

Téli előzetes

12. évfolyamunk záró számát egy születésnap köré építettük. Születésnapot sokféleképpen lehet ünnepelni: lehet családban vagy barátok között, és lehet közeli munkatársakkal, tanítványokkal is – ha az ünnepelt tanárember. Ilyen esetben a felköszöntők nem virágot vagy tortát ajándékoznak, hanem egy-egy írásukkal, tanulmányukkal tisztelik meg kollégájukat. A téli lapszámunk is ilyen ajándékként született: a 65 éves Fodor Lászlót tisztelik meg – köszöntik egy-egy tanulmánnyal hazai és anyaországbeli pedagógusok. A *Magiszter* hasábjain természetesen, hiszen a lap az ő ötlete nyomán született meg, és kitarító munkájának – 55 megjelent írásának – köszönhetően is ért el 48. számához.

Lapozzuk föl előzetesként, hogy miből áll a „születésnap tortája”, milyen szeletekkel tisztelik meg a tanár urat!

Albert-Lőrincz Márton a nem oly távoli múltból indítja írását – azoknak a generációjától, akik „már nem sok vizet zavarnak” –, és eljut a *Z generációig*, mely a közeljövőben a mai fiatal generációt látja *nehézfegyverzettel felszerelt, ám lassú mozgású teuton lovagok generációjának*. A kérdés, mely napjaink oktatásának talán egyik legidősebb kérdése: hogyan tud az iskola lépést tartani, követni „a tudomány és a társadalom korábban soha nem tapasztalható rohanását”? Oktathatnak, nevelhetnek-e a (digitálisan) *elmaradottak* olyan gyermekeket és fiatalokat, akik nem tudnák elképzelni az életüket a virtuális világ, a világháló nélkül –, néha azon kívül sem? Akik könnyebben – otthonosabban és főként gyorsabban – szereznek ismereteket képernyőről, kis kézi szerkentyűkről, mint tanítóik, tanáraik, akik mindezt könyvből tették fáradságos munkával.

Mielőtt azonban elmélyülnénk a gyorsan egymást követő generációk oktatási kérdéseiben, térjünk vissza azokba az időkbe, amikor a tanár munkáját nem „zavarta” meg a technika robbanásszerű fejlődése, segítségül „csak” az olvasástudás általánossá válásával gyorsan terjedő lapok és könyvek szolgálhattak. A 21. századból tekintünk vissza a 19. századba, a nagyvilágból Erdélybe. Ezt a „tortaszéletet” Fehér Katalinnak köszönhetjük, ő kalauzol minket az *Erdélyi Múzeum* és a többi korabeli magyar és erdélyi újság lapjai között, és idézi föl – többek között – Döbrentei Gábor, Szilágyi Ferenc, Teleki József, Mikó György, Brassai Sámuel és Szász Károly nézeteit, elveit az oktatásról és nevelésről. A „rohanó világban” is érdemes figyelmesen olvasni ezeket a nézeteket és intő gondolatokat, hiszen számos közülük úgy hangzik, mintha a mai iskolai állapotokra vonatkozna, azok jobbítására íródott volna. Egy 1813-ban született

programnyilatkozatban például ezt olvashatjuk a nevelési munkáról: „Ez a méző, még szinte egészen parlagon áll nálunk.” Az elmúlt negyed század egymást érő oktatási reformjainak indoklásakor is ugyanazt a bírálatot hallhattuk, amit Döbrentei Gábor így fogalmazott meg: „az ifjak elméjét sok haszontalan, feleslegesre méltó ismerettel töltik meg, ahelyett, hogy *ítéletét élesítenék, ízlését művelnék.*”

Különös véletlen, hogy a *Műhely* és *Nézőpont* rovatokban közölt írások számos felvetett problémakörére – a testi-lelki jóllét egészségpedagógiai kérdései, az oktatás és népegészség (Fodor László; Krizbai és mtsai) a gyermeket nevelő család; a család szerepe a táplálkozási szokások kialakulásában (Kovács Réka Rozália; Lukács-Márton Réka); az anya és az apa nevelési stílusa, az énkép kialakulása (Krizbai Tímea – Szentes Erzsébet – Horváth Zsófia – Kovács Réka Rozália – Gál Harold Győző) – találunk 19. századbeli, többnyire ma is elfogadhatónak ítéltető nézetet vagy elvet.

Mindezek azt mutatják, hogy a tanító és a tanárember kezében vannak lassabban vagy villámgyorsan változó technikai eszközök, melyek lehetővé teszik vagy megkönnyítik az ismeretek elsajátítását, a „testi és lelki jóllét” elérését, és vannak olyan oktatási és nevelési elvek, nézetek is, melyeket a kétszáz évvel előttünk járókkal együtt a mai tanító és nevelő emberek is magukénak érezhetnek, munkájuk céljaként maguk elé tűzhetnek, hiszen „az iskola ... arra hivatott, hogy embert és polgárt formáljon a gyermekből.”

Olvasóink figyelmébe ajánljuk még a szakmai kiegészről szóló, illetve az iskoláink „nyelvi tájképét” elemző, a magyar tannyelvű iskoláink „falainak” sajátosságait feltérképező tanulmányokat, az előbbit Antalka Ágota, az utóbbit pedig Tódor Erika tollából.

A *Könyvespolcra* ezúttal Salamon Boróka és Kovács Gabriella helyezett el egy, illetve két, azonos témájú recenziót. A témák: *a nyelvi közösség perspektívája* (Magyari Sára és Bartha Krisztina szerkesztésében), illetve *tanulmányok a tanárképzés területéről* (Pusztai Gabriella és Engler Ágnes szerkesztésében).

Szerkesztőtársaimmal együtt kívánunk Fodor tanár úrnak „kiegésmentes” éveket, hogy az új (*Z és ami utána jön*) generációkkal együtt használja sikerrel a modern világ eszközeit a „rég” világban kialakított – máig érvényes – elvekkel együtt tanítványai *jóllétének* érdekében.

Székely Győző
főszerkesztő

Albert-Lőrincz Márton

Tanár-szülő e-kapcsolat, avagy a digitális osztályfőnöki beszélgetés lehetősége

Bevezető gondolatok

Ma a szociológusok, szociálpszichológusok digitális nemzedékekre (is) osztják a korcsoportokat, X, Y, Z-vel jelölik. Erről a kategorizálásról például Kulcsár Zsolttól (é. n.) olvashatunk. Magamat, aki az X, Y, Z generációk előtt születtem, a *bébi bumm*-ba sorolhatom be, így hát jogom van rácsodálkozni az X, Y, Z-sekre, akikkel ma kollégaként vagy tanítványként dolgozom. A *veteránok* – akik még előttem jártak, és akikről csak a teljesség kedvéért szólok – már nem sok vizet zavarnak az oktatásban, legfeljebb az oktatáspolitikában fordulnak elő. Ők azok, akik 1945 előtt születtek, s mára már nyugalomba vonultak. Nehezen is birkóznának meg a „digitális társadalom kihívásaival” (Kulcsár é. n. 9.). A *bébi bumm generációt* az 1946–1964 között születettek alkotják. Ők azok, akik már rég a munka piacán voltak, amikor az internettel találkoztak, de felhasználóként beletanultak a digitális technológiába. Alapvetően azonban mindig hűek maradtak a papír-ceruza hagyományához akkor is, ha már hasznos eszközt láttak a digitalizációban. Az információs társadalom „hírnöknemzedékét” *X generációnak* keresztelték el. 1965–79 között születtek, és kamaszkoruktól vagy fiatal felnőttként kezdték az „új médiát” munkaeszközként használni. „Életükben helyel-közzel van jelen az internet” (Kulcsár é. n. 9). Mögöttük az *Y generáció* lépked nagy sebességgel a munka piacára, oly sebességgel, hogy szinte az előző generációk sarkát tapossa. (Ez a kép jellemzi a posztmodern társadalmat). 1980–1995 között születtek, és már „gyermekkorukban találkoztak az internettel. Ők jelentik a digitális nemzedék első hullámát” (Kulcsár é. n. 9). Ma már jelen vannak a munka piacán, közöttük egyaránt találunk pedagógusokat és diákokat. Az 1996 után született generációt *Z nemzedéknek* nevezik. „Ez a nemzedék soha nem élt olyan társadalomban, amelyben nem volt internet” (Kulcsár é. n. 9). Őket az *alfa generáció* követi (2010-esek), de már a *posztalfa korszak* is rajzolódik.

A fenti megközelítésben tárgyalt generációk bemutatását a tájékozódás megkönnyítése céljából tartottam fontosnak témám kifejtéséhez, ezáltal könnyebb lehet olvasóim számára a helyzetbe való beleilleszkedés.

Az osztályfőnök és a generációk az iskolai szervezeti kultúrában

Nem vitás, esetenként óriási az infokommunikációs deficitem (IKD), ám bár azt is észlelem, hogy a digitális szempontból létrehozott generációk is igen differenciáltak az internet ismeretét tekintve. Bánhatják is olykor, miért kell az e-generáció billogát hordaniuk, miközben hol az előttük, hol az utánuk jövőikkel jobban összeillenek. Ám a szekér halad, ahogy mondani szokás, és ami igaz ma, elavulhat holnapra. Azt azonban nem lehet tagadni, hogy a ma iskolájában így vagy úgy, egyszerre jelen van az e-generációk sokasága: mi mindannyian az infokommunikációs társadalom részei és részesei vagyunk. Mire jó ez?

Annak idején, amikor még középiskolában tanítottam, gyakorló osztályfőnökként folyton azzal a dilemmával kerültem szembe, hogy hogyan informálhatom a szülőt a gyermek helyzetéről, miközben a személyiségi jogok tiszteletét polgári, szakmai és erkölcsi kötelességemnek tartottam. Az osztályfőnöknek formális és informális eszközök állnak rendelkezésére a szülővel való kapcsolat-tartásban, jórészt a hagyományok sodrásában, ezek azonban nem képesek a folyamatosságra, a posztmodern életviteli módus, a tér–idő–munka szorításában. Ez többsíkú, többtényezős változó, a tanár és a szülő vonatkozásában egyaránt.

Minden osztályfőnök tudja, hogy a tanuló helyzetéről időben kell tájékoztatnia a szülőt, szólnia kell jóról is, rosszról is, és a megszólítás bizalmas kell, hogy legyen. Olykor a szülőnek is vannak hasonló pretenciói, amit valahogy teljesíteni illik.

Az iskola mint több alrendszer egyesítő szervezet, jellegéből fakadóan, a szülők támogatására is számít, főként akkor, ha a szülő-tanár párbeszéd célja valamely probléma kialakulásának megakadályozása, megelőzése, illetve kezelése, ha már kialakult. Mert az iskola olyan szervezet, amely az oktatási-nevelési feladat ellátására jött létre, és amelyben a különböző végrehajtói szinteken lévők – az igazgatók, a tanárok, a technikai-adminisztratív és őrző személyzet és a tanulók, no meg a szülők – közös érdeket testesítenek meg, noha különböző szerepeket töltenek be. Nem kisebb a feladat, mint a gyermekben rejlő értékek felszínre segítése, a reális énkép kialakítása, a versenyképes feladatvállalásra és

feladatmegoldásra való képesség megalapozása, az érték szelektálására, értékelésére, befogadására és közvetítésére való alkalmasság elősegítése, egy szóval az autonóm személyiség formálása. És persze, a tévutakról való visszaterelgetés. Ez a nagy kihívás, ez a nagy feladat, amelynek tartalmi – de akár formai – oldalát nézve, a társadalmi valóság kínálja a kereteket. Nem lehet tehát a társadalmi progresszió mögött kullogni, ámbar be kell látnunk, az iskola nehezen tudja a tudomány és a társadalom korábban soha nem tapasztalható rohanását, a posztmodern kihívást követni, ezért minduntalan kicsit lemarad a haladásban, mondhatni kullog. Olyan, mint a teuton hadsereg: nehéz fegyverzetet visel, de mozgása lassú. Ezért annyira kudarc közeli, kudarcot vonzó minden oktatási reform. Mindazonáltal meg kell küzdenie a problémákkal, és probléma van bőven. Minél nagyobb a bizonytalanság egy társadalomban, annál több probléma képződik le az iskolában. Minél átláthatatlanabbak a társadalmi szabályok és minél lazább a társadalmi kontroll, illetve minél távolabb állnak egymástól a lehetőségek, az érvényes keretek, szabályok az emberek szükségleteitől – a szociológusok Durkheim és Merton óta anómiának mondják –, annál több a lehetőség a hibázásra. A mi társadalmunkban is fel-felüti fejét az anómia közeli állapot, mutatva, hogy nincs méltányos összhang a társadalmi kihívások és a hozzárendelt eszközök között. El kell ismernünk, hogy a centralizált társadalomról való gondolkodás mindmáig erősen érezteti hatását, ami akadályozza, döcögössé teszi a nyitott társadalomra való tranzíciót, és ez igaz a tanügy vonatkozásában is. A pedagógus ezt tudja, látja, érzékeli, megtapasztalja. Visszaesik a teljesítmény, megszorodnak a hiányzások, érvénytelen igazolásokkal próbálkoznak a diákok, a szülőknek loholnia kell a pénz, a megélhetés után, mert ha egyszer bennragad az életszínvonal startban, meginoghat társadalmi helye. A viszkapaszkodás meg szinte lehetetlen. A szülő, mindezek mellett, gyermekének jobb életet, megfelelő társadalmi státust remél, ezért képes az áldozatvállalásra.

Lehet-e segíteni a szülőt szülői szerepében? Megfoghatjuk-e az idő gyeplőjét, legalább annyi időre, ameddig információt cserélünk, bármelyik fél oldaláról is indulna a kezdeményezés? Az iskola nem egyszerű hierarchikus szervezet, amelyben jól elkülöníthetők a szerepek, az alá- és fölérendeltségi viszonyok, de főleg a felelőségek. Sajátos szervezeti rendszer, amelyet alapvetően két alszervezeti egysége tesz egésszé: a pedagógusi és a tanulói alszervezet. Ám valamilyen módon integrálnia kell a szülőket is, mivel csakis ez a kibővített keret alakíthatja ki az iskolai szervezet teljességét, amiről gyakran megfeledkezünk. A szülők csoportja a szervezet harmadik kvázi alszervezete, amely nélkül nem

lehet teljes az iskolai szervezet arculata, cél- és feladatorientációja, teljesítménye. Ma már nem is működhetne. Az iskola olyan szervezeti kultúrát alakít ki, amelyben a fent felsorolt alrendszer – tanárok, diákok és szülők – együttesen alkotnak egységet, az autonóm alrészek egységét. Az egységet a közös célok és érdekek konszolidálják. Nos az iskolai szervezet olyan szervezet, amelyben egyidejűleg több digitális-generáció is jelen van. A mai iskolások szülei zömmel az *X generációba* tartoznak, tehát már van némi infokommunikációs technológiai (IKT) jártasságuk. Akkor miért ne lehetne ezt a tudást a gyermek javára fordítani, legalábbis áttételesen. Nyilván az IKT felhasználására gondolok a tanár-szülő kapcsolattartásban.

Az infokommunikáció mint lehetőség

Túlhajszolt társadalmunkban a megélhetésért folyó küzdelem a *jóllét* (szubjektív életérzés) és a családi harmónia rovására mehet, mivel az idő pekunizálódik: az idő elsődlegesen a pénzszerzés érdekében folyik. A dolgozó családok munkaideje meghosszabbodik és flexibilizálódik, így a szabadidő – amit a családra lehetne fordítani – kiszámíthatósága csökken. Azt is érdemes felhozni, hogy a megélhetésért folyó küzdelemben sok szülő külföldön keres munkát, ami nem ritkán a szülő-gyermek különélését is eredményezi, ami nyilvánvalóan a családi funkciók föllazulását is okozza. Erre az esetre is gondolok, amikor az internetes kapcsolatkeresés mellett török pálcát. Van lehetőség rá. Az EU statisztikai hivatal (Eurostat) adataira támaszkodva a magyar KSH (Központi Statisztikai Hivatal) által közreadott adatok szerint az látszik, hogy Romániában, 2013-ban a 16–74 éves korosztály 45%-a használta rendszeresen (hetente legalább egyszer vagy minden nap) az internetet. Az EU-28 átlaga 72%. A 16–24 éves korosztály 81%-a használja az internetet. A statisztikát erősen rontja a 65–74 éves kohorszt, a maga 7%-os internethasználatával (az EU-28 átlaga 34%), ugyanakkor jelzi, hogy ők is használják. A szülők kategóriáját zömmel alkotó 55–64 évesek 22%-a internethasználó Romániában, jóval az EU-28 átlaga (54%) alatt. A helyzet nem rózsás, de mégis reményeket rejt magában, hiszen a longitudinális vizsgálat azt mutatja, hogy Románia internethasználati átlaga 2004 óta évente 3–6% javulást regisztrál, tehát az integrációs fölzárkózás folyamatos (forrás: www.ksh.hu).

Dilemmák

Olyan körülmények között, amikor a tanulók személyiségvédelmét túlzott figyelem övezi, illetve a pedagógus folyamatosan eleszköztelenedik és eltekin-télytelenedik, meg kell találni az iskola permanens feladatai között megfogal-mazott tanár-szülő kapcsolattartás lehetőségeit úgy, hogy igénybe vesszük az infokommunikációs társadalom technológiai infrastruktúráját, élünk ezzel az eszközzel. Lehetséges, mert már nem idegen, amitől félni kellene. Miben segíthet? Személyre szabott, nem frontális, a többi szülőt ki lehet iktatni az informá-lási körből, időtakarékos, nem fogadóórához kötött, bizalmas, nem hátrány a tér-idő korlátja. Miben gátolhat? Elveszhet az élő kapcsolat elevensége, közvet-lensége, ami – valljuk be – legtöbbször pozitív többletet kínál. Elsatnyulhatnak az élő párbeszéd asszociációs mankói, ami csökkentheti a mélyítés és részlete-zés lehetőségét. Az élő kapcsolatban követhetőbb az érdeklődés és figyelni lehet az érzékenységekre is, a tényközlést tapintatosabban tehetjük meg, a szü-lőt rá tudjuk hangolni a tényközlés tartalmára.

Egyszerű felhasználói készséggel ma már szinte minden korosztály rendel-kezik, tehát technikai akadálya nincs. Etikai vonzatára annyiban kell odafigyelni, hogy a szemtől-szembeni kapcsolatot – aminek nyilvánvalóan metakommuni-kációs szabályozó mechanizmusai is vannak –, a személytelenség mögé húzó-dás „biztonsága” váltja fel, így a természetes kommunikációban funkcionáló kontroll gyengülhet. Információs szempontból esetleges hátrányt jelenthet a dialógus kínálta kapaszkodók elvesztése, amelyek köztudottan az információ amplifikációját biztosítják. Ez utóbbi előny is ugyanakkor, mivel megszűri a kommunikációs redundenciát, takarékoskodik az idővel. Ehhez még hozzáte-hető az is, hogy a face to face kapcsolat olykor bénító személyessége mint szo-rongásnyomás megszűnhet a személytelen online kapcsolatban – ezt a jelensé-get jól ismerjük a különféle online fórumok vonatkozásában –, ami a bizalom vagy nyitottság javára mozdulhat el. A nagy dilemma azonban megmarad: elég-séges-e a kapcsolattartás lehetséges új útjának, az infokommunikációs techno-lógia (IKT) alkalmazásának beépítése az osztályfőnöki munkába, vagy inkább csak kiegészíti a hagyományos face to face kapcsolatot? További dilemmák: jó-e az ismeretlenség, a személytelenség? Mikor és hogyan iktassuk be a kapcsolat-tartásba? A magam részéről azt javasolnám, hogy csak a tanév elején létrejött személyes ismerkedő találkozás után kezdeményezzük az IKT lehetőségét, miután ismertetjük a szülővel az elvárásokat, lehetőségeket, követelményeket,

és egyezségre jutottunk ezzel kapcsolatban. Vajon elformalizálódik-e a tanár-szülő kommunikáció? Elszemélytelenedik-e a tanár, a szülő? Valószínűleg a Z generáció iskolája fogja majd megadni a választ. Addig mindenképpen tekintettel kell lenni arra, hogy ma még a szülők zöme a „hírnök-nemzedék” tagja.

Könyvészet

Kulcsár Zsolt [é. n.]: *Az integrative e-learning felé.* <http://www.crescendo.hu/konyvek/integrativ-e-learning>, kulcsar-zsolt-az-integrativ-e-learning-fele.pdf (letöltve 2014. 05. 18.)
https://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tin00091.html

Fodor László

A testi-lelki jóllét társadalmi meghatározottságának egyed egészségpedagógiai kérdései

1. A társadalom, az egyén és az egészség közötti kapcsolat általános problematikája

A történeti visszatekintés e komplex kérdéskör viszonylatában mindenekelőtt azt mutatja, hogy gyakorlatilag a XIX. századig az embert, mint ahogyan egészségességének meglehetősen bonyolult és soktényezős kérdéskörét is, szinte kizárólag biológiai szempontok függvényében közelítették meg a kutatók. A külső környezeti tényezőknek, főleg a társadalmi miliónek az emberre, illetőleg az ember fejlődésére és testi-lelki egészségére/betegségére gyakorolt hatását a gondolkodók eleinte nem igazán értették, és nem értékelték. A XIX. századtól kezdődően azonban az embert az orvosok nemcsak pusztán biológiai folyamatokkal rendelkező, hanem pszichológiai és szociális vetületekkel is felvértezett lénynek is kezdték tekinteni. Az idők során az a korszerű, és ma is tökéletesen helytálló tudományos elképzelés bontakozott ki, hogy az emberi lény biológiai alapjaira a külső általános környezeti – nyilván a társadalmi és kulturális hatások eredményeképpen – meghatározott szinten ráépül lelki természete (pszichikus élete) és társas lényege (társadalmiassága). Az utóbbi évek kutatási adatainak alapján (Gherman–Pospai 1985; Csernus Imre–Mohás Lívია–Popper Péter 2006; Pikó Bettina 2009) tulajdonképpen az tisztult le, hogy a társadalom szerkezeti elemei, intézményei, folyamatai, jelenségei és változásai, valamint gazdasági fejlődésének mértéke, jellege és alapvető tendenciái erőteljesen visszahatnak az emberek biológiai létére, illetőleg az egyes egyének testi-lelki egészségének állapotára. Vitan felül álló tényként kezelhető tehát, hogy az egyes ember egészségének szintje (mint az egzisztenciális biztonság legfontosabb feltétele és központi értéke), nemcsak a biológiai háttér, illetve nemcsak a genetikai öröklöttség, hanem számos társadalmi-gazdasági jelenség által is erőteljesen meghatározott. A közösségben élő ember egészségét nyilván mindenekelőtt a biológiai, illetve öröklött tényezők szabályozzák alapvetően, de az általános életvitelnek, az egészségmagatartásnak, valamint a létkörülményeknek és munkafeltételeknek is igen jelentékeny szerepük van. Egyszerű tapasztalati megfigyelések is

arra utalnak, hogy számos megbetegedés, mint ahogyan több elhalálozás oka is elsősorban a társadalomra, annak mind gazdasági és anyagi, mind pszichológiai, politikai, kulturális, demográfiai és jogi feltételeire, illetőleg annak egészségügyi ellátórendszerére vezethető vissza. Az egészségi állapot megközelítésében tehát egyáltalán nem lehet eltekinteni a közösségi és társadalmi hatások, az általános gazdasági és kulturális körülmények közrejátszásától, a családi nevelés nívójától, a közoktatás minőségétől, a munkafeltételektől, a szak- és közpolitikák irányultságától, a közbiztonság fokától, a jövedelmek szintjétől stb., és nyilván a szociális egyenlőtlenségek és az életmódbeli különbségek befolyásától. A népesség testi és lelki egészségi állapotának jellemzői egyszerre képeznek orvosi, szociális, gazdasági, kulturális, jogi és politikai kérdést. Az emberek egészségi állapotára vonatkozó különbségek és egyenlőtlenségek okai többek között a társadalom szerkezeti és funkcionális különbségeiben, mindenekelőtt a fennálló gazdasági egyenlőtlenségeibe, az egészséget befolyásoló faktorok nem egyenlő, hamis vagy pontatlan társadalmi eloszlásában, de ugyanakkor az ország kormányzatának egészségpolitikai botlásáiban és finanszírozási nehézségeiben is gyökereznek. Éppen ezzel magyarázható az egészségi állapot és az ország gazdasági teljesítőképessége közötti összefüggésekre vonatkozó tudományos érdeklődés fokozódása (Kollányi Zsófia 2011). Úgy tűnik, le kell végérvényesen mondani az úgynevezett biomedikális megközelítés egysíkú módozatairól, melyek az egészség/betegség kérdéskörében szinte kizárólag az egyén biológiai természetével, az orvostudományi vívmányokkal és az egészségügyi ellátórendszer minőségével operál, eltekintve a változatos társadalmi, gazdasági, pénzügyi, iskolázási és kulturális meghatározóktól. Megannyi bizonyítékot találni arra, hogy nagyszámú, többé-kevésbé súlyos egészségprobléma, gyakorta korai elhalálozáshoz is vezető betegség elsődleges okai a társadalmi körülményekben, kiváltképpen az oktatás minőségében, a populáció foglalkoztatásának szintjében, a jövedelmek mértékében, a munkafeltételek jellegében, az emberek lakás-körülményeiben vagy a környezeti elégtelenségekben találhatók.

Napjainkban a társadalom folyamatosan gyorsuló fejlődése, alapvető szerkezeti és funkcionális elemeinek szinte szüntelen változásai, esetenként sarkalatos átalakulásai, az egyénnel szemben támasztott egyre nagyobb számú, többfélebb és bonyolultabb kihívásai, nagymértékben módosítják az életviteli feltételeket, megváltoztatják a munkakörülményeket, új elvárásokat és követelményeket határolnak körül. Könnyen belátható, hogy ezek olyan következményeket vonhatnak maguk után, mint például a pihenésre szánt idő csökkenése, a

hagyományos, közvetlen és élményekben dús emberi kapcsolatok leépülése, a szakmai átképzések és profilváltások szükségessége, a „fast food” típusú táplálkozás preferálása vagy a stresszhatásokat okozó társadalmi tényezők és helyzetek multiplikálódása. Könnyen belátható, hogy még az egyéni életmód sem független a társadalmi hatásoktól (például a családra jellemző modellértékű szokásoktól és hagyományoktól vagy a közösség által preferált életviteli mintáktól), noha az alapvetően az egyéni választások és döntések révén ölt testet. Sajnálatosnak tartható, hogy sok esetben napjaink társadalmának változásai – közvetlenül vagy közvetett módon – károsító hatást gyakorolnak az emberek egészségére, és valamilyen betegség kialakulását favorizálhatják.

Adott társadalomban bármennyire is jók az egészségmegőrzés szervezetei – megfelelő gazdasági feltételek, munkahelyek biztosítása, az élelmezési és lakhatási körülmények biztosítása stb. –, bármennyire is optimálisak a környezetegészségügyi tényezők – tiszta ivóvízzel való ellátottság, hatékony szennyvíztisztítás, elégséges nagyságú zöldterületek stb. –, bármennyire is hatékony a balesetmegelőzés, a környezetvédelem vagy az egészségügyi szolgáltatások rendszere – megfelelő egészségügyi alapellátások, korszerű kórházi felszerelések biztosítása, egészségügyi szűrések időnkénti végrehajtása a lakosság bizonyos rétegeiben stb. –, ha az emberek személyi (szociális) miliőjükkel, valamint természeti és épített környezetükkel nem kerülhetnek dinamikus kapcsolatba és egyfajta egyensúlyba (vagy, ha az egyensúlyt változatos okok miatt nem képesek elégséges mértékben fenntartani), akkor nagyon is valószínűvé válik, hogy testük vagy lelkük (személyiségük) károsodásokat fog szenvedni, illetve meg fognak betegedni.

2. A társadalom hatása az egyén egészségére és életének alakulására

Magától értetődőnek látszik, hogy napjainkban az egészség egyfelől alapvetően társadalmi probléma, másfelől pedig a társadalom egy kivételesen fontos, biológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociális, jogi és gazdasági vetületeket egyaránt magába foglaló komplex és átfogó kérdés. Ebből fakad, hogy az egészség és a társadalom között szoros kölcsönhatásos meghatározottsági és feltételezettségi kapcsolatot feltételezhetünk. Adott társadalomban az emberek egészségi állapotát vagy várható életkorát, mint ahogyan a megbetegedések számát és jellegét is, jelentős mértékben olyan tényezők is befolyásolják, mint például a kötelező oktatás időtartama, az oktatási rendszerben eltöltött időperiódus, a

foglalkoztatottság, a munkanélküliség, a munkahelyi biztonság, az implementált egészségügyi programok, a diszkrimináció mértéke, az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés terén megmutatkozó egyenlőtlenségek stb. Dahlgren és Whitehead (1991) rendszerében is az egészséget meghatározó tényezők hierarchiájában – a nem, az életkor és az öröklött tényezők alapelemei mellett – a szociális, gazdasági, kulturális és környezeti feltételeket úgyszintén megtaláljuk. Ezekhez nyilván még hozzáadódnak az élet és munkakörülmények, valamint a társas és közösségi hatások. Könnyen megállapítható, hogy e területek viszonylatában elsődlegesen a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését eredményező hatékony szakpolitikákra van szükség, továbbá arra, hogy egyetlen szakpolitika se tekintsen el az egészség kérdésétől. Például az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 2005-ben a társadalmi igazságosság jegyében éppen azzal a céllal hozta létre az „Egészségre ható társadalmi tényezők” elnevezésű bizottságot, hogy felmérje és összegyűjtse mindazokat a tényezőket, amelyek fontos szerepet játszanak egy igazságosabb szociális és egészségügyi helyzet megteremtésében. E bizottság arra szólította fel az egyes országokat, hogy ha csak lehet, egyetlen generáción belül próbálják teljesen felszámolni az egészség területén megnyilvánuló nagyobb léptékű igazságtalanságokat és hiányosságokat, továbbá a megmutatókozó életviteli, együttélési, munkavégzési és betegellátási egyenlőtlenségeket. A fentiek alapján arra következtethetünk, hogy a társadalom (nyilván mindazokkal a változatos funkcióival, jelenségeivel és folyamataival, amiket szervesen magában foglal, valamint a mindenkori kormányzat révén) az általános egészségesség lényeges és nélkülözhetetlen előfeltételi tényezője, s mint olyan, az emberek egészségének és megbetegedéseinek adott mértékű forrását képezi.

Témánk vonatkozásában minket e helyen mindenekelőtt a társadalomnak az egészséget pozitív (erősítő) és negatív (károsító) módon befolyásolni képes, pedagógiai üzeneteket is hordozó hatásai, életmódmintái és hatásmechanizmusai érdekelnek. A társadalomnak a népesség egészségi állapotára (a változatos betegségek kialakulására) gyakorolt hatását, illetve a társadalmi intézmények, folyamatok, és azok keretében a politikai, gazdasági, kulturális, oktatási, egészségügyi, igazságszolgáltatási, vallási stb. jelenségek, valamint a kormányzat jelentős befolyásoló és szocializáló erejét az emberi egészség (és nyilván a betegség) világára ma már senki nem tagadja. Ugyanis elvitathatatlanul beigazolódott, hogy egy ország népességének általános egészségi állapota – voltaképpen az olyan népegészségi mutatók szintje, mint például a születéskor várható átlagos

élettartam, az élve születés vagy a csecsemőhalandóság – mindig az adott ország szociális, gazdasági és civilizációs fejlettségi szintjének függvénye is, illetve azzal is szorosan összefügg. Így tehát a népesség általános egészségi állapota nem lehet sem rosszabb, sem jobb, mint a társadalomnak a szociális, gazdasági, civilizációs és kulturális feltételei. E téren a kutatók leginkább azt vetik elmélyültebb vizsgálatok alá, hogy vajon milyen szálak és mely mechanizmusok révén nyilvánul meg ez az összefüggés, milyen sajátságos formákban történik a modellnyújtás és a hatásgyakorlás, hogy miként lehet a hatások pozitív, azaz egészségmegőrző következményeit elősegíteni, illetőleg a negatív fejlemények, vagyis az egészségromlás és a betegségek megjelenését féken tartani. Úgy tűnik, hogy a szakemberek tökéletesen megegyeznek annak tekintetében, hogy ebben az irányban a társadalom, a maga jellegzetes szerkezetével, intézményeinek rendszerével, valamint a szociális élet jellegzetes jelenségeivel és sajátságos zajlásával az emberek egészségére gyakorolt pozitív és negatív behatásait legalább három alapvető pedagógiai és szocializáló módozatban – részint spontánul és esetlegesen (alkalomszerűen), részint közvetlenül és célzatosan (szándékosan), valamint rejtetten és szinte láthatatlanul (lappangó formában) – fejt ki. Az alábbiakban rövid pedagógiai és pszichológiai alapvetésű elemzés tárgyává vesszük e három alapvető módozatot.

2. 1. A társadalom spontán hatása az emberek egészségére

Köztudott, hogy a társadalom mikro- és makroközösségein keresztül az egyén a spontán szocializálódás útján, illetve a szociális tanulás alapvető formáinak segítségével egyszersmind elsajátítja – gyakorta implicit módon – a közvetlenül megtapasztalt általános életvitelt, a kibontakozó gondolkodásmódot, az általános életviteli szokásokat, az azokban rejlő értékrendeket, attitűdöket, mentalitásokat, cselekvési formákat, szerepviselkedéseket, szokásokat és hagyományokat. Ezeken belül pedig – gyakorta életre szólóan – önkéntelenül is megtanulja az egészséget vagy támogató, vagy károsító – többek között öltözködésre, táplálkozásra, tisztálkodásra, munkavégzésre, lakásberendezésre, szórakozásra vagy szabadidő-eltöltésre vonatkozó – alapvető szokásokat és magatartási módokat. Nyilvánvaló, hogy elsősorban csakis olyan magatartási módokat fog elsajátítani, amilyeneket minta gyanánt a társadalom folyamatosan közvetít, kér, és valamilyen módozatban megerősít. Azon társas közösségek sorába, amelyek szerepe elsődleges e téren, mindenekelőtt a család, a lakókörnyezet,

a szomszédság, az iskolai milió, a baráti kör és a munkahelyi kollektivitás tartozik. Ezek mellett azonban úgyszintén jelentős hatóerővel rendelkezik az életszínvonal, az infrastruktúra jellege, a gazdasági körülmények, az anyagi, illetve jövedelmi-vagyoni helyzet, az oktatáshoz és az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés mértéke, a környezetvédelem és a tömegkommunikáció fejlettségi foka.

2. 2. A társadalom közvetlen hatása az emberek egészségére

Számos jel utal arra, hogy a civilizált társadalom alapvető és jellegzetes intézményeinek közvetítésével, főként az oktatási, jogi, gazdasági, rendfenntartási, munkaügyi, vallási és egészségügyi struktúrái révén céltudatosan és szándékosan próbál általános jobbító egészségügyi intézkedéseket hozni, az egyes emberek egészségét fenntartó és erősítő módon hatni a népezségre. Alapvető célja nyilván egyetlen kormányzatnak sem lehet más, mint a közösség megfelelő egészségi állapotának fenntartása és fejlesztése, az egészség általános feltételeinek biztosítása. Ennek érdekében olyan közvetlen intézkedéseket hoz – például tiltja a kiskorúak alkohollal való kiszolgálását, üldözi és bünteti a kábítószerkereskedelmet, a prostitúciót, a pedofíliát és a gyermekbántalmazást, tudományos szempontok függvényében szigorúan szabályozza az élelmiszerek termelési folyamatát, jogszabályba foglalja a munkaidő mértékét, illetve a szabadságok kérdését, megfelelő munkalehetőségeket, táplálkozási és lakásfeltételeket biztosít, növeli az egészségügyi kiadások GDP-arányát, tiltja a bizonyítottan egészségkárosító hatású anyagok és szerek felhasználását az élelmiszeriparban, fokozott figyelmet fektet a balesetek megelőzésére, egészségnevelési és egészséggyenlőségi programokat implementál, környezetvédelmi szttenderdeket statuál stb. –, melyektől a népezség általános egészségi állapotának jó körülmények között történő megőrzését, esetenként visszaállítását és fejlesztését várja el.

2. 3. A társadalom rejtett hatása az emberek egészségére

E téren úgy vélem, az elemzéseket arra a tényre kellene alapozni, miszerint a társadalom nemcsak a gazdasági, a tárgyi-anyagi és a szolgáltatási jellemzők függvényében befolyásolja az emberek egészségi állapotát, jóllehet azok mutatkoznak elsődleges tényezőkné. A társadalom mindenekelőtt a követelmények és előírások, a hagyományok és normák, valamint az alapvető társadalmi javak

és szolgáltatások (mennyisége és minősége) révén fejt ki azokat a többé-kevésbé rejtett (latens és lappangó, illetve implicit) hatásokat, amelyek az egyes ember (és a kisebb-nagyobb közösségek) egészségi állapotát képesek pozitív vagy negatív irányba és adott mértékben befolyásolni. Azonban e téren nem tekinthetünk el az olyan körülményektől sem, mint például a társadalmi béke, az igazságosság, a méltányosság és az egyenlőség mértéke vagy az emberek szükségleteihez többé-kevésbé kapcsolódó sajátos termelési és elosztási rendszer jellege. Azt lehet megállapítani, hogy végső soron az a mód, melyben a társadalomnak a tagjai hozzájutnak a javakhoz és a szolgáltatásokhoz, továbbá a javak és a szolgáltatások jellege, illetve a javakhoz és szolgáltatásokhoz való hozzáférés körülményei, szintjei és gyakorisága (következésszerűen az alapvető szükségletek kielégítettségének minősége) határozza meg az egyes ember, és azon keresztül a közösség egészségét egyfajta melléktermékként. Tehát a jellegzetes társadalmi struktúrák és folyamatok, a változatos jelenségek (kirekesztettség szintje, munkanélküliség aránya, közbiztonság milyensége, hajléktalanság foka, szociális támaszok jellege, tömegkommunikáció minősége stb.) már önmagukban is jelentős szocializációs hatásokat hordoznak, amelyek ekképp az emberek egészségi állapotának terén is egyfajta másodlagos, pozitív vagy negatív következményeket kelthetnek életre. Fontos szerepet játszik továbbá az is, hogy az egyének élete milyen mértékű szociális és gazdasági biztonság keretei között zajlik, illetve hogy azok milyen társadalmi rétegben foglalnak helyet, mint ahogyan az is, hogy milyen nevelésben részesültek, milyen munkakörülményekkel, mennyire preventív egészségügyi ellátással, milyen minőségű táplálékokkal stb. rendelkeznek. Ezek szerint azt lehet általánosan is megállapítani, hogy az egyes betegségek okai, mint ahogyan számos (esetenként korai) elhalálozás kiváltó tényezői is, mindenekelőtt ilyen jellegű rejtett társadalmi meghatározottsággal rendelkeznek, nyilván a kevésbé tudatos vagy tehetős társadalmakban.

3. Az emberi egészség szerepe a társadalom működésében

Kétségtelennek tűnik, hogy e kérdéskör megközelítésében mindenekelőtt abból kell kiindulni, hogy a társadalomnak (államnak, mindenkori kormányzatnak) nem lehet fontosabb célja, mint jó minőségben megteremteni és biztosítani azokat a (gazdasági, politikai, szociális, kulturális stb.) körülményeket, melyek keretei között az egyes emberek, illetve a kisebb-nagyobb közösségek minél

egészségesebbek lehetnek. Ugyanis az emberek megfelelő egészsége magának a társadalom fennmaradásának és továbbfejlődésének is elsőrendű és nélkülözhetetlen előfeltétele. Épp ahogyan a társadalmi-gazdasági, illetve kulturális és környezeti feltételek rendszere az emberi egészség fontos meghatározója, ugyanúgy az állampolgárok megfelelő egészségi állapota a társadalom fennmaradásának és folyamatos működésének lényeges előfeltétele. Az egyes emberek egészségi állapota jelentős mértékben befolyásolja szociális beilleszkedésüket, munkahelyi alkalmazkodásukat, természetesen a társadalom működésének jellegét és minőségét. Az egyének – mint állampolgárok, illetve mint aktív munkaes alkotóerők – egészsége tehát a társadalom számára is felettébb jelentős érték, amennyiben ez a szociális struktúrák megfelelő egyensúlyának és sikeres működésének elmaradhatatlan előfeltétele. Egy meghatározott nemzeti közösség hosszú távú fennmaradása és fejlődése, valamint megfelelő működése elsősorban a közösség tagjainak egészségi állapotán múlik. Egészségi problémákkal és betegségekkel küszködő emberek a közösségnek vagy a társadalomnak a fejlődés-, működés- és versenyképességét veszélyeztetik. Nem szorul hosszas igazolásra, hogy csakis az egészséges emberek alkalmasak megfelelő hatékonysággal részt venni a társadalmi folyamatokban, illetve képesek sikeresen teljesíteni a rájuk háruló szerepeket és funkciókat, vagy az önként felvállalt nagy léptékű szociális és gazdasági feladatokat. Nem képezheti vita tárgyát az a megállapítás sem, miszerint az egészségesebb emberek intenzívebben és hatékonyabban tudnak részt vállalni a munkafolyamatokban, illetve jobban és többet tudnak teljesíteni minden területen, mint a változatos betegségekben szenvedők, vagy azok, akikre az egészségesség alacsonyabb szintje jellemző. Ez nyilván az egyes ember megélhetésének viszonylatában is rendkívül fontos, de a közösségek, illetve az egész társadalom számára is roppant előnyös. Általánosan is arra következtethetünk, hogy egészséges társadalmat csakis egészséges életmódot folytató, testileg és lelkileg egészséges emberek és közösségek alkothatnak. Mindezekből közvetlenül fakad, hogy egy ország népességének általános egészségi állapota és társadalmi-gazdasági teljesítőképessége között szoros kölcsönhatásos kapcsolat létezik. Más szóval, minél egészségesebb az egyén (mint munkakerő is), az annál alkalmasabb az aktív, jövedelemszerző életvitelre, az értékteljesítésre, implicite önmaga egzisztenciális szükségleteinek és életérdekeinek kielégítésére, mint ahogyan a fontos szociális szerepek és funkciók teljesítésére is. Ugyanakkor minél egészségesebb, annál kevesebbet hiányzik munkahelyéről vagy családjából, illetőleg annál többet és annál tovább tud munkafeladatokat

végezni, annál nagyobb lesz gazdasági teljesítőképessége, következésszerűen annál magasabb az életszínvonala. Így tehát az egészség, illetve annak biztosítása egyrészt a társadalom megfelelő működésének szempontjából mutatkozik kivételesen fontosnak, másrészt pedig minden egyén saját életvitelének tekintetében. Ezek szerint könnyű belátni, hogy az egészség (és az arra alapozható általános aktivitás és munkaképesség, illetőleg életélési alkalmasság) – mint kifejezett humán érték – minden szempontból kivételesen hasznos mind a közösség minden egyes tagja, mind pedig az egész társadalom számára. Ebből fakad annak szükségessége, hogy a társadalom (kormányzata) az egészségi állapot biztosítására, fenntartására és esetenként javítására vezessen be olyan hatékony és átfogó nagy léptékű népegészségügyi programokat, amelyek mindenekelőtt az egészségtudatos magatartás és életmód érvényesítésének fontosságát tudatosítják a lakosságban. Ezek a mindenekelőtt megelőzésre alapuló programok képesek csökkenteni azokat a változatos közvetlen és közvetett költségeket, amelyek a különböző betegségekhez kapcsolódnak.

Minden társadalomban az emberek, illetve a népesség egészségügyi állapotát részint a születéskor várható élettartam, részint az általános halálozási arányszám, részint a különböző betegségek gyakorisága (az úgynevezett morbiditás), részint pedig a lakosság önnön egészségére vonatkozó attitűdje, megítélése és minősítése fejezi ki. Napjainkban a felgyorsult társadalmi folyamatok, a túlterheltség, a multiplifikálódott stressztényezők és -hatások, a civilizációs ártalmak (például a szennyeződés vagy a túlzott szénhidrátfogyasztás), egy szóval a társadalmi-gazdasági tényezők által indukált sajátságos életmód jelentős mértékben igénybe veszi – és erős próbára teszi az emberek testi erőforrásait és lelki kapacitásait egyaránt –, és ekképp veszélyezteti egészségi állapotukat. Éppen ezért minden fejlett társadalomban nagy hangsúlyt fektetnek a népesség egészségi állapotának megfelelő megalapozására, folyamatos fenntartására és megerősítésére. Komplex programokkal próbálják biztosítani az egészség társadalmi előfeltételeit (megfelelő jövedelmet, lakáskörülményeket, oktatást, egyenlőséget, méltányosságot, békét stb.). Ebben a társadalmi elköteleződésben természetesen kivételesen fontos szerepet játszik az egészségügy, illetőleg az egészségügyi politikák és szolgáltatások minősége, fejlettsége, szervezettsége, és nyilván az egészségügyi ellátáshoz való hozzáférés elfogadható mértékű lehetősége.

A fentiek alapján általánosan is azt állapíthatjuk meg, hogy egyfelől az egészség – mint testi és lelki jóllét – magas fokú relevanciával rendelkezik mind az egyes ember, mind a kisebb-nagyobb emberi közösségek, mind pedig az

egész társadalom számára, másfelől, hogy az egészséges társadalom elengedhetetlen előfeltétele a társadalom tagjainak, voltaképpen az egyes egyéneknek a megfelelő egészségi állapota.

4. Oktatás és népegészség

Minden kétséget kizárónak tűnik, hogy az emberi közösségek mentén, mindenekelőtt az egészségtudatos egyéni életmód kialakításában és népszerűsítésében, következésszerűen az egész népesség megfelelő egészségállapotának távlatokba tekintő biztosításában az iskolai oktatásnál hatásosabb tényezőt nem igazán találhatunk. Az iskola által átörökített egészségtudás tudományos szintje, az egészségmagatartásra vonatkozó fejlesztési tevékenységek szakszerűsége, tudatossága és rendszeressége általában a családi vagy más iskolán kívüli nevelés szintjét is jelentős mértékben meghaladja. Ekképp e helyen aligha gondolhatunk általánosságban is másra, mint arra, hogy a népesség egészségi állapotát érintő negatív tendenciák megfékezésére (például veszélyeztető tényezők megelőzésére) és a pozitív fejlemények favorizálására (például civilizációs ártalmak semlegesítésére) vonatkozó átfogó és elsődleges jelentőségű társadalmi törekvés érvényesítésének legjobb eszköze a szervezett iskolai oktatás. A közoktatásnak akár kötelező szakasza, akár középiskolai ciklusa igencsak megfelelő lehetőségeket nyújt arra, hogy a soron következő nemzedékek olyan felkészítésben és nevelésben részesüljenek, amely biztonságos tudást, hatásos cselekvési alapot és megfelelő viselkedési formákat nyújt az egészség szempontjaival számoló életmód gyakorlására. Kutatási adatok igazolják, hogy az iskolázás folyamatában olyan felnőtt állampolgárok formálására adódik jó potenciális lehetőség, akik egy egészségesebb életmód folytatására kötelezik el magukat, elsősorban éppen az elsajátított, az egészséggel kapcsolatos tudományos ismeretek alapján (Meleg Csilla 1999). Ez nyilván csak abban az esetben érvényesülhet, ha egyrészt a társadalom az egészséget elsődleges értéként kezeli, másrészt, ha az egészségnevelés (mint az emberi egészséggel kapcsolatos tudományos ismeretek és tudás szakszerű közvetítése, valamint a helyes életviteli szokások, készségek és képességek céltudatos fejlesztése) az iskola központi jelentőségű és átfogó pedagógiai paradigmáját képezi. Az egészségnevelés tehát olyan tanítási-tanulási folyamat, amely mind az egyes egyének, mind pedig a közösségek egészségének elősegítésében és fenntartásában ölt testet. Amennyiben a népesség minél jobb egészségi állapota minden magára valamit is adó, illetve fejlett

társadalom központi problémáját képezi, a közoktatásnak megszervezése és hatékony körülmények között történő működtetése, azon belül pedig kiemelten az egészségnevelési programok támogatása elsődlegességgel rendelkezik. A népesség egészségi állapotának viszonylatában az iskolai egészségnevelés kivételes jelentőségét azon egészségpszichológiai és egészségszociológiai kutatási adatokból lehet kiszármaztatni, amelyek minden kétséget kizáróan igazolják, hogy minél magasabb az egyének iskolázottságának vagy tanultságának foka (volta-képpen iskolai végzettsége mint szociális tényező), azok részint annál nagyobb mértékben képesek szociálisan és gazdaságilag is sikeres életet folytatni, részint pedig annál eredményesebben választanak és folytatnak egészségesebb életvitelt, és ebből fakadóan annál jobbak az egészségi állapotuk szintjét jelölő mutatóik, implicite annál alacsonyabb a halandósági statisztikai adataik (Kovács Katalin–Hablicsek László 2006). A tény, hogy a magasabb iskolai tanulmányokkal rendelkező személyek egészségi állapota számottevően jobb (hisz rendszerint kevesebb önkárosító szokással és kisebb kockázatú magatartással, valamint jobb körülmények között élnek), mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőké, arra kell készítenie a társadalmat, illetve a mindenkori kormányzatot, hogy a közoktatás számára minél jobb működési körülményeket biztosítson. A közoktatás révén a társadalom tehát olyan célirányos erőfeszítéseket tesz, amelyek többek között a népesség egészségi állapotának javítását és fokozódását határozhatják meg. Természetesnek vélhető azonban, hogy az oktatás területén túl, illetőleg az oktatáspolitikai mellett szükség van más, a népesség egészségét támogató, jogi és finanszírozási elemekre egyaránt kiterő közpolitikára is, például a dohányzás, az alkoholfogyasztás és kábítószer-használat okozta súlyos egyéni és közösségi problémák kezelésére (leggyakrabban a hozzáférés korlátozására) irányuló dohány-, alkohol- és drogpolitikára, az életerőforrásokhoz való hozzáférés egyenlőségét favorizáló szak- vagy a krónikus betegek ellátását érintő egészségpolitikára. Általános megfontolásként kezelhetjük, hogy az egészségi állapot egyik lényeges társadalmi meghatározója – mind az egyes ember, mind pedig a népesség szintjén – éppen az iskolázottság mértéke. Az iskolai oktatás (a társadalom köznevelési rendszere) ugyanis – nyilván szerencsés körülmények között és megfelelő egészséget szolgáló közpolitika égisze alatt – elsősorban azon kompetenciák kifejlődését határozza meg, amelyek megszilárdítják az emberek egészséges életvitelét és egészségtudatos életirányítását, tudásuk, készségeik, magatartásuk, attitűdjeik, önbizalmuk, tudatosságuk és személyes autonómiájuk aktiválása és integrálása révén.

Irodalomjegyzék

- Csernus Imre – Mohás Livia – Popper Péter: *Egészséges egyén – beteg társadalom?* Budapest, 2006, Saxum Kiadó.
- Gherman, Ion – Pospai Dan: *Omul și sănătatea în societatea modernă*. București, 1985, Editura Ceres.
- Dahlgren, G. – Whitehead, M.: *Policies and strategies to promote socialequity in health*. Stockholm, 1991, Institute of Futures Studies.
(<http://www.framtidsstudier.se/wp-content/uploads/2011/01/20080109110739filmZ8UVQv2wQFShMRF6cuT.pdf>)
- Horkai Anita – Nagy Éva – Pálvölgyi Miklós – Vingender István: *Egészség és társadalom*. Budapest, 2013, Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar.
- Kollányi Zsófia: A gazdasági fejlődés és az egészségi állapot elméleti összefüggései. *Népegészségügy*, 89. 2011, 2. 93–101. p.
- Kovács Katalin – Hablicsek László: *Iskolázottság és balandóság*. Budapest, 2006, Egészségügyi Stratégiai Kutatóközpont.
- Meleg Csilla: Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2009, 49. 4. 64–75. p
- Pikó Bettina: *Lelki egészség a modern társadalomban*. Budapest, 2009, Akadémiai Kiadó.
- x x x Számoljuk fel egy generáció alatt a szakadékot. OEFI, 2008.
(<http://www.oefi.hu/modszertan11.pdf>)

Antalka Ágota

A szakmai kiégés (burnout) szindróma meghatározása és jelentősebb kutatói

A kiégés jelenségének kutatása először a pszichológia, munkapszichológia területén jelent meg. Wilhelm Wundt 1879-ben, Lipcsében megalapította pszichológiai laboratóriumát, az ő tanítványa H. Münsterberg, aki kidolgozta az első alkalmasságvizsgálati módszert – bostoni villamosvezetők számára. Az első világháborúban a katonák hatékony sorozása érdekében pszichológusokhoz fordultak segítségért, akik a Binet iskolaérettségi vizsgára egyéni intelligencia-vizsgáló módszeréből kiindulva létrehozták az Army Alpha elnevezésű tesztet. Hugo Münsterberg pszichológiai ismeretek felhasználásával vizsgálati technikák kifejlesztését álmodta meg, és azon a véleményen volt, hogy a pszichológiai ismeretek éppúgy lehetnek egy sajátos technika alapjai, mint azok, melyeket kémiai vagy fizikából nyerünk. Akkoriban kezdtek felfigyelni arra, hogy a személyek munkavégzése között számottevő eltérések vannak attól függően, hogy a tevékenységek elvégzésének feltételei mennyiben vannak összhangban a személyek tulajdonságjegyeivel. Ugyanakkor megállapították, hogy még a legjobb képességtesztek sem képesek megjósolni a későbbi teljesítményeket, azonban a szakemberek feltétlenül szükségesnek találták a személyiség és motívációjának vizsgálatát. (Klein 2000, 71–72. p.).

A human relation irányzat – emberi kapcsolatok – (1930–1950) Elton Mayo nevéhez fűződik, aki kísérletei után megállapította, hogy az egyénnek a munkahelyen levő csoportok többi tagjaival fennálló viszonya nagymértékben determinálta a csoporton belüli viselkedését. Szintén Mayo kísérleteinek köszönhető a megfelelő pihenőidő bevezetésekor bekövetkező pozitív termelő-képességre való felfigyelés is. Ebben az időszakban Lewin és munkatársai kísérleteikkel a vezetési stílusok és azok következményeire kezdték felhívni a figyelmet. Az 1940-es években egy olyan komplex tudománycsoportra hívták fel a figyelmet, melyet ergonómiának (ergon = munka, nomos = törvény, Amerikában „emberszemponitú műszaki kialakításnak”) neveztek, és az emberi adottságoknak maximálisan megfelelő munkafeltételek kialakítására vonatkoztak. Ergonómiai problémák megoldásakor a szakemberek szerint figyelembe kell

venni a pszichológiai, fiziológiai adottságokat, képességeket, illetve az igényeket. Az ergonómia ezen részét műszaki pszichológiának is nevezik.

Szervezetileg 1949-ben, Angliában és az Egyesült Államokban megalakult az Emberi Tényezők Társasága (Human Factors Society) és az Ergonómiai Kutatótársaság (Ergonomics Research Society). Ezt követően tíz évre létrejött a Nemzetközi Ergonómiai Társaság. Napjainkban a munkalélektan legdinamikusabb fejlődő részét a műszaki lélektan alkotja. Az 1970-es évektől kezdődően egyre több országban törvény és szabvány írja elő az ergonómiai tényezők munkavédelemben és munkakörnyezet kialakításában való figyelembe vételét (Klein 2000, 80. p.).

Magyarországon 1945–1949 között működött a Munkatudományi és Racionalizálási Intézet pszichológiai laboratóriuma, mely egy teljesen szétrombolt gazdaságot hivatott felépíteni, megindítani, újjászervezni, de az 1950-es években párthatározattal megszüntették. 1958-ban alakult meg az Országos Munkaegészségügyi Intézet munkalélektani osztálya. A 60-as évek második felében következett be a munkapszichológiai robbanás, amikor az üzemi pszichológusok nagyobb része elkezdett érdeklődni a szociálpszichológiai témák iránt. A rendszerváltás körüli években sorra megszűntek a nagy állami vállalatok munkalélektani laboratóriumai, azonban a munkalélektani tevékenységek tovább élnek a személyügyi osztályok által koordinált kiválasztási és képzési rendszerekben, tanácsadó cégeknél, egyetemi tanszékeken, kutató intézetekben (Klein 2000, 83. p.).

A munkalélektan területéhez tartoznak az alkalmassági vizsgálatok, melyek strukturált interjúkból, személyiségtesztekből, kompetenciatesztekből, motivációs tesztekből, különböző képességesztekből, intelligenciatesztekből és érdeklődést vizsgáló kérdőívekből állnak össze. A tanügyben használt pedagóguskompetenciát mérő tesztet, vagy bármilyen más alkalmassági vizsgálatra szolgáló felmérést, kérdőívet nem találtam.

A kiégés fogalmát és jellegzetes tünet együttesét Herbert J. Freudenberger (1974) pszichoanalitikus alkotta meg: „A szindróma krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, és melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek” (Freudenberger 1974, 159–175. p.). Freudenberger és Richelson (1980, 13. p.) a kiégést egy olyan cél iránti elkötelezettség, életstílus

vagy kapcsolat nem kívánt eredményének tekinti, amely fáradtságot, zaklatott állapotot eredményez.

Ditsa Kafry (1981, 223–224. p.) a kaliforniai egyetem munkapszichológusa szerint a kiégés emberekért való intenzív erőfeszítés eredménye, amelynek következménye egy tartós emocionális terhelés, mely a szindróma fokozatos kialakulásához vezet.

Christina Maslach is egyetért azzal, hogy a kiégés emberekkel való foglalkozásoknál megjelenő szindróma, ám a definíciót kibővíti: olyan tünetegyüttesként jellemezhető, amely az alábbiakból tevődik össze:

1. érzelmi kimerülés,
2. deperszonalizáció, elszemélytelenedés,
3. csökkent teljesítmény.

Bár a tünet megjelenése egyéni stressz-érzékelésre adott válasz, mégis figyelembe kell venni a szervezeti és társas kapcsolatok kontextusát is (Maslach, C. – Jackson, S. E. 1981, 99–115. p.).

Moreno, J. L. (1994, 97–111. p.) szerint az én önnön szerepeiből fejlődik ki. Sokféle szerepnek felelünk meg életünk során, melyek önértékelésünket is befolyásolják, így – mikor bizonyos szerepekben kudarcot vallunk – automatikusan önértékelési csökkenés is bekövetkezik. A tanári szerep mint érték, szét-esik, és az szerepbeli kifáradáshoz vagy szerepkiégéshez vezethet. Ennek oka sokféle keresendő, lehet az egy rosszul felépített tanári szerep, teljesületlen szerepelvárás, motiváció hiány, túlerőltető célok stb. Ilyenkor jellemzően az érintett már elutasítja a környezete észrevételeit. Gyakran hallani: „velem ilyen nem történhet”, „csak kis pihenés kell, és a régi leszek”, „nem vagyok ingerült”. Mindez igazolja már a jellegzetes tagadás tünetét.

A fogalom 1995-ben bekerült a Münchenben megjelenő pszichológiai lexikonba, ami jelentőségét és az iránta táplált érdeklődést mutatja. Eszerint a kiégés: „depresszióhoz hasonló állapot, amely a krónikus fokozott igénybevétel következményeként és az önmagunkkal szemben támasztott túlzott elvárás folytán alakul ki, főleg a segítő foglalkozásokban; leggyakrabban tudattalan tendenciák (helfer szindróma), valamint az illető önmagától és az intézményektől való irreális elvárásainak talaján alakul ki; szupervízió során feldolgozható” (Lexikon der Psychologie, 1995, 53. p.).

A '90-es évektől több segítő szakmában is folytattak kutatásokat. A pasztorál pszichológus Hézsér Gábor (1995), aki szociálpszichológiai szempontból közelíti meg, szerinte az egyén és a környezet közt a korrelációs kölcsönhatás

érvényesül, mely szerint az egyén egy időben a veszélyes állapot okozója és a veszélyeztetettség alanya is, miközben megpróbál az elvárt társadalmi normáknak megfelelni, és ez a kettősség vezet kiégéshez. Ő volt az első a magyar szakirodalomban, aki tekintetbe veszi a fogalomból adódó értelmezések negatív jelentéseit, az abból adódó megítéléseket, tiltakozásokat, és fogalomcsereként a foglalkozási deformáció megnevezést javasolja, mely megítélése szerint csökkentheti a fentebb említett ellenállást, és a közvélemény részéről is másfajta, kedvezőbb reakciókat válthat ki. Azonban végül túlságosan összetett lelki folyamatnak gondolja ahhoz, hogy részletesen ki lehessen dolgozni, megkérdőjelezi tudományos kutatási lehetőségeit. Fekete Sándor (1991, 17–29. p.) egyetértve az addigi definíciókkal, következményként az inkompetencia érzését hangsúlyozza, és az abból következő negatív attitűd szerinte hatással van a munkavégzésre és a társas kapcsolatokra is.

Magyarországi viszonylatban ugyancsak a '90-es évek jelentik a kiégéskutatás első nagy időszakát: Kulcsár Zsuzsanna (1998) a kiégést a transzperszonális élmények következményének tekinti, és elődeihez hasonlóan szerinte is az empátias kapacitás kimerüléseként jön létre.

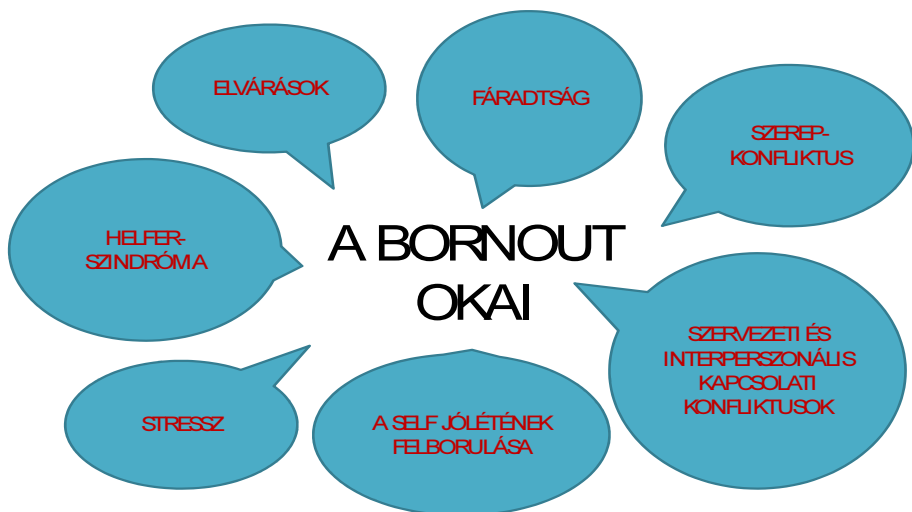
Petróczi Erzsébet és munkatársai (1999, 429–441. p.) ötszáz pedagógus bevonásával kérdőíves felmérést végeztek, és olyan fontos eredményeket tettek közzé, mint például a pedagógusok 62%-a elégedetlen anyagi helyzetével és 26%-uk elégedetlen saját életével.

Ónody Sarolta (2001, 81–85. p.) definíciójában a kiégés metafora, eredetileg műszaki fogalom: egy előzőleg jól működő energiaforrás gyengülését és annak esetleges lemerülését jelenti. Találó jelentéstartalom az emberi lélek lemerülésére is: az alany nagyfokú krónikus emocionális megterhelésnek van kitéve, és az állandó érzelmi és szellemi stressz hatására lelkileg kiürülhet. Nehezebben küzd meg a mindennapi problémákkal, jelentsen az munkát vagy magánéletet, látványosan negatívan kezd el közelíteni mindenhez. Mindezt olyan tünetek kísérhetik, mint: fóbiák, szorongás, hipochondriás tünetek vagy depresszió. Ezekre a tünetekre a szervezet fizikailag is válaszol: étvágytalanság, fizikai gyengeség, álmatlanság, megmagyarázhatatlan fájdalom stb. formájában. Mindez egy folyamat, mely több szakaszban történik, és ez „leolvasható a nyelvtani formáról is: a burnout a folyamat, a burned-out a – helyrehozhatatlan – végállapot lenne”. Pedagógusok esetében magas erkölcsi igény fenntartására van szükség, megengedhetetlen belefáradniuk munkájukba, hiszen példát kell mutatniuk a fel-növekvő generáció számára, ezért a kiégés fogalmának a használata is kérdéses

pedagógusi körökben. Az átlag gondolkodás a munka értékét a szükségesen velejáró fáradtságban látja, a kiégés esetében ezen tünetek nem teszik lehetővé a felelősségteljes munka végzését. A manapság uralkodó teljesítmény és önfeláldozás-orientált világunkban senki nem meri, vagy nem engedheti meg magának, hogy kudarcot valljon, ezzel magyarázható a szindróma – mint létező fogalom – tagadása és elutasítása, ebben lelhető fel kutatási nehézsége és kezelésre, megelőzésre való hajlandósága az érintetteknek.

A kiégés okai

A kiégés okait tanulmányozva, a több szempontú megközelítés érdekében a következőképpen csoportosítható:



A pszichikus igénybevétel vizsgálatával kapcsolatban több a kérdőjel, mint a biztos, megnyugtató válasz. A kifejezetten szellemi munka esetében a kifáradás folyamatát és a fáradtság jelenségét ma még sem orvosi, sem fiziológiai vagy pszichológiai szempontból nem tudjuk meghatározni, így nem csodálkozhatunk azon, hogy nem ismerünk olyan „fáradtságtesztet”, amelyik egyértelmű mérőeszközként szolgálna ezen a területen. Vizsgálati módszerekként teljesítménymérésekre, fiziológiai paraméterek változásaira, önértékelő pszichológiai

szimptomákra és szubjektív beszámolókra hagyatkozhatunk. Ezen szubjektív értékeléseket sokan kételkedve fogadják, mert nem mindig esik egybe az objektív mérési adatokkal. Igazat kell adnom Remplein (1952) azon nézetének, hogy a fáradtság érzését nem mindig tudjuk elfogadni az elfáradás mértékéeként – különösen a szellemi munka okozta fáradtság esetén érdemes nagyobb figyelmet szentelni a fáradtságérzés vizsgálatának. Az utóbbi időben világszerte komoly erőfeszítéseket tesznek a szubjektív fáradtság mérésének továbbfejlesztésére. Kashiwagi (1971) például kérdőíves módszerrel egy fáradtsági rangskálát – fatigue rating scale: FR – szerkesztett, és faktoranalízis segítségével sikerült kimutatnia, hogy az emberi fáradtság három legfontosabb dimenziója (a gyengülő tevékenység, a gyengülő motiváció és a fizikai dezintegráció¹) közül legalább kettő – a gyengülő tevékenység és a gyengülő motiváció – a vizsgálati személyek válaszaiban is kimutatható és elkülöníthető.

A „fáradtság” egyike azoknak a pszichológiában használatos kifejezéseknek, amelyek szinte bármit jelenthetnek. (McFarland 1971, 1–10. p.) A fáradtság fogalmát bonyolultsága és komplexitása miatt valóban igen nehéz meghatározni. Hogy csupán egyetlen példát említsünk a definíciók dzsungeléből, Muscio (1921, 31–46. p.) szerint „a fáradtság a tevékenységre való képesség csökkenése éppen a kérdéses tevékenység következtében”.² Maga Muscio azonban annyira nem volt megelegedve a saját meghatározásával sem, hogy végül is arra a következtetésre jutott, hogy a „fáradtság” kifejezést – minthogy nem lehet egyértelműen mérni – ki kell hagyni a pszichológia szótárából. A szó eltörlése azonban természetesen nem oldaná meg a problémát: a jelenség megmaradna, akárhogyan neveznénk is, és nyilvánvalóan semmi értelme nem lenne annak, hogy egy embert megpróbáljunk meggyőzni arról, hogy fáradtság nem is létezik, mivel a fáradtság fogalmát nem tudjuk a tudományosság kritériumainak megfelelően meghatározni (Matousek–Ruzicka 1968, 68. p.).

A fáradtság egy olyan élettani állapot, amely a végzett tevékenység következményeként lép fel, és eredményeként a teljesítőképeség csökken (Gergencsik 1977, 92–106. p.).

¹ Lásd például: Saito, Y. – Kogi, K. – Kashiwagi, S.: Factors underlying subjective feelings of fatigue. *Journal of the Science of Labour*. 46. 1970, 205–224. p.

² A fáradtság több más hasonló meghatározását lásd például: Matousek, O. – Ruzicka, J.: *Munkapszichológia*. Budapest, 1968, Kossuth Könyvkiadó, 68. p.

A tünet típusai	Megnyilvánulások
Viselkedési problémák	Aluszékonyság vagy túlmozgékonyosság, interferenciák léphetnek fel
Megismerési folyamatok zavara, funkciók pontatlanná válása	Figyelemkoncentráció, memória és gondolkodás romlása, pontatlan észlelés
Érzelmi tünetek	Feszültség, szorongás, unalom, diffúz közérzet
Kóros fáradtság	Évés- és alvásproblémák, szorongás, ingerlékenység

A fáradtság tünetei (In N. Kollár–Szabó 2004, 157. p.)

Fontos, hogy az érintett észrevegye és orvosolja saját fáradtságát, hiszen a kimerültség negatív bánásmódot és a hatékonyság romlását eredményezheti, mely egészségromláshoz és az életminőség romlásához is vezethet.

Szellemi fáradtság esetében megkülönböztetünk objektív és szubjektív tényezőket is (Ákos 1979). A mérhető viselkedéses jelek mellett fontos figyelembe venni a szubjektív fáradtságot, ami jellegzetes állapot, melynek következtében csökken az aktiváció és motiváció, negatív érzelmek lépnek fel, és a tevékenységre vonatkozó kognitív tartalom is módosul, tehát a személy észleli saját teljesítménycsökkenését. A szellemi fáradtság maximálisan befolyásolhatja a hatékony tevékenységet. A fáradtság jelei jóval korábban jelentkeznek, semmint az ember állóképessége véget érne, szükség esetén felszínre lehet hozni. A kifáradás azonban annak a jele, hogy elértük a kritikus szintet. A fáradtság első jeleinél nem szabad abbahagyni a munkát. Éppen ellenkezőleg, a fáradtság – bizonyos határokig – természetes állapot, amely az emberi szervezetnek semmiféle kárt nem okoz. A pszichológusok azt állítják, hogy a fáradtság a munka »lélektani költsége«. E költséget azonban a lehető legjobban le kell szorítani, amit egyebek között megfelelő munkaszervezéssel, ezen belül is a szünetek beiktatásával érhetünk el.

Ákos (1979) után Klein Sándor (1998, 501. p.) is hangsúlyozza az objektív elfáradás és a szubjektív fáradtságérzés elkülönítését. Klein az objektív fáradtságon a különféle fiziológiai módszerekkel kimutatható elváltozások, illetve a tevékenységekben (munkatevékenységben vagy pszichológiai tesztekben) megmutató teljesítménycsökkenés mögött meghúzódó pszichofiziológiai jelenséget érti. A szubjektív fáradtságérzés az előbbi tudatos pszichikus reprezentációja. Véleménye szerint a probléma elsősorban abból adódik, hogy a kettő

gyakran nem esik egybe. A munkahelyek általában inkább az objektív fáradtság iránt érdeklődnek. Ami a fiziológiai mutatókat (műszeres mérések eredményei) illeti, ezek valahogy „hitelesebbnek” tűnnek. A teljesítménymutatók változásainak jelentősége pedig nyilvánvaló. Csakhogy ezeket a változásokat egyéb jelenségek is okozhatják (a motiváció csökkenése vagy növekedése, az érzelmek hullámlása stb.). A pszichológusnak tehát mindig figyelembe kell vennie azt is, hogyan éli át a dolgozó a fáradtság jelenségét.

A szellemi kifáradást nagymértékben befolyásolhatja a pihenési rendszer milyensége. A munkafolyamatból adódó szünet (várakozási idő): ez olyan időszak, ami alatt a dolgozónak a munka szervezéséből kifolyólag várnia kell, nincs teendője. Tehát fontos tényező, hogy nem minden pihenés valóban pihentető.

Szerepnek a személy az adott szituációban előírt viselkedését nevezzük, illetve annak reagálási módját. (Buda 1987, 417–431. p.). Ha egy adott szerep rögzül, személyiségvonássá merevedik, veszélyes lehet, mert hosszú távon sablonos reakciókhoz vezet, nélkülözve a valódi átélést, és elidegenedést eredményezhet (Heller 1987, 432–452. p.). Problémát jelenthet az is, ha az adott személy nem tud azonosulni szerepeinek aspektusaival. Ha a személy nem tud megfelelni a szerepe egyes előírásainak, mert nem érzi személyiségéhez illőnek, akkor felléphet a Goffman (1981) által leírt szereptávoltás jelensége, mely szintén hosszú távon kiégéshez vezethet.

A szerepkonfliktus fogalma meglehetősen tágan értelmezett a szociálpszichológiában. Sokféle feszültségkeltő szituációt neveznek így a különböző elméletalkotók. Gross és munkatársai (1973, 329–345. p.) a szerepkonfliktusok három főbb formáját különítik el: elsőként a konfliktusokat az ember különböző szerepei között, amikor többféle betöltendő szerepeink közt vergődve az elvárásoknak megfelelően döntéseket kell hoznunk, melyek elkerülhetetlenül belső feszültségeket keltenek bennünk, és ilyenkor nehéz megfelelő döntést hozni. Másodsorban az adott szerepen belüli ellentétes elvárások okozta konfliktusokat különítik el, amikor a személy egy szerepen belül találkozik egymásnak ellentmondó elvárásokkal, harmadikként pedig a nem megfelelő szerepilleszkedésből adódó konfliktusokat említik a szakemberek. Sarbin-Allen (1987, 452–473. p.) a szerepilleszkedésből adódó konfliktusok esetén megkülönböztették a szerep-én konfliktust, mely akkor áll elő, ha a személynek olyan szerepet kell vállalnia, mely nem illik egyéniségéhez. Például erős, határozott fellépést kíván meg egy csendes visszahúzódó embertől. Itt olyan eseteket említenek, mikor a szülők beleszólnak a pályaválasztásba, és az egyén nem tud annak a szerepnek később megfelelni, azt elégedetlenség, rossz közérzet követi, és változtatása a befektetett energiák miatt nehézkes; illetve megkülönböztették a

státusinkongruencián alapuló konfliktusokat. Ezek azon esetek, mikor az ember úgy érzi, hogy „ranton aluli” szerepbe kényszerült, vagy nem a státusának megfelelően becsülik meg, és ez kellemetlen feszültséget kelt az egyénben és a társadalomban egyaránt.

A társadalomban minden embernek fel kell vennie különböző szerepeket, és óhatatlan, hogy ezek adott esetben különböző módon konfliktusba kerüljenek egymással vagy a személyiségünkkel. Le kell szögeznünk, hogy ezeknek a konfliktusoknak nincs jó megoldása. Mindenképpen veszítünk valamit, érdekek sérülnek, vagy lemondunk fontos dolgokról. Csupán arra törekedhetünk, hogy minél kisebb veszteséggel kerüljünk ki ezekből a helyzetekből. Ezért alakítunk ki és használunk különböző stratégiákat. Arra kell törekedni, hogy megfelelően menedzselődjenek ezek a szerepkonfliktusok, hogy ne boruljon fel az egyensúly, különben könnyen kiégéshez vezethetnek.

Felmerül azon kérdés is, hogy a nők miért veszélyeztetettebbek a kiégés szempontjából? A legtöbb nő számára a legsúlyosabb megterhelések közé tartoznak a szerepkonfliktusok (Kocsis 2003, Petróczi 2007). Ez leginkább azokra vonatkozik, akik a háziasszonyi hivatást egy másik, választott hivatással próbálják összehozni. Petróczi (2007) szerint ez a szerepkonfliktus oka a kiégésnek. Egy Pines és munkatársai (1992) által végzett összehasonlító kutatásból kiderül, hogy a nők esetében valamivel több kiégés volt megfigyelhető, mint a férfiaknál. A kutatás által kimutatták, hogy a nők otthon többet dolgoztak, sokszor érezték magukat túlzottan ingerlékenyek. Kimutatták, hogy ezek a nők félelmet és bűntudatot éltek át, ha nem tudták teljesíteni az összes feladatot, ami rájuk várt. Ez a konfliktus erősíti a kiégési szindrómára jellemző pszichikai, érzelmi és szellemi stresszt (Kádár–Somodi 2012, 345–353. p. – <http://www.lelkititkaink.hu/burnout.html>) A nők nagy többsége a házimunka és a család ellátása során természetesen a segítő foglalkozássá vált tevékenységek eredeti formáját gyakorolja. A hagyományos társadalmi elvárás szerint mindig mindenkinek eleget kell tenniük, és mindezt szeretettel, együttérzéssel, megértéssel. Az idők folyamán ez a fajta anyai, illetve nővéri gondoskodás vált hivatássá, foglalkozássá.

Baron és Byrne (1994) a konfliktusok két formáját különítik el:

- szervezeti okok,
- személyek közötti okok.

Szervezeti okok		Személyek közötti okok
Az anyagi előnyökért folyó verseny	Konfliktus	Hibás kommunikáció
Hatalmi különbségek		Hibás attribúciók
Nem tisztázott felelősség és döntéshozás		Sztereotípiák
Egymásrautaltság a munkában		Előítéletek
Versengést erősítő jutalmazási rendszer		Irigység, ellenszenv
		Méltánytalanság érzése

A munkahelyi konfliktusok okai

(Baron és Byrne 1994, in N. Kollár–Szabó 2004, 441. p.)

Smith és Mackie (1995, 230-233. p.) szerint a self jóllétére három esemény jelent különösen nagy fenyegetést: a kudarcok, az inkonzisztenciák és a stresszorok. Stresszorok esetén a rendelkezésünkre álló erőforrások látszólag elégtelenek a velük való megküzdéshez. De stresszt a mindennapos idegölő frusztrációk, az állandó apró küzdelmek is okozhatnak. A stresszhelyzetek a negatív érzelmek egész skáláját aktivizálhatják.

A munkahely lényeges tényező lelki egyensúlyunk szempontjából. Az organikus szemléletű szakemberek a pszichés panaszok okának az idegrendszer károsodását tartják. Ha a stressz túlzott mértékű, akkor mint túlterhelő körülmény jelentős lehet. A kutatók egy része azért a munkahelyet potenciális mentálhigiénés ártalomforrásnak tekinti, ha a munkahelyi megterhelések az idegrendszert károsítják. A szakemberek egy másik része a magatartászavarok pszichogenitásának híve, szerintük az ok a személyiség integrációs gyengesége, gyermekkori eredetű zavara. Ez sajátos érzékenységeket hoz létre. Ezek később a magánélet konfliktusaiban mutatkoznak meg. E konfliktusok feszültségét fokozhatják a munkahely különféle megterhelései, különösen a munkahely interperszonális viszonyaiban jelentkező konfliktusok. A mentálhigiéné vetületében azoknak a kutatóknak van igazuk, akik a pszichogenitást képviselik, és a személyiséget, az ontogenezis során kialakult bonyolult pszichológiai organizációt tartják lényegesnek.

Ha az előbb említett organikus szemléletből indulunk ki, a stresszre – mint kiváltó okra – érdemes hangsúlyt fektetni. A stressz fogalmának egyik megalkotója, Selye meghatározásában „a szervezet nem specifikus válasza bármilyen

igénybevételre” (Selye 1976, 25. p.). Annak ellenére, hogy Selye kutatásaiban elsősorban a stressz élettani hatásaira összpontosított, eredményeivel jelentősen gazdagította a stresszről való pszichológiai és pedagógiai gondolkodást. Véleménye szerint a környezeti tényezők nem önmagukban váltják ki a stresszt, hanem azzal válnak stresszorrá, hogy a személyt valamilyen szintű alkalmazkodásra vagy válaszra készítetik. Az alkalmazkodást ebben az esetben nem feltétlenül csak pszichológiai szinten kell érteni, hanem a szervezet pszichofiziológiai alkalmazkodását is jelenti (N. Kollár–Szabó 2004, 162–168. p.).

A stressz gyűjtőnév, nem kötődik hozzá egységes jelentés, a fogalom alatt az emberi szervezetet érő erős, károsodásokat előidézni képes megterheléseket összegzik. A szervezet alkalmazkodási reakciókkal válaszol, elsősorban adrenalin és ACTH-kiválasztásban, és a mellékvesekéreg ezáltal serkentett működésben mutatkozik meg, ez mobilizálja a szervezet védekező mechanizmusait. Ez utóbbiak túlterheltség esetén csődöt mondanak. Komoly lelki és testi károsodások következhetnek be, és kimerültség léphet fel. Stresszorok alatt a megterhelő vagy aránytalanul nagy energiabefektetéseket értjük. Ezt ingerorientált meghatározásnak nevezik. Megkülönböztetik a reakcióorientált meghatározástól, amikor belső állapot vagy stressz kiváltotta reakciók – mint idegesség, ingerlékenység, kimerültség – vannak a meghatározás centrumában. Nem maga az esemény mérvadó stressz esetén, hanem az esemény tudomásulvétele, megítélése. Stressz csak akkor keletkezik, ha az érintett az eseményt fenyegetésnek vagy ártalomnak fogja föl, és ha meggyőződése szerint saját erejéből nehezen vagy egyáltalán nem tud úrrá lenni a fenyegető vagy ártalmas helyzeten. Keletkezését tekintve az esemény ellenőrizhetősége és beláthatósága fontos tényező: az olyan események, amelyek során az ember tehetetlenül kiszolgáltatottnak érzi magát, nagyobb stresszt okoznak, mint az olyanok, amelyeket valamilyen formában befolyásolhat vagy ellenőrizhet. Ez érvényes a konfliktushelyzetekre is, valamint az ember szociális támogatottsága is kulcskérdése a stressz kialakulásának. S az, hogy milyen módon vált ki betegségeket, döntő szerepet játszik a stresszorok együttes hatása és az egyes emberek stresszérzékenysége (Lexikon der Psychologie, 1995, 402–407. p.).

Van Toller (1979, in N. Kollár–Szabó 2004, 163. p.) a stresszválasz fiziológiai összetevőjéért az autonóm, más néven a vegetatív idegrendszert felelősségét hangsúlyozza, melyet a szimpatikus és a paraszimpatikus idegrendszer alkot, és a két idegrendszert egymással ellentétes működésűnek tekintik. A szimpatikus idegrendszer a lebontó folyamatok és az energia mobilizálása révén a cselekvéses

készenléletet erősíti, és gátolja azokat a folyamatokat, amelyek a cselekvéssel nincsenek összhangban. A paraszimpatikus idegrendszer ezzel szemben a felépítő folyamatokat szabályozza, általában az energia megőrzése, felhalmozása a feladat. A stressz krónikussá válása során egy másik fiziológiai rendszer aktivitása is fokozódik. Ezt a rendszert a leggyakrabban a HPA- (hipotalamusz-hipofízis-mellékvesekéreg) tengelynek nevezik. Ennek a rendszernek a működése elsősorban a szervezet a stresszhez való alkalmazkodásának elősegítése. A HPA-tengely központi szerepet játszik a szervezet számos folyamatának szabályozásában, egyfajta központi karmesterként működik. A HPA-tengely aktivitása nyomán egy másik stresszhormon, kortizol termelődik.

Ami a stresszre adott válasz kognitív folyamatait illeti, nemcsak az esemény, hanem a személy korábbi tapasztalatai és stabil személyiségjellemzői is befolyásolják. A következményeket illetően Smith (1993) rövid és hosszú távú következményeket különböztet meg, az előbbi pszichológiai következményei között: a lehangoltságot, a szorongást, a pszichológiai feszültség érzését, a fáradtságot, a kognitív funkciók rövid távú károsodását (arousal – izgalmi állapot) és a kognitív működés közötti kapcsolat) és a stressz fizikai tüneteit említi, míg a hosszú távú következmények esetén: a stressz utóhatásról, a kiegészéről, az egészségkárosító magatartás és a stressz egészséghez-betegséghez való hozzájárulásról beszél. A stressz mentális működést károsító hatása N. Kollár–Szabó (2004, 166. p.) szerint akkor is fennmarad, amikor a stressz által kiváltott magasabb arousal vagy fiziológiai aktiváció a stressz előtti állapotra, rendszerint a nyugalmi szintre áll vissza. Ilyenkor már nem látjuk, vagy nem érezzük magunkban a fiziológiai aktivitás és arousal növekedését, ennek ellenére a teljesítményben még mindig észlelhető a stressz negatív hatása. Nem szabad figyelmen kívül hagyni a stressz hosszú távú utóhatásait, Maslach és munkatársai (2001, 397–422. p.) külön felhívják a figyelmet a mindennapokat érintő hosszú távú pszichológiai stresszhatásra: a kiegészérel!

A stressz további hatásait illetően Black (2003, 190, 1–5. p.) két részre osztja:

1. Fizikai hatásokra – fejfájás, fáradékonyság, fekélyek, gyomorfájás, alvászavar, idegrendszeri funkciózavarok, szív- és érrendszeri betegségek;
2. pszichológiai hatásokra – hirtelen dühkitörések, depressziós rohamok, állandó szorongás, határozatlanság és folytonos aggódás.

Carter (2002, in Kádár–Somodi 2012, 353. p.) utal arra, hogy milyen stressz okozta hatásokat találtak. Ezek fontossági sorrendben a következők:

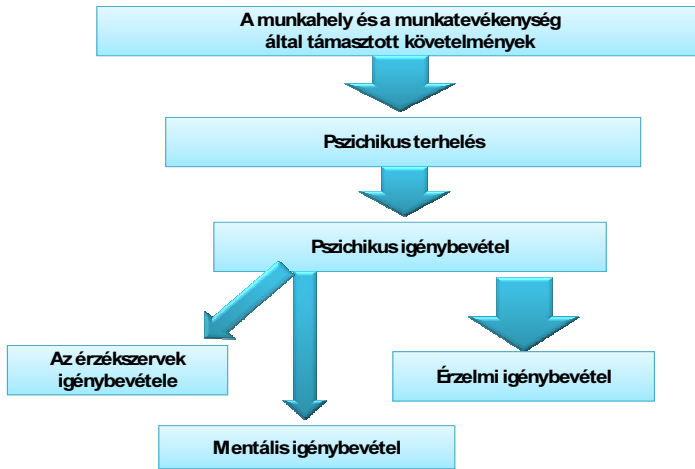
- kimerültség érzése,
- frusztráltság érzése,
- „Elegem van” érzése,
- stressz hazavitele,
- bűnösség érzése amiatt, hogy nem teljesít eleget,
- ingerlékenység érzése.

A kiegészi szindróma kialakulásában óriási szerepet játszik a személyiség, melynek kapcsán szükséges említést tenni a helper szindrómáról. Schmidbauer (1977) nevéhez fűződik a helper szindróma (kényszeres segítség) definiálása, mely elsősorban a segítő foglalkozásúak jellegzetes tünetcsoportja. Lényege, hogy a szakember saját ingatag pszichés állapotából fakadóan mások segítésében látja önmegvalósítását, „drogként” használja hivatását, a segített függőségének fenntartásában érdekelt, visszaél helyzetével, mindeközben a privát szférája, magánélete háttérbe szorul (Fekete Sándor 2000, 179–191. p.). A német Lexikon der Psychologie (1995, 169. p.) szerint a szindróma egy gyakran feltételezett tudattalan motívum, hogy segítsenek másoknak, így hátrítva el saját szorongásukat a kiszolgáltatottságtól, s kompenzálva azt, hogy maguk is segítségre szorulnak. Ennek a magatartásnak depresszió és kimerültségi állapotok (bornout) lehetnek a következményei.

A nemi különbségeket illetően kiderült, hogy a nők könnyebben küzdenek meg a stresszel, mint a férfiak. Kimutatták, hogy a nők inkább „a gyermekköz-pontú beállítottságuk miatt veszélyeztetettek, a férfiak pedig azokban az esetekben, amelyekhez nőies értékorientációra lenne szükség” (Kádár–Somodi 2012, 353. p.).

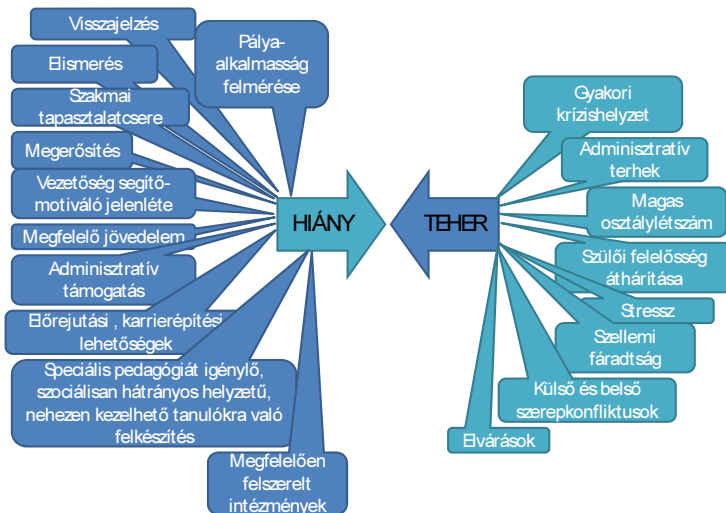
A nagyfokú elvárásoknak való megfelelés is kiegészéshez vezethet. Számos el-
lentétes elvárásnak meg kell felelni, s ez nem könnyű feladat.

A pszichikus terhelés a szervezet egészét igénybe veszi. Klein (2003, 492. p.) a következőképpen szemlélteti ennek kibontakozását az egyénre nézve:



Az igénybevétel fajtái (Klein 2003, 492. p.)

Az okok részletes áttanulmányozása során két fontos tényezőcsoport szembennállását észrevételeztem. Az okok egy jelentősen nagy csoportja olyan hiányállapotokat jelöl, melyek jelenléte kiégéshez vezethet. A másik nagy kategória a terheket foglalja magában. Részletesen az alábbi táblázat szemlélteti:



A kiégés okai

A fenti táblázat alapján tehát a kiégés oka egy több komponensű hiányállapot és egy összetett teherállapot együtteséből fogalmazható meg, melyek szemben

állnak egymással. Míg egyik oldalon egy nagyfokú hiány következménye a szakmai kiégés, addig a másik oldalon egy nagyfokú teher miatt jön létre a ki-merültség állapota. Természetesen – bár szembenálló okokról beszélünk – azok jelenléte egyidejűleg is kifejezheti az egyénre negatív hatását. Legyenek hiányok vagy terhek a kiváltó okok, fontos lenne, hogy a saját és mások kiégéssel kapcsolatos tüneteire felfigyeljünk, és próbáljuk a kiégést előidéző helyzeteket orvosolni.

Könyvészet

- Árok Antal: Kiegészítő tünetek a hazai pedagógusoknál. *Pályacsúcs Magazin*, 2006, 12. 21. p.
- Buda Béla: A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In Pataki F (szerk.): *Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény*, I. kötet. Budapest, 1987, Tankönyvkiadó, 417–431. p.
- Fekete Sándor: Segítő foglalkozások kockázatai – **Helfer szindróma** és burnout jelenség. In Kelemen Gábor (szerk.): *Tele-dialógus*. Pécs, 2000, Pro Pannonia. 179–191. p.
- Herbert Freudenberger und Geraldine: Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30. 1974, 159–175. p.
- Goffman, E.: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest, 1981, Gondolat.
- Gross, N., McEachar, A. W., Mason, W. S.: A szerepkonfliktus és feloldása. In Hunyady Gy. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, 1973, Gondolat, 329–345. p.
- Heller Á.: Társadalmi szerep és előítélet. In Pataki F.: (szerk.): *Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény*. Budapest, 1987, Tankönyvkiadó, I. kötet, 432–452. p.
- Hézszer Gábor: *A pásztori pszichológia gyakorlati kézikönyve*. Budapest, 1995, Kálvin Kiadó.
- Kádár A. – Somodi H.: A kiégés jelensége a pedagógusok körében. In Fóris-Ferenczi R. – Demény P. (szerk.): *Interaktív módszerek és eszközök a tanulási folyamatban*. Kolozsvár, 2012, 345–360. p.
- Kafry, Ditsa – Aroson, Elliot: Work–Psychological aspects. Burn out. Free Press. New York, 1981, 223–224. p.
- Kashiwagi, S.: Psychological Rating of Human Fatigue. *Ergonomics*. vol. 14. 1971, no. 1, 17–21. p.
- Klein Sándor: *Munkapszichológia*. Budapest, 2000, EDGE.

- Lexikon der Psychologie: Wissen Media Verlag GmbH, Gütersloh / München, 1995.
- Maslach, C, and Jackson, S.: *Maslach Burnout Inventory*. Research Edition, manual. Palo Alto, 1981.
- Maslach, C, and Jackson, S.: The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 2, 1981, 99–113. p.
- McFarland, R. A.: Understanding Fatigue in Modern Life, *Ergonomics*. vol. 14. 1971, no. 1, 1–10. p.
- Matousek, O, – Ruzicka, J.: *Munkapszichológia*. Budapest, 1968, Kossuth Könyvkiadó, 68. p.
- Moreno, J.: Psychodrama moral philosophy and ethics. In P. Holmes, M. Karp, and M. Watson (eds): *Psychodrama since Moreno*. Innovations in theory and practice. London, 1994, Routledge, 97–111. p.
- Muscio, B.: Is a fatigue test possible? *British Journal of Psychology*, 12, 1921, 31–46. p.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, 2004, Osiris Kiadó.
- Ónody Sarolta: Kiegészi tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 05, 2001, 81–85. p.
- Petróczi Erzsébet: A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1999, LIV, 3. 429–441. p.
- Remplein, A.: *Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit*. München, 1952.
- Sarbin-Allen, Th. R. – Allen, V. L.: Szerepelmélet. In Pataki F. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény, I. kötet. Budapest, 1987, Tankönyvkiadó. 452–473. p.
- Schmidbauer, W.: *Die hilflosen Helfer*. Rohwolt, Reinbek, 1997.
- Selye János: *Stressz distressz nélkül*. Budapest, 1976, Akadémia Kiadó.
- Smith, J. C.: *Understanding stress and coping*. New York, 1993, Macmillan Publishing Company.

Tódor Erika Mária

Hogyan hívogat az iskola?

Vizuális nyelvhasználat az iskolában

Bevezető

Bizonyára sokan emlékszünk még az olvasástanulás első pillanataira, és arra, hogy hogyan is betűzgettük hat-hét éves korunkban a szavakat és a bennük rejlő jelentéseket, és mekkora élmény volt megfejteni környezetünk üzeneteit, függetlenül attól, hogy ezt a postaládában talált hirdetésekben vagy az utcák falairól, a szomszéd bácsi pólójáról, a boltos néni kitűzőjéről vagy a befőttesüvegről olvastuk ki. A gyermeki énünk spontán érdeklődése által raktározzuk el „mások szavait”, melynek világában élünk és melyek ez által saját megnyilvánulásaink összetevőivé válnak. Felmerül tehát a kérdés, hogy milyen nyelvi világot kínálunk fel környezetünkben, melyek azok a nyelvi ingerek, melyek a nyelvi szocializáció részévé válnak.

A kérdés megválaszolása természetesen összetett. Ebben a tanulmányban egy olyan élettér üzeneteit próbálom elemezni, mely minden egyén személyiségének alakulásában meghatározó szerepet játszik, nevezetesen az iskolai környezet vizuális nyelvhasználatát és ennek néhány sajátosságát.

Nyelvi tájkép és iskolai nyelvi tájkép

A *nyelvi tájkép* kifejezéssel megnevezett kutatási terület főképp az elmúlt évtizedben került az alkalmazott nyelvészet egyik kiemelt kutatási kérdéskörévé, elsősorban a vizuális nyelvhasználat *kommunikatív (informatív) és szimbolikus* (Burenhult & Levinson 2008; Shohamy & Shoshi 2009, Pavlenko 2012) töltete révén. A nyelvi tájkép (azaz a vizuális nyelvhasználat) leírásában a szakirodalom leggyakrabban idézett meghatározás Landry & Bourhis (1997: 25) kutatók nevéhez fűződik, mely szerint egy település, régió, helység nyelvi térképét a hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanevek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái alkotják. Ezen feliratok elrendeződése, nyelvi megjelenítése az adott térben lakók együttlétezéséről sok mindent elárulhat, hiszen egy adott térségbe lépve a szembe köszönő kiírások, táblák, jelzések (beleértve a szimbólumhasználatot is) a nyelvhasználati szokásokat, a nyelvek státusát, a nyelvi regiszterek találkozásának módját, a helyi értékrendeket tükrözik. Ebben a jelentésösszefüggésben a nyelvi tájkép egy szemiotikai tájkép (Jaworski & Crispin eds 2010), mely metakulturális üzenetek hordozója.

Az *iskolai nyelvi tájkép* („schoolscape”) a vizuális nyelvhasználat sajátos tere, és mindazon vizuális nyelvi megnyilvánulások összességét jelöli (hirdetőtábla, tabló, táblakép, szemléltető eszközök, multimédia stb.), amelyek ezen tér kommunikációs elvárásait, igényeit szolgálják (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre, François 2009). E nyelvi tájkép, felirattípusok összessége egy sajátos oktatási környezetben, ezáltal a hivatalos nyelvi ideológiák helyi értelmezéseinek vizuális nyelvi megnyilvánulásai. Az iskolai nyelvi tájkép elemzése, egyben egy adott oktatási intézmény önelemzésére is lehetőséget nyújt, hiszen az intézmény rejtett tantervét tartalmazza (Brown 2012; Szabó T. P. 2013) és a szervezeti kultúra explicit tükörképe.

Miért érdemes figyelni az iskola vizuális nyelvhasználatára?

Az iskola által felkínált tanulási élmények a személyiségalakulás bélyegévvé válnak, hiszen „a közvetített tartalom és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakuló konstrukciókat” (Falus 2000, 194). A vizuális nyelvhasználat a nyelvi és kulturális szocializáció része, így a nyelvi tájkép olvasása lényegében képolvásás és szövegolvást jelent, mely egyben az iskolai tér diskurzusának értelmezése is.

A családi nevelés mellett az iskolai oktatás és környezet játszik a legmeghatározóbb szerepet a nyelvi viselkedés és attitűdök alakításában. Éppen ezért, az iskolai térben észlelhető nyelvi viselkedés különböző aspektusai, a (tan)nyelvhasználat milyensége (Sorbán 2011) a nyelvválasztási stratégiák, nyelvi attitűdök (Sorbán 2009), jelentős mértékben meghatározzák az egyén nyelvi szocializációját, míg a nyelvi regiszterek ritkulása (Szilágyi N. 2005), a nyelvi hiány (Péntek 2004) újratermeli a jelenséget, a nyelvi komfortérzés, a nyelvi hátrány és frusztráció negatív élménye helyett. Így a nyelvi tájkép leírása, de akár egy elemző sétára való készítés fontos visszajelzés lehet a tudatos nyelvi viselkedés nevelésében, a nyelvi tudat és környezet viszonyának megismerésében.

A falak történetei

Ha a romániai magyar tannyelvű iskolák történetét követjük, könnyen láthatóvá válik, hogy a különböző korok, időszakok, különböző domináns üzenetek hordozói voltak. Elég, ha csak a legközelebbi időszakot elevenítjük fel, az 1989-es forradalom előtti iskolaképet. Ebben az időszakban, amikor az iskolai belépő feltétele a karszalag és a hajpánt volt, az iskolák vizuális nyelvhasználatára is erőteljesebb szabályozásban részesült. Az állandóan falon függő portrék, a

címerek és szlogenek és az idézetek mellett a nyelvhasználatra is nagy figyelmet szenteltek a magyar iskolák esetében. Az *Erdélyi Tudósítás* 1989. decemberi (első évf. 6. szám) számában olvashatunk hasonló intézkedésekről: „1985. május 2-án, Briszk Katalin Hargita megye agit-prop. [szerző megjegyzése: rövidítés a forrásszövegből] titkára, az Országos Nevelési Tanács határozataira hivatkozva utasította a községi és városi propagandatitkárokat: az iskolákban minden felirat csak román nyelvű lehet, ugyanígy az ifjúsági szervezeti akció és politikai oktatás is csak román nyelven folyhat – a magyar iskolákban is! Mindez helyi utasítás!”

1987. január 21. „...megyei főtanfelügyelő berendeli a gyergyószentmiklósi és maroshévízi pionírház igazgatókat”, és inti őket: „térjenek rá minél több román nyelvű foglalkozás szervezésére!”.

1989. július 8. „Már június első felétől egy 70 tagú minisztériumi brigád látogatta az iskolát. A tiszta román brigád magyar nyelvű órákat is látogatott, a felügyelők felháborodtak, hogy ezeket magyarul tartják.”

Az egykori magyar tannyelvű iskolák és iskolafalak számára a '89-es decemberi forradalom egy új kezdetet jelentett. Nem véletlenül fordul elő a visszaemlékező pedagógusok történeteiben az útkeresésre utaló cselekvések emléke. Voltak iskolák, ahol a forradalom utáni időszakban a folyosókon található képeket, idézeteket stb. letépték, elégették, és helyettük „majdnem két hónapig semmi sem került”. Aztán az űrt hamarosan kitöltötték, sok iskola nevet kapott. Máshol, közvetlenül a forradalom utáni időszakban már visszahelyezték azokat a magyar iskolatáblákat, melyeket eltávolítottak az iskola falairól, de a padlás sötétségébe rejtve féltve őrizték.

Ma gyakorlatilag a pedagógusok teljes mértékű szabadságnak örvendhetnek, a falak üzeneteit oly módon tölthetik fel jelentéssel, ahogy a legeredményesebbnek és leghatékonyabbnak látják. Kérdésként merül fel a továbbiakban, hogy milyen tartalmakat, üzeneteket, **prototípusokat** helyeznek előtérben a magyar tannyelvű iskolákban.

Mit üzennek a falak? (A kutatás ismertetése)

A 2012–2014-ben elvégzett adatgyűjtésünk¹ székelyföldi magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképének sajátosságait térképezte fel, különös figyelmet szentelve a nyelvi tájkép jellemzői, valamint a nyelvi attitűd, nyelvválasztási szokások közötti összefüggéseknek, de a tájképben rejlő nevelési üzenetek, rejtett tantervek elemzésének is.

¹ A kutatások anyagi támogatója: Sapientia Alapítvány, KPI – Kutatási Programok Intézete, Kolozsvár.

A kutatások helyszínéeként különböző iskolatípusokat választottunk ki, így ellátogattunk a magyar nyelvi környezet iskoláiba is, és vegyes nyelvhasználatú vagy román nyelvű dominanciával jellemezhető nyelvi környezet magyar tantervű iskoláiba, osztályaiba is. Ebben a tanulmányban bemutatásra kerülő észrevételek, gondolatok alapja a terepmunka során összegyűjtött 754 nyelvi tájképelem (fénykép), valamint az összesen 31 pedagógussal, iskolában dolgozó kiegészítő személyzettel készített strukturált interjú.

A kutatás lebonyolítása során körvonalazódott egy fontos tájképkutatási szempont, nevezetesen az, hogy egy ilyen témakör alaposabb megértéséhez fontos, hogy találkozzon a külső és a belső látásmód, azaz lényeges, hogy a kérdés kutatásával foglalkozó személyek között legyen olyan, aki belülről ismeri az adott közösség jellemzőit és legyen egy külső elemző is. Nagyon gyakran előfordul, hogy a kéttípusú elemzés más és más tájképelemekre figyel fel, más dolgokat vesz észre, vagy más jelentéseket, értelmezéseket ad egy adott kutatási egységnek. Éppen ezért a kutatás kivitelezése során rendszeresen megbeszéltem észrevételeimet egy külső szakemberrel (Petteri Laihonnen, [University of Jyväskylä](#), Finnország), aki e kutatási terepet ismeri és a nyelvi tájképkutatás kérdéskörével foglalkozik.

Bár a kutatás elsődleges célja a nyelvi viselkedés és nyelvi tájkép összefüggéseinek elemzése volt, és mivel e jelenséget éppen oktatási intézmény keretében végeztük, arra a következtetésre jutottunk, hogy ebben a kontextusban sokkal összetettebb üzenete van a tájképnek. Jelen dolgozatban az empirikus kutatás alapján rendelkezésünkre álló adatokat egy sajátos szempont szerint elemezzük, nevezetesen arra fogunk összpontosítani, hogy hogyan is értelmezhetjük a „falak” üzenetét, milyen többé-kevésbé tudatos üzeneteket sugallhat az iskolai környezet receptorainak, és mit tükrözhet az iskolai életről, a tanításról és tanulásról.

Az adatok elemzése előtt érdemes megjegyezni, hogy az oktatási környezet sajátosságát a tanárok személyisége, értékrendje, a közvetlen környezet kulturális meghatározói, a diákok életkori és egyéni sajátossága, és számos más tényező teszi személyessé, egyedivé. Léteznek mégis olyan alapvető szempontok (olvasatok), melyek leírása tudatosabbá, reflektáltabbá teheti az oktatási tér szervezését.

Hogyan hívogat az iskola?

Romániában, az 1989-es forradalom előtti időszakban az iskolai tájkép elrendezése nagyon alaposan szabályozva és ellenőrizve volt. Így például egy fontos szempont volt, hogy minden osztályterem falán, a tábla fölött jelen legyen

Nicolae Ceaușescu portréja, majd ennek jobb és bal oldalán különböző idézetek szerepeltek az államfő valamelyik (általában kongresszusokon elhangzott) beszédéből. Ugyanakkor voltak kötelező tablók, mint például a közlekedésre vonatkozó információkat bemutató anyagok, a hazafias munkát szemléltető beszámolók, faliújságok stb. A magyar tannyelvű iskolák esetében a falakon megjelenő kiírások is többnyire román nyelvűek kellett legyenek, tartalmukat tekintve a rendszer ideológiáját megörökítő gondolatokat, idézeteket foglaltak magukba.

A forradalom utáni néhány hónapban ezek a falak üresen maradtak, majd elkezdődött az „újraépítkezés”. A központosított szabályozásokat a helyi kezdeményezések és a helyi értékrendek megszólaltatása vette át. *Hogyan kerül sor az új jelentésalkotásra? Milyen tartalommal telítődött fel az iskolai tér? Milyen nyelvválasztási stratégiák észlelhetők?* – íme néhány kérdés, melyekre a terepmunka során válaszokat próbáltunk megfogalmazni.

Az általunk megvizsgált oktatási intézmények tanáraival készített interjúk alapján kijelenthető, hogy a forradalom utáni iskolákban már nem beszélhetünk egy irányított „díszítési” koncepcióról. Az osztályok díszítése általában a tanító, az osztályfőnök feladata, az iskola közterének díszítése már közös munka, közös döntéshozatal eredménye. Az általunk meglátogatott iskolákban a tantermek, iskolák díszítését leggyakrabban az évszakok, az ünnepkörök, az *események* határozták meg, de a pedagógusok fontosnak tartották az iskolai események, az iskolai élet fontosabb mozzanatainak tükrözését is. Ugyanakkor a pedagógusok azon dolgok megjelenítését tartják jónak, melyeket hasznosnak vagy szépnek tartanak, és melyekre nagyon büszkéek, de helyet kívánnak adni a friss eseményeknek, az új alkotásoknak is. Találkoztunk olyan osztályfőnökkel is, aki az osztály falára kitett idézeteket havonta cserélte annak függvényében, hogy „mi talált az osztály pillanatnyi állapotához”.

Az iskolai tájkép összetevőit tekintve két szint különíthető el: vannak *állandó üzenetek* és rendszeresen *frissített tudnivalók*. Az állandó elemek közé sorolhatók az idézetek, az írók portréi, a szabályzatok, a térképek stb., melyek akár éveken keresztül a falak díszítőelemei, de rendszeresen frissítik a diákok alkotásait tartalmazó kiállításokat (rajzok, versek stb.) vagy az eredményeiket tükröző emléklapokat, plaketteket különböző versenyekről, vagy a vetélkedők tételsorait is.

Kettős nyelvhasználat az iskolai térben

Az aszimmetrikus kétnyelvűséggel jellemezhető magyar tannyelvű iskolákban fontos szempontot jelent a *nyelvválasztás és nyelvhasználat* kérdése is.

Mit írnak ki románul, és mit jelenítenek meg csak a diákok anyanyelvén? Mikor tartják fontosnak a kettős nyelvhasználatot? Mivel a tanulók nyelvhasználati szokásairól több összefüggésben is írtunk, a továbbiakban az iskolai környezetben észlelhető nyelvhasználati szokásokat próbáltuk feltérképezni a tanárokkal, tanítókkal, kisegítő személyzettel készített interjúk által. Az iskola a standard nyelvhasználat és a spontán nyelvi megnyilatkozások találkozási helyszíne, ugyanakkor a magyar és román nyelvhasználat sajátos elrendeződését is tükrözi.

Az általunk tanulmányozott magyar tannyelvű iskolákban – az interjúk alapján – az alábbi nyelvválasztási stratégiák körvonalazhatók:

Nyelvhasználati szokások (n = 31, adatfelvétel: 2012–2014)

Szintek	Nyelvhasználati szokások	Román nyelv használata	Regiszterek	Kódváltás
Tanárok, tanítók	<i>Kettős</i> nyelvhasználat	Ritkán, csak ha kötelező, elkerülhetetlen. Formája: írott.	A hivatalos nyelvi regiszter román, a többi magyar.	Ritkábban észlelhető: oktatásra, oktatásmenedzsmentre vonatkozó szakkifejezések.
Iskolavezetőség	<i>Kettős</i> nyelvhasználat	Túlsúlyban az írásbeli kommunikáció esetében.	A hivatalos nyelvi regiszter román, a többi magyar.	Gyakoribb: oktatás-, iskolamenedzsment.
Ügyintézés	<i>Kettős</i> nyelvhasználat, de túlsúlyban román. Minden hivatalos dokumentum, beleértve a helyi intézményeket, elsődlegesen román nyelvű.	Túlsúlyban írásbeli kommunikáció esetében.	A hivatalos nyelvi regiszter román, a többi magyar. Írásban román, szóban magyar.	Leggyakoribb.

A nyelvválasztás, nyelvhasználat és a szövegek tartalma közötti összefüggéseket elemezve kimutatható a nyelvek, de főképp a nyelvi regiszterek bizonyos mértékű *szétválása és szakosodása*, ami nem egy tudatos (tudatosított) jelenség, inkább spontán viszonyulási forma. Így a román nyelv leggyakrabban a hivatalos közlések, szabályok, külső üzenetek nyelve, tehát a formális nyelvi regiszter nyelve, míg a magyar, a különböző más, általában informális nyelvi regiszterek megnyilvánulási kerete. Észlelhető volt ugyanakkor, hogy a nyelvi regiszterek szétválása hangsúlyosabb a tömbmagyar települések iskoláiban, míg a vegyes települések iskolái esetében e szétválás, a nyelvi regiszterek differenciálása csökken, gyakran a belső kommunikáció nyelve is kétnyelvű (magyar–román) vagy román egynyelvű lesz.

A nyelvek szétválása és a nyelvi funkciók szakosodása lényegében tükröződik az iskolai népesség mindennapi nyelvhasználatára jellemző nyelvválasztási

szokásokban is. Az interjúalany nyelvhasználati szokásaira reflektálva kiemelték, hogy nyelvhasználatukra szintén a nyelvi regiszterek szétválása a jellemző, a mindennapjaikban, közvetlen élettereinkben többnyire magyarul beszélnek, ügyintézéskor, utazáskor stb. románul is. Így az informális beszédhelyzetekben többnyire a magyar a nyelvhasználat, a hivatalos beszédhelyzetekben elsősorban a román, sok esetben az írott változatú nyelvhasználat a jellemző. Visszaemlékezéseikben románul az elmúlt időszakban hivatalos dokumentumokat töltöttek ki írásban, mint például: munkaköri leírásokat, kérdőíveket, szociális segélyre pályázó tanulók adatait, teljesítmény-leírásokat stb.

Az oktatói munka megszervezése, tervezése sajátos nyelvi viselkedéseket eredményez. Mivel a hivatalos információkról a tanárok legtöbb esetben román nyelven értesülnek, így bizonyos dolgokról, elsősorban a román kifejezések rak-tározódnak el, majd ezeket a különböző beszédhelyzetekben könnyebben idézik elő. Így észlelhető a nyelvi kódváltás jelensége, amikor egy adott mondatban, kijelentésben a román kifejezések válnak használatossá (*a*) példa), esetenként ezen kifejezések átvétele, adaptációja is észlelhető, és az is előfordul, hogy egy román kifejezés gyakori használata (*b*) példa) miatt nem is tűnik fel, hogy az adott szónak van anyanyelvi megfelelője is.

Íme néhány példa:

a) „Elkészítetted a *planifikálásokat?*”, „Kaptál egy *FB*-t vagy *foarte binet!*”

b) „*Brosúrákat* küldtek...*Somer* osztály.”

Intézményszervezéssel, ügyintézéssel megbízott személyek esetében (igazgató, könyvelő, titkár) a fent bemutatott nyelvi helyzetek sokkal gyakoribbak. Az igazgatóság belső kommunikációja (diákokkal, szülőkkel) magyar nyelvű, de a tulajdonképpeni hivatalos ügyintézés elsősorban román, esetenként kétnyelvű. A megfigyeléseink alapján elmondható, hogy minél nagyobb mértékű az ügyintézési helyzetekre való kitettség, annál gyakrabban észlelhetők az adaptált szavak, kifejezések, vagy a tulajdonképpeni kódváltás.

Üzenetek, tartalmak és formák

Az iskolai térben látható, olvasható anyagokat tematikusan próbáltuk csoportosítani, egy-egy domináns elem, sajátosság alapján. A besorolás, csoportosítás nem bizonyult egyszerű feladatnak, ugyanis sok esetben egy adott elemzési egység (esetünkben kép, szemléltetőeszköz stb.) több helyre is besorolható volt. Például a helyi földrajzi sajátosságokat bemutató anyagok, a földrajzi, a helyismereti és a környezetvédelmi témakörben is besorolhatók voltak. Így arra

próbálunk alapozni, hogy az írott szöveg tartalmát tekintve, melyik részterületre tartalmaz több utalást. A falí üzenetek néhány szembetűnőbb jellemzőjét különítettük el, melyeket az alábbiakban fogunk ismertetni.

Az úgynevezett *látképelemek* szintje mindazokat a „nem írott”, de szimbolikus tartalmaknak a hordozói, melyek jelen vannak az iskola életében és fontos kifejezői a tanintézmény szellemiségének. Ide soroltuk a zászlókat, a címert és keresztet, mely majdnem minden osztály falán megtalálható, de a diákok nem szöveges alkotásait is (rajzok, fafaragások stb.). Fontos megjegyezni itt azt is, hogy az olyan elemek, mint például a helyi motívumokkal hímzett terítők, a fafaragás stb. is a látképelemek része, és akkor, amikor például egy faragott keretben helyezik el az iskolai üzeneteket, természetesen ezen kézimunka értéke is hangsúlyosabbá válik. A népi motívumok, népi viselet, kézimunkák, helyi értékek megjelenítése a *belyi, regionális értéktudatot és ennek felvállalását* tükrözi.

A második csoportba az *iskolai életet* tükröző olyan vizuális nyelvhasználati elemeket rendeltük, amelyek a tanítás, tanulás, értékelés szervezését érintik, az iskolai magatartásra vonatkoznak (pl. pszichológus órarendje, tanárok vicces órarendje, végzős diákok tablója, születési naptár stb.). A *belső tájékozódás táblái* az iskolában található termek, fontosabb helyek kiírásaira vonatkoznak.

A harmadik csoportba az irodalmi, történelmi személyiségek portréi, a metanyelvi szabályok, az általános műveltségi, elsősorban tájékozódást szolgáló bemutatók, kollázsok, térképek kerültek. A diákok hangja a munkájuk által kerül előtérbe, a falakon nagyon sok oklevél, emléklap, plakett stb. díszleg, de jelen vannak az általuk készített rajzok és versek is.

Érdekes kiemelni, hogy a vizsgálat tárgyát képező intézmények tájképében erőteljesebben megjelentek a humán, mint a reál tárgyakra vonatkozó információk. Azt gondolom, hogy ezt a tényt a tudományterületek sajátosságai is eredményezik, hisz kevésbé olvasmányos, vagy elmélyültebb olvasást igényel egy irodalmi bemutató, mint egy matematikai-fizikai jellegű írás, de természetesen az iskola típusa, az oktatási szint is meghatározó lehet.

A falakon látható alkotások, szemléltetőeszközök mintegy 20%-a egyénileg vagy csoportban, de helyileg készített alkotások. Főképp a didaktikai eszközök esetében érdemes kiemelni, hogy vannak központilag adott oktatási eszközök (pl. térképek, írók portréi stb.), de létezik nagyon sok egyéni alkotás, tanárok által készített táblázatok, összefoglalók. Ez utóbbi eszközök egyrészt a jobb megértést, rögzítést támogató anyagokat (pl. a földrajz tanításához egy kis szótárt készített a szaktanár, melyben románul és magyarul feltüntette a fontosabb szakszavakat), másrészt szabályokat, hosszú távú memorizálást támogató tudnivalókat tartalmaznak. Érdekes, hogy az ilyen jellegű anyagok között nagyon sok az anyanyelvi vagy román nyelvű normákra utaló segédeszköz, melyek

alapján arra is következtethetünk, hogy a nyelvek gyakorlása *szabálycentrikus* oktatással társul. Mindenképpen kijelenthető, hogy a nyelvi tudásra-tanításra vonatkozó szemléltetőeszközök esetében hangsúlyosabb a *metanyelvi diskurzus*. Mindezek ellenére láttunk érdekes példákat arra is, hogy hogyan gyakorolják a nyelvi produkciót projektfoglalkozások keretében, és a diákok által készített anyagok is kiállításra kerültek.

A tájkép tartalomszempontú elemzése alapján az is kijelenthető, hogy egy bizonyos témának, kérdéskörnek szánt figyelem, a bemutató tájképelem méretében, a felhasznált színekben, a térben elfoglalt helyében is tükröződik, nem beszélve a bemutatás igényességéről és precizitásáról (itt konkrétan a nyelvi igényességre, az ékezetek használatára vagy elhanyagolására, az anyagok esztétikai kivitelezésére gondolok).

A tanárok és a diákok hangja

A diákok hangja a munkájuk, de elsődlegesen az eredmények által kerül előtérbe; a falakon nagyon sok oklevél, emléklap, plakett stb. díszleg, természetesen jelen vannak az általuk készített rajzok, általuk írt versek is, születésnap naptárak, kirándulási képek stb.

Az osztályokban, a folyosókon észlelhető tájképelemek esetében elsősorban a tanári hozzájárulás a hangsúlyosabb, a diákok hangja kisebb mértékben észlelhető (~ 30%). A kiállított elemek esetében érdemes ugyanakkor megjegyezni, hogy legnagyobb részük az eredményeket, megvalósításokat tükrözi, tehát a teljesítményt, és kisebb mértékben fordulnak elő tanulási folyamatokat tükröző alkotások.

Nevelésről, tanulásról

Az iskolanevelésről, oktatásról vallott nézeteinek elemzésében Mihail Bahtyin gondolataival érvelnék, mely szerint „mások szavainak világában élünk”, tehát mindaz, amit másoktól hallunk, saját megnyilvánulásaink meghatározó elemeivé válnak. Ebből az előfeltételből kiindulva tartottuk fontosnak alaposabban is elemezni az iskolákban szembeköszönő intertextualitást.

a) „Non recuso laborem”². (Márton Áron)

b) „Az idők mérlegén annyit nyomunk, amennyi értéket önmagunkban, magatartásunkban, feladatunk teljesítésében felmutatunk”. (Márton Áron)

² Nem utasítom vissza a munkát.

c) „Ha az Isten velünk, kicsoda ellenünk”. (Pál apostol Római levele 8. rész 31. vers, Bethlen Gábor kedvenc igéje.)

d) „Két dolgot kell adni a gyerekeknek: gyökereket és szárnyakat”. (Goethe)

e) „A tudás gyökerei keserűek, de a gyümölcssei édesek”. (Szókratészi idézet, a Széklyföldi Csíkszentmihály iskolájának kapujára vésve.)

f) „A tanítók csak az ajtót nyitják ki, belépned neked kell”. (kínai mondás)

g) „Ahhoz, hogy felfedezzünk egy új kontinenst, készek kell lennünk arra, hogy elveszítsük a part biztonságát”. (Brian Tracy)

A kiválasztott idézetek üzenetéből arra következtethetünk, hogy az iskola a tanulási folyamatot nem kimondottan az élménypedagógia elvei alapján kínálja fel, hanem inkább a következetes munka eredményeként, amelynek értelmi és erkölcsi hozadékai vannak. Az iskola okosít, jóra tanít, önmagunk és mások megbecsülésére. Íme további idézetek:

h) „...erősek oldalán harcolni nem virtus”. (Benedek Elek)

i) „Az iskola azért van, hogy segítsen”.

j) „Ha tanulsz, okosodsz”.

k) „Az iskola nevel, oktat, és téged jóra tanít”.

l) „Óh, ne mondjátok, hogy a Könyv ma nem kell,/ hogy a Könyvnél több az Élet és az Ember;/ mert a Könyv is Élet, és él, mint az ember –/így él: emberben könyv, s a Könyvben az Ember”. ([Babits Mihály](#): *Ritmus a könyvről*, részlet).

m) „Minden ember lelkében dal van, / és a saját lelkét hallja minden dalban/ És akinek szép a lelkében az ének/az hallja a mások énekét is szépnek”. (Babits Mihály)

Zárszó

Az oktatási terek nyelvi tájképének léte szinte magától adódónak, természetesnek tűnik, bár e tér jellege, üzenetei a személyiségfejlesztés lényeges tükröképei és meghatározói. Elemzésünkben a nyelvi tájképet nyelvhasználati, tematikai, tartalmi, nevelési üzenetei mentén követtük. Ezek a szempontok a továbbiakban fontos strukturáló elemei lehetnek az iskolai tér tudatos kiépítésében, az oktatási intézmények nyelvstratégiájának átgondolásában, de mindenképpen tükröképet állítanak az iskolai populáció és az intézményi környezet üzeneteiről, értékrendjéről.

Szakirodalom

- Brown, D. Kara: The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In Groter, Durk, Heiko F. Martin, Luk Van Mansel (eds), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke: Palgrave, 2012, 281–299. p.
- Burenhult, Nicla – Stephen C. Levinson: Language and landscape: a cross-linguistic perspective In *Language Sciences* 30. 2008, 135–150. p.
- Dagenais, Diane – Moore, Danièle – Cécile Sabatier – Patricia Lamarre, Françoise Armand (2009): Linguistic Landscape and Language Awareness, In: Elana Shohamy & Durk Gorter (eds), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. Routledge, New York, 2009, 245–267. p.
- Durk Groter, Heiko F. Marten, Luk Van Mansel (eds): *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Palgrave Macmillan, New York, 2012.
- Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, 2000, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Jaworski, Adam & Crispin, Thurlow (eds): *Semiotic landscapes: Language, image, space*. London, 2010, Continuum.
- Landry Rodrigue, Richard Y. Bourhis: Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study. In *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 16. No. 1, 1997, 23–9. p.
- Pavlenko, Aneta: Transgression as the Norm: Russian in Linguistic Landscape of Kyiv, Ukraine. In Groter, Durk, Heiko F. Martin, Luk Van Mansel (eds): *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke, Palgrave, 2010, 36–56. p.
- Péntek János: A hiány tünetei a külső régiók magyar nyelvi változataiban. In Péntek: *Anyanyelv és oktatás*. Budapest, 2004, Pallas Akadémia Könyvkiadó.
- Shohamy, Elana & Shoshi Waksman: Linguistic landscape as an ecological arena. Modalities, meanings, negotiations, education. In Shohamy, Elana & Durk Gorter (eds.): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London, Routledge, 2009, 313–331. p.
- Shohamy, Elana: *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London, 2006, Routledge.
- Sorbán Angella: A diglossziáról – szociológiai közelítésmódban. In Horváth István – Tóodor Erika Mária (szerk.): *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét*. Kolozsvár, 2011, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 137–147. p.

Sorbán Angella: Mutatkozások és rejtőzések. A nyelvi attitűdről. In Bálint Emese, Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. Sepsiszentgyörgy, 2009, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, T3 Kiadó, 144–167. p.

Szabó Tamás Péter: Térkép-e táj... = *Nyelv és tudomány*, 2013. március 22. [Online: <http://www.nyest.hu/birek/terkep-e-taj> – 2013. május.]

Szilágyi N. Sándor: Asszimilációs folyamatok a romániai magyarság körében. In Péntek János – Benő Attila (szerk.): *Nyelvi jogi környezet és nyelvhasználat*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.

A család fejlődése, az életciklus-szemlélet

1. A család mint kapcsolatok rendszere

„Az egyik legnehezebb feladat a mai világban, hogy a család eredeti funkciója szerint teljes életközösséggé válhasson, ne csak ágyrajáró szállás legyen.”

Skrabski–Kopp 2009

A családról mint egységről, kapcsolati rendszerről való gondolkodás irányultságának (képviselt családterápiás iskola, irányzat) függvénye a család konstruktumának meghatározása, így nagyon sok variációval találkozhatunk.

Hagyományos értelemben a család egy olyan elsődleges szociális csoport, amelybe az egyének beleszületnek, intim viszonyaival hozzájárul fizikai és lelki védelmükhöz (Barnes 1991). Bowlby (1982) szerint a tagok egymáshoz való ragaszkodásából származó konstrukció. Rendszerként olyan csoport, amelynek tagjai (1) befolyással vannak egymásra, (2) családként definiálják magukat és (3) koherenciát mutatnak értékrendben, identitástudatban (Lask 2004). A családot, mint a legkisebb formális társas szerveződést, jogok és kötelezettségek illetik meg (Bagdy 2007).

A családra jellemző a nonszummativitás, ami azt jelenti, hogy házastársi/családi rendszerként több jelentést hordoz, mint a tagjainak összessége (az egész több, mint a részek összessége).

2. Az életciklus-szemlélet

A családi életciklus fogalmát Haley 1973-ban vezette be a családról való gondolkodásmódba, mellyel felhívta a figyelmet a családi rendszer folyamatos változásának, alkalmazkodásának szükségességére, arra, hogy a családoknak időszakonként új feladatokkal, terhekkel kell megküzdenie, melyek egységesnek mondhatók. Komlósi (2009) megfogalmazásában családi életcikluson azokat az időszakokat kell értenünk, amikor a gyerek fejlődése a család addigi életében

változtatást követel. Az életciklus-váltások komoly lélektani terheket rónak a családtagokra, és a következő életszakasz boldogsága vagy boldogtalansága azon is múlik, hogy miként tudják ezt a krízist közösen megoldani.

Az életciklus-szemlélet egy gondolkodási keret a család kulturális és társadalmi normák talaján való működéséről (Barnes 1991), pozitívan mutatja be a család két egyidejű képességét: stabilitás-folytonosság fenntartása, valamint képesség a fejlődésre, változásra (Goldenberg–Goldenberg 2008).

3. Családi életciklus-modellek

A következőkben néhány életciklus-modellt mutatok be, melyekben az a közös, hogy minden alkotó fázist egy változást és új alkalmazkodást követelő életesemény indít el, melyet Zilbach (1989) életszakasz markernek nevezett.

Haley (2001) szerint a fontosabb szakaszok a következők:

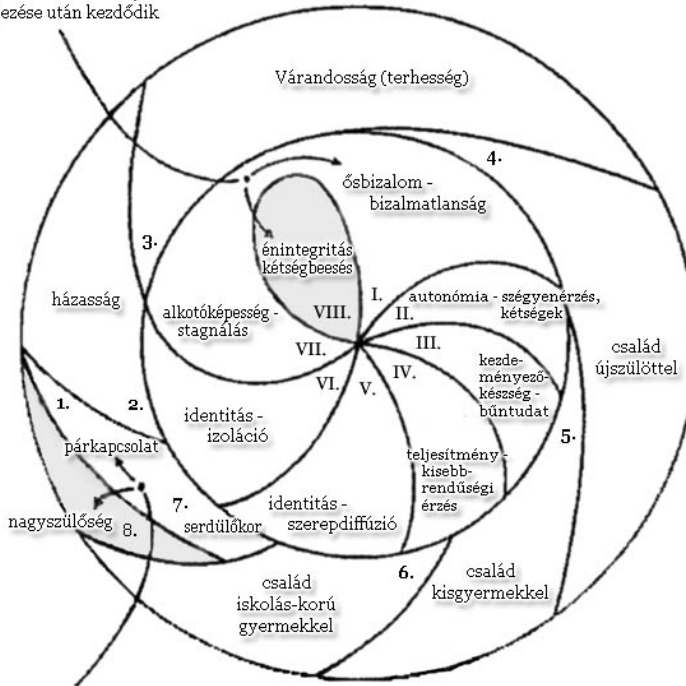
- az udvarlás szakasza;
- a házasság korai szakasza;
- a gyermek születése és a fiatal gyermekkel való bánás;
- a házasság középső szakaszának problémái;
- a gyermekek kirepülése a fészekből;
- a nyugdíjas és öregkor.

A fenti szakaszokat Dallos és Procter (2001) a válás, a válás utáni új család, az állásváltoztatás, a földrajzilag jelentős elköltözések életszakaszaival egészíti ki, mely változások szintén érintik a család valamennyi tagját.

Carter és McGoldrick (1989) modellje hat fázist ír le. Az első az egyedülálló fiatalok szakasza, amikor a fő feladat az otthonról való elköltözés, függetlenség érzelmi és anyagi téren egyaránt. A második szakasz az új házaspárról szól, amikor két család összekapcsolódik. A harmadik szakaszban a házaspár családja kisgyermekkel bővül, ekkor a fő feladat az új családtag befogadása. A negyedik szakasz a serdülőt nevelő család szakasza, amikor a család határai rugalmasabbakká válnak. Az ötödik szakaszban a fiatalok gyermekek önállósulnak, a házastársi rendszer ismét diáddá alakul. A hatodik szakasz a család későbbi életszakasza, amikor gyakran szembesül veszteséggel.

Az alábbi ábra az eriksoni pszichoszociális fejlődés nyolc szakaszát kapcsolja össze a családi életciklusokkal:

Egy új életciklus az előző életciklus feladatai teljesítésének befejezése után kezdődik



A származási család átmeneti szakasza amely a születő új családdal és a nagyszülőséggel kibővül

*Az eriksoni és a családi életciklus szakaszainak összefüggései
(Kurimay 2004, 163. o.)*

Hardy, Barát és Horti (2003) a női életciklusokat külön tárgyalja, és az aktuális szerepek vonatkozásában különít el öt fázist: lány szerep, felnőtt nő, anyaszerep, az életközép asszonya, idős nő.

Hill–Rodgers életciklus modellje

Részletesen Hill és Rodgers (1964) életciklus modelljét ismertetem, melyben az egyes szakaszokba való besorolás minden esetben az elsőszülött gyerek életkora szerint történik.

A Hill–Rodgers-modell a családi élet fejlődését nyolc szakaszra bontja:

- Újjonnan házasodott pár, gyermek nélkül

- Csecsemőt és/vagy kisgyermeket (születéstől 3 éves korig) nevelő család.
- Óvodáskorú (3–6 éves) gyermeket nevelő család.
- Iskolás (6–14 éves) gyermeket nevelő család.
- Serdülő (14–18 éves) gyermeket nevelő család.
- Felnövekedett gyermeket kibocsátó család.
- Magukra maradt, még aktív (dolgozó, munkahellyel rendelkező) szülők családja.
- Idős házaspár családja nyugdíjazás után.

Újjonnan házasodott pár, gyermek nélkül

Ebben az életszakaszban fő feladat a házastársi identitás kialakítása és az ezzel járó felelősség vállalása, ami egyéb társas (rokon, baráti, munkatársi) kapcsolatok házastársi kapcsolatnak való alárendelését jelenti, ami az egymáshoz való alkalmazkodás lényeges feltétele (Komlósi 1997). Napjainkban a házasságok későbbi életkorban kötődnek, kitolódott a tanulmányok befejezésének időszaka, mely nehezebbé teszi az eredeti családtól való leválást, és így a házastársi „mi-tudat” létrejöttét.

Csecsemőt és/vagy kisgyermeket (születéstől 3 éves korig) nevelő család

A megszülető gyermek a családképződés fordulatót hozza, a házastársaknak újra kell definiálniuk, ki kell bővíteniük a „mi” identitásukat. A változás az anyák számára a legjelentősebb, ugyanis egy időre szüneteltetik a munkahelyüket, beszűkül az életterük, izolálódnak. Jellegetes az erős fáradtságérzés, a fizikai kimerülés, a lelki-teszt legyengülés (Bagdy 2007).

Jelentős szerep jut ebben az életszakaszban az apáknak, a közeli barátoknak, rokonoknak, akiknek a bátorítására, támaszára nagy szüksége van minden anyának, de főként az először szülő nőknek. A párterápiás gyakorlat azt mutatja, hogy ebben a szakaszban az apák gyakran érzik elhanyagolva magukat, melynek következtében ellentétes folyamat indul el: a munkába temetkeznek, egyre kevesebb időt töltenek otthon, ami a feleség egyre fokozódó kimerültségéhez és elégedetlenségéhez vezet. Rendkívül fontos a pár közötti kommuniká-

ció, a teherviselés és az örömök megosztása, valamint annak a tudata, hogy fokozottan terhelt, de múltó életszakasról van szó.

Ehhez az életciklushoz kapcsolódóan a KRE Pszichológiai Intézetében végzett kutatás eredményéről szeretnék beszámolni: Kiss Zsófia (2004) interaktometriával és a válaszok tartalomelemzésével fiatal párok kapcsolati és kommunikációs jellegzetességeit vizsgálta a szülővé válás folyamatában. A vizsgálat eredményei szerint a gyerekvállalással nőtt a pár kooperációs aktivitása, a gondoskodás és a közös feladat iránti elköteleződés, valamint csökkent a kezdeti szorongásos bizonytalanság.

Óvodáskorú (3–6 éves) gyermeket nevelő család

A gyerek óvodába kerül ebben az életszakaszban, amelynek a megszokása, az elválás, kihívás az egész család számára, továbbá gyermeknevelés szempontjából ugyancsak erre az időszakra esik néhány kritikus pont: a szobatisztaságra nevelés, a dackorszak, testvérféltékenység, gyermekkori félelmek, szorongások (Hegyiné 2003), melyek adekvát kezelése a szülők alrendszerének feladata. Az anya gyakran ebben az időszakban tér vissza a munkahelyére, ami újabb feszültségforrás lehet. A házastársi kapcsolatra hatással van a napi ritmus megváltozása is, melyben egyensúlyt teremteni az egyéni igények, elvárások megfogalmazásával, egymásra figyeléssel lehetséges.

Iskolás (6–14 éves) gyermeket nevelő család

Az iskolakezdés a családot újabb feladatok elé állítja, azonban ez a szakasz a gyerek egyéni fejlődése szempontjából békés, amennyiben nem történik válás, haláleset, trauma (például állásvesztésből adódó létbizonytalanság) vagy egyéb kritikus változás (Bagdy 2007). Sajnálatos módon a statisztikák azt mutatják, hogy sok házasság ebben az életszakaszban meggyengül, a szülők a saját problémáikra figyelnek, ami a gyerek igényeinek, szükségleteinek háttérbe kerülését eredményezheti.

Serdülő (14–18 éves) gyermeket nevelő család

Az önálló identitástudat szerveződése a serdülőkor legfőbb feladata, az eddigi szülő-gyermek aszimmetrikus kapcsolatnak egy szimmetrikusabb viszony

felé kell haladnia (Komlósi 1997). A serdülő gyermek számára megnő a kortárskapcsolatok jelentősége, a barátok személyes életében betöltött szerepe, amely a szülőtől fokozott rugalmasságot igényel. Ez az életszakasz az egész család számára megpróbáltatást jelent azért is, mert a szülőknek ekkor kell megküzdeniük saját, életközépi válságukkal, a nagyszülők betegségeivel, ami a terheltségüket jelentősen növeli, és szükségessé válik a házastársi kapcsolat egymást támogató funkciójának előtérbe kerülése.

Felnövekedett gyermeket kibocsátó család

A felnőtt gyermekek ebben az életszakaszban szembesülnek az önállóság adta lehetőségekkel és terhekkel ugyanakkor: szabadon dönthetnek, választhatnak adott lehetőségek közül, azonban a felelősséget is nekik kell vállalniuk. Hegyiné (2003) szerint a családból kiváló ifjú feladatai a következők: a gyermeki én-től való távolodás, önmagáért és másokért való felelősségvállalás, átértékelt szülő-gyermek kapcsolat, felelősségteljes szexuális viselkedés, egzisztenciális tervek, önmegvalósítás.

Magukra maradt, még aktív (dolgozó, munkahellyel rendelkező) szülők családja

Ebben az életszakaszban a gyerekek kirepültek a családból, a többtagú család ismét párrá alakult. A szülők még munkahelyen dolgoznak. Az életkor következtében testi és lelki változásokon megy keresztül a pár: a nő maszkulinizálódik, a férfi gyengül, feminizálódik (Bagdy 2007), melynek következtében a házaspárnak át kell értékelnie kapcsolatát, melyre pozitív hatást gyakorolhat a gyerekek önállósulásából adódó tehermentesülés. A nagyszülővé válás különleges öröm- és életerőforrás ebben az életszakaszban.

Idős házaspár családja nyugdíjazás után

„Lélekben az ember öregen is olyan szerelmes lehet, mint húsz éves korában. Csak a teste már nem engedelmeskedik ennek a szenvedélynek. Kötelező-e ezt tragédiaként megélni? Segíthet-e némi életbölcesség?” – teszi fel a válszokat önmagukban sugalmazó kérdéseket Bagdy, Belső és Popper (2004).

A nyugdíjba vonulás számos mentális és kapcsolati problémát felvet, ugyanis megszűnik a napi rutin, átalakulnak kollegiális kapcsolatok, a jelenlegi társadalmi viszonyaink között egzisztenciális gondok is adódhatnak. A házaspárnak egészségi gondokkal kell szembenéznie, a gyerekek segítségére szorulnak, melynek következtében a szülő-gyermek kapcsolat fordított irányban, de ismét aszimmetrikussá válik. Ebben az életszakaszban külön nehézséget jelent a házastárs elvesztése, a házastársi szerepkör megszűnése. Azonban a nyugdíjas-kor különösen kedvez a nagyszülői szerepnek, a társadalmi feladatvállalásoknak.

Irodalomjegyzék

- Bagdy E.: Családi életciklusok és fejlődési sajátosságok. In Bagdy E. – Kalo J. – Popper P. – Ranschburg J.: *A család: harcmező és békesziget*. Budapest, 2007, Saxum Kiadó.
- Bagdy E. – belső N. – Popper P.: *Szeretet, szerelem, szexualitás*. Budapest, 2004, Saxum Kiadó.
- Barnes, G. G.: A családi életciklus. In *Család, terápia és gondozás*. Alapvető ismeretek a családokról és a családterápiáról. Családterápiás olvasókönyv sorozat II. Budapest, 1991, Animula Kiadó.
- Bowlby, J.: Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment, New York, 1982.
- Carter, B. – McGoldrick, M.: Overview: The changing family life cycle – a framework for family therapy. In Carter – McGoldrick, M.: *The Changing Family Life Cycle*. 2nd. Ed. Allyn and Bacon, Boston, 1989.
- Dallos R. – Procter H.: A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In Bíró S. – Komlósi P. (szerk.): *Családterápiás olvasókönyv sorozat I*. Budapest, 2001, Animula Kiadó.
- Goldenberg, H. – Goldenberg, I.: *Áttekintés a családról*. Első kötet. (Családterápiás sorozat 19.) Budapest, 2008, Animula Kiadó.
- Haley J.: A család életciklusa. In Horváth-Szabó K. (szerk.). *Családpszichológia I*. Szöveggyűjtemény. Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 1976, 2001.
- Hardy J. – Barát K. – Horti M.: Női szerepek és pszichiátriai zavarok. In Koltai M. (szerk.): *Család – pszichiátria – terápia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 2003, Medicina Könyvkiadó.

- Hegyiné Ferch G.: *Családpszichológia*. Budapest, 2003, Corvinus Kiadó.
- Hill, R. – Rodgers, R. H.: The developmental approach. In Harold T. Christensen, H. T. (ed.): *Handbook of marriage and the family*. Rand McNally and Co. Chicago, 1964, 171–211. p.
- Kiss Zs.: A párkapcsolati dinamika változása az első gyermek megszületésével. In *Alkalmazott pszichológia*. 3: 20–39. p.
- Komlói P.: A családi élet – változások folyamata. In Gutman B. (szerk): *Családi boldogság, családi pokol? Az együttélés művészete*. Budapest, Jaffa Kiadó, 2009, 71–96. p.
- Komlói P.: A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. In Bernáth L. – Solymosi K: *Fejlesztélektan szöveggyűjtemény*. ELTE TFK. 1997, 213–235. p.
- Kurimay T.: *Családterápia és család-konzultáció – Európai távoktatási tankönyv*. Budapest, 2004, Coincendencia Kiadó.
- LASK J.: A család és kontextusa. In Kurimay T. (szerk.): *Családterápia és család-konzultáció – Európai távoktatási tankönyv*. Budapest, 2004, Coincendencia Kiadó, 17–44. p.
- Skrabski Á. – Kopp M.: *A boldogságkeresés útjai és útvesztői a párkapcsolatokban*. Budapest, 2009, Szent István Társulat.
- Zillbach, J.: The family life cycle: A framework for understanding children in family therapy. In Combrinck – Graham (eds.). *Children in family contexts*. Guilford, New York, 1989.

A család szerepe a táplálkozási szokások kialakulásában

Mint tudjuk, a családban tevődnek le a szocializáció alapjai, ami által a gyermek megtanulja a társas együttélés alapvető szabályait. A családi szocializáció részeként jelenik meg a társasági étkezés szokásrendszerének elsajátítása is, valamint itt valósul meg az asztali etikett törvényeinek az elsajátítása is.

Régebben a családok legtöbbször együtt étkeztek, és így a főétkezések kiemelt szerepet kaptak a család együttlétében. Mára a közös étkezések előfordulása és gyakorisága sajnos egyre inkább csökkenő tendenciát mutat. A rohanó világ elvárásai szerint mindenki a munkahelyén, a gyermekek esetében az óvodában vagy iskolában esznek, így kevés lehetőség adódik a közös családi étkezésekre.

A családi étkezések sok mindent elmesélnek a családban rejlő erőviszonyokról is, már az asztalnál való elhelyezkedés, pl. ki hol ül az asztalnál, mekkora helyet foglal el, ki tálal először, kinek jutnak a legjobb falatok. Mindezen jelenségek megfelelő információértékkel bírnak a családról való információszerzés szempontjából. A család az, ahol a hagyományos ételeket megkóstolja az egyén, illetve az életre való felkészülésben, a tarsolyban mindenki tartogat jellegzetes ízeket, amely az ő családjára volt kizárólagosan jellemző. A családi táplálkozási rítusok sokszínűségét a családok sokfélesége tarkítja, mindenki a sajátját tudja magáénak. Ezek azok az ízek, rítusok amelyek erőforrásként jelennek meg életünk folyamán, ugyanakkor kockázati tényezőként is megjelenhet egy táplálkozáshoz túlzottan negatívan viszonyuló család esetében.

Neumarkt és mtsai. (2000) azt találta, hogy a családi étkezések során gyakoribb az egészséges ételfogyasztás, mint egyéb élethelyzetekben. Továbbá azt találták, hogy a közös családi étkezések számának csökkenése megnövelte a bulimias tünetek gyakoriságát (Ackard és Neumarkt 2001). Nyilván, ahol nincs közös étkezés, nem derül olyan hamar ki, ha bármelyik családtagnak evési problémái lennének, és azokban a családokban, ahol ez a probléma valós, ennek a kényelmetlen szituációnak az elkerülése mindenkinek megfelel.

1970-ben Minuchin családterapeuta leírta az evészavaros családok strukturális jellegzetességeit: a családi összemossottságot, a túlvédelmesülő szülői magatartást, túlságosan merev szabályrendszert, valamint a családtagok közötti

gyenge konfliktus megoldási képesség. Ezek azok a családi karakterjegyek, amelyek kockázati tényezőként jelennek meg az evészavarok kialakulása szempontjából (Onnis 1993).

A média karcsúságideálja mellett, a szülők karcsúságra való törekvései is jelentősen befolyásolhatják a felnövekvő gyermek testtel való elégedettségét. Az anyák diétázási szokásait átörökíthetik a lányaikra, valamint a folytonos súlykontroll technikákat is elsajátíthatják. Ez a transzgenerációs átörökítődés káros hatással lehet a gyermek mind testi, mind lelki fejlődésére. Stein és mtsai. (2006) is megerősíti azt a tényt, miszerint az anya evési szokásai befolyásolták a lányaik elhízástól való félelmüket, valamint a súlycsökkentési manővereit. Ha a kislány gyermekkorától azt tapasztalja, hogy az anya állandóan kontroll alatt tartja a súlyát és az elhízástól való félelem meghatározó az anyjánál, akkor ő is ezeket a viselkedési mintákat sajátítja el felnőttkorára. Különösen igaz ez a kontrolláló táplálkozást mutató anyákra, akik hajlamosak, hogy a gyermekük evési szokásai felett is fokozott kontrollt gyakoroljanak. Ilyen típusú kontroll alatt értjük azt, amikor az anya megszabja, hogy a különböző típusú táplálékokból, főleg a szénhidrátban és zsírban gazdag táplálékokból, a gyermek milyen mennyiséget fogyaszt. A másik véglet, ami a korlátozó táplálkozást mutató anyákra jellemző, hogy amit ők maguk megvontak maguktól, azzal a gyermeküket nagy mennyiségben etetik (Reba-Harrelson és mtsai. 2010).

Szintén Stein és mtsai. (2006) vizsgálataiban azt találta, hogy az anya evési szokásai nagymértékben befolyásolhatják a lányaik súlycsökkentési viselkedésüket, valamint az elhízástól való félelmüket.

Smolak, Levine és Schermer (1999) azt találta, hogy a szülők az evésre vonatkozó megjegyzései befolyásolták a lányok kövérséggel kapcsolatos aggodalmait, és az anyák, valamint a lányuk súlyukkal kapcsolatos elégedetlenségét. Azt találták, hogy a lányok testükkel való aggodalma összefüggést mutatott az apák saját testsúlyukkal szembeni aggodalmával is, eszerint az apáknak is fokozott szerepe van a gyermekeik testsúlyukkal szembeni ellenérzéseinek. Az anyák korlátozó magatartása negatívan befolyásolja a gyermekeknél az érzelmi evés gyakoriságát (Kröller, Jahnke és Warschburger 2013). Egy hollandiai vizsgálatban 4851 anyát és gyermekeiket vizsgálva azt találták, hogy az anorexia nervosa előélettel rendelkező anyák gyermekeinél gyakoribbnak találták az érzelmi túlevést (De Brase, Tharner, Micali és mtsai. 2014).

Az anyának a kisgyermek életének korai szakaszában is meghatározó szerepe van, amikor a táplálást követően a csecsemő újra sírni kezd. Tapasztalatlan vagy anyai szerepeikben nem biztos kismamák hajlamosak arra, hogy a kisbaba sírását úgy észleljék közvetlenül az elfogyasztott táplálék után is, hogy még mindig éhes, ezért ismét igyekeznek megetetni a gyermeküket. Kezdetben a gyermek alapvető és szinte egyetlen kommunikációs lehetősége a sírás, és még pár lehetőség van, amiért sír az éhségen kívül, például fájdalom van, melegségre vágyik stb. Azáltal, hogyha ilyen esetben az anya megeteti a gyermekét, arra szocializálja, hogy ha az életben valami negatív dolog van, akkor egyen. Épp ezért az anyáknak vagy a gondozóknak fokozott szerepük van az ilyen jellegű „függőségek” kialakításában. Az érzelmi evés gyakoriságának a növelése pedig az elhízás kialakulásáért felelős, hiszen ilyen esetben a különösen magas zsír- és szénhidrát tartalmú táplálékokat részesítik előnyben az emberek.

A WHO (1998) adatai szerint a túlsúlyosság tartozik a leggyakoribb népbetegségek közé, a depresszió és a szív- és érrendszeri betegségek mellett, de nem csupán esztétikai problémaként jelenik meg, hanem súlyos visszatérő jelenség.

Mint tudjuk az elhízásnak az esztétikai problémán kívül súlyos egészségügyi következményei is vannak, és a következő betegségek előfordulását nagymértékben befolyásolják: cukorbetegség, szív- és érrendszeri betegségek, magas vérnyomás, rák (Guh és mtsai. 2009).

Az elhízás elterjedése a gyermek- és a felnőtt populációban egyre növekvő tendenciát mutat. Cossrow és Falkner (2004) az Amerikai Egyesült Államokban – az 1963–2000 közötti intervallumban – az elhízás gyakoriságát vizsgálva a következő gyakoriságértékeket találta: 6–11 év közötti gyermekeknél 4%-ról 15,3%-ra, 12–19 év közötti serdülőknél pedig 5%-ról 15,5%-ra nőtt. A gyermekkori elhízást befolyásolhatja az anya terhesség ideje alatt túlzott mértékű energia-felvételen alapszik. Továbbá nagymértékben befolyásolja az édességek, cukrozott üdítőitalok nagymértékű fogyasztása, valamint a mozgásszegény életmód is.

A terhesség idején is fokozott figyelmet kellene szentelni az anya táplálkozásának, hiszen nagymértékben befolyásolják a későbbi (gyermek- és felnőttkori) betegségek kialakulásának kockázatát. A nem megfelelő anyai súlynövekedés egyik jele a terhességi evészavaroknak. Ugyanakkor a nem megfelelő súlynövekedés mellett a túlzott anyai súlynövekedéssel is számolnunk kell, aminek szintén

káros következményei vannak mind az anyára, mind a magzatra nézve. Thangaratinam és mtsai. (2012) angliai várandósokat vizsgálva azt találta, hogy 20–40%-a az előírtnál többet hízik a terhessége folyamán, ami szintén kockázati tényezőként jelenik meg a terhesség kimenetelére, illetve a születendő gyermek egészségi állapotára.

De Paiva, Nomura, Dias és Zugaib (2012) szerint az anyai elhízás megnöveli az esélyét a szülés utáni komplikációk (műtéti hegek, húgyút gyulladása, szülés utáni vérzések) gyakoriságának. Ugyanakkor a gyermekkori elhízás fő okaként a terhesség alatti anyai túlsúlyt okolják (Howie, Sloboda, Kamal és Vickers 2009).

Ugyanakkor az anya terhesség alatti elégtelen táplálkozása szintén negatívan befolyásolja a születendő gyermek egészségi állapotát. A terhesség alatti nem kielégítő táplálkozást mutatnak az evészavarban szenvedő kismamák – mint az anorexia nervosa és a bulimia nervosa, ezek olyan jellegzetes evészavarok, amelyek terhesség alatti előfordulása is meghatározóan befolyásolhatja az anya és a születendő gyermek egészségi állapotát. A leggyakoribb következmények: az alacsonyabb születési súly, alulmaradt testi, illetve mentális fejlettség, szülési rendellenességek, a császármetszés előfordulása is gyakoribb, mint a nem evészavaros kismamáknál.

Különös figyelmet kellene szentelni a terhesség ideje alatt a kisgyerekkori helyes táplálkozásra, hiszen ez nagyon sok esetben a későbbi felnőttkori egészségünkre is nagymértékben befolyással van. Ez magába foglalna már egy óvodáskori egészséges életmódra való oktatást, amit már a korai gyermekkorban el kell kezdeni ahhoz, hogy felnőttként hatékonyan képes legyen megküzdenni a fogyasztó társadalom okozta kellemetlenségekkel.

Egy ilyen lehetőség az óvodai, iskolai egészségnevelés, ahol a kisgyermek tapasztalatokat szerezhethet az egészséges táplálkozásról, és ezáltal a saját szülői táplálkozással kapcsolatos beidegződéseit képes tudatosítani, továbbá a társadalom széles körű informálására is szükség volna mind a születés előtti, mind a gyermekkori és felnőttkori egészségtelen táplálkozás negatív következményeiről. Az egészségünk megőrzése érdekében egy átfogó, széles körű nagyobb néptömegeket megmozgató közérdekű preventív tevékenységre volna szükség, de azáltal, hogy a családban megalapozzák az egészség szempontjából helyes életvitel alapjait, mindenki hozzájárul a saját egészsége javításához.

Felhasznált irodalom

1. Neumark, D., Story, M., Ackard, D., Moe, J., Perry, C.: Family Meals Among Adolescents: Findings from a Pilot Study, *Journal of Nutrition Education*, 32 (6), 2000, 335–340. p.
2. Onnis, L.: *A pszichoszomatikus zavarok rendszerszemlélete*. Családterápiás olvasókönyv III. Budapest, 1993, Animula, 62–63. p.
3. Stein, A., Woolley, H., Cooper, S. D., Fairburn, C. G.: An Observational Study of Mothers with Eating Disorders and Their Infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (4), 1994, 733–748. p.
4. Barse, L., Tharner, A., Micali, N., Jaddoe, V., Hofman, A., Herhust, F., Franco, O., Tiemener, H., Jansen P.: Does maternal history of eating disorders predict mothers' feeding practices and preschoolers' emotional eating? *Appetite*, november 6, 2014. 1–26 p. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0195666314005133>
5. Smolak, L., Levine, M. P., Schermer, F.: Parental input and weight concerns among elementary school children. *International Journal of Eating Disorders*, 25(3), 1999, 263–271. p.
6. Kröller, K., Jahnke, D., Warschburger, P. (n. d.): Are maternal weight, eating and feeding practices associated with emotional eating in childhood? *Appetite*, (0).
7. WHO, W. H. O.: *Obesity: Preventing and managing the global epidemi*. Report of a WHO consultation on obesity, 1998.
8. Guh, D., Zhang, W., Bansback, N., Amarsi, Z., Birmingham, C. L., Anis, A.: The incidence of co-morbidities related to obesity and overweight: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 9 (1), 2009, 88. p.
9. Cossrow, N., Falkner, B.: Race/Ethnic Issues in Obesity and Obesity-Related Comorbidities. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 89 (6), 2004, 2590–2594. p.
10. Thangaratnam, S., Rogozinska, E., Jolly, K., Glinkowski, S., Roseboom, T., Tomlinson, J. W., Kunz, R., et al.: Effects of interventions in pregnancy on

maternal weight and obstetric outcomes: meta-analysis of randomised evidence. *BMJ*, 344 (may 16 4), e2088–e2088.

11. Howie, G. J., Sloboda, D. M., Kamal, T., Vickers, M. H.: Maternal nutritional history predicts obesity in adult offspring independent of postnatal diet. *The Journal of Physiology*, 587 (4), 2009, 905–915. p.
12. De Paiva, L. V., Nomura, R. M. Y., Dias, M. C. G., Zugaib, M.: Maternal obesity in high-risk pregnancies and postpartum infectious complications. *Obesidade materna em gestações de alto risco e complicações infecciosas no puerpério*, 58 (4), 2012, 453–458. p.

Fodor László

Pedagógiai gondolatmorzsák

1. Míg pszichológiai és pedagógiai szempontból minden gyermek tagadhatatlanul egyedi és egyszeri, minden más, még az azonos életkorú gyermektől is eltérő értékű és mértékű sajátosságokkal rendelkező lény, azaz személyes tulajdonságaiban páratlan és szinguláris, és tagadhatatlanul differenciált, sőt olykor egyénre szabott pedagógiai bánásmódot követelő tanuló személy, addig jogi alapvetésben minden gyermek egyforma és egyenlő, azaz identikus értékű és azonos megítélést, semminek függvényében el nem különülő jogi bánásmódot igénylő egyed.

2. Vajon mai virtuális korunkban megfelelően viszonyulunk-e Rousseau, Freinet vagy Decroly ama megfellebbezhetetlenül helytálló eszméjéhez, miszerint az iskolás gyermek számára hathatósan elő kell segíteni a természettel való közvetlen, konkrét, szerves, aktív és autentikus kapcsolatot kibontakozását?

3. Úgy tűnik, hogy pillanatnyilag egyetlen hazai oktatáspolitikusnak sem kelti fel az érdeklődését az a tény, hogy tájainkon túlzottan nagy az általános iskolából lemorzsolódó gyermekek aránya, hogy minden évben majdnem ugyanazon szociális helyzetű és csaknem azonos kulturális körhöz tartozó tanulók lépnek ki az iskolai oktatás folyamatából (vagy netán be sem lépnek oda), illetőleg, hogy a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló hátrányos helyzetű iskolába jár?

4. Jó okom van annak feltételezésére, hogy minél szélesebb körűvé válik a korszerű információs és kommunikációs technológiai eszközök alkalmazása az oktatásban, annál nagyobb mértékben fog leépülni az egész rendszer vertikálitása, hierarchikussága, illetve alá és fölé rendelődési dimenziója, és annál nagyobb teret fog nyerni a horizontalitás, vagyis a változatosságra, a formák sokféleségére, az együttműködésre és a partnerségre alapuló vetülete.

5. Napjainkban, a kapitalisztikus individualizmus megerősödésével sajnos egyre több személy érzi és hiszi azt, hogy viselkedésének viszonylatában jogában áll speciális (az írott és íratlan erkölcsi normáktól eltérő) szabályokat megállapítani,

szociális ténykedéseinek tekintetében pedig az egyöntetűen elfogadott társadalmi konvenciókat figyelmen kívül hagyni, vagy azok helyett más (egyéni érdekeit jobban szolgáló) előírásokat statuálni (jóllehet az iskolában nem ezt tanították számukra).

6. Több jel is utal arra, hogy a számítógépnek és az internetnek az iskolai oktatás terén megjósolt, a tengerár energiátöltetéhez hasonló erejű, minden hagyományos formát felváltani és minden megcsontosodott pedagógiai szokást elseperni képes, a könyvnyomtatás által előidézett didaktikai fejlemények fantasztikus léptékét is meghaladó forradalmára még picit várunk kell.

7. Egyáltalán nem kell csodálkozni azon, hogy Romániában az iskola témáját felölelő közbeszéd csaknem soha nem dübörög, soha nem csap nagy zajt, hisz arra sem a szenvedélyesség, sem az elkötelezettség, sem a szakszerűség, sem az igényesség, sem a szignifikánság, sem pedig hangsúlyosság nem jellemző.

8. Napjainkban sem ritka az olyan (oktatás)politikus, aki eltökélten azon fáradozik, hogy szakmai inkompetenciájából erényt, az oktatásra vonatkozó tudatlanságából és melléfogásaiból érdemeket, kétes ideológiájából és antipedagógiai nézeteiből pedig tekintélyt faragjon.

9. A gyermek olvasási képességének, mindenekelőtt könyvolvasási tudásának kialakulása attól is függ, hogy az olvasás számára kizárólag egy kötelező iskolai tevékenység-e vagy fontos és valorizált családon belüli ügy is.

10. Az egyik legrégebb (még Ratichius által a XVII. század elején megfogalmazott) didaktikai princípium – Omnes disciplinas dupliciter (azaz mindent kétszer, első alkalommal röviden, majd másodszer bővebben kell tanítani) – napjaink oktatáselméleti kritériumainak függvényében is tökéletesen alkalmazhatónak mutatkozik.

11. Az új digitális médiumokban, illetve a korszerű információs és kommunikációs technológiai eszközökben rejlő pedagógiai erőforrások nem annyira a gyermek tanulói státuszát, nem is annak iskolás vagy diák helyzetét változtatják meg, mint inkább a pedagógus oktatási szerepkörét, hagyományos didaktikai

eljárásait, fogásait és módszereit, mondhatni mindennapi didaktikai munkáját, egész szakmai praxisát.

12. Bármely hiteles oktatási reform kigondolásának nélkülözhetetlen előfeltétele a reform pedagógiájának részletes kidolgozása. Eme előfeltétel hiányában a reformáló szándékú intézkedések halálra vannak ítélve.

13. A hazai pedagógusképzés pillanatnyi helyzete azt tükrözi, hogy míg az elemi oktatás vérbeli pedagógust, illetve elhivatott nevelőt igényel, addig az általános és középiskolai oktatás csupán mindig a pillanatnyira összpontosító sima ismeretközli szaktanárt, utasításokat végrehajtva tudományos ismereteket nyújtó egyszerű (ismeret)oktatót.

14. Pedagógusként ne csak beszélj, ne csak közölj, mondj, nyilatkozz vagy állíts, üzenj is, sugallj is, inspirálj is, bővílj is, lelkesíts is, csábíts is, ösztönözz is, ihless is, gerjessz is és sejtess is.

15. Nem találunk nyomos okot arra, hogy az iskolareformok szükségességének távlatában több kutatást végezzünk, és jóval többet vitatkozzunk a gyors társadalmi, gazdasági vagy technológiai átalakulásokról, mint a gyermekek megváltozott pszichokognitív, érzelmi, akarati és nyelvi struktúráiról, továbbá tartalmában, arányaiban és vetületeiben átrendeződött szociális, morális, gyakorlati, viselkedésbeli vagy globális szellemi fejlettségéről.

16. Jelen pillanatban a romániai oktatás talán mindennél régebből a művészeti, illetve művészetek révén történő nevelésnek egy jól átgondolt, nagyléptékű és átfogó, a tartalmi, szervezeti és szerkezeti elemek összességének újraalapozására vállalkozó reformtervét nélkülözi.

17. Jogi szempontból az iskolai oktatás viszonylatában, az iskolás tanuló gyermekek és ifjak tekintetében nemcsak esélyegyenlőségre van szükség, hanem egyenlő és elidegeníthetetlen jogokra, osztatlan viszonyulásmódokra és egységes bánásmódra is.

18. A szegénységből adódó rossz életfeltételek, az elégtelen táplálkozás, az oktatásból való kimaradás, a dolgoztatás, a bántalmazás, a rossz életminőségből

adódó betegségek vagy az adekvát gondozás és felvigyázás hiánya mint gyermeki jogsérelmek nemcsak az egyes gyermek egészséges fejlődését akadályozzák, hanem a közösségek minden tagjára károsan hatnak ki, a szociális élet szinte minden területére kiterjednek, s ekképp az egész társadalom jövőjét is veszélyeztetik. A gyermeki jogok biztosításáról való lemondásért vagy a jogok védelmében tanúsított hanyagságért ugyanis a társadalom (az állam) mindig felbecsülhetetlenül nagy árat fizet, ami közvetlenül vonja maga után a társadalmi jólét, a békesség, a demokratizmus, az esélyegyenlőség, végső soron az általános szociális evolúció akadályozottságát.

19. Ahogyan a jó tanárok tartósan rányomják bélyegüket növendékeikre, ugyanúgy a kiváló tanulók is mindig maradandó nyomot hagynak tanáraikban.

20. A fokozott ellenőrzésen és a tanulók közötti válogatáson, az alá-fölé rendelődség és dominancia távlatán, a piramidális felépítettségen, a formális, kényszerítő és merev kereteken, a mennyiség és anyagi akkumuláció paradigmáján, az explicit módon kikért obediencián, mindig valamilyen előtérbe került politikai érdekek való megfelelésen, meglehetősen bonyolult norma- és szabályrendszeren alapuló oktatási mód szöges ellentétben van a növendékek egyenlőség, szolidaritás, igazságosság, kreativitás, eredetiség, önállóság, függetlenség és jogalapúság iránti vágyával, teljesen ellentmond a Noam Chomsky-féle (minden gyermekben eleve benne rejlő) egyéni szabadság ösztönének.

21. Pedagógusként - szakodtól függetlenül - tedd lehetővé, hogy a növendékeid minél többször közvetlenül találkozhassanak a művészetekkel, esztétikai érzékenységükből fakadó érzelmeiket mozgósítani képes művészeti értékekkel és műalkotásokkal, katartikus élményeiket kibontakoztató művészi produktumokkal és mesterművekkel.

22. Pedagógusként annál nagyobb mértékű elégtételre és boldogító érzésekre teszel szert, annál fokozottabb szakmai örömökre és morális megelégedettségre számíthatsz (s nyilván annál kevesebb frusztrációra, csalódottságra, kiábrándultságra, megtörtségre, szorongásra, tehetetlenségre, elégedetlenségre, szomorúságra, reménytelenségre vagy elkeseredettségre), minél kisebb gyermekek nevelésével foglalkozol.

23. Pedagógusokként nem tehetünk egyebet, mint a tanulásnak – e kimeríthetetlen erőforrásnak – vég nélküli útján szüntelenül járjunk, jobban tanítani tudásunkat ekképp folyton-folyvást bővítsük, pedagógiai gondolkodásunk konstruktivitását, reflektivitását és produktivitását minduntalan fejlesszük, gyakorlati didaktikai kompetenciáinkat örökkön-örökké erősítsük.

24. Manapság nem annyira a gazdaság van válságban (jóllehet mindenki erről értekezik), mint inkább az ember, értékrendjében és etikusságában egyaránt (tehát mélységeiben a válság alapvetően morális jellegű), aminek fő forrása a nevelés és az oktatás krízise, illetve a rossz (a társadalmi változásokkal egyensúlyba nem hozott, nem kongruens, és megfelelő koherenciát nélkülöző) oktatáspolitikai döntések által meghatározott iskolázás válságos helyzete.

25. Csak akkor vagy jó pedagógus, ha minden áldott nap (szakmai gyengepontjaid és elégtelenségeid tudatosításának alapján) szándékodba veszed és eltökélten megfogadod magadnak, hogy holnap megpróbálsz sikeresebb lenni, ha mindig megfellebbezhetetlenül elhatározod, hogy az elkövetkezőkben szakszerűbben és hatásosabban fogsz tanítani.

26. Ha napi oktatási tevékenységed pedagógiai értelmén és hasznán folytonosan nem elmélsz, ha annak pszichológiai megalapozottságáról és didaktikai hitelességéről nem akarsz minduntalan, minden eszközt latba vetve meggyőződni, akkor nem fogod elégségesen megismerni professzionális hatóságaid mértékét, pedagógusi lehetőségeid és korlátaid pontos körvonalait.

27. Nem fér kétség ahhoz, hogy rövid időn belül, a digitális eszközök az oktatási eszközök eszközeivé fognak válni.

28. Fontos kérdésnek tekinthető, hogy vajon a növendékek gondolkodását az aktuális iskolai tevékenységek révén elégségesen ráirányítjuk-e az emberiség nagyléptékű egzisztenciális kérdéseire, az emberi létből szükségszerűen adódó dilemmás problémákra, vajon kielégítő mértékben intellektuálisan incitáljuk-e őket arra, hogy reflektáljanak az embert időtlen idők óta foglalkoztató nagyhorderejű témák – egyenlőség, szabadság, erkölcs, megismerés, igazság, hit, szerelem, boldogság, önállóság, munka stb. – viszonylatában?

29. Úgy tűnik, hogy tizenkét évnyi iskolába járás sem elégséges ahhoz, hogy a növendék felfedezze és megtapasztalja önmagát (mint biológikum és pszichológikum egységét), hogy megtanulja és megértse, hogy ő kicsoda és milyen természetű lény, hogy megismerje testének és elméjének működését, valamint szocialitásának, szellemiségének, tudatosságának és moralitásának lényegét, hogy céljai, értékei és képességei letisztuljanak, és hogy annak alapján elfogadásra, tiszteletre, szeretetre és boldogságra méltónak érezze önmagát, végül tehát nem elég ahhoz, hogy eleget tudjon tenni az ókori delphoi jósdá feliratában (Ismerd meg önmagad) található követelménynek.

30. A megélt érzelmeid olykor azért könnyítik meg, máskor pedig azért teszik nehezkessé a növendékekhez fűződő pedagógiai kapcsolataidat, mert azok, jellegük, intenzitásuk és mélységük függvényében, a pszichikus működések síkján, képesek mind többletenergiát termelni, mind pedig erőnléted nagy részét elszívni.

31. A pedagógusnak (gyakrabban talán, mint más pálya képviselőjének) szükséges olykor önmaga pszichológiai belsejében is hosszabb területeket beutaznia, ajánlatos a szakmai alapvetésű önismeret és önmegértés céljával képességeiről képességeire, indítékairól indítékaira, céljairól céljaira, érzelmi készségeiről érzelmi készségeire, értékeiről értékeire vándorolnia, célszerű önfeltáró, önellenőrző, önértékelő és önelemző elhatározással, illetve az önmagára eszmélés, s nyilván ennek alapján az önfejlesztés szándékkal önnön személyiségének minden zugába eljutnia, majd minden összetevőt feltérképeznie, azokról betekintést, tudást nyernie.

32. Minden demokrácia kiteljesülése – mindennél fokozottabban – minőségi oktatást és innovatív pedagógiát igényel.

33. Fennáll annak a reális veszélye, hogy szakszerű felnőtt irányítás és jól megtanult képernyőkultúra hiányában a gyermekek és fiatalok egyszerűen belefutadjanak az internet végtelenségébe, hogy elveszenek az elérhető információk feneketlen rengetegében, a felajánlott adatok mérhetetlen halmazában, a hírek, értesítések vagy ismertetőik irdatlan mennyiségében, végül, hogy belevessenek a cybertér beláthatatlan tartományaiba.

34. Minálunk sajnos gyakrabban megtörténik, mint máshol, hogy noha az iskola általában jól el van látva információs és kommunikációs technikai eszközökkel, azoknak az osztályon belüli alkalmazása mégis többnyire az interneten történő böngészésekre, sima adminisztratív-bürokratikus célú alkalmazásokra és egyszerű kivetítésekre (egyes gazdagabb iskolákban még az interaktív fehér táblák használatára) korlátozódik, ami nyilván nem jelent oly mértékű hatást, amely kiválthatná egyes régebbi oktatási paradigmák gyökeres megváltozását, netán elvetését vagy új paradigmák kialakulását, következésszerűen: amely meghatározhatná a tanulás hatékonyságának, a tanulók tanulmányi előmenetelének szignifikáns javulását.

35. A szeretetet, a tisztelet, a szolidaritás, az együttműködés, a testvériség és a segítőkészség kultúrájának közvetítésében a mai iskola sajnos bukásra áll.

36. Nem látok egyetlen okot sem arra, hogy miért kellene a képernyő kultúráját felszínesebb, rendszertelenebb és kevésbé elmélyült oktatási folyamat révén kialakítani, mint amilyen az értelmes (könyv)olvasás képességének elsajátításához szükséges.

37. A gazdasági és politikai válságok időszakában az iskolának kivételes éberségre van szüksége, mert hiszen a súlyos társadalmi következmények (a felfokozott versengés, a könnyű pénzkeresés vágya, a lépten-nyomon felmerülő korrupció, az erőszakos cselekvések multiplikációja, a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek terebélyesedése, a tudás megvetésének kiterjedése, a kultúra lebecsülésének erősödése stb.), közvetlenül éppen azokat a demokratikus értékeket veszélyeztetik, amelyek átörökítését és terjesztését, illetve amelyek iránti elköteleződést az iskolai oktatásnak elsődleges célként kell nyomon követnie.

38. A pedagógusi pálya gyakorlásához szükséges vele született rátermettségnek (tehetségnek) magában kell foglalnia a megérzés vagy intuíció, mint belső, irányt mutató és ráébresztő sugallat, illetve mint titokzatos előérzet képességét is. Ez teszi ugyanis lehetővé, hogy ha adott növendékre, didaktikai történésekre, nevelési helyzetre vagy a fejlődési folyamatra egész szellemi készletünkkel koncentrálnunk és ráhangolódunk, akkor tudatunkban kibontakozódhat egy belső, élményszerű lényegmegragadás, aminek alapján lehetségessé válik valamely,

csak a későbbiekben előálló, közvetlenül nem észlelhető, pozitív vagy negatív előjelű pedagógiai tényállásnak az elővételezése, egyfajta előrelátása.

39. Megtörténik, hogy egy tanítási-tanulási folyamat pszichológiai légköre, a tanár és a tanulók közötti viszony talajába gyökerező gondoskodó érzelmi töltete, biztonságélményt nyújtó pozitív emocionális klímája – a növendékek általános személyiségfejlődésének viszonylatában – hatványozottan többet nyomjon a latba, mint annak sajátos ismerettartalma.

40. Nem tekinthetünk el annak tényétől, hogy a digitális tanulási környezet olyan kognitív képességeket (pl. hálózati és cirkuláris gondolkodást), úgyszintén olyan tanulási stratégiákat és technikákat (pl. változatos forrásokkal való aktivitási képességet) fejleszt, amelyeket a könyvek által uralt tanulási közeg egyszerűen nem képes kialakítani (amennyiben a linearitás, a vektorialitás vagy az egy-síkúság uralma alatt van).

41. A digitális technológiának mint tanítási és tanulási eszköznek egyre nagyobb mértékben történő alkalmazása nem jelenti azt, hogy a tanár ily módon kevesebbet fog dolgozni, vagy hogy a tanuló felületesebben fog tanulni, hanem egyszerűen csak azt, hogy mindkettő másképpen fog eljáráni.

42. Az internet vonatkozásában megfigyelhető lelkes és nagyhangú diskurzus mellett nem feledhetjük, hogy annak gyermekek általi helytelen igénybevétele, pedagógiai szempontokat mellőző alkalmazása többek között a helyesírás felületességét, az olvasás egyfajta hanyagságát, a virtuális világba való bezárkózottság és az elidegenedés veszélyét, a pornográfiához való közvetlen hozzájutás lehetőségét, a kommunikáció személytelenségét, a figyelemösszpontosítás kapacitásának lazulását, a képzelőerő felszínességét, a valóságérzék eltompulását, a gondolkodás sekélyességét, a kritikai tudatosság gyengülését, mondhatni az egész intellektuális szféra passzivitását határozhatja meg.

43. Pedagógusként, ha rendszerességet akarsz kiváltani, rendszeresnek kell lenned, ha érdeklődést akarsz kelteni, érdeklődéskeltőnek kell lenned, ha érzékenységet akarsz fejleszteni, érzékenynek kell lenned, ha pontosságra akarsz nevelni, pontosnak kell lenned, ha empátiás érzületek megélésének hajlandóságát akarod aktiválni, empaticizálósnak kell lenned, ha segítőkézséget akarsz alakítani,

segítőkéssznek kell lenned, ha az elfogadást és megértést akarod ösztönözni, elfogadónak és megértőnek kell lenned, ha őszinteséget akarsz formálni, őszintének kell lenned, ha felelősséget akarsz ébreszteni, felelősnek kell lenned stb.

44. Ha nem adod fel a változásokkal szembeni ellenállásodat, az innováció iránti ellenszenvet, az előtérbe kerülő új pedagógiai paradigmák, az alternatív nevelési és oktatási elképzelések, egyes újszerű tanulás-, fejlődés- vagy személyiségelméletek megtanulására vonatkozó tartózkodásodat, a legújabb oktatástechnikai eszközök alkalmazásától való félelmedet, a korábbiakban kialakult (de időközben devalválódott) szokásaidhoz való merev kötődésedet, akkor kevés esélyed lesz arra, hogy lépést tudj tartani a munkád iránt megfogalmazódó aktuális szakmai követelményekkel (a szülők igényeivel, a közösséged pillanatnyi és távlati elvárásaival stb.).

45. Az iskolai intézmény igazságossága, humanizáltsága, pedagógiai koherenciája, demokratikussága, az esélyegyenlőség biztosítására tett erőfeszítése, az egészséges és normális személyiségfejlődés érdekének szem előtt tartása, a növendékek testi és lelki egészségének fenntartását tekintő felelőssége talán soha és sehol nem volt elégséges mértékű.

46. Elérkeztünk ahhoz a korszakhoz, melyben a pedagógus szakmai sikerességét és ennek alapján tekintélyét is már nem annyira a szaktudás (a szaktudományos felkészültség vagy a tudósság), mint inkább a pedagógiai kompetencia és a pszichológia műveltsége alapozza meg.

47. Napjaink pedagógiája nem korlátozódhat a tanítási tartalmak és módszerek, a technikai eljárások és a szervezeti formák problematikájára, hisz – többek között – szerepe van a közösségek életének újjáépítésében, a társadalom demokratizálódásának és humanizálódásának folyamatában, az esélyegyenlőségen alapuló (köz- és felső)oktatás megvalósításában, az intézményi autonómiák erősítését nyomon követő mozgalmak tevékenységében, a pedagógusi pálya érdemi tekintélyének és színvonalas (szociális, anyagi és erkölcsi) megbecsülésének elnyerését célzó törekvésekben, a tanszabadság és a pedagógusok pedagógiai szabadságának kiteljesítésében, az EU alapértékeinek folyamatos propagálásában, a hatékony szociális és egészségügyi ellátás fejlesztésében, a fenntartható fejlődés szükségességének népszerűsítésében vagy a tudás, a kompetencia, a

szakértelem (szakértőség), a műveltség és a kulturált életvitel értéként történő megközelítésében és szakadatlan hirdetésében.

48. Oktatási aktivitásunk javításának érdekében gyakorta nem újabb és újabb készségeket kell megtanulnunk, és azokat mielőbb alkalmazzunk, hanem egyes régebbi (rossz) szokásainkat kell feladnunk, némely idejétmúlt rutinjainkról kell lemondanunk, és azokat többé soha nem kell alkalmaznunk.

49. A tanulói tévedések (hibák, baklövések) menedzselésében, az azokban rejlő produktív pedagógiai potencialitások sikeres kiaknázásában célszerű figyelembe venni, hogy a hibavétés természetes gyermeki jog. Ezek szerint a tanulási hibát vétő növendéket nem lehet bünsnek tekinteni, implicite nem lehet megbüntetni. Ha például téves feleletet nyújt egy meghatározott kérdésre vagy hibásan old meg egy feladatot, akkor őt nem szabad szankcionálni, nem megengedett rossz érdemjeggyel sújtani, pedagógiailag teljesen indokolatlan megbélyegző összehasonításokkal és ironizálásokkal illetni.

50. A pedagógia egyfajta átka, hogy szinte minden egyes nevelési-oktatási jelenséget vagy problémát időnként újra kell gondolni, az időközben megváltozott társadalmi, gazdasági, kulturális vagy politikai körülmények függvényében, más és más kritériumok alapján újból meg kell közelíteni, hatékonyabb és korhűbb megoldások felszínre kerülésének reményével ismételten kutatás tárgyává kell tenni. Ez pedig azt jelenti, hogy a pedagógiai problémák túlnyomó többségére nem lehet végérvényes megoldást találni, szinte egyetlen nevelési kérdést sem lehet véglegesen lezártnak tekinteni.

51. A pedagógus még manapság is mindig két ellentétes pólust összekötő tengelyen ingadozik ide-oda, és folytonosan azon töpreng, illetve feszülten arra figyel, hogy vajon:

- megőrizzen vagy megváltoztasson;
- a tananyagra, önmagára vagy a gyermekre fókuszáljon;
- mikor támogasson, és mikor védelmezzen;
- rögzítsen vagy feloldjon;
- a belső jellegekre koncentráljon vagy a külsőségeket vegye figyelembe;
- elsődlegesen neveljen vagy mindenekelőtt oktasson (formáljon vagy informáljon);

- többnyire frontálisan vagy inkább csoportosan, netán egyénileg dolgozzon;
- az egyéni vagy a csoportos munkaformákat részesítse előnyben;
- alkalmazkodásra vagy előrelátásra készítse fel a növendékeket;
- dominánsan utasítson vagy inkább kérjen;
- elsősorban politikai megfontolásokat és szociális követelményeket vegyen figyelembe vagy pedagógiai és pszichológiai elveket tartson szem előtt;
- mindenekelőtt a tanulók közös tulajdonságaira vagy az azok közötti különbözőségekre alapozzon;
- a gyermek pszichológiai természetét vagy a környezet szociális és gazdasági fejleményeit tartsa szem előtt;
- alkalmazzon hagyományos vagy modern stratégiákat, módszereket, eszközöket stb.;
- homogén vagy heterogén csoportokat alakítson ki?

52. Roppant bonyolult, körülményes és nehéz mindazt megtanítani és megtanulni, ami nélkülözhetetlenül szükséges a szociális életben.

53. A nevelés tudománya mindenekelőtt a nevelésről tudományos kutatások segítségével feltárt ismeretekre, a pedagógusképzés folyamatában megtanulható tudományos igazságokra, adatokra, fogalmakra, tényekre, szabályokra, normákra, követelményekre, elvekre, törvényszerűségekre és elméletekre vonatkozik.

54. Az iskolaépületnek a XIX. században kialakított műépítészeti elképzelése – a szinte azonos méretű osztálytermek hosszú folyósok mentén történő (rendszerint több szinten való) elhelyezése, megváltoztathatatlan belső terek kiképzése stb. – napjaink korszerűbb oktatásszervezési törekvéseinek – kiscsoportos tevékenységek, korszerű információs és kommunikációs technológiát igénylő műhelymunkák, szülőkkel vagy más meghívottakkal való találkozások, önálló tanulási szekvenciák, kísérletek és kutatások megvalósítása, tanárok órákra való felkészülése, kiállítások, konferenciák vagy más rendezvények szervezése stb. – manapság már nem igazán felel meg. Számos jel utal arra, hogy az új pedagógiai elképzelések és a modern oktatásszervezési törekvések érvényesítéséhez újszerű architektúrával rendelkező épületekre van szükség.

55. Ha a tanuló a megtanulási kontextustól eltérő helyzetekben nem képes az elsajátítottak alkalmazására, akkor a kompetencia még nem alakult ki tökéletesen.

56. Ha a tanítást nem elkötelezettséggel és szenvedélyességgel végzed, a tanuló nem fogja elkötelezni magát a tanulás mellett, és számára az nem fog szenvedéllyé válni.

57. Minimálisra csökkenti a jövőt tekintő reményeinket, hogy napjaink romániai oktatási rendszerének túl lassú a reagáló képessége, fejletlen az új iránti érdeklődése, nem ad helyet a helyi és az egyéni kezdeményezéseknek, nem engedi, hogy az újszerű és hiteles eszmék széles körűen elterjedjenek.

58. Sem az oralitás stádiumának az írással történő felváltása, sem pedig a kézírás fázisából a nyomtatásra való áttérés nem okozott oly méretű pszichopedagógiai forradalmat, mint amilyent napjainkban – és a következő években egyre fokozottabban – hoz létre a nyomtatott szövegek digitálisan megjelenített szövegekkel történő kiegészítése, illetve felváltása.

59. Napjaink nevelési-oktatási gyakorlata még távolról sem alapul a növendékeknek oly aprólékos és folyamatos megfigyelésére, fejlődésüknek lépésről lépésre történő oly figyelmes nyomon követésére, egy olyan magas szintű pszichológiai ismeretere, és oly annyira mélységbe ható megértésére, amelyet Édouard Claparède (a hírneves svájci gyermekpszichológus) javasolt volt még a múlt század elején.

60. Sajnos mindenfajta társadalmi tevékenységnek volt egy aranykora, csak az iskolai oktatásnak nem.

61. Az oktatás az utóbbi évtizedekben távolról sem újult meg olyan mértékben, mint amilyenben a gyermekek pszichológiai szempontból megváltoztak.

62. Ma már pár év tanítási tapasztalat alapján is bátran le lehet szögezni, hogy varázslatos vagy csodákat tenni képes pedagógia nem létezik.

63. Pedagógusként, a szakmai teljesítmények síkján, mindenekelőtt önmagaddal kelj versenyre.

64. Hiteles felmérések szerint a tanulási zavarokkal küszködő tanulók aránya 3–15% körül mozog. A zavarokat enyhíteni képes, gyógypedagógiai képzettséggel is rendelkező pedagógusok aránya sajnos ismeretlen.

65. Valahogyan el kellene kerülni, hogy egyetlen gyermek is feleslegesnek érezze magát az iskolában.

66. Ha szüntelenül nem olvasod a pedagógiai irodalmat, illetve nem követed nyomon a neveléstudományokban felszínre kerülő új megközelítési módokat, paradigmákat és elméleteket, nem válhatsz igazi pedagógussá.

67. A tantárgyrendszer fülkésítette a tudást, mert a valóság integrált vetületeit, az alapvető és globális, transzdiszciplináris megközelítéseket igénylő problémákat szeletekre vágva, dezintegráltan mindig szűk sávokban és majd örökké egydimenziósan mutatta be.

68. Az órák közti szünetekben, a tanári szobában a pedagógusok kizárólag az oktatás során felmerült pszichológiai és pedagógiai problémákon kellene hogy elmélkedjenek és vitatkozzanak.

69. Egy hatásos közoktatásra vonatkozó politika kizárólag az oktatást érinti, és soha nem jelenthet egyebet, mint a közoktatás minél hatásosabb működési stratégiájának kidolgozását, illetve részint minden emberi lény ép és egészséges (személyiség)fejlődésének, részint pedig a közösségek békés és kulturált együttélésének, az egész társadalom demokratizálódásának, gazdasági és kulturális haladásának, normális globális evolúciójának szolgálatában álló eszközt.

70. Nem tudod az indítékokat nélkülöző tanulókat motiválni, ha nem vagy tájékozott annak tekintetében, hogy a tanulás vonatkozásában motiváltak elméjében pontosan mi zajlik le.

71. Sok tanuló figyelemzavara az elavult oktatási módszerek következménye.

72. Napjainkban egy más típusú iskola kialakulásának szükségessége és lehetősége egyre hangsúlyozottabban ölt testet.

73. A túlzásba vitt tévézés és/vagy internetezés fokozottan megterheli gyermeked éretlen szellemét, veszélyezteti fejlődésben levő törekeny személyiségét azzal, hogy fokozhatja az elhízás veszélyét, csökkentheti a személyes kapcsolatokból származó kellemes formatív élmények mértékét, alááshatja az olvasás, rajzolás, sportolás, kirándulás, barkácsolás, társas játszás vagy barátkozás élvezetét, semlegesítheti a képzelődés és gondolkodás örömét.

74. Nem fér kétség annak szükségességéhez, hogy az egyetemi oktatás pedagógiáját valahogyan fel kellene ébreszteni, talpra kellene állítani.

75. Szakavatott pedagógiai és pszichológiai segítség hiányában az agresszív, hiperaktív, érzelmi problémákkal, tanulási és viselkedési zavarokkal küzdő vagy krónikusan beteg gyermekeknek társaiknál hatványozottan nagyobb esélyük van az iskolai sikertelenségre vagy az iskolából való lemorzsolódásra.

76. Abból kellene kiindulnunk, hogy a különböző tanulási diszfunkciók – dislexia, diszgráfia, diszkalkulia stb. – csupán nehézséget, és nem lehetetlent jelentenek.

77. Annak ténye, hogy évről évre azonos szociális státusú tanulók morzsolódnak le az iskolából, hűen jelzi, hogy a mai iskola (akárcsak a régi) a társadalmi egyenlőtlenségeket nemcsak tükrözi, hanem reprodukálja és megerősíti is.

78. A diploma a benne rejlő potenciális lehetőségek révén még a válságos időkben is egyfajta védelmet nyújthat.

79. Az iskolai tanulás élvezetét manapság csakis a modern információs és kommunikációs eszközök fokozottabb és tudatosabb alkalmazása ébresztheti újra.

80. Egy iskolai pedagógiai helyzetet csakis akkor lehet hatásosnak elkönyvelni, ha az minden egyes tanuló számára formatív és edukatív.

81. Nincsen nagyobb szakmai élvezet, mint a létezés csodáit, az életnek tan-
könyvekben nem található vagy a tantervek határain elmosódó varázslatos dol-
gait kíváncsi gyermekeknek tanítani.

82. Míg a tanítót előzetesen (jól vagy rosszul, valahogy) megtanítják a tanítá-
si szakma sikeres gyakorlására, addig a tanulót nem készíti elő kellő módon
senki (a különböző tantárgyak, terek, aktivitások vagy az idő viszonylatában)
a tanulási tevékenység gyakorlására.

83. A romániai oktatást manapság nem megreformálni kellene, hanem az aktuá-
lis és távlati körülmények függvényében teljesen újra kellene gondolni, és új
alapokra kellene helyezni.

84. Olyan tanárookra van szükségünk, akik úgy is tudnak gondolkodni, mint a
tanuló gyermekek.

85. Jelen pillanatban a régi, még a múlt században kibontakozott tradicionális
tanítási módozatokon alapuló oktatási rendszer, és az utóbbi években, a kor-
szerű információs eszközök révén körvonalazódó, új megismerési metodikákon
alapuló rendszer között olyan sűrűlódásos versengés és összetűzés zajlik, mely-
ben a közös nevezőre jutásnak, illetve az egyensúlyba kerülésnek egyelőre nin-
csen esélye, hiszen a régi tradíciók erőteljesen visszahúznak, az új lehetőségek
pedig csaknem totális újraalapozást követelnek.

86. Az érettségi vizsgán az utóbbi években elért harmatgyenge eredmények
magyarázatában az illetékesek (szakértők) szinte kizárólag elcsépeelt (a legtöb-
ször a gyenge genetikai hozományra, pszichikus, szociális és kulturális hiányos-
ságokra, valamint tárgyi-anyagi feltételek elégtelenségeire vonatkozó) argumen-
tumokat használnak, nem képesek még ma sem meghaladni a steril közhelyek,
a tradicionális szempontok vagy az idejemúlt és oktondi igazolások szintjét.
Ebből fakad, hogy a jelenlegi csapnivaló helyzet, egyelőre nem fog javulni.

87. Az iskolás tanulónak manapság egyre több információt otthon kellene elsa-
játítania, és egyre több tanulási feladatot az iskolában kellene megoldania.

88. Iskoláinkban még mindig azért kell (jól) tanulni, hogy a teljesítményalapú rangsorban minél jobb helyre kerülhessünk, hacsak egy mód van rá, legyünk egyenesen az első tanulók.

89. Az érettségi vizsgának jelenlegi szerkezetében és módozatában való (diszfunkcionalitásokat majdem mindig magában foglaló) megszervezése (diákok és tanárok számára egyaránt) részint fölösleges időpocsékolás, részint pedig értelmetlen pénzkidás (a családnak és a társadalomnak egyaránt), hisz az szinte egyáltalán nem méri a végzős tanulók szociális és morális érettségét.

90. Az iskola szerkezete és egész belső élete sajnos még ma is jobban megfelel a felnőtteknek (a tanárnak), mint a gyermeknek (a tanulónak).

91. Húsz perc egyéni tevékenység többet ér, mint hat óra frontális foglalkozás.

92. Míg azt meglehetősen régóta tudjuk, hogy a tanár nem kompetenciájával, hanem teljes személyiségével tanít, addig azt, hogy a tanuló nemcsak intelligenciájával tanul, hanem egész személyiségével, jóval később, csak az utóbbi években tisztáztuk.

93. Egyes iskolai programok és tankönyvek még ma is annak illúzióját keltik a tanárban, hogy a jellegzetes tartalmi egységeket minden tanuló azonos módon, identikus motiváltsággal és ugyanolyan ütemben tudja bejárni, az azonos tanulási feladatokat azonos módon képes elvégezni, és csaknem egyforma tanulási eredményességet képes felmutatni.

94. Értékelési rendszerünk (egyik) abszurditása arra vonatkozik, hogy a fizikából vagy testnevelésből elnyert 10-es kompenzálni tudja az anyanyelvből vagy a földrajzból kapott 5-öst.

95. A 2012-es PISA-eredmények azt is alátámasztották, hogy tájainkon az iskola nem igazán képes a családon belüli nevelés elégtelenségeinek kompenzálására, mint ahogyan a családnak sincs elégséges lehetősége az iskolai oktatás hiányosságainak pótlására.

96. Az iskolai oktatásban manapság a fiú tanulók sajnos egyre nehezebben és ritkábban találkoznak olyan férfiúi modellekkel, akikkel azonosulhatnának (elsősorban nyilván a pedagógusi pálya jelentős elnőiesedése miatt).
97. Nem kecsegtethet sok jóval, ha a gyermek számára csak az iskola jelent tanulási helyet.
98. Míg a fél világ a közoktatás megreformálására törekszik, addig a finnek semmit sem szeretnének megváltoztatni.
99. A reformpedagógusok (Parkhurst, Freinet stb.) által kimunkált és kezdetben nagy érdeklődés által övezett, de az utóbbi évtizedekben többnyire szunynyadozó differenciált tanulásszervezés továbbfejlődésének, napjainkban mindenekelelt a digitális tanulási környezet adhatja meg a régóta várt hathatós lendületet.
100. Manapság tanárként csakis (információs és kommunikációs) technikabarátként lehetsz sikeres.
101. Társadalmunk majd mindig paradoxonosan attitűdöt táplált a pedagógusokkal szemben, hisz egyfelől folyamatosan devalorizálta szerepüket és aláasta szociális tekintélyüket, másfelől pedig mindig egyre több elvárást támasztott eléjük.
102. Minél erőteljesebb a fiatal tanárban a (pedagógiai) világ megváltására vonatkozó eltökéltség érzése, annál kisebb szakmai (fizikális, mentális és morális) kiegészésének valószínűsége.
103. Nem lehetsz soha tökéletes tanár, hisz szinte szüntelenül (a tanulói nemzedékek egymást követő folyamatában szükségszerűen) változnod kell (mindenekelelt a társadalmi, gazdasági és technológiai fejlemények, illetőleg a gyermekek folyamatosan módosuló pszichikus életének függvényében).
104. Napjainkban a nevelés humanizációs szerepének érvényre jutásához egyre nagyobb mértékben a különböző gépi eszközök és technológiai kellékek járulnak hozzá.

105. Célszerűnek tűnik, ha pedagógiai cselekvéseinket nemcsak a tudatos indítékok, hanem a mélyen fekvő vele született latens motivációk is meghatározzák.

106. Ha gyermeked mentális egészségét fokozni szeretnéd, folyamatosan erősítened kell szülői (affiliációs, empátiás, kommunikációs, elfogadó, bátorító stb.) képességeidet.

107. Azok az általad támasztott követelmények, amelyek teljesítését nem követed nyomon vagy nem erősíted meg, számottevően gyengíteni fogják más elvárásaid betartásának szükségességére vonatkozó tanulói megítéléseket.

108. A valódi differenciált bánásmód nem bezárja a tanulót egy meghatározott kategóriába, hanem – éppen ellenkezőleg – lehetőséget teremt számára, hogy kitörjön sajátos helyzetéből, hogy felszabaduljon az átlagtól valamilyen irányban eltérő pszichológiai jellemzőinek egyfajta szorításából vagy fogságából.

109. Ha gyermekeinket obediens (fegyelmezett) magatartásra, illetőleg totális engedelmességre neveljük, felnőttkorukban szüntelenül a hatalom megszerzésére fognak törekedni.

110. Számos jel utal arra, hogy a társadalmi életben való részvétel viszonylatában az iskolai oktatás manapság több bizonytalanságot kelt a tanulók lelkületében, mint amennyi szilárd támpontot, több bizalmatlanságot és kételyt gerjeszt, mint amennyi bizonyosságot és stabilitást, több bizonytalanságot indukál, mint amennyi állandóságot.

111. Sajnos a tudásfelmérésben manapság sokszor és mindenekelőtt az ostobaság mértékét ítélni lehet meg.

112. Ha gyermeked minden féktelen kívánságát és valamennyi olthatatlan vágyát mindig teljesíted, lelki nyomorékká fog válni.

113. A tanárok nagy többsége romantikusan kötődik a régi didaktikai szokásaihoz, illetve beidegződött metodikai rutinjaihoz, és még azokról sem akar le-

mondani, amelyeknek ma semmi közük nincsen az új elméletekre alapozódó és a modern információs eszközök által sugallt módszerekhez, vagy amelyek nem konzonálnak a legújabb fejlődés-lélektani felismerésekkel.

114. Amikor a gyermek miért típusú kérdést tesz fel, feltehetően a legtöbbször ő már eleve nagyszámú felelettel rendelkezik, és csupán egyfajta tisztázó megerősítést igényel tőlünk.

115. Mindenekelőtt belső pszichológiai attitűdjeidet, és ne a külső pedagógiai körülményeket akard megváltoztatni.

116. Pszichológiai szempontból mindig értékesebb (és pedagógiailag formatívabb) a gyermek közvetlen személyes (kommunikációs) kapcsolata az életében fontos szerepet játszó felnőttekkel, mint a hordozható képernyős eszközeivel való tevékenysége (bármilyen korszerűek és okosak is azok).

117. Pszichológiai szempontból tökéletesen indokoltnak tűnik, hogy a kisiskolás gyermek ne fordítson kevesebb időt a játszásra, mint amennyit az iskolában a tanulással tölt.

118. A társadalom megújulásának sine qua non előfeltétele az oktatás megújulása. Az oktatás megújulásának nélkülözhetetlen előfeltétele az oktatáspolitikai és a pedagógiai gondolkodás megújulása. Az oktatáspolitikai és a pedagógiai gondolkodás megújulására azonban nincs lehetőség az oktatás és a társadalom megújulása nélkül.

119. Az oktatás reformja nem lehet soha sikeres, ha nincs összhangba hozva a morális és szociális reformokkal.

120. Az iskolai egyenruha minden pozitívumának ellenére (közösséghez tartozás élménye, az én iskolám érzése, társadalmi egzisztenciális különbségek eltakarása stb.) elvetendő, ugyanis többek között viselőiben katonai érzéket fűt és ellenségképet fejleszt, obediens, megalkuvó, alázatos, behódoló és passzív jellemet formál.

121. Manapság már a kisgyermek is kiforrott képernyőfogyasztó.

122. Pedagógusként a természeti környezet, a társadalom, az emberiség és az egész világ jövőjét egybeintegráló látásmóddal kell rendelkezned.

123. Pedagógusként oktatási tevékenységeddel és egész személyiségeddel tanítványaid számára azt kell bizonyítanod, hogy az emberséges életvitel lehetséges, hogy a boldogság állapota elérhető.

124. A nevelés kérdése kivétel nélkül mindenkit érint.

125. Folyamatos innovációk hiányában, az oktatás soha nem lesz sikeres.

126. Célszerű, ha a beszélgetés módszerének alkalmazásakor elsődlegesen a tanulók észéire, és nem saját érzelmeinkre fókuszálunk.

127. Az iskola legyen egy olyan hely, ahol a gyermekek vele született kíváncsiságukat, eredendő felfedező késztetésüket, megfigyelő, kísérletező és közvetlen megtapasztalási vágyukat plenáris és fejlődést elősegítő módon kiélhetik.

128. Az erős szervezeti struktúrákat mellőző, hiteles és explicit módon deklarált alapelvek hiányában működő, kompetens pedagógusokat és menedzser képzettségű intelligens vezetőket nélkülöző, a folyamatos innováció iránt el nem kötelezett oktatási rendszer előbb-utóbb válságba kerül.

129. Napjainkban nem beszélhetünk demokratikus közoktatási rendszerről, egy széles körű, a legmodernebb információs és kommunikációs technológiai eszközökkel való ellátottság hiányában.

130. Némi pedagógiai szomorúsággal tudjuk csak elkönyvelni azt a friss neurobiológiai kutatási adatot, mely szerint az emberi agy nem 100 milliárd idegsejtet tartalmaz (mint ahogyan ezt a régebbi adatok alapján ez idáig mindenki tudta és elfogadta), hanem csupán 86 milliárdot.

131. Akkor vagy elhivatott (valódi, hiteles és sikeres) pedagógus, ha a tanítás eszeveszett szenvedélyed.

132. Ha a gyermek valaminek örül, szelleme a maga teljességében sokkal aktívabb és kreatívabb.
133. A pedagógia ma mindenekelőtt a tanulási formák, módok és szituációk tudománya.
134. Az e-learninghoz e-pedagógia szükséges.
135. Minél gyengébb az iskolás gyermek tanulási teljesítménye, annál szívósabban gondolja úgy, hogy az ott tanított ismeretek számára fölöslegesek, nem érdekesek és egzsersmind nem hasznosak.
136. Az oktatási gyakorlat talán soha máskor nem nyújtott olyan sok témát és ötletet az iskolapedagógiai, didaktikai, módszertani és pszichológiai kutatásokra, mint napjainkban, nyilván éppen inherens (velejáró, benne rejlő) kritikus helyzeteivel, diszkrepánciáival, inkongruenciáival és disszonanciáival, illetve nem egyszer illogikus és anakronikus, esetenként egyenesen abszurd szerkezeti és funkcionális elemei révén.
137. Napjainkban az oktatás minősége nem lesz elfogadható, ha annak gyakorlatát a fejlődés-lélektani kutatások, de főleg a kognitív neurotudományok eredményeivel szinte folyamatosan nem frissítjük és újítjuk.
138. Számos pedagógiai melléfogás abban gyökerezik, hogy a nevelő nem képes a gyermek belső reprezentációnak megismerésére, így tehát tevékenységében kizárólag a külső viselkedési módok (személyes gyermekfelfogása által szabályozott) megfigyelésére támaszkodhat.
139. A jó pedagógus auctoritását mindig a gyermek életkorához igazítja.
140. Nincsen messze az az idő, amikor a táblára írt betűímet egyes hallgatók hieroglifekként fogják megközelíteni.
141. Az iskola csakis akkor teljesíti elfogadható módon rendeltetését, ha egyre újabb, eredetibb és hatékonyabb megküzdési módozatokkal vértel fel a fiatal

nemzedékeket, a modern társadalom elnyomási törekvéseivel és formáival szemben.

142. Minél több belső és külső indíték által mozgósítottan tanul a tanuló (tanul, hogy jobban megértse a környező világot, hogy tudjon kitűnni társai között, hogy nyerjen elismerést szerettei részéről, tanul, mert a tanulás számára öröm vagy tanulási vágyát fokozó élvezet stb.), annál nagyobb esélye van autonóm személyiséggé válni.

143. Bármennyire korszerű, színes és okos is a képernyő, az mégsem helyettesítheti a szülőt vagy a pedagógust.

144. Finnországban, Hollandiában és Belgiumban a közvélemény szerencsés embernek ítéli meg azt a személyt, aki tanár lehet.

145. Ha én nem tisztellek téged, s te nem szeretsz engem, akkor nem lehetsz tényleges tanítványom.

146. A 2012-es PISA-eredmények arra készítetnek, hogy ne csupán a finn közoktatási rendszer roppant hatékony modelljeinek megismerésére, hanem egyes ázsiai országok – Dél-Korea, Kína, Japán stb. – oktatásszervezési titkainak és receptjeinek feltárására is fokozottan törekedjünk.

147. A tanulásban olykor fontosabb a gyermek kérdésfeltevő kedve, mint a tanár tanítási hajlandósága.

148. A büntetéssel való fenyegetés következtében a gyermek nem lesz sem becsületesebb, sem felelősségteljesebb, sem okosabb, hanem csupán elővigyázatosabb és színlelőbb.

149. Napjainkban a tanár a didaktikai folyamatot érintő változtatásokkal szemben majd mindig ambivalens érzéseket táplál, ugyanis hol azt érzi, hogy elengedhetetlenül nagy szükség van azokra és vehemensen igényli, sőt követeli azokat, hol úgy látja, hogy innovációkra nincsen semmilyen szükség, és folyamatosan elutasítja azokat.

150. Tanításod kizárólag akkor volt sikeres, ha a tanulók a megszerzett tudásuk és tanulási tapasztalataik alapján képesek lettek jó és releváns kérdéseket feltenni, ha világosan ráébredtek saját képességbeli lehetőségeikre, eredendő megismerési képességeikre, saját belső mentális erejükre, lappangó gondolkodási energiáikra, látens kreatív erőforrásaikra, ha önbizalmat nyertek arra, hogy megismerési és gondolkodási kapacitásaik révén folyamatosan jobbra és többé tudjanak válni, és ha a világ érthetővé vált számukra.

A szak- és intézményválasztást segítő információk fontossága a pályaeorientációban

Napjainkban a pályaválasztást folyamatként kezeljük, amely tulajdonképpen kisebb-nagyobb döntések sorozatát foglalja magában. Ezt a döntéssorozatot nevezzük pályaeorientációnak.

A pályaeorientáció célja az, hogy a tanulókat a pályaválasztási döntés meghozatalában segítse úgy, hogy a tanulóknak lehetőségük legyen elsajátítani az életpálya-szemléletet és a tervezési készséget. Az iskolának nem egy döntésre kell felkészítenie a fiatalt, hanem a munka világában történő folyamatos tájékozódásra, orientálódásra. (Szilágyi 2003).

A pályaeorientáció folyamatában az öndefiníció kialakításához a személy meghatározott személyiségtulajdonságok megismerése és elemzése révén juthat el. Ezek a kiemelt személyiségtulajdonságok: érdeklődés, képesség, érték, munkamód (Szilágyi–Hajdu 2002, Szilágyi 2003). A fiatal a tájékozódási folyamatban társadalmi környezetének gazdasági jellemzőit és képzési lehetőségeit is meg kell hogy ismerje, valamint valódi ismereteket kell gyűjtsön a pályák világáról (Fazakas 2008). A pályaeorientáció tartalmát tehát az önismeret, a képzési lehetőségek ismerete és a pályaismeret adja, ami interdiszciplináris szemléletű ismeretanyagot jelent, pszichológiai, közgazdasági, jogi és munkatudományi ismereteket is kell tartalmaznia.

A szakmai életútban fontos lépésként tartjuk számon a felsőfokú szakképzés és az intézmény kiválasztását. Ebben a döntésben a fiatalok az önmagukra vonatkozó elképzeléseiket, a valóságot, és a lehetőségeket egyaránt figyelembe kell hogy vegyék, mérlegelniük kell a lehetőségeket és a környezetükből érkező véleményeket, információkat is.

A személyiségtényezők fejlettsége és a pályaválasztási döntés minősége között közvetlen kapcsolat van. A sikeres pályaválasztás előkészítésében fontos megtalálni azokat a személyiségjegyeket, amelyek alakítása, fejlesztése révén érzelmileg is megalapozott, valós önértékelésre épülő szerepelképzelés alakulhat ki. A sikeres pályaválasztási folyamat és a pályaealkalmasság szükséges a sikeres pályaeidentifikációhoz, ami feltétele a későbbi elégedettségnek, eredményességnek, alkotó társadalmi aktivitásnak, és a munkában való önmegvalósításnak

(Ritoók 2008). A pályával való azonosulás folyamatának az öndefiníció a központi fogalma, ami az egyéni és szociokulturális tényezők közötti kölcsönhatások eredménye, azok szintézise (Super 1971, in Szilágyi 2003).

Az utóbbi évek vizsgálatait azt mutatják, hogy az erdélyi magyar érettségi előtt álló diákok jelentős része irányulna a felsőoktatási intézmények felé, a felsőfokú végzettség megszerzése részét képezi a szakmai életútjukkal kapcsolatos elképzeléseiknek. A 2006-ban vizsgált érettségi előtt álló diákok 88%-a, 2010-ben pedig a XI. osztályosok 82%-a válaszolta azt, hogy érettségi után szeretné folytatni tanulmányait, és többségük anyanyelven tanulna legszívesebben. A tanulók egy része úgy képzei el, hogy munka mellett vállalná a továbbtanulást. Ugyanakkor a 2010-es vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az érettségi előtti évben még csak a megkérdezettek egyharmada tud olyan egyetemet megnevezni, ahová jelentkezne. Akkor a vizsgálatba bevont diákoknak több mint a fele nem tudta a választ, vagy nem válaszolt arra a kérdésre, hogy hol tanulna tovább (nem válaszolt 44%, nem tudja 7%). A részleges válaszok aránya 10%, ezek a tanulók intézménytípust, országot vagy várost választottak. Tehát mindössze a vizsgálati személyek 39%-a nevezte meg azt az egyetemet, ahová jelentkezne (Szentés 2008, 2012, 2014). A 80% fölötti továbbtanulási szándékhoz képest a felsőoktatásban végzett mérések eredményeiből az derül ki, hogy a magyarul érettségiző fiataloknak végül csak körülbelül a fele tanul tovább, és gyakorlatilag a diákoknak az egynegyede folytatja tanulmányait valamely magyar nyelvű egyetemi képzésben (Tonk 2012).

Ahhoz, hogy a diákok a számukra megfelelő képzés és az érdeklődésüknek, képességeiknek megfelelő szakmacsoport felé irányuljanak, információkra is szükségük van. Az információszerzésben sokat segíthet az iskola, és jelentős a család, valamint a kortársak hatása. Erre vonatkozóan a 2010-es eredmények alapján, tanulók úgy ítélik meg, hogy a pályaválasztással kapcsolatban sok információhoz jutnak az internet, az iskola, a barátok és a család révén. A választokban mégis sok bizonytalanság tükröződik, illetve ha a továbbtanuláson túl egyéb szakmai tervekre is rákérdezzük, kiderül, hogy a tanulók nem ismerik jól az általuk választott szakmák tartalmát és az azokhoz kötődő munkatevékenységeket sem (Szentés 2012, 2014).

A pályaválasztással kapcsolatos információknak több forrása is van, a diákok jelentős része tájékozódik *az internetről* (74%), és sokan értékelik úgy, hogy *az iskolából* (64% – tanároktól és/vagy osztályfőnöktől és/vagy iskolai tanácsadótól) kapnak információkat. Szintén sokan jelölték meg a válaszlehetőségek

közül *a barátokat* (62%) és *a családot* is (61%). Az információk viszont még nem megfelelően hasznosíthatók, mert csak a diákok egy része kezdte el konkrétan megtervezni a továbbtanulást, ami például abban is megnyilvánul, hogy intézményt választanak. Összehasonlítva azok válaszait, akik még nem választottak felsőoktatási intézményt azokkal, akik már választottak, azt találtuk, hogy akik továbbtanulási terveik átgondolása során már eldöntötték, hogy melyik felsőfokú intézménybe fognak jelentkezni, három lehetséges információforrást szignifikánsan gyakrabban neveztek meg. Az intézményt már megjelölő diákok csoportjából többen nyilatkoztak úgy, hogy számukra a pályaválasztással, a továbbtanulással és a szakmákkal kapcsolatos információk forrásai *a tájékoztató kiadványok* (szórólap, tájékoztató füzet stb.), *a barátok*, valamint *az egyetemi tájékoztató rendezvények, börzék*. Arra következtethetünk tehát, hogy ők már érdemben tanulmányoztak tájékoztató kiadványokat, vettek részt pályaválasztási rendezvényen, börzén, és többen beszélgetnek barátaikkal a továbbtanulásról (Szentés 2014). A válaszlehetőségeket és az azokat bejelölő diákok arányát az első táblázat mutatja (a vizsgálati személyek ennél a kérdésnél több válaszlehetőséget is bejelölhettek).

Továbbtanulással, szakmákkal kapcsolatos információforrások

Honnan szerzed a pályaválasztással, továbbtanulással és szakmákkal kapcsolatos információkat?		Teljes minta (N = 743)	Megneveztek felsőfokú intézményt (N = 295)
1.	internetről	74%	77,6%
2.	barátoktól	62%	67,8%
3.	családtól	61%	63,7%
4.	tanároktól	54%	56,9%
5.	tájékoztató kiadványokból (szórólap, tájékoztató füzet stb.)	36%	46,4%
6.	osztályfőnöktől	28%	26,4%
7.	egyetemi tájékoztató rendezvényen, börzén	28%	32,2%
8.	sajtóból (rádió, TV, újság)	21%	22,7%
9.	iskolai tanácsadótól	5%	6,4%
10.	egyháztól	3%	3,7%
11.	egyéb	2%	0,3%

Az intézmény- és szakválasztás nem könnyű feladat a diákok számára, és szükség van megfelelő információnyújtásra, valamint a pályaválasztási döntés támogatására a sikeres pályaeorientáció érdekében. Az iskola pályaválasztással kapcsolatos információforrásként is fontos a diákok számára, és lényeges szerepe van a munka világában történő folyamatos tájékozódásra, orientálódásra való felkészítésben. Nehéz, de hasznos feladat annak támogatása, hogy azok a tanulók, akik tanulmányaikat folytatják, jó döntést hozzanak a felsőfokú szakképzések és intézmények kiválasztása szempontjából. A felnőtt társadalomnak, a pedagógusoknak, a pályaeorientációban jártas szakembereknek részt kell vállalniuk abban a folyamatban, amelyben a fiatalok megtalálják a szakmai- és életcélokat, majd elképzeléseiket továbbviszik.

Szakirodalom

- Fazakas Ida: A Tájéoló pályaeorientációs program romániai adaptációja. *Magiszter*, 2008, Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, VI. évfolyam 2. szám.
- Ritoók Magda: *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. Budapest, 2008, ELTE Eötvös Kiadó.
- Szentes Erzsébet: Foglalkozásválasztás és továbbtanulási szándék vizsgálata XII. osztályosok körében. In Pletl Rita (szerk.): *Az anyanyelvoktatás metamorfózisa*. Kolozsvár, 2008, Scientia Kiadó.
- Szentes Erzsébet: Pályaválasztás és pályakép vizsgálata a XI. osztályosok körében. In Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás – Nyelvi horizontok*. Kolozsvár, 2012, Scientia Kiadó.
- Szentes Erzsébet: 2014 A szak- és intézményválasztást befolyásoló tényezők vizsgálata, a felsőfokú képzés szerepe a szakmai szocializáció folyamatában. In Pletl Rita: (szerk.) *Anyanyelvoktatás – Irányok és törésvonalak*. Kolozsvár, 2014, Ábel Kiadó.
- Szilágyi Klára – Hajdú Annamária: *Pályaeorientáció*. Budapest, 2002, Kollégium Kft.
- Szilágyi Klára: *Munka-, pályatanácsadás mint professzió*. Budapest, 2003, Kollégium KFT.
- Tonk Márton: Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatáspolitikában. In *Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE. Pro Minoritate*, 2012. 01. 04. 69–82. p.

**Krizbai Tímea, Szentes Erzsébet, Horváth Zsófia,
Kovács Réka Rozália, Gál Győző Harold**

Az egészségvédő tényezők szerepe a serdülők egészségtudatos magatartásának alakulásában

Bevezetés

A kilencvenes évektől kezdődően Erdélyben jelentős társadalmi, gazdasági és kulturális változásoknak vagyunk tanúi. A változó társadalmi körülmények hatására az egyén és környezete közötti kapcsolat is állandó átalakulásban van. A társadalmi folyamatok rohamos változása közepette a családok összetétele, jellege, befolyása is változik. Néhány évtizede számos kutató a hagyományos család válságáról beszél (Mérei 1965; Cseh-Szombathy 1994, Bukodi 2001; Cherlin 2004; Utasi 2005; Ádám és mtsai. 2008; Pongrácz 2009, 2011; Kovács 2012).

A változó társadalmi körülmények a serdülőket sem kímélik meg, számos pszichoszexuális kihívásnak kell megfelelniük. Az egészségmagatartás szempontjából a serdülők kiemelt fontosságú életcsoportnak számítanak, valamilyen rizikómagatartás ebben az életkorban kerül kipróbálásra. Az egészségpszichológia területén végzett vizsgálatok túlnyomó része a serdülők kockázati magatartásával foglalkozott. Sokkal kevesebb vizsgálat összpontosít a protektív tényezők elemzésére.

Vizsgálatunk a preventív egészségmagatartás kutatására teszi a hangsúlyt a serdülők csoportjában. A protektív tényezők feltérképezése arról nyújt helyzetképet, hogy melyek azok a védő tényezők, amelyek hozzájárulnak egy egészséges életvezetés, egy megfelelő fiatalkori és felnőttkori életminőség kiformalódásához (Rolison, Scherman 2002).

Vizsgálatunkban a következő pozitív pszichológiai konstruktumok előfordulását térképeztük fel:

1. Globális jóllét

A globális jóllét a pozitív érzéseket, tehát az érzelmi jóllétet foglalja magában, valamint a pszichológiai és szociális jóllétet, illetve – harmadik dimenzióként – a spirituális jóllétet. (Keys 2001).

2. Önértékelés

3. Származás (család), vallásosság

4. Életcél, jövőkép, életvezetés

A személyiségtényezők fejlettsége és a pályaválasztási döntés minősége között közvetlen kapcsolat van. Éppen ezért fontos a sikeres pályaválasztás előkészítésében megtalálni azokat a személyiségjegyeket, amelyek alakítása, fejlesztése révén érzelmileg is megalapozott, jó önértékelésre épülő szerepelképzelés alakulhat ki (Szilágyi 2003).

Módszerek és eszközök

Célcsoportok

A vizsgálatban összesen 572 középiskolás vett részt, Maros és Brassó megyei 10 és 11-ik osztályos tanulók. Ebből 239 fiú (41,8%) és 333 lány (58,2%). 254 tizedikes és 294 tizenegyedikes töltötte ki a kérdőívet.

Vizsgálati eszköz

A fogalmak mérésére kidolgoztunk egy kérdőívcsomagot, amely a különböző pozitív pszichológiai konstruktumok mérésére, illetve demográfiai kérdésekre vonatkozik. A kérdőív rákérdez a vizsgált személy családi helyzetére: a vele egy háztartásban élő családtagokra, a testvérek számára, a szülők életkorára, foglalkozására, legmagasabb iskolai végzettségére, kapcsolati állapotára, majd a gyermek véleménye alapján a szülők nevelési stílusára. A vallásossággal, istenhittel kapcsolatos kérdések kitérnek arra, hogy a gyermek vallásgyakorlása kikkel történik közösen.

- *A rövidített aspirációs index* (Martos és mtsai. 2006) a hosszú távú célok általános felmérésére alkalmas. Ebből megtudjuk, hogy a diákok a lehetséges életcéloknak milyen fontosságot tulajdonítanak. A

faktorok az extrinsic, intrinsic, valamint az egészséggel kapcsolatos motivációt térképezik fel.

- **Önértékelési / önbecsülési skála (Self-Esteem Inventory – SEI)**, Coopersmith (1967). Négy faktora (alskálája) van:
 1. Az „S” a selfre vonatkozó 26 itemet jelöli. A gyermek önértékelésére vonatkozik, arra, hogy mennyire magabiztos, mennyire elégedett önmagával.
 2. Az „I” az iskolára vonatkozó alskála: mennyire elégedett saját iskolai eredményességével (8 item).
 3. Az „O” az otthoni hatások önértékeléssel kapcsolatos részét méri: mennyi bizalmat és megértést tanúsítanak iránta a szülei (8 item).
 4. „T” az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés mutatója.
- A **globális jóllét-skála** (Keys 2001). A skálának hét alskálája van: érzelmi jóllét, pszichológiai jóllét, szociális jóllét, spirituális jóllét, testi (fizikai) állapot, általános lelki állapot és aktuális lelki állapot.

Vizsgálati kérdések

- A serdülők hogyan ítélik meg saját globális jóllétüket?
- Milyen összefüggés van a serdülők szubjektív jólléte, az étellel való elégedettségük és az önértékelésük között?
- Az éppen átalakulásban levő családi szerkezet képes-e megtartó, szabályozó, optimális melegséget biztosító környezetként funkcionálni a serdülő gyermek számára?
- Az érettségi előtt álló fiatalok mennyire felkészültek a továbblépésre, pályaválasztásuk milyen mértékben körültekintő és kiforrott?

Eredmények és megbeszélés

Célokra, tanulás fontosságára és a továbbtanulásra vonatkozó eredmények

A „Mennyire vannak céljaid az életben?” kérdésre adott válaszok alapján az alábbi megoszlást találtuk: saját megítélése szerint pontos, világos céljai vannak 25,3%-nak, körülbelül körvonalazódó céljai vannak 69,6%-nak, egyáltalán nincsenek céljai 4,7%-nak, valamint egyéb 0,4%.

A tanulás fontosságára vonatkozó válaszok megoszlása: nagyon fontos 57,0%, kevésbé fontos 39,9%, egyáltalán nem fontos 2,8%, nem válaszolt 0,3%. A diákok jelentős része tervezi azt, hogy érettségi után továbbtanul (44,1%).

A tanulás fontossága szignifikáns eltérést mutat a szerint, hogy a diákoknak vannak-e pontos világos céljaik ($\chi^2 = 35,395$; $p = 0,00$). Azok, akik úgy gondolják, hogy pontos, világos céljaik vannak, valamint azok, akik körülbelül körvonalazódó célokat tulajdonítanak maguknak, sokkal nagyobb arányban tartják fontosnak a tanulást.

1. táblázat. *A tanulás fontossága a célok függvényében*

		Mennyire fontos számodra a tanulás?		
		nagyon fontos	kevésbé fontos	egyáltalán nem fontos
Mennyire vannak céljaid az életben?	Pontos, világos célok	91	48	5
		63,2%	33,3%	3,5%
	Körülbelül körvonalazódó célok	227	164	6
		57,2%	41,3%	1,5%
	Egyáltalán nincs célom	7	15	5
		25,9%	55,6%	18,5%
	Egyéb	1	1	0
		50,0%	50,0%	0,0%

Az alábbi (2.) táblázatban látható, hogy a tanulás fontossága szignifikáns eltérést mutat aszerint, hogy a diákok tervezik-e vagy nem a továbbtanulást. ($\chi^2 = 93,634$; $p = 0,00$)

2. táblázat. *A tanulás fontossága a továbbtanulás tervezése függvényében*

		Mennyire fontos számodra a tanulás?		
		nagyon fontos	kevésbé fontos	nem fontos
Érettségi után milyen terveid vannak?	Dolgozni fogsz	16	44	7
		23,9%	65,7%	10,4%
	Továbbtanulsz	159	41	3
		78,3%	20,2%	1,5%
	Dolgozol és továbbtanulsz	138	110	3
		55,0%	43,8%	1,2%
Nem tudom	13	32	3	
		27,1%	66,7%	6,2%

A rövidített aspirációs index eredményei

A rövidített aspirációs index (Martos és mtsai. 2006) az extrinsic, intrinsic, valamint az egészséggel kapcsolatos motivációt térképezi fel.

3. táblázat. *Lehetséges életcélok, céltípusok és skálák a rövidített aspirációs indexben*

Eredeti tételszám	Tétel	Céltípus	Skála
1.	Pénzügyeim sikeresek legyenek	Gazdagság	Extrinsic
8.	Gazdag legyek		
3.	Sok ember tiszteljen, csodáljon	Hírnév	
10.	Híres legyek	Jó megjelenés	
5.	Mindig úgy nézzek ki, ahogyan elképzeltem		
12.	Vonzó megjelenésű embernek tartsanak	Fejlődés	
2.	Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak		
9.	Ismerjem és elfogadjam valódi önmagam	Kapcsolatok	Intrinsic
4.	Érezzem, hogy vannak akik szeretnek, és viszontszeretem őket		
11.	Mély, tartós kapcsolataim legyenek	Társadalom	
6.	Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen		
13.	Segítsek másoknak jobbra tenni az életüket		
7.	Elkerüljenek a betegségek	Egészség	Egészség
14.	Fizikailag egészséges életstílust folytassak		

A teljes mintára vonatkozó eredmények céltípusonként és a skálák esetében.

4. táblázat. *Az életcélok fontossága*

N = 243	Gazdag- ság	Hír- név	Jó meg- jelenés	Fej- lődés	Kapcsola- tok	Társada- lom	Egész- ség	Extrinsic	Intrin- sic
Átlag	3,65	3,03	3,45	4,32	4,28	3,91	4,36	3,38	4,17

AM = 0,791

Nemek szerint összehasonlítva az egyes céloknál kapott átlagértékeket, az alábbi eredményeket kapjuk.

5. táblázat. *A célok fontosságának értékei nemek szerint*

	fiúk (N = 239)		lányok (N = 333)		t- próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Gazdagság	3,73	0,827	3,59	0,783	*
Hírnév	3,07	0,986	3,00	0,820	n. sz.
Jó megjele- nés	3,50	0,951	3,42	0,896	n. sz.
Fejlődés	4,20	0,674	4,41	0,620	***
Kapcsolatok	4,16	0,769	4,36	0,682	**
Társadalom	3,75	0,905	4,03	0,774	***
Egészség	4,39	1,842	4,34	0,712	n. sz.
E	3,43	0,760	3,34	0,670	n. sz.
I	4,03	0,598	4,26	0,541	***
AM	0,605	0,825	0,926	0,755	***

t-próbával ellenőrizve: *p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001, n. sz. (nem szignifikáns) p > 0,05

A globális jóllét-skála eredményei

A középiskolások körében mért globális jóllét eredményeit a táblázat mutatja.

6. táblázat. *A globális jóllét alakulása a vizsgálati populációban*

Érzelmi	Pszichológiai	Szociális	Spirituális	Testi (fizikai)	Általános egészség
32,4	28,4	22,6	27,11	8,5	8,8

Az érzelmi jóllétük átlagos, a maximális érték 54 lehet. A pszichológiai jóllétük is átlagos a maximális 42 ponthoz viszonyítva. Ugyanez érvényes a szociális, spirituális és testi fizikai jóllétre is. Az általános egészségi mutató is az átlagtartományban helyezkedik el.

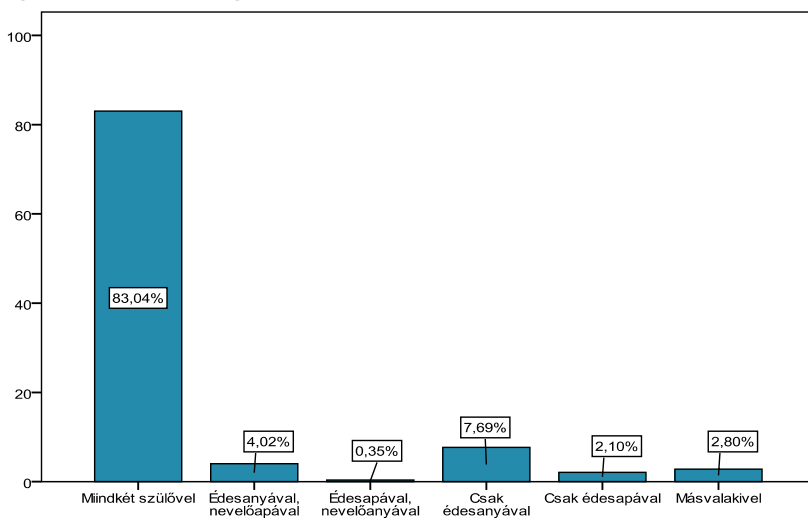
A nemek szerinti megoszlás alapján is vizsgáltuk a középiskolások globális jóllétét. Az alábbi táblázatban az látható, hogy az érzelmi, pszichológiai, szociális és spirituális jóllét esetében nincs szignifikáns különbség a fiúk és lányok között.

Szignifikáns különbséget találtunk a testi (fizikai) jóllét és az általános egészségi állapot esetében. A fiúk mind a testi-fizikai ($p = 0,01$), mind az általános egészségi állapotukat ($p = 0,05$) jobbnak ítélték meg a lányokhoz képest.

7. táblázat. *A globális jóllét megítélése nemek szerint*

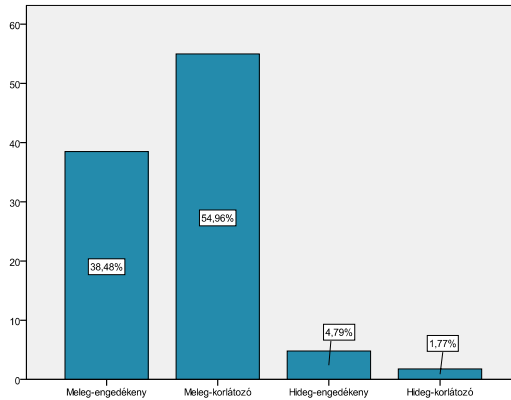
	Érzelmi	Pszichológiai	Szociális	Spirituális	Testi	Ált. egészség
Fiú	32,2	28,5	22,7	26,5	8,8*	9,00*
Lány	32,5	28,3	22,6	27,5	8,2	8,6

Az alábbi ábrán látható, hogy a vizsgált személyek többsége (83,04%; $N = 475$) mindkét szülőjével egy háztartásban él, őket az édesanyával élő száma követi (7,69%; $N = 44$), 43,7%), egy testvérrel él együtt, 25,5%-nak nincs testvére, vagy nem él velük egy háztartásban.



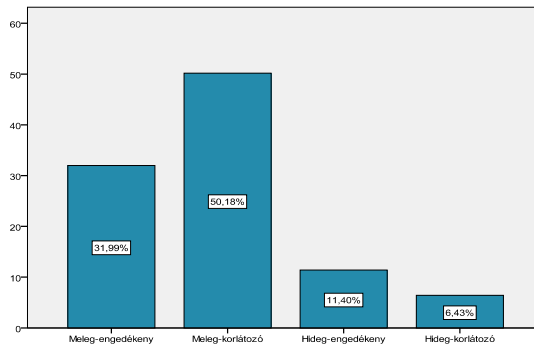
1. ábra. *Kivel él egy háztartásban?*

Az édesanyák átlagéletkora 42,8 év, az édesapáké 45,69 év. Az esetek többségében (85%) a szülők házastársi kapcsolatban élnek, 57 esetben (10%) a szülők elváltak.



2. ábra. *Az anya nevelési stílusa*

Az anya észlelt nevelési stílusai között a gyermek érzelmi jólléte alapján eltérés azonosítható ($F = 3,07$; $df = 3$; $p < 0,05$). A meleg-korlátozó anyák gyermekeinél a hideg-korlátozó és a hideg-engedékeny anyákhoz képest szignifikánsan magasabb érzelmi jóllét azonosítható ($p < 0,05$). A meleg-engedékeny nevelési stílus esetében az érzelmi jóllét szintén szignifikánsan magasabb átlagot mutat a hideg-korlátozó stílushoz ($p < 0,05$) viszonyítva, és tendenciaszintű értéket a hideg-engedékeny stílus tekintetében ($p < 0,01$).



3. ábra. *Az apa nevelési stílusa*

Az apák nevelési stílusai között a varianciaanalízis az érzelmi ($F = 3,82$; $df = 3$; $p < 0,05$) és a szociális jóllét ($F = 2,98$; $df = 3$; $p < 0,05$) tekintetében mutat eltérést. A hideg-korlátozó nevelési stílus **szignifikánsan** alacsonyabb érzelmi jólléttel jár együtt a meleg-engedékeny és a meleg-korlátozó stílusokhoz képest $p < 0,001$ szinten, a hideg-engedékeny stílushoz képest $p < 0,05$ küszöbön. A hideg-korlátozó apa gyermekeinél szignifikánsan alacsonyabb szociális jólléti érzést azonosíthatunk a meleg-engedékeny és a hideg-engedékeny stílushoz képest $p < 0,05$ -ös, valamint a meleg-korlátozó stílushoz képest $p < 0,001$ -es szignifikancia szinteken.

A fent leírt elemzések az anyák és az apák esetében egyaránt igazolják a meleg-korlátozó és a meleg-engedékeny nevelési stílusok gyermekre gyakorolt pozitív hatását, valamint a hideg-korlátozó stílus által kifejtett negatív hatást.

Az **istenhit erőssége** együtt jár az érzelmi jólléttel ($r = 0,181$; $p < 0,001$; $N = 531$), a pszichológiai jólléttel ($r = 0,101$; $p < 0,05$; $N = 551$), a szociális ($r = 0,162$; $p < 0,001$; $N = 524$), a spirituális jólléttel ($r = 0,150$; $p < 0,05$; $N = 530$) és a testi-fizikai állapot ($r = 0,091$; $p < 0,05$; $N = 535$) és az általános egészség pozitív megítélésével ($r = 0,109$; $p < 0,05$; $N = 539$), így az istenhit protektív tényezőként azonosítható.

Az énkép alakulása

Az általános önértékelési értékek és szubjektív jóllét minden faktora között szoros pozitív összefüggést találtunk: az érzelmi jóllét ($r = 0,424$, $p = 0$); pszichológiai jóllét ($r = 0,446$, $p = 0$); szociális jóllét ($r = 0,334$, $p = 0$); spirituális jóllét ($r = 0,212$, $p = 0$). Az eredmények szerint, ha a serdülők önértékelése megfelelő vagy magas, akkor az érzelmi, pszichológiai állapotukat is pozitívan értékelik.

Az önmagukkal való elégedettség és a szubjektív jóllétet mutató értékek között szintén pozitív összefüggés van: az érzelmi jóllét ($r = 0,524$, $p = 0$); pszichológiai jóllét ($r = 0,528$, $p = 0$); szociális jóllét ($r = 0,430$, $p = 0$); spirituális jóllét ($r = 0,222$, $p = 0$); testi állapot ($r = 0,442$, $p = 0$) és általános egészség ($r = 0,320$, $p = 0$). Tehát azok a diákok, akik elégedettek önmagukkal, érzelmi, pszichikai, fizikai állapotukat is pozitívnak élik meg.

Az általános önértékelési értékek szoros összefüggést mutatnak a következő tulajdonságokkal: magabiztos ($r = 0,401$, $p = 0$); társaságkedvelő ($r = 0,290$, $p = 0$); változatosságot kedvelő ($r = 0,263$, $p = 0$); elégedett ($r = 0,352$, $p = 0$); nem kételkedő, bízik a dolgokban ($r = 0,278$, $p = 0$); rendszerezett ($r = 0,211$, $p = 0$).

Az önmagukkal való elégedettség a következő tulajdonságokkal van szoros összefüggésben: nyugodt ($r = 0,233$, $p = 0$); rendszerezett ($r = 0,268$, $p = 0$); magabiztos ($r = 0,498$, $p = 0$); változatosságot kedvelő ($r = 0,309$, $p = 0$); társaságkedvelő ($r = 0,354$, $p = 0$); fegyelmezett ($r = 0,313$, $p = 0$); elégedett ($r = 0,440$, $p = 0$); nem kételkedő, megbízik a dolgokban ($r = 0,344$, $p = 0$).

Nem találtunk összefüggést az iskolai teljesítménnyel való elégedettség és az érzelmi, pszichológiai, szociális, spirituális mutatók értékei között. A tulajdonságok között csak a nyugodt karakterjeggyel van pozitív összefüggés, de ez sem erős ($r = 0,210$, $p = 0$).

Eredményeink alátámasztják a pozitív pszichológia területén végzett vizsgálatok eredményeit, és megerősítenek abban, hogy a testi-lelki egészség megőrzésében kulcsfontosságú szerepe van az önmagunkkal való elégedettségnek, a pozitív karakterjegyek megerősítésének és az optimális önértékelés kialakításának.

Irodalomjegyzék

- Ádám S., Gyórfly Z., László K.: A családi és munkahelyi szerepek közötti konfliktus és a pszichés jól-lét mutatók kapcsolata. In Kopp M. (szerk.): *Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Budapest, 2008, Semmelweis Kiadó, 260–266. p.
- Bukodi E.: A párkapcsolat-formálódás és -felbomlás néhány társadalmi meghatározója. In Nagy I., Pongrácz T., Tóth I. G. (szerk.): *Szerepváltozások*. Budapest, 2001, TÁRKI és Szociális és Családügyi Minisztérium Nőképviseleti Titkárság, 88–112. p.
- Cherlin, A. J.: The deinstitutionalization of American marriage. In *Journal of Marriage and Family*. 66. 2004, 848–861. p.

- Cseh-Szombathy: Értékváltozások a családban. *INFO Társadalomtudomány* 30. 1994, 19–26. p.
- Dollahite, D. C.–Thatcher, J. Y. (2005): *How family religious involvement benefits adults, youth, and children and strengthens family*. Letöltve: 2013. nov. 5.
- Duricz B, Soenens B.: Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation. In *International Journal of Behavioral Development*, 30 (1), 2006, 76–83. p.
- Kovács E.: *A tradicionális szociokulturális védőfaktorok szerepe a fiatalok problémaviselkedésben*. Budapest, 2012, Semmelweis Egyetem. Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola (doktori értekezés).
- Martos T., Tamás – Szabó G., Rózsa S.: Az aspirációs index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéné és pszichoszomatika* 7 (3), 2006, 171–191. p.
- Mérei F.: Házasság, család, nevelés. In *Nők enciklopédiája II*. Budapest, 1965, Minerva, 17–26. p.
- Pongrácz M.: *Factors and opinions about marriage*. Leaflet from the I. GGP User conference. Budapest, 2011.
- Pongrácz T.: *A párkapcsolatok jellegzetességei*. Letöltve: 2013. nov. 5. <http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/DemPort/01pongraz.pdf>
- Rolison, M.R. & Scherman, A.: Factors influencing adolescents' decisions to engage in risk-taking behavior. *Adolescence*. 37, 2002, 585–596. p.
- Szilágyi K.: Munka-, pályatanácsadás mint professzió. Budapest, 2003, Kollégium KFT.
- Utasi Á.: *Feláldozott kapcsolatok. A magyar szingli*. Budapest, 2005, MTA PTI.

Fehér Katalin

Az erdélyi sajtó és a nevelés a 19. század első felében

„Időszaki lapnak hatni kell, s ha hatni nem képes: nemes rendeltetését meg nem érdemli” – írja Kossuth Lajos 1846-ban a *Hetilap* hasábjain. A sajtó mint a korszak legfontosabb nyilvánossági fóruma – a 19. század első felében – Európában és Magyarországon is hatalmas jelentőséggel bírt. Nagy tömegekhez juttatott el olyan eszméket, melyek a korszakban „a levegőben voltak”, sokakat foglalkoztattak. A lapok nem csak információkat közöltek, hanem sajátos esz-közként hatni is próbáltak a közgondolkodásra, befolyásolni törekedtek az embereket.

Az Európa-szerte ekkor meginduló nagyarányú iparosodás, az iskolázott rétegek növekedése, az olvasás általánossá válása, a világ dolgai iránti fokozottabb érdeklődés, az önálló véleményformálás megváltoztatta az emberek gondolkodásmódját, és ezt nem kis részben a sajtónak lehet tulajdonítani.

A nevelés kérdései ekkor a közgondolkodás előterében álltak. A köznevelés polgári és nemzeti átalakításával kapcsolatos összes megfogalmazódó reformjavaslat, mely az országgyűlési vagy a megyei vitákon elhangzott, megjelent a korabeli lapok hasábjain is. A korszak lapjaiban számtalan neveléssel kapcsolatos írást találunk. Természetesen minden lap a saját jellegének megfelelő formában, stílusban és mélységben foglalkozott nevelésügyi kérdésekkel, figyelembe véve olvasóközönségének igényeit is. Más jellegű pedagógiai írásokat találunk például a *Tudományos Gyűjtemény*ben, mást az első-sorban női olvasóknak szánt *Életképek*ben, és mást a korszak legnagyobb hatású politikai lapjában, a *Pesti Hírlap*ban.

Ha jellemezni kívánjuk a 19. század első felének hazai sajtóját, abból kell kiindulnunk, hogy a század első két évtizedének politikai viszonyai nem kedveztek a politikai lapok indításának, így ekkor a sorra megjelenő folyóiratok jelentették a nyilvánosságot.

Az *Erdélyi Muzéumot*, az első 19. századi magyar nyelvű irodalmi-kulturális folyóiratunkat 1814-ben, Kolozsváron indította meg a wittenbergi egyetemről éppen hazatért és a



Gyulay családnál nevelősködő Döbrentei Gábor, akire nagy hatással volt Friedrich Schlegel *Deutsches Museum* című lapja. Ennek a német lapnak a példája ösztönözte a szerkesztőt és a folyóirat körül csoportosuló kör tagjait: Cserey Farkast, Dessewffy Józsefet, Sipos Pált, Vitkovits Mihályt arra, hogy a lap a szépirodalom mellett irodalomelméleti, erkölcsfilozófiai és társadalompolitikai kérdésekkel is foglalkozzon. A szerkesztő fontosnak tartotta, hogy a korszakban az érdeklődés előterében álló nevelési eszmék és elvek problémaköre is helyet kapjon lapjában.

A folyóirat 1813 novemberében közzétett programnyilatkozatában külön pontként szerepel a „Nevelést tárgyazó gondolatok és észre-vételek”. „Ez a mező, még szinte egészen parlagon áll nálunk. Méltó volna valójában az ahhoz értőknek és tapasztaltaknak, ennek közöttünk lévő fogyatkozásait felfedni!”¹ A folyóirat – négyéves fennállása alatt – sokat tett a hazai nevelésügy korszerűsítése érdekében. A szerkesztő és a munkatársak az ifjúság nevelésében kiváló lehetőséget láttak arra, hogy az új nemzedékek formálásánál polgári eszmék és elvek kerüljenek előtérbe.

A reformkori folyóiratok sokat foglalkoztak a nyilvános és házi nevelés kérdéskörével. A legtöbb szerző a nyilvános iskolai nevelést tartja célravezetőbbnek, hiszen a gyermek itt szerezhet kellő tapasztalatokat a társadalomba való beilleszkedéssel kapcsolatban. De a házi nevelés elvei, a jó nevelő megválasztásának kritériumai is számos szerzőt foglalkoztattak ezekben az években.

Szilágyi Ferenc² – a kolozsvári református kollégium nagy tekintélyű történész professzora *A közönséges iskolai nevelésnek a házival való összehasonlítása*³ címmel közölt tanulmányt az *Erdélyi Muzéumban*. Ebben az iskolai nevelés előnyeit sorakoztatja fel a házi neveléssel szemben. Az iskola szerinte arra hivatott, hogy embert és polgárt formáljon a gyermekből. Legfontosabbnak azt tartja, hogy mivel „*az iskola maga is egy kisded köztársaság*” – a társadalmi együttéléshez szükséges szabályrendszer elfogadására szoktat. Az otthoni nevelés során ezeket a szabályokat nem lehet megtanulni. „Sokak között jobban lehet a többekkel való

¹ A programnyilatkozatot közli: *Program és hivatás. A magyar folyóiratok programcikkjeinek válogatott gyűjteménye*. Válogatta, szerk. és jegyz.: Kókay György, Oltványi Ambrus, Vargha Kálmán. Bp., 1978, 84. p.

² Szilágyi Ferenc (1762–1828) előbb Kolozsváron, majd 1788-tól a leideni, 1791-től a göttingai egyetemen tanult. Hazatérése után Bethlen Pál gróf két unokája mellett nevelősködött. 1794-ben kolozsvári lelkésszé, 1797-ben a kolozsvári református kollégium történelemtanárává választották meg. Ő volt az első, aki a történelmet itt magyar nyelven adta elő. Kiváló szónok és történettudós tudós volt. Teológiai, történeti munkákat és tankönyveket írt.

³ *Erdélyi Muzéum*. 1817. VI. 110–137. p.

élésre készülni, ott gyakrabban az arra való alkalmatosság, mint a magános nevelésekben. A rendtartás, a függés, az engedelmesség, szorgalmatosság olyan virtusok, melyek nélkül a polgári Társaságban nem lehet jól lenni. Ezeknek pedig apróban való gyakorlása inkább van meg az iskolákban. A szorgalmatosság másokkal való egybe-hasonlításból jobban kitetszik, példaadás által ösztönöztetik, a többekkel való súrlódással élesül”.⁴ Az egyedüllét, a vagyon, a rang, a cím állandó tudatosítása önteltté teszi a gyermeket. Sem értelmi, sem erkölcsi, sem testi erői nem fejlődhetnek egészséges irányba a társak nélkül. A társakkal való állandó versengés és az eredmények összehasonlítása, motiválja a gyermeket, ráébreszti hibáira, de erősségeire is. „A közönséges iskola az ifjúnak tükör helyett van: ott minden másban magát szemléli. Egy magánál jobbra tekintvén utána igyekszik magát csinosítani, a rosszabbak szennyjétől őrizkedik.” Az egyetlen nevelő, bármily képzett is, nem képes azt nyújtani, mint az iskolában több kiváló oktató. Mindegyik másféle egyéniség, mindegyik más-más tudományban jártas, és mást tud nyújtani a gyermeknek, mint az egy kiválasztott magánnevelő. A szerző felveti, hogy sokan azért ellenzik az iskolai oktatást, mert ott a tanár nem tud tekintettel lenni az egyes gyermekek szükségleteire, előismereteire, tanulási tempójára, szellemi adottságaira. „Ha tehát a sebesebb elméjűhöz alkalmaztatja magát a Tanító, a lassú elmarad, ha pedig erre vigyáz inkább, és véle hosszason gügyög, a más szenved késedelmet.” Szilágyi Ferenc elismeri, hogy ez komoly probléma, de nézete szerint nem áthidalhatatlan. A jól képzett, elméletileg és gyakorlatilag a pályájára felkészített tanár képes arra, hogy minden tanulót eredményesen tanítson.

A cikkhez Döbrentei Gábor szerkesztői megjegyzéseket fűzött. Bírálja kora iskoláit, főként amiatt, hogy ott az ifjak elméjét sok haszontalan, feledésre méltó ismerettel töltik meg, ahelyett, hogy „ítéleteit élesítenék”, „ízlését művelnék”. Németország gyors kulturális előrehaladásának okát abban látja, hogy ott az oktatásügy egészét, és azon belül a nevelés-tanítás tartalmát és módszereit fontos kérdésnek tartja az állam, és a pedagógiai elmélkedők reformjavaslatait igyekeznek figyelembe venni és megvalósítani. Döbrentei sürgeti, hogy hazánkban is foglalkozzanak a tudósok a nevelés elméleti kérdéseivel és erre az alapra építve a politikusok az iskolaügy fejlesztésével, hogy „soha többé a nagy talentumok el ne temetessenek.”

⁴ Uo. 115–116. p.

Az *Erdélyi Muzéum* 1817. évi VII. füzetében jelent meg Mikó György⁵ tanulmánya *Rövid megjegyzések egy férjfi-gyermek neveléséről* címmel.⁶ A szerző szerint a nevelés alapjait a szülői házban vetik meg. Ha a gyerek otthon nem részesül jó nevelésben, később hiába próbálják a hibákat helyrehozni. „A nevelést nem ottan kell kezdve képzelni, a hol az atyai s anyai háztól a gyermek kilépik, hanem a hol ez életnek leg első lélekzeteit kezdi bészívni. Itt kezdjük el a nevelést.”⁷ Nézete szerint 10 éves koráig mindenképpen otthon, a szülői házban kell a fiúgyermeket nevelni, előbb az édesanya, majd az apa felügyelete alatt. „Az első kezdetben adom által a gyermeket az édes anya ápolgatásai közé egy ideig, majd ... az édes atyának, egy olly utasítással, hogy légyen ő gyermekeinek 10 esztendőös koráig nevelője, tízről fogva húszig mestere, ettől, a míg Isten vele élteti, mind végig jó barátja.”⁸

Nagyon fontosnak tartja a szerző, hogy az édesanya maga szoptassa gyermekét, ne bízza fizetett dajkákra őket. Legyen mellette legalább három esztendőös koráig, ügyeljen testi és lelki fejlődésére. Mikó György – hasonlóan a felvilágosodás nagy gondolkodóihoz – felismeri, hogy a gyermeket „gyenge korában kell hideghez, meleghez szoktatni... A táplálás módjában is ... a mit kíván, mindent adni kell, azt ide értvén, hogy mértékkel, így lesz ő egészséges természetű ember.”⁹ Miután a fiú elérte 10. életévét, az apának kell átvennie a nevelés irányítását. A szerző óvja az apákat a túlzott szigorától, de a túlzott engedékenységétől is. Felhívja a figyelmet arra, milyen fontos, hogy megfelelő nevelőt válasszanak gyermekeik mellé. Milyen legyen a jó nevelő? „Légyen jó erkölcsű, kinyílt elméjű, a világgal ismeretes jó karakterű, inkább fiatal, mint vén, nyelvekkel ismeretes, tudományokat szerető, és azokban jártas, csinos, tiszta, embert becsülő, szorgalmatos, jó ízlésű, nemes ambícióval gazdag.”¹⁰ Ilyen nevelőt találni nem könnyű – állapítja meg Mikó. Inti az atyákat, hogy a jó nevelőt tekintsék barátjuknak, adjanak neki megfelelő fizetést, és becsüljék munkáját. Azt is nagyon lényegesnek tartja, hogy az apa gyakran tanácskozzon fia nevelőjével a nevelés kérdéseiről, azt javasolja, hogy hozassa meg a legjobb pedagógiai

⁵ Mikó György (?–?) Erdély legrégibb székely nemesi családjának sarja. A lapban megjelent írás közzététele idején már nem élt. Döbrentei valószínűleg a családtól kapta a kéziratban lévő tanulmányt, amit a nagy műveltségű apa feltehetően az 1810-es évek elején, fia, Mikó Imre (1805–1876, a későbbi politikus, kultúrminiszter) nevelési tervzeteként írt.

⁶ *Erdélyi Muzéum*. 1817. VII. 5–21. p.

⁷ Uo. 8. p.

⁸ Uo. 8. p.

⁹ Uo. 9. p.

¹⁰ Uo. 11. p.

könyveket, ezeket a nevelővel együtt olvassa el, és a bennük foglaltaknak megfelelően menjen végbe a gyermek nevelése.

Írásának további részeiben a szerző pontokba foglalva összegezi a legfőbb elveket, melyeket követnie kell a nevelőnek, és amelyek betartását rendszeresen ellenőriznie kell az apának. Kitér a testi, az erkölcsi és az értelmi nevelés kérdéseire is. Mindennek alapja a test egészsége, ezért a gyermek sokat tartózkodjon szabad levegőn, fusson, ússzon, később, idősebb korában lovagoljon, tanuljon táncolni nevelője felügyelete mellett. Akkor lesz erkölcsös és becsületes ember a gyermekből, ha szüntelenül jó példát lát maga előtt. Ezért a nevelő és az apa viselkedése mindig mintaként szolgáljon számára. A szerző nézete szerint az iskolában nincs lehetőség arra, hogy a gyermek megfelelő erkölcsi környezetben legyen, ezért kell otthon nevelni. Csak az apa és a nevelő által ellenőrzött otthoni környezet a biztosíték arra, hogy a gyermek erkölcsi a megfelelő irányba fejlődjenek. Az Isten és felebarátai szeretetét korán kell „szívébe nyomni”, elkövetett hibáira fel kell hívni a figyelmét, meg kell vele értetni azt, miért nem szabad többé elkövetnie őket. A büntetésekről Rousseau nyomán azt írja a szerző, hogy az legyen mindig a gyermek tettének következménye. Verni nem szabad a gyermeket, inkább a becsületérzésére kell hatni. Mit és hogyan kell tanulnia? A legfontosabb a fokozatosság és az egymásra épülő ismeretek. Elsősorban nyelveket, latint és modern nyelveket egyaránt. A természettudományok és a művészetek, pl. a festés és a zene is fontosak. Idősebb korában hagyni kell, hogy azt tanulja, amihez kedve és tehetsége van. A legfontosabb azonban az, hogy a nevelő törekedjen arra, hogy tanítványát minden szempontból megismerje, és eszerint alakítsa a nevelést. És erre csakis az otthoni környezetben van lehetőség.

Szintén az *Erdélyi Muzéumban* jelent meg *Gyermekeim neveléséről való gondolataim* címmel Teleki József nevelési tervezete,¹¹ melyet a folyóirat szerkesztője, Döbrentei Gábor a kéziratból adott ki röviddel a szerző halála után. A kéziratot valószínűleg Teleki József fiainak nevelője¹² bocsátotta a folyóirat szerkesztőségének rendelkezésére. A tervezetben – hasonlóan a többi, a főúri magánnevelés jegyében fogant íráshoz – megtalálható a korszak minden fontosabb pedagógiai

¹¹ *Gyermekeim neveléséről való gondolataim*. (Írta a Nevelő utasításául néhai Gróf Teleki József.) = *Erdélyi Muzéum*. 1817. X. 181–190. p.

¹² A nevelő személyét nem sikerült megállapítani. Az irat elején található megjegyzésekből derül ki, hogy Teleki József (1777–1817) a tervezetet két idősebb fia, István és Károly, valamint a velük együtt nevelkedő, apja (Bruckenthal Mihály 1746–1813) halála után árván maradt unokatestvérük, Bruckenthal Mihály nevelője számára írta.

célkitűzése. Az utasítás rendszerességével és logikus felépítésével emelkedik ki a hasonló írások sorából.

A szerző ismerte kora jelentős pedagógiai műveit. Hivatkozik Salzman, Tissot és Niemeyer munkáira, de bizonyosan ismerte Campe és Trapp, valamint a francia felvilágosult gondolkodók neveléssel foglalkozó írásait is.

Teleki József a magánnevelés elkötelezett híve. Fiait, és a velük együtt nevelkedő Bruckhental Mihályt a saját pedagógiai olvasmányai alapján összeállított terv, és az általa legkorszerűbbnek vélt elvek szerint, egy minden tekintetben kiváló magánnevelő gondjaira bízva neveltette.

Felismerte, hogy a nevelési elveket csakis a nevelés céljából levezetve lehet meghatározni. A nevelés célja szerinte az, hogy: „1. egészséges, ép; 2. jó keresztény; 3. jó erkölcsű; 4. tanult; 5. kellemes társaságú; 6. jó polgárokat; 7. engedelmes, jó fiaikat, jó férjeket, jó apákat, jó atyafiakat, jó háztartó gazdákat”¹³ neveljen a gyermekekből. Teleki ebből a nevelési célmeghatározásból vezeti le azokat a nevelési elveket, amelyek szerint gyermekeit nevelni kívánja. A kor nevelési eszméire jellemző, hogy elsőként a testi nevelést tárgyalja, melyet alapként tart számon, erre épül – felfogása szerint – a nevelés többi területe. Részletesen elemzi a testi épség fenntartásának módjait, a gyermekek jó táplálkozását, ruházódását, az alvás mennyiségét. Kiemeli a mozgás, a testedzés jelentőségét és a játék szerepét. Arra is kitér, hogy betegség esetén szakszerű orvosi kezelésre van szükség. „Mértékletes étel-ital és illendő mozgás által ki kell eszközölni, hogy egésségek jó, álmok a mennyiben lehet méjj és csendes légyen; az ágyok ne légyen puha meleg, a köntösök ne légyen se szűk, se szerfelett meleg. Meg nem kell engedni, hogy ébren ágyban heverjenek, a betegség idejét kivéve... Arra ugyan csak közönségesen minden gyermekre nézve ügyeljen a Nevelő, hogy a gyermekek tisztán, jó ízűn készült és tápláló eledelkkel éljenek, hogy sokfélé, sok édest, mohon ne egyenek, magokat meg ne terheljék, a szokott reggelin, ebéden, vacsorán, és ha kívánják osonyán kívül semmit se egyenek... Ha a lehető legnagyobb vigyázat mellett a gyermekek vagy megbetegszenek, ...azt az Orvos közbejövételével annak rendszabása szerint, minden halogatás nélkül, és mindjárt kezdetében egész pontossággal kell gyógyítani.”¹⁴

Az erkölcsi nevelés elveinek kifejtése során Teleki abból indul ki, hogy a gyermek eredendően erkölcsös és jó, a nevelő feladata „a szívnek és a léleknek mentől tökéletesebb művelődését minden jó indulatok érzését, a helytelenek

¹³ Teleki József: i. h., 181. p.

¹⁴ Teleki József: i. h., 182–183. p.

megzabolázását, és a valóságos jó cselekedetek gyakorlását”¹⁵ elősegíteni. Ki kell fejleszteni a gyermekben az érzékenységet, a könnyörületességet, az indulatokon való uralkodni tudást, a megelégedettséget.

Az értelmi nevelést is fontos területnek tartja Teleki József, melyre különös tekintettel kell figyelnie a nevelőnek. A szerző felismeri, hogy „a gyermek tehetségihez képest” kell a tudományok rendjét kiszabni. Ez azt jelenti, hogy a tanítás során figyelembe kell venni a tanuló egyéni adottságait, hajlamait, ehhez kell igazítani a tantervet, vagyis a tanulási „systemát”. A különböző tudományok közül Teleki azokat részesíti előnyben, melyek az ítéletet élesítik: ilyenek tartja például a filozófiát és a matematikát. „A tudományok között azokkal töltson több időt, mellyek az ítéletet élesítik, és a mellyek annál fogva a több tudományokba nagyobb haszonnal való előmenetelre segítségül vagynak, mellyekben a gyermek maga privát szorgalmatossága által más segítsége nélkül jól elé nem haladhat, millyenek nevezetesebben a' Philosophia, Mathesis és Litteratura.”¹⁶ Fokenként kell haladni a tanulásban a könnyebbtől a nehezebb felé, lassan és alaposan kell mindent megtanulni. Nagyon lényeges eleme a nevelésnek, hogy a nevelő felébressze a gyermekben a tanulás szeretetét. „Légyen kedve a tanuláshoz úgy hogy nem tsak kötelességből, hanem valóságos tanuláshoz való szeretetből tanuljon egész szorgalmatossággal, némelykor azon órában is mellyek idő töltésére vagynak rendelve. Ebben sokat tehet a tanításbeli kellem, a nehezebb és könnyebb tudományoknak jó elegyítése, a gyermek tehetségéhez képest a tudományok rendjének kiszabása, és annak a meggyőződésnek a gyermekben való felgerjesztése, hogy a tanulás által Szülőinek és Nevelőinek kedveket megnyeri, magát a Haza érdemes polgárává formálja s hogy azon tudományok is, mellyekhez talám kevesebb kedve vagyon, az ő elméleti kifejtődésére szükségesek.”¹⁷ A nevelő inkább jutalmazzon és dicsérjen, de azért büntessen is, ha szükség van rá, írja a szerző.

Jó polgár és jó hazafi Teleki József szerint úgy lehet a gyermekből, ha korán megtanulja hazája iránti kötelezettségeit. Felfogásán a korabeli nemesi patriotizmus hatása figyelhető meg, de ez kiegészül a más népek iránti toleráns, humanus felfogással. Legfontosabbnak az anyanyelv alapos ismeretét, a nemzet szokásainak, öltözetének tiszteletben tartását tartja, de anélkül, „hogy más

¹⁵ Teleki József: i. h., 185. p.

¹⁶ Teleki József: i. h., 187. p.

¹⁷ Teleki József: i. h., 186–187. p.

Nemzeteket, azoknak szokásaikat megvessék, sőt igyekezzenek azoktól, ami hasznos, a magok nemzeti tökéletesítésére fordítani.”¹⁸

Ez az alapos neveléseméleti ismereteket tükröző terv híven szolgálta az apa előre kitűzött céljait, és azt az elvet, hogy Erdély leendő főurainak korszerű, polgári elvek szerint kell nevelkedniük, hogy később képesek legyenek helytállni a közéletben.

Pestalozzi magyarországi kapcsolatait és munkásságának a magyar nevelésügyre gyakorolt hatását feltárta már neveléstörténeti szakirodalmunk.¹⁹ Jelentőségéhez képest azonban keveset foglalkozott a korabeli magyar sajtóban megjelent első, Pestalozzi munkásságát bemutató írásokkal, pedig ezek elemzése sok értékes adattal járulhat hozzá a svájci nevelő elméleti és gyakorlati tevékenységének a hazai kortársak körében megfogalmazódott véleményének értékeléséhez. A magyar sajtó az 1810-es évektől kezdve többször is hírt adott Pestalozziról. A *Tudományos Gyűjtemény* – és más lapok hasábjain – kemény vita bontakozott ki a svájci pedagógus elveivel és módszerével kapcsolatban.

A vita a lapok hasábjain folyt, de a kortársak levelezésében is erőteljes nyomokat hagyott. Kazinczy és köre levelezése jól megvilágítja a vitához való különböző hozzáállásokat. Döbrentei Gábor 1817 márciusában a következőket írta Kolozsvárról Kazinczynak: „A Pesti Tudományos Gyűjteménynek II. kötetét tegnap olvastam el... Hogy Schedius Pestalozzit védelmezte a Folnesics ész nélkül való megtámadása ellen, annak nagyon örvendtettem, s annyira, hogy ha Schediussal legyek, mingyárt tiszteletére mentem volna.”²⁰ Kissé mérsékeltebb véleményt fogalmazott meg a kérdéssel kapcsolatban

¹⁸ Teleki József: i. h., 89. p.

¹⁹ Kemény Ferenc: Pestalozzi Magyarországon. *Magyar Paedagógia*, 1927. 92–99.; Benes Piroska: Therese Brunsvik und Pestalozzi. In uő. *Gräfin Therese Brunsvik und die Kleinkindererziehung ihrer Zeit*. Szeged, 1932, 38–43. p.; Lengyel Imre: Újabb adatok Pestalozzi magyarországi hatásának értékeléséhez. In *A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtárának Közleményei*. 29. Bp. 1961., 150–159. p.; Zibolen Endre: Brunsvik Teréz és Pestalozzi. In *Brunsvik Teréz pedagógiai munkássága*. Szerk.: Vág Ottó. Bp., 1962, 34–45. p. Dankanics Ádám: Egy múlt század eleji magánkönyvtár és Pestalozzi hatása. In *A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtárának Közleményei*, 46. Bp., 1964, 229–233. p.; Náhlik Zoltán: Pestalozzi erdélyi követői. *Pedagógiai Szemle*, 1977, 518–525. p.; Mészáros István: Pestalozzi változó arca 19. századi népoktatásunkban. *Pedagógiai Szemle*, 1983, 118–134. p.; Uő: Pestalozzi és a magyarországi nevelésügy. *Helikon*, 1984. 259–270. p.; Hornyák Mária: Brunsvik Teréz és Heinrich Pestalozzi. In *A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért*. Szerk. Dombi Alice – Oláh János. Gyula, 2003. 128–133. p.

²⁰ Döbrentei Gábor – Kazinczynak. Kolozsvár, Martz 16 dikán 1817. In *Kazinczy Ferenc levelezése. XV. kötet*. Közzéteszi Váczy János. Bp., 1905, 119. p.

Dessewffy József, költő-politikus, Kazinczy közeli barátja, aki a következőket írta április elején Kassáról: „Most forгатom a Gyűjteményt... Folnesics Úr Pestalótzly ellen buzogván sok helyesek közt a melylyeket felkarol, nagyon meszsze mégyen buzgóságában.”²¹

Feltételezhetjük, hogy a nagy port felvert vita készítette Döbrentei Gábort arra, hogy az *Erdélyi Muzéum* 1817 decemberében napvilágot látott VIII. kötetében közlétegyen Pestalozzi életéről és tevékenységéről egy nagyobb tanulmányt, mely az *Annalen der Literatur und Kunst des In- und Auslandes* című bécsi lap 1810. augusztusi számában megjelent írás magyar fordítása.²² A cikk részletesen elemzi Pestalozzi életútját, kitér munkásságának legfontosabb állomásaira, és arra a tényre, hogy mint a legtöbb értékes és haladó törekvést, úgy a svájci pedagógus eszméit sem értékelték eléggé sem hazájában, sem másutt. Pestalozzi érdemeit elsősorban abban látja a szerző, hogy az elemi nevelés elméletét és gyakorlatát a természet elveiből kiindulva dolgozta ki. A cikk bemutatja a *Lénárd és Gertrud* és a *Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit* című műveket is.

Döbrentei szerkesztői megjegyzésében úgy nyilatkozik, hogy Pestalozzi módszerét nálunk is be lehetne vezetni. Fájjalja, hogy hazánkban a nevelésügy elméleti irodalma igen szegényes, kevesen tartják fontosnak, hogy ezen a téren tegyenek valamit. Pedig „kik egy Országnek fennálló boldogságát, az emberi erkölcsi nemesség kifejtését érzéssel előmozdítani óhajtják, azok a nevelés- és tanításbéli jobbításokat szent kötelességnek méltán tartják. Szégyen megvallanunk, nekünk annak céljára hasznosabban vezető írásaink nincsenek, s tudósink álmas veszteglése miatt még melly későre lésznek.”²³

A 19. század második évtizedétől kezdve a népiskolákban folyó nevelés és oktatás korszerűsítésének kérdése reformkori hírlapjaink, folyóirataink állandó témája volt. Az egykorú dokumentumok jelzik, hogy országszerte kevés a népiskolák száma, hatalmas a zsúfoltság, olykor 100–120 gyermek tanult egy-egy tanteremben. A tanítók nemcsak pedagógiailag voltak képzetlenek, hanem kiszolgáltatottan, nagy nélkülözésben éltek. Ilyen körülmények között a népiskolákban folyó oktatás színvonala igen alacsony volt, az oktatás tartalma, módszerei rendkívül sok kívánnivalót hagytak maguk után, nem is beszélve a nevelésről, melyre a mostoha körülmények miatt aligha volt lehetőség a legtöbb népiskolában. A szomorú helyzetet a korabeli sajtó sokszor és sokféleképpen tárta a

²¹ Gr. Dessewffy József – Kazinczynak. Kassáru, Ápril. 5 dikén 1817. In *Kazinczy Ferenc levelezése. XV.* Közzéteszi Váczy János. Bp., 1905, 146. p.

²² Pestalozzi Henrik, a híres Nevelési-Író. *Erdélyi Muzéum*. 1817, VIII. 114–125. p.

²³ Uo. 125. p.

nyilvánosság elé, reformok igénye a sajtó hasábjain fogalmazódott meg először, a vélemények is itt ütközhetek, és a változások iránya is itt körvonalazódott.²⁴

A legtöbb reformkori szerző éles kritikával illeti a hazai népoktatást. Sokan emlegetik a falusi iskolák szomorú helyzetét.

A reformkori szerzők mindegyike egyetért abban, hogy a szomorú helyzetet központi eszközökkel kell változtatni, hiszen, mint ahogy az *Erdélyi Híradó* írta²⁵ „Egy státushatalomnak sem lehet joga a néptől az oktatást teljesen megtagadni, és a népeket egyiptomi sötétségben tartani” Új, egészséges népiskola épületek kellenek, korszerű tanterv, képzett tanítók. Ezek a kívánságok folyamatosan visszatérnek a lapok hasábjain. Számos terv és elképzelés kap nyilvánosságot a népneveléssel kapcsolatban a reformkor időszakában, többnyire gyakorló pedagógusok javaslatai, akik közelről ismerik a népiskolák helyzetét.

Az első erdélyi magyar nyelvű, közhasznú ismeretek terjesztésére szánt néplap az 1834 és 1848 között megjelent Vasárnapi Újság volt, mely Brassai Sámuel szerkesztésében jelent meg Kolozsváron.²⁶ Tizennégy éven át tájékoztatta (hetenként tizenhat oldalon) az olvasókat a politikai helyzetről, hirdette reformkor haladó eszméit, népszerűsítette a korabeli tudomány és technika legújabb vívmányait, korszerű gazdasági ismereteket nyújtott, ízelítőt adott a kortárs irodalomból, de pedagógiai témájú cikkeket is közölt.

Egy erdélyi tanító a *Vasárnapi Újság*ban közzétett írásában végigmegy a népiskolai tantárgyakon, és részletes reformjavaslatokat tesz, a saját tapasztalatai alapján.²⁷ Nézete szerint a legnagyobb baj az olvasás tanításával van. A gyermekek nem tanulnak meg értelemmel olvasni, hiszen többségüknek fogalma sincs, miről szól az elolvasott szöveg. Az olvasás tanítása csak akkor fejeződhet be, ha minden gyermek képessé válik arra, hogy „egy tőle soha sem látott történetecskét tisztán, hallható és értelmes szóattal folyvást elolvasni, és az elolvasottakat tüstént nagyjából elmondani nem tudná.” Az is komoly gond, hogy az iskolából kikerült növendékek többé nem olvasnak. Ezért a szerző új rendszabályt vezetne be. Minden falusi ifjú csak akkor köthetne házasságot, ha a keresztlevele, a népiskolai bizonyítványa mellett bemutatna egy igazolást arról,

²⁴ A rendelkezésre álló anyagból csak a legjellemzőbb és legérdekesebb írásokat emeljük ki.

²⁵ Közoktatás. *Erdélyi Híradó*. 1843. 37. sz. 217–218. p.

²⁶ A Vasárnapi Újságról és Brassai szerkesztői tevékenységéről lásd: 1. Hlatky Endre: Új adat Brassai Sámuel „Vasárnapi Újságja” történetéhez. *A Sajtó*, 1929. 433–435. p.; 2. Ugrin Aranka: Közhasznú ismereteket terjesztő lapok a reformkorban. *Magyar Könyvszemle*, 1975, 137–153. p. 3. *A magyar sajtó története*. I. Szerk. Kókay György. Budapest, 1979, 494–495.

²⁷ Valami az iskolákról. *Vasárnapi Újság*. 1837. 173. sz. 249–252. p.; 174. sz. 257–259. p.

hogy az iskola befejezése óta „minden évben legalább egy könyvet elolvasott, és annak tartalmáról a papnak vagy iskola tanítónak számot adott.” A szerző megjegyzi, hogy „ez alól a rendszabás alól semmi rangú ember” a nemesi származású sem mentesülhetne, „ha csak az alsóbb iskolát tanulta ki.” Az írás oktatása „csak kézzsibbasztó foglalatosság” a népiskolákban. Ne a gyermek számára érthetetlen bibliai idézeteket másoltassanak a tanítók a növendékekkel, hanem „okos ézopusi mesét, természettudományi, történelmi, vagy földleírású hasznos ismereteket tartalmazó szövegeket.” Emellett tanuljanak meg kötelezvényeket, nyugtákat, lajstromokat írni, mert ennek felnőtt korukban majd hasznát veszik. A számtan tanítását is új alapokra kellene helyezni a szerző szerint, hiszen az olyan elvont módon folyik, hogy a legtöbb gyermek „egy kosár almát sem tudna tanuló társai egyenlőleg felosztani.” Ezért a számtan tanítását a gyakorlat oldaláról kell megközelíteni, „az élet köréből vett példákon.” Nem a táblára írt számokkal kell kezdeni a tanítást, hanem „törökbúza vagy paszuly szemekkel” tanuljon a kisgyermek számolni. Hasonlóképpen gyakorlatiasan kell a földrajzot, a természetrajzot és a történelmet is tanítani.

A falusi iskolákba járó gyermekek legtöbbször földműves lesz, aki szüleitől, nagyszüleitől tanulja meg a legfontosabb tudnivalókat. Azonban a mezőgazdaság is gyorsan fejlődik, és az új dolgokat „az okszerű gazdálkodás elemeit” nem sajátítják el a gyermekek, mert nincs kitől tanulniuk. Éppen ezért javasolja a szerző, hogy a falusi iskolák mellett kapjon a tanító egy darab földet, hogy azon gazdálkodjon, és ott tanítsa meg a tanulóknak a korszerű gazdálkodás tudnivalóit. A földön „folytattassék gyümölcsstenyésztes, természetesenek gazdasági és kereskedési plánták, mák, sáfrány, lóhere, ültetessenek eperfák, míveltessék szőlő, a gyermek oltson, kapáljon, öntözzön, nyessen, szedjen hernyót, pusztítson ártalmas állatot, ismerkedjék meg a gazdasági művelés minden ágaival.” Nagy haszonnal járna az ilyesfajta oktatás. A munkák végzése közben a tanító számos természettudományi ismeretet közvetíthetne tanítványainak, emellett a gyermekek korán megtanulnák a természet szeretetét, a munka tiszteletét. A szerző szerint ez a megoldás elősegítené, hogy a szülők ne csak a téli hónapokban, hanem egész évben küldjék gyermekeiket az iskolába, hiszen látnák, hogy ott jövővéle élete szempontjából hasznos dolgokat tanul, sőt a tanultakat a szülők munkájának segítésére is felhasználhatja.

A cikk gyakorlati és könnyen megvalósítható javaslatai nagy visszhangot váltottak ki. A Pesten megjelenő *Jelenkor* melléklapja, a *Társalkodó*, 1837 szeptemberében²⁸ hosszabb írást szentelt a *Vasárnapi Újság* fenti írása ismertetésének.

²⁸ Valami az iskolákról. *Társalkodó*. 1837. 71. sz. 281–282. p.

Üdvözölte a kezdeményezést, mert annak szélesebb körű bevezetése „a műipar tökéletesbítésére, a természet tapasztalibb s gyökeresebb ismertetésére, a leendő polgárok társas viszonyainak” javítására szolgálna. Ám egy komoly akadályt lát a cikkíró, mégpedig azt, hogy a népiskolai tanítók maguk is képzetlenek a mezőgazdaság terén, így előbb az ő oktatásukról kellene gondoskodni.

1841-ben jelent meg az erdélyi reformellenzék egyik vezető személyiségének, Szász Károly nagyenyedi tanárnak a cikke, *Oskolákról* címmel az *Erdélyi Híradó* melléklapjában, a *Nemzeti Társalkodó*ban.²⁹ Az öt folytatásban megjelent írás az oktatásügy átalakításának nagyszabású programja, mely foglalkozik a népoktatás kérdéseivel is. A kiemelkedő gyakorlati pedagógus szomorú képet fest a népoktatás helyzetéről. Úgy gondolja, hogy a parasztyermekek életének első tíz-tizenkét esztendeje döntő jelentőségű, ekkor dől el, hogy milyen lesz jövőnk sorsuk. Ez a neveléstől függ, ami Erdélyben igencsak elhanyagolt. Pedig a köznép nevelésétől függ az egész társadalom élete. Éppen azért kell a népnevelés ügyét elsőrendűen fontos kérdésként kezelni, mert ezen múlhat az egész jövő: „a népnek körülményeivel öszveférő míveltsége föltételévé lett a ti jóléteknék” – figyelmezteti a szerző az uralkodó osztály tagjait. „Mindig és mindenütt a nagy tömeg fejlettsége, értelmessége s erkölcsi aránya tette a lenyomósb súlyt polgári erő s emberi boldogság mérlegében.” Ennek ellenére keveset tesznek a népoktatás javításáért. Európában, főként Poroszországban, Angliában, Franciaországban a kormányok feladatuknak tekintették a népoktatás reformját, és jó eredményeket értek el e téren. Nálunk is megoldást kell keresni, mert a jelenlegi helyzet tarthatatlan. Szász Károly az első lépésnek a helyzet pontos felmérését tekinti. Meg kell vizsgálni: „Hány lakója, hány helysége, s ezekben hány néposkolája van Erdélynek, és ezek mi alapon nyugsznak, mi rendes és rendkívüli jövedelmek által biztosítvák? honnan és miként vétetnek a tanítók? ezek mit tanítanak, miként és mily sikerrel? mily felügyelet és kormányzat alatt állanak, éléhaladást vagy hátralépést mutatnak-é a már létező oskolák? az új ivadék hányadrésze éli üdvöket.” Csak ezután lehet a cselekvéshez fogni. Először meg kell állapítani a népiskola feladatait. „1-ső feladata testi épség megtartása, erősítése, gyakorlása, 2-ik értelmesség fejlesztése, helyes elvek meggyökereztetése, józan észirány adása, s az emlékezetnek és értelemnek ... gazdagítása, 3-adszor üdvös erkölcsi irány adása, a vallásosság mélyen gyökeredztetése.” Mit kell tehát a népiskolákban tanítani? Elsősorban írni-olvasni kell megtanítani a gyermekeket, de jól és értelemmel. Tanítani kell még számvetést,

²⁹ Szász Károly: *Oskolákról*. *Nemzeti Társalkodó*. 1841. II. 1, 2, 3, 4, 5. sz. A cikk szövegét közli: Kiss Géza –Turnovsky Sándor (Szerk.): *Szász Károly*. Bukarest, 1955. 230–262. p.

mely gyakorlati jellegű és „a közéletben eléforduló esetekre alkalmazható”, tanítani kell geometriát és rajzot. Helyet kell juttatni a népiskolák tantervében a természettudományoknak, köztük kiemelten a földrajznak, a növény- és állattan-nak. Fontos, hogy a népiskolai tanuló megismerje a világ és hazája történelmét. Mindez még nem elég, jól képzett tanítók, tankönyvek és egészséges tágas iskolaépületek is kellenek, és ehhez pénz. A népoktatásra fordított összeg nem áldozat, hanem a jövőbe történő, megtérülő befektetés.

1842-ben az *Erdélyi Híradó* közölt egy elméleti cikket az iskolaügy reformjáról *Oskolarendezés körüli tájékozások* címmel,³⁰ mely népoktatási kérdéseket is érint. Magyarország iskolarendszere nem felel meg a kor kívánalmainak, állapítja meg a szerző. Olyan egységes alapképzésre van szükség, melyben a haza összes polgára egyformán részesülne, és ezt követően kerülhetne sor a magasabb szintű szakosított tanulmányokra. Az egységes alapképzést a népiskola nyújtja, ahol a legfontosabb tárgyak a vallás- és az erkölcsstan, az írás, az olvasás, a beszéd- és értelemgyakorlatok, a számtan és a geometria, a természetrajz, a történelem, valamint olyan érzékerősítő és ügyességfejlesztő tárgyak, mint a zene, az éneklés, a rajzolás és a testnevelés. Fontos, hogy minden falusi népiskola mellett állítsanak fel egy gyakorlókertet, ahol a gyermekek megismerkedhetnek a mezőgazdasági munkák alapjaival. A haza minden polgárának kötelező és ingyenes oktatásban kell részesülnie élete első szakaszában, legalább 12 éves koráig. Az írni-olvasni tudás ne legyen társadalmi kiváltság.

1843-ban, az *Erdélyi Híradó Közoktatás* című vezércikkének³¹ szerzője, e gondolatokat folytatva nyíltan támadja a hatalmon lévőket, akik hatalmukat féltve nem fejlesztik a népoktatást. A tudást mint a hatalom eszközét a nép elől elzárják annak érdekében, hogy a tudatlan népet kedvük szerint irányíthassák. Ez csak egy zsarnoki hatalom érdekeinek felelhet meg. A nép tudatlansága komoly veszélyeket rejt, hiszen csakis világosan gondolkodó, értelmes polgárok építhetnek erős, demokratikus elvek szerint működő polgári államot, a tudatlan, jogfosztott embertömeg anarchiába sodorja a nemzetet.

Ahogy az előzőekből kiderült, a 19. sz. első felében, Erdélyben megjelent lapok sokat foglalkoztak a hazai nevelésügy kérdéseivel. A szerkesztők célja közös: a figyelem felhívása a nevelés fontos kérdéseire, és a javítás szándéka. A szabadságharc eseményei elsodorták a népoktatás polgári jellegű reformjáról szőtt szép terveket, melyek a reformkorban elsőként a lapok hasábjain kaptak nyilvánosságot. Megvalósulásukra csak a kiegyezés után kerülhetett sor.

³⁰ Oskolarendezés körüli tájékozások. *Erdélyi Híradó*. 1842. 537–538, 543–544, 549–550, 555–556. p.

³¹ Közoktatás. *Erdélyi Híradó*. 1843. 37. sz. 217–218. p.

Salamon Boróka

Magyari Sára, Bartha Krisztina (szerk.):

A nyelv közösségi perspektívája

A nyelv fejlődése, pulzáló dinamikája olyan kutatási terület, amely rendkívül bő forrást szolgáltat a nyelvészet szerelmeseinek, még akkor is, ha csupán egyetlen nyelvet vizsgálunk egy beszélő közösségen belül. Annál is érdekesebb a megfigyelés, ha színre lép a kétnyelvűség és annak nyelvészeti jellegzetességei, melyek igen gazdag kutatási területet biztosítanak, és nem kis jelentőséggel bírnak nyelvpolitikai és nyelvstratégiai megfontolásokból.

A Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsész tudományi Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszéke, felismerve a kétnyelvűség ernyője alatt tobzódó témakörök kutatásának szükségét, konferenciasorozatot indított, melynek első állomása *A nyelv közösségi perspektívája* című bemutató konferenciája 2013. július 5–6. között zajlott Nagyváradon.

A konferencia célja a hazai és külföldi nyelvészek tömörítése, a meghirdetett témakörök, azaz a beszédészlelés, beszédmegértés, oktatás, a kétnyelvűség és nyelvi szocializáció, a nyelvi jogok és a kétnyelvűség, a nyelvelsajátítás és gazdasági kultúra, valamint az oktatás és kisebbségi nyelvhasználat problémakörének hiánypótló kutatása.

A konferencia előadásainak anyagát a kolozsvári Erdélyi Múzeum Egyesület és a nagyváradai Partium Kiadó foglalta kötet formájába, mely *A nyelv közösségi perspektívája* címmel jelent meg 2014-ben Magyari Sára és Bartha Krisztina szerkesztésében.

Tartalmát tekintve a kötet az anyanyelv, identitás kérdéseitől a közösségi hálók nyelvre gyakorolt hatásain, a nyelvelsajátítási hiedelmeken át a szaknyelvek sajátos terminológiájának elemzésére, mondat- és szövegértési, valamint a dimenzionális nyelvhasználati vizsgálatokra és azok tanulságaira fókuszál, olyan kutatók munkáit tömörítve, mint Balázs Géza, Sorbán Angella, Bíró Enikő, Bartha Krisztina, Veszelszki Ágnes, P. Lakatos Ilona, T. Károlyi Margit és Magyari Sára.

Balázs Géza *Anyanyelv és gondolkodás* című tanulmánya a nyelv és gondolkodás kapcsolatára hívja fel a figyelmet, az innatizmus, az idegrendszeri plaszticitás,

a tudatalatti megnyilvánulások, a verbális és nem verbális gondolkodás, illetve az identitás szemszögéből elemezve olyan helyzeteket, amelyekben bizonyítható az anyanyelv különleges helyzete, mely antropológiai nyelvészeti szempontból kutatandó, és amely a szerző szerint nyelvpolitikai és nyelvstratégiai döntéseknek szolgálhat alapjául.

Sorbán Angella *Nyelve(ek) és identitás* című tanulmányában a kétnyelvűség és az identitás kérdésköréhez fűződő tematikát dolgozza fel kisebbségi helyzetben, rávilágítva nemcsak a nyelvi emberi jogokra, a nyelvi hátrányra, hanem a tannyelvi szocializáció kérdéseire is, Moscovici szociális reprezentációelméletének fényében.

Bíró Enikő a nyelvelsajátítási hiedelmeket elemzi „*Nemcsak egy nyelvből tudtam gondolkodni? – külföldi munkavállalók nyelvelsajátítási hiedelmei*” című kutatásában. A szerző szerint a vendégmunkások nyelvtanulási sikereit és beilleszkedését befolyásoló tényezők között – a motiváció és az attitűd mellett – a nyelvelsajátítási hiedelmek kiemelkedő szerepet játszanak, hiszen alakítják a nyelvtanulási stratégiákat.

Bartha Krisztina a beszédmegértési folyamatokat vizsgálja kétnyelvű környezetben, kutatásának eredményeit a *Mondat- és szövegértési vizsgálatok kétnyelvű környezetben* című tanulmányában közli. Kutatása rávilágít a magyar–magyar, valamint a vegyes házasságokból származó gyermekek mondatértési és szövegértési képességeire, különös tekintettel a beszédmegértési szintű elmaradásokra a kétnyelvűség szemszögéből.

Veszelszki Ágnes *Közösségi oldalak nyelvi perspektívából. Facebook, Twitter & Co.* című tanulmánya a közösségi oldalak nyelvre gyakorolt hatásait vizsgálja, a digitális kommunikáció hatására megjelent új nyelvváltozat-típust, az ún. digilektust elemzi lexikai és grammatikai szempontból. A szerző szerint a közösségi oldalak nyelvi szempontú vizsgálata számos kutatási lehetőséget rejt magában.

P. Lakatos Ilona és T. Károlyi Margit *A dimenziós nyelv/nyelvhasználati vizsgálatok tanulságai a magyar–román, magyar–ukrán hármás határ mentén* című tanulmányban az országhatár két oldalán fekvő beszélőközösségekben használt nyelvek mai közösségi perspektíváira utalnak, valamint előre vetítik a jövőbeli tendenciákat. Kutatási eredményeik olyan jellemző tendenciákat emelnek ki a morfológia területéről, mint a köznyelvi események folyamata, a mesterséges országhatár nyelvi elkülönülésbe való torkollása, a humán és társadalmi tényezők szerepe a nyelvhasználati variabilitásban, valamint az attitűd szerepe a nyelvhasználatban a hármás határ mentén.

Magyari Sára *A bor magyar és román nyelvi képe* című tanulmányában két – a magyar VinCE és a román Vinul.Ro – borászati szaklap adatait felhasználva elemzi a két beszélőközösség nyelvében létrehozott képzeteket. Kutatásában rávilágít arra, hogy a különböző beszélőközösségek milyen szempontok mentén helyezik el értékrendszerükben a bort, így míg a magyarban többször előfordulnak nőies tulajdonságra utaló szavak, mint „izgalmas vöröske” vagy „kívánatos”, a román korpuszban inkább férfias tulajdonságokhoz köthetők a borral kapcsolatos kifejezések: vin serious (= komoly), voinic (= komoly).

A nyelv közösségi perspektívája című kötetet mindazon, elsősorban nyelveket és anyanyelvet oktató pedagógusoknak a figyelmébe ajánlom, akik számára a nyelvészet nem csupán egy elfeledett egyetemi tantárgy, hanem egy dinamikus kutatási terület, valamint azoknak is, akiket foglalkoztat a nyelvtanulás, nyelvvel-sajátítás mélyebb struktúrái, az identitás kérdései kétnyelvűségi összefüggésében, és annak reményében, hogy e fogalmak üdítően járulhatnak hozzá tantárgyuk oktatásának szakmai megalapozásához.

Kovács Gabriella

Esettanulmányok a tanárképzés területéről összehasonlító perspektívában

Pusztai Gabriella és Engler Ágnes szerkesztésében 2014-ben megjelent a *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective* című angol nyelvű tanulmánykötet, amelyet elsősorban azoknak a pedagógusoknak és kutatóknak ajánlunk, akik tanárképzéssel foglalkoznak, vagy ezen a területen kutatnak.

A szerkesztők előszavából megtudjuk, mi indította őket ennek a kutatásnak a megtervezésére és lebonyolítására. Több mint félmillió hallgató vesz részt tanárképzésben több mint ezer különféle rendszerek szerint működő intézményben az Európai Unióban. A szerkesztők azért kezdeményezték a Visegrádi Alap által támogatott *Teacher Education Central European Research Network* (Tanárképzés – Közép-európai kutatási hálózat) projektet, mert a közép-európai felsőoktatásban végzett kutatásaik során sok közös vonást fedeztek fel az ide tartozó országokban a tanárképzés helyzetét és társadalmi kontextusát illetően. Úgy vélték, hogy az érintett országok tanárképzésében részt vevő diákok helyzetére és problémáira vonatkozóan nincs elegendő adat és információ. Egyrészt ezt a hiányt hivatott pótolni ez a kötet.

A kötet másik kérdésköre azzal foglalkozik, hogy kik is a jövő tanárai? Mit tudunk róluk? Erre vonatkozóan egy dolog van, ami mindenki számára ismert: az önszelekciós folyamat, amelynek alapján a hallgatók eldöntik, hogy a tanárképzőt választják vagy sem. Ezt befolyásolja a tanárképzés vonzereje, amelyet viszont a szakma nemzeti szintű elismertsége határoz meg. A szerkesztők szerint az önszelekció mélyebb struktúrái, a szakmai szocializáció és a hallgatók elkötelezettsége kulcsfontosságú faktorok, amelyek nagymértékben befolyásolják a későbbi teljesítményt. A vizsgált országok között különbségek vannak, mind a tanárképzést választó hallgatók, mind az intézményekből kikerülő hallgatók tudásszintje között, ezért a szerkesztők fontosnak tartják a különböző országok leendő tanárainak összehasonlító vizsgálatát.

A kötet első részének címe *Teacher education systems in close-up* (Közelkép a tanárképzési rendszerekről). Ez a rész hat tanulmányt tartalmaz.

Az első tanulmány szerzői Simonetta Polenghi és Pierpaolo Triani, akik a tanárképzés olaszországi helyzetét mutatják be. A tanulmány első része történelmi áttekintő, amelyben összefoglalják, hogy az utóbbi 250 évben miképpen alakult a tanárképzés és a tanári szakma helyzete Olaszországban. A második rész a jelenlegi helyzetre, vagyis az 1990-től napjainkig eltelt évek eseményeire,

változásaira koncentrálnak, különös hangsúly fektetve azoknak a kormányrendeleteknek a tárgyalására, amelyek valami újat hoztak a rendszer működésébe.

A második tanulmányban Carmen Campos Aparicio és Almudena Buciega Arévalo a spanyol tanárképző rendszert mutatja be. Érdekes, hogy Spanyolországban 19 központ adminisztrálja az oktatási rendszert, amelyek a regionális kormányok és két autonóm város vezetőségének hatáskörében működnek. Működésüket az oktatásért, kultúráért és sportért felelős minisztérium koordinálja. A regionális kormányok hatáskörébe tartozik a tanárképzés kontinuitását biztosító tevékenységek tervezése és ütemezése, a változatos képzési lehetőségek biztosítása és a szükséges infrastruktúra megteremtése. A szerzők a továbbiakban megvizsgálják, bemutatják a tanárképzős hallgatók és tanáraik szociológiai profilját, a tanárképzős hallgatók jövőbeli terveit, a tanárok társadalmi helyzetét és megbecsültségét, a képzésben alkalmazott tanterveket.

A harmadik tanulmány szerzői Stark Gabriella és Zoller Katalin. Ők a romániai tanító- és tanárképzés, valamint a tanárok továbbtanulási lehetőségeinek helyzetéről számolnak be. Megpróbálják azonosítani a legfontosabb problémákat, ahol a rendszerben változtatásra lenne szükség, kitérve azokra a rendeletekre, kormányhatározatokra, amelyek a legfontosabb változásokat idézték elő az utóbbi évtizedekben. A cikkben szó van a tanárok továbbképzéséről és a szakmai ranglétrán történő előrelépéséről (szakmai fokozatok megszerzése), valamint arról, hogy a létező rendszer a tanárok valós igényeit szolgálja-e vagy sem.

A következő tanulmány témája a modern tanárképző rendszer vizsgálata a lengyel nemzeti képesítések keretrendszerének szempontjából. A három szerző – Jolanta Karbowniczek, Monika Grodecka és Elzbieta Miterka – felvázolja a tanárképzés területén történő változásokat Európában és nemzeti szinten, valamint a nemzeti képzés keretrendszerében történő módosításokat az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) követelményeinek tükrében. Beszámolnak egy kutatásról is, amelynek célja a lengyel felsőoktatásban megvalósuló tanárképzés tananyagainak vizsgálata.

Az ötödik tanulmány szerzőpárosa – Barbara Surma és Anna Malina – a tanárok folyamatos szakmai képzésére vonatkozó oktatáspolitikai helyzetet vizsgálja. A cikk első fejezete az élethosszig tartó tanulással foglalkozó szakirodalom áttekintése. Ezt követi egy kutatás bemutatása, amely a tanárok folyamatos továbbképzésére vonatkozó lengyel oktatáspolitikát vizsgálja. A következő kérdésekre keresik a választ: Milyen törvények határozzák meg a tanárok élethosszig tartó képzését? Milyen szabályok alapján szervezik meg ezt a folyamatot? Milyen formában és milyen módon gondoskodnak a tanárok képzéséről?

A kötet első részének utolsó tanulmányában Márkus Edina és Erdei Gábor a magyarországi tanárképzésről, valamint a tanárok folyamatos szakmai képzésére vonatkozó oktatáspolitikai helyzetről számolnak be. Egy rövid, törvénykezéssel és intézményekkel kapcsolatos történelmi áttekintést követ a jelenlegi szabályozás, az intézményi és finanszírozási rendszer bemutatása, a közelmúltban történt változások, fejlesztések, a jövőbeli tervek bemutatása.

A kötet második részének címe *Faces of the future teachers* (A jövő tanárainak arcai). Az itt olvasható négy tanulmányban főleg arra keresik a választ, hogy kik azok a fiatalok, akik a tanári pályát választják, és miért.

Az első cikkben Dana Hasenová a szlovák tanárképzők diáktoborzásáról számol be. A szlovákiai tanárokat jelenleg a szakmai identitás, a valós szakmai autonómia keresése, a tanári szakma teljesítménykövetelményeinek és etikai kódexének létrehozása foglalkoztatja. A cikk felhívja a figyelmet a kötelezően bevezetett Bolognai folyamat tanárképzésre gyakorolt negatív következményeire, a tanári szakma elnépszerűtlenedésére és az ezek kiküszöbölésére irányuló törekvésekre. Egy vizsgálatról is olvashatunk, amelyben arra keresték a választ, hogy milyen okokból (pszichológiai, személyes, gyakorlati és más) választják a diákok a tanárképzőket.

Jancsák Csaba, a második tanulmány szerzője, egy kutatásról számol be, amelyben a tanárképzésben részt vevő egyetemi hallgatók világát, életét vizsgálták 2010 és 2011-ben a Magyar Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet keretében. A kutatás fő szempontjai: a hallgatók választásainak indokai, motivációja, a hallgatók attitűdje, ami az átmenetet illeti a középfokú oktatásból az egyetemi alapképzés szintjére, majd a mesterképzésre. A felmérésben kutatták a tanári szakma népszerűségét is, valamint az elhelyezkedési lehetőségekkel kapcsolatos választásokat.

A harmadik tanulmány szerzői (Aneta Kamińska, Marta Prucnal és Irena Pulak) egy motivációkutatás eredményeiről számolnak be, amelyben a vizsgált célcsoportot a lengyelországi „*Ignatianum*” *Jezuita Egyetem* tanárképző szakos hallgatói alkották. Arra keresték a választ, hogy milyen családi háttérű fiatalok választják ezt a katolikus intézményt, és miért szeretnének tanárok lenni.

Az utolsó tanulmányban Sági Matild és Ercsei Kálmán azt vizsgálja, hogy Magyarországon kik választják az alapképzés után a tanárképzést mesteri tanulmányként. A következő főbb magyarázó tényezőket vették figyelembe: családi háttér, korábbi, az alapképzésben elért teljesítmény, valamint a korai (középsiskolai tanulmányok idejéből származó) szakmaválasztás hatásai.

A tanulmánykötetből kitűnik, hogy a különböző országokból érkező eset-tanulmányok szerzői arra keresik a választ, hogy kik lesznek a jövő tanárai, és honnan, milyen környezetből kerülnek ki. Egy jövődöbéli tanári pályafutás

kilátását meghatározza a motiváció, a tanárképzés során szerzett tapasztalatok, valamint az, hogy mit gondolnak a hallgatók a tanári pályafutásról. A szakma társadalmi elfogadottsága és erkölcsi elismertsége befolyásolja leginkább a hallgatókat abban a döntésben, hogy ezt a pályát válasszák, vagy pedig elforduljanak tőle. A vizsgálatban részt vevő kutatók felvázolják az országukra jellemző tanártoborzás jellemzőit és befolyásoló tényezőit. Az esettanulmányok nagyszerű lehetőséget teremtenek a közép-kelet európai országok gyakorlatának összehasonlítására és a tanárképzés jövőjének közös továbbgondolására.

Pusztai Gabriella és Engler Ágnes hasonló témájú, szintén tanárképzéssel kapcsolatos tanulmánykötete az ugyancsak 2014-ben kiadott *Comparative Research on Teacher Education* (Összehasonlító kutatás a tanárképzésről – lásd a 124. lapon).

Kovács Gabriella

Összehasonlító kutatás a tanárképzésről

A Pusztai Gabriella és Engler Ágnes szerkesztésében 2014-ben megjelent *Comparative Research on Teacher Education* (Összehasonlító kutatás a tanárképzésről) című angol nyelvű tanulmánykötet érdekes és hasznos olvasmány lehet mindazok számára, akiket érdekel a tanárképzés, ezen a területen tevékenykednek vagy kutatnak.

A bevezetőben olvashatunk azokról az általános problémákról és szempontokról, amelyek a tanulmányok szükségességét és időszerűségét indokolják. Azoknak a kutatóknak, akik a kelet-közép európai országokban végbemenő társadalmi változások mélyebb okait és jelentését vizsgálják, fontos megismerniük a vizsgált régióban egymás mellett élő népek történelmét, kultúráját, társadalmi problémáit, valamint az oktatás területének aktuális problémáit. Az összehasonlító megközelítés segíti a társadalmi folyamatok hatékonyabb elemzését. Helyzetünk átláthatóbbá, világosabbá válik számunkra, ha azt más, hasonló társadalmi és gazdasági körülmények között élőkkal együttműködve vizsgáljuk, és nem a Nyugat tükrében próbálunk saját helyzetünkről ítélni, amely egy túlzottan egyszerűsített és idealizált rendszer képeként él tudatunkban.

Fontos megvizsgálni a tanári közösségek helyzetét a volt szocialista-kommunista országokban, ahol a politikumnak alárendelt oktatási rendszerben a tanári státust ma is rendkívül alacsony társadalmi megbecsülés és elismerés övezi, és a nehéz, bizonytalan gazdasági helyzetből adódó megosztottság és széthúzás jellemzi. Ennek következtében a szakma vonzereje egyre csökken, és a tanárok kevésbé érzik magukat motivátnak, hogy szakmailag tovább képezzék, fejlesszék magukat. Ezekre a veszélyes tendenciákra fontos felhívni a figyelmet, és empirikus vizsgálatok segítségével elejét venni annak, hogy az egyes országok kizárólag saját problémáinak tekintsék a helyzetet, vagy egyszerűen sorcsapásként fogják fel.

Ez a kötet egy ilyen irányú közös erőfeszítés első eredménye. Rendkívüli értéke az országok között létrejövő párbeszéd, amely megvalósul a tanulmányokban. A szerkesztők, miután meghatározták a kutatási területeket, felkérték a különböző országokból bekapcsolódó kutatókat, hogy együttműködve közelítsenek a problémás kérdésekhez. Így a tanulmánykötet jelentős része több országra kiterjedő összehasonlító jellegű tanulmányokat tartalmaz.

A kötet első részének címe *Teacher Education Systems and Social Context* (Tanárképző rendszerek és társadalmi kontextus). Ez a rész négy tanulmányt tartalmaz.

Az első tanulmányban Marek Wasielewski és Varga Eszter Magyarország és Lengyelország oktatásügyi stratégiáját vizsgálja kelet-európai kontextusban. A magyarországi rendszer vizsgálatában az elemi és középiskolai oktatók képzésére koncentrálnak vizsgálják a tanító- és tanárképzés alakulását a '90-es években. Ezt követi a Bolognai rendszer bevezetését követő változások, majd az ezzel kapcsolatosan felmerülő viták és problémák bemutatása. Külön alfejezet foglalkozik a magyarországi tanárképzés intézményes rendszerével és finanszírozásával, majd egy másik, a közeljövőben várható változásokkal. Ezt követi a lengyelországi oktatásügyi stratégiák történelmi áttekintése és a jelenlegi helyzet bemutatása három alfejezetben.

A második tanulmányt egy tíztagú, szlovák, magyar és cseh kutatókból álló csoport készítette. Ennek a témája: tananyag és értékek a tanárképzésben Szlovákiában, Magyarországon és a Cseh Köztársaságban. A tanulmányból megismerhetjük a három országra vonatkozóan az 1989-es évet követő eseményeket, a bolognai rendszer bevezetésével járó változásokat. A szerzők segítenek képet alkotni a három tanárképző rendszer összetevőiről, valamint arról, hogy a vizsgált országokban közös, általánosan elfogadott európai értékeket próbálnak szem előtt tartani az oktatásszervezésben és a szakmai színvonal követelményeinek meghatározásában. Hangsúlyozzák a szakmai gyakorlat, a tapasztalatszerzés fontosságát a tanulmányi évek alatt.

A harmadik tanulmány szerzői (Boruzsné Búdi Katinka, Duffek Mihály, Haussman Kóródy Alice, Martina Procházková, Szabóné Fodor Adrienne) a zenetanárképzéssel kapcsolatos elképzeléseket és tényeket mutatják be az Unió tagországaival rendelkező Romániában, Szlovákiában és Magyarországon. Mindhárom országban szükség van olyan tanárookra, akik képesek a tehetséget felfedezni és tovább fejleszteni, akik képesek különböző korú gyermekekkel és fiatalokkal dolgozni, és nyitottak a zenei nyelv újdonságaival szemben. Habár vannak különbségek a három országban működő tanárképző rendszerek között, ez nem jelent minőségbeli különbséget, azonban nem szabad elfelejteni, hogy mindig lehet és van mit tanulni egymástól.

A negyedik tanulmányban hat szerző (Fónai Mihály, Dusa Ágnes, Michaela Moldová Chovancová, Marzena Chrost, Anna Królikowska, Beata Topij-Stempińska) világít rá a tanári szakma tekintélyére és társadalmi aspektusaira három országban: Magyarországon, Lengyelországban és Szlovákiában. Olyan problémákról olvashatunk itt, amelyekkel más kelet-európai országokban is szembesülünk: a tanárokkal szembeni társadalmi elvárások és a tanárok képességei, felkészültsége közötti szakadék; a hagyományos tanári szerepkör újragondolásának szükségessége; a szakma vonzerejének és megbecsültségének

csökkenése; az alulfizettség, amely a professzionalizmus hanyatlását vonja maga után.

A kötet második részének címe *Present Students in Teacher Education* (Jelenlegi hallgatók a tanárképzésben). Ez a rész öt tanulmányt tartalmaz.

Az első tanulmány öt szerző (Györgyi Zoltán, Aneta Kamińska, Márkus Zsuzsanna, Marta Prucnal, Irena Pulak, Szőcs Andor) munkája, akik a párhuzamokat és különbségeket vizsgálják a magyarországi és lengyelországi tanárképzős diákok toborzását illetően. A tanári diploma könnyen hasznosítható más területeken is a munkaerőpiacon, tehát a jelenlegi tanárképzős tanulók nem feltétlenül azonosak a jövő tanáraival. Sok tanárképzős diáknak soha nem állt szándékában tanári pályára lépni. Ez a gondolatébresztő tanulmány a magyar és lengyel tanárképzős diákok családi hátterére is rávilágít, kimutatva, hogy Magyarországon nagyobb arányban választják a jobb családi háttérrel rendelkező diákok a tanárképzőket mint Lengyelországban, ahol sok hátrányosabb helyzetű diák teszi ugyanezt. Míg a magyar diákok sok esetben egyszerűen a felsőfokú végzettség kedvéért járnak tanárképzőbe, a lengyel diákok szemében maga a tanári szakma nagyobb elismerésnek örvend.

A második cikk Ulrike Stadler-Altman tanulmánya. A szerző a jövőbeli tanárok pedagógiai tudását, ismereteit mutatja be, főleg Németországra, az Egyesült Államokra és Thaiföldre koncentrálna. A tanulmány első része egy elméleti bevezető és az ezen a területen végzett korábbi kutatások felvázolása. Ezt követi az általános pedagógiai tudást vizsgáló felmérés eredményeinek elemzése.

A harmadik tanulmány három szerzője (Pusztai Gabriella, Kovács Klára és Kardos Katalin) az ismeretségi vagy kapcsolathálók szerepét vizsgálja a tanárképzős hallgatók mentális jóllétét illetően. A tanulmány célja néhány olyan társadalmi faktor hatásának vizsgálata, amelyek hozzájárulhatnak a tanárképzős hallgatók mentális egészségének és jóllétének fenntartásához (például: kapcsolatok, vallásosság, sport). Romániában és Magyarországon végzett felmérés eredményeit hasonlítják össze és elemzik.

A negyedik tanulmány hat szerzője (Engler Ágnes, Kovács Edina, Zuzana Chanasova, Anna Blasiak, Ewa Dybowska, Katarzyna Szewczuk) a tanárképzős hallgatók jövőbeli szakmai és magánéleti terveit vizsgálja Magyarországon, Lengyelországban és Szlovákiában. A cikkben több probléma vetődik fel: a jól felkészült tanárok fontossága a minőségi oktatási rendszer biztosításához; más terület hallgatóihoz képest a tanárképzősöket kevésbé érdekli a posztgraduális képzés, ez feltehetően összefügg a szakma elnöiesedésével. Annak ellenére, hogy a három ország helyzetének összehasonlítása még sok munkát igényel, néhány közös vonást sikerült azonosítani: habár a hallgatók szeretnének tovább

tanulni, legtöbben nem érdekeltek például doktori tanulmányokban; mivel az európai országok jelentős részében a tanári szakma alacsony státusú, a tanárképzés nem valós opció a tehetséges hallgatóknak.

Az utolsó tanulmányban Aniela Róžańska és Bordás Andrea a tanárok képzését és szakmai támogatottságát vizsgálja multikulturális közegben. Hangsúlyt fektetnek az ilyen vidéken dolgozó tanárok különleges helyzetének, valamint az irányukban támasztott igények bemutatására. Bemutatnak néhány jellemző eljárást és elképzelést a lengyelországi Cieszyn Silesia régióbeli és az erdélyi tanárok egyetemi képzésével kapcsolatosan, valamint újabb célokra és feladatokra hívják fel a figyelmet.

Amint az a fenti összefoglalóból kiderül, ez a tanulmánykötet a tanárképzés változatos problémaköreivel kapcsolatos kutatások gyűjteménye, amely amellett, hogy a tanárképzésben oktatók vagy kutatók számára sok érdekes információt nyújt, vagy további kutatásokra ösztönöz, arra is rámutat, hogy a vizsgált országok oktatásért felelős szerveinek mire kellene jobban odafigyelniük, mi az, amin sürgősen változtatni kellene. Pusztai Gabriella és Engler Ágnes hasonló témájú, tanárképzéssel kapcsolatos tanulmánykötete az ugyancsak 2014-ben kiadott *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective (Esettanulmányok a tanárképzés területéről összehasonlító perspektívában* – lásd a 120. lapon).