

E számunk elé

Bár nyáron borúsabb hangvételű bevezetőt követte az a – szakmai közvélemény által kedvezően fogadott – tematikus számunk, mely Magyarország 2025 és 2050 horizontján formálódó jövőképeinek sok szempontú szakmai elemzésével foglalkozott, azonban akkor szólni kellett arról, hogy a júniusban a lap elektronikus rendszerét rosszindulatú támadás érte, mely veszélyeztette a nyitott hozzáférést biztosító portálunkon tárolt anyagokat. Nos, mint arról előző számunk is tanúskodott: „talpra álltunk”, s az idei 5. számmal október végén, s az tervezett második idei angol nyelvű számmal az *Opus et Educatio* eddigi leggazdagabb évfolyamánál tart. A tervezett korszerűsítést a kényszer felgyorsította, s a változás első szakaszát lezártuk, megvalósult az *Open Journal System (OJS)* számítógépes rendszerre történő átállása, s a következő fázisban – 2017-től – a kéziratok szerzők által történő feltöltésétől kezdve ebben az új rendszerben fog a szerkesztés megvalósulni. Feltételezhetően ez a lépés sem lesz könnyű, de készülünk rá...

E számunk tematikailag gazdag, tíz tanulmány, projektismertető és recenzió együttese kínál színes és érdekes menüt az olvasóknak. A *Tanulmányok* rovat fő témája olyan kifejezésekhez kapcsolódik, mint a tehetség, a siker, a szakmai-érzelmi jóllét. Érdekes e témával a történeti párhuzamot, pszichológiai és pedagógiai szempontokat mérlegelve kifejezetten fiatal szerzők (Bognár György, Perger Mónika, Lőrincz Éva Anna) foglalkoznak, ígéretes módon. Stabil és jelentős érdeklődést vált ki a *Munkügyi Szemle* rovatunk, melyben most két írás Bagó József és Lovretity Zsigmond tollából kerül közlésre. Bagó József a közfoglalkoztatás intézményi átalakulása legújabb időszakának lényegi összefoglalására vállalkozik. Lovretity Zsigmond tanulmánya arra hívja fel a figyelmet, hogy a demográfiai jellemzők markáns változása – a nagylétszámú korosztályok nyugdíjbamenetele és a várható átlag életkor emelkedése – a munkaerőpiacon drámai változásokat, új és nehezen kielégíthető szükségleteket és életmódunkra is új módon ható megközelítéseket jelez előre az úgynevezett aktív munkatevékenység utáni évekre (post career life).

Eszmélés rovatunkban doktoranduszok és szakvizsgázott gyakorló pedagógusok írásai jelennek meg. Kalmanovits Zoltán a hazai egyházzenei oktatás fejlődését és helyzetét elemzi. Tanulmányának különös érdekességét az adja, hogy a szerző alapkérdése: milyen fejlődésre, továbbhaladási irányra van szükség az egész életen át tartó tanulás jegyében ahhoz, hogy leginkább megközelíthessük elődeink virágzó kulturális életét? Szelezsánné Egyed Dóra írása a pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiégés témájáról a gyakorlat szintjén szól. Megfontolandó és elgondolkoztató a szerző gondolata cikke összefoglalójában: „A munkahelyi pszichoterror és a kiégés bevallása még tabunak számít a pedagógustársadalomban.” Egy másik, relative új terület pedagógiai kérdéseivel foglalkozik Kas Erika tanulmánya “Távoktatási módszerek alkalmazása a köznevelésben” címmel. Indító idézete: „A Tanítók csak az ajtót nyitják ki, belépned neked kell!” valóban ideillő. Írása rámutat arra, hogy a szakirodalomban sok az illúzió a távoktatással kapcsolatban, amikor ideális diákból és ideális helyzetből indul ki. Megállapítja, hogy a felnőttoktatásban sajnos ez az idealizmus nem érvényesül a köznevelésben. Elemzéséhez probléma érzékenységében kapcsolódik Nagyné Béres Andrea “Hatékony-e a korcsoportos motiváció?” tanulmánya. A gyakorlati pedagógia szempontjait érvényesíti Dobozy Gyöngyi a Kecskeméti Humán Szakképző Iskola

Kada Elek Közgazdasági Szakgimnázium tanárának elemzése, mely az átlagostól eltérő képességű tanulók iskolai életútjának vizsgálatára vállalkozik. Tanulmánya azért is különösen érdekes, mert ez Opus et Educatio 2. évfolyam 3. számában jelent meg első írása - „A diákok mindennapjai, a tanulói munkaterhek vizsgálata az érettségi előtti és utáni 2-2 évfolyamon” címmel – melyre pozitív reflexiók érkeztek, s ezek hatására vállalkozott a szerző egy újabb közlemény megjelentetésére.

Projektek rovatunkban Kraiczi Mária a felsőoktatás megújításában is tevőleges szerepet vállaló **TÁMOP-6.1.1-12/1-2013-00011-2013-0001 - Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozására** irányuló projekt felsőoktatási alprojektjének eddigi eredményeit mutatja be. Végül számunk a hagyományoknak megfelelően recenzióval zárul, melyben Koler Kata a kötetet a múlt – jelen – jövő vezérfonalra utalva méltatja igényes szakmaisággal. A kötet a szerkesztő (Kraiczi Mária) eredeti szándékát tekintve az idén 125. évfordulóját ünneplő Magyar Pedagógiai Társaság felnőttképzéssel foglalkozó kötetének tanulmányait foglalja keretbe. Az igényes összeállítás a történeti vonulat ellenére nem a tudományterület magyarországi történetének bemutatását célozza, hanem három pedagógus generáció szemszögéből mutatja be a hazai andragógia elméletében és a felnőttképzés gyakorlatában azokat a csomópontokat, amelyek az élethosszig tartó tanulás és benne a felnőttképzés elmúlt évtizedeiben bekövetkezett személeti változásait érzékeltetik.

Talán a rövid áttekintés is érzékelteti, hogy valóban színes, számos fiatal szerző által, friss szemléletű írást foglal keretbe jelen számunk. Jó olvasást és további szakmai kezdeményezéseket kívánok, illetve a jövőre vonatkozóan is ígérek.

Budapest, 2016. október

Benedekes András
főszerkesztő

Dr. BOGNÁR György

Tehetségfelfogás és tehetséggondozási törekvések Magyarországon az 1920-as években

Bevezetés

Ebben a tanulmányban a Trianoni békeszerződés utáni magyar oktatáspolitikai tehetséggondozó tevékenységét kívánom bemutatni Klebelsberg Kunó minisztersége (1923-1931) alatt. Számos irodalom és tanulmány foglalkozik Klebelsberg Kunó vallás és közoktatási miniszter felsőoktatási politikájával (Ladányi, 2000) és az 1920-as évek magyarországi közoktatásával (Pukánszky, 1996), azonban a tehetséggondozás terén zajlott változásokról és törekvésekről, valamint a tehetségkutatás és tehetségfelfogás korabeli állásáról kevés releváns információ lelhető fel. Legtöbbször csak az intézményesített tehetséggondozás első állomásának nevezi a szakirodalom az 1920-as évek magyarországi tehetségvédelmi törekvéseket, de pontos részletekkel, a kor tehetségfelfogásának részletes bemutatásával kevés mű foglalkozik.¹

A tanulmány alapját az 1926 februárjában megrendezésre került Tehetségvédelem és pályaválasztás című országos kongresszus, valamint a Tehetséges ifjak kiállításról készült összefoglaló mű adta (Ozorai, 1927). A tanulmány főleg erre az irodalmi forrásra támaszkodva kívánja bemutatni a korabeli magyar tehetségvédelemben tapasztalható szakmai és politikai törekvéseket, a tehetséggondozási felfogásokat és a tehetségvédelem fontosságának okait.

A korabeli közoktatással foglalkozó tanulmányok ugyancsak hivatkoznak erre a konferenciára (Bánfai, 2007)(Pornói, 1995), sőt még a Magyar Tehetségsegítő Tanács honlapján (NTT, 2014) is található utalás rá – illetve az erről a konferenciáról szóló, 1927-ben megjelent kiadványra. Azonban pedagógiai-pszichológiai elemzésére, a XXI. század tehetségfelfogásának tükrében való bemutatására jelen tanulmányban kerül sor először.

A tanulmány fő célja, hogy rámutasson a korabeli lélektannal foglalkozó, nemzetközi szinten is elismert kutatók, Dr. Révész Géza vezetésével elért tehetségkutatás eredményeire és az általuk kidolgozott tehetségmodellre, ami gyakorlatilag a mai modern tehetségmodelleknek (pl.: Renzulli, Mönks) is megfeleltethető: mind a három fő tehetségtényező (kreativitás, intelligencia, motiváció), mind pedig a szociális háló fontossága megjelenik. Ez a tehetségmodell külföldi kutatók munkáira is épül (pl.: Binet intelligencia vizsgálatai) és a korszak pedagógus és pszichológus közössége egyaránt irányadónak fogadott el.

Számos ezzel a korszakkal foglalkozó tanulmány úgy vélekedik, hogy Klebelsberg Kunó minisztersége idején elkezdett állami tehetségvédelem keretében a „*tehetséges tanulók származása eleve determinálta, hogy milyen iskolatípus elvégzéséhez kaphattak támogatást*” (Bánfai, 2002), milyen tehetséggondozásban vehetnek részt. Történelmi források igazolják,

¹ Ezen művek legtöbbje is csak egy-egy személy (például Révész Géza, Nagy László, stb.) munkásságát, illetve munkásságukhoz kötődő - főleg neveléstudományi - eredményeiket emeli ki. Ilyen például (Sáska, 2005) ahol a korszakot illetően Nagy László munkássága (gyermekrajz versenyek) kerül fókuszba, de még csak nem is érinti a kortárs neveléstudományi és pszichológiai szakemberek tehetségfelfogását.

hogy valóban a középosztály kiemelése és a nemzetközi kultúrfölény megszerzése volt a korabeli politika fő törekvése. További források támasztják alá azt is, hogy a mezőgazdasági sorból származó tehetségeket valóban igyekezett az állam úgy támogatni, hogy a tehetséges gyermek „*mezőgazdaságtól el ne szakítassék*”.

Azonban a származás alapján történő tehetségdiagnosztikának ellentmond például a Nagy László által szervezett Tehetséges ifjak gyermekrajz kiállítás (1922), ami akár a legszegényebb sorból származó fiatalok kiemelését és tehetségvédelmük megszervezését hivatott szolgálni. Továbbá a késői tehetségdiagnosztika esetén történő iskolaváltás illetve – a tervezett, de csak később (1940) bevezetett – nyolcosztályos iskola elvégzése utáni pályaaorientációs (pszichológiai) vizsgálatok kialakítására való törekvés, a korabeli mentor rendszer kialakításának gondolata és az osztály független ösztöndíjrendszer megteremtése² mind-mind az osztály független tehetségvédelem megszervezésére való törekvést igazolják, aminek sajnos a korabeli politikai és gazdasági viszonyok határt szabtak.

A magyar kultúrpolitika az első világháborút követő évtizedben

A vesztes háborút és a Trianoni békeszerződést követően Magyarország nemcsak területének több mint kétharmad részét veszítette el, ezzel fő nyersanyaglelőhelyeinek, mezőgazdaságának és iparának nagy részét, hanem a magyar lakosság kétharmadát is. Ezzel nagyon sok pedagógus (például a német anyanyelvű nyelvtanárok jelentős része – Erdélyben, Felvidéken a szászok, Bánságban a svábok) és sok tudós ember került a határon túli elcsatolt területekre³. A korabeli revizionista felfogás szerint Magyarországnak egyetlen lehetősége a felemelkedéshez és az Európához való visszakapcsolódáshoz a „*kultúrfölény*” megszerzése. Tehát az ország fennmaradásának és fejlődésének egyetlen eszköze a kultúra lett. „*Ahhoz, hogy elszigeteltségünkől ki tudjunk törni, és a Nyugat rokonszenvét vissza tudjuk szerezni meg kell mutatnunk ezeréves kultúránk értékeit*”. Ennek a szemléletnek fő képviselője Klebelsberg Kunó oktatásügyi miniszter, aki minisztersége alatt ennek szellemében cselekedett és állt a „*tehetségvédelem*” fontossága mellé: „*A magyar nemzet nem elég gazdag ahhoz, hogy egyetlenegy komoly tehetséget is elkallódnia hagyjunk!*”

Dr. Ozorai Frigyes – a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium vezetője, az oktatás reformpedagógia eszméinek népszerűsítője – nyomatékosan kiemeli, hogy „*ennek a korszemléletnek a szülőtte a tehetséges gyermek és ifjak kiválasztásának, nevelésének és művelésének a problémája*” (Ozorai, 1926 55. oldal). A tehetség mibenlétének, felkutatásának és megállapításának a kérdését a *kísérleti lélektan* és a *pedagógia* legfontosabb feladatainak tartja. A *tehetségek kiművelését* egyfelől iskolaszervezési, másfelől tantervi és didaktikai módszertani problémának nevezi.

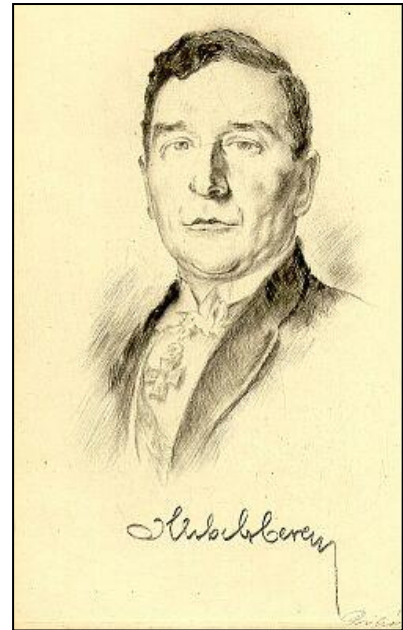
A revizionista kultúrpolitika, a népművelés és a tehetségvédelem egyik legfőbb támogatója és ösztönzője Klebelsberg Kunó volt. Klebelsberg Kunó 1875-ben született Magyarpécskán, Arad vármegyében. Édesapja katonatiszt, édesanyja dunántúli középnemesi családból származott. Felmenői a XVI. század óta katonák voltak, egyikük Buda visszafoglalásakor kapta meg a grófi címet. Fiatal korában Székesfehérváron a ciszteri rend iskolájában tanult.

² 1929. évi XXXIII. törvénycikk a Nemzeti Közművelődési Alapítványról

³ Ennek ellenére fontos megjegyezni, hogy a kultúrpolitika szenvedte el a legkisebb veszteségeket a Trianoni békeszerződés következtében (legalábbis az ipar vagy a gazdaság veszteségeivel összehasonlítva). A középfokú képzést tekintve a tanárok többsége Magyarországon maradt, a felsőfokú oktatást tekintve több fontos felsőfokú oktatási intézmény is határon kívülre került, de azok professzori kara és hallgatóinak többsége már Trianon előtt is a trianoni Magyarország területén élt. (Ujváry, 2012)

Budapesten jogot tanult, majd tanulmányait Berlinben, Münchenben folytatta. A Sorbonne-on államtudományt és közgazdaságtant hallgatott. Először Kolozsvár, utána Sopron, majd Szeged országgyűlési képviselője lett. Végül 1922-1931 között a Bethlen-kormány vallás és közoktatási minisztere volt.

Klebelsberg minisztersége alatt többször hangsúlyozta, hogy a legfontosabb tulajdonság a „*művelődési képességre való hajlam*”. Történelmi példákon keresztül mutatott rá, hogy a „*Kulturális felemelkedésünk mindig előkészítője volt politikai felemelkedésünknek. Ha a politikai demokráciát nem előzi meg kulturális demokrácia, az katasztrófához vezet*”. Ezt bizonyítja Szent István példája is, aki az ország megszervezése előtt felvette a kereszténységet, vagy például Mátyás király nyugati politikájához szükség volt a reneszánsz művészet behozatalára. Vallotta, hogy az elmúlt ezer év megtanította a magyarságot arra, hogy miként kell a mostoha sorsot túrníe és a katasztrófákat túlélnie. Nézetei szerint egy pesszimista hangulatú nemzet nem tud felemelkedni és az ország felemelkedéséhez sok munka, erőfeszítés és alkotások kellenek. Szerinte ahhoz, hogy a Nyugat rokonszenvét Magyarország vissza tudja szerezni, a térség kiemelkedően legműveltebb országává kell válnunk: *"Ne feledjük, hogy a nemzetközileg ellenőrzött és elismert magyar tudományos és művészeti munka a leghatalmasabb eszköze a jó értelemben vett propagandának!"*. Revizionista politikájának legfőbb mondanivalója tehát az, hogy a tudományok, a művészetek, a kultúra területén kell kiemelkedni az európai országok közül, mert ekkor számíthat csak az ország a Trianoni békeszerződés felülvizsgálatára. ⁴



1. ábra - gróf dr. Klebelsberg Kunó

Klebelsberg Kunó reformpolitikája

Klebelsberg kultúrpolitikájának egyik alappillére a népoktatás- népművelés volt. Minisztersége alatt zajlott az ország egyik legnagyobb oktatási reformja, amely az óvodától az egyetemig minden képzési szintet érintett. Az Alföldön kevesebb, mint három év alatt, dán mintára, 5000 népiskolának (négy kilométer sugarú körön belül 30 tanköteles gyermek esetén felállítandó népiskola)⁵ és polgári iskoláknak az alapításáról rendelkezett (minden 5000 főnél nagyobb város vagy község köteles polgári iskolát létesíteni)⁶. Az iskolák modern téglapépületek voltak hatalmas ablakkal, tanítói lakással, kápolnával (lásd 2. ábra). 500 óvodát épített tejkonyhával és 1555 népkönyvtárt is létesített. Sokat foglalkozott az iskolák egészségügyi ellátásával is. Munkásságának a központi eszméje az oktatás, a gyermek és annak testi és lelki egészségének megőrzése volt. A nyolcosztályos népiskola bevezetése hosszú folyamat eredménye volt; tízesztendős programját Klebelsberg 1928-ban készítette el, de a gazdasági válság miatt megvalósítására csak 1940-ben került sor (Kollega, 1996).

⁴ A Trianoni békeszerződés felülvizsgálata, azaz az ország újra egységesítésének és az elcsatolt területek visszaszerzésének gondolata, így a revizionista politika az 1920-as években egy általánosan elfogadott, közhangulatot teljes mértékben tükröző, közös politikai nevező volt pártállástól függetlenül. (Ujváry, 2010)

⁵ 1926. évi VII. törvénycikk, A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról

⁶ 1927. évi XII. törvénycikk, A polgári iskoláról



2. ábra – Gróf Klebelsberg-iskola Domaszéken, 1920-as évek végén (Kollega, 1996)

Klebelsberg minisztersége idején kezdődött a sportpályák kiépítése, a margitszigeti Hajós Alfréd Sportuszoda és a Testnevelési Főiskola építése. Megalapította a Magyar Olimpiai Bizottságot és bevezette a kötelező iskolai testnevelést.

Haller István minisztersége alatt beterjesztett 1920. évi XXV. törvénycikkely, a „*numerus clausus*”⁷, – amelyet Klebelsberg Kunó nem támogattott – az egyetemekre és főiskolákra való beiratkozást szabályozta. Kimondta, hogy a „*nemzethűség*” és az „*erkölcsi megbízhatóság*” mellett az egyetemre jelentkezőknél arra is figyelemmel kell lenni, „*hogy az ország területén létező egyes népfajokhoz és nemzetiségekhez tartozó ifjak arányszáma a hallgatók között lehetőleg elérje az illető népfaj vagy nemzetiség arányszámát*”⁸.

A numerus clausus bevezetésének egyik fő oka a Trianoni békeszerződést követően hirtelen megnövekedett értelmiségiek száma volt. Ugyanis az elcsatolt területekről középiskolai tanárok, professzorok, volt tisztviselők nagy létszámban költöztek a trianoni Magyarország területére. Ennek következtében féltő volt, hogy megnövekszik a munkanélküliség és ezt súlyosbíthatja az egyetemeken várható túlképzés is. Ezért volt szükség valamilyen módon, bizonyos területeken (bizonyos felsőfokú oktatási intézményekben) a létszámok csökkentésére, keretek bevezetésére.

⁷ Az egyetemi hallgatóság leginkább a numerus nullus-t követelte, azaz a zsidó származásúak teljes kizárását az egyetemi oktatástól. 1920-as években rendszeressé váltak a diáktüntetések, annak következtében, hogy az egyetemek nem tartották be a numerus clausus-ban foglaltakat: nem vagy csak részben korlátozták a zsidó származásúak tanulmányait, nem tartották be a keretlétszámokat. (Ujváry, 2010)

⁸ Magyarország területén a kisebbségek és nemzetiségek aránya a Trianoni békeszerződést követően jelentősen, 10% alá csökkent. A zsidó származásúak részaránya kb. 6% volt a teljes lakossághoz viszonyítva. Az 1910-es években (Trianon előtt) a felsőfokú oktatási intézmények hallgatóinak több mint 30%-át izraelita származásúak adták. (Ujváry, 2012) Az 1918/19-es tanévben a Budapesti Tudományegyetemen a hallgatók 35,3%-a, a Műegyetemen pedig 36,8%-a zsidó származású volt. (Pukánszky, 1996, XI./A fejezet) Ezekből az adatokból is látható, hogy a numerus clausus a zsidó származásúakat érintette leginkább.

A numerus clausus tehát nem vonatkozott minden felsőfokú oktatási intézményre: „a tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra” nézve szabályozta az arányszámokat.

Klebelsberg Kunó ezt a szabályozást – a hallgatók „nemzetiségi és faji” alapon történő megkülönböztetését – törvényi rendelettel módosította 1928-ban⁹. Egyes források és tanulmányok ezt külföldi nyomásra, a Népszövetség fellépésének hatására történt intézkedésnek tartják (Kovács, 2008), sőt az 1928-as módosítást látszólagos megoldásnak, Bethlen István miniszterelnök szándékával ellentétes, valójában csak látszat intézkedésnek tartják (Varannai, 1997). Ezzel szemben Klebelsberg Kúnó még a törvénymódosítás előtt tartott beszédeiben rámutat, hogy a törvénymódosítás „végrehajtása minden szemponttal számolni fog. Módomban lesz kellő nyomattal rámutatni arra, hogy az egyetemekre való fölvételnél sullyal kell latba esni a tehetségnek, vagyis a szellemi kritériumnak. A szellemi rátermettség a numerus clausus módosításáról szóló törvényjavaslatban azért nem szerepelhetett, mint egyedüli kritérium, mert különféle középiskoláink vannak, amelyeknek osztályzata nem egyenlő értékű. Egyes középiskolák szigorubban osztályoznak, mások enyhébben...”¹⁰. Az 1928-as módosítás a „nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság” mellett a „szellemi képességre” és a származásra (hadiárvák, harctéri szolgálatot teljesítettek, közalkalmazottak gyerekei) is tekintettel volt. Továbbá megadta annak a lehetőségét, hogy az állam ú.n. keretlétszámokat határozzon meg a különböző foglalkozási ágakhoz (mezőgazdaság, ipar, stb.) tartozók – valamint gyerekeinek – főiskolára jutására¹¹.

Ugyanakkor Klebelsberg ezeket az intézkedéseket ideiglenesnek tekintette, felszólalásában¹² kifejtette, hogy „De mindaddig, míg vissza nem térhetünk a teljes tanszabadság alapjára (...) valamiféle szelekciós szempontokat fel kell állítani. Azt kellene mondani, hogy tekintet nélkül a szülők helyzetére, vegyük azokat, akik a legjobban tanulnak!”. Azonban erre az akkori kultúrpolitikának nem volt lehetősége.

A középiskolai tanárok képzésének kérdését 1924-ben szabályozták. A tudományegyetemek mellett *tanárképző intézeteket* hoztak létre, amelyek élén az elnök (egyetemi nyilvános rendes tanár) és az igazgatótanács állt. Az intézet tantestülete nyilvános rendes és rendkívüli egyetemi tanárokból, meghívott egyetemi magántanárokból, fő- és középiskolai tanárokból állt. Nagy hangsúlyt fektettek a minőségi oktatásra, hiszen a leendő tanítókat képezték itt, kiknek a feladata a felnövekvő generációnak a nemzeti identitástudat és műveltség átadása volt. A négyéves képzésnek az volt a célja, hogy a hallgatók az előadások és gyakorlatok során elsajátítsák a szaktárgyaik tanításához szükséges *pedagógiai, pszichológiai* és *szakmódszertani* ismereteket és készségeket. Ezen kívül a törvény egyéves tanítási gyakorlatot is előírt a tanárjelöltek számára. A középiskolai tanárképzés 1927/28-ban életbe lépett új rendje és a tanárképző intézetek új szervezeti szabályzata lényegében 1949-ig érvényben maradt. Eszerint a tanárjelölteknek a negyedik félév lezárása előtt alapvizsgát, a

⁹ 1928. évi XIV. törvénycikk, A tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról szóló 1920. évi XXV. törvénycikk módosításáról. Ennek a törvénynek a hatására, az 1930-as években az izraelita származású hallgatók számaránya már újból a régi (1920-as tanévi, a numerus clausus bevezetése előtti) volt. (Pukánszky, 1996, XI./A fejezet)

¹⁰ Huszadik század online folyóirat, Klebelsberg nyilatkozik az új numerus clausus végrehajtásáról, 1928. március, <http://www.huszadikszazad.hu>

¹¹ Az adott foglalkozáshoz tartozók száma és az állam szempontjából a foglalkozás „jelentősége” alapján határozták meg a keretszámokat (Ujváry, 2010)

¹² Klebelsberg felszólalása 1928.02.28-án a numerus clausus törvény módosításáról (Országgyűlési napló)

nyolcadik félév előtt szakvizsgát, az egy tanéven át tartó gyakorlóév után, pedig pedagógiai szakvizsgát kellett letenniük.

Klebelsberg többször is hangsúlyozta a gyakorlatok, az alkalmazásképes tudás szükségességét. A Pécsi egyetem megnyitóján 1923. október 14-én tartott nyitóbeszédében kifejtette, hogy nemcsak az orvosképzésben, hanem más területeken is szükségesnek tartja a kutatás módszertanának, a gyakorlati tudásnak az átadását, és lényegében ezt tekinti az egyetemek egyik fő feladatának is.

„A modern egyetemi tanulás nem áll már az előadás pusztá meghallgatásából, hanem az ifjúnak bele kell tanulnia a tudományos kutatás módszereibe. Az olyan intézet, mely ezt nem nyújtja, lehet szakiskola, de semmi esetre sem igazi egyetem”

Külföldi továbbképzés céljából létrehozta a Collegium Hungaricum-ok egész hálózatát, a „magyar kultúra őrszemeit”. Bécsben, Berlinben, Rómában, Párizsban, Zürichben, ahol a magyar ösztöndíjas fiatalok tanultak, kutattak. Megalapította az Országos Ösztöndíj Tanácsot¹³, ahol törekedett a protekció kizárására. Minisztersége alatt összesen 1957-en nyertek el a Tanács által kiírt ösztöndíjat.

A két világháború között négy tudományegyetem mellett további tizenkettő egyetem és „egyetemi jellegű” főiskola működött hazánkban. A budapesti (1921-től Pázmány Péter Tudományegyetem néven), a debreceni (1921-től Tisza István Tudományegyetem néven) és a Trianon után Pozsonyból áttelepült pécsi, valamint a Kolozsvárról áttelepült szegedi tudományegyetemnek (az utóbbi két intézmény áthelyezéséről az 1921. évi XXV. tv. intézkedett) jog- és államtudományi, hittudományi, bölcsészeti és orvostudományi fakultása volt. Az országban ekkoriban egyetlen műszaki egyetem működött, Budapesten: a *Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem*, ahol öt tudománykar működött: Mérnöki és Építésmérnöki kar, Gépész- és Vegyészmérnöki kar, Bánya-, Kohó- és Erdőmérnöki kar, Mezőgazdasági és Állatorvosi kar és a Közgazdaságtudományi kar.

Míg 1894-ben csupán 5.345 hallgató tanult a fent felsorolt tudományegyetemeken, addig 1915-ben már 14.575 fő, 1924-ben pedig az a szám tovább növekedett 17.353 főre.

Klebelsberg minisztersége alatt 21 klinikát és három főiskolát alapítottak: a Budapesti Testnevelési Főiskolát, a Szegedi Tanárképző Főiskolát és Soproni Erdészeti Főiskolát. A biológiai és élettani kutatások céljára létesítette a Tihanyi Biológiai Intézetet. Két debreceni klinikát alapított gyermekgyógyászati célokra, mert a legfontosabbnak a gyakori gyermekhalálozás és betegségek kutatását és megelőzését tartotta.

Klebelsberg különösen nagy figyelmet fordított a szegedi egyetem felépítésére és Szeged városának fejlesztésére. A Tudományegyetem alapkövének letételére 1926 október 5-én került sor, amely egyben a gyermekklinika alapkövének letételét is jelentette. A nagy eseményen jelen voltak az Akadémia vezetői, Horthy Miklós kormányzó és József főherceg. Klebelsberg ezekkel a szavakkal ütötte le az alapító kalapácsot *„Magyar tudás, magyar hatalom”* és az avató beszédében a következőket hangsúlyozta:

"De ki képviseli a szebb jövő reményességét? A magyar gyermek... Ezért kezdjük meg a hatalmas szegedi egyetem telepének építését, gyermekklinikával."

¹³ 1927. évi XIII. törvénycikk, A külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról

Tehetség felfogás és tehetséggondozás az 1920-as években (Dr. Ozorai Frigyes, Huszár Károly és Klebelsberg Kunó vallás és közoktatásügyi miniszter előadása alapján)

A korabeli pszichológia különböző kísérletekkel már akkoriban is vizsgálta a tehetség jellemzőit (leginkább az intelligenciát, mint a tehetség egyik fő tényezőjét vizsgálták a külföldi laboratóriumokban, intézetekben), de sokan a tehetséget már akkoriban is olyan összetett képződménynek tartották, amely egyszerű vizsgálatokkal nem azonosítható. A korabeli magyar pszichológusok felhívták a figyelmet arra, hogy ugyan ezek a vizsgálatok csak az értelmi funkciók (intelligencia) vizsgálatára korlátozódnak (így például a rajz, a zenei tehetségek nem kerülnek felfedezésre), azonban „*el kell ismerni a kísérletek fontosságát, mert azt gyakorlati eredmények igazolják*” (Ozorai, 1926 - 6. oldal). Ezen vizsgálatok eredményeit ezért csak a pedagógus véleményének alátámasztására szabad felhasználni. Ha ez az eredmény megegyezik a pedagógus véleményével, akkor nagy valószínűséggel valóban tehetséges fiatalról van szó, de ha az eredmény eltér a pedagógus véleményétől, akkor a „*tanítói ítéletnek kell az elsőbbséget juttatnunk*”. (Ozorai, 1926 - 6. oldal) Ozorai hangsúlyozta, hogy annak érdekében, hogy minél több tehetség kerüljön felismerésre a pedagógusoknak megfelelő lélektani tudással és érzékeléssel is rendelkeznie kell. Példaként említi, hogy Németországban (Berlin, Drezda) a pedagógusokat pszichológiai kutatóhelyeken és laboratóriumokban képzik tovább¹⁴, így adva támpontokat nekik a megfigyelés módját és a kiválasztás módszerét illetően. „*A tehetséges gyermekek és ifjak kiválasztásával azt a célt szolgálják, hogy a tehetségük foka és minősége szerint lehetővé tegyék részükre – gazdasági és szociális helyzetükre való tekintet nélkül – a magasabb fokú iskolába való bejutást és így megnyissák az utat a vezető pályákhoz.*” Németországban már az elemi iskola felső osztályaiban is külön oktatták a tehetségeseket, majd külön középiskolákat is indítottak számukra.

A korszak pszichológusai az alábbi kérdésekre keresték a választ:

- *Milyen emberek a tehetségesek?*
- *Hogyan nyilatkozik meg a tehetség a szellemi fejlődés első idejében?*
- *Mikor jelentkeznek a különböző tehetségek először és mikor fejlődnek ki?*

A tehetséges fiatalok gondozására és fejlesztésére csak a kiválasztásukat követően kerülhet sor, így tehát a tehetségdiagnosztika kiemelt fontossággal bír. A korabeli felfogás szerint megkülönböztettek *kiváló tehetséget* és *közepes fokú tehetséget*. A kiváló tehetség felismerése könnyű, mivel képességeikkel hamar kitűnnek a társaik közül, jellemző rájuk, hogy képességük egyetlen – rájuk jellemző – területen emelkedik ki. A közepes fokú tehetségek több területen is kitűnhetnek, de a legfontosabb cél megtalálni az „*uralkodó irányú képességüket*”. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a korabeli felfogás szerint egy ember csak egy dologban lehet igazán tehetséges, és a tehetségének megfelelően kell őt fejleszteni, azért hogy a későbbiekben – a német példát követve – az annak megfelelő pályán helyezkedhessen el.

Dr. Ozorai Frigyes előadásában többször is hangsúlyozza, hogy a tehetségek legjellemzőbb vonása a *produktivitás*. A produktivitáson tartalmilag vagy formailag valami új, a társadalom számára értékes alkotás megalkotását érti. Ez vonatkozhat egy új ötletre (tudományos terület), vagy egy új alkotásra (művészeti terület), vagy akár egy önálló gondolatra, egy probléma összefüggéseinek újszerű felfogására is. Itt egyértelműen látszik, hogy a korabeli

¹⁴ Ez a gondolatkör és cél tükröződik a középiskolai tanárképzés 1927/28-ban történt szabályozásában: a tanárjelölteknek magasszintű pszichológia és szakmódszertani ismereteket kellett elsajátítaniuk a négy éves felsőfokú képzés keretében!

lélektanál foglalkozó szakemberek az intelligencián kívül valami más összetevőt is feltételeztek a tehetség fogalma mögött. Ez az összetevő pedig a kreativitás. Érdekes, hogy Guilford divergens és konvergens gondolkodásra irányuló kutatásai csupán az 1930-as években kezdődtek el!

A gyermeki alkotásokban ez a produktivitás, újszerűség szinte teljesen hiányzik, mivel a gyermeki alkotások leginkább utánzó jellegűek – fejt ki Ozorai. Azonban egy területen a „*talentum már a gyermekkorban határozottabb formában jelentkezik*” (Ozorai, 1926 – 57. oldal), ez a terület pedig a zene és az alkotóművészetek. Tehát a gyermekkor és az ifjúkor elején általánosságban még nem beszélhetünk igazi tehetségről. Dr. Révész Géza a Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumában végzett kísérleteket gyermekkorú matematika tehetségekkel, ennek eredményeként megállapította, hogy „*a számtannal való spontán foglalkozás a matematikai feladatok megoldásán érzett öröm ezen a fokon összefügg a gyermek játékosztónéval és a korán kifejlődött technikai készségével*” (Ozorai, 1926 – 62. oldal). Tehát bizonyos specifikus területeken már gyermekkorban is jelét mutathatja a gyermek a tehetségének. A pedagógus feladata ebben az időszakban az, hogy a gyermek minden megnyilvánulását, cselekedetét figyelve következtetni tudjon a gyermek tehetségére. Ugyan a *tehetség irányát* nagy valószínűséggel nem fogja tudni pontosan meghatározni, de azokat a tulajdonságokat figyelve, ami általában jellemzi a tehetséget, ki fogja tudni választani a tehetséges ifjakat a nem tehetségesek közül.

A tehetség egyik legfőbb jellemzője az intelligencia. A korabeli szakemberek a legfőbb problémának azt tartották, hogy az intelligencia-vizsgálatok alapján nem lehetett megállapítani a tehetség irányát (ez az 1926-ig zajlott külföldi kutatások állapotát tükrözi), csupán csak a tehetségesek és a nem tehetségesek elkülönítésére volt alkalmas. William Stern korabeli német pszichológus (az intelligencia hányados első megfogalmazója) kutatási eredményeire alapozva, a korszak magyar szakemberei azt a nézetet vallották, hogy nemcsak az értelmi intelligenciát kell vizsgálni, hanem a művészi és a tudományos intelligenciát is. Ez azért figyelemre méltó megállapítás, mert ebből látható hogy az intelligenciát nem egy általános intelligenciával azonosították, mint ahogy a korabeli felfogásra jellemző volt, hanem különböző irányú, összetett képződménynek gondolták: „*Más ugyanis az az intelligencia, amelyet az olyan embertől várunk, aki a gyakorlati életben akar érvényesülni, s másfajta az intelligencia, mely a művészt, a tudóst jellemzi... Éppen ezért... W. Stern, Lipman az intelligencia-vizsgálatok ma szokásos módjait, eljárásait akként igyekeznek kialakítani, hogy azok az intelligencia minden fajára alkalmazhatóak legyenek.*” (Ozorai, 1926 – 58. oldal)

A tehetségesekre jellemző továbbá az *intuíció* és a *spontaneitás*. Ez a két jellemző már a gyermeki tevékenység minden formájában megtapasztható, például megmutatkozik a gyermek játékában (hogyan személyesít meg élettelen dolgokat), ötleteinek sokszínűségében, majd később megfigyelhető a nagyobb szókincs és mondatszerkezet birtokában az egyre egyénibb kifejezőképességben. Ezek a jellemzők – mai szemmel tekintve – mind a kreativitásra és a divergens gondolkodásra utalnak.

A tehetség felismerésében nagy segítséget nyújt a fiatalok viselkedése a környezetükkel szemben: „*a mód, ahogyan a neki kellemes vagy kellemetlen dolgokat megítéli, a mohóság, amellyel bizonyos ismereteket megszerezni törekszik, a kitartás munkája közben, a komolyság, amellyel a művészet sokféle területét, a kultúra, a gyakorlati élet legkülönfélébb viszonyait felfogni igyekszik.*” Ezen jegyek egyértelműen a tehetséges fiatalok kíváncsiságára (mely a kreativitás egyik fő jellemzője) és motivációjukra utalnak. A fiatalok „*intenzív, tartós*

és *spontán*” érdeklődéséről feltételezhetjük, hogy az érdeklődésük iránya egyben a tehetségük irányát is mutatja.

Látható, hogy a korabeli pszichológus szakma ugyan nem nevezi nevén a tehetség modern felfogása szerinti tényezőket, de azok meglétét és fontosságát kiemelten hangsúlyozza! Ennek fő képviselője Dr. Révész Géza. A kb. 80 évvel ezelőtti, korabeli felfogás szerint a tehetség fő összetevőjének tartották az intelligenciát (specifikus képességek, különféle intelligencia), az intuíciót, spontaneitást és mérhetetlen kíváncsiságot (kreativitás), valamint a megismerésre való törekvést (intrinzik motiváció).

A korabeli pszichológiával foglalkozó szakemberek további kérdésekre is keresték a választ: A tehetség mennyiben függ a belső tényezőktől (családi öröklés), illetve mennyire hatnak a fejlődésére a külső körülmények (szociális háttér)? (Ozorai, 1926 – 63. oldal) Különböző társadalmi rétegből származó egykorú gyermekeken végzett intelligencia vizsgálatokkal megállapították, hogy a jómódú családokból származó gyerekek intelligenciája átlagosan magasabb (támogató, segítő, szociális háttér). Azonban tapasztaltak olyan egyedi eseteket is, hogy egy nagyon szegénysorból származó gyermek intelligenciája jóval magasabb volt, mint a gazdag családokból származó kortársaié. A tehetségvédelem fő feladata szerintük tehát *„éppen ezeknek az emeléséről, műveléséről és támogatásáról”* gondoskodni.

A tehetségdiagnosztika és a tehetségfejlesztés elősegítése érdekében bizonyos változtatásokra volt szükség az iskola rendszerű képzésben. Ahhoz, hogy mindenfajta tehetség megkaphassa a neki megfelelő művelődési tananyagot egy olyan iskolarendszerre volt szükség *„amely egy közös alappal bír, amelyből kiindulva annyi út vezet fölfelé, mint amennyi főiránya van a tehetségeket és életcélokat tekintve”*. Közös alap a nyolcosztályú elemi iskola lett volna (Klebelsberg minisztersége után került bevezetésre.). A kísérleti lélektan szerint ugyanis 12-13 éves korig néhány ritka kivételtől eltekintve *„határozott irányú tehetség”* nem tűnik fel.

Iskolaév					Életév	
17	Egyetemek: tud. egyetemek, műegyetem, budapesti egyetemi közgazdaságtudományi kar				23	
16					22	
15	Főiskolák: jogi és gazdasági akadémiák, zeneakadémia, hittani., állatorv., erdészeti., testnev., színműv.				21	
14					20	
13	Polgári iskolai tanárképző főiskola				19	
12		Középfokú szakiskolák, Tanító-, óvónőképző intézet			18	
11					17	
10	Továbbképző iskola		Gimnázium és Leánygimnázium	Reál-gimnázium és Leánylíceum	Reáliskola és Leánykollégium	16
9	Alsófokú szakiskola					15
8		Polgári iskola				14
7						13
6						12
5						11
4						10
3						9
2						8
1						7
Óvoda 3-6 éves korig						

3. ábra - Magyar iskolák rendszere 1928-ban (Pukánszky, 1996)

Azonban a korabeli iskolarendszerben a tanulók zöme 10 éves korában tanulmányait vagy polgári iskolában vagy valamilyen középiskolába folytatta tovább. Felmerül a kérdés, hogy valóban jól döntött e, képességeinek megfelelően választotta ki továbbtanulásának helyszínét a diák. A kor szakemberei szomorúan vonják le a tanulságot, hogy sajnos csak egy-két év múlva derül ki, hogy a tanuló esetleg rosszul választott (így a tanároknak megnövekedett munka felzárkóztatni az ifjút ráadásul a gyermeket sok kudarcélmény éri). Ezért volna szükség arra, hogy minden középiskolába kerülő gyermek intelligencia-vizsgálaton essen át és így „középfokú iskolába csak az kerülhessen, aki odavaló, akinek meg van a szükséges tehetsége, legyen akár gazdag, akár szegény” (Ozorai, 1926 – 66. oldal). Azonban 10 évesen még ritkán jelentkezik a tehetség. Ezért azt a megoldást javasolják a korabeli szakemberek, hogy ha valakinek a *hat osztályos elemi iskolában* folytatott tanulmányainak utolsó évében derül fény tehetségének irányára, akkor az a középiskola megfelelő évfolyamán és a neki megfelelő osztályban folytathassa tovább tanulmányait. Egy másik lehetőség ennek a problémának a megoldására, hogy minden középiskola egy egyforma „négy osztályos alappal rendelkezzen” és az amerikai differenciálódás példáját követve a diák a középiskola 5. osztályától kezdve – amikor már kiderült tehetségének iránya – különböző irányokban folytathassa tanulmányait.

Négy fő irányban lehetne így különböző osztályokat szervezni:

1. Klasszikus nyelvi-történelmi
2. Modern nyelvi-történelmi
3. Matematikai természettudományi
4. Technika irányú.

A *polgári iskolát* befejezők körében, illetve a későbbiekben bevezetendő *nyolcosztályos elemi iskoláknál* a nyolc osztály elvégzése után lenne szükség a gyermekek pszichológiai vizsgálatára. Ennek a vizsgálatnak az eredményeire támaszkodva kerülnének a tanulók a nekik megfelelő továbbképző iskolákba. *Szakszerű továbbképző iskolákba* a gyengébb képességűek kerülnének (akik gyengébb szellemi képességük miatt kénytelenek az egyszerűbb pályákra lépni), míg a jobb szellemi képességgel rendelkezők folytathatnák tanulmányaikat a középfokú szakiskolákban (ahol a természettudományos műveltség és a technikai készségek elsajátítása a fő cél, mert innen kerül ki a jól képzett munkások nagy része).

Az iskolarendszer átalakítása és rugalmassá tétele mellett szükség volt a tanítás módszertanán is változtatni. Ozorai állítása szerint a korabeli „iskola nagyüzem, nem számol a gyermek igazi hajlamaival... egy meghatározott mennyiségű anyagot gondosan kimért tempóban, bizonyos megszabott időben igyekszik elsajátíttatni.” (Ozorai, 1926 – 67. oldal) Klebelsberg ezért hangsúlyozta, hogy a jövő nemzedékét tanító tanároknak rendkívül jól képzett szakembereknek kell lenniük! Például a Bécsben és Berlinben szervezett *Collegium Hungaricumok* is azt a célt szolgálták, hogy a német nyelvet oktató pedagógusok ösztöndíjasként kijussanak német anyanyelvű területekre, és ott tökéletesítsék nyelvtudásukat. Ugyanígy az angol és a francia nyelv tanároknak Franciaországba és Angliába is szerveztek ösztöndíjakat¹⁵. (Ozorai, 1926 - 36-44 oldal).

¹⁵ Angol illetve francia területeken a Collegium Hungaricumok megszervezése Hóman Bálint idején történt az 1930-as években. Ezen kívül például Lengyelországgal, Olaszországgal, Finnországgal, Észtországgal, Japánnal és még Bulgáriával törekedtek ilyen kétirányú együttműködés kialakítására. (Ujváry, 2012)

Huszár Károly (volt miniszterelnök, a Magyar Tehetségvédelmi Mozgalom vezetője) és Klebelsberg Kunó által kidolgozott törvényjavaslat is a tehetséges tanulók mielőbbi felfedezését tűzte ki célul.

*„Magyarország minden nyilvános oktatóintézetének vezetője – kezdve az egyetemtől le a legalsófokú iskoláig – ha iskolájában olyan gyermeket találnak, aki... különös tehetségével tűnik ki, erről a vallás és közoktatásügyi minisztertől megszabott módon jelentést tartozik tenni ahhoz a szervhez, akit a miniszter kijelöl... A vallás és közoktatásügyi miniszter a különösen tehetségesnek ígérkező gyermekek megvizsgálást rendelettel szabályozza s az ilyenek talált gyermek részére ösztöndíj adományozása iránt az alapítvány adományozó-tanácsának javaslatot tesz. Az iskolafajta megválasztásában elsősorban a tehetséges gyermek hajlama az irányadó...”*¹⁶. Huszár Károly javaslataival tovább is lép: *„Két gondozót szeretnék minden kiválasztott gyermek védelmére nominálni. Az egyiket tanárai közül, a másikat olyan helyről, amely anyagi erőt biztosít”* (Ozorai, 1926 – 52. oldal). Ezek a mentorok elismert szakemberek lennének azon a téren, amelyben az ifjú tehetség *„reményeket ígér”*. Óriási előnye lenne ennek, hogy *„a mentor összeköttetései és életpéldája nagy nevelő hatással lennének az ifjúra”*, segítenék tehetségének kibontakoztatását. Jól megfigyelhető tehát, hogy egy ún. mentor rendszer kiépítésének a gondolata már az 1920-as években is foglalkoztatta a korabeli szakembereket.

Ezen gondolatok megvalósításában a legnagyobb probléma az anyagi fedezet megteremtése volt. Klebelsberget sokan támadták oktatási politikája miatt. Ellenzői nem nézték jó szemmel, hogy Klebelsberg az egyetemeket sem úgy képzelte el, hogy oda majd csak a leggazdagabb és a legkiváltságosabb családok gyermekei járnak. Klebelsberg úgy gondolta, hogy oda is csak a legtehetségesebbek jussanak be származásukra való tekintet nélkül. (Ezt támasztja alá a 1927. évi XIV. törvénycikk, valamint 1928. évi XXXIII. törvénycikk, amiben *„közalkalmazottak gyermekeinek tanulmányi ösztöndíjára és más ösztöndíjakra”* egy millió pengőt, *„Külföldi tudományos intézetek szükségleteire és külföldi ösztöndíjakra”* 440 ezer pengőt és egyéb ösztöndíjakra összesen 113.450 pengőt szánt a kormány.)

Zárszó

A tehetséggondozás első, államilag támogatott korszaka Klebelsberg Kunó minisztersége alatti időszak volt. A korszak politikusai felismerték, hogy a revízióhoz a legfontosabb a tehetséges emberfők kiművelése, és az Európán belüli kultúrfölény megszerzése. Klebelsberg Kunó minisztersége alatt főleg a felsőoktatásban tanulók és kutatók állami támogatásával valósult meg a tehetséggondozás. De ebben az időszakban már elkezdődtek a szegényebb társadalmi rétegek (alap és középfokú) népművelésére, és a legtehetségesebbek kiemelésére irányuló törekvések is. Ennek egyik bizonyítéka a Nagy László vezetésével – a tehetségek minél korábbi felismerése céljából – megrendezett gyermekrajz-kiállítások, illetve a *Tehetséges ifjak* című versenyek. Ezekon a versenyeken származásukra való tekintet nélkül indulhattak a fiatalok. 1926-ban például több paraszti sorból származó fiatal nyert első díjat műalkotásával a második országos *Tehetséges ifjak* kiállításon.

Nagy László kiemelten foglalkozott a gyermeki rajztehetséggel. Elképzelése szerint a *„rajz talentum nem jelent csupán művészeti talentumot”*¹⁷, annál sokkal többre lehet következtetni a gyermeki pszichikumot illetően. A rajzolás egy öncélú, nem szakmához vagy

¹⁶ 1926. évi törvényjavaslat a Nemzeti Közművelődési Alapítványról (16. §)

¹⁷ Nagy László (1922): *A Tehetséges gyermek*, Budapest, 27-29. oldal

foglalkozáshoz kötött, az önkifejezés fő eszközét jelképező folyamat. (Sáska, 2005) Nagy szerint a „*tehetség az összes biológiai és pszichológiai erők magasabb fejlettségi foka és alkotásra törekvő iránya*”.¹⁸ Nagy az 1922-ben megjelenő *A Tehetséges gyermek* kiadványban fejti ki, hogy „*a tehetség egészének különleges részletszerű megnyilvánulási lehetnek:*

1. *nagyfokú fantázia, kombináló képesség,*
2. *akaraterő, alkotásokra törekvő iránya,*
3. *nagy tudás, elemző és rendszerező képesség valamint*
4. *mozgásokban rejlő testi erő, ügyesség (...)*”.

Ezek a tulajdonságok a mai tehetségmodellek szerint is jellemző sajátosságai a tehetségnek: motiváció, divergens, kritikus és problémaorientált gondolkodás, alkotás képessége és igénye, stb.

A tehetséges tanulók vizsgálatát és az eredmények megismertetését a szakmai közönséggel nagyon fontosnak tartották, és ennek érdekében 1925-ben megalakították a Magyar Gyermektanulmányi Társaság keretén belül a Tehetségvédelmi és vizsgálati szakosztályt, valamint Dr. Ozorai Frigyes szervezésében 1926-ban került megrendezésre az első *Tehetségvédelem és pályaválasztás* konferencia. Külön érdekesség, hogy már 1922-ben Nagy László által alapított *Gyermek* című folyóirat egy önálló különszáma foglalkozott a tehetséges gyermekek megismerésével és fejlesztési módszereivel.

Ebben az időszakban több új tudományegyetem is alakult, ahol a kor aktuális ismereteire építve indultak meg kutatások például a tehetség témakörében is. Ezt támasztja alá, hogy a korszak pszichológusai más országokban (Németország, Amerika) dolgozó pszichológusok eredményeit nemcsak, hogy ismerték, de fel is használták a további kutatásaikhoz. Ennek köszönhetően nagyon sok hasznos eredmény született ebben az időszakban a tehetséggondozás és a tehetségdiagnosztika témakörében. Dr. Révész Géza ebben az időszakban összegzi tehetségkutatásának eredményeit, amelyet a korszak pedagógus és pszichológus közössége egyaránt irányadónak fogadott el. Ez gyakorlatilag a mai modern tehetségelméletnek és tehetségmodelleknek egyaránt megfeleltethető.

Kiemelt figyelmet fordítottak a tanárok magas szintű pedagógiai, módszertani és pszichológiai képzésére. A tehetséges ifjak támogatására Klebelsberg Kunó állami ösztöndíjalapot hozott létre, ekkor szabályozták a pedagógusok képzését is, és sok ifjú tehetségnek nyílt lehetősége külföldi tanulmányútra a *Collegicum Hungaricum*-nak és a hozzá kapcsolódó ösztöndíj rendszernek köszönhetően.

Mindezekből látható, hogy rengeteg törekvés történt ebben az időszakban a különböző társadalmi rétegekből származó tehetséges fiatalok felfedezésére és a későbbi tehetséggondozásukra. Rengeteg elgondolás és ötlet azonban nem valósulhatott meg Klebelsberg Kunó minisztersége idején, egyrészt a világgazdasági válság, másrészt Klebelsberg 1932-ben bekövetkezett halála miatt. Azonban minisztersége idején történt kutatásoknak és törekvéseknek az eredményeképp valósulhatott meg – Hóman Bálint minisztersége alatt – a „*tehetséggondozás államilag támogatott aranykora*”.

¹⁸ Nagy László (1930): *A tehetség kifejlődésének fő tényezői* in.: Tehetség problémák, A magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Pszichológiai Szeminárium.

Hóman Bálint nevével fémjelzett a tehetséggondozás második, államilag támogatott korszaka. Intézkedései egyértelműen az alsóbb néprétegek tanulmányi előmenetelét szolgálták. Az 1937-ben megalapított Horthy Miklós ösztöndíj, az 1939 évtől támogatott Bolyai Kollégium (egyetemre járó paraszti tehetségek elhelyezése) és az 1941-ben megalapított Országos Tehetségkutató Intézet Bizottsága (évente kb. 500 szegénysorsú hallgató középiskolai, majd egyetemi tanulmányainak támogatása) (Ujváry, 2012) mind-mind a már Klebelsberg minisztersége idején megálmodott, az 1926. februárjában megrendezett *Tehetségvédelem és pályaválasztás* kongresszuson elhangzott és Klebelsberg minisztersége idején csak részben megvalósult (esetleg csak tervezett) tehetségvédelmi intézkedések beteljesülése.

Felhasznált irodalom

- Bánfai József (2000): *Klebelsberg Kunó és a tehetségvédelem*, Tehetség folyóirat, 2000/2. 3. 4.
- Bánfai József (2007): *A tehetség-probléma hazai történetének irodalma a kezdetektől 1950-ig*, 2007, PTE kp. könyvtár, <http://www.lib.pte.hu/elektkonyvtar/repertoriumok/banfaitehetsbibl.html>
- Hencz Péter (1999): *A lelkiileg is összetört nemzetnek kiutat mutatott - Gróf Klebelsberg Kunó, a harmadik évezred minisztere*, Magyar Nemzet, 1999. augusztus
- Kollega Tarsoly István (1996): *Magyarország a XX. században*, Babits Kiadó, Szekszárd, <http://mek.oszk.hu/02100/02185>
- Kovács M. Mária (2008): *A numerus clausus és a zsidótörvények összefüggéséről*, HDKE kiadvány, Balassi Kiadó
- Kun Anna (2006), *Klebelsberg Kunó és a neonacionalizmus*, Szakdolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészstudományi Kar
- Ladányi Andor (2000): *Klebelsberg felsőoktatási politikája*, Argumentum kiadó, Budapest
- NTT (2014) Nemzeti Tehetségsegítő Tanács honlapja, Tehetségek fejlesztése és gondozása (Bibliográfia), <http://www.tehetspont.hu/96-15978.php>, [Megtekintés ideje: 2014.05.23.]
- Dr. Ozorai Frigyes, Bálint Antal (1927): *Tehetségvédelem és pályaválasztás – Az 1926. évi február hó 2-án és 3-án tartott országos kongresszus naplója, a Tehetséges Ifjak második kiállításának leírása és a kapcsolatos mozgalmak megismerése*, Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest
- Palló Gábor (2002): *Német tudományos modell Magyarországon: Klebelsberg tudományos rendszere*, Magyar Tudomány, 2002. november, <http://www.matud.iif.hu/02nov/pallo.html> X
- Porcsalmy Zoltán (1928): *A tudományos tehetség és középiskolai felismerése*, Pallas Ny. kiadó, Budapest, Országos Széchenyi Könyvtár
- Pornói Imre (1995): *Az 1920-as évek népoktatása és a nyolcosztályos népiskola Magyarországon*, Magyar Pedagógia, 95. évf. 3–4. szám 315–331. oldal
- Pukánszky Béla, Németh András (1996): *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyv kiadó, <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>

-
- Sáska Géza (2005): Tehetség-felfogások – Adalékok a természetelvű pedagógiák eszmetörténetéhez, *Iskolakultúra* 10. szám, 127-136. oldal
 - Ujváry Gábor (2012): *Pozitív válaszok Trianonra – Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint kulturális politikája*, *Korunk* folyóirat, 11. szám, 66-75. oldal.
 - Ujváry Gábor (2010): *A felsőoktatási felvétel szabályozásai a két világháború közötti Magyarországon* in.: *A Magyar Felsőoktatási Levéltári Szövetség kiadványai* 4., Szerkesztette: Kissné Bognár Krisztina - Molnár László - Osváth Zsolt, Budapest, 9-23. oldal
 - Varannai Zoltán (1997): *Numerus clausus*, *Rubicon* folyóirat, 1997/1

PERGER Mónika

„Mi a siker titka?”

A tanítással kapcsolatos nézetek és tanítási módszerek vizsgálata a BME mérnökképzéseinek legjobb oktatói körében

Bevezetés

A felsőoktatással foglalkozó kutatásokat áttekintő tanulmányok szerint, amelyek a főbb tudományos folyóiratokban megjelenő cikkek alapján kategorizálták a leggyakrabban előforduló kutatási témákat, az oktatókkal kapcsolatosak fontos helyen szerepelnek a vizsgálati kérdések között (Teixeira, 2013; Tight, 2007).

Ezzel szemben a hazai felsőoktatási kutatások középpontjában főként a felsőoktatásban zajló reformokkal, valamint a hallgatókkal kapcsolatos vizsgálatok vannak, bár találunk példát az oktatók bevonásával történő vizsgálatokra is. A felsőoktatással foglalkozó főbb kutató központok közül a Corvinus Egyetemen működő Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja 2008-tól ad stratégiai helyzetjelentést a magyar felsőoktatásról. Ebben foglalkoznak a felvételi tendenciákkal, a kimenet kérdésével, a felsőoktatás finanszírozásával, a kancellária rendszerrel, a magyar felsőoktatás nemzetközi helyzetével, a felsőoktatásban zajló változásokkal. A tanítás és tanulás témájával kapcsolatban az oktatók véleményeit is vizsgálták a minőségi oktatásról, a jó oktatóról, de azért alapvetően nem az oktatókra fókuszáló kérdéskörök vannak a középpontban (Berács és mtsai, 2015).

Az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen működő Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport a felsőoktatás mellett a közoktatáshoz kapcsolódó innovációs kérdésekkel is foglalkozik, a tanári tanulás kérdése kapcsán kerülnek az oktatók jobban fókuszba (Halász, 2016). A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának kutatásai a hallgatók tanulmányi eredményességének kérdéséhez kapcsolódó témákat vizsgálnak, amelyek több megközelítésből kutatják ezt a kérdést (Bordás és Ceglédi, 2010, Pusztai és Kovács, 2015). Összegezve azt mondhatjuk, hogy az oktatókkal foglalkozó kutatások, konkrétan az oktatókra fókuszáló, akár a tanítási vagy kutatási feladataikra irányuló vizsgálatok nem gyakoriak a hazai felsőoktatással foglalkozó kutatások körében. Ezért a következőkben az oktatókkal kapcsolatos kutatási kérdések bemutatása a külföldi vizsgálatok áttekintésével történik, amelyek a felsőoktatás átalakulása miatt természetesen szintén megváltoztak (Teixeira, 2013).

Az oktatókkal kapcsolatos vizsgálatok áttekintése

A felsőoktatásban bekövetkezett változások, amelyek között fontos megemlítenünk a hallgatói létszám, az oktatói terhelések és az oktatókkal kapcsolatos elvárások növekedését, (kutatás és minőségi oktatás egyszerre) olyan kutatásokat indítottak el, amelyek az oktatók munkával való elégedettségét, a munkahelyi stresszel kapcsolatos élményeit vizsgálják (Saner és Eyüpoğlu, 2013; Dost, 2012). Shin és Jung (2014) 19 országra kiterjedő kutatási eredményei alapján a piacorientált felsőoktatási vezetés mellett annak is szerepe van az oktatói stressz növekedésében, hogy a felsőoktatásban dolgozók fizetése elmarad más szektorban dolgozókéhoz képest. Azt találták még, hogy a munkával való elégedettség csökkenése

kedvezőtlen hatással van, növeli a megélt stresszt. Az egyes országok felsőoktatását a stressz alacsony és magas mértéke, a munkával való elégedettség magas és alacsony volta mentén kategorizálták. Az általuk vizsgált európai országokban az egyetemi oktatóknak magas a munkával való elégedettsége, de ez nem jelenti azt, hogy ne élnének meg magas stresszt is a munkájuk során. Stressz forrásként jelent meg, ha az adott intézmény a kutatás mellett a minőségi oktatást egyaránt elvárja oktatóitól. A megnövekedett munkahelyi stressz természetesen kihatással van az oktatók munka-magánélet egyensúlyának alakulására és pszichés jóllétére is, amely szintén egy új kutatási területe az oktatókra irányuló vizsgálatoknak (Pillay és mtsai, 2013; Bell és mtsai, 2012).

Ahogy utaltunk rá az oktatók több szerepkör elvárásainak kell, hogy megfeleljenek a tanítás és a kutatás mellett az adott tudományterület szakmai közéleti tevékenységeiben való részvétel és az adott szakma (pl. mérnök, orvos, pszichológus stb.) gyakorlása is kihívást jelent számukra. A vizsgálatok ezekből a szerepkörökből a tanítás és a kutatás témakörére koncentrálnak, különösen a két feladatkör kapcsolatára, egymásra való hatására. Kizárólag csak a kutatási feladatkörre irányuló tanulmányok nem igazán gyakoriak, bár található rá példa. Kwiek (2016) a kutatói elit produktivitásának háttérét vizsgálta 11 európai országban, arra volt kíváncsi miben különböznek az „átlagos” kutatókhoz képest, milyen tényezők járulnak hozzá a magas produktiváshoz. Eredményeik szerint a kutatói elithez tartozó oktatók több időt foglalkoznak minden egyes feladatukkal (ebbe beleértendő a tanítás, adminisztratív és egyéb tevékenységek is), de sokkal erősebb náluk a kutatási szerepkör, ezt jobban preferálják. Azok az oktatók, akik inkább tanításorientáltak, nem is kerülnek bele ebbe a csoportba. Fontos jellemzőjük, hogy többségében férfiak és professzorok, vagyis idősebb, tapasztalt oktatók. Nagy szerepe van a nemzetközi kapcsolatoknak, kutatói együttműködéseknek, amelyek hozzájárulnak a publikációs produktiváshoz. Az egyéni, belső motiváció mellett kevésbé találták meghatározónak az intézmény szerepét (pl. ösztöndíjak, támogatás) két ország kivételével, ez Svájc és az Egyesült Királyság volt.

Más vizsgálatok arra irányulnak, hogy feltárják milyen módon küzdenek meg az oktatók a megnövekedett kutatási elvárásokkal és tanítási terhelésekkel. Leisyte és munkatársai (2009) szerint az oktatók túlórával próbálják megoldani ezt a helyzetet, amely a szabadidő és a hétvége rovására megy, vagyis kedvezőtlenül hat a munka-magánélet egyensúlyára. Egy másik megoldás, hogy a tanítási kötelezettségeket szerződéses, külsős oktatókra bízzák. Ez abban az esetben megoldás, ha az adott tanszéknek kutatási támogatása van. Más esetben a hallgatói létszám után járó finanszírozás szükséges, másrészt az oktatói státusz egyik kritériuma a tanítás is. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanítás és a kutatás közötti egyensúlyozás közben intenzív konfliktust élnek meg az oktatók.

A kutatás és oktatás kérdése az olyan új tudományterületeken, mint amilyen az ápolóképzés is központi kérdés (Lopez és mtsai, 2014, Findlow, 2012). Az oktatói identitásba beletartozik a tanári és a kutatói szerepkör, ez utóbbi az új tudományterületek képviselőinél még kevésbé integrálódott, inkább intézményi elvárásként jelenik meg, amely az előmenetel feltétele. Ezzel szemben sokkal fontosabb számukra az eredeti szakmájukhoz kapcsolódó identitásuk, amelyet fontosnak tartanak az oktatás során is, szakmai hitelességük miatt. Valószínűleg ez a kettős identitás (szakemberi és oktatói) más tudományterületeken dolgozó oktatók esetében is megfigyelhető.

A szakirodalmat áttekintve az állapítható meg, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatókkal kapcsolatos nemzetközi kutatások sokszínűek, de a vizsgálatok többsége a tanítással és a

tanítás témaköréhez kapcsolódó kérdésekkel foglalkozik. Így a következőkben ezt a témakört tekintjük át részletesebben.

A tanítás kérdése a felsőoktatásban

A tanítás kérdése azért került az utóbbi időben a felsőoktatási kutatások fókuszába, mert fontos elvárás lett az oktatókkal szemben a minőségi (quality) vagy a hatékony (effective) tanítás. Ez összefügg a felsőoktatás szolgáltatásközpontúvá válásával, amely szerint a képzésükért tandíjat fizető hallgatók minél színvonalasabb tanítást várnak el, és kell, hogy kapjanak (Pleschová és mtsai, 2012). Ennek az igénynek való megfelelés számos kutatást indított el a felsőoktatásban dolgozó oktatók tanítási szerepkörével, a jó (good) vagy a hatékony (effective) tanítás és oktató témájával kapcsolatban. Az azonban kevésbé egyértelmű, hogy pontosan mit is értenek jó vagy hatékony tanítás alatt. A legtöbbször egyszerűen a hallgatók tanulásának hatékonyabbá válásával, sikerességével definiálják ezt (Pleschová és mtsai, 2012).

A felsőoktatásban az oktatók többsége úgy kezd el tanítani, hogy nem készült tanárnak, és nem is képezték ki erre. Az intenzív kutatói környezet is inkább a kutatói identitást támogatja, így a tanári identitás kialakulásának megsegítése fontos ahhoz, hogy az egyetemi oktatók a tanítási kötelezettségeiknek is jól meg tudjanak felelni. Nevgi és Löffström (2015) tanárképzési programban részt vevő egyetemi oktatók tanári identitásának kvalitatív és kvantitatív vizsgálata alapján azt állapították meg, hogy az oktatóknak meg kell fogalmazniuk maguknak, hogy mit jelent számukra a jó tanítás, mit várnak tőlük tanárként, vagyis meg kell érteniük kik ők tanárként, és hogyan tudnak fejlődni ebben a szerepkörükben az egyetemi közegben. Ez a vizsgálat az oktatói identitás négy típusát különítette el: 1. újító és reflektív egyetemi oktató és kutató, 2. pedagógiailag képzett oktató, 3. oktatást fejlesztő tanár és a 4. az oktatást fejlesztő, kutatásra fókuszáló, de a tanítás során nem reflektív oktató.

A tanári identitás fejlődéséhez természetesen támogatásra van szükségük az oktatóknak, ilyenek lehetnek a tanítást segítő kurzusok, workshopok, amelyeket az egyetemek ajánlanak (Pleschová és mtsai, 2012; Condon és mtsai, 2016). Ezeknek a képzéseknek a célja általában a hallgatóközpontú megközelítés kialakítása a tanításban, a tudatosság növelése az elmélet és a konkrét gyakorlati stratégiák között, és hogy támogassa az önreflexiót. Nagyon fontosnak tartják a kollégáktól és a diákoktól származó visszajelzéseket is (Nevgi és Löffström, 2015).

Az oktatók konkrét tanítási gyakorlatának alakulására azonban nemcsak ezek a képzések vannak hatással, hanem a saját tanulmányok során diákként megtapasztalt korábbi tanári minták is. Ez nemcsak pozitív, követendő modelleket jelenthet, hanem akár negatívakat is olyanokat, amelyeket egyértelműen el akarnak kerülni a saját oktatási gyakorlatukban. Oleson és Hara (2014) vizsgálati eredményei szerint az oktatók tanítását a korábbi tanári modelleken kívül más élmények is meghatározzák. Ezek közé sorolják azt is, ahogyan az oktatók diákként tanultak, ebből is átvesznek olyan példákat a saját tanítási gyakorlatukba, amelyeket segítőknek éltek meg egy-egy probléma megértésében, megtanulásában. Meghatározóak a doktori képzés hallgatójaként, majd kezdő tanárként megtapasztalt oktatási élmények is. Ebben az időszakban nagyon fontos szerepe lehet azoknak a képzéseknek, amelyek segítik a tanítási gyakorlat fejlesztését (pl. hogyan kell előadásra felkészülni), valamint ha lehetőség van egyéni visszajelzésekre tapasztalt oktató kollégáktól, hallgatóktól.

Az oktatók magánéleti szerepei és szereplői is befolyásoló hatással vannak a tanítási módszerekre. Megemlítik a házastárs hatását, különösen, ha ő is az oktatásban dolgozik. Az oktató saját gyereke is alakíthatja a tanítást azáltal, hogy szülőként megtapasztalja mi jellemzi az adott korosztályt, így tanárként sokkal jobban képes a diákok igényeit megérteni és tanítási helyzetben figyelembe venni. A saját szülők szerepe is meghatározó lehet, különösen, ha ők is ezen a területen dolgoznak/dolgoztak. Egy másik fontos szerepkör hatását is jelentősnek tartják, ez a kutatói szerep. Sokat profitálhat a kutatások során megtapasztalt élményekből az oktató, amelyek szintén elősegítik a jobb tanítási gyakorlatot (Oleson és Hara, 2014; Henard és Leprince-Rinquet, 2008). Ezek azt erősítik meg, hogy az oktatók nemcsak az alapján tanítanak, ahogyan őket oktatták, hanem sokkal több hatásnak van szerepe, befolyása a napi tanítási gyakorlatuk alakulására.

A felsőoktatásban az oktatók tanítással kapcsolatos koncepcióinak, nézeteinek és a konkrét tanítási megközelítéseknek vagyis, a tanítási gyakorlatuknak a leírására alkalmazott kategóriák oktatói interjúkon és megfigyeléseken alapulnak, vagyis kvalitatív vizsgálatokon (Kember és Kwan, 2000; Norton és mtsai, 2005; Henard és Leprince-Rinquet, 2008). A kutatók között elég magas az egyetértés azon két fő kategóriával kapcsolatban, amelyek mentén az oktatók tanítással kapcsolatos nézeteit jellemzik. Az egyik a tanárközpontú/tartalomorientált, a másik a tanulóközpontú/tanuláorientált nézőpont (Kember, 1997; Kember, Kwan, 2000). A tanárközpontú/tartalomorientált tanítási koncepciót képviselőknél az ismeretátadás és a strukturált tudás továbbítása a további két fontos jellemző, alkategória, amit megkülönböztetnek. A tanulóközpontú/tanuláorientált tanítási koncepciónál a megértés facilitálását és az intellektuális fejlődést (a hallgatók nézeteinek alakítását) emelik ki (Norton és mtsai, 2005).

A tanítási megközelítéseket, vagyis az oktatók tanítási gyakorlatát is két kategória mentén különítik el. Kember és Kwan (2000) szerint a tartalomközpontú és a tanulásközpontú megközelítések különíthetők el, bár az elnevezés hasonlóságot mutat a tanítási koncepciókkal, a részletesebb leírás, amely több szempont (motiváció, oktatás, oktató fókuszára mire irányul, értékelés, a hallgatók jellemzőinek kiszolgálása és az ismeretek forrása) mentén történik árnyaltabb jellemzésüket adja. Eszerint a tartalomközpontú tanítás során az oktatók külső motivációkra építenek (pl. vizsgajegy), míg a tanulásközpontúnál az oktató feladatának tekinti a tanuló motiválását. A tartalomközpontú oktatás során az oktató jegyzeteket, irodalmakat, példákat ad a diákoknak, míg a tanulásközpontú megközelítésben az oktató ösztönzi a hallgatóit az ismeretek önálló megszerzésére. A tartalomközpontú oktató az oktatás során a csoport egészére fókuszál, míg a tanulásközpontú tanítás esetében az oktató tudatosan megpróbál foglalkozni az egyes diákokkal is. Az értékelés területén is eltérések figyelhetők meg, mert a tartalomközpontú tanítás esetében gyakoriak a tesztek és a vizsgák, ezzel szemben a tanulásközpontú tanítás során az oktató sokkal rugalmasabban kezeli ezt a kérdést, más módokon kéri számon a megszerzett tudást. A hallgatók egyéni jellemzőinek kezelése a tartalomközpontú oktatás során nem jelenik meg, ugyanúgy kezelnek minden hallgatót, míg a tanulásközpontúnál az oktató törekszik az egyéni hiányosságok orvosolására. Az utolsó szempont, amely mentén különbséget tudtak beazonosítani a két tanítási megközelítésben az az ismeretek forrásával volt kapcsolatos. A tartalomközpontú oktatás során az oktató a saját tapasztalataiból hoz példákat a hallgatóknak, míg a tanulásközpontú megközelítés esetében az oktató a tanítás során elfogadja és respektálja a diákok tapasztalatait.

A vizsgálatok szerint a felsőoktatásban dolgozó oktatók tanítási koncepciói, vagyis nézetei és a tanítási gyakorlatuk között konzisztencia figyelhető meg. Ha mégis eltérés van az annak

tudható be, hogy az oktatóknak nincs elég tapasztalata ahhoz, hogy a tanítási koncepciókat a gyakorlatban megvalósítsa (Norton és mtsai, 2005; Kember és Kwan 2000). Másrészt azért felhívják a figyelmet a kontextuális tényezők hatására is, ilyenek az adott intézmény elvárásai, a tanterv, a hallgatók jellemzői, amelyek közvetlenül hatással lehetnek a tanítási gyakorlatra, például nagy létszámú kurzus esetén tartalomközpontúvá válhat az oktatás, bár az oktató tanulást facilitáló tanítási koncepciókat vall (Kember és Kwan, 2000).

Az elméleti modellek hangsúlyozzák a direkt kapcsolatot az oktatók tanítása és a hallgatók tanulása között (Condon és mtsai, 2016; Kember és Kwan, 2000), amely arra hívja fel a figyelmünket, hogy az egyetemi oktatók tanítási hatékonyságának fejlesztése valóban kulcskérdés a felsőoktatásban. Tanulmányok összegzik azokat az ismereteket, amelyek azzal kapcsolatosak, hogyan kell előadást, szemináriumot, laborgyakorlatot tartani, milyen készségekre van szüksége az oktatóknak (Fry és mtsai, 2009; Brown és Atkins, 2002). Emellett kutatások igazolják, hogy az oktatók tanítási gyakorlatának fejlesztése valóban kedvező hatással van a hallgatók tanulására (Condon és mtsai, 2016; Stes és mtsai, 2013). Condon és kollégáinak (2016) hároméves longitudinális vizsgálata szerint a formális képzések (pl. oktatók számára szervezett workshopok), az egyéni szakmai önfejlesztések, de akár a kollégákkal történő szakmai beszélgetések, amelyek lehet, hogy a folyosón történnek, mind hozzájárulnak ahhoz, hogy az oktatók jobb tanárok legyenek és hatékonyabb legyen a tanításuk, amely a hallgatóik tanulási eredményeire pozitív hatással van. Emellett hangsúlyozzák a kontextuális tényezők szerepét is, amelyek között fontosnak tartják azt, hogy az adott intézmény mennyire támogatja és kommunikálja a tanítás fejlesztését az oktatói számára. Ez nemcsak azt jelenti, hogy az oktatás fejlesztését szolgáló programokat biztosítanak (pl. a kezdő oktatóknak workshopok a kurzusok tematikájának kidolgozásáról vagy a hallgatók munkáinak értékelési módjairól vagy mikrotanítási lehetőségek), hanem extra időt is biztosítanak az oktatóknak a fejlődésre.

Ez a vizsgálat cáfolja a felsőoktatásban dolgozó oktatókkal kapcsolatos általános képet, hogy nem foglalkoznak a tanítással csak a kutatással. Azt vallják, hogy az oktatók jelentős mennyiségű időt töltenek olyan tevékenységekkel, amelyek direkt módon a tanításhoz kapcsolódnak (pl. felkészülés az órákra, tanítás, osztályozás, konzultáció a diákokkal) (Beyer és mtsai, 2013 in. Condon és mtsai, 2016). Eagan és kollégáinak (2014 In: Condon és mtsai, 2016) kérdőíves vizsgálata is azt mutatja, hogy a kutatóegyetemek oktatói idejük negyedét töltik órára készüléssel, egy másik negyedét pedig tanítással, így az oktatás igenis sok idejüket leköti.

Ezek után fontos kérdésként merül fel, vajon a jó tanításnak mik a főbb ismérvei a felsőoktatásban, milyen tényezők játszanak meghatározó szerepet benne. A szakirodalomban a jó tanítással kapcsolatban egyik fontos sajátosságként jelennek meg az oktatók tanítási módszerei, itt leggyakrabban hallgatóközpontúságot hangsúlyozzák (Chickering és Gamson, 1991 In. Leibowitz és mtsai, 2012; Carpenter és Tait, 2001). Ez a konkrét gyakorlatban, ahogy már korábban írtuk, a diákok motiválását, a hallgatók önálló tanulásra ösztönzését, egyéni igényekre való fókuszálást, a hiányosságok orvosolását, az értékelés során mutatott rugalmasságot, és a hallgatóság tapasztalatainak respektálást jelenti. Ezekkel lehet tehát jellemezni azt, aki jól tanít, amely természetesen összefügg az oktatók tanulásközpontú tanítási nézeteivel, vagyis a tanulás facilitálásával és a diákok szemléletének formálásával, az intellektuális fejlődés biztosításával (Kember és Kwan, 2000). Zhang (2011) szerint az oktatók tanítási stílusa összefüggést mutat a hatékony tanárról kialakított koncepciójukkal is. Eredményei szerint azok az oktatók, akik számára a hatékony tanár fontos jellemzője a tanítás, sokkal inkább kreativitást facilitáló módon oktatnak, mint azok, akik a tanári hatékonyságot a

kutatással jellemzik. Ez utóbbiak tanítási stílusára a hagyományos módszerek alkalmazása jellemző.

A kutatások a jó tanítás fontos jellemzőjének tartják az innovációt az oktatási gyakorlatban, amely alatt az új technológiai lehetőségek alkalmazását értik. Az oktatók véleményét megkérdező vizsgálat szerint a jó tanítás során a tanár felkelti a diákokban az érdeklődést, a kíváncsiságot, nagyon fontos a kapcsolata a hallgatókkal, és egy olyan szemléletet képvisel, amely szerint a hallgató aktív, meghatározó szereplője a tanulásnak. A hagyományos módszerek alkalmazása is előfordulhat a tanítás során, de az új technológiai lehetőségeket is használja, ha az adott tudományterületnek megfelelnek (Carpenter és Tait, 2001).

Stephenson (2001) szerint a különleges tanárok kulcs jellemzői közé tartozik, hogy nemcsak azt tudják, hogy mit tanítsanak, hanem azt is hogyan és miként fejlesszék azt, másrészt kíválóak abban, hogyan alakítsanak ki izgalmas tanulási környezetet. Entwistle és Tait (1990) is a jó tanítás jellemzői között kihangsúlyozza a világos célokat, helyénvaló, megfelelő nehézségű feladatok kiválasztását, alkalmazását, minőségi magyarázatot, és az előadás megfelelő ütemezését. Collins és Davies (2009) mérnökhallgatók körében végzett kutatása is megerősíti azt, hogy a diákok szerint is a jó tanár előadásai világos struktúrával rendelkeznek, képesek a bonyolult dolgokat egyszerűen elmagyarázni és valós életbeli példákat használni.

A jó tanítással kapcsolatban számos olyan jellemzőt is beazonosítottak a kutatások, amelyek már nem a konkrét tanítási módszerekhez kapcsolódnak, hanem az oktató személyiségéhez. Fontos kiemelnünk azt, hogy az egyik legfontosabb jellemzője a jól tanító oktatóknak, hogy élvezik a tanítást, lelkesednek a tudományterületük iránt és jellemző rájuk a humor. Erős a belső motivációjuk, és állandó önreflexió jellemzi őket. Emellett fontos sajátosságuk, hogy elkötelezettek a hallgatók felé abban a tekintetben, hogy a legjobbat nyújtsák számukra és önálló gondolkodásra bátorítsák őket. A jó oktatók nemcsak a tudományterületük iránt kíváncsiak, hanem a hallgatóik iránt is, kivételesen jó a kapcsolatuk a diákjaikkal. Mindezek mellett az oktatók jó kommunikációs készségét is fontosnak tartják (Leibowitz és mtsai, 2012; Leibowitz és mtsai, 2009 In. Leibowitz és mtsai, 2012; Collins és Davies, 2009).

A szakirodalmat összegezve azt állapíthatjuk meg, hogy a jó tanításban szerepet játszó, azt meghatározó tényezők négy fő kategóriába sorolhatók, vagyis a jól oktató tanárok ezekkel a jellemzőkkel írhatók le. Az egyik csoportba az oktató tanítási kvalitásai tartoznak, ahogyan tartja az óráit, ahogyan magyaráz, amilyen példákat, feladatokat alkalmaz, az új technológiai lehetőségeket miként építi be az előadásaiba. A másik fő kategóriába az oktatóknak az adott tudományterülethez kapcsolódó ismeretei, vagyis a szakmai tudásuk tartozik, amelybe beleérthetjük az adott területtel kapcsolatos konkrét gyakorlati és kutatási tapasztalataikat is. Fontosnak tartjuk itt a pedagógiai ismereteket is megemlíteni, amelyek szerepét a tanárok tanítását fejlesztő képzéseket vizsgáló kutatások alátámasztják (Carpenter, 2006; Condon és mtsai, 2016). A harmadik kategóriát az oktató személyiségjellemzői adják, amelyek szintén meghatározó szereppel bírnak, kiemeljük itt a lelkesedésüket a tanítás iránt, amely képes magával ragadni a hallgatókat és az elkötelezettségüket. Negyedikként említhetjük meg az oktatók hallgatókkal való jó kapcsolatát, amely a kutatások szerint a diákok iránti érdeklődést, a véleményükre való kíváncsiságot és hallgatók véleményének respektálását is jelenti. Ez utóbbi különösen fontos az úgynevezett nem hagyományos, vagyis felnőtt hallgatók esetében (van Roermund és mtsai, 2014). Természetesen a kontextus szerepét sem hagyhatjuk figyelmen kívül. A kutatások hangsúlyozzák, hogy az egyetem, az adott tudományterület, tanszék vagy munkacsoport szerepe szintén meghatározó a jó tanítás szempontjából. Ha olyan

stratégiát képviselnek, ahol érték a tanítás, és támogatják a tanári identitás megerősödését a kutatói identitás mellett, akkor hozzájárulnak ahhoz, hogy az oktatók képessé váljanak a jó tanításra. (Condon és mtsai, 2016, Leibowitz és mtsai, 2012).

Jelen kutatás szorosan kapcsolódik a jó tanítás témájához, hiszen arra vállalkozott, hogy a hallgatók által a tanításuk alapján legjobbnak ítélt oktatók jellemzőit tárja fel

A vizsgálat célja

A kutatás ebben a részében azt vizsgáltuk, hogy az oktatás hallgatói véleményezése alapján a BME 100 legjobb oktatói közé bekerült tanárokat mi jellemzi a tanítással kapcsolatos nézeteik (oktatási céljuk), konkrét tanítási gyakorlatuk tekintetében, valamint az oktatói pályára való kerülés módja is tárgya volt kutatásunknak. Nem titkolt célunk ezzel konkrét tapasztalatok, jó gyakorlatok gyűjtése, amelyek segítséget adhatnak a kezdő oktatóknak valamint azoknak, akik kíváncsiak mások gyakorlati munkájára, szeretnének fejlődni és még hatékonyabban végezni oktatói munkájukat. Törekszünk az egyedi esetekből általánosítható képet nyújtani, de természetesen nem hagyjuk figyelmen kívül azokat az egyedi példákat sem, amelyek újszerű dolgokat mutatnak meg.

A vizsgálat kérdései

1. *Milyen tényezők játszottak szerepet az oktatói pályaválasztásban? Mennyire tudatosan készültek az oktatói pálya tanítási szerepkörére?* Azt feltételeztük, hogy a megkérdezett oktatókra is az jellemző, amit a szakirodalomban olvashatunk, hogy nem tanárnak készültek és inkább a kutatás volt számukra a dominánsan meghatározó tényező az oktatói pálya választásában (Nevgi és Löfström, 2015).
2. *Hogyan jellemezhetőek a legjobb oktatók tanítással kapcsolatos nézetei?* Ezzel az volt a célunk, hogy feltárjuk a szakirodalomban megtalálható két fő tanítással kapcsolatos koncepció (tanárközpontú/tartalomorientált és a tanulóközpontú/tanulásorientált) sajátosságai mennyire jellemzőek a vizsgálatban részt vett oktatókra. Előzetesen azt gondoltuk, hogy a legjobb oktatók oktatási céljai, nézetei inkább a hallgatóközpontú/tanulásorientált kategória jellemzőivel írhatók le.
3. *Mi jellemző az oktatók tanítási stílusára, konkrét tanítási gyakorlatára?* Arra voltunk kíváncsiak, vajon a hagyományos oktatás jellemző rájuk (táblára krétával írva tanítás) vagy az új technológiai lehetőségeket is alkalmazzák az oktatás során. Emellett azt feltételeztük, hogy a két fő tanítási megközelítés (tartalomorientált és tanulásorientált) jellemzői közül a tanulásorientált, vagyis hallgatóközpontú megközelítés jelenik meg a gyakorlatukban.
4. *Milyen az oktatók hallgatókkal való kapcsolata?* A szakirodalom alapján azt várjuk, hogy az oktatóknak a hallgatókkal való kapcsolata pozitív, odafigyelnek a diákokra (Collins és Davies, 2009).
5. *Melyek az oktatók számára fontos visszajelzések?* A visszajelzések nagyon fontosak az oktatók tanítási gyakorlatának fejlesztésében, kiemelten fontos az önreflexió szerepe a tanári identitás alakulásában. Azt feltételeztük, hogy a legjobb oktatók a hallgatóktól származó visszajelzéseket nyomon követik.

A vizsgálat feltáró jellege miatt, bár megfogalmaztunk a szakirodalom alapján előzetes hipotéziseket, a fő célunk nem ezek igazolása hanem, hogy képet adjunk a hallgatók véleményezése alapján legjobbnak értékelt oktatókról a fent említett kérdéskörök mentén.

A vizsgált minta

A vizsgálatba bevont oktatók kiválasztása az oktatás hallgatói véleményezésének eredményei alapján történt. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen minden szemeszter végén a hallgatók több szempont mentén értékelik az oktatóikat. Az előadások esetén a szempontok a következők: a tanóra színvonala, a számonkérések alkalmassága az ismeretek reális felmérésére, zárthelyire való felkészítés lehetősége és van lehetőség szöveges visszajelzést adni. A gyakorlatok esetében a következő dimenziók mentén értékelnek a diákok: a gyakorlatok logikus felépítése, az elméleti tananyag megértését elősegítő volta, a színvonala adott létszám mellett, konzultációk hasznossága, a házi feladatok értékelésének igazságossága, zárthelyi dolgozatra felkészítés és természetesen itt is van szöveges visszajelzésre lehetőség. Ezek alapján alakítják ki azt a listát, amely a 100 legjobb oktató adatait tartalmazza (név, kar és tanszék, átlagérték). A BME Hallgatói Képviselőtársaság segítségével jutottunk hozzá azokhoz a listákhoz, amelyek 2011-2012. tavaszi félévé és 2014-2015. őszi félévé közötti időszak, vagyis összesen 6 félévre visszamenőleg tartalmazták a 100 legjobb közé bejutott oktatók adatait. Az oktatók kiválasztásának azért ezt a módját választottuk, mert ez az értékelés a hallgatók részéről önkéntes, anonim, vagyis nagy valószínűséggel a hallgatók valós élményein alapul. Másrészt az ismételt megjelenés a 100 legjobb között azt mutatja, hogy hasonló a tapasztalata a következő évfolyamoknak is azzal az oktatóval kapcsolatban, vagyis nem egy egyszeri élményen alapult a jó értékelés.

A vizsgálati mintába bekerülés kritériumaként azt a feltételt szabtuk, hogy legalább háromszor szerepeljen az adott oktató a 6 félév során a 100 legjobb között. A hat félév során összesen 922 oktató került be legalább egyszer a listába. Ebből 29 fő volt az, aki megfelelt annak a kritériumnak, hogy legalább háromszor visszatérően megjelent a 100 legjobb oktató között. Nemi megoszlás szerint ez 26 fő férfi és 3 fő női oktatót jelentett. Mivel nemi összehasonlításra nincs lehetőségünk a női oktatók alacsony száma miatt, így a végső mintába 26 fő férfi oktató került be.

Törekedtünk arra, hogy az egyetem nyolc kara viszonylag kiegyenlített létszámmal képviselve legyen a vizsgálatban. A Vegyészmérnöki és Biomérnöki Kar (VBK) esetében csak 2 oktató felelt meg a kritériumnak, az Építőmérnöki Karon (ÉMK) három oktató is bekerülhetett volna a mintába, de a női oktatót végül nem vettük be, hiszen nemek közötti összehasonlításra nem vállalkozhattunk, bár készült vele interjú, így itt is 2 fő képviseli a kart. A Gépészmérnöki Karon (GPK) 4 fővel, a Közlekedésmérnöki és Járműmérnöki Karon (KJK) szintén 4 fővel készült interjú, míg az Építészmérnöki Karon (ÉPK) 5 fővel. A többi kar közöttük a Természettudományi Kar (TTK), a Villamosmérnöki és Informatikai Kar (VIK) és a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar (GTK) 3 fővel képviseltette magát. Az oktatók a mérnökhallgatók képzésében vesznek részt, így azt mondhatjuk, hogy a mérnökképzés legjobb oktatóit vizsgáltuk. A GTK oktatói azért kivételek, hiszen ők nemcsak mérnökhallgatókat oktatnak, de mégis bent maradtak a végső mintában, mivel a szabadon választható kurzusaikkal részt vesznek a mérnökképzésekben.

Az oktatók átlagéletkora 46,5 év volt, a legfiatalabb 29 éves, míg a legidősebb 65 éves volt az interjú készítésekor. Az életkori csoportok szerinti eloszlást az 1. számú táblázat mutatja. Eszerint a megkérdezett oktatók 65,4%-a 30 és 50 év közötti.

1. számú táblázat Az oktatók életkori csoportok szerinti eloszlása

Oktató életkora	N (fő)	Gyakoriság %
30 alatti	1	3,8
30-40 év közötti	6	23,1
41-50 év közötti	11	42,3
51-60 év közötti	4	15,4
61 év fölötti	4	15,4
Teljes minta	26	100,0

Az oktatók átlagosan 19,5 éve dolgoznak a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. 41 éve van az intézményben a legrégebb óta itt dolgozó oktató, míg a legrövidebb ideje státuszban lévő oktató is már 4 éve dolgozik az egyetemen. Az oktatók 84,6 %-ának (22 fő) nem volt más munkahelye a BME előtt, így csak 15,4% (4 fő) dolgozott máshol is mielőtt idejött oktatni.

Az oktatók beosztás szerinti megoszlását a 2. számú táblázat mutatja. Ez alapján látható, hogy a nagy többséget az adjunktusi és a docensi beosztásban dolgozó oktatók adják, ők a megkérdezettek 69,3 %-át jelentik, míg az egyetemi tanárok csak 11,5 %-ban vannak jelen ebben a körben.

2. számú táblázat Az oktatók eloszlása egyetemi beosztásuk alapján

Oktató beosztása	N (fő)	Gyakoriság %
tanársegéd	2	7,7
adjunktus	6	23,1
docens	12	46,2
egyetemi tanár	3	11,5
mestertanár	1	3,8
tudományos munkatárs	1	3,8
PhD hallgató	1	3,8
Teljes minta	26	100,0

Ezek az adatok azt is mutatják, hogy a tudományos fokozattal rendelkezők adják az interjúban részt vevő oktatók többségét, vagyis azok, akik komolyabb kutatói tapasztalattal is rendelkeznek.

Az oktatók több mint fele 61,5%-a (15 fő) alap és mesterképzéses hallgatókat is oktat, 26,9%-a (7 fő) csak alapképzésben és 3 fő (11,5 %) osztatlan képzésben tanítja a diákokat. Az is fontos

információ volt számunkra, hogy milyen létszámú csoportokat, kurzusokat oktatnak a megkérdezett oktatók. A 3. számú táblázat összesítve mutatja be ezt.

3. számú táblázat Az oktatók eloszlása az általuk oktatott kurzusok hallgatói létszáma alapján

Az oktatott kurzusok hallgatói létszáma	N (fő)	Gyakoriság %
Kis létszámú: 30 fő alatti	2	7,7
Közepes: 30-100 fő közötti	3	11,5
Nagy: 100 fő feletti	10	38,5
Vegyes: kis és nagy létszámú	11	42,3
Teljes	26	100,0

Az adatok alapján azt láthatjuk, hogy az oktatók többsége 80,8 %-a (21 fő) nagy létszámú kurzusokat is visz. Kevés azon oktatók aránya (7,7%), akik csak kiscsoportos, vagyis inkább gyakorlati kurzusokban tanítanak.

Az oktatók magánéletével kapcsolatos adatokra vonatkozó kérdésekből az derült ki, hogy az oktatók 84,6%-a házas. Az oktatók közül 4 főnek (15,4%-nak) nincs gyereke, és 7 főnek (26,9%-nak) 3 vagy 4 gyerekei is van.

A vizsgálat módszere

A vizsgálat során félig strukturált tematikus interjúk készültek, amelyek célja az oktatói munka jellemzői közül az oktatási célok, elvek, alkalmazott módszerek feltárására volt, konkrétan megkérdeztem az oktatókat az órára való felkészülésről, az óratartásról, emellett a pályaválasztásuk történetéről is.

A ráhangolódó felvezetésben a bemutatkozás után az oktatók rövid tájékoztatást kaptak az interjú céljáról és az eredmények felhasználásáról. Kérdések vonatkoztak arra, hogy mióta dolgoznak az egyetemen, milyen karon, tanszéken és kiket oktatnak, milyen létszámú kurzusaik vannak. A felvezető kérdések után következtek a vizsgálat fő kérdéskörei, amelyek közül az első azért még mindig a ráhangolódást szolgálta.

1. *Az oktatók pályaválasztására vonatkozó kérdések:* Miért lett oktató? Miért választotta az oktatói munkát?
2. *A tanítással kapcsolatos nézetekre vonatkozó kérdések:* Milyen céljai vannak az oktatói munkája során? (Melyek a legfontosabb céljai az oktatói munkája során?)
3. *A tanítási stílusra, módszerekre vonatkozó kérdések:* Hogyan jellemezné az oktatói stílusát? Hogyan oktat? Hogyan tartja az óráit? Hogyan készül az óráira?
4. *Az oktató számára fontos visszajelzésekre vonatkozó kérdések:* Miből észleli /Honnan tudja, hogy egy órája jól sikerült vagy sem?

Az interjú többi kérdésére nem térünk ki, mert azok a jelen tanulmányban nem kerültek feldolgozásra.

A vizsgálat menete

A vizsgálatra 2015-2016. tanév tavaszi félévének végén került sor május és július közötti időszakban. Egy előzetes e-mailben tájékoztatást kaptak az oktatók arról, hogy az oktatás hallgatói véleményezése alapján hányszor szerepelnek a 100 legjobb oktató között az általunk vizsgált időszakban és felkértük őket egy interjúra, amelynek az a célja, hogy a legjobb oktatók „titkáról” beszéljünk. Ezután minden oktatóval egyenként egyeztetünk egy időpontot az interjúra. Az oktatókkal magam készítettem az interjúkat, más nem vett részt rajtuk. A beszélgetések helyszíne egy megajánlott tanácsadói szoba volt, vagy az oktató által javasolt hely, amely általában saját tanszéki szoba vagy négy szemközti beszélgetésre alkalmas tér volt az oktatók tanszékein. Az oktatók beleegyező nyilatkozatot írtak alá, illetve tájékoztatva voltak, hogy az elhangzottakat kutatási céllal használjuk fel az anonimitás megőrzése mellett. Az interjúk időpontjai illeszkedtek az oktatók elfoglaltságaihoz, így előfordult, hogy kevés idő állt rendelkezésre. Az átlag interjú idő: 45 perc volt, a legrövidebb 30 percig tartott, a leghosszabb 80 perces volt.

Az interjúkról felvétel készült az oktatók beleegyezésével, közben jegyzeteket is készítettem emlékeztetőnek. Az interjúk hanganyagát egy az átírásban gyakorlott pszichológia mesterszakos hallgató végezte a Transana program alkalmazásával. Az átíratok az interjú anyagok újrhallgatásával általam kerültek ellenőrzésre minden egyes résztvevő esetében.

A feldolgozás menete

Tartalomelemzés

Az interjúk szövegének tartalomelemzése az ATLAS ti 6 tartalomelemző szoftver alkalmazásával történt. A kódok kialakítása az interjúk tartalma, kérdései alapján történt. Jelen tanulmányban 9 kódhoz kapcsolódó gondolategységek kerülnek feldolgozásra. A gondolategységek egy-egy mondatot vagy nagyobb szövegrészt is tartalmazhatnak.

1. Oktatói pályaválasztás: az oktatói pályára kerülés története
2. Modell: minták, akik a pályaválasztását vagy a tanítási gyakorlatát meghatározták. Ezek iskolai tanulmányokból és a családból egyaránt származhatnak.
3. Oktatási cél: az oktató célkitűzései az oktatás során
4. Oktatói hozzáállás: alapelvei az oktatással kapcsolatosan, jellemzői, fontos értékek, nem a gyakorlat
5. Hogyan oktat: konkrét tevékenységek, módszerek, amiket az órán alkalmaz
6. Órára készülés: tevékenységek és ennek a folyamatnak a lelki jellemzői
7. Hallgatók: az oktatónak a hallgatókról kialakított képe, és a hallgatókkal való kapcsolatára való bármilyen utalás
8. Visszajelzések: bármilyen visszajelző megnyilvánulás az oktató munkájával kapcsolatban (kollégák, hallgatók részéről), amire figyel, amiket figyelembe vesz az oktatás során. Ezek olyanok, amelyek fontosak számára és akár változtatást eredményeznek. Önreflexiói is az oktatási helyzetben, bármilyen testi és egyéb jelzés, amire figyel
9. Kutatás: az oktatónak a kutatáshoz való viszonya és szerepe az oktatói munkája során

A kódrendszer kialakítása egy oktató kolléga bevonásával történt, akivel átbeszéltük a kódokhoz tartozó interjú tartalmakat és így alakultak ki a végleges elnevezések. A véglegesített kódok megbízhatóságának ellenőrzése független kódoló bevonásával történt. A független kódoló végzett pszichológia szakos mesterképzéses hallgató volt, aki gyakorlott az ATLAS ti 6 tartalomelemző szoftver használatában illetve már részt vett hasonló kvalitatív vizsgálatokban. Azért esett a választásunk egy hallgatóra, hogy ezzel az oktatói nézőpont mellett a hallgatói oldal is képviselve legyen, törekedve ezzel a torzítás lehetőségének csökkentésére.

A két független kódoló eredményeit összevetve kiderült, hogy bizonyos kódok nem megfelelően működnek. Azon kódok esetében, ahol ezt tapasztaltuk, megtörtént a kódok átbeszélése, pontos definiálása és az interjúk újrakódolása. Ez addig történt, amíg a két kódoló teljes megegyezésre nem jutott. Ezek után következett az egyes kódokhoz tartozó tartalmak további alkategóriáinak kialakítása, amely egy másik oktató kolléga bevonásával zajlott, aki átnézte a kódokhoz tartozó tartalmakból kialakított alkódokat. Az eredmények ezek alapján kerülnek bemutatásra. Természetesen mivel kvalitatív elemzésről van szó, csak kis mértékben van lehetőségünk kvantitatív adatokat bemutatni.

Az eredmények bemutatása

Az oktatók pályaválasztásának története

A vizsgálat egyik célja annak a feltárása volt, hogy vajon hogyan történt a megkérdezett oktatók pályára kerülése. Előzetesen arra voltunk kíváncsiak mennyire jellemző a körükben az oktatói munka tudatos választása vagy inkább az figyelhető meg, amit a szakirodalomban találunk: nem tanárnak készültek. Így a két alkategória, ami alapján az interjú tartalmakat kódoltuk a tudatos, vagyis a tanítás miatt is választotta az oktatói pályát, a másik kategóriába azok kerültek, akiknél inkább a kutatói munka volt a döntő a választásban.

A megkérdezett oktatók közül 10 fő (38%) került be abba a kategóriába, amely azt fedti le, hogy tudatosan a tanítás miatt is választotta az oktatói pályát. A következő idézetek jól szemléltetik ezt: „[...] az volt az egyetlen kérésem a Profhoz, hogy az oktatást ne kelljen abbahagynom. És ő ezt messzemenően támogatta...” (2. interjú alany). „[...] ez valahol belső indíttatás, azt kell, mondjam, tehát nekem ez mindig is tetszett, tehát már egyetemista koromban is ugye hát, úgymond korrepetáltam a társakat, [...] gimnáziumi évek alatt is így ez a hajlam már úgy megvolt, úgyhogy ezt akkor mondták sokan, hogy ilyen tanári pályára készüljek” (9. interjú alany). „[...] a szakközépiskolában kialakult ez a kicsit oktatói véna, mert ott nagyon sok mindenkinek segítettem az osztályban [...]” (11. interjú alany). „[...] azt gondolom, hogy az egyetemen érlelődött ki bennem, tehát, hogy, rájöttem az ízére, meg láttam, hogy az általam tisztelt oktatók hogy dolgoznak és ott kapott el a vágy, hogy tehát nemcsak kutatással, hanem ezzel összekapcsolódóan oktatással is foglalkozzak.” (26. interjú alany). „[...] én világ életemben szerettem tanítani, tulajdonképpen ezért, [...] én nekem annak idején is, amikor én egyetemre jártam, akkor voltak magántanítványaim, tehát ilyen, korrepetálás, meg tanítványok” (12. interjú alany). „[...] úgy éreztem bennem van ilyen pedagógiai véna, [...] Tehát a pedagógusi hivatásnak az alapélménye valószínűleg, ami bennem megvolt, úgyhogy emiatt választottam azt, hogy a tanár szakot is elvégezzem” (20. interjú alany).

A megkérdezett oktatók körében azonban elég ritka az, hogy tanári képesítéssel is rendelkeznének, ugyanis a vizsgálatban résztvevők között összesen 3 fő (11,5%) számolt be

arról, hogy tanári végzettsége is van, ez a következőképpen jelent meg: *„Mindig tanár szerettem volna lenni [...]. Szerettem volna tanítani, és az egyetem elvégzése után tanítottam is 3 évig gimnáziumban.”* (22. interjú alany). *„[...] el kezdtem tájékozódni, és gondoltam, hogy hogy hát én mondjuk, én szeretnék, azokkal tudnék a legjobban foglalkozni [...] a felsőoktatásban tudnék a legtöbbet.”* (24. interjú alany). Összességében az állapítható meg, hogy a tudatos választás hátterében felfedezhető, hogy már korábban megkedvelték a tanítást, ami bizonyos esetekben már a középiskolás években kialakult, vagy az egyetemi évek alatt tapasztalták meg ennek az örömét a másoknak való segítség, korrepetálás formájában vagy magántanítványok által.

A többi oktató, vagyis 62% esetében (16 fő) nem a tanítás volt az elsődleges motívum a pályára kerülésben. Voltak olyan esetek, ahol egyértelműen ki is mondták, hogy igazából a doktori képzés vagy egy adott szakmai munkában, projektben való részvétel volt az elsődleges a választásban és nem az oktatás: *„Hát igazából én doktori iskolába szerettem volna járni, és ott meg kötelező az oktatás, amit nem bántam meg. De különösebben nem az oktatás miatt mentem neki [...].”* (10. interjú alany). *„[...] jelentkeztem doktorandusz hallgatónak [...] és itt ragadtam, ebben nem volt semmi extrém indíttatásom, hogy én mindenképp oktató szeretnék lenni.”* (15. interjú alany). *„[...] tulajdonképpen egy véletlenen múlt, hogy itt maradtam az egyetemen a doktori után és hát részt kellett vennem az oktatásban, úgyhogy előbb-utóbb megszerettem, és, aztán egyre többet foglalkoztam is vele, vagy egyre több energiát öltem bele”* (7. interjú alany). Az, hogy az egyetemen lévő oktatók többsége nem tanárnak készült, hanem kutatónak megfelel a szakirodalomnak (Nevgi és Löffström, 2015). Az interjúrészletek alapján viszont az is látható, hogy bár azoknál, akiknél nem a tanítás volt az elsődleges motívum az egyetemi pályára kerülésben, később bekövetkezett egy fontos fordulat, megszerették az oktatást.

A tartalomelemzés során azt találtuk még, hogy többen úgy kerültek az oktatói pályára, vagyis úgy maradtak bent az egyetemen, hogy egy adott tanszék oktatója hívta őket oda. A következő példák szemléltetik ezt: *„[...] meghívtak ide az akkori [...] tanszékre [...], és mint mindenki, aki itt volt a tanszéken, az oktatott is meg dolgozott is. Tehát így rám maradt az oktatás is, mint feladat. Nem készültem soha oktatónak.”* (6. interjú alany). *„[...] rögtön az egyetemen maradtam, és hát, aki az egyetemen maradt, az érdekes módon minden betanítás nélkül közölték, hogy na jó, akkor most holnap bemész órát tartani, és és és sikerült[...].”* (1. interjú alany). *„Teljesen véletlen, mert amikor diplomáztam éppen[...] és akkor csak egyszer csak mondta, hogy jöjjen be, az akkori oktatási felelős volt, mert hogy kellene tanítani. [...] ez nagyon viccesen alakult, mert én ugye akkor diplomáztam, és utána már a jövő héten jöhettem is oktatni”* (13. interjú alany). *„[...] az utolsó évben én demonstrátor voltam a tanszéken, [...] és ez egy ilyen véletlen volt, hogy mert az egyik tanárom nyugdíjba ment, tanszékvezető váltás ugyanabban az évben, és az új tanszékvezető vetette fel, hogy hát kellene ember. Tehát igazából én, nem volt nekem célom, hogy benn maradjak, és akkor benn maradtam”* (17. interjú alany).

Ezek az interjúrészletek azt szemléltetik, hogy ezek az oktatók tudatosan nem törekedtek erre a pályára, vagyis nem maguktól választották ezt a hivatást, de egy tanszéki kolléga meglátta bennük a potenciált, vagyis alkalmasnak találtattak erre a feladatra, és így lettek végül oktatók. Ez azért is nagyon fontos, mert a vizsgálatban részt vevő oktatók 84,6% (22 fő), mint ahogy korábban már írtuk, nem dolgozott az egyetemi munkája előtt máshol, vagyis rögtön az egyetemi diploma megszerzése után a BME-én kezdett el oktatni, tehát első munkahelyük az egyetem volt. Másrészt ezt úgyis értelmezhetjük, hogy az általunk megkérdezett oktatóknak

csak kis százaléka került be a BME-re oktatni más intézményekből, vagyis a tanszékek a tehetséges hallgatóikat igyekeznek bent tartani az egyetemen, ezzel biztosítva az oktatói utánpótlást.

Az interjúk során voltak utalások arra, hogy a korábbi tanári, oktatói minták hatással voltak a pályaválasztásra, ezek között vannak azok az oktatók, akik becsalogatták az egyetemi oktatásba őket, vagy akiknek a munkája meghatározó volt számukra, bár közvetlen kevésbé kerültek így kifejezésre. Az oktatói modellek mellett a családi, a szülői példák meghatározó jelentősége került még felszínre a pályaválasztásban, a következőképpen: „[...] *apám tanító volt, ő általános iskolában tanított [...]*” (6. interjú alany). „[...] *anya, apa, tanár*” (27. interjú alany). „*Az az igazság, hogy sok embernél nyilván, így nálam is, a szülői háttér meghatározó volt, édesapám középiskolai tanár [...]*” (20. interjú alany). Ennek ellenére nem jelenthetjük ki azt, hogy a vizsgálatban részt vett oktatók esetében a családi és a korábbi oktatói modelljeik lennének a legmeghatározóbbak az oktatói pálya választásában.

Oktatási célok

A vizsgálat másik fontos kérdésköre volt, annak a feltárása, hogy vajon a legjobb oktatók, amikor tanítanak mi a legfontosabb céljuk, mit szeretnének elérni az óráikon. Az oktatási célok főkategórián belül több alkategóriát tudunk elkülöníteni, amelyek a következők: 1. ismeretek, tudásátadása (szakmaszeretet átadása), 2. az oktatás, órák élvezete, 3. a hallgatók megértsék, tudják a tananyagot, 4. életszemlélet, világkép formálása (nevelés), 5. érdeklődés felkeltése, motiválás. Ha a szakirodalom alapján csoportosítjuk ezeket az alkategóriákat, akkor felfedezhetjük, hogy megjelenik a tanárközpontú/tartalomorientált koncepció, melyben az ismeretátadás a fő cél, a jelen vizsgálatban az 1. kategória (ismeretek, tudásátadás) tartozik ebbe. A másik főkategória a tanulóközpontú/tanuláorientált koncepció, amelybe sorolhatjuk 2. az órák élvezete, 3. a hallgatók megértsék, tudják az anyagot 4. életszemlélet, világkép formálása, 5. érdeklődés felkeltése és motiválás alkategóriákat. Az előfordulási gyakoriság alapján kerülnek bemutatásra az alkategóriák példákkal szemlélítve. Meg kell jegyeznünk azt is, hogy természetesen egy-egy oktató több célt is megfogalmazott.

A leggyakrabban az *ismeretek, a tudásátadása* került említésre, ami a szakirodalom alapján a tanárközpontú/tartalomorientált koncepciónak felel meg. Az oktatók 46,1%-nál, 12 fő esetében volt megtalálható, mint egy fontos cél a tanítás során: „[...] *a kulcs gondolatok menjenek át a hallgatóknak, ez az egyik, ami cél[...]*” (5. interjú alany). „[...] *Egy dolgot, szeretnék nekik tudást átadni. Szeretnék olyan dolgot mondani nekik, ami, aminek a hasznát veszik [...]. Ha tudok valamit, én nem tudom magamba rejtteni, én szeretném átadni, tehát ez az átadásnak az öröme*” (8. interjú alany). „[...] *az ismeretet a legnagyobb mértékben tudjam átadni, ugye ez a legfontosabb [...]*” (9. interjú alany). „[...] *nekem az a dolgom, én úgy érzem, hogy, ismereteket adjak át [...]* itt az egyetemen ismeretátadás a legfontosabb” (19. interjú alany). „[...] *elsődlegesen tananyag centrikus a dolog, tehát, a mérnöki tudásnak az átadása, nyilván, hasznosítható mérnöki tudásnak az átadása [...]*” (23. interjú alany).

Az oktatás és az órák élvezete fordult elő a második legnagyobb gyakorisággal az interjúk során, a megkérdezett oktatók 27%-a, (7 fő) említette ezt. Ez már a tanuláorientált/hallgatóközpontú koncepció sajátossága. A következő idézetek szemlélítik ezt: „[...] *leginkább az a célom, hogy én is, meg a hallgatók is jól érezzék magukat az órán, ha ez teljesül, akkor automatikusan teljesülnek azok, amelyeket most közhely miatt nem mondok el*” (4. interjú alany). „[...] *azt a 25-35 főt abban az időpontban úgy le tudjam kötni, hogy*

élvezzék a munkájukat [...] "(17 interjú alany). „[...] én csak azt szeretném, hogy a hallgató jöjjön, élvezze, és hátha a társaság egy része, részének fölcillan a szeme, hogy ez milyen érdekes dolog [...]. Nekem az az elsődleges, hogy én, aki szeretem azt a tárgyat, élvezzem és jól érzem magam. És ha ez ráadásul, a hallgatók számára is érzékelhető, akkor meg tök jó. [...] "(18 interjú alany). " [...] amikor az ember már nem azért csinálja, mert csinálja, hanem mert élvezi a dolgot [...]. " (24 interjú alany). Ezek az interjúrészletek jól mutatják azt is, hogy a megkérdezett oktatók maguk is élvezik azt, amit csinálnak, vagyis a tanítást

A harmadik leggyakrabban említett célkitűzés az oktatás során a *tananyag megértése* és megtanulása volt, bár ez már csak a megkérdezett oktatók 23%-ánál (6 főnél) került említésre. Ez a tanulóközpontú/tanuláorientált tanítási koncepció sajátossága szintén, hogy a megértés szükséges ahhoz, hogy használni is tudják később ezt a tudást. A következő idézetek szemléltetik ezt: „[...] megértsék, amit mondok [...]” (1 interjú alany). „[...] nagyon-nagyon-nagyon szeretném megértetni az anyagot [...]” (3 interjú alany). „[...] a fő cél ugye megértetni az anyagot, mégpedig lehetőleg ott, helyben [...]” (7. interjú alany). „[...] nem az a célom, hogy, hogy itt van egy tananyag, és akkor ez lemenjen órán, hanem az a célom, hogy megértsék” (11. interjú alany). „[...] nem nagyon tudnék ilyen nagyon nemes célokat megfogalmazni, nyilván törekszem rá, hogy minél jobban megértsék azt, amit mi meg szeretnénk tanítani a hallgatóknak...” (15. interjú alany).

Hasonló gyakorisággal (23%, 6 fő) jelenik meg az *életszemlélet, világkép formálása*, akár nevelésnek is nevezhető célkitűzés, amely szintén a hallgatóközpontú/tanuláorientált koncepció jellemzője. Ez már egy, a konkrét szakmai ismereteken túlmutató, az életre való felkészítést is magában foglaló cél, ahogyan a következő idézetek is mutatják: „[...] A, másik, ami talán ennek egyik folyománya, hogy világképet adni” (2. interjú alany). „[...] mérnöki alkalmazásokra való nevelés, tehát hogy a műszaki tartalomnak a mérnöki alkalmazásra való átültetése, mérnöki habitusnak a kialakítása. Egyfajta életszemlélet, életvitel kialakítása. Tehát hozzáállás, habitus. Ergo nevelés” (26. interjú alany). „[...] olyan fontosnak tartottam a idézőjelben vett nevelését vagy a, nem is, nem jó szó ez a nevelés, tehát, hát valamilyen módon a számomra fontos értékek átadását” (22. interjú alany).

Az *érdeklődés felkeltése, motiválás* is az a cél az oktatás során, amely szintén a tanuláorientált/hallgatóközpontú tanítási nézet jellemzője és megfigyelhető volt az interjúk során, bár az előzőekhez képest kisebb arányban (19%, 5 fő). Ezt nagyon fontosnak tartjuk, hiszen azt mutatja, hogy az oktatók tudják, felismerik ennek a jelentőségét, amelynek a pedagógiai-pszichológiai hatása a hallgatóságra nem vitatható és ismert a tanulmányi eredményességhez való hozzájárulása. A következőképpen jelent ez meg az interjúk során: „[...] hogy fölkeltem az érdeklődésüket, tehát ez a legfontosabb tulajdonképpen, még ez fontosabb, mint a másik, tehát első, hogy felkeltem az érdeklődést” (1. interjú alany). „[...] és hogy fölkelteni az érdeklődést, én úgy gondolom, hogy ez egy nagyon fontos” (9. interjú alany). „[...] legalább annyit el tudok érni, és szerencsére több kollégámmal hasonlóan gondolkodunk, hogy ne vegyük el a tárgytól a hallgatók kedvét, hogy fölkeltsük az érdeklődésüket, ez iránt a csodálatos, színes világ iránt” (18. interjú alany). Természetesen a diákok is értékelik, ha azt érzik az oktató részéről, hogy minden erőfeszítést megtesz annak érdekében, hogy érdekessé tegye számukra az adott anyagot.

Összegezve azt állapíthatjuk meg, hogy az oktatók több mint 40%-ánál a tanárközpontú/tartalomorientált tanítási koncepciónak megfelelő ismeretátadás megjelenik fontos célkitűzésként, amely biztosan összefügghet az egyetem részéről érkező elvárásokkal,

hogyan kell tanítani a diákokat az adott tudományterület ismereteire. Emellett azt is láthatjuk, hogy a tanulóközpontú/tanulásorientált koncepció sajátosságai, mint a tananyag megértése, az érdeklődés felkeltése, motiválás, szemléletformálás, a tanulás élvezete is fontos célkitűzésekként fogalmazódnak meg a megkérdezett oktatók körében.

Az oktatók alapelvei, jellemzői

Az interjú tartalmak alapján alakult ki az a kategória, amelyek az oktatók főbb értékeit, irányelveit jelenítik meg. Erre direkt módon nem kérdeztünk rá, de a tartalmak alapján feltárhatóak voltak olyan értékek, alapelvek, amelyek nemcsak az oktatással kapcsolatban jellemzik az oktatókat, hanem a személyiségükről is árulkodnak. A következőkben csak azokat az alkategóriákat ismertetjük, amelyek az interjú alanyoknak legalább 20%-ánál megjelentek.

Elsőként fontos megemlítenünk, hogy az oktatók 65%-a (17 fő), direkt módon ki is fejezte, hogy szeret oktatni, élvezi ezt a feladatot, vagyis nagyon fontos jellemzőnek tekinthetjük az *oktatás szeretetét*. A következő idézetek jól szemléltetik ezt: „*Hát alapvetően én szeretem ezt az oktatást.*” (1. interjú alany). „*Én az oktatást, azt nagyon szeretem.*” (4. interjú alany). „*[...] én élvezem az oktatást*” (8. interjú alany). „*[...] ugye itt az embernek hivatása van, tehát ezt nem lehet úgy mérni, hogy most, nem. Van, aki ugye bemegy a munkahelyére, mert muszáj, mert, hát abból él, meg mit tudom én. Nem azért jövök be ide, mert, hát nyilván nem mellékes, de, nem azért csinálja az ember, hanem mert, mert ez az élete, tehát hogy ez, ezt csinálja, és akkor is megcsinálja*” (9. interjú alany). „*[...] szeretem csinálni*” (11. interjú alany). „*Életformának fogom föl az oktatói munkát [...] engem boldoggá tesz [...] nagyon, nagyon boldoggá tesz*” (14. interjú alany). „*[...] ami a legfontosabb, az, hogy én tényleg nagyon szeretem ezt csinálni. Nem mondom, hogy nem tudok elképzelni mást, de, hogy, nekem nagy élvezet előadást tartani.*” (18. interjú alany). „*[...] nekem nagyon sok sikerélményt jelent a tanítás, és nagyon szívesen foglalkozom gyerekekkel.*” (21. interjú alany). „*Szeretem csinálni*” (22. interjú alany). „*az oktatásra is, arra is ötöst adok. Azt hiszem anélkül nem menne így, tehát hogyha én nem szeretném nagyon...*” (26. interjú alany). Az interjúk során kvantitatív adatokat is gyűjtöttünk, megkértük az oktatókat, hogy 5 fokú skálán értékeljék, mennyire kedvelik a feladataikat, ezek között természetesen ott volt az oktatás is. A statisztikai feldolgozás alapján 4,83 az átlagérték arra vonatkozólag mennyire kedvelik az oktatást (szórás: 0.423). Ez alátámasztja a tartalomelemzés eredményét, vagyis a legjobb oktatóknak ítélt tanárok szeretnek tanítani.

A *minőség igénye, igényesség* egy másik meghatározó jellemzője az oktatóknak, bár ez már nem olyan nagy gyakorisággal fordult elő (38,4% 10 fő). A következő idézetek szemléltetik ezt: „*[...] az emberben benne van az, hogy nekem kell a legjobbnak lenni*” (12. interjú alany). „*[...] betűhiba sincs a jegyzeteimben, ezt így szoktam mondani, tehát én nagyon érzékeny vagyok egyáltalán a magyar nyelv minden vonatkozására, és ez írásban is így van, tehát nagyon igényes próbálok lenni a jegyzetnél is és a Power Point prezentációnál*” (14. interjú alany). „*[...] nekem fontos, hogy úgy tűnjön, [...] a hallgatónak az látszódjon, hogy itt valami ilyen minőséget próbálok meg képviselni*” (19. interjú alany). „*[...] próbálok ilyen precízen meg aprólékosan csinálni, amennyire tudom*” (23. interjú alany).

Egy másik fontos sajátossága a vizsgálatban részt vevő oktatóknak a *nyitottság az újra, a fejlődési igény*. Ez az oktatók 34,6%-ánál volt megfigyelhető (9 fő), amely a következőképpen jelent meg: „*[...] naprakész tudás, az, az fontos*” (5. interjú alany). „*[...] képezem magam, mert, alapelvem, hogy mindegy, hogy mit és mennyit oktatok, nekem sokkal többet kell tudnom,*

mint a hallgatók, ez nyilvánvaló, meg bármikor jöhet olyan kérdés, amelyre értelmesen kell felelni” (7. interjú alany). „[...] az nem lenne szerencsés, ha a hallgató előbb tart az adott technológiában, mint mi” (8. interjú alany). „[...] oktatóként is természetesen folyamatosan a korral haladni, megújítani”(9. interjú alany). „2000 óta folyamatosan megújítjuk. Mindig, mindig újat, újat próbálunk csinálni. Ez szerintem egy nagyon fontos dolog.”(17. interjú alany). „[...] tudni kell mindig a legfrissebb dolgokat. Ha az ember mindig a 20 évvel ezelőttről meg a 40 évvel ezelőttről beszél vagy a régi könyvekből szépen összeszedett kristálytisza tudást mondja el, ez már nem fogja úgy izgatni a gyerekeket”(21. interjú alany). „[...] azt gondolom, hogy ez csak úgy lehet egy színvonalat fönntartani, hogyha az ember mindig meghaladja azt a színvonalat, tehát azt állandóan fejlesztem azt a tematikát, amit szoktam tanítani [...]”(24. interjú alany).

Az interjúk során az oktatóknak másik nagyon fontos alapelve is beazonosítható volt a hallgatókhoz való megértő viszonyulás, empátia, amely az oktatók 23%-nál (6 fő) jelent meg. A következő idézetek szemléltetik ezt: „[...] bele tudom képzelni magamat egy olyan helyzetbe, hogy nem értenek valamit”(3. interjú alany). „[...] ezzel a szemlélettel, kell barátkoznunk nekünk, idősebb korosztály, ezzel a megközelítéssel kell ezt a dolgot kezelni, hogy, értsük meg az ő gondolkodásmódjukat, tudjuk, hogy mi az igazi problémájuk”(8. interjú alany). „Abban is, hogy hibázunk mi is, abban, hogy nekünk is vannak nyilván nehéz napjaink, és akkor meg kell értsük a diákokat is, hogy nekik mi” (16. interjú alany). „[...] empatikusnak kell lenni egy tanárnak mint alapvető dolog”(20. interjú alany).

A hallgatókkal való kapcsolat

Az interjúban részt vevő oktatókat nem kérdeztük meg direkt módon a hallgatókkal való kapcsolatukról, de az interjúk során számos helyen megjelentek olyan tartalmak, amelyek ehhez a témához kapcsolódtak. Így ezek is kódolásra kerültek, hiszen a szakirodalom alapján a jó oktatóknak kiemelkedően jó a kapcsolata a diákjaikkal. Az interjú tartalmak alapján két alkategóriáját tudtuk beazonosítani a hallgatókkal való kapcsolatnak.

Az első egy olyan kapcsolatot jelenít meg, amelyet az jellemez, hogy az oktató elfogadja, kedveli a hallgatóit, ezt a kapcsolatot azért a határok tartása is jellemzi, de nem a tipikusan alá-fölérendelt viszonytal írható le. Ez az oktató-hallgató kapcsolat a vizsgálatban részt vevő oktatók 50%-nál (13 főnél) volt beazonosítható és a *hallgatókkal való partneri kapcsolat*nak neveztük el. A következő idézetek szemléltetik az interjúban részt vevő oktatók hallgatókhoz való viszonyulásait: „[...] a hallgatókat, őszintén mondom, tisztelem. Tehát felnőtt emberként tisztelem. [...] nekem nem beosztottjaim, alárendeltjeim, hanem, egyenrangú partnereim” (2. interjú alany). „[...] emberszámba venni azt, nem mi diszponálunk a hallgató ideje fölött. Neki, mint felnőtt ember, merthogy ez egyetem és nem óvoda, akkor, diszponálhat a saját ideje fölött.” (8. interjú alany). „én [...] semmilyen formában nem tudatosítom velük, hogy, én vagyok a főnök, és, ők az alárendeltek és a hallgatók, hanem leereszkedem az ő szintjükre, persze nem úgy, hogy nem, én nem tegeződöm velük, tehát, van egy ilyen fal” (11. interjú alany). „[...] legfontosabb [...]a társas viszony. Tehát nem egy alárendelt - felérendelt viszony” (16. interjú alany). „[...] én nagyon szeretem a hallgatókat [...]. Hozzáteve ugyanakkor, én nem szeretek bandázni a hallgatókkal” (18. interjú alany). „[...] első körben mindenképpen úgy kell hozzáállni, hogy egy értékes, és egy olyan ember, akivel lehet kezdeni, tehát szakmailag, emberileg egy kapcsolatot, vagy akármit. És ez, erre biztos, hogy hangsúlyt, hogy mondjam, ezt a tévhitet eloszlatnám úgymond, [...] ezt kihangsúlyozni, hogy, hogy próbáljuk partnerként kezelni őket.” (22. interjú alany). „[...] mi kollegák vagyunk”(26. interjú alany).

A másik alkategóriája a hallgatókkal való kapcsolatnak arra hívja fel a figyelmet, hogy a megkérdezett oktatók 34,6%-a (9 fő) fontosnak tartja a kurzusokon, vagyis a konkrét órákon kívüli kapcsolattartást is. Ez a következő formákban jelent meg az interjúk során: „A gólyatáborba úgy rendszeresen meg szoktak hívni, már nem is tudom, hogy hány éve, sok, mindegy, nyáron lemegyek, egy éjszakát ott töltök, akkor előadás”(2. interjú alany). „[...] a szűk tárgyak keretén túl is foglalkozunk a diákokkal, ez azt jelenti, hogy, szervezünk különféle rendezvényeket nekik, klubokat nekik, tehetséggondozó eseményeket, ahol, tényleg, akit érdekel, az jön csak el, délután ilyen 5 órás foglalkozás, egy valós projekten megyünk végig vagy egy új technológiát nézünk meg.”(5. interjú alany). „[...] most a hallgatók azt akarják, hogy én menjek el velük egy, kibérelnek egy mozi termet, és én, a film alatt kommentáljam, hogy mi történik” (21. interjú alany). „[...] most volt országos konferencia, és elég jól szerepeltünk, tehát erre már rettenetes energiákat kell fordítani, személyes kapcsolat a hallgatókkal, főlhívom otthon, hogy mi van”(24. interjú alany). „[...] jaj meg van, amikor kapok e-maileket, hogy, hogy, ezt láttam ezt a filmet, ezt, mint, azt nem mondom, hogy nagyon rengetegszer van, de hogy ezt láttam ebben a filmben, vagy ezt az órát mondtam, vagy az órán ezt a filmet mondtam” (27. interjú alany).

Mindezek azt mutatják, a megkérdezett oktatók hallgatókhoz való kapcsolatáról, hogy a hagyományos tekintélyelvű tanár-diák kapcsolat helyett egy kölcsönös tiszteletet feltételező viszonyulást tartanak inkább jónak, amelyet azért bizonyos távolságtartás is jellemez, vagyis nem megy át „bratyizós” viszonyba, bár a közös munka érdekében ez a kapcsolat előfordulhat, hogy szorosabbá is válik, túllép az órai kereteken és azon kívül is folytatódik.

Oktatási stílus: módszerek, technikák

A vizsgálatnak fontos célkitűzése volt, hogy megismerjük a legjobb oktatók tanítási stílusát, konkrétan azt hogyan tartják az óráikat. Az feltételeztük ugyanis, hogy az általuk alkalmazott technikák, mint jó gyakorlatok segítők lehetnek más kollégáknak is. Direkt módon nem kérdeztünk rá semmire, hanem az oktatók által elmondottak alapján végeztük el a tartalomelemezést. Az oktatási stílus kategória tartalmait pedig további alkategóriákba rendeztük.

Az óratartással kapcsolatban az interjú alanyok 81%-a (21 fő) beszélt arról, hogy a hagyományos oktatás, vagyis a táblára, krétával történő tanítást alkalmazzák vagy a modern technika (projektor) adta lehetőségeket is használják, a többiek 5 fő (19,2%) nem tért ki erre a kérdésre. Az alkategóriák szerint igen csekély arányban (11,5%-ra, 3 főre) jellemző, hogy az órák során túlnyomórészt csak projektort használnak. „[...] jelenleg leginkább [...] előadás fóliákat szoktam alkalmazni, kevesebb a táblára írt anyag nálam”(5. interjú alany). „Én projektorral tartok, prezentert használok, nagyon rászoktam, Laser Pointer és, hát, meg ott mászkálok és előadok” (10. interjú alany). „[...] semmi extrém, mindenhova vannak ppt-k, tehát mindenhol megcsináltam az előadások, vagy mindegyik előadást Power Point-ban”(15. interjú alany).

Azok az oktatók, akik a hagyományos oktatást képviselik, a táblára, krétával való tanítást hangsúlyozták (ez 8 fő, vagyis 30,7%), a modern technikával kapcsolatban fenntartásaikat is megfogalmazták, legfőképpen azt hangsúlyozták, hogy akkor nem vesznek részt a hallgatók az oktatási folyamatban, nem dolgoznak. A következő idézetek szemléltetik ezt: „[...] szerintem az úgy jobb, hogyha, tehát egyrészt akkor nem sötétíték el és akkor nem alszanak el annyian, másrészt meg, hogyha úgy folyamatában írom föl, valós időben a dolgokat a táblára, akkor ők

is úgy jobban, szóval úgy, úgy ott bontakozik ki a dolog és nem pedig le kell másolni valamit”(3. interjú alany). „[...] tábla, kréta, főleg, nem mintha elutasítanám a modern vívmányokat”(7. interjú alany). „[...] én a hagyományos oktatásnak vagyok a híve, tehát az, hogy táblára írjunk. Meg is mondom, miért nagyon fontos, hogy, ez, például ugye ha most fogom, fölvetitünk egy diát, vagy kivetitünk valamit, és addig beszélünk, az nagyon nehezzé teszi a hallgatóság számára, hogy most azt írja, ami oda van írva, vagy figyeljen a szövegre” (9. interjú alany). „[...] gyakorlaton példamegoldás van, akkor mind, csak is kizárólag táblán, színes krétával, mind, tehát végigvezetve hogy, hogy, hogy együtt dolgozzanak velem” (11. interjú alany). „[...] én szépen hagyományosan krétával táblára írok, és amikor az ember így kötetlenebbül beszél, nem papírról olvassa fel a dolgokat, akkor ezzel viszont olyan élményszerűbbé tudja tenni az oktatást” (20. interjú alany). „[...] írok a táblára, tehát ezt is, megtanultam, hogyha az ember nem dolgozik együtt a hallgatókkal”(21. interjú alany). „[...] véleményem szerint a táblára írni kell. Tehát nem szabad vetíteni. Abban a pillanatban, hogy elkezd az ember vetíteni, vége a kapcsolatnak. Tehát ez majdnem, tehát ezt, legalábbis matematikából nem. Lehet, hogy máshol lehet ezt úgy csinálni, de a vetítéses dolgok követhetetlenek.” (22. interjú alany).

Az oktatók 38,5%-a (10 fő) azt hangsúlyozta, hogy a táblával történő oktatás mellett alkalmazza a projektort is. Az új technológia adta lehetőségeket főként képek, videók vetítésére használják, amellyel a tananyag illusztrálása a cél, ezek az elemek be vannak építve az előadás menetébe. A következők demonstrálják ezt: „[...] megteszem, hogy néhány képet előkészíték a számítógép asztalra, és amikor a gondolatban, mesében ott tartok, akkor azt a képet megmutatom”(2. interjú alany). „[...] legkedvesebb előadás, amikor táblán tudok megfelelően működni. Vannak olyan előadások, amikor, illusztrálok, ez jórészt a hidas előadások, de akkor is van egy tábla, és párhuzamosan egy illusztráció” (4. interjú alany). „[...] én nagyon sokszor, amit, így múlt héten, múlt heti fotót már vetítem is”(13. interjú alany). „[...] még mindig mutogatom, a 25 évvel ezelőtt fölvetett videó felvételeket is, meg a 20 évvel ezelőtt kivágott filmrészleteket is, meg a, bezárólag a, a legújabbak [...] azért soha nem több egy kétórás előadásban, mint 5-10 perc, tehát ez, de, de, de, majdnem mindegyikbe igyekszem ilyet is beletenni Tehát hogy, vagy az elejére, vagy amikor hogy jön ki, ő, a legjobb a végén. Tehát akkor nagyon csattanós tud lenni” (21. interjú alany). A modern technológia használata az illusztrálásra úgyis értelmezhető, hogy tudatosan figyelnek az oktatók, hogy a hallgatóság figyelmét fenntartsák az óráikon.

A vizsgálatban részt vevő oktatók 58%-a (15 fő) be is számolt arról, hogy valamilyen érdekes feladatot, gondolkodtató kérdést vagy akár a humort is beveti, annak érdekében, hogy fenntartsa a hallgatók figyelmét. A figyelem fenntartása érdekében alkalmazott érdekességek fontos technikaként voltak beazonosíthatók a legjobb oktatók eszköztárában. A következő részletek szemléltetik ezt: „[...] természetesen kell egy kis, hát egy kis humorral fűszerezni, az egy kicsit oldja, ezek ilyen, ilyen, hogy is mondjam, már menetrendszerű, már jön bizonyos témakörnél” (1. interjú alany). „Szeretem, valami érdekességgel, bikfangos dologgal megfogni a gyerekek gondolatát a, vagy a figyelmét megragadni. Felvillantok valami érdekességet, és feszülten figyelik, hogy, és mi lesz ennek a megfejtése.” (2. interjú alany). „[...] időnként így felkuncognak, és akkor tulajdonképpen én úgy, tehát, tényleg azért kuncognak, mert én ott poénkodni akarok, csak nem annyira feltűnően poénkodok” (3. interjú alany). „[...] én elmondtam valamennyi anyagot, bedobok egy tuskét. A túske elég ahhoz, hogyha figyelem lemenése közben, adott még egy injekciót neki arra, hogy hogy ébredjen, és akkor vegye figyelembe, hogy, hogy itt mi együtt vagyunk. És akkor kezd gondolkodni, újra fönn, fönn tartása a, a, a figyelmének. Ezt nem tudom mondani perc pontosságot” (8. interjú alany).

„[...] ezek az anonim kérdések ezek csoportosan megbeszélhetők, tehát akkor adok 2 percet nekik, körülbelül, és akkor, inkább még próbálom őket arra sarkallni, hogy beszéljék meg a padtársukkal” (15. interjú alany). „[...] Szerencsére nagyon sokféle és érdekes ipari munkánk van, és... ezeket vissza lehet azonnal csatolni és meg lehet mutatni, hogy miért érdekesek azok, amik, amikkel foglalkozunk. Tehát az, a, a, nagyon igyekszem, hogy felkeltsem az érdeklődésüket” (19. interjú alany). „Mindig törekszem arra, hogy, hogy legyen valami érdekes is, tehát nem csak hogy elmondani pontosan azokat a matematikai dolgokat, amiket úgy számon kér az ember, hanem olyan dolgokat mondani, ami úgy látványosabb, érdekes, tehát ilyen színesebb dolgokat” (20. interjú alany). „[...] A másik az, hogy ez a figyelem fönntartására mindig hát, én azt szoktam csinálni. Tehát minden, nyilván mindenkinek megvan a maga kis technikája, vagy módszere, hogy, akár tudománytörténetből, akár, egy-egy filozófiai gondolatot vagy bármit fölvetek, és akkor arról egy-egy gondolatot beszélgetünk, ami mindig az adott, akár a témához is kapcsolódhat” (22. interjú alany).

A vizsgálatban részt vevő oktatók tanítási gyakorlatának egy másik jellemzője, hogy az óráik során gyakran alkalmaznak szakmai vagy hétköznapi példákat, ezzel az a céljuk, hogy elősegítsék a tananyag jobb megértését (11 fő, 42,3%). A következő idézetek jól szemléltetik ezt: „[...] ha valami ilyen, elvontabb fizikai fogalom van, akkor azt, azt valami hétköznapi példán szemléltetni és akár olyan szóhasználattal is” (3. interjú alany). „[...] minden órán folyamatosan mutatok példákat, mondok példákat, közeli példákat” (4. interjú alany). „[...] Én mindig megpróbálom belekeverni a mi szakmánkban ez egyszerűbb, az élettapasztalatomat. Eddig milyen példák voltak. Hol, hol tört bele a bicskánk.” (8. interjú alany). „[...] szeretem egyrészt a saját példámat használni, hogyha úgy van” (10. interjú alany). „Megpróbálok minél több hétköznapi példát említeni, tehát mindenhez, tehát hogy megfogható legyen. És sokszor a, sokszor, ilyen egyszerű nyelven magyarázok el dolgokat, minthogyha egy, mintha egy kocsmában ülnék egy esti sörözésnél...” (11. interjú alany).

Ezen kívül egy sajátos előadói stílus is beazonosítható volt az oktatók egy részénél (23%, 6 fő), amit a közvetlenség jellemez. A következő idézetek mutatják ezt: „[...] dinamikus, és elég közvetlen” (10. interjú alany). „Igyekszem közvetlen lenni” (15. interjú alany). „[...] én igyekszem nagyon közvetlen lenni” (16. interjú alany).. „Igen. Tehát alapvetően én amire törekszem, az egyrészt az, hogy közvetlen legyek, másik pedig, hogy élményszerű legyek...” (20. interjú alany). „[...] egy ilyen közvetlenség talán, talán lehet, hogy, nem, ez nem minden szinten megfelelő” (24. interjú alany).

Az oktatók tanítási gyakorlatával kapcsolatos vizsgálatok szintén két fő kategóriát különítenek el, mint írtuk korábban ez a tartalomorientált és a tanulóorientált (Kember és Kwan, 2000). Az interjúban részt vevő oktatók esetében mind a két megközelítés sajátossága megtalálható. A tartalomorientált tanítás esetében az oktató a saját példáit alkalmazza az oktatás során, amely a megkérdezett oktatókra is jellemző, bár ezzel kapcsolatban azt nem mondhatjuk, hogy ez azért történik, mert ne lennének kíváncsiak a hallgatóik ismereteire, hanem egyértelműen ezzel az a céljuk, hogy a megértést segítsék. A mérnökhallgatókkal kapcsolatos vizsgálat is ezt erősíti meg, hogy a hallgatók a jó tanítás egyik fontos jellemzőjének tartják, hogy az oktató saját szakmai gyakorlatából hoz példákat az előadásain (Collins és Davies, 2009). A tanulóorientált megközelítés jellemzői is megfigyelhetők az oktatók tanítási gyakorlatában. Nagyon fontos ezek közül a hallgatók figyelmének fenntartása, ezt feladatuknak tartják és tesznek ennek érdekében, másrészt a közvetlen előadói stílus is ide sorolható.

Az oktatási stílussal kapcsolatban felmerült bennünk kérdésként, vajon az oktatók rendelkeznek-e olyan oktatói mintákkal, akik számukra követendő példát jelentenek, vagyis akiknek valamilyen módon szerepe lehetett az oktatási módszereik kialakulásában. A vizsgálatban résztvevők 38,5%-nál (10 főnél) jelent meg olyan tartalom, amely ilyen modellekre vonatkozott. Volt, ahol középiskolai tanár adta a példát: „[...] egy mérnök tanár volt, tehát mérnökként dolgozott, és utána jött a szakközépiskolába oktatni, és a hozzáállása a dolgokhoz, meg a precizitás, az [...] megtetszett, és felnéztem rá. És utána azért találkoztam még jó tanárokkal” (11. interjú alany). „[...] olyan dolgokat mondani, ami úgy látványosabb színesebb dolgokat, ezt mondta a középiskolai osztályfőnököm nekem, erre amikor történelmet tanított” (20. interjú alany). Másoknál egyetemi oktatójuk, tanszékvezetőjük vagy kollégájuk nyújtott a tanításhoz mintát: „[...] az részben H. ugye ő volt a, a mentorom meg a konzulensem a diplomaterv, meg önálló labor alatt is” (5. interjú alany). „[...] van néhány idős professzor példaképem, legtöbben már nem élnek, és, és náluk láttam azt a, azt a, folyamatos szellemi frissességet és az anyag folyamatos frissítését” (7. interjú alany). „[...] akit legjobban ki lehet emelni, az a S. G. tehát, ő, de emellett voltak mások is” (11. interjú alany). „[...] Lehet egy, egy pluszt belevinni az oktatásba, és ezt, pont az említett L. tanárnőtől kaptam itt meg, és tudom, hogy nem lenne diplomám, ha ő nincs itt” (16. interjú alany). „[...] van egy-két olyan idősebb kollégám, akit példaképnek tekinthetek, azoknál mindig azt becsültem, hogy az előadásnak mindig volt eleje meg vége, és volt egy kitapintható folyamat” (18. interjú alany). „[...] ez nem titok S. tanár úrtól tanultam. [...] én az ő doktorandusza vagyok, tehát én mindent tőle tanultam” (23. interjú alany). Ezek arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyetemi oktatás során a jó tanítási gyakorlatok megszerzését nagyban elő tudja segíteni egy olyan tapasztalt kolléga, aki mentorként támogatja a kezdő oktatót. Ez a kapcsolat természetesen csak akkor működhet hatékonyan, ha szabadon választható a mentor, ugyanis nagyon fontos a tapasztalt kolléga és a fiatal oktató közti közvetlen kapcsolat, amely elősegítheti a belső kétségek felszínre kerülését és a megoldások közös megtalálását.

Órára készülés

Az interjúk során - a hogyan tartja az óráit kérdés kapcsán - utaltunk arra, hogy minden érdekel minket, például az órára készülés. Ezt bár külön tárgyaljuk, mégis a tanítási gyakorlat jellemzőjének tekintjük. A tartalomelemzés alapján az oktatók 80%-a (21 fő) arról számolt be, hogy a már megszerzett rutin ellenére is mai napig mindig készülnek az előadásaikra, frissítik az anyagokat, nagyon fontosnak tartják azt, hogy csak felkészülten lehet órát tartani. „[...] Hát felkészülni még, még most is, 41 év után is, felkészülök, különösen a gépészeknél, ugye ott 500 hallgató ül velem szemben” (1. interjú alany). „[...] Én úgy készülök fel, hogy mindig kézzel írott jegyzetek, tudom, hogy 2x45 percre hány oldal körülbelül, akárhányszor tartom az órát, előtte legalább negyed óra, de sok esetben jóval több, amíg felkészülök, valamit mindig újítok rajta, még egyszer, kézzel írva jegyzet, és nekem ezekből a jegyzetekből összeáll a tábla utána. [...] ami nagyon fontos, fel kell készülni az órára, akár hány évesen is, akkor fog működni jól” (4. interjú alany). „[...] én minden egyes félévben megoldom a feladatokat előre, amiket gyakorlaton is meg kell oldani, nem azért, mert nem tudom megoldani” (6. interjú alany). „Sokat készülök az óráimra, a, az órák után gyűjtöm a tapasztalatokat, tehát beleírom a jegyzeteimbe, amit változtatni gondolok, és, és nagyon sokszor újra átdolgozom a jegyzeteimet” (7. interjú alany). „Én nagyon, nagyon sokat készülök. Frissítem mindig a tananyagot, minden évben, tehát nekem nincs olyan, hogy nem változik a, a, a, példával.” (8. interjú alany). „Hát, igyekszem mindig nagyon felkészülni, és mindig visszajelzéseket

begyűjteni. És akkor optimalizálom az órákat, kiszórok anyagrészeket” (10. interjú alany). „tényleg, erre elég sok időt rá tudok szánni, meg, rengeteg segédanyagot készítek, kidolgozok példákat, ilyen lecture notesokat tehát ezt fontosnak tartom” (11. interjú alany). „nincs ilyen, hogy az órára készülök, mert mindig az órára készülök. Tehát, mindig figyelem a világot, rengeteget olvasok” (14. interjú alany). „én rengeteget készülök természetesen az órákra, úgyhogy, ez úgy néz ki nálam, hogy, jó pár évvel ezelőtt én kidolgoztam a tananyagot, és ezt veszem alapul. De mindig azért, az évfolyamnak, illetve az én elképzelésemnek megfelelően kicsit átalakítom a dolgokat” (20. interjú alany). Azt gondoljuk, hogy a felkészülés összefügg azzal is, amit korábban tapasztaltunk, hogy az oktatók igényesek, minőséget szeretnének adni a diákjaiknak, nem az a céljuk, hogy lemenjen az óra, hanem fontos számukra, hogy a diákok megértsék az elhangzottakat.

Visszajelzések

Az interjúk során megkérdeztük az oktatókat arról, hogy miből észlelik azt, hogy egy órájuk jól sikerült vagy sem. Az volt a célunk, hogy feltárjuk, milyen külső visszajelzésekre figyelnek és megjelenik-e náluk az önreflexió, hiszen ez utóbbi a jól tanító tanárok fontos jellemzője.

A *hallgatóktól származó visszajelzéseket* említették meg a leggyakrabban, az oktatók 88,4%-a (23 fő) utalt rá, hogy figyelemmel kíséri a diákok viselkedését, különösen fontosak számukra a szöveges értékelések, ők maguk is kérnek a kurzusaikról visszajelzéseket. A következő részletek szemléltetik ezt: *„[...] Az előadás lemege, és általában, általában pozitív a visszajelzés, figyelnek, csendben vannak, jegyzetelnek, bátrabbak kérdeznek, vagy a szünetben kérdeznek” (7. interjú alany). „[...] azt látom, hogy a, a fiatal arcokon milyen fajta köszönet van” (8. interjú alany). „[...] mi is íratunk ilyen OHV-kat, ilyen tanszékit...” (9. interjú alany). „[...] minden félév végén meg közepén, minden órát külön értékeltetek, azért kapnak egy pluszpontot, hogy kitöltik az internetes űrlapot, és, és akkor a leggyengébb órával valamit csinállok, szöveges értékelés van sokszor, az segít.” (10. interjú alany). „[...] Hogyha nincsen semmi ilyen susogás, hanem csend van, akkor az azt jelenti, hogy hogy lekötötte a figyelmüket.” (11. interjú alany). „[...] Hát azt érzi az ember azért, hogy mennyire figyelnek a hallgatók, tehát, azt meg lehet érezni, amikor úgy elveszti a hallgatóságot az ember” (15. interjú alany). „Hát az a szemekből. Tehát a, abszolút érezni, amikor együttműködők, amikor ott vannak” (16. interjú alany). „[...] Ugye a szemükön látszik, az érdeklődésükön, az, hogy a folyosón beszélgetünk, az, hogy, évek múlva is szeretettel emlékeznek vissza az órákra” (18. interjú alany). „Az biztos, hogy a, a, mondjuk a hallgatói alapzaj az eléggé, ha nem is nagyon, nem is áll egy az egyben ezzel, de azért az, az látszódik. Tehát azt, látja az ember, hogyha lekötötte őket. Azt ott, ott, ott menet közben is látszik, hogyha sikerült lekötöni.” (19. interjú alany). „[...] a hallgatók reakciójából. Tehát a, abból lehet tudni, hogy mennyire, ők mennyire feszítik meg a saját erejüket, mekkora erőfeszítésre lehet őket sarkallni, és a szemükből ugye, tehát a, ha a szemük csillog” (24. interjú alany).*

A visszajelzések második leggyakrabban előforduló alkategóriáját az *oktatóknak az órák alatt vagy azután megtapasztalt saját reakcióinak* a detektálása és azok értelmezése adta. Ez a fajta önreflexió az oktatók 61,5%-nál (16 főnél) volt beazonosítható valamilyen formában, amely azt mutatja, hogy a legjobb oktatók, ha nem is mindig tudatosan, de beépítik a megélt élményeiket a tanítási gyakorlatukba. *„[...] érzem magamon, hogy na, ez nem volt olyan nagyon jó” (2. interjú alany). „[...] mennyire, fáradok el a végére, vagy*

mennyire izzadok le a végére, hogyha rettenetesen le vagyok a végére merülve, akkor az nem volt jó valami, tehát akkor az azt jelenti, hogy az energiám arra ment el, hogy fenntartsam a kapcsolatot” (3. interjú alany). „[...] egyértelműen lehet ezt azért úgy érezni, tehát, úgy, úgy az ember ezt érzi, tehát az, hogy most ő elmondott mindent” (9. interjú alany). „[...] ha rossz, akkor, azt, azt belül tudom. Tehát ennyi van, hogy ha én magam rontom el, akkor az, az, azt azért magamtól is tudni szoktam” (10. interjú alany). „[...] azért nagyjából tudom, hogy a történeteimnek milyen hatásuk lehet, ezért, ezért azért azt észreveszem, ha, ha, ha nem sikerült. Egyébként én ilyen, inkább, inkább ilyenkor azt érzem, hogy én nem tudtam valamit jól elmondani” (14. interjú alany). „a saját kedvemből, tehát hogy a végén milyen kedvvel jövök ki, tulajdonképpen.” (23. interjú alany).

A kollégák visszajelzése is megjelentek az interjúk során, bár kisebb arányban, hiszen 38,5% (10 fő) beszélt arról, hogy a munkatársaik hogyan értékelik a munkájukat. Ezt szemléltetik a következő idézetek: „[...] sokszor húznak is ezzel a kollégák, hogy pontokba szedem a dolgokat, alpontokba, és így tovább, de a hallgatók ezt láthatóan szeretik” (7. interjú alany). „[...] úgy mondják a kollégáim is a, az intézetben, hogyha megnézik egy-egy órát, hogy, hogy, hogy nincs még egy olyan ember, aki ennyi aktualitást kever a, az előadásaiba” (14. interjú alany).

Kutatás

A vizsgálatunk fókuszában az oktatói munka tanítási része volt és kevésbé került középpontba a kutatás, ennek ellenére a megkérdezett oktatók nagy része kitért a kutatási feladataira illetve a kutatással kapcsolatos véleményük is megjelent. Az oktatók közül 16 fő (61,5%) beszélt arról, hogy kutatást is végez, cikket ír az oktatás mellett és többen azt is kifejezték, hogy fontos számukra ez a feladatuk és kedvelik ezt: „[...] a kutatás, tehát ez, ezen a tanszéken itt, itt nagyon, mindenki nagyon-nagyon fontosnak tartja a kutatást” (11. interjú alany). „[...] a kutatásból mindig profitál az oktatás, ezt biztosan mondták mások is, és ez így van, tehát, a, a puding próbája az evés, és, és, én nagyrészt elméleti tárgyakat tanítok, de sokszor akkor szembesülök dolgokkal, hogyha, ha magam is kipróbálom, hogy mire jó az az elmélet” (7. interjú alany). „[...] oktatás és a kutatás egyaránt fontos” (20. interjú alany). „[...] emellett én nekem azért elsősorban a kutatás volt a, a célom. Csak, arra jöttem rá, vagy az alakult ki úgy bennem, hogy az ember sokkal jobban tud kutatni, ha mellette tanít, mert a tanítással az embernek van egy, egy ilyen nagyon széles alaptudása, amit fejből, álmából felébresztve is tud” (21. interjú alany). „[...] a kutatás az, fontos, hogy az oktatás mellett menjen. Tehát az, az a, az az agynak egy másik része, és egy kicsit az, számomra ez fontos volt” (22. interjú alany). „[...] a kutatás az nyilván itt az egyetemen az, az fontos, meg ez kell is, tehát, tulajdonképpen az összes ilyen érdekes példa meg minden egyéb, amit mutatunk így előadásokon meg gyakorlatokon, az a kutatásból jön, tehát úgy találkozunk érdekes dolgokkal, amiket meg, meg tudunk mutogatni” (23. interjú alany). „[...] hogy tudja úgy beosztani az idejét, hogy a, hogy, hogy a kutatás is menjen, az oktatás is menjen, és hogy melyik kezébe harapjon az ember”(27. interjú alany). Ez utóbbi interjúrészlet felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatóknak azért nehéz mindkét feladatkörnek egyszerre megfelelni (Shin és Jung, 2014).

Összefoglalás és következtetések

Tanulmányunkban a BME mérnökképzéseiben a hallgatók által legjobbnak ítélt oktatókkal készített interjúk tartalomelemzéseinek eredményeit mutattuk be. A vizsgálatnak ebben a szakaszában arra törekedtünk, hogy képet adjunk a megkérdezett egyetemi oktatók pályaválasztásában szerepet játszó tényezőkről, tanítással kapcsolatos nézeteikről, feltárjuk az általuk alkalmazott tanítási módszereket, vagyis tanítási gyakorlatukat, a hallgatókkal való kapcsolatukat és az oktatási tevékenységükkel kapcsolatosan számukra legfontosabb visszajelzéseket. A kutatások szerint a jól tanító oktatók egyik fontos jellemzője a tanítási kvalitásuk, másrészt igazolt, hogy a konkrét tanítási gyakorlat összefüggést mutat a tanítással kapcsolatos nézetekkel is (Kember és Kwan, 2000; Norton és mtsai, 2005). A jó tanároknak meghatározó ismérve az is, hogy a kapcsolatuk a hallgatóikkal kiváló. Az oktatók személyiségjellemzőit is fontosnak tartják a jó tanítás szempontjából, amire direkt módon nem kérdeztünk rá, de az oktatók hozzáállása kódba tartozó tartalmak a megkérdezett oktatók személyiségéről is adtak információkat, így erről is képet tudunk adni.

Az általunk megkérdezett oktatók pályaválasztási történeteinek tartalomelemzése során azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett oktatók 38%-ánál volt a tanításnak meghatározó szerepe az oktatói karrier választásában. Ezek az oktatók a tanítás miatt akartak az egyetemen maradni. Őket sorolhatjuk abba a kategóriába, akik tudatosan, a tanítási feladatkör miatt választották ezt a pályát. Ebben valószínűleg fontos szerepe volt azoknak a pozitív tanítási tapasztalatoknak, amelyeket a középiskolás éveik során vagy az egyetemi képzés alatt éltek meg másokat korrepetálva, vagy magántanítványokat tanítva. Voltak olyan oktatók is, akik egyértelműen kifejezték, hogy elsősorban nem a tanítás, hanem a kutatás miatt maradtak az egyetemen, vagyis a doktori képzés által biztosított kutatási lehetőségeknek volt elsődleges szerepe abban, hogy a felsőoktatás nyújtotta pályát választották, ez az oktatók 27%-a volt. Ezeknél az oktatóknál a későbbiekben egy nagyon fontos változás volt beazonosítható, ez konkrétan azt jelenti, hogy megszerették a tanítást. Az oktatói pályára kerülésre fontos hatással vannak a tanszékeken dolgozó kollégák is. A megkérdezett oktatók 42,3%-a számolt be arról, hogy annak idején annak is fontos szerepe volt, hogy az oktatói pályára kerültek, hogy egy tanszéki kolléga hívta vagy felajánlotta neki ezt a lehetőséget. Ez általában, amikor végzős hallgatók voltak, vagy a doktori képzés után történt. Ez azt mutatja számunkra, hogy valószínűleg bennük meglátták azt a képességet, hozzáállást, amely révén alkalmasnak gondolták őket az oktatói munkára. Az az adat, hogy az általunk megkérdezett oktatók 84,6%-ának a BME előtt nem volt más munkahelye is ezt igazolja, vagyis a tehetséges hallgatókat a végzés után igyekeznek a tanszékek bent tartani, ezzel biztosítva az oktatói utánpótlást. Fontos azt is megjegyeznünk, hogy az interjúkban részt vevő oktatóknak 11,5%-a rendelkezik tanári végzettséggel. Eszerint az egyetemi oktatáshoz szükséges pedagógiai ismereteket, tanítási kvalitásokat a legjobb oktatók többsége nem formális képzések során sajátította el, hanem a gyakorlatban, saját tapasztalataiból tanulva, esetleg tapasztalt kollégák mintáját követve.

A tanítási célok feltárása révén tudtuk meghatározni az oktatók tanítással kapcsolatos nézeteit, tanítási koncepcióit. A szakirodalom alapján elkülönített két fő kategória (tanárközpontú/tartalomorientált és a hallgatóközpontú/tanuláorientált) beazonosítható volt a vizsgálatban részt vevő oktatóknál. Eredményeink szerint a legjobb oktatókra is jellemző a tanárközpontú/tartalomorientált koncepció, mivel több, mint a 40%-uk hangsúlyozta az ismeret- tudásátadást, amely a korábbi kutatások szerint ennek a kategóriának a jellemzője (Kember és Kwan, 2000; Norton és mtsai, 2005). A jó tanítás egyik fontos ismérvének tekintik

a hallgatóközpontúságot, amely a tanítási koncepciók tekintetében a diákoknál a megértés facilitálásában, és az intellektuális fejlődésben, vagy szemléletformálásban jelenik meg. A legjobb oktatóknál ennek a koncepciónak a sajátosságai is feltárhatók voltak. Konkrétan a tananyag megértése, életszemlélet, világkép formálása, az érdeklődés felkeltése, motiválás jelent meg az interjúk során, amelyek a hallgatóközpontú/tanulásorientált nézőpontnak felelnek meg. Azt gondoljuk, hogy a tanárközpontú, főként a tudásátadást hangsúlyozó szemlélet erőteljes képviselése az oktatók részéről az intézményi elvárásoknak való megfeleléssel magyarázható. Kutatások igazolják azt, hogy a kontextuális tényezők szerepe nagyon meghatározó abban hogyan alakul az oktatók tanítási gyakorlata, tanári identitása, vagyis az adott szervezet elvárásai hatással vannak az oktatókra (Condon és mtsai, 2016). Fontos lenne a jövőben jobban kommunikálni a hallgatóközpontú szemléletet a tanítással kapcsolatban, hogy még több oktató képviselje ezt a nézőpontot, hiszen a minőségi oktatásnak ez a megközelítésmód az egyik fontos jellemzője (Henard és Leprince-Ringuet, 2008).

Az oktatók konkrét tanítási gyakorlata, az általuk alkalmazott tanítási módszerek vizsgálata is célkitűzésünk volt. Az interjúk során az oktatókat arra kértük beszéljenek arról, mi jellemzi a tanítási stílusokat, hogyan tartják az óráikat, hogyan készülnek az óráikra. Az eredmények alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a mérnökképzésre a hagyományos oktatás, táblára, krétával történő órátartás a jellemző. Az oktatók nagyon kis százalékánál találtuk azt, hogy túlnyomórészt projektort használ az óráin. A hagyományos oktatási módszereket alkalmazó oktatók azt hangsúlyozták, hogy az általuk tanított tárgyak esetében nagyon fontosnak tartják, hogy a hallgatók velük együtt dolgozzanak. Egy részük a projektorral kapcsolatban fenntartásokat is megfogalmazott (elalszanak a diákok, nem tudják, mire figyeljenek). A táblára krétával történő órátartás során azért többen beszámoltak arról, hogy az új technológiai lehetőségeket is alkalmazzák, de ez főként illusztrálásra, képek, videók bemutatására történik, amiket tudatosan építenek be az előadásmenetébe a megértés elősegítésére, és a figyelem fenntartására. Korábbi kutatások szerint az új technológiák alkalmazása fontos jellemzője a jól tanító oktatóknak, bár itt hozzá teszik azt is, hogy ez azért valóban függ az adott tudományterületről (Carpenter és Tait, 2001). Egyetlen oktató beszélt arról, hogy gondolkodik a legújabb technológiai lehetőség alkalmazásán, olyan tablet használatán, amelyre írni lehet és projektorral összekötve a hallgatókkal együtt lehet dolgozni.

A tanítási gyakorlattal kapcsolatban a korábbi kutatások szintén elkülönítettek két fő kategóriát, amelyek közül a tanulásközpontúság az általunk vizsgált oktatóknál a közvetlen előadói stílus és a figyelem fenntartása érdekében alkalmazott érdekességek révén jelent meg. Emellett azonban a tartalomközpontú megközelítést is be tudtuk azonosítani, hiszen az oktatók a saját példáikat alkalmazzák az órák során és nem a hallgatók tapasztalatait (Kember és Kwan, 2000). Ez utóbbit mégsem tekinthetjük kedvezőtlennek, hiszen ezzel valószínűleg a tananyag megértésének elősegítése a céljuk, vagyis a hallgatóközpontú szemlélet jegyében történik. Ezt támasztja alá Collins és Davies (2009) vizsgálata, amely szerint a mérnökhallgatók véleménye alapján a jó oktatók saját gyakorlatukból hoznak példákat az előadásaik során.

Az oktatók tanítási gyakorlatának alakulására hatással vannak a korábbi modellek. Az általunk megkérdezett oktatók esetében megjelentek a középiskolai tanárok által nyújtott minták, de a legszerencsésebb helyzetnek azt gondoljuk, amikor meg tudtak nevezni olyan tapasztalt oktatót, aki számukra példaértékű volt a tanítás területén. Fontosnak tartanánk, hogy a doktori képzés alatt tanítási feladatokat végző jelöltek kapjanak a tanításhoz segítséget, ami természetesen akkor a leghatékonyabb, ha egy általuk választott mentortól származik, de a továbbképzések is hasznosak lehetnek, amelyek kimondottan a kezdő oktatókat segítik. A

kutatások szerint nemcsak a korábbi tanári minták alakítják az oktatók tanítási gyakorlatát, hanem akár a családtagok is hatással lehetnek a napi gyakorlatra (Oleson és Hara, 2014). Az interjúk tartalomelemzése során nagyon kis számban találtunk arra példát, hogy házastárs vagy az oktató saját gyereke hatással lett volna a konkrét tanítási gyakorlat alakulására, így ezek jelentős szerepét nem tudtuk megerősíteni.

A tanítás kapcsán az órára készülés is fontos téma volt és eredményeink azt mutatják, hogy a legjobb oktatók egyik titka, hogy a mai napig mindig felkészülnek az órákra, annak ellenére, hogy rutinjuk van az általuk oktatott tárgy tanításában. Nem engedik meg maguknak azt, hogy felkészületlenül álljanak ki a hallgatók elé. Ez magyarázható azzal, hogy igényesek, minőséget akarnak nyújtani a hallgatóknak, ami a tartalomelemzés során az oktatók egyik fontos jellemvonásaként volt beazonosítható. A legjobb oktatókra az is jellemző, hogy szeretnek tanítani, élvezik az oktatást, valamint nyitottak az új dolgokra, a fejlődésre. Különösen a hallgatói visszajelzések fontosak számukra, de odafigyelnek az órák alatt megtapasztalt érzéseikre, élményeikre, amelyek azt mutatják, hogy jellemző rájuk az önreflexió, amit a tanári identitás fontos elemének tekintenek (Nevgi és Löffström, 2015).

A legjobb oktatók hallgatókkal való kapcsolatára nem a hagyományos alá-fölérendelt viszony jellemző, hanem a partnerség. Ez nem egy „bratyzós” kapcsolat, hanem a diákok „felnőttként” kezelése az oktatási folyamatban. Az oktatóknál az is megjelent, hogy hangsúlyozzák a tanítás során a hallgatókhoz való megértő viszonyulást, az empátiát.

A tanítás és kutatás kettősségével minden oktató találkozik a napi munkája során, különösen a kutatóegyetemen. Az általunk megkérdezett oktatók 61,5%-a fontosnak tartja a kutatást, ezt főként azzal indokolták, hogy a kutatásból profitál az oktatás, de az is megjelent, hogy a tanítás is jó hatással tud lenni a kutatásra. Emellett azzal is találkoztunk, hogy az oktatók számára nehéz megfelelni a kutatási elvárásoknak, mert az oktatás mellett a gyakorlati munkát is fontosnak tartják. Ez utóbbit nélkülözhetetlennek tartják ahhoz, hogy szakmailag hitelesek tudjanak maradni. Ennek a kettős identitásnak való megfelelés, vagyis az oktatói szerep mellett az adott szakma képviselőjének is lenni nagy kihívás elé állítja a felsőoktatásban dolgozókat. Így belátható, hogy az ennek való megfelelés komoly konfliktusok forrása lehet, különösen, ha az előmenetel vagy a státusz megtartásának a tudományos munka a feltétele.

Összegezve, az interjúk tapasztalatait és a szakirodalmat a következőket állapíthatjuk meg a jó oktatók tanítási nézeteivel és tanítási gyakorlatával kapcsolatban:

1. A tanítással kapcsolatos szemléletnek hallgatóközpontúnak kell lenni, vagyis a tananyag megértésének elősegítését kell célul kitűzni, és nem egyszerűen az ismeretátadást. A másik fontos cél, amit képviselni kell ezen belül az a diákok szemléletének formálása. A konkrét tanítási gyakorlatban a hallgatóközpontúság azt jelenti, amit az általunk vizsgált oktatóknál is tapasztaltunk, hogy az oktatók motiválják a hallgatókat, törekszenek a figyelemfenntartására az előadás során, a saját szakmai példák mellett a hallgatói tapasztalatokra is építenek és támogatják a hallgatók önálló, aktív tanulását.
2. A hagyományos oktatási módszerek alkalmazása bizonyos tárgyak esetében valóban szükséges, különösen, ha ezzel az oktatónak az a célja, hogy együttműködve jobban el tudja érni a tananyag megértését. Azonban ahogy a kutatások feltárták, fontos, hogy az oktatók éljenek az új technológiák által biztosított lehetőségekkel, építsék be ezeket az órák menetébe, igazodva az új generáció igényeihez.

A legjobb oktatókkal készített interjúk kapcsán olyan jellemzőkre is fény derült, amelyek az oktatók személyiségével vannak inkább összefüggésben. Ezek közül nagyon fontosnak tartjuk kiemelni a következőket:

3. Az oktatóra jellemző a tanítás szeretete, a minőség képviselése és az újra, fejlődésre való nyitottság.
4. A hallgatókhoz való megértő viszonyulás is meghatározó jellemzője kell, hogy legyen a jó oktatónak.
5. A hallgatókkal való kapcsolatnak is át kell alakulnia, az alá- fölérendelt viszony helyett a hallgatók partnerként, felnőttként kezelő magatartás domináljon.
6. Az oktatók fejlődéséhez szükségesnek tartjuk az önreflexiót, és a hallgatóktól származó visszajelzések figyelemmel kísérését.

A szakirodalomban elvetik azt a nézetet, hogy tanárnak születni kell, ezzel szemben arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanári személyiség fejleszthető (Pleschová és mtsai, 2012; Bagdy, 1996). Ezt elfogadva az oktatók számára is fontosnak tartjuk és javasoljuk különböző készségfejlesztő tréningeken való részvételt, amely a személyiségük formálásához járulhat hozzá. A tanítási technikák, módszerek fejlesztését pedig erre irányuló formális képzések vagy szabadon választható szakmai programok szolgálhatják. Ezek mellett különösen hatékonynak gondoljuk az adott tudományterületekkel foglalkozó oktatók egymás közti tapasztalat megosztását. Nagy hangsúlyt kell szerintünk fektetni a kezdő oktatók tanári identitásának megerősítésére is, ehhez a tapasztalt kollégák, mint mentorok nyújthatnak segítséget. Természetesen az adott intézmény szerepét is fontos kiemelnünk ebben a folyamatban, mivel az oktatók tanítási készségeinek fejlesztése csak abban az esetben lehet igazán sikeres, ha maga az adott kar is értéként tekint a tanításra, a hosszú távú stratégiai programjában fontos célkitűzésként jelenik meg a minőségi oktatás, és ennek az eléréséhez támogatást is nyújt az oktatói számára.

Felhasznált irodalom

- Bagdy E. (1996): A hivatásra nevelés, pályaszocializáció a pedagógusképzésben. In: Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatássonmelyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem. Debrecen. 41-48.
- Bell, A. S., Rajendran, D., Theiler, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance, work-life conflict among Australian academics. *Electronic Journal of Applied Psychology*. 8 (1) 25-37.
- Berács J., Derényi A., Kovács G., Polónyi I., Temesi J. (2015) *Magyar Felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Corvinus Egyetem. Nemzetközi Felsőoktatások Központja. Budapest. http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK_/konferencia2015jan-MF2014/MF2014_strat.pdf 2016.09.01.
- Bordás A., Ceglédi T. (2010). Bemutatkozik a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja. *Felsőoktatási Műhely*. 1. 95-98. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2010_1/Femu_2010_1_95-98.pdf 2016.09.01.

- Beyer, C., Taylor, E., Gillmore, G. (2013). *Inside the Undergraduate Teaching Experience: The University of Washington's Growth in Faculty Teaching Study*. State University of New York Press. Albany
- Brown, G., Atkins, M. (2002). *Effective Teaching in Higher Education*. Routledge. London
- Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*. 24 (2) 13-23.
- Carpenter, B., Tait, G. (2001). The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology. *Higher Education*. 42. 191-203.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 47 (Fall)
- Collins, K., Davies, J.W. (2009) Feedback through student essay competitions: What makes a good engineering lecturer?. *Engineering Education Journal of the Higher Education Academy Engineering Subject Centre*. 4 (1). 8-15.
- Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Willett, G. (2016). *Faculty development and student learning. Assessing the connections*. Indiana University Press. Bloomington. Indiana.
- Dost, M. T. (2012) Job satisfaction of Turkish academics according to a set of occupational and personal variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 46. 4918-4922.
- Eagan, M. K., Stolzenberg, E. B., Lozano, B. J., Aragon, M. C., Suchard, M. R., Hurtado, S. (2014). *Undergraduate Teaching Faculty: The 2013-2014 Heri Faculty Survey*. Higher Education Research Institute. UCLA. Los Angeles
- Entwistle, N., Tait, H. (1990), "Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments". *Higher Education*. 19. 169-194.
- Findlow, S. (2012). Higher education change and professional-academic identity in newly „academic” disciplines: the case of nurse education. *Higher Education*. 63. 117-133.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (eds.) (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Third edition. Routledge. New York
- Halász Gábor (2016). *Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport Kutatási és fejlesztési portfóliója* http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/fmik_honlap_kutatasiportfolio.pdf. 2016. 09. 01.
- Henard, F.; Leprince-Ringuet, S. (2008) *The Path to quality teaching in Higher Education*. <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf> 2016. 08. 26.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*. 7. (3). 255–275.
- Kember, D., Kwan, Kam-Par (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*. 48. 469-490.
- Kwiek, M. (2016). The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*. 71. (3). 379-397.
- Leibowitz, B., van Schalkwyk, S., Ruters, J., Framer, J., Adendorff, K. (2012). "It's been a wonderful life" accounts of the interplay between structure and agency by "good" university teachers. *Higher Education*. 63. 353-365.
- Leibowitz, B., van Schalkwyk, S., van der Merwe, A., Herman, N., Young, G. (2009). What makes a 'good' first-year lecturer? In Leibowitz, B. van der Merwe, A., van

Schalkwyk, S. (eds.). *Focus on first-year success: Perspectives emerging from South Africa and beyond*. Sun Press. Stellenbosch

- Leisyte, L., Enders, J., de Boer, H. (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Higher Education*. 58. 619-635.
- Lopez, A., Boyd, P., Pereira, A. N. (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*. 68. 167-183.
- Nevgi, A., Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*. 46. 53-60.
- Norton, L., Richardson, J. T. E. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*. 50. 537-579.
- Oleson, A., Hara, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*. 68. 29-45.
- Pillay, S., Kluvers, R., Abhayawansa, S., Vranic, V. (2013). An exploratory study into work/family balance within the Australian higher education study. *Higher Education Research and Development*. 32. 2. 228-243.
- Pleschová, G., Simon E., Quinlan, K. M., Murphy, J., Roxa, T., Szabó M. (2012) *The professionalisation of academics as teachers in higher education*. European Science Foundation.
http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf 2016.08.27
- Pusztai G., Kovács K. (szerk.) (2015) *Ki eredményes a felsőoktatásban? Új Mandátum* Kiadó, Budapest
- Roermund van, T. A., Mokkink, H. G., Bottema, B. J., van Weel, C., Scherpbier, A. J. (2014). Comparison of expectations and beliefs about good teaching in an academic day release medical education program: a qualitative study. *BMC Medical Education*. 14. 211-218.
- Saner, T., Eyüpoğlu, Ş. Z. (2013). The gender-marital status job satisfaction relationship of academics. *Procedia-Social and Behavioral Science*. 106. 2817-2821.
- Shin, J. C., Jung, J. (2014) Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environment. *Higher Education*. 67. 603-620.
- Stephenson, F. (2001). *Extraordinary teachers: The Essence of Excellent Teaching*. Andrews McMeel Publishing. Kansas City
- Stes, A., Coertjens, L., Petegem, P. V. (2013). Instructional development in higher education: impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students. *Instructional Science*. 41. 1103-1126.
- Teixeira, P. N. (2013) Reflecting about current trends in higher education research: A view from the journals. In: Kehm. B.M. and Musselin C. (eds.). *The Development of Higher Education Research in Europe*. Sense Publishers. 103–120.
- Zhang, Li-fang (2011). Teaching styles and conceptions of effective teachers: Tibetan and Han Chinese academics compared. *Learning and Individual Differences*. 21. 619-623.
- Tight, M (2007). Bridging the divide: A comparative analysis of articles in higher education journals published inside and outside North America. *Higher Education*. 53 (2). 235-253.

LŐRINCZ Éva Anna

A hallgatói teljesítmény és a képzési elégedettség összefüggésének empirikus vizsgálata Közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szak hallgatóinak esetében

*Az emberek különbözőek,
de az igazság egy, és mindazok,
akik bármely területen utána kutatnak,
segítik egymást.
/Gottfried Wilhelm Leibniz/*

Az emberek különbözőek, írja Leibniz a 17. században. Manapság szinte minden nap használjuk ezt a frázist. Amikor olyan dolog történik, amire mi másképp reagáltunk volna, feltételezve, hogy az a helyes, amit mi gondolunk, egyszerűen azt mondjuk, nem vagyunk egyformák. Gordon Allport *A személyiség alakulása* című művében leírta, hogy állíthatjuk egy emberről, hogy van személyiségvonása, azt azonban nem, hogy van típusa. A személyiség, arra vonatkozóan, hogyan viselkedünk a mindennapjainkban, nagyon komplex tényezők összessége. Egy közoktatási vezető pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szakot vizsgálva tény az, hogy a felvételt nyert hallgatók mindegyike pedagógus oklevéllel rendelkezik. Továbbá a képzésre való bekerülés alapkövetelménye a minimum 5 év aktív pedagógusi munka. Globálisan nézve ezeket a hallgatókat az mindenképpen közös bennük, hogy a tanári hivatást választották. Azzal, hogy úgy döntöttek, hogy jelentkeznek a képzésre és szándékukban áll azt elvégezni, e téren azonos az aktuális szakmai érdeklődésük is. Mégis ahány hallgató, annyiféleképpen reagál a képzés során előforduló szituációkra. Különböznek, vagyis különböző mértékben elégedettek a képzéssel. A képzési elégedettségmérés egyik alapvető célja, hogy megfelelően megalapozott kiértékelés mellett, megkeressük azokat a képzési területeket, csomópontokat, amelyekbe be kell avatkozni a képzés folyamatos fejlődése, minőségének javítása érdekében. Valamint objektív képet kapjunk a képzés aktuális állapotáról. Jelen empirikus vizsgálat arra irányul, hogy összefüggést keressek a hallgatók teljesítménye és a képzéssel szembeni elégedettség között.

Vizsgálatom során 500 közoktatási vezető szakos hallgató által kitöltött kérdőívet elemeztem. A kérdőívből két zárt kérdést emeltem ki. A két zárt kérdésre adott válaszokat kvantitatív módon konfidencia-intervallum meghatározással, átlagszámítással és korreláció analízissel elemeztem. *A minőség értelmezésével kapcsolatosan is számos megfogalmazással találkozhatunk a felsőoktatásban, a leginkább elterjedt minőségértelmezés a folyamat alapú megközelítésre épül, amely szerint a felsőoktatási szolgáltatás specifikumai (szakok, oktatók tudományos munkássága, minősítettsége stb.) alapján vélik a minőséget biztosítani.* (Topár et al., 2008, 77) Egy szakirányú továbbképzési szak minőségi mutatóin nagyon sok múlik, mert egy ilyen szakirányú szak esetében, minden folyamat sokkal gyorsabban megy végbe, mint egy alap- vagy mesterszak esetében. A két éves képzéssel párhuzamosan a hallgatók aktívan dolgoznak, és ha a képzés jó minőségét sikerül megőrizni, vagy akár javítani, akkor a nagyfokú képzési elégedettség okán számíthatunk egy adott oktatási intézményből újabb pedagógus kollégák felvételi jelentkezésére. Egy szakirányú továbbképzési szak önálló gazdálkodással rendelkezik a tekintetben, hogy a hallgatói költségtérítést kell szembeállítani az összes kiadással. Ezért nagyon fontos a stabil hallgatói létszám biztosítása, megőrzése. A szakirányú továbbképzési szakok minőségbiztosításának elmélete, alapjai, illetve kritériumai nem képezik jelen írás tárgyát.

Elméleti áttekintés

„Az ókori görögöktől egészen a 20. századig a filozófusok és a pszichológusok többsége úgy gondolta, hogy az érzelmekben egyáltalán nem érdemes semmiféle logikát keresni.” (Mérő 2010, 16) 1930-as években megszületett a gondolat, hogy a munkahelynek nagy szüksége van az aspektusnak az elismerésére. George Elton Mayo ausztrál pszichológus professzor kutatásai igazolták, hogy a munkahelyi emberi kapcsolatokra sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani. Mayo professzor nevéhez fűződnek a Hawthorne-tanulmányok, amelyek azt bizonyították, hogy ha bevonják a dolgozókat az Őket érintő kérdésekbe, magasabb teljesítményre lesznek képesek. Az elégedettség okait a vizsgálat a dolgozók saját élettörténetében és a munkatársaikkal való viszonyban látta. Az 1980-1990-es években a kutatások már kifejezetten arra fókuszáltak, hogyan lehet a munkahelyi stresszt csökkenteni, különböző munkahelyi ösztönző rendszereket, ergonómikus munkahelyeket kialakítani a produktivitás növelése érdekében. A kognitív¹ pszichológia tudományával bizonyítást nyert, hogy az érzelmeink támogatják a logikai gondolkodást.

1997-ben Martin Seligman lett az Amerikai Pszichológusok Egyesületének (APA) az elnöke. 1998-ban Akumálban megszületett a pozitív pszichológia, mint tudományos irányzat. A pozitív pszichológia két másik alapító tagja Csíkszentmihályi Mihály Széchenyi-díjas pszichológus és Ray Flower pszichológus professzor. Seligman, Csíkszentmihályi és Flower mottója: „Mi teszi az életet méltóvá arra, hogy éljünk.” *A boldogság (az elégedettséggel együtt) a jóllét egyik eleme, tapasztalati jelenség, amit gyakran az elégedettség mérésével határoznak meg a kutatók.* (Seligman 2011) *„Az autentikus boldogság elmélete szerint a boldogságnak három aspektusa van: a pozitív érzelem, az elmélyülés és az értelem, melyek mindegyike az étellel való elégedettséghez vezet.* (Kun 2016) Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Kézirat, megjelenés alatt.*) Maga az affect, magyarul affektus egy állapot, és ennek az állapotnak a sajátosságai változnak. Míg az affectivity, vagyis affektivitás a pozitív és negatív hangulatok tendenciája, továbbá azt mutatja, hogy az érzések megtapasztalására pozitív vagy negatív módon reagálunk). Az affektivitásnak két formája van. Az egyik a *moods*, azaz hangulatok, melyek diffúz affektív állapotok. A másik az *emotions*, azaz érzelmek, amelyek a körülmények vagy a tárgyak által meghatározottak. Számtalan érzelmefajtát ismerünk, de egyfajta megközelítés szerint nyolc alapérzelemről beszélhetünk: öröm, szégyen, undor, félelem, harag, érdeklődés, meglepődés és megvetés (Tomkins 1962) (Kun 2016)

A spektrum-projekt Howard Gardner a Harvard Egyetem Neveléstudományi Intézete pszichológusának nevéhez fűződik. *„Az interperszonális intelligencia embertársaink megértésnek képessége: mi ösztönzi őket, hogyan dolgoznak, hogyan lehet hatékonyan együttműködni velük. Az interperszonális intelligencia mérésével képesek vagyunk felfedni más ember hangulatát, vérmérsékletét, indíttatásait, és ezekre megfelelő módon reagálni”* 1995-ben a Time magazin címlapon hozta Goleman Érzelmi Intelligencia elméletét. A *„Kétféle elménk, az érzelmi és a racionális többnyire szoros harmóniában működik együtt, a kétféle tudás egymásba fonódva igazít el az élet dolgaiban.”* (Goleman 1995, 451)

Peter Salovey és John D. Mayer amerikai pszichológusok nevéhez fűződik az érzelmi intelligencia teszt kifejlesztése. Beolvastva a Gardner féle személyes intelligenciafajtákat öt fő területet jelöltek ki, ezek az érzelmek felismerése, az érzelmek kezelése, önmotiválás, mások érzelmeinek felismerése, és a kapcsolatkezelés, így a legtöbb embernél mérhetővé

¹ Kognitív pszichológia: Noam Chomsky fektette le a kognitív pszichológia alapjait. A belső mentális folyamatok (emlékezet, képzelet, gondolkodás stb.) vizsgálatával és modellezésével közelít az emberi viselkedéshez.

válik az érzelmi intelligencia. Ezt a négykomponensű EQ teszt MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) néven terjedt el a világban. David Caruso amerikai pszichológus csatlakozott a kutatáshoz. Petrides és Furnham (2001) e kategóriák világos megkülönböztetésére két címke bevezetését javasolta: vonás-érzelmi intelligencia és képesség-érzelmi intelligencia. A vonás-érzelmi intelligencia a viselkedéses diszpozíciókra és ön-jellemzésekre vonatkozik a személy azon képességeivel kapcsolatban, hogy felismerje, feldolgozza és hasznosítsa az érzelmi információkat. A vonás-érzelmi intelligencia a személyiséghez hasonló módon önbeszámolás kérdőívekkel mérhető, mint például Bar-On EQ-i (Bar-On, 1997), EQ-Map (Cooper, 1996/1997), Emocionális Kompetencia Leltár. (Boyatzis et al., 1999) (Nagy 2006, 74) *„A boldogság, az étellel való elégedettség és a jóllét minden ember életének központi kérdése. A pozitív élmények, a remény, az optimizmus, a pozitív érzelmek gyakori átélése mind olyan tényezők, melyek alapvetően meghatározzák mindennapi jóllét-érzetünket.”* (Kun 2013, 98)

A pszichológia megkülönbözteti a pszichológiai jóllét, a mentális jóllét, a szociális jóllét és az érzelmi jóllét fogalmát. Dewe (2008) értelmezésében a jóllét olyan dinamikus állapot, amelyben az egyén képes lehetőségeit kiteljesíteni, produktívan és kreatívan dolgozni, másokkal erős és pozitív kapcsolatokat kiépíteni, valamint a közösség (csoport, szervezet) érdekében hatékonyan közreműködni. (Kun 2013, 98) Martin Seligman (2011) jóllét, azaz PERMA modellje szerint az egészséges, jóllétet biztosító élet öt komponense a következő:

- Pozitív érzelmek, boldogság (Positive Emotions)
- Elmélyülés, aktív elfoglaltság (Engagement)
- Jó kapcsolatok (Positive Relationship)
- Értelem, célok (Meaning)
- Teljesítmény, sikerérzet (Accomplishment)

Pedagógusok körében végzett kutatást Dr. Kun Ágota pszichológus, aki a boldogság tényezőket vizsgálta a munkájukban. 295 pedagógust kérdezett meg arról, hogy mikor él át/érez boldogságot a munkája során. Nyílt kérdésre adott válaszok tartalomelemzésével és S. Lyubomirsky és Lepper (1999) Szubjektív Boldogság Skálán kerültek a kapott eredmények feldolgozásra. A mérés alapján megállapította, hogy a pedagógus munka-boldogság élményében a legmarkánsabb meghatározók az eredményesség és siker tényezője, a munkájukra vonatkozó értékelés és visszajelzés, a munkaélményt jelentő tényezők, valamint a társas kapcsolatok. A boldogság skálán kapott eredmények azt jelzik, hogy a pedagógusok az átlagosnál boldogabbnak vallják magukat munkájukban (átlag: 5,49), és hogy a vizsgált háttérváltozók (pl. a nem, az elégedettség, a munkastressz, az egészségi és családi állapot) közül több is értelmezhető kapcsolatot mutat a globális boldogság mutatóval.

Módszertan

A vizsgált közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szak, tankör rendszerben működik, egy tankör/hallgatói csoport esetében a hallgatói létszám kb. 10-25 fő között mozog. A tankör/hallgatói csoport együtt vesz részt a konzultációkon a képzés teljes ideje alatt. A felvétel egyik alapkövetelménye a minimum 5 év aktív pedagógusi munka. A tanítói mesterség az, amit mindannyian saját tapasztalatból ismerünk iskolás éveinkből. Akkor is, ha egy ember sohasem tanított, mindig a másik oldalon foglalt helyet, mint diák, amennyiben a pedagógushivatást választja, tudatosan dönt. Mert pontosan tudja, hogy több ember elé kell majd kiállnia beszélni, minden napja azzal fog telni, hogy tudást ad át. Korosztálytól

függetlenül úgy kell majd viselkednie, hogy példát mutasson. Tehát a pedagógusok pályaválasztásukat tekintve, a másokat tanítani akarás szándékával döntenek e hivatás mellett. Párhuzamos kutatásomban fontos tényező a tudatos döntéshozatal, kifejezetten a vezetőnek készülő pedagógusok esetében. Jelen empirikus vizsgálat nem tér ki a tudatos döntéshozatal jelentőségére. *Mikor és miért merült fel a gondolat? Ugye nem tegnap? – ez érési folyamat.* (Benedek 1995, 206). Továbbiakban a kérdőíves felmérést ismertetem, amelyet a közoktatási vezető képzés végzős hallgatóinak körében végeztem 2016. júniusában. A kérdőíveket a záróvizsga napján töltötték ki a hallgatók, anonim módon. A vizsgálat során 500 pedagógus hallgató által kitöltött kérdőívet elemeztem. A kitöltött kérdőívek tankör/csoportonként kerültek összegyűjtésre. Ezáltal az évfolyam mellett, adott tankör/csoportonként is tudtam a kérdőíveket elemezni. Két zárt kérdésre adott válaszok értékelésére kvantitatív módszereket választottam, mint konfidencia-intervallum meghatározás, átlagszámítás és korreláció analízis. Maga a kérdőív a képzési elégedettség mérésre irányul, mely abban különbözött egy átlagos elégedettség mérési kérdőívtől, hogy szerepeltek benne olyan kérdések is, amik a hallgatói teljesítmény mérésére irányultak. Egy nyílt kérdés keretében minden hallgató szabadon kifejtette a véleményét a képzéssel kapcsolatban. Ötszáz hallgatóból 103 fő élt a szabad, nyílt véleménynyilvánítás lehetőségével. Az arányt tekintve a kérdőívet kitöltő hallgatók 20,6%-a.

A kérdőívben szereplő két zárt kérdés:

- Milyen képességű hallgatónak érezte magát a képzés során?
 - Lehetséges válaszok: 1. Átlagosnál gyengébb; 2. Átlagos; 3. Átlagosnál jobb
- Hogyan változott a véleménye a képzésről?
 - Lehetséges válaszok: 1. romlott; 2. nem változott; 3. javult

Hipotéziseim a következők:

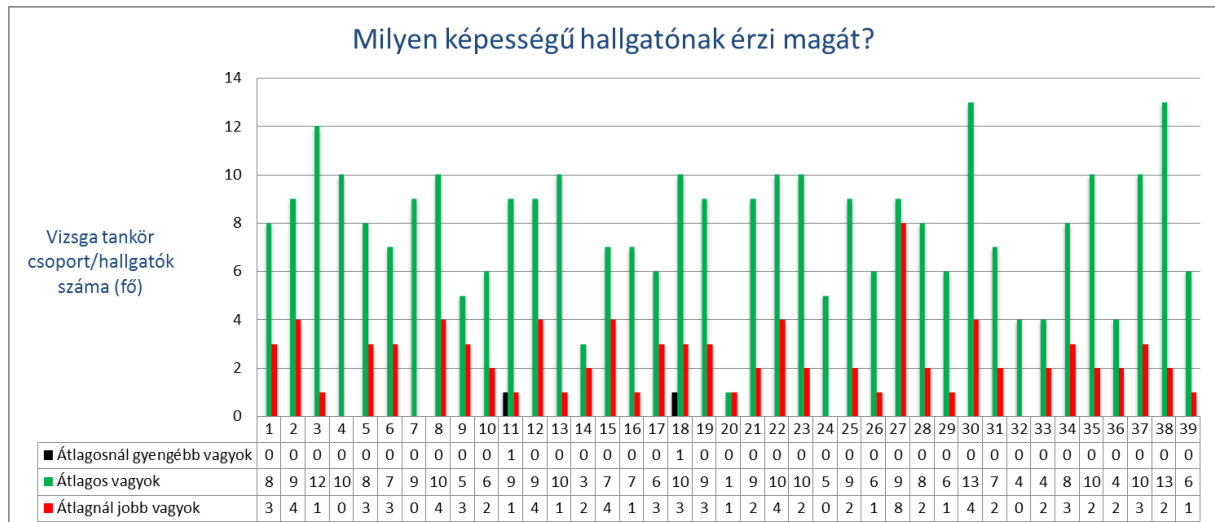
- Megbecsülhető a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatók létszáma az egész évfolyam tekintetében.
- Megbecsülhető a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatók létszáma tankör/csoport szinten.
- Az a pedagógus populáció, aki az átlagosnál jobbnak vallja magát, kritikussabb az adott képzéssel.

Az eredmények feldolgozása: Az eredmények feldolgozása szempontjából két részre osztottam a kitöltött kérdőíveket. Az egyik részt az képviselte, ahol nem éltek a hallgatók azzal a lehetőséggel, hogy kifejtsék szövegesen a véleményüket a képzésről. Őket a passzív hallgatók kategóriájába soroltam. A másik részt az a csoport képviseli, aki élt a lehetőséggel, adott szöveges véleményt, őket pedig aktív csoportként definiáltam. Jelen cikk keretében kizárólag a passzív hallgatói csoporttól kapott eredményeket elemzem.

- a) Megbecsülhető, a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatók létszáma az egész évfolyam tekintetében hipotézisemre keresem az igazolást.
Kérdőívben szereplő zárt kérdés: Milyen képességű hallgatónak éreztem magam a képzés során?

Vizsgált minta elemszáma: 397

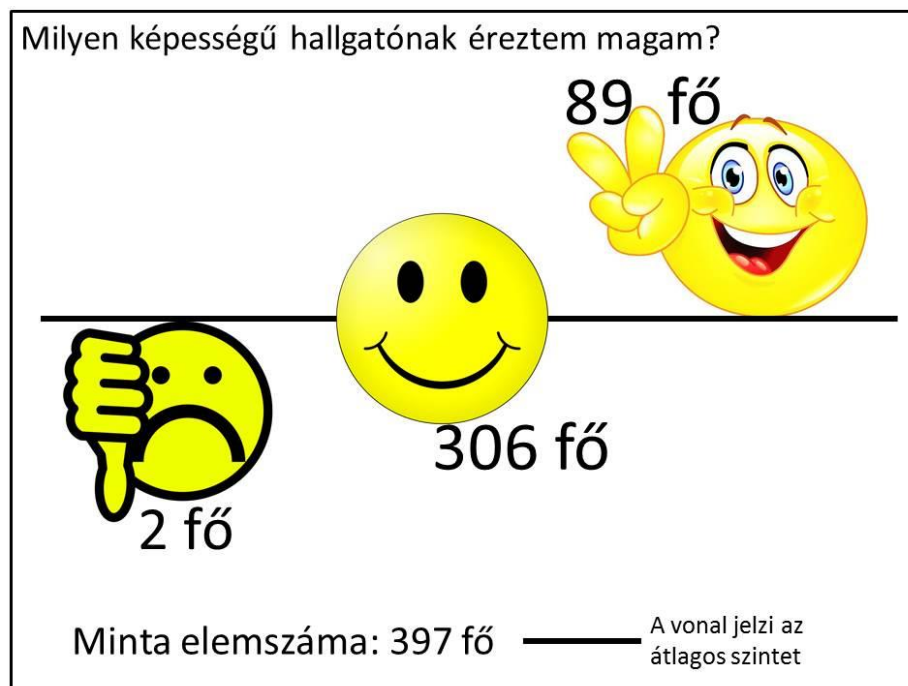
Kérdőív kitöltése: 2016. június



1. ábra

Az egy tankörben tanuló hallgatók „önvallomása” a saját hallgatói teljesítményére vonatkozóan (Oszlopdiaagram: saját munka)

A hallgatók 22%-a jobb képességűnek vallotta magát vizsga és egyben tankör társainál, és a hallgatók nem egész 1%, összesen 2 fő volt, aki átlagnál gyengébb képességűnek tartotta magát.



2. ábra

Évfolyam szintű az átlagosnál jobbnak „önvallott” hallgatók megoszlása grafikusán ábrázolva. (Ábra: saját munka)

Évfolyam szintű konfidencia-intervallum meghatározás

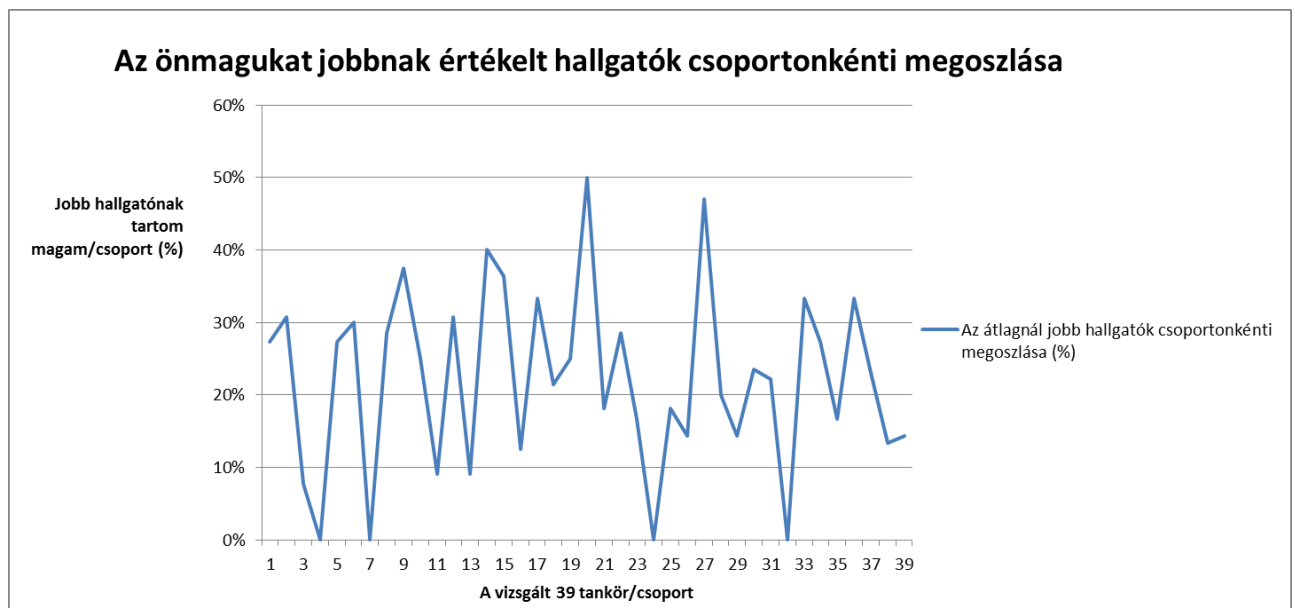
A végzős évfolyamra vonatkoztatva meghatároztam az évfolyam szintű konfidencia-intervallumot², vagyis, hasonló 100 évfolyam esetében, közel megegyező létszám esetén, az esetek 95%-ban várhatóan milyen tartományba fog esni azon hallgatók száma, akik magukat jobbnak vallják a társaiknál.

Az önmagukat az átlagosnál jobbnak tartók számát intervallumbecsléssel határoztam meg. A számítások eredménye értelmében a nagy minta elemszám alapján a konfidencia-intervallum 0,1837 és 0,2659 közé esik 95%-os valószínűséggel, ami azt jelenti, hogy más hasonló létszámú évfolyamok esetében is várhatóan 18,37% és 26,59% közé esik azon hallgatók a száma, akik önmagukat jobbnak vallják magukat a társaiknál.

- b) Megbecsülhető a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatók létszáma tankör/csoport szinten hipotézisemre keresem az igazolást.
Kérdőívben szereplő zárt kérdés: Milyen képességű hallgatónak éreztem magam a képzés során?

Vizsgált minta elemszáma: 397

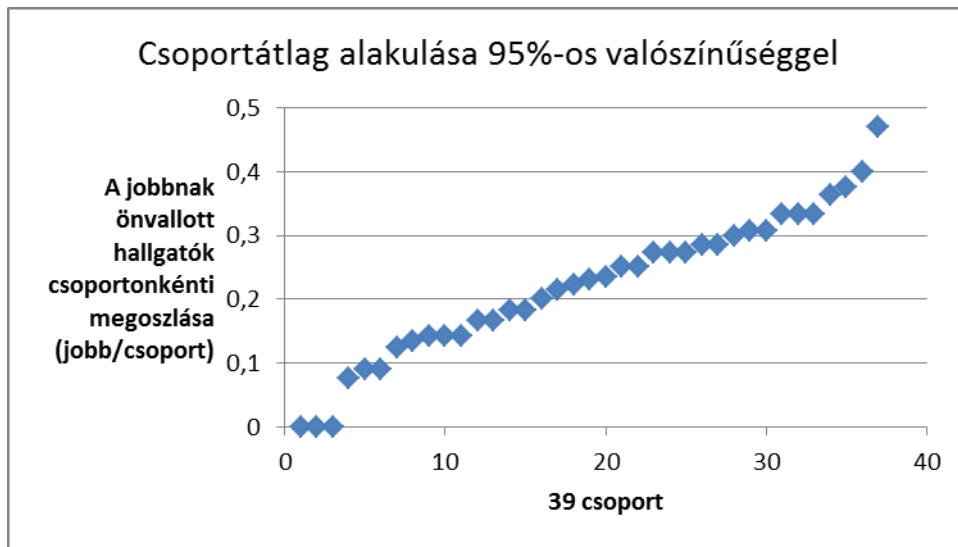
Kérdőív kitöltése: 2016. június



3. ábra

Az önmagukat jobbnak értékelt hallgatók csoportonkénti megoszlása
(Vonaldiagram: saját munka)

² Konfidencia-intervallum, avagy megbízhatósági intervallumnak nevezzük a mintavételi eloszlás ismeretében meghatározott olyan intervallumot, amely az ismeretlen paramétert nagy, 95%-os valószínűséggel tartalmazza. Az ilyen intervallumot az adott paraméterre vonatkozó 95%-os konfidencia-intervallumnak (megbízhatósági intervallumnak nevezzük). (Forrás: Kövesi J., Tóth Zs., Erdei J. Kvantitatív módszerek. Oktatási segédanyag. BME GTK ÜTI, 2015. 107-114. p.)

Csoportátlag meghatározás:**4. ábra**

A vizsgált 39 csoportban, csoportonként hány hallgató vallotta magát jobbnak. (Pontdiagram: saját munka)

A kapott eredmény szerint egy vizsga/tankör csoporton belül 0%-47% közé esik 95%-os valószínűséggel azon hallgatók létszáma, akik önmagukat jobbnak tartják a társaiknál.

- c) Az a pedagógus populáció, aki az átlagosnál jobbnak vallja magát, kritikusabb lesz az adott képzéssel, hipotézisemre keresem az igazolást. Korreláció analízist végeztem két kérdésre adott válaszok korrelációjának meghatározására.

Kérdés (1): Milyen képességű hallgatónak éreztem magam a képzés során?

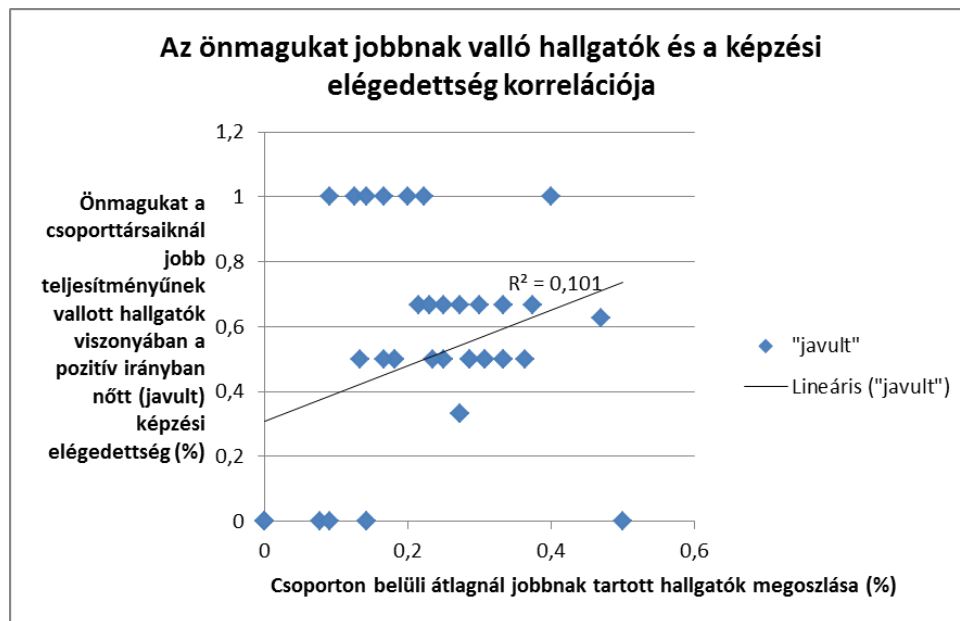
Kérdés (2): Hogyan változott a véleménye a képzésről?

Vizsgált minta elemszáma: 89

Először kiemeltem a 397 fős mintából a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatókat (89 fő).

**5. ábra**

Hogyan változott a véleménye a képzésről?
(Oszlopdiagram saját munka)



Az önmagukat jobbnak valló hallgatók és a képzési elégedettség korrelációja.
(Pontdiagram: Saját munka)

Egy enyhén emelkedő trendvonalat láthatunk, annak eredményéül, hogy $k=0,317871$ a korreláció (a korrelációs együttható négyzetének értéke $r^2=0,101$, mely mutató képviseli a tényleges és az elméleti adatok közötti eltérés négyzetösszegéből, a regressziós modell által magyarázott arányt) a tekintetben, hogy azon hallgatók esetében, akik jobbnak tartják magukat az átlagnál, azoknak javult a képzésről a véleménye. Tehát minél jobbnak tartja magát egy hallgató, annál inkább úgy érzi, hogy a képzésben javulás van. A trendvonal enyhe emelkedést mutat.

SPSS segítségével megállapított korrelációs együttható, az Excelben is ismert $0,318$, ennek szignifikanciája pedig $0,049$. Mindez azt jelenti (mivel $0,049 < 0,05$), hogy a korreláció 0-tól való különbsége a szokásos 95 %-os szinten szignifikáns. Vagyis az összefüggés elfogadható, és kapcsolat van a két tényező között. Tehát minél jobbnak tartja magát egy hallgató, annál elégedettebb a képzéssel, e tekintetben jelen mintában határozott összefüggés van tehát e tekintetben, ha nem is túl erős.

Eredmények értelmezése

1. Megbecsülhető a magukat az átlagnál jobbnak valló hallgatók létszáma az egész évfolyam tekintetében.

Igen, a hipotézis igazolást nyert. Passzív hallgatói csoport esetében, tehát azt a hallgatói populációt vizsgálva, akik nem éltek a szabad szöveges véleménynyilvánítás lehetőségével, várhatóan 18,37% és 26,59% közé esik azon hallgatónak a száma, akik önmagukat jobbnak vallják magukat a társaiknál 95%-os valószínűséggel, hasonló létszámú évfolyamok esetében.

2. Megbecsülhető a magukat az átlagnál jobbnak valló hallgatók létszáma tankör/csoport szinten.

Igen, a hipotézis igazolást nyert. Passzív hallgatói csoport esetében, tehát azt a hallgatói populációt vizsgálva, akik nem éltek a szabad szöveges véleménynyilvánítás lehetőségével,

várhatóan 0%-47 % közé esik 95%-os valószínűséggel azon hallgatók létszáma, akik önmagukat magasabbra értékelik hasonló létszámú tankör/csoport szinten.

3. *Az a pedagógus populáció, aki az átlagnál jobbnak vallja magát, kritikusabb az adott képzéssel.*

Amennyiben a kritika negatív jelentéstartalommal bír, elvetem ezt a hipotézist, mert 31,78%-os korrelációval tankör/csoport szinten minél jobbnak tartja magát egy hallgató, annál inkább úgy érzi, hogy a képzésben javulás van.

Záró gondolatok

Az emberek különbözőségével kezdtem az írásomat, ennek a felvetésnek részletes elemzésére, kiértékelésére jelen vizsgálat nem nyújtott elegendő keretet. A vizsgált képzés szempontjából határozottan pozitív eredmény, hogy az önmagukat jobbnak tartó hallgatók esetében javul a képzési elégedettség. Tehát jelen képzést vizsgálva az a tendencia, hogy az önmagukat jobbnak valló hallgatók pozitív képzési elégedettséget mutatnak. Az *aktív* hallgatói csoport válaszainak elemzését szintén elvégeztem, az eredményeket publikálni fogom. Jelen írás nem adott elég teret ahhoz, hogy vizsgáljam, hogy mi is adta tulajdonképpen az alapját a képzési elégedettségnek, mi alapján döntöttek úgy a hallgatók, hogy javult a képzésről alkotott véleményük. Maga a tanár, a vizsgált képzés keretében az ún. KONZULENS. Csupa nagybetűvel írtam, mert a konzulensek azok, akik a képzés ideje alatt végig együtt dolgoznak a tankörükbe/csoportjukba rendelt hallgatókkal. A képzési elégedettség bár soktényezős, de a vizsgált képzés esetében a konzulens személye alapvető és meghatározó. *A tanár munkájára sem lehet közvetlenül alkalmazni a minőségbiztosítás más területein elterjedt módszereket. Nemcsak azért, mert szellemi munkát végez, hanem azért is, mert a tanár egész személyiségével végzi azt.* (Kata 2011) Jelenleg folyamatban van ugyanezen a képzésen egy nagy létszámú hallgatói bázist megszólító kérdőíves felmérés, mely kifejezetten a hallgatók *jóllétének*³, a képzési elégedettségre gyakorolt hatásának feltárására irányul.

Felhasznált irodalom

- Bányai É., Varga K. (2014) *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Benedek I., (1995) *Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája*. Okker Oktatási Iroda Kiadó.
- Deutsch Sz., Fejes E., Kun Á., Medvés D. (2015) a jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott pszichológia* 15(2):49–71
- Diener E. (1984): Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95. 542–575.
- Goleman D. (1995) *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó.
- GORDON A. (1980) *A személyiség alakulása*. Gondolat Kiadó.
- Kata J. (2011): Néhány gondolat a pedagógusok értékelésének objektivitásáról *TÁMOP - 4.1.2-08/2/C/KMR pályázat Képzők képzése, különös tekintettel a*

³ A jóllét meghatározása a pszichológia irodalmában sem egyöntetű: leggyakrabban az elégedettséggel, a boldogsággal, a pozitív pszichológiai működéssel hozzák összefüggésbe. Tartalmát tekintve kognitív és érzelmi komponenseket is tartalmaz, hiszen mindenki meg tudja ítélni, képes értékelni saját jólléte minőségét, ugyanakkor különböző (pozitív, negatív) érzelmeket társítunk jóllétünk különböző aspektusaihoz (Diener 1984)

matematikai, természettudományi, műszaki és informatikai (MTMI) képzésekre és azok fejlesztéséről című pályázat keretében végzett kutatás. Kézirat.

- Kövesi J., Tóth Zs., Erdeil J. (2015) *Kvantitatív módszerek*. Oktatási segédanyag. BME GTK ÜTI. 107-114. old.
- Kun Á. (2016) *Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában*. Kézirat, megjelenés alatt.
- Kun Á. (2016) *Érzelmek a munkahelyen. Affektivitás és személyiség Egyetemi előadások Munka- és szervezetpszichológia mesterszakos hallgatóknak*. 2016 tavaszi félév. Budapest: BME, GTK. Kézirat.
- Kun Á. (2013) *Lelki és érzelmi jóllét, feszültségkezelés*. In: Kun Á., Takács I. (szerk.) (2013) *Oktatói kézikönyv a tehetséggondozáshoz*. Kézikönyv. Budapest: BME EPT. 98-114. old.
- Mérő L. (2010) *Az érzelmek logikája*. Tericum Kiadó.
- Nagy H. (2006) *Az érzelmi intelligenciáról*. *Iskolakultúra 04: 74-84*
- Seligman M. (2010) *Flourish! - Éljen boldogan!* Akadémiai Kiadó.
- Topár J., Polónyi I., Hrubos I., Bazsa Gy., Szántó T., Kozma T., Juhász A., Derényi A., Temesi J., Bálint J., (2008) *Minőségügy a felsőoktatásban*. *Educatio 17. Évf. 1. szám 2008. tavasz*

BAGÓ József

A közfoglalkoztatás intézményi alakulása 2015-ben

Magyarországon 2011. január 1-től létrejött a közfoglalkoztatás új rendszere. Az új modell lényeges eleme a közfoglalkoztatási jogviszony jogintézménye, amely több vonatkozásban eltér a munka törvénykönyvben szabályozott munkaviszonytól. Meghatározó az állami ösztönző rendszer, ebben a közfoglalkoztatási bér szabályozása, a Nemzeti Foglalkoztatási Alapból finanszírozott közfoglalkoztatási támogatások, továbbá azok más pénzügyi forrásokból működtetett állami kiegészítései. Az ösztönzés mozgatója a közfoglalkoztatás irányítási rendszere, illetve alapvetően a finanszírozási rendszer. Az alábbiakban a hazai közfoglalkoztatási rendszer alakulásának 2015. évi intézményi változásait mutatom be. Az összefoglalóban a témakörben a korábbi időszakról készített áttekintés (*Bagó 2015*) módszerét alkalmazom, célom „eszközt adni azok kezébe, akik az események megértésére és elemzésére törekednek” (*Busch - Cseres-Gergely, 2011*). Az áttekintés nem tér ki sem az elsődleges munkaerőpiac, sem a munkanélküli, illetve a szociális segélyezési rendszer változásaira¹ és hatásaira.

A közfoglalkoztatás céljai és célterületei

A Kormány 2015. évre a közfoglalkoztatás céljaként²

- a) az elsődleges munkaerőpiacról kiszorultak, különösen a munkaerőpiacon halmozottan hátrányos helyzetben lévő foglalkoztatást helyettesítő támogatásban részesülő, illetve álláskeresővel összefüggésben egyéb ellátásra nem jogosult álláskereső, az alacsony iskolai végzettségűek, a tartósan munka nélkül lévők (kiemelten a megváltozott munkaképességűek, a hajléktalanok, a menekültek és oltalmazott jogállásúak, a roma nemzetiségű álláskereső) foglalkoztatásának és foglalkoztathatóságának növelését;
- b) a közfoglalkoztatottak, ezen belül különösen az a) pontban meghatározott célcsoportok elsődleges munkaerőpiacra történő fokozatos (re)integrációjához leginkább szükséges és megfelelő, személyre szabott munkaerő-piaci szolgáltatásokhoz és képzésekhez való minél szélesebb körben történő hozzáférést;
- c) az értékteremtő, hasznos, a helyi sajátosságokon alapuló, a település önfenntartását elősegítő programok indításának támogatását;
- d) a természeti és épített környezet védelmét;
- e) a vasúti pályahálózat, illetve az országos közúthálózat környezetének tisztántartását, a kapcsolódó területek növényzetének rendben tartását;
- f) a kulturális örökség elemeinek megóvását, a Magyarország területén lévő, jelenleg gondozatlan, pusztulóban lévő sírkertek, sírhelyek rekonstrukciójára irányuló kormányzati program megvalósításának elősegítését;

¹ Az utóbbiakról lásd például Mózer – Tausz – Varga (2015)

² A közfoglalkoztatás 2015. évi céljairól és a közfoglalkoztatással összefüggő, egyes döntést igénylő kérdésekről szóló 1044/2013. (II. 5.) Korm. határozat módosításáról szóló 1082/2015. (III. 3.) Korm. határozat

- g) a helyben megtermelt termények felhasználásával a közétkeztetés minőségének javítását, e tekintetben önellátó, önfenntartó települések kialakítását (ide értve a szociális földprogram megvalósítását is);
- h) a karitatív szervezetek közreműködésére fokozottan támaszkodva a rendezett közösségi terek, élhető települések megvalósítását;
- i) a helyi sajátosságokra, zártkerti területekre épülő fejlesztések megvalósítását;
- j) a roma lakosság lakhatását, társadalmi integrációját;
- k) a közfoglalkoztatottak fokozottabb bevonását a területi vízrendezési, vízkár-elhárítási és mezőgazdasági vízhasznosítási feladatokba;
- l) a szociális szövetkezetek alakulásához szükséges stabil gazdasági alap megteremtését;
- m) a területi és szezonális munkaerő-piaci különbségek kiegyenlítését, ezáltal a közfoglalkoztatásban résztvevők életminőségének javítását;
- n) az arra alkalmas közfoglalkoztatási programokban szociális szövetkezetek alakításának elősegítését; és
- o) a vidék lakosságmegtartó képességének növelését határozta meg.

A Kormány egyetértett továbbá azzal, hogy a közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzési programok és munkaerő-piaci szolgáltatások részben európai uniós, részben központi költségvetési források terhére valósuljanak meg a területi felzárkózási koordinációs központi feladatok ellátására kijelölt állami szerv bevonásával.

2015. április 24-én a Kormány a társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések jegyzékéről szóló 240/2006. (XI. 30.) Korm. rendeletet hatályon kívül helyezte³. A támogatások kihelyezésénél további körülmény volt, hogy a kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet 4. melléklete szerinti települések csak 2016. január 1-jéig minősültek átmenetileg kedvezményezettnek⁴.

Év közben a Kormány a közfoglalkoztatás 2015. évi további céljaként határozta meg (egyben a belügyminiszter feladatául szabta) a Nemzeti Eszközkezelő Zrt. ingatlanaiban lakó és lakbérfizetési kötelezettségének eleget nem tevő személyek, mint kiemelt célcsoport közfoglalkoztatási programokba történő bevonását, a program időtartama alatti folyamatos közfoglalkoztatás biztosítását⁵

A közfoglalkoztatási jogviszony

*A közfoglalkoztatásról és a közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó, valamint egyéb törvények módosításáról szóló 2011. évi CVI. törvény (a továbbiakban közfoglalkoztatási törvény) 2015. január 1-jétől hatályos módosítása*⁶ lehetővé tette, hogy a közfoglalkoztatási jogviszonyban álló álláskeresők mentesüljenek a rendelkezésre állási és munkavégzési kötelezettségük alól arra az időre, amíg munkaviszony – ide nem értve a másik közfoglalkoztatási jogviszonyt – létesítése céljából történő állásinterjún vesznek részt. Erre az időre a közfoglalkoztatottakat megillető állásidőre járó bérre lettek jogosultak.

³ A kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről szóló 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet

⁴ A közfoglalkoztatás szempontjából kiemelt településekről a 1044/2013. (II. 5.) Korm. határozat, a kiemelt kistérségekről a 1141/2013. (III. 21.) Korm. határozat rendelkezett.

⁵ 1488/2015. (VII. 21.) Korm. határozat

⁶ 2014. évi XCIX. törvény

A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény (a továbbiakban foglalkoztatási törvény) módosítása 2015. január 1-jétől a közfoglalkoztatási jogviszonyban nem álló álláskeresőkhöz hasonlóan kötelezővé tette a közfoglalkoztatottak számára is a felajánlott, a foglalkoztatási törvény szerint megfelelőnek minősülő munkahely elfogadását. A közfoglalkoztatási törvény módosításával pedig az álláskeresőknek a megfelelő munkahely elfogadására irányuló kötelezettségének megszegése nem kizárólag az álláskeresői nyilvántartásból való törlést, hanem a közfoglalkoztatásból történő kizárást is magával vonta.

A közfoglalkoztatási törvény 2015. július 13. napjától hatályos módosítása⁷ megteremtette annak lehetőségét, hogy a közfoglalkoztatottakat – amennyiben településükön erre lehetőség van – egyszerűsített foglalkoztatásba⁸ közvetítse az állami foglalkoztatási szerv. A kizárási okok köre két új körülménnyel bővült: az álláskereső személyt három hónap időtartamra ki kell zárni a közfoglalkoztatásból, amennyiben az egyszerűsített foglalkoztatás keretében felajánlott munkát nem fogadja el, valamint a közfoglalkoztatáson kívüli egyéb foglalkoztatási jogviszonya munkavállalói felmondással vagy munkáltatói azonnali hatályú felmondással szűnt meg.

Kibővült továbbá a közfoglalkoztatási jogviszonynak minősülő jogviszonyok köre a közfoglalkoztatás keretében szervezett munkaerő-piaci szolgáltatásban való részvétellel, amelynek időtartamára a közfoglalkoztatottnak közfoglalkoztatási bér jár. Ennek időtartama naptári évenként legfeljebb három nap lehet, amelyhez szükséges a hatósági szerződést megkötő hatóság jóváhagyása is. Szövegpontosításra is sor került - a foglalkoztatási törvény rendelkezéseivel összhangban: az álláskeresőként való nyilvántartás szünetel, ha az álláskereső közfoglalkoztatásban vesz részt: közfoglalkoztatott lehet az az álláskereső is, akinek álláskeresőként való nyilvántartása a közfoglalkoztatási jogviszonya miatt szünetel, vagy rehabilitációs ellátásban részesül. Módosultak a határozott idejű munkaviszony létesítése esetén a közfoglalkoztatottat megillető fizetés nélküli szabadság feltételei is: az új rendelkezés a közfoglalkoztató által fizetés nélküli szabadság engedélyezésének maximális időtartamát 90 nappól 120 napra növeli, valamint az igénybevitelhez szükséges munkaszerződés helyett írásbeli nyilatkozatot kell bemutatni, amelynek határidejét a korábbi 5 nappól 2 napra csökkenti (a fizetés nélküli szabadság megkezdése előtt). A rendelkezés nem alkalmazható a közfoglalkoztatási jogviszony keretében a munkavégzéshez kapcsolódóan biztosított képzés vagy munkaerő-piaci szolgáltatás ideje alatt.

A közfoglalkoztatási törvény – a munka törvénykönyvéről szóló 2012. évi I. törvénnyel összhangban – rendezte a szabadság kiadásának módját, feltételeit, további részletszabályait. A szabadság kiadása a közfoglalkoztató kötelezettsége, előtte azonban meg kell hallgatnia a közfoglalkoztatottat. A közfoglalkoztatónak legalább tizenöt nappal előre közölnie kell a szabadság kiadásának időpontját és a szabadság mértékét a közfoglalkoztatottal, ellenkező esetben a szabadság csak a közfoglalkoztatott hozzájárulásával adható ki. A közfoglalkoztatott szabadság kiadásával kapcsolatos kérései főszabály szerint a közfoglalkoztatót nem kötik. Ez alól kivételt jelent, hogy a közfoglalkoztatott is jogosult évente hét munkanap szabadság kivételére az általa meghatározott időpontban. A közfoglalkoztatottnak erre vonatkozó igényét legalább tizenöt nappal a szabadság kezdete előtt be kell jelentenie. A szabadság kiadása az esedékességének évében kötelező. A szabadság tárgyét követő időszakban

⁷ 2015. évi CXII. törvény

⁸ 2010. évi LXXV. törvény

történő kiadására a közfoglalkoztatott oldalán felmerült ok miatt ki nem adható szabadság esetében lesz lehetőség.

A szabadság kiadásánál a munkaidő-beosztás szerinti munkanapokra, azaz a közfoglalkoztatottra irányadó beosztást kell alapul venni. Amennyiben nincs munkaidő-beosztás, a szabadságot az általános munkarend és a napi munkaidő figyelembevételével kell megállapítani. A szabadságot munkanapokban kell nyilvántartani. Módosultak a közfoglalkoztatásból való kizárás szabályai is: új kizárási oknak minősül, ha a közfoglalkoztatott az egyszerűsített foglalkoztatás keretében felajánlott munkát nem fogadja el, valamint ha a közfoglalkoztatáson kívüli egyéb foglalkoztatási jogviszonya munkavállalói felmondással vagy munkáltatói azonnali hatályú felmondással szűnt meg. Egyszerűsített foglalkoztatási igény bejelentése tekintetében új elem, hogy az egyszerűsített módon létesíthető munkaviszonyban foglalkoztatni kívánó munkáltató a munkaerő-igényét május 1-je és október 31-e között annak a településnek a polgármesterénél is bejelentheti, ahol a tervezett foglalkoztatás helye található.

A *közfoglalkoztatási törvény* migrációval összefüggő módosításával⁹ 2015. augusztus 1-jétől új célcsoporttal bővül a közfoglalkoztatottak köre. Közfoglalkoztatott lehet - a menekültügyi őrizetben lévő személy kivételével - kérelmének jogerős elbírálásáig az, aki menekültként, oltalmazottként, vagy menedékesként történő elismerés iránti kérelmet nyújtott be, vagy olyan harmadik országbeli állampolgár, akinek az idegenrendészeti hatóság kijelölt helyen való tartózkodását rendelte el¹⁰. A fentieknek megfelelően a közfoglalkoztató köteles a közfoglalkoztatási jogviszonyt azonnali hatályú felmondással – a kizárás esetkörén kívül akkor is – megszüntetni, ha a közfoglalkoztatottnak a menekültként, oltalmazottként vagy menedékesként történő elismerés iránt benyújtott kérelmét jogerősen elutasították, kivéve, ha az idegenrendészeti hatóság kijelölt helyen való tartózkodását rendelte el¹¹.

A *foglalkoztatási törvény* migrációval összefüggő módosítása¹², hogy a Foglalkoztatási és Közfoglalkoztatási Adatbázis a menekültként, oltalmazottként vagy menedékesként történő elismerés iránti kérelmet benyújtó (a továbbiakban együtt: elismerést kérő) közfoglalkoztatott, valamint az idegenrendészeti hatóság döntése alapján kijelölt tartózkodási helyen élő harmadik országbeli állampolgár közfoglalkoztatottakra vonatkozóan is tartalmaz jogszabályban meghatározott adatokat.

- Az elismerést kérő adatait az állami foglalkoztatási szerv a menekültügyi hatóság elismerésre irányuló kérelmet elutasító döntés jogerőre emelkedéséről szóló értesítése alapján az adatbázisból haladéktalanul törli, kivéve, ha az idegenrendészeti hatóság a harmadik országbeli állampolgár kijelölt helyen való tartózkodását rendelte el.
- A közfoglalkoztatásért felelős miniszter az adatkezelő tevékenysége feletti felügyelet gyakorlása és a közfoglalkoztatás szervezésével kapcsolatos feladatai eredményes ellátása érdekében ezen adatokba betekinthet.

⁹ 2015. évi CXXVII. törvény

¹⁰ A harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló 2007. évi II. törvény 62. § (1) bekezdés a), c), d), f) pontok alapján.

¹¹ Ugyancsak az említett, 2007. évi II. törvény 62. § (1) bekezdés a), c), d), f) pontok alapján.

¹² Ugyancsak a 2015. évi CXXVII. törvény

A rövid időtartamú munka, az álláskeresési nyilvántartás és az álláskeresési járadék folyósításának szünetelése időtartamának hozzáigazítása a fizetés nélküli szabadság felemelt, legfeljebb 120 napos időtartamához megtörtént.

*A pénzbeli és természetbeni szociális ellátások igénylésének és megállapításának, valamint folyósításának részletes szabályairól szóló 63/2006. (III. 27.) Korm. rendelet módosítása*¹³ következtében 2015. szeptember 1-től - az alapvető jogok biztosának ajánlása alapján - az aktív korúak ellátására való jogosultsághoz szükséges ún. megelőző együttműködés¹⁴ időtartamába a közfoglalkoztatásban töltött idő is beszámít.

*A munkaköri, szakmai, illetve személyi higiénés alkalmasság orvosi vizsgálatáról és véleményezéséről szóló 33/1998. (VI.24.) NM rendelet módosításával*¹⁵ a közfoglalkoztatásba vonáshoz szükséges foglalkoztathatósági szakvélemény a kiállítástól számított két évig érvényes, a korábbi egy évvel szemben.

A közfoglalkoztatási ösztönző rendszer

A 2015. január 1-én hatályba lépett, *a közfoglalkoztatási bér és a közfoglalkoztatási garantált bér megállapításáról szóló 170/2011. (VIII. 24.) Korm. rendelet módosítása*¹⁶ szerint a teljes munkaidőben foglalkoztatott közfoglalkoztatott részére megállapított közfoglalkoztatási bér¹⁷ a teljesítménykövetelmények százalékos és teljes munkaidő teljesítésekor havibér alkalmazása esetén 79 155 forint. A teljesítménykövetelmények száz százalék feletti teljesítése esetén a közfoglalkoztatási bér növelhető. A teljesítménykövetelmények száz százalék alatti teljesítése esetén a közfoglalkoztatási bér csökkenthető. A közfoglalkoztatót a teljesítménybér alkalmazása esetén sem illeti meg többlettámogatás. Legalább középfokú iskolai végzettséget és szakképesítést igénylő munkakör betöltése esetén a közfoglalkoztatottat megillető garantált közfoglalkoztatási bér a teljes munkaidő teljesítése esetén havibér alkalmazása esetén 101 480 forint. A közfoglalkoztatási jogviszonyban foglalkoztatott munkavezetőt megillető közfoglalkoztatási bér a teljes munkaidő teljesítése esetén havibér alkalmazása esetén 87 090 forint. A közfoglalkoztatási jogviszonyban foglalkoztatott munkavezetőt megillető közfoglalkoztatási garantált bér legalább középfokú iskolai végzettséget és szakképesítést igénylő munkakör betöltése és a teljes munkaidő teljesítése esetén havibér alkalmazása esetén 111 660 forint.

A 2015. augusztus 1-től *a közfoglalkoztatáshoz nyújtható támogatásokról szóló 375/2010. (XII. 31.) Korm. rendelet módosításával*¹⁸ a közfoglalkoztatási jogszabályokba bekerült két új személyi kör (aki menekültként, oltalmazottként vagy menedékesként történő elismerés iránti kérelmet nyújtott be, vagy annak a harmadik országbeli állampolgárnak, akinek az idegenrendészeti hatóság kijelölt helyen való tartózkodását rendelte el) foglalkoztatható mind a hosszabb időtartamú, mind pedig az országos közfoglalkoztatási programokban.

¹³ 221/2015. (VIII. 7.) Korm. rendelet

¹⁴ Az állami foglalkoztatási szervvel való együttműködést jelenti.

¹⁵ 16/2015. (III. 30.) EMMI rendelet

¹⁶ 376/2014. (XII. 31.) Korm. rendelet

¹⁷ Ebben az időpontban a minimálbér Magyarországon a vonatkozó, a kötelező legkisebb munkabér (minimálbér) és a garantált bérminimum megállapításáról szóló 347/2014. (XII. 29.) Korm. rendelet szerint a megegyező foglalkoztatási kategóriákban: 105.000 Ft, illetve 122.000 Ft. A foglalkoztatást helyettesítő támogatás havi összege (változatlanul) 22.800 Ft.

¹⁸ 204/2015. (VII. 23.) Korm. rendelet

2015. december 30. napjától a 375/2010. (XII. 31.) Korm. rendelet módosításával¹⁹ kibővült a napi 4 órás részmunkaidőben foglalkoztathatók köre a 2015. augusztus 1-től érvényes bővített személyi körrel. A kapcsolódó eljárási szabályok módosítása keretében az országos programok, illetve a mintaprogramok tekintetében új szabályok: mintegy „előzetes eljárás” keretében születik meg a miniszteri döntés, amelynek alapja nem a kérelem, hanem egy ún. „előzetes tervezet”. A közfoglalkoztatási támogatást igénylő a közfoglalkoztatási programról előzetes tervezetet készít (a továbbiakban: tervezet), amelyet a hatósági szerződés megkötésére hatáskörrel rendelkező hatósághoz kell benyújtani, amely azt a támogatásra vonatkozó javaslatával együtt 21 napon belül²⁰ továbbítja a közfoglalkoztatásért felelős miniszter részére. A közfoglalkoztatásért felelős miniszter az előirányzatnak közfoglalkoztatási program támogatására történő felhasználhatóságáról és a támogatás mértékéről a benyújtott tervezet alapján mérlegelési jogkörében dönt. A támogatásra irányuló kérelmet a miniszteri döntést követő nyolc napon belül lehet benyújtani.

Az illetékességi szabályok és a hatósági szerződés megkötésére vonatkozó hatásköri szabályok nem változtak.

A közfoglalkoztatási támogatások a korábbiakhoz hasonlóan mérlegelési jogkörben nyújthatóak. A mérlegelési szempontok közül kikerült a foglalkoztatni kívánt személy közfoglalkoztatásról szóló törvény szerinti prioritási szintjének kötelező figyelembe vétele. Új lehetőség, a közfoglalkoztató vállalhatja azt is, hogy a közfoglalkoztatási mintaprogramjából vagy a ráépülő közfoglalkoztatási programjából származó bevételeiből az általa foglalkoztatott személyek meghatározott hányadának a támogatás lejártát követő munkaviszony keretében történő továbbfoglalkoztatását biztosítja.

A közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. törvény új eljárási szabályaival (ügyintézési idő csökkentése, az eljárások felfüggesztésének visszaszorítása) összhangban 2015. december 30-ai hatállyal módosultak²¹ a támogatásra vonatkozó eljárási szabályok. Az országos közfoglalkoztatási programok és a közfoglalkoztatási mintaprogramok/ráépülő közfoglalkoztatási programok esetében a hatósági eljárásnak nem minősülő, a belügyminiszter pénzügyi-politikai döntésének beszerzésére irányuló eljárást követően van lehetősége az ügyfélnek kérelmet benyújtania. A miniszteri döntést követően a kormányhivatalok vagy járási hivatalok rövid időn belül, sommás eljárás keretében kötik meg a hatósági szerződést, így a közigazgatási hatósági eljárás ideje jelentős mértékben lerövidül.

A közfoglalkoztatási támogatások állami kiegészítései

A közfoglalkoztatási támogatások állami kiegészítései – különösen, ha a közfoglalkoztatást, illetve a közfoglalkoztatók tevékenységét és működési környezetét helyezük a középpontba – rendkívül széles skálán mozoghatnak. Ebben a fejezetben azonban részben módszertani,

¹⁹ 472/2015. (XII. 29.) Korm. rendelet

²⁰ A 21 nap számításának kezdete a tervezet írásbeli benyújtása, és a felterjesztés azzal valósul meg, hogy a járási ügyintéző az ügyintézői javaslatot felterjeszti a megyének, országos program esetében a megyei ügyintéző az ügyintézői javaslatot felterjeszti a BM-be.

²¹ A közigazgatási bürokráciacsökkentéssel összefüggő törvénymódosításokról szóló 2015. évi CLXXXVI. törvény

részben területi okokból csak a közfoglalkoztatási támogatásokhoz közvetlenül kapcsolódó más támogatások rövid bemutatására vállalkozhatunk²².

„A közfoglalkoztatással egybekötött szociális földprogramok megvalósításának támogatására” indított 2015. évi pályázati eljárás, amelyet az Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő (a továbbiakban EMET) koordinált, 2015. január 29-én indult el²³, ezúttal önálló programként működött, amelynek célja az állam közfoglalkoztatásra irányuló törekvéseivel összhangban: a nyilvántartott álláskereső, elsősorban a foglalkoztatást helyettesítő támogatásban részesülő munkavállalásának elősegítése, az értékteremtő munka biztosításával közfoglalkoztatásra irányuló jogviszony keretében. A 2015. évi pályázati kiírásban azonban csak a 2014. évi SZOC-FP-14-A komponensben nyertes szervezetek vehettek részt. A feladat végrehajtását vállaló nyertes pályázók²⁴ növénytermesztési és állattartási/tenyésztési projektet elsődlegesen közétkeztetést végző konyha ellátása céljából hajtottak végre. Az EMET által támogatott időszak: 2015. május 1. - 2016. április 30. Az EMET által nyújtott támogatás felhasználható volt a megvalósítással összefüggésben felmerült költségek fedezetére, mint a termesztéshez/tenyésztéshez szükséges anyagok vásárlása, szolgáltatások vásárlása, eszközvásárlás, mezőgazdasági gépek üzemeltetése, tanácsadás, termeléssel, tenyésztéssel összefüggő ügyintézési költség, mezőgazdasági gépek karbantartása, felújítása, mezőgazdasági tájékoztató előadás.

A közfoglalkoztatottak 2015. év eleji képzései a TÁMOP-2.1.6 „Újra tanulok!” című kiemelt projekt keretében a Nemzeti Munkaügyi Hivatal korábbi, 2014. októberében megjelent felhívása²⁵ alapján valósulhattak meg a 2014. december 1. és 2015. március 31. közötti időszakban²⁶.

A közfoglalkoztatás támogatásának irányítása

A Nemzeti Munkaügyi Hivatal (NMH) megszüntetésével összefüggésben a munkaügyi szervezetre vonatkozó szabályokat új státuszrendelet²⁷ foglalja össze. A közfoglalkoztatásért felelős miniszter irányítási jogkörei bekerültek az új rendeletbe, a Nemzeti Foglalkoztatási Alap felhasználásával kapcsolatos hatáskörök továbbra is differenciáltak maradtak²⁸.

²² A korábbi áttekintésben említést nyertek az egyes önkormányzati feladatokhoz kapcsolódó fejlesztési támogatás igénybevételeinek részletes szabályairól szóló 4/2014. (I. 31.) BM rendelet egyes szabályai. A „továbbvezetés” érdekében jelezzük, a támogatás a 2015. évben már nem miniszteri rendeleti formában, hanem pályázati kiírás keretében került kihelyezésre, ugyanakkor nem tartalmazott közvetlen közfoglalkoztatási elemet: <http://www.kormany.hu/download/2/48/50000/Fejleszt%C3%A9si%20p%C3%A1ly%C3%A1zati%20ki%C3%ADr%C3%A1s.pdf#!DocumentBrowse>

²³ http://www.emet.gov.hu/_userfiles/felhivasok/SZOC_FP/szoc_fp_15/palyazati_kiiras_szoc_fp_15.pdf

²⁴ http://www.emet.gov.hu/_userfiles/hirek/SZOC_FP/2015_05_05_dontes/szoc_fp_15_nyertes_excel_jav.pdf

²⁵ http://www.nfsz.munka.hu/engine.aspx?page=full_tamop_216_12

²⁶ Tehát 2013. óta a második téli közfoglalkoztatási program keretében.

²⁷ A Kormány 320/2014. (XII. 13.) Korm. rendelete az állami foglalkoztatási szerv, a munkavédelmi és munkaügyi hatóság kijelöléséről, valamint e szervek hatósági és más feladatainak ellátásáról. Amely egyidejűleg hatályon kívül helyezte a korábbi jogszabályt, a Nemzeti Munkaügyi Hivatalról és a szakmai irányítása alá tartozó szakigazgatási szervek feladat- és hatásköréről szóló 323/2011. (XII. 28.) Korm. rendeletet.

²⁸ Az NMH megszűnésével a (kifejezetten) foglalkoztatáspolitikai intézményrendszer szakmai irányítási és koordinációs feladatai a 2014. év végén a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz kerültek. Az NMH szakképzést és felnőttképzést érintő feladatait az újonnan létrehozott Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal látja el. Az NMH megszűnésével az informatikai rendszer működtetésével – így az álláskereső nyilvántartási rendszerével – kapcsolatos feladatokat a Közigazgatási és Elektronikus Közszolgáltatások Központi Hivatala látja el.

A közfoglalkoztatás irányítása további elemmel bővült, elindult a közfoglalkoztatási portál²⁹, amely híreket és széleskörű információkat szolgáltat a közfoglalkoztatás rendszeréről, létszám- és költségadatairól, aktuális és tervezett programjairól, valamint a közfoglalkoztatottakat érintő képzésekről és szolgáltatásokról. Mindezek mellett a honlap felületet biztosít a "jó gyakorlatok" és a főbb létszám adatok részletes területi bontásban történő bemutatására.

A területi munkaügyi igazgatás is módosult, 2015. április 1. naptól - törvénymódosítás³⁰ alapján - a korábban a szakigazgatási szervekhez telepített hatósági hatáskörök címzettjei a kormányhivatalok, illetve a járási hivatalok lettek, míg a volt szakigazgatási szervek a kormányhivatalokon belül főosztályi, a járási hivatalon belül osztály szinten működtek tovább. Az új szabályok szerint az eddig ágazatonként elkülönülten, megyei és járási szinten működő, önálló feladat-és hatáskörrel bíró szakigazgatási szervek³¹ a fővárosi és megyei kormányhivatal törzshivatalába integrálódtak. A kormányhivatalok és járási hivatalok egyes szakmai tevékenységei felett megmaradt a korábbról ismert irányítási rendszer, azaz a funkcionális irányítási jogköröket a miniszterelnökséget irányító miniszter, a szakmai irányítási hatásköröket továbbra is a szakmai irányító miniszterek gyakorolják.

Az új szabályok szerint a kormányhivatalok foglalkoztatási főosztályai a foglalkoztatási és közfoglalkoztatási feladatok körében ellátják az állami foglalkoztatási szerv, a munkavédelmi és munkaügyi hatóság kijelöléséről, valamint e szervek hatósági és más feladatainak ellátásáról szóló kormányrendeletben és egyéb külön jogszabályokban meghatározott, a kormányhivatal feladat- és hatáskörét érintő feladatokat. A kormányhivatal foglalkoztatási feladatokat ellátó szervezeti egysége végzi a Nemzeti Foglalkoztatási Alappal kapcsolatos gazdálkodási, nyilvántartás-vezetési és adatszolgáltatási feladatokat, illetve az európai uniós források felhasználásával kapcsolatos szakmai és pénzügyi feladatokat. A foglalkoztatási főosztályok a munkavédelmi és munkaügyi ellenőrzési feladatok körében ellátják az állami foglalkoztatási szerv, a munkavédelmi és munkaügyi hatóság kijelöléséről, valamint e szervek hatósági és más feladatainak ellátásáról szóló kormányrendeletben és egyéb külön jogszabályokban meghatározott, a kormányhivatal feladat- és hatáskörét érintő feladatokat.

Megkezdte működését a Belügyi Tudományos Tanács Közfoglalkoztatási Munkacsoportja³², amelynek célja a közfoglalkoztatás-tervezés és irányítás tudományos igényű, elméleti hátterének biztosítása. A Munkacsoport és a BM Statisztikai, Elemzési és Monitoring Főosztálya 2015. november 25-én tudományos-szakmai konferenciát³³ rendezett „A közfoglalkoztatás aktuális kihívásai – javasolt fejlesztési irányok” címmel.

²⁹ <http://kozfoglalkoztatas.kormany.hu/>

³⁰ Az egyes közigazgatási tárgyú törvények módosításáról szóló 2015. évi VI. törvény 27-29. § módosította a fővárosi és megyei kormányhivatalokról, valamint a fővárosi és megyei kormányhivatalok kialakításával és a területi integrációval összefüggő törvénymódosításokról szóló 2010. évi CXXVI. törvényt. A Miniszterelnökséget vezető miniszter a fővárosi és megyei kormányhivatalok szervezeti és működési szabályzatáról szóló 7/2015. (III. 31.) MvM utasítása szerint a korábbi munkaügyi központok, továbbá a munkavédelmi és munkaügyi felügyelőségek összevont főosztályi szervezeti rendben működnek tovább 2015. április 1-től. Az utasítás tartalmazza, hogy a fővárosi és a megyei területi foglalkoztatási és munkaügyi igazgatási feladatokat az országban összesen 1549 fő látja el.

³¹ Továbbá a Környezetvédelmi és Természetvédelmi Felügyelőség és a Bányakapitányság.

³² <http://www.bm-tt.hu/mcsoport.html#kozfogmcs>

³³ Az összefoglaló elérhető: http://www.bm-tt.hu/assets/letolt/munkacsoport/kiadvanyrol_portalra.pdf

A Belügyminisztérium szervezésével megrendezésre került az I. Országos Közfoglalkoztatási Kiállítás³⁴, a közfoglalkoztatásban előállított, megtermelt termékek, valamint az ezek háttérül szolgáló jó gyakorlatok koordinált, egy központi helyen történő bemutatása érdekében. Megjelent a közfoglalkoztatás 2014-2015. évi jó gyakorlatait bemutató BM kiadvány³⁵.

Finanszírozás

A 2015. évben a közfoglalkoztatás támogatására a *Nemzeti Foglalkoztatási Alapban a közfoglalkoztatási programok támogatására* induló összegként 270 000 millió forint állt rendelkezésre.³⁶ Ez az előirányzat nyújtott fedezetet a 2014. évben elkezdett közfoglalkoztatási programok kötelezettségvállalásainak a 2015. évre áthúzódó kiadásai teljesítésére is.

„A közfoglalkoztatással egybekötött szociális földprogramok megvalósításának támogatására” indított 2015. évi pályázati eljárás közfoglalkoztatási komponense költségeinek tervezett keretösszege 38 meghívott pályázó részére 71,6 millió forint, megítélt támogatási keretösszege 31 pályázó részére összesen 59,2 millió forint volt³⁷, amely az Emberi Erőforrások Minisztériuma költségvetésében került megtervezésre.

A szövetkezetesítés elősegítése

A közfoglalkoztatási törvény lehetőséget biztosít a Nemzeti Foglalkoztatási Alap közfoglalkoztatási előirányzatából adott támogatásból beszerzett vagyonelemek haszonkölcsön szerződés keretében történő ingyenes átadására szociális szövetkezetek részére. A *közfoglalkoztatási törvény* 2015. december 20. napjától hatályos módosításával³⁸ a közfoglalkoztató az állatállományt haszonkölcsön-szerződés alapján használatba adhatja. Az ilyen haszonkölcsön-szerződés esetében a szaporulat a szociális szövetkezet tulajdonába kerül. A haszonkölcsön-szerződésben a szociális szövetkezet vállalja, hogy a hasznosításra kapott eszközök hasznosításával kapcsolatos döntések meghozatala előtt, az arra jogosult szövetkezeti szerv vagy személy a kijelölt állami képviselő véleményét kikéri. Ha a szociális szövetkezet a szerződésben erre vonatkozóan vállalt kötelezettségét megsérti, a szerződést azonnali hatállyal fel kell mondani. A szociális szövetkezetbe az állami képviselőt a haszonkölcsön-szerződés lejártáig lehet kijelölni. Az állami képviselőt a közfoglalkoztatásért felelős miniszter jelöli ki. A szociális szövetkezet az állammal vagy az önkormányzattal kötött, közfoglalkoztatási célú hasznosítási szerződésben vállalja, hogy az általa ingyenesen használatba vett termőföldet a haszonbérlet kötelezettségeire meghatározott³⁹ előírások betartásával hasznosítja. Ennek során csak olyan gazdálkodást folytathat, amely nem veszélyezteti a föld termőképességét. A használatba adó hozzájárulása nélkül vagy attól eltérően a föld használatát másnak nem engedheti át, a föld művelési ágát nem változtathatja meg. A földet csak a szerződésben meghatározott célra hasznosíthatja. Ha a föld védett⁴⁰, a

³⁴ <http://kozfoglalkoztatatas.kormany.hu/i-orszagos-kozfoglalkoztatasi-kiallitas-foto>

³⁵ <http://kozfoglalkoztatatas.kormany.hu/download/b/a1/41000/jo%20gyakorlatok%202014-2015.pdf>

³⁶ Magyarország 2015. évi központi költségvetéséről szóló 2014. évi C. törvény 1. melléklet LXIII. fejezete

³⁷ http://www.emet.gov.hu/kozlemlenyek/szocialis_foldprogram1/

³⁸ 2015. évi CCIV. törvény

³⁹ a 2013. évi CCXII. törvény 58. §-ában

⁴⁰ azaz a természet védelméről szóló 1996. évi LIII. törvény hatálya alá tartozik

szociális szövetkezet köteles a vonatkozó törvény, illetve a természetvédelmi hatóság földhasználatról hozott előírásait teljesíteni, továbbá nem folytathat olyan tevékenységet, amely a természeti terület állagát vagy állapotát kedvezőtlenül befolyásolja, vagy a természeti értékek fennmaradását bármely módon veszélyezteti. Ha a szociális szövetkezet ezeket a földhasználati kötelezettségeit a használatba adó írásban közölt felhívása ellenére megsérti, a hasznosítási szerződést azonnali hatállyal fel kell mondani.

Ugyancsak 2015. december 20. napjától, a Nemzeti Földalapról szóló 2010. évi LXXXVII. törvény módosításával⁴¹ a *földbirtok-politika irányelvei kiegészültek* a föld kedvezményes biztosításával a közfoglalkoztatási törvény alapján⁴² létrehozott szociális szövetkezet részére.

Kitekintés a 2016. év főbb változásaira

A 2016. évi központi költségvetési törvény⁴³ a Nemzeti Foglalkoztatási Alap 8. cím „Start-munkaprogram” kiadási előirányzata összegét 340.000 millió Ft-ban határozta meg. A közfoglalkoztatási bér és a közfoglalkoztatási garantált bér nem emelkedett.

A közfoglalkoztatottak 2016. évi képzései a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal irányításával indultak el. Az ajánlattételi felhívás⁴⁴ 2015. december 3-án jelent meg a „GINOP-6.1.1-15 Alacsony képzettségűek és közfoglalkoztatottak képzése” című projekt keretében. Az indítani tervezett képzési programok OKJ és OKJ+hatósági szakképesítést, egyéb szakmai (betanító) képzést nyújtanak, továbbá a hatósági képzést jelenthetnek.

2016. februári indulással a Nemzetgazdasági Minisztérium meghirdette a „Közfoglalkoztatásból a versenyszférába” segítő központi munkaerő-piaci programot⁴⁵. A program célja, hogy a kellő motivációval, szakképzettséggel rendelkező, munkára kész és képes személyek ne a közfoglalkoztatásban vegyenek részt, hanem a versenyszférában helyezkedjenek el, ezzel is elősegítve a teljes foglalkoztatás elérését. A program 2016. február 1-jétől 2016. december 31-ig tart, a keretében nyújtott támogatások forrását a Nemzeti Foglalkoztatási Alap foglalkoztatási alaprészt központi kerete biztosítja. A program összköltsége három milliárd Ft. A programot a Nemzetgazdasági Minisztérium koordinálása mellett az állami foglalkoztatási szervként eljáró fővárosi/megyei kormányhivatalok és a járási/fővárosi kerületi hivatalok valósítják meg.

A közfoglalkoztatás 2016. évi céljairól, feladatairól és területi prioritásairól a Kormány a 1040/2016. (II. 11.) Korm. határozatban rendelkezett.

A Kormány 2016. június 6-án döntött⁴⁶ a mentális, szociális vagy egészségügyi okból foglalkoztatásba be nem vonható álláskeresők foglalkoztathatóságának növelését szolgáló 2016. évi kormányzati intézkedésekről. Döntésével összhangban rendelkezett⁴⁷ új, speciális közfoglalkoztatási program támogatásának, továbbá a kapcsolódó speciális közfoglalkoztatási bér bevezetéséről. Speciális közfoglalkoztatási programban hat órában foglalkoztatott közfoglalkoztatott részére megállapított speciális közfoglalkoztatási bér: havibér alkalmazása

⁴¹ 2015. évi CCIV. törvény

⁴² 2011. évi CVI. törvény 4/A. §-a

⁴³ 2015. évi C. törvény 1. melléklet LXIII. fejezete

⁴⁴ https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=611

⁴⁵ A célok elérését segíti a közfoglalkoztatottak elhelyezkedési juttatásáról szóló 328/2015. (XI. 10.) Korm. rendelet.

⁴⁶ 1253/2016. (VI. 6.) Korm. határozat

⁴⁷ 125/2016. (VI. 7.) Korm. rendelet

esetén 41.556 forint, hetibér alkalmazása esetén 10.389 forint, napibér alkalmazása esetén 2077 forint. A legalább középfokú iskolai végzettséget és szakképesítést igénylő munkakör betöltése esetén a közfoglalkoztatási pontok által indított speciális közfoglalkoztatási programban hat órában foglalkoztatott közfoglalkoztatottat megillető speciális garantált közfoglalkoztatási bér: havibér alkalmazása esetén 53.277 forint, hetibér alkalmazása esetén 13.319 forint, napibér alkalmazása esetén 2663 forint.

2016. június 8. napjától lehetőség nyílt⁴⁸ továbbá azon álláskereső személyek napi négy-nyolc órás részmunkaidőben történő foglalkoztatására, akiknek legalább negyven százalékos mértékű egészségkárosodását a rehabilitációs szakértői szerv megállapította, vagy akik vakok személyi járadékában részesülnek, továbbá akik fogyatékosági támogatásban részesülnek. Ezzel kibővült azon személyek köre, akik – egészségi állapotukra tekintettel – akár napi négy órában is végezhetnek munkát közfoglalkoztatási jogviszony keretében.

2016. július 1-jétől hatályát veszítette a közfoglalkoztatási törvény előírása, hogy a közfoglalkoztató a közfoglalkoztatási jogviszony megszüntetését köteles bejelenteni a megyei foglalkoztatási szervnek. Ezzel párhuzamosan az adózás rendjéről szóló 2003. évi XCII. törvény kiegészült⁴⁹ azzal, hogy az állami adó- és vámhatóság a közfoglalkoztatásról szóló törvény szerinti közfoglalkoztatási jogviszony megszüntetése esetén a bejelentést haladéktalanul továbbítja az állami foglalkoztatási szervnek.

Felhasznált irodalom

- Bagó József (2015): A közfoglalkoztatás intézményi alakulása 2014-ben. Munkaügyi Szemle 3. szám p. 30-38.
- Busch Irén - Cseres-Gergely Zsombor (2011): A munkapiac intézményi környezetének alakulása 2010 szeptembere és 2011 szeptembere között. Megjelent: Fazekas Károly – Kézdi Gábor (szerk.): Munkaerőpiaci tükör, 2011. MTA Közgazdaságtudományi Intézet Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, p. 205-251.
- Mózer Péter – Tausz Katalin – Varga Attila (2015): A segélyezési rendszer változásai. Esély 3. szám p.43-66.

⁴⁸ 125/2016. (VI. 7.) Korm. rendelet

⁴⁹ 2016. évi XXXII. törvény

LOVRETITY Zsigmond

A hosszú élet (longevity) perspektívái

(a nyugdíjba készülő vezetők új szükségletei és megközelítései)

Az Egyesült Államokban minden egyes napon több mint tízezer ember éri el 65. életévét. Évtizedek óta ez – a 70. életév elérését követően biztosan – a jellemző nyugdíjba vonulási életkor. A korai ötvenes életkortól kezdődően, de a hetvenes évek elérését követően már általános, elvárt lett a korábbi, mégoly sikeres karrierok lezárása, a „pihenés éveinek” megkezdése. Az elmúlt húsz évben azonban ez a paradigma alapvetően megváltozott. A ma hatvanévesei (nagy valószínűséggel) legalább 90 éves korukig fognak élni.

További figyelemre méltó információkról, elemzésekről, magával ragadó perspektívákról olvashatunk Lynda Gratton és Andrew Scott ez évben megjelent kitűnő könyvében. (Gratton-Scott, 2016) Különleges változások közepette élünk, amelyekre csak kevesen készülünk fel időben. Ha jól ismerjük fel és jól viszonyulunk hozzájuk, ezek a változások valódi *ajándékot* hozhatnak nekünk. A változások elutasítása, téves értelmezése pedig *sorscsapás* lehet számunkra.

Eddig a globalizáció és a technológia fejlődése hozott érzékelhetően jelentős változásokat az ember életében, munkájában. A következő években a *hosszú élet* (longevity) perspektívája lehet a változások fontos motorja. Bárki is vagy, bárhol élsz, akárhány éves vagy, szükséges elgondolkodnod azokról a döntésekről, amelyeket meg kell hoznod azért, hogy minél jobban élvezhesd a hosszabb élet lehetőségeit, örömeit, ajándékait – szól a jövő üzenete. Ez a szükséglet nem csak az egyénnél, de az őket foglalkoztató szervezeteknél és a társadalom egészében, az életünket meghatározó alrendszerében is fel kell, hogy merüljön.

Az elmúlt 200 évben a várható emberi élettartam jelentősen megnövekedett, több mint két éves állandó rátával, minden dekádban. Ha valaki most 20 éves, 50% esélye van arra, hogy több mint 100 évig fog élni. Ha most 40 éves, ezzel az eséllyel eléri a 95. életévét. Ha most 60 éves, 50% esélye van arra, hogy megéli a 90. életévét, vagy a még hosszabb életkort. (Oeppen - Vaupel, 2002)

Az emberek milliói számíthatnak hosszú életre. Ez nyomást gyakorol arra, hogyan éljenek, hogyan kell a társadalomnak és a szervezeti (üzleti) életnek ehhez alkalmazkodva működni. Nem kétséges, hogy mindebből új szabályok, új szerepmodellek nőnek ki. Arra már most sok bizonyíték található, hogyan adaptálódnak az emberek, a foglalkoztató szervezetek és a társadalom egyaránt a várható hosszú életből adódó változásokhoz. A hosszú élet tele van új lehetőségekkel, a hosszú élet *ajándéka* a sokcélúan felhasználható *idő*. Az, hogy hogyan használjuk az ajándék-időt, hogyan strukturáljuk azt, döntésünktől függ. Ez lesz a válaszuk a hosszú élet felkínált és kihívást jelentő adományára.

A XX. században *három szakaszos időstruktúra* alakult ki életünkben. Az első szakasz a nevelés- oktatás-képzés időszakának, a második szakasz a karrier évtizedeinek, a harmadik szakasz a pihenésnek a nyugdíjas éveknek számított. Az élet idő-struktúráját ma már ez az egyre inkább átalakuló szemlélet és gyakorlat formálja. Reális lehetőségek adódnak már arra, hogy eltávolodjunk a tradicionális struktúrát meghatározó szemlélettől olyan életszemlélet felé, amely jóval rugalmasabb, amely jobban képes adaptálódni a hosszú élet új

lehetőségeihez. Ez a többlépcsős időstruktúra elterjedéséhez, kanonizálódásához vezethet. Az élet átstrukturálása koránt sem egyszerű folyamat. Megvalósulásához jelentős változások szükségesek mind az egyén, mind a munkáltató szervezetek mind pedig a kormányzat és az egész társadalom szemléletében, működésében. Ezek a változások, a technológia és a globalizáció okozta életmód (idő struktúra) évről-évre kiteljesedő transzformációjához hasonlóan, csak fokozatosan mehetnek végbe.

Gratton és Scott hivatkozott tanulmánya alapján vegyünk számba néhány szempontot, amelyek befolyásolhatják az emberi élet struktúrájának változását.

Az emberek legalább 70 vagy 80 éves korukig fognak dolgozni, ennek pénzügyi hatásaival foglalkozniuk kell

A szerzők kérdése: ha 100 évig fog élni, és kb. 10%-át fogja megtakarítani bevételeinek, nyugdíjas korában utolsó fizetésének legalább 50%-át szeretné jövedelemként fenntartani, hány éves korban tud nyugdíjba vonulni? A válasz 80 volt! (Az MBA hallgatók körében végzett esettanulmányi kalkulációt lásd a tanulmány 2. fejezetében). Ezeket a kalkulációkat nagy előrelátással mindenkinek tanácsos elvégeznie.

Számolni kell új foglalkozások létrejöttével, új készségek, képességek, kompetenciák folyamatos megszerzésének szükségességével

A rövidebb életkilátások viszonylag állandó igényű munkaerő piacot teremtettek. A piac igényeinek az emberek húszas éveikben megszerzett ismeretei és készségei jól, fenntarthatóan megfeleltek, anélkül, hogy jelentősebb megújításokra, kiegészítésükre, felváltásukra szükség lett volna. Ha azonban valaki 70 vagy 80 éves koráig helyt akar állni a gyorsan változó munkaerőpiacon, nem elég, ha időnként leporolja évtizedekkel korábban megszerzett ismereteit (tudását, kompetenciáit). Folytonosan, szervezeten, tudatosan kell időt fordítani alapvetően más, új ismeretek, készségek megszerzésére, az újratanulásra, az újraképzésre, a naprakész, sok irányban hasznosuló szemlélet és kompetenciák rendszeres, proaktív megújítására.

A pénzügyi feltételek megteremtése önmagában nem lesz elég a hosszabb élet sikeres megélésére

A minőségi élet megteremtése igényli a pénzügyi és nem-pénzügyi feltételek egyensúlyának gondos megtervezését, a gazdasági és a pszichológiai, a racionális és az érzelmi feltételek kiegyensúlyozott megteremtését. A pénzügyek rendezése lényeges a 100 életév megélésében, de ez nem a legfontosabb forrása a hosszú életnek. Család, barátság, mentális egészség és boldogság fenntartása mind-mind meghatározó tényezőnek számít. Jelenleg a társadalomban, a közbeszédben, szakmai fórumokon és az egyéni útkeresésekben talán túl sok aktivitás mutatkozik a hosszú élet körüli vitákat érintően a *nyugdíjokról és a pénzügyekről*, ezek fenntarthatóságáról. A 100 éves életre készülve nem lesz elég csupán a pénzügyi megalapozás hajszolása. Hosszú és pénzügyileg is sikeres karrier fenntartása nem lehetséges, ha készségei, egészsége, kapcsolatai megromlanak. Hasonlóan, megfelelő pénzügyi alapok nélkül, nem lesz képes időt fordítani a szükséges nem-pénzügyi tényezők építésére. Az egyensúly megteremtése rövid élet során komoly nehézségekbe ütközik, a hosszú élet azonban, nagyobb komplexitásával, többlépcsős időstruktúrában, sokkal több lehetőséget tud teremteni kiegyensúlyozottabb élet megélésére.

A hosszabb élet során a re-kreáció fontosabb lesz, mint a rekreáció

Több átalakulással, új karrier állomások megjelenésével már jelentkezik az egyén identitás változásának gyakoribb igénye. Az identitás változása alapozza meg új szerepek sikeres átvételét, az új szerepekhez társuló életvitel és életstílus kialakítását, a korábbtól gyökeresen eltérő készségek, tudás és kompetenciák fejlesztését. A hosszabb élet ajándéka, az idő, megteremti a helyét az életben új fejlődési *befektetések* igénybe vételének. Korábban ez a befektetés az első életszakaszban történt meg, a teljes idős oktatás-képzés keretében. Amikor az élet időstruktúrája többlépcsőssé válik, hosszabb életről beszélhetünk, ez a befektetés a teljes élet-horizonton történik meg a tradicionálisan *szabadidősnek* tekintett tevékenységek időszakában is. A 100 éves élet ajándékának része a szabadidős tevékenységek újraszabása, kisebb súlyt adva a *fogyasztásnak* és a hagyományos *rekreációnak*, több befektetési lehetőséget biztosítva az újraterevésnek, a *re-kreációnak*.

Az életben felmerülő opciók egyre értékesebbek lesznek

A hosszú élet során, a nagy változásokkal és a választhatóságok bővülésével, az *opciók* még fontosabbak lesznek számunkra. Ha valaki választ egy tevékenységet, annak következménye, hogy nem választ mást. A döntéshozatal az opciók lezárását jelenti. A pénzügyi világban az opciók értékkel bírnak és áruk van. Az opció értéke attól függ, mely időhorizonton valid (érvényes) és mekkora kockázat övezi. Ugyanez vonatkozik az életben meghozott döntésekre is. Mivel az élet hosszabb lesz, több lehetőség adódik váltásra, ezért az opciók egyre fontosabbak lesznek. A 100 éves élet közvetlen következménye lesz az opciók kutatása és hosszabb idejű fenntartása. Ez az egyik oka annak, hogy a 18-30 éves korosztály új életszakasza jött létre, amelyben az előző generációk tradicionális elköteleződései: házasság, családalapítás, ház-, kocsis vásárlás, egyre távolabbi időszakra tolódik ki. Ezek az emberek „nyitva tartják opcióikat”. Az opciókba történő befektetések egyre meghatározóbb részei lesznek az élettervezésnek.

A családi- és munkakapcsolatok átalakulnak

A hosszabb élet több évvel meghosszabbíthatja a gyermeknevelést, a gyermek (fiatal felnőtt) fejlődésének támogatását. Csökkentheti a nemek közötti egyenlőtlenségeket, átalakítja a személyes kapcsolatokat, a házasság és a gyermeknevelés tradícióit. Tradicionálisan a család a specializáció színtere. A férfiak kereső foglalkozásban dolgoznak, a nők a gyermekekről gondoskodnak. Az elmúlt évtizedekben ez a tradíció megváltozott; a nők növekvő számban váltak munkavállalókká, a kettős kereset lett az elfogadott norma, inkább, mint a kivétel. Megjegyzendő, hogy miközben a nők egyre nagyobb többségben élnek a többlépcsős életszakaszokat, még mindig ezt tekinti a társadalom szokatlannak, inkább, mint elfogadottnak.

A hosszú élet során a kapcsolatok változni fognak részben, mert a pénzügyi és megtakarítási szükségletek könnyebben kielégíthetők, ha a házastársak mindketten kereső foglalkozásban dolgoznak. Ez a változás már a realitás. A konvencionális családi munkamegosztás jelentős átalakulása transzformációs hatást fog gyakorolni a mind a munkáltatókra, mind a kormányzati politikákra. A háromszakos életstruktúra rugalmatlan attitűdöket alakított ki a munkával és a karrierrel szemben. Mára a növekvő követelések nyomán már sokkal rugalmasabb munka-megoldásokat és karrier standardokat vezettek be elsősorban a nők számára, figyelembe véve a családban betöltött meghatározó szerepüket. A háromszakos életstruktúra felbomlásával a munkabeosztások és karrierök növekvő rugalmassága a család férfi tagjára is jobban ki fog terjedni.

Kialakulhat a generációs komplexitás

A tradicionális életstruktúra a fiatal, a középkorú és az idős korosztály izolációjához vezetett. A több szakaszos (multi stage) élet a családi kapcsolatok új struktúrái, és az a tény, hogy a kor többé nem jelent szigorúan meghatározott életszakaszt, megállítja a generációs elkülönülés folyamatát.

Több kísérletezés várható a hosszabb élet folyamán

A jövő változásainak kezelésében egyre több úttörő fog felbukkanni. Sem az egyének, sem a közösségek, sem a kormányok nem dolgozták még ki, mi lenne a 100 éves élet vitelének legjobb támogatási módja. A ma élőknek kell terveket készíteniük a hosszú élet várakozásával. Minél fiatalabb valaki, annál inkább kész a kísérletezésre, annál inkább jobbak a lehetőségei, hogy tervezésbe fogjon. A középkorú népesség valószínűbb, hogy a szülei nyomdokaiba lép, és szemlélete inkább a háromszakaszos életstruktúrát konzerválná. Mára egyre világosabbá válik: a hosszabb életkilátások a tradicionális életstruktúrát egyre kényelmetlenebbé, vállalhatatlanabbá teszik. Mindezért mindannyiunk számára fontos annak megtalálása, mely megoldások működhethetnének jól a 100 éves élet támogatásában.

A jövő HR és munkáltatói küzdelme

A 100 éves élet ajándék a *humanitás javára*. Az újratervezett, többszakaszos élet mindenki számára fontos változásokat és rugalmasságot hordoz. Megteremti a lehetőséget a munka és a szabadidő, a karrier és a család, a pénzügyek és az egészség megőrzésének jobb összehangolására. A munkáltató szervezetek, különösen a HR funkció többsége számára azonban mindez ma még nehéz, rendszer idegen, nehezen bevezethető, kockázatosan működtethető, és irányítható feladat csomagnak, fáradságos aprómunkának tűnik. A megfelelő változtatások meghonosítása akár évtizedeket is igénybe vehet.

A hosszú élet kihívás a kormányok számára

A kormányok figyelme – jelenleg – leginkább a nyugdíjazás rendszerének vizsgálatára, fenntarthatóságára, finanszírozhatóságára irányul. A demográfiai változásokkal, a hosszabb élet kihívásaival összhangban azonban egyre intenzívebben kell tekintetbe venniük az oktatással, a családalapítással, a munkaidővel és számos más széles körű szociális intézkedéssel kapcsolatos megváltozó feladataik megtervezését, megvalósítását is. A 100 éves élet támogatásának pénzügyi feltételei mellett a kormányzati agendát az emberek teljes életére és munkájára is ki kell terjeszteni. A kormányzatok prioritása kell, hogy legyen olyan szabályozási és jogi rendszerek megalkotása, amelyek választási lehetőséget adnak az embereknek abban, hogyan teremtsék meg saját életükben a többszakaszos struktúrát.

Talán a legnagyobb kihívás a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése, annak elérése, hogy a hátrányosabb helyzetben lévő néprétegek is részesülhessenek a hosszú, termékeny évek áldásaiban. A hosszú élet erőforrásokat, készségeket, képességeket, önismeretet, tervezést és támogató, belátó munkáltatókat feltételez. Veszélyt jelent, hogy a hosszú élet ajándékaiból csak azoknak jut, akik megfelelő bevétellel, iskolázottsággal (képzettségekkel) rendelkeznek a változások, átalakulások megvalósításához. Fontos, hogy a kormányok tegyenek hatékony, adekvát intézkedéseket a kevésbé szerencsések támogatására is a hosszú élet követelményeinek megfelelő átalakulásokhoz, a rugalmas viszonyuláshoz.

*

Az az időszak, amely vállalati és állami nyugdíjtervekben élethosszig tartó pénzügyi biztonságot ígért, elmúlt. Ebből és sok más okból a vezetők egyre inkább újragondolják mit is jelent számukra a nyugdíjba vonulás. Időszügi kutatók (pl. Ken Dychtwald) kimondják: a vállalatoknak „nyugdíjazniuk kellene nyugdíjrendszereiket”, megtartva az idősebb munkavállalók elkötelezettségét olyan új szervezeti kultúrák iránt, amelyek értékelik a szervezet számára hasznos tapasztalatokat, biztosítják a rugalmas foglalkoztatást és a pályaelhagyási tervet.

Vough és szerzőtársai arról tájékoztattak, hogyan közelítik, fogalmazzák meg a vezetők a XXI. század nyugdíjba vonulásának új szempontjait. (Vough et al, 2016) A különféle utak megismeréséhez a kutatók mélyinterjúkat készítettek több mint száz vezetővel és menedzserrel, akik éppen nyugdíjba vonultak, vagy aktívan foglalkoztak nyugdíjas éveik tervezésével. 24 vállalat HR szakemberét interjúvolták meg ugyanezzel a céllal, a pénzügy szektor, a természeti erőforrások hasznosítása és a high-tech gyártás gazdálkodó szervezeteiben. A kutatás számos variációt tárt fel az egyéni véleményekben, sokféle olyan tapasztalatról szerzett információt, amely távol esett a tradicionális elgondolásoktól és feltételezett kliséktől. Ebből a széles körű kutatásból lett extrapolálható néhány olyan vezérelv (tanács), amely segíthet navigálni a következő generációknak késő-karrier útjaikon. Ezeket: „Készülj fel nyugdíjas életed új forogatókönyveire”; „Találd meg a saját nyugdíjba vonulási metaforádat”; Készülj fel új megállapodásra szervezeteddel”; „Fogj bele a megszokottól eltérő foglalkozásba, tevékenységbe” a következőkben bontjuk ki.

Készülj fel nyugdíjas életed új forogatókönyveire!

A nyugdíjba vonuló vezetőknek csak kis hányada kész világos, visszavonhatatlan váltásra a teljes munkaidős foglalkoztatásból a nyugdíjas évekre. A vezetői karriernek sokféle módon érnek véget, gyakran előre nem látott időzítéssel. Míg néhányuk úgy látja, követi a tradicionális forogatókönyvet, mások a „lehetőségek ablakát” látják megnyílni, mikor a nyugdíjazás ideje elérkezik. Van, aki revelációként éli meg életének várható változásait, egészségi, vagy más okokból történő irányváltásként, re-orientációként. Egyesek életteljesítményük örömteli végkielégítésének veszik a távozáskor számukra járó pénzügyi csomagot, mások illúzióikat veszítik a szervezeti változások okán, vagy megalázásként élik meg eltávolításukat „kirúgásukat” egy adott munkakörből, vagy szervezetből.

Tanulásként megfogalmazható: kevés érintett vezető gyakorolhat teljes ellenőrzést a fölött, mikor és hogyan végződik karrierje, tehát készen kell lenniük az improvizációra és a szükséges adaptációra. Például egy, a szervezet életében jelentős változást hozó hirtelen nyélbe ütött összeolvadás, vagy felvásárlás változásokat hozhat a menedzsmentben, a stratégiai irányokban és a szervezeti struktúrákban. A váratlan személyi változások ugyan nem vezetnek azonnali távozásokhoz, de mozgásba hozhatnak ezzel összefüggő „lappangó” elképzeléseket, terveket. Mindegy milyen gondosan szövögette a vezető nyugdíjazási terveit, jó esély van arra, hogy ezek sorsa másként alakul, mint azt remélte.

Találd meg saját nyugdíjazási metaforádat!

A vezetők különböző nyelvi variációkat, metaforákat használnak, ha nyugdíjba vonulásuk indítékait, jellegét tömören akarják megfogalmazni (Oeppen - Vaupel, 2002):

- *Veszteség*: az addigi célok elvesztése, félelem az elfelejtéstől, kialakult identitásuk fenyegetettsége.
- *Reneszánsz*: újjászületés, újrakezdés, új fejezet, lehetőségek, hogy érvényt szerezzenek eddig háttérbe szorult érdeklődésüknek, szenvedélyeiknek.
- *Méregtelenítés*: lehetőség a megtisztulásra, távol az „egészségre káros”, stresszel teli munkahelyi körülményektől.
- *Megszabadulás*: elszakadás a munkából eredő kényszerektől, korlátozásoktól, az újra megtalált szabadság élvezete.
- *Visszakapcsolás*: az elvesztett idő visszanyerése, az életritmus átalakítása révén.
- *Maradás a korábbi rendszerben*: folytatni a szervezet iránti elköteleződést és részt venni tevékenységében, használni a megszerzett szakmai készségeket ugyanott, de egy megváltozott munkaköri szinten és szervezeti környezetben.
- *Mérföldkő*: elérni a csúcst, teljesítve a kitűzött célokat, egy fázis végének elérése, egy újabb fázis kezdete.
- *Transzformáció*: pozitív adaptáció egy új szerephez, vagy életstílushoz, új identitás megszerzése.

Ahogy az emberek egyre jobban közelednek nyugdíjas éveikhez, vagy már azt élik, korábbi perspektíváik és így metaforáik is átalakulhatnak, változhatnak. Aki eredetileg a megszabadulás metaforáját használta, rájöhet, hogy a „részakadó” szabadságban a kötöttségek és kényszerek „hiányozni fognak” és inkább keresi, választja a rendszerben maradást (visszatérést), a transzformációt vagy a reneszánsz metaforához kapcsolódó tevékenységeket.

A korábban megszokott „high flying” karrier, annak dinamizmusa sokaknak előbb-utóbb hiányozni fog. Előbb a korábban elhanyagolt szenvedélyek (sport stb.), vagy a család felé fordulnak teljes elszánással, de később rájönnek, hogy a szervezetben eltöltött évek eredményei, a stimuláló környezet teljesen nem nélkülözhetők. Megszerzett tapasztalataikat, tudásukat, kompetenciáikat, érzelmi intelligenciájukat például a fiatal vezetők fejlődésének támogatására fordíthatják (tanácsadóként, coachként, vagy mentorként) saját örömeikre, fejlődésükre, „kognitív fitness” gyakorlatképpen, s egyben korábbi szervezetük hasznára is legyenek a köztük kiépült új, rugalmas kapcsolat bázisán.

A témában végzett kutatások azt mutatják, hogy azok, akik képesek rugalmas megközelítésekre, és tudnak váltani egyik metaforáról a másikra, képesek lesznek úgy alakítani, formálni nyugdíjas éveiket, hogy abban kiegyensúlyozottságra, örömeikre és elégedettségre leljenek. Ha a vezető közeledik életének nagy átalakulásához, érdemes megállnia, végiggondolnia, mit is jelent ez majd számára. Milyen képek, képzetek merülnek fel benne, mely leírt metaforák egyezhetnek meg álmaival és szükségleteivel? Ha egyikre sem rezonál, létezik-e más út számára?

Tanácsos, hogy a vezető ismerje meg (még) jobban önmagát, perspektíváit munkájáról és életéről, ismerje fel, hogy új aktivitások, vagy identitások nyitva állnak számára. Fontos emlékezni, hogy a nyugdíjas vezető számos utat választhat még új életszakaszában. Ez a változatosság különösen fontos a jövő generációja számára. Kutatók szerint azok az emberek, akik ma húsz évesek, 50% eséllyel megérik 100. életévüket, míg a ma negyven évesei hasonló eséllyel a 95. évüket. Még ha 75 éves korában fejezi is be a vezető aktív karrierjét, akkor is bőven van lehetősége a poszt-karrier életutak kipróbálására, bejárására.

Készülj fel új megállapodásra szervezeteddel!

Ahelyett, hogy a teljes (elszigetelődő) nyugdíjba vonulást választaná, sok szakember, vezető, menedzser törekszik a szervezeti kapcsolat fenntartására megváltozott időkeretben végzett feladatokkal, megváltozott autoritással és felelősséggel. A gyakorlatban ez részmunkaidős foglalkoztatást, vezető-mentori munkát (esetleg vezetői coachingot) jelent, de számos példa adódik munkakör-megosztásban való részvételre (job sharing) is. A tapasztalatok átadásának, az utód-felkészítésnek fontos szerepe lehet a nyugdíjas vezető részmunkaidős foglalkoztatásában.

Másik alternatíva: szerződéses kapcsolat létesítése a volt munkáltatóval a volt vezető szakmai képességeinek kiaknázására és újra elköteleződésének megerősítésére. A nyugdíjas életre készülő vezetőknek el kell dönteniük, szándékoznak-e (sokszor: képesek-e?) maradni a szervezetben, megváltozott feltételek mellett, vagy számukra a távozás-e az egyetlen vállalható út. Vegyék gondosan és önismeretük birtokában őszintén szemügyre, mit tesznek jelenleg, mivel foglalkoznak valójában, milyen speciális, hasznosítható szakértelemmel, készségekkel, tudással és képzettségekkel rendelkeznek új feladatok minőségi ellátására. Fontos tudniuk, hogyan látja hasznosságukat munkáltatójuk új szerepkörökben. Vegyék számba és értékeljék eddig betöltött különböző szervezeti szerepüket, elvégzett projektjeiket, valamint azokat a területeket, ahol a leginkább értékelhető hozzájárulást tudtak felmutatni pályafutásuk során – és ahol leginkább elégedettnek érezték magukat. Mihelyt jól átgondolták lehetséges hozzájárulásukat és lehetséges új szerepeiket a szervezet életében, felmérték időbeni lehetőségeiket, igényeiket, érdemes informálisan megközelíteni a témában felettesüket és a HR vezetőt is. Ha ők nem állnak készen rugalmas opciók nyújtására, az elképzelések és a szerep átalakulás támogatására, ugyan ezzel a felkészüléssel lehet más szervezethez fordulni, olyanhoz, amely meggyőződéssel ajánl rugalmas foglalkoztatási lehetőséget értékes, tapasztalt, fontos kompetenciákkal rendelkező volt vezető számára.

Fogj bele a megszokottól eltérő foglalkozásba, tevékenységekbe!

A nyugdíjas életszakasz korábban a filantrópikus törekvések jellemző időszakának számított. A kutatók szerint a ma és a jövő nyugdíjasai már sokkal inkább közvetlen, személyes támogatást nyújtanak (képzések, tréningek, tanácsadás formájában) a társadalom rászorultjainak, mint közvetett támogatást pénzügyi hozzájárulások biztosításával, illetve szervezésével arra rászoruló társadalmi csoportok számára.

Ha a vezető legfőbb várankozása a hosszú élet, a jobb mentális és fizikai egészség, a kognitív fittség, már nem biztos, hogy korábbi tapasztalatainak átadása a legjobb választás. A jövő generációinak, különösen a szociálisan tudatos, most pályára lépő – 1982-1994 között született – nemzedéknek (millennials) a legfontosabb nyugdíjas kori törekvése, tudásának, ismereteinek, készségeinek és tehetségének munkába állítása a szükséges pozitív változások elérése céljával mind helyi közösségben, mind a globális arénában.

Az aktív életszakasz befejezése, a nyugdíjba vonulás a vezetőnek nem a véget jelenti, hanem kezdetet a kísérletezésre és felfedezésre, elköteleződés új értékek követésében és, talán, reinveniója (újra feltalálása) majdani érték-hagyatékának.

Felhasznált irodalom:

Gratton, L. - Scott, A. (2016): *The 100 Year Life: Living and Working in an Age of Longevity*. Bloomsbury Information, Bloomsbury Publishing Plc. London-New York.

Oeppen, J. - Vaupel, J. (2002): *Broken Limits to Life Expectancy*. *Science*, p.1029-1039.

Sargent, L. D. - Bataille, Ch. D. - Vough, H. C. - Lee, M.D. (2011): Metaphors for retirement: Unshackled from schedules Journal of vocational behavior. October, p. 315-324.

Vough, H. C. - Bataille Ch. D. - Sargent, L. D. - Lee, M. D. (2016): Next Gen Retirement. Harward Business Review, June.

KALMANOVITS Zoltán

Egyházzenei oktatás Magyarországon

Bevezetés

Az európai történelem fejlődésében, és Magyarország ezer éves történelmében óriási szerep jutott a zsidó-keresztény hagyománynak, az egyházaknak. Több évszázados oktatási, nevelési tevékenységnek volt elengedhetetlen része az egyházzene tanítása és a napi szintű liturgikus gyakorlatok végzése. Részben ennek köszönhetően a középkor folyamán egy egységes kulturális-zenei nyelvezet jött létre. Ebben az időszakban Magyarország több tekintetben is az európai elit közé tartozott.

A történelem és az egyháztörténelem viharai azonban árnyékot vetettek, sőt egy jelentős időszakra elnémították ezt a közös nyelvet hazánkban. Az elmúlt időszaknak köszönhetően azonban újra igény mutatkozik ennek a legősibb közös kultúrkincsnek a felélesztésére, és mindennapi használatbavételére.

Ebben az írásban áttekintjük, hogy a történelmi korokban hogyan alakult Magyarországon az egyházzenei oktatás. Felmérjük, hol is tart ennek hazai helyzete, és milyen fejlődésre, továbbhaladási irányra van szükség az egész életen át tartó tanulás jegyében ahhoz, hogy leginkább megközelíthessük elődeink virágzó kulturális életét.

A magyarországi egyházzenei oktatás történelmi áttekintése

A musica, az európai neveléstörténet kezdetétől fogva fontos része az iskolai oktatásnak. A **hét szabad művészet** (septem artes liberales) tanítása, mint az antik kultúra legmagasabb szintű ismeretei kerültek a tudományok átadásának középpontjába. Ez a hét tudomány-terület, két nagyobb csoportra bontható.

A **trivium** csoportjába a szóval és a szövegekkel foglalkozó tudományok kerültek (grammatika, retorika, dialektika). A **quadrivium** csoportjába a számokkal és a számok egymással kapcsolatos viszonyával foglalkozó tudományok sorolhatók (asztronómia, aritmetika, geometria, musica¹).

A fentiek csoportosításából kiolvasható, hogy az elődök gondolkodása szerint a musica a világmindenség harmóniájának megtestesülése, számok és arányok tökéletes összessége. Három nagy kategóriába sorolták ezeket a jelenségeket (harmonia, rythmica, methrica²).

Az államalapítástól 1540-ig

Magyarországon – mint a középkori Európa más országaiban is – a prédikáció a vallás elterjedésének és megszilárdulásának legfontosabb eszköze. A **népoktatás a templomokban** veszi kezdetét. Hazánkban már Gellért püspök idejétől kezdve

¹ A világ matematikai – fizikai – csillagászati viszonyainak elmélete.

² Zolnay László: A magyar muzsika régi századaiból (Magvető, Budapest, 1977)

dokumentálható, hogy vásár- és ünnepnapokon a szentmise közben, az evangélium eléneklése után szentbeszéd volt. A „Halotti beszéd” és egy 1496-ból fennmaradt esztergomi forrás³ alapján pedig bizonyos, hogy temetéseknél is tartottak szentbeszédet.

A nép gyermekeit leginkább a **falusi iskola** fogadta be. A középkori falusi iskola létét és elterjedését, valamint a plébániákkal való kapcsolatát azzal is magyarázhatjuk, hogy ebben az időszakban még nem volt az orgonák használata elterjedt a templomokban. Az istentiszteleteken a zenei szolgálatot ezeken a településeken a kántor látta el, aki gregorián énekeket énekelt. Azonban ezt a feladatot egyedül nem teljesíthette, így énekes fiúkat adtak mellé. Ezeket a fiúkat viszont tanítani kellett, így ők adták a falusi iskola tanulóinak alapját, akiken kívül mások is látogathatták az iskolát.

A **városi iskolák** létrejöttére a keresztes hadjáratok időszaka után nőtt meg az igény. Ekkor erősödött meg a városi polgárság. Felismerték, hogy az iparosoknak és kereskedőknek másfajta műveltségre van szüksége, mint azoknak, akik a papi hivatást választják. Belátták, hogy nekik nem a kolostori és székesegyházi (káptalani) iskola való, ezért ettől eltérő, városi (plébániai) iskolákat alapítottak.

Az **iskolamestert** a város választotta, de kikérték a plébános véleményét. Az iskolamester rendszerint baccalaureus, vagyis egyetemi fokozattal (gradus) bíró egyén volt. Legtöbbjük pap, de világi személyekről is számos forrás tanúskodik. Az iskolásoknak a **plébániai énekes szolgálat** előírt kötelezettség volt, amiket különböző ünnepek, alapítványi vagy céhes templomi szolgálatok külön jövedelemért cserébe kiegészítettek.

A káptalani iskolák

Káptalani – vagy székesegyházi – iskolák a püspöki székhelyeken jöttek létre. Hasonlóan a szerzetesi gyakorlathoz, ahol a szerzetesek egy zárt kolostorban éltek, a világi egyház papjai is a püspöki székhelyeken egy közösségben voltak elszállásolva, együtt étkeztek és vettek részt a napi imádságokban, szertartásokon – bár az ő életükre nem volt az a zártság jellemző, mint a középkori szerzetesközösségekre. Magyarországon a káptalanok a kezdetektől nyugati mintára, **Szent Chrodegang** regulája szerint szerveződtek. Ezt számos korabeli forrásunk bizonyítja, egészen Szent István idejéig visszamenőleg.

A káptalanok szervezetét a **statútumok** tartalmazták. Minden káptalannak volt ilyen, amit régi okiratok, életben lévő tények, hagyományok és újabb intézkedések alapján írtak össze. Ezt az egész káptalan előtt felolvasták, és ha a tartalmát elfogadták, akkor érvénybe lépett. A legrégebbi ránk maradt káptalani statútum a zágrábi, 1334-ből.⁴

A statútumok írják le a káptalan szervezetét, melynek élén a kanonokok állnak, különleges feladatokkal felruházva. Az iskolai oktatás szempontjából az **olvasókanonok (lector)** és **éneklőkanonok (cantor)**, valamint segítők, a **sublector** és **succentor** tisztsége és feladatai fontosak.

³ Ráth György: A legrégebbi esztergomi Obsequiale 1496-ból. (Magyar Könyvszemle, 1888. 266. 1. (http://epa.oszk.hu/00000/00021/00078/pdf/mk_1888_264-268.pdf - letöltés: 2014. október 27.)

⁴ Tkalčić: Monumenta Historica Episcopatus Zagrabiensis, II. (Zágráb, 1874 - http://reader.digitale-sammlungen.de/en/fs1/object/display/bsb11174120_00003.html - letöltés: 2014.12.28)

A **gregorián ének** tanítására helyezték az egyik legnagyobb hangsúlyt. A napi szintű énekes szolgálat is ennek a tárgynak a kiemelt szerepét támasztja alá. Az éneklés gyakorlása mellett szükség volt a zenei írásjelek elsajátítására, olvasásukra és írásukra egyaránt.

Általában délben tartották a napi énekpróbákat. Az egész szombati napon a vasárnapi ünnepi szertartásokra gyakoroltak. Nagyobb egyházi ünnepek közeledtével minden más tanítást félretéve, több napon keresztül készültek fel az ünnepi szertartás énekeivel. Több forrás is említi, hogy az egész iskola naponta legalább két alkalommal közösen vett részt az énekelte szertartásokon: a konvent miséjén, és a vesperáson.

Ez az **usus** lényegesen többet jelentett a középkori ember számára, mint az antikvitás idején a gyakorlat. Ezt elsősorban a „laus divina”, az istendicséret megvalósulásának fogták fel, melyet „Gergely pápa rendelt el és rendezett dicséretreméltóan Isten egyházában.”⁵ Ezért az éneket elsősorban ususszá kell tenni, és a hozzá kapcsolódó elméleti ismeretek segítségével az **ars** magasságába emelni.

Az úgynevezett **Szalkai-kódex** az első olyan hazai forrásunk, amely a középkori zenei oktatással kapcsolatban ismert. A kézirat igen magas szintű kottairási gyakorlatról árulkodik. Tudjuk, hogy a nagyobb ünnepek során egy teljes napot az énekek tanulására, gyakorlására szántak. Az előző nap estéjén kezdték, amikor is kottás jegyzeteket készítettek az ünnep énekeiből, amiket saját lejegyzésük segítségével gyakoroltak, és ezekből énekeltek az ünnepi szertartásokon.

Városok fejlődése a 16-18. században

A 16. században bekövetkezett történelmi, egyháztörténelmi és zenetörténelmi változások természetes módon befolyást gyakoroltak az oktatás ügyére, és az egyházzene gyakorlatára is. Leginkább három tényező jelölte ki ennek az időszaknak az alakulását:

- Magyarország három részre szakadása
- A protestantizmus térhódítása
- A középkori egyszólamú gregorián zene mellett megjelenő többszólamúság elterjedése

Buda elfoglalását követően 1541-ben az ország széthullik. Az északi területeken tovább éltek és fejlődtek a korábbi hagyományok. Erdélyben új fejedelemség jött létre. A korábbi ország középső része pedig a török hódoltság területe lett, ahol a középkori egyházi iskolák sorra leromlottak és elpusztultak.

Az 1530-as évektől kezdődően hazánkban is megjelentek a protestantizmus eszméi. Gyorsan teret hódítottak a humanista szellemű papság körében is, és sorra tértek át városok és iskolák az új hitre. Ebben az időben a kolostori iskolák jobbára már háttérbe szorultak. A középkori oktatás kiemelkedő intézményei, a káptalani iskolák a hódoltság területén megszűntek működni, de az északi országrészben még tartották magukat. A protestáns egyház iskoláit elsősorban a középkori városi (plébániai) iskolákban alakította ki, ezek lettek az első iskoláik. A protestantizmus egyik fő hatása az anyanyelvi kultúra

⁵ Szalkai László jegyzete: fol. 31. és 30v (esztergomi Főszékesegyházi Könyvtár Mss II. 395. jelzetű kézirat)

elterjesztése volt. E mellett az új tanok hirdetése, a hittérítés jellemezte még az oktatásukat.

A 17. századra az ellenreformáció hullámai is megjelentek, elsősorban **Pázmány Péter** esztergomi érsekségének idején. A két egyház versengése fellendítette a hazai népoktatás fejlődését ebben az időszakban. Kialakultak a protestáns kollégiumok, valamint megjelentek a gimnáziumok. Pázmány működésének köszönhetően pedig a szerzetesrendek is újra kivették részüket az oktatásban.

Az egyházzenei oktatás szempontjából nem beszélhetünk sok újtásról, inkább csak a zenetörténeti fejlődésben bekövetkezett változások szélesítették ki a zenei repertoárt. A többszólamúság már a korábbi századokban is megjelent, ám ebben a diákok kevés részt vállaltak, csak ritkán került ilyen művekre sor. Ez az oktatási szisztéma az egyházzene vonatkozásában lényegében a 20. század közepéig változatlanul gyakorlat maradt.

A második világháború utáni évtizedek⁶

A második világháború után minden politikai erő egyetértett abban, hogy a feudális hagyományokat elhagyva, egy modern, polgári, demokratikus jogállamot kell felépíteni. Kezdetben még nagy teret kapnak ebben az egyházak, de mind nagyobb befolyással kezdenek bírni más felfogások képviselői.

1945. augusztus 18-án jelent meg a **nyolcosztályos általános iskolák** bevezetéséről szóló rendelet. A mindössze két héttel a tanév kezdete előtt kiadott jogszabály meglehetősen váratlanul érte a közoktatás szereplőit.

Az 1946-1947. tanévben a hazai iskolarendszer még többségében felekezeti iskolákból állt. Kezdetben az állam és az egyházak között békés együttműködés vette kezdetét, majd egyre inkább megindult a politikai erők egyházi iskolák elleni támadása. Az 1948. évi 33. törvény értelmében **életbe lépett az iskolák államosítása**.

Az államosítást követően 1950-ben ültek először tárgyalóasztalhoz az állam és egyház képviselői. Ekkor néhány iskola megkapta az engedélyt a további működéséhez, ám csak súlyos korlátozó intézkedések elfogadása mellett.

Az egyházzenei oktatás lényegében megszűnt Magyarországon. Ezekben az iskolákban nyomokban megmaradhatott valami a több évszázados hagyományból, de a napi gyakorlat elsorvasztásával az oktatás lényegi része veszett el.

Az egyházzenei oktatás folyamatai a rendszerváltás után

A rendszerváltás után 1991-ben jogszabály tette lehetővé, hogy a korábban államosított, állami vagy önkormányzati tulajdonba került ingatlanokat visszakapják az egyházak. Ezzel egy időben az oktatásügyi jogszabályok is kedvezően alakultak, **megszűnt az**

⁶ Drahos Péter: Katolikus iskolák az államosítás után (Educatio, 1992/1 - <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00001/pdf/14.pdf> - letöltés: 2014.07.28)

iskolaalapítás állami monopóliuma, valamint rendezték az egyházi iskolák egyenlő finanszírozását.

1992-ben megalakult a **Magyar Egyházzenei Társaság**, melyben a felekezeti szekciók mellett megjelent a pedagógiai szekció is, amelynek célja az oktatási rendszerben megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek elősegítik az egyházzene oktatását Magyarországon. A rendszerváltás óta eltelt időszak munkája tette lehetővé, hogy a 2013-ban megjelent miniszteri rendeletbe először került be az „Énekes iskola” kerettanterve 1-8. évfolyam számára.⁷

Az egyházzenei oktatás jelenlegi hazai állapota

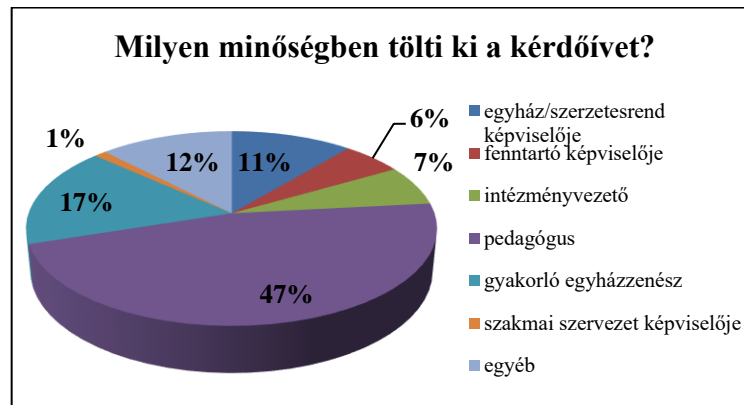
A vizsgálat célja

E vizsgálattal fel szerettem volna térképezni az egyházzenei oktatás jelenlegi állapotát. A szakterület fejlesztése érdekében ismeretek gyűjteni, amelyek alapján lehet a jövőn gondolkodni, szakmai segítséget és megújulási lehetőséget biztosítani az intézményeknek, és jövőképet adni a pedagógusoknak.

Hipotézisek

- 1) Véleményem szerint az érintett intézmények részéről meg van az elvárás az egyházzenei oktatással kapcsolatban, de kevés helyen vannak meg hozzá a feltételek.
- 2) Véleményem szerint a hazai egyházzenei oktatásban kevés az egyházzenei végzettséggel rendelkező pedagógusok száma, vagy nem az intézménynek megfelelő fokú végzettséggel rendelkezik.
- 3) Véleményem szerint nincs jelenleg olyan széles körben ismert szakmai szervezete az egyházzenei oktatásnak, ahol az egyházak, a tanárképzésben érdekelt intézmények és a gyakorló pedagógusok is képviseltetnék magukat, így nincs egység és jövőkép az egyházzenei oktatás megújítására, csupán elszigetelt részeredmények, rövidtávú elképzelések vannak.

⁷ A 23/2013. (III. 29.) A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról (6. melléklet)

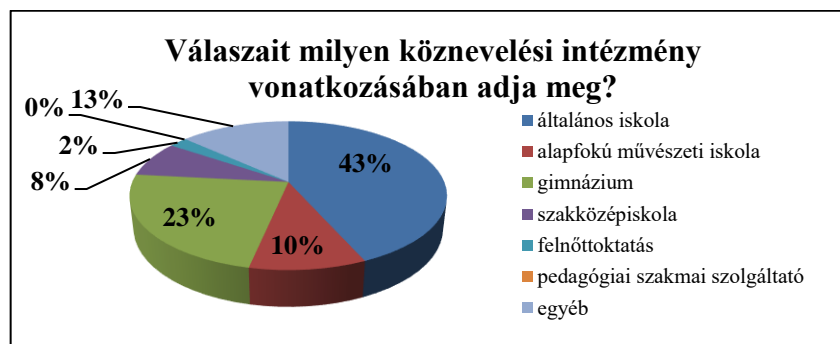
A vizsgálatban résztvevők bemutatása

1. ábra

A kitöltők többsége pedagógusi minőségben töltötte ki a kérdőívet. 47% pedagógus mellett mindenféle kategória képviseltette magát. Akik az egyéb kategóriába sorolták magukat, ők több választható kategóriában is magukra ismertek, ezért szövegesen kifejtve megadták, hogy mely minőségben érintettek. Többségük pedagógusként is tevékenykedik.

A gyakorló egyházzenészek 17%-os arányban képviseltették magukat. Ők nem minden esetben kötődnek köznevelési intézményhez, de szinte mindannyian a templomi szolgáltatásban együttműködnek a gyermekekkel, tanulókkal.

Viszonylag magas arányúnak mondható az egyházak, szerzetesrendek képviseletében választ adók aránya (11%), valamint a fenntartók aránya (6%). Számomra nem várt, hogy az intézményvezetők csupán 7%-kal képviseltették magukat, illetve hogy szakmai szervezet képviseletében csupán 1% adott választ. Ez önmagában már sokat sejtető.



2. ábra

Intézménytípusonként az általános iskolák (43%) és gimnáziumok (23%) aránya kiemelkedett. Egyéb kategóriába sorolt intézmények (13%) többsége is e kettő együttes megjelölésével, vagyis többcélú intézményként vett részt a kérdőívek kitöltésében. A későbbiekre előrevetítve sokat sejtető, hogy a pedagógiai szakmai szolgáltatásban részt vevő intézmények részéről nem érkezett választ.



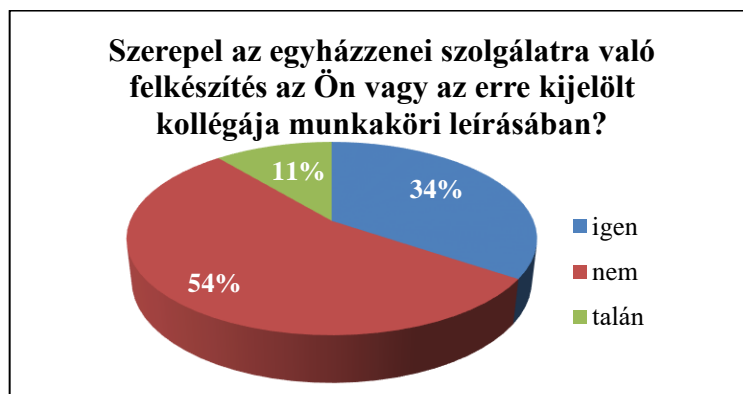
3. ábra

Három megye kivételével mindenhol küldtek visszajelzést az ország területéről. Prognosztizálható volt, hogy Budapest (28) és Pest megye (14) végez az élen. Bács-Kiskun megyéből (9) volt nagy a válaszadók aránya. A többi megyéből 1-5 válasz érkezett átlagosan. Baranya, Nógrád és Tolna megyéből nem volt értékelhető visszajelzés.

A válaszok elemzése, értékelése

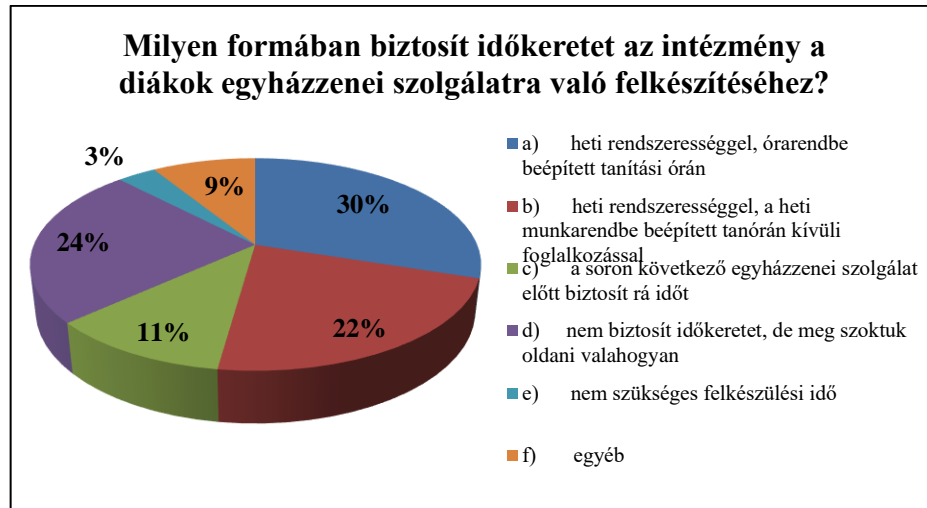


4. ábra



5. ábra

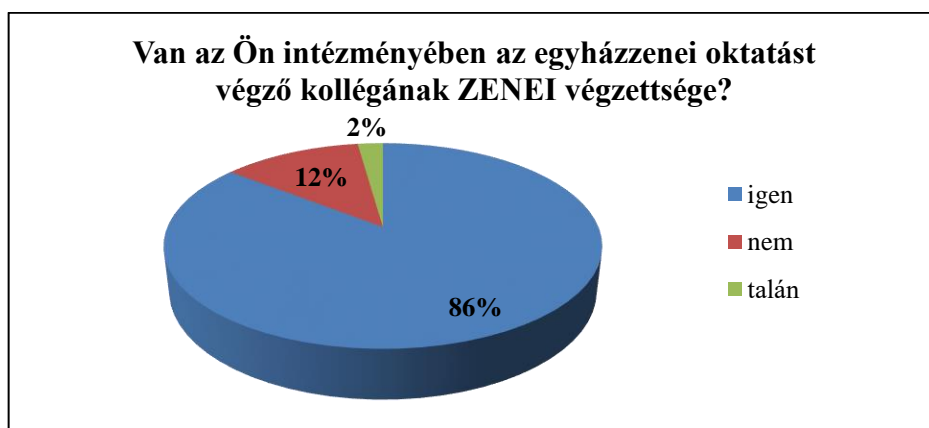
Az 4. és 5. ábra egyértelműen rámutat szervezeti és jogi anomáliára. Tisztázni kell az intézményeknek (fenntartóknak, intézményvezetőknek), hogy milyen elvárásokat támasztanak az egyházzenei oktatásban résztvevő pedagógusokkal szemben, és ezeket az elvárásokat be kell építeni az intézmény működését szabályozó dokumentumokba.



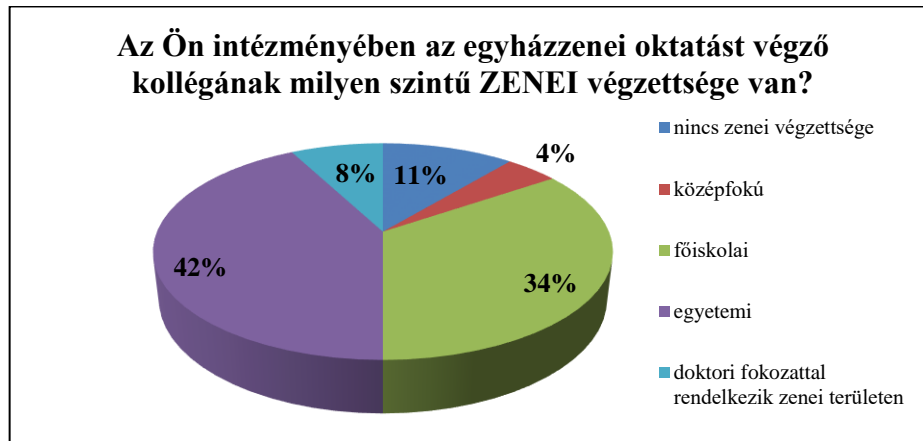
6. ábra

Kíváncsi voltam, hogy vajon az egyházzenei oktatásra, pontosabban a liturgikus alkalmak zenei szolgálatára való felkészülés hogyan és milyen módon jelenik meg a tantárgyfelosztásban – ha megjelenik egyáltalán, hiszen ez is összefüggésben áll az intézményi elvárásokkal.

Elgondolkodtató – már-már elszomorító a d) (24%), e) (3%) és f) (9%) választ adók helyzete. Ezeknél az intézményeknél egyáltalán nem biztosítanak felkészülési időt az intézmények – bár a többségük elvárja.



7. ábra



8. ábra

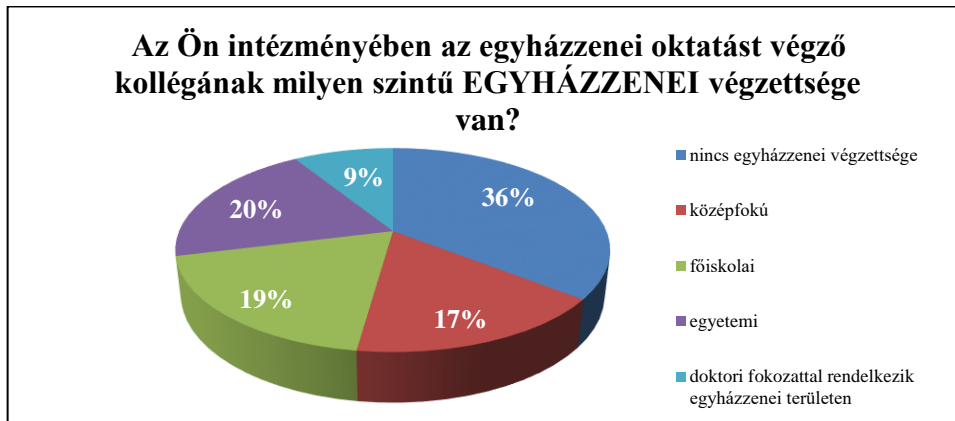
A 7. és 8. ábra kérdései kapcsán titkon reméltem, hogy nem ilyen válaszokat kapok, de sajnos nem túl rózsás a helyzet ezen a téren a hazai köznevelésben. A jogszabályok teljesen pontosan meghatározzák milyen intézménytípusokban, milyen végzettséggel lehet részt venni az adott tantárgyak oktatásában. Ez alól a zene sem kivétel – legyen bármilyen szintű és típusú intézmény.

Joggal teszik fel a kérdést, hogy a kérdőíven szereplő megfogalmazás nem a zenei képzésre, hanem az egyházzenei oktatásra irányult. Valóban, de hogyan taníthat valaki egyházzenei, ha egyáltalán zenei végzettséggel sem rendelkezik?

A 11%-os arány, akiknek nincsen zene végzettsége, rendkívül magas, ami elszomorító. Ha optimistán állunk a dologhoz, akkor a 4% középfokú zenei végzettségű pedagógus alatt olyan élethelyzetben lévő tanerőt képzelhetünk el, aki éppen a diploma megszerzése előtt van, csak a nyelvvizsgája vagy a szakdolgozatának megvédése választja el a felsőfokú zenei végzettség megszerzésétől.

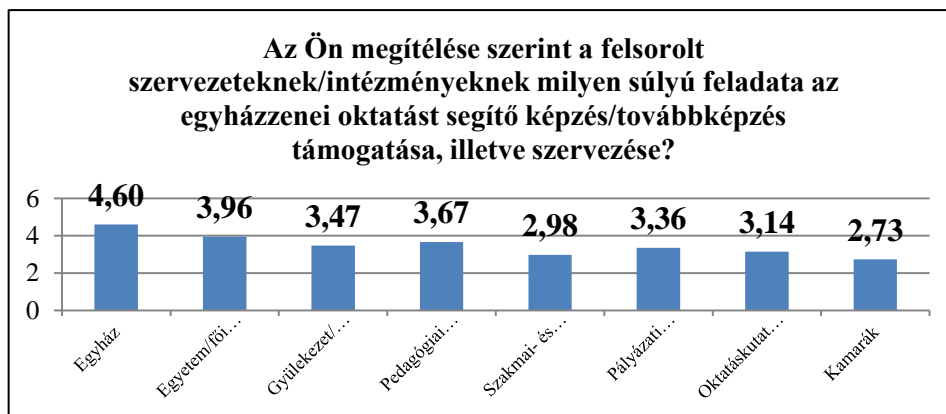


9. ábra



10. ábra:

Valamivel tovább rontja a képet a 9. és 10. ábra értékei. Ezek a kérdések nem csak az általános zenei, hanem a konkrét egyházzenei szakirányú végzettségeket vizsgálta. Sajnos, itt még rosszabb a helyzet. Több mint a felének nincsen, vagy nem megfelelő egyházzenei végzettségük van.



11. ábra

Különösen érdekes, hogy milyen szervezettől, intézménytől várják a válaszadók, hogy feladatának tekintse az egyházzene oktatásának ügyét, és szervezze, támogassa annak megújítását. Dobogós helyen (3,67) állnak a **pedagógiai szakmai szolgáltatásban közreműködő intézmények**. Ezeknél az intézményeknél valóban a szakmai támogatásról, továbbképzések szervezéséről, szakértői és egyéb támogatói munkára lehet gondolni.

Az **egyetemek, főiskolák** (3,96) állnak a dobogó második fokán. Elvitathatatlan felelősségük van a tanárképzés területén, illetve a különböző szakmai tevékenységekben (pl.: kutatás, szakmai képviseletek irányítása stb.).

Nem ért váratlanul, hogy a dobogó csúcsán maga az **egyház** (4,60) áll, kiugró különbséggel az öt követők előtt. Minden, amiről eddig szó esett valahol az egyház keretein belül, az egyház érdekében történő szakmai terület, az egyház szertartásainak hitelességét, a hétköznapiól eltérő, művészi és szent zene emelkedettségét, a hit terjesztését hivatott szolgálni. Ki lenne ezt jobban hivatott támogatni és szervezését irányítani, mint maga az Egyház?

Összefoglalás

A 3.2 fejezetben megfogalmazott hipotézis helyessége a vizsgálat során bebizonyosodni látszik. Az **első állítás** szerint vannak elvárások az intézmények irányából az egyházzenei oktatással kapcsolatban, azonban ehhez kevés helyen van meg minden tárgyi- és személyi feltétel.

A **második állítás** feltevésére kapott válaszok rámutatnak arra, hogy az egyházzenei oktatással foglalkozó pedagógusok jelentős része nem rendelkezik egyházzenei téren megfelelő szakirányú végzettséggel, egy részük pedig még megfelelő zene végzettséggel sem. Ezekből tisztán kirajzolódik, hogy a szakmai ismeretek hiánya vagy hiányos megléte, milyen irányba viszik az egyházzene helyzetét.

A **harmadik állítással** kilépünk az intézmények falai közül. A szakmai szervezetek feladata lenne a különböző területek és szervezetek képviselőinek egy asztalhoz ültetése, hogy egy közös jövőkép kialakítását követően a célok mentén megfogalmazott feladatokat valósítsanak meg, és az eredményeiket tegyék minél szélesebb körben ismertté és hozzáférhetővé, hogy a legkisebb és legtávolabbi helyen működő intézményben tanító tanárok és tanuló diákok is hozzájuthassanak.

Következtetések, javaslatok

A történeti részben leírtak alapján világosan kirajzolódik, hogy az egyházzenei oktatás lényegi eleme az **ismeretek gyakorlati alkalmazása**, a **rendszeres zenei szolgálat**. A tanuláshoz, munkához a legfőbb motivációt az adja, hogy a megszerzett tudás alkalmazható a mindennapokban. Ehhez pedig megfelelő és rendszeres **alkalmakat kell biztosítani**. Ebben az egyházi fenntartású intézményeknek élen kell járnia.

Fontos lenne, hogy a tanulók a legértékesebb zene anyaggal találkozzanak tanulmányaik során. Ennek alapfeltétele, hogy az egyházzenei oktatással a lehető legmagasabb végzettséggel rendelkező művész-tanárok foglalkozhassanak. Az egyházzenei hallgatók kezébe magas színvonalú tanári diplomát kell adni, a tanárképzésben pedig meg kell ismertetni a hallgatókkal az egyházzenei ismereteket, énekes iskolai kerettantervet, és az ilyen típusú oktatás gyakorlatát.

A templomi éneklés minden vallását gyakorló ember részéről – akár zenei szolgálatot lát el, akár nem – hite megélésének, a közösséghez tartozásának egyik formája, éppen ezért a **papnevelésben** és a **lelkészképzésben** is nagyobb hangsúlyt kell helyezni az egyházzenei ismeretek átadására és gyakorlatára.

Az iskolákban alapfokon létre kellene hozni az **énekes iskolák országos hálózatát**, de legalább a nagyvárosokban, ahol művésztanárok és diákok együtt is részt vesznek a liturgikus énekes szolgálatokban. Ez az oktatási forma ezen a fokon működhethetne országosan a legszélesebb bázison, amihez szinte minden feltétel rendelkezésre áll.

Az egyházzenei kapcsolódó **tankönyvek** és hozzáférhető énekelt repertoár tekintetében is lemaradásban vagyunk. Egy erre a célra összeállított dallamgyűjteménnyel **rendelkezésre állna** minden tanár és diák számára az **az alap repertoár**, amelyet ebben a képzési formában mindenki és mindenhol megismerne és használna.

Az elmúlt évtizedek egyik nagy hiányossága, hogy az egyházzenei oktatás terén nem született a **teljes iskolarendszert átfogó koncepció**, ami alapján pedagógiailag és módszertanilag felépítve sajátíthatnák el a diákok ezeket az ismereteket **egymásra épülő, felmenő rendszerben**. Nagy eredmény, hogy a 2013. évi kerettantervek között megjelent az „Énekes iskolák” kerettanterve 1-8. évfolyam számára. Ennek azonban jó volna középiskolai folytatása gimnáziumok részére. A jelenlegi középiskolai gyakorlatban csak az egyházi iskolákban van nyoma az egyházzenei oktatásnak. Itt elsősorban a liturgikus zenei repertoár felülvizsgálatára lenne szükség.

A jelenlegi hazai gyakorlatban általános iskolai korosztálynál működő énekes iskolák esetében **együttműködnek az énektanárok a zeneiskolákkal**, hogy még eredményesebb legyen a zenei nevelés, és lehetőleg **egy tanár kezében** összpontosuljanak a zenével eltöltött tanórák. Ezen az elven felmerül, hogy az alapfokú művészeti iskolák esetében lenne-e igény egyházzenei képzés indítására, hiszen kevés ma még az az általános iskola, ahol ilyen osztályok indulnak, a zeneiskolák esetében pedig helyben minden zenei oktatáshoz szükséges feltétel adott.

A fenti elképzelések megszületésében, az eredmények terjesztésében a szakmai szervezetek tevékenységének javítása, széleskörű összefogása feltétlen szükséges. A középkor folyamán is zenei nagyhatalomnak számítót, illetve a 20. században a Kodály-módszer által szintén felemelkedő magyarországi zenei nevelés jelenleg mélyponton van. Erről a mélypontról korunkban az egyházzenei, énekes iskolai oktatás jelenthet alternatívát, kiutat és felemelkedést.

Felhasznált irodalom

- Békefi Remig, Dr.: A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig (Magyar Tudományos Akadémia – Budapest, 1910)
- Békefi Remig, Dr.: A népoktatás története Magyarországon 1540-ig (Magyar Tudományos Akadémia – Budapest, 1906)
- Magyarország zenetörténete I. – Középkor, Szerkesztő: Rajeczky Benjámin (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988)
- Magyarország zenetörténete II. – 1541-1686, Szerkesztő: Bárdos Kornél (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990)
- Mezei János: Schola cantorum régen; énekes iskola ma – az ének-zene oktatás szinte egyetlen menekülési útvonala (Magyar Egyházzene XXI., 2013/2014)
- Szendrei Janka: A Szalkai kódex kottaírása (In: Magyar Zene 25. – Budapest, 1984)
- Zolnay László: A magyar muzsika régi századaiból (Magvető, Budapest, 1977)
- Zolnay László: Ünnepek és hétköznapiok a középkori Budán (Gondolat, Budapest, 1969)

Internetes szakirodalom

- Drahos Péter: Katolikus iskolák az államosítás után (Educatio, 1992/1 - <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00001/pdf/14.pdf> - letöltés: 2014.07.28)
- Mészáros István: Középkori hazai iskoláskönyvek (Magyar Könyvszemle, 1986 http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00021/00330/pdf/MKSZ_EPA00021_1986_102_02-03_113-134.pdf - letöltés: 2014.08.03)

- Ráth György: A legrégebbi esztergomi Obsequiale 1496-ból. (Magyar Könyvszemle, 1888. 266. 1. (http://epa.oszk.hu/00000/00021/00078/pdf/mk_1888_264-268.pdf - letöltés: 2014. október 27.)
- Tkalčić: Monumenta Historica Episcopatus Zagradiensis, II. (Zágráb, 1874 - http://reader.digitale-sammlungen.de/en/fs1/object/display/bsb11174120_00003.html - letöltés: 2014.12.28)

Felhasznált jogszabályok jegyzéke

- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 2011. évi CXC. nemzeti köznevelésről szóló törvény
- 229/2012 (VIII. 28.) Korm. rendelete a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
- 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelete a nevelés-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- A 23/2013. (III. 29.) A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról
- 37/2013. (V. 28.) EMMI rendelet az emberi erőforrások minisztere ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről

Ábrák jegyzéke

1. ábra	582
2. ábra	582
3. ábra	583
4. ábra	583
5. ábra	583
6. ábra	584
7. ábra	584
8. ábra	585
9. ábra	585
10. ábra:	586
11. ábra	586

KAS Erika

Távoktatási módszerek alkalmazása a köznevelésben

*„A Tanítók csak az ajtót nyitják ki, belépned neked kell!”
kínai közmondás*

Bevezetés

1999 óta dolgozom a felnőttoktatásban. Tanítottam esti, levelező és intenzív képzési formában, néhány éve pedig távoktatóként is tevékenykedem. Tapasztalataim szerint a felnőtt emberek nehezen szánják rá magukat, hogy visszaüljenek a hagyományos iskolarendszer által kínált padokba. Távoktatóként úgy látom, hogy tanítványaim kedvelik ezt a képzési formát, mert alkalmazkodik egyéni életvitelükhöz. Tanulóink az oktatócsomagok mellett maguktól keresik a segítséget az Interneten, a szakirodalomban, környezetünkben. Mi valóban csak az ajtót nyitjuk ki nekik, a felfedezés rájuk vár. Ez a mai kor kihívása, ami a life long learningben konkrét útmutatókkal már meg is fogalmazódott. Megváltozott a tanulás metodikája, a pedagógus szerepe, az elvárások. Írásomban összefoglaltam a távoktatási módszerek alkalmazását elemző felmérésemet. Az intézmények megismerése során szembesülnöm kellett azzal, hogy a köznevelés rendszerében a távoktatás fogalma többrétű. Egyrészt a köznevelési törvény értelmében meghatározott képzési formát jelenti. Másrészt a távoktatás alternatívájaként gyakran jelenik meg az elearning és a blended learning fogalma, ami független a törvényi meghatározástól, és a piaci környezetből átvett módszertani fogalmat értjük alatta.

A távoktatás

A társadalmi és gazdasági változások korunkban egyre inkább szükségessé teszik az oktatási rendszer napra kész átalakítását. A felsőoktatásban mára már elterjedt és bevett módszer a távoktatás alkalmazása. A középfokú oktatás keretein belül a felnőttoktatásban és felnőttképzésben is egyre népszerűbbé válik ez az oktatási forma, hiszen sok új szakma születik, nő a szakmák iránti kereslet, és az érettségivel nem rendelkező, de azt megszerezni kívánó felnőtt korú tanulók is szívesen veszik igénybe e képzési formát. A távoktatás különösen kedvelt a magánszervezésű szakiskolákban, de az államilag is támogatott felsőfokú szakképzésben is egyre inkább bevett gyakorlattá válik a távoktatásos kurzusok szervezése. Ahogy Kovács Ilma fogalmaz: „A távoktatás nem akar a nappali oktatás helyére lépni, de új oktatási formaként a távoktatás a hagyományos oktatás mellett igyekszik részt venni az egész életen át tartó tanulás folyamatában.”¹ Az információs társadalomban az

¹ Kovács Ilma: Új út az oktatásban? BKE FKI, Budapest., 1997. 10.o.

internet által nyújtott technikai háttér biztos alapot nyújt ennek a képzési formának, hiszen megszűnik a tér- és időbeli kötöttség a tanulási folyamat során.

A tanulási környezet nem más, mint a tanulás külső feltételeinek összessége. A hagyományos jelenléti oktatásban a tevékenység két nagy egységre oszlik: az egyik maga a tanórai foglalkozás, a másik az otthoni, egyedül végzett felkészülés. Az IKT eszközök alkalmazása azonban megváltoztatta ezt a gyakorlatot. Szinte mindenhol belép új elemként az önálló tanulást segítő „távírányítós” szakasz, ami tulajdonképpen egy „tanár nélküli” állomás a tanulás folyamatában. Ebben az esetben a diák önállóan kezd az anyag feldolgozásába, ami többnyire azt jelenti, hogy utánanéz az interneten. A számítógépek megjelenése és az internet használata változatosabbá tette az oktatás színtereit. Így mára az alábbi környezeteket különböztetjük meg egymástól:

- **kontakt oktatási tevékenység:** Ekkor a tanár és a diák egy időben, egy helyen tartózkodik, a tanulási folyamat zárt környezetben történik. Használhatnak IKT eszközöket (pl. digitális tábla stb.), de nincs hálózati kapcsolat. Személyes kontakt kapcsolat áll fenn a tanuló és tanára között.
- **online eszközökkel támogatott környezet:** a kontakt környezethez képest itt már csatlakoznak a hálózatra, az internet fontos kommunikációs csatorna. Ez lehet gépteremben, de vannak olyan országok, ahol a tanulók egyéni eszközeiket használják.
- **blended learning környezet:** más néven **komplex vagy hibrid környezet.** Lényege, hogy a kontakt órák mellett megjelenik az online tevékenység. Ez változatosságot eredményez az oktatásban, egyszerre valósul meg a hagyományos órák és az IKT eszközök segítségével történő egyéni tanulás. Változatos módszereket biztosít a hatékonyabb tanulás érdekében.
- **a távoktatás mint oktatási környezet:** a tanulás jelentős része egyéni környezetben, mára egyre inkább online térben zajlik, bár vannak személyes konzultációk. Fontos a módszertani alaposág, mivel az oktatócsomag közzététele önmagában nem elégséges, a tanuló és a tanítók közötti kapcsolatot, valamint a tanuló és az intézmény közötti kapcsolatot szervezni kell, ezért a facilitáció nagy hangsúlyt kap. Emellett az oktatásszervezés is fontos része a folyamatnak, mivel a távoktatás hatékonyságát nagyban befolyásolja.²

Távoktatás a magyar köznevelésben

Magyarország Alaptörvényének XI. cikke így fogalmaz: „(1) Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez.” Ez az általános irányelv valósul meg a magyar köznevelésben. Ezért kiemelt helyen szerepel a képzettséggel nem rendelkezők szakmához juttatása, a felzárkóztatás. „Magyarországon évente átlagosan 5-7 ezerre tehető az alapfokról a középfokra való átmenet időszakában a képzésből kimaradók, lemorzsolódók száma. Felmérések (statisztikai adatok) szerint a 2013/2014. tanévben - a tanköteles életkor leszállítását követően már - kb. 14-15 ezer tanuló maradt ki a köznevelési rendszerből.”³

² . <http://tavoktatas-2013.blogspot.hu/2013/02/igy-kezdodott-tavoktatas-es-elearning.html> Letöltés: 2015. 03.08.

³ <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&fid=155&id=372> Letöltés ideje: 2014. 10.08.

Mivel a lemorzsolódók száma nagy, feltétlenül fontos e számarány drasztikus csökkentése, a kallódó gyermekek és felnőttek esélyhez való juttatása. Az Európai Unió 2020-ra kitűzött öt stratégiai céljának egyike – amelyet hazánk is célul tűzött ki –, hogy az évtized végére 10%-nál kevesebb legyen azon 18-24 éves fiatalok aránya, akiknek nincs középszintű végzettsége, azaz akik szinte teljesen esélytelenül lépnek be a munkaerőpiacra⁴⁴. Ez a felnőttoktatás számára kiemelt szerepet biztosít. A felnőttoktatásban meglévő hagyományos esti és levelező képzés mellett a távoktatás is megjelenik az oktatási palettán. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről így rendelkezik a felnőttoktatás keretein belül folyó távoktatásról:

60. § (8) Más sajátos munkarend szerint is folyhat az oktatás, ha a tanulónak tanórai foglalkozáson egyáltalán nem kell részt vennie, továbbá, ha a tanórai foglalkozások száma nem éri el a levelező oktatásra meghatározott óraszámot. Más sajátos munkarend szerint folyik a felnőttoktatás különösen a távoktatási formában.

A 110/2012 (VI.4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról feladatául tűzte ki a „tanuláshoz és munkához szükséges képességek, készségek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztését” Szándéka szerint az elsajátított tudásnak „értékállóknak és a kor igényeinek megfelelőeknek” kell lennie. A kulcskompetenciák között pedig szerepel a digitális kompetencia. A távoktatási forma tehát minden szinten kielégíti a köznevelés elvárásait.

A vizsgálat körülményei

Kutatásom során először on-line kérdőíves felmérést készítettem a Kérdőívem.hu internetes portálon a távoktatási intézmények vezetői és a távoktatásban oktató pedagógusok számára. Mivel kevés válasz érkezett, a kérdőíves megkeresés mellett interjúkat is készítettem. Az interjúkészítés során figyeltem arra, hogy különböző típusú oktatási formákat (digitális középiskola, blended learning, hagyományos távoktatási forma) mutassak be, és a budapesti helyszínek mellett vidékre is eljussak. Felmérésem szerint többen távoktatásként tüntetik fel képzésüket, noha e-learningről vagy blended learningről van szó. Ezért az első tapasztalatom az volt, hogy a távoktatás elég tág fogalom a magyar köznevelési rendszerben.

Az interjúkban bemutatott intézmények a következők voltak:

- 2014. november 7-én a kecskeméti Németh László Gimnáziumban jártam, ahol az intézményegység-vezetővel készítettem interjút a digitális középiskoláról.
- 2014. december 01-én jártam a budapesti Leövey Klára Gimnáziumban, ahol szintén működik digitális középiskola, ott is az intézményegység-vezetővel készítettem interjút.
- 2014. december 02-án a Pestszentlőrinc-Pestszentimrei Felnőttek Gimnáziumában jártam, ahol az intézményvezető asszonnyal készítettem interjút az intézményükben folyó levelező távoktatásról.

⁴ <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&id=120> Letöltés ideje: 2014. 10.08.

A felvetett hipotézisek és az azokra kapott válaszok

Dolgozatomban három hipotézist állítottam fel a szakirodalom és egyéni tapasztalataim segítségével⁵:

- A távoktatás a piac körülményeihez alkalmazkodik, ezért a hagyományos tanári szerepkör megváltozik, csökken az oktatói szabadság, nő a menedzsment és az intézményvezetés szerepe a folyamatokban.
- A távoktatás IKT eszközei még fejlesztésre szorulnak, noha a tanulói igények –főleg a fiatalabb korosztály esetében- ennek erősítését szorgalmazzák.
- A távoktatásban tanulók száma nő, de még mindig jelentős a lemorzsolódás, amit a vezetőnek figyelembe kell vennie.

Összegezve megállapítható, hogy az első hipotézis felvetései csak részben igazolódtak be. Azt a kérdést, hogy a távoktatás piaci szolgáltatás-e, a megkérdezettek általában elutasították. A kérdőív eredményeként a felmérésben részt vevő intézményvezetők az ötös értékű Likert-skálán 2,64%-os átlagot adtak, ami ha nem is elutasítás, de az el nem fogadás egyértelmű jele. A pedagógusok válasza elfogadóbb szemléletet tükrözött, ők 3,43%-ban értelek egyet ezzel a feltételezéssel. Az interjú alanyai általában elutasították ezt a feltételezést. Az egyik intézményvezető szavaival szeretném felhívni erre a figyelmet: „az esélyegyenlőség megteremtése érdekében a piac követelményeitől függetlenül kell a távoktatást a köznevelésben”.

Abban sokan egyetértenek ugyanakkor, hogy a hagyományos tanári szerepkör átalakul a távoktatás rendszerében. Ehhez pedig szemléletváltásra van szükség. A kollégáknak az új rendszerben alkalmazkodni kell például az új, digitális szemlélethez. Ezért képzéseken vesznek részt, ahogy arról a digitális középiskola és a Cisco Hálózati Akadémia résztvevői beszámoltak. A hagyományos oktatásból ismert szerepkörök mellett felvállalják a távoktatás új kihívásait, oktatóanyagokat készítenek, tutorálnak, részt vesznek a szervezésben. Ahogy a kérdőívem rámutatott, néhány esettől eltekintve nem nő a köznevelésben a nem pedagógiai szerepet ellátók száma. Tehát a legtöbb távoktatásban megjelenő feladat a pedagógus vállát nyomja.

Azt viszont a válaszadók elfogadják, hogy a távoktatásban nő a menedzsment és a vezetés szerepe, a pedagógusra hatással vannak a körülmények. Ilyen például a szervezés lebonyolítása, ahol nagyban kiveszik részüket a kollégák. A rendszer tehát a pedagógusok rugalmasságára és munkabírására épül.

A válaszokból megállapítható, hogy a második hipotézis a korosztályi összetétellel kapcsolatos elvárásaim kivételével beigazolódtott. Annak ellenére, hogy a korosztályi összetétel vegyes képet mutat, úgy tűnik, hogy egységes az igény tanulói részről az IKT eszközök intenzív használatára. Ez pedig vitatathatatlannal azzal kell járjon, hogy a felnőttoktatási intézmények technikai hátterét fejleszteni, karban tartani kell, ehhez pedig megfelelő forrásokat kell hozzárendelni.

Összegezve a harmadik hipotézisre kapott válaszokat, elmondhatom, hogy nem mutatható ki egyértelműen, hogy nő a távoktatásban tanulók létszáma a köznevelés intézményeiben. Azonban mindenhol probléma a felnőttoktatásban tanulók nagyarányú lemorzsolódása.

⁵ A szakirodalomban nagy segítséget nyújtott Kovács Ilma már említett műve: Új út az oktatásban

A vizsgálat következtetései

Ahogy fentebb megállapítottam, a távoktatás a magyar köznevelésben inkább módszerként jelenik meg, és nincs egyértelmű fogalom arra, a gyakorlatban mit értenek távoktatás alatt (e-learning, blended learning és egyéb módszerek). Elvárásaimmal ellentétben jóval kevesebb felnőttoktatási intézmény szánja rá magát a távoktatás törvényi keretek között megalkotott képzési formájának bevezetésére. Számos intézménnyel beszéltem telefonon, ahol a KIR adminisztrációs rendszerben jelölik ugyan a más sajátos munkarendet, valójában azonban nem oktatnak ebben a képzési formában.

Kutatásaim során több telefonbeszélgetést is folytattam, így jutottam el egy nevével nem kívánó intézményhez, ahol érdekes felvilágosítást kaptam a nyírségi és szabolcsi térség helyzetéről. Mivel számos oktatási intézményben érdekeltek, ahol felnőttoktatás is folyik, szerettem volna megtudni, hogyan látják e régió jövőjét a távoktatásban. Sajnálattal számoltak be arról, hogy számos helyen olyan nagy a mélyszegénység, hogy sem számítógép, sem internet elérési lehetőség sincs sokaknál. Erős ugyanakkor a szociokulturális hátrány számos esetben, amit szintén nehéz leküzdeni. Ezekben az esetekben távoktatásról beszélni szinte lehetetlen. Ezeknek a tanulóknak „fogni kell a kezét”, hiszen nem rendelkeznek megfelelő tanulási kultúrával vagy munkamorállal. Tehát maga a társadalmi környezet is erősen befolyásolja, hol érdemes távoktatással foglalkozni és hol nem. A nagyvárosok és jobb módú régiók inkább alkalmasak a távoktatás megteremtésére. De akkor el kell gondolkodni azon, hogy a távoktatás valóban távoktatás-e a magyar köznevelésben? Hiszen a távoktatásban el kell tűnnie a térbeli korlátoknak, és ha valóban a piac lenne meghatározó, akkor csak annyi kell, hogy az számítson, a tanuló megkapja-e az ár-érték arányban az általa elvárt szolgáltatást. Ugyanakkor érdemes lenne olyan tanulói felmérést is végezni, ami azt vizsgálja, hogy a tanulónál mennyire szempont az intézmény kiválasztásánál a lakóhelyéhez vagy egyéb életkörülményeihez közel eső iskola melletti voksolás.

Kiknek ajánlott a távoktatásban tanulóként részt venni? Mivel a távoktatás megfelelő oktatócsomagok és szaktanári útmutató alapján is elsősorban önálló, egyéni tanulást feltételez, ezért fontos a megfelelő tanulási stratégia megléte vagy kialakítása. Emellett biztos számítógép-felhasználói ismerettel kell rendelkeznie, továbbá otthoni számítógéppel és internet kapcsolattal felszerelt háztartásból kell érkezzen. Ezért nehézkes bizonyos hátrányos helyzetű régiókban vagy egyéneknél megvalósítani ezt az oktatási formát. Ugyanakkor azt se felejtjük el, hogy a felnőttoktatásban a távoktatás csak egy lehetséges módszer, de nem az egyetlen megoldás. Kutatásaim nem igazolták egyértelműen az IKT technikák alkalmazásában megjelenő generációs különbséget, de azt igen, hogy a géphasználatban erős eltérések vannak, ami sokaknál tovább nehezíti a digitális környezetben való eligazodást. Ugyanakkor mára a munka világában való részvétel esetén, de egy egyszerű számla befizetésénél is fontos a digitális kompetencia megléte. Tehát egy jól megtervezett és előkészített távoktatási környezet erősítené a felnőtt társadalom hátrányos helyzetű tagjainak digitális ismereteit. Hiszen ahogy Kovács Andrea említette interjújában, van, aki azért iratkozik be képzésükre, hogy megfelelő számítógépes ismeretekre tegyen szert, amit élete más területein is kamatoztathat. Mivel a távoktatásban nagy a lemorzsolódás – ahogy egyébként a felnőttoktatásban általában -, fontos, hogy maga a rendszer olyan keretet adjon, ami csökkenti az iskolát újból elhagyók számát. Ahogy Nagy Gergő Adrián fogalmazott, a felnőttoktatásban tanulók léthelyzete sokszor olyan

bizonytalan, hogy változás esetén inkább az iskolát hagyják abba. Mivel az érettségihez való jutás feltétele általában négy év, ez a felnőtt tanulók számára túl hosszú időszak, hiszen munkájukban, magánéletükben ennyi idő alatt jelentős változások állhatnak be. Tehát ha azt feltételezzük, hogy a távoktatásban tanulók képesek az önálló egyéni tanulásra, mert megvan bennük a tanulási kompetencia, akkor távoktatás esetén is felmerülhet az igény a szakiskolások középiskolája programhoz hasonló időintervallumra. Úgy gondolom, hogy a távoktatásban részt vevő tanulók esetében nyugodtan csökkenthető a tanulmányi idő, ha más esetekben ugyanezt engedélyezzük. Ez a rendszer részéről teremtené olyan segítséget, ami vonzóbbá tehetné a távoktatást a köznevelésben az érettségihez jutás esetében. Az „időnyereséget” pedig szakképzési ráépülésre lehetne fordítani olyan szakmák esetében, ahol engedélyezett a távoktatási forma. Ugyanakkor a szakképzésben is érdemes elgondolkodni, hol, mely területeken nyerhetne nagyobb létjogosultságot a távoktatás. Az a tanuló ugyanis, aki e-learninges környezetben, távoktatási módszerek segítségével el tudott sajátítani egy érettségit, akár át is képezheti magát vagy megszerezheti első szakmáját a már ismert digitális környezetben. Ezzel pedig akár a hátrányos régiók felzárkóztatását is elő lehet segíteni.

Ki tanítson a távoktatásban? Szerencsére a felmérés azt igazolta, hogy az tanít távoktatásban, aki arra alkalmas személy. Mivel itt rugalmasabbnak kell lenni, ahogy dr. Grünvald Mária fogalmazott, ez sokszor huszonnégy órás szolgálat, aki nem alkalmas erre a szerepre, az vagy nem vállalja a feladatot, ahogy ezt a felmérésben példa is igazolta, vagy lemorzsolódik maga is.

A távoktatás alapvető feltétele a megfelelő IKT ellátottság. Ez követelmény az intézménytől, elvárás a tanulóktól. Alapvetően az iskolák biztosítják a tanulók számára a számítógéphez való hozzáférést, a digitális iskolákat egyenesen kötelezik is erre, de az az általános tapasztalat, hogy aki nem rendelkezik e-mail fiókkal, az például nagyobb eséllyel morzsolódik le, hiszen a rendszer számára utólérhetetlen. Ha pedig rendelkezik e-mail címmel, akkor vagy otthoni vagy egyéb (munkahelyi, baráti stb.) környezetben van lehetősége az e-learninges tananyagok letöltésére, tanulmányozására, az iskola életében való részvételre (hírfórum, adminisztráció stb.). Tehát az IKT-környezet megléte szűrő a távoktatást választók számára. Intézményi szinten pedig fontos a megfelelő digitális környezet kialakítása, de annak fenntartása ugyanolyan fontos. Mivel az informatika az egyik legdinamikusabban fejlődő ágazat, a gépek négy-öt év alatt elévülnek, amortizálódnak. Tehát az IKT eszköz beszerzése nem egyszeri anyagi beruházás, hanem folyamatos karbantartást igénylő feladat. Ahogy a felmérés mutatja, ezen a területen van még mit fejlődni.

Javaslatok a köznevelésben megjelenő távoktatás számára

- Érdemes elgondolkodni, vajon a távoktatás köznevelésben betöltött szerepe alapján piaci résztvevőként kell-e értelmezni a távoktatást. Mivel az állami fenntartású intézmények számára konkurenciát jelentenek a magánkézben lévő intézmények, ahol sokszor alacsony színvonalú oktatómunka folyik, fontos lenne, hogy az arra alkalmatlan iskolákat szűrjék ki a rendszerből.
- Készítsenek a távoktatás számára konkrét kerettantervet, ami azt eredményezné, hogy a távoktatás bekerülne a tantárgyfelosztásba.

- Ezzel párhuzamosan az oktatócsomagokat is központilag állítsák elő ugyanúgy, mint a tankönyveket.
- Az intézmények IKT ellátottságát pedig központi pályázatokkal támogassák azon intézmények számára, akik távoktatásos képzési formát is fenntartanak.
- A tanulmányi időt hasonló módon lehetne csökkenteni, mint a Kerettanterv a szakiskolát végzettek középiskolája esetében. (A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 13. sz. melléklete, ami Megjelent a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 11. mellékleteként)

Ha abból a feltételezésből indulunk ki, hogy a távoktatásban részt vevő tanulótól jóval nagyobb önállóságot, tanulói aktivitást várunk el, akkor ez a program megfelel az elvárásoknak. Mivel a távoktatást választó tanulók zöme azért választja ezt a képzési formát, mert valamilyen korlátok nem teszik lehetővé az iskolai térben való „folyamatos” jelenlétet, valószínűleg az idő is korlátozó tényező számukra. A mai változó világban a változások gyors követése elengedhetetlen feltétel a munka világában való sikeres szereplésnél. Az, aki gyorsabban tudja átképezni magát, hamarabb jut az előnyt biztosító „papírhoz”, jobb pozícióba tudja hozni magát a többiekkel szemben. Ugyanakkor az esélyegyenlőség megteremtésének is feltétele, hogy a hátrányos helyzetben lévők szintén minél hamarabb megszerezzék az érettségit vagy az OKJ-s szakképesítést.

A javasolt rendszer a következő modulokon nyugszik:

- A bevezető rész kompetenciafejlesztés lenne. Ez megfelel a Nemzeti alaptantervben meghatározott „tanulás tanítása” fejlesztési területnek, hiszen a távoktatásos vagy e-learninges keretek között zajló tanulmányok elvégzésénél elengedhetetlen. Ugyanakkor szintén a Nemzeti alaptantervben szereplő digitális kompetencia és a hatékony, önálló tanulás kompetenciájának fejlesztése a fő cél, hiszen ezeken a területeken már a program elejétől kezdve eredményesnek kell lennie a tanulónak. Főként olyan informatikai alapismeretek megszerzése a cél, amelyek megfelelő háttérrel biztosítanak a sikeres érettségi vagy szakma távoktatási környezetben történő megszerzéséhez. A modul végén szintvizsgát kell tenni a sikeres továbblépéshez. Ez a vizsga azok számára, akik megfelelő informatikai háttérrel rendelkeznek, és képesek az önálló tanulásra, különbözeti vizsgával megszerezhető lenne. A bevezető képzés hangsúlyozottan jelenléti konzultáció keretében zajlana, hiszen itt kell megszerezni azokat a képességeket és jártasságokat, amiken a későbbi kurzusok elvégzése alapul. A képzés a Moodle rendszerhez hasonló (vagy akár magán a Moodle felületén) felületen zajlana. Így a jelenléti konzultációt kiegészítené a digitális felület megismerését szolgáló digitális konzultáció. Ugyanakkor a feladatok leadása, az oktatócsomagok letöltése már a kezdetektől webes felületen zajlana. Így az önálló tanulás és problémamegoldás is fejleszhető lenne a tanulóknál.
- Az, aki nem rendelkezik érettséggel, a második modulban vesz részt. Itt a cél az érettségi megszerzése. A felépítése négy féléves lenne, ahol az első félév a 9. évfolyam anyagára épülne, a második a 10. évfolyaméra, a harmadik a 11. évfolyaméra, a negyedik a 12. évfolyaméra. Mivel a cél az érettségi megszerzése, ezért a kötelezően oktatandó tantárgyak a szakiskolások középiskolája számára készített tantárgyakéval egyeznének meg: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv,

matematika, történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek, természetismeret, informatika. Mivel az első modulban tantárgyi szinten „csak” informatikát tanultak, és a képzés során végig tanulták is két éven keresztül, ezért a választott érettségi tantárgy e program esetében determináltan az informatika lenne. Ez hasznos a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés esetén. Az egyes évfolyamokon a továbbhaladás osztályozóvizsgák keretében zajlana minden évfolyam elvégzése esetén. A konzultációk során pedig ötvözni kell a digitális és a jelenléti konzultációt, ahogy azt a digitális középiskolák is teszik. Mivel távoktatás esetében a konzultációs jelenlét nem kötelező, csak ajánlott, ezért ez a külföldön élők számára is előnyös, hiszen a tanuló az on-line konzultációba bárhonnán be tud kapcsolódni, ugyanakkor személyes kérdéseivel bármikor felkeresheti szaktanárát.

- A harmadik modul a távoktatás keretében oktatható szakmák számára készült. Ide azok az érettségivel rendelkező tanulók jelentkezhetnek, akik az első modul elvégezték, vagy letették belőle a különbözeti vizsgát. Az a tanuló, aki letette ebben a rendszerben az érettségit, az is jogosult ebben a modulban való részvételre.
- Ebben a rendszerben az előny, hogy aki bekapcsolódik, körülbelül ugyanannyi idő alatt szerezhethet érettségit és szakmát, mint amennyi idő alatt hagyományos keretek között érettségit szerezne. Természetesen erre nem minden felnőttoktatásban tanuló alkalmas, de ugyanilyen szűrő a már meglévő rendszerben a szakiskolások számára készített kétéves program, ami az érettségi megszerzését célozza. Az idő haladtával egyre nő azon fiatalok száma, akik már megfelelő informatikai háttérrel rendelkeznek. Nekik a tanulási kultúrájukat kell erősíteni, erre pedig jó lehet az első féléves alapozó kurzus. De talán a hátrányos helyzetű, de tehetséges tanulókat is segítheti, hogy minél hamarabb jussanak érettségihez és szakmához. Első szakma megszerzése esetén pedig előny az ingyenesség mellett a hatékonyság. Mivel azok a tanulók, akik felnőttoktatásban tanulnak, zömében dolgoznak, számukra kecsegtető lehet ezen lehetőségek jelenléte az „oktatás piacán”. Nem minden tanuló alkalmas a távoktatási keretek közötti tanulásra, de aki igen, annak nagy nyereség a rendszer rugalmassága. Felnőttoktatásban tanítóként pedig tisztában vagyok vele, hogy igen nagy a lemorzsolódás tanulóink körében. Nincsenek illúzióim, hogy hatalmas tömegek tudnak ilyen keretek között végezni, de ugyanúgy, ahogy a nappali képzés figyelembe veszi a tehetséget, nálunk, a felnőttoktatásban is kell olyan esélyt és lehetőséget teremteni, hogy a tehetséges, de későn érő, vagy korábban lehetőségekkel nem rendelkező tanuló is megtalálja a maga számára ideális képzési formát.

Ennek a rendszernek az az előnye, hogy az érettségi megszerzése mellett gondol a szakma iránt érdeklődőkre is, és aki ebben a keretrendszerben szerez érettségit, és jártasságot e rendszer használatában, az szakmát is tud elsajátítani e moduláris rendszerben.

Összefoglalás

A távoktatás valóban új út az oktatásban, de nem az egyetlen járható út. Vizsgálataim során rá kellett döbbernem, hogy a szakirodalomban sok az illúzió a távoktatással kapcsolatban.

Ideális diákból és ideális helyzetből indul ki. De a felnőttoktatásban sajnos ez az idealizmus nem érvényesül a köznevelésben. Tehetséges egyetemistáknál, felsőfokú szakirányú továbbképzésnél igen alkalmas a módszer, de a középfokú oktatásban csak egy bizonyos szegmens számára adott a lehetőség. De ahogy az előző fejezetben írtam, ha a felnőttoktatást a nappali képzéssel egyenrangú oktatási formának tekintjük, akkor itt is szükség van a tehetség esélyhez juttatására. A tehetség nálunk nem OKTV győzelmet jelent, hanem sikeres érettségit vagy az adott szakma elsajátítását, a tanulásba vetett hit visszaadását, az önbecsülés megerősítését. Siker az is, ha a felnőtt tanuló rövidebb időbefektetéssel jut el a kívánt bizonyítvány megszerzéséhez, ezáltal a szakmai élete továbbrendül, jobb álláshoz és biztosabb jövedelemhez jut, ami rajta és a családján segít. Tehát ugyanazzal a mértékkel, mégis másként mérünk.

Még inkább rádöbbenem ugyanakkor az esélyegyenlőség fontosságára, hiszen a távoktatás módszere világosan rámutatott arra, milyen nagy a szakadék az ország régiói és az egyes emberek lehetőségei között. Az e-learning oktatás jól működik egy elit budapesti informatikai szakközépiskolában, de más képet mutat a távoktatás a mélyszegény rétegből jövők esetében. Amikor a fejlesztési javaslatomat átgondoltam, ezért volt számomra fontos az általam elgondolt moduláris rendszer első lépcsőfoka, ami lehetőség a hátrányok leküzdésére. Arra, hogy a távoktatás szélesebb körök számára legyen új út az oktatásban. Hiszen a munka világában és egyéni életünkben már szinte mindenkit utolér a digitális kihívás, a munkanélküliség erőteljes megléte pedig magával hozza az átképzések szükségességét.

Írásomban igyekeztem átfogó képet adni a magyarországi köznevelési rendszer távoktatási lehetőségeiről. Ezúton szeretném megköszönni mindazok segítségét, akik az interjúk elkészítésében részt vettek. Munkám elkészítése sokat segített saját szakterületemen is, ötleteket, módszereket adva további munkámhoz. Köszönettel tartozom konzulensemnek, dr. Janza Károlynénak, aki áldozatos munkával segítette jelen írás alapját képező szakdolgozatom elkészülését.

Felhasznált irodalom

- Arató Gergely: A felnőttképzés szerepe az új Európa 2020 stratégiában/ In: Tudás menedzsment 2011. október XII. évfolyam 2. szám 3-11.p./ <http://old.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/full/122szam.pdf> Letöltés ideje: 2014. 12.01.
- Bajusz Klára: Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón. PTE FEEK Pécs 2005., 208 p
- Breiner Ildikó: Távoktatás és távmunka, e-learning és e-work In: <http://www.hrportal.hu/hr/tavoktatas-es-tavmunka;e-learning-es-e-work-20071009.html> Letöltés ideje: 2014. 10. 01.
- Csoma Gyula: A távoktatás „mint olyan” és mint a levelező oktatás reformja. Új Pedagógiai Szemle, 1992/9., 43-54 p
- Csoma Gyula: A felnőttoktatás rendeltetése. Új Pedagógiai Szemle, 1995/2. 3-15 p

- Csoma Gyula – Lada László: A távoktatás lehetőségei a felnőttoktatásban. in: <http://www.ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/tavoktatas-lehetosegei> Letöltés: 2015. február 01.
- Európa és a Globális Információs Társadalom, Az Európai Unió Tanácsának készült Bangemann jelentés, A korfui európai csúcsertekezlet határozata, Bledi közép-európai miniszteri tanácskozás dokumentumai, 1994. június-július, A CORDIS Fokusz 1994. július 15-i melléklete alapján az összeállítás az OMFB gondozásában készült 1.0 verzió <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/muszaki/szamtech/wan/hatasok/bangemn.hun> Letöltés: 2014. december 01.
- Felnőttoktatási Kislexikon (Kossuth Kiadó, Budapest, 1987, Főszerk.: Csiby Sándor), 265 p
- Felvégi Emese: Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében, in: Új Pedagógiai Szemle, 2005 decemberében, 92-99 p
- Forgó Sándor: Az eLearning fogalma. In: Hutter Ottó – Magyar Gábor - Mlinarics József: E-LEARNING 2005 (eLearning kézikönyv), Műszaki Könyvkiadó, 2005., 136 p
- Főző Attila László: Szinkron és aszinkron kommunikáció IKT alapú oktatási projektekben in: <http://www.ofi.hu/tudastar/szinkron-aszinkron> Letöltés: 2014. december 29.
- Hain Ferenc, Hutter Ottó, Kugler Judit: Az elektronikus eszközökkel támogatott tanulás (e-learning) mint lehetőség, Világosság, 2005. 2-3.sz., 3-23 p <http://epa.oszk.hu/01200/01273/00021/pdf/20050530052007.pdf> Letöltés: 2014. december 30.
- Dr. Hutter Ottó – Dr. Magyar Gábor – Dr. Mlinarics József: E-learning 2205, Műszaki Könyvkiadó, 2005, 14 p
- Illyné Újvári Irén – Szabó József – Szentpéteri Zsolt – Szilágyi Ágnes – Zoltai Márta: Segítség! Tanulok!? Kézikönyv nyitott- és távoktatásban tanulóknak Számalk, Bp., 1998.
- Imets Márta: Tutori munka a távoktatásos gimnáziumi felnőttképzésben in: Új Pedagógiai Szemle 57. évf. 12.sz. 123-127. p <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-mu-Imets-Tutori.html> Letöltés: 2014. 10.02.
- Komenczi Bertalan: Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai. in: Új Pedagógiai Szemle 2004. november. in: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00086/2004-11-ta-Komenczi-Didaktika.html>
- Kovács Ilma: Új út az oktatásban? BKE FKI, Bp., 1997, 274 p
- Kovács Ilma: Távoktatástól távoktatásig. Válogatott tanulmányok, cikkek és előadások gyűjteménye. Budapest, 2006 kn, 364 p
- Kovács Ilma: Távoktatás Franciaországban 1993-1994, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995., 356 p

- Kovács Ilma: Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben. Magánkiadás, Budapest, 2011., 274 p
- Walter F. Kugemann: Megtanulok tanulni, Gondolat Kiadó, Bp., 1981., 309 p
- Lajos Tamás, Szűcs András: A távoktatás helyzete és fejlesztésének távlatai Magyarországon. A Magyar Nemzeti Távoktatási Tanács Kiadványa, Bp., 1993.
- Magyar Miklós: A tanulás = élettevékenység A Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolakiadványai, Tankönyvsorozat 9. kötet, Kaposvár. 1999., 70p
- Maróti Andor: Mi a távoktatás? A Nemzeti Távoktatási Tanács kiadványai 1. Bp., 1992., 63 p
- Mayer József: A tanulás kora, Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 2002, 16-19. p
- MultiMédia az Oktatásban 2007 Konferencia Budapesti Műszaki Főiskola, 2007. augusztus 23-24.; http://uni-obuda.hu/conferences/multimedia2007/36_MakoBanhidyne.pdf Letöltés: 2014. december 29.
- Ollé János: A felelősség elbújt a pókhálós sarokban in: <http://blog.ollejanos.hu/2013/01/27/a-felelosseg-elbujt-a-pokhalos-sarokban/> Letöltés: 2015. 02. 08.
- Ollé János: Oktatásszervezés és tanulástámogatás, az oktatási folyamat szabályozása. <http://bit.ly/11XaQ9w> Letöltés: 2015. január 20.
- Ollé János - Papp-Danka Adrienn - Lévai Dóra - Tóth-Mózer Szilvia - Virányi Anita: Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2013
- Selinger Sándor: A távoktatásról mint oktatási alternatíváról. in: Korunk 2000 szeptember <http://korunk.org/?q=node/6385> - Korunk 2000 Letöltés ideje: 2015. február 16.
- Sevidiné Balassa Ildikó: A nyitott, távoktatási rendszer (2. sz. munkafüzet) Kaposvár – Keszthely, 1999., 68-70. p
- Dr. Szabó József: A távoktatás lehetőségei az iskolarendszerű felnőttoktatásban, Szent István Egyetem, Gödöllő in: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tavoktatas-lehetosegei> Letöltés: 2015. 01. 02.
- Sulyok Tamás: Távoktatás (előadásvázlat) PTE TTK FEEFI, 2001, Pécs, 25 p
- Sz. Molnár Anna: A tanuló felnőtt in: http://www.diral.hu/publikaciok/A_tanul%C3%B3_feln%C5%91tt.pdf Letöltés: 2015. 03.06.
- Szegediné Lengyel Piroska: Ötven éves a távoktatás? (Programozott oktatás és e-learning – programozott könyv és e-könyv.) in: Hadmérnök, V. évf. 3. szám, 2010. szeptember http://hadmernok.hu/2010_3_szegedine.pdf Letöltés: 2015. január 13.
- Szilassy Margit: Távoktatás - gyerekeknek, felnőtteknek, mindenkinek! Köznevelés 1995/8. szám

- Távoktatás Magyarországon 1970-1980, Tanulmánykötet Szerk.: Kovács Ilma, az OKKFT T/s-4 gondozásában, Budapest, 1992, 225 p
- Távoktatás: túl az első lépéseken. in: A Munkaadó Lapja 102. számában (2006. szeptember 14.) in: <http://munkaugyilevelek.hu/2006/08-09/tavoktatas-tul-az-elso-lepeseken/> Letöltés: 2015. 03. 06.
- Zrinszky László: Iskolaelméletek és iskolai élet. Okker Kiadó, 2000, 255 p

Internetes letöltések:

- <http://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%A1voktat%C3%A1s> Letöltés ideje: 2014. október 06.
- <http://www.olcsokepzes.hu/index.php/ceguenkrol/tavoktatas> Letöltés ideje: 2014. 10. 08.
- <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-iz-Felvegi-Tavoktatas.html> Letöltés ideje: 2014. 10. 01.
- <http://ujkep.net/fex.page:2010-01-14> [Az oktatás és nevelés mint foglalkozás.xhtml](#) Letöltés ideje: 2014. 10. 01.
- https://www.google.hu/?gws_rd=ssl#q=isdn Letöltés: 2014. 10. 02.
- <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&id=120> Letöltés ideje: 2014. 10.08.
- <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&id=120> Letöltés ideje: 2014. 10.08.
- http://www.oktatás.hu/hivatali_ugyek Letöltés: 2015. 01. 02.
- <http://dp-tavoktato.felgimi.hu/?tavoktato> Letöltés: 2014.12.14.
- Szinyei Merse Pál Gimnázium Pedagógiai Programja
- in: http://www.terezestigimi.hu/files/content/20/PP_feln%C5%91tt_2014.pdf Letöltés: 2015. 02. 03.
- <http://www.netacad.hu/hu/cischohalozatiakademia> Letöltés: 2015. 02. 03
- <http://www.netacad.hu/hu/kurzusok> Letöltés: 2015. 02. 03.
- <http://hu.wikipedia.org/wiki/Moodle> Letöltés: 2014. 12. 30.
- <http://munkaugyilevelek.hu/2006/08-09/tavoktatas-tul-az-elso-lepeseken/> Letöltés: 2015. január 08.

A témát érintő blogok:

- <http://tavoktatas-2013.blogspot.hu> Letöltés: 2015. január 03.
- <http://bevezetes-ikt-2012osz.blogspot.hu> Letöltés: 2015. január 04.

Melléklet:***Melléklet: Az interjúk témakörei***

Interjúkészítésem során fő szempont volt, hogy az interjú és a kérdőív kérdései szinkronban legyenek egymással. Mivel különböző intézményekben készítettem mélyinterjút, a konkrét kérdések intézménytípusonként szerteágazóak és egyéniek voltak, de alapvetően az alábbi témaköröket érintették:

1. Az interjú alanyának rövid, személyes bemutatkozása
2. A látogatott felnőttoktatási intézmény bemutatása
3. A távoktatás megvalósulása az intézményben
4. Az intézmény IKT ellátottsága
5. A távoktatásban tanító kollégák bemutatása, milyen a viszonyuk a távoktatás rendszeréhez, az IKT eszközök használatához, szemléletük alkalmazkodik-e a távoktatás kihívásaihoz
6. Az oktatócsomagok készítésének módja, eljuttatása a tanulókhöz
7. A tanulókkal történő kapcsolattartás módja
8. A tutori és mentori rendszer működtetése
9. A tanulók bemutatása:
 - létszám,
 - korosztályi összetétel,
 - digitális szemlélet,
 - lemorzsolódás

Kérdőív_vezetői

Tisztelt Intézményvezető Úr/Hölgy!

Az alábbi kérdőív a köznevelési intézményekben folyó távoktatásra vonatkozik. A kérdőív kitöltésével szakdolgozati munkámat segíti. A téma sikeres feldolgozásához kérem, járuljon hozzá a kérdőív kitöltésével. Segítségét köszönöm!

1.1. Az köznevelési intézmény típusa

- általános iskola
- gimnázium
- szakközépiskola
- középiskola (gimnázium és szakközépiskola együtt)
- szakképző iskola (szakközépiskola és szakiskola együtt)
- többcélú intézmény

1.2. Az intézmény székhelye

- Budapest
- nagyváros (50 000 fő felett)
- kisváros (50 000 fő alatt)
- község

1.3. Az intézmény fenntartója

- állam
- egyház
- önkormányzat
- alapítvány
- gazdasági szervezet
- egyéb

1.4. A felnőttoktatás formája

- önálló intézmény
- tagintézmény
- intézményegység / tagozat

1.5. A távoktatás képzési formája mellett jelen van a felnőttoktatásban

- esti munkarend
- levelező munkarend
- intenzív munkarend

1.6. A felnőttoktatásban résztvevő tanulók létszáma

- 1 – 250 fő
- 251 – 500 fő
- 500 fő felett

1.7. Ebből távoktatásban tanul

- 1 -25 %
- 26 -50 %
- 51 – 75 %
- 76 – 100 %

1.8. Intézményvezetőként tapasztalja-e, hogy az utóbbi öt évben nőtt a távoktatás iránti igény intézményében?

- igen
- nem

1.9. A távoktatást megkezdők lemorzsolódási aránya az adott tanév végére hozzávetőleg

- 1 -25 % 26 50 % 51 – 75 % 76 – 100 %

1.10. A tanulókkal történő kapcsolattartás módja (egyszerre több válasz is megjelölhető)

- tutori rendszer működtetésével a moodle rendszer segítségével postai levél útján
 e-mail segítségével telefon skype videokonferencia egyéb

1.11. Kérem, állítsa sorrendbe, mennyire ért egyet az alábbi állítással! 5-ös, amivel leginkább egyetért, 1-es, amivel legkevésbé.

- a távoktatásban a személyes kontaktus hiánya nagy arányú lemorzsolódáshoz vezet
 a távoktatás során a belülről motivált tanulók a legsikeresebbek
 a csoporttársaknak jelentős szerepük van a lemorzsolódás megakadályozásában
 a tutor/mentor/konzulens segítségével jelentős szerepe van a lemorzsolódás megakadályozásában
 a felsőbbéves tanulók között kevesebb a lemorzsolódás

1.12. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

- a távoktatás piaci szolgáltatás

1.13. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

- a távoktatás költséghatékony képzési forma

1.14. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

- a köznevelési intézmények IKT ellátása kielégítő a távoktatás szervezése szempontjából

1.15. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

- a távoktatásban megvalósuló tér- és időbeli távolság jó szervezéssel könnyen áthidalható

1.16. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

- a távoktatásban tanító kollégák megfelelő szemlélettel rendelkeznek, könnyen alkalmazkodnak az új kihívásokhoz

Kérdőív_pedagógus

Tisztelt távoktatásban tanító Kolléga!

Az alábbi kérdőív a köznevelési intézményekben folyó távoktatásra vonatkozik. A kérdőív kitöltésével szakdolgozati munkámat segíti. A téma sikeres feldolgozásához kérem, járuljon hozzá a kérdőív kitöltésével. Segítségét köszönöm!

2.1 Pedagógiai pályán eltöltöttem

1-5 évet 5-15 évet 15 -30 évet több, mint 30 évet

2.2. A távoktatás mellett tanítok (egyszerre több válasz is elfogadható)

nappali esti levelező intenzív képzésen.

2.3. A távoktatásban

oktatóként tutorként tananyagfejlesztőként tevékenykedem.

2.4. Egészítse ki az alábbi állítást!

Megítélésem szerint a távoktatásban tanulók

- idősebb
- fiatalabb
- azonos korosztályi összetételűek

a más fenőttoktatási munkarendben tanulókkal.

2.5. Egyetért-e az alábbi állításokkal?

A távoktatás hatékony segítséget nyújthat a lemorzsolódás megakadályozásában.

igen nem

2.6. Egyetért-e az alábbi állításokkal?

Jelenleg kevesebb tanuló veszi igénybe a távoktatást, mint az egyéb képzési formákat.

igen nem

2.7. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

a távoktatás piaci szolgáltatás

2.8. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

a távoktatás költséghatékony képzési forma

2.9. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

a köznevelési intézmények IKT ellátása kielégítő a távoktatás szervezése szempontjából

2.10. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

a távoktatásban megvalósuló tér- és időbeli távolság jó szervezéssel könnyen áthidalható

2.11. Kérem, jelölje 1-től 5-ig terjedő osztályozással, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! 1=egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért

a távoktatásban tanító kollégák megfelelő szemlélettel rendelkeznek, könnyen alkalmazkodnak az új kihívásokhoz

2.12. Az oktatócsomag előállítása

- Az iskolánkban dolgozó szaktanárok egyénileg készítik.
- Intézményünkre jellemző, hogy az oktatócsomagokat szakatnári teameben készítjük.
- Külső segítséget veszünk igénybe az oktatócsomagok elkészítésénél.
- Nem készítünk oktatócsomagot.

2.13. Oktatócsomagjainkat az alábbi technikai háttér jellemzi (többet is megjelölhet)

- CD-re, DVD-re írjuk azokat
- nyomtatott dokumentumokat készítünk
- fájlmegosztókon tesszük közzé anyagainkat
- egyéb eszközöket veszünk igénybe
- nem készítünk oktatócsomagot

2.14. Fejezze be az alábbi mondatot!

Intézményünkben a tutori rendszer

- kifejezetten eredményes
- átlagosan működő
- nem túl eredményes
- nincs ilyen.

2.15. A tutor az alábbi módon/eszközökkel kommunikál a tanulókkal (egyszerre több választ is megjelölhet)

- e-mail telefon skype facebook egyéb

2.16. Tanulóik az oktatócsomag használatán és a konzultációkon / tutoráláson túl használnak egyéb segítséget a felkészülés során?

- igen nem

2.17. Amennyiben igen, kérem, jelölje meg a segítséget: (több is lehet)

- utána olvasnak az Interneten, szakkönyvekben
 magántanárhoz járnak
 ismerősök segítenek
 egyéb

2.18. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

A távoktatásban tanítók pedagógiai szerepe eltér a hagyományos pedagógus-szerepektől, sokkal inkább a piaci követelményeknek engedelmeskedik.

- teljes mértékben egyetért részben egyetért nem ért vele egyet

2.19. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

A távoktatásban nő a nem-pedagógiai feladatok ellátók száma, a „tantestület” létszáma viszont csökken.

- teljes mértékben egyetért részben egyetért nem ért vele egyet

2.20. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

A távoktatásban tanítóknak sokkal inkább alkalmazkodniuk kell a „menedzsment” döntéseihez, mint a hagyományos oktatásban résztvevőknek.

- teljes mértékben egyetért részben egyetért nem ért vele egyet

2.21. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

Ahhoz, hogy a távoktatás költséghatékony legyen, a pedagógiai döntéseket gyakran alá kell vetni egyéb körülményeknek (pl. az oktatócsomagok elkészítésének és terjesztésének technikai háttere).

- teljes mértékben egyetért részben egyetért nem ért vele egyet

2.22. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

A távoktatás IKT körülményei még fejlesztésre szorulnak a köznevelés rendszerében.

- teljes mértékben egyetért részben egyetért nem ért vele egyet

SZELEZSÁNNÉ Egyed Dóra

A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiégés jelensége; prevenció és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben

Bevezetés

Dolgozatomban a köznevelési intézményben dolgozó pedagógusok körében megjelenő negatív stressz, munkahelyi pszichoterror és kiégés jelenségét igyekszem számba venni, valamint ezek prevenció és kezelési lehetőségeit összegyűjteni.

Hipotéziseim:

- A köznevelésben is végbemenő, a pedagógusokat is érintő állandó és folyamatos változások összefüggnek a gyorsabb kifáradással.
- A köznevelési intézményekben a folyamatos túlterhelés következményeként megjelenik a negatív stressz, a mobbing és a kiégés.
- A mai vezetési gyakorlatnak, kompetenciáknak még nem, vagy alig része a konfliktuskezelési technikák mellett a stresszkezelés ismerete és alkalmazása.

A stressz elméletének kialakulása

Úttörő jelentősége volt a témában W. B. Cannon elméletének az ún. *Cannon – féle vészreakciónak*, amely egy stresszor által kiváltott élettani reakció.

Az igazi mérföldkőnek **Selye János** magyar származású tudós munkássága tekinthető. 1936-ban meghatározta az alarm – reakció fogalmát, mely elvezette a generális adaptációs szindrómához, majd a stressz-elmélet fogalmának árnyaltabb megalkotásához. Felismerte azt a másik fontos tény is, hogy a hirtelen fellépő védekezési reakció mellett egy lassabban zajló folyamat is működik a szervezetben.

Elmélete szerint a stressz „a szervezet nem specifikus válasza bármilyen igénybevételre”.¹ A stressz tulajdonképpen mindennapi életünk része. Elkülönítette az **eustresszt** és a **distresszt**. Az eustressz alkotó energiákat mozgósító inger, de a kontrollálhatatlan, negatív stressz valódi pszichoszomatikus betegségeket is előidézhethet. A distressz a pedagógusoknál a kiégéshez is vezethet; valamint a munkahelyi pszichoterrorral is szoros kapcsolatban van.

A stressz alapfogalmai

A stresszt kiváltó tényezők körét **stresszoroknak** nevezzük. Ha a stresszhelyzetre adekvát válasz érkezik, nem, vagy alig károsodik a szervezet. De ha nem megfelelő a pszichés és élettani válasz, a szervezet pszichés és fiziológiai egyensúlya felborul, és kialakulhat a distressz. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az egyén testi, lelki és mentális adottságait sem

A stresszorok által kiváltott fiziológiai, pszichológiai, kognitív és viselkedési reakciókat nevezzük **stresszválaszoknak**.

¹ Selye János: Életünk és a stressz. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1976. 25. oldal

Fiziológiai stresszválasznál működésbe lép az ún. **„Üss vagy fuss!” reakció**, mikor szervezetünk felkészül a küzdelemre vagy a menekülésre.. A krónikus stressz esetében ez az adaptációs mechanizmus kimerül.

Pszichés stresszválasznál a krónikus stressz hatására különböző pszichés állapotokba kerülhetünk. Ilyenek a szorongás, harag, agresszió-frusztráció, fásultság és a depresszió. Sajnos egyik állapotból könnyű átcsúszni egy másikba.

Kognitív károsodások is kialakulhatnak. Romolhat a logikus gondolkodás, a koncentrációs készség, a figyelem.

A stresszválasz **viselkedéses tényezőit** a *megküzdés* fogalmában foglalhatjuk össze, mely „az a folyamat, amikor a személy viselkedéses és gondolati erőfeszítése arra irányul, hogy kezelje az őt érintő stresszesemények általa észlelt követelményeit.”²

A megküzdési stratégiáknak **Smith** (1993) szerint több fajtáját különböztethetjük meg: a *problémaközpontú*; az *érzelemközpontú megküzdést*; a *feszültségcsökkentést, helyettesítést*; és a *torzítást vagy visszavonulást*.

Az ideális esetben a pedagógus többféle megküzdési módot is képes egyszerre használni.

A pedagógust érő stressz okai

Gyakorló pedagógusként a következő területeket tartom a legfőbb stresszforrásoknak:

- nehezen motiválható diákok
- növekvő munkamennyiség, adminisztráció
- pedagógusértékelés,- minősítés
- nem megfelelő anyagi és erkölcsi elismerés
- munkakörülmények
- a szervezeti kultúra hiányosságai
- a szülők elégedetlensége
- szerepzavarok

Technikák, módszerek a stressz kezelésére

Alapvető fontosságú a stabil családi, baráti háttér kialakítása. Elengedhetetlen a tudatos életviteli szokások, a megfelelő időgazdálkodás, valamint a prioritások megtervezése. Törekedni kell a problémák megoldásközpontú megközelítésére, a csapatmunkára, illetve hogy személyiségünkhöz, specifikációnkhoz illő feladatokat vállaljunk. Tudatosan kell felépíteni saját információs rendszerünket. Tudni kell átadni, cserélni az információkat, valamint differenciálni azokat.

Munkahelyi pszichoterror

A stressz és a munkahelyi lelkiterror közötti kapcsolat nyilvánvaló, hiszen a pszichoterror folyamata alatt az áldozat folyamatosan és hosszantartó ideig negatív stresszhatásoknak

² Pszichológia pedagógusoknak. Szerk.: N. Kollár Katalin, Szabó Éva. Budapest: Osiris Kiadó, 2005. 165. oldal

van kitéve. A munkahelyi pszichoterror egyre gyakoribb jelenség a köznevelési intézményekben is, bár még nem nagyon mernek beszélni róla az érintettek.

A pszichoterror (mobbing) fogalma, jellemzői, típusai

A **mobbing** szó angol eredetű, a **to mob** (összecsődül) igéből képzett szó. Magyar megfelelője a munkahelyi pszichoterror. A köznevelési intézmények sem mentesek a mobbingtól, amely egy a szervezetben lezajló konfliktusfolyamat. „A mobbing lényegében pszichoterror, egy csoportnak vagy egy személynek a gyengébbel szemben tartósan megmutatózkodó erőszakos viselkedése. Jellemzője, hogy nem fizikai, hanem lelki, érzelmi agresszió”³

A munka világában **Heinz Leymann** nevéhez fűződik a mobbing meghatározása és problémaként való elkülönítése. A téma magyar kutatásának két fontos alakja **Kaucsek György** és **Simon Péter**. A humánerőforrás- menedzsment aspektusából **Csepelyi Magda** munkássága számít mérföldkönek.

A mobbing legalább egyszer egy héten és legalább fél éven keresztül ismétlődő pszichológiai terror, azaz olyan cselekedetek sorozata egy közösség vagy egy egyén részéről, amelyek egy vagy több ember ellen irányulnak, és azoknál kórtani jelenségeket okozhatnak.

A mobbingcselekmények a főbb támadáspontjaik szerint a következő **típusokba** sorolhatóak:

- a kommunikációs lehetőség csökkentése:
- társas kapcsolatok ellehetetlenítése, akadályozása:
- jó hírnév, megbecsülés „aláaknázása”:
- testi egészség veszélyeztetése:
- szakmai munka akadályozása

A mobbing folyamata és kiváltó okai

A folyamat első szakaszában valamilyen személyes sérelemből alakul ki a konfliktus. Az áldozat lassan marginalizálódik. A második szakaszban a pszichoterror megszilárdul. Megjelennek a krónikus distressz tünetei. A harmadik szakaszban a vezetés akár jogsértések árán is szabadulni próbál az áldozattól, kinek pszichés állapota romlik. A negyedik szakaszban az áldozatok kb. fele akár véglegesen is kikerül a munka világából.

Kaucsek és **Simon** kutatása szerint kiváltó okokat lehetnek: a munkaszervezés hiányosságai, a túlzott felelősség, a támadó pozíciója, a vezető hiányos ismeretei.

A személyiségvonások és a csoport szerepe

Vannak személyiségjegyek, melyek alkalmassá tehetnek a mobbinggal való megküzdésre, például frusztrációs tolerancia, együttműködési készség stb.

³ dr.Benedek István: Közoktatás rendszer- és szervezattan. B rész. Szervezattan. Budapest: BME, 2015. 89.oldal

Nem elhanyagolható a szerepe a munkahelyi csoportoknak, melyek különböző önálló személyiséggel rendelkező egyénekből állnak. A csoport szerepe azért is fontos, mert a mobbing jelensége a csoportdinamika megromlásából is fakad. Ilyenkor a csoport tagjai is sérülnek valamilyen szinten. A csoport szerkezetét támadók, a követők és az áldozat alkotja.

A mobbing következményei, káros hatások, egészségügyi tünetek

A hosszabb ideig tartó feszültség tartós szorongást okoz. A pszichés terhelhetőség csökken, és ez újabb stresszhelyzetet indukálhat. A következő jellemző hatások, tünetek alakulhatnak ki: kognitív hatások, bizonytalanná válás, agresszivitás, depresszió, fájdalmak (hát, nyak, izmok). Az áldozatok munkahelyi kapcsolatai után a baráti, a családi viszonyaiban is problémák lesznek. A tovább húzódó (1-2 év) mobbing hatására tartós személyiségtorzulás is létrejöhethet.

Mobbing –ellenes prevenció, kezelés és intézkedések

A következő alapvetéseket célszerű szem előtt tartani:

- Ne hibáztassuk önmagunkat!
- Építsük fel az önbizalmunkat!
- Meg kell tanulni nemet mondani.
- Magabiztos, határozott fellépés elsajátítása.
- Hatékony önérvényesítés (asszertivitás)
- Konfliktuskezelési stratégiák tudatos alkalmazása.
- Célszerű nyílttá tenni a konfliktust, esetleg felsőbb szintre vinni.
- Humor!
- Ha többen vannak ellened, próbálj velük egyenként beszélni!
- Keress szövetségeseket!
- Keress egy támogató közösséget!
- Reziliencia (rugalmas ellenállási képesség)
- Mozogj, sportolj, hallgass zenét!

A kiégés

A munkahelyi pszichoterror áldozatává váló pedagógus hosszú távon van kitéve a distressz káros hatásainak, melyek hozzájárulhatnak kiégéséhez.

A **kiégés (burnout)** fogalmát eredetileg technológiai kifejezésként használták arra a jelenségre, amikor egy működő energiaforrás gyengül, majd megszűnik.

Herbert J. Freudenberger (1974) meghatározása szerint, „a szindróma krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a

reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára illetve másokra vonatkozóan negatív attitűdök jellemeznek.”⁴

A kiégés okai, tünetei, szakaszai és szintjei

Freudenberger kutatásai alapján a kiégésnek három fő oka van: az érzelmi túlterheltség, a személy pályaválasztásához vezető személyiségjegyek és a kliensközpontú orientálódás. A megfigyelt személyeknél testi, érzelmi és szellemi téren is jelentkezett a kimerülés. A pedagógus kiégése diákjait is érinti, és emiatt különösen kártékony hatással bír. A kiégés pszichés tünetei tulajdonképpen megegyeznek a stressz már említett tüneteivel. **Brodsky** és **Edelwich** a burnout kialakulásának négy szakaszát határozta meg (az idealizmus, a stagnálás, a frusztráció és az apátia), melyek közé **Georg E. Becker** a realizmus fázisát illesztette be.

Általában 12 szintet különböztetnek meg, melyek között nincs éles határvonal. Az egyén személyiségének, élethelyzetének változásától függően eltérő intenzitással jelentkezhetnek a különböző stádiumok:

- A bizonyítani akarástól a bizonyítási kényszerig
- Fokozott erőfeszítés
- A személyes igények elhanyagolása
- A személyes igények és a konfliktusok elfojtása
- Az értékrend megváltozása
- A felmerülő problémák tagadása
- Visszahúzódás
- Viselkedés- és magatartásváltozás
- Deperszonalizálódás
- Belső üresség
- Depresszió
- A teljes kiégettség

A pedagógus személyisége, és az azt fenyegető veszélyek

Moreno szerint, ha a szakmai szerepében az egyén csődöt mond, csökkenő önértékelése szerepkiégéshez vagy szerepbeli kifáradáshoz vezet.

A pedagógusok legfőbb munkaeszköze a személyiségük, annak harmóniája vagy diszharmóniája tanítványaikra is kihat. Minél inkább használja szívét, lelkét a pedagógus a munkája során, annál nagyobb az esélye, hogy sérül vagy elhasználódik. A pedagógus személyiségjegyeinek kapcsán egyre gyakrabban emlegetik a pszichológiai immunrendszer fogalmát, melyet Oláh Attila kutatócsoportja vizsgált. Ezen olyan személyiségtényezők meglétét értjük, melyek a megküzdés hatékonyságát befolyásolhatják.

⁴ Ónody Sarolta: Kiégési tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Onody-Kiegesi.html> Letöltve:2015.10.11

Prevenció és a gyógyítás lehetősége

Úgy gondolom, hogy a munkahelyi feltételek és a személyi jellemzők egymással szoros kölcsönhatásban vezethetnek burnouthoz. A kiégés prevenciójának és gyógyításának legalapvetőbb módszerének a **tréninget** tartják. Ez hozzájárulhat a pedagógus saját mentálhigiéniájának ápolásához, erősíti a csoporthoz tartozás érzését, a toleranciát. Jó lehetőséget jelenthetnek a **meditációs technikák** is, melyekkel megelőzhető, csökkenthető a kiégés. Megfigyelték, hogy a tanárok stressz – szintje csökkenthető, és a kiégés elkerülhető, ha rendszeresen alkalmazzák a „mindfulness” (tudatos jelenlét) technikákat.

A **szupervízió**, melynek elméletét **Mary Richmond** alapozta meg, egy nagyon hatékony szakmai személyiségfejlesztő módszer. Szabályozott tanulási folyamat egyéni vagy csoportos formában. **Bagdy Emőke** szerint preventív és gyógyító jelleggel is bír. Elterjedése még nem jellemző a köznevelési intézményekben, pedig jól működhetne.

A lélek erősítéséhez jó lehetőséget nyújt az autogén tréning (**J. Schultz, 1920**) mely megelőzőként és gyógyításként is kiválóan alkalmazható. A nyugalmi állapotra való tudatos átkapcsolás erősíti a test öngyógyító folyamatait.

A felgyorsult élettempó magával hozta az emberek érzelmi életének minőségromlását. Az emberi, családi, iskolai és munkahelyi kapcsolatokban gyorsuló értékvesztés figyelhető meg. A pedagógusok felelőssége felértékelődik, de magánemberként ők is hasonló problémákkal küzdenek. Nekik is megvannak a saját lehetőségeik, teendőik, hogy felismerjék magukon a kiégés tüneteit, és megelőzzék, kezeljék azokat.

Fontos, hogy ne féljünk segítséget kérni és elfogadni. Szamba véve a köznevelési intézmények és a pedagógusok prevenciós és kezelési lehetőségeit a kiégés kapcsán, meg kell állapítanunk, hogy mindennek a kulcsa a megfelelő szervezeti kultúra kialakítása.

Kutatásom eredményei

A 2015/2016. tanév kezdetén összeállított kérdőívben megfogalmazott kérdésekkel a dolgozatom elején megfogalmazott hipotéziseim igazolására kerestem a választ. A kérdések azt vizsgálják, hogy milyen mértékben jellemző a pedagógusi pályára a stressz, megjelennek-e a kiégésre illetve a munkahelyi pszichoterrorra utaló tünetek, és a pedagógusok mennyire tájékozottak a mobbing folyamatáról, típusairól. A kérdőívet a Google Forms-on szerkesztettem meg, és online kérdőívként lett elküldve pedagógusoknak az ismeretségi körömon belül, illetve konzulensem, dr. Benedek István segítségével a közoktatási vezetőképzősöknek a BME Moodle- rendszerén keresztül. Több településtípusra is eljutott, a fővárostól kezdve Békés megyei falvakig. A Google Forms online adatgyűjtő rendszere biztosította a teljes anonimitást, melyet különösen fontosnak tartottam a téma érzékeny jellege miatt. Összesen 83 válaszadót regisztrált az online kérdőíves adatgyűjtő rendszer az adatok lezárásánál.

A válaszadók nem szerinti megoszlása

A kérdőívet 61 nő (74%) és 22 férfi (26%) töltötte ki. A nemek aránya jól illusztrálja a pedagóguspálya elnőiesedését hazánkban. Az arányok közelítenek a KSH 2014-es

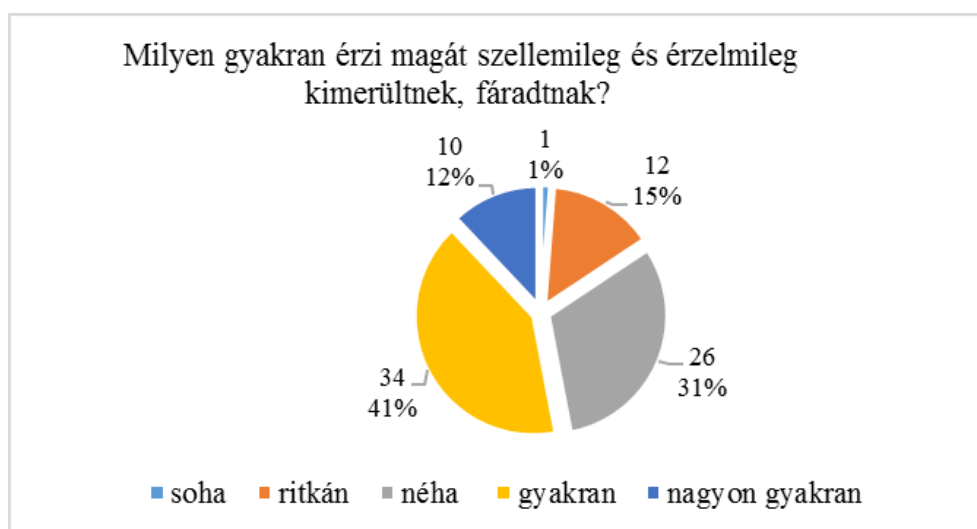
adataihoz, melyek szerint a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok létszáma összesen 153.142 fő, és ebből 125.793 pedagógus nő, azaz 83%-uk.

A pedagógiai pályán eltöltött idő

A kitöltők legnagyobb hányada tapasztalt pedagógus; 31 fő 25 évnél régebben dolgozik a pályán. De jelentős létszámban, mintegy 31%-ban (26 fő) töltötték ki olyanok is, akik 16 - 25 éve gyakorolják hivatásukat. Úgy gondolom, hogy ez is reprezentálja, hogy a pedagógusok életkor szerinti összetétele tolódik az idősebb pedagógusok irányába.

Szellemi és érzelmi kimerültség, fáradtság

A pedagógusok 41 %-a gyakran, 12%-a nagyon gyakran érzi magát kimerültnek, fáradtnak. Ez több mint fele a válaszadóknak, ami azt jelzi, hogy elég jelentős mértékben nehezedik rájuk negatív stressznyomás, és ez sajnos jó táptalaja lehet a kiégésnek is. A kimerült pedagógus nehezebben kontrollálja magát, és könnyebben keveredhet a kollégáival munkahelyi konfliktusba, melyek , ha állandósulnak, mobbingcselekménnyé alakulhatnak.



1. ábra
(Saját Forrás)

A legfőbb stresszforrások

Kérdőívemben 10 olyan okot jelöltem meg, melyek leginkább stresszt okozhatnak a pedagógusnak. Kértem, hogy ezek közül 3 dolgot emeljenek ki. A válaszadók döntő hányada (70%) a növekvő munkamennyiséget jelölte meg. Valószínűsíthető, hogy ez nemcsak a több megtartandó tanórát (22-26 óra) jelenti, hanem a megnövekedett adminisztratív munkát is. Ezt támasztja alá az is, hogy a kérdőív 8. kérdésére adott válaszok alapján a kollégák mintegy 80% -a úgy érzi, hogy a túl sok adminisztráció gyakran, sőt igen gyakran a nevelő – oktató munka rovására megy.

A kollégák a második helyre tették az anyagi és erkölcsi elismerés hiányát, ami azért is elgondolkodtató, mert a pedagógus életpályamodell kialakítása már elindult. De ezek szerint ezt anyagilag és erkölcsileg még mindig nem tartják kielégítőnek a pedagógusok.

A harmadik jelentős stresszforrás a pedagógusminősítés – és értékelés rendszere. Ahogy már említettem, válaszadóim többségét a több évtizede pályán lévő alkotják. Most előfordulhat az, hogy egy három évtizede dolgozó pedagógus életében először fog szaktanácsadóval, tanfelügyelővel vagy szakértővel találkozni. Ez elbizonytalaníthatja őket, és sokukban generálhat distresszt.



2. ábra
(Saját Forrás)

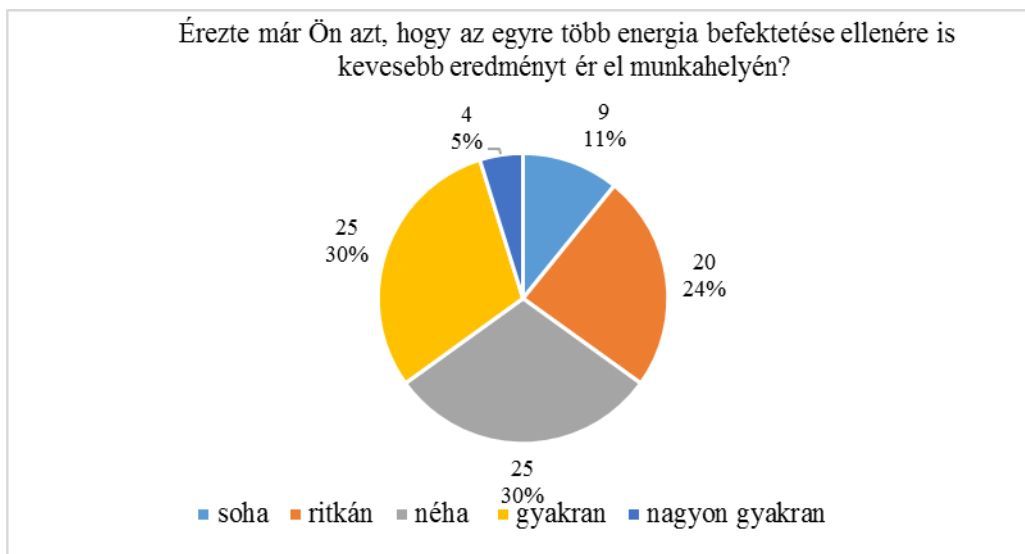
Munkahelyi segítség

A munkahelyi segítségkérésre vonatkozóan 43 fő (52%) válaszolta, hogy mindig van kihez fordulnia. Ennek ellentmondani látszik, hogy a stresszkezelési technikák megismeréséhez (17. kérdés) a jelentős többség (57 fő) nem kap segítséget. Néha segítenek, állítja 20 fő. Ritkán kap segítséget 16 kolléga. Nyilvánvalóan sokféle munkahelyi problémával találkozhat a munkavállaló. De azért elgondolkodtató, hogy a stresszkezelési technikák megismeréséhez milyen sok dolgozó (56 fő) nem kap segítséget az intézményében, noha az egyértelműen kiderül, hogy elég nagy mértékben stresszes a pedagógusok munkája.

A munkába fektetett energiameennyiség és az eredményesség viszonya

A válaszadók egyforma arányban (25-25fő) gyakran, vagy néha érzik azt, hogy a nagyobb energia-befektetés ellenére is kevesebb eredményt érnek el a munkahelyükön. Soha nem érezte még ezt 11%, és csak ritkán érzékeli így 5%.

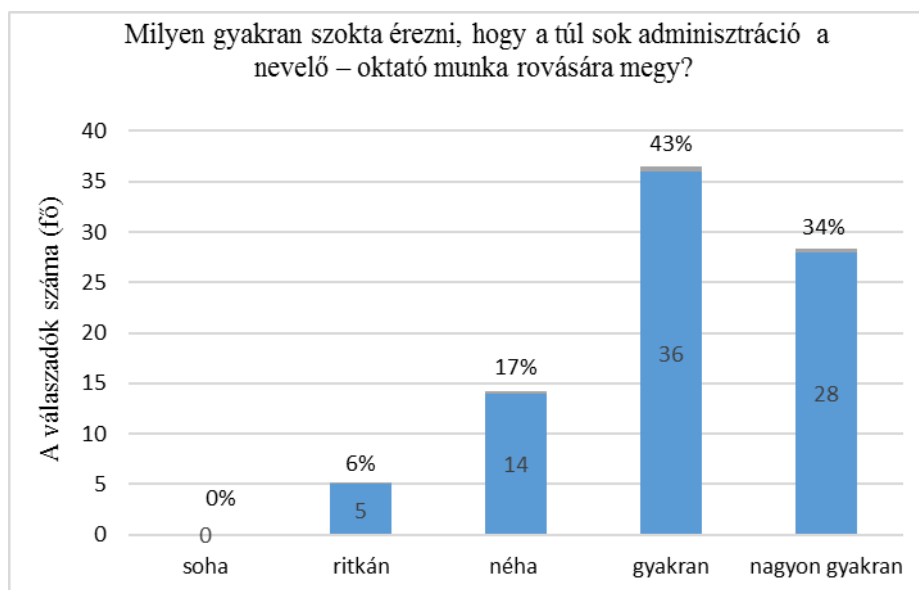
Ha a befektetett energiamennyiség és az eredményesség nincs legalább egyenes arányosságban egymással, és ez elkezd állandósulni, sajnos jó melegágya lehet a kiégésnek. Ráadásul a 4. kérdésre adott válaszok alapján kiderült, hogy a válaszadók zöme bizony elég gyakran érzi magát szellemileg, érzelmileg fáradtnak kimerültnek.



3. ábra
(Saját Forrás)

A megnövekedett adminisztráció hatása a nevelő – oktató munkára

A pedagógusok által legfőbb stresszforrásként említett növekvő munkamennyiség kapcsán már utaltam rá, hogy nagy terhet jelent az adminisztráció. Ezt támasztja alá, hogy 43 % -a a válaszolóknak gyakran, 34% pedig nagyon gyakran érzi, hogy a pedagógiai munkától veszi el az időt a túl sok adminisztráció. A kötelező órák számát felemelték; elindult a pedagógusminősítés- és értékelés rendszere, és ez több felkészüléssel, utómunkával jár. Válaszadóim zöme több évtizede dolgozó pedagógus az ő digitális kompetenciáik nem olyan fejlettek, mint fiatalabb munkatársaiké. Gyarapodik a felmérések, a felvételik száma is, egyre több adatot kell gyűjteniük és szolgáltatniuk.



4. ábra
(Saját Forrás)

Az időhiány

Az 1980-as évek végén egy általános iskolai tanár a felső tagozaton 18 órát tanított, és a 40 óráig terjedő részét bárhol eltölthette felkészüléssel, javítással, egyéb pedagógiai munkával. Ma akár 26 órát is tanítunk, és még 6 órát kötelező az intézményben eltölteni. Csak 8 órát tölthetünk az intézményen kívül. Emellett kötelező továbbképzésre járni, meg kell felelniük a növekvő szakmai elvárásoknak. A kollégák 39%-a gyakran, 23%-a pedig nagyon gyakran érzi, hogy nem tudja utolérni magát, és néha 12%-nak is van ilyen érzése.

A tanítás öröme

A válaszadók közül 28 fővel (34%) már előfordult, hogy néha nem talál annyi örömet a tanításban, és ugyanilyen arányban válaszolták azt is, hogy ez csak ritkán fordul elő velük. Soha nem fordul elő a válaszok alapján 23 fővel (34%), hogy ne nyújtana nekik örömet a tanítás. Ennek azért ellentmondani látszanak a 4. kérdésre adott válaszok, miszerint összesen 12 fő ritkán, 1 pedig soha nem érzi magát szellemileg fáradtnak, kimerültnek. Úgy gondolom, hogy ennél a különösen érzékeny kérdésnél még anonim módon sem merték bevallani, hogy esetleg már nem okoz nekik örömet a tanítás. Az idősebbek ambivalens érzésekkel küszködnek, sokan úgy válik, ez már nem az a pálya, amit annak idején választottak; mások azt mondják, hogy szinte az az egyetlen örömük, amikor az órán magukra csukhatják a terem ajtaját, és végre csak a gyerekekkel és a tanítással kell foglalkozniuk.

A mobbing felismerése

Nagy a bizonytalanság a válaszadók körében a mobbing folyamat időtartamát és gyakoriságát illetően. Nem igazán tudják, hogy havi vagy heti rendszerességgel történik –e és mennyi ideig tart. A legtöbben (30 fő) úgy gondolják, hogy a munkahelyi pszichoterror

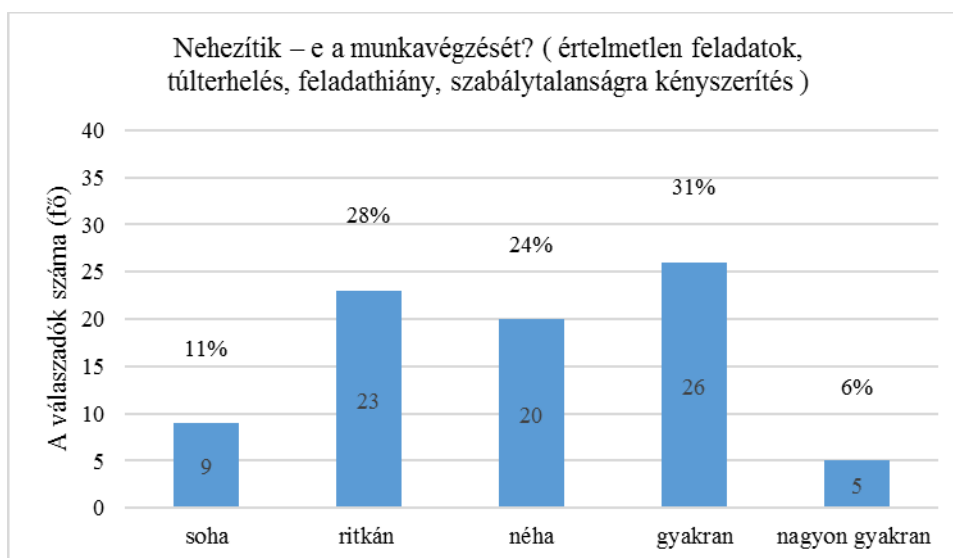
havonta megtörténő és 6 -12 hónapon keresztül tartó folyamat. A helyes meghatározást 23 fő (28%) jelölte meg.

A munkahelyi kommunikációs lehetőségek és társas kapcsolatok korlátozása

A kitöltők 46 %-a úgy tűnik nem szembesült ezzel a problémával. Közel egyforma arányban (24-25%) van azok száma, akik ritkán vagy néha - néha azért már találkoztak a mobbingnak ezzel a típusával

A munkavégzés nehezítése

A mobbing másik jellegzetes fajtáját ábrázoló diagram elég érdekes képet mutat. E szerint már többen éltek át ilyen típusú mobbingcselekményt. A megkérdezettek 31 %-a gyakran, 6 % pedig nagyon gyakran érezte úgy, hogy akadályokat gördítenek munkavégzése elé. Ugyanakkor 28% csak ritkán vagy soha nem élt át hasonló helyzeteket.



5. ábra
(Saját Forrás)

Becsület, jó hírnév megsértése

A fenti ábra adatai alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a megkérdezetteket soha (39 fő) vagy csak ritkán (27 fő) érték ilyen típusú támadások. Ugyanakkor az is tény, hogy ezekről a dolgokról nincs mindig tudomása a mobbing áldozatának

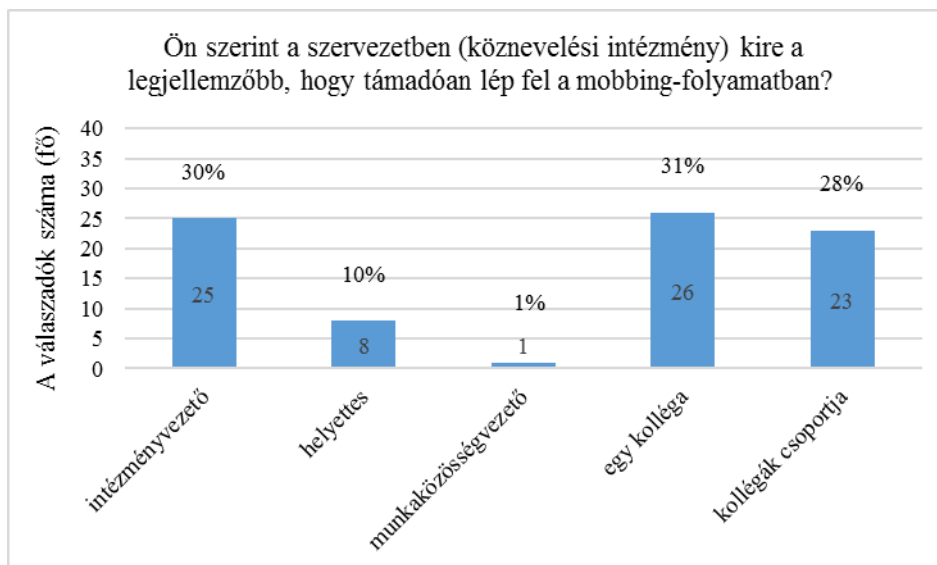
Személyes érintettség

A válaszadók döntő többsége azt állította, hogy soha (43%) vagy csak ritkán (39%) volt szenvedő alanya munkahelyi pszichoterrornak.

A helyzet ez alapján nagyon biztatónak tűnik, bár az is igaz, hogy sokan nem ismerik pontosan például a folyamat gyakoriságát, időtartamát (11. kérdés) és nem biztos, hogy felismerik, hogy éppen a mobbing szenvedő alanyai.

A támadó szerepkör

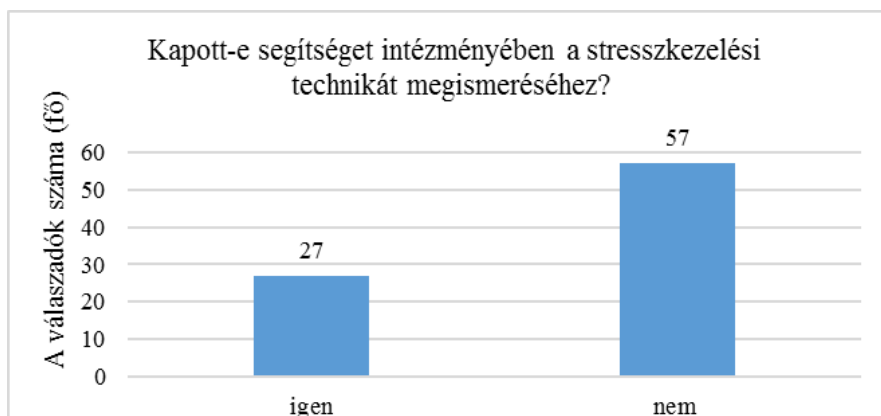
A pedagógusok a legnagyobb arányban (31%) egy kollégát és az intézményvezetőt (30%) jelölték meg jellemző támadóként. A harmadik helyre a szó eredeti, angol jelentéséhez kapcsolódóan (összecsendül, megrohan) a kollégák csoportja került (31%).



6. ábra
(Saját Forrás)

Az intézmény által nyújtott segítség a stresszkezelési technikák megismertetésében.

Az adatok azt jelzik, hogy ezen a területen nagyon komoly hiányosságok mutatkoznak, pedig a pedagógusok nagyon komoly negatív stressznek vannak kitéve munkahelyükön. A pedagógusok kétharmada nem kapott segítséget ebben a témában, noha ez nemcsak az ő pszichés állóképességüket javítaná, hanem tanítványaiknak is könnyebben segíthetnének a lelkiállapotuk gondozásában. Az érvényben lévő kerettanterv különben a testnevelési órák tananyagában-elméletben előírja relaxációs gyakorlatok rendszeres végzését, gyakoroltatását.



7. ábra
(Saját Forrás)

Összefoglalás

Kutatási eredményeimben igazolódni látom, hogy hipotéziseim helytállóak.

A válaszadó pedagógusok felére jellemző az érzelmi és szellemi fáradtság, kimerültség. Ennek legfőbb oka az egyre növekvő munkamennyiség és a változások kezelésének nehézsége.

A legtöbb kolléga a növekvő munkamennyiséget, a megbecsülés hiányát és a minősítés – értékelés rendszerét jelölte meg legfőbb stresszforrásként. Közel 80%-uk úgy érzi, hogy túl sok az adminisztráció, és a több befektetett energia ellenére is kevesebb eredményt érnek el munkájukban. Ezek a tények jelzik, hogy folyamatosan negatív stresszel küzdenek. A pedagógusok közel fele elég gyakran érezte azt, hogy különböző módon nehezítik munkavégzését, mely egyik tipikus formája a munkahelyi pszichoterrornak. A folyamatos túlterhelés következtében nagy az esély a krónikus distressz kialakulására. Így a pedagógusok nehezebben kooperálnak egymással, romlik a munkahelyi klíma, szaporodnak a konfliktusok. Ez pedig végső soron a pedagógusok kiégéséhez vezethet.

A pedagógusok kétharmada szerint intézményében nem kap segítséget a stresszkezelési technikák megismerésében. Ez a vezetők felelősségét is felveti, hiszen az ő hosszú távú érdekeik is azt kívánják, hogy munkatársaik minél kiegyensúlyozottabbak legyenek.

Felhasznált irodalom

- Atkinson & Hilgard: Pszichológia. Budapest: Osiris Kiadó, 2005.
- Bagdy Emőke: Pszichofitness. 2. javított kiadás. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 2013.
- Benedek István: A sikeres és nyugodt igazgató. A vezető és a stressz. In: Korszerű iskolavezetés. Közoktatási kézikönyv, Budapest: Raabe Könyvkiadó, 1993.
- Benedek István: Közoktatás rendszer- és szervezeten. B rész. Szervezeten. Budapest: BME, 2015.
- Csepelyi Magda: Mobbing: munkahelyi pszichoterror a grafológia tükrében. Budapest: General Press, 2000.
- Dambach, Karl E.: Pszichoterror (mobbing) az iskolában. Budapest: Akkord Kiadó, 2001.
- Mezei Anna-Polonkai Mária-Schmerz István: Sajátos pedagógiai, pszichológiai ismeretek. Budapest: BME, 2014
- N. Kollár Katalin - Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest: Osiris Kiadó, 2005.
- Petróczi Erzsébet: Kiégés – elkerülhetetlen? Budapest: Eötvös J. Kiadó, 2007.
- Schwickerath, Josef: Mobbing: a munkahelyi pszichoterror: gyakorlati kézikönyv pszichoterapeutáknak, tanácsadóknak. Miskolc: Z-Press, 2014.
- Selye János: Életünk és a stressz. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1987.
- Békés Vera: A reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/tudomany-tortenet/ch10.html>
Letöltve:2015.10.11.

- Fodor Kinga: Reziliencia és adaptív megküzdés: a pozitív pszichológia gyakorlása hétköznapiakban: http://semmelweis.hu/klinikaipszichologia/files/2014/05/Pozit%C3%ADv_pszichol%C3%B3gia_II_FK_20140507.pdf Letöltve:2015.08.16.
- <http://burnout.lap.hu/> Letöltve:2015.08.16.
- The Mobbing Encyclopaedia: <http://www.leymann.se/English/12210E.HTML> Letöltve: 2015.10.11.
- Ónody Sarolta: Kiegészi tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Onody-Kiegesesi.html> Letöltve:2015.10.11.

Ábrajegyzék

1. ábra (Saját Forrás)	596
2. ábra (Saját Forrás)	597
3. ábra (Saját Forrás)	598
4. ábra (Saját Forrás)	599
5. ábra (Saját Forrás)	600
6. ábra (Saját Forrás)	601
7. ábra (Saját Forrás)	601

NAGYNÉ BÁRES Andrea**Hatékony-e a korcsoportos motiváció?**

Motivációs eszközök alkalmazása az iskolai intézményben dolgozó kollégák különböző korcsoportjainál

Az a feltevés, hogy a kor befolyásolja az elvégzendő munka minőségét, és emiatt korcsoport szerint adaptálható motivációs tevékenységre lenne szüksége egy vezetőnek, véleményem szerint nem helytálló. A tanári testületben legalább három generáció dolgozik együtt, akiknek, egyénenként változó az érdeklődési köre, ám inkább az érdeklődésük fókusza, valamint tevékenységük intenzitása lehet eltérő. Ha régebben a pályán lévő pedagógusokról beszélünk, az évek múlásával, optimális esetben, életkörülményeik, tapasztalatai, felkészültségük, és szakmai biztonságuk vélhetően nőtt, ám egyéniségük, a tanári tevékenységhez való szorosabb kötődés, a módszerek átfogó ismerete, a naprakész informáltság, illetve a technikai felkészültség már nem ennyire egyértelmű. Amennyiben a kolléga mennyiségi, tehát években mérhető többlete kiegészült minőségi, vagyis eredményekben is mérhető többlettel, azt gondolom, hogy bátran elképzelhető, hogy tevékenységét folyamatosan végigkísérték a motivációs tényezők. Amennyiben a pályája elején járó kollégáról van szó, azt gondolom, hogy pontosan ugyanazokat a faktorokat tudnám felsorolni, mint az előbb, csupán megelőlegezném, hogy amiben bizonytalan voltam egy hosszabb ideje pályán lévő esetében, szinte elvárásként lehetne állítani egy pályakezdő elé. A fiatalabb kollégákat összességében ugyanazok a tényezők befolyásolják pozitív, vagy negatív irányban, mint idősebb kollégáit. Ennek részletezésére később konkrétan kitérek. Elérést abban látok, hogy a korszellemnek megfelelően igazolható, folyamatosan, ám nem nagy tempóban változó más-és más elvárásokkal érkezik a tantestületbe, a szervezetbe egy fiatalabb kolléga. A más, abból a szempontból érthető kifejezés, amennyiben az egyén ismeri az attól eltérőt is. Amennyiben nem, úgy minden az adott időszakban érvényes, és időszerű, de semmiképpen sem új. A fejlődés ugyanis a régebben pályán lévők esetében is egy folyamat, aminek vélhetőleg hosszabb, rövidebb ideje részesei. Úgy gondolom, hogy a vezetőnek motivációs tevékenysége szervezésekor éppen annyira kell egyénre szabottan ügyelni a feladatok kiosztásra, mint amennyire a munkatárs érzekelte az évek során előfordult változásokat, fejlesztéseket, és integrálta azokat saját tevékenységébe. A fiatalabb kollégák ilyen irányú felkészültsége valószínűbb, de nem biztosabb. Talán az érdeklődésük lehet kissé más, ez azonban nem biztos, hogy a tanítás módszertani eleivel is kompatibilis. Azt akarom mondani tehát, hogy az elhivatottság, és motiváció már akkor is kialakulhat, amikor még nem számottevő a munkatárs aktív tanításban eltöltött éveinek száma, de aktív és motivált lehet egy naprakész, és érdeklődő, hosszabb ideje a pályán dolgozó pedagógus is. Ugyanígy igaz, hogy demotivált, és passzív is lehet bizonyos okokból az előbb említett mindkettő, függetlenül a tanításban eltöltött éveinek számától. A motiváció intenzitásában nem, viszont irányában látok tehát bizonyos különbségeket. Leginkább nem a korról, hanem kornak járó bizonyos előnyök meg-, vagy nem megléte okozhat jelentősebb eltéréseket az

idősebb kollégák tevékenységre ösztönzésekor. Azok, akik közelednek a pályafutásuk végéhez jobban értékelik a mentori feladatokat, nagyobb szerepet kérnek, vagy várnak el az irányítási folyamatokban, és fokozottabban igénylik megfelelő munkahelyi környezetet, míg a pályakezdőket számára a rugalmas lehetőségek és a szakmai fejlődési lehetőségek jelentenek nagyobb motiváló erőt.¹ Érdekesebb lehet azonban azokat a szempontokat is összegyűjteni, hogy mivel motiválhatóak a legkevésbé a különböző korcsoportok, ám rögtön állna a megüresedett helyére egy másik olyan tényező, amivel a hiányérzetet pótolni lehet. Ilyen például a továbbképzések egy korosabb tanárnál, aki szakmai elhivatottságát mentor szerepekkel egészítheti ki, mivel az előbb említett tényezők szerint a munkatársak számára egyéni céljaik, számukra érdekesnek tartott tevékenységek kortól függetlenül motiváló erejűek. Mondhatjuk-e azonban, hogy az előbb említett célok, elvárások bármelyikét ne akarná elérni, vagy ugyanerre ne vágya egy fiatalabb kolléga? A vezető feladata annak felismerése, hogy adott esetben kinek, milyen képességére, ismeretére, tevékenységére van szüksége. A kiválasztás utáni konkrét tevékenységre való felkérés, amennyiben meglévő motivációs bázisra épül, és megfelelő kommunikáció kíséretében, a helyes stílus kiválasztásával kerül közvetítésre, elviekben az elérhető legmagasabb minőségi mutatókat adja majd. Ennek megismétlésére, újabb motivátorként csak akkor lesz lehetőség, ha a tevékenység elvégzését megfelelő visszacsatolás is követi.

Vizsgálhatjuk a korcsoportokat a szervezetben belüli hierarchiában különböző fokon álló munkatársakként is. Megint csak azzal kezdem, hogy a felelősséget másképpen megélik, minden esetben eltérő tényezők motiválják. Ezért nevezzük fokozatoknak e haladási skála lépcsőit. A vezetői feladatokat ellátók számára a fizetés, jutalmazás, és előbbre jutás állnak magasabb szinten, míg a tanári feladatokat ellátók számára az érdekes munka, a tolerancia, a segítőkészség mindezeket megelőzi. Ilyen alapon az mutatkozik, hogy az irányítás folyamatában résztvevők mozgatórugói nem korcsoportokhoz, hanem képességekhez, vagy ambíciókhoz kötődnek. Természetesen adott esetben egyéb olyan faktorok is képbe kerülnek, amelyek a tevékenység fontosságát még inkább kiemelni hivatottak, mint például az anyagi pluszforrások. Adott esetekben az említett dotáció elismerésnek kiváló lehetőség, ám az ilyen, vagy hasonló alkalmi motivátorok legfeljebb a vezetőt, az adományozót motiválhatják egy biztonsági faktor alkalmazására, Ettől azonban teljesen független az egyén saját munkájáról alkotott képe.

1. Vezetői inspirációs csatornák

1.1 Munkatársak megismerése

A tantestület tagjai között vannak olyan munkatársak, akik munkáját folyamatosan kell felügyelni, és segíteni, míg mások motivációja belülről fakad. Az előbbieket lelkesedésüket irányítani kell, míg a másikat csoportját fenntartani. Amennyiben szakmai célok eléréséről, illetve a munkavégzés minőségének javításáról beszélünk, a vezetőnek jelentős figyelmet kell fordítania a munkatársak előmenetelével kapcsolatos ismeretek szélesítésének, az egyéni

¹ Kovach, K.A. What motivates employees? (Mi motiválja a munkatársakat?) *Business Horizon* p.: 58.

motivációs csatornák feltárásának. Ez azt jelenti, hogy vizsgálódást kell végezni minden munkatárs esetében abból a célból, hogy kiderüljenek az egyént boldoggá tevő tényezők, célok, és eredmények. Ezek az adatok lesznek majd a forrásai a jövőbeni instrukcióknak, kéréseknek, illetve megbízásoknak. A megszerzett ismeretek adathalmazánál azonban több kell, hogy a kívánt cél megvalósuljon. A szakmai, és kvalitatív tulajdonságok feltérképezése után a legnagyobb feladatot a szerzett információk célirányos alkalmazása adja.

1.2 Szervezeti inspiráció

Az iskolai szervezet rövid-, vagy hosszabb távú koncepcióit, terveit a szűkebb-, és tágabb környezetének szoros együttműködésével összhangban lehet igazán jól végrehajtani. Mivel minden szervezet sikeresen akar működni, a sikeres ősztvékenységet befolyásoló tényezőket folyamatosan vizsgálni, és alakítani kell. Egy iskolai program céljának elérése, és minősége, érdekében egy motivált tantestület léte elengedhetetlen tényező. Optimális esetben a testület egyazon célokért, megfelelő eszközöket, és módszereket használva tevékenykedik. A közös tevékenység végzése hivatalos rend szerint még nem jelent elkötelezett minőségi munkavégzést. A magas szintű tevékenység elvégzéséhez inspiráló külső-, és belső körülmények, és megfelelő munkafeltételek szükségesek, melyek minden korosztály számára pozitív ösztönző erővel bírnak. A motivált munkatársak kreatív módszereket tudnak, vagy igyekeznek alkalmazni, és produktív tevékenységet végeznek. Az inspiráció származhat a munkahelyi kapcsolatokból, a változatos feladatokból, az előmeneteli lehetőségekből, ide értjük a jutalmazási lehetőségeket, az anyagi motivátorokat, a helyes vezetői kommunikációt, az informáltság szintjét, illetve a szakmai fejlesztésre fordított erőfeszítéseket. A csapatszellem megléte egy közösségen belül igazi kincs egy vezetőnek. A jó kollektíva feltételezhetően jó munkamegosztással fog dolgozni egy adott problémán vagy feladatmegoldáson is. Amennyiben a testület tagjai tisztában vannak a másik erősségeivel, gyengeségeivel, a vezetőnek könnyebb dolga lesz bizonyos feladatokhoz megtalálni a megfelelő embert. Ha a testületen belül ellentéteket szülne a tervezett szerepkör-elosztás, vagy feladatátadás, akkor a motivációs folyamatból biztosan kimaradt az egyéni felmérés, kutatás, illetve a tantestületben betöltött tanári szerepkör felmérése. Itt egy új fogalmat szeretnék bevezetni a vizsgálódásba, mégpedig a bátorítás fogalmát. Meglévő készségek, képességek, ambíciók esetén a motiváció, és a bátorítás fogalmi összecsengenek. Egy tantestület támogatásával, a jó vezetői kommunikációval nem kell különösebb varázslat, talán elég egy kis bátorító mondat, vagy gesztus, ami megfelelő erővel bír az adott feladat elvállalásához. Ez igaz abban az esetben is, ha csoportos, esetleg testületet érintő feladatról lenne szó.

1.3 Vezetési magatartás

Mivel az egyén szükségletei, körülményei, kapcsolatai időszakonként változnak, várható, hogy a változásokhoz képest alakulnak a munkatársakat inspiráló tényezők is, és eltérőek lesznek a kapott reakciók is. Ennek megfelelően a vezetői magatartástorma sem lehet állandó. Nem helyes azt gondolni, hogy csupán az igazgató személye, tevékenysége határozza meg a motiváltságot, avagy az alulmotiváltságot. Nincs az az igazgató, aki mindig

az egyetlen, és állandó motiváció forrásául szolgál a munkatársai számára. Amíg az iskola vezetője esetenként bátorítást, támogatást nyújt, inspirál, és példát mutat, a legnagyobb motiváló szerepe abban van, hogy felismerje, majd megismertesse az egyénnel hogy valójában kik is ők, és hogy segítsen nekik megtalálni azt a módszert, ahogyan a lehető legjobban kihasználhatják saját erősségeiket és képességeiket. Ily módon, a teljesítmény, a fejlődés, és az elismerés magától értetődően vezet el a személyes motiváltság állapotáig. Ugyanúgy, ahogyan a megelőzőkben is kifejtettem, a pályán eltöltött idő egyfajta irányba terelheti a motiváló figyelmét, azonban a befolyásolás erőssége egyéni. Egyénnel, egyéni célokkal, képességekkel, erősségekkel és gyengeségekkel, nem pedig korosztállal kell számolnia a vezetőnek a feladatok elosztásakor, illetve a szervezet nagyobb célkitűzéseinek megtervezésekor.

Minden szervezet, így az iskolai szervezet hatékonyságának a mértéke is attól függ, hogy eléri-e kitűzött céljait, illetve azokat milyen erőfeszítéssel, ráfordítással és eredménnyel teljesíti. Több esetben a motivációs tevékenység egy meglévő eredmény fenntartása miatt fontos. Más esetekben egy új kihívás érdekében zajlanak a szervezési folyamatok, amikben aktív résztvevőkre van szükség. Olyan esetekre is fel kell készülni, amikor a hiányos erőforrások ellensúlyozására aktív közreműködés szükséges egy határozott döntés meghozatalához. Egy hatékony iskolai szervezet vezetőjének egyszerre kell gondoskodnia arról, hogy a tevékenységek az együttműködés szellemében folyjanak, ugyanakkor erősítenie kell az elkötelezettséget és az elégedettséget. A vezetésben gyakorolt két alapvető stílus ezeket az elvárás-elemeket kétféle módon használhatja:

- üzletkötői stílus: a munkatársi igényekkel megismerkedve a nekik megfelelő ígéretekkel ösztönözve a munkatársakat, az elévzett eredmények lapján értékel és jutalmaz.
- átalakító stílus: a feladatok integrációjára figyel, egyéni ösztönzőket alkalmaz, teret enged, és kínál a személyes fejlődésének szellemi ösztönzőket alkalmaz, javít, értékel, kreativitásra serkent.²

Egy oktatási intézmény, és benne minden korosztály, teljesítményének tükrö, a szervezetben dolgozók cselekedeteinek kidolgozottsága, tervszerűsége, összehangoltsága, eredményessége és munkásságának reprodukálhatósága. A vezetőnek azzal is tisztában kell lennie, hogy a munkatársak egyéni tevékenysége nem egyértelműen jelent kiteljesedési lehetőséget, azonban jelentheti a megfelelni tudás, és/vagy akarás mérhetőségének lehetőségét és eszközét. A vezető a tevékenységekből tudja levonni a számára fontos következtetéseket, illetve azt felhasználva tud mérőszámokat találni.

Az eredmények azt igazolják, hogy a vezetési magatartásnak minden esetben a munkatársak elégedettségének elérése érdekében kell változnia. Amennyiben a tantestületi vagy az egyéni tevékenységet a vezetőhöz való igazodás motiválja, úgy a mutatók is ennek

² Karácsony András (2006), Leadership, a szervezeti kultúra és kapcsolatuk jellegzetességei a magyar szervezetek esetében. Corvinus Egyetem, Budapest

megfelelően alakulnak, és a tervezés, valamint a megvalósítás minden szintjén alacsonyabb eredmények mutatkoznak.³

2.Motivátorok- demotivátorok

2.1 A vezető

A motiváció egy olyan irányítási eszköz, amellyel az emberekre jellemző összetett viselkedési folyamatokat egy adott időpontban, vagy időtartamra valamely cél elérése érdekében olyan irányban lehet befolyásolni, hogy a megkezdett tevékenységgel a terveknek megfelelő eredmények szülessenek. Mint említettem, nem egyetlen irányítási stílus gerjeszt majd megfelelő tevékenységi ingert. Pontosan így igaz az is, hogy nem ugyanazt az eredményt lehet elvárni különböző kollégáktól. A motivációs eszköztárnak, szélesnek és változatosnak kell lennie, hogy a szervezeti célok elérése érdekében a munkatársakat, mint individuumokat egyszerre, vagy külön- külön is a lehető legmagasabb elégedettséget elérve tevékenységre lehessen sarkallni. Újra megjegyzem, hogy egy állomás lehet a kor, azonban az egyéni érdeklődés, célok, tervek, amikhez egy vezető feladatot tud kötni nem korhoz, hanem képességekhez, ambíciókhoz, illetve körülményekhez kötődnek.

2.2 A munkatárs

Nem csupán a vezetői, hanem a munkatársi hozzáállást is indokolt a vizsgálódásba bevonnai. A hozzáállásnak közvetlen hatása van a munkahelyi elégedettségre. A vezető ezt már a kiválasztás folyamán észlelheti, ám a munkatárs a vezetőét csak a közös munka közben ismerheti meg. A vezető tehát előnyben van, és ebből a lépéselőnyből eredményes együttműködést kovácsolhat. A munkatárs munkájához, az egyéni-, és közös tervekhez, célokhoz való hozzáállása nem más, mint saját motiváltságának intenzitása: az az erő kifejtés, amellyel a személy részt kíván venni valamilyen tevékenységben. Ennek erősítése ott kezdődik ahol, és hogyan ezeket az erőket tartósan az egyén teljesítményének javítására, fejlesztésére, magas intenzitás esetén megtartására lehet fordítani. A hozzáállás erősítésével ugyanis tovább lehet lépni az együttműködés egy magasabb fokára, az elkötelezettség szintjére, ahol a vezetőnek már pontosan tudni kell, hogy ki az, akit motivál, miért, mennyire, és meddig. Az elköteleződés egyik legelső jele a kötelezettségvállalás. Ez azért meghatározó, mert a szervezet céljainak eléréséhez tartós elkötelezettségre szükség. Az elköteleződés mértéke a legjobban a tartós belső motivációs befolyásolástól, a gyakori külső bátorítástól, vagy erős befolyásolástól, és a hiteles visszacsatolástól függ. Ennek érdekében egy vezetőnek nem csak a motivációs tevékenysége fontosságával, hanem súlyával, és következményeivel is tisztában kell lennie.

Ennek érdekében kiemelem a következő, kicsit elhanyagolt faktort, ami véleményem szerint erős befolyással bír a szervezeten belüli folyamatokra általában is. A motivációs tevékenység egyik sarkalatos tényezője, meglátásom szerint, a vezetői hitelesség, amely nem más, mint a

³ Kovach, K. A. (1987) What motivates employees? (Mi motiválja a munkatársakat?) *Business Horizon*, p.: 58

vezető kommunikációjának és cselekedeteinek összhangja. Ennek hiánya az elköteleződés folyamatát a várttal ellentétes irányban fogja alakítani. Amennyiben a vezető viselkedése eltér a másoktól elvárt viselkedési szabályoktól, illetve a saját tettei felülírják a közösségre vonatkozó szabályokat, úgy a szervezetben dolgozók részéről biztosan negatív visszajelzések fognak érkezni. Ilyenek lehetnek például a passzivitás, a kifogáskeresés, a konfliktuskerülés, valamint a klikkesedés. A vezetői hiteltelenség esetében egyáltalán nem lehet tartós motiváltságról beszélni, mivel a vezetői erények hiányával való szembesülés a munkatársakban szinte azonnal kioltja a cselekvési vágyat. Ilyenkor azoknál a kollégáknál, akiknél a külső motivációs igény magas, visszakozására, passzivitásra lehet számítani, illetve lemorzsolódására a belső motivációval megáldott kollégák esetében, mivel náluk a hiteles mérések, a szakmai megerősítés igénye, az elismerés utáni vágy sokkal magasabb szinten áll, mint az előbb említett csoportnál.

2.3 Hatásfaktorok

A munkatársak esetében a biztonsági-, közérzeti-, valamint a perspektivikus faktorok együttes, és kielégítő jelenléte elegendő a megelégedettség érzetének eléréséhez, de nem elegendő a motiváltság által kiváltott tettekre készséggel. A motiváció személyfüggő, és több tényező befolyásolja egyszerre:

- objektív tényezők- gazdasági, társadalmi, politikai, vallási stb.
- a munkához való viszony- elhelyezkedési igény, pozíció igény, kapcsolati igények, stb.
- egyéni tényezők- beállítottság, kreativitás, tájékozottság, adottságok, képességek, érdeklődés, stb.
- szociális tényezők- befolyásolhatóság, csapatszellem, önállóság, őszinteség, nyitottság, stb.

A motivációs állapotot előidézhetik tehát külső, és belső tényezők külön, és egyszerre is, teljesen függetlenül a korcsoportoktól. Azok a kollégák, akiknél az egyéni tényezők kissé elmaradnak a várttól, vagy alacsony, illetve közepes szintű megelégedettséggel párosulnak, a feladatok elvégzése is hasonlóképpen fog alakulni. Ezzel azt akarom mondani, hogy demotiváltságuk azokon a pontokon látható majd, amelyek az egyéni tényezők közül kevésbé erős. Ez még nem vezet passzivitáshoz, de az egyéb tényezőkkel összhangban, a vezető feladatszervezési tevékenysége során komoly erőfeszítést, és elemzést igényel egy adott feladata való motiválás. A belső hajtóerővel rendelkező kollégák esetében az egyéni tényezők hatása olyan magas, hogy a motiváltságot állandónak vehetjük, még akkor is, ha az egyéb faktorok határfoka változik. Náluk nem a buzdítás, hanem motivációjuk irányának, céljának megtalálása, és menedzselése lesz a legnagyobb feladat. Bármelyik típusról legyen is szó, az egyik legfontosabb tudnivaló a szervezéskor, hogy a legmegfelelőbb döntést akkor hozza a vezető, ha olyan feladatot ad a munkatársnak, amit a kolléga maga is meg akar csinálni. Amennyiben az igények, a lehetőséggel találkoznak, a motivációs szakasz első fele le is zárható. A továbbiakban a feladatok mellé csatolt egyéb befolyásoló tényezők, mint az

információk megszerzése, a körülmények, a fizetés, vagy jutalmazás stb. már könnyebben tárgyalhatóak.

Összegzés

Általában elmondható, hogy az eredményes tantestületi, és azon belül az eredményes egyéni tevékenység elsősorban a szakmailag felkészült, és ambiciózus tanárok munkájának eredménye, akiket felkészült, informált, és hatékony vezetők irányítanak. Amennyiben nem az előző kép alakul ki egy intézményről, valamelyik tényezőt kell vizsgálat alá vonni. A vizsgálat során serkentő, bátorító, illetve elismeréssel párosuló ösztönző motivátorokat kell beépíteni a vezetési folyamatokba.

A jó vezetőnek ismernie kell a tantestület minden tagjának a személyiségét, erősségeit, és gyengeségeit. A hosszabb ideje pályán lévőknél feltételezhetőek a markánsabb személyiségjegyek, illetve a tapasztalatokon alapuló szakmai, és személyes erősségek. A fiatalabb korosztály esetében olyan helyzeteket kell teremteni, amelyekben mindezek a lehető leghamarabb megtapasztalhatóak és mérhetőek. Ezek a motivátorok segítenek felépíteni egy közösséget, személyre szabottan jutalmazni, ösztönözni, illetve értékelni az egyének teljesítményét.

A motiváció céljai mellett az okok is fontosak. Egy igazgatói feladatkör szerteágazó, de menedzselni azokat, akikkel együtt dolgozik, mindennek az alapja. A motivációs szerepkörök, maga a motivációs tevékenység nem másért zajlik, mint a közösségi, szervezeti sikerekért, így a közösségi jóllétért, amiben az egyéni elégedettségi mutatók önmagukért kell, hogy beszéljenek. Visszafelé is igaz: az egyéni elégedettség mindig tükrre lesz egy közösség minősítésének, illetve hatékonyságának. Így a menedzselés maga után vonja a közösség, az iskolai szervezet bizonyos feladatokra való alkalmasságát, vagy alkalmatlanságát.

A motiváció többek között lehet bátorító magatartás, megerősítés, a kommunikációs csatorna helyes megválasztása, megfelelő külső-, és belső szervezeti tényezők összhangja, jutalmazás, javalmazás, értékelés, illetve szociális elégedettség. Minden pozitív megerősítés ezért tehát motiváló erővel bír. A motiváció folyamán alkalmazott módszereket vagy az egyéni adottságból fakadó belső motivációs tényezők megerősítésére, vagy ezzel kevésbé bíró munkatársak szakmai, illetve egyéni erősségeinek felismertetésére, és a közösség érdekében történő hasznosítására kell fordítani. Általában elmondható, hogy felkészültségtől, érdeklődéstől, szakmai, és egyéni fejlődéstől függően személyre szabottan lehet tevékenységre ösztönző utat találni egy tantestületi közösségben. Ha a korosztályokra koncentrálnak egy vezető, csak egy bizonyos feladatcsoportot tud mozgósítani, és elképzelhető, hogy ellenérzéseket kelt olyan kollégákban, akik érintettek korábban, de nem érintettek az adott feladat ügyében. Amennyiben úgy tűnik, hogy korosztályhoz kapcsolhatóak bizonyos feladatok, mondjuk például technikai készségek fejlesztése, és e miatt szerveződik korcsoport szerint a feladatok elosztása, kiosztása, teszem azt tovább-, vagy önképzésre ösztönzés, akkor a tantestületben kimaradhatott egy folyamatos személyre szabott nyomon

követés, a piacképes tudás megszerzését célzó belső-, vagy külső továbbképzéseken való részvétel, esetleg háttérbe szorultak, vagy törlődtek bizonyos sürgető alkalmak a hiányérzet megelőzésére.

Összességében a korcsoportok motiválásban nem érzek túlzott vezetési sikert, ám az egyéni folyamatos fejlesztésben, a személyre szabott motivációban, a közösség minőségi erőfeszítéseiben, a munkakörnyezet, és a szervezeti kultúra alakítása érdekében meghatározónak tartom a vezető tudatos motivátori szerepkörét, valamint a szervezet sikerében, és eredményességében a motivátori szerep eredményeit. Véleményem szerint a vezetőnek olyan munkakörnyezetet kell létrehoznia, ahol a szervezet egyetlen tagja sem érezheti magát bizonytalannak, ám megelégedettnek csak akkor, ha a saját személyiségében rejlő, illetve a helyzetek adta lehetőségeket kihasználva megtalálja az utat az egyéni, ezáltal a közösség boldogulása felé.

Irodalom

Karácsonyi, A. (2006). *Leadership, a szervezeti kultúra és kapcsolatuk jellegzetességei a magyar szervezetek esetében*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

Kovach, K. A. (1987). What motivates employees? (Mi motiválja a munkatársakat?). *Business Horizon*, 58.

Nemes , F., & Szlávicz, Á. (2012./12.). A vezetés szerepe a dolgozói elégedettség alakulásában. *Magyar Minőség*, 12.o.

DOBOZY Gyöngyi**Az átlagos tanulmányi eredménytől felfelé és lefelé eltérő képességű 12. évfolyamos közgazdasági szakmacsoportos tanulók hétköznapijai, és az általuk teljesített verseny-, érettségi-, és továbbtanulási eredmények bemutatása****Bevezetés**

Az 1995/96-os tanév óta tanítok közgazdász tanárként, ebből az első öt tanévet csak felnőttoktatásban, a további 16 évet a mai napig is – a felnőttoktatás mellett- közgazdasági szakközépiskola/szakgimnázium érettségi előtti képzésében, és érettségi utáni OKJ-s szakképzésében. A munkámat a mai napig is nagyon szeretem, mivel alapvetően „a diákokat” szeretem. Ezért tartom fontosnak, hogy minden tanulóból ki kell hozni a maximumot, vagyis segíteni kell neki a tehetség kibontakoztatásában, vagy a tanulási nehézségeinek a megoldásában. Ezen munkám eredményeképp tudtam elkészíteni egy évvel ezelőtt az Opus et Educatio 2. évfolyam 3. számában megjelent - „A diákok mindennapjai, a tanulói munkaterhek vizsgálata az érettségi előtti és utáni 2-2 évfolyamon” című publikációm, amely az alábbi linken érhető el: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/60/83>. Itt első lépésként megvizsgáltam a diákok mindennapjait 455 diák bevonásával, 4 régió 6 városában - főleg szakközépiskolásoknál a tanulói munkaterheket 4 évfolyam (érettségi előtti és utáni 2-2 évfolyamon) diákjainak a hétköznapijaiban.

Jelenlegi tanulmányom a fenti téma folytatása, mélyebb kutatása a „diákmunkaidő” területén, mégpedig a 12. évfolyamon belül az átlagos tanulmányi eredménytől felfelé és lefelé eltérő képességű közgazdasági szakmacsoportos tanulók esetében. Ezen belül általuk az iskolában és az iskolán kívül a tanulásra fordított időt hétköznapi, hétvégeken, tanórákon valamint tanórán kívül elemzem. Ezután megvizsgálom, hogy ezzel a tanulásra fordított idővel hogyan teljesítettek az országos versenyeken, a tanév végén a közép- és emelt szintű érettségi vizsgákon, és azt, hogy az elért eredményekkel milyen oktatási intézményekben tudták felsőfokú tanulmányaikat folytatni. Az eredmény meglepően megdöbbentő, hogy mennyi tanulást, lemondást, kitartást vár el az élet már 18-19 évesen az átlagtól felfelé eltérő képességű diákoktól, akik meg szeretnék valósítani az álmaikat, vágyaikat. De az átlagtól lefelé eltérő képességű tanulók esetében is elgondolkodtató a kutatásom eredménye.

A kutatásom körülményeinek rövid bemutatása

A kutatásom céljai, hogy egyrészt megismerjem a 12 évfolyamon a közgazdasági szakmacsoportos osztályok tanulóival kapcsolatos tevékenységeit átlagosan, valamint kiemeljem az évfolyamon az átlagostól eltérő képességű tanulók tanulmányi eredményeit, és bemutassam a következményeit a tanulók év végi számonkérésére és a jövőjére vonatkozóan.

A kutatásom módszere a kérdőív. Kettő kérdőív közül az elsőt még 2013/2014. tanév II. félévében a 12. évfolyamon, Kecskeméten 51 tanuló (2 osztály) töltötte ki, akik a közgazdasági szakmacsoportban tanultak, és ebben a tanévben is tettek sikeres érettségi vizsgát. A kérdőívet elektronikusan készítettem el a Google Drive segítségével, és elektronikusan is töltötték ki a megkérdezettek.

A feldolgozott kérdőívek, és a tanítási tapasztalatom alapján –mindkét osztályt tanítottam min. heti 5 órában, egy részüket további 2 +2 órában -, megismertem a diákokat. Tudom azt, hogy mikor, hol, kinek, milyen módszerrel kell segíteni ahhoz, hogy a tanuló az osztály tanulmányi átlagát elérje, vagy kiemelkedjen az osztályból, és országosan elismert eredményt tudjon teljesíteni. A feldolgozás eredményeként bemutatom az átlagostól felfelé és lefelé eltérő képességű diákoknál a teljesített kimenetet az iskolában, ami az érettségi vizsgákban nyilvánult meg.

A második kérdőívben - ami már egy követő vizsgálat -, melyet 2015. március 7-én (2014/2015. tanév) töltöttek ki azok a diákok – összesen 8 fő -, akik a fenti évfolyamon tanultak az előző tanévben, és az átlagos képességű tanulóktól lefelé vagy felfelé tértek el tanulmányaik alapján. Közülük 4 fő volt SZÉTV (Szakmacsoportos szakmai előkészítő érettségi tanulmányi verseny) versenyző és országosan 11-16 helyen végeztek, valamint további 4 fő, akiknek valamilyen típusú felmentése volt a középiskolai tanulmányai során Nevelési Tanácsadó szakvéleménye alapján.

Ez utóbbi kérdőívemben azt vizsgálom, hogy az elért vizsgaeredmények mire lettek elegendőek, és hogyan tudják megállni a helyüket az érettségi utáni képzésekben, legyen az OKJ-s szakképzés, vagy felsőoktatási intézmény. Így kronológiában megjelenik ugyanakkor a csoportból kiemelt tanulók fejlődésének vizsgálata.

A kérdőívet kitöltő 12. évfolyamos diákok közgazdasági szakmacsoportba tartoznak, a 12. a, és a 12. bc osztályokban tanulnak. A fenti adatok alapján az érettségi előtti képzésben (9-12. évfolyam) a kérdőívet kitöltők aránya 11 %.

A közgazdasági szakmacsoportos oktatásban a 12. a osztályban nincs olyan tanuló, aki tanulási nehézséggel küzdene, a 12. bc osztályban viszont 4 fő. Közülük 2 tanuló úgy érkezett

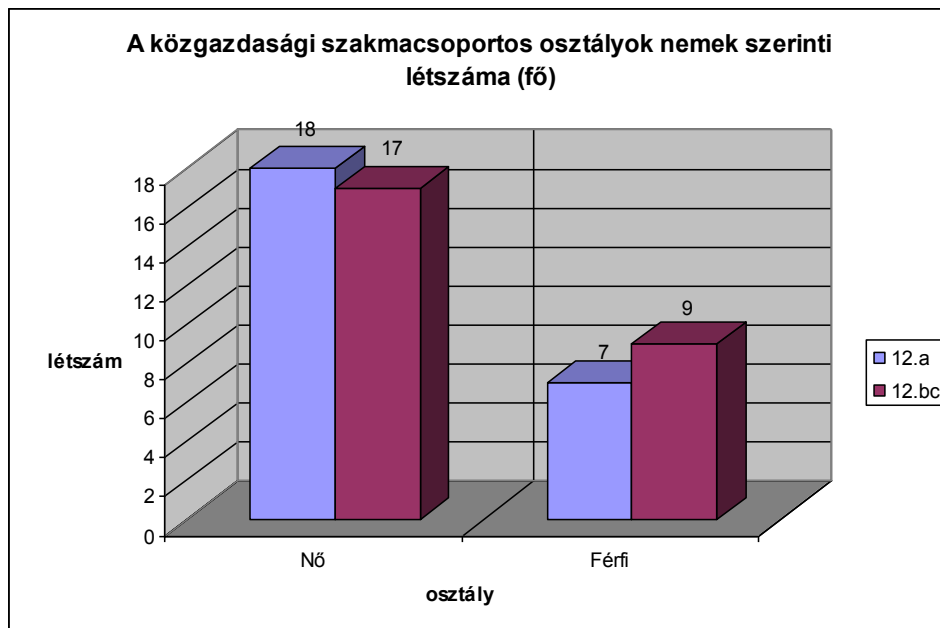
az iskolánkba, hogy számukra a Nevelési Tanácsadó már az általános iskolai tanulmányok alatt (1999-ben) hozott határozatában állapította meg a tanulási nehézséget, míg a másik két tanuló esetében itt a szakközépiskolai oktatás során derült ez ki 2011-ben, és 2012-ben. Az osztályon belül így a tanulási nehézséggel küzdők aránya 15 %, ami nagyon magas részarány, és ha csoportbontásban tanulnak, akkor 2 – 2 fő van mindkét csoportban.

Főleg nagyon magas a tanulási nehézségekkel küzdők aránya, ha azt nézem, hogy egyéneként más és más differenciált foglalkozásra jogosultak a tanulók, amik az alábbiak lehetnek:

- lassúbb haladási tempó,
- laptop használata,
- szóbeli számonkérés előnyben részesítése az egyik tanulónál,
- írásbeli előnyben részesítése a másik tanulónál,
- méltányosság,
- a tanórán lehetőség szerint differenciált foglalkozás,
- felmentés a helyesírás tantárgyrész értékelése alól,
- valamint teljes tantárgyi felmentés az idegen nyelv értékelése alól.

Ilyen esetekben az osztályban illetve a csoportokban oktató szaktanároknak nagyon nehéz dolguk van, amikor egy osztályfrontos óra tartásánál minimum „csak” öt féleképpen kell a tananyag tartalmának átadásánál figyelnie, nem beszélve a többi szempontokról is.

A 12. a osztály létszáma 25 fő, a 12. bc osztály létszáma 26 fő. A nemek szerinti létszámot az 1. számú diagramban mutatom be. A női nem mindkét osztályban túlsúlyban van, az „a” osztályban 72 %, míg a „b” osztályban 65 %-ot tesz ki. Az erősebbik nem a „bc” osztályban képviselteti magát jobban, ami 9 főt (35 % -ot) jelent, az „a” osztályban csak 7 fő fiú jár, ami 28 %-a az osztály létszámának.



1. számú diagram

A közgazdasági szakmacsoportos osztályok nemek szerinti létszáma (fő)

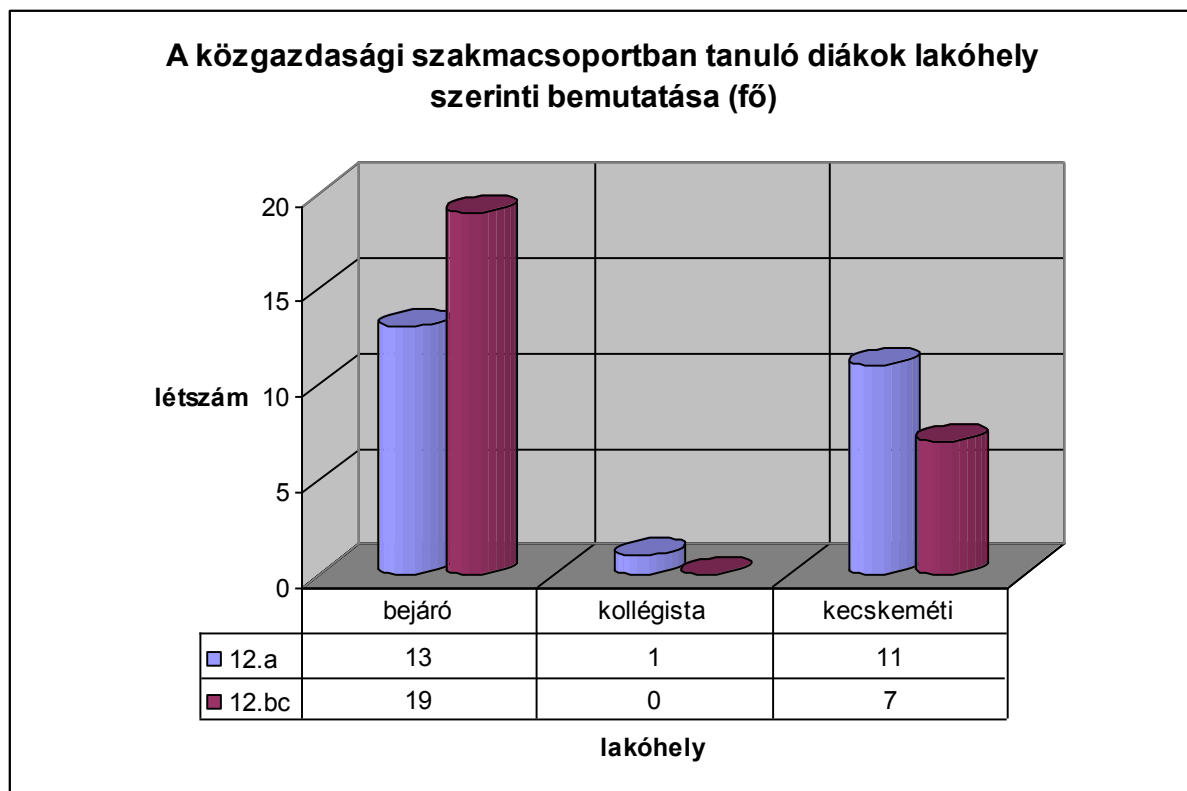
forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

A tanulók megismerése –véleményem szerint – fontos feladata egy szaktanárnak. Ehhez a folyamathoz tartozik az is, hogy tudja, hogy a diák honnan jár be naponta az iskolába, mert ez nagyban befolyásolhatja a tanulmányi eredményeit is.

A 12. évfolyamra járó közgazdasági szakmacsoportos tanulók lakóhely szerinti bemutatását a 2. számú diagramban ábrázoltam, ahol a 12. bc osztályban nagyságrenddel több a bejáró diák (73 %), mint a 12. a osztályban (52 %). Ez több mindenre hatással van:

- az utazásra fordított idő elég sokat vesz el a tanulásra fordított időből, de
- a vidéki tanulók magatartása sokkal jobb, szorgalma sokkal nagyobb általában, ami jó hatással lehet a tanulmányi eredményekre.

A bejáró tanulókon belül tovább vizsgáltam az utazásra fordított időt, ahol kiderült, hogy a 12. bc osztályban több mint a fele a bejáró (58 %), és 30-60 perc között utazik naponta ahhoz, hogy beérjen az oktatási intézménybe, és ugyanennyit hazafelé is. Míg a 12. a osztályban ez az arány csak 28 %-ot tesz ki. A többi tanuló maximum 30 perc alatt beér az iskolába.



2. számú diagram

A közgazdasági szakmacsoportban tanuló diákok lakóhely szerinti bemutatása (fő)

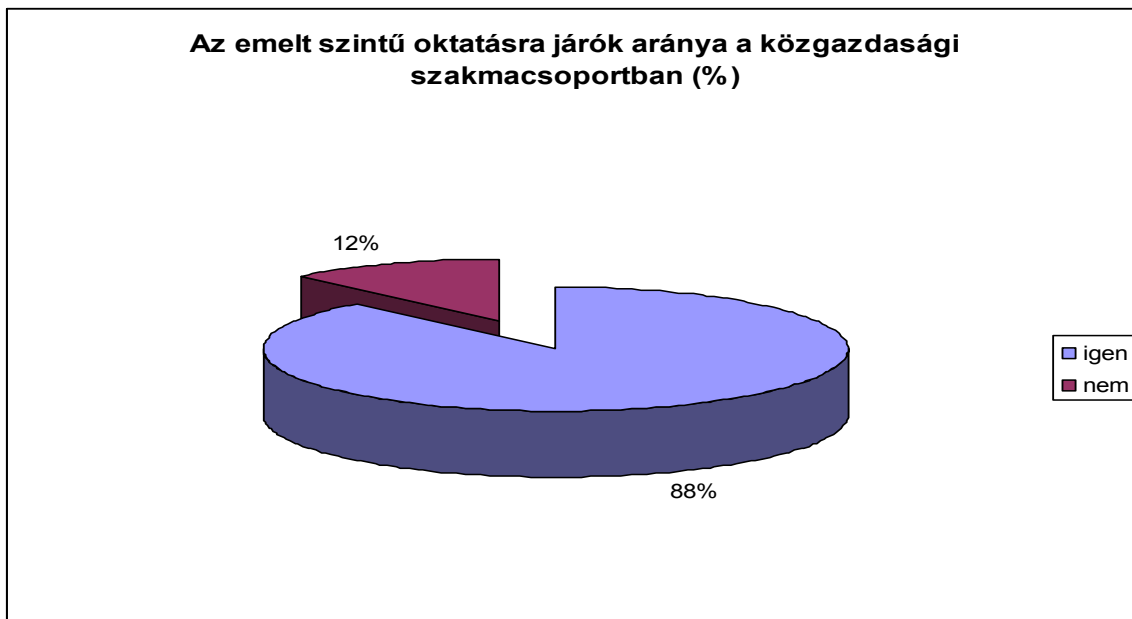
forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

Az iskola keretei között a tanulásra fordított idő mérésének értékelése tanulási tevékenységenként

Az iskola keretei között a tanulásra fordított idő mérésével tanulási tevékenységenként a kidolgozott mérési tartományok értékelésénél megnyugtató választ kaptam. Az iskola falain belül a napi rendes tanítási órákon kívüli időszakban folytatott időintervallumot kell érteni, ahol a tanulók foglalkozhatnak:

- emeltszintű oktatással,
- szakkörrel,
- korrepetálással, de egyik sem kötelező a számukra, szabadon dönthetnek a választásról.

A napi rendes tanítási órákon kívül az emeltszintű oktatás a legfontosabb az érettségi előtti két évben annak, aki emelt szinten tervez érettségi vizsgát tenni. Erre az iskolánkban tantárgyanként és hetenként kettő-kettő órára van lehetőség.



3.számú diagram

Az emelt szintű oktatásra járók aránya a közgazdasági szakmacsoportban (%)

forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

Érdekes - valószínűleg a véletlennek köszönhető-, hogy mindkét osztályban a tanulók 88 %-a jár valamilyen tantárgyból emeltszintű oktatásra, és a 12 % -a nem. Ezt a 3. számú diagramban szemléltetem.

Viszont nagy eltérés mutatkozik a két osztályban, hogy hetente hány órát töltenek az emeltszintű oktatásokon, melyet az 1. számú táblázatban összesítettem.

1. számú táblázat

Az emelt szintű oktatáson töltött heti órák száma a 12. évfolyamon (fő)

Megnevezés	Heti 3-4 óra	Heti 2 óra	ÖSSZESEN	
			Létszám (fő)	Megoszlás (%)*
12.a	13	9	22	88
12.bc	4	19	23	88

*megjegyzés: a %-os eredmény az osztály létszámához került megállapításra

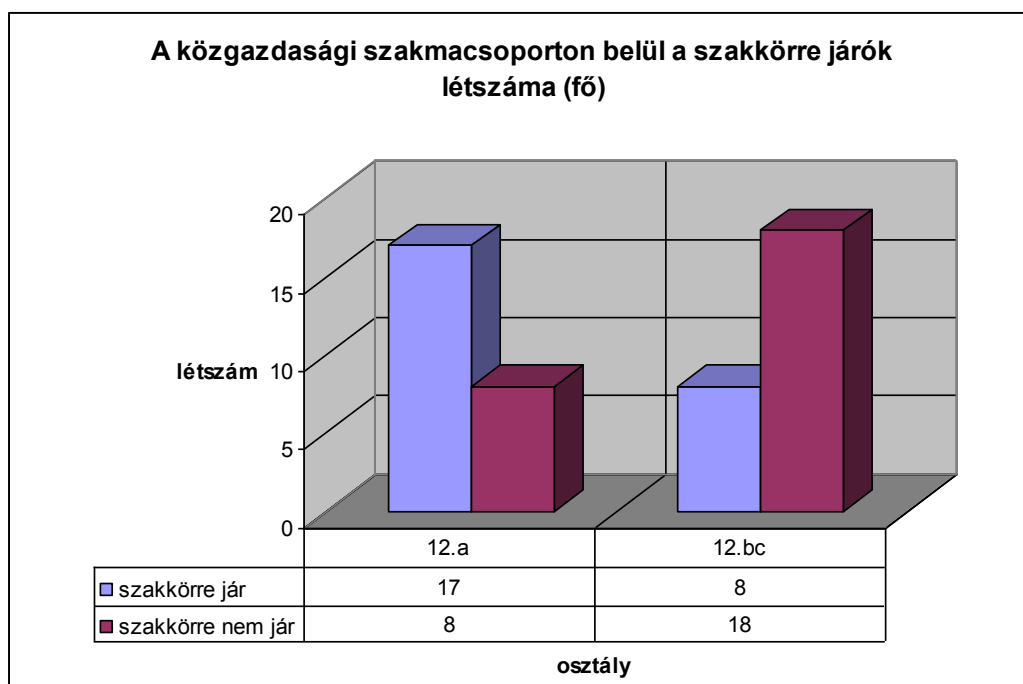
forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

Az 1. számú táblázatból jól látható, hogy a 12. a osztályból az emelt szintű oktatásra járók közül 13 fő az, aki hetente négy órát tölt fakton, ez a faktra járók majdnem 60 %-a. Ez azt jelenti, hogy kettő tantárgyból jár emelt szintű oktatásra, mert kettő tárgyból szeretne emelt szintű érettségi vizsgát tenni. A fennmaradó létszám pedig csak egy tárgyból tervez emelt szinten érettségizni. Más a helyzet a 12. bc osztályban, ahol csak 4 fő az (17 %), aki hetente négy órát tölt emelt szintű oktatáson 2 tantárgyból, a többi 19 fő (83 %) csak egy tárgyból

választotta az emelt szintű oktatási órákat. Ezekből az adatokból már részleges következtetést lehet levonni a két osztály tanulmányi átlagára, és az osztályban tanuló tanulók képességére, motiváltságukra.

Az emelt szintű oktatás mellett még nagyon sok tanuló jár külön szakkörre, ami az oktatási intézményünkben azt jelenti, hogy nemcsak emelt szinten szeretnék érettségi vizsgát tenni, hanem országos versenyeken is eredményt terveznek elérni, ami többletpont szerzési lehetőség a felsőoktatási intézménybe való bejutáshoz, a továbbtanulási álmaik megvalósításához.

A 4. számú diagram alapján a 12. évfolyamon a szakkörre járók létszámát mutatom be a közgazdasági szakmacsoporton belül. A 12. a osztály majdnem 70 % -a (17 fő) jár szakkörre is, míg a 12. bc osztályból csak 8 fő, ami 31 %-át teszi csak ki az egész osztálynak. A szakkörre járás nagy érdeklődést mutat a diákok részéről a tantárgy iránt, és szintén nagy hatással van a tanulmányi eredményekre is.



4.számú diagram

A közgazdasági szakmacsoporton belül a szakkörre járók létszáma (fő)

forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

A kérdőív feldolgozásakor kiderült, hogy a szakkörre járók közül van, aki heti 2 órát tölt szakkörön, de inkább heti 4 órában járnak. Ezt mutatom be a 2. számú táblázatban.

2. számú táblázat

A szakkörre járók létszáma és aránya a 12. évfolyamon

Megnevezés	Heti 2 óra	Heti 2 óránál több	ÖSSZESEN	
			Létszám (fő)	Megoszlás (%)*
12.a	7	6	13	52
12.bc	4	3	7	27

*megjegyzés: a %-os eredmény az osztály létszámához került megállapításra

forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

Az is egyértelmű a táblázatból, hogy a 12. a osztálynak kicsivel több mint a fele jár szakkörre, míg a 12. bc osztályból kicsivel több mint a negyede. Ez szintén nagy hatással van a tanulmányi eredményekre, és az elért sikerekre is.

A következő kérdésben érdeklődtem, hogy járnak-e korrepetálásra az iskolában, esetleg iskolán kívül, és ha igen, akkor ott mennyi időt töltenek. A 3. számú táblázatban foglalom össze a kérdéseimre kapott válaszokat.

3. számú táblázat

A korrepetálásra járók – nem járók létszáma a közgazdasági szakmacsoportban (fő)

Megnevezés	Korrepetálásra járók létszáma			Összesen	
	heti 1 óra	heti 2 óra	heti 3 óra	jár	nem jár
12.a	5	3	3	11	14
12.bc	6	3	0	9	17

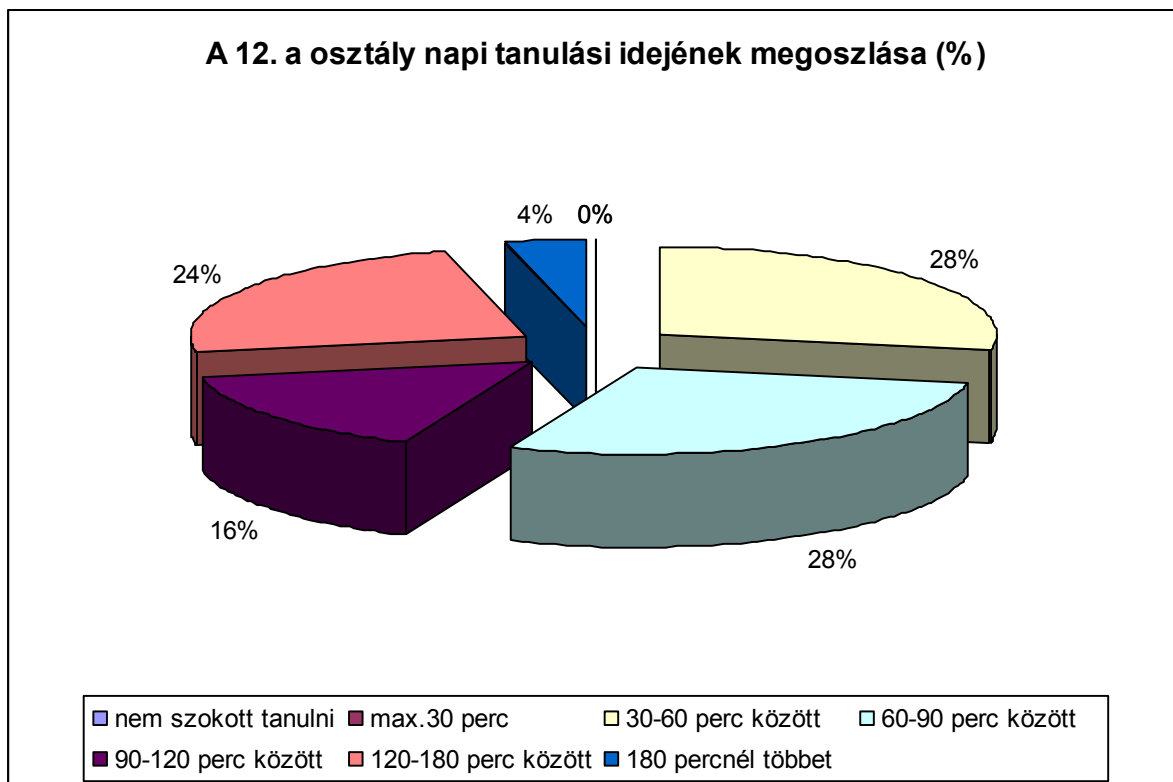
forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

A 12. a osztályból majdnem a fele (44 %) jár korrepetálásra, míg a 12. bc osztályból csak a 35 %-a. Így utólag érdekes lett volna a kérdőívben arra is rákérdezni arra is, hogy ugyanaz a diák jár-e emeltszintű oktatásra és szakkörre is, mint korrepetálásra.

Az iskola keretei kívül a tanulásra fordított idő mérése, értékelése

A kérdőívem utolsó kérdésében azt vizsgáltam, hogy a 12. évfolyamon a közgazdasági szakmacsoportos diákok hány órát tanulnak naponta otthon, iskolai elfoglaltságok után. A lehetséges válaszokban feltüntetett időintervallumokat a gyakorlati tapasztalatom alapján alakítottam ki, és a válaszokat külön-külön dolgoztam fel a két vizsgált osztályra vonatkozóan, hiszen ez a tanulási idő nagyban befolyásolja az elért tanulmányi átlagot. A 12. a osztály feldolgozott eredményeit az 5. számú diagramban, a 12. bc osztály által adott válaszokat pedig a 6. számú diagramban mutatom be.

Az 5 számú diagramból leolvasható, hogy a 12. a osztályban nincs olyan tanuló, aki nem tanulna naponta, de olyan sincs, aki csak maximum 30 percet töltene otthon tanulással. Hét-hét fő (28 % - 28 %) van olyan, aki max. 1 órát, illetve 1,5 órát tanul naponta, 4 fő (16 %) aki max. 2 órát, és 6 fő (24 %) aki 2-3 óra között, és 1 fő (4 %) még ennél is többet.

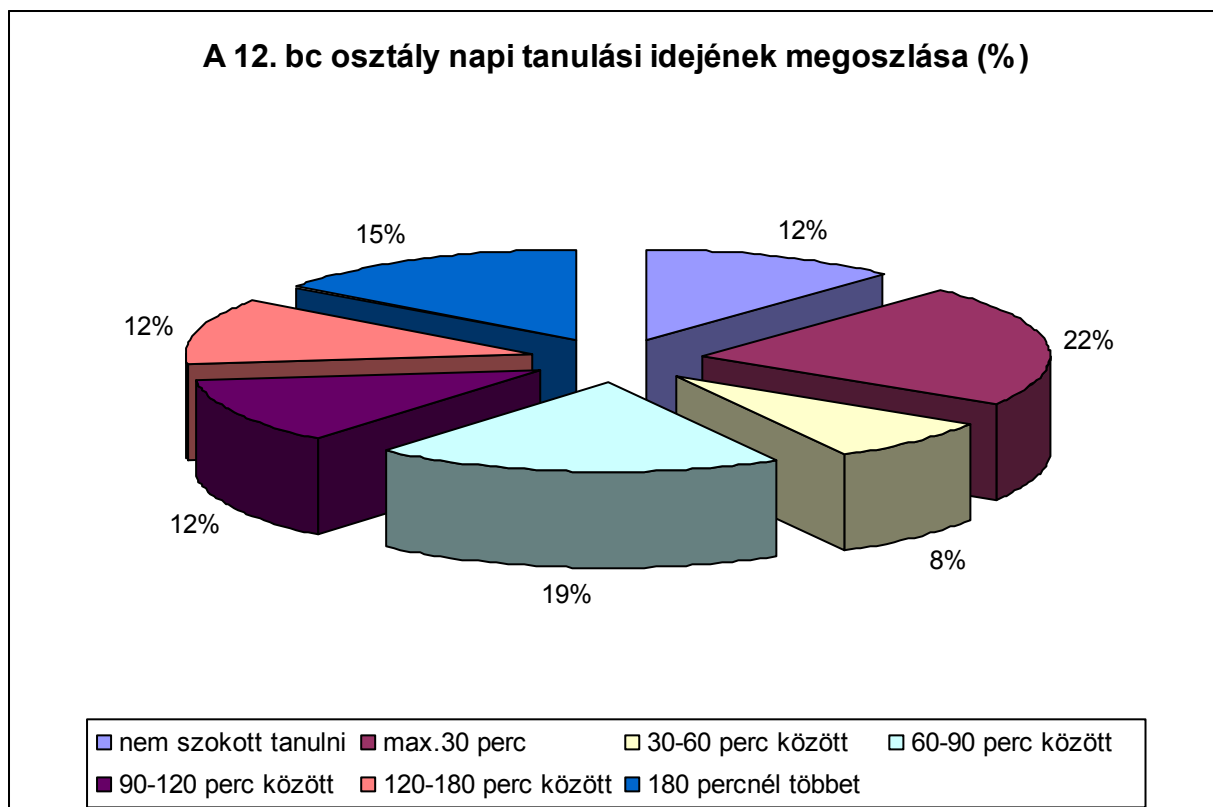


5.számú diagram

A 12. a osztály napi tanulási idejének megoszlása (%)

forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

A 12. bc osztályban teljesen más a helyzet, melyet a 6. számú diagramban mutatok be. Érettségi vizsga előtt pár hónappal megdöbbenő számomra, hogy az osztály 34 %-a nem tanul naponta semmit, vagy csak maximum fél órát (3 fő -12 % nem szokott tanulni, 6 fő -22 % maximum fél órát). További 2 fő (8 %) már 30 perc és 1 óra között, 5 fő (19 %) pedig 1-1,5 óra között tanul naponta a következő tanítási napra. Csak 3 fő (12 %) az, aki naponta 1,5-2 óra között, és újabb 3 fő (12 %) az, aki 2-3 óra között készül nap, mint nap. További érdekes adat az, hogy ebben az osztályban 4 fő (15 %) van, aki 3 óránál többet tanul naponta, holott a jobb képességű osztályban csak 1 fő ilyen tanuló van.



6. számú diagram

A 12. bc osztály napi tanulási idejének megoszlása (%)

forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozása alapján

Ha a két osztálynak a hétköznapiokon a napi tanulásra fordított idejét összehasonlítom (ami a diagramoknál már ránézésre is szembetűnő), akkor látszik az, hogy a 12. a osztály sokkal szorgalmasabb, sokkal többet tanul, sokkal többet tesz azért, hogy minél kiemelkedőbb tanulmányi eredményt érjen el.

A 12. végzős évfolyam egy tanévre vonatkozó év végi tanulmányi átlagát hasonlítom össze a 4. számú táblázatban a különböző szakmai tárgyak tekintetében külön-külön és együttesen a 2013/2014. tanév végén. A táblázat utolsó sora súlyozottan tartalmazza a szakmai tantárgyak átlagát a heti óraszámok arányában. A szakmacsoportos alapozó oktatás tanulmányi átlagait mindkét osztály esetében az iskola értékelési szempontjainak figyelembevételével kerültek meghatározásra, melyet súlyozott tanulmányi átlaggal értékelünk.

4. számú táblázat

A közgazdasági szakmacsoportos tanulmányi átlagainak összehasonlítása a végzős osztályoknál a 2013/2014. II. félévében ¹

Szakmai tantárgy megnevezése	12. a osztály tanulmányi átlaga	12. bc osztály tanulmányi átlaga
Közgazdasági alapismeretek (elméleti gazdaságtan)	4,31	2,91
Közgazdasági alapismeretek (üzleti gazdaságtan)	4,51	3,83
Üzleti gazdaságtan gyakorlat I. csoport (12. b osztályból)	4,29	3,76
Üzleti gazdaságtan gyakorlat II. csoport (12. b osztályból)	4,01	3,42
Szakmacsoportos alapozó oktatás közgazdasági szakmacsoportra	4,32	3,31

Ha a kérdőív kérdéseire kapott válaszokat folyamatában megvizsgálom, akkor már következtetni lehet a két osztály fenti tanulmányi átlagának az eltérésére (korábban többször utaltam rá), és mindkét osztály szakmacsoportos tanulmányi átlagára, vagyis alátámasztja és igazolja a fenti táblázatban látható tanulmányi átlagokat:

- A 12. a osztályban az iskolában, a napi tanítási időn kívüli tanulással kapcsolatos foglalkozásokra fordított idő (emelt szintű oktatás, szakkör, korrepetálás) sokkal magasabb mint a 12. bc osztályban, valamint
- A naponta délutánonként a tanulással töltött idő is nagyságrenddel több mint a másik osztályban,
- Ami alapján egyértelműen látszik a „befektetett munka” eredménye. Ez az eredmény egy egész jeggyel magasabb átlagban a 12. a osztálynál (4,32), mint a 12. bc osztálynál (3,31).

¹ Forrás: Közgazdasági szakmacsoportos tanulmányi átlagok: elektronikus napló - letöltés ideje: 2015. március 21.

A közgazdasági szakmacsoportból az átlagostól eltérő tanulók által elért eredmények az országos versenyeken, az érettségi vizsgákon és a továbbtanulásnál

A követő vizsgálatom célja, kutatási alanyainak bemutatása

Innentől kezdve már csak azon tanulók tanulmányi eredményeit mutatom be részletesen, akik a közgazdasági szakmacsoportban:

- az átlagostól felfelé eltérő tanulmányi eredményű tanulók voltak,
- akik egyben országos versenyeken kiemelkedő eredményt értek el, és
- az átlagostól lefelé eltérő tanulmányi eredményű tanulók voltak a 2013/2014-es tanévben.

Itt a személyiségi jogokat figyelembe véve a tanulókat az alábbiak szerint különböztetem meg, bár mindegyikük írásban hozzájárult a nevük kezdőbetűjének a közléséhez, de ettől függetlenül az alábbiak szerint jelölöm:

- az átlagostól felfelé eltérő 4 tanulót: „1. tanuló”, „2. tanuló”, „3. tanuló”, és „4. tanuló” számmal jelölöm,
- az átlagostól lefelé eltérő 4 tanulót pedig: „5. tanuló”, „6. tanuló”, „7. tanuló”, és „8. tanuló” számmal/elnevezéssel jelölöm.

A két osztályban együttesen négy olyan tanuló volt, aki kitűnt a többiek közül tehetségével, és szintén négy tanuló volt, aki tanulási nehézséggel küzdő diák volt a Nevelési Tanácsadó határozata alapján. Ezt a kérdőívet is szintén a Google Drive segítségével készítettem el, majd személyre szólóan küldtem el a nyolc volt tanítványunknak 2015. március 7-én, akik egy napon belül válaszoltak, és nagyon szívesen emlékeztek vissza a volt középiskolájukban töltött tan éveikre. Ez a követő vizsgálat az előző tanévben a közgazdasági szakmacsoportban végzett azon tanulók közül, akik az átlagostól felfelé és lefelé eltérő képességű tanulók voltak. Azt vizsgálom, hogy milyen eredményeket értek el az országos versenyeken, az érettségi vizsgákon, és a továbbtanulásnál.

A tanulásra fordított idő tanulási tevékenységként az átlagostól eltérő tanulóknál

A követő vizsgálat kérdőívének 1-5. kérdéseire adott válaszokat az 5. számú táblázatban összegeztem az átlagostól eltérő diákok által a tanulásra fordított időt egyénileg, és tanulási tevékenységként a heti rendes tanítási órákon kívül. Nagyon szembetűnő az, hogy akik az átlagtól felfelé tértek el tanulmányi eredményeikben, azok „tettek is érte”, vagyis a heti 33 óra rendes tanítási időn kívül még átlagban 35,75 órát töltöttek tanulással az érettségi évében. Ez a heti 68,75 óra nagyon-nagyon magas heti tanulási óraszám, de meg is van az eredménye – amit a 6. számú táblázatban mutatok be -, hiszen az ország legjobb egyetemlein (BME, BCE, SZTE), folytathatták tanulmányaikat, és már csak rajtuk múlik az álmaik megvalósítása.

5. számú táblázat

Az átlagostól eltérő diákok által a tanulásra fordított idő
egyéni és tanulási tevékenységenként a rendes tanítási órákon kívül (óra)

Tanuló	Fakton töltött idő	Szakkö- rön töltött idő	Korre- petálá- son töltött idő	Tanulásra fordított idő		Hétvégén tanulásra fordított idő	Hetente összesen
				napi	heti		
Az átlagtól felfelé eltérő képességű tanulók							
„1. tanuló”	4	2	-	4	20	12	38
„2. tanuló”	4	2	-	5	25	16	47
„3. tanuló”	6	2	-	1	5	12	25
„4. tanuló”	4	2	-	3	15	12	33
Átlag	4,5	2	-	3,25	16,25	13	35,75
Az átlagtól lefelé eltérő képességű tanulók							
„5. tanuló”	2	-	-	1	5	4	11
„6. tanuló”	-	-	-	0	0	0	0
„7. tanuló”	2	-	-	1	5	2	9
„8. tanuló”	2	-	-	1	5	2	9
Átlag	1,5	-	-	0,75	3,75	2	7,25

forrás: saját szerkesztés

a követő kérdőív 1-5. kérdésének feldolgozása alapján

Teljesen más a helyzet a tanulási nehézségekkel küzdő diákok esetében. A tapasztalatom is az, valamint a kérdőív válaszaiként feldolgozott számok is azt támasztják alá, hogy a rendes heti tanítási órákon kívül mértéktelenül keveset tanulnak átlagban – heti 7,25 óra -, és van olyan közöttük, aki a bevallása szerint nem tanult semmit sem, és mégis leérettségizett 53 %-os átlaggal, de –szerintem csak - a matematikai logikája és éles esze miatt. Ha ehhez az átlaghoz hozzáadom a heti 33 óra rendes tanítási időt, akkor ők átlagban 40,25 órát fordítanak tanulásra hetenként.

Az előző kutatásom részeredménye (országosan négy régió hat városában, 455 kérdőív alapján), hogy a tanulók „heti diákmunkaideje” átlagosan a 12. évfolyamon 51,2 óra, ami tartalmazza a reggeli teendőket és a közlekedésre fordított időt is (2,1 óra).² Ha ez utóbbi tevékenységekre fordított időt levonom a heti diákmunkaidőből, akkor tudom összehasonlítani a jelenlegi kutatásom eredményével:

- az átlagosan a „heti diákmunkaidő” 49,1 óra,

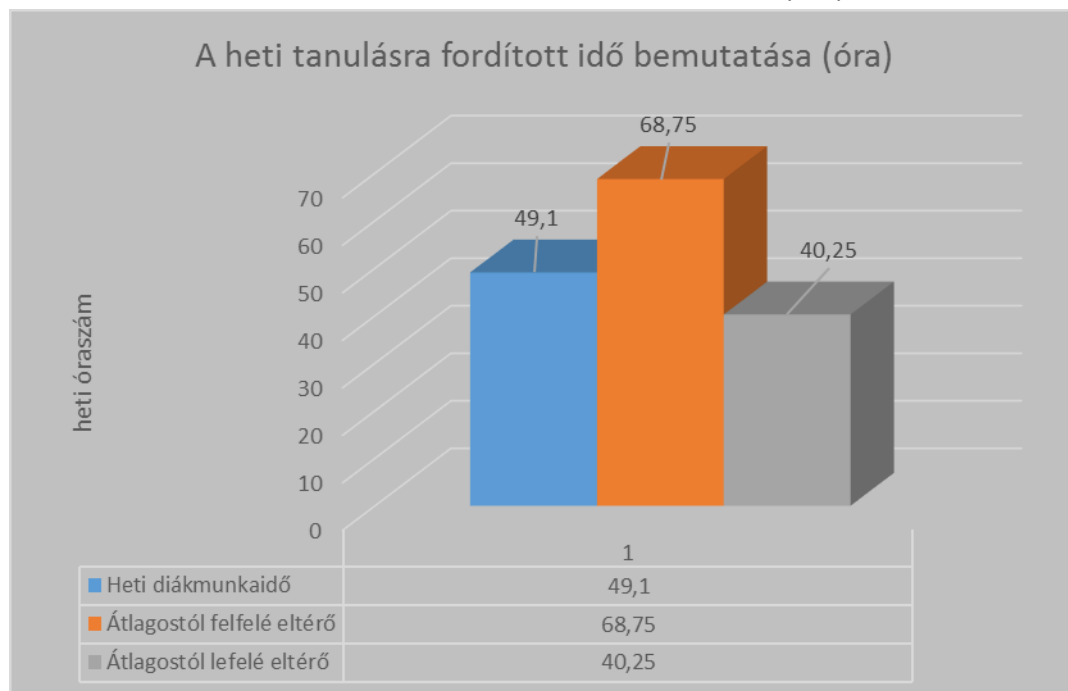
²forrás: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/60/83> Opus et Educatio 2. évfolyam 3. szám, 1.számú táblázat 15. sora - 131. oldal

- a jelenlegi kutatásomban az átlagostól felfelé eltérő képességű tanulók hetente 68,75 órát fordítanak tanulásra az oktatási intézményben és otthon, és szintén
- a jelenlegi kutatásomban az átlagostól lefelé eltérő képességű tanulók hetente 40,25 órát fordítanak tanulásra az oktatási intézményben, és azon kívül.

A különbség a két átlagos tanulási idő között 28,5 óra! Ezt a megdöbbentően nagy különbséget a 7. számú diagramban is szemléltetem.

7. számú diagram

A heti tanulásra fordított idő bemutatása (óra)



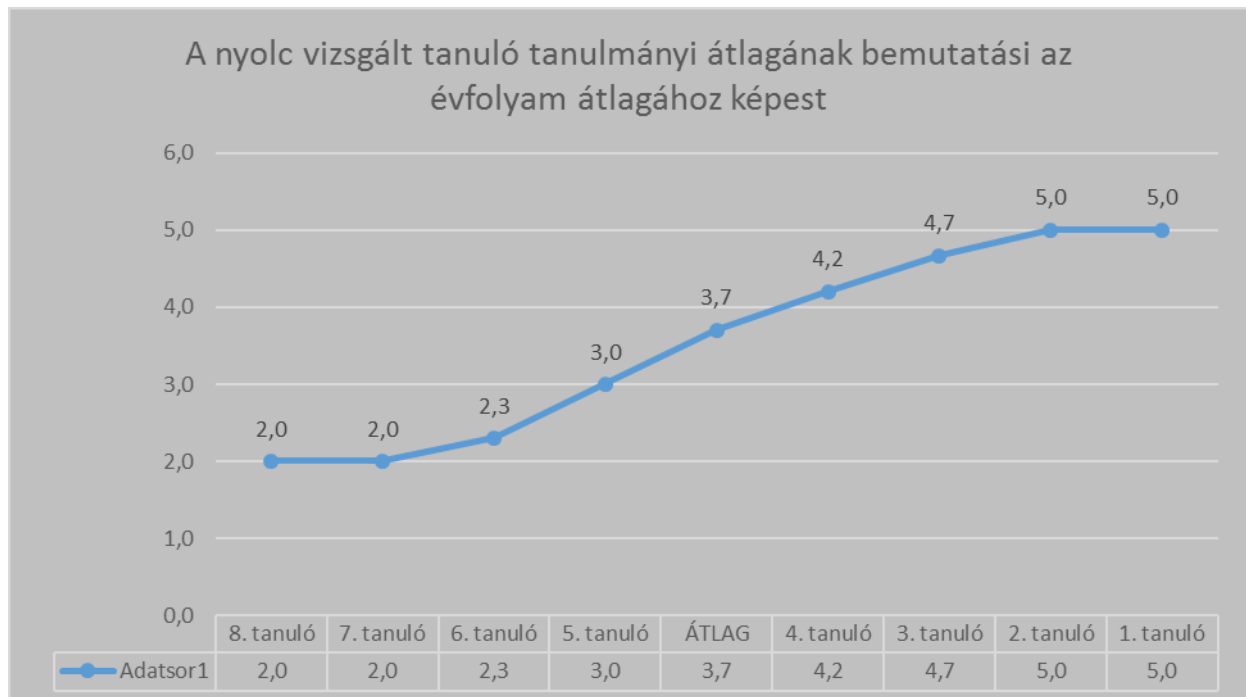
forrás: saját szerkesztés a kérdőív feldolgozott adatai alapján

Az átlagostól eltérő képességű tanulók tanulmányi átlagának bemutatása

A 8. számú diagram szemlélteti a közgazdasági szakmacsoportban tanulók 2013/2014. tanév végi átlagát, és az átlagostól felfelé, lefelé eltérő képességű 4-4 tanuló tanulmányi átlagát a szakmacsoportos átlaghoz (3,7) viszonyítva.

8. számú diagram

A nyolc vizsgált tanuló tanulmányi átlaga az évfolyam átlagához viszonyítva³



forrás: saját készítés a tanulmányi átlagok alapján

A diagramból egyértelműen leolvasható, hogy az „1-4. tanulók”, akik tehetségesebbek, és az átlagos tanulmányi eredménytől felfelé térnek el. Az „5-8. tanulók” azok, akik tanulási nehézséggel küzdenek, sajnos a tanulmányi eredményükön is ez meglátszik, és az átlagos tanulmányi átlagtól nagyságrenddel lefelé térnek el.

Az átlagostól eltérő képességű tanulók által elért eredmények bemutatása

A követő vizsgálat kérdőívének 6-9. kérdésére kapott válaszokat a 6. számú táblázatban foglaltam össze az átlagostól eltérő nyolc tanuló által:

- az országos versenyen-, és
- az érettségi vizsgákon elért eredményeiket, valamint azt, hogy
- hol folytatták vagy folytatták-e tanulmányaikat az érettségi vizsga után.

³ Forrás: Közgazdasági szakmacsoportos tanulmányi átlagok: elektronikus napló letöltés ideje: 2015. március 21.

6. számú táblázat

Az átlagostól eltérő tanulók által elért eredmények a közgazdasági szakmacsoportban a 2013/2014. tanév végén

Tanuló	Országos verseny helyezése	Elért közép és emelt szintű érettségi vizsgák eredményei (%)						Felvételi pont-határ	Felső-oktatási intézmény
		Magyar	Mate-matika	Törté-nelem	Idegen nyelv	Szakma	Infor-matika		
Az átlagtól felfelé eltérő képességű tanulók által elért eredmények									
„1”	16	68	87	88	81*	88*	-	454	egyetem
„2”	11	72	93	80	81	90*	-	466	egyetem
„3”	17	80	97	60	80	94*	-	460	egyetem
„4”	11	87	93	80	90	82*	-	467	egyetem
Az átlagtól lefelé eltérő képességű tanulók által elért eredmények									
„5”	-	54	81	54*	75	70*	-	380**	egyetem
„6”	-	40	72	60	58	-	33	-	OKJ
„7”	-	36	58	50	43	-	52*	264	egyetem
„8”	-	56	66	43	-	45	52	260	főiskola

*-gal jelölt eredmények az emelt szintű érettségi vizsgák eredményei

** -gal jelölt tanuló halaszt egy évet az egyetemen külföldi önkéntesség miatt

forrás: saját szerkesztés
a követő kérdőív 6-9. kérdésének feldolgozása alapján

Az átlagostól felfelé eltérő tanulmányi eredményű tanulók részt vettek országos tanulmányi versenyeken, ahol kiemelkedő eredményt értek el. Ennek következtében a felvételi eljárásban 50 többletpontot tudtak érvényesíteni. Ezen tanulók érettségi vizsgájuk százalékos eredménye 82 % - 87 % között (tanulók sorrendjében: 83 – 83 – 82 – 87 %) mozgott.

Az átlagostól lefelé eltérő tanulmányi eredményű tanulók nem vettek részt országos versenyeken, és az érettségi vizsgájuk százalékos eredménye 48 % - 67 % között (tanulók sorrendjében: 67 – 53 – 48 – 52 %) mozgott.

Az előzőekben levont következtetéseket a 6. számú táblázatban feldolgozott eredmények teljesen alátámasztják azt, hogy azok, akik küzdenek és tanulnak, magas felvételi pontot tudtak elérni, és ezzel a pontszámmal be tudtak kerülni az ország legnevesebb felsőoktatási intézményeibe, ahol a felvételi átlag ponthatár 462 pont (jelen intézményeknél). Akik pedig alig fordítottak időt a tananyag elsajátítására („7” és a „8” tanuló), azoknak a felvételi

pontszámuk kb. 200 ponttal (!!) alacsonyabb (ők nehezebben érvényesültek a középiskolai tanulmányi idejük alatt is, valamint a vizsgákon is). Viszont táblázatból kitűnik az, hogy nagyon-nagyon fontos a tanulási nehézséggel küzdő tanulók esetében is, hogy saját maguknak olyan célokat tűzzenek ki, ami megvalósítható számukra. Ez történt a vizsgált négy tanuló esetében is, és ezért tudták tanulmányaikat folytatni ők is felsőoktatási intézményekben, vagy szakképzésen.

Összességében elmondható, hogy a diákokkal szemben támasztott magas követelmény arra kényszeríti a diákokat a minél magasabb megfelelési szint elérése érdekében, hogy minden erejüket felhasználva a cél érdekében tevékenykedjenek. Ha a képességük az átlagostól felfelé tér el, és álmaikat meg szeretnék valósítani, akkor ez majdnem heti 70 órájukba (68,5 óra) kerülhet a hétvégét is beleszámítva. De ezen teljesítmény eredményeképp bekerül a legnevesebb egyetemek államilag finanszírozott szakára, ahol tovább száguldhat az álmai megvalósítása felé.

Én úgy gondolom, hogy ebből a magas középiskolai leterheltségből vissza kellene venni ahhoz, hogy több idejük maradjon kikapcsolódni, pihenni, regenerálódni, élni, feltöltődni a következő nap feladataira.

Kutatásomat Latinovics Zoltántól vett idézettel befejezem be, mert úgy gondolom, hogy nagyon jól szemlélteti a mai rohanó világunkat.

„Folyvást rohanunk, soha meg nem állunk. Még arra sincs időnk néhanap, hogy a tenyerünkbe rejsük arcunkat, összeszedjük magunkat egy-egy percre és szembenézzünk a kérdéssel: mi végre tesszük? Napjaink vágató tempója, felfokozott életritmus a feszült nyugtalansággal tölt el bennünket. De nem a fizikai fáradság az igazi baj, hanem a lelki rendezetlenség. Már-már a belső megsemmisülés érzése. S ennek hiába ismerjük a diagnózisát, a gyógymódot nem tudjuk receptre felírni. Az orvoslással mi szolgálhatunk egymásnak. Az ember az ember patikája.”⁴

Bibliográfia

<http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/60/83> Opus et Educatio 2. évfolyam 3. szám, 123-134. oldal, illetve ezen kutatáshoz a kérdőív alapján gyűjtött információk, és további feldolgozásuk

Közgazdasági szakmacsoportos tanulmányi átlagok: elektronikus napló letöltés ideje: 2015. március 21.

<http://www.citatum.hu/idezet/55995> - letöltés dátuma: 2016. szeptember 29

⁴ Forrás: <http://www.citatum.hu/idezet/55995> - letöltés dátuma: 2016. szeptember 29.

KRAICINÉ Szokoly Mária

Egészségfejlesztés a felsőoktatásban - Gondolatok egy felsőoktatást érintő projekt zárása kapcsán

Bevezetés

A felsőoktatással foglalkozó uniós fejlesztő projektek körében talán szokatlannak tűnt 2014-ben a Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet és az Állami Egészségügyi Ellátó Központ Konzorciuma által megvalósított – a TÁMOP 6.1.1./12/1. „Bizonyítékokon alapuló egészségfejlesztési ismeretek kidolgozása az oktatás különböző szintjei számára, valamint egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” című fejlesztő célú kiemelt projekt megjelenése, mert nem a felsőoktatás szerkezeti és tartalmi átalakítását célozta, hanem a nagy társadalmi alrendszerekben folyó egészségfejlesztési munkák támogatását és koordinálását tűzte zászlajára. A tényleges fejlesztési tevékenységek négy alprojekt, a köznevelési, felsőoktatási, népegészségügyi és egészségfejlesztő kórházak alprojekt keretében valósultak meg.

Az egyetemek szempontjából releváns felsőoktatási alprojekt ahhoz kívánt hozzájárulni, hogy az egészség jelenjen meg hangsúlyosan a felsőoktatási intézmények mindennapjaiban és az egyetemeken és főiskolákon dolgozók egészségtudatos gondolkodására és viselkedésére kíván hatni. Három irányból kezdeményez változást az intézményekben:

- a különböző szakterületek képzési és kimeneti követelményeiben új elemként jelenítette meg az egészséget, mint értéket, és mint az adott szakmához szükséges tudást, készséget, attitűdöt és felelősséget;
- a kiválasztott képzési területeken (szakokon) az egészséggel kapcsolatos, a meglévő képzési programokba illeszthető tananyagokat dolgozott ki;
- nemzetközi tapasztalatok alapján javaslatcsomagot dolgozott ki, az Egészségtudatos

Egyetem minősítési rendszer magyarországi megvalósítására, amelynek célja a szemléletformálás, az egészségtudatos gondolkodás megjelenítése az a felsőoktatás intézményi életében. A modell figyelembe vette a már meglévő kezdeményezéseket, és egyebek mellett figyelmet fordít a büfé/menza kínálatára, a sportolási lehetőségekre, a egészségfejlesztő tréningekre és a lelki segítségnyújtásra is.

A projektben dolgozó szakértők fejlesztő munkájuk során azt remélték, hogy a projekt eredményeinek figyelembevételével hozott intézkedések révén az egyetemi hallgatók képessé válnak az egészség szempontjait figyelembe venni döntéseikben, szakmájuk gyakorlása során magukra és másokra egyaránt alkalmazzák egészséggel kapcsolatos ismereteiket, valamint környezetükben mintaközvetítés révén is kifejtenek pozitív hatást. Így nem kizárólag a felsőoktatásban tanulók és dolgozók egészség magatartási elemeinek pozitív elmozdulása várható, hiszen az érintett intézményekben végzettek fejlesztően hatnak a társadalom más csoportjaira is.

A felsőoktatás intézményrendszere sokak életében meghatározó, korántsem csak a tanulmányokat tekintve. A fiatalok hosszú időt, fontos éveket töltenek ezekben az intézményekben, megalapozva gondolkodásukat, jóllétüket, önmagukhoz való viszonyukat. Fontos, hogy milyen tárgyi-szakmai tudást sajátítanak el – és fontos az is, mivel töltik az időt, milyen programokban vesznek részt, milyen kapcsolatokat alakítanak ki, milyenné válik ezalatt testük, lelkük, szellemük. Szükség van egy olyan, strukturált alternatívára, ami a széles értelemben vett egészség irányába mutat a felsőoktatás terén is.

Közismert tény, hogy igen nagy hiányosságok tapasztalhatóak a mindennapi élet alternatívái közül „az egészségesebb választására” való egyéni lehetőségek és képességek fejlesztése

terén. Ennek oka vélhetően részben az elmúlt évtizedekben az egészségügy makroszintű szemléletbeli és működési gyakorlata, az egészség ügyét az egészségügyi rendszerre és a betegség- és kórházügyre leszűkítő gyakorlata, részben a lakosság fejletlen egészségkultúrája miatt. Ugyanis a mindennapi élet alternatívái közül „az egészségesebb választást” elősegítő egyéni és helyi közösségi lehetőségek és képességek fejlesztése a tényleges megvalósítás szintjén nem jelenik meg a lakosság széles tömegében. A hazai egészségfejlesztési projektek többsége az ismeretek átadására és az egyes témákhoz kapcsolódó tudás kommunikációjára összpontosít. Ezek az egészségnevelő programok fontos részét képezik az egészségfejlesztésnek, azonban a rendelkezésre álló tapasztalatok szerint az egészségnevelés önmagában alkalmazva nem vezet hosszabb távon is fenntartható változásokhoz az érintett közösség egészségkultúrájában, egészségmagatartásában. Az egyéni lehetőségek és képességek döntően nem pusztán arról szólnak, hogy az egyén tudja, mi az egészségesebb választás. Fontos a szűkebb és tágabb környezet megfelelő - az egészségkultúrát támogató, az egészséges választást reálisan lehetővé és elérhetővé tevő - átalakítása, amelyben az egyén az egészségesebb választást a napi életvitelébe ismétlődő módon beépítheti. Döntően tehát motivációkról, egyéni cselekvésekről, egészséget megalapozó szokások kialakításáról és fenntartásáról, valamint reálisan elérhető lehetőségekről, továbbá a szűkebb és tágabb környezet megfelelő megváltoztatásáról is szó van. Ilyen komplex megközelítést számos projekt tartalmazott ugyan, de a megvalósítás terén csak viszonylag kevés projektben szerepelt kellően nagy súllyal a közösségi terekben történő komplex egészségfejlesztési megközelítés. A valódi egészségfejlesztés közösségi szinten valósítható meg, a közösségi szintű egészségfejlesztés viszont – a maga közösségi, szisztematikus, szakmailag megalapozott rendszerbe szervezettsége miatt – lényegesen más és több, mint az esetleges szolgáltatások egyéni igénybevételének összessége.

Az elmúlt évtizedekben az oktatási rendszerben a központi egészségfejlesztési kezdeményezések szinte kizárólag az alap- és középszintű oktatási rendszerhez kapcsolódtak. A felsőoktatási egészségfejlesztés döntően egyes felsőoktatási műhelyek egyéni kezdeményezéseiként, elsősorban a tanító- és a tanárképzéshez kapcsolódóan jelentek meg. A jelen TÁMOP-6.1.1-12/1 program felsőoktatási alprojektjének újszerűségét az is adja, hogy ez az első átfogó, országos kezdeményezés az egészségfejlesztő egyetem külföldön már ismert és működő koncepciójának, módszertanának hazai adaptációjára és bevezetésére, és az egészségfejlesztő egyetemek hálózatának kialakítására.

Az alábbi tanulmány bemutat néhány - a felsőoktatási alprojektben tárgyalt – kérdéskört és összefoglalja a projekthez kapcsolódóan, a 2014/15. tanévben, egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálatot, amely a hallgatók saját egészségükről, egészségmagatartásukról és az egészségfejlesztő egyetemi környezetről való vélekedésére volt kíváncsi.

Problémafelvetés

A felsőoktatásban a rendszerváltás óta igen jelentős változások zajlottak le. A hallgatói létszámot tekintve 1990/1991-es tanévhez képest a 2012/2013-as tanévre megháromszorozódott a felsőoktatásban résztvevők száma. (Oktatási Hivatal, 2012) Ha a következő évtizedben megközelítjük az Európai Unió által megcélzott 40%-os felsőoktatási beiskolázási arányt (Oktatás és Képzés 2020), akkor tovább növekszik a diplomás populáció aránya hazánkban, amiből számos kedvező társadalmi hatás várható. A diplomások életútra vetített jövedelme Magyarországon 2-2,5-szerese a csak érettségivel rendelkezőkének, és sokszorosa az érettségivel sem rendelkezőkének. A diplomások körében a legalacsonyabb a munkanélküliség, és a legmagasabb a foglalkoztatottság. Ez a kedvező mutató a diplomások

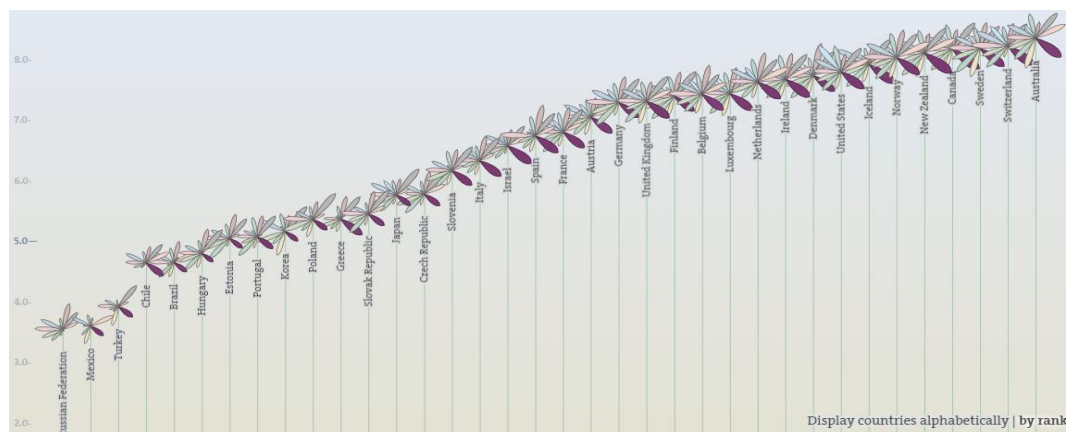
számának megsokszorozódása ellenére sem változik, aminek háttérében az egyetemi, főiskolai képzés révén a szűk, folyamatosan fejlesztendő szakmai tudáson túl a munkaerőpiacon kurrens kompetenciák birtoklása és a folyamatos tanulás igénye, képességének megléte, a magas szintű, széleskörű, rugalmasan megújítható szakismeretek állnak. Részben a jövedelmi, foglalkoztatottsági előnyök miatt a diplomások várható élettartama 5-10 évvel magasabb az átlagosnál, megbetegedési, halálozási mutatóik lényegesen kedvezőbbek, életminőségük jobb.

Összegezve tehát, a diplomások jobb életminőségben, hosszabb ideig élnek, többet keresnek, munkaerő-piaci helyzetük kimagaslóan jó, és a fejlett országokban semmi sem utal arra, hogy ez az irányzat megváltozna. A társadalom hosszú távú jól-léte szempontjából meghatározó értelmiség szakképzésén túl a felsőoktatási intézmények szerepe és felelőssége azért is kiemelkedő, mert a hallgatók, oktatók és dolgozók számára olyan, a mindennapi életet meghatározó egészségteremtő közeget teremt(het), amely lehetővé teszi a legjobb egészségi állapot elérését és ennek megtartásához a szükséges minták beépülését. A növekvő létszámú értelmiségi tömeg a társadalomban, a gazdaságban, a politikában, az oktatásban kiemelkedő jelentőségű modellszerepénél fogva, továbbá vezetői munkakörök döntéshozóiként döntő befolyással vannak a népesség egészének értékrendszerére, a fenntartható fejlődéssel és az egészséggel kapcsolatos szemléletére. Ezért a felsőoktatásnak a szakemberképzés részeként kiemelt figyelmet kell fordítania az értelmiségivé nevelés és képzés kérdéskörére, benne a fenntartható fejlődés és az egészségfejlesztés szemléletének megalapozására a hallgatók életmódjába történő beépítésére és széles körben történő terjesztésére.

Iskolázottság és egészség

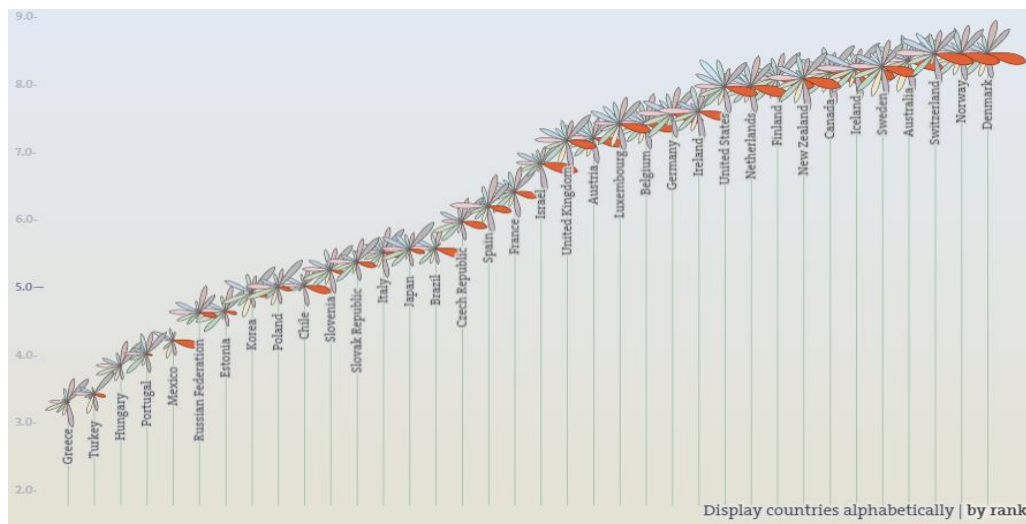
Európai Uniós dokumentumok sora hívja fel a figyelmet arra, hogy az iskolázottság és az egész életem át tartó tanulás döntő meghatározója egyrészt a globális világ, benne Európa fejlődésének, versenyképességének, másrészt az egyes emberek életminőségének, boldogulásának. Az iskolázottságnak, számos aspektusa közül kiemelendő az egyén életében minőségi változásokat generál.

Az alábbi ábrán az OECD által elvégzett 2012. évre vonatkozó kutatás, az egyes országok lakosainak egészségét jellemző indexe látható, melyet a születéskor várható élettartam és az önértékelés szerinti egészség mutatóiból a képen a virágok szirmjai 11 indikátort jelölnek. Az „egészség” indikátor numerikus értéke szerint csökkenő sorrendbe állított ábrán látható, hogy a magyar lakosság egészség-indexe a legalacsonyabb az európai országok közül.



Forrás: OECD Better Life Index

Aki hallgatója volt bármely felsőoktatási intézménynek, vélhetően egyetért azzal a megállapítással, hogy az egyetemi évek „boldog éveket” jelentettek. Az egyetemista élet bizonyos értelemben „védett” létforma, mert a hallgató jogi értelemben már felnőtt, éppen a felnőttéválás göröngyös útját próbálgatja, azonban számos vonatkozásban életvezetését számos tényező védi. Az egyetemi környezetben eltöltött évek, a hallgatói életmód tapasztalatai alapvetően meghatározzák a későbbi, a felnőttkori életmódot és életminőséget és megalapozói annak az értelmiségi magatartásnak, amely az értelmiség társadalmi modellszerepéből következően – függetlenül a végzett szakterülettől - széles körben képes terjeszteni az egészséget kiemelt értéként kezelő szemléletet, megalapozhatja a lakosság körében az egészségfejlesztés gyakorlatát. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy a magyar lakosság étellel való elégedettséget jellemző indexe (Life satisfaction) – hasonlóan a fenti ábrához - a legalacsonyabb az európai országok közül.



Forrás: OECD Life satisfaction index

Az elmúlt évtizedben a felsőoktatás gyors szerkezeti és tartalmi átalakításainak útvesztőiben mintha elveszni látszana az egyetemek értelmiségi képző szerepe, feladatai. Ezzel a kérdéssel az elmúlt évtizedben keletkezett számos felsőoktatási dokumentum nem, vagy csak érintőlegesen foglalkozik, miközben felsőoktatási kutatások rámutatnak a diákok értékpreferenciáinak fontosságára és arra a tényre, hogy a felsőoktatás hallgatói bázisának átalakulása és a tömegessé válás következtében a felsőoktatás egy jelentős szeletét (a hallgatókat, az oktatókat, és magukat az intézményeket is eltérő eltávolította az elitista, középosztálybeli háttérre építő beállítottságoktól. A felsőoktatás tömegessé válásának hatására az értelmiségre jellemző hagyományos életmódjegyek már nem jellemzőek a hallgatói populáció egészére (Bocsi 2013) és az egyes szakmák értékbeágyazottsága is eltérő. (Knafo és Sagiv 2004).

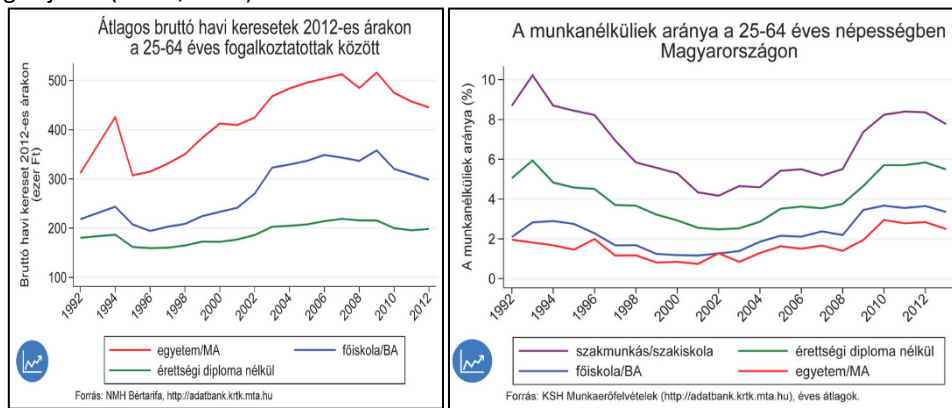
Ismert tény, hogy a magyar lakosság egészségi állapota ugyanis meglehetősen kritikus, messze elmarad az Európai Unió átlagától.¹ „A lakosság egészségi állapotának javítása érdekében

¹<http://www.pro-galy.hu/magyarorszag-lakossaganak-egeszsegi-allapota-109.html>;

https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/thk/thk10_egeszseg.pdf; Az iskolázottság előnyei megmutatkoznak a jövedelmi és a foglalkoztatottsági mutatókban., minél iskolázottabb valaki annál magasabb a jövedelme és a foglalkoztatottsági esélye. Foglalkoztatottsági előnyök (2. ábra) miatt a diplomások várható

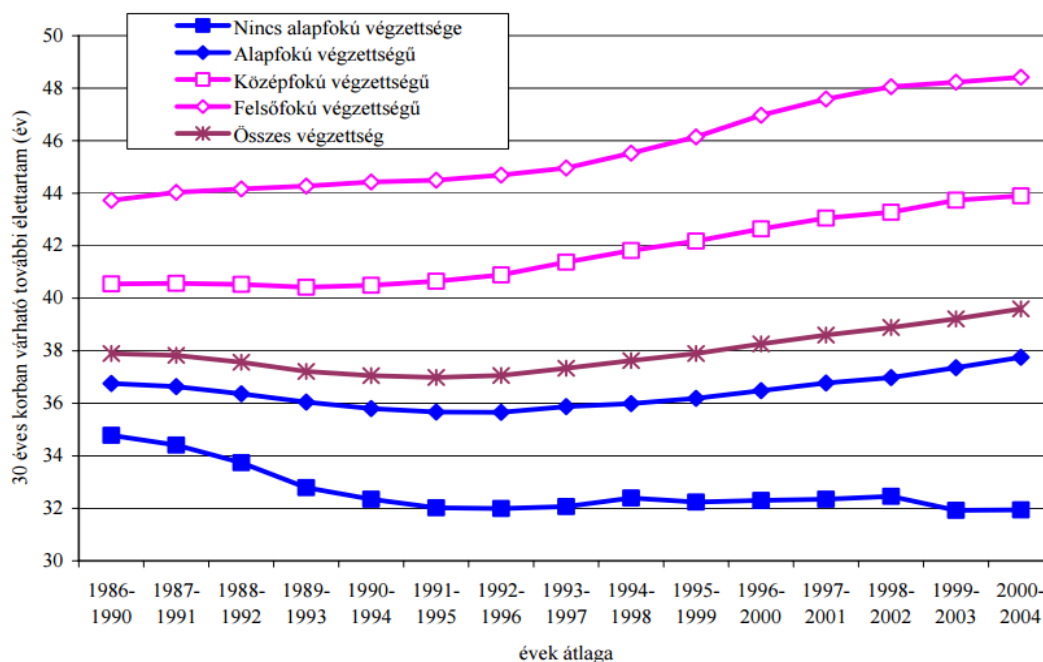
kulcsfontosságú az egészséget veszélyeztető egyéni és társadalmi tényezők csökkentése, illetve kiküszöbölése, valamint olyan tevékenységek tervezése és megvalósítása, amelyek segítségével képessé válnak az emberek arra, hogy törődjenek egészségükkel és javítsák azt. Ma már köztudott, hogy a betegségek kialakulásában az egyén magatartása,

élettartama 5-10 évvel magasabb, megbetegedési, halálzási mutatóik is lényegesen kedvezőbbek, életminőségük jobb. (OECD, 2012)



. ábra Különböző iskolai végzettségűek keresete Munkanélküliek végzettsége

Azonban az iskolázottsággal nő a várható élettartam, a diplomások várható élettartama 5-10 évvel magasabb, megbetegedési, halálzási mutatóik is lényegesen kedvezőbbek, életminőségük jobb.



Kovács K., Habclicsek L: Iskolázottság és halandóság. Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet Budapest 2006.

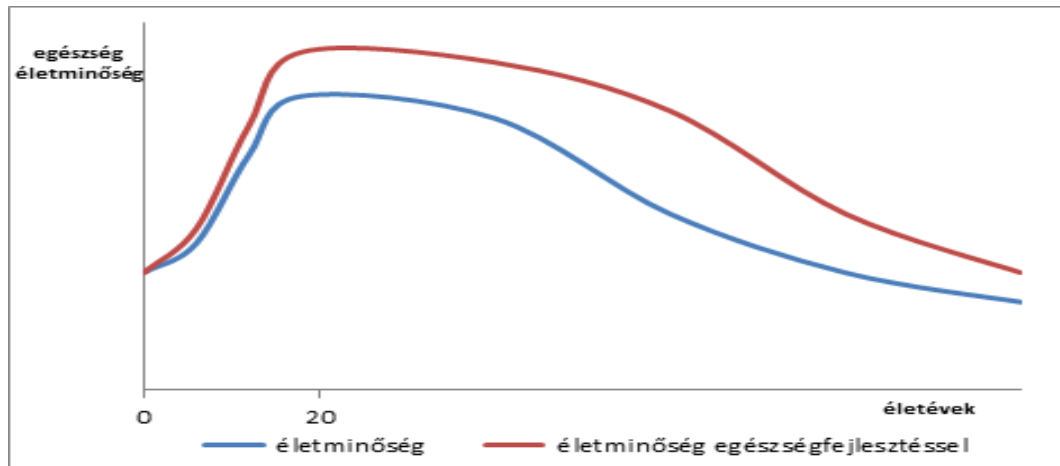
http://www.eski.hu/new3/politika/zip_doc_2006/iskolazottsag_halandosag.pdf

Fenti ábra a 30 éves magyar férfiak körében még várható további életévek számára vonatkozó becslést mutatja iskolai végzettség szerint. A 30 éves magyar férfiak körében a legalacsonyabb és a legmagasabb végzettséggel rendelkezők között már az 1980-as évek második felében is több mint 5 év különbség volt a legmagasabban képzettek javára, s ez a 2000-es évek elejére 16 évre nőtt. Egyetemi hallgatók vélekedése saját egészségükről és az egészségfejlesztésről saját felsőoktatási intézményben

<http://szegedma.hu/hir/szeged/2015/03/lesujtoan-rossz-a-magyarok-egeszsegi-allapota.html>

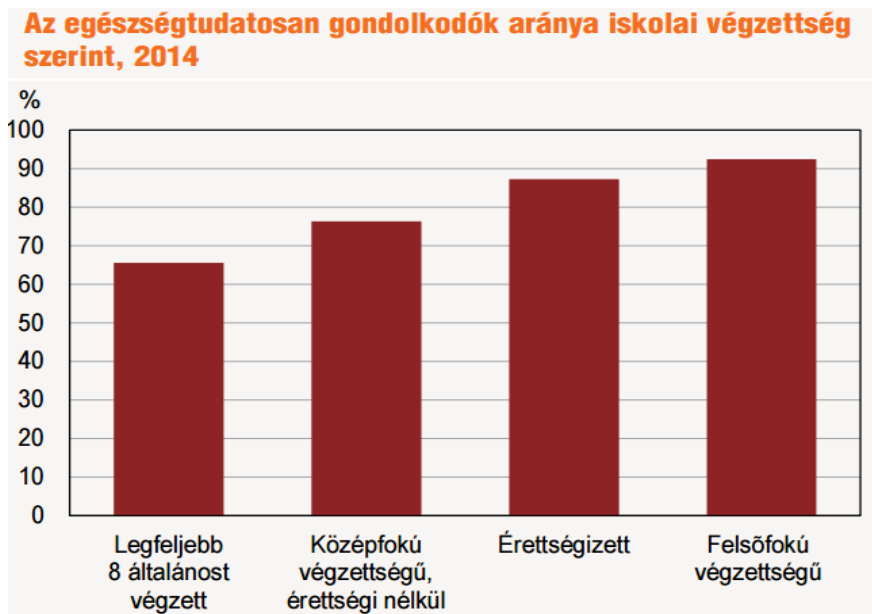
életmódja mellett, a társas, szociális környezetnek is szerepe van (Dési 1995, Doll és Pető 1981, Ádány 2006.)” In: Tanárjelöltek egészségi állapota és egészségszemlélete veres-Balajti Ilona, Bíró Éva, Ádány Róza, Kósa Karolina Educatio 2013/Nyár 202 p.

Az egészségfejlesztés célrendszere, elérhető eredményei és hozzáadott értéke jól értelmezhető az alábbi szemléltető célú ábrán.



Az ábra jól mutatja, hogy az ember életútja során az egészségének, életminőségének időbeni alakulása leírható egy olyan görbével, amely szerint az egészség és életminőség a születéstől a kamaszkorig emelkedik, majd ezt követő életszakaszban eléri a platóját, majd lassan hanyatlásnak indul. „Az egészség és életminőség fejlesztésére irányuló beavatkozások és szolgáltatások célja és lényege ezen „görbe alatti terület növelése”, azaz annak elérése, hogy ez a plató minél magasabb legyen, a hanyatlás minél később következzen be (egy eleve jobb helyzetből kiindulva) és minél lassúbb lefutást mutasson. Tehát kissé leegyszerűsítve az egészségfejlesztés célja populációs szinten annak elérése, hogy, hogy minél többen minél jobb életminőségben és egészségben, minél hosszabb ideig élhessenek. A görbe ilyen irányú változtatása az, ami minél nagyobb egészségnyereséget eredményez”.

Ebből egyenesen következik a felsőoktatási intézmények feladata, lehetősége, kulcsszereplőinek felelőssége, hogy aktívan járuljanak hozzá a társadalom egészségnyereségének növeléséhez. Egyrészt a felsőoktatásban résztvevők megfelelő ismereteket szerezve egészséges életvitelű fiatal felnőttként egészségtudatos magatartást, életmódot alakíthatnak ki, amit mintaként közvetítenek szűkebb és tágabb környezetük felé. Másrészt az egészségtudatos életmódot követő, létszámban és jelentőségében növekvő értelmiségi réteg szakmai döntéseivel alapvetően befolyásolja a társadalom jövőjét, a fejlődéstendenciáit. *Ezen állítást igazolja az Európai lakossági egészségfelmérés (ELEF) 2014. évi magyar adatai, amelyek azt mutatják, hogy a vonatkozó kérdésre („véleménye szerint Ön mennyit tehet az egészségéért?”) iskolai végzettség szerint milyen arányban adtak különböző válaszokat a megkérdezettek. A válaszadók négyötöde mindkét nemben közel azonos mértékben értett egyet azzal, hogy az egészség megőrzésének kulcsa, ha magunk is teszünk érte, vagyis az egészségtudatos életmód. Az arányok az öt évvel korábbi felmérés óta, főleg a nőknél, jelentősen javultak.*



ELEF 2014

(<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/elef14.pdf>)

Egészségfejlesztés és oktatás

Az egészségfejlesztési stratégiák megvalósításának számos színtere közül jelentőségében kiemelkedik az oktatás világa. A közoktatásban – különösen az óvodai nevelésben és a közoktatás kezdő szakaszában - az egészségre nevelés és az egészségfejlesztés meghatározott pedagógiai programok által történik, és számos jó gyakorlat alakult ki az elmúlt évtizedek alatt. Fontos megjegyezni, hogy a curriculumok mellett az egészségfejlesztésnek fontos területe maga az iskola szervezeti kultúrája, a pedagógusok általános és egészségspecifikus viselkedése, amely az az u.n. rejtett tantervekben, a tanítás-tanulás folyamatában jelenik meg, sokszor nem tudatos és nem szándékolt módon (Szabó et al. 2006). Ezek jelentősen befolyásolják a tanulók személyiségének fejlődését, egészséggel kapcsolatos magatartását. (McGuire és Phyye 2006, Szabó et al, 2006)

Az iskolai egészségnevelés alapvető feladatát abban látjuk, hogy a felnövekvő nemzedékeket egészségmagatartásuk formálásával intézményesen előkészítse arra, hogy felnőttként aktív szerepet tudjanak majd játszani életminőségük alakításában, megőrzésében. E feladat teljesítése a korábbiaktól eltérő szemléletmódot kíván, melynek alapvető jellemzője a szétesett és hiányos tartalmak újbóli összeillesztésére, a szintézisre törekvés” Meleg Cs. Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. Magyar Pedagógia 102. évf. 1. szám 11–29. (2002) 11 p.

Mindez igaz a felsőoktatásra is, bár ennek intézményi, szervezeti, valamint felsőoktatás pedagógiai háttere kevésbé kimunkált területe. Az egyetemek és főiskolák oktatói, mint mintaadó szakemberek a jövő értelmiségi generációjának fontos formálói, annak a fiatal generációnak, akik az egyetem keretei között könnyen elérhetőek többnyire nyitottak és kedvező irányba befolyásolhatóak.

Az egészségfejlesztés korszerű fogalma

Az egészségfejlesztés hagyományos medicinális, az egészséget a betegség ellentétéként megfogalmazó nézettel szemben a pozitív egészség definíciót a WHO már a múlt század közepén megfogalmazta. „Az egészség a teljes fizikai, mentális és társadalmi jóllét állapotát jelenti, és nem csupán a betegség vagy fogyatékoság hiányát.” (WHO, 1948).

Annak a ténynek a felismerése, hogy az egészség nemcsak az egészségügy ügye, hogy az egészségügyi ellátás hatása a lakosság egészségi állapotára korlátozott, vezetett oda, hogy az egészség érdekében végzendő tevékenységek (egészségfejlesztési akciók) körét és szintjét az WHO 1986. évi Ottawai Kartája az egészségügyi ágazat kompetenciáján jelentősen túlmutatva kitérítette és cselekvésre szólított fel mindenkit „Az egészséget mindenkinek 2000-re és azon túl” célkitűzés elérése érdekében. WHO Ottawai charta, 1986, Kishegyi és Makara, 2004) A kibővített definíció szerint „Az egészségfejlesztés az a folyamat, amely módot ad az embereknek, közösségeknek egészségük fokozott kézben tartására és tökéletesítésére. A teljes fizikai, szellemi és szociális jólét állapotának elérése érdekében az egyénnek vagy csoportnak képesnek kell lennie arra, hogy megfogalmazza és megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és környezetével változzék vagy alkalmazkodjon ahhoz. Az egészséget tehát, mint a mindennapi élet erőforrását, nem pedig, mint életcélként kell értelmezni. Az egészség pozitív fogalom, amely a társadalmi és egyéni erőforrásokat, valamint a testi képességeket hangsúlyozza. Az egészségfejlesztés következképpen nem csupán az egészségügyi ágazat kötelezettsége.” (WHO, 1986) Eszerint „az egészségfejlesztés (health promotion) az a folyamat, amely az embereket képessé teszi arra, hogy növeljék befolyásukat a saját egészségük felett, és javítsák azt. Ezt a folyamatot szolgálják 1) az egészséget szolgáló közpolitikák; 2) a kedvező – az egészséges választásokat támogató – környezet kialakítására irányuló akciók; 3) a közösségi tevékenységek támogatása és a közösségek hatalommal való felruházása; 4) az egyéni képességek fejlesztése; és 5) az egészségügyi ellátás átszervezése.”

HealthyPeople 2020 Centers for Disease Control and Prevention

A közbeszédben az egészségfejlesztés és a prevenció fogalmát gyakran nem különböztetik meg, pedig a betegségmegelőzés (prevenció) célja ugyancsak az egészségi állapot javítása, de a megelőző tevékenységek az ismert kockázati tényezők csökkentésére, a már kialakult károsodások felismerésére, és azok következményeinek enyhítésére összpontosítanak. Az egészségkultúra pedig annak mértéke, hogy adott egyén mennyire képes megszerezni, feldolgozni és értelmezni az egészséggel kapcsolatos alapvető információkat annak érdekében, hogy megfelelő döntéseket hozzon.

Az egészségi állapot javítására vagy fenntartására irányuló sokféle cselekvés közt tehát elsősorban nem a cél, hanem a módszerek, megközelítések az alkalmazott tevékenységek, és azok hatóköre alapján lehet különbséget tenni.

Az egészséget meghatározó tényezők összetettségét ábrázolja az alábbi ábra



Forrás: Koós 2014. Az ábra eredeti forrása: Dahlgren, G. – Whitehead, M. (1991) Policies and strategies to promote social equity in health. Stockholm, Institut for Future Studies.) In: EGÉSZSÉGFEJLESZTŐ EGYETEM Alapelvek, célok, koncepciók. TÁMOP 6.1.1. Felsőoktatási alprojekt záródokumentum 11. o.)

Az 1986. évi ottawai, I. nemzetközi egészségfejlesztési charta tehát egy újfajta népegészségügyi mozgalmat, interszektoriális cselekvési folyamatot indított el. Az új szemlélet eltér a hagyományos betegségek központú medicinális szemlélettől a nagy egészségfejlesztési multiplikációs hatással bíró diplomás foglalkozásokat az érdeklődés középpontjába emelte.

Második Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia, Adelaide, Dél-Ausztrália, 1988. április 5-12. (Kishegyi és Makara, 2004. 15-22. o.) ajánlásokat fogalmaztak meg az egészségügyi közpolitikai cselekvési programja megerősítette az elkötelezettséget a közegészségügyi összefogás szükségességére vonatkozóan: „Az egészséget támogató közpolitika minden területét áthatja az egészséggel és egyenlőséggel való törődés és az egészségre gyakorolt hatása iránti felelősség.” (Kishegyi és Makara, 2004. 16. o.)

Magyarországon az egészségfejlesztésre vonatkozóan létezik jogszabályi utalás. Az egészségügyről szóló (Hatályos: 2015.01.30 - 2015.06.30) 37. § (1) - (2) bekezdés meghatározása szerint „Az egészségfejlesztés az a folyamat, amely során az egyén növeli jártasságát saját egészségének javítása érdekében, képességet szerez az egészséges életvitel fenntartására és a változó környezethez való alkalmazkodásra. Az egészségfejlesztés a lakosság egészséggel kapcsolatos ismereteinek bővítésére, az egészséges magatartásra, az egészséget veszélyeztető ártalmak és megbetegedések megelőzésére irányuló tevékenység. Az egészségfejlesztés tevékenységi területei lefedik az egyéni képességek fejlesztését, a közösségi cselekvések erősítését, az egészséget támogató környezet kialakítását és fenntartását, az egészséget támogató szakmapolitikai irányelvek megfogalmazását és az egészségügyi ellátó rendszer megelőzés központú áthangolását.”

Pedagógiai szempontból érdekes az egészség hazai, széles megközelítésű, kompetencialapú megközelítése: „kompetenciára építkező egészség-felfogás, amely az alapképességekre építve biztosítja a globalizáció követelményeihez való optimális alkalmazkodást.” (Székely, Simon és

Vergeer, 2007. 38. o.) A pozitív egészségfogalom szerint „Az egészség az egyén biológiai működése, valamint a kora és neme szerint elérhető és/vagy a társadalom által elvárt biológiai működése közötti megfelelés.” (Borbás és mtsai, 2008) „A "pozitív" egészség mint az élet forrása, egyben lehetőséget és képességet takar, a "modus vivendit" (a boldogulás útját-módját) jelenti. Az így értelmezett egészség nem más, mint folyamatosan változó, dinamikus jelenség: az ember természetes aktivitása, döntése, az életviteléhez szükséges készsége. Az egészség teljességéhez (az "egész"-ségéhez) napjainkban mind többször csatolunk a biológiai, a pszichikus és a szociális komponensek mellé erkölcsi vonatkozásokat: önmagunkkal való megelégedettséget, a társadalmi normatartásunk belső harmóniáját, vallási meggyőződésünket stb. Az egészségnek ez a "spirituális" (lelki -szellemi) oldala az ember belső békéjét, megnyugvását, a stressz "magasabb szintű" kompenzációját, a szeretet magasabb fokát, a humanitást, a másság elfogadását, a gyengébbek és szegények támogatását jelenti.” (Gritzné, 2007)

Egyetemi hallgatók vélekedése egészségükről, egészségmagatartásukról, az egészségfejlesztő egyetemi környezetről

A TÁMOP 6.1.1. A felsőoktatás rendszerszintű fejlesztése c. kiemelt projekt felsőoktatási alprojektjéhez kapcsolódóan az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet keretében kutatást végeztünk abból a célból, hogy feltárjuk a felsőoktatásban tanuló hallgatók egészségmagatartásról, egészségfejlesztésről alkotott vélekedéseit, attitűdjeit, azt, hogy a felsőoktatásban való részvétel milyen módon befolyásolja egészségmagatartásukat, illetve milyennek ítélik meg a felsőoktatási környezetet az egészségfejlesztés szempontjából.

A kutatási kérdések - a hallgatók szubjektív megítélése alapján - saját egészségi állapotukra, egészségmagatartásukra, felsőoktatási intézményük egészségtudatosságára, egészségfejlesztési szolgáltatásaira irányult, és arra, hogy látják-e majdani diplomásként hivatásukkal járó egészségfejlesztési feladataikat és lehetőségeiket.

A hipotézisekben feltételeztük, hogy a válaszadók többségét a választott szaktól és tagozattól függetlenül érdekli az egészségfejlesztés. Feltételeztük, hogy egészségük szubjektív megítélése összefügg egészségmagatartásukkal, hogy egyetemi hallgatói létükből adódóan számos stresszor tényező van, és a stressz és a rizikó-magatartás összefügg.

A módszer és a minta

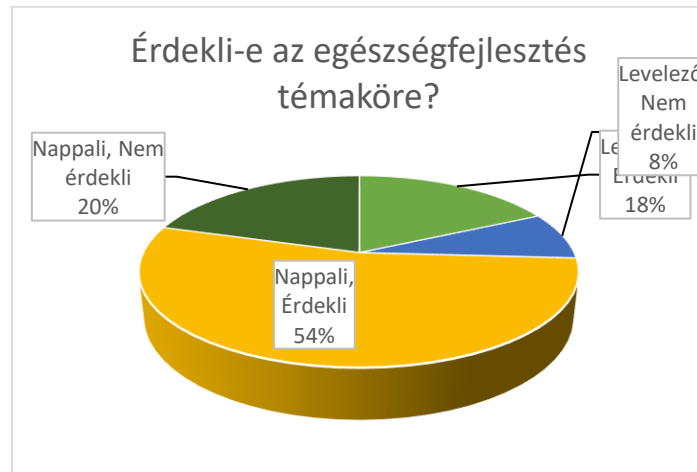
A 35 zárt és 8 nyitott kérdést tartalmazó kérdőíves vizsgálat a szociometriai mutatókra a tanulmányokkal kapcsolatos kérdésekre, a megkérdezettek egészségi állapotára és egészségmagatartására irányult. Az adatok elemzése Microsoft Office Excel 2013 táblázatkezelő programmal, leíró és matematikai statisztikai próbával (khi-négyzet próba) történt.

Vizsgálatunk célcsoportját a 2014/2015 tanévben hallgatói jogviszonnyal rendelkező felsőoktatási alap- és mester, valamint osztatlan képzésben résztvevő 165 főnyi, nappali (27 %) és levelező tagozatos (73 %), 18 és 51 év közötti hallgató alkotta. A kérdőív anonim módon, önkéntes részvétellel on-line és papír alapon volt kitölthető. A válaszadók negyede férfi, háromnegyede nő volt, túlnyomó többségük párkapcsolatban él, mindössze 35%-uk egyedülálló. A megkérdezettek többsége a fővárosban és nagyvárosban lakik, mindössze 17 % jelezte, hogy községben, falun él. Nagyrészüket az ELTE hallgatója (48%), a BME-vel (28%) és a DE-el (16%) együtt a válaszadók 92% jelentik. A maradék 8%-on 6 felsőoktatási intézmény

osztózik, a BCE, a BGF, a BKF, a KRE, a ME és a PTE. Ami a válaszolók tudományterületek szerinti megoszlását illeti a többség a neveléstudomány (64%) és a gazdaságtudományi (26 %) területet képviselte.

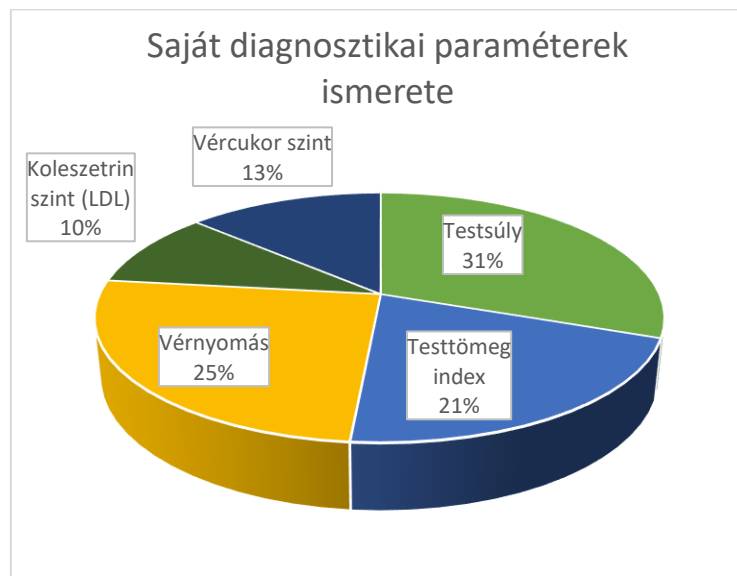
Kutatási eredmények

A kérdőíves vizsgálat eredményei alátámasztották hipotéziseinket. a válaszadók többségét a választott szaktól és tagozattól függetlenül érdekli a pozitív egészségfogalomból adódó egészségfejlesztés kérdése. a többség tisztában van a pozitív egészségfogalomból fakadó egészségfejlesztés mibenlétével (1. ábra)

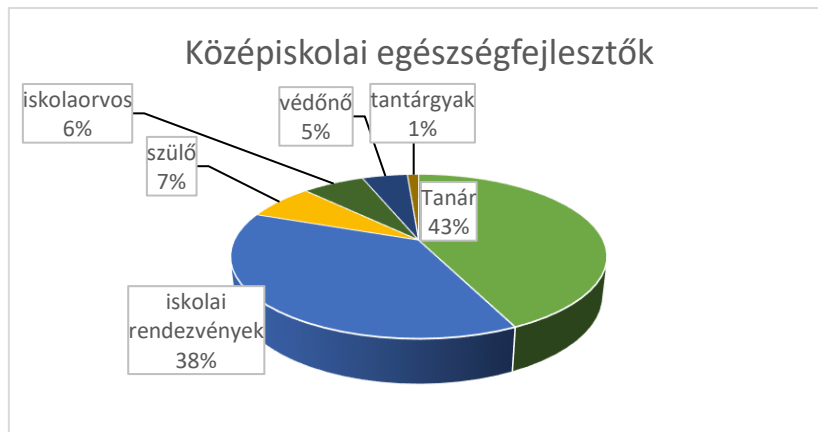


1. ábra

Saját egészségüket jónak tartják és ismerik, figyelemmel kísérik egészségük indikátorait. (2. ábra) Érdekes az az adat, amely azt mutatja, hogy az egészség kérdésével a középiskolában főként az oktatóktól és a témához kapcsolódó rendezvényeken jutottak információhoz, azonban a tantárgyak csupán 1%-al szerepel az információforrások sorában. (2. ábra)

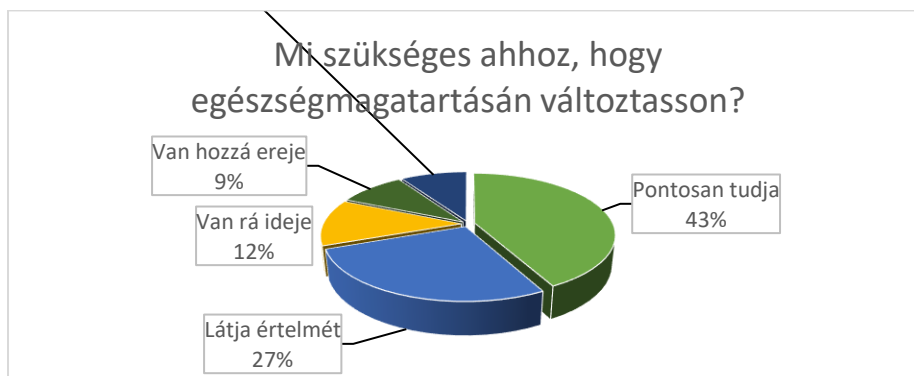


2. ábra



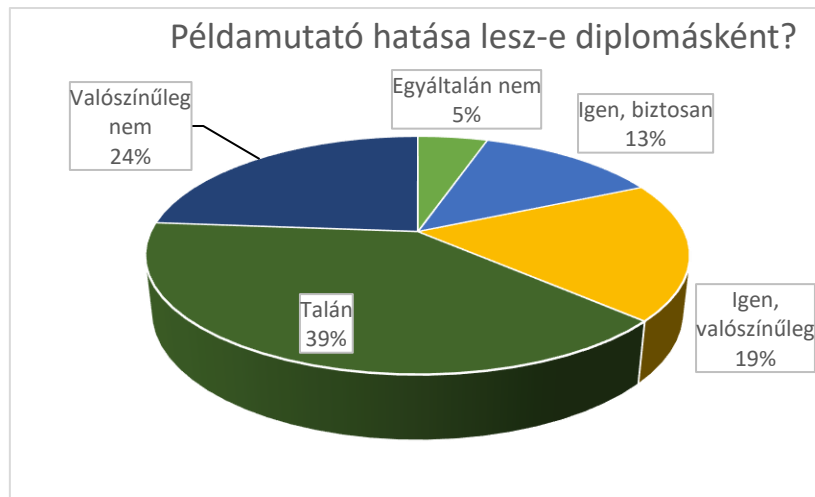
3. ábra

Tudják, hogy egészségükért tenni kell és ismerik is ezek lehetőségeit.



Nyitott kérdésben kerestük a választ arra, hogy vajon melyek azok az egészségmagatartási formák, amelyekre a legnagyobb gondot fordítanak a megkérdezettek. A kérdésre kapott 114 db választ 10 fő kategóriába soroltunk. A várakozásnak megfelelően kimagasló gyakorisággal a *Táplálkozás* és a *Testmozgás-sport* kategória szerepelt. A többi válasz közül még megemlíthetők az alábbiak: vitamint szed (23), lelki egyensúlyra törekszik (12); pihen, alszik, kikapcsolódik (12); káros szenvedélytől mentesen él (12); stresszhelyzeteket kezel (9); szülőikkel barátokkal jó kapcsolatra törekszik (5); szűrővizsgálatokra jár (4); tudatos vásárló (3).

Választ kerestünk továbbá arra a kérdésre, hogy mi a megkérdezett hallgatók véleménye arról, hogy tudnak-e majd példamutató hatást gyakorolni diplomás értelmiségiként a társadalomra az egészségfejlesztés terén. A megkérdezettek nagy része e kérdésben bizonytalan, Mindössze 13%-uk vélekedett úgy, hogy biztosan lesz példamutató hatásuk a környezetükre, míg 5%-a a válaszadóknak ezzel ellentétes, „egyáltalán nem” választ adott (5. ábra)

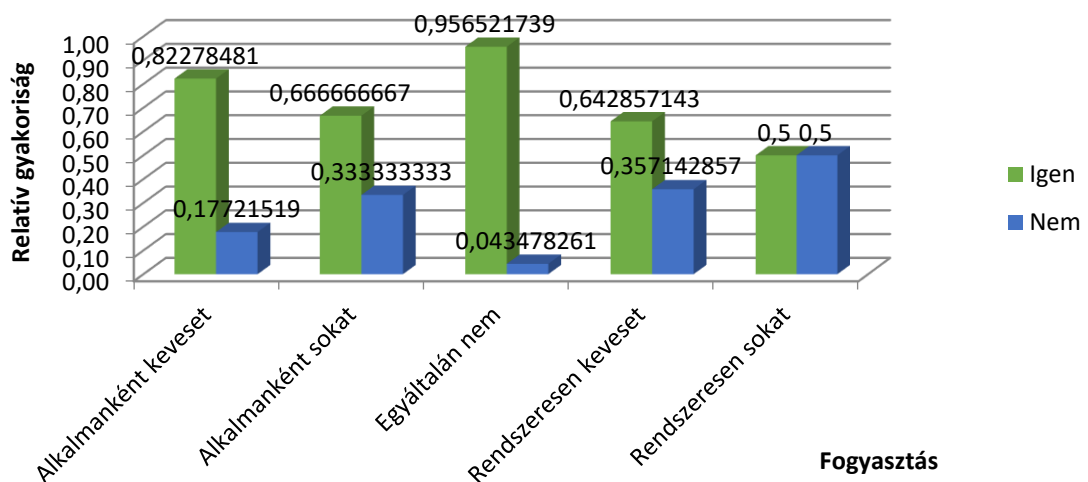


ábra

Hipotézisünkben tapasztalataink, illetve korábbi, más szerzők vizsgálata alapján (Veres-Balajti I. és tsai, 2013) feltételeztük, hogy a stressz megjelenése pedagógus hallgatók körében magas, illetve és összefügg a rizikó-magatartással.

A válaszadók körében igen magas a stresszelők aránya: a 160 válaszoló közül 125 fő jelezte, hogy stresszel. A kutatás eredménye szerint van összefüggés az alkoholfogyasztás és a stressz között ($p=0,03$). (6. ábra) Azok a legstresszesebbek, akik egyáltalán nem fogyasztanak alkoholt és legkevésbé azok, akik rendszeresen, sok alkoholt fogyasztanak. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy az alkoholfogyasztás lenne a legmegfelelőbb stressz-kezelési megoldás. Ez az eredmény arra a felsőoktatási feladatra hívja fel a figyelmet, hogy mihamarabb meg kell találni és bevezetni azokat a hatékony stressz-kezelési módokat amivel a hallgatók a megnövekedett stresszt kezelni tudják.

A stressz és az alkoholfogyasztás kapcsolata



ábra

Interjú vizsgálat

A kérdőíves vizsgálatot félig strukturált interjú vizsgálat egészítette ki, egyrészt a kérdőív kérdéseinek pontosítása érdekében, másrészt további, mélyebb információhoz kívántunk jutni a felsőoktatási intézmény egészségfejlesztéssel kapcsolatos kérdéseinkre.

Az interjúvázat kérdései az egészségfejlesztés mibenlétére, a felsőoktatás egészségfejlesztési feladataira, az ennek érdekében történő cselekvésekre,, a hallgatók ilyen irányú igényeire és egy egészségtudatos egyetem mibenlétére kérdezett rá. Az öt interjúalany közül két fő (egy nő és egy férfi) egyetemi oktató, három fő (két nő és egy férfi) pedig nappali és levelező tagozatos hallgató volt.

Valamennyi interjúalany úgy nyilatkozott, hogy az egészségfejlesztés fontos része az életüknek. a személyiség szerves része. Öröndetes, hogy többen a pozitív egészségfogalomból indultak ki, vagy a betegség megelőzéseként értelmezték az egészségfejlesztést. Saját gyakorlatukban az étkezés és a testmozgás fontosságát említették, azzal a megjegyzéssel, hogy erre sajnálatos módon nincs idejük.

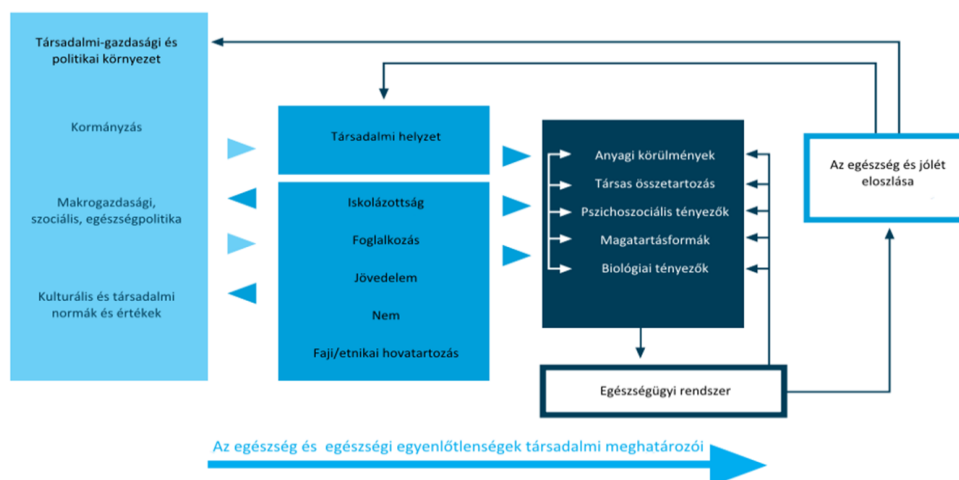
Ami a felsőoktatásnak egészségfejlesztéssel kapcsolatos feladatát illeti, az elképzelések nagyon szórtak, a képzés jellegétől függően, azonban minden interjúalany hangsúlyozta az egészségfejlesztés kisgyermek korban történő megkezdésének fontosságát.

Ami az egészségfejlesztés felsőoktatási módszerét illeti, a megkérdezettek változatos képet vázoltak fel szerintük nem egyértelmű, hogy a hallgatók érdeklődnek eziránt az egyetemen. Javaslatként rejtett tanterv elemek tudatos alkalmazását, az egyéni fejlesztést egyéni egészségtérkép megrajzolását javasolták és felhívták a figyelmet a tanulási környezet egészségre gyakorolt hatása és a partneri tanár-diák viszony jelentőségére, az önismeret és önértékelés megléte fontosságára.

Az interjú alanyok véleménye szerint a hallgatók többsége tisztában van a pozitív egészségfogalomból fakadó egészségfejlesztés mibenlétével.

Utószó helyett – Egészségfejlesztő Egyetemi Program

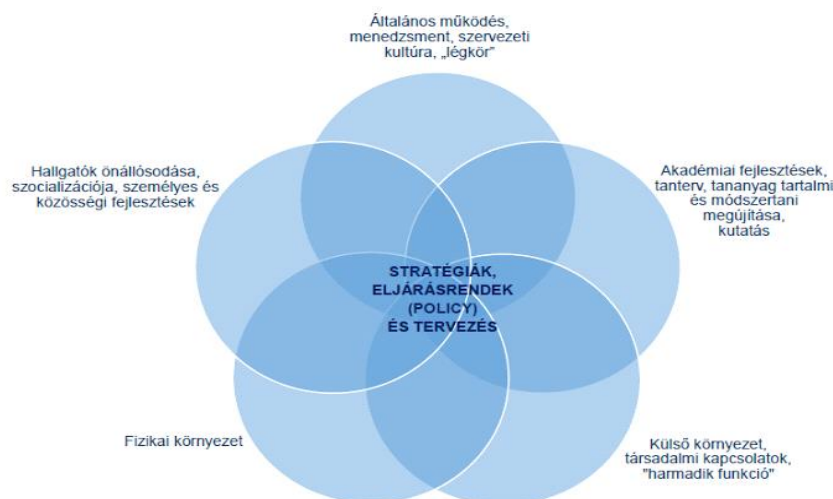
Az egészség és az egészségi egyenlőtlenségek társadalmi meghatározói igen komplex rendszer alkotnak, amint azt az alábbi ábra mutatja



Az oktatási rendszer, ennek részeként az egyetem, mint a diplomások képzésének legfőbb intézményrendszere csak egyik, de jelentőségében kiemelkedő eleme az egészség társadalmi meghatározásban szerepet játszó intézményeknek.

Az Egészségfejlesztő Egyetem létrehozására a TÁMOP 6.1.1.-12/1-2013-0001 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” kiemelt projekt felsőoktatási alprojektje keretében született program és díj tervezete egy átfogó kezdeményezés, amely az egyetemi polgárok (hallgatók, oktatók, dolgozók) valamint az egyetem környezetében élők egészségének, életkörülményeinek, életminőségének előmozdítására irányul, s rendszerszemléletű, átfogó egészségcélú szervezetfejlesztést jelent, amely az egyetem összes fontos működési területét érintheti. Célja az egészségfejlesztés elveinek beépítése a felsőoktatás intézményrendszerébe annak érdekében, hogy a felsőoktatásban hallgatók már most és majd a jövőben is egészségtudatos, a saját és a környezetükben élő és tevékenykedő személyek egészségét szem előtt tartó szerepmodellek legyenek, s tisztában legyenek hivatásuk, tevékenységük környezetükre és a társadalom egészségre gyakorolt hatásaival. A célok megvalósulását szolgálja a projekt keretében kidolgozott egészségfejlesztő egyetemi irányelvek, a javaslatok a felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményeinek módosítására tett javaslatok, abból a célból, hogy képzési és kimeneti követelmények az egészségfejlesztés szempontjait a mostaninál hangsúlyosabban tartalmazzák; valamint olyan kidolgozott tananyagok, amelyek az egészségtudatossá

Az egészségfejlesztésre vonatkozó koncepciók és WHO ajánlások nem érvényesülnek az egyetemek rendszer-, szervezet-, folyamat- és szolgáltatásfejlesztési folyamataiban, a napi működési gyakorlatában. Az egészségfejlesztési stratégiai gondolkodásmódnak át kell hatnia az egyetem valamennyi működési és beavatkozási területét.



Az egyetemek fő működési és beavatkozási területei

Forrás: Egészségfejlesztő Egyetem Program, Fejlesztői kézikönyv NEFI 2015 (kézirat 22. p.)

Bár ma már több olyan tanszék és szellemi műhely működik a magyar felsőoktatásban és az ELTE-n is, amelyek többek között az egészségfejlesztés meghonosításával, illetve egészségfejlesztési kutatási és oktatási feladatokkal foglalkoznak, ezekből nem következik, hogy operatív értelemben egy felsőoktatási intézmény egészségfejlesztő egyetemenként

működne. Az egészségfejlesztő egyetem létrehozásához számos rendszerszemléletű, az egyetem szinte összes működési folyamatára kiterjedő rendszerfejlesztésre, szervezetfejlesztésre, szolgáltatásfejlesztésre van szükség. Az egészségfejlesztő egyetem létrehozásához szükséges elvi, tartalmi és gyakorlati kérdéseket alapvetően stratégiai szinten kell kezelni. Az egyetemi egészségfejlesztés stratégiai megközelítésének fontosságára hívta fel a figyelmet a TÁMOP 6.1.1.-12/1-2013-0001 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” kiemelt projekt felsőoktatási alprojektje. Ebből kiderült, hogy a felsőoktatási képzést alapvetően irányító KKK-k többségében az egészségvédelem/egészségfejlesztés szempontjai egyáltalán nem szerepelnek, még az olyan szakokon sem (pl. pszichológia, sportszakok, gyógyítással kapcsolatos területek), ahol ez kifejezetten az adott képzési formához tartozó témakör. Világossá vált az is, hogy ha egy intézmény nem rendelkezik kifejezett egészségfejlesztési koncepcióval és stratégiával, akkor ez a szempont az adott intézményben szinte egyáltalán nem érvényesül.

Összefoglalva megállapítható, hogy az egyetemek felelőssége, hogy a jövő társadalmát alakító leendő értelmiség képzésébe a felkészülés éveit alatt „egészségteremtő” közeget hozzon létre, tudatosan építse be az intézményi kultúrába a hallgatók, oktatók, dolgozók egészségének megőrzését, javítását, a lehető legmagasabb szinten tartását. Az életminőség javítását célzó stratégia megvalósulása növelheti az intézmény elismertségét, és nagyban hozzájárulhat mind a saját polgárai, mind a magyar lakosság életminőségének javításához. Ennek révén az egyetem, főiskola növelheti versenyképességét, minőségét és reputációját, javíthatja hallgatókat vonzó és megtartó képességét, csökkentheti a lemorzsolódást.

Felhasznált irodalom

- Az egészségügyről szóló (Hatályos: 2015.01.30 - 2015.06.30)
- Bocsi Veronika (2016): AZ ÉRTELMI SÉGI HABITUS ELEMEL A HALLGATÓI ÉRTÉKPREFERENCIÁKBAN Oktatás és fenntarthatóság In: HERA ÉVKÖNYVEK 2015 (Szerk.: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes, Kozma Tamás) Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete Budapest 2016
- Czippán Katalin, Ugródy Márton (2014): *Hazai és nemzetközi helyzetfelmérés, szakok kiválasztása, hatásbecslés.* Egészségfejlesztés a Felsőoktatásban Országos Konferencia, Budapest, 2014. november 25. In: http://egeszseg.hu/documents/161600/168986/3_1-1-CzippanKatalin-helyeztfelmeresek-hatasbecsles_v1_20141125.pdf/af9418b8-cf29-4312-ad08-20a71e687188 Utolsó letöltés: 2015.01.03
- Czippán Katalin, Drahos Péter, Gilly Gyula Koós Tamás, Székely Mózes (2015): Egészségfejlesztő egyetemi program: Alapelvek, célok, koncepciók, az egészségfejlesztés felsőoktatási környezetben való értelmezése a megvalósítás elvi és gyakorlati szempontjai és teendői. Fejlesztő kézikönyv OEFI, Budapest
- ELEF 2014 <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/elef14.pdf>
- Engel, G. L. (1977): The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196. 4286. sz. 129-136.
- Egészségtudomány fogalomtár (2008) (Szerk.: Borbás Ilona, Gödény Sándor, Juhász Judit Kincses Gyula, Mihalicza Péter, Pékli Mária, Varga Eszter) In: Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet Informatikai és

Rendszerelemzési Főigazgatóság honlapja <http://fogalomtar.eski.hu/Egészség> (2015.03.14)

- Gönczö Anna (2015): Egészségfejlesztés és digitális egészség útjai a felsőoktatásban ELTE PPK Andragógia mesterszak, szakdolgozat (Témavezető: Kraiciné Szokoly Mária)
- Gritz Arnoldné (2007) Az egészségfejlesztés kompetenciái a XXI. században. Egészségfejlesztés, 48. 3.sz. 3-9.
- Hrubos Ildikó (2016): AZ EURÓPAI FELSOROKTATÁSI TÉRSÉG KIALAKÍTÁSÁNAK MÁSODIK SZAKASZA HELYZETKÉP FÉLIDŐBEN In: HERA ÉVKÖNYVEK 2015 (Szerk.: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes, Kozma Tamás) Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete Budapest 2016 280-293
- Kishelyi Júlia, Makara Péter (2004, szerk) Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés nemzetközi dokumentumai. OEFI Budapest In: OEFI honlapja: <http://www.oefi.hu/modszertan1.pdf> (2015.02.22) 9-14.
- Koós Tamás (2014): egészségfejlesztő alapelvek, célok, koncepciók. TÁMOP 6.1.1. Felsőoktatás alprojekt záródokumentum. 11. o.
- Kopp Mária és Pikó Bettina (2006): Az egészséggel kapcsolatos életminőség pszichológiai, szociológiai és kulturális dimenziói. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (szerk.) A magyar népesség életminősége az ezredfordulón. Semmelweis Kiadó, Budapest. 10-19.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban?. In: Kopp Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Semmelweis Kiadó, Budapest. 73-79.
- Kovács Katalin, Hablicsek László: (2006): Iskolázottság és halandóság. Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet Budapest
- http://www.eski.hu/new3/politika/zip_doc_2006/iskolazottsag_halandosag.pdf (2016.06.12)
- Magyar Mónika (2015): Egészségfejlesztés a felsőoktatásban ELTE PPK Andragógia mesterszak, szakdolgozat (Témavezető: Kraiciné Szokoly Mária)
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. Magyar Pedagógia 102. évf. 1. szám 1129.
- Mészárosné Darvai Sarolta (2014): Az „egészségtudatos egyetem” koncepció szerepe a pedagógusképzésben. Pedagógusok az egészségért konferencia, Budapest, 2014.10.03. In: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/3_meszarosne_darvai_sarolta_az_egeszsegtudatos_egyetem_szerepe_a_pedagoguskepzesben.pdf Utolsó letöltés: 2015.03.26.
- Országos Egészségfejlesztési Intézet (2004): Az Ottawai Egészségfejlesztési Charta Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia. In: Egészségfejlesztés alapelvei. Országos Egészségfejlesztési Intézet. 9.
- Ottawa Charta 1986. (2004) In: Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés nemzetközi dokumentumai. Egészségfejlesztési módszertani füzetek sorozat. OEFI Budapest 10. (2015.02.26)
- Polónyi István A FELSOROKTATÁS GAZDASÁGI ÉRTÉKEI In: HERA ÉVKÖNYVEK 2015 (Szerk.: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes, Kozma Tamás) Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete Budapest 2016 294-326
- Székely Lajos Simon Tamás Vergeer F (2007) Az „egészség” fogalmának újraértelmezése I. Egészségfejlesztés, 48. 5-6 szám 37-47. (2015.03.22)
- TÁMOP 6.1.1/12/1 Megvalósíthatósági tanulmány (2013) In: Bizonyítékokon alapuló egészségfejlesztési ismeretek kidolgozása az oktatás különböző szintjei számára,

valamint egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása (belső projekt dokumentáció).

- TÁMOP 6.1.1. 1/12/1 Egészségfejlesztő Egyetem Program (2015): *Alapelvek, célok, koncepciók, az egészségfejlesztés felsőoktatási környezetben való értelmezése a megvalósítás elvi és gyakorlati szempontjai és teendői*. Fejlesztői kézikönyv. OEFI, Budapest.
- WHO (2009): *7th Global Conference on Health Promotion* In: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/en/> Utolsó letöltés: 2015.03.22.
- WHO (2013): *The Helsinki Statement on Health in All Policies* In: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/8gchp/background/en/> Utolsó letöltés: 2015.03.22.

KOLLER Katalin

A FELNŐTTKÉPZÉSRŐL HÁROM GENERÁCIÓ NÉZŐPONTJÁBÓL



Múlt – jelen – jövő, ez volt a vezérfonal, amelyre e kötet szerkesztője felfűzte az alapításának 125. évfordulóját ünneplő Magyar Pedagógiai Társaság felnőttképzéssel foglalkozó kötetének tanulmányait. A kötet a történeti vonulat ellenére nem a tudományterület magyarországi történetének bemutatását célozza, hanem három andragógus generáció szemszögéből kívánja felmutatni az andragógia elméletében és a felnőttképzés gyakorlatában azokat a csomópontokat, amelyek az élethosszig tartó tanulás és benne a felnőttképzés elmúlt évtizedeiben bekövetkezett személetesi változásait, az andragógiai gondolkodásmód és tematika gazdagodását jellemezték.

A kötet hozzájárul ahhoz, hogy az Olvasó rálásson a neveléstudományi, benne az andragógiai kutatások progresszív társadalmi szerepére, az életen át tartó tanulás világának aktuális kihívásaira, a felnőttképzés felértékelődésének okaira. Az Olvasó a tanulmányok áttekintésekor meggyőződhet arról a tudomány világában gyakori, de ritkán tetten érhető jelenségről, hogy egy adott tudományág, jelen esetben az andragógia magyarországi megalapozó kutatóinak munkássága hogyan folytatódik és bontakozik ki a következő generációk életművében és miként folytatja azt egy egészen új, fiatal felnőtt korban lévő kutatói generáció.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara számára a kötet megjelenése azért is fontos, mert miközben a Magyar Pedagógiai Társaság 50 éves Felnőttképzési Szakosztálya mindig gyűjtőhelye volt és jelenleg is gyűjtőhelye az andragógia progresszív kutatóinak, a közép- és fiatal nemzedék tagjai közül többen a kar, azon belül is a tudományterületet képviselő Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet oktatói.

A kötetben megjelent írásokat az MPT a szakosztály életében vezető szerepet játszó három generáció szakembereinek írásaiból válogatta, és a szerkesztő reméli, hogy érzékelhető módon mutatja be az életen át tartó tanulás és benne a felnőttképzés elmúlt évtizedekben bekövetkezett szemléleti változásokat, a régi és az új tartalmi csomópontokat, problémákat és a szakosztály tagjainak a magyar felnőttképzésben játszott kiemelkedő szerepét.

Egyetemi hallgatóként a kötet olvasása során számomra minden egyes tanulmány nagy élményt nyújtott számomra. A szemelvények egytől-egyig szakmai segítségek, igazodási pontot jelentenek az andragógus hallgató számára, így rendkívüli öröm, hogy megoszthatom Önökkel, mi ragadta meg leginkább figyelmem a könyv első olvasása során.

A kötet első tanulmánya **Harangi László: HEUTAGÓGIA VERZUS ANDRAGÓGIA. Az önirányított tanulásról.** című írása. Ahogy Csoma Gyula fogalmaz: Harangi „*a művelődéskutatás és az andragógia mindenese*”. 1952-től 2015-ben bekövetkezett haláláig munkássága meghatározó jelentőségű a magyar közkultúra, a művelődés és a felnőttképzés világában. 1992-2009 között az MPT Felnőttnevelési Szakosztályának elnöke volt. A heutagógia szlogenjéről így ír a kötetben: „*Tanulni itt és most, nem várni.*”, összefoglalva ezzel mindazt, ami egy ember életének meghatározó elve kell, hogy legyen: a jelenben élni, megélni a pillanatot, s lehetőleg oly módon, hogy folyamatosan valami újat sajátítsunk el, mely építi személyiségünket, formálja jellemünket. Itt és most, nem várva a tökéletes pillanatra, hiszen a megfelelő alkalom valami új megtanulására mindig a mostban van.

A második tanulmány szerzője, **Maróti Andor**, szintén a magyar andragógia meghatározó alakja. *Résztvevő-központúság a felnőttek tanításában* című munkájában sajnos magamra ismertem, mikor így ír: „*A tanulói aktivitás korlátozott, amit az is elárul, hogy a másodsor szólásra jelentkezők bocsánatkéréssel kezdik mondanivalójukat, mintha szégyelnék, hogy ismét eszükbe jutott valami.*” Sokáig elgondolkoztattott ez a mondat, s bárcsak azt mondanám, egyedül vagyok az órai passzivitás problémájával hallgatóként. A hasonló írások azonban mindig felnyitják a szemem: végtére is mi értelme van a tévedéstől való félelemnek, mely a bizonytalanságot és az órai inaktivitást táplálja? Valójában semmi. Így ez a fejezet is emlékeztetett rá, milyen fontos jó érzéssel megélni minden pillanatot, kérdezve, érdeklődve, mindenféle gátlás nélkül kritikusan szemlélni a világot.

A harmadik szerzővel, **Csoma Gyulával** nemrég Kraiciné Szokoly Mária tanárnő készített interjút, annak öröme, hogy a Tanár úr címzetes egyetemi docens lett. Az interjún részt vehettem, és ennek a személyes találkozásnak nagyszerű élménye az olvasás során is visszaköszönt. Csoma Gyula különleges írásmódja igazán érdekfeszítővé teszi az olvasást, *Rövid áttekintés a magyar felnőttoktatás és-képzés helyzetéről, valamint fejlesztésének lehetséges stratégiai irányairól* – ez tanulmányának címe, melyben többek között olyan problémákra hívja fel a figyelmet, mint a pedagógia és az andragógia új paradigmájának megjelenése, illetve az elvont és nagyon általános céleszmék előírt tudásra történő befolyása. Számomra azonban a legérdekesebb kérdés a tanulmány kapcsán az alábbi: „...

az oktatási és-képzési rendszerek - az egyik és a másik eszmei célnak megfelelően - milyen arányban közvetíthetik az úgynevezett mindennapi, és az úgynevezett magas kultúrát?

A kötet második része a „**A kiteljesítők**” nevet viseli, elsőként pedig Benedek András professzornak és tanítványának, **Lőrincz Évának** tanulmányát olvashatjuk „*Szakképzés és felnőttképzés: új rációk és emóciók a XXI. század elején*” címmel. Az írás a BME-n folytatott egyik empirikus vizsgálatukat mutatja be, mely az érzelmi jóllét és a képzési elégedettség kapcsolatát elemzi, közoktatási vezető pedagógus szakirányú továbbképzési szak hallgatói körében.

A folytatásban a könyv szerkesztője, **Kraiciné Szokoly Mária** gondolatait *Nemzetköziesedés és felnőttképzés* című tanulmányában fogalmazza meg. A nemzetköziesedés kérdése eddig főként a közgazdaságtan kutatott területe volt, s csak az utóbbi időben került az oktatáskutatás középpontjába. Ahogy Kraiciné írja: „*A kérdés andragógiai szempontú vizsgálatának felvetése megerősíti azt a tapasztalatot is, hogy az andragógia tudománya – hasonlóan más tudományterületekhez – egyre inkább igényli az interdiszciplináris megközelítést, a pedagógia, a pszichológia, a szociológia mellett egyre inkább ki kell tekintenie, építenie a közgazdaságtanra, a menedzsment- és a humánerőforrással foglalkozó tudományok eredményeire.*” Számomra azonban a tanulmány legérdekesebb része a nemzetköziesítés kérdésén belül, a képesítési keretrendszerek és a validáció vizsgálatának nem megkerülhető problémája, különös tekintettel a napjainkban tömegesen érkező, különböző előzetes tudással és végzettséggel rendelkező migráns tömegek validációjának kérdésére.

Mátrai Zsuzsa professzor asszony egy számomra igazán különleges témát dolgoz fel, címe pedig *Felnőttoktatás és értéknevelés*. A második esély oktatáspolitikája, és az amerikai értéknevelés történelme mellett a szerző betekintést nyújt az értékre nevelés hazai, felnőttoktatási lehetőségeire is.

Perjés István nevelésfilozófiai és –történeti, valamint iskola- és nevelésszociológiai egyetemi kurzusai igen népszerűek a hallgatók körében, valószínűleg ez figyelemfelkeltő, különleges stílusának tudható be, mely a „*Hol hőszok halnak, ott emberek születnek*” című írásából is kitűnik. Mint írja: „*...a tanulást olyan értelmezési műveletként is tételeznünk kell, ami felkészít a számunkra eladdig ismeretlen értelmi világokkal való találkozásra és segít az azokban való eligazodásra.*”

A könyv harmadik része a fiatal oktatók-kutatók hét írását tartalmazza, s engedjék meg, hogy – az idő rövidege miatt – ezekből csak-egy-egy, számomra legfontosabb gondolatot emeljek ki.

Ollé János tanulmányával kezdődik a kötet záró része, kinek oktatásméleti, oktatás-informatikai területeken végzett munkája egyedülálló. „*Didaktika az ezredfordulón*” címmel írt tanulmányában arra vállalkozik, hogy a didaktika közelmúltjának útkeresését, hullámzó narratíváit ismertesse. A kiemelendő gondolat, melyet véleményem szerint tudományos szakemberek képzése során nem ártana ismételni, a következő, idézem „*...ha a különböző területek egymással szót értenek, akkor attól saját maguk is jobbak, eredményesebbek lesznek. Ha arra fordítják az energiát, hogy a másik ne létezzen, azzal elveszítene egy fontos lehetőséget, és a rájuk irányuló reflexióból képtelenek tanulni.*”

Kereszty Orsolya és Kovács Zsuzsa „*Oktatók- és képzők szakmai tanulása és fejlesztése a munkahelyi tanulás kontextusában*” címmel írt publikációjukból már az elején

megfogalmazódik egy rendkívül lényeges gondolat: „A tanítási-tanulási folyamat során a tanítás minősége a legerősebb elem, mely a tanulói teljesítményt és az eredményességét növelni tudja. Ebből is következik, hogy a jó minőségű oktatás egyik meghatározó eleme a tanulás támogatása.”.

Feketéné Szakos Éva „Miért legyen gyakorlatorientált a felnőttképzés?” című írása egy általam fontosnak tartott problémára is választ ad: „...a gyakorlati és az elméleti szakemberek várvédő harca az elmélet és a gyakorlat szüntelen egymásra figyelésével, kölcsönös tisztelettel és elismeréssel, valamint nyitott kommunikációval, az egymástól való tanulás nyitottságával kerülhető el.”.

Molnár György szemelvényének címe: „IKT-alapú módszertani megoldások alkalmazása a tanítási-tanulási gyakorlatban”. A számomra fontos gondolat, ahogy ő fogalmaz: „A modern, IKT alapú megoldások segíthetnek a mai fiatalok tanításában és tanulásában, megfelelő módszertani kultúra kialakítása mellett, melyek a szakképzésben tanuló különleges bánásmódot igénylőkre hatványozottan érvényesek.”.

Kispálné Horváth Mária és tanára **Mátrai Zsuzsa**: „Felnőttkori tanulás és komfortérzés” című írásából megtudhatjuk, hogy milyen érdekes és újszerű kutatási témát választottak, amikor a felnőttkori oktatás és képzés kapcsán a társadalmi közérzet és az egyéni jóllét kérdését vizsgálták Szombathely és térsége felnőttképzési szervezeteinél.

Hegyi-Halmos Nóra „Az élethosszig tartó tanulás és az életpálya-tanácsadás” című tanulmánya ugyancsak egy Magyarországon újszerű és nagyon fontos kérdést vet fel, amikor arról ír, hogy az egyén és a társadalom szempontjából miért is fontos a Life Long Learning mellett az élethosszig tartó életpálya-tanácsadás is.

A kötetben egy másik egyetemi oktatóm, **Laki Ildikó** tanárnő témája következik, melynek címe: „Fogyatékos szerep. Dilemmák a magyarországi fogyatékosokkal élő felnőttek felnőttoktatása kapcsán”. A tanulmány a különböző fogyatékkal élő csoportok képzésének kérdésével és a képzés utáni életút alakulásával foglalkozik.

Végül, de nem utolsó sorban, a kötetet **Németh Balázs** tanulmánya zárja. „Fejlesztés közben: A Pécsi Tanuló Város-Régió Fórum innovációs potenciálja” című tanulmánya bemutatja a Fórum misszióját, és fő eszközét, mint a szakmai műhelyek létrehozása és partnerségi alapú innovációja, jó gyakorlatok feltárása és hasznos tudások terjesztése alapján.

A könyvbemutató végére érvén biztos vagyok benne, hogy rövid ismertetéssel sikerült felkeltenem érdeklődésüket e kivételes kötet iránt. A könyvet jó szívvel ajánljuk nemcsak az andragógia kutatóinak, az oktatás- és felnőttképzés-politika aktorainak, hanem a neveléstudomány eszmetörténete iránt érdeklődő pedagógusoknak, a közigazgatásban, a gazdaságban dolgozó, a felnőttkori tanulás kérdése iránt érdeklődő szakembereknek. Köszönöm, hogy megtiszteltek figyelmükkel.