

TUDÁS

MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem

Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

XII. évfolyam 2. szám

2011. október

Arató Gergely	
A felnőttképzés szerepe az új Európa 2020 stratégiában	3
Biba Sándor	
A munkaerő hatékony foglalkoztatásának HR-vonatkozású aspektusai	12
Szécsi Gábor	
Identitás és tudásátadás az új médiatérben.....	25
Miroslav Krystoň	
A felnőttek szabadidős képzése a nem formális oktatás integrált része	32
Malgorzata Swider	
Das Bild der Deutschen in der polnischen Gesellschaft nach dem zweiten Weltkrieg und seine Instrumentalisierung	42
Ásványi Zsófia	
A demokratikus deficit kérdése az Európai Unióban.....	53
Szügyi György	
A tudás és tudáshasznosítás szerepe az eredményorientált piaci versenyben.....	60
Langerné Buchwald Judit, Muiy György	
Reformpedagógia és/vagy alternatív pedagógia a felnőttképzésben.....	64
Kotta Ibolya	
Az iskolai szorongás.....	70
K. Farkas Claudia	
Pedagógusnők és iskoláik	79
Koltai Zoltán	
„Európa Kulturális Fővárosa – Pécs, 2010” program megítélése Pécsen és Budapesten	84
Horváth András	
A Sport Általi Nevelés multifunkcionális szerepe.....	94
Koller Inez Zsófia	
A tudományos írásmű születése	101
Becker Boglárka, Járfás Eszter, Veszprémi Alexandra	
Egy valóságshow elemzése	109
Jávorka Brigitta	
A japán katasztrófa megjelenése a hírekben	115
Szijártó Boglárka	
Nélkülözhető-e a só, avagy függővé tehet-e bennünket a Facebook-kapcsolat?	122
Abstract.....	126



Szerkesztő bizottság: elnök: Krisztián Béla, PTE FEEK címzetes egyetemi tanár; felelős szerkesztő: Bodó László (bodo@feek.pte.hu). Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Kleisz Teréz egyetemi docens, Nemeskéri Zsolt hab. egyetemi docens, Oroszi Sándor egyetemi tanár, János Réka és Szamosközi István Babeş-Bolyai Egyetem.

Kiadja a PTE FEEK

Felelős kiadó: Koltai Dénes dékán, tanszékvezető egyetemi tanár

Szerkesztőség: 7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/b.

Korábbi számaink elérhetők:

<http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php>

ISSN 1586-0698

Nyomda: BOCZ KFT. Felelős vezető: Bocz Emil ügyvezető.

ARATÓ GERGELY

A felnőttképzés szerepe az új Európa 2020 stratégiában

2010 és 2011 során fogadták el az Európai Unió irányító testületei a korábbi Lisszaboni Stratégiát (Európai Tanács, 2000) felváltó új közös gazdasági és társadalmi stratégiát (Európai Tanács, 2010), illetve az ezen alapuló további részletes dokumentumokat. A stratégia és a különösen az Új készségek és munkahelyek menetrendje (Európai Bizottság, 2011a) számos ponton fogalmaz meg az egész életen át tartó tanulás rendszerére vonatkozó ajánlásokat, javaslatokat. Ennek a cikknek az a célja, hogy bemutassa és értelmezze a dokumentumokban található a felnőttképzésre vonatkozó legfontosabb megközelítéseket, és jelezze azt, hogy ezek alapján milyen a magyar helyzetre vonatkozó tanulságok fogalmazhatóak meg.

Az Európa 2020 stratégia és az Új készségek és munkahelyek menetrendje célkitűzései

Az állam és kormányfők 2010 július 17-i találkozójukon jóváhagyták az Európai Unió új átfogó stratégiáját az „Európa 2020” programot (Consilium, 2010). A program a válság utáni helyzetre három forgatókönyvet vázol fel: a „fenntartható helyreállítás” pozitív, a „lusta helyreállítás” enyhén, és az „elvezett évtized” súlyosan negatív forgatókönyvét (Európai Tanács, 2010). A pozitív forgatókönyv esetén a válságból való felépülés során Európa a korábbinál gyorsabban növekvő pályára kerül, amelyen haladva a globálisan is versenyképesebbé válik.

A siker érdekében három irányt fogalmaztak meg, ezek a „smart growth” (okos, intelligens növekedés), a „sustainable growth” (fenntartható növekedés, amely itt egyaránt jelent környezeti és gazdasági fenntarthatóságot), és az „inclusive growth” (befogadó növekedés). Az okos növekedés víziójának lényege az innováció és az oktatás szerepének erősítése az gazdaság újjáépítésében. Három fő beavatkozási területe az innováció, az oktatás és a digitális átállás.

A bizottság az Európa 2020 stratégia végrehajtása érdekében fogadta el 2010. november 23-án az „Új készségek és munkahelyek menetrendje, Európa hozzájárulása a teljes foglalkoztatottséghez” programot (Európai Bizottság, 2011a). A menetrend tartalmazza az Európa 2020 program képzést és foglalkoztatást érintő elemeinek részletes feladatait. A menetrend négy kulcsfontosságú területen kíván előrelépést elérni: a munkaerőpiac működésének javítása, a képzettség javítása, a munkaminőség és feltételek javítása és munkahely teremtést támogató szakpolitikák alkalmazása. A továbbiakban arra törekszem, hogy a program felnőttoktatást érintő javaslatait elemezsem.

Annak érdekében, hogy a javaslatok hazai relevanciáját megítélhessük, a felmerült elképzeléseket összevettem a kormány által 2005-ben elfogadott az egész életen át való tanulás foglalkozó stratégiával (MK. Kormány, 2005¹) valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya és az MTA Pedagógiai Bizottság Felnőttképzési Albizottságának a felnőttképzés megújításával, fejlesztésével kapcsolatos ajánlásaival (MPT-MTA, 2011).

A helyzetértékelések: a készségek szerepe a munkaerőpiacon

Az Európa 2020 stratégia (Európai Tanács, 2010) az oktatás területén többféle szempontból is megfogalmazza a beavatkozás szükségességét. A diákok negyedének gyenge az olvasási teljesítménye, egyhatedük korai iskolaelhagyó (tehát szakképzettség, vagy középfokú végzettség nélkül hagyja el az iskolarendszert); a középfokú végzettségűek képzettsége gyakran nem találkozik a munkaerőpiac kívánalmaival; a fiatalok között a felsőfokú végzettségűek egyharmados aránya elmarad az Egyesült Államok 40%-os, és a Japán 50%-os arányától; csak két európai egyetem van a legjobb 20 között.

Megfigyelhető, hogy a mutatók között van olyan, amelyik elsősorban az oktatás időtartamára vonatkozik (felsőfokúak aránya), több mutató az oktatás eredményességét méri (olvasási képesség, lemorzsolódás), van amelyik intézményi versenyképességet vizsgál, és csak egyikben jelenik meg közvetlenül a munkaerőpiaci megfelelés szempontja. A kitűzött célok két indikátort emelnek ki: a korai iskolaelhagyók arányának 15%-ról 10%-ra csökkentését és a felsőfokú végzettségű fiatalok arányának 31%-ról 40%-ra növelését. A problémafelvetés és a célok alapvetően a „képzési piac” kínálati oldalát célozzák: tükrözik azt a szemléletet, amelyik legalább a Delors jelentés (1996) óta jellemző az Európai Unióra és legtöbb tagállamára: a több és eredményesebb oktatás jobb feltételeket teremt a gazdaság és társadalom fejlődése számára (Németh B., 2007).

A befogadó fejlődéssel foglalkozó részben viszont döntő szerepet kapnak a munkaerőpiaci szempontok, és fontos foglalkoztatást támogató eszközként jelenik a készségekbe való befektetés². Az utóbbi kapcsán a dokumentum a következő tényekkel indokolja a beavatkozás szükségességét: 80 millió európainak alacsony a képzettségi szintje, de az élethosszig tartó tanulás elsősorban a magasan iskolázottakat érinti; 2020-ig 16 millió új munkahely jön létre a magas képzettségűeknek, de 12 millió alacsony képzettséget igénylő munkahely szűnik meg; a munkában töltött idő meghosszabbodása is igényli a képzési idő kitolódását.

Az Új készségek és munkahelyek menetrendjében (Európai Bizottság, 2011a) szintén a munkaerőpiaccal való összhang megteremtése a fő szempont a képzési célkitűzések kitűzésekor. Ezek indokaként a következő helyzetértékelés

¹ A stratégia a korábbi uniós dokumentumok alapján készült, de mivel azóta nem született újabb, ma is ez van érvényben.

² Mint Halász (2009) felhívja a figyelmet az angol skills szó jelentése inkább „szerzett képesség”, a hivatalos fordításokban használt készség szót ebben az értelemben kell érteni.

fogalmazódik meg: gyorsan változó készségigények; jelentős eltérés a készségigények és kínálat között.

Az értelés a készségekre vonatkozó munkaerőpiaci modellből indul ki (Galasi, Varga 2005). A készség-piac keresleti oldalán munkaadók különböző készség kombinációkat kívánó munkahelyekre keresnek munkavállalókat, a kínálati oldalon pedig az adott készségekkel rendelkező egyének betöltik ezeket. Ha a kettő nincs összhangban, akkor az mind a foglalkoztatást, mind a gazdaság teljesítményét rontja. A megfelelést elsősorban a munkaerő képzésével lehet javítani. Ez lényegében a brit kereslet vezérelt képzési politika megfelelője (Learning and Skills Council, 2007). A dokumentum utal arra is, hogy vannak további tényezők is, amelyek befolyásolják a megfelelést: a munkavállalók földrajzi elhelyezkedése és mobilitása, a munkaerőpiacra belépő migránsok, illetve az, hogy milyen a közvetítő rendszer: milyen információkkal rendelkeznek a keresleti és kínálati oldal szereplői.

A rossz megfelelésre vonatkozó adatok és előrejelzések rendelkezésre állnak európai szinten. A CEDEFOP (Európai Szakképzés-fejlesztési Központ) 2020-ig tartó középtávú munkaerő előrejelzés publikált (CEDEFOP 2010). A jelentés megállapítja, hogy mind a kínálati, mind a keresleti oldalon várhatóan a magas és közepes képzettségek mozdul el a készségek piaca, ugyanakkor folyamatos a változás, és nem lehet pontos előrejelzéseket tenni. A válság még súlyosabbá tette a keresleti és kínálati oldal közötti strukturális megfelelési problémákat. Fontos a kutatásnak az a megállapítása, hogy a keresleti és kínálati oldal között kölcsönhatás van: a kereslet kiterjedése kínálatot, a kínálat változása pedig keresletet teremthet, tehát a képzési piacra egyfajta egyensúly jellemző a „skills equilibrium” modelljének megfelelően (Payne, 2007). Arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elsősorban a hivatalos képzettségek megszerzéséről van szó, hanem a kulcskompetenciák és speciális képességek olyan kombinációjáról, amely az adott feladat sikeres ellátásához szükséges.

A magyar képzettségi piacra is készült ilyen elemzés. A szakmacsoportokra vonatkozó vizsgálat megállapításai szerint egyes szakmacsoportokban többszörösen meghaladja a kereslet a kínálatot, más csoportokban viszont jelentős elmarad tőle. Ugyanakkor itt is megfigyelhető, hogy a kereslet elsősorban a diplomás és középfokú, míg túlkínálat a kékgalléros és a szakmákra jellemző (Dávid 2007). Ez azt jelenti, hogy a felnőttképzésnek a munkaerőpiaci megfelelést nemcsak horizontálisan, azonos szintű átképzések biztosításával, hanem a képzettség szintjének emelését is biztosítani kell, ha nem akarjuk, hogy az idősebb korosztályok teljesen kiszoruljanak a munkaerőpiacról.

Az egész életen át való tanulás szerepe az új uniós dokumentumokban

Az Európa 2020 stratégia (Európai Tanács, 2010) a képzés területén az egész életen át tartó tanulás elveinek alkalmazását, ezen belül különösen az egyes oktatási és képzési szektorokon és szinteken keresztül vezető rugalmas képzési utak kiépítését és a szakképzés vonzerejének növelését hangsúlyozza. Fontos kezdeményezés a *Készségek, kompetenciák és foglalkozások* európai keretrendszerének (ESCO) létre-

hozása. Ennek célja az, hogy olyan értelmezési és elemző eszköz álljon rendelkezésre, amely egységesen képes kezelni a munkaerőpiacra, a közoktatásra, a szakképzésre, a felsőoktatásra és a felnőttképzésre vonatkozó adatokat.

Az *Új készségek és munkahelyek* menetrendjében (Európai Bizottság, 2011a) az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó prioritások az úgynevezett „rugalmas biztonság” megvalósításának eszközeként jelennek meg. A rugalmas biztonság elve azt jelenti, hogy a munkaerőpiacot úgy kell átalakítani, hogy a folyamatosan változó gazdasági körülményekhez gyorsabban és flexibilisen alkalmazkodjon, ugyanakkor a munkavállalók biztonsága is megmaradjon. Magában foglalja a rugalmas és megbízható szerződések rendszerét, az átfogó egész életen át tartó tanulási stratégiát, a hatékony és aktív munkaerőpiaci politikát és a korszerű szociális védelmi rendszerek átgondolt kombinációját.

Az egész életen át tartó tanulás fontosságát az Európai Tanács következtetése az oktatásnak és a képzésnek az Európa 2020 stratégia végrehajtásában játszott szerepéről (Európai Tanács, 2011) amely szerint alapvető fontosságú az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek megerősítése a mindenki számára és az oktatás minden szintjén, és ezen belül a felnőttkori tanulásban való részvétel és annak relevanciájának növelése.

A menetrend szerint különösen fontos annak a célkitűzésnek az elérése, hogy az uniós polgárok 15%-a vegyen részt felnőttképzésben. Magyarországon az arány 2,7% (Európai Bizottság 2011c). Ugyanakkor a szakmai szervezetek ajánlásai (MPT-MTA 2011) arra is felhívják a figyelmet, hogy a magyar statisztikai rendszer nem alkalmas arra, hogy pontosan mérje a felnőttképzési rendszer valódi méretét, ezért különösen fontos olyan statisztikai rendszer kiépítése, amely képes a felnőttképzés egészéről adatokat szolgáltatni, elkülönítve az iskolarendszerű, iskolarendszeren kívüli és informális tanulás adatait, képes adatokat szolgáltatni a felnőttképzés közművelődési intézményrendszerben megvalósuló nemformális részéről és a felnőttképzés belső szerkezetéről. Ez a törekvés illeszkedik ahhoz a közösségi célhoz, hogy jöjjön létre 2012-re valamennyi európai nyelven a Készségek, kompetenciák és foglalkozások európai osztályozási rendszere (ESCO).

Az egész életen át tartó tanulás vonatkozásában négy rész cél jelenik meg a menetrendben: a részvétel lehetőségének megteremtése, a kritikus helyzetben lévő munkavállalók megcélzása, az érintettek bevonása és hatásos ösztönzők bevezetése a magán és közösségi források bevonására. Az intézkedések célja az, hogy nagyobb többletértékű, illetve növekvő keresletű ágazatokra való váltást tegyen lehetővé. Az Európa 2020 Konceptió (Európai Tanács, 2010) alapján meg is határozza, hogy melyek ezek az ágazatok: a fenntartható növekedést érintő, illetve az esélyegyenlőségi politika nyomán létrejövő munkahelyek, illetve a “fehérgalléros”, szellemi munkakörök. A magyar LLL-stratégia (MK 2005) ilyen ágazati prioritásokat nem tartalmaz.

A rugalmas tanulási utak biztosításának része a moduláris tanulási programok létrehozása, és ide tartozik a nem formális és informális tanulás beszámítása is. Ez a megközelítés a tanulási formák egyenrangúságából indul ki, tehát az autentikus tanulás modelljének és annak az oktatáspolitikának felel meg, amelyet

Halász (2009) tanulás-központúnak nevez. Andragógiai szempontból ennek a szemléletnek az előzménye a résztvevő-központú megközelítés (Maróti, 1992), és az a szemlélet, amit *Feketéné Szakos Éva* (2002) szubjektum orientáltságnak nevez, tehát az a elképzelés, amely a felnőttképzés középpontjába a tanuló felnőtt gondolkodási struktúráinak megváltoztatását állítja.

A magyar stratégia is ebből a felfogásból indul ki, kívánatosnak nevezi a beszámítás rendszerének megteremtését, ugyanakkor felhívja a figyelmet a gyakorlati nehézségekre: „A munkáltatók általában idegenkednek az ilyen úton megszerzett tudás elismerésétől.” (MK 2005, 45. o). Azt, hogy ezen a területen kevés előrelépés történt, az is mutatja, hogy az újonnan született ajánlások hangsúlyozzák a formális, nem formális és informális tanulás útját rendszerszerűen tartalmazó stratégia megalkotásának szükségességét, és ezzel összefüggésben azt, hogy a finanszírozási rendszer középpontjában a képző intézmények és a képzési tartalmak helyett a felnőtt tanuló álljon. (MPT-MTA, 2011). Szintén egyezés van a tanulmányi és pályaaorientáció fontossága tekintetében, ezt mindhárom dokumentum tartalmazza.

A kritikus helyzetben lévő munkavállalók képzése

A menetrend második intézkedéscsomagja azokra a rétegekre koncentrál, amelyek a munkaerőpiacon különösen gyenge pozícióban vannak. Az alacsony képzettségűek, a munkanélküliek, a pályakezdő illetve a nyugdíj előtt álló munkavállalók, a fogyatékkal élők, valamint a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű kisebbségek jelentik a célcsoport. Magyar szempontból is fontos, hogy az utóbbiak között a migránsok mellett külön nevesítve megjelennek a romák is. A menetrend ezeknek a csoportoknak az esetében a külön, az adott csoportra méretezett képzési és munkatapasztalat szerzési programokat, valamint pályaaorientációt tart szükségesnek. Szintén kiemeli a program a családtagok ápolásáról visszatérők képzését és a hagyományos ipari munkavállalóknak az új, zöld ipar számára való átképzését.

A magyar LLL stratégia (MK Kormány 2005) céljai között az első a munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű csoportok képzésének támogatása. Ezek felsorolása hasonló, a azonban a családtagot ápoló felnőttek helyett a gyerekről és gyedről visszatérők kapnak szerepet. Fontos hiányosság viszont, hogy az idősek, bár a felvezetésben szerepelnek, a célcsoportok részletes leírásánál már nem jelennek meg. Igaz, ez az egyetlen csoport, amelynek esetében speciális finanszírozási szándék fogalmazódik meg később. Ezen túl a stratégiai nem tartalmaz az egyes célcsoportok helyzetét adatokkal is leíró, indikátorokat és eszközöket megfogalmazó részletezést.

A szakmai szervezetek ajánlása sem tartalmaz részletes programot, ugyanakkor felhívja arra a figyelmet, hogy „...a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok tanulási motivációja főként egzisztenciális jellegű: a megélhetés és a bejutás a munkaerőpiacra.” (MPT-MTA 2011). Ennek megfelelően ösztönzi a felnőttképzési kínálat bővítését, illetve a fenti hasznossági szempontot kiegészítve a képzések érdekességének növelését. Ugyanakkor sürgeti a képzési és a terület és gazdaságfejlesztési elképzelések összehangolását, összhangban a készség öko-

szisztéma koncepcióval, azzal a szemlélettel, hogy csak a keresleti és kínálati oldalt egyaránt elérő beavatkozás lehet eredményes (Payne, 2007).

Az Európai Tanács oktatással és képzéssel kapcsolatos következtetései (Európai Tanács 2011) azt is kiemeli, hogy a második esély iskoláinak fontos szerepe van a korai lemorzsolódás korrekciójában, és ilyen módon a munkaerőpiacról kiszoruló fiatalok számának csökkentésében. A „Fiatalok mozgásban” program szintén nagy súlyt helyez a sem oktatásban, sem a munka világában részt nem vevő fiatalok (NEET-fiatalok, Európában a korosztály 15%-a!) oktatásba való visszavezetésének (Európai Bizottság 2010b). A szakmai szervezetek ajánlásai (MPT-MTA 2011) között ezen a területen az alapfokú iskolai felnőttoktatás rehabilitálása, kiterjesztése és korszerűsítése hangsúlyos.

A képzési kereslet és kínálat összehangolása

Az Új készségek és munkahelyek menetrendjének külön fejezete foglalkozik a képzési kereslet és kínálat összehangolásának problémáival. Rámutat arra, hogy az európai gazdasági fejlődés következtében jelentős feszültségek keletkeznek számos helyen a készségek kereslete és kínálata között. Az adatok szerint a képzettség szintjében mutatkozó, már idézett eltéréseken túl arra is felhívják a figyelmet, hogy 2020-ra 3 millió új „zöld” munkahely lesz; 384-700 ezer IKT szakember fog hiányozni 2015-re; az európaiak 30% sosem használt még internetet, miközben az e-képességek a legtöbb munkahelyen ma már nélkülözhetetlenek; 1 millió, a kapcsolt ágazatokkal 2 millió egészségügyi szakember fog hiányozni; 1 millió új kutatóra van szükség 2020-ig. További kihívást jelent a készségek földrajzi eloszlása: a dinamikusan fejlődő térségekben hiány van képzett munkaerőben, közben más területeken tartós munkanélküliség van jelen (Európai Bizottság, 2011a 10 o.)

Az Új készségek és menetrendje szerint a jobb megfelelés alapvető eszköze a felnőttképzésben résztvevők számának és a felnőttképzés eredményességének növelése, tehát megerősíti azt, hogy a munkaerőpiaci megfelelés kulcsa a megfelelő kompetenciák megléte, a formális képzettségek rendszerének ezt kell elismernie. A köz és felsőoktatásban, majd a felnőttképzés rendszerében kell kialakítani és folyamatosan megújítani a munkaerőpiacnak megfelelő készségkombinációkat (kulcs és speciális készségeket).

A jobb összhang érdekében tartja fontosnak a menetrend, hogy olyan helyi és regionális társulások jöjjenek létre, amelyekben a képzők és a munkaadók egyaránt részt vesznek. Ezekről azt várja, hogy javítják a képzés és oktatás relevanciáját, és segítik az igények feltárását. A magyar LLL stratégia (MK. Kormány 2005) tartalmaz hasonló javaslatot, ez azonban nem a képző intézmények és munkaadók, hanem a képzők és foglalkoztatási szolgálat együttműködésén alapul, mintegy meghagyva ez utóbbi koordináló szerepét, a közvetlen kapcsolat helyett. Így viszont épp az együttműködés legfontosabb előnye, a közvetlen és gyors visszajelzés esélye veszik el. Érdekes eleme viszont az, hogy megjelenik a gazdaság innovatív környezeteként viselkedő „tanulószervezetként” működő helyi közösségek víziója (Újhelyi 2007).

A finanszírozás tekintetében is a rugalmasság, és a képzési rendszer és a munkaerőpiac közelítésének szándéka jellemzi a menetrendet (Európai Bizottság, 2011a). A korábbi tisztán piaci-magán, illetve állami finanszírozású rendszerek helyett a vegyes formákat és a költségmegosztás (állam-munkaadó-munkavállaló) technikáit támogatja: adókedvezmények, utalványok, képzési számla felhasználását. A képzési számla technikája Magyarországon is felmerült (Szalai 2005), és szerepel a magyar stratégia finanszírozási elképzelései között (MK. Kormány 2005). A magyar elképzelések érintik emellett a munkahelyi helyettesítés rendszerét, az 50 felettiak képzésének külön támogatását, a pályázatok egyszerűsítését és a “képzők képzésének” támogatását is. A sokféle cél ellenére sem tekinthető a leírás rendszerszerűnek, egyrészt azért, mert a célok és az eszközök keverednek benne, (illetve az utóbbiak zömmel hiányoznak), másrészt, mert a beavatkozási területek a stratégia céljaihoz képest is hiányosak, többek között hiányzik az idős kivételével a munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű csoport támogatásának eszközrendszere.

Az ajánlások (MPT-MTA 2011) finanszírozási javaslatok jóval komplexebb megközelítést tükröznek, kiinduló pontjuk az intézményrendszer helyett a tanuló felnőtt támogatása, kiterjednek a munkaerőpiaci képzés mellett a felnőttképzés más szektoraira (például a közkulturális rendszerben folyó általános kompetenciafejlesztésre), illetve a vállalkozások képzési tevékenységben való aktívabb részvételére is. Érdemes megfigyelni, hogy az uniós menetrend integráció irányába ható elképzeléseivel szemben ez a dokumentum kimondottan a gazdasági célú, piaci alapú és a közösségi célú, államilag finanszírozott munkaerőpiaci képzések jobb elválasztása mellett érvel. Feltehetjük, hogy ennek oka az, hogy az elmúlt évek gyakorlatában nem sikerült hatékony csatornákat kiépíteni arra, hogy a vállalati, a közösségi és munkavállalói érdek konfliktusa feloldható legyen, ezért az ezen a területen felhasznált közforrások nem a közösségi célok érdekében hasznosulnak. Feltűnő, hogy a magyar koncepciókban az egyéni hozzájárulás kérdése nem merül fel, miközben a felnőttképzés jelentős szeleteiben (nyelvoktatás, felnőttek felsőoktatása) ez természetesnek elfogadott gyakorlat.

A közös uniós célok elérése az nyitott koordináció rendszerében történik ezen a területen. Az oktatáspolitikai tagállami hatáskör, azonban az Unió közös célkitűzések fogalmaz meg, ezekhez indikátorokat rendel, a tagállamok nemzeti cselekvési terveket fogalmaznak meg, és a közösség értékeli e programok megvalósítását. Ennek eredményességét segítheti az ESCO létrejötte is.

Ez a rendszer lehetővé teszi az eltérő érdekek és sajátosságok figyelembe vételét, ugyanakkor a nyitott koordináció eredményes működéséhez jelentős erőforrások, hozzáértő szakemberek és megfelelő szervezeti kultúra kell. Az utóbbi különösen hiányzik a Magyarországon, ahol szabályozás központú irányítási kultúra az uralkodó (Lanner és Németh Sz., 2008). Talán ezzel függ össze az is, hogy a nyitott koordináció folyamat eddig sokkal kevésbé bizonyult eredményesnek az LLL területén, mint a felsőoktatásban (bolognai folyamat) (Németh B., 2006).

Következtetések

Az uniós dokumentumok is indokolják a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya és az MTA Pedagógiai Bizottság Felnőttképzési Albizottsága állásfoglalásában megfogalmazott követelményt, hogy szükség van az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó új nemzeti stratégia megalkotására. A stratégiának a tanuló felnőttre koncentrálva vonatkoznia kell a felnőttképzés minden ágazatára, beleértve a nem formális és informális tanulási formákat is.

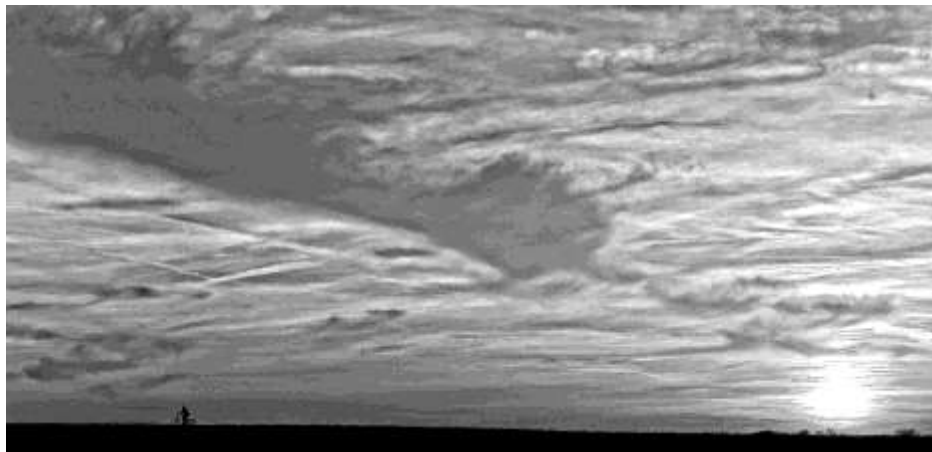
Ebben a stratégiában különösen fontos a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű csoportok, különösen a képzetlen fiatalok, a romák, az idősek és a fogyatékkal élő emberek képzésének támogatása, és a gazdaság és területfejlesztési elképzelésekkel való összhang, és a munkaerőpiacnak való megfelelés eszközrendszerének és intézményeinek fejlesztésére. Kulcsfontosságú a közösségi képzési formák, helyi és ágazati képzési együttműködések erősítése és a finanszírozási rendszer átalakítása az átláthatóság és kiszámíthatóság, valamint a magán, vállalati és állami források összehangolása érdekében. A tényeken alapuló felnőttképzési politika érdekében kritikus az EKKR-el és majd az ESCO-val összhangban lévő statisztikai rendszer kiépítése.

A nyitott koordináció kultúrájának megerősítése nemcsak az uniós folyamatba való hatékony részvétel szempontjából fontos, hanem azért is, mert a készségi piacnak mind a kínálati, mint a keresleti oldalán sokféle szereplő található (egyének, civil szervezetek, vállalkozások, állami szervezetek), és köztük csak az ilyen együttműködési kultúra lehet hatásos. Nem kétséges, hogy az Új képességek és foglalkozások menetrendjének megállapítása Magyarországon különösen érvényes: „Amiatt, hogy a teljes szakmai pályafutás során történő készség- és kompetencia elsajátításnak központi jelentősége van, az egész életen át tartó tanulás terén átfogó stratégiákra, a felnőttkori tanulás terén pedig új szemléletre van szükség” (Európai Bizottság 2011a 9 o.).

Irodalom

- CEDEFOP (2010): Skills supply and demand in Europe, medium term forecast up to 2020, Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Consilium (2010): Elfogadták az Európa 2020 stratégiát, <http://www.consilium.europa.eu/showFocus.aspx?lang=HU&focusID=493>
- Dávid János és társai (2007): Nem egyeznek... A munkaerőpiaci kereslet és kínálat előrejelzése: 2005-2015 A feszültségpontok és a közelítés lehetőségei és eszközei, 3K Consens Iroda, 2007
- Delors, Jacques et al. (1996): Learning, the treasure within, UNESCO, Párizs
- Európai Bizottság (2011a): An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment 2011, Brüsszel.
Hivatalos fordítás: Új készségek és munkahelyek menetrendje: Európa hozzájárulása a teljes foglalkoztatottsághoz <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:HU:PDF>
- Európai Bizottság (2011b): Mozgásban az ifjúság Kezdeményezés a fiatalokban rejlő potenciál felszabadítására az Európai Unióban megvalósítandó intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés érdekében, Európai Bizottság, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0477:FIN:HU:PDF>
- Európai Bizottság (2011c): Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011) Indicators and benchmarks, Európai Bizottság, Brüsszel
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf

- Európai Tanács (2000): Lisbon European Council 23 and 24 march 2000, Presidency Conclusions, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf
- Európai Tanács (2010): Europe 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Communication from the commission COM2020, Brüsszel, 2010
- Európai Tanács (2011): Következtetés az oktatásnak és a képzésnek az Európa 2020 stratégia végrehajtásában játszott szerepéről, Eurolex, Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2011.3.4, [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= OJ:C:2011:070:0001:0003:HU:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:HU:PDF)
- Feketéné Szakos Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? Iskolakultúra 2002/9, 29-42
- Galasi Péter, Varga Júlia (2005): Munkaerőpiac és oktatás, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 2005, Budapest
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanulásirányítás és oktatáspolitikai, Pedagógusképzés 2009. 2-3 sz., 7-36 o., Budapest
- Lanner Judit, Németh Szilvia (2008): A nyitott koordináció módszerének tapasztalatai Magyarországon és a régióban, TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment Központ, Budapest
- Learning and Skills Council (2007): Delivering World-class Skills in a Demand-led System, Learning and Skills Council National Office, Coventry
- A Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya és az MTA Pedagógiai Bizottság Felnőttképzési Albizottsága állásfoglalása (2011): Ajánlások a felnőttképzés megújításához/fejlesztéséhez http://pedagogiai-tarsasag.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=829:ajanlas&catid=7:felnttnevelesi-szakosztaly&Itemid=9
- A Magyar Köztársaság Kormánya (2005): A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról http://klaszterek.tpf.hu/upload/docs/CBI_NLLS/III_strategia_kormany_050921.pdf
- Maróti Andor (1992): Résztvevő-központúság a felnőttek tanulásában. In Maróti Andor: A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. Budapest, TIT Szövetségi Iroda, 28–61.
- Németh Balázs (2006): Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttkori tanulás európai keretrendszer, Tudásmenedzsment VII. évfolyam 3. szám, PTE FEEK, Pécs
- Németh Balázs (2007): A lifelong learning paradigma értelmezése, Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara, Pécs <http://www.pbkik.hu/download.php?id=7347>
- Payne, J. (2007): Skills in context, SKOPE, Cardiff University, Cardiff
- Szalai Ákos (2005): Az egyéni képzési számlák rendszere Magyarországon, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Újhelyi Mária (2007) Tanuló szervezetek - szükségserűségek és korlátok, Valóság 2007. október L. évfolyam 10. szám, Budapest



BIBA SÁNDOR

A munkaerő hatékony foglalkoztatásának HR-vonatkozású aspektusai¹

1. Az andragógus útja a HR-területére

A Bolognában elfogadott irányelvek alapján a hazai felsőfokú oktatási intézmények, így a Pécsi Tudományegyetem is átalakította korábbi képzési szerkezetét. Tanulmányaim bázisintézménye, a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar 2006 szeptemberétől megszervezte az andragógia alapképzést napali és levelező tagozaton egyaránt.

Korábban, 2005-ig a karon belüli képzések releváns módon a felnőttoktatási szakértő, a humánszervező, a munkavállalási tanácsadó, a művelődésszervező és a személyügyi szervező képzési irányokban történtek. Az új képzési struktúrában ezeket integrálta az andragógia szak, amelyen belül a korábban önálló szakok választható szakirányokká váltak.

Az andragógia szak megalapításával a kar „olyan andragógus szakembereket szándékozik képezni, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, az önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján képesek településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori és tanácsadói munkakörök ellátására, a humánerőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok elvégzésére, és segítséget tudnak nyújtani nemcsak az ember és munka, az ember és szakma, a szakmaválasztás, hanem az önálló életvezetés, az ember élhető élete feltételeinek megteremtésében is”. „Az andragógia három éves alapszak minden felvett hallgató számára négy féléven keresztül azonos stúdiumokat tartalmaz. A negyedik félév végén a hallgatók a következő szakirányok közül választhatnak: felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező”².

¹ A szerző „Az andragógus szerepe a munkaerő hatékony foglalkoztatásában” című pályamunkájával 2011. áprilisában elnyerte a Kecskeméten megrendezett XXX. Jubileumi Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtár-tudományi Szekciójának különdíját. Jelen anyag az OTDK dolgozat kutatásaira és eredményeire épült, annak jelentősen rövidített és szerkesztett változata.

² Tanulmánykötet az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. In: Kocsis Mihály – Koltai Dénes: Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2006. 196. o.

A szakmai specializálódásra, illetve új képzettségi szint megszerzésére a mesterszakon (ma), a tudományos ismeretek megszerzésére pedig a doktori képzésben lesz lehetőség. A három éves alapszak (BA) során szerzett ismeretek képezik az alapot a tanulmányok továbbfolytatásához, a különböző mester-, illetve a doktori képzéshez.

PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán 2009. nyarán végeztek az első olyan szakemberek, akik képesítésének megnevezésében már nem a személyügyhöz, a HR-hez, a művelődéshez, vagy a humán feladatokhoz kapcsolódó elnevezéssel találkozhatunk, hanem az andragógus kvalifikációval.

„Az emberi gazdaság (human economics) az emberi tőke (human capital) létrehozásán és alkalmazásán munkálkodik, amellyel a szervezeti érdekeknek igyekszik megfelelni. A szervezet eredményességét a tudással rendelkező munkás (knowledge worker) biztosítja, az emberi tőke a gazdaság egyik központi forrása. A szervezetek vezetői számára a legnagyobb kihívás az, hogyan tudja az emberi tőkét úgy kezelni, hogy az a szervezet céljainak megfelelően rugalmasan alkalmazkodjék a változó feltételekhez; milyen szervezettel, szakemberekkel tudja ezt csoportosan, vagy más formában megvalósítani.”³

Az OTDK-ra készülve gondolataimat azokra a feltételezésekre építettem, hogy egyrészt a HRM képes jelentős befolyást gyakorolni az emberi munkavégző-képesség kifejtésének feltételrendszerére, másrészt a felkészült, magasan képzett munkaerő a permanens tanulás következtében képes a maga számára folyamatosan azokat a kompetenciákat biztosítani, amelyeket az őt foglalkoztató szervezet elvár, illetve amelyekkel a munkavégző képessége maximumát nyújthatja. Ebben a folyamatban az andragógia képes megfelelő hatást kifejteni, és a hivatására tudatosan készülő, személyügyi szakirányt választó andragógus hallgató számára alapvető, hogy ehhez az egyetemen minél komplexebb tudást szerezzon.

2. A munka világának „emberi” tényezői

2.1. A munkavégzés szervezeti feltételrendszere

Munkát viszonylag kevesen végeznek másoktól elszigetelten, teljesen egyedül. Kicsi azoknak az egyéni vállalkozásoknak a száma, ahol a vállalkozónak nincs alkalmazottja, üzlettársa. Még a családi vállalkozások is „többszereplősök” és rendszerint hierarchizáltak. Legfeljebb néhány kereskedő, fodrász, újságárus, egyénileg gazdálkodó stb. mondhatja el magáról, hogy valóban egyedül végzi a munkáját. A legtöbb ember a csoportos munkavégzés céljából létrehozott közösségben, valamilyen munkaszervezetben dolgozik. A közszolgálat területei ebben a vonatkozásban csak szervezetként értelmezhetőek.

Ha elfogadjuk azt a feltételrendszert, mely szerint a szervezet egy olyan képződmény, melyet mindig meghatározott cél érdekében és meghatározott feltételekkel hozunk létre, melyben minden esetben megjelenik a szervezetet alkotó

³ Koltai Dénes: Az emberi erőforrás szakma megnevezése és a bolognai formáció. Budapest: Humánpolitikai Szemle 2006/3. 45. o.

emberek csoportja, van vezetője, továbbá a szervezet a létrejöttétől fogva meghatározott struktúrával rendelkezik, melyben a szabad akaratukból résztvevőkké vált tagok folyamatosan interakcióban vannak egymással, rendszeres kommunikációt folytatnak, illetve amelyben megtalálható a horizontális és vertikális kapcsolódás, akkor a szervezetek helyét és státusát elsősorban a civil szférában, a politika környezetében, valamint a leggyakoribb területén, a munka világában kell keresnünk.

A munkaszervezet nem tekinthető stabil képződménynek, hisz a piaci mozgások, a környezeti hatások, vagy jogszabályokban történő változások gyakran igénylik annak átalakítását. A piacgazdaságban oly nagy jelentőséggel bíró szervezeti hatékonyság igénye pedig meg is követeli a szervezet folyamatos fejlesztését.

2.2. A munkaerő, mint erőforrás, elméleti és szervezetspecifikus jellemzők

A szervezet működéséhez erőforrásokra van szükség. Ezek közül a legfontosabbak: a tőke, technológia, a piac és az emberi erőforrás.⁴ A Szemes-Világi szerzőpáros mindezt már kiegészíti további három erőforrásnak tekinthető elemmel, az információval, a kapcsolatok rendszerével és a szervezeti kultúrával.⁵ Az egyes erőforráselemek súlya különböző. A közgazdaság szakemberei a tőkének, a piacnak, ezen belül a hatékonyságnak adnak prioritást, a technokraták a technológiában, valamint az innovációban látják a lehetőséget, a humán terület képviselői (a HR területén tevékenykedő szakemberek, köztük az andragógus) az emberi erőforrást, azon belül a munkát végző embert tekintik a legfontosabb erőforrásnak. Utóbbiak indokolni is tudják állításukat, hisz mit ér a legkiválóbb termelőeszköz, az értékesítendő termékre váró biztos piac, a legkorszerűbb technológia, ha nincs, aki ezeket működésbe hozza. A hozzáértő ember nélkül a legragyogóbb ötlet is egy megvalósítatlan álm marad.

Gáspár László definíciója szerint az emberi erőforrás a népesség egészében felhalmozott értékteremtő képesség, melyet általában a társadalmi lét újratemeléséhez rendelünk. Az emberi tőke részét képezi az emberi erőforrásnak. A különbség a két fogalom között abban áll, hogy amíg az emberi tőkét a gazdasági lét újratemeléséhez rendeljük, addig az emberi erőforrás egy magasabb szintnek, a társadalmi lét újratemelésének képezi az alapját. A társadalmi lét struktúraalkotó elemei a gazdaság, a politika és a kultúra.⁶ Ennek az értékteremtő képességnek az alakításában több „szereplő” is közreműködik, közöttük szerepel a család, az egészségügyi intézményrendszer, az iskolarendszer, a munkahely, vagy a tömegkommunikáció.⁷

⁴ Elbert-Karolininé-Farkas-Poór: Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó 2000. 24. o.

⁵ Szemes-Világi: Személyügyi feladatok rendszere. Pécs: PTE FEEFI, 2001. 40-43. o.

⁶ Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. Pécs: PTE FEEFI, 2000. 11. o.

⁷ U.o. 92. o.

A munkaszervezet érdekelt a nála foglalkoztatott munkaező jövedelemtermelő képességének megőrzésében. Ennek érdekében gyakran jelentős összeget fordít az egészségmegőrzés, az ergonómiai és szociális körülmények javítására, fejlesztésre, de legalább szinten tartja a tudását, képességeit, vagyis jelentős összeget áldoz arra, hogy ez a munkaező a minőségét és a munkavégző képességét megőrizze.

A szervezet a rendelkezésére álló erőforrásoktól jövedelemtermelést vár, ennek érdekében az erőforrásokba beruházásokat „eszközöl”. Ilyen beruházásnak tekinthetők például az emberi erőforrás tekintetében a munkaező kompenzációs költsége, a szociális-jóléti ráfordítások, vagy a munkát végző ember kompetenciáinak fejlesztése érdekében felhasznált pénzek. Az oktatást-képzést ma már a „termelő” ágazatok közé sorolják. Az is, hisz az emberi tőkébe befektetett pénz az egyik leghatékonyabban megtérülő beruházás. Ez a tétel közismert, mert nélküle bizonyosan elvész a termelő eszközökbe fektetett pénz is.

„Beruházás az emberi tőkébe” címmel fogalmazta meg Theodore W. Schultz azt a haladó nemzetközi szakirodalomban is új korszakot nyitó művét, amelyért 1979-ben közgazdasági Nobel-díjat kapott.

A piacgazdaságban az emberi erőforrás részvételének arányait a gazdaság működésében különböző mechanizmusok határozzák meg. Közülük is meghatározó az árak és a bérek, valamint a foglalkoztatáspolitikai mechanizmusok. Ezek alapján dől el, hogy hány fő, milyen szakterületen, milyen felkészültséggel vesz részt a munkamegosztás rendszerében. A munkavégző képességgel rendelkező ember az Mt. által szabályozott munkaviszony, vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszony keretében válik a szervezet tagjává. Ez a viszony kölcsönösen ró kötelezettségeket az immár munkavállalónak tekintett személyre és az őt foglalkoztató munkáltatóra. A szervezeten belül az ott dolgozó emberek által kialakított módszerek, eljárások, szokások, hagyományok, gondolkodásmód és számos hasonló tényező alkotja a szervezeti kultúrát, melyet valamennyi újonnan belépett munkatársnak el kell sajátítani, és a munkáját, illetve a munkahelyi magatartását annak szelleméhez kell igazítani.

2.3. A munkavégző képességet alakító tényezők

Amikor a tanulmányainkat befejezzük, munkát vállalunk. Ekkor elméleti értelemben megjelenünk a munkaerőpiacon, a valóságban keressük azokat a munkaszervezeteket (munkáltatókat), akiknek szüksége van a birtokunkban lévő tudásra, készségekre-képességekre és személyiségjellemzőinkre, vagyis azokra a kompetenciáinkra, amelyekkel meghatározott feladatokat tudnak velünk végeztetni.⁸ A felsorolt kompetenciaelemeket a szakirodalom gyakran tárgyalja gyűjtőnéven, mint munkavégző képességet.

⁸ A kompetencia fogalmát az Idegen Szavak és Kifejezések Szótára, mint latin eredetű kifejezést, illetékesség, jogosultság, továbbá (szakértelem szavakkal fordítja, vö. Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1989. 443. o., A Magyar Értelmező Kézi-

Az egészséges felnőtt ember általában rendelkezik azzal a képességgel, amellyel elő tudja teremteni a megélhetést biztosító vásárlóerőt. Ahány ember, annyiféle formában, mértékben és intenzitással áll rendelkezésre ez a képességünk. Van, aki elméleti téren felkészültebb, mások a kreativitás terén jobbak, van, aki a fizikai igénybevételt viseli el szívesebben, míg mások inkább a szellemi munka terén igyekeznek hasznosítani a képességeiket.

Annak megállapításához, hogy milyen összetevők alkotják, majd az élet során alakítják az ember munkavégző képességét, célszerű azt a különböző életciklusok rendszerében vizsgálni.

- Születésünk pillanatában már számos genetikailag kódolt tulajdonsággal és képességgel rendelkezünk, melyek a szüleink, nagyszüleink hasonló jellemzőit örökítik át.
- A gyermekkori szocializáció és a család gondoskodása biztosítja számunkra fiatal korban a világban való eligazodás és viselkedés alapvető tudnivalóit.
- Az alapozó ismereteket az általános iskolában és a gimnáziumokban szerezzük meg.
- A munkavégző képesség szempontjából az egyik meghatározó elágazáshoz a szakmaválasztás során érkezünk. Ekkor döntünk (számos esetben döntenek helyettünk a szüleink) arról, hogy a munka világának mely szegmense felé kívánunk orientálódni. Ebben a fázisban már meghatározott szakmaspecifikus munkavégző képesség szerezhető.
- A másik elágazással a képzettségi szint meghatározásakor találkozhatunk. Van, aki az alap-, vagy középfokon tanult szakmájával munkát vállal, vagyis belép a munka világába és van, aki a magasabb szintű szaktudás megszerzésének igényével tovább tanul valamely felsőfokú képző intézményben.
- A munkahelyek mindkét esetben igénylik a megfelelő alkalmazkodást az uralkodó szervezeti kultúrához, vagyis újabb szocializációs folyamat veszi kezdetét, nevezetesen a beilleszkedés, másnéven a munkahelyi szocializáció.
- A munkahelyen idővel egyre nagyobb tapasztalatra, praxisra teszünk szert, mely tovább alakítja a munkavégző képességet.
- A folyamat nem zárul le, hisz a minket körülvevő világ felgyorsult változásai, a munkahely által elvárt naprakész és korszerű ismeretek megszerzése, valamint a saját egzisztenciális és anyagi igény szintünk emelésének szándéka újabb és újabb ismeretek megszerzésére, készségeink, személyiségjegyeink folyamatos fejlesztésére predesztinálnak. Mindezek következtében – noha a fizikai teljesítőképeség egy idő után törvényszerűen csökken – az ismeretek bővítését, aktualizálását az életünk végéig, permanens módon folytatjuk, de ezt már a felnőttképzés keretei között.

szótár a fogalomhoz az illetéesség és a hatáskör szavakat rendeli Magyar Értelmező Kézi-szótár. Budapest. Akadémiai Kiadó. 1982. 752. o.

2.4. A korszerű- és naprakész ismeretekkel rendelkező munkatárs jellemzői

A munkáltató a munkavállalóit nem „általában”, hanem pontosan definiált munkakörökben foglalkoztatja. Ahány munkakör létezik, valamennyihez meghatározott kompetencia-készlet, munkaköri követelményrendszer tartozik.

Néhány kompetenciát fontos megemlíteni, amelyek fejlesztése a munkaszervezetben gyakran válik aktuálissá:

- tudás (szakismeret, felkészültség, szakmai tapasztalat, jártasság, rutin stb.)
- készségek-képességek (beszéd~, írás~, olvasás~, kommunikációs~, előadó~, önfejlesztő~, problémamegoldó~, alkalmazkodó~, kudarc- és stressztűrő~, emlékező~, kompromisszum~ stb. ~)
- személyiségjegyek-attitűdök (következetesség, tárgyilagosság, érzelmi intelligencia, karriervágy, szorgalom, munkabírási, értékrend, diplomáciai érzék, vérmérséklet stb.)

A hatékony foglalkoztatásnak alapvető feltétele, hogy a munkavégző ember korszerű, naprakész ismeretekkel, a piacgazdaság rendszerének megfelelő, gyors alkalmazkodás képességével rendelkezzen. A szervezeten belüli emberi kapcsolatok működése, a szervezet által elvárt magatartás, továbbá az egészséges munkahelyi légkör érdekében gyakran válik szükségessé az emberi viselkedés, magatartás megváltoztatása, fejlesztése.

Mindezt csak a folyamatos személyzetfejlesztés mellett lehet azon a szinten tartani, ami a szervezet számára szükséges ismereteket garantálja.

2.5. Napjaink dilemmája: felkészült szakembereket felvenni, vagy támogatni a meglévő munkatársak átképzését?

Az üzleti siker egyik fajsúlyos kérdése: mennyi alkalmazottra van az adott szervezetnek feltétlen szüksége? A vállalkozó, vagy a vállalkozás tulajdonosai szemszögéből ez érthető, hisz az ő hasznuk, profitjuk azon múlik, hogy a bevétel és a költségek között mekkora különbséget tudnak realizálni.

A szervezeti hatékonyság megköveteli azt a gondolkodásmódot, mely szerint csak annyi- és olyan kompetenciákkal rendelkező munkavállalót alkalmaznak, amennyire feltétlenül szükség van. Ennek meghatározása pontos elemző munkát és a szervezet humán stratégiájára épített gondos tervezést igényel.

Gyakran fordul elő, hogy a szervezet működéséből, a munkavállalók egyéni döntései következtében, a nyugdíjkorhatár eléréséből, és még további számos ok miatt, hogy munkakörök üresednek meg, melyeket pótolni kell, vagyis megfelelő kompetenciákkal rendelkező emberekkel be kell tölteni. Ugyanezt kell tenni újonnan létrehozott munkakörök esetében is.

Ebben az esetben a munkaszervezetnek mérlegelni kell, hogy felkészült, „kész” szakembert alkalmaz, vagy a meglévő szakemberei átképzésével oldja meg az üres munkakör betöltését.

A kész szakember alkalmazásának előnyei:

- nincs szükség azonnali képzésre;
- általában már rendelkezik az adott munkakör betöltéséhez szükséges munkatapasztalattal;

- hoz(hat) olyan ismereteket, melyekkel az adott szervezet munkatársai nem rendelkezhetnek (szakzsargonban gyakran nevezik ezt „friss vér”-nek).

Hátrány ebben az esetben:

- kevesebb információ áll rendelkezésre az ilyen személyről, mint a saját munkavállalóinkról;
- szükség van a szervezeti kultúrába történő beillesztésre;
- feszültség keletkezhet a régi munkatársak és újonnan jött szakember között.

A meglévő szakemberek átképzésével elérhető előnyök:

- ismert az egyén, ő is ismeri a szervezetet;
- többnyire már elkötelezett (lojális) a szervezet iránt, ha eddig nem volt az, átképzéssel azzá tehető;
- nincs szükség a beilleszkedés segítésére;
- építeni lehet a korábban megszerzett szervezetspecifikus tapasztalatokra;

Hátrány ebben az esetben:

- a képzésnek költsége van;
- kevesebb az információ a szervezeten kívüli világról;
- ebben az esetben is fennáll a feszültség lehetősége, hisz a korábbi munkatársak kérdezhetik: miért ő és miért nem mi.

2.6. A munkahelyi képzések szerepe és megjelenési formái, amikor a szervezet a meglévő munkatársak képzése mellett kötelezi el magát

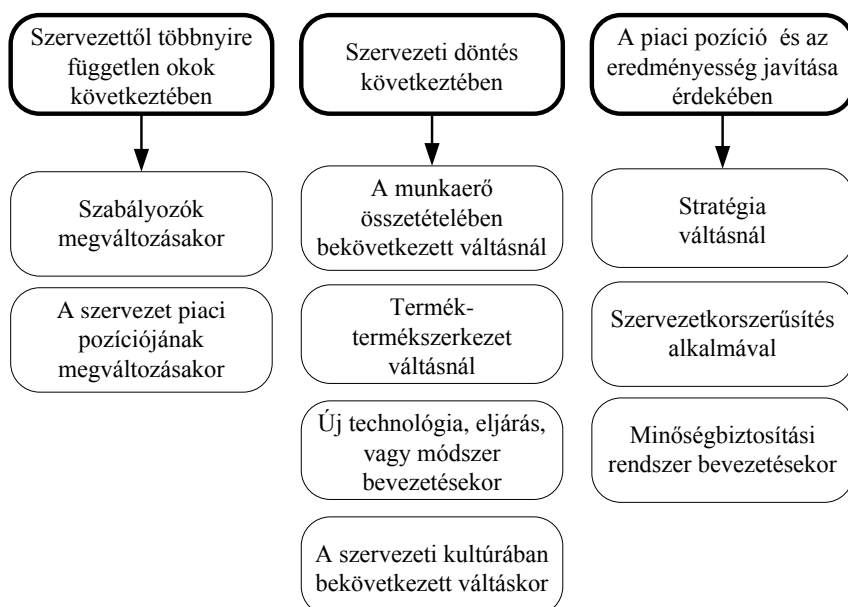
Felgyorsult világunkban egy idő után az ismeretek elkerülhetetlenül elavulnak, új szempontok érvényesülnek az addig megfelelt kompetenciák tekintetében. A szervezet működése során számtalan területen jelenhet meg igény a képzésre. Vannak azonnali kielégítést igénylő képzések (technológia, vagy termékváltással összefüggésben, ide sorolhatjuk pl. a betanító képzést, illetve az újraérvényesítést szolgáló képzéseket), továbbá az időben ütemezhető, tervezhető képzéseket, melyek nem igényelnek azonnali beiskolázást, de elmaradásuk súlyos következménnyel járhat, mind a szervezet, mind a munkavállaló számára.

A munkahelyi képzésnek alapvetően két fő célt kell szolgálni: a meglévő kompetencia-hiányok megszüntetését és a jövő feladataira való felkészítést.

Az említett belső igényeket folyamatosan kielégítő képzésen felül szükséges a munkaerő fejlesztése a következő esetekben:

A munkaerő fejlesztésének fontosabb területei⁹:

⁹ Forrás: Szemes-Világi: Személyügyi feladatok rendszere. Pécs: PTE FEEFI, 2001. 202-206. o. alapján.



A képzés iránti igény lehet: szervezeti szintű, munkaköri szintű és egyéni szintű.

A képzési szükségletek megjelenhetnek:

- a munkavégzés során tapasztalt jelenségekből, a megfelelő felkészültség hiányából;
- szervezetfejlesztés következtében;
- a pontos és naprakész képzési terv alapján;
- technológiaváltás, termék-, vagy termékszerkezet váltás következtében;
- betanító képzés és tájékoztatás a munkahelyi szocializáció folyamatában;
- a teljesítményértékelés rendszeréből származó információkból;
- a karriertervezés során keletkező képzési igények alapján.

3. A hatékony foglalkoztatás feltételrendszere

A hatékonyság fogalmával az élet számos területén találkozunk. Gyakran merül fel az igény a költséghatékonyság elemzésére, az erőforrások, illetve a termelőeszközök kihasználtságát reprezentáló hatékonysági mutató, vagy például a szervezeti hatékonyság vizsgálatára.

A hatékonyság igénye az erőforrások (köztük a munkaező) gazdaságilag racionális felhasználását követeli meg a szervezettől. Ez jelenti egyrészt az erőforrással való takarékos gazdálkodást, másrészt ennek az erőforrásnak olyan tudatos működtetését és hasznosítását, amelynek során a ráfordítások minél nagyobb eredmény elérését, ezen keresztül az adott vállalkozás jövedelmezőségének növelését tudják biztosítani.

Ha elfogadjuk azt a hipotézist, hogy a hatékonyság lényege az input oldalon bevitt elemek (emberi-, pénzübeli-, technikai-technológiai erőforrások) és az output oldalon megjelenő eredmény, illetve teljesítmény közötti viszony, akkor

véleményem szerint a munkaerő hatékony foglalkoztatása is értelmezhető a munka világában megjelenő – és ott munkát végző – ember munkavégző képessége, valamint az általa produkált teljesítmény egymáshoz viszonyított arányaként. A munkaerő hatékony foglalkoztatása számos feltétel teljesülését igényli. Jelen vannak ezek között az adott munkavállaló személyéhez (személyiségjegyeihez) kapcsolódó elemek és a munkáltató rendelkezésére álló eszközök, illetve lehetőségek.

Ha a lehetőségek és feladatok körét konkrét szakterülethez és személyekhez kapcsoljuk, abban egyértelműen prioritást kap a személyügyi/hr menedzsment. Ennek a menedzsmentnek képezi (képezheti) meghatározó szakértőjét a személyügyi szakember, illetve a 2006-tól átalakult képzési rendszerben hasonló képesítést szerzett andragógus.

Eddigi tanulmányaim és a kapcsolódó szakirodalom kutatása alapján megfogalmaztam azokat a szempontokat, amelyek eszközszerkezete többnyire a HR kezében koncentrálódik, és amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak a szervezet üzleti sikere szempontjából.

Az ajánlás 12 pontjának érvényt szerezve vélhetően elérhető az is, hogy az adott munkavállaló a munkavégző képessége minél nagyobb hányadát kifejtse, vagyis megvalósuljon – a gondolatsor címére is utalva – a munkát végző ember hatékony foglalkoztatása.

1. Válaszd ki a munkakörre jelentkezők közül a legalkalmasabbat!
2. Nyújts számára segítséget, hogy mielőbb beilleszkedjen a munkahelyén!
3. Teremts számára olyan munkahelyi légkört, hogy csak a munkájára kelljen figyelnie!
4. Tisztázd a munkakörét, a feladatát, a hatáskörét és a felelősségi területét!
5. Lásd el a szükséges információkkal!
6. Teremtsd meg az érdekeltségét!
7. Mérd és értékeld a munkateljesítményét és a munkahelyi magatartását!
8. Dolgozz ki olyan feltételeket, hogy a teljesítmény képezze az alapját az előmenetelnek, bérnövekménynek, erkölcsi elismerésnek!
9. Folyamatosan fejleszd az ismereteit, képességeit és a munkahelyi magatartását alakító kompetenciáit!
10. Teremtsd meg a munkahelyi jó közérzet, a vállalati elkötelezettség és az előmenetel feltételeit!
11. Működj közre a munkahelyi konfliktusok megelőzésében, illetve a gyors és eredményes feloldásában!
12. Alakíts ki szoros együttműködést a munkát végző emberrel és annak szakmai felettesével!

4. A munkaerő-foglalkoztatás hatékonyságának mérése

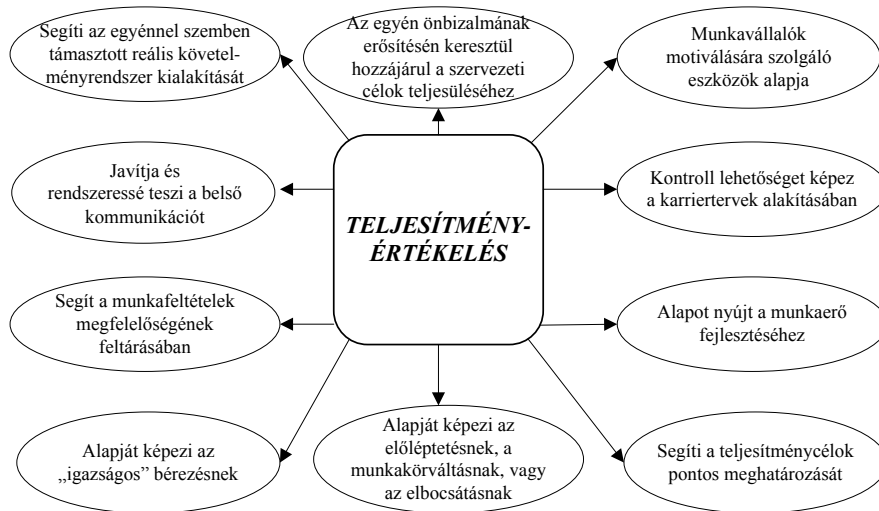
Ismert és rendkívül leegyszerűsített megállapítás, hogy a teljesítmény egyenlő a képesség és a motiváció szorzatával. A mentálisan is jó közérzet és az egészséges önbizalom kialakítása, majd megőrzése érdekében szükségünk van a sikerre.

A siker ízet viszont akkor érezhetjük, ha arról, amit jól megoldottunk, valamilyen módon információt kapunk. Ilyen jelzés lehet a munkánkról és magatartásunkról kialakított és velünk rendszeres időközönként közölt értékelés. A teljesítmény mérés során meghatározásra kerül a munkavégzés eredménye, a munka tárgyának minősége, illetve a munkavégzés során tanúsított munkahelyi magatartás.

A munkaező hatékony foglalkoztatása érdekében ajánlott elemek mindegyikére nem ad azonnali és közvetlen választ a teljesítménymérés, de közvetve hozzájárul ahhoz, hogy megfelelő kontroll álljon rendelkezésre a foglalkoztatás megfelelőségét illetően.

A teljesítményértékelés (mérés) a foglalkoztatás hatékonyságának visszajelzésén túl számos további célt is szolgál.

4.1. Milyen célra használható a teljesítményértékelés? ¹⁰



5. Az andragógus a HRM feladatrendszerben

Fontos hangsúlyozni, hogy a munkavégző ember hatékony foglalkoztatásának problematikáját még a tanulmányait folytató, de a hr kérdéseire fókuszáló, leendő andragógus szemszögéből elemzem. Olykor a munkaszervezetek, de a hr szervezetek sem mindenütt ismerik az andragógus képzés tartalmát. Meggyőződésem, hogy alapos és következetes felvilágosító munkára van szükség ahhoz, hogy a munkaszervezetek pontosan tisztában legyenek az andragógus végzettsé-

¹⁰ Forrás: Szemes-Világi: Személyügyi feladatok rendszere. Pécs: PTE FEEFI, 2001. 188. o. alapján.

gű szakemberek hr irányú felkészültségének tartalmával.¹¹ Ennek jegyében fogalmazódtak meg bennem az andragógus hr szerepét erősítő gondolatok.

5.1. Mire készít fel az egyetem?

Számos olyan tantárgy van, amelyek ismeretében a HR-feladatok elláthatóak. A teljesség igénye nélkül a Gazdaságtörténet, Pszichológia 1,2,3., Szociológia 1,2, Közgazdaságtan alapjai, Jogi alapismeretek, Pedagógia, Andragógia 1,2, Didaktika, Művészettörténet, Humán erőforrás fejlesztés-személyügyi menedzsment 1,2, Munkajog, A munkaerőpiac gazdaságtana tárgyak mindegyike fontos területét alkotja az andragógus ismereteinek, ezek birtokában viszont egyértelműen képes a konkrét hr feladatok ellátására.

5.2. Az andragógus, mint személyügyi/HR szakértő

Az andragógus, mint a felnőttképzés szakértője, elsősorban a munkaszervezet munkaerőállományának fejlesztésében tud jelentős eredményt elérni, de számottevő lehet a szerepe az egyéb HR-feladatok ellátásában is. A személyügyi/HR szakértő-andragógusnak stratégiként is közre kell működnie ahhoz, hogy a szervezet stratégiai céljai megvalósuljanak.

A munkaszervezeten belül az emberi erőforrás menedzselésében részt vevő andragógusok rendelkezni kell mindazon kompetenciával, amelyekre napjaink személyügyi/HR szakértőinek szüksége van. A felsorolásra kerülő jellemzők természetesen elsősorban azokra az andragógusokra vonatkoznak, akik a személyügyi szervező szakirányt választják.

A sikeres andragógus/HR-szakértő rendelkezzen egy markánsan meghatározott kompetenciakészlettel, amely elsősorban a következő részterületeket foglalja magában:

- szakmai felkészültség,
- a munkaerő fejlesztésével összefüggő ismeretek (eszköztár, módszertan);
- stratégiai gondolkodás képessége;
- a szervezeti-, munkavállalói- és az egyéni érdekek komplex rendszerének ismerete, koordinálása és megfelelő képviselése;
- a változáskezelés képessége;
- felelősségérzet, szociális érzékenység, empátia;
- az adott szervezetben elvárt értékrend;
- lényeglátás, céltudatosság;
- jó kommunikációs képesség;
- lojalitás a szervezethez (ez lehet átmeneti, tartós és érdekalapú).

Itt feltehető a kérdés: mi motiválhat valakit, hogy ezt a szakterületet válassza?

Néhány kevésbé számszerűsíthető, de fontos szempont, melyek jelentős hatással vannak az andragógus/HR szakértő teljesítményére, illetve elismertségére:

¹¹ Krisztián Béla: Az andragógus, mint a versenyhelyzet erősítője. Humánpolitikai Szemle 2008/4. 40. o.

- milyen színvonalú elméleti- és gyakorlati ismerettel rendelkezik;
- valódi szakértőnek tekintik, vagy csak előkészít, végrehajt, tanácsot ad, netán csak adminisztrál;
- van-e döntési jogosítványa;
- kicsi-, közepes-, vagy nagy maga a szervezet;
- az őt foglalkoztató HR szervezeti egység hol helyezkedik el a szervezeti hierarchiában;
- mekkora hatáskörrel (mozgástérrel) rendelkezik;
- a szervezet a versenyszférában, vagy a közszférában található;
- milyen a szervezeti kultúra színvonala;
- multinacionális szervezet esetén milyen az anyaországi HR-gyakorlat;
- milyen a szervezet gazdasági stabilitása stb.

6. Néhány következtetés

Napjaink piacorientált gazdaságban a HR-tevékenység jól érzékelhető módon professzionalizálódik. A fenntartható fejlődés (valamint a saját profitjuk) érdekében a munkaszervezetek egyre többen tesznek azért, hogy a rendelkezésükre álló erőforrásokat minél hatékonyabban működtessék. Ennek érdekében alkalmaznak a legjobban felkészült szakembereket, a menedzselésükhöz legjobban értő vezetőket és hr szakértőket.

A munkaszervezeteknél andragógus képesítéssel megjelenő „HR-menedzserek” elsősorban a munkát végző ember kompetenciáinak, mint munkavégző képességnek a fejlesztése által tudnak a szervezet versenyképességéhez hozzájárulni.

Tanulmányaim bizonyították számomra, hogy a munkát végző ember foglalkoztatásának hatékonyság terén jelentős befolyást tud a HR gyakorolni, továbbá a felnőttek képzése szorosan hozzátartozik a munka világához, és ehhez a kor szintjén megfogalmazott módon kell viszonyulni. Ugyancsak a kutatásaim, majd jelen írás készítése során fogalmazódott meg néhány további gondolat, amelyekre majdani HR-munkám során én is igyekszem választ keresni:

A jelenlegi iskolarendszerű képzés megfelel-e a munkaerőpiaci igényeknek?

Nem lehetséges, hogy az iskolarendszerű képzés hiányosságai miatt kap az indokoltnál nagyobb szerepet a felnőttképzés?

Nem lehetséges, hogy éppen a felnőttképzés keretében kell korrigálni a társadalmi szelekció, illetve szegregáció okozta hátrányt egy jelentős embercsoport esetében?

Biztos, hogy a munkaerőpiacinak nevezett képzés minden képzéssel foglalkozó vállalkozás esetében munkaerőpiaci igényeket elégít ki, és nem csupán az adott vállalkozás profitszerzését szolgálja?

Jelen van-e minden felnőtt esetében az a digitális kompetencia, amely napjaink információs társadalmában már alapelvárás?

A felvetett kérdések mindegyike újabb kutatási lehetőségeket hordoz.

Epilógus

Munkámban helyenként keverednek az olyan fogalmak, mint az andragógus, a személyügyi/HR szakember, vagy szakértő. Ezért volt szükséges helyenként hosszabban kifejteni, hogy az andragógusként végzett szakember, a személyügyi szakirányt választva, ténylegesen emberi erőforrás menedzsernek tekintendő, aki a szervezetben sokat tehet a munkát végző ember hatékony foglalkoztatása érdekében.

Irodalom

- Allport, G. W.: A személyiség alakulása. Bp., Gondolat, 1980.
- Bajusz Klára: A felnőttkori tanulás motivációi. - Felnőttkori tanulási képességek. Előadás az Esély 2000-konferencián 2000. szeptember 22 – 23-án. Szerkesztett változata megjelent az Országos Közoktatási Intézet gondozásában Bp. OKI. 2001.
- Csoma Gyula: Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmánykötet Felnőttképzési Kutatási Füzetek Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest. 2006.
- Durkó Mátyas: Andragógia (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai) Magyar Művelődési Intézet. Budapest. 1999.
- Elbert- Karolininé-Farkas-Poór: Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Budapest: KJK-KERSZÓV Jogi és Üzleti Kiadó 2000.
- Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. Pécs: PTE FEEFI, 2000.
- Kocsis Mihály – Koltai Dénes: Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében. Tanulmánykötet az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2006.
- Koltai Dénes: Az emberi erőforrás szakma megnevezése és a bolognai formáció. Budapest: Humánpolitikai Szemle 2006/3.
- Krisztián Béla: Az andragógus, mint a versenyhelyzet erősítője. Humánpolitikai Szemle 2008/4.
- Lada László: Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya. Tanulmánykötet az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2006.
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium: A bolognai folyamat 2010.
- Szemes-Világi: Személyügyi feladatok rendszere. Pécs: PTE FEEFI, 2001.
- Zachár László: Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása. In.: A korszerű képzés és képzettség jellemzői és rendszerei. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. 2008.
- Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. Okker Oktatási és Kiadói Rt. Budapest, 2006.



SZÉCSI GÁBOR

Identitás és tudásátadás az új médiatérben

A média-hálózatos kommunikáció teremtette új kontextus révén összetetté, több-rétegűvé, változékonyvá és a végtelenségig alakíthatóvá válik identitásunk. Globális és lokális kötődéseink egyidőben, egymást átfedve formálják én-képünket, a közösséggel, közösségi léttel kapcsolatos képzetünket. Ennek eredményeként pedig nem pusztán a globális iránti fogékonyságunk nő, de a lokálishoz fűződő viszonyunkban rejlő tudatosság is. A kulturális, nemzeti, társadalmi határokon átívelő globális kommunikáció során nyert információk tükrében ezért élesebben rajzolódnak ki előttünk a lokalitás ismérvei, mint valaha.

Az új kommunikációs technológiák használata tehát egyszerre jár együtt a globális hálózottság, valamint a tudatosabbá váló és ezáltal bizonyos értelemben véve megerősödő lokális kötődés élményével. A rádiózó, televíziót néző, internetező, mobiltelefonáló; szűkebb és tágabb virtuális közösségével állandó kommunikatív kapcsolatban lévő ember így egyre inkább egy olyan társadalom tagjaként gondolkodik, cselekszik, kommunikál, amelynek léte elválaszthatatlanul kötődik az újonnan megszülető kommunikációs térhez.

Természetesen ezt az integráló és individualizáló dimenziót együttesen megjelenítő, összetett társadalmi identitást számos, egymásra is ható folyamat táplálja. A távolságot, a nemzeti, kulturális, társadalmi határokat virtualizáló kommunikációs térben ugyanis megváltoznak a társadalmi viszonyok, szituációk leírásakor alkalmazott kategóriák, osztályozások; elmosódnak az írásbeliség kultúráját jellemző határvonalak a privát és a nyilvános, a gyermek és a felnőtt világok között.

A hálózott individuum ennek a konvergenciák sorát felvonultató, új kommunikációs galaxisnak a nomádjaként próbál rendet teremteni a felé áramló információk kaotikus halmazában. Az új kommunikációs galaxis, tehát nem annyira az írásbeliség kultúráját, azaz a szövegalapú társadalmakat jellemző kategóriális különbségtételek, divergenciák, sokkal inkább a fogalmi összetartások, konvergenciák világa.

A tanulmány célja, annak megvilágítása, hogy ez a fogalmi konvergenciák feltételeit megteremtő új kommunikációs kultúra szükségszerűen változtatja meg a tanulásról, tanításról, a tudásról alkotott fogalmunkat, és járul hozzá ily módon egy új pedagógiai paradigma megszületéséhez.

1. Fogalmi határnyitások a pedagógiában

A kibertérben egymáshoz kapcsolódó globális és lokális kommunikációs szituációk közötti határok megnyitásával egyúttal megszűnnek korábban átjárhatatlannak hitt; nyelvi, kulturális, társadalmi disztinkciókat jelző határok is. Ezek a

határnyitások egymást erősítő, sőt, bizonyos értelemben feltételező folyamatok, amelyek együttesen járulnak hozzá a hálózott személyiség összetett identitásának kialakulásához.

Ezt az összetett identitást azonban mindenekelőtt a közösségi lét egymásra ható, új formái táplálják. Az elektronikus médiumok használata ugyanis elsősorban azáltal teszi összetettebbé a közösségről alkotott fogalmunkat, hogy egyúttal új típusú közösségeket is teremt. A hálózott személyiség egyszerre válik egy, a globális kommunikációt lehetővé tevő, a nemzeti, kulturális határokon átívelő, virtuális közösség elemévé és egy, az elektronikus médiumok használatával megerősödő, sajátos belső normák alapján szerveződő, helyi közösség tagjává.

Amikor például a televízió és az internet révén valamilyen tőle térben távol eső eseményről szerez információkat, akkor egy olyan kulturális és nemzeti határokon átívelő, virtuális közösség tagjaként viselkedik, amelynek globális kritériumait a hatékony információközvetítés szabályai határozzák meg. Amikor viszont az így szerzett információkat közvetlen környezetével mobiltelefonon vagy e-mail üzenetek formájában megosztja, akkor egy olyan helyi közösség tagjaként kommunikál, amelynek belső kohézióját épp az ilyen kommunikációs folyamatok, az azok keretében kialakuló nyelvhasználati, viselkedési szokások determinálják. Nem véletlenül jut a multimédiás üzenetküldés közösségformáló szerepét vizsgáló Nyíri Kristóf arra a következtetésre, hogy „*a beszéd, szöveg és kép egyidejű – komplementer transzmissziója /.../ nem egyszerűen társadalmi tevékenységnek tűnik, hanem olyan tevékenységnek, amely éppen azokat a kapcsolatokat tartja elevenen, amelyekből a valódi közösségek felépülnek*”.¹

Az új lokalitások tehát úgy feltételeznek erős közösségi kötődéseket, hogy egyúttal globális trendek, a globális tudat hatása alatt is állnak. Ezek az új kommunikációs térben organizálódó helyi közösségek így egyrészt erősítik a helyi kötődéseket, a lokális identitást, másrészt viszont integráns elemei az ebben a kommunikációs térben kibontakozó, globális vetületekkel bíró virtuális közösségnek is. S ezáltal a globális virtuális közösség egyfajta viszonyítási keretül is szolgál az elektronikus kommunikációs térben organizálódó helyi közösségeknek. A hálózott individuum saját helyi közösségét ugyanis egyre inkább a globális irányából kezdi értelmezni, azaz a globális kommunikáció során szerzett információk tükrében határozza meg közösségi hovatartozásának főbb ismérveit. Egyfajta globális mátrixot helyez a helyi közösséggel kapcsolatos tapasztalataira és az azokra épülő közösség-definícióra.

Ez az újonnan megszülető globális nézőpont azáltal, hogy minden eddiginél tudatosabbá teszi közösségi, társadalmi viszonyulásainkat, nem egyszerűen csak a viselkedésünket befolyásolja, de hatással van magára a társadalmi identításra is. A globális kommunikáció teremtette „felülnézetben” átértékelődnek a szöveg alapú társadalmakban kikristályosodott, hagyományos társadalmi kategóriák

¹ Nyíri Kristóf: „Az MMS képfilozófiájához”. In Nyíri Kristóf (szerk.): *Mobilközösség – mobilmegismerés*. MTA Filozófiai Kutatóintézete, Budapest, 2002, 231. o.

is. A mind nagyobb számú globális és lokális kommunikációs szituáció gyűjtőpontjába kerülő kategóriákat egyre tudatosabban közelíti meg az individuuum, aki emiatt egyre kevésbé képes reflexió nélkül elfogadni a kategóriák háttérben boltosuló konvenciókat. Másrészt az új médiatér kínálta kommunikációs közeg teljes mértékig átjárhatóvá tette a közösségi, társadalmi kommunikációt meghatározó szituációs határokat. Az elektronikus médiumok révén megnyíló szituációs határok és a saját társadalmi, közösségi gyakorlatát globális nézőpontból szemlélő és ezáltal a konvenciókkal kapcsolatban mindinkább kritikusabbá váló személyiség attitűdjei miatt egyre kevésbé lehetséges több, a hagyományos, szövegalapú társadalmat jellemző kategóriát fenntartani.

Ezáltal válhat az elektronikus kommunikáció olyan társadalmi konvergenciák alapjává, mint amilyen például a gyermeki és felnőtt világok közeledése is. Miként Meyrowitz „glokalitás”-ról írt tanulmányában olvashatjuk, manapság egyre kevésbé őrizhető meg az a szövegalapú társadalmakat jellemző gyakorlat, hogy a szövegek különböző szintű kódolásával távol tartják a gyermekeket a felnőttek, sőt más korú gyermekek információs világától.² A televíziót néző, internetező gyermekek ma minden további nélkül hozzájuthatnak a felnőttek elkülönített információihoz. S így egyre jobban elmosódnak a gyermekkor és az ifjúkor, illetve az ifjúkor és a felnőttkor közötti határvonalak.

Az a kommunikációs közeg, amelyben a gyermekek információhoz jutnak, egyre inkább azonossá válik azzal a világgal, amelyben a felnőttek kommunikálnak, dolgoznak vagy éppen szórakoznak. Azaz a televíziós csatornákat néző, az internetet egyre tudatosabban böngésző gyermek ugyanabban a kommunikációs közegben tájékozódik, jut hozzá újabb és újabb információkhoz, mint a felnőtt. A gyermeki és felnőtt világokat korábban jellemző kommunikációs szituációk egyre inkább átfedik egymást. S ez, véli például Neil Postman, szükségszerűen vezet a felnőtt hagyományos társadalmi helyzetéből és szerepéből fakadó tekintélyének gyengüléséhez.³ Erre hívja fel a figyelmet Meyrowitz is „Medium Theory” című tanulmányában, mikor így fogalmaz: „Az elektronikus társadalmat a felnőtt gyermekek és a gyerekes felnőttek egyre növekvő száma jellemzi.”⁴

A „gyermekkor eltűnése”, hogy Postman már idézett művének címe utaljunk⁵, tehát arra a társadalmi kategóriák közötti konvergenciára példa, amely a kommunikációs szituációk határainak elmosódásából fakad az elektronikus médiumok terében. Az elektronikus média használata megszabadít bennünket a hagyományos társadalmi besorolásokban és az azokra épülő interakciókban rejlő kötöttségektől, korlátozásoktól. Ahogy Meyrowitz írja: „Szabadon alakíthatjuk

² Vö. Joshua Meyrowitz: „The Rise of Glocality”. Id. kiad., 28-29. o.

³ Vö. Neil Postman: *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books, New York, 1994, 89-90. o.

⁴ Joshua Meyrowitz: „Medium Theory”. In David Crowley-David Mitchell (szerk.): *Communication Theory Today*. Stanford University Press, California, 1994, 68. o.

⁵ Lásd Neil Postman: *The Disappearance of Childhood*. Id. kiad.

saját kapcsolati hálónkat és a mi döntésünkön múlik, hogy milyen szinten akarunk bekapcsolódni ezekbe a hálózatokba. S tőlünk függ az is, hogy milyen szinten kötődünk a helyi térhez.”⁶

Az új médiatérben így megszűnik a tradicionális oktatási rendszerek korlátozottsága, az osztálytermek falai között zajló tanítási-tanulási folyamatok zártsága. A társadalom virtuálissá válásával ily módon a hagyományos pedagógus szerep is anakronisztikussá válik. A fizikailag zárt tanítási-tanulási folyamat eszméje immár nem tartható tovább. Az új médiatérben a kommunikáció lényegi tevékenységgé vált a gyermekek, fiatalok körében, a mindennapi tudás megszerzését és megosztását olyan hatékonysággal szolgálva, ami már a hagyományos pedagógiai gondolkodás fogalmi kereteit is képes szétrepeszteni. Elég, ha például az egész életen át tartó tanulás fiatalokat és felnőtteket azonos keretbe foglaló rendszerére gondolunk, amelynek kialakulásában meghatározó szerepe van az elektronikus kommunikáció térhódításának.

Az elektronikus kommunikáció révén megszerzett tudás szerkezetének és funkciójának újszerűsége tehát a hagyományos pedagógiai gondolkodás alapjait érintő fejlemény. Olyan általános társadalmi és kulturális vetületekkel rendelkező probléma, amely új kereteket szab a pedagógiai vizsgálatoknak, elemzéseknek.

Az elektronikus médiumok megjelenése azonban nem csupán tartalmi, de módszertani szempontból is új kihívások elé állítja a pedagógiát mint tudományt. A pedagógia maga is részévé válik annak az információs társadalom tudományos életét általában jellemző folyamatnak, amely mindinkább a tradicionális diszciplináris határok elmosódásához, egy egységes tudomány megszületéséhez vezet.

2. Diszciplináris határnyitások a tudományban

Az új médiatérben kibontakozó, tér- és időbeli korlátokat nem ismerő, folyamatos kommunikációs együttműködés jelentős hatást gyakorol a tudományra is, annak tartalmára, felépítésére, módszertanára. Átalakul a tudományos tevékenység keretrendszere, funkcionalitása. Tudományos paradigmaváltások eredményeként új diszciplináris rendszer születik.

A tudományos közösségek maguk is egyfajta információ-közösségekké válnak, amelyek az elektronikus kommunikáció kínálta technológiai és nyelvi lehetőségek kiaknázásával keresnek válaszokat az egyre komplexebb formában megfogalmazódó tudományos problémákra. Ahogyan az elektronikus kommunikáció teremtette médiatérben virtuálissá válik a távolság, elmosódnak, virtuálissá válnak a kultúrák, nemzetek, társadalmi kategóriák, besorolások közötti határok, úgy válnak egyre virtuálisabbá az egyes tudományos közösségek, megközelítési módok, tudományterületek közötti választóvonalak is. Az elektronikus kommunikáció minden eddiginél jobb feltételeket kínál a gyors és folyamatos információáramlásnak, -cserének, ami a tudományos kutatás hatékonyságának növelésén

⁶ Joshua Meyrowitz: „The Rise of Glocality”. Id. kiad., 30. o.

túl jótékonyan hat a tudomány és a társadalom, valamint a tudomány és a gazdaság együttműködésére is.

Az információs forradalom eredményeként nem pusztán a tudományos közösség válik egyfajta globális kommunikációs folyamattá, de maga a tudományos közlemény, a mű is. Az elektronikus úton továbbított anyagok, ötletek, felvetések, megfigyelések nem lezárt, megváltoztathatatlan dokumentumok formájában várnak megerősítésre vagy korrekcióra, hanem közös szellemi térben létező, közösen alakított objektumokként jutnak el minden érdeklődőhöz. Az internet elterjedésével olyan, az eddigieknél összetettebb kapcsolatrendszerek születnek, amelyek révén a kutatók számára egy adott szakterület gyakorlatilag valamennyi képviselője hozzáférhetővé válik tér-, idő- és rangbeli határok nélkül.

Az internet segítségével kommunikáló tudós olyan informális tudományos eszmecserékbe tud folyamatosan bekapcsolódni, amelyek révén a közlésre szánt anyagaiba áttemelhető, fontos információkhoz, gondolatokhoz vagy éppen mondatokhoz juthat. Ily módon egy különböző közlemények formájában megjelenő tudományos tétel vagy gondolat a folyamatos kommunikáció által teremtett, laza szerveződésű informális csoportok közös produktumává válik. Ez a fajta folyamatos kommunikációs együttműködés jelenti az ún. transzpublikációs rendszer alapját, amely az internet keretében átértékeli a szerzői jog fogalmát azzal, hogy a folyamatos kooperáció jelentőségét hangsúlyozza az intellektuális termékek megszületésében. Eszerint egy mű nem létezik végleges formájában, csak az állandó kommunikáció folyamatában. Ezt az állandó kommunikációs tevékenységet dokumentálják a különböző elektronikus archívumok.

A fenti folyamat eredményeként teljes mértékig megváltozik az írásbeliség, könyvnyomtatás kultúrájában kiérlelt pedagógia-fogalmunk is. Amíg ugyanis a megújuló médiatérben kibontakozó új pedagógia-eszmét az egységes tudásba vetett hit és a diszciplináris nyitottság ideája táplálja, a könyvnyomtatás kultúrájára épülő szövegalapú társadalmak hagyományos pedagógia-felfogása a fragmentált tudás és a zárt diszciplínák és az ezekre épülő formális tanítás-tanulás stratégiák elvében gyökerezik.

Ez utóbbi, tehát a hagyományos pedagógia-koncepció egyébiránt a nyomtatásos írásbeliség elterjedésének két fontos ismeretelméleti fejleményével hozható összefüggésbe. Mégpedig egyfelől azzal, hogy a nyomtatott anyagok mennyiségének megsokszorozódásával és a tudás komplexitásának ebből fakadó növekedésével a tudomány írásbeliség előtti korokat jellemző egységes eszméje mindinkább elhalványult, másfelől pedig azzal, hogy a nyomtatott szövegek formai és tartalmi lezártágából fakadóan egy nyomtatott tudományos művet a hagyományos felfogásnak megfelelően mindig valamilyen zárt, más művektől elkülönülten, önmagában fennálló egységnek tekintettek. Ez a fejlemény azt a pedagógia fejlődését is meghatározó tudományelméleti álláspontot erősítette az elektronikus médiumok megjelenéséig és elterjedéséig, hogy a tudás világa túlságosan is terjedelmes ahhoz, hogy az a különböző tudományterületek kooperációja révén, átfogó módon megragadható legyen.

Az elektronikus kommunikáció terében kibontakozó fogalmi, módszertani konvergenciák, folyamatos informális kooperációk eredményeként azonban mára a tudományban és így a pedagógiában is egyre határozottabb formában jelenik meg az egységes, átfogó elméletek megalkotása és a diszciplináris határok ezzel együtt járó megnyitása iránti igény.

Számos kutatás foglalkozik az átfogó elmélet megalkotásának lehetőségével, az egységes tudás módszertani, terminológiai ismerveivel. Edward Wilson: *Consilience: The Unity of Knowledge* című 1999-ben megjelent könyvében pl. így ír a kortárs természettudományok közötti diszciplináris határok elmosódásáról: „*A természettudományokon belül a diszciplináris korlátok eltűnőben vannak, hogy elmozduló hibrid tartományoknak adjanak helyet, amelyekben az egyetértés-együttműködés implicit. Ezek a tartományok a komplexitás sok szintjét átfogják, a kémiai fizikától és fizikai kémiától a molekuláris genetikáig, kémiai ökológiáig és ökológiai genetikáig, miközben az új specialitások egyike sem tekinthető többnek a kutatás új fókuszánál.*”⁷

Az információtovábbítás és -megőrzés új technikáinak elterjedése, az együttműködés eddig ismeretlen formáinak megjelenése átalakítja a pedagógia belső és külső kapcsolatrendszerét is. Az új médiumok használatával a pedagógia mint tudomány belső, tehát az egyes tudományterületek, szakmai műhelyek és kutatók közötti és külső, azaz a nyilvánosság felé irányuló kommunikációja mind összetettebbé és egyúttal nyitottabbá is válik. Azaz az új médiateret jellemző interaktív hálózottság, az informatív eszmecserék előtt megnyíló technológiai lehetőségek egy időben teremtik meg a feltételeit az interdiszciplináris tájékozódás és együttműködés felerősödésének, a szaktudományi határok átjárhatóvá tételének, valamint a szélesebb nyilvánosság felé irányuló tudományos kommunikáció hatékonyabbá válásának a XXI. század neveléstudományában

A hálózott kommunikáció minden korábbinál gyorsabb, hatékonyabb, nyitottabb informális eszmecserékre kínál lehetőséget a pedagógiában is. Enyhíti az évszázados hagyományokra épülő hierarchikus viszonyok terhét, a kikristályosodott diszciplináris normák nyomását. Az interneten tájékozódó kutató minden eddiginél hatékonyabban ismerkedhet meg más diszciplinák módszereivel, megközelítéseivel, fogalmi és terminológiai készletével. Ez a fajta interdiszciplináris tájékozódás és az ebből fakadó nyitottság, az adott kutatási téma többirányú feldolgozása pedig jelentős mértékben növeli a tudományos kreativitást, probléma-érzékenységet, a komplex pedagógiai problémák hatékony elemzésének lehetőségét.

Az új médiatérben kibontakozó, interdiszciplináris módszereket alkalmazó pedagógia tehát nyitott tudomány, amelynek alapját a tudományos közösségeket egyfajta bizalmi folyamatban feloldó permanens kommunikáció, együttműködés jelenti.

⁷ Edward O. Wilson: *Consilience: The Unity of Knowledge*, Vintage Books, New York, 1999, 11. o.

Ez az interdiszciplinaritásból fakadó nyitottság pedig egy olyan pedagógiai paradigmaváltás forrásául szolgál, amely révén nem csupán árnyaltabb képet kaphatunk az új médiatérben kialakuló tanítási-tanulási formák kognitív alapjairól és következményeiről, de lehetőség nyílik az új kihívásokra megfelelő választ kínáló módszertani koncepciók kidolgozására is.



*E számunkat Vasvári Márton
a FEEFI harmadéves andragógus szakos hallgatójának fotóival illusztráltuk.*

MIROSLAV KRYSŤOŇ

A felnőttek szabadidős képzése a nem formális oktatás integrált része

Az egyén életminőségét, valamint az emberi társadalom jóléti és gazdasági fejlődését folyamatosan több jelentős tényező befolyásolja. Az egyik legjelentősebb tényező történelmi távlatból (habár nem mindig azonos intenzitással) a nevelés és az oktatás támogatása. Napjainkban e tekintetben meghatározó követelményként jelentkezik az élethosszig tartó tanulás elvének elfogadása.

1. Történelmi kitekintés

Habár az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) fogalma a múlt évszázad hetvenes éveiben kezdett az oktatáspolitikai, az elmélet és a gyakorlat egyik központi témájává válni, a megvalósítás (illetve a szükségességének indoklása) érezhetően jelen van, kitapintható a történelmi fejlődésben. Dokumentálható már az ókori társadalmakban is, kimutatható a jelentős és általánosan elismert szerzők, gondolkodók műveiben, nézeteiben. Különösen jelentős ebből a szempontból XENOPHON (Kr. e. 4.-3. évszázad) műve, a „Kürosz nevelkedése”, amely a történészek szerint az első mű, amely komplex módon foglalkozik az élethosszig tartó tanulás elvével. Nem szabad megfeledkezni azonban Platón nézeteiről sem, aki az egyén szerepét az állam működésében elsősorban az elméleti és a gyakorlati felkészülés folyamatának minőségéhez, valamint hosszához köti, miközben szerinte a legfontosabb pozíciókat az ókor legjelentősebb gondolkodója szerint csak azok a polgárok tölthetnék be, akik hajlandóak és képesek egész életük során képezni magukat. Hasonlóan vélekedik az élethosszig tartó tanulás jelentőségéről Arisztotelész is, igaz más kontextusban beszél róla. Számára a szabad ember életének célja a rendelkezésére álló idő nemes célokra való felhasználása (scholé) intellektuális tevékenység révén, legfontosabb célja a világ és önmaga megismerése.

A klasszikus értelemben vett középkort a keresztény vallás szerepének folyamatos növekedése jellemezte, az egyház, hierarchikus szervezetén keresztül fokozatosan ellenőrzése alá vonta a társadalom valamennyi fontos szegmensét – beleértve az oktatás és nevelés területét is. Igaz ugyan, hogy az élethosszig tartó tanulás elvét közvetlen módon megerősítő nézeteket, gondolatokat nagyon nehezen találunk a középkori teológusok műveiben, közvetett módon igazolhatjuk jelenlétét a keresztény hittudomány átültetésének rendszerével, amely a lakosság minden korcsoportját megcélozta.

Alapvető változás tapasztalható ezen a területen a 14. században, a reneszánsz humanizmus térnyerésének köszönhetően. Az ókori kalokagatía által

inspirált sokoldalú ember ideálja („homo universalis”), amelyet a teljes értékű élet polgári elképzelésének megfelelően módosítottak, magában foglalja az élethosszig tartó tanulás követelményét is. Jól kivehetően igazolják ezt Morus Tamás, Rotterdami Erasmus, Francois Rabelais és más jelentős korabeli gondolkodó munkái.

A reneszánsz humanizmustól szinte csak egy lépés választja el azokat a pedagógiai nézeteket, amelyeket Jan Amos Comenius képvisel az európai gondolkodásban. Elsősorban az ő pampaediai koncepciója hangsúlyozza „a mindenki számára elérhető nevelés és oktatás szükségességét” – vagyis nemre, vallási hovatartozásra, szociális státuszra, de ugyanúgy korra való tekintet nélkül (Pšenák, J. 1992).

„Nulla aetas ad discentum serra” – „A tanuláshoz senki sem túl öreg” – ez az ókori bölcsesség, szólás megragadja az élethosszig tartó tanulás fogalmát Comenius értelmezésében.

Az ipari forradalom térhódításával az élethosszig tartó tanulás egyre fontosabbá vált, és szorosan kapcsolódik a munkakészségek és a kompetenciák megszerzéséhez, megőrzéséhez és a megszerzett szint fokozatos emeléséhez. A gazdasági szféra fejlődése válik az elsődleges dinamizáló tényezővé, nemcsak a szélesebben értelmezett társadalmi közegben, hanem a szűkebben vett oktatás területén is. Az ipari forradalom ebben az értelemben alapvetően befolyásolta a lakosság széles rétegeinek életstílusát, az életstílus megváltozását. Az eredeti, úgynevezett természethez közeli életmódot fokozatosan felváltja az élet ipariassá váló ritmusa. A természeti folyamatok által meghatározott homogén időrend fokozatosan átalakul, feloszlik munkaidőre és munkaidő utáni részre. A gyártás fokozatos intenzívebbé válásának hatására a munkaidőn kívüli időből kiválik a *szabadidő*. Ez az egyén döntése alapján felhasználható időszegmens megfelelő teret biztosított az oktatási jellegű tevékenység megvalósításához. Megállapíthatjuk, hogy ez az állapot, természetesen más minőségben, de megmaradt egészen napjainkig.

A jelen

Ahogy azt már elmondtuk, az egész életen át tartó tanulás, művelődés problematikáját tárgyaló tevékenységek intenzitásának növekedése elsősorban a múlt század hetvenes éveitől figyelhető meg. Hozzá kell azonban tenni azt is, hogy a felnőttoktatással összefüggő kérdések vitája, mint az egész életen át tartó tanulás folyamatának szerves része, nemzetközi szinten már sokkal korábban megkezdődött. Ezt igazolják például az UNESCO által szervezett világkonferenciák a felnőttek nevelésének és oktatásának kérdésében, amelyeket 1949-től szerveznek (Lukáč, 2010). Ennek köszönhetően jelentős dokumentumok, koncepciók és stratégiák születtek, amelyek megmutatták az élethosszig tartó tanulás jelentőségét a fontos geopolitikai folyamatok és változások által befolyásolt társadalom szempontjából (ebben a kontextusban elsősorban a globalizáció illetve az európai integráció hatásairól és következményeiről van szó), annak a társadalomnak a szempontjából, amely hajlamos önmagát úgy jellemezni és építeni, mint tudás-

alapú társadalom irányába fejlődő tanuló társadalom (Prusáková, 2005, 93-94.o.).

Ezen tevékenységek egyfajta kicsúcsosodását, de korántsem befejeződését, jelenti a nemzetközi szempontból minden bizonnyal a legismertebb és legelismeretebb dokumentum, a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (a szlovák fordítás a kulcsfontosságú tanulás fogalom helyett a művelődést használja, ami bizonyos esetekben nehezíti egyes megállapításainak szabatos terminológiájú magyarázatát – a szerző megjegyzése.) A Memorandum az egész életen át tartó tanulást úgy határozza meg, mint „célirányos tevékenység, amelynek célja a tudás, a készségek és a kompetenciák folyamatos fejlesztése”. A Memorandum új minőséget jelent abból a szempontból, hogy:

- az az egész életen át tartó tanulást úgy határozza meg, mint „*irányító elvet*”, vagyis alapvető követelményt a lehetőségek biztosítása és a tanulásban való részvétel szempontjából a lehető legszélesebben vett értelemben,
- a megvalósítás szempontjából az élethosszig tartó tanulást alapvető *maga-tartásként (kiindulópontként)* kell értelmezni a nemzeti képzési rendszerek megalkotása illetve átalakítás, rekonstrukciója során.

Ezen állapot eléréséhez, akárcsak ahhoz, hogy az élethosszig tartó tanulás megfeleljen társadalmi és egyéni küldetésének, tiszteletben kell tartani néhány, a megvalósításával összefüggő, prioritást élvező területet. Ezeket a területeket a Memorandum *kulcsfontosságú üzenetekként* fogalmazza meg:

- új ismeretek és készségek hozzáféréseinek biztosítása mindenki számára;
- nagyobb befektetés biztosítása az emberi erőforrások területén;
- innováció az oktatásban és a tanulásban;
- a tanulás értékelése;
- új hozzáállás az útmutatás/orientálás és tanácsadás területén;
- - közelebb vinni a tanulást az otthonokhoz.

A Memorandum kulcsfontosságú üzeneteinek tartalmi elemzése alapján kimondhatjuk, hogy jól látható, minőségi előrelépés történt az élethosszig tartó oktatás (tanulás) jelentőségének érzékelésében. Egyrészt, akárcsak az egész Memorandum, tartalmazzák az európai intézmények deklarált igyekezetét, hogy – amennyiben ez lehetséges – optimális körülményeket teremtsenek a megvalósításukhoz, másrészt azonban – és ez jelenti az új minőség alapját – a Memorandum az egyének aktív, önkéntes részvételére helyezi a hangsúlyt, fontosnak tartja, hogy mindenki vállalja a felelősséget saját fejlődéséért.

Egyszerűen fogalmazva, Európának nem áll szándékában egyetemet létesíteni minden mikrorégióban, nem akarja létrehozni képzési intézmények hálózatát minden regionális központban. Nem célja az sem, hogy direkt módon, formálisan kötelezze az egyéneket a tanulásra vagy az önképzésre teljes életük során. Napjaink európai képzési politikájának az az értelme és feladata, hogy olyan környezetet teremtsen és tartson fenn folyamatosan, amelyben a valós tevékenységgel igazolt tanulási hajlandóság az egyik elsődleges eleme az egyén társadalmi értékelésének. Az egyén felelőségének jelentőségére figyelmeztet ugyaneb-

ből a szempontból J. Šatánek (2006, 107. o.), aki megállapítja, hogy a kulcskompetenciák kialakításának folyamata jelentős mértékben a képzésben résztvevő egyén magánügye.

Ebben a kontextusban meg kell említeni néhány alapvető tény. Elsősorban arról a tényről van szó, hogy az egész életen át tartó oktatás (tanulás), ahogyan a nevéből is következik, *az életútra vonatkozó jelleggel* bíró folyamat. Ez, az első látásra világos és egyértelmű tény azonban a gyakorlatban (például a törvényhozási gyakorlatban) nem egyszer deformálódik, a legtöbbször például úgy, hogy az „egész életen át tartó képzés” fogalma alatt csak azokat a képzési tevékenységeket értik, amelyek kapcsolódnak a szakmai (érdekköri vagy esetleg más egyéb) felnőttképzéshez. Ha az élethosszig tartó oktatást (tanulást) mint képzési alapelvet határoztuk meg, akkor elkerülhetetlen, hogy úgy kezeljük, mint a generációk közötti kapcsolatok megteremtését, és mint a nevelő-oktató folyamat tartalmi és folyamati jellegének egymásra kapcsolódását.

Az egész életen át tartó tanulás *teleológiai irányultságát* egy másik dokumentumban, az 1997-ben készült úgynevezett Delors jelentésben – „*A tanulás – rejtett kincs*” (Learning: The Treasure Within) követhetjük nyomon. Ez az anyag mondja ki a 21. századi nevelés és oktatás négy alappillérét:

- megtanulni a megismerést,
- megtanulni a cselekvést,
- megtanulni az együttélést,
- megtanulni a létezést.

B. Kosová (2008, 10. o.) meghatározása szerint ezek a pillérek nem egy bizonyos típusú résztudást emelnek ki, hanem azokat a komplex emberi képességeket és értékeket, amelyek biztosítják az aktív önfejlesztést és a pozitív jóléti cselekedeteket, vagyis a személyiségfejlesztés maximalizálását. Az idézett szerző ebben az értelemben hangsúlyozza, hogy az egész életen át tartó *tanulás* fogalma megelőzte az egész életen át tartó *oktatás* fogalmát. Megállapíthatom, hogy a tanulás fogalma közvetve tartalmazza az önművelés fejlesztéséért viselt személyes felelősség gondolatát is. Ezen gondolatok egyetemessége nem áll ellentétben a képzés céljaira és feladataira vonatkozó követelmények jellegével, illetve a tudásalapú társadalom követelményeinek megfelelő tanulással.

Az egyetemesség nem zárja ki, sőt bizonyos esetekben megköveteli az adott folyamat konkrét megfogalmazását *tartalmi szempontból*. Az egész életen át tartó tanulás folyamatának az európai körülményekre vonatkoztatva történő meghatározásában kiindulhatunk Az Európai Parlamentnek és az Európai Tanácsnak egész életen át tartó oktatásra vonatkozó kulcskézségekről szóló ajánlásából (Brüsszel, 2005). Az ajánlás indoklása a Lisszaboni Stratégia következtéseire épül, ezek kimondják, hogy „mindenkinek rendelkeznie kell olyan készségekkel, amelyek szükségesek az élethez és a munkához az új információs társadalom körülményei között” (Ajánlás, 2. o.), valamint az „Oktatás és a szakmai felkészítés 2010” (Education and Training 2010) programra, amelyet az Európai Tanács a 2002-es, barcelonai ülésén fogadott el. Konkrét formában a következő

kulcskézségekről beszélünk, amelyek segítik az egyén fejlődését, a szociális beágyazódást, az aktív polgári életet és a foglalkoztatottság növekedését:

- 1.) az anyanyelven történő kommunikáció,
- 2.) idegen nyelveken történő kommunikáció,
- 3.) matematikai készségek és alapkészségek a tudomány és a technológia más területein,
- 4.) digitális készségek,
- 5.) a tanulási készség megtanítása,
- 6.) emberi, kultúrák közti és társadalmi készségek, állampolgári készségek,
- 7.) vállalkozás,
- 8.) kulturális érzékenység (Ajánlás 14. o.)

A felsorolt készségeket három alapvető sík mentén dolgozták fel részletesen:

- tudásanyag,
- készségek,
- magatartás.

Meg kell jegyeznünk, hogy a javasolt ajánlás számít az európai referencia-eszköznek a kulcskézségek esetében, és javaslatot tesz arra, hogy milyen módon kell biztosítani a hozzáférést ezekhez a készségekhez minden európai polgár számára az élethosszig tartó oktatás (Ajánlás 3. o.) igénybevételével. Az ajánlás referenciajellegének indoklását fontosnak tartjuk hangsúlyozni az európai oktatás uniformizálásának gyakran emlegetett veszélye miatt. Az egyes kulcskézségek mélyebb tartalmi elemzése lehetőséget biztosít nemcsak az általános (európai) jellegük felfedésére, de egyben rámutat arra is, hogy szükséges, pontosabban elkerülhetetlen ezek alkalmazása a nemzetspecifikus kulturális, gazdasági, szociális és történelmi körülményeknek megfelelően.

A célokkal és a tartalmi síkkal azonos fontossággal bír *az egész életen át tartó tanulás megvalósításának folyamati jellege*. Ez valójában a következő kérdésekre adott választ takarja: hol illetve milyen módon nyílik lehetősége az egyének egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódásra, illetve milyen kézzelfogható, hivatalosan is elismert eredménnyel jár a képzési folyamat. Ebből a szempontból napjainkban három standard alapkategóriát határoznak meg:

- *formális képzés* – hierarchikus struktúrával rendelkező, időrendben egymásra kapcsolódó rendszer, amelynek alapelemeit az általános, a közép- és a szakiskolák, valamint a felsőfokú oktatási intézmények képezik (Prusáková, 2005, 79. o.). Ez a képzési forma intencionális oktatási tevékenységet jelent, amely az oktatásra és szakmai felkészítésre szakosodott intézményekhez kapcsolódik, és amely hivatalosan elismert oklevél megszerzésével és képzettségi szint elérésével végződik.
- *Nem formális képzés* – ez a képzési forma az oktatás és a szakképzés fő áramai mentén folyik, általában nem ad hivatalosan elismert oklevelet. Hangsúlyozni kell azonban, hogy jellegét tekintve a nem formális képzést is a célzott oktatási tevékenységek közé soroljuk.

- *Az informális (nem intézményesített) tanulás* – természetes részét képezi az emberek mindennapi életének. Ez a tanulási forma a közvetlen tapasztalásra épül, a társadalmi érintkezés, a társadalmi élet keretében valósul meg, hatással vannak rá a tömegtájékoztató eszközök stb. (Prusáková, 2005, 80. o.). A formális és nem formális képzési formáktól eltérően ez a képzési forma nem mindig célzott, tudatos, és ebből a szempontból - a jelentőségét nem vitatva – problémát jelent az antropológiai tudományok számára a vizsgálatuk tárgyává tenni.

2. Nem formális képzés (tanulás)

– jellemzése és jelentősége, problémás területek

A fent leírt alapvető jellemzés alapján a nem formális képzés egész életen át tartó képzés (tanulás) integrált részét képezi. Különböző releváns források komparatív elemzése alapján meghatározhatjuk a tipikus jegyeit:

- ide sorolhatunk bármilyen képzési formát, amely nem tartozik az egységes iskolai képzésbe (Palán, 2002, 132.o.),
- ez olyan rendszeres, szisztematikus és szervezett képzési tevékenységet területe, amelyek nem a hivatalos képzési intézmények keretén belül folynak (Šerák),
- a munkahelyen folyik, társadalmi szervezetek és egyesületek tevékenysége keretében (Memorandum).

A nem formális oktatás kiegészítő jellegének hangsúlyozása, és formális oktatási rendszer „mellé“ történő besorolása eredményezheti ennek a képzési formának a marginális értelmezését. Ennek azonban az ellentéte igaz. A nem formális oktatás és az informális tanulás jelentősége napjainkban egyre nő. Ezt igazolják nemcsak a jelentős stratégiai dokumentumokban lefektetett állásfoglalások, hanem a releváns kutatások eredményei is. Példaként említhetjük M. Pries (Hamburgi Egyetem) állítását, aki szerint az utolsó évtizedekben, Németországban megvalósított különböző kutatások eredményei azt mutatják, hogy a tudásának 70-90 százalékát az egyén önállóan szerzi meg, a tanulás és a tapasztalat közvetlen összefüggéseinek köszönhetően, a formális oktatás keretén kívül (Pries, 2006, 13.o.).

Az ilyen egyértelmű jelzések ellenére, elsősorban a gyakorlat szempontjából több olyan tényrel szembesülünk, amelyek nehezítik a nem formális oktatás valódi jelentőségének elfogadását. Ebben az összefüggésben perdöntőnek nevezhetjük a nem formális tanítás illetve oktatás folyamatának és eredményeinek *evaluációját*, értékelését a formális oktatási rendszerben folyó aktivitás viszonyában. Szlovákiában ezt a problémakört érinti az Élethosszig tartó oktatás és élethosszig tartó tanácsadás stratégiája (a továbbiakban csak Stratégia) című dokumentum több rendelkezése, amely a szlovák kormány programnyilatkozatára épül, mivel annak egyik prioritása a tudásalapú társadalom kialakítása.

A Stratégia indoklása tartalmazza, hogy az egész életen át tartó oktatás és az egész életen át tartó tanácsadás jelenlegi alrendszerei Szlovákiában nincsenek kölcsönösen összekapcsolva, nem átjárhatóak és nem teszik lehetővé a polgá-

roknak a rugalmas bekapcsolódást az oktatásba és a minősítési folyamatba a munkáltatók igényeinek megfelelően, életük teljes aktív szakaszában (Stratégia, 3.o.). Ebből a tényből indul ki a Stratégia megalkotásának indoklása is, indokolt ugyanis az oktatási alrendszerek (formális és nem formális oktatás valamint az informális tanulás – a szerző megjegyzése) összekapcsolása, lefedése, az alrendszerek kölcsönös egymás felé nyitása, működő kapcsolatok kialakítása, kiegészítve az élethosszig tartó tanácsadással oly módon, hogy az megfeleljen az emberek, a munkáltatók, a közsféra és az oktatási intézmények valós igényeinek. A Stratégia célja ezzel együtt az emberek hozzáféréseinek megkönnyítése az élethosszig tartó oktatáshoz életük teljes aktív szakaszában (Stratégia, 4. o.). A SWOT-analízis megfelelő szakasza a nem formális oktatással kapcsolatban kiemeli, hogy képes azonnal reagálni az új oktatási szükségletekre, az innovációra és az új technológiák bevezetésére „testre szabott” oktatási programok bevezetésével. A hátránya abban mutatkozik meg, hogy nem ad formálisan elismert oklevelet, bizonyítványt a részleges vagy más egyéb minősítés megszerzéséről, és nincs állam által garantált minőségellenőrzési rendszere, ami biztosítaná a nem formális oktatás minőségét, a formális oktatás minőségével egyenértékű módon (Stratégia, 12.o.).

A fő és a mellékcélok strukturált rendszeréből, amelyhez a Stratégiában a megvalósításhoz szükséges konkrét intézkedések is hozzá vannak rendelve, a nem formális oktatás szempontjából a következőket tartjuk fontosnak:

- az egyének és a munkaadók oktatási igényeinek monitorozása és előrejelzése,
- a nem formális képzés és az informális tanulás eredményeinek elismerése,
- az érintetteknek a nem formális oktatásba való bekapcsolódásának ösztönzését segítő eszközök alkalmazása,
- minőségellenőrzési rendszer létrehozása a nem formális oktatásban az oktatást megvalósító intézmények, lektorok és menedzserek valamint és a modulokban megvalósított nem formális képzés akkreditációján keresztül. (Stratégia, 6.o.)

Ezen célok eléréséhez elkerülhetetlen, hogy a megvalósításba bekapcsolódjanak az államigazgatás és az önkormányzatok illetékes szervei, az oktatási rendszer intézményei, de a nem formális oktatás területére jellemző és alapvető szerepet játszó nonprofit szervezetek, érdekvédelmi társadalmi szervezetek és egyesületek.

3. Szabadidős képzés

A szabadidős képzés a nem formális oktatás egyik alapvető formája. A biodromális jellegének megfelelően belülről konzisztens, a gyerekekre, a fiatalokra, a felnőttekre, de az idősekre is irányuló nevelési-oktatási tevékenységekből álló folyamat. *Pedagógiai szempontból* a tanulók (gyerekek és fiatalok) szabadidős képzése az alkalmazott pedagógiatudomány – *a szabadidős pedagógia* vizsgálatának tárgya, amely elemzi a tartalmi és műveleti oldalát két specifikus, de kölcsönösen szorosan összefüggő és egymást befolyásoló folyamatot:

- szabadidő felhasználására vonatkozó nevelés – olyan szisztematikus és céltudatos folyamat, amelynek eredménye a szabadidő jelentős életértékként (oktatási értéként is) való meghatározása,
- a szabadidőben megvalósított nevelés – ennek tartalma különböző céllal végzett tevékenységek gyűjteménye, amelyek elősegítik a tanuló személyiségének fejlődését, de ezzel párhuzamosan pozitív kapcsolata alakul ki magához a szabadidőhöz is.

E. Kratochvílová (2004, 148.o.) jellemzése szerint a nem formális nevelés és oktatás jellemzése megfelel a szabadidős és más egyéb tevékenységeknek (pihenés, rekreáció, szórakozás, társasági élet) a tanulók szabadidőben megvalósított nevelésének tartalmi elemeinek megfelelően. A gyerekek és a fiatalok szabadidős nevelésének színvonala olyan jelentős tényező, amely befolyásolja az egyén magatartását a szabad időben folytatott oktatással szemben az életútjának további szakaszaiban. Ezt a ténytet úgy kell kezelni, mint az élethosszig tartó oktatás (tanulás) koncepciójának további igazolását.

3.1 A felnőttek szabadidős képzése

A rendszer és a tartalom szempontjából a felnőttek szabadidős képzése a kultúr- andragógiai hatásmechanizmusok egyik alapvető fajtáját jelenti (részletesebben lásd. Krystoň, 2009, 45-49.o.). Ez a terület tehát a *kultúr-művelődési andragógia* vizsgálatának tárgyát képezi, amely az andragógia egyik alapvető alkalmazott alrendszere, és vizsgálatának fókuszában a szabadidős aktivitás, a kultúr-nevelési tevékenység és a felnőttek szabadidős és polgári oktatás áll (Prusáková, 2005, 18.o.).

A szabadidős oktatást ebben az értelemben úgy határozzuk meg, mint a felnőttek szabadidős tevékenységeire fókuszáló, a szabadidőben megvalósított oktatás (ugyanott, 76.o.). A szabadidős oktatás kielégíti az *emberek művelődési igényeit* összhangban a személyes beállítottságával, megteremti a személyisége kultiválásának szélesebben értelmezett alapfeltételeit, az oktatási érdekeinek megfelelően (Čornaničová, et.al. 2005, 67.o.).

Napjaink felnőttoktatására, elsősorban a volt szocialista országokban, jellemző azon szakmai-andragógiai tevékenység előtérbe helyezése, amelyekben fennáll az a lehetőség, hogy kézzel fogható, elsősorban gazdasági hasznot hajt sanak. Hangsúlyozni kell azonban, hogy történelmi távlatból a felnőttek szabadidős oktatása az oktatásuk egyik alappillére. Ez egyrészt összefügg azokkal a társadalmi feladatokkal, amelyekhez a nevelésnek és az oktatásnak ezt a szegmensét történelmileg összekapcsolták (igyekezett a nemzet kulturális szintjének emelésére), másrészt az embernek az önmegvalósítás iránti természetes igényével, ami mindig szétfeszítette a munkahelyi vagy egyéb társadalmi kötelezettségeinek kereteit. A felnőttek személyiségének fejlesztése szempontjából a szabadidős oktatást nyitott módszertani folyamatnak kell tekinteni, amely a legkülönbözőbb intézményekben, rendkívül differenciált, állandóan változó és gyakorlatilag kötetlen formában zajlik. Mivel a szabadidős képzés a szabadidőben zajlik, ezért lehetőséget teremt az oktatási és szórakoztató formák funkcionális kombináció-

jára (Perhács, 2010, 76.o.). Éppen *a szabadidős jelleg, a tartalmi gazdagság és az érdeklődés előtérbe helyezése* számít a szabadidős oktatás legjellemzőbb tulajdonságainak. Az andragógiai elmélet elemzi a felnőttek szabadidős oktatásának további jellemzőit. Ezek közé tartoznak:

- *Önkéntesség* – ami érinti a szabadidős oktatási tevékenység kiválasztását és megvalósítását. Ahogyan a többi szabadidős tevékenység esetében elmondható, a szabadidős oktatásra is érvényes, hogy ha az önkéntesség elve részben vagy teljesen megszűnne, a szabadidő és a szabadidőben végzett aktivitások elveszítenék jellegüket és értéküket.
- *A választás szabadsága* – összefügg a szabadidős képzésre való ösztönzéssel, amelyre a felnőttek szempontjából jellemző a széles spektrum és a belső motiváció dominanciája.
- *Az igények kielégítése* – szorosan összefügg a már említett motivációval. Itt kell megemlíteni, hogy a felnőttoktatás szisztematikus megközelítése szempontjából, amely vonatkozik a felnőttek szabadidős képzésére is, az oktatási szükségletek elemzése és meghatározása jelenti az egyik alappilért. Ahogyan Prusáková írja (2001, 16.o.), az ilyen elemzés érinti ugyanúgy az egyéneket, mint a nagyobb társadalmi csoportokat, emellett pedig a jelenlegi és a jövőbeli igényekre kell fókuszálnia.
- *Az önzetlenség* – hangsúlyozza, hogy a szabadidős képzés folyamata önmagában pozitív hatással van a képzésben résztvevő felnőttekre, nemcsak a végeredmény a fontos, habár meg kell jegyeznünk, hogy az utóbbi időben a szabadidő funkcióinak struktúrájában megjelenik a gazdasági funkció is, amely mutatja például a szabadidős oktatás jelentőségét a benne résztvevők esélyeinek a munkaerőpiacon való sikeres szereplése szempontjából.
- *Nyitottság* – a felnőttek szabadidős képzésére jellemző a perszónális nyitottság (intergenerációs tekintetben és generáción belül egyaránt), akárcsak a tartalmi és intézményes nyitottság és rugalmasság.
- *A saját aktivitás* – nemcsak jellemző tulajdonság, hanem az egyik alapvető feltétele a szabadidős oktatás megvalósításának, amely, ahogyan azt már elmondtuk, tekintettel a szabadidős jellegre, bizonyos ellenpólust képez a többé-kevésbé közvetlenül meghatározott kötelezettségekkel szemben. A felnőttek szabadidős oktatásában szó sincs az intézményeknek szóló tanulásról. Még abban az esetben is, ha ezeknek az oktatási aktivitásoknak a végeredménye bizonyos szempontból formálisnak tekinthető, az esetek túlnyomó többségében nem jelenik meg hivatalosan elismert dokumentumként, inkább a saját motiváció vagy a személyes tekintély erősítését szolgálják (Šerák, 2009, 53.o.).

A felnőttek szabadidős oktatása jellemzően nemcsak az egész életen át tartó oktatás (tanulás) koncepciójának tartalmát elégíti ki. Az értéke abban is rejlik, hogy lehetőséget biztosít a minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő tanulásra – úgynevezett lifewide learning – is, ami lehetőséget nyújt az egyénnek új

tudás, új készségek és tapasztalatok megszerzésére, a hely és az idő korlátainak figyelmen kívül hagyásával.

Zárszó

A felnőttek szabadidős oktatása, mint a nem formális képzés integrált része, a céljaival, tartalmával, de az egész jellegével egyértelműen hozzájárul azoknak a feladatoknak a megoldásához, amelyek napjainkban (de hosszabb időtávlatban, perspektivikusan is) az egész életen át tartó oktatás (tanulás) ideájából, és mint olyan, teljes joggal foglalja el az őt megillető helyet nemcsak az andragógiai elmélet, hanem a konkrét oktatáspolitikai és a gyakorlati rendszerében.

A tanulmány a VEGA MŠ SR č. 1/0694/10 „A felnőttek szabadidős oktatása jelenlegi állapotának és perspektíváinak elméleti-módszertani aspektusai a nem formális oktatás rendszerében” keretében készült.

Irodalom

- ČORNANIČOVÁ, R. et.al. (2005) A kulturális élet újraindítása helyi és regionális körülmények között. *Pozsony*: NOC, 89 o. ISBN 80-7121-255-5.
- KOSOVÁ, B. (2008) Az egyetem szerepe az élethosszig tartó oktatás és az élethosszig tartó tanácsadás kontextusában. In *A karrier-tanácsadás fejlesztési rendszerének bevezetése. Besztercebánya*: UMB. 80 o. ISBN 978-80-8083-664-1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2004) *A szabadidő pedagógiája*, Pozsony: FF UK. 308 o. ISBN 80-223-1930-9.
- KRYSTOŇ, M. (2009) A kultúrandragógiai hatások fajtáinak és formáinak rendszerezése. In *A kultúrandragógiai hatások fajtáinak és formáinak rendszerezése. Pozsony*: BB print. 119 o. ISBN 978-80969158-6-6.
- LUKÁČ, E. (2010) A felnőttnevelés és -oktatás egyes internacionalizációs törekvések szempontjából. *Eperjes*: FF PU. 206 s. ISBN 978-80-555-0153-6
- Memorandum az élethosszig tartó tanulásról*. Brüsszel. 2000. Elérhető a: <http://www.minedu.sk/>
- Az Európai Parlamentnek és az Európai Tanácsnak az élethosszig tartó oktatásra vonatkozó kulcskézségekről szóló ajánlásának tervezete. Brüsszel: az Európai Unió Tanácsa, 2005 november.
- PALÁN, Z. (2002) *Emberi erőforrás – értelmező szótár*. Prága: A Cseh Köztársaság Tudományos Akadémiája. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PERHÁCS, J. (2010) A felnőttek személyiségfejlődésének személyiségi és szocializációs aspektusai. *Nyitra*: PF UKF. 205 o. ISBN 978-80-8094-793-4
- PRIES, M. (2006) A szabadidő jelentősége a változó társadalomban. In *Nevelés és szabadidő*. České Budějovice: JU. 89 s. ISBN 80-7040-849-9.
- PRUSÁKOVÁ, V. (2005) *Az andragógia alapjai I.* Pozsony: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. (2001) Az oktatási szükségletek elemzése. In *Prusáková, V. (ed) Felnőttoktatás a városok és községek hatáskörében*. Pozsony: STIMUL. 255 s. ISBN 80-88982-46-4.
- PŠENÁK, J. (1992). Az oktatás mint élethosszig tartó folyamat J. A. Comenius művében. In *Pedagógiai revü*, 43.évf., 1992, 1.sz.
- Az élethosszig tartó oktatás és az élethosszig tartó tanácsadás stratégiája*. (2007) Elérhető: <http://www.minedu.sk/>
- ŠATÁNEK, J. (2006) A munkatársak irányítása – az andragógus egyik alapvető fejlesztési kompetenciájának egyike. In *Az andragógusok és a felnőttoktatás területén dolgozó más szakemberek kulcskompetenciái*. Besztercebánya: FHV UMB. 122 o. ISBN 80-8083-310-9
- ŠERÁK, M. (2009) *Szabadidős felnőttoktatás*. Prága: Portál. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

MALGORZATA SWIDER

Das Bild der Deutschen in der polnischen Gesellschaft nach dem zweiten Weltkrieg und seine Instrumentalisierung*

Als Polen am 1. Mai 2004 der Europäischen Union beigetreten ist, kraft des sog. Beitrittsabkommens, das am 16. April 2003 in Athen unterschrieben wurde, war für alle erkennbar, dass einer der Staaten, der am meisten an diesem Prozess beteiligt war, die Bundesrepublik Deutschland war. Es war gerade Deutschland, das seit seiner Wiedervereinigung eine aktive Politik zur Integration Polens sowohl in die europäisch-atlantischen

Strukturen (NATO)¹ als auch die europäischen Strukturen gehört hat. Der Durchbruch in den deutsch-polnischen Beziehungen, die einen neuen Weg eingeschlagen und eine neue Richtung angenommen haben, war das Treffen zweier Staatsmänner, des ersten nichtkommunistischen Ministerpräsidenten von Polen, Tadeusz Mazowiecki, und des Bundeskanzlers Helmut Kohl². Am 12. November 1989 kam es an einem kalten Herbsttag auf dem Hof des heruntergekommenen Anwesens in Kreisau zu diesem historischen Treffen³. Dabei wurde die Geste der Versöhnung getätigt und vor allem die Gemeinsame Erklärung von Tadeusz Mazowiecki und Helmut Kohl vom 14. November 1989, in der die wichtigsten Aspekte der deutsch-polnischen Kontakte genannt wurde, wurden die Grundlage für die nächsten Akte, die die wichtigsten Fragen in den Beziehungen unserer beiden Staaten und Völker regelten. In der Erklärung vom November 1989 fand sich Punkt 3, der lautete: "Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen sind entschlossen, ihre Beziehungen im Gedenken an die tragischen und schmerzlichen Seiten der Geschichte zukunftsgerichtet zu gestalten und da-

* Dr. Małgorzata Świder 2011. szeptember 26–30. között Erasmus–vendégtanár volt a PTE FEEK-en, ahol két előadást tartott a lengyel–német kapcsolatok 20. század második felét áttekintő történetéről. A Tudásmenedzsmentben most megjelenő tanulmánya a Karunkon tartott előadások összefoglalása.

¹ H., Tewes, In der entscheidender Phase: Deutschland und die NATO-Osterweiterung, 1993-1994, w: Rocznik Polsko-Niemiecki 1999, Warszawa 2000, s.167-186.

² Helmut Kohl, kanclerz RFN, przebywał w Polsce w dniach 9-14 listopada 1989 r.

³ U. Kaestner, Der Weg nach Kreisau. Beitrag zur Vorgeschichte und Entstehung der gemeinsamen Erklärung Kohl-Mazowiecki, w: Rocznik Polsko-Niemiecki 2000, Warszawa 2002, s. 23-36.

mit ein Beispiel für gute Nachbarschaft zu geben."⁴ Trotz des sehr optimistischen Beginns der neuen Etappe der deutsch-polnischen Beziehungen, entwickelten sich die beiderseitigen Beziehungen nicht optimal.

Grundlegendes Problem für die polnische Seite war die Frage der Anerkennung der Westgrenze. Dieses Problem, das heißt, die Haltung der Bundesrepublik gegenüber der Oder-Neiße-Grenze, fand sich in der schon erwähnten gemeinsamen Erklärung nicht wieder. Auch in Helmut Kohls "10-Punkte-Programm zur Überwindung der Teilung Deutschlands und Europas" vom 28. November 1989 war keine Rede von der polnischen Westgrenze⁵. Das verursachte eine Reihe negativer Kommentar sowohl von Seiten der polnischen Bevölkerung als auch der polnischen Regierung. Beispielsweise sprachen sich im Februar 1990 fast 40 Prozent aller Polen gegen eine Wiedervereinigung Deutschlands aus, und 34,4 Prozent für eine Wiedervereinigung, aber in weit entfernter Zukunft⁶. Erst die Vereinbarung, die in der Unterzeichnung der zwei wichtigsten Rechtsakte gipfelte: des Grenzabkommens vom 14. November 1990⁷ und des Abkommens über gute Nachbarschaft vom 17. Juni 1991⁸ ermöglichten eine Verbesserung der bilateralen Beziehungen und eine Neuorientierung der polnischen Außenpolitik⁹. Im Bewußtsein der polnischen Bevölkerung war die Frage der Regelung des Problems der Westgrenze eines der wichtigsten der empfindlichsten Probleme nach 1945. Die Angst um die Existenz des polnischen Staates wurde durch die negative Meinung verstärkt, die man zu Deutschland und den Deutschen hatte.

Insbesondere hatte der Zweite Weltkrieg großen Einfluss auf die Prägung der negativen Vorstellung von Deutschen. Das Nationalsozialistische Deutschland hatte am 1. September 1939 Polen zusammen mit der Sowjetunion, am 17. September 1939, überfallen, militärisch zerschlagen, territorial zerstückelt und aufgeteilt. Ein erheblicher Bevölkerungsteil war durch Kriegshandlungen umgekommen oder gezielt ermordet worden. Das Land war ausgeplündert und wirtschaftlich ruiniert, die Städte, das Kommunikationswesen, die gesamte Infra-

⁴ Treść wspólnego oświadczenia zobacz na stronie Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej: <http://www.fwpm.org.pl/?module=articles&id=19>

⁵ S. Sulowski, *Dobre sąsiedztwo i polsko-niemiecka wspólnota interesów w latach dziewięćdziesiątych*, w: *Rocznik Polsko-Niemiecki 1999*, Warszawa 2000, s. 79-98, tutaj s. 80-81.

⁶ M. Tomala, *Jak widzimy zachodniego sąsiada 10 lat później*, w: *Rocznik Polsko-Niemiecki 2000*, Warszawa 2002, s. 93-105, tutaj s. 94.

⁷ Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o potwierdzeniu istniejącej między nimi granicy podpisany w Warszawie dnia 14 listopada 1990 r.

⁸ Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy podpisany w Bonn dnia 17 czerwca 1991 r.

⁹ K. Malinowski, *Traktat o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy i reorientacja polskiej polityki zagranicznej*, w: *Rocznik Polsko-Niemiecki 2000*, Warszawa 2002, s. 67-82.

struktur waren hochgradig zerstört.¹⁰ Diese Kriegserfahrungen führten bei den Polen für eine lange Zeit zum Synonym der Deutschen als Hitleranhänger. Mit den Deutschen verknüpfte man Menschen, die sich ganz den Idealen der nationalsozialistischen Partei unterordneten, die bereit waren, für Bedürfnisse Hitlers und seiner Anhänger Unheil zu stiften. Vorstellungen und Vorurteile wurden jetzt neu und von besonderem Belang argumentiert. Das deutsche Volk galt in den polnischen Stereotypen als homogene Gesellschaft, welche die Regeln der universalistischen Ethik ablehnt und sich von den Traditionen der christlichen Zivilisation abkehrt.

Es gab nichts Gutes, was man über Deutsche und das Deutschtum sagen könne. Der Begriff „Deutschtum“ wurde nicht mehr zur Definition für eine Nationalität benutzt, sondern vielmehr als eine Bezeichnung für einen bestimmten Bedrohungsstatus, dem man etwas entgegensetzen mußte.¹¹ Angesichts der Erfahrungen der Kriegszeit wurde das Gefühl der Bedrohung stark emotional sanktioniert. Der antideutsche Komplex wurzelte so tief, dass viele Polen die Notwendigkeit sahen, Deutschland ständig politisch, wirtschaftlich und militärisch zu unterdrücken, um zu verhindern, daß sie erneut einen Krieg entfesselten. Der Selbsterhaltungsinstinkt der polnischen Gesellschaft ließ sie ein Übermaß an Tätigkeiten aufzunehmen, mit dem Ziel, sich vor der potentiellen deutschen Bedrohung zu schützen. Man war der festen Überzeugung, daß die feindlichen deutschen Instinkte immer noch existierten. Das deutsche Problem wurde dadurch auf die Stammesfeindlichkeit beschränkt, die von Anfang an die Vernichtung der Slawen und vor allem des polnischen Staates in jeder Phase seiner Entwicklung bezweckte. Diese Abneigung wurde von der Publizistik der Nachkriegszeit gestützt und entwickelt. Eben diese Angst vor Deutschen trug zur Entstehung eines spezifischen deutschen Syndroms (das Deutsche Syndrom) bei, das in der soziologischen Literatur als eine Überempfindlichkeit der polnischen

¹⁰ P. Böhmig, 1945 Das Ende des Zweiten Weltkrieges, Deutschlands Zusammenbruch und die zweite Wiederherstellung des polnischen Staates, Nordost-Archiv Band II 1993, Heft 1, S. 88 ((2)) Der Zweite Weltkrieg führte zu einer der größten Katastrophen in der polnischen Geschichte. Die materiellen Verluste wurden 1946 auf 38% des nationalen Vermögens geschätzt, was etwa dem 28fachen Wert der Investitionen des letzten Vorkriegsjahres entsprach. Denselben Schätzungen zufolge soll die Industrie zu über 1/3 und das Verkehrswesen zu etwa 50% zerstört worden sein. Dazu kamen die Kriegsverluste der polnischen Intelligenz: 57% der Rechtsanwälte, 21,5% der Richter und Staatsanwälte, 39% der Ärzte, 68% der Zahnärzte, 10,9 % der Mitglieder der polnischen Schriftstellervereine, 13 % der Journalisten, 29,5 % der Wissenschaftler. Allgemeine Verluste der Hochschulabsolventen - 37,5%. Diese Daten, gewiss nicht präzise, vermitteln dennoch mit einiger Sicherheit einen Eindruck von der Dimension der statistisch erfaßbaren Verwüstungen, die zu einem großen Teil nicht durch Kriegshandlungen, sondern vor allem durch die Besatzungspolitik zustande gekommen sind. K. Kersten, Migracje ludności a przemiany społeczne w Polsce po II wojnie światowej, Wiadomości Historyczne 1994/1, S. 3 und W. Borodziej, Das Jahr 1945 in der polnischen Geschichte, Nordost-Archiv, Band V 1996, Heft1, S.86

¹¹ H-G Lehmann, Der Oder-Neiße-Konflikt, München 1981, S. 128.

Gesellschaft gegenüber den Deutschen bezeichnet wird. Dies zeigte sich sowohl in der Privatsphäre als auch in der Öffentlichkeit. Es bestand nicht nur aus der Erinnerung an das Leiden vieler Generationen von Polen, sondern auch aus Respekt vor dem wirtschaftlichen Potential Deutschlands, das oft zu einem Minderwertigkeitskomplex der Polen führte.¹²

Die Regelung der polnischen Westgrenze war die größte Streitfrage in der Nachkriegsgeschichte. Sie hatte hauptsächlich Einfluss auf die Gestaltung der polnisch-deutschen Beziehungen sowie auf das Bild der deutschen Nation in den Augen der Polen. Die Wahrung der Westgrenze und der Westgebiete und damit die Kompensation der verlorenen Ostgebiete war der wichtigste Aspekt der polnischen Politik seit 1945. Die Grenze wurde als notwendige Voraussetzung für die Existenz, Freiheit, Souveränität und Stärke des demokratischen polnischen Staates bezeichnet.¹³ Die Festlegung der neuen Westgrenze führte in Polen zu einem neuen Bewußtsein für das deutsche Problem in politischer, kultureller und moralischer Hinsicht. Betrachtet man die Lage vom polnischen Standpunkt aus, so war die neue Grenze ein neuralgischer Punkt des Konfliktes mit Deutschland, der in unterschiedlicher Intensität bis zum November 1990 andauerte.¹⁴ Schon im Juni 1945 stellte der damals junge Oberst Piotr Jaroszewicz, der spätere Ministerpräsident von Polen, fest, dass der deutsche Faktor "mindestens ein gesamtes Jahrhundert" anhalten würde.¹⁵

Das wirkliche oder ebenfalls künstlich geschürte Antideutschtum wurde ausgenutzt, um das Verhältnis der polnischen Gesellschaft zur jüngsten Vergangenheit zu ändern. Es sollte u.a. tragische Erinnerungen an die sowjetische Besatzung aus den Jahren 1939-1945, ukrainische Verbrechen und Kollaboration mit Nazis, sowie neue Formen der sowjetischen Okkupation seit 1945 aus dem Bewusstsein der Polen verdrängen. Indem also der Verlust der Ostgebiete und der neuen polnisch-sowjetischen Grenze zum Tabuthema stilisiert wurde, konzentrierte man die ganze Aufmerksamkeit auf die Westgebiete und ließ den aufgestauten Haß und Zorn am westlichen Nachbarn aus. Die Angst vor Deutschen wurde durch die politischen Kräfte instrumentalisiert und ausgenutzt vor allem als Herrschaftslegitimation für die neue kommunistische Regierung, als Konso-

¹² A. Sakson, Niemcy w świadomości społecznej Polaków, in: A. Wolff-Powęska, S. 408.

¹³ J. J. Węc, Polityka zagraniczna Polski wobec Niemiec w latach 1945-1949, in: Z dziejów próby integracji europejskiej. Od średniowiecza do współczesności. M. Pułaski (Hrsg.) Kraków 1995, S. 110.

¹⁴ Ch. Kleßmann, Konzepte für Nachkriegszeit, in: Sowjetisches Modell und nationale Prägung. Kontinuität und Wandel in Ostmitteleuropa nach dem Zweiten Weltkrieg. H. Lemberg (Hrsg.) Historische und Landeskundliche Ostmitteleuropa – Studien, Marburg/Lahn 1991, S. 46.

¹⁵ E. Dmitrów, Niemcy i okupacja niemiecka w oczach Polaków. Poglądy i opinie z lat 1945-1948, Warszawa 1987, s. 231.

lidierungselement der polnischen Gesellschaft und als politisches Argument für die Bindung an die UdSSR¹⁶.

Herrschaftslegitimation: Die Kommunisten waren in Polen unpopulär, ihre Zahl war auch gering. Trotzdem waren sie es, die die Chance ergriffen und den Staat nach ihren eigenen Vorstellungen neu organisierten. Sie waren 1945 als erste politische Kraft zur Stelle und bemächtigten sich vor allem der Polizei und des Inneren. Sie verstanden es auch, die Initiative in allen wichtigen Bereichen, insbesondere im Wiederaufbau zu dominieren. Insofern verfügten die Kommunisten scheinbar über ein positives Programm, mit dem sich alle Bürger identifizieren konnten: Wiederaufbau, Reformen, Demokratisierung und Unabhängigkeit des Landes usw. In dieser Rolle war es ihnen möglich, die Vertretung der polnischen Arbeiterklasse und des ganzen Volkes für sich zu deklarieren.

1945 kamen also neue politische Kräfte an die Macht, die unter normalen Umständen kaum dazu in der Lage gewesen wären. Für diese „Politiker“ waren die ehemals deutschen Gebiete von größter politischer und gesellschaftlicher Bedeutung. Es ging dabei der prosovjetschen Gruppe nicht nur um die Ersetzung der deutschen Administration, sondern auch um den Sieg über die Gruppen, die sich zur Exilregierung bekannten.¹⁷ Es wurde öffentlich behauptet, dass die Kommunisten als erste politische Kraft den Kampf gegen die deutschen Okkupanten aufnahmen und erfolgreich beendeten.¹⁸ Dabei muß man bei genauer Betrachtung der Ideologie, die sich mit den Westgebieten „befaßte“, feststellen, daß der Gedanke der sogenannten „Rückkehr“ nur für die kommunistische Bewegung gelten sollte.¹⁹ Die Kommunisten bestritten jeden absichtlich oder auch

¹⁶ Mehr darüber: M. Świder, Zur Rolle der Deutschen in der polnischen Nachkriegsgeschichte, [w:] Zum Ideologieproblem in der Geschichte, E. Gieseck, I. Gueckel, H.-J. Scheidgen, A. Tiggemann, Europaforum-Verlag (Hg.) Europaforum-Verlag 2006, s. 163-176.

¹⁷ Wie die Machtsicherung in der Praxis aussah, zeigt ein Bericht aus Olesno: „Wir haben sofort damit reagiert, daß wir durch die Einigung mit Oberleutnant Szymaniak eine geheime Organisation der PPR gebildet haben und die Arbeit mit dem Ziel begannen, nicht erwünschte Elemente zu entfernen, damit sie uns bei der Arbeit nicht störten.“ Archiwum Państwowe w Katowicach (AP Kat.), Wojewódzki Komitet Polskiej Partii Robotniczej (WK PPR) Sign. 1/VI/66 K. 14, Sprawozdanie wicestarysty Lisikiewicza do sekretarza PPR w Katowicach, Olesno 10.04.1945.

¹⁸ I Zjazd PPR. Ze sprawozdania politycznego KC PPR, 7.12.1945 in: W. Gomułka, o problemie niemieckim. Artykuły i przemówienia, Warszawa 1984, S. 80; Wracamy na ziemię zachodnie. Odezwa czterech stronnictw demokratycznych. Głos Ludu Nr. 93, vom 15.04.1945.; L. Marszałek, Powrót: Wielki dzień Zagłębia Śląsko-Dąbrowskiego. Inauguracyjne posiedzenie Wojewódzkiej Rady Narodowej, Dziennik Zachodni (Dz. Zach.) Nr. 84, vom 9.05.1945.

¹⁹ In der Rede des Marschalls des Sejms, Barcikowski, wurde die Rückkehr der Wiedergewonnenen Gebiete als eine Folge der richtigen Politik der Volksdemokratie sowie des Blutvergießens der sowjetischen und polnischen Soldaten bezeichnet.

unabsichtlich gegebenen Hinweis auf die Westideen der Vorkriegszeit oder der Kriegszeit oder kritisierten ihn im besten Falle.

Da die Kommunisten 1945 als erste ihre Aktivitäten entfalteten, begannen sie mit der Neuordnung der ehemals deutschen Gebiete. Erste Maßnahmen waren die Aussiedlung der deutschen Bevölkerung und Vorbereitung der Gebiete für die Ansiedlung polnischer Vertriebenen aus dem von der Sowjetunion okkupierten Osten oder dem zentralen Polen. Als Argumente dafür galten die Kriegserfahrungen, die Verbrechen Nazideutschlands an den polnischen Bürgern sowie das Verhalten der Deutschen gegen die polnische Nation. Man verbreitete den Glauben, die Sicherheit der polnischen Bevölkerung könne nur durch eine neue, einheitlich gestaltete Gesellschaft gewährleistet werden.²⁰

Konsolidierungselement: Das Verhältnis zu Deutschen und Angst von ihnen diente ebenfalls als ein einendes Element der zerschlagenen oder kriegsmüden polnischen Gesellschaft. Am bedeutendsten waren die Landgewinne im Westen und ihre Verteidigung vor dem deutschen Revisionismus. Die Konzeption, eine antideutsche nationale Front zu begründen und das negative Verhältnis zu Deutschen und Deutschland auszunutzen, wurde bereits im Frühling 1945 formuliert. Die Feststellung, daß „die ganze Gesellschaft vom Hass zu Deutschen beherrscht ist, bot ihnen die perfekte Gelegenheit zur Vereinigung dieses Staates in einer allgemeinen nationalen Front“²¹. Die geographische und mentale Entwurzelung der polnischen Gesellschaft wurde 1945 verstärkt durch eine weitgehende Desorientierung hinsichtlich der Zukunft des neuen Staates. Man habe das Gefühl einer Permanenz des Provisoriums, was auch in der Publizistik sichtbar war: „*Die Gesellschaft ist paralysiert von der Angst vor dem Abgrund (...) Die Gesellschaft fühlt sich als Ball in einem internationalen Spiel.*“²²

Die negative Wahrnehmung der Deutschen erlaubte die Bildung einer polnischen nationalen Verständigung. Die politischen, gesellschaftlichen oder religiösen Unterschiede hatten hierbei keinen direkten Einfluss auf das Verhältnis zu den Deutschen.²³ Sogar katholische Eliten, die nicht mit der Regierung zusammenarbeiteten, glaubten, daß es zwischen dem regierenden Block und der christlichen Gemeinschaft im Falle der übergeordneten Interessen keine Abwei-

²⁰ J.J. Węc, *Polityka zagraniczna Polski wobec Niemiec w latach 1945-1949*, in: *Z dziejów próby integracji europejskiej. Od średniowiecza do współczesności*. M. Pułaski (Red.) Kraków 1995, S. 122; P. Madajczyk, *Przyłączenie Śląska Opolskiego do Polski 1945-1948*, Warszawa 1996, S. 67.

²¹ *Kształtowanie się podstaw programowych ...*, S. 334-335.

²² Cz. Madajczyk, *Das Jahr 1945...*, S. 90-91.

²³ B. Pasierb, *Funkcje problemu niemieckiego w pierwszym okresie Polski Ludowej*, in: *Sprawozdanie z badań nad polską myślą polityczną 1939-1949*, Akta Universitatis Bratislaviensis, *Nauki Polityczne T. IX* Wrocław 1978, S. 110. Zur Rolle der Kirche in den Postulierten Gebieten: Cz. Osękowski, *Spółeczeństwo Polski zachodniej i północnej w latach 1945-56. Procesy integracji i dezintegracji*. Zielona Góra 1994, S. 210ff; J. Kopiec, *Dzieje kościoła katolickiego na Śląsku Opolskim*, Opole 1991, S. 104 f.

chung gäbe.²⁴ Die Sorge um den Verlauf der Westgrenze sowie auch die oft artikulierte und geschürte Angst vor Deutschen und dem deutschen Staat führte zum instinktiven Streben nach der nationalen Einheit, worauf eben die Kommunisten spekulierten. Damit wurde die deutsche Frage zum wichtigsten machterhaltenden und politisch konsolidierenden Instrument kommunistischer Politik in Polen sowie zu einem Pfeiler seiner Sowjetisierung.

Die Ängste vor dem deutschen Revisionismus wurden von der gelenkten amtlichen Propaganda hochgespielt und sie erneuerten die allerschlimmsten Befürchtungen der polnischen Bevölkerung gegenüber den Deutschen. Der Gedanke, daß die Deutschen zurückkehren und Rache nehmen könnten, besonders bei den Siedlern in den Westgebieten, riefen in der polnischen Gesellschaft Panik und Ängste hervor. Als im Verlauf des Kalten Krieges wurden die Gegensätze zwischen den Alliierten immer größer wurden, nutzte die Regierung die Sache der Vertriebenen und der abgetretenen Gebiete im Propagandakrieg zwischen Ost und West für sich.²⁵

Auch die SED - Sozialistische Einheitspartei Deutschlands und die KPD – Kommunistische Partei Deutschlands, also Schwesterparteien der polnischen Kommunisten, waren zunächst davon überzeugt, daß die Ostgrenze provisorisch war und die polnische Regierung zu hohe Ansprüche stellte.²⁶ Resultat war, daß auch die polnischen Kommunisten, insbesondere Władysław Gomułka, den Deutschen nicht trauten und in allen deutschen Parteien nationalistische und imperialistische Kräfte assoziierten.²⁷ Das Mißtrauen saß so tief, daß es sich über alle ideologischen Konvergenzen durchsetzte. Ein die Oder-Neiße-Grenze infrage stellender Deutscher wurde also unabhängig von der Parteiorientierung als Feind eingestuft, da: *„Ein deutscher Kommunist (...) immer vor allem ein Deutscher (sei), der das Interesse Deutschlands über die internationale Solidarität*

²⁴ D. Morawski, *Katolicy i problem granic zachodnich*, Tygodnik Powszechny Nr. 44 /1946.

²⁵ H-A., Persson, *Rhetorik und Realpolitik. Großbritannien, die Oder-Neiße-Grenze und die Vertreibung der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg*, Potsdam 1997, S 178.

²⁶ J. Hacker, *Sowjetunion und DDR zum Potsdamer Abkommen*, Köln 1968, S. 107; *Co robia Niemcy?*, Odra, Nr. 7 vom 16.02.1947, S. 3 In diesem Artikel ist die folgende Charakterisierung der SED enthalten: *„Sehr beweglich in der Agitation. Hat dafür nicht wenig Geld. Hatte viele Reformen vorgeschlagen und manches erfolgreich durchgeführt. Alles, was mit ihr nicht solidarisiert, ist Reaktion. Ein ruhiges Anhören der Argumente der Gegner empfindet man als eine Feinheit der Bourgeoisie oder als verachtete gesellschaftliche Form. Sie liebt vollendete Tatsachen. Dank dessen hat sie die Agrar- und Schulreform durchgeführt. Sie liebt Parolen, die an die traurigen Parolen des früheren braunen Regimes erinnern.“*

²⁷ Sogar Stalin mißtraute den deutschen Kommunisten. Im Dezember 1941 sagte er, daß er für eine ständige Begrenzung des deutschen Potentials ohne Rücksicht auf das politische System sei, und *„zu den sogenannten deutschen Kommunisten habe er auch kein Vertrauen“* A. Uschakow, *Das Erbe Stalins in den deutsch-polnischen Beziehungen*, Köln 1997, S. 5.

*des Proletariats stellt.*²⁸ Am 17. Oktober 1946 sagte Władysław Gomułka: „(Dem) Pferd Deutschland müssen alle vier Beine gebrochen werden, (denn) es ist unwichtig, ob auf diesem Pferd ein Nazi oder ein Sozialdemokrat reiten (wird). Wichtig ist allein der Tatbestand, daß auf ihm Deutsche reiten wollen“.²⁹

Als Bindeglied an die Sowjetunion: Nach Abkühlung der Beziehungen zwischen Alliierten, besonders nach den Reden von Churchill in Fulton (März 1946) und Byrnes in Stuttgart (September 1946) sowie nach der Moskauer Konferenz im März-April 1947, sprach man immer häufiger von einer Korrektur des Grenzverlaufes. Die territoriale Integrität und Sicherheit des polnischen Staates schien bedroht zu sein, und zwar nicht mehr allein durch die Deutschen, sondern jetzt auch durch die westlichen Großmächte.³⁰ Das Bündnis mit der Sowjetunion, sozusagen eine „Zweckehe“, schien Polen daher die sicherste Garantie für die Oder-Neiße-Grenze zu sein.³¹ In der Öffentlichkeit wurden die USA und England, nicht ohne Hilfe der prosowjetischen Regierungsmehrheit, verunglimpft. Die Mehrheit der Gesellschaft akzeptierte, wenn auch schweren Herzens und nicht ohne Vorbehalt, das Bündnis mit der Sowjetunion als Festigung des Sieges über das Dritte Reich. In einem ZK-Beschluss bezeichnete sie die Westgrenze als das „Fundament der Existenz Polens“ und der Sicherheit vor einer neuen deutschen Aggression.

Der revisionistischen Idee der Deutschen glaubte sich Polen, ein schwacher Staat, und die polnische Gesellschaft, die zwar den Krieg gewonnen hatte, aber vollkommen erschöpft war, nur mit Hilfe der Sowjetunion entgegenstellen zu können, an die es ohnehin schon einen Teil seiner Unabhängigkeit verloren hatte. Der östliche Nachbar wurde als Garant für das Bestehen der Grenze propagiert: „*Als Realisten verstehen wir, daß der kostbarste Beitrag zur Sicherheit unserer Grenzen das polnisch-sowjetische Bündnis ist. Wenn die internationale*

²⁸ H.-G. Lehmann, *Der Oder-Neiße-Konflikt*, S. 127; Danielewski, Koplipiński, Rogalski, *Niemcy rozgromione?* Poznań 1946, S. 113.

²⁹ Zitiert nach G.W. Strobel, „Deutschland - Polen, Wunsch und Wirklichkeit“. Eine Dokumentation zum Problem der Normalisierung der deutsch-polnischen Beziehungen nach 1945 und zu den polnischen Vorbedingungen, Bonn 1969, S. 14.

³⁰ V. Vierheller, *Polen*, S. 136 f.; H.-G. Lehmann, *Der Oder-Neiße-Konflikt*, S. 84. Der britische Außenminister Bevin erklärte im Unterhaus unter anderen folgendes: In Potsdam sei man übereingekommen, einen großen Teil Ostdeutschlands vorläufig unter polnische Kontrolle zu stellen, doch habe man über die Westgrenze nicht verhandelt. Großbritannien habe nur mit Widerstreben und unter der Bedingung, daß Polen freie und unbeeinflusste Wahlen abhalten und der alliierten Presse volle Freiheit der Berichterstattung gewähren würde, der von der Sowjetunion geforderten Verlegung der polnischen Grenze zugestimmt. (...) Solange diese Versicherungen nicht erfüllt wurden, sehe Großbritannien keinen Anlaß, die Annexion dieser weiten Gebiete durch Polen zu ratifizieren. Es sei im Interesse Europas gelegen, daß Deutschland nicht einem Zustand ständiger Verzweiflung überantwortet werde und daß die Deutschen einen normalen Lebensstandard erhielten. *KAdG* 1946, S. 905.

³¹ A. Wolff-Powęska, *Die Polen im geteilten Europa*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1989/23, S. 18.

Reaktion auf die Wiederauferstehung der deutschen Reaktion abzielt und eng mit ihr zusammenarbeitet, dann fordern unsere nationalen Interessen eine enge Freundschaft und die bestmöglichen Beziehungen zur Sowjetunion.“³² Es wurde mehrmals die Äußerung von Stalin wiederholt: „Es wäre naiv anzunehmen, daß die Deutschen jemals auf ihre Rache und ihre Aggression verzichten.“³³ Populär war auch die Äußerung von J. Dubiel vom 1946: „mit jedem Kilometer, um den wir uns nach Westen verschieben“ habe sich der deutsch-polnische Streit um die Grenze verstärkt.³⁴ Der Hass wurde auf die Deutschen gelenkt, während der östliche Nachbar zum Freund hochstilisiert worden war. Obwohl sich alle abgetretenen Gebiete (48% des polnischen Staatsgebiets aus dem Jahre 1938) im Osten befanden, standen der territoriale Verlust und die Unterwerfung Polens gegenüber Sowjetunion nicht zur Debatte. Man durfte nur über Deutsche schimpfen – das Verhältnis zum östlichen Nachbarn war von oben geregelt.³⁵

In der Zeit, wo die deutsch-polnischen Beziehungen ihren größten Tiefstand erreicht haben, hatte man die negativen Meinungen über die Deutschen zu innenpolitischen Kämpfen verwendet. Der negative Stereotyp wurde instrumentalisiert und zur Machtgewinnung und Machtaufrechterhaltung durch eine kleine politische Gruppe, ausgenutzt.³⁶ Die neuen Gebiete machten 1/3 (103.000 qkm) des gesamten Staatsgebietes aus. Angesichts dieser Tatsache war die Verteidigung der Westgrenze, die oft mit der Existenz des Staates gleichgesetzt wurde, wichtigster Bestandteil der polnischen Deutschlandpolitik. Wegen der Westverschiebung verschärfte sich der deutsch-polnische Streit um die Grenze. In der polnischen Gesellschaft wurden Ängste geweckt, die mit der Möglichkeit einer Wiedergeburt der deutschen Angriffslust und der Revision des Beschlusses der Potsdamer Konferenz zusammenhingen. Im Allgemeinen war man sich nämlich der Tatsache bewußt, daß der Verlust der Ostgebiete einen starken Revanchismus in Deutschland hervorrufen würde. Daraus ergab sich die Reaktion, alles, was man unter Deutschtum verstand, abzulehnen³⁷.

Wie tief verwurzelt die Ängste und Vorurteile gegenüber Deutschland und den Deutschen waren, davon kann die Begründung für die Ablehnung zeugen, eine Organisation registrieren zu lassen, die in den 1980er Jahren die deutsche Minderheit in Polen vereinen wollte. Nach 1980 wurden die Minderheiten aktiver. Es gab die ersten Versuche der Registrierung von Minderheitsorganisatio-

³² W. Gomułka, *Jedyna droga*, *Głos Ludu* vom 19.01.1947, Z. Izdebski, *Żelazne prawo*, NO Nr. 3 vom 28.07.1946, S. 1.

³³ *Droga zespolenia narodowego na Śląsku Opolskim*, S. 11-12.

³⁴ J. Dubiel, *Perspektywa Odry*, *Zbiór artykułów*, Katowice 1946, S. 5.

³⁵ J. Kiwerska, *W atmosferze wrogości*, S. 52.

³⁶ Zitiert bei: Karol B. Janowski, *Kultura polityczna*, S. 339.

³⁷ Zum Thema Ablehnung des Deutschtums sehe: M. Świder, *Die sogenannte Entgermanisierung im Oppelner Schlesien in den Jahren 1945-1950*, Europaforum-Verlag, Lauf 2002.

nen und Forderungen nach mehr Rechten.³⁸ Die Versuche der Legalisierung von deutschen Organisationen in Polen endeten immer mit einem negativen Urteil des Gerichts und mit der Begründung: „ (...) das Ziel der Initiatoren der Gründung des Vereins der deutschen Minderheit in Polen ist die kulturelle Obhut über die Deutschen, die in Oberschlesien leben – was aber eine Bestätigung für die revisionistischen und antipolnischen Kräfte in der BRD sein würde, daß es in Polen noch eine deutsche Minderheit gibt. (...) ein Verein dieser Art könnte auf Grund der Hilfe aus der BRD eine Bedrohung der Sicherheit, der Ruhe und der öffentlichen Ordnung auslösen.“³⁹

Mitte des Jahres 1986 versuchte man den ersten kulturellen Kongress der deutschen Minderheit in Racibórz/Ratibor zu organisieren. Der Sicherheitsdienst und die Volkspolizei ließen das nicht zu. Man verhaftete fünf Personen und ließ sie erst nach einem zweitägigen Verhör frei. Die etwa 200 Gäste des Kongresses aus Deutschland wurden zur Ausreise aufgefordert. Innerhalb weniger Monate wurden die Veranstalter des Kongresses aus Polen ausgesiedelt.⁴⁰ Als Argumentation gegen die Registrierung der Bewegung der deutschen Minderheit in Polen bediente man sich meistens der schon bekannten Argumente. Man wies vor allem auf die Möglichkeit des Verlustes der Souveränität an der Oder und der Ostsee hin. Die Landsmannschaften wurden beschuldigt, dass sie in ihrer Tätigkeit versuchten, das vorhandene Polentum der Schlesier auszuschalten. Man bezeichnete sie als das Trojanische Pferd, die Fünfte Kolonne, die zur Re- und Germanisierung dieser Region führen und infolgedessen auch die europäische Ordnung in Frage stellen würde. Im allgemeinen Gebrauch gab es solche Formulierungen wie: „die angebliche oder die so genannte deutsche Minderheit“, „gefärbte Füchse“, „Hautwechsel“, „Volkswagendeutsche“, verifizierte Deutsche usw. Dies war eine emotionale Reaktion auf die Unterschriftensammlung der Bevölkerung mit deutscher Abstammung. Während dieser Aktion, die vor allem die Existenz der deutschen Minderheit in Polen beweisen sollte, wurden 250 Tausend Unterschriften gesammelt. Damals zeigten sich die Kraft und das Gefühl der Zusammengehörigkeit der Schlesier, die die Eintragung in die Liste als Beweis ihrer Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft sahen. Im Jahre 1989 hat das Gericht erneut den Antrag auf die Registrierung der Sozialkulturellen Gesellschaft der deutschen Minderheit im Opper Schlesien abgelehnt. Als Begründung des negativen Urteils nannte man die revisionistischen Kampagne, die in der BRD geführt wurde.

³⁸ Die Deutschen in Polen hatten in Petitionen unter anderem gefordert: die Verleihung eines politischen Ranges an die sozialkulturellen Vereine, Teilnahme ihrer Vertreter im Parlament und im Nationalrat, breiten Zugang zu Massenmedien und mehr Geldmittel für die Verlagstätigkeit. H. Bojar, S. 118

³⁹ D. Berlińska, *Mniejszość niemiecka na Śląsku Opolskim w poszukiwaniu tożsamości*, Opole 1999, S. 197

⁴⁰ Ebenda, S. 197

Die Manipulation mit den Ängsten der Gesellschaft vor der Deutschen und der deutschen Minderheit war möglich, weil die Propaganda jahrelang Geschichte der Wiederkehr der Westgebiete nach Polen nach 1945 Verkündet hatte. Mit ihnen waren verschiedene Rituale, Feierlichkeiten und Jahresfeiern verbunden, die mit der Zeit immer leerer und bedeutungsloser wurden, aber trotzdem in den Medien vertreten waren.

Den Grund zu einer neuen Zusammenarbeit zwischen Polen und Deutschland legten die Ereignisse auf internationaler Ebene, aber auch die Veränderungen in der Innenpolitik. Der „Völkerherbst“ brachte den Untergang des realen Sozialismus in Mittel- und Osteuropa und legte den Grundstein zur neuen Qualität der Zusammenarbeit zwischen Polen und Deutschland.

Die neunziger Jahre brachten den deutsch-polnischen Beziehungen neue Elemente ein, und gaben ihnen dadurch eine neue Qualität. Der politische Umbruch in Polen 1989 sowie der Fall der Berliner Mauer im November 1989 und die Wiedervereinigung Deutschlands am 3. Oktober 1990 stellen eine wesentliche zeitliche Zäsur dar, in der eine Wandlung in den bilateralen Beziehungen erfolgte. Dies erlaubte die Bildung einer gemeinsamen deutsch - polnischen Interessengemeinschaft.

Vor allem wurden zwei Abkommen unterzeichnet⁴¹, die in entscheidender Weise Einfluss auf das Schließen einer schmerzvollen Etappe der deutsch-polnischen Beziehungen genommen haben und gleichzeitig auf den Bau der Grundlagen für eine neue Phase der beidseitigen Kontakte. Die Vertragsregelungen und die neue internationale Situation beruhigten in großem Maße die polnische Gesellschaft. Trotz bedeutender Erfolge auf dem Wege zur Normalisierung der deutsch-polnischen Beziehungen und des Schließens ihrer schmerzvollen Etappe, die aus dem Zweiten Weltkrieg resultierte, kann man gewisse Elemente bemerken, die ernsthaft die gegenseitigen Beziehungen erschweren. Zweifelsohne sind die negative Stereotypen und Vorbehalte auf beiden Seiten der Grenze an Oder und Lausitzer Neiße⁴². Die neue politische Situation beruhigte zwar die polnische Gesellschaft, aber begrub nicht die Dämonen der Vergangenheit. Wie tief sie im Bewusstsein der polnischen Bürger verwurzelt sind, davon zeugt die Tatsache, dass einige antideutsche Elemente im Wahlkampf sowohl im Jahre 2005⁴³ als auch 2011 genutzt wurden.

⁴¹ O potwierdzeniu istniejącej granicy z 14 listopada 1990 r. i o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy z 17 czerwca 1991 r.

⁴² E. Cziomer, Nowe uwarunkowania i problemy stosunków polsko-niemieckich w latach dziewięćdziesiątych, w: Rocznik Polsko-Niemiecki 1993, Warszawa 1994, s. 185-206.

⁴³ M. Smolorz, Dziadkowie z Werhmachtu, Polityka, 3. 06.2010 <http://www.polityka.pl/historia/1506026,1,polacy-w-armii-iii-rzeszy.read>

ÁSVÁNYI ZSÓFIA

A demokratikus deficit kérdése az Európai Unióban

A közösségi intézmények

Az Európai Unió azon szerveit, amelyek létrehozásáról és működéséről az EK Szerződés rendelkezik, közösségi intézményeknek nevezzük. Némely esetben előfordulhat, hogy technikai részfeladatokat egyéb, kisebb jelentőségű speciális EU szervekre ruháznak, melyeket nem a Szerződés, hanem csupán egy, az EU (a Tanács vagy a Tanács és a Parlament közösen) által hozott jogi norma állított fel. Ezek az ún. ügynökségek (Agencies), amelyek egy meghatározott szakmai (technikai vagy tudományos) illetve irányítói hatósági feladatot látnak el (pl. Európai Képzési Alapítvány, Európai Környezetvédelmi Ügynökség).

A közösségi intézményrendszer jellege

Az Európai Unió jellegét erős heterogenitás jellemzi. Kormányközi és nemzetek feletti (szupra-nacionális) jegyek keverednek benne. Nem tekinthető kormányközi szervnek, mivel önálló hatáskörökkel, a Közösségek révén saját jogi személyiséggel és a közösségi intézmények által alkotott jogi normákkal rendelkezik. Ugyanakkor nem tekinthető szupra-nacionális föderációnak sem, amelyben a nemzeti kormányok és a parlamentek alá lennének rendelve a szövetségi intézményeknek. A heterogenitás az egyes intézmények kapcsán a következőképp alakul: a Tanács dominánsan kormányközi alapon működik; míg a Parlament, a Bizottság, és a Bíróság esetében inkább a szupra-nacionális elemek dominálnak.

A négy alapintézmény funkciójából és hatásköreiből fakadóan az alábbi eltérő érdekeket képviseli:

- Tanács: a tagállamok kormányai által kifejezett nemzeti érdekek.
- Parlament: politikai pártok által hozott állampolgári (politikai) érdekek.
- Bizottság: szupra-nacionális bürokrácia által érvényesített közösségi érdekek.
- Bíróság: ügyel a közösségi jog betartására, egységes alkalmazására, zökkenőmentes érvényesülésére.

Összefoglalóan

Az alapító szerződések végrehajtásáért elsősorban az alábbi fő szervek felelősek:

- 1.) Az Európai Unióban a tagállamokat képviselő Miniszterek Tanácsa az Unió fő döntéshozó testülete. Az elnevezéséről 1993-ban döntött maga az *Európai Unió Tanácsa*. Az állam- és kormányfői szintű üléseit hívjuk Európai Tanácsnak, amelynek szerepe a kulcsfontosságú kérdésekben az EU számára a politikai lendület megadása.

- 2.) Az embereket képviselő *Európai Parlament* osztozik a jogalkotói és a költségvetési hatáskörökön az Európai Unió Tanácsával. A szervezet 1962 óta viseli ezt a nevet, az alapító szerződések szövege eredetileg Közgyűlésnek nevezte. Ekkor nemcsak nevében, de funkcióiban, hatásköreiben is a mai Parlamenttől eltérő (szerényebb) intézményként működött.
- 3.) A fő végrehajtó szerv az *Európai Bizottság*, amely az EU közös érdekeit képviseli. Joga, hogy jogszabályokat javasoljon, és biztosítja az EU politikáinak megfelelő végrehajtását. 1993-ban döntött saját elnevezéséről, bár jogilag helyes megnevezés továbbra is az „Európai Közösségek Bizottsága” lenne.
- 4.) Az *Európai Bíróság*, amely ítéleteiben magát az „Európai Közösségek Bíróságának” nevezi.
- 5.) Az *Európai Számvevőszék* a maastrichti szerződésmódosítás révén került a főszervek közé.

A demokrácia fogalma

Ha azt mondjuk demokrácia, nagyjából olyan társadalomra gondolunk, amely szabad, azaz nem nyomja el valamilyen diszkrecionális és ellenőrizhetetlen politikai hatalom, s nem uralja valamilyen szűk és zárt oligarchia sem. A demokráciában a kormányozók felelősek a kormányozottaknak. Az állam áll a polgárok szolgálatában, és nem a polgárok az államéban, a kormány van a népért és nem fordítva.¹

A demokrácia intézményrendszerének, a demokratikus berendezkedés kiépülésének és érvényesülésének több előfeltétele van. A legalapvetőbb követelmény, hogy a polgároknak a politikai élet tényleges alanyaivá, annak formáló tényezőjévé kell válniuk. Ez az elvi tétel a gyakorlatban akkor képes realizálódni, ha egy közösség hagyományai, szokásai, normái, jogszabályai és végső soron állami berendezkedés elehetővé teszi az alábbi két – egymástól elválaszthatatlan – tétel megvalósulását: deklaráltan el kell ismerni a népszuverenitás elvét, valamint garantálni kell a polgárok számára saját politikai részvételi jogaik gyakorlati megvalósulását. Mindezek eredményeként kialakulhat egy társadalomban a hatalomgyakorlás társadalmi kötöttsége.

Demokratikus államberendezkedésről akkor beszélhetünk, ha elismerést nyer az érdek- és értékpluralizmus, ha az alapvető döntéshozatal demokratikus módon, a többségi elv alapján történik, továbbá ha a rendszer széles körben legitímált. Ezeken túlmenően biztosítani kell a szabadságot és a jogegyenlőséget, és törekedni kell az esélyegyenlőség megteremtésére. Fontos összetevő továbbá az emberi jogok érvényesülése, valamint a civil társadalom megléte, a tömeges részvétel a közügyek intézésében, a többpártrendszer és a közvélemény hatékony

¹ Sartori, Giovanni: Demokrácia, Osiris Kiadó, Budapest, 1999. p. 28-29.

szerepe, jelenléte. A demokrácia intézményesülésének formái szerint elkülönül a képviseleti demokrácia és a közvetlen demokrácia fórumrendszere.²

Összegezve elmondható, hogy a demokratikus államberendezkedés formális összetevői a következők:

- 1.) népszuverenitás elve,
- 2.) többségi elv,
- 3.) nyilvánosság,
- 4.) a hatékony részvétel.

Materiális összetevői:

- 1.) az alapjogok,
- 2.) jog- és esélyegyenlőség biztosítása,
- 3.) érdek- és értékpluralizmus,
- 4.) népért való kormányzás,
- 5.) hatalomgyakorlás erkölcsi megalapozottsága.

A demokrácia elve a Magyar Köztársaságban

A magyar Alkotmány nem határozza meg a demokrácia fogalmát és csak a preambulumban utal a parlamenti demokráciára, mint annak sajátos típusára. Rendelkezik ugyanakkor a demokrácia elvéről, amikor rögzíti, hogy a Magyar Köztársaság jogállam. A demokrácia konkrét formáját az alaptörvény egyes rendelkezései juttatják kifejezésre, amelyekből következtetni lehet a demokrácia összetevőire. Ezek a következők:

- 1.) A népszuverenitás elvének elismerése, vagyis annak alkotmányos rögzítése, hogy a nép a hatalmát választott képviselői útján és közvetlenül gyakorolja. Az erre szolgáló intézmények a választójog (képviseleti demokrácia), valamint a népszavazás és a népi kezdeményezés (közvetlen demokrácia).
- 2.) Az általános és egyenlő választójog, amely közvetlenül és titkos szavazással gyakorolható, mégpedig rendszeresen négy évenként ismétlődően.
- 3.) A közvetlen demokrácia fenti két megvalósulási formájának (népszavazás és népi kezdeményezés) alaptörvényi szabályozása. Vagyis annak a jognak a rögzítése, hogy az ország sorsát érintő legfontosabb kérdésekben, illetve a képviseleti szervek befolyásolásában a nép közvetlenül is részt vehet. Ezek tárgya kizárólag az Országgyűlés hatáskörébe tartozó kérdés lehet.
- 4.) Az Országgyűlés a Magyar Köztársaság legfőbb államhatalmi és népképviseleti szerve, amely a nép közvetett hatalmának megvalósulásaként konstituálja az államhatalmat.
- 5.) Az Alkotmány elismeri a többpártrendszert.
- 6.) Az alaptörvény kinyilvánítja a többségi elv érvényesülését: az Országgyűlés a döntéseit főszabályként a többségi elv szerint hozza. A kisebbségvédelem ugyanakkor szintén elválaszthatatlan része ennek az elvnek.
- 7.) Az Alkotmány rögzíti a Kormány és az Országgyűlés között fennálló sajátos bizalmi és felelősségi viszonyt. E szerint az Országgyűlés tagjai többsé-

² Chronowski Nóra: „Integrálódó” alkotmányjog p. 120.

gének szavazatával választja meg a miniszterelnököt és dönt a kormány programjáról, illetve a Kormány felelős az Országgyűlésnek, munkájáról köteles rendszeresen beszámolni és a bizalom megvonása esetén vagy megszűnik a megbízatása vagy köteles lemondani.³

- 8.) Az alkotmányos demokrácia rendszerében fontos szerepet töltenek be a társadalom érdek- és értékképviseleti rendszerei. Ezek a mechanizmusok (pl.: szakszervezetek, más lobbicsoportok tevékenységei) hatást gyakorolnak az állami szervek működésére és közvetítő rendszeren keresztül hatást gyakorolnak a meghozandó döntések tartalmára.
- 9.) Az alkotmányos demokrácia egyik további jellemzője az alapvető jogok garantálása, amelyekre vonatkozó szabályokat törvény állapít meg.
- 10.) A demokrácia tartalmi összetevője a nyilvánosság biztosítása is (közérdekű adatokhoz való hozzáférés joga).
- 11.) A demokrácia szempontjából végül Magyarországon különösen nagy szerepe van a szabad véleménynyilvánítás jogának, a közvélemény hatalmának is.

A demokrácia elve az Unióban

Vizsgálatom során arra keresem a választ, hogy a fenti demokrácia-fogalom mennyire releváns az Európai Unióban. A Lisszaboni Szerződés 2. cikk értelmében az európai integráció alkotmányos értékű elve, hogy az Unió a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, az emberi jogok és az alapvető szabadságok tiszteletben tartása és a jogállamiság elvein alapul. Amennyiben valamely tagállam súlyosan és folyamatosan megsérti a fenti elveket, az uniós szinten szankcionálható. A Lisszaboni Szerződés (továbbiakban EUSz.) 7. cikkében deklaráltak szerint, a Tanács tagjainak négyötödös többségével határoz a tagállamok egyharmada vagy a Bizottság, illetve az Európai Parlament által indoklással együtt benyújtott javaslat tárgyában. Az Európai Parlament egyetértésének elnyerését követően – az érintett tagállam meghallgatása mellett – megállapíthatja, hogy fennáll az egyértelmű veszélye annak, hogy egy tagállam súlyosan megsérti a 2. cikkben említett értékeket majd minősített többséggel dönthet a jogsértő tagállam Szerződésből fakadó jogainak felfüggesztéséről.

Kérdés: vajon a demokrácia elvén alapuló és a demokrácia elvének megsértését szankcionáló Európai Unió maga demokratikus egységnek tekinthető-e. A demokrácia szó eredetének tekinthető „demosz” vagyis nép szó értelmezhető-e az Unió vonatkozásában, létezik-e, megragadható-e a nép fogalma, amelyre a demokrácia alapozható. A válasz nem. Az alapító szerződések és az ezeket módosító szerződések alapvető célja az európai népek kapcsolatainak egyre szorosabbra fűzése, kezdetben deklaráltan gazdasági, a későbbiekben társadalmi, kulturális integrációja. Tehát inkább európai népekről van szó, mintsem egy egységes európai népről.

³ Petrétei József: Magyar Alkotmányjog I. p.96.

A demokráciadeficit okai⁴

A demokráciadeficit mibenlétét közösségi szinten hivatalosan csak az EP határozta meg. Az 1988-ból származó definíció szerint a deficit alapvetően két tényező kombinációjából ered. Az első tényező a hatáskörök átruházása tagállami szintről közösségi szintre. Önmagában nézve ez még nem teremti meg a demokratikus deficitet, inkább annak előfeltétele. A deficit közvetlen oka az, hogy ez az átruházás olyan területeket érint, amelyek tagállami szinten hatáskörébe tartoztak, tehát nem az EP-hez. A nemzeti szinten csaknem kivétel nélkül a törvényhozó hatalmi ághoz sorolható témakörök közösségi szinten a tagállamok végrehajtó hatalmainak képviselőiből álló testület – a Tanács – kompetenciájába tartoznak. Mivel a közösségi törvényhozó hatalom gyakorlatilag a nemzeti szintű végrehajtó hatalom képviselőiből áll, így a nemzeti szintű törvényhozók és a közösségi képviseleti szerv (EP) háttérbe szorul.

Az EP által felvetett probléma a demokráciadeficit lényeges, de nem kizárólagos összetevője. A demokráciadeficit számos egyéb okra vezethető vissza.

- 1.) *Távolság*: Az Unióban a tagállamok számos hatáskört ruháznak át az intézményekre, vagyis azok gyakorlása, illetve a döntéshozatal a polgároktól távolabb került.
- 2.) A végrehajtó hatalom dominanciája: Az uniós döntéshozatal súlypontja a Tanácsban és az Európai Tanácsban van. Tagállami szinten alkotmányos szabály, hogy a végrehajtó hatalmi ág felelős a parlamentnek, amikor pedig a politikai döntést törvényi formába kívánja önteni a kormány, ahhoz parlamenti jóváhagyás szükséges. A nemzeti parlamentek ezen kívül információs funkciót is betöltenek, biztosítják a nyilvánosság részvételét a döntéshozatali mechanizmusokban. Közösségi szinten ugyanakkor ez nem mondható el: a miniszteri szintű Tanács nem áll közvetlen parlamenti kontroll alatt, így nem érvényesül a felelősség sem. A közösségi döntéshozatal volumene és összetettsége a nemzeti parlamenti kontrollt illuzórikussá teszi. A többségi döntéshozatal kiterjesztése tovább csökkentette a nemzeti parlamentek mozgásterét, és ezt az EP fokozottabb bevonása sem ellensúlyozza kellőképpen. Az EP képviseleti jellegét több tényező is hátrányosan befolyásolja: hatásköreinek alacsony száma, működési módja, a médianyilvánosság fogyatékosága, transzeurópai politikai pártok hiánya, továbbá hogy a tagjainak választása belesimul a nemzeti politikai menetrendbe, a választók a tagállami problémákra reagálnak az európai választásokon leadott szavazatukkal.
- 3.) *Demokratikus döntési mechanizmusok megkerülése*: Számos fontos normatív döntés szakbizottsági szisztémában kerül meghozatalra, vagyis a Bizottság és a Tanács delegálja hatáskörét valamelyik technokrata, szakértői testületre. Ezzel a demokratikus döntéshozatali csatornákat, mint amilyen az EP vagy miniszteri szinten a Tanács is, kizárják a szabályozási folyamatból.

⁴ Chronowski Nóra: „Integrálódó” alkotmányjog p. 122

- 4.) *Bírói kontroll gyengülése*: Ez arra vezethető vissza, hogy a közösségi döntéshozatali eljárás eredménye elsődlegessé válik a tagállamokban, és így egyre több közösségi jog által szabályozott tárgykör kerül ki az alkotmányossági kontroll hatóköréből.

A demokráciadeficitet enyhítő körülmények⁵

Ennek a kérdésnek a vizsgálata két további kérdést vethet fel. Először, hogy vajon a nemzeti döntéshozatali folyamattal kapcsolatban nem merülnek-e fel hasonló hiányosságok. A másik, hogy ha az EU nem létezne, akkor megszűnnének-e az említett problémák.

Az első lépés a nemzeti politikai rendszeren belül folyó döntéshozatal vizsgálata. Tapasztalati tény, hogy a legtöbb demokratikus államban a végrehajtó hatalom dominanciája figyelhető meg. A törvényhozó hatalom nem tudja ténylegesen kontrollálni a törvényhozás ütemét és tartalmát, mivel általában a kormány határozza meg a jogalkotási programot, és a kormány nyújtja be a legtöbb törvényjavaslatot. A parlamenti felelősségre vonást is csak az ellenzék gyakorolja a kormánnyal szemben. Ezért azt mondhatjuk tehát, hogy az EP sem áll rosszabbul a jogalkotási hatáskörök terén, mint a nemzeti parlamentek. Az Amszterdami Szerződés, majd a Nizzai Szerződés jelentősen kiszélesítette az együttdöntési eljárásra tartozó ügyeket, és bár ezzel együtt a Tanács hozza meg a végső döntést, mégis gyakran kénytelen elfogadni olyan módosításokat, amelyeket a Parlament javasol.

A másik megfontolandó kérdés, hogy vajon demokratikusabb lenne-e a nemzeti döntéshozatal, ha az EU nem létezne. Ekkor elvileg az állampolgárokhoz közelebb születnének meg a döntések, amely felett a parlament hatékonyabb kontrollt gyakorolhatna. Az érvelés azonban nem számol azzal a ténnyel, hogy a nemzetközi koordináció nem mellőzhető és ez az EU hiányában sem hagyná érintetlenül a nemzeti döntéshozatalt. A nyomás folyamatosan jelen lenne akkor is, ha egyes rezsimek el is utasítják a nemzetközi rendszer realitását. Emiatt mindenképpen szükség van normalizált nemzetközi együttműködésre. A kérdés tehát nem az, hogy van-e nemzetközi együttműködés – ez szükségszerű. A kérdés csak az, hogy milyen formában valósuljon meg. A szabályozási tárgyak akkor sem kerülnének vissza nemzeti szintre, ha az EU nem létezne. Megmaradna a távolság a szerződések tartalmának alakítása során a két- vagy többoldalú nemzetközi szerződések útján történő szabályozás esetében is.

A fentiekből levonható az a következtetés, hogy az uniós demokráciadeficit nem elszigetelt jelenség, továbbá feltételezhető, hogy az integrációs szervezet nem fejlődésképtelen a demokrácia szempontjából. Az az állítás, hogy a demokrácia csak állami keretek között létezhet, és az államok feletti alakzatban nem funkcionálhat, nem empirikus tényeken alapul, hanem dogmatikus előfeltevés. A demokrácia elve nem merül ki a népképviselő választásában, hanem magába foglal olyan további értékeket, úgy mint: transzparencia, kisebbségvédelem,

⁵ Chronowski Nóra: „Integrálódó” alkotmányjog p.124

többpártrendszer, többségi elv, vagy az igazgatás hatékony kontrollja- olyan jogállami intézmények, amelyek a fent részletezett magyar Alkotmánynak is tartalmát képezik.

Felhasznált irodalom

PETRÉTEI József: Magyar Alkotmányjog I., Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2002.

CHRONOWSKI Nóra: „Integrálódó” alkotmányjog. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2005.

SZALAYNÉ Sándor Erzsébet: Az Európai Unió közjogi alapjai, Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2003.

SZALAYNÉ Sándor Erzsébet: Az Európai Unió alapidokumentumai 2010, PTE, ÁJK, Európa Központ, Pécs, 2010.

Dr. VÁRNAY Ernő – Dr. PAPP Mónika: Az Európai Unió joga, KJK Kerszöv, Budapest, 2005.

KECSKÉS László: EU-Jog és jogharmonizáció, HVG-Orac, Budapest, 2003.



SZÜGYI GYÖRGY

A tudás és tudáshasznosítás szerepe az eredményorientált piaci versenyben

Az idén éppen 100 éve megjelent Frederick Winslow Taylor: *Shop Management* és a *The Principles of Scientific Management* című könyvek kiemelt aktualitást adnak a tudományos szervezetműködtetés feldolgozásához. A 21. század tudásdömpingje kiemeli annak jelentőségét, hogy az adatok hitelességét, fontosságát és visszakereshetőségét a valóban értékes tudás számára meg kell valósítani. A tudás ugyanakkor önmagában nem elég, hiszen annak hasznosítása fogja a szervezet sikeres versenyhelyzeti megoldásait eredményorientáltan megoldani. Frederick Winslow Taylor *Üzemvezetés, és Tudományos vezetés* alapjai című könyve így kiemelt jelentőségű egyrészt az akkori feladatmegfogalmazás, másrészt a mára már többszörösen elemzett motivációs és eredményességi kapcsolatok okán.

A mára már humán erőforrás menedzsment tevékenységnek nevezhető feladatok számos tudományos és empirikus vizsgálat eredményeként alakultak ki. De minden pillanatban születnek olyan felfedezések és hasznosítható megközelítések, melyek az eddigi eredmények hasznosításán túl további hatékonyságnövekedést eredményeznek. Ilyen tevékenység az a három magyar agykutató által végzett kutatás, melynek eredményeként idén (2011-ben) az 1.000.000 euró ösztöndíjazású (Dánia által alapított) Agy-díjat *Buzsáki György, Freund Tamás* és *Somogyi Péter* a memória-folyamatokban kulcsszerepet játszó agyi ideghálózatok feltárásáért vehette át kitüntetésként. Az agy halántéklebenyének középvonalaiban található hipokampusz állt a figyelmük középpontjában.

A HR-menedzsment és a szervezeti hatékonyság szakembereként ehhez a megállapításhoz a következőkben csatlakozom.

A 21. század információs társadalma kiemelt adatformátum-egységesedést él át. Ennek egyik eredménye, hogy a korábban eltérő alapanyagú és formátumú információk mára olyan egységes formátumokként jelennek meg, melyek létrehozása, tárolása nemcsak formátum-konverziós munka kérdése, hanem adathordozók is egységesítettek (pen drive, cd vagy dvd formátumok). Az egységesíthető adatformátumok az adatküldés, adatáramlás és adatfogadás olyan egységesíthető eljárását valósítják meg, melynek hatására az adatáramlás felgyorsul, szinte idővesztés nélkül kerülhetnek és gyakran kerülnek továbbításra.

Mindez nemcsak a már sokat emlegetett információs forradalom, vagy információdömping jelenségét valósítják meg, hanem egy *információ-cunami* hatásnak megfelelő jelenséget. Az információval való bánás nem csupán a tudás megszerzéséhez kötődő folyamatelmmé vált, hanem további kreatív és önmotivált hasznosítási fázisokra is kihatással van. A humán erőforrás menedzsment

tapasztalatok alapján egybe cseng azon állításunk, mely szerint a további hasznosítás céljából végzett tudásszerzés sokkal hosszabb ideig rögzült tudást és alkalmazásba vételi motivációt jelent.

Mindezzel az a kérdés vetődik fel, hogy a tömeges információ-kezeléshez megfelelő eljárást, módszert alkalmaz-e a szervezet és az egyén is?

Ehhez egy négyponos szűrőn szükséges, illetve célszerű átengedni az információt. Ezek közül az első a célorientáltság praktikus kérdése, azaz szükségem van-e egyáltalán erre az információra? Amennyiben a válasz igen, felvetődik a második fontos szűrő, mely a hitelesség alapján szűr. Azaz csak hiteles források, hiteles adatok és hiteles vélemények maradnak a tudásszerzés folyamatában. A harmadik szűrő a visszakeresés támogatására is alkalmas adatbázis szemléletű tanulás szűrője, melynek kérdése „Milyen struktúrába illeszem?” s bár gyakorlati szempontú megközelítés, mégis szerves része az eddig harmadik szűrőnek nevezett szűrési ponton, „Hogyan tudom a gyors visszakeresést megvalósítani?” kérdésre adott pozitív módszertani válasz. A negyedik szűrő már a tudáshasznosítási, azaz a készségekké, jártaságokká alakítás kérdése, a „Hogyan gondoskodom a hasznosításáról?” kérdésre adandó pozitív módszertani válaszban található.

A ma tudás alapú társadalmának a fenti információkezelésen túl azonban további területeken szükséges a megfelelő rutint kialakítania. Ezek közül az első és az emberi psziché és fiziológiai létezés legnagyobb kihívása, a felgyorsult élettémpó, valamint az ennek következtében megnövekedett változáskezelési módszereket igénylő élethelyzetek. Erre adott válaszuk sokszor a homeosztázis igényét fejezi ki, ugyanakkor az ezen szándékok okán elhalasztott változáskezelési folyamatok (felismerés, elemzés, változási terv összeállítása és megvalósítása) éppen ezen oknál fogva (mármint a halasztás okán) tör ránk a valóságnál sürgetőbben. Kéri, talán még inkább követeli új tevékenység szervezési formák sikere alkalmazásba vételét. Mindezek összességében a rutinos, vagy inkább mechanisztikusnak ítélt munkamódszereket, életviteli reakciókat azok eredménytelensége okán sokkal inkább organikus reakciókká alakítják. Ez valójában a személyt a minden pillanatban érzékenyen figyelő, a változás, változtatás szükségességét mihamarabb felismerő, és arra rugalmas válaszokat adó cselekvéssé, illetve csapatban, nagyobb szervezetben organikus együttműködési módszerek fejlesztőjévé teszi.

Mindezek kiegészülnek azzal a tényezővel, mely a tudás alapú társadalom sajátosságát alkotja, s ezek elsősorban azon kommunikációs eszközök megjelenésének okán keletkeztek, melyet mobiltelefon, internet, GPS, műholdas kapcsolattartás biztosít számunkra. A vállalkozások rájöttek, hogy az ügyfelekkel, partnerekkel, teljeskörűbben talán „stakeholderekkel” (ez alatt a vállalat, szervezet, mint gazdasági rendszer működésének érdekelt, és érintett feleit értjük) tartandó kétirányú kommunikáció folyamatos fenntartása eredményeik egyik feltétele. Nevezzük ezt az interaktív kommunikáció módszertanának, valamint ezen módszerek folyamatos megvalósításának, mellyel sokkal magasabb elégedettséget, elkötelezettséget tud elérni és fenntartani minden vállalkozás. Így a gazda-

sági élet ez irányú tapasztalata és módszertana folyamatos alkalmazást nyerhet a gazdasági, üzleti életen túli (így nonprofit, civil szféra, államháztartási, kormányzati szervek stb.) területeken.

További terület a tudásalapú társadalom megváltozott feltételrendszerének (mely összefügg az előbb említett információáramlási, interaktív kommunikációs és változásokat feldolgozó képességével) az előzőekből részben következő azon sajátossága, hogy relatív gyorsan és könnyen megvalósítható az üzleti élet produktumainak (termékek, szolgáltatások) értékhardozó képessége, valamint azok árképzésének, illetve konkrét árainak hozam-befektetés jellemzője. Így valójában minden vevő, ügyfél, partner gyorsan megállapíthatja a számára legkedvezőbb hozam-befektetés arányt, melyet a pillanatnyi piacon érvényesíteni tud. Ez valójában arra ad egyrészt lehetőséget, másrészt a gyártók, szolgáltatók részéről azt a felismerést kényszeríti ki, hogy maguk is az érték-előállítás folyamatálemeket és a teljes körű folyamatot is érték-előállítás szemüvegén keresztül mérleget jék. Az erős versenyhelyzet a pozitív ösztönzés erejével hat működésük (rendszersemlélete, folyamat hatékonysági gondolkodásmódja) fejlesztésére. Ezek a tényezők azt az általános elvárást is megfogalmazzák, hogy a versenyszférán kívüli szervezetek (nonprofit, civil szféra, államháztartási, kormányzati szervek stb.) és valójában maga teljes társadalom az érték-előállítás szempontját kiemelten kezelje, a társadalmi értékek folyamatos felülvizsgálatát és az értékrendszer változásait nyitottan fogadja. Mindez elsősorban a vásárlói és állampolgári tudatosság fent említett, értékcserehez kötődő magatartásának mértékéig tekinthető megvalósultnak.

Kiemelten fontos a tudásalapú társadalom azon felismerése, hogy a természeti erőforrások kimerülhetnek (sőt némely esetben ez már igen rövid határidővel meg is történhet). Így ezen végesség megtapasztalása a legtöbb területen az eddiginél tudatosabb erőforrás-gazdálkodási (sőt a megelőző gondolkodás térnyerésével együtt ökogazdálkodási) magatartást igényel. Mindenek előtt a gazdasági szféra profit orientált szemléletének részbeni korlátozása, ugyanakkor a gazdasági életben, versenyszférán túli szervezetek (nonprofit, civil szféra, államháztartási, kormányzati szervek stb.) részéről is.

A fenti gondolatmenet a társadalom és szereplői, szereplőinek csoportjai szempontjából a fenntarthatóság fogalmának megerősödését és kiemelt szempontként történő kezelését igényli.

Az előző szempontok alapján összefoglalhatóvá válik az információval való bánás, a változás kezelésének organikus képessége, az interaktív külső és belső kommunikációs gyakorlat kialakításával, valamint az eredményességet, értéktremtő képességet díjazó, jutalmazó társadalmi magatartás, a fenntarthatóságot fontos tényezőként mérlegelő mozaikokkal az eredményorientált munkavégzés, mint a mindenkor megszerzett tudáshasznosításának, egyúttal az élethosszig tartó tanulás társadalmi elvárásának jellemzőjével. Ilyen értelemben a tudás alapú társadalom valójában tudás hasznosítás alapú (kompetencia szemléletű) gondolkodásmódot igényel.

A fenti elemek egy integratív tényezővel egészülnek ki. Ez alapján a versenyszféra gazdasági szervezetei ezen tényezőkre egyenként is, és együttesen is humánerőforrás menedzsment (alkalmazási és fejlesztési) válaszokat adnak. Ezen válaszok valójában olyan már-már alapkompenciákat nevesítő területekre vonatkoznak, mint az infokommunikációs eszközökkel való bánás (infokommunikációs zsonglőr), a gyors megszorodott társadalmi változások kezelésében jártas (változáskezelési mester), míg az interaktív kommunikáció elengedhetetlen kompetencia elvárása a humán erőforrással szemben (kommunikációs profi). Az előző három tényezőtől túl az önmagát (mint személyt és mint csapatot, valamint szervezetet) magas érték-előállításra és korrekt értékcsere-re alkalmas személynek és szervezetnek formálja, fejleszti (eredményességre koncentráló), ezzel a természettel barátságban, harmóniában élő, azt megújuló erőforrásként kezelő munkatársak és állampolgár keletkeznek.

A munkatevékenység nem temeti önmaga alá a munkát végzőt, hanem megvalósul a Csíkszentmihályi Mihály által is kutatott önmegvalósító alkotás, mely az értékteremtés és értékcsere korrektségén át az életminőség irányába mozdítja mind a versenyszféra alkalmazottait, mind a versenyszférán túli szervezetek alkalmazottait, a társadalom polgárait.

Fentiek azt is jelentik, hogy szükségszerűen logikus az új tanulási, önfejlesztési formák megjelenése, a tréning-formát követő coaching, mentoring, shadowing megjelenése, valamint a klasszikus tanácsadási tevékenység bizonyos értelmű reneszánsza. Felértékelődik annak jelentősége is, hogy az így tanult tanácsadói és egyéb szakértői támogatás nélkül is bekerüljenek a napi, eredményesen végzett rutintevékenységekbe. Annak motivált megvalósítása azonban, hogy a tudás ne csupán néhány alkalmazásba vételi kísérletet éljen meg, hanem napi rutin, készség vagy jártasság szintjén kerüljön alkalmazásba, nos ennek, három nagyon fontos humán erőforrás menedzsment feltétele van.

- 1.) Szükség van a pozitív, támogató környezetre a tekintetben, hogy ezen pozitív elvárású környezet hatására eredményorientált megvalósítás történjen, sőt mindez a folyamatos önfejlődésre is pozitív hatást, elvárást, buzdítást jelentsen.
- 2.) Történjen meg a célkitűzés, azaz a pontos célok megfogalmazása, annak érdekében, hogy értelmes irányt, ugyanakkor számszerűsített, mutatószámokban megvalósuló konkrét megfogalmazást jelentsen mind hatékonysági, mind célorientáltsági aspektusból.
- 3.) Elengedhetetlen eleme a folyamatnak és az így biztosított humán erőforrás környezetének, hogy a pozitív és negatív elismerések következtetéses megvalósítása megtörténjen mind a vezetési (azaz a vezető és beosztott viszonyban), mind a munkatársi együttműködés kultúrájában, hogy a problémamegoldások, illetve tudáshasznosító rutinok mielőbb (azaz minél rövidebb ciklusidővel) megerősítést, vagy eltörlési visszajelzést kapjanak.

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT, MUIITY GYÖRGY

Reformpedagógia és/vagy alternatív pedagógia a felnőttképzésben

A felnőttképzés kezdeteinél többen a képzést sajátosságaiból eredően sorolták egyfajta reform- vagy alternativitás körébe. Mindebben – máig – van valami a mindenkor fennálló egységesítő pedagógiákkal szembeni kritikai magatartás kifejezésével. Az idő azonban időnként újraírja a kérdést: a reformpedagógia és az alternatív pedagógia, a reform- és az alternatív iskola fogalmak a neveléstudományi szakirodalomban gyakran nem eltérő jelentéstartalommal, hanem egymás szinonimájaként fordulnak elő. A reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolákat pedig gyakran a hagyományos, nem alternatív iskola ellenpólusaiként, konkurensaiként tartják számon. Hazánkban kiterjedt az alternatív pedagógia (vö. pl. <http://alternativiskola.lap.hu/>) de a fogalmi rendszer változásának folyamatos követése egyik feltétele az eredményes tartalom és módszer alkalmazásának.

A hagyományos pedagógia – hagyományos iskola és az alternativitás

A hagyományos pedagógia és iskola kevésbé azonosíthatóak az iskolában alkalmazott nevelési programok alapján, hiszen nem létezik egy, központilag meghatározott program, amelyet egyértelműen hagyományosnak lehetne nevezni. Azonosítható azonban egy az adott korban, helyen, és társadalomban megszokottnak nevezhető, elfogadott és tömegesen létező pedagógiai felfogással és iskolarendszer intézményeivel (BREZSNYÁNSZKY 2004) jellemző rendszer. Nagy Péter Tibor *Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben* című tanulmánya szerint a hagyományos pedagógia az oktatásügy „fő áramaként értelmezhető, amikor az iskolák többségét valamilyen közös jegy jellemzi” (NAGY 2004) A közös tényezőket foglalták össze Németh András és Ehrenhard Skiera *Reformpedagógia és az iskola reformja* című könyvükben. Eszerint a hagyományos pedagógiai felfogást és iskolát jellemzi a tanárcentrikusság; a frontális oktatás dominanciája, az ennek megfelelő tantermi elrendezés; az életkor tekintetében homogén osztályok; az osztály minden tagjára vonatkozó, közel azonos teljesítményszint, az osztályismétlés alkalmazása, ha a tanuló nem éri el az előírt szintet. A tanári előadás, magyarázat dominanciája a tanórán; a tananyag repetitív számonkérése; az osztályzással történő értékelés; a tankönyv használata, mint a tananyag elsajátításának egyik legfontosabb eszköze; a tantárgy és tanóra rendszer; és a büntetés-jutalmazás pedagógiájának alkalmazása (NÉMETH-SKIERA 1999: 11-12.).

Reform- és alternatív pedagógia a pedagógiai lexikonokban

Az 1936-ban megjelent *Pedagógiai Lexikon* II. részében, amelyet csehszlovákiai, magyar és más külföldi pedagógusok közreműködésével szerkesztett Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc (Révai Testvérek Irodalmi Intézet R.T. Budapest, 1936), a reformpedagógia nem, de a *reformiskolák* szerepelnek. Ezek közül a tágabb értelemben vett meghatározás felel meg a mai reformpedagógia fogalmának: „*reformiskolák tágabb értelemben olyan tan- és nevelőintézetek, amelyeknek szervezete, tantervei vagy módszerei eltérnek a hivatalos normáktól. Céljük, hogy új eszméket és gondolatokat állítsanak bizonyos pedagógiai feladatok szolgálatába. (Lásd Erdei iskolák, Új iskola, Landerziehungsheim.)*” A reformiskolákon olyan középiskolákat értettek abban a korszakban, amelyekben a különböző iskolafajták közös vagy egységes latinmentes tagozatra épültek. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1936:582) Az alternatív pedagógia, illetve alternatív iskola fogalma még nem található, ezt a kifejezést a II. világháború utáni években kialakult iskolákra vonatkoztatják. .

Az 1976-os *Pedagógiai Lexikon* III. kötetében (főszerkesztő Nagy Sándor, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976) reformpedagógián „*az új iskola-mozgalom keretében a századforduló idején kialakult irányzatok összefoglaló elnevezését*” értik, amelyek „*az oktatást és a nevelést fejlődés-lélektani alapon igyekeznek továbbfejleszteni és hatékonyabbá tenni*” és „*a reformerek (Claparède, Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière) a hagyományos herbarti isk[ola] oktatási és nevelési szellemét gyökeresen meg akarják változtatni.*”, ami már megegyezik a ma is használatos meghatározással. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1976:35) Az alternatív pedagógia, illetve alternatív iskola itt sem nem található a lexikonban. Ennek oka az, hogy a magyar központosított oktatáspolitikai nem vett tudomást az alternatív iskolák külföldi létezéséről és tevékenységéről.

Az 1996-os kiadású *Pedagógiai Kislexikonban* (összeállította Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona. Debrecen, 1996) a reformpedagógia szócikk megegyezik az 1976-os kiadású lexikonban található meghatározással: „*reformpedagógia a múlt század végén megjelenő új, gyermekközpontú pedagógiai szemlélet.[...] Kiemelkedő reformiskolai törekvések: New School, erdei iskola, Montessori pedagógiája, Decroly pedagógiája, Kerschsteinen (sic!) munkaiskolája, a Waldorf pedagógia, Rudolf Steiner, Freinet módszere, Dalton Plan, Jana (sic!) Plan, stb. Új Iskola mozgalom, családi iskola, Nagy László pedagógiája*” (PEDAGÓGIAI KISLEXIKON 1996:280) Az alternatív iskolák címszó alatt pedig „*az egyenértékű lehetőségek közötti választást értik [...] Szemben áll a korlátozó, centralizáló, antiliberalizáló, univerzáló törekvésekkel. Pl. a Zsolnai ÉKP-program, Bende (sic!) József HKT-iskolája, a pécsi modell, a szentlőrinci modell, a Rogers iskola, KG, Freinet, Montessovi (sic!), Waldorf, Sarkadi program, Újreál, Bánréti stb.*” (PEDAGÓGIAI KISLEXIKON 1996:26)

A *Pedagógiai Kislexikon* az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használja mindazon iskolákra, amelyek eltérnek a hagyományos iskolától, a reformpedagógiai iskolakoncepciókra ugyanúgy alkalmazza, mint az alternatív iskolamodellekre, alternatív tantárgyi programokra.

Az 1997-es kiadású *Pedagógiai Lexikon* I. és III. kötetében (főszerkesztő Báthory Zoltán, Falus Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997) a reformpedagógia „mindazon – a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő -, elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezése, amelyek a XIX. sz. utolsó évtizedeitől kezdődően a XX. sz. húszas éveinek a végéig jöttek létre.” Ebben a szócikkben a reformpedagógia fejlődésének szakaszolása is megtalálható: I. szakasz: a XIX. sz. utolsó évtizedétől az I. világháborúig tart; neves képviselői Cecil Reddie (Abbotsholme-New School), Adolph Ferrière, Maria Montessori, Ovide Decroly. II. szakasz: az I. világháborútól a harmincas évek közepéig tart; neves képviselői Rudolf Steiner (Waldorfpedagógia), Celestin Freinet (Modern Iskola), Peter Petersen (Jena-terv) és az amerikai irányzatok, mint Dalton-terv, Winnetka-terv és a projekt-módszer). III. szakasz: a tradicionális reformpedagógiai irányzatok továbbélése mellett új alternatív iskolák megszületésének időszaka, amely napjainkig tart. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 3. köt. 1997:255-256)

Az alternatív iskolákon „olyan, ált[alában] civil kezdeményezésre létrejövő iskolákat” értenek, „amelyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel. Az [alternatív iskolák] sokszor valamilyen országos vagy nemzetközi hálózat, szövetség tagjai (pl. Montessori pedagógia, Waldorf pedagógia). A fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként. A legtöbb alternatív pedagógia és azok gyakorlati megvalósulását demonstráló [alternatív iskolák] a nagy állami rendszerek teljes kiépülése után jelentek meg az II. világháború utáni években. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1. köt. 1997:73-74)

Az *alternatív iskolák külföldön* című szócikkben a terminus további elhatárolását találjuk: „különböznek a reformpedagógia egyes irányzatainak isk[ola]-koncepcióitól (a századunk húszas éveinek végéig létrehozott – legtöbb esetben napjainkban is működő – tradicionális reformisk[olák]tól). [...] Nem követik valamely ősszülő, az alapító atya munkásságát, állandóan változnak, szabadon alkotó módon alakítják ki saját, tömegoktatástól gyakran jelentős mértékben eltérő pedagógiai arculatukat. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1. köt. 1997:75)

Ma az alternatív iskola fogalmat tágabb értelemben használják, mind a tradicionális reformpedagógiai irányzatokat követő iskolamodellekre, mind pedig az alternatív iskolakoncepciókra. A reformpedagógia fogalmát csak a tradicionális reformpedagógiai irányzatok gyűjtőfogalmaként használják.

Szaknyelvi fogalomhasználat

A magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban a reformpedagógia és az alternatív pedagógia, illetve iskola kifejezéseket használják: Németh András: *A reformpedagógia múltja és jelene*. 1998, Németh András – Ehrenhard Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. 1999, Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó:

Pedagógiák az ezredfordulón. 1998, Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* 2001.

Eltérő dr. Magyarné Sztankovics Iлона fogalomhasználata a *Neveléstörténet* (1999) című munkájában, ahol pl. az *Értékközvetítő és képességfejlesztő programot* új reformpedagógiai irányzatként tartja számon, a reformpedagógia kialakulását és fejlődési szakaszolását a korábbiak szerint értelmezi (MAGYARNÉ 1999:7). A Kozma Tamás sorozat-szerkesztésében megjelent *Iskola-alternatívák a huszadik században* című szöveggyűjtemény *Az alternatív iskolák, alternativitás az iskolaiügyben* című fejezetében, illetve Brezsnýánszky László *Alternatívok és alternatívák* tanulmányában az alternatív iskola kifejezés többféle megközelítésmódjával találkozhatunk. Köznapi jelentése – alternatív mint új, más, eltérő iskola -, a fenntartói alternativitás fogalmára (Csoma 1992) az alternatív iskolák történeti szempontú értelmezése, valamint a nem hagyományos, nem herbarti szellemű iskolák megnevezéseként történő használata egyaránt szerepelnek. Az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használják: olyan iskolamodell, amelyek tényleges pedagógiai alternatívát nyújtanak és „*céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott helyen és időben megszokottak nevezhető iskolarendszer intézményeitől. Az eltérés a program egészét érintő sajátosság, és olyan mértékű, amely önérvényű modellként értékelhető.*” Alternatívnak tekintik azokat az iskolákat a közoktatási rendszeren belül, amelyek, tényleges választási lehetőséget biztosítanak, pedagógiai felfogásukban és iskolai gyakorlatukban lényegesen eltérnek a megszokott iskolától és „*modellértékű alternatívát kínálnak*”. Az alternativitás több szempontú megközelítése mellett megfogalmazódnak azok a közös jellegzetességek, amelyek segítségével az alternatív iskolák fogalma elhatárolható. Ilyen közös ismérv a fenntartói alternativitás és az iskolák létrejöttében szerepet játszó, a szülő és pedagógus részéről, azaz „alulról” kiinduló kezdeményezés. Ide sorolható az iskolák tanulói összetétele, a gyermekközpontúság, az egyénre szabott bánásmód, amely szoros összefüggésben áll az intézményekben tapasztalható alacsony gyermeklétszámokkal, „*az önértelmezés tudatosságának és érvényesítési törekvésnek*” vallásával. (BREZSNÝÁNSZKY 2004).

Témánkhoz kapcsolódva ide soroljuk a felnőttképzés szervezeteit is, amelyek részben fenntartásukban, részben erőteljes andragógiai irányultságukból eredően túllépnek a hagyományos pedagógiákon.

Torgyik Judit *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig* című tanulmányában a reformpedagógiai iskolák fogalmát használja azokra az iskolákra, amelyek még a második világháborút megelőző időszakban jöttek létre, így a tradicionális reformpedagógiai koncepciókhoz tartoznak. Külön tárgyalja az alternatív pedagógia 1970-es évektől kezdett és engedélyezett iskolakísérleteket és kísérleti iskolákat, többek között Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletét, a Zsolnai József nevéhez fűződő Nyelvi-irodalmi-kommunikációs programot és az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot, továbbá az egyes tantárgyak megújítását célzó innovatív törekvéseket. Az alternatív intézmény fogalmát tágabb értelemben használja azokra az iskolákra, amelyek a

rendszerátváltást követő időszakban jöttek létre hazánkban.. Ez utóbbi csoporton belül emeli ki az iskolakísérletek továbbélését, a kísérletekkel megalapozott iskolaalapítást (Winkler Márta Kincskereső Iskolája), illetve az egyéb kezdeményezéseket (TORGYIK 2004). A szakmai szükségletek kiváltotta igény hozta létre például – széles pénzügyi, szervezési, banki és vállalkozói háttérrel a különböző, alternatív közgazdasági, pénzügyi és más iskolákat, amelyek közül számosan a konjunktúra elmúltával megszűntek, néhányuk viszont változatlanul alternatív kínálatot nyújt.

Az alternativitás talán legtágabb értelmezésével Nagy Péter Tibornál *találkozunk*. Szerző szerint alternatív oktatáson a reformpedagógiai irányzatok eszmévilágával összefüggő, gyermekközpontú, és általában alapítványi fenntartású iskolákat értik. Tágabb keretek között értelmezve az iskolatörténet olyan jelenségeit érti alatta, amelyek az adott korszakban az oktatásügyben kimutatható főáramtól eltérő tanítási-tanulási folyamatot jelölnek és intézményesült formában léteznek. Tehát nem csak a pedagógiai értelemben vett módszer- és nevelés-felfogásbeli, hanem a tulajdonbeli, oktatásszervezési, iskolatípusbeli, iskolán kívüli oktatásbeli alternatívákat is e körbe sorolja, így a magánoktatást is. (NAGY 2004)

A fogalomhasználat háttere

A hazai szakirodalomban elterjedt fogalomhasználat kialakulásához egyrészt a német nyelvű neveléstudomány hatása – amelynek történeti előzményei is vannak –, másrészt a reformpedagógia területén végzett német-magyar közös kutatási programok, illetve német és magyar szerzők közös munkái is hozzájárultak. A német nyelvű szakirodalomban a reformpedagógia-történet előzménye Hermann Nohl szellemtörténeti alapokon íródott összefoglaló munkája *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1933). Nohl szerint a 19. század végi modernizáció következtében az individuum szubjektív értékeit és társadalmi kapcsolatait is elvesztette. Ezt helyreállítandó alakult ki az a pedagógiai mozgalom, amely egységes rendszernek tekinthető és folyamatában szemlélhető. Ennek fő jellemzője az élményen alapuló oktatás és a gyermekközpontú szemléletmód. Jelentős átfogó írások a reformpedagógia történetéről (Röhrs, Scheibe, Vág) angol és francia szerzők Nohl felfogását nemzetközi dimenzióra is kiterjesztették. (NÉMETH 2002:32)

A reformpedagógia más vonulatát képviseli Jürgen Oelkers, aki a fogalmat nem pedagógiai szempontból vizsgálta. Oelkers megfogalmazásában a reformpedagógia heterogén áramlatok összessége, nincs egységes elméleti háttere. A reformpedagógia mint történeti folyamat befejezetlen, sem önálló korszakként sem kronológiai értelemben sem tartja körülhatárolhatónak, (OELKERS 1992:7) Véleménye, hogy a reformpedagógia nem egy új elméletből, hanem egyes pedagógusok elméleti/gyakorlati reflexiójaként jelenik meg. A mindenkor élő emberi kritikai szellem következtében a változtatásokra valaki mindig vállalkozik, vagy a jelen állapot meghaladása vagy egy társadalmi változás mentén adódó lehetőségek kihasználására.(OELKERS 1992:9). A reformpedagógia tágabb értelemben

a pedagógiai elmélet és gyakorlat kritikai reflexióját és revízióját jelenti. A reformpedagógia-történettel foglalkozók egy része ezt leszűkíti az utolsó évszázadokra, a legszűkebb értelemben pedig csak a 19. század végétől a II. világháborúig terjedő időszakra értelmezi.

A felnőttképzés magában hordja a reformtörekvéseket és alternatívásokat – szerencsésen kiegészítve a 21. század hazai pedagógiai rendszerét (KOLTAI 1997).

Irodalom

- Breznyszászky László (2004): *Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez.* In: Új Pedagógiai Szemle. 2004/6. szám. Forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/breznyszaszky-laszlo> Utolsó megtekintés: 2010.10.25.
- Csoma Gyula (1992) A felnőttképzési rendszerek diverzifikációja. In: Koltai Dénes (szerk. Keszler Gábor) Munkaerőpiac és felnőttképzés. JPTE FEEK. Pécs. 25-34.
- Koltai Dénes: A felnőttképzés funkcióváltása. In: A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása. Szerk. Hinzen, H., Koltai Dénes. Budapest., JPTE FEEFI : Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 1997. 209–228.
- Kopp Erika (2002): *A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései hazánkban.* In: Németh András (szerk.): Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Budapest, Osiris.. 164-166.
- Kozma Tamás szerk. (2004): *Iskola-alternatívák a huszadik században.* Debrecen, Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója 12.
- Magyarné Sztankovics Ilona dr. (1999): *Neveléstörténet.* Pécs, Comenius Bt. 158-159., 162-163.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógiai és az iskolázatás történetébe.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2001): *Bevezetés a pedagógia és az iskolázatás történetébe.* Budapest, Osiris Kiadó, 292-295.
- Nagy Péter Tibor (2004): Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. In: *Educatio* 2004/1 Forrás: www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/933 Utolsó megtekintés: 2011.10.25.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 5-6, 81-87.
- Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 11-14.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte.* Weinheim-München, Juventa Verlag. 7-9.
- Pedagógiai Kislexikon* (1996) összeállította Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona. Debrecen, kn.
- Pedagógiai Lexikon* I. és III. kötet (1997) főszerkesztő Báthory Zoltán, Falus Iván. Budapest Keraban Könyvkiadó.
- Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó szerk. (1998): *Pedagógiák az ezredfordulón.* Szöveggyűjtemény. Budapest, Eötvös József Kiadó 7-8.
- Torgyik Judit (2004): *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig.* In: *Neveléstörténet.* 2004/ 1. szám Forrás: http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menutart&rovat_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206, Utolsó megtekintés: 2009. augusztus 10.)
<http://alternativiskola.lap.hu/>

KOTTA IBOLYA

Az iskolai szorongás

A normatív emocionális fejlődéstől a szorongászavarig

Gyerekkorban a normatív és atipikus emocionális fejlődés közti határ nehezen húzható meg, hiszen arról kell dönteni, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelő egészséges emocionális illetve viselkedés-megnyilvánulásokkal állunk-e szemben, vagy ezek deviáns, patológiás jegyeket hordoznak. Számos olyan aspektus, mint például a makacsság, ismeretlen helyzetekben megnyilvánuló szorongás vagy az érzelmi- és viselkedés-szabályozás hiánya, melyek serdülő vagy felnőttkorban klinikai szempontból releváns tünetek, óvodás- vagy kisiskoláskorban a természetes fejlődés velejárói (Koot et al., 1997). Gyakran egyes helyzetspecifikus viselkedések a gyerek fejlettségi szintje és a teljesítményszandardok közti megfelelés hiányát tükrözik (Carter et al., 2003). Gyerekkorban az érzelmi zavarok meghatározása csak az azonos szocio-kulturális háttérrel rendelkező gyerekek emocionális viselkedésének normáihoz viszonyítva lehetséges.

Az alkalmazkodási zavarok növekvő gyakoriságát és tüneteinek súlyosbodását egyre több elméletalkotó a gyerekkori pszichopatológia kutatásának területén észlelhető hiányosságokkal magyarázza (Cartwright-Hatton, 2006; Weems, 2008). A szorongásos zavarok kutatása két irányt követ: egyrészt a specifikus szorongászavarokra összpontosít és a DSM IV diagnosztikai kritériumokra alapoz, másrészt olyan tágabb konstruktumokra fókuszál, mint az internalizáló tünetegyüttes. Bár mindkét megközelítés megállja a helyét a felnőtt populáció esetén, a gyerekkori szorongászavarok diagnózisának értelmezésében ezek érvényessége megkérdőjeleződik (Weems, 2008). Az említett szerzők olyan modellek kidolgozását sürgetik, amelyek (a) fejlődéslélektani megközelítésben mutatják be a gyerekkori szorongászavarok oksági és fenntartó tényezőit, számolnak a szorongászavar kialakulásának folyamatjellelgevel, a szorongásos átélések és tünetek gyakori minőségi módosulásaival, a zavar nem- és életkor-specifikus vonatkozásaival, eltérő diagnosztikai kritériumokat szabnak meg a zavarok beazonosításában különböző életkorú gyerekeknél; (b) számolnak a különböző diagnosztikai kategóriák gyakori együttjárásával, (c) az alkalmazásban levő diagnosztikai eszközök hiányosságaival, (d) a különböző információforrásokból származó adatok inkonzisztenciáival, (e) a klinikai és szubklinikai problémák közti határ megállapításával.

A szorongászavarok korai felismerésének nehézségei

Iskolai kontextusban a magatartászavar és figyelemzavar könnyebben azonosítható, mint a szorongás, hiszen az előbbieket jelentősen gátolják a gyerekek az

osztálytermi tevékenységekben való részvételét, míg az utóbbi diszkrétebben jelentkezik és kevésbé tűnik károsnak, zavarónak (Weiner, Suveg & Kendall, 2006).

A klinikai szempontból releváns tünetek beazonosításában fontos mindazoknak a helyzeteknek a figyelembevétele, amelyben e tünetek megnyilvánulnak, ugyanakkor az információforrások kiválasztásában is elővigyázatosság szükséges, hiszen az informátorok (szülő, óvónő, tanítónő stb.) gyakran eltérő véleményen vannak a gyerek emocionális és magatartás- problémáinak súlyosságát illetően).

Mégis óvodás- és iskoláskorban a szorongás klinikai diagnózisa nagymértékben a szülőktől és tanítóktól származó információkon alapszik. Ezzel összhangban a gyerekkori érzelmi- vagy magatartászavarok felismerésének leggyakrabban alkalmazott eszközei épp a szülők és az óvónők vagy tanítónők számára kidolgozott, de a gyerekre vonatkozó kérdőívek, viselkedésskálák. Bár ezek az eszközök (CMFWQ: Bayer, Sanson & Hemphill, 2006, PAS: Spence, Rapee, McDonald & Ingram, 2001; Broeren & Muris, 2008 nyomán; ASPI, Lutz, Fantuzzo & McDermott, 2002; BASC TRS-C Kamphaus, Thorpe, Winsor, Kroncke, Dowdy & VanDeventer, 2007; TRSSA, Betts & Rotenberg, 2007) lehetővé teszik, hogy számos „problémás” gyerekről gyűjtsünk információt, többen azért kritizálják és tekintik őket alkalmatlannak az óvodáskori szorongás beazonosításában, mert gyerek viselkedését a tünetek megnyilvánulási közegének figyelembevétele nélkül tanulmányozzák (Fantuzzo & Mohr, 1999; Sherrod, 1999). Néhány kutatás megkérdőjelezi azoknak a viselkedésskáláknak a validitását is, amelyek akár nagyobb életkorú gyerekek nevelőinek (szülő, óvónő, tanítónő) válaszaira alapoznak, mert - a stigmatizálás elkerülése érdekében - az általuk megjelölt válaszok sok esetben jelentősen alábecslik az emocionális- és magatartászavarok tüneteinek gyakoriságát és súlyosságát (Piotrowski et al., 1994).

A szülők a tanítókhöz képest is kevésbé súlyosnak ítélik gyerekeik szorongászavarra és oppozicionális zavarra utaló tüneteit (Kotta, 2005). Kisiskoláskorban az iskolai közeg kedvez a szorongásszavar tüneteinek megnyilvánulásában, egyrészt a teljesítménycentrikus oktatás miatt, másrészt a kortárs csoportba való beilleszkedés nehézségei miatt. Mivel a tanár/tanító a gyereket a kortársakkal folytatott interakció kontextusában észleli, így szélesebb körű szociális felmérésre és összehasonlításra képes, de az egyes gyerekekre irányuló figyelem és megértés mértékének tekintetében a szülő is fontos informátor. Tulajdonképpen tehát nem az adatok hiteltelensége, hanem a nézőpontok különbözősége eredményezheti, hogy bár minden informátor valós adatokat szolgáltat a gyerek megnyilvánulásaira vonatkozóan, ezek az adatok mégis gyakran egymásnak ellentmondóak (Schniering, Hudson & Rappee, 2000). A kétféle nézőpontból, rálátásból, a gyerekre irányuló figyelem mértékéből és a viselkedés-megnyilvánulások kontextusából fakadóan a torzítások elkerülhetetlenek.

A szorongás felismerését célzó önkitöltős kérdőívek SCAS: Spence, 1998, MASC: March et al., 1997, SCARED: Birmaher et al., 1997, SCARED-R: Muris, Merckelbach, Schmidt & Mayer 1999, SPAI-C: Beidel, Turner & Morris, 1995, FSSC-R: Ollendick, 1983, RCMAS: Reynolds & Richmond, 1978,

STAIC: Spielberger, 1973; Schiering et al., 2000 nyomán; RCADS: Chorpita, Yim, Moffitt, Umemoto & Francis, 2000; Bodden, Bögels & Muris, 2009 nyomán) viszont alkalmatlanok óvodás- és kisiskoláskorban.

Elfogadottabb diagnosztikai módszert képez a strukturált klinikai interjú (KSADS-PL: Kaufman, Birmaher, Brent, Rao & Ryan, 1997, ADIS-IV-C; Silverman & Albano, 1996, DISC-R: Shaffer et al., 1993, DICA: Herjanic & Reich, 1982; apud Dubi & Schneider, 2009; Schniering, Hudson & Rappee; 2000). A strukturált diagnosztikai interjú specifikus szakmai felkészültséget feltételez és időigényes (Essau & Barrett, 2001), mindemellett az eljárás alkalmazhatóságát csökkenthetik a kisgyerekkori emocionális nyelvezet korlátai.

A gyerekek emocionális nyelvezetének korlátait megkerülő diagnosztikai eljárás a különböző képi ingerek használata a szorongás felismerésében. A képi modalitás felkelti a gyerek figyelmét és érdeklődését, fokozva ezáltal a vizsgált személynek a kiértékelés folyamatában való aktív részvételét (Muris et al., 2003/a; Ernst, Cookus & Moravec, 2000, Valla, Bergeron & Smolla, 2000, Ernst, Godfrey, Silva, Pouget & Welkowitz, 1994, Valla, Bergeron, Berube, Gaudet & St-Georges, 1994; Schniering et al., 2000 nyomán).

A gyerekkori szorongászavarok megnyilvánulási formái iskolai közegben

A szorongás a gyerekkorban előforduló érzelmi zavarok leggyakoribb formája (Cartwright-Hatton, McNicol & Doubleday, 2006; Weiner, Suveg & Kendall, 2006). Az iskolai kontextusban a szorongászavarok közül a szeparációs szorongás, a szociális szorongás és a generalizált szorongás a legjellemzőbbek (Weiner, Suveg & Kendall, 2006).

A szorongás kognitív (pl. a figyelem, emlékezet, helyzetértelmezés vagy döntés terén megnyilvánuló torzítások), fiziológiai (pl. gyorsabb szívritmus) és viselkedésszerű (pl. a fenyegető ingerek elkerülése) tünetekkel társul (Keeley & Stroch, 2009). Ezek a tünetek gátlólag hatnak a szorongó gyerekek iskolai és társas alkalmazkodására.

Bár a DSM-IV nem fogalmaz meg diagnózist az iskolai szorongásra vagy iskolafóbiára vonatkozóan, a *szociális szorongás*, más néven szociális fóbia, alkalmas annak a szorongásformának a leírására, amely a leginkább kapcsolódik az iskolai élethez (Last, Francis, Hersen, Kazdin & Strauss, 1987). A *szociális fóbia* úgy határozható meg, mint szorongásos reakciókra való hajlam társas- és teljesítményhelyzetekben (Mash & Dozois, 1996); olyan interperszonális ingerek váltják ki, amelyek valamiképp az értékeléshez kapcsolódnak és amelyek szégyenérzetet válthatnak ki. A szociális szorongás tulajdonképp a negatív visszajelzésektől és elutasítástól való tartós félelem, melynek tünetei – nem ritkán pánikszerű formában - legalább hat hónapon keresztül megnyilvánulnak, súlyosan akadályozva a gyerek kognitív-emocionális működését.

A szociális szorongás korszerű modelljei (Cartwright-Hatton, Tschernitz & Gomersall, 2005; Weems & Silverman, 2006) szerint e szorongászavar nem feltétlenül inadekvát társas készségekkel, hanem inkább a szociális helyzetekben

mutatott önbizalomhiánnyal társul. Eszerint tehát a társas szorongást a saját társas készségekbe vetett hit deficitjeként, és nem e készségek tényleges deficitjeként konceptualizálhatják. Ez összhangban van azokkal az eredményekkel, amelyek a szorongó személyek csökkent éhatékonyságérzetét bizonyítják (Hirsch & Clark 2006; Bögels & Zigterman 2000).

A szociálisan szorongó gyerekek és serdülők kerülnek a csoporttevékenységeket, kevés barátjuk van, visszahúzódóak, szociális támaszuk gyenge (Keeley & Storch, 2009). A szociális szorongás az iskolával szembeni negatív attitűddel társul, így az iskolakerülés elsődleges okai közt tartják számon (Weeks, Coplan & Kingsbury, 2009; Ameringen, Mancini & Farvolden, 2003). Kialakulásában és fennmaradásában három alapvető veszélyeztető tényező játszik közre: (a) kognitív – figyelmi, emlékezeti és helyzetértelmezési – torzítások, (b) inadekvát szociális készségek, valamint (c) hibás vagy akaratlan megerősítések, melyek háttérben az operáns kondicionálás mechanizmusa húzódik meg (Keeley & Storch, 2009). A védelmet nyújtó tényezők közül Donovan és Spence (2000) a szociális támaszt és a kihívásokkal szemben alkalmazott stratégiákat emeli ki, de kutatók igazolják, hogy az attribúciós stílus, az optimizmus és az önszabályozás képességébe vetett hit, mint moderátor tényezők hatnak a társas szorongás ellen (lásd Grant és mtsai., 2006).

A szociális szorongás leginkább osztály előtti szereplés, hangos olvasás, szerepjáték, tanártól vagy társaktól való segítségkérés, csoporttevékenységek, szóbeli felelet vagy ellenőrző dolgozatok során nyilvánul meg. A fenyegetettség előrevetítése szorongásos tünetek megjelenését eredményezi szorongáskeltőnek ítélt helyzetekben. Mindez oda vezet, hogy a szorongó gyerek gyengének érzékelési teljesítményét – tévesen vagy reálisan –, ami szégyenérzetet kelt és fokozza az előrevetített szorongás mértékét (Hirsch & Clark, 2004).

A szorongásnak egy másik formája, amely releváns lehet az iskolai élet szempontjából a *generalizált szorongászavar*, mely specifikus inger hiányában is intenzív, kontrolálhatatlan és indokolatlan szorongásos tüneteket eredményezhet, többek közt az iskolai eseményekre, teljesítményre, társas tevékenységekre, társas kapcsolatokra vonatkozóan. A diagnózis feltétele, hogy a tünetek legalább hat hónapig megnyilvánuljanak. A szorongás e formája gyakran a perfekcionizmussal áll kapcsolatban (Albano et al., 1996).

A szorongó gyerekek nagyrésze túlzott teljesítménystandardokat állít maga elé és kudarc esetén önmagát vádolja. E gyerekek folyamatos támogatást és bátorítást igényelnek. Gondolkodásmódjukban az egyes események negatív következményeinek valószínűségét torzítottan nagynak látják, ugyanakkor saját képességeiket alábecslik (Albano et al., 1996). A generalizált szorongás tüneteit mutató gyerekek figyelmét lekötik a szorongáskeltő ingerek / információk; fenyegető helyzetekben, ezek tartalmától függetlenül, elkerülő magatartást tanúsítanak (Taghavi, Dalglish, Moradi, Neshat-Doost & Yule, 2003).

A generalizált szorongással küzdő személyeket a negatív érzelmi állapotok elkerülése, az érzelmi szabályozás stratégiáinak korlátozott hozzáférése, az érzelmi kiértékelés és szabályozás deficitje jellemzi; e személyek hajlamosak arra,

hogy az ingereket fenyegetőként és kontrolálhatatlanként észleljék; nehézségeik vannak a saját érzelmeik felismerésében és elfogadásában és általában az érzelmi megértésben (Mennin, Heimberg, Turk & Fresco, 2005).

Társas visszahúzóds

A szorongászavar interferál a társas interakciókkal: a szociálisan szorongó gyerekek igyekeznek elkerülni a feszült társas helyzeteket. Valójában a társas elzárkózás a szorongásnak a viselkedés szintjén történő megnyilvánulása. Az elkerülő magatartás és elszigetelődés funkciója az, hogy megvédje a gyereket a stressztől és az intenzív negatív érzelmektől, amelyek társas helyzetekben kiváltódhatnak.

A gyerekkori érzelmi zavarok kísérőjelensége a társas visszahúzóds. A jelenség nem tekinthető önálló viselkedéses, szociális vagy emocionális zavarnak, sokkal inkább temperamentumbeli sajátosságként illetve személyiségjegyként értelmezhető (visszahúzóds, szégyenlős, félénk) (Lecubrier, Wittchen, Faravelli, Bobes, Patel & Knapp, 2000). A visszahúzóds felfogható úgy is, mint a társas közeledés motivációjának hiánya, a visszahúzóds gyerekek az idejük nagyrésztében a magányt preferálják (Rubin & Steward, 1996). Bár sok esetben a visszahúzóds fogalma felcserélhető a gátlásosság, szégyenlősség vagy társas elszigetelődés fogalmaival, e verbális címkék mögött eltérő jelenségek húzódnak meg. A gátlásosság az új ingerekkel szembeni félelemre és aggodalomra való hajlamként definiálható. A szégyenlősség jelzi az új helyzetekben megnyilvánuló gátlásosságot. Az elszigetelődés olyan magányosság megnyilvánulása, mely a mások elutasításából adódik. Szociometriai fogalmakkal élve a *visszautasított* státusról van szó. Ezzel szemben a társas visszahúzóds mögött olyan magányosság húzódik meg, amely belső igényből és saját kezdeményezésből fakad (Rubin & Steward, 1996). A társas visszahúzóds az *elhanyagolt* szociometriai státusnak felel meg.

A szorongás és társas visszahúzóds kapcsolata dialektikus és ciklikus. A visszahúzóds a társas készségek normális fejlődésének folyamatában jelenik meg, de tartós fennmaradása hozzájárul a szociális szorongás kialakulásához és állandósulásához, ugyanakkor a negatív önértékelés kialakulásához és állandósulásához is (Rubin & Steward, 1996). A tanítók a visszahúzóds gyerekeket társai-
knak szorongóbbnak látják, és egyben úgy tartják, hogy e gyerekek jobban ki vannak téve az elutasítás jelenségének (Prakash & Coplan, 2007).

Teljesítmény-és vizsgahelyzetekben jelentkező szorongás

Bár a DSM-IV diagnosztikai kézikönyvben nem jelenik meg önálló diagnózisként, a vizsgaszorongás, mint a generalizált szorongászavar és a szociális szorongás egyik megnyilvánulási formája, az iskolai sikertelenség gyakran kutatott témája.

A tesztszorongás a saját teljesítmény miatti aggodalom (mint kognitív komponens), és a szorongással társuló negatív emocionalitás eredője (Liebert & Morris, 1967, Morris & Liebert, 1969, Morris & Perrez, 1972, *apud* Sapp, 1993). A vizsgaszorongás értékelési helyzetekben mindig intenzív érzelmi állapotot von maga után. Az érzelmek és kognitív folyamatok (pl. figyelem) közti interferencia gátolja a kimagasló teljesítmények elérését. Mindaddig, míg a saját teljesítmé-

nyére vonatkozó értékelések kapcsán nem rendelkeznek kellő tapasztalattal, a gyerek önmagával szembeni elvárásait optimista-pesszimista személyiségjegye függvényében alakítja (Pekrun, 2006). Annak észlelése, hogy a saját képességek nem megfelelőek az iskolai elvárások teljesítéséhez, érzékennyé teszi a kisiskolást a stresszel szemben (Salovey, 2006), gátolja a teljesítményt és fokozza a szorongást (Giota, 2006, Macklem, 2008 nyomán). A stabilnak és alacsonynak észlelt intelligencia elkerülő magatartást vált ki olyan helyzetekben, amelyekben kétséges a megfelelő kompetencia megléte (Good & Dweck, 2003/b, Macklem, 2008 nyomán).

A vizsgaszorongás óvodás és iskoláskorban alakul ki, a fejlődésnek abban a szakaszában, amelyben a szülőkkel folytatott interakciók képezik a szociális tanulás legfontosabb formáját. Az alkalmazkodási zavarként is értelmezhető vizsgaszorongás egyik kiváltó tényezőjét a szülők túlzott elvárásai képezik, amelyeknek a gyerek nem képes megfelelni. A szülők negatív verbális vagy nonverbális kommunikációs mintái is hozzájárulnak a vizsgahelyzetben megnyilvánuló intenzív szorongáshoz (Sapp, 1993). A szülők negatív viszonyulása, a túlzásba vitt kritika és elégedetlenség, illetve a gyerek teljesítményére vonatkozó családi követelmények büntudatot, ellenségességet váltanak ki a kisiskolásból. Az elfojtott, feldolgozatlan negatív érzelmek összegződnek és - szorongásban tetőzve - az iskolai feladatok megoldásának kudarcát eredményezik.

Al-Yagon és Mikulincer (2004) amellett érvel, hogy a szülőkhöz való biztonságos kötődés mediálja a tanulási nehézségek és érzelmi problémák közti kapcsolatot. Amennyiben a szülő nem biztosítja a vizsgahelyzet elé álló gyerek számára a szükséges emocionális támaszt, és nem erősíti meg a gyerek énhatékonyaságérzetét, az iskolai teljesítmény romlani fog. Sőt, ezen túlmenően, a saját teljesítmény értékelését külső kontrollosságát fogja jellemezni. A szorongás fokozatosan tanult tehetetlenséggé alakul át. Ennek állapotában a gyerek úgy értékeli, hogy az averzív ingerek az ő reakciójától függetlenül jelennek meg és szűnnek meg, és így ő maga képtelen ura lenni a helyzetnek. Azok a gyerekek, akikben már kialakult a tanult tehetetlenség, kihívást jelentő teljesítményhelyzetekben nem próbálják meg legyőzni a nehézségeket, és ha mégis megjelenik náluk az akadályok leküzdésének szándéka, hamar feladják majd a küzdelmet. A vizsgaszorongás képezi a kudarckerülő magatartás alapját (Sapp, 1993).

Pekrun (2006) azt hangsúlyozza, hogy egyes gyerekeknél a szorongás csökken, míg másoknál növeli a motivációt. Teljesítményhelyzetekben a vizsgaszorongás elkerülő motivációt aktivál (Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca & Rufo, 2002; Tanaka *et al.*, 2006; Zusho *et al.*, 2005).

A sorozatos kudarcok súlyosbítják a helyzetet, a szorongás fokozódik, az iskolai tevékenységekkel szembeni attitűd negatívvá válik. Mindez a gyerek képességeihez mérten gyenge iskolai eredményességben tükröződik. A szégyenérzet elkerülésére alkalmazott gyakori stratégia a saját készségek és képességek alulértékelése annak érdekében, hogy a személy megvédje magát az elárasztó negatív érzelmektől. Egy adott mértékig ez serkentheti a motivációt, de a vélt és

valós adottságok közti túlzott diszkrepancia esetén ez a stratégia az alkalmazkodás ellen hat (Macklem, 2008).

A vizsgahelyzetekben az *affektív szabályozás* a helyzet és feladat kiértékelése, illetve a figyelem feladatra fókuszálása révén valósulhat meg. A fejlett érzelmi szabályozó funkcióval és jó iskolai teljesítménnyel rendelkező gyerekek képesek helytállni vizsgahelyzetekben (Cleary, 2006). Az énhatékonyságra vonatkozó negatív attitűdök és a vizsgahelyzet fenyegetőként való észlelése azonban csökkent teljesítményhez vezet (Wallace & Truelove, 2006). Schultz és Davis (2000) szerint a teljesítmény szempontjából az optimális, ha a személy úgy értékeli, hogy a teljesítményhelyzet fontos, és bár kihívást jelent, kontroll alatt tartható, uralható, ugyanakkor a személy bízik abban, hogy képességei megfelelőek a felmerülő problémák megoldására. A vizsgahelyzetben átélt érzelmi állapotok leírásában a pillanatnyi szorongás (state anxiety) és a vonásszorongás, mint tartós diszpozíció (trait anxiety) differenciálása elkerülhetetlen (Cattel & Scheier, 1961, Spielberger, 1972; *apud* Goetz *et al.*, 2006). A vonásszorongás csak olyan helyzetekben tekinthető az állapotszorongás prediktív tényezőjének, ha a személy érzelmi szabályozó funkciója deficites (Bertrams, Englert & Dickhauser, 2010).

Számos tanulmány vizsgálja a teljesítmény- és vizsgahelyzetek előtt, alatt és után átélt érzelmi állapotokat. Ezek az érzelmi élmények a szubjektív jóllét egy összetevőjét képezik, befolyásolják a motivációt és a tanuláshoz szükséges erőforrások aktivizálását, a kognitív és metakognitív stratégiák kiválasztását, és ezek által a teljesítmény minőségét (Goetz *et al.*, 2006). Olyan érzelmek, mint a szorongás, tehetetlenség, reménytelenség, szomorúság és irigység képezik a vizsgahelyzet előtt leggyakrabban átélt *negatív érzelmek* csoportját, míg a düh, szégyenérzet, csalódás a vizsgahelyzet alatt és után gyakoribbak. A *pozitív érzelmek*, mint öröm, büszkeség, csodálat és magabiztosság főként teljesítményhelyzet után jelentkeznek (Goetz *et al.*, 2006).

A vizsgaszorongást csökkentő *pszichológiai beavatkozási programok* metaanalízisében Ergene (2003) rámutat arra, hogy a leghatékonyabb módszerek a viselkedéses (pl. szorongásszint csökkentése, relaxáció, biofeedback, deszenzitizáció) és a kognitív (pl. racionál-émotív terápia) paradigmát a képességek fejlesztésének paradigmájával (tanulási, stresszkezelési stratégiák) ötvözik.

Irodalom

- ALBANO, A.M., CHORPITA, B.F. & BARLOW, D.H. (1996). Childhood anxiety disorders. In: E. J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*, New York: Guilford Press. 196-241.
- AL-YAGON, M., MIKULINCER, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediation Role of Attachment-Based Factors. *The Journal of Special Education*, 38/2, 111-123.
- AMERINGEN, M.V., MANCINI, C. & FARVOLDEN, P. (2003). The Impact of Anxiety Disorders on Educational Achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- BERTRAMS, A., ENGLERT, CH., DICKHÄUSER, O. (2010). Self-control Strength in The Relation Between Trait Test Anxiety and State Anxiety. *Journal of Research in Personality*, in Press
- BETTS, L.R., ROTENBERG, K.J. (2007). A Short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 25/2, 150-164.

- BODDEN, D.H., BÖGELS, S.M. & MURIS, P. (2009). The diagnostic utility of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders-71 (SCARED-71). *Behavior Research and Therapy*, 47/5, 418-25.
- BROEREN, S. & MURIS, P. (2008). Psychometric evaluation of two new parent-rating scales for measuring anxiety symptoms in young Dutch children. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 949–958.
- BÖGELS, S. M.–ZIGTERMAN, D. (2000). Dysfunctional Cognitions in Children with Social Phobia, Separation Anxiety Disorder, and Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April
- CARTWRIGHT-HATTON, S., TSCHERNITZ, N. & GOMERSALL, H. (2005). Social anxiety in children: social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy*, 43, 131–141.
- CLEARY, T.J. (2006). The development and validation of the Self-regulation Strategy Inventory–Self-Report. *Journal of School Psychology*, 44, 307–322.
- CURY, F., ELLIOT, A., SARRAZIN, P., DA FONSECA, D., and RUFOA, M. (2002). The Trichotomous Achievement Goal Model and Intrinsic Motivation: A Sequential Mediation Analysis, *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473-481.
- DONOVAN, C.L., SPENCE, S.H. (2000). Prevention of Childhood Anxiety Disorders. Risk and Protective Factors for Anxiety Disorders. *Clinical Psychology Review*, 20/4, 509-531.
- Dubi, K. & Schneider, S. (2009). The Picture Anxiety Test (PAT): A new pictorial assessment of anxiety symptoms in young children. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 1148–1157.
- ERGENE, T. (2003). Effective Interventions on Test Anxiety Reduction. A Meta-Analysis. *School Psychology International*, 24/3, 313-328.
- GOETZ, T., PRECKEL, F., PEKRUN, R. & HALF, A.N. (2006). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 12/2.
- GRANT, K.E., CAMPBELL, A.J., KROCHOCK, K., WESTERHOLM, R.I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 257-283.
- HIRSCH, C.R. & CLARK, D.M. (2004). Information-processing bias in social phobia. *Clinical Psychology Review*, 24, 799-825.
- KEELEY, M.L. & STORCH, E.A. (2009). Anxiety Disorders in Youth. *Journal of Pediatric Nursing*, 24/1, 26-41.
- KOTTA I. (2005). A Bender-próba értelmezési lehetőségei az érzelmi zavarok feltárásában. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 2, 1-18
- LECRUBIER, Y., WITTCHEN, H.U., FARAVELLI, C., BOBES, J., PATEL, A. & KNAPP, M. (2000). A European Perspective on Social Anxiety Disorder. *European Psychiatry*, 15, 5-16.
- LUTZ, M.N., FANTUZZO, J.F. & MCDERMOTT, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17/3, 338–355.
- MACKLEM, G.L. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. Springer Science+Business Media, LLC.
- MENNIN, D.S., HEIMBERG, R.G., TURK, C.L. & FRESCO, D.M. (2005). Preliminary Evidence for an Emotion Dysregulation Model of Generalized Anxiety Disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 1281-1310.
- RUBIN, K.H. & STEWART, S.L. (1996). Social Withdrawal. In: E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*. Guilford Press, New York.
- SALOVEY, P. (2006). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In: J. Ciarrochi, J. Forgas, & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry (2nd edition)*. PA: Psychology Press, Philadelphia, 229-248.
- SAPP, M. (1993). *Test anxiety*. University Press of America.
- SCHULTZ, P.A. & DAVIS, H.A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35/4, 243-256.
- TAGHAVI, M.R., DALGLEISH, T. MORADI, A.R. NESHAT-DOOST H.T. & YULE, W. (2003). Selective processing of negative emotional information in children and adolescents with generalized anxiety disorder. *British Journal of Clinical Psychology* 42, 221-230.

- TANAKA, A., TAKEHARA, T. & YAMAUCHI, H. (2006). Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16, 93-99.
- WALLACE, B.A. & TRUELOVE, J. E. (2006). Monitoring Student Cognitive-Affective Processing Through Reflection to Promote Learning in High-Anxiety Contexts. *JCAL*, 3/1, 22-27.
- WEEKS, M, COPLAN, R.J. & KINGSBURY, A. (2009). The correlates and consequences of early appearing social anxiety in young children. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 965-972.
- WEEMS, C.F. & SILVERMAN, W.K. (2006). An Integrative Model of Control: Implications for Understanding Emotion Regulation and Dysregulation in Childhood Anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 91, 113-124.
- WEINER, C., SUVEG, C., KENDALL, Ph. (2006). Identifying Anxiety in the School: A Role for School Nurses. *NASN School Nurse*, 21, 21.



K. FARKAS CLAUDIA

Pedagógusnők és iskoláik

Olaszországban a fasiszmus időszakában az iskola világában együtt éltek a korszak modern pedagógiai áramlatai és a fasiszta ötletek. Meglepő, de egy ideig működtek és léteztek reformiskolák is, mint Giuseppina Pizzigoni milánói „La Rinnovata”-ja, vagy Maria Boschetti Alberti Muzzano-i és agno-i iskolái. Ezeket az iskolákat jóval a fasiszta korszak előtt hívtak életre és sok gyermek számára jelentették a nevelési különleges színterét.

Olaszországban a fasiszmus időszakában az iskola világában együtt éltek a korszak modern pedagógiai áramlatai és a fasiszta ötletek, vagyis a szabadság, az eredetiség, a spontaneitás és az „egyenruhás iskola”. A gyerekek a fasiszta indoktrináció és a humanista kultúra találkozásának részesei voltak. Még azokban az években is zajlottak pedagógiai viták, amikor a fasiszta ideológia penetrációja a legerősebb volt, és meglepő, de egy ideig működtek és léteztek reformiskolák is (Scurati és Caimi, 2006). Erre példa a milánói „La Rinnovata”, vagy a muzzano-i és agno-i reformkísérletek, melyeket jóval a fasiszta korszak előtt hívtak életre és sok gyermek számára jelentették a nevelési különleges színterét (Tognarini, 2002; Isnenghi, 1979).

A „La Rinnovata” megteremtője, *Giuseppina Pizzigoni* egyáltalán nem akart pedagógus lenni, inkább a színház világáról álmodott. Amikor 1889-ben kézbe vette tanítónői oklevelét, egyáltalán nem volt boldog a gondolattól, hogy tanítania kell. Csalódás és frusztráció kerítette hatalmába. Ez a momentum azonban tanítónői pályafutásának – mint várnánk – nem a végét, hanem a kezdetét jelentette és forradalmi újítások felé vitték. Lázadt és tiltakozott a korszakban jól bevált ortodox tanítási módszerekkel szemben. Pizzigoni extrém módon aktív figura volt, akinek az volt az álma, hogy megváltoztassa az olasz iskolát. Egyik legszembevetőbb tulajdonsága volt a tenni akarás, és az a képesség, hogy az akadályok neki nem hogy kedvét szegték volna, inkább továbblendítették. Vonzották a korszak reformpedagógiai elképzelései, mind jobban elmerült az „új iskolák” világában. Beutazta fél Európát, hogy tanulmányozhassa és közelről megfigyelhesse a forradalmian új tanítási módszereket. Pizzigoni azt tartotta, hogy ezek „ösztönző erőt” jelentettek számára, de nem jelentettek igazi megoldást az olasz iskola problémáira (Burza, 1999; Valitutti, 1963).

Giuseppina Pizzigoni „teljesen olasz” megoldásban gondolkodott. Lázasan dolgozott, hogy tudós elméket és egyszerű embereket állítson maga mellé, akik segítséget nyújthatnak módszere kipróbálásához. 1910-ben a Milánói Önkormányzat támogatásával a „Ghisolfa” negyedben végre elindíthatta iskolakísérle-

tét. A reformintézmény a „Megújított Iskola” nevet viselte. A Galilei-féle kísérletező módszert akarta bevezetni a tanításba, amire olasz kulturális örökségként tekintett. Innen vette át, hogy a „törvények tényeken alapulnak”. A pedagógusnő nevelési receptje szerint az a tudásátadásnak nem elvont fogalmakon, hanem az önálló megfigyelésen kell alapulnia. Rousseau-tól vette át a gyermek természetes fejlődési folyamatának tiszteletét. Gyakorlatba ültette, hogy az igazi, tényleges tanítás később kezdődjön, ne az első osztályban. Iskolájában az első év a felkészülés, az iskolára való rákészülés szellemében telt. A pizzigoniánus gondolatrendszer az egyén személyiségfejlesztésében kiemelt szerepet szánt az esztétikai és a vallásos nevelésnek. Különleges helyet kapott a művészeti és a zenei fejlesztés. Pizzigoni azt akarta, hogy a gyerekek közvetlenül figyeljék meg a világot és ismerjék meg, ne csupán „steril” ismereteik legyenek, melyek kizárólag könyvekből származzanak. Például ha a hegyekről tanulnak a gyerekek, saját szemükkel kell látniuk, hogy közvetlen tapasztalatuk legyen róla (Pizzigoni, 1950).

Pizzigoni sikerrel alkalmazta a „duális nevelés” módszerét. Meggyőződése volt, hogy a művészeti tárgyak, a testi nevelés, és az idegen nyelv tanítását nem osztálytanítóra kell bízni, hanem szaktárgyi rendszerben kell tanítani, mert ez tárgyak tanításának magasabb minőségét biztosítja. Természetesen szorosan együttműködtek osztályfőnökkel, aki az olasz nyelv és a matematikát tanára volt, pedagógiai felelősséget viselt az osztályért, állandóan a gyerekek mellett volt, akkor is, ha „specialistákhoz” mentek. Pizzigoni így látta biztosítottnak a gyermekek nevelési folyamatosságát és a harmonikus fejlődésükhöz szükséges figyelmet (Pizzigoni, 1956).

A Pizzigoni-módszer sajátos környezetet és építészeti kialakításokat igényelt. 1927-ben a Ghisolfa-negyedbéli iskola újjávarázsolt teret kapott, Pizzigoni útmutatásai szerint. Az osztálytermek a földszinten kaptak helyet. Öltözőhelyiség tartozott mindegyikhez, széles és magas „ajtó-ablakok” biztosították, hogy a gyerekek könnyen ki tudjanak jutni az iskola kertjébe. A pedagógusnő ugyanis olyan iskolát álmodott, ahol annyi tanórát tartanak a szabadban, amennyit csak lehet. A kert kialakítása a gyerekeknek lehetőséget biztosított a megfigyelésre, a tanulásra. A Rinnovata kertje ugyanis a legkülönfélébb fák otthona volt, a virágágyások geometriai formát követtek, hogy a gyerekek ezáltal is gyakorolhassák a mértani ismereteket. A kert sok állatot is vendégül látott, üvegház és kis parcellák teremtettek lehetőséget a földművelés gyakorolására. Az iskolának uszodája is volt, de a focipályáról és a kosárlabdapályáról sem feledkeztek meg. Pizzigoni szerint az iskolának tapasztalati úton kell közvetítenie az ismereteket, szociális tapasztalatokat kell átadnia, területét egyúttal asztalosműhelynek, üvegesműhelynek, péküzemnek, mezőnek, stb. tekintette, ahol a gyerekeknek a tanító meg tudja mutatni csodálatos példaként a körüllevő falvakat, a vonatot, a gőzhajót, a hegyeket, a folyót, a völgyet, a hidat, vagyis az élet sokszínűségét (Pizzigoni, 1950).

Giuseppina Pizzigoni Olaszországban elsőként alkalmazta a vegyes osztályok rendszerét és meghonosította az egész napos iskolát. A délelőtti két óra pihenőidőben a gyermekek sokféle játékkal játszhattak. Délután pedig tudtak a

kertben dolgozni, zenét tanulni, tornázni, sétálni. Otthonra már nem maradtak feladatok, így amikor a kisgyermek hazamentek családjukhoz, már nem szorították őket a feladataik. A pedagógusnő úgy vélte, hogy ez a fajta órarend a gyermek érdekét szolgálja, hisz csakis az iskolában tanul és soha semmilyen esetben sem viszi haza házi feladatát. Az iskolában a „szabadban” él, hosszú szünetei vannak, sokféle játékot kipróbálhat, napirendjének szerves része a séta, és a testnevelés is (Pizzigoni, 1956).

Pizzigoni iskolája nem „zárt helyet” jelent: a világ, a környezet maga jelentette az „iskolát”. Ide a gyerekek szívesen jöttek, mert játszva tanultak, úgy hogy közben valós tevékenységeket végeztek, például földet műveltek, tanulmányozták a növényeket, aztán begyűjtötték a termést, és eladták az iskolán kívül, hogy tapasztalatokat szerezzenek a pénzről. Nagyon fontos volt, hogy a tanárok nyugodt környezetet biztosítottak és tiszteletben tartották a gyermek pszichológiai sajátosságait (Guzzo, 2003).

A természetességet, az egyszerűséget, a széleskörű érzékenységet és fogékonyságot vitte be Pizzigoni az iskolába és azon fáradozott, hogy gyerekekbe beleoltsa a felfedező szellemet. A „La Rinnovata” különleges hely volt: világra nyitott, békés, és derűs.

Giuseppina Pizzigoni kortársa, *Boschetti Alberti* (1879–1951) Muzzano és Agno iskoláiban tanított az „új nevelés” elvei alapján. Iskoláját maga „derűs iskolának” nevezte. A legnagyobb különbséget a „hagyományos iskola” és saját pedagógiai tapasztalatai között abban látta, hogy míg az előbbiben a lelkek gúzsba vannak kötve, iskolájában a módszertani változásoknak köszönhetően a gyerekek valósággal „felszabadulnak”. Kezdő tanítónőként oktató-nevelő munkájának tengelyét még a tekintélyelv és a verbalizmus határozták meg. Tökéletesen érzéketlen volt a diákok egyéni érdeklődése iránt is.

Az alkalmazott módszerek számos sikertelenség forrását jelentették, ennek hatására *Boschetti Alberti* úgy döntött, változtatni fog didaktikai kultúráján. Javában dűlt az első világháború, mikor itáliai „pedagógiai tanulmányútra” indult, hogy didaktikai tapasztalatokat szerezzen. Végigutazta a félszigetet és számos iskolát tekintett meg. Milánóban megismerkedett *Giuseppina Pizzigonival*. Ő aztán annyi rosszat mesélt *Boschetti Albertinek* a Montessori-módszerről, hogy *Maria* úgy döntött: ezt feltétlenül látnia kell. *Maria Montessori* kísérlete lenyűgözte őt (Fischer és Heitkämper, 2005). A pedagógiai utazást követően, és a módszertani tapasztalatgyűjtés eredményeként a fiatal tanítónő új dolgokat akart kipróbálni a tanításban. 1917–1924 között Muzzanóban, majd 1925-től Agnóban a Montessori módszer alkalmazásával próbálkozott, majd ettől fokozatosan eltávolodott és kialakította saját módszerét (Baumann, 2007). Iskolái igazán forradalminak számítottak a korszakban.

A „hagyományos osztályokat” „derűs osztályokat” varázsolt, ahol béke, harmónia és derű uralkodott. Szerinte mindez másutt is nagyon könnyen megvalósítható, ha valaki igazán akarja. Meglátása szerint a hagyományos iskolákban a gyerekek egy idő után mintha valamiféle maszkot húznának magukra, elveszítik lelkesedésüket. *Boschetti Alberti* reformkísérlete ötvözete volt a pedagógiai

aktivizmus áldásainak, a szabadságnak, az önnevelésnek, és a személyiség tisztelétének (Boschetti Alberti, 1951).

Rámutatott, hogy nem lehet ugyanazokat a tanítási módszereket alkalmazni minden gyermeknél, mert a diákok intellektuális sajátosságai nagyon különböznek. Felismerte, hogy az ismeretek csakis akkor válnak élővé, ha a diák a saját életében alkalmazza is a tanultakat. Iskolájában a tanár facilitátori szerepben jelent meg: ismereteket közvetített, de jó értelemben „magára hagyta” a diákokat az elsajátítási folyamatban. Maria Boschetti Alberti missziója az alábbiakban foglalható össze: felszabadítani az egyént és megsokszorozni a benne rejlő képességeket (Scurati és Caimi, 2006).

Követendő lehet az a pedagógiai gyakorlata, hogy szisztematikusan leírt mindent, ami diákjaival történt, és saját oktatási tevékenységét is mintegy kívülről figyelte. Bevezette az ún. osztályfüzetet bevezetése, amelybe a gyerekek be tudtak írni valamilyen személyes dolgot. Az első iskolai naptól kezdve a „kis iskolai eseményeknek” is figyelmet szentelt: az első tíz perc minden tanóra elején azzal telt, hogy rendet raktak a diákok helyükön és iskolai dolgaik között, vágyaikat és kívánságaikat megosztották vele. Az osztály méhkasszerű volt, intenzív kapcsolatban volt egymással diák és diák, diák és a tanítónő. Hagyta, hogy a gyerekek szabadon kifejezzék magukat, nem javítgatta folyton a hibákat (Boschetti Alberti, 1959).

Ő a dicséret, az ösztönzés, a segítség erejében hitt. Azt akarta, hogy a gyerekek javítsák ki a hibákat. Segített a nehézségeket leküzdeni, nem pedig akadályozta az első, bizonytalan, bátortalan lépéseket. Maria Boschetti Alberti iskolájában különös jelentősége volt a nyelvnek és a szabad rajzolásnak, amely segíti a gyermek önkifejezését. A „reggeli akadémia” elnevezésű foglalatossággal indították a napot, amit úgy is hívtak, hogy az imádság, a szépség órája, a jószág órája. Érdekes tevékenységszervezés volt, olyan, akár egy „kis színház”. A gyerekek szemben álltak az osztállyal, mondókát, verset mondtak, dalocskát énekeltek, vagy bemutatták egy rajzukat. Ezt a lecke ellenőrzése követte, majd a tanítónő felolvasása. „Szabad munka” következett ezután. Délután rendszerint egy diák tartott előadása egy választott témáról, majd ismét szabad munka egy választott témáról. Maria Boschetti Alberti iskolája jó példa arra, hogy a diák, ha nagyfokú szabadságot kap, ha amennyire csak lehetséges, az önnevelésre ösztönzik, egyedül és sikerrel képes teljesíteni az iskolai programot (Boschetti Alberti, 1951).

Pedagógiai tevékenysége bizonyíték arra is, hogy bármilyen iskolai közegben lehetséges eredményes a tanítás, az „átlagosból különlegeset” varázsolni, mindez elhivatottság és szív kérdése. Az ő iskolakísérletei nagyon szegényes környezetben valósultak meg, a diákok mezítlábas parasztyerekek voltak, akik alig tudnak megszólalni. A dicséret, az ösztönzés erejével segített a gyerekeknek a nehézségeket leküzdeni, nem pedig akadályozta az első, bizonytalan, bátortalan lépéseket. Az agno-i és muzzano-i iskolák mérföldkönek számítanak az olasz iskoláztatás történetében (Vico, 2007).

Giuseppina Pizzigoni és Maria Boschetti Alberti gyakorló pedagógusok voltak, nevükhöz forradalmi iskolakísérletek kötődnek. Közös volt bennük, hogy

varázsszavuk a „szabadság” volt, mindketten hadat üzentek a lexikális tudást felmagasztaló iskolának, és az aktív elsajátítás elkötelezettjeiként a gyermeki érdeklődésre és a gyermek önálló kereső-kutató tevékenységére helyezték a hangsúlyt. Az iskolából kísérletező terepet varázsoltak, színes, lebilincselő pedagógiai légkörrel.

Irodalom

- Boschetti Alberti, Maria (1951): *Il diario di Muzzano*. La Scuola, Brescia.
- Boschetti Alberti, Maria (1959): *Il dono di sé dell' educazione*. La Scuola, Brescia.
- Baumann, Harold (2007): *Hundert Jahre Montessori Padagogik. 1907-2007*. Haupt Verlag, AG, Bern.
- Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile. Idee e storie dell' educazione*. Armando Editore, Roma.
- Fischer, Reinhard – Heitkämper, Peter (2005): *Montessori Padagogik: aktuelle und internationale Entwicklungen*. LIT Verlag, Münster.
- Guzzo, Giuseppe (2003): *Scuola elementare addio*. Rubbettino Editore, Rubbettino.
- Isnenghi, Mario (1979): *L' educazione dell' italiano. Il fascismo e l' organizzazione della cultura*. Capelli Editore, Bologna.
- Orelli, Giovanni: *Letteratura delle regioni d' Italia* (1986): *Storia e testi*. Editrice La Scuola, Brescia.
- Pizzigoni, Giuseppina (1950): *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d' Italia*. Ufficio Propaganda della „Rinnovata”. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia.
- Pizzigoni, Giuseppina (1956): *Linee fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia.
- Scurati, Cesare – Caimi, Luciano (2006): *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Vita e Pensiero, Milano.
- Tognarini, Ivano (2002): *Il vecchio libro. La scuola del ventennio fascista: Balilla e Piccole Italiane, soldati e massaie*. Edizione Polistampa, Firenze.
- Valitutti, Salvatore (1963): *L' ambiente sociale del bambino italiano*, Armando, Roma.
- Vico, Giuseppe (2007): *L' avvento educativo dei „poveri cristi”*. Vita e Pensiero, Milano.



KOLTAI ZOLTÁN

„Európa Kulturális Fővárosa – Pécs, 2010” program megítélése Pécsen és Budapesten

I. Rész: 2006-2008, a várakozás és elbizonytalanodás időszaka

A 2008-ban megkezdett felmérés első részében összesen kétezer pécsi és budapesti magánszemélyt kérdeztünk meg az Európa Kulturális Fővárosa – Pécs, 2010 programmal kapcsolatban. A válaszadók komoly várakozásokat fogalmaztak meg az eseménysorozattal kapcsolatban és egyúttal nélkülözhetetlennek tartottak bizonyos, azóta részben megvalósult intézkedéseket. A vizsgált időszakban még vártak magukra a valóban látványos, pozitív eredmények, ennek tudható be, hogy növekedett a bizonytalanok és pesszimisták tábora, egyre több kritikus vélemény fogalmazódott meg az esemény megvalósíthatóságát illetően. Hogy végül sikerként, vagy inkább csak egy nem kellően kihasználta, elszalasztott lehetőségként élék meg az emberek ezt a címet, arra a 2011-ben folytatott kutatásaink eredményei adhatnak adekvát válaszokat.

Ezúton is szeretnék köszönetet mondani mindazoknak a nappali és levelező tagozatos hallgatóinknak, akik kérdőíves adatgyűjtésükkel segítették a 2008-2011 közötti kutatás sikerét.

Európa Kulturális Fővárosa programsorozat története

Az első, 1985-ben Athénben megrendezett esemény mérföldkönek számít, hiszen a korábban inkább nemzeti ügyként kezelt kultúrát ezzel közösségi szintérré emelték, deklarálva, hogy a gazdasági és politikai párbeszéd eredményes működéséhez a kulturális kapcsolatok is nagyban hozzájárulhatnak.

Melina Mercouri görög kultuszminiszter kezdeményezésével életre hívott program azt a nem titkolt célt hivatott támogatni, hogy miközben az európai városok kulturális sokszínűségét demonstrálják, a kölcsönös megismerésen keresztül elősegítik a nemzetek közeledését és hangsúlyozzák a közös európai örökséget.

Az eseménysorozat által követendő célok az alábbiakban foglalhatók össze:

- azon közös európai művészeti mozgalmak és stílusok előtérbe helyezése, amelyek létrejöttében és történetében a város generáló szerepet játszott, vagy amelyek születéséhez jelentős mértékben hozzájárult,
- elősegíteni azoknak az eseményeknek a megrendezését, amelyekben a tagállamok más városainak a kultúra területén tevékenykedő személyiségei is részt vennének, és amelyek tartós kulturális együttműködésre vezetnének,
- az alkotómunka támogatása és fejlesztése,

- a lakosság minél nagyobb részének mozgósítása és minél nagyobb fokú részvétel biztosítása,
- bátorítani az Unió állampolgárainak fogadását és a különféle eseményekre vonatkozó információk lehető legszélesebb körű terjesztését a multimédia minden formájának felhasználásával,
- az európai kultúrák és a világ más kultúrái közötti párbeszéd ösztönzése,
- a városban rejlő történelmi örökség, az építészeti alkotások feltárása és a városi életminőség javítása,
- a kultúra városképet alakító, a város gazdasági szerkezetét hosszabb távon is pozitív irányban befolyásolni képes területfejlesztő szerepének hangsúlyozása.

Az adott év kulturális fővárosait 2000-ig kormányközi megállapodás alapján választották, ami a gyakorlatban azt jelentette, hogy a tagállamok kormányai nagyfokú önállóságot élvezve döntöttek a lehetséges helyszínről és az eseménysorozat lebonyolításáról. A Maastrichti Szerződés azonban közösségi szintre emelte a programot, ami nemcsak abban jelentett változást, hogy ettől kezdve az Európai Bizottság és az Európai Parlament aktív szerepet kap a működési rend meghatározásában (a Bizottság által létrehozott bíráló testület készít jelentést a pályázatokról, amit a Parlament véleményez), hanem abban is, hogy a rotáció szellemében rögzítésre került, mely tagállamok követik egymást a kultúrfővárosi pozícióban 2005–2019 között. A korábbi szabályozás olyan értelemben is módosult, hogy 2007-től minden évben egyidejűleg két tagország (egy 1999-ben már uniós tagállam és egy akkor még csatlakozásra váró ország) egy-egy városa kapja meg a kitüntető címet.

Kutatási előzmények, hipotézisek megfogalmazása

Pécs 2006-ben, 10 másik magyarországi várossal versenyezve nyerte el az Európa Kulturális Fővárosa címet. Mindezt elsőként tette Magyarországon. Nyugodtan kijelenthetjük, a cím odaítélése a jogosan büszke pécsiekben optimista várakozásokat, a város fejlődésével kapcsolatos komoly reményeket ébresztett.

Ezért is okozott hatalmas csalódást a következő néhány év kaotikus időszaka, ami elsősorban a belső személyi ellentétektől, a menedzsmentben zajló folyamatos személycseréktől, kommunikációs zavaroktól, a megkésett pályázati és kivitelezési munkáktól volt hangos. A kezdeti eufórikus hangulat helyébe a kiábrándultság költözött. Vajon, hogyan élték meg mindezt az érintett pécsi lakosok?

A jelenleg is folyó kutatás első részeként 2008 tavaszán kérdeztük meg a pécsi és budapesti lakosokat, majd 2009 tavaszán megismételtük a felmérést. A válaszadók személye ugyan különbözött a két év viszonylatában, ellenben mindkét minta reprezentatívnak bizonyult (a résztvevők megoszlása nemek és iskolai végzettség szerint tükrözi a megyei jogú városok illetve a főváros lakosságát). A 2008-ban és 2009-ben lefolytatott felmérésben összesen kettőezer magánszemélyt kérdeztünk meg a programmal kapcsolatban. Az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Tudnak-e arról a válaszadók, hogy 2010-re Magyarország egyik városa nyerte el az Európa Kulturális Fővárosa címet? Ha igen, ismerik-e a rendező várost?
- Melyik kulcsprojektről van tudomásuk?
- Milyen várható hozadéka lesz a város számára az eseménysorozatnak?
- Mely intézkedések nélkülözhetetlenek szerintük az esemény sikeres lebonyolításához?
- Milyen a programokon történő részvételi hajlandóságuk?
- Mennyire tartják képesnek a rendező várost arra, hogy sikeresen megvalósítsa a programsorozatot?

Az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg a kérdőívek feldolgozását megelőzően:

- 1.) A pécsi és budapesti lakosok jelentős hányada tud a cím odaítéléséről, helyszínéről. A pécsi válaszadók esetében valamivel magasabb tájékozottságot feltételeztünk. 2009-re vonatkozóan az informáltság további javulását vártuk.
- 2.) A programsorozat várható hozadékaként elsősorban a turizmus fellendülését, az infrastruktúra fejlődését, a nemzetközi kapcsolatok bővülését, Pécs hazai és nemzetközi megítélésének kedvezőbbé válását fogalmazzák meg az érintettek. Prognózisunk szerint többségében vannak a pozitív várakozással rendelkezők.
- 3.) A nélkülözhetetlen intézkedések között nagyobb arányban szerepel az úthálózat, közlekedés fejlesztése, a műemlékek felújításának szükségességére, valamint a szálláskapacitás bővítése.
- 4.) A pécsi lakosok többsége biztosan részt fog venni a majdani programokon, a fővárosi válaszadók esetében valamivel kisebb aktivitásra számítottunk.
- 5.) A korábbi évek meglehetősen ellentmondásos eseményei miatt a többségi vélemény várhatóan az lesz, hogy a program megvalósul ugyan, de nem lesz sikertörténet. Az egyértelműen optimista illetve pesszimista vélemények kisebbségbe kerülnek.
- 6.) 2008-hoz képest általában véve valamelyest javult a program megítélése 2009-ben.

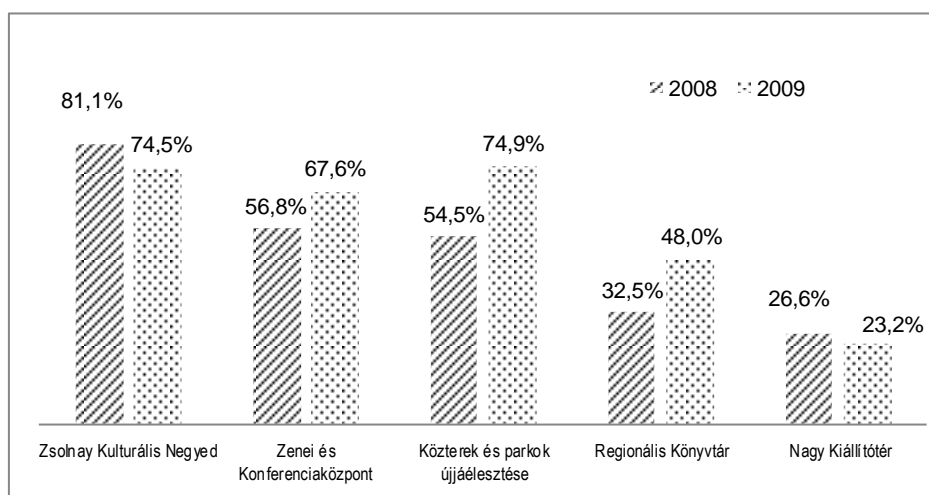
Kutatási eredmények

1. Tájékozottság mértéke

A 2008-ban megkérdezettek 94,4 százaléka hallott már arról, hogy Magyarország egyik városa nyerte el az Európa Kulturális Fővárosa címet és 92,4 százalékuk a rendező várost, Pécsét is ismerte. Egyáltalán nem meglepő módon a Pécsen élők közül többen (97,8%) tudtak arról, hogy lakóhelyük tölti be a címet, míg a fővárosban élők között valamivel kevesebb (85,6%) volt azok aránya, akik ismerték a rendező várost. Első hipotézisünk csak részben igazolódott be, mivel az egy évvel későbbi, 2009-es lekérdezés a pécsi lakosok körében közel azonos értéket mutatott ki a tájékozottság tekintetében, míg a Budapesten élők körében kismértékű visszaesést tapasztaltunk (83,6%).

A „Határtalan város” programban szereplő öt kulcsprojekt közül a legnagyobb ismertségnek a Zsolnay Kulturális Negyed örvendett a 2008-as felmérés szerint (lásd 1. ábra). A pécsiek 81,1 százaléka, míg a budapestiek 51,6 százaléka nyilatkozott úgy, hogy már hallott róla. A második és harmadik legismertebb projektnek a Zenei és Konferenciaközpont (56,8%-os ismertséggel a helybeliek illetve 42,7%-kal a fővárosiak körében), valamint Közterek és parkok újjáélesztése (54,5% illetve 43%) számított. A Regionális Könyvtár terveiről ennél jóval kevesebben rendelkeztek információval (32,5% illetve 18,7%), a legbizonytalanabb sorsú Nagy Kiállítótérrel pedig a pécsiek alig negyede (26,6%), a Budapesten élők kevesebb, mint ötöde (19,6%) tudott bármit. A beruházások későbbi megvalósulási sorrendjét híven tükrözik a 2009-es felmérés adatai. Ebben az évben a pécsiek körében a legismertebb projekt már Közterek és parkok újjáélesztése lett, de 15 százalékponttal nőtt a Regionális Könyvtárt, és szintén több mint 10 százalékponttal a Zenei és Konferenciaközpontot ismerő helyiek aránya is. A kevésbé látványosan fejlődő másik két beruházás ismertsége ellenben valamelyest csökkent.

1. ábra: A kulcsprojektek ismertségének változása Pécsen, 2008-2009



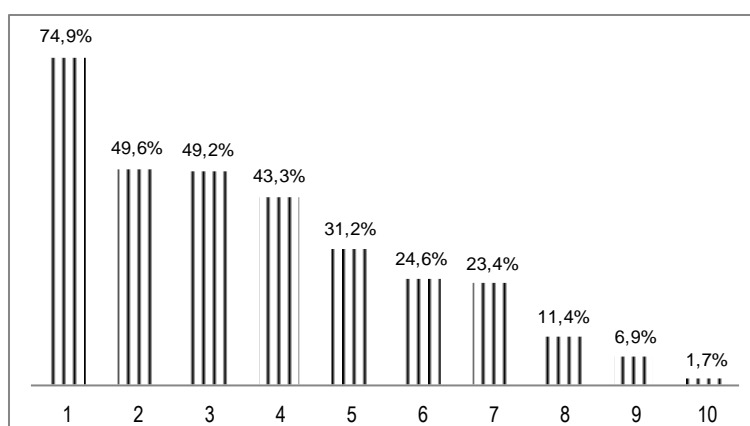
2. A programok várható hozadéka

A címmel együtt járó, várható hatások közül messze a legtöbben említették, hogy „sok turista érkezik látogatóba”. A válaszadók 74,9%-a számított erre (lásd 2. ábra). Hipotézisünk annyiban beigazolódtott, hogy a második leggyakrabban említett hozadék a „fejlődik az infrastruktúra” válasz lett, amit minden második megkérdezett jelölt meg (49,6%), a harmadik leggyakoribb válaszként pedig a „javul a város hazai és nemzetközi megítélése, imázsa” szerepelt, 49,2 százalékos értékkel.

A pozitívabb külső megítélés magas értékét még értékesebbé teszi az, hogy a budapestiek esetében ez a válasz még gyakrabban fordult elő. Szintén magasabb arányban választották a fővárosi válaszadók a „nemzetközi értelemben is regio-

nális kulturális központtá válik a város”, valamint a „nemzetközi együttműködések, kapcsolatok születnek” válaszlehetőségeket. Azt sem szabad azonban megkerülnünk, hogy pontosan ezek, a nemzetközi megítéléshez kapcsolódó, kedvező válaszok csökkentek jelentősebb (3-8 százalékpontos) értékkel 2009-re. Hipotézisünknek megfelelően, a semmilyen pozitív hatást sem várók aránya csakugyan relatíve alacsony értéket kapott (6,9%), de a pécsiek körében előforduló 10,5% azért elgondolkodtató. Főleg annak tükrében, hogy a kimondottan pesszimista válaszadók aránya kismértékben még nőtt is 2009-re (11,7%). Az egyéb válaszlehetőségek között negatív és pozitív várakozások egyaránt megtalálhatók, így a város növekvő eladósodása, a korrupció erősödése, a negatív nemzetközi hírverés, illetve az autópálya megépülése, valamint az, hogy „a programsorozat által nyitottabbá, befogadóbbá válik város, ami hozzásegít a multikulturalizmus elterjedéséhez, a másság elfogadásához.”

2. ábra: Az eseménysorozattal kapcsolatos várakozások 2008-ban



Magyarázat: 1 = sok turista érkezik látogatóba, 2 = fejlődik az infrastruktúra, 3 = javul a város hazai és nemzetközi megítélése, imázsa, 4 = nemzetközi együttműködések, kapcsolatok születnek, 5 = nemzetközi értelemben is regionális kulturális központtá válik a város, 6 = fellendül a gazdasági élet, új munkahelyek jönnek létre, 7 = élhetőbbé válik a város, 8 = nő a város gazdasági potenciálja, multinacionális vállalkozás telepedik le, 9 = semmilyen pozitív hatást sem várok, 10 = egyéb

3. Szükséges intézkedések

Az esemény sikeres lebonyolításához nélkülözhetetlenek tartott intézkedések sorát nem meglepő módon az „úthálózat, közlekedés fejlesztése” vezeti. A válaszadók 82,9%-a gondolta úgy, hogy egy eredményes programsorozathoz mindez szorosan hozzátartozik (lásd 3. ábra). A pécsiek még ennél is magasabb arányban (87,5%) osztották ezt a véleményt. Szintén sokan gondolták úgy, hogy érdemes lenne felújítani az épületeket (59,8%) és műemlékeket (55,9%), valamint parkosítani a köztereket (52%). Ellenben mind a pécsi, mind a fővárosi válaszadók úgy gondolták, hogy étteremmel és kávézóval már most is jól ellátott a város (26,8%).

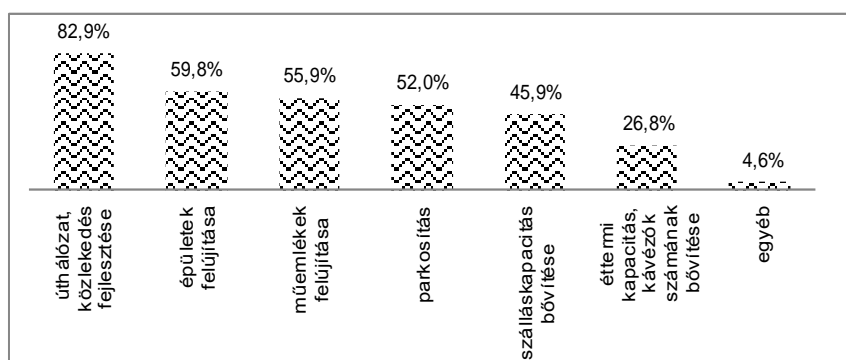
Nem meglepő módon, többször mutatkozott lényeges különbség a válaszokban a megkérdezettek lakóhelye alapján. Míg a helyiek „az épületek felújítása” és a „parkosítás” szükségszerűségét hangsúlyozták, addig a budapestiek a „szálláskapacitás bővítése” választ preferálták valamivel magasabb arányban. Az egyéb válaszok között többször fordult elő a parkolóhelyek szükséges bővítése, az információáramlás és tájékoztatás hatékonyabbá tétele, a hajléktalan-kérdés megoldása, a közterületek tisztántartása, valamint a közbiztonság javítása.

4. Részvételi hajlandóság

Természetesen az Európa Kulturális Fővárosa programsorozat mit sem ér a helyiek, valamint az idelátogató hazai és külföldi vendégek érdeklődése, aktív közreműködése nélkül. A kérdőív következő részében arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen a megkérdezettek részvételi hajlandósága. Egyértelműen kijelenthető, hogy a legnagyobb csoportot a „bizonytalanok” tábora jelentette. Minden második megkérdezett (2008-ban 48,7%, 2009-ben 52,5%) gondolta úgy, hogy vagy még nem tudja, vagy csak valószínűsíthetően vesz részt a majdani programok valamelyikén. Sajnálatos tény, hogy az „elutasítók” csoportja szintén számottevő. 2009-ben 35% gondolkodott úgy, hogy biztosan nem vagy legalábbis nem valószínű, hogy csatlakozik bármelyik rendezvényhez.

A részvételüket biztosra ígérőknek nemcsak az aránya (2008-ban 16%, 2009-ben 12,4%), hanem csökkenő tendenciája is elgondolkodtató. Optimizmusra legfeljebb az adhat némi okot, hogy a legnépesebb táborot mindkét évben a valószínűsíthetően résztvevők csoportja képezte (lásd 4. ábra). Szemben hipotézisünkkel, a biztos résztvevők a pécsi válaszadók között sem kerültek többségbe. Az elutasítók száma csökkent ugyan valamelyest 2009-re, de mindez csak a bizonytalanok számát tudta valamelyest megnövelni.

3. ábra: Szükséges intézkedések az esemény sikeres lebonyolítása érdekében, 2009



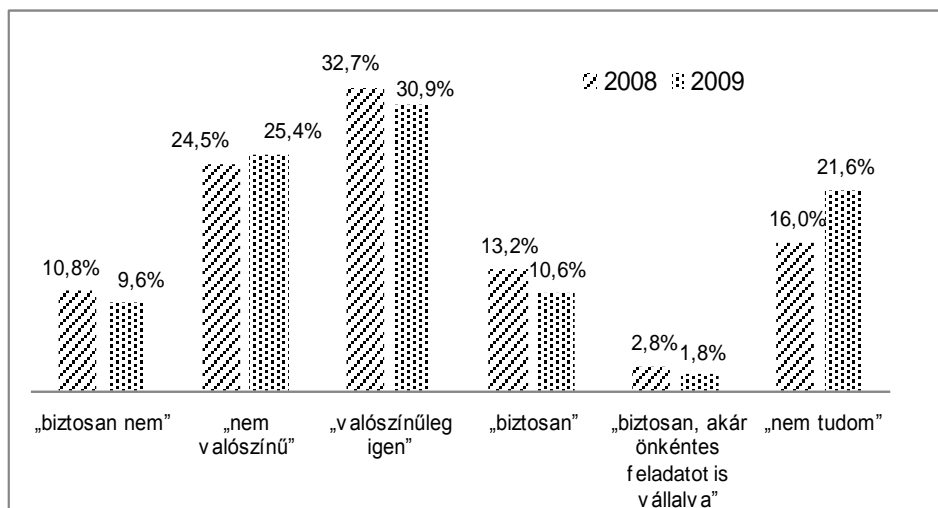
5. A sikeres megvalósítás esélye

A korábbi évek többnyire negatív eseményei okán egyáltalán nem meglepő, hogy az Európa Kulturális Fővárosa – Pécs, 2010 cím hallatán a legtöbben a „bizonytalanság” kifejezésre asszociáltak (48,8%), a „siker” valamivel kevesebb

válaszadónak jutott eszébe (37,1%), míg a „kudarc” a megkérdezettek 14,1%-nál szerepelt. (lásd 5. ábra). Különösen kritikusak voltak a pécsi válaszadók, mivel az ő esetükben alig valamivel haladta meg az optimisták tábora a kimondottan negatív várakozásokkal rendelkezőket (24,3% illetve 21,3%). Érdekes, hogy Budapesten mind 2008-ban, mind 2009-ben a sikert várók voltak többségben, igaz, számarányuk egy év alatt több mint 10 százalékponttal csökkent (59% illetve 48%).

Jól alátámasztja a fentebb leírtakat a válaszadók azzal kapcsolatos véleménye, hogy egyáltalán képes lesz-e a rendező város a program lebonyolítására. A többségi vélemény az volt, hogy „a program megvalósul ugyan, de nem lesz sikertörténet”, amit a megkérdezettek több mint fele gondolt így 2009-ben (51,7%). A sikeres megvalósítást egyre kevesebben feltételezték (36,6%), míg a program elmaradását mind többen vélték reális veszélynek (11,7%). (lásd 6. ábra). Figyelmeztető adat, hogy a program elmaradását feltételező helyiek száma majdnem megkétszereződött egy év alatt.

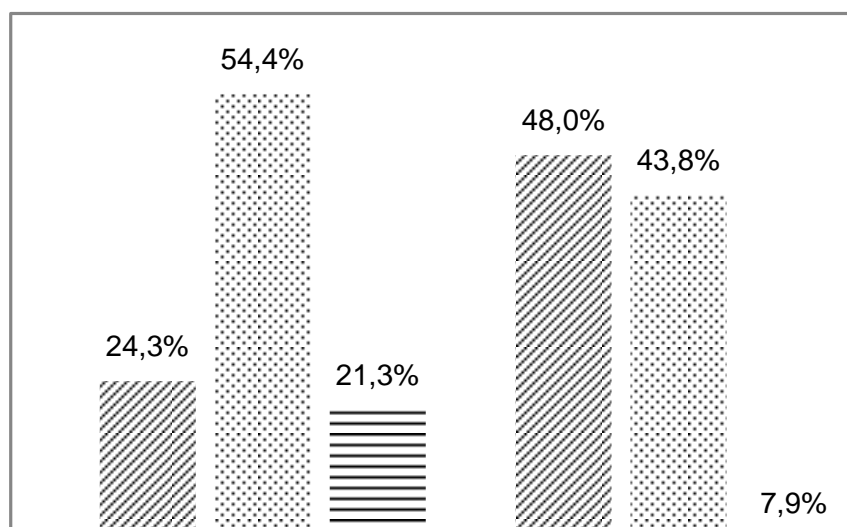
4. ábra: Részvételi hajlandóság a majdani programokon 2008-ban és 2009-ben



A válaszadók neme, iskolai végzettsége és az EKF-program megítélése közötti kapcsolat meghatározásához egy optimizmus indexet készítettünk. Az index értékében 1-3 pont között vettük figyelembe a részvételi hajlandóságot (az elutasítók 1 pontot, a valószínű résztvevők 2 pontot, míg a biztos részvételről nyilatkozók 3 pontot kaptak), a programmal kapcsolatos asszociációkat (kudarc: 1 pont, bizonytalanság: 2 pont, siker: 3 pont) és a megrendezéssel kapcsolatos véleményeket (a program nem valósul meg: 1 pont, megvalósul, de nem lesz sikertörténet: 2 pont, sikeres megrendezés: 3 pont). Ezek alapján a lehetséges értékek 3 és 9 pont között fordultak elő. Az index alapján kijelenthető, hogy nincs korreláció az optimizmus értéke és az iskolai végzettség között. Mindössze érdekességként jegyzem meg, hogy a 2008. évi átlagos érték (6,52) 2009. évre

valamelyest csökkent (6,25), a legkevésbé a pécsi férfiak (6,26), míg a leginkább a budapesti nők mondhatók a programot illetően optimistának (6,83).

5. ábra: "Európa Kulturális Fővárosa – Pécs, 2010" kifejezéshez kapcsolódó asszociációk, Pécsen, Budapesten és együttesen, 2009



6. Típusképzési törekvések

A kérdőívekre adott válaszok alapján arra is kísérletet tettünk, hogy homogén csoportokba soroljuk a megkérdezetteket. A típusképzéssel szeretnénk volna megismerni a válaszadók százalékos megoszlását, a vizsgált két év viszonylatában létszámváltozásukat, tudva azt, hogy az egyes csoportok megszólítása nagyon eltérő módon lehetséges.

1. Elkötelezett optimisták

Ebbe a típusba azokat a válaszadókat soroltuk, akik biztosan részt fognak venni a programokon, az elnyert cím hallatán a sikerre asszociálnak és abban is biztosak voltak, hogy Pécs sikeresen fogja lebonyolítani az eseménysorozatot. Optimizmus index értéke: 9.

2. Passzív támogatók (otthonról szurkolók)

Ők azok, akik annak ellenére sem valószínű, hogy részt vesznek a programok bármelyikén, hogy hisznek a programsorozat sikeres megrendezésében. Optimizmus index értéke: 7.

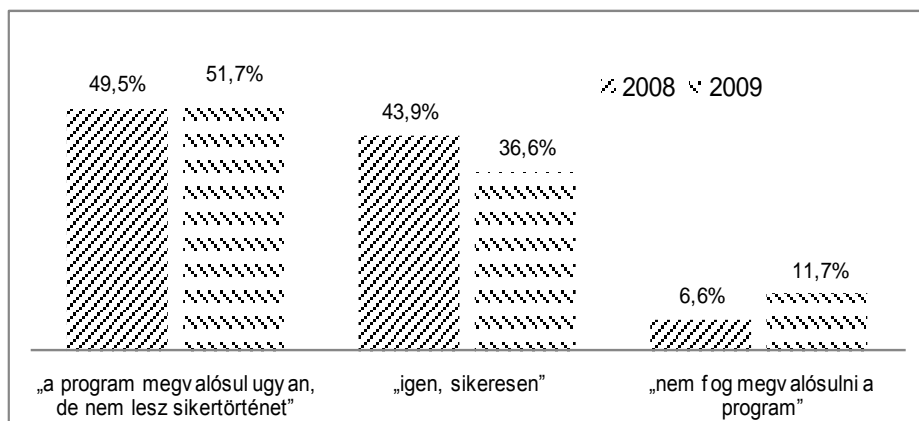
3. Bizonytalanok

Valószínűleg részt fognak venni az EKF rendezvényein, viszont inkább a „bizonytalanság” kifejezés jut eszükbe, ha az elnyert címre gondolnak. Szerintük a program megvalósul ugyan, de nem lesz sikertörténet. Optimizmus index értéke: 6.

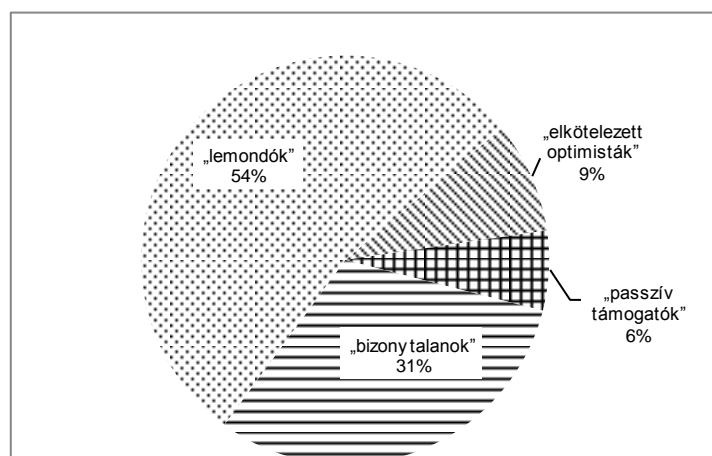
4. Lemondóak

A pesszimisták táborában azokat találjuk, akik nem fognak bekapcsolódni az EKF rendezvényeibe, az Európa Kulturális Fővárosa – Pécs 2010 kifejezés hallatán a „bizonytalanság” vagy „kudarcc” kifejezés jut eszükbe, és úgy gondolják, ha egyáltalán megvalósul a program, akkor sem lesz sikertörténet. Optimizmus index értéke: 3-5.

6. ábra: Pécs képessége a programsorozat megrendezésére, 2008-ban és 2009-ben



7. ábra: Válaszadói típusok Pécsen, 2008



Ahogy a 7. ábra mutatja, a pozitív beállítottságú első két csoport részaránya a legkisebb, ráadásul részesedésük csökkenő 2009-re vonatkozóan. A problémát az is növeli, hogy míg a bizonytalanok táborában stagnál a két év viszonylatában, addig a lemondóak egyre nagyobb arányban jelentek meg a válaszadók között (54% illetve 60,4%). Budapesten hasonló tendenciákat tapasztalunk, azzal a nem elhanyagolható különbséggel, hogy a „passzív támogatók” nagy számának kö-

szönhetően még 2009-ben is a megkérdezettek több mint negyedrésze a két optimistának mondott típusból került ki.

Alapvető fontosságú lenne, hogy a nagyszámú bizonytalan jelentősebb részben átkerüljön az elkötelezettek csoportjába, ahogy az egyelőre még passzív támogatók köréből is mind többen döntsenek úgy, hogy mégiscsak bekapcsolódnak a rendezvénysorozatba. Utolsó hipotézisünk nem teljesült, a program megítélése nem lett kedvezőbb 2009-re.

Összegzés

Talán nem túlzás a címben megfogalmazott elnevezés, miszerint az eseményt megelőző éveket a várakozás és elbizonytalanodás időszakaként definiáltuk. A kérdőíves felmérés egyértelműen alátámasztotta azt a feltevésünket, hogy a programsorozat és annak helyszíne ismert volt Pécsen és Budapesten.

A programmal kapcsolatban komoly várakozásokat fogalmaztak meg az érintettek, nélkülözhetetlennek tartottak bizonyos, azóta részben megvalósult intézkedéseket. Az általunk vizsgált időszakban még vártak magukra a valóban látványos, pozitív eredmények, ennek tudható be, hogy növekedett a bizonytalanok és pesszimisták tábora, egyre több kritikus vélemény fogalmazódott meg az esemény megvalósíthatóságát illetően. Azóta már tudjuk, az eseménysorozat lezajlott, a folyamatos programkínálatnak köszönhetően a résztvevők száma napról napra növekedett. Arra a kérdésre, hogy végül sikerként, vagy inkább csak egy nem kellően kihasznált, elszalasztott lehetőségként élük meg az emberek ezt a címet, a tanulmány legújabb kutatásainkon alapuló, második része adhat adekvát válaszokat.

Irodalom

A határtalan város, Európa Kulturális Fővárosa – Pécs, 2010, Európa Centrum Kht. 2005
Csekő Sz., Mesterházy B., Zongor A.: Európa Kulturális Fővárosa, Kultúrpoint Iroda, 2004
Koltai Z.: Siker vagy inkább egy elszalasztott lehetőség? Comitatus 3., 54.-61. o., 2011
www.pecs2010.hu (2010.07.05)



HORVÁTH ANDRÁS

A Sport Általi Nevelés multifunkcionális szerepe

„Istenek ajándéka, szépség, igazságosság, bátorság, tisztesség, öröm, termékenység, haladás, béke.” (Pierre de Coubertin idézete a sportról - 1912)

„Készítsünk jól megalapítva, minden 4-ik, szökő esztendőben Nemzeti Magyar Olimpiai Játékokat, úgy mint volt a régi görögöknél. Szerezzünk meg minden oda való készületeket, tégyünk meg lelkes erővel minden igyekezeteket, mert nemzetünk javára ennél felségesebb áldozatot nem tehetünk.” (Nemes Kerekes Mihály, Széchenyinek írt levélrészlete 1836-ban)

Az Európai Információs Pont megfogalmazásával élve a „sport ma már jóval többet jelent, mint szabadidős tevékenység: a gazdaság és a társadalom egészét átszövi... tökéletes eszköze a nevelésnek: megtanít a társadalmi együttélésre és arra, hogy az egyén beilleszkedjék valamely csoportba, annak hasznos tagjává válva. Általa az ember elsajátítja mind a társak, mind az ellenfelek és a szabályok tiszteletét, a szolidaritást, a vállalkozó szellemet, a kollektív fegyelmet.” A „Sport Általi Nevelés Európai Éve” céljai között pedig szerepelt (többek között):

- a sport által átadható értékek felhasználásának az átgondolása, amely értékek segítségével a fiatalok nem csupán fizikai állapotukban, de szociális készségeiket illetően is fejlődnek (fair play, csapatmunka, szolidaritás, tolerancia),
- a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok a sport általi szociális integrációjának az elősegítéséről folytatandó eszmecsere támogatása,

Az Európai Bizottság arra kérdésre kereste a választ, hogy az Európai Unió milyen további lépéseket tesz a Sport Általi Nevelés Évének (EYES 2004) eredményei nyomán. Egy globálisabb célként fogalmazódik meg az a bizottsági támogatás, melyben a sport általi nevelés (továbbiakban SPÁN), – a sport társadalmi integrációban betöltött szerepénél fogva – nagyobb szerepet kap a formális és a nemformális oktatásban.

A sport pedagógiai értékeit az Európai Tanács¹, is elismerte. Külön kiemelte, hogy tevékenységeik keretében fordítsanak kellő figyelmet a sport pedagógiai értékeire, mivel a sport elősegíti az önazonosság kialakulását. Nem feledkezhetünk meg a sport jellegű tevékenység során, a sportban rejlő szociális, pedagógi-

¹Az elnökségi következtetésekhez csatolt IV. nyilatkozat. Európai Tanács, 2000. december 7–9.

ai és kulturális funkcióról sem, hiszen az EU polgárainak egyre felkészültebbnek kell lennie a társadalomban fellépő új kihívásokra.

Az Európai Bizottság, az EYES 2004 alapján igazolta, hogy növekszik az érdeklődés a sport azon szerepe iránt, amelyet a nem-formális tanulás eszközeként betölt. Nem véletlenül, hiszen a sport a társadalom minden tagját eléri nemre, fajra, korra és társadalmi-gazdasági háttérre való tekintet nélkül.

Eredményként többek között a következő ötletek fogalmazódtak meg:

- nemzeti szakértők bevonása annak érdekében, hogy jobban megértsük és kihasználjuk a sportban rejlő lehetőségeket a nem-formális tanulás terén;
- a sport pedagógiai értékének hatékonyabb hasznosítása azáltal, hogy segítségével elősegítjük a csereprogramokat, valamint azáltal, hogy a nem – formális tanulással és az aktív polgári részvétellel kapcsolatos EU-programokon belüli sportkezdeményezések összjátékát jobban kihasználjuk.

A civil társadalomban megfogalmazódott, hogy nagyon nagy igény van arra, hogy az EU fellépjen a SPÁN területén. A Bizottság elismerte az EYES 2004 eredményeit és annak szükségességét is, hogy hasznosítsák a tapasztalatokat.

Miért a sport?

„A sport, az nemcsak testnevelés, hanem a léleknek is a legerőteljesebb és legnemesebb nevelőeszköze. A sport elsősorban szellemi fogalom. Egy sportcsapat a társadalomnak kicsinyített képe, a mérkőzés az életért való küzdelem nemes szimbóluma. Itt a játék alatt tanítja meg a sport az embert rövid idő alatt a legfontosabb polgári erényekre: az összetartásra, az önfeláldozásra, az egyéni érdekek teljes alárendelésére, a kitartásra, a tettekézségre, a gyors elhatározásra, az önálló megítélésre, az abszolút tisztességre, és mindenek előtt a fair play, a nemes küzdelem szabályaira.”²

A mozgásszegény életmód miatt minden ötödik ember túlsúlyos, állóképességük, kondíciójuk évről-évre rosszabb. Az emberek nagy része időhiánnyal magyarázza a sport hanyagolását. Legtöbbjük túlterhelt, több időt töltenek a munkahelyen, kevés szabadidejükben pedig nincs kedvük olyan tevékenységet végezni, ami túlzott energiát igényel. Pedig sportolni kell. Erősíti a csontozatot, az immunrendszert, előnyös hatással van a légzésre, az érrendszerre, az anyagcserére, az állóképességre, csökkenti a stresszre és a depresszióra való hajlamot, ami a két leggyakoribb „menedzser-betegség” –, röviden: jobb életminőséget ad. A fizikai előnyökön túlmenően a sport a személyiségfejlődést is helyes irányba befolyásolja. Bátran mondhatjuk, hogy a sportnak komplex fejlesztő hatása van. Segít, hogy felmérjük képességeinket és korlátainkat. Siker- és eredményorientálttá tesz, játékos formában modellezi a ránk váró feladatokat az életben. Önbizalmat ad, erősíti a jellemet és szinte észrevétlenül szabályokhoz szoktat. A csapatsportok az alkalmazkodóképességet és az együttműködési készséget is fejlesztik. Márpedig ezek mind olyan tulajdonságok, amelyek nélkül egy sikeres

² Szent-Györgyi Albert.

felnőtt aligha boldogulhat. A közös cselekvés napjainkban szinte valamennyi emberi tevékenységet áthatja, közösségi embert pedig csak közösségben lehet nevelni, erre pedig kiválóan alkalmas a sportolás közbeni csoportszituáció, legyen szó egyéni vagy csapatjátékról. Egy-egy csoport sokféle érdeklődési területet képviselő tagokból áll, akik más-más közegben élnek, tevékenykednek. A sport egy olyan speciális közeget (is) nyújt az egyén számára, amelyben megtanulják a gyengébbek segítségét, tolerálását, a közösség iránti felelősséget, önművelést és fegyelmet. Kézzel foghatóvá válnak olyan „sablon” fogalmak, mint a tisztelet, áldozatkészség és becsület. *„A közösséghez való alkalmazkodás, a másik ember szándékainak észrevétele, egymással való egyeztetett akció kivitelezése olyan képességeket feltételez, amit az önző, egyéni érvényesülést hajtó ember képtelen jól megoldani. A másik játékost kiszolgálni, ha az jobb helyzetben van, már intellektuális feladat.”*³ Hosszútávú, rendszeres sporttevékenység folytatása ezen erények tartós elsajátítását feltételezi, melyeket adaptálnak a mindennapi társas kapcsolataikba.

A sport szorosan kapcsolódik a személyiségfejlesztéshez, az egészség és a munkabíró képesség minél hosszabb időn át való megtartásához. Szerves része kell hogy legyen a személyiségfejlesztési folyamatnak, mindvégig az emberi élet során. A sport szociálpszichológiai hatásai révén segítheti a nevelés hatékonyságának növelését multikulturális környezetben, jó eszköze a szociális kirekesztettség csökkentésének, a hátrányos helyzetűek integrációjának segítésében, az iskolai, munkahelyi kudarcok ellensúlyozásának. Mindezt erősíti a Szerződés 13. cikkelye, amely szerint a sport a szociális demokrácia elsajátításának, erősítésének eszköze.

A sport pszichés követelményei

A tévhit ellenében sportoláshoz nem csak fizikai erőnlét és aktivitás szükséges, domináns még a helyzet-felismerési és megoldási képesség is. A nyílt jellegű mozgáskészségek improvizációt igényelnek, az ellenféllel szemben és a térben való célszerű helyezkedés mozgáskoordinációt fejlesztő értékű, ráadásul a gyors döntéshozatal képességét, jó helyzetfelismerés tulajdonságát is fejleszti, melynek a hétköznapi életben is hasznát láthatjuk. A sportágak többsége szellemi sportnak is felfogható, hiszen rendkívüli koncentrációt, figyelmet, helyzetfelismerési képességet és kombinációs/variációs munkát igényel. A sporthoz kötött gondolkodás lényegileg tér el a szellemi munka gondolkodási folyamataitól, így rekreációs hatása az értelmiségi munkakörökben dolgozóakra is komplexen hat.

A taktikus gondolkodást, helyzetelemzést, problémamegoldást igénylő sportágak művelőinek nyilvánvalóan magasabb intellektuális képességekkel kell rendelkezniük. A dinamikusan változó, soktényezős játék helyzet elemzéséhez, majd a megfelelő megoldás kidolgozásához gyors intellektuális feladatmegoldás-

³ Budavári, 53. oldal

ra van szükség, ahhoz hogy eredményesek legyenek. A versenyzőnek hol magára, saját akciójára kell figyelnie, hol meg az ellenfele válaszlépésére, ami folyamatosan változó figyelmi fókusszal érhető csak el. Tehát stratégiáját egyrészt saját maga tudására, másrészt ellenfelének tudására kell építenie. A versenyzőnek a válaszlépését úgy kell megterveznie, hogy az ellenfél aktuális lépésére adott lehető legjobb választ találja meg. Tehát bonyolult, soklépcsős problémamegoldó gondolkodást igényel a versenyzőtől, döntései a múltbéli tapasztalataira, aktuális észrevételeire épülnek. Az egyre gyorsabb játékhoz egyre gyorsabb észjárás, egyre jobb kombinációs készség, gyors döntési képesség, stb. szükséges, aminek csak a legjobb intellektusú emberek felelnek meg. A csapatjátékokban a magasabb aktivitású, izgulós versenyzők általában eredményesebbek, mint egyénileg, hiszen egyéni exponáltságuk, felelősségérzetük kisebb azáltal, hogy megoszlik a játékosok között a felelősség. Az intellektuális követelmények mellett a küzdőképesség, a kitartás, az önérvényesítés, a fegyelmezettség, a dominanciára törekvés mind egyformán fontos tényező. Nyugalomra, higgadt fejre van szükség, a játékos hűvös fejjel tudatosan kidolgozott akciót pontosan kivitelezve képes végrehajtani a felfokozott feszültségű helyzetben.⁴

Személyiségfejlődés a sportolás nyomán – elméletek

A sporttevékenységet nem lehet csupán egy tudomány szempontjából értelmezni, annál sokkal összetettebb tevékenység. Magában foglal szociológiai, pszichológiai, pedagógia nézőpontokat is. Minden sportpszichológiai probléma egyben szociológiai is és minden szociológiai probléma pedagógiai is.

Személyiségnek a tevékenységhez való viszonya alapján csoportosíthatjuk a tevékenységeket az alábbiak szerint.⁵

- ember biológiai létét megőrző, fenntartó,
- társadalmi-gazdasági kényszer szülte tevékenységek,
- egyéni vágyak, óhajok, önkéntesség alapján működők.

Utóbbi csoportba tartozik a sport is, többnyire önkéntesen és tudatosan vállalt cselekvés. „Ugyanakkor az emberi tevékenységek közül nem egyértelműen szabadidős tevékenység, hanem legalább annyira tanulás, munka, játék. Van benne önmegvalósítás, önkéntesség, önállóság, alkotói jelleg is.”⁶

A sportolás a személyiség egészének részvételével történik, nemcsak a fizikai potenciálok részvételéről van szó, hanem valamennyi személyiségjegy megjelenik. Bár ahogy azt Volkamer, az ismert sporttudós állítja, a sportolás ténye még senkit nem tett jobb vagy rosszabb emberré, legalábbis erkölcsi értelemben. Ugyanakkor mégis különbséget lehet tenni sportoló és nem sportoló ember között. (Neumann, 1985). A sportolónak nagyobb vitalitása van: tevékenységvágy, gyakorlati ügyesség, és nagy erőfeszítésre irányuló készség jellemzi. Továbbá

⁴ Budavári, 500.o.

⁵ Sportpedagógia, 112. oldal

⁶ U.o. 114. oldal

gyorsabb döntésképeséssel, magasabb agresszivitással, valamint nagyobb akaratérővel is rendelkezik. Érzelmileg jobban alkalmazkodó, fejlettebb önérték érzéssel és én-erővel, nagyobb társulási törekvéssel és segítőkészséggel bír. Magasabb szintű önszabályozásra képes: tolerancia, becsületesség, önfegyelem, állhatatosság és lelkiismeretesség jellemzi.⁷

Az edzés illetve a sporttevékenység során az elsődleges cél a személyiség egészének fejlesztése. Tehát nemcsak a szűken értelmezett pszichomotoros szférához kapcsolódó tevékenységek fejlesztését jelenti. Ez alatt azt értjük, hogy a mozgásos tevékenységek tanulása nemcsak a cselekvések motoros végrehajtását jelentik, hanem sokkal többet. Az értelmi, érzelmi, szociális és kinezetikus tanulás eredményeképpen fejlődhet csak a mozgásos cselekvés és ezek együttes jelenléte vezethet a mozgás tökéletes végrehajtásához.

Ezt bizonyítja Metzler által készített lista, a sporttevékenység során számításba jövő tanulási formákról:

- Olyan tanulási fajták, amikor a pszichomotoros szféra van középpontban (motoros gyakorlatok, játékok, felmérések, motoros tesztek stb.).
- Olyan tanulási fajták, amikor az affektív szféra van középpontban (elmélkedő/gondolkodó, visszatükröző, megtörtént események és értékek megjelenése, hozzáállás, motiváció stb.)
- Olyan tanulási fajták, amikor a kognitív szféra van középpontban (kritikus gondolkodás, megértés-ellenőrzés, házi feladat, videóelemzés, társak megfigyelése, egyéni és társas projektek, diákok által tervezett játékok, tanmenet-integráció stb.)
- Olyan tanulási fajták, amikor a szociális tanulás van középpontban (együttműködés, kooperáció, kommunikáció, csapatmunka, stratégiák közös felállítása stb.)

Ákoshegyi szerint a testnevelés és a sport kiemelt céljainak egyike az egyének, sportolók kognitív értelemben való foglalkoztatása.

Rendszeres testedzés hatásai a személyiségre (Bognár és társai nyomán):

A testnevelés és a sport hozzájárul:

- A különféle mozgásos cselekvések készségszintű elsajátításához.
- Különféle technikák és taktikák megtanításával a szabadidő hasznos eltöltéséhez.
- A szervek és szervrendszerek fejlesztésén keresztül az egészség megtartásához.
- Etikai karakter felépítéséhez, a fair play, a döntéshozatalban való részvétel, a vereség valamint a győzelem elfogadása révén.
- Mások tiszteletének megtanulásához, és ennek következtében azok eredményeinek és sikereinek elfogadásához.
- Az esztétikum és a művészetek elfogadásának értékeléséhez (pl. tánc).

⁷ Sportpedagógia, 112. oldal

- Az emberi test működésének megértése által a tudományok megismeréséhez és megértéséhez.
- Szabadtéri tevékenységek által a környezet és a természet tiszteléséhez.

A sport erkölcsi meggyőződések kialakításának eszköze

Ennek a gondolatmenetnek jó kiindulópontja lehet az a személyiség-felfogás, amely szerint a személyiség tevékenységekben, öntevékenységekben fejlődik ki.

Az iskolai nevelés megoldatlannak tűnő gondjairól nap mint nap értesülhetünk a sajtóból, közvetlen környezetünkben. Közismert tény, hogy a család sem tud tőle elvárható szinten beleavatkozni a nevelésbe. Azt hiszem, állíthatjuk, hogy nevelési válság jellemzi a mai magyar társadalmat. Ebben a helyzetben, ha a nevelés két legfontosabb színtere (az iskola és a család) nem tud tartós eredményt elérni, felértékelődnek a személyiség fejlesztésének egyéb színterei. A sportolás, a SPÁN láthatóan jó lehetőségeket biztosít ezen hiányosságok pótlására, hiszen önként vállalt kötelezettséggel járó tevékenységről van szó.

Az erkölcsi nevelő hatás miatt a gyermekek nevelésében már egészen korán szerepet kell, hogy kapjon a sportoktatás. A felnövekvő ember így tanulja meg, hogyan mérje magát másokhoz, hogyan kezelje barátsággal és segítőkészséggel a nála gyöngébbet, és hogyan küzdje le magában az irigységet és féltékenységet a nála erősebbel szemben. A csapatjáték során ráérez az összetartás, a közös cselekvés jelentőségére, fogadja a csapattagok elismerését a kedvező, szemrehányását a hibás együttműködés során. A játékszabályok megismertetik és elfogadtatják vele a külső korlátokat, a bírák döntései pedig az objektív szemléletet erősítik benne. A sport tehát magát az életet modellezi, ezért az életre készít fel. Elsajátíttatja az alapvető erkölcsi törvényeket, a mindennapi szabályszerűségeket.

Tartósan jó sporteredményt elérni, egy csapat része lenni csak akkor lehetséges, ha az egyén összeszedett, koncentrált, aki sporttársaihoz és más emberi környezetéhez való viszonyában is igaz emberként tartható számon – úgy is fogalmazhatunk, hogy erkölcsös ember.

Az edzések, versenyek bőséges lehetőséget nyújtanak arra, hogy a sportoló egyéni magatartása erkölcsileg pozitív irányba fejlődjön. Munkára, állhatatosságra, önfegyelemre, kitartásra, a másik ember teljesítményének elismerésére nevelik sportolás közben, ezek pedig az erkölcsformálás, alakítás nélkülözhetetlen összetevői. A jó eredmény elérése érdekében koncentrált figyelemre, rendezett gondolatokra van szükség. A legkisebb részeredmény, bajnokságban való meccs, egy edzésen elért időeredmény is azonnali visszajelzést ad a sportolónak a magatartása eredményességéről vagy épp eredménytelenségéről. „A sportoló tevékenységének hatásait közvetlen meggyőző erővel átéli”.⁸

A sport erkölcsi szerepét mutatja, hogy 2004-ben II. János Pál pápa a Világiak Pápai Tanácsán belül Egyház és Sport névvel új tagozatot hozott létre, amely

⁸ Bíróné Nagy Edit: Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógia kérdéseinek tanulmányozásához, Dialóg Campus Kiadó, Pécs – Budapest, 2004, 70. oldal

elismeri egyfelől ennek a különleges emberi tevékenységnek a jelentőségét, másrészt a sport szellemétől idegen jelenségek ellen hivatott felemelni a szavát.

Ahogy már fent említettem, a sporttevékenységet összetettsége miatt nem lehet csupán egy tudomány szempontjából értelmezni. Magában foglal szociológiai, pszichológiai, pedagógia nézőpontokat is. Mint ahogy pl. az élménypedagógia is. Ez a hazánkban kb. 6-7 éve létező fogalom szoros összefüggésben van a sport meghatározásának előbb említett aspektusaival.

(Erről bővebben a Tudásmenedzsment 2009. október, X. évf. 2. számban, Horváth András, Alternatív élménypedagógia címmel megjelent tanulmányában)

Irodalom

- Az elnökségi következtetésekhez csatolt IV. nyilatkozat. Európai Tanács, 2000. december 7–9.
Bíróné Nagy Edit: Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógia kérdéseinek tanulmányozásához, Dialóg Campus Kiadó, Pécs – Budapest, 2004, 70. oldal
Budavári Ágota: Sportpszichológia, Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest, 2007, 53. oldal
Dr. Budavári Ágota: Sportpszichológia, Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest, 2007, 800. oldal
Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához (Szerk.: Bíróné Nagy Edit), Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2004, 112. oldal
Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához (Szerk.: Bíróné Nagy Edit), Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2004, 114. oldal
Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához (Szerk.: Bíróné Nagy Edit), Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2004, 112. oldal
Szent-Györgyi Albert: Az iskolai ifjúság testnevelése c. felszólalása az Országos Testnevelési Tanács kongresszusán. 1930 november.



KOLLER INEZ ZSÓFIA

A tudományos írásmű születése

Egy tudományos igényű írásmű megírásának szigorú szabályai vannak. Az ember azonban, még ha a tudományok iránti elkötelezettség a vérében is van, talán már a kezdetek kezdetén is, lehetetlen, hogy tisztában legyen ezekkel a szigorú szabályokkal, hacsak valaki fel nem hívja rájuk a figyelmét. Az egyetemi képzés során sűrűn előfordul, hogy a hallgatónak felhívják a figyelmét arra, hogy az a dolgozat, amit leadott, nem kifejezetten áll köszönő viszonyban ezekkel a szigorú szabályokkal. Sajnos a figyelemfelhívás legtöbbször utólag történik meg. Az én írásom célja viszont az, hogy előre figyelmeztessen. Ez az előzetes figyelemfelhívás pedig abban az esetben hasznosul leginkább, ha az egyetemi hallgató még a dolgozat megírása előtt elolvassa írásomat.

Abban az esetben, ha az előző sorokkal sikerült felkeltenem olvasóm érdeklődését, röviden összefoglalom, még most, az írásom elején, hogy pontosan miről is fog szólni. Útmutatóként kínálok az olvasónak, hogy világos és egymástól elkülönített fogalmi legyenek arról, hogyan készül egy jó tudományos dolgozat. A tudományos írásmű keletkezésének teljes folyamatán végigkalkulázom majd az olvasót, hogy majd mihelyst végez írásom elolvasásával, – s emellett persze nem árt, ha eleve rendelkezik némi természetes világossággal is – a megfelelő tudással rendelkezzen egy saját tudományos dolgozat megírásához.

A tudományos írásmű fogantatása

Az első kihívás rögtön a témaválasztással éri a hallgatót. Számos ötlete közül érdemes azt vagy azokat a témaötleteket megtartani, melyek értékesek a jelen számára. Nem kell feltétlenül a jelen eseményeihez, a mai kor tudásához kapcsolódniuk, alapjuk lehet bármiféle múltbéli történeti folyamat, vagy forrás is, a lényeg, hogy olyan mondanivalóval rendelkezzenek, amellyel közelebb juthat mai világunk megértéséhez. Mihelyst kezdenek leülepedni a kavargó gondolatok, miről is fog szólni a nagy mű, ideje kiruccanni a könyvtárba. A könyvtárlátogatás önmagában is szépséges foglalatosság. Engem mindig lenyűgöz a könyvekből áradó összegyűjtött tudás fensége, mely egyben saját tudásom korlátozottságára is óhatatlanul ráirányítja a figyelmem. Mi mindent nem tudok még! A könyvek azonban mind arra várnak, hogy kézbe vegyük őket, s szinte megszámlálhatatlan lehetőséget, utat kínálnak tudásunk bővítéséhez. A könyvtár egyben az első tájékozódó pont is, ahol egyszerre láthatjuk, milyen irodalmak állnak rendelkezésre a témaötlet kifejtéséhez és alátámasztásához. Már első körben is indíthat a hallgató négy-öt könyvvel, folyóirat-tanulmánnyal, melyekről a hallgató címük, vagy a hátoldalon szereplő rövid ajánló elolvasása, esetleg a könyvbe való gyors belelapozás után eldöntheti, illeszkednek-e a témaötletekhez. Az-

tán otthon, ha már ott vannak, akár el is olvashatja őket. Ezek az első olvasmányok nagymértékben strukturálják majd a hallgató gondolkodásmódját, és nemcsak az adott dolgozat megírásában. Éppen ezért, ha már elolvasta, egyelőre tegye is félre őket, nehogy túlságosan is hatalmukba kerítsék.

A következő állomás az internet. A témaötletek kulcsszavai alapján utána lehet járni a különféle böngésző programok segítségével, hogy az adott témáról, vagy témákról ki, mit és hol írt. Ezután nekiállhat a gyűjtésnek. Hogy miért ne az internettel kezdjen, hanem a könyvtárral? Egyrészt mert úgy elkényelmesedne, és a kényelmesség olyan emberi tulajdonság, amely szeret túlburjánzani. A hallgatóban az a téveszme alakulna ki, hogy az internet a világról való minden ismeretünk kulcsa, hogy nincs olyan, ami az internetről ne lehetne elérhető, esetleg leszedhető. Másrészt elhatalmasodna rajta a birtoklásvágy, amitől minden az adott témához tartozó dokumentumot lementene a saját gépére, ez pedig az anyaggyűjtés legrosszabbik fajtája. Ugyanis rendkívül időigényes, maga a hallgató a gyűjtés folyamán túlzottan sok információ birtokába pedig nem jut. A lementett dokumentumokat lehetetlenség egyberendezni, mivel eredendően nem egy egységes gondolati struktúrában jöttek létre és kerültek az internet különböző oldalaira. Elolvasásuk is rengeteg időt vesz igénybe, sokszor feleslegesen.

Az internettel való kezdés másik veszélye, hogy az összegyűjtött kaotikus, forgácsokból álló adathalmaz elrettentene a hallgatót, s azt gondolná, hogy ebből épkezláb dolgozatot önállóan képtelen lenne összehozni. Minekutána kiválasztana egy-két olyan dokumentumot, amely a témája alapján megtetszik neki, és némi ollózással a saját gyermekévé avatná, szép fedlappal, fejléccel, egy-két önálló megfogalmazással, hogy valóban a sajátjának érezhesse. Ez már önmagában sem szép dolog. De tekintsünk el a morális érzéktől, és közelítsük meg a kérdést pusztán gyakorlati szempontokból. A legfontosabb a hallgató számára, amikor bekerül egy felsőoktatási intézménybe, hogy tudást szerezzen. A dolgozatírás pedig a tudás megszerzésének az egyik módja. A dolgozatírás során ugyanis megismerkedik számára teljesen új világlátásokkal, megfogalmazásmódokkal, melyek hatással lesznek saját gondolkodásmódjára. A könyvekből, tanulmányokból, az internetről, tanárai előadásából, hallgatótársaival folytatott vitáiból megszámlálhatatlan ismerettel találkozik, melyeket becsatornázhat saját gondolkodásmódjába, világlátásába. A dolgozatírás során, amely egy viszonylag hosszabb időre egyetlen téma köré összpontosítja gondolatait, megszerzett ismereteit sajátjaivá változtathatja át. Hiszen maga fogalmazza meg érveit, érveinek felépítését maga határozza meg, és saját mondataiba fogalmazza, öltözteti őket. A dolgozatírás tehát egy hallgató számára nélkülözhetetlen, hasznos elfoglaltság. Ezenkívül, ha a hallgató megtalál interneten egy dokumentumot, azt más is megtalálhatja. Esetleg egy másik, hasonló lelkiállapotba került hallgatótárs, aki szintén saját gyermekeként akarja, talán pont ugyanannak a tanárnak eladni dolgozatát. De megtalálhatja maga a tanár is. Én magam például minden hallgatótól kapott dolgozatot úgy kezdek el olvasni, hogy találomra beszúrok a dolgozathoz egy-két mondatot a keresőbe, és ha internetről származik a szöveg, az nagyjából két-három másodperc alatt kiderül. Ezután felhívom a kedves hallgató figyelmét erre

a már-már természetfeletti gondolati és szövegfogalmazási azonosságra az interneten talált szöveg és a hallgató dolgozata között, és megkérem, hogy írjon egy újat.

Témaválasztás és anyaggyűjtés

Bár az érdeklődés területe az első, melyet a hallgató magában körvonalaz, mégis az összegyűjtött irodalom fogja véglegesen meghatározni, hogy mi lesz a dolgozat témája. Hogy miért? Mert a dolgozatnak, amennyiben tudományos igénnyel íródik, kapcsolódnia kell a témához tartozó korábbi tudományos eredményekhez, véleményekhez. Nem kell egyetértene velük, de ismernie kell a főbb eredményeket, kiindulópontokat, érveket. Ezeket aztán dolgozatában alátámaszthatja, de akár szembe is szegülhet velük. Tehát nem elég csak a szakirodalomban feltüntetni a dolgozat témájához kapcsolódó tudományos írásokat, hanem magába a dolgozatba is bele kell szőnie őket. Tehát az, hogy miről szól és miről nem szól a többi írás, nagymértékben behatárolja a hallgató lehetőségeit saját dolgozatmájá megválasztásában. A legszerencsésebb az, ha a hallgató a lehetőségekhez mérten igyekszik minél jobban leszűkíteni a témát. Nem akar a diszkrimináció jelenségéről átfogó képet, vagy a római császárság mindennapjairól áttekintést nyújtani. Egyetlen olvasója sem köthet ugyanis bele később, hogy ezek és ezek a dolgok nem szerepelnek a dolgozatban, pedig a dolgozat témájához elvben hozzátartoznak. Ezt a vádat nem lehet azzal kivédeni, hogy a hallgató nem tudott róla, vagy a rendelkezésre álló idő és terjedelem nem tette lehetővé a hiányoltak dolgozatba foglalását. A dolgozat a nem körültekintő témaválasztás miatt rossz megítélés alá esik. Ez pedig nem cél, tehát marad a témaszűkítés.

A kutatási szemlélet kialakítása és a kutatási módszer megválasztása

Ha már jól körülhatárolta a hallgató, miről is fog most már tényleg szólni az a dolgozat, érdemes elgondolkodnia azon – különösen akkor, ha a dolgozat, amelynek elkészítésén fáradozik, akár éppen a szakdolgozata –, hogy mi az, amit ő személy szerint ennek a témának a megértéséhez hozzátehet. A dolgozat értékét meglehetősen növeli ugyanis nemcsak a sajátos értelmezés, de azon túlmenően a pozitív hozzáadott érték is. Elsőként nézzük meg közelebbről, mit érthetünk sajátos értelmezés alatt. Szerencsére mindannyian rendelkezünk sajátos látásmóddal, hiszen mindenki másképp látja a dolgokat. A dolgokat, melyeket a világból megismerünk, s amelyekből a mi saját világgépünket felépíthetjük magunk számára. Mindannyian más és más, egymástól különböző világgépet alkotunk a „világból” rendelkezésünkre álló dolgokból. A kapocs, amely összeköt bennünket a többiek világgépeivel, az a hagyomány. A hagyomány nyújt segítséget az eligazodáshoz, hogy tudjuk, mit érthetünk közösen használt szavaink jelentésén, és bizonyosságérzettel is szolgál abban a feltételezésünkben, hogy valószínűleg a többiek is valami nagyon hasonlót értenek közösen használt szavaink jelentésén. A sajátos értelmezés pontosan abból a felismerésből fakad, hogy ugyanazt a tárgyat, kutatott területet más és más szemszögből látjuk. A hagyomány mindenkire eltérő hatással van. Világlátásunkat erőteljesen befolyásolja az, hogy honnan jöttünk és mi mindent tartunk fontosnak az életben. Ez pedig nemcsak a mindennapi gondolkodásunkban, hanem még akár egy

dolgozati témához való hozzáállásunkban is megjelenik. A hagyomány által kínált értelmezéseket ezért azokat tartjuk fontosabbnak, majd pedig azokat választjuk ki, melyek közelebb állnak saját értelmezésünkhöz, saját preferenciáinkhoz. Amint felhasználjuk saját értékrendünknek megfelelően a hagyomány által kínált nyújtott értelmezéseket, mi magunk is a hagyomány részeivé válunk, értékrendünkkel gazdagítva azt. A dolgozatírásra visszatérve sajátos értelmezést tehát akkor adhat legjobban eséllyel dolgozatának, ha a témájában íródott irodalmakból szerzett ismereteit saját világlátásából kiindulva rendezzi össze. Ehhez szükség van arra, hogy az olvasott irodalmaktól kicsit eltávolodjon, vagyis az általuk közvetített ismereteket megtartsa, de a gondolkodási struktúrájukat lebontva tudja ezt megtenni. Hiszen ezeket az ismeret-elemeket majd saját gondolkodási struktúrájába kívánja beemelni.

Ezen túlmenően említettem a pozitív hozzáadott értéket is, amin a fentebb tárgyalt sajátos értelmezésen túli empirikus kutatást értem. A „Mit kutassak?” kérdését itt felváltja a „Hogyan kutassam?” kérdése. Bár az empirikus kutatás első látásra egy a kutató személyétől független folyamatnak tűnik, mégsem az. Sohasem lehet az. A tudományos objektivitás ugyanis elérhetetlen cél az ember számára. Nem vagyunk képesek felfüggeszteni és számításba nem venni előzetes tudásunkat, véleményünket, elvárásainkat egyetlen kutatás során sem. De ez nem is baj. Miután a hallgató most már ennek tudatában van, kialakíthatja kutatási szemléletét.

A kutatási szemlélet arra vonatkozik, hogy a hallgató milyennek látja azt a kutatási tárgyat, melyet kiválasztott magának. Azt például egységes egészében próbálja megragadni, vagy részekre bontva, a részek külön-külön való elemzése és megértése által. Úgy próbálja megérteni, hogy magát kívülállóknak tekinti a megértés folyamatában, vagy pedig a kutatott tárggyal való interakcióján keresztül, melynek során saját érzéseit, tapasztalatait, személyes felfedezéseit is hozzákapsolja a megértés folyamatához. Ezt a látásmódot nem árt a kutatás elején tisztáznia magában, s ragaszkodjon hozzá a kutatás végéig.

A következő lépés a kutatási módszer megválasztása. A kutatási módszereket két csoportba szokás sorolni, a kvantitatív, vagyis kemény elemző módszerek, illetve a kvalitatív, vagyis puha elemző módszerek csoportjába. A kvantitatív módszerek – a megfigyelés, az interjú különböző változatai (strukturált egy személyre összpontosító, csoportos interjú), a kérdőíves kutatás, a szociometria, a dokumentumelemzés vagy a kísérlet – mind igyekeznek megfelelni a pozitívista objektivitás kritériumának. Mint tudjuk, ennek elérése lehetetlen, de azért próbálkozni lehet. Előnye ezeknek a módszereknek az átláthatóságuk, mérhető adatokba való átfordíthatóságuk. Hátrányuk azonban, hogy eredményeikből hajlamosak vagyunk rendkívül kiterjesztő általánosításokat megfogalmazni, pedig csak tendenciákra mutatnak rá. Vagyis kisebb körre érvényesek e kutatási eredményekre vonatkozó következtetéseink, mint szeretnénk.

A kvalitatív módszerek körébe tartozik a résztvevői megfigyelés, a terepmunka, illetve annak értelmező leírása, valamint a többi interjúváltozat (a félig strukturált interjú, a mélyinterjú és a fókuszcsoporthoz tartozó interjú). A kvalitatív mód-

szereket leginkább a kvantitatív kutatások kiegészítéseként szokták alkalmazni. Előnyük, hogy sokkal árnyaltabb képet tudnak felmutatni a kutatott területről a kvantitatív módszerekhez képest. Hátrányuk pedig, már amennyiben ez hátrány, hogy kevésbé számszerűsíthetőek, fordíthatóak át mérhető adatokká. Emellett sokkal kisebb körben is képesek eredményeket felmutatni, mint a kvantitatív módszerek.

Bár a szociológia útmutatásaival a társadalomtudományos kutatásokat, mint amely kategóriába a hallgató dolgozata is tartozik majd, e két kutatási módszer-csoport dominálja, léteznek egyéb kutatási módszerek is. Ezek alkalmazói már általában bevallják, hogy az objektivitás kritérium elérése csak álom, s nem is törekednek rá. Elsősorban nem a leírás, az elemzés, hanem az értelmezés kap hangsúlyos szerepet ezeknél a módszereknél, melyek egyrészt a kvalitatív szociológiai módszerek, másrészt pedig a dokumentumelemzés továbbfejlesztett változatai. E módszerek már olyan kapcsolatokat, mögöttes szándékokat, identitásformáló jegyeket, vagy jellemző szóhasználatot is vizsgálnak, melyek sokkal életszerűbben képesek bemutatni, értelmezve visszaadni a kutatott tárgyat az előző módszerekhez képest.

A hallgató, miután rövid ízelítőt kapott a lehetséges kutatási módszerekről, saját magának kell eldöntenie, hogy kutatott tárgyát milyen módszerrel, vagy módszerekkel kívánja megvizsgálni. Az én javaslatom az, hogy egyszerre több kutatási módszert is alkalmazzon, hiszen így válhat teljesebbé, árnyaltabbá kutatása.

A kutatás megtervezése

A tervezésre azért van szükség, mert a kutatás több hetes, akár több hónapos folyamat is lehet. Ezért fontos előre látni, hogy mit mikor kell majd megtennie a hallgatónak ahhoz, hogy időben leadhassa a dolgozatát. A tervezés során sok mindent figyelembe kell vennie, elsősorban saját képességeit, lehetőségeit. Például azt is számításba kell vennie, hogy egy nap alatt hány oldalt tud írni. Ha ábrák, táblázatok is kellenek a dolgozatba, fontos, hogy tisztában legyen vele, azokat mennyi idő alatt képes elkészíteni. Másodsorban a külső körülményeket is számba kell vennie. Ha interjút készít, időben alkalmazkodnia kell interjúalanyához, vagy interjúalanyaihoz. Az irodalmak elolvasása is időigényes, mint ahogyan az elemzés, a kutatási eredmények kiértékelése is az. A legfontosabb külső körülmény a határidő, amihez mindenképpen alkalmazkodni kell. Érdeemes, ha a hallgató úgy tervezi meg saját kutatását, hogy időrendben a dolgozat leadásának határidejétől számol visszafelé, naptárral a kezében. Ha tudja, napon-ta hány oldal megírását tervezheti be, könnyen kiszámíthatja, hány napra, hétre van szüksége az íráshoz. Ha meg akarja mutatni valakinek dolgozatát, mielőtt leadja, mondjuk a konzulensének, akkor számára is időt kell hagynia, hogy elolvashassa. Viszonylag sűrűn előfordul, hogy ez a személy, aki talán éppen a konzulens, hibát, esetleg többet is észlel a dolgozatban, amiknek a kijavítására szintén időt kell szánni. Tehát abban az esetben, ha a dolgozat írója előzetes értékelés céljából elküldi dolgozatát valakinek, a dolgozat elkészülte után még legalább egy hetet kell szánnia erre a folyamatra is. Mielőtt belefog a hallgató az

írásba, az előzetesen kiértékelt kutatási eredményeket egybe kell vetnie az előzetesen elolvasott, a kutatott témához kapcsolódó irodalmakkal. Ez alkotja az elemzés folyamatának egyik hosszadalmas, bogarászós részét. Ezt pedig meg kell előznie mind az irodalmak elolvasásának, mind a kutatási eredmények kiértékelésének, melyek szintén napokat, heteket jelenthetnek. Az eredmények kiértékelését maga a vizsgálat előzi meg, azt a vizsgálat előkészületei (kérdőív szerkesztés, interjú kérdések megfogalmazása, technikai eszközök mint például diktafon vagy projektor beszerzése), a kutatási módszer kiválasztása, a kutatás megtervezése és a kutatási szemléletmód kialakítása. Mindegyik időigényes.

Vizsgálat és elemzés

A vizsgálat során szerzett minden információt, újabb ismeretet érdemes rögzíteni, hogy a későbbiek során bármikor felhasználható, leellenőrizhető legyen. A kutatás során a hallgatónak, aki ebben az esetben a kutató személy, saját gondolatait, következtetéseit is érdemes lejegyeznie, hiszen később, az elemzés során hasznos támpontként, elemzési szempontként fognak majd szolgálni. Az elemzés első és lehangsúlyosabb része az elemzési szempontok meghatározása. Mint-hogy a rengeteg összegyűjtött információt képtelenség egyben kezelni, érdemes kisebb csoportokra bontani azokat, meghatározott szempontok alapján. E szempontok lehetnek az összes adatra, ismeretre vonatkozóak, de csak részterületeket átfogóak is. A lényeg, hogy segítségükkel létrejöhessen az összevetés, összehasonlítás. E folyamat révén fogalmazódnak meg a kutatás eredményei, melyeket végül az összegyűjtött irodalmak következtetéseivel is illik összevetni.

A tudományos írásmű megszületése

A gyűjtés és az elemzés során rengeteg ismerettel, gondolattal, következtetéssel gazdagodik a hallgató. Az utolsó, ami még hátravan, megírni a dolgozatot. A dolgozat lesz a strukturált írásos formája mindannak, amin eddig fáradozott. Gondolatait ekkor kell szavakba, mondatokba, szövegbe öntenie, emiatt pedig két dologra érdemes nagyon odafigyelnie. Egyrészt a szavak pontosságára és helyességére, hiszen ha az olvasó számára nem derül ki, mit is érthet a szavakon, melyeket olvas, sőt még maga a dolgozat írója sincs tisztában néhány, a dolgozatban szereplő kulcsszó jelentésével, az félreveheti a dolgozat célkitűzéseit. A terminológiai pontosság legkönnyebben úgy érhető el, ha a dolgozat írója még a dolgozat elején, rögtön a bevezető első bekezdés után, a dolgozatában szereplő kulcsszavakat meghatározza. Akár úgy, hogy egy ismert definíciót ismertet, akár úgy, hogy leírja, ő milyen jelentésben használja majd ezeket a kulcsszavakat.

Másrészt pedig törekedjen arra, hogy mindazt, amit leír, logikus struktúrában rendezze el. A hagyományos, jól bevált alapstruktúra szerint valahogy elkezdődik a dolgozat, majd kifejtődik, végül lezárul. Ettől nem igazán lehet nagyon eltérni, de még nehezebb megélni, hiszen attól még, hogy ezt tudjuk, még mindig nem tudjuk, hogyan kezdjük el, hogyan fejtjük ki és végül hogyan fejezzük be. Néhány javaslattal élnék. Elsőként a kifejtős résszel kezdeném, amely alkalmazkodna az elemzés során meghatározott szempontok logikai felépítéséhez, ezután következne a lezáró rész és csak a végén írnám meg a bevezetést. Hogy

miért? A bevezetőnek tartalmaznia kell röviden, hogy miről fog szólni maga a dolgozat, ha mindjárt ezzel kezd a hallgató, később lehet, hogy sűrűn módosítgatnia kell. Célszerű tehát időben az írás végére hagyni a bevezetést. A bevezetés amúgy több részből tevődik össze. A dolgozat egyik lehangsúlyosabb része az első bekezdés, ugyanis az olvasó általában ennek elolvasása után dönti el, hogy érdekli-e az, amit olvas, és folytatni kívánja-e az olvasást. Éppen ezért az első bekezdés jó, ha valamilyen problémafelvetést tartalmaz. Az emberek ugyanis általában szeretnek problémákról olvasni. Ezután következnek a dolgozat célkitűzéseinek megfogalmazásai. A dolgozat írója itt megfogalmazza, milyen kiindulóponttal rendelkezik, vagyis leírja a hipotézisét. A hipotézis egy igazolandó feltevés. A kutatott témával kapcsolatban állítunk valamit, amit aztán később a dolgozat kifejtős részében igyekszünk alátámasztani. Sokan vétik el azt a hibát, hogy a hipotézishez igazítják a kutatási eredményeiket, még akár azok torzítása árán is. Pedig attól még, hogy egy kutatás nem támaszt alá egy előzetes hipotézist, ugyanúgy megmarad tudományos értéke. Sőt, még érdekesebbé is teszi a dolgozatot. Ez utóbbi megjegyzéstől eltekintve mégis jobb, ha a hipotézist sikerül alátámasztani a dolgozatban és ezért is jobb, ha a hipotézist csak a kutatási eredmények ismeretében fogalmazza meg a dolgozat írója. Végül a bevezetés utolsó eleme a módszertan, melyben a dolgozat írója felsorolja azokat a kutatási módszereket, melyeket kutatása során alkalmazott, és megmagyarázza, miért azokat választotta. Nyilvánvalóan olyan érvek állják meg a helyüket, melyek megvilágítják, miért a kiválasztott módszerek alkalmasak leginkább kutatási területe feltárására.

A kifejtés az elemzés folyamatához illeszkedik. Általában két érvelési mód áll rendelkezésre az elemzés megszövegezéséhez. Egyrészt több egyedi esetet is leírhat az elemzési adatok, ismeretek felhasználásával, melyekből aztán később egy általánosabb következtetést fogalmaz meg, az indukciós eljárás logikája alapján. Másrészt indíthat egy-két általános megállapítással is, melyeket aztán konkrét esetekkel világít meg vagy támaszt alá, a dedukciós eljáráshoz igazodva. Nem szerencsés keverni a két módot, hiszen az megbontja a dolgozat logikai szerkezetét, tehát választani kell közülük. Sorban minden elemzési szempont szöveges kifejtésénél és alátámasztásánál szerencsés, ha a dolgozat írója következetesen ragaszkodik választásához. A kifejtés során a legnehezebb feladatnak a saját kutatási eredmények és következtetések más irodalmakkal (könyvekkel, tanulmányokkal) való összevetését szokták tartani, itt ugyanis pontosan illik megjelölni azokat az irodalmakat, melyekről szó esik a dolgozatban. A pontos hivatkozásnak szigorú szabályai vannak. Persze többféle, így nehéz eligazodni közöttük. Én a leggyakoribb két formáját ajánlom. Amennyiben egy konkrét könyvről általánosságban ejtünk szót, a következő módon hivatkozza meg: a dolgozat szövegében, pontosan ott, ahol hivatkozik rá, így: [Bevir; 2010]. Ha viszont konkrét szöveghelyre hivatkozik, esetleg idéz az adott könyvből, tanulmányból, akkor szintén a dolgozat szövegében a hivatkozás helyén teheti ezt meg, így: [Bevir; 2010: 34.]. Lábjegyzetbe pedig a főszövegből később kisselektált, kevésbé fontos részeket teheti, a főszöveg egy-egy gondolatának, szereplő-

jének a részletes ismertetését, esetleg a főszövegről alkotott későbbi gondolatait. Az irodalomjegyzékben pedig, amely a dolgozat legvégén található, részletesen feltünteti az egyes könyvek, folyóiratok, internetes források adatait, nem kizárólag pont úgy, ahogyan én tettem, de érdemes következetesen ragaszkodni az egységes formához.

A befejező részben a dolgozat írója újrafogalmazza és összegzi következtetéseit. E következtetéseket érdemes a mai élet forgatagának kontextusában elhelyezni, hiszen attól válik értékessé, hogy a ma megéléséhez és értelmezéséhez nyújt segítséget. Előveheti a hipotézist, melyet szembesít elemzése eredményeivel, s egyfajta keretes szerkezetben zárja gondolatait. Vagy pedig továbbmegy, és a jövő irányában nyitva hagyva fejezi be dolgozatát, meghagyva az olvasó számára a lehetőséget, hogy saját következtetéseit is levonhassa a dolgozatról, vagy a világról, amelyet megismert a dolgozaton keresztül.

Az én befejezésem a következő három dolgozatról szól, melyek igazán jól sikerült hallgatói dolgozatok, s melyeknek írói komolyan vették ötleteimet, javaslataimat saját tudományos igényű dolgozataik elkészítése során, melyeket az előző félévben tartott kurzusaimon fogalmaztam meg. E dolgozatok olvasása során nyomon követheti az olvasó az előkészítést, a kutatást és a dolgozatírás konkrét megvalósulásait. Szíves figyelmébe ajánlom őket!

Irodalom

- Bevir, Mark szerkesztésében (2010): *Interpretive Political Science*. Los Angeles, London, Delhi, Szingapúr, Washington, SAGE
- Grix, Jonathan (2010): *The Foundations of Research*. Palgrave Study Skills. Birmingham. Palgrave Macmillan.
- Kuhn, Thomas (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Popper, Karl (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Fordította Petri György és Szegedi Péter, Budapest, Európa Kiadó
- van Dijk, Teun szerkesztésében (2011): *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. Második Kiadás. Los Angeles, London, Delhi, Szingapúr, Washington, SAGE



BECKER BOGLÁRKA, JÁRFÁS ESZTER, VESZPRÉMI ALEXANDRA

Egy valóságshow elemzése

„Az élet egy átkozott kiszavazó show!”

„... a média hatalmat képvisel, hiszen helyzete kontrollt biztosít a társadalom egyes jelenségei fölött, lehetőséget ad a címzettek befolyásolására, és hatalom a média innovatív képessége is, merthogy a média a valóságot nemcsak megjeleníti, tükrözi, hanem konstruálja is.”¹

A fenti idézet is alátámasztja azt a hipotézist, mely szerint a média hatalmából adódóan képes befolyásolni az emberek gondolatait, véleményét és képes létrehozni akár egy „új valóságot” is. Észre sem vesszük, hogy hirtelen magába szippant minket egy érzés és mire észbe kapnánk már függők lettünk. Az, hogy ilyen valóban létezik, egy kutatással igyekszünk bebizonyítani. Jó alapnak bizonyult az ebben az évben hatalmas nézettségre szert tevő ValóVilág4 (a továbbiakban VV4). Az RTL Klub valóságshow-ját és a szereplők mindennapjait fél évig követhették nyomon a tévénézők. Ez a széria is, mint az ezt megelőző három, nagy sikert mondhat magáénak. De vajon miben rejlik a titka? Mi a kulcs, a titkos recept, amivel emberek millióit volt képes lekötni esténként?

Kutatásunk a valóságshow-k manipulatív hatását adta meg válaszként. Úgy véljük, ez a műsor, ahogy általában a valóságshow-k, tudatosan befolyásolják, irányítják a nézőket. Azért, hogy ezt alátámasszuk vagy megcáfoljuk, előzetes médiaelemzést, majd egy kérdőíves kutatást készítettünk. A következőkben bemutatjuk, milyen eredményekre jutottunk.²

Úgy véljük, ez a műsортípus rendelkezik egyfajta világgép-közvetítő szereppel, sajátos társadalomképpel és emberképpel.³ Sugall egy bizonyos képet az emberi viszonyokról és közben beveti a manipuláció eszközeit. A valóságshow jó példa arra, mennyire megváltozott a média funkciója az elmúlt években. A televíziózás ma már nem kultúrát közvetít, azt a funkcióját sajnálatos módon

¹ McQuail.

² Kutatásunkat a szociológia szeminárium keretében, Koller Inez Zsófia tanárnő vezetésével végeztük. A kutatásban a következők vettek részt: Arany Enikő, Becker Boglárka, Bujdosó Anett, Darazsacz Dominika, Daszkalov-Hrisztov Gordana, Dobszai Barbara, Domonkos Kitti, Forner Alexandra, Hajmann Éva, Járfás Eszter, Jelasics Mirjana, Keszthelyi Adrienn, Kis László, Kovács Zsuzsanna, Léplóld András, Marcsi Bettina, Máta Anna, Mázsa Mónika, Schattmann Bianka, Schmieder Réka, Szórádi Regina, Tamás Dóra, Vadász Ferenc, Veszprémi Alexandra.

³ Szretykó.

elvesztette. A média manapság egyre jobban beleavatkozik az emberek magán-életébe.

Magyarországon kiemelten fontos foglalkozni a valóságshow-k népszerűségével, mivel szinte egyetlen más országban sem jelent meg ez a műsortípus olyan töménységgel, mint hazánkban. Míg a nyugati országokban csak egy-két csatorna műsorában szerepel a valóságshow, addig nálunk a két legnépszerűbb csatorna a nézők közel nyolcvan százalékát ülteti le a képernyők elé. Szinte egyszerre kezdte meg a két csatorna a műsortípus sugározását és azóta folyamatosan jelen vannak a képernyőn.

A kérdőíves kutatás

Kutatást végeztünk a Karon hallgató egyetemisták körében arról, hogy ez a manipulatív hatás mennyiben érhető tetten a mai értelmiségi pályára készülő fiatalok körében. A kérdőív elkészítése során a kérdéseket igyekeztünk úgy feltenni, hogy azok lefedjék a vizsgált témát, ezért a kérdezett személy véleményére helyeztük a hangsúlyt. A kérdések megalkotásánál az explicit és az implicit rákérdezés lehetőségét egyaránt alkalmaztuk. Zárt kérdéseket tettünk fel a válaszadóknak. Az ilyen típusú kérdésfeltevéseinkkel az adatfeldolgozás is könnyebbé vált. A lekérdezést megelőzte egy médiaelemzés, melynek során az interneten, a könyvekben, és az újságokban megjelent cikkeket valamint a televíziós adásokat vizsgáltuk, amelyek kapcsolódtak az általunk felállított hipotézishez. E források népszerűsége bebizonyította számunkra, hogy mennyire gyorsan és milyen széles körben terjed ez a műsortípus.

A kérdőíves kutatás a PTE FEEK-en hallgató moderátor, közösségi civil szervező és informatikus-könyvtáros szakos első évfolyamos hallgatókat kérdeztük meg, közülük 41-en adtak értékelhető válaszokat. Kutatásunk alapját pedig a VV4 című műsor képezte. A nemek közötti eloszlás egyben igazodik az egyetemi oktatásban résztvevő hallgatók nemi megoszlásához is. A három csoport, amelyek a felmérés mintájául szolgáltak, különböző létszámban vesznek részt a felsőoktatásban. Így nem meglepő az informatikus könyvtárosok fölénye.

Szak	Összesen	Férfi	Nő
Informatikus - könyvtáros I. évf.	21	4	17
Moderátor I. évf.	10	1	9
Közösségi civil szervező I. évf.	10	5	5

A kutatás e részének elvégzése előtt hipotéziseink alapján megállapítottuk, hogy a magyar tévé nézők általában figyelemmel követik az aktuális valóságshow-k kimenetelét. Ugyanakkor, számunkra is meglepő módon, nem ezt az eredményt kaptuk a kérdőívek elemzése során. Kétféle orientációhoz alkalmazkodtunk kérdéseink megfogalmazásánál. Az első azokra vonatkozott, akik nem nézték a műsort, a másik fele pedig a VV4 nézőközönségének viselkedésére, befolyásoltságára keresett okokat.

A megkérdezettek 54%-a (22 fő) nem nézte a műsort vagy nem vallotta be érdeklődését. A második és harmadik kérdés az előzőleg „nem”-mel válaszolók

számára volt csak kitöltendő. Több választási lehetőségük volt arra, hogy miért nem nézik ezeket a műsorokat. Próbáltuk a leggyakrabban előforduló lehetséges válaszokat megadni a zárt kérdésben, mint például 'Nincs rá időm.'; 'Nem érdekel.'; 'Nincs tévém.'; 'Kiesett a kedvencem.'; 'Unom.' 'A korábbi valóságshow-k csalódást okoztak.' A válaszok közötti eloszlás alapján a megkérdezett hallgatót nem érdekelte a reality, a többi lehetőség igen csekély számban jelent meg. A következő kérdéssel még közelebb szeretnénk volna kerülni ahhoz, hogy miért alakult ki az emberekben ellenszenv a valóságshow-val szemben. A legtöbben más, korábban vetített műsorokat sem néztek. Más emberek élete iránti érdeklődés sokuk számára nem jelent örömet, szórakozást, így nem látták értelmét a valóságshow-k nézésének.

A *Korábban nézted?*-kérdésre adott válaszok: 1 fő nézte a VV4-et, 4-en nézték az előző VV-eket, más valóságshow-t néztek 2-en, s 15-en azt válaszolták, hogy korábban sem néztek ilyen műsorokat.

A csatorna igyekezett minél több lehetőséget megragadni a nézők csábítására. A ValóVilág negyedik szériájához több műsort is kapcsoltak. Délutánonként a NokedValó című műsort vetítették, ahol egy beszélgető műsor keretében latolgatták az esélyeket, beszélgettek a már nem játékban lévőkkel vagy éppen a villalakók családtagjaival, barátaival, illetve a rajongóknak is esélyt adtak kedvenceik védelmezésére. Este az összefoglalók szolgáltatottak információt a villalét mozzanatairól. Heti rendszerességgel ismétlődtek a párbajok, a kihívások, kiválasztások, melyek magasabb nézettségi mutatókat eredményeztek. Végül a késő esti órákban a BeleValó című műsort lehetett megtekinteni, mely a korhatárra és időkeretre való tekintettel kimaradt a napi összefoglalókból. A negyedik kérdéstől már a műsor iránt érdeklődők vizsgálata volt a célunk. Elsőként a nézettséget igyekeztünk felmérni. Kevesebben voltak, akik napi rendszerességgel leültek a képernyő elé, mint akik heti néhány adás megtekintése mellett döntöttek.

<i>Mely műsorokat nézted?</i>	
Napi összefoglalók	19
Párbajok	14
Noked Való	2
Bele Való	2

Az internet lehetővé teszi, hogy ne csak a tévé képernyőjén keresztül jussunk el a számunkra szükséges információkhoz mindabból, ami a tévéműsorokhoz kötődik. A valóságshow iránti érdeklődés sem merült ki a tévézés egyszerűségében.

Más információs hálózatokon keresztül is informálódhattunk a VV4-ről. Kíváncsiak voltunk, vajon az a 19 fő, aki nézte a műsort, milyen fórumokon érdeklődött a műsor után. A legjellemzőbb válasznak az RTL Klub által létrehozott Valóvilág című honlap bizonyult.

<i>Hol érdeklődsz még a VV4 után?</i>	
www.valovilag.hu	13
www.rtlmost.hu	5
facebook	7
youtube	6
egyéb internetes forrás	3
bulvár lapok	2
baráti kör	8
egyéb	0

A következő három kérdésben a manipuláltságot próbáltuk megvizsgálni, azt, hogy mennyiben befolyásolja a nézőket egy-egy szereplő, vagy éppen annak viselkedése. Elsőként a szóhasználatra való befolyást vizsgáltuk. A válaszokból kiderült, hogy az egyes szereplők által használt szavak, kifejezések közül több is beépült a köztudatba és sokan használták azokat a műsor elején.

<i>Használod-e a VV 4 szereplői által bevezetett kifejezéseket?</i>	
„Mindig minden körülmények között”	9
„Jó/Zavaró hatással vagy a bioritmusomra”	7
„Kompatibilis vagyok vele...”	1
„Jól vagyok”(megfelelő hangsúllyal)	8
„Kultúrbarbár”	5
„Vígsház”	2
Egyéb	0
Nem, nem használom ezeket a kifejezéseket.	7

A ValóVilág újbóli műsorra kerülésével a nézettség is átcsoportosult. A fő műsoridőben leadott összefoglalók ennek ellenére nem befolyásolták a tévénézési szokásokat a megkérdezettek nagy többségénél. Tizen állították, hogy egyáltalán nem néznek több tévét, amióta műsoron van a VV4, hét megkérdezett szokásait mérsékelten befolyásolta a műsor és csak ketten vallották be, hogy sokkal többet nézik a televíziót a valóságshow-nak köszönhetően.

A műsorok gyakran a tudatalatti befolyásolásával készítetnek minket a különböző termékek vásárlására, fogyasztására. Ugyanakkor a hallgatók nem észlelik ezt befolyásolást. A korai időszakban ez nem is mutatkozik, és csak tendenciaszerűen lehet mérni a vásárlási kedv növekedését. Kíváncsiak voltunk, hogy milyen mértékben fogyasztják megkérdezetteink a műsorban látott termékeket. A válaszolók közül 17 személy nyilatkozta azt, hogy nem változott a fogyasztási szokása, amiből arra következtettünk, hogy csak kis mértékben volt befolyásoló hatással a nézőkre a termékek megjelenítése.

Az utolsó kérdésünkben arra vonatkozott, hogy a nézők miként látják, érzékelik a valóságshow befolyásoló hatását. Annak ellenére, hogy a korábbi kérdések esetében a befolyásolás mérték alacsony szinten volt kimutatható, ennél a kérdésnél a megkérdezettek többségében azt válaszolták, erősen manipulatívnak

tartják a valóságshow-t. Ahol ez elsősorban utolérhető, az a szókincsünk változása, valamint a hétköznapi beszélgetéseink témaválasztása.

Annak ellenére, hogy sokan nem nézték a műsort, a különböző információk áradatát nem tudták elkerülni, hiszen a média manipuláló hatása mindannyiunkra kihat. Az informatikai forradalom hatására a televíziós műsorszolgáltatás dominanciára tett szert, amely nagyban hozzájárult a tájékoztatás és a szórakoztatás tömeges elterjedéséhez. Sokan nem gondoltak arra, hogy ezeken a funkciókon kívül „irányít, befolyásol, terel, ösztönöz, formál bennünket”. Ezt legjobban a szórakoztatóiparban figyelhetjük meg. A szórakoztatóipari manipuláció kiemelt területe a tömegfilm, amelynek egyik fő filmtípusát a „kifejezetten tévés felhasználásra szánt kommersz műfajok alkotják”. Ebbe a kategóriába sorolhatók a valóságshow-k. A valóságshow nem korlátozódik „a tévé képernyőjére, hanem kiterjed szinte minden tömegkommunikációs csatornára”. Foglyul ejti az embert „egyrészt mint nézőt, másrészt mint a show résztvevőjét”. Mivel ezek a show-k éjjel nappal műsoron vannak, „a néző képzeletben tovább szöheti a szálakat és gondolatban mindig együtt élhet a szereplőkkel”⁴. Ezzel még jobban el tudja érni a média a befolyásoló hatását. Meg kell tanulnunk, hogy ne legyünk befolyásolhatók, miközben továbbra is nyitottak maradunk mások iránt.⁵

Feltevésünk arra irányult, hogy a valóságshow-k befolyásolják az embereket. Ezt kutattuk a VV4 2010 novemberétől 2011 májusáig tartó műsor keretében. Kérdőíves vizsgálatunk során azonban kiderült, hogy a manipuláció mértéke nem olyan jelentős az egyetemisták körében, mint amilyennek azt korábban hittük, illetve hogy az egyetemisták saját magukra nézve nem ismerték el a média befolyásoló hatását, hanem általánosságban az ellenkezőjéről vallottak. Ez az ellentmondás megfigyelhető az adatok és a tapasztalatok összevetésénél is, mivel tapasztalataink azt mutatták, hogy az emberek az ilyen műsorokban hallott szavakat, mondatokat használják, és napi szinten beszélnek a műsorról.

Irodalom

- Breton, Philippe (2000): A manipulált beszéd. Helikon Kiadó
- Cserné dr. Adermann Gizella (1999): A tanulás- és kutatómódszertan alapjai. JPTE FEEFI Pécs
- McQuail, Denis (1987), idézi: Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (2000): A tömegkommunikáció szimbolikus üzenetei. Sajtóház Kiadó, Budapest.
- Szretykó György (szerk.) Tömegkultúra és tömegmanipuláció a modern társadalomban Comenius Bt. Pécs
- 168 Óra Online: Mai példaképek: <http://www.168ora.hu/punch/tinedzserek-peldakep-sztar-szulo-tv-47198.html>, 2011. szeptember 25.
- BE: Miért nézzük a valóságshow-kat? http://www.helyitema.hu/Hirek/Miert_nezzuk_a_valosagshow_kat.html 2011. szeptember 25.
- Bulváros.hu: Való Világ vélemény: <http://www.bulvaros.hu/cikk/m6viwa/> 2011. szeptember 25.
- Feuer Mária: A valóságshow-k nézői – A kukkoló: <http://www.patikamagazin.hu/cikk/index/860> 2011. szeptember 25.

⁴ Szretykó, 211.p.

⁵ Breton, 197.p.

- Fókusz: Manipulálható-e a valóságshow?: <http://www.rtlklub.hu/musorok/fokusz/cikk/356049> 2011. szeptember 25.
- Hajnal Anett: Anyu a példakép http://www.ringmagazin.hu/index.php?option=com_content&view=article&catid=31:nezpont&id=2811:anyu-a-peldakep 2011. szeptember 25.
- Háttér, szakmai-közéleti elemzések a valóságműsorokról: http://www.mediatanacs.hu/elemzesek/20/1149622621valosagshow_20031128.pdf 2011. szeptember 25.
- Kárpáti Ildikó: A médiaismeret alapjai – jellegzetes műsortípusok: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Mediaismeretek-Elektronikussajto>, 2011. szeptember 25.
- Kiskegyed: Balázs nem volt hajlandó lejártni Olivért!?: <http://www.kiskegyed.hu/sztarok/sztori/atveres-az-egesz-balazs-nem-volt-hajlando-lejaratni-vv-olivert-105829.html> 2011. szeptember 25.
- Papp Benedek: A valóságshow pszichológiája: <http://cotcot.hu/cikk/2011/02/16/a-valosagshow-pszichologiaja> 2011. szeptember 25.
- Schidlik Andrea: Egy valóságshow elemzése: <http://www.pointernet.pds.hu/kissendre/tarsadalomlektan/2008121415464111600000307.html> 2011. szeptember 25.
- Szobota Zoltán: Botrány, hogy nincs botrány. A foglyul ejtett közönség: http://www.hetek.hu/hatter/200212/a_foglyul_ejtett_kozonseg 2011. szeptember 25.
- Valóságshow-szereplőkből választanak példaképet a tinédzserek: <http://www.sulinet.hu/tart/fcikk/Kfeb/0/21536/> 2011. szeptember 25.
- ValóVilág honlapja: <http://valovilag.postr.hu> 2011. szeptember 25.
- VV Hírszállító: Olivér cáfolja, hogy átverés a ValóVilág: http://aletatet.blog.hu/2011/02/18/oliver_cafolja_hogy_atveres_a_valovilag 2011. szeptember 25.
- William Booth: Reality Is Only An Illusion, Writers Say <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A53032-2004Aug9.html> 2011. szeptember 25.



JÁVORKA BRIGITTA

A japán katasztrófa megjelenése a hírekben¹

„Ez a kötődés igazolja, hogy a hír nem közöl, hanem értelmez, azonosít: világgépet formál, és igazol. Bizonyítja, hogy a hír manipulál, és legfőképpen azzal, hogy azt sugallja, nem manipulál.” (Dr. Aczél Petra)

A média sok szempontból hatással van az életünkre, a társadalom egészét és az egyént tekintve is. Ahogy a különböző reklámokkal befolyásolja a vásárlási szokásainkat, ugyanúgy hat a hírekkel a világgépünkre.

A hozzáférhető információ mennyiségének ugrásszerű növekedésével fokozatosan erősödik a társadalmon belül érzékelhető híréhség jelensége. Ezzel párhuzamosan tapasztalható egy „kiégés”, melynek lényege, hogy a néző egyre több impulzust igényel ahhoz, hogy valami igazán felkeltse a figyelmét. Ez a változás nemcsak a filmiparra gyakorol hatást, hanem a különböző médiumok hírblokkjainak tematikájára is.

Ennek fényében vetődik fel a kérdés: Minek van a mai világban hírértéke? Dr. Aczél Petra *A manipuláció manipulációja: A média hír* című cikkében a következőképpen fogalmazza meg a választ: *„Annak, ami kellően negatív (...), ami rekord-ízű (...), ami deviáns, váratlan, mégis a néző, olvasó, befogadó előzetes tudásával összeesengő. Ami híres emberekről szól (...), ami folytatható (egy katasztrófa rengeteg újabb részlettel nyújt elegendő municiót), és ami könnyen leegyszerűsíthető jóra, rosszra, igazságra és hazugságra, lehetővé téve a gyors azonosítást (a politikai hírek többsége ilyen).”*² E felsorolás alapján is megállapíthatjuk, hogy különbséget kell tennünk a bulvár, a politikai, a bűnügyi, valamint a katasztrófa-hírek között.

Ahogy Dr. Aczél Petra is utal rá, inkább a „rossz híreknek” jut tér. Az MTV Közalapítvány Kuratóriumának 2000-ben írt beszámolója alapján az arányok a következők voltak az adott évben: az RTL Klub négyszer annyi, míg a TV2 hétszer annyi negatív tartalmú hírt közölt, mint pozitívat. Henkel Krisztin a *Negatív hír és következményei* című szakdolgozatában a következőképpen látja ennek okát: „Számukra már maga a hír értelmezése is különbözik a közszolgálati adók hírfogalmától. [...] a kereskedelmi adóknál a fő válogatási szempont a hír elad-

¹ Készült: Koller Inez Zsófia adjunktus „Közéleti és politikai kommunikáció Magyarországon” című órájára.

² Dr. Aczél Petra: *A manipuláció manipulációja: A média hír*. In: Képmás, 2008. október.

hatósága.”³ Az MTV beszámolója az M1 statisztikáit kiegyenlítettnek ítélte a „*túlzottan, illetve egyoldalúan negatív hírtematika immár bizonyítottan szorongáskeltő hatásaira tekintettel*”.⁴

Személyes tapasztalatom szerint egyre többen vannak, akik úgy gondolják, hogy így is nagyon sok negatív benyomás éri őket az életben, ezért ezeket a hatásokat legalább a médiából kisebb mennyiségben kellene kapni. A bűnügyi tematikájú negatív tartalmú hírek arányára megoldást jelenthet a 2010. évi CLXXXV-es, A médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról című törvény, mely a következő cikkelyt tartalmazza: „38. § (1) [...] A más médiaszolgáltatótól átvett, illetve a demokratikus közvélemény tájékoztatását nem szolgáló, bűnügyi tematikájú híranyag vagy tudósítás a hírműsorszám időtartamának húsz százaléknál éves átlagban nem lehet hosszabb terjedelmű.”⁵

A kutatásom során a fenti döntéssel kapcsolatban is tettem fel kérdéseket, de mivel a célom az volt, hogy megmutassam, „mennyire vevők” a korosztályom tagjai a különböző rossz hírek részletesebb taglalására, nem egy bűnügyet, hanem egy megrázó eseményt, a Japánban történt katasztrófát választottam a vizsgálatom tárgyának. Ezt az eseményt az MTV beszámolója által a kereskedelmi csatornákon immár megszokottnak minősíthető „katasztrófa (baj) tematika” egyik fő témájának tekinthettük a kutatás indulásakor.

A közetlemezek mozgása következtében 2011. március 11-én Japánban 8,9-es erősségű földrengést tapasztaltak. Az ország komoly biztonsági előírásokkal rendelkezik a megszokott rengések miatt, így kisebb problémákkal sikerült átvészelnük az eseményt. Ám mivel az epicentrum a tenger mélyén volt, ezért olyan hullámokat gerjesztett, melyek a partot elérve cunamivá alakultak. A hatalmas víztömeg több igen súlyos problémát is okozott. Az eltűntek és a halottak száma tíz-húszeszes nagyságrendű, épületek váltak a földdel egyenlővé, valamint – ami a legnagyobb aggodalmat okozta – megrongálódott a fukusimai atomerőmű is.

A magyar média – akárcsak a világ csaknem valamennyi országáé – lépésről-lépésre nyomon követte az eseményeket, és igyekezett naprakész információkat nyújtani. Több szervezet (mint például a Magyar Tudományos Akadémia) is adott ki közleményt, illetve képviselőik nyilatkoztak a médiának, melyekben a lakosság megnyugtatóra törekedtek.

A „rossz hírekkel” kapcsolatos, erősnek tűnő elutasítás mértékét vizsgálva a célcsoportomat lecsökkentettem egyetemista társaimra, számukra készítettem egy kérdőívet, és a válaszaik alapján törekszem arra, hogy különböző törvényszerűségekre, tendenciákra mutassak rá. Érdekesség, hogy a pécsi egyetemisták lapjában, az UNIV-ban egyetlen cikk sem szerepelt a témában. A lapnak ugyan nem funkciója, hogy ilyen jellegű eseményekről tudósítson, ugyanakkor például

³ Henkel Krisztin: Negatív hír és következményei. Budapest, 2005. 29 p.

⁴ Beszámoló a Magyar Köztársaság Országgyűlése számára az MTV Közalapítvány Kuratóriumának 2000. január 1.-december 31. közötti tevékenységéről

⁵ A Média Törvény szövegéből <http://www.ortt.hu/uploads/9/11/12940687522010clxxxv.pdf>

az ELTE hallgatói a katasztrófa kezdetétől adtak közre tudományos cikkeket a témában.

Az általam összeállított, összesen 23 kérdésből álló kérdőívet 69-en töltötték ki értékelhetően.⁶ A válaszadók között 13 férfi, valamint 56 nő található. A legfiatalabb hallgató 19 éves, a legidősebb 31.

Többségük a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (20 fő), illetve a Pécsi Tudományegyetem (17 fő) hallgatója. Ezenkívül heten az Eötvös Loránd Tudományegyetemre, valamint négyen a Szegedi Tudományegyetemre, hárman pedig és a Károli Gáspár Református Egyetemre járnak. Ketten-ketten töltötték ki a Debreceni-, a Miskolci-, a Kaposvári- és a Nyugat-magyarországi Egyetemről, valamint a Kodolányi János Főiskoláról és a Budapesti Gazdasági Főiskoláról. Egy-egy kitöltő jár a Pannon Egyetemre, a Nyíregyházi Főiskolára, a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskolára, az Óbudai egyetemre, az Eötvös József Főiskolára és a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolára. Csupán két személy nem adott meg pontos képzőhelyet. Összesen 18 különböző intézmény hallgatóinak képviselői találhatóak a kitöltők között.

A kérdőív első felében a magyar médiatörvény fentebb idézett részével foglalkoztam. Különböző internetes hozzászólásokat idéztem, melyekről a kitöltőknek el kellett dönteniük, hogy mennyire értenek vele egyet. A következő öt válaszlehetőség közül választhattak: Teljes mértékben egyetértek, Inkább egyetértek, Semleges vagyok, Inkább nem értek egyet, Egyáltalán nem értek egyet.

A tizenegy állítást három kategóriára bontanám. Azokra, amelyek valamilyen negatív véleményt közvetítenek a döntéssel kapcsolatban; azokra, amelyek valamilyen szempontból támogatják; illetve azokra a kérdésekre, melyek semlegesek a törvény megítélésével kapcsolatban.

Azokat a válaszokat vizsgálva, melyek valamelyik szélsőséges véleményre utaló kérdésre érkeztek, az eredmény a következő: átlagosan 19-19-en adtak olyan választ egy-egy kérdésre, melyekkel támogatták, illetve tiltakoztak a döntéssel szemben. Vagyis elmondhatjuk, hogy a kérdés egyenlő arányban osztja meg az egyetemistákat.

A semlegesnek ítélték közül az „Eddig sem a különböző televíziók híradóiból szereztem be az információimat, ezután sem onnan fogom” – kijelentésre adott feleletek is meglepetést okoztak számomra. Húsz kitöltő teljes mértékben egyetértett, míg 12-en jelölték az „Inkább egyetértek” választ. Tizenkilenc válaszadó semlegesnek érezte magát. Tizenhárman adtak „Inkább nem értek egyet” feleletet, míg csak 5 egyetemista volt, aki egyáltalán nem értett egyet, vagyis a

⁶ A 74 kitöltött kérdőív közül 5 nem volt alkalmas a felhasználásra. Egyikük a felsőfokú intézményére vonatkozó kérdésre sem megfelelő választ adott, valamint az utolsó kérdésre, a megjegyzés részhez obszcén dolgokat írt. Mivel ezeknek a részeknek a kitöltését nem vette komolyan, így arra a következtetésre jutottam, hogy valószínűleg a kérdőív többi kérdését sem, így töröltem a mintából. Ezenkívül – a határozott kérés ellenére – három gimnazista, valamint egy dolgozó is kitöltötte, így őket is törölnöm kellett.

69 kitöltő közül mindössze 18-an tekintik elsődleges információforrásnak a televíziót.

Sokat hangoztatott kérdés a fiatalok negatív hozzáállása a különböző eseményekhez. Nem véletlenül született a vicc, miszerint a fiatalok 50%-a optimistán tekint a jövőre, a másik felének nincs pénze drogokra...

Az alábbiakban ismertetem a kérdőíves vizsgálat részleteit.

1. táblázat: Kérlek, jelöld be, mennyire értesz egyet a következő állításokkal! - A világban nap mint nap történnek jó dolgok. A hírekben inkább ezeket kéne hangsúlyozni.		
Válaszok	Válaszadók száma	Százalék
Teljes mértékben egyetértek	23	33%
Inkább egyetértek	20	29%
Semleges vagyok	11	19%
Inkább nem értek egyet	13	19%
Egyáltalán nem értek egyet	2	3%

Ám a táblázatban látható adatok szerint a fiatalok igenis kíváncsiak a pozitív töltetű hírekre és szeretnének több ilyen látni a különböző hírműsorokban.

Az „egyetértők” és a „nem egyetértők” közötti legnagyobb különbség a következő állításnál volt: „Még a 20%-ot is sokallom, ennél is kevesebb kellene.” Mindössze 7 egyetemista értett ezzel a kijelentéssel egyet (4 teljesen, 3 inkább), míg a 19 semleges mellett 43 kitöltő nem értett egyet (17 inkább nem, 26 egyáltalán nem). Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy még azok, akik támogatják a törvényt, sem gondolják úgy, hogy szükség lenne ennél nagyobb szigorításra, és elégedettek a jelenlegi előírásokkal.

A médiatörvény idézett cikkelyére vonatkozó kérdések után áttértem a japán katasztrófa sajtóvisszhangjának fogadtatására. Igyekeztem olyan kérdéseket összeállítani, melyből megtudhatom, mennyire van igény az ilyen katasztrófák bemutatására, illetve, hogy az igény háttérében mi áll. Pusztán információs éhség, vagy támogatási szándék is? Illetve kíváncsi voltam, hogy a korosztályom mennyire elégedett a média szolgáltatásaival.

A kérdőív első és második része közötti különbség elég látványos. Míg a fentebbi állításokkal kapcsolatban a válaszadók az összes válaszlehetőséget kihasználták, vagyis egyetlen olyan mező sem volt, amit valaki nem jelölt volna, addig a Japánnal kapcsolatos részekben több ilyenre is akadt példa.

Például senki sem értékelte úgy, hogy nem jutottak el hozzá konkrét információk. A válaszok alapján 12-en az elcsípett műsorokból tájékozódtak, szintén ennyien tudatosan figyelték a híreket, 10-en pedig még a külföldi forrásokból is informálódtak. A kimagasló többség, 35 válaszadó, viszont nem ásta bele magát a témába, ám látott róla több műsort és olvasott több cikket.

A kitöltők legnagyobb része, összesen 40-en elégedettek voltak a magyar média nyújtotta információkkal, 12-en nem figyelték a témát annyira, hogy ítéletet alkothassanak, és mindössze ketten érezték úgy, hogy a kelleténél több információ jutott el hozzájuk. 15 kitöltő nem volt elégedett a hazánkba eljutó in-

formációkkal, közülük azonban 9-en kénytelenek voltak beérni vele, míg 6-an külföldi források felé fordultak.

A következő táblázatokból megállapíthatjuk, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók nagyon fontosnak tartották, hogy odafigyeljünk Japánra és segítsük őket, amiben csak lehet. Senki sem volt például, aki akár csak „Inkább nem értek egyet” választ jelölt volna a következő állításra: „A vörösiszap katasztrófájánál ők is segítettek nekünk, így nekünk is kötelességünk támogatni őket.”

2. táblázat: Kérlek, jelöld be, mennyire értesz egyet a következő állításokkal! - A vörösiszap katasztrófájánál ők is segítettek nekünk, így nekünk is kötelességünk támogatni őket.		
Válaszok	Válaszadók száma	Százalék
Teljes mértékben egyetértek	27	39%
Inkább egyetértek	26	38%
Semleges vagyok	16	23%
Inkább nem értek egyet	0	0%
Egyáltalán nem értek egyet	0	0%

A számok alapján arra következtethetünk, hogy a hallgatók még a hálából történő odafigyelésnél is fontosabbnak tartják az emberi összetartást.

3. táblázat: Kérlek, jelöld be, mennyire értesz egyet a következő állításokkal! - Bár Japán távoli ország, fontos, hogy az emberi összetartást szem előtt tartva figyeljünk rájuk.		
Válaszok	Válaszadók száma	Százalék
Teljes mértékben egyetértek	41	59%
Inkább egyetértek	21	30%
Semleges vagyok	6	9%
Inkább nem értek egyet	1	1%
Egyáltalán nem értek egyet	0	0%

A nagy többség pedig nem tartja mérvadónak a földrajzi távolságokat és úgy gondolja, hogy Japán gondjai valamilyen szinten a mi gondjaink is.

4. táblázat: Kérlek, jelöld be, mennyire értesz egyet a következő állításokkal! - Japán túl messze van, hogy minket bármiben is érintsen a dolog, ez az ő gondjuk.		
Válaszok	Válaszadók száma	Százalék
Teljes mértékben egyetértek	0	0%
Inkább egyetértek	1	1%
Semleges vagyok	4	6%
Inkább nem értek egyet	19	28%
Egyáltalán nem értek egyet	45	65%

Ezek nagyon szép statisztikák, amik után az ember azt a következtetést vonhatja le, hogy a mai egyetemisták igenis érdeklődők és együttérzőek. Azonban teljesen más hozzáállást mutatnak a következő kérdésre adott válaszok: „Szerin-

ted a különböző médiumok milyen szinten kínáltak lehetőséget a jótékonyági megmozdulásokra?”

5. táblázat: Szerinted a különböző médiumok milyen szinten kínáltak lehetőséget a jótékonyági megmozdulásokra?		
Válaszok	Válaszadók száma	Százalék
Nem akartam adakozni, így nem is figyeltem a lehetőségeket.	7	10%
Nem akartam adakozni, de szerintem aki akart, annak volt lehetősége.	33	48%
Többet is találtam, főleg az interneten, elég lehetőségünk volt az adományozásra.	20	29%
Szerettem volna adakozni, de nem kaptam elég tájékoztatást a lehetőségeimről.	2	3%
Adományoztam, bár nem vagyok elégedett a lehetőségekkel.	3	4%
Adományoztam és sikerült a legmegfelelőbb módot kiválasztanom.	4	6%

Vagyis annak ellenére, hogy a válaszadók azt állítják, szerintük hálából és emberbaráti szeretetből oda kell figyelniük Japánra, valamint az ő problémáik minket is érintenek, 58%-uk semmilyen különösebb motivációt nem érzett magában arra, hogy tegyen is valamit az ügy érdekében.

A kérdőív utolsó rubrikájában a kitöltők élhettek azzal a lehetőséggel, hogy különböző észrevételeiket megtegyék. Ezt csak kevesen, mindössze öten tették meg, ám ők hosszan fejtették ki a véleményüket. Az ő hozzászólásaikból idéznék most egy-egy részletet:

„A magyar médiára amúgy is jellemző, hogy legtöbbször hamis és torzított információt közölnek, a hírek igazságtartalmát se nagyon ellenőrizték. Igenis hasznos a média hivatalos szervek általi, véleménynyilvánítási szabadságot nem csorbító ellenőrzése.

A Japánban történt katasztrófa megrázó, de Magyarország nem az az ország, amelyiknek evvel kell foglalkoznia. Foglalkozzanak vele a stabil gazdasági helyzetben lévő országok.”

„A hírek elkendőzése egyáltalán nem csak a magyar média jellemzője. És legfőképpen semmi köze az új médiatörvényhez...”

Ha már a Japán példát vesszük elő, onnan nagyon sok hírt nem közöltek [...] De annak, hogy világszinten nem akarnak pánikot kelteni és elkendőzik a dolgokat, ismétlem, semmi köze ahhoz, hogy a magyar média a 20%-os-ra csökkentette a híradóban a bűnügyi vagy katasztrófákról szóló közlés mennyiségét. Lehet hogy sokan azt gondolják hogy ez a szólásszabadság megnyirbálása, de én úgy gondolom ha többet foglalkoznánk a pozitív dolgokkal, akkor kevesebb ember félne és több akarna tenni valamit a környezetéért.”

„Valóban fárasztó minden este azt hallani a híradóban, hogy hányan haltak meg, hányan robbantottak, kik sérültek meg a rablótámadásban, kit raboltak el

vagy erőszakoltak meg és így tovább. Viszont nem gondolom, hogy az jelenti a megoldást, ha nem tudják velünk, hogy mi történik a világban.”

„a média (sajnos) a szörnyűségeket szereti leginkább mutatni az embereknek, mert abban van a nézettség.”

„Az volt a benyomásom a magyar média hírközléséről az atomkatasztrófa kapcsán, hogy próbálták sokáig olyan megközelítésben tartani a dolgot, hogy "nem történt nagy baj", nincs ok az aggodalomra, holott nyilvánvaló volt már az elején, hogy hatalmas a probléma. Ezért nem lehet a magyar sajtót felelőssé tenni, mivel a nemzetközi média is így állt hozzá kezdetben.”

A vélemények a csekély számuk miatt egyáltalán nem mutatnak rá nagy általánosságokra, de több kérdésre bennük rejtőzhet a megoldás. Például az első véleményből akár arra is következtethetnénk, hogy a hallgatók adakozási passzivitása lényegében csak az anyagi helyzetükön múlik, ám ahhoz egy jóval mélyebb és részletesebb kutatásra lenne szükség, hogy ezt egyértelműen kijelenthesük. Hiszen ami igaz egy-két emberre, még nem feltétlenül igaz a többségre is.

Ugyanakkor a vélemények több további kérdést is felvetnek, melyekkel szintén érdemes lenne egy mélyebb kutatás során foglalkozni. Az öt vélemény közül kettőben is találkozunk olyan kijelentéssel, amelyek arra utalnak, hogy írójuk hírtorzításokat lát a magyar médiában, de elfogadhatónak tartja, mert úgy gondolja, hogy ez globális jelenség. Vajon azok a kitöltők, akik úgy ítélték meg, hogy elégedettek voltak a média nyújtotta információkkal, ténylegesen elégedettek voltak, vagy csak valamilyen mentség alapján meggyőzték magukat az elégedettségükről?

A kutatás során olyan komoly kérdések merültek fel, melyek megválaszolására talán érdemes lenne indítani egy újabb kutatást.

Irodalom:

Dr Aczél Petra: A manipuláció manipulációja: A médiahír. In: Képmás, 2008. október (2011-10-05) <http://www.aczelpetra.hu/index.php/publicisztikak/122-a-manipulacio-manipulacioja-a-mediahir>

Bajomi-Lázár Péter: Média és politika. Budapest: PrintXBudavár K. Médiautató Alapítvány, 2010

Beszámoló a Magyar Köztársaság Országgyűlése számára az MTV Közalapítvány Kuratóriumának 2000. január 1.-december 31. közötti tevékenységéről (2011-10-05) <http://www.parlament.hu/irom36/4727/4727.htm>

Henkel Krisztin: Negatív hír és következményei. Budapest, 2005 (2011-10-05) http://elib.kkf.hu/edip/D_11862.pdf

Közetlemezek, földrengés, cunami – A National Geographic cikke (2011-05-13) http://www.geographic.hu/Fold/2011/03/kozetlemezek_foldrenges_cunami

Médiatörvény (2011-05-13) <http://www.ortt.hu/uploads/9/11/12940687522010clxxv.pdf>

MTA: Európát nem érinti a japán atomkatasztrófa hatása – A hírszerző című weboldal híre (2011-05-13) http://hirszerzo.hu/kulfold/20110318_japan_atomkatasztrofa_hatas

Sipos Balázs: Média és demokrácia Magyarországon: A politikai média jelenkortörténete. Budapest: Napvilág, 2010

SZIJÁRTÓ BOGLÁRKA

Nélkülözhető-e a só, avagy függővé tehet-e bennünket a Facebook-kapcsolat?

A mesebeli király arra kérte három lányát, hogy bizonyítsák iránta érzett szeretetüket. Mikor az uralkodó legkedvesebb és egyben legkisebb lányára került a sor, azt mondta neki: „Úgy szeretlek, mint a sót.” Az édesapja ezen felháborodott, és elzavarta lányát a királyságból. E döntését aztán nagyon megbánta. Egyszer egy másik királyságban volt hivatalos vacsorára. Az étel sótlan volt. A harmadik fogásnál már nem bírt uralkodni magán, és felkiáltott: „Milyen rettenetes, íztelen étel!” Erre azt felelte neki vendéglátója, a másik király: „A feleségemtől úgy hallottam, hogy uraságod nem szereti a sót.”

Vajon ez tényleg csak gyermekeknek szóló régi mese vagy esetleg lehet üzenete a mának is? Mi a helyzet a közösségi hálóval?

Az elmúlt szemeszterben szociológia szemináriumunkon kutatást végeztünk.¹ Elsőéves andragógus hallgatókként a Facebook jelenségét vizsgáltuk, és annak hatásait, megnyilvánulásait mindennapi életünkben, majd az ezen összefüggésekben kialakuló függőséget, illetve annak lehetőségét. Minden a következő kérdés feltevésével kezdődött: Függőséget okoz-e a Facebook használata? Alap kiindulópontunk szerint igen. Állításunkat egy a Karunkra járó hallgatók körében végzett kérdőíves kutatással teszteltük.

Kérdőíves kutatás

Hét kérdésből álló kérdőíves vizsgálatunk során két célcsoporthoz intéztük kérdéseinket. Ők a karon hallgató másodéves andragógusokból (87%) és az első éves közösségi civil szervezőkből (16%) álltak. A női hallgatók voltak többségben az andragógus csoportban, akik 94%-ban töltötték ki kérdőíveinket, a közösségi civil hallgatók pedig 6%-ban. Férfi hallgatóinkra fordított tendencia volt jellemző. A közösségi civilesek közül 55%-ban, míg az andragógusok közül 45%-ban válaszoltak.

Kérdéseink megfogalmazása során számítottunk arra is, hogy a megkérdezettek között akadnak majd olyanok, akik nem foglalkoznak a Facebook-kal, ezért a kérdéssort kétirányúvá tettük: megkérdeztük, hogy kik regisztráltak és kik nem felhasználók az oldalon. A 43 lekérdezett hallgatónk közül 36-an regisztráltak a közösségi portálra.

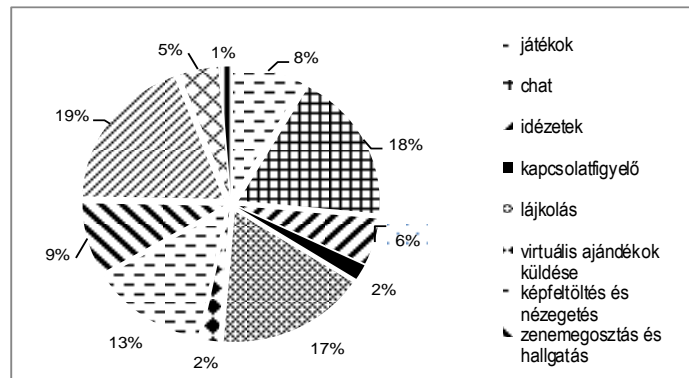
¹ Kutatásunk vezetője Koller Inez Zsófia, a csoport tagjai pedig Agócs Réka, Bagi Jadranka, Biró Mercédesz, Crista Dóra, Ekman Bianka, Eller Péter, Gyurók Anita, Kis Bendeguz, Perkó Ramóna, Poják Zsófia és Szijártó Boglárka voltak.

A második és harmadik kérdésünket a nem regisztráltakhoz intéztük. Kíváncsiak voltunk, hogy tervezi-e a hét nem regisztrált személy, hogy a jövőben csatlakozik a Facebook felhasználóinak köréhez. Egyöntetű nemleges választ kaptunk, tehát akik nem akartak tagok lenni, azok tudatosan és határozottan határolódtak el. Harmadik kérdésünkben az érdekelt minket, hogy milyen motivációk rejtőznek az elhatárolódás háttérben, illetve miért is ragaszkodnak ehhez a döntéshez. Kimondottan erős belső ellenállást tapasztaltunk itt, öten mondták azt, hogy mivel már sokan regisztráltak, ők csak azért sem fognak. Vajon hogyan fog alakulni ez a későbbiekben? Tényleg kikerülhetik, vagy a Facebook olyan természetessé fog válni, mint ma az e-mail cím vagy a mobiltelefon?

A többi kérdésünk a regisztrált tagokra, azaz a Facebook felhasználóinak körére vonatkozott. A közösségi oldal használatának gyakorisága egyértelműen magas volt. Azt vallották, hogy általában naponta többször is megfordulnak a portálon. Voltak, akik azt válaszolták, hogy naponta legalább egyszer látogatják a Facebook-ot. Olyan válaszadónk viszont nem is volt, aki csupán hetente vagy havonta látogatná meg fiókját. Tehát felhasználókról elmondható, hogy napi szinten, aktívan látogatják az oldalt. A következő kérdésnél kiderült, hogy bár megosztottabb volt a Facebook használatának időtartama, a felhasználók sok időt töltenek az oldalon. Volt, aki azt válaszolta, hogy napi használat során fél óránál kevesebbet, míg mások három óránál többet is böngészik a portált.

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy milyen alkalmazásokat és funkciókat használnak vizsgált hallgatóink. Több funkciót is preferáltak, legjellemzőbbek a hozzászólások és a „lájkolás” voltak, de szorgalmasan beszélgetnek is egymással a chaten keresztül. Ugyanakkor a képek nézegetése, feltöltése és a játékok használata is jellemző volt. A zenehallgatást és a csoportok létrehozását is kedvelték, azonban a meghívók készítése és a kapcsolatfigyelő kevésbé volt használatos.

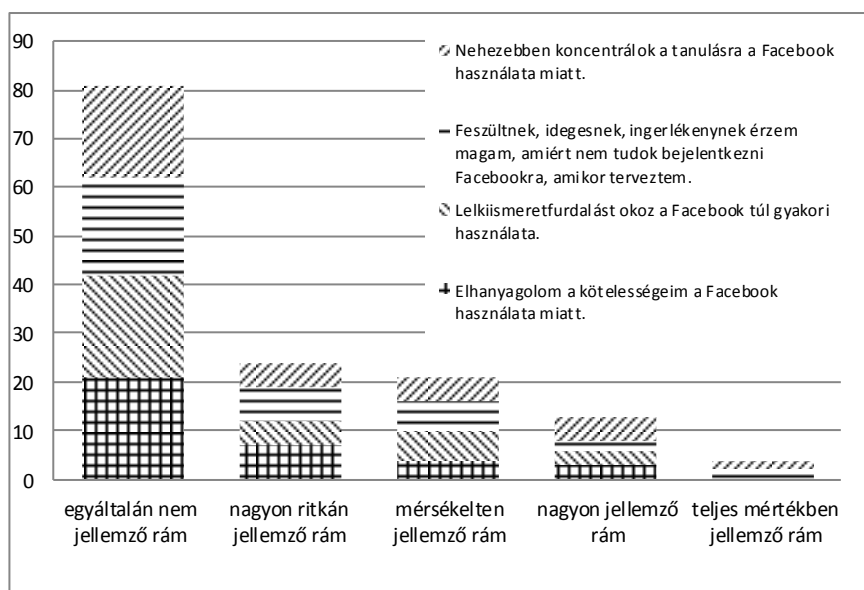
Milyen alkalmazásokat és funkciókat használasz?



Végül kimondottan a pszichológiai háttér megvilágító kérdést tettünk fel. Ennek során négy mondatot fogalmaztunk meg. A válaszadóknak ezen állításokkal kellett egyetérteniük vagy velük szembehelyezkedniük a számok segítségével, melyek annak függvényében növekedtek, hogy mennyire ismertek saját

érzéseikre a mondatokban. A megkérdezettek általában nem érezték úgy, hogy befolyásolná a mindennapi életvitelüket a közösségi háló, kevesebben voltak, akik beismerték azt, hogy nagyobb befolyással bír mindennapjaikban a portál.

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?



Ezek az önértékelésre vonatkozó válaszok nagyon eltérő képet mutattak a korábbi válaszokhoz képest, amiből azt a következtetést vontuk le, hogy még maguknak sem merik beismerni, valójában milyen nagymértékű az a befolyás, amit a Facebook mindennapi használata okoz. Hiszen ha valóban nem bírna nagyobb befolyással életükben a közösségi oldal, akkor nem látogatnák naponta többször, nem töltenének annyi időt ott és nem használnának annyi alkalmazást, sem szolgáltatást az oldalon. A sok „facebookozás” függőséghez vezet, de ehhez a felismeréshez sokan nem jutnak el, hiszen saját maguk előtt még azt sem merik beismerni, hogy intenzíven használják.

Következtetésünk alátámasztása

„A közösségi oldalak folyamatos használata növelheti a stresszt, gyengíti a személyes kapcsolatokat és a súlyos függőknél alváshiányt is okozhat.”²

Az idézet Eric Darrtól, a Pennsylvania állambeli Harrisburgi Természettudományi és Műszaki Egyetem igazgatójának szájából hangzott el tavaly szeptemberben. A hallgatók egy szociológiai kísérlet részeseivé váltak, ugyanis egy hétre blokkolták hozzáférhetőségüket Facebook-fiókjaikhoz. Eric Darr nem a technológia ellenzője, a kísérlettel azt kívánta elérni, hogy a hallgatók saját ma-

² <http://www.metropol.hu/cikk/626135> On-line: 2011. április 25.

gukon vegyék észre, tapasztalják, mennyire nagy befolyással bír életükben az internet, és ezen belül is a Facebook használata. Egy megkérdezett szakértő szerint túlságosan szélsőséges volt a kísérlet, mégis jó néhány egyetemistát komolyan elgondolkodtatott.

Minden élőlénynek alapvető szüksége a só, azaz ennek hiánya igencsak komoly problémákat vetne fel, bár ez csekélység, a királyok ezzel nem foglalkoznak, a hiányát azonban gyorsan észreveszik...³

Igazán akkor tudatosulhat bennünk, hogy mennyire fontos számunkra valami, mekkora erővel bír mindennapi életünk alakításában, hogy ha megtapasztaljuk, milyen annak a bizonyos dolognak a hiánya, mi van akkor, ha elveszítünk valamit, vagy megválnak valamitől, amiről azt mondjuk, ha nem lenne, az életünk ugyanúgy menne tovább. Ezt hiszik a mi kérdőíves kutatásunkban megkérdezettek is. Szélesebb célcsoport esetén valószínűleg ugyanezeket az eredményeket kaptuk volna.

Annak a veszélye is megvan, hogy a közösségi média átírja kapcsolatainkat, barátságainkat, de akadályozhat a munkában és a tanulásban is. A közösségi hálónak vannak konstruktív elemei, de ugyanúgy árnyoldalai is. Ha odafigyelünk internetezési szokásainkra, elkerülhetjük, hogy függők legyünk. Mint sok élet-helyzetben, ebben az esetben is meg kell találnunk az arany középutat.

Irodalom

1. Foreign Policy, angol nyelvű közigazgatási és politikai magazin honlapja, http://www.foreignpolicy.com/articles/2011/02/14/think_again_egypt?page=0,0 (2011. 04. 22.)
 2. A HVG politikai és gazdasági hetilap honlapja, http://hvg.hu/karrier/20110420_gorog_dolgozo_facebook (2011.04.25.); http://hvg.hu/napi_merites/20110421_facebook_hasznalat_magyarok (2011. 04. 25.)
- Az Index interneten megjelenő kiadvány honlapja, http://index.hu/kulfold/2011/02/20/facebook_nevu_lany_szuletett_egyiptomban/ (2011. 04. 25.)
- A Metropol napilap honlapja www.metropol.hu
- A Népszabadság napilap honlapja, http://nol.hu/lap/mo/20110310-a_ferfiak_a_gyengébbek_magyarorszagon_a_kozossegi_mediaban (2011. 04. 25.)
- Az Origo interneten megjelenő hírportál honlapja www.origo.hu
<http://www.origo.hu/techbazis/internet/20101217-felismeri-a-felhasznalokat-a-facebook.html> (2011. 04. 25.)
<http://www.origo.hu/techbazis/internet/20101021-ipadet-penzjutalmat-igero-spammereket-perelt-be-a-facebook.html> (2011. 04. 25.)
- Social Times, a közösségi média marketing oldalának honlapja www.socialtimes.hu
- Watkins, S. C.-Lee, H. E.: Got Facebook? Investigating What's Social About Social Media. The University of Texas, Austin, 2010 www.theyoungandthedigital.com/wp-content/uploads/2010/11/watkins_lee_facebookstudy-nov-18.pdf
- Porterfield, A.: Study Reveals Why Consumers Fan Facebook Pages, 2010
<http://www.socialmediaexaminer.com/study-reveals-why-consumers-fan-facebook-pages/>

³ Az embernek naponta 5 gramm, azaz egy teáskanálnyi sót kell fogyasztania.

Abstract

GERGELY ARATÓ: The governing bodies of the European Union adopted the new Europe 2020 strategy and its related documents in 2010 and 2011. The strategy and particularly the New Skills and Jobs Agenda sets out a number of recommendations and suggestions concerning the lifelong learning system. This article intends to illustrate and interpret the most important approaches of adult education and aims to indicate the matters which can be adopted to the Hungarian situation. Providing lifelong learning opportunities for every EU citizens is the main idea of these documents. Increasing accessibility and creating flexible learning paths wherever it's possible is crucial for achieving this aim. Developing the organization and financial structure is needed in order to improve the consistency between labor market and educational system. Examining the Hungarian situation revealed the need for a new national lifelong learning strategy. The strategy should focus on adult learners and cover all sectors in adult education including non-formal and informal forms of learning. 3. p.

SÁNDOR BIBA: The author examines the issues of efficiency concerning the employment of employees and the andragogist's/HR expert's possibilities in this process. The author employs the results of his own OTDK Special Award-winning essay. 12. p.

GÁBOR SZÉCSI: Identity and knowledge transmission in the new media space. The age of electronic communication is the age of opening categorical and classification boundaries. In the new media space the traditional distinctions between children and adult experiences collapse and disappear. By using the electronic communication technologies the media-networked individuals become members of a virtual community that is determined by the global and local conditions for an effective method of knowledge transmission. In this new, virtual community the traditional distinctions between children and adult experiences collapse and disappear. This paper argues that the new perspective created by electronic communication has transformed not only our concept of learning and traditional role of teacher but our notion of pedagogy as a science. Electronic communication has become an essential activity among the young, helping them acquire and share everyday information and knowledge with the efficiency that can even crack the conservative shell of pedagogical thinking. The author attempts to show that the expansion of electronic communication technologies, therefore, leads us to a new way of thinking about learning and teaching. 25. p.

MIROSLAV KRYSŤOŇ: The author examines the importance and the characteristics of the interest-based adult education from the point of sociocultural andragogy. The author focuses on the analysis of the historical and current aspects of the lifelong learning process, he points out the bi-dromal character of this process and its social and individual significance. The article is based on the analysis and interpretation of the relevant international and national literature as well as the opinions of the renowned authors of the field of the selected educational theories. 32. p.

MAŁGORZATA ŚWIDER (PhD), historian, associate professor, vice-director of the History Institute at the University of Opole. His research fields are the following: Silesia and the society of Silesia between 1945 and 1990; Polish-German relations during World War II.; Modern history of Germany. Dr. Małgorzata Świder was an ERASMUS guest lecturer at the Faculty of Adult Education and Human Resources Development, University of Pécs between the 26-30. September 2011 where he gave two lectures about the history of the Polish-German relations in the second half of the 20th century. This article is the summary of the lectures he held at our faculty. 42. p.

ZSÓFIA ÁSVÁNYI: The meaning and definition of democracy have been subjects of long analyses and debates for centuries. The paper aims to collect the 21st century's elements and criterias of democracy on national and supra-national level alike, specifically in the case of Hungary and the European Union. For the analysis of democracy on the national level the author chose the most authentic source, the Hungarian Constitution which provides the description of its certain elements instead of defining one definition. In connection with the EU the author examined the Lisbon Treaty's declarations as well as its regulations for the EU decision-making processes. We can state

that the “deficit” in democracy in the workflow of the EU is tangible only if we examine just one criteria of the democracy (namely: proportional representation of people). 53. p.

GYÖRGY SZÜGYI: The Role of Knowledge and its Usage in Result-oriented Competition. The role of knowledge in acquiring and preserving competitiveness is a vital factor. Database management systems serve HRM as a key tool in achieving this role. In this respect information means the basis of value-creation for the organisations. For creating the needed information it is essential to apply the methods of learning, training, coaching, mentoring, shadowing and classical consulting. 60. p.

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT, MUIVY GYÖRGY: The use of the definitions of reform pedagogy, alternative pedagogy, reform school and alternative school is not always consequent in the literature. They are often used as synonyms of each other, in other cases they appear with different meanings in the papers deal with the topic. The author intends to provide an overview of the possibilities of interpretation and the different approaches of reform pedagogy, alternative pedagogy and traditional pedagogy appearing in the pedagogical literature and cyclopaedias in order to clear the definitions. 64. p.

IBOLYA KOTTA: This paper presents school anxiety in a developmental framework, underlining the difficulty of drawing the line between normative and pathological emotional development in childhood. The author gives an overview of some of the most relevant forms of manifestation of anxiety in school context, highlighting the mechanisms through which childhood anxiety impregnates social adjustment and school performance. Available diagnostic methods and measures of childhood anxiety are reviewed. 70. p.

CLAUDIA K. FARKAS: Schools were the means of the fascist propaganda between the two world wars in Italy. *The school fascisizing was a long process.* Schools taught children to become creatures of the state. Elaborated, state-sponsored, semi-military youth organizations were established. Mussolini created a cult figure from his self-image. Surprisingly the reform schools like the “La Rinnovata” of Pizzigoni Giuseppina in Milan or the schools of Maria Boschetti Alberti in Agno and Muzzano also worked and existed for a while. These schools were established long before the fascist era and they provided an extraordinary scene of learning for many children. 79. p.

ZOLTÁN KOLTAI: Opinions about the “European Capital of Culture – Pécs 2010” programme in Pécs and Budapest. Part I.: 2006-2008: The Years Of Expectancy And Uncertainty. Pécs won the European Capital of Culture title in 2006, competing with ten other Hungarian cities. The city of Pécs is the first holder of this title in Hungary. We can clearly say that the award of the title filled the – understandably proud – citizens of Pécs with optimistic expectations and hopes for the development of the city. This is also why the following chaotic years resulted in so much disappointment; the chaos was primarily due to the personal conflicts within the organisation responsible for the management of the event, the continuous fluctuation of the staff, communication problems and belated tendering and implementation activities. The initial phase of euphoria was replaced by disillusionment. How did then citizens of Pécs feel about this situation? In this place the author refers to some of the findings of the research started in 2008 and still going on. The research is made jointly with the students of the Faculty of Adult Education and Human Resources Development, University of Pécs. In the representative questionnaire survey conducted in 2008 and 2009 a total of 2.000 persons were involved in Pécs and Budapest about the European Capital of Culture – Pécs 2010 programme. 84. p.

ANDRÁS HORVÁTH: The multi-functional role of education through sport. Due to the sedentary lifestyle one in five people is overweight, their endurance and condition are getting worse year after year. Most people think that the lack of time is the reason they neglect sport. Most of them are overworked; they spend most of their time in their workplace, in their little spare time they are not in the mood to conduct such activities which require excessive energy. But sport must be pursued. It strengthens the bones, the immune system, it has beneficial effect on breathing, vascular system, metabolism, stamina; it reduces the susceptibility to stress and depression which are the two most common manager sicknesses - in brief it gives you a better quality of life. In addition to the physical benefits the sport guides the development of the personality to the right direction. We

can state bravely that the sport has a complex impact on development. It helps to measure our capabilities and limitations. It makes us success- and results-oriented; it copies playfully the tasks we face in life. It gives you confidence, enhances the character and accustoms you to the rules unnoticed. The team sports improve the adaptability and the willingness to cooperate. A successful adult scarcely gets along without such features. 94. p.

INEZ ZSÓFIA KOLLER: The birth of scientific writing. How to write an essay with scientific ambitions? This guide serves as a useful introduction into the methods of scientific writing. More specially, the guide follows the personal aspects and epistemological concerns of the process when the scientific writing comes to birth. It deals with good practiseassumptions and likely committed failures while explores their backgrounds and consequences. 101. p

BOGLÁRKA BECKER, ÉSZTER JÁRFÁS, ALEXANDRA VESZPRÉMI: This study represents the results of a survey was completed within the framework of a Sociology Seminar which examined the manipulative influences of the reality shows such as tv watching behaviour, customer behaviour or language usage. The research concentrated on measuring university students. 109. p.

BRIGITTA JÁVORKA: Japanese catastrophe in the news. This study is based on an internet survey among university students in Hungary. With the Japanese catastrophe in focus the research tries to explore how young people are aware of media manipulation. 115. p.

BOGLÁRKA SZIJÁRTÓ: „Can we miss the salt- or can Facebook make us dependent?” Connecting to a university research at the Faculty of Adult Education and Human Resources Development, this study examines the phenomenon of Facebook. More precisely, the study which is based on a survey of the university students of the Faculty tries to detect dependency on the usage of Facebook. 122. p.

