ÚPSZ
Új Pedagógiai Szemle
2017 / 7—8.

KÉT TANULMÁNY A HAZAI PÉNZÜGYI KULTÚRA ÉS OKTATÁS HELYZETÉRŐL

Új irányzatok a zenei nevelésben

A középiskolások szüleinek infokommunikációs attitűdje

A tanulási zavarok iskolai kérdései (vita)

Második EKE OFI-kerekasztal az olvasáskultúra kérdéseiről

Romani nyelven az etikaóráról

Szemle, Napló

KAPOSI JÓZSEF: BESZÉLGETÉSEK ÉS REFLEXIÓK A ROMÁNIAI MAGYAR OKTATÁS HELYZETÉRŐL

ANNO 1774
ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

A képekről

Ezúttal lapunkban a Szolnoki Fiumei Úti Általános Iskola által szervezett *X. Komplex Művészeti Vetélkedő* legszebb alkotásait mutatjuk be. A képzőművészeti munkák a 16., 17., 44., 45., 69., 102., 111., 123., 127., 131., 133., 134., 142. és B3 oldalakon láthatók. A fogalmazásokból kiemelt idézetek a képek mellett, illetve a hátoldalon találhatók. Ez évben a vetélkedő címe *A fa ezer arca* volt. A továbbiakban a felhívásból idézünk:

„Az idén tizedik alkalommal hirdetjük meg alkotóversenyünket, amelyet egész naposra terveztünk. A vetélkedő keretein belül továbbra is az előre megadott témában, három különböző alkotói műfajban, ezeken belül a képzőművészek három, a fogalmazók egy korcsoportban mérhetik össze tehetségüket, felkészültségüket. […]

A zsűrizés ideje alatt lehetőség lesz ebédelni, valamint ingyenes, fakultatív városi programokon részt venni (Szolnoki Művésztelep, Damjanich János Múzeum, Verseghy Ferenc Megyei Könyvtár, Sorkatona Múzeum) a gyerekeknek és a kísérőiknek egyaránt. […]

A fák olyan sokfélék, mint az emberek, éppen ezért magától értetődő a párhuzam az emberi élet és a fa élete között. Azt mondjuk például az állandóan vándorló, mindenhonnan odébbálló emberről, hogy gyökértelen; a törzs szavunkat használjuk az emberi törzsre és a fa törzsére is; ha pedig egy fiatalnak eltörik az ujja, azt zöldgally-törésnek nevezzük. Petőfi azt mondja a fákról, hogy télire levetkőznek, levetik szép színes ruhájukat, s kopaszon, dermedt álomban várják a tavaszt. »A fák is siratják az elveszett lombokat« – éneklik a *Képzelt riport egy amerikai popfesztiválról* című musicalben. Bartók Béla táncjátékában a fából faragott királyfi, a magyar népmesében fából faragott Péter, egy ujgur népmesében pedig egy fából faragott hajadon kel életre, s mint tudjuk, az olasz Pinokkió is egy fadarab volt eredetileg Dzsepettó műhelyében. A képzőművészeket is sokféleképp ihlették meg a fák: Csontváry különös cédrusait például mindenki ismeri, az impresszionisták pedig fényes színeket álmodtak a fák lombjai közé. A bibliai fa, a tudás fája vagy a manapság nagyon népszerű családfakutatás is ihletet adhat az alkotáshoz.

Az idei témánk tehát a fa, bármilyen megjelenési alakban – szimbolikus, mesebeli, antropomorfizált vagy realisztikus művészi formában – megjelenítve. Rajzoljátok, fessétek vagy mintázzátok meg; faragjátok fába, véssétek kőbe, alkossátok meg a ti fátokat! Lássuk, hogy hányféle alakban jelenik meg a ti képzetetekben és művészi megjelenítésetekkel! Alkotásotokhoz bátran használjátok föl a fa legkülönbözőbb alakjait: például parafát, faforgácsot, fakérget, uszadékfát, faszeletet, rönköt, deszkát és lécet. Engedjétek szabadjára képzeleteteket, kreativitásotokat!”

A művészeti vetélkedő programjáról, egy évtizedéről következő lapszámunkban közöljük a vetélkedő kezdeményezője és szervezője, Rab Beatrix tanárnő írását.

A címlapon: *Rönk madár – Cseh Zsófia Lea, 6. o., I. helyezett, Szolnoki Fiumei Úti Általános Iskola, felkészítő tanár: Rab Beatrix*

Új Pedagógiai Szemle

67. évfolyam
2017 / 7—8.

MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

TARTALOM

LÁTÓSZÖG

5 **KAPOSI JÓZSEF:** Beszélgetések és reflexiók a romániai magyar oktatás helyzetéről – Beszélgetőtársak: Novák Csaba Zoltán, Kovács Irén Erzsébet és Burus-Siklódi Botond

TANULMÁNYOK

18 **HORVÁTH ILONA:** A nemzetközi és hazai pénzügyi, gazdasági oktatás eredményei a kutatások tükrében

46 **NÉMETH ERZSÉBET:** Pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések: felmérés és diagnózis

MŰHELY

70 **HUNYADI ZSUZSANNA:** Új irányzatok a zenei nevelésben – rögtönzés, komponálás, közösségi zenei alkotás

85 **SÓLYOM BARBARA:** A középiskolások szüleinek infokommunikációs eszközhasználattal kapcsolatos attitűdjei

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

103 *A tanulási zavarok iskolai kérdései*
ERDÉSZ FERENC: A gyógypedagógiai ellátás alapkérdései

KEREKASZTAL

112 Kerekasztal-beszélgetés irodalomtanításról, tankönyvszerkesztésről és sorozatokról
Moderátor: Baranyai Katalin, résztvevők: Gombos Péter, Péterfy Gergely, Térey János, Valaczka András

PEDAGÓGIAI JELENETEK

124 **IMRE KATALIN:** Zsófi az etikaóráról

SZEMLE

128 FÖLDES PETRA: Tanévkezdő könyvajánló (Bakó Tihamér: Playback-színház; Beke Mari: 77 magyar népi játék; Gerő Zsuzsa: Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok és más írások; Kocziha Miklós, Szecsődi János és Vincze Erzsébet: Számolás – mozgás – ritmus. Matematikaoktatás a Waldorf-iskola első 4 évfolyamában; Lohász Cecília és Sőregi Viktória (szerk.): Több mint játék. Szabadtéri játékok gyerekeknek és fiataloknak)

132 ABSTRACTS

NAPLÓ

135 FÖLDES PETRA – TAKÁCS GÉZA – VESZPRÉMI ATTILA: Beszámoló a 2017. évi INNOVA – Oktatási innovációs nap három szekciójáról

143 MAJZIK-DÍJ 2016

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon és a belső oldalakon a szolnoki X. Komplex Művészeti Vetélkedő legjobb képzőművészeti alkotásaiból látható válogatás

B4 Mondatok a szolnoki X. Komplex Művészeti Vetélkedő legjobb fogalmazásaiból

UJ Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata

Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

HORVÁTH ZSUZSANNA | KAPOSI JÓZSEF | KÁLLAI MÁRIA | KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | MÁTRAI ZSUZSA | MÉSZÁROS GYÖRGY | TURI KATALIN

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | SIMON MÁRIA | VESZPRÉMI ATTILA

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Eszterházy Károly Egyetem

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Tartalomfejlesztési és Tankönyvkiadási Igazgatóság

Pedagógiai Kiadványszerkesztő Központ

Felelős igazgató: Kamp Alfréd

1074 Budapest, Rákóczi út 70. III. em. 100/A

Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu

Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:

Dr. Liptai Kálmán

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály.

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.

Előfizetési díj 1 évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft.

Nyomda: Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen

4027 Debrecen, Böszörményi út 6.

Felelős vezető: György Géza vezérigazgató

Terjedelem: 9 ív • Készült: 500 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott) • ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ERDÉSZ FERENC
Matematika–fizika szakos középiskolai tanár | Göllner Mária Regionális Waldorf Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola | alapító | Csak Együtt Van Esély Facebook-csoport (CSEVE)

FÖLDES PETRA
tanár | mentálhigiénikus | szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle

HORVÁTH ILONA
mesterpedagógus, kutatótanár | Budapest I. Kerületi Szilágyi Erzsébet Gimnázium | közoktatási szakértő | szakértői testületi tag | PénzSztár Hazai és Határon Túli Magyar Középiskolák Pénzügyi, Gazdasági és Vállalkozási Versenye

HUNYADI ZSUZSANNA
tehetségfejlesztő tanár | zongoratanár, improvizációtanár | Budapest V. Kerületi Szabolcsi Bence Zenei Alapfokú Művészeti Iskola

IMRE KATALIN
középiskolai tanár

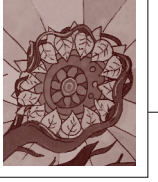
KAPOSI JÓZSEF
tudományos tanácsadó | EKE OFI

NÉMETH ERZSÉBET
szociálpszichológus | egyetemi tanár | Budapesti Metropolitan Egyetem

SÓLYOM BARBARA PHD.
szociológus | kutató | tudományos munkatárs | Óbudai Egyetem EKIK Digitális Kultúra és Humán Technológiai Tudásközpont | óraadó tanár | ELTE

TAKÁCS GÉZA
főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

VESZPRÉMI ATTILA
szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle



KAPOSI JÓZSEF

Várakozások, remények és félelmek…

Beszélgetések és reflexiók a romániai magyar oktatás helyzetéről

LÁTÓSZÖG

„Numquam retro” – azaz nem hátrálunk meg!
(Wesselényi Miklós)

Jövőre lesz száz éve, hogy elfogadták a Gyulafehérvári határozatot (*Declarația de la Alba Iulia*), amely egyebek közt rögzítette, hogy a létrejövő egységes román állam „*Minden nép számára a saját nyelvén biztosít oktatást, közigazgatást és ítélkezést az illető néphez tartozó személyek által.*” Sok víz lefolyt már azóta a Dunán, Olton, Szamoson és a Maroson. Több mint negyedszázada megbukott Romániában a Ceaușescu-rendszer, és annak is már több mint húsz éve, hogy aláírták (1996) a magyar–román alapszerződést, amely többek között a romániai magyar kisebbség etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitásának védelméről is szól. Annak is már tizenöt éve, hogy a Romániai Magyar Demokratikus Szövetség (RMDSZ) komoly kormányzati tényezőként befolyásolni tudta az Erdély kisebbségeire vonatkozó döntéseket. Idén januárban volt tíz esztendeje, hogy Románia is csatlakozott az Európai Unióhoz, elfogadva a társadalmi szolidaritás érvényesítésének az alapelveit, a nemzeti-etnikai sokszínűséget mint értéket, valamint a szubszidiaritás elvét, miszerint a közigazgatásban a helyi ügyeket helyben kell eldönteni. Az elmúlt tíz esztendő az 1990 óta meghirdetett, de máig el nem ért autonómiatörekvések megvalósításáról, ennek nemzetközi támogatási lehetőségeiről és az erdélyi magyar politikai képviseletek versengéséről szólt.

előtérbe kerülnek a megoldandó szakpolitikai feladatok

Az elmúlt időszakban – összefüggésben az RMDSZ változó politikai szerepvállalásával –, egy (kényszerű) szemléletváltás körvonalai látszódnak. Miközben távlati célként továbbra is az autonómia fogalmazódik meg, kezd háttérbe szorulni a szimbolikus politikai célok megvalósítása (például március 15. ünneppé tétele), és előtérbe kerülnek a megoldandó szakpolitikai feladatok. Ez a megváltozott helyzet új szereplők reflektorfénybe állításával jár, amely egyben generációváltást is jelent a romániai kisebbségi oktatás irányítása területén. A román par-

lament szenátusa oktatási bizottsági elnöki pozícióját 2016-ban *Novák Csaba Zoltán* kapta meg, és az idén nyáron – a több évtizede kormányzati pozíciót betöltő Király András helyett – *Kovács Irén Erzsébet* lett a kisebbségi oktatási államtitkár. Mindkét oktatásirányítási szereplő alapvetően egy olyan új generáció képviselője, akiket amellett, hogy szakmai teljesítményük és felkészültségük nyomán a román többség is elismer, nemzetközi kitekintéssel, tapasztalattal is rendelkezik. Nagy kérdés, hogy a sajátos román (oktatás)politikai viszonyok között képesek lesznek-e tudásukat, elismertségüket felhasználva a magyar nyelvű oktatás további megerősítését és minősége javítását elérni.

A beszélgetésekre annak apropóján került sor, hogy a Bolyai Nyári Akadémia 2017 nyarán ünnepelte fennállása 25., jubileumi évét. Interjú készült még *Burus-Siklódi Botonddal*, aki az 1990-es évek elejétől vesz részt aktívan a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség (RMPSZ) munkájában. Az ő személye és tevékenysége a folyamatosságot jelképezi, hiszen munkája jelentős mértékben jelentett garanciát az elmúlt negyedszázadban arra, hogy működővé vált a romániai magyar nyelvű oktatás intézményrendszere, és kiépült az erdélyi pedagógiai szakmai szolgáltatás.

Beszélgetéseink azt próbálták körüljárni, hogy a folyamatosság és a változtatás egysége mellett *sikerül-e méltányos és minőségi nevelési-oktatási feltételrendszert biztosítani, megteremteni a Romániában élő magyarság számára*. Avagy az oktatásirányítás terén bekövetkező generációváltás jelent-e egyben szemléletváltást is, és magával hozza-e a fordulatot a romániai magyar nyelvű oktatásban? Vagyis *van-e arra reális esély, hogy Székelyföldön és a szórványban tanuló következő generációk, anyanyelvük megőrzése mellett, minden szempontból versenyképes tudásra tegyenek szert, valamint a kisebbségi lét ne jelentsen önmagában versenyhátrányt és társadalmi leszakadást?*

KOVÁCS IRÉN ERZSÉBET[1]

Vezető tanfelügyelőként a saját területén milyen megoldandó általános oktatási problémákat diagnosztizált? Ezek közül melye(ke)t sikerült megoldania, milyen módszerekkel és eszközökkel?

Igazgatóként, majd tanfelügyelőként megtanultam, hogyan kell kiállni a magyar oktatásért helyi és megyei szinten. Megtanultam, hogy csak a jól végzett munka elvégzett munka. Megtanultam, mikor van a küzdés és mikor az együttműködés ideje.

A Romániában élő kisebbségek közül a magyar rendelkezik a legszélesebb oktatási rendszerrel, ezért a kisebbségi oktatás ma Romániában főleg a magyararokat érintő kérdés. Sajnos, az utóbbi években a magyarul tanuló diákok száma folyamatosan csökken, és ez nagyon súlyos probléma a magyar nyelv fenntartása szempontjából.

[1] 1966-ban született Zsibón, általános és középiskolai tanulmányait Szilágy megyében végezte, majd 1989-ben a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Biológia–Földrajz–Geológia Karán biológiatanári diplomát szerzett. Végzését követően 2004-ig biológia szakos tanárként dolgozott Konstancia és Szilágy megyében. 2004 és 2013 között a zilahi Wesselényi Református Kollégium igazgatói feladatait látta el. Közben 2005-ben mesterfokozatot szerzett oktatási menedzsmentből, 2010-ben doktori címet, majd 2012-ben angol nyelv és irodalom tanári diplomát is kapott a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. Egyetemi adjunktusként 2007-től a Vasile Goldis Egyetem Ökológia és Környezetvédelem Karán tanít. 2013-tól 2017 júniusáig Szilágy megye főtanfelügyelő-helyetteseként a magyar oktatás érdekeit képviselte. Számos hazai és külföldi továbbképzésen vett részt, több szakmai publikációja jelent meg, illetve magas rangú tanügyi kitüntetés birtokosa.

Főtanfelügyelő-helyettesként ezt tekintettem az egyik legfontosabb problémának. Minden törvényes eszközt felhasználtam annak érdekében, hogy iskoláink és osztályaink, amennyiben lehetséges, megmaradjanak, gyermekeinknek lehetőségük legyen lakhelyükön tanulni magyar nyelven.

gyermekeinknek lehetőségük legyen lakhelyükön tanulni magyar nyelven

Az összevont évfolyamú osztályok is nagy problémát jelentenek, hiszen nagyon nehéz minőségi oktatást biztosítani 50 perc alatt négy összevont elemi osztályban, vagy két összevont osztályban a felsőbb évfolyamokon. A helyi közösségek nagyon ragaszkodnak az iskolákhoz, ami érthető, ugyanakkor megoldást kell találni arra, hogy ez ne az oktatás minőségének rovására történjen. Esetenként vállalni kell a konfliktusokat a helyi szakmai és közösségi elittel annak érdekében, hogy a gyermekek és a szülők érdekeit tudjuk érvényesíteni.

Az ideális az lenne, ha önálló osztályokban tanulnának diákjaink.

A legújabb nemzetközi kutatások is alátámasztják, hogy az oktatási rendszerek sikeressége mindenekelőtt a pedagógusokon múlik. Ebből következik, hogy közoktatásunk hiteles és eredményes megreformálásának kulcsa maga a pedagógus. Mint igazgató, mint főtanfelügyelő-helyettes arra törekedtem, hogy a pedagógusok a nevelésre és a tanításra tudjanak összpontosítani. Nagy örömmel segítettem, ha kérdéseik voltak, mindig támogattam őket abban, hogy továbbképzőkre, fórumokra vagy szakmai beszélgetésekre iratkozzanak be. Fontos, hogy ismerjük az újdonságokat, és fontos, hogy befogadjuk az újításokat. A mai világban nehéz pedagógusnak lenni, ezért mindent el kell követni, hogy minél több időt tudjanak szentelni hivatásuknak. Reméljük, hogy egyszer az anyagi háttér is megoldódik, és akkor Romániában is olyan pedagógusi életpályamodell épül fel, mely tehetséges, rátermett és elhivatott fiatalokat vonz a pályára.

Nyíltan és őszintén beszéltem oktatásunk válságos helyzetéről, mert igazán eredményesen csak így lehet kezelni az egyes problémákat. Figyeltem arra is, hogy a pedagóguskollégáimat ne érjék jogtalan sérelmek.

Az elődje által képviselt célokból, programokból mit szeretne továbbvinni? Mely területeknél gondolja, hogy korrekcióra van szükség?

El kell ismerni, hogy 2011-ben egy jó tanügyi törvényt állítottak össze. Előkészületben van az új tanügyi törvény, de még nagyon sok munka van vele, és pontos információkkal még mi sem rendelkezünk. A kidolgozásnál a kisebbségi oktatás, különösképpen a magyar tanítási nyelvű iskolák helyzetének javításával foglalkozunk. Mindent elkövetünk annak érdekében, hogy magyar gyermekeink pozitív diszkriminációban részesüljenek. A jelenlegi hatályos oktatási törvény legstabilabb része a kisebbségre vonatkozó szakasz, és nekünk nem szabad olyan verziót elfogadni, ami az eddig elért jogainkat csorbítaná. Nagyon fontos számunkra, hogy az eddig elért sikereinket az új törvény megerősítse.

nem szabad olyan verziót elfogadni, ami az eddig elért jogainkat csorbítaná

A magyar oktatási intézmények hálózata szélesen kiterjedt az elmúlt években. Ez nagyon jó, és megpróbáljuk fenntartani őket, ameddig csak lehet. Az oktatásiin-

tézmény-építés után új kihívások várnak ránk. Drasztikus diáklétszám-csökkenés figyelhető meg. Emiatt iskolahálózatok rendeződnek át, iskolákat és osztályokat vonnak össze. Ezek konfliktushelyzeteket szülnek, amiket orvosolni kell. Úgy kell megoldani, hogy a gyermek és a család érdekei érvényesüljenek.

Az oktatás fejlesztése és a minőségi oktatás megteremtése elsődleges szempont. Fontos, hogy a magyar diákok számára minden szinten elérhető legyen a minőségi oktatás. Célunk az anyanyelvű oktatás és a magyarnyelv-oktatás körének szélesítése, a szórványközpontok, oktatási intézmények és kollégiumok további fejlesztése, illetve hálózatba integrálása.

fontos, hogy a magyar diákok számára minden szinten elérhető legyen a minőségi oktatás

Fontos számunkra, hogy a tankönyvek körüli gondok mihamarabb rendeződjenek. Sajnos, bizonyos tantárgyakból minden oktatási szinten hiányoznak a magyar nyelvű tankönyvek. Ennek összetett okai vannak, hisz a tankönyvkiadásnak Romániában sok buktatója van. Ezekre próbáljuk megtalálni a megoldásokat.

Célunk, hogy pedagógusaink számára legyenek régiónként és megyénként elérhetők az anyanyelven folyó pedagógus-továbbképzések. Szeretnénk minél hamarabb Nagyváradon egy kisebbségi pedagógusképző központot létrehozni.

Fontos, hogy szélesebb körben tudjon megvalósulni egyfajta konzultáció. Minden megyében, térségben szeretnénk létrehozni egy olyan szakmai-szakpolitikai testületet, amely elősegítheti az oktatásban felmerülő problémák feltárását és esetleges megoldását.

Új beosztásában mely célokat fogalmaz meg önmaga számára az eredményesebb romániai magyar nyelvű oktatás érdekében?

Új beosztásomban június vége óta dolgozom, kinevezésemet sok munka és konzultáció előzte meg. Fontosnak tartottuk, hogy minden gördülékenyen menjen, továbbá minél kevesebb problémával járjon a váltás.

A Romániai Magyar Demokrata Szövetség programjában külön fejezet foglalkozik az oktatással. Olvasva ezt a dokumentumot, az ember egyből rájön, hogy szakemberekből álló csoport alkotta meg, és mindannyiunk közös céljait szolgálja. Személy szerint ezeket a célkitűzéseket szeretném közös munkával sikerre vinni.

„A romániai magyarság nemzeti identitása megőrzésének, szülőföldön maradásának, versenyképes közösséggé válásának feltétele az autonóm keretek között működő, minőségi teljesítményt nyújtó, a tudásalapú társadalom, a regionális fejlesztés és a munkaerőpiac humán erőforrását biztosítani képes anyanyelvű oktatási rendszer.”

Kiemelt oktatáspolitikai célkitűzéseink:

- „a »minden magyar gyerek járjon magyar iskolába« elv gyakorlatba ültetése;
- a kistérségi iskolahálózatok kialakítása;
- a szórvány kollégiumrendszer kiteljesítése;
- az iskola előtti nevelés;
- a minőségbiztosítás;
- a tanügyi törvénybe foglaltak érvényre juttatása;
- a romániai felsőoktatás reformja és
- a partnerség a civil társadalommal.”

Kiket (személyek, szervezetek) és miért tekint meghatározó jelentőségű partnereknek az oktatást jobbító céljai megvalósítása érdekében?

Egy olyan országban, ahol az ember kisebbségben él, tudja, hogy csak összefogással lehet sikereket elérni. Sajnos, vannak esetek, amikor ez sem elegendő.

A Romániai Magyar Demokrata Szövetség támogatása és munkája elengedhetetlen. Egy olyan érdekvédelmi szervezetről van szó, amely segítsége nélkül nem is tudom elképzelni, hogy bármit is meg lehetne valósítani céljaink közül.

A magyar oktatás jobbá tétele érdekében fontos lépéseket tettek a történelmi egyházak és a civilszervezetek, illetve a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége. Továbbra is fontos velük a közeli és jó kapcsolat. Ahhoz, hogy eredményes munkát végezzünk, jó viszonyt kell fenntartanunk a tanfelügyelőségekkel, a különböző oktatási intézményekkel, a szülői egyesületekkel, a diáktanácsokkal, a helyi és az országos médiával.

NOVÁK CSABA ZOLTÁN[2]

A romániai rendszerváltoztatás óta milyen eredményeket ért el a magyar kisebbség az anyanyelvű oktatás terén?

Ha az elmúlt több mint negyedszázadot mérlegre tesszük, azaz a '80-as évekbeli állapotokat és a mostanit, akkor a mérleg egyértelműen pozitív. Sikerült kilépni abból a mélységes reménytelenségből, ahova a rendszer minket, erdélyi magyarokat a '80-as évek végére juttatott. Az akkori időszakot a reményvesztettség, a kulturális, oktatási intézményrendszerünk leépülése jellemezte. Megítélésem szerint az eltelt 27 év alatt sikerült – egy kisebb-nagyobb hiányosságokkal rendelkező, de működőképes – intézményes keretet építenünk az óvodai neveléstől egészen az egyetemi képzésig. A strukturális keretek tehát megvannak, de számos megoldandó ügy áll előttünk. Ennek illusztrálására Marosvásárhelyről két példát is fel tudok hozni: az egyik, a marosvásárhelyi orvosi és gyógyszerészeti egyetem kérdése, a magyar kart illetően, a másik pedig a most egy éve, fél éve megtorpedózott római katolikus gimnázium ügye.[3]

sikerült kilépni abból a mélységes reménytelenségből, ahova a rendszer minket, erdélyi magyarokat a '80-as évek végére juttatott

[2] 1975-ben Székelyföldön (Nyárádszeredán) született, az általános iskolát szülőfalujában, a középiskolát Székelyudvarhelyen végezte. Egyetemi tanulmányit a kolozsvári Babeș–Bolyai Tudományegyetemen, illetve Bukarestben folytatta. Az 1990-es évek végétől történelemtanári végzettséggel egy marosvásárhelyi általános iskolában, majd a Bolyai Farkas Líceumban tanított. A 2000-es évek elejétől aktív tudományos tevékenységet folytat, kutatói munkássága középpontjában a Ceaușescu-rendszer magyarságpolitikájának vizsgálata, illetve az 1990-es marosvásárhelyi véres események hátterének feltérképezése állt. A Román Tudományos Akadémián 2011-ben PhD-fokozatot szerzett, majd a Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem oktatója lett. Az elmúlt években kapcsolódott be az RMDSZ munkájába, és 2016-tól tagja a román parlament szenátusának.

[3] Az írás szerkesztésének lezárulásával egy időben kapott nyilvánosságot az a hír, hogy a román hatóságok – az alapító okirat hiányosságaira hivatkozva – a marosvásárhelyi katolikus gimnázium megszüntetését készítik elő. A helyi Tanfelügyelőség az iskola bezárását, és a több mint 300 tanuló más intézményekben való szétosztását tervezi. Az önálló magyar katolikus iskola megmaradását a helyi közösség mellett a romániai magyar politikai és szakmai szervezetek és a hazai kormányzat is aktívan támogatja.

Sikernek tartom azt is, hogy a román rendszer sajátosságait kihasználva, az anyaországi szellemi kulturális táplálékot, segítséget felhasználva sikerült számos olyan oktatási intézményt újraépíteni, amelyek most Kárpát-medencei szinten is megállják a helyüket. Vagyis vannak – ha talán nem is kellő mértében – olyan elemi és középiskoláink is, amelyek nagyon jó felkészültségű diákokat tudnak kibocsátani. Erdély szinte mindegyik nagyvárosában, Kolozsvártól Marosvásárhelyen át Csíkszeredáig működnek olyan gimnáziumok, ahol magas szintű oktatás folyik. A magyar nyelvű egyetemi képzéseinkben is vannak sikeres szakok és intézmények, elsősorban persze azáltal, hogy a meglévő állami struktúrák mellé sikerült magyarországi támogatással egy párhuzamos rendszert kiépíteni. Én úgy gondolom, hogy az elért eredményekben döntő szerepe van annak a területi és helyi közösségi összefogásnak, amelyben meghatározó szerep jutott a romániai magyar pedagógusoknak.

> a meglévő állami struktúrák mellé sikerült magyarországi támogatással egy párhuzamos rendszert kiépíteni

Melyek azok a reális célok, amelyek a következő időszakra kitűzhetők?

Két területen mindenképpen gyökeres fordulatra lenne szükség. Az egyik ezek közül a városi és vidéki iskolák közötti különbségek csökkentése, a másik pedig a romániai erőforrások mind nagyobb mértékű bevonása a magyar anyanyelvű oktatás hálózatába. Ha megnézzük az elmúlt tíz év érettségi vagy 8. osztály végi képességvizsga-eredményeket, akkor azt látjuk, hogy hatalmas a leszakadás a város és a vidék között. De ez tudtommal nem speciális romániai jelenség, hanem magyarországi is, sőt, talán az egész Kelet-Európára jellemző. Első számú célkitűzésnek tartom az RMDSZ és a magam számára is a kiépített magyar nyelvű oktatási struktúra minőségi javítását minden szinten, hogy ezáltal a különböző településeken lévő oktatási intézmények közötti szintkülönbségek csökkenjenek. E célkitűzés egyik kulcsa a pedagógustudás továbbfejlesztése. Mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy elismertebbé tegyük – akár béremelés vagy egyéb juttatások útján is – a pedagóguspályát, és a román oktatási rendszer adta lehetőségeket teljes mértékben kihasználva, a tanítók, a tanárok olyan módszertani továbbképzését valósítsuk meg, amely következtében általánossá válik az élményszerű tanulás. Azaz egy olyan korszerű, magyar tannyelvű oktatási rendszert teremtsünk meg, töltsünk fel tartalommal, amely lehetővé teszi, hogy gyerekeink megállják a helyüket a munkaerőpiacon, akár itthon, akár – a sajnos megállíthatatlan – nyugati migráció viszonyai között. Azt szeretném tehát, hogy a magyar oktatási intézményhálózat olyan szellemi tudással felvértezett, felkészült diákokat bocsásson ki, akik egyrészt meg tudják őrizni magyar identitásukat, másrészt birtokában vannak a XXI. századi kompetenciáknak is. A rohamos léptékben változó világban a székelyföldi és a tömbmagyarság közösségének ez adhat erőt. Ennek révén tud ugyanis sikeresen részt venni a tudásversenyben, és jelen lenni a romániai, a magyarországi, továbbá az európai munkaerőpiacon.

Az elmúlt hetekben a román parlament két törvényjavaslatot fogadott el az RMDSZ közreműködésével. Mi a háttere az úgynevezett képességvizsgával és az érettségi vizsgatárgyak bővítésével kapcsolatos törvényeknek?

A 2011-es román tanügyi törvény már lehetővé tette, hogy a nem román nemzetiségű gyerekek második nyelvként, vagyis nem anyanyelvként tanulják az állam nyelvét, azaz a románt. Ez a rendelkezés azt a célt is szolgálta, hogy az állam nyelvének megtanulását dinamikusabbá, elérhetőbbé tegye a nem román anyanyelvűek számára, vagyis döntően az élő nyelvet, a kommunikációs nyelvet tanítsuk gyerekeinknek. A múlt évben el is indult ez a nyelvoktatás az alapfokú képzés különböző szintjein és keretei között. De arra a törvény nem tért ki, hogy ebből a második nyelvként tanult románból lehessen képesség-, illetve érettségi vizsgát tenni – noha ez logikus lett volna –, ezért erre eddig nem volt lehetőség. Ezt az értelmezési hézagot számolja fel az elmúlt hetekben elfogadott törvényjavaslat, amely lehetővé teszi a képességvizsga, valamint az érettségi letételét is ebből a tárgyból. Megítélésem szerint a döntés egyrészt tágabb teret nyit a román nyelv kommunikációközpontú oktatásának további elterjedésében, másrészt jelentősen csökkentheti a versenyhátrányt a felsőoktatási továbbtanulásnál, különösen a magyar anyanyelvű és a magyar nyelvű iskolahálózatban tanulók számára.

Milyen új fejleményekre számíthatunk a pedagógusok szakmai továbbképzéseivel kapcsolatban?

A másik elfogadott törvény, megítélésem szerint, elhárítja az utolsó akadályokat az elől, hogy egy államilag finanszírozott – a tanügyminisztériumhoz kapcsolódó –, önálló, magyar nyelvű pedagógus-továbbképző központ létesüljön. Az intézmény jelentőségét az adhatja, hogy ennek keretében tudják majd a magyar nyelvű oktatási intézményrendszerben dolgozók elvégezni a különböző továbbképzési tanfolyamokat, illetve megszerezni azokat a krediteket, amelyek egyes vezetői tisztségekhez, igazgatói kinevezésekhez szükségesek. E döntés kapcsán is elmondható, hogy már jó néhány éve lényegileg megvoltak az intézmény megalakításához szükséges törvényi, költségvetési feltételek, de alkalmazásukat a sajátos romániai jogértelmezési keretek megakadályozták.

Szenátor úr 2020-ig vélhetően a román parlament tagja lesz. Feltehetően addigra már a most elfogadott törvények hatásai is mérhetőek lesznek, és minden bizonnyal újabb javaslataik is vannak a magyar nyelvű oktatás színvonala növelése érdekében. Mely eredmények megvalósulása esetén érezné sikeresnek politikai szerepvállalását?

önálló, magyar nyelvű pedagógus-továbbképző központ

Akkor érzem majd sikeresnek a szakmai, politikai pályafutásomat, ha sínre kerül és működni fog a román nyelv sajátos tanterv alapú tanítása, elkészülnek a tantervek, és sikerül megírni és kiadni a tankönyveket is, mert mindig lemaradásban vannak a tankönyvek a tantervtől. Ha sikerül Romániában bevezetni az ún. kétszintű érettségit, elsősorban azért, hogy például a technikai líceumokban tanuló diákok egy számukra teljesíthető – a mostanihoz képest persze alacsonyabb – szinten tudjanak érettségi vizsgát tenni. Eredményként könyvelném el továbbá, ha sikerülne néhány olyan törvénymódosítást sikerre vinni, amelyek dinamikusabbá, könnyebbé és színvonalasabbá tennék a különböző településeken, helységekben működő intézményeink működését. Ha csak kicsit is, de javítani tudjuk a pedagógusok erkölcsi, anyagi megbecsülését, akkor azzal szintén elégedett lennék. Természetesen a hab a tortán

az lenne, ha születne egy új és modern román tanügyi törvény, amely meg tudná őrizni a magyar nyelvű intézményhálózat 27 év alatt elért minden eredményét, és esetleg tovább is jutnánk, részint a helyi önkormányzati jogkörök, források megerősítése, részint a román állam bővülő anyagi teherviselése révén. Ha a fenti célok teljesülnek, akkor azt mondom, hogy megérte az életemből négy évet arra áldozni, hogy ezen a területen dolgozzam.

BURUS-SIKLÓDI BOTOND[4]

Hogyan értékelné az RMPSZ szerepét a romániai magyar nyelvű oktatás közelmúltjában?

Múlt év őszén ünnepelte egyesületünk megalakulása 25. évfordulóját. Hitvallásunkat ez a három szó foglalhatja össze: *minőség, hitelesség és tisztesség.* Az ezek jelezte elvárásoknak szeretnénk minden körülmények között megfelelni. Romániában évente több mint 160 000 gyerek tanul önálló, magyar nyelvű iskolában vagy képzésben. Az ő oktatásukban-nevelésükben kb. 12 000 magyar anyanyelvű pedagógus vesz részt, akiknek több mint a fele aktívan részt vesz az RMPSZ szakmai munkájában. Tudni kell azt is, hogy az RMPSZ olyan civilszervezet, amelynek működési forrásait döntően az anyaország biztosítja. Meghatározó feladatunk 2011 óta ismételten az ún. oktatási-nevelési támogatások kezelése, vagyis a magyar nyelvű iskolában tanuló gyerekek után járó – a magyar államtól kapott –, pályázással elnyerhető pénzügyi támogatás elosztása. Több éve, a Magyarországtól kapott támogatás felhasználásával, az RMPSZ szervezi a Kárpát-medencében az utódállamokban dolgozó pedagógusok szakmai továbbképzését. A Bolyai Nyári Akadémián – egy-két kiugró évet eltekintve, amikor is a résztvevők létszáma az ezer főt is meghaladta – átlagosan kb. hatszáz pedagógus, többségében tanítók, óvónők vesznek részt. Házi statisztikáink szerint az elmúlt negyedszázadban közel 18 000 pedagógus fordult meg az akadémia valamelyik képzésén. Úgy vélem, hogy szakmai munkánk – ami döntően a civil közreműködők tevékenységére épül – jól szolgálja a romániai magyar pedagógusok szakmai fejlesztését még akkor is, ha természetesen látok megoldandó feladatokat, elsősorban a tanítói-tanári munka világszerte kihívást jelentő szerepváltozásaival összefüggésben.

> az RMPSZ szervezi a Kárpát-medencében az utódállamokban dolgozó pedagógusok szakmai továbbképzését

Milyen problémákat lát az oktatáspolitikai, pedagógiai szakmai feladatok végrehajtása, a magyar nyelvű oktatás eredményessége területén?

[4] 1955-ben Székelykeresztúron született, pedagóguscsaládban. Általános iskolai tanulmányait szülei állomáshelyén, Székelyszenterzsébeten, a középiskolát pedig Segesváron végezte. A kolozsvári Babeș–Bolyai Tudományegyetemen 1983-ban középiskolai kémiatanári diplomát szerzett. Dicsőszentmártonban általános és középiskolai tanárként kezdte pályáját, majd a Ceaușescu-rendszer bukása után, 1991-től a Hargita Megyei Pedagógusok Háza igazgatójának nevezték ki. A Romániai Magyar Pedagógus Szövetség egyik szervezője, majd 1998-tól főtitkára, 2011-től pedig elnöke. Kiemelkedő szerepe van a Székelyföldi Területi Oktatási Központ és az Apáczai Csere János nevét viselő Pedagógusok Háza kialakításában, szakszerű fejlesztésében. Negyedszázada egyik szervezője és irányítója a Bolyai Nyári Akadémiának, amely a romániai magyar pedagógus-továbbképzési rendszer talán legnagyobb jelentőségű programja. Több magas szintű romániai és magyar kitüntetés jelzi szakmai munkája elismertségét.

Régóta, vissza-visszatérően szembesülünk azzal a problémával, hogy nincsen megfelelő stabilitás és kiszámíthatóság az oktatáspolitikában. A törvényben rögzített döntéseket nem egyszer kormányzati vagy helyi szinten nem vagy nem úgy hajtják végre, ahogy az az elfogadott jogszabályokból következne. Ezzel is magyarázható, hogy az oktatásirányítás számos területen határidőcsúszásban van. Mire döntések születnek, ha egyáltalán megszületnek, sokszor és sokat utaznak a végrehajtási javaslatok, az előterjesztések, az akták a különböző szintű intézmények között. Ez az oktatáspolitikai gyakorlat az erdélyi magyar pedagógusokat – kisebbségi helyzetükből adódóan – sokkal jobban sújtja, mint a román kollégákat. Régtől probléma például a nemzetiségi iskolák számára kötelező hon- és népismereti történelemtantervek ügye, és ezzel párhuzamosan a helyi kiadású tankönyvekkel való ellátás gondja. E vonatkozásban persze nagy jelentőségű, hogy az elmúlt másfél évtizedben komoly mennyiségben kaptunk könyveket a magyarországi tankönyvkiadóktól, de az igazi megoldás számunkra az lenne, ha saját magunk versenyképesek lennénk a román tankönyvpiacon, különösképpen az anyanyelvi, a művészeti és a hon- és népismereti tankönyveinkkel. Ezért is alapította az RMPSZ az Ábel Kiadót, melynek tankönyvfejlesztési munkáit – különösképpen a digitális tananyagokét – a korábbi években az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet is támogatta. A pedagógiai eredményesség tekintetében pedig kulcsfontosságúnak vélem a romániai magyar pedagógusok továbbképzését, különös tekintettel a digitális pedagógia és azon új szemléletű pedagógiai módszerek megismerése és használatuk elterjesztése érdekében, amelyek a tananyag élményszerű megközelítésére, a diákok aktivitására épülnek. Ezért is adtuk az idei akadémiai program címének azt, hogy *Játék legyen a tanulás!,* ami hangsúlyozza a nevelési-oktatási folyamat gyerekközpontúságát, valamint segítené a homo ludens-típusú pedagógusok munkájának hatékonyságát.

> sokszor és sokat utaznak a végrehajtási javaslatok, az előterjesztések, az akták

Hogyan értékeli a romániai magyar oktatás irányításában a közelmúltban lezajlott személyi változásoka és az új törvényeket?

A generációváltás minden közösségben és szervezetben elkerülhetetlen folyamat. Az RMPSZ-ben mi is arra törekszünk, hogy minél több fiatal – ha tetszik, az új generációt képviselő, megszólaltató – pedagógus kapcsolódjon be munkánkba, ezzel is segítve egyrészt a pedagógiaikultúra-váltást, másrészt erősítve civil szakmai szervezetünk beágyazottságát, helyi regionális és országos lefedettségét, támogatva egyben a határon átnyúló regionális és nemzetközi együttműködéseket is. Az elmúlt időszakban meghatározó pozíciókba kerülő új személyekkel kapcsolatban mindenképpen meg kell előlegeznünk a bizalmat akkor is, ha természetesen vannak félelmeink abban a vonatkozásban, hogy a politikai kinevezettek kellőképpen átérzik-e azt a felelősséget, ami az erdélyi kisebbségi magyar oktatás érdekeinek a szolgálatát jelenti. Minden új vezetőt döntései szakmaisága, intézkedései eredményessége és természetesen a magyar nyelvű oktatás ügyei érdekében végzett tevékenysége alapján lehet a későbbiekben megítélni. Ami az elfogadott jogszabályokat illeti, az újfajta román nyelvű vizsgáztatásra vonatkozóval teljes mértékben egyetértünk, ami az új kisebbségi pedagógiai továbbképző

központra vonatkozik, azzal kapcsolatban azonban komoly – ha tetszik lényegi – ellenvetéseink vannak, noha az alapítás szándékával, azaz hogy kell kisebbségi pedagógus-továbbképzési intézet, természetesen egyetértünk. Ám ami megvalósulni látszik, az nagyon távol esik elképzeléseinktől.

Miért tartja az RMPSZ és Ön is problematikusnak a létrehozandó intézményt, miközben végre a magyarországi források mellett a román állam is finanszírozni tudná a magyar pedagógusok továbbképzését?

Előzményként annyit, hogy az Oktatási Tanácsban a '90-es évek közepétől folyamatosan kértük, hogy tárgyaljon a két ország minisztériuma egy ilyen központ létrehozásáról. Valamely oknál fogva erre sokáig nem került sor. A törvény megjelenése előtt, 2010-ben az RMPSZ nevében letettünk az asztalra egy javaslatot, amit Ferencz S. Alpár volt főtanfelügyelővel és Borboly Csabával, a Hargita Megyei Tanács elnökével készítettünk. A dokumentum arra a koncepcióra épült, hogy a Csíkszeredában közel két évtizedes hagyományokra támaszkodó Apáczai Csere János Pedagógusok Háza országos pedagógiai központtá nőtte ki magát, így az itt meglévő személyi-tárgyi feltételekre épülően kellene létrehozni a magyar nyelvű pedagógiai továbbképző központot. Végül is ebből nem lett akkor semmi, de 2011-ben bekerült a törvénybe a 99-es cikkely, amely előírja, hogy a román Oktatási Minisztérium háttérintézményeként, más intézmények között, működnie kell a kisebbségek nyelvén – tehát így többes számban fogalmazva – továbbképző központoknak. A német ajkú kollégáknak és a német oktatásban érdekelt pedagógusoknak már '98 óta létezik ilyen továbbképző központjuk. Ezt akkor egy miniszteri rendelet előterjesztése alapján, kormányhatározattal hozták létre a szászok lakta Medgyesen. Az itt folyó, államilag finanszírozott központi képzésből hiányzó pénzt a német állam pótolja, illetve humán erőforrással is támogatja.

Az RMPSZ a 2011-es törvény elfogadása óta erőteljesen szorgalmazta, hogy – a korábban kialakult gyakorlatra támaszkodva és az elkészített koncepció mentén – a magyar pedagógusok számára is jöjjön létre egy ilyen intézmény. Ennek az alapítása azonban nem a mi kompetenciánkba tartozott, hiszen mi egy civilszervezet vagyunk. Eredménytelenül ostromoltuk különféle megoldási javaslatokkal az oktatásirányítást, mely egyszerűen a törvényi előírást sem tudta érvényesíteni, mindenféle értelmezésekre, technikai kifogásokra hivatkozva. Először 2013 közepén hangzott el egy nyilatkozat az egyik nagyváradi képviselő szájából, hogy a 99-es paragrafus alapján végre megalakulhat a magyar nyelvű továbbképző központ, nagyváradi székhellyel. Ez az elképzelés vált vagy válhat valóra az idei nyári törvénymódosítás nyomán. Ez a döntés – amelyet feltehetően személyes ambíciók motiválnak – nemcsak azért problémás, mert nem övezi szakpolitikai egyetértés, mert nem veszi figyelembe a romániai magyar pedagógusok földrajzi elhelyezkedését, hanem amiatt is, hogy tulajdonképpen az elmúlt negyedszázad szakmai-pedagógiai eredményei ellen dolgozik. Nem él azzal a lehetőséggel, hogy a jelenleg a román Oktatási Minisztérium alá tartozó – és az RMPSZ-nek, mint civil szervezetnek is székhelyet biztosító – csíkszeredai Apáczai Csere János Pedagógusok Házát tegye a magyar nyelvű önálló kisebbségi oktatás központjává, és ezzel tovább erősítse azt. A döntés ráadásul azzal is járhat, hogy a román állami források rossz hatékonysággal hasznosulnak, mivel Szé-

kelyföldről, ahol a legtöbb magyar pedagógus dolgozik, a továbbképzési centrumot közel 400 km-es távolságba viszi, így lehet, hogy a fölzárkózási esélyeket is ellehetetleníti. Ráadásul annak a veszélye is fennáll, hogy az új, létrehozandó nagyváradi továbbképzési központ nemcsak a magyar kisebbségi oktatás, hanem a Romániában élő összes nemzetiség továbbképzési központjává válik, így messze nem jelentőségének megfelelő státuszt kap. Most arról nem is szólnék, hogy ez a szakmailag megalapozatlan döntés újabb vitákat gerjeszt, és természetszerűleg meg is oszthatja a magyar nyelvű oktatás iránt elkötelezett – amúgy sem túl népes – szakmai köröket is. Meg kell mondanom, hogy ez a formálódó, politikai indítékú döntés engem is arra késztet, hogy újragondoljam a politikummal való – különben is elég törékenynek nevezhető, bár pozitívumokat sem nélkülöző – kapcsolatomat, a nyilvánosságnak is jelezve azt, hogy a román állam költségvetéséből létrehozandó kisebbségi pedagógus-továbbképzési központ majd feltehetően hátrányosan érinti a Csíkszeredán működő Apáczai Csere János Pedagógusok Házát, és közvetve az RMPSZ szakmai tevékenységét.

> Székelyföldről, ahol a legtöbb magyar pedagógus dolgozik, a továbbképzési centrumot közel 400 km-es távolságba viszi

A beszélgetések, úgy vélem, jól szemléltetik a helyzet kétarcúságát, ha tetszik ellentmondásosságát. Ebből is adódik, hogy az írás elején megfogalmazott cél elérése – miszerint versenyképes nevelésre és oktatásra van szüksége a romániai magyar közösségnek – inkább csak várakozásként értelmezendő.

A megvalósuláshoz még az is kell, hogy határokon belül és határokon túl elfogadottá váljék a Nemzeti alaptantervünkben is rögzített gondolat, miszerint kiemelt fejlesztési feladat a „más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekére, vallásokra”, és ebből következően ne tehertételként, hanem erőforrásként és értékként tekintsen a többség a kisebbségi sorban élőkre. Továbbá létrejöjjön egy valódi társadalmi és szakmai összefogás a különböző szintű és szándékú szereplők között, és az összefogást ne a félelmek, hanem a közös cselekvés és a remény határozza meg. A párhuzamos interjúk egyszerre mutatják a pozitív továbblépés lehetőségeit – például az európai normák átvétele, a szolidaritási elv fölértékelődése, a társadalmi felzárkóztatás ösztönzése, a nemzetközi tapasztalatokból átvett multikulturális szemléletmód elfogadása –, illetve felsejlik bennük, ha csak rejtetten is, a romániai magyar nyelvű oktatás helyzetének romlása, vagy az önsorsrontó megosztottság. Ezért is különösen fontos, hogy a romániai oktatásügy új szereplői, támaszkodva az elődök által elért eredményekre, illetve a civil szakmai közösségekre – immár felvértezve szakmai elismertséggel és nemzetközi tudással – képesek legyenek a többségi társadalom rokonszenvének megnyerésére, az előítéletek feloldására, és az eddigieknél is hatékonyabban tudják képviselni az erdélyi magyar nyelvű oktatás érdekeit. Kívánjuk, hogy munkájukkal járuljanak hozzá a magyar nyelvű oktatás színvonalának javításához, a kiépült iskolarendszer fennmaradásához és bővüléséhez. Tevékenységük a magyar közösség társadalmi felemelkedését, az erők összeadását, és végső soron
– összhangban a Gyulafehérvári határozattal – legalább a nyelvi-kulturális autonómia megteremtését eredményezze.

„A székely mondások közül az egyik legtöbbet emlegetett az, ami szerint az ember együtt születik a fával. Székelyföldön, mikor kisgyermek születik, egy fát ültetnek, ami vele növekszik. Bölcsőben ringatják, fakanállal tanul meg enni. Amint nagyobbacska lesz, előkerülnek a fából készült játékok. A fiú segít az édesapjának, amikor fával dolgozik. A játékkardja, kerekeken guruló kiskocsija, lovacskája mind-mind fából van." *(Fajt Jázmin, 7. o., Mendei Géza Fejedelem Ált. Isk., felkészítő tanár: Pintérné Fürt Judit)*

A fa védelme – Farkas Lilla, 4. o., I. helyezett, Szászbereki Kolping Katolikus Ált. Isk., felkészítő tanár: Gyáfrás-Szabó Mónika

„Közel ötszáz év telt el azóta, hogy az emberek elmentek… A Föld külsőre szinte teljesen visszanyerte régi énjét: a növények és az állatok újra benépesítették, köztük mi, a fák is megsokszorozódtunk." *(Csiszár Mercédesz, 8. o., Kassai Úti Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Ált. Isk., Szolnok, felkészítő tanár: Horváthné Czakó Edit)*

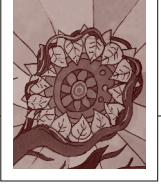
„Mi, fák, mindennél többet érünk, de főleg akkor, ha valaki nagyon szeret minket." *(Török Mátyás, 8. o., Berzsenyi Dániel Gimnázium, Budapest, felkészítő tanár: Simon Anna)*

Az élet körforgása – Juhász Médi, 3. o., IV. helyezett, Hevesi József Ált. Isk. és AMI, Heves, felkészítő tanár: Árvai Erzsébet

„A fiú egy éles tárggyal egy szívet és bele két kezdőbetűt rajzolt a törzsembe. Még soha semmi nem fájt úgy, mint ez.” *(Szabó Janka, 8. o., Szászbereki Kolping Katolikus Ált. Isk., felkészítő tanár: Olaszné Kurdi Judit)*

Az univerzum fa – Aranyos Máté, 4. o., II. helyezett, Szolnoki Fiumei Úti Ált. Isk., felkészítő tanár: Rab Beatrix

„A kislány a fűzfánál játszott. Éppen a fa ágai alá bújt, amikor a fa törzsén egy piciny piros ajtót pillantott meg. Az ajtó alig volt nagyobb Emily kézfejénél, de valami nagyon vonzotta őt befelé.” *(Kovács Krisztina, 7. o., Kassai Úti Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Ált. Isk., Szolnok, felkészítő tanár: Darabontné Juhász Zsuzsanna)*



HORVÁTH ILONA

A nemzetközi és hazai pénzügyi, gazdasági oktatás eredményei a kutatások tükrében

A PénzSztár verseny mint a pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztésének sajátos lehetősége

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Nemzetközi és hazai kutatások felhívják a figyelmet a pénzügyi, gazdasági műveltség szintjének mérésénél évek óta jelentkező alacsony értékekre. A lakosság körében megfigyelhető negatív tendenciák az oktatásra irányítják a figyelmet. A középiskolai pénzügyi, gazdasági oktatás helyzete nagyrészt még megoldatlan, a felmérések szerint a tanulók számára az iskolán kívüli képzések többnyire csak korlátozottan alkalmasak a pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztésére. A meglévő lehetőségek között vizsgálni kell azokat az új utakat, amelyek előrelépést jelenthetnek mind az iskolai oktatás, mind az iskolán kívüli képzések tekintetében. A gazdasági válság hatására a világon mindenütt fokozódott a pénzügyek, a gazdaság felé irányuló figyelem; láthatóvá vált, hogy a pénzügyi, gazdasági nevelés és oktatás, a műveltség fejlesztése nemzetgazdasági érdek, ezért a probléma megkerülhetetlen. A legújabb kutatási eredményekben megmutatkozó romló tendencia a közoktatás fokozott figyelmét igényli.

A *PénzSztár verseny* tanulói eredményeiből kitűnik, hogy ami megtanulható, azt megtanulják a diákok, ám azokat a feladatokat, amihez képesség, jártasság, számítási készségek szükségesek, nem tudják jól megoldani. Ez a megállapítás egybecseng a legutóbbi PISA-vizsgálat Magyarországra vonatkozó eredményeivel, és részben indokolhatja a hazai pénzügyiműveltség-kutatásoknak azt a meglepő megállapítását, hogy a gazdasági képzésben részesülő diákok csak kevéssel teljesítenek jobban a különböző pénzügyiműveltség-vizsgálatokban, mint más képzésben részt vevő társaik.

Kulcsszavak: *pénzügyi műveltség, kompetencia, problémamegoldó gondolkodás, PénzSztár verseny*

BEVEZETÉS

A 21. századi környezetben az iskolától számos új ismeret elsajátítását és készségszintű alkalmazását várja el a társadalom: a fiatalok legyenek birtokában a minőségi élet, az egészségmegőrzés, az anyagi jólét eléréséhez szükséges ismereteknek, készségeknek, képességeknek és attitűdöknek. Az iskola feladata ma összetettebb, mint akár 15 évvel ezelőtt: egyre inkább multifunkcionális fejlesztő intézménnyé válik (*Bábosik,* 2015), s a korszerű műveltség átadása egyre komplexebb feladat a pedagógusok számára.

Maga a tudás fogalma is gyökeresen átalakult: a 20. század közepétől megjelenik az intuíció, a személyes és a hallgatólagos tudás filozófiai fogalma (*Polányi*, 1994), s az 1990-es évektől a pszichológia ezt az új tudáskoncepciót helyezi a középpontba. Eközben a pszichológiában zajlik a „kognitív forradalom", melynek eredményei a kognitív képességek fejlődésének mind pontosabb megértésével, a „genetikus ismeretelmélet" gondolataival – elsősorban J. Piaget és B. Inhelder kutatásai kapcsán – az 1960-as évektől új alapokat teremtettek az oktatáskutatás számára. Az emberi értelem fejlődésének a műveleti struktúrákkal való összefüggésbe állítása a képességfejlesztés felé fordította a pedagógia figyelmét. Eközben az iskolák tudásközvetítő szerepe átértékelődött: a századforduló óta megélénkülő neveléstudományi, pszichológiai kutatások jelentős részének középpontjában az áll, hogy az iskola miképpen tudja hatékonyan felkészíteni a diákokat az új feladatoknak való megfelelésre. *Zsigmond* (2003) rámutat: az ismeretek átadásakor hangsúlyozni kell, hogy a tanulók hol, hogyan használhatják fel azokat, és mit érhetnek el az alkalmazásukkal.

A 2008-ban kibontakozó gazdasági világválság a pénzügyi rendszer mellett a gazdaság egészét is megrendítette, s ugyanakkor a társadalom is rendkívüli mértékben megsínylette azt. A világméretű recesszió okai között a reálgazdaság strukturális problémái mellett kiemelkedik a pénzügyi szektor bővülő termékkínálata (*Kovács-Terták*, 2016). Nyilvánvaló, hogy a recessziónak az embereket legközvetlenebbül érintő következményei (a munkahely elvesztése, a devizában történő eladósodás, az árfolyamok jelentős módosulása) megváltoztatták a pénzügyekhez való viszonyt.

A 2010-es évektől a gazdasági, társadalmi folyamatok új szakaszba léptek. Még markánsabbá vált, hogy az oktatás nem működhet a hagyományos módon, hiszen az új generációknak ma már – a robbanásszerű technológiai innováció folytán – a IV. ipari forradalom alakítja a személyiségét; a folyamatosan változó, versenyorientált környezetben állandóan új kihívásokkal szembesülnek, s így a kritikus gondolkodás és problémamegoldás, a kommunikáció, az együttműködés, a kreativitás és innovációs képesség fejlesztése válik a pedagógia fő célkitűzésévé (*Sims***,** 2014). A kérdés az, hogyan valósítható meg a leghatékonyabban az oktatás a diákok oldaláról az alfa generáció megjelenése, a technika szempontjából a IV. ipari forradalom, emberi oldalról pedig az ezeknek a kihívásoknak történő megfelelés figyelembevételével.

> a társadalom is rendkívüli mértékben megsínylette

A IV. ipari forradalom robbanásszerű, exponenciálisan növekvő ütemű fejlődést indított el. Az internet világának összekapcsolása az élet- és munkakörülményekkel

(a „dolgok internete", Internet of Things) megváltoztatja egész életmódunkat, munkavégzésünket. *Bábosik* (2015) az Európai Unió elvárásainak megfelelő emberkép fő sajátosságait bemutatva hangsúlyozza, hogy a szociomorális normakövetés mellett a szociális életképesség fejlesztése kap egyre jelentősebb szerepet a közoktatás feladatai között. Ezen belül három területen meghatározó az iskola szerepe: a felkészülés a munka világára, az élethosszig tartó tanulás és az egészség fenntartása, az egészséges életmód tanulása terén.

A „kognitív forradalom", a kogníció mikro- és makroszintű vizsgálatának eredményei megmutatkoztak a személyiségfejlődés kutatásában (*Bábosik,* 2015; *Nagy,* 2010). A komponensrendszer-elmélethez kapcsolódó pedagógiai kutatások (*Vidákovich,* 2001; *Nagy,* 2016) a századforduló óta a minőségi, az eredményes, a hatékony oktatás lehetőségeit vizsgálják. Az elmélet (*Nagy*, 2000) a személyiség „működéséből" indul ki, amely rendkívül összetett, pszichofizikai tényezők által meghatározott rendszer, ún. komponensrendszer. Ennek alkomponensrendszerei a kompetenciák, amelyek egymásra épülése révén a személyiség különböző funkciókra válik képessé. *Nagy* négy kompetenciát határoz meg a személyiségfejlődés feltételeiként: (1) kognitív kompetencia – az információk feldolgozása, használata, továbbítása, (2) perszonális kompetencia – az élethez szükséges túlélési, az életminőség javításához kapcsolódó kompetenciák; önvédelem, önfejlesztés, individualitás, (3) szociális kompetencia – a társas kapcsolat, a munkavállalás feltétele; az együttműködés, a versengés és a vezetés és (4) speciális kompetenciák, amelyek egy-egy szakma, hivatás ellátásához szükséges alkalmasságot jelentenek. Tehát a kognitív, a perszonális és a szociális kompetenciákat a speciális kompetenciák rendszere hálózza be; ez a szakértelemhez, szakmaszeretethez, hivatáshoz kapcsolódó kompetenciák, motívumok, speciális képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek rendszere.

> a szakértelemhez, szakmaszeretethez, hivatáshoz kapcsolódó kompetenciák

Valamennyi kompetencia alapját a kognitív faktorok alkotják, így a szociális kompetencia magában foglalja például a társas feladatok együttműködő megoldásának képességét.[1] Az iskola feladata nem merülhet ki a személyiség kognitív komponenseinek fejlesztésében.

> a pénzügyi és gazdasági műveltség a minőségi élet egyik tényezője

A pénzügyi és gazdasági műveltség

A pénzügyi és gazdasági műveltség a minőségi élet egyik tényezője, ezért fontos helye van a középiskolai oktatásban. Magyarországon azonban az iskolavezetés és a pedagógusok a legtöbb esetben nem értik a téma jelentőségét; képzett pedagógusok hiányára és más, valóban gátló tényezőkre hivatkozva a gimnáziumokban gyakorlatilag nem is oktatják.

[1] A komponensrendszer-elmélet szerint: „A kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer és 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek." (*Nagy*, 2010, 8. o.) „A kompetencia meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság. Az alkalmasság döntések és kivitelezések által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer." (*Nagy*, 2000, 13. o.)

Már a terület elnevezése is a különféle megközelítésekről árulkodik: az itthon elterjedt *pénzügyi kultúra* fogalmán a legtöbben az *ismeretek és a képességek egységét* értik, egyes kutatók azonban a pénzügyi kultúrát *a pénzügyi ismeretek* fogalmával azonosítják. Ehelyett ebben a munkában a *pénzügyi műveltség* kifejezést használom, éspedig az angol *financial literacy*, írni-olvasni tudás értelemben. Kitágítva a fogalom határait, a pénzügyi, gazdasági kompetenciákhoz kapcsolódó általános tájékozottságot, a biztonságos eligazodást, az összefüggések értését, az alkalmazható tudást hangsúlyozom. Ebben a megközelítésben a műveltségterülethez tartozó kompetenciák összefonódnak más műveltségterületek kompetenciáival, elemei erősítik, támogatják egymást.

Úgy tűnik, hogy az oktatásirányítás felkarolta a pénzügyi, gazdasági műveltség középiskolai fejlesztését: egyre többször jelennek meg a pénzügyi, gazdasági alapismeretek oktatásához kapcsolódó, a szemléletváltás szükségességét hangsúlyozó nyilatkozatok, a szaksajtó figyelemmel kíséri a kérdést. A pénzügyi, gazdasági nevelés a Nemzeti alaptantervben a kiemelt fejlesztési célok között szerepel, kerettantervek készültek, a pénzügyi, gazdasági ismeretek szabadon választható tantárgy lett. Az oktatásirányítás előbb néhány órában beépítette egy tantárgyba, majd a különböző műveltségterületekhez integrált oktatást hangsúlyozta, 2015-től pedig a Pénz7 programjába épülő témahét keretében támogatják a pénzügyi tudatosság fejlesztését. A kérdés most már az, hogy elegendőek-e az iskoláknak biztosított lehetőségek?

Milyen eredményei vannak a pénzügyi, gazdasági oktatásnak nemzetközi és magyar kitekintésben? Hol tart ma a pénzügyi, gazdasági oktatás a középiskolákban? Milyen új lehetőségei vannak a pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztésének? Ezekre a kérdésekre keresem a választ nemzetközi és hazai kutatási eredmények elemzésével, illetve egy országos pénzügyi, gazdasági versenyhez kapcsolódó empirikus vizsgálattal.

I. A PÉNZÜGYI, GAZDASÁGI MŰVELTSÉG HELYZETE NEMZETKÖZI ÉS MAGYAR KITEKINTÉSBEN

I.1. Miért feladata az iskolának a pénzügyi műveltség fejlesztése?

A 2008-ban kirobbant válság nem elindította, hanem felgyorsította azt a folyamatot, melyben az állampolgárok figyelme a gazdaság és a pénzügyek világa felé fordult. A közép-kelet-európai országokban a gazdasági körülményeknek a rendszerváltozás során történt gyökeres átalakulása korábban soha nem tapasztalt, ismeretlen helyzetekben való eligazodást várt el az emberektől, s az új ismereteket, az új gondolkodásmódot akár a személyes sorsukat döntően meghatározó gazdasági döntésekben is alkalmazniuk kellett (*Schüttler*, 1998).

Már ekkor szükséges lett volna, hogy a pénzügyi, gazdasági ismeretek alapvető témakörei az iskolai tanulás részévé váljanak. Az állami költségvetés, infláció, bank, kamat és hitel, az adó és a járulékok, a megtakarítások, befektetések, tőzsde és értékpapír vagy a nyugdíjpénztár, a fogyasztóvédelem, a gazdasági verseny stb. fogalma mind a mindennapi élethez szükséges, szemléletformáló tényezőként jelenhetett volna meg az akkori diákok számára, akik tudásukat, ismereteiket később saját személyes tapasztalataikkal együtt adhatták volna át gyermekeiknek.

Chikán Attila már 1998-ban a gazdasági kultúra oktatásának szükségességére hívta fel a figyelmet (*Schüttler*, 1998); ami kisebb mértékben ismeretek átadását, alapvetően azonban a mindennapi életben szükséges készségek fejlesztését, a szemléletmód kialakítását jelenti. A ezredforduló idején végzett fiatalok a mai diákok szülei, akiket az élet arra kényszerített, hogy egyéni tapasztalatok gyűjtésével, és ne formális képzések révén jussanak közelebb a pénzügyi ismeretek elsajátításához. A gyerekek főként szülői példákat követnek, így ma a diákok azoktól tanulnak, akik maguk sem részesültek pénzügyi oktatásban.

Napjainkban, a világgazdaság folyamatos átalakulása következtében a világon mindenütt, így Magyarországon is egyre komolyabb és egyre összetettebb pénzügyi döntések meghozatalára kényszerülnek az emberek. *Béres* (2013) hangsúlyozza, hogy a ezredforduló óta különösen megnövekedett a pénzügyi termékek kínálata, és a sokféle pénzügyi termékben rendkívül nagy kockázat rejlik. *Mihály* (2015) felhívja a figyelmet arra, hogy a foglalkoztatás megváltozott formái, a nyugdíjak változó rendszere, illetve a folyamatosan növekvő fogyasztási igények pénzügyi tájékozottságot várnak el a társadalom minden tagjától, s a pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztése a pénzügyi intézmények számára is egyre fontosabbá válik. Mindezek mellett a pénzügyekhez kapcsolódó fogalmak, információk iránti érdeklődés a gazdasági válságok után megélénkül, s ilyenkor újra és újra felismerik a pénzügyi alapismeretek, a tudás és készségek szükségességét (*Kovács* és *Terták*, 2016).

A pénzügyi műveltségről külföldön a ezredforduló óta, Magyarországon pedig 2006 óta több kutatás is indult. A kép világviszonylatban és hazánkban is egyre pontosabb, és az eredmények mindenütt aggasztóak.

> ma a diákok azoktól tanulnak, akik maguk sem részesültek pénzügyi oktatásban

I.2. A pénzügyi műveltség mérésének fontosabb eredményei

Az OECD/INFE 2010-es és 2015-ös eredményei

Az OECD 2008-ban azzal a céllal hozta létre Nemzetközi Pénzügyi Képzési Hálózatát (International Network on Financial Education, INFE), hogy elősegítse a nemzetközi együttműködést a politikai döntéshozók és a pénzügyi oktatásban érdekelt felek között. Magyarország 2010-ben, majd 2015-ben vállalta a részvételt az INFE által szervezett, a felnőtt (18–79 éves) lakosság körében végzett, standard kérdőívvel lebonyolított alapkutatásban, amelyet egységes nemzetközi módszertan alapján végeztek el.[2]

Atkinson és Messy (2012) áttekintést ad a 2010-ben lezajlott kutatásról, amely három területet vizsgált: a pénzügyi alapismeretek, az attitűd és a pénzügyi magatartás (pl. családi költségvetés, megtakarítási

[2] International Survey of Adult Financial Literacy Competencies. A 2010-es INFE-mérésben 4 kontinens 14 országa, 2015-ben már valamennyi kontinens területéről összesen 30 ország vett részt (mivel a Dél-Afrikai Köztársaságban végzett mérésnek néhány területen nincs eredménye, ezért az összesítésben nem szerepel). A felmérések a pénzügyi műveltség általános jellemzőit vizsgálták a felnőtt lakosság körében. A 2010-ben 1003 fős, 2015-ben 1000 fős magyarországi minta nem, életkor, régió, településtípus és iskolai végzettség szerint reprezentatív.

hajlandóság, pénzügyi termékválasztási szokások) területét.

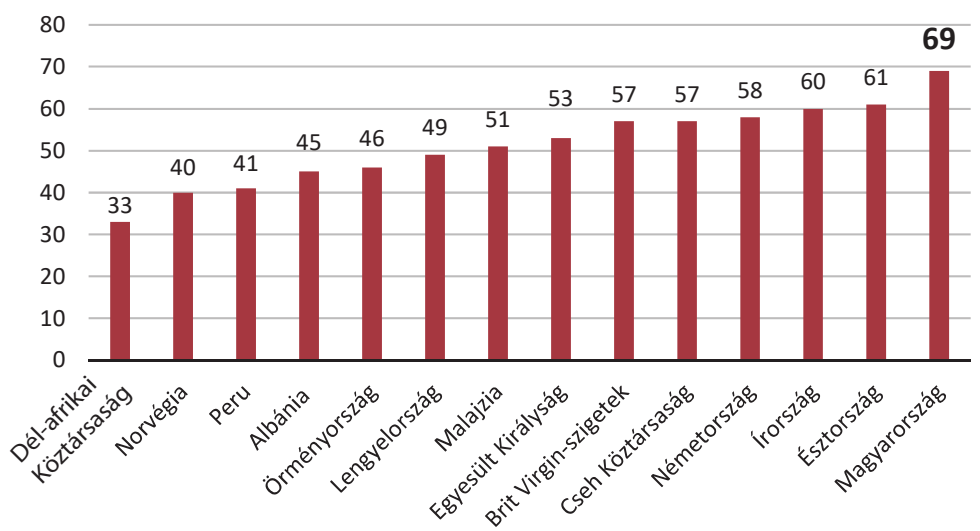
A magyar válaszadók az ismeretek terén jó eredményt értek el, különösen a hitel és a megtakarítás, a kockázat és a kockázat csökkentésére vonatkozó tudásban. A magyar felnőtt lakosság pénzügyi ismereteinek és attitűdjének eredménye az átlag felett alakul (*1.* és *2. ábra*), ezt azonban a cselekvés, a magatartás már nem követi; a meglévő tudás nem épül be a cselekvésbe, így az átlag feletti ismeretek ellenére, a magyarországi felnőtt lakosság körében a magatartás messze az átlag alatti eredményt mutat (*3. ábra*). A „Hosszabb távon a pénzt érdemesebb megtakarítani, mint azonnal elkölteni" kijelentéssel a megkérdezettek 57%-a egyetértett, ami jó eredménynek számít; ugyanakkor a válaszadók mindössze 27%-a rendelkezett aktív megtakarítással.

> a meglévő tudás nem épül be a cselekvésbe

(A diagramokon ábrázolt eredmények azt mutatják, hogy az egyes országokban a résztvevők hány százaléka teljesített a kutatók által megállapított minimálisan kívánatos alsó szint és a maximális ponthatár között.)

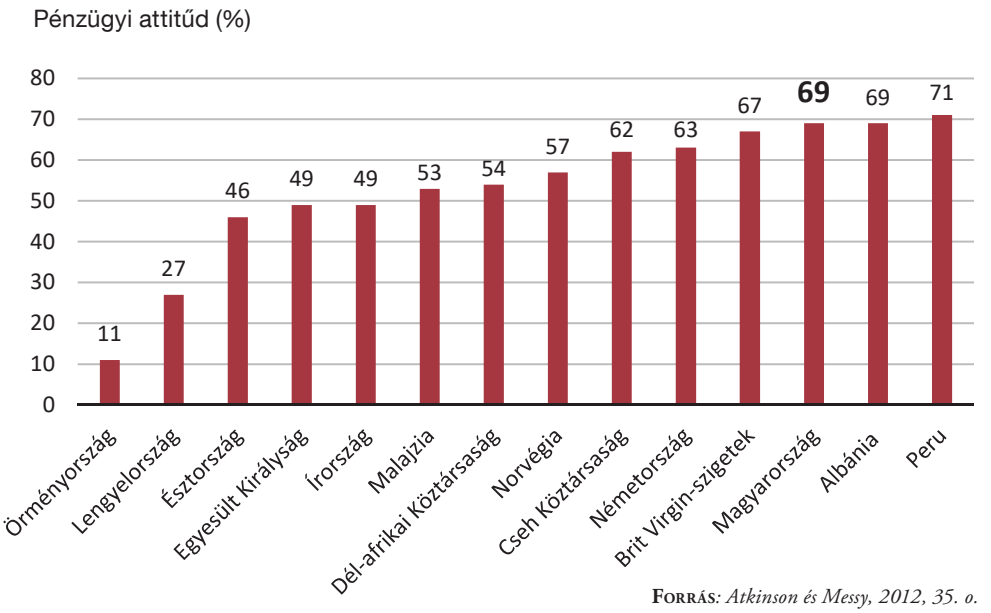
1. ÁBRA

Pénzügyi ismeretek, tudás (%)



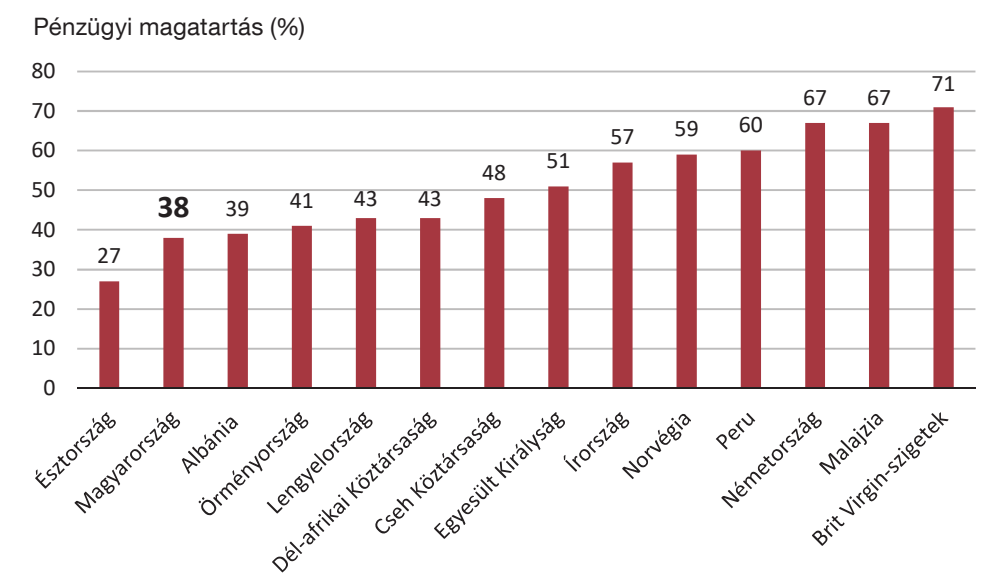
Forrás: *Atkinson és Messy, 2012, 22. o.*

2. ÁBRA



Forrás: *Atkinson és Messy, 2012, 35. o.*

3. ÁBRA



Forrás: *Atkinson és Messy, 2012, 32. o.*

Atkinson és Messy (2012) kitér arra, hogy a vizsgálatban olyan országok is szerepeltek, ahol a pénzügyi oktatás már több mint egy évtizede elkezdődött; pl. az Egyesült Királyság, a Cseh Köztársaság, Malajzia. A pénzügyi műveltség szintjében jellemzően azok az országok állnak elöl, amelyek már a 2010-es évek elején (esetleg még korábban) kidolgozták nemzeti stratégiájukat (Ausztrália, Japán, Hollandia, Új-Zéland, Szingapúr, Szlovák Köztársaság, Spanyolország, Egyesült Államok), sőt 2015-ben már voltak közöttük olyanok, akik felül is vizsgálták azt (Ausztrália, Egyesült Államok). Az adatok azt mutatják, hogy az itt szereplő országok felnőtt válaszadói a pénzügyi ismeretek területén nem feltétlenül értek el kimagasló eredményt (pl. Cseh Köztársaság, Egyesült Királyság), a pénzügyi magatartás terén ugyanakkor lényegesen jobb volt a helyezésük; Magyarország messze ezek mögött az országok mögött teljesített.

A 2015-ben megismételt INFE-vizsgálat még rosszabb általános képet mutat (*OECD/INFE*, 2016).[3] A mérésben közreműködő országok résztvevőinek átlaga a maximálisan elérhető 21 pontból 13,2 pont, az OECD országok átlaga 13,7 pont lett. A legjobb eredményt Franciaország érte el. Magyarország 12,4 pontos átlageredménye elmarad az összes vizsgált ország, illetve az OECD-országok átlageredményétől.

A vizsgálat 2015-ben is a pénzügyi műveltség három területére terjedt ki: 1. az ismeretek, tudás, 2. a magatartás és 3. az attitűd. Bár a 2010-es méréshez viszonyítva változott a kérdőívek szerkezete és egyes ponthatárok is, a tendenciák tekintetében, valamint a pénzügyi magatartás vizsgálatánál a konkrét (mindkét vizsgálatban megegyező) kérdések vonatkozásában is összehasonlíthatóak az eredmények.

A *pénzügyi ismeretek, tudás* vizsgálatánál Magyarországon a nagyobb problémák a számítási feladatoknál jelentkeztek. Három résztvevő közül csak kettő értette, hogy a kockázatot diverzifikálással tudja csökkenteni, valamint szintén csak kétharmadának voltak ismeretei az infláció fogalmáról. A hosszabb távú tervezés szükségességét nem látták a résztvevők. Viszonylag jobb a helyzet az *attitűd* terén. Itt a maximális öt pontból az alsó határt három pont elérése jelentette, ami a résztvevők 63%-ának sikerült, míg az OECD-átlag 55% volt.

> a nagyobb problémák a számítási feladatoknál jelentkeztek

A *pénzügyi magatartás* területén a kilenc pontból a kívánatos hat vagy annál több pontot a 30 ország résztvevőinek csak 53%-a érte el. Franciaország 85%-os eredménye a legjobb, szemben a sor végén álló Magyarországgal, ahol négy felnőttből mindössze egy teljesítette a minimálisan elvárható szintet *(4. ábra).* Ez azt jelenti, hogy a magatartás terén 2010-hez képest is romlott a helyzet. Csökkent azok aránya, akik igennel válaszoltak arra az állításra, mint pl. „mielőtt valamit vásárolnék, alaposan megfontolom, hogy telik-e rá", „időben befizetem a számláimat", „hosszú távú célokat határozok meg, és törekszem elérni őket". Többen azonosultak azzal az állítással, hogy „inkább a mának élek, holnap majd csak lesz valahogy". Többen értettek egyet azzal, hogy „a pénz arra való, hogy elköltsük". Az eredmények összességükben

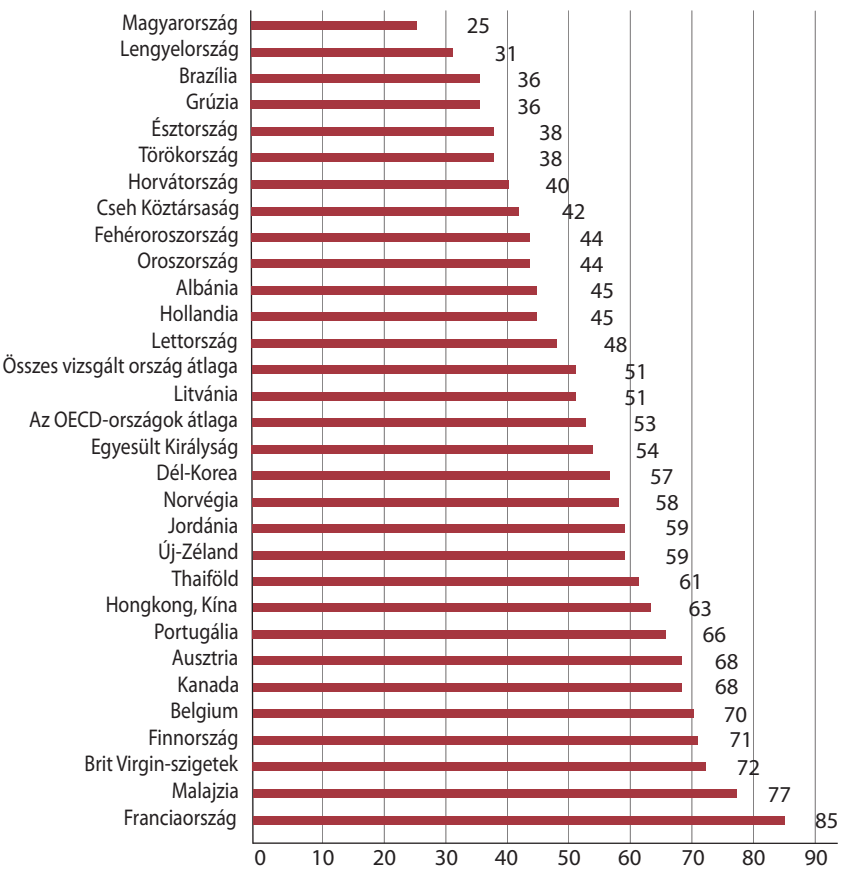
[3] A 2015-ben végzett kutatás eredményét 2016 októberében ismertették az új-zélandi Aucklandben tartott konferencián. A kérdés iránti fokozott figyelmet mutatja, hogy a rendezvényen 48 ország 300 küldötte vett részt; közöttük az INFE szakemberei, a különböző országok pénzügyminisztériumainak küldöttei, az oktatás, a központi bankok, a szabályozó és felügyeleti hatóságok szakértői, kormányzati tisztviselők, valamint a nemzetközi szervezetek, a tudományos közösség, a magánszektor és a civil szervezetek tagjai.

arra az egyértelmű és figyelmeztető tendenciára hívják fel a kutatók a figyelmét, hogy pénzügyeit tekintve a magyar lakosság óvatos és előrelátó lett. (*Pénziránytű,* 2015)

A pénzügyi magatartás különböző területeit tekintve Magyarország a vizsgálatban több alkalommal az utolsó helyre került. A háztartási költségvetés, pénzügyi tervezés terén arra a kérdésre, hogy készít-e háztartási költségvetést, a magyar válaszadók 25% válaszolt igennel, míg Lettországban a válaszadók 90%-a (az OECD- országok átlaga 57% volt). A kutatás magyar résztvevői 27%-ának volt az elmúlt 12 hónapban megtakarítása (active saving). Ez az érték 2010 óta nem változott; Thaiföldön ugyanez az adat 86 %, az OECD-országok átlaga 60%. A magyar válaszadók 27%-a választ különböző pénzügyi termékek közül (Finnországban 97%, az OECD-országok átlaga 59%).

4. ÁBRA

INFE 2015 – a pénzügyi műveltség mérése: pénzügyi magatartás. A maximális 9 pontból kívánatos hat vagy több pontot elérők (%)



Forrás: *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies, 2016*

Atkinson és Messy (2012) szerint lényegében három elemből tevődik össze a felelős pénzügyi magatartás: a pénzügyi tervezésből, a pénzkezelésből és a pénzügyi termékek választásából. Nyilvánvaló, hogy szükséges a megfelelő tudás, az attitűd, de végső soron a cselekvés a meghatározó. A viselkedés, a magatartás a személyiség belső működése által valósul meg.

A *4. ábrán* az országok sorrendjét megfigyelve látható, hogy a pénzügyi magatartás szintje a kelet-európai országokban általában is alacsony; mindezt minden bizonnyal történelmi és szociológiai okokkal is magyarázhatjuk. A rendi társadalomban lenézett tevékenység, az ezt követő kapitalizmusban egy viszonylag szűk réteg privilégiuma volt, a szocializmusban pedig éppen a kapitalista berendezkedés tagadása tette lehetetlenné a piacgazdaság, a pénzügyek iránti tudatosság kialakulását. Ebből következően az érintett országokat az ismeret és tapasztalat hiánya jellemzi, a mai napig meghatározva a pénzügyi magatartást.

PISA-vizsgálat: a pénzügyi műveltség mérése

A PISA-mérések 2000 óta adnak a közoktatás számára fontos információkat, amelyeket minden országban kiemelt figyelem kísér. A magyarországi PISA-mérések folyamatosan romló adatai a magyar közoktatás betegségének krónikussá válását mutatják (*Csapó*, 2015a). Ezek a tények ma már ismertek, a kutatók azonban az adatok romlásának gyorsuló ütemére is felhívják a figyelmet (*Csapó*, 2015b). A legutóbbi PISA-vizsgálat 2016 decemberében nyilvánosságra hozott adatai szerint a magyar tanulók eredményei még a 2012-es mérésnél is rosszabbak a természettudományos ismeretek és a szövegértés terén. A 2012-es mérésben nagy visszaesést mutató matematika eredménye 2015-ben nem javult.[4] Ez egyértelműen jelzi a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének szükségességét a középiskolákban.

az adatok romlásának gyorsuló ütemére is felhívják a figyelmet

Az OECD 2012-től a tanulói teljesítménymérés részévé tette a pénzügyi műveltség vizsgálatát, a diákok pénzügyi ismereteinek és képességeinek (financial literacy) értékelését a 15 éves középiskolás diákok körében.[5] Magyarország 2012-ben és 2015-ben sem vett részt a PISA pénzügyiműveltség-mérésben, mindazonáltal ezek eredményei tanulságosak, s a magyar oktatás számára is fontos jelzéseket adnak.

A kérdéseket – konkrét, egyszerű, gyakorlati feladatokból – három pénzügyi témakörben állították össze a kutatók: pénz és tranzakciók; tervezés és a pénzügyek menedzselése; kockázat és haszon.

A vizsgálat fontosabb megállapításai (*OECD,* 2014; *OECD,* 2017):

- A PISA-eredmények összességében súlyos hiányosságokat mutatnak a középiskolai tanulmányaikat hamarosan befejező diákok tudásában, képességeiben.

[4] A 2015-ös PISA-mérésben a magyar tanulók eredménye (természettudományok: 477 pont, szövegértés: 470 pont, matematika: 477 pont) messze az OECD-átlag alatt van. A matematikaeredmény a 2009-es 490 pontról 2012-ben 477 pontra, a szövegértésé 494 pontról 2012-ben 488 pontra, majd 2015-ben 472 pontra csökkent. Még nagyobb a zuhanás a természettudományi mérésben, ahol 2009-ben 503, 2012-ben 494 és 2015-ben 477 volt a pontérték.

[5] 2012-ben 18 ország megközelítően 29 ezer diákja, 2015-ben 15 ország 53 ezer diákja töltötte ki a teszteket. 2012-ben Shanghaj (Kína), 2015-ben B-S-J-G (Kína), érte el a legjobb eredményt, mindkét esetben Belgium (Flamand Közösség) előtt. (*OECD*, 2014; *OECD,* 2017)

- 2012-ben nehéznek bizonyult a diákok számára a bruttó-nettó nagyságok, az áfa és a fizetés esedékessége, a banki egyenlegszámítás értelmezése.
- A 2015-ös PISA-mérésben részt vevő diákok átlagosan 56%-a rendelkezett bankszámlával és 64%-a keresett pénzt, azonban nagyon hiányos ismeretekkel rendelkeztek egyebek mellett a bankszámláról.
- 2015-ben láthatóvá vált, hogy jobbak az eredményeik azoknak a diákoknak, akiknek lehetőségük van arra, hogy szüleikkel beszéljenek a megtakarításokról, a pénzről.
- Mindkét vizsgált évben a pénzügyi ismeretek és kompetenciák szorosan kapcsolódnak a tanulók társadalmi hátteréhez (miközben csak gyenge az összefüggés az ország gazdasági fejlettségének mértékével). A kérdőíveket kitöltő diákok pénzügyi kompetenciája rosszabbnak mutatkozik, ha a család szerény anyagi körülmények között él, a szülők alacsony iskolai végzettségűek vagy bevándorlók.
- A vizsgálatokban azok a tanulók, akiknek a pénzügyi műveltség terén jobb az eredménye, kitartóbbak és nyitottabbak, jobb az attitűdjük a tanuláshoz és a problémamegoldáshoz.
- Azokban az országokban, ahol a diákok jól teljesítenek matematikából vagy a szövegértés területén, általában a pénzügyi műveltség is jobb eredményeket mutat.

Hazai mérések

A pénzügyi műveltség hazai kutatási adatai is hasonlóan rossz képet mutatnak, mint az OECD-vizsgálatok.

Az Econventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület a Számvevőszékkel és a Szegedi Tudományegyetemmel együttműködésben 2011 óta végzi rendszeresen a középiskolások pénzügyi kultúrájának felmérését,[6] és 2015 óta a felnőtt lakosság körében is szervez méréseket.

Kovács és *mtsai* (2013) szerint a kutatásban részt vevő, saját tudásukat közepesre értékelő diákok 54,6%-ának az a véleménye, hogy tudásukat főként az iskolából kellene kapniuk, és csak 16,6%-uk mondta azt, hogy inkább otthonról. A válaszadó diákoknak csak mintegy 28,1%-a részesült gazdasági, pénzügyi képzésben. A kutatók megállapították, hogy a megkérdezett diákok jelentős része nem tanult pénzügyi ismereteket (a diákok 71,9%-a), akik pedig tanultak, tárgyi tudásukat a gyakorlatban nem tudják megfelelően alkalmazni. *Kovács* (2017) a 2016-os vizsgálat eredményeinek ismertetésekor leszögezi, hogy a pénzügyi tudásteszten csupán három százalékponttal értek el jobb eredményt azok a diákok, akik pénzügyi, gazdasági képzésben vesznek részt, illetve korábban tanultak pénzügyi ismereteket, vagyis nincs nagy különbség a két csoport között. Ez az eredmény az évente megismételt mérésben hasonlóan alakul. Míg 14 éves korban a gazdasági képzésekre járók 30%-a, addig a nem gazdasági képzésekre járók 9%-a próbál az iskolában hallottakra támaszkodni, 18 évesen a gazdasági képzésekre járók 48%-a, a nem gazdasági képzésekre járók 10%-a az iskolában hallottakat próbálja figyelembe venni. A középiskolások élethelyzetére vonatkozóan a diákmunka feltételei és adózásához köthető kérdésekkel mutatkoztak problémák, és úgyszintén rossz a helyzet a jegybanki és kereskedelmi

tárgyi tudásukat a gyakorlatban nem tudják megfelelően alkalmazni

[6] Az első mérésben mintegy 7000, majd évről évre egyre több, 2016-ban 14000 diák vett részt.

banki funkciók azonosításával, elkülönítésével kapcsolatos kérdésekre adott válaszok, valamint az infláció fogalmának ismerete terén.

Az Állami Számvevőszék pénzügyi kultúra kutatása átfogó képet ad a felsőoktatásban tanuló diákok pénzügyi műveltségéről. *Luksander* és mtsai (2014) kiemelik: annak ellenére, hogy a középiskolában a megkérdezettek közel negyede tanult pénzügyi-gazdasági ismereteket, tudásuk nem mutat eltérést a többi hallgatóétól. *Béres* és mtsai (2013) kitérnek arra, hogy a felsőoktatásban tanuló fiatalok tényleges és vélt pénzügyi tudása között lényeges különbség van: a válaszadók több mint 41%-a nem tudta reálisan megítélni saját pénzügyi ismereteit.

Az általános iskolai (a második, negyedik és hatodik évfolyamos) tanulók pénzügyi műveltségére irányuló, 2013-ban végzett kutatás igazolta, hogy az általános iskolás diákok „pénzügyi képzettsége" összefügg a szülők ilyen irányú tájékozottságával, illetve a család, a szülők és a gyermekek kapcsolatrendszerével. A pénzügyi ismereteket a diákok jelentős része már kisiskolás korban, szocializáció útján sajátítja el (*Tóth*, 2015).

A pénzügyi műveltség nemzetközi és hazai kutatásai mind a felnőttek, mind a középiskolai tanulók ismereteiben és főként magatartásában jelentős hiányokat állapítottak meg. Különösen figyelemre méltó, hogy Magyarország felnőtt lakosságának pénzügyi tudása és attitűdje is romlott az utóbbi években, a pénzügyi magatartás eredménye pedig jelentősen visszaesett. A 2015-ös INFE-kutatás megállapította, hogy Magyarország a vizsgálatban a pénzügyi magatartás területén lemaradt, kirívóan rosszak az eredmények a pénzügyi tervezés, a megtakarítás és a pénzügyi termékek közötti választás kérdéseiben. A pénzügyi magatartás mért eredményeiben hatalmas a szakadék az első helyen végző Franciaország és a 30 résztvevő között utolsó helyre szoruló Magyarország között.

Magyarország felnőtt lakosságának pénzügyi tudása és attitűdje is romlott az utóbbi években

II. A PÉNZÜGYI, GAZDASÁGI, VÁLLALKOZÓI ISMERETEK OKTATÁSA ÉS A PÉNZÜGYI MŰVELTSÉG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

II. 1. A pénzügyi, gazdasági, vállalkozói ismeretek középiskolai oktatása

A szakirodalomban a pénzügyi műveltség számos definíciójával találkozhatunk. A kutatók nyomatékosítják, hogy a fogalom rendkívül széleskörű (*Huston*, 2012; *Kovács* és mtsai, 2012). Az elemzésekben megjelenik a fogalom tartalmának összetettsége: az ismeretek, a tudás mellett a képességek jelentős túlsúlya (*Hung* és mtsai, 2009), illetve a megfelelő magatartás: a józanság, az előrelátás és a tudatosság pénzügyeink tervezésében (*Remund*, 2010).

A Magyar Nemzeti Bank definíciója szerint a pénzügyi kultúra:

> A pénzügyi ismeretek és készségek olyan szintje, amelynek segítségével az egyének képesek a tudatos és körültekintő döntéseikhez szükséges alapvető pénzügyi információkat azonosítani, majd azok megszerzése után azokat értelmezni, és ez alapján döntést hozni, felmérve döntésük lehetséges jövőbeni pénzügyi, illetve egyéb következményeit. (*Magyar Nemzeti Bank*, 2008).

Béres (2013) felhívja a figyelmet arra, hogy a pénzügyi műveltség igazi jelentősége a társadalomra gyakorolt hatása.

Az *OECD* (2016) szerint:

> A pénzügyi műveltség ismeretek és képességek olyan kombinációja, amely alkalmassá tesz arra, hogy tudatosak legyünk a pénzügyi műveletek és a pénzügyi kockázatok terén; motiváció, hogy alkalmazzuk az ismereteket, és magabiztosság a megszerzett ismeretek használatában a pénzügyekkel összefüggő hatékony döntések érdekében, amelyek végeredményeként az egyén és a társadalom egyre közelebb jut a pénzügyi jóllétéhez. (85. o.)

Számos kutató a pénzügyi műveltség szerteágazó rendszeréből a *pénzügyi oktatás* fogalmát emeli ki: a pénzügyi oktatás a tanulók fejlődésére ható tevékenység, aminek végső célja az emberek jelenlegi és hosszú távú pénzügyi jóllétének elérése (*Hung* és mtsai, 2009). Az OECD 2005 óta a pénzügyi oktatás legfőbb ismérveként a megismerés mellett (pénzügyi termékek és fogalmak megismerése, tájékozottság a pénzügyi kockázatok és segítség vonatkozásában) a képességekre helyezi a hangsúlyt (választás, hatékony cselekvés és annak ismerete, hogy hova forduljon segítségért), és a végeredmény társadalmi hasznosságát (pénzügyi jóllét) tartja szem előtt (*OECD*, 2016). Az *EGSZB* (2011) hangsúlyozza, hogy el kell érni a tájékozottságon alapuló helyes ítélőképességet is, és fontos a pénzügyi jártasság kialakítása.[7]

Ezen lényeges elemek hangsúlyozásával indokolt rendszerbe emelni a pénzügyi, gazdasági oktatás fogalmát. A kognitív kompetenciák fontos szerepét kiemelve, két alapvető pillér mutatkozik meg: egyrészről az általános eligazodás a fogalmak, alapvető összefüggések, a pénzügyi intézményrendszer és annak működési aspektusai között, másrészről a kockázat – mint pozitív és negatív lehetőség – helyes értelmezése. Az ismereteken túl az alkalmazás képessége, majd a cselekvésben megvalósuló eligazodás a hangsúlyos. Mivel a pénzügyi szféra nagyon érzékenyen reagál a dinamikus változásokra, a változások folyamatos nyomon követésének, az új információk befogadásának igényére szükséges figyelmet fordítani. A pénzügyi, gazdasági oktatás lényege és komplexitása azon kompetenciák fejlesztésében mutatkozik meg, amelyek alkalmassá teszik a diákokat a hatékony cselekvésre, a döntéshozatalra. Látható, hogy mindez magasabb szintű képességeket vár el a diákoktól, amelyek nem szoríthatók be egy tantárgy követelményei közé. Vagyis hiába tanulnak kötelező órában a diákok pénzügyi, gazdasági ismereteket, ha a kompetenciák fejlesztésének nincs megfelelő súlya – ez minden tantárgy oktatására érvényes. Ez a pedagógusképzés, továbbképzés szerepét is kijelöli, és a pedagógusok intenzív együttműködését feltételezi, akár az intézményen belüli, akár azon kívüli hálózatokról beszélünk.[8]

nem szoríthatók be egy tantárgy követelményei közé

[7] Európai Gazdasági és Szociális Bizottság (2011. 10. 29.): Pénzügyi oktatás és a pénzügyi termékekkel kapcsolatos felelős fogyasztói magatartás (saját kezdeményezésű vélemény). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*.

[8] Napjainkban az oktatáskutatás egyik fontos iránya az Amerikai Egyesült Államokban és Európa különböző államaiban a pedagógusok együttműködésének vizsgálata. A kutatások egyöntetűen bizonyítják a különféle együttműködési formák hatékonyságát (*Haar* és *Foord*, 2013). A szakmai tanulóközösségek fogalmát az angolszász szakirodalom a pedagógusközösségre mint tanulócsoportra vonatkozóan használja. A szakmai tanulóközösség működése hozzájárulhat a szemléletváltáshoz a pénzügyi, gazdasági ismeretek oktatása terén.

Kovács és *Terták* (2016) rávilágítanak, hogy akkor, amikor a szükséges pénzügyi ismeretek mennyiségét megbecsüljük, figyelembe kell venni az egyes országok gazdasági hátterét. Szem előtt kell tartani azt is, hogy a pénzügyi ismeretek progresszíven növekvő területe folytonos megújulásban van, így az ismeretanyag is folytonos felülvizsgálatot igényel.

Egyes országok a pénzügyi felkészítéssel is igyekeztek mérsékelni a felgyorsult ipari fejlődés mikro- és makrogazdasági kockázatait, és a 2010-es évektől nagy figyelmet szenteltek a pénzügyi képzésnek, oktatásnak (*Béres*, 2013). A politikai döntéshozók egyre több helyütt ismerik fel a nemzeti stratégia fontosságát (*Grifoni* és *Messy*, 2012); a probléma állami szintű kezelése elengedhetetlen.

Hazánkban a jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptanterv a pénzügyi, gazdasági, vállalkozói ismeretek oktatásának alapelveit a fejlesztési területek-nevelési célok (a pénzügyi és gazdasági nevelés), valamint a kulcskompetenciák (kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia) körében határozza meg. A Nat szerkesztői hangsúlyozzák, hogy a pénzügyi, gazdasági nevelés, a médiatudatosságra nevelés, a fenntarthatóság a kor elvárásai és új kihívásai miatt kerültek be a fejlesztési-nevelési célok közé.

Ugyanakkor a Nat nem konzekvens a pénzügyi, gazdasági ismeretek nevelése-oktatása terén: az órakeret szűkre szabott, a lehetőségként felmerülő tantárgyi integráció nincs kidolgozva, nem látható, hogy az egyes tantárgyakban megjelenő tartalom hogyan fedi le a pénzügyi, gazdasági ismeretek tartalmi elemeit, és emiatt nehezen alakítható életképes pedagógiai gyakorlattá. Mindez a középiskolák döntő többségében megnehezíti a szükséges ismeretek elsajátítását és gyakorlati adaptációját. *Harangozó* (2015) szerint továbbgondolásra szorul a tantárgyi struktúrába való illeszkedés.

A gimnáziumokban a választható tantárgyak lehetőséget kínálnak a köznevelési intézmények számára a pénzügyi, gazdasági, vállalkozói ismeretek oktatására, a hozzáértő pedagógusok hiánya miatt azonban inkább nincsenek ilyen órák, következésképpen továbbra is generációk végzik el a középiskolát legalább alapszintű pénzügyi, gazdasági képzés nélkül.

a hozzáértő pedagógusok hiánya miatt azonban inkább nincsenek ilyen órák

Az INFE-vizsgálat legutóbbi rossz eredményei a pénzügyi tudatosság fejlesztésére hívták fel a figyelmet, ami Magyarországon most újabb lépésre késztette a döntéshozókat: 2017-ben elkezdődött a nemzeti stratégia kidolgozása. A 2017/18-as tanévtől a szakgimnáziumokban a pénzügyi ismereteket a kötelező tantárgyak közé emelték.

II. 2. A pénzügyi műveltség fejlesztésének nem-formális lehetőségei

A 21. század szükségszerűen kitágítja a tanulás kereteit; a formális (iskolai) oktatás mellett az oktatáskutatók a nem-formális és az informális tanulást is releváns erőforrásként tartják számon (*Tót*, 2008). A jelenleg három alaptípusként meghatározott tanulási forma legfontosabb jellemzője azok szoros kapcsolata, „egymásba ágyazódása", hiszen sokszor nem is lehet egyértelműen szétválasztani őket. Amikor a pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztéséről beszélünk, ezt a szempontot célszerű szem előtt tartanunk.

Magyarországon a pénzügyi és a civil szféra (a társadalmi felelősségvállalás jegyében) számos kezdeményezést indított a középiskolai tanulók pénzügyi, gazdasági műveltségének fejlesztésére. Az Állami Számvevőszék kutatócsoportja 2015-ben a magyarországi pénzügyi műveltség fejlesztését célzó képzések hatékonyságát vizsgálta. A kérdőíves felmérés igyekezett átfogó képet adni a pénzügyi műveltséget fejlesztő programokról, és vizsgálta a képzések eredménytelenségének hátterét, lehetséges okait is (*Németh* és mtsai, 2016). A kutatás alapján láthatóvá vált, hogy a pénzügyi oktatással foglalkozó szervezetek képzéseinek célcsoportja többnyire a közoktatásban tanuló diák. A képzések időtartama rövid, továbbá a szerzők azt is kiemelik, hogy a képzések eredményességének mérése jellemzően még ott is elmarad, ahol a programok kialakítása milliárdos nagyságrendű közpénzek felhasználásával történik. A képzési tematika sok esetben nyilvánosan nem érhető el, a tananyagok nem állnak rendelkezésre, így ellenőrizhetetlenek a képzésen átadott ismeretek, módszerek.

A „Pénz7 – a pénzügyi tudatosság és gazdálkodás hete" fontos szerepet játszik a pénzügyi tudatosság fejlesztésében. A 2016/17-es tanévben harmadik alkalommal szervezett eseményhez Európa-szerte több ország csatlakozott; a rendezvény keretében többek között az általános és középiskolás diákok részére szerveztek a figyelmüket a tudatos pénzgazdálkodásra felhívó foglalkozásokat.

A pénzügyi műveltség iskolán kívüli fejlesztésének egyik lehetséges eszköze a verseny. A versenyzésnek a magyar pedagógiában nagy hagyományai vannak. *Fülöp* és mtsai, 2015. szerint a versenyben résztvevők azt hangsúlyozták, hogy a verseny élvezetes, örömet okoz, szórakozás és játék is. A versenyzők erős motiváló hatást tulajdonítanak a versenynek, ami növelte teljesítményüket, önértékelésüket, a képességeikbe vetett hitet, sőt megerősítette az érdeklődésüket a verseny témája iránt, és új lehetőségeket nyitott meg számukra. Sőt a versenyekből tanulni tudtak, azok hozzájárultak a fejlődésükhöz. A kutatás alanyai – függetlenül attól, hogy értek-e el kiemelkedő sikert vagy sem a versenyeken –, a versenyt és a versenyzést ajánlanák másoknak is, ami körükben a versenyek szerepének általános pozitív megítélését mutatja.

a versenyben résztvevők azt hangsúlyozták, hogy a verseny élvezetes, örömet okoz, szórakozás és játék is

Ma Magyarországon néhány pénzügyi verseny érhető el az általános és középiskolások számára. Ilyen a 2016/17-es tanévben hetedik alkalommal megrendezett, általános iskolai tanulók számára szervezett négyfordulós K&H Vigyázz, Kész, Pénz! játékos pénzügyi vetélkedő, a Közép-Európai Brókerképző Alapítvány által középiskolás diákok számára szervezett, lassan 20 éves múltra visszatekintő, értékpapírpiaci témájú tanulmányi verseny („KEBAverseny"), valamint a közgazdasági szakgimnáziumban tanulók részére szervezett országos szakmai tanulmányi verseny, s további regionális és helyi versenyek.

a versenyt és a versenyzést ajánlanák másoknak is

A pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztésének területén az ötödik éve zajló PénzSztár Országos Középiskolai Pénzügyi-Gazdasági Verseny[9] *a nem-formális tanulás*

[9] 2017-től a verseny elnevezése: PénzSztár Hazai és Határon Túli Magyar Középiskolák Országos Versenye.

egy sajátos válfaját képviseli. Népszerűségét jelzi a részt vevő középiskolai diákok nagy száma, valamint a versenyt az iskolák, a szülők, a környezet, a média részéről kísérő figyelem. A versenyfelhívás minden évben több tízezer diákhoz jutott el. A versenyt pénzügyi szervezetek, alapítványok, állami intézmények, szakmai partnerek (tíz egyetem), érdekképviseletek, szövetségek, társadalmi szervezetek, uniós intézmények, összességében több mint 40 szervezet támogatja.

A PénzSztár versenyt szponzoráló pénzügyi szervezetek és szakmai együttműködő partnerek felajánlásai jóvoltából komoly nyereményekért indulnak a négyfős csapatokban regisztráló diákok. A megyei fordulótól kezdődően minden nyertes csapat könyvjutalmakat, tárgyi nyereményeket és igényes szakmai programokon való részvételi lehetőségeket kap a támogató partnerek felajánlásában.

A verseny szervezőbizottsága és szakértői testülete egyfelől a pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztését, másfelől annak országos mérését tartja feladatának. A verseny szakmai tartalmát szakértői testület dolgozza ki; a feladatok a gazdaság és a pénzügyek minden fontosabb területét (pénzpiac, biztosítás, pénztár, tőkepiac, makrogazdaság, uniós pénzügyek, vállalkozás, adózás, versenypolitika, gazdaságtörténet) felölelik. A versenyben csapatok vesznek részt, így az együttműködő problémamegoldás a szociális kompetencia, míg a verseny online fordulói, valamint a honlap feladatai és oktatóanyagai a digitális kompetencia fejlesztésében játszanak nagy szerepet.

Az országos versenyben részt vevő középiskolás tanulók eredményei fontos visszajelzést adnak a középiskolások pénzügyi, gazdasági műveltségéről és különféle (kommunikációs, szövegértési, digitális stb.) képességeiről.

Összegezve, a PénzSztár verseny mint nem-formális oktatási módszer, a pénzügyi műveltség iskolai kereteken kívüli gazdagítására, gyarapítására törekszik. A nemformalitásból következik, hogy a szakmai tanárok együttműködésére épít és játékos formában tanítja meg a pénzügyi tudás legfőbb elemeit, formálja az attitűdöket és erősíti a tanulók (szociális és egyéb) kompetenciáit.

III. A PÉNZSZTÁR ORSZÁGOS KÖZÉPISKOLAI PÉNZÜGYI-GAZDASÁGI VERSENY (2013–2016) – EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT TANULSÁGAI

III. 1. A pénzügyi, gazdasági műveltség mérése

a pénzügyi műveltség iskolai kereteken kívüli gazdagítására, gyarapítására törekszik

A vizsgálat jellege és céljai

A PénzSztár verseny a tanulói vetélkedés mellett a részt vevő középiskolások pénzügyi műveltségének országos szintű mérése, s egyben annak vizsgálata, hogy a verseny feladatai és azok megoldásai, a szakirodalom és a szakmai segítség hogyan tudják fejleszteni a pénzügyi műveltséget. A hazai és határon túli magyar középiskolás diákok pénzügyi műveltségének mérésén, elemzésén túl az adatok visszajelzést adhatnak arról, hogyan hasznosulnak több év viszonylatában a verseny törekvései.

Ahogy a pénzügyi műveltség fogalmára nincs standard meghatározás, úgy az azt mérő módszerek és eszközök is sokfélék világszerte és Magyarországon is. Kutatásunkban a PénzSztár verseny adatait a versenyben résztvevők pénzügyi műveltségének méréséhez használtuk fel.

A verseny csapatverseny. Az eredmények a négy diák közös munkáját, tudását, képességeit, együttes problémamegoldását mutatják. A mérés adatai között figyelembe kell venni azt, hogy – az esélyegyenlőségre törekvés érdekében – a verseny területi alapon szerveződik. Fontos kiemelni, hogy a versenyben határon túli, magyar tannyelvű középiskolák tanulói is részt vesznek.

a PénzSztár verseny adatait a versenyben résztvevők pénzügyi műveltségének méréséhez használtuk fel

A verseny hat fordulójából az első kettő online forduló, amelyet a megyei selejtező és a regionális középdöntő követ, majd az országos elődöntő és döntő határozzák meg a végleges sorrendet. Az online tesztek feleletválasztós kérdésekből állnak, a verseny további fordulóiban a diákoknak már összetettebb feladatokat kell megoldaniuk.

A PénzSztár versenyben részt vevő tanulók eredményeinek segítségével három kérdést, feltételezést vizsgáltunk:

(1) A PénzSztár versenyben részt vevő diákok nagyobb százalékban gimnáziumok és gazdasági, közgazdasági szakgimnáziumok tanulói. *Feltételezzük, hogy azok a középiskolás diákok, akik részesültek pénzügyi, gazdasági oktatásban, sokkal jobb eredményt érnek el azokkal szemben, akik ilyen képzésben nem részesültek.*

2016-ban 936 négyfős csapat regisztrált

(2) Az eredményességben jelentősek a regionális különbségek. *Feltételezzük, hogy ahol a vállalkozások száma több, ott a diákok is többet tudnak a vállalkozási ismeretekről, ahol nagyobb a sűrűség, ott több a pénzügyi tudás. Ezért az eredményeket összevetjük a vállalkozások fajlagos sűrűségének regionális mutatói szerinti különbségekkel.*

(3) Keressük az okát annak, hogy a PénzSztár verseny szakértői által kialakított, a pénzügyi műveltség mérésére szolgáló témakörök feladatai megoldásánál bizonyos esetekben miért rossz, másutt miért kifejezetten jó eredmények születtek. Meglepően kiugróak az eredmények a gazdasági alapismeretek feladatainak megoldásánál. *Feltételezzük, hogy amit meg lehet tanulni, abban jobbak az eredmények, ha azonban egy problémát kell megoldani, vagy ki kell számolni valamit, ott rosszabb eredmények mérhetők, amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy hiányzik a gyakorlat, gyakorlottság, ügyesség, készség.*

A minta bemutatása

A versenybe 2013-ban országosan 1120, 2014-ben 840, 2015-ben 1007 és 2016-ban 936 négyfős csapat regisztrált. A csapatok tagjai 14–22 éves korú középiskolai diákok. A második fordulóban 2013-ban 827 csapat, 3308 diák, 2014-ben 725 csapat, 2896 diák, 2015-ben 876 csapat, 3504 diák, 2016-ban 784 csapat, 3136 diák vett részt. 2013 óta a versenyben részt vevő összes diák 12844 fő volt.

Az éves átlageredmények (2013–2016) az összes részt vevő diák eredményét mutatják. Nem végzünk az éves átlageredmények között összehasonlítást, a tendenciát mutatjuk meg. Más-más diákcsapatok (diákok) vettek részt, akiknek motivációja,

családi háttere stb. is eltérő volt. Az éves átlageredmények az összes csapat, az összes részt vevő diák; a témánkénti átlagok a magyarországi diákok eredményét mutatják.

A legtöbb vizsgálati eredményt a második online forduló eredményeiből nyertük; ezek országos adatok.

A mérőeszköz

A feladatokat a megadott szempontrendszerek szerint pénzügyi, gazdasági felső- és középvezetők, egyetemi oktatók, pedagógiai szakértők (mintegy 25 fő) készítik és ellenőrzik. A versenyfeladatok alapvetően a kerettantervekre épülnek. Az elemzés során kiemelten felhasznált második online feladatlap 80 feleletválasztós kérdésből áll. A maximális elérhető pontszám 160 pont volt mind a négy vizsgált évben (2013, 2014, 2015, 2016).

A verseny feladatsorai kialakítását megelőzően a pénzügyi, gazdasági ismereteket több mint húsz részterületre bontottuk, és meghatároztuk azt is, hogy az egyes részterületek milyen arányt képviseljenek.[10] A részterületeket tíz fő szegmensben összesítettük. E területek – meglátásunk szerint – átfogják a pénzügyi, gazdasági, vállalkozási ismeretek csaknem teljességét.[11] A tíz fő téma a következőképpen alakult: (1) gazdasági alapismeretek; (2) banki, (3) biztosítási, (4) pénztári, (5) tőkepiaci szektorhoz tartozó szervezetekkel és azok működésével kapcsolatos ismeretek; (6) az állam pénzügyei, az állami költségvetés; (7) adózási, (8) versenypolitikai, (9) uniós ismeretek, (10) vállalkozói, vállalkozási ismeretek (*Kerekes* szerk., 2015–2016, 544. o.).

Az első három forduló zárt végű feladatokat tartalmazott és elméleti ismeretekre, valamint a gyakorlatban hasznosítható tudásra koncentrált. Tudjuk, hogy a zárt végű feladatok megoldása problémákat is felvet (pl. tippelnek a tanulók, esetleg külső segítséget kapnak a feladatok megoldásakor), ez azonban nem tekinthető relevánsnak a végső eredmények vonatkozásában. Az időkorlát (egy perc áll rendelkezésre egy feladat megoldásához, az összes feladat megoldására a viszonylag szűk aznapi időintervallumon belül van lehetőség), az eredmények megbízhatóságához járult hozzá.

megkezdtük a körülöttünk zajló pénzügyi, gazdasági, vállalkozási események beépítését a kérdéssorokba

A további fordulókban a hangsúly eltolódott az érvelés, a vita, a kommunikáció, a prezentáció, a csapat problémamegoldó készségeinek irányába. A versenyfeladatok minden évben a középiskolás korosztály általános tudását és alapvető képességeit mérik. A feladatok egymásra épülnek, de önállóan is értékelhetők. Idén megkezdtük a körülöttünk zajló pénzügyi, gazdasági, vállalkozási események beépítését a kérdéssorokba.[12]

[10] E felosztást konzultációk és szakértői megbeszélések során munkáltuk ki, ezáltal igyekeztünk a szubjektivitást minél inkább háttérbe szorítani.

[11] Hangsúlyozni kell, hogy a verseny szakértői nem a közgazdasági fogalomrendszert, hanem a pénzügyi, gazdasági műveltség meghatározását tartották szem előtt. E szempontok folyamatosan megjelentek a verseny fejlesztése és lebonyolítása során.

[12] Az utóbbi évek online versenyfeladatai megtalálhatók a verseny honlapján (www.penzsztar.hu).

Kutatási eredmények

A verseny jellege miatt az eredmények elemzése során a leíró statisztika eszközeivel dolgoztunk. Adataink kvantitatív adatok. Az elhelyezkedési mutatókkal a középértékek jellemzőit mutatjuk be. Méréseink eredményeivel a magyar tanulókra értelmezett eddigi kutatási eredmények egyes aspektusaira hívjuk fel a figyelmet. Használtuk a normális és az általános eloszlás leírására szolgáló statisztikákat. Az adatokat grafikusan, általában oszlopdiagram segítségével ábrázoltuk.

A verseny négyéves átlagadatai: 2013-ban a verseny átlageredménye 46,8% volt, 2014-ben 52,5%, 2015-ben 57,5%, 2016-ban 59,3%. A verseny második fordulóinak négyéves középátlaga: 51,9%, rendkívül alacsony értéknek tekinthető.

A második elektronikus fordulóban a maximálisan szerezhető 160 pontból a leggyengébb eredmény 24 pont (16,9%), a legmagasabb 142 pont (88,75%) volt. A gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók mért eredménye között a különbség mindössze 3,92 százalékpont (v.ö. *Luksander* és mtsai, 2013; *Kovács* és mtsai, 2013). A leggyengébb (alsó kvartilis alatti) eredményt elért diákok 31,1%-a gimnáziumi tanuló, míg 68,9%-a szakközép- és szakiskolában (szakgimnázium és szakközépiskola) tanult. A 68,9%-ból 43,24% közgazdasági szakközépiskola tanulója, 25,66% szakiskolai és egyéb szakközépiskolai tanuló. A legjobb eredményeket (felső kvartilis feletti), az összes csapat 4,74%-a érte el. Ezen belül 2,46% gimnáziumi, 1,23% közgazdasági szakközépiskolai (szakgimnáziumi), és 1,05% egyéb szakközépiskolai tanuló. A közgazdasági szakközépiskolában (szakgimnáziumban) tanulók eredménye lényegesen nem jobb a pénzügyi, gazdasági ismereteket a középiskolában nem tanuló diákok átlageredményénél. A leggyengébbek között kétszer annyi a közgazdasági szakgimnáziumi, mint a gimnáziumi tanuló, a legjobbak között pedig pontosan kétszeres a különbség a gimnáziumi tanulók javára.

> 2013-ban a verseny átlageredménye 46,8% volt, 2014-ben 52,5%, 2015-ben 57,5%, 2016-ban 59,3%

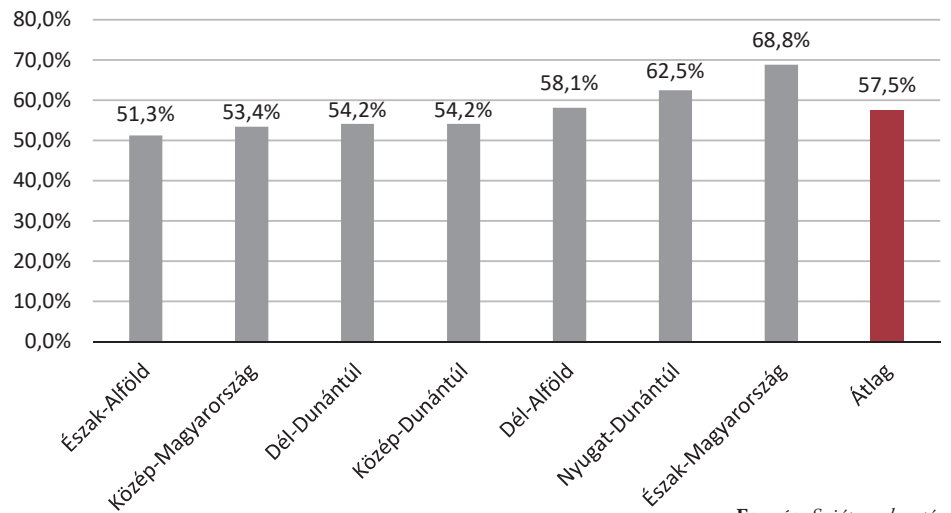
Fentiek alapján látható, hogy az a feltételezés, mely szerint a pénzügyi, gazdasági képzésben részesülő diákok jobb eredményt érnek el a versenyben, nem igazolható, mert a pénzügyi, gazdasági képzésben részesülő tanulók – bár többen jelentkeznek a versenybe, mint a gimnáziumi tanulók –, csak 3,92 százalékponttal értek el jobb eredményt, amely minimális különbségnek tekinthető.

A második online forduló átlageredményeit vizsgálva látható, hogy a legjobb eredményt az Észak-Magyarországi régió tanulói érték el, több mint 11 százalékponttal magasabbat, mint az átlag, míg négy régió végzett az átlag alatt (*5. ábra*).

A tanulók pénzügyi műveltségének további vizsgálatához elvégeztük a kérdések témák szerinti szelekcióját és mértük azok átlagát, s az összehasonlítást regionális szinten is elvégeztük (*6. ábra*). Mivel a második online forduló versenyfeladatainak témánkénti átlagában nagy különbségek láthatók, vizsgálnunk kell a különbségek okait.

5. ÁBRA

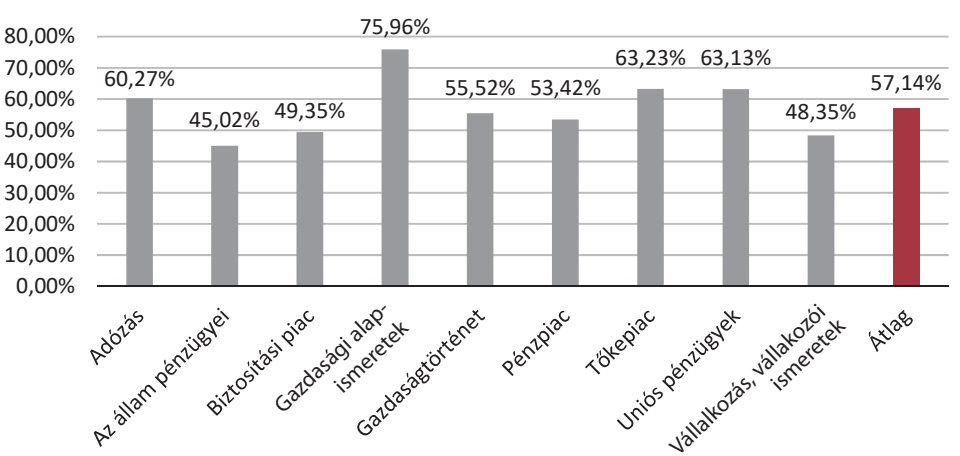
A PénzSztár verseny második online fordulójának átlageredményei regionális bontásban (2015)



Forrás: *Saját szerkesztés*

6. ÁBRA

A második online forduló versenyfeladatainak témánkénti átlaga (2015)



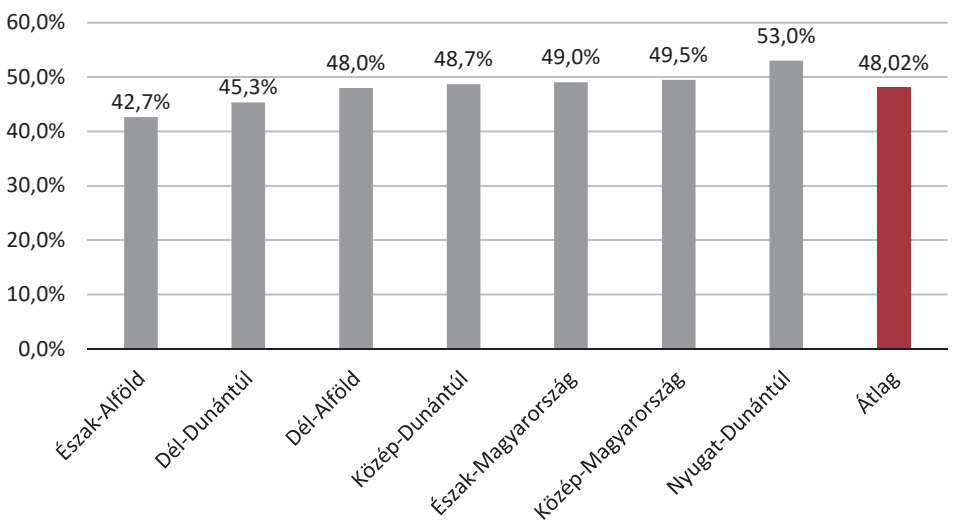
Forrás: *Saját szerkesztés*

Az egyes szegmensek vizsgálata során látható, hogy kiemelkedő eredmények születtek gazdasági alapismeretekből (75,96%), míg az egyik legalacsonyabb teljesítményt a vállalkozási alapismeretek témakörébe tartozó feladatok megoldásaiban láthatjuk. A vállalkozás, vállalkozói alapismeretek átlaga mérésünk szerint 2013-ban 34%, 2014-ben 43,15% volt, és 2015-ben az eredmény még mindig 50% alatt maradt. A pénzpiac témakör 2014-ben mért átlaga 46,5% volt, 2015-ben 53,42%.

A vállalkozói, vállalkozási alapismeretek témakör átlageredménye 48,35% (*7. ábra*). E témakör esetében is az ismeretekre és az ismeretek alkalmazására helyeztük a hangsúlyt, a vállalkozások alapításához és működtetéséhez kapcsolódóan, a pénzügyi, gazdasági alapismeretekre építve.

7. ÁBRA

A második online forduló vállalkozás, vállalkozói ismeretek témakör feladatainak átlaga régiónként (2015)

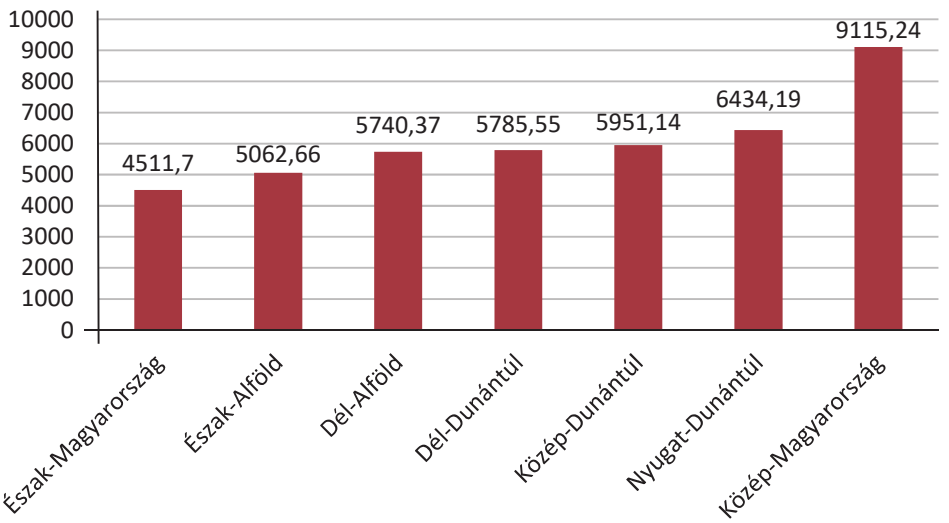


Forrás: *Saját szerkesztés*

A fenti eredmények további elemzéséhez a magyarországi működő vállalkozások számát vizsgáltuk regionális felosztásban, és összevetettük a versenyeredményekkel. Vajon mérhető-e összefüggés a régiókban működő 100.000 lakosra jutó vállalkozások száma és a versenyeredmények között?

8. ÁBRA

100 000 lakosra jutó vállalkozások száma (2014)



Forrás: *KSH STADAT*[13]

Látható, hogy a 100.000 lakosra jutó működő vállalkozások száma a Közép-magyarországi régióban a legmagasabb, míg Észak-Magyarországon a legalacsonyabb (*8. ábra*). Ha ezt összevetjük a PénzSztár verseny vállalkozás, vállalkozói ismeretek témakörének eredményeivel, a két régió elért eredményei között minimális eltérést látunk (*7. ábra*). Ugyanakkor Dél-Alföldön és Dél-Dunántúlon a vállalkozások száma megegyezik (*8. ábra*), a versenyen elért pontszámoknál viszont Dél-Alföldön három százalékponttal jobb eredmények születtek, mint Dél-Dunántúlon (*8. ábra*).

Mindezek alapján az a feltételezés, mely szerint a vállalkozások fajlagos sűrűségének regionális mutatói szerinti különbségek a tanulók tudásának regionális különbségeihez hasonló képet mutatnak, nem igazolható.

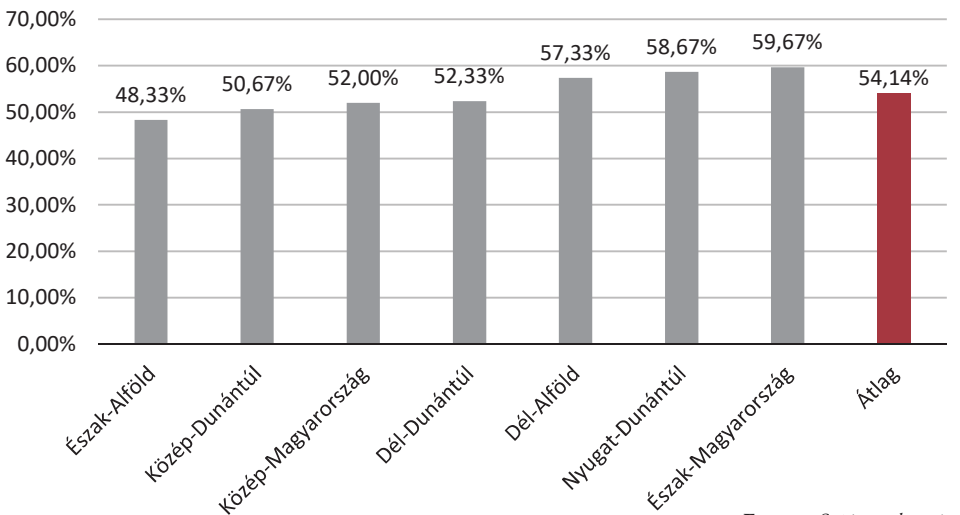
A pénzpiaci ismeretek kérdései banki, takarékszövetkezeti, pénzügyi vállalkozási alapismereteket feltételeztek (pl. bankszámlával kapcsolatos ismeretek, banki betétek összehasonlítása, hitelezés). Ebben a feladatcsoportban 50–50%-ban voltak elméleti és gyakorlati típusú feladatok. Az átlag alig haladta meg az 50%-ot (*9. ábra*).

A gazdasági alapismeretek témakör vizsgálatánál – a fentiekkel ellentétben – magas átlageredmény látható (*10. ábra*).

[13] http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qvd004b.html
http://www.ksh.hu/interaktiv/terkepek/mo/nepesseg.html?mapid=WNT001

9. ÁBRA

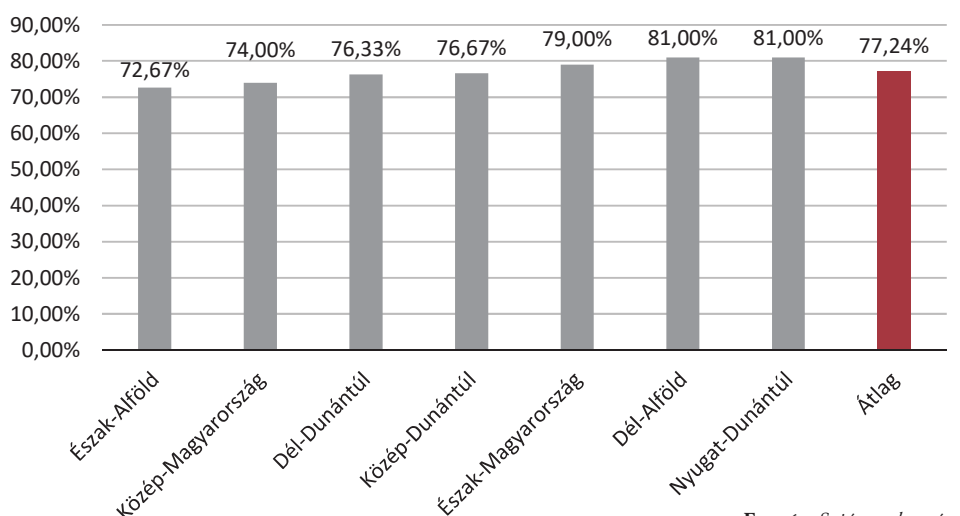
A második online forduló pénzpiaci ismeretek témakör feladatainak átlageredménye, régiónként (2015)



Forrás: *Saját szerkesztés*

10. ÁBRA

A második online forduló gazdasági alapismeretek témakör feladatainak átlaga régiónként (2015)



Forrás: *Saját szerkesztés*

A gazdasági alapismeretek témakörnél a pénzügyi, gazdasági alapfogalmakra, alapösszefüggésekre, a konkrét lexikális tudásra helyeztük a hangsúlyt. A versenyben részt vevő tanulók országos átlageredménye: 75,96%. A gazdasági alapismeretek érintőlegesen kapcsolódnak a történelem és a földrajz tantárgyak ismeretanyagához is (pl. infláció, GDP, piac, pénz, kereskedelem), így vélelmezhető, hogy a kiemelkedő eredmény e tárgyak középiskolai oktatásával is összefügg. Azoknál a feladatoknál, ahol jellemzően lexikális ismeretekre helyeztük a hangsúlyt, összességében jobb az eredmény, mint azoknál, ahol a tudás mellett az alkalmazásra, a problémamegoldó gondolkodásra is szükség volt. Kiemelt figyelmet fordítottunk a számítási feladatokra, amelyeknél különösen gyenge eredmények mutatkoztak.

Igazolva látjuk azt feltételezést, hogy abban, amit meg lehet tanulni, jobbak az eredmények, ha viszont ki kell számolni valamit, vagy egy problémát kell megoldani, abban rosszabbak, mert hiányzik az ismeretek alkalmazási képessége. A PISA magyarországi eredményei is ezt támasztják alá.

ÖSSZEGZÉS

A PénzSztár versenyben részt vevő tanulók pénzügyi, gazdasági műveltségének általunk mért eredményei összességében nagyon alacsony értékeket mutatnak, ami a pénzügyi, gazdasági műveltség területén jelentkező súlyos hiányokra utal. Az eredmények vizsgálatakor szembeötlő, hogy amit meg kell tanulni, azt a diákok megtanulják és tudják is jól; ezért kimagasló az eredmény a konkrét tárgyi tudást feltételező gazdasági alapismeretek témánál, és ugyanez magyarázhatja a pénzpiaci, illetve a vállalkozási, vállalkozói témák feladatainál jelentkező alacsony értékeket. A problémamegoldó gondolkodás hiánya a pénzügyi, gazdasági verseny eredményeiben is tetten érhető.

A pénzügyi műveltséghez kapcsolódó nemzetközi és hazai kutatások alapján látható, hogy világviszonylatban súlyos hiányosságok mutatkoznak a pénzügyi műveltség területén. A kelet-közép európai volt szocialista országoknak gazdasági sajátosságaik okán még nagyobb erőfeszítéseket kell tenniük a pénzügyi műveltség fejlesztéséért. A középiskolai oktatás vonatkozásában – bár fontos lépések történtek –, még számos probléma azonosítható, ami akadályozza a pénzügyi műveltség fejlesztését. (1) A jelenleg átalakítás alatt lévő Nat-ban a pénzügyi, gazdasági, vállalkozói ismeretek nagyobb figyelmet kellene, hogy kapjanak. (2) A pénzügyi, gazdasági ismereteket a szakgimnáziumokban önálló tantárgyként bevezetik, de nem megoldott a helyzet a gimnáziumokban. (3) A pénzügyi, gazdasági ismereteket a szakgimnáziumok 10. évfolyamán vezetik be, holott az igazi motiváció a 17–18 éves kor környékén jelentkezik a diákoknál, amikor közelébe érnek annak a felismerésnek, hogy hamarosan önálló pénzügyi döntéseket is meg kell hozniuk.

> az igazi motiváció a 17–18 éves kor környékén jelentkezik a diákoknál

A pénzügyi ismeretek oktatásának fontos kérdései: mit tanítsunk, mennyit, miből? Az ismeretanyag folyamatos megújítása elkerülhetetlen. A gazdaság robbanásszerű fejlődésével a pénzügyi szféra – a pénzügyi innováció folytán – hihetetlen gyorsan újul meg. A számolási készség a pénzügyi, gazdasági műveltség egyik fontos pillére, hiánya a pénzügyi magatartással kapcsolatos problémákban közvetlenül jelenik meg.

Nem elég felismerni azt, hogy racionális okok mentén a pénzügyi, gazdasági ismeretek oktatása elengedhetetlen feladat, az oktatás bevezetése önmagában nem oldja meg a kérdést. A PénzSztár verseny sajátos eszközeivel (verseny, játék, csapatmunka, a kompetenciafejlesztés irányába ható változatos feladatok) éppen a készségek fejlesztéséhez képes hatékonyan hozzájárulni. A PénzSztár verseny a kompetenciaalapú oktatáshoz kapcsolódó kísérlet. Ebben a játékot hangsúlyozó oktatásban a csoportok belső motivációja a közös siker vágya, s az együttműködés megvalósulása a hatékony tanuláshoz vezető út. A csoport együttes munkájával realizálódó indirekt tanulás alapja a kollektív élmény, a játék öröme. Ez közvetlen formában nyilvánul meg a megyei, a regionális, az országos elődöntő és döntő fordulóiban. A verseny eredményességében a motivált csoportok együttműködése, a kooperatív tanulás fejlesztő hatása látható. Megvalósulhat a személyre szabott fejlesztés, amely a pedagógustól új feladatok elvégzését várja el; a pedagógus mentorként vesz részt a fejlesztő folyamatban.

A modern gazdaságokban egyre nagyobb az igény a kiváló képességekkel rendelkező munkaerő iránt. Az oktatási rendszer feladata és felelőssége is egyben, hogy úgy készítse fel a fiatalokat, hogy képesek legyenek alkalmazkodni a kor dinamikusan változó igényeihez. Az államok sikeressége, a gazdaság fejlődése és stabil növekedése jelentős mértékben ettől függ. A pénzügyi, gazdasági nevelés és oktatás nemzetgazdasági érdek; minél később ismerjük fel ennek szükségességét, annál több és messzebb ható veszteség éri nemcsak a diákokat, hanem az államot is.

IRODALOM

Atkinson, A. és Messy, F. (2012): *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study.* OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions. No. **15**, OECD Publishing. Letöltés: http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en (2015. 03. 20.)

Bábosik István (2015): A korszerű iskola személyiségfejlesztő funkciói. In: Kormos József és Pálvölgyi Ferenc (szerk.): *A köznevelés céljai és fejlesztési területei a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében*, PPKE BTK, Budapest. 7-13.

Béres Dániel (2013. 06. 20.): A pénzügyi kultúra – mi is ez valójában? *Pénzügyi Szemle Online.* Letöltés: www.penzugyiszemle.hu/vitaforum/a-penzugyi-kultura-mi-is-ez-valojaban (2014. 03. 20.)

Csapó Benő (2015a): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, **25**. 7–8. sz., 4-17.

Csapó Benő (2015b): A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. *Educatio,* **24.** 2. sz, 29–38.

Fülöp Márta, Berkics Mihály és Pinczés-Pressing Zsuzsanna (2015): *A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői.* Géniusz műhely 18. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Grifoni, A. és Messy, F. (2012): *Current Status of National Strategies for Financial Education: A Comparative Analysis and Relevant Practice.* OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 16. OECD Publishing. Letöltés: http://dx.doi.org/10.1787/5k9bcwct7xmn-en (2015. 03. 20.)

Haar, Jean és Foord, Kathleen (2013): Effective Professional Learning Communities. In: Jean Haar és Kathleen Foord (szerk.): *Professional Learning Communities: an Omplementation Guide and Toolkit.* Routledge, New York. 375.

Harangozó Gábor (2015): Gazdasági és pénzügyi nevelés. In: Kormos József és Pálvölgyi Ferenc (szerk.): *A köznevelés céljai és fejlesztési területei a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében,* PPKE BTK, Budapest. 205-231.

Huston, S. J. (2012): Financial Literacy and The Cost of Borrowing. *International Journal of Consumer Studies,* **36.** 5. sz., 566–572. Letöltés: DOI: 10.1111/j.1470-6431.2012.01122.x (2015. 02. 22.)

Hung, A. A., Parker, A. M. és Yoong, J. K. (2009): Defining and Measuring Financial Literacy. RAND Working Papers 28. Letöltés: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2009/RAND_WR708.pdf (2015. 03. 18.)

Kerekes György István (szerk., 2015–2016): *Magyar Pénzügyi Almanach.* TAS Kiadó, Budapest.

Kovács Levente és Terták Elemér (2016): Financial Literacy (Panacea or placebo? – A Central European Perspective). Verlag Dashöfer, Bratislava. Letöltés: http://www.bankszovetseg.hu/wp-content/uploads/2017/01/Financial-literacy-20161122-Kov%C3%A1cs.pdf (2017. 05. 21.)

Kovács Péter, Révész Balázs és Ország Gáborné (2013): A pénzügyi kultúra és attitűd mérése. Letöltés: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/a_penzugyi_kultura_es_attitud_merese.pdf (2015. 03.20.)

Kovács Péter (2017): Fiatalok pénzügyi kultúra mérésének fejlesztésének lehetőségei. In: Pál Zsolt (szerk.): *A pénzügyi kultúra aktuális kérdései, különös tekintettel a banki szolgáltatásokra,* Economix Kft, Miskolc. 31-38. Letöltés: http://www.penz7.hu /uploads/images/ckfinder/files/tanulmanykotetfinal.pdf (2017. 05. 20.)

Luksander Alexandra, Béres Dániel, Huzdik Katalin és Németh Erzsébet (2014): A felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúráját befolyásoló tényezők vizsgálata. *Pénzügyi Szemle*. **59.** 2. sz., 237-259.

Mihály Ildikó (2015): Kihívások és lehetőségek a pénzügyi ismeretek oktatásában**.** *Opus et Educatio,* **2**. 2. sz., 31-41.

Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra,* **20.** 7–8. sz., 3-21.

Nagy József (2016): Az olvasásképesség pszichikus komponensrendszere. *Iskolakultúra,* **26.** 2. sz., 119-130.

Németh Erzsébet, Jakovác Katalin, Mészáros Aranka, Kollár Péter és Várpalotai Viktor (2016): Körkép és kórkép a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzésekről. *Pénzügyi Szemle,* **61.** 3. sz., 407-428.

OECD (2014): *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century*. (Volume VI). PISA. OECD, Paris. Letöltés: http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en (2015. 03. 14.)

OECD/INFE (2016): International Survey of Adult Financial Literacy Competencies. OECD Publishing. Letöltés: http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-FInancial-Literacy-Competencies.pdf (2017. 03. 23.)

OECD (2016): *PISA 2015, Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA. OECD Publishing, Paris.
Letöltés: http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en (2016. 11. 12.)

OECD (2017): *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy, PISA.* OECD Publishing, Paris.
Letöltés: http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en (2017. 07. 28.)

Pénziránytű (2015): *A Pénziránytű Alapítvány által lebonyolított pénzügyi kultúra kutatás fő eredményeinek bemutatása.* Letöltés: http://penziranytu.hu/sites/default/files/csatolmany/oecd_kutatasi_eredmenyek_2015_11_02.pdf (2017. 09. 10.)

Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás. Úton egy posztkritikai filozófiához.* Ford. Papp Mária. Atlantisz, Budapest.

Remund, D. L. (2010): Financial Literacy Explicated: The Casefor a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *The Journal Of Consumer Affairs*, **44.** 2. sz., 276-294.
Letöltés: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x/epdf (2015. 03. 10.)

Schüttler Tamás (1998): A gazdasági kultúra nem ismeretek rendszere, hanem szemléletmód – Beszélgetés Chikán Attilával, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Vállalatgazdaságtani Tanszékének vezetőjével. *Új Pedagógiai Szemle*, **48.** 7–8. sz., 5-14.

Sims, Michelle (2014): Using Pad Apps to Engage Students in Critical Thinking and Problem Solving, Communication, Collaboration, Creativity and Innovation. *Society for Information Technology* & *Teacher Education International Conference*. Letöltés: http://www.editlib.org/p/131058/ (2015. 03. 12.)

Tót Éva (2008): Tanulási környezetek. *Educatio,* **17.** 2. sz., 183-192.

Tóth Edit (2015): A pénzügyi műveltség online diagnosztikus mérése 2–6. évfolyamos tanulók körében. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 269-295.

Vidákovich Tibor (2001): Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok. In: Csapó B.és Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére.* Budapest, Tankönyvkiadó, 314-327.

Zsigmond István (2003): Az oktatástudomány kognitív forradalma. *Új Pedagógiai Szemle,* **53.** 5. sz., 3-15.

A magányos cédrus – Bagi Bálint, 4. o, II. helyezett, Szolnoki Fiumei Úti Ált. Isk., felkészítő tanár: Rab Beatrix

„A madár (vagyis Csontváry) ki akar szabadulni a fából, a fa pedig az életet szimbolizálja. Ha ki tudna törni innen, olyan hatalomra, tudásra tehetne szert, amire nem minden hétköznapi ember képes." *(Trébics Sándor, 8. o., Szolnoki Fiumei Úti Ált. Isk., felkészítő tanár: Haraszti Erzsébet)*

„Nincs annál szebb, amikor egy füves rét közepén áll egy nagy, méltóságteljes fa. Én több ilyet is tudok. Az egyik kicsit viharvert már, a mendei domb tetején áll, ahonnan tiszta időben ellátni a budai hegyekig és a Mátráig is." *(Megyeri Bence, 8. o., Mendei Géza Fejedelem Ált. Isk., felkészítő tanár: Németh-Kosnyider Ibolya)*

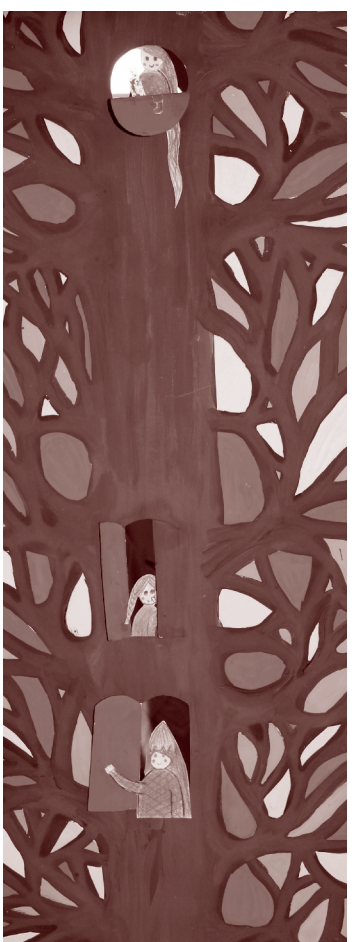
Életfa – Magyony Lili, 6. o., II. helyezett, Chiovini Ferenc Kolping Katolikus Ált. Isk., AMI, Besenyszög, felkészítő tanár: Ficsórné Lévai Éva

A fa ezer arca – Gulyás Nándor, 7. o., II. helyezett, Szolnoki Fiumei Úti Ált. Isk., felkészítő tanár: Rab Beatrix

„Kezdetben az emberek erőt és tudást tulajdonítottak a fáknak, melyek szimbolikus tárgyaivá váltak az életnek. Az első mágikus fák a tudás és az élet fája voltak." *(Bencze Bálint, 8. o., Szandaszőlősi Ált. Isk., Műv. Ház és AMI, felkészítő tanár: Szántó Edit)*

„Minden nap suli után átjött, és együtt másztunk fára, együtt hintáztunk és együtt írtuk a házit." *(Tóth Dorina Gréta, 7. o., Gödöllői Petőfi Sándor Ált. Isk., felkészítő tanár: Kis Tibor)*

„Hallgattam a közeli ház lakóinak haragos beszédfoszlányait. Hirtelen kivágódott az ajtó, és egy embercsemete rohant ki sírva." *(Novák Fanny, 8. o., Szentendrei Barcsay Jenő Ált. Isk., felkészítő tanár: Varga Anna)*



A fa élete – Kovács Panna, 4. o., III. helyezett, Széchenyi Körúti Sportiskolai Ált. Isk. és AMI Vizuális Tagozat, Szolnok, felkészítő tanár: Páncsics Edina

NÉMETH ERZSÉBET

Pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések: felmérés és diagnózis[1]

ÖSSZEFOGLALÓ

Számos kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy miközben hazánkban sok szervezet vállalta magára a pénzügyi kultúra fejlesztését, a lakosság pénzügyi ismereteinek szintje elmarad a kívánatostól, illetve nem javul. Kutatásunk az eredménytelenség okait kívánta feltárni. Arra kerestük a választ, hogy milyen szervezetek, kiket, mely témakörökben, milyen módszerekkel és eredményességgel képeznek.

Négy tematikus egységből álló, 56 kérdést tartalmazó kérdőívvel kerestük meg a pénzügyi kultúra fejlesztést végző közoktatáson kívüli szervezeteket. Képzési programmal összesen 35 válaszadó/szervezet rendelkezik, amelyek közül négy mintegy százezer főt ér el, így meghatározó szerepe van a terület eredményességében.

Kutatásunk feltárta, hogy bár a közoktatásban tanulók jelentős hányada részesült a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzésben, ezek a képzések alig pár órásak voltak, továbbá nem volt jellemző a képzési tematika és a tananyagok rendelkezésre állása, nyilvános elérhetősége. A képzések eredményességének visszamérése elmaradt. A képzés célcsoportjai között a felnőtt korosztály jelentősen alulreprezentált volt.

Ahhoz, hogy a képzések a jövőben eredményesek legyenek, mindenképpen szükséges erősíteni a minőséget és az átláthatóságot biztosító tényezőket.

KULCSSZAVAK: pénzügyi kultúra, képzések, eredménytelenség okainak feltárása

PROBLÉMAFELVETÉS, KUTATÁSI CÉLOK

Számos kutatási és közéleti forrás időről-időre arra hívja fel a figyelmet, hogy Magyarországon mind a lakosság pénzügyi ismereteit, mind pedig azok gyakorlati alkalmazását tekintve elmaradás tapasztalható a fejlett országokhoz képest (*Bárczi* és *Zéman*, 2015). Eközben a pénzügyi piacok és termékek egyre komplexebbé válnak, ami együtt jár a pénzügyeket illető információs szakadék mélyülésével is – a lakos-

[1] A tanulmány a KÖFOP-2.1.2-VEKOP-15-2016-00001 azonosítószámú, A jó kormányzást megalapozó közszolgálat-fejlesztés elnevezésű kiemelt projekt keretében, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem, a Budapesti Metropolitan Egyetem és az Állami Számvevőszék Pénzügyi kultúra munkacsoportja együttműködésével készült.

ság egyre kevésbé képes pénzügyeit illetően körültekintő döntések meghozatalára. *Kovács* és *Terták* (2016) arra hívják fel a figyelmet, hogy a pénzügyi piacok globális összekapcsolódása, a folyamatosan új, egyre bonyolultabb pénzügyi termékek megjelenése, illetve az ezzel járó kockázatok újabb és újabb kihívást jelentenek minden résztvevő számára mind egyéni, mind intézményi, mind társadalmi, sőt, globális szinten (112. o.).

a lakosság egyre kevésbé képes pénzügyeit illetően körültekintő döntések meghozatalára

Miközben hazánkban számos szervezet vállalta magára a pénzügyi kultúra fejlesztését, a lakosság pénzügyi ismereteinek szintje elmarad a kívánatostól, illetve nem javul. A pénzügyi edukációt elsősorban közoktatáson kívüli szervezetek végzik. Képzéseik akár több százezer iskoláskorú gyermeket is érintenek. A közelmúlt kutatási eredményei arra figyelmeztetnek, hogy e képzések eredményessége nem megfelelő. Ezen kívül társadalmi vita folyik arról, hogy a pénzügyi-gazdasági ismeretek bekerüljenek-e a közoktatás rendszerébe, illetve milyen módon.

nem jobb azoknak a hallgatóknak a pénzügyi kultúrája, akik középiskolás korukban ilyen típusú képzésben részt vettek

A helyzetet jól mutatja a Pénziránytű Alapítvány megbízásából, reprezentatív mintán végzett, az OECD módszertanán alapuló nemzetközi felmérés, amely szerint a magyarok átlag feletti pénzügyi ismeretekkel rendelkeznek, ugyanakkor az ismeretek gyakorlati alkalmazása messze elmarad az átlagos szinttől (*Magyarok és a pénzügyi kultúra*, 2015). A 2015-ben már nem először végzett felmérés romló tendenciát mutatott a pénzügyekkel kapcsolatos ismeretek szintje, illetve a pénzügyek tudatos kezelésével kapcsolatos viselkedésformák tekintetében.[2] A pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések eredménytelenségére utal az Állami Számvevőszék által 2013-ban, a felsőoktatásban tanulók körében végzett felmérés, amely szerint nem jobb azoknak a hallgatóknak a pénzügyi kultúrája, akik középiskolás korukban ilyen típusú képzésben részt vettek (*Béres, Huzdik, Kovács, Sápi* és *Németh*, 2013).

A pénzügyi-gazdasági nevelést a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet is határozott célként jelölte meg: „*A felnövekvő nemzedéknek hasznosítható ismeretekkel kell rendelkeznie a világgazdaság, a nemzetgazdaság, a vállalkozások és a háztartások életét meghatározó gazdasági-pénzügyi intézményekről és folyamatokról.*" A 2013-ban hatályba lépő új Nat az iskolák számára mind a fejlesztendő kulcskompetenciák között, mind pedig a fejlesztési területek, nevelési célok között konkrétan megjelölte a gazdasági és pénzügyi nevelést, s fontos célként a fentiek mellett azt is kiemelte, hogy: „a *tanulók ismerjék fel saját felelősségüket az értékteremtő munka, a javakkal való ésszerű gazdálkodás, a pénz világa és a fogyasztás terén.*" Bár a jogszabályok fontos törekvésként határozzák meg a témakör oktatását, a kötelező kerettantervek mégsem foglalkoznak átfogó módon a gazdasági és pénzügyi neveléssel, így egészen napjainkig

[2] A Pénziránytű Alapítvány által lebonyolított pénzügyi kultúra kutatás fő eredményeinek bemutatása itt olvasható: *http://penziranytu.hu/sites/default/files/csatolmany/oecd_kutatasi_eredmenyek_2015_11_02.pdf*

nem jött létre az ismeretek átadását megfelelően elősegítő, egységes, minőségbiztosított oktatási koncepció és tananyag.[3]

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők magyarázhatják a közoktatáson kívüli képzések alacsony szintű eredményességét. Felmérésünk tervezése során abból a hipotézisből indultunk ki, hogy a képzések eredménytelenségének legfőbb oka a képzésekkel kapcsolatos minőségbiztosítás hiányossága lehet (*Németh*, 2016).

Az oktatásban a minőséget évszázadok óta a következők biztosítják:

a) a képzők felkészültsége,
b) az elérhető, jól kidolgozott, a célcsoport igényeire és sajátosságaira szabott tematika (a tematika tartalmazza a képzés célját, célcsoportját, időtartamát, követelmény-rendszerét, tartalmi egységeit, tananyagát és az oktató személyét)
c) a minőségbiztosított tananyagok (tankönyvek, munkafüzetek, elektronikus tudásbázis),
d) a képzési céloknak megfelelő képzési módszerek és időtartam, illetve
e) a képzés eredményességének mérése.

Jelen kutatás során elsősorban azt vizsgáltuk, hogy jellemzően milyen szervezetek kiket, mely témakörökben, milyen módszerekkel és milyen eredményességgel képeznek. Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak.

1. Kiknek szólnak a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzések?
2. Hány főt értek el, mi jellemzi az elért csoportok társadalmi reprezentáltságát?
3. Melyek a képzések fő céljai?
4. Milyen módszereket alkalmaznak a képzések során?
5. Milyen időtartamúak a képzések?
6. Mennyiben érhetőek el, illetve állnak rendelkezésre a képzések tematikái és tananyagai?
7. Milyen szakképzettségűek a képzések oktatói? Mennyire jellemző az oktatók felkészítése?
8. Mennyire jellemző a képzés eredményességének mérése?

feltárjuk a képzési rendszerek, programok jellemzőit, esetleges hiányosságait, erősségeit

Vizsgálatunkba a közoktatás rendszerén kívüli pénzügyikultúra-fejlesztéssel foglalkozó szervezeteket vontuk be. Előzetes tájékozódásunk szerint a több kisebb szervezet mellett vannak olyan közoktatáson kívüli szervezetek, amelyek elsősorban a közoktatásban tanuló fiatalok képzését végzik, s nagy (akár több százezres) eléréssel rendelkeznek, így hatásuk a pénzügyi kultúra fejlesztésére jelentős lehet. Ugyanakkor viszonylag keveset tudunk ezen képzések tartalmáról, hosszáról és minőségéről.

Kutatásunk célja, hogy átfogó képet adjunk a hazai pénzügyi kultúra fejlesztési kezdeményezésekről, illetve támogatást nyújtsunk a pénzügyi kultúra fejlesztésre vonatkozó nemzeti stratégia kidolgozásához azzal, hogy feltárjuk a képzési rendszerek, programok jellemzőit, esetleges hiányosságait, erősségeit, s ezzel segítsük meghatározni a szükségleteket. Mindezek elengedhetetlenek a tudományosan megalapozott nemzeti stratégia kialakításához (*Grifoni* és *Messy*, 2012). A kutatási

[3] A kutatási jelentés megjelenésével egy időben jelent meg egy új pénzügyi-gazdasági ismereteket tartalmazó tankönyv. Erről a tanulmány vége felé részletesen írok.

tapasztalatok emellett kiindulópontként szolgálhatnak a pénzügyi kultúra fejlesztése infrastruktúrájának kialakításához, illetve előmozdíthatják a pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések eredményességének javulását. Hiszen helyes diagnózis nélkül nem lehet eredményes a terápia sem.

A PÉNZÜGYI KULTÚRA HELYZETE MAGYARORSZÁGON

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) és a Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM) kezdeményezésére, az ország összes általános és középiskolájának bevonásával helyzetfelmérő kérdőív készült 2015 márciusában.[4] A felmérés feltérképezni kívánta az általános és középiskolákban folyó pénzügyi és vállalkozási ismeretek oktatásának gyakorlatát. A kérdőívek kitöltése önkéntes alapon történt. Az adatok feldolgozása és első körös kiértékelése alapján elmondható, hogy a kérdőívet kitöltők negyede a Nat szerint oktatja a diákoknak a pénzügyi és vállalkozási ismereteket. További 10 %-nál elkülönített óraszámban történik ilyen képzés, és további 9% tervezi a bevezetést a jövőben. Ahol nincs pénzügyi és vállalkozási oktatás, ott a legfőbb okok között a személyi erőforrások hiánya és a kapacitáshiány szerepelt.

A pénzügyi döntésekhez szükséges készségek, ismeretek hiányából fakadó kockázatok mérséklése érdekében az utóbbi években számos szervezet kezdett pénzügyikultúra-fejlesztéssel kapcsolatos tevékenységbe, amelyet egyaránt végeznek állami és nem állami (jellemzően a pénzügyi piacon működő) szereplők, gyakran együttműködésben. A felmérés szerint egyaránt ezen tevékenységek közé sorolhatóak a képzések, a kutatások, a felmérések, a versenyek, a tanácsadások, az országos vagy helyi projektek, a dokumentumok online közzététele, az információátadás, az alkalmazások fejlesztése és más egyebek. A kutatás megállapítja, hogy fontos állami szereplők vállalnak egyre aktívabb szerepet a lakosság pénzügyi ismereteinek növelésében, a pénzügyi kultúra fejlesztésében és terjesztésében, így az Állami Számvevőszék, a Magyar Nemzeti Bank, az EMMI, az NGM, egyes minisztériumi háttérintézmények, illetve oktatási intézmények. A felsoroltak ez irányú tevékenységének célja, hogy a lakosság pénzügyi, közpénzügyi, közteherviselési ismeretei bővüljenek, valamint ezzel párhuzamosan fejlődjenek a (köz)pénzügyekkel kapcsolatos attitűdök és magatartásformák is.

a pénzügyi döntésekhez szükséges készségek, ismeretek hiányából fakadó kockázatok mérséklése

A magyar lakosság pénzügyi kultúrájára vonatkozóan pénzügyi intézmények, költségvetési szervek, illetve az OECD végeztek felméréseket, kutatásokat; számos tanulmány jelent meg e témakörben. A kutatások, felmérések összességében negatív képet festenek a magyar lakosság pénzügyi kultúrájának fejlettségéről, és jellemzően ugyanazok a kockázatok, tudásbeli és készségbeli hiányosságok merülnek fel időről-időre. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy számos felmérés, amely szerint a magyar lakosság (vagy annak valamely szegmensének) pénzügyi kultúrája alacsony, nem

[4] Az eredményekről egy előadás tájékoztatott: Pölöskei Gáborné (2015. 11. 25.): A pénzügyi oktatás helyzete a köznevelésben, fejlesztési lehetőségek, korlátok, a tematikus hetek tapasztalatai, tervek. *Privátbankár.hu - Pénzügyi Tudatosság Fórum,* Budapest. Az előadó ekkor az EMMI helyettes államtitkára volt.

határozza meg pontosan a pénzügyi kultúra fogalmát, kritériumait és a vizsgált korosztálytól, illetve társadalmi csoporttól elvárható pénzügyi kulturáltsági szintet vagy átlagot. Nem használnak továbbá longitudinális elemzést – amely a változást mérhetné –, illetve nem végeznek sem hazai, sem nemzetközi összehasonlítást, így nem tudható, hogy a kutatás mihez képest állít valamit a magyarok pénzügyi kultúrájáról.

Az alábbiakban két kutatást kívánunk kiemelni. Az egyik – a Pénziránytű részvételével zajlott OECD kutatás 2010-ben és 2015-ben – nemzetközi összehasonlításban, reprezentatív mintán és két különböző időszakban vizsgálta a hazai pénzügyi kultúra sajátosságait. A másik – az ÁSZ 2013-as kutatása – azt vizsgálta, hogy milyen demográfiai jellemzőktől, milyen korábbi tapasztalatoktól függ a célcsoport pénzügyi kultúrájának szintje.

A Pénziránytű Alapítvány először 2010-ben vett részt egy olyan, tizennégy országot lefedő alapkutatásban, mely egységes OECD-módszertan alapján mérte fel az adott országban a felnőtt lakosság pénzügyi kultúrája fejlettségének szintjét. Ezt követően – ahogy fentebb már említettem – 2015-ben az alapítvány Magyarország képviseletében ismét részt vett az OECD-módszertanon és standard kérdőíven alapuló nemzetközi pénzügyi-kultúra-kutatásban, amely csaknem 30 országban közel egy időben zajlott. Az OECD kezdeményezése egyedülálló abban, hogy az egységes módszertan és a közel egyidejű adatfelvétel lehetőséget biztosít az egyes országok adatainak megalapozott nemzetközi összehasonlítására, illetve egy-egy ország esetében a saját ország-adatok idősoros összevetésére. Az OECD 2010-ben négy kontinens tizennégy országában végzett kutatása (*Atkinson* és *Messy*, 2012) szociodemográfiai jellemzők alapján vizsgálta a pénzügyi ismeretek, viselkedés és a pénzügyi kultúra különböző aspektusaira vonatkozó attitűdök terén megmutatkozó különbségeket. A két kutatás összehasonlítása szerint napi megélhetési gondokkal 2015-ben kevesebb válaszadó találkozott, mint 2010-ben. Mindez összefügghet a kedvezőbb munkanélküliségi, inflációs és GDP-adatokkal. Megváltozott a válsághelyzetben tanúsított magatartás: kevesebben csökkentették a kiadásaikat, illetve használták fel a megtakarításokat a napi kiadások fedezésére. 2010-ben a válaszadók harmada mondta, hogy pénzügyi termék választása során egyáltalán nem mérlegelte a lehetőségeket, ez az arány 2015-ig 22%-ra csökkent. Ugyanekkor a megkérdezettek 47%-ának vannak tudatos pénzügyi céljai, ami alacsony értéknek tekinthető, különösen, ha az állami nyugdíjellátás mértékének jövőbeli várható csökkenésére, vagy a gyerekek iskoláztatásának növekvő költségeire gondolunk. A kutatási eredmények szerint tendencia, hogy a lakosság pénzügyeit tekintve kevésbé megfontolt, illetve kevésbé gondos és előrelátó lett. Egyre kevesebben készítenek családi költségvetést, illetve tendenciaszerűen csökkent a pénzügyi feladatokat helyesen megoldani tudók aránya. Utóbbi jelen kutatásunk szempontjából fontos megállapítás.

a megkérdezettek 47%-ának vannak tudatos pénzügyi céljai

Az ÁSZ pénzügyikultúra-kutatása (*Béres* és mtsai, 2013) során használt kérdőív az általános és a szocio-demográfiai kérdéseken túl a megtakarításra, a befektetésekre és a hitelekre vonatkozóan tett fel kérdéseket, valamint kalkulációs feladatokat is tartalmazott. A kutatás megállapította, hogy a „felsőoktatásban tanuló fia-

talok valós és vélt pénzügyi tudása között lényeges különbség van", valamint hogy „a hallgatók pénzügyi műveltségét elsősorban az aktuális élethelyzet és a tapasztalatok határozzák meg". Mindez egybecseng a nemzetközi kutatási tapasztalatokkal is.

Luksander, Béres, Huzdik és *Németh* (2014) a további tényezők vizsgálata során azt a fontos megállapítást teszik, hogy a középiskolai pénzügyi-gazdasági képzésben részt vett személyek pénzügyi kultúrája nem fejlettebb az ilyen képzésben nem részesülteknél. Ez jelzi a középiskolásoknak tartott pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések rendkívül alacsony hatékonyságát, ami szintén egybecseng az amerikai tapasztalatokkal, lásd pl. *Willis* 2009-es tanulmányát. Egy másik közelmúltbeli kutatás érdekes megállapítása az is, hogy a pénzügyi-gazdasági ismereteik szintjétől függetlenül a hallgatók erősen kockázatkerülőnek mutatkoznak; összességében a 18–25 éves korosztály háromnegyede tartózkodik a kockázatoktól (*Huzdik, Béres* és *Németh*, 2014). A kutatási eredményekből levonható következtetés, hogy a kockázatvállalási hajlandóságot elsősorban olyan tényezők határozzák meg, mint a társadalom aktuális attitűdjei, félelmei, vágyai, tapasztalatai. A hitelekhez kötődő érzelmi viszonyulás témakörét vizsgálva *Németh, Béres* és *Huzdik* 2015-ös tanulmánya rávilágít arra, hogy a fiatalok elsősorban a szülőktől szerzik be a pénzügyi döntéseikhez szükséges információkat, ezáltal a családi minták is jelentős hatással vannak attitűdjükre, terveikre.

A hitelintézeti felmérések és kutatások szerint a lakosság alapvetően bizalmatlan a pénzügyekkel és a szolgáltatókkal szemben, a pénzügyi döntéseket nem alapozza meg kellő ismeret, tapasztalat, tájékozódás. A lakosságot a passzív, felhasználói attitűd jellemzi, a nem használt banki szolgáltatások ismerete és az azok iránti érdeklődés minimális. A hosszú távú pénzügyi tervezés (az anyagi öngondoskodás) hiánya szintén jellemző (*Szalay*, 2013).

A GfK Retail Banking Monitor 2016. februári negyedéves jelentése egyebek mellett vizsgálja a válaszadók tájékozottságát, bankokkal szembeni bizalmát, hosszú távú pénzügyi céljait, a kockázat elfogadásának mértékét és a termékhasználat megosztottságát.[5] E jelentés szerint a hazai felnőtt lakosság egyharmada nem tartja magát tájékozottnak, és ugyanekkora arányban nem ismeri ki magát pénzügyi kérdésekben. Pénzügyi tudatosság tekintetében a felnőtt lakosság szintén megosztott. A két legnagyobb csoportot a két véglet alkotja: a felmérésben szereplők 27%-a ún. haladó megtakarító, míg 24%-uk pénzügyi ismeretek és attitűd alapján „tájékozatlan, alacsony státuszú". A pénzügyi műveltség terén az életkor sajnos nem meghatározó; nagyon hasonló ismeretszintet látunk a fiatalabb és az idősebb személyek körében. Ellenben a végzettség és a lakóhely döntő lehet.

> a fiatalok elsősorban a szülőktől szerzik be a pénzügyi döntéseikhez szükséges információkat

Számos kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a pénzügyi termékek egyre komplexebbé válnak, ezzel párhuzamosan az egyéni igények is folyamatosan formálódnak, bővülnek (*Habschick* és *Britta*, 2007; *Botos, Botos, Béres, Csernék* és *Németh*, 2012). A pénzügyi szektorban zajló felgyorsult termékinnovációs folyamatok-

[5] A jelentés letölthető innen: http://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/country_one_pager/HU/documents/2016_01_10_GfK_penzuegyi_tudatossag_cikk_pontositott.pdf

hoz kapcsolható a 2008-ban kibontakozó recesszió kiváltó oka is (*Béres* és *Huzdik*, 2012). Mindezek a folyamatok olyan kontextusban zajlanak le, amely a fiatalok alacsony pénzügyi kultúrájával jellemezhető (*Chen* és *Volpe*, 1998; *Volpe*, *Chen* és *Liu*, 2006), így a pénzügyi kultúra fejlesztése elengedhetetlen tényezővé vált. Számos piaci és tudományos kutatás, valamint gyakorlati kezdeményezés a pénzügyi *tudás* mentén ragadja meg a pénzügyi kultúra mérését és fejlesztését, de ez a törekvés a többi tényező vizsgálata – és szükség esetén fejlesztése – nélkül nem tudja elérni kívánt hatását (*Hilgert*, *Hogarth* és *Beverly*, 2003; *Xiao* és mtsai, 2004). A pénzügyi *attitűdök* a pénzügyi kultúra elemeiként olyan tényezők, amelyek befolyásolhatják a fogyasztók magatartását, preferenciáit és ezen keresztül termék- és szolgáltatásválasztását (*Li, Jiang, An, Sen* és *Jin*, 2009; *Dowling, Corney* és *Hoiles*, 2009; *Zsótér* és *Nagy*, 2012; *Klapper, Lusardi* és *Panos*, 2012).

Magyarországon is egyre inkább előtérbe kerül a pénzügyi kultúra vizsgálata (*Béres* és *Huzdik*, 2012; *Zsótér* és *Nagy*, 2012; *Béres* és mtsai, 2013). A fejlesztések kiemelt célcsoportjai a középiskolások és a fiatal felnőttek, nekik szólnak leginkább a pénzügyi edukációs programok is – tanulmányunk e körből a közoktatáson kívüli pénzügyi kultúrát fejlesztő képzések felmérésére, bemutatására és értékelésére tesz kísérletet.

a fejlesztések kiemelt célcsoportjai a középiskolások és a fiatal felnőttek

MÓDSZERTAN

A felmérés célterülete, adatbázisa

A felmérésbe bevont szervezetek adatbázisának meghatározásakor egyaránt célunk volt a pénzügyikultúra-fejlesztésben részt vevők minél szélesebb körének lefedése és az ilyen programokban jelentős súllyal részt vevő szervezetek feltétlen bekerülése. Igyekeztünk tehát minden magáról hírt adó szervezetet megkeresni, így az interneten fellelhető publikus információk, valamint az ÁSZ pénzügyikultúra-fejlesztést célzó együttműködésében részt vevő[6] partnereitől kapott tájékoztatások alapján egy 110 elemű adatbázist hoztunk létre. Az adatbázis lefedi a bankokat, a biztosítóintézeteket, az ÁSZ partnereit, az általános és középiskolákkal kapcsolatot tartó szervezeteket[7], az MNB/PSZÁF-pályázatokon korábban részt vevő szervezeteket, magánszemélyeket, valamint a publikus információk alapján pénzügyikultúra-fejlesztéssel vagy pénzügyi fogyasztóvédelemmel foglalkozó, egyéb forprofit és nonprofit szervezeteket, magánszemélyeket.

Előzetes felméréseink és információink alapján a fent emlegetett lefedettség megvalósult, így a minta reprezentatívnak tekinthető.

[6] Az Állami Számvevőszék pénzügyikultúra-fejlesztéssel kapcsolatos kutatási projektjeiben az NGM-mel, az EMMI-vel, a NAV-val, az Econvencio Alapítvánnyal, az MNB-vel, a Pénziránytű Alapítvánnyal és a Metropolitan Egyetemmel működött együtt.

[7] Egy, az EMMI és az NGM által, a pénzügyi és vállalkozási ismeretek köznevelésben történő beágyazottságának feltérképezésére 2015-ben elvégzett kérdőíves felmérés előzetes eredményei alapján.

A kérdőív kialakítása, szerkezete

A kérdések a felmérésben részt vevő, pénzügyikultúra-fejlesztést végző szervezetek/magánszemélyek minden kezdeményezésére, programjára kiterjednek, tehát a válaszok lehetővé teszik a képzések alaposabb megismerését, értékelését.[8] A kérdőív négy nagy tematikus egységből áll, és összesen 56 kérdést tartalmaz a következő csoportosításban:

1. egység (6 kérdés): a szervezet, magánszemély adatai;
2. egység (25 kérdés): a képzési programok témakörei, a képzések célja, célcsoportja, finanszírozása, időtartama, témakörei, módszerei, tematikája, tananyaga, oktatói, eredményességük értékelése, hasznosulásuk;[9]
3. egység (17 kérdés): tudás- és attitűdfelmérések, versenyek;
4. egység (8 kérdés): egyéb kezdeményezések.[10]

A kérdőív felületének kialakítása, elhelyezése és majd kitöltése is a Google Form (Google Űrlap) alkalmazással történt. A kutatás megkezdése előtti pilot szakaszban 21 személy és szervezet válaszolt a kérdésekre, véleményük, visszajelzéseik alapján alakítottuk ki a végleges mérőeszközt. Szükség esetén az egyes válaszadók által nyilvánosságra hozott adatokat is feldolgoztuk.

> a válaszok lehetővé teszik a képzések alaposabb megismerését, értékelését

Az adatok feldolgozása

A feldolgozást és az elemzést IBM SPSS Statistics, valamint MS Excel programok igénybevételével végeztük. Az elemzés során *leíró és következtető* statisztikai módszereket használtunk, többek közt megoszlás-számítást, kereszttábla-elemzést, függetlenségvizsgálatot. Amennyiben a minta elemszáma lehetővé tette, tudományos következtetésre alkalmas módszereket választottunk, így pl. a függetlenségvizsgálatban általánosan használt Pearson-féle khí-négyzet próba mellett a Fisher-féle egzakt tesztet is alkalmaztuk.[11] Ez utóbbi teszt – szemben a Pearson-féle khí-négyzet próbával – nem érzékeny a kis mintaelemszámra, amely a rendelkezésünkre álló adatbázist jellemzi. Az eredmények értékelésénél 5%-os szignifikanciaszintet határoztunk meg.

[8] A kérdőív összeállítása során figyelembe vettük a nemzetközi felmérések tapasztalatait is, különösen az ausztrál kormányzati stratégiaalkotást támogató, a 2013. évi pénzügyikultúra-fejlesztő kezdeményezésekről szóló kutatást (National Financial Literacy Stocktake Survey, 2013). A kérdőív elérhető a http://goo.gl/forms/YIZhfg1epN címen.

[9] Képzésnek tekintettük a szervezett formában működő képzést, ismeretátadást, amely megvalósulhat valamely élő helyszínen (iskolákban, a szervező által biztosított helyiségben vagy egyéb helyen), interneten, illetve email közvetítésével.

[10] Például információmegosztás a honlapon, közösségi oldalakon, email útján (hírek, hírlevelek, elemzések stb.), nyomtatott, illetve audiovizuális anyagok készítése, tanácsadás, IT alkalmazások használata (játékok, költségvetéstervező program, videók).

[11] A Fisher-féle egzakt teszthez a http://www.physics.csbsju.edu/stats/exact_NROW_NCOLUMN_form.html oldalon elérhető alkalmazást használtuk.

A minta

A megkeresett 110 szervezetből és vállalkozásból a kérdőívet 63 töltötte ki.[12] Közülük 51 végzett pénzügyi kultúra fejlesztését célzó tevékenységet. Jelen tanulmány szempontjából természetesen a képzési programmal rendelkező válaszadó szervezetek érdekesek; a számuk 35. Válaszaik feldolgozása során négy válaszadói kategóriát alakítottunk ki:

1. a „nagy eléréssel rendelkezők" (tekintet nélkül szervezeti formájukra), azaz akik több mint 10 000 főt értek el programjaikkal;
2. a pénzintézetek;
3. a civil és nonprofit szervezetek, illetve a költségvetési szervek (többségükben egyesületek és érdekvédelmi szövetségek);
4. az egyéb vállalkozások.

A válaszadó 35 szervezetből 4-et nagy eléréssel rendelkező szervezetként, 5-öt pénzintézetként, 14-et nonprofit szervezetként, 12-t pedig egyéb vállalkozásként azonosítottunk. A kategóriaképzés indokoltságát jól mutatja az *1. ábra*, amely azt mutatja, hogy a képzéseken elértek létszáma a nagy eléréssel rendelkezők esetében messze meghaladja a többi válaszolóét. Az ebbe a kategóriába tartozó szervezetek egyenként mintegy 100 000 főt érnek el, miközben az utánuk következők elérése csupán hozzávetőlegesen 5000 fő.

Fontos megállapítás ezek alapján, hogy e négy szervezeten kívüli szervezetek tevékenységének hatása elhanyagolható a nagy eléréssel rendelkezőkéhez képest, illetve jellemzően az ő hatásuk magyarázza a képzések eredményességét vagy annak hiányát.

A beérkezett válaszok alapján összesen 40 képzési programot elemeztünk. A nagy eléréssel rendelkezők 7, a pénzintézetek 5, a nonprofit szervezetek 15 és az egyéb vállalkozások 13 képzési programról nyilatkoztak.[13]

> a képzések túlnyomórészt a közoktatásban tanulóknak szólnak

EREDMÉNYEK

A képzések célcsoportjai

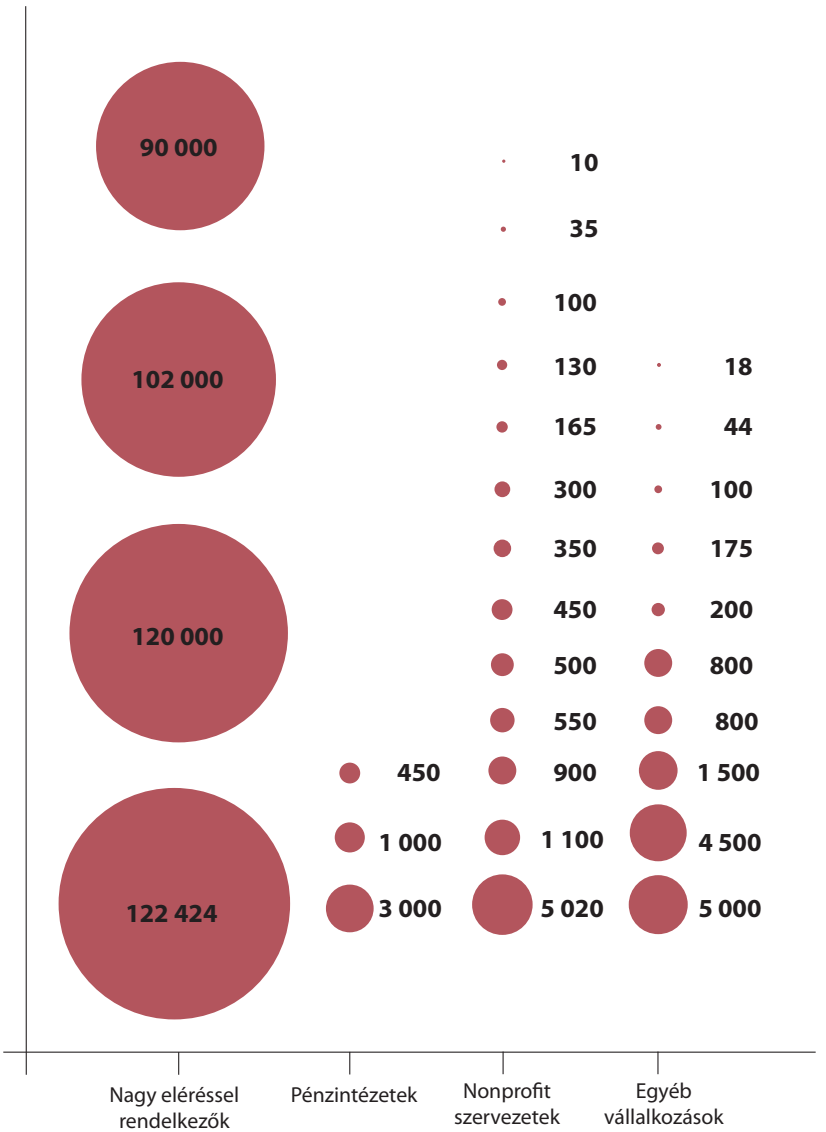
Elsőként megkérdeztük, hogy kiknek szólnak, kiket céloznak meg az egyes szervezetek az általuk indított képzési programokkal. A válaszadók több válaszlehetőséget is megjelölhettek. Ezek szerint a képzések túlnyomórészt a közoktatásban tanulóknak szólnak (középiskolásoknak és az általános iskola felső és alsó tagozatos diákjainak). Az idősebb, 25–64 éves korú felnőtteknek is szóló képzési programok az összes ilyen program alig felét teszik ki. (Lásd a *2. ábrát*).

[12] A hazai pénzügyikultúra-fejlesztés egyik legnagyobb szereplője, az OTP Fáy András Alapítvány a kérdőívet nem küldte vissza. Mivel a szervezet tevékenységére vonatkozó adatok nélkül felmérésünk hiányos lett volna, adatainkat kiegészítettük az alapítvány képzési programjaira vonatkozó, publikus információk alapján.

[13] A válaszadóknak lehetőségük volt arra, hogy több képzési programról is beszámoljanak, amennyiben ez jellemző volt rájuk. Néhány esetben előfordult, hogy a válaszadók képzési programjaikat összevontan szerepeltették, ezért a felmérésben említett képzési programok száma kevesebb, mint a ténylegesen meghirdetett képzési programok száma.

1. ÁBRA

Az egyes szervezetek képzési programjai által elértek száma (fő)[14]



Forrás: *Saját szerkesztés*

[14] Az ábra nem tartalmazza a 18 főnél kisebb elérésű szervezeteket.

2. ÁBRA

Kiknek szólnak a képzési programok?

Forrás: *Saját szerkesztés*

Szintén megvizsgáltuk, hogy az egyes válaszadói kategóriák és a válaszadók által indított képzés célcsoportjai között fennáll-e összefüggés. Az eredményeink azt mutatják, hogy a nagy eléréssel rendelkező szervezetek és a pénzintézetek képzései közül mindegyik megcélozza a közoktatásban tanuló diákokat is, míg az egyéb vállalkozások és a nonprofit szervezetek képzéseinek csak közelítőleg fele. Fenti összefüggés a Pearson-féle khí-négyzet és a Fisher-féle egzakt teszt eredményei alapján 5%-os szignifikanciaszinten kimutatható.[15]

Az elért csoportok társadalmi reprezentáltsága

Az egyes szervezettípusok közötti, fentebb említett igen jelentős elérési aránybeli különbség miatt a kutatásban azt is megvizsgáltuk, hogy összesen hány főt értek el a képzéseket indító szervezetek.[16] A kérdőívben egyes képzésekhez kapcsolódóan a válaszadók összesítve adhatták meg a képzésükön részt vettek létszámát (így például a képzéseken részt vevő közoktatásban tanulók számára a kérdőív nem kérdezett rá). Tekintettel arra, hogy célunk volt a képzések által elértek létszámát célcsoportok szerinti bontásban is vizsgálni, ezért egyrészt

[15] Pearson-féle khí-négyzet teszt p-értéke 0,013, illetve a Fisher-féle egzakt teszt p-értéke 0,009 volt. A Pearson-féle khí-négyzet teszt érvényességét ugyanakkor megkérdőjelezi, hogy az alapul vett kereszttábla celláinak több mint 20%-ában (8-ból 2-ben) az elemszám kisebb, mint 5.

[16] A kiértékelés a kérdőív 4.5. kérdésére adott válaszokon alapul.

a nyilvánosan elérhető éves beszámolók alapján, másrészt – ahol ez nem állt rendelkezésünkre – az alábbi közelítő számítással becslést készítettünk arra vonatkozóan, hogy a képzéseken elértek közül hányan lehettek diákok, illetve felnőttek. Ezt a felbontást az *1. táblázat* mutatja. Összességében 461 681 főt értek el a válaszadók. Ebből 341 613 fő diák, 120 068 fő felnőtt volt.[17]

> összességében 461 681 főt értek el a válaszadók

1. TÁBLÁZAT

Célcsoportok elérési létszáma a válaszadói kategóriák függvényében (fő)

	Diákok	Felnőttek	Összesen
Nagy eléréssel rendelkezők	326 657	107 767	**434 424**
Pénzintézetek	4 010	500	**4 510**
Nonprofit szervezetek	7 665	1 945	**9 610**
Egyéb vállalkozások	3 281	9 856	**13 137**
Összesen	341 613	120 068	461 681

Forrás: *Saját szerkesztés*

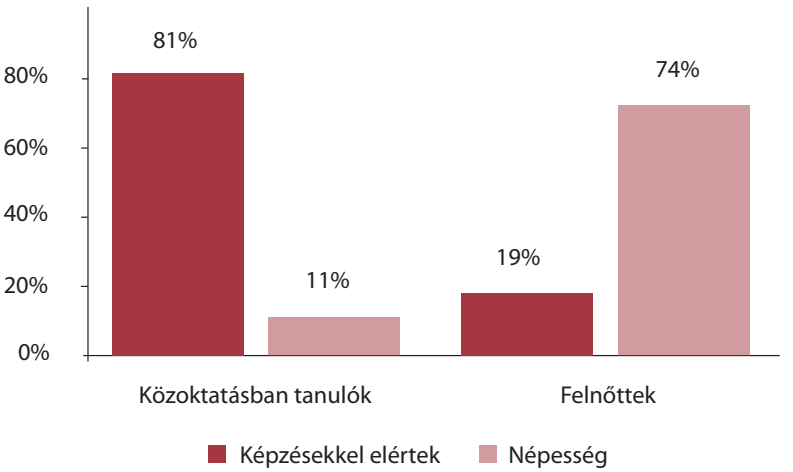
A kutatás során az elért csoportok társadalmi reprezentáltságát is vizsgáltuk. Az egyes célcsoportok népességen belüli megoszlásának megállapításához a KSH adatait vettük alapul.[18] Ezek szerint a diákok (6–18 évesek) a népesség 11%-át, a felnőttek (25 év felettiek) a népesség közel 74%-át teszi ki. Ezzel szemben a képzések által elértek 81%-a diák, míg 19%-a felnőtt (*3. ábra*). A célcsoportok népességen belüli, illetve képzések által elért arányát összevetve megállapítható, hogy a válaszadók képzési programjai által elértek között a diákok aránya több mint hétszeresen haladja meg a népességen belüli arányukat (81%:11%), míg a képzési programok által elértek között a felnőttek aránya csupán mintegy negyede a népességen belüli arányuknak (19%:74).

> a képzések által elértek 81%-a diák, míg 19%-a felnőtt

[17] Megjegyzendő, hogy valóságban a képzéseken elértek száma az itt kimutatottnál alacsonyabb lehet, mivel előfordulhatott, hogy ugyanazon személy több képzési programon is részt vett.
[18] http://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.html

3. ÁBRA

A célcsoportok képzéseken, illetve népességen belüli aránya



Forrás: *Saját szerkesztés*

Mint az eredmények mutatják, a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó programok résztvevői között népességen belüli arányukhoz képest nagymértékben felülreprezentáltak a diákok, és ezen belül is kiemelten a középiskolás korosztály, míg a felnőttek a népességen belüli arányukhoz képest jelentősen alulreprezentáltak.

a leggyakrabban alkalmazott képzési módszer a hagyományos tanítás, előadás

A képzések fő célkitűzései

Felmérésünk során fontos kérdésként szerepelt, hogy az egyes képzéseket milyen céllal indították a szervezetek. A válaszadók a képzéseknél egyidejűleg több képzési célt is megjelölhettek. A válaszokat összesítve elmondható, hogy a képzési programok céljai meglehetősen általánosak, vagy más szóval holisztikusak voltak (*4. ábra*). Legtöbbször „a lakosság pénzügyi kultúrájának fejlesztése", a „felelős pénzügyi döntések előkészítése, segítése" és a „pénzügyi ismeretek átadása" válaszok fordultak elő, a legkevesebbszer pedig „a célcsoport pénzügyi szokásainak megismerése", a „konkrét pénzügyi termék(ek)/befektetési lehetőségek bemutatása, népszerűsítés", illetve az „egyéb" válasz.

Képzési módszerek

A képzésekben alkalmazott oktatási módszerekre vonatkozóan egyidejűleg több választ is megjelölhettek a kitöltők. Megállapítottuk, hogy a leggyakrabban alkalmazott képzési módszer a hagyományos tanítás, előadás. Ez után, ahogy az *5. ábra* is mutatja, a gyakorlatiasabb oktatási formák szerepelnek.

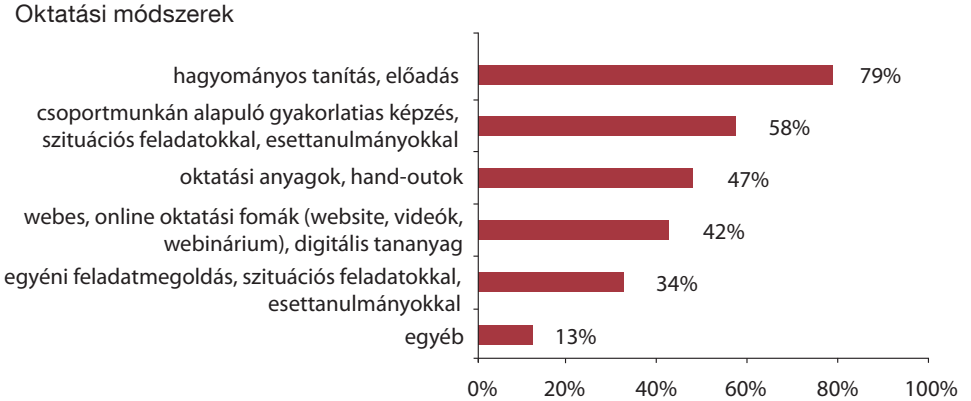
4. ÁBRA

Melyek a képzési programok fő céljai?

Forrás: *Saját szerkesztés*

5. ÁBRA

Oktatási módszerek



Forrás: *Saját szerkesztés*

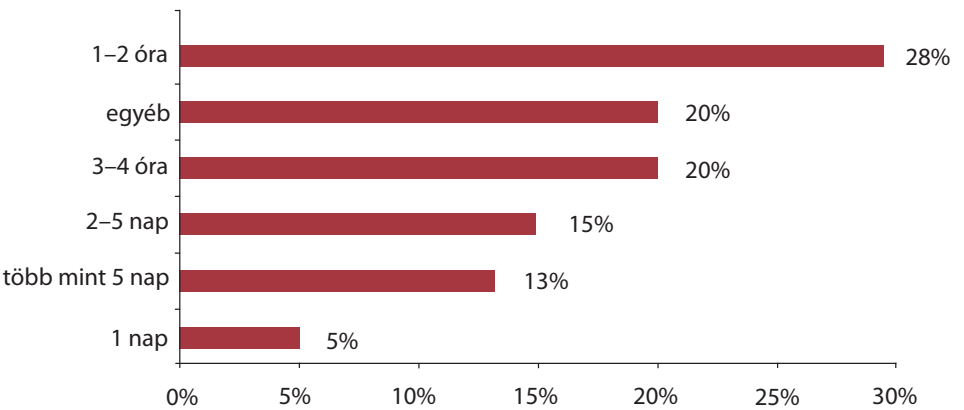
A képzési programok időtartama

A képzések időtartamára vonatkozóan megállapítható, hogy azoknak csaknem fele igen rövid, legfeljebb fél napos (*6. ábra*). Ezen belül is a leggyakoribb az 1–2 óra (28%), illetve a 3–4 óra időtartamú (20%) A válaszok közt 20%-ban fordult elő az „egyéb” válasz, amelyhez a válaszadók több esetben a „változó” vagy a „megrendelő

igényeinek megfelelően" megjegyzést fűztek. Az egy napos vagy annál hosszabb időtartam a képzési programok harmadára jellemző.

6. ÁBRA

A képzési programok időtartamának megoszlása



Forrás: *Saját szerkesztés*

Megvizsgáltuk emellett, hogy a közoktatásban tanulóknak is szóló képzések és a kizárólag más célcsoportnak szóló képzések időtartama között kimutatható-e összefüggés. Az adatokból kitűnik, hogy a közoktatásban tanulóknak is szóló képzések több mint kétharmada 1–4 óra közötti időtartamú, míg a kizárólag más célcsoportnak szóló képzések közel kétharmadának időtartama meghaladja a 4 órát. A végrehajtott Pearson-féle khí-négyzet és Fisher-féle egzakt teszt egyaránt összefüggést jelzett a képzések időtartama és célcsoportjai között 5%-os szignifikanciaszinten.[19]

a rövidebb időtartamú képzéseken több témát dolgoznak fel, mint a hosszabbakon

Bizonyítást nyert, hogy a közoktatásban tanulók számára hirdetett képzések időtartama szignifikánsan rövidebb, mint a felnőtt korosztálynak szóló képzéseké.

Vizsgáltuk továbbá azt a kérdést, hogy kimutatható-e összefüggés a képzések időtartama és a között, hogy e képzések hány témakört érintenek.[20] Arra számítanánk, hogy a rövidebb képzések kevesebb témakört érintenek. A *7. ábra* a képzéseken érintett témakörök számának átlagát és mediánját is mutatja. Az adatok azt mutatják, hogy a rövidebb időtartamú képzéseken több témát dol-

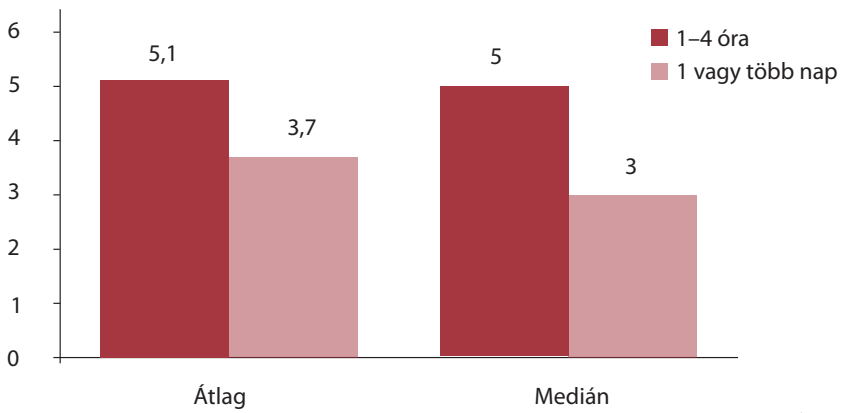
[19] A Pearson-féle khí-négyzet teszt érvényessége az alacsony előfordulási számosság miatt ezúttal is megkérdőjelezhető. Ugyanakkor mindkét teszt p-értéke egyformán alacsony, 0,002 volt.

[20] Az egyes képzésekben érintett témakörök számát az alapján definiáltuk, hogy az adott képzésre vonatkozóan hány témakört jelölt meg a válaszadó.

goznak fel, mint a hosszabbakon. Ezen összefüggés statisztikai vizsgálatához az előzetes feltételvizsgálatok alapján a nem paraméteres Mann-Whitney próbát alkalmaztuk. A tesztben az 1–4 órás időtartamú képzéseket és ennél hosszabb képzéseket hasonlítottuk össze, amelyek között a próba 5%-os szignifikanciaszinten nem jelzett összefüggést.[21]

7. ÁBRA

A képzések időtartama és az általuk érintett témakörök száma



Forrás: *Saját szerkesztés*

Tematikák és tananyagok

Egy képzés tartalmát, annak minőségét leginkább a tematika és a tananyag alapján lehet megismerni, megítélni. Megvizsgáltuk egyrészt, hogy a képzések rendelkeznek-e tematikával, illetve tananyaggal, másrészt, hogy ezek elérhetőek-e nyilvánosan. A beérkezett válaszok azt mutatják, hogy a tematikák mindössze 34%-ban érhetők el nyilvánosan, 50%-ban ugyan elérhetőek, de nem nyilvánosan, illetve 16%-ban nem állnak rendelkezésre (*8. ábra*).

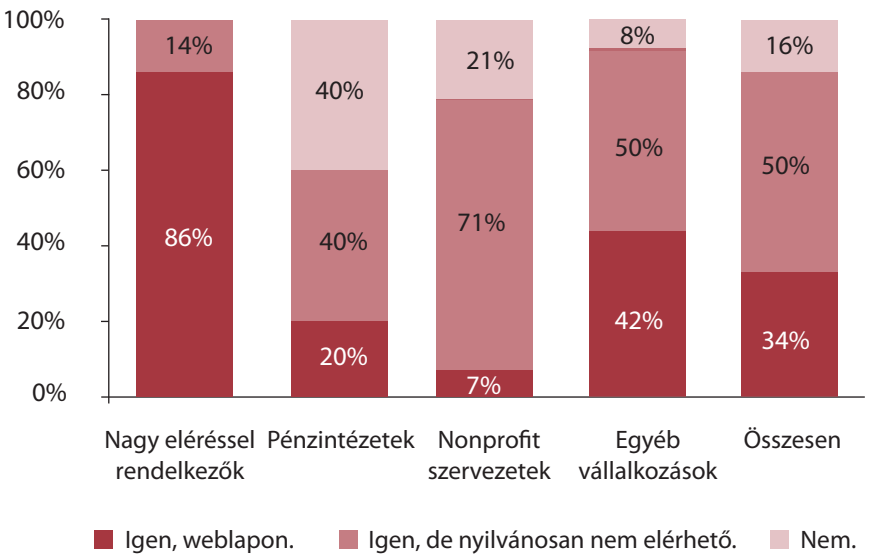
átlagosan a tananyagok csupán kevesebb mint harmada érhető el nyilvánosan

Válaszadói kategóriák szerinti bontást tekintve azt találtuk, hogy miközben leginkább a nagy eléréssel rendelkező szervezetek és a pénzintézetek képzéseihez kapcsolódó tananyagok érhetőek el nyilvánosan, arányuk csupán 40% körüli. A nonprofit szervezeteknél a tananyagok túlnyomó többsége nem érhető el nyilvánosan, ez az arány az egyéb vállalkozások képzési programjai esetén 92%-os. Átlagosan a tananyagok csupán kevesebb mint harmada érhető el nyilvánosan. Megállapítható tehát, hogy elérhetőségük a képzési programok tematikáinál is alacsonyabb.[22] 21% esetében tananyagot egyáltalán nem készítettek a képzéshez (*9. ábra*).

[21] A Mann-Whitney próba p-értéke 0,084 volt.
[22] A kiértékelés a kérdőív 4.10. kérdésére adott válaszokon alapul.

8. ÁBRA

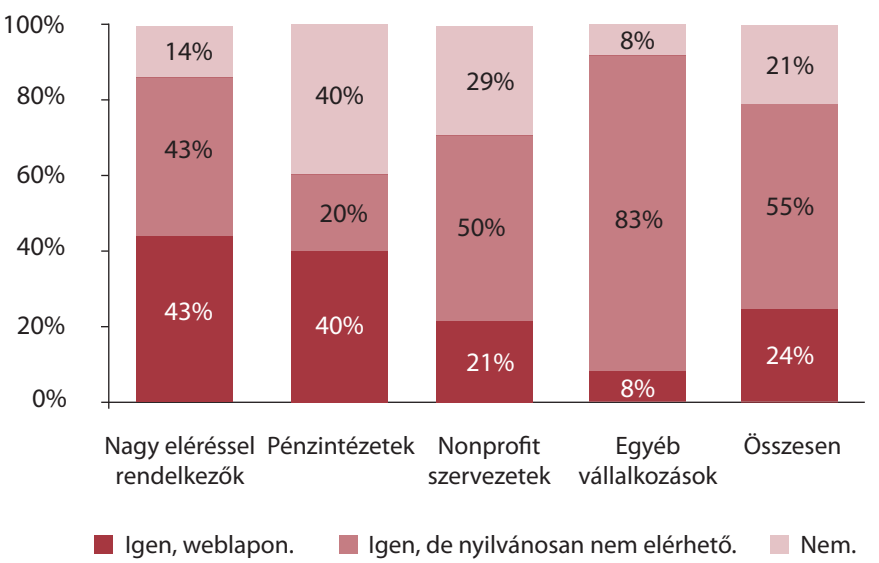
A tematikák megléte és elérhetősége



Forrás: *Saját szerkesztés*

9. ÁBRA

A tananyagok megléte, elérhetősége



Forrás: *Saját szerkesztés*

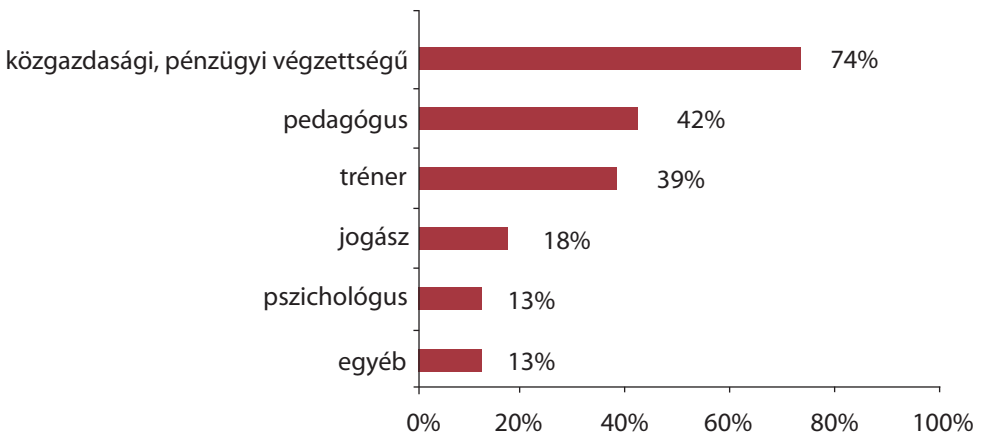
A képzéseken oktatók szakképesítése

A válaszadók háromnegyedénél közgazdasági, pénzügyi végzettséggel, kétötödénél pedig pedagógus vagy tréner végzettséggel rendelkező szakember is oktat (*10. ábra*).[23]

Hazánkban tehát a pénzügyi kultúra fejlesztésére irányuló képzések többségében közgazdasági, pénzügyi végzettséggel rendelkező szakember oktat.

10. ÁBRA

Az oktatók képzettsége



Forrás: *Saját szerkesztés*

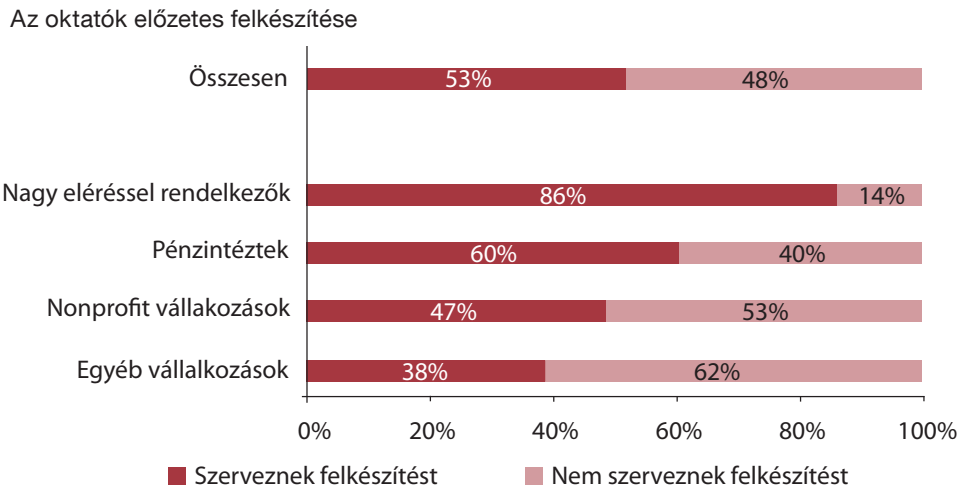
A képzéseken oktatók felkészítése

Eredményeink szerint az oktatók a képzések mintegy felében részesülnek valamilyen felkészítésben (*11. ábra*). A válaszadói kategóriák szerinti vizsgálva az találtuk, hogy őket legnagyobb arányban (86%-ban) a nagy eléréssel rendelkező szervezetek készítik fel előzetesen. A pénzintézetek által indított képzéseknél ez az arány 60%, a nonprofit szervezeteknél 47%, míg az egyéb vállalkozásoknál 38%.

az oktatók a képzések mintegy felében részesülnek valamilyen felkészítésben

[23] Az oktatók szakképesítésére vonatkozóan a válaszadók egy képzés esetében több választ is megjelölhettek, tekintettel arra, hogy abban több, esetlegesen eltérő szakképesítésű oktató is közreműködhet.

11. ÁBRA



Forrás: *Saját szerkesztés*

Megvizsgáltuk azt is, hogy a közoktatásban tanulóknak szóló képzések és az oktatók felkészítése között fennáll-e kapcsolat. Eredményeink rávilágítanak, hogy a közoktatásban tanulóknak szóló képzési program oktatói nagyobb arányban részesülnek felkészítésben, mint a nem a közoktatásban tanulóknak szóló képzéseké. A kapcsolat létezését a Pearson-féle khí-négyzet teszt is megerősíti 5%-os szignifikanciaszinten.[24] Megvizsgáltuk továbbá, hogy a közpénzen is finanszírozott képzési programok és az oktatók felkészítése közötti van-e összefüggés. E tekintetben a Pearson-féle khí-négyzet 5%-os szignifikanciaszinten nem jelez kapcsolatot.[25]

A képzések eredményességének mérése

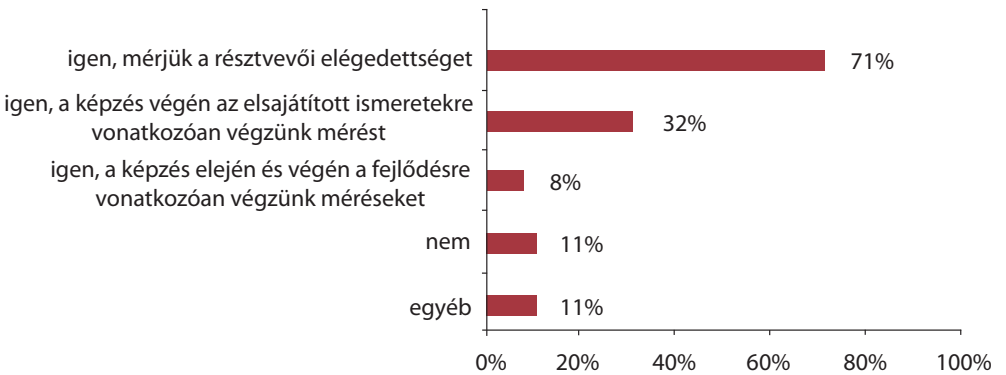
A képzések minőségbiztosítása szempontjából alapvető kérdés, hogy a válaszadók mérik-e azok eredményességét.[26] Eredményeink szerint leginkább a résztvevők elégedettségét mérik (71%), ennél jóval kevesebb esetben (32%-os arányban) végeznek eredményességmérést az ismeretszerzésre vonatkozóan (*12. ábra*). Ugyanakkor mindössze a képzések 8%-ában nyilatkoztak úgy, hogy a képzés elején és a végén is mérik az elsajátított ismeretek szintjét, azaz a képzés eredményeképpen mutatkozó fejlődést.

eredményeink szerint leginkább a résztvevők elégedettségét mérik

[24] A Pearson-féle khí-négyzet teszt p-értéke 0,000 volt.
[25] A Pearson-féle khí-négyzet teszt p-értéke 0,935 volt.
[26] A vonatkozó kérdések esetében több válasz megjelölésére is lehetőség volt.

12. ÁBRA

Mérik-e és miként a képzések eredményességét, hatékonyságát?



Forrás: *Saját szerkesztés*

A legnagyobb arányban (40%) – és egyben szinte kizárólagosan – a nagy eléréssel rendelkező szervezetek végeznek a fejlődésre vonatkozó méréseket. A beérkezett válaszok azt mutatják, hogy a résztvevői elégedettséget a képzések nagy hányadában mérik, ez azonban nem mutatja meg a képzést szervezők számára, hogy a képzés elérte-e a célját, vagyis fejlődött-e a résztvevők pénzügyi tudatossága, tudása, kultúrája. A képzések eredményességének mérése az esetek túlnyomó többségében elmarad.

az átlagos óraszám olyan alacsony, hogy az aligha lehet alkalmas eredmények elérésére

KÖVETKEZTETÉSEK

Dolgozatunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy miért nem eredményesek a közoktatási rendszeren kívüli pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzések, különös tekintettel az iskolás korosztályokra. A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy a fejlődés egyik gátja az lehet, hogy bár a közoktatásban tanulók jelentős hányada részesül pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzésben, ezek a képzések igen rövidek, alig pár órásak. Felmérésünk szerint ráadásul a rövidebb képzések jellemzően több témát is átfognak, ezáltal egy-egy téma feldolgozására még kevesebb idő jut. A felmérés eredményei egyértelműen jelzik, hogy a pénzügyi kultúra oktatására szakosodott, közoktatáson kívüli intézmények „gyorstüzelő” munkát végeznek. Az átlagos óraszám olyan alacsony, hogy az aligha lehet alkalmas eredmények elérésére.

A képzések eredményessége szempontjából további kockázatot jelent, hogy a képzési tematika, a tananyagok rendelkezésre állása, nyilvános elérhetősége nem jellemző. Ez különösen problematikus a tanulók képzéseinél, mert így a képzésen átadandó ismeretekről, megközelítésekről, a módszerekről a szülők, a tanárok, az oktatásért felelős kormányzat, illetve az adófizető állampolgár sem rendelkezik elegendő információval.

Fontos tanulság, hogy a képzések eredményességének visszamérése jellemzően elmarad. Ez azért is szokatlan, mert a neveléstudomány egyik legfontosabb eszköze, hogy a képzésben részt vevők a megszerzett tudásukról, képességeikről rendszeresen számot adnak. Ennek hiányában ugyanis a képzés hatékonysága sem rövid, sem hosszú távon nem állapítható meg, és nem lehetséges a képzések megfelelő átalakítása sem.

Ahhoz, hogy a képzések a jövőben eredményesek legyenek, mindenképpen szükséges erősíteni a fenti minőséget és eredményességet biztosító tényezőket. A minőség és az átláthatóság biztosítása emellett lehetővé teszi, hogy az egyes képzési programok megismerhetőek, értékelhetőek legyenek, így a ma még elszórt, egymástól független kezdeményezések a jövőben egymásra épülhessenek, és képzési rendszerré álljanak össze. Szükség lenne továbbá a társadalom eltérő attitűdökkel és tudásszinttel rendelkező csoportjaira lebontott, világosan megfogalmazott képzési stratégiára. Az első lépés tehát az, hogy a stratéga világos legyen, s ahhoz lehessen mérni a tematikát, az elérendő célt, és ennek megfelelően az oktatás eredményességét.

Kutatásunk feltárta, hogy a képzés célcsoportjai között a felnőtt korosztály jelentősen alulreprezentált. A pénzügyi kultúra fejlesztésére leginkább rászoruló felnőttek (például az alacsony jövedelemmel rendelkezők és a munkanélküliek), tekintettel arra, hogy a felnőtteknek szóló képzések túlnyomó részét a résztvevői befizetés finanszírozza, a vizsgált képzéseket nem tudják igénybe venni. A felnőtteket célzó képzések ezért jelenleg a rászorultak elenyésző részét érik el, így nem várható, hogy ezek a programok társadalmi szinten mérhető módon járuljanak hozzá a pénzügyi kultúra fejlesztéséhez. Érdemes tehát megfontolni, hogy a jövőben hazánk adófizetői pénzből az iskolás korosztályok mellett a felnőtt korosztályok számára is biztosítson képzési támogatást.

Iránytű a pénzügyekhez című, középiskolásoknak szóló könyv

Megfelelő átláthatóság és minőségbiztosítás mellett így alakulhat ki Magyarországon egy széles rétegek számára elérhető pénzügyi tudást, attitűdöt és viselkedést fejlesztő képzési rendszer, aminek hatásai mikro- és makroszinten is érzékelhetőek lehetnek.

A legjobb gyakorlatok: két új tankönyv és egy térítésmentes képzés

A kutatás élesen rámutatott, hogy a képzések legtöbbje nem rendelkezik tananyaggal, illetve az nyilvánosan nem elérhető. A kutatási jelentéssel egy időben jelent meg a Pénziránytű Alapítvány által támogatott *Iránytű a pénzügyekhez* című, középiskolásoknak szóló könyv, amelyet 2016 tavaszán tankönyvvé nyilvánítottak. A tankönyv a hazai oktatás egyik régi hiányosságát pótolja, így megjelenése áttörést hozhat a pénzügyi kultúra iskolai fejlesztésében. Ez után az alapítvány újabb tankönyvet jelen-

tetett meg *Küldetések a pénz világában* címmel, immár az általános iskolások számára, így segítve a köznevelésben folyó pénzügyi edukációt. Emellett a Nemzeti alaptantervben a kezdeményezőkészség és a vállalkozói kompetencia fejlesztésének egyik elemeként bevezették a *Pénzügyi és vállalkozói ismeretek* tantárgyat a szakgimnáziumok 10. osztályában, ahol pénzügyi alapismeretek mellett gyakorlatorientált vállalkozói ismereteket tanulnak a diákok a 2016/2017-es tanévtől.

A kutatás másik fontos javaslata, hogy a közoktatásban szereplő korosztályok mellett a rászoruló felnőtt lakosság képzésére is teremtsünk lehetőséget. Az Állami Számvevőszék és az Econventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület új képzési projektje nyit a felnőtt korosztály felé, és térítésmentesen biztosít 30 órás képzést, elsődlegesen a kulturális közfoglalkoztatásba bevont felnőttek, fiatal felnőttek részére. A közfoglalkoztatásba jellemzően azok érkeznek, akik – akár a kellő tapasztalat hiánya, akár a korábbi munkahely elvesztése következtében – nem tudnak a munkaerőpiacon sikeresen fellépni, elhelyezkedni, ugyanakkor végzettségüket tekintve legalább érettségi bizonyítvánnyal rendelkeznek.

Limitáció

A közoktatáson kívüli pénzügyi fejlesztésekről szóló kezdeményezések felmérése nem ad választ olyan közérdeklődésre számot tartó kérdésre, mint például arra, hogy vajon a közoktatás keretein belül vagy azon kívüli képzések vezetnek nagyobb eredményességre. Éppen ezért nem is kíván állást foglalni e tekintetben. Abban a vitában sem mondunk véleményt, hogy külön tantárgyként vagy az egyes, már meglévő tantárgyak keretében eredményesebb-e megtanítani a szükséges pénzügyi-gazdasági ismereteket. Csupán azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy a képzések csak akkor lesznek hatékonyak, ha biztosítjuk az oktatás minőségének legfontosabb kritériumait: a célnak és a célcsoportnak megfelelő tananyagot, oktatókat, módszereket és időt, illetve ha folyamatosan mérjük az eredményességet.

IRODALOM

Atkinson, A. és F. Messy (2012): Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study: OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions No. 15. Letöltés: http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial-literacy_5k9csfs90fr4-en (2017. 08. 25.)

Bárczi Judit és Zéman Zoltán (2015): A pénzügyi kultúra és annak anomáliái. *Polgári Szemle,* **11**. 1-3. sz., 72-80.

Béres Dániel és Huzdik Katalin (2012): A pénzügyi kultúra megjelenése makrogazdasági szinten. *Pénzügyi Szemle,* **57.** 3. sz., 322–336. Letöltés: https://www.asz.hu/storage/files/files/penzugyiszemle/2012/322_336_beres_huzdik.pdf (2017. 08. 25.)

Béres Dániel, Huzdik Katalin, Kovács Péter, Sápi Ákos és Németh Erzsébet (2013): Felmérés a felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúrájáról. Kutatási jelentés, 2013. június. Letöltés: https://www.asz.hu/storage/files/files/Szakmai kutatás/2013/t353.pdf (2017. 08. 25.)

Botos Katalin, Botos József, Béres Dániel, Csernák József és Németh Erzsébet (2012): Pénzügyi kultúra és kockázatvállalás a közép-alföldi háztartásokban. *Pénzügyi Szemle,* **57.** 3. sz., 291-309.

Chen, Haiyang és Volpe, P. Ronald (2008): An Analysis of Personal Financial Literacy Among College Students. *Financial Services Review*. **7.** 2. sz., 107-128.

Dowling, N.A., Corney, T., és Hoiles, L. (2009): Financial Management Practices and Money Attitudes as Determinants of Financial Problems and Dissatisfaction in Young Male Australian Workers. *Journal of Financial Counseling and Planning Education,* **20.** 2. sz., 5-13.

Grifoni, Andrea és Messy, Flore-Anne (2012): Current Status of National Strategies for Financial Education; A comparative analysis and relevant practices: OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions No. 16. Letöltés: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9bcwct7xmn-en.pdf (2017. 08. 25.)

Habschick, M. S., Britta, E. J. és Evers, Jan (2007): *Survey of Financial Literacy Schemes in the EU27. VT Markt/2006/26H – Final Report*. Hamburg, EversJung.

Hilgert, M.A., Hogarth, J. M. *és* Beverly, S.G. (2003) Household Financial Management: The Connection between Knowledge and Behavior. *Federal Reserve Bulletin*, **89.** 2. sz., 309-322.

Huzdik Katalin, Béres Dániel és Németh Erzsébet (2014): Pénzügyi kultúra versus kockázatvállalás empirikus vizsgálata a felsőoktatásban tanulóknál. *Pénzügyi Szemle,* **59.**, 4. sz., 476-484.

Klapper, L., Lusardi, A. és Panos, G. A. (2012): Financial Literacy and the Financial Crisis – Netspar Discussion Papers, DP03/2012-007. Letöltés: http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=122421 (2017. 08. 25.)

Kovács Levente és Terták Elemér (2016): *Financial Literacy. Panacea or placebo? A Central European Perspective*. Verlag Dashöfer, Bratislava.

Li, D., Jiang, Y., An, S., Shen, Z., és Jin, W. (2009): The influence of money attitudes on young Chinese consumers' compulsive buying. *Young Consumers,* **10**. 2. sz., 98-109.

Luksander Alexandra, Béres Dániel, Huzdik Katalin és Németh, Erzsébet (2014): A felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúráját befolyásoló tényezők vizsgálata, *Pénzügyi Szemle*, **59.** 2. sz., 237-258.

Magyar Nemzeti Bank (2014): Tudás és érték, a Magyar Nemzeti Bank társadalmi felelősségvállalási stratégiája, 2014. június. Letöltés: http://www.mnb.hu/letoltes/mnb-tarsadalmi-spread-low-1.pdf (2017. 08. 25.)

Magyarok és a pénzügyi kultúra: „Tűzz ki pénzügyi célokat!" (2015. 11. 04). Letöltés: http://www.penzugyiszemle.hu/tanulmanyok-eloadasok/magyarok-es-a-penzugyi-kultura-tuzz-ki-penzugyi-celokat (2017. 08. 25.)

Németh Erzsébet, Jakovác Katalin, Mészáros Aranka, Kollár Péter és Várpalotai Viktor (2016): Körkép és kórkép a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzésekről. *Pénzügyi Szemle*, **61.** 2. sz., 407-428.

Németh Erzsébet, Béres Dániel és Huzdik Katalin (2015): The Attitude of Young Hungarian Adults to Loans. *Journal of Business and Social Science*, **6**. 4. sz., 63-74.

Szalay György (2013. 08. 23.): Pénzügyi alapismeretek a közoktatásban – eredmények és további lehetőségek. *Országos Szakmai Tanévnyitó*, Budapest.

Volpe, R., Chen, H. és Liu, S. (2006): An Analysis of the Importance of Personal Finance Topics and the Level of Knowledge Possessed by Working Adults. *Financial Services Review*, **15**. 1. sz., 81-98.

Willis, E. Lauren (2008): Against Financial Literacy Education. *Iowa Law Review*, **94**., 1. sz.

Xiao, J. J., O'Neill, B., Prochaska, J. M., Kerbal, C.M., Brennan, P. és Bristow, B. J. (2004): Consumer education program based on the transtheoretical model of change. *International Journal of Consumer Studies*, **28**. 1. sz., 55-65.

Zsótér Boglárka és Nagy Péter (2012): Mindennapi érzelmeink és pénzügyeink. A pénzzel kapcsolatos attitűdök és materiális irányultság szerepe a pénzügyi kultúra fejlesztésében. *Pénzügyi Szemle*, **57.** 3. sz., 310-321.

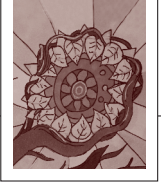
„Kisebb koromban a fűz ágairól hintázva ugráltunk a barátaimmal a vízbe, bújócskáztunk az ágai között, vagy csak figyeltük a rajta fészkelő madarakat." *(Bártfai Nóra, 7. o., Szolnoki Fiumei Úti Ált. Isk., felkészítő tanár: Somogyiné Durucskó Mária)*

Szomorú fa – Haraszti Jázmin, 5. o., I. helyezett, Kassai Úti Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Ált. Isk., Szolnok, felkészítő tanár: Darabontné Juhász Zsuzsanna

„Ez a fa már elkezdett korhadni belülről, és kezdte őt felemészteni a bánat." *(Rőczey Sára, 7. o., Szolnoki Fiumei Úti Ált. Isk., felkészítő tanár: Somogyiné Durucskó Mária)*

A táj, akácfa – Györke Orsolya, 5. o., III. helyezett, Szolnoki Kőrösi Csoma Sándor Ált. Isk. és AMI, felkészítő tanár: Ladányiné Katona Mária

„Majomemlékezet óta ott éltek a makákók, csimpánzok, orángutánok, gorillák, kisnagy barna és sárga majmok, és az egyetlen bajuk az volt, hogy pusztul az erdő." *(V. Szabó Mátyás 7. o., Szolnoki II. Rákóczi Ferenc Ált. Isk., felkészítő tanár: Nádasné Kovács Mária)*



HUNYADI ZSUZSANNA

Új irányzatok a zenei nevelésben – rögtönzés, komponálás, közösségi zenei alkotás

MŰHELY

ELŐLJÁRÓBAN

Az alábbi gondolatokat az Egyesült Királyság 2008-ban érvényes tantervének általános zenei bevezetőjéből idézi *Angela Major* (2008).

> A zene egy hatásos és egyedi formája a kommunikációnak, amely megváltoztathatja a gyermekek érzelmeit, gondolkodását és cselekvését. Összehozza az intellektust és az érzelmeket, miközben képessé tesz a személyes kifejezésre, reflexióra és érzelmi fejlődésre. Mint a kultúra része, múlté és jelené, segít a tanulóknak megérteni saját magukat és kapcsolatukat másokkal, így családjukkal, iskolájukkal és a szélesebb világgal. A zenetanítás fejleszti a gyermek képességeit arra, hogy odafigyeljen és észlelje a zenei sokszínűséget, illetve véleményt mondjon a zenei jelenségekről.[1]

képesség a kompozíciók megalkotására, illetve az improvizációra

Felmerül a kérdés: vajon a hagyományos magyar zeneoktatás során kialakulnak-e az említett készségek? Ha nem vagy csak részben, akkor fő kérdésünk az: vannak-e technikák arra, hogyan bátorítsuk a gyerekeket személyes érzéseik kifejezésére saját vagy társaikkal együtt létrehozott zenei alkotásaikban? Más oldalról közelítve: vajon a zeneoktatás akkor sikeres, ha a tanítás módszertana csupán fegyelmezettséget, céltudatosságot követel és akaraterőt igényel a tanulótól (azaz döntően a gyakorlást, a mozdulatok vég nélküli ismétlését várja el), vagy akkor, ha a megszerzett technikai tudás mellett fejlődik az alkotóképesség is – azaz képesség a kompozíciók megalkotására, illetve az improvizációra?

A kérdés költői, hiszen a siker záloga nyilvánvalóan a két készség együttes fejlesztése (*Hunyadi*, 2014). *Apagyi Mária* hasonlatával élve: a zene is nyelv, és mi e nyelv alapjait tanítjuk, amelyek a zenei beszédhez, az improvizációs készség kialakításához feltétlenül szükségesek (*Ábrahám*, 2013).

A gyakoroltató módszerek hazánkban hagyományosan elterjedtek, ám a fenti fel-

[1] Az idegen nyelvű kiadványokból származó szövegrészleteket a szerző fordította magyarra.

ismerések nyomán az utóbbi évtizedekben megújuló érdeklődéssel fordulnak a zenetanárok az improvizációs tanítási módszerek felé. Magyarországon is számos akkreditált pedagógus-továbbképzés, kurzus, zenei tábor szerveződött a témában, egyes zeneművészeti főiskolákon, egyetemeken improvizációról szóló előadásokat is beillesztettek a tananyagba, valamint több különböző, zenetanítási improvizációs módszereket bemutató kiadvány látott napvilágot. Sokféle elképzelés és gyakorlat él egymás mellett, ám a hivatalos zeneiskolai tanterv nem vagy csekély mértékben foglalkozik a problémával.

Mindezek együttesen adtak inspirációt jelen tanulmány megírására, fókuszba állítva az improvizációs zenetanítást. Hogy e téma a köznevelés általánosabb-átfogóbb céljaihoz nagy haszonnal kapcsolódhat, jól éreztetik a következő – eredetileg 1986-ban leírt – mondatok.

> A szerkezeti elemekkel történő rögtönzés és komponálás fejleszti a fantáziát, logikát, memóriát, a variatív, alternatív és a döntési készséget, a csoportos rögtönzések pedig az egymásra figyelés, a szenzitív reagálás készségét. *Tehát nemcsak a muzikalitást, hanem a személyiség egészét.* A szabad rögtönzések ugyanakkor fokozzák a spontaneitást, az áttekintési gyorsaságot, az írásos, elemi szintű zeneszerzési gyakorlatok pedig a tudatosságot, a zenei intelligenciát és a koncentrációt. (*Turi*, 1999, 39. o.)

e téma a köznevelés általánosabb-átfogóbb céljaihoz nagy haszonnal kapcsolódhat

az önálló gondolkodáshoz és a problémamegoldáshoz szükséges képességek fejlesztéséhez

1. AZ ALKOTÁSRA ÖSZTÖNZÉS, AZ IMPROVIZÁCIÓ JELENTŐSÉGE A ZENETANÍTÁSBAN

A kreativitás az emberi tevékenységek rendkívül széles spektrumában számít fontos tényezőnek. Az oktatás-nevelés területén talán az önálló gondolkodáshoz és a problémamegoldáshoz szükséges képességek fejlesztéséhez kapcsolható leginkább. A zenetanulásra gondolva pedig óhatatlanul eszünkbe juttatja a rögtönzést és a zeneszerzést. Nem véletlenül. Ez a két a szó szoros értelmében vett *kreatív* folyamat lehetséges a zenében: az improvizálás és a komponálás.

A jelenlegi zeneiskolai oktatásban a hangszertanításhoz szükséges technikai, zenei képességek köre a meghatározó, és kevesebb figyelem jut a szélesebb körű, integrált fejlesztésre, különösen a zenei kreativitást legkomplexebben mutató zenealkotásra, illetve egyik ágára, az *improvizációra*. A kifejezés többféle alkotásmódra is utalhat. Jelenthet kötetlen fantáziálást, véletlenszerű próbálgatást, izgalmi állapotban történő ösztönös zenei érzelemnyilvánítást, háttérzenélést, köznapi zenélést, kortárs művészeti performanszot, stílusgyakorlatot, szigorú vagy kevésbé kötött szabályok által szerkesztett rögtönzést és még sok mást. A kérdés az, hogy mely értelmezés jár pedagógiai haszonnal a zenetanulás során (*Hunyadi*, 2014). Az alábbiakban néhány jeles szerző gondolatait idézem az alkotásra ösztönzés és az improvizáció kapcsolatáról a zenei nevelésben.

John Kratus szerint, aki évtizedek óta tanulmányozza az improvizációs tanítást, a rögtönzés nem egyszerűen egy ösztönös zenei viselkedés, és nem is csak a profik számára fenntartott aktivitás. Inkább egy olyan zenei készség, amit az egyéb zenei aktivitásokkal – az előadással, a figyeléssel, az elemzéssel – együtt kell fejleszteni, hiszen ez utóbbiakat képes szintetizálni. Alkalmazását már a zenetanulás legkorábbi szakaszában elkezdhetjük, bátorítva a felfedezést, a zenealkotó kezdeményezést, örömöt és megelégedést kiváltva a zenei elemekkel való manipulálás által, amit nem korlátoz a leírt kotta (*Kratus*, 1991).

A zongoratanítás mai metodikái jól példázzák ezen elv megvalósíthatóságát. Egyes zongoraiskolák integráltan művelik a technikai készségfejlesztést, illetve a fantázia és a zenei tudás bővítését. Zongoramódszertannal foglalkozó szakemberek többen is egyértelműen nyilatkoznak az improvizáció fontosságáról, már az alapképzésben. A német zongoraoktatás területéről *Günter Philipp* gondolatait érdemes felidéznünk: a tanárnak ügyelnie kell arra, hogy a gyerek tudja, mit játszik (elméleti ismeretek) és hogy „engedje szabadon az önálló teremtő lendületet". (*Philipp*, 1984. 420. o.)

A hazai szakirodalomból elsőként *Gát József Zongorametodika* című, a zeneművészeti felsőoktatási intézményekben évtizedek óta alaptankönyvként használt, összefoglaló jellegű munkáját fontos említeni. Az improvizációról szólva ő természetesnek tartja, hogy a tanítvány kezdettől saját maga is alkosson zenét, még ha az középszerű is. „Ahhoz, hogy Bachot és Beethovent értelmesen, szépen tudjuk 'szavalni', az is szükséges, hogy merjünk saját egyszerű szavainkkal, mondatainkkal is beszélni a zongorán." (*Gát*, 1964. 221. o.).

Arról, hogy az improvizáció mennyire megkönnyíti a zene megértését, elsajátítását, *Cziffra György* regényes önéletrajzából is képet kaphatunk. Ő kényszerűen vált saját maga tanárává, s számára ez bizonyult a lehető legjobb megoldásnak; érezte, mire van szüksége a fejlődéshez. Hibátlanul lepötyögtetett közismert dallamokat, a maga kitalálta balkezes kísérettel. Anyját kérte, énekeljen dalokat, melyeket aztán kikeresett a billentyűkön. Akkordokat, modulációkat próbálgatott. Mindez játék volt számára, így időveszteség és a lelkesedés hanyatlása nélkül ért el igen gyors előrehaladást. (*Cziffra*, 1983. 33. o.)

Az Európai Zongoratanárok Szövetsége (EPTA) 2000-ben Budapesten megrendezett MÚLT – JELEN – JÖVŐ Nemzetközi Kongresszusán az improvizáció zenetanításban betöltött helyéről, szerepéről tartott kurzusáról számol be *Márkus Tibor* a *Parlando* című zenepedagógiai folyóiratban, s többek közt *Gonda János* véleményét idézi összefoglalóan: „a korszerű zeneoktatás modellje a rögtönzés, komponálás és az interpretálás hármas egységén alapul". A zene alapelemeire épülő strukturális rögtönzésgyakorlatok a leghatékonyabbak a készségfejlesztésben, „mivel az ilyen jellegű feladatok komplementer formában segítik a hagyományos zongoratanítást". *EszténYi Szabolcs* előadásából azt emeli ki, hogy „a XX. században a 'zeneipar' és a szakosodás révén az egységes zenei területek szétváltak. Ez a specializáció […] egyértelműen feszültségekhez vezet. Ezért az improvizáció tanításának lélektani célja a belső biztonságérzet kialakítása, hiszen az improvizáció integrál, nyitottabbá tesz, jártasabb lesz az ember a zenében." Beszámolója végén *Márkus Tibor* arra hívja fel a figyelmet,

örömöt és megelégedést kiváltva a zenei elemekkel való manipulálás által

hogy „a gyakorlatokat […], módszereket nem gépiesen kell átvenni, inkább azok szellemiségét, szemléletmódját próbálja ki-ki a maga területén alkalmazni.” Végül idézi *Tusa Erzsébet* konferenciamegnyitó szavait is:

> Egy új kultúra küszöbét léptük át. […] A túlságos felaprózódás után a művészetek – ezen belül a zene – ismét keresik az összefüggéseket, az interdiszciplináris érintkezéseket. A műfaji határok egyre inkább elmosódnak, és az integrációval ismét megteremtődik a zene megbonthatatlan egysége, melynek szerves része az improvizáció is. (*Márkus*, 2001)

2. A HANGSZERES IMPROVIZÁCIÓ SZINTJEI

2.1. Kifejező és alkotó kreativitás – szabad és kötöttebb játék

Irving A. Taylor 1960-ban öt kreativitási szintet határozott meg. Az első a *kifejező*, a második pedig az *alkotó* kreativitás szintje.

> 1. A kifejező kreativitásban a szabad kifejezés a lényeges, az alkotás nem feltétlenül eredeti, és az alkotáshoz szükséges technikák, ismeretek és képességek hiánya miatt minősége sem kiemelkedő. Ilyenek a gyermekrajzok. Ezen a szinten még hiányzik a tudás, amely kontrollt gyakorolna, viszont a szabadság élménye, a spontaneitás, amely később alapja lesz az alkotásnak, megjelenhet ezen a szinten is.

> 2. Az alkotó (produktív) kreativitás szintjén a cél már alkotás létrehozása, az ismeretek kontrollja már kötést jelent, ezért ezen a szinten realisztikus, tárgyilagos alkotások születnek. (*Gyarmathy*, 2011. 63. o.)

Pedagógiai-módszertani szempontból most e két szint érdekelhet bennünket, ugyanis az improvizációs feladatoknak alapvetően két különböző típusát különböztethetjük meg, attól függően, mennyire kötöttük meg a szempontokat. E két típus pedig megfeleltethető a fenti két kreativitási szintnek.

Az első a szabad játékok csoportja, mint például egy meséhez kitalálandó zenei részek, hangulati improvizációk,[2] ahol spontán alakul a zenei folyamat, s a pillanatnyi ihlet, illetve az adott meserészlet története, hangulata határozza meg, hogyan alakul a forma. A második a szorosabb megkötésű feladattípusok csoportja, mint például a dallamrögtönzés, a kötött ütemszámú, a bizonyos szerkesztési elv szerinti, illetve a megadott hangkészlettel történő improvizációk. Az első és a második csoportba tartozó feladatok azonban önmagukban nem jelentenek *fejlettségi* szintet, egyaránt alkalmazhatók kezdőknél, haladóknál.

2.2. A hangszeres improvizáció fejlődési szintjei Kratus alapján

Bár az improvizálás alapvető zenei készség, jelentős különbség érzékelhető a kezdő és a professzionális improvizátorok között. Nem minden improvizációs tevékenység egyforma. Az improvizáció nem egyszerűen egy ösztönös zenei viselkedés, és nem pusztán a professzionális muzsi-

[2] Például az általam írt *Zongoraiskola II.* kötetben a *Varázserdő* című mesénél a négy részlet mindegyike után a megadott zenei játékformákkal improvizál a tanuló előre *nem* megkötött ritmusban, ütemszámmal, formai felépítéssel. (*Hunyadi*, 2012)

kusoknak fenntartott tevékenység, hanem mindkettő.

Az alábbiakban bemutatott, *Kratus* által felvázolt improvizációs fejlődési modell (*Kratus*, 1991) használata a gyermekek tanításában kétszeres pedagógiai előnnyel jár: egyfelől a tanárok az improvizációs szintjüknek megfelelően tudnak foglalkozni a tanulókkal, másfelől a modell kijelöl egy logikus fejlesztési irányt az improvizáció készségeinek tanításához egészen a professzionális szintig.

Az improvizáció teljes spektrumát – a kezdőtől a művésziig – *Kratus* hét szintre osztotta be. A fokozatok szekvenciálisan fejlődnek, elképzelhető előre-, illetve visszalépés, sőt ugyanaz a tanuló bizonyos zenei tartalmakban előrébb járhat, míg másokban hátrébb. Az improvizációt tehát úgy kell értelmeznünk, mint különböző, többszintű, egyre inkább kifinomult viselkedések sorozatát. Ebben a tekintetben párhuzam vonható egyéb, nem zenei viselkedések alakulásával, fejlődésével is. *Kratus* rendszere általános érvényű is lehet a gyermeki viselkedés fejlődésének vizsgálatában, tanulságul szolgálhat az egyéb területeken folyó tanulás tervezésében is.

az improvizációt tehát úgy kell értelmeznünk, mint különböző, többszintű, egyre inkább kifinomult viselkedések sorozatát

Kratus szintjei közül az *első* a *felfedezésé,* s egy kihagyhatatlan preimprovizációs szakasznak is tekinthetjük. A tanuló különböző hangzásokat és kombinációkat próbálgat a hangszerén, laza szerkezeti kontextusban. Nem irányítja előre kialakított belső elképzelés, ily módon az improvizáció folyamatorientált. A próbálgatás során fedez fel hangzáskombinációkat, melyeket újra el tud majd játszani. A képletek ismétlése vezet el odáig, hogy képes lesz előre hallani azokat. E fázisban a tanár szerepe kettős: egyrészt elég időt és lehetőséget kell adnia a különböző hangzásforrások felfedezéséhez, másrészt segítheti változatossá tenni a felfedező tevékenységet (például a hangszínek változtatásával).

nem irányítja előre kialakított belső elképzelés, ily módon az improvizáció folyamatorientált

A növendék oldaláról tekintve ezen preimprovizációs szakasz eredményeként a zene egyre irányultabb és képleturalt lesz, azaz eléri azt a *második szintet*, amit az összetartozó képletek kialakulásával jellemezhetünk. A tanulók saját örömükre már improvizálnak, de még nem szervezik kellően a zenei anyagot hangnemben és metrumban ahhoz, hogy az mások számára is érthetővé (befogadhatóvá) váljon. A tanár szerepe megegyezik az első szintével. Amint a tanuló előre hallja és használja a motívumokat, megtanulja a képleteket nagyobb zenei struktúrává szervezni.

A harmadik szinten megjelenik a *teljesítményorientált improvizáció,* a növendék itt már ismeri és érti a zene bizonyos belső korlátait. Például képes improvizálni egyenletes lüktetésben, vagy háromnegyedben, vagy mollban, vagy a „Jingle Bells”-re, tehát jártasságot mutat egy nagyobb szerkezeti alapelvben. E ponton válik alkalmassá a csoportos improvizálásra. Ekkor a tanár már különböző szempontokat ad az improvizációs tevékenységhez, így például kérheti a tanulótól egy adott ritmusképlet vagy akkordváltás használatát, a növendék pedig egyre egységesebb módon kezdi használni a képleteket, és csiszolja technikáját.

A *negyedik szinten* már *folyékony improvizáció* zajlik, a tanuló előadása fesztelen és folyamatos. Képes uralni a hangszerét, olyannyira, hogy a technikai megoldások automatikusak lesznek, például csak kevés tudatos figyelem irányul az ujjrendre. Énekes improvizációnál a hang kiegyensúlyozottan kontrollálttá válik. A tanár feladata ezen a szinten, hogy a technikai ügyességet fejlessze azáltal, hogy lehetőséget ad különböző hangnemekben, modalitásokban, metrumokban és tempókban improvizálni. Amint a technikai problémák az improvizálás során háttérbe szorulnak, a tanuló jobban tud koncentrálni az improvizáció egészére, felépítésére.

Az *ötödik a szerkezeti improvizáció szintje.* A tanuló itt már tisztában van az improvizáció egész felépítésével. Egyre bővíti a stratégiák tárházát a rögtönzés megformázásához. Ezek lehetnek nem zeneiek (hangulatok, képek) vagy zeneiek (hangnemek vagy képletek fejlesztései). A tanár javasol, illetve bemutat különböző eszközöket, improvizációs struktúrákat ad meg.

Amint egy tanuló jártassá válik az improvizáció felépítésében, kezd stratégiát váltani a rögtönzésben. Ettől a ponttól kezdve kész a *stílusimprovizáció*ra, ami már a *hatodik szintet* jelenti. A növendék már sok dallami, harmóniai, ritmikai jellemzőjét ismeri egy stílusnak, és beépíti azokat egy-egy improvizációba. A tanár bemutathatja, milyen korlátok és klisék jellemzik a különböző stílusokat, ezeket modellezhetik, a tanuló pedig sokat profitálhat ezen stílusgyakorlatokból.

A legtöbbek számára a stílusimprovizáció a befejező állomás, csak a legtehetségesebbek lépnek a *hetedik szintre*, a *személyes improvizáció* szintjére. Az eddig eljutó zenészek képesek új stílus kialakítására. Egy bizonyos határig minden improvizáció személyes, de a hetedik szakaszban lévők új alapokat raknak le, saját szabályokat, korlátokat alkotnak. A furcsaság vagy az eredetiség önmagában nem produkálja ezt a szintet. A tanár itt már úgy segítheti tanítványát, ha bátorítja, támogatja kísérletezését, de elvárásai már nem lehetnek arról, mi szólaljon meg, mert nem lehet megjósolni, milyen lesz az új stílus (*Kratus*, 1991).

> csak a legtehetségesebbek lépnek a hetedik szintre, a személyes improvizáció szintjére

3. FELADATTÍPUSOK – RÖGTÖNZÉS ÉS KOMPONÁLÁS A ZENEPEDAGÓGIAI KIADVÁNYOKBAN

A zenét tanító pedagógusok gyakorlati munkáját számos improvizációval foglalkozó zenepedagógiai kiadvány segíti. A továbbiakban ezekből válogatva igyekszem megvilágítani, milyen sokoldalúan közelíthető meg a kreatív zenetanítás. Miután ez esetben olyan szakszövegekről van szó, melyeket nehéz értelmeznie a nem zenélő olvasóknak, próbáljuk azon részeket kiemelni, melyek hasznosak lehetnek a nevelés-oktatás módszertani újításai iránt érdeklődőknek is, akár csak ötletforrásként.

3.1. „Rögtönzés és komponálás a zene alapelemeivel”

Gonda János[3] nevét hallva-olvasva elsőként mindenki a zongorára, a jazzre, a rögtönzésre asszociál. *A rögtönzés világa* című, 1996-ban megjelent háromkötetes munkájába – amit teljes mélységében a szűkebb szakma képes csak feldolgozni – mintegy harmincévnyi jazz- és kreatív pedagógiai tapasztalatát sűrítette a szerző. Az első kötet, amely *Rögtönzés és komponálás a zene alapelemeivel* címen látott napvilágot, stílusoktól és műfajoktól függetlenül vezeti be a tanulót a rögtönzés világába. A kötet a klasszikus képzést kiegészítő kreatív játékokat, rögtönzésgyakorlatokat, egyszerű kompozíciós feladatokat egyaránt tartalmaz. Improvizációs formában ismerteti meg, mintegy fedezteti fel azokat a zenei elemeket, szerkezeti és egyéb jelenségeket, melyekkel a tanuló a megkomponált művekben találkozik.

> stílusoktól és műfajoktól függetlenül vezeti be a tanulót a rögtönzés világába

Elsőként *a játszandó zene előre elképzelésének fontosságát* hangsúlyozza, legyen szó akár csak egy hangról. A magas-mély, hosszú-rövid, halk-erős alapvető zenei jellemzők kontrasztjára épülő játékokat ajánl, melyek a fent ismertetett kratus-i szintek közül az elsőre, a felfedezés szakaszára jellemzőek.

Gonda hangoztatja a ritmus elsődleges fontosságát a zenetanulásban, ezért előkészítő ritmusjátékokat közöl, melyeket tapsolva, ütögetve, dobbantva realizálhatunk. Ezek erőteljes *memóriafejlesztő* feladatok, melyek *Kratus* szintjei közül a másodikhoz kapcsolhatóak, hiszen a motívumok előre elképzelésének készségét fejlesztik. A szerző három feladattípust vázol fel. Az első az ösztönös, hirtelen rögtönzés valamilyen szempont szerint; a második az előzetes terv alapján történő, sőt, lekottázás utáni játék, míg a harmadik páros gyakorlat, jelen esetben utánzás. A rögtönzéshez fontos, hogy a kiinduló motívumot meg tudjuk jegyezni. Erre szolgál például az a feladat, amelyben kétütemes ritmust kell megjegyeznie a tanulónak, és utána változatokat produkálnia arra. Egy másik, kétszólamú gyakorlatban adott ritmussorhoz egy másik rögtönzése a feladat, három fázisban. Az első a spontán rögtönzés, ezt követően arra kell törekedni, hogy minél többet megjegyezzünk az improvizációból, és újból el tudjuk játszani, a harmadik fázis feladata pedig az, hogy előre készítsünk tervet, vagy előre komponáljuk meg, amit játszani fogunk. A továbbiakban több, a ritmus tudatosítására irányuló olyan gyakorlat található a könyvben, melyek alapján a tanuló számára világossá válik, milyen változásokat idéz elő a dallam karakterében a ritmikai változtatás.

Egy újabb feladatblokkot alkot a dallamkomponálás adott ritmusra, adott hangnemben, illetve a dallamhoz tartozó különböző kíséretek kitalálása. *Kratus*-nál ez a harmadik szint, a teljesítményorientált improvizáció.

[3] Gonda János Széchenyi- és Liszt Ferenc-díjas magyar zongoraművész, zeneszerző, zenetörténész, főiskolai tanár. 1965-ben megszervezte, és 1998-ig vezette a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola jazz tanszakát. A műfaj ekkor kapott első ízben helyet az állami zeneoktatásban. A tanszak 1990-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem tanszékévé alakult át. Gonda 1972 és 1984 között a Nemzetközi Jazz Föderáció alelnöke volt, 1984-től az oktatási ügyeket intézte. Létrehozta, majd vezette az 1990-től 2000-ig működő tatabányai Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézetet. 1990 és 1991 között a Magyar Jazz Szövetség elnöke, 1991 óta örökös tiszteletbeli elnöke. 1994 és 1998 között a Zenetanárok Társaságának elnöke volt.

A pentaton hangrendszer improvizációs feldolgozására is találunk példát *Gonda János* kottájában. Ez a zenetanításban rendkívül fontos hangrendszer, az elsőként megismert gyermekdaloké. Felelgetésekkel kezdi gyakorlását a szerző, majd dallamalkotási feladat következik, melyben a feltételek egyszerűsödnek, hogy a tanuló egy másik szegmensre tudja fordítani teljes figyelmét. (Ez természetesen pedagógiai fogás). Így kerül sor kötetlen ritmusú dallam alkotására, amely egy-két kiemelt hang köré szerveződik.

a pentaton hangrendszer improvizációs feldolgozására is találunk példát

Izgalmas a rövid motívumokat mozgósító, *párban végzett kérdés-válasz feladat.* A válaszokat típusokba sorolta a szerző: azonos ritmus – eltérő dallam, eltérő ritmus – azonos dallamhangok, ellentétes dallamvonal, ellentétes dallami és ritmikai jelleg, hasonló dallami és ritmikai jelleg. A játék menetére vonatkozó utasítások ismét pedagógiai fogások. A második tanuló először huzamosabb ideig azonos típusú válaszokat rögtönöz, akár a kérdés után szünetet tartva, hogy legyen ideje átgondolni a választ. A kérdő játékosnak figyelnie kell, hogy a partnere helyesen játssza-e az előre megbeszélt választípust. Ha nem, megismétli a kérdést, tehát meg kellett jegyeznie azt. A válaszokat különböző szempontok szerint háromféle változatban (azonos, hasonló, eltérő) kell értelmezniük és produkálniuk a tanulóknak. Ez a feladat és a fentebbi pentaton játékok szintén *Kratus* harmadik szintjéhez, a szempontok szerinti játékhoz sorolhatók.

a kotta üresen hagyott ütemeibe a tanulóknak kell a dallamot kitalálni, improvizálni, lekottázni

3.2. Mese, jazz, avantgárd, megtervezett véletlenek

A sokat sejtető alcím négy szerző műveinek témáiból született. Azt hivatott jelezni, hogy maguk az improvizáció tanítását, zeneoktatásbeli alkalmazását segítő kiadványok is egyrészt kreatív teljesítmények, másrészt rendkívül széles tematikai skálán mozognak. Bár a szűkebb zenei szakma számára igazán izgalmas részletekre ezúttal sem térek ki, a módszertani sokszínűség biztosan érzékelhető lesz a rövid bemutatásokból.

A didergő király című, általam írt mesekottát az improvizáció tantárgy segédanyagának is ajánlottam a zeneiskolák számára, elsődlegesen a 9–14 éves gyerekekkel foglalkozóknak. A kotta üresen hagyott ütemeibe a tanulóknak kell a dallamot kitalálni, improvizálni, lekottázni. A mese jeleneteihez kis kétkezes zongorakompozíciók csatlakoznak, az alkotáshoz pedig valamilyen zenei jellemző szolgál szempontként. A mese jelenetei, szereplői segítenek megmozgatni a gyermekek fantáziáját, keretet adhatnak az improvizációs szereplésnek. Mesélő és több improvizátor részvételével megvalósuló csoportos előadása nagy élményt jelenthet a tanulóknak. A kis darabok variálhatók, mert több szólam, ritmuskíséret is illeszthető hozzájuk (*Hunyadi,* 2008). A feladatok *Kratus* harmadik szintjéhez tartozó, jellemző példák.

Mike Cornick[4] több olyan kötet szerzője, melyek könnyű jazz-zongoradarabokat tartalmaznak. *Piano Jazz* című sorozata (1999) a jazz és egyben az improvizáció rejtelmeibe vezeti be a gyermekeket. Az első kötet anyaga a zeneiskolás korosztály tudásához igazodik. Az egyes kis darabok előtt a szerző rövid, érthető formában írja le a rögtönzés kereteit. Az első példák valamilyen hangsor felépítésének magyarázatát adják, majd ezzel játszhat a tanuló dallamot, elsőként például a dór skála első öt hangjával. *Kratus* harmadik szintjéhez, az adott szempont szerinti játékhoz sorolhatók a feladatok, de a tanuló egyben egy stílus, a jazz alapjait is megismeri általuk.

Bali János[5] *Bevezetés az avantgárdba* című kötete alapvetően furulyásoknak szól, de mintát ad egyéb hangszereseknek is. A könyvből érdemes hosszabban idézni.

> Az avantgárd a zenében is új eszközök, anyagok, formák megjelenését hozta magával. De ennél lényegesebb, hogy az avantgárd nem elsősorban technika, hanem gondolkodásmód. Hogy nem tudjuk mi a zene, hanem keressük. Innen erednek az újdonságok: keresni a hangzási lehetőségeket, kiismerni a hangszert, újraalkotni a koncertszituációkat. […] Ez a könyv kiáltvány: a szellemileg szabad, zeneileg anyagszerű és megszólító (azaz közösségteremtő) művészi gondolkozásra hív fel. Azokhoz szól, akik a zenében nemcsak a készterméket keresik, hanem a zene születésére és lehetőségeire is kíváncsiak, az élő kutatásra. (*Bali*, 2013. 3. o.)

A kötetben összekapcsolódik a hangszer kifejezési lehetőségeit, színeit felfedező tevékenység az idő mint szervező tényező kitapasztalásával és a partnerrel való együttműködés kialakításával. A szerző mindezt formabontó előadási közegben teszi, az avantgárd performanszok kísérletező, sokszor meghökkentő stílusában. Feladatait *Kratus* szintjei közül az első improvizációs szinthez sorolom.

A *Rajz és hang* című első fejezetben a szerző *a vizuális megfigyeléseket fordítja át hangzásba*. Papír, ceruza, toll anyagának különbségeit, rajzolatát vizsgálja, és ezt kéri megjeleníteni zenében. A gyermekre bízza, mit hogyan akar megzenésíteni. A lényeg az előadás. A rajzokból összeállított kollázs zenei előadása összekapcsol két művészeti ágat. Az első mű grafikus kotta, furulyára és zongorára íródott *Káosz és fény* címmel.

A második fejezetben (*Tér és hang*) nemcsak a hangszerek, hanem *a hang vizsgálata is történik általában.* Itt a különböző terek hangzásának felfedezése az egyik központi probléma. A *Véletlen tér* című darab a tér, helyiség különböző pontjain elhelyezkedő zenészek véletlenszám-generátor által meghatározott hangjainak kompozíciója. A *Visszhang-játék* példa a modern technikai eszközök bevonására a hangszertanításba. A mobiltelefonra előzőleg felvett alsó szólamhoz játszik a tanuló a kotta alapján, figyelve az időbeli viszonyokra. A szerző fontos szempontként a karakterekkel történő játékot emeli ki. Szintén a modern eszközök lehetőségeinek felfedezése, az elektroakusztikus zene megismerése érhető tetten az *Éter* című

[4] Mike Cornick angol zeneszerző, jazz-zongorista. Gyakorló zenetanár alsó és középszinten, illetve a felnőttoktatásban. Világszerte ismert jazz-zongora kiadványairól.

[5] Bali János Liszt Ferenc-díjas zeneszerző, zenetudós, zenepedagógus, karmester, furulya- és fuvolaművész. Fő működési területe a reneszánsz és a kortárs zene.

darabban. Mobiltelefonos játékosok és egy furulyás által létrehozott visszhangok és gerjedések adják a mű hangzását.

A harmadik fejezet (*Fénykép és hang*) az avantgárd zenének megfelelő lejegyzési módokat taglalja. Ehhez illeszkedő feladat: a gyermekek a mindennapok hangjait, zörejeit grafikus kottában rögzítik, jeleket találnak ki ehhez, majd meghangszerelik, bármilyen hangkeltő eszközökkel. Át is lehet dolgozni az anyagot, például átírni egy hangszerre, vagy módosítani a darabon a kifejezés érdekében. Sőt, fényképek is lehetnek kották.

mobiltelefonos játékosok és egy furulyás által létrehozott visszhangok és gerjedések

Tusa Erzsébet[6] a *megtervezett véletlenek* kifejezést találóan használja az improvizációra.

> [Az életben] tőlünk függ, hogyan döntünk, hogyan viselkedünk a velünk történő eseményekben. […] Az improvizáció tehát tulajdonképpen az életre készít elő. Ahogy a mindennapi élet állandóan változó helyzeteiben meglévő szó- és magatartáskészletünkkel mindig megfelelő megoldást kell találnunk, úgy az előre nem látott zenei helyzetek is gyors döntéseket, önálló megoldásokat igényelnek. Arról van tehát szó, hogy adott elemekből, meglévő készletből, adott körülmények között mit tudunk csinálni. (*Tusa*, 1989. 7–8. o.).

Kötete foglalkozási modelleket mutat be, melyek a csoportos improvizáció felé vezetnek. (S így főképp *Kratus* harmadik szintjéhez sorolhatók.) A modellek adaptálhatók, részt vehetnek bennük olyanok, akik nem rendelkeznek zenei előképzettséggel, a hangszer-összeállítás tetszőleges lehet, általános iskolától főiskoláig alkalmazhatók. A foglalkozások zenei alapelemekkel, fogalmakkal ismertetnek meg, élményszerű formában. Az egymásra figyelés, az együttes tevékenység jótékony szociális nevelő hatást rejt magában. Alkalmanként szülők is részt vehetnek az improvizációkban; új, tartalmas szülő-gyerek kapcsolat jöhet így létre. Az analógiák a tantárgy-integrációt készítik elő. A foglalkozások fázisai: *tervezés, munkafelosztás, kivitelezés, elbírálás*. A játékok során mód nyílik morális tanulságok észrevételére, etikai kérdések megbeszélésére is.

Lássunk néhány konkrét példát:

Rögtönzés véletlenszerű hangkészlettel, majd ennek megbeszélése. Egy gyerek telefonszámot talál ki, megnevez egy hangsort, majd meghatároz egy karaktert, társa megzenésíti, rövid rögtönzést játszik a megadott szempontok szerint, a harmadik gyerek pedig értékeli a produkciót.

Csoportos improvizáció egy-egy hanggal. Minden gyerek (mondhatni, minden „hangszer") választ egy hangot, közösen létrehoznak egy improvizációt, de a folyamatot előre megbeszélik, például: „szelíd – dühös – megszelídül", s grafikus kotta segítségével szemléltetik is azt.

Játék hangközökkel. A hangközök számos rögtönző játékra adnak lehetőséget, így a tanulók játszva szereznek jártasságot azok felépítésében, használatában. Megfordítások, tölcsérmozgás, példák zene-

[6] Tusa Erzsébet zongoraművész, tanár, Liszt Ferenc-díjas, érdemes művész, a Bartók Béla – Pásztory Ditta-díj kitüntetettje. A Magyarországi Zenetanárok Társaságának elnökeként sokat tett az 1980–90-es években a zenetanári szemléletmód szélesítéséért, az alapfokú zenetanítás megújításáért számos előremutató zenepedagógiai rendezvény megszervezésével, rádióműsorokkal. Fájdalommal értesültem róla, hogy 2017. augusztus 24-én elhunyt.

művekből, páros hangközgyakorló játék a zongorán, improvizáció oktáv és más hangközök ellentétével – mind alkalmas erre. Az első játékok mindig az adott hangközök kikeresésére, majd a velük végzett kötetlen improvizálásra irányulnak. A tanár időnként egy-egy hangközt kiemelten hangoztató zeneműrészlet bemutatásával, elemzésével rövid kis zenehallgatást is beiktat a foglalkozás menetébe.

Improvizációk a szülők bevonásával. Ezek a játékok nem igényelnek zenei tudást, inkább felszabadult játékkedvet. Ilyen például a „harangozás", azaz játék hangutánzó szavakkal, előre megbeszélt struktúra szerint, három csoportban (szólamban), csak szöveggel. Egy másik példa lehet a „győzelmi felvonulás" – szöveggel és hangszerekkel. A bevonódás a zenealkotó tevékenységbe többek közt azzal kecsegtet, hogy a szülők saját élményük által érthetik meg a (pedagógiai és zenei) koncepciót a gyermekeikkel közös tevékenység során.

a szülők saját élményük által érthetik meg a (pedagógiai és zenei) koncepciót

Irodalmi idézetek improvizációs feldolgozása főiskolásokkal. Például egy Weöres-idézet alapján a szavakhoz illő hangszeres effektusokat kell keresni, majd a szavak ismételgetésével jön létre az improvizáció. De lehetséges, hogy egy Marcus Aurelius- és egy Shelley-idézet az egyenrangúságról kánont inspirál, amelyben egy 12 hangú sor (Reihe)[7] az alap, s ennek variálása adja a produkciót. A sor visszafelé is elhangozhat, a ritmusa szabadon kezelendő.

a zenealkotó feladatok általában véve nem épültek be szervesen a tanításba

4. KREATÍV FELADATOK AZ ISKOLÁBAN – ZENETANÁROK KÖRÉBEN VÉGZETT KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS

Tanulmányunk elején jeleztük, hogy napjaink hazai zeneoktatása a hangszertanításhoz szükséges technikai, zenei képességekre fókuszál. Ezen állítás alátámasztására vagy éppen cáfolatára 2016-ban az alapfokú zeneiskolai hangszeres tanárok egy nagyon kis mintáján[8] kérdőíves pilotkutatást végeztem. Arra voltam kíváncsi, mennyire elterjedt a zenealkotó feladatok, játékok alkalmazása, ehhez a zenepedagógusok milyen jellegű feladatokat részesítenek előnyben, illetve hogyan értékelik e feladatok szerepét a tanulás folyamatában.

Arra a kérdésre, hogy a zenepedagógus alkalmaz-e tanítása során zenealkotó feladatokat, illetve teremt-e lehetőséget arra, hogy a növendék maga hozzon létre zenét, a három lehetséges válasz közül (*igen; néha; nem*) legtöbben (47%) a „néha" lehetőséget választották, míg az „igen"-t a tanárok mindössze 29%-a. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a zenealkotó feladatok általában

[7] 12 hangú sor, melyben minden hang *csak egyszer* szerepelhet, ily módon viszont *mind* a 12 hang képviselteti magát benne.

[8] A kérdőívet 17 tanár töltötte ki: nagy részük budapesti zeneiskolákban tanít, ketten Hajdú-Bihar megyei kisvárosokban, ketten külföldön: Finnországban, illetve Madeirán. A hangszerek szerint zongora-, fuvola-, furulya-, cselló-, gitár- és hegedűtanár volt az alanyok között. Egy tanár kivételével többségükben 11 év feletti gyerekeket tanítanak (180 fő az összes általuk tanított 267-ből).

véve nem épültek be szervesen a tanításba. Akik mégis foglalkoznak a zenealkotással pedagógiai munkájuk során, 11 felsorolt feladattípus[9] közül többet is jelölhettek leggyakrabban alkalmazottként. Az élre, 53%-os gyakorisággal, a „dallam kitalálása adott hangkészlettel" választehetőség került, a másik tíz feladat lényegesen kevesebb és nagyjából egyforma szavazati arányt ért el (15 és 30% között).

Egy másik feltett kérdésem így foglalható össze: ha a tanár alkalmaz zenealkotó feladatokat, miben látja jelentőségüket? A kitöltők ez alkalommal is több kategóriát jelölhettek a megadott tíz választehetőségből[10]. Magasan a legtöbb szavazatot „a zene logikáját így ismeri meg a tanuló" válasz kapta; a tanárok több mint fele (53%) jelölte meg. Második helyre (46%-os gyakorisággal) pedig az „ekkor felszabadultan játszik a növendék" állítás került.

A felmérés eredményei messzemenő következtetések levonására természetesen nem adnak alapot, ugyanakkor gyors bepillantást engednek a tanárok gyakorlati oktató-nevelő munkájába, s ez átfogó kutatások hiányában mégis rendkívül hasznos. Hiszen hiába tartják a zeneszerzők, művészek, vezető jazz-pedagógusok az improvizációt a „zeneoktatás megmentőjének", ha az a gyakorlati oktatásban nem tud kellő mértékben teret nyerni.

5. JÓ PÉLDÁK A KÖZOKTATÁSI SZABÁLYOZÁSOKBAN

5.1 Alkotás és befogadás egyenrangúsága

A kanadai Québec Education Program hangsúlyozza a kreatív folyamat fontosságát a művészeti tanulásban, s ennek szellemében írja le az iskolai közegben zajló alkotás folyamatát. A program szerint az *alkotás* ugyanúgy lényeges feltétele a művészi világban való tapasztalatszerzésnek, mint az előadás és a műalkotások *befogadása*. Ennek nyomán három zenei kompetenciaterületet nevez meg és mutat be egyenrangúnak a tanulás folyamatában: a zenealkotást, a zenei előadást és a zeneértést.

> az alkotás ugyanúgy lényeges feltétele a művészi világban való tapasztalatszerzésnek, mint az előadás és a műalkotások befogadása

A Québec Program – azon túl, hogy deklarálja: a kreatív folyamat szabadsága alapfokon erőteljes szerepet játszik az egyik művészeti ágból a másikba való transzfernél is – a művészeti nevelés fő célkitűzéseiként határozza meg a valóság és világlátás észlelését és transzponálását; a nyitottságot, az érzékenységet a szubjektivitásra és a kreativitásra; a kommunikációt a művészeti alkotásokon keresztül; a szimbolikus nyelvek szerteágazó használatát; a társadalmak történelmi és evolúciós fejlődésére való reflexiót; a fogékonyságot a mindennapi élet szociális és

[9] A megadott feladatfajták: ritmus befejezése; ritmus variálása; ritmuskíséret kitalálása; dallam befejezése; dallam kitalálása adott hangkészlettel; kérdés-válasz játék; kíséret alkotása; rögtönzés megadott hangkészlettel; rögtönzés hangulatra; rögtönzés saját hangkészletre; kompozíciós feladatok; egyéb.

[10] A választehetőségek: más oldaláról ismerem meg a gyermekeket; lazítás az óra menetében; elméleti ismeretet tudunk kipróbálni, megvizsgálni a gyakorlatban; ebben a feladatban megmutathatja az érzelmeit; ekkor felszabadultan játszik a növendék; bizonyos megkötések alapján együtt játszhat társaival; segíti az adott darab értelmezését; segíti a technikai problémát javítani; a zene logikáját így ismeri meg a tanuló; ennek segítségével építem fel zenei gondolkodását; egyéb.

kulturális értékeire. Az alkotás és befogadás egyenrangúságának szellemében pedig hatékonyan összekapcsolja a zenei nevelést az olyan általános nevelési célokkal, mint a problémamegoldás, az ítélőképesség gyakorlása, a kreativitás használata, az önmegvalósítás, az együttműködés másokkal és a megfelelő kommunikációra való képesség.

A program szerint az iskolában minden gyerek tevékenységében törekedni kell a kreativitásra. Következésképp az iskolának elő kell segítenie az olyan tanulási tevékenységet, amely bátorítja a gyerekeknél személyes eszközeik használatát, olyan problémákat hoz, melyeknek nem egy megoldása van, olyan szituációkat, melyek megmozgatják a fantáziát, és előnyben részesítik különböző megközelítések használatát, ellentétben egy állandó megközelítéssel. Az iskola ily módon jobban tudja kezelni a kamaszok szereplési vágyát, értékelve a kezdeményezést, kockázatvállalást, ötletgazdagságot, járatlan utakra engedve őket. Az iskolának támogatnia kell a rugalmas, nyitott tartalmak jelenlétét, melyekben a gyerekek szabadnak érezhetik magukat, hogy kifejezhessék különbözőségüket. (*Québec Education Program*, 2017.)

> a gyerekek szabadnak érezhetik magukat, hogy kifejezhessék különbözőségüket

5.2. A zenealkotás, -értelmezés és -értékelés kapcsolata

Az újabb nyugat-európai, illetve északamerikai pedagógiai irányzatok a gyermekek zenével kapcsolatos kommunikációját döntően a tanulók *zenealkotó* tevékenységével kapcsolják össze (*Major*, 2008). E folyamatban a növendékek eleve „kénytelenek" értékelni, illetve aktívan gondolkozni arról, mit is akarnak elérni – majd megvalósítják, kipróbálják elgondolásaikat. Ezután esetleg újragondolják, majd jobbítják azokat, míg el nem érik az elképzelt hatást. A tanár eközben segítséget nyújt, bátorítja őket, hogy ne lássák véglegesnek az első gondolatot, hanem fejlesszék, alakítsák, míg azt igazán megfelelőnek nem érzik.

Ennek megfelelően, különösen az előbb említett régiókban, a zenealkotási feladatokat gyakran kiscsoportban végzik a diákok. Az egyes csoportok akár folyamat közben is kölcsönösen bemutatják egymásnak munkáikat, segítő jelleggel értékelik a produkciókat, javaslatokat tesznek – szintjüknek megfelelő szakmai nyelvezettel – esetleges változtatásokra, más megoldásokra. Ehhez használják a már megismert zenei szakkifejezéseket, s igyekeznek véleményüket alátámasztani. Értékelő magatartásukból sokat tanulnak is. *Major* szerint ez a *megbeszélő oktatás* (dialogic teaching) kollektív, kölcsönös és támogató jellegű. Megkívánja, hogy tanár és tanítványai építsenek egymás gondolataira, a pedagógus pedig úgy irányíthat, úgy alakíthatja a munkát, hogy az elérje speciális célját. A megbeszélő oktatás történhet a tanár és az egész osztály, a tanár és a csoport, vagy tanulók és segítőik között. A cél, hogy együtt megértsenek egymásra épülő, felhalmozódott kérdéseket és diskurzusokat.

> ez a megbeszélő oktatás (dialogic teaching) kollektív, kölcsönös és támogató jellegű

Major az említett tanulmányában bemutatja, hogyan jelennek meg ezek a közösségi értékelő készségek például az Egyesült Királyság tantervében. Példaként

a tanterv harmadik fejlődési szintjét említi (a 11–14 éves korúakra vonatkozó részt), mely összefoglalva így határozza meg ezen készségek elvárt szintjét: a tanuló tudja leírni, összehasonlítani, értékelni a zene különböző megjelenési formáit, tudja javítani saját munkáját, illetve társainak segíteni az alkotásban, például javaslatokat, ötleteket adni. További fejlődési szinteken a tanulók mélyebb elemzéseket végeznek, tudatosul az alkotás és az előadás kontextusa, tudnak reflektálni a saját munkájukra szóban vagy írásban.

A reflexió, elemzés és kritika kompetenciája tehát ezeken a szinteken már elvárható a gyerekektől. *Major* határozottan leszögezi tanulmányában, hogy ezeket a készségeket tanulni kell, fejlődésük időigényes, lassú folyamat.

6. GLOBÁLIS ZENEI NEVELÉS – AZ ÚJ TANÁRI SZEREP

Cabedo-Mas és *Díaz-Gómez* (2013) *Pozitív zenei élmények a nevelésben: a zene közösségi gyakorlata* című cikkükben bemutatják, hogy az általuk megkérdezett zenei szaktekintélyek miként vélekednek a legfontosabb teendőkről, a szükséges új utakról a zenepedagógiában. A szakértők egybehangzóan a zene *szociális meghatározottságát* emelték ki, amelyet a zenetanításban is jobban figyelembe kellene venni. Rámutatnak, hogy az identitás – tehát ideértve a zenei identitást is – egy *személyes konstrukcióból* fejlődik ki, mely *szociálisan közvetített*, és szükségszerűen *párbeszédeken* és másokkal való *interakciókon* keresztül alakul ki. A zenét *nem elit művészetként*, hanem *mindenki által művelhető és élvezhető* dologként kell szemlélni.

> a zenét nem elit művészetként, hanem mindenki által művelhető és élvezhető dologként kell szemlélni

A szerzők cikkükben többek közt röviden bemutatják *Dillon* 2007-ben írt munkáját (*Music, meaning and transformation. Meaningful music making for life,* Newcastle, Cambridge Scholars). Dillon kutatásában három kérdést vél nagyon fontosnak a zeneoktatás jövőjét illetően: Hol van a zene helye a tanár életében? Hol van a zene helye a tanuló életében? Hol van a zene helye az iskola életében? Az ezen kérdésekre adott válaszok szükségszerűen vezetnek a tanári szerep újragondolásához. Az a megközelítés, mely a különféle zenéket – tehát nem csak a klasszikus zenét – egyaránt értelmezni szeretné, a tanárt az egyszerű ismeretátadó szerepből egyfajta kulturális menedzserré lépteti át (*Dillon*, 2005). Ez a megközelítés a kutatók szerint összecseng azzal, hogy a mai szociális környezet többféle módon is kifejezi az igényt egy átfogó zenei nevelésre, az ún. *globális zenei nevelés* szükségességére.

> azt a zenepedagógiai megközelítést erősíteni, amely az alkotás gyakorlatán alapszik

A cikk szerint talán a legerősebben annak adtak hangot a megkérdezett szakértők, hogy a zenei nevelésnek a pozitív élményeket kell erősítenie, és *tartózkodnia kell a zeneelmélet tanításától*. Ezzel a véleménnyel nem a zenei jelenségek magyarázatát akarják elhagyni, hanem inkább azt a zenepedagógiai megközelítést erősíteni, amely az *alkotás gyakorlatán* alapszik.

IRODALOM

Ábrahám Mariann (2013): A Zongorálom sikere külföldön. *Parlando,* **55.** 3. sz.
Letöltés: http://www.parlando.hu/2013/2013-3/2013-3-23-AbrahamMariann-Zongoralom.htm
(2017. 08. 02.)

Bali János (2013): *Bevezetés az avantgárdba.* Editio Musica, Budapest.

Cabedo-Mas, A. és Díaz-Gómez, M. (2013): Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research,* **15**. 4. sz., 455-470.

Cornick, M. (1999): *Piano Jazz I.* Universal Edition, London.

Cziffra György (1983): *Ágyúk és virágok.* Zeneműkiadó, Budapest.

Dillon, S. (2005): El profesor de música como gestor cultural [A zenetanár mint kulturális menedzser]. *Revista Electro´nica Complutense de Investigacio´n en Educacio´n Musical*, **2.** 3. sz., 1-10.

Gát József (1964): *Zongorametodika.* Zeneműkiadó, Budapest.

Gonda János (1996): *A rögtönzés világa I–II–III.* Editio Musica, Budapest.

Dr. Gyarmathy Éva (2011): *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Hargreaves, D. J., Marshall A. M., és North, A. C.: (2003): Music education in the twentyfirst century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education,* **20**. 2. sz., 147-163.

Hunyadi Zsuzsanna (2008): *A didergő király.* Rózsavölgyi és Társa, Budapest.

Hunyadi Zsuzsanna (2011): *A zeneértés alapjai – Zongoraiskola I. kötet.* Aposztróf, Budapest.

Hunyadi Zsuzsanna (2012): *A zeneértés alapjai – Zongoraiskola II. kötet.* Aposztróf, Budapest.

Hunyadi Zsuzsanna (2014): Kreativitás a zenetanításban, *Parlando,* **56.** 3. sz.
Letöltés: http://www.parlando.hu/2014/2014-3/2014-3-03-Hunyadi.htm (2017. 05. 28.)

Hunyadi Zsuzsanna (előkészületben): Zenei értékelés kompetenciája a zeneiskolai oktatásban egy felmérés tükrében. In: Váradi Judit (szerk.): *Sokszínű Zenepedagógia.* Debreceni Egyetem, Debrecen.

Kratus, John (1991): Growing with Improvisation. *Music Educators Journal,* **78.** 4. sz., 35-40.

Major, Angela (2008): Appraising composing in secondary-school music lessons. *Music Education Research.* **10**. 2. szám, 307-319.

Márkus Tibor (2001): Összefoglaló az „Improvizáció" kurzusairól. *Parlando.* **43.** 1–2. sz., 7–11.o.

Turi Gábor (1999): *A jazz ideje – Írások az improvizatív zene köréből.* Osirirs, Budapest.
Letöltés: http://www.turigabor.hu/sites/default/files/A jazz ideje.pdf (2017. 08. 10.)

Philipp, Günter. (1984): *Klavier-Klavierspiel Improvisation.* VEB Deutscher Verlag für Musik, Leipzig.

Québec Education Program – Secondary Cycle Two – Arts/Music (2017).
Letöltés: http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/en/8e_QEP_Musique.pdf (2017. 05. 26.)

Tusa Erzsébet (1989): *Megtervezett véletlenek.* Szerzői kiadás, Budapest.

Erdő arca – Jenei Csilla, 7.o.,
Andor Ilona Ének-zenei Ált. és Alapf.
Műv. Baptista Isk., Budapest,
felkészítő tanár: Galánfi Andrea

SÓLYOM BARBARA

A középiskolások szüleinek infokommunikációs eszközhasználattal kapcsolatos attitűdjei

„Be vagyok jelölve náluk. Ezt nem is nagyon kellett kérni."

BEVEZETŐ

Kutatócsoportunk[1] 2015-ben a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság támogatásával egy olyan alapkutatási programot indított el, mely segíti az ifjúság és a digitális kultúra viszonyának megértését. Ennek keretében 2015-ben és 2016-ban két olyan empirikus kutatást végeztünk, melyek az okostelefon-használat szokásait tárták fel a magyar általános iskolás felső tagozatosok (*Sólyom,* 2016) és középiskolások (*Sólyom,* 2015) körében. 2017 tavaszán folytattuk témánk vizsgálatát, ekkor a középiskolások számítógépes, online játszási szokásait néztük meg,[2] illetve a középiskolás gyerekeket nevelő szülők IKT-eszközhasználatával kapcsolatos tapasztalatait, véleményeit és attitűdjeit vizsgáltuk. Ez utóbbinak eredményeit közöljük most, erős hangsúlyt helyezve interjúalanyaink eredeti megnyilatkozásaira.

a szülőket ritkán vonják be a vizsgálatokba

A kutatás célja és kérdései

A téma hazai szakirodalmát feltárva azt látjuk, hogy az IKT-eszközökkel kapcsolatban a gyerekekkel és a tanárokkal, iskolákkal számos kvantitatív és kvalitatív kutatás készül (például *Mihalik, Szabó* és *Kovács,* 2014; *Gombos, Hevérné* és *Kiss,* 2015; *Kárpáti, Kis-Tóth, Racsko* és *Antal,* 2015; *Kőrösi, Námesztovszki* és *Esztelecki,* 2015; *Muhi, Kőrösi* és *Esztelecki,* 2015; *Szunyoghné*, 2015; *Dorner, Hatvani, Taskó, Soltész, Estefánné* és *Dávid,* 2016; *Havassy,* 2016; *Kiszelák,* 2016), de a szülőket ritkán vonják be a vizsgálatokba, holott a középiskolás években is jelentős hatása van a családnak a gyerekek mindennapjaira, fizikai, lelki és mentális állapotára. Úgy gondoltuk, hogy a szülői attitűd megismerése fontos lehet ebben a kutatási témakörben.

Kvalitatív kutatásunkban a szülőktől megkérdeztük a következőket: Mennyire fontosak a családban a különböző IKT-

[1] Óbudai Egyetem, Egyetemi Kutató és Innovációs Központ, Digitális Kultúra és Humán Technológiai Központ
[2] Az empirikus kutatási eredmények publikálása folyamatban van.

eszközök; kinek milyen IKT-eszköze van otthon, hogyan osztják meg ezek használatát, általában mit mire, mikor, hogyan használnak közösen vagy egyenként; milyen előnyeit és milyen hátrányait látják ezen IKT-eszközöknek a családi életben, a család működésében és az egymás közti kapcsolatban; mit szeretnek ezekben az eszközökben és mit nem szeretnek. Témánkból adódóan fontos volt megvizsgálnunk a gondolkodásra, az értékrendre, az attitűdre és magára az eszközhasználatra is ható generációk közötti különbséget. Ezért érdekelt minket az is, vajon a szülők látnak-e különbséget köztük és a gyerekeik között. Ha igen, akkor annak milyen előnyeit és hátrányait tapasztalják. A szülői kontrollról, a családi elvárásokról, szabályokról, a privát szféra kezeléséről és ennek fontosságáról – ahogy korábban a gyerekeket – most szüleiket kérdeztük. Kíváncsiak voltunk véleményükre és tapasztalataikra a különböző infokommunikációs és digitális eszközök, illetve az okostelefon használatával kapcsolatban az iskolai oktatásban, tanulásban.

tapasztalatokra, élményekre, véleményekre és attitűdökre voltunk kíváncsiak

A kutatás módszertana

Vizsgálatunkban a kvalitatív módszerek közül a mélyinterjú és a történetmesélés módszer keverékét, illetve a diskurzuselemzést alkalmaztuk. Mivel főképp részletesen elmondott tapasztalatokra, élményekre, véleményekre és attitűdökre voltunk kíváncsiak, a kvantitatív módszerek alkalmazását – ebben az esetben – nem tartottuk sem megfelelőnek, sem szükségesnek. Ezt a módszertani megfontolást indokolja az is, hogy a fent hivatkozott korábbi kutatásaink során is így jártunk el, s ily módon újabb eredményeinket össze tudjuk hasonlítani a korábban végzett kutatásaink eredményeivel.

Kutatásunkban kis mintával dolgoztunk, ezért eredményeinket érdemes fenntartásokkal kezelni. Elsősorban figyelemfelkeltésre, lehetséges kutatási irányok kijelölésére használhatók. Összesen 10 mélyinterjút készítettünk a korábban megkérdezett tíz középiskolás, 15–19 éves diák egy vagy mindkét szülőjével, akik Budapesten vagy annak környékén élnek. Alanyaink között volt szakmunkásképzőt végzett, érettségizett és diplomás szülő, foglalkozásukat tekintve pedig gazdasági középvezető, adminisztrátor, hivatalnok, befektetési tanácsadó, egyetemi tanár, pszichológus terapeuta, közgazdász, külkereskedelmi igazgató, óvónő, mentősofőr, könyvszerkesztő, konyhai dolgozó, takarító, bolti eladó, két éve munkanélküli és nyugdíjas. A családi összetétel is eltérő volt, a jövedelmi kategóriák változatosak, illetve a lakókörnyezet is nagyon különbözött egymástól.

Kutatási jelentésünkben az eredményeket eredeti interjúrészletekkel szemléltetjük, az egymástól elválasztott idézetek különböző alanyoktól származnak. Az idézetek után nem jelöljük a közlő pontos társadalmi jellemzőit (például nem, életkor, foglalkozás), mert a tapasztaltak szerint annak ellenére, hogy alanyainknak nagyon eltérőek a szociokulturális jellemzőik, kutatási témánk tekintetében releváns véleményük, attitűdjük, értékrendszerük és gondolkodásuk, valamint tapasztalataik hasonlóak, illetve bizonyos kérdésekben egyezőek.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK – EREDETI INTERJÚRÉSZLETEKKEL

IKT-eszközök a családban

Az okostelefon minden vizsgált családban alapeszköznek tekinthető, „nélküle nem tudnának élni". Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden szülő ugyanúgy használja és kihasználja telefonját, mint gyerekeik. Alapvetően praktikus okokból vettek okostelefont: szinte már csak azt lehet kapni; árban nincs jelentős különbség egy okos és egy nem okos telefon között; illetve ha okos a telefon, akkor szabad Wi-Fi hozzáféréssel ingyen tudnak kommunikálni egymással, főként a gyerekekkel Viberen vagy Messengeren keresztül. Így a drágább telefon ára is hamarabb megtérül.

A szülők telefonjukon elsősorban telefonálnak, ha szükséges, e-mail-eket váltanak, ritkán, sürgős esetben megkeresnek a neten valamilyen információt. Tulajdonképpen a telefonáláson kívül minden online tevékenységet otthonról is tudnak végezni, és ha tehetik, teszik is, mert a laptop vagy az asztali gép nagyobb képernyője kényelmesebbé teszi az ügyintézést. A telefont a szülők nagy többsége a fentieken túl a biztonságérzet végett használja; bármi történik a gyerekekkel vagy a társukkal, elérhetőek legyenek számukra.

Az otthoni laptop, asztali számítógép – illetve néhány család esetében tablet – közös használatúak, kivéve, ha a szülőnek munkaeszköze a készülék, és hordozza azt magával. Ilyenkor nem engedik meg a gyerekeknek azok használatát, vagy csak nagyon ritkán (például nyomtatáshoz), hiszen féltik munkahelyi dokumentumaikat és beállításaikat.

Az eszközöket a szülők otthon, munkavégzésen kívül ritkán használják. Ha mégis, akkor a következőkre: a családi adminisztráció intézése, hírek olvasása, Facebook-oldal nézegetése, ismerőssel vagy baráttal Skype-on történő kommunikáció, zenehallgatás, családi fotók rendezgetése, néha játék vagy gyerekekkel közös leckeírás. A legtöbb szülőnek – több anyának, mint apának – van Facebook-oldala, de többségük csak azért regisztrált vagy regisztráltatott az oldalra, hogy gyerekeiket lássák és figyelhessék ott. Több szülő említette, hogy a munkahelyén egész nap laptopon vagy asztali gépen dolgozik, ezért egyáltalán nem vágyik rá, hogy otthon is bekapcsolja. Sőt, azt élvezi, ha elő sem kell vennie, és csak létezhet, pihenhet gépek nélkül. A munkájában ugyan nélkülözhetetlen eszköz, de otthon csak a gyerekek miatt vannak gépek.

azt élvezi, ha elő sem kell vennie, és csak létezhet, pihenhet gépek nélkül

„Énnekem van egy benti gépem, azt általában hordom magammal, de nem szeretem itthon használni, és nem szoktam böngészni, meg nem tudom, mit csinálni. Egyébként a tévén nézem a YouTube-ot. Amikor már mindenki elcsendesedett, és véget értek a napi programok, akkor régi koncerteket nézek fejhallgatóval. Tehát ez az egy internet-aktivitásom. Itthon már nem szoktam semmi mást nagyon nézni. Napközben megnézem az Indexet, meg a híreket, meg amiket kell, úgyhogy ha lehet, itthon be se kapcsolom. A telefonommal meg különösen rideg kapcsolatot ápolok, tehát ha lemerül pénteken, vagy abban az autóban hagytam, amit a lányom elvitt magával és vasárnap este adja vissza, akkor nem tűnik fel, hogy nem volt nálam egész hétvégén a

telefon. Kifejezetten utálom, ha megcsörren. A munkámhoz kell, és éppen ezért alakult ki ez a furcsa, ambivalens viszony. Napközben mindent használok, és kell is, de itthon nem kell már, elég volt. Annyira, hogy a rokonaim már tudják ezt; hétvégén, ha van valami, nem engem hívnak, hanem a feleségem, mert ő felveszi, én meg nem tudom, hol a telefonom, vagy le van halkítva, vagy letettem valahova, vagy a kocsiban maradt stb."

A családi gépeken közösen szoktak filmeket nézni, fényképeket tárolni és nézegetni, információkat keresgélni, vásárolni vagy csak nézelődni, illetve a különböző dokumentumok, házi feladatok nyomtatása és szkennelése is egy közös gépről indul, és ha kell, segítenek egymásnak. Az asztali számítógépeket vagy ún. családi laptopokat mindenki használja, osztoznak rajta.

Minden családban van Wi-Fi, így gyakran előfordul, hogy házon belül is online kommunikálnak egymással a családtagok, hiszen a kamaszok szeretnek elvonulni, bezárkózni szobájukba, illetve ha éppen barátjuk vagy barátnőjük náluk van, akkor a szülők sem szeretnek személyesen zavarni.

Generációs különbségek az IKT-eszközök használatában

A szülők mind érdeklődésben, mind hozzáállásban, mind IKT-eszközeik használatában látnak különbséget köztük és gyerekeik között. Ezt a különbséget a szülők többsége jelentősnek tartja, néhányuk kevésbé.

Az infokommunikációs eszközök *használatával* kapcsolatban a különbségek egyöntetűen kis mértékűnek mutatkoznak.

A szülők egy része szerint a különböző IKT-eszközök, programok és alkalmazások használatát ők is meg tudják tanulni (Facebook, Viber), csak éppen nem érdekli őket, nincs miért megtanulniuk. Amire és ahogy szükségük van, azt megtanulják. És számos esetben előfordul, hogy a szülők tanítják meg a gyerekeket bizonyos programok használatára: az e-mail-ek írására és etikettjére, a ppt szerkesztésére és/vagy prezentációk megtartására, a dokumentumok formázására, az esszéírás formai követelményeire. Ezeket nem minden iskolában tanítják, így a szülők gyakran segítenek a gyerekeknek. Vagyis kölcsönös tudás- és tapasztalatátadás történik szülő és gyerek között. Egyik alanyunk szerint még nem is tudjuk, még nem látjuk, hogy valójában miben és mennyire különböznek a mai gyerekek szüleiktől.

kölcsönös tudás- és tapasztalatátadás történik szülő és gyerek között

„Mindenki csinálja, amihez ért, és akkor néha [a gyerekek] megkérdezik. Amikor neten keresztül rendeltem, azt nézték, hogy én hogyan használom a kártyát, miket kell beírni, és hogyan kell használni. Ezt végignézték, és akkor utána nyilván készségszinten ők is tudják már csinálni. A szállást, utazást a férjem szokta lerendezni, neki van tudása arról, hogy mit érdemes nézni, hol érdemes repülőjegyet venni, vagy hogy érdemes a repülőjegy árának változását követni, erre kiépített rendszerrel rendelkezik."

„Ugyanannyi a különbség, mint köztem – amikor én gyerek voltam – és az én apukám között. Ugyanannyi. Hát emlékszem a felvevős magnóra meg a szalagra, utána jött a CD, na, az már őneki felfoghatatlan volt. Vagy a számítógép.

És körülbelül ugyanakkora [különbség] van [a gyerekeink és] köztünk. Sőt, lehet, hogy még nagyobb, csak mi azt még fel sem fogjuk, mert, ugye, a tudomány nem egyenes arányban, hanem exponenciálisan kezdett el felfelé menni. Tehát valószínű, hogy sokkal nagyobb a szakadék, mint ami köztem és apukám közt volt, csak mi ezt alulról nem tudjuk úgy megítélni, mert nem tudjuk még, hol a csúcs. Tehát én azt látom, hogy ha a feleségem anyukája átjön – vagy akár mi is a telefonon valamit keresünk –, akkor odaadom, és [a gyereknek] már úgy áll a kezében… Ő így írja az SMS-t, két kézzel, én meg így, tudod, egy kézzel pötyögöm, bénán."

A legtöbbször a gyerekek szokták megtanítani szüleiknek az eszközök, programok és alkalmazások használatának első lépéseit, utána már a szülők is elboldogulnak addig a szintig, amíg nekik kell. A Facebook-oldalak rendszerint így jönnek létre, a Viber használata is így fejlődik; a gyerekek regisztrálnak a szülőknek, az alapadatok beírását és a legfontosabb lépéseket megmutatják nekik, és onnantól boldogul a szülő is. Néha elbizonytalanodnak, vagy rákérdeznek bizonyos történésekre vagy jelenségekre, de egy kis segítség után megy tovább a használat. De csak addig a szintig tudják kezelni az eszközöket, amíg nekik a napi használatban szükségük van rá.

„Persze, óriási [a különbség], igen, mert nem használom, magát a rendszert nem ismerem, és bizonyos dogokat nem tudok. Ahhoz nekem ugyanúgy rendszeresen kéne használni, hogy minden nap bemenjek mindenhova, és akkor már tényleg úgy tudnám használni, mint, mondjuk, egy telefont. De nem használom, így sokkal nehezebb. Egy héten csak egyszer ülök oda tíz percre vagy fél órára, ez nagyon kevés. De amire kell, elég."

Abban azonban minden alanyunk egyetért, hogy a gyerekek gyorsabban tanulnak a digitális térben, gyorsabban lépnek tovább és értenek meg dolgokat fejben is és manuálisan is. A fejükben valamiféle rendszer alakult ki, egy újszerű gondolkodásmód, látásmód, amivel a teljesen új készülékekhez is olyan magabiztosan nyúlnak hozzá, olyan gyorsan, sokszor automatikusan kapcsolnak be, indítanak el vagy üzemelnek be készülékeket, vagy egyszerűen maguktól értik az algoritmusokat, úgy, ahogy a szülők sohasem lesznek képesek. Ezt a fajta hozzáállást maguk a gyerekek sem értik, erre mindegyikük azt mondta, hogy „csak úgy megy, csak magától, csak úgy tudom".

„Ami nehézség, hogy múltkor is mondtam neki: »figyelj, ha te most ilyen gyorsan megcsinálsz mindent, és nem ennyi lett volna, hanem szántál volna anyádra három percet, akkor a következő héten nem fogom újra megkérdezni«. De mivel nem értem a logikáját – »honnan a búbánatból szedted ezt elő, mit csináltál« – ezért nem megy. És most már időnként le szokott állni, és elmagyarázza, hogy »anya ez itt és így van, és micsoda«. És nem azért, mert ő ebben zseni, vagy különösen érdekelné mindez, hanem, azt gondolom, ebben a korosztályban ez nekik már alapkészség-szinten van, hogy ezeket használni tudják."

„Hát gyerekkorában nekem már volt egy laptopom. A betűkhöz még semmi köze nincsen, de odamegy, és tudja, hogy melyik soron kell lelépni egy ablakot és hova kell bökni. Tehát nem kell tudnia, hogy mi van odaírva. Meg ezeknek [a telefonoknak] a kezelését is – bárki telefonjának a felvevését, letevését, hangosítását, rákapcsolását – mind tudják."

A gyerekek újszerű, más gondolkodásmódja *nemcsak a számítástechnika terén nyilvánul meg*. Egy interjúalany szülőpárosunk 18 éves gyermeke például tökéletesen kiemelte az együtt megnézett Ibsen-színdarab lényegét. Két-három mondatban el tudta mondani, miről szólt. Ez a *gyorsaság és tömörség* még a szülőket is meglepte. Az előadás hibáit és erősségeit is megemlítette a gyerek. A szülők előtte érezték, hogy valami nem volt jó a darabbal, de mire átgondolták vagy megfogalmazták volna, a gyerek már elmondta és összegezte. Ennek a generációnak olyan pszichológiai „megmunkáltsága", pszichikai technikái, mechanizmusai vannak, amelyek a mostani felnőttek ifjúsága idején csak jóval hosszabb idő alatt fejlődhettek ki. A szülők azt tapasztalják, hogy fiuk és annak barátai sok mindent tudnak az életről, amit a szülők biztosan nem tudtak 17-18 évesen. Több mindent megéltek már a hétköznapokban, amit a szülők ennyi idős korukban még nem. És nem biztos, hogy felszínesen. Lehet ez ugyanolyan mély megélés, mint a felnőttek esetében, csak gyorsabb, és korábban jön. Csiszoltabbak a képességeik bizonyos pszichológiai jelenségek fölismeréséhez és felfedezéséhez, mint a szülőknek volt ennyi idős korukban. És ez nem attól függ, hogy olvasták-e az *Anna Kareninát* vagy *A kőszívű ember fiait*. Az is lassú lesz nekik. Számos irodalmi mű van, ami csiszolja a lelket és az elmét, de a mai gyerekeknek ezek a művek nem biztos, hogy azt és úgy nyújtják, mint szüleiknek.

csiszoltabbak a képességeik bizonyos pszichológiai jelenségek fölismeréséhez és felfedezéséhez, mint a szülőknek volt ennyi idős korukban

Mindezek a tulajdonságok és jellemzők sem nem előnyök, sem nem hátrányok; egyszerűen mások, mint a szülőkéi.

„Igen, persze, van különbség, de ez nem a kütyük miatt van. Például nagyon gyorsak [a gyerekek]. Én azt látom, hogy ha például egy filmet nézünk együtt – többször szerettük volna, hogy néhány klasszikus filmet nézzünk meg együtt, nem a III. Richárdra gondolok feltétlenül, hanem, mondjuk, a Volt egyszer egy vadnyugatra –, az lassú nekik. (Bár mondjuk ebben mi is változtunk. Néhány film, amit újranéztem így 25 év után, már nekem is lassú. Például azok a felvezetések, amikkel megnyitnak egy témát… Szóval én is fejlődök.) De ezt akár a színházra is mondhatjuk. Voltunk úgy együtt, hogy azt láttam, hogy neki ez nem jött be. »Jelezzék le három ikonnal, és kész«.[3] Mintha tömörített üzenetekre lennének berendezkedve, az volt a benyomásom. De akkor is veszik. Tehát nem azt látom, hogy árnyalatlanabb ettől a gondolkodásuk. Hanem ahogy írnak vagy beszélnek, bizonyos jelekbe teszik át, amit nekünk még ki kellett bontani, mert nem volt evidencia. Nekik evidenciává válik; már megvan. De ezt csak egymás között tudják lekommunikálni."

Két tanár szülőnk is volt a mintában, akik szerint a gyerekek kommunikációja, szövegértése, szövegfelépítése és gondolati szerkesztése, kifejezése „elmaradottabb", mint a szülői generációé. Nehezen írnak meg egy esszét, mert annak nincs íve,

[3] Itt a gyerek véleményét idézte az anya. Ti.: minek elhúzni az időt bizonyos témáknál vagy reakcióknál, minek bonyolítani a kifejezéseket és értelmezéseket – jelezzék le a darabban három ikonnal, és kész.

nincs logikája, „kesze-kusza", sokszor a szavak is szlengek vagy félszavak, mert ehhez vannak szokva. A klasszikus írásokat, a klasszikus irodalmat nem ismerik, nem tudják, milyen egy teljes és felépített szöveg. Szerintük kitermelődött egy olyan egyetemista és középiskolás réteg, aki nem beszéli a magyart, és nem tud ezen a nyelven írni sem. Ugyanígy probléma a helyesírás elvesztése is, ugyanis a géppel írt szövegek magukat automatikusan javítják, és valójában a gyerekek nem tudnak helyesen írni. A szülők is észreveszik magukon, hogy ők tudnak ugyan helyesen írni, de ha üzenetet vagy bejegyzést írnak, akkor ők is szlenget használnak, és átveszik az ehhez kapcsolódó rossz helyesírást. (Hozzá kell tennünk, hogy nem sokkal korábban több olyan középiskolás gyerekkel is találkoztunk, akik beszámolói szerint az ő iskolájuk nagy gondot fordít a szép beszédre, a szóbeli megnyilvánulásokra és kifejezésmódokra, a klasszikus irodalomra. Iskola-, tanár- és családfüggő, hogy egy gyerek milyen módon és hogyan nyilvánul meg akár szóban, akár írásban.)

kitermelődött egy olyan egyetemista és középiskolás réteg, aki nem beszéli a magyart, és nem tud ezen a nyelven írni sem.

„Az interperszonális kapcsolatokban szerintem nagy a különbség. Tehát biztos, hogy bennük van ez a globális működés, hogy teljesen természetesen használnak bárkit, bármilyen távolságra információforrásként. Mentünk például valahova, csak egy megjegyzést tettem, hogy ilyen lehet az idő Kanadában, csak úgy mondtam valamelyik nap, valamelyik téli napon, erre a lányom két perc múlva, hogy igen, ott is esik a hó és ennyi fok van. Kiderült, hogy kint van egy barátnője és megkérdezte gyorsan tőle, ami nekem eszembe se jutna, még ha kint lenne a barátnőm, akkor sem. Ők pillanatok alatt lefolytatják ezt az információcserét. És persze a kinti lány is természetesnek veszi, hogy valaki ezt kérdezi tőle, és azonnal válaszol is neki. Ezt ők teljesen természetesnek veszik. Tehát ez biztosan más: az a fal leomlott, hogy lenne távolság. Mert nincs."

A szülők a generációs különbségek között említették a multitasking megjelenését. Szerintük az, hogy a gyerekek egyszerre több mindenre figyelnek és egyszerre több mindennel foglalkoznak, nem jó, mert felszínessé teszi azt, amit tesznek. A szülők is egyre gyakrabban veszik észre magukon, hogy egyszerre több mindent csinálnak (például gép előtt ülnek, dolgoznak, közben jön egy levél, azonnal válaszolnak rá, megcsörren a telefon, felveszik). Ezzel tapasztalataik szerint egyre jobban „szétfolynak", kevésbé figyelnek, és nem emlékeznek arra, amit percekkel ezelőtt mondtak. Ez szerintük érvényes a gyerekekre is; az egyszerre több mindenre figyelés nem hatékony.

egyre jobban „szétfolynak", kevésbé figyelnek, és nem emlékeznek arra, amit percekkel ezelőtt mondtak

A szülők is „fejlődésképesek". Mind a gyerekek, mind a szülők szerint, ha lassabban is, de a szülők is változnak hozzáállásban, használati bátorságban és a tapasztalatszerzés terén. Ha a szülők visszagondolnak az egy-két-három évvel ezelőtti digitális világhoz való viszonyuk helyzetére vagy konkrétan egyes eszközök használatára, illetve a tanulási folyamatra, akkor egyértelműen egy azóta bekövetkezett fejlődésről, gyorsulásról, rugalmasságról és magabiztosságról beszélnek. Az új fogalmak használata, az új nyelvezetek

elsajátítása kicsit nehezebben megy, mint a készülékek használatának megtanulása, ennek oka pedig főképp az, hogy a gyerekek még külön szlenget is gyártanak az adott új kifejezésekre.

A fent említett generációs különbségek azonban a szülők szerint nem jelentenek komoly és mély problémát vagy konfliktust a családokban. Kisebb türelmetlenség, indulatosság és kiabálás, átmeneti mosolyszünet előfordulhat, de mindenki tudomásul veszi és elfogadja, hogy a digitális világban a gyerekek jobban, a szülők kevésbé boldogulnak, a nem digitális világban pedig fordítva. A két világ némiképp különbözik, és a szülőnek is és a gyereknek is van mit tanulnia a másiktól. Ha a család jól működik, akkor mindannyian élnek is ezzel a lehetőséggel.

nekem nagyon nehéz lépést tartani, nem tudok úgy száguldozni, mint ők

Az IKT-eszközök jellemzői és hatásuk a családi életre

A szülők több előnyét és több hátrányát is fel tudták sorolni a különböző infokommunikációs eszközöknek, de összességében nem kategóriákban és szélsőségekben gondolkodtak, hanem a megoldás lehetőségében. A megoldás pedig számukra az, hogy amennyire szükséges, alkalmazkodnak a jelenlegi helyzethez.

„Arra kényszerülök, hogy lépést tartsak és tanuljak – ez az előnye. Nekik pedig türelmesnek kell lenniük, meg kell tanulni türelmesnek lenni. Énnekem mindig eszembe jut az, hogy milyen volt az anyukám és köztem a viszony. Én vittem haza az új dolgokat – ő a megszokott dolgok mellett tartott ki. Gyakran nem értettem őt, hogy miért van valami mellett úgy leragadva, és miért nem tud továbblépni. Most már megértem, igen. És azért bosszant, hogy mindig le vagyok maradva, hogy öregszem. A gyerekek abban a korban vannak, hogy szellemileg száguldanak, míg nekem nagyon nehéz lépést tartani, nem tudok úgy száguldozni, mint ők.”

„Nem tudom megítélni, hogy őket vajon [a digitális kultúra és eszközeinek használata] jobban érdekli-e, de azt el kell fogadni, hogy változott a dolog; az információ átadásának ma ez a járatos módja és nem a nyomatos. Tehát az, hogy gyorsabb, jobban hozzáférhető. Ma már senki nem tudja és én sem tudom elképzelni, hogy ha valami érdekel, akkor levegyem a Révai Lexikont a polcról, és abban keressem meg, hogy mit jelent a nem tudom én, micsoda, hanem beütöm a Wikipédiába vagy a Google-ba, és megnézem. Ők már nem is tudják, hogy mi az a Révai Lexikon, ami nem feltétlenül baj.”

„Hogy a mai gyerekek otthon vannak már a digitális világban, ennek így kell lennie, ez normális, nem kérdés. Így a szülő is sokat tanul tőlük, és muszáj haladnia velük. Illetve jobban belelátok az ő dolgaikba. Nem célom, hogy leselkedjek utánuk, de különben nem hallanám, hogy mit és hogyan osztanak meg egymás között, hogy beszélnek egymással. Így meg részese leszek.”

Az előnyökre és hátrányokra való rákérdezés nyomán a szülők az elérhetőségen (azaz a biztonságon) és a könnyű ügyintézésen túl előnyként említették a fent már említett tudás- és tapasztalatátadást. Ez összehozza a családot. Közös program, hogy egymásnak elmagyarázzák a működéseket, vagy együtt gyakorolnak, a próbálkozásokon pedig nevetnek és viccelődnek. Egyik alanyunk ppt megírására

és közönség előtti prezentálásra tanította 15 éves lányát. Ez jó családi programnak bizonyult, sokat tanultak belőle emberileg is, jobban megismerték egymást és építette a gyerekek személyiségét.

Az interjúalanyok az eszközök, illetve a digitális világ hátrányos következményeként említették, hogy a gyerekek sokkal hamarabb válnak felnőtté, önállóvá, mint a szülők idejében a gyerekek. Ezt nehéz elfogadni, és féltik is őket a korai felnövéstől.

Ezzel kapcsolatos a pillanat átélésének hiánya is. A gyerekek a szülők szerint nem élnek át és meg pillanatokat, mert közben nézik és nyomkodják a telefont, szelfiket készítenek. Nem az adott élményre figyelnek, és nem azt élik át, hanem pózolnak és keresik a legjobb beállítást a fényképhez. A szülők szerint a jelent kell élvezni, azt kell megtanítani nekik, és ha éppen az a pillanat nem különös, akkor vonuljanak el a szobájukba és nyomkodják a telefont. Vagyis *akkor nézzék meg, mi történik mással, amikor velük épp nem történik semmi különös.* Most csak akkor tudnak egy nagy élményt „lezárni", ha azt lefotózzák és felteszik Facebookra vagy az Instagramra. Ha találkoznak egy hírességgel, egy szokatlan jelenséggel vagy egy különös eseménnyel, akkor úgy érzik, nem ér semmit, ha azt nem fotózzák le és nem teszik ki a Facebook-oldalukra. Mindent kifelé reprezentálnak, ahelyett, hogy megélnék, és úgy tűnik, állandó késztetésük van arra – néha görcsként is jellemezhetnénk –, hogy minél érdekesebbek legyenek.

a gyerekek a szülők szerint nem élnek át és meg pillanatokat, mert közben nézik és nyomkodják a telefont

A digitális eszközök másik hátránya – de egyesek szerint nem hátránya, csak egy új jelenség – a kognitív képességeket érinti, mégpedig a gondolkodás megváltozását.

„Mindig azt mondom, hogy a 21. század pestise ez a telefon. Ez a legártalmasabb, ami most létezik. Gondolj bele, íratom a dolgozatot, és látom, hogy mindenki a telefonját piszkálja. Egyszerűen nem is hajlandó gondolkodni egy olyan kérdésen, amit valaki meg tudna oldani normál, átlagos intelligenciával, hanem csak abban tud gondolkodni, hogy a telefonban majd… Az ad neki erőt. Hogyha az nincs, akkor vége, elveszik, nincs tovább, leblokkol."

„A kütyük egy másfajta, újfajta csatornát jelentenek, amit mi, szülők nem nagyon értünk. Egyszerűen tényleg analógok vagyunk. Az én korosztályom tényleg analóg a digitális világban. Látom, hogy az összes paciensem a telefonjába írja be az időpontot az óra végén, amikor megbeszéljük. Nekem most is kisokosom van, mert nekem kell látnom az egész hetet, hogy oda „át tudjak nyilazni" vagy ilyesmi. Fel tudnám írni a telefonomba is, tehát nem technikailag nincs rá készségem, csak nem úgy van berendezve az agyam, hogy az nekem jól esne. Tehát nem akarom a telefonomba írni őket. Nem abban a struktúrában működik az agyam. Ez nem lényegi, tartalmi változás, hanem strukturális változás."

nem is hajlandó gondolkodni egy olyan kérdésen, amit valaki meg tudna oldani normál, átlagos intelligenciával

A szellemi és gondolkodásbeli kiszolgáltatottság is veszélyforrást jelent, ha csak infokommunikációs eszközökre hagyatkozunk:

„Ez a sok kütyü őket olyanná teszi, hogy úgy érzik, evvel mindent meg tudnak oldani. És valóban, nagyrészt igaz is, mindent meg tudnak oldani. Viszont a számítástechnikának nagy hátránya, hogy ha nem tanulják meg előtte az alapokat, a kiindulási pontokat, akkor nincs rutinjuk, nincs tudásbeli tapasztalatuk, mindent elhisznek, amit a számítógép kiad, és ezzel nagyon-nagyon kiszolgáltatottá teszik magukat. Ha, ne adj' Isten, valaki küld egy vírust egy ilyen programra vagy az összes mobiltelefonra, akkor egy csomó ember – mit tudom én – nekimegy a Dunának, mert a gép azt mutatja, hogy 'itt jobbra'. Én hidakat tervezek, ott elég egy kis baki, elmérni a híd két végét, aztán nem érnek össze, vagy lezuhan valaki."

a telefon türelmetlenné teszi az embereket

Több szülő említette a türelmetlenség megjelenését. A telefon türelmetlenné teszi az embereket – gyerekeket és felnőtteket –, mindent azonnal el akarnak intézni, és ha késik valaki pár percet, akkor azonnal ráüzennek vagy csörögnek. Elfelejtettek várni és tolerálni. Ezt a tulajdonságot több szülő magán és gyerekén is látja: az elmúlt öt évhez képest mind türelmetlenebbek.

Az okostelefon hátrányaként jelölték meg azok állandó és túlzó használatát is. Az eszköz mindig a gyerekek kezében van, és ahogy pár másodperces csönd támad, azonnal bekapcsolják. Társasági életben, családi eseményen gyakran veszekedés kerekedik ebből. A gondolkodást vagy memóriát igénylő napi kérdéseknél is azonnal megnézik, meg sem próbálják használni az eszüket.

ő nagyon szeret olvasni, azzal nincs probléma, csak még szívesebben játszik a telefonon

Ami a generációs különbségekben megtestesülő hátrányos hatásokat illeti, a gyerekeknek a szülők szerint sokkal több ingerre, látványra, vizualitásra van szükségük, mint nekik. Ezért is nehéz egy közös családi program vagy nyaralás megszervezése. A kiállításokat, múzeumokat, színházat és városnézéseket a gyerekek unják, pedig a szülők szeretik, ők viszont a fesztiválozós forgatagokat nem viselik el, vagy csak nehezen. Összességében kevesebb lett a családi program az okostelefonok használata miatt.

A szülők többsége további hátrányként megemlítette, hogy a gyerekek nem, vagy kevesebbet olvasnak könyveket. Sem a klasszikusokat, sem a kortársakat nem ismerik, de még ponyvát sem olvasnak, sokan semmilyen könyvet, egyesek kevesebb könyvet, mint korábban.

„Érdemes elmondani, hogy amióta ez a telefon rendelkezésre áll, azóta természetesen állandó civódások és alkuk tárgya lett a dolog, illetve radikálisan csökkent az az idő, amit olvasással tölt a gyermek. Igaz, sokat olvas, de ma már csak este, régebben napközben is sokat olvasott, ha nem volt jobb dolga. Még nem találtuk ki az arányokat, hogy pontosan mennyi a jó. Ő nagyon szeret olvasni, azzal nincs probléma, csak még szívesebben játszik a telefonon. Próbálkozunk időmaximalizálásban – hogy maximum mennyi időt lehet telefonozni –, illetve este van egy szabályunk, hogy lefekvéskor a telefont kint kell hagyni. Ezt néha próbálja megszegni, amit én néha észre szoktam venni."

Két szülő említette a telefonhasználat hátrányaként az alvási és pihenési rutin felborulását, például a kistestvéreknek mesélt esti mese, az önálló olvasás, a beszélgetés megszűnését,

illetve azt, hogy a telefon megakadályozza a nyugodt rákészülést az alvásra. Magát az elalvást is nehezíti, mert a barátok fennléte zavarja azokat is, akik aludnának, a gyerekek közül többen még éjszaka is küldözgetnek a többieknek Facebook bejegyzéseket, kommenteket, teljesen értelmetlen és felesleges, lényegtelen dolgokról, csak azért, hogy jelezzék: fönn vannak. Viszont így a többieket sem hagyják aludni. Az a legbiztosabb, ha lefekvés előtt a gyerekek kikapcsolják vagy kiteszik szobájukból a telefonjukat, mert akkor teljes nyugalomban, fénytől és zajtól mentesen alhatnak.

A szülők viszonya az IKT-használati szokásokhoz, a szülői kontroll

A megkérdezett szülők úgy gondolják, hogy ebben az életkorban már nem szükséges a szülői ellenőrzés, a szülői kontroll a gyerekek felett. Korábban, kb. öt évvel ezelőtt, általános iskolás korukban még voltak szabályok (például a gépidő, a napi internetezés időtartama, lefekvési idő), ma már jellemzően nincsenek. Az odafigyelés és a bizalom ápolása továbbra is szükséges, de konkrét szabályok már nem kellenek. A szülők egy része szerint, ha a gyerekek az alapvető együttélési és az ezzel kapcsolatos eszközhasználati szokásokat betartják (például azt, hogy evés közben nem játszunk és nem csetelünk), valamint ha a korukból és élethelyzetükből adódó kötelességüket teljesítik – ami elsődlegesen a tanulás és egy adott, elvárt tanulmányi átlag teljesítése –, akkor nincs miért beleszólni abba, hogy mikor és mennyit használják a gépeket. A szülőknek kell a gyerekeket úgy nevelni, hogy ne függjenek a készülékektől, hogy önállóan gondolkodjanak és a készülékek által adott tudást kritikusan kezeljék és megfelelően értelmezzék. A másik nézőpont szerint a gyerekek már maguk is tudják – a saját kárukon okulva –, hogy hol vannak a határok, meddig mehetnek el, ők kontrollálják saját magukat. Illetve egyes szülők arról számoltak be, hogy ha a gyerekek nem teljesítik kötelességüket, például romlik a tanulmányi átlag, akkor tehetetlenek, nem tudják, hogyan és mitől tiltsák el a gyereket, hiszen az elvett IKT-eszközt egy másikkal azonnal pótolni tudják, ráadásul, ha ma valamelyik gyerek nincs fenn a közösségi oldalakon, akkor hamar kiközösítik a többiek. Kérdés számukra az is, hogy milyen alternatívát ajánljanak a tiltott tevékenységért cserébe.

nincs miért beleszólni abba, hogy mikor és mennyit használják a gépeket

Mi, kutatók, úgy látjuk, hogy a szabályok meghozatala és következetlen vagy egyáltalán be nem tartása sokkal rosszabb megoldás, mint ha nincsenek szabályok.

„Á, ma már nincs ilyen, mint régen. Igen, próbálkoztunk, régebben volt gépidő, még nagyon régen, mondjuk öt-tíz éve, volt technikamentes nap – az a vasárnap volt –, [a gyerekek] gyűlölték, de azért működött. De akkor még elmentünk kirándulni, ide, oda, amoda, egy órát játszhatott, másfelet, kettőt. Aztán volt, hogy plusz gépidőt lehetett vásárolni jó jegyért, meg ha olvasott. Ezek elég hosszú ideig működtek, de aztán ezek is elkoptak. Meg az is az igazság, hogy nem tudok alternatívát kínálni nekik. Most mondjam azt, hogy kapcsold ki a gépet és gyere le, társasozzunk? Nem jön le. Nem szereti."

„Szerintem nem szükséges [a szabályozás]. Azért nem, mert mi mindig, mindent megbeszélünk, és megbízom bennük. Ha

van valami gond, akkor azt ők úgyis azonnal jelzik. Mondjuk azt be kellene vezetnem, hogy a nagylány a hétvégeken menynyit ül a laptopja előtt, mert van, amikor reggel kilenctől este kilencig, meg hajnali háromig, négyig, és ezen már többször komolyan elgondolkodtam… Eldugom a laptopokat... De akkor meg tanulni sem tud. Meg én igazán úgy vagyok ezzel, hogy ha tanulnak és más feladatokat teljesítenek, akkor igazán nincs miért elvenni."

„Azt látom, hogy a telefont azért néha letehetné. Már megpróbáltunk mindenféle szabályokat, korlátokat bevezetni, hogy, mondjuk, este tízig vagy kilencig lehet… Ezt megbeszéltük vele, egy ideig ment is, mert a gyerek is tudja, hogy aludni kell. De mivel mostanában én alszom el hamarabb, ez már nem kontrollálható."

„Azt nem szeretem, amikor az ebédnél sem tudják lerakni. Azért nagyon haragszom. Nem veszem ki a kezükből, rájuk szólok, de néha a férjem is rossz példával jár elöl. Én mindig kérem, hogy legalább ebédnél ne, nem igaz, hogy addig nem lehet lerakni. Egyfolytában csak csipog a telefon, csipog a telefon, én meg mondom: legalább halkítsd le. Nem igaz, hogy arra a fél órára, amíg ebédelünk, amíg eszünk, addig nem lehet… Engem ez nagyon idegesít."

Ki kell emelnünk a szülői példamutatást, a szülői mintát, amire már több idézet is utalt. Akkor hiteles a szülő, akkor veszi őt komolyan a gyerek, akkor tekinti partnernek, ha úgy beszél vele, úgy figyel rá, hogy nem nézegeti közben a telefonját, és általában sem csetel, miközben kommunikál egy másik emberrel. Akkor lehet elvárni a gyerektől a helyes eszközhasználatot, ha a szülők is helyesen használják azokat.

A magánélet, a privát szféra biztosítása a szülők számára is fontos. Tudják, hogy a 15–19 éves kamaszoknak ez kiemelten érzékeny pontjuk, minden kamasznak vannak és maradjanak is titkaik, ez náluk létszükséglet, és ezt a szülők tiszteletben tartják. Nem leskelődnek utánuk, nem hívogatják őket, nem törik fel a fiókjaikat és nem nézelődnek a Facebook-oldalukon. Korábban, a pár évvel ezelőtti Facebook megjelenéskor, amikor a gyerekek elkezdték használni, az anyukák még időnként megnézték, mit tesznek ki a gyerekek, ellenőrizték őket, de mivel látták, hogy nincs probléma, ezt abbahagyták.

minden kamasznak vannak és maradjanak is titkaik, ez náluk létszükséglet, és ezt a szülők tiszteletben tartják

„Régen rajtaütésszerűen megnéztem a képeit, vagy megkértem, hogy mutassa meg, de soha nem találtam olyat, amire azt mondtam, hogy nem. Egyiknél sem. Most a nagylány néha meg szokta mutatni, de nem szoktam ellenőrizni."

„Az az igazság, hogy volt egy idő, amikor rendszeresen belenéztem az ő facebookjába, csak azért, hogy így lecsekkoljam, mégis mik vannak ott. Nem tudom, hogy ezt tudja-e. Most már nem nézem, és nem is lenne gond, ha belenéznék. Szerintem ő akkor nem tudta, hogy én belenézek."

Mindegyik szülő interjúalanyunk megtalálható a gyereke Facebook-ismerősei között, hogy legalább minimális szinten tudják követni gyerekük kommunikációját, de ezt is csak a biztonság kedvéért teszik. Ha nyitva marad a gyerek Facebook-oldala, akkor egyes szülők beleolvasgatnak az üzenetekbe, mások azonnal kilépnek a fiókból, de egyikük sem szokott módszeresen „kémkedni" a gyereke után. Ezzel példát is mutatnak arra vonatkozóan, hogy mindenkinek tiszteletben kell tartani a

privát szféráját. Megbíznak bennük, hiszik, hogy tudja a gyerek, mit szabad és mit nem szabad egy online felületen, és vállalja tetteiért a felelősséget. A gyerekek is néha belenéznek a szülők fiókjába, ha az nyitva marad, de unalmasnak találják. Ráadásul az egymás kommunikációjába történő módszeres belelesés komoly félreértéseket is szülhet, akár kapcsolatok mehetnek rá erre.

„Nem, nem zavarja [ha nyitva marad a fiókja], tudja, hogy nem szoktam belenézni. Sőt, ha ott ül és játszik vagy facebookozik, és én bemegyek és ott állok mögötte akár öt percig is, látom, mit ír, akkor sem szokott rám szólni, nem zavarja. Vagy ha éppen igen, kikapcsolja és átmegy másra."

„Szeretem, hogy be vannak nekem jelölve a gyerekeim [a közösségi oldalakon]. Hogy amit ők fölraknak – vagy bejelölik őket vagy bármi –, az nekem rögtön megjelenik. Be vagyok jelölve náluk. Ezt nem is nagyon kellett kérni. Így legalább a minimálisat látom. Ez egy kis ellenőrzés, biztonság, kontroll. Egy kicsit az."

Ez egy kis ellenőrzés, biztonság, kontroll. Egy kicsit az.

Az iskolai IKT-eszközhasználat

Szülő interjúalanyaink szerint gyorsabban, hatékonyabban tanulnának a gyerekek, ha a tanárok különböző digitális eszközöket is használnának az órákon, keverve a hagyományos oktatási módszerekkel. A mai gyerekek fogékonyabbak az új, digitalizált tanulási módszerekre, sokkal vizuálisabbak, mint a szülők korosztálya, sokkal magasabb lett az ingerküszöbük, nem tudnak sokáig figyelni. Ki kell találnia valamit a tanárnak, hogy lekösse őket.

„Sokkal vizuálisabbak, mint mi voltunk ebben a korban, sokkal magasabb lett az ingerküszöbük, tehát olyan tíz percnél tovább nem tudnak koncentrálni órán, hacsak valamit ki nem talál a tanár. És az ne az asztalon táncolás legyen, mert az egyoldalú kommunikáció. Az már nem megy, azt meg kell törni, de hogy mivel töri meg a tanár… Annyi mozit néznek [a gyerekek], annyi videót, annyi játékot, ami sokkal ingergazdagabb, mint mondjuk egy egyoldalú oktatás, hogy szerintem változtatni kell. Muszáj."

„Teljesen jó bevinni [a digitális eszközöket], ha valóban kihasználják azt a plusz funkciót, amit ezek nyújtani tudnak. Ha ezért viszik be, az nagyon jó, de inkább azt látom, hogy a tanárok nem igazán tudják még kihasználni a lehetőségeket. Néha olyan előadásokat tartanak, mintha kivetítenék azt, amit előtte papírra leírtak."

„Biztos van ennek jó oldala is, mert sokkal többet nyújt, mint egy tankönyv, sokkal több ismeretet tudnak a diákoknak átadni, tehát lehet szerintem ezt jóra használni, de tudni kell, mire és hogyan érdemes."

Élni kell a technikai lehetőségekkel és el kell fogadni őket, illetve alkalmazkodni kell a gyerekek igényeihez és elvárásaihoz is. Természetesen van példa arra is, amikor ez történik. Egyik, akkor még 15 éves alanyunk osztályában irodalomórán az *Odüsszeiá*t úgy dolgozták fel, hogy el kellett olvasni és blogot írni róla. Ennek nagy sikere volt, a gyerekek élvezték – és el is olvasták – a könyvet.

„Szerintem kikerülhetetlen [az IKT-eszközök használata az oktatásban], annyira benne élnek a gyerekek, hogy ezeket használják. Vagy ha egy tanár érintkezik velük, akkor azt látom, hogy Facebookon valamilyen aktuális projektre csoport szerveződik, és oda adnak feladatokat, tehát a tanárok ezt használják aktívan. Nem is zavarja a gyerekeket, de azt nem szeretik, ha értelmetlen."

Több szülő is tapasztalta, hogy iskolájukban vannak ugyan oktatási IKT-eszközök, például digitális tábla, de azt egyáltalán nem használják a tanárok, még ki sincs csomagolva a berendezés. Pedig használatát idős és fiatal tanár egyaránt meg tudja tanulni, és be tudja őket vonni a munkájába. Inkább a tanárok hozzáállásával és motivációjával, ambíciójával van probléma. A szülők szerint nyitottnak kell lenni az új dolgok felé. Ha a szülők vagy a munka világában az előző generáció tud alkalmazkodni – és kell is alkalmazkodnia – a munkája miatt az IKT fejlődéséhez, ha minimális vagy optimális szinten meg tudja tanulni a különböző eszközök használatát, akkor egyes pedagógusok miért nem tudják?

> a szülők szerint nyitottnak kell lenni az új dolgok felé

> a tanárnak emberekkel kell foglalkoznia, tehát fontos, hogy feleltessen, foglalkozzon a gyerekekkel, ismerje őket, motiválja őket

Emellett viszont több interjúalanyunk kiemelte, hogy az érdekes és informatív tanóra nem elsősorban eszközfüggő, hanem tanárfüggő. Egy jó tanár mindennel fel tudja kelteni az érdeklődést, ha érdekes, magával ragadó, akkor a hagyományos módon is felkelti a gyerekek figyelmét, ők pedig szeretni fogják az adott tárgyat. Egy ilyen tanárnál már nem is kell látványos technikai eszköz a figyelem lekötésére és felkeltésére. És ugyanígy: egy érdekes, izgalmas tantárgyat is el lehet rontani és meg lehet utáltatni a gyerekkel. Erőteljesen tanárfüggő, hogy milyen tárgyat szeretnek és tanulnak a gyerekek, nem az eszközökön múlik.

„Ha én tanár lennék, akkor kudarcnak érezném, hogy nem tudom lekötni a gyereket. De ha nem vagyok elég érdekes, akkor segítek magamon, és beemelek más eszközöket. Ennyi. Biztos használnám. Ha motiválni akar, akkor jobban jár a pedagógus, ha beépíti."

Fontos kiemelnünk a szülők azon véleményét, hogy egy tanárnak a különböző infokommunikációs eszközök használata mellett meg kellene tartania diákjaival a személyes kapcsolatot is. Ez független az eszközöktől. A tanárnak emberekkel kell foglalkoznia, tehát fontos, hogy feleltessen, foglalkozzon a gyerekekkel, ismerje őket, motiválja őket. A személyes kapcsolat és a személyes interaktivitás, valamint az IKT-eszközök használata nem egymást kizáró módozatok, hanem egymás kiegészítői.

Az iskolai okostelefon-használat

A szülők szabályoznák az okostelefonok iskolai használatát. Egyértelmű szabályokra és keretekre lenne szükség, hogy a gyerek is tudja, mit szabad és mit nem, illetve minek milyen következményei vannak. Például a telefont óra előtt ki kellene tenni az asztalra, vagy leadni a tanárnak, hogy órán ne nézegessék és ne játszanak rajta. Ha a tanár

azt mondja, hogy az óra anyagához kell, akkor vegyék elő és használják.

Egyik korábbi gyerek interjúalanyunk iskolájában is harc folyt az okostelefon használatáról a szülők és a vezetés között, mert a gyerekek olyan sokat telefonoznak az órákon, hogy az már nehezen kezelhető. A szülők egyik része azt akarta, hogy tiltsák ki a telefont az iskolából. Másik részük – a tanárokkal együtt – úgy gondolta, hogy ha a gyerek unja az órát, akkor legalább csöndben játszik és nem zavar. A 18 éves fiú interjúalanyunk szülei azt képviselték, hogy ne tiltsák a telefont, hanem építsék be az oktatásba, hiszen mindent onnan néznek a gyerekek. Ennek az eszköz-feltételei megvannak abban a középiskolában. Ezeket a feltételeket az iskola is és a szülői közösség is elfogadta, de a gyerekeknek is meg kellett ígérniük az önkorlátozást, például azt, hogy nem játszanak órán.

Az iskolában dolgozatíráskor a telefonos puskázásról a szülők is tudnak, és sürgősen megoldandó problémának tartják. Elmondták, hogy a gyerekek szerint ez a jelenség ma már természetes és mindennapos. Több alanyunk gyereke lelkiismeretesen, sokat tanulva készül a dolgozatokra, míg osztálytársai közül egyre többen lefotózzák a könyvet, és dolgozat alatt puskáznak. Néha ezeknek a gyerekeknek jobban sikerül a dolgozat, és jobb jegyet kapnak, mint azok, akik tényleg tanulnak. Ez nagyon igazságtalan, és abba az irányba tereli a lelkiismeretes gyerekeket is, hogy ne tanuljanak, minek, hiszen nem lesz jobb a jegyük. Ezt a helyzetet kezelnie kell az iskolának.

a telefonos puskázásról a szülők is tudnak, és sürgősen megoldandó problémának tartják

„Ő nem puskázós, tehát ő készül. Ha kettes, akkor kettes, de ő tanul. Aztán az osztálytársai egyre jobban puskázgattak, de azt még úgy lehetett szűrni. De utána jött az, hogy a telefonnal lefotózni a feladatot, elküldeni – húsz perc múlva visszajön a megoldás, mert a két évvel idősebb báty, mondjuk, otthon megcsinálja, és csak le kell másolni. Na, ez azért őneki nagyon rosszul esett. De például most [dolgozatot] írt valamiből és nekem írta, hogy mit jelent a mit tudom én, micsoda. Na most, ha ő ezt így le tudja írni – és nem egy szóval, hanem tizenöttel –, és nem vették észre, akkor itt bármit lehet. Akkor minek az oktatási rendszer? Nekem ekkor ment el a kedvem az egésztől. Vagy akkor a számonkérés minőségét, módszerét kell megnézni, visszatérni a szóbeli számonkérésre. Leülünk, itt egy papír, vedd elő, mondok három fogalmat, itt ülök melletted, írd le, mit jelent. És nincs telefon, nincs semmi."

Élet IKT-eszközök nélkül

az okostelefon biztonságérzetet ad nekik, ha bármi történik, tudnak szólni és segítséget kérni

A szülők a telefonjukhoz nagyon ragaszkodnak, nem válnának meg tőle. Az okostelefon biztonságérzetet ad nekik, ha bármi történik, tudnak szólni és segítséget kérni. Ezenkívül sok információhoz jutnak általa, de ez a lehetőség nem elsődleges számukra. Máshogy is megoldanák valahogy a hétköznapi problémákat, és biztosítani tudnák a kommunikációt, ahogy korábban, amikor még nem volt okostelefonjuk.

Akiknek nem munkaeszközük a többi otthoni IKT-eszköz, azok le tudnának mondani róluk. Akiknek a munkahelyén adottak az IKT-eszközök, azok ott végeznék el azokat az ügyintézéseket vagy tennivalókat, amiket eddig az otthoni gépeken tettek.

A szülők időnként igénylik a teljes eszköznélküliséget, jólesik nekik telefonok és más infokommunikációs eszközök félretétele. Erre általában nyaraláskor kerül sor, aki teheti, hétvégenként is megpróbálja.

> *„Azt ma már látjuk a gyerekeken, hogy nekik kell. De én szeretek abszolút kivonulni, tehát kell az, hogy nem vagyok elérhető. De érdekes, ha olyan helyre megyek, ahol nincs [internet, térerő]. Teljesen meglepő, de én ott azt a két hetet kibírom, minden további nélkül elvagyok. Nagyon funkcionálisan használom."*

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KONKLÚZIÓ

Kutatásunkban középiskolás gyereket nevelő szülők IKT-eszköz használattal kapcsolatos attitűdjeinek és tapasztalatainak feltárását végeztük. A kutatás 2017 tavaszán készült, mélyinterjú és történetmesélés kvalitatív módszer keverékével, 10 szülő megkérdezésével. Lakhelyük Budapesten és környékén volt.

Vizsgálatunk eredményei szerint minden családtagnak van okostelefonja és azt kiegészítendő otthoni laptop, asztali számítógép vagy tablet. A szülők ezen IKT-eszközöket a munkavégzésen kívül ritkán használják, okostelefonjukon elsősorban és főként csak telefonálnak és üzeneteket váltanak. Az otthoni eszközöket a családtagok közösen használják.

A szülők mind érdeklődésben, mind hozzáállásban, mind kihasználtságban látnak különbséget köztük és gyerekeik között. A legtöbbször a gyerekek szokták megtanítani szüleiknek az eszközök, programok és alkalmazások használatának első lépéseit, utána már a szülők is elboldogulnak addig a szintig, amíg nekik kell. Abban minden szülő egyetért, hogy a gyerekek gyorsabban tanulnak ezen a téren, gyorsabban lépnek tovább és értenek meg dolgokat fejben is és manuálisan is. A gyerekek újszerű, más gondolkodásmódja és kognitív képességeik nem csak a számítástechnika terén nyilvánul meg. A generációs különbségek azonban nem jelentenek problémát vagy konfliktust a családokban.

A szülők több előnyét és több hátrányát is fel tudták sorolni a különböző infokommunikációs eszközöknek, de a megoldásban érdekeltek: amennyire szükséges, alkalmazkodnak a jelenlegi helyzethez. Az IKT-eszközök előnyei között említették, hogy a családtagok napközben bármikor és bárhol elérhetőek, a gyerekeket biztonságban tudják, valamint tudás- és kölcsönös tapasztalat-átadást tesz lehetővé. Az eszközök, illetve a digitális világ hátrányaként említették a gyerekek korai felnőtté válását, a pillanat átélésének hiányát és bizonyos kognitív képességek megváltozását.

Az elmondások szerint ebben az életkorban már nem szükséges a szülői kontroll a gyerekek felett. Az odafigyelés és a bizalom ápolása továbbra is szükséges, de konkrét szabályok már nem kellenek. A szülői példamutatás, a szülői minta kulcsfontosságú. A privát szféra biztosítása és tiszteletben tartása a szülők számára is és a gyerekek számára is fontos.

Az iskolákban gyorsabban, hatékonyabban tanulnának a gyerekek, ha a tanárok különböző digitális eszközöket is használnának az órákon, keverve a hagyo-

mányos oktatási módszerekkel. Élni kell a technikai lehetőségekkel és el kell fogadni őket, illetve alkalmazkodni kell a gyerekek igényeihez és elvárásaihoz is. Alapvető probléma a tanárok IKT-eszközökhöz, illetve általában a digitális kultúrához való hozzáállása, de az érdekes és informatív tanóra nem eszköz-, hanem tanárfüggő. A személyes kapcsolat és személyes interaktivitás, valamint az IKT-eszközök használata nem egymást kizáró okok. Az okostelefonok iskolai használata jelenleg problémát jelent, az iskolák tanácstalanok.

Az okostelefonok és általában az IKT-eszközök használata hatással van a családi kapcsolatokra, amelyek jelentősen változtak, és folyamatosan változnak jelenleg is. A családtagok együtt töltött ideje csökken, de a kapcsolatok intenzitása növekszik, a családtagoknak folyamatosan tudomásuk van egymásról, miközben a gyerekek nagyobb szuveneritást, önállóságot kapnak.

A digitális szakadék a szülők és középiskolás gyerekeik között kisebb, mint ahogy a közvélekedés tartja. A mai középiskolások szülei igényeiknek, munkahelyi követelményeiknek és szükségleteiknek megfelelően használják a különböző IKT-eszközöket és „haladnak a digitális korral".

A digitális eszközök rendszeres használatának következtében a 15–19 éves gyerekek ismeretszerzéshez való viszonya gyökeresen megváltozott; sokkal aktívabbá vált. A legfrissebb pszichológiai tanuláselméletek szerint (például *Daniel L. Schacter*, 2001 és *Racsmány Mihály*, 2005; 2006; 2008) ez a fajta tanulás sokkal hatékonyabb, mint a passzív, ismétlésen alapuló. Ennek alapján fontos változásokra volna szükség az iskolai oktatásban. Az okostelefonok és egyéb IKT-eszközök tantermi használata erősíthetné az aktív ismeretszerzést, valamint a tanárral és az egymással való interaktivitást. Az élményalapú tanulás lehetőségeit nagyban kitágítják ezen új eszközök. Az iskolai oktatásban nagy figyelmet kellene szentelni annak, hogy a tananyagok és a tanórák felépítésében mikor előnyös a figyelemmegosztás (multitasking) módszere és mikor megy ez a hatékony tanulás rovására.

a digitális szakadék a szülők és középiskolás gyerekeik között kisebb, mint ahogy a közvélekedés tartja

IRODALOM

Dorner László, Hatvani Andrea, Taskó Tünde, Soltész Péter, Estefánné Varga Magdolna és Dávid Mária (2016): IKT-használat 10–18 éveseknél. Egy IKT-eszközhasználati kérdőív bemutatása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **71**. 1/2. sz., 25-56.

Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle,* **65**. 1–2. sz., 52-66.

Havassy András (2016): Az okostelefon használatának néhány lehetősége és tapasztalata a gimnáziumi oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle,* **66**. 9–12. sz., 80-87.

Kárpáti Andrea, Kis-Tóth Lajos, Racsko Réka és Antal Péter (2015): Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban: iskolai beválás-vizsgálatok. *Információs társadalom,* **XV**. 1. sz., 7-25.

Kiszelák Zsófia (2016): Modern vagy hagyományos oktatás? Interjú tanárokkal a digitalizálódásról. *Információs Társadalom*, **XVI**. 2. sz., 69-75.

Kőrösi Gábor, Námesztovszki Zsolt és Esztelecki Péter (2015): M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze? *Új Pedagógiai Szemle,* **65**. 1-2. sz., 103-109.

Mihalik Árpád, Szabó Éva és Kovács Péter (2014): A gyermek számítógép- és internethasználatának szülői kontrollja. *Alkalmazott pszichológia,* **14**. 1. sz., 47-58.

Muhi B. Béla, Kőrösi Gábor és Esztelecki Péter (2015): Az m-learning alkalmazásának pedagógiai lehetőségei. *Információs Társadalom,* **XV.** 1. sz., 95-103.

Racsmány Mihály, Lukács Ágnes és Pléh Csaba (2005): A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle,* **60**. 4. sz., 479-505.

Racsmány Mihály és Conway, Martin A. (2006): Episodic inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition,* **32**. 1. sz., 44-57.

Racsmány Mihály, Conway, Martin A., Garab, Edit A. és Nagymáté Gábor (2008): Memory awarness following episodic inhibition. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **61**. 4. sz., 525-534.

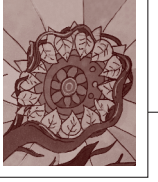
Schacter, Daniel L. (2001): *The seven sins of memory: How the mind forgets and remembers*. Houghton Mifflin Company, Boston – New York.

Sólyom Barbara (2015): Középiskolások okostelefon-használati szokásai 2015-ben. *Információs társadalom,* **XV.** 2. sz., 55-68.

Sólyom Barbara (2016): Általános iskolások okostelefon-használati szokásai 2016-ban. *Információs társadalom,* **XVI**. 1. sz., 29-45.

Szunyoghné Bogdán Hajnalka (2015): A digitális pedagógia helyzete és sajátosságai az alapfokú oktatásban. *Iskolakultúra,* **25.** 2. sz., 58-75.

Az élet körforgása – Annus Luca, 5. o., II. helyezett, Szegő Gábor Ált. Isk., Szolnok, felkészítő tanár: Rontó Péter Pál



A tanulási zavarok iskolai kérdései[1]

ERDÉSZ FERENC

A gyógypedagógiai ellátás alapkérdései

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Amikor Vida Gergő *Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek?* címmel a tanulmányát megírta, sem ő, sem mások nem számíthattak arra, hogy a téma menynyire komoly médiafigyelmet vív ki magának. Történt egy törvénymódosítás,[2] amelynek „köszönhetően" az SNI és a BTMN betűszavak[3] többször hangzottak el a nyilvánosságban, mint korábban bármikor.[4] A kiemelt figyelemhez hozzájárult egy újságcikk címválasztása,[5] amit minősítettek már tévesnek, hatásvadásznak, túlzónak, de tagadhatatlan, hogy az elnevezés – *Taigetosz-törvény* – ráégett az elfogadott módosításokra. (Az elnevezéssel kapcsolatos személyes véleményemre a későbbiekben kitérek.)

Írásomban alapvetően a Vida Gergő által felvetett kérdésekre és megoldási javaslatokra reflektálok, de adja magát, hogy a törvénymódosítás által létrejött helyzetet, a változtatások okozta lehetőségeket és veszélyeket is elemezzem. Az eredeti tanulmány szerzője a gyógypedagógus, a szakértői bizottság szemszögéből tárta fel a problémákat. Én egyrészt mint érintett szülő, a szülői érdekképviseletért

[1] Lapunk tavaszi számában megjelent Vida Gergő tanulmánya (2017): Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle,* **67.** 3–4. sz., 16-33. A szerkesztőség azt gondolta – a tanulmány kritikus felvetéseit vitaindítónak tekintve –, hogy a szerző által felvetett kérdésekkel további szakmabeliekhez fordul, véleményüket kérdezve. Erdész Ferenc írása az első reflexió. A beérkezett írásokat folyamatosan közöljük. (S várjuk olvasóink hozzászólásait is.) Előző lapszámunkban (*ÚPSZ,* **68**. 5–6. sz.) három írás is kapcsolódik a témához: KERÉNYI MARI: A negyedik gyermekünk – Szülői elbeszélés (93-101.), FÖLDES PETRA recenziója Kerényi Kata: *Nem tudom, hogyan kell másnak lenni* című kötetéről (123-126.), FÖLDES PETRA: Atipikus tehetségek – műhelykonferencia a Zöld Kakas Líceum szervezésében (132-136).

[2] 2017. évi LXX. törvény Az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról Letöltés: http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK17087.pdf (2017. 08. 23.)

[3] SNI: sajátos nevelési igényű tanuló, BTMN: beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló. A betűszók ellátási (vagyis nem diagnosztikus) kategóriákat jelölnek, definíciójukat a Köznevelési törvény (2011. évi CXC. tv.) 4. § 3. és 4. § 25. tartalmazza. Az SNI kategóriába a fogyatékossággal élő tanulók mellett többek között a súlyos, csak speciális gyógypedagógiai terápiával fejleszthető tanulási zavarokkal (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) küzdő tanulók is beletartoznak. A BTMN kategóriába tartozó, tanulási nehézségeket mutató tanulók szintén küzdhetnek olvasási, írási, számolási nehézséggel, az ő esetükben azonban megfelelő fejlesztőpedagógiai támogatással a nehézségek kompenzálhatók (illetve kompenzálhatók lennének).

[4] Ha rákeresünk az SNI, illetve a BTMN kifejezésekre, akkor a magyar nyelvű találatok száma 2017. májusban, valamint 2017. júniusban hozzávetőlegesen négyszerese a más, találomra kiválasztott 1 hónapos időszakoknak.

[5] Juhász Dániel (2017. 05. 31.): Csendben elfogadták a Taigetosz törvényt. *Népszava*. Letöltés: http://nepszava.hu/cikk/1130878-csendben-elfogadtak-a-taigetosz-torvenyt (2017. 08. 23.)

létrejött Csak Együtt Van Esély – CSEVE – csoport egyik vezetője, másrészt mint a többségi oktatásban részt vevő pedagógus, számos „papíros" gyermek osztályfőnöke és tanára, mindezt egy másik nézőpontból fogom megvizsgálni.

NAGYJÁBÓL 1300 FŐ GYÓGYPEDAGÓGUS HIÁNYZIK

A hivatalos statisztikák szerint a közoktatásban az SNI (sajátos nevelési igényű) és a BTMN (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő) tanulók együttes száma hozzávetőlegesen azonos, 2016-ban több mint 85.000-85.000 fő, összességében a teljes tanulólétszám csaknem 11%-a.[6] A főállású pedagógusok száma a gyógypedagógiai oktatásban valamivel több, mint tízezer.[7] A pedagógiai szakszolgálatok évente kb. 450.000 gyermeket látnak el,[8] ezen belül kb. 66.000 gyermek szakértői vizsgálatát is elvégzik.[9] Ezen a területen közel ötezer főállású pedagógus dolgozik.[10] A terület egészéről, Maruzsa Zoltán köznevelési helyettes államtitkár nyilatkozata alapján,[11] kb. 1300 fő gyógypedagógus hiányzik. Ez még akkor is nagyon komoly gondot okozna, ha a rendszer összes szereplője tökéletes összhangban és a leghatékonyabban végezné a munkáját a gyermekek érdekében. A hiány rövid távú kezelését célozza az írásom tárgyát képező törvénymódosításnak az az erősen vitatott rendelkezése, mely szerint az enyhe értelmi fogyatékos és a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulóknak egyes készségtárgyakat már 2017 szeptemberétől gyógypedagógus végzettséggel nem rendelkező, megfelelő tanár szakos pedagógus is taníthat.

félő, hogy egyes többségi iskolában dolgozó pedagógusokra nyomást gyakorol majd a feljebbvalójuk

Természetesen nem zárható ki, hogy vannak olyan többségi pedagógusok, akik kifejezetten alkalmasak a speciális helyzetből adódó problémák kezelésére, az azonban nem tűnik életszerűnek, hogy olyan létszámban érkeznek ilyen szaktanárok a gyógypedagógiai intézményekbe, hogy a fennálló létszámgondokat érdemben javítani tudnák. Így pedig félő, hogy a törvény adta lehetőséggel élve egyes többségi iskolában dolgozó pedagógusokra nyomást gyakorol majd a feljebbvalójuk, hogy az óraszámuk alapján „belefér" még

[6] Az SNI és BTMN tanulók létszámadatának forrása: Maruzsa Zoltán és Baló György (2017. 04. 26.) beszélgetése a *Magyarul Balóval* című műsorban (videó, 5–6. perc). Letöltés: http://rtl.hu/rtlklub/magyarulbaloval/tanulasi-zavarok-zavaros-javaslatok (2017. 08. 23.). A tanulói összlétszám forrása: Emberi Erőforrások Minisztériuma (2016. 12. 01., szerk.): *Köznevelési statisztikai gyorstájékoztató a 2016/2017. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adataiból.* Letöltés: http://www.kormany.hu/download/c/17/e0000/Koznevelesi-stat-gyorstajekoztato-2016-2017.pdf (2017. 08. 07.)

[7] Forrás: Hagymásy Tünde és Könyvesi Tibor (2017, szerk.): *Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016.* EMMI Köznevelésért Felelős Államtitkársága, Budapest. 37. Letöltés: http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelesi_statisztikai_evkonyv_2015_2016.pdf (2017. 08. 07.)

[8] A 2016/17-es *Köznevelési statisztikai gyorstájékoztató* alapján a pedagógiai szakszolgálatok évente kb. 452.300 gyermeket látnak el.

[9] A szakértői bizottság által vizsgált gyerekek száma a fent említett 2015/16-os *Köznevelési statisztikai évkönyv* 138. oldala szerint 66.085.

[10] Az adat a 2016/17-es *Köznevelési statisztikai gyorstájékoztató*ból származik.

[11] Maruzsa Zoltán: Továbbra sem osztályozzák a sajátos nevelési igényű gyerekeket (hanganyag, 17. perc). Letöltés: http://www.orientpress.hu/cikk/2017-06-02_maruzsa-tovabbra-sem-kapnak-jegyet-a-sajatos-nevelesu-gyerekek.

néhány tanóra megtartása a közelben levő EGYMI-ben.[12] Szülőként aggaszt az a lehetőség, hogy a gyermekemmel olyan személy foglalkozzon, aki csak kevés időt tölt az intézményben, a tanulókat nem ismeri, s nincs tapasztalata, hogy egy-egy gyermektől milyen szokatlan viselkedésre, reakcióra számíthat. A gyógypedagógiai intézmény vezetője is nehéz döntési helyzetbe kerülhet: utasítsa vissza az odaküldött tanár foglalkoztatását, vagy vállalja azt, hogy majd olyan csoporthoz küldi a nem teljesen alkalmas szaktanárt, ahol a legkevesebb kárt okozza, hiszen így tudja a gyógypedagógusai leterheltségét egy kicsit csökkenteni?

Ezt a foglalkoztatásra vonatkozó módosítást a gyógypedagógus-képző intézmények is elutasították.[13] Az ELTE BGGyK Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája Szakcsoportjának és az ELTE BGGyK Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Szakcsoportjának állásfoglalásában mindezt az általam vázoltaknál pontosabban, szakmai érvekre alapozva fogalmazta meg: „A tanulási képességek nevelése csak akkor történhet eredményesen, ha individualizált gyógypedagógiai diagnosztikára épül, amely részletesen feltárja a képességstruktúrát, a szociokulturális helyzetet, az előzetes tudásokat, valamint az egyén életútját."[14] A kockázatokat véleményem szerint csökkentené, ha minden ilyen órán biztosítani tudná az intézmény legalább a gyógypedagógiai asszisztens jelenlétét, aki pl. tisztában van azzal, hogy mit kell tenni az éles hangra érzékeny gyermekkel.

jelentős a közeljövőben nyugdíjba vonulók száma

A gyógypedagógus-hiány megszüntetésére hosszú távon nyilvánvaló megoldásnak látszik a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számának növelése. Erre van is törekvés az államtitkárság részéről: a képzőhelyek száma a tervek szerint 2017/18-as tanévtől hatra, majd 2018-tól hétre nő.[15] Azonban a helyzet nem ilyen egyszerű. A hallgatói létszám növelése szükséges, de önmagában nem oldja meg a problémát. A fővárosban ugyan jobb a helyzet, mint vidéken,[16] de reális a veszély, hogy a fiatal gyógypedagógusok a gyakornoki fizetés helyett a magasabb jövedelem és kiegyensúlyozottabb munkafeltételek miatt a magánszférát választják. Emellett, mint a pedagóguspálya más területein is, jelentős a közeljövőben nyugdíjba vonulók száma. Szükségesnek látok egy olyan felmérést, amelyből feketén-fehéren kiderül, hogy az adott

[12] Egyesített Gyógypedagógiai Módszertani Központ: a sajátos nevelési igényű tanulókat szegregált formában oktató gyógypedagógiai intézmény, ahol a tanulók a tananyag elsajátítása mellett gyógypedagógiai ellátásban is részesülnek. Ezekben az intézményekben a tantárgyi oktatást erre a feladatra speciálisan felkészült gyógypedagógusok végzik.

[13] A Palkovics László államtitkárnak címzett levél letölthető itt: http://www.barczi.elte.hu/media/43/77/31ac415766ff96c78711210e4f71b206bcd440df976c86ca7e81f3480244/PalkovicsL20170515.pdf (2017. 08. 23.)

[14] Az ELTE BGGyK Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája Szakcsoportjának és az ELTE BGGyK Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Szakcsoportjának állásfoglalása. Letöltés: http://www.barczi.elte.hu/media/ce/dd/e4dced0086db4c3489118bfcdadcb53e5a957115e2fa46811bbd6d727b0f/%C3%81ll%C3%A1sfoglal%C3%A1s%20(ATIVIK).pdf

[15] A már korábban működő képzési helyek: ELTE – Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest; Kaposvári Egyetem – Pedagógiai Kar – Gyógypedagógiai Intézet; Széchenyi István Egyetem – Apáczai Csere János Kar, Győr; Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. Az újonnan indulók: ELTE – Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Nyíregyháza (gyógypedagógiai levelező alapszak indul 2017/18-tól); Debreceni Egyetem – Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (gyógypedagógiai alapszak indul 2017/18-tól); Eszterházy Károly Egyetem, Eger (gyógypedagógus-képzés indul, várhatóan a 2018/19. tanévtől).

[16] Forrás: https://mno.hu/belfold/kepezhetetlen-gyerek-nincs-csak-kepzetlen-tanar-2410150

tanévben végzett gyógypedagógusok hány százaléka jelent meg az ősszel az oktatási intézményekben, s melyek azok a döntő tényezők, amelyek miatt más irányban vállalnak munkát, továbbá mennyire jellemző, hogy bár elkezdenek a területen dolgozni, de rövid időn belül váltanak. S a létszámgondok megoldása önmagában nem elég: az SNI tanulók esetén az eredményes tanuláshoz, fejlesztéshez olyan speciális tárgyi eszközökre van szükség,[17] amelyeket csak egyénileg, helyben lehet meghatározni, majd ez alapján beszerezni. Ehhez biztosítani kellene egy speciális segédeszközkeretet.

A TÖBBSÉGI PEDAGÓGUSOK RÉSZÉRŐL SOKSZOR HIÁNYZIK A SZÁNDÉK ÉS/VAGY A TUDÁS

Vida Gergő bevezetőjében arra hívja fel a figyelmet, hogy a hazai gyakorlatban „az ellátás a diagnózis függvénye, előbb kap a gyerek diagnózist, azután rendelünk hozzá ellátási formát". (17. o.) Egy szülő számára mindez azt jelenti, hogy ha a gyermeke tanára nem hívja fel a figyelmét, nem kezdeményezi, hogy forduljon a szakszolgálathoz, akkor évek telhetnek el anélkül, hogy egyáltalán feltárnák a problémát, és akkor még szó sincs a megfelelő segítség nyújtásáról. (Ráadásul a vizsgálatra jelentkezés és a vizsgálat elvégzése között is esetenként hosszú hónapok telnek el.) Ugyancsak a tanulmány szerint a szakértői vélemények „egyedi megállapításai sok esetben nem is jutnak el ahhoz a pedagógushoz, aki az integratív nevelő-oktató munkát végzi az osztályteremben. Vagy ha eljutnak, nem tudják katalizálni a fejlesztést." (18. o.) Ezekkel a megállapításokkal sajnos egyet tudok érteni. Nagyon leegyszerűsítve: a pedagógusok többsége nem rendelkezik a hatékony fejlesztéshez szükséges ismeretekkel. Bár az előző mondatom komoly kritika a pedagógustársaimmal (és természetesen saját magammal) szemben is, nem hiszem, hogy ennek felelőssége egyértelműen a tanárokra hárítható. A továbbiakban bemutatom, hogy éppen ellenkezőleg: nagyon is jól látható külső tényezők és belső indíttatások játszanak abban szerepet, hogy a többségi pedagógusok részéről sokszor hiányzik a szándék és/vagy a tudás a probléma kezelésére. Természetesen a megállapításaim nem minden tanárra egyaránt vonatkoznak, hiszen mint diákjainkra, így ránk is igaz, hogy mindannyian különbözünk.

Elsőként a pedagógusképzéssel kapcsolatos, már sokak által megfogalmazott problémát érdemes szemügyre venni. A képzés nem készíti fel a leendő tanítókat, tanárokat arra, hogy nemcsak olyan gyermekekkel fognak találkozni, akik a szükséges képességek, készségek birtokában vannak, hogy valamit kezdeniük kell a tanulási nehézségekkel, a viselkedési problémákkal, a családi konfliktusokkal, a szociálisan elmaradott tanulókkal is. A tanárjelöltek többsége olyan középiskolába járt, ahol nem találkozott nagy számban problémás gyerekekkel, jó eséllyel nem látott példákat a differenciálásra, nem dolgozott csoportban, nem tapasztalta meg, hogy vannak olyan tanulók, nem is kevesen, akiket az ötös nem motivál és az egyes nem fenyeget, és el sem tudja képzelni, hogy értékelni nem csak osztályzattal lehetséges.

> nem hiszem, hogy ennek felelőssége egyértelműen a tanárokra hárítható

[17] Csak az IT területére gondolva: tabletek és hozzájuk díjköteles applikációk beszerzése.

Váratlanul éri a helyzet, hogy az ő tökéletesen felépített órája a gyermeket nem érdekli, vagy éppen olyan kérdést tesz fel, amely eltéríti az eredetileg kigondolt irányból. Sőt még azzal is szembesülhet, hogy az iránt érdeklődnek tőle: erre egyáltalán mi szükség lesz az életben.[18] A gyakornoki években sem feltétlenül jut elegendő idő és energia, hogy a mentortanárral erre a területre a szükséges mértékben kitérjenek.

A második meghatározó problémának a tanári leterheltséget látom. Egy hosszú ideje tartó folyamat következtében mára alig maradt idő beszélgetni a gyerekekkel, szülőkkel, kollégákkal. Nincs információnk arról, hogyan teljesít a gyermek egy másik órán, mit és hogyan csinál a fejlesztőpedagógus, mit tudok én ehhez a folyamathoz a saját tárgyamban hozzátenni, és persze nem tudjuk, rosszabb esetben már nem is érdekel bennünket, hogy mit tartalmaz a szakértői vélemény. Egyszerűen nem jut idő egyéni megoldások keresésére. És eljutunk, eljutottunk oda, hogy már mindezeket nem is igényeljük; észre sem vesszük, hogy mindez elmarad. Márpedig ezek a beszélgetések segítenék az időben történő felismerést, és azt, hogy már a diagnózis előtt is speciális figyelmet kapjon a tanuló. Külön történet a szülővel való kapcsolattartás, amelyről ugyancsak nem esik elég szó a pedagógusképzésben, miközben az oktatás, nevelés eredményességéhez mindegyik páros kapcsolatnak (a szülő – gyermek, szülő – tanár, gyermek – tanár kapcsolatnak) megfelelően kell működni. Ráadásul egy SNI vagy egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermek szülője az átlagosnál is kiszolgáltatottabb helyzetben van, számára a mindennapokban döntő jelentőségű, hogy partneri viszony alakuljon ki a gyermeke tanárával. Szükségesnek látom az ismétlődő, de semmiképpen nem formális megbeszélést a gyógypedagógus, a diagnosztizáló szakember és a szülő között. Borzasztó nehéz és felelősségteljes feladat, hogy a pedagógus a pedagógiai képességeit, tudását a szülővel való minden érintkezésében, a rábízott gyermek érdekében használja. Eljusson azokhoz a szülőkhöz, akik egyébként a gyermekükről maguktól sosem érdeklődnek, és ne vegye zokon, ha a szülő a tanítási módszereivel kapcsolatban véleményt formál. Mindehhez egyrészt arra van szükség, hogy elfogadjuk: ez a munkánk része, másrészt pedig arra, hogy a döntéshozók és a teljes társadalom ne pusztán a megtartott tanórák számát tekintse a pedagógus munkaidejének.

> nem jut idő egyéni megoldások keresésére

A harmadik fő probléma a pedagógusok továbbképzése. Vonatkozik ez a többségi pedagógusok számára nyújtott, a sajátos nevelési igényű, illetve BTMN tanulók felismerését, nehézségeik kezelését segítő képzésekre, s a gyógypedagógusok szakirányú továbbképzésére is, mivel a törvény szerint csak akkor foglalkozhatnak más típusú fogyatékossággal élő gyermekkel, ha azt a szakképzettséget is megszerzik. A jelenlegi helyzet az, hogy a 277/1997. Kormányrendelet 2013-as módosítása nyomán az intézményi továbbképzési programot és beiskolázási tervet a fenntartó (állami

[18] Személyes megjegyzésként muszáj megemlítenem, hogy én is egy válogatott közösségben, a Berzsenyi Dániel Gimnázium matematika tagozatán végeztem a középiskolát a '80-as évek második felében. Mégsem kétséges, hogy az ott tapasztaltak, a véleményformálásra nevelés, az érvelés és indoklás szükségessége, a tanár által elmondottak kétségbe vonhatósága, az egyéni értékelési módok, a tanult tananyag tartalmára való tanulói befolyás lehetősége mind jelentős hatást gyakoroltak később tanári munkámra.

intézményeknél a tankerület) fogadja el, s a tapasztalatok szerint a pedagógusok által választott pénzdíjas képzésekre egyszerűen nem ad engedélyt. Ráadásul a képzések idején a helyettesítések súlyos többletmunkát jelentenek a másik, egyébként is leterhelt tanárnak, amiért külön díjazásban nem részesül. Mindez azt eredményezi, hogy a továbbképzések választásánál nem a hasznosság a fő szempont, hanem az, hogy ingyenes legyen, és a pedagógus a szabadidejében tudja elvégezni. Nem érné el a célját, ha a problémát érzékelve olyan megoldás születne, amely kötelező jelleggel, egységes tematikával oldaná meg ezeket a pedagógus-továbbképzéseket. A hatékony megoldást az önkéntes alapon történő, egyéni igényeket és helyi sajátosságokat figyelembe vevő képzések meghirdetése jelentené. A pedagógusok, gyógypedagógusok igényei akár életkor szerint is eltérőek lehetnek, tekintettel arra, hogy az idősebbek a képzés során egyáltalán nem találkoztak bizonyos frissebb ismeretekkel (például az autizmus spektrumzavar terén). De az iskola szociokulturális környezete, tanulói összetétele is jelentősen hat az igényekre – elég csak az SNI-vé nyilvánított, ép értelmű roma gyermekek problematikájára gondolni. A megfogalmazott szakmai vélemények mindegyikében megjelenik a továbbképzések szükségessége, és erre az államtitkárság részéről is nyitottak. Már csak az a kérdés, hogy a ráfordított összegek kellőképpen rugalmasan lesznek-e felhasználhatók, s a képző intézményeken kívül a hallgatók – és így a gyermekek – számára is hasznosulnak-e majd.

elég csak az SNI-vé nyilvánított, ép értelmű roma gyermekek problematikájára gondolni

A NEHÉZSÉGEKKEL KÜZDŐ TANULÓKAT EZUTÁN ÉRTÉKELNI KELL

A „Taigetosz-törvény” leginkább hangsúlyozott eleme a BTMN tanulók osztályzat alóli felmentésének felmenő rendszerben történő kivezetése volt. Ezért nagyon alaposan végig kell gondolni az értékelés szerepét. Szülőcsoportunk nem a korábbi gyakorlat fenntartását szorgalmazza. Egy írásunkban hangsúlyoztuk: „van probléma a jelenlegi rendszerrel, de ezeket a problémákat egyenként kezelni nem lehet! Meggyőződésünk, hogy sok gyermeket érhet hátrányosan az, ha csak egy-egy részterület kerül rendezésre és nem a komplex helyzetet kezelik.” Továbbá „megdöbbentő volt számunkra az a kijelentés, hogy a BTMN-es tanulók azért kérnek felmentést, mert nem akarnak tanulni, és/vagy nem akarnak rossz osztályzatot. Hiszszük, hogy ez az esetek döntő többségében nincs így”. [19]

Az elfogadott törvény szóban forgó pontja egy év múlva hatályba lép, és a hátralévő időt nem látjuk elegendőnek egy hatékony megelőző, felismerő és fejlesztő rendszer kialakításához. Így előállhat az a helyzet, hogy azok a tanulók, akiknél a probléma 2018 után jelentkezik, már nem részesülhetnek a tantárgyi mentesítésben. Ugyanakkor még nem működik az a támogató-segítő mechanizmus, amely megelőzné, hogy az érintett tanulók sorsa az évismétlés, a korai iskolaelhagyás le-

[19] Letöltés: http://csevecsoport.blogspot.hu/2017/05/cseve-allaspont-az-oktatas.html és http://csevecsoport.blogspot.hu/2017/05/az-oktatas-szabalyozasara-vonatkozo-es.html (2017. 08. 03.)

gyen. Azaz, sajnos, várhatóan lesz egy nem megbecsülhető létszámú tanulóközösség, amelyet az oktatási rendszer magára hagy, és az ő vonatkozásukban bizony indokolt a „Taigetosz" jelző.

A jelenlegi értékelési gyakorlat döntő mértékben osztályzatközpontú. Hányas lett a dolgozatod? – kérdezi a szülő a gyermekét. Megvan mindenből a kettes – mondja elégedetten a diák, ha csak az a cél, hogy ne kelljen pótvizsgáznia. A törvény, mint arra Vida is utal, lehetőséget ad arra, hogy a pedagógus egyéni értékelési, minősítési módszerrel éljen, ha ez nem ütközik jogszabályba, illetve az intézmény alapdokumentumaiban megfogalmazottakba. Korábban volt szándék az alsó tagozaton a szöveges értékelés kötelezővé tételére.[20] Az, hogy ez nem járt sikerrel, talán azon is múlott, hogy felülről hozott döntéssel próbálták ezt az új látásmódot igénylő, az 1-től 5-ig osztályozásnál mindenképpen időigényesebb és korábbi gyakorlat híján nehezebb feladatot jelentő értékelési formát bevezetni.[21] A szemléletváltás nem jött létre: a jelenleg működő szöveges értékelések, pl. az SNI tanulók esetén, sokszor nagyon formálisak, a megfelelő szó aláhúzása alig különbözik az 1-től 5-ig való osztályozástól.

Azt gondolom, hogy mindez alapvető változásra szorul. Az egymáshoz való viszonyításon alapuló, kimeneti teljesítményt értékelő rendszer helyett az egyéni fejlődési utakat követő, ennek folyamatát végigkísérő értékelés alkalmasabb arra, hogy a tanulónak és a szülőnek érdemi visszajelzést adjon. Erre van példa az alternatív pedagógiai irányzatokban, pl. a Waldorf-pedagógiában, de a hagyományos oktatási keretek között is láthatunk próbálkozásokat. Például Prievara Tibornak *A 21. századi tanár* című könyvében[22] bemutatott értékelési rendszere ebbe az irányba mutat. Természetesen mindazoknak, akik már hosszú időt eltöltöttek a közoktatásban – legyen szó akár tanárról, akár diákról –, igen nehéz elfogadni, hogy az osztálytársak dolgozatai nem ugyanazt a feladatot tartalmazzák, s hogy a tanulói teljesítmények egymással nem összehasonlíthatók. Ez a megközelítés számomra is sokszor felveti azt a kérdést, hogy az így létrejött rendszer nem lenne igazságos. De gondoljunk bele: egy vállalat működésekor, akár csak az azonos beosztású dolgozókat nézve, az értékelés nem úgy zajlik, hogy előtte ehhez mindenkinek pontosan ugyanazt a tevékenységet kell elvégeznie.

a megfelelő szó aláhúzása alig különbözik az 1-től 5-ig való osztályozástól

Amiért ezt most különösen indokoltnak érzem felvetni, az az, hogy a törvénymódosítás egyfajta kényszerhelyzetet eredményez: a BTMN státuszú tanulók tantárgyi értékelés alóli felmentése a továbbiakban nem lehetséges, a nehézségekkel küzdő tanulókat ezután értékelni kell. Véleményem szerint, ha már ez a döntés megszületett, a hátrányos következmények megelőzése csak úgy lehetséges, ha az érin-

[20] A 2004 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetett intézkedés (a Közoktatási törvény módosításával) az első három évfolyamon és negyedik osztály első félévében írta elő, hogy a tanulókat szöveges értékeléssel kell minősíteni. A szabály a 2010/11-es tanévig volt érvényben, melynek második félévétől az iskolák újra lehetőséget kaptak arra, hogy a tanulókat második osztálytól kezdve érdemjeggyel (a szöveges értékelés opcionális megtartása mellett) minősítsék. (A legtöbb intézmény a rendelkezés hatására felhagyott a szöveges értékeléssel.)

[21] A teljesítmények értékelésére az osztályzatoknál valamivel informatívabb rendszert átütően a kétszintű érettségi százalékos értékelési rendszerében sikerült megvalósítani.

[22] Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár.* Neteducatio Kft., Budapest.

tett tanulók részére, a szükséges fejlesztések biztosítása mellett, a fentieknek megfelelő értékelési rendszert vezetnek be. A másik felvetésem, hogy mindezt csak a feltétlenül szükséges mértékben kell szabályok közé szorítani. Legyen tere a pedagógusnak az egyéni megvalósításra. (Sajnos nem abba az irányba haladnak a dolgok, hogy az egyes pedagógus a munkamódszereiben, a használt eszközökben, a megtanított tananyag megválasztásában önálló döntéseket hozzon, minden szabályozva van. Márpedig régen rossz, ha nem bízunk – nem bízhatunk? – abban, hogy a pedagógus ezen döntések meghozására képes, és alapvetően a rábízott gyermek érdekét tartja szem előtt.) Ehhez persze ugyancsak szükséges a megfelelő felkészítés, ami jó esetben ott kezdődik, hogy a pedagógus már tanuló korában megkapja a lehetőséget a tanárától, hogy a saját tanulási folyamatának felépítésében részt vegyen.

a saját tanulási folyamatának felépítésében részt vegyen

Az, hogy a tantárgyi felmentések elvágták az utat a felsőfokú tanulmányok irányába, a törvénymódosításról szóló vitákban többször elhangzott,[23] és a tanulmány szerzője is utalt rá (26. o.). Ennek azonban meglátásom szerint a hétköznapokban kisebb a jelentősége. Az érintett tanulóknak csak kis hányadára jellemző, hogy számukra a felsőfokú tanulmányok reális céllá váljanak. Ráadásul ez esetben sem igaz többségében, hogy egy-egy tantárgyi osztályzat hiánya meggátolná terveik véghezvitelét, hiszen pl. egy matematika tantárgyból felmentett diák olyan területen, ahol a matematika-osztályzatra nincs szükség, minden további nélkül továbbtanulhat. Személyes tapasztalatom volt viszont, hogy számos esetben, ha egy tanuló nem kapta volna meg a tantárgyi felmentését, azért nem tanulhatott volna tovább, mert egészen egyszerűen az érettségi bizonyítványt sem tudta volna megszerezni, hiába volt a teljesítménye megfelelő a többi tantárgyból. Azaz, bár kétségtelen, hogy a „felmentések alkalmazásával […] nincs motiváció a tanulási nehézségek leküzdésére”[24], de a körülményeket és a lehetőségeket figyelembe véve gyakran mégis inkább ez a döntés szolgálta a tanuló érdekét.

Összegzésül tehát alapvetően egyetértek a tanulmány szerzőjével. A problémák megoldása eddig is sürgető volt, s most mindezeket még élesebben veti fel a törvénymódosítás BTMN tanulókra vonatkozó részének 2018. szeptemberi bevezetési dátuma. Ahhoz képest, hogy milyen komplex kérdésről van szó, a rendelkezésre álló idő ijesztően kevés. A Vida-cikkben leírt megoldási javaslatok: a kooperatív tanulásszervezés, a projektmódszer, a differenciálás elengedhetetlenül szükségesek, s kiegészíteném mindezt a gamifikáció és az IKT-eszközök használatával. Az elmúlt években számos olyan applikáció jelent meg, és várhatóan fog megjelenni, amelyek a különböző fogyatékossági területeken jelentős segítséget jelentenek az érintett diákoknak. A fejlesztéseket meg kell kezdeni már a diagnózis felállítása előtt. Tarthatatlan, hogy gyakran hosszú hónapokat kell várni a szülőnek és gyermekének a szakértői vizsgálatra, az így elvesztegetett idő jelentősen rontja a tanuló felzárkózási esélyeit. És a legfontosabb: fel kell készíteni a

[23] Például Maruzsa Zoltán is hivatkozott erre a problémára. Letöltés: http://rtl.hu/rtlklub/magyarulbaloval/tanulasi-zavarok-zavaros-javaslatok (2017. 08. 23.)

[24] Az idézet az előterjesztés indoklásából származik. Letöltés: http://bit.ly/2xFNXgr (2017. 08. 04.)

leendő pedagógusokat, hogy nem csak kiváló képességű, tökéletesen motivált gyermekekkel fognak találkozni, ezért elengedhetetlenül szükséges, hogy rendelkezzenek gyógypedagógiai kompetenciákkal.

A Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége Egyesület és az ELTE BGGyK Logopédiai Szakcsoportjának a törvénymódosítással kapcsolatos állásfoglalása a következő 6 pontban összegzi a szükséges főbb stratégiai lépéseket:[25]

1. Preventív olvasástanítási eljárások bevezetése
2. Pedagógiai prevenciós és felzárkóztató tevékenység módszertani fejlesztése és rendszeresítése az iskolákban
3. A prevenciós fázisra épülő, több szintű diagnosztikai rendszer kialakítása (fejlesztődiagnosztika)
4. A diagnosztikai eszköztár és egységes diagnosztikai protokoll fejlesztése, annak személyi és tárgyi feltételeinek biztosítása
5. A többségi pedagógusok gyakorlati alapú továbbképzése, érzékenyítése, felkészítése a hatékony differenciálásra és a szöveges értékelésre
6. Felsőoktatási fejlesztések a pedagógusképzésben a szakterületen tapasztalható szakemberhiány minőségi pótlására

A javaslatok többsége nem korlátozódik az SNI és BTMN területére, hanem mélyen érinti az egész oktatási rendszert. Jelenleg az elmúlt évek változtatásaiban megfáradt pedagógusok talán már leginkább csak nyugalmat kívánnak. Ha majd ott tartunk, hogy mutatkozik szándék a fentiek megvalósítására, azt eredményesen csak a tanárok támogatásával lehet véghezvinni. A szülőtársaim felé pedig azt szeretném közvetíteni, hogy mi lehetünk leginkább képesek arra, hogy fellépésünkkel kikövetelj ük: a gyermekeinknek az iskola hasznos és egyúttal élményeket nyújtó hely legyen.

[25] http://bit.ly/2wCmHme

A fa arcai – Hajdú Luca, 4. o., I. helyezett, Szászbereki Kolping Katolikus Ált. Isk., felkészítő tanár: Gyáfrás-Szabó Mónika

„Az irodalom az egy élvezeti cikk”

Kerekasztal-beszélgetés irodalomtanításról, tankönyvszerkesztésről és sorozatokról

2016. szeptember 8-án, a József krt. 63. alatti mintaboltjának épületében az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) rendhagyó irodalom- és zeneórákat, illetve kerekasztal-beszélgetéseket szervezett az írástudatlanság elleni küzdelem, valamint az olvasás világnapja alkalmából. A rendezvény nyitott volt, a belépés ingyenes. A délután zajlott beszélgetések közül az elsőt lapunk 2017/5–6. számában közöltük. A beszélgetés résztvevői akkor *Farkas Andrea* tankönyvszerkesztő, *Csájiné Knézics Anikó* pedagógus, *Kollár Árpád* író, költő, *Steklács János* dékán, *Tóth Krisztina* író, költő voltak.

Az alább közölt szöveg a második kerekasztal szerkesztett változata. Ebben a beszélgetésben *Gombos Péter* olvasáskutató, *Péterfy Gergely* író, *Térey János* költő, író és *Valaczka András* tankönyvszerkesztő vettek részt. A moderátor az OFI részéről *Baranyai Katalin* vezető szerkesztő volt.

1. MIT ÉRDEMES OLVAS(TAT)NI?

Baranyai Katalin: Előrebocsátanék egy saját tapasztalatot. Az OFI kísérleti tankönyveire adott szakmai visszajelzésekből (a könyveket egyébként csakis a kipróbáló *tanárok* miatt neveztük kísérletinek) többek közt az tűnt ki, hogy a középiskolai tanárok nagy része – és úgy éreztem, az általános iskolai pedagógusok nagy része is – kifejezetten konzervatív, továbbá nem túlságosan tájékozott. Ha ez igaz, akkor nagyon nehéz az újító, változást előmozdítani kívánó tankönyvfejlesztés dolga. Egyfelől tehát arról kérdeznék vendégeimet: melyek lehetnek azok a lehetőségek a változásra, amelyeket mi, tankönyvfejlesztők talán nem elég jól aknáztunk ki eddig? Vagy más irányból közelítve: hogyan tudott betörni a ma nyelvén beszélő kortárs irodalmi beszéd az olvasók, befogadók világába, illetve hogyan *tudna* betörni az iskolába?

nehéz az újító, változást előmozdítani kívánó tankönyvfejlesztés dolga

Térey János: Ez a „betörés” nem igazán az én világom; a pályám zömmel verses munkákat tartalmaz, verseskönyvet pedig ma néhány száz, jó esetben pár ezer ember vásárol Magyarországon. Színházba viszont tízezrek járnak. Ezen a terepen sikerült elég sok embert megszólítanom. Ha egy szerzőnek fut egy darabja a Katonában vagy a Radnóti Színházban, akkor akár százezren is találkozhatnak a művével. Ez nemcsak a jogdíjak tekintetében hasznos, hanem ismertség szempontjából is.

A néző saját magát szereti viszontlátni a színpadon, és ezt a színházban meg is teheti. Ezért az az eleven drámairodalom, ami jelen idejű, ami szinkron a mostani folyamatokkal. Amelyben akár a vállalkozó, akár a globalizáció gyermeke vagy épp a vadkapitalista politikus saját magát is megtalálja. A színész is azt a szöveget szereti, amelyik közel áll az élő nyelvhez, és így könnyen tudja közvetíteni. Az első darabom, *A Nibelung-lakópark*[1] még elég sok nyelvi regisztert megmozgat az alpáritól a fenségesig. (De egy szerencsés csillagállás következtében a Krétakör kezébe került, s így ha egy néző az első óra után nem menekült el, akkor a teljes négy óra már nem okozott neki gondot.) Később azonban egyre egyszerűbb színházi szövegeket írtam, és fordítóként is törekedtem a sallangmentes tömörségre. Nem lecsiszoltabb szövegek születtek így, inkább maga a nyelv cserélődött le bennük. Előbb a rímeket hagytam el, aztán a jambust, cserébe pedig megjelent az ógörög kardalokra emlékeztető daktilizálás, és az sem szabályosan.

Szcenikával persze a régi görögök drámáit is közel lehet hozni, hiszen akkor azok is kortárs drámák voltak. Ha ők az isteneket választották hősükül, akkor is igyekeztek olyan figurákat megjeleníteni, amilyeneket Athénban a piacon lát a görög polgár. Nekem ugyanúgy kortárs információk visszaadása a dolgom, mint a régieknek – de mai magyarul, vagyis: egyszerűen. A kortárs drámairodalmat pedig ugyanígy élteti a közösségi média világában nagyon erős szájhagyomány. „Ezt mindenképpen nézd meg, olvasd el, mert…” Én magam is állandóan táplálkozom ilyen tanácsokból.

Ami az utolsó kérdést illeti: nem volna szerencsés, ha a kortárs irodalmi beszéd valamiféle kényszerből törne be az iskolába. Én nem szeretném, hogy fájjon a gyereknek. Nagyon sok kellemetlen emlékem van a '80-as évek gimnáziumáról ilyen szempontból. Amiről ott, 16-17 évesen úgy éreztem, hogy nem lesz rá szükségem, azt nem szerettem volna elsajátítani. És ez nem csak a matematikára vagy a fizikára vonatkozik.

> én nem szeretném, hogy fájjon a gyereknek

Baranyai Katalin: Péterfy Gergelynek mikor, hogyan sikerült megszólítani a közönséget? Hogy történt a „célzás”?

Péterfy Gergely: Az én több milliós nézőtáborom egy méltán híres és fontos televíziós sorozat körül jött össze. Az a címe, hogy *Jóban Rosszban*. Nagyon sok epizódot írtam, úgyhogy a legtöbben talán innen ismerhetnek. Ez a legátütőbb sikere eddigi munkásságomnak, noha e munkám mind általános és középiskolai, mind egyetemi oktatói tekintetben sajnálatos módon használhatatlan. Ami az irodalmi szövegeimet illeti: számos – jellemzően szociokulturális – oka van annak, hogy például *A kitömött barbár* című regényem miért lett ilyen sikeres.[2] Ennek ellenére a középiskolai oktatásban elég nehezen bevethető szövegről van szó, bár találkoztam olyan magyartanárokkal, akik foglalkoztak vele. Jártam is olyan gimnáziumi osztályokban, ahol azok a fiatalok, akik olvasták a könyvet, olyan egészen új és meglepő szempontok mentén beszéltek róla, amelyek nekem soha nem

[1] Magvető Kiadó, Budapest, 2004.
[2] Kalligram Kiadó, Budapest, 2014.

jutottak volna eszembe, de tökéletesen helytállóak voltak.

A magyarországi irodalomoktatással kapcsolatban alapvetően nagy nehézségnek érzem, hogy a magyar irodalmi hagyományunk – a kánon – szörnyen öreg. Ez baj, mert az irodalom mindig rólunk szól, a jelenben. Addig érvényes egy irodalmi mű, ameddig az adott kultúra olvasója érvényesnek tekinti, ameddig bele tud helyezkedni, amíg úgy érzi, az valamiképp róla és az ő világáról beszél. Egy kor irodalmának tehát múlandó az érvénye. Az elmúláshoz pedig millió kisebb-nagyobb változás járul hozzá. Nyelvváltozások miatt érthetetlenné válik a szöveg, vagy egyszer csak államvallás lesz a kereszténység, és már nem értjük Horatiust. Egy irodalmi mű ilyenkor meghal mint szöveg, és ahhoz, hogy életben lehessen őt tartani, mesterséges eljárásmód szükséges. Persze, hisz muzeális tárgyakhoz bizonyos kínnal-keservvel lehet csak szellemileg hozzáférni.

muzeális tárgyakhoz bizonyos kínnal-keservvel lehet csak szellemileg hozzáférni

Ezért én nagyon nem irigylem azokat az embereket, akik az ifjúságot próbálják az irodalom szeretetére oktatni, hiszen halott szövegeket kellene letuszkolniuk a gyerekek torkán. Én nagyon szeretem Zrínyit is, Jókait is, mert már elég időt éltem, hogy ezeket elolvassam, de azt gondolom, hogy fiatalokkal olvastatni ilyesmit embertelen feladat és teljesen felesleges célkitűzés. Csak elriasztjuk őket az olvasástól. Olyan szövegeket kell olvastatni, amelyben róluk van szó. Hogy mely szöveg minősülhet ebből a szempontból megfelelőnek, döntsék el nálam hozzáértőbb emberek. Szerintem, mondjuk, az utóbbi húsz évben keletkezett kortárs szövegek ilyenek. Messzebb nem nagyon érdemes menni. Ott van esély arra, hogy valami rokonszenv kialakul a gyerekekben.

A nyelvtanulás lehetőségeit is ebben látom: nézem a gyerekeket, ahogy küzdenek a nyelvekkel, és tudom, hogy akkor tanulják meg, amit kell, ha együtt olvassuk a kedvenc angol nyelvű számaik szövegét. Ezeket a dalokat sokszor anélkül énekelgetik, hogy értenék őket. Ha együtt lefordítjuk, akkor érezni, szeretni kezdik az angolt. Az, hogy tankönyvből tanuljanak valamit angolul, amihez semmi közük, felesleges.

Baranyai Katalin *(Gombos Péterhez)*: Mit olvastassunk tehát? Elég nagy-e a kínálat kortárs magyar szerzőkből? Keressünk-e okosabban? Próbáljunk-e valamit másként, mondjuk részletezőbben olvasni és olvastatni?

Gombos Péter: Én a fölső tagozatosok világát ismerem jobban. Azt gondolom, középiskolában nyugodtan lehet birkózni a felnőtt irodalommal, alsóban-fölsőben viszont épp ellenkezőleg. A felső tagozat egyik nagy problémája, hogy (valamilyen rejtélyes okból) ott nem gyerekkönyveket olvastatnak a gyerekekkel. Nem tudom, hogy a klasszikus kilenc vagy tíz kötelező olvasmány közül kik és hányról gondolják azt, hogy gyerekkönyv. Mert a *Kincskereső kisködmön*től a *Légy jó mindhalálig*ig egyik sem az. Még a 9. és 10. évfolyamon is jó lenne, ha néhány ifjúsági regénnyel találkoznának a diákok, de a középiskola alapvetően már jó időszak arra, hogy megküzdjenek a felnőtt irodalommal. Fölsőben viszont ugyanezt a célkitűzést óriási hibának tartom.

Valaczka Andrással mind a ketten megvívtuk a magunk csatáit egy nyolcadikos irodalomkönyv ügyében.[3] Például a *Légy jó mindhalálig*gal kapcsolatban végül

[3] Gombos Péter, Radóczné Bálint Ildikó és Virág Gyuláné (2016): *Irodalom 8.* OFI, Budapest. (Kiadói kód: AP-080509)

kompromisszum született: nem sugalltuk, hogy legyen kötelező olvasmány, „kuckórovatba” került, és inkább a film oldaláról közelítettük meg. Mindenkinek ajánlom Baranyai Norbert tanulmányát (*Személyiségfejlődés, nevelődés, költői identitás* a címe), amelyben a szerző arról értekezik, hogy a *Légy jó mindhalálig* mint iskolai könyv lehetetlenné teszi a saját értelmezését.[4] Ezzel a felvetéssel mélyen egyetértek. A *Légy jó mindhalálig* értelmezhető könyv, de nem nyolcadik osztályban, és nem iskolai könyvként.

Pont ezért nagyon sajnálom, hogy nem voltam ennél is sokkal határozottabb a tankönyv írásakor. Ugyanis annak ellenére, hogy a könyvben (szerintem) azt sugalljuk, hogy a *Luke és Jon*[5] legyen a kötelező olvasmány, a nyolcadikos lányom osztályában ez fel sem merült. A tanárnő az *Ábel* és a *Légy jó mindhalálig* közt habozott, s végül utóbbi mellett döntött. Mert bár úgy gondolta, nem alkalmas kötelező olvasmánynak, de „a szülők már a gyerekekkel *ezt* olvastatták, tehát mégiscsak legyen ez.” Ennek tükrében azt gondolom, az adott tankönyvet úgy kellett volna megírni, hogy ezt a lehetőséget kicsit se sugallja. Tehát a gyerekekkel szerintem nincs baj, inkább az a feltűnő, ha a tankönyv bármilyen értelemben teret ad a szülőnek és a pedagógusnak egy alkalmatlan szöveg olvastatására, ők megragadják ezt a lehetőséget mint utolsó szalmaszálat…

Én legalább tizenöt évig hittel beszéltem arról, hogy a kötelező olvasmányok kiválasztása az egyik kulcskérdés, a kortárs irodalomé pedig a másik. Most mind a kettőre azt mondom: az ezekkel kapcsolatos bajok csak tünetei annak, hogy Magyarországon egészen rosszul működik az irodalomtanítás. Persze önmagában borzasztó a tünet, hogy még mindig tud egy *Légy jó mindhalálig* kötelező olvasmány lenni. A valódi probléma viszont az, hogy tulajdonképpen nincs irodalomtanítás – mert az iskolában nincs vagy alig van irodalmi élménye a gyereknek. Az is ennek a tünete, hogy még mindig irodalomtörténetet, szerzőket és irodalomelméletet tanítunk. Egyetértek tehát Péterfy Gergellyel: az irodalom szeretetét kell tanítani minden eszközzel. Ha a tanárnak – mint nekem – nagy kedvence Arany János, és a gyerek nem tudja megközelíteni, akkor találkozzon vele később! Az én kedvenc Jókaim *A kőszívű ember fiai,* de biztosan nem olvastatnám kötelező jelleggel, mert ma nem tudom közel hozni a gyerekhez.

> a *Légy jó mindhalálig* értelmezhető könyv, de nem nyolcadik osztályban, és nem iskolai könyvként

A következő kérdés persze az: mi van hozzájuk közel. Van-e a kortárs magyar ifjúsági irodalomban olyasmi, mint külföldön Patrick Ness vagy Robert Williams? Vannak-e nekünk ilyen ászaink? Igen, azt hiszem. Én ötödik-hatodikban jó szívvel olvastatom *A kőmajmok házá*t Tasnádi Istvántól. A hallgatóimnak is ezt javaslom. Nógrádi Gábor legjobb könyve *A gonosz hét napja*. (Inkább 14 éven felül.) E műveken kívül viszont csak felvillanásokat látok. A dilemma tehát adódik: olvastassunk-e elég jó könyveket, vagyis olyanokat, amelyek – mondjuk így – feltehetőleg nem lesznek klasszikusok.

Baranyai Katalin: Azért vannak még néhányan, például Békés Pál.

[4] A tanulmány letölthető innen: http://epa.oszk.hu/01300/01343/00016/nemzet.html
[5] Robert Williams (2012): *Luke és Jon*. Scolar, Budapest. (Fordította: Simonyi Ágnes)

Gombos Péter: De melyik az a könyve, amit 14 évesen olvassunk? A *Félőlény* jó 5–6. évfolyamon, de a *Csikágó* meg még nem jó nyolcadikban. Ki ír könyveket a nagykamaszoknak Magyarországon? Külföldön Patrick Ness, Lois Lowry, helyenként Luis Sachar, Christina Nöstlinger nekik írnak. Hol vannak ugyanezek a magyarok? Persze, miért ne lehetne külföldi szerzőt olvastatni? Alsóban jórészt magyar szerzőt választunk – sokféle okból –, de fölsőben már választhatjuk a *Luke és Jon*t vagy a *Szólít a szörny*et.[6]

Baranyai Katalin: Hozzá kell tenni, hogy a Gombos Péter által emlegetett tankönyv még a kísérleti sorozat előtti kompromisszumokkal teli kiadvány volt, egyik szerzőjét tragédia érte, így kellett hívnunk gyorsan Pétert, s végül egy olyan könyv született, amelynek fesztávja a nagyon hagyományostól a nagyon újig terjedt. Valaczka Andrást szeretném megkérni, egészítse ki saját mondanivalójával a beszélgetéssort.

Valaczka András: Kezdem az elején. Egyrészt Térey János mondataiban nekem az az izgalmas, hogy látható: a színház menynyivel könnyebben viszi át a közegen az üzenetet. Ezzel kapcsolódott a fejemben Péterfy Gergely gondolata a magunk választotta tankönyvi szövegből történő angoltanulásról. Én is ötpercenként ezt látom a tanítványaimnál. A színházi élményben és a magunk választotta zeneszámok tanulási közegében talán az a közös vonás, hogy itt is, ott is megélünk valami eleven és egyben közösségi szituációt. Az irodalomtanításban és a szülői kultúraátadásában is az a lényeg, hogy drámaként, szituációként éli-e meg a gyerek, amit kap.

Idézném az egyik tankönyvszerzőnket, Nényei Pált, aki egy interjúban is elmondta a tankönyvi viharok idején: valójában nem létezik a kortárs és nem kortárs határvonal; inkább csak jó és rossz irodalomról beszélhetünk. Ez nem csak bonmot, igaznak tartom, és mondok is egy példát. Ha van, ami távoli és nehezen tanítható az iskolában, az Homérosz. Homérosztól a gyerekekkel mindig azt a szövegrészletet veszem, amikor Odüsszeuszt a Phaiákok szigetén leszólja az egyik ember, hogy te, hát te akarsz versenyezni, hogy nézel ki, nem vagy te arra alkalmas. Akkor ott szerepel egy válasz: „Nem helyeset mondtál, idegen, nyomorultnak látszol. / Hát csak nem kap meg mindent mindenki az égtől, / jó alakot, jó észt, s jelesen szólás tudományát." Elmagyarázza, hogy egyikünk sem olyan, hogy mindene meglenne. Nincs Audi A8-as, sportos izomzat, ész és minden más egyszerre. Abban a pillanatban, hogy egy ilyen háromsoros szövegnél megállunk, ezeknek a kamaszoknak – akik tele vannak frusztrációval, azt hiszik, hogy rosszabbak, mint a kortársak, bénák a tesiórán, gyengébb tanulók, mint a szomszéd – a tanítási óra, az irodalomóra drámává válik. Hiszen azt élik meg: „én vagyok az, akivel kapcsolatban fölvetik, hogy »mit nézel béna gyerek, te akarsz itt mutatványokat előadni?«" Tehát a tankönyvfejlesztési elveink egyike a kortárs irodalmak hangsúlyos jelenléte – de nem azért, mert a klasszikus ne tudná megszólítani a gyerekeket. Hanem csakis azért, mert föltételezhető, hogy a kortárs szerző, aki abban a világban él, amelyben a

valójában nem létezik a kortárs és nem kortárs határvonal; inkább csak jó és rossz irodalomról beszélhetünk

[6] Patrick Ness (2012): *Szólít a szörny*. Vivandra Könyvek, Budapest. (Fordította: Szabó T. Anna)

gyerek, mégis több ilyen felületre mutat rá, mint Homérosz.

Gombos Péter szavait továbbfűzve: a gyerekekkel szerintem sincs baj, ilyen értelemben nem romlott (el) a világ. A romlás abban áll, hogy zaj van. Zajos a kommunikáció. Aczél Petra sokszor azzal kezdi a retorikáról szóló előadásait, hogy jó hangosan belekiált a mikrofonba: NAGY A ZAJ! Nagyon hatásos, a közönség mindig zavarba is jön. Ő pedig kifejti, hogy ez azt jelenti: rengeteg inger ér minket. Csöndet kellene teremteni körülöttünk.

Mi ezzel próbálkozunk családon belül; legalább a nyári hónapokra elszigetelődni tévétől, internettől. Csodálatos módon rögtön kiderült annak idején a gyerekeinkről, hogy tudnak és szeretnek olvasni. Amikor a multitaskingot élik – amelynek még a látványától is nagyon idegenkedem –, akkor zaj van körülöttük. Úgy tanulják a matekot, hogy közben szól a zene, de a tableten megy egy filmet is. És azt állítják a mai gyerekek, hogy ők így tudnak jól tanulni: hogy egyszerre három dolgot fogadnak be. De más környezetek is ugyanilyen zajosak. Például amikor megnyitom a híroldalakat, minimum 25 cikk látszik ott egyszerre. Ez pedig nem kedvez a lineáris olvasásnak.

Ezért próbáltunk a tankönyveinkben csöndet teremteni. Nagymértékben csökkenteni az ismeretanyagot, a monológjelleget, a kinyilatkoztatást, és egyben jóval több kapcsolódási pontot beépíteni a kortárs vagy nem kortárs irodalmak szövegei, problémái közé. Egy tankönyvnek újra és újra meg kell kérdeznie a gyerektől: „téged ez hogyan érint?” Tehát a megszólítás, az átélt dráma és a csend lehetősége, ezek a kitörési pontok az irodalomtanítás, az olvasás bajaiból, úgy látom.

2. SOROZATOK, MÁMOR, KONZERVATIVIZMUS, MÉM

Baranyai Katalin: Nagyon érdekelne, mit gondolnak a sorozatok fokozódó divatjáról. Szajbély Mihály teszi szóvá egy tanulmányában, hogy Jókait a legtöbben rosszul olvassák, hiszen ő afféle sorozatként, szinte tárcaregényként írta a regényfolyamokat. Ezért jön elő egy szereplő többször, ezért ismerős egy másik regényből és így tovább. Tehát a sorozatra való igény létezett és létezik. A XX. század második felében ez a műfaj a tévéhez kapcsolódott, ma az internethez és a hálózati megosztáshoz. Tudjuk, hogy a gyerekek is követik, letöltik a sorozatokat, és beszélgetnek róla. Mivel divattá vált, fiúk is, lányok is ismerik, ebben a kontextusban jól tudnak beszélgetni. Ezek szerint most ez az, ami megszólít? Ez a jó közös téma, nem a közös szöveghagyomány?

> a romlás abban áll, hogy zaj van. Zajos a kommunikáció

Térey János: Én most rövid leszek: nincs odahaza televíziónk, és számítógépen sem nézek sorozatot, nincs rá időm. De tudok a létezésükről, és némelyik írótársam áradozásából azt is tudom, melyiket kéne néznem, hogy képben legyek.

Péterfy Gergely: Én nagyon ritkán tudok sorozatot nézni, mert estére már elálmosodom, és egy epizódnak általában csak a feléig jutok. Amikor mégsem így történik, az nekem nagy élmény. Szerintem a televíziózás ebben a műfajban találta meg legigazibb önmagát. Ma már elképesztően jól megírt sorozatok vannak. Profi műhelyek szőnek egészen fantasztikus történeteket, hihetetlen dramaturgiával. Ezek szakmai szemmel is nagyon izgalmasak, ahogy bonyolítják a cselekményt, ahogy újabb és

újabb fordulatok elé állítják a hőseiket, és ahogy a szerencsés csillagzat alatt született alkotók mindezt még meg is tartják a hitelesség határain belül. Ennek az évtizednek ez egy nagyon fontos jellegzetessége. Kár volna kimaradni belőle.

De az ördög vigye el, hiszen tényleg arról van szó, hogy – szégyen, nem szégyen bevallani –, az irodalom az egy élvezeti cikk. Keletkezéstörténete Dionüszosz barátunk ünnepével indul. Egy a kreatív írást tanító könyv legrokonszenvesebb mondata az lenne, hogy amikor történeteket írunk, egy koherens álmot hozunk létre, amit az olvasó velünk tud álmodni. Az álom mámor is: megszabadulunk a hétköznapi partikularitásunktól, és belemerülünk valamilyen kollektív csodálatba, látomásba. Ismerjük fel: az irodalom ezt teszi lehetővé. Az a jó irodalom, ami elviszi az embert egy olyan tripbe, amelyből alig tud kijönni. Ami után fáj letenni a könyvet. A jó film is ilyen: ha kijövök a moziból, akkor rosszul érzem magam kint, mert vissza akarok menni abba a világba, amiben addig éltem, amíg a filmet néztem. Mert az én világom szürke és csúnya ahhoz képest.

A gyerekeknek lehetővé kell tenni, hogy ebbe az élvezetbe, ebbe a mámorba elmerülhessenek. De ha állandóan figyelmeztetjük őket, hogy ez valami szigorú és komoly dolog, amiből majd vizsgázniuk kell, akkor természetesen nem fogják élvezni, és kimaradnak a lehetséges örömökből. Valóban, él itthon egyfajta beteges konzervativizmus, ami mindenfajta örömelvet száműzni szeretne az iskolából, és a társadalom egészétől is. Inkább azt szeretné, hogy az egész életünk legyen egy pengeszájjal kiszorított gyónás, amelynek keretében bevalljuk, hogy mindannyian vétkes, alávaló, hitvány alakok vagyunk. Úgy gondolom, ezzel a törekvéssel mindenféleképpen szembe kell szállni, és ezt talán legjobb az irodalom oktatásán keresztül tenni.

a gyerekeknek lehetővé kell tenni, hogy ebbe az élvezetbe, ebbe a mámorba elmerülhessenek

Gombos Péter: Mélyen egyetértek azzal, amit a sorozatokról, azok profizmusáról mondtál. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy gyerekeink ezeken nőnek fel. Letöltenek egy évadot, és ledarálják egy nap alatt. Én magam is több sorozatot végignéztem már, ha van időm, megnézek pár részt. Szívem szerint utalgatnék is rájuk egy irodalomkönyvben, nem félnék ettől a fajta transztextualitástól. (Így mondom, Gérard Genette után, hiszen az intertextualitás kifejezésben az 'inter' szűkebb jelentésre utal.) Én zseniális dolognak tartom az utalást egyik műben a másikra, akár egy film az, akár egy sorozat. Tavaly nekem kellett elbúcsúztatni a ballagó hallgatóinkat, én pedig Barney Stinson-idézeteket hívtam ehhez segítségül. Barney Stinson egy amerikai sitcom, az *Így jártam anyátokkal* szereplője. Nem tudom, az elmúlt 15 év kultúrájának van-e olyan nem létező (!) alakja, akit ennyit idéznének világszerte. Még „könyvei" is megjelennek. Szenzációs figura, és senkit nem zavar, hogy nem létezik. Nagyon izgalmas jelenség, miért ne lehetne utalgatni rá?

Persze azt is figyelembe kell venni, hogy most még utalhatok az *Így jártam anyátokkal* sorozatra, de öt év múlva valószínűleg már nem fogják ismerni az akkori fiatalok. Amerikában a *Lost* című sorozat felborította a tévénézési szokásokat, és elkezdődött valami új. Az én gyerekeim azonban már nem tudják, mi az a *Lost*, pedig az nem 100 évvel ezelőtt volt. Ha erre nem figyelünk, időnként nagyot hibázhatunk. Az egyik szerzőtársam például a melodráma fogalmát korábban három Karády

Katalin-filmmel próbálta illusztrálni a nyolcadikos irodalomkönyvben. Egy mai 14 évesnek? Miért nem az *Alkonyat*ot veszi elő? Mindenhol ismerik, a melodrámát pont úgy meg lehet belőle ismerni, mert ezt a megismerési lehetőséget nem a film minősége teszi.

Valaczka András szokta mondani, hogy bátran tegyünk be filmet a tankönyvbe, mert a gyerekeknek az a közös élményanyaguk. A klaszszikus irodalomra utalni ma már nagyon nehéz. Mélyen egyetértek. Nagyon szeretném, hogy minél több utalás legyen a tananyagokban keresztbekasul. Ebben segíthet, ha nem a szerzőkből indulunk ki, hanem a fogalmakból, a folyamatokból, a problémákból. Ekkor kézenfekvő módon megképződhetnek az utaláshálózatok, a transztextualitás. Festmények, szobrok, tévésorozatok, képregények, sitcomok, színházi előadások. Akkor működik valami, ha a gyerek fölismeri. Az aha-élmények által. Annál nagyobb élmény szerintem nincs, mint amikor a gyerek egy rajzfilmben ráismer egy klasszikus görög motívumra. Arra kellene törekedni, hogy ezek az áthallások, fölismerések minél gyakrabban megtörténhessenek a gyerekekkel.

Festmények, szobrok, tévésorozatok, képregények, sitcomok, színházi előadások. Akkor működik valami, ha a gyerek fölismeri.

Valaczka András: Az *Így jártam anyátokkal* nálunk is állandóan műsoron volt, talán még most is így van. S közben eszembe jutott még egy érv, amely a sorozatok mellett szól. Tudniillik az, hogy azért (is) gyakorolnak olyan nagy hatást ezek a kamaszokra, mert ezeket megnézni, követni, érteni nagy vállalkozás. Vekerdy Tamás írja valahol: ne akarjuk levitetni a szemetet a gyerekkel, mert abból csak családi perpatvar lesz. Éppenséggel azért, mert nem elég komoly feladat, nem elég nagy kihívás a kamasz számára. Ha arra kérnénk, hogy építse át a házat, bontsa le, és egy hét alatt emelje újra, arra szívesen vállalkozna. A tankönyvbeli, munkafüzetbeli feladatoknál is didaktikai alapszabály: az olyan feladatot szeretik a gyerekek, főleg a kamaszok, ami már majdnem meghaladja a képességeiket, de még meg tudják oldani.

Sok évvel ezelőtt még nem számított tiltott tevékenységnek a frontális irodalomtanítás, mint ahogy ma van, teljes joggal. Már gimnazista koromban is szívből gyűlöltem az ilyen órákat. A hasonló történelemórát nem, de a frontális órát tartó irodalomtanár rettentően idegesítő; szüntelenül úgy tesz, mintha kíváncsi lenne a véleményemre, de valójában nem az. „Nagyon jó, hát igen, ügyes vagy, nem erre gondoltam.” És máris jön a következő anyag. Valójában a diákok öt perc alatt rájönnek, hogy nem kíváncsiak rájuk, ők csak az óra dramaturgiájához kellenek, váltogatott kézzel jelentkező figuráknak. De a sorozatoknál vagy az önálló indíttatásból fakadó olvasásnál egészen másról van szó. Ott elkapja őket a gépszíj. Én végignéztem a *Szent Johanna Gimi*-cunamit. Talán már lecsengőben van, de ez nem számít: többedszerre derült ki általa, hogy nemcsak tudnak és szeretnek olvasni a gyerekek, hanem mániákusan is képesek falni a könyvet. A *Twilight*-hisztéria ugyanilyen volt, már a film előtt. Ezek nem is új felismerési lehetőségek. Csaknem két évtized eltelt a

valójában a diákok öt perc alatt rájönnek, hogy nem kíváncsiak rájuk, ők csak az óra dramaturgiájához kellenek

Harry Potter-sokk óta, amelyből világos lett, hogy a gyerekek olvasnak, és hogy a sorozat mint forma működik.

A felnőtt olvasói-befogadói közösségi életben él a szájhagyomány; rögtön továbbadjuk az élményeinket, ezekről van szó a rádióban, ezekről beszélünk a kávé mellett. Az iskolának, a tanárnak vagy akár az OFI-nak mediátorszerepe lehetne abban, hogy ugyanilyen csatornákon katalizálják az olvasói, befogadói divatokat. Ha ilyen trendivé vált valaminek a végigolvasása, végignézése – hét kötetnek, tizenöt kötetnek, 53 epizódnak –, akkor miért ne fogadjuk el ezt hatóerőnek? Fiatal ismerőseim a nyáron minden este 3-4 epizódot megnéztek a *Trónok harcá*ból. Ha megnézték, biztosan nem volt rossz nekik. Ki lehetne mondani: az olvasásra csalogatás esetleges új, hatékony eszköze ugyanaz, ami a felnőtt világban is: mémmé tenni valamit.

> ezt a könyvet Debrecenben könnyen lehetett tanítani, mert a debreceni diákok általában nem akartak debreceni diákok lenni

3. MIT KEZDJÜNK A TELEPAKOLT ZSÁKKAL?

Baranyai Katalin: Eddig nagyon okosan kikerültük a nemzeti narratíva és a kánon kérdését – mint tantervi elvárást. Vagyis pontosan azt, ami feszíti az iskolai kereteket, és amelynek kereteit ugyanakkor a tankönyvekkel feszegetjük. Nem kérem vendégeimet, hogy a tartalmak (vagy akár a hordozók, a technika) elavulása vagy villámgyors változása tekintetében prognózist adjanak, inkább azt kérdezem: mindazzal, amit a tanár próbál átvinni a diákok felé az iskolában, milyen viszonyt ajánlanának? Mit is kezdjünk hátunkon a telepakolt zsákkal mi, tankönyvírók, pedagógusok? Hogy tudunk még lépni, hogyan tudunk teret nyerni? Kis mozgástérben, óvatos táncrenddel mit tudunk tenni?

Térey János: Én nem vagyok tanár, nem is tudom, melyek az elvárások a pedagógusok felé. De az én észjárásom szerint az ő ízlésük a mérce, tehát nekik kell elvégezniük a szelekció fontos munkáját. *(Baranyai Katalinhoz):* „Móricz vagy nem Móricz? Ezt ki dönti el?”

Baranyai Katalin:
Jellemzően a pedagógus maga.

Térey János: Akkor az egy üdvös helyzet. Én Debrecenben születtem, ott is érettségiztem. Természetesen kötelező olvasmányunk volt a *Légy jó mindhalálig*, amelyben, tudjuk, a kvázi utolsó mondat, a *message* az: „én nem akarok debreceni diák lenni”. Hát ezzel én is pontosan így voltam. Ezt a könyvet Debrecenben könnyen lehetett tanítani, *mert* a debreceni diákok általában nem akartak debreceni diákok lenni. Pedig ez egy jó nevű gimnázium volt, ha nem is az a bizonyos kollégium.

Mindig is nagyon érdekelt, hogy pedagógusként egy teljes mértékben iskolaellenes üzenetet hordozó könyvet hogyan lehet évtizedek óta mozgásban tartani az oktatásban. *(Nagy nevetés a teremben.)* Egyébként köztudott, hogy a regény Móricz kommün alatti hányattatásairól szól, pontosabban arról, ahogy a politikai mozgások az író lelkét feldúlják. Tehát érdekes könyv ilyen szempontból is. És azt se mondom, hogy távol áll tőlem, mert a szülővárosomban játszódik, az pedig egy nagy ajándék. De Móricznak korántsem ez a legjobb könyve. Vagy nem a legfontosabb. Egyszóval jó, ha a tanár el tudja

dönteni, hogy az iskolában a gyerekeknek kell-e valami vagy nem, és nem kap a fejére föntről ezért. Már csak azért is, mert a tanár is – ahogy korábban a színészre utaltam – feltehetően azt tudja jól közvetíteni, amiben hisz, ez egészen evidens. Penzumot nem lehet tanítani.

Gombos Péter: A Magyar Olvasástársaságnak van egy úgynevezett gyermekirodalmi adatbázisa.[7] Ez nyilvános és ingyenes. A szülők és a pedagógusok is nem és életkor szerint kilistázhatják az ajánlott műveket, egy-egy rövid leírással. A tárat az Országos Széchényi Könyvtár erre szakosodott kollégái rakták össze, és körülbelül 2 000 tételt tartalmaz. Döntő részben kortárs ifjúsági irodalmat, nagyon sok magyar szerzővel.

Egyébként még így sem mindig egyszerű kortárs magyar irodalmat találni iskolai használatra. Amikor például hetedik-nyolcadik évfolyamosoknak kerestünk novellát, én magam sehogy sem találtam olyat, amit jó szívvel adtam volna. Felhívtam hozzáértő, okos ismerősöket, de ők is Csáth Gézát és Kosztolányit ajánlották. Végül azért választottuk a tankönyvbe Dragomán György *Alagút* című szövegét *A fehér király*ból, mert az ugyan nem novellaként lett igazán ismert, de akként is működik.

Térey János: Nincs jó magyar novella? Én ezt nem hiszem.

Gombos Péter: Kamaszoknak nem nagyon találtunk.[8]

Baranyai Katalin: Sok a „nem kívánatos” elem bennük. Itt még olyasmire is gondolni kell, mint például a dohányzás. Sarkításnak tűnik, de érvényesül a korhatárelv, van elvárt korrektség, PC. Mi próbáljuk megoldani a tankönyves feladatokat minél komplexebben. Képbehívással, filmmel, kitekintéssel, linkmegjelöléssel, korszerű munkaformákkal, az elmélet minél kisebbre szorításával. Részletekhez is nyúlunk most már, idézünk intertextuális, transztextuális és más metódusokkal utalgatva. Reméljük, nem csak magunknak. Erősen számítunk a kollégákra. Kifejezetten úgy érzem, hogy a magyartanításnak most már nem az a legnagyobb gondja, hogyan írjunk jó módszertani óravázlatokat. Egyrészt ilyenek már léteznek, másrészt az ehhez szükséges képességek elég sokat fejlődnek a felsőoktatásban eltöltött évek során. Inkább kifejezetten korosztályos és állandó olvasmányrészleteket, ajánlókat adnék a pedagógusoknak a kortárs irodalomból, tanítóknak, tanároknak, minden iskolaszinten. Azért, hogy képben legyenek. Hogy ismerjék meg a generációk és a csoportok különféle beszédmódjait, a nagy változásokat, a művészet új nyelveit.

ismerjék meg a generációk és a csoportok különféle beszédmódjait, a nagy változásokat, a művészet új nyelveit

Péterfy Gergely: A tanári lét egy bizonyos fokig színészi feladat. Komplex színpadi jelenlét, ahol nagyon sok feladatot kell egyszerre megoldani. A diák számára pedig az lesz hiteles, ami a tanár számára személyesen átélt és fontos. Én amúgy is a szubszidiaritás nagy híve vagyok: minél kevesebb hatalmat a központoknak, és minél inkább szétszórni a döntési jogkört a civil szinte-

[7] http://ki.oszk.hu/gyerekirodalom/

[8] Ugyanakkor 2016-ban látott napvilágot a *Jelen!* című antológia, kortárs ifjúsági novellákkal. Nem véletlenül kapott idén Az Év Gyerekkönyve-díjat, hiánypótló mű. (Gombos Péter utólagos jegyzete.)

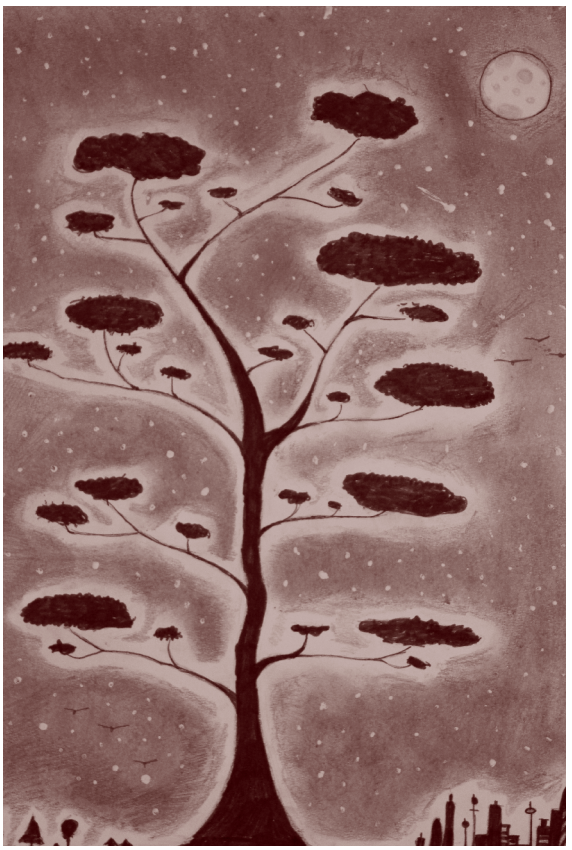
ken. Ha innen nézzük, Wass Alberten keresztül is meg lehet szerettetni az olvasást, bár ez a kapcsolás egyáltalában nem volna szívügyem. De bele lehet merülni egy történetbe, egy fikcióba Wass Albertnél vagy Nyírőnél és Kertész Imrénél is. A politikai és ízlésharcokat, amelyek keresztül-kasul át- és felülírják a pedagógusi szakmát (mint oly sok mindent ebben a szerencsétlen, véráztatta hazában), valahogy okosan kellene kezelni. Például úgy, hogy tényleg meghagyjuk a tanároknak azt a jogát, hogy amit ők szeretnek olvasni, azon keresztül tanítsák meg olvasni a gyerekeket, ahelyett, hogy politikai direktívákkal zaklatnánk őket.

Gombos Péter: Részben egyetértek. Nagyon fontos tudni, hogy a tanár csak azt tudja megtanítani, amit ő maga szeret olvasni. Ugyanilyen fontos – és most is Valaczka Andrást idézem –, hogy nem apu és anyu könyveivel és filmjeivel kell tömni őket. Amikor tankönyvíróként azt terveztem, hogy legyenek dalszövegek az irodalomkönyvben, egy kolléga először saját kedvenc dalait hozta. Nem azokat, amelyeket a mai gyerekek ismernek. Én pedig azt mondtam, hogy inkább emeljünk be például 30Y-dalszövegeket. Kompromisszum eredményeképp került be Presser Gábor, ami még a miénk, de talán a gyerekeinké is tudna lenni. Szóval a tanár azt tudja átadni, amit szeret, de szükséges volna megismernie a gyerek dallistáit és könyveit is! Én például Asterix-képregényeken nőttem fel, viszont a Marvel- és DC-univerzum (Supermantől Pókemberig) soha nem érintett meg. Mégsem tehetem meg, hogy elzárkózom a megismerése elől, mert a mai kamaszok Marvel- és DC-filmeken és -képregényeken nőnek fel. Nem szeretem, de muszáj képben lennem, hogy tudjak beszélgetni velük – akár a saját gyerekeimmel is – ezekről.

Valaczka András: És csak ezután jönnek a tanári jelenlét más vetületei. Például már egy réges-régi tallini olvasáskonferencián beszámoltak a felismerésről: a fiúgyerekek azért azonosulnak kevésbé az olvasás szeretetével, mert a szemük előtt minden olvasó modell: nő. Otthon az anyukák olvasnak, az apukák soha. Az iskolában tanárnők tanítják az olvasást, tanár urak nemigen. Ezért a lányok motiváltak, de a fiúknak mindez női dolognak tűnik. Ugyanitt az is elhangzott, hogy a profi nyugati kiadók úgy tervezik meg a kötetek fedelét, hogy *az anyukáknak* tetsszen. Ugyanis ők választják ki a könyvet megvásárlásra. Tehát ha egy őrült nagy gépfegyver van a könyv fedelén, akkor az anyuka nem fogja megvenni a fiának.

> A megoldást nem tudom. Még csak körvonalazni sem

Ki tudja fölmutatni hitelesen a fiúgyerekek előtt is az élmény lehetőségét? „Tanárnő, látom, hogy nagyon szereti a *Klárisok*at”, mondja a fiú, de ettől még nem fogja feltétlenül ő is olvasni. A megoldást nem tudom. Még csak körvonalazni sem. Ez például egy megoldhatatlan problémának látszik.



Az égig érő fa – Lázár Flóra, 8. o., IV. helyezett, Mezőtúri Ált. Isk. és AMI Kossuth Lajos Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Ált. Iskolája, felkészítő tanár: Nagy Ferenc

„A lomb jelentette az égi szférát, mellyel azt próbálták ábrázolni, hogy az isteneknek köszönhető létezésünk. A törzs mutatta a földi életet, ahol mi, emberek vagyunk. Az alján, azaz a gyökerénél csúf békák és sovány kígyók tartózkodtak, ez jelentette az alvilágot." *(Gere-Szabó Lilla, 7. o., Mendei Géza Fejedelem Ált. Isk., felkészítő tanár: Pintérné Fürt Judit)*

„A teronok rávetették magukat Deronra, de a druida se volt tétlen, egyik pillanatról a másikra felillant egy közeli fa tetejére. Majd suttogni kezdett a fának a szellemek nyelvén." *(Marossy Benedek, 7. o., Karinthy Frigyes Gimnázium, Képzőművészeti Tehetséggondozó Szakkör, Pestszentlőrinc, felkészítő tanár: Rózsavölgyiné Tomonyák Gitta)*

„Tudom, belőlem majd papírt csinálnak és a papírból könyv lesz. Mosolyogni fogok, ha majd egy kisgyerek felnyit egy könyvet, mert akkor tudni fogom, hogy van élet a halál után." *(Ágoston Loretta, 7. o., Szolnoki Kőrösi Csoma Sándor Ált. Isk. és AMI, felkészítő tanár: Nagyné Zemlényi Zita)*

A fa színesben látva – Dienes Dóra, 8. o., II. helyezett, Létavértesi Arany János Ált. Isk., felkészítő tanár: Máté József

Imre Katalin: Zsófi az etikaóráról

PEDAGÓGIAI JELENETEK

E etika

Mange e etika jek kasavo tantárgyo sas, so bares kamos te sityuvav taj inke vakanig te saj putertyilas pe leste lehetősego sityuvosles. Kamos resotelav pekadal chasuri ke erdekesa sas, taj tanulsagosa sas bares. Zhutisardas man andakodo te saj pinzharav majd, fedek mure ostalytarsura, taj inke vi man te saj pinzharav. Serav sas kasavo kana majd buthezhene trubujas te keras jek butyi andasoste misto hatyarosma me, anda kodo ke erdekesa serepura saj töltisardem ande. Sas kasavo kana kodo trubujas te kelama hogy kabitoserezij taj dilake trubujas te kerama. But asanas pemande mure osztálytársura ke misto keldema pe kodolesko elleno hogy najis Delveske chi jek naj pemande chacho ferig konyik chikamlas te kerel kado serepo taj me, kodo döntesi andem hogy majd me kelavma. Kade gindij hogy e etika sityarel e manuses pe kodo te saj dikel e luma majd uzhes taj e manusen, taj tesi varekas vorba kasavo so kamel te penel tesaj torgyol avri pasa peski vorba, ke serav kana e tanarkinya opredas jek vorba atunchi avri trubujas te torgyuvas pasa amari vorba. Taj kadalesa saj merisarasas ke tane amare ervuri jek vorbasa pe jek historia zhanasas majd bute zhene te vorbisasras taj kodo pe pinzharipe si chacho. Me pe etikaske chasuri saj pinzhardem majd feder e Balintos kaj sosko humorosoj jeke vorbasa lesko semilyisego, so losasa töltimajma el. Me kade gindij hogy e tanarkinya misto sityarelas amen ke but kasavo butya keradas amenca so tanulsagosa sas taj pe soste misto gindij palpale. Losav kodoleske kaj ande saj diklem anda kado laso tantárgyo taj bares sunuj me kodo kaj chisityaren amenge majd but e etika aba.

Najisarav o lehetősego kaj saj iszkirisardemje cera pe kado laso tantargyo.
Baro kamimosa muri tanárkinyake.

Iskirisardasla: *Lakatos Zsófia*

Az etika[1]

Számomra az etika az egy olyan tantárgy volt, amit nagyon szerettem tanulni, és tanulnám még, ha lehetőségem nyílna rá. Szerettem részt venni ezeken az órákon, mert érdekesek és tanulságosak voltak nagyon. Segített abban, hogy megismerjem jobban az osztálytársaimat és egyben önmagamat is. Emlékszem, hogy voltak olyan feladatok, amiket többen kellett hogy megoldjunk, amikben jól éreztem magam, mert érdekes szerepeket tölthettem be. Emlékszem, hogy volt olyan, amikor azt kellett hogy eljátsszam, hogy kábítószerezem, és hogy bolond vagyok és nem megy a tanulás. Az osztálytársaim sokat nevettek rajtam, mert jól eljátszottam, annak ellenére, hogy hála Istenek egyik sem jellemző rám, csak senki nem vállalta ezt a szerepet, és én azt a döntés hoztam, hogy majd én eljátszom. Úgy gondolom, hogy az etika megtanítja az embert arra, hogy tisztábban lássa a világot és a társadalmat, és ha van valakinek valamilyen mondanivalója valamiről, ki tudjon állni a mondanivalója mellett, mert emlékszem, hogy a tanárnő, ha feltett valamilyen kérdést, akkor ki kellett hogy álljunk a válaszunk mellett, és ezzel össze tudtuk mérni egymás érveit, ugyanakkor tudtunk többen egy történetről közösen beszélni, és ez az ismerkedésre is jellemző volt. Én úgy gondolom, hogy a tanárnő jól tanított minket, mert sok olyan feladatot végeztetett el velünk, amelyek tanulságosak voltak, és amelyekre jól gondolok vissza.
Örülök annak, hogy betekintést kaptam ebből a jó tantárgyból, és nagyon sajnálom, hogy már nem tanítják nekünk többé.

Köszönöm a lehetőséget, hogy írhattam egy kicsit erről a nagyszerű tantárgyról.
Nagy szeretettel a tanárnőmnek.

Írta: *Lakatos Zsófia*

Mire és hogyan használod az etikaórát?[2]

Nem használom semmire. Szeretném megtartani az órákat. Úgy, hogy hinni tudjak benne. Felkínálok egy-egy témakört, aztán hagyom, hogy a témakörökön belül a diákok hozzák be a megbeszélésre ajánlott kérdéseket, történeteket. Beszélgetünk, játszunk, olykor még olvasunk és írunk is. Szeretnék teret adni nekik, alkalmat arra, hogy beszélgessenek, ha akarnak, bevonódjanak, ha akarnak. Örülök, amikor azt látom, hogy önként és jó érzéssel élnek a tanórák adta lehetőségekkel. Rendszeresen érzem azt az etikaóráimon, hogy elfelejtem, hogy a munkahelyemen dolgozom épp. (Olyannyira, hogy akár hónapokig elfelejtek osztályozni.)

rendszeresen érzem azt az etikaóráimon, hogy elfelejtem, hogy a munkahelyemen dolgozom épp

[1] A lovári nyelven írt levelet tanára kérésére a diák saját maga fordította le magyarra.
[2] Az etikaóráról készült levelekről Imre Katalint a szerkesztőség részéről Takács Géza kérdezte.

Hogyan keletkezett ez a levél?

Zsófi segítséget kért tőlem az érettségire jelentkezés határideje előtt. Angol helyett lováriból szeretett volna érettségi vizsgát tenni. Iskolát keresett, amelyik befogadná vendégtanulónak. Iskolát nem tudtam ajánlani neki, de annak nagyon megörültem, hogy beszéli a romani nyelvet. Anyanyelve a romani. Az elmúlt öt évben nagyon sokszor keresgéltem autentikus, írott romani szövegeket, de nagyon nehezen találtam, nagyon keveset. Zsófi beleszületett a nyelvbe, beszéli, de sosem írta. Én tanultam a nyelvet, de sose beszéltem. Nem akartam elszalasztani a lehetőséget; megkértem Zsófit, hogy írjon valamit az etikaórákról mindkét nyelven.

Miért épp tőled kért segítséget?

Szerintem véletlenül fordult hozzám. Nem firtatta, hogy engem ez miért érdekel. Viszonzásul adtam neki ajándékba egy példányt a *Pató Selam*mal közös könyvecskénkből.[3] Örült neki, de nem fűzött hozzá semmit. Én pedig nem magyarázkodtam. Igazából nem is hiányzott a magyarázkodás egyikünknek sem. Sőt, akkor sem, amikor más diákokkal váltottam egy-egy lovári mondatot. Elismerően néztek rám, mosolyogtak, és mentek a dolgok tovább. Semmilyen fennakadást nem okoztam.

Nem lehet, hogy a hozzád fordulás mögött mégis volt egy olyasfajta szemérmes tudás, amit nem mond ki, nem lehet kimondani, mert akkor az már más, talán meg sem fogalmazva, hogy az Imre Kati akár cigány is lehetne, noha persze nem az, hiszen tanár?

Én semmi ilyesmit nem érzékelek. Miközben az teljesen nyilvánvaló számomra, hogy akinek van szeme, az látja.

Hogy fogadtad a levelet?

Nyelvileg igazi kuriózumnak tartom Zsófi írását. Míg tanultam a lovárit, rengeteg problémával találtam szembe magam. Kitől tanuljam? Miből tanuljam? Mi egyáltalán a romani nyelv? Később, amikor ráakadtam egy-két írott szövegre: melyik írott lovári szöveg az igazi lovári nyelven írt lovári szöveg? Mi tekinthető nyelvjárásnak? Mi az elfogadott, írott irodalmi romani nyelv? Kik azok a felkentek, akik tudják ezekre a kérdésekre a válaszokat? Hol találom meg őket és a válaszaikat? Még később, amikor már eligazodtam az írott szövegben, elkezdtem keresgélni olyan emberek után, akiknek anyanyelvük a lovári és rendszeresen beszélik, használják is. Megismerkedtem néhány ilyen emberrel. De úgy éreztem, ők már birtokában vannak egy olyan nyelvezetnek, nyelvhasználatnak, amely mögött nem csak az anyanyelvét beszélő ember ösztönös nyelvhasználata figyelhető meg. Úgy éreztem, ők egy mesterségesen létrehozott kör által elfogadott konszenzus szabályainak megfelelve használják a nyelvet. Ennek a konszenzusnak megfelelően írják is. Nagyon szépnek ismertem meg ezt a szabályos nyelvet. De homályos maradt számomra, hogy a hétköznapi lovári cigány ember beszélt nyelve milyen viszonyban áll az irodalmi (?) lovári nyelvet beszélő/író lovári anyanyelvű ember, illetve magyar anyanyelvű ember nyelvezetével? Zsófi most ezt meg-

> Zsófi beleszületett a nyelvbe, beszéli, de sosem írta. Én tanultam a nyelvet, de sose beszéltem

[3] Imre Katalin és Pató Selam (2015): *Romani szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok – tematikus szószedetettel.* Pedellus, Debrecen. Második, átdolgozott kiadását 2017. tavaszán tankönnyvvé nyilvánították.

mutatta. Bevallása szerint most először írta le a kiskora óta naponta, szóban használt nyelvet. Furcsa volt számára, amikor utaltam arra, hogy létezik írott lovári ábécé, léteznek helyesírási szabályok. Szerencsére fél mondat után abbahagytam az okoskodást. Meglepő volt olvasni, hogy a magyar szavakat hogyan illeszti be a romani szavak közé, és toldalékolja a romani nyelv szabályai szerint. Újra felmerült bennem, hogy akkor mi is a romani nyelv? Ha a kulturális környezet változásait nem követi az addig beszélt anyanyelv szókincse, akkor hogyan születnek új szavak, amelyek leírják az új környezetet? Az így létrejött új szó akkor lovári szó? És még számtalan nyelvi kérdés… De én nem vagyok nyelvész, teljesen tanulatlanul közelítem meg a dolgot. Viszont az egyik legérdekesebb dolognak látom, amivel valaha szellemileg találkoztam. Ez az egyik hozadéka számomra Zsófi levelének. A másik az etikatanítással kapcsolatos. Sosem fogalmaztam meg a diákjaim számára, hogy miért tartom fontosnak az etikaórákat. Szégyenszemre talán még magamnak sem mondtam ki. És most mit olvasok a diáklány levelében? Önismeret, társismeret, társadalomismeret, saját véleményünk megalkotása és felvállalása. Hogy ez hogyan ment át, tényleg nem tudom.

bevallása szerint most először írta le a kiskora óta naponta, szóban használt nyelvet

Mit kell tudnunk a szerzőjéről?

Zsófi végzős diáklány egy szakgimnázium közgazdász osztályában. Második éve ismerem és tanítom. Osztályában – tudomásom szerint – ő az egyetlen cigány származású diák. Feltűnő volt számomra, amikor megismertem őket, hogy az osztály teljes mértékben elfogadja, melengető szeretettel veszi körbe őt. Zsófi nem tagadja származását, sőt, előre közli boldog-boldogtalannal. (Megvallom, nem teljesen értem, miért.) Igaz, nem is tagadhatná származását: látványosan szép cigánylány.

Milyen a kapcsolatotok? Változott-e a levél hatására?

Zsófival jó tanár-diák kapcsolatban voltunk kezdettől fogva, nem másként, mint több más diákommal is. Valójában kettőnk közül ő a nyitottabb szívű, ő közvetlenebb. Korábban egyáltalán nem tudtam, hogy így érezte magát az etikaórákon és azt tanulta ott, amit a levelében leírt. Azóta két dolog változott: ő még nyitottabb lett irányomban, én pedig újra sokat gondolkodom azon, hogy milyen sok rejtelmet tartogathatna számomra a romani nyelv tanulása, ha újra nekikezdenék. És még egy dolog változott: több diákom lovári mondatát meghallom az iskola folyosóin járkálva.

Ébredés a fákkal – Urbán Írisz,
7. o., VI. helyezett,
Jászboldogházi Mátyás Király Ált. Isk. és AMI,
felkészítő tanár: Hambergerné Válik Sarolta

Földes Petra: Tanévkezdő könyvajánló

Tanévnyitó könyvszemlénkben az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum újdonságai, vagyis a frissen, 2017-ben megjelent pedagógiai tárgyú kötetek közt tallózunk. A válogatásba három újdonság mellett két olyan kötet is bekerült, melyek többedik kiadásukkal igazolják használhatóságukat.

BAKÓ TIHAMÉR: PLAYBACK-SZÍNHÁZ. *Psycho Art, Budapest, 2017.*

A kötet szerzője az első hazai playback társulat, a Rögtönzések Színháza egyik alapítója. Számára a playback „folyamatos örömforrás. Olyan együttes élmény, amelyben akár játékmesterként, színészként vagy nézőként veszek részt, újra és újra lázba hoz, inspirál, mélyen megérint, magával ragad, egész testemben felforrósít. Általa kapcsolatban maradok gyermeki, játékos részeimmel, kreativitásommal. Az élmény ismételt átélése friss forrásként táplálja alkotókedvemet, alkotó képességeimet.” S mindezt a kötetben olyannyira sikerül megjeleníteni, hogy – Rózsa Dániel előszavával szólva – „playback-kedvelők, társulatban játszók, kezdő és tapasztaltabb játékmesterek, társulatvezetők, playback-tanárok és az alternatív színházi improvizáció iránt érdeklődők egyaránt haszonnal és élvezettel forgathatják”.

újra és újra lázba hoz, inspirál, mélyen megérint, magával ragad, egész testemben felforrósít

A két nagy tartalmi blokkra osztott könyvben a *Playback-színházi mesterség* című fejezet a népi játékoktól indulva visz el a playback rítusainak megértéséig. Olyan élményszerűen, megszólító, személyes hangon mesél a playback előadás tényezőiről (többek közt a játékmesterről, dramaturgiáról, színészekről és a mesélőről), hogy az egyaránt lebilincselő és informatív akár az avatottak, akár a kívülállók számára. Hasonló – mesélő, ám eközben tömör és világos – módon beszél a *Kísérletek* című fejezetben az elmúlt mintegy 25 év playback-módszerekkel vezetett önismereti, készségfejlesztő, mentálhigiénés workshopjairól, csoportjairól. S hogy külön kiemeljük a kötetben megtalálható közvetlen iskolai vonatkozást: *Mentálhigiénés szerepet betöltő playback-szakkör egy budapesti gimnáziumban* címmel ismerhetjük meg a budapesti Kölcsey Ferenc Gimnáziumban az 1999/2000-es tanévben, színjátszó szakkör keretében elinduló folyamatot, melynek nyomán 2000–2004 között az iskola diákjaiból összeálló *Imprománia* Társulat felépült és működött. „A csoport a végzősök távozása után még egy évig találkozott abból a célból, hogy playback-társulattá alakuljanak,

aztán az egyetemi élet beszippantotta őket […] Nekünk, csoportvezetőknek is tudomásul kellett vennünk, hogy az iskolai keretek között működő playback-csoportoknak nem a társulattá alakulás a feladatuk, hanem a tehetséggondozás és az iskolai mentálhigiéné elősegítése még akkor is, ha ilyen kivételesen tehetséges társaság jön össze, mint az Imprománia".

BEKE MARI: 77 MAGYAR NÉPI JÁTÉK. *Corvina, Budapest, 2017.*

Igazán vonzó, mert ízlésessége, szépsége mellett kifejezetten praktikus színes albummal jelentkezett a Corvina Kiadó és Beke Mari „Bonis Bona – A nemzet tehetségeiért" díjas művészetpedagógus. A 303 oldalas kötetben a szerző gyerekekkel megvalósított munkáit mutatja be oly módon, hogy az az olvasó számára megismételhető, illetve inspiráló, továbbgondolható legyen. A rengeteg beszédes, színes fotóval illusztrált kötet úgy ébreszt kedvet az alkotáshoz, hogy részben többet, részben kevesebbet ad a megvalósítás puszta algoritmusánál. Beke Mari a néprajzi hagyományt mutatja fel, vagyis abból indul ki, amiről adott esetben az alkotó tevékenység „szól". A fejezeteket – *Mesterek, iparosok, ezermesterek; Évszakok, munkák, emberek; Napról napra, hétről hétre; Játék mindennap, játék mindenből; Népi vallásosság* – minden alkalommal egyoldalas néprajzi bevezetővel indítja.

A játékok (csak példaképpen: a kiszebáb, a tökálarc, a cserépsíp vagy a vásári bábjáték) bemutatásánál is gyakran megállunk egy pillanatra, hogy az adott tárgy vagy szokás eredetét megismerjük.

> nem egy algoritmus szolgai végrehajtására, hanem az alkotó folyamat újraélésére csábítanak

A néprajzi bevezetés után pedig mindig azonos szerkezetben következik az alkotó folyamat bemutatása: Mi kell hozzá? – Mi így csináltuk – Hasznos tipp; mindez sok-sok vonzó és informatív színes fotóval illusztrálva, melyek úgy vezetnek végig a folyamaton, hogy nem egy algoritmus szolgai végrehajtására, hanem az alkotó folyamat újraélésére csábítanak. S mivel a játékokat tartalmi, néprajzi tematika szerint csoportosították, előzékenyen azon olvasók segítségére sietnek, akik esetlegesen megvalósítási technika szerint keresnek. A bevezető oldalon található címkegyűjtemény mint alternatív tartalomjegyzék segíti a technikák közötti tájékozódást.

„Köszönöm az összes tanítványomnak, akik résztvevői és közreműködői voltak a közös alkotómunkának! Lelkesedésük és kreatív tevékenységük nélkül ez a könyv nem jöhetett volna létre, mint ahogy felnőtt segítőim nélkül sem." S ennek a közös alkotómunkának az atmoszférája áthatja az egész kötetet, az olvasót is hasonló tevékenységre inspirálva.

GERŐ ZSUZSA: KLINIKAI GYERMEK-PSZICHOLÓGIAI TANULMÁNYOK ÉS MÁS ÍRÁSOK. ELMÉLET ÉS TERÁPIA KÖLCSÖNHATÁSAI. *Szerk.: Gál Nóra. Flaccus, Budapest, 2017.*

A kötet a hazai gyermekpszichológia egyik meghatározó alakja, az 1999-ben elhunyt Gerő Zsuzsa elméleti írásait gyűjti össze. Az impozáns (több mint 500 oldalas) gyűj-

temény tanulmányaiban a tudományos igényesség együtt jár az olvasó tanítását, beavatását célzó szerzői késztetéssel; így sűrű, informatív s egyúttal élvezetes tudományos szövegeket olvashatunk a kötetben. A széleskörű életművön alapuló válogatás és a szövegek elrendezése lehetővé teszi, hogy a tudományos eredmények mellett bepillanthassunk a kor (a '70-es évektől a század végéig) meghatározó gyermekpszichológiai műhelyeibe is. A csoportosítás fejezetcímekben: *Mesterek; Irodalomismertetés – pszichoanalitikus fejlődéselméletek; Gyermekrajz; Iskolaügyek. Beiskolázás, áthelyezés, kisegítő iskola; Autizmus; Terápiás elmélet és módszertan; Terápiás gyakorlat*. Gerő Zsuzsa tanulmányai hasznos és élvezetes olvasmányok, a szerző problémaérzékenysége és tiszta gondolkodása pedig mintát jelenthet a gyermekpszichológia és gyermek-pszichoterápia iránt érdeklődő olvasó számára.

KOCZIHA MIKLÓS, SZECSŐDI JÁNOS ÉS VINCZE ERZSÉBET: SZÁMOLÁS – MOZGÁS – RITMUS. MATEMATIKA-OKTATÁS A WALDORF-ISKOLA ELSŐ 4 ÉVFOLYAMÁBAN. *2. kiadás. Waldorf Pedagógiai Intézet, Solymár, 2017.*

Kocziha Miklós *Számolás, mozgás, ritmus* című videója nagy népszerűségnek örvend: több mint 130 000 megtekintésnél jár a Youtube-on.[1] A 2012-ben feltöltött oktatófilmben hatodik osztályos gyerekekkel mutatja be azt a programot, amit alsós korukban ugyanezzel az osztállyal végzett. A matematikai és mozgásos kompetenciák fejlesztését ritmusjátékokkal (mondókákkal, versekkel) összekapcsoló feladatok a videó tanúsága szerint látványos módon fejlesztik a koncentrációt, a koordinációt és vélhetőleg jótékony hatással vannak számos egyéb kognitív kompetenciára. Hogy hogyan „működik" mindez, annak bemutatására született a Waldorf Pedagógiai Intézet gondozásában második kiadásban megjelent kis könyv (a kötetet először a Sulinova Kht. adta ki, 2009-ben). Vekerdy Tamás előszavában kiemeli, hogy a szerzők olyasmiről beszélnek, ami minden pedagógus számára használható, nemcsak Waldorf-környezetben.

> minden pedagógus számára használható, nemcsak Waldorf-környezetben

Kocziha Miklós módszerismertetése (a videón látható gyakorlatok leírását, szövegét, értelmezését tartalmazó gyakorlati instrukciói) után Szecsődi János szövege a Waldorf-pedagógia számolástanítással kapcsolatos koncepcióját villantja fel: „A számoláskészséget fejlesztjük a mozgásgyakorlatok segítségével. A rendszeres, ám mindig megújuló mozgásos számtan-gyakorlatok során, a cselekvésen keresztül tapasztalják meg a matematikai törvényeket." Vincze Erzsébet gyakorlati módszereket mutat arra, hogyan lehet a matematikatanításban szem előtt tartani, hogy „a 7–14 éves ember számára az válik valódi belső tartalommá, amit átélhet: mozgásban, zenei hangban, érzelemgazdag képben".

A kötet tanítók számára közvetlenül is hasznos, de nemcsak nekik lehet érdekes: a három megszólaló Waldorf-tanár hitelesen és – ami a szövegek külön erénye – ava-

[1] A videó itt érhető el: https://www.youtube.com/watch?v=4bgGsfgQ_9c&t=439s

tatlanok számára is érthetően közvetíti a steineri pedagógia néhány alapgondolatát.

LOHÁSZ CECÍLIA ÉS SŐREGI VIKTÓRIA (szerk.): TÖBB MINT JÁTÉK. SZABADTÉRI JÁTÉKOK GYEREKEKNEK ÉS FIATALOKNAK.

3. kiadás.
Természetjáró Fiatalok Szövetsége, Budapest, 2017.

Az élmény- és kalandpedagógiai megközelítés divathullámával párhuzamosan nő az érdeklődés a csoportos játékokat tartalmazó gyűjtemények iránt.
Ezek sorában valóban sikeresnek számít az immár harmadik kiadásban megjelenő kötet, ami szabadtéri játékok gyűjteményét tartalmazza két korosztály – gyerekek és fiatalok – számára. A szerzők rövid áttekintésben emlékeztetnek mindazokra az alapelvekre és attitűdökre, amit az élménypedagógia alkalmazása során a csoport vezetőjének szem előtt kell tartania; beszélnek a tapasztalati tanulásról, a játékról, a játékvezetésről, a kalandpedagógia és a környezeti nevelés összekapcsolódásáról a szabadtéri tanulásban.

> a kalandpedagógia és a környezeti nevelés összekapcsolódásáról a szabadtéri tanulásban

Az alkotók célja az volt, hogy olyan – szabadban játszható – játékokat válogassanak össze, amelyek egyszerűen kivitelezhetőek, és nem igényelnek bonyolult előkészületeket és speciális eszközöket. *Ezeket Együttműködési és problémamegoldó / Kommunikációs / Környezeti nevelést szolgáló / Jégtörő / Bemelegítő, energetizáló, ismerkedési / Versengő, kihívást jelentő / Bizalomjátékok / Készség- és képességfejlesztő játékok* csoportosításban közlik, minden egyes játék esetében azonos, és a leendő játékvezető számára mind az előkészületek, mind a játékvezetés során jól használható struktúrát követve. Kifejezetten tréner- és tréningbarát a kötet fizikai megvalósítása is: az egyes gyakorlatok leírása különkülön oldalakra került, a nyomdai kivitelezés pedig igazán strapabíró, masszív könyvet eredményezett. A zöld-fehér-fekete színek, valamint a játékos tipográfia és illusztrációk teszik a praktikumon túl vonzóvá is a kötetet.

Az évszaktündérek fái – Györfi Zsófia, 4. o., Szolnoki Fiumei Úti Ált. Isk., felkészítő tanár: Rab Beatrix

ABSTRACTS

HORVÁTH, ILONA: The results of international and Hungarian financial and economic education in the light of research

International and Hungarian research has drawn attention to the low values that have been measured in recent years in the assessment of financial and economic literacy. The negative trends identified within the population point to education. Financial and economic education in the secondary school curriculum remains unresolved; surveys suggest that the extracurricular courses are effective in enhancing the financial and economic literacy of students only to a limited degree. It is necessary to explore new alternatives to the existing options that offer a possibility of progress in terms of both school education and extracurricular courses. Everywhere in the world the economic crisis has accelerated the need to focus attention on finances and the economy; it has become obvious that the development of financial and economic education and literacy are in the interest of the national economy, so it is essential to tackle this problem. According to the most recent research, the trend is worsening, which requires greater involvement on the part of public education.

The results of the PénzSztár student finance literacy competition suggest that students learn things that can be learned. However, they are less capable of solving problems that require skills, competencies, experience and arithmetical skills – this conclusion concurs with the results of the recent PISA test relating to Hungary. This is possibly the reason why students receiving financial education perform only moderately better in various financial literacy tests – a surprising finding presented by research in Hungarian financial literacy.

Keywords: *financial literacy, competence, problem-resolving thinking, PénzSztár financial literacy competition*

NÉMETH, ERZSÉBET: Education improving financial literacy: a study and diagnosis

Several research have called attention to the fact that while in our country lots of organizations have embarked on developing the financial culture, there is room for improvement, it does not improve. Our research intended to map the causes of inefficiency, thus we aimed to answer what kind of organisations, topics, efficiency and whom are they training. We contacted the organisations, who have programs with the objective of developing financial culture beyond the public education and asked them to fill out a survey of four thematic units and 56 questions. 35 institutions/respondents have education programs, out of which four reach more than 100 000 people, so they have a determinative role in the territorial efficiency. Our examination has explored that even while a significant proportion of the students in public education receive trainings with the objective of developing financial culture, these trainings are just a few hours, furthermore, course descriptions and materials are typically not available or published. Assessment of the accomplishment of these trainings is not conducted. Among the target groups, the adults are under-represented. In order to increase the effectiveness of these trainings in the future, the quality and effectiveness and needs to be strengthened, along with the factors ensuring transparency.

Keywords: *financial literacy, education, revealing causes of failure*

Manó-lak – Matók Erika, 5.o., Jászboldogházi Mátyás Király Ált. Isk. és AMI, felkészítő tanár: Hambergerné Válik Sarolta

Éltetőnk – Horváth Janka, 8.o., Tiszaparti Római Katolikus Ált. Isk. és Gimn., Szolnok, felkészítő tanár: Barta Ilona

Mindenhol – Csontos Edina, 8. o., I. helyezett, Kőrösi Csoma Sándor Ált. Isk. és AMI, felkészítő tanár: Ladányiné Katona Mária

„Anna gyors léptekkel haladt az iskola felé. Mivel barátnője beteg, egyedül volt. Unalmában kitépett a földből egy facsemetét, s húzta maga után. Útközben darabokra szaggatta, a leveleit letépte és szétdobálta az úton." *(Hreskó Réka, 8. o., legjobb helyesíró különdíj, Szolnoki Kőrösi Csoma Sándor Ált. Isk. és AMI, felkészítő tanár: Tóthné Rácz Erzsébet)*

„A tél. Számomra talán ez az évszak hozta a legtöbb emléket. A tiszta hófehérség alatt mindig itt voltak a piszkos, barna emlékek. Olyanok, mint a föld, amin most heverek. A hó már félig befedett, s még mindig záporozik a kies tájra. Amilyen szép a hóesés, olyan csúf is." *(Turóczi Helga, 8. o., Szent György Katolikus Ált. Isk. és AMI, Jászalsószentgyörgy, felkészítő tanár: Vighné Olasz Anikó)*

„Tavasz derekán, a hagyománynak eleget téve, a legények májusfát állítanak az általuk kedvelt lánynak." *(Hajnal Frida, 8. o., Szolnoki Kőrösi Csoma Sándor Ált. Isk. és AMI, felkészítő tanár: Tóthné Rácz Erzsébet)*

„Mindig anya jut eszembe erről a gyönyörű tulipánfáról." *(Babinszky Fanni Kata, 7. o., Gödöllői Petőfi Sándor Ált. Isk., felkészítő tanár: Kis Tibor)*

Díszített fa – Farkas Dorina, II. helyezett, 6. o., Létavértesi Arany János Ált. Isk., felkészítő tanár: Máté József

NAPLÓ

Földes Petra – Takács Géza – Veszprémi Attila: Beszámoló a 2017. évi INNOVA – Oktatási innovációs nap három szekciójáról

Az ELTE PPK Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoportja 2017. június 27-én Oktatási innovációs napot tartott a kar Kazinczy utcai épületében. Ahogy a szakmai programot bevezető plenáris előadásában a kutatást vezető *Halász Gábor* elmondta, az innovációban meghatározó szerepe van a frontvonalban dolgozóknak. Ezért a kutatás célja az intézményi szinten keletkező innováció megértése, a tanulságoknak az oktatási innovációs stratégiában való megjelenítése. A korábbi ImpAla (Implementációs Alapkutatás) folytatásának tekinthető innovációs kutatásban tehát a hangsúlyt a közoktatásfejlesztési beavatkozások makroszintjéről a mikroszintre, és a top-down beavatkozásokról a bottom-up változásokra helyezték át. A Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásával zajló INNOVA kutatás felépítését és a részt vevő innovatív intézmények kiválasztásának folyamatát *Horváth László* ismertette, az elméleti alapokat is bemutató, tudományos igényű előadásában.[1]

A rendezvényen a felvezető plenáris előadások után azok az iskolák, illetve szervezetek mutatkoztak be, amelyek az INNOVA kutatás során használt összetett innovációs mutató szerint a legmagasabb aktivitást fejtették ki. Öt párhuzamos szekcióban 21 intézményt ismerhettünk meg – hogy bemutatóik nyomán jobban megértsük a gyakorlati innovációt, és betekinthessünk az újító gyakorlat mögötti folyamatokba. A rendezvény nem titkolt célja volt az is, hogy a találkozás elősegítse az innovatív intézmények kapcsolódását. Ugyanilyen fontos volt a szervezőknek, hogy a találkozó lehetőséget adott a résztvevők munkájának elismerésére (ami a rendezvény záró aktusában, oklevelek átadásával meg is történt).

> betekinthessünk az újító gyakorlat mögötti folyamatokba

Az alábbiakban az ötből három szekció eseményeiről számolunk be röviden.[2]

[1] Az elméleti alapok és az innovatív intézmények kiválasztásához használt kérdőív részletes bemutatása itt olvasható: Halász Gábor és Horváth László (2017): *Innováció az oktatásban.* Kézirat. Letöltés: https://ppk.elte.hu/file/szintezis.pdf (2017. 09. 05.) A kutatás egésze nyomon követhető a kutatás honlapján: http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi, ahol az Oktatási Innovációs Nap dokumentumai is elérhetők.

[2] A harmadik szekcióról szóló összefoglaló szerzője Takács Géza, a negyediké Földes Petra, az ötödiké Veszprémi Attila.

3. SZEKCIÓ[3]

Háromnyelvű óvoda Sopronban

Az első bemutatkozó *Puttkamer Emőke* volt, a soproni Többnyelvű Szivárvány Óvoda (Regenbogen Kindergarten, Cuvarnica Duga) s egyúttal az intézményt fenntartó alapítvány vezetője. Az óvoda háromnyelvű, a határhelyzetre válaszolva, horvát, magyar és német nyelven beszélő óvónők vannak a gyerekekkel, azt az örökséget tehát, ami a határ menti települések gyakori adottsága, hogy többnyelvű közösségek alkotják, az alapítók az intézmény pedagógiai programjává tették. A Szivárvány Óvoda tehát afféle közép-európai intézmény, valami olyasmi, amihez hasonló intézmények sokaságának kellett volna létrejönnie (nemcsak a határok mentén), nem jöttek létre, ez az óvoda a maga értékrendjével és törekvéseivel sajátos kuriózumnak számít.

Azonban nem pusztán a háromnyelvűség az óvoda sajátja, hanem a nyelvtanítás módja is érdekes, az egyes nyelvek személyekhez kötődnek, s a nyelvelsajátítás élménypedagógiai közegben zajlik. Az a cél, hogy a „gyermekek a nyelv struktúráját spontán, magyarázat nélkül, utánzással, természetes módon, életkoruknak és körülményeiknek megfelelően, játékos formában sajátítsák el. […] A magyar nyelvű óvónő, mint nyelvi biztonság és mint a magyar kultúra képviselője, az identitástudat megteremtőjeként van jelen a csoportban. A német nyelvet képviselő óvónő mindig, minden helyzetben a német nyelvet használja. Egyszer egy héten délután egy a horvát nyelvet és kultúrát közvetítő óvónő foglalkozik a gyermekekkel.” *Puttkammer Emőke* másfél évtizedes németországi óvodapedagógiai gyakorlat után 2006-ban jött haza, s ekkor alapította meg az intézményt is, mely ma már a főiskoláknak ajánlja sikeres pedagógiai programja átvételét.

> 24 hallgatóval egy hónapra kiköltöztek egy olyan iskolába, ahol a leendő pedagógusoknak kell majd helytállniuk

> horvát, magyar és német nyelven beszélő óvónők vannak a gyerekekkel

Szocped invázió Egerben

A szekcióban másodikként *dr. Hadnagy József* tanszékvezető főiskolai docens az Eszterházy Károly Egyetem Szociálpedagógia Tanszékének *Szocped Invázió* elnevezésű programját mutatta be. Egerben 26 éve folyik szociálpedagógus-képzés, szociális készségfejlesztő programok megismerése és elsajátíttatása érdekében, kutatásokkal párhuzamosan, vizsgálva egyebek közt a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének sajátosságait IKT-környezetben, keresve az online közösségfejlesztés oktatási adaptációjának lehetőségeit, szakmai kapcsolatokat tartva az Egri Roma Szakkollégiummal.

A *Szocped Invázió* egy új kezdeményezés, egy új típusú terepgyakorlat, az oktatók 24 hallgatóval egy hónapra kiköltöztek egy olyan iskolába, ahol a leendő pedagógusoknak kell majd helytállniuk,

[3] A levezető elnök *Saád Judit*, a raportőr *Rigó-Ditzendy Orsolya volt.*

ahol tehát a szociális eredetű problémák halmozottan jelentkeznek, s ott, komoly felkészítést követően az egy hónap alatt alkalmuk nyílik a gondok megismerésére, a tanári együttműködés kipróbálására, közvetlen segítségnyújtásra, tanácsadásra. Egyfajta komplex beavatkozási kísérlet ez, melyet elemzés követ, majd az iskolával kialakult kapcsolatok révén folyamatos szakmai együttműködés. A program sikerét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a tankerületi igazgatói értekezleten meghívások sora érkezett a tanszékre.

Sajnálatos, hogy a bemutatkozás rövidre szabott keretei miatt az „inváziő" részleteiről nem hallhattunk, még a „megszállt" iskola jellemzőiről sem, noha a program sikere nyilván ezekből derülne ki igazán.

Építőipari szakképzés a teljesség igényével Győrben

A szekció utolsó előadója, *Józsa Tamás* iskolaigazgató a Győri Műszaki SZC Hild József Építőipari Szakgimnáziumát mutatta be, ahol az innováció az iskolai működés maga; 60 pedagógusból 18-an, nem csak szakmai tárgyakat oktató tanárok, az iskolában végeztek, vagyis az iskola olyan szellemi műhely, ahol a magas színvonalú képzés egyúttal közösségformálás is, és fordítva, a közösség a jó minőség szellemi forrása, a diákság és a tantestület esetében egyaránt, együtt és kölcsönösen. Az építőipari szakmára való felkészítést a legtágabban értelmezik, beletartozik a digitális tervezés alapjainak, a legkorszerűbb hőtechnikai követelményeknek való megfelelésnek elsajátítása mellett a régi, szép épületek felfedezése az iskola tágabb, dunántúli környezetében, felhívva egyúttal a helyiek figyelmét értékeik megbecsülésére, megőrzésére. S jó hírét keltve az iskolának. Mi sem jellemzi jobban az iskola értékes szakmai-pedagógiai töltését, mint válasza az 1994-es ágazati döntésre, mely megszüntette a nyári szakmai gyakorlatokat; az iskola ettől kezdve táborokat szervezett diákjainak, mert nem mondhatott le a fiatalok felkészítésének erről a fontos formájáról sem. Ezt a szakmai tevékenységét és a táborok tematikáját 2015-ben ICOMOS Példaadó Műemlékgondozásért díjjal ismerték el.

> az építés a kultúra szerves része, a szakma tanulása tehát feltételezi az épített környezet humán értelmezését

„Ha csak építészettel foglalkoznánk, nem tartanánk itt." Az iskola népszerű, sikeres, kiválóságok szép számmal kerülnek ki innen, jutnak be egyetemekre, állják meg helyüket sokféle területen – mondja az igazgató. S a legtágabban értelmezett szakmai program jegyében – hogy az építés a kultúra szerves része, a szakma tanulása tehát feltételezi az épített környezet humán értelmezését – ezért van saját fejlesztésű alapozó tananyaguk is, mellyel diákjaikat az építészet kultúrája iránt igyekeznek fogékonnyá tenni, rögtön a kezdeteknél.

A diákok által a mórichidai szőlőhegyen felfedezett régi pincezárak, a makkos fazárak egyszerűsége, egyedisége, találékonyságra biztató ötletessége akár jelképe is lehetne annak, hogy a szerkezet, akár egy záré, akár egy épületé, mennyire az emberi képességek és sajátosságok tükre. A mesterségek dicsérete.

(Az persze, hogy egy iskola úgy működik, ahogy kell, és ez reprezentatív innovációs érték, az azért nemcsak az intézmény jó bizonyítványa, hanem sok más intézmény közvetett kritikája is.)

Elgondolkodtam, hogy a tíz-tizenöt érdeklődő előtt lezajlott, rövidre szabott bemutatók délutánja valóban a megfelelő és a leghatékonyabb, legtartalmasabb módja volt-e a szakmai műhelyek teljesítménye megismerésének. Voltak kétségeim, talán e tekintetben is jó lett volna valami innovatívabb megoldás, vagyis a jó és nagyszabású kezdeményezés, a hazai innovatív iskolai gyakorlatok összegyűjtése, elemzése az egyéni bemutatás tekintetében többet érdemelt volna. Amit talán az is bizonyít, hogy a kutatás honlapján sok elemző anyagot találtam, de az iskolai prezentációk egy része azóta sem elérhető.

a tanítási folyamat középpontjában a kíváncsiság áll

4. SZEKCIÓ[4]

Egyéni fejlődés, ökoiskola, emberi jogok, kíváncsiság

Elsőként a tiszaföldvári Vadárvácska Óvoda egyéni fejlődést nyomon követő rendszerét mutatta be *Bene Józsefné*, az intézmény vezetője. Az akkreditált kiváló tehetségpontként regisztrált intézményben a képességmérésre alapozzák a gyermekek fejlesztésének megtervezését; a tíz éven át fejlesztett rendszert más óvodák számára is ajánlják.

A debreceni Gönczy Pál Általános Iskola igazgatója, *Burger Angéla Erzsébet* azt mutatta be, hogyan kovácsolt a hátrányból előnyt a Debrecen-Józsa településen, nehezen megközelíthető külvárosi környezetben működő intézmény. Többek között változatos egész napos iskolai tevékenységgel, élményszerű természettudományos oktatással, ökoiskola-programmal sikerült olyan vonzóvá tenni az intézményt, hogy az mára az egyik legnépszerűbb debreceni iskolává vált, s akkreditált kiváló tehetségpontként is működik.

Az Addetur Baptista Gimnázium, Szakközépiskola és Speciális Szakiskola vezetője, *Kékesné Czinder Gabriella* beszámolójának izgalmas feszültséget adott, hogy egy rendkívül problémaérzékeny, dinamikus közeget és az abban zajló elkötelezett munkát láttatta meglehetős józansággal: „Nincs esélyegyenlőség, pusztán annyi lehetőségünk van, hogy próbáljuk megteremteni azokat az eszközöket, módszereket, megsegítéseket, amelyekkel a gyerekek, tanulók hozzáférhetnek az emberi jogaik alapján nekik egyébként járó együtt-tanulási lehetőséghez. Ezt teszi az Addetur Iskola."

A szekció piaci szereplője a Mathias Institut Kommunikációs Minőségbiztosítási és Minőségellenőrzési Intézet Kft. vezetője, *dr. Benyőcs László* volt, aki *Az inspiratív pedagógia* című előadásával mutatta be a tanácsadó cég filozófiáját, mely szerint a tanítási folyamat középpontjában a kíváncsiság áll – ahhoz azonban, hogy a hozzánk forduló speciális kíváncsiságát ki tudjuk elégíteni, szükséges az ő céljainak pontos ismerete, s hogy az információkat az ő speciális narratívájába ágyazzuk.

A szekció raportőre, *Lénárd Sándor* az előadások és az azokat követő eszmecsere tanulságaként azt emelte ki, hogy az itt bemutatott innovációk nem ötletszerű újítások, hanem egy hosszú távú, 10-20 években mérhető, rendszerben gondolkodó fejlesztő munka eredményei. A megismert innovatív intézmények közös jellemzője, hogy a vezető a nehézségeket kihívásként

[4] A levezető elnök *Balázs Éva*, a raportőr *Lénárd Sándor* volt.

értelmezi, együttműködő teamben gondolkodik, és a munkatársakat helyzetbe hozza, kezdeményezéseiket támogatja. Talán nem véletlen, hogy ebben a légkörben a tanulói aktivitás is az intézmények meghatározó jellemzőjévé válik.

5. SZEKCIÓ

Egyéni tanulási utakon járó gyerekek Debrecenben[5]

Az első előadó, *dr. Pakurár Miklósné*, a debreceni Szoboszlói Úti Általános Iskola vezetője elmondta: a rendszerszerű innováció igénye nevelőtestületi szinten jelentkezett. A gyerekek, családok szükségletei sokszínűek; a pedagógiai munkának és a környezetnek lehetővé kell tenni az egyéni tanulási utak bejárását. S nemcsak a tanórák jellegét alakítják így a pedagógusok; a közösség minden figyelmével az egyéni utak felfedezését és sikerét kívánja támogatni.

Az iskolában 17 osztályban 150 különféle csoportbontásban tanulnak a gyerekek. Az egyéni fejlesztés a következőkre irányul: az anyanyelvi kompetenciák, a matematikai-logikai kompetencia (azaz a „józan paraszti ész", ahogy az előadó pontosított), a digitális írás-olvasás, az idegen nyelvi írás-olvasás (a nyelvvizsga mellett a valódi cél a működő kommunikáció), illetve a tanulás tanulása. Az iskola pedagógiai programja integrált, a tehetséggondozást kiemelten kezeli, az akadálymentesség teljes körű. Az intézmény a gyerekek közt nem válogat, mégis 4,5, 4,6 a tanulmányi átlag. A mérések mindenkit önmagához mérnek. A pedagógusok magasan képzettek; 75%-ban beszélnek idegen nyelveket, és valamennyien tehetséggondozó tanárok.

Az iskola egyik fontos innovációja a *figyelő naptár*, amelybe tantárgyi mérések eredményein túl a tanulási motivációéi is bekerülnek. Ez a családokkal történő együttműködést is életszerűbbé teszi; az egyéni utak egyengetésének fontos momentuma lehet például, amikor a tanár felhívja a szülőt, kérve, kapjon gyermeke a 4-es jegyre nagyon nagy dicséretet. Egy másik fontos innováció *A tudás fája;* egy kiscsoportos, négy évre tervezett tehetségfejlesztő program, amely nem a gyorsításra, hanem a gazdagításra törekszik, és része a stresszoldás is. A csoportok természetesen átjárhatók.

> felhívja a szülőt, kérve, kapjon gyermeke a 4-es jegyre nagyon nagy dicséretet

Az pedagógusok egymástól tanulásának támogatása – és egyben a fenti célok elérése – érdekében a LEAN szervezetfejlesztő rendszert használja az iskola. Az innováció így lesz rendszerszerű.

Személyes digitális tanulási környezetkultúra Egerben

A második előadó *Lengyelné dr. Molnár Tünde*, az egri Eszterházy Károly Egyetem Médiainformatika Intézetének igazgatója, a Humáninformatika Tanszék vezetője volt, aki elmondta: az intézet elsősorban a modern tanulási folyamatokat kívánja illeszteni a diákok tanulási szokásaihoz, lehetőségeihez (vagyis nem fordítva!), egyúttal e rendszerbe integrálni kulturális

[5] A levezető elnök *Kálmán Orsolya* (ELTE), a raportőr *Keczer Gabriella* volt.

örökségünket, s mindehhez megfelelő elektronikus tananyagokat biztosítani. Az intézet a digitális átállás előfutárának is tekinthető – a mostani állami digitális stratégia több kitűzött célja az intézet vonzáskörzetében már korábban megvalósult. Már a '90-es években elindult a Hallgatói Információs Központ, egy a város felé is nyitott információs portál. 2003-ban elindult a Líceum Televízió, amely lényegében a „mozgóképes" hallgatók gyakorlati bázisa, s napi 16 órában sugároz új készítésű anyagokat.

Rendkívül fontos – és folyamatos – innováció az intézeti *e-learning rendszer*. 1997-ben már a teljes képzést lefedte. Ma már minden tanteremben kamera van, hogy az oktatók rögzíteni tudják az előadásaikat, óráikat. A hallgatók használják és szeretik a videotóriumot. Az intézet működtetett először hallgatói e-portfóliót. Ma már MOOC-kurzusokban elérhető a teljes pedagógiai képzés anyaga. Folyamatos innováció továbbá a *személyes tanulási környezet* fejlesztése, gyerekek részére is. Korábban az intézet készítette a Mozaik Kiadó és a Nemzeti Tankönyvkiadó egyes könyveinek e-verzióját, ma már tabletekkel és Ipadekkel folynak a kísérletek. Vagyis a meg-megszülető természetes új tanulási környezeteket felismeri és integrálja az intézmény belső életébe és fejlesztő munkájába is. Ez a munka mindig a neveléstudományba ágyazódik: az intézet kezdettől fogva szorosan együttműködött a Neveléstudományi (illetve 2014-től újra Pedagógiai) Tanszékkel. A hatékony és élhető személyes tanulási környezet mindenki számára alapvető szükséglet; fontos volna, hogy a tanárképző intézmények általában is vállalják a digitális átállást – tette hozzá az előadó.

Kreatív összefonódások, alkotói sikerek Pesten

Harmadikként *Kiss Melinda*, a budapesti Metropolitan Egyetem Média- és Mozgóképművészeti Intézetének, illetve az egyetem animáció szakának vezetője volt, aki azzal kezdte: az innováció, a naprakész kreativitás alapvető szükségletük, hiszen a művészi ötletekkel dolgozó hallgatók projektjei alapvetően személyesek, az intézet pedig szoros kapcsolatban van a kreatív iparral, megrendeléseket fogad, piacképes tudást kell adnia.

> az elkészült diplomafilmek nem egyszer óriási sikert aratnak

Az egyik fontos intézeti innováció a *nagy számú angol nyelvű képzés* bevezetése. Ezekre elsősorban külföldi hallgatók jelentkeznek, de az ő jelenlétükből mindenki más is tanul, profitál. Egy másik jelentős innováció a *külső projekteken való részvétel és az azokkal való összefonódás* erős támogatása. A közelmúltban a Szolnoki Filmfesztivál szignálfilmjeit és a Libri-könyvtrailereket itteni hallgatók készítették, a 2017. évi Kecskeméti Animációs Filmfesztiválon pedig – egyebek mellett – a legjobb diákfilmnek járó díjat hozták el.

A diplomafilmekre külön nincs kiemelt támogatás, ezért az intézet többnyire versenyezteti a hallgatókat: minden diplomamunkához egyedi stábok alakulnak, komplex tervüket szakmai zsűri bírálja el, vagyis a képzési rendszer modellezi a valós kihívást. Az elvetett projektek néha személyes drámák, másfelől az elkészült diplomafilmek nem egyszer óriási sikert aratnak; a 2016. évi Annecy Nemzetközi Animációs Filmfesztiválon Dell'Edera Dávid *Balkon* című kisfilmje elnyerte a zsűri díját, Pataki Szandra *Wireless* című animációja pedig idén tavasszal bekerült a

Cannes-i Filmfesztivál Short Film Corner szekciójába.

Kiss Melinda ez után levetített egy rövid, rendkívül izgalmas, még töredékességében is dúsan jelentésteli összeállítást a hallgatók filmjeinek pillanataiból, majd raportőri és szekcióvezetői kérdésekre válaszolva elmondta: sok óraadó tanár dolgozik az intézetben, akik nap mint nap a szakmában mozognak, motivációjuk is nagy az átadásra, az innováció forrásai tehát sok esetben ők maguk (és néha a hallgatók). Az iskola keresi a kapcsolatot más hasonló magyar felsőoktatási intézményekkel is, ám a partnerséget nehéz kivívni, hisz mindenki verseng a hallgatókért.

Innovatív, játékos oktatásszervezés Budán

A negyedik előadó *Varga Dávid,* a Kvalikon Kft. oktatásszervezője, az ELTE PPK neveléstudományi MA szakos végzős hallgatója volt. A Kvalikon egy 20 éves piaci oktatásszervező cég, amely komplex képzéseket szervez, komoly tapasztalattal rendelkező, vezetői múltú trénereket, tanácsadókat közvetít. 59 képzésükből 9 akkreditált. A cég működteti és oktatja is többek közt a LEAN szervezetfejlesztő rendszert, illetve a folyamatos fejlesztést támogató KAIZEN módszert is. A közoktatás irányába azért szeretne nyitni, mert ezen a terepen is egyre fontosabb a szervezetfejlesztői tudatosság és a képesség a szabványoknak való megfelelésre. És közben „végig tudni kell, hogy emberekkel dolgozunk, nem gépekkel" – tette hozzá az előadó.

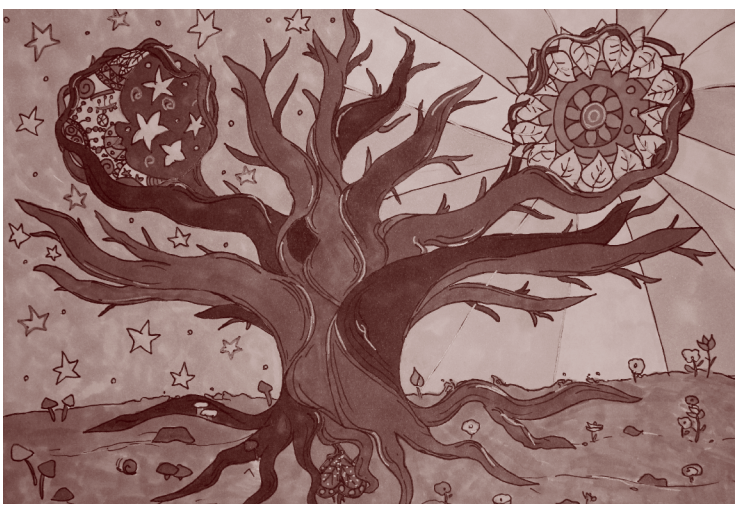
Az innováció forrása a cégben főként az irányító szakemberek nagy tapasztalata és más cégekkel folytatott aktív kommunikációja, ettől nem függetlenül a folyamatos alkalmazkodás szükségessége, illetve a képzési kerettervi kötöttségek hiánya (s helyette a gyakorlatból tanulás). A belső folyamatfejlesztés soha nem áll le. Az utóbbi idők fontos innovációinak egyike a tananyagfejlesztés megindítása volt; a cég *folyamatmérnök-képzés*t vállal. Ez – pár napos tréning formájában – hiánypótló a szabadpiacon. Egy másik hasonló innováció a *gamification* gyakorlatának kiterjesztése. Az újabb és újabb játékok bevezetése – a hídépítéstől a katapultig – folyamatos innovativitást igényel. A katapult-játékeszköz az egyik legutóbbi fejlesztésük. A képzés részvevőinek a játék során egyeztetniük kell arról, hogyan juttatják el a labdát a katapulttal oda, ahova akarják. Ha sikerült, leírják az ehhez vezető folyamatot, másvalaki pedig – aki nem volt ott – a leírás alapján megpróbálja végigvinni azt. Nem szorul magyarázatra, hogy ez miért fejlesztő hatású – mondta az előadó. A tudásátadás fontos; a cég a konkurensekkel is kapcsolatban áll, s ügyfeleinek továbboktatásához is ad leírást. Ez a szabad mozgás a fejlesztésekben a külső megkötések hiánya miatt lehetséges. „A túlszabályozás a fejlődés gátja lehet" – zárta előadását *Varga Dávid*.

> a túlszabályozás a fejlődés gátja lehet

Érezhető volt, hogy az utolsó mondathoz mindenkinek volna hozzáfűznivalója, így a raportőr felkérte erre a résztvevőket. *Dr. Pakurár Miklósné* elmondta: elsősorban a jó tanárok, a „nagy tanárok" vannak hatással a minőségre. Akik személyiségükkel, tudásukkal, elhivatottságukkal a kereteket, a szabályozást megtöltik tartalommal. *Lengyelné dr. Molnár Tünde* szerint a bürokrácia rendkívüli módon lelassítja a beszerzéseket és magát a munkát.

Kiss Melinda arról beszélt, hogy főállású oktatót nagyon nehéz találni, hisz az ő területükön kevesen vannak, akik a szakmában dolgoznak és doktori iskolára is van idejük. Van olyan alkotó, akinek a józan ész szerint oktatnia kellene, de nem rendelkezik hivatalos felsőfokú diplomával sem. És a szakmai színvonal fenntartása érdekében ezt is meg kell oldani valahogy. *Lengyelné dr. Molnár Tünde* elmondta még: nehéz doktori fokozatú, mintaértékű oktatókat találni, hiszen középiskolai tanár sem jön el tanítani olyan bérért, mint ami az egyetemi oktatóknak jár. *Varga Dávid* pedig hozzátette: a cégek is folyamatos fluktuációról számolnak be.

középiskolai tanár sem jön el tanítani olyan bérért, mint ami az egyetemi oktatóknak jár



Az élet fája – Sebestyén Virág, III. helyezett, Szegő Gábor Ált. Isk., Szolnok, felkészítő tanár: Sülyéné Kollár Angelika

„A bajok akkor kezdődtek, amikor már észrevettek az emberek, ekkor virágaimat elvették tőlem, letépték a leveleimet, ágaimat letörték, törzsemről a kérget lehántották, kiásták alólam a földet, gyökereimet huzigálták, egyszóval megcsonkítottak.” *(Kürthy Dóra, III. helyezett, 8. o., Kassai Úti Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Ált. Isk., Szolnok, felkészítő tanár: Horváthné Czakó Edit)*

Bíbor tavasz – Szita Regina, 5. o., IV. helyezett, Szentendrei Barcsay Jenő Ált. Isk., felkészítő tanár: Kovács Mária

MAJZIK-DÍJ 2016

Lapunk szerkesztőbizottsága tavaszi döntésével a 2016 évi évfolyamban megjelent írásaik alapján a következő szerzőinknek fejezte ki a díjjal elismerését:

K. NAGY EMESE (*Milyen oktatást szeretnénk,* 2016/3–4., Látószög rovat)

„Amellett szeretnék érvelni, hogy a tanár szakos hallgatókat akár éveken át tartó, az elméleti képzéssel párhuzamosan szervezett, aktív tanítási gyakorlaton készítsük fel a pedagóguspályára."

GYÖRGYI ZOLTÁN (*Közoktatás-irányítási változatok,* 2016/5–6., Tanulmányok rovat)

„Mindezen folyamatok mögül hiányzik az iskolarendszer differenciáltságának terepére, annak mértékére vonatkozó szakmai, társadalmi vita, s az ennek révén kialakuló konszenzus, amely mentén az oktatási kormányzat hitelesen beavatkozhat a rendszerbe, s az egyes társadalmi rétegigények is megtalálják helyüket."

VESZPRÉMI ATTILA (*Beszélgetés Glósz Nórával,* 2016/5–6., Műhely rovat; *Egy élhető forradalom filozófiájáról – Prievara Tibor A 21. századi tanár című kötetéről,* 2016/9–12., Értelmezések, viták rovat; *Az Első Digitális Témahétről,* 2016/9–12., Pedagógiai jelenetek rovat; *Gondoltál valamire, ugye? Beszámoló a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásáról,* 2016/7–8., Szemle rovat; *Tamás Aladárné Szűcs Ilona,* 2016/7–8., Napló rovat; *Közoktatási innovációkról* – Konferencia-beszámolók Tóth Terézzel közösen, 2016/7–8., Napló rovat)

[Prievara Tibor könyvének] „legnagyobb ajándéka a pedagógusoknak az az adaptálható, továbbgondolható értékelési (és munkaszervezési) rendszer, amely a meglévő iskolai kereteken belül képes biztosítani egy pedagógiai forradalom »hasznosíthatóságát«."

A díjat 2017. szeptember 18-án adta át az 5–6-os lapszám bemutatóján a díjalapító Majzik Katalin, Majzik Lászlóné lánya és Trencsényi László, a lapbemutató házigazdája, a szerkesztőbizottság tiszteletbeli tagja. Takács Géza, a lap főszerkesztője méltatta az írásokat, a szerzők igényességét és szakmai bátorságát.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Mikor ennek a nyári számnak a jegyzetét írom, már javában benne vagyunk az iskolaévben, de hát ennek a késésnek annyi oka van, hogy nem is próbálom felsorolni, mindenesetre küzdünk azért, hogy egyszer majd a szerkesztői munkánkban is (mert egyébként is jót tenne a kimozdult időket helyrebillenteni), a nyár nyár legyen, az ősz meg ősz.

De azért, kissé visszaforgatva az időt, legalább a tanévkezdésig, hadd idézzek fel ennek a jeles ünnepnek a kedvéért egy jelenetet (mert jeles ünnepnek gondolom, a bontakozó lélek ünnepének, amikor is újra csatába indul önmagáért, vagy csak kötelességből, de akkor is várakozással, akkor is nyitottan, a legszelídebb csatatérre, ahol elvileg senkinek nem kell, nem szabadna veszítenie, és remek zsákmány van kilátásban mindenkinek. Az volna jó, és nem volna lehetetlen, hogy mindenkinek). A jelenetet egy FB bejegyzésben olvastam, onnan idézem, a szerző, Megyeriné Schwartz Lúcia, négy gyermek édesanyjának a hozzájárulásával, amikor is az operaénekesnő egy igazi, komoly vígopera rövid összefoglalását adja:

Szeptember 4. hétfő „Ma reggel ébredés óracsörgésre. Matyi (11év) már korábbra állította sajátját, mert szokása szerint már fél 7 kor indul a suliba, ami szerintem akkor még zárva van, na mindegy, fogalmam sincs mit csinál ott, talán mobilozik a többiekével, mert ő ugye nem viheti a suliba (amúgy sincs kártya benne). Megyek fel az emeletre, mindegyikük édesdeden alszik. (Matyi is). Ébresztgetem, biztos nem csörgött az órája. Hatalmas visítós ordítás félálomban, hogy miért csak most ébresztem, és amúgy is elkésik. Na, nyugtatgatom, hogy tutira nem késik, mert még csak 3/4 7. A klassz hangulat megalapozva. A másik kettő (Vili 10 és Farkas 8) riadva ébred az ordítás miatt, de ők továbbra is ágyban. Lassan-lassan, némi ráhatásra, de biztatóan, ők is ébredeznek. Kiderül, hogy nincs meg a tornazsák. Előző nap kértem, hogy mindent nézzenek át. Kiderül, hogy kinőtték a cipőket, a farmerok bokalengetősek, a biciklik közül kettő is kilyukadt az éjszaka folyamán!? Roller kerül elő, ki kellett volna tölteni az ellenőrzőket, gyorsan megteszem. Reggeli kakaó macikávé (kb. 3 éve nem ittak olyat, de ma reggel…) na, mindegy. Matyi el. (Vili rollerével.) Hajak belőve, fogmosás kieszközölve, ital, Túró Rudi berakva (amúgy napközisek). Mehetnek, kell esőkabát, sapka, benti váltócipő, már első nap száz kiló a táskájuk, nem értem, mitől. Na, végre, ülnek a bringán, nincs meg a lakatkulcs, nem tudják majd lezárni, na, mindegy, a Jóistenre bízom Őket is meg a bringákat is, két kis puttonyos, felmálházott legényke nagy karcsapásokkal belehúz, hogy beérjen háromnegyedig a suliba. 7.42 van. És ez így megy majd minden reggel. Boldog új tanévet kedves Szülőtársak!”

Nekünk, a lap szerkesztőinek az a feladatunk, hogy hírül adjuk, számokkal, fogalmakkal, jelenetekkel, elemzésekkel, képekkel, mi is fogadja odabent az iskolában a bringával, rollerrel, gyalog, autóval, villamossal, busszal vagy vonattal érkező diákokat, akik némelyike 5-kor kel, és késő délután ér haza nap mint nap, a kép, az elemzéseké akkor lesz éles, pontos, ha megmutatja azt is, honnan és hogyan érkeznek a diákok, hiszen a család sorsa az iskola sorsa is, ahogyan az iskolai sors a családé is.

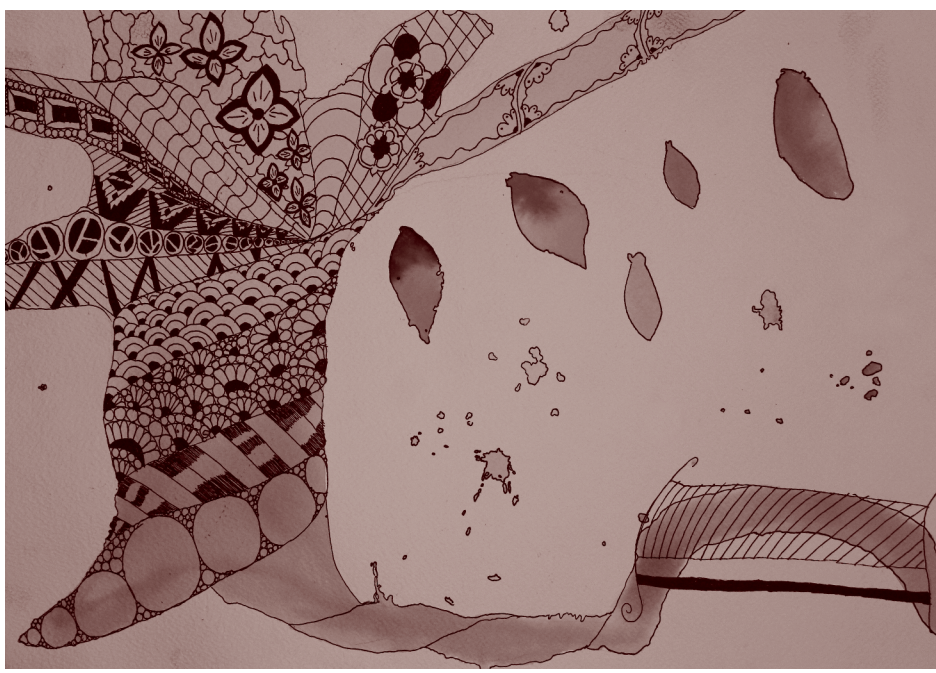
Lapszámunkban az erdélyi magyar oktatás helyzetéről olvasható beszélgetés, a határon túli magyarok iskolai drámája a nyári beszélgetés óta újabb jelenetekkel gyarapodott, szívszorító, hogy a dráma nem a tanórákon zajlik, ott volna a helye, hanem hivatalokban, és ennek a kultúrpolitikai, nemzetpolitikai drámasorozatnak sehogy sem akar vége szakadni.

Holott idehaza is túl sok történet zajlik az iskola ügyében az iskolán kívüli tereken. Hiszen például a diákok és a tanárok túlterhelése nyilvánvalóan nem a diákok és a tanárok érdeke. De még csak nem is a jó iskolában érdekelt társadalomé.

De hát mégis csak tanévkezdés van, illetve volt, a lapszámunkban található képek, diákfogalmazásokból való idézetek aranyfedezetek volnának a jóra: mennyi érték, munka, tehetség, igyekezet van egy-egy ecsetvonás, szín, forma, gondolat mögött! Nekünk ez volna az ajánlatunk az új tanév szellemi keretéül.

2017. szeptember 27.

Takács Géza



Színes fa – Justyák Brigitta, 8. o., I. helyezett, Létavértesi Arany János Ált. Isk., felkészítő tanár: Máté József

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

A fa ezer arca

Mondatok egy fogalmazásverseny legjobb munkáiból

„Lehetne belőle azonban a magas árboc törhetetlen cölöpje is, amit a szél és a magasra felcsapó hullámok ostromolnak őrjöngő tengeri viharok idején. Bármi lehetne, amivé csak az ember formálni akarja. Akár egy kincsekkel telepakolt, elrejtett kincsesláda is a föld felszíne alá ásva." *(Dian Vivien, 8. o., I. helyezett, Kassai Úti Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Ált. Isk., Szolnok, felkészítő tanár: Horváthné Czakó Edit)*

„Olyan hat éves lehettem. Pont azon a napon halt meg a nagyapám. Egész nap ültem a szobában, és sírtam. Ekkor jött anyának az az ötlete, hogy ültessünk egy fát, 'nagyapa fáját', ezzel jelképezve, hogy örökre velünk él az emlékeinkben." *(Zsigri László, II. helyezett, 8. o., Szászbereki Kolping Katolikus Ált. Isk., felkészítő tanár: Olaszné Kurdi Judit)*

„Régóta járok már Dr. Underwood-hoz. Neves pszichológus és nagyon kellemes ember, még ha kicsit fura is. A dolgozószobájában van egy kép a falon, amely nekem mindig is szemet szúrt. Egy tölgyet ábrázol, egy nagyon egyhangú tájon, egy borzalmasan unalmas faluval a háttérben. Egyszer megkérdeztem, miért tart egy ilyen képet a falán? Meglepően hosszú választ kaptam." *(Magyar Júlia Eszter, II. helyezett, 8. o., Szentendrei Barcsay Jenő Ált. Isk., felkészítő tanár: Kónya Emőke)*

„Mint egy fa gyökerei nélkül, mi sem létezhetnénk felmenőink nélkül. Ha egy fát kivágnak, az olyan, mintha egy egész családot pusztítanának el." *(Gulyás Eszter Csenge, 7. o., Szandaszőlősi Ált. Isk., Műv. Ház és AMI, felkészítő tanár: Hernádi Andrásné)*

„Mivel nem volt mit tenni, elképzeltem, ahogy nézek le a nagy hülye fámról rád. Te a pitypangok között fetrengsz, az orrodat túrod és nevetsz. Aztán a kép valóra vált. Megjelentél te, az orrtúrás, a nevetés és a pitypangok." *(Pecze István, különdíj, 7. o., Gödöllői Petőfi Sándor Ált. Isk., felkészítő tanár: Kis Tibor)*

MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG