabadidős foglalkozások formájában, melyek elsősorban a délutáni és esti kollégiumi életet színesítik.

A gimnázium már a kezdetek óta kiemelt célként fogalmazta meg a hátrányos helyzetű tanulók támogatását, sikeres érettségi vizsgához juttatását. A cél érdekében több meggyére kiterjedő kapcsolatrendszert tart fent a régió általános iskoláival, melyek az intézmény toborzóbázisát is jelentik a Dél-Dunántúli régióban, ezzel lehetővé téve a tehetséges roma fiatalok felkutatását. A hozzánk jelentkező tanulók többsége jó képességekkel, de sok esetben a kortárscsoporthoz mérten jelentősnek mondható tanulmányi hátránnyal érkeznek, melyek kompenzálása elsődleges célként jelenik meg a pedagógiai fejlesztés intézményi folyamatrendszerében. A cél megvalósításában nagy előrelépést jelentett az intézmény 2004-es csatlakozása az Arany János Kollégiumi Programhoz, mellyel megfelelő anyagi források és pedagógiai segítségnyújtás mellett dolgozhat együtt intézményünk az ország leginkább leszakadt térségeiben működő, a hátrányos helyzetű tanulók oktatása-nevelése területén több éves szakmai tapasztalattal rendelkező középiskolákkal és kollégiumokkal. A program egy, a felzárkóztatást célzó előkészítő évvel kezdődik, melyet követően Pécssett egyedülálló módon a tanulók a Gandhi Gimnáziumban folytatják tanulmányaikat egész az érettségi vizsga megszerzéséig. Mivel a program kiemelt célként fogalmazza meg a tanulók idegennyelv-oktatását is, ezért a hasonló korosztályhoz viszonyítottan magasabb arányban kell a programban részt vevő tanulóknak emelt szintű nyelvi érettségi vizsgát tennie. A fenti körülmények elengedhetetlenné teszik a tanulók hatékony felkészítését a gimnáziumi évekre, mely folyamatban az egyik kulcsszerep a tanulásmódszertani foglalkozásoknak jut. Intézményünk 2009 őszén kért fel a szakmában közel két évtizedes tapasztalattal

bíró külső szakembert Hardi Ildikó és Hardi András személyében¹, akik a kezdetek óta tevékeny részt vállaltak Oroszlány Péter munkásságára alapozva a tanulásmódszertan magyarországi népszerűsítésében. Intézményi munkájuk során belső továbbképzésekkel és tanulásmódszertan órák megtartásával segítik a programban tanuló diákok középiskolára való felkészülését. A következőkben személyesen írják le tapasztalataikat a program keretei közt megtartott tanulásmódszertan órákról.

A MÓDSZEREKRŐL

Ötvöznünk kellett Oroszlány Péter középiskolás módszertanát a magunk általános iskolai módszereivel. Hiszen a roma gyerekek, akikkel foglalkozunk, két iskola között, az általános iskola és a gimnázium között mozognak, teljesítményüket behatárolják a családi, iskolai körülményeik. Talán „szerencsénkre”, kisközségi iskolákban tanítunk, ahol pontosan ismertek voltak számunkra a körülmények, a nehézségek. Ez volt a kiindulópont.

A program nehezen indult, a gyermekek nehezen fogadták el a tevékenységet. Valójában azt nem értették, hogy a „nem tananyag” elemeket miért kell gyakorolniuk. Ezért a program részletes értelmezésére és a célok kitűzésére több időt kellett szánnunk.

Céljaink között elsődleges volt mindkét tanévben a tanuláshoz való viszony alakítása, a helyes tanulási szokások kialakítása, gyakoroltatása és átadása.

Azt is majdnem pontosan tudtuk, hogy milyen hiányosságokkal fogunk találkozni, hiszen voltak és vannak tapasztalataink a szókincs, a tiszta és helyes beszéd, a hangos olvasás (felolvasás) szintjére vonatkozóan. Valójában különféle játékos megoldásokkal, de mindkét évben szinte azonos problémásort kellett megoldanunk, illetve az imént említett hiányosságokra kellett reagálnunk² úgy, hogy a tanulók fejlődése a gimnáziumi elvárásoknak megfeleljen.

NEHÉZSÉGEK, AKADÁLYOK, TAPASZTALATOK

Minden bizonnyal sokan visszariadtak volna a feladattól, ha csak az első időszak tanár-diák viszonyát ismerték volna. Aki roma gyerekeket tanított, tudja, hogy náluk nem lehet a szokásos és általánosan bevett iskolai módszereket alkalmazni. Mindkét évben nagyon nehéz volt a kezdet, s az „optimálisnak” nevezhető időszak során is volt hangoskodás, füzetcsapkodás, indulatos megnyilvánulás pusztán azért, mert valamit tevékenykedni kellett.

1 A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt 1992-es ténykedése során sokat tanultunk Oroszlány Péter anyagaitól, míg a projekt másik ágán magunk is pályáztunk. (Tájékoztató, természetjárás, tájfutás.) Tevékenységünk mellett nem hagyhattuk ki azt a lehetőséget, amely iskolai munkánkban segített bennünket és tanulóinkat: a tanulás technikájának, gyakorlatának kialakítását. A projekt munkái után igyekeztünk létrehozni az általános iskolai tanulásmódszertant. Ezt aztán folyamatosan műveltük a Bicsérdi Általános Iskolában, így gyakorlatot és rutint szerezhettünk – a gyermekekkel közösen.

2 Megkaptuk Oroszlány Péter özvegyétől azt a szoftvert is, amellyel az olvasástechnika fejlesztése lehetővé vált. Köszönet érte!

Az ennél jobb időszakokat úgy értük el, hogy csoportos játékokat vezettünk be a foglalkozás elején és végén, s közte skippingeltünk, skimmingeltünk, vagy más tanulástechnikai, módszertani elemet teljesítettünk. Ezek a játékok természetesen nem szórakozásképpen voltak jelen

A koncentráció, fejlesztését szolgálta például a „Péter – Pál” nevű közismert játék, a „Gyümölcskosár” játék pedig az egymás közti kapcsolatokat erősítette.

A figyelmet, monotóniatűrést fejlesztette a „Számolás” című játék, aminek a lényege: el kell számolniuk például 30-ig úgy, hogy egy szám csak egy gyermek szájából hangozhat el. Ha ketten mondanak ki egy számot, előlről kell kezdeni. (Rögtön keresték a kibúvókat, például hogy sorban, egymás után mondják a számokat. De a fő szabály, hogy szabályt alkotni tilos.) Feloldásképpen minden játékos időszak végén zálogot válthattak ki.

A frontális foglalkozásrészek során a beszélgetéseknek, véleménynyilvánításoknak volt sikere. Ezekkel tudtuk alakítani az egymás közti kulturált kommunikációt.

A feladatokat a résztvevők párosan, illetve kiscsoportokban is végezték. Amikor egy foglalkozástípus rutinnossá vált, akkor az egyéni feladatmegoldások következhetnek.

A tankönyvi szövegek, valamint az Oroszlány Péter által citált szövegek mellett roma meséket, a beások történetéről és életmódjáról készült ismertetéseket is használtunk, amelyeket nagy kedvvel dolgoztak fel.

Az állandó visszacsatolás segítségével tudtuk a foglalkozásokat irányítani, illetve a következőket tervezni. Az egyéni, és páros munkánál az önálló javítás minősége javult.

Mindettől függetlenül a munka döntő többsége írásban zajlott. Ennek oka az írásos munka viszonylagos visszafogottsága, nyugalma. Gyakran szükség volt a feladatmegoldások során a csendes gondolkodásra, feladatmegoldásra, tevékenykedésre. Nehezen szoktak hozzá tanulóink, hogy ne zavarják hangos beszédükkel, megjegyzéseikkel társaikat a munkájukban.

Mindkét tanév végén önvizsgálatot tartottunk Oroszlány Péter tesztjei alapján. Ez az önvizsgálat jelzi azt, hogy mennyit fejlődtek tanulóink a tanulás módszereiben és egyéni szokásaikban. Az önvizsgálat része a személyes vélemények kialakítása is, amelyekből zársként szeretnénk idézni néhányat.

„A játékos feladatokat élvezte az osztály.

Az írásbeli feladatoknál punnyadtak, nem erősségük a türelem és a monotóniatűrés.

Szinte mindig ugyanaz a 6-7 ember volt aktív, a többi bealudt.

Amikor komolyabb, életükhöz közeli témákról volt szó, szívesen hozzáadták gondolataikat a közös beszélgetéshez.” – írta egy nevelőtanár.

TANULÓI VÉLEMÉNYEK

„Nekem a tanulásmódszertan sokat segített a szövegértésben és még sok másban. Az órák hangulata nagyon jó. Tetszett az, hogy néha, sőt szinte mindig játszottunk.”

„Hasznát vettem például a gyorsolvasásnak és a hosszú szövegrészekből a lényeg kiemelésének.”

„A tanulással kapcsolatban nem tudom, én csak csendben tudok tanulni. Nem magolva, hanem úgy tanulok, hogy először értelmezem.”

„A skipping feladatsor tetszett a legjobban, mert így most már megtalálom a lényegét. Amikor nem tetszettek a foglalkozások, akkor fáradt voltam és nem tudtam sajnos figyelni.”

„Úgy érzem, hogy ezen a tanulásmódszertani foglalkozásokon nem fejlődtem, igaz, volt pár jó feladat, de nem volt az a nagy fejlődés, amiért érdemes volt részt vennem ezeken a foglalkozásokon. Helyette inkább tanulhattunk volna másnapra.”

„Szerintem hasznos volt, mert sok mindent megértettünk. Talán mondhatjuk azt is, hogy mindenkinél megragadt valami, ami tetszett neki.

Amióta van ez a tanulásmódszertan, azóta sokkal jobban olvasok.

Persze, néha feleslegesnek éreztem. Amikor nem volt kedvem hozzá, akkor is csináltam, ha nem értettem.”

„Minden tárgyat külön vettünk és játékosan. Az olvasási képességem és a helyesírásom sokkal fejlettebb lett. (Gyakorolhattam.) Jó volt, nekem nagyon tetszett. Utóirat: A tanár is olyan, hogy teljesen az osztályhoz tartozik.”

Könyvjelző

Pukánszky Béla (2008):
A neveléstörténet-írás új útjai.
A 2007. október 4-5-én
Egerben megrendezett
neveléstörténeti szimpó-
zium előadásai.

Budapest,
Gondolat Kiadó.

A neveléstörténet-írás múltja, jelene, jövője

A neveléstörténet hosszú utat tett meg, míg önálló diszciplínaként a pedagógusképzés egyik alapvető pillérévé vált, s fejlődéstörténete máig tart. A pedagógiatörténeti kutatómunka során alkalmazott új módszerek jelentősége abban áll, hogy egy-egy már sokat kutatott, alaposan feltárt időszakról, eseményről, pedagógiai szereplőről új ismeretekhez, értelmezési tartományokhoz vezethetnek el. Erről a folyamatos megújulásról tesznek tanúbizonyságot a 2007 októberében az MTA Pedagógiai Bizottságának Neveléstörténeti Albizottsága által megrendezett neveléstörténeti szimpóziumon elhangzott előadások, melyek a neveléstörténet, mint tudományág történetének kutatásáról, valamint az új típusú kutatási módszerekről adtak számot. Az elhangzott előadásokból Pukánszky Béla által szerkesztett kötet átível a neveléstörténet-írás tudományának főbb szegmensein, a magyar pedagógiai historiográfia kezdetétől egészen az új típusú, interdiszciplináris módszerekig.

A kvalitatív kutatási módszerek pedagógiában, pedagógiatörténetben való megjelenéséről Szabolcs Éva közel egy évtizede megjelent munkája¹ számolt be. A fejlődéstörténet azonban korántsem ért akkor véget. Folyamatosan új tudományágak kapcsolódnak be a neveléstörténeti kutatómunkába, melyek magukkal hozzák sajátos kutatási metodikáikat. E kötet szerzőit (neves hazai és külföldi műhelyek kutatói), valamint a tanulmánycímeket áttekintve azt várhatja az olvasó, hogy a szerzőkkel együtt végigjárhatja azt az utat, melyen a bemutatott módszerek belépnek a neveléstörténeti kutatásokba, s átalakulnak a pedagógiai kutatómunka eszközeivé. Mindezen fejlődés közben új tartalmak irányába vezetik a kutatókat, olvasókat egyaránt.

1 Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

A kánonalkotás, s kánonelemzés módszerét mutatja be Németh András, aki tanulmányában részletesen leírja azt a hosszú utat, míg a pedagógiai szaktudás elméleti és gyakorlati tudástartalommá differenciálódott, s az „ideológiakidolgozó reflexiós elit” létrehozta azt a pedagógiai tudás-típust, amely a pedagógiai tudástartalmakat differenciálta, s a neveléstörténetet önálló diszciplínává emelte. Munkájában bemutatja a hazai neveléstudományt megalkotó legfontosabb hazai iskolákat, s a rájuk ható német neveléstörténet-írásműhelyeit. Történeti áttekintését az 1930-as évek végén zárja, amikor a neveléstörténeti szakirodalomban kialakultak a kétfajta pedagógiai tudást leképező kánonok.

Folytatva a megkezdett kronologikus sort, Podráczky Judit tanulmányában a 19. századi oktatáspolitikai óvodaiügyi törekvéseinek elemzésére vállalkozik, a diskurzuselemzés módszerével. Az 1891. évi kisdédványi törvény parlamenti vitájának elemzésével, konkrét példán mutatja be a szerző, hogy a diskurzuselemzéssel eltérő perspektívákat, új tartalmakat tárhatunk fel, így jogosultsága van és lesz a pedagógiai kutatómunkában. Erénye a tanulmánynak, hogy az alkalmazott módszert részletesen leírja, táblázatokkal, grafikonnal illusztrálva azt.

A személyes élettörténetek elemzése olykor általános igazságokra is enged következtetni. Nagy Mária tanulmánya azonban kevés teret enged az általánosításnak. A szerző a temesvári állami tanítóképzőben, 1912-ben végzett tanítók kollektív biográfiájában keres tipizálási lehetőségeket. A kutató, politikai, társadalmi változásokkal terhelt ötven év vizsgálata a 32 tanító életében nem tekinthető reprezentatív mintának. Tanulságos azonban abból a szempontból, hogy miképpen válhatnak a személyes élettörténetek a neveléstörténeti kutatómunka tárgyává.

Az empirikus szociológia alkalmazása, alkalmazhatósága a neveléstörténet-írásban, megosztja a kutatókat. Nagy Péter Tibor írása az elitkutatásba ad betekintést, bizonyítva azt, hogy a statisztikai módszerekkel leküzdhetők a történetírás során felmerülő „összehasonlíthatósági”, vagy az adatok hiányából eredő problémák. A fent említett történeti-szociológiai elitkutatás részeként jelent meg Bíró Zsuzsanna Hanna kutatási beszámolója is, aki a társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatását mutatja be a Horthy-korszak bölcsészdiplomásainak példáján. Arra a kérdésre keres választ, hogy melyek azok a társadalmi tényezők, amelyek együttes megjelenése esetén, a nemi hovatartozás erős befolyással lehet arra, hogy valaki bölcsészdiplomássá váljon. Ebben a vonatkozásban vizsgálta meg a születési helyet, az apa foglalkozását, illetve a felekezeti hovatartozást, mint változókat. A tanulmány szervesen illeszkedik Nagy Péter Tibor írásához, bemutatja a statisztikai módszer alkalmazásának lehetőségét, módját.

A statisztikai módszereket bemutató tanulmányok után Mikonya György a Herbart-recepció vázlatos áttekintését mutatja be. A Herbartról és a herbartianus pedagógiáról alkotott vélemények tükrében rendkívül jelentős szerepe van esszéjének, hiszen a formális és a kultúrhistoriai fokozatok koncepciójának elemzésével és az utókorra gyakorolt hatásának vizsgálatával új megvilágításba helyezi Herbart napjainkban, a köztudatban „a megosztó” szerepét betöltő alakját. Esszéje bizonyítja, hogy a hermeneutikai szövegelemzés módszerével, a primer forrásokra támaszkodva, újra és újra feltárulhatnak eddig rejtett részletek.

Sáska Géza bőséges primer forrásanyagot felhasználva elemzi a magyar oktatásirányítást befolyásoló politikai, társadalmi háttér alakulását a Tanácsköztársaságtól az 1990-es évekig. Elemzésében az organikus társadalomképpel dolgozó normatív megközelítési mód mellett bemutatja a leíró jellegű konfliktuselvű társadalomfelfogáson alapuló módszertant, mint egy probléma két oldalról történő megközelítési lehetőségét.

Sáska Géza tanulmánya problémátörténeti háttérként szolgál Szabolcs Éva írásának, aki az 1950-es évek neveléstörténet-írását veszi górcső alá. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy vajon milyen esélyei vannak a neveléstudomány tudományos igényű művelésének abban az időszakban, amelyben politikai, ideológiai elvek szövik át a nevelésről való gondolkodást. A kérdést a Pedagógia Tudományos Intézet vonatkozó dokumentumai, valamint a Pedagógiai Szemlében megjelent neveléstörténeti tanulmányok elemzésével igyekszik megválaszolni. Forráskutatása kizárólag dokumentumelemzésen alapul. A módszer kiválóan alkalmas a politikai diktatúra időszakában a marxista történelemszemlélet és neveléstudomány elemzésére. A nyelvezet, a szófordulatok, valamint az idézetek elemzésével képet kaphatunk arról a tudatos, tervezett tevékenységről, mely átszötte a közelmúlt neveléstörténet-írását is.

Ezt a témát folytatja Nóbik Attila, aki az 1950-es évek neveléstörténeti tankönyveit vizsgálta, a szocialista neveléstörténet-írás jellemző vonásait kereste. A kötet újabb kapcsolódási pontjához jutottunk, melyben a szerző azt kutatja, hogy a dialektikus-materialista világnézet, filozófia hatása hogyan formálja át a neveléstörténeti kánont. Szempontrendszerével tulajdonképpen tankönyvelemzést végez.

A képiség fontosságát veszi górcső alá s elemzi Géczi János, bemutatva az ikonológiát-ikonográfiát, mint a neveléstörténet lehetséges segédtudományának megjelenését és térnyerését. Elemzésében a módszer önálló tudománnyá válását vizsgálja, s részletesen kifejti, milyen utat járt, s jár be, míg a neveléstörténeti kutatómunkába tagozódik. Elemzéséből megismerhetjük, hogy melyek azok a kutatási területek, amelyekben nemzetközi és hazai kutatók alkalmazzák. A fiatal tudományág szakirodalma áttekinthető a szerző rendkívül alapos bibliográfiája alapján. Géczi János tanulmányához kapcsolódik Ulrike Mietzner és Ulrike Pilarczyk írása, akik a képet, mint a neveléstörténeti kutatás forrását definiálják. Tanulmányukban a módszer alkalmazását konkrét példákon keresztül, képtípusonként mutatják be.

A konferenciakötetben ismét megjelenik a tartalom-, illetve diskurzuselemzés kérdése, ezúttal Sanda István Dániel és Varga Kornél írásaiban, akik a számítógépes elemzések terén végzett kutatási eredményeikről számolnak be. Mindketten az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatói. Sanda István Dániel *A magyar neveléstudomány szakmai kommunikációjának jellemzői reprezentatív pedagógiai folyóiratainak tükrében* (1997-2006) című kutatását mutatja be. Kezdeti stádiumban lévő kutatásai három fő területet érintenek: (1) a neveléstudomány és határtudományai kapcsolatának fő sajátosságai, (2) az egyes folyóiratok szakirodalmi hivatkozásai alapján a különböző szakmai csoportok egymás közti kommunikációjának jellemzői, (3) a magyar neveléstudományi diskurzusok fontosabb referenciaszemélyei. Jelen beszámoló abba a munkába enged betekintést, mely a tartomelemzés módszerét finomíthatja új típusú kódolási és keresési feladatokat ellátó

szoftverek segítségével. Varga Kornél írásában a pedagógiai folyóiratok diskurzusainak elemzési módszerét és a tananyagfejlesztést állítja párhuzamba. Bemutatja, hogy mind a diskurzuselemzés, mind a tananyagfejlesztés során felvetődő igények szükségessé teszik az adattáblákat, a hálókezelést, a nyelvi ragozásokat is figyelembe vevő szövegkezelésnek az integrálását. A szerző a digitális kor beköszöntével a számítógépes diskurzuselemzést a neveléstörténeti kutatások elsődleges módszereként vizionálja.

Érdekes szerkesztői megoldás a szoftverek világából a hermeneutikába lépni Johanna Hopfner írásával. A szerző Friedrich Schleiermacher gondolatait elemezve keresi a tradicionális szövegelemző módszer alkalmazásának lehetőségeit a pedagógiai kutatásokban.

A kötetet Dombi Alice munkája zárja, aki kutatásában a kulturális emlékezet sajátos megjelenési módjait, a pedagógiai emlékezet írott formáit vizsgálja. Kutatásait egyrészt Jan és Aleida Assman elméleteire alapozza, mely szerint a kulturális emlékezet mellett létezik kommunikatív emlékezet, mely a pedagógiai hatások emlékezeti szinten történő továbbadásában játszik jelentős szerepet, ugyanakkor felhasználja Gérard Genette irodalomelméleti koncepcióját is. Kiss Áron pedagógiai műveinek elemzése során keresi a pedagógiai narráció lényegi elemeit. Ez a fajta inter- és transzdiszciplináris elemzési mód a neveléstörténet-írás új dimenzióit tárja a kutatók elé.

A kötetet áttekintve, fellelhető a témafeldolgozás kronológiai váza, s egy módszertani láncolat, vagy valójában háló, mely a pedagógiához kapcsolódó tudományágak között teremti meg a kapcsolatot. S ezekben a kapcsolatokban születnek meg a neveléstörténeti kutatómunka új területei. Láthatjuk, hogy a neveléstörténet kutatásában nagy lendületet vettek az interdiszciplináris módszerek, melyek új típusú kutatói attitűdöt igényelnek. Sokszínűségük, módszertani gazdagságukban rejlő lehetőségeik biztosítják, hogy a neveléstörténet iránt érdeklődő leendő kutatók, olvasók megtalálják az érdeklődési körüknek megfelelő területeket, hiszen a neveléstörténet-írás a pedagógiai emlékezet forrása és eredménye egyaránt.

Ackermanné Kelő Kamilla

In memoriam Rózsás László (1929–2011)

Szomorú hír rázta meg Nagykőröst a közelmúltban, február 15-én tragikus hirtelenséggel elhunyt Rózsás László, a nagykőrösi Arany János Gimnázium nyugalmazott igazgatója.

Neve egybeforrt a várossal, családjával 1955 óta itt élt. Nyelvtanárként senkihez nem mérhető eredményeket ért el tanítványaival; emberi, pedagógusi tartása, következetessége, szerető szigora, gyermekközpontúsága példaértékű.

1964-től az intézmény igazgatója volt 1990-ben történő nyugdíjazásáig. A több mint negyedszázados vezetői munkája nyomán jól működő, összetartó nevelői kollektíva alakult ki a gimnáziumban. Megszervezte az emelt szintű idegen nyelv, matematika-, fizikaoktatást, az óvónőképző szakközépiskolai tagozatot és a szőlész-borász szakképzést. A nagy múltú intézményt az ország legjobb gimnáziumai között jegyezték. Tanítványai sorában számos, országosan ismert szaktekintélyt tudhatunk, de számára a legnagyobb kihívást a hátránnyal induló, tehetséges, vagy kevésbé jó képességű, ám igyekvő tanulók felkarolása jelentette.

Rózsás Igazgató Úr is vidéki gyermekként, szorgalmának és tehetségének köszönhetően küzdötte fel magát, és szerzett magyar - orosz-pedagógia szakos diplomát a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Hatalmas műveltségű, széles látókörű, racionális gondolkodású ember volt. Kemény munkabírása, igazság- és rendszere-tete, pontossága, jóízű humora tömegeket vonzott. Szinte a fél várost tanította (sok vidéki diákot is); alig van olyan család, amely valamilyen formában ne találkozott volna vele.

Órái felszabadították a tanulói képességeket, lelkesedést szítottak, esélyegyenlőséget biztosítottak. Pontos, hiteles, kiszámítható ember volt. Karakterformáló, példaadó.

Sokan mondhatjuk magunkat szerencsésnek, hogy tanítványai lehettünk. Magam is – már nyugdíjas pedagógusként – visszatekintve gimnazista éveimre, nyugodt szívvel mondhatom, bár sok nagy tudású, neves tanáregyenlőséggel találkoztam tanulmányaim, munkám során, de tisztább jellemű emberrel, elhivatottabb, hitelesebb pedagógussal sosem.

Halálával egy nagy formátumú, igaz embert, nagyszerű tanárt veszített el városunk.

Neves iskolájának híres költő-tanára szavaival búcsúzom Tőle az országszerte élő kőrösi gimnazisták nevében:

„Nem hal meg az, ki milliókra költi
Dús élte kincsét, ámbár napja múlt...”
Arany János

Gyóni Ilona
nyugalmazott tanár, a gimnázium egykori diákja