

2011/8-9 **Tartalom**

Iskolarendszer, iskolaszerkezet

-
- 2** **Garami Erika:** Az iskolarendszer szerkezete
belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam
szerepváltozásának vizsgálata

Társadalmi partnerség

-
- 67** **Czető Krisztina:** Az ír oktatási rendszer
és társadalmi partnerség
- 80** **Kállai Gabriella:** Társadalmi partnerség Franciaországban
- 98** **Bordás Andrea:** A határ menti oktatás elemzése
az északi határ keleti részének kistérségeiben

Média/ szocializáció

-
- 121** **Jakab György:** Szocializáció és média
– a diákok és az internet
- 144** **Jakab György:** A migráns tanulók oktatási
problémái, a multikulturális oktatás
magyarországi gyakorlatának feltárása

Garami Érika

Az iskolarendszer szervezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata¹

A 2003. évi LXI. törvény vonatkozó része módosította a rendszerváltás utáni egyik alapvető jogszabályt – az 1993. évi LXXIX. törvényt a közoktatásról – oly módon, hogy az 5. és 6. évfolyamon nem szakrendszerűen szervezendő oktatást írt elő. A dokumentum a szabályozás fenntartói és intézményi szintű implementálásának folyamatát vázolja. Ezen túlmenően képet ad az oktatáspolitikai célról, a feltételrendszerről, az iskolaigazgatók és beosztott pedagógusok tapasztalatairól a bevezetést, a kapcsolódó intézményi és pedagógiai feladatokat, valamint azok megvalósulását illetően.

OKTATÁSPOLITIKAI ÉS TÖRVÉNYI HÁTTÉR

Az oktatásszervezés hazánkban általánosan elterjedt gyakorlatán – mely szerint az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszában, azaz az 1–4. évfolyamon nem szakrendszerű oktatás keretében kell az oktatást megszervezni, míg az alapozó szakaszban, azaz az 5–6. évfolyamon részben szakrendszerű, részben nem szakrendszerű oktatás keretei között lehet megszervezni az oktatást – változtatott a Köznevelési törvény – a továbbiakban kt. – előírásait módosító 2003. évi LXI. törvény, amely előírta, hogy a kötelező tanórai foglalkozások 25–40%-ában nem szakrendszerű oktatást kell szervezni az 5–6. évfolyamokon. A kt. 2005. évi CXLVII. törvénnyel történt módosítása pedig a nem szakrendszerű oktatásra az 5–6. évfolyamokon felhasználható időkeretbe bevonta a kötelező tanórai foglalkozások mellé a nem kötelező tanórai foglalkozásokat is, valamint 50%-ra emelte a nem szakrendszerű foglalkozások arányának felső határát.²

A nem szakrendszerű oktatásnak az alapozó szakaszra történő kiterjesztésére elsősorban azért került sor, mert az utóbbi évtizedben – a magyar tanulók szövegértés-olvasás és a problémamegoldás-matematika területén elért eredményei alapján – több hazai és nemzetközi felmérés hiányosságokra hívta fel a figyelmet (PISA 2000, PISA 2003, PIRLS 2001,

1 A tanulmány a TÁMOP 3.1.1. program 7.1.4. számú „Az iskolarendszer szervezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata” című elemi projektjének eredményeit ismerteti. A cikk az azonos című zárótanulmány kivonata.

2 A Köznevelési törvényben benne maradt a következő kitétel – 128. § (19): „A 2008/2009–2010/2011. tanítási évben az ötödik-hatodik évfolyamon a nem szakrendszerű oktatás megszervezhető oly módon is, hogy az e célra felhasznált idő csak az összes kötelező óra húsz százalékát éri el.”

országos kompetenciamérések). Az is kiderült, hogy azoknak az angolszász és skandináv országoknak a 15 éves tanulói, amelyeknél az iskolai oktatás alapozó időszaka hat évig tart, lényegesen jobb³ eredményeket értek el a PISA vizsgálatokban, mint más országok tanulói, akik csak négyéves időtartamú iskolai alapozó oktatásban vettek részt. A vizsgálati adatok tehát mind az olvasásmegértés, mind a problémamegoldás területén az alapozó pedagógiai szakasz fontosságára mutattak rá.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium (továbbiakban: OKM) módszertani ajánlása megfogalmazza, hogy milyen készségeket tekint *alapkészségekként*: olvasáskészség, íráskészség, elemi számolási-, elemi rendszerező-, valamint elemi kombinatív képesség. Ezek az alapkészségek az ajánlás szerint elsősorban a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika műveltségi területéhez – tantárgyakhoz – kötődnek. A felmérések ezeken a területeken jeleztek leginkább problémákat az alapkészségek terén.

A törvény előírása szerint az 5. és 6. évfolyam nem szakrendszerű oktatásának rendelkezésre álló tanítási időkeretet az iskolai alapozó funkciók hatékonyságának a növelésére kell fordítani – kt. 8. § (3). A törvény arra kívánt lehetőséget adni, hogy az alapozó funkciók tanítása az alapozó szakaszban a korábbinál több időben folyhasson, és eredményesebb legyen. A kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozások időkeretének fennmaradó 75–50%-ában pedig a korábbi évek gyakorlatához képest csökkentett időben folytatható a szakrendszerű tanítás.

A törvényalkotó megadta a nem szakrendszerű oktatás definícióját: „Nem szakrendszerű az oktatás, ha a tanulók részére a tantárgyakat, illetve a tantárgyak nagyobb körét egy, tanítói végzettséggel és szakképzettséggel rendelkező pedagógus tanítja”⁴ – kt. 121. § (34.). A fenti megfogalmazáson változtatott a 2007. évi LXXXVII. törvény, amely szerint a nem szakrendszerű oktatásban a *Nemzeti alaptantervben meghatározott kulcskompetenciák fejlesztése* folyik. „A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári létezéshez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához.”⁵

A 25–50%-os előírást figyelembe⁶ véve a nem szakrendszerű oktatásra fordított heti időkeret évfolyamonként 7 és 14 óra között van.⁷ Ezeknek a paramétereknek összintézményi szinten, tanévenként és nem tanulócsoportonként kellett teljesülniük. A törvény előírása

3 Norvégia kivételével.

4 2003. évi LXI. törvény 78. § (4) bekezdése által megállapított szöveg.

5 A 243/2003. (XII. 17.) korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. A kulcskompetenciák a következők: anyanyelvi, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai és természettudományos, digitális kompetencia, hatékony tanulás, szociális és állampolgári, kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség.

6 A 2003. évi módosítás engedélyezte, hogy a 2008/2009–2010/2011. tanítási évben az iskolák a nem szakrendszerű oktatást megszervezhetik úgy is, hogy az e célra felhasznált idő az összes órászámnak csak 20%-át tegye ki (2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 81. §).

7 Heti kötelező = 22,5 + heti nem kötelező = 5,625, a kettő összesen = 28,125 óra. Ennek 25%-a = 7 óra, 50%-a = 14 óra.

szerint – kt. 133. § (1) – az 5–6. évfolyamon első ízben a 2008/2009. tanévben, majd azt követően felmenő rendszerben kellett megszervezni a nem szakrendszerű oktatást.

Az iskoláknak a helyi tantervükben kellett meghatározni, hogy a kötelező és nem kötelező időkeret mekkora hányadát fordítják majd szakrendszerű, és mekkora hányadát *nem szakrendszerű oktatásra*. Ehhez az iskoláknak a helyi tantervüket 2007. szeptember 30-ig szükség szerint át kellett dolgozniuk, és megküldeniük jóváhagyás céljából a fenntartónak.

A törvény szabályozta azt is, hogy milyen végzettséggel, szakképesítéssel kell rendelkezniük azoknak a pedagógusoknak, akik a nem szakrendszerű oktatásban tanítanak. A lehetséges képesítések:⁸

- Tanító szakkollégiummal – kt. 127. § (8),
- Tantárgynak megfelelő szakos tanári végzettség + 120 órás továbbképzéssel – kt. 17. § (1) és (8),
- Tanár + 120 órás továbbképzéssel – kt. 17. § (1) és (8),
- Tanító szakkollégium nélkül + 120 órás továbbképzéssel – kt. 17. § (1) és (8).

A közoktatási törvény átmeneti rendelkezései szerint a 2012/2013. tanítási év végéig a nem szakrendszerű oktatásban pedagógus-munkakört az a tanár is betölthet, aki 2004. szeptember 1-jéig legalább öt év gyakorlatot szerzett az 1–4. évfolyam tanításában – kt. 128. § (20).

A KUTATÁSRÓL

A kutatásnak három fázisa volt.

Az első fázisban a nem szakrendszerű oktatásban érintett általános- és középiskolák megkeresésére került sor, melynek keretében egy elektronikus kérdőívet küldtünk ki az intézményvezetők számára. Ebben a kérdőívben a nem szakrendszerű oktatás bevezetésével kapcsolatos igazgatói véleményekre, a nem szakrendszerű oktatás megvalósításának, megszervezésének módjára, a nem szakrendszerű oktatásban érintett tantárgyakra, az óraszámokra, a mérési gyakorlatra kérdeztünk rá.

Mintegy 2500 iskolának küldtük ki a kérdőívet. Olyan intézményeket választottunk, melyeknek van 5–6. évfolyamuk, függetlenül attól, hogy általános vagy középiskolai oktatással foglalkoznak. 408 iskola válaszolt, a megkeresett iskoláknak valamivel több, mint 17%-a.⁹ Több oka is volt annak, amiért nem választottunk mintát, hanem rábíztuk az iskolákra, válaszolnak-e vagy sem. Mivel előre tudtuk, hogy több fázisban is szeretnénk felkeresni az iskolákat, fontos volt, hogy az együttműködőbb iskolák „választódjanak ki”, azok, amelyek egyáltalán hajlandók egy ilyen megkeresésre válaszolni. Mivel új, ismeretlen területet pró-

⁸ 2003. évi LXI. törvény.

⁹ A kutatás eredményeit két háttér tanulmány foglalja össze. 1.) Garami Erika: Gyorsjelentés az „Igazgatók véleménye az 5–6. évfolyamon zajló nem szakrendszerű oktatásról” c. rész kutatás eredményeiről, OFI, 2010. 2.) Garami Erika: Háttér elemzés az „Igazgatók véleménye az 5–6. évfolyamon zajló nem szakrendszerű oktatásról” c. rész kutatás nyitott kérdéseire adott igazgatói válaszok elemzése alapján, OFI, 2011.

báltunk feltárni, nem éreztük indokoltnak a megkeresett iskolák leszűkítését, hiszen a nem szakrendszerű oktatás szempontjából semmiképpen sem tudtunk volna még megközelítőleg sem reprezentatív mintát összeállítani, hiszen nem ismertük azokat az „indikátorokat”, melyek alapján egy mintaválasztást korrektül meg lehetett volna valósítani. Ezért inkább az iskolák saját döntésére bíztuk, hogy válaszolnak-e vagy sem, magukra nézve érvényesnek tartják-e a kérdőívben foglaltakat, vagy nem, van-e mondanivalójuk a nem szakrendszerű oktatásról, vagy nincs.

A kutatás második fázisában pedagógusokat kérdeztünk, akiket személyesen keresett fel iskolájukban egy kérdezőbiztos. A kérdezést olyan iskolákban bonyolítottuk le, ahol már tudtak a kutatásáról, mivel korábban az iskolaigazgatók kitöltötték és vissza is küldték az intézményi kérdőívet. Fontos szempont volt, hogy a kutatásnak e második fázisában olyan iskolákat keressünk fel, amelyek, illetve amelyeknek a pedagógusai hajlandók az együttműködésre. Ez a tény jelentősen megkönnyítette kérdezőink iskolákba való bejutását. A kérdezést 40 kérdezővel, 54 helyszínen, egy közvélemény-kutató szervezet segítségével bonyolítottuk le. A végleges elemszám 356 fő lett.

A kérdőívben érdeklődtünk a pedagógusok nem szakrendszerű oktatással kapcsolatos elvárásairól, véleményéről, a megvalósítás módjáról, a nem szakrendszerű oktatásba beemelt tantárgyakról, óraszámokról, az órakeret felhasználásának módjáról, tanulás-szervezési eljárásokról, tanítási módokról, a továbbképzések tapasztalatairól, a pedagógusok mérési, értékelési gyakorlatáról.¹⁰

A kutatás harmadik fázisa egy kvalitatív vizsgálat volt, melynek keretében 6 iskolában összesen 30 nem szakrendszerű óra meglátogatására, valamint 6 fókuszcsoporthoz interjú elkészítésére került sor a nem szakrendszerű oktatásban érintett pedagógusokkal. Az iskolák a pedagógus mintából, meghatározott szempontok szerint kerültek kiválasztásra. Ebbe a 6 iskolába tehát harmadszorra mentünk vissza. Mindenféle településtípus képviselteti magát a 6 iskola között. 2-2 iskola községi, illetve kisvárosi iskola, 1-1 pedig megyei jogú városban, illetve a fővárosban működik. Négyet a megfelelő helyi önkormányzatok tartanak fenn – községi, városi, megyei jogú városi, illetve fővárosi kerületi –, kettő pedig önkormányzatok fenntartói társulásában működik. Képzési programjukat tekintve is mindenféle típus megtalálható közöttük: 3 csak általános iskolai képzéssel foglalkozik, 1 olyan intézmény, amelyben az általános iskolai képzés mellett óvodai ellátás is van, 2 pedig olyan összetett intézmény, ahol az alap- és középfokú oktatás mellett óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is van. Képzési szerkezetükből is következik, hogy a 6 iskolából mindössze egy a kisiskola – 70 fős létszámmal, a többi pedig „közepesen” nagy iskola – 460–750 fős létszámmal. Az osztályok létszámuk szerint 3 nagy csoportba oszthatóak: 10 fő alatt volt 4 osztály létszáma, 10–20 fő volt 11 osztályé, és 20–30 fő volt 15 osztály tanulólétszáma.

¹⁰ A kutatás eredményeit két háttér tanulmány foglalja össze. 1.) Garami Erika: Gyorsjelentés a „Pedagógusok véleménye az 5–6. évfolyamon zajló nem szakrendszerű oktatásról” c. részkutatás eredményeiről, OFI, 2011. 2.) Garami Erika: Háttérelmzés a „Pedagógusok véleménye az 5–6. évfolyamon zajló nem szakrendszerű oktatásról” c. részkutatás nyitott kérdéseire adott pedagógusi válaszok elemzése alapján, OFI, 2011.

AZ ELSŐ FÁZIS REPREZENTATIVITÁSA

A kérdőívet visszaküldő iskolák megfelelően reprezentálják a különböző településeken és régiókban működő, a nem szakrendszerű oktatásban érintett általános iskolákat, mivel hozzájuk hasonló arányban találhatók meg a különböző településeken, illetve régiókban (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

	Összes megkeresett iskola		Összes kérdőívet visszaküldő iskola		Pedagógus minta iskolái	
	N	%	N	%	N	%
Településtípus						
1. Község	1023	43,5	186	47,1	21	40,7
2. Város	614	26,1	93	23,5	16	29,6
3. Megyei jogú város	369	15,7	70	17,7	11	20,4
4. Főváros	344	14,6	46	11,6	4	9,3
Összesen	2350	100,0	395	100,0	52	100,0
Iskolaméret						
1. Kisiskola – néhány gyerektől kb. 300 főig	1266	55,8	235	59,5	22	42,3
2. Közepes méretű – 300-tól 800 főig	781	34,4	142	35,9	27	51,9
3. Nagy iskola – 800-tól 1700 főig	223	9,8	18	4,6	3	5,8
Összesen	2270	100,0	395	100,0	52	100,0
Régiók						
1. Közép-Magyarország	601	25,6	79	20,0	9	16,7
2. Közép-Dunántúl	292	12,4	44	11,1	5	9,3
3. Nyugat-Dunántúl	275	11,7	54	13,7	6	11,1
4. Dél-Dunántúl	227	9,7	25	6,3	3	5,6
5. Észak-Magyarország	345	14,7	75	19,0	8	14,8
6. Észak-Alföld	361	15,4	70	17,7	9	16,7
7. Dél-Alföld	249	10,6	48	12,2	12	22,2
Összesen	2350	100,0	395	100,0	52	100,0
Fenntartók						
1. Fővárosi/megyei önkormányzat	105	4,5	2	0,5	---	---
2. Kistépülési önkormányzat	583	24,8	101	25,6	11	21,2
3. Városi önkormányzat	344	14,6	61	15,4	9	17,3
4. Megyei jogú városi önkormányzat	237	10,1	54	13,7	9	17,3
5. Fővárosi kerületi önkormányzat	244	10,4	42	10,6	4	7,7
6. Állami	33	1,4	3	,8	---	---

	Összes megkeresett iskola		Összes kérdőívet visszaküldő iskola		Pedagógus minta iskolái	
	N	%	N	%	N	%
7. Egyházi	181	7,7	14	3,5	3	5,8
8. Önkormányzatok fenntartói társulása	471	20,0	99	25,1	13	25,0
9. Többcéli kistérségi társulás	43	1,8	11	2,8	2	3,8
10. Alapítvány, egyesület	102	4,3	8	2,0	1	1,9
11. Egyéb – gazdasági társaság –	7	0,3	–	–	–	–
Összesen	2350	100,0	395	100,0	52	100,0
Képzési formák						
1. Egyedüli, általános iskola	1078	45,9	197	49,9	26	50,0
2. Több óvoda + iskola óvoda + általános iskolától alapfokú művészetoktatásig	622	26,5	114	28,9	12	23,1
3. Több iskola – általános iskolától alapfokú művészetoktatásig	326	13,9	40	10,1	9	17,3
4. Több iskola + kollégium általános iskolától alapfokú művészetoktatásig + kollégium	61	2,6	5	1,3		
5. Több óvoda + iskola + kollégium – óvoda + összes iskola + kollégium	48	2,0	7	1,8		
6. Több iskola + egyéb, szolgáltatói feladatot ellátó intézmény	215	9,1	32	8,1	5	9,6
Összesen	2350	100,0	395	100,0	52	100,0

A nem szakrendszerű oktatásban érintett és kérdőívünkkel megkeresett iskola többsége – 86%-a – általános iskola volt (2350 db), és mindössze 4%-uk volt 8 évfolyamos gimnáziumi képzést – vagy azt is¹¹ – folytató gimnázium (103 db). A visszaküldött kérdőívek között az általános iskolák aránya 97% (395 db), a 8 évfolyamos gimnáziumi képzésekre pedig 3% volt (13 db). A kérdőíveket összességében a 2453 megkeresett iskola 17%-a küldte vissza. A választási hajlandóságról szerzett kutatási tapasztalatok alapján azt mondhatjuk, elég jónak tekinthetők ezek a választási arányok.

A gimnáziumok esetében az alacsony esetszám összetettebb elemzéseket nem tesz lehetővé, ezért a tanulmányunkban eltekintünk a gimnáziumok eredményeinek elemzésétől. Megbízható kijelentések csak az általános iskolákra vonatkozóan tudunk tenni.

A pedagógus minta esetében kétfajta település és egy régió esetében tapasztaltunk az átlagosnál nagyobb mértékű eltérést. Egyrészt a községek és a városok, másrészt a Dél-Alföld régió viszonylatában. A pedagógus mintában néhány százalékkal kevesebb községi, illetve ugyanannyival több városi iskola található, mint azok között az iskolák között, ahonnan a mintát vettük. A Dél-Alföld régióból pedig 10%-kal több iskola került be a pedagógus mintába.

¹¹ 6 évfolyamos képzéssel együtt, vagy – kis részüknél – 12 évfolyamos képzés keretében.

Összességében mind a három iskolacsoportban – ezek az 5. és 6. évfolyammal rendelkező, a kérdőívet visszaküldő, valamint a pedagógus minta iskolái – a kis- és közepes méretű községi és városi iskolák vannak többségben, melyeknek községi, városi, megyei jogú városi vagy önkormányzatok fenntartói társulása a fenntartója. Ezekből a kérdőívet visszaküldő iskolák között néhány százalékkal több volt, mint a nem szakrendszerű oktatásban érintett iskolák közt. Többségük az Észak- és Dél-Alföld, az Észak-, valamint a Közép-Magyarország régióban található.

INTÉZMÉNYI CÉLOK – VEZETŐI ÉS PEDAGÓGUSI SZEMMEL

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, *milyen jellegzetes tartalmi elemek fordultak elő az intézményvezetők és a pedagógusok válaszaiban (2. táblázat).*

2. TÁBLÁZAT

Intézményi célok tartalmi elemei	Intézményvezetők		Pedagógusok	
	Elem-szám	%*	Elem-szám	%*
1. Általánosságban beszél kompetenciákról, alapkészségekről, -képességekről, azok fejlesztéséről	210	53,6	146	41,0
2. Említi az alapozó funkciót, az alapkészségek fejlesztését	155	39,5	–	–
3. Említi a felzárkóztatást, szintre hozást, hátránykompenzálást, esélyegyenlőséget – korrepetálás, gyakorlás– és egyéni fejlesztést	100	25,5	101	28,4
4. Konkrétan beszél kompetenciákról, alapkészségekről, -képességekről, tantárgyakról	95	24,2	105	29,5
5. Említi a törvényi kötelezettséget – csinálják, mert muszáj – vagy egyedül, vagy más elemek társaságában	84	21,4	81	22,7
6. Említi a fejlesztést – egyéni fejlesztést, differenciálást	70	17,9	–**	–
7. Konkrét módszertani elemeket említ	42	10,7	38	10,7
8. Említi a tehetség gondozást, névcsoportos oktatást – a jobbak számára	22	5,6	13	3,7
9. Általában említi a módszertani megújulást, új módszerek alkalmazását – konkrétumok nélkül–	17	4,3	15	4,2
10. Említi a kollégák módszertani kultúrájának fejlesztését, a tanári attitűdök – hozzáállás –, gondolkodásmód fejlesztését – általában	16	4,1	1	0,3
11. Említi a mérési eredmények javításának fontosságát, az értékelést	10	2,5	4	1,1
12. Gyakorlatiasabb, használható tudás, hatékonyság növelése	–	–	14	3,9
13. Alsó-felső közti átmenet említése	–	–	4	1,1
14. Említ egyéb, a fentiekbe be nem sorolható választ	6	1,5	15	4,2
Összesen	392		356	

* A több lehetséges válaszelem miatt a válaszok százalékos arányainak összege több mint 100%.

** Az ide tartozó válaszok a 3. válaszelem részét képezik.

Nagyon hasonló intézményi célokat jelöltek meg a vezetők és a pedagógusok. Bizonyos különbségektől eltekintve még az is igaz rájuk, hogy hasonló nagyságrendben említették a különböző válaszlelemeket.

A legtöbben intézményük nem szakrendszerű oktatásához kapcsolódó céljaként a kompetenciák, alapkészségek, képességek fejlesztését, a nem szakrendszerű oktatás képességeket megalapozó funkcióját említette – mindezt nagyon *általánosan*. Hangsúlyosan szerepel még válaszaik között a gyengén tanuló, a „kevésbé jó képességűnek” ítélt, a hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatása – korrepetálás vagy gyakorlás formájában, ezeket a csoportokat érzik a nem szakrendszerű oktatás „célcsoportjainak” –, a tudásbeli hiányok pótlása, a hátrányok kompenzálása, illetve az egyéni fejlesztés – ez a cél a pedagógusoknál valamivel előrébb sorolódik, mint a vezetőknel.

Az intézményvezetők és pedagógusok válaszai között a legjelentősebb különbség az, hogy a pedagógusok gyakrabban említettek módszertani elemeket, fontosabb volt számukra a tudás gyakorlati, mindennapi életben való hasznosíthatóságának kérdése, továbbá kiemeltebben kezelték a szociális kompetenciák, valamint az alsó-felső tagozat közti átmenet kérdését is.

AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK ÉS PEDAGÓGUSOK SAJÁT CÉLJAI

Vezetői célok

A vezetők és a pedagógusok nem szakrendszerű oktatáshoz kapcsolódó saját céljait külön adatuljuk, mert mint a későbbiekben látni fogjuk, nagyon különbözőek (3., 4. táblázatok). A vezetőkön és a pedagógusokon belül is különbség van abban, hogy ugyanolyan célokat mennyire tartottak fontosnak az intézményük, illetve a maguk számára.

3. TÁBLÁZAT. A VEZETŐI CÉLOK TARTALMI ELEMEI

Vezetői célok tartalmi elemei	Elemzés	%*
Konkrétan beszél kompetenciákról, alapkészségekről, -képességekről, tantárgyakról	93	33,7
Általánosságban beszél kompetenciákról, alapkészségek, -képességekről, azok fejlesztéséről, alapozó funkcióról	77	27,9
Felzárkóztatást, a hátránykompenzálást, esélyegyenlőséget említ	76	27,5
Tanulás-módszertani kérdéseket említ	73	26,4
Konkrét módszertani elemeket említ	38	13,8
A mérési eredmények fontosságát, javítását említ	36	13,1
Az alapozó funkciót, az alapkészségek fejlesztését említ	35	12,7
A fejlesztést – egyéni fejlesztést, differenciálást – említ	33	12,0
A kollégák módszertani kultúrájának fejlesztését említ	20	7,2
A tehetséggondozást, nívócsoportos oktatást említ – a jobbak számára	18	6,5

Vezetői célok tartalmi elemei	Elemsszám	%*
Általában beszél a módszertanról – konkrétumok nélkül	14	5,1
A törvényi kötelezettséget említi – csinálják, mert muszáj – vagy egyedül, vagy más elemek társaságában	3	1,1
Egyéb, a fentiekbe be nem sorolható választ említ	32	11,6
Átlagos elemszám	276	

* A több lehetséges válaszelem miatt a válaszok százalékos arányainak összege több mint 100%.

A vezetőknél az intézményi és egyéni célok közti egyik különbség az, hogy jóval *konkrétabban fogalmazták meg személyes céljaikat*, mint intézményük célkitűzéseit. A másik fontos különbség abban áll, hogy egészen más *súllyal szerepelnek ugyanazok a célok az intézményi és a személyes célok között*. Például konkrét kompetenciákat, alapkészségeket, képességeket, valamint azok fejlesztését nagyobb arányban említik a személyes, mint az intézményi célok között – az intézményi célok között 24%-uk, a saját célok között 34%-uk. Nagyon kiugró a különbség a – nemzetközi és országos – mérési eredmények javításának megítélésében is. Míg az intézményi célok között csak 2%-uk említette ennek fontosságát, addig saját vezetői célként 14%-uk. Ha nem is ennyire nagy, de néhány százalékos különbség van a konkrét módszertani elemek említésében is. Az intézményi célok között a vezetők 11, saját személyes céljaik között 14%-uk említett valamilyen tanítási, tanulásszervezési módszert, például a csoportmunkát, a differenciálást, a tevékenységközpontú tanítást-tanulást, a tantárgyköziség érvényesítését, a projektnapokat, projektheteket. A pedagógus kollégák módszertani kultúrájának fejlesztése is kiemeltebb helyet kapott a személyes célok között. Míg az intézményi célok között 4, addig a saját célok között 7%-uk említette például a nagyobb fokú szakmai tudatosságot, a frontális oktatás háttérbe szorítását, a tanári attitűdnek a tanítóihoz való közelítését, a tanári teammunka fejlesztését, a tagozati elkülönülés csökkentését vagy a kooperativitás fejlesztését.

Vannak olyan célok is, amelyek ellenben jelentősen *visszaszorultak* a személyes célok között. Ilyen például a törvényi kötelezettségek említése: az intézményire vonatkozó 21%-kal szemben saját célként már csak az intézményvezetők 1%-a (!) említette. De ilyen az egyéni fejlesztés is, melyet intézményi célok között a vezetők 18, saját céljai között viszont már csak 12%-uk említett. A nagyobb súllyal szereplő tartalmi elemek közül a felzárkóztatást, hátránykompenzálást már körülbelül azonos arányban említették a vezetők az intézményük és a saját céljaik között 25, illetve 27%-ban. Hasonló arányban említették a tehetséggon-
dozást is – az intézményi és a személyes célok között is 6%-uk. A *legnagyobb különbségnek* az mondható, hogy megjelentek a személyes célok között olyanok is, amelyek egyáltalán nem szerepeltek az intézményiek között: a tanulás-módszertani kérdések. A vezetők 26%-a konkrét tanulás-módszertani kérdéseket érintett, mint például a tevékenykedtető tanulás módszereit, az olyan tanulási képességek fejlesztését, mint a figyelem vagy az emlékezet, a projektoktatást, a kooperatív tanulástechnikák, az internet használatának elsajátítását,

az önismeret, önállóság fontosságát, az önálló tanulási, jegyzetelési, információszerzési, és -feldolgozási technikák kialakítását, a motiváció, a magabiztosság erősítését, a sikerélmény biztosítását, a gyakoroltatás fontosságát, vagy éppen az önellenőrzés megtanulását.

Van néhány olyan cél, amely bizonyos iskolák vezetőire jellemzőbb, mint másokra. Az alapítványi igazgatás alatt álló iskolák vezetőinél például az, hogy a diákokban fejlesszék az önálló véleményalkotás és önkontroll képességét, valamint hogy tudatosan fejlesszék a közösségüket. Az alternatív pedagógiával dolgozó iskolákban valóban nagyon fontos a közösségben való gondolkodás, és ezért a szabadon választott közösségért való tevékenykedés. Azoknak az intézményeknek vezetői, melyek csak általános iskolai oktatással foglalkoznak, egyben a HEFOP keretében kifejlesztett *kompetenciafejlesztő programcsomag* követő iskolái is,¹² előszeretettel neveztek meg olyan konkrét kompetenciákat, melyeket kitüntetésen fejleszteni szeretnének a nem szakrendszerű oktatás keretében. A kompetenciafejlesztő programcsomagot közelebbről ismerő, használó iskolák esetében teljesen logikus, hogy válaszaikban a kompetenciák kérdése olyan gyakran előfordul. A válaszokban felsorolt kompetenciák elsősorban a NAT által megfogalmazott kulcskompetenciák „lebontásai” voltak konkrét részterületekre – sok esetben kimásolhatták valahonnan ezeket a részletes listákat, mivel sokszor hasonlítottak egymásra. Az iskolák egyéb jellemzői nem okoztak szignifikáns különbségek a vezetők véleménye között.

Pedagógusi célok

A pedagógusok személyes céljai különböznek egyrészt intézményük céljaitól, másrészt eltérnek az intézményvezetők személyes céljaitól is. A pedagógusok személyes céljai egészen más jellegűek: sokkal konkrétabbak, és sokkal inkább kötődnek a tanításhoz, mint az intézményvezetőké (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT. A PEDAGÓGUSOK SAJÁT CÉLJAINAK TARTALMI ELEMEI

A pedagógusok saját céljainak tartalmi elemei	Elemzés	%
Szociális kompetenciát, kommunikációt, együttműködést, viselkedéskultúrát említi	50	18,1
A gyengék – halmozottan hátrányos helyzetűek – fejlesztését, hiányok pótlását, felzárkóztatást említi	49	17,7
Általában beszél kompetenciák, képességek, alapozó funkciók fejlesztéséről	37	13,4
Konkrét módszertani elemet említi	37	13,4
Kognitív tulajdonságok, képességek fejlesztése – önálló, logikus gondolkodás, figyelem, emlékezet, koncentrációs képesség, rendszerező képesség, lényegkiemelés, összefüggésekben való gondolkodás	34	12,3
A tanulás tanulása, tanulási stratégia kialakítása, hatékony, önálló tanulás említése	31	11,2
Személyiség, egyéniség, kreativitás fejlesztése, egyéni fejlesztés – pl. önbizalom	25	9,0

12 A kompetencia alapú oktatás „követő iskoláinak” listáját Kerber Zoltán bocsátotta a rendelkezésemre, amiért ezúton is köszönetemet szeretném kifejezni neki.

A pedagógusok saját céljainak tartalmi elemei	Elemsszám	%
Gyakorlatias, használható tudás megszerzésének fontosságát, gyakorlatiasabb feladatok adását – életre nevelés – említi	11	4,0
Mérési eredményeket említi	8	2,9
Tehetséggondozást említi	5	1,8
Saját – tanári – fejlődését, az érdekesebb órákat említi	2	0,7
Említ egyéb, a fentiekbe be nem sorolható választ	26	9,4
Átlagos elemsszám	277	

A pedagógusok személyes céljai között vannak olyanok, melyek egyáltalán *nem szerepeltek az intézményi célok között*. Ilyen például a tanulás tanulása, a megfelelő tanulási stratégia kialakítása, a hatékony, önálló – például gyűjtőmunkán, témakidolgozáson keresztül – tanulás, valamint a személyiség, az egyéniség, a kreativitás, a reális és pozitív önismeret – és ezzel párhuzamosan az önbizalom – fejlesztése, a „gondolkodni tudó, a szépet értékelő, alkotó személyiség” kialakítása. Az említésre kerülő konkrét képességek, kompetenciák között kiemelt helyen említik a pedagógusok a *kognitív tulajdonságok*, képességek fejlesztését – jól elkülöníthetően az előzőektől –, amelyen elsősorban az önálló, logikus gondolkodás, a figyelem, emlékezet, koncentrációs és rendszerezőképeség, lényegkiemelés, összefüggésekben való gondolkodás képességét értették. Vannak olyan célok is, melyek *nagyobb arányban szerepelnek a személyes*, mint az intézményi célok között. Ilyen például a tanítás konkrét módszertani megoldásainak említése – melyek között elsősorban a csoportos munkát, a mikrocsoporthoz tanítást, a differenciálását, a kooperatív technikák alkalmazását, a gyakoroltatást, a játékos feladatmegoldást, a projektfeladatokat, valamint a „tevékenykedtetve tanulást” emelték ki –, valamint a tanulók nemzetközi és országos méréseken elért eredményeinek javítása. Végül vannak olyanok is, melyeket körülbelül *azonos mértékben tartottak fontosnak* az intézményi és a személyes célok között. Ilyen például a konkrét fejlesztendő területek megnevezése – beleértve a személyes célok között szereplő szociális kompetenciák¹³ és kognitív képességek fejlesztését is –, valamint a gyakorlatias, használható tudás fontosságának hangsúlyozása, a gyakorlatiasabb feladatok gyakoroltatásának szükségessége, valamint az életre nevelés előtérbe helyezése. A többi cél mind olyan, melyeket *kisebb arányban* említettek a pedagógusok személyes céljaik, mint az intézményiek között. A saját tanári munkájukra való reflexiót, a fejlődés szükségességét, érdekesebb órák tartását a saját célok esetében is csak két pedagógus említette.

13 Ezek elsősorban az együttélés szabályairól (például erőszakmentességről, a konfliktuskezelés megfelelő módjáról, segítségnyújtásról, együttműködésről), az „együttműködés” képességéről (pármunka, csoportmunka formájában), egymás elfogadásáról, az emberi jogok tiszteletéről és gyakorlásáról, mások tisztelete mellett az önbizalom fontosságáról, szociális érzékenységről, általában a gyerekek viselkedésmintáinak fejlesztéséről szóltak.

A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS ISKOLAI DOKUMENTUMOKBAN VALÓ MEGJELENÉSE

A pedagógiai program átdolgozása

A megkérdezett intézményvezetők és pedagógusok többsége nyilatkozott úgy – közel azonos arányban –, hogy iskolájuk Pedagógiai Programjában megjelenik a nem szakrendszerű oktatás. Azokban az iskolákban, ahol kérdeztük a pedagógusokat, az igazgatók közül szinte mindenki úgy nyilatkozott, hogy megjelenik a nem szakrendszerű oktatás a Pedagógiai Programban.

Intézményvezetők

A válaszok nagyon hasonló gondolati sémát tükröztek, és megfogalmazásuk is sok esetben nagyon hasonló volt – mintha valahonnan kivették volna a kész szövegeket, és azt tették volna be a Pedagógiai Programba, ahonnan azután kérdésünkre idézték. Az intézményvezetők többsége a nem szakrendszerű oktatás időkeretének, óraszámainak a Pedagógiai Programban való rögzítését említette, továbbá a nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyakat, műveltségi területeket, a tantárgyi felosztást – leggyakrabban a OKM ajánlásának megfelelően a magyar és matematika tárgyakat –, és azokat a képességeket, kompetenciákat, melyekkel már az intézményi céloknál is találkoztunk. Jelentős arányban beszéltek arról is, hogy a Pedagógiai Programban rögzítésre kerültek a nem szakrendszerű oktatás megvalósításának szervezeti formái, a megvalósítás módja, a munkaformák, ugyanakkor csak kisebb hányaduk nevezett meg konkrét munkaformákat, melyek leginkább a differenciált tanulásszervezés eszköztárához tartoztak, mint például a kooperatív technikák, de megjelent köztük a projekt alapú oktatás, a projektnapok, témanapok, projekt- és témahetek is. A válaszok jelentős hányadában olyan válaszelemek fordultak elő, melyek felsorolták, hogy milyen fejezetek jelennek meg az iskolai Pedagógiai Programban. Ilyenek például a nem szakrendszerű oktatás alapelvei, céljai, időkerete, óraterve, a nem szakrendszerű oktatás kiemelt feladatai, fejlesztési területei, a fejlesztendő kulcskompetenciák, személyi feltételei – a nem szakrendszerű oktatásban részt vevő pedagógusok szakképzettségének, továbbképzésének, illetve a velük szembeni követelményeknek a kérdése –, a tanulók értékelése, az elvárt eredmények, illetve a nem szakrendszerű oktatásban használatos mérés-értékelés – vagy csak általában, vagy annak említésével, hogy kidolgozták a minősítés, értékelés formáit is. Mintegy 10%-os arányban említették az igazgatók azt a szempontot – amely a leggyakrabban említett célok között szerepel –, hogy a nem szakrendszerű oktatás egyedülálló fejlesztési lehetőségeket kínál mind a – valamilyen értelemben – „problémás”, mind pedig a kiemelkedően tehetséges gyermekek számára. A rászorulóknak, lemaradóknak,

a tanulási nehézségekkel küzdő, tanulási kudarcnak kitett tanulóknak lehetőséget ad a felzárkózásra, miközben biztosítani tudja a tehetséges gyerekek fejlesztését is – érdekes lesz ezt az elgondolást összevetni a pedagógusok gyakorlatból szerzett tapasztalataival.

Az „egyéb” válaszok között a vezetők 18%-a újszerű, nem tipikus válaszokat is adott. Felvetették például a kulcskompetenciák és a nem szakrendszerű oktatás kapcsolatát, a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat, a gyerekek közötti egyenetlen fejlődés természetes jelenségeként való felfogását, a csoportbontásban a terhelhetőség szempontjának érvényesítését, a nem szakrendszerű oktatást mint szemléletformát, illetve mint a tankönyvek kiválasztásának elvét. Ezen túlmenően részletesen beszéltek mérési gyakorlatról, feladatbank létrehozásáról, az alapozó szakasz meghosszabbításának feladatáról, a nem szakrendszerű oktatásban a tanítói és tanári módszerek együttes használatának előnyeiről.

Pedagógusok

A pedagógusok is leggyakrabban *általános tartalmú választ* adtak, melyben azt részletezték, hogy formailag hogyan került be a Pedagógiai Programba a nem szakrendszerű oktatás: milyen céljai vannak, mely tanulói kört érinti, milyen tantárgyak keretén belül kívánják megvalósítani, meghatározásra került, hogy a pedagógusok közül kiknek kell ezzel foglalkozniuk, bekerültek az egyes tantárgyak nem szakrendszerű oktatásban felhasználható óraszámai, sor került a tanmenetek elkészítésére, hogy milyen tanulásszervezési formákban, milyen munkaformákban – például projektek, témnapok, témahetek – gondolkodnak, milyen módszereket kívánnak alkalmazni a mérés, értékelés munkájában, illetve hogy hogyan kívánják adminisztrálni a nem szakrendszerű órákat.

Ezen kívül gyakran említették *általában a kompetenciafejlesztés* – a képességek, alapkészségek fejlesztésének – fontosságát, illetve *konkrét kompetenciákat* is megneveztek. Például a néma értő és hangos olvasást, a szövegértést, helyesírást, a szóbeli kifejezőképességet, a kommunikációs készségeket, az elemi számolási, logikai készségeket, a természettudományos szövegértést, a szociális és életviteli kompetenciákat, az önálló tanulást, illetve a gyakorlati gondolkodás fejlesztését. Megnevezték azokat a tantárgyakat is, melyek keretében iskolájukban a nem szakrendszerű oktatás megvalósult: matematika, történelem, természetismeret, ének, rajz és egészségtan. A pedagógusok 10%-ának válaszában került említésre a *mérés, értékelés* – melynek módja szintén rögzítésre került a Pedagógiai Programban –, illetve annak hangsúlyozása, hogy a nem szakrendszerű oktatás lehetőség a *rászoruló fejlesztésére, a felzárkóztatásra, az egyéni bánásmódra* a lemaradás megszüntetése érdekében, illetve a tehetséggondozásra. A pedagógusok előszeretettel említik önállóan ezt a válaszelemet, „társaság” nélkül, valószínűleg azért, mert a fejlesztés nagyon meghatározó eleme a pedagógusok gondolkodásának és tevékenységének.

A Pedagógiai Program átdolgozásában való részvétel

A kérdőívben arra is rákérdeztünk az igazgatóktól, hogy mennyire vettek részt pedagógusai a Pedagógiai Programnak a nem szakrendszerű oktatás igényei szerinti átdolgozásában (5. táblázat). Ugyanezt a kérdést a pedagógusoknak is feltettük.

5. TÁBLÁZAT

Pedagógusok részvétele a Pedagógiai Program átdolgozásában	Intézményvezetők		Pedagógusok	
	Elemzés	%	Elemzés	%
Semennyire, csak az iskolavezetés dolgozott a Pedagógiai Program átalakításán	26	6,7	35	9,9
Aki akart, részt vehetett benne	29	7,5	22	6,3
Csak az érintett évfolyamok pedagógusai vettek részt benne	247	63,7	205	58,2
Minden pedagógus részt vett benne	86	22,2	80	22,7
Nem tudja	–	–	10	2,8
Összesen	388	100,0	352	100,0

Nagyon hasonlóan nyilatkoztak a pedagógusok részvételéről az intézményvezetők és maguk a pedagógusok. Többségük arról számolt be, hogy *csak az érintett évfolyamok pedagógusai* vettek részt a Pedagógiai Programnak a nem szakrendszerű oktatás igényei szerinti átalakításában. Nem elhanyagolható azonban azoknak a vezetőknél és pedagógusoknak sem az aránya – 22–23% –, akik szerint minden pedagógus részt vett ezekben a munkálatokban.¹⁴ Azokban az iskolákban, ahol a pedagógusokat kérdeztük, az igazgatók 70%-a nyilatkozott úgy, hogy csak az érintett évfolyamok pedagógusai kapcsolódtak be a Pedagógiai Program átdolgozásába, és 15%-uk mondta azt, hogy minden pedagógus részt vett bennük.

A probléma inkább az, hogy amikor azt kérdeztük a pedagógusoktól, *személyesen részt vettek-e ebben a munkában*, többségük – 61% – azt válaszolta, hogy igen, de közel 40%-uk nem, ami elég magas távolmaradási arálynak tekinthető, ha figyelembe vesszük, hogy mindannyian érintettek a nem szakrendszerű oktatásban.¹⁵

¹⁴ A közoktatási törvény alapján a Pedagógiai Programot a nevelőtestület egésze készíti el, ezért valószínűsíthető, hogy a vonatkozó nevelőtestületi ülésen való részvételt is a Pedagógiai Program módosításában való részvételnek tekintették.

¹⁵ Ezért kerültek bele a mintába.

A pedagógusok aktivitásának feltételei

Eredményeink szerint a pedagógusok magatartásában szignifikáns a különbség¹⁶ aszerint, hogy milyen jellegű iskolában dolgoznak. Számít, hogy milyen településen, milyen képzési programmal, milyen fenntartó alatt működik az adott iskola.

Például a községi, helyi önkormányzati fenntartás alatt működő, csak általános iskolai oktatással foglalkozó, közepesen nagy iskolákban az átlagnál¹⁷ lényegesen nagyobb arányban választották azt a pedagógusok – 19–22%-ban –, hogy ők semennyire sem vettek részt a Pedagógiai Program átalakításában, mert csak az iskolavezetés foglalkozott ezzel a feladattal. Ellenben azokban a városi önkormányzati igazgatás alatt működő intézményekben, ahol az általános iskolai oktatás mellett – ami általában a városban van – óvodai ellátás is van – ez van a községekben is –, az átlagnál lényegesen gyakrabban említették a pedagógusok – 66–68%-ban –, hogy az érintett évfolyamok pedagógusait bevonta a vezetés a Pedagógiai Program átdolgozásába. Ugyanez igaz a városi, városi önkormányzati igazgatás alatt működő, többségében csak általános iskolai képzéssel foglalkozó intézmények pedagógusainak 73%-ára is. A városi intézményekre, attól függően, hogy ki a fenntartójuk, más és más magatartás jellemző. A városokban lévő egyházi iskolák pedagógusai az átlagnál gyakrabban említették – 40%-ban –, hogy egyáltalán nem vonták be iskolájukban a pedagógusokat a Pedagógiai Program körüli munkálatokba. Az alapítványi iskolákban dolgozó pedagógusok pedig azt állították az átlagnál nagyobb arányban – 57%-ban –, hogy aki akart, részt vehetett a Pedagógiai Program átdolgozásában. Ez összefügghet az alapítványi iskolák többségénél jól ismert közösségi szellemmel és döntéshozatali mechanizmussal, amely természetesnek tekinti a pedagógusok bevonódását az iskola ügyeinek intézésébe. A megyei jogú nagyvárosokban működő – és ilyen fenntartású – intézmények pedagógusai között is van különbség aszerint, hogy milyen képzéssel foglalkozik az adott intézmény. Azokban az iskolákban, melyek csak általános iskolai oktatással foglalkoznak, a pedagógusok szerint vagy az volt a jellemző, hogy senkit nem vont be az iskolavezetés (15%), vagy az, hogy mindenkit (42%). Az olyan összetett intézményekben pedig, ahol a különböző – alap- és középfokú – oktatás mellett óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is előfordul, a pedagógusok 82%-a nyilatkozott úgy, hogy az érintett évfolyamok minden pedagógusa részt vett a Pedagógiai Program körüli munkálatokban.

Azt tapasztalhatjuk tehát, hogy minél nagyobb egy település, és/vagy minél összetettebb képzési programmal rendelkezik, annál inkább bevonták a pedagógusokat a Pedagógiai Program körüli munkálatokba. De számít az irányítási mechanizmus is, amit az egyházi és alapítványi iskolák közötti különbségek szemléltetnek. Ez a két fenntartó irányítási szempontból lényegesen eltérő típust képvisel.

16 A szignifikáns különbség azt jelenti, hogy azt nem a véletlen (például nem a minta sajátosságai) okozzák, hanem a vizsgált jelenség ténylegesen összefügg azokkal a szociológiai ismérvekkel, melyeket az adott elemzésbe bevontunk.

17 Az átlagot az 5. táblázatban található adatok mutatják.

A HELYI TANTERVBEN TÖRTÉNT VÁLTOZÁSOK

A helyi tanterv átalakítására vonatkozó kérdést másként tettük fel az intézményvezetőknek és a pedagógusoknak. Abban egységes volt a kérdés, hogy átdolgozták-e, illetve változott-e helyi tantervük a nem szakrendszerű oktatás igényei szerint (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

	Intézményvezetők		Pedagógusok	
	Elemsszám	%	Elemsszám	%
Átdolgozták-e/változott-e helyi tantervük a nem szakrendszerű oktatás igényei szerint?				
Igen	367	94,1	311	88,1
Nem	23	5,9	26	7,4
Nem tudja	–	–	16	4,5
Összesen	390	100,0	353	100,0
Mi változott?				
Van válasz	–	–	288	91,7
Nincs válasz	–	–	7	2,2
Nem tudja	–	–	19	6,1
Összesen	365	100,0	314	100,0

Annak ellenére, hogy törvényi előírás volt, hogy a nem szakrendszerű oktatást, az azzal kapcsolatos változásokat az iskolák építsék be helyi tantervükbe – akár külön helyi tanterv formájában is –, az intézményvezetők és a pedagógusok közül is kevesebben említették, hogy iskolájukban erre sor került, mint ahányan a Pedagógiai Program változásairól tudtak. A pedagógusoknál szembeötlőbb ez a különbség – 96%-kal szemben 88%-uk tudott a helyi tantervről nyilatkozni. Azokban az iskolákban, ahol a pedagógusokat kérdeztük, szinte az összes igazgató úgy nyilatkozott, hogy intézményében átdolgozták a helyi tantervet a nem szakrendszerű oktatás igényei szerint.

A változások tartalmára már másként kérdeztünk rá a vezetők és a pedagógusok esetében. Az intézményvezetőktől azt kértük, előre megadott lehetőségek közül válasszák ki, iskolájuk hogyan alakította át helyi tantervét (7. táblázat). A pedagógusoktól pedig azt kértük, saját szavaikkal fogalmazza meg, mi változott iskolájuk helyi tantervében a nem szakrendszerű oktatás bevezetésének hatására.

7. TÁBLÁZAT

Helyi tanterv átdolgozásának módja – intézményvezetői válaszok	Elemzés	%
Adaptálták az OKM 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására vonatkozó kerettan-tervét	110	30,1
Átvették az OKM 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására vonatkozó kerettan-tervét, és azt építették be a helyi tantervükbe	103	28,2
Egészen új helyi tantervet írtak	52	14,2
Átvették egy másik iskola 5–6. évfolyamán folyó nem szakrendszerű oktatásra vonat-kozó kerettantervét, és azt építették be a helyi tantervükbe	25	6,8
Adaptálták egy másik iskola 5–6. évfolyamán folyó nem szakrendszerű oktatásra vonatkozó kerettantervét	17	4,7
Egyéb megoldás	58	15,9
Összesen	365	100,0

Az általános iskolák többsége – közel 60%-a – vagy adaptálta a OKM 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására vonatkozó kerettantervét és azt építette be a helyi tantervébe, vagy egészében átvette azt. Minden hetedik iskola egészen új helyi tantervet írt. A legkisebb arányt azok az iskolák képviselik, amelyek más iskolától vettek át, illetve adaptáltak keret-tantervet. 58 iskola egyéb, a kérdőívben nem szereplő módon oldotta meg helyi tantervének átdolgozását (8. táblázat).

8. TÁBLÁZAT

A helyi tanterv átdolgozásának egyéb módjai	Elemzés	%
Valamilyen adott – nem OKM-s – kerettantervet adaptáltak – pl. Apáczai, NTK, MPI-k	22	37,9
Kiegészítették/átdolgozták saját helyi tantervüket	18	31,0
Helyi tantervüket egészítették ki a nem szakrendszerű oktatás megvalósításának elemeivel – akár a Pedagógiai Program külön fejezeteként	12	20,7
Kompetencia alapú oktatást említi – programcsomag, kulcskompetenciák	3	5,2
Kombinált típus – kiadói + saját, adaptált + kiegészítés	3	5,2
Összesen	58	100,0

A legtöbben azt említették, hogy valamilyen adott – nem minisztériumi, leginkább kiadói – tantervet adaptáltak, illetve azt, hogy kiegészítették/átdolgozták saját helyi tantervü-ket. A vezetők egyötöde említette, hogy helyi tantervüket a nem szakrendszerű oktatás megvalósításának elemeivel egészítették ki – felsorolták benne a tantárgyakat, rögzítették az óraszámokat, egyéb feltételeket –, illetve néhányan a kompetencia alapú oktatást em-lítették, vagy kombinálták az egyes lehetőségeket.

Azt, hogy egy iskola hogyan alakította át helyi tantervét, lényegesen befolyásolta az, hogy milyen településen működik. A községi iskolák – ahol szűkösebben áll rendelkezésre az ilyen típusú szakértelem – az átlagnál nagyobb arányban vették át az OKM 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására vonatkozó kerettantervét és építették be helyi tantervükbe. Nem véletlen, hogy az ezzel a lehetőséggel élő iskolák 60%-a ezekről a legkisebb településekről kerül ki. A városi iskolákra viszont az átlagnál nagyobb arányban az a jellemző, hogy egészen új helyi tantervet készítettek, függetlenül attól, hogy az általános iskolai képzés mellett milyen egyéb képzéssel foglalkoznak. Nem véletlen, hogy az ezt az utat választó iskolák 40%-a városi iskola. Az egyéb megoldási módok pedig a megyei jogú városi iskolákra jellemző leginkább. Ők a OKM tanterve helyett inkább más tantervet – például a kiadóit – adaptáltak, vagy kiegészítették/átdolgozták saját helyi tantervüket a nem szakrendszerű oktatás igényeinek megfelelően.

Az érdemben válaszoló pedagógusok közel 90%-a 1–2 válaszban fogalmazta meg, hogy milyen változások történtek iskolájuk helyi tantervében. Általában kevesebb választ adtak, mint amikor a Pedagógiai Program változásairól kérdeztük őket. A válaszokban fellelhető tartalmi elemeket mutatja a 9. táblázat.

9. TÁBLÁZAT

Tartalmi elemek – pedagógus válaszok	Elemzés	%*
Általános megfogalmazás – általában említi a műveltségterületeket, témakörök meghatározását, képességfejlesztést, a törvény szerinti elrendezést	209	73,9
Valamilyen konkrét megoldást említ – pl. tananyagot hogyan oldották meg	45	15,9
Konkrét műveltségterületeket, témaköröket, tantárgyakat, külön helyi tantervet, kompetenciákat, ill. azok fejlesztését említi	31	11,0
Adaptáltak létező helyi tantervet – pl. OKM, kerettanterv, mikrotanterv	14	4,9
A fejlesztést, felzárkóztatást, tehetség gondozást említi	11	3,9
Konkrét módszertani elemeket említ	9	3,2
Az értékelést említi	5	1,8

* A több lehetséges válaszelem miatt a válaszok százalékos arányainak összege több, mint 100%.

A pedagógusok jelentős többsége csak általánosságban fogalmazza meg, hogy milyen formai lépések történtek a helyi tantervben a nem szakrendszerű oktatás beépítésére. Említették, hogy bekerültek a nem szakrendszerű oktatás céljai; melyek az iskola ezzel kapcsolatos feladatai; milyen kompetenciaterületek fejlesztésében gondolkodnak; hány órában, mely tantárgyak, mely műveltségterületek keretén belül folytatják a nem szakrendszerű oktatást; hogy sor került a tantervek módosítására is, hogy milyen tanulásszervezési megoldásokat kívánnak használni a nem szakrendszerű oktatásban – leginkább a differenciált oktatást, csoportbontást neveztek meg –, hogy hogyan értékeli a tanulónak a nem szakrendszerű órákon nyújtott teljesítményét, illetve hogy hogyan jelölik a naplóban az ilyen órákat. Említettek még konkrét megoldásokat – például a tantárgyak nem szakrendszerű oktatásba

történő átcsoportosítását, a szakrendszerű órák tananyagának csökkentését, az óraszámok növelését, a rendelkezésre álló több gyakorlási időt, az oktatás gyakorlatcentrikusabbá válását. Kiemelték a minimumkövetelmények meghatározását, vagy azt, hogy sok időbe került a segédanyagok, tankönyvek, taneszközök kiválasztása, valamint *konkrét fejlesztendő kompetenciákat*, tantárgyakat, konkrét műveltségterületeket hoztak példának. Általában a NAT-ban, illetve az OKM ajánlásában szereplő kompetencterületeket és alapkészségeket említettek. A pedagógusoknak mindössze néhány százaléka említette, hogy iskolájuk adaptált valamilyen kész tantervet, holott azokban az iskolákban, ahol a pedagógusokat kérdeztük, az intézményvezetők több mint fele nyilatkozott így, egynegyedük pedig meglévő tantervek átvételéről, átdolgozásáról, kiegészítéséről beszélt. Az e lehetőségeket említő pedagógusok iskoláinak közel 60%-a kistélepülési önkormányzati iskola volt. Ez az eredmény összhangban van az igazgatói válaszokkal, melyekből szintén az derült ki, hogy a kistélepülési iskolák mindenki másnál nagyobb hajlandóságot mutattak kész helyi tantervek adaptálása iránt.

Az igazgatók és pedagógusok válaszában tapasztalható eltérés oka a *különböző típusú kérdésfeltevésben is* rejlik. A pedagógusok válaszaikban inkább a helyi tanterv tartalmára koncentráltak, míg az igazgatóknak felkínált válaszlehetőségekben inkább a helyi tanterv forrására kérdeztünk rá. A pedagógusok bevallása szerint 71%-uk részt vett iskolájuk helyi tantervének a nem szakrendszerű oktatás igényei szerinti átalakításában vagy kidolgozásában, többen, mint ahányan a nevelési program átdolgozásában vettek részt – az 61% volt.

A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁST LEBONYOLÍTÓ PEDAGÓGUSOK

A megfelelő képzettség és létszám

Abban, hogy egy iskola hogyan tudta biztosítani a nem szakrendszerű oktatás számára a megfelelő számú és végzettségű pedagógusokat, lényeges befolyásoló tényező volt, hogy helyzete milyen lehetőségeket engedett számára. Ezzel kapcsolatban meghatározó, hogy egy iskola hol van, mekkora, mit gondol a fenntartója a nem szakrendszerű oktatásról, akar-e, tud-e erre a munkára megfelelő munkaerőt biztosítani. E szempontokból az *eltérő adottságokkal rendelkező iskolák között jelentős különbségek* vannak a tekintetben is, hogy hány pedagógus tanít az 5–6. évfolyamon, hányan tanítanak közülük a nem szakrendszerű oktatásban, hány tanár rendelkezik a nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos tanári végzettséggel, illetve, hogy hány tanár végezte el a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges tanfolyamot. A szórásanalízisek¹⁸ egyértelműen szignifikáns különbségeket mutattak.

¹⁸ Az Anova eljárás (F próba és a hozzátartozó szignifikancia) lehetővé teszi, hogy a különböző településeken, különböző fenntartó alatt, különböző képzési szervezetben stb. működő iskolákban összehasonlítsuk az összes, vagy a nem szakrendszerű oktatásban dolgozó, vagy továbbképzésen részt vevő pedagógusok átlagos létszámát, vagy bármilyen (pedagógus)létszámot, ami érdekelt minket. Ez az eljárás arra tud választ adni, szignifikánsak-e az átlagokban mutatkozó eltérések, vagy nem.

A leghatározottabban a település típusa differenciálja¹⁹ a pedagógusok létszámát mind a négy említett területen. De befolyásolja az iskolák lehetőségeit fenntartójuk típusa, illetve az is, hogy milyen a képzési szerkezetük: csak egyféle képzéssel foglalkoznak, vagy összetett a képzési programjuk. Eredményeink szerint mind a négy területen a *kisvárosi* és a megyei jogú *nagyvárosi* iskolákban tudtak az átlagnál nagyobb létszámban bevonni pedagógusokat a nem szakrendszerű oktatásba, illetve továbbképzésre küldeni. Eleve az 5–6. évfolyamon a pedagógusok iskolánkénti átlagos száma az átlagos 15,8 fővel szemben 19,8/21,6 fő. A nem szakrendszerű oktatásba bevont pedagógusoké az átlagos 8,8 fővel szemben 11,2 fő, a képzésbe elküldhető pedagógusoké pedig az átlagos 2,8 fővel szemben 7,2/7,4 fő volt ezekben az iskolákban. A községekben a rendelkezésre álló és mozgósítható pedagógusok száma az átlagnál alacsonyabb volt: az 5–6. évfolyamon a pedagógusok iskolánkénti átlagos száma 11,0 fő, a nem szakrendszerű oktatásba bevonható pedagógusoké 6,1 fő, a továbbképzésre elküldhető pedagógusoké pedig 3,6 fő volt. A nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok átlagos száma a kis- és nagyvárosi iskolákban duplája a községeknek: a 6,1/6,3 fővel szemben mindössze 3,1 fő. Mindez persze nem független az iskolák méretétől. A legnagyobb létszámú iskolák a kis- és nagyvárosi iskolák között voltak, a legkisebbek pedig a községek között. Egyedül a városi iskolákra jellemző az, hogy az 5–6. évfolyamon tanító pedagógusok az átlagnál magasabb arányban tanítanak a nem szakrendszerű oktatásban.²⁰ A nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos tanári végzettséggel az átlagnál jelentősebb arányban pedig a – megyei jogú – nagyvárosi, valamint a fővárosi iskolák pedagógusai rendelkeznek (53, illetve 52%²¹). E két településtípus iskoláiban a legmagasabb a szükséges továbbképzést elvégző tanárok aránya is: 66, illetve 69%,²² pedig abban nem különböznek ezek az iskolák az átlagtól, hogy hány szakkal rendelkeznek tanáraik: ugyanúgy 2–3 szakkal rendelkezik 80%-uk, mint más iskolákban.

A fenntartók szerinti különbség vizsgálata szerint

A kistépülési – döntően községi – önkormányzatok, valamint egyházak által fenntartott iskolákban az átlagnál kevesebb mind a rendelkezésre álló, mind a nem szakrendszerű oktatás számára aktivizálható pedagógusok száma. Nem szabad elfelejtenünk, hogy az ilyen fenntartású iskolák többsége kis létszámú intézmény, átlagosan 150 fővel. Ezekben az iskolákban átlagosan 10–13 pedagógus tanít az 5–6. évfolyamon,²³ ebből 5-en, 6-an taníta-

19 A település minden más változónál kisebb relatív szórást (átlag körüli ingadozást) eredményez, ami azt jelenti, hogy „hihetőek” az átlagok, amiket kaptunk (tehát elhihetjük a mutatóinknak, hogy nemcsak abban a mintában rendelkeznek az adott értékekkel, amivel éppen dolgozunk, hanem a „valóságban” is).

20 Az átlagos 54%-kal szemben 57%-uk.

21 Az átlagos 48%-kal szemben.

22 Az átlagos 61%-kal szemben.

23 Az átlagos 15–16 fővel szemben.

nak a nem szakrendszerű oktatásban,²⁴ átlagosan 3-an rendelkeznek a nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos tanári végzettséggel,²⁵ és szintén 3-an vettek részt a nem szakrendszerű oktatásban tanító pedagógusok közül a kötelező 120 órás továbbképzésen.²⁶

Az önkormányzatok fenntartói, valamint a többcélú kistérségi társulások irányítása alatt működő iskolákban a nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos végzettséggel rendelkező, illetve a törvény által előírt továbbképzést elvégző tanárok aránya jelentősen alacsonyabb az átlagnál: 44 és 36% az átlagos 48 és 61%-kal szemben. Az önkormányzatok fenntartói társulásában lévő intézményeknél az okozhatja a problémát, hogy alapvetően kistéleplési – sok esetben nehéz anyagi körülmények között működő – önkormányzatok összefogásával működő kisiskolák, ahol – az önkormányzatok összefogása ellenére – még mindig nehézségekbe ütközik a szakos ellátottság, illetve a megfelelő szakmai továbbképzés teljes körű biztosítása. A többcélú kistérségi társulások irányítása alatt működő iskolákban más a helyzet. Ezek többségében kifejezetten nagy létszámú (kis)városi iskolák, ahol sokféle képzést kínálnak: például az összes iskolai – tehát alap- és középfokú – oktatás mellett sok esetben megtalálható bennük az alapfokú művészetoktatás, illetve az óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is, vagy olyan komplex intézmények, melyek a legkülönbébb iskolai oktatás mellett szolgáltatói funkciókat is ellátnak (mint például nevelési tanácsadó, logopédiai, gyógypedagógiai szolgáltatás, szakértői bizottság, korai fejlesztés). Náluk tehát az lehet a probléma, hogy olyan nagy létszámúak ezek az intézmények, és olyan sokrétű feladatot látnak el, ami nagyon megterheli a rendelkezésükre álló kapacitásokat.

A megyei jogú városi, a fővárosi kerületi önkormányzatok, valamint az alapítványok által fenntartott intézményekben viszont az átlagnál jobb a helyzet: vagy azért, mert eleve több pedagógus áll rendelkezésre az 5–6. évfolyamon, és ennek megfelelően a nem szakrendszerű oktatásban is, vagy azért, mert az átlagnál nagyobb arányban rendelkeznek a szükséges szakos végzettséggel, illetve vesznek részt továbbképzésen. Az alapítványi – alapvetően kisebb – iskolákban például az átlagot messze meghaladja az 5–6. évfolyamon tanító pedagógusokból a nem szakrendszerű oktatásban tanítók aránya,²⁷ ami összefügg azzal is, hogy az alapítványi iskolák közt több olyan iskola van, amely nem választja olyan élesen ketté a szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatást, így a pedagógusait sem. A nagyvárosok és a főváros kerületei által fenntartott – általában nagyobb, átlagosan 500–800 fős – iskolákban pedig a nem szakrendszerű oktatásban tanító pedagógusok megfelelő szakos végzettségi, illetve továbbképzési részvételi arányai haladják meg az átlagot.²⁸ Ebben szerepet játszik az is, hogy a nagyvárosi és a fővárosi intézmények lényegesen előnyösebb helyzetben vannak a továbbképzési lehetőségek szempontjából, mint a kisebb települések intézményei.

²⁴ Az átlagos 8–9 fővel szemben.

²⁵ Az átlagos 4–5 fővel szemben.

²⁶ Az átlagos 5 fővel szemben.

²⁷ Az átlagos 54%-kal szemben 71%.

²⁸ Az átlagos 48 és 61%-kal szemben 53–53%, illetve 66–72%.

Az említett négy szempontból számít tehát az iskoláknak otthont adó települések mérete, ebből eredően az iskolák mérete is, de befolyásolja lehetőségeiket a képzési program szerkezete is, hiszen ha túl sokfajta program van, ha túlságosan összetett a képzési – vagy szolgáltatási – rendszer, az azért jelenthet hátrányt, mert „elviszi” a kapacitásokat.

PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉSEK ÉS MEGÍTÉLÉSÜK

A továbbképzések finanszírozása

A nem szakrendszerű oktatásban való tanításhoz szükséges továbbképzések döntő többségét az iskolafenntartó önkormányzatok – tulajdonképpen a központi költségvetés – finanszírozták, az iskolák számára biztosított továbbképzési normatíván keresztül.

10. TÁBLÁZAT. A TOVÁBBKÉPZÉSEK FINANSZÍROZÓJA

Továbbképzések finanszírozója	Elemzés	%*
Az iskolafenntartó önkormányzat / központi költségvetés	333	84,3
HEFOP	60	15,2
Egyéb, nem önkormányzati fenntartó	15	3,8
Egyéb	97	24,6
Átlagos elemszám	395	

* Mivel a válaszadók több választ is adhattak, ezért a válaszok százalékos megoszlása több mint 100%-ot ad ki.

11. TÁBLÁZAT. EGYÉB LEHETŐSÉGEK A TOVÁBBKÉPZÉS FINANSZÍROZÁSÁRA

Egyéb válaszlehetőségek a továbbképzés finanszírozására	Elemzés	%
Pályázat – pl. Támop, IPR, integrációs program, közalapítványok	21	23,3
Pedagógus finanszírozta saját erőből	19	21,1
Saját erő + iskola	18	20,0
Iskola továbbképzési kerete – állami forrás	13	14,4
Kiadói támogatás – Apáczai, NTK	9	10,0
Iskolai alapítvány	3	3,3
Többcélú kistérségi társulás	3	3,3
Egyéb	3	3,3
Iskola, továbbképzési keretből, állami normatíva + pedagógus együtt	1	1,1
Összesen	90	100,0

A pedagógusok részvétele a továbbképzéseken

A megkérdezett pedagógusok közül 49-en nem vettek részt semmilyen továbbképzésen, vagy azért, mert már rendelkeztek a szükséges képesítéssel – például tanítók valamilyen szakkollégiumi vagy tanári végzettséggel, tanárok megfelelő szakos tanári végzettséggel és a már elvégzett 120 órás továbbképzéssel –, vagy mert beletartoztak a pedagógusok azon csoportjába, akik 2013. augusztus 31-ig még teljesíthetik a nem szakrendszerű képzésben való részvételhez szükséges továbbképzést.²⁹ A továbbképzésekről a 12. táblázat mutat adatokat.

12. TÁBLÁZAT

Milyen továbbképzéseken vettek részt a pedagógusok?	Említők elemszáma	%
Nem szakrendszerű oktatás az általános iskola 5–6. évfolyamán	133	43,2
A kompetencia alapú oktatást előkészítő tanfolyamok	94	30,5
Felkészülés az 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására	57	18,5
Tanulásiirányítás mesterfokon	34	11,1
Az „átmenet” megkönnyítése a tanítóknak, tanároknak	13	4,2
Egyéb	59	19,2
Válaszolók átlagos elemszáma	308	

A legtöbben a „Nem szakrendszerű oktatás az általános iskola 5–6. évfolyamán”, valamint „A kompetencia alapú oktatást előkészítő tanfolyamok” elnevezésű továbbképzésen vettek részt –összesen a pedagógusok háromnegyede. 59-en (közel egyötödük) egyéb továbbképzést nevezett meg (13. táblázat).

13. TÁBLÁZAT

Milyen egyéb továbbképzésen vett részt?	Elemsszám	%
Módszertan – differenciált tanulásszervezés, differenciálás heterogén csoportokban, kooperatív technikák, „Lépésről lépésre” program, projektmódszer	11	18,6
SDT, mérés, értékelés	11	18,6
Valamilyen helyi, házi továbbképzés, iskolán belüli tájékoztatás, pl. óralátogatás – nem derül ki, milyen témában	10	16,9
Speciális gyermekcsoportok problémái: SNI, „diszes” gyerekek, fejlesztőpedagógus, pedagógus mestervizsga	9	15,3
Apáczai 120 órás továbbképzés, HEFOP	7	11,9
Tanulás tanulása, tanulási zavarok – pl. memóriatechnikák	4	6,8

²⁹ Az Oktatási Hivatal 2009 tavaszán, ellenőrzési céllal készített anyagában megnevezett továbbképzésekre kérdeztünk mi is rá a kérdőívben.

Milyen egyéb továbbképzésen vett részt?	Elemsszám	%
Egyéb – szakértői vizsga, tanítóképző elvégzése, ilyen szakkal való rendelkezés, interneten való tájékozódás, tankönyvkiadás szakmai nap	7	11,9
Összesen	59	100,0

Az egyéb továbbképzések között a legtöbb pedagógus olyan módszertani képzéseket említett, melyek egyrészt a differenciált tanulásszervezés, a heterogén csoportokban történő differenciálás, a kooperatív technikák és a projekt módszer, másrészt a mérés, értékelés rejtelseibe vezették be őket. Jelentős azoknak az aránya is, akik iskolán belüli tájékoztatást, házon belüli, helyi képzést említettek mint továbbképzésük forrását. A továbbképzéseknek még két olyan területük van, mely valamilyen speciális pedagógiára szerveződött: az egyik a speciális problémával küzdő gyerekek – például SNI vagy „diszes” gyerekek – tanítása, a másik a tanulási zavarok. A többi válasz inkább csak felsorolja, milyen szervezésű továbbképzésen vett részt az illető, illetve megemlíti, milyen képesítésekkel rendelkezik.

A három legnépszerűbb továbbképzésről a rendelkezésünkre álló adatok alapján azt is megpróbáltuk kideríteni, milyen iskolákban dolgozó pedagógusok vették leginkább igénybe azokat.³⁰ Az általános iskola 5–6. évfolyamán való nem szakrendszerű oktatásra felkészítő tanfolyamon a fővárosi kerületi fenntartású általános iskolák pedagógusai vettek részt az átlagot meghaladó mértékben: az ilyen intézményekben dolgozó pedagógusok átlagosan 62%-a. Az ehhez hasonló tartalmú „Felkészülés az 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására” című tanfolyamot viszont a többcélú kistérségi társulás irányítása alatt álló, többretű oktatási programmal foglalkozó, leginkább községi iskolákban dolgozó pedagógusok látogatták másoknál nagyobb arányban, átlagosan 40%-ban. Valószínűleg egészen más szervezetek, más célközönséggel, és más helyszíneken szervezték e hasonló tartalmú képzéseket. Ahhoz, hogy erre pontos választ tudjunk adni, részletes továbbképzés-kutatást kellett volna végeznünk, amire sajnos ennek a projektnek a keretei között nem volt lehetőségünk. A másik legnépszerűbb, a kompetencia alapú oktatást előkészítő továbbképzés látogatottságáról annyit tudunk megállapítani, hogy azt az átlagnál nagyobb mértékben azok a pedagógusok látogatták, akik olyan, döntően (kis)városi intézményekben dolgoznak, melyek az iskolai oktatás különböző formái mellett *szolgáltatói funkciókat* is ellátnak (az ilyen intézményekből érkező pedagógusok 52%-a).

Az egyéb továbbképzések közül két képzés választásánál tapasztaltunk szignifikáns különbségeket. A *módszertani továbbképzést* említők többsége olyan városi önkormányzati igazgatás alatt álló intézményben dolgozik, amely az iskolai oktatás mellett pedagógiai szolgáltatással is foglalkozik. Ezzel szemben a *mérés, értékelés* problémáival foglalkozó tanfolyamot leginkább községi, helyi irányítás alatt álló, csak általános iskolai oktatással foglalkozó intézmények pedagógusai látogatták.

³⁰ Ez nem azt jelenti, hogy mások nem vették igénybe ezeket a továbbképzéseket (akkor nem is lehetnének ezek a leggyarabban említett tanfolyamok), hanem azt, hogy a pedagógusok bizonyos csoportjaira másoknál jellemzőbb, hogy éppen ezeket a továbbképzéseket látogatták.

A 14. táblázatban azt mutatjuk be, hogy az intézményvezetők közlése alapján hány tanító, illetve tanár végzettségű pedagógus végezte el iskolájukban a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges 120 órás tanfolyamot.

14. TÁBLÁZAT

Pedagógus kollégái közül...	Említők elemszá- ma –	Összes létszám	A nem szak- rendszerű oktatásban tanító összes pedagóguson belül % – 3436 fő	A nem szak- rendszerű oktatásban dolgozó taní- tókön, illetve tanárokon belüli %-os arányuk*	Átlag
hány tanító végezte el a nem szak- rendszerű oktatásban való részvétel- hez szükséges 120 órás tanfolyamot?	157	434	12,6	69,5	2,8
hány tanár végezte el a nem szakrend- szerű oktatásban való részvételhez szükséges 120 órás tanfolyamot?	375	2121	61,7	98,5	5,7

* Nem számolva azt az 507 fős csoportot, amelyről nem dönthető el, hogy tanárként rendelkezik tanítói, vagy tanítóként tanári végzettséggel.

Az intézményvezetők beszámolója szerint, mivel arányuk a nem szakrendszerű oktatásban dolgozó összes pedagóguson belül is nagyon eltérő, lényegesen nagyobb arányban vettek részt továbbképzésen a tanárok, mint a tanítók: iskolánként átlagosan 2-3 tanító, és 5-6 tanár. Az eredményekből az is látható, a nem szakrendszerű oktatásban dolgozó tanárok közül több pedagógusnak kellett továbbképzésre mennie (98%), mint ahány tanítónak volt szüksége erre (69%), mivel jelentős többségük eleve rendelkezett valamilyen szakkollégiumi – vagy műveltségterületi – végzettséggel. A megkérdezett pedagógusoknak átlagosan 21%-a vett részt valamilyen továbbképzésen. E tekintetben nincs különbség a tanító, illetve a tanár végzettségük között.

A továbbképzések témakörei

A pedagógusok kérdőívében rákérdeztünk a továbbképzések programjában szereplő témákra is,³¹ illetve megadtuk a lehetőséget, hogy egyéb témákat is megnevezzenek.

15. TÁBLÁZAT. A TOVÁBBKÉPZÉSEK TÉMAKÖREI

Témakörök	Elemszám	%
A differenciálás módszerei	269	89,1
A tanulás tanítása	210	69,5

31 A témakörök összeállításában is támaszkodtunk az OH említett 2009. áprilisi anyagára.

Témakörök	Elemzés	%
A fejlesztés, felzárkóztatás módszerei	205	67,9
A tanulók értékelésének módszerei	197	65,2
A nem szakrendszerű képzés nevelésméleti alapjai	179	59,3
A tehetséggondozás módszerei	175	57,9
Egyéb tanítás-módszertani kérdések	124	41,1
Egyéb	32	10,6

A továbbképzések témáival kapcsolatosan az az igazán érdekes kérdés, hogy melyik mekkora súllyal szerepelt a különböző képzésekben. A legtöbb témakör a leggyakrabban látogatott továbbképzésen jelent meg az átlagnál jelentősen nagyobb arányban, amely az általános iskola 5–6. évfolyamán való nem szakrendszerű oktatásra kívánta felkészíteni a pedagógusokat. Ezen a tanfolyamon szerepeltek a legnagyobb súllyal a differenciálás módszerei, a tanulók értékelésének módszerei, valamint a nem szakrendszerű képzés nevelésméleti alapjai. A többi tanfolyamon egy-egy téma szerepelt csak az átlagnál gyakrabban.

Fontos információ, hogy melyek azok a témakörök, amelyek egyetlen továbbképzésen sem fordultak elő az átlagnál gyakrabban: a fejlesztés, felzárkóztatás, tehetséggondozás módszerei, valamint az egyéb tanítás módszertani kérdések.

A továbbképzések megítélése

A pedagógusok döntő többsége (87%-a) részben vagy teljes mértékben hasznosnak tartotta, 10% alatt van azoknak az aránya, akik nagyrészt nem, vagy egyáltalán nem voltak megelégedve azzal, amit a továbbképzéstől kaptak, és 12-en nem tudták megítélni a továbbképzést.

16. TÁBLÁZAT. A TOVÁBBKÉPZÉS HASZNOSSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE

Mennyire tartja hasznosnak a továbbképzést?	Elemzés	%
Csak részben tartotta hasznosnak	146	48,7
Teljes mértékben hasznosnak tartotta	115	38,3
Nagyrészt vagy egyáltalán nem tartotta hasznosnak	27	9,0
Még nem tudja megítélni	12	4,0
Összesen	300	100,0

A továbbképzést hasznosnak tartó 261 pedagógusból 243-an (93%) adtak választ erre a kérdésre, a továbbképzést haszontalannak tartó 27 pedagógus közül mindenki válaszolt, sőt még azok közül is sokan, akik egyébként hasznosnak tartották. Így az összes válaszadó száma 50.

A továbbképzést hasznosnak tartók válaszai

A pedagógusok több mint fele egy választ adott a továbbképzés hasznossága iránt érdeklődő kérdésünkre, egyharmaduk kettőt, és 10%-uk 3-5 választ (17.táblázat). A pedagógusok többsége a tanult új, helyben ki is próbálható módszerek, ötletek miatt találta hasznosnak a továbbképzést, nem megnevezve, pontosan mit tanult. Ennél jóval kisebb arányt képviselnek azok a pedagógusok, akik meg is nevezték azt a konkrét módszert, melyet megismertek. Körülbelül azonos arányban említették a kollégákkal való tapasztalatcsere és az egymástól való tanulás lehetőségét, a nem szakrendszerű oktatáshoz kapott támpontokat, valamint hogy volt olyan képzés, amely konkrét képesség vagy valamilyen sajátos csoport fejlesztésére képezte őket. Néhányan hasznosnak tartották azt is, hogy kaptak könyveket, feladatlapokat is, melyeket így nem kell beszerezniük.

17. TÁBLÁZAT

Miért voltak hasznosak a továbbképzések?	Elemszám	%
Új módszerek, ötletek, a gyakorlatban is használható új tudások miatt, fejlesztette módszertani kultúráját, kipróbálhatott új dolgokat, felfrissítette tudását, megerősítette	155	65,4
Konkrét módszereket ismert meg – pl. játékok, differenciálás, kooperatív technikák	27	11,4
Találkozott kollégákkal, megismerhette mások tapasztalatait, közös megbeszélés, közös tanulás, ötletek egymástól	16	6,8
Kifejezetten a nem szakrendszerű oktatásról szólt, ahhoz kapott támpontokat	16	6,8
Valamilyen konkrét képesség, sajátos csoport fejlesztése	12	5,1
Taneszközöket kaptak, pl. könyveket, feladatlapokat	4	1,7
Egyéb válasz	7	3,0
Összesen	237	100,0

Eredményeink szerint a többség újszerűnek minősítette a tanfolyamon hallottakat – melyek többségükben új módszerek, ötletek, a gyakorlatban is használható új tudások voltak –, töredékük érezte megerősítésnek, 13%-uk pedig mindkét előnyt hangsúlyozta.

A módszertani továbbképzésekről, ahol differenciált tanulásszervezést, heterogén csoportokban történő differenciálást, kooperatív technikákat tanultak, az érintett pedagógusok többsége – 12-ből 8 fő – úgy vélekedett, hogy azok teljes mértékben hasznosak voltak számára. Az SDT, valamint a mérés, értékelési módszerek megismerését célzó egyéb továbbképzésekről pedig az érintett pedagógusok közül mindenki – 10 fő – úgy érezte, hogy csak részben voltak hasznosak. Azok az egyéb képzések, melyeket a pedagógusok helyi, iskolai képzésként írtak le, mind módszertani jellegű továbbképzések voltak, és ezért is voltak hasznosak a résztvevők számára. Azok a pedagógusok pedig, akik valamilyen sajátos képesség vagy gyermekcsoport fejlesztéséről akartak tanulni, meg is kapták ehhez a szükséges segítséget.

A továbbképzések hasznosságának megítélése tekintetében szignifikáns különbségek vannak a pedagógusok között attól függően, hogy milyen településen, milyen jellegű intézményben dolgoznak. A községi, önkormányzatok fenntartói társulásában működő, jellemzően általános iskolai oktatással és óvodai ellátással is foglalkozó intézmények pedagógusai az átlagnál elégedettebbek voltak (átlagosan 48%) azzal a felkészítéssel, amit a nem szakrendszerű oktatásról a továbbképzésen kaptak. Ellenben a fővárosi, fővárosi kerületi igazgatás alatt álló, illetve az olyan intézmények pedagógusai, ahol a többféle iskolai oktatás mellett óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is van, az átlagnál elégedetlenebbek voltak a továbbképzésekkel (átlagosan 23%). Ebben valószínűleg szerepet játszik az is, hogy sokrétű képzési programra kellett volna felkészülniük. Mindkét pedagóguscsoport döntően ugyanazokon a továbbképzéseken vett részt, és ugyanazokról a témákról hallott legtöbbet.

A továbbképzést hasznosnak nem tartók válaszai

A továbbképzést hasznosságát kétségbe vonó (18. táblázat) pedagógusok (27 fő) többsége is az általános iskolák 5–6. évfolyamán való nem szakrendszerű oktatásra felkészítő, valamint a kompetencia alapú oktatást előkészítő tanfolyamon vett részt. Többségük a differenciálás módszereivel, a nem szakrendszerű képzés neveléseméleti alapjaival, valamint a tanulás tanításával ismerkedett a továbbképzésen. Véleményüket az itt szerzett tapasztalatokra alapján fogalmazták meg. A továbbképzés használhatatlanságát indokoló 49 pedagógus³² kétharmada egy, minden hatodik kettő, a többiek 3–5 választ adtak.

18. TÁBLÁZAT. A TOVÁBBKÉPZÉST HASZNOSNAK NEM TARTÓK VÁLASZAI

Miért nem volt hasznos a továbbképzés?	Elemzés	%
Nagyon elméleti volt, nem adott gyakorlati ismereteket, nem látta működni a gyakorlatban, nem kapott gyakorlati segítséget	17	34,7
A továbbképzés egészét minősítő vélemények: felesleges, kigondolatlan, kiforratlan, sok volt benne az átfedés	13	26,5
Nem volt benne semmi új, már ismert dolgokkal találkozott	4	8,2
Koncepcionális ellenvéleménye van a nem szakrendszerű oktatással, integrációval szemben, esetleg ellenzi is, vagy valamiért lehetetlennek tartja	4	8,2
Előadói hibák miatt – unalmas volt, nem volt elég felkészült, nem volt kielégítő	3	6,1
Szervezési problémák – bizonyos területek kimaradtak	3	6,1
Nem érintett benne – sajátos csoporttal foglalkozik	2	4,1
Egyéb válasz – időzítés, sok adminisztráció, anyagi teher	3	6,1
Összesen	49	100,0

³² Mint korábban említettük, a továbbképzést nagyrészt vagy teljes mértékben haszontalannak tartó 27 pedagóguson kívül még 22 olyan pedagógus is válaszolt erre a kérdésre, aki részben vagy teljes mértékben hasznosnak tartotta.

A válaszadók mintegy harmada szerint a *fő probléma* az volt, hogy a továbbképzés nagyon elméleti volt, nem adott gyakorlati ismereteket, nem látták működni a gyakorlatban, nem kaptak további munkájukhoz gyakorlati segítséget. Körülbelül egy negyedük minősítette a továbbképzést felesleges, kigondolatlan, kiforratlan dolognak, melyben sok volt az átfedés. A következő nagyobb válaszcsoporthoz az, mely szerint nem volt benne semmi új, ezért a pedagógus már ismert dolgokkal találkozott, illetve koncepcionális ellenvéleményt fogalmazott meg a nem szakrendszerű oktatással, integrációval szemben.

A NEM SZAKRENDSZERTŐ ELŐKÉSZÍTÉSÉRŐL – PEDAGÓGUS SZEMMEL

A nem szakrendszerű oktatással kapcsolatos problémákat firtató kérdésünkre a pedagógusok jelentős többsége – 88%-a – válaszolt. Egy választ adott a pedagógusok 82%-a, kettőt 63%-uk, három választ 40%-uk, 4 választ 4%-uk, 5 választ pedig ketten adtak. Bőven volt tehát információ, amit feldolgozhattunk.

Válaszaikat egy általunk kialakított kódrendszer szerint kódoltuk, és az azonos típusú válaszokat egy speciális eljárással összeadtuk. Arra törekedtünk, hogy az egymástól tartalmukban jól elkülöníthető elemeket elválasszuk egymástól, és külön kategóriába kódoljuk. Összesen 25-féle válaszelemet sikerült elkülönítenünk. Az eredmények feldolgozhatósága érdekében tartalmi hasonlóságuk alapján 9 kategóriába vontuk össze ezeket a válaszelemeket.

A nem szakrendszerű oktatás bevezetésével kapcsolatos pedagógusinterjú-elemek

Sokat foglalkoztak a pedagógusok az interjúkban azzal a kérdéssel, hogy *milyen problémákat jelentett a nem szakrendszerű oktatás bevezetése*. Hasonló problémákat említettek a beszélgetés során is a pedagógusok, mint amelyekről a kérdőívben nyilatkoztak. Sokszor említették, hogy a nem szakrendszerű oktatás megszervezésében túl sok a kötöttség és a felesleges adminisztráció. A tanárokkal szemben támasztott elvárások, a megszerzendő kötelező jogosítványok miatt a szervezés nehezen valósítható meg. Sokan, akik addig az adott évfolyamon tanítottak, a továbbiakban már a *kellő jogosítványok hiányában* nem taníthatnak, és ennek mind anyagi – hiszen így kevesebb órája, kevesebb jövedelme lesz –, mind erkölcsi vonzata van – kimarad egy fontos tevékenységből, kirekesztődhet a kollégái közül. Problémának érzik azt is, hogy több esetben ugyanazt a tárgyat egy osztályban két külön tanár tanítja, az egyik a nem szakrendszerű oktatás részét, a másik pedig a szakrendszerű órákat – mindezt azért, hogy a kellő óraszám minden tanárnál meglegyen. Ebből a helyzetből bizonyos esetben nem az következett, hogy a pedagógusok gördülékenyen együttműködtek volna, hanem az, hogy *nehezen tudtak építeni egymás munkájára*.

Minden pedagógusinterjún felmerült, hogy a nem szakrendszerű oktatás tantervének kidolgozására *nem volt a pedagógus társadalom felkészítve*, mint mondták, „ennyi változtatást, mint az elmúlt 10 évben volt, már nem lehet menedzselni”. Most sem volt számukra egyértelmű, hogy mihez kell igazodniuk, milyen változásokat kell komolyan venniük, melyek maradnak meg hosszú távon.

Megoldatlan problémának érzik a pedagógusok az *átjárhatóság problémáját* az 5–6., illetve a felsőbb évfolyamok között. Szerintük az fog problémát okozni a későbbiekben, hogy míg 5–6-ban van nem szakrendszerű oktatás, sőt akár kompetenciafejlesztés is, addig a felsőbb évfolyamokon, és főleg a középiskolában már jellemzően nincsen. Nem történt meg tehát a rendszer elemeinek összehangolása a készségfejlesztés felsőbb évfolyamokon, a közoktatás egész vertikumában való biztosítása szempontjából. Ez komoly hátránya a rendszernek a pedagógusok szerint. Az átjárhatóság problémája, véleményünk szerint, legalább annyira koncepcionális, mint szervezési kérdés is.

A pedagógusok által megfogalmazott vélemények között jelentős csoportot képviselnek azok, amelyek a nem szakrendszerű oktatás *koncepcionális problémáira, a nem szakrendszerű oktatás kimunkáltságának hiányaira* utalnak. Sok pedagógus érzi úgy, hogy központilag még nem teljesen kidolgozott, hogy mit is szeretne elérni a kormányzat a nem szakrendszerű oktatással, emiatt még gyerekcipőben jár, sok a bizonytalanság, nincs világos, meghatározott célja – az „alapkészségek fejlesztését” nem érzik elegendőnek. Problémának érezték a pedagógusok, hogy szerintük a kormányzat megfelelő felkészítés nélkül akarta bevezetni a nem szakrendszerű oktatást, kevés előkészítést biztosított hozzá, és a továbbképzések megszervezésével kapcsolatban is voltak kifogásaik, például – mint ahogy a továbbképzések értékelésénél láttuk – a gyakorlati képzés hiánya. Azt sem tartották szerencsésnek, hogy mindezt össze kellett kötniük a helyi tanterv és a Pedagógiai Program felülvizsgálatával is. Többször említették a különböző, nem szakrendszerű oktatásba bevont tárgyak tananyagainak szétszedését „szakrendszerű” és „nem szakrendszerű” tananyagra – sok helyen így oldották meg a tartalmi felosztást –, és azokat a nehézségeket, amiket ezek a megoldások a tanmenetek összeegyeztetésében okoztak. Több pedagógus is utalt kollégáik – vagy akár saját maguk – kétségeire a nem szakrendszerű oktatással szemben, az eredményességét illető bizalmatlanságra, felesleges voltának hangsúlyozására. De néhányan olyan kritikákat is megfogalmaztak, melyek a pedagógusok felkészültségének, képességeinek hiányára utaltak.

Volt a pedagógusoknak egy olyan csoportja, amely kritika gyanánt *konkrét javaslatokat* fogalmazott meg arra vonatkozóan, hogyan kellene a nem szakrendszerű oktatást megszervezni, milyen formában kellene működtetni ahhoz, hogy valóban hatékony legyen –vagy legalább esélye legyen erre. Alapvetőnek tartják például, hogy biztosítani kellene rá plusz órát, több időt – akár különóra, akár szakkör formájában –, szükség lenne csoportbontásra is, hogy több idő legyen az egyéni bánásmódra, és nélkülözhetetlennek tartják a törzsanyag – azaz a kötelező tananyag – csökkentését is.

Ilyen javaslatokat elsősorban a községi, helyi önkormányzati igazgatás alatt álló, közepesen nagy általános iskolák pedagógusai fogalmaztak meg. Mint korábban is láttuk, a községi iskoláknak többféle problémájuk is volt a nem szakrendszerű oktatás megszervezésével, megvalósításával kapcsolatban. Ezek a javaslatok is ebbe a sorba illeszkednek bele.

A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS MEGVALÓSÍTÁSA

Ebbe tartozik bele az a kérdés, hogy mennyire valósultak meg az iskolákban a nem szakrendszerű oktatás beindításának törvényi feltételei, milyen a nem szakrendszerű oktatásban érintett pedagógusok végzettség szerinti összetétele, milyen a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges továbbképzéseken vettek részt. Részletesen elemezzük e továbbképzésekről alkotott véleményüket is: miért tartották azokat hasznosnak vagy mindennapi munkájukban kevésbé használhatónak.

A nem szakrendszerű oktatás megvalósításának személyi feltételei

A Köznevelési törvény írja elő a pedagógusok számára, hogy milyen típusú végzettséggel kell rendelkezniük ahhoz, hogy taníthassanak a nem szakrendszerű oktatásban. Mind az intézményi, mind a pedagógusi kérdőívben a pedagógusok végzettségére vonatkozó kérdést e törvényi előírások alapján állítottuk össze.

19. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS SZEMÉLYI FELTÉTELE

Hány pedagógus tanít összesen.....	Fő	Átlag
az 5. és 6. évfolyamon	6277	15,9
ebből a nem szakrendszerű oktatásban is	3436	8,8

A megkérdezett intézményekben az 5–6. évfolyamon tanító pedagógusoknak átlagosan valamivel több, mint a fele tanít a nem szakrendszerű oktatásban is. Van, ahol csak 11%, és 10 olyan intézmény is van a kérdőívet visszaküldők között, ahol 2–3-szor több pedagógus dolgozik a nem szakrendszerű oktatásban, mint az 5–6. évfolyamon. Ez a helyzet akkor állhat elő, ha egy pedagógus csak a nem szakrendszerű oktatásban tanít, és a szakrendszerűben nem.³³ A pedagógus mintánkban 20 intézményből 27 ilyen pedagógus van.

Iskolánként átlagosan 15-16 pedagógus tanít az 5–6. évfolyamon, és 8-9 a nem szakrendszerű oktatásban. Az egyes iskolák tényleges értékeit tekintve elég nagy az átlag körüli szórás, mivel elég nagy az az intervallum, melyen belül az iskolák értékei mozognak: az 5–6. évfolyamon tanító pedagógusok száma 3 és 80, a nem szakrendszerű oktatásban tanító pedagógusoké pedig 1 és 45 fő között mozoghat.

³³ E megoldás mögött feltehetően munkaerő-gazdálkodási megfontolások (a tanárok megtartásának igénye) is állhatnak; ezek a szempontok gyakran okozták azt a helyzetet, melyet a pedagógusok is kifogásoltak az interjúkban: a tananyag szakrendszerű és nem szakrendszerű tananyagra való felosztását.

A nem szakrendszerű oktatásban tanító pedagógusok legtöbbsége a nem szakrendszerű oktatásba leginkább bevont „nagy” szakokkal rendelkezik, mint magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, természetismeret – fizika, kémia, biológia – , matematika, történelem, valamint 10%-uk tanítói végzettséggel – vagy azzal is – rendelkezik. A szakok 48%-a humán, 26%-a reál, 11%-a készségtárgynak minősíthető, szintén 11%-a pedig az „egyéb” kategóriába tartozik. Ide részben olyan szakterületek tartoznak, mint a fejlesztőpedagógus, a közoktatási vezető, valamint a 120 órás továbbképzést elvégző pedagógusok, részben olyan végzettségek, melyek nem elsősorban szaktárgyi végzettségnek minősülnek – ilyen például a könyvtáros, művelődésszervező, népművelő, gyógypedagógus, logopédus, oktatásinformatikus, sportszervező, játékszervező, hittan, néptánc, környezetvédelem, életmód-tanácsadás, háztartásökönómia, vagy a Waldorf-iskolák képzőművészet tanári végzettsége.

20. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁSBAN TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK SZAKJAI

Szakok	Elemsszám	%	
Magyar nyelv és irodalom	114	15,0	Humán
Idegen nyelv	104	13,7	Humán
Természetismeret	99	13,0	Reál
Matematika	77	10,1	Reál
Tanító	77	10,1	Humán
Történelem	67	8,8	Humán
Ének	34	4,5	Készségtárgy
Testnevelés	32	4,2	Készségtárgy
Technika	26	3,4	Reál
Informatika	25	3,3	Reál
Rajz	21	2,8	Készségtárgy
Fejlesztőpedagógus, közoktatási vezető, 120 órás továbbképzést elvégző pedagógus	5	0,7	Egyéb
Egyéb	80	10,5	Egyéb
Összes	761*	100,0	–

* Azért magasabb ez a szám, mint a válaszoló pedagógusok száma, mert egy pedagógus több szakkal is rendelkezhet.

A pedagógusok jelentős többsége – 81%-uk – 2-3 szakos, 15%-uk egyszakos, és mindössze néhány százalékot képviselnek a 4-5 szakosok. Rájuk az a jellemző, hogy 2-3 szaktárgyi végzettségük mellé szereztek valamilyen egyéb – szaktárgyakhoz nem feltétlenül kötődő – végzettséget is.

A nem szakrendszerű oktatás szakmai megvalósítása

A nem szakrendszerű oktatás megszervezése kapcsán a következő kérdéseket vizsgáltuk: melyik tanévben kezdték be, mekkora órakeretet rendeltek hozzá, mely tantárgyakat – vagy egyéb területeket – vontak be a nem szakrendszerű oktatásba, és mekkora óraszámmal.

A nem szakrendszerű oktatás időkerete

Mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok válaszaiból az derült ki, hogy a nem szakrendszerű oktatás beindítását és megszervezését illetően nagyon egységesen, a törvényi előírásoknak megfelelően jártak el az iskolák. Jelentős hányaduk a törvény által előírt kezdőévben, a 2008/2009-es tanévben kapcsolódott be a nem szakrendszerű oktatásba, az előírt 5. évfolyamon, és folytatta a következő tanévben is.

Az intézményvezetők nagyobb csoportszámokról tudtak a nem szakrendszerű oktatásban, mint maguk a pedagógusok. Ez különösen érdekes azokban az iskolákban, ahol a pedagógusokat kérdeztük. Lényegesen magasabb például az igazgatók válaszai alapján a 3–5 tanulócsoporthoz aránya, mint a pedagógusok szerint: utóbbiak 9–11%-a említett ilyen magas csoportszámokat, míg a vezetők 25–30%-a. Nem valószínű, hogy csak elszámolták magukat. A pedagógusok kétharmada, saját állításuk szerint, mind az 5., mind a 6. évfolyamon egy-egy tanulócsoportot tanít. A két évfolyamot összehasonlítva, az 5. évfolyamon valamivel gyakoribb, hogy két csoportot tanítsanak, míg a 6. évfolyamon az, hogy 3-4 csoporttal is foglalkozzanak. Ez a különbség valószínűleg annak is köszönhető, hogy – mint később látni fogjuk – a 6. évfolyamon szinte minden tárgyból nagyobb a csoportbontás aránya, mint az 5. évfolyamon.

Az igazgatók közlése alapján az általános iskolák átlagosan a rendelkezésükre álló időkeret egynegyedét fordítják a nem szakrendszerű oktatásra. Pontosan akkora hányadot, amekkorát a törvény előírt számukra. E tekintetben elég egységesnek tűnnek az iskolák, nagyon alacsony az átlag körüli szóródás mértéke, tehát valószínűsíthető, hogy az egyes iskolák konkrét értékei a valóságban is e körül az átlag körül alakulnak.

A nem szakrendszerű oktatásra fordított időkeret megoszlása alapján kialakítottuk egy változót, melyben intervallumokba soroltuk az iskolák rendelkezésére álló százalékos időkeretet. Nagyon kevés olyan iskola van, ahol az átlag alatti mértékben, 5–19%-ot fordítanak a rendelkezésükre álló időkeretből a nem szakrendszerű oktatásra. Az iskolák döntő többsége (82%) az átlagos időkeretet fordítja erre az oktatásra (20–25%-ot), minden 7–8. iskola az átlagnál valamivel többet (akár időkeretük 35%-át is), és mindössze 4%-uk fordít még ennél is lényegesen nagyobb időt a nem szakrendszerű oktatásra – 40% feletti időkeretről 10 iskola számolt be.

21. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS SZÁZALÉKOS IDŐKERETE, KATEGORIZÁLVA

Nem szakrendszerű oktatás százalékos időkerete, kategorizálva	Elemzés	%
5–19%-ig	6	1,5
20–25%-ig	317	81,7
26–35%-ig	50	12,9
36–50%-ig	15	3,9
Összesen	388	100,0

Megvizsgáltuk, hogy a nem szakrendszerű oktatásra legkevesebb, illetve legtöbb időt fordító iskolák rendelkeznek-e olyan sajátossággal, ami magyarázhatja eltérő viselkedésüket. A nem szakrendszerű oktatásra az *átlagnál több időt fordító iskolákról* elmondható, hogy ezek az iskolák jellemzően *alapítványi iskolák*. Az átlagos 13%-kal szemben 37%-uk fordítja időkeretének 26–35%-át, illetve az átlagos 4%-kal szemben 25%-uk fordítja időkeretének 36–50%-át a nem szakrendszerű oktatásra. Annak ismeretében, hogy az alapítványi iskolák sokszor követnek alternatív pedagógiai elveket – például a személyre szabott oktatás elvét –, nem meglepő ez az eredmény.

A nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyak és azok óraszámai

Az intézményvezetők és a pedagógusok válaszait is figyelembe véve kijelenthetjük, hogy az iskolák döntő többsége mind a két évfolyamon, mind a két tanévben *alapvetően két tantárgyat* vont be a nem szakrendszerű oktatásba: a magyar nyelv és irodalmat, valamint a matematikát. Ezeken kívül említették még az idegen nyelvet, a természetismeretet, a rajzot, történelmet, jóval kevesebben pedig az éneket, informatikát, testnevelést, technikát, valamint az osztályfőnöki órát. A pedagógusok válasza szerint a nem szakrendszerű oktatásban nem dominál annyira a magyar és a matematika, mint amennyire ez az igazgatók válaszaiból kitűnik. A pedagógusok jobban megoszlának a tantárgyak között. Egyéb tárgyakat – területeket – mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok említettek.

A következő táblázat a nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyakra fordított *heti kötelező és nem kötelező órák számát*, ezekből a nem szakrendszerű oktatásra fordított heti órák számát mutatja, valamint azt a *százalékos arányt*, amely megmutatja, hogy az egyes tantárgyakon belüli heti összes óraszám hány százalékát fordítják nem szakrendszerű oktatásra.

22. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁSBA BEVONT TANTÁRGYAKRA FORDÍTOTT HETI ÓRASZÁMOK AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK VÁLASZAI ALAPJÁN

A nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyakra fordított heti óraszám, az intézményvezetők válasza alapján	5. évfolyam						6. évfolyam		
	2008/2009. tanév			2009/2010. tanév			2009/2010. tanév		
	Heti óraszám	Heti nem szakrendszerű oktatás óra	%	Heti óraszám	Heti nem szakrendszerű oktatás óra	%	Heti óraszám	Heti nem szakrendszerű oktatás óra	%
1. Magyar nyelv és irodalom	4,5	1,9	42,2	4,5	1,8	40,0	4,4	1,8	40,9
2. Matematika	4,3	1,7	39,5	4,3	1,7	39,5	4,0	1,6	40,0
3. Idegen nyelv	3,5	1,2	34,3	3,6	1,2	33,3	3,5	1,2	34,3
4. Természettudomány	2,0	0,8	40,0	2,0	0,8	40,0	2,0	0,8	40,0
5. Rajz	1,4	0,7	50,0	1,3	0,7	53,8	1,3	0,7	53,8
6. Történelem	2,0	0,7	35,0	2,0	0,7	35,0	2,1	0,8	38,1
7. Ének	1,2	0,6	50,0	1,1	0,6	54,5	1,1	0,6	54,5
8. Informatika	1,1	0,6	54,5	1,1	0,6	54,5	1,1	0,6	54,5
9. Testnevelés	2,9	0,9	31,0	3,0	0,9	30,0	2,9	0,9	31,0
10. Technika	1,1	0,6	54,5	1,1	0,6	54,5	1,0	0,6	60,0
11. Osztályfőnöki	0,9	0,7	77,8	0,9	0,7	77,8	0,9	0,7	77,8
12. Egyéb 1	2,0	1,3	65,0	1,9	1,1	57,9	2,0	1,4	70,0
13. Egyéb 2	1,2	1,1	91,7	1,1	1,3	118,2	1,2	1,2	100,0
14. Egyéb 3	0,8	---	---	1,0	0,9	90,0	1,1	0,8	72,7
Átlag	2,1	1,0	47,5	2,1	1,0	55,7	2,0	1,0	54,8
Átlagos relatív szórás	48%	58%	38%	51%	60%	44%	57%	71%	36%

Néhány következtetés levonható a fenti táblázatból. A nem szakrendszerű oktatásban relatíve a legmagasabb óraszámokkal a következő tantárgyak rendelkeznek: magyar nyelv és irodalom, matematika, idegen nyelv, történelem, technika és az egyéb tárgyak. És mely területeken fordítják a legkevesebb időt a nem szakrendszerű oktatásra? Az idegen nyelvek, a történelem és a testnevelés esetében (30–35%). Az osztályfőnöki óra, valamint az egyéb válaszlehetőségek esetében általában a rendelkezésre álló időkeret ¾-ét, sőt előfordult az is, hogy 100%-át a nem szakrendszerű oktatásra fordítják. Sok esetben az egyéb foglalkozásokat kifejezetten a nem szakrendszerű oktatás megvalósítása céljából vezették be az iskolák.

Van néhány olyan tantárgy, melyek esetében a 6. évfolyamra nőtt a rendelkezésre álló heti időkereten belül a nem szakrendszerű oktatásra fordított idő. Ilyen tantárgy a rajz, az ének, a történelem, a technika, valamint a nem szakrendszerű oktatásba bevont egyéb tevékenységek. Ezt mutatja az is, hogy az idő múlásával az átlagosan nem szakrendszerű oktatásra fordított idő aránya nőtt az évszázadon belül – a 2008/2009. tanévi 47%-ával szemben 2009/2010-re 55, illetve 56%-ra.

Egyéb foglalkozások

Az intézményvezetőknek három lehetőségük volt arra, hogy megnevezzenek olyan egyéb területeket, melyek keretében használják a nem szakrendszerű oktatást – az alábbi táblázatban összevonva olvashatjuk válaszaikat. Az igazgatók közel 40%-a legalább egy ilyen területet megnevezett, 10–15%-uk kettőt, 3–6%-uk pedig hármat. A pedagógusok a hasonló tartalmú kérdésre elsősorban különböző szakköröket, hon- és népismereti, illetve tánc-, valamint drámapedagógiai foglalkozásokat neveztek meg.

23. TÁBLÁZAT. EGYÉB TÁRGYAK, TERÜLETEK, AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK KÖZLÉSE ALAPJÁN

Egyéb tárgyak, területek, az intézményvezetők közlése alapján	5. évfolyam				6. évfolyam	
	2008/2009. tanév (N=134)		2009/2010. tanév (N=144)		2009/2010. tanév (N=152)	
	Elem- szám	%	Elem- szám	%	Elem- szám	%
Tánc, dráma	37	27,6	43	29,9	33	21,7
Néptánc, hon- és népismeret	27	20,1	31	21,5	40	26,3
Korrepetálás, felzárkóztatás, gyakorlóóra	22	16,4	21	14,6	19	12,5
Tanulásmódszertan, gondolkodás- és tanulásfejlesztés	14	10,4	16	11,1	12	7,9
Egyéb, az említett kategóriákba be nem sorolható	13	9,7	18	12,5	21	13,8
Képességfejlesztés, fejlesztés általában, differenciált, kiscsoportos fejlesztés	12	9,0	15	10,4	18	11,8
Irodalmi színpad, dráma, kommunikáció, nyelvészet	10	7,5	12	8,3	12	7,9
Egyéni képességfejlesztés, személyiségfejlesztés, kéttanáros órák	10	7,5	9	6,3	9	5,9
Tanórán kívüli foglalkozások – délutáni foglalkozás, napközi, tanulószoba	9	6,7	8	5,6	8	5,3
Valamilyen nemzetiségi nyelv – pl. német, beás, cigány népismerettel, román	8	6,0	8	5,6	8	5,3
Hittan	3	2,2	3	2,1	4	2,6
Szakkör: magyar, matek, informatika, vagy konkrét szaktárgy – környezetvédelem, földrajz, fizika	3	2,2	5	3,5	12	7,9

Egyéb tárgyak, területek, az intézményvezetők közlése alapján	5. évfolyam				6. évfolyam	
	2008/2009. tanév (N=134)		2009/2010. tanév (N=144)		2009/2010. tanév (N=152)	
	Elem-szám	%	Elem-szám	%	Elem-szám	%
„Semmi” – szabadon választott, nem kötelező	3	2,2	3	2,1	3	2,0
Könyvtárismeretek, könyvtárhasználat	2	1,5	2	1,4	3	2,0
Tehetséggondozás, versenyre való felkészítés	2	1,5	2	1,4	2	1,3
Szakkör: kézműves	1	0,7	1	0,7	1	0,7
Sporttevékenység	1	0,7	2	1,4	2	1,3
Egészségtan	–	–	–	–	18	11,8

24. TÁBLÁZAT. EGYÉB TÁRGYAK, TERÜLETEK, A PEDAGÓGUSOK KÖZLÉSE ALAPJÁN

Egyéb tárgyak, területek, a pedagógusok közlése alapján	5. és 6. évfolyam együtt	
	Elemszám (átlagosan 17)	%*
Tánc, dráma	14	82,3
Néptánc, hon- és népismeret	14	82,3
Egyéni képességfejlesztés, személyiségfejlesztés	15	88,2
Valamilyen konkrét képesség, kompetencia – pl. szövegértés – fejlesztése, konkrét szakkör	24	141**
Egyéb, az említett kategóriákba be nem sorolható – pl. hittan, tanulmány-szertan, vizuális kultúra	9	52,9
Kézművesség	2	11,8

* Egy pedagógus többféle felhasználási módot is említhetett, ezért a százalékok összege több, mint 100%.

** Mivel összeadtuk az 5. és 6. évfolyam eredményeit, az összegük meghaladja az átlagos elemszámot, ezért több, mint 100%.

Néhány fontos következtetés vonható le a fenti táblázatból. A vezetők egy jelentős hányada (20–30%-a) mind a két évfolyamon és mind a két tanévben ugyanazokat a területeket nevezte meg. Ezek a tánc és dráma – modul –, valamint a néptánc, illetve a hon- és népismeret. Jelen-tős százalékban említették a korrepetálást, a felzárkóztatást, rehabilitációt célzó foglalkozá-sokat, valamint a gyakorlóórákat. Ez a módszer inkább az alsóbb évfolyamon használatos, de a 6. évfolyamon sem ismeretlen. Nyilván összefügg a pedagógusoknak azzal az általánosnak mondható nézetével, hogy fejleszteni egy gyereket annál sikeresebben lehet, minél fiatalabb. Az igazgatók 10–12%-a olyan területeket is említett, mind a két évfolyamon, mint a tanulá-smódszertan, gondolkodás- és tanulásfejlesztés, képességfejlesztés, illetve a differenciált, kiscsoportos fejlesztés – közelebbi meghatározás nélkül –, valamint egyéb területeket, mint például: projektnap, modulok általában, erdei iskola, illetve olyan, közelebbről meg nem ha-tározható tartalmú foglalkozástípusokat, mint kreatív óra, komplex tárgyak, „töprengő”, vagy „tudásvilág”. A kérdőívet visszaküldő igazgatóknak mindössze 6–8%-a nevezte meg azt a területet, melynek egy komolyan gondolt fejlesztési gyakorlatban nagyobb szerepet kellene

kapnia: az egyéni képességfejlesztés, a személyiségfejlesztés, illetve az ezt segítő kéttanáros órák említésére gondolunk. Hiányozni látszik ez a szemlélet az igazgatói válaszokból. A pedagógusok válaszai között ennek említése jelentősebb szerepet kap.³⁴ Rájuk az a legjellemzőbb, hogy valamilyen konkrét képességet, kompetenciát, annak fejlesztését említették.

Van két olyan terület az egyéb válaszokban, mely láthatóan nagyobb fontossággal bír a magasabb évfolyamon, mint az alacsonyabban: ezek egyrészt a szakkörök – például magyar, matematika, informatika –, vagy konkrét szaktárgyak területén folytatott egyéb tevékenységek – mint például környezetvédelem, fizika, földrajz –, melyekkel már kifejezetten a tanulók szaktárgyi tudását, felkészültségét kívánják növelni, másrészt az egészségtan, mely valószínűleg – bár ez az igazgatói válaszokból nem derül ki – modultárgyként kerül be a felsőbb évfolyam tanmenetébe, és valóban sok gyakorlati ismeret átadására ad lehetőséget.

Az igazgatói válaszok alapján nagyon hasonló a két évfolyamon a nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyak száma. Az iskolák maximum 30%-a 2-3 tárgyra terjesztette ki a nem szakrendszerű oktatást. Körülbelül ugyanilyen arányban említették az intézményvezetők, hogy 6 és 11 között van a nem szakrendszerű oktatásba bevont tárgyak száma. A leggyakoribb megoldás szerint 4-5 tárgyat vontak be. Ez a válaszoló iskolák 40–43%-ára igaz. A pedagógusok válaszai alapján az iskolák többségében csak egy tárgyat vontak be a nem szakrendszerű oktatásba, mind az 5., mind a 6. évfolyamon: ez az egy tárgy általában a kérdezett pedagógusok szakja volt. Állításuk szerint körülbelül ugyanakkora arányban vontak be tárgyat a nem szakrendszerű oktatásba mind az 5., mind a 6. évfolyamon.

A nem szakrendszerű oktatás időkeretének felhasználási formái

25. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERTŰ OKTATÁS IDŐKERETÉNEK FELHASZNÁLÁSI FORMÁI

Nem szakrendszerű oktatás időkeretének felhasználási formái	Intézményvezetők* 5. évfolyam		Pedagógusok**	
			6. évfolyam	
	Elemsszám	%	%	%
Heti szinten	352	89,1	66,7	66,2
Havi szinten	25	6,3	10,2	9,5
Tömbösített formában	64	16,2	19,2	19,3
Egyéb formában	35	8,9	16,4	16,9

* Egy igazgató többféle felhasználási módot is említhetett, ezért a százalékok összege több, mint 100%.

** Egy pedagógus többféle felhasználási módot is említhetett, ezért a százalékok összege több, mint 100%.

Eredményeink szerint leginkább az befolyásolja a nem szakrendszerű oktatás konkrét megvalósítási formáit, hogy ki az iskolák fenntartója. Szignifikáns eltéréseket a tömbösítés használata vagy mellőzése kapcsán tapasztaltunk. A kistélepülések önkormányzatainak fennhatósága alatt működő, többségében kisiskolákra nagyon nem jellemző, hogy használnák

34 Bár jóval kisebb az elemszám, ami miatt lényegesen magasabb százalékokat kapunk.

ezt a megoldást. Az átlagos 16%-kal szemben mindössze 8%-uk iskolájában létezik ilyen megoldás. Ezzel szemben az állami és alapítványi igazgatás alatt lévő iskoláknak fele-kétharmada használja ezt a módszert a nem szakrendszerű oktatás megvalósításában – ami szintén összefügg az alternatív pedagógiai megoldások alkalmazásával.

Azoktól az igazgatóktól, akiknek iskolájában *tömbösítve vagy egyéb formában* valósították meg a nem szakrendszerű oktatást, megkérdeztük, *konkrétan milyen formát* választottak. Az igazgatók közel 70%-a megmondta azt is, milyen megoldást alakítottak ki iskolájukban. Relatív többségük a projekteket (projektnapokat, projektheteket) említette, néhányan a nem szakrendszerű órák valamilyen formában történő tömbösítését (a hét, a hónap, a tanév bizonyos időszakára, vagy havi összevonásokkal), valamint kombinált megoldásokat (például erdei iskola és projektek, vagy tanulmányi kirándulások, projektek és témanapok együtt, vagy erdei iskola és szakkörök). Néhányan említették külön a témanapokat, téma-heteket, valamint az erdei iskolát, kirándulásokat. Az értékelhető válaszok között szerepel még, hogy ciklikus órarend szerint tartják a nem szakrendszerű órákat – általában kéthetes ciklusokra vonatkozik órarendjük –, vagy hogy a nem szakrendszerű oktatás valamilyen meghatározott tantárgyi témakörhöz, tematikus egységekhez kapcsolódik (epocha), valamint a csoportbontást.

SZERVEZÉSI KERETEK

Csoportbontás a nem szakrendszerű oktatásban

Mind az igazgatóknak, mind a pedagógusoknak feltettük azt a kérdést, hogy a nem szakrendszerű oktatásba bevont tárgyak esetében van-e csoportbontás. A vezetőknek több mint fele – 57%-a – állította, hogy van: többségükben csak bizonyos tárgyak esetében, kisebb hányadukban minden, a nem szakrendszerű oktatásba bevont tárgy keretében. Azokban az iskolákban, ahol bizonyos tárgyak esetében alkalmazzák a csoportbontást, minden tantárgy előfordul. Ahol minden tárgy esetében van csoportbontás, ott a következő tárgyak fordultak leginkább elő: idegen nyelv, természetismeret, történelem, informatika, rajz, testnevelés, technika, osztályfőnöki, valamint egyéb tevékenységterületek – természetesen iskoláktól függően változó számban és kombinációban.

26. TÁBLÁZAT. VAN-E CSOPORTBONTÁS A NEM SZAKRENDSZERTŐ OKTATÁSBAN?

Van-e csoportbontás a nem szakrendszerű oktatásban?	Elemzszám	%
Van, minden érintett tantárgy esetében	30	7,6
Van, de csak bizonyos tárgyak esetében	176	44,6
Nincs	170	43,0

Az, hogy egy iskola vállalni tudja-e a csoportbontást, alapvetően függ attól, hány tárgyról van szó. Azokban az iskolákban, ahol minden egyes nem szakrendszerű tárgy esetében megszervezték a csoportbontást, az átlagnál jellemzőbb, hogy maximum 3 tárgyat vontak be ebbe az oktatásba. Ahol 4-5, vagy ennél is több tárgyat vontak be, az átlagnál jellemzőbb, hogy nem szervezték meg minden érintett tantárgy esetében a csoportbontást.

A csoportbontást csak bizonyos tárgyak esetében alkalmazó iskoláknak jellegzetes karakterük van. Jellemzően „közepesen nagy” városi, megyei jogú városi, vagy fővárosi iskolák, az adott település vagy kerület önkormányzatának irányítása alatt, csak általános iskolai, vagy olyan programmal, melynek keretében komplex szolgáltatást nyújtanak környezetüknek. Azok az iskolák is jól leírhatóak bizonyos jellemzőkkel, melyekben nincs csoportbontás. Ezek jellemzően községi kisiskolák, kistelepülési önkormányzati, önkormányzatok fenntartói társulásának, vagy többcélú kistérségi társulásnak az irányítása alatt működve, leginkább olyan programmal, melyben óvodai ellátással párosul az általános iskolai oktatás.

A pedagógusok közül az 5. évfolyamon tanítók 22%-a, a 6. évfolyamon dolgozók 25%-a nyilatkozott úgy, hogy az általa tanított tantárgynál van csoportbontás.

A csoportképzés feltételei

A leggyakoribb csoportképző ismérvül a diákoknak az adott tantárgy területén *addig mutatott tanulmányi előmenetele*, valamint az a képességek, tudás *előzetes felmérése* alapján kapott eredményeik szolgálnak. Mind a két szempontot a pedagógusok említették gyakrabban, mivel leginkább ők hoznak ilyen típusú döntéseket. Még saját vezetőikhez képest is nagyobb arányban említene minden válaszlehetőséget. Lényegesen kisebb szerepet kap a csoportalkotásban a diákok véletlenszerű elosztása, illetve az olyan egyéb szempont, amely nem a tanulmányi eredményeikhez, hanem más szempontokhoz – például az adott helyzethez, feladathoz – kötődik.

Az egyéb szempontot megnevező igazgatók közel fele a korábban már tanult vagy tanulni szándékozott idegen nyelv alapján alakítja ki a tanulói csoportokat. Szintén használnak a csoportok kialakításához mérési eredményeket, a tanulmányi előmenetelről, együttműködési készségről, a diákok magatartásáról szerzett tapasztalatokat, a képességek szerinti homogenizálást, valamint a diákok tanítóinak véleményét. Néhányan említettek más szempontokat is, melyekben valakiknek – például szülőknek, diákoknak – az igényei, konkrét feladatok, vagy a fejlesztés szükségletei befolyásolják a csoportok kialakítását. Bár nagyon érdekes lett volna, a kis elemszámok miatt nem állapítható meg hitelesen, milyen iskolákra jellemzőek leginkább – vagy legkevésbé – ezek a szempontok.

A pedagógusok által említett egyéb szempontok között többségben vannak az olyan gyakorlatias szempontok, mint például a tagozatos, emelt szintű oktatás igényei, a napközis, tanulószobás csoportok kialakítása, illetve az alsós tanító véleménye alapján történt csoportalkotás. A következő legnagyobb csoportot azok a megközelítések alkotják, amelyek jobban elfogadják a gyerekek közti különbségeket, és nem akarják őket – vélt vagy valós – képességeik alapján feltétlenül elválasztani egymástól. Ide tartoznak azok, melyek az

eredmények alapján vegyes csoportok kialakítására törekednek – pontosan azért, hogy legyen benne húzóerő, és így pozitív motivációt jelentsen –, vagy amelyek a tudás alapján heterogén csoportokat akarnak kialakítani, illetve a Meixner-módszer szerint alakítják ki a csoportokat. És végül néhány olyan megközelítés is van közöttük, amely kifejezetten a gyerekek képesség, illetve tanulási nehézség szerinti elkülönítését célozza – például tanulási nehézségek szerint kis létszámú csoportok kialakítása, diszlexia, diszgráfia, egyéb hátrányok esetén.

Az iskolák hátterének vizsgálata egyértelműen kimutatta: szignifikáns különbség van az iskolák között a tekintetben, hogy milyen csoportbontásos megoldásra fogékonyak, illetve milyenekre nem. A diákok tanulmányi előmenetele, illetve képességeik előzetes felmérése alapján történő csoportba sorolása egyértelműen a nagyobb települések (városok, főváros) saját önkormányzatának irányítása alatt működő, nagyobb létszámú, csak általános iskolai oktatással, vagy olyan programmal dolgozó intézményeket jellemzi, melyek az iskolai oktatás mellett szolgáltatói funkciókat is ellátnak. Ellenben a községi, leginkább önkormányzatok fenntartói társulása alatt (óvodai ellátással együtt) működő kisiskolákra ezek a megoldások nagyon nem jellemzőek, ahogy a gyerekek véletlenszerű szétosztása sem.

A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁK ÉS POZITÍVUMOK – PEDAGÓGUS SZEMMEL

A pedagógusok közel fele említette a *nem szakrendszerű órákra való felkészüléssel kapcsolatos problémákat*. Elsősorban a nem szakrendszerű oktatás nagy eszköz- és anyagigényét említették, hogy nem megfelelőek a tárgyi feltételek, nincsenek segédeszközök, feladatlapok – emiatt sokat kell másolniuk, ami iskoláiknak komoly költségeket jelent –, nincs tankönyv, kevés a szakirodalom. E hiányok miatt sok időt igényel a pedagógustól a nem szakrendszerű oktatásra való felkészülés, egyáltalán az anyaggyűjtés. A *segédeszközök hiányára való hivatkozás* azért érdekes, mert a kérdőívben külön is rákérdeztünk – ismervé ezt a gyakran elhangzó problémát –, hogy a pedagógusok használnak-e oktatási segédletet a nem szakrendszerű óráikon, és ha igen, milyen. Alaposan igyekeztünk körbejárni ezt a kérdést, és az derült ki, hogy a pedagógusok többségének rendelkezésére állnak ilyen segédletek. 97%-uk válaszolta azt, hogy használ ilyen segédletet. 80%-uk használja a tankönyvpiacon található tanári segédleteket, előre gyártott feladatsorokat, illetve a maguk által készített segédleteket – amelyek nem „újak”, hanem támaszkodnak a meglévő anyagokra, Mintegy 70%-uk használja az internetes portálokat, a továbbképzéseken kapott anyagokat, a tanulók számára készített nyomtatott taneszközöket, kézikönyveket, valamint a tankönyvpiacon található módszertani útmutatókat. Legkevesbé a mások által készített, és iskolájuk pedagógusai által adaptált, illetve a teljesen új, iskolájuk által készített segédleteket használják. Nem látszanak tehát teljesen megalapozottnak a kifogásaik.

A pedagógusok 40% körüli arányban említették az *időhiánnyal és a tananyag mennyiségével kapcsolatos problémákat*. Egyrészt az időhiányt, azt a mindennapos problémát említették, hogy túl sok a tananyag, és kevés rá az idő. Úgy követelik meg tőlük a nem szakrendszerű

oktatás tartalmi megoldását, hogy közben nem adtak hozzá plusz órát, pedig az a fejlesztési folyamat, amit a törvényalkotó elgondolt, nagyon sok időt igényelne. Problémának érzik a pedagógusok azt is, hogy a nem szakrendszerű oktatás a kötelező tananyagtól vett el órát, emiatt pedig nem érnek a kötelező tananyag végére, ami újabb problémákat vet fel.

Hasonló arányban említették a pedagógusok a *gyerekeket érintő problémákat*. Válaszaikban hosszan részletezték, mennyi probléma adódik abból, hogy sok a hátrányos helyzetű gyerek, ami miatt nagy a szórás a képességekben; hogy általában gyengék a képességek, kevés a gyerekek tudása, háttérismerete. Probléma a magatartásuk is: nehéz lekötni őket, nem elég fegyelmezettek, nem tudnak figyelni, gyenge a feladattartásuk. És nem szabad elfeledkezni a szocializációs háttér problémáiról sem, melynek következményeivel nap mint nap szembesülniük kell a pedagógusoknak. Problémának látják azt is, hogy a gyerekek nem veszik komolyan a nem szakrendszerű órákat, mert nem feltétlenül kapnak rá jegyet, így „nincs tétje” számukra. Emiatt egyáltalán nem, vagy csak nehezen motiválhatóak. Közönyössek a tanulással szemben, és még otthon sem dolgoznak, mert a nem szakrendszerű oktatásban nincs házi feladat. Nem segíti a gyerekekkel való folyamatos munka és számonkérés rendszerének kialakítását az sem, hogy – például a tömbösítés miatt – bizonyos tanárok keveset vannak a diákokkal, ugyanis sok iskolában a szakrendszerű és nem szakrendszerű órán tanító tanár nem ugyanaz, ami miatt nagyon „szétdarabolódik” a gyerekek tanulása, és így nem biztosítható a folyamatos otthoni, önálló munka sem. Problémának érzik a pedagógusok azt is, hogy a tehetséges gyerekek a nem szakrendszerű oktatásban ellustulnak, mivel nincs nekik megfelelő, őket inspiráló tananyag.

Külön csoportba sorolhatóak azok a pedagógus vélemények, amelyek a nem szakrendszerű oktatással kapcsolatos *szervezési problémákra* és a *nagy adminisztrációs teherre* vonatkoznak. Például a nagy osztálylétszámok okozta problémákra, melyek – többek között – akadályozzák a differenciált és személyre szabott(abb) oktatás megvalósítását, vagy azokra az adminisztrációs terhekre, amelyek a nem szakrendszerű oktatás adminisztrálása kapcsán merültek fel. Valóban, egész komoly forgatókönyve alakult ki az iskolákban annak, ahogy adminisztrálni kell a nem szakrendszerű órákat, illetve az azokhoz kapcsolódó értékelést.

A pedagógusok valamivel több mint egyharmada pozitívként említette a nem szakrendszerű oktatás keretében *tanított általános és konkrét tanítási tartalmakat*, melyek arra vonatkoznak, hogy milyen kompetenciákat, képességeket, alapkészségeket akarnak fejleszteni (például alapkészségek, szövegértés, logika, gondolkodás, kreativitás, önállóság, sok ismeret, szabad véleményalkotás). Ezek a pedagógusok alapvetően községi, a helyi önkormányzatok fennhatósága alatt működő – közepes- és kis létszámú – iskolákban tanítanak (köztük van 3 olyan iskola is, melyek a kvalitatív iskolai vizsgálatban is részt vettek).

Hasonló arányban említették a pedagógusok a nem szakrendszerű oktatásban használt *módszertani eljárásokat*, mint például a csoportmunka, differenciálás, alsó-felső tagozat közti átmenet segítése, vagy csak általában beszéltek munkaformákról, változatos módszerekről, melyek használatára a nem szakrendszerű oktatásban nyílt lehetőségük. Ezek

a pedagógusok jellemzően városi önkormányzatok által fenntartott, létszámukat tekintve inkább kisebb méretű városi általános iskolákban dolgoznak (ezek között is ott vannak a kvalitatív vizsgálatban részt vevő iskoláink).

A pedagógusok közel 20%-a azt emelte ki a nem szakrendszerű oktatás előnyeként, hogy *van idő, sőt több idő van gyakorlásra*, mindenre több idő áll rendelkezésre, nem kell sietniük, kapkodniuk egy-egy anyaggal vagy anyagrésszel, és ez hatékonyabbá teszi az oktatást. Erre az előnyre leginkább a férfi pedagógusok szerettek hivatkozni.

Volt a pedagógusoknak egy olyan csoportjuk, amely a nem szakrendszerű oktatás előnyeként *a gyerekek jobb megismerésére való lehetőséget* emelte ki. Szerintük a nem szakrendszerű oktatás lehetőséget ad a gyerekek teljesítményének, képességeinek jobb felismerésére, oldottabb, közvetlenebb bánásmódot tesz lehetővé, jobban tudnak figyelni rájuk, mint más órákon, többet beszélgetnek velük, és a gyerekek is őszintébbek. Az ezt az előnyt említő pedagógusok iskoláiról, az általános tendenciákon túl annyit állapíthatunk meg, hogy körükben az átlagnál nagyobb a fővárosi iskolák aránya.

A pedagógusoknak néhány százaléka említette, hogy a nem szakrendszerű oktatás *saját fejlődése szempontjából* is fontos, hiszen a fejlődés nélkülözhetetlen. Ezeknek a pedagógusoknak az iskoláira az átlagnál inkább jellemző, hogy olyan intézmény részeként működnek, ahol az általános iskolai képzés mellett óvodai ellátás is van, többségük helyi önkormányzatok fenntartása alatt működő (községi) kisiskola.

Az interjúkban is foglalkoztak a pedagógusok a *nem szakrendszerű oktatás hátrányainak* és előnyeinek kérdésével. Alapproblémának azt érzik, hogy a *nem szakrendszerű oktatást*, helytelenül, az *alapóraszám kárára* vezették be. A pedagógusok többsége azon a véleményen volt, hogy nem így kellett volna bevezetni a nem szakrendszerű oktatást, mert így nem lehet a tananyaggal haladni, és még ha a nem szakrendszerű oktatás módszerei a normál tanóra keretébe be is épülnek, a játékosabb óraszervezés időigényessége miatt a helyi tantervből akkor is el kellene hagyni bizonyos tananyagokat. A tudásanyagban ezért nem haladnak kellő tempóban a tanulók, ami nincs összhangban a gimnáziumi felvételi követelményekkel. A *teljesítménykényszer problémáját* külön is említették a pedagógusok. Ez a kényszer azt jelenti, hogy ha be akarják juttatni a gyerekeket a középiskolába, fel kell készíteniük őket. Ha pedig a nem szakrendszerű oktatás következtében csökken a törzsanyag, elmaradnak „hagyományos” órák, ez kiesését okoz a felkészülésükben. Számunkra mindazonáltal kérdés, hogy ha egy iskolában nincsenek nem szakrendszerű órák, és csak az elsajátítandó tananyagra koncentrálnak, csak azzal foglalkoznak, csak szakrendszerű órákat tartanak, akkor az valóban azt jelenti-e, hogy maximálisan felkészítik a gyerekeket a középiskolára. Az oktatás hatékonyságára vonatkozó ismereteink és tapasztalataink, a nemzetközi és hazai mérések eredményei egyértelműen azt mutatják, a szakrendszerű oktatás nem elegendő a sikerhez.

TANULÁSSZERVEZÉSI ELJÁRÁSOK, TANÍTÁSI MÓDSZEREK ÉS TEVÉKENYSÉGFORMÁK

A nem szakrendszerű oktatásban

Ez az egyik legizgalmasabb témakör a kutatásban. Egyrészt azért, meg a leginkább „húsba-vágó” kérdéseket érinti: mit csinálnak a pedagógusok a nem szakrendszerű óráikon, milyen tanulásszervezési és tanítási módszereket használnak, milyeneket nem. Másrészt azért nagyon érdekes ez a témakör, mert bizonyos kérdéseknél összevethetőek az igazgatók és a pedagógusok által adott válaszok. Harmadrészt pedig azért, mert a kérdőívre adott válaszok mellé oda tudjuk rendelni a kvalitatív kutatás eredményeit³⁵ is, melyek néhol megerősítik, néhol pedig cáfolják a kérdőívben szereplő válaszokat.

27. TÁBLÁZAT. OKTATÁSSZERVEZÉSI ELJÁRÁSOK A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁSBAN

Oktatásszervezési eljárások a nem szakrendszerű oktatásban	Intézményvezetők		Azok az iskolák, ahol a pedagógusokat kérdeztük		Pedagógusok	
	Elemszám	%	Elemszám	%	Elemszám	%
Tantárgyi óra	361	91,4	46	93,9	272	79,1
Téma nap, témahét	163	41,2	24	49,0	208	60,5
Projektoktatás	160	40,5	19	38,8	198	57,6
Modul – kiterjedhet tanórán kívüli tevékenységre is	114	28,9	11	22,4	166	48,3
Erdei iskola	85	21,5	10	20,4	44	12,8
Tantárgytömbösítés	47	11,9	8	16,3	103	29,9
Egyéb	47	11,9	9	18,4	–	–
Átlagos (itemenkénti) elemszám	395		49		344	

Mind az igazgatók, mind a pedagógusok közül a legtöbben a tantárgyi órát említették, mint a leggyakrabban használt tanulásszervezési megoldást. A nem szakrendszerű oktatással az oktatáspolitikai célja pontosan az lett volna, hogy a hagyományos óraserkezetet olyanra váltsa fel,³⁶ amely az egyénre szabottabb fejlesztésre, a képességek folyamatos fejlesztésére épül. Amit az igazgatói és pedagógusi válaszok alapján látunk, az nem ez. Viszont az is igaz, hogy a pedagógusok kisebb arányban említették a tantárgyi órát, mint az igazgatók – bár többen, mint ahányan a nem szakrendszerű oktatás megszervezésével kapcsolatban állították, hogy a tantárgyi órájukba építették be azt, nem voltak tehát teljesen következetesek.

³⁵ A kvalitatív kutatás 6 iskolában, összesen 30 nem szakrendszerű órán zajlott. Ezért az így nyert adatok bázisa bepillantásra ad lehetőséget. (A szerk.)

³⁶ Az óraserkezet felváltásának kormányzati igénye, illetve ilyen irányú szabályozási törekvése dokumentumokkal, illetve kutatási anyagokkal való megalapozása még hátravan. (A szerk.)

A pedagógusok minden egyéb tanulósszervezési eljárást gyakrabban említettek, mint a vezetőik. Ezt az eredményt felfoghatjuk úgy is, hogy nyilván jobban tudják, mit csinálnak, mint az igazgatók, de úgy is, hogy „szépíteni” próbálták a valóságot, hogy megfeleljenek egy vélt elvárásnak, amit számukra a kutatás képviselhetett. Azért gondoljuk, hogy lehetett ilyen szándékuk a pedagógusoknak, mert egyrészt más iskolai vizsgálatoknál is tapasztaltak már ilyet a kutatók, másrészt mert amikor a kérdőív egy másik részében arról érdeklődtünk, hogy hogyan használják fel a nem szakrendszerű órák időkeretét, a pedagógusok jóval kisebb aránya említette akár a témanapot, témahetet, akár a projektoktatást vagy a tantárgytömbösítést.

Két olyan oktatásszervezési eljárás van, amely bizonyos iskolákra jellemzőbb, mint másokra: az egyik a projektoktatás, a másik az erdei iskola. Mind a kettő az átlagnál nagyobb arányban fordul elő a fővárosi, fővárosi kerületi, állami, központi költségvetési fenntartású, főleg gyakorlóiskolák, valamint az alapítványi iskolák körében, és nagyon nem jellemző a községi, óvodával együtt működő kisiskolákra. Nem meglepőek ezek az eredmények, hiszen mind a projektoktatás, mind az erdei iskola igényel plusz költségeket, szükség van arra, hogy az iskola, illetve a szülői háttér biztosítani tudja ezek feltételeit. Ezekkel a feltételekkel a kistérségi, adott esetben súlyos egzisztenciális problémákkal küzdő kisiskolák – sem pedig a nekik otthont adó települések és lakosságuk – többsége nem rendelkezik. A fővárosi, központi költségvetésű iskolák viszont nagyobb eséllyel meg tudják szerezni a szükséges forrásokat, illetve a kedvező háttérű gyerekeket, akiknek szülei finanszírozni tudják az iskola ilyen jellegű „szolgáltatásait” is. E kérdésben (is) nagyon erősen kiütözik az iskola társadalmi összetételének hatása az iskolai funkciók és szolgáltatások ellátására.

Az „egyéb” oktatási formákon az igazgatók leginkább a differenciált tanulósszervezést, a kooperatív technikák, új módszerek alkalmazását, a felzárkóztatást szolgáló korrepetálást értették. Általánosságban is beszéltek a kompetenciafejlesztésről, képességfejlesztésről, néhányan pedig külön kiemelten említették az egyéni fejlesztést.

A pedagógusokat részletesen megkérdeztük a nem szakrendszerű oktatásban használt tanítási módszereikről és az óráikon használt tevékenységformákról is.

28. TÁBLÁZAT. TANÍTÁSI MÓDSZEREK ELŐFORDULÁSI ARÁNYA A NEM SZAKRENDSZERTŰ ÓRÁKON

Tanítási módszerek előfordulási aránya a nem szakrendszerű órákon	Elemsszám	%
1. Frontális magyarázat	289	15,8
2. Frontális feladatadás	272	14,3
3. Frontális osztálymunka (kérdve kifejtés)	271	16,1
4. Önálló egyéni munka	320	21,7
5. Páros munka	309	22,0
6. Önálló csoportmunka	297	21,1
7. Kooperatív csoportmunka	286	25,7

Az eredmények szerint a nem szakrendszerű oktatásban a frontális módszerek aránya alacsonyabb, mint a differenciáltabb egyéni, illetve csoportmunkáé.

29. TÁBLÁZAT. TEVÉKENYSÉGFORMÁK

Tevékenységformák	Nagyon jellemző	Kevésbé jellemző	Egyáltalán nem jellemző
1. Hagyományos órát tartok	8,7	49,4	41,9
2. Gyakoroljuk a már tanult anyagot	68,4	23,5	8,1
3. Egyéni fejlesztést végzek	74,4	21,8	3,8
4. Differenciáltan tanítok	75,1	22,0	2,9
5. Tanulás-módszertant tanítok	49,9	41,4	8,7
6. Komplex órát tartok	56,5	31,3	12,2
Átlagos (itemenkénti) elemszám	345		

A legnagyobb kétségekre okot adó válasz az, hogy milyen nagy arányban állítják a pedagógusok: egyáltalán nem jellemző nem szakrendszerű órákra a „hagyományos” órátartás. A kérdés azért vetődik fel bennünk, mivel korábban azt láttuk, hogy a pedagógusok döntő többsége a tantárgyi órájába építette be a nem szakrendszerű oktatást. Márpedig, ha – az általában „hagyományosan” tartott – tantárgyi órákba épül be, akkor nem különbözhet azoktól olyan lényegesen, mint ahogy ezt a pedagógusok állítják.³⁷

Megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy használtak-e vagy használnak-e valamilyen kooperatív technikát nem szakrendszerű óráikon. Döntő többségük (90%-uk!) válaszolta azt, hogy igen. Jobban el fog igazítani bennünket állításainak a kvalitatív iskolavizsgálat eredményeivel való összevetése.

30. TÁBLÁZAT. KOOPERATÍV TECHNIKÁK

Kooperatív technikák	Elemszám	%
1. Páros szövegfeldolgozás*	265	84,9
2. Csoportforgó**	219	70,2
3. Kerekasztal***	201	64,4
4. Szakértői mozaik****	140	44,9
5. Diákkvartett†	129	41,3
6. Keveredj, állj meg, csoportosulj!††	124	39,7
7. Kettős kör†††	89	28,6
8. Egyéb	34	10,9

* Páros szövegfeldolgozás, páros megbeszélés – a diákok párokban dolgoznak fel egy-egy szöveget (kielemezik, esetleg érvelést rendelnek hozzá), majd munkájuk eredményét ismertetik a többiekkel. Megoldásaikat összevetik a másik páros megoldásával, megvitatják, ha szükséges, módosítanak. A páros munka a közös véleményalkotással fejlesztí az érvelést, a kompromisszumkésztséget, a lényegkiemelés képességét, a kommunikációt.

³⁷ A tanulmányban megfogalmazott kétség – különösen az indoklása alapján – véleménynek tekinthető. (A szerk.)

- ** Csoportforgó – alapja a „szóforgó” elnevezésű módszer, amikor a diákok az óramutató járásával egyező irányban elmondják egymásnak a gondolataikat egy adott témával vagy kérdéssel kapcsolatosan. A csoportforgóban a csoportok, a szóforgó szabályai szerint beszámolnak egymásnak az adott feladatról, kérdésről.
- *** Kerekasztal – „szóforgó” írásban, egy tipikusan információgyűjtési módszer. Egy megadott témával, kérdéssel kapcsolatosan kell a csoportnak összeszednie és papíron rögzítenie az ismereteit, tapasztalatait, vagy éppen megoldásait (pl. szavak felsorolása megadott szabály szerint, számok egy bizonyos logika szerint). Ezután kiértékelik a lapokat.
- **** Egy téma feldolgozását, megtanulását segítő módszer. A csoportban először kiosztásra kerülnek az A, B, C, D jelek. A csoportok kapnak egy új szöveget, melyet a tanár négy részre oszt. A csoport minden tagja más-más szövegrészt kap. Mindenki egyénileg elolvassa a kapott szöveget, majd az azonos betűjelűek összeülnek, megbeszélnek az elolvasottakat, és közös vázlatot írnak. Majd ezután mindenki visszamegy a csoportjába, és megtanítja a saját feldolgozott anyagát.
- † Egy tipikus ellenőrző módszer, melynek keretében szám- vagy betűjelet kapnak az egyes csoportok és azokon belül a csoporttagok. Majd elhangzik egy kérdés, amire a választ az egyes csoportoknak meg kell beszélniük. Ezt követően a tanár kihúzza egy számot vagy betűt egy „kalapból”, és akinek a számát vagy betűjét kihúzták, annak kell válaszolnia, úgy, ahogy előzőleg csoportjának tagjaival megbeszélte.
- †† Ezzel a módszerrel diákok a bizonyos szempontok szerinti csoportalkotást „gyakorolják”. A térben szabadon mozogva a tanár feltesz egy kérdést, amelyre egy bizonyos szám a válasz, és a diákoknak a válasznak megfelelő létszámú csoportokat kellett alkotniuk.
- ††† Kettős kör – ezt a módszert gyakran használják adatok megjegyzésének gyakorlására. A diákok kettős körbe állnak, egy külső és egy belső körbe, szembefordulnak egymással, majd a tanár irányításával körbesétálnak, és megállás után néhány információt közölnek magukról a velük éppen szemben álló társukkal (pl. kedvenc könyv). Végül közösen megnézik, kinek hány információt sikerült megjegyeznie. Ez a feladat jó csoportépítő feladat, emellett a memoriter fejlesztésére és a figyelem-összpontosítás gyakorlására is jó lehetőséget ad.

A legnagyobb népszerűségnek a páros szövegfeldolgozás, a csoportforgó, valamint a kerekasztal örvend. Legkevésbé a kettős kör és a „keveredj, állj meg, csoportosulj!” módszerét alkalmazzák a pedagógusok. Az említetteken kívül egyéb kooperatív technikákat is használnak a pedagógusok.

31. TÁBLÁZAT. EGYÉB KOOPERATÍV TECHNIKÁK

Milyen egyéb kooperatív technikát használt?	Elemszám	%
Gondolattérkép	4	12,5
Szóforgó változatai	4	12,5
Drámapedagógia módszere, önismeret fejlesztése	4	12,5
Kíváncsi kocka	3	9,4
Ablakmódszer	2	6,3
Tárlatlátogatás	2	6,3
Indiánmódszer	2	6,3
T-ábra	2	6,3
Egyéb – projekt módszer, ötletbörze, kooperatív játékok, tudáskocka, plakát-készítés, forrásfeldolgozás képek segítségével, betűkeverés, feladatküldés, „ki vagyok én?”, internet	9	28,1
Összesen	32	100,0

Megvizsgáltuk, milyen társadalmi tényezők befolyásolják a pedagógusokat abban, hogy használnak-e, vagy nem használnak kooperatív technikákat. Az, hogy egy pedagógus milyen nemű, illetve, hogy milyen régóta van a pályán, nem befolyásolta viselkedésüket. Az viszont, hogy milyen korú, szignifikáns különbségeket okozott a válaszokban. Az 56–65 éves korcsoportba tartozó pedagógusokra az átlagnál jellemzőbb, hogy soha nem használtak kooperatív technikákat.

A KVALITATÍV VIZSGÁLAT NÉHÁNY EREDMÉNYE

A kapott eredményeket érdemes összevetnünk a kvalitatív iskolai vizsgálat eredményeivel.³⁸ A meglátogatott 30 nem szakrendszerű óra fele hagyományos tanóra volt, ebből 11 olyan, melyen nem tanultak új anyagot, hanem összefoglaltak, gyakoroltak, vagy kifejezetten fejlesztő tartalmú órák voltak, illetve néhány olyan óra is volt a meglátogatottak között, melyen új anyagot vettek. Az órák többsége tehát elvileg jól szolgálhatta a nem szakrendszerű oktatás eredeti célját, az alapkészségek fejlesztését, gyakorlását.

A cél megfogalmazottan is leginkább az volt, hogy az adott szaktantárgyból a minimum követelményekhez kapcsolódó feladatokat begyakoroltassák a gyerekekkel. Úgy vélték a pedagógusok, hogy a nem szakrendszerű oktatási módszerek elsősorban a gyakorló, a rendszerező, illetve az egy-egy anyagrészt összefoglaló óráknál hasznosak, mégpedig azért, mert ezek a módszerek lehetőséget adnak arra, hogy egy anyagrészt több oldalról, játékos módon, csoportmunkában lehessen körbejárni, és ilyen módon a gyerekek maguk fedezhessék fel az anyagban lévő összefüggéseket. A tanárok szerint ezek a módszerek jobban fenn tudják tartani az érdeklődést, és élvezetesebbé teszik a munkát. Az órák kötetlenebb hangvétele miatt a gyerekek jobban meg mernek szólalni, és így a hiányosságokra is inkább fény derül.

A meglátogatott órák tantárgyak szerinti megoszlása teljesen megfelel a nem szakrendszerű oktatásba leginkább bevont tantárgyaknak: a 30 órából 11 magyar irodalom, illetve nyelvtan volt, 5 matematika, 4-4 idegen nyelv (leginkább angol), illetve természetismeret, 2 történelem, a többi tárgy pedig – egészségtan, ének, osztályfőnöki, technika – 1-1 órával képviseltette magát.

Az iskolai kvalitatív kutatás tapasztalatai szerint a nem szakrendszerű órák körülbelül felében volt csoportbontás, és valamivel kevesebben (11-ben) differenciálás is. A kettő nem azonos. Azoknak az óráknak a többségében (64%-ában), ahol – a vizsgálatot végző kollégák szerint – volt differenciálás, volt csoportbontás is.

A pedagógusok állítása szerint jelentős többségük (75%-uk) a nem szakrendszerű oktatásban jellemzően differenciáltan tanít. A kvalitatív vizsgálat ezt nem támasztotta alá. Csoportbontás valóban volt. A csoportokat általában képesség, tudásszintek alapján alakították ki a pedagógusok, ahogy a kérdőívben is állították – csak ott „tanulmányi előmenetelről”, az „előzetes felmérések eredményeiről” kérdeztük őket mint csoportképző tényezőről. Differenciálásról akkor beszélhetünk, ha például egy csoport a tagjaira szabott fejlesztő feladatot kap, vagy valaki egyénre szabott – például könnyített – feladatot kap, vagy az SNI tanulókkal fejlesztőpedagógus foglalkozik – igaz, az megint más kérdés, hogy a tanórából való „kiemeléssel” vagy a nélkül, a többi gyerek között történik-e meg ez a „külön” foglalkozás.

³⁸ Az elemzésben erősen támaszkodunk a kvalitatív kutatást végző munkatársak háttéranyagaira: 1.) Czikora Györgyi: TÁMOP 714. Óralátogatások elemzése 1, OFI, 2011. 2.) Lakatos Zsombor: TÁMOP 714. Óralátogatások elemzése 2, OFI, 2011., valamint az óramegfigyelési jegyzőkönyvek alapján a szerző által készített SPSS fájl adataira is, melyben az óramegfigyelések tapasztalatai számszerű formában kerültek rögzítésre.

Volt, hogy részképesség vagy magatartászavar alapján több osztályból kialakított osztályt bontottak további csoportokra. Volt, ahol a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekből alkottak csoportot, és ők más jellegű feladatokat kaptak, mint a többiek.

A differenciálásról kaphatunk pontosabb képet, ha megvizsgáljuk, milyen munkaformákat használtak a pedagógusok a nem szakrendszerű órákon. A következő táblázatban ezeknek a munkaformáknak az előfordulási gyakoriságát mutatjuk be.

32. TÁBLÁZAT. MUNKAFORMÁK A MEGLÁTOGATOTT ÓRÁKON

Munkaformák a meglátogatott órákon	Elemszám	%
1. Frontális osztálymunka – pl. kérdeve kifejtés, diktálás	22	73,3
2. Önálló egyéni munka – frontális munka keretében	21	70,0
3. Páros munka	15	50,0
4. Mindenki ugyanazt csinálja, csak csoportban	13	43,3
5. Frontális magyarázat	10	33,3
6. Kooperatív csoportmunka	10	33,3
7. Minden csoport mást csinál	5	16,7
8. Egyéni munka – részben vagy teljesen egyénre szabott	4	13,3
9. Rétegmunka*	3	10,0
10. Differenciált egyéni munka	1	3,3
Összes megfigyelt óra	30	

* A rétegmunka azt jelenti: az egyéni szükségletek, sajátosságok alapján a pedagógus különböző „rétegeket” hoz létre az osztályban, majd ezeknek megfelelően fejlesztik a gyerekeket. A rétegek szerint különböznek a fejlesztési utak, a haladási tempó és az önálló tanulás is.

Látható, hogy egyértelműen a frontális osztálymunka (például kérdeve kifejtés, diktálás), valamint az ilyen keretek közt zajló önálló egyéni munka³⁹ volt a leggyakoribb a meglátogatott tanórákon. A pedagógusok korábban elemzett válaszaiban, ahol a nem szakrendszerű órákon használt tanulásszervezési eljárásokat elemeztük, ez a két válaszelem jóval kisebb arányt képviselt⁴⁰ (16–16%-ot). A páros munka például, ami az óralátogatások tapasztalatai alapján gyakrabban fordul elő, mint akár a differenciált csoport-, akár a differenciált egyéni munka formái, a meglátogatott órákon a 3. leggyakrabban használt munkamódszer volt, igaz, ez több esetben a párban dolgozó gyerekek részéről egymás munkájának ellenőrzését jelentette. A differenciálás irányába mutató csoport- és egyéni munkaformák – például a rétegmunka, vagy amikor minden csoport mást csinál, vagy amikor a feladat valamelyest

39

Amikor mindenkinek az egységes kiadott feladatot kell csinálnia, egyedül.

40

Még akkor is, ha az óralátogatások alacsony esetszáma miatt túlságosan magas százalékos megoszlásokat óvatosan kezeljük.

egyenre szabott, a lista utolsó harmadában vannak. Egyedül a kooperatív technikák azok, amelyek arányaikban hasonló mértékben fordulnak elő a pedagógusok kérdőívben adott válaszaiban, illetve tényleges órai gyakorlatukban.

A pedagógusok általában törekedtek arra, hogy óráikon lehetőleg mindenki megszólaljon, igyekeztek mindenkit egyenlő arányban felszólítani. A meglátogatott órák fele kifejezetten vagy döntően kiegyensúlyozottnak volt minősíthető ebből a szempontból, és csak néhány olyan óra volt, ahol kirívó volt, hogy különbséget tesz a tanár az egyik vagy a másik diákcsoport előnyére vagy hátrányára.

Néhány konkrét módszer a kvalitatív vizsgálatból

Azok a pedagógusok, akik valóban kezdeni akartak valamit a nem szakrendszerű oktatással, és igyekeztek a helyzetből a legtöbbet kihozni, őszintén elmondták, hogy sok időre és gyakorlásra volt szükségük, mire kitapasztalták, hogy melyik módszer használható az adott terepen, az adott csoportban, illetve hogy milyen anyagot hogyan érdemes feldolgoztatni, gyakoroltatni, és a különböző kompetenciák fejlesztése hová építhető be, mihez kapcsolható. Mindemellett a diákoknak is el kellett sajátítaniuk ezeket a játékos technikákat ahhoz, hogy tudjanak dolgozni ezek keretei között.

Érdekesek voltak azok a tanítási módszerek, melyeket rendszeresen alkalmaznak a nem szakrendszerű óráikon. Ezekből emelünk ki néhányat.

A tanulási technikák tanítását mindenhol nagyon hasznosnak vélték a pedagógusok. Ehhez gyakorlati példaként az interjúkban elsősorban a könyvtári órák, illetve a szótárhasználat gyakoroltatása került elő.

Nagyon jellemző volt a vizuális eszközök használata – ezt a kvalitatív vizsgálatot végző munkatársaink is megerősítették – például technika- és történelemórákon, illetve az idegen nyelvek oktatásában. Általános vélekedés volt a pedagógusok között, hogy a mai korban a vizuális eszközöknek fontos szerepük van a tanulók érdeklődésének felkeltésében és fenntartásában.

Kifejezetten érdekes, egyedi módszerek is előfordultak a nem szakrendszerű órákon. Például a feladatok térbeli, vizuális megjelenítése matematikaórán – így a mértékegységek, valamint a pozitív, negatív számok tanulásánál élő számegyenes –, nemcsak a feladatok megoldásában segített, hanem azt is lehetővé tette, hogy ezek az élmények sokkal jobban meg is maradjanak a gyerekek emlékezetében.

Hasonlóan pozitív hatásait tapasztalták meg a pedagógusok a drámapedagógiai módszereknek, melyeket elsősorban az önismeret és énkép fejlesztésében – a külső és belső tulajdonságok megismerésében és elfogadásában –, valamint a szociális kompetenciák fejlesztésében tartottak igen hasznosnak. A nyelvtanárok gyakran hivatkoztak arra, hogy a nyelvórák keretében alaptevékenységként, minden órán végzik az alapkészségek fejlesztését, legyen az szakrendszerű vagy nem szakrendszerű óra, hiszen ezeken az órákon rendszeresek

a szövegértési feladatok, illetve a szituációs vagy szerepjátékok. Egyes pedagógusok azt is említették, hogy mivel valós szituációkat játszanak el, például egy bolti vásárlás eljátszásánál matematikai készségeket és problémamegoldási készséget is fejlesztenek.

Említették az interjúkban a pedagógusok a házi feladatként végzett gyűjtőmunka hatékony voltát – persze csak ha tényleg a gyerek, és nem a szülő végzi –, mely sok esetben a hétköznapiakban is hasznosítható ismeretekhez kötődik. Ráadásul az ilyen jellegű feladat fejleszti az önálló tanulási módszereket is, mivel sok utánajárást, az információk önálló rendszerezését és disszeminációképessé tételét kívánja. Az eredményeket ugyanis vagy házi dolgozat, vagy kiselőadás formájában prezentálniuk kellett a diákoknak.

MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS

Bemeneti mérések

Az intézményvezetők és a pedagógusok többsége beszámolt arról, hogy az 5., közel felük pedig arról, hogy a 6. évfolyamon is volt valamilyen mérés, amely, megelőzve a nem szakrendszerű oktatás bevezetését, bemeneti mérésnek is tekinthető.

33. TÁBLÁZAT

Volt-e mérés?	Intézményvezetők				Azok az iskolák, ahol a pedagógusokat kérdeztük		Pedagógusok			
	5. évfolyam		6. évfolyam				5. évfolyam		6. évfolyam	
1. Volt	231	60,0	181	47,1	38	77,6	183	51,4	157	44,0
2. Nem volt	153	40,0	203	52,9	11	22,4	173	48,6	199	60,0
Összesen	384	100,0	384	100,0	49	100,0	356	100,0	356	100,0

Leggyakrabban a nem szakrendszerű oktatás számára is leginkább „felhasznált” tantárgyakból volt mérés: matematikából, magyarból, valamint idegen nyelvekből.

A mérések döntő hányada az évenként zajló Országos kompetenciamérésekhez kapcsolódik, és a diákok iskolában maradót – tehát az Oktatási Hivatalba be nem küldött összes – mérőlapjainak elemzését jelenti. Ha ezt az elemzést az iskolák ténylegesen – akár az Oktatási Hivatal által biztosított szoftver segítségével – elvégzik, akkor nagyon jelentős információkhoz juthatnak a gyerekekről. Közel 60%-ban a saját intézményük által kifejlesztett mérést említették.

34. TÁBLÁZAT. MÉRÉSEK TÍPUSAI

Mérések típusai	Intézmény-vezetők		Azok az iskolák, ahol a pedagógusokat kérdeztük		Pedagógusok	
	Elem-szám	%*	Elem-szám	%**	Elem-szám	%***
1. A nem szakrendszerű oktatásban érintett 5–6. évfolyamos diákok korábbi Országos kompetenciamérése kapcsán az iskolában maradó mérőlapjainak elemzése	168	72,7	27	55,1	153	78,1
2. Intézményük által kifejlesztett (saját) mérés	136	58,9	14	28,6	110	56,1
3. A kérdezett pedagógus által kifejlesztett saját mérés	–	–	–	–	71	36,2
4. Valamilyen pedagógiai szolgáltató, vagy kutatóintézet által szervezett mérés	37	16,0	8	16,3	34	17,3
5. Valamilyen kerületi/fenntartói mérés	18	7,8	1	2,0	23	13,9
6. Egyéb	13	5,6	4	8,2	10	5,1

* Az igazgatók több választ is adhattak, ezért a százalékok összege nem 100%.

** Az igazgatók több választ is adhattak, ezért a százalékok összege nem 100%.

*** A pedagógusok több választ is adhattak, ezért a százalékok összege nem 100%.

„Egyéb” méréseken az igazgatók a szokásos szaktárgyi méréseket, a tankönyvkiadók – például Apáczai – bizonyos képességek mérésére készített csomagjait, valamint egyéb képességméréseket (például BGR, Cooper-teszt az állóképesség mérésére) értettek. A pedagógusok által említett egyéb mérések többsége diagnosztikai mérés volt – például a figyelem, emlékezet, gondolkodás, vagy a műveleti sebesség „mérésére” szolgált –, de volt közöttük például internetes tudásmérés is.

Az iskolák között szignifikáns különbségek vannak a tekintetben, hogy milyen mérések voltak náluk. Mind az igazgatói, mind a pedagógusi kérdőívekből az derül ki, hogy *fenntartói* mérések leginkább csak a *fővárosi kerületek* fenntartásában működő általános iskolákban voltak, és nagyon nem jellemzőek a vidéki településeken, de a községekben, a kis-, és nagyvárosi települések helyi önkormányzatának igazgatása alatt működő iskolákban sem. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a vidéki településeken a *fenntartók*, legyen szó akár nagy lélekszámú településekről is, *nem fordítanak kellő figyelmet* iskoláik munkájának, a gyerekek fejlődésének és eredményeinek követésére. Ezzel nagyon fontos eszközt enged ki kezéből a fenntartó, amely iskolái szakmai munkájának mélyebb, pontosabb megismerését tenné lehetővé – amelynek hiányát egyébként maguk a fenntartók is sokszor felvetik. A községi iskolák emellett még a saját intézményi mérőeszközök kidolgozására sem mutatnak túl nagy hajlandóságot.

A mérések hatására hozott intézkedések

A bemeneti mérést használó 231 intézményből 226-an válaszoltak erre a kérdésre. Közülük 191 igazgató (84%) arról számolt be, hogy az eredmények alapján történtek bizonyos intézkedések, 35-en (15%) válaszolta azt, hogy nem. Többségük el is mondta, mi volt ez az intézkedés.

35. TÁBLÁZAT. A BEMENETI MÉRÉSEK HATÁSÁRA HOZOTT INTÉZKEDÉSEK

Tartalmi elemek	Elem-szám	%*
1. Fejlesztés, egyéni fejlesztési tervek készítése – differenciált, egyénre szabott oktatás	64	34,8
2. Általános válasz – pl. fejlesztendő területek kijelölése, kompetenciák fejlesztése	39	21,2
3. Csoportbontás, ill. áthelyezés másik csoportba	36	19,6
4. Felzárkóztatás, ill. tehetséggondozás	29	15,6
5. Konkrét módszertani elemek – pl. kooperatív technikák, projekt módszer	27	14,7
6. Általában beszél: intézkedési tervekről, ehhez tett lépésekről – pl. munkacsoport, tantestületi megbeszélés, továbbképzés	26	14,1
7. Eredmények mérési eszközökként való használata, ill. ilyenek előállítása, nem szakrendszerű oktatásban való felhasználásuk	24	13,0
8. Szülők megkeresése	5	2,7
Átlagos (itemenkénti) elemszám	168	

* A több lehetséges válaszelem miatt a válaszok összege nem adja ki a 100%-ot.

Az iskolákban, a mérési eredmények hatására hozott intézkedések többsége (mintegy harmada) *fejlesztői szándékkal született*, alapvetően a *gyerekek hiányosságait kívánták pótolni*. Jelentős arányban olyan intézkedésekről is beszámoltak az intézményvezetők, amelyek csak *nagyon általános* lépéseket tartalmaztak a *fejlesztendő területek kijelöléséről*, a *kompetenciák fejlesztéséről*. Hasonló arányban említettek egy teljesen konkrét intézkedést, a mérési eredményekre alapozott *csoportbontást* – általában a magyar- és matematikaórán alkalmazzák, és nem egyszer „*képesség szerinti*” csoportbontásról beszélnek, azonosítva a tantárgyi tudást, teljesítményt a képességekkel –, illetve az eredmények alapján a diákok csoportok közötti *áthelyezését*.

Az intézkedések egy *markáns típusa a gyerekek felzárkóztatását*, illetve – a jobb eredményekkel rendelkező tanulók esetében – *tehetséggondozását* célozza.

Az intézkedések egy másik csoportjában *konkrét módszertani megoldásokat* említettek, általában olyanokat, amelyeket korábban nem – vagy kevésbé – használtak, valamelyest ismerik is őket, és ismereteik alapján a mérési eredmények, a gyerekek teljesítményének javulását várják tőlük. E módszerek egyik része a tanulás más módon történő megszervezését érinti, ide tartozik a differenciált tanulásszervezés, a differenciált egyéni és csoportmunka, a kooperatív módszerek alkalmazása, projektek, témahetek, illetve magának a kompetencia alapú oktatásnak a bevezetése, az óralátogatások, a bemutató foglalkozások révén hatéko-

nyabb módszerek megismerése, tanárokkal való megismertetése – más kutatások szerint, az ilyen jellegű tevékenységek elég ritkák a pedagógusok körében. Nem nagyon szokták egymás óráit látogatni, sem hospitálni.

Az intézkedések egy harmadik csoportja a mérési eredmények hatására *intézményi szintet tett lépésekről* számol be. Említették az igazgatók intézményi minőségirányítási programjuk átdolgozását, intézkedési tervek – beleértve az egyéni fejlesztési terveket is –, mérési ütemtervek készítését. Többször beszéltek arról, hogy az eredmények hatására egy olyan belső munka indult meg a munkaközösségeken belül, melynek keretében a munkaközösségek módszertani tanácskozásokat, megbeszéléseket, foglalkozásokat tartanak, értékelik az eredményeket, megbeszélnek a szükséges lépéseket. Az igazgatók elmondása szerint a nevelőtestület egészét érintő intézkedések is történtek, például módszertani továbbképzés az egész tantestület részvételével.

Az intézkedések negyedik csoportjába azok a lépések tartoznak, melyek a *mérési eredmények mérési eszközökként való használatát, a nem szakrendszerű oktatásban való felhasználásukat* célozzák. Több iskolában a mérési eredmények alapján határozták meg a nem szakrendszerű oktatás céljait, feladatait, a fejlesztendő területeket és kompetenciákat, illetve ezek alapján állították össze a nem szakrendszerű oktatás helyi tantervét, ezek alapján készültek el a tanárok nem szakrendszerű tantárgyi tervei, az óratervek. Nemegyszer a pedagógusok a mérési eredmények alapján dolgozták át a tanmeneteiket.

Az iskolájuk intézkedéseiről beszélő igazgatók közül mindössze 5-en (3%) említették, hogy a mérési eredményeket, az abból következő lépéseket, például a tanulók különböző csoportokba történő besorolását a *szülőkkel is megbeszélték*, vagy legalábbis tájékoztatták róla őket. Ezt leginkább a városi iskolák tették. Nincsenek lényeges különbségek az iskolák között abból a szempontból, hogy hoztak-e, és ha igen, milyen intézkedéseket a bemeneti mérések eredményei alapján.

Kimeneti mérés

36. TÁBLÁZAT. TERVEZNEK-E KIMENETI MÉRÉST?

Terveznek-e kimeneti mérést?	Intézményvezetők		Azok az iskolák, ahol a pedagógusokat kérdeztük		Pedagógusok	
	Elemszám	%	Elemszám	%	Elemszám	%
1. Igen	182	47,6	39	61,2	125	36,2
2. Nem	200	52,4	19	38,8	165	47,8
3. Még nem tudja	–	–	–	–	55	15,9
Összesen	382	100,0	49	100,0	345	100,0

A kimeneti mérést tervező igazgatók – ha egyáltalán megjelölik a tervezett mérés pontos tartalmát, nem csak a formáját – elsősorban kompetenciákat, képességeket, attitűdöket mérő eszközben gondolkodnak, illetve valamilyen tantárgyi, ismereteket, tudást mérő teszt-

ben, feladatlapban. A pedagógusok egyharmada írásbeli munkaként képzei el a kimeneti mérést –ami elsősorban tantárgyi feladatlapok kitöltését jelenti, bár ez a pedagógusok válaszaiból nem derül ki –, közel 20%-uk valamilyen kompetenciamérésben gondolkodik, illetve 10%-uk valamilyen konkrét tantárgyi felmérésben. Igazából tehát *kompetenciamérésről*, valamint a *tantárgyi tudás méréséről* van szó.

37. TÁBLÁZAT. A TERVEZETT KIMENETI MÉRÉS FORMÁI

	Elemsszám	%
Milyen formában tervezik a kimeneti mérést az igazgatók?		
1. Nem derül ki, mi a tartalma, csak, hogy milyen formában tervezik	78	44,6
2. Elsősorban kompetenciákat/képességeket/attitűdöket mérő eszköz	74	42,3
3. Valamilyen tantárgyi, ismereteket/tudást mérő teszt/feladatlap	17	9,7
4. Diagnosztikus céllal készült	4	2,3
5. Egyéb	2	1,1
Összesen	175	100,0
Milyen formában tervezik a kimeneti mérést a pedagógusok?		
1. Írásbeli munka, feladatlap	37	34,9
2. OKM, valamilyen kompetenciamérés	20	18,9
3. Valami konkrét tematika/tantárgy	20	18,9
4. Diákok csinálnak valami konkrét dolgot	5	4,7
5. Szóbeli, szöveges értékelés	3	2,8
6. Internetes mérés	3	2,8
7. Egyéb/általános, közelebből nem meghatározott	18	17,0
Összesen	106	100,0

Az országos mérések leginkább kompetenciamérések (és azon belül elsősorban az Országos kompetenciamérés), a saját iskolai mérések – amelyekről ez egyértelműen ki is derül – elsősorban az általánosabb, közelebből meg nem határozott méréseket foglalják magukban –melyek például általában a gondolkodást, a logikát, a tanulás tanulását akarják mérni. Az egyéni méréseken a diákok által elvégzett konkrét feladatok, a külső méréseken az internetes mérések, a vegyes méréseken pedig – melyekben országos és saját iskolai mérés együtt lenne – egyértelműen az Országos kompetenciamérések értendők, melyek adatait helyi szinten fel is dolgozzák – ezért „találkozik” az országos mérés az iskolaival. Azokhoz a mérésekhez pedig, melyekről nem deríthető ki a pedagógusok válaszaiból, hogy ki szervezné, elsősorban az írásbeli feladatok, valamint a konkrét témakörre (pl. szövegértés, helyesírás, kommunikáció) vagy konkrét tantárgyra (pl. matematika, technika, angol, fizikai állapot) irányuló mérések tartoznak. Olyan mérés tervezésével nem találkozunk, amely a gyerekek elért fejlődéséhez kívánt volna igazodni, és azt az utat értékelni, amit a gyerekek – a nem szakrendszerű oktatás kezdetétől kezdve – bejártak. Mindegyik a gyerekek tudásának és

kompetenciái fejlettségének minősítését kívánta szolgálni. Persze nem zárjuk ki annak lehetőségét, hogy lehetnek olyan intézmények, ahol a kompetencia- és/vagy tantárgyi tudást mérő tesztek rendelkeznek ilyen „egyenre szabott” tartalommal.

Értékelés

Eredményeink szerint az értékelés módja és gyakorisága csak a nem szakrendszerű oktatás tantárgyakba történő beépítésének módjával függött össze. Azzal, hogy külön tantárgyi órát szentelt-e rá a pedagógus, vagy a tantárgyi órába építették be. Azokra a pedagógusokra, akik – állításuk szerint – csak szöveges értékelést használnak, az átlagnál jellemzőbb, hogy külön tantárgyi órát szenteltek a nem szakrendszerű oktatásra, és kevésbé igaz rájuk, hogy tantárgyi órába építették volna bele. Mivel az általános gyakorlathoz az áll közelebb, hogy mindkét értékelést használják – osztályzást és szöveges értékelést is –, érdemes megnézni, ezek a pedagógusok mit csináltak. Esetükben pont fordítva van – nem meglepő módon: az átlagnál jellemzőbb rájuk, hogy tantárgyi órába építették be a nem szakrendszerű oktatást, és kevésbé igaz rájuk, hogy külön tanórát szenteltek volna rá.

Az értékelés gyakorisága esetében is az felel meg leginkább a mindennapi gyakorlatnak, hogy a félévi és negyedévi értékelés helyett/mellett más jellegű értékeléseket is használnak a pedagógusok.

A kvalitatív kutatás értékelési szokásokra vonatkozó tapasztalatai – részlet

A nem szakrendszerű oktatás céljainak megvalósítása – az alapkészségek fejlesztése, az egyéni sajátosságokhoz jobban igazodó, differenciált fejlesztés révén – más típusú kommunikációt is kíván, hiszen igényli a tanár–gyerek közötti folyamatos, intenzívebb kommunikációt, a gyakori visszajelzést, azt a fajta „fejlesztő” értékelést, amely nem csak arra világít rá, miben hibázott a gyerek, hanem arra is van ötlete, hogy legközelebb hogyan csinálhatja jobban, vagy milyen úton juthat el a gyerek a stabilabb tudáshoz.

Szinte minden meglátogatott órán volt értékelés. Az értékelések többsége a teljesítményhez, a kiadott feladatok helyes megoldásához kapcsolódik: ezt osztályozzák a pedagógusok, vagy sok esetben piros pontokkal jutalmaznak – a pontokat mint jegyhelyettesítőket használva –, vagy minden jó választ szóbeli dicséretben részesítenek. Általában az volt a jellemző, hogy a pedagógusok figyelemmel kísérték, hogyan haladnak a gyerekek a munkával, gyors ellenőrzéseket végeztek, adott esetben, például idegen nyelvi órákon, azonnal javítottak is. Gyakran alkalmazták a pozitív minősítő értékelést, vagy egy-egy feladat után, vagy az óra végén. Ezek általában a csoport egészének szóltak, és ritkábban egy-egy személynek. Néhány esetben a pontgyűjtéssel egyszerre tudták ösztönözni az egyéni és a csoportmunkát is.

Az értékeléseknek körülbelül egy ötödét minősíthetjük „fejlesztő” értékelésnek. E vélemények megfogalmazásakor a pedagógusok nem elsősorban minősítettek, hanem értékelték. Értékelték, hogyan haladtak a gyerekek a kiadott feladattal, személyre szóló visszajelzéseket adtak, többször megmondták a módszert is, melynek segítségével jobban meg lehetett volna csinálni a feladatot – nem hagyták magukra a gyerekeket a rosszul elgondolt és/vagy megcsinált feladattal. Hangsúlyt helyeztek arra, hogyan függ össze egy-egy gyerek egyéni teljesítménye csoportja elérhető eredményeivel. Szavaikban több volt a bátorítás, hangsúlyozták, hogy a fejlődésben az a lényeg, hogy mindenki önmagához mérten fejlődjön, és ennek elismeréseként a gyengébbeket is minden megtett lépésért dicsérték. Sokrétű, magyarázatokkal ellátott értékelésüket nemegyszer arra használták fel, hogy növeljék azoknak a gyerekeknek az önbizalmát, akiknek tanulmányaik során kevesebb sikerélményben volt részüik.

Annak ellenére, hogy mindennapjaikban kevésbé használják a fejlesztő értékelést, amikor az értékelés értelméről kérdeztük őket, arról, hogy mihez kell viszonyítani egy-egy gyerek teljesítményének értékelésekor, akkor a kérdezett pedagógusok egyetértettek abban, hogy az a *legfontosabb, hogy a gyermek önmagához képest mennyit fejlődött*, és a tanárnak ebben kell támogatón állnia a diákjaihoz. Ugyanakkor, mondták a pedagógusok, az – országos és egyéb – felmérések olyan elvárást közvetítenek, amelyben egy átlaghoz mérik a gyereket. A pedagógusok szerint ez azért fontos, mert a tanuló számára jól mutatja, hogy hol tart a többiekhez képest, ami azért lényeges, mert a középiskolai felvételi során – és később is – már ezekhez az átlagos mércékhez mérik a diákokat.

Teljesen jogosan jelezték azt az – oktatásügyünkben egyelőre még nem teljesen feloldott – ellentmondást is, mely szerint van ugyan kompetencia alapú oktatás, de az értékelési rendszerünk még sok esetben a lexikális tudásanyag nagyságát méri.

A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS MÓDSZERTANI MEGVALÓSÍTÁSÁRÓL – PEDAGÓGUS SZEMMEL

A pedagógusok közel 20%-a a nem szakrendszerű oktatás megvalósításával kapcsolatos módszertani és gyakorlati problémákat vetett fel. Egyrészt olyan általános módszertani kérdéseket, problémákat említettek, mint például a kooperatív csoportmunka technikájának használata, vagy a differenciálás nehézségei. De említették a pedagógusok módszertani ismereteik, megfelelő felkészültségük – például fejlesztői szakértelmük – hiányát is. Pedagóguskutatásokban gyakran találkozunk ezzel a „kompetenciahiány-érzéssel”. Nem először fordul elő, hogy a pedagógusok bizonyos fejlesztői szándékokkal szemben kompetenciáik, megfelelő képezettségük hiányára hivatkoznak, még ha egyébként részt vettek is az adott tevékenységre felkészítő – vagy legalábbis az arra való felkészítést célzó – továbbképzésen. Mindenesetre, minden egyes fejlesztő szándékú beavatkozás esetében érdemes lenne megvizsgálni, valóban megfelelő minőségű, megfelelően hasznosuló továbbképzésben volt-e részüik. Többen utaltak a gyakorlati megvalósítás, a nem szakrendszerű oktatás megszervezése során tapasztalt olyan nehézségekre, mint például a megfelelő csoportméret ki-

alakítása, vagy magának a csoportbontásnak a megvalósítása. Említették a pedagógusok azt a problémát is, hogy tapasztalatuk szerint a nem szakrendszerű oktatás csak bizonyos anyagoknál alkalmazható, hogy nagyon lassan hozza meg a várt eredményt, vagy azt a problémát, amit a pedagógus szemlélet változatlansága okoz egy ilyen fejlesztő beavatkozás esetében, mint amilyen a nem szakrendszerű oktatás is. Módszertani problémaként említették néhányan a tananyag széttagoltságát ismeretközlésre és képességfejlesztésre – azaz szétbontását szakrendszerű és nem szakrendszerű órára, sokuk értelmezésében ez történik a nem szakrendszerű oktatásban –, holott véleményük szerint ismeret nélkül nincs képességfejlesztés.

A konkrét javaslatokat megfogalmazó pedagógusokra másoknál jellemzőbb, hogy terveznek kimeneti mérést, és az is, hogy mindkét értékelési módot – az osztályzást és a szöveges értékelést is – használják a diákok értékelésében. Gyakorlatiasabb gondolkodásuk tükröződik viselkedésükben is. Azok a pedagógusok is, akik jellemzően községi, többcélú kistérségi társulás irányítása alatt működő kisiskolában dolgozva valószínűleg nem teljesen alaptalanul *kifogásolják*, hogy *nagy a nem szakrendszerű oktatás eszköz- és anyagigénye*, nem megfelelőek a tárgyi feltételek, igyekeznek nagyon gyakorlatiasan állni a nem szakrendszerű oktatáshoz, ezért amikor intézményi és személyes célokban gondolkodnak, másoknál gyakrabban említenek fejlesztendő alapkészségeket, kompetenciákat (mint például matematikai, természettudományi, idegen nyelvi, digitális, esztétikai, szociális kompetenciák, a szövegértés, szövegalkotás, az önálló, hatékony tanulás, a logikus gondolkodás képessége, szókincs, helyesírás, figyelem, emlékezet, kommunikációs és problémamegoldó képességek), és a továbbképzések közül is azon vettek leginkább részt, amelyek kifejezetten az 5–6. évfolyamok nem szakrendszerű oktatására igyekeztek felkészíteni. Azoknak a főleg fővárosi kerületi fenntartás alatt működő, közepes nagyságú, többségében csak általános iskolai programmal működő iskolákban dolgozó pedagógusoknak a nem szakrendszerű óráira, akik a *nem szakrendszerű oktatás kapcsán* alapvetően az *időhiányt említették*, az átlagnál kevésbé jellemző, hogy hagyományos órát tartanának. Viszont az intézményi és személyes célok megfogalmazásakor hajlamosabbak általánosságokban gondolkodni és beszélni. Ők azok, akik az átlagnál gyakrabban említették, hogy csak azért vezették be a nem szakrendszerű oktatást, mert törvény kötelezte őket erre. Azok a pedagógusok, akik a *gyerekekkel kapcsolatosan problémákat fogalmaztak meg*, az intézményi célok között az átlagnál nagyobb arányban említették a felzárkóztatást, a Pedagógiai Programban pedig konkrét kompetenciákat.

Az elemzés során arra a kérdésre is kitérünk, jellemzően milyen iskolákban tanítanak a különböző pozitívumokat említő pedagógusok.

A pedagógusok valamivel több, mint egyharmada pozitívumként említette a nem szakrendszerű oktatás pozitívumaként a *diákok szempontjait*, például azt, hogy élvezik, szeretik a nem szakrendszerű órákat, mivel azokon játékosan, élményszerűen tanulhatnak, felszabadultan, stresszmentesen dolgozhatnak, sikerélményük van, ezért motiváltak, és ezért szépen is fejlődnek. Ezt a véleményt mindenféle iskolában körülbelül azonos arányban képviselik

a pedagógusok, nem határozható meg egy bizonyos iskolatípus, melyre jellemzőbb lenne, mint másokra – ezek között is ott van néhány olyan iskola, amely a kvalitatív vizsgálatban is részt vett.

A pedagógusok mintegy harmada említette az *egyéni bánásmódot* is, mint a nem szakrendszerű oktatás egyik legnagyobb pozitívumát. Ide sorolják a pedagógusok a gyenge képességű, esetleg hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztését, felzárkóztatását, általában a személyiségfejlesztést, az elérhető sikerélmények, egyéni képességek kibontakoztatását, a tehetséggondozást. A nem szakrendszerű oktatás e jellegét hangsúlyozó pedagógusok átlag feletti arányban kerülnek ki az 57–65 éves korcsoportba tartozó férfiak közül.

A pedagógusok 30%-a az *órák kedvezőbb megítélését* tartotta a nem szakrendszerű oktatás legnagyobb pozitívumának. Elismerően beszéltek a pedagógusok az órák kötetlenebbek, szabadabb légköréről, arról, hogy az órák érdekesebbek, a gyerekeket jobban aktiválja, hatékonyabb is az oktatás, és még a pedagógus is szabadabban megválaszthatja, mit csinál a gyerekekkel az órán. Nem mondható, hogy bizonyos iskolák pedagógusaira jellemzőbb ez a vélekedés, mint másokra. Átlagosan a pedagógusok mindenütt az említett arányban gondolkodnak így – ezek között az iskolák között is szerepelnek a kvalitatív iskolai vizsgálatban részt vevő iskolák.

A nem szakrendszerű oktatás fontos előnyeként említették a pedagógusok, hogy fejleszt a *szociális kompetenciákat*, például megtanulnak a gyerekek együtt dolgozni, egymásra figyelni, kooperálni, fejlődik az egymásraturatltságuk, toleranciájuk, fejlődnek emberi kapcsolataik.

Szintén a pedagógusok néhány százaléka említette, hogy *tetszik neki az egész rendszer*, egyetért a nem szakrendszerű oktatás eszmei céljaival, örül, hogy benne van a tantárgya, és egyet is ért vele. Azt ezt valló pedagógusok iskoláinak is van egy határozott karakterük. Az átlagnál jellemzőbb rájuk az olyan képzési program, amelyben az általános iskolai oktatás mellett alapfokú művészetoktatás, illetve óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is működik. Igaz rájuk az is, hogy jellemzően olyan kisiskolák, amelyek viszont a korábban HEFOP-keretek közt kidolgozott kompetenciafejlesztő programcsomag követő iskolái is – és köztük van néhány, a kvalitatív vizsgálatba is részt vevő iskola, melyek azonban nem követő iskolák.

A nem szakrendszerű oktatásról való pozitív vélekedésük azoknak a pedagógusoknak befolyásolta leginkább az egyéb kérdésekben alkotott véleményét, akik a *nem szakrendszerű oktatás keretében tanított tartalmakat* említették. A leggyakrabban ebben a pedagóguscsoportban különböztek a nem szakrendszerű oktatás céljaira adott válaszok. A nem szakrendszerű oktatásban jelen lévő fejlesztési tartalmak iránti nagyobb érdeklődésük magyarázza, az átlagnál miért *jellemzőbb* rájuk, hogy a nem szakrendszerű oktatás lehetséges intézményi céljai közül előszeretettel említik a kompetenciafejlesztést, az alapkészségek fejlesztésének szükségességét. Saját céljaik között az átlagnál nagyobb arányban említették a tanulás tanulását, a diákok számára tanulási stratégia kialakítását, az önálló, hatékony tanulás képességének fejlesztését.

Azoknál a pedagógusoknál, akik azt tartották a nem szakrendszerű oktatás legnagyobb előnyének, hogy *van végre idő a gyakorlásra*, van lehetőségük a gyerekekkel elmélyülni egy-egy tananyagban, szintén érthető, miért bizonyos célok, feladatok iránt mutattak az átlagnál nagyobb érdeklődést. Nem véletlen, hogy az átlagnál jobban preferálták a gyakorlatiasabb, a gyakorlatban jobban használható tudás átadását, és ezzel az oktatás hatékonyságának növelését. Valószínűleg a gyakorlatiasabb gondolkodásuk, a tanítanivalók gyakorlatiasabb megközelítése miatt kevésbé fogékonyak az általánosságokban való gondolkodásra. Ez abból látható, hogy nem jellemző rájuk, hogy csak általánosságban beszéljenek alapkészségekről, kompetenciákról, azok fejlesztéséről, és az viszont igen, hogy iskolájuk helyi tantervében a nem szakrendszerű oktatás kapcsán konkrét műveltségterületeket, tantárgyakat, témaköröket nevezzenek meg.

Azon pedagógusok számára, akik a gyerekek *szemszögéből* hangsúlyozták a nem szakrendszerű oktatás előnyeit, iskolájuk Pedagógiai Programjában az átlagnál nagyobb hangsúlyt kapott a kompetenciafejlesztés, a képességek, alapkészségek fejlesztése, mivel a gyerekek befogadásának megváltozásával ezekre is nagyobb lehetőségek nyíltak.

Azok a pedagógusok pedig, akik szerint a nem szakrendszerű oktatásnak köszönhetően *fejlődnek a gyerekek szociális kompetenciái* – alapvetően a feladatok „kikényszerítette” közös munka miatt –, az átlagnál gyakrabban említették az értékelés fontosságát. Érthető, hiszen valahogy mérhetővé is akarták tenni a változásokat.

A kérdőívben említett *tanulásszervezési eljárások* közül a kooperatív csoportmunka használata osztotta meg leginkább a nem szakrendszerű oktatásban más és más pozitívumot látó pedagógusokat. Az *egyéni bánásmód* alkalmazásának lehetőségét és fontosságát hangsúlyozó pedagógusok – annak ellenére, hogy az egyéni fejlesztéssel azonosulni látszanak – az átlagnál alacsonyabb arányban használnak nem szakrendszerű óráikon kooperatív csoportmunkát. Valószínűleg nem úgy tekintenek erre a módszerre, mint az egyéni fejlesztés egy lehetséges eszközére. Velük ellentétben, a *szociális kompetenciák* nem szakrendszerű órákon való *fejleszthetőségét* hangsúlyozó, illetve a nem szakrendszerű oktatással egyetértő pedagógusok nem szakrendszerű óráin az átlagnál nagyobb százalékban fordul elő kooperatív csoportmunka – legalábbis állításuk szerint. Ez még logikus is lenne, egyrészt a szociális kompetenciák középpontba helyezése, másrészt az egyetértés miatt.

A kérdőívben különböző *tevékenységformákat* is felsoroltunk, és azt kértük a válaszadóktól, hogy mondják meg, milyen mértékben jellemzőek ezek a tevékenységformák a nem szakrendszerű oktatásra. A *szociális kompetenciák* fejlesztését említő pedagógusoknál a tanulás-módszertan tanítása kerül előtérbe. A *módszertani megoldásokat* említő pedagógusok pedig az egyéni fejlesztést emelik ki. Érdemes még megemlítenünk azokat a pedagógusokat, akik – állításuk szerint – teljesen egyetértenek a nem szakrendszerű oktatással.

Van két olyan véleménycsoport, akikre az átlagnál jellemzőbb, hogy nem szakrendszerű óráikon kevésbé fordul elő a már tanult anyagok gyakorlása. Ezek egyrészt a gyerekek *szempontjait* előtérbe helyező pedagógusok, másrészt a *tanítási tartalmakat* hangsúlyozó tanárok. Említésre méltó, hogy azok a pedagógusok, akik a nem szakrendszerű oktatás előnyeként említették, hogy *több idő van a gyakorlásra*, nem említették az átlagnál gyakrabban, hogy a nem

szakrendszerű órákon gyakorolnák a már tanult anyagot. Ugyanolyan mértékben említik és nem említik, mint más kollégáik. Másoknál jellemzőbb viszont rájuk, hogy kevésbé szeretnek differenciáltan tanítani. A gyerekekkel való *jobb bánásmódot* előtérbe helyező pedagógusok nem szakrendszerű óráira az átlagnál kevésbé jellemző, hogy *komplex órát tartanának*.⁴¹

A kérdőívben említett oktatásszervezési eljárások közül a projektszerű oktatást azok a pedagógusok említették az átlagnál gyakrabban, akik a nem szakrendszerű oktatás pozitívumait a gyerekek szempontjából gondolták végig és sorakoztatták fel. Az erdei iskolát pedig azok, akik a nem szakrendszerű oktatást a benne megvalósítható tanítási tartalmak miatt látják pozitívnak. Valószínűleg az erdei iskola is ezért bír számukra kiemelkedő fontossággal.

Részletesen megvizsgáltuk azt a kérdést is, vajon a pedagógusok *értékelési gyakorlata* változik-e aszerint, hogy a nem szakrendszerű oktatás milyen pozitívumait említik. Eredményeink szerint csak egy véleménycsoport esetében tapasztalhatunk szignifikáns eltéréseket, mégpedig a *gyerekekkel való jobb bánásmód* lehetőségét említő pedagógusok esetében, akik az átlagnál gyakrabban értékelik a diákokat olyan módon, ami a kérdőív előre megadott válaszlehetőségei között nem szerepelt. Ez alapvetően kétfajta értékelést jelent: szóbeli értékelést, vagy osztályzat és szóbeli értékelés együtt.

A pozitív és negatív válaszok kapcsolata

Megvizsgáltuk, hogy az egyes válaszok milyen másik választ „vonzanak” leginkább. A következő pozitív és negatív vélemények kapcsolódtak össze:

1. A nem szakrendszerű oktatást a benne megjelenő tanítási tartalmak miatt pozitívan említő pedagógusokra az átlagnál jellemzőbb, hogy a problémák között elsősorban javítandó ötleteket soroltak fel.
2. Az egyéni bánásmód lehetőségét pozitívként említő pedagógusok az átlagnál gyakrabban hivatkoztak az időhiányra, arra, hogy túl sok a tananyag, sőt, a nem szakrendszerű oktatással el is vettek időt a törzsanyagtól.
3. A nem szakrendszerű oktatás céljaival, eszmerendszerével egyetértő pedagógusok közül mindenki felvet egyben koncepcionális kérdéseket.
4. A nem szakrendszerű órák hangulatát, inspiráló jellegét elismerő pedagógusok az átlagnál gyakrabban tettek a gyerekekre olyan kijelentéseket, melyek a gyengébb képességekre, általában a képességek erős szórására vonatkoztak.
5. A nem szakrendszerű oktatás gyerekek szempontjából meglévő előnyeit hangsúlyozó pedagógusok több mint fele egyben az átlagnál gyakrabban hivatkozott problémaként arra, hogy a nem szakrendszerű oktatás nagyon sok felkészülést, sok munkát igényel, mivel nem állnak rendelkezésükre a megfelelő segédanyagok, tankönyvek, ezért maguknak kell sok mindent előállítaniuk.

⁴¹ Komplex órán azt értjük, amikor a pedagógus egy témát komplex módon kíván megtanítani, például a természetismeretben (pl. a világ kialakulása, vagy az anyag alkotói), vagy az irodalomban. Egységként fogva fel kívánja átadni az anyagot (belehelyezve „környezetébe” és kitérve más dolgokkal való összefüggéseire).

ÖSSZEGRZÉS

Az eredmények alapján elmondható: az intézmények többsége a törvényi előírásoknak megfelelően vezette be a nem szakrendszerű oktatást. Igaz ez a nem szakrendszerű oktatásra fordított időkeret kialakítására, a tantárgyi szervezetre éppúgy, mint a nem szakrendszerű oktatásnak az iskolai dokumentumokban való megjelenítésére. A nem szakrendszerű oktatás céljainak, feladatainak megfogalmazásakor a kapott válaszok jelentős része az általánosságok szintjén mozgott, de bőven születtek olyan válaszok is, melyek differenciáltabb szemléletről, valamint arról árulkodtak, hogy iskoláinkban sok olyan vezető és pedagógus van, aki tényleges lehetőségeket lát a nem szakrendszerű oktatásban a képességek, alapkészségek, kompetenciák fejlesztésére, a gyengébb képességű tanulók felzárkóztatására – vagy éppen a tehetséggondozásra –, illetve az oktatást hatékonyabbá tevő módszertani megoldások elsajátítására és használatára. A személyes célok megfogalmazásakor válaszadóink többsége lényegesen több konkrét célt, tevékenységet, módszert nevezett meg, mint amikor a nem szakrendszerű oktatással kapcsolatos intézményi célokról érdeklődtünk. Az iskolai dokumentumoknak a nem szakrendszerű oktatás igényei szerinti átdolgozásában – bár az intézmények többsége már meglévő kerettanterveket adaptált, vagy dolgozott át a helyi igényeknek megfelelően – a kérdezett pedagógusok jelentős aránya részt vett ugyan, de nem akkora arányban, mint amekkora részvétel érintettségük okán lehetett vagy elvárható lett volna.

A személyi ellátottságot tekintve is megfelelnek az iskolák a törvényi előírásoknak. Átlagosan 15% azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik még nem rendelkeznek a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges 120 órás továbbképzéssel. Számukra a törvényalkotó engedélyezte, amennyiben 2004. szeptember 1-ig legalább 5 éves szakmai gyakorlatot szereztek az 1–4. évfolyam oktatásában, hogy 2013. augusztus 31-ig teljesítsék továbbképzési kötelezettségüket. Mind a tanító, mind a tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok jelentős arányban elvégezték a szükséges 120 órás továbbképzést. A továbbképzések megítélése alapvetően pozitív volt a pedagógusok között, de válaszaikból világosan kiderült az is, mitől tartanak jónak, hasznosnak vagy éppen mindennapi munkájukban használhatatlannak egy továbbképzést. Az elméleti ismeretekre szorítkozó továbbképzésekkel volt a legtöbb problémájuk. Azt a továbbképzést értékelik, ahol tényleges gyakorlati ismereteket szerezhetnek, a gyakorlatban láthatnak működni módszereket, s ahol megfelelő felkészültségű előadó várja őket. Egy kérdőíves felvételtől nagyon kevés tudható meg a továbbképzések konkrét tartalmáról, ezért egy ilyen jellegű kutatást – a jövőben – célszerű lenne összekötni az adott témára vonatkozó továbbképzések tematikájának, tartalmának kutatásával is.

A nem szakrendszerű oktatás megszervezését az iskolák többségében elsősorban a törvényi előírásoknak való megfelelés igénye, és nem a tartalmi megújulás vágya vezérelte. A NEFMI ajánlásában lévő tantárgyakat vonták be a nem szakrendszerű oktatásba, döntően azoknak az alapkészségeknek, kompetenciáknak a fejlesztésében gondolkodtak, melyek ebben az ajánlásban szerepeltek, és még a csoportbontás abban szereplő alapelvét (ké-

pesszések szerinti „szintezés”) is követték. Leggyakrabban a tanórákba építették be a nem szakrendszerű oktatást – ez a megoldás tartalmától függően összhangban lehet a törvényalkotói szándékokkal, vagy éppen azzal ellentétes –, s továbbra is legelterjedtebb oktatásszervezési eljárás a hagyományos óra, melynek legjellemzőbb sajátja a frontális órátartás (frontális magyarázat, illetve osztálymunka), a frontális osztálymunka keretébe illeszkedő önálló egyéni munka, az olyan csoportmunka, melyben minden csoport ugyanazt a feladatot végzi, valamint a páros munka, amely leginkább egymás munkájának ellenőrzését jelenti. A tanórákon vannak azért már kísérletek más tanítási módszerek – mint például differenciált csoportmunka, vagy a kooperatív technikák – alkalmazására is, de ezek még semmiképpen nem mondhatóak bevett módszereknek, és eredményes használatuk nagyban függ a pedagógus egyéni szándékaitól, képességeitől, szakmai felkészültségétől. A szakrendszerű és a nem szakrendszerű oktatásban gyakori volt az a tantárgyon belüli tartalmi felosztás, melynek értelmében a szakrendszerű órákon került sor a lexikai ismereteket átadására, az új anyag megtanítására, míg a nem szakrendszerű órán történt a gyakorlás. A kvalitatív kutatás keretében meglátogatott órák többsége is gyakorlóóra volt.

Többségükben van bemeneti mérés – leginkább az Országos kompetenciamérést tekintik annak –, és terveznek is kimeneti mérést a 6. évfolyam után a nem szakrendszerű oktatás eredményeinek mérésére, amely leginkább valamilyen kompetencia- vagy tantárgyi tudásmérés lenne. Fel is használják a bemeneti mérés eredményeit például az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásához – a megkérdezett pedagógusok 35%-a készít ilyen terveket –, a fejlesztendő kompetenciaterületek meghatározásához, a csoportalakításhoz vagy akár a tehetséggondozáshoz. De abba, hogy a diagnosztikus értékelés eredményeinek feldolgozása pontosan hogyan történik, a nem szakrendszerű oktatás programja mennyiben illeszkedik az értékelés eredményeihez, hogyan készülnek a fejlesztési tervek a felzárkóztatandó tanulók részére – egy ilyen kutatás nem láthat bele. Ahhoz egy egészen más típusú, teammunkára épülő kutatásra lenne szükség. Eredményeink szerint a *fenntartók nem nagyon jeleskednek* a mérések lefolytatásában, pedig ezzel fontos eszközt engednek ki a kezükből.

A kérdőívekben és az interjúkban is sokszor panaszkodtak a pedagógusok arra, mennyire nem voltak felkészülve a nem szakrendszerű oktatás bevezetésére, és bár voltak olyan személyek, intézmények, amelyekhez segítségért fordulhattak (leginkább az iskola vezetése), nagyon megterhelte őket ez az új feladat. Válaszaikban az volt az igazán elgondolkodtató, hogy kikhez *nem* fordulhattak segítségért. Legkevesbé az *iskola fenntartójához*, valamint *egyéb tanácsadó szervezetekhez*, holott pontosan ezektől a szervezetektől lenne elvárható, hogy megfelelő szakmai támogatást nyújtsanak az iskoláknak. Nagyon elgondolkodtató az is, hogy a nem szakrendszerű oktatásban *más iskolákban dolgozó pedagógus kollégákhoz* *többször fordulnának segítségért, mint saját iskolájukban* a nem szakrendszerű oktatás irányításával megbízott szakmai munkaközösséghez, vagy az azzal megbízott személyhez. Mintha nem lenne elegendő bizalom egymás iránt.

A kutatásból világosan kiderült, mennyire meghatározó egy iskola életében az, hogy milyen fejlettségű térségben, milyen településen, milyen fenntartó irányítása alatt működik, és milyen képzési programot valósít meg. Nagyon eltérőek az iskolák információkhoz, megfelelő

továbbképzésekhez, taneszközökhöz, az oktatás hatékonyságát segítő tanulásszervezési megoldásokhoz – például csoportbontáshoz – való hozzájutásának lehetőségei aszerint, hogy kistelepülések, vagy (kis- és nagy)városi települések jobban finanszírozható, a lehetőségeket jobban ismerő és azokkal élni is jobban tudó iskoláiról van-e szó. Meghatározó a képzési szerkezet is, hiszen ma már az iskolák jelentős hányada olyan intézmény – vagy olyan intézmény része –, ahol többféle képzéssel is foglalkoznak. A különböző tanulásszervezési, tanítási módszerek használata, az iskolákat jellemző módszertani kultúra szempontjából meghatározó az a társadalmi közeg, amelyben az iskoláknak működniük kell. Más pedagóguskutatásokhoz hasonlóan ebben a kutatásban is érzékeltük azt az összefüggést, hogy minél több hátrányos helyzetű gyerek van egy iskolában, az iskolák annál fogékonyabban például a kompetenciafejlesztés, illetve az óraszervezés újszerű módszertani megoldásai – mint például csoportmunka, kooperatív technikák – által kínált lehetőségekre.

Nagyon gazdag az a szempontrendszer, amellyel az intézményvezetők és a pedagógusok közelítenek az oktatáspolitikai törekvésekhez, az oktatáspolitikai szándékok megvalósításának lehetőségeihez, az akadályokhoz és nehézségekhez, illetve magához a nem szakrendszerű oktatáshoz, a mögötte álló „filozófiához”, koncepcionális megfontolásokhoz, valamint a lehetséges hátrányaihoz és a már e rövid idő alatt is megtapasztalt előnyeikhez. A nem szakrendszerű oktatás bevezetésével és megvalósításával kapcsolatos véleményük sok olyan szempontot tartalmaz (pl. a nem szakrendszerű órákra biztosított plusz órakeret, a csoportbontás, vagy a tananyagcsökkentés kérdése), amelyek az oktatáspolitikai irányítói, szereplői számára is megfontolandók lehetnek. Hasonlóképpen nagyon tanulságosak azok a vélemények, melyek a nem szakrendszerű oktatás előnyeit és hátrányait taglalják. Legnagyobb *hátrányának* a kötelező tananyagra jutó tanítási idő csökkenését tartják, ami nem jár együtt sem a tananyag csökkenésével, sem a kerettantervi, sem a középiskolai felvételi követelmények módosulásával. Legnagyobb *előnyének* pedig a megváltozott órai hangulatot, a gyerekek oldottságát, a velük való személyesebb kapcsolat kialakíthatóságát, a gyerekek játékosabb, élményszerűbb, motiválóbb, stresszmentesebb tanulását tartják, ami a *tanár számára* is rejteget előnyöket: lehetőséget ad számára, hogy komplexebb módon álljon a tananyaghoz, hogy improvizáljon, hogy sokkal felszabadultabban, a diákok igényeire jobban figyelve irányítsa az órákat – ami visszahat magának a tanulási folyamatnak a hatékonyságára és eredményességére is.

A kutatás befejezését követően, 2010 nyarán került sor a közoktatási törvény olyan módosítására, amely érintette a nem szakrendszerű oktatás megvalósítását is az alábbiak szerint.

2010. évi LXXI. törvény

1. § A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: Kt.) 8. §-ának (3)bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:

„–3– Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza az első évfolyamon kezdődik, és a nyolcadik évfolyam végéig tart. Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza négy részre tagolódik, melyek a következők:

- a– az első évfolyamon kezdődő és a második évfolyam végéig tartó bevezető,
- b– a harmadik évfolyamon kezdődő és a negyedik évfolyam végéig tartó kezdő,
- c– az ötödik évfolyamon kezdődő és a hatodik évfolyam végéig tartó alapozó,
- d– a hetedik évfolyamon kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó fejlesztő

szakasz. A bevezető és a kezdő szakaszban nem szakrendszerű oktatás folyik. A helyi tantervben meghatározottak szerint az alapozó szakasz kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozása időkeretének legfeljebb ötven százalékában nem szakrendszerű oktatás is *folyhat*, az alapozó szakasz fennmaradó időkeretében és a fejlesztő szakaszban szakrendszerű oktatás folyik.”

A módosítás lényege: az 5. és 6. évfolyamon történő nem szakrendszerű oktatás kötelező jellegének megszüntetése. (A szerk.)

IRODALOM

A 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

A 2003. évi LXI. törvény indokolása a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

A 2005. évi CXLVII. törvény indokolása a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

A 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról VI. rész a NAT és a helyi szintű szabályozás. Közös szabályok. A nem szakrendszerű oktatás.

Módszertani ajánlás a nem szakrendszerű oktatás megszervezéséhez az 5–6. évfolyamon <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=229398&ctag=articlelist&iid=1>

A nem szakrendszerű oktatás kerettanterve

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=231351&ctag=articlelist&iid=1>

A nem szakrendszerű oktatás bevezetése

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/jogyak_090323_05.pdf

Országos jelentés: A nem szakrendszerű oktatás előkészítésének és megszervezésének szakmai ellenőrzése http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nsz_jelentes_090914.pdf

Egy újabb trójai faló. Új Pedagógiai Szemle, 2009. 7. sz. 110–119. p.

SZABÓ LAJOS: A nem szakrendszerű oktatás kiterjesztésével kapcsolatos időszerű feladatok

JUHÁSZ JÓZSEF: Szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás

Czető Krisztina

Az ír oktatási rendszer és társadalmi partnerség

Jelen tanulmány bemutatja a fejlesztő változások és támogató programok háttérében meghúzódó sajátosságokat az oktatási rendszer felépítésén, az oktatásirányítás jellemzőin, illetve a különböző szakmai tevékenységet ellátó szervezetek rövid bemutatásán keresztül.

ISKOLA ÉS TÁRSADALOM

Az ír közoktatási rendszer jelentős változásokon ment keresztül az elmúlt évtizedekben, és számos az oktatási egyenlőtlenség leküzdését szolgáló intézkedés született. Írország 1998-ban, majd átdolgozva 2002-ben elfogadott egy, a szegénység leküzdését célzó nemzeti stratégiát, *National Anti-Poverty Strategy (NAPS)* címmel, mely öt területet állított a középpontba: a munkanélküliséget, az oktatási egyenlőtlenségeket, a bérkülönbségeket, a vidéki szegénységet, valamint a hátrányos helyzetű települések felzárkóztatását. Létrejött a *Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS)* program, mely az iskolák támogatása érdekében ún. iskolatámogatási, *School Support Programmes (SSP)* programokat dolgozott ki. Az SSP a hátrányos helyzetben lévő iskolák számára készült, s három területre fókuszált: az óvodai ellátás biztosítására, az alapkompenciák (írás, olvasás, számolás) fejlesztésére, az iskolából való korai kimaradás visszaszorítására, illetve hangsúlyosan jelent meg a szülők partnerként való kezelése. 2000-ben pedig megalakult a Nemzeti Oktatási Jóléti Bizottság: *National Educational Welfare Board (NEWB)* a tanulói hiányzások és leszakadások kezelése érdekében, valamint az iskolai kimaradások csökkentését újabb program, a befejezett iskola program: *School Completion Programme (SCP)* segítette. A programban az általános és középiskolák csoportokat hoztak létre. Az általános iskolák középiskolákkal kooperálva más szakmai szervezetek segítségével fejlesztő együttműködést alakítottak ki.¹

¹ Daróczi G., Németh Sz. és Szira J. (2007): Egy európai bizottsági munkacsoport tapasztalatai. Oktatás és képzés 2010. In: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00117/2007-10-vt-Tobbek-Egy.html>
<http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=17216&ecategory=33128&language=EN>

AZ ÍR OKTATÁSI RENDSZER

2006-ban Írország lakosságának 35%-a volt 25 év alatti, a tanköteles korú (6–16 év) fiatalok száma megközelítőleg 631 715 fő volt.² 2008-ban körülbelül a tanulók 98%-a állami támogatású intézmények, mintegy 2%-a pedig magániskolák (nem államilag finanszírozott intézmények) tanulója volt. Jelenleg 840 226 tanuló tanul valamilyen alap- vagy középfokú oktatási intézményben.³

Az alap- és középfokú oktatási intézmények működését az ír állam finanszírozza (ugyanakkor az iskolák nagy része magán- [egyházi] tulajdonban van, a tanári fizetések és az iskola működési költségeinek finanszírozása állami költségvetésből történik). A magániskolák az éves beiratkozási és tanulmányi díjakból finanszírozzák működésüket. Az állami finanszírozás miatt az iskolák működésének kerete államilag meghatározott az Oktatási és Tudományos Minisztérium (*Department of Education and Science*) által. Ez magában foglal egy központi tantervet, egy időkeretet, melyben az iskoláknak működniük kell és a vezetési struktúrát. Az iskolák maguk dönthetnek az általuk alkalmazott beiskolázási eljárásokról, felvételikről, és maguk dönthetnek az oktatás-nevelés során alkalmazott tankönyvekről, értékelési és tanítási módszerekről, eljárásokról is. Az oktatási rendszeren belül a minőségbiztosításért az *Inspectorate* („Felügyelőség”) felel, mely a törvényi keretek betartását, az iskola partnereinek munkáját, valamint az iskolában folyó munkát kíséri figyelemmel, és a minisztérium szervezetéhez tartozik.⁴ A következőkben részletesen megvizsgáljuk az ír oktatási rendszer felépítését.

A tanköteles kor előtti oktatás és nevelés

Írországban a gyerekek 6 éves korukban válnak tankötelessé, de az ír gyerekek többsége a negyedik életévük betöltését követő szeptemberben belép az iskolarendszerbe.⁵ A négyéves korosztály közel 45%-a, míg az ötévesek 100%-a jár az alapfokú oktatás előtti, ún. *infant class*-okba. Egy 2005-ben felállított szervezet, az *Office of the Minister for Children and Youth Affairs* pedig további, tanköteles kor előtti gyerekeket fogadó intézményeket támogat, különös tekintettel a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekre (pl.: *Early Start*⁶). A még nem tanköteles korú gyerekekkel foglalkozó intézményeket (*pre-school services*) egy egészségügyi szervezet, a *Health Service Executive (HSC)* tartja nyilván és felügyeli, a minőségbiztosítás felügyeletét pedig a *Síolta*, a *National Quality Framework for Early Childhood Education* végzi.

2 National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms (2009).

3 www.education.ie/servlet/blobServlet/stat.key_stats.2008..2009.pdf

4 www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=32818&ecategory=32818&language=EN

5 www.education.ie/home/home.jsp?maincat=&pcategory=17216&ecategory=20674§ionpage=12251&language=EN&link=link001&page=1&doc=18626

6 Az *Early Start* egy egyéves program, melynek célja a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek tanköteles kor előtti segítése, az iskolai kudarcok megelőzése céljából (www.citizensinformation.ie/categories/education/pre-school-education-and-childcare/early_start).

Kötelező oktatás

A tankötelezettség 6–16 éves korig tart.

Az alap- és középfokú oktatás

Az alapfokú 6–12 éves korig, majd a középfokú oktatás 12–16 éves korig tart úgynevezett *community, comprehensive, vocational* és *voluntary* intézményekben.⁷ A *community* típusú intézmények olyan, az állam által közvetlenül alapított és finanszírozott iskolák, ahol akadémiai és szakképzés egyaránt folyik. Az ír középfokú oktatási rendszer nagy részét a *voluntary* típusú iskolák alkotják, ezek általában valamilyen egyházmegye vagy közösség tulajdonában és irányítása alatt lévő állami finanszírozásból működő intézmények. A *vocational* típusú iskolák a szakmai és technikai képzésre helyezik a hangsúlyt, ezek szakképző intézmények.

A központi tanterv az alapfokú oktatás számára állami szinten meghatározott és 7 területet tartalmaz: nyelv (ír és angol), matematika, szociális, környezeti és természettudományos oktatás, művészetek, testnevelés, közösségi, egyéni és egészséges életmódra nevelés és vallásos oktatás. Az alapfokú oktatást nem zárul vizsgával. A szövegértési és matematikai képességek vizsgálata 5 évente történik, illetve 2006 óta az alapfokú oktatási intézmények standardizált tesztekkel az előrehaladás során két alkalommal mérik a szövegértési és matematikai képességeket, amiről a szülők értesítést kapnak.

A középfokú oktatás két szakaszból áll: alsó középfok 12–15 éves korig (*junior cycle*) és felső középfok 15–19 éves korig (*senior cycle*). A tanulók az alsó középfok harmadik évének végén országos vizsgát tesznek (*Junior Certificate*). A felső középfokú oktatás 2, illetve 3 éves attól függően, hogy a tanuló igénybe veszi-e az ún. átmeneti évet (*transition year*). A szociális készségek és személyiségfejlesztés mellett hangsúlyos az általános akadémiai és technikai készségek fejlesztése, illetve számos iskola gyakorlati lehetőségeket és tapasztalatokat is kínál a munka világára való felkészítés érdekében.

16 éves kor felett lehetőség van a *Post Leaving Certificate (PLC)* oktatási programban való részvételre, amely általános képesség- és készségfejlesztést, illetve szakmai-munkahelyi tapasztalatokat hivatott biztosítani a tanulók számára.

A *Leaving Certificate* elnevezésű képzés során a tanulók minimum 5 szabadon választott tantárgyat tanulnak (melyek közül az egyik kötelezően az ír nyelv és irodalom). A képzés a felsőoktatásba való továbbtanuláshoz is szükséges. Az LCVP képzési profiljában több műszaki-technikai tárgyat kínál, és az oktatás moduláris rendszerben folyik, míg az LCA során az interdiszciplináris jellegű oktatás a hangsúlyos.⁸

⁷ A beiskolázás lehetőségeiről a 2002-ben kiadott Education Welfare Act rendelkezik, mely előírja, hogy 4 éves korban kezdheti legkorábban a tanuló az iskolát. Egy iskolaév 183 napot foglal magába az elemi oktatásban, és 179 napot a középfokú oktatásban.

⁸ Tomasz G. (2008): Írország – országtanulmány. In: Fehérvári A. (szerk.) (2008): Szakképzés és lemorzsolódás, OFI, Budapest.

Szakképzés

Az ír szakképzés kialakulását illetően meghatározó intézkedés volt az 1930-ban kiadott szakképzési törvény (*Vocational Education Act 1930*), mely a Szakképzés Bizottság:⁹ *Vocational Education Committee (VEC)* felállítását eredményezte; 1988-ban pedig létrejött a FAS, a Nemzeti Képzési és Foglalkoztatási Hatóság.¹⁰

A szakképzés keretén belül nincs eltérő képzés a középfokú oktatás előtt, választási lehetőség csak a középfokú oktatásba lépéskor adott a tanulók számára. Az intézmények által kínált főbb képzések a következők:

- tanoncság (*apprenticeship*)
- szakmai gyakorlat (*traineeship*)
- teljes idejű szakmai képzés (*full-time specific skills training*)
- integrált oktatás és képzés (*integrated education and training courses*)
- szakképzés korai iskolaelhagyók számára (*vocational training courses for early school leavers*).

A tanoncság (*apprenticeship*) alapvetően kétféle képzés formát foglal magába, és 16 éves kortól indul. A képzés során a tanulók mesteremberekké válnak (*craft person*). Lehetőség nyílik *on-the-job* és *off-the-job* képzésben való részvételre, utóbbi a FAS központjaiban zajlik 7 fázisban. Az első, a harmadik, az ötödik és a hetedik szakasz az ún. *on-the-job* képzés, mely az alapvető munkavédelmi előírások, a munkavégzéshez szükséges ismeretek és a szakmához kötődő tevékenységek elsajátítását jelenti. A képzés második, negyedik és hatodik szakasza (kb. 40 hét) a FAS képzési központjaiban és más intézményekben folyik, és a szakmához kötődő ismeretek és készségek elsajátítását segíti.

A szakmai gyakorlatok (*traineeship*) a munkáltatókkal együttműködő képzést jelentik. A képzési struktúrát a munkáltatókkal való konzultáció alakítja, és a munkahelyen zajló képzést a FAS központjaiban történő *off-the-job* képzésekkel kombinálják. A tanulók mellé mentort vagy *skills coach*-ot neveznek ki, a képzés 6–24 hónapig tart.

A teljes idejű szakmai képzés (*full time specific skills training*) munkanélküliek vagy munkakeresők számára fenntartott 4–6 hónapos képzések, melyet a FAS finanszíroz.

A szakképzés korai iskolaelhagyók számára (*vocational training courses for early school leavers*) a YOUTHREACH program keretén belül folyik, mely a 15–20 éves, képzettség nélküli korosztály számára kínál egyéves képzéseket. Mind az általános készségek-képességek fejlesztése, mind a szakmai képzés biztosított.

9 Saját fordítás — C. K.

10 Fordította: Tomasz (2008).

Felsőoktatás

A felsőoktatási intézmények önálló, önszabályozó, de nagymértékben állami finanszírozásból működő intézmények, melyekben BA, MA és PhD fokozat szerezhető.¹¹

Felnőttoktatás

A felnőttoktatásért három minisztérium felelős Írorszában: az oktatási, a munkaügyi és a szociális minisztériumok (*Department of Education and Science*, *Department of Enterprise, Trade and Employment* és *Department of Social Community and Family Affairs*). A felnőttoktatás a szakképzéssel és a társadalmi partnerekkel való együttműködés keretében valósul meg.

OKTATÁSIRÁNYÍTÁS ÍRORSZÁGBAN

Az oktatási rendszer működéséhez kapcsolódó kérdések az ír Oktatási és Tudományos Minisztérium (*Department of Education and Science*) felelőssége és irányítása alá tartoznak, így az irányítás centralizált, ugyanakkor az intézmények rendelkeznek bizonyos fokú helyi autonómiával. A felsőoktatási intézmények törvényileg is autonóm szervezetek. A minisztérium felelős az iskolákban folyó oktató-nevelő munka általános rendelkezéseinek meghatározásáért, a tanterv kidolgozásáért, a vizsgáztatási rendszer kialakításáért, az intézmények számára kialakított forrásgazdálkodási, irányítási és humánerőforrással kapcsolatos rendelkezések meghatározásáért, valamint a fizetések kialakításáért.

A felsőoktatási intézmények működését egy bizottság, a *Higher Education Authority* segíti, amely törvényileg előírt felelősséggel rendelkezik a felsőoktatási intézményeken belüli fejlesztésekért és az állami beruházások felsőoktatásba történő investálásáért, illetve javaslatokkal élhet ilyen beruházások tekintetében, és szükség és igény esetén újabb felsőoktatási intézmény alapítását is kezdeményezheti.

Alapfokú oktatás

Az iskolák jelentős része valamely egyházközség tulajdonában lévő állami támogatással működő iskola, de az elmúlt években több felekezetet ötvöző iskolák is alakultak szülői kezdeményezésre.

- Az iskolákban a mindennapi oktató-nevelő munka törvényes keretek közötti megvalósulásáért felelős iskolai testület a *Board of Management*, mely a minisztérium által meghatározott törvények helyi szintű betartását biztosítja. A testület felállításáért az

¹¹ National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms (2009).

iskola minisztérium által is elismert védnöke (az ún. *patron*) felelős. A védnök megbízottakat (*trustees*) jelöl ki, akik a *Board of Management* törvényes működését felügyelik.¹²

Az alapfokú oktatási intézményekben a védnök szabadon dönthet a testület felállításáról, elutasító döntés esetén azonban indoklással tartozik a tantestület, a szülők és a miniszter felé, de nem kötelezhető a testület felállítására. A testület főbb feladatai közé tartoznak:

- az oktatási törvények és rendeletek betartásának biztosítása,
- az iskola által vallott kulturális, oktatási, nevelési, morális, vallási és társadalmi értékek fenntartása,
- folyamatos kommunikáció az iskola védnökével,
- egyenlő esélyek biztosítása az iskolai munka területén és az értékek, kultúrák sokszínűségének tisztelete,
- valamint az iskola számára biztosított források tanulók érdekében történő felhasználása.

Kulcsfontosságú tényező a testület munkájában az elszámoltathatóság, a társadalmi pluralitás tisztelete és az esélyegyenlőség, valamint a szülői elkötelezettség kialakítása egy hatékonyan működő közösség kialakítása érdekében. Tevékenységében kiemelt jelentőségű az iskolai munka tervezése (*school plan*¹³), a kapcsolattartás az iskola partnereivel, a tanárok, az igazgató és más munkatársak kinevezése.

Középfokú oktatás

A középfokú oktatási intézmények többsége katolikus rendek, egyházközségek vagy egyházkerületek tulajdonába tartozik. Az iskolák vezetését a tulajdonos vagy képviselője által választott testületek (*boards*) látják el. Hasonlóan az alapfokú oktatási intézmények irányításához, a testület tagjai között az igazgató, szülők és tanárok szerepelnek. A középfokú oktatási intézmények irányítását két szervezet látja el: az AMCSS (*The Association of Management of Catholic Secondary Schools*), illetve országos szinten a CMCSS (*Council of Management of Catholic Secondary Schools*). A *community* és *comprehensive* típusú középiskolák állami tulajdonban vannak, de igazgatásuk helyi szinten történik. A *comprehensive* típusú iskolák esetén az őket irányító testület tagjai között legalább egy a minisztérium által kijelölt tag van, illetve a szakképzésért felelős testület, a *Vocational Education Committee* (VEC) és az egyházközség képviselője szerepel a testületben. A *The Boards of Management of Community Schools* testülete a VEC három képviselőjét, az egyházközség három tagját, két választott szülőt, két választott tanárt és az igazgatót foglalja magába. A szakiskolákat a VEC vagy annak egy albizottsága irányítja.

¹² www.education.ie/home/home.jsp?maincat=&pcategory=17216&ecategory=20674§ionpage=12251&language=EN&link=link001&page=1&doc=18626

¹³ A 'school plan' az iskolai fejlesztésről szóló, szülők által kitölthető adatlap az alapfokú oktatásban.

Minőségbiztosítás

Az *Inspectorate* (Felügyelőség) az Oktatási és Tudományos Minisztérium része, mely három ágra tagozódik:

- alapfokú és sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáért felelős ág,
- a középfokú oktatásért felelős ág,
- pszichológiai szolgálat.

Az *Inspectorate* a *Chief Inspector* által vezetett szervezet, akinek két megbízottja (*Deputy Chief Inspector*) és 10 helyettese (*Assistant Chief Inspector*) van. A szervezet alapvetően két szinten működik:

Regionális szinten (*regional services*): öt régióban, az iskolában folyó munka minőségének monitorozását végzik. Minden részlegben egy-egy team működik, akik az alap- és középfokú intézmények figyeléséért felelősek. Az értékelés mellett tanácsadás is működik.

Stratégiai szinten (*policy support*): öt területen folyik tervező és koordináló tevékenység:

- tanárképzés,
- képesítések,
- tantervek,
- értékelés a korai, alap- és középfokú oktatási intézményekben,
- illetve a *traveller*-ek¹⁴ oktatása.

Az Oktatási és Tudományos Minisztérium mellett két tanácsadó szervezet működik a tantervért felelős *National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)* és a *National Qualification Authority of Ireland*.

Az ír nonprofit szektor és oktatás

Az iskolák jelentős része mind az alap, mind a középfokú oktatás szintjén többségében egyházi tulajdonban van, ám finanszírozásuk jórészt állami támogatásból történik. A képzet tovább árnyalja, hogy Írországból nincs egységes meghatározás, ernyőként működő központi szervezet vagy minden szervezetre kiterjedő törvénykezés a nonprofit szektor (*community és voluntary sector*¹⁵) főbb jellemzőit illetően.

A szektor történelmi gyökereit illetően 1829 után (*Catholic Emancipation Act*) a katolikus közösségek megerősödését követően az egészségügy és az oktatás, illetve a szociális szolgáltatások területei váltak a szektor legdominánsabb elemeivé.

¹⁴ Olyan (kisebbségben lévő) csoportok, akik önmaguk és mások által is elismert közös kultúrával, történelemmel, tradíciókkal rendelkeznek Írországból (saját fordítás – C. K.) (Tomasz, 2008).

¹⁵ Donoghue és mtsai (1999) az *Uncovering the Nonprofit Sector in Ireland* című tanulmányában kifejti, hogy a nonprofit elnevezés helyett a szektor egységes értelmezésének hiánya miatt elsősorban a 'voluntary', ill. 'community' szektor elnevezés terjedt el.

Az egyházi alapítású és irányítású oktatási intézmények gyökerei a 17. század utolsó évtizedére nyúlnak vissza, működésük a szubszidiaritás elvét követte, mely minimálisra csökkentette az állami beavatkozások mértékét. A katolikus egyház befolyása egészen a 20. század első feléig meghatározó volt, és csak a század utolsó évtizedeiben kezdett csökkenni. Az 1960-as évek oktatási rendelkezései alakították át Írország oktatási rendszerét, mely nagyobb állami beavatkozást (finanszírozást¹⁶) és ezáltal szorosabb együttműködést tett lehetővé a nonprofit szektor és az állam között. A finanszírozás és az állami beavatkozások az oktatás területén (pl. központi tanterv) erősebb kapcsolatot alakítottak ki a nonprofit szektorral. 1997-ben az ír kormány kiadta a *Green Paper on the Voluntary Sector* című dokumentumát, mely az állam és a szektor kapcsolatát, jelentőségét és erősítésének lépéseit volt hivatott meghatározni, ugyanakkor nem rendelkezett a szektor jelentős szereplőiről, így az oktatás területén pl.: a magániskolákról (*voluntary-run school*).

PARTNEREK AZ OKTATÁSBAN

A minisztérium az egyetlen Írországbán, amely több mint 120 érdekcsoportot tart számon az oktatás területén (pl. szülői érdekcsoportok, diákcsoportok, intézményvezetők, tulajdonosok, testületek).

Oktatási, szakmai érdekvédelmi tevékenységet ellátó szervezetek, szerepük és az oktatási partnerek

Az ír közoktatási rendszerben számos, az iskolák partnereinek érdekeit képviselő vagy őket segítő program, szervezet működik. A következőkben jelentősebb programokat vagy szervezeteket tekintünk át röviden feladataik és funkcióik alapján. A szülők jogairól és kötelességeiről gyermekeik oktatását illetően az ír alkotmány rendelkezik, melynek értelmében a szülők elsődleges felelőssége gyermekeik nevelése, és a szülő joga, hogy gyermekeik megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljenek. Minden gyermek számára biztosított egy minimális oktatás (*a certain minimum education*), azonban ennek keretei törvényileg jelenleg nem definiáltak. A 2000. évi oktatási törvény (*Education Welfare Act 2000*) értelmében a szülők kötelessége megbizonyosodni arról, hogy gyermekeik legalább a minimálisan szükséges oktatásban részesüljenek 6–16 éves korig. A szülők szabadon választhatnak iskolát gyermekeik számára, azonban egyetlen intézmény sem kötelezhető a tanuló felvételére. A szülők dönthetnek gyermekeik otthoni vagy olyan magániskolákban történő oktatása mellett is, melyek nem a központi tanterv szerint haladnak.

A szülői jogok érvényesítését számos szervezet segíti és támogatja.

16 A CNP beszámolója alapján 1999-ben a középfokú oktatási intézmények 2/3-a magániskola volt (*voluntary run school*), költségvetésük nagy részét ugyanakkor még mindig az államtól kapták (Donoghue és mtsai, 1999).

National Educational Welfare Board (NEWB)

A 2000. évi oktatási törvény eredményeként a *National Educational Welfare Board*¹⁷ (NEWB) egy 2002-ben felállított kormányzati szervezet, mely a gyermekek iskoláztatásának ellenőrzéséért felelős. A szervezet alapelve, hogy „minden nap számít”.¹⁸ Célja a szülőkkel, tanárokkal és iskolákkal való kapcsolattartás a korai lemorzsolódás megelőzése érdekében. A szervezet képviselői – az *Educational Welfare Officers* (EWO) – támogatást biztosítanak a szülők és a tanulók számára a sikeres iskolai előrejutás érdekében, valamint figyelemmel kísérik az iskolából kimaradó, otthoni oktatásban-nevelésben részesülő tanulók tanulmányait. A testületet a minisztérium nevezi ki, tagjai tanárok, iskolavezetők, szülők vagy más fiatalokat segítő szervezetek tagjai lehetnek. A lemorzsolódás megelőzése érdekében a szervezet munkájában a támogató intervenció hangsúlyos a megtorlás helyett.

National Centre for Guidance in Education (NCGE)

Az NCGE¹⁹ egy, az ír oktatási minisztériumhoz (*Department of Education and Science*) tartozó szervezet, melynek célja a pályaorientációs tanácsadás, illetve támogatás (*guidance*) gyakorlatának segítése az oktatás valamennyi területén. Az ír oktatási minisztériummal együttműködve feladatai közé tartozik az élethosszig tartó tanulást elősegítő programok és stratégiák támogatása, a tanácsadást, támogatást segítő források fejlesztése és értékelése, innovatív projektek támogatása, a pályaorientáció és tanácsadás jó gyakorlatainak rögzítése, információnyújtás, a pályaorientációs szakemberek képzése és továbbképzése, kutatások lebonyolítása a pályaorientáció és a pályaorientációs szükségletek területén, a hasonló területen folyó nemzeti és európai uniós projektek irányítása, oktatási/képzési partnerekkel való kapcsolattartás.

A középfokú oktatásban pályaorientációs tanácsadók és segítő szakemberek foglalkoznak a diákokkal, valamint a felnőttképzésben, ifjúsági központokban és hasonló programokon. A szervezet segítséget nyújt más tagállamokban tanulni kívánó egyének számára is.²⁰ Az NCGE vezetését és irányítását az ír oktatási minisztérium által kinevezett testület végzi.

¹⁷ Nemzeti Oktatási Jólét Bizottság (a szervezet nevének fordítása: Daróczi, G., Németh Sz. és Szira J., 2007).

¹⁸ Az „Every day counts” a szervezet 2005–2007-es periódusra kidolgozott stratégiájának vezérelve.

¹⁹ <http://ncge.ie>

²⁰ Ez a jellegű támogatás a NCGE részvétele segítségével valósul meg, a *European network of Euroguidance centres* tagjaként, a *Lifelong Learning Program* finanszírozásával.

Parents' associations (szülői munkaközösségek)

Az oktatáspolitikai kiemelt célja, hogy a szülőkkel mint az iskola partnereivel együttműködő kapcsolatot alakítsanak ki. Helyi szinten a szülők joga, hogy szülői munkaközösségeket hozzanak létre, melyek kiemelt célja és feladata az iskolával (a vezetéssel és a tantestülettel) való kapcsolattartás.

National Parents Councils

Országos szinten a szülőket képviselő két jelentős szervezet: a *National Parents Council – post primary (NPCpp)* és a *National Parents Council – primary (NPCp)*. Írorszában az 1998. évi oktatási törvény tette lehetővé a szülők számára, hogy mint az iskola főbb partnerei törvényes keretek között is testületet alkothassanak. A tanköteles kor előtti és az alapfokú oktatásban részesülő gyermekek szüleit összefogó, törvényesen is elismert szervezet a *National Parents Council – primary (NPCp)*.²¹ A szülői szervezetek az iskola vezetésével együttműködve dolgoznak. A közösség

- javaslatot tehet az iskolavezetés számára valamilyen intézkedésre vonatkozóan, vagy rendkívüli történés esetén (pl. bántalmazás),
- extrakurrikuláris tevékenységeket javasolhat, és
- az iskolába járó gyermekek szüleit képviseli, számukra nyújt támogatást.

A felső középfokú oktatásban érintett szülőket összefogó közösség, az *NPCpp* öt további szervezetet foglal magába, melyek az oktatási intézmények különböző típusait képviselik.²²

A szervezet kiemelt célja, hogy támogassa az ír Oktatási és Tudományos Minisztérium törekvéseit az oktatásra fordított források növelése érdekében, és prioritásokat fogalmazzon meg. A fórum céljai között szerepel, hogy javítsa a pedagógus-diák arányt és az osztálylétszámok csökkentésével teremtsen meg a sikeres tanulás feltételeit, támogassa az IKT alkalmazását az oktatásban, és segítse a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását. A szervezet rendszeres találkozót tart az oktatáspolitikai és a közvélemény befolyásolása, ezáltal az oktatás fejlesztése érdekében.

A két átfogó szülői szervezetnek további két alcsoportja működik:

- az *Integrated Education Group*: azoknak a szülőknek a képviselete, akiknek sajátos nevelési igényű gyermeke többségi iskolában tanul;
- a *Special Education Group* pedig szülők, tanárok és más szakemberek fóruma, akik a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában és nevelésében érintettek.

²¹ www.npc.ie

²² www.npcpp.ie

Boards of Management

Alapvetően az iskola főbb partnereinek képviselőjéből álló testület, mely az iskola irányítási feladatait látja el, feladata többek között a partnerekkel való kapcsolattartás.

Educate Together

A szervezet az ún. *Educate Together* iskolákat átfogó és képviselő országos szervezet. Gyökerei az 1970-es évekre nyúlnak, a kezdeményezés célja az volt, hogy olyan iskolákat hozzon létre, ahol több felekezet²³ együttes nevelése és oktatása folyik. Jelenleg 56 ilyen iskola működik Írországbán, az *Educate Together* pedig jótékonsági szervezatként folytatja munkáját, önkéntes alapon. A kezdeményezésben részt vevő iskolák az oktatási törvényeknek megfelelően a minisztérium felügyelete és finanszírozása mellett működnek. A tanulói létszámtól függően részesülnek támogatásban, a tanárok fizetése pedig az állami keretből történik.

Az *Educate Together* keretei között működő iskolák abban különböznek a többségi iskoláktól, hogy védnökük (*patron*) általában valamilyen vállalat, amely lehetővé teszi (esetlegesen egy egyházmegye vezetőjével szemben) a különböző kultúrából, háttérrel érkező tanulók együttes nevelését és oktatását felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül.²⁴

Home School Community Liaison Scheme

A kezdeményezés 1990-ben indult el alapfokú oktatási intézményekben, majd 1999-ben kiterjesztették a hátrányos helyzetű tanulókat oktató-nevelő intézményekre is. Leginkább a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókra fókuszál, akik leginkább ki vannak téve a korai lemorzsolódás veszélyének. Minden iskola kijelöl egy kapcsolattartót (*liaison officer*), aki a gyermek otthona és az iskola közötti kapcsolattartóként dolgozik, feladata a rendszeres kommunikáció a szülőkkel, együttműködő kapcsolat kialakítása a szülők és az iskola között, a gyermek tanulásának segítése és az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges motiváció megalapozása.

National Council for Special Education (NCSE)

National Council for Special Education (NCSE) egy olyan bejegyzett szervezet, mely a sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosítja a számukra legmegfelelőbb oktatáshoz való hozzáférést. Kiemelt feladatai közé tartozik a szülők tájékoztatása a sajátos nevelési igényű gyermekeket segítő szolgáltatásokról, továbbá ezek koordinálása, folyamatos értékelése

²³ A szervezet honlapján angol nyelven a „multi-denominational” kifejezést használja az iskolák esetén.

²⁴ www.educatetogether.ie

és monitorozása. Ellenőrzi a fogyatékkal élő felnőttek számára nyújtott támogatásokat és segítő szolgáltatásokat, kapcsolatot tart önkéntes szervezetekkel, és mindenkit segít a számára a legmegfelelőbb intézmény megtalálásban.

National Educational Psychology Service (NEPS)

A nemzeti oktatási pszichológiai szolgálat az iskolák számára nyújt segítséget. A pszichológusok feladata, hogy a legmegfelelőbb oktatás-nevelés megvalósítása érdekében konzultációs lehetőségeket biztosítsanak a szülőkkel, tanulókkal, tanárokkal való együttműködés során. A szolgáltatás az Oktatási és Tudományos Minisztériumhoz tartozik.²⁵

Teachers' Union of Ireland (TUI)

Teachers' Union of Ireland (Írországi Tanárok Szakszervezete²⁶) a középfokú, illetve felsőoktatásban dolgozó tanárok szakszervezete.²⁷

Union of Students in Ireland (USI)

Az egyetlen országos szintű, diákokat képviselő szervezet. A szervezet egy mindenki számára nyitott, egyenlő esélyeket biztosító oktatásért dolgozik.²⁸

IRODALOM

DARÓCZI G., NÉMETH SZ. ÉS SZIRA J. (2007): *Egy európai bizottsági munkacsoport tapasztalatai*. Oktatás és képzés, 2010. epa.oszk.hu/00000/00035/00117/2007-10-vt-Tobbek-Egy.html

DONOGHUE ÉS MTSAI (1999): *Uncovering the Nonprofit Sector in Ireland*. www.cnm.tcd.ie/publications/uncovering%20pdf.pdf

NATIONAL SUMMARY SHEETS ON EDUCATION SYSTEM IN EUROPE AND ONGOING REFORMS (2009). EACEA. ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_UN_EN.PDF

STRUCTURES OF EDUCATION, VOCATIONAL TRAINING, AND ADULT EDUCATION, SYSTEMS IN EUROPE – IRELAND (2003): *Eurydice Unit*. International Section. Department of Education and Science. ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_IE_EN.pdf

THE COMMUNITY AND VOLUNTARY SECTOR IN IRELAND: *An Overview*. Briefing Note prepared by the Equal at Work project.

WWW.SIPTU.IE/COMMUNITY/EQUALATWORK/FILEDOWNLOAD,9480,EN.PDF

TOMASZ G. (2008): *Írország – országtanulmány*. In: Fehérvári A. (szerk.) (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. OFI, Budapest.

²⁵ www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=33437&ecategory=33446&language=EN

²⁶ Saját fordítás – C. K.

²⁷ www.tui.ie

²⁸ www.usi.ie

WW.CITIZENSINFORMATION.IE/CATEGORIES/EDUCATION/PRE-SCHOOL-EDUCATION-AND-CHILDCARE/EARLY_START

WWW.CITIZENSINFORMATION.IE/CATEGORIES/EDUCATION/PRIMARY-AND-POST-PRIMARY-EDUCATION/GOING-TO-PRIMARY-SCHOOL/BOARDS-OF-MANAGEMENT

WWW.COMPASSPA.IE

WWW.CSPA.IE

WWW.EDUCATETOGETHER.IE

WWW.EDUCATION.IE/HOME/HOME.JSP?MAINCAT=&PCATEGORY=17216&ECATEGORY=20674&SECTIONPAGE=12251&LANGUAGE=EN&LINK=LINK001&PAGE=1&DOC=18626

WWW.EDUCATION.IE/HOME/HOME.JSP?MAINCAT=&PCATEGORY=17216&ECATEGORY=20658&SECTIONPAGE=12251&LANGUAGE=EN&LINK=LINK001&PAGE=1&DOC=18626

WWW.EDUCATION.IE/HOME/HOME.JSP?PCATEGORY=17216&ECATEGORY=33128&LANGUAGE=EN

WWW.EDUCATION.IE/HOME/HOME.JSP?PCATEGORY=32818&ECATEGORY=32818&LANGUAGE=EN

WWW.EDUCATION.IE/HOME/HOME.JSP?PCATEGORY=33437&ECATEGORY=33446&LANGUAGE=EN

WWW.EDUCATION.IE/SERVLET/BLOBSERVLET/STAT_KEY_STATS_2008_2009.PDF

WWW.FEDCBS.IE

WWW.NCGE.IE

WWW.NCSE.IE

WWW.NEWB.IE

WWW.NPAVSCC.IE

WWW.NPC.IE

WWW.NPCPP.IE

WWW.PACCS.IE

WWW.TUI.IE

WWW.USI.IE

Kállai Gabriella

Társadalmi partnerség Franciaországban

A tanulmányban a szerző képet ad – történelmi kitekintéssel – a franciaországi oktatási rendszerhez kapcsolódó társadalmi partnerekről, intézménytípusonként és közigazgatási szintenként. A dokumentum ezen túlmenően vázolja a francia oktatási intézményrendszer struktúráját és az abban részt vevők körét

ÁLTALÁNOS MEGKÖZELÍTÉS

A francia köztársaság lakosainak száma napjainkban meghaladja a 61 millió főt. A lakosság 90%-a született francia, 4,3% szerzett állampolgársággal rendelkezik, 5,7% pedig külföldi. A Franciaországban élő külföldi családok döntő része Portugáliából, Algériából, Marokkóból vagy más afrikai országból érkezett, de viszonylag magas az Olaszországból, Spanyolországból vagy Törökországból származók aránya is.

Az alap- és közoktatásban tanulók, valamint a felsőoktatásban hallgatók száma napjainkban eléri a 15 millió főt, a népesség csaknem egynegyede az oktatási rendszer használója.

2006-ban az oktatásra fordított összes kiadás 121,4 milliárd eurót tett ki, amelynek nagy részét az állam finanszírozta. Az állami finanszírozást (mely kb. 75%-os arányú) kiegészíti a helyi, területi önkormányzatok csaknem 25%-os hozzájárulása és a vállalkozásoktól, megtakarításokból származó bevételek. Az egy tanulóra eső átlagos kiadás 7160 euró volt.

ÁLTALÁNOS ALAPELVEK AZ OKTATÁSBAN

A francia állam, mint erősen centralizált köztársaság, erős kontroll alatt tartja a jövő polgárait formálni hivatott iskolarendszerét, s ez a törekvése megjelenik az oktatáspolitikában, a különböző nemzeti programokban is.

Az elmúlt húsz évben Franciaországban is decentralizációs folyamatok indultak el, azt remélve ettől, hogy az oktatás területén nagyobb rugalmasságot tudnak biztosítani. A dekoncentráció következtében több lehetőséget kaphatnak a regionális és helyi oktatásügyi adminisztratív hatóságok, melyek a minisztérium fennhatósága alatt működnek.

Harminc földrajzilag kijelölt zónába (ebből 26 tanügyi régió Európában, négy pedig a tengerentúlon) vannak kihelyezve az oktatásért felelős intézmények (akadémiák), melyeknek élén rektorok állnak. A rektorok irányítják a helyi oktatáspolitikát mind az alapfokú, mind a középfokú, mind pedig a felsőfokú oktatás területén, valamint elosztják az oktatáshoz szükséges szakembereket és segítőket az oktatási intézmények között, és biztosítják az okta-

táshoz szükséges szolgáltatásokat is (oktatásirányítás, oktatás felügyelete, adminisztráció, szociális és egészségügyi szolgálat stb.). Ők felügyelik az iskolai tanterveket, vizsgarendet, a vizsgák megszervezését is. A vizsgáztatásban kulcsfontosságú szerepet játszanak, mivel a bizonyítványok megszerzéséhez szükséges záróvizsgákat nem az oktatási intézmények falain belül bonyolítják le, hanem az oktatást-képzést nyújtó iskoláktól függetlenül. A záróvizsgák szervezését-lebonyolítását az akadémiák e célra létrehozott külön egységei intézik. A különféle szakmai vizsgákhoz a vizsgabizottságokat úgy állítják össze, hogy azokban mind a munkaadók, mind a munkavállalók szervezetei képviseltessék magukat.

A települések biztosítják az alapfokú oktatási intézmények működését, az alsó középfokú oktatási intézményeket pedig a megyék működtetik, míg a régiók a felelősek a felső középfokú oktatási intézmények, speciális oktatást nyújtó intézmények, gazdaképző intézmények és az alternáló szakképző központok működtetéséért.

PARTNERSÉG AZ OKTATÁSBAN

Az oktatás területén való együttműködések vizsgálva elengedhetetlen, hogy dióhéjban a francia civil szektort is bemutassuk. A nonprofit szervezetek két formájával találkozhatunk: egyesületek és alapítványok jelenítik meg a civil kurázsit. Az egyesületek képviselhetnek magánérdeket vagy közösségi érdeket is, utóbbi esetben a törvény megkülönbözteti a közérdekű és közszolgálati kategóriákat. Az egyesületek nagy része de facto „deklarált” szervezet, azaz bejegyzés nélkül működik.¹ Geszti Judit egy Európai Unióról adott körképben a következőképp jellemzi a francia civil szektort: „A nonprofit szféra az ún. ’szociális gazdaság’ (économie sociale) része. Vannak, akik úgy fogalmazznak, hogy Franciaországban az állami irányításba való beépülésük miatt nincsenek is valódi civil szervezetek. A szociális gazdaságba ugyanis az alapítványok és az egyesületek mellett beletartoznak a szövetkezetek, takarékpénztárak és a kölcsönös biztosító pénztárak is. A non-profit szervezetek 1791-től 1901-ig nem működhetek legális keretek között, a jelenlegiek nem tekintenek vissza nagy hagyományokra.”² A szektor legnagyobb szegmense az oktatás területe: a legtöbb civil szervezet ezen a területen tevékenykedik, a civil szektorban itt találjuk a legtöbb alkalmazottat, megelőzve a kulturális, sport és szociális területeket.³

A helyi hatóságok számára az 1982-ben napvilágot látott decentralizációs törvény kötelező együttműködést ír elő a civil szervezetekkel. Ez az együttműködési kötelezettség az oktatás területén is megjelenik: az állami fenntartású oktatási intézmények együttműködhetnek különféle egyesületekkel. Az egyesületek részt vehetnek az iskola életében tanítási időben vagy azon kívül is, ennek feltétele, hogy az egyesületek elfogadottak legyenek, országos szinten az Oktatási Minisztérium, akadémiai szinten pedig az akadémiák által.

1 Geszti Judit: Civil társadalom, civil szervezetek és az Európai Unió, EU Working Papers, 3/2003, p94

2 Geszti Judit: Civil társadalom, civil szervezetek és az Európai Unió, EU Working Papers, 3/2033, pp83–104

3 Economie sociale – bilan de l’emploi 2008 et conjoncture, sous la direction de Céline Bazin et Jaques Malet, 2009

Egy szervezet elfogadottá nyilvánításához kérelmet kell benyújtani, melyet véleményezés alapján ítél meg a miniszter vagy az akadémia rektora. Az Oktatási Minisztérium honlapján részletes információk találhatók arra vonatkozóan, milyen feltételeknek kell megfelelnie egy országosan elfogadott egyesületnek. Egyfelől országos működési területtel kell rendelkeznie, ennek hiányában legalább 3-4 régiót szükséges lefednie. Másrészt az oktatást kell támogatnia, oly módon, hogy intervencióik az intézmények tevékenységét támogassák a tanítási időben, vagy a tanítási időn túl szervezzenek kiegészítő oktató-nevelő programokat, járuljanak hozzá pedagógiai kutatásokhoz és fejlesztésekhez. A szervezetnek közérdekűnek és nem profitorientáltnak kell lennie, respektálnia kell a diszkriminációmentesség alapelvét és hozzáférhetőségét mindenki számára, a tevékenységnek összeegyeztethetőnek kell lennie az oktatás közszolgálati jellegével, kiegészítő jellegűnek kell lennie. A minisztérium az elfogadást igazoló dokumentumot 5 évre adja ki, amely meghosszabbítható.

Az oktatásirányítás és a partnerek közötti egyeztetés elősegítése végett 1999-ben létrehozta egy tanácsot (Conseil national des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public) minisztériumi szinten, melynek tagjai közül 7 fő képviseli az elfogadott szervezeteket, 6 fő az oktatás területén működő reprezentatív szervezeteket, 5 fő a tanulók szüleinek reprezentatív szervezeteit képviseli, 4 főt az Oktatási Minisztérium delegál, és egy főt az Ifjúsági és Sportminisztérium. A Tanács véleményezi a civil szervezetek beérkező kérelmeit, megvizsgálja a közoktatási kiegészítő tevékenységek értékelésének eredményeit, konzultációs segítséget nyújt az oktatási miniszter számára. E testület megfelelői akadémiai szinten is működnek, évente legalább egy alkalommal ülnek össze.

Franciaországban az oktatásra befolyással bíró társadalmi partnereket négy nagyobb csoportra oszthatjuk.

Az egyik ilyen csoport a pedagógusok, iskolavezetők és az oktatási intézmények más dolgozóinak érdekképviselőit ellátó különféle szakmai szervezeteket tömöríti magába.

A második csoportnak az oktatás aktuális használóit tekinthetjük, azaz a különféle szülői szervezeteket, ezek ernyőszervezeteit, és a tanulói, hallgatói képviselőket.

A harmadik csoportba a kulturális és közigazgatási partnerek: helyhatóságok, polgármesterek, különféle regionális tanácsok képviselői tartoznak, a negyedikben pedig a gazdasági oldal képviselőit (munkaadók, alkalmazottak, tisztviselők) találjuk. Általában ezeket a partneri csoportokat vonják be az oktatással kapcsolatos döntéshozatalba az oktatási rendszer különböző szintjein, a résztvevők létszáma és aránya bizottságokként változó lehet. Általában véve elmondható, hogy három közel azonos súlyú csoportot alakítanak ki az oktatás, a pedagógusok képviselőiből, a szülők és tanulók képviselőiből és a gazdasági szféra szereplőiből. A tanulmány ezen része először az oktatással-neveléssel foglalkozó különböző szinteken működő tanácsokat, bizottságokat mutatja be, majd a szülők szerepéről és érdekképviselői szervezeteikről számolok be részletesebben.

ORSZÁGOS SZINT

Az Oktatási Főtanács (Haut Conseil de l'Education) mint legfőbb konzultációs testület 2006-ban jött létre kilenc taggal, akiket hat évre választanak a legfőbb állami szaktestvélyek közül. Három tagot a köztársasági elnök, két tagot a Szenátus elnöke, két tagot a Nemzetgyűlés elnöke, és további két tagot a Gazdasági, társadalmi és környezetvédelmi Tanács elnöke kér fel. A jelenlegi tagok közül többen az egyetemi és kulturális élet ismert és elismert vezető személyiségei. A Főtanács feladata, hogy az oktatási miniszter megbízásából véleményt mondjon és ajánlásokat tegyen általános pedagógiai kérdésekről, programokról, a tanulók ismereteinek értékelési módjairól, az oktatási rendszer eredményeiről és a pedagógusképzésről. Ezen kívül minden évben elemzést készítenek az oktatási rendszer egyes elemeiről, melyet a Parlamentnek is megküldenek. Ilyen elemzések készültek már az általános iskoláról, a pályaválasztásról, a collège-okról, melyek a Főtanács saját honlapján is elérhetők, más tanulmányokkal együtt.

Szélesebb körű egyeztetésre ad módot az országos szinten működő Nevelési Felső Tanács (Conseil Supérieur de l'Education). E tanács több mint kétszáz éves múltra tekint vissza, hiszen 1808. március 17-én látott napvilágot az a rendelet, amely az Egyetemi Tanács létrejöttéről rendelkezett. A testület 30 tagot számlált, feladata tanácsadás, konzultáció, az intézmények felügyelete (főként pénzügyi vonatkozásban), valamint az oktatással kapcsolatos vitás kérdésekben való állásfoglalás volt. A tanács összetétele, feladatai és elnevezése az évszázadok során átalakult, mai formáját és feladatait az 1989-es törvény rögzíti. Ez a bizottság ma az oktatási minisztérium számára készít állásfoglalásokat, javaslatokat, véleményeket, legfőképp az iskolai programokkal, reformokkal kapcsolatosan, nyilatkozik a vizsgákkal kapcsolatban, a bizonyítványok kiadásáról, az iskoláztatás feltételeiről és minden más kérdésről, amely az oktatással kapcsolatos. A bizottság 97 tagjának fele a pedagógustársadalmat képviseli, e tagokat a különféle érdekképviselői szervek, szakszervezetek delegálják. Ide tartoznak az alap- és alsó középfokú oktatás képviselői (a legnagyobb arányban), külön képviseletet kapnak a magániskolák pedagógusai, a pályaválasztással foglalkozók, a kutatótanárok, a közpénzekből finanszírozott iskolák vezetői, a magániskolák vezetői.

A tanács tagjainak mintegy 20%-át teszi ki az oktatási rendszert használók képviseletének köre. 12 fő a szülőket képviseli, őket a szülői szervezetek delegálják. Közülük kilencen az állami oktatásban részesülő gyerekek szülei közül kerülnek ki, míg három fő a magániskolákba járó tanulók szüleit képviseli. Egy fő képviseli a családi szervezeteket, és külön képviseletet kapnak a felsőoktatási hallgatók, valamint a lycée-kben⁴ tanulók.

A munkában részt vesznek még a munkavállalói szervezetek, a munkáltatók, a polgármesterek, a regionális tanácsok képviselői, és egy-egy mandátum erejéig helyet kapnak a felsőoktatás és az agrár-oktatás képviselői is.

4 Lycée: A középfokú oktatás második szintje.

A munkát állandó és specializálódott szekciókban végzik, oktatási fokoknak megfelelően (alapfokú oktatás, collège, lycée). Külön bizottság foglalkozik az oktatással kapcsolatos fegyelmi és peres ügyekkel.

Kötelező jelleggel kell konzultálni ezzel a testülettel minden, az oktatás kérdését érintő változtatással kapcsolatosan. Ilyen lehet az iskolai programok, vizsgák, végbizonyítványok kérdése, a közoktatás funkciója és tárgyi feltételei, a magánoktatás kérdései. Másrésről a Tanácsnak jogi vitás és fegyelmi ügyekben is szerepe van: utolsó esélyt jelenthet azokban az ügyekben, amelyeket az akadémiák tanácsai nem tudtak megfelelően rendezni. Foglalkoznak a privát oktatást érintő technikai jellegű kérdésekkel, a magánintézményekben szerződéssel alkalmazott pedagógusok és személyzet kérdéseivel.

A tagokat három évre választják (egy részüket a miniszter kéri fel, másokat a delegáló szervezetek jelölik ki), mandátumuk meghosszabbítható. A Tanács évente legalább két alkalommal nyilvános ülést tart, melyet a miniszter hív össze, és a napirendet is ő adja.

Három speciális bizottságot hoztak létre a testületen belül: külön foglalkoznak az általános iskolák, a collège-ok és a lycée-k ügyeivel. A bizottságok feladata, hogy a programokra, ütemezésre vonatkozó szövegekről véleményt alkosson a Tanács számára.

AKADÉMIAI SZINT

Akadémiai szinten négy bizottság munkájába vonják be az oktatás partnereit. A legfontosabb a Nemzeti Nevelés Akadémiai Tanácsa, amely eredetileg azzal a céllal jött létre (1808-ban), hogy a belső visszaélésekkel, valamint az iskolák gazdálkodásának felügyeletével foglalkozzon. 1985-ben az akadémiai tanácsok reformjával, a decentralizáció megindulásával kezdtek bevonni a munkába az iskolarendszer használóit, és 1991-ben a felsőoktatás képviselőivel is kibővültek. Így a mai napig működő rendszerben a következő összetételt találjuk: a közigazgatás (24 fő), az oktatás (24 fő) és a használók (24 fő) képviselői, az utolsó kategóriában jelen vannak a szülői szervezetek (8 fő) és a felsőoktatási hallgatók (3 fő), valamint a munkaadók (6 fő) és munkavállalók (6 fő). Ma a 72 tagból nyolc szülői szervezetet képvisel (közülük egyet a mezőgazdasági miniszter jelöl). Megbízásukat a tagok három évre kapják (mindenki rendelkezik egy helyetessel a zökkenőmentes működés érdekében), és minden oktatással kapcsolatos kérdéssel átfogóan ők foglalkoznak. Ez magába foglalja a lycée-k pedagógiai szervezését, az akadémiák oktatási intézményeinek karbantartását (építés, felújítás stb.), az oktatási kiadásokhoz a források elosztását, a folyamatos képzés megszervezését, regionális kutatási programokat a felsőfokú képzés tervezéséhez.

Egy másik fontos bizottság ezen a szinten a Kiegészítő Pedagógiai Akadémiai Tanács, amely az iskolák felé közvetít. További bizottságok: a Lycée-k Akadémiai Tanácsa (ez a demokráciára nevelés egyik intézményeként működik, a munkában a középiskolások választott képviselői és a rektor által kijelölt felnőtt tagok vesznek részt, például intézményvezetők, nevelők, szülői szervezetek képviselői), az Akadémiai Jelzőbizottságok.

MEGYEI SZINT

Megyei szinten a szülői képviselők többféle bizottság munkájában vesznek részt. Ilyen lehet a Megyei Pályaválasztási Bizottság, a Tanulók Továbbirányítását Előkészítő Bizottság, jelzőbizottságok (főként a pályaválasztással kapcsolatos problémák jelzésére), Megyei Tudományos Tanács és a Nemzeti Nevelés Megyei Tanácsa. Utóbbi története szintén a 19. század közepére nyúlik vissza, 1854-ben jött létre, az akadémiai bizottságokkal egyidejűleg. A tanács munkájában tíz tag képviseli a területi közigazgatást, tíz tag a nevelőket, pedagógusokat, a használók részéről pedig hét tagot a szülői szervezetek delegálnak. A tanács konzultatív jogkörrel bír, az alsó fokú oktatás és a collège-ok tartoznak hozzá. Ezen a szinten a szülői képviselők két-három évre szóló kinevezést kapnak, számuk bizottságonként változó.

Ezek mellett fontos szerep jut még a partnerek számára a különböző ösztöndíj-bizottságokban, ahol a középfokon és felsőfokon tanulók számára ítélnek meg támogatásokat. A bizottság elnöke az akadémia rektora, és részt vesznek a munkában az oktatás, a szülői szervezetek képviselői, magániskolák képviselői is.

INTÉZMÉNYI SZINT

Az alapfokú oktatási intézményekben

Az iskolatanács (conseil d'école) 1990 óta segíti az iskolák működését. Tagjai között találhatjuk elnökként az intézmény vezetőjét, tagként a település polgármesterét (vagy az önkormányzat által delegált más tagot), az iskola nevelőit, a szülői szervezetek képviselőit.

A tanács munkájában általában osztályonként egy szülő vesz részt (ez azt jelenti, hogy az óvodában és az alapfokú oktatási intézményekben kb. 221 ezer tagot választanak összesen), a képviselőket a szülők szavazáson választják, az időpontra vonatkozóan az oktatási minisztérium két napot jelöl meg, általában október folyamán. A gyermek mindkét szülője szavazhat (kivéve azokat a speciális eseteket, amikor a szülői felügyeleti jogot korlátozzák), de a tapasztalat az, hogy a szavazásra jogosultaknak valamivel kevesebb mint fele adja le voksát. A választottak az iskolatanács teljes jogú tagjai lesznek. Az iskolatanács hagyja jóvá az iskola belső szabályait és szavazza meg az iskola projektjét. Véleményezi az iskola működését és az iskola életével kapcsolatos valamennyi fontos döntést (fogyatékos gyermekek integrációja, szabadidős programok, iskolai higiéné, gyermekek biztonsága stb.), javaslatokat tehet a tanév szervezésével kapcsolatosan (pl. kérhetik a négynapos tanítási hét bevezetését). A szülők képviselői egyfajta mediációs szerepet töltenek be a nevelésben részt vevő partnerek között.

A közép fokú oktatási intézményekben

Ugyanennek a választásnak az alkalmával választják meg az adminisztrációs tanácsba (conseil d'administration) delegált tagokat is – ez a szervezet az intézmények tanácsadó orgánuma, az intézményvezetők rendszeres időközönként, évente átlagosan három alkalommal hívják össze. E tanács feladata véglegesíteni az intézmény szervezeti felépítését, tantervét, elfogadni az iskola költségvetési tervét, jóváhagyni az iskolai utazásokkal kapcsolatos költségeket, tervet készíteni az iskolai erőszak megfékezésére. 600 tanulónál nagyobb létszámú intézményben 30 taggal, annál kisebb intézményben pedig 24 taggal működik, akik közül 5-7 tagot a szülők adnak, 2-5 tagot pedig a diákok.

Állandó Bizottság (Commission Permanente): feladata az adminisztrációs tanács döntéseinek előkészítése. A szülőket a collège szintjén három fő képviseli, a lycée-kben pedig kettő.

Osztálytanács (Conseil de Classe): osztályonként két fő vesz részt a munkában. Feladatuk az osztályuk képvisellete, valamint mediátorok az osztálytársak és az iskolai személyzet közötti konfliktusokban.

Fegyelmi Tanács (Conseil de Discipline): ez a 14 tagú bizottság dönt az intézmény belső szabályzatainak értelmében a tanulók fegyelmi ügyeiről. Collège szintjén három szülő vesz részt benne, a lycée-k esetén pedig kettő, és a diákok is hasonló arányban képviseltetik magukat.

Higiénés és Biztonsági Bizottság (Commission d'Hygiène et de Sécurité)

Minden lycée-ben küldött-tanács működik az iskolai élet jobbításának szándékával. A 20 tagú tanácsban a középiskolások meglehetősen nagy teret kapnak: 10 tag őket képviseli. Mellettük 5 fő pedagógus, 2 fő szülői képviselő és 3 fő egyéb (adminisztratív, társadalmi, egészségügyi stb.) szakember vesz részt a munkában. Feladatuk, hogy a középiskolai élet javítására tegyenek ajánlásokat.

Szülők, szülői szervezetek

A szülők szerepéről, jogairól és kötelességeiről az oktatásban elsősorban a francia Oktatási Törvény nyújt tájékoztatást. Ami a szülői jogokat illeti: szülőknek joguk van részt venni az év eleji szülői értekezleteken, ahol az igazgató és az osztályfőnök ad tájékoztatást, minden tanévben két alkalommal kérhetnek szülő-tanár megbeszélést, folyamatosan kaphatnak információkat gyermekük tanulmányi előmeneteléről, részt vehetnek az iskola és a család közti párbeszédben igényfelmérő vizsgálatok útján. Ezen túlmenően szülőszervezeteken, érdekképviselői szövetségeken keresztül gyakorolhatnak nyomást.

Az első szülői szervezetet több mint száz évvel ezelőtt, 1905-ben hozták létre a Carnot lycée-ben, majd 1926-tól vált általánossá a szülők bevonása az iskolai döntéshozatalba. A szülők igényeit és erőfeszítéseit jelzi, hogy több olyan szövetség is működik, amelyen keresztül nyomást tudnak gyakorolni. A szülőszervezetek a második világháború után indultak igazán fejlődésnek, ebben segítséget kaptak egyfelől az oktatásirányítástól, másfelől a

pedagógus szakszervezetektől, bár a kezdeti időszak nem volt zökkenőmentes, nemritkán érdekellentétek zavarták az együttműködést. A szervezetek célja a kezdetektől fogva, hogy a diákok biztonságos fejlődését, előmenetelét segítse elő a szülők és az iskolák közötti partneri viszony kialakításával, egymás támogatásával. A tagság és tisztségviselőség kritériuma a szülői lét, így nem kizárt, hogy a vezető tisztségviselők olyan személyek lesznek, akik munkájuk révén is kötődnek az oktatáshoz (iskolai étkeztetés kerületi vezetője, tanár, kutató stb.).

A fejlődést nagymértékben segítette az 1951-ben hozott Barangé-törvény. E törvény mind a magániskolákban, mind a közpénzből finanszírozott oktatási intézményekben 10% elkülönített összeget irányzott elő a szülői szervezetek működtetésére, melyet a megyei oktatási szervezetekhez helyezett, és ezek felügyeletével működtetett. A rendelkezésnek köszönhetően a szülői szervezetek erőre kaptak, taglétszámuk egy tanév alatt többszörösére növekedett. Ebben az időszakban születtek meg az első folyóiratok, melyek (számos átalakítás és átnevezés után) a mai napig fontos orgánumai a szülői szervezeteknek.

1959-ben fogadták el a Debré-törvényt, amellyel létrehozták a szerződéses kereteket a magániskolák (zömmel katolikus iskolák) számára, melynek értelmében az itt dolgozó pedagógusok állami fizetésben részesülnek, amennyiben az általános tanterv szerint tanítanak. A törvény ellen a közpénzből finanszírozott iskolákban működő szülőszervezetek erőteljesen demonstráltak, azt a nemzet fejlődésével ellentétesnek találták, és petíciójukat 400 000 fős tömeg kíséretében nyújtották át.

Az oktatás területén elhúzódó demokratizálódási folyamatokat, reformok bevezetését végül az 1968-as események gyorsították fel. Ennek eredményeként, a szülői szervezetek javaslatára és közreműködésével indult meg a középfokú és felsőfokú oktatási intézmények demokratizálódása, autonómiára törekvése. 1975-ben a szülői szervezetek akcióik és elért eredményeik okán megkapták a jogot, hogy részt vegyenek az alapfokú iskolákban alakuló iskolatanácsok munkájában.

A szülői szervezetek részére ma egy 2006-ban kelt dekrétum ad jogosultságot munkájuk végzéséhez az iskolákban, illetve az iskolák területén. Ezek a következők: információtovábbítás, kommunikáció segítése különböző eszközökkel (postaláda, faliújság stb.) akcióikhoz, folyamatos konzultáció és kommunikáció a szülőkkel, az akciókkal kapcsolatos dokumentumok terjesztése, valamint képviselőket küldenek az oktatással foglalkozó különböző tanácsokba, így az iskolákba, az akadémiákra és felsőbb szintekre.

A szülőszervezetek feladata napjainkban elsősorban a tanulók szüleinek anyagi és erkölcsi érdekvédelme, a családok informálása gyermekük iskolai életével kapcsolatosan, valamint különböző iskolai, oktatással kapcsolatos fórumokon való érdekképviselet.

1964-ben hozták létre azt a ma is működő szövetséget, amely magába foglalja az átlamilag finanszírozott oktatásban részesülő szülői szervezeteket az óvodától az egyetemi szintig. A Federation des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public⁵ (PEEP) bevallása szerint ma kb. 300 000 családot számlál támogatóként, és több mint 5000 helyi egyesület tartozik

5 <http://www.peep.asso.fr/>

az ernyője alá. Az oktatási rendszer minden fokán megtalálhatóak képviselői, és nemzetközi kapcsolatokat is kialakított más külföldi szülőszervezetekkel. Alapelvei a következők: a családi nevelés elsőbbsége: a gyermekek első nevelői a szülők; függetlenség és sokszínűség: a szervezet mentes a politikai, vallási elkötelezettségtől; a közpénzből működtetett iskolák védelme: véleményük szerint ezeknek az intézményeknek tolerancián és kölcsönös tiszteleten kell alapulniuk; a meghallgatás és a párbeszéd művészete; reflexiók és javaslatok kidolgozása. A szövetség munkáját 1996 óta félévenként ismétlődő közvélemény-kutatással is segítik, amelyben kikérik a szülők véleményét az oktatási rendszerről és néhány aktuális problémáról. Az érdekesség kedvéért röviden bemutatok egy ilyen kutatást.⁶ 2009. szeptemberében 807 olyan szülőt kérdeztek meg reprezentatív mintán telefonon, akiknek 2–20 év közötti gyermekük volt. A gyermekekre leselkedő veszélyekről, az iskola megelőzésben játszott/elvárt szerepéről, a biztonságos iskoláról, a tanévkezdésről, az iskolai reformokról, az esélyegyenlőségről és a pályaválasztásról kérték a szülők véleményét. A felmérés tanúsága szerint a szülők 39%-a vélekedett úgy, hogy a gyermekük általában véve rosszabbul fog élni, 27% szerint jobban fog élni, és 34% szerint ugyanúgy fog élni, mint a szülei. A szülők szemében a legnagyobb veszélyt a droghasználat, valamint a pedofília és az iskolai erőszak jelenti, és általában véve úgy gondolják, hogy nem fordít ezekre elég gondot az iskola. A szeptemberi iskolakezdés a túlnyomó többség számára megfelelő volt, mindössze 7% talált hiányosságokat a következő területeken: tanárhiány, tanárok felkészültsége, rossz szervezés, hely- (terem)hiány, információhiány, biztonsággal kapcsolatos problémák, anyagi nehézségek. Megoldandó problémának a tanárok hiányzását, a tanárok felkészültségének minőségét jelölték meg, és fontos igényként jelezték a következőket: iskolai nehézségek esetén segítség és tanácsadás lehetőségét, pályaválasztással kapcsolatos tanácsadást, valamint az iskola és a vállalatok közötti kapcsolat megteremtését. Az oktatási reformokkal kapcsolatosan azonban a megkérdezettek nagy része a hagyományos médiából kapott leginkább információkat, más részük a gyermeke iskoláján keresztül, és mindössze 14% jelölte meg a szülői szervezeteket.

A felméréseken túl a szövetségben különböző akciókat szerveznek (pl. egészségvédelmi nap), és a gyermekek motiválása céljából kétféle versenyt szerveznek: az egyik a fiatal olvasók vetélkedője, a másik pedig a fiatal tervezők díja. Folyóiratot is megjelentetnek két-havonta, A szülők hangja (La voix des parents) címmel.

1947-ben létrejött egy másik nagy szövetség a szülői tanácsok összefogására, amely kezdetben csak az alapfokú oktatási intézményekben működött, később a középfok szintjére is kibővítette tevékenységi körét (FCPE, azaz Federation des Conseils de Parents de l'Enseignement Public).⁷ 300 000 tagot számlál, 65 000 szülőt választottak meg képviselőnek közülük. Napjainkban egyre inkább a középfokú oktatási intézményekben népszerű: 2009-ben itt a mandátumok több mint felét szerezte meg, míg alapfokon mindössze 20%-ot gyűjtött. Alapelveit 1997-ben fogadták el a következők szerint: a) világosság, b) állam-

⁶ http://www.peep.asso.fr/upload/pdf/Observatoire_rentree_2009.pdf

⁷ <http://www.fcpe.asso.fr/>

polgárság: kritikus gondolkodás fejlesztése, szolidaritás, mások tisztelete – ezt az iskolának nondirektív eszközökkel szükséges fejlesztenie; c) ingyenesség: a növekvő társadalmi problémák okán szükséges, hogy a gyermekek ingyenes oktatásban részesülhessenek; d) közfinanszírozás: az állam az oktatási rendszert és az oktatási szolgáltatásokat köteles fenntartani és korszerűsíteni, különösen a vidéki iskolák, a hátrányos helyzetű területek esetén. Honlapjukon igen sokféle problémát vetnek fel: az ingyenes iskoláztatás költségeitől kezdve a fogyatékos, tanulási nehézségekkel, részképesség-zavarokkal küszködő vagy beteg gyermekek iskolai segítésén át a szülők és gyermekek jogaiig adnak tippeket, ötleteket. A szervezet igen harciasan működik: rendszeresen az aláírásgyűjtések, felhívások (ehhez manapság használják az internetet is), de nem rettennek vissza az utcai demonstrációk szervezésétől sem.

A MAGÁNISKOLÁKBAN

A tanulók szüleit egy 1930-ban alakult külön szervezet fogja össze (UNAPEL, azaz Union Nationale des Associations de Parents d'Elèves de l'Enseignement Libre). 6500 iskolában működik (melyből 5000 alapfokú oktatási intézmény), összesen kb. kétmillió tanuló érdekében tevékenykedik. Az intézményi szintű szervezetekből 95 megyében szerveződik megyei szintű szervezet, 30 akadémián is működnek, és országos szinten is ellátják a képviselői teendőket. A szervezet erőteljesen hangsúlyozza a szülők szerepét és felelősségét a nevelés folyamatában (a szülői létet és a nevelés kapcsolatát úgy értelmezik, hogy a nevelésben a szülők a gyermekük első és utolsó nevelői), és erre alapozza az iskolával való együttműködést. A középpontban a gyermek, a tanuló áll, minden az ő sikeres tanulását szolgálja. Az igen informatív honlap elsődlegesen a szülők felé közvetít: kommentálja az oktatás területén zajló változásokat, állásfoglalásokat ad ki ezekhez kapcsolódóan. A szülőket ellátja gyermekneveléshez szükséges praktikus információkkal életkor és iskolafok szerint, de általában, minden szülő számára figyelemfelkeltő ismereteket is közvetítenek, pl. az internetezés veszélyeivel vagy a fiatalok mobiltelefon-használatával kapcsolatosan.

E szervezeteken kívül további három nagy szövetség működik,⁸ és léteznek más, akadémiai rektorok által elismert egyesületek is.

KAMARÁK

A gazdasági élet képviselői közül a legjelentősebb partnerek a különféle kamarák. Közülük a legnagyobb a Francia Gazdasági és Ipari Kamarák Szövetsége (L'Assemblée des Chambres Françaises de Commerce et d'Industrie, ACFCI). A föderáció formájában működő intézmény 1964-ben jött létre Párizsban, napjainkra 148 helyi kamara és 21 regionális kamara a tagja. Szolgáltatásait kb. 180 közvetlen, főállású munkatárs segíti. Elnökét ötévente választják.

⁸ FNAPE: La Federation National des Associations de Parents d'Elèves de l'Enseignement Public.

UNAPE: L'Union Nationale des Associations Autonomes de Parents d'Elèves.

FAPEE: La Federation des Associations de Parents d'Elèves de Etablissements Français á l'Etranger.

Több mint kétmillió vállalkozás érdekeit képviselik, nemcsak francia, hanem nemzetközi vonatkozásban is. Az 1898-as kamarai törvény tette lehetővé számukra az oktatásban való részvételt: szakképzéssel foglalkozó iskolákat alapíthatnak és tarthatnak fenn. Napjainkban kb. 500 ilyen intézmény foglalkozik képzéssel, több mint 600 000 tanuló, tanonc és álláskereső tanul náluk. A képzési tevékenység középpontjában elsősorban a kereskedelem és számvitel áll, és a következő szinteken kapcsolódnak az oktatási rendszer egészéhez: felsőfokú szakképzés és képzés (Bac+2, Bac+5, mérnökiskolák), valamint tanoncképzés 16 és 25 év közötti fiatalok számára (éves szinten 90 000 fő tanonccal) és alternáló szakképzés. A folyamatos képzésben is aktív szereplők a munkavállalóknak nyújtott képzéseikkel. Speciális szolgáltatásokkal aktívan részt vesznek a fiatalok pályaválasztásában, segítik a vállalkozások és tanulók közti szerződések megkötését, figyelemmel kísérik és segítik a vállalkozásokat a tanoncképzésben vagy az alternáló szakképzésben tanuló fiatalok megfelelő képzésében.

Hasonlóképpen kapcsolódik a francia oktatási rendszerhez a többi szakmai kamara is, felügyeletüket az oktatási minisztérium látja el a rektorátusokon keresztül, így felügyelik a pedagógiai munkát. Kivétel ez alól a mezőgazdasági szakképzés, melynek felügyeletét a Mezőgazdasági Minisztérium intézi, szintén az akadémiák segítségével.

SAKSZERVEZETEK

Az oktatás területén működő szakszervezetek képzési szintek szerint különülnek el, ez az elkülönülés már a szervezés kezdetén, a központi szervezetek létrehozásánál kirajzolódott. 1905-ben hozták létre a rövid életű Tanítók Szakszervezeteinek Nemzeti Föderációját, akkor, amikor a szakszervezeti szerveződés még tilos volt a köztisztviselők, közalkalmazottak számára. Ezzel egyidejűleg sorra jöttek létre a tanítói baráti társaságok, melyek szakszervezeti jelleggel működtek, majd ennek nyomán 1920-ban létrejött a Tanítók Nemzeti Szakszervezete.

Az oktatási rendszer középső szintjén már nagyon sokféle pedagógiai munkával találkozhatunk, így ezen a területen később, 1937-ben alakult csak meg a Középfokú Oktatásban Dolgozók Szakszervezete.

A két világháború között újabb szakszervezeti szerveződések jöttek létre, föderációkba tömörültek és átalakultak, majd újabb átalakulási hullám következett a második világháború után és a 60-as években. Majd a 90-es években újabb átszervezések nyomán alakult ki a mai kép.

A legnagyobb, legjelentősebb az 1993-ban létrejött Egységes Szakszervezeti Szövetség (FSU, La Fédération Syndicale Unitaire), melynek 162 000 fő, azaz a pedagógusok 88%-a tagja. Emellett további tíz nagyobb szakszervezeti szövetség működik, ezek a szövetségek már nem elsősorban oktatási szinteken képviselik az érdekeket, bár kétségtelen, hogy némelyeknél erőteljesebb az egyik vagy másik iskolafok.

AZ INTÉZMÉNYRENDSZER

Az iskoláskorú populáció, azaz mintegy 13 millió gyermek és fiatal napjainkban egy olyan intézményrendszerben tanul, amelynek alapvető szerkezeti vonásait az 1960-as, 1970-es években alakították ki, szakítva az addigi renddel, amelyben nagyon erős választóvonal jelent meg az alapfokú és középfokú oktatás között. A jelenlegi intézményrendszerben az érettségi megszerzéséig háromféle iskolatípusban tanulnak a diákok: elemiben, alsó középiskolában és felső középiskolában. Az iskoláztatás kötelező a gyermek 6 és 16 éves kora között. A szülőnek/gondviselőnek joga van eldönteni, hogy a gyermekét állami vagy magánintézménybe írattja be, de lehetősége van arra is, hogy otthon taníthassa (ebben az esetben minden évben az akadémiahoz kell kérelemmel fordulni).

AZ OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZÁMÁNAK ALAKULÁSA FRANCIAORSZÁG ÉS A TENGEREKEN TÚLI TERÜLETEK			
Alap- és középfokú intézmények száma	1990–1991	2006–2007	Ebből állami finanszírozású
Óvoda (2–6 év)	19 248	17 410	17 250
Elemi iskola (6–11 év)	44 975	38 257	33 040
Alapfokú intézmények száma összesen	64 223	55 667	50 290
Collège (11–15 év)	6 833	7 011	5 238
Szaktanulmányok-középiskola (Lycée professionnel)	2 171	1 696	1 043
Általános- és műszaki középiskola (Lycée d'enseignement général et technologique)	2 584	2 623	1 554
Egyházi intézmények száma összesen	82	80	80
Középfokú intézmények száma összesen	11 670	11 410	7 915

Forrás: Depp.

A középfokú intézmények száma viszonylag stabilnak mondható, annak ellenére, hogy az 1990-es adatok még azt a fellendülést tükrözik, amely 1960 és 1980 között ment végbe, amikor a legtöbb collège-t és lycée professionnelt létrehozták. Sőt, a középfokú magániskolák száma 2002 óta stabilnak mondható (számuk 1960 és 1980 között drasztikusan, majd 2002-ig lassú ütemben csökkent), jelenleg kb. 3500 ilyen intézményt tartanak nyilván.

Alapfokú intézmények

Az alapfokú oktatás intézményeinek száma, amelybe beletartozik az óvoda és az elemi iskola (l'école primaire, a magyar alsó tagozat megfelelője), az elmúlt másfél évtizedben jelentősen csökkent. A változás elsősorban az állami fenntartású óvodákat érintette (számuk 1,9%-kal lett kevesebb), sokkal kevésbé az elemi iskolákat. 1996/97-es tanévben 6 720 500 gyermek tanult óvodában vagy elemi iskolában, 2006/07-ben 6 644 100 fő, s az előrejelzések szerint 2016/17-ben várhatóan 7 077 400 gyermek kerül majd a rendszerbe.

Az egy oktatóra jutó gyermekek száma 2005-ben 19,4 fő volt, ami azt mutatja, hogy a francia oktatási rendszerben alapfokon dolgozó pedagógusok leterheltsége meglehetősen nagy: az OECD összehasonlító adatai szerint ez a szám Finnországban és a Benelux államokban 15,9, Svédországban 12,2, míg Olaszországban 10,6.

Az óvodát az állam kisgyermeknek részére, 2–5 éves kor között biztosítja, de a gyermekek kb. egynegyede kerül csak be kétesztendőskorban az intézménybe, míg csaknem minden 3 éves gyermek már óvodába jár, a 4 esztendőskök közül pedig mindenki. Az óvodák 85%-a közintézmény, így mindenki számára ingyenes. A fennmaradó 15% magánóvoda, melyek támogatást kapnak az államtól és a régiótól egyaránt.

Az elemi iskolai oktatás 5 évig, 6-tól 11 éves korig tart. Az iskolák programjai mindenütt a nemzeti tanterv szerint zajlanak, ez kötelező a tanárookra és a tanulókra nézve, így kötelező a magániskolák számára is. Az öt tanulmányi évet két szakaszra osztják: az első szakasz az alapoktatás szakasza (előkészítő osztály, elemi első és második osztály néven), ahol a gyermekek az elemi ismereteket sajátítják el. A második szakasz pedig a következő két év a collège-ba bocsátás előtt (középső első és második osztály).

Vidéki kistelepüléseken előfordulhat, hogy az alapfokú oktatási feladatokat egy intézmény látja el, így a gyermek 9 évet tölthet el egy intézményben 2–3 éves korától 11 éves koráig.

Középfokú oktatási intézmények

A középfokú oktatás időtartama 6–7 év, ez idő alatt az oktatás két egymásra épülő szinten zajlik: a tanulók először a collège-ban (ez a magyar felső tagozat megfelelője), majd a lycée-ben folytatják tanulmányaikat. Az osztályok sorszámozása középfokon fordított logika alapján történik, mint a magyar gyakorlat: a hatodik osztály azt jelenti, hogy hat iskolaév szükséges még az érettségit előkészítő év eléréséig.

Az alapfokú oktatásból a 11–12 éves tanulók először a collège-ba lépnek. A képzési idő itt négy év: a hatodik, ötödik, negyedik és harmadik osztályt foglalja magába. A collège hatodik osztálya a beilleszkedés időszaka, erre kiemelten odafigyelnek: az új típusú feladatmegoldáshoz, felkészüléshez, tanuláshoz a tanulók egyéni segítséget is kapnak. Ekkor kezdődik meg egy élő idegen nyelv oktatása mindenki számára kötelezően. Az ötödik és negyedik osztály központi jelentőségű a tanulmányok szempontjából, átfogó általános ismereteket nyújt, míg a harmadik osztályban már a pályaválasztásra, a továbblépésre, továbbtanulásra összpontosítanak. Ötödikes korukban kezdik el a fizika-kémia oktatását, negyedikben pedig újabb élő idegen nyelvet vagy regionális (kisebbségi) nyelvet választanak. Lehetőség van arra, hogy a tanulók fakultatívan a latin nyelvvel is megismerkedjenek ötödikes koruktól. Tanulmányaik végén a tanulók vizsgát tesznek (Diplôme national du brevet, rövidítve brevet, BEPC). Az írásbeli vizsga három tudományterületet ölel fel: francia, matematika és történelem – földrajz – társadalmi nevelés. A tanulók a vizsgaeredmények alapján folytatják tanulmányaikat a középfokú oktatás következő intézménytípusában.

A középfokú oktatás második szintjén a lycée-k állnak, melyek többféle bizonyítványt adnak – elméletileg ez jelenti az első komoly elágazást az oktatási rendszeren belül.

A legtöbben (kb. 1,5 millió fiatal) általános képzést adó vagy műszaki képzést nyújtó lycée-ben tanulnak tovább (együttes neve: *lycée général et technologique*), ahol a képzési idő három év: második osztály, első osztály és végzős osztály, melynek befejeztével lehet letenni az általános érettségi vagy szakérettségi vizsgát. A lycée-k közül legnagyobb népszerűségnek az általános képzést adó iskolatípus örvend, a sikeres érettségi vizsgát tevő tanulók több mint fele ebben az iskolatípusban tanul.

Az általános ismereteket nyújtó képzésnél 1992-től kezdődően a tanulmányok utolsó évében három terület irányában lehet specializálódni. Ilyen irány egyrészt a közgazdaságtan és társadalomtudomány (itt közgazdaságtant, társadalomtudományt, matematikát és élő nyelveket tanítanak kiemelt óraszámban), másfelől az irodalomtudomány (ebben az esetben klasszikus irodalomtudománnyal, az irodalom és a nyelvek kapcsolatával, valamint az irodalom és a matematika kapcsolatával foglalkoznak a tanulók), harmadrészt pedig a természettudományi specializáció, amelynek keretében matematikával, fizikával, kémiával, természettudománnyal, mérnöki ismeretekkel foglalkoznak a diákok. A specializáció iránya meghatározza a későbbi érettségi irányultságát is.

A szakérettségit nyújtó képzés az általános műveltség elsajátítása mellett pályaeorientációt biztosít és az érettségi utáni továbbtanulásra, szakmaszerzésre készít fel. Napjainkban nyolcféle szakérettségi tehető: ipari termelés, ügyvezetés, egészség és társadalom, laboratórium, zene és táncművészet, szálloda és vendéglátás, élelmiszeripar, mezőgazdaság és környezetvédelem területeken.

Az általános és szakérettségit adó oktatás általában egy intézményen belül történik. A lycée második osztályában még együtt tanulnak a később általános képzésben részesülők a szakérettségre készülőkkel, a tanév végére kell eldönteniük, milyen irányban folytatják tovább tanulmányaikat.

Azok a fiatalok, akik elsősorban szakmát szeretnének szerezni, a *lycée professionnel*ben tanulnak tovább (összesen kb. 715 000 fő tanul ebben az intézménytípusban, ami az adott korosztály kb. 1/3-át teszi ki), ahol két év tanulmányi idő után megszerezhetik a Szakmai Alkalmassági Igazolást (CAP). Ez a bizonyítványtípus 1911 óta létezik, ez a legelső szakmunkás-bizonyítvány, a szakmai képzés V. szintjén áll.⁹ Eredetileg a collège ötödik osztályának elvégzése után következő hároméves képzést követően tehették le ezt a vizsgát a diákok, mára azonban ez a képzési típus átalakult: a collège utáni kétéves képzéssel lehet ehhez a végbizonyítványhoz eljutni. 2008-ban 220 szakmában lehetett ilyen vizsgát tenni, de ez a

⁹ Franciaországban a szakmai képzettséget 5 szinten határozzák meg a következők szerint:

VI. szint: szakképzettség nélküliek, betanított munkások,

V. szint: szakmunkásvizsga (CAP vagy BEP),

IV. szint: érettségi vizsga vagy brevet professionnel (szakbizonyítvány, jogszabályok által meghatározott szakmák esetében előírás külön vizsga letétele),

III. szint: felsőfokú szakképzésben szerzett bizonyítvány (Bac+2, BTS, DUT),

II–I. szint: főiskolai, egyetemi diploma.

szám a szakmáktól, szakmapolitikától függően évről évre változik. A diákok nagy része e bizonyítvány megszerzése után azonnal megkezdí aktív szakmai pályafutását. A képzés ideje alatt elméleti és gyakorlati ismereteket szereznek a tanulók, valamint szakmai gyakorlaton vesznek részt. Az általános műveltségi területek ismeretanyaga és a szakmai ismeretek egyensúlyban vannak, ez 2002-től már a vizsgakövetelményekben is markánsan megjelenik az addigi szakmai túlsúly ellenében. A képzés ideje alatt kötelező jelleggel egy meglehetősen hosszú, 12–16 hetes gyakorlaton vesznek részt a tanulók különféle vállalatoknál.

A lycée professionnelben egy másik fajta, kevésbé specializált bizonyítványt is lehet szerezni ugyancsak két tanulással töltött év után, melynek neve Bizonyítvány Szakmai Tanulmányról (BEP). Ez a bizonyítványtípus 1967 óta létezik, 2008-ban 53 ilyen szakirányból lehetett választani és vizsgát tenni. A BEP annyiban különbözik a CAP-tól, hogy bár nem egy konkrét szakma megismeréséről, elsajátításáról ad bizonyítványt, bizonyos szintű jártasságot jelent adott szakmacsoporton belül, a képzési és vizsgakövetelményeknél pedig az általános ismeretekre, műveltségre a CAP-nál nagyobb hangsúlyt fektet. Ezt jelzi, hogy a vállalatoknál töltött szakmai gyakorlat ideje lényegesen rövidebb, mint a CAP-nál, mindössze 3–8 hét. Ez a végbizonyítvány inkább további tanulásra ösztönöz.

Mind a CAP-, mind a BEP-bizonyítvánnyal rendelkező diákok tovább folytathatják tanulmányaikat. A vizsga letétele után a CAP-bizonyítvánnyal rendelkezők átlagosan 10%-a, míg a BEP-bizonyítvánnyal rendelkezők kb. 40%-a dönt azonnal a tanulmányok további folytatása mellett. Két vagy három év tanulással lehet megszerezni a szakmunkás-érettségit, melyet 1985-ben vezettek be abból a célból, hogy a szakmákat tanulók minél magasabb szinteken sajátíthassanak el általános és szakmai ismereteket. 2008-ban 78 szakmacsoport közül lehetett választani ezen a szinten (pl. repülőgép-szerelő, könyvelő, logisztikus, fotográfus, faipari technikus stb.). A fő hangsúly a szakmai ismeretek elmélyítésén van, a tanulók mindkét évben hosszú, 18 hetes szakmai gyakorlaton vesznek részt, melyet vállalatoknál, vállalkozásoknál teljesítenek. Emellett az általános műveltséget nyújtó tárgyakat sem hanyagolják el. A BEP-bizonyítvánnyal rendelkezőknek lehetőségük van arra is, hogy tanulmányaikat a lycée technologique-ban folytassák, és ott tegyenek érettségi vizsgát.

Franciaországban a képzésért, a tanuló vizsgáztatásáért az állam vállal felelősséget, de ezt a jogot át is ruházhatja a kamarákra, és teszi is ezt a következő módon: a kamarák iskolákat létesíthetnek, képzési programokat alakíthatnak ki, feltéve, hogy az állami vizsgakövetelményeknek a jelöltek megfelelnek. 2005-ben 700 államilag elismert szakmából 250-et a kamara oktatott, 345 alapképzést nyújtó intézményben és 540 továbbképző központban.

Felsőfokú képzés

Az oktatás harmadik szintjét az érettségit követő felsőfokú képzés képviseli, amely összetételében igen sokszínű, a képzést biztosító intézmények száma meghaladja a 3500-at. Napjainkban 2,2 millió fő folytat felsőfokú tanulmányokat, míg 1960-ban mindössze 300

000 fő tanult felsőfokú képzésben, és 1980-ban is „mindössze” 1 200 000 fő. A hallgatók létszámának intenzív növekedése azonban 1995 körül megállt, sőt, az elmúlt években már kis mértékű csökkenés is mutatkozott.

A felsőfokú oktatás intézménytípusai:

A) EGYETEMEK (UNIVERSITÉ)

A hallgatók közül legtöbben (1,4 millió fő) a 83 állami fenntartású egyetemen tanul, ahova az érettségi bizonyítvánnyal tud beiratkozni. Három egyetemi tanév után (Bac+3) megszerzhető az ún. licence fokozat; amelynél sokan megállnak, vagyis – időlegesen vagy végleg – befejezik a tanulmányaikat, és munkába állnak. Ha továbbtanulnak, a második egyetemi ciklus után további egy évnyi tanulással elnyerhető a master fokozat (Bac+5). A sikeres vizsgákat követően választhatják a tanulók a doktori képzések valamilyen formáját (Bac+8); az erre szolgáló intézmények azonban már nem tartoznak szervesen az egyetemekhez, önálló hálózatot alkotnak. Az orvosképzés, gyógyszerészképzés esetén a képzési idő nem bomlik két részre, itt az első év végén tett vizsga eredménye alapján válogatják ki a hallgatókat (az orvosképzés időtartama hat év, míg a fogorvos- és gyógyszerészképzés öt esztendő).

B) GRANDES ÉCOLES

A „magas iskolák” (grandes écoles) csoportjába négyféle tudományterület iskolái tartoznak. A képzés ennél az intézménytípusnál leggyakrabban két-három év, az ún. „előkészítő évfolyamok” befejeztével a hallgatók főiskolán (école normale supérieure), műszaki főiskolán, kereskedelmi főiskolán vagy állatorvosi iskolában folytathatják tanulmányaikat. A képzési idő összesen (az előkészítő osztályokkal együtt) öt év. Napjainkban közel 600 000 fő tanul itt. Az előkészítő osztályokat a lycée-k indítják, a tanulók vizsgaeredményeik alapján lépnek tovább. Kereskedelmi főiskolára (ezek nagy része magániskola) közvetlenül az érettségi után is be lehet iratkozni, a képzés ideje pedig négy vagy öt év. Az állatorvoslással foglalkozó iskolákban a leghosszabb a képzési idő: a hallgatók 6–9 év alatt tudnak diplomát szerezni.

C) FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS

Nem elhanyagolható a felsőfokú szakképzésben résztvevők száma és aránya sem: majdnem 400.00 fő vesz részt ebben a képzési típusban. Ennek egyik, hagyományosnak tekinthető formája az általában a lycée-kben folyó felsőfokú technikusképzés, ahol a sikeres vizsgák után az ún. BTS-t (brevet de technicien supérieur) azaz a Felsőfokú Technikusi Bizonyítványt szerezhetik meg a tanulók. Ebben a képzési formában napjainkban 235.000 fiatal tanul. A képzés időtartama két év. 2006-ban 88 féle specializáció közül lehetett választani, melyek négy szektort érintenek: ipari termelés, szolgáltatóipar, egészségügy-természetgyógyászat és alkalmazott művészeti szakirányok közül lehet választani. A diákok több mint fele szak-

érettségivel érkezik, majd az újabb bizonyítvány megszerzése után a diákok több mint 30%-a továbbtanul, bár a továbbhaladás nem automatikus, hanem valamiféle szelekciós mechanizmushoz kötött (a kiválasztás alapja lehet tanulmányi eredmények mérlegelése, felvételi vizsga vagy beszélgetés formájában).

A felsőfokú szakképzések területén magasfokú szakmai képzettséget lehet szerezni az Institut Universitaire Professionnalisé (IUT)-ban, azaz a Felsőfokú Szakképző Intézetekben, melynek rendszerét 1992-ben hozták létre, a cégek, vállalkozások munkaerő-igényeinek megfelelően. A négy féléves képzés után a tanulók megszerezhetik a Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)-t. Napjainkban 115 ilyen intézmény működik Franciaországban, és 24 szakterületen lehet képesítést szeretni, melyből 16 az ipari termeléshez kapcsolódik (műszaki, informatikai, logisztikai stb. képzések), 8 pedig szolgáltatás jellegű (jogi, szociális területek, üzletvezetés, vállalkozásszervezés stb.). 2005/06-ban több mint 110.000 fiatal szerzett ilyen bizonyítványt. A bizonyítvány megszerzése után innen is lehetséges a továbbtanulás, főként, mivel az IUT-k 2006 óta az egyetemekhez kapcsolódnak.

A francia iskolarendszer és szakképzési rendszer egyik fő jellegzetessége, hogy a megszerzhető végbizonyítványokat (diplomákat, melyeket nem csupán a főiskolai, egyetemi végzettségekre értenek) az alapvizsgának számító szakmunkás-bizonyítványtól az érettségire épülő felsőfokú szakképzésig (CAP, BEP, Bac professionnel, brevet professionnel, BTS) három úton lehet megszerezni: egyrészt a hagyományos iskolai rendszerben, másrészt alternáló szakképzési rendszerben¹⁰, harmadrészt pedig folyamatos szakmai képzés útján. Ez utóbbi elsősorban a munkaerőpiacon dolgozó felnőttek magasabb fokú bizonyítványszerzését segíti elő. A CAP, BEP és Bac Professionnel esetében lehetőség van arra, hogy a bizonyítványok megszerzéséhez szükséges tantárgyi követelményeket a jelöltek ne csupán egy vizsgaidőszakban teljesítsék, hanem egyéni képzési tervek alapján, apránként, folyamatosan vizsgázhassanak, azaz kiválaszthatnak egy (Vagy több) vizsgatárgyat, és annak a követelményeit teljesítik egy vizsgaidőszakban, majd a következő vizsgaidőszak(ok)ban a többi tantárgy vizsgakövetelményeinek tesznek eleget. Ez a rendszer rugalmasan tudja kezelni az egyéni tanulás gyorsaságát. A felnőttek esetében a bizonyítványok megszerzéséhez valószínűleg igen erőteljes az a motiváló tényező, hogy Franciaországban lehetőség van arra, hogy a munkavégzés során megszerzett szakmai ismereteket, szaktudást, vagy készségeket elismertessék, és ezen tantárgyakból felmentést kapjanak az (új) szakképesítés megszerzésénél.

Az alternáló szakképzésben tanuló fiatalok (16–25 év közötti életkorúakra irányul ez a típusú képzés) lehetőséget kapnak arra, hogy ugyanolyan bizonyítványt, képesítést szerezzenek, mint a hagyományos iskolarendszerben tanuló diákok, a CAP szintjétől a felsőfokú diplomáig bezárólag.

10 Képzési hely neve: Alternáló Képzési Központ (CFA)

A legnépszerűbb szakmák¹¹ a lányoknál: kereskedelem, fodrászat-kosmetika, vendéglátás-idegenforgalom, élelmiszeripar-konyhaművészet, könyvelés, irodai munka, pénzügyek. A fiúknál a népszerűségi lista a következőképpen alakul: élelmiszeripar-konyhaművészet, építőipar, gépgyártás-autóipar, elektronika, kereskedelem, famegmunkálás és fémgyártás.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ALBERTINI, PIERRE: *L'école en France, XIXe-XXe siècle, de la maternelle à l'université*, Hachette, 1992.

[HTTP://eduscol.education.fr/](http://eduscol.education.fr/)

[HTTP://www.insee.fr/](http://www.insee.fr/)

[HTTP://www.education.gouv.fr/](http://www.education.gouv.fr/)

[HTTP://www.cereq.fr/](http://www.cereq.fr/)

[HTTP://www.education.fr/](http://www.education.fr/)

[HTTP://www.peep.asso.fr/](http://www.peep.asso.fr/)

[HTTP://www.fcpe.asso.fr/](http://www.fcpe.asso.fr/)

[HTTP://www.apel.fr/](http://www.apel.fr/)

HONLAPOK INFORMÁCIÓINAK FELHASZNÁLÁSÁVAL.

11 Forrás : Ministère de l'Éducation nationale, DEPP., az első éves beiratkozások alapján, minden iskolatípust figyelembe véve.

Bordás Andrea

A határ menti oktatás elemzése az északi határ keleti részének kistérségeiben

 Jelen cikk az azonos című tanulmány anyagát foglalja össze, amely a TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002 számú támogatási szerződés 7.3.4. elemi projektje (A határmenti oktatás elemzése) keretében készült.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Kutatási célok

Az előzetes kutatások vizsgálata alapján jelen kutatás arra keresi a választ, hogy melyek az életképes iskolai együttműködési kapcsolatok, milyen tényezők, szereplők segítik a kapcsolatok kialakulását, hatékony működését, melyek a buktatók, akadályok az együttműködések során, és milyen várható eredmény reményében tevékenykednek ezekben az együttműködésekben a pedagógusok.

A kutatás mintája, módszerei

A kutatás során a Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye északi határ menti kistérségeiben működő intézményeket vizsgáltuk. A felsőoktatás jellemzése végett csak ezen az intézményi szinten bevontuk a mintába a Nyíregyházi és a Miskolci kistérségeket is, mivel itt találtunk felsőoktatási intézményeket.

Első körben rövid telefonos interjúkat készítettünk a Borsod-Abaúj-Zemplén, illetve Heves megye Szlovákiával határos kistérségeiben, a kistérségek központjaiban működő középiskolák vezetőivel. Ez a telefonos kikérdezés kettős célt szolgált. Az egyik, hogy átfogó képet kapjunk a térség középfokú intézményeinek határon átnyúló kapcsolatairól, másrészt pedig, hogy ennek a kikérdezésnek a segítségével találjunk olyan intézményeket, amelyek a további feltárássra érdemesek. Az iskolákat az OKM internetes adatbázisa segítségével kerestük. Az általában rövid, tájékoztató telefonbeszélgetésekben az iskola vezetőjét vagy helyettesét kérdeztük meg arról, vannak-e az intézménynek határon átnyúló kapcsolatai, s ha igen, akkor ezek milyen természetűek, milyen tartalmú az együttműködés, milyen gyakori a kapcsolattartás. Ha mód volt rá, a kapcsolatok kialakulásának körülményeit is megkérdeztük, de elsősorban a kapcsolatok „volumenét” és „intenzitását” szeretnénk volna

kitapintani. A telefonbeszélgetéseket nem rögzítettük, de minden hívás után lejegyeztük a legfontosabb információkat, benyomásokat. Ennek nyomán, ha nem is teljes mértékben reprezentatív, de a tendenciákat elég markánsan mutató adathalmazt kaptunk.

Mindezzel párhuzamosan elemeztük és értékeltük az Oktatási-statisztikai évkönyv 2009-es adatait is főleg a határon túli tanulók számát, nemzetiségét, a nemzetiségi oktatásban részt vevő diákok számát illetően. Mivel azonban itt nem rendelkezünk kistérségi, csak megyei adatokkal, ezek csak részlegesen fedik a kistérségek valóságát.

Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye északi határ menti kistérségeinek jellemzése

Tanulmányunkban az északi határsáv három keleti területi egységét elemezzük, Kassa és Miskolc vonzáskörzetét, a szlovák–ukrán–magyar, valamint az ukrán–román–magyar hármashatár vidékét. Mindhárom határszakasz magyarországi oldala jellemzően aprófalvas, városiányos terület, annak minden hátrányával. Habár néhol találunk a magyar oldalon is egy-két kisebb várost (Sátoraljaújhely, Sárospatak), amelynek érzékelhető határon átnyúló vonzáskörzete alakult ki az utóbbi időben, a szomszédos oldal városainak Magyarország felé irányuló vonzása viszont csekély, így a magyarországi oldalon számos kistérség marad továbbra is valódi központ nélkül, pl. az Edelényi, Encsi, Abaúj-Hegyközi, Vásárosnaményi, Fehérgyarmati kistérségek.

Az általunk vizsgált területtel foglalkozó kutatók, bármilyen tudományágból jöttek is, alapvetően két szempont alapján csoportosítják a térségeket: (a) a *centrum–periféria* dichotómiája és (b) a *nyugat–keleti lejtő* alapján. Az, hogy ebben a két dimenzió által kreált térben hol helyezkednek el a térségek, alapvetően meghatározza nemcsak gazdasági, de társadalmi, kulturális fejlődési lehetőségeiket és eredményeiket is. A két különböző perspektíva alkalmazása a vizsgált terület szempontjából azért különösen érdekes, mert míg a nyugat–keleti lejtő mondhatni a történelem folyamán állandósult, addig a centrum–periféria jelensége (a gyepűtől a Habsburg-birodalom mindenkit befogadó agglomerátumáig) folyamatosan változott ebben a határoktól szabdaltságtól. A 20. században egymástól gazdasági, nemzetiségi, kultúr-, valamint szociálpolitikai gondolkodás tekintetében gyökeresen különböző nézetek váltották egymást gyors egymásutánban a „birtokosváltás” következtében. S habár geopolitikai szempontból a történelem során számtalanszor volt már periférikus helyzetben a mai magyarországi észak-keleti határsáv, mégis a legnagyobb sokkot a térség lakossága számára (melyet mind a mai napig nem sikerült igazából kihevernie) a szinte centrális helyzet adta biztonságból az első és a második világháborút követő békeszerződések nyomán kialakuló periférikus helyzetbe kerülés jelentette. Az egykor szerves gazdasági, politikai egységként funkcionáló terület perifériává válásához azonban a trianoni határmegvonás mellett nagymértékben hozzájárult a későbbi szocialista területfejlesztési- és nemzetiségpolitika, valamint a 90-es évek piacorientáció-váltása is (Baranyi 2004).

(a) A *periféria* a társadalomföldrajzi, szociológiai, gazdaságpolitikai szakirodalomban a tudományos érdeklődés kezdetétől a fejetlenség, az elmaradottság szinonimájává vált, arról már nem is beszélve, hogy az észak-keleti határ menti kistérségeket általában a „*periféria perifériája*” (Tóth–Csatári 1983, idézi Imre 1996, 6) vagy ehhez hasonló kifejezéssel illetik. „A halmozottan jelentkező, és egymást tovább erősítő kedvezőtlen adottságok (rossz megközelíthetőség, elmaradott infrastruktúra és gazdasági szerkezet, általánosan jellemző tőkehiány stb.) eredményeként a kelet-magyarországi határ menti területek gyakorlatilag egybefüggő »kettős perifériát« alkotnak, mivel itt még az országos átlagnál jóval kedvezőtlenebb regionális és megyei mutatókhoz képest is komoly elmaradások jellemzőek” (Baranyi 2004, 4).

A tanulmányban elemzett kistérségeket évtizedek óta szinte kizárólagosan negatív jelzőkkel látják el a társadalmi, gazdasági fejlettséget kutató szakértők. Rechnitzer János (1993) innovációhiányos térségként azonosítja az észak-keleti határsávot, ahol a gyenge, funkcióhiányos kistérségi központok képtelenek az erőforrások tömörítésére, hiányzik az önálló ipar, a jellegzetes gazdasági karakter, ezért a nagy gazdasági-ipari centrumok hatásainak abszolút mértékben kiszolgáltatottak Nemes Nagy József (1998, idézi Forray–Híves 2004, 9) helyzeti (földrajzi), fejlettségi (gazdasági) és hatalmi (társadalmi) centrum–periféria dichotómia alapján válságtérségként tekint az északi határ keleti kistérségeire. Ugyanígy kockázati térségként azonosítja a vizsgált területet Forray Katalin és Kozma Tamás (1999) is. Az általuk D-típusnak nevezett határ menti térségnek épp a periférikus helyzetből adódóan nagyobb a leszakadásra az esélye, mint az aprófalvas, mezővárosi vagy nagy falvas térségekben. A negatívumok mellett azonban (alacsony iskolázottság és magas munkanélküliség) kiemelik ezen a területek pozitívumait, potenciálját is: a hagyományörző jelleg és a híd szerep együtt segítheti a szomszédos határterületekkel való kapcsolatok kiépítését és az egykor infrastrukturálisan, gazdaságilag összetartozó területek fejlődését.

(b) Ugyanakkor Magyarország északi határsávja jellegzetes képviselője annak a *nyugat-kelet irányú lejtőnek*, amelyet a Kárpát-medencében általában megfigyelhetünk. A fejlett városok, fővárosok (Bécs, Pozsony, Budapest) elhelyezkedésének erősen nyugati túlsúlya és a keleti területek sokszor városhiányos térségei, melyek Magyarországon éppúgy felfedezhetők, mint a határ túloldalán, nemcsak a térség gazdasági, de a kulturális fejlődésére is hatással vannak. Míg a nyugati országrészekben olyan gyorsan fejlődő városokat találunk, mint Győr, Sopron vagy Komárom, illetve Komarno, addig a keleti végeken egyedül Kassa emelkedik ki fejlődési potenciálját és ezen potenciálok kihasználását illetően egyfajta szigetként a stagnáló vagy egyre erősebben leszakadó térségek tengeréből.

Az északi határsáv keleti része – a szlovákiai mellett az ukrainai részt is ide számítva – egyértelműen a szélárnyékban lévő határtérségek egyike, ahol Magyarország és a szomszédos államok érintkező kistérségei között nincs jelentős fejlettségbeli eltérés, s talán éppen ez, a húzóerő hiánya okozza a térségek stagnálását mindkét oldalon. A térségek elmaradottsága szab gátat az integrált határrégióvá fejlődésnek (Hardi 2009).

Kutatások sora (Baranyi 2004, Radácsi 2005,) jut arra a következtetésre, hogy az általunk vizsgált határsáv gazdaságilag többszörösen hátrányos. A magyarországi munkanélküliségi arány több mint kétszerese jellemző ezekre a kistérségekre, s ha ezt a nyugati

határsávval vetjük össze, akkor szinte ötszörös különbséget találunk kelet „javára” (Baranyi 2004). Az állami támogatású mezőgazdasági rendszer és az ipar összeomlása következtében nagyszámú munkaképes lakosság költözött vissza falura, ahol legalább megtermelhette a megélhetéséhez szükséges élelmiszerek nagy részét, viszont munkalehetőségei igen korlátozottak voltak. A lakosság számára nélkülözhetetlen továbbképzések, átképzések kitüntetett szerepet biztosítottak a középiskoláknak, a harmadfokú képzéseknek, a felsőoktatásnak az iskolarendszerű és az iskolarendszerű képzésen kívüli képzések területén egyaránt (Radácsi 2005). Sokszoros ok-okozati hálóval van dolgunk, ha megpróbáljuk feltárni a térség elmaradottságának és a nehézkes határ menti együttműködéseknek a kapcsolódásait. Az okból számtalanszor lesz okozat, és az okozatból ok. A rossz foglalkoztatási helyzet pl. a térség elmaradottságának következménye, ugyanakkor az elmaradottság strukturális eleme is (Baranyi–Balcsók 2004). Ugyanez tapasztalható a társadalmi és a kulturális tőke, valamint az innováció terjedésében is: az együttműködés, az új ingerek hiánya beszűkültté tesz, aki pedig a saját maga által bezárt kalitkában él, nem fog tudni kapcsolatokat építeni, nem fog új, inspirációt adó élményekhez, információkhoz jutni.

Az iskolázottság és a társadalmi-gazdasági fejlődés egymást meghatározó jellegét tekintve kiindulópontként megállapíthatjuk, hogy a vizsgált határ menti sáv többszörös gazdasági hátránya a határ mindkét oldalán befolyásolja a hétköznapi iskolai életet. Mivel a szomszédos térségek is hasonló problémákkal küzdenek (munkahelyek hiánya és magas munkanélküliség), az intenzív munkaerő-piaci kapcsolatok kialakulása szinte lehetetlen. S amíg mindkét oldalon saját problémáik megoldásával vannak elfoglalva az iskolák és a társadalom, addig nagyon ritka, hogy kitekintsenek, és egy határon átívelő együttműködésben találják meg a megoldást saját problémájukra. Az amúgy is városhiányos térség gyengeségei csak még hangsúlyosabbak lettek az évek folyamán, főleg ha a nyugati határrész intenzív határon átnyúló együttműködési kapcsolataival hasonlítjuk össze őket.

A határok átjárhatóbbá válásával az utóbbi húsz évben természetesen sok szempontból változott a helyzet: az EU által támogatott pályázatok lehetőséget teremtenek a határon átnyúló együttműködésekre, segítik ezeket a transznacionális kooperációkat, a népesség azonban közel sem lépi át olyan könnyedén a határokat, mint azt a politikai döntéshozók és pályázatkérők gondolják. Baranyi Béla kutatásai (2004) szerint pl. a kelet-szlovák határszakaszon szinte egyáltalán „nem jellemző a kölcsönös munkavállalás, a szomszédos országok állampolgárai elenyésző számban vállalnak munkát a túloldali közvetlen határsávban” (Baranyi 2004, 8), itt a határforgalomban sem okoztak változást a történelmi-politikai-gazdasági események, a határforgalom viszonylag gyenge maradt. Az ukrán oldalon ezzel szemben többszörösére emelkedett a határforgalom, és viszonylag nagyobb a magyarországi kisvárosok vonzásának a hatása is, de itt sem a munkavállalás a legfontosabb cél, hanem mindkét irányból a határon átnyúló megélhetési kereskedelem. Az északi határ nyugati oldalán, ahol jelentősen megélné a gazdasági kooperáció, minden téren nyitottabbnak tűnnek a szomszédos állammal szemben az emberek. Ennek természetesen több oka is van. Demográfiaiilag azzal magyarázható a helyzet, hogy Szlovákia dél-nyugati részén tömbösül

a felvidéki magyarság, míg a keleti részek fokozatosan elszórványosodtak. Gazdaságilag pedig a Bécs–Pozsony–Budapest vonal dominanciája áll szemben a városhiányos területtel, amiből egyedül Kassa emelkedik ki szigetként.

Az előzetes kutatások feltérképezése során érdekessé vált számunkra, hogyan fejlődtek az egyes kisebb régiók, pl. a Miskolc–Kassai. A régió elemzése során más kutatók (Kozma T. és munkatársai) arra a következtetésre jutnak, hogy a térség településeinek a történelem során kialakult szerepei mind a mai napig meghatározzák „a térség lakosságának iskolázottságát, képzettségét, sőt társadalmi-demográfiai összetételét is, mégpedig a határ mindkét oldalán” (Kozma 2002, 103). Az egykori ipari innovációs és modernizációs régió a határ mindkét oldalán hasonló módon fejlődött, és a nehézipar hanyatlása mindkét országban hasonló nehézségeket okoz. Az ezredfordulón a szerzők úgy látták, hogy a lakosság nemzetiségi összetételének (főként magyar, szlovák, cigány etnikumokról beszélhetünk itt) nincs hatása a térség fejlődése/hanyatlása szempontjából. A demográfiai változásokban viszont egyértelműen szerepe van a nemzetiségi hovatartozásnak, a cigány lakosság dinamikus növekedésével szemben mindkét oldalon megjelenik a magyar/szlovák lakosság elöregedésének jelensége. A kétfajta iskolarendszer, oktatáspolitikai következtében az iskolázottság szempontjából néhány különbség figyelhető meg. A szlovákiai lakosság általánosan véve magasabb fokú iskolázottságát a homogenitás jellemzi, míg a magyarországi lakosság általánosan alacsonyabb iskolázottságát a nagyobb szórás. Az iskolázottság fokát alapvetően a településszerkezet és a foglalkoztatás határozza meg, kisebb mértékben, de ehhez köthetően a nemzetiségi hovatartozás. A szerzők kutatásai alapján a magyarországi oldalt sújtja jobban a depresszió, ugyanis itt volt több nehézipari központ. A térség fejlesztése érdekében a szerzők ipari, gazdasági, munkaerő-piaci, foglalkoztatási együttműködést javasolnak, illetve a térségen belüli demográfiai mozgások ösztönzését. Az is egyértelműen kirajzolódni látszik, hogy főként a nemzetközi tőke lesz képes a térséget erősíteni, építeni. A régió harmadfokú oktatására vonatkozóan azt találták, hogy az együttműködések igazi motorjai a nem hagyományos felsőfokú intézmények, az ún. nem teljes egyetemek (pl. műszaki, agrár), valamint, hogy azok a kétoldalú együttműködések igazán életképesek, amelyek központjai egyazon kisebb régióban vannak (Kozma 2002).

Ma a határok egyre átjárhatóbbá válása révén a határ menti városok elméleti és gyakorlati vonzáskörzetei reális lehetőséget teremtenek a kistérségek integrálására, a kérdés már csak az, hogy a lakosság mennyire fogékony ezekre a változásokra. Magától értetődően a határ menti vonzáskörzetek kialakulását nagymértékben színezi a határsávon élők nemzetiségi hovatartozása. A szlovákiai és ukránai határsávban élő magyarság arányában sokkal nagyobb (helyenként eléri a népesség 80%-át is), mint a magyarországi határsávban élő szlovák vagy ukrán lakosság (ahol inkább egy-egy kisebb településen élnek szétszórva szlovákok, ukránok, ruszinok is). Mindkét határsávban elég magas viszont a roma lakosság aránya. Nemzetiségi szempontokat véve figyelembe könnyebben válhat központtá főleg a határon túli magyarok kulturális, oktatási igényeinek kielégítésében egy-egy magyar város, mint fordítva.

Viszont nemzetiségtől függetlenül „a lakosság egy része számára ma már természetes, hogy a határ másik oldalán vásárol, vagy vesz igénybe egy szolgáltatást. A közös múltnak köszönhetően a rokon, baráti kapcsolatok is léteznek” (Hardi 2009, 12). A folyamat gerjesztésében a politika mellett az alulról jövő kezdeményezések segíthetnek legjobban, pl. az iskolák közötti kapcsolatok, amikor a fiatalabb és idősebb generációnak is lehetősége van megismerni a másik embert a maga valójában. Ezek az ismeretségek képesek lerombolni vagy épp megerősíteni előítéleteinket.

A vizsgált két megyéről, így a határ menti térségekről is elmondható, hogy alapvetően népesség-kibocsátó vidéknek számítanak, ahol a lakosság átlagéletkora alacsonyabb az országos átlagnál, így a közoktatásban részt vevők aránya viszonylag magas.

Határon átnyúló kapcsolatok, programok a vizsgált térségben

A határon átnyúló kapcsolatoknak Európa nyugati felében már nagy hagyományuk van. A Közös Piac (1957) létrejötte óta számos Eurorégió, interregionális szerveződés jött létre, s mivel hosszú évek során ezek bizonyultak a legsikeresebbnek, támogatásuk és létrehozásuk az Európai Unió keleti felén is elsődleges feladat. A főként kulturális, etnikai összetartozás alapján szerveződő határ menti kapcsolatok, amelyekből az Eurorégiók kinőttek, gazdasági előnyöket is ígérnek a kistérségeknek. A határ menti együttműködések motivációja minden esetben az erőforrások közös hasznosítása, az EU regionális támogatásainak megszerzése, új gazdasági regionális tér létrehozása, amely hozzájárul mindkét fél fejlődéséhez, ugyanakkor az esetleges etnikai feszültségek csökkentéséhez is. Az euroregionális szemlélet, a regionális identitás erősítése a korábban összetartozó, közös infrastrukturális elgondolás alapján fejlesztett területek lehetősége arra, hogy újból integrált egészként működjenek.

Az euroregionális szemléletben a régiók Európája teremti meg a társadalmi kohéziót, a versenyképességet, „az együttműködések pedig ideális feltételeket teremtenek a közpolitikák integrálására és a kölcsönös tanulás csatornáinak működtetésére” (Kaiser 2006, 9). Az elemzett észak-keleti határ menti kistérségek sávja egyszerre több Eurorégióhoz is tartozik. Egyrészt az öt országot összefogó Kárpátok Eurorégió délnyugati területe, másrészt a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei rész a Kassa-Miskolc Eurorégió, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei rész pedig az Interrégió központi területe.

A Kárpátok Eurorégió már a 90-es évek elejétől igyekszik összefogni a posztkommunista országok határon átvélő kapcsolatait, programjait, tevékenységeit. A kulturális, gazdasági, információs, műszaki-tudományos, kereskedelmi, katasztrófaelhárítási, politikai és nem utolsósorban oktatási tevékenységek regionális megszervezésére és a tudástranszferre koncentrálnak. A Kárpátok Eurorégió azonban túl nagynak bizonyult ahhoz, hogy tényleges együttműködés jöjjön létre a régiók között. Az együttműködés ugyanis a formalitás keretein nem volt képes túllépni, nem volt képes a közös fejlődés motorjaként funkcionálni.

A kisebb területet összefogó Eurorégiók nagyobb sikerrel kecsegtettek. Ilyenek pl. a Záhony és Térsége Vállalkozási Övezet (1996) és az Interrégió trilaterális együttműködés (2000), mely a magyar–román–ukrán hármashatár mentén alakult ki. Az Interrégió tevékenységének

középpontjában a Kárpátok Eurorégió tevékenységi preferenciáihoz hasonlóan a határtér-
ségben az átfogó infrastrukturális, a természet-, a környezet- és vízvédelem, a gazdaság és
az idegenforgalom, az oktatás és képzés fejlesztése, valamint az interetnikus kapcsolatok, a
közös kulturális örökségek ápolása áll. Az együttműködő partnerek saját hozzájárulásaikból
és más pénzügyi források segítségével valósítják meg a tervezett közös, de döntően kétol-
dalú fejlesztéseket. A kisebb Eurorégiók (mint pl. a Kassa–Miskolc Eurorégió) magyarországi
önkormányzatok kezdeményezésére keletkeztek, s a kezdeményezésre legnyitottabban a
határ menti magyarlakta települések reagáltak. A nyelvi akadályok hiánya nagymértékben
elősegíti a szervezetek munkáját. Az észak-keleti határ menti kistérségek és a szomszéd
kistérségek társadalmi-gazdasági fejlődése is nagymértékben függ a meglévő erőforrások
dinamizálásának mértékétől és sikerétől, valamint a határon átnyúló együttműködések
iránti érdekeltség fenntartásától, fokozásától (Süli-Zakar 2008).

A CBC programokat már az ezredforduló táján is a régiók fejlesztésének legnagyobb
lehetőségének tartották a szakértők. Ugyanakkor a régió sikeres együttműködései leg-
többször nem egyenrangú felek között, és nem európai programok hatására jöttek létre,
hanem történelmi tradíciók következtében, a centrum–periféria problémája kapcsán alulról
szerveződő helyi közösségek kezdeményezéséből (Kozma 2002). „Számos tapasztalat azt mutatja,
hogy a partnerség a szociális partnerek (szakszervezetek, munkaadók szervezetei), szociális,
foglalkoztatási érdekcsoportok, gazdasági érdekcsoportok (kamarák), oktatási intézmények
és az állami szervezetek között jelentősen hozzájárul a helyi fejlődés és a foglalkoztatás
növeléséhez, a szociális és gazdasági kohézióhoz és az állampolgárok helyi közösségekbe
történő integrálásához” (Soós 2006, 169). Ezt a lehetőséget kínálják a HU–SLO, a PHARE
CBC – CREDO programok az északalföldi határ menti kistérségek, az Eurorégiók számára is.

HATÁRON ÁTNYÚLÓ KAPCSOLATOK AZ OKTATÁSBAN

A középiskolák kapcsolattípusai az északi határ menti térségben

Kapcsolat nélküli vagy sikertelenül próbálkozó iskolák

Húsz iskola vezetőjével sikerült beszélni. A húsz megkérdezett intézmény csaknem felének
– szám szerint kilenc iskolának – nincsenek a határon túlra mutató kapcsolatai. A kilencből
hat iskolának az elmondások szerint soha nem is voltak ilyen kezdeményezései, effélével
nem is próbálkoztak. A másik három – jelenleg „kapcsolatok nélküli” – iskola korábban részt
vett ugyan valamilyen együttműködésben, de ez mára megszűnt. Mindhárom intézményről
annyi derült ki, hogy egy-egy intézményi partnerkapcsolat kialakításával próbálkoztak, s
minden esetben egyetlen évben, egyetlen rendezvényt sikerül közösen lebonyolítani, de
valamilyen okból ez az együttműködés nem bontakozott ki.

Tulajdonképpen – kutatásunk szempontjából – nem sokban különbözik ettől a csoporttól az az intézmény sem, amelyről az derült ki, hogy kapcsolatuk éppenséggel van, vagy lenne, de az együttműködésről lényegében semmit sem tudtak mondani. Ebben az intézményben annyit mondtak, hogy van egy testvériskolájuk (az sem Szlovákiában, hanem Erdélyben), ennél többet azonban semmilyen kérdés segítségével nem tudtunk meg.

A húsz megkérdezett iskolából tíz tehát vagy sohasem, vagy éppen sikertelenül próbálkozott határon túli kapcsolatok kialakításával. Jellemző volt mindegyik „sikertelen próbálkozást” mutató esetben, hogy a megkérdezett iskolavezetők nem tudták konkrétan megnevezni azt az okot, ami miatt a kapcsolatok megszakadtak. Olyan megjegyzés is elhangzott, hogy ettől függetlenül a jövőben szeretnének ilyen együttműködést, bár ennél konkrétabbat nem mondtak. Egy ilyen kezdeményezés elsorvadásának okaira sem kaptunk közvetlen információkat, de következtetni tudunk rájuk a sikeres kezdeményezésekről nyert információkból. Úgy gondoljuk, hogy ezekben az esetekben a vezetők maguk nem ambicionáltak egy ilyen együttműködés elmélyítését. A sikeres együttműködés alapjának ugyanis az látszik, hogy egy-egy intézményben legyen legalább egy olyan személy, aki az „ügy” mellé tudja állítani a munkatársakat, vagy legalábbis egy részüket. Ez a személy – nem meglepő módon – lényegében minden esetben az intézmény vezetője. Szintén indirekt következtetés, hogy a sikertelenség mögött állhat az is, hogy a kapcsolatot kezdeményező felek között nem volt meg valamilyen személyes összhang vagy szimpátia.

A kapcsolattal rendelkező iskolák

A másik tíz intézmény esetében már beszélhetünk valamiféle határon túlnyúló, jelenleg is működő kapcsolatról, együttműködésről, de természetesen ezek az együttműködések korántsem egyformák, hanem több dimenzió mentén eltérnek egymástól. A kapcsolatok számát tekintve vannak kiterjedtebb, illetve szűkebb kapcsolati hálózatok. Létezik mélyebb, szorosabb, illetve lazább, esetleg nem is igazán „intézményesült” kapcsolattartás. Tartalukban pedig ismét csak sokfélék lehetnek az együttműködések. Mindez természetesen nem független az együttműködések élettartamától sem, hiszen egy hosszabb múltra visszatekintő partnerség nagyobb valószínűséggel válik idővel egyre mélyebbé, sokrétűbbé, intenzívebbé.

A számszerű adatokat nézve elmondható, hogy a tíz iskola egyenletesen oszlik el a kapcsolatok számát tekintve. Négy esetben mondták egyértelműen, hogy egy intézményi kapcsolatuk van, három esetben, hogy két intézménnyel működnek együtt. Az ennél kiterjedtebb kapcsolathálózatot ugyancsak hárman mutattak fel. Jellegzetesnek az tűnik viszont, hogy abban az esetben is, ha több mint egy intézményre terjed ki a kapcsolatrendszer, van egy „kitüntetett” intézmény, amelyikkel szorosabb a kapcsolat a többihez képest.

A kapcsolatok tartalma és egyéb jellemzői

A telefonos interjúk alapján leginkább a kapcsolatok tartalmi jellegzetességeit tudjuk megragadni. Ezek a tartalmi jellemzők azonban nem függetlenek a kapcsolatok egyéb dimenzióitól sem. A kapcsolatok kiépítésének egyik legjellegzetesebb módja a „hagyományos”, évfordulókhoz kötött iskolai rendezvények, ünnepségek – például szalagavató ünnepségek, évvárók stb. – kölcsönös látogatása. Úgy tűnik, hogy az ilyen látogatások a kapcsolatkiépítés kezdeti – ha úgy tetszik, a „megismerkedés” szakaszára jellemző – jellegzetes formái. Mutatja ezt az a jellegzetesség, hogy eleinte csak a vezetés, vagy a tanári kar tagjainak „küldöttsége” vesz részt a látogatásokon. Ennél valamivel mélyebb kapcsolatot feltételez, ha nem csak tanárok, de diákok is részt vesznek az ünnepségeken.

A kezdeti fázison túllépő kapcsolatot mutat, ha az iskolák olyan rendezvényeket szerveznek, amelyeken a partnerintézmények diáksága is aktívan részt vesz. Az ilyen rendezvények említései között két-három jellegzetes típusra ismerhetünk. Az egyik rendezvénytípus a sportversenyeké, mint például egy-egy focikupa, de többen említették a tanulmányi versenyeket is. Nyilvánvaló, hogy a sportversenyek megrendezése kisebb szakmai felkészülést igényel, évente két-három ilyen alapon szervezett találkozás tűnik tipikusnak.

Sátoraljaújhely egyik középiskolájának három testvériskolája van Szlovákiában: Bártfa, Királyhelmece és Sztropkov (két magyar, egy szlovák). Közös rendeznek sport-, tanulmányi- és műveltségi versenyeket, szavalóversenyek. Éppen megkeresésünk idején tették az első lépéseket egy informatikai verseny szervezése irányában. Az együttműködés alapját a megkérdezett vezető szerint a személyes kapcsolatok adják.

A kapcsolatok ugyancsak jellegzetes szála a kulturális jellegű rendezvények közössé tétele, melyek szintén jellemzően valamilyen ünnephez, évfordulóhoz kötődnek. Az egyik középiskola pl. évente néhányszor találkozik Losoncon működő partnerintézményével, közös adventi kóruskoncerteket szerveznek, többen említették a történelmi évfordulókat – március 15-ét – mint közös megtartott ünnepet. A tipikus találkozási forma ezeknél az ünnepelnél „egy-egy busznyai gyerek” utaztatása, mind a két irányban.

A kapcsolatok kiépítésének másik alapját a szakmai együttműködések adják. A „szakmai” jelző kétféleképpen is értelmezhető. A szakképzéssel foglalkozó középfokú intézmények esetében az intézmény „profilját” meghatározó képzésekhez igazított partnerkeresésre, illetve -választásra utal. Egy másik lehetséges esetben a pedagógiai, módszertani munkát segítő együttműködésre utal. Az egyik sikeresen működő együttműködés éppen ilyen alapon szerveződik, egy határon túli szlovák (!) iskolával.

Szimbolikus és instrumentális értelmezések

Az együttműködéseknek azok tartalmán keresztül történő vizsgálatához fontos segítséget adnak az idevágó korábbi kutatások. Mind a kisebbségi oktatási kezdeményezések (vö. Kozma 2005), mind a határon átnyúló oktatási együttműködések (Kozma 1996) leírásában termékeny szempont a kezdeményezések, együttműködések „szimbolikus”, illetve „instrumentális” jegyeinek megfigyelése. A minket most közelebbről érintő, határon átnyúló kapcsolatok esetében a kapcsolat szimbolikus jellege arra utal, hogy az együttműködés valamiféleképpen a nemzeti identitástudat erősítését szolgálja, az instrumentális együttműködések pedig a szakmai képzésekhez kötődnek. A 90-es években végzett kutatások tanulsága egyrészt az volt, hogy ezek a típusok nem tisztán figyelhetők meg, hanem a szimbolikus és instrumentális jellemzők egyszerre vannak jelen a kapcsolatokban, az egyes esetekben különböző mértékben. Míg a keleti országrészben a szimbolikus, a nyugatiban az instrumentális elemek dominálnak (Kozma 1996).

A szimbolikus tartalmú utalásokat nem csak a nemzeti évfordulók közös ünneplésében véljük fölfedezni, bár kétségtelenül ez a fajta tevékenység utal leginkább a nemzeti identitás őrzésére. Érdekesnek találjuk, hogy az ilyen közös rendezvények kapcsán az iskolák több esetben említettek külső – kulturális – szervezeteket, például a Rákóczi Szövetséget, amelynek pályázata révén mód nyílt az iskolák találkozására, a közös ünneplésre.

A szlovákiai Szepsi magyar tan nyelvű középiskolájával a 70-es évek óta ápol kapcsolatot Encs egyik vegyes profilú középiskolája. A kapcsolattartás szinte heti-havi rendszerességű, egy-egy évre előre kidolgozott programmal. Ebben szerepel sport, kikapcsolódás: közösen rendezett úszótáborok, sítáborok; kulturális, hagyományápoló rendezvények: a Rákóczi Szövetségben elnyert pályázat alapján közösen ünnepelték a határon túl március 15-ét. E két iskola tagjait már-már baráti szálak fűzik egybe. A kapcsolat az Encs és Szepsi közötti testvérvárosi kapcsolat kereteibe ágyazva működik. Az iskolának egy másik – kevésbé aktív – kapcsolata is van a kassai Márai Gimnáziummal, velük közös versenyeket rendeznek.

A szimbolikus elemek által dominált kapcsolatrendszer példázza a pásztói középiskola esete. Noha az iskolának nincsenek megállapodásokban rögzített testvériskolai együttműködései, mégis gazdag határon túli kapcsolatrendszer mondhat magáénak. Több város iskolájával vannak kapcsolatai: Fülek, Rimaszombat, Ipolyság. A kapcsolatok – az intézményvezető szavai szerint – „eseményekhez, rendezvényekhez kötődnek” – vagyis egymás rendezvényeit, versenyeit látogatják. A kapcsolatok „ernyőszervezete” a felvidéki magyarokat összefogó szervezet, a Palóc Társaság, ezen a szervezeten keresztül szoktak bekapcsolódni az ipolysági őstörténeti (régészeti) kutatásokba. Igen jellemző volt, ahogyan az iskola igazgatója többször említette Mikszáth Kálmán és Madách Imre nevét, a kapcsolatokat – így az intézményvezető – „Mikszáth neve és szellemisége köti össze”.

Pásztó ugyanakkor ráirányítja a figyelmet arra is, hogy a szimbolikus tartalmak nem csupán a nemzeti – történeti és kulturális – emlékezet ébren tartásában ragadhatók meg. Más szóval nem „csupán” a nemzeti, hanem a „regionális” identitás megőrzése is kulcsmomentum lehet a kapcsolatokban. Az identitás megőrzésének ezt az elemét pedig már „megértik” az Európai Unió – a „régiók Európájának” – hivatalnokai is. A regionális gondolat ezáltal alapja lehet uniós pályázatok sikeres elnyerésének.

Az egyik ózdi középiskola tíz éve van kapcsolatban a roznányi egészségügyi szakközépiskolával (a régió egyetlen magyar nyelvű egészségügyi szakközépiskolája). A Rákóczi Szövetség szervezésében jártak kint március 15-i ünnepségen, közös versenyeket szoktak rendezni. Egy közös EU-s pályázatot nyertek nemrégiben, amely a Gömöri régió történeti és természeti értékeinek bemutatását célozta volna. A nyertes pályázat mégsem valósulhatott meg, mivel a kinti fél önrészét nem finanszírozta meg Kassa önkormányzata. Mivel a pályázatot egyébként nagyon jóra értékelték, újra be kívánják adni, ha lehetőség nyílik rá.

Az intézmény kapcsolatai tehát példázzák egyrészt a regionális kötődésű, a régió saját hagyományaihoz kötődő együttműködéseket, s ezen belül is az inkább szimbolikus jegyeket hordozó, magyarságtudat erősítését szolgáló kapcsolat- és tevékenységrendszert.

Az „instrumentális” tartalmú kapcsolatok alapja a szakmai együttműködés. Ez első sorban a szakképző intézményekben oktatott szakmákhoz kötött partnerségeket jelent. A szakmai jellegű partnerségek is sokfélék lehetnek. Sátoraljaújhely mezőgazdasági profilú szakképző intézményének Perbenyik (Pribenik) városának hasonló iskolájával van kapcsolata. Noha szakmai gyakorlatot nem végeznek egymás intézményében, nyílt napokon, üzemlátogatásokon való részvétel szerepel az együttműködésben. Ez az iskola egy korábban sikertelen pályázat ismételt beadását tervezi, amely a szakmatanulás fejlesztését célozza majd. Ózd közgazdasági szakközépiskolája már közös szakmai gyakorlatot is szervez losonci, ugyancsak hasonló képzési profilú iskolájával együtt, amelynek során magyar gyerekek végeznek gyakorlatot a szlovák félnél, és viszont. Az instrumentális együttműködés lehetőséget teremt arra, hogy az intézmények kilépjenek a hagyományosnak tekinthető magyar–magyar kapcsolati keretekből, s nem magyar iskolákkal kezdeményezzenek együttműködést.

Egy sikeres szakmai kapcsolat bemutatása – Szécsény esete

Az iskola vegyes profilú, többcélú intézmény, amely több telephelyen működik. A tagozatok közül a szakközépiskolának van egy többéves múltra visszatekintő, határon átnyúló kapcsolata. Erről kérdeztük az iskola vezetőjét. A szakközépiskola informatikai szakmacsoportban oktat, jelenleg tervezik a 13–14. évfolyamon beindítani az informatikai alkalmazásfejlesztő képzést. Nagykürtös szlovák nyelvű szakközépiskolájával van együttműködési megállá-

podásuk. Ez az iskola kifejezetten szakképző jellegű, a szécsényi iskoláéval megegyező, informatikai szakmacsoportban képeznek diákokat, de jelenleg a profilbővítésen dolgoznak, a turizmus, idegenforgalom szakmacsoportban kívánják bővíteni a kínálatukat.

A szorosabb együttműködést a szlovák fél kezdeményezte. Az ottani igazgató – személyes ismeretség nyomán – megkereste a magyar iskola vezetését, miszerint ők a fenntartójuktól „feladatba kapták”, hogy egy határon túli intézménnyel szorosabb együttműködést alakítsanak ki. Szécsényre azért esett a választásuk, mert korábban a két intézmény között már volt némi kapcsolat, amelyet az igazgató „lightos”-nak nevezett; tulajdonképpen egy-más rendezvényeinek protokolláris látogatását jelentette. Ebben lényegében csak a vezetés vett részt, a „kollégák és a gyerekek részéről ekkor nem volt még élő” a kapcsolat. Ez a megelőző – protokolláris – szakasz három-négy évig tartott. Ennek legelső lépéseiről interjúalanyunk keveset tudott – ekkor még nem ő volt az intézményvezető –, annyit azonban megjegyzett, hogy azért nem jutott előbbre a dolog, mivel az ottani igazgató nem fordított rá kellő figyelmet, energiát. A „komolyabb tárgyalások” 2008-ban kezdődtek, amikor a kinti félnél is igazgatóváltás történt.

A magyar felet több körülmény motiválta abban, hogy pozitívan reagáljon a megkeresésre. Az egyik ilyen a már említett hasonló szakmai profil volt, ami alapja annak, hogy a két iskola „sokat tud egymástól tanulni”. Érdekes módon a másik motívum éppen az volt, hogy egy nem magyar iskoláról volt szó. Erről így beszélt az igazgató:

„Én úgy gondolom, hogy a nagypolitikával ellentétben itt a kis emberek tudnak valamit tenni a jó szomszédságért, s nekem az kifejezetten fontos volt, hogy egy szlovák iskola, szlovák igazgatóval, aki fontosnak tartja, hogy itt a határ másik oldalán keressen magának olyan iskolát, amivel napi kapcsolatban lehet együtt, és segíthetjük egymást. Mert a problémáink azért nagyjából hasonlóak.”

Az együttműködés legfőképpen a nyelvoktatásra irányul, s több rétege van. Az egyik réteg a diákok közötti személyes kapcsolatok kialakítása. Ennek igen érdekes módját választották az iskolák. A programban részt vevő osztályok diákjai a szlovák fél diákjai közül levelezőtársakat kaptak, akikkel elektronikus levelezés segítségével tartják a kapcsolatot. A magyar és szlovák gyerekek angol, illetve német nyelven leveleznek, „csevegnek” az internet segítségével. Jelenleg ez a kilencedik és tizedik évfolyam két-két osztályát érinti.

Ennek nyomán a kezdeti protokoll jellegű látogatások kezdtek kiszélesedni. Azon kívül, hogy a tanári kar tagjai kölcsönösen látogatják egymás ünnepi rendezvényeit (szalagavatók, ballagások), a magyar iskola rajztanárának festménykiállítása volt a szlovák iskolában. Elindultak a tanulói ismerkedések is, itt a közös sportrendezvényt említette az igazgató. Ezen kívül például a kintiek egynapos síelési lehetőséget szerveztek a magyar fél számára.

Az együttműködés másik rétege szintén az idegen nyelvek oktatásához fűződik, de már konkrétabban szakmai jelleget ölt. Egy évvel ezelőtt indult az a projekt, amely egymás tanítási módszereinek megismerésére, kölcsönös kicserélésére irányul. Ez elsősorban az

idegen nyelveket – az angolt és a németet – érinti, de tervezik, hogy az informatikai oktatásban is hasonló munkába kezdenek. A nyelvet oktató kollégák már látogatták egymás óráit (hospitálások), s most kezdődik az a szakasz, amelyben már egymás iskolájában is tanítanak majd a kollégák: ezt a magyarországi tanárok kezdik, Szlovákiában, majd a kinti tanárok jönnek Magyarországra. A „csereprogramot” a tapasztalatok közös megbeszélése követi. A program remélt célja az oktatás módszereinek modernizálása. Az informatika oktatásában tervezett hasonló programban a tervek szerint azok a kollégák vesznek majd részt, akik angolul tudnak. Itt tehát szintén nem a magyar vagy a szlovák nyelv esetleges közös ismeretére alapozódik az együttműködés.

A két intézmény vezetője többször találkozott annak érdekében, hogy kitalálják, melyik lehetne az együttműködés fő területe. Fontos szempont volt a „megvalósíthatóság”, éppen ezért például a közös táborok szervezését – ami szintén fölmerült – egyelőre elvetették.

Az együttműködés legfőbb hasznának az igazgatónő a „kollégák egymás módszertani megsegítését” nevezte, ami végső soron az oktatás minőségének javulásához vezet, de kitért a lehetséges eredmények másik dimenziójára is.

„A szlovák kollégák mondták, hogy nekik ez nagyon jó lehetőség, mert úgy gondolják, hogy azért mi a nyelvtanítás terén előbbre járunk módszertani szempontból, bár az adatok nem ezt igazolják nyelvtudás szempontjából. De én a nagyobb hasznának azt tartanám, hogyha a tanulók között válna olyan élővé a kapcsolat, amivel az európaiság... amivel az egymás elfogadása megindulhatna.” „Nézzé, én itt élek a határ mentén. Most szépihathatnánk a dolgot, azért még mindig bennünk van egyfajta ellenérzés oda-vissza, szlovákok és magyarok között. Ha ezen a fiatalok túl tudnak lépni, akkor történhet valami nagyon fontos dolog ebben a kérdésben.”

Ez a megjegyzés, a korábban a partnerkiválasztásra vonatkozó megjegyzéssel együtt indirekt módon, de jól érzékelhetően utal a magyar–szlovák nemzeti ellentétekre. A határ közelében élők számára azonban az együttélés a mindennapok valóságát jelenti, ennél fogva a kapcsolatok ilyen fajta lehetséges hozadéakai tipikusan a magyar–szlovák határ térségében jelenhetnek meg célként. E szemléletváltás letéteményeseinek pedig a fiatalok tűnnek, akikben a személyes élmények, tapasztalatok nyomán indulhat el a változás.

A szakmai profil hasonlóságán kívül a két iskola problémáinak hasonlóságára utalt az igazgató, mint a kapcsolatot megalapozó körülményre. Ilyen közös problémák a csökkenő gyereklétszám, az oktatás finanszírozásának nehézségei. Ezek mellett a két iskola tanulóinak „neveltségi szintje és képességeik” is hasonlóknak tűnnek az igazgató szerint. Ugyanazokkal a problémákkal kell megküzdeniük, a gyerekek magatartása, tanuláshoz való hozzáállása terén is. Ebből fakadóan „változtatni kell azokon a hagyományos tanítási módszereken, amelyeket eddig próbáltunk alkalmazni”. A tanulói problémák megoldásához például egymás

pedagógiai programjait, házirendjét, értékelési módszereit is tanulmányozzák. A kollégák ugyanúgy „továbbképzésről továbbképzésre járnak”, s ugyanúgy egyre kevesebb idő jut az oktatásra. A kapcsolatok a kollégák között is egyre szebben alakulnak.

Az együttműködés lehetőségét a diákok és a kollégák is örömmel fogadták, ennek elősegítésére az együttműködés konkrét beindítása előtt személyes találkozást szerveztek. A gyerekek maguk jelentkeztek, hogy szeretnének e-mail címetek kapni.

A gyerekek levelezési programja osztályok szintjén szerveződik, ennél fogva az osztályfőnökök koordinálják. A program eredményességéről egyelőre nincsenek visszajelzések, mivel a tanév elején indult; tervezik, hogy a tanév végén összegyűjtik a tapasztalatokat, s áttekintik, hogy a jövőben milyen módon folytatódhat a program.

Korábban szóltunk a kapcsolatok leírását, elemzését segítő – szimbolikus/instrumentális – fogalom pár felhasználhatóságáról. E kétfajta beszéd- vagy inkább gondolkodásmód érdekes keveredését láthatjuk. A szakmai hozadék – mint egyfajta racionális érdek – hangsúlyozása mindenképpen az instrumentális szférába tartozik. Az európaiság emlegetése viszont megítélésünk szerint nem nevezhető vagy szimbolikus, vagy instrumentális motívumnak, hanem a kettő egymásba játszását hordozza, hiszen az európai dimenzió beemelése az oktatásba deklarált oktatáspolitikai célkitűzés. Ugyanakkor a szlovák–magyar viszonyban erős szimbolikus tartalmat hordoz, a két nép egymás ellen irányuló hagyományos ellentétének lehetséges feloldására utal. Úgy tűnik tehát, hogy az instrumentális célkijelölés (szakmai együttműködés) szimbolikus tartalommal való megtöltése tipikusan egy hagyományosan nemzeti ellentétekkel sújtott vidéken lehet alapja a határon átnyúló kapcsolatoknak.

Az együttműködés életben tartásának legfőbb szereplői mindkét fél részéről az igazgatóhelyettesek. Rájuk hárulnak leginkább az együttműködéshez kötődő többletmunkák, mint például a látogatások megszervezése, információcsere, de az intézményvezetők egymással is rendszeres kapcsolatban vannak. Az igazgatónő szerint ez havonta néhány órányi pluszmunkát jelent (a konkrét találkozásokat nem számítva.) A költségekről szólva az igazgató a kiutazó gyerekek útiköltségét, a közös programokra szánt, illetve a kiutazó kollégák helyettesítéséhez szükséges költségeket említette, ami szerinte néhány százezer forintos tételt tesz ki évente. Az oktatáspolitikai közegre nézve az igazgató úgy tartja, nem az országos, hanem a helyi viszonyokon, a fenntartónak az effajta kapcsolatokhoz való hozzáállásán múlik az együttműködés léte.

A jövőt illetően az igazgatónő derűlátó. A kétéves tapasztalatok alapján úgy gondolja, hogy hosszabb távon is életképes a kapcsolat. A legfőbb akadályozó körülménynek az idő hiányát tartja az igazgató. Az utóbbi időben megnövekedett munkaterhelés következtében úgy tűnik, egyre kevesebb időt tudnak a személyes kapcsolatok ápolására szánni, márpedig a személyes találkozásokat (a telefonálások helyett) kulcsfontosságúnak tartja az együttműködés életben tartásában. (Jelen esettanulmány alapjául szolgáló interjú készítése napján az igazgatónak három kérdőívet kellett kitöltenie, különböző EU-s pályázatokban vesznek részt, ezek jelentik a megnövekedett terhelést.) A jövőt illetően az együttműködés kiszélesítése érdekében tervezik, hogy közösen pályáznak a szlovák féllel – a Comenius programban.

Együttműködések a felsőoktatásban

A kapcsolatok kezdete, fejlődése

A megkérdezett egyetemek határ menti kapcsolatainak alakulása nagyon hasonló képet mutat: a 90-es évek elején megélénkülő nemzetközi kapcsolatok egy része eleve egyértelműen a határon túli magyar kisebbségek intézményei (próbálkozásai), illetve azon intézmények felé fordultak, ahol volt magyar nyelvű oktatás. A kapcsolatfelvétel oka és célja főként a határ túloldalán éppen szerveződő kisebbségi felsőoktatási intézmények megsegítése volt. Ebben a térségben a Bessenyei György Tanárképző Főiskola (Nyíregyháza), a Szarvasi Tanítóképző Főiskola, a Debreceni Egyetem Nyíregyházi Főiskolai Kara és a Miskolci Egyetem játszották a legfontosabb szerepet. A kihelyezett tagozatok működtetéséhez, az újonnan induló szakok színvonalának biztosításához a magyarországi vendégtanárok ingázása mindennapos jelenség volt a 90-es évek elején. Például Ukrajnában az 1992-es nemzeti kisebbségekről szóló törvény, amely minden nemzeti kisebbség számára biztosította a kulturális autonómiát, vagyis a nemzeti kisebbség anyanyelvhasználatát, az anyanyelven folytatott iskoláztatást, lehetővé tette, hogy 1993-tól a Bessenyei György Tanárképző Főiskola speciális képzéseket, ún. kihelyezett tagozatokat működtessen a mai beregszászi II. Rákóczi Ferenc Tanítóképző Főiskola 1996-os megalapításáig. A nyíregyházi Egészségügyi Kar a nagyváradi Sulyok István Református Főiskolával, illetve az Ungvári Egyetemmel vette fel a kapcsolatot ugyancsak szakmai segítségnyújtás céljából.

Legtöbbször ezek a kapcsolatok fejlődtek aztán tovább az évek folyamán. A határ menti intézményekkel való kapcsolatfelvétel másik hullámát az Erasmus, Socrates-programok beindítása jelentette. Az oktatói és hallgatói mobilitást célul kitűző programok révén régebbi esetleg közben „ellaposodott” kapcsolatok élénkültek meg, újak kötődtek és váltak további kapcsolatok kiindulási pontjává. A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának és a besztercebányai Bél Mátyás Egyetem kapcsolatának alapját is az egyetemek között fennálló Erasmus-kapcsolatok adják. Még ezeknél az Erasmus-kapcsolatoknál is sokszor vezérlő szempont, hogy jelentős az illető határ menti egyetemen a magyar hallgatók száma, s hogy magyar nyelven is folyik oktatás. Ez a későbbiekben Erasmus-kapcsolatra vágyó diákok helyzetét könnyíti meg ugyanis, akik így tulajdonképpen idegen nyelv ismerete nélkül, anyanyelvükön tudnak nemzetközi programban részt venni.

A meglévő kapcsolatok továbbfejlődésében két alapvető motívumot fedeztünk fel: egyrészt a kontaktszemélyek elhivatottságát, másrészt az EU által kiírt nagy, nemzetközi együttműködési pályázatokat. Minden interjúalanyunk arról számolt be, hogy a kapcsolat kiépítésénél talán fontosabb dolog annak életben tartása, s míg a kapcsolat hivatalos kiépítése inkább a kar, szak vezetőinek feladata, addig az életben tartás egy-egy lelkes kollégán múlik (aki természetesen lehet maga a dékán is, mint pl. a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kara esetében). A kapcsolatok mozgatórugói tehát mindenképpen elhivatott, a másság iránt nyitott szakemberek, akiket érdekel a határ túloldalán folyó kutatás, élet.

„A kapcsolattartásnál az igazi nagy előny az, ha vannak fix személyek, akik ezeket szervezik, koordinálják, minden partner arra törekszik, hogy minden intézményben legyen egy ilyen személy, mert akkor lehet tudni, kihez kell fordulni, egy közös program szervezésében kivel lehet együttműködni. Ugyanez a hátránya is, mert ha egy ember kiesik bármi oknál fogva, akkor keresni kell valaki mást, aki ezt átveszi. Itt pedig nagyon sokszor személyes és egyéni motivációk is szerepet játszanak abban, ha valaki ezt szívesen csinálja (mert pl. van ungvári kötődése). Ezt munkaköri kötelelességből nem nagyon lehet kiadni, hogy ezt valaki kötelező jelleggel koordinálja, szervezze.”

A hozzáállás, az érzelmi kötődés, a másik intézményhez, városhoz kötődő közvetlen vagy közvetett érzelmi szálak alapvetően befolyásolják a kapcsolat minőségét. Közvetlen érzelmi szálakra gondolunk akkor, amikor valamelyik oktatónak, kapcsolattartónak személyes családi, származási kötődése van a határon túli városhoz vagy kultúrához. A határon túli magyarok esete ilyen szempontból nem kérdéses érzelmi szál, még akkor sem, ha az illető „csak” félig vallja magát magyarnak:

„Illetve volt még egy dolog, ami talán kevésbé tudományos szempont, hogy akivel mi felvettük a kapcsolatot, ő félig szlovák, félig magyar, a szlovák mellett kitűnően beszél magyarul is. Ilyen módon őt, ha úgy tetszik, érzelmi szálak is fűzik Magyarországhoz.”

De a kapcsolatokat nem csak létrehozni, hanem működtetni is kell, akárcsak egy családi vagy baráti kapcsolat esetében. Tehát akkor működhet a kapcsolat, ha a kapcsolatért felelős személy felvállalja az ezzel járó plusz munkát, „ha valaki nem sajnálja az időt és az energiát, és szívügyének érzi, akkor működőképes lesz. Különben nem.” Az itt tárgyalt kapcsolatok mindegyikének éppen az egyik kulcsa a témával foglalkozó kollégák megfelelő hozzáállása. Végző soron tehát az emberi, személyes hozzáállás a főszerep.

„Az, hogy a kutatási projekt jól működjön, nyilván nem csak egy ember függvénye. De hogy egyáltalán a kapcsolatot folyamatosan ápoljuk, az egy vagy két emberen múlik, aki erre időt szán, és aki a többieket mozgatja. ... Arról nem is beszélve, hogy minden ilyen kapcsolatnak van hivatalos menete, papírokat kitölteni, stb. Ha pályázunk, kell egy projektfelelősnek lennie, aki az adminisztratív teendőket elvégzi. Tehát nem elég megírni Gömör megye történetét, hanem amikor pályázni kell, jelentést kell írni, be kell adni angolul, elektronikusan, papír alapon, akkor ezt valaki megcsinálja. Tehát kell minden ilyen együttműködésnél egy olyan kontaktszemély, aki ezt felvállalja.”

Közvetett érzelmi szálakra gondolunk akkor, amikor egy kolléga kutatási területe éppen a szomszédos ország, vagy annak egy meghatározott személye, történelmi eseménye: a ME BTK történésze Bél Mátyás személyét kutatja, s a kinti történelem szakon ugyancsak van ilyen kutató – éppen az, aki a magyarországi partnereket fogadta a látogatásuk alkalmával.

A nemzetközi pályázatok nagyon nagy erővel hajtják előre az együttműködéseket. A pályázati együttműködések előkészítő szakaszában inkább a vezetők vesznek részt, ekör mindennapos a telefonos beszélgetés, elektronikus levelezés. A végrehajtási szakasz viszont már az oktatókra, hallgatókra ró nagyobb terhet, s számukra biztosít vissza nem térő lehetőségeket.

„Egy speciális programban dolgozunk együtt szlovákiai partnerintézménnyel, amely egy konkrét képzés megvalósítását jelenti. 2005-től dolgozunk egy nemzetközi konzorciumban, amely 9 ország együttműködésével egy közös európai mesterképzést dolgoz ki a szociális munka területén. Ebben működik velünk együtt a Trnovai (Nagyszombati) Egyetem. A közeljövőben indítjuk mi is, és a szlovákok is.”

A kapcsolatok tartalma

Mint azt az előzőekben már érintettük, a határ menti együttműködések legnagyobb részét hallgató- és oktatócserék teszik ki. Ezek mellett azonban igen fontos szerepet játszanak a közös konferenciák, workshopok, kutatások, amiktől publikációkon kívül szakdolgozatok, TDK- és doktori dolgozatok megszületését is várják. Ugyancsak érdekes a Miskolci Egyetem történészeinek kezdeményezése, akik saját kari kiadványukba (Kari Tudományos Közlemények) kértek a beszercebányaiaktól egy tagot a kiadvány szerkesztőbizottságába, s ez a kérés a másik oldalról is ugyanígy fennáll. Ezzel a kar periódikája nemzetközivé válna, illetve „oda-vissza” publikálási lehetőséget jelentene a feleknek.

A tudományos együttműködés jó példája a miskolciaké.

A miskolci és a beszercebányai intézmények kutatási téren egy olyan nemzetközi tudományos pályázat keretében kívánnak együttműködni, ahol egy-egy cseh, szlovák és lengyel egyetem kutatói is részt vesznek a magyar félén kívül. A kutatási témák három problémakörhöz kapcsolódnak:

– Az egyik a *Két kultúra határán* címet viselő tematikus egység a négy ország térségének a Kelet és Nyugat metszéspontjában való fekvésének problémájára koncentrál. Foglalkozik a gazdasági, geopolitikai aspektusokkal, mint pl. az úthálózat fejlődése, árucseré, etnikumok mobilitása, kulturális kötődések.

– A másik kutatási kör a „szomszédképről”, a nemzeti sztereotípiák kialakulásáról, változásairól, ennek a modern propagandát érintő aspektusairól szól.

– A harmadik tematikus egység pedig a különféle totalitárius rendszerek megjelenése különböző országokban. A közös történelmi kutatás fókuszában tehát általánosan megfogalmazva a közös történelmi múlt áll. A közös pályázat tehát közös kutatásokhoz, közös publikációkhoz vezet. Ez a nagyobb projekt 2012-ben kezdődik, addig az előkészítő munkálatok folynak.

Tapasztalataink szerint a vendégelőadók meghívása esetleges, inkább a kapcsolatok első fázisaiban jellemző, illetve egy-egy közös projekthez kötődik. A nyíregyházi Egészségügyi Kar pl. ennek a fajta kapcsolattartásnak a teljes elapadásáról számolt be (itt lassan húszéves kapcsolatokról van szó), a miskolciak viszont fontosnak tartják ennek a kapcsolattartási formának a propagálását (itt sokkal fiatalabb a kapcsolat).

Egymás kutatásainak segítése akár a rendelkezésre álló információk rendelkezésre bocsátása, akár más intézményekkel való kapcsolatfelvétel, az oda való bejutás (pl. szlovákiai levéltárba) megszervezése révén ugyancsak fontos eleme a kapcsolatoknak. Ez egyúttal azt is jelzi, főleg ha a nagypolitika csatározásaira gondolunk, mondjuk Magyarország és Szlovákia tekintetében, hogy egyetemi, kutatói szintre nem jutnak be ezek az ellenségeskedések.

„Miközben politikai szinten Szlovákia és Magyarország állandóan bombázza egymást, aközben a szlovák kollégákkal egyetem és egyetem gond nélkül tud együttműködni. (...) Általában az egyetemi élet ki szokott maradni az ilyen szintű politikai csatározásokból, nincsenek ugyanis aktuálpolitikai érdekek benne.” (Az interjúalanyunkkal kapcsolatban viszont itt meg kell jegyeznünk, hogy mikor itt szlovákokat emleget, szlovákiai magyarokra gondol.)

Célok és motivációk

A határ menti együttműködések a hallgatók, oktatók, illetve az intézmény fejlődése szempontjából is egyértelműen pozitív hatásúnak és hasznosnak tartották interjúalanyaink, s magának a kapcsolatépítésnek, kapcsolattartásnak is ez volt a célja. A hallgatók szempontjából azért fontosak ezek a kapcsolatok, mert ilyenképpen úgy tudnak egy-egy nemzetközi kutatáshoz, hálózathoz csatlakozni, hogy közben anyanyelvüket használják, ugyanakkor a távolság csekélysége miatt anyagilag sem annyira megerőltetőek a határ menti utazások. Az intézményeknek pedig láthatóan céljuk, hogy hallgatóik közül minél többen tegyenek szert külföldi tapasztalatra, mert ez készségeiket, képességeiket, egész személyiségüket fejleszt.

ti. Az oktatók szempontjából a határ menti kapcsolattartás kutatásokat, konferenciákat, publikációkat jelenthet, előnyöket a tudományos előmenetel szempontjából, ugyanakkor a külföldi szereplések, kooperációk magának az intézménynek is presztízt hoznak.

„Egyrészt önmagában, ha bizonyos kutatások nemzetközivé válnak, ez növeli az értéküket, noha a történettudományban nincsenek impakt faktorok. Másrészt, ha hallgatókat tudunk bevonni akár ebbe a projektbe, akár az Erasmuson keresztül a kilátogatásba, azt is mindenképpen hozzáadónak kell tekinteni. Illetve, ha ez a projekt (egy olyan nemzetközi projektről van szó, melyet épp látogatásunkkor kezdtek szervezni) eredményes lesz, az együttműködésen túl ez meg is fog jelenni. S azért az nem mindegy, hogy csak magyar történészeknek, magyar közönségnek, magyar nyelven, vagy egy két- vagy háromnyelvű kiadványban történik meg. Ez eleve növelheti a kollégák ismertségét, az intézmény rangját.”

A társintézmények megválasztásával kapcsolatban találtunk is interjúalanyaink mondatai között olyan kijelentéseket, amelyek kifejezetten az intézmény érdekeit, pl. a nemzetközi ranglistákon való előrébb lépést emelik ki egy-egy határ menti intézmény megkeresésekor.

„A magyar felsőoktatás sokszor – mint ahogyan a magyar történelem is – ilyen köldöknéző. Sokan gondolják magukról, hogy nagyon nagyszerűek vagyunk, csak a világ nem tud rólunk. S én azt látom például a Grazi Egyetemen, hogy ott sokkal élénkebbek a nemzetközi kapcsolatok. Nem csak szerződéskötés szintjén, hanem tartalommal megtöltve, közös projektekkel. Ha a magyar felsőoktatás jobban fel akar zárkózni a nálunk különböző listákon előkelőbb helyeken szereplő egyetemekhez, akkor ez nemzetközi kapcsolatok nélkül nem megy.”

Két tudatos szempontot véltünk felfedezni az intézményválasztáskor: egy szimbolikus-történelmi szempontot és egy pragmatistát. Ezek a szempontok viszont általában közösen jelentkeznek és hatnak, minden intézményi partnerkapcsolatban találunk szimbolikus és pragmatikus szempontokat is. Mégis álljon itt az elsőre példaként Miskolc és Selmecebánya esete, a másodikra pedig Nyíregyháza és Nagyvárad/Ungvár esete.

Selmecebányát több ok miatt választották partnerül. Felvidék mellett az szólt, hogy Miskolc a Selmecebányai Bányászati Akadémia egyik jogutód intézménye, ami tehát az együttműködésnek történelmi alapot teremtett. Segítette a döntést, hogy az intézmények között már volt Erasmus-kapcsolat. A Bél Mátyás Egyetem választásában szimbolikus jellegűnek nevezte az interjúalany azt a körülményt, hogy van olyan kolléga, aki Bél Mátyás személyét kutatja, s a kinti történelem szakon ugyancsak van ilyen kutató – éppen az, aki a magyarokat fogadta a látogatásuk alkalmával.

A Nyíregyházi Egészségügyi Kar estében azért esett Nagyváradra, illetve Ungvárra a választás, mert ott találtak saját szakjainak megfelelő képzéseket, könnyen megközelíthetőnek ítélték, és a kommunikáció is könnyű volt. Ez utóbbi azért is volt nagyon fontos (és mind a mai napig az), mert úgy tűnik, a vezetőség nagyon is tisztában van hallgatói idegen-nyelv-ismeretével, illetve annak hiányosságaival, a nemzetközi együttműködéseknel pedig elengedhetetlen vagy a másik nemzet nyelvének, vagy egy közvetítő nyelvnek az ismerete. Ez a határon túli magyar intézményekben pedig nem jelent problémát.

Ugyancsak pragmatista szempontú intézményválasztásnak találjuk azt a motivációt, amelynek a háttérében az egyenlő partner keresése áll. Az „egy vidéki, »hátrányos helyzetű« intézménynek könnyebb hasonló intézmények révén »nemzetközivé« válnia” elve sok mindent elmond az intézmények önértékeléséről, önképéről is. A magyarországi vidéki intézmények hasonló méretű, kapacitású, presztízsű intézményt keresnek, mint amilyenek ők maguk. Így számíthatnak ugyanis valódi kooperációra, vagy egyfajta funkció-, munkamegosztásra.

A pragmatizmus egyértelmű megjelenése a földrajzi közelség emlegetése: „nemcsak megtalálni, de működtetni, »kitölteni« is könnyebb egy ilyen kapcsolatot, ha közel van a partner-intézmény.”

Az intézményi stratégiákat mindkét oldalról a kooperáció jellemzi, egymás tevékenységeinek kiegészítése, pl. az indítandó, illetve a már beindított mesterszakokat, vagy a különböző szolgáltatásokat illetően.

Egy Nyíregyházán szervezendő konferencián a szociális szolgáltató intézmények vezetői jönnek össze a határ mentéről (Szlovákia, Ukrajna, Románia). A cél, hogy megpróbálják átnézni, ki milyen szolgáltatást nyújt, milyen erőforrásokkal rendelkezik, és hogy lehetne ezeket a határ mentén összehangolni, közös standardokat kidolgozni.

Láthatjuk, hogy nemcsak a felsőoktatási intézmények, de más szervezetek is bekapcsolódnak a határközi együttműködésekbe, ezáltal biztosítva a régió igényeinek egyre teljesebb kielégítését. A felsőoktatási intézmények kiépülő határközi kapcsolathálózatuk révén közvetetten a régió fejlődésének motorjaivá válhatnak.

Igények, akadályok, lehetőségek

A kapcsolatok helyenként húsz éve, valamint a közben megvalósult programok azt mutatják, hogy mind a hallgatók, mind az oktatók részéről van igény a határközi együttműködésekre.

A fentebb említett intézményi hasonlóságok viszont hasonló gondokkal való szembenézést is jelentenek, amelyeket közösen talán jobban át lehet hidalni. Gondolunk itt az intézmények periférikus helyzetére (földrajzi és státus szempontjából egyaránt), költségvetési, anyagi gondjaira, az információáramlás nehézségeire.

Ami számunkra előny, az bizonyára számukra is az, s ezt felmérték. És még valami, ami talán közös a két intézményben, és ezt ők is érzik, meg mi is érezzük. Hogy akármennyire jelentős Besztercebánya – ahogy mondtam, harmadik legnagyobb városa Szlovákiának –, ők is minden hátrányát érzik a vidéki felsőoktatási intézményi létnek, éppúgy, ahogyan mi is. Eleve más lehetőségei vannak Magyarországon is egy fővárosi intézménynek.”

A sokat emlegetett finanszírozási gondok mellett legmarkánsabban a partnerintézmény „korlátozott lehetőségei” jelennek meg, ami azt jelenti, hogy nem küldhet egyik intézmény sem a meghatározottnál nagyobb számú hallgatót cserediákként vagy gyakorlatot végezni.

Más típusú akadályokról igazából nem számolnak be az intézmények. Az ukrainai felsőoktatási intézményekkel való kapcsolattartás tűnik kissé nehezebbnek, de azt is leleményesen megoldják a határon túli kollégák (a beregszásziak pl. naponta járnak át a postájukért).

A lehetőségek, előnyök felsorolásánál azt láthatjuk, hogy a pragmatista intézményválasztási motívumok hogyan változnak át előnnyé: a földrajzi közelség, a nyelvi azonosság. Sokkal nagyobb a lehetőségek, mint az akadályok köre.

Az egyetemnek körülbelül nyolcvan-kilencven Erasmus-kapcsolata van a világban. Nemcsak megtalálni, de működtetni, „kitölteni” is könnyebb egy ilyen kapcsolatot, ha közel van a partnerintézmény.

A jelen oktatáspolitikai döntései (pl. az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának törekvése) inkább segítik, mint gátolják a kapcsolattartást. Az EU által kiírt pályázatok is segítik ezeket a határközi együttműködéseket. Minden megkérdezett intézmény beszámolt már megnyert, befejezett és épp most induló, kezdeti, tervezési fázisban lévő határ menti pályázatról. Az uniós pályázatok (CBC) ugyanis épp ezeket a periférián, határszélen működő intézményeket támogatják, amelyeket mi kutattunk. Nem elhanyagolandó szempont az a terület sem, ahol az együttműködés megvalósul; a társadalomtudományok, szociális ellátás területén ugyanis semmilyen hátránnyal nem jár az, ha nem központi (fővárosi) intézmények dolgoznak együtt.

Sajátos igényként merül fel a határ közelében elhelyezkedő felsőoktatási intézmények esetében a határon túli magyar felsőoktatás hiányosságainak pótlása. Határon túli hallgatók mindkét intézményben vannak, de a számuk nem túl magas, csökkenő tendenciát mutat. Sokan érdeklődnek a beinduló mesterszakok iránt, de az adminisztratív kérdésekre az illetékesek, maguk az egyetemek sokszor nem tudják a választ. Egyik interjúalanyunk láthatóan épp ezt a kérdést boncolgatva jutott el arra a következtetésre, hogy a határon túli tanulók számára egy olyan kezdőcsomagot kellene készíteni, ami összegyűjti mindazokat az információkat, amelyek most szanaszét hevernek.

Hatások

A határközi kapcsolatok hatásait tekintve interjúalanyaink inkább bizakodóak, mint pesszímisták. A szakoktól függően két különböző szférában látják az együttműködési programok pozitív hatását az intézmények. Egyrészt a civil szférában fedezik fel azokat az új, nemzetközi kapcsolatokkal is rendelkező szervezeteket, amelyeknek volt és jelenlegi hallgatóik, oktatóik a tagjai, másrészt a közvélemény előítéleteinek csökkenését remélik munkájuktól.

„Mindenki tudja, hogy hosszú időn keresztül a határon túli egyetemeken való kutatás meg a levéltárakban való kutatás azért nem volt problémamentes. Mindenhol még most sem az, hiszen például Kárpátalján kutatni még ma sem egyszerű, Romániában sem, de ott már lényegesen javult a helyzet. Tehát, ha van egy ilyen közös kutatás, önmagában ez a nagypolitika szintjén lehet, hogy nem változtat, de legalább a partnerek között ezek a feszültségek oldódhatnak. Egy ilyen kutatás pontosan a történelem szempontjából is más megvilágításba helyezhet dolgokat.”

Az együttműködés, mint jó példa, a tudományos közegben mindenképpen hatni fog az interjúalany szerint, politikai közegben való hatását tekintve már nem feltétlenül optimista.

„Nem gondolom, hogy egy ilyen közös kutatás mindent megváltoztat, de hogyha valamit segít, a semminél az is több.”

ÖSSZEGZÉS

Sem a közoktatásban, sem a felsőoktatásban nem lehet általános tendenciákat megfigyelni az északi határ keleti részén. A kapcsolatok, együttműködések mindkét oldalról ritkán szorítkoznak csak a határ menti intézményekre, sokkal inkább szakmai indíttatások állnak az intézmény-, partnerválasztás háttérében, amit közben árnyalnak a történelmi hagyományok hatására létrejövő szimbolikus választások. A határ menti oktatási együttműködések sikeressége vagy sikertelensége jellemzően az intézmények humán erőforrásától függ. Egyrészt attól, hogy mennyire nyitottak az új kapcsolatok, a tanulás más formái és általában a másság iránt, másrészt attól, hogy mennyire elkötelezettek a vállalt feladat iránt. A különféle uniós pályázatok legtöbbször indítómotorként funkcionálnak két vagy több intézmény együttműködésében. A partnerkapcsolat különböző uniós pénzek lehívása végett jön létre, majd a partnerek által befektetett energia hatására olyan eredmények születnek, amelyek újabb és újabb projektek tervezésére buzdítják a résztvevőket. Ilyen értelemben mondhatjuk, hogy a projektek elérték céljukat, a határsávok összetartozását kapcsokként erősítik.

BIBLIOGRÁFIA

- BARANYI BÉLA – BALCSÓK ISTVÁN (2004): *Határ menti együttműködés és foglalkoztatás. Kelet-magyarországi helyzetkép*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Műhelytanulmányok, 2004/20, Budapest.
- HARDI TAMÁS – TÓTH KÁROLY (2009): *Határaink mentén*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- FORRAY KATALIN – HÍVES TAMÁS (2004): *A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990–2000)*, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Educatio Füzetek, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- IMRE ANNA (1996): *Határmenti együttműködés az oktatásiügyben*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- KAISER TAMÁS (2006): *A horizontális europaizáció és a határ menti együttműködések*. In: Kaiser Tamás (szerk.) (2006): *Hidak vagy sorompók? A határon átvívelő együttműködések szerepe az integrációs folyamatban*. Új Mandátum, Budapest, 2006, pp. 7–41.
- KOZMA TAMÁS (1992): *Határmenti régiók együttműködése az oktatásban*. In: Forray – Pribersky (szerk.): *A határmenti együttműködés és az oktatás / Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 18–24 p.
- KOZMA TAMÁS (1996): *Településhálózat és iskolarendszer*. In: Educatio 1996/II. (Iskolaszervezet. Szerk. Lukács Péter.) Oktatókutató Intézet. Budapest, pp. 248–259.
- KOZMA TAMÁS (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2005.
- KOZMA TAMÁS ÉS MUNKATÁRSAI (2002): *Határokon innen, határokon túl*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- NEMES NAGY JÓZSEF (1998): *A tér a társadalomkutatásban*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Ember–Település–Régió sorozat, Budapest.
- OKTATÁSI-STATISZTIKAI ÉVKÖNYV, 2009
- RADÁCSI IMRE (2005): *Regionális együttműködések a határmentén*. Egy magyar–szlovák határ menti térség esete. In: Kisebbségkutatás 2005/1. http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2005_01/cikk.php?id=908
- RECHNITZER JÁNOS (1993): *Innovációs pontok és zónák, változási irányok a térszerkezetben*. Társadalmi területi egyenlőtlenségek Magyarországon. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- SOÓS EDIT (2006): *A megreformált Lisszaboni stratégia és az eurorégiók*. In: Kaiser Tamás (szerk.) (2006): *Hidak vagy sorompók? A határon átvívelő együttműködések szerepe az integrációs folyamatban*. Új Mandátum, Budapest, 2006, pp. 143–177.
- SÜLI-ZAKAR ISTVÁN (2008): *A Partium régió esélyei a csatlakozás után*. Kézirat.
- TÓTH J. – CSATÁRI B. (1983): *Az Alföld határ menti területeinek vizsgálata*. Területi Kutatások 6. 1983. pp. 78–92.

Jakab György

Szocializáció és média¹ – a diákok és az internet

A TÁMOP 3.1.1. 6.4.2. elemi projekt a szocializáció komplex fogalmából kiindulva igyekszik az állampolgári nevelést és a médiapedagógiát összehangolni. A most következő összeállításban az elemi projekt kutatásaiból és fejlesztéseiből közlünk részleteket. Mivel a szociális kompetencia kutatásával és fejlesztésével több önálló projekt is foglalkozik az OFI-ban, ezért itt elsősorban a médiapedagógia, s azon belül is mindenekelőtt a médiareprezentáció kérdéseire koncentrálnak.

A mai későmodern emberek jelentős hányada a tradicionális vallásból, majd a racionális tudásba és haladásba vetett hitből mint fogódzóból való kiábrándulása nyomán magára marad, mivel nincs olyan világalkotó eszme (hagyomány), mely megmondaná, hogy kicsoda is ő valójában. A későmodern korban ezért válik döntővé az önazonosság, az identitás kérdése: a szocializáció során nagyrészt saját magunkat kell felépítenünk. Ez érvényes a mindennapi életben, a tömegmédia használata során, illetve a hálózaton a tudás megszerzésére vonatkozólag is, hiszen például az interneten keresgélve nem számíthatunk a hagyományos tudományosság segítségére abban, hogy a számunkra értékes és hiteles, érvényes tudást, értékeket, normákat, életvezetési mintákat megtaláljuk, feldolgozzuk, majd a gyakorlatba átültessük.

Ez a probléma a gyerekek és a serdülők esetében különösen élesen vetődik fel, hiszen a hagyomány és a modern tudás eróziójával együtt bekövetkezik a szülők és az iskola irányadó szerepének háttérbe szorulása is. Nyilvánvaló módon tükrözi ezt a helyzetet és a belőle fakadó bizonytalanságot a KID.COMM projekt egyik kutatási² eredménye, miszerint a kisebb gyerekekkel szemben a 12 évnél idősebb fiatalok több mint fele nem tud példaképet megnevezni. Mindezek miatt a szocializáció és a média összefüggése kapcsán előtérbe kerül egyrészt a „digitális írástudás” képessége és a hozzá tartozó kompetenciák, másrészt a közösségi hálózati lét formái.

¹ Részlet az OFI-ban, a TÁMOP 3.1.1. 6.4.2. számú elemi projekt keretében készült összegző tanulmányból. Az összegző tanulmány készítésében részt vett Gönczöl Enikő, Miaveczen Jenő, Jakab György és dr. Csákvári József.

² Az ORTT és a Szonda Ipsos közös felmérése a diákok médiahasználati szokásairól, 2009. www.ortt.hu/elemezsek/21/1234535285kidcomm_20090213.pdf

A GYEREKEK VÁLTOZÓ TÁRSADALMI HELYZETE

A gyerekek és a média kapcsolatára vonatkozó nézetek a tudományos diskurzusokban két szélsőséges érvrendszer között helyezkednek el.

Niel Postman szerint (*The Disappearance of Childhood*) a sebezhető gyerekeket meg kell védeni a médiatechnológia káros hatásaitól, Don Tapscott viszont úgy látja (*Growing Up Digital*), hogy a gyerekek természet által adott bölcsességgel rendelkeznek, és tudásszomjukat csak a média tudja kielégíteni.

Míg Postman a felnőttek autoritását sírja vissza, Tapscott szerint a „fordított szocializáció” folyamatában a felnőtteknek kell utolérniük a gyerekeket. Úgy látja, hogy a társadalmi problémákat a technológia önmagában képes megoldani.

A fentebb vázolt két ellentétes érvrendszer a szülőknek a gyerekeik jövőjével kapcsolatos félelmeihez és reményeihez kapcsolódik, a gyerekek és a média kapcsolatára nézve bizonyítatlan előfeltevéseken alapul, és következtetéseiben túlzottan általánosít. A médiumok gyerekekre gyakorolt hatásának vizsgálatához elengedhetetlen annak megismerése, hogy milyen a gyerekek viszonya hozzájuk, milyen tapasztalataik vannak róluk. A kérdés elemzésénél abból kell kiindulni: a gyerekek a média „használata” során a jelentés létrehozásában aktív szerepet játszanak, és hogy ez a jelentésgenerálás alapvetően a személyiség, a társadalom és a kultúra által együttesen meghatározott folyamat (Buckingham, 2002).

Az említett két érvrendszer jelentősége abban van, hogy átfogóbb társadalmi változásokból fakadó válságtünetek érzékeléséről tanúskodik. David Buckingham (2005) rámutat arra, hogy a gyerekek és a média viszonyát e válságtünetek, a gyerekek változó társadalmi-kulturális helyzetének kontextusában kell vizsgálni. A gyerekekről nyilvánvalóan nem lehet úgy beszélni, mint homogén kategóriáról, mégis legalább jelzésszerűen fel kell sorolni néhány olyan általános jelenséget, amely az utóbbi évszázad (és annak utolsó négy évtizede) során megváltoztatta az életüket.

Az egyik legfontosabb változás a többgenerációs családról a nukleáris családra való áttérés, majd később a nem hagyományos családformák, különösen az egyszülős családmóddel megjelenése. Ezek következményeképpen a gyerekek sokkal inkább a családi otthonhoz kötöttek, és kevésbé mobilak, mint húsz évvel ezelőtt. A családmóddel változásából fakad az is, hogy a szülőknek egyre kevesebb idejük van a gyerekekre, amit több anyagi ráfordítással igyekeznek kompenzálni a felnevelésük során.

Miközben a kötelező iskoláztatás felső korhatára kitolódott, illetve jelentősen megnőtt a továbbtanulók száma, a másik oldalon egyre nő a fiatal munkanélküliek száma, mivel számos országban megvonták vagy csökkentették a fiatalok állami támogatását, s ezek együttes hatásaként a szüleiktől egyre inkább függő helyzetbe kerültek.

A kortárs csoport kultúrája is radikális változáson ment keresztül. A fiatalok ma korábban kezdik a szexuális életet, szabadidős tevékenységeik már-már elkerülhetetlen velejárójává váltak a drogok, és növekednek az aggodalmak a fiatalkori bűnözéssel kapcsolatban is, habár a statisztikák szerint a gyerekek sokkal nagyobb valószínűséggel válnak bűncselekmény áldozatává.

Következésképpen megváltozott a gyerekek mint önálló csoport társadalmi státusa is. Erősödnek a megóvásukat célzó törekvések, ugyanakkor azok a tendenciák is, amelyek kemény kézzel igyekeznek megállítani a gyerekek fegyelmének folyamatos romlását. A gyermekek jogaival foglalkozó ENSZ-közgyűlés óta számos országban hoztak új törvényeket a gyerekek családon belüli és állami szervekkel szembeni jogairól, a demokrácia és az állampolgári jogok rájuk való kiterjesztéséről. Ugyanakkor – és talán ezzel szoros összefüggésben – a gyerekek hatalma nemcsak állampolgárként, hanem fogyasztóként is növekedett, miután a korporációs kapitalizmusban a cégek egyre inkább önálló felvevőpiacként tekintenek rájuk, és nem pusztán a szüleiknek szóló marketingüzenetek közvetítőiként. Ezt az is lehetővé teszi, hogy manapság a (fél)legális vagy fekete gyermekmunka révén nemcsak zsebpénzzel, hanem bizonyos esetekben önálló jövedelemmel is rendelkeznek.

Mindemellett a nyugati – és sajnos a kelet-európai – országokban az elmúlt évtizedek során nagymértékű polarizáció ment végbe a szegények és a gazdagok között, és a kialakuló mélyszegénységben élő rétegben (underclass) a gyerekek jelentősen felülreprezentáltak. Továbbá a polarizáció a gyerekek társadalmán belül is fokozódik, nemcsak a gazdagság és szegénység kategóriái, hanem a „hagyományos” és „modern” körülmények között töltött gyermekkor fogalmai mentén is. A szocializációs folyamatok változása révén átalakulóban vannak a gyerekek és a felnőttek közti tekintély- és hatalmi viszonyok is. Mindezek a változások, illetve a gyerekek és a média viszonyának átalakulása egymást kölcsönösen erősítő folyamatok.

A 8–14 ÉVES GYEREKEK KOMMUNIKÁCIÓS SZOKÁSAI

Ebben a korosztályban zajlik le az az átmenet, amely során a felnőttek által hozott döntéseket először kiegészíti, majd fokozatosan felváltja az autonóm döntéshozatal az élet legkülönbözőbb területein. Ebben az időszakban a gyermekeket kívülről érő hatások meghatározó szerepet játszanak abban, hogy felnőttként milyen egyén, személyiség vagy akár fogyasztó válik belőlük. Ugyanakkor az ilyen korú gyerekek sokkal kiszolgáltatottabbak, védtelenebbek ezekkel a kívülről jövő hatásokkal szemben, mint az idősebb társaik. Nem véletlen, hogy az elmúlt években programok egész sora indult – akár az EU keretében is – annak érdekében, hogy ezek segítségével a gyerekeket felkészítsék az eligazodásra az élet különböző területein. A KID.COMM elnevezésű projekt fő célkitűzése az volt, hogy hazai viszonylatban hiánypótló jelleggel tárja fel az iskoláskorú gyerekek kommunikációs és médiafogyasztási szokásait, valamint attitűdjeit.

A vizsgált korosztályról értékes információkat tudhatunk meg azáltal, ha megvizsgáljuk, kit, kiket tekintenek a fiatalok példaképüknek. A példaképek feltárása betekintést nyújt abba, kik azok a személyek, akiket a fiatalok referenciának tekintenek, kikre néznek fel, kiknek a véleménye, életmódja, stílusa mértékadó a számukra.

Az eredmények alapján azt látjuk, hogy a legtöbbjük számára nincsen ilyen meghatározható személy, további 22%-uk a szüleik egyikét tekinti példaképének. A fiatalabbakra (8–11 évesek) nagyobb arányban jellemző, hogy meg tudnak nevezni saját példaképet, míg

a 12 évnél idősebbek körében szignifikánsan kisebb arányban vannak azok (47%), akik számára van ilyen meghatározó személy. A fiúk és a lányok között nincsen eltérés ebben a tekintetben. A Budapesten és a nagyvárosokban élő fiatalokra inkább jellemző, hogy van meghatározott példaképük, míg a községi, kisvárosi kortársaik esetében ez jóval ritkább.

A vizsgált fiatalok körében egyértelműen a könnyűzene iránti érdeklődés a legjellemzőbb, amit az állatok, növények iránti figyelem követ. Továbbá a fiatal korosztály több mint felét nagyon érdekli a sport, a számítógép-használat és az internet. Az érdeklődési területek sorrendje természetesen korcsoportonként és nemenként eltérést mutat. A fiúk esetében a sport szerepel az első helyen, és a számítástechnika mellett az autók, motorkerékpárok iránti figyelem is jelentős. A lányoknál a könnyűzene áll az élen, amit a divat és az öltözködés követ. Ha a két korcsoportot tekintjük, akkor is jelentős eltéréseket tapasztalhatunk: a 8–12 évesek elsősorban az állatok, növények és a sport iránt érdeklődnek, míg a 12–14 évesek körében a zene, az internet és a számítástechnika dominál. Mint látni fogjuk, a fiatalok internet- és számítógépesjáték-használati gyakorlatai nagyrészt szintén ezeket az érdeklődési területeket tükrözik.

A fiatalok a számukra érdekes témákról elsősorban a szüleiktől, másodsorban pedig a legjobb barátaik révén jutnak információkhoz. A televízió, mint a tájékozódás forrása, a harmadik helyen szerepel az informálódás tekintetében. A fiatalok több mint fele említette még az internetet és más kortárs gyerekek általi információszerzést. Összességében azt láthatjuk, hogy a személyes kommunikáció révén történő informálódás lényegesebb, mint a nem személyes jellegű csatornákon történő. Ez utóbbiak közül pedig a televízió és az internet említése jelentős, míg az újságokból, könyvekből való tájékozódás kevésbé jellemző. A személyes úton történő információszerzés elsődlegessége a gyerekek nagyfokú médiatudatosságára enged következtetni, amit a későbbiekben érintett egyéb kutatásaink is alátámasztottak.

Az otthoni médiafogyasztás egyik lényeges eleme a médiaeszközök programszerű, tudatos használata, illetve az ezzel ellentétes, szinte állandó jellegű, háttérként szolgáló zenehallgatás, illetve tévéhasználat. Az eredmények azt mutatják, hogy igen elterjedt az egyéb cselekvésekhez kötődő (evés, utazás), háttérben történő médiafogyasztás, és az olyan háztartások sem ritkák, ahol szinte egész nap be van kapcsolva a televízió (19%). A médiafogyasztás szórakoztató funkciója elsősorban a televízióhoz kapcsolódik, a fiatalok nagy része kifejezetten szeret másokkal együtt közösen tévézni, illetve kapcsolgatni a különböző csatornák között. Az újságokkal, magazinokkal kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy a legtöbben lapozgatni szeretik, a lapok tartalmának teljes elolvasása csak a gyerekek kevéssel több, mint egyharmadára jellemző. A gyerekek közel felének egyáltalán nem a televíziózás a legfontosabb kikapcsolódási forma, de egy el nem hanyagolható részüknek szinte kizárólag a tévézés jelenti a szórakozást, a pihenést.

A szülői kontroll jelenlétének vizsgálatára több attitűdállítás alapján következtethetünk. Az eredmények azt mutatják, hogy a televíziózás és az internetezés kapcsán a gyerekek többségénél van valamilyen mértékű korlátozás, beleszólás a szülők részéről. A megkérdezettek negyedénél jelentősebb mértékű szülői kontroll tapasztalható a televíziónézést tekintve, de a gyerekek harmadánál kifejezetten alacsony szintű a korlátozás.

A vizsgált korosztály kapcsolathálójának vizsgálata alapján azt láthatjuk, hogy a gyerekek 95%-a rendszeresen beszélget a szüleivel, nagy részük a titkait is megosztja velük. A számítógépes játékokra vonatkozó kutatási eredmények ennek épp az ellenkezőjét mutatják, ami egyrészt a minta eltérő lakóhelyi, életkori jellemzőire utalhat (főleg budapesti, 10–18 év közötti gyerekek), másrészt feltételezhető, hogy a számítógépes játékokkal gyakran játszó iskolások kommunikációs mintái jelentősen eltérnek az ilyen játékokkal nem, vagy keveset játszó társaikétól. Az ellentmondás tisztázása igen fontos, és további kutatásokat igényel. A szülők mellett a legjobb barát, barátok irányában történő bizalmas kommunikáció jellemző még leginkább, a testvérekkel való bizalmas beszélgetés ritkábbnak mondható.

Az idősebb korcsoportba tartozó fiatalok (12–14 évesek) kevesebbet kommunikálnak ugyan a szüleikkel, de nagyobb arányban kezdeményezők, mint a kisebbek. A nemenkénti eltéréseket tekintve a lányok bizonyultak kezdeményezőbbnek, a településtípus szerinti eltérések pedig úgy foglalhatók össze, hogy a budapesti gyerekek kezdeményeznek a legritkábban beszélgetést, legaktívabbak pedig a megyeszékhelyen lakó kortársaik. Az általános kommunikációs minták terén szintén további kutatásokra lenne szükség, hiszen nemcsak az lényeges, hogy kivel és mennyit, hanem az is, hogy miről kommunikálnak a fiatalok.

A 8–14 éves korosztály esetében a szabadidő eltöltésének leggyakoribb formája a zenehallgatás, a számítógépen történő játék és a barátokkal, ismerősökkel való találkozás, együttlét. Ezek mellett gyakori még a sportolás vagy valamilyen hobbival való foglalkozás, és a családi programokon történő részvétel. A szabadidős tevékenységek esetében természetesen jelentősebb eltérések mutatkoznak mind nemenként, mind korcsoportonként. A lányok gyakrabban olvasnak, mint a fiúk, 20%-uk hetente többször is olvas könyvet. Ezzel szemben a fiúk gyakrabban járnak sportrendezvényekre, és maguk is gyakrabban sportolnak, 22%-uk szinte napi rendszerességgel teszi ezt. A társasjáték a lányok körében népszerűbb, míg a számítógépes játékok használata a fiúk körében közkedvelt, 38%-uk majdnem naponta játszik. A lányok 45%-ára jellemző, hogy legalább egyszer egy héten részt vesz valamilyen iskolán kívüli különórán, a fiúk esetében ez az arány csak 35%. A vásárlás és a zenehallgatás szintén szignifikáns eltéréssel jellemzőbb a lányokra.

A különböző szabadidős tevékenységekkel eltöltött időt is vizsgáltuk időmérleg segítségével. A televíziózással töltött idő kimagasló értékkel bír a többi kikapcsolódási formához képest, a 8–14 éves korosztály a reggel 6 és este 10 óra közötti időszakban átlagosan 126 percet tölt a készülékek előtt, szombaton átlagosan 165 percet, míg vasárnap 171 percet. A tévézés mellett hétköznap a könyvolvasással eltöltött idő átlagosan 78 perc, amiben a tanulással összefüggő olvasás is benne van. A számítógép előtt töltött idő átlagosan 77 perc egy hétköznap, aminek nagyjából a fele internetezést jelent. A fiúk esetében ez az idő ennél is több, átlagosan 86 perc. A korcsoportokat tekintve azt látjuk, hogy az idősebbek

minden tevékenységgel több időt töltenek el, mint a kisebbek. A településtípus szerinti eltérések alapján pedig azt tapasztaltuk, hogy a községi gyerekek töltenek legtöbb időt televíziónézéssel, míg a budapesti gyerekek számítógépezéssel, internetezéssel töltenek több időt a hétköznapiakon.

Összességében azt láthatjuk, hogy a televíziózás közben folytatott egyéb médiafogyasztás a leggyakrabban előforduló tevékenység, és ez is főként a hétköznapiakra jellemző. Három vagy még több médiaeszköz együttes használata pedig igen ritkának tekinthető, mindegyik médiatípusnál az esetek legfeljebb 3%-ában szokott előfordulni. A gyerekek 16%-a szokott a televíziónézés teljes idejének legalább 11%-ában internetet használni, 14%-a pedig könyvet olvasni. A tévézés közbeni újságolvasás, illetve rádióhallgatás már ritkábban előforduló jelenség.

A TEMATIKUS GYERMEKCSATORNÁK MŰSORAINAK VIZSGÁLATA

Először is vizsgáljuk meg a tematikus gyermekcsatornák műsorait (Minimax, Cartoon Network, Jetix). Mivel a jelenleg fogható gyermekcsatornák nem magyar joghatóság alá tartoznak, így kínálatuk a rendszeres hatósági ellenőrzésből – legalábbis az Rttv. kiskorúak védelmét célzó rendelkezéseit illetően – kiesik. Ugyanakkor a tévézésrel töltött idő csatornák közötti megoszlását tekintve meghatározó részesedéssel bírnak, a 4–14 év közöttiek ez irányú kapcsolódásra fordított napi átlagos 188 percéből a három tematikus csatornára összesen 45 perc jut. (Összehasonlításképpen, a két országos földfelszíni sugárzású kereskedelmi csatorna 77 percet mondhat a magáénak.)

Mindhárom csatorna 2007-hez képest növelni tudta a potenciális elérhetőségét. 2005-től azonban drasztikus visszaesés következett be, a tévézésre fordított teljes idő az előző évhez képest 27 perccel csökkent, az MTV1 napi átlagos nézettsége pedig 15 percről 10 percre redukálódott. E jelenség oka nyilvánvalóan az internethasználat, ezen belül nagy valószínűséggel a számítógépes játékok növekvő népszerűsége volt.

A tematikus gyermekcsatornák fokozatos térhódítása nagy valószínűséggel nem tekinthető lezárult folyamatnak, népszerűségük a gyermekek körében a jövőben továbbra is növekszik. A szülők jó „pesztrának” tartják a gyermekcsatornákat, miközben ők például a háztartási feladataikat végzik, hiszen a műsoraik kifejezetten a gyermekeket célozzák, így vélhetően nem kívánnak szülői felügyeletet, ellentétben a sokféle tartalmat kínáló egyéb tévécsatornákkal, és főleg a szülők által sokkal kevésbé ellenőrizhető internettel és számítógépes játékokkal. De vajon valóban így van ez? A kérdés megválaszolása érdekében kutatásunk a gyerekcsatornák kínálatával foglalkozik.

A médiapedagógusok és médiaszakértők egyöntetűen azon véleményüknek adtak hangot, hogy a gyermekműsoroknál meghatározott minőségi szempontoknak kell érvényesülniük. Általános definíció szerint a gyermekműsorok olyan, gyermekek számára készített produkciók, amelyek a gyermekek által szívesen nézettek, valamint fejlődési és azonosulási lehetőségeket kínálnak a számukra.

A szakértők a tartalmi kritériumok között említették a gyermeki fantázia kibontakoztatását, a gyermeki gondolkodás, érzés és cselekvés figyelembevételét, a gyermeki életvilág (reális vagy fiktív) bevonását, a fejlődési szakaszokhoz történő kapcsolódást, a szemszögből történő érvelést és magyarázatot, stb.

Emellett a gyermekműsorokat bizonyos formális ismérvek is jellemzik, amelyek a gyermekműsorok ábrázolásmódjára vonatkoznak. Ennek kapcsán olyan elvárások kerültek megfogalmazásra, amelyek tekintettel vannak a gyermek kognitív fejlődésének szakaszaira: a kamera a gyermek szemmagasságában van elhelyezve, a műsort nyugodt képek dominálják, óvatos svenek, lassú elbeszélő (kronologikus) snittek jellemzik, azaz a vizuális technikák alkalmazása megfelel a gyermek életkori sajátosságainak.

Mit láttuk, a szülők többsége nem feltétlenül gondol úgy a gyermekcsatornákra, mint amelyek a kínálatuk révén nem mellőzhetik a nagykorúak felügyeletét. Hiszen a szolgáltatásuk lényege éppen abban rejlik, hogy a gyermekek számára megfelelő, életkorukra szabott kikapcsolódást nyújtsanak, ellentétben az általános tematikájú adókkal. A csatornáknak és műsorkészítőknek azonban egy komoly problémával kell szembenézniük, mégpedig a gyermekek egyre gyorsabb ütemű fejlődésével. Annak érdekében, hogy az alkotók a gyermekek érésével lépést tudjanak tartani, vagy egyre agresszívabb gyermekműsorokkal jelentkeznek, vagy még jobban szegmentálják a televízióadásokat. Van, ahol külön csatornával rendelkeznek az óvodáskorúak, és a kiskisiskolások, kiskamaszok is a saját műsoraikat élvezhetik anélkül, hogy a kínálaton más korosztállyal osztozniuk kellene.

Mivel a gyermekek egyre hamarabb kinövik a gyermekműsorokat, a szolgáltatók az egyre fiatalabb gyermekeket célozzák meg. Ennek eredményeként jöttek létre az utóbbi időben az ún. baby-tévék. A gyermektelevíziózás is üzlet, mint bármelyik más gazdasági alapokon és érdekeken szerveződő vállalkozás. A profit biztosításához azt kell nyújtani, ami kiszolgálja a tömegigényeket, s a leginkább odabilincseli a nézőt. A nem fikciós alkotások, mint például az ismeretterjesztő műsorok, zenei művek, mára szinte teljesen kiszorultak a gyermekeknek szánt programokból.

A gyermekcsatornák kizárólag a fikciós műveken, mindenekelőtt az animációs filmeken keresztüli szórakoztatásra helyezik a hangsúlyt. Hazai gyártású műsorok még az eredetileg Magyarországon indult csatornán is csak elvétve akadtak, az amerikai tulajdonú adókon hiábavaló is lenne keresni őket. A Cartoon Network vagy a Jetix filmjei elsődlegesen az amerikai piacra készültek, illetve olyan nemzetközi standardok alapján kerültek gyártásra, amelyek lehetővé teszik a nemzetközi értékesítést. Különösen a Cartoon Network kínálatára jellemző, hogy a műsorok kevésbé a tartalmuknál fogva kötik le a gyermekek figyelmét, mintsem az akciók és speciális effektek révén.

A Cartoon Network a nettó műsoridejének felében olyan emberfeletti képességekkel rendelkező hősöket állított a gyermekek elé, akik bár egytől egyig az igazság bajnokai voltak, durva, erőszakos eszközöket alkalmaztak az egyébként jó cél elérése érdekében. Előfordult, hogy a műsorok, filmek készítői az agresszív, illetve félelemkeltő elemeken keresztül igyekeztek a gyermekeket tartósan a tévé elé szögezni – az ismert életkori kapacitási korlátok dacára.

Mivel a külföldi joghatóságú műsorszolgáltatókra a hazai klasszifikációs kötelezettség nem vonatkozik, a szülő nem kap tájékoztatást arról, hogy egy adott műsor a 12 év alattiak számára nem alkalmas az önálló megtekintésre. Nagyon fontos tehát, hogy a különböző életkorú gyerekek kizárólag az életkoruknak megfelelő adásokat nézzék, de legalábbis ott legyen a szülői támasz, amikor durva fény- és hanghatások, erőszakos jelenetek vagy félelmet ébresztő külsővel rendelkező figurák jelennek meg a képernyőn.

A GYEREKEK INTERNETHASZNÁLATA

A megközelítőleg két évtizede még misztikus kommunikációs eszközként az ismeretlenből felbukkanó közeg, az internet, mára az emberi tevékenység igen jelentős területeit segíti, és ennek használata kiváltképp a fiatalabb generációk számára – amely a digitális technológiával együtt nőtt fel – az élet természetes és nélkülözhetetlen tartozéka. Nem szabad tehát elfelejtenünk, hogy felnőtt egy generáció, amelynek a mindennapjaiban a virtuális világ olyan szorosan jelen van, és olyan fontos szerepet tölt be, hogy a mindennapi kommunikációjuknak, a társas kapcsolataik fenntartásának, az érzelmi megnyilvánulásaiknak és önkifejezésüknek, mi több, ezzel együtt az információszerzésüknek, tanulásuknak is nélkülözhetetlen közegévé vált.

Amennyiben az iskoláról mint a tudásközvetítés közegéről beszélünk, a gyors változás gyökere vitathatatlanul egyrészt az információs társadalom fékezhetetlen és öngerjesztő tudásgyarártásra készítő tulajdonsága. Másrészt azonban a szükséges tudásnak a jellege lényeges változáson megy keresztül, ami a tudás megszerzésének jellemző útjaira is fontos befolyással bír. A tudás jellege alapvetően transzdiszciplináris, multimediálissá és gyakorlatiassá vált, míg ennek közege a formális iskolai intézmény kereteit feszeíti, és egy nyitott művelődés lehetőségét megteremtő virtuális környezet fontosságának erősödését sejteti.

Mivel elmúlt az a kor, amikor a fiatalok a felnőttek világába belenőve, spontán módon tanulhattak, szükségessé vált egy mesterséges oktatási környezet, az iskola. Amint ez a szükséglet a tanulási közeg változásával eltűnik, az iskola intézménye is eltűnhet (Seymour Papert). Ha belegondolunk, az internet megjelenése és elterjedése formálisan visszahozhatja ezt az eltűnt kort, így gyors változást eredményezhet, hisz a közeg, amelyben a gyerekek ma idejük jelentős részét töltik, és amely alkalmas játékra, kommunikációra, tanulásra, ugyanaz, mint amelyben a felnőttek dolgoznak, kommunikálnak, szórakoznak. Az internet kétségtelenül és igen gyorsan szerves tanulási környezetté válik, amelyet az iskolarendszer működtetésének szempontjából nem szabad figyelmen kívül hagyni, illetve annak működését feltétlenül vizsgálni kell.

Tudjuk a fiatalok internethasználatáról azt, hogy a 14–17 éves korosztály már az a generáció, amely a digitális korrallal együtt nőtt fel, így számukra természetes és magától értetődő, hogy a mindennapi életük mozzanatai, így a tanulás, kommunikáció, szórakozás, társas kapcsolatok ápolása, alkotókedv és önkifejezés kiélése alapvetően digitális eszközök

segítségével történik. A Fanta TrendRiport adatai alapján tudjuk azt is, hogy a magyar fiatalok a legfejlettebb országok hasonló generációival azonos arányban használják az új technológiákat.

Jól látható hogy az internetfelhasználók között a fiatalabb, azaz a 14–17 éves korosztály az igazán meghatározó, hisz Magyarországon az ő körükben kiemelkedően magas (94%) a felhasználók aránya. Sőt az NRC kutatásaiból az is kiderül, hogy a gyerekek már 10 éves kor alatt megismerkednek a digitális technológiával, így az internettel is.³ A 11–14 éves internetezők több mint fele évek óta használja a világhálót. A tíz év alatti internetező gyerekek (7–10 évesek) elsősorban játékra (97%), zenehallgatásra és videónézésre (59%), továbbá meseletöltésre (44%) használják a világhálót.

A 11–14 éves internetező korosztály szintén játékra (91%), zenehallgatásra és videónézésre (82%) használja az internetet, de e-mailezésre (78%), ismerkedésre (77%), iskolai feladatok megoldására (73%) és csetelésre (61%) is. Nagyon fontos tehát leszögezni, hogy míg az internet elterjedésében a teljes lakosságot tekintve csupán az európai középmezőny végén van Magyarország, addig a tizenéves korosztály internethasználóként a világ legfejlettebb országaival van egy szinten. Továbbá ki kell emelni azt is, hogy az internetezésen belül a 7–14 éves korcsoportban a számítógépes játékok használata a legnépszerűbb, ezért e terület kutatása elsődleges fontosságú.

A zeneletöltés és -hallgatás, a filmletöltés és -nézés, a „vicces tartalmak” keresése, a játék, a csetelés, az online rádióhallgatás, a társkeresés, illetve blogok olvasása és írása tekinthető kifejezetten fiatalos tevékenységnek. Az Ifjúság, 2008 jelentése szerint a 15–19 éves korosztály 82%-a használja az internetet MP3 zenefájlok hallgatására, 62% zenék letöltésére, 63% filmnézésre, és 41% filmek letöltésére. Ez azt jelenti, hogy az internet térhódítása és beépülése a fiatalok napi médiafogyasztási gyakorlatába a médiumok közötti lassú átrendeződést eredményezheti.

2004 és 2008 között már Magyarországon is megfigyelhető, hogy csökken a tévézésre fordított átlagos idő mind a hétköznapiakon, mind a hétvégéken. Abszolút értékét tekintve a legnagyobb arányú csökkenés épp a fiatalabb (15–19 éves) korosztályban figyelhető meg, ahol a hétköznapi átlag a 2004-es 143 percről, 2008-ra 107 percre csökkent, míg a hétvégi tévézés időtartama 54 perccel rövidült, így a korábban közel 4 órás televízió előtt töltött idő 3 órára csökkent. Ez persze nem jelenti azt, hogy csökkent a médiafogyasztásra szánt összes idő, hisz a televízió korábbi helyét átveszi az internet, így az interneten letölthető filmek, sorozatok megnézése.

Maga a televíziós készülék is közvetítő eszközévé vált az internetnek. Ez a digitális „mennyország” pedig megváltoztatja a tévékészülékeken elérhető tartalmak fogyasztását. Tömegek kezdenek el számítógépes játékokat játszani, vagy éppen házi mozizás mellett

3 NRC VmrKids2007. <http://www.nrc.hu/piackutatasprezentaciok?page=details&oldal=1&news.id=434&parentID=930>

döntenek a tévéadások nézése helyett. A nemzetközi trendek alapján látható, hogy a televíziózásra fordított idő pedig rohamosan és folyamatosan csökken, ahogy nő a digitális szórakozási lehetőségek száma.

Az internet ugyanakkor nem csupán a szórakoztatás vagy informálódás duális feladatát hivatott betölteni, hiszen a nemzetközi világhálón meghatározóvá váltak a közösségi mediális formátumok és az ún. tranzakciós vagy listing típusú szolgáltatások. Az előbbiek olyan felhasználói interakcióra vagy véleménynyilvánítási funkciókra építenek, amelyek célja a virtuális közösségi élet létrehozása. Utóbbiak pedig elektronikus kereskedelmi vagy pénzügyi szolgáltatások online formátumait jelentik, amelyek fő terepül a világháló specifikus kereskedelmi szolgáltatásai szolgálnak. Mint látszik, a fentiekben vázolt digitális mennyország itt amolyan digitális valóvilágként is definiálható, ha az eredeti hasonlatunknál maradunk.

A közösségi szolgáltatások 2008-ra jelentős civilmédia világot és erőt képeznek. A magyar piacon az elmúlt évben jelentős nézettségi és olvasottsági szeletet hasítottak ki az online térből. Egyes ágazati becslések szerint a teljes magyar nézettségnek már nagy részét az ilyen közösségi vagy más néven web 2.0-s tartalmak teszik ki. Ez a tendencia jövőre várhatóan tovább növekszik a nemzetközi trendek alapján. Itthon a jelentősebbek: a közösségi site-ok közül az iWiW, a MyVIP, a Mommo, a blogszolgáltatásokból a Blogter, a Blog.hu, és végül a videómegosztók közül az IndaVideobomb, a Videa.

Amíg a metaforikus, Free TV-s versenyben az egyik oldal, az online küzdőfél fő fegyvere a közösségi média egyre terjedő formája, addig a televíziósok nagy aduásza a professzionális médiatartalmak (pl. sztárpletykák, szappanoperák) mindenkit letaglózó ereje. Ne feledjük, hogy a celebekre és sztárokra épített, ún. pszeudo-médiavilág és a tévés sztár csinálás – sokszor az emberi értékeket is figyelmen kívül hagyó – médiagépezete világszinten tömegeket vonz a hagyományos képernyők elé. Ez a manipulációs tudás bizony az interneten is működőképes, amennyiben a televíziós döntéshozók megfelelően injekciózzák át azt a másik platformra. Így manapság egyre elterjedtebb a sportközvetítések, híradók, szappanoperák, illetve a valóságshow-k online környezetben történő adaptációja.

A Fanta TrendRiport adatai alapján a tinédzserek (14–19 évesek) több mint 90%-a használja az internetet e-mailezésre és böngészésre, továbbá több mint 80% használja tények, adatok keresésére, vagy egy szó meghatározásának megkeresésére. Mind a négy tevékenység tekintetében az összes internetezőhöz képest a tizenévesek magasabb arányban vannak jelen, azaz kijelenthető, hogy a világháló nem csupán a szórakozás, hanem a tanulás fontos színterévé is vált a tinédzserek számára. Jól látható tehát, hogy az életkor előrehaladtával fokozatosan változik az adott technológia felhasználása a fiatalok körében. Míg a 10 évnél fiatalabbak az internetet elsősorban szórakozás, játék céljából használják, addig a 11–14 és a 14–19 éves korosztály egyre inkább a kommunikáció, közösségépítés, az alkotás és ismeretszerzés lehetőségeire használja a világhálót.

A különböző online tevékenységekhez kapcsolódik, hogy már egy 2005-ben elvégzett amerikai kutatás megállapította: a tizenévesek az elektronikus médiumok fogyasztásával több mint napi 6 órát töltenek, sőt ez az időtartam még magasabb, mivel a különböző te-

vékenységeket egyszerre végezték.⁴ A Fanta TrendRiport kutatása szerint a magyar fiatalok tevékenységének is fontos jellemzője a „multitasking” életforma. A 14–19 évesek több mint háromnegyede (78%) szokott internetezés közben valamilyen más tevékenységet is végezni, ebből 42%-nál gyakran előfordul a szinkronban végzett különböző tevékenységek gyakorlása. Így a fiatalok, miközben az interneten adatokat keresnek a házidolgozathoz, zenét hallgatnak, csetelnek a barátokkal, a felmerült témákra gyorsan rákeresnek, minek következtében megtalálnak néhány érdekes blogot, és mindeközben fut a fájlcszerelő program is. Ez azt jelenti, hogy a figyelem folyamatosan megoszlik a különböző tevékenységek között, azaz csökken az egy adott tevékenységre irányuló koncentráció mértéke a mindennapokban.

A sokak számára elérhető kép- és hangrögzítő és -továbbító digitális technológiáknak köszönhetően nem csak az írott szöveg jelentősége növekedett, de a hangfelvételek, álló- és mozgókép készítésének egyszerű módjai is új lehetőségeket adnak a felhasználók kezébe. Ez a komplex kommunikációs technológia megteremti az alapját annak, hogy a felhasználók közösen, alkotó módon hozzanak létre tartalmakat, amelyek egyrészt a közösségépítésre, másrészt a közösség aktív közreműködésére alapozódnak. Ennek a formának a lényege, hogy a felhasználók intenzíven kommunikálnak egymással, és sokrétű kapcsolatokat alakítanak ki egymás között. A felhasználók nem passzív befogadók és fogyasztók a tartalmaknak, hanem a mindennapi élet során használható eszközöket kapnak és adnak. A lényeg tehát a közösség, a közös tudás létrehozása, egymás szórakoztatása játékon, alkotáson és kommunikáción keresztül. Jól látható, hogy ez a közös tevékenység egy igen gyors és szerves tanulási környezetté fejlesztette magát.

Az internetezéssel eltöltött idő mennyisége és a tevékenységek minősége alapján kijelenthető tehát, hogy a fiatalok média- és kultúrafogyasztása ma már többnyire az internet köré szerveződik. Ez a közeg olyan karakteres jegyekkel jellemezhető, hogy alapvetően befolyásolja a kultúrafogyasztás lényegét, aminek következtében kijelenthető, hogy egy kulturális generációváltásnak lehetünk a tanúi. Ezt a tényt az oktatásfejlesztés sem hagyhatja figyelmen kívül.

Az internet kutatásának gyakran felmerülő, fontos kérdése az internethasználat esetleges negatív hatásaival foglalkozó kérdéskör, amely egyrészt a mind tartalmában, mind időbeosztásában kontroll nélküli internethasználat veszélyeire vonatkozik, másrészt a technikai médium közvetítő szerepéből következő személyes kapcsolatok beszűkülésének problémájára. A megkérdezett fiatalok jelentős része úgy érzi, hogy a digitális technológiákon keresztül megvalósuló kommunikáció hozzájárul ahhoz, hogy a személyes interakciók esetében túlságosan is feszélyező témákról felszabadultabban beszélgessenek. A WIP 2007 kutatása⁵ szerint az internetező 14–17 éves korosztály 73%-a tagja valamilyen online közösségnek.

Másrészről mivel az adott médium nem gördít térbeli akadályokat a felhasználók elé, az egyébként nagy távolságok miatt korlátozott számú személyes kapcsolatok helyébe a térbeli akadályoktól mentesen fellelhető barátok, társak, ismerősök lehetőségét kínálja.

4 Time, March 27, 2006, U.S. Edition. The Multitasking Generation.

5 www.ithaka.hu/Kutatas/wip

A 14–19 éves korosztálynak mindössze 4%-a mondta azt, hogy az internet használata miatt kevesebbet érintkezik a barátaival, míg több mint fele (55%) növekedésről számolt be. Nemzetközi kutatásokból is ismert jelenség, hogy a gyerekek az iskolából hazatérve a nem sokkal korábban abbahagyott offline kommunikációt folytatják – esetleg kiterjedtebb körben – online módon. A kutatások adatai szerint a fiatalok 70%-a a számítógépe bekapcsolása után egyből az üzenetküldő programját nyitja ki. Az üzenetküldő programok és közösségi oldalak nem mások, mint a barátokkal való „löttyögés” online változata, azaz a kommunikáció módja más, de a témák feltételezhetően ugyanazok. Ennek a jelenségnek nagyon fontos tanulságai, egyrészt, hogy az írott kommunikáció jelentősége megnő, de a médium természete miatt átalakul, másrészt, hogy a kommunikáció térbeli és időbeli korlátai leomlanak.

Természetes, hogy kiváltképp az internethasználat korai időszakában fókuszba került az internethasználat esetleges negatív hatásának vizsgálata. A közgondolkodásban – nem utolsósorban a média által felnagyított módon – az új jelenség hatásának negatív példái alapján különböző félelmek jelentek meg az internethasználattal kapcsolatban. Ezek szerint az ember személyisége a világhálón végzetesen átalakulhat, és egy komoly függőség következtében akár végzetes csapdába is kerülhet.

Két fő tudományos nézet különböztethető meg a túlzott internethasználat és az ebből következő személyiségkárosodás elméletét tekintve. Az optimista álláspont szerint, mint minden modern eszköz felhasználása esetében, a kezdetekhez képest idővel szervesül a mindennapok egészséges rutinjába, illetve amennyiben nem, úgy egy előzetesen meglévő pszichés probléma megnyilvánulásáról van szó. A pesszimista megközelítés szerint az internet használata a természetéből fakadóan veszélyes hatással bír a személyiségre, a megjelenő függőség pedig az internet terjedésével párhuzamosan növekszik.

Ez utóbbi álláspont erőteljességét indokolhatja egy ún. morális pánik, amely abból a tehetetlenségből, rugalmatlanságból táplálkozik, amely nem képes követni az információs társadalom rohamos változásait. E pánik megjelenését alapvető kritériumok jelzik a társadalomban. A társadalom egyre inkább érintve érzi magát egy új viselkedésforma megjelenése által, erre a reakció az ellenséges hangulat a „fenyegető viselkedést” hordozó csoporttal szemben. Ezt a tehetetlenséget csak egy az új technológiával felnövekvő generáció rugalmassága tudja könnyedén legyőzni, hisz ők kialakítják a megfelelő információfeldolgozó stratégiákat. Magyarországon 2002-ben készült két felmérés az internetfüggőség helyzetének megítélésére.

A 10 ÉS 18 ÉV KÖZÖTTI MAGYAR FIATALOK SZÁMÍTÓGÉPESJÁTÉK-HASZNÁLATI GYAKORLATAI

A téma összetettsége miatt a tárgyban végzett empirikus kutatás eredményei közül a két legfontosabbat, a számítógépes játékok használatának a fiatalok mindennapi életében és identitásuk konstrukciójában betöltött szerepét emeljük ki. A fiatalok beszámoltak arról, hogy saját tapasztalataik alapján a játékok használati gyakorlatai milyen befolyással vannak életvitelükre, társadalmi kapcsolataikra, gondolkodásukra, képzeletvilágukra, illetve milyen élvezetet, problémákat, konfliktusokat okoznak, és mindezek révén milyen jelentőségre tesznek szert a számukra.

A médiumok, így a játékok jelentőségének egyik hagyományos mércéje a használatukkal töltött idő vizsgálata. A multiplayer online játékok jóval népszerűbbek, ezért ezeket az adatokat emeljük ki. Az adatok azt bizonyítják, hogy az iskolások túlnyomó többsége átlagosan napi 0,5–2 óra közötti időtartamban játszik, ezen belül pedig a leggyakoribb a játékkal töltött maximum fél óra. Ezek az óraszámok önmagukban akkor sem tekinthetők túl magasnak, ha feltételezzük, hogy a válaszadók a szülők és a pedagógusok nyomása alatt általában kevesebb játékidőt vállalnak be a valósnál. A médiával töltött idő összességében azonban már jelentősebb (kb. napi 1–3 óra), amennyiben a játékhoz hozzáadjuk az egyéb médiumokkal eltöltött időt. A napi 2 óránál hosszabb ideig játszó diákok összesen kb. 10–30%-ot képviselnek, ami már elgondolkodtató arány, különösen, hogy tekintetbe kell vennünk az egyéb médiumokat is.

A napi 4 óránál többet játszó iskolásokat (kb. 5–12%) a szülők, a pedagógusok, sőt maguk a gyerekek is (nagy valószínűséggel egyes pszichológiai és pedagógiai diskurzusok nyomán) már a „játékfüggő” kategóriába sorolják. Mi ezt nem tartjuk tudományosan megalapozott fogalomnak, egyrészt azért, mert a tartalma nehezen általánosítható: jelenlegi tudásunk alapján nem lehet megmondani, hogy valakit milyen médiahasználati időtartamtól kezdődően lehet „függőnek” tekinteni. Másrészt megalapozatlannak tartjuk a függőség terminusának egydimenziós, nagyrészt a médiahasználat időtartamára alapozó kialakítását is. A jelenségkörrel természetesen foglalkozni kell, de annak összetettsége miatt a morális pánikkeltés helyett részletes, multidiszciplináris és részben longitudinális kutatások keretében.

Az alábbiakban az egyes játéktípusok szerint összefoglaljuk a játékhasználati gyakorlatok főbb jellegzetességeit.

Az FPS játékok vonzerejét elsősorban az identitással való kísérletezés (pl. katonaszerepek kipróbálása), bizonyos kompetenciák próbálgatása (pl. pontosság, gyorsaság, stratégiai érzék), illetve a játékosok közösségén belüli presztízs, a közösség tagjaival való kapcsolat-tartás, esetleg a feszültségevezetés lehetősége adja. Előfordul, hogy a kevesebb önbizalommal rendelkező, visszahúzódozóbb alkatú, vagy a kidolgozottabb virtuális világokat kedvelő felhasználók először az ilyen játékok single player verziójával kezdik, majd ha ezt megunták, áttérnek a multiplayer módra, amennyiben az adott játék ezt megengedi. Elsősorban fiúk között népszerű ez a típus. A TPS játékok által biztosított játékelmény nagyjából megegyezik az FPS-ekével, ezért általában azokkal összevontan vizsgáljuk. Például a GTA esetében fel-

tehetőleg az AO (Adults Only, vagyis 18+) besorolás miatt úgy tűnik, ezt a játékot kevesebb gyerek játssza, mint az FPS-eket, de ez az adat abból is fakadhat, hogy valószínűleg sokan nem vallják be a játszás tényét.

A kirakós/eseti játékok különösen az ezredforduló óta váltak népszerűvé főleg az addig a játékok terén alulreprezentált nők és az idősebb korcsoport körében. A vizsgált mintánkban valószínűleg a valóságnál jóval kevesebb számú iskolás jelölte meg őket leggyakrabban játszott, illetve legkedveltebb játékként, talán azért, mert csak ujjgyakorlatnak tekintik őket. Az általunk végzett iskolai terepmunka azonban azt mutatja, hogy ezt a játékot igen gyakran játsszák pl. az informatikaórák szüneteiben.

Az oktató, ill. társadalmi témájú játékok körében azt kell kiemelni, hogy sajnos a magyar gyerekek a Honfoglaló nevű műveltségi játékon kívül ilyen játékokkal nem játszanak, azt is ritkán. Az okok feltárása külön kutatást igényelne, így csak annyit jegyzünk meg, hogy ebben valószínűleg szerepet játszik a gyerekek körében egyébként is széles körben tapasztalható hedonista, apolitikus szemlélet, a társadalmi, gazdasági, ökológiai problémákra való érzéketlenség, a jövőkép hiánya, az iskola iránti gyűlölet vagy jobb esetben közöny. E jelenségek nyilvánvalóvá teszik az oktatásügy súlyos hiányosságait és a szülők felelősségét is. Az okok közé tartozhat továbbá az is, hogy az ebbe a kategóriába tartozó játékok egy része nincs a kidolgozottságnak és élményszerűségnek azon a fokán, amihez a gyerekek a profitorientált játékok esetében már hozzászoktak, és a marketingjük sem hatékony.

Az MMORPG-k fő jellemzője, hogy az iskolások számára a különböző, a tömegmédiában általuk amúgy is kedvelt témák mentén történő azonosulás és identitással való kísérletezés mellett e játékok nagy vonzereje a széles és intenzív kommunikációs lehetőségekből, valamint az ismerkedést, barátkozást lehetővé tevő közösségépítő jellegből fakad. Az átélt közösségélmény ugyanis közel ugyanaz akár „virtuális”, akár „valós” környezetben. Az MMORPG-k ugyanakkor az online játékosok jelenléte miatt a single player / offline játékoknál általában kaotikusabb, gyorsabb játékelményt, váratlanabb, kockázatosabb helyzeteket, és nem utolsósorban kezdetlegesebb grafikai kidolgozottságot jelentenek. E játékokat lányok és fiúk egyaránt játsszák, és más játékoktól eltérően nem elsősorban a 10 és 15 év közötti korcsoportra épülnek, hanem a felhasználók összes korosztályát felölelik, beleértve a közép- és időskorú játékosokat is.

A single player RPG-kben az offline jelleg miatt a felhasználói élményt elsősorban az adott játék tartalmi elemeivel történő azonosulás, valamint a tematikának megfelelő helyzetekben az identitással történő elmélyültebb kísérletezés okozza. Következésképpen az interjúk alapján elmondható, hogy a single player FPS-ek játékosaihoz hasonlóan feltehetőleg a kisebb önértékeléssel rendelkező, visszahúzódóbb természetű, vagy a virtuális világ kidolgozottságát jobban értékelő igényesebb felhasználók, illetve az inkább nyugodtabb kapcsolódást előnyben részesítő játékosok kedvelik őket.

Az RTS-ek körében az egyjátékos (single player) mód felhasználóira az FPS-ek és RPG-k hasonló játékosaira jellemző tulajdonságok érvényesek. A felhasználói élményt azonban a témával történő azonosulás mellett elsősorban az identitással való kísérletezésnek egy bizonyos válfaja okozza. Ez a mentális képességekhez, a gondolkodáshoz, kreativitáshoz,

stratégiaépítéshez, illetve az ezek révén nyerhető mentális jutalmakhoz, vagyis a siker-élmény, az önbizalom, az énhatékonyság erősebb megéléséhez kapcsolódik. A játékosok sok esetben egyedül építenek fel és irányítanak egy egész birodalmat. Természetesen az énhatékonyság megélése minden játék alapeleme, azonban az RTS-ekben a mentális kompetenciákkal való kombinálódása miatt sajátos jelleget kap. Hasonló a helyzet az oktató és társadalmi témájú játékokban is, azzal a lényeges különbséggel, hogy azokban nincs, vagy kevésbé van jelen a harc, a küzdelem és ennek révén az ellenfél kiiktatása, melyek a jelek szerint az iskolások zöme számára a játszás fontos motiváló tényezői.

A *szimulációs játékok* esetében azt kell hangsúlyozni, hogy a játéktípusok nagy többsége ugyan valamilyen formában szimulátort tartalmaz, de a szimulációs játékokat azért kezeljük külön kategóriaként, mert a szimulált dolog a való élethez kapcsolódik bennük. Következésképpen lehetőséget adnak egy sajátos, intenzív azonosulásra, és ezáltal az identitással történő felelősség- és kockázatmentes, az irányítást mindig kézben tartó kísérletezésre (a The Sims-en kívül lásd Cooking Show, Fashion World, Guitar Hero, Happy Pets, Spore stb.).

A *sportjátékok*, mint láttuk, a való élet egy nagyon sajátos szegmensét képviselik. Ebből következően a sportjátékokban a többi típusnál is intenzívebben van jelen a versengés, az eredményért való küzdelem és a siker öröme által meghatározott játékélmény.

Az alábbiakban a számítógépes játékok mint identitásforrások szerepét emeljük ki a fiatalok személyes identitásának konstrukciójában. Az interjúkban és a kérdőívekben a fiatalok beszámoltak arról, hogy a számítógépes játékok és általában az elektronikus média használata, valamint az ennek során átélt élmények hogyan integrálódnak a mindennapi tevékenységeikbe, viselkedésükbe, társas kapcsolataikba, érzéseikbe, képzelet- és ízlésvilágukba, értékrendjükbe. Ezzel implicit módon a saját és mások identitásának percepcióis mintáit, a saját identitásuk formálódását, a vele való kísérletezést és a hozzá fűződő reflexív viszonyt jellemezték.

Melyek azok a területek, amelyek a serdülők szempontjából a legfontosabbaknak tűnnek az önazonosságuk megtalálásának és megszilárdításának folyamatában? E körben általánosabb jelentőségű témákra vagyunk kíváncsiak, ezért a kutatás során leggyakrabban alkalmazott módszerrel szemben nem a játéktípusonkénti elemzést követjük. Következésképpen a gyerekek által fontosként megjelölt témák említése erősen szóródnak, ugyanakkor, mivel itt minden játéktípust játszó alany együtt szerepel a mintában, láthatóvá válnak a játéktípustól függetlenül is fontos, illetve kevésbé fontos szempontok.

Az adatokból első ránézésre kiderül, hogy a játszás legfontosabb motiváló tényezője a szórakozás igénye. Az élvezet keresése identitáskérdés, és természetes módon fakad a vizsgált korcsoportok életkori jellegzetességeiből, de kapcsolódik a fogyasztói kultúra hedonisztikus arculatához is. Ezt az is jól mutatja, hogy az interjúkból is kitűnően ez a generáció a különböző tevékenységeket (nemcsak a különböző médiumok használatát) lehetőség szerint egymással párhuzamosan, halmozva igyekszik végezni. További ok, hogy mivel ezek a gyerekek (különösen a 10–14 év közöttiek) az iskolán és a családon kívül még nem rendelkeznek sok társas kapcsolattal, általában sokat vannak egyedül és unatkozniak. Az unaloműzés egyik legkézenfekvőbb módja pedig a számítógépes játékok használata.

A játékok okozta élvezet azonban többdimenziós jelenség. A megkérdezettek egyrészt az irányítás, a dolgok kézben tartása okozta élvezet jelentőségét emelték ki. A játék okozta élvezethez tartozik a médiahasználatban általában is lényeges vizuális esztétikai élmény, azonban a gyerekek emellett erősen értékelni szokták a játékmenet kidolgozottságát, izgalmasságát, változatosságát is.

A második legfontosabb érv az iskolások számára az, hogy a játék lehetőséget ad a versengésre és győzelemre. Ez szintén erősen összefügg az identitásukkal, hiszen a fejlődépszichológia kimutatta, hogy a serdülők intenzíven keresik az önbizalmukat, önértékelésüket, énhatékonyságukat növelő tevékenységeket. A játék azért ad erre különösen ideális lehetőséget, mert – mint azt a gyerekek szintén hangsúlyozzák – a játékban a kockázatok nem olyan nagyok, és a kudarc nem olyan végleges és visszavonhatatlan, mint a való életben.

Ezzel függ össze annak hangsúlyozása is, hogy a játékokban (típustól függően inkább vagy kevésbé) lehetőség van sokféle szerep, helyzet kipróbálására, vagyis az identitással való többé-kevésbé kockázatmentes kísérletezésre. Ez pedig csak abban az esetben lehetséges, ha a játékban olyan környezetre lelnek, amely független a szülők és az iskola autoriter jellegű befolyásától, ahol ők maguk irányíthatják az eseményeket, ahol a döntés kizárólag az ő kezükben van. Ezzel implicit módon azt a szülői, iskolai hatalmi rezsimekkel szembeni lázadást, társadalmi ellenállást fejezik ki, amelyet explicit módon nem mernek, vagy tudatosan nem képesek hangsúlyozni.

A válaszolók hangsúlyozzák a társas kapcsolatok fontosságát is, mint a játékon keresztül érvényesülő identitásforrást. A médiának a társas kapcsolatok terén betöltött egyik sajátos szerepét jelzi az a médiahasználati gyakorlat, aminek keretében az ellenkező nemű serdülők a tévézés ürügyével fizikailag közelebb kerülhetnek egymáshoz. A médiának a barátkozás terén történő hasonló, ürügyként való alkalmazása (bár nem a fizikai kontaktus terén, hanem virtuálisan) a számítógépes játékok használati gyakorlataiban is annyira elterjedt a serdülők között, hogy még az egyébként nem elsősorban erről szóló FPS játékok esetében is előfordul, nem beszélve pl. az MMORPG-kről, amelyek a különféle társas kapcsolatok építésének elsődleges terepei.

A játékok az iskolások számára ugyanakkor egyfajta álomvilágot is jelentenek, melyben el lehet feledkezni a mindennapi élet iskolai, családi stb. problémáiról, illetve azokkal szembe lehet helyezkedni. Annál inkább lehetséges ez, minél professzionálisabb a játékok kialakítása, vizuális megformálása, mely szempontokat e kérdés kapcsán is igen fontosnak tartanak, és ez a fajta igényesség szintén az identitásuk része.

A média az identitást kulturális értelemben is befolyásolja, mivel önazonosságunk legtöbb eleme a médiumokból származik, vagy legalábbis azok közvetítésével jut el hozzánk. A számítógépes játékok például számos, a tömegmédiából származó szerepet, helyzetet, karaktertípust stb. tartalmaznak, de ez a hatás fordított irányban is érvényes: manapság már számos játékból készül film. Tehát például az FPS játékok nagymértékben építenek a háborús filmekre, regényekre, melyek tartalmi elemei a játék során interaktív módon az

identitással való kísérletezés anyagává válnak. A játékokban továbbá aktiválódnak és kísérletezés tárgyává válnak a tömegmédia közvetítette szépségideáljaink, értékpreferenciáink, továbbá a nemi szerepekre vonatkozó sztereotípiáink is.

Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy ha valami aggodalomra ad okot, akkor az nem elsősorban a játékokkal kapcsolatos függőség vagy elidegenedés, hanem a felhasználók közötti, társadalmi nemi és generációs különbségek. A lányok és a felnőttek általában kiszorulnak a nagyobb számítástechnikai tudást igénylő játékpraxisokból. Továbbá bizonyos, technikai és társadalmi szempontból erőforrás-igényes szervezett (pl. fizetős MMORPG-k) és járulékos játékpraxisok (pl. kisfilmkészítés a játékról) csak egy viszonylag szűk elit számára elérhetőek, tehát a technológia, az internet sokat hangoztatott demokratizáló jellegét részben mítosznak kell tekintenünk. Továbbá még nagyobb gondnak tűnik, hogy a fiatalok körében a játéközpontú társadalmi praxisokhoz való hozzáférés teljes hiánya – akár a digitális szakadék, akár a szülői tiltás révén – marginalizációhoz vezethet, ami a függőséggel kapcsolatos félelmeknél is nagyobb aggodalmakra ad okot.

Egyértelmű, hogy például a sportok olyan tágabb szociális ökológiai rendszerbe ágyazódnak, melyben a részvétel a gyerekek számára elengedhetetlen. Ugyanígy azonban az új média által lehetővé tett játéktevékenységek legfőbb társadalmi haszna is az, hogy biztosítja a részvételt egy olyan egészséges ökológiai rendszerben, melynek a gyerekek, a testvéreik, a szülők és a kortárscsoport, sőt az iskola egyaránt részei lehetnek. Egyre sürgetőbbnek tűnik az igény, hogy a játékokkal kapcsolatos, tartalommal és esztétikával foglalkozó domináns diskurzusok a jelen tanulmányban elemzett problémákra is kiterjedjenek.

KONKLÚZIÓ

Az alábbiakban a gyerekek és a média viszonyában végbement változásokat összegezzük röviden a technológia, a gazdaság, a médiaszövegek, a közönség, valamint az oktatásügy kontextusában.

A technológiák. Mint láttuk, a gyerekek és a média kapcsolatáról szóló vitákban (l. Postman, Tapscott) sokszor meghatározó szerepet tulajdonítanak a technológiának. Egyrészt azonban a különböző technológiák közti különbségek nem olyan megváltoztathatatlanok, mint azt sokan feltételezik, másrészt a médiával összefüggő társadalmi változások mindig a média használatának társadalmi praxisától függenek. Ezért azt kell megvizsgálni, hogy milyen kapcsolatban állnak egymással a technológiai, a gazdasági és a közönség viselkedésében megmutatkozó változások.

A médiatechnológiák terén végbement változás mindenekelőtt mennyiségi jellegű: a tévé, a videó és a számítógép megjelenése óta megsokszorozódtak a médiumformák. Emellett egyre inkább elkerülhetetlennek tűnik az információs és kommunikációs technológiák közti konvergencia, az ún. „triple play” jelensége is. A változást persze üzleti érdekek mozdítják elő, de a digitális technológia megjelenése volt az egyik előfeltétele. Drámai változások zajlottak le a közönség infokommunikációs eszközökhöz való hozzáférése terén is: a digitális

kamerák, a számítógépek ára folyamatosan csökken, ugyanakkor felhasználási lehetőségeik bővülnek. Az internet pedig olyan médium, ahol az állam vagy egy szűk elit kevésbé képes korlátozni az információhoz, szórakozási formákhoz való hozzáférést.

„Mindez bizonyos vélemények szerint azzal is jár, hogy lassacskán teljesen feloldódnak a határok a gyártás és fogyasztás, a tömegkommunikáció és a személyközi kommunikáció között is” (Buckingham, 2005, 32.).

E változásoknak speciálisan a gyerekekre vonatkozó következményei közé tartozik, hogy a gyermekek és szüleik váltak az új technológiák legszélesebb felvevőpiacává. Emellett a technológiát egyre individualizáltabb formában használják: a brit gyerekek többségének saját tévéje van a szobájában, bár a kollektív „családi tévézés” sem tűnt el teljesen.

Az új technológiákkal összefüggő kulturális kifejezési formák elsősorban a fiatalokhoz kapcsolódnak. A popzene készítésére szolgáló eljárások, a számítógépes játékok a gyerekeket és a fiatalokat célozzák meg, és kulturális javak létrehozására teszik őket képessé. Ugyanakkor, mint láttuk, sajátos polarizálódás figyelhető meg az ún. „technológiailag szegények” és „technológiailag gazdagok” között.

Mivel az interneten elvben bárki névtelenül közzétehet bármit, és ahhoz bárki hozzá is férhet, természetesen az új technológiák terjedésével és a hozzáférés növekedésével erősödnek azok az aggodalmak, hogy a gyerekek hozzájuthatnak előlük eddig elzárt tartalmakhoz is, mint pl. a szex és az erőszak. Ezek azonban sok esetben nem tisztán definiált fogalmak. Ebben a helyzetben egyre többen követelik a tévézésnél használt V-chiphez hasonló blokkoló szoftverek alkalmazását, de kevés bizonyíték van az effajta technikai megoldások hatékonyságára.

A gazdaság. Az utóbbi húsz évben lezajlott a médiaipar széleskörű privatizációja, integrációja és globalizációja, melyeket a technológiai változások erősítettek, de ez a hatás kölcsönös. E jelenségek összefüggenek a kultúra általános kommercializálódásával. A globális médiapiacot néhány multinacionális korporáció tartja a kezében, az általuk létrehozott globális márkák afféle közös nyelvet és kultúrát jelentenek, elsősorban a fiatalok számára.

E korporációk közül több összmédiális jellegű, azaz magába foglal kiadóvállalatokat, műsorszolgáltató cégeket, sőt digitális technológiai és számítástechnikai érdekeltségeket is. Ez az integrációs folyamat azonban nem jelent homogenizációt, mivel a növekvő verseny miatt a közönség is fragmentálódott, így létrejött a „niche marketing” (résziaci marketing), mely jól körülhatárolható célközönségeket vesz célba, de azokat globális léptékben.

E fejlemények gyerekekre gyakorolt hatása ellentmondásos. A kereskedelmi tévézés hajnalán nem tekintették őket értékes közönségnek, manapság azonban hirtelen felértékelődtek. Főképpen azért, mert mint láttuk, komolyabb elkölthető jövedelemmel rendelkeznek, illetve nagymértékben képesek befolyásolni szüleik fogyasztási szokásait. A fiatalok kultúrájának fejlődése és újabban egy globális „gyerekkultúrának” a megjelenése révén a gyermek mint kiszolgáltató, védelemre szoruló médiahasználó képzetét felváltotta az „autonóm fogyasztóként” viselkedő gyerek képe.

A gyerekek szabadidős tevékenységei egyre inkább kommercializálódnak és privatizálódnak, egyre több időt töltenek otthon és felügyelet alatt, illetve médiafogyasztásuk egyre nagyobb részéért kell fizetni. „A gyermekkor közterei – a játék valós fizikai terei éppúgy, mint a műsorszolgáltatás virtuális terei – egyre inkább visszaszorulnak, vagy behódnak a kereskedelmi érdekeknek” (Buckingham, 2005, 35–36.). Nem szabad azonban a gazdasági determinizmus hibájába esni, ezért látni kell azt is, hogy mivel a gyerekek piaca is túltelített és bizonytalan, a nekik szánt médiatermékek jó része nem hoz profitot.

E folyamatok következtében a gyerekek között növekednek a társadalmi egyenlőtlenségek, amit a közszolgáltatóság visszaszorulása is erősít: a szegényebb gyerekek kevésbé férnek hozzá a kulturális javakhoz, ezért gazdagabb társaikhoz képest más társadalomban, de más médiavilágban is élnek. A gyerekek kapcsán is értelmezhető Manuel Castells (2004) megfogalmazása, miszerint aki benne van a médiában, illetve hozzáférése van ahhoz, az létezik, aki pedig nincs benne vagy nincs hozzáférése, az nem létezik.

A *médiaszövegek*. Bizonyos értelemben a technológiai és gazdasági konvergencia újabb megjelenésének tekinthető, hogy manapság egyre több mediaszöveg valamilyen módon más termékekhez vagy más szövegekhez kapcsolódik, illetve bizonyos mediaszövegek a hozzájuk kapcsolódó termékek reklámjává válnak. Ilyen az ún. „merchandising” jelensége, melynek során pl. a Jurassic Park c. film valójában a hozzá kapcsolódó műanyag figurák, pólók, kiállítások, témaparkok stb. promóciós reklámfilmjének tekinthető, s bár a film is hasznót hoz, az igazán nagy profitot az egyéb kapcsolt termékek jelentik.

E jelenség egyik következménye, hogy a mai mediaszövegek egyik legfőbb tulajdonsága az intertextualitás. A szövegek pastiche, hommage vagy paródia formájában nagyon gyakran más szövegekre alapozódnak vagy utalnak, különböző történelmi korok, kulturális kontextusok és műfajok keverednek bennük. Ennek révén is mint hozzáértő, „médiáírástudó” fogyasztóként szólítják meg közönségüket. A mai médiaformák nagy része továbbá interaktív multimédia jellegű, s több irodalomtudós, médiakutató (pl. Aarseth, 2004) mellett a technológiai utópisták (lásd Tapscott) szerint a hipertext, a CD-ROM-ok és a számítógépes játékok eltörlik az „író” és az „olvasó” közti határvonalat, vagyis már nem a szöveg manipulál minket, hanem a mediaszöveget maga az olvasó „írja”. Ez alapvetően megváltoztatja a médiarecepció kognitív, affektív és társadalmi jellemzőit. Az intertextualitás és az interaktivitás folyamatai során pedig sajátos, ún. „remix kultúra” létrejöttének lehetünk tanúi (Manovich, 2001).

Ezekkel a megfontolásokkal sokan szembehelyeznek egy bizonyos fajta „kultúr-pesszimista” álláspontot, miszerint a szövegek megváltozásának sok esetben pusztán gazdasági okai vannak: a média kommercializálódása miatt a gyártóknak a profitért folyó kielevezett versenyben sokkal rövidebb idő alatt kell sikert elérniük, ezért arra kényszerülnek, hogy ugyanazokat az anyagokat több különböző formában „újrahasznosítsák”. Az ironia és az interaktivitás pedig nem más, mint üres marketingeszköz, a termék újracsomagolása. Az is igaz azonban, hogy az intertextualitás, a műfajkeverés és bizonyos értelemben az interaktivitás is már jóval azelőtt megjelent a (neo)avantgárd, a „posztmodern” művészfilm és az elektronikus művészet terepén, mint hogy a populáris kultúrában elterjedt volna.

Vitán felül áll azonban, hogy mindezek a jellemzők fokozottan érvényesek a gyerekeknek és fiataloknak szánt médiaszövegek esetében. A könnyebb hozzáférés miatt a gyerekek egyre kevésbé fogyasztják azt, amit a szüleik előírnak, „piaci niche” szerepük miatt pedig megtehetik, hogy csakis kizárólag nekik gyártott médiatermékeket fogyasztanak. Ezek a „posztmodern” kulturális formák (Simpson család, SMTV Live stb.) és médiavilágok sokszor teljesen kizárják a felnőtteket, mert recepciójuk speciális készségeket és kulturális tudást követel meg, amelyek a felnőttek számára nem hozzáférhetők (Wells, 2002).

A gyerekek médiakultúrájában egyre inkább elmosódnak a határok a médiaformák és a szövegfajták között, mint az elsősorban a Pokémon, vagy a Tini nindzsa teknőcök, a Mighty Morphin’ Power Rangers esetében látható. Ezek a termékek eleve integrált módon, csomag-szerűen kerülnek a piacra, s nem dönthető el, hogy a szöveg volt előbb, vagy a vele összekapcsolódó termékfajták. Ezek a jelenségek nem csupán a kereskedelmi médiában jelennek meg, mint azt a Szezám utca vagy a BBC Teletubbies műsora is mutatja. A „transzmediális intertextualitás” (Kinder, 1991) iskolapéldája a Disney-birodalom, melyben a merchandising soha nem látott léptéket ért el.

Szót kell ejteni a szövegek tartalma terén bekövetkezett változásokról is, ami a legtöbb aggodalmat szokta kiváltani. Megfigyelhető, hogy az elmúlt húsz évben a gyerekeknek szánt tévéműsorokban, illetve a tinédzsereknek szóló egyes magazinokban és könyvekben helyet kapott számos olyan, korábban tabunak számító téma, mint a drogok, a szex és a családok széthullása. A gyermekkor vége tehát a médiaipar szempontjából egyre korábbra tolódik el. Másrészt viszont a felnőtteknek szánt műsorok tempója és vizuális stílusa egyre inkább közelít a gyermekműsorokéhoz. A felnőtt műsorok állítólagos „infantilizálódása” annak tudható be, hogy a mai médiapiacra a „gyerekesség” vált jól eladhatóvá.

A közönségek. Mint láttuk, a mai média egyre inkább „médiáírástudó”, kompetens fogyasztónak tekinti a gyerekeket. Röviden tisztázni kell azonban, hogy mit is jelent a „médiáírástudás” fogalma. Általánosságban elmondható, hogy a fogalom mindazokat a készségeket és kompetenciákat foglalja magába, amelyek nélkülözhetetlenek a média használatához és értelmezéséhez. A fogalom definiálása azonban jóval bonyolultabb kérdés. A komplikációkat az okozza, hogy az „írástudás” terminus egyrészt azt sugallja, hogy a médiát speciális nyelvhasználati módnak tekinthetjük (a szemiotika nyomán), másrészt pedig azt, hogy az írott nyelv elsőbbséget élvez az egyéb kommunikációs formákkal szemben.

Egyes kutatók szerint azonban a vizuális kommunikáció megértéséhez szükséges kulturális konvenciók nem azonosak azokkal, amelyek a nyelv használatához szükségesek. Szerintük az audiovizuális reprezentációk megértéséhez szükséges készségek a fizikai valóság értelmezéséhez megtanult kompetenciákkal esnek egybe. Hozzá kell tenni ehhez azt is, hogy „mikroszinten” a legalapvetőbb mozgóképi konvencióknak (pl. áttűnés, ráközelítés) sincs rögzített, állandó jelentésük, ezért a nézőnek mindig aktívan kell döntéseket hozniuk az értelmezés érdekében. Továbbá fontos a mozgóképi szövegek „makroszintjének” figyelembe vétele is, hiszen a mozgóképek értelmezéséhez nemcsak a vágások, beállítások

feldolgozása, hanem az egész narratív szerkezet, az intertextuális és műfaji kapcsolatok, a valóságábrázolás (reprezentáció), a reklámozás, forgalmazás stb. körülményein alapuló előzetes elvárásaink megértése is szükséges.

A leginkább lényeges szempont azonban az, hogy a médiarecepciót és így a „médiá-írástudást” nem tekinthetjük kizárólag kognitív természetű jelenségeknek, mert ezek egyúttal mindig társadalmi-kulturális meghatározottságúak. Ezért a társas jelleget hangsúlyozandó, több kutató „írástudásokról”, illetve „írástudási tevékenységekről” vagy „eseményekről” beszél. Az írástudások társadalmi beágyazottságát hangsúlyozzák azon az alapon, hogy a különböző társadalmi csoportok az írásbeliséget egymástól eltérő módon sajátítják el és használják, és ennek következményei nagymértékben függenek attól, hogy az írásbeliséget milyen társas interakciók céljából, milyen társadalmi-kulturális kontextusokban alkalmazzák. A médiáírástudás révén tehát nem elszigetelten, hanem „értelmező közösségek” tagjaiként hozunk létre jelentéseket, a kommunikáció különféle gazdasági és intézményi kontextusaiban (lásd hozzáférés, társadalmi egyenlőtlenségek); továbbá mindez bármiféle társadalmi cselekvés előfeltétele; egyúttal pedig szimbolikus jelentésképzés is, hiszen hatalmi viszonyok öltenek benne testet.

A médiabefogadás pszichológiai elemzése még manapság is elsősorban a Piaget-féle kognitív fejlődési modellen alapul, aminek az a veszélye, hogy a médiarecepció fejlődését könnyen életkorok és fejlődési szakaszok egyszerű sorozatára redukálhatja. Mivel a modell a kognitív fejlettséget a racionalitás fokával méri, a kutatók egyoldalúan csak azt tekintik az érettség jelének, ha a gyerek távolságtartó módon megkérdőjelezi a műsorok hihetőségét, ugyanakkor a műsorok okozta élvezet az éretlenség jelének számít.

A médiarecepció kognitív modelljének legnagyobb hiányossága azonban a médiahasználat társas aspektusainak figyelmen kívül hagyása. A tévéműsorok valóságosságáról alkotott ítéletek nem pusztán kognitív jelenségek, hanem számos interperszonális, azaz társadalmi funkciójuk is van. A tévéműsorok vagy a számítógépes játékok csoportos megbeszélése során a beszélők kinyilvánítják egyéni ízlésüket, vagyis társadalmi-kulturális identitásukat. A lányok azzal, hogy elítélik az akciódús rajzfilmek irreális történetvezetését, valójában a nemi identitásukhoz kötődő, fiúkkal szembeni relatív érettségüket nyilvánítják ki. A fiúk ezzel szemben gyakran utasítják el az érzelgős melodramáknak vagy a Baywatch-szerű sorozatok izompacsirtáinak a valóságütlenségét, ami valószínűleg saját nemi identitásuk bizonytalanságára utal. Mind a fiúk, mind a lányok ilyen viselkedése azonban alapvetően egy meghatározott társadalmi pozíció aktív felvállalását jelenti, bár még tapogatózó, bizonytalan formában. Természetesen azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a tévékritizálása komoly örömforrást is jelent.

A kommunikációs forradalom technológiai utópistái szerint az új médiaformák több hatalmat adnak a közönség kezébe, a nézet ellenzői szerint azonban a médiumok választékának bővülése csak kiszolgáltatottabbá tesz a profitszerzési célú manipulációval szemben. A tévécsatornák számának növekedése révén valóban megnőtt a gyerekek számára hoz-

záférhető műsorok száma, ám kérdéses, hogy ez a növekedés fenntartható-e. A választék bővülése révén ugyanis csökken az egy csatornára jutó nézőszám, ami meggátolja újabb műsorok készítésének finanszírozását.

Ez a kérdéskör összefügg az interaktivitással is, mert nem biztos, hogy a közönség szeretne „aktívabbá” válni. Az internet használata az aktivitás és a felhasználók hatalmas szempontjából kétarcú jelenség, hiszen egyrészt nagy szabadságot ad a tartalom kiválasztásának és a feldolgozás tempójának testreszabásában, ugyanakkor lehetővé teszi a fogyasztói viselkedés részletes megfigyelését, aminek nyomán a felhasználót – manapság leginkább a gyerekeket – személyre szabott marketing üzenetekkel bombázzhatják. Hasonlóképpen, a sokcsatornás televíziózás és a speciális érdeklődési körű fogyasztókat megszólító internet révén a közönség fragmentálódik, de nem tudhatjuk, mikor következik be az a pont, ami után már maguk a felhasználók sem kívánják még inkább testreszabni a médiahasználatukat, hanem másokkal is szeretnék megosztani az élményeiket.

Azt is látni kell, hogy a gyerekek médiával szembeni védelmét propagálókkal szemben álló, a gyerekeket kifinomult, nehezen kielégíthető és kevésbé manipulálható fogyasztóknak tartó médiaipar gyakran kapcsolja össze az érveit a gyerekek jogaira vonatkozó diskurzussal. E felfogás legsikeresebb képviselője az amerikai Viacom tulajdonában lévő gyerekcsatorna, a Nickelodeon. A csatorna úgy állítja be magát, mint a gyerekek jó barátját, ahol a világot a gyerekek szempontjából mutatják be. A kulturális jogokra való hivatkozás azonban nyilvánvalóan csak retorikai eszköz, és a cél valójában a fogyasztói szuverenitás erősítése a profit érdekében.

Az oktatásügy. A gyerekek és a média viszonyával kapcsolatban akár tartalmi kérdésekről (pl. a szex, erőszak képeihez való hozzáférés), akár funkcionális problémákról beszélünk (pl. a „függőség” kérdése vagy a társadalmi egyenlőtlenségek média általi újratermelődése), mindig arra a végkövetkeztetésre jutunk, hogy a média segítségével történő oktatás fejlesztése, illetve magának a médiának az oktatása a legégetőbb társadalmi és kormányzati feladat.

A média segítségével történő oktatás fejlesztése terén láttuk, hogy a web 2.0 hálózati tanulás, illetve pl. a számítógépes játékok forradalmasíthatják az oktatásügyet. Ezeknek az eszközöknek az oktatásban történő megfelelő alkalmazása előbb-utóbb nélkülözhetlenné válik, mert ezek azok a médiaformák, melyek az ifjúság kultúrájának alapját képezik. Természetesen az alkalmazásuknak átgondoltnak kell lennie, hiszen pl. a mai oktató játékok színvonala, kidolgozottsága és vizuális kialakítása messze elmarad a profitorientált játékokétól, s ezzel sok esetben magát a hasznos tartalmat teszik a diákok szemében érdektelenné, esetleg nevetségessé. A tanulás új formáinak kialakítása elengedhetlenné teszi új pedagógiai programok fejlesztését, az oktatók szemléletváltását, s nem utolsósorban maguknak a diákoknak a bevonását.

Befejezésül magának a médiának az oktatása körében David Kellnert idézzük, aki a témában David Buckinghamhez hasonlóan igen sokat tett mind elméleti, mind gyakorlati téren: „Azt javasoljuk, hogy a médiaoktatási programokat illesszék be az alsó- és középfokú oktatásba, és hogy a médiaműveltség mindenkor egészüljön ki a médiaalkotással. A médiaműveltséget oktató programok számára alapkövetelmény, hogy bírálják a média reprodukáló

természetét, mely újratermeli a rasszizmust, a szexizmust, a homofóbiát és más előítéleteket. Feladatuk, hogy önkifejezésre és véleményformálásra ösztönözzenek a médiakultúra bírálatának és az alternatív médiatermékek létrehozásának tekintetében. A médiaoktatás ezáltal kapcsolódik a demokráciára neveléshez, amely módszer szorgalmazza, hogy a diákok társadalmunk tájékozott és a médiát írni és olvasni tudó résztvevői legyenek. (...) A kritikai műveltségnek kell lennie annak a közös szálnak, amely átfedi az összes tantervi területet, hiszen kommunikációval és társadalommal foglalkozik. (...) A kritikai médiaműveltség olyan keretet és eszközöket kínál, melyek segítségével a diákok az igazságtalanság konstrukciójának folyamatában alannyá válnak, megtanulják kifejezni önmagukat, képesek véleményt formálni, és küzdhetnek egy jobb társadalomért” (Kellner, 2011.).

IRODALOM

- BUCKINGHAM, D. (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában*. Budapest, Helikon Kiadó.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Médiaoktatás*. Budapest, HSA, Ú-M-K, ZSKF.
- CASTELS, M. (2004): *The Information Age: Economy, Society and Culture I-III*. Blackwell.
- KELLNER, D. – SHARE, J. (2011): *Kritikai médiaműveltség, demokrácia és az oktatás átalakítása*. In Donald Macedo – Shirley R. Sternberg (szerk.): *Médiajártasság. Szöveggyűjtemény*. Bp., Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet – Gondolat Kiadó.
- KINDER, M. (ED.) (1991): *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley, University of California Press.
- MANOVICH, L. (2001): *The Language of New Media*. Cambridge/Mass.
- WELLS, P. (2002): “‘Tell me about your Id, when you was a kid, yah?’ Animation and children’s television culture”. In: David Buckingham (ed.): *Small Screens: Television for Children*. Leicester, Leicester University Press.

Jakab György

A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása¹

A cikk a TÁMOP 3.1.1 6.2.3 elemi projekt fenti című kutatási eredményeiből közöl részleteket. Az elemi projekt alapvető feladata a közvetítés, a társadalmi kommunikáció erősítése. Ennek egyik fontos eleme a bevándorlók társadalmi integrációjának kezelése, ami nem könnyű feladat, hiszen bizonyos mértékig föl kell adni (számolni) azokat a mítoszokat, amelyek a magyar társadalom homogenitására, többségi egyformaságára épülnek.

A projekt kutatásai – kapcsolódva más kutatásokhoz is – felszínre hozták, hogy a közoktatás színterein a migráns gyerekek befogadására irányuló pedagógia, az oktatási-nevelési tevékenységek még mindig nagyon esetlegesek, következetlenek, miközben jól prognosztizálható, hogy egyre inkább szükség volna ezzel a területtel szisztematikusan foglalkozni. A kutatások rávilágítottak arra is,

- hogy a folyamatos feladatrendszeren dolgozó állami intézmények és a pályázati rendszer miatt sokszor (kényszerű módon) kampányszerűen működő civilszervezetek együttműködése nem igazán hatékony, nagyon sok az átfedés, a párhuzamosság munkájukban;
- hogy a pedagógusok túlnyomó többsége – pedagógiai-szakmai értelemben – nincsen fölkeszítve arra, hogy osztályában váratlanul megjelenik egy vietnámi, szomáliai, vagy épp portugál diák, nem is beszélve más kisebbségek (például testi fogyatékosok, tanulási hátrányokkal érkező stb.) jelenlétéről;
- hogy a bevándorlókról – illetve a hozzájuk tartozó közösségekről – a tankönyvekben és a médiában megjelenő képek (reprezentációk) az esetek többségében leegyszerűsítettek, személytelenek és sztereotipizálóak, így nem igazán erősítik ezeknek a csoportoknak a sikeres integrációját – amit érdemes volna mindenképpen oldani, orvosolni.

¹ Az anyag a TÁMOP 3.1.1 „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” program 6.2.3 elemi projekt kutatáshoz kapcsolódik.

A PROJEKT ELŐZMÉNYEI ÉS CÉLJAI

A projekt közvetlen előzményének tekinthető az OFI-ban 2008-ban megalakult Multikulturális Műhely, amely integrálni kívánja a multikulturális, illetve interkulturális oktatásra és nevelésre vonatkozó törekvéseket, valamint a közoktatás kisebbségekre – határon túli magyarságra, magyarországi nemzetiségekre, migránsokra – vonatkozó programjait. A Multikulturális Műhely egyik alapvető feladata az, hogy az OFI-n belül folyó ilyen jellegű kutatásokat és fejlesztéseket összehangolja és erősítse, miközben fontos feladat az is, hogy minél szélesebb körű kapcsolatot építsen ki az iskolákkal és a különböző civilszervezetekkel.

A projekt alapvető célja az, hogy segítse a magyar oktatási rendszer szereplőit abban, hogy kezelni tudják azokat a kihívásokat és feladatokat, amelyek a társadalom egyre differenciáltabbá válásából következnek. Konkrétabban mindez azt jelenti, hogy a magyar iskola-rendszer számára egyre többféle speciális fejlesztési programot kell kidolgozni ahhoz, hogy hatékonyan tudjon reagálni a globalizációs kihívásokra. Egyre markánsabban fogalmaznak meg saját arcukat, másságukat a különböző magyarországi kisebbségek, illetve a határon túl élő magyar közösségek; mind nagyobb számban érkeznek hozzánk külföldi munkavállalók, menekültek, letelepedni vágyó vállalkozók, miközben egyre természetesebbé válik az is, hogy időszakosan magyarokat foglalkoztatnak külföldön, elsősorban az Európai Unióban.

Az elemi projekt konkrét – a címben is megfogalmazott – célja és feladata a bevándorló vagy migráns diákok iskolai integrációjának segítése, ami természetesen kétirányú kutatást és fejlesztést igényelt:

- a befogadó közeg (az oktatásirányítás, a pedagógusok, a diákok, szülők) felkészítését arra, hogy egyre nagyobb számban érkezhessenek külföldről olyan diákok, akik speciális – nyelvi, kulturális – hátrányaik miatt többlétféle támogatást, figyelmet igényelnek;
- az érkező migránsok (diákok, szülők, illetve a kialakuló intézményeik és szervezeteik) felkészítése valóságos társadalmi integrációjuk érdekében.

Úgy gondoljuk, hogy az oktatási rendszer valamennyi szereplőjének egyre inkább tudatosítania kell a bevándorlók társadalmi és iskolai integrációjának ellentmondásos helyzetét, és az ebből adódó nehézségeket. Egyfelől megkerülhetetlen tény – a demográfiai előrejelzések egyértelműen azt mutatják –, hogy az elkövetkezendő évtizedekben a magyar lakosság korösszetétele meglehetősen kedvezőtlenül alakul majd (csökkenő születési szám, a társadalom elöregedése stb.) legfőképpen a munkaerőpiac számára. Mindez azt jelenti, hogy a magyar társadalomnak bevándorlókra lesz szüksége ahhoz, hogy a társadalmi újratermelődés folyamata ne sérüljön (a lélekszám ne csökkenjen a reprodukciós szint alá, legyen elegendő munkaerő, aki képes ellátni a gyerekek és az öregek gondozását. Ezt erősítik azok a globalizációs folyamatok, amelyek a Föld túlnépesedett régióiból (Ázsia, Afrika) újabb és újabb gazdasági és politikai migrációs hullámokat indítanak el, amelyek lehetővé teszik az Európai Unión belül a szabad munkaerő-vándorlást és letelepedést. Másfelől pedig azt is tudnunk kell, hogy a bevándorlók társadalmi és iskolai integrációja roppant nehéz feladat,

hiszen itt a különböző kultúráknak – valamilyen módon – kölcsönösen alkalmazkodniuk kell egymáshoz, nagyfokú toleranciára és empátiára van szükség mindkét oldalról. Meg kell tanulunk, hogy multikulturális társadalomban élünk, annak minden örömeivel és gondjával.

NEMZETKÖZI ÉS HAZAI VÁLTOZÁSOK A MIGRÁCIÓ MEGÍTÉLÉSÉT ILLETŐEN

A projekt megvalósítása folyamán nagyon fontos nemzetközi változások² történtek, amelyek nagymértékben megváltoztatták a magyarországi migrációról, a migránsok társadalmi integrációjáról szóló közgondolkodást, és szükségképpen visszahatottak a projekt menetére és eredményeire is. Ezek a fejlemények jelentősen elbizonytalanították a multikulturális-interkulturális szemléletet, megnövekedett az idegenektől, a bevándorlóktól való félelem. Egyre több ország politikai színpadán jelent meg az idegengyűlölet, a xenofóbia, illetve a különböző kisebbségek elleni averzió. Ez egyrészt szorosan összefüggött a gazdasági válsággal, ami alapjaiban ingatta meg a második világháború után fölépült európai társadalmi modellt, az ún. jóléti társadalom modelljét, amely a demokratikus értékek kiterjesztését valósította meg – köztük a kisebbségek nagyarányú támogatását és elfogadását. Ezzel szorosan összefüggött a különböző integrációs szemléletek kudarca, és az abból fakadó félelmek.³ A legfőbb félelem az európai „fehér kultúra” demográfiai visszaszorulásából adódik. Sokkolóan hatott sok európai országban – elsősorban Angliában és Franciaországban –, hogy egy-egy régióban többségbe kerülhetnek a mohamedánok, illetve a „nem fehér” emberek.

A közvetlenül magyar vonatkozású fejlemények közül két elemet érdemes kiemelni – amelyek tényleges társadalmi következményei ma még nem igazán láthatóak –, és nagy-

2 Elegendő csupán az elmúlt év világgazdasági válságára, vagy az észak-afrikai és közel-keleti politikai fordulatokra utalni, vagy éppen a napokban (2011. július) lezajlott norvégiai szörnyű lövöldözést említeni. Szorosan ehhez tartoznak azok a már jól modellezhető demográfiai előrejelzések, amelyek a nemzetközi migráció erősödésére, az európai „fehér kultúra” látványos demográfiai visszaszorulására utalnak. 1900 körül Európa 400 milliós népessége még a világ népességének egynegyedét tette ki, 1970 körül a világnépesség 18–20 %-át adta, ma már csupán 11–13 %-át képviseli. A népességi szint fenntartásához minden termékeny korban lévő nőre legalább 2,1 gyermeknek kellene jutnia, miközben ma csupán 1,45 jut, Magyarországon pedig csupán 1,2. 2010 és 2020 között a 65 évnél idősebbek aránya ötödével, a 80 év felettiek aránya felével fog gyarapodni. 2050 körül az európai népesség harmada 60 évesnél idősebb lesz, aminek nem mellékes kockázata az egészségügyi és nyugdíjbiztosítási rendszerek válsága. 2100 körül az akkori, várhatóan 9,5 milliárdos világnépességben Európa már csak 500 millióval (Oroszország teljes népességével együtt 600 millióval) lesz jelen, ami körülbelül 5 %-os arányt jelent. Eközben az átlag 6 körüli termékenységi mutatónak köszönhetően a ma 600 millió fő össznépességű Afrika lakossága háromszorosára nő. A következő évtizedekben az iszlám világ lesz Európa egyik munkaerőbázisa.

3 Látványos integrációs kudarcnak tekinthető az Európában egyre nagyobb számban jelenlévő iszlám vallású személyek kulturális elkülönülése, amelynek egyik jelképévé vált a mohamedán nők jellegzetes fejkendője az ún. burka. A burkához való ragaszkodás egyrészt szimbolizálta a társadalmi integráció határait a mohamedán vallásuk részéről, másrészt pedig biztonsági okokból – gondoljunk csak a terrorizmustól való jogos félelemre – is veszélyt hordozott az, hogy a burka miatt nehéz azonosítani a muszlim személyeket. A multikulturális szemlélet igazi próbatételét azonban az európai (londoni, madridi) terrorista merényletek jelentették. Ezeket a merényleteket ugyanis már Európában született, Európában szocializálódott moszlimok követték el, akikről azt gondolták, hogy már integrálódtak az európai kultúrába.

mértékben befolyásolták a magyarországi migránsok helyzetének megítélését, és bizonyos mértékben a projekt munkáját is:

- a kettős állampolgárság kiterjesztésére, ami Magyarországon alapjaiban értelmezte át a bevándorló, illetve a migráns fogalmát,⁴
- hazánk kínai orientációjának növekedésére, ami sok tekintetben meg fogja változtatni – elsősorban gazdasági okok miatt – a kínai kultúra iránti érdeklődést, illetve a kínai diaszpóra magyarországi helyzetét.

Ezek a jelenségek tehát – szinte menet közben – jelentősen áthangolták a projekt kutatásait, irányultságait is. A hagyományos multikulturális szemlélet integrációs fókuszai mellett ugyanis szükségképpen foglalkoznunk kellett azokkal a feszültségekkel és potenciális konfliktusokkal is, amelyek a kisebbségek és többségek viszonyából, illetve a bevándorlók társadalmi és iskolai integrációjának sikereiből és kudarcaiból fakad(hat)nak.

KAPCSOLÓDÁSI PONTOK

Az ezredforduló utáni évtized végén ugrásszerűen megnőtt az oktatáspolitikai, valamint a szociológiai és pedagógiai érdeklődés a bevándorlók beillesztése és beilleszkedése, illetve a migráns diákok iskolai integrálása iránt. Mindez nem a migránsok számának ugrásszerű növekedése miatt, sokkal inkább a bevándorlásból eredő gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális problémák újszerűsége miatt történt. Mindez azt jelenti, hogy (oktatás)politikai döntéshozóink, illetve a bevándorlókkal foglalkozó társadalmi szervezetek és társadalomtudományi kutatóműhelyek viszonylag korán érzékelték ezeket a jövőben valószínűleg jóval fontosabbá váló kihívásokat és feladatokat, és igyekeztek az első jelzéseket, javaslatokat, kezelési módokat is megfogalmazni.

A legfontosabb – számunkra releváns – törekvések a következők voltak:

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium (NEFMI) már közvetlenül az ezredforduló után nagy hangsúlyt fektetett az interkulturális oktatás és nevelés kutatására és fejlesztésére⁵, az évtized közepén kiadott az iskolák számára egy kiadványt⁶, amely migránsokkal kapcsolatos közvetlen iskolai feladatokat igyekezett meghatározni és koordinálni. Ezekhez a törekvésekhez igyekezett közvetlenül is kapcsolódni az elemi projekt.

4 Korábban a statisztikákban minden Magyarországon huzamosabban tartózkodó külföldi állampolgárt – így a határon túlról érkező magyar anyanyelvű, de nem magyar állampolgársággal rendelkező személyt – migránsnak tekintettek. A kettős állampolgárság lehetőségével nyilvánvalóan nagymértékben lecsökkent a statisztikai értelemben migránsnak tekintett emberek száma, miközben például oktatási integrációjuk lehetősége lényegében nem változott (sőt, inkább romlott, hiszen így esznek különböző speciális támogatási lehetőségektől).

5 Fontos háttéranyag ebből a szempontból: Vámos Ágnes: *A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös nevelésekor, illetve nevelése- és oktatásakor alkalmazott interkulturális pedagógiai rendszer 2004. szeptemberi iskolai bevezetésének első tapasztalatai, javaslatok további teendőkre*. www.nefmi.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=432

6 Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis>

Nagyon fontos volt – és a megvalósultnál sajnos jóval több együttműködési lehetőséget hordozott – a migránsok integrációjával foglalkozó társadalmi és civilszervezetekkel⁷ való együttműködés, mivel ezek a szervezetek – többnyire EU-s forrásokból – éppen a projekt realizálása idején hozták nyilvánosságra⁸ kutatásaik eredményét és a kutatások nyomán kidolgozott programokat, tananyagokat, tanárképzési háttéranyagokat.

A projekt megvalósításának időszakában roppant aktívak voltak ezen a területen az akadémiai és felsőoktatási kutatóhelyek, szociológiai és pedagógiai műhelyek is. Külön kiemelendő az is, hogy a meghatározó kutatók – szinte kivétel nélkül – a gyakorlatban is (elsősorban a fent vázolt társadalmi és civilszervezetek keretein belül) tevékenykedtek, nem elégedtek meg az elméleti belátások rögzítésével. Ezek a műhelyek nemcsak kutatásokkal, elméleti és roppant gyakorlatias kiadványokkal, hanem konferenciákkal és többnyire önkéntesekkel végzett terepmunkákkal, a migránsokkal való közvetlen foglalkozásokkal is felhívták magukra a figyelmet. A különböző egyetemi műhelyek közül mindenképpen ki kell emelnünk az

- ELTE Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központját,⁹
- a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézet Empirikus Társadalomkutató Központját,¹⁰
- a miskolci¹¹ és a szegedi¹² egyetemek pedagógiai tanszékeit.

A migráns diákokkal való szaktudományos foglalkozás terén külön említést érdemel az MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, ahol hosszú évek óta nagyon magas szintű kutatás folyik ezen a területen.¹³

7 Elsősorban az Artemisszió Alapítvánnyal voltunk szorosabb kapcsolatban.

8 Itt csak a legfontosabb kiadványokat említjük: A Migráns gyerekek oktatása. Összeállította: Illés Katalin és Medgyesi Anna. Átdolgozta: Kovács András és Dr. Vámos Ágnes. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület Budapest, 2009; Migráns gyermekek a magyarországi Gyermekvédelemben. Tansegédlet. Magyar Ökumenikus Segélyszervezet 2009.; Bevándorlókról – kézikönyvszerű szakembereknek. 2010, Artemisszió Alapítvány. http://www.artemisszio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=42&lang=hu

9 A teljesség igénye nélkül Boreczky Ágnes: Multikulturális pedagógia – új pedagógia? Új Pedagógiai Szemle, 1999/4. és a korábban már említett Vámos Ágnes. A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata (Kovács Judit – Vámos Ágnes szerk.) Budapest, 2008, Eötvös József Könyvkiadó; Kisebbségpedagógia, nyelv és kultúra. A tanítás-tanulás hatékony szervezése: Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz. Budapest, 2008, Educatio,

10 „Állampolgári Tanácskozás a bevándorlók integrációjáról” című projektjük keretében nagyon sok fontos megállapítást tettek a magyarországi migránsok oktatására vonatkozóan.

11 Torgyik Judit: Fejezetek a multikulturális nevelésből. Budapest, 2005, Eötvös József Könyvkiadó.

12 Cs. Czahesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Szeged, 1998, Mozaik Oktatási Stúdió.

13 Feischmidt Margit (szerk.): Multikulturalizmus. Budapest, 1997, Osiris-Láthatatlan Kollégium.; Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.): Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. Budapest, 2006, MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.; Bevándorlók Magyarországon. Budapest, 2009, Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet és az ICCR Budapest Alapítvány; Szilassy Eszter: A külföldiekhez való viszony a serdülők gondolkodásában (I–II.) Régió. 2004/1–2.

A most következő összeállítás a TÁMOP 3.1.1. 6.2.3 elemi projekt eredményeiből mutat be jellemző részleteket. Reméljük, hogy ezek az írások szervesen és hatékonyan épülnek majd be abba társadalmi és politikai diskurzusba, amely a társadalom differenciáltabbá, sokszínűbbé válásáról zajlik napjainkban. Reméljük azt is, hogy a projekt eredményeiből – kiegészítve más oktatáspolitikai dokumentumokkal – ki tudunk majd adni egy önálló kiadványt, egy tanári segédanyagot (Útmutatót), amely praktikus segítséget nyújthat a pedagógusoknak, iskoláknak a migráns diákok speciális problémáinak kezelésében.

A MIGRÁNS DIÁKOK INTERKULTURÁLIS NEVELÉSÉNEK SZÜKSÉGESSÉGÉRŐL¹⁴

Magyarországnak az Európai Unióhoz történt csatlakozása a multikulturális oktatás és nevelés programját felerősítette, és új dimenzióval bővítette. A kulturális sokszínűség elfogadásának hazánkban történelmi hagyományai vannak: a 18. századi Magyarországon, majd az Osztrák-Magyar Monarchia soknemzetiségű világában a hétköznapi emberek mindennapi életének megszokott része volt a más nemzetiségű, más anyanyelvű polgártársaival történő kommunikáció, az együttélés – a kiegyezést követően a magyar állam felvilágosult nemzetiségi és oktatási politikájának köszönhetően – nagyobb súrlódásoktól mentesen valósult meg. Rendkívül sajnálatos módon a trianoni békediktátum olyan vágányra kényszerítette a korábban a birodalomban együtt élő népeket, amely lehetetlenné tette a közeledést, és egy évszázadra a nemzeti bezárkózás és ellenségeskedés politikáját szilárdította meg. Az utódállamoknak az Európai Unióhoz történt csatlakozása történelmi lehetőséget kínál mindannyiunk számára ahhoz, hogy visszatáljunk a békés, egymást támogató, nyelvi-kulturális sajátosságainkat megőrző, de ezzel együtt barátságos együttélést lehetővé tévő keretek megtalálásához.

Ugyanakkor az uniónak a szabad belső mozgást és munkavállalást biztosító alapszabályai a magyarok számára is lehetővé teszik, hogy külföldön tanuljanak, dolgozzanak. Részükről is elvárás a befogadó országokkal szemben, hogy gyermekeik az ott élőkkel egyforma színvonalon tanulhassanak, ne szenvedjék el a kirekesztettség negatív élményeit. A kulturális sokszínűség megismerésének és elfogadásának a hazai iskolák pedagógiai programjában történő erőteljes megjelenését tehát nem csupán a migráns tanulók befogadása motiválja, hanem – új elemként – a magyar gyermekek felkészítése arra, hogy ebben a sokszínűségben megtalálják, megismerjék saját anyanyelvüket és kulturális értékeiket, és majd később külföldön tanulva, munkát vállalva ők maguk is sikeresen integrálódjanak az ottani befogadó közösségbe.

Az interkulturális nevelési és oktatási koncepciók kialakulása összekapcsolódott az olyan oktatáspolitikákkal, amelyek a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését tűzték ki célul. Egyidejűleg két nagy súlyú társadalmi jelenségre – kihívásra – kellett választ találni.

¹⁴ Részlet az Oktatókutatás és Fejlesztő Intézetben, a TÁMOP 3.1.1. 6.2.3 elemi projekt keretében elkészült összefoglaló tanulmányból. Az összefoglaló tanulmány elkészítésében közreműködött Csuták Máté, Jakab György és Dr. Lányi András.

Az 1970-es évektől erősödött az állampolgári és emberi jogi csoportok hangja, amelyek a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos diszkriminációért az egy-nyelvű és egy-kultúrájú oktatási rendszert is felelőssé tették. Hangsúlyossá lett az a felismerés, hogy az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi és állampolgári jogok megsértése társadalomellenes, mivel akadályozza a szociális kohéziót. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági-kulturális fejlődés jelentős tartaléka halmozódott föl azokban az iskolákban, ahol az etnikai kisebbségek gyermekei tanulnak. Ez a tartalék csak akkor hasznosítható, ha az iskolák megfelelő mértékben adaptívak ahhoz, hogy a különböző kultúrájú gyerekek otthon tudják magukat érezni bennük.

Az interkulturális pedagógiai programok fő céljai közé tartozik a kisebbségi tanulók tanulmányi sikerességének – ehhez keresnek módszerek, tankönyveket, taneszközöket – és önbecsülésének növelése a társadalmi érvényesülés érdekében. Az interkulturális nevelés elmélete annyiban lép túl a hátrányos helyzet és felzárkóztatás elméletén, hogy a tanulmányi sikerességgel legalábbis egyenrangúnak tekinti a szociális kapcsolatokat a társadalom különböző helyzetű tagjai és csoportjai között, azaz nagy súlyt helyez a csoportközi viszonyok javítására, az együttműködésre. Az interkulturális nevelés legfőbb pedagógiai sajátosságát az jelentheti, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, éljünk és működjünk együtt többféle kultúra hordozóival. Ebből következik, hogy az interkulturális pedagógia központi fogalmai a kommunikációs készségek, a kommunikatív kompetencia.

A magyarországi migráció a kutatások tükrében

A közelmúltban végzett hazai kutatások eredményei alapján¹⁵ kijelenthetjük, hogy Magyarországon az állampolgárok a migránsok integrációját nem tekintik súlyos társadalmi problémának – ezzel szemben például a hazai romák, cigányok integrációját jellemzően súlyos, és azonnal megoldandó társadalmi problémának tartják, amely mindenkit érint, legyen szó akár iskolai beilleszkedésről, vagy munkahelyi megfelelésről. Más szavakkal: a migráció jelentősége messze elmarad például a korrupció, a gazdasági válság vagy a hazai cigánykérdés mögött.

A magyarországi bevándorlók legnagyobb hányada hagyományosan a környező országok magyarságából került és kerül ki, ilyen módon nincs jelentős nyelvi, kulturális különbség, beilleszkedésük gyors, és az esetek túlnyomó részében sikeres. Ezt a vonulatot megkönnyítette az uniós bővítés, a határon átnyúló együttműködések általánossá válása, a schengeni bővítés, és nem utolsósorban a honosítási eljárás megkönnyítése. Ugyanakkor a kulturálisan „nagyon látszó”, például kínai vagy török bevándorlókról a magyarok általánosságban határozottan jó véleménnyel vannak, és nem tartják problematikusnak a jelenlétüket.

15 Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete kutatásai, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ kutatásai, a Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület kutatásai, a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológiai és Társadalompolitikai Intézet Empirikus Társadalomkutató Központ kutatásai, az Oktatáskutató és Fejlesztő Központ migrációs témájú kutatásai, a Református Misszió Központ Iskolai Integrációs programja.

A Budapesti Corvinus Egyetem legutóbbi kérdőíves felmérése, valamint a 2010-es migránsokkal foglalkozó konferencián elhangzott kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy a hazánkba bevándorló külföldiek jelenléte nem okoz aggodalomra okot adó problémákat a magyar lakosságnak. Ezek a bevándorlók jellemzően a nagyobb városokban koncentrálnak – pl. kínaiak, törökök, arabok –, és jól megtalálják a helyüket a munkapiacra. A kínaiaknak saját iskolájuk van, az ELTE Konfuciusz Intézetének alapítása, valamint a kínai miniszterelnök 2011. évi magyarországi látogatása látványosan hangsúlyozza mindkét oldalról a kulturális és gazdasági kapcsolatok ápolásának fontosságát. Vannak olyan bevándorló csoportok, amelyek egyenesen emelik az új lakóhelyük státuszát, gondolhatunk például Baranya és Tolna megye falvaiba áttelepülő hollandokra, flamandokra.

A hazai lakosság migrációval kapcsolatos attitűdje elsősorban a fókuszcsoport társadalmi és gazdasági státusza, iskolai végzettsége által meghatározott. A munkanélküli magyarok ellenszenvének alapvetően az oka, hogy konkurenciát látnak a bevándorlóknak. Ez a sztereotípiák már a 80-as évek óta jelen van. A magasabb gazdasági státuszúak akkor nem érzik magukat fenyegetettnek, ha stabil a gazdasági, munkahelyi helyzetük.

A megkérdezettek szerint az integrációs folyamat kölcsönösséget feltételez: a bevándorlóknak és a befogadóknak egyaránt aktívan részt kell venniük benne. „Az integrációhoz szükséges egymás megismerése, a másik szándékainak, céljainak ismerete és a kölcsönös félelem és gyanakvás eloszlátása, ezt követően lehetséges és szükséges együttműködni. A kölcsönös megismerés egyik alapfeltételeként azt jelölték meg, hogy a bevándorló ismerje és beszélje a befogadók nyelvét, hangsúlyozták a bevándorlókra vonatkozó helyzet reális bemutatását, a megfelelő információk, statisztikák fontosságát.”¹⁶ A fókuszcsoport szerint a régi célszörzörök integrációs gyakorlatát kellene itthon is alkalmazni: biztosítani az oktatást, a nyelvtanulást, az egészségügyi ellátást, a szerzett végzettségek elismerését, és annak megfelelő munkát kellene kínálni, segíteni a lakhatásban, a családdegysítésben, a gyerekek iskoláztatásában.

Migráns tanulók a magyar közoktatásban

A közelmúlt kutatási eredményei rámutattak arra, hogy a migráns tanulókra vonatkozó statisztikai adatok gyűjtése nem kellően kidolgozott, nagyobbbrészt a külföldi állampolgárságú tanulókra korlátozódik, és a valós aktuális létszámot, illetve a nyelvi-kulturális heterogenitását tükröző adatokat sokféle forrásból kell kinyerni. (Még a célcsoport elnevezése sem stabil: migráns tanuló, külföldi tanuló, nem magyar ajkú tanuló, magyar nemzetiségű külföldi tanuló, stb.)¹⁷

Külön felméréseket igényel a menekülttáborokban élő gyermekek életére, oktatására, elhelyezésére vonatkozó – és nagyon gyorsan változó – adatok begyűjtése és aktualizálása.

¹⁶ Budapesti Corvinus Egyetem Szociológiai és Társadalompolitikai Intézet Empirikus Társadalomkutató Központ: Állampolgári Tanácskozás a bevándorlók integrációjáról. Összefoglaló megállapítások. 2009. 5. old.

¹⁷ Bukus Beatrix: Migráns tanulók a magyar közoktatási intézményekben. *Eruditio Educatio* 2010/4.

Az Európai Menekültügyi Alap támogatásával folytak és folytatódnak ilyen jellegű felmérések és programok,¹⁸ ezek azonban általában – miután a támogatás konkrét feladatokra szól – csupán egy-egy táborra és környékére koncentrálnak.

A NEFMI 2009-2010-es Oktatási Évkönyve¹⁹ szerint az elmúlt években körülbelül²⁰ 12.000 főben rögzült magyarországi közoktatási rendszerben tanuló külföldi állampolgárok, összefoglaló néven migráns diákok száma.²¹ Ezeknek a migráns diákoknak az iskolai integrációja nemcsak – feltételezhetően – növekvő számuk miatt fontos, hanem a magyar közoktatás differenciáltabbá tétele miatt is: sokszínűbbé vált társadalmunkban – gondoljunk csak a roma diákok integrációjára – sokszínűbb pedagógiára van szükség ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedékek versenyképesek maradjanak a globalizálódó világban.

A Magyarországon élő migráns diákok oktatását az állami előírások szerint az Interkulturális Pedagógiai Rendszer²² címet viselő program keretében lehet és kell megvalósítani. A program jogi hátterét a közoktatási, a menedékjogi, az idegenrendészeti és a költségvetési törvény szolgál, valamint nemzetközi dokumentumok és azok ajánlásai is. A program három fő alapelve:

1. A multikulturális szemlélet, vagyis hogy a nevelési-oktatási rendszerben érték a tanulók állampolgársága, anyanyelve közötti különbség;
2. Az integráció elősegítése, amely biztosítja a magyar nyelv tanulását, Magyarország kultúrájának és civilizációjának megismerését;
3. A kompenzáció elve, vagyis figyelembe veszik azt, hogy a tanulók hátrányos helyzet az iskolának, vagy más intézménynek kell kompenzálnia.

Az interkulturális program nevelési-oktatási céljait és feladatait, amelyek a következők:

1. A nyelvek és kultúrák közötti közeledésben jártas, reális énképpel és önismerettel, egészséges identitással rendelkező, nyitott és elfogadó, autonóm és pozitív életvezetésre képes személyiségek építése és fejlesztése.

18 Csereky Erzsébet: Menekült gyerekek a magyar közoktatásban. A Református Missziói Központ az Európai Menekültügyi Alap által támogatott Iskolai Integrációs Programja, 2009.

19 NEFMI OKTATÁS-STATISZTIKAI ÉVKÖNYV 2009/2010. Budapest, 2011, NEFMI.

20 Számunkra itt és most a nagyságrend a fontos. A differenciált elemzés a fogalmak tisztázatlansága (magyar anyanyelvű, vagy nem magyar anyanyelvű diák, menekült, menedékes, határon túli magyar diák, külföldi diplomáták és katonák gyermekei stb.) és az oktatási szükségletek sokfélesége miatt nem lehet feladatunk.

21 1995-ben ez a szám 5.000 fő volt, amelynek 12%-a óvodás volt, 38%-a általános iskolás, 50%-a pedig középfokú oktatásban tanult – (Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához 2006, 7-8. – a továbbiakban Útmutató) (http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200506/interkulturalis_pedagogiai_program.pdf). Az ezredforduló utáni évtizedben a 10-12.000 főben állandósult, de a prognózisok szerint az elkövetkezendő években a migránsok száma várhatóan növekedni fog.

22 Útmutató 27. o. A továbbiakban az Útmutató alapján foglaljuk össze a migráns tanulók magyarországi integrációjára vonatkozó feltételeket és állami direktívákat.

2. Az iskolai előrehaladáshoz, a sikeres szocializációhoz és a konstruktív társadalmi integrációhoz szükséges magyarnyelv-tudás megszerzése és a befogadó ország értékeihez való pozitív kötődések kialakítása.

Ebben az értelemben interkulturális program szerinti nevelést folytat az a magyar közoktatási intézmény, amely a külföldi állampolgár tanulók nevelése-oktatása megszervezésére a fentiekben ismertetett irányelveket figyelembe veszi, s a közlemény mellékletében foglalt pedagógiai-módszertani eszközöket alkalmazza. Az interkulturális program megszervezésének feltétele: legalább egy magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus foglalkoztatása, illetve a külföldi állampolgár tanulók anyanyelvének és kultúrájának tanítására utazó- vagy óraadó pedagógus alkalmazása. A külföldi tanuló évfolyamba és osztályba sorolásáról az iskola igazgatója a tanuló meglévő iskolai dokumentumai és a tanulóval folytatott személyes beszélgetés alapján, a magyar mint idegen nyelv szakos tanár és az osztályfőnök véleményének kikérése mellett dönt. A külföldi állampolgár tanuló felmenthető a tantárgyi értékelések írásbeli eljárásai alól, ha azt a magyar mint idegen nyelv szakos tanár indokoltnak tartja. A speciális interkulturális pedagógiai program alkalmazásának minimális időtartama két tanév. A program bevezetését normatív pénzügyi támogatással ösztönzik, amely a külföldi tanulók száma alapján vehető igénybe, a mindenkor érvényes költségvetési törvény alapján. Az interkulturális program folyhat óvodában és az iskola minden egyes évfolyamán, tehát különböző is lehet aszerint, hogy milyen oktatási intézményben, illetve annak mely szintjén valósul meg.

A helyi sajátosságok figyelembevétele

Az iskolák helyi nevelési-oktatási koncepciónak tartalmaznia kell a magyar mint idegen nyelv tanítását-tanulását, az interkulturális pedagógia elméletét, a tanulástámogatási koncepciót, valamint a nevelői, tanári együttműködés, továbbképzés, kooperáció tervét a migráns diákokra vonatkozóan. A helyi tantervben szükséges megjelennie

- a magyar mint idegen nyelv és a Magyarország-ismeret tanításának,
- a nem magyar ajkúak anyanyelvéről és származási országáról szóló ismeretek tanításának,
- a multikulturális tartalmaknak,
- a kisebbségi jogok tanításának.

A program bevezetése előtt mindenképpen szükséges elvégezni a helyi adottságok elemzését, ugyanis a program bevezetése több tényezőtől függ aszerint, hogy a külföldi gyerek menekültként érkezett Magyarországra, vagy tervezetten hagyta el hazáját. Az interkulturális program lényege, hogy a magyar állampolgárságú és anyanyelvű, illetve a külföldi

tanulók egymás mellett nevelődjenek, együtt tanulhassanak, és együtt töltsék el a lehető legtöbb időt. Amikor az idegen tanulót csoportba sorolják, ügyelni kell arra, hogy egyéni fejlődési, haladási terv, személyre szóló kritériumrendszer szerint haladjon.²³

Iskolai tapasztalatok

A külföldi gyerekek integrálására nincs kidolgozott egységes módszer. Nagy eltéréseket mutat az egyes iskolák felvételi gyakorlata. A magyar gyakorlatnak megfelelően az iskolák nagyobb része a gyerekeket – nyelvtudásuktól függetlenül – az életkoruknak megfelelő osztályba sorolja. Másik része a nyelvtudást veszi az osztályba sorolásánál alapul. A külföldi tanulók nyelvi felzárkóztatásban részesülnek, ez azonban a legtöbb helyen csak korrepetálásból és az órai segítségnyújtásból áll, illetve – ritkábban – különórák biztosításából, térítés ellenében. Néhány intézményben külön nyelvórákat szerveznek a délelőtti tanítási rendbe illesztve. A gyakorlatban a tanárok személyiségén, szakmai elhivatottságán és pedagógiai gyakorlatán múlik a gyerekek iskolai integrációjának sikere.²⁴ A kutatások azt mutatják, hogy a pedagógusok többsége a konfliktusok kizárására törekszik: a migráns gyerekekkel kapcsolatos beilleszkedési nehézségekről a pedagógusok legtöbbször nem vesznek tudomást, azt a gyerekek egymás közti ügyének tekintik, és nem nagyon avatkoznak bele, vélhetően abban bízva, hogyha nem létezőnek tekintik az etnikai alapú konfliktusokat, és nem beszélnek róluk, előbb-utóbb valóban megszűnnek létezni. A migránsokat és menekülteket befogadó általános és szakiskolák pedagógusai és az ott tanuló gyermekek szülei is sok esetben az úgynevezett romakérdéssel rokonítják a külföldi tanulók jelenlétét.

Az iskola és a menekült családok közötti kapcsolatok is nagyon változóak. Az iskola és a szülők közötti kapcsolattartást minden esetben nehezíti az előbbieken már jelzett közös nyelvi csatorna hiánya is. A szülő – még ha érdeklődik is gyermeke tanulmányi helyzete iránt – nyelvi akadályba ütközik az iskolában. Helyenként éppen a saját gyereke lehetne a tolmács, de ez megakadályozza a gyerek pedagógus általi objektív értékelését, hiszen a gyerekek saját hibáit kellene tolmácsként a szüleinek elmondania. A kapcsolatokat – ha

23 A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy miközben egyre növekszik a közoktatásban tanuló külföldi állampolgárok száma, az iskolák többsége nincs felkészülve fogadásukra. Bővebben: Németh Szilvia: Sajátos nevelési igényű migráns tanulók. Új Pedagógiai Szemle, 2009/6. [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200703/ipr.iplemtacioja_2.3_070320.pdf](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-iWRuU6IC-oJ:www.ofi.hu/tudastar/egyuttnevel-es-szakmai/nemeth-szilvia-sajatos+N%C3%A9meth+Silvia+migr%C3%A1nsok&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&source=www.google.hu;Vámos Ágnes (2005): A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös nevelésekor, illetve nevelése-oktatásakor alkalmazott interkulturális pedagógiai rendszer 2004. szeptemberi iskolai bevezetésének első tapasztalatai, javaslatok további teendőkre. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest. <a href=)

24 Egy 2005-ben készült felmérés (Feischmidt Margit – Nyíri Pál [szerk.]: *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, 2006, Sík Kiadó.) szerint a hazai pedagógusképzés elsősorban a kulturálisan homogén gyerekcsoportok oktatására készíti fel a leendő pedagógusokat, így a tanárok a külföldi gyerekek oktatása során leginkább a lemaradó gyerekek felzárkóztatásáról szerzett tapasztalataikra tudnak támaszkodni, de hogy ezt hogyan teszik, sokszor esetlegesen, a tanár személyiségének függvényében alakul.

léteznek – így rendszerint a pedagógusok kezdeményezik, habár az iskolai sikertelenség problémáját a kapcsolattartás természete nem tudja kezelni, hiszen nyelvileg és gyakran mentálisan is nagy a távolság az iskola és a menekült szülők világa között.

A migráns tanulók integrálódásának alapvető nehézségei

A migráns családok átélnek azt, hogy a szülők hozott tudásbeli értékei nem azonosak a befogadó országban azzal, ahogyan otthon értékelték (nem ismerik el a végzettségüket, vagy csak alacsonyabb szinten, mint a küldő országban). Ráadásul az iskolai teljesítményt nagyban befolyásolja a család, a migráns közösség tanulással és tudással kapcsolatos attitűdje. Az anyák különösen erőteljesen befolyásolják leányaikat, és a korai iskolaelhagyás szokása generációkon át kísért. Azok a gyerekek, akiknek családjában és származási országában a munkanélküliség magas, és kvázi természetes állapot, rosszabbul teljesítenek az iskolában.

Az iskola pedagógiai, módszertani felkészületlensége a multikulturális oktatásra nagyban nehezíti a migráns tanulók beilleszkedését és iskolai előmenetelét. Ugyanakkor az iskola befogadó attitűdje, a modern pedagógia módszerek alkalmazása – mentor, tutor, tanulópár, szülőközösség, iskolaelőkészítő/pre-school education, a második esély iskolák pedagógiai módszereinek alkalmazása, migráns háttérű pedagógusok alkalmazása, a nyitott iskolai modell terjesztése –, a támogató pedagógiai asszisztencia elősegíti a család és az iskola kapcsolatának stabilizálódását, ezáltal a tanulói teljesítmény javulását.

Két fontos tényezőnek – a befogadó ország nyelvének megfelelő ismerete és a származási ország, közösség nyelvének gyakorlása az iskolai vagy lakóhelyi közösségen belül – együttes hatása növeli a migráns gyermek kulturális tőkéjét, önértékelését, és egyúttal pozitívan hat az iskolai teljesítményre. Annak a felismerése, hogy az interkulturális nevelés gazdagítja az iskolai és tágabb közösséget, elősegíti a migráns tanulók befogadását, segít kialakítani a kölcsönös megértésre törekvés légkörét, segít megszabadulni mindkét félnek az előítéletektől és sztereotípiáktól, mindez erősíti a befogadó közösség kohézióját, és alapvető demokratikus értékeinek megtartását is.

A MIGRÁNS TANULÓK ISKOLAI INTEGRÁCIÓJÁNAK ELŐFELTÉTELEI²⁵

A hatalom kultúrája és az oktatási rendszer

A modern államok társadalmi – etnikai, kulturális, nyelvi és szociális szempontból – sokszínűek. Minden társadalomra igaz azonban az, hogy a többség által képviselt kultúra, nyelv, viselkedési szokások birtoklása nagyobb esélyt kínál a társadalmi sikerességre, mint a kisebbségé. Ezt a kitüntetett helyzetben lévő kultúrát (alapvetően viselkedési és nyelvhasz-

²⁵ Ezt a részt Lisa Delpit integrációs tapasztalatai alapján állítottuk össze. Lisa Delpit: Mások gyermekei. Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló. Budapest, 2007, Educatio Kht.

nálatti módok bizonyos jellemzőkkel bíró összességét) ezért joggal nevezhetjük a hatalom kultúrájának az adott társadalomban. Ehhez a kultúrához minden esetben tartozik egy nyelvi standard, amely a többség által beszelt nyelvet, dialektust, és legtöbbször a középosztály által használt beszédmódot jelenti, s amelynek megfelelő szintű birtoklása az adott társadalomban való érvényesülés alapvető feltétele. Aki nem beszéli elég jól ezt a standard nyelvet, annak gyakorlatilag nincs esélye arra, hogy belépjen a társadalom más tagjai számára megnyíló kapukon, és elérhesse ugyanazokat a javakat, pozíciókat, életminőségeket. S ugyanígy, nem juthat szóhoz a társadalom egészének működését szabályozó közösségi normák kialakításában sem.

Egy demokratikus államnak – mint a társadalom egészéért felelős, azt szolgáló hatalmi szerkezetnek – alapvető kötelességei vannak a társadalom minden tagjával szemben, függetlenül attól, hogy azok kulturális és nyelvi szempontból a többséghez vagy a kisebbséghez tartoznak-e. E kötelességek közé tartozik, hogy oktatási intézményein keresztül az állam területén élő minden gyermek számára minél egyenlőbb esélyt adjon a felnőttkori boldoguláshoz. Az oktatási rendszerbe bekerülő gyerekek elsődleges szocializációja nyelvi-kulturális, illetve a pszichés-szociális szempontból sokféle mintázatot képvisel. E kötelességét ezért csak akkor tudja teljesíteni az állam, ha ösztönzi az esetleges hátrányok célzott és csoportokra, illetve egyénekre szabott kiegyenlítését, amelyek persze nagyon sokfélék lehetnek.

A hatalom kultúráján kívül nevelkedő, kisebbségi közösségekből érkező, s emiatt sokszor szükségben élő gyermekek szempontjából ez azt jelenti, hogy az óvodáknak és az iskoláknak kell megadni számukra azt a kulturális tudást is (szokásokat, normaismeretet, nyelvi ismeretet és kommunikációs készséget), amit a hatalom kultúrájában nevelkedő középosztálybeli, többségi gyermekek saját családjukban kapnak meg. Fontos azonban, hogy ezt úgy tegye meg, hogy közben az új kulturális tudást nem tekinti minőségileg magasabb rendűnek, mint az adott kisebbség kultúráját, és nem kényszeríti rá a gyerekeket kulturális értékeik lecserélésére. Ha a kisebbségi közösségből érkező gyermek *saját kultúrájának nyelve mellett* lesz képes a számára nélkülözhetetlen, új szociális és kulturális tudást megszerezni – anélkül, hogy kisebbségi kultúráját szégyellnie kellene, a többségi kultúra teljes értékű részesévé tud válni.

A nyelvhasználat és az írás-olvasás

A modern államokban a hatalom kultúrája az írásbeliségre épül. Az e kultúrában szocializálódó gyerekek környezetében kisebb vagy nagyobb mértékben mindig jelen vannak a könyvek és az újságok. Az őket körülvevő viselkedési minták között markánsan megjelenik az olvasás szokása – az informálódás és a szórakozás módjaként, illetve az írás mint a gondolatok alapvető közvetítője.

Az írás és az olvasás megtanulása minőségi ugrást jelent a nyelvhasználat fejlődésében. Számos tapasztalat mutatja, hogy ez az ugrás – az írásbeliségre épülő kultúrák keretei között élő gyerekek esetében – gyakorta spontán módon bekövetkezik. A könyvek között felnövő gyerekek 5-6 éves korukban elkezdnek érdeklődni a betűk iránt. Örömmel írnak,

és sokan szinte maguktól, észrevétlenül megtanulnak olvasni. Általában az e kulturális közegből érkező, mentálisan egészséges gyerekek döntő hányada hosszabb vagy rövidebb idő alatt szintén nagyobb nehézség nélkül megtanul írni és olvasni. Előttük ugyanis „csak” az a feladat áll, hogy az általuk birtokolt, s a szóbeli kommunikációban már jól kezelt kódokat egy másik jelrendszerbe, a betűk világába forgassák át. Ők tehát, amikor iskolába lépnek, „csupán” egy új technológiával egészítik ki saját meglévő kulturális eszköztárukat.

Azokban a kisebbségi közösségekben azonban, amelyek kultúrája elsősorban orális hagyományokra épül, az írásbeliségnek nincs ilyen kitüntetett szerepe. Az e kultúrákból érkező gyerekek legtöbbször másképp mesélnek, eltérő morális elemeket hangsúlyoznak, és más időstruktúrában élnek, mint többségi társaik. Az orális kultúrákból, vagy olyan hátrányos szociális közegből érkező gyerekek, akiknek a családjában az írás és olvasás nem képezi a mindennapi élet természetes részét, az iskolába lépés pillanatában több nehézséggel találják szembe magukat:

- Felismerik, hogy az a kultúra, amit az iskolában mások képviselnek, eltér az övékétől.
- Megértik, hogy az iskola elvárása az, hogy belépjenek ebbe a számukra többé-kevésbé idegen – és ezért gyakran ijesztő – kultúrába (a hatalom kultúrájának világába), amiben komolyabb támpontok nélkül kell eligazodniuk.
- Mialatt mindezt érzékelik, nagyon rövid időn belül (szinte azonnal) birtokba kellene venniük, és alkalmazniuk kellene e kultúra viselkedési normáit és kommunikációs formáit.
- Egy számukra többé-kevésbé idegen nyelvhez kapcsolódóan kell megtanulniuk egy új jelrendszer (az írás és az olvasás) használatát, amely nekik, mint tevékenység is idegen. Ezért funkcionálisan sem hordozhatja számukra ugyanazokat a jelentéseket, mint amit ugyanez a jelrendszer a hatalom kultúrájában szocializálódott középosztálybeli gyerekek számára közvetít.

A más kultúrából jövő gyerekeknek tehát a – hatalom kultúrájába beágyazott – iskolába való belépéskor nem egy, hanem több nagy ugrást kell megtenniük, ami érthető módon (!) sokak számára leküzdhetetlen akadályt jelent. A szerkezeti megoldások változatlanul hagyása mellett, már az is könnyebbiséget jelentene számukra, ha ezeket az ugrásokat nem egyszerre, hanem egymás után tehetnék meg. Erre kétféle alapvetően módon kerülhet sor:

1. Előbb megfelelő időt kell adni arra, hogy a gyerekek megismerhessék a hatalom kultúrájának kódjait (normákat, elfogadott viselkedési formákat, fogalmakat, kifejezéseket). Ezután megtanulhassák az írásbeliség jelrendszerét, majd begyakorolják annak használatát a hatalom kultúrájának kontextusaiban. Vagy:
2. A gyerekek az elsődleges szocializáció kulturális kódjaira (szókincsére, szokásaira, tudásanyagára, kommunikációs formáira) építve tanulnak meg írni-olvasni. S ezt követően – az írásbeliség eszköztárára is támaszkodva – sajátítják el, mintegy „második nyelvként” a hatalom kultúráját.

Mindkét útra vannak már beváltak tekinthető példák. Az első általában óvodai programokban kap helyet, míg a második a kétnyelvű oktatás alapvető része.

A standard nyelv elsajátítása

A standard nyelv és kommunikációs eszközrendszer (szókincs, nyelvtan, funkciótól és kontextustól függő stílusok) megfelelő elsajátítása azonban csak a szükséges technikai alapot adja meg a gyerekeknek. A felnőttkori társadalmi sikeresség és a hatékony kommunikáció érdekében, a tanulás megfelelő fázisában, ennek össze kell kapcsolódnia a kreatív és kritikus gondolkodás képességének fejlesztésével. Enélkül ugyanis legfeljebb mások akarátának kulturált végrehajtoivá válhatnak a társadalom korrektül író-beszélő, kisebbségi és/vagy hátrányos helyzetű családból érkező tagjai – a közösség egyenrangú tagjaivá, a közös normák alakítóivá nem. (A sorrend azonban nem cserélhető fel a tanuláson belül!)

A gyerekekkel foglalkozó pedagógusoknak fontos tisztában lenniük azzal, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kisebbségi gyermekek esetében a standard nyelv kulturális szempontból – szókészletét, szerkesztésmódját és kommunikációs eszközként való használatát tekintve – többé-kevésbé „idegen nyelvnek” tekinthető. Olyannak tehát, amelyet nem (vagy sok szempontból más szabályok szerint) használt a gyerekeket felnevelő (és naponta visszaváró!) környezet, s amelyet így ők maguk sem tanulhattak meg az intézménybe lépésük előtt.

Ebből több dolog is következik:

- Előfordulhat, hogy az ilyen gyerekek először nem értik meg, vagy másképp értik, amit a pedagógus vár tőlük a számukra kulturálisan újszerű közegben. Saját szabályaik szerint, tehát az iskolai közeg szempontjából „szabálytalanul” reagálnak. A szempontváltásra nem képes pedagógus számára esetleg nem tűnnek „ép értelműnek” – holott a helyzetre adott válaszuk saját kulturális közegük nézőpontjából teljes mértékben ésszerű lehet.
- Egy új nyelv elsajátítása sokkal könnyebb valós kommunikációs helyzetekben, mint írott szövegek alapján. Az előbbiben ugyanis hatékonyan segítik a megértést a kontextus részletei és a metakommunikáció számos formája. Az írott szöveg azonban (és az iskolai tanulás döntően ilyen jellegű), nélkülözi ezeket a támogató elemeket.
- Egy idegen nyelv tanulásának folyamata minden esetben érzékeny a már ismert és a még nem ismert elemek arányára. Ha túl sok az ismeretlen elem egy közleményben, a meglévő tudás nem elég a jelentések helyes értelmezéséhez. Ha viszont csak kevés az ismeretlen, akkor a jelentések sikeresen kikövetkeztethetők a meglévő tudás alapján, a szöveghelyzet/kommunikációs helyzet segítségével.
- Ameddig egy gyerek nem birtokolja megfelelő szinten a számára kulturálisan új, idegen nyelv szókincsét és szabályrendszerét, addig csak óvatosan szabad „kreativitásra” ösztönözni, mert az elbizonytalanítja, és nem segíti az iskola által elvárt formák rögzülését. Ha ezt nem vesszük figyelembe, az érintett gyerekek, a várható teljesítmény terén is

behozhatatlan versenyhátrányba kerülhetnek azokkal az osztálytársaikkal szemben, akiknek ez a nyelv megszületésüktől fogva a „kulturális anyanyelvük”.

Társadalmi sikeresség és kisebbségi identitás

A nyelvhasználat az identitás fontos eleme. A csoportnyelv a csoportidentitásé, a standard nyelv pedig a társadalom egészéhez való tartozásé. Ha a standard nyelvet úgy vezetjük be, mint a lehetséges nyelvek egyikét, amelynek sajátos funkciója van a társadalmi életen belül, akkor ezzel nem állítunk fel értékbeli különbséget a csoportnyelv és a standard nyelv között. Így mindkét kötődést egyszerre támogatjuk. Ha azonban a standard nyelvet rangban és érvényességben a csoportnyelv fölé emeljük, akkor leértékeljük a kisebbségi nyelvben megtestesülő kötődést.

Ebből a helyzetből a kisebbségi diákok kétféle módon próbálnak meg kimenekülni:

- A tanulás révén, az asszimilációnak azzal a módjával, amely őket „láthatatlanná” teszi. A kulturális többség tagjai nem figyelnek rájuk egyenrangú partnerként. Kisebbségi szálaik gyengülésével vagy elszakadásával, korábbi közösségük elvesztésével pedig identitásukban meghatározatlanná válnak.
- Vagy a tanulás elutasítása – az iskolával, a tanárokkal, a többségi értékrenddel való szembefordulás révén –, ami ugyanakkor lehetővé teszi számukra, hogy elsődleges kötődéseiket, felnevelő közösségüket megőrizzék.

Alapvető kérdés ezért, hogy miként lehet a hatalom kultúrájának és a standard nyelvnek a magas szintű elsajátítása mellett elérni a kisebbségi identitás értéként való megőrződését a felnövekvő gyerekekben. Ez saját pszichés épségük, és közösségük fejlődése érdekében egyaránt fontos lenne.

Az iskolában megjelenő nyelvi-kulturális sokszínűség értéként való elfogadása meg-alapozhatja a különböző kultúrák képviselői közötti, társadalmi szinten is sikeres együtt-működést.

A TRANSZNACIONÁLIS KÖZÖSSÉGEK NÉHÁNY ALTERNATÍV ONLINE REPREZENTÁCIÓJA

Az online kommunikáció nem egyértelműen és homogén módon előnyös a diaszpóra közösségek szempontjából. Mindig is lesznek közösségek, amelyek a domináns média befogadói oldalán maradnak, és az internet esetében talán kevésbé, de a társadalmi kizárás, a kulturális tőke és a szegénység továbbra is kemény korlátokat szab. Az internet működése csak az offline világ kontextusában értelmezhető helyesen, a diaszpórák a technológiát és a médiát a saját képükre formálják, és beépítik a hétköznapi életükbe, sajátos kultúrájukba.

Másrészt, főleg a diaszpórák új generációi számára az internet az alternatív diskurzusok létrehozásának legfontosabb eszközévé vált. Az online diaszpóra kommunikáció legfontosabb jellemzőit befejezésül az alábbiakban jelölhetjük meg:

- Az online kommunikáció a különböző kisebbségek láthatóvá válásának, a domináns kulturális diskurzusokkal szembeni politikai megerősödésének legolcsóbb és legkönnyebb módja, amelyet azonban még mindig akadályoz a digitális szakadék, a média-kommunikáció és a hálózatosodás különböző tereiből való kirekesztés, a kommunikációs és technológiai kompetenciák terén, a társadalmi és kulturális tőkében mutatkozó egyenlőtlenségek.
- Az internet használatát általánosságban a szabadság és konvenciómentesség jellemzi, ami a diaszpóra kommunikációra is érvényes, és elősegítheti a diszkriminációval, marginalizációval, kirekesztéssel, a politikai és társadalmi elnyomással szembeni felépést.
- Az internet geográfiáját részben olyan közösségek határozzák meg, amelyek bár szétszórta, mégis valósan léteznek a virtuális terekben.
- A diaszpórák online jelenléte elősegíti jogaik és identitásuk, kulturális értékeik elismerését az adott nemzeti kontextusban, illetve a transznacionális közösségek globális, decentralizált kontextusában.
- A diaszpórák új generációi számára az online kommunikáció és az alternatív médiában való jelenlét lehetővé teszi a szüleiktől és az anyaországától különböző jellegzetes diaszpóraidentitás aktív konstruálását és kommunikációját.
- A decentralizált online kommunikáció a diaszpóra közösségek bizonyos csoportjai számára lehetővé teszi sajátos identitásuk kialakítását, a vele való kísérletezést, valamint annak a meglévő hagyományos kollektív identitással való szembeállítását.
- A hálózatok decentralizált jellege a diaszpórák számára potenciálisan demokratikusabb viszonyokat eredményezhet az egyes közösségeken belül, ám ha e viszonyokban egyes elemek dominanciára tesznek szert, a demokratizációs potenciál csökken. A mediatizált kommunikáció a folytonos harc terepe.

AZ EMBERI JOGOK, KISEBBSÉGI JOGOK – MÉDIAREPREZENTÁCIÓ²⁶

A migránsok médiareprezentációjáról való gondolkodás az alapvető emberi jogok és a média viszonyának általános vizsgálatával kezdődhet, hiszen ebben az esetben is alapvető emancipációs problémáról van szó. A kisebbségi lét – s ezen belül a migránsok helyzete – médiareprezentációját sokféle aspektus mentén érdemes vizsgálni.

- Egyrészt a többségi társadalom viszonyrendszerében: mint állampolgári jog, mint kisebbségi jogosítványok, mint a médiaoktatáson belüli emancipációt.
- Másrészt viszont a kisebbségek (migránsok) oldaláról érdemes elemezni és értelmezni, hogy a különböző médiumokban (írott sajtó, rádió, televízió, internet) milyen kép jelenik egy-egy kisebbségi csoportról, migráns csoportról.

²⁶ Részlet az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben, a TÁMOP 3.1.1. 6.2.3 elemei projekt keretében elkészült összefoglaló tanulmányból. Az összefoglaló tanulmány elkészítésében közreműködött Ferentzi Sándor, Jakab György.

- Harmadrészt pedig azt, hogy egy adott migráns kisebbség mennyiben képes önmagát a médiában is megjeleníteni, reprezentálni.

Úgy véljük, hogy a menekültügy esetében különösen fontos a médiareprezentáció vizsgálata, hiszen egy olyan társadalmi csoport megjelenítéséről van szó, amelynek önérvényesítési képességei csekélyek. Mindezt a demokrácia sajátos fokmérőjének is tekinthetjük, hiszen a többségi társadalom számára a média a legfontosabb információforrásként szolgálhat a közösségről. A menekültügyi személyek negatív vagy pozitív médiareprezentációja azért is lényeges probléma, mert az emberek hangsúlyosabban fogadják el a kisebbségekkel kapcsolatos negatív információkat, mint azokat, amelyek nem kisebbségekről adnak hírt. A negatív viselkedésre sokkal kevésbé hajlamosak ilyenkor mentséget találni a többségi társadalom tagjai, mint nem kisebbségi személyek esetében, továbbá hajlamosak az adott kisebbség egészére általánosítani: sztereotipizálni és előítéletesen kezelni.

Állami szerepvállalás fontossága

„Az audiovizuális média alapvető szerepet játszik a társadalom értékeinek kialakulásában és terjedésében. Ez nem csupán annak a következménye, hogy a média nagymértékben befolyásolja, hogy a világ milyen jellegű tényeivel és képeivel találkozunk. Emellett ugyanis a média olyan politikai, társadalmi, etnikai, földrajzi, pszichológiai és egyéb fogalmakkal és kategóriákkal is szolgál, amelyek révén értelmet nyernek a világ tényei és képei. Ilyenformán a média nem csupán ahhoz járul hozzá, amit látunk a világ dolgaiból, hanem azt is befolyásolja, hogy miként lássuk a világot.... A média meghatározó módon alakítja (és nem csak informálja) azokat a fogalmakat, hiedelmeket, továbbá a vizuális, szimbolikus és beszélt nyelveket, amelyeket az emberek a körülöttük lévő világ megértése és értelmezése során használnak. Ilyenformán a média befolyása kiterjed arra is, hogy mit gondolunk arról, hogy saját magunk kik vagyunk, vagy hogy hová tartozóknak (vagy nem tartozóknak) véljük magunkat a világon: más szóval, a média kulcsszerepet játszik kulturális identitásunk létrejötté folyamatában.”

(Az Európai Bizottság „A Közösség audiovizuális politikájának alapelveiről és irányelveiről a digitális korban” (1999) című közleményéből)

Az állami szerepvállalással kapcsolatban szükségesnek látszik annak indoklása, hogy az állam, illetve delegált intézményei állást foglaljanak a médiahatás és a szocializáció összefüggései vonatkozásában. Mindez abból vezethető le, hogy az államok szervezett oktatást, iskolarendszert és gyermekvédelmi intézményrendszert működtetnek, kifejezve ezáltal, hogy a gyermekek nevelésében és érdekeik védelmében részt vállalnak, a szocializáció felelősségét

megosztják a szülőkkel. A fentiekén túl, az alábbi különleges szempontok alapján indokolt, hogy az állam által megbízott szervek vagy testületek foglalkozzanak a tömegkommunikáció gyermekre gyakorolt hatásaival:

- Egyrészt, a gyermekek, mint egyének, nem képesek saját jogaik érvényesítésére; másrészt, a szülők és a gyerekek érdekei nem feltétlenül esnek egybe; továbbá, a szülők viselkedhetnek önkényesen vagy felelőtlenül, és többségük nem rendelkezik megfelelő szakismerettel ahhoz, hogy képes legyen megfelelően értékelni a média szocializációra gyakorolt hatását.
- A szakma tekintélyes képviselőinek álláspontja szerint a tömegkommunikáció különféle médiumai (televízió, internet, video) a családi neveléssel feltehetően egyenrangú, sőt, esetenként azt felülmúló jelentőségre tettek szert a gyerekek szocializációjának folyamatában. E hatások vizsgálatára, ellenőrzésére a szülőnek csak korlátozott mértékben van módja, és még kevésbé van lehetősége arra, hogy befolyást gyakoroljon a média működésére bármely vonatkozásban (médiaszöveg, műsorpolitika stb.).
- Az államnak módja van rá, hogy a média szocializációs hatásainak vizsgálatára szakemberek segítségét vegye igénybe, akik összegzik a tudományos kutatások és vizsgálatok eredményeit, kutatásokat folytatnak, és szakmai álláspontot alakítanak ki az egyes vitás kérdésekben.

A média helye az aktív állampolgárrá nevelésben és a kisebbségvédelemben

David Buckingham, a London University neveléstudományi intézetének vezetője mondja – „a média lát el bennünket a politikai folyamatokra vonatkozó ismereteink legnagyobb részével, illetve olyan (valós és fiktív) gondolatokat, képeket és reprezentációkat kínál, amelyek óhatatlanul befolyásolják a valóságról alkotott elképzeléseinket. A média a mai kor egyik legfontosabb kulturális kifejezőeszköze és kommunikációs eszköze: a közéletben való mindennemű részvétel elképzelhetetlen a modern média felhasználása nélkül. Egyes elképzelések szerint mára a média a család, az iskola és az egyház szerepét átvéve az első számú szocializációs tényezővé vált társadalmunkban. A médiából ered számos olyan általunk használt szimbólum, amelyek segítségével kapcsolatainkat alakítjuk és értelmezzük, illetve identitásunkat meghatározzuk.”²⁷

Ha tehát igaz – és minden jel szerint igaz –, hogy a média szövegeiből ismerjük és értelmezzük a világot, sőt az események egyre gyakrabban a média nyilvános terének elfoglalása miatt történnek meg (így például a politikában), alapvető, hogy elsajátítsuk a médianyelv alapjait. Ezért aztán nagyon fontos, hogy legyen az iskolában olyan stúdium, amely a mediális (és azon belül is elsősorban a mozgóképi) szövegértés fejlesztését és a média társadalmi szerepének, valamint működés módjának a feltárását célozza. Ez az audiovizuális írás-, olvasástudás alapjainak az elsajátítását és a kritikai médiatudatosság fejlesztését jelenti. „A médianevelés olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrend-

27 David Buckingham: Médiaoktatás. Budapest, 2006, Új Mandátum Kiadó, 35. o.

szer, amely szükséges ahhoz, hogy az állampolgárok az információrobbanás és a modern piacgazdaság korában ténylegesen tudjanak tájékozódni és választani” – ahogy a Nemzeti alaptantervben olvasható.

A MIGRÁNSOK ÉS A MÉDIA: LEHETSÉGES MEGKÖZELÍTÉSEK

A média tehát erősen befolyásolja a társadalom interetnikus viszonyait, és az emberek más etnikumokkal, kultúrákkal kapcsolatos véleményalkotását. Azzal is, amilyen mértékben megjelennek benne ezek a témák, és azzal is, ahogyan megjelennek.

A témához kapcsolódó elemzésekből az derül ki, hogy a magyarországi kisebbségekről és migránsokról szóló híradások száma általánosságban véve alacsony a magyar médiában. Ezek elsősorban a konfliktus, a szórakoztatás és a kultúra világa körül csoportosulnak. Különösen sok problémát vetnek fel a *romákról* szóló anyagokat, amelyek – eltekintve a „Győzike” típusú műsoroktól – nagyobb részt a konfliktusról, a szociális problémákról, és az igen gyakori diszkriminációról szólnak. Ennek hátterében az is meghúzódhat, hogy hiteles és használható roma hírforrás alig található az országban, és a különböző szervezetek nem kommunikálnak elég hatékonyan a sajtóval.

A többi magyarországi nemzeti kisebbségről szóló információknak alig van hírértékük. S a közvélekedés szerint nincs is kulturális különbség a magyarországi szlovák, szlovén, német, vagy román kisközösségek, valamint a többségi társadalom életvilága között. Legfeljebb a magaskultúrához sorolt szférákban jelennek meg érzékelhető eltérések: főleg a nemzetiségi nyelvű szépirodalom és a népzene-néptánc témakörében. Ugyanígy ritkán tudósít a média a hazánkban élő más etnikai-kulturális csoportokhoz tartozó emberekről is. Ha a hétköznapi szintjén, illetve a tudományos kutatások és a civil szféra világában nem találkoznánk bevándorlókkal, menekültekkel, a magyar sajtó közlései alapján alig tudnánk valamit arról, hogy hazánkban egyáltalán élnek kínaiak, vietnamiak, törökök, afgánok, nigériaiak és más etnikumok képviselői. Szerencsés lenne, ha a média teljes spektruma – különösen pedig a televízió – el tudna mozdulni egy kiegyensúlyozottabb, értékeket is felmutató kisebbség-ábrázolás felé. Erre különben, különösen a Duna Televízió műsoraiban egyre több jó példa is látható. Fontos lenne az is, hogy a rossz sztereotípiákat megtörő személyiségek, például roma tévébemondók is minél nagyobb számban jelenjenek meg a médiában. Ugyanígy jó hatása lehetne például annak, ha a főleg fiatalok által nézett televíziós sorozatokban a sztereotípiákat megkérdőjelező, követésre érdemes társas minták jelennének meg. Érdekes görögországi példája volt ennek egy 1998-ban vetített, roma témájú szappanopera, amelynek címe „A szív sípjai” volt. A történet középpontjában egy roma nő és egy nem roma férfi szerelme, illetve kapcsolatuk elfogadtatásának nehézsége állt. A sorozat minden addigi közönségrekordot megdöntött, és hatása átsugárzott a többségi média kriminalizált romaképére is. A sorozattal párhuzamosan nagymértékben megnőtt a média érdeklődése a roma közösségek valódi élete iránt – az eredmény azonban sokszor egyfajta leegyszerűsített, sztereotip bemutatás volt.

A potenciális bevándorlók, illetve a migránsok számára a globális média jelenti a legfontosabb hírforrást. Függetlenül attól, hogy ezek az információk a valóságot tükrözik vagy sem, fontos, de nem kizárólagos stimuláló tényezőt jelenthetnek a migránsok számára. Különösen fontos ebből a szempontból a globális média (kiemelten a hollywoodi álmagyár) szerepe, amely gazdag, szabad és nyugodt nyugati élet globális médiareprezentációi mára már közhellyé váltak a filmekben, a tévében, a magazinokban és ennek az imáznak a súlykolása megerősítheti a nyugat mítoszát az elmaradottabb országokban. A hazájukba visszatérő migránsok is sok esetben erősítik ezt az imázst, az esetleges csalódásaik ellenére, részben presztízskeresés, részben önigazolás céljából.

Másrészt a konkrét célországok médiájában konstruált helyi kép, illetve a migránsokról alkotott kép befolyásolhatja jelentős mértékben azt, hogy a bevándorlók milyen fogadtásban részesülnek, s így a befogadás vagy a kizárás tapasztalatait is.

Harmadrészt a migránsok szülőhazájából származó médiatermékek dinamikus szerepet játszhatnak a diaszpóra közösségek politikájára és kulturális identitására. A transznacionális közösségek életében a szülőföld médiája „otthonosságérzetet” biztosíthat, de egyes szerzők szerint a befogadó országba történő integráció, beilleszkedés akadályává is válhat.

A menekültjogot kérő migránsok sajtóreprezentációját évtizedeken keresztül „az áldozat a hibás” felfogása határozta meg. Az ezredforduló után azonban egyre inkább megjelent a filantróp jellegű megközelítés, napjainkban pedig – szerencsére – a pozitív, integráció irányába mutató megjelenítések a dominánsak. Mindez nagymértékben összefügg azzal, hogy Európának egyre inkább szüksége van a bevándorlókra korábbi világhatalmi potenciálja fenntartása érdekében; illetve azzal, hogy a nagy ázsiai kultúrák és országok (Kína, India, Indonézia stb.) iránt erősödik a szolidaritás az Európai Unió politikai keretei között élő emberek között.