

Beköszöntő

Kedves Olvasó!

Az idei év első száma a tavaszi hónapokban vált véglegessé, ami részben a tematika színes voltával és a szerkesztőségi munkák ütemezésével függ össze. A megjelenő tíz közlemény fele tudományos tanulmány, s érzékelhető a tematikai frissesség és kutatások stratégiai kérdésekhez való kapcsolódási szándéka. Az első tanulmány, *Frányó Zsófia és Csehné Papp Imola* írása „A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései” arra törekszik, hogy olyan szakirodalmi kerettel járuljon hozzá a neveléstudományi szaktudáshoz, amely a *minőségi tanulás* értelmezése során az oktatók szerepére fókuszál. A *tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság és oktatói szakmai fejlődés* témáit köti össze az *adaptivitás* fogalmával, hozzájárulva ahhoz, hogy a hazai és nemzetközi tudásbázis egyre inkább közös értelmezési és fogalmi keretekbe kerüljön. Szintén lényeges stratégiai összefüggéseket elemez *Borbély-Pecze Tibor Bors* írása „*A foglalkoztatási szolgálat. Hatékonyság és bechlearning szervezeti tanulás*” címmel, mely a jelentős hagyományokkal rendelkező szervezet változását érzékeltetve a „bechlearning” új kifejezés szakmai adaptációs folyamatának bemutatására vállalkozik.

A szokásosnál is bővebb **Tanulmányok** rovatban *Megyeri Krisztina és Szilágyi Brigitta* tanulmánya a pandémiát követő időszak egyik jelentős, az oktatás minden szintjét érintő kihívással foglalkozik. Írásuk az online tesztek bevezetésének vizsgálatával, egy konkrét iskola keretében, igényes empirikus szakmai-módszertani vizsgálódásra építve sokakat foglalkoztató kérdésekre keresi a választ. Végül a tanulmányok sorát *Endrődy Orsolya* írása zárja, s a cím: „*Laputa – Totoro – Ponyo: Három Miyazaki rajzfilm posztmodern gyermekképe*” érzékelteti, hogy a modernitás a neveléstudományt a gyermekek esetében a művészeti alkotások által is tanulságos módon megérinti, s ezzel a kutatók számára újabb és újabb szakmai impulzusokat adhat.

A hagyományos tanulmány-blokkot követően a fiatalabb, feltörekvő kutatói nemzedék első munkáinak kínál publikációs keretet **Eszmélés** rovatunk. E szerkesztői törekvést érzékelteti az első két írás, melynek szerzői a múlt év őszén a BME GTK Tanulmányi Diákköri konferenciáján a Pedagógia szekcióban nyertek díjakat, s ezzel lehetőséget, hogy dolgozatuk alapján egy cikkük az **Opus et Educatio**-ban megjelenjen. *Pólik Ádám* „*Sajátos nevelési igényű hallgatók személyiségtesztje és támogatása a felsőoktatásban*” és *Olman Vivien* „*A szakképzési struktúra alakulása a Kaposvári SZC Lamping József Technikum és Szakképző Iskolában 1986-tól a 2000-es évekig*” írása a hallgatói kutatások irányában tett első lépések szemléltetésével az **Opus** eredeti misszióját szemlélteti, s bízunk abban, hogy e közlési szándék a jövő kutatónemzedék formálódásához járulhat hozzá. Azt, hogy ez a szerkesztőségi törekvés képes találkozni a szerzői szándékokkal szemlélteti *Simon Mariann* „*Innovációs folyamatok különböző típusú intézmények életében különös tekintettel a tánctanórán/foglalkozáson belül és azon kívül elfoglalt helyére*” című írása immár a második publikációja a szerzőnek, akinek első munkája éppen egy sikeres szakdolgozat tanulmánnyá formálódását követően készült el.

E számunkban is olvasható egy beszámoló, mely a kutatások-fejlesztések és a helyi innovációk kapcsolódásának lehetőségét mutatja be. *Schindler Rózsa* írása „*A Szakképzési Kollégium Kerekasztal beszélgetése az Ágazati Készség Tanácsokról (2023. március 30.)*” az elmúlt évek egyik izgalmas szakmai kihívással, a szakképzés kvalifikációs rendszerének és tartalmának átalakulásával, modernizációjával kapcsolatos fejlődéstörténetre hívja fel a figyelmet. Végül e számunkat is egy recenzió zárja. *Varga Attila* „*A változások soha nem egy irányba mennek*” – *Halász Gábor: A magyar inga*” ismertetője a műfajában is izgalmas kötetet recenzálva egy olyan műre hívja fel a figyelmet, mely arra vállalkozott, hogy bemutassa a magyar oktatásirányítás elmúlt évtizedeiben bekövetkezett változásokat. A közelmúltban megjelent kötet érzékelteti az utóbbi években végbement centralizációs

folyamatok hátterét, és ezen a példán keresztül bemutatja az oktatáspolitikai nagyrendszerek világát a gyakorlati szakemberek, sőt akár a laikusok számára is érhető módon.

A fentiekben leírtakra visszautalva szeretném kiemelni, hogy a közel egy évtizedes periodika-történetünk egyik sikerindikátoraként tekinthetünk arra, hogy a szerzők köre nem csupán bővül számról-számra, hanem visszatérő módon írásaikkal az **Opus** tematikai kereteit bővítik, egy-egy témában saját kutatómunkájuknak fejlődését is érzékeltetik az olvasók számára. E szám ilyen szempontból is példaértékű, a szerzők egy harmada már az elmúlt években is publikált periodikánkban.

2023. május

Benedek András

felelős szerkesztő

FRÁNYÓ Zsófia – CSEHNÉ Papp Imola

A minőségi felsőoktatási tanulást célzó kutatási irányok: a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témájának összefüggései

A felsőoktatást érintő változások

„A 21.századra radikálisan megváltozott a felsőoktatás nemzetközi, gazdasági, társadalmi és technikai környezete, ezért a felsőoktatás komplex világa napjainkban erősen eltér a korábbiaktól. A világgazdaság szerves részévé vált, részben a társadalom által finanszírozott, ezért számadásra kötelezett, profitorientált, szolgáltatásjellegű és a piaci verseny résztvevője, az egyetemi környezetet gazdasági szereplők alakítják. Az intézmények nemzetköziesednek és növekszik a hallgatói sokféleség, valamint más a technológiai háttér és változik a tanulásról alkotott tudás” (Kezar, 2014, 5-6, idézi Geertsema, 2021).

A hazai felsőoktatás terén a 2010-es évek közepéig lezajlott tömegesedés után az elmúlt években alapvetően meghatározó tényezővé vált az intézményi és hallgatói sokszínűség fokozódása (Hrubos & Horváth, 2012), amelyek a munkaerőpiaci képességigények és a társadalmi-, közösségi elvárások erősödése mellett folyamatos megújulást sürgetnek, mivel a hagyományos tudásátadásra építő oktatási formák úgy tűnik, nem tudják kielégíteni ezeket a szükségleteket (Csehné Papp & Varga, 2018; Vida, 2021).

Az egész életen át tartó tanulás és a változó munkaerőpiaci szándékok (Csehné Papp et al., 2017) eltérő tanulási célokat eredményeznek. A hallgatói sokféleség atipikus korosztályokban, munka mellett való tanulásban, a választott képzési formák változatosságában (Hrubos & Horváth, 2012), nemzetiség és előképzettség szerinti különbségekben, valamint eltérő szociális lehetőségekben és tanulási képességekben jelentkezik (Vida, 2021). A hallgatók egymástól eltérő életpaszttalattal és előzetes tudással, fogalmakkal, nézetekkel, hozzáállással érkeznek a felsőoktatásba, mely különbségek kezelése elengedhetetlen. A bizonytalanabb és önállóan kevésbé eredményes tanulók támogatásához, a tanulási képesség fejlesztéséhez olyan rugalmas tanulási környezetre van szükség, amelyben lehetőségessé válik a hallgatók egyéni tanulási igényeikre adaptívan reagálni. A felnőttkori tanulás szempontjából különös fontossággal bír annak elősegítése, hogy a hallgatók tudatosak legyenek saját tudásukkal, tanulási szokásaikkal és céljaikkal kapcsolatban, hiszen sokszor az öndiagnózis és a reális célok hiánya a lemorzsolódás oka (Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012).

Kiemelt oktatáspolitikai cél a hallgatói lemorzsolódás csökkentése, a hallgatói nemzetközi mobilitás és a felsőfokú végzettségűek arányának javítása (Vida, 2021), a globális tendenciákhoz igazodóan az egész életen át tartó tanulás támogatása, a tanulási eredményekre alapozott kompetenciaszemléletű oktatás, a minőség fejlesztésére irányuló igyekezet és a képzések hatékonyságának fokozását célzó intézkedések (pl. kompetencia-mérés bevezetése, illetve ezt támogató EFOP projektek) (Derényi, 2018).

A felsőoktatást érintő kihívásokat és követelményeket az 1.ábra szemlélteti.

1.ábra: A felsőoktatást érintő kihívások és követelmények



Saját szerkesztés

A fenti célkitűzésekre válaszul szerteágazó irányokban zajlik tudományos kutatás. Tanulmányunk olyan szakirodalmi kerettel kíván hozzájárulni a neveléstudományi szaktudáshoz, amely a *minőségi tanulás* értelmezése után az oktatók szerepére fókuszál: a *tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság* és *oktatói szakmai fejlődés* témáit köti össze az *adaptivitás* fogalmával, hozzájárulva ahhoz, hogy a hazai és nemzetközi tudásbázis egyre inkább közös értelmezési és fogalmi keretekbe kerüljön.

A kutatás eredményeit a felsőoktatási különböző szereplői önreflektív és innovatív célokra egyaránt alkalmazhatják egyrészt az oktatási folyamatban: a tanulás-tanítás örömeinek megtapasztalása, valamint gondolkodni szerető, kompetens szakemberek képzése érdekében, másrészt kutatásban: további, specifikus szakterületeken történő vizsgálatok, fejlesztési célú akciókutatások számára.

Kutatásmódszertan

Az oktatói professzióknak, az összetett szerepértelmezésnek, a tanításra fókuszáló tudományosságban való elmélyedés jelentőségének és az oktatói szakmai fejlődés komplex világának kiterjedt nemzetközi szakirodalma van (pl., Geertsema, 2021; Gibbs, 2013; Kreber, 2002; Sutherland, 2018; Trigwell és mtsai., 2000).

Az adaptivitás a tanulás és tanítás minőségének javítását célzó törekvés, a változásokra, kiemelten a hallgatói igényekre való figyelem, reflexiót és innovációt célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzá kapcsolódó bármely folyamat során (Bransford és mtsai., 2005; Corno, 2008; Frányó, 2022; Hardy és mtsai., 2019; Hatano & Inagaki, 1986; Parsons és mtsai., 2018). Az adaptivitás az egyetemi oktatók szempontjából a tantárgy pedagógiai tudás, a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságban való elmélyülés és az oktatói szakmai fejlődés fogalmához szorosan kapcsolódik. Ezekon felül elméleti kereteit és kapcsolódásait tekintve elválaszthatatlan a tudásteremtés, a konstruktivizmus, a tanulási környezet, a metakogníció és a reflektivitás témájától (Parsons és mtsai., 2018).

E szerteágazó fogalomrendszer igényt ébreszt az összefüggések, átfedések, egymásra hatások elméleti tisztázására, melynek eszköze nemzetközi irodalomáttekintés volt. A kutatás során négy fő kifejezés köré összpontosult a keresés, melyek a következők: (1) Teaching and learning in Higher Education, azaz Tanítás és tanulás a felsőoktatásban, (2) Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), azaz Tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, (3) Academic Development, azaz Oktatói szakmai fejlődés és (4) Adaptive Teaching/Adaptive Expertise, azaz Adaptív tanítás/adaptív szakértelem (2.ábra). A keresőszavak alapján felmerült tanulmányok két további kutatási irányt nyitottak meg: egyrészt kirajzolódott a témában kutató szakemberek köre, másrészt a fentiekhez hasonló fogalmak egyre nagyobb sugarú halmaza. Ennek megfelelően cím és absztrakt alapján kiválasztva feltérképezésre került a témában releváns kutatók munkássága, valamint a kapcsolódó fogalmak

ésszerűen megválogatott köre. Míg a négy fő fogalom képezi a tanulmány gerincét, a kapcsolódó témákról egyértelműen, de mértékkel szólnunk, a fókusz megtartása érdekében.

2.ábra: A minőségi tanulást célzó négy kiemelt kutatási terület



Saját szerkesztés

Minőségi tanulás a felsőoktatásban

A tanulás lehetősége és a minőségi tanulás érték, korunk, valamint társadalmi, politikai és gazdasági helyzetünk kiváltsága. Az Európai Unió tanulás-tanítással kapcsolatos négy prioritása megvilágítja a minőség igényét támasztó globális folyamatokat: az oktatás és munka világának kapcsolódását, az emberek változatosságát és a kihívásokra választ adó átgondolt, kutatási eredményeken alapuló, eredményes tanulást támogató innovációs folyamatokat. Az uniós négy prioritás a következő: (a) a kiváltság előmozdítása a képességek fejlesztésében; (b) a sokszínű hallgatói állomány igényeinek kielégítése és az oktató-kutató személyzet támogatása; (c) hozzájárulás az innovációhoz a tágan értelmezett gazdaságban és (d) a hatékonyság előmozdítása és a minőségbiztosítás továbbfejlesztése a felsőoktatási rendszerben (Halász, 2018).

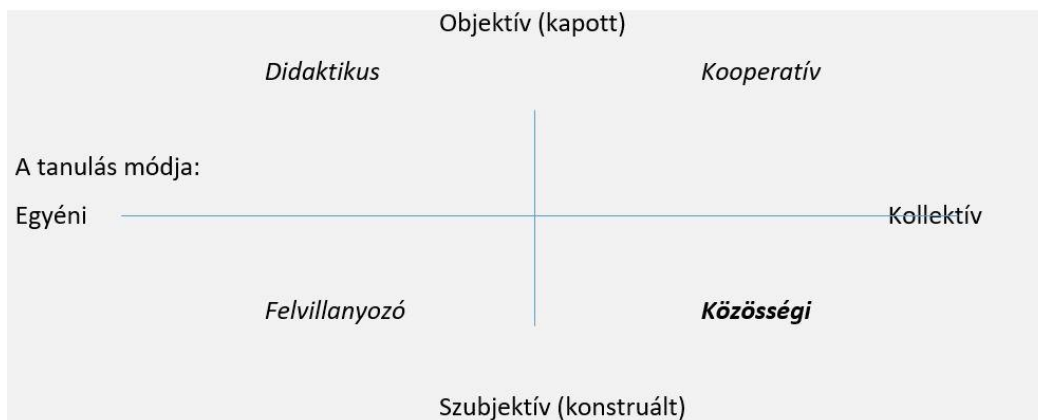
A felsőoktatásban történő tanulás értelmezhető, mint instrukciók, passzív információk befogadása, vagy mint konstrukció, azaz önálló értelem-alkotás (Carnell, 2007). Az egyetem világa a tudásteremtés színtere kell legyen, ahol a közösség minden tagja, valamint a közösség, mint szervezet is tanul, a tudás mikro-, mezo- és makroszinten is gyarapszik. A tudásmenedzsmenttel foglalkozó kutatások eredményeképpen mára már olyan modellek sokaságából válogathatunk, amelyek a tudás kategorizálásában és a tanulás folyamatainak részekre bontásában ugyan eltérnek egymástól, azonban mindegyikben megjelenik a tanulás aktív, konstruktív, előzetes tudáson alapuló és szituatív, közösségben végbemenő jellege (Dalkir, 2011).

David A. Kolb (2005) tapasztalati tanulás modelljében a tanulási folyamat lényege az aktuális és konkrét tapasztalat megfigyelése és reflektálása, azaz a hatások megértése, amelynek segítségével levonhatóak a következtetések, általános, „lepárolt” elvek. Az így létrejött elmélet változatos helyzetekben való aktív tesztelése további tapasztalatokat hoz, így újra és újra tudásteremtéshez vezet (Kolb & Kolb, 2005). Kolb értelmezése kihangosítja a tanulás spirális, konstruktív, kollaboratív, szituatív és adaptív jellegét.

A konstruktivista irány kiterjesztett változata a kooperáló konstruktivista tanulás/tanítás, amely a párbeszédet, együttműködést és metatanulást hangsúlyozza, mint a tudásteremtés alapját (Carnell, 2007). Carnell két vetületben vizsgálta a tanulást: a tudás létrejötte (kapott vagy konstruált) és a tanulás módja (egyéni vagy közös) szerint. Tanulás/tanítás modelljében a két kontinuum által létrehozott négy síkmetszetben négy tanulási/tanítási megközelítést azonosított (3. ábra), melyek meghatározzák a tanítás célját, módszereit és a folyamatban résztvevők szerepeit. Az a megközelítés, amely a tudást közös konstrukcióként értelmezi, a „közösségi tanulás”. Carnell empirikus vizsgálatai alapján a hatékony tanításról alkotott nézetek ezzel egybeesnek (Carnell, 2007). Kiemeli, hogy egy tanuló közösségben a tanulás az összekötő kapocs a tanítás és a kutatás között, mivel a kutatás nem

az objektív tudás keresése, hanem a tudás létrehozásának és kommunikálásának módja (Brew & Boud, 1995, idézi Carnell, 2007).

3.ábra: A tudás létrejötte A tanulás/tanítás modellje¹



A párbeszéd és az együttműködés mellett Carnell a metatanulást állítja középpontba. Míg a tanulás a tudás létrehozása a tapasztalat értelmezésével, a metatanulás a tanulás tapasztalatának értelmezése (Watkins, 2001, o. 7, idézi Carnell, 2007) a közösség minden tagja által: a hallgatók számára a tanulásokról való tudatos gondolkodás, az oktatók esetében a szaktárgyi és pedagógiai tartalom reflektált fejlesztése mellett a saját tanulásuk (és a közösség tanulásának) felülvizsgálata, alakítása (Carnell, 2007).

Az előző két modellt Biggs napjainkban világszerte domináns elmélete teszi teljessé, melynek kiindulópontja a tanulási eredmény megközelítés. Biggs tanulóközpontú attitűd mellett a célul kitűzött eredményekhez igazítja a tanulás/tanítás folyamatait: a tanulás tervezését, támogatását és értékelését (konstruktív összehangolás) (Biggs & Tang, 2007). Az a kurrikulum, amely ilyen módon összehangolt, egyenesen rávilágít a tanulási eredményekre, és ezek tervezésével indul, annak érdekében, hogy az értékelés módszerei rámutassanak, hogy mit kéne a hallgatóknak megtanulnia, tehát az értékelés maga is a tanulási folyamat része legyen (Davies & Pachler, 2018). Ennek megfelelően a tanulási eredmény megközelítés felveti a képzési programok kialakításának témáját, a mélyreható tanulás kérdéseit, az értékelés komplex kérdéskörét és felhívja a figyelmet a tényre, hogy ez az összehangolt, minőségi tanulási folyamat csak egy hatékony tanulási környezetben valósulhat meg, melyben – Biggs szavaival élve – „bizonyos értelemben 'csapdába ejtjük' a tanulót úgy, hogy nehéz legyen neki onnan kiszabadulnia úgy, hogy ne tanulná meg azt, amit szeretne megtanulni” (Biggs, 2003, idézi Halász, 2010, 10).

Hazánkban a korábban megfogalmazott kihívások számos rendszerszintű reakciót váltottak már ki, napjainkra követelményként jelentkeznek a felsőoktatás számára az, hogy a képzések tartalma helyett a képzések kimenetelére, a tanulási eredményekre fókuszáljon, a korábbiaktól eltérő szemmel tekintsen a tanítás-tanulás folyamatára. A tanulási eredmény (learning outcome) olyan a tanulóval – a tanulási szakasz végére – elérhető kimeneti követelmény, amely négy komponensű rendszerben meghatározott cselekvő szintű kompetencialeírásaként jelentkezik az MKKR (Magyar Képesítési Keretrendszer) szintleírásával összevethetően. A felsőoktatásban az új tanterveket (KKK, azaz képzési és kimeneti követelmények) 2017 szeptemberétől vezették be, melyek tanulási eredmény szemléletben, azaz tudás, képesség, attitűd és autonómia-felelősség kontextusában határozzák meg a különböző szakok kimeneti követelményeit (Farkas, 2017).

¹ Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. Teaching in Higher Education, 12(1), 36

Oktatók a felsőoktatásban – az oktatói professzió sajátosságai

Minőségi tanulásra támogatás nélkül kevesen képesek, így az oktatók szerepe a tanulás/tanítási folyamatokban kiemelkedő. A minőségi oktatás egyik legfontosabb kulcsa, hogy a kölcsönös bizalom, elkötelezettség és együttműködés jegyében egy kiváló oktatói gyakorlatközösség dolgozzon együtt (Gosling & D'Andrea, 2001; Halász, 2010). Az oktatók vezetőkhöz, egymáshoz, hallgatókhoz, oktatáshoz és fejlődéshez való hozzáállása alapvetően meghatározza az intézményben zajló tanítási-tanulási folyamatok minőségét. A felsőoktatás „tűzvonalbeli” szereplőiként szükség van arra, hogy az oktatók átlássák a változásokat, a felmerülő igényeket és saját lehetőségeiket. Tanulmányunk célja, hogy kihangsúlyozza az oktatók változásban betöltött jelentős szerepét, és segítse őket lehetőségeik feltárásában.

„A professzió fogalma alatt általában a másoktól elkülönülő, önálló elmélettel és gyakorlattal, sajátos tudásokkal bíró szakterületet, szakmát, foglalkozást, a közjó érdekében végzett, társadalmi funkcióval bíró tevékenységet értenek” (Vámos és mtsai., 2020, o. 8). Az oktatói professzió belső motivációtól vezérelt hivatás, azaz az egyén elkötelezett identitása, amelynek következtében „magára vállal és élethossziglan fenntart egy mások jóllétére irányuló elkötelezettséget” (Derosa és mtsai., 1996; Vámos és mtsai., 2020, o. 8). Az oktatói professzió egyik konkrét definícióját Jármay és mtsai. adták (2019, o. 71): „az oktató mindenkor tudása alapján, felismerve a lehetőségeket és a szükségleteket, kiválasztja az adott oktatási célokhoz, a hallgatói csoporthoz, ismeretanyaghoz igazítva a megfelelő eszközt, eszközöket, és ezzel olyan tevékenységet valósít meg, és hatást fejt ki, mely által a hallgató tudása gazdagodik, a személyisége fejlődik”.

A tanári tudás különböző formáit Shulman már 1986-ban elválasztotta egymástól: szaktantárgyi tudásra, tantárgy pedagógiai tudásra és kurrikuláris tudásra, melyek együtt teszik lehetővé a minőségi oktatást (Shulman, 1986), a professzió az oktatók esetében tehát kettős: szaktantárgyi és oktatói professzióra egyaránt szükség van. Emellett az oktatói státusz sajátossága, hogy kutató, szakértő, tanácsadó, támogató szerepekkel együtt értelmezett, amelyek egymástól nem elválaszthatóak, valamint tantárgyi, tudományterületi és szervezeti szintű közösségekbe ágyazott (Kálmán, 2019). Egy oktató szerepértelmezését és fejlődését személyisége, kutatói munkája és tudományterületi környezete egyaránt meghatározza. A tudományterületnek kiemelt szerepe van a tanítási megközelítésben is, amely a tanulóközpontúság erősödő iránya mellett továbbra sem veszíthet tartalomközpontúságából (Geertsema, 2021).

A tartalom leértékelése és a felsőoktatás túlzottan és „üresen” tanulásfókuszú megközelítése tudományos kritika tárgya, Biesta (2010) megfogalmazásában a hallgató sosem csak tanul, hanem mindig valamit, valamilyen konkrét okból és valakitől tanul. Shulman (1987, o. 8) „a tartalom és a pedagógia speciális ötvözetét”, azaz a tantárgy pedagógiájának tudását tartja szükségesnek, Sfard (1998) szerint a tanulás a tartalmi tudás gyarapodása a tanulási folyamatban való részvételen keresztül. Az oktatói szakmai fejlődés elsődleges célja tehát a szaktudás és pedagógiai tudás integrálása (Amundsen & D'Amico, 2019).

Bár a hazai felsőoktatás területén is egyre gyakrabban esik szó a minőség kérdéseiről, az oktatói minőség még mindig a kutatói minőséggel összefüggésben kerül értékelésre, sőt többnyire eltolódik annak irányába, míg az oktatási tevékenységet intézménytől függően esetlegesen belső rendszerek mérik, értékelik. Gyakran még maguk az oktatók is fontosabbnak találják kutatói szerepüket, és szakterületi kompetenciáikat is magasabbnak értékelik pedagógiai kompetenciáiknál (Kálmán, 2016).

A tanítás/tanulásra fókuszáló tudományosság

A tanításról való gondolkodás magasabb szintje a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság (Scholarship of Teaching and Learning). A tanítás értékének hangsúlyozásához szükséges annak közösségi tulajdonná való emelése, amelynek kulcseleme a kommunikáció, a létrejött megosztható és megvitatható termék/alkotás (publikáció) és a szakértői felülvizsgálat (Shulman, 1993). A tanítás célja, hogy lehetővé tegye a tanulást, a tanításra fókuszáló tudományosság célja pedig, hogy átláthatóvá tegye azt, hogy hogyan tettük lehetővé a tanulást (Trigwell és mtsai., 2000). A tanításra fókuszáló

tudományosság nem pusztán új tudás létrehozása, hanem annak beépítése, felhasználása és kommunikálása (Boyer, 1990), tehát a tanítás nem önmagában álló feladat, hanem egy tágabban értelmezett oktatói munka része.

E tudományossághoz három lépcsőfokon vezet az út: az egyéni fejlődés szándékával indul, a szakterületen jártas kollégákkal folytatott párbeszédbe fordul, majd tudományossággá (kutatás és publikáció) érik (Weston & McAlpine, 2001). Az első fázisban az oktató személyes tudását gyarapítja diákjainak tanulását és saját tanítását illetően. Elkötelezett a tanítási innovációban, az intézményi oktatási fejlesztésekben, reflektálja és fejlesztési célból értékeli tanítási tevékenységét, tájékozódik a tanulásról, tanításról és érti az ezekkel kapcsolatos fő döntési elveket. A második fázisban az oktatók diskurzust kezdenek a tantárgyak pedagógiájának tudásáról, együttműködnek mentorálás formájában, intézményi eseményeken, diszciplináris és multidiszciplináris közösségekben, fejlesztésekben, növelik megértésüket a tanulás/tanítás komplexitásáról. A harmadik fázisban szakirodalomra tudatosan támaszkodva, szignifikáns tudást hoznak létre és osztanak meg a tanulás/tanítás témájában, kutatnak és publikálnak arról, valamint átfogó tudással rendelkeznek a tanulás/tanítás irodalmáról és tudományáról (Weston & McAlpine, 2001).

4. ábra: **A tanításra fókuszáló tudományosság multidimenzióális modellje²**

Informáltság	Reflexió	Kommunikáció	Nézet/fókusz
Informális elméleteket használ a tanítás, tanulás témájában	Gyakorlatilag nincs, vagy fókuszátlan a reflexió	Nincs	Tanárközpontú oktatás
Elkötelezett a tanítás, tanulás irodalma iránt		Kollégákkal való kommunikáció (teakonyhai és tan-széki beszélgetések)	Kiválóság Szakértelem
Elkötelezett a szaktárgyi és szaktárgypedagógiai irodalom iránt	Reflexió a gyakorlatban	Jelentések, megjelenések helyi és belföldi konferenciákon	
Akciókutatásokat folytat, képes áttekintésre és rendelkezik a tantárgy pedagógiai tudásával	Fókuszált reflexió: Mit kell tudnom X-ről, és hogyan fogom megtudni?	Publikációk nemzetközi tudományos lapokban	Hallgatóközpontú oktatás Tudományosság

Saját

fordítás

A tanításra fókuszáló tudományosság a nemzetközi szakirodalomban széleskörben tárgyalt téma, amely több szerzőt is modellalkotásra hívott, így többek között Trigwell-t és munkatársait (2000), akik a korábbi elméleti megközelítések, valamint empirikus vizsgálat segítségével hozták létre négydimenziós rendszerüket (4.ábra). Ebben az a) informáltság dimenzió az informális elméletektől a tantárgypedagógiai tudásig terjed, a b) reflexió a fókuszáltság mértéke szerint, a c) kommunikáció az abba bevontak köre szerint bővül, valamint a d) nézet/fókusz dimenzió az oktatóközpontú megközelítéstől a hallgatóközpontúságig terjed (Trigwell és mtsai., 2000, o. 163). Mind a négy skálán külön-külön is lehetséges az elmozdulás, jellemzően mégis összefügg, és azok az oktatók tekinthetők a tanításra fókuszáló tudományosságban elkötelezettnek, akik minden skálán a legmagasabb fokon helyezkednek el.

² Trigwell és mtsai., 2000, kiegészítve Kreber (2002) három fokozatú modelljével. Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. Higher Education Research & Development, 19(2), o.163. Saját fordítás; Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. Innovative Higher Education, 27(1)

Mindkét eddig említett megközelítéssel összhangban van Carolin Kreber rendszere (2002), amelynek logikai vezérelve a tudásteremtés forrásainak és természetének vizsgálata. Három, egymástól tisztán elkülönülő, de mégsem összehasonlításra szánt, önmagában érvényes és értékes oktatói utat ír le, a tanításban való elkötelezettség mélysége szerint. Az első a *Tanítási Kiválóság*, mely esetben az oktató nem csak szakterületéhez ért, hanem tudja motiválni, segíteni tanítványait, tehát tanulásközpontú. Ez esetben az oktató teljesítményéről, mint a tanítás kivitelezéséről van szó, ahol a kiválóság alapulhat kizárólag személyes tapasztalaton, nincs mögötte bizonyított szakirodalomismeret és fókuszált reflexió. A második út a *Tanítási Szakértelem*, mely esetben megjelenik az önszabályozottság, amely többek között nagyfokú adaptivitás formájában jelenik meg. A Szakértők esetében (belső motivációtól hajtva) a még nagyobb hatékonyságra való törekvés a meghatározó. Belép az új lehetőségek keresése, azaz a szakirodalom ismerete és az önszabályozott fejlődés, azaz a fókuszált reflexió. A szakértő ismeri az oktatási elméleteket, a tanítás módszertanát és saját tanulásának önszabályozását, azaz rendelkezik a shulmani tantárgy pedagógiai tudással. A harmadik szinten a tanulásközpontúság, a szakirodalomismeret és a fókuszált reflexió mellé belép a szakértői felülvizsgálattal érvényesített tudás megosztása publikációk, előadások formájában, vagy mások oktatói szakmai fejlődésének támogatásán keresztül. Ez esetben beszélünk *Tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságról* (Kreber, 2002).

A tanításra fókuszáló tudományosság Gan Joo Seng és Gertseema (2018) által meghatározott fogalma: a hallgatói tanulás szisztematikus és reflektív vizsgálata egyértelmű elméleti keretrendszer alapján, amely szaktárgyi tudást pedagógiai tudással egészíti ki, támogatja a reflektív gyakorlatot és a tudásmegosztás által hozzájárul a fejlődéshez. Ebben az olvasatban az oktatók szakmai fejlődésének formája, amely ráadásul nem csak egyéni, de intézményi szintű fejlődést hoz a tanulástámogatás terén (Mårtensson és mtsai., 2011), korrelációja a megértő, mély tanulást támogató tanítási megközelítéssel bizonyított (Trigwell és mtsai., 2000, idézi Gan Joo Seng & Geertseema, 2018). A tanításra fókuszáló tudományosság a minőségi tanítás és ezen keresztül a minőségi tanulás stratégiai eszköze lehet a felsőoktatásban (Mårtensson és mtsai., 2011). Azáltal, hogy hidat képez az oktatók szaktárgyi- és hallgatók tanulásáról való tudása között, lehetővé teszi, hogy az oktatók szakterületüknél távolabbra tekintsenek és egy olyan interdiszciplináris közösség tagjai legyenek, amely elkötelezett a hallgatók érdekeinek szolgálatában. Ez a szolgálat az oktatók valódi hivatásbeli motivációja (Kreber, 2013).

Más szerzők a tanításra fókuszáló tudományosságot egy nagyobb rendszer részeként értelmezik, Paulsen és Feldman (Paulsen & Feldman, 1995) Talcott Parsons paradigmájába helyezi. Parsons cselekvési rendszere két vetület mentén tagolódik, melyekben a tanításra fókuszáló tudományosság a környezethez való viszonyulás szerint a „külső” cselekvés póluson, az erőforrás tengelyen pedig az „eszköz” póluson helyezkedik el. Ez a parsonsi adaptáció dimenzió. Ez azt jelenti, hogy Paulsen és Feldman a tanításra fókuszáló tudományosságot adaptációként értelmezik, amely interakcióban van komplex környezetével (pl. a hallgatói sokszínűséggel), és a környezetből szerzett erőforrásait (információk, tudás) arra használja, hogy a rendszer hosszú távon jól működjön. A fejlődést támogatja a tudásmegosztás által, és oktatás közben a tudományosság felé csalogatja a hallgatókat, amivel határtalanra teszi a tudásteremtés lehetőségét (Paulsen & Feldman, 1995). A parsonsi meghatározás lényegében ugyanazt az irányt hangosítja ki, amelyet ez a tanulmány is igyekszik: az adaptivitás, mint a folyamatos éber figyelem és megújulás igényét fejezi ki.

Hazai viszonylatban a tanulás/tanításra fókuszáló tudományosság új téma. Bár a hallgatóközpontú megközelítés, a reflektivitás és a kollégákkal való párbeszéd jellemző, az egyetemeken oktatók többsége szakterületére koncentrál mind a szakirodalom olvasása, mind publikációinak témája terén. Jellemzően a pedagógusképzésben résztvevő oktatók, az oktatásfejlesztési szakemberek, vagy más, az oktatás jövőjével foglalkozó kutatók elhivatottak a témában és beszélnek erről a fogalomról. (pl., Dorner & Mårtensson, 2021; Kálmán, 2019; Kovács & Kereszty, 2016).

Az oktatók szakmai fejlődése

A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságról való gondolkodás során Fanghanel (2013) új fókuszot kínál, amikor a definiálás helyett a célokat állítja középpontba: a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság egy kifinomult módja az oktatói fejlődésnek, amely közelebb hozza egymáshoz a tanítás és kutatás tevékenységeit, és a kritikának, párbeszédnek helyet biztosítva hozzájárul az egyéni és kollektív felsőoktatási tudás gyarapodásához (Fanghanel, 2013). Geertsema tanulmányában (2016) amellet érvel, hogy a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságot elsősorban nem kutatásként, hanem az oktatói fejlődés egy lehetséges stratégiájaként érdemes kezelni (Geertsema, 2016), mivel az oktatói fejlődés egy gyakorlati alapokon nyugvó tudományos téma (Roxå & Mårtensson, 2009).

A szakmai fejlődés definiálása során Mårtensson (2014) azt javasolja, hogy az angolszász szakirodalomban használt kifejezések (academic development, faculty development, educational development) különbségei helyett a minőségi tanulást támogató oktatás fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt. Felten és munkatársai definíciójában (2007) a szakmai fejlődés a kollégákat és az egyetemeken oktató és tanuló közösségként való működését támogató elhivatottság (Felten és mtsai., 2007, o. 93). Ezzel közösségi szempontokra helyezik a hangsúlyt, a hatékonyság közös meghatározására, a minőségi tanítást és tanulást támogató környezet kialakítására és a tanulás/tanítás célzó tudományosságra (Leibowitz, 2014). Leibowitz mindezek figyelembevételével a tanítást és tanulást támogató feltételek megteremtéseként értelmezi az oktatói szakmai fejlődést (Leibowitz, 2014, o. 3).

Az oktatók tudása dinamikus, a gyakorlati munkán és szakmai fejlődésen keresztül formálódik, ezért az oktatás minőségének javítását célzó tendenciákkal összhangban az oktatók szakmai fejlődésének kérdése is előtérbe került (Sugrue és mtsai., 2018). A nemzetközi szakirodalom az 1960-as évek óta foglalkozik a témával, napjainkra szisztematikus irodalomáttekintések ismertetik a téma kutatási irányait. A kutatópáros Amundsen és Wilson (2012, o. 97) hat kutatási területet azonosított: (1) tanítási képességek, (2) adott módszerben való kiválóság, (3) tanítással és tanúlással kapcsolatos nézetek változása (reflexió), (4) intézményi szintű tanulási környezet támogatás, (5) diszciplináris tantárgypedagógiai tudás témájú vizsgálatokat és (6) akciókutatásokat rendszereztek, amellet, hogy hangsúlyozzák ezek elválaszthatatlanságát. A vizsgálati irányok komplexitását a felsőoktatás világának összetettsége is alátámasztja, úgy mint a földrajzi elhelyezkedés, az intézmény típusa, a tudományági sokszínűség, és az intézményen belüli tantárgyak által meghatározott horizontális és az oktatók és támogató szereplők közötti vertikális kapcsolatok, valamint ezek változása (Geertsema, 2021).

Az oktatók szakmai fejlődése (academic development) minden vizsgálati szempontból (Amundsen & Wilson, 2012) a változásról szól (Baume & Popovic, 2016). A változás megragadására azonban nem alkalmas egyetlen átfogó elmélet, hanem a különböző szempontú iskolák segítségével egy holisztikus és árnyalt megértésre kell törekedni (Kezar, 2014), mivel a változás végeredményben kulturális folyamat (Geertsema, 2021).

A szakmai fejlődés felsőoktatási sajátossága, hogy az oktatói státusz több, egymástól el nem választható szereppel együtt értelmezett, sőt ezekre a szerepekre és változásokra tantárgyi, tudományterületi és szervezeti szintű közösségi folyamatok hatnak (Kálmán, 2019). A szakmai fejlődés szűkebb értelemben a tanítás fejlesztése, azzal a céllal, hogy következményeképpen emelkedjen a hallgatói tanulás minősége (Barrow & Grant, 2012). Az oktatók „azonosítják az egyénileg rájuk váró kihívásokat saját környezetükben, hogy azokat a változás és fejlődés lehetőségévé alakítsák” (Geertsema & Bolander Laksov, 2019, o. 3). Ám a hosszútávú célkitűzés a tanítással és tanúlással foglalkozó szervezet formálódása (Bolander Laksov, 2008), azaz a szakmai fejlődés stratégiai megközelítés, mely kulturális változásokat hoz (Geertsema, 2021). Így bár a szakmai fejlődés értelmezhető szűken az oktatói szerephez kötődően (professional development), tágabb értelemben az oktatói státuszhoz köthető minden szerepre hatással van (academic development, faculty development) és a szociális hatások révén (Roxå & Mårtensson, 2009, idézi Dorner & Belic, 2021) elválaszthatatlan komplex környezetétől (Geertsema, 2021).

E komplex rendszert az átfogó megértés céljából érdemes különböző szinteken (az elemzés köre és tárgya), dinamikájában (a fejlesztési célok és kutatási irányok változása) és a fő oktatói szerepek

(kutatás és tanítás) összefüggésében vizsgálni. A kölcsönhatásokról nem megfelelően egy szervezet és változásának elemzése történhet mikro-, mezo- és makroszinten (Dorner & Mårtensson, 2021). Mikroszinten a szervezetben dolgozó emberek individuális elköteleződésai, érdeklődése, gondolkodása és konkrét szakmai fejlődési útja analizálható. Mezoszinten a belőlük és általuk szerveződő csoportok, hálózatok közös fejlődése, és a közösség egyénre gyakorolt hatása: az informális és félformális kommunikáció, valamint a közösségi támogatás szerepe. Végül makroszinten az ezen közösségeken átívelő szervezet: kar, intézmény, vagy még tágabb körök, valamint a szakmai fejlődés támogatásáért felelős szervezeti egységek fejlődésre gyakorolt befolyása vizsgálható.

A fejlesztési és kutatási irányokat szerteágazó szempontrendszer határozza meg (különböző témák, más szervezeti vagy politikai környezet, eltérő meglátások arról, hogy „mi számít” és hogyan zajlik a változás), mégis úgy tűnik, hogy a fókusz a kutatások és intézkedések fejlődése során, annak adott fázisaiban mindenütt hasonló irányokba mozdul el (Gibbs, 2013). Az osztálytermi gyakorlatról a tanulási környezet, azaz a tanítás és tanulás teljes folyamata és minden tényezője felé; az egyéni oktatóktól a közösségek és vezetés felé; a tanításról a tanulás felé; az elszigetelt, apró gyakorlatok felől az integrált, komplex gyakorlatokig, sőt gyakorlatoktól stratégiák felé; a minőségbiztosítástól a minőségfejlesztés és a meglévő gyakorlatok javítása helyett valódi új irányok (mint a tanulási eredmény megközelítés) keresése felé tolnak el a hangsúlyok. Belépnek a közösségi szempontok (minden szereplőt érintően), az elméleti és empirikus megalapozottság igénye, a tudományosság és professzionalitás kívánalma, a fejlesztők bevonása a központi döntésekbe és a fejlesztések diszciplína-érzékenysége. Gibbs (2013) hangsúlyozza, hogy ezek a fókuszeltolódások környezettől függően történnek, és nem szükségszerűen segítenek, tehát az eredeti irányokat sem szabad szem elől téveszteni, vagy mesterségesen siettetni a változást. Gibbs (2013) szkeptikus a tudományosság hajszolásával és sürgetésével kapcsolatban is, és hiányolja az oktatással kapcsolatos érzelmek, az „ember” figyelembevételét a szakmai fejlődésről való tudásteremtés során.

Az oktatói szakmai fejlődés a tudományágtól és a tantárgy pedagógia tudásának fejlődésétől elválaszthatatlan, azaz a tudományági sajátosságok meghatározóak a fejlődésre nézve (Amundsen & D’Amico, 2019; Biesta, 2010; Geertsema, 2021; Gibbs, 2013; Shulman, 2005). Shulman (2005) tipikus vagy emblematikus pedagógiának (signature pedagogy) nevezi azt az alapvető oktatási módot, ahogyan az egy tudományágon belül zajlik. Mivel a kutatás, azaz a másik fő oktatói szerep szintén erősen meghatározott a szakmai irányok által, ezért a tanítás és kutatás fejlesztésének kulcsa a „kutató által vezetett” szakmai fejlődés lehet, amely megközelítésben a szakmai fejlődés és a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság átfedésbe kerül egymással (Kinchin és mtsai., 2018).

Így látja Sutherland (2018) is, aki – a fejlődés irányainak és azok részleteinek ismeretében – a holisztikus felfogást támogatja. Hangsúlyozza az oktatói lét egészésként értelmezését, azaz a szerepek szétválaszthatatlanságát és „versenyztetésének” problémáját, sőt az oktatói és kutatói fejlődést „ugyanazon érme két oldalának” (Fyffe, 2018) tekinti. Sutherland kiemeli az intézmény egységét, mint professzionális tanuló közösséget, annak minden szereplőjének bevonásával, valamint a teljes ember nézőpontját, akinek különböző oktatói szerepei mellett meghatározó tudományági háttere is van. Az eltérő diszciplináris háttér és annak kutatási irányai hozzák a dinamikát és az eltérő nézőpontokat a közösségi párbeszédbe és a szakmai fejlődés kérdéseibe, míg a közös értékrend és célok adják a stabilitást (Sutherland, 2018), a valódi célkitűzés pedig a „törődés” (Fyffe, 2018). A „törődés” a szakmai fejlődés stratégiája, amennyiben a szakterületre, a hallgatókra és tanulásukra, valamint a kollégákra irányul (Timmermans és mtsai., 2018).

Az oktatói szakmai fejlődés témájának fókusza sokrétű és dinamikus változó, irányait a nemzetközi szakirodalom világosan rendszerezi (Gibbs, 2013). Azonban az oktatók szakmai fejlődése a felsőoktatás hazai szakirodalmában még elég friss témakör, és az oktatók tanítási tevékenységéhez még elsősorban mennyiségi szempontok kötődnek (pl. óraszám), de a hallgatók megtartása és a képzések eredményességének növelése érdekében megjelentek a tanítás minőségi szempontjai is (Kálmán, 2020). Magyarországon nem szükséges pedagógiai végzettség vagy képzés az oktatói feladatok ellátásához, és az oktatók szakmai fejlődésének támogatására intézményenként különböző mértékben épültek ki átgondolt vagy akár formális képzések (Kálmán, 2019).

Ennek fényében hazánkban az oktatói szakmát és szakmai fejlődést célzó alapozó kutatások egyik kiindulópontja az oktatók egyéni nézetei és cselekedetei, valamint szakmai fejlődési útja lehet. A helyi (hazai, tudományterületi és intézményi) kontextus ismerete elengedhetetlen, hiszen egy felsőoktatási intézmény elsődleges funkciója a tanulás és tanítás, melyek minőségének valódi emelése csak a helyi közegben felmerülő konkrét igények figyelembevételével, adaptívan történhet.

Az adaptivitás fogalma

Az adaptivitás fogalmát tekintve a szakirodalom különböző értelmezéseket használ. A tanítás módjainak kategorikus elkülönítése Glasernél (1972) merül fel először. Tanulmánya szerint, szemben a minimális változatosságot kínáló szelektív móddal, az adaptív tanítási mód lényege az oktatási eszközök illeszthetőségében ragadható meg. Az adaptáció során az oktatási eszközök úgy kerülnek alkalmazásra, hogy azok megfelelően kapcsolódjanak a tanulók tudásához, mely tudás keretként magába foglalja a tanulók háttérét, tehetségét, érdeklődési körét és kibontakozásának természetét. A tanulási út kijelölése ezen jellemzők és képességek tanulási folyamat elején és közben történő felmérése során kirajzolódó mintázat szerint történik meg (Frányó, 2022; Glaser, 1972). Ennek érdekében az adaptív oktatás lényege, hogy önállóságra neveljen, tanulni tanítsa a diákokat, alapvető pszichés folyamatok tanításával bátorítsa alkalmasságuk, hajlamaik, tehetségük kibontakozását, rugalmas kurrikulumot biztosítson és folyamatos, nyílt értékelést valósítson meg a további tanulási folyamat meghatározása érdekében (Glaser, 1972). Glaser (1972) kiemelten beszél az adaptív tanulási környezetről, amely alkalmazkodik a tanulók meglévő tanulási módjaihoz, szokásaihoz és támogatja a tanulási folyamatokat. Glaser megfogalmazásával egybecsengő korai definíció továbbá Wangé (1980), aki szerint „az adaptív oktatás lényege az alternatív oktatási stratégiák és források használata az egyéni tanulási igények figyelembevételével” (Wang, 1980, o. 122, idézi Brühwiler & Blatchford, 2011).

Glaser és Wang az adaptív tanulási környezet fontosságát hangsúlyozza, amely azonban tudatos tervezés eredménye, azaz a szükségleteket ismerő és a tanítás folyamatait átlátó szakemberek munkája nélkül nem jöhet létre. Ezért az adaptivitást az oktatásban a szakirodalomban két fő irányban vizsgálják: a technikai tanulási környezetre, valamint a tanárra fókuszálva. A környezetre összpontosító „adaptív tanulás” témájában az értelmezések az informatika világába vezetnek. Martin, Chen, Moore és Westine 2020-ban készült szisztematikus irodalomáttekintése alapján az adaptív tanulás egy emelkedőben lévő oktatási, technológiai innováció a felsőoktatásban, olyan tanulási technológia, amely támogatja az egyéni tanulást és személyes fejlődést (Martin és mtsai., 2020). A vizsgált tanulmányok szerzői az adaptív tanulást technológiaként és folyamatként értelmezik, és annak technikai kereteit állítják középpontba, fókuszukban a tanulási rendszerek ismerve, jellegzetességei és hatékonysága áll. Az adaptív tanulási technológia szakemberei kétségkívül figyelembe veszik a tanulói jellemzőket, az egyéni különbségeket, elfogadják és rendszereik felépítésének kiindulópontjaként kezelik, de ezen felül viszont a rendszer, a technikai megvalósítás, a tartalom és a változatos folyamatok kialakításán, értékelésén dolgoznak (Frányó, 2022; Martin és mtsai., 2020).

A másik irány az „adaptív tanítás”, „az adaptív tanár” témaköre a közoktatás irodalmában ismert, és az emberi tényezőre, az emberi gondolkodásra, reflexiókra és interakciókra fókuszál. Az eredmények felől közelítve az adaptív tanítás lényege abban ragadható meg, hogy a szaktudás mellett tágabb eredményre vezet, fejleszti a tanulók autonómiáját, választási képességét, támogatja belső motivációjukat (Walberg & Paik, 2000).

A téma két jelentős szisztematikus irodalomáttekintése Hardy és munkatársai (2019) és Parsons és munkatársai (2018) tanulmánya. Definíciójuk alapján az adaptív oktatás szociális képződmény, a tanár metakognitív reflexiója a tanulók oktatás előtti, közbeni és utáni szükségleteire (Parsons és mtsai., 2018), a reflektív tanár osztályszervezésének egyfajta közösségi gyakorlata, amely lehetővé teszi az egyéni sajátosságokhoz és igényekhez való alkalmazkodást (Hardy és mtsai., 2019).

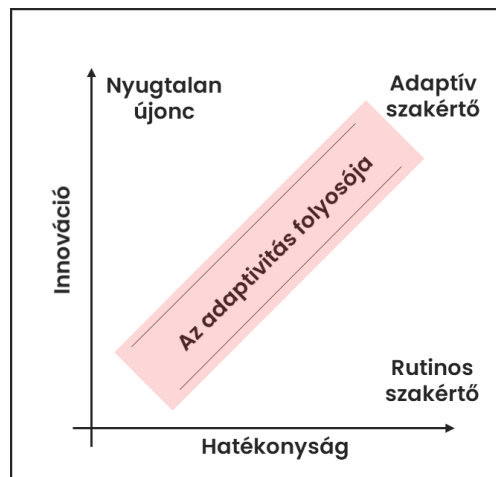
A fenti két irodalomáttekintésből kitűnik, hogy a kifejezések sokfélesége ellenére a kutatók meglepő hasonlósággal értelmezik az adaptív tanítás fogalmát (Parsons és mtsai., 2018). A definíciók közös

alapját azon megállapítás képezi, mely szerint az adaptív tanár a felmerülő stimulusokra reagál, a tanulói igények támogatására fókuszál, és válaszai cselekedeteiben, a tervezés és tanítás közben felmerülő szükséges változtatásokban ragadhatók meg (Corno, 2008; Frányó, 2022; Parsons és mtsai., 2018). Corno és Snow (1986) elkülöníti az adaptív tervezés és adaptív megvalósítás szakaszát, koncepciójuk összecseng Schön (1987) és Calderhead (1996) reflektivitás elméletével. Az adaptív tervezés megfeleltethető a gyakorlatra való reflexiókkal (reflection on action), az adaptív megvalósítás pedig a gyakorlatban való reflexiókkal (reflection in action) (Schön, 1987). A reflektivitás az adaptivitás témájától elválaszthatatlan, a kérdezés és a reflexió az adaptivitás szerves részét képezi, hiszen csak akkor beszélhetünk hatékony alkalmazkodásról, ha annak folyamatában jelen van a résztvevők igényeire és gondolkodására való rákérdezés aktusa (Rapos és mtsai., 2011). A reflektív gyakorlat támogatása az oktatói szakmai fejlődésnek is elengedhetetlen része (Gan Joo Seng & Geertsema, 2018; Kreber, 2002; Trigwell és mtsai., 2000).

A külföldi szakirodalom irányával egybecsengően a hazai tanulmányok is a közoktatásra vonatkoznak, és leginkább a differenciálásra, a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevételére helyezik a hangsúlyt (Golnhofer, 1999; Nádas, 2010). „Az adaptivitás és a köré épülő tanulásszervezési eljárások elsősorban a megelőző szemléletet valló pedagógiákat jellemzi, nem módszerek összessége, hanem egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat”, mely a diákok egyéni szükségleteire tudatosan épít (Rapos és mtsai., 2011).

Az adaptivitás természetesen értelmezhető az oktatás világából kilépve is. Hatano és Inagaki (1986) megfogalmazásában az adaptív szakértelem kognitív, motivációs és személyiségfüggő elemekből álló, fogalmi megértést megkívánó szakértelem, amely lehetővé teszi új megoldások és új megoldási eljárások alkalmazását a felmerülő problémák kezelésére. Az újítást tekintve ez a fajta szakértelem eltér a rutin vagy klasszikus szakértelemtől, melynek lényege a tevékenység tökélyre fejlesztése a hatékonyság érdekében (Hatano & Inagaki, 1986). A két japán szakember koncepcióját Bransford és munkatársai egészítették ki, a szakértelem mögött meghúzódó szándék tekintetében. Az adaptív szakértelmet rugalmas, újító jellegű tudásalkalmazásként értelmezik, amely nagyrészt az adaptív szakértők azon törekvésén nyugszik, hogy gazdagítsák és finomítsák megértésüket, tudásukat, tanulva a problémamegoldások folyamatos tapasztalatából (Bransford és mtsai., 2000).

A szakértelem típusait mások nem különítik el egymástól élesen, ehelyett a hatékonyság és az innováció egyensúlyának tekintik (Schwartz és mtsai., 2005). Bransford és munkatársai megalkották az adaptív szakértelem felé vezető folyósó modelljét (5. ábra), mely szerint két vetületben lehetséges a fejlődés: hatékonyság és innováció terén, az adaptivitás folyósója pedig az a közös sáv, ahol a fejlődés mindkét értelemben megtörténik, mert a szakértő indokoltan tud választani a rutin és az újító megközelítés között az aktuális helyzet kívánalmai szerint (Bransford és mtsai., 2005). Az adaptív szakértő hajlandó és képes tanulni az új helyzetekből (Lin és mtsai., 2007), olyan magát egész életen át tanulóként, problémamegoldóként értelmező ember, aki soha nem elégszik meg aktuális megértési szintjével, tisztában van tudásának korlátaival, és soha nem csak hatékonyan, hanem mindig jobban szeretne dolgozni (Bransford és mtsai., 2005; De Arment és mtsai., 2013).

5.ábra: Az adaptív szakértelem felé vezető folyósó³

Saját fordítás

A bemutatott megközelítések alapján a felsőoktatásban értelmezett adaptivitás elválaszthatatlan a minőségi tanulás, a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság és az oktatói szakmai fejlődés témakörétől, mivel lényege a változásokra, kiemelten a hallgatói igényekre való figyelem, reflexiót (Parsons és mtsai., 2018) és rugalmasságot, innovációt (Bransford és mtsai., 2005) célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzá kapcsolódó bármely folyamat során (Corno, 2008; Frányó, 2022; Parsons és mtsai., 2018). A tanulás és tanítás minőségének javítását célzó törekvés, így magában foglalja a szakmai fejlődés igényét (Leibowitz, 2014), egyéni és közösségi szinten egyaránt.

Összefoglalás

A felsőoktatás világát érintő kihívásokra válaszul szerteágazó irányokban zajlik tudományos kutatás. A minőségi tanulásra az oktatók munkája alapvetően meghatározó befolyással bír, így a tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság, az oktatói szakmai fejlődés és az adaptivitás témái szorosan összekapcsolódnak. A minőségi tanulást tekintve három elméletre támaszkodtunk, Kolb (2005) tapasztalati tanulás modelljét és Biggs (2007) tanulási eredmény megközelítését kapcsoltuk össze Carnell hatékony tanulás modelljével, amely a közösségi tanulást, a párbeszédet, együttműködést és metatanulást hangsúlyozza, mint a tudásteremtés alapját (Carnell, 2007).

A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosságot a tanításról való gondolkodás magasabb szintjeként azonosítottuk. Míg a tanítás célja, hogy lehetővé tegye a tanulást, a tanításra fókuszáló tudományosság célja az, hogy átláthatóvá tegye a tanítást, azt, hogy hogyan tettük lehetővé a tanulást (Trigwell és mtsai., 2000). A tanításra/tanulásra fókuszáló tudományosság néhány modelljének áttekintése után Fanghanel (2013) meglátásához érkeztünk, aki szerint ez a tudományosság az oktatói fejlődés egyik kifinomult módja, amely hozzájárul az egyéni és kollektív felsőoktatási tudás gyarapodásához (Fanghanel, 2013), míg Geertsema már kifejezetten az oktatói fejlődés egy lehetséges stratégiájaként azonosítja (Geertsema, 2016).

A szakmai fejlődés definiálása során Leibowitzot követve a minőségi tanulást támogató oktatás fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt. Leibowitz a lehető legtágabban értelmezi, a tanítást és tanulást támogató feltételek megteremtéseként interpretálja az oktatói szakmai fejlődést (Leibowitz, 2014, 3).

Végezetül a felsőoktatásban értelmezett adaptivitás fogalmát körvonalaztuk. Ez a tanulás és tanítás minőségének javítására való törekvés, a változásokra való figyelem, reflexiót és innovációt célzó igyekezet az oktatás tervezése, megvalósítása és hozzá kapcsolódó bármely folyamat során (Bransford

³ Bransford és mtsai., 2005, 49

és mtsai., 2005; Frányó, 2022; Hardy és mtsai., 2019; Hatano & Inagaki, 1986; Parsons és mtsai., 2018), azaz a szakmai fejlődésnek mozgatórugója és eleme egyben.

A fenti témák természetesen kezelhetők elkülönülten, mivel mélységüknél fogva bőségesen nyújtanak lehetőséget kutatásra, gondolkodásra, fejlődésre, valamint az említetteken kívül bizonyára rengeteg további megközelítéshez, kutatási területhez kapcsolhatóak. Tanulmányunk célja volt rávilágítani ezen fogalmak kapcsolódásaira, átfedéseire és a tartalom elsődlegességére a formával szemben. Tettük ezt a legtágabb perspektíva megőrzése mellett, miszerint az oktatási és a kutatási munka célja végső soron mindig a minőségi tanulás, a tudásteremtés.

Felhasznált szakirodalom

- Amundsen, C., & D'Amico, L. (2019). Using Theory of Change to evaluate socially-situated, inquiry-based academic professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 196–208. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.002>
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), Art. 1. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Barrow, M., & Grant, B. (2012). The 'truth' of academic development: How did it get to be about 'teaching and learning'? *Higher Education Research & Development*, 31(4), 465–477. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.602393>
- Baume, D., & Popovic, C. (Szerk.). (2016). *Advancing practice in academic development*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd edn). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bolander Laksov, K. (2008). Strategic educational development. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 91–93. <https://doi.org/10.1080/07294360701805226>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate* (1st ed., 12th pr). Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching [u.a.].
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (Szerk.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition* (o. 9853). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Lyn Beckett, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Szerk.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (1st ed). Jossey-Bass.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21, 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Szerk.), *Handbook of educational psychology* (o. 709–725). Macmillan.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/13562510601102081>
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners. In M. C. Wittrock (Szerk.), *Third handbook of research on teaching* (o. 605–629). American Educational Research Association.
- Csehné Papp, I., & Varga, E. (2018). The novelty and challenges of labour shortage. *Acta Carolus Robertus*, 8(2), 149–160.

- Csehné Papp, I., Varga, E., & Hajós, L. (2017). The appearance of a new generation on the labour market. *Annals of Faculty Engineering Hunedoara - International Journal of Engineering*, 15(1), 123–130.
- Dalkir, K. (2011). *Knowledge management in theory and practice*. Routledge.
- Davies, J. P., & Pachler, N. (Szerk.). (2018). *Teaching and learning in higher education: Perspectives from UCL*. UCL Institute of Education Press, University College.
- De Arment, S. T., Reed, E., & Wetzel, A. P. (2013). Promoting Adaptive Expertise: A Conceptual Framework for Special Educator Preparation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0888406413489578>
- Derényi A. (2018). A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008 – 2017* (Köt. 2, o. 130–146).
- Derosa, G. P., Hill, C., & Carolina, N. (1996). Professionalism – Where Are All the Heroes? *The Journal of Bone and Joint Surgery*. <https://doi.org/10.2106/00004623-199609000-00001>
- Dorner, H., & Belic, J. (2021). From an individual to an institution: Observations about the evolutionary nature of conversations. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 210–223. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1947295>
- Dorner, H., & Mårtensson, K. (2021). Catalysing pedagogical change in the university ecosystem: Exploring ‘big ideas’ that drive faculty development. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 225–229. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00089>
- Fanghanel, J. (2013). Going Public with Pedagogical Inquiries: SoTL as a Methodology for Faculty Professional Development. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, 1(1), 59–70. <https://doi.org/10.20343/teachlearning.1.1.59>
- Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Felten, P., Kalish, A., Pingree, A., & Plank, K. M. (2007). *Toward a Scholarship of Teaching and Learning in Educational Development. To Improve the Academy*, 25(1), 93–108. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2007.tb00476.x>
- Frányó, Z. (2022). Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának alapját képező értékdimenziók megjelenése a felsőoktatási térben. *Neveléstudomány*, 1, 83–101. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.4>
- Fyffe, J. M. (2018). Getting comfortable with being uncomfortable: A narrative account of becoming an academic developer. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 355–366. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1496439>
- Gan Joo Seng, M., & Geertsema, J. (2018). Sharing practices, but what is the story? Exploring award-winning teachers’ conceptions of teaching. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 254–269. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1373331>
- Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122–134. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1175144>
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230–245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>
- Geertsema, J., & Bolander Laksov, K. (2019). Turning challenges into opportunities: (Re)vitalizing the role of academic development. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1557870>
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Glaser, R. (1972). *Individuals and learning: The new aptitudes*. *Educational Researcher*, 1(6), Art. 6. <https://doi.org/10.3102/0013189x001006005>
- Golnhofer E. (1999). *Az adaptív oktatás menedzselése*. KÖVI jegyzet.

- Gosling, D., & D'Andrea, V. (2001). Quality Development: A new concept for higher education. *Quality in Higher Education*, 7, Art. 7. <https://doi.org/10.1080/13538320120045049>
- Halász G. (2010). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: Intézményi és nemzeti szintű folyamatok*.
- Halász G. (2018). Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában In: *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017* (o. 25–38).
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2.), Art. 2.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Szerk.), *Child development and education in Japan* (o. 262-272.). Freeman.
- Hrubos I., & Horváth Á. (2012). Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In *Elefántcsonttoronyból világítótorony—A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása* (o. 25–71). Aula kiadó.
- Jármái E. M., Fűzi B., & Végh Á. (2019). *Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban*. In *Kutatói innovációk – Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből* (o. 65–90). Budapesti Gazdasági Egyetem.
- Kálmán O. (2016). Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról. In Garai I., Vincze B., & Szabó Z. (Szerk.), *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére* (o. 46–58). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: Az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 1, 74–97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- Kálmán, O. (2020). Oktatói kompetenciák – hogyan azt a hazai oktatók látják. *Pedagógusképzés*, 18(1–2), 14–42. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.1-2.01>
- Kezar, A. J. (2014). *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*. Routledge.
- Kinchin, I., Heron, M., Hosein, A., Lygo-Baker, S., Medland, E., Morley, D., & Winstone, N. (2018). Researcher-led academic development. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 339–354. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1520111>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*.
- Kovács Z., & Kereszty O. (2016). Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében. *Neveléstudomány*, 4(4), Art. 4. <https://doi.org/10.21549/ntny.16.2016.4.1>
- Kraiciné Szokoly M., & Csoma G. (2012). *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- Kreber, C. (2013). The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.2979/teachlearningqu.1.1.5>
- Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357–360. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978>
- Lin, X., Schwartz, D. L., & Bransford, J. (2007). Intercultural Adaptive Expertise: Explicit and Implicit Lessons from Dr. Hatano. *Human Development*, 50(1), 65–72. <https://doi.org/10.1159/000097686>
- Mårtensson, K. (2014). Influencing teaching and learning microcultures. *Academic development in a research-intensive university*. Lund University (Media-Tryck).
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.536972>
- Martin, F., Chen, J., Moore, R. L., & Westine, C. D. (2020). Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018.

Educational Technology Research and Development, 68, 1903–1929.

<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09793-2>

- Nádas M. M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), Art. 2. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1995). Toward a Reconceptualization of Scholarship: A Human Action System with Functional Imperatives. *The Journal of Higher Education*, 66(6), 615–640. <https://doi.org/10.1080/00221546.1995.11774808>
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O., & Mészáros G. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey Bass Publishers.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Szerk.), *Transfer of learning* (o. 1-51.). CT: Information Age.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2.), Art. 2. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1993). *Teaching as community property; putting an end to pedagogical solitude*. *Change*, 25(6).
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrenke, T. D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: Trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Timmermans, J. A., Bruni, C., Gorbett, R., Moffatt, B., Stubbley, G., Williams, D., & Holmes, T. (2018). The flourishing of care in a multidisciplinary Faculty Learning Community. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 367–373. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1521335>
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Vámos Á., Kálmán O., Bajzáth A., Rónay Z., & Rapos N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány*, 1, 7–27. <https://doi.org/10.21549/ntny.28.2020.1.1>
- Vida C. (Szerk.). (2021). *Elemzés Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmény*. Állami Számvevőszék EL-2925-006/2021.
- Walberg, H. J., & Paik, S. (2000). Effective educational practices. *International Academy of Education*.
- Weston, C. B., & McAlpine, L. (2001). *Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(86), 89–97. <https://doi.org/10.1002/tl.19>.

BORBÉLY-PECZE Tibor Bors

Állami foglalkoztatási szolgálatok minőségfejlesztése Az elmúlt évtized tapasztalatai és a hazai szolgálat¹

A foglalkoztatási szolgálat meghatározása

A foglalkoztatási szolgálatok meghatározásának számos nemzetközi (ILO, EU) és nemzeti definíciója létezik. Az Európai Unióban így határozzák meg a foglalkoztatási szolgálat leginkább közérthető definícióját: „Az uniós országokban az állami foglalkoztatási szolgálatok azok a hatóságok, amelyek összekötik az álláskeresőket a munkáltatókkal. (EB)²” Az Állami Foglalkoztatási Szolgálatok Európai Hálózata (PES-hálózat) 2014 májusában jött létre az Európai Parlament és a Tanács határozata nyomán, amelynek célja az európai állami foglalkoztatási szolgálatok közötti együttműködés fokozása. Tagjai mind a 27 uniós tagállam, valamint Norvégia, Izland és Liechtenstein szolgálatai, továbbá az Európai Bizottság. A határozat előtti európai szintű PES-együttműködés 1997-re nyúlik vissza, amikor a Bizottság létrehozta a foglalkoztatási szolgálatok főigazgatóinak informális tanácsadó csoportját (HoPES: Heads of the Public Employment Services) a tagszervezetek közötti együttműködés, csere és kölcsönös tanulás előmozdítására, valamint a foglalkoztatáspolitikai kezdeményezésekkel kapcsolatos szakértői visszajelzések fogadására. A PES-hálózatot hivatalosan meghallgathatja az Európai Parlament és a Tanács, a Bizottság és más uniós szervek és hivatalosan is beviheti a munkaerőpiac területére vonatkozó szakértelmét ezen intézmények munkájába.

A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) meghatározásában utal arra a mintegy száz évre, amelyet az ILO alapítása óta ez a témakör bejárt. „A foglalkoztatási szolgálatok (Public Employment Service: PES) az ILO megalapítása óta elismert szerepet játszanak. Már az ILO 1919. évi, a munkanélküliségről szóló egyezménye (ILO C2. 1919. Magyarországon: 1928. évi XV. törvény) elismerte a foglalkoztatási szolgálatok szerepét, és támogatta a nemzeti foglalkoztatási szolgálatok létrehozását minden tagállamban. Az állami foglalkoztatási szolgálatok e szerepét nemzetközi szinten teljes mértékben kidolgozták, amikor elfogadták az ILO foglalkoztatási szolgálatokról szóló 1948. évi egyezményt (ILO C88. 1948.) (ILO,2016).

Az ILO fejlődő, felzárkózó gazdaságoknak írt négy részes foglalkoztatási szolgálat-építő kézikönyve így fogalmazza meg a célt; *a PES-en keresztül végzett munka azt jelenti, hogy olyan szolgáltatásokat nyújtanak, amelyek megkönnyítik az álláskeresők számára a munkakeresést, és a vállalkozások számára, hogy megtalálják a legjobban képzett munkavállalókat a megüresedett álláshelyeik betöltéséhez. Ez jelenti az álláskeresők képessé tételét arra, hogy növeljék saját foglalkoztathatóságukat, így jól felkészültek legyenek a kínálgató munkalehetőségekre. Ez azt is jelentheti, hogy segítik a vállalkozásokat az üres álláshelyeik olyan módon történő meghirdetésére, hogy garantálják, a legmegfelelőbb készségekkel rendelkező munkavállalók megtalálását. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy a PES-nek minden álláskeresőnek munkát kell találnia, sem pedig azt, hogy az állami foglalkoztatási szolgálatoknak nem kell olyan munkavállalókat találniuk a vállalkozásokon belül megüresedő összes álláshelyre, akik nem regisztrált álláskeresők. (ILO 2016:14).*

¹ Nemzeti szakértőként 2015 óta, annak indulásától veszek részt a bechlearning folyamatban 2022 végén ez már mintegy nyolc évet ölel fel. Ezen időszak alatt háromszor készítettem elő a magyar szolgálat önértékelését (2015,2017 és legutóbb 2021-ben). Kétszer látogattam meg az olasz szervezetet, az ANPAL-t 2015 és 2023 elején. Valamint Kelet-Európában a lengyel, román, horvát szervezetek átvilágításában vállaltam szerepet. A mediterrán térségben a portugál, az angolszász országok között az ír, Skandináviában a norvég munkaügyi szervezet, a NAV bechlearning folyamataiban vehettem részt. Az EU határain kívül Georgia, Jordánia, Azerbajdzsán, Szerbia, Üzbegisztán, Oroszország és Törökország munkaügyi szolgálatainak fejlesztési tevékenységeibe kapcsolódhattam/tekinthettem be. Bánt, hogy itthon erre a tudásra, sőt magára a BL folyamatra alig néhányan voltak kíváncsiak egy szűk évtized alatt. Kimaradtak egy intellektuális utazásból. Ebben a nyolc évben az NFSZ-ért felelős tárca hatszor változott (NGM, PM, ITM, TIM, Miniszterelnöki Kabinetiroda, GFM). A területért felelős helyettes-államtitkárokat össze sem tudom számolni.

² <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=105&langId=en>

Az OECD legutóbb a COVID-19 pandémia gazdasági és társadalmi hatásainak kezelése kapcsán hívta fel a figyelmet a foglalkoztatási szolgálatok szerepére; „Az állami és magán foglalkoztatási szolgálatok (PES) döntő szerepet fognak játszani abban, hogy a válság alatt megakadályozzák a foglalkoztatási szint gyors beszakadását, a korlátozó intézkedések feloldását követően elősegítsék a gyors gazdaságifellendülést.” (OECD, 2020).

Közpolitikai értelemben fontos a foglalkoztatáspolitikai és a munkaerőpiaci politika, a foglalkoztatási szolgálat feladatrendszerének pontos elkülönítése. Magyar nyelven, bár az elmúlt évtizedben a munkaerőpiac és a foglalkoztatás egymás szinonimájaként jelennek meg az elnevezésekben, valójában a két fogalom nem azonos. Sőt, mi több a munkaerőpiaci-politika a foglalkoztatáspolitikai részhalmozaként értelmezhető. Az ILO 122-es egyezménye (Bagó, 2002) vonatkozik a foglalkoztatáspolitikára, ideértve a munkavédelem, munkaegészségügy, bérpolitika, társadalmi érdekegyeztetés kiemelt témaköreit is, amelyek azonban nem részei a foglalkoztatási szolgálattal kapcsolatos munkaerőpiaci-politikának:

- minden munkára képes és állást kereső személy számára legyen munkaalkalom;
- ez a munka a lehető legtermelékenyebb legyen;
- lehetőség nyíljon a munka szabad megválasztására, és minden munkavállalónak a lehető legteljesebb lehetősége legyen az olyan munkára történő jelentkezésre, illetve az olyan munka során megvalósuló képzésre, képzettségének és adottságainak felhasználására, amely munka számára megfelelő, tekintet nélkül fajára, színére, nemére, vallására, politikai meggyőződésére, nemzeti vagy társadalmi származására. (ILO C122, 2000. évi LXII. tv. 1. cikk 2. bek.)

A foglalkoztatási szolgálat fogalmának pontos meghatározását az ILO 88-as egyezménye adja, amelyet a Magyar Országgyűlés is ratifikált. A 88-as egyezmény 2. cikke alapján a foglalkoztatási szolgálat; „A munkaerőpiaci szervezet országos hatóság irányítása alatt álló munkaügyi hivatalok országos rendszeréből áll.” Fő feladata a munkaerőpiac keresleti (vállalatok) és kínálati (aktív korú és elhelyezkedni képes munkavállalók) oldalának összekötése, azaz az állásközvetítés és az üres álláshelyek betöltésének elősegítése. „A foglalkoztatáspolitikai {egyik} eszközrendszerét a munkaerőpiaci politikák jelentik. A kifejezés magában foglalja az úgynevezett aktív és passzív foglalkoztatáspolitikai eszközöket és munkaerőpiaci szolgáltatásokat egyaránt.” (Nagy, 2018). Amit Nagy nem fejt ki, hogy a kifejezés magában foglalja az ILO értelmezése szerinti foglalkoztatási szolgálat működését is, amely keretet ad a passzív és aktív eszközök, munkaerőpiaci szolgáltatások célzott működésének. Elfogadott szakmai gondolat, hogy a foglalkoztatási szolgálatok és azok helyi irodái képesek olyan mikroadatok gyűjtésére és értékelésére, amelyek az egyes aktíveszközök és munkaerőpiaci szolgáltatások hatását maximalizálni képesek (holtteher-vesztés csökkentése). Azaz kiszűrjük azokat az aktíveszköz/közpénz használati eseteket, ahol a foglalkoztatás állami támogatás nélkül is megvalósult volna.

A magyarországi munkanélküli ellátás (mai nevén passzív eszköz), és az újbóli elhelyezés támogatása (korszerű nevén aktív eszközök és munkaerőpiaci szolgáltatások) az ország iparosodása óta alulfejlettek voltak a nyugat-európai magországok előrehaladásához képest. Szalay Sándor a századelőn dolgozta ki a munkanélküliség esetére szóló biztosítás tervezetét (1907), illetve a budapesti cselédbiztosító szervezésére vonatkozó javaslatot (1919) (Cora&Kiss&Olasz 2019:61).

A törvényes munkásvédelem körébe tartozott az 1872-es első és az 1884-es második Ipartörvény, amelyek pénzbüntetés kilátásba helyezésével kimondták, hogy a munkaadó köteles gyárában biztosítani az egészséges és biztonságos munkavégzéshez szükséges körülményeket. Magyarországon a társadalombiztosítás – a német mintát követve – a munkás önsegélyező egyletek tevékenységéből nőtt ki. A munkás önsegélyező szervezetek a II. világháborúig fennmaradtak, de szerepüket a 19. század végétől egyre inkább a munkásbiztosítás vette át. (Magyarország a XX. században lexikon, II. kötet. Tarsoly&Püski&Barta&Gyarmati szerk. 1996). A szocializmus évtizedeiben sem működött Magyarországon az ILO 88. számú egyezménye (1948) értelmében vett foglalkoztatási szolgálat. Előbb, az 1940-es évek végétől, ezt maga az uralkodó ideológia is kizárta, majd a kádári eladósodás (Mong, 2012) és bérpolitika az 1970-es és 1980-as években gazdasági szempontból is lehetetlenné tette. Az 1990/91-es változásokat, munkaügyi minisztérium és szolgálat felállítása, így valódi intézményi háttér

és hosszú távú intézményi tradíciók nélkül kellett, rendkívül kedvezőtlen munkaerőpiaci környezetben, végrehajtani. A német „szövetségi munkaügyi hivatali (később ügynökségi) modell” másolása az előcsatlakozási időszakban csúcsozott ki, egy PHARE ügynökségi modell megfogalmazásával (2001-2004), amely azonban már sohasem vált beüzemelt, kiforrott megoldássá (Dupont&Simkó&Vladiszavlyev, 2004). Németországban a klasszikus hivatali működést a 2000-es évek elején váltotta fel a szolgáltató munkaügyi szervezet modellje. 2003 elején a balközép szociáldemokraták (SPD) német kancellárja, Gerhard Schröder bejelentette az „Agenda 2010” elnevezésű nagyszabású reformcsomagot, amelynek a „Hartz” reformok egy részét képezték. Ez valóban növelte a német munkaerő hatékonyságát, a munkanélküliek nagyobb arányban jutottak új munkahelyekhez, amely egyes becslések szerint a német munkanélküliséget 1,5 százalékponttal csökkentette (Odendahl, 2017).

Történelmi hagyománya egy „ügynökség-szerűen” működő foglalkoztatási szolgálatnak, amely esetében az ügynökségnek felhasználói, nem csak kiszolgáltatót ügyfelei vannak, alig volt Magyarországon. 2001 és 2010 között is több alkalommal irányt váltott a szervezetfejlesztési koncepció. Előbb a gazdaságpolitika részeként majd a szociálpolitika (ma gondoskodáspolitikai), majd ismét a gazdaságpolitika (2011 után) részeként határozta meg a hazai foglalkoztatási szolgálat identitását. 2005-ben, a New Labour és az Új Közigazgatási Menedzsment tündöklése idején, főként Tony Blair brit miniszterelnök sikerességén felbuzdulva, a magyar igazgatás is átnevezte az álláskeresési megállapodást, amelyet a munkanélküli ellátás nevének megváltoztatásával kapcsolt össze (Ekkor lett az ellátás neve álláskeresési juttatás). Az eredetileg az egyéni álláskeresői cselekvési terv (IAP: Indivial Action Plan) hazai bevezetése azonban sohasem ment túl a formalitásokon és nem vált az önálló álláskeresését támogató tervvé. Ehhez a szolgálat szolgáltató jellegét kellett volna előbb megteremteni.

Magyarország 2014 decembere óta nem működtet önálló munkaügyi hivatalokat és kirendeltségeiket, hanem egy kormányrendeletben a kormányhivatalokat és a területért felelős minisztert jelöli meg, mint állami foglalkoztatási szervezetet (320/2014. (XII. 13.) Korm. rendelet 1. cikk.). Szubjektív megjegyzés, hogy az 1991 és 2013 között működő hazai foglalkoztatási szolgálat két évtizedes működése olyannyira beépült a közbeszédbe, hogy évtizeddel a beolvasztásuk után is a lakosság és a vállalatok nagy része „munkaügyi központnak”, „munkanélküli hivatalnak” stb. nevezi az intézményt. Sőt, néha párhuzamosan keresi a munkaügyi központokat miközben a járási hivatalban ügyeket intéz. A magyar foglalkoztatási szolgálat történetére itt nem térek ki bővebben (ld. erről A magyar foglalkoztatási szolgálat története narratívákban kötet, NGM/Borbély-Pecze szerk. 2018.). A kötet megjelenése óta eltelt újabb négy évben megerősödött az a hazai igazgatási, szakpolitika-alkotási tendencia, amely jogilag önálló foglalkoztatási szolgálat nélkül kívánja működtetni a munkaerőpiaci politikát. A COVID-19 járvány káros munkaerőpiaci hatásainak enyhítésére indított masszív bértámogatási programokat 2020-21-ben ez az intézményi struktúra kezelte.³ Így valósult meg 2020. november 1. és 2021. május 31. között zajló ágazati bértámogatás – a COVID járvány kezelését szolgáló uniós REACT-EU helyreállítási támogatás révén. A támogatást 165.891 munkavállaló után vették igénybe a vállalkozások. A NAV járulékbemelési adatbázisa alapján az ágazati bértámogatásra jogosult ágazatok foglalkoztatotti létszámának mintegy 42 százaléka részesült támogatásban (Krékó&Varga, 2021).

A hazai rapid jogalkotási környezet érdekessége, hogy az 1991-ben megalkotott foglalkoztatási törvény mellé 2021-ben még egy törvény (2020. évi CXXXV. tv.) és végrehajtási rendelet csatlakozott (100/2021. (II. 27.) Korm. r.) miközben az eredeti törvény 3. paragrafusának 4.) bekezdése továbbra is hatályos. Azaz „Az állami foglalkoztatási szerv tevékenységét humánszolgáltatásként, a munkanélküliség lélektani és társadalmi összefüggéseinek figyelembevételével végzi.”

Közpolitikai döntés kérdése, hogy a munkaügyi intézményrendszer helyett vagy mellette adott kormányzat a finomabb célzást adatok hiányában kevésbé pontos adó és járulékszeren keresztül élénkíti a foglalkoztatást. A hazai megoldás ebben a tekintetben 2013-tól a Munkahelyvédelmi Akcióterv (MVA) kialakítása volt, amelyet nem a foglalkoztatási szervezet, hanem az adópolitika kezel (NAV). 2019-be megjelent értékelés alapján ez az adópolitikai megoldás megfelelt az elvárásoknak. „A fiatal munkavállalók körében a foglalkoztatottsági ráta 2,6 százalékponttal nőtt,

³ https://nfsz.munka.hu/cikk/1294/Agazati_bertamogatasi_program

az alacsonyan képzettek között 2,2 százalékponttal, míg az idősebb korú munkavállalók esetén a növekedés 0,8 százalékpont.” (Svraka, 2019). A kedvezményeket 2013-ban mintegy 600 ezer fő után vették igénybe, ami 2018-ra 900 ezer főre emelkedett. Ezen belül a fiatalokat célzó kedvezmények 2013-ban 110 ezer főt, 2018-ban 170 ezer főt érintettek (Svraka, 2019b). Mivel az intézkedésnek a COVID-19 bértámogatások meghirdetése előtt volumenében nem volt párja, nehéz kérdés megítélni, hogy a foglalkoztatási szolgálat kapacitásfejlesztése révén mennyivel lehetett volna célzottabb, takarékosabb az intézkedés. Csak a történeti részletesség kedvéért kíváncsok ide, hogy PES helyett az APEH (mai NAV) rendszerén keresztül eljutatott bérjellegű támogatáspolitikát 2005-ben a START pályakezdő programmal kezdődött Magyarországon.⁴

Hatékonyság

A hatékonyságot egy adott intézményrendszer egészére nézve is lehetséges értelmezni, nem csak az adott intézmény(ek) által működtetett programokra, eszközökre nézve. A foglalkoztatási szolgálatokról szóló nemzetközi párbeszédben egyre előrébb kerül a PES hatékonyságának kérdése mind az Európai Állami Foglalkoztatási Szolgálatok Hálózatában (EU PES Network)⁵, mint az ILO vagy az OECD közpolitikai elemzéseiben.

A foglalkoztatási szolgálatok hatékonyságának irodalma eltér az egyes eszközök, munkaerőpiaci programok hatékonyságának mérésétől. Itt arra vagyunk kíváncsiak, hogy a foglalkoztatási szolgálat egésze milyen eredményesen végzi a munkáját. Itt az egyszerűség kedvéért, hatékonyság alatt azt a köznap meghatározást alkalmazzuk, hogy „a hatékonyság a kívánt eredmény elérésének képessége vagy a kívánt kimenet előállításának képessége” (Oxford értelmező szótár, 1997). Ennek a cikknek nem célja a hatékonyság, hatásértékelés mérés összetettebb témakörét bemutatni. Itt tehát csak jelzem, hogy egy foglalkoztatási szolgálat hatékonyságát a második világháború óta (ILO 88-as egyezmény, ILO, 1948, 2000. évi LIII. törvény) a munkaerőközvetítés minőségén keresztül szokás mérni. „A munkaerőpiaci szolgáltatást úgy kell megszervezni, hogy biztosítsák a hatékony munkaerő-felvételt és elhelyezést.” (ILO C88 6. cikk.). További kérdéseket vet fel, hogy a munkaerőközvetítésre optimalizált szervezet esetlegesen milyen problémákat hoz létre a hátrányos helyzetű munkaerő közvetítése során, végső soron működésével is hozzájárulva a rossz minőségű állások számának szaporodásához. Gyakran előkerül az az érv is, amely szerint a munkaügyi szervezetek hatékonyságát nem lehet kizárólagosan az elhelyezkedéssel mérni, hiszen más hasznos tevékenységet is végeznek, pl. képzés, szociális transzferek biztosítása, stb. Ugyanakkor ezen tevékenységek mérhetősége meglehetősen kérdéses és könnyen eredményezhet olyan szervezeti indikátorokat, amelyet bár önmagukban teljesülnek valójában nem teszik mérhetővé a foglalkoztatási szolgálat tevékenységét.

Az Európai Foglalkoztatási Szolgálatok Hálózatában készített elemzés a célapú vezetési körképben (MbO) így összegzi egy összetett teljesítményértékelési rendszer szerepét az európai szolgálatoknál; „Ha a teljesítménymenedzsment hatékony akar lenni, akkor nem lehet csupán a viselkedés ösztönzésének és a vezetők elszámoltatásának eszköze. Inkább egy szélesebb körű politikai és szervezeti tanulási folyamat részét kell képeznie. A teljesítménymenedzsment-keretek segíthetnek a foglalkoztatási szolgálatok szerepével kapcsolatos feltételezések megfogalmazásában és a kívánt végeredmények egyértelműbbé tételében.” (European Commission/Nunn, 2012:35).

Az 1980-as 1990-es években a (USA és Nyugat-Európa) magas munkanélküliségi számok miatt komoly figyelem irányult a foglalkoztatási szolgálatok hatékonyságának mérésére. Az Új Közszolgálati Menedzsment (NPM) fénykorában az első indikátorrendszert 1985-ben a svéd munkaügyi szervezet alakította ki (Behrenz&Delander&Mánsson, 2013:1). Ebben az időszakban a foglalkoztatási szolgálatok hatékonysági kérdését a kvázi piaci megoldásokkal, a magán-állami együttműködésekkel kívánták orvosolni. A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO C181, 1997) ekkor fogadta el a magán és állami

⁴ <https://www.penzcentrum.hu/vasarlas/20051017/palyakezdo-eselyei-mennyit-er-a-start-program-1000282>

⁵ <https://www.pesnetwork.eu/>

munkaügyi szolgálatok partnerségéről szóló egyezményét, amely ajánlástól az 1948-1997 közötti kizárólag állami fenntartású szolgálatok eredményességének növekedését várták.

Átfogó szervezetértékelések

Magyarország esetében az utolsó ilyen, a szolgálat egészének hatékonyságát mérni próbáló kísérletet a 2010-ben a foglalkoztatási szolgálat egészének modernizációjára irányuló, már az EU által társfinanszírozott, program hatásértékelése jelentette.

„Az értékelés fő következtetése az, hogy a program az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) működése és modernizációja számára több alapvető fontosságú eredményt hozott, többek között az ügyintézés és a fejlesztéseket-elemzéseket egyaránt támogató, egységes, integrált informatikai rendszer országos bevezetését, a szervezeti tudatosságot fokozó önértékelési rendszer kialakítását, valamint a modernizált kirendeltségek belső terének ügyfélbarát átalakulását. A kirendeltségi szintű adatok többváltozós elemzése szerint a fejlesztések szignifikánsan megnövelték a regisztrált munkanélküliek nyílt piacra való kilépésének esélyét. Ez a 2008-as mintegy 440 ezres átlagos regisztrált létszámhoz viszonyítva azt jelenti, hogy minden hónapban a teljes létszám mintegy 5 százalékából, 19 ezer regisztrált munkanélküliből lesz a nyílt piacon dolgozó foglalkoztatott, akikből mintegy 1440 azért tud elhelyezkedni, mert a program intézkedései életbe léptek.” (Cseres-Gergely&Scharle, 2010).

A 2014-2021-es uniós fejlesztési ciklusban az álláskeresői profilozás (Bördös&Adamecz-Völgyi&Békés/Hétfa, 2018) és az aktíveszközök (Strategopolis, 2018) értékelései az foglalkoztatási szolgálat egyes tevékenységeinek értékelésére irányultak, de nem célozták a szolgálat, mint „ügynökség” szervezeti értékelését. Az említett értékelések során használt adatbázisok másodelemzésére épülő hazai hatásvizsgálat, amely a közvetítési kísérletek alacsony számát mutatta ki, így fogalmazott; *„Átlagosan 0,7 közvetítési kísérlet jut egy mintában szereplő álláskeresőre, amiből átlagosan 0,36 volt sikeres és 0,34 sikertelen, azaz a kísérletek közel fele volt sikeres. Vagyis egy személyre kevesebb, mint egy közvetítési kísérlet jut.” (Herczeg&Bördös&Trinh/Hétfa, 2020:23).*

Nemzetközi tapasztalatok

Az 1997-98-as ázsiai gazdasági válságot követően a dél-koreai kormányzat komoly forrásokat szánt a munkaügyi szervezet megerősítésére, az online szolgáltatások rendszerének kialakítására. Az eredmény a Worknet⁶ rendszer lett, amelynek érdemi hatékonyságvizsgálatát 2001-ben publikálta a Koreai Munkaügyi Intézet (Korean Labour Institute). A korabeli értékelés eredménye legalábbis felemás; egyfelől jelentősen nőtt a bejelentett üres álláshelyek száma, másrészt csökkent az álláskeresői hajlandóság a rendszer használatára, amelynek okait így összegezte a jelentés: *„Az alacsony képzettségű és/vagy a szakképzettséget igénylő hátrányos helyzetű munkavállalók, mint például az idősek, a nők és a fogyatékkal élők, akik jelenleg azért veszik igénybe az állami foglalkoztatási ügynökségeket, mert úgy gondolják, hogy az állami foglalkoztatási ügynökségek nem adnak időben és szükséges információkat és szolgáltatásokat.” (Keum, /KLI, 2001).*

A holland munkaügyi szolgálat (UWV: Uitvoeringsinstituut Werknemersverzekeringen)⁷ 2000-es évek közepén végzett vizsgálata is ellentmondásos eredményekre jutott. *„Úgy találjuk, hogy a további munkaügyi szolgálati kirendeltségi tanácsadók alkalmazása jelentősen növelik a rövid távú munkanélküliek és a munkanélküli biztosításban részesülők kiáramlási arányát. Ezzel szemben a hosszú távú munkanélküliek és a szociális segélyben részesülők kiáramlási arányára nem mutatkozik hatás.” (Koning, 2006).*

Frissebb spanyol kutatások – ahol a foglalkoztatási szolgálatok működtetése a tartományi autonómia kérdéskörébe esik – az állásközvetítés működését vizsgálták meg, mint a szolgálat elsődleges

⁶ https://www.dgovkorea.go.kr/service1/g2c_07/work_net <https://www.jobkorea.co.kr/>

⁷ <https://www.uwv.nl/particulieren/index.aspx>

tevékenységét. Az egyes munkaügyi irodák (kirendeltségek) adatainak elemzése alapján arra jutottak, hogy „*a tanácsadás {kirendeltségi ügyintézés, támogató beszélgetés} intenzitása az egy munkanélkültre jutó tanácsadók száma növeli a termelékenységet az állami foglalkoztatási szolgálatokon belül*” (Baños&Rodriguez-Alvarez&Suarez-Cano, 2019:180).

A foglalkoztatási szolgálat funkciói

A foglalkoztatási szolgálatok fő feladata száz év elteltével is a munkaerőpiaci kínálat és kereslet összekapcsolása. Az Európai Unión belül a tagállamok foglalkoztatási szervezetei nem csak a nemzetközi szervezetek (ILO, OECD) szakmai támogatására számíthatnak, hanem rendelkezésre állnak a tagállamok/EGT államok közötti tanulási lehetőségek is. Ennek egyedi formája a bechlearning koncepciója.

Az Európai Parlament és a Tanács határozata az állami foglalkoztatási szolgálatok közötti megerősített együttműködésről meghatározta a „benchlearning” fogalmát. Az állami foglalkoztatási szolgálatok által végrehajtandó teljesítményértékelés olyan folyamat, amely szisztematikus és integrált kapcsolatot teremt a teljesítményértékelés és a kölcsönös tanulási tevékenységek között. Ezt az innovatív koncepciót 2015-ben ültették át a gyakorlatba. 2022-ben már nyolc éve folynak a szervezetátvilágítások, fejlesztések, amelyből mindegyik szolgálat annyi tudást vesz ki, amennyire vezetői megrendelése van. A magyar foglalkoztatási szolgálat 2015, 2017 és 2021-ben is kapott célzott ajánlásokat szolgálati minőségének fejlesztésére.

Az bechlearning idea

A bechlearning általános oka az, hogy az egyes állami foglalkoztatási szolgálatoknak támogatást kell nyújtaniuk saját teljesítményük javításához a saját teljesítményüknek a többi állami foglalkoztatási szolgálat teljesítményéhez viszonyított strukturált és szisztematikus mérlegelése, valamint a társaiktól való intézményi tanulás révén. A cél a bevált gyakorlatokból való tanulás és azok nemzeti körülményeikhez való igazítása. (EC, 2018).

Az állami foglalkoztatási szolgálatoknak benchmarking munkacsoportja 2002-ben kezdte meg munkáját az osztrák PES égisze alatt, amelyhez belga, dán, német, holland és svéd szolgálatok is beletartoztak. A csoport kezdeti munkája egy sor teljesítmény-összehasonlító tényező kísérleti kidolgozására összpontosított olyan területeken, mint az álláskeresőknél nyújtott szolgáltatások, a munkáltatóknak nyújtott szolgáltatások, a juttatások nyújtása, a belső kapacitásépítés, az aktív munkaerő-piaci intézkedések, az ügyfelek elégedettsége, az adatok összehasonlíthatósága a PES-ek között, valamint olyan eredeti ötletek kidolgozása, amelyek értelmes mutatók létrehozásához vezethetnek.

A gyakorlatban a bechlearning-modell célja, hogy a különböző nemzeti kereteken belül a PES folyamatos és mérhető teljesítményjavulásának bizonyítékokon alapuló, önfenntartó rendszerét indítsa el. A PES bechlearning azon mozgatórugókra támaszkodik, amelyek a PES közvetlen ellenőrzése alatt állhatnak, és amelyeket a PES teljesítményének "elősegítőinek" vagy mozgatórugóinak nevezhetünk. Ezek közé tartoznak a stratégiai irányítási döntések, a PES üzleti modellek és a működési folyamatok kialakítása. Ezek mind pozitív vagy negatív következményekkel járhatnak a munkaerőpiaci szolgáltatások sikeres nyújtására, és így az e szolgáltatásokból eredő általános munkaerő-piaci eredményekhez vezethetnek.

Az állami foglalkoztatási szolgálatok szervezeti felépítése és a nyújtott munkaerőpiaci szolgáltatások sikere közötti kapcsolatok azonosítása érdekében szisztematikus viszonyt kell teremteni a teljesítményt elősegítő tényezők és a teljesítményeredmények között, miközben kontrollálni kell az állami foglalkoztatási szolgálatok kontextusát, ami kettős teljesítményértékelést tesz szükségessé:

- teljesítményértékelés a teljesítményt tükröző mennyiségi mutatók összehasonlításával.
- és a szervezeti intézkedések teljesítményértékelése a teljesítményt elősegítő minőségi mutatók összehasonlításán keresztül. (EC, 2018).

A teljesítményértékelési mutatók az alábbi indikátorokból állnak össze;

Hozzájárulás a munkanélküliség csökkentéséhez minden korcsoport és a hátrányos helyzetű csoportok esetében: A munkanélküliségből a foglalkoztatásba való átmenet korcsoportonként, nemenként és képzettségi szintenként, a regisztrált munkanélküliek állományának arányában; A munkanélküliek nyilvántartásából kilépők száma a regisztrált munkanélküliek arányában.

Hozzájárulás a munkanélküliség időtartamának csökkentéséhez és az inaktivitás visszaszorításához, a tartós és strukturális munkanélküliség, valamint a társadalmi kirekesztés kezelése érdekében: a munkanélküliség 6 és 12 hónapos időtartamán belül a foglalkoztatásba való átmenet korcsoportonként, nemenként és képzettségi szintenként, az összes, a PES-nyilvántartásban szereplő, foglalkoztatásba való átmenet arányában; a korábban inaktív személyek PES-nyilvántartásba való felvétele az adott PES-nyilvántartásba való összes bejegyzés arányában korcsoportonként és nemenként.

Az üres álláshelyek betöltése (beleértve az önkéntes munkaerő-mobilitás révén történő betöltést is): Betöltött üres álláshelyek; az Eurostat munkaerő-felmérésére adott válaszok arról, hogy a PES hozzájárult-e a válaszadó jelenlegi munkahelyének megtalálásához.

Az ügyfelek elégedettsége a PES-szolgáltatásokkal: Az álláskereső általános elégedettsége; A munkaadók általános elégedettsége. (EC, 2018).

A foglalkoztatási szolgálatok teljesítményének az elősegítő tényezők szerinti minőségi értékelése Common Assessment Framework (CAF)/ Közös Értékelési Keretrendszer KÉK⁸ modellen alapul, amely viszont az EFQM (European Foundation for Quality Management) kiválósági modelljéből származik.

A CAF-ból az Európai Unióban jelenleg a CAF 2020 van használatban.⁹ A Közös Értékelési Keretrendszer kialakításának (CAF) története 1998-ig nyúlik vissza, amikor az Európai Közigazgatás-fejlesztési Hálózat (EUPAN) miniszterei megbízták az Európai Közigazgatási Intézetet (EIPA) „az állampolgároknak nyújtott szolgáltatások minőségének javítására irányuló általános alapelvek” kialakítására. (Magyar Minőség Társaság, 2022). Az EFQM/CAF modell központi eleme a PDCA-ciklus (Plan, Do, Check, Act), amely a pontozási (önértékelés és külső értékelés) folyamat alapját képezi.

1. ábra A foglalkoztatási szolgálatok kiválóság modelljének szerkezete¹⁰

a munkaerőpiaci állapot		intézményi keretek (foglalkoztatási szolgálat)
E. tény-alapú szolgáltatás-szervezés és programmegvalósítás	B. A munkaügyi szolgálat operatív működési folyamatainak kialakítása	G. a munkaügyi szervezet pénzügyi és humán erőforrásainak allokációja
monitoring, értékelés, visszacsatolás	szervezeti minőségbiztosítás, folyamatok felülvizsgálata	HR menedzsment és pénzügy
	A. stratégiai teljesítmény-menedzsment	
hatékony aktíveszközök és állásközvetítés	A munkaadói kapcsolattartás stratégiai felülvizsgálata	a szervezeti partnerek bevonása (stakeholders engagement)
C. Az álláskereső fenntartható aktiválása és a munkaerőpiaci átmenetek támogatása	D. Munkaadói stratégia	F. Hatékony szervezeti menedzsment és partnerkapcsolatok
szervezeti kimenetek és eredmények (outputs, outcomes)		szervezeti tanulás
a munkaügyi szolgálat kapcsolatrendszere és elhelyezkedése a közigazgatás rendszerében		

⁸ <https://caf.kim.gov.hu/files/cafmodell/cafmodell.html>

⁹ <https://quality-mmt.hu/2020/02/03/caf-2020-a-kozos-ertekelesi-keretrendszer-uj-modellje/>

¹⁰ Forrás: European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Ziminienne, N., Fertig, M., PES network benchlearning manual, Publications Office, 2018, (fordítást a szerző készítette)

A modell központi eleme a C és a D modulok PDCA ciklushoz alkalmazkodó feltárása és értékelése. A C modul az álláskereső támogatásáról a D modul a munkaadókról szól. A továbbiakban a 2018-ban kiadott BL kézikönyv alapján (EC, 2018) mutatom be a két modul tartalmát. Az álláskereső oldalt hat indikátor írja le, ameddig a munkaadókat három. Mindegyik indikátor esetében a PDCA ciklust követve kerül sor az önértékelés és az értékelés kitöltésére is.

A munkavállalók, álláskeresők kiszolgálása

Holisztikus profilalkotás

Ideális esetben a foglalkoztatási szolgálat (PES) az egyén foglalkoztatási potenciáljának értékelését (profilalkotás) holisztikus megközelítésre alapozza. (A profilalkotás számos megközelítést foglal magában az egyénitől a csoporton át az ökonometriai megközelítésig). A profilalkotás nem csak az álláskereső egyéni foglalkoztatási előéletére, munkatapasztalatára és formális képezésére vonatkozó információkon alapul („kemény tények”), hanem magában foglalja az álláskereső kompetenciáinak/készségeinek teljes spektrumának értékelését is (készség alapú profilalkotás). A profilalkotás támogatása érdekében a tanácsadónak/ügyintézőnek lehetőségük van arra, hogy az ügyfeleket olyan speciális szolgáltatási egységekhez vagy szakértői csoportokhoz irányítsák, amelyek segítenek az olyan esetek értékelésében, amelyek nem tűnnek egyszerűnek, vagy amelyek értékeléséhez több időre van szükség. A profilalkotást pontosan meghatározott időközönként megismétlik. Az eredmények függvényében az elhelyezkedést követően munkahelyi támogatást nyújtanak a munkaerőpiacra való átmenet fenntarthatóságának biztosításához.

Szegmentálás

A foglalkoztatási szolgálat a holisztikus profilalkotás eredményei alapján az álláskeresőket a rászorultságuk (munkaerőpiactól való távolságuk) valószínűsíthető szintje szerint csoportosítja. A szegmentálást a munkateher célzott elosztására használják a foglalkoztatási tanácsadók között. Ebben az esetben az álláskereső csoportosítása a minimális kapcsolattartás, ügyintézési idő és az egyes foglalkoztatási tanácsadók által kezelendő esetek számának egyértelmű szabályozásával párosul. Ez a megközelítés meghatározza, hogy egy adott időszak alatt hány alkalommal találkozhat egy álláskeresővel a foglalkoztatási tanácsadója/ ügyintézője, ami alkalmat teremt a munkakínálat és az álláskereső tevékenységek jelentésére és nyomon követésére, valamint az álláskeresőnek az üres munkahelyekre való közvetítésére. Továbbá egyértelmű keretet biztosít az egyéni cselekvési tervek nyomon követéséhez és (szükség esetén) felülvizsgálatához.

Egyéni cselekvési terv és aktíveszköz (ALMP) intézkedések/programok

Ideális esetben a PES az egyéni cselekvési tervek kidolgozását (amennyiben jogilag lehetséges, kölcsönös kötelezettségeken/feltételeken alapuló) a holisztikus profilalkotás eredményeire építi, és figyelembe veszi az álláskereső szegmentálását. A támogató szolgáltatások és eszközök egyértelmű csomagját használják az elsődleges munkaerőpiacra való fenntartható átmenet kialakításához. Az „először a munka” vagy a „képzés” megközelítés befolyásolja a nyújtott szolgáltatások típusát. Általában az aktív munkaerő-piaci politikai intézkedések az egyéni cselekvési terv fontos elemei lehetnek. Az álláskeresőket azonban csak olyan ALMP-intézkedésekhez szabad hozzárendelni, amelyek hatékonyságára bizonyíték van. Az álláskereső szükségleteihez kapcsolódó ALMP-intézkedések célzottsága döntő fontosságú. Az aktív munkaerő-piaci politika intézkedései az egyéni cselekvési terv fontos elemét képezhetik (de nem feltétlenül kell, hogy képezzék). Így a szolgáltatás- és termékcsomagok meghatározása, amelyek közül a foglalkoztatási tanácsadók választhatnak, tartalmaz egy szabályozást az ALMP-intézkedések álláskeresői szegmensekhez kötött alkalmazására vonatkozóan. Minden közép-, és hosszú távú ALMP-intézkedés, különösen a képzési/képezési intézkedések esetében proaktív és személyre szabott támogató szolgáltatások állnak rendelkezésre a résztvevők számára, hogy a lehető legnagyobb mértékben támogassák a résztvevők zökkenőmentes átlépését az elsődleges munkaerőpiacra. Ezek a szolgáltatások már azelőtt megkezdődnek, hogy a résztvevők kilépnének az intézkedésből, és ezt követően meghatározott ideig folytatódnak.

Korai beavatkozás a munkanélküliség elkerülése érdekében (korábban: és az ifjúsági garancia bevezetése)

Ideális esetben a PES a korai beavatkozás elvét követi a munkanélküliség megelőzése érdekében, még mielőtt az bekövetkezne. Ennek érdekében proaktív megközelítést fogalmaznak meg, amely szolgáltatásokat nyújt a munkahelyük elvesztésének kockázatával küzdő foglalkoztatottak számára. E szolgáltatások célja, hogy korai, intenzív és aktív álláskereséssel támogassák ezeket az egyéneket, beleértve a PES öninformációs rendszerek használatát is. Konkrétan az ifjúsági garancia megvalósításához világos koncepció áll rendelkezésre, azaz egy átlátható stratégia, amely a szolgáltatókkal és más érdekelttel együttműködve jó minőségű, időhöz kötött konkrét ajánlatot nyújt a fiataloknak. Ez azt jelenti, hogy az állami foglalkoztatási szolgálatok világos koncepcióval rendelkeznek az ifjúsági garancia célcsoportjának azonosítására és megszólítására, valamint az e csoportnak nyújtott hatékony szolgáltatásnyújtás szervezeti megoldásaira.

Korai elkötelezettség a munkanélküliség időtartamának csökkentése és az tartós munkanélküliség csökkentése érdekében szóló ajánlás végrehajtása

Ideális esetben a PES a korai beavatkozás elvét követi a munkanélküliség időtartamának minimalizálása és a tartós munkanélküliség elkerülése érdekében. Ennek elérése érdekében az álláskeresőknek nyújtott szolgáltatások nyújtása a lehető legkorábban a PES-nél történő regisztráció után kezdődik. Lényeges, hogy világosan meghatározzák a regisztráció és a foglalkoztatási tanácsadóval/ügyintézővel való első kapcsolatfelvétel/interjú, valamint az egyéni cselekvési terv elfogadása között eltelt napok maximális számát. Ezenkívül léteznek olyan mechanizmusok, amelyek ösztönzik a tartósan munkanélküliek regisztrációját az állami foglalkoztatási szolgálatnál. Minden regisztrált tartósan munkanélküli személy egyéni, részletes értékelésben részesül szükségleteinek és lehetőségeinek meghatározása céljából, és legkésőbb 18 hónapos munkanélküliség után munkahelyi beilleszkedési megállapodást ajánlanak fel nekik.

A szolgáltatási és aktiválási stratégia végrehajtása

Ideális esetben az állami foglalkoztatási szolgálatok az álláskeresőknek nyújtott szolgáltatások és termékek konkrét megvalósítását átlátható rendszerrel támogatják, amely magában foglalja a szolgáltatás házon belüli vagy szerződéses formában történő nyújtásának lehetőségeit. Egyértelmű iránymutatások vannak arra vonatkozóan, hogy milyen körülmények között és milyen termék/szolgáltatás esetében vesznek igénybe külső szolgáltatókat és/vagy más közintézményeket (pl. önkormányzati szolgáltató ügynökségeket). Továbbá az aktiválási és szolgáltatásnyújtási stratégia hatékony végrehajtásának biztosítása érdekében a regionális/helyi hivatalok megfelelő mértékű programozási rugalmassággal rendelkeznek. Ez azt jelenti, hogy a regionális/helyi irodáknak bizonyos mozgásteret van az eszközök kombinálására és/vagy a regionális/helyi jellemzőknek megfelelő konkrét célcsoportok meghatározására az általános aktiválási és szolgáltatásnyújtási stratégia által meghatározott határokon belül

A keresleti oldal megszólítása***Munkáltatói stratégia és menedzsment***

A munkáltatóknak nyújtott célzott szolgáltatásnyújtás érdekében az állami foglalkoztatási szolgálatok ideális esetben átlátható stratégiát dolgoztak ki és hajtottak végre a munkáltatók számára, akiket fontos stratégiai partnerként azonosítottak. Ez a stratégia alapos és regionálisan lebontott munkaerő-piaci elemzéseken alapul. A stratégia világosan megkülönbözteti I.) az üres álláshelyek aktív megszerzésének és az álláskeresőkkel való egyeztetésének alaptevékenységét, beleértve az ehhez a tevékenységhez közvetlenül kapcsolódó tanácsadási szolgáltatásokat és az ALMP-intézkedések ezzel összefüggésben történő alkalmazását, valamint II.) a munkáltatóknak nyújtott kiegészítő további szolgáltatásokat (pl. különböző munkaerő-felvételi csatornák használata, a szakképzés/felnőttképzés folytatásának támogatása). A stratégia továbbá kifejezetten foglalkozik a munkáltatói szolgáltatások szegmentálásával, és egyértelmű koncepciót kínál arra vonatkozóan, hogy a munkáltatói szolgáltatásokat egyetemesen vagy szegmentált módon kell-e nyújtani. Ez magában foglalja a kkv-kra vonatkozó egyértelmű stratégiát is, amelyek fontos ügyfélcsoportot jelenthetnek, de nehezen és

költségesen elérhető. A stratégia emellett a munkáltatói szolgáltatásokra vonatkozó, világosan meghatározott célokat is tartalmaz, amelyek a teljesítményirányítási rendszer szerves részét képezik. Végezetül a stratégiát a szervezet minden érintett szintje felé kommunikálják.

A munkáltatói szolgáltatásokra szakosodott szervezeti egység

Ideális esetben az állami foglalkoztatási szolgálatok egy külön egységet (részleget vagy csapatot) működtet, amely a munkáltatói ügyfelekkel való kapcsolattartásért felelős. A személyzet tagjai egyértelműen ügyfélszolgálati szemléletet képviselnek. A munkáltatókat kiszolgáló egység az "egy arc az ügyfélhez" elvet testesíti meg, és egyablakos ügyintézőként szolgál a munkáltatók számára, minden egyes munkáltató számára egyéni kapcsolattartókkal. A munkáltatói egység munkatársai alaposan ismerik a regionális/helyi munkaerőpiacot, és mélyen ismerik a vállalatok igényeit. A szolgáltatásnyújtás különböző csatornákat foglal magában, beleértve az állásajánlatok benyújtására szolgáló elektronikus csatornákat is.

Állásajánlatok és álláskeresők egymásra találása, közvetítés

Ideális esetben a PES kiemelt jelentőséget tulajdonít a munkáltatói szolgáltató egység és az álláskereső szolgáltatások közötti jól működő interfésznek, hogy az üres álláshelyek és az álláskeresők egymásra találjanak. A munkáltatói szolgáltató egység és az álláskeresőkkel dolgozó munkatársak közötti együttműködést folyamatosan felülvizsgálják és beépítik a minőségirányítási rendszerbe. A kölcsönös megbeszélésekre rendszeresen sor kerül. A lehető legjobb találatok elérése érdekében egy kétlépcsős folyamat kombinálja az IKT-alapú automatizált párosítást a munkaügyi tanácsadók által végzett további finomított kiválasztással. Az egyeztetési folyamat minőségét rendszeresen felül kell vizsgálni, figyelembe véve a munkáltatók visszajelzéseit (pl. a munkáltatók elégedettségi felmérésén keresztül).

A C és D területek adják ki lényegében egy foglalkoztatási szolgálat működésének specifikus lényegét, az értékelés többi területére azért van szükség, hogy a CAF-modellben, mint szervezeti minőségfejlesztés elhelyezhető legyen a tevékenység.

Összegzés

Az 1990-es években hasonló helyzetből indult el az európai foglalkoztatási szervezetek együttműködése és a magyar szolgálat kialakítása. Idehaza az 1991-es foglalkoztatási törvény parlamenti elfogadása után a „MüM”, azaz a munkaügyi minisztériumi 1996-os (6/1996. (VII. 16.) MüM r.) rendeletével épült ki a foglalkoztatási szolgálat eszközkészlete, lezárva ezzel a rendszerváltozás utáni hőskort. Ezzel egyszerre kezdtek el csökkenni a kibírhatatlanul magas munkanélküliségi és inflációs adatok. 1999 és 2003 között csökkenő munkanélküliség mellett lehetett volna szervezetet fejleszteni. Ez az elúszott lehetőség ismétlődött meg 2014-2019 között, a COVID-19 válság előtt.

Az Európai Unióban az 1997-es amszterdami szerződés megteremtette az egyes szakpolitikák nyitott koordinációs modelljét. Létrejött az első informális foglalkoztatási szolgálati értekezlet és szakértői fórum is alakult. 2014. májusában nagyot lépett előre az európai foglalkoztatási szolgálatok hálózata, amikor a Parlament és a Tanács közös határozata (573/2014/EU) életre hívta a formalizált együttműködést és a CAF/KÉK modellre épülő benchlearning folyamatot. Elsőként az összes nyitott koordinációs szakpolitika között.

A magyar foglalkoztatási szolgálat többször is esélyt kapott az újjászerveződésre. 2002-2004 között a PHARE előcsatlakozási alap terhére, majd 2004 után rendszeresen az operatív programok keretében. 2011/13 és különösen 2014 után erre már az új területi közigazgatási struktúrában lehetne sort keríteni. Nyitott kérdés, hogy a 2022-23-as válság milyen szakpolitikai és politikai kihívásokat hoz majd. A 2015-ben még csak tervezőasztalon létező benchlearning módszertan mára kiforrott technikává vált. Számtalan kvalitatív és kvantitatív adat áll a rendelkezésünkre, hogy egy foglalkoztatási szolgálat működését újra gondolhassuk.

Felhasznált szakirodalom

- Baños, J.F. Rodriguez-Alvarez, A. and Suarez-Cano, P. (2019). The efficiency of public employment services: a matching frontiers approach, *Applied Economic Analysis*, Vol. 27 No. 81, pp. 169-183. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AEA-06-2019-0006/full/html> (2022.12.29.)
- Bagó J. (2002). A foglalkoztatáspolitikai nemzetközi normái *Esély* 2002/4 pp. 18-29 url: http://www.esely.org/kiadvanyok/2002_4/BAGO.pdf (2022.12.29.)
- Behrenz, L. & Delander, L. & Månsson, J. (2013). The Public Employment Service A Survey of Cost-Benefit Analysis and Productive Efficiency Analysis Studies. Linneaus University. *Labour Market and Discrimination Studies*. Vaxjö URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:677253/FULLTEXT01.pdf> (2022.12.29.)
- Borbély-Pecze T. B. szerk. (2018). *A magyar foglalkoztatási szolgálat története narratívákban 1991-2016*. NGM, Budapest. URL: https://www.researchgate.net/publication/326804548_A_magyar_foglalkoztatasi_szolgalat_tortenete_narrativakban_1991-2016 (2022.12.29.)
- Bördös K. & Adamecz-Völgyi A. & Békés J. (2018). *A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat ügyfélkategorizálási rendszerének értékelése*. Hétfa Kutatóintézet, Budapest. https://hetfa.hu/wp-content/uploads/2018/04/HETFA_NGM_Profiling_ertekeles.pdf (2022.12.29.)
- Cseres-Gergely, ZS. & Scharle, Á. (2010). *Az állami foglalkoztatási szolgálat modernizációjának értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet–IFUA Horváth & Partners http://www.budapestinstitute.eu/uploads/BI_AFSZ_modernizacio_ertekeles_1007051.pdf (2022.12.29.)
- Cora Z. & Kiss Mária R. & Olasz L. (2019). *Tanulmányok és szövegek a kiegyezéstől a rendszerváltásig I. kötet A kiegyezéstől a második világháború végéig (1867–1944)* SZTE ETSZK. Szeged URL: https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/12249/szovegyuj-1resz_1867-1944.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2023.01.04.)
- Dupont & Simkó & Vladiszavlyev (2004). *Kézikönyv a Magyar Állami Foglalkoztatási Szolgálat modernizációjáról*. Foglalkoztatási Hivatal. Budapest. URL: <https://docplayer.hu/6903586-Kezikonyv-a-magyar-allami-foglalkoztatasi-szolgalat-modernizaciojarol.html> (2023.01.05.)
- European Commission (2012). *Performance management in Public Employment Services*, Brussels, Author: Alex Nunn
- European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Ziminene, N., Fertig, M., (2018). *PES network benchlearning manual*, Publications Office, URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/44626fc3-4769-11e8-be1d-01aa75ed71a1/language-en> (2023.01.05.)
- Herczeg B. & Bördös K. & Trinh V. (2020). *A munkaerőhiány enyhítésének lehetőségei a munkaügyi ellátórendszer ügyfélútjainak újragondolásával*. Hétfa. Budapest URL: https://hetfa.hu/wp-content/uploads/2020/04/21_tanulm%C3%A1ny_vegleges.pdf (2022.12.29.)
- Mong, A. (2012). *Kádár hitele. A magyar államadósság története 1956-1990*. Libri Kiadó. Budapest
- Múlt kor Történelmi magazin (2021). *Így fogyasztottunk a Kádár-rendszerben*. 2021. október 11. URL: <https://mult-kor.hu/csaloka-joletben-elt-a-tarsadalom-a-szocialista-lager-legvidamabb-barakkjaban-20211001?pldx=2> (2023.01.05.)
- Nagy J. (2018). *Foglalkoztatáspolitikai*. Nemzeti Közszolgálati Egyetem. Vezető-, és Továbbképző Központ. Budapest url: <https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/7211/Foglalkoztat%E1spolitika2.pdf;jsessionid=C2F5E5D312B6F6732398AB3A9EB23A8A?sequence=1> (2022.12.29.)
- Krékó J. & Varga, J. (2021). Munkahelymegtartó bértámogatások Magyarországon a járvány idején. pp. 191-193 in Fazekas & Krékó & Kónya szerk. *Munkaerőpiaci Tükör* 2021 Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, ELKH. Budapest URL: https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/01/mt_2020_hun_191-193.pdf 2022.12.29.)

- Keum, J. /Korean Labour Institute (2001) *Review of the Effectiveness of Public Employment Services*. KLI (Korean Labour Institute). ch. 11. pp1-34. Szöul URL: <https://www.kli.re.kr/downloadBbsFile.do?atchmnflNo=9841> (2022.12.29.)
- Koning, P. (2006). *Measuring the effectiveness of Public Employment Service (PES) workers; an empirical analysis based on the performance outcomes of regional employment offices*, CPB Discussion Paper 73, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis. URL: <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/measuring-effectiveness-public-employment-service-workers.pdf> (2022.12.29.)
- Kollega Tarsoly I. &Püski L.& Barta R.& Gyarmati Gy. (szerk.) (1996.) *Magyarország a XX. században II. fejezet Szociálpolitika*. Babits Kiadó Szekszárd. URL: <https://mek.oszk.hu/02100/02185/html/228.html> (2023.01.04.)
- Odendahl, C. (2017). Centre for European Reform. London URL: https://www.cer.eu/sites/default/files/pbrief_german_labour_19.7.17.pdf
- International Labour Organisation C181 - Private Employment Agencies Convention, 1997 (No. 181) URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312326 (2022.12.29.)
- ILO (2016). *Practitioners' guides on employment service centres Training of trainers on operations, counselling, and employer services vol. 1*. Genova https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_549677.pdf (2022.12.29.)
- ILO (2016). *Practitioners' guides on employment service centres Operating employment service centres. vol. 2*. Genova https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_549678.pdf (2022.12.29.)
- ILO (2017). *Practitioners' guides on employment service centres Providing effective counselling services vol. 3*. http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_549679.pdf (2022.12.29.)
- ILO (2017). *Practitioners' guides on employment service centres Providing effective employer services vol. 4*. Genova https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_549680.pdf (2022.12.29.)
- OECD (2020). *Public services in the frontline for jobseekers, workers and employers*. Paris URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=131_131935-qg47t7rrfi&title=Public-employment-services-in-the-frontline-for-jobseekers-workers-and-employers (2022.12.29.)
- Magyar Minőség Társaság CAF 2020 – A Közös Értékelési Keretrendszer új modellje URL: <https://quality-mmt.hu/2020/02/03/caf-2020-a-kozos-ertekelesi-keretrendszer-uj-modellje/> (2022.12.29.)
- Strategopolis (2018). *Aktív munkaerőpiaci-eszközök eredményességének értékelése – Hatásosság, eredmények, javítási lehetőségek: nemzetközi szakirodalom, hazai eszközök hatásvizsgálata és a rendszer értékelése alapján*. NGM Budapest.
- Svraka András (2019). *A munkaerőköltség csökkentésének hatása a sérülékeny csoportba tartozók foglalkoztatására A magyar Munkahelyvédelmi Akció értékelése Pénzügyiszemle* URL: https://www.penzugyiszemle.hu/upload/documents/svraka-2019-1-mpdf_20190413131119_38.pdf (2022.12.29.) 2019/1 pp. 70-93.
- Svraka András (2019b). *A munkahelyvédelmi akcióterv hatásai* pp-109-110 in Fazekas&Krékó&Kónya szerk. *Munkaerőpiaci Tükör 2019* Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, ELKH. Budapest URL: https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2019/12/mt_2018_hun_109-110.pdf (2022.12.29.)

Jogsabályok

- 2020. évi CXXXV. törvény a foglalkoztatást elősegítő szolgáltatásokról és támogatásokról, valamint a foglalkoztatás felügyeletéről

-
- 2000. évi LXII. törvény a foglalkoztatáspolitikáról szóló, a Nemzetközi Munkaügyi Konferencia 1964. évi 48. ülészakán elfogadott 122. számú Egyezmény kihirdetéséről
 - 2000. évi LIII. törvény a munkaerőpiaci szolgáltatás szervezetéről szóló, a Nemzetközi Munkaügyi Konferencia 1948. évi 31. ülészakán elfogadott 88. számú Egyezmény kihirdetéséről
 - 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról
 - 1928. évi XV. törvény az 1919. évben Washingtonban tartott Nemzetközi Munkaügyi Egyetemes Értekezlet által a munkahiány tárgyában tervezet alakjában elfogadott nemzetközi egyezmény becikkelyezéséről
 - 320/2014. (XII. 13.) Korm. rendelet az állami foglalkoztatási szerv, a munkavédelmi és munkaügyi hatóság kijelöléséről, valamint e szervek hatósági és más feladatainak ellátásáról
 - 100/2021. (II. 27.) Korm. rendelet a foglalkoztatást elősegítő szolgáltatásokról és támogatásokról
 - Az EURÓPAI PARLAMENT és a TANÁCS 573/2014/EU HATÁROZATA (2014. május 15.) az állami foglalkoztatási szolgálatok (ÁFSZ-ek) közötti fokozott együttműködésről (EGT-vonatkozású szöveg).

MEGYERI Krisztina – SZILÁGYI Brigitta

Az online gyakorló tesztek bevezetésének első tapasztalatai a dr. Ámbédkar Iskolában

Bevezetés

A miskolci Dr. Ámbédkar Iskola alap- és középfokú oktatási intézmény. Vonzáskörzetébe azok az észak-magyarországi közösségek tartoznak, ahol az érettségizettek aránya 1% alatt van. A környező falvak cigánytelepein több ezer ember él, közöttük számos halmozottan hátrányos helyzetű kiskorú. Az iskolában nappali és esti oktatás is folyik: gyerekeket és felnőtteket egyaránt tanítanak, mert vallják, ha egy családból többen is tanulnak, nagyobb az esély a sikeres haladásra. Hazánk legszegényebb közösségeiben fáradoznak azért, hogy a középfokú oktatás többek számára elérhető legyen. Feladatuknak tekintik, hogy a mélyszegénységből kivezető utakon indítsák el diákjaikat, ezzel közvetlenül vagy közvetve sokaknak nyújthatnak segítséget. A szegregált környezetben működő iskola sokat tesz a társadalmi integráció megvalósulásáért. Az érettségit adó intézmény szakképzést nyújt azoknak, akik érettségivel együtt akarnak szakmát szerezni. Befogadják az általános iskolából lemorzsolódókat és nemcsak az elemi iskola elvégzését tűzik ki célul számukra, a Dr. Ámbédkar Iskolában a tanulás a társadalmi helyzet megváltoztatását célozza.

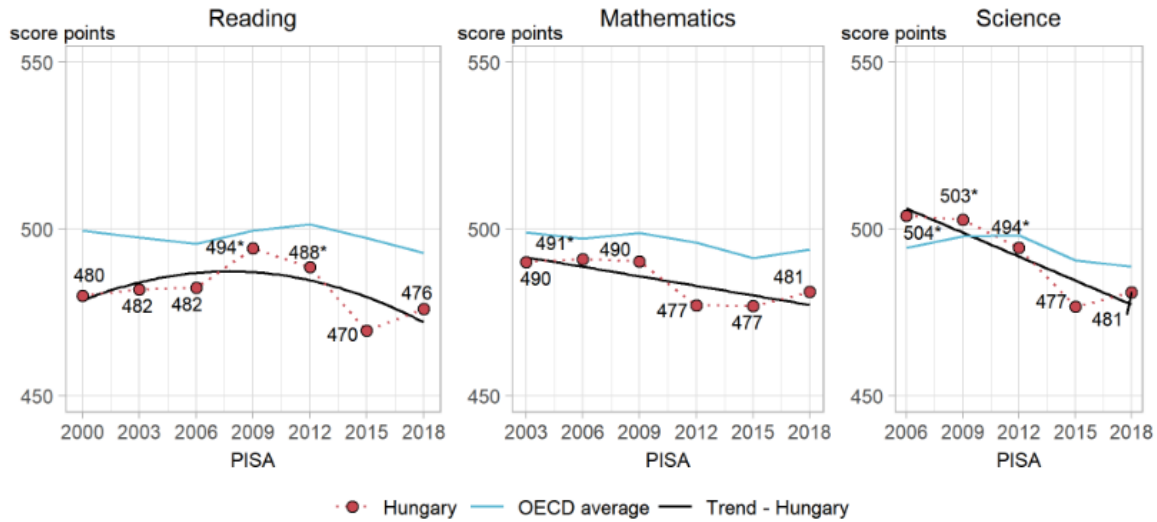
A Programme for International Student Assessment (PISA) mérés hazai eredményei

A 2018-as PISA mérés Magyarországra vonatkozó eredményeinek értékelése tartalmazza az alábbi ábraszorozatot [1]. Jól látható, hogy hazánkban a 15 évesek teljesítménye elmarad az OECD országok átlagától és ami még szomorúbb, az a romló teljesítményt mutató trend mind olvasásból (bár ebben volt enyhe javulás, de a 2018-as eredmények már a 2000. évnél rosszabbak), mind matematikából, mind természettudományokból. A nemrég közzétett 2021-es mérés eredményei sem adnak bizakodásra okot, hacsaknem annyiban, hogy a pandémia ellenére csak egy kisebb visszaesés tapasztalható. További szomorú tény, hogy a kollaboratív problémamegoldás modulban is rosszul teljesítenek a magyar diákok.

A helyzet még rosszabb, ha a vidéki kistelepülések adatait vesszük górcső alá. Többéves tapasztalat, hogy az eredmények hazánkban óriási egyenlőtlenségeket mutatnak: a kevésbé tehetősek esély nélkül maradnak a közoktatásban. Nemcsak az európai uniós országok átlagához képest hatalmas a lemaradásuk, hanem még a budapesti vagy más vidéki nagyvárosok eredményeinél is sokkal gyengébbek. Óriási a szakadék: a mélyszegénységben élő gyerekek eredményei sokkalta gyengébbek a nagyobb városokban élő társaikéhoz képest. Ez a különbség Európa többi országához képest is igen jelentős.

1. ábra: A hazai diákok szereplése a PISA teszt különböző egységein az OECD országok átlagával összevetve

Figure 2. Trends in performance in reading, mathematics and science



Forrás:¹

Megjegyzés: A piros pöttyök jelölik a hazai diákok szereplését, míg a világoskék görbe az OECD országok átlagával összevetve. A magyarországi trendet folytonos fekete vonal jelzi

A mérésekből tehát kiderül, hogy Magyarországon a társadalmi, gazdasági szempontból előnyös helyzetű tanulók jobban teljesítenek olvasásban, mint a hátrányos helyzetűek. A 2018-as PISA-felmérés során 113 pont volt a különbség. Ez 24 ponttal nagyobb, mint az OECD-országokban a két csoport közötti átlagos különbség. Itt némi javulás mutatkozik a 2009-es eredményekhez képest, amikor a társadalmi-gazdasági státuszhoz kapcsolódó teljesítménykülönbség 118 pont volt Magyarországon és 87 pont az OECD-országok átlagában. Olvasásból Magyarországon a hátrányos helyzetű tanulók 1%-a volt a legjobbak között szemben a nem hátrányos helyzetű tanulók mintegy 14%-ával a 2018-as PISA felmérésen. Ugyanezek az értékek az OECD-országok átlagában 3% és 17%. A társadalmi-gazdasági státusz a matematika és a természettudományok terén nyújtott teljesítmény esetén minden a PISA felmérésben résztvevő országban erős előrejelző tényező volt. A szakadék ezen két területen is mélyebb hazánkban a felmérésben részt vevő országok átlagánál. Matematikából Magyarországon a 15-évesek mintegy 74%-a érte el a minimális 2. szintet (az OECD átlag: 76%). Természettudományokból a minimális 2. szintet a 76% érte el, szemben a 78%-os OECD átlaggal. Szomorú tendencia, hogy a gyengén teljesítők (a 2. szintet el nem érők) aránya a 2009-2018 időszakban olvasásból 8, míg 2006-2018 között 9 százalékponttal nőtt matematikából. Bár a Dr. Ámbédkar Iskola programunkban részt vevő diákjai nem vettek részt a PISA mérésekben, az általunk elvégzett mérések alapján bizonyossággal mondható, hogy a gyengén teljesítők népes táborát szaporították volna. Fontos kiindulási alap volt esetünkben, hogy függetlenül attól, hogy a tanulók középiskolások, mindenképp egyenként megtaláljuk azt a szintet, ahol ő van, ahonnan el tudunk indulni. Ha nem beszélünk közös nyelvet, egy ilyen fejlesztő program kudarcra van ítélve. A személyre szabottság, ha azt hagyományos módon próbáljuk kivitelezni, roppant sok pedagógusi munkát igényel, nagyobb diákcsoport esetén nem is igazán működtethető hatékonyan, ezért a projektben az EduBase online oktatási platformot alkalmaztuk.

¹ https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf

Az EduBase online oktatási platform

Mostanra a PISA méréseket és a kétévenkénti kompetenciaméréseket is online teszteléssel végzik hazánkban. Többször felmerült a kérdés, miként befolyásolja az elért eredményt a tesztelési környezet újszerűsége, ront-e az eredményen az, ha a tanuló korábban nem adott még számot ilyen formában a tudásáról. Az előhívásos tanulás fontos eleme a tesztelés, amelynek hatékonyságát tovább növeli, ha a tanuló hamar kap visszajelzést a teljesítményéről. Ha a tesztelést papíron valósítjuk meg, akkor ez nehezebben kivitelezhető, továbbá egy sokkal munka- és időigényesebb folyamat. Ez is indokolja az online oktatási platform használatát amellet, hogy szerettük volna, ha a tanulók megismerkednek a tanulással ezzel a számukra újszerű formájával. Választásunk az EduBase oktatási platformra esett, melynek célja, hogy a regisztrált felhasználók számára online elérhető anyagokat és a meghirdetett kurzusok számára felületet biztosítson². A 2013-ban alakult oldal mostanra nagyon sokféle lehetőséget biztosít az oktatásra alap-, közép- és felsőfokon, de jól használható a felnőttképzésben is. Összehasonlítva egyéb online oktatást segítő platformokkal, kifejezett előnye, hogy a speciális igényekkel bíró matematikatanítás könnyen megvalósítható a segítségével. Az online oktatás egyik előnye, hogy időben rendkívül kötetlen, ezért tud alkalmazkodni a felhasználók egyéni időbeosztásához. A tapasztalatok azt mutatják, hogy sokak rendkívül különböző időpontokat részesítenek előnyben, ha matematikatanulásról van szó³.

A projekt

Hipotézisek, amik teljesen hibásnak bizonyultak

Tekintettel arra, hogy több felmérésből az derül ki, a középiskolások napi sok órát töltenek a telefonhasználatával, azzal a hipotézissel éltünk, hogy ez valamiféle minimális online jártasságot jelent a diákok számára. Természetesnek vettük, hogy felhasználói szinten otthonosan mozognak weblapokon, szükség szerint képesek egy adott oldalra regisztrálni. Ez a feltevés teljesen hibásnak bizonyult. A diákok egy részének csak az iskolában van internethozzáférése, és amikor a telefonját használja, az szinte kizárólag a Facebook passzív használatát jelenti. Levelezőrendszert, egyéb programokat egyáltalán nem, vagy alig használnak. Általánosan elmondható tehát, hogy a valódi elektronikus eszközhasználat, nagyon idegen számukra.

Továbbá az online játékokban való minimális jártasságot is adottnak vettük. Ez azért fontos, mert terveink szerint a játékosítás (gamification) fontos elemét képezi a tesztelésnek. A játékosítás tanulás során történő alkalmazásának pozitív hatását több szakirodalom taglalja⁴. Az online játékokban való jártasságra vonatkozó hipotézisünket mind az egyetemisták, mind az általunk megkérdezett középiskolások megerősítették; közöttük ugyanis nem volt olyan, aki ne játszott volna valamilyen játékkal, de általában egyszerre többet is tartottak a telefonjukon. Azt mondhatjuk tehát, hogy az a feltevésünk, hogy egy online közeg, ahol tanulni lehet csak a tanulás terén lesz új az Ámbédkar diákjainak, nem pedig a keretrendszerében. Ez egyébként inkább a teszt folyamatos használatánál játszott volna szerepet és nem volt annyira alapvető jelentőségű, mint az első hipotézisünk, de a korlátlan mennyiségű gyakorlást biztosító feladatbank kidolgozásakor építettünk rá. Kiderült azonban, hogy ebben is tévedtünk. A Dr. Ámbédkar Iskola tanulói alig játszanak a telefonjukon játékokkal. Nem arra számítottunk, hogy oktató játékokat használnak majd, inkább csak arra, szórakoztató applikációkat vesznek igénybe. A valóság azt mutatta, semmilyen. Ezt a kérdést érdemes lenne a jövőben részletesebben megvizsgálni, mert ezen játékok nemléte mögött olyan képességek hiánya is lehet, ami a tanulásukban, tanulással kapcsolatos nehézségeikben is megjelenik.

² Brigitta Szilágyi, Szabolcs Berezvai (2020): Innovative Monitoring of Learning Habits and Motivation in undergraduate Mathematics Education, *ERCIM NEWS*, 35-36.

³ Szabolcs Berezvai, Tibor Oláh, Zsófia Pálya, Bence Sipos, Brigitta Szilágyi (2020): A tanulási folyamat időbeli eloszlásának és eredményességének vizsgálata a kalkulustanulásban, *Opus et Educatio* 7 (4), 1-10.

⁴ Nah, F.FH., Zeng, Q., Telaprolu, V.R., Ayyappa, A.P., Eschenbrenner, B. (2014): Gamification of Education: A Review of Literature, In: Nah, F.FH. (eds) *HCI in Business. HCIB 2014. Lecture Notes in Computer Science*, vol 8527. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07293-7_39

Első lépésként egy paraméterezett feladatokból álló, az előismeretek áttekintésére, gyakorlására, a hiányosságok pótlására is szolgáló, jól strukturált, a jövőben bővíthető feladatbankot építettünk ki. A paraméterezett feladatok következtében tulajdonképpen egy végtelen sok feladatból álló, a ráépülésekre komoly figyelmet fordító feladattár született. Habár a rendszerben mind a technikai, mind a szakmai feltételek már szeptemberben adottak voltak, a valódi gyakorlás csak novemberben kezdődött el. Érdeemes részletesen megvizsgálni a csúszás okait, mert a jövőre nézve tanulságokat rejthet. A site tesztelését középiskolásokkal, kifejezetten nem informatikai beállítottságú tanárokkal kezdtük. Számukra az oldalra való regisztráció semmiféle gondot nem jelentett. Bátran kijelenthető, hogy a regisztráció az egyik legegyszerűbb, legvilágosabb és majdhogynem elronthatatlan kezdőlépés. A fent említett hipotéziseink hamis volta mutat rá, hogy diákok regisztrációja miért vett hosszú heteket igénybe, de erre csak utólag jöttünk rá. Ugyan az iskola tanárai jelezték, hogy nem lesz egyszerű az elindulás sem, de az okokat nem láttuk kezdetben. Az is a késlekedés forrása volt, hogy a diákok nem, vagy csak lassan kaptak tanári segítséget.

Az adatok

A nehézkes indulást követően végül 51 diák regisztrált a weboldalra, ami tekintettel arra, hogy kis iskoláról van szó, közel a teljes aktív tanulóközösséget jelenti. Voltak olyan diákok, akik hiányosságaik tudatában több évfolyamba is regisztráltak, azaz az alsóbb évfolyamosok számára kidolgozott tesztek is használni kívánták.

Az 1. táblázat a regisztrált diákok és a kitöltött tesztípusok számát mutatja. Minden tesztípus, mivel paraméterezett feladataink vannak, gyakorlatilag végtelen sok különböző feladatsort jelent. A több évfolyamba regisztrált diák ahhoz az osztályhoz került, amelyikben több feltöltött feladathoz fért hozzá. A 9. és a 10. osztály közt volt jórészt átjárás. Ha egy diák több évfolyamba is regisztrált, őt ebben a táblázatban a saját évfolyamában tüntettük föl. Teszt alatt egy olyan feladatsort értünk, amiben 5 különböző feladat van egy adott témából. (Ez alól egy teszt volt kivétel, amely a szorzótábla gyakorlására hivatott, ebben 10 feladat volt.)

1. táblázat: **Az EduBase rendszerben történt regisztrációk és feltöltött tesztek száma**

Osztály/évfolyam	9.	10.	11.	12.
Regisztrált diákok száma	10	20	15	6
Feltöltött tesztípus száma	60	65	71	72

A kitöltött tesztek

A 2. táblázat az évfolyamonként kitöltött tesztek számát mutatja. Látható, hogy diákonként átlagosan hány kitöltés történt. A táblázat utolsó soraiban az egy diákra eső kitöltések számának minimumát és maximumát közöljük.

2. táblázat: **A megoldott tesztek száma évfolyamonkénti bontásban és tanulónként**

Osztály/évfolyam	9.	10.	11.	12.
A kitöltött tesztek száma	303	516	368	212
Egy tanulóra jutó átlagos tesztszám	30.3	28.05	24.5	35.3
A kitöltött tesztek minimuma	4	0	2	11
A kitöltött tesztek maximuma	113	89	133	66

Az alábbi, 3. táblázatban az egyes diákok által megoldott tesztek számát látjuk. A legtöbb tesztet megoldó tanuló teljesítése került az első sorba, a második legtöbbet a következőbe s.í.t. 42 olyan diák van, aki legalább 5 tesztet (egy teszt 5 feladatot tartalmaz) oldott meg. Ez az összlétszámot figyelembe véve jó eredmény, hiszen azt jelenti, a regisztráltak 80%-a legalább 5 feladatsort teljesített. A projekt fő célja az önálló gyakorlás elősegítése volt, és mint az kiderült nulladik lépésként annak megtanítása, hogy ezt miként lehet megtenni. Húsz tanuló volt, aki legalább 20 tesztet gyakorolt. Ők a projekt eredendő célcsoportja, akik már képesek egyedül dolgozni és eléggé motiváltak, hogy rendszeresen gyakoroljanak. Ha ezt az utóbbi csoportot nézzük, akkor köztük az átlagosan megoldott tesztek száma már 56 fölött van, ami messze meghaladja az előzetes várakozásainkat. A tanév 36 tanítási hetéből az első kb. 10 hétben nem volt módjuk a diákoknak tesztelni, ezt követően azonban húszan átlagosan heti 2 tesztet oldottak meg. Ez már jelentősen növelte a matematikára fordított heti tanulási idejüket. A 12 legaktívabb tanuló mindegyike legalább 50 tesztet oldott meg, összesen pedig 908 tesztet töltöttek ki, azaz átlagosan 75-öt.

A diákok körülbelül ötödéről mondhatjuk, hogy bár regisztráltak, nem foglalkoztak érdemben a matematikatanulás ezen módjával.

3. táblázat: A programban részt vevő tanulók által kitöltött tesztek

A diák sorszáma	Megoldott tesztek száma	Összes tesztek száma (kumulált)	Kumulált átlag
1.	133	133	133
2.	113	246	123
3.	89	335	111.7
4.	78	413	103.3
5.	77	490	98
6.	71	561	93.5
7.	66	627	89.6
8.	65	692	86.5
9.	60	752	83.6
10.	54	806	80.6
11.	52	858	78
12.	50	908	75.7
13.	47	955	73.5
14.	33	988	70.6
15.	29	1017	67.8
16.	28	1045	65.3
17.	26	1071	63
18.	25	1096	60.9
19.	20	1116	58.7
20.	20	1136	56.8
21.	17	1153	54.9
22.	17	1170	53.2

23.	17	1187	51.6
24.	17	1204	50.2
25.	16	1220	48.8
26.	14	1234	47.5
27.	14	1248	46.2
28.	14	1262	45.1
29	12	1274	43.9
30	11	1285	42.8
31	11	1296	41.8
32	11	1307	40.8
33	11	1318	39.9
34	10	1328	39.1
35	10	1338	38.2
36	10	1348	37.4
37	10	1358	36.7
38	10	1368	36
39	9	1377	35.3
40	8	1385	34.6
41	5	1390	33.9
42	4	1394	33.2
43	4	1398	32.5
44	2	1400	31.8
45	2	1402	31.2
46	2	1404	30.5
47	0	1404	29.9
48	0	1404	29.3
49	0	1404	28.7
50	0	1404	28.1
51	0	1404	27.5

Felmerül a kérdés, hogy ezeket a tesztek milyen eredménnyel oldották meg, milyen fejlődést mutatnak a diákok. Az ehhez szükséges adatok is rendelkezésre állnak, de a kutatás ezen szakaszában a projektben a gyakorlás és az ehhez szükséges készségek elsajátítása volt a cél, így az adatok nehezen összehasonlíthatóak, további elemzést igényelnek.

A tesztek bemutatása

Minden tesztfeladat megalkotásakor nagy gondot fordítottunk arra, hogy a procedurális készségek fejlesztése, a begyakorlás mellett a valódi megértést is segítsük. Több olyan feladatot alkottunk, amilyenekkel a hazai tankönyvekben, munkafüzetekben nem találkozunk, pedig véleményünk szerint igen jól szolgálják a tényleges megértést. A van Hiele-elmélet eredményeit szem előtt tartva a diákokat gondolkodási szintjeit figyelembe véve kaptak feladatokat. Nagyon sok olyan feladattípus helyet kapott a tanulásban, amelyek a jóval alacsonyabb, általános iskolás tanulók szintjét idézik. Erre szükség volt azonban, mert a közös nyelvet – megfelelő gondolkodási szint – megtalálva tudtuk őket továbbfejleszteni⁵.

A szorzótábla

Különös, rendhagyó elemekkel azonban nemcsak a feladatok között találkozunk, hanem a kitöltési mintázatok vizsgálatok is. Egyik legérdekesebb számunkra a szorzótábla gyakorlása volt, mert ezt majdnem minden felhasználó (46 fő) kitöltötte és úgy használta, ahogy azt terveztük, vagyis mindenki addig gyakorolt, ameddig úgy érezte, hogy már jól megy neki a feladat. A programban azt állítottuk be, hogy legalább 80%-ban hibátlan teljesítéskor a rendszer minősítse sikeresnek a gyakorlást. Többen voltak azonban, akik nem hagyták abba a gyakorlást azután sem, hogy megírták 100%-ra a tesztet, hanem még kitöltötték néhányszor. Mivel a feladatokat parametrizáltuk, ez minden esetben egy teljesen különböző feladatsort jelentett. Úgy gondoljuk, a sikerélmény, a teljesítés öröme volt az, amiért a gyerekek úgy gondolták, érdemes még dolgozniuk. Bizonyosan kevésszer van olyan megtapasztalásuk, hogy egy tesztet majdnem hibátlanul vagy hibátlanul oldjanak meg. Ezek a sikerek tovább is vitték őket és a következő, nehezebb szintre nagyobb önbizalommal léptek.

Ebben a témakörben összesen 194 tesztet töltöttek ki (tesztenként 10 feladattal), ami átlagosan 4 tesztet jelent. Tizenketten voltak azok, akik legalább 5, öten, akik legalább 10, egy diák pedig 31 tesztet töltött ki, ami esetében 310 feladat megoldását jelenti. A kitöltött tesztek számának szórása 4,9. Ha a gyakorlásra szánt időt vizsgáljuk, azt látjuk, hogy átlagosan kb. 7 percet foglalkoztak a feladattal, ami minimum 1 perc és maximum 1,5 óra között szóródik. (Az extra hosszú idejű kitöltések mögött egy megnyitott, majd megszakított teszt állhat, amire a kitöltő később tért vissza.) Felvetődik a kérdés, hogy valójában mi az ideális gyakorlási stratégia, mi az, amit szeretnénk erősíteni, de pontosabb lenne azt mondani, hogy megtanítani. Az a 13 diák, aki csak egy tesztet oldott meg, azt legalább 80%-os eredményességgel tette, sőt közülük kilencen 100%-ot teljesítettek, így nem volt okuk, hogy tovább gyakoroljanak. De látjuk, hogy kilencen voltak, akik annak ellenére, hogy elsőre 100%-ot írtak, tovább gyakoroltak és továbbra is maradt a 100%-os teljesítményük. Huszonnégyen pedig úgy gyakoroltak 2 vagy több tesztet, hogy a leggyengébb eredményük is elérte a 80%-ot.

Sok szó esik a matematikában a megértés szerepéről, annak öröméről, a tartós tudás megszerzése érdekében fontos azonban a begyakorlás is. Hogy valaki a hibátlan teljesítés után miért végzi el még egyszer a feladatot? Azért, mert ezeknek a gyerekeknek hatalmas igényük van a tanulmányaik során ritkán megtapasztalható sikerre. A procedurális készségek elsajátítását követően sem vágytak újabb kihívásra, át akarták élni ismét a hibátlan vagy közel hibátlan teljesítés számukra ritka örömét.

A megoldások számára vonatkozó feladatok

Ahogy fentebb említettük, több olyan feladatot is konstruáltunk, ami ugyan nem nehezebb azoknál, amelyek a tankönyvekben is szerepelnek, de valamiben kicsit mások. Például a feladatsorban a

Hány olyan x , pozitív egész szám van, amelyre $-2 < x < 2$ teljesül?

típusú kérdések is szerepeltek. A változatokban a $<$, $>$ helyett \leq , \geq szerepelt, az alaphalmaz nyílt, zárt, félig nyílt, félig zárt intervallum formájában került megadásra, illetve a pozitív helyett negatív egész, vagy csak egész szerepelt. A legtöbb tankönyvben az ilyen típusú egyenlőtlenségeknél a kérdés az: Mely x -ek teszik igazgá az egyenlőtlenséget? Az ilyen típusú feladatoknál jól látható volt, hogy a megszokottól eltérő kérdés megválaszolása már komoly nehézséget okoz.

⁵ Usiskin, Z. (1982): Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry, Final Report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project Department of Education, University of Chicago, US.

További tervek

Az igazán fontos és hasznos az lenne, hogy ha a tesztek használatának hozzáadott értékét tudnánk mérni, vagyis, hogy azok, akik többet gyakoroltak, valóban jobban teljesítenek-e, mennyit és milyen gyorsan fejlődnek a programban részt vevő tanulók. Ehhez kell egy bemeneti (szeptemberi) és egy záró (májusi) mérés, amihez a tesztek a pilot projekt eredményei alapján, illetve a 2021 májusában kipróbált van Hiele-féle geometria gondolkodást mérő teszt segítségével készítjük el.

Másik lényeges feladat az adatok, információk strukturálása. Hatalmas mennyiségű adat áll rendelkezésre, ami a jövőben lehetőséget ad arra, hogy az egyes diákok fejlődését nyomon kövessük és egy későbbi fejlesztési fázis után, a program ajánljon feladatokat gyakorlásra.

Felhasznált szakirodalom

- https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf
- Brigitta Szilágyi, Szabolcs Berezvai (2020). Innovative Monitoring of Learning Habits and Motivation in undergraduate Mathematics Education, *ERCIM NEWS*, 35-36.
- Nah, F.FH., Zeng, Q., Telaprolu, V.R., Ayyappa, A.P., Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of Education: A Review of Literature, In: Nah, F.FH. (eds) HCI in Business. HCIB 2014. *Lecture Notes in Computer Science*, vol 8527. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07293-7_39
- Szabolcs Berezvai, Tibor Oláh, Zsófia Pálya, Bence Sipos, Brigitta Szilágyi (2020). A tanulási folyamat időbeli eloszlásának és eredményességének vizsgálata a kalkulustanulásban, *Opus et Educatio* 7 (4), 1-10.
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*, Final Report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project Department of Education, University of Chicago, US.

CZIRFUSZ Dóra – LÉNÁRD Sándor

A szakképzésben tanulók képzés utáni jövőképe

Bevezető

Az utóbbi évtizedekben a szakképzettség, szaktudás és folyamatos szakmai fejlődés felértékelődött, ez lett a versenyképesség záloga, így a szakképzésnek is ezekre az igényekre kellett reagálnia (Benedek, 2018). A 2010-es évek óta elmozdulás látszik a közismereti tárgyak hangsúlyának megjelenésében, a felsőoktatási átmenet elősegítésében az európai országok körében, noha a szakképzés elsődleges célja továbbra is az, hogy az iskola elvégzésével a fiatalok képesek legyenek megfelelni a munkaerőpiaci elvárásoknak, ily módon ez a képzési forma elsősorban a munkaerőpiaci átlépést hivatott támogatni (Cedefop, 2020). A szakképzés funkciói tehát átalakulóban vannak, ezáltal a szakképzésből való kilépést követő továbblépési lehetőségek átalakulása is várható. A felsőoktatásban való továbbtanulás, egy második szakma megszerzése, vagy a munkaerőpiacra való átlépés mellett várhatóan lesznek olyanok tanulók is, akik a NEET csoporthoz fognak tartozni. Ez utóbbi csoportba azok a 18-24 éves fiatalok tartoznak, akik nem vesznek részt képzésben és nem is dolgoznak (OECD, 2021). Ez az állapot mind egyéni, mind társadalmi szinten kedvezőtlen kimenetelt vetíthet előre, a jelenség kezelése kiemelt fókusszal mutatkozik meg az utóbbi évek hazai és európai szakpolitikájában egyaránt (Európai Bizottság, 2016). A jelen tanulmány fókuszában a szakképzés utáni tervek állnak, kutatási kérdésem arra irányul, hogy milyen jövőképpel rendelkeznek a szakképzésben tanulók, és milyen eltérések mutatkoznak a szociodemográfiai jellemzők, az iskola típusa, valamint néhány attitűd-változó mentén az iskola utáni tervek tekintetében. Fontosnak tartom azoknak a faktoroknak a vizsgálatát is (különösen a NEET-ben érintett fiatalok esetén), melyek korábbi kutatások alapján a korai iskolaelhagyás kapcsán felmerültek, így a fentiek mellett az iskolához való hozzáállás (Fehérvári, 2015) és a jövőkép kapcsolatát is vizsgálom. Ezen felül kísérletet teszek a NEET-veszélynek kitett fiatalok arányának meghatározására, és az ehhez kapcsolódó rizikófaktorok azonosítására.

Kutatási előzmények

A jövőkép egy összetett rendszer, amelynek része a jövőtudat, a jövővel kapcsolatos ismeretek, a jövőre irányuló attitűdök, és a jövővel kapcsolatos elképzelések (Havas, 1996). A jövőről való gondolkodás vizsgálatakor a szakirodalom általában három területre fókuszál: a jövőkép egyik dimenziója a tanulásra vonatkozik, egy másik dimenziója a munkához és karrierhez kapcsolódó terveket tartalmazza, a harmadik terület pedig a házasság és család témakörét fedi le (Seginer, 2009). Az egyén jövővel kapcsolatos terveit az elkövetkező évekre jellemző élethelyzetek elképzelésével lehet vizsgálni (Messing, 2006). Jelen tanulmány során a munkára és karrierre vonatkozó jövővel kapcsolatos elképzelések vizsgálata kerül a középpontba a szakképzésben tanulmányaik utolsó évében járó tanulók körében.

A szakképzés utáni életpályákról több hazai kutatási előzmény is olvasható. Egy 2016-os longitudinális kérdőíves vizsgálat eredménye alapján a szakmunkásnak készülő végzősök 60%-a aktív munkavállaló a bizonyítvány megszerzését követő harmadik évben, továbbá az érettségivel rendelkező szakmunkások kisebb eséllyel kerülnek képzésük után a se nem dolgozó, se nem tanuló fiatalok közé, akiknek becsült aránya ebben a mintában 13% (Fehérvári, 2016). Az egyéni életút sikerességét növeli a jó tanulmányi eredmény és a nyelvtudás, illetve az adott szakma iránti elkötelezettség az MKIK GVI felmérése alapján (Makó, 2014). Lényeges faktor továbbá az új ismeretekre való nyitottság, és a technológiai és munkakörnyezeti változásokhoz kapcsolódó alkalmazkodás fontossága. Ugyanennek a kutatásnak egy másik eredménye szerint a szakképzésben végzettek háromnegyede lép át a munkaerőpiacra a képzés befejezését követő egy évben, és 6-7%-uk munkanélküli (Horváth és mtsai, 2019). A diákok jövőképét befolyásolhatja továbbá az iskolában megélt tanár-diák viszony, valamint az iskolai légkör (Török, 2017). Liskó (2008) tanulmányában megfogalmazza, hogy a szakképzésben résztvevők zömében a leghátrányosabb helyzetűek közül kerülnek ki, és a végzettséget megszerzve kedvezőtlen esélyekkel

indulnak el a munkaerőpiacon. Emiatt különösen hasznos lehet azonosítani, hogy a képzési szakasz során milyen faktorok mutatnak összefüggést a későbbi munkavállalási kedvvel, lehetőséget adva a tanulók támogatására a sikeres elhelyezkedésben. A 2020-as KSH adatok alapján 12,5% Magyarországon a munkanélküliségi ráta a 15-24 év közötti korosztályban, és jelentős eltérések mutatkoznak az egyes ágazatokban végzett munkanélküliek számában, valamint regionális megközelítésben is. A fiatalok között vannak olyanok is, akik nem vesznek részt szervezett oktatásban, és a munkaerőpiacra sem lépnek át – ők lesznek a se nem dolgozó, se nem tanuló (*neither in employment nor in education and training*) NEET fiatalok (OECD, 2021). Egy korábbi kérdőíves kutatás alapján a munkaerőpiacról és szervezett oktatásból egyaránt kimaradó fiatalok aránya 13% (Fehérvári 2016). A NEET fiatalok csoportja nagyon heterogén, nem csak a kedvezőtlenebb szociodemográfiai háttérű fiatalok tartozhatnak ide, hanem azok is, akik biztos családi háttérrel rendelkeznek, volna lehetőségük munkát keresni, de mégsem dolgoznak (Fehérvári, 2015). Nemzetközi kutatások alapján a NEET csoportba való kerülés esélyét tanulmányi és demográfiai tényezők is befolyásolják (Stanwick és mtsai, 2017). Ide tartozik többek között a gyenge iskolai teljesítmény, a korai iskolaelhagyásban való veszélyeztetettség, valamint az alacsony szocioökonómiai státusz. Nagyobb eséllyel lesznek nem dolgozó és nem tanuló fiatalok a fogyatékossgal élők, illetve a nők. Az Európai Unió tagországai között eltérően alakul a NEET csoportba tartozók összetétele. Hollandiában a szakmaspecifikus végzettség csökkenti a NEET esélyét (Rözer és mtsai, 2019), míg Oroszországban a felsőfokú végzettségűek között magasabb azok aránya, akik nem vesznek részt oktatásban, és nem is vállalnak munkát (Zudina, 2022). A hazai adatok vizsgálata alapján azt látjuk, hogy ugyan a korai iskolaelhagyás a férfiak között jellemzőbb, addig a NEET fiatalok között a nők vannak többségben, amely vélhetően a családalapítással is összefügg (Fehérvári, 2015). A tanulmány során a kutatási előzményeknek megfelelően a szociodemográfiai változók mellett az iskolához való hozzáállás, a munkaerőpiaci tájékozottság és a szakmai elkötelezettség összefüggései is feltárásra kerülnek.

A kutatás módszertana

A tanulmány a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal¹ 2021/22-es tanévhez kapcsolódó Pályakövetési felmérésének másodelemzésére épül. A pályakövetési felmérés célja annak megismerése volt, hogy milyen motivációval érkeznek a szakképzésbe a tanulók, mennyire elégedettek a képzésükkel, illetve mik a további terveik a képzés lezárását követően. Az adatfelvétel online, a központi tanulmányi rendszeren (KRÉTA) keresztül történt önkitöltős módon 2022. április-május között. A tanulók üzenet formájában kaptak felkérést a kérdőív kitöltésére, emlékeztető üzenet három alkalommal került kiküldésre. A felmérés során három kialakított alpopuláció került megszólításra: a képzést kezdő kilencedik évfolyamosokat (ideértve a rugalmas képzési utakon tanulókat is), a 2021/22-es tanévben 16. életévüket betöltőket a tankötelezettségi korhatár elérése miatt, továbbá az adott tanévben tanulmányaikat lezárni készülőket (végzősök). Jelen elemzés során az utóbbi részminta válaszai kerülnek feldolgozásra. A mintavételi keretet a Szakképzési Információs Rendszer nyilvántartása adta. A mintavétel módszertana leginkább a célirányos kiválasztással azonosítható, ezen belül is a teljes populációs (cenzus) lekérdezéssel. Az alcsoportok meghatározását követően minden érintett részére elérhetővé vált a számára releváns kérdőív. Ugyanakkor, bár az alapsokaság jellemzői és bekerülési valószínűségük ismert, továbbá minden érintett megkapta a kérdőívet, a kitöltés teljes mértékben szülői beleegyezésen és válaszadási hajlandóságon múlt. A válaszadási hajlandóság a végzős évfolyamon 7,9%. Az adatgyűjtés során egy országos, 11 057 fős minta került lekérdezésre. Az érvényes válaszadók közül a válaszmínőség ellenőrzése során kizárásra kerültek azok, akik a skálás vagy több válasz megjelölését is lehetővé tevő kérdésekre visszatérően ugyanazon értéket jelölték (*straightlining*), vagy az összes értéket egyszerre jelölték (összesen 390 fő). A végleges

¹ A módszertani leírás során a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal munkatársaitól kapott információk kerültek összegzésre. Az információk egy része megtalálható az alábbi forrásokon keresztül:
[https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/az-elmult-tanev-palyakovetesi-eredmenyei-az-elerheto-adatok-tukreben;](https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/az-elmult-tanev-palyakovetesi-eredmenyei-az-elerheto-adatok-tukreben)
[https://epale.ec.europa.eu/hu/content/szakkepzesben-tanulo-diakok-ugy-erzik-hogy-elsajatitjak-kesobbii-munkajukhoz-szukseges.](https://epale.ec.europa.eu/hu/content/szakkepzesben-tanulo-diakok-ugy-erzik-hogy-elsajatitjak-kesobbii-munkajukhoz-szukseges)

mintaelemszám 10.667 fő, amelyből jelen tanulmány során a végzős évfolyamon szakképző iskolában vagy technikumban tanulók 4012 fős részmintája kerül feldolgozásra. A kérdőívben nem minden kérdés megválaszolása volt kötelező, így kisebb eltérések mutatkoznak az egyes eredményekhez tartozó mintaelemszámban, mely minden esetben feltüntetésre került. A minta reprezentálja a szakképzésbe járó tanulók nem, kor, iskolatípus, képzéstípus és ágazat szerinti összetételét.

A kutatási kérdések a szakirodalmi előzmények alapján kerültek meghatározásra, a tanulmány az alábbi kérdésekre keresi a választ:

- Milyen jövőképpel rendelkeznek a szakképzésben tanulmányaikat befejezni készülő tanulók, és milyen tényezők mutatnak összefüggést a jövőképpel?
- Mekkora a potenciális NEET-fiatalok aránya a szakképzésben a kérdőíves vizsgálat alapján, és milyen rizikófaktorok azonosíthatók ezzel kapcsolatban?

Az elemzés során vizsgált változók az alábbiak:

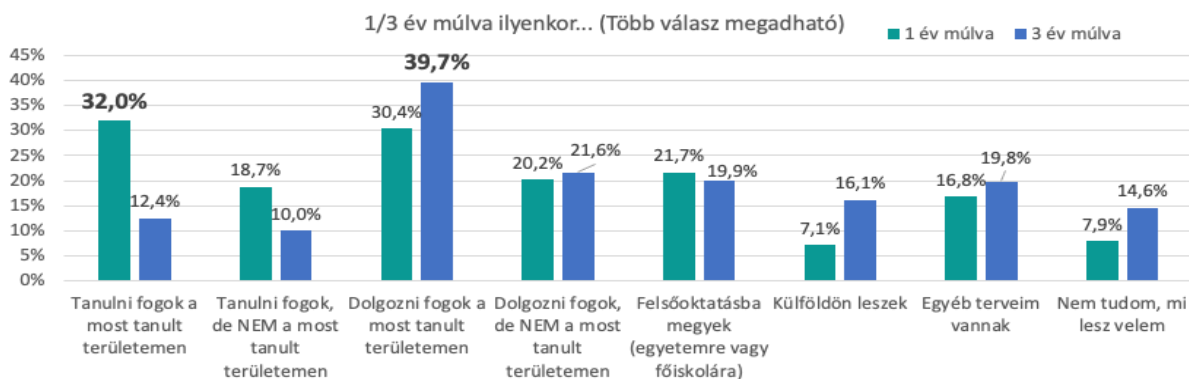
- jövőkép – egy év múlva ilyenkor és három év múlva ilyenkor jellemző élethelyzet;
- szociodemográfiai háttér – nem, településtípus, szülők iskolai végzettsége, iskola típusa;
- összevont mutatók:
 - képzéssel kapcsolatos attitűd (intézmény és képzés megítélésével kapcsolatos állítások, Cronbach-alfa=0,66);
 - munkaerőpiaci tájékozottság (álláskereséssel kapcsolatos állítások, Cronbach-alfa=0,84);
 - szakmai elkötelezettség (szakmához kapcsolódó állítások, Cronbach-alfa=0,72).

A szakirodalmi előzmények alapján minden esetben szignifikáns összefüggéseket várunk a jövőkép és az egyes független változók között.

A kutatás eredményei

A tanulmány központi kérdése a szakképzésben tanulók jövőképeinek felmérésére vonatkozik. A válaszadók arra a kérdésre, hogy „Mik a terveid a következő évekre?” több választ is megjelölhettek egyszerre. Az irreális válaszkombinációk előzetesen kiszűrésre kerültek a kutatás módszertanát bemutató fejezetben leírtak szerint. Egy év múlva a legmagasabb arányban jelölt válaszok között a tanulás szerepelt (32%), míg három év múlva a legtöbben a tanult területükön terveznek dolgozni (39,7%).

1. ábra: „Mik a terveid a következő évekre?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása az egy éves tervek és a három éves tervek mentén, n=4012



Saját szerkesztés

Az egy év múlva munkavállalást tervezők aránya összesítve a saját területen elhelyezkedők és más területen elhelyezkedők arányát 50,6%, míg három év múlva már a válaszadók 61,3%-a képzei el magát a munkaerőpiacon. Ez az arány részben összecseng a korábbi kutatások eredményeivel: a 2016-os eredmény alapján a végzősök 60%-a aktív munkavállaló a bizonyítvány megszerzését követő

harmadik évben (Fehérvári, 2016), a 2019-es vizsgálat alapján ugyanakkor a megkérdezettek több, mint 70%-ának volt állása a képzés befejezését követő években Horváth és mtsai, 2019). Ez az eltérés a kutatások jellegéből is adódhat: míg a 2019-es felmérés utánkövetésen alapuló becslést tartalmaz, addig a jelen eredmény a jövőképet vizsgálja, amelyhez bizonytalanság is társulhat. Azok aránya, akik jelölték a „Nem tudom, mi lesz velem” válaszlehetőséget az első év után 7,9%, három év múlva 14,6%. A bizonytalanság növekedése magyarázható, hiszen hosszabb távra nehezebb tervezni, mint egy közelebbi, belátható időszakra (Selinger, 2009). A bizonytalanok között vannak olyanok is, akik további terveket is megjelöltek a bizonytalanság mellett. A legjellemzőbb kombinációk a külföldön leszek, és nem tudom mi lesz velem, illetve az egyéb terveim vannak, és nem tudom mi lesz velem. Felsőoktatásba a válaszadók körülbelül egyötöde készül a szakképzésből való kilépést követően.

Az egyes válaszlehetőségek összevonása után egy ötkategóriás változót kaptunk, ahol minden személy csak egyetlen kategóriában jelenik meg². Így egymástól elkülöníthető csoportok jöttek létre, amely alkalmassá tette a változót a soron következő összefüggésvizsgálatok elvégzésére.

1. táblázat: A három éves jövőkép összevont változója

Jövőkép három év múlva, n=4012 (%)

Dolgozik	63,5%
Egyéb terve van	12,1%
Dolgozik és tanul	10,8%
Nem tudja	10,2%
Tanul	3,5%

Saját szerkesztés

Az első kutatási kérdés arra keresi a választ, hogy a jövőkép hogyan alakul a különböző független változók mentén. A demográfiai jellemzők közül a nem és településtípus mentén nem mutatkozott jelentős eltérés a jövőkép megítélésében (p mindkét esetben $> 0,05$), a szülők iskolai végzettsége ugyanakkor összefüggést mutat a későbbi tervekkel ($\chi^2(16, N = 4012) = 72,3, p < 0,01$). Az anya és az apa végzettsége ugyanazt a mintázatot mutatja: a dolgozni tervező fiatalok aránya az egyes végzettségi kategóriák mentén minden esetben 62-68% közötti, ám tendenciaszerű eltérést tapasztalunk a dolgozik és tanul kategóriába kerülő fiatalok esetén. Míg az alacsony végzettségű szülők esetén a tanulók 5,9%-a tervez párhuzamosan tanulni és dolgozni, addig ez az arány a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei esetén közel háromszoros (16,4%). Ezzel együtt a jövőjükben bizonytalanok aránya a legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők között a legmagasabb, 11,7%, míg a legmagasabb végzettségű szülők esetén csupán 8%. Hasonló csökkenést mutat az egyéb tervekkel rendelkezők aránya 15,9%-ról 8%-ra a szülő iskola végzettségének növekedésével. A munkavállalás tehát egyöntetűen magas a szülők végzettségére való tekintet nélkül, ugyanakkor a tanulás és dolgozás együttesen a magasabb végzettségűek között jellemző, míg a bizonytalanok vagy egyéb terveket szövő tanulók aránya az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekeire jellemzőbb.

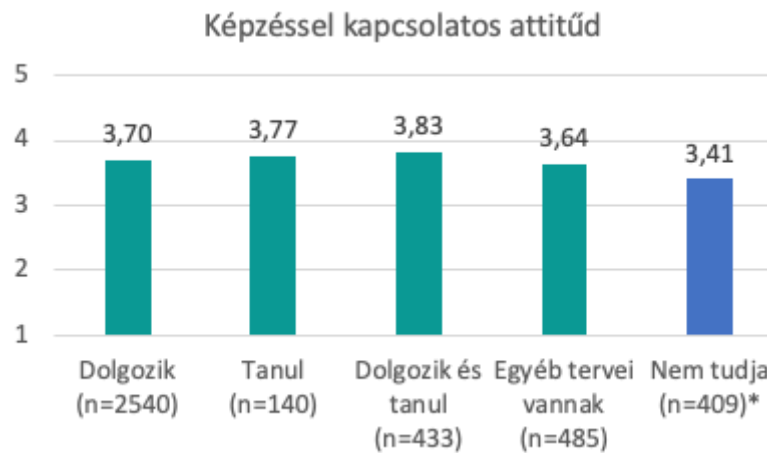
Eltérést találtunk az iskola típusa mentén is a jövőbeli terveket illetően ($\chi^2(4, N = 4012) = 108,3, p < 0,01$). A technikumba járók között magasabb azok aránya, akik dolgozni és/vagy tanulni terveznek, míg a szakképző iskolában tanulók esetén a bizonytalanság vagy egyéb tervek magasabb arányban szerepelnek, mint a technikumban tanulók között. Az összefüggés nem meglepő, mivel az intézmény

² A többszörös válaszok besorolásakor a dolgozás és tanulás főkategóriaként jelent meg, tehát amennyiben valaki jelölte, hogy dolgozik és/vagy tanul, akkor ezeknek a kategóriáknak az egyikébe került automatikusan (dolgozik, tanul, dolgozik és tanul). Emögött az az elképzelés áll, hogy feltételezzük, a többszörös változások közül a munka és a tanulás véltetően főtevékenység lesz a személy életében, és a kevésbé specifikus válaszlehetőségek (nem tudom mi lesz velem, egyéb terveim vannak) arra vonatkoznak, hogy a főtevékenység pontos alakulásában bizonytalan az illető, vagy a főtevékenység mellett még várhatóan további terve is lesznek (ide tartozhat például a családalapítás). Azok, akik nem tudják, mi lesz velük, de mellette bejelölték azt is, hogy dolgozni fognak, feltehetően a munkavállalás körülményeiben bizonytalanok, és szükséges őket külön kezelni attól a csoporttól, aki kizárólag azt jelölte, hogy nem tudja még mi lesz vele három év múlva.

típusa és a szülők végzettsége sem független egymástól ($\lambda^2(1, N = 4012) = 220,4, p < 0,01$): a szakképző iskolások között a legmagasabb arányban az alacsony végzettségű szülők gyermekei vannak, míg a technikumban tanulók között a magasabb végzettségű szülői háttér dominál, így az eltérést nem kizárólag az intézmény típusa, hanem az oda járó tanulók háttére okozza. Amennyiben megelőző független változóként bevonjuk a szülők iskolai végzettségét az iskola típusa és jövőkép összefüggésébe, a háromdimenziós keresztábra-elemzés alapján az látható, hogy a legalacsonyabb³ és legmagasabb⁴ végzettségű szülők gyermekei esetén eltűnik az iskolatípusok menti eltérés, a többi esetben azonban megmarad⁵. Ez alapján elmondható, hogy a szülők képzettsége szerint végponon lévő esetében a szülői végzettség jelentősége felülírja az intézménytípus szerepét, a többi esetben azonban az intézmények között továbbra is jelentős eltérés mutatkozik a tanulók jövőképeinek szempontjából.

A szociodemográfiai jellemzők mellett a képzéssel kapcsolatos attitűdöt páronként elemeztük az egyes jövőképek mentén. Az iskolához való viszony többféle módon is megragadható, jelen kutatás az affektív területet érinti, amely a társas kapcsolatok percepciójára és a tanuláshoz kapcsolt érzelmekre fókuszál (Czető, 2021). A Mann-Whitney próba eredményei alapján a bizonytalanok csoportja az összes többi csoporttól jelentősen eltér⁶, náluk a legkevésbé pozitív az iskolához való hozzáállás. Ez megegyezik a korábbi kutatási eredménnyel, amely arra vonatkozik, hogy az intézmény légköre és a tanár-diák viszony összefügg a jövőképpel (Török, 2017). A többi csoport nem mutatott jelentős eltérést az iskolával kapcsolatos attitűd szempontjából, és összességében átlagon felüli értékeket látunk náluk (3,64-3,83 közötti érték az ötfokozatú skálán), míg a bizonytalanok csoportja ettől kis mértékben ugyan, de alacsonyabb pontot adott a vonatkozó kérdésekre (3,41).

2. ábra: Képzéssel kapcsolatos attitűd (magasabb=pozitívabb) a jövőbeli tervek mentén, n=4008



Saját szerkesztés

A következő összefüggés a munkaerőpiaci tájékozottság és szakmai elkötelezettség mértéke mentén vizsgálja a jövőképet. Az előző vizsgálathoz hasonlóan ebben az esetben is páronként kerültek összevetésre a lehetséges jövőképek mentén csoportokba sorolt fiatalok. Az eredmények alapján elmondható, hogy azok a fiatalok, akik nem tudják, hogy mi lesz velük 3 év múlva, jelentősen kisebb mértékben⁷ tájékozottak a munkaerőpiacra való átlépést érintő kérdésekben a többi csoporthoz képest. Továbbá, a szakmai elkötelezettség mértéke a dolgozni vagy tanulni tervezők között jelentősen

³ $\lambda^2(4, N = 565) = 10,64, p < 0,01$

⁴ $\lambda^2(4, N = 477) = 7,71, p < 0,01$

⁵ középfok érettségi nélkül: $\lambda^2(4, N = 1193) = 18,45, p < 0,05$; középfok érettséggel: $\lambda^2(4, N = 1008) = 18,39, p < 0,05$
 érettségi utáni szakképzés: $\lambda^2(4, N = 494) = 13,31, p < 0,05$.

⁶ Mann-Whitney U próba eredményei: Dolgozik-Nem tudja: $z = -5,366, p < 0,01$; Tanul-Nem tudja: $z = -3,735, p < 0,01$; Dolgozik és tanul-Nem tudja: $z = -6,151, p < 0,01$; Egyéb tervek-Nem tudja: $z = -3,485, p < 0,01$.

⁷ Mann-Whitney U próba eredményei: Dolgozik-Nem tudja: $z = -7,663, p < 0,01$; Tanul-Nem tudja: $z = -2,837, p < 0,01$; Dolgozik és tanul-Nem tudja: $z = -3,779, p < 0,01$; Egyéb tervek-Nem tudja: $z = -6,704, p < 0,01$.

magasabb⁸, mint az egyéb tervekkel rendelkező vagy bizonytalan csoportban. Makó (2019) kutatásával megegyező eredményt kaptunk, kutatásában a képzésüket már lezárók életútját vetette össze a szakmai elköteleződés mértékével, amely alapján a munkaerőpiacon helytálló körében erősebb szakmai elkötelezettséget tapasztalt. Eredményeink alapján ennek jelentősége már a képzési szakaszban is megmutatkozik, és a jövőképre is hatással lehet. Ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy milyen ok-okozati kapcsolat bújhat meg a munkaerőpiaci tájékozottság és a szakmai elkötelezettség, valamint a jövőbeli tervek között. A munkavállalást tervezők vajon utána néztek már a lehetőségeiknek, és emiatt tájékozottabbak? Vagy azok, akik kellő mennyiségű információval rendelkeznek, könnyebben tervezik meg az iskola utáni életüket? Jelen tanulmány ezt a kérdést nem vizsgálja részleteiben, azonban további kutatási lehetőségként említésre érdemesnek tartjuk ezt a felvetést.

Összességében az eredményeink alapján az első kutatási kérdésünk kapcsán várt eredmények részben beigazolódtak. A nem és a településtípus ugyan nem mutatott szignifikáns eltérést a jövőképpel, a szülők végzettsége, az iskola típusa, valamint az iskolai attitűd, a munkaerőpiaci tájékozottság és szakmai elkötelezettség egyaránt jelentős összefüggést mutat a jövőképpel, és az is kiderült, hogy jellemzően a jövőjükben bizonytalanok térnek el az egyéb tervekkel rendelkező fiataloktól.

Ezzel el is jutottunk a második kutatási kérdésünkhöz, amely a NEET-csoporthoz tartozó fiatalok helyzetét vizsgálja, akik tehát az eddigi összefüggések alapján is eltérő mintázatot mutatnak több tényező mentén is. Kutatási kérdésünk két altémára bontható: egyrészt meghatározzuk, hogy mekkora a potenciális NEET-fiatalok aránya a szakképzésben a kérdőíves vizsgálat alapján, másrészt vizsgáljuk, hogy milyen rizikófaktorok azonosíthatók ezzel a jelenséggel kapcsolatban.

A kérdés első felére már részben előkészítésre került a válasz: a jövőbeli tervek egyes lehetőségeinek összesítése során létrejött egy olyan kategória, amelybe a jövőjükben bizonytalan fiatalok kerültek. Azok a tanulók tartoznak ide, akik a jövőbeli tervekre vonatkozó kérdésnél kizárólag a „Nem tudom, mi lesz velem” választ jelölték. Arányuk ebben a mintában 10,2% (n=420). Az Eurostat statisztikája alapján a 2021-es évben a NEET fiatalok aránya Magyarországon az általános középfokkal rendelkezők körében 7%, míg a szakképzéssel rendelkezők körében ennek több, mint kétszerese, 15,6%. Lényeges felhívni a figyelmet arra, hogy az Eurostat adata egy tényadat (noha az adatfelvételen alapuló Munkaerő-felmérésből származik⁹), míg a kérdőíves felmérés alapján kapott eredmény a még iskolapadban ülő fiatalokra vonatkozik, és a NEET-kockázatnak kitett tanulók arányát mutatja meg. Esetükben, amennyiben már a képzési szakaszban ismertek a rizikófaktorok, lehetőség van olyan célzott beavatkozásra, amellyel megelőzhető a tényleges NEET-státuszba való kerülés. A következő elemzés ehhez nyújthat segítséget azáltal, hogy bemutatja azokat a tényezőket, amelyek a bizonytalan jövőképhez vezetnek.

A modellbe bevont faktorok a hazai és nemzetközi kutatási előzmények alapján kerültek meghatározásra, noha a korábban vizsgált faktorok közül nem mindegyikre volt adat a jelen elemzéshez használt kérdőívből (így például a fogyasztékos tényező vagy a hátrányos helyzet nem kerültek be a modellbe). Bináris logisztikus regresszióval a korábban látott összefüggéseket együttesen vizsgálva jól illeszkedő modellt kapunk ($\lambda^2(H-L(8, N = 4012) = 7,8, p > 0,05)$). A modell 7,6%-ot magyaráz a NEET-rizikó varianciájából (Nagelkerke R²). Az anya iskolai végzettsége, a szakmai elkötelezettség és a munkaerőpiacra kapcsolatos tájékozottság csökkenti a NEET-rizikó esélyét, mindhárom változó esetén szignifikáns negatív hatás látható. A képzéssel kapcsolatos attitűd csak abban az esetben mutatott szignifikáns hatást, amennyiben a modellből kizárjuk az elkötelezettség és tájékozottság tényezőket, ezzel azonban alacsonyabb magyarázóerőt kapnánk.

⁸ Mann-Whitney U próba eredményei: Dolgozik-Nem tudja: $z = -10,080, p < 0,01$; Tanul-Nem tudja: $z = -6,829, p < 0,01$; Dolgozik és tanul-Nem tudja: $z = -12,090, p < 0,01$; Egyéb tervek-Nem tudja: $z = -5,471, p < 0,01$.

⁹ Munkaerő-felmérés: https://www.ksh.hu/emef_afelvetelrol (utolsó letöltés: 2023. 03. 19.)

2. táblázat: A NEET-rizikóhoz hozzájáruló faktorok, csak a szignifikáns tényezők

Változó	Esélyhányados (Exp(B))	P-érték
Anya legalább középfokú végzettség	0,68	<0,05
Szakmai elkötelezettség	0,66	<0,05
Munkaerőpiaci tájékozottság	0,76	<0,05

Saját szerkesztés

Az esélyhányadosok alapján az látható, hogy mindegyik változó negatív irányú hatással épült be a modellbe, tehát amennyiben az anya legalább középfokú végzettséggel rendelkezik, a szakmai elkötelezettség magas és a munkaerőpiaci tájékozottság is magas, azzal csökken a NEET-rizikó esélye. A faktorok közül legerősebben a munkaerőpiaci tájékozottság képes csökkenteni a NEET csoportba való kerülés esélyét.

A tanulmány során elvégzett elemzések alapján kiderült, hogy a szakképzésben tanulók közel kétharmada tervez átlépni a munkaerőpiacra a tanulmányok befejezését követő három éven belül. Az eredmény részben tükrözi a korábbi kutatási eredményeit, ugyanakkor míg a kutatási előzmények között a képzésből már kilépett fiatalokról láthatunk adatokat, addig az itt kapott eredmény az aktív jogviszonnyal rendelkező tanulók terveit vizsgálja. Az előzetes várakozásoknak megfelelően a magasabb szülői végzettség stabilabb jövőképhez vezet, a családi háttér szerepe tehát – különösen anyai oldalon – nagyon lényeges a későbbi munkavállalás sikerének szempontjából is. A legalacsonyabb és legmagasabb szülői végzettség még az iskolák hatását is felülírja. A bizonytalanok aránya a szakképző iskolákban magasabb, náluk a képzéshez való hozzáállás mértéke alacsonyabb a technikumi tanulókhoz képest. A dolgozni vagy tanulni tervezők tájékozottabbak a munkaerőpiaci lehetőségekkel kapcsolatban, és elkötelezettek a szakmájuk iránt, ám jelen elemzésből nem derül ki, hogy a két jelenség közötti összefüggés természete milyen viszonyban érhető tetten ok-okozati szempontból. Az adatok alapján a jövőjükben bizonytalan, NEET veszélynek kitett tanulók aránya 10,2% – ők azok, akik terveik között nem szerepelt sem a munkavállalás, sem a tanulás, sem egyéb tervek, és nem tudják, hogy három év múlva mi lesz velük. A NEET-veszély megelőzéséhez az anya iskolai végzettsége, a szakmai elkötelezettség és munkaerőpiaci tájékozottság magasabb szintje járul hozzá.

Összegzés

Az eredmények alapján a jövőkép alakításában kétféle tényezőt azonosíthatunk: egyrészt vannak azok a szociodemográfiai változók, amelyekre hozott jellemzőként tekinthetünk, hatásunk nincs rájuk. A tanulmány szignifikáns eredményei közül ide tartozik a szülők iskolai végzettsége és az iskola típusa, amelybe a tanuló jár. A változók másik csoportját azok a jellemzők alkotják, amelyek fejleszthetők a képzés által. Az iskolával kapcsolatos attitűd egy olyan tényező, amelyben az intézmények és pedagógusok aktív szerepet tölthetnek be. Korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a támogató légkör, partneri tanulói szerep, valamint az iskolában elérhető támogatás minősége is kedvezően hat az iskolához való viszonyra (Czető, 2021). A szakmai elkötelezettség a pályaszocializáció által fejleszthető, amely már az iskolai keretek között elkezdődhet fokozatosan az adott szakmához kapcsolódó tevékenységekbe való minél nagyobb mértékű bevonódás által (Shen, 1992, idézi Szűcs, 2021). Ebben a tevékenységben a duális képzésnek meghatározó szerepe lehet, amely további kutatási irányokat jelölhet ki a témában. A duális képzés továbbá a munkaerőpiaci tájékozottságot is alkalmas lehet elősegíteni. A gyakorlati tudás elsajátítása mellett az olyan praktikus tudás átadásának terepe is lehet a képzőhely, ahol az álláskeresési kompetencia vagy az önéletrajzírás is elsajátítható. Látható továbbá, hogy a munkaerőpiaci tájékozottság iskolai keretek között történő fejlesztése mellett szükség lenne az olyan készségek és kompetenciák fejlesztésére, amelyek a tudatos jövőtervezést támogatják. Ide tartozhat a reális énkép kialakítása, az önbizalomfejlesztés, vagy éppen a tanulási képesség

fejlesztése, amely a tudatos karrierválasztást és a munkaerőpiacon történő helytállást tudja támogatni. Az iskolák ezen tényezők szem előtt tartásával hozzájárulhatnak a fiatalok stabil jövőképeinek kialakításához, az életben való boldogulásukhoz.

Az eredmények értelmezésekor lényeges szem előtt tartani, hogy a vizsgált minta 2020 előtt, a szakképzés átalakítását megelőző Országos Képzési Jegyzék alapján indított képzésben kezdte meg tanulmányait a szakképzésben, így az azóta átalakított, ágazati alapképzésre épülő szakmatanulásról jelenleg még nem állnak rendelkezésre kutatási adatok, néhány év múlva ugyanakkor érdemes lesz összevetni a jelenlegi eredményeket az átalakult képzési rendszerben tanuló diákok válaszaival.

Felhasznált szakirodalom

- Czető, K. (2021). Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök. Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei. *Iskolakultúra*, 31(3), 51-74. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34285>
- Eurostat Data Browser: Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and educational attainment level (NEET rates) URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/>
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31-47. https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf
- Fehérvári, A. (2016). Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben. *Educatio*, 25(1), 70-83. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/palyakovetesi-vizsgalatok-a-szakkepzesben>
- Havas, P. (1996). A környezeti nevelés és a jövőképek. *Iskolakultúra*, 6(11), 58-70. http://misc.bibl.u-szeged.hu/45137/1/iskolakultura_1996_011_058-070.pdf
- Horváth, Á., Makó, Á., & Széll, K. (2019). Karrierút-mintázatok a szakképzés után. *Educatio*, 28(4), 683-704. <https://akjournals.com/view/journals/2063/28/4/article-p683.xml>
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas Károly et al. (Eds.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 95-120). Ecostat, Budapest. <https://mek.oszk.hu/16600/16610/16610.pdf>
- Szűcs, I. (2021). A Szakmai Fejlesztő Iskola. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.), *Gyakorlótól Szakmai Fejlesztő Iskoláig* (pp. 43-50.). EKKE Líceum Kiadó, Eger. http://real.mtak.hu/132722/1/43_50_Sz%C5%B1cs.pdf
- Makó, Á. (2019). A közismereti tudás és az elkötelezettség hatása a szakiskolát végzettek munkaerőpiaci esélyeire. *Közgazdasági Szemle*, 66(4), 434-458. <http://real.mtak.hu/92666/1/04MakoA.pdf>
- Messing, V. (2006). Lyukakból szőtt háló: háztartások közötti támogató kapcsolatok roma és nem roma szegények körében. *Szociológiai Szemle*, 2, 37-54. <https://szociologia.hu/dynamic/0602messing.pdf>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer, New York.
- Stanwick, J., Forrest, C., & Skujins, P. (2017). *Who Are the Persistently NEET Young People? Literature Overview Support Document*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577563.pdf>
- Török, R. (2017). *A pályadöntések mesterei*. Budapest: Print&Pixel House Kiadó.
- Zudina, A. (2022). What makes youth become NEET? Evidence from Russia. *Journal of Youth Studies*, 25(5), 636-649. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2021.1923673>.

ALFÖLDY Zsófia – ENDRÓDY Orsolya

Laputa – Totoro – Ponyo: Három Miyazaki rajzfilm posztmodern gyermekképe

Bevezető

A világ minden tájáról elmondható, hogy a 21. században hatalmas változásokon megy keresztül (Golnhofer & Szabolcs, 2005), így többek között a művészet, a média is átalakul: a filmek, a látvány, a vizualitás egyre nagyobb teret nyer mind a kommunikációban, mind a hétköznapi életben.

A kutatás a posztmodern gyermekkép vizsgálatát tűzi ki célul, a japán rendező, Hayao Miyazaki következő egészestés mesefilmjein keresztül: 1986-ban bemutatott Laputa – az égi palota c. film; az 1988-ban bemutatott Totoro – a varázserdő titka c. film; továbbá a 2008-ban bemutatott Ponyo, a tengerparti sziklán című film elemzésével. A rajzfilmekben szereplő karakterek mindegyike életkor tekintetében a koragyermekkor szakaszában van. A vállalkozás nem egyszerű: nyugati gondolkodásmóddal nem lehetséges objektív elemzést alkotni a japán kultúráról, ezért kutatásunk éppúgy a kulturális, mint a vizuális elemzések talaján mozog.

Néhány elméleti alapvetés

„A posztmodern szó az amerikai kontinensen a kritikusok és a szociológusok körében általánosan használt. A kultúra helyzetét jelöli azon átalakulások után, melyekkel a 19. század vége óta a tudomány, az irodalom és a művészetek játékszabályainál találkozunk.” (Lyotard, 1993a, 7). „(...) a tudás státusa megváltozik, amikor a társadalmak az ún. posztindusztriális, míg a kultúrák az ún. posztmodern korba lépnek. Az átmenet legkésőbb az ötvenes évek végén kezdődik, ami Európában az újjáépítés befejeződését jelöli” (Lyotard, 1979, 11). A neveléstudomány felől megközelítve a posztmodern egy olyan kritikai irányzat, illetve nézetrendszer, mely korántsem tekinthető egységesnek. A posztmodern fogalomnak ma sincs közösen megegyezett értelmezése a szakirodalomban. Kialakulása, időben elfoglalt helye sincs pontosan meghatározva, a korszak az 1980-as években kezdett el körvonalazódni: így van olyan értelmezés, miszerint a modernizmus utolsó szakasza is beleesik az irányzatba, továbbá olyan is, mely teljesen elkülöníti a kettőt, tehát a posztmodern egy új, a modernizmust követő korszakként tartható számon.

Az irányzatot befolyásoló és meghatározó képviselőinek tekinthetjük *Foucault, Derrida és Lyotard* filozófusokat, akiknek gondolataira támaszkodhatunk az irányzat lényegének megértésében. Lyotard munkája a posztmodern alapkövének tekinthető: „A posztmodern állapot” (*La condition postmoderne*, 1979) című művében megfogalmazza, hogy nem stílusról, hanem állapotról beszélhetünk, melynek legfőbb jellemzője a nyugati gondolkodásban, illetve tudás felfogásban és narratívákban történő változás(ok). Míg a modernizmust a fejlődés mindent átható gondolata, továbbá a történelem és a tudományok előrehaladásában való naiv hit, tehát a modernizmusban való bizalom jellemezte, a posztmodern már nem rendelkezik ezzel a nagy, közös narratívával, helyette a pluralizmus veszi át a dominanciát.

A *gyermekkép* elvontabb, elméleti síkon mozog, hiszen teoretikus konstrukciókat tartalmaz: az ember, illetve gyermek alakulásának és alakításának az idilli folyamatát írja körül, így ez minden adott kor emberről alkotott képét, eszményét is híven visszaadja. (Endrődy-Nagy, 2015).

A *gyermekkor* egy összetett, több rétegre bontható konstrukció, melyben megjelennek a felnőttek, a társadalom és a kultúra elképzelései, illetve szabályai, de meghatározza a média és a tömegkommunikáció, a fogyasztói szerepek átrendeződésének erőteljes és egyre fokozódó hatásai is (Endrődy-Nagy, 2015; Golnhofer és Szabolcs, 2005). Többek között ez utóbbi (gazdasági, társadalmi és a média általi) változások kapcsán jelent meg a gyermekkor kutatók között az 1990-es években egy új szociológiai megközelítés, mely az eddigi tudományos és hétköznapi értelmezést írta újra. Az új nézet

a gyermekkort nem a felnőtt állapothoz hasonlítja, s így nem alkot normatívát, hanem rugalmasan, a társadalmi és kulturális gyakorlatok és kölcsönhatások szemüvegén keresztül tekint a gyermeki életszakasz(ok)ra. Ebben az új viszonyrendszerben a kutatók felhívják a figyelmet a gyermekekről és felnőttekről uralkodó diskurzusokban megjelenő dichotómiákra. Ezek mentén meghatározható, hogy a (biológiai, pszichológiai) fejlődés, mint a gyermekort eddig leginkább determináló fogalom már nem elegendő a gyermeki lét megértéséhez. A gyermek a társadalom és a kultúra aktív részese, azaz ágens, cselekedni képes társadalmi aktor, továbbá folyamatosan a valamivé válás állapotában van, tehát nem statikus (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

A posztmodern gyermekfogalom meghatározásában további meghatározó mérföldkönek számít még Canella szempontrendszere, aki a gyermekséget a dekonstrukción keresztül értelmezi, a kritikai pedagógia szemüvegén keresztül, politikai és hatalmi viszonyok rendszerében (Canella, 1997, Canella és Viruru, 2004). Elgondolásában erőteljesen megjelenik a gyermek, mint individuum felfogás, ami erőteljesen sugallja, hogy társadalmi és egyéni szinten is szükség van attitűdváltozásokra, mivel a gyermekkor korábbi meghatározásai önmagukban korlátokat állítottak a gyermekek számára (Golnhofer és Szabolcs, 2005). Canella is megállapítja, hogy a gyermekség minden kulturális környezetben eltérő jelentéstartalommal bír. A felnőtt és gyermek viszonya konstruált, mely hatalmi viszonyrendszerbe helyezi el e két társadalmi aktort. A viszonyrendszer egyértelműen a felnőttet helyezi előnybe fizikai és értelmi képességei alapján. Új megközelítésének tételmondata, hogy az univerzális gyermekfelfogás diskurzusában határozottan olyan erőviszonyok rajzolódnak ki, melyek a felnőttek, a szülők és a pedagógusok hatalmát legitimizálják.

Néhány szó a japán gyermeknevelésről

„Az egymástól kulturálisan különböző pedagógiai jelenségek az egymástól soha és semmilyen fázisában nem szétválasztható specifikus kultúra- és pszichéalakulás manifesztációi, s mint ilyenek, kultúránként mások és mások, vagyis különbözők egymástól” (Gordon Györi, 2006, 251.). Épp ezért emeljük ki e keretek közt az alábbiakat: A japán szocializáció kapcsán az anyák, illetve a nők szerepét említjük a társadalomban, ugyanis több helyütt lehet találni kapcsolódási pontokat az elemzett Miyazaki filmek és a társadalom szokásai között. A hagyományos japán családokban a gyermekeknek megadatik a lehetőség, hogy valóban megélhessék a nagybetűs gyermekort. Az édesanyák és a gyermekek között nagyon szoros a kapcsolat: születés után nem választják el őket egymástól, együtt alszanak, a nap szinte minden percét együtt töltik a gyermek 2-3 éves koráig. Mikor a gyermek már önállóbbá válik, akkor sem a felnőttek által hozott szabályok keretezik a mindennapjait: szabadon, kíváncsiságukat és mozgékonyágukat kiélve, mondhatni fegyelmetlenül tevékenykednek otthon vagy az utcán egyaránt, mely szabadság nyugati szemmel nézve akár vadságnak, zabolátlanságnak is tűnhet. A szülők csupán hangjukkal és pillantásukkal utasítják rendre a kisgyermeket. Ez a szabad nevelési elv a Japánban uralkodó sintoizmusban és buddhizmusban megjelenő felfogásból fakad, mely gyermekképe szerint a gyermek eredendően isteni, így jó tulajdonságokkal rendelkező lény. Kollektivistá társadalom révén igen fontos azonban az udvarias és visszafogott viselkedés elsajátítása, ami a közoktatásba lépve kezdődik meg, igen éles váltásnak kitéve a kisgyermeket (Hidasi, 1999, 2019; Szilágyi, 2019). Az országról alapvetően elmondható a patriarchális berendezkedés, illetve annak igen feltűnő változása az utóbbi években. E változás nem hagyja érintetlenül az apák szerepét sem. Általánosságban elmondható, hogy az apák nagyon kevés időt töltenek a gyermekekkel, nevelésükkel, munkaidejükből kifolyólag, melyek nem csak a hétköznapokat, hanem a hétvégéket is felölelik. Míg korábban szinte ünnepeknek számított az apával történő közös időtöltés, manapság ez kezd eltörpülni, és az anya válik a meghatározó szülővé – már-már családfővé. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a japán kormány olyan intézkedéseket igyekszik hozni, mellyel az egészséges családmodellt törekszik támogatni, például a férfiak munkaidejének csökkentésével (Hidasi, 1999, 2002; 2019; Szilágyi, 2019).

Pár szó az anime műfajról

Az anime előfutára a manga. Utóbbi szó a japán, vagy ilyen stílusban rajzolt képregények összefoglaló neve, a szót eredeti jelentése alapján pedig véletlenszerű képeknek vagy vázlatnak lehet fordítani. Az anime az „animation” szó rövidítése és japán animációs filmet jelent, mely a II. világháborút követően született. A két műfaj között erős a kapcsolat: a manga stílusjegyei (mozgás illúziói, visszaköszönnek az animében (Matóné Szabó, 2009, 2). Az anime legjelentősebb több alkotási formái az egész estés filmek (idetartoznak Miyazaki alkotásai is), tévésorozatok. Ezek általában számítógépes animációval vagy kézzel rajzolt, majd animált technológiával készülnek. Jellemzőjük az élénk színvilág, a fantasztikus világok és az izgalmas karakterek. Tematika és műfaj alapján van köztük sci-fi, akció, gyermekese, romantikus, de horror is. Éppen ezért a mangák és az animék célközönség és téma szerint is tovább kategorizálhatók. Lényegében az animét mint műfajt csak a mangának a megismerésével lehet jól értelmezni. Az anime nem hagyományos rajzanimáció: szinte minden mese egyedi grafikát és technikát ötvöz, a történetek elmesélésén pedig átszüremkedik a készítőik individuuma (Kálmos, 2003).

A japán mangák először az 1960-as és 1970-es években váltak igazán közkedvelté saját hazájukban, ahol minden korosztály és nem számára gyártanak animéket, s a műfaj szeretete, presztízse pedig felettébb erőssé vált. Fontos kiemelni, hogy nem csak Japán, hanem más népcsoportok is készítenek animéket, így több irányból is kulturális exportcikknek minősülnek, magától értetődően hordozzák magukban a kulturális különbségeket és az ezekből fakadó konfliktusokat. A mesék alapvetően kulturális hordozók, tele szimbólumokkal. A magyar köztudatban, illetve médiatartalmakról való gondolkodásból az rajzolódik ki, hogy a rajzmesék csak gyermekeknek szólhatnak, az animációs filmek szintűgy (Kálmos, 2003). Ezzel a gondolattal ellenben szemben áll az, miszerint az animék inkább tekinthetők élőszereplős filmeknek, mint rajzfilmeknek. A japán értékrend azonban ettől eltérő, ezért az animékben sok olyan tartalom jelenik meg, mely hazájában teljesen elfogadott. Ilyen tartalmak például a szexualitás, meztelenség, az erőszak és a halál ábrázolása, mely nyugaton abszolút tabutémának minősül (Kálmos, 2003). Az elemzett Miyazaki filmekben szintén láthatók hasonló tartalmak, bár jóval puhább keretek között.

„A hagyományos olvasási kultúra a szövegre fókuszál, a rajzok itt csupán illusztrációk, a szöveg kiegészítői. A mangák esetében a képek által közvetített információ ugyanolyan fontos – vagy akár fontosabb –, mint a szöveg. Ezért a történet értelmezése szempontjából a grafikus információ ugyanazon a szinten áll, mint a nyomtatott szöveg” (Matóné Szabó, 2009, 5.o.). Az animék esetében is megfigyelhető ez az erős képi információra való hagyatkozás a karakterek arcának kifejezéseiben. Mimikájuk részletes és aprólékos, jól olvasható annak ellenére, hogy az arc ábrázolása igen sematikus. „A mangák sajátos kifejezőeszközöket használnak egy-egy erőteljes érzelm szimbolikus kifejezésére, melyeknek pontos ismerete nélkül lehetetlen tökéletesen megértenünk a történetet” (Matóné Szabó, 2009, 5.o.).” Az animékre ez az állítás szintén vonatkozik, s a dolgozatban később elemzésre kerülő mesefilmek figuráiról is szintűgy elmondhatók az ilyen szimbolikus kifejezések, például a haj mozgásával történő játék – izgalom, düh, meglepődés esetén égnék álló hajszálak. A mangákban előforduló egyéb szimbólumok, például a homlokon megjelenő izzadságcsepp (Matóné Szabó, 2009) az egészestés animefilmekben viszont nem jelennek meg, így talán könnyebben értelmezhetők az ábrázolt érzelmek, hiszen nem kell elsajátítanunk azt az ábra, -illetve képolvasási képességet, ami a mangákhoz szükséges. További említésre méltó különlegessége a japán animefilmeknek a szereplők cselekvéseit kiegészítő hanghatások (Matóné Szabó, 2009), melyek roppant szokatlanul hangozhatnak a nyugati ember fülének. Ezek általában sóhajok, nyögések, melyek az érzelm fokát, a határozottságot hivatottak kifejezni, ezzel is támogatva az érzelmek megértését.

Hayao Miyazaki és posztmodern alkotásainak főbb építőkövei

Hayao Miyazaki 1941. január 5-én született filmrendező és forgatókönyvíró, századunk animefilmiparának egy termékeny úttörője. A (nyugati) köztudatba 2002-ben robbant be, a Chirio szellemországban c. hihetetlen erejű mesefilmjével, amivel elnyerte a Legjobb Animációs Filmért járó Oscar díjat. Első filmjét 1979 jelent meg, Cagliostro vára címmel. A rendező filmjeiben egy olyan tükröt

tart a nézők szeme elé, melyben szinte arcátlanul tárja fel a világunkról alkotott véleményét. A világunkról, mely bővelkedik a természettel való és ember-ember közötti kapcsolatok elhanyagolásában, rombolásában, a kapitalizmus éltetésében, továbbá nagyon jelentőségteljesen jelenik meg a posztmodernitás problémaköre is, hogy hogyan veszi át az irányítást az emberek felett a technológiai forradalom. Szokatlan lencsén keresztül világítja meg az elmúlt 50 év és a mai napok egy tőről fakadó problémáit: ez pedig nem más, minthogy a főszereplők rendre gyermekek. Fontos leszögezni, hogy a filmekben ábrázolt karakterek vonásai, tulajdonságai, illetve cselekvései nem csupán a japán kultúrához kapcsolódnak, hanem erősen westernizáltak, nyugatias jellemzőket is felfedezhetünk bennük (Naskar, 2017). Alkotásai között szerepel kifejezetten gyermekeknek szóló, illetve 16 éven felüliek számára ajánlott egész estés film is. (Endrődy-Nagy, 2012).

A művész saját bevallása szerint több karaktert, illetve cselekményt is saját emlékei alapján dolgozott fel, így ebben a minőségben is visszaköszönhet a filmekben a posztmodern gyermekszemlélet. Ilyen például a később bemutatásra kerülő Mei vagy Ponyo karaktere, melyeknek kollégái gyermekei szolgáltak modellként (Miyazaki, 2009).

Művei középpontjában rendszerint a gyermekek és egy olyan futurisztikus, illetve áhított világkép áll, melyben nincs háború, ellenségeskedés, csak a szeretet (Endrődy-Nagy, 2012).

Hidasi Judit Értékváltás Japánban c. tanulmányában (2002) a következő témákat említi meg szembevető problémakörök és gócpontokként a Japán társadalom átalakulásában: gazdasági felemelkedés és következményei; átalakuló társadalom; nyugat hatására egyre extrovertáltabbá váló közösség; új nyugati szokások. Hidasi azt is megfogalmazza továbbá, hogy ezek a változások látszólag inkább bomlasztják az ősi és stabil japán kultúrát (Hidasi 2002). Miyazaki műveiben mindezek megjelennek és tudatosan nem csak a saját kultúrájára, hanem globális problémákra is reflektál.

Végül említésre méltó az a tény, hogy az általa készített filmek 90%-a kézzel rajzolt, a számítógépes animáció elenyésző (Endrődy-Nagy, 2012), ami hihetetlen nagy képzelőerőről és technikai felkészültségről árulkodik.

Laputa, az égi palota

Miyazaki Hayao 1986-ban írta és rendezte a 124 perces *Laputa, az égi palota* című animefilmet, melyet a Studio Ghibli forgalmazza. A történet helyszíne képzeletbeli, a cselekmény fantasztikummal itatódik át valamint több időszík is keveredik, így a mű anakronisztikus jelleget ölt, vele együtt a gyermekszemlélet is, mint a legtöbb Miyazaki rajzfilmben (Endrődy-Nagy, 2012). Ezekre az alábbi elemek utaltak: öltözködés, az iparosodás jellegzetes ismertetőjegyei: gőzmozdony, iparvárosok, bányák, automobil, lakhatási körülmények (Pukánszky, 2002). A cselekmény a legendás égben úszó város, Laputa kereséséről és elbitorlásáról szól. Két gyermek Pazu (ejtsd: pazü) és Sheeta (ejtsd: síta) barátságát és szövetségét, illetve kalózokkal és a hadsereggel vívott küzdelmeit követhetjük nyomon. A gyermekszereplők bátorságról, önállóságról és hűségről mutatnak példát a nézőnek.

1. ábra: Pazu



Laputa, az égi város (1986)

Pazu egy 10-12 éves árva kisfiú, aki egyedül él egy régi házban, s egy bányában robotol a napi betevőért. Viselete fehér ing, melyet felnőtt férfi módjára könyöke felett felhajtva hord. Felette barna mellényke, fejfedője khaki siltes sapka (Pukánszky, 2002). Meglátásunk alapján esetében a színeknek nincsenek rejtett tartalmai. Teste arányos, látszólag izmos. Arcát vastag szemöldök és széles áll keretezi. Alul kék vászon, talán farmernadrágot visel, melyen hatalmas varrott folt éktelenkedik, ezzel is utalva szegénységre. Pazu hiába fiatal még, külalakja cseppet sem gyermeki, egész egyértelműen miniatűr felnőttnek, férfinek ábrázolja a film. Természetében életerős és jókedvű fiatal, teli felfedezővágygal. Hangos és indulatos, melyek jellegzetes gyermeki vonások. Pl.: mikor rájön, hogy a legendás Laputa létezik, felkiált, arcára tettvágy ül, mellét kifeszíti, karjait győzedelmesen felemeli és kezét ökölbe szorítja. Pazu karakteréhez kapcsolódik a galamb szimbólum, mely elsősorban az anyasághoz és a szerelmi beteljesüléshez köthető, de a lélek és harmónia jelképei is (Pál és Újvári, 2001). E jelképekben megbújó tulajdonságok felfedezhetők a Sheetáról való gondoskodásban: bármi áron megvédi, továbbá sosem veszíti el a fejét, mindig derűs hangulatú tud marad.

A fiú a felnőttekkel tisztelettudóan kommunikál, ebben erős alá-fölé rendeltségi viszonyt érződik ki. Főnökével és annak feleségével jó a viszonya: nem mond ellent, hallgat rájuk, segítséget és támogatást kér tőlük. A házaspár törődik vele, de mivel nem vérszerinti gyermekük, aggódnak érte, de nem vállalnak érte nagyobb felelősséget. Kapcsolatuk a nevelő és nevelt viszonyához hasonlítható, ugyanis egyszerre bizalmas, de kissé távolságtartó is. Tudja, hogy a felnőtt szava a végleges, azonban nem fél magáért kiállni, ha arra van szükség, pl: a kalózkapitányt többször meg tudja győzni, hogy csatlakozhasson hozzájuk. Gyermekük között nem ábrázolják, ez is lehet az oka, hogy a felnőttekkel jól kommunikál, kiismeri őket: Dola felszínes morcosága mögött is látja, valójában kedves asszonyról van szó. Ez utóbbira bizonyítékként szolgálhat, mikor Pazu segít megszökni Dolának és fiainak a hadsereg fogságából. Továbbá az idősebb felnőtt nővel való kapcsolata kettősnek mondható. Egyfelől nyilvánvaló a legitimizált hatalommal rendelkező felnőtt és gyermek közötti hierarchikus viszony, másfelől ez a film előrehaladtával képes átalakulni egy egyenrangú, partneri, már-már bajtársias kapcsolattá. A felnőtt korosztály idősebbik korcsoportjának tagjával, az öreg bányásszal, Pom bácsival is jó a kapcsolata, szintén bizalmába avatja, segítséget kér tőle, továbbá szavának hitelt ad. Pazu Dola férjével ugyanabba az alkalmazott és felettes közötti viszonyba kerül, mint a szülővárosában: bár a férfi ismertelen számára, bátran, kérdés nélkül segít a munkában.

2. ábra: Sheeta



Laputa az égi város (1986)

Sheeta szintén 10-12 éves kislány. Nőies testalkata arra enged következtetni, hogy akár idősebb is lehet, 13-14 éves. A mesében háromféle ruhában ábrázolja a rendező, ezek közül az első egy háromnegyedes ujjú, térd alá érő kék ruha; a második egy hosszú fehér hálóing, a harmadik pedig egy buggyos sárga felső és buggyos piros nadrág.

3. ábra: Sheeta



Laputa az égi város (1986)

A hajviselete változatlan: a kislány hosszú, derékig érő haját két copffonatban viseli, feje pedig piros szalaggal van átkötve. Sheeta első két ruhája abszolút a nőiességet és tisztaságot szimbolizálja. A kék szín az égboltot jelképezheti, továbbá a Szimbólumtárból az is kiderül, utalás lehet az égi istenekre, mennyei hatalomra. Ez talán nem is véletlen lévén, hogy Sheeta egy égbolton függő ország uralkodója, s így a megfoghatatlanság, a transzcendencia szimbóluma. A kék ezenkívül az intellektus és a megnyugvás színe is, mely tulajdonságok tökéletesen párosíthatók a lány személyiségével.

A sárga szín a jóságot, alázatosságot, vágytalanságot is szimbolizálja, továbbá Kínában eredetileg császári, illetve előkelőségek színe volt. A lány derekát kiemelő piros buggyos nadrág színe a nemiséget, libidót jelképezheti a Szimbólumtár alapján. (Pál és Újvári, 2001). Öltözékének változásai megfeleltethetők a cselekményben bekövetkező különböző élethelyzeteinek: az első szimbolizálja a lány misztériumát, miszerint az égből érkezett, így képviseli a transzcendenciát, a második a lelki küzdelmet, változást és kiszolgáltatottságot, az utolsó pedig a már erős, felnőtt, céljait ismerő és megvalósítani tudó, cselekvőképes fiatalét. Arca rendkívül ártatlannak hat nagy fekete szemével, keskeny szájával és vékony szemöldökeivel. A nézőt tudat alatt erősen emlékeztetheti a középkori Szűz Mária ábrázolásokra (Golnhofer és Szabolcs, 2005; Endrődy-Nagy, 2015). A lányhoz kapcsolódó szimbólum, a drágakő Japánban az együttérzés vagy a bölcsesség szimbóluma, továbbá a megcsiszolt drágakő a nemes, fejlődő lélekre is utal (Pál és Újvári, 2001). Személyisége visszafogott, például sosem hangoskodik, fut, vagy válik izgatottá. Egyszer lehet látni telt szájjal nevetni, mikor megtalálják Laputát. Ha sír, nem rázkódik a válla, csak tenyerébe temeti az arcát. Ez olyan gyermekre vall, aki hamar a felnőttvilágba csöppent, ezáltal vagy emiatt képes uralni saját érzelmeit és cselekvéseit. Képes figyelembe venni a környezetében lévő eseményeket, és azokra reflektálni, azok alapján mérlegelve hoz döntéseket. Sheeta karaktere Pazuhoz hasonlóan nem egy fiatal gyermek jellemző tulajdonságait, hanem egy fiatal felnőttét ábrázolja (N. Kollár és Szabó, 2004).

Sheeta kapcsolata a felnőttekkel nincs igazán kibontva. Annak ellenére, hogy korán elveszítette a családját, nagyon tisztelettudó a felnőttekkel. Nagymamájával való kapcsolatát saját szemszögéből láthatjuk egy visszaemlékezés keretében: ebből kiderül, hogy szeretetteljes és bizalmas kapcsolata volt nagymamájával. Fiatal kora ellenére Sheeta intuitív, hamar megérzi, kiben bízhat meg. Az öreg Pom bácsival is a rövid ismeretség ellenére hamar összebarátkozik, elköszönésükkor meg is öleli. Dolával való kapcsolata nincsen részletesen kibontva: nem tűnik úgy, hogy anyapótlékként vagy meghatározó példaképként viseltetne a szemében. A tőle kapott utasításokat szófogadóan és panaszkodás nélkül elvégzi, de nem kéri segítségét semmiben. Az idő előrehaladtával az ő kapcsolatuk is szorosabbá válik: Dola egyértelműen aggódik a lányért, és mikor kiderül, hogy jól vannak, megölelik egymást, Dola azt mondja: *„Szegény kicsikém, elvesztetted a gyönyörű copffaidat.”* Muskával kezdettől fogva örök szellemi, elvi harcban áll, a kapcsolatuknak abszolút nincs érzelmi jellege. Kiemelkedő momentumnak tekinthető Sheeta szembeszegülése, véleményformálása és érett gondolkodása, legfőképpen bátorsága, hiszen Muska a beszélgetés közben folyamatosan lő rá: *„Azt mondja ez a trónterem? Inkább sírbolt. A mi sírunk lesz. Nem király az, aki megsemmisíti saját országát.”*

Pazu és Sheeta gyermekekkel való kapcsolatát csak egymás között lehet elemezni, más gyermekkel nem találkoznak a mesében. Ezek alapján inkább a fiatal felnőttek egymás közötti viszonyának

jellemzőit felfedezhetők, akik szoros, tartós és bensőséges kapcsolatot ápolnak egymással. Játékosság aligha figyelhető meg egy-két képkockán, például: Pazu megmutatja Sheetának, hogyan eteti a galambokat, vagy Pazu hogyan esett le az égből, vagy mikor együtt örülnek Lapután való biztonságos földet érésnek. Pazu modell repülőgépén kívül pedig egyéb gyermekjátékot nem lehet látni a mesében.

Említésre méltó a szexualitás, a nemi érés, illetve a másik nem iránti vonzalom kérdésköre. A három film közül ebben jelenik meg a legnyíltabban. Már a két ifjú főszereplő ábrázolása is erősen utal a testi fejlődésre, biológiai érettségre, Miyazaki pedig nagyon sok olyan helyzetben ábrázolja őket, mely az egymás iránti szexuális érdeklődést, szimpátiát sugallja. Például: a kalózhajón egy takaró alá bújnak egymást melegíteni, s közben arról beszélnek, mit fognak csinálni együtt, ha véget ér a kaland; vagy például mikor szorosan egymáshoz vannak kötözve, Sheeta a fiú vállán, Pazu pedig a lány derekán tartja a kezét, hosszan néznek egymás szemébe. Az ilyen motívumok mind utalások a két gyermek között létrejövő erős kapcsolódásra, egymáshoz tartozásra (N. Kollár és Szabó, 2004; Cole és Cole, 2006). További jellegzetes (és nagyon humoros) jelenetek árulkodnak még arról, hogy Sheeta vonzó, fiatal lány pl. Dola fiainak udvarlása és bókjai.

Muska személyiségére utalva viselkedésében és szóbeli megnyilvánulásaiban számos olyan burkolt célzás jelenik meg, mely sugallja a gyermekek értéktelenségét, nem tekinti őket saját környezetüket befolyásolni tudó, logikusan gondolkodó személyeknek. Így például: Sheetát ruhákkal akarja megvesztegetni; Pazut pénzzel akarja lefizetni, tehát folyamatosan külsődlegesen, jutalmazással igyekszik rájuk hatni. A jutalmazás a direkt tanítás egyik formája, továbbá a társas befolyásolás és a hatalom egyik eszköze (N. Kollár és Szabó, 2004). Cselekvései egyértelműen tükrözik azt a felnőttcentrikus, és a gyermeket erősen marginalizált, rugalmatlan keretek között meghatározó szemléletet, melyben a gyermek passzív, éretlen lény (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

A szocializáció kérdésköre sem hagyható figyelmen kívül: Pazu és Sheeta esetében nem látható, milyen családi környezetben nőnek fel, továbbá iskoláztatásuk semmilyen egyéb formájára sincs példa, tehát nem derül ki, identitásukat milyen elsődleges és másodlagos szocializációs színterek alakítják. Ennek ellenére Sheeta és Pazu is tud főzni, magára mosni, takarítani, tehát teljesen önellátóak. Ismerik a társadalmi szabályokat és normákat. Pazu apjának naplóját is el tudják olvasni. Pazu tud repülőgépet építeni, aminek maga tervezi meg a szerkezetét, maga dolgozza fel hozzá a fa alapanyagot (N. Kollár és Szabó, 2004). Tulajdonképpen egy aktív tanulási folyamatot és önszocializációt lehet megfigyelni a karakterek által (N. Kollár és Szabó, 2004).

A mesében pár képkocka erejéig láthatunk fiatalabb gyermekeket: az egyik maga Sheeta, gyermekkorában, a másik pedig a Pazu főnökének gyermeke. Sheeta kisgyermek ábrázolása teljesen a középkori gyermekeket juttatja a néző eszébe inkább környezete mint öltözködése miatt: rokka, nyitott kandalló, faszék, illetve a nagymamája viselete (Endrődy-Nagy, 2015). Pazu főnökének kislánya 2-3 éves lehet: hosszú, piros, rövidujjú fodros ruhája van, és vörös vállig érő kócos haja. Arca szeplős, teste tömzsi. Ábrázolása a két másik film kisebb lány gyermekszereplőjének, Ponyonak és Meinek az ötvözetére emlékeztet. Kócos hajából és kissé rendezetlen ruhájából lehet arra ítélni, hogy nem jut elég idő a gondozására, vagy csak kisgyermekhez méltóan igazi rakoncátlan kislányról lehet szó. Utóbbi a valószínűbb, mivel a két esetben, mikor megjelenik, anyja mellett látható.

Az emancipációra utaló elemeket is fel lehet fedezni a filmben, melynek nyilvánvalóan legszembetűnőbb bizonyítéka a kalózkapitány Dola, aki automobilt vezet, léghajót irányít, és egy csupa férfitagokból álló családban a családfő. Nem csak ő végez viszont férfias cselekvéseket nő léte, hanem Sheeta is, bár kevés ilyen jelenetet lehet megfigyelni: a gőzmozdonyon színen lapátol, fára mászik, továbbá főz, ami azért különleges, mert egy férfiakból álló nagycsaládról kell gondoskodnia, ami nem mondható könnyű fizikai munkának. Öltözék tekintetében maga a nadrág utal még erre, valamint az is, hogy Sheetának rövid lesz a haja (Endrődy-Nagy, 2012).

Fontos tárgyalni a gyerekek életéhez való hozzáállás problémaköréről: a kő, illetve Laputa ereje és a vele járó kincsek gazdagsága értékesebb és fontosabb, mint a gyermekek élete. Megszerzésük érdekében veszélyeztetik őket, bántják őket: Pazut leütik, hogy elájul, majd verembe vetik. Sheetát is hajánál fogva rángatják, ellökik, vagy bármelyik gyermekre kérdés nélkül rá is lőnek.

A filmben megjelenő gyermekszemlélet kissé szerteágazó, nem ölt domináns jelleget, amit elsősorban nagy valószínűséggel az anakronisztikus jellegnek, továbbá az gyermekkori kései szakaszában járó gyermekek életkorának tulajdoníthatunk. Több képkocka demonstrál agressziót a gyermekkel kapcsolatban, amit az idősebb gyermekek és felnőttek közötti sajátos problémakörnek ítélek meg, mely a gyermekek új szerepköréből fakad, miszerint önálló, független individuumok. A filmben érzékelhető gyermekszemlélet utalhat a felnőttek hatalomközpontú hozzáállására, másfelől az ártatlan gyermek képe is nagyon határozottan körvonalazódik. A fenti filmben a gyermek abszolút a felnőttek szerepkörével és feladataival, problémáival vannak felruházva. A gyermekek komplexen gondolkodnak, racionálisan viselkednek, dolgozniuk kell, környezetüket aktívan és kompetensen befolyásolják, így tulajdonképpen státuszuk önmagában nem megkülönböztethető a felnőttekétől. (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

Totoro, a varázserdő titka

A 86 perc játékidőjű *Totoro – A varázserdő titka* című filmet Hayao Miyazaki írta és rendezte, 1988-ban mutatták be először, Studio Ghibli forgalmazza. A mese Japán egy nyugalmas vidéki településén, feltehetőleg az ötvenes években játszódik, melyre főleg a technológiai jellemzőkből, illetve megjelenő infrastruktúrából lehet következtetni, például: régi járművek (motorbicikli, busz), kiépítetlen telefon- és vízhálózat, aszfaltozatlan földutak, de az öltözködés, és a berendezési tárgyak is nagyon jellegzetesek. A filmben sok fantáziálény jelenik meg – elsősorban a japán kultúrából –, ugyanakkor nagyon erősen tükrözi a valóságot. A történetben a tokiói egyetem antropológus professzora két kislányával vidékre költözik, hogy közelebb legyenek ahhoz kórházhoz, amelyben a lányok édesanyját ápolják. Már a beköltözés napja is csupa kaland: az új lakóhely felfedezése közben a két kislány elé mindenhol makkok potyognak, a szobákban pedig porcicákat üldöznek. Nem csak a házat, hanem a környező vidéket is felfedezik, s a közeli erdőben rábukkannak egy hatalmas kámforfa belsejében az erdő bundás szellemeire, a Totorókra. Ezek „a nyúl, macska és bagoly keverékére emlékeztető... mulatságos szörnyökre” (Kálovics, 2007c; 14) segítik át sokszor a lányokat a hétköznapi nehézségein: az anya nélküli élet gondjain.

4. ábra: Mei



Totoro, a varázserdő titka (1988)

A mese legkisebb gyermekszereplője a négyéves kislány, Mei. Miyazaki a kislányt mind külsőleg, mind belsőleg tökéletesen olyannak ábrázolta, amilyen valójában egy négyéves szokott lenni: arca még olyan, mint a babaké: pufók és széles, világosbarna haja két oldalt két copfba van kötve, amiből azonban kicsúszik a még szállongó babahaj. Testalkata még aránytalan, végtagjai tömzsik, rövidek. Egyszerű, gyorsan fel- és levethető piros (mely szín a távol-keleti kultúrákban az öröm jelképe) ruháskája van, alatta egy buggyos ujjú, galléros fehér pólóval (Pál és Újvári, 2001). Ruhája alól kilóg a fehér, hatalmas fehérneműje, mely a nézőt akaratlanul pelenkára emlékezteti, így a gyermek

fiatalságára, és hogy gondozásra szorul. A fehér szín nem mellesleg a tisztaság és differenciálatlanság, a tökéletesség és az egyszerűség színe, mely tulajdonságok tökéletesen jellemzik még a koragyermekkor és a biológiailag és szellemileg, lelkiileg is érésben lévő gyermeket (Cole és Cole, 2001; Pás és Újvári, 2001). Lábbelije egy kényelmes kis sárga, belebújós cipőcske. Ez is olyan ruhadarab, mellyel nem kell bíbelődnie a gyermeknek, illetve (talán) még nem rendelkezik azzal a finom motorikus képességgel, hogy egymaga tudja bekötni a cipőfűzőjét (Cole és Cole, 2006). Kiegészítői egy kis sárga oldaltáska és szalmakalap, amit a kertben és a ház melletti erdőben való nagy kalandok elengedhetetlen kellékei.

Mei egy igazi élénk, és exploráló négyéves. A gyermekek ezen jellegzetes életkori sajátosságai és cselekvéseit egy hosszabb jelentben kitűnően megfigyelhető: Mei édesapja otthon dolgozik, a kislány pedig elfoglalja magát. Felölti magára a fenti kiegészítőket, és megkérdezi apjától: – „*Apa! Felölttesen nézek ki?*”, majd továbbzalad a kertbe. Kis idő múltán újra kérdez: – „*Apa! Mondd, ebédidő van már?*” S szinte válasza sem méltatva újra szalad is tovább, hogy hozzon néhány virágot, amit az apja asztalára pakol: – „*Itt lesz a virágbolt, jó?*”. E példák érzéketlenül szemléltetik, milyen érdeklődési körrel rendelkezik, valamint hogyan játszik szabadon egy Mei korú kisgyermek (N. Kollár és Szabó, 2004; Cole és Cole, 2006). Továbbá a kisgyermekre jellemző cselekvés, a guggoló póz is sokszor látható. A kertben való önfelelt játékokra és huncutságra utal Mei piszkos, fekete térde is. A kevés önkontroll is megjelenik, például Mei izgatottan ugrál az asztalnál, amikor nővére elé teszi az ételt, vagy az iskolában nem tudja visszavonni a hangerejét rajzolás közben. Arca szinte mindig ki van pirosodva, hiszen folyamatosan mozog, és felfokozott hangulatban van. Nem csak a féktelen örömet, hanem bánatát is láthatjuk, akkor pedig nem csak egy-egy könnycseppet morzsol el, hanem patakokban folyik a könnye. A film láttatja azt is, hogy hogyan merül ki a nap végére egy négyéves kislány: míg édesapjuk buszára várnak, Meinak már csuklik össze a teste, arca bágyadt, nagyokat pislog, de még azt is láthatjuk, hogy tizenegy éves nővérehez képest ő még a hátán alszik szétvetett végtagokkal, akár a kisbabák. Fontos neki a testi kapcsolat és az érintés, amire sok példát mutat be a rendező: kapaszkodik a nővére szoknyájába, séta közben fogják a kezét (N. Kollár és Szabó, 2004). Jelentős jelenetsor Mei eltűnése: keresése közben találnak egy kiscipőt, melyről azt hiszik, hozzá tartozik. A felnőttek aggodalmából egyértelműen kiderül, a kisgyermek érték, elvesztése hatalmas veszteség.

Kapcsolata a testvérével rendkívül szoros, ami nem véletlen, hiszen édesanyjuk hiányában nővére rengeteget foglalkozik vele, így testvére a példaképe is. Mei korában a modellkövetés és az utánzás az első legfontosabb tanulási mód, így folyton Satsuki után kajtat, mindenben megfigyeli, lemásolja (amit mond, amit cselekszik), illetve igyekszik versenyre kelni vele. Olyan erősen ragaszkodik hozzá, hogy mikor a szomszéd néni vigyáz rá, addig sír, amíg az testvérhez nem viszi. Többször is előfordul a mesében, hogy nővére kérdésére nem teljesíti, mikor az megkéri, hogy maradjon ott valahol. E momentumokból a gyermek az Ainsworth-féle idegen helyzet teszt vizsgálat alapján megállapított biztonságos kötődési típusára lehet következtetni (N. Kollár és Szabó, 2004).

Mei kapcsolata más gyermekkel nincs részletezve a filmben, egy-két képkocka sejteti, hogy a nővérevel egyidős gyermekekkel jól kijön.

Apjával való viszonya kiegyensúlyozott és szeretetteljes, rengeteg humorral és játékkal megfűszerezve. Nyakába ül a séta során, reggel a hátán ugrálva ébreszti, vagy a lábára csimpaszkodva üdvözlí. Édesapja türelmes vele, mindig nyugodt hangszínt üt meg, ha fegyelmezésre kerül a sor (asztalnál való ugrálás), és minden nyilvánvalóan gyermeki képzelődésre és megjegyzésre van valami válasza. Például mikor Mei megmutatná a Totorót, de az ösvény „elvarázsolódik”: - „*Ne nevessetek! Én tényleg láttam Totorót! Nem hazudok! – Mei! – Tényleg nem hazudok. – Hmm. Ne aggódj, mi hiszünk neked és azt hiszem tudom is, hogy mi történt. Találkozhattál az erdő egyik szellemével. Akkor pedig szerencsés kislány vagy!*” (38:18-38:50)

Édesanyjával való bensőséges viszonyára főleg a róla szóló mondataiból, illetve vágyaiból derül ki. Például: „*Anya azt mondta nekem, ha majd hazajön, alhatok az ágyában.*” (23:39-23:42). Közben magas szemöldöke és élénken nyitott szeme árulkodik arról, mennyire felvillanyozza ez a hír. Továbbá szintén a szöveg segítségével derül ki az is, hogy Meinak mennyire fontos az édesanyja: ez pedig a maga

által szedett kukoricához való ragaszkodás: „*Ez az én kukoricám, az anyukámnak szedtem! Nem adom! Neki kell, hogy meggyógyuljon!*” (1:07:25-30) Egyszer láthatók együtt: kórházi látogatás során Mei anyja ölébe könyököl.

Mei nővére, Satsuki (ejtsd: szacuki) tizenegy éves. Fiúsan rövidre nyírt, barna haja van, és hófehér bőre. Világossárga galléros pólót és narancssárga kantáros szoknyát visel. A sárga szín a Szimbólumtár szócikke alapján a jószág, és a bölcsesség színe, továbbá az is kiderül, hogy a narancssárga Japánban a szeretet és a boldogság színe, mely tulajdonságok jól párosíthatók Satsuki karakterével, hiszen igazi önálló, talpraesett gyermek. Satsukit sokat láthatjuk futni és nevetni, de az is megfigyelhető, hogy viselkedése már a felnőttekéhez hasonló, és annak ellenére, hogy városból érkeznek vidékre, ahol megszorodik a házi teendőik sora, nem rest dolgozni: főz, mos, takarít. A négyéves Mei-t Miyazaki nem ábrázolja ilyen cselekvések közben. Gyorsan és könnyen barátkozik, illedelmes és segítőkész. Felismeri a veszélyeket, például tudja, hogy húgát nem engedheti a patak partjára, vagy vigyázni kell a korhadó gerendákkal. Satsuki is megőrzi viszont még a gyermekiességét és ártatlanságát, a fantáziája cseppet sem törpül el: mikor a szomszéd néni, édesapja vagy Mei mesél a varázslatos élőlények valamelyikéről ő is nyitott szájjal és felemelt szemöldökkel hallgatja őket. A film egy ponton megmutatja spirituális nyitottságát, mely apró, de fontos mozzanat; az imádság. Az eső elől menekülve egy kis szentélybe érkeznek a húgával, és a szobor felé fordulva meghajol, becsukja a szemét, majd összeteszi a kezét és védelmet kér.

5. ábra: Satsuki



Totoro, a varázserdő titka (1988)

Satsuki számára az anyja a példaképe, tőle való visszajelzés nagyon fontos. Ezt a kórházi jelenetben ábrázolja is a szerző: édesanyja fésüli a kislányát, a kislány pedig boldogan mosolyog, hosszan lehunyja a szemét, és arca enyhe pírba borul. A megállapítást szintén a szövegkörnyezet támasztja alá.

Édesapjával való kapcsolata kiegyensúlyozott. Kevés olyan képkocka van, amin kettesben ábrázolja őket a rendező, hiszen Satsuki már abban a korban van, melyben a gyermekek elsődlegesen az egykorúak társaságát keresik (N. Kollár és Szabó, 2004). A filmben nem lehet látni olyan képet vagy jelenetet, melyben feleselne, de az sem, hogy nagyon szoros, mély kapcsolatuk van egymással. Erről árulkodik például az a jelenet, melyben Satsuki édesapja meglepődik, hogy a kislány már összebarátkozott valakivel.

Satsuki viszonya Meivel bensőséges, rengeteg időt töltenek együtt. Folyamatosan gondoskodik húgáról, játszik vele. Kapcsolatuk szigorúbb jellegére főként csak Mei szóbeli utalásaiból derül fény, például: „-*Satsuki mindig dühös rám*” (23:43), képkockákon pedig mikor Mei elalszik a kertben és rátalál, csipőre tett kézzel, összeráncolt szemöldökkel ébreszti fel. Továbbá veszekedésük során: „-*Nyafogsz, mint egy pólyás, nőj már fel!*” (1:08:12-14). Satsuki utóbbi megjegyzésénél a

tehetetlenségét, mely a rá szakadt kis testvére miatti gondozás súlya alatt csak fokozódik, testtartása is kifejezi: vállait felhúzza, karjai és ökle megfeszül, derékban előredől, majd elfut.

A tizenegyéves kislány más gyermekekkel való kapcsolatát az szomszéd kisiún keresztül láttatja a rendező, aki egyben osztálytársa is. Kezdetben nem igazán jönnek ki jól, bár Satsuki kedvesen mosolyog rá, köszön neki. A találkozás e furcsaságát azzal magyarázható, miszerint a kislány városból érkezett, ahol nem idegen neki, hogy ismeretlenekkel barátkozzon, míg a zárt közösségben élő kisiú számára ez nagy újdonság. Tovább „bonyolítja” a kapcsolatot, hogy Satsukiék szellemházba költöznek, illetve a fiúnak nyilvánvalóan szimpatikus a kislány. Erre utal szótlanul, illetve, hogy megkülönbözteti Satsukét a többiektől, az iskolában lesi. Satsuki se rest, és grimaszt vág: felhúzza az orrát, összeráncolja a szemöldökét és kinyújtja a nyelvét.

6. ábra: Kanta



Totoro, a varázserdő titka (1988)

Kanta Satsukival egyidős, rövidre nyírt, fekete hajú fiú. Fehér trikót és sötétzöld, khaki színű térdnadrágot, valamint papucsot visel. Olyan gyermek a mesében, akinek nincs testvére, és láthatólag apuka sincs a családban. Be kell segíteni a földéken a kétkezi munkába, amitől barna bőre, szikár, izmos teste van. Láthatjuk Miyazaki hűen ábrázolja a fiatal szerelmet, szexuális érdeklődés első megnyilvánulásait (N. Kollár és Szabó, 2004). Ilyen például az első találkozásuk: mikor összetéved a tekintetük, Kanta elnéz, arca lángba borul és kapkodva folytatja a munkát, illetve mikor átmegegy Satsukiék házába, köszönés nélkül lép be, majd ijedten rezzen össze, mikor Satsuki megérkezik: karjait felemeli, térdjei is ugrásrakészen behajlanak, fogait összeszorítja. Másik példa: az iskolából hazafelé eleredő esőben Kanta durván és esetlenül, összeszorított szájjal nyomja a kislány kezébe az esernyőjét, majd elszalad, aztán mosolyra fakad.

A két gyermek között szembevetőd az illedelmes viselkedésbeli különbség, mely a néző számára egyértelműen a szereplők szociokulturális háttérének jellemzőit és eltéréseit mutatja meg. Satsuki édesapja egyetemest végzett tanár, Kanta pedig földműves családból származik. Természetesen Kanta is igényli a játékot, amire egyszer láthatunk példát, mikor önfeledten repteti a modell repülőgépet.

Noha az elemzésnek nem célja a japán kultúra direkt megfigyelése, két olyan gyakorlat is megjelenik a mesében, amik fellelhetők a különböző szakirodalmakban, melyek segítik árnyalni a gyermekképet életszerűségük és hitelességük miatt. „A japán gyerekek nem egyedül fürdenek a fürdőszobában, hanem a szülők valamelyikével együtt. Ünnepszámba megy, ha a rendszerint elfoglalt apa helyet tud szorítani ennek a rítusnak napi menetrendjében. A szülővel való közös fürdőzés egészen fiatal serdülőkorig tart - nemtől függetlenül (Hidasi, 2019, 7. o.)”. A japán kultúra e sajátossága tetten is érhető a filmben, a gyermekek számára a közös fürdözést valóban egy boldog eseménynek ábrázolja a rendező: hatalmas nevetés közben és igazi önfeledt, telt mosollyal pancsolnak együtt (Hidasi, 1999).

Továbbá egy rövid jelenet erejéig betekintést nyerhetünk a japán oktatásba: Mei szorongani kezd a nővére társasága nélkül, és mindenáron ott akar maradni vele az iskolában. Láthatjuk, ahogy a gyerekek szótlanul, csendben dolgoznak az órán, s csak másolnak. Több, mint valószínű, hogy az

írásjegyek elsajátítását gyakorolják a tábláról való másolással. Az is megfigyelhető, hogy a pedagógus szólal meg egyedül, s érzékelhető a pedagógus és a gyermekek pozitív kapcsolata, a meghittség és nyugalom, mint amiről Gordon Győri kötetében (2006) egy kutatásban résztvevő diákok beszámolnak.

7. ábra



Totoro, a varázserdő titka (1988)

Összességében az ideális boldog gyermekkort ábrázolja a film: a gyerekek egészséges családban élnek – egymást és a gyermekeiket szerető szülők, akik biztosítják a lányok fizikai és lelki szükségleteit. Középszerű, de stabil körülmények között élnek, lehetőségük van az iskoláztatásra is (Győri, 2006). A két kislány csak olyan tevékenységeket végez, amit ebben az életkorban végezniük kell: rengeteget játszanak, ismerkednek a világgal, folyamatos rohanásban vannak. Miyazaki a filmben bár egy ideált fest le, mégis igen élethűen ábrázolja a kisgyermekkor életkori sajátosságait (a három film közül a legpontosabban).

Ponyo a tengerparti sziklán

A Ponyo a tengerparti sziklán című japán animációs fantasyt 2008-ban mutatták be, a 103 perces filmet Hayao Miyazaki írta és rendezte, a Studio Ghibli forgalmazza. A történet két, már ismert történet cselekményszálaiból áll össze: Andersen *A kis hableány* (1923) és Wagner *A valkűr* (1870). A cselekmény a filmben megjelenő elemek alapján enged következtetni arra, hogy a történet az 1990-es években játszódhat: közlekedés, öltözködés, bútorok, gyermekjátékok, technikai és kommunikációs vívmányok (pl. tárcsás telefon, generátor, számítógép). Az előbb említett különböző eredetű és keletkezési idejű történetek összefonódása (illetve a varázslat megjelenése) miatt az idősíkok többször összekeverednek. Ez az anakronizmus kifejezetten jellemző a posztmodern alkotásokra. A mese főszereplője a Japánban élő Sosuke, és a tenger lánya, Ponyo (eredetileg Brünhilde), a cselekmény pedig e két kisgyermek egymásra találását mutatja be (Miyazaki, 2008).

8. ábra: Sosuke



Ponyo, a tengerparti sziklán (2008)

Sosuke (ejtsd: szoszke) egy átlagos óvodás, öt éves kisfiú, aki egyedüli gyermek a családban. Édesapja a tengeren dolgozik egy hajón, nagyon ritkán van otthon, édesanyja pedig dolgozik, miután a gyermek közoktatási intézménybe jár, így családjuk a tipikus japán családmódellem jellemzőit ölti magára (Hidasi, 2002). Sosuke sötétbarna-fekete haja alul divatosan rövidre van nyírva, felül pedig hosszan hagyva, éppen ahogy a felnőttek hordják. Ruházata is a felnőttekéhez hasonló: egyszerű élénksárga pólót vagy esőkabátot, sötétbarna térdnadrágot visel. Lábán már tépőzáras cipőt hord, ami viszont kifejezetten gyermeki viselet. A *Szimbólumtárból* kiderül, hogy a világos vagy aranyba hajló sárga a hit, a jóság, az intellektus színe, továbbá a közvetítés jelképe az emberek és az istenek között (Pál és Újvári, 2001). Biológiai fejlődését tekintve a gyermek egészséges és erős, alakja még kissé tömzsi és pufókás, a gyermekség jellegzetes aránytalanságaival (Cole és Cole, 2006). Kedves és szép arca van, pisze orral és nagy, kifejező fekete szemekkel. Utóbbi nem véletlen, Sosuke rendkívül okos és jól nevelt kisfiú. Minden érdeklő, és nagyon sok ismerettel rendelkezik az őt körülölelő világról: így például tudja mi az a generátor, hogyan kell Morse-jelekkel kommunikálni, hogyan hívják az őskori állatokat.

Kortársaival való kapcsolata összesen három kislánnyal való társalgásában mutatkozik meg: két óvodástársa és Ponyo között. Óvodástársai közül az egyik kislány, Kumiko, kék ruháskában és rózsaszín masnival a fején, vélhetően gyermeki szerelmet táplál a kisfiú iránt. Megmutogatja új ruháját, s utánajár, mit csinál Sosuke, amiért nem játszik vele együtt. Mikor Sosuke megmutatja neki az elbűjtött Ponyót, megfigyelhető a gyerekek életkorára jellemző szabálytudat és bajtársiasság (Cole és Cole, 2006): „*Sosuke, tudod, hogy nem szabad behozni semmit.*” (Kumiko, 17:29), illetve „*De megígéred, hogy nem szólsz róla senkinek?*” (Sosuke, 17:44). Szintén életkori sajátosságokat lehet felfedezni abban, mikor Sosuke megmutatja Kumikonak a kis aranyhalat, hogy Kumiko fitos orral fejezi ki nemtetszését, majd miután Ponyo lespricceli (hiszen őt illeti a kritika, és ő is megsértődik), hatalmas sírásban fakad ki. Kumiko karaktere hűen tükrözi a kissé nevetlen, elkényeztetett és az orrát mindenbe kérdés nélkül beleütő gyermek képét, maga a jelenet pedig az öt éves gyermekek egocentrizmusát (Cole-Cole, 2006), valamint az általa ábrázolt gyermekkép szöges ellentéte Ponyonak és Sosukének.

9. ábra: Kumiko



Ponyo, a tengerparti sziklán (2008)

A kisfiú Ponyoval jóval nagyobb összhangban van, kapcsolatuk már-már testvériesnek volna mondható, azonban a filmben sok utalás található, mely inkább a szerelmet jelképezi. Sosuke Ponyoval hihetetlenül kedves, türelmes és odaadó. Gondját viseli: eteti és vigyáz rá, valamint tanítja: az egyszerű dolgoktól kezdve a nehezekig úgy, mint a tárgyak neve, használata és az illem, minden tudását igyekszik átadni a kislánynak. A kő, illetve szikla a minőségi tulajdonságai révén jelképezi a stabilitást, megbízhatóságot (Pál és Újvári, 2001), nem csak Sosuke jellemének szimbóluma, hanem a két kisgyermek közötti kapcsolat alapját is jelképezi.

Sosuke kapcsolata a felnőttekkel nagyon kiegyensúlyozott és egészséges. A gyermek rendkívül tisztelettudó édesanyjával, az óvónénivel és az idősothton lakóival is. Korához képest szociálisan és érzelmileg is rendkívül érzékeny: figyelmessége megmutatkozik a hozzá közel álló időseknek való ajándékozásban (melyet saját kézzel készít), egyikőjüknek azonban mást ajándékozik. Otthon szorgalmasan segít a házimunkában, s tudja, hogyan vigasztalja meg az anyukáját, ha éppen arra van szüksége. Utóbbi a japán családokban nagy feszültséget keltő problémát mutatja be (az apa hiánya), mely jelenséget (Hidasi, 2002, 2017) igen érzékenyen és finoman ábrázolja a film: Sosuke édesapja nem tud hazajönni a munkából, ami bántja édesanyját. Azonban a kishű helyett, hogy elszontyolodna, megsimogatja édesanyja fejét és azt mondja: *„Ne sírj, anya! Én sem sírok. Megígértem Ponyonak, hogy gondját fogom viselni.”* (Sosuke, 29:20-29:30). Jó kapcsolatokat igazolja az is, hogy sosem felesel, szót fogad, és rendkívül erős a köztük lévő bizalom, melyről a következő mondat tesz tanúbizonyságot: *„Sosuke, a házunk most a világítótorny a viharban. A fénye a városból és a hajókról is látszik, miközben minden más sötét. Valakinek bekapcsolva kell tartania a fényt. Annyi különös dolog történik most, hogy nem is értem őket. Idővel mindenre rájövünk, de most segítenem kell az időseknek. Ha addig vigyáznál a házra, rengeteget segítenél. Képes vagy rá, és vissza fogok jönni.”* Édesapjával való viszonyára csak utalások jelennek meg a filmben: kedvenc játéka, a kishajó, amit szinte mindig magával visz, illetve a többször megjelenő kapitánysapka. Ez arra enged következtetni, hogy édesapja is fontos számára, a köztük lévő kapcsolat jó, erős hiányát pedig az apjához kapcsolódó vagy rá emlékeztető tárgyakkal igyekszik pótolni.

Összességében Sosuke a japán és a nyugati társadalom tipikus jó és ártatlan gyermekképét vázolja fel, aki tisztelettudó és önálló, nem kell félteni a világtól, s a társadalomba korán beilleszkedni képes egyén, amit a japán társadalom egyébként annyira preferál (Győri, 2006, Hidasi, 2017). Továbbá olyan értékeket képvisel (bátorság, nagylelkűség, talpraesettség, felelősségvállalás stb.), melyek alapján egy ilyen kishű a férfiideált testesíti meg, illetve a hozzá kapcsolódó jelképek besorolhatók a férfivá a felnőtté válás attribútumai közé, amik a hétköznapiakban kétségkívül az ehhez hasonló apró lépésekkel és eseményekkel mennek végbe.

10. ábra: Ponyo



Ponyo, a tengerparti sziklán (2008)

Ponyo szintén egy óvodáskorú, öt éves kislány, aki aranyhalból válik kisgyermekké. Hal formájából sokat megőriz gyermekként: rövid piros ruháskája van, ami alól kibújik a fehér bugyogószerű alsónemű. Kócos vörös fürtjei a válláig érnek, amik szinte mindig úgy lebegnek az arca körül, mintha még mindig a vízben úszna, élénk, kíváncsi és szabad természetére utalva. A hal elsődlegesen termékenység szimbólum, illetve az alvilághoz is kapcsolódik, mivel a tenger mélye az ember számára egy titokzatos és idegen világ, az aranyhal pedig a gazdagságra utal. A piros, illetve a vörös szín egyaránt jelképezi az életet és a halált, a nemiséget, a távol-keleti kultúrákban pedig az öröm szimbóluma (Pál és Újvári, 2001), ami kifejezetten Ponyo, és a gyermekek lételeme. Ponyo nevét Sosukétól kapta, mely

annyt jelent: kövérkés, duci, mely valóban találó, hiszen Ponyo arca és testalkata is hűen ábrázolja és tükrözi a korosztálybeli gyermekek testi adottságait, de a kislánynak valóban kerekedik a hasa kissé, utalva örökös jó étvágyára, és hogy „falja az életet”. Ponyo is az egészséges, ártatlan gyermek képét rajzolja meg, aki ha a viktoriánus vagy 19-20. század fordulójának korában élt volna, biztosan a bűnös gyermekképet testesítette volna meg a fenti ábrázolt tulajdonságai miatt (Golnhofer és Szabolcs, 2004). A kislányhoz a mesében több olyan szimbólum kötődik, mely nagyon erősen képviseli a női princípiumot. Ilyen a Hold képe, mely az éjszaka világító bolygójaként a szépséget és a fényt jelenti a sötétségben. A japán költészetben a vízen tükröződő telihold a világgal tökéletes harmóniát kialakítani tudó embert szimbolizálja (Pál és Újvári, 2001), mely erőteljes utalás Ponyo isteni eredetére és Sosukével való kapcsolatára. Ponyo természete az erős akarat, a rakoncátlanság, a felfedezés, örök mozgás, az önállóságra való vágy, tanulni akarás és önzetlen szeretet erős mixtúrája. Az egészséges lelkiületű, világra őszintén, ártatlanul nyitott gyermek konvencionális képét tárja elénk. A kislány szinte állandóan izeg-mozog és fut, akár egy kis ebihal. Huncut, és állandóan élénken figyeli környezetét, hatalmas hévvel és kíváncsisággal fedezi fel a földi dolgokat. Jellemzően exploráló. Erőteljesen ragaszkodik néhány tárgyhoz: például egy zöld vödörhöz, amiben Sosuke vigyázott rá, míg hal volt, illetve megjelölte Ponyonak a házukat, hogy visszatalálhasson hozzá, vagy a lámpa, és a takaró, amit Sosuke anyukája nyomott a kezébe. A vödör hasonlóan jelentéssel bírhat a kislány számára, mint a kishajó a kisfiúnak: a kötődés, a valakihez tartozás szimbóluma. Ezt a motívumot összességében nézve megállapítható, hogy a gyerekek ebben az életkorban az önállósodás ellenére továbbra is tartozni akarnak valakihez, illetve nem független, hanem gondoskodásra szoruló aktorok (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

Ponyo viselkedését a vele egykorúakkal az ebihal testvéreinek és Sosukével való barátságán keresztül láthatjuk. Ponyo rendkívül erősen kapcsolódik Sosukéhoz. Testvéreivel való kapcsolatába felszínesen láthatunk bele. Azok éppolyan kis ebihalak, mint ő maga, egymás ikrei, azonban Ponyo hatalmas hozzájuk képest, és nekik még nevük sincs. Ez a kép erőteljesen emlékeztet a középkor gyermekképére, illetve a korabeli szokásokra: az ebihal-lét, a sokaság és a névtelenség azért állítható kapcsolatba, mivel Ponyo már önálló, idősebb gyermek (Endrődy-Nagy, 2015). Az ebihal testvérek és Ponyo kapcsolata is tulajdonképpen éppen csak érzékelhető, de abban a testvéri szeretet és odaadás érhető tetten. Az ebihalacskák sorra segítik Ponyo sorsát, például mikor Ponyo elszökik, testvérei nem árulkodnak, vagy mikor apjuk egy hullámon állva leskelődik Ponyo után, hogy hazavihesse, az ebihalak csiklandozni kezdik a hullámot, hogy apjuk ne férhessen hozzá idősebb testvérükhöz.

Ponyo kapcsolata a felnőttekkel kevésbé kiegyensúlyozott, mint Sosukéé. Édesanyjával való viszonyát nem nagyon lehet megismerni, csupán mikor Lisa kérdez róla, s lelkesen azt válaszolja, hogy őt nagyon szereti, továbbá a zárójelenetben láthatjuk őket találkozni egymással, amiből az derül ki, hogy a film megint érzékenyen és hűen tudja ábrázolni a gyermekek életkori sajátosságait: Ponyo számára anyja valóban referens személy, hiszen fél a véleményétől, a büntetéstől, tudja, hogy tetteinek már következménye van. Édesapjával való kapcsolatáról ez kevésbé mondható el: gonosz varázslónak titulálja, aki valóban túlságosan is félti az eleven kislányt az élettől, és szó szerint burokban tartja. Apjával örökös harcban áll: nem fogad szót, ellentmond neki, saját eredetét megtagadva utasítja el a nevét. A többi felnőttel inkább semlegesnek mondható a kapcsolata: mivel nincs, aki korlátozza, nincs oka fellázadni, továbbá a felfedezésben nem korlátozzák, hanem támogatják. A kislány többi felnőttel való viszonyát Sosuke édesanyján és egy városbeli szülőpárral való találkozás során szemlélhetjük meg. Lisához (Sosuke édesanyja) a kislány nem kezd el szorosán kapcsolódni, ami annak tekintetében, hogy saját édesanyjával szinte alig tud érintkezni, szokatlannak mondható. A szülőpárral való találkozás is igen személytelen: a párnak van egy kisbabája, aki azonnal felkelti és le is köti Ponyo figyelmét, a felnőttekkel szinte nem is foglalkozik. Sőt, annyira megtetszik neki a csecsemő, hogy meg szeretné etetni a saját ételükkel. Ez a gesztus szépen ábrázolja a kislány, és a gyerekek önzetlenségét, hiszen Ponyo rendkívül odavan a hasáért.

Összességében elmondható, hogy a Ponyo karaktere által ábrázolt gyermek képe az felnőtt kontroll alól kikerülni akaró társadalmi aktort vázolja fel (Golnhofer és Szabolcs, 2005): az a minifelnőtt, akinek minden képessége megvan arra, hogy megállja a helyét a nagyvilágban határozottságával, rátermettségével és

kreativitásával. Továbbá Ponyo karakterében fedezhető fel annak a társadalmi aktornak a képe, aki tud törni a japán társadalom egyéniséget elnyomó rendszeréből (Győri, 2006; Hidasi, 2017).

A Ponyo a tengerparti sziklán c. filmben a történet szerteágazó kontextusa ellenére is hűen, hihetetlenül melegen, szeretetteljesen ábrázolja a koragyermekkor sajátos és legáltalánosabb jellemzőit a legrészletbemenőbb módon. Olyan gyermekszemlélet tükröződik benne, mely a kisgyermeket kompetens és cselekvő személynek láttatja, kilép a korábbi hagyományos, ellenétpárokban gondolkodó, a gyermeket és a felnőttet hierarchikus rendszerben elhelyező szemléletből, s az az új szociológiai nézőpont érzékelhető (Golnhofer és Szabolcs, 2005), mely a gyermek biológiai, kulturális meghatározottságát együttesen képes kezelni, a gyermekséget komplexen kezeli, nem próbálja meg beszorítani egy szűk fogalmi keretbe.

Konklúzió

A filmekből a következő tulajdonságok cselekvések és jellemzők ragadhatók ki, melyek egységesen és a legerőteljesebben körvonalazzák a posztmodern kor gyermekének narratíváját: - idősek tisztelete; - gördülékeny kommunikációs készség; - szorgalom; - önállóság és cselekvőképesség; - rugalmas alkalmazkodókészség és találékonyság; - magasfokú problémamegoldókészség; - bátorság; - feltétlen szeretet; - mozgékonyág; - felfedezés iránti vágy; - játékosság.

Új problémakörként kezelhető, illetve a koragyermekkorhoz kapcsolódó új jellemzőnek és meghatározó faktorként jelenik meg a szexualitás, mely mindhárom filmben megfigyelhető. A szerző e felfogása talán azt tükrözheti, hogy a gyermekek egyre hamarabb válnak felnőtté, biológiai és szellemi érésük is felgyorsul. További új faktornak érzékelhetjük a gyermekek önállóságának megközelítését, melyben a gyermek és a felnőtt szerepköreit elválasztó határok, dichotómiák (függés-függetlenség; játék-munka; passzív állapot-aktív állapot stb.) összemosódnak, így felmerül kérdésként, hogy valójában a gyermekkor életszakaszok vagy inkább élethelyzetek összessége.

Ezek alapján összegzésként megállapítható, hogy a gyermekkor folyamatosan változik, mindig új jellemzők, struktúrák mentén lehet csak meghatározni, s mint ilyen, nem létezik egységes posztmodern gyermekkép, csak egymás mellett élő narratívák.

Hivatkozások jegyzéke

- Canella, S. G. (1997). *Deconstructing early Childhood Education*. Peter Lang, New York
- Canella, S. G. - Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization*. Routledge-Falmer, London, New York
- Endrődy-Nagy Orsolya (2012). Posztmodern gyermekkor? - Egy japán rajzfilmen kirajzolódó gyermekkép, *Képzés és Gyakorlat*, 10. évf., 3-4. szám
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015). *A reneszánsz gyermekképe – A gyermekkép reneszánsza 1455-1517 között Európában*, Ikonográfiai elemzés, Doktori disszertáció, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Endrődy-Nagy Orsolya (2017). A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei, *Gyermeknevelés – online tudományos folyóirat*, A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa, 1. sz.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Gordon Győri János (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában – Japán és Szingapúr*, Gondolat Kiadó, Budapest, 34-37., 247-412.
- Hidasi Judit (2007). Gyerekek lenni Japánban, *Ezredvég*, 17. évf. 12. sz. 119-122.
- Hidasi Judit (1999). *Na és, hogy tetszik Japán?* Terebess Kiadó, Budapest
- Hidasi Judit (2002). Értékváltás Japánban, *Ezredvég* 12. évf. 8-9. sz. 83-89.
- Hidasi Judit (2003) Oktatás japán módra. *Ezredvég* 13. évf. 12. sz. 69-74.

- Hidasi Judit (2019). Gyerek, nevelés és társadalom kapcsolata Japánban, *Gyerekevelés*, 1. sz.
- Kálmos Borbála (2003). Az erőszakosság relativitásának elmélete, *Médiakutató*, 4. évf. 4. sz.
- Kálovics Dalma (2007c). Szórmóktroll és Macskabusz. *Mondó*. 2007. I. 6. 12-14.
- Lyotard, Jean-Francois (1993). A posztmodern állapot, In.: Habermas-Lyotard-Rorty: *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest, 7-146.
- Matóné Szabó Csilla (2009). Egy japán eredetű szubkultúra: az animék és a mangák világa. *Iskolakultúra*, 19 (12). 3-22.
- [Miyazaki, Hayao \(1986\). Laputa, az égi palota, Studio Ghibli, Japán](#)
- [Miyazaki, Hayao \(1988\). Totoro, a varázserdő titka, Studio Ghibli, Japán](#)
- [Miyazaki, Hayao \(2008\). Ponyo a tengerparti sziklán, Studio Ghibli, Japán](#)
- *Hayao Miyazaki in conversation with Roland Kelts*, Helyszín: Zellerbach Hall, UC Berkeley, 2009, július 25., 18.00-19.45, előadás <https://www.youtube.com/watch?v=wZWmOYq3fX4>
- Michael Cole - Sheila R. Cole (2006). *Fejlődéslelektan*, Osiris Kiadó
- Naskar, Deep (2017). SPIRITED AWAY: A Study of the Symbolical Significances in *Hayao Miyazaki's Surreal Masterpiece*, Volume V, Issue XII, December,
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest
- Pál József és Újvári Edit (2001). *Szimbólumtár – Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és magyar kultúrából*, Balassi Kiadó, Budapest,
- Szilágyi Kinga (2018). Japán, ahol nincs kiabálás és büntetés a gyerekevelésben. *Mindset Pszichológia*, <https://mindsetpszichologia.hu/japan-ahol-nincs-kiabalas-es-buntetes-a-gyerekevelesben> (Letöltve: november 25.)
- Pukánszky Béla (2002). A változások kora: a 19. század In. *A gyermekkor története*. Pedagógus könyvek. Műszaki Kiadó, 201. Budapest.

Ábrajegyzék

1. ábra. Pazu. Laputa, az égi város (1986). <https://static.wikia.nocookie.net/studio-ghibli/images/8/8b/Pazu.jpg/revision/latest/scale-to-width-down/350?cb=20210214205023>
2. ábra. Sheeta. Laputa, az égi város (1986). <https://gugimages.s3.us-east-2.amazonaws.com/wp-content/uploads/2018/07/22062344/castle-in-the-sky-3.jpg>
3. ábra. Sheeta. Laputa, az égi város (1986). <https://images5.fanpop.com/image/photos/27700000/Castle-in-the-Sky-hayao-miyazaki-27707326-1280-720.jpg>
4. ábra. Mei. Totoro, a varázserdő titka (1988). https://pm1.narvii.com/7226/104620bc0a02a67a3f76a11250238d2f44810b30r1-236-359v2_hq.jpg
5. ábra. Satsuki. Totoro, a varázserdő titka (1988). <https://i.pinimg.com/564x/e2/3f/76/e23f767f9314f516205ec9803d113c37.jpg>
6. ábra. Kanta. Totoro, a varázserdő titka (1988). <https://i.pinimg.com/564x/8e/7f/48/8e7f48fbf75e1622c60df07511bdcfe2.jpg>
7. ábra. Totoro, a varázserdő titka (1988). https://animebathscenewiki.com/images/c/c4/Totoro_39.png
8. ábra. Sosuke. Ponyo, a tengerparti sziklán: <https://i.guim.co.uk/img/static/sys-images/Film/Pix/pictures/2008/11/25/po1.jpg?width=620&quality=85&auto=format&fit=max&s=c417a7cff7c4b17eb095cb46f79cd2fa008>
9. ábra. Kumiko. Ponyo, a tengerparti sziklán (2008). <https://static.wikia.nocookie.net/ghibli/images/c/c6/Kumiko.png/revision/latest/scale-to-width-down/527?cb=20121106141633&path-prefix=de>
10. ábra. Ponyo, a tengerparti sziklán (2008). <https://reedart.files.wordpress.com/2015/11/ponyo.jpg>.

PÓLIK Ádám

Sajátos nevelési igényű hallgatók személyiségtesztje és támogatása a felsőoktatásban

Bevezetés

Vizsgálatom fókuszában a sajátos nevelési igényű hallgatók vizsgálata áll, személyiségük, helyzetük és nehézségeik az oktatási rendszerben. A témaválasztásom oka, hogy társadalmunkban egyre nagyobb figyelmet szentelnek az SNI-s diákok, hallgatók segítésére, több tekintetben is aktuális ezáltal. Három éve segítek aktívan különböző szempontból hátrányos helyzetű hallgatókat, legyen ez szellemi (sajátos nevelési igény) vagy fizikai hátrányos helyzet (például kerekesszékes hallgató). A segítségnyújtás Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem HSZI (Hallgatói Szolgáltatási Igazgatóság) Korrepetitor Program keretei között zajlik. Ennek lényege, hogy felmerülő igény esetén a kapcsolattartók felméri a hiányosságokat, és ennek megfelelően segítők „magántanárokat” (korrepetitor) rendelnek az adott diák valamelyik tantárgyához a félév időtartamára.

Vizsgálatom célja, hogy feltérképezem, hogy milyen a megvizsgált hallgatók intellektuális képessége, milyen a tanulási stílusuk és ahhoz kapcsolódó attitűdjük. Emellett azt is szeretném megismerni, hogy miként boldogulnak jelenleg abban a felsőoktatási intézményben, amelynek én is polgára vagyok, valamint a múltban hogyan tudtak a hátrányos helyzetükkel együtt élni a középiskolában. Ezen felül cél, hogy munkámmal mélyítsem a sajátos nevelési igényű hallgatókról szóló ismereteinket.

Sajátos nevelési igény általános háttere

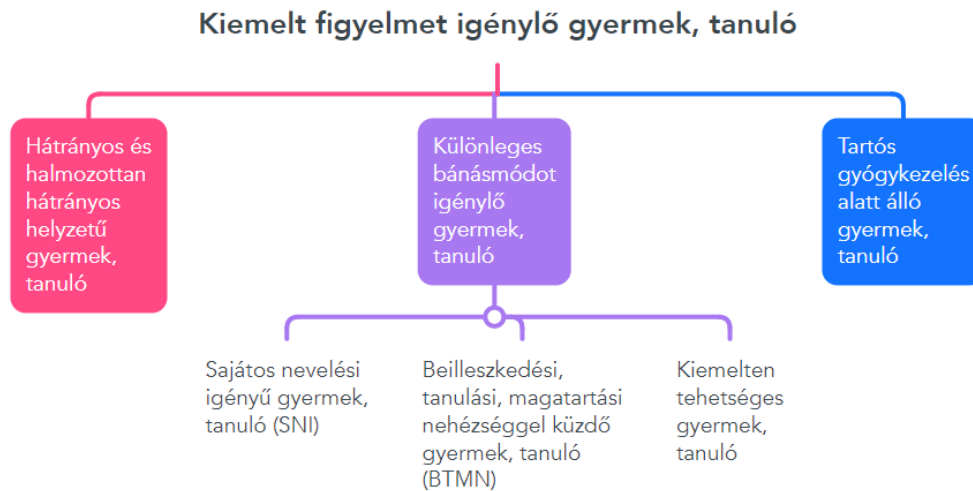
A sajátos nevelési igény (röviden: SNI) tekintetében fontos megállapítani, hogy ez nem önmagában diagnosztikus kategorizálás, hanem egy jelző, amely többletjogokat biztosít az érintett személyek számára. A nemzetközi gyakorlatban (az OECD szerint) a különleges gondozást igénylő tanulók körében három kategória különíthető el: súlyos képességzavarok (disabilities), nehézségek (difficulties), hátrányok (disadvantages) (Sajátos nevelési igény problémaköre, 2023) (Margit, 2023).

Magyarországon az SNI-s gyermekekre vonatkozó szabályozás több módosításon is átesett az évek alatt (1993-tól kezdődően). Legutóbb a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről határozta meg az SNI-s kategóriákat.

Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

- Különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló
 - Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló
 - Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló
 - Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló
- A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.
- Tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló.

1. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportosítása



A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről megfogalmazása alapján az SNI-s gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd. (Net Jogtár, 2023)

Az SNI kezelésére az átlagostól eltérő, emelt szintű figyelem, segítség szükséges a külső személyek felől. Ez lehet konkrét pénzügyi, például állami támogatás különböző eszközökre (például kerekesszék), melyek a hétköznapokat segítik a hátráltatott körülményű tanulóknak. Ezen felül lehet személyi, melynek keretében szakembereket bocsátanak az különböző hátrányokkal küzdő tanulók számára (iskolaipszichológus, tanulást segítő asszisztens, magántanár stb.). Valamint eszközbeli segítség is előfordulhat, ez általánosabb fejlesztő intézkedéseket foglal magába, mint például a közintézmények akadálymentesítése, fejlesztő taneszközök beszerzése stb. Fontos, hogy ezen segítségnek mindig valamennyire személyre szabottak. (Margit, 2023) (Sajátos nevelési igény problémaköre, 2023) (Net Jogtár, 2023)

A sajátos nevelési igény legismertebb megjelenési formái

A *diszlexia* általános meghatározásban az olvasás zavarát jelenti. A „dys” görögül a hibás funkcióra, a „legere” latinul az olvasásra utal, ezekből tevődik össze a diszlexia szó. A tanulási zavarok egy csoportjába sorolható, ami az olvasás terén való, visszamaradott fejlődést jelent. Ez lehet örökletes is (férfiak jobban örökítik, mint a nők), de korai gyermekkorban is kialakulhat. Kialakulásának oka lehet, hogy erőltetett módú vagy tempójú az olvasni tanulás, vagy egyéb, közvetlen/közvetett traumatikus élmények, amelyek kihatnak az olvasásra. Ezt számos módon felismerhetik a hétköznapokban, többféle jele is lehet. Hasonlóan kinéző betűk tévesztése, hasonlóan hangzó betűk tévesztése, magánhangzók keveredése, felesleges betűk vagy szótagok megjelenése, rossz szótag és/vagy betű sorrend, lassú olvasás, rossz szövegértés, nehéz beszéd, fejletlen szókinccs, új dolgok nehéz megtanulása (szöveg, vers), rossz memória, rossz tér-idő tájékozódás stb. Természetesen ennek többféle kezelése is lehetséges az érintett személytől függően, de összességben mindnél elmondható, hogy a tanulmányi eredmény nem feltétlen tükrözi a valós tudást. A pedagógusoknak, tanároknak törekedni kell arra, hogy ilyen esetekben is meglegyen a tanulóknak az esélye, hogy valós tudását mutathassa be, legyen alkalma felkészülni megfelelően. Erre általános javaslat nem adható, helyzethez mérten kell alkalmazkodni. Ezenkívül az olyan gyakorlati módszerek, mint a játékos, a változatos, multiszenzoriális módszerek (vizuális,

auditív, kinesztéziás anyagok gazdag felhasználása), a nyelv mélyebb megismerése (amely több ismeretet, és ezzel nagyobb önbizalmat ad az egyénnek az olvasáshoz), a tanítás során egyszerre csak rövid anyag közvetítése, változatos szemléltetőanyagok használata, az elegendő idő biztosítása a feladatoknál, nemcsak a diszlexiás, hanem az egészséges gyermekek számára is nagy segítséget jelenthet. (DISZLEXIA, AZ OLVASÁS ZAVARA, 2023)

A *diszgráfia* az írás zavarára utal, ezen belül a diszortográfia a helyesírás zavarát jelenti. Ez egy összetett folyamat, közvetlen kapcsolatban áll a hallási észlelés, a figyelési készség, a memória minőségével. A diszgráfia olyan írászavar, amely az írás grafomotoros jellemzőinek zavarában nyilvánul meg (betűk felismerhetősége, írás gyorsasága, téri elrendezés, központosítás, betűk használata stb.), valamint a fonológiai-nyelvi jellemzők zavarában (nyelvtan, mondat szerkezet, helyesírás), és ennek a kettőnek az együttes előfordulásában. Okai sokrétűek lehetnek, például a beszédhallási/látási/mozgási/térbeli érzékelő képesség fejletlensége, a szükséges képzetrendszerek fejletlensége stb. A diszgráfiának két megjelenési módja van. Formai diszgráfiáról beszélhetünk, ha az írás technikai része nehéz a finommozgások vagy a szem-kéz koordináció pontatlansága miatt. Ilyenkor az írás külalakja csúnya, a betűk kilóghatnak a sorokból, rendezetlen az íráskép. Tartalmi diszgráfiáról beszélhetünk, ha az írás külalakja elfogadható, de nagyon gyenge a helyesírás, és a tanuló nem tudja írásban kifejezni a saját gondolatait. Előfordulhat, hogy a gyermek esetleg szépen és hibátlanul másol, de tollbamondás után nagyon sok hibát ejt. Különböző módokon próbálhatnak meg ezeken a nehézségeken segíteni a pedagógusok, fontos az adott körülménynek megfelelő alkalmazás. Segíthet, ha fejlesztjük a gyermek releváns készségeit, mint például kézügyesség. Ezen felül meg kell próbálni különböző eszközök alkalmazását, például eltérő tollak, eltérő füzet/papírminőség, emellett nagy mennyiségű gyakorlás is alkalmas lehet, valamint természetesen a lelki támasz, beszélgetés is javíthat a helyzeten. (BME Hallgatói Szolgáltatási Igazgatóság, 2023) (Andrea B. S., 2023)

A *diszkalkulia* olyan tanulási zavar, amely a matematikai fogalmak, műveletek, eljárások elsajátítása és alkalmazása során jelentkezik. Okai szintén sokrétűek lehetnek, adott esetben kombináltak is akár. Lehet konkrét agyi fejlődési rendellenesség, múltbeli betegség okozta hatás, felmenőktől öröklött tulajdonság, neveltetés közbeni negatív hatású környezet, egyéb zavarok közvetlen/közvetett hatása stb. Alapvetően négy típus különíthető el. 1. Grafikus diszkalkulia: a tanuló nem képes a matematikai szimbólumok elsajátítására, alkalmazására. 2. Olvasási diszkalkulia: a tanuló nem tudja a matematikai szimbólumokat megfelelően értelmezni (ez párhuzamos a diszlexia/diszgráfia körülményével). 3. Emlékezeti diszkalkulia: az emlékezeti hibák a felületes szövegészlelésből, a gondolkodási műveletek elégtelenségéből adódnak. 4. Gondolkodási diszkalkulia: a tanuló analizáló, összehasonlító képessége gyenge, hibásan analogizál, kapcsolati rendszerek létrehozásában és következtetésalkotásban fejletlen. Egy ilyen tanuló jellemzője, hogy számolása zavaros (kihagy lépéseket és/vagy számokat), lassan gondol át matematikai összefüggéseket, füzetvezetése kaotikus és nem igazodik el benne, figyelme szétszórt, logikai kapcsolatokat nehezen alkalmaz és ismer fel stb. Mivel a diszkalkulia-gyanús gyerekeknél más és más nehézségek, problémák jelentkezhetnek, így általános, minden tanulót vizsgáló feladatokat nem lehet összeállítani. Fontos ennek minél előbbi felismerése, mivel az idő előrehaladtával egyre kevésbé visszafordítható a folyamat. A tanár a segítő hozzáállással tudja ezt a hátrányt korrigálni, az alapok újratanulásával és megszilárdításával, valamint a megfelelő diszkalkulia-vizsgálat és az ott meghatározott terápián való részvétel támogatásával. (Aladárné, 2000)

A leginkább öröklött módon hozott, különleges bánásmódot igénylő körülmény, amikor valamilyen mozgásszervi vagy érzékszervi fejlődési rendellenessége van a tanulónak, vagy akár ezek kombinációja. Ezen hiányok könnyebben kezelhetőek, mivel vannak célzott hiánypótló megoldások és eszközök minden mozgás- és érzékszervi területre, emellett adott esetben a tanulással közvetlen kapcsolatban álló intellektuális területek sértetlenek lehetnek. Például mozgáskorlátozottak számára akadálymentesített épületek és tantermek, látáskárosultak számára audio-tapintás párosan alapuló segítő tananyagok, hallássérültek számára vizuális-írott segítő anyagok, néma tanulóknak írás és mutogatás lehetősége, avagy ezek kombinációja akár milyen rokkantsági forma esetében.

Emellett a sajátos nevelési igény kategóriába tartoznak még a súlyosabb pszichológiai zavarok is, mint például az autizmus, a skizofrénia, azonban ezekben az esetekben jóval nagyobb a szerepe a pszichológiai háttérnek. Sokszor korlátozottabb a segítő módszerek elérhetősége, adott esetben közösségbe is csak korlátozottan integrálhatóak, több szakfigyelmet igényelhetnek hosszútávon is akár.

Valamint meg kell említeni a mérsékeltebb szinteket is a sajátos nevelési igény területén belül. Sok esetben gyakorlatilag nem határozható meg egy-egy konkrét kategória, minimális zavarral, hátránnyal rendelkeznek csupán. Ilyen például, amikor bizonyos hosszútávú figyelemzavarral, koncentrációs nehézséggel küzd a tanuló. Ennek nem kell elérnie a sarkosított hiperaktivitási szintet, csupán annyit jelent, hogy az idővel egyenesen/exponenciálisan arányosan csökken a tanuló figyelme. Bizonyos idő elteltével nem tud érdemben tovább koncentrálni az adott témára, ekkor valamivel meg kell törni a figyelem folytonosságát, szünetet tartani. Természetesen a figyelési készség több aspektustól is függ, például fáradtság, a téma szeretete, a közösség szeretete. A korábban felsorolt sajátos nevelési igények azok, melyek leginkább elkülöníthetőek, valamint a hétköznapi ismereteinkkel leginkább értelmezhetőek és felismerhetőek. Természetesen ezeken kívül számos egyéb kategória is létezik.

Sajátos nevelési igényű tanulók közoktatásba kapcsolása

Napjainkban az akár kisebb társadalmi csoportokat érintő kérdések, megkülönböztetések is nagyobb figyelmet kapnak, mint a múltban, szociálisan érzékenyebbek vagyunk bizonyos tekintetben. Ez lehetőséget biztosít az SNI-s tanulók érdekképviseletére, erre a múltban kevesebb lehetőség kínálkozott. Az SNI-s diákokkal kapcsolatban számos alapvető bánásmód különíthető el, mely nem a konkrét megsegítésükre vonatkozik.

Az integráció szinonimája az együttnevelés, fogadás. Ennek lényege, hogy az SNI-s gyermekek az átlagos tanulókkal közös élet- és tanulási térben vesznek részt az oktatásban. Ezáltal gyakorlatilag minden intézmény elérhető minden személy számára, megkülönböztetésmentesen jelentkezhetnek a tanulók és vehetnek részt az oktatásban. Az integrációnak is lehetnek különböző szintjei: helyi, lokális integráció; szociális integráció; fordított integráció; spontán integráció; funkcionális integráció (Tudományegyetem, 2023)

Az inklúzió inkább jelent egyfajta szemléletmódot, attitűdöt, szinonimája a befogadás. Gyermekközpontú nevelési típus, ami, figyelembe veszi a tanulók különböző igényeit és tulajdonságait. Igyekszik a különböző támogatásoknak köszönhetően minden tanulónak megadni az egyenrangúság esélyét és érzetét. A fogadó iskolában (integráció) az SNI-s gyermek csak jelen van, különleges igényeit nem veszik figyelembe, nem segítik célzott módon a tanulás vagy egyéb problémái során. Az inkluzív (befogadó) iskolai oktatás és nevelés az integrált nevelés továbbfejlesztett formája. A befogadó intézmény pedagógusai az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. Az inklúzió során át kell alakítani az egész rendszert, differenciáltan oktató és együttműködésen alapuló rendszert kell létrehozni, amely alkalmazkodni tud a gyerekek sokféleségéhez. (Tudományegyetem, 2023)

A szegregációnál az SNI-s gyermek oktatása, fejlesztése elkülönített helyen valósul meg. Ez általában egy speciális intézményt jelent, ahol több, különböző szakterületen tevékenykedő, hozzáértő személy foglalkozik az SNI-s gyermek igényeinek megfelelő, célorientált tudás- és személyiségfejlesztéssel. Ez az intézményes nevelési forma a múltban volt elterjedtebb, ekkor a különböző szempontból, de az átlagostól eltérő nevelési módot igénylő gyermekeket, embereket a hétköznapi tanulókkal együtt nevelni nem lehetett eredményesen, mivel alacsony volt ennek a társadalmi elfogadottsága. Az első szegregált intézményt 1770-ben hozták létre Párizsban siketek számára. Természetesen ennek elengedhetetlen előfeltétele volt a gyógypedagógia tudományának megfelelő fejlettsége. Mindez hazánkban 1802-ig váratott magára, ekkor nyílt meg a Váczi Királyi Magyar Siketakadémia. (Tudományegyetem, 2023) (Szegregáció-integráció-inklúzió, 2023)

A vizsgálat módszertana

A vizsgálat során saját kérdéseket fogalmaztam meg személyiségükhöz és az SNI-s állapotukhoz kapcsolódva, hogy részletesebb bepillantást nyerjek a tanulmányaikat akadályozó és segítő tényezőkre, valamint alapvető intellektuális és viselkedésbeli képességeikre, jellemzőikre a vizsgálati személyeknek. Ezek a kérdések egységesek voltak a vizsgálat összehasonlíthatósága érdekében. A saját kérdések mellett minden résztvevő 4 azonos kérdőívet töltött ki. A kérdőívre adott válaszokat összegeztem és vizsgáltam meg a későbbiekben.

Az 1. kérdőív egy becsülő skála a tanuló intellektuális képességeinek feltérképezéséhez, 1 és 4 közötti értékek adhatóak meg. Elvi alapját Howard Gardner alkotta meg, mely szerint az intelligencia többszörösen összetett, inhomogén képződmény, vagyis mindenkinek más területek az erősségei, vannak fejlettebbek és visszamaradottabbak, párhuzamosan is akár. 1. Testi/kinesztéziás intelligencia: a test fizikai mozgásaihoz kötődik, de hozzá tartozik az agynak a mozgásokat irányító, magasabb rendű műveleteket végző területe is. 2. Interperszonális (személyközi) intelligencia: elsősorban a személy-személy kapcsolatban és a kommunikáció során működik. 3. Logikai/matematikai intelligencia: a deduktív és induktív gondolkodással, a számokkal, és az elvont mintázatok felismerésével kapcsolatos, legtöbbször a tudományos területekkel állítják párhuzamba. 4. Zenei/ritmikai intelligencia: a különböző környezeti hangok hangzásbeli mintáinak felismerésén, valamint a ritmusokra, ütemekre való érzékenységen alapszik. 5. Verbális/nyelvi intelligencia: a szavakhoz, az írott és beszélt nyelvhez kötődő intelligencia domináns szerepet tölt be a legtöbb nyugati oktatási rendszerben. 6. Vizuális/téri intelligencia: a látásra, valamint a tárgyak vizualizálására (látva érzékelni) hagyatkozik, a belső mentális képek létrehozásának képességét foglalja magába. 7. Intrapersonális (személyen belüli) intelligencia: akkor aktivizálódik, amikor magunk megfigyelését okozó, illetve az én belső tényezőivel kapcsolatos tudást igénylő helyzetbe kerülünk, mint amilyen az érzéseinkkel kapcsolatos tudatosság, a gondolkodási folyamatok, az önreflexió és a spiritualitás. (Learning styles, 2023)

A 2. kérdőív, a Renzulli–Hartman-skála a kiemelkedő tanulók viselkedésseljellemezőinek becslésére szolgál, a tehetségnek ez alapján 3 fő összetevője van. 1. Átlagon felüli intellektuális képesség: mind az általános, mind a speciális képességeket magukba foglalják, az adott témában elérhető legmagasabb teljesítményszint. 2. Feladat iránti elkötelezettség: a motivációhoz (cselekvésre késztető belső állapot) hasonlítható. 3. Kreativitás: belső késztetés, egyéni gondolatok megszületése, a „zseni” megnevezés egyik elengedhetetlen alkotóeleme. Renzulli eredetileg (1997) ezeket körökként ábrázolta, és a közös metszet adta ki a tehetséget, innen ered az elnevezése is: háromkörös tehetségfelfogás. Hartmannal társulva módosították ezen elnevezéseket, valamint bővítették egy negyedik opcióval a jelen használatos skála megalakulásához. A tehetség a magas pontszám elérését jelenti, ami nagyjából 3-as átlagotól számítható, az értékek 1 és 4 közöttiek lehetnek alapvetően.

A 3. kérdőív a tanulók tanulás iránti attitűdjét igyekszik feltérképezni, az értékek -2 és 2 között változhatnak. A kérdések különböző kategóriákhoz tartoznak, vegyesen elrendezve a válaszok függetlenségéért. Az alábbi kérdéscsoportok találhatóak meg benne: továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola; érdeklődés, kutatás; elmélyülés, kitartó munka; jó osztályzat az iskolában; megfelelő közösségi pozíció társaim közt; jutalom a családban.

A 4. kérdőív a tanulási metódusokkal foglalkozik, az értékek 1 és 5 között lehetnek. A stílus megismerésével megtudhatjuk, hogy milyen módon képes az adott illető leghatékonyabban tanulni, avagy milyen módon tudunk számára leginkább segítséget nyújtani. A kérdőív összesen kilenc tanulási stílust különít el. 1. Auditív-aktív: a tanulók számára különböző mértékben jelent segítséget, ha tanulás közben hangosan ki is mondják az elsajátítandó ismereteket. 2. Auditív-befogadó: a verbális ingereket preferálják, azonban ezt leginkább külső forrásból szeretik, tudják produktívan befogadni. 3. Vizuális-ábra: olyan ingerek segítik ekkor a tanulást, amelyek téri információkon alapulnak. 4. Vizuális-szöveg: ekkor a tanulás leginkább írott forrásból a hatékony.

5. Mozgás: ekkor a mozgásos ingereknek van szerepe a tanulásban. 6. Csend: ez inkább vonatkozik a tanulási környezetre. A csendes környezet javítja tanulásunk hatékonyságát, de ennek mértéke relatív. 7. Társas: ekkor a tanulást a csoportos munka serkenti. 8. Értelmes: fontos, hogy hatékony módszereket ismerjenek meg a tanulók, valamint a konkrét tudás elsajátítása is szintén fő cél, azonban nem a konkrét magolás, hanem az ismeretek megértése. 9. Intuitív: A személy ilyenkor a logikai lépések helyett heurisztikusan gondolkodik, és nem tudja lépésekre bontani a gondolkodás folyamatát. (Bernáth László, 2015)

1. Kérdőív eredményei

1. táblázat: 1. kérdőív eredményei

1. kérdőív	Wíg Ottó	Pérez Dénes	Fenyves Nóra
Nyelvi	2,89	3,22	2,86
Logikai- Matematikai	3,22	3,22	2,86
Testi-Mozgási	3,29	3,29	2,71
Téri	3,22	2,67	3,56
Interperszonális	3,13	3,00	3,13
Intrapersonális	3,00	3,09	3,27
Zenei	2,00	1,88	1,86

A válaszok kiértékelésekor végig szem előtt tartottam az értékek nagyságát általánosan is, ugyanakkor szubjektíven is (néhány ember általánosan magasabb vagy alacsonyabb értékeket ad). Illetve emellett az interjúalanyokról megismert egyéb információk közötti kapcsolatot is igyekeztem feltárni.

Ottónak nem születtek kiugró értékek egyik kategóriában sem, az azonban látszik, hogy számára a zenei beállítottság nem hasznos a tanulása és mindennapjai során. A mérnöki beállítottság látszódnak, mivel a matematikai-logikai aspektus az egyik legerősebb. Azonban emellett egyértelműen megállapítható, hogy számára a mozgás és a kommunikáció is serkentő hatású, valamint, ha az elsajátítani szükséges anyagrészt vizualizálhatja is. Maradandóan össze tud kapcsolni különböző megjelenésű információkat, legyen az egy színes ábra, vagy valamilyen mozgásforma. Mindez tükrözheti adott esetben a sport iránti szeretetét is.

Dénes konzisztensen viszonylag magasabb értéktartományban adta meg a válaszait, ennek tükrében kell elemeznünk azokat. Ebből látható, hogy a zenei aspektus Dénes életében szinte egyáltalán nem játszik fontos szerepet, pusztán a zenehallgatás szeretetében jelenik meg az életében. Ezen kívül a magasabb értékeket elért csoportok tükrözik a mérnöki pályaválasztását, azonban ez viszonylag vegyes képet mutat. Mind a logikát előtérbe helyező mérnöki, matematikai aspektusa fontos, mind az emberekkel kapcsolatos tulajdonsága (legyen ez saját magával, vagy embertársaival kapcsolatos). Ez annak is köszönhető valószínűleg, hogy élete során két, viszonylag különböző életpályába is belekóstolt, mint a gondolkodóbb, humán beállítottságú történelem szak, valamint a realitásabb, a logikára épülő vegyész szak. Azonban az megállapítható, hogy értékei összességben átlagon felüliek.

Nóra a téri a perszonális kérdéscsoportokban ért el kiemelten magas átlagértékeket. Ennek jelentéstartalma, hogy tanulás vagy munka során, az új ismeretek körüljárásánál fontosak számára az emberi kapcsolatok. Szeret más személyekkel kontaktálni, világnézeteket cserélni, ugyanakkor önmaga is fontos aspektus a mindennapjai során, emellett az érzékelt tudást, ismereteket, képességeket örömmel

vizualizálja, kapcsolja össze más kognitív területekkel, legyen szó ábrákról, képekről, rajzokról. Mindemellett láthatóan a zene nem játszik szerepet életében, maximum az átlagos zenehallgatási szintig.

Az első kérdőív arra világít rá, hogy az SNI-s tanulók is rendelkezhetnek magas intellektuális képességekkel hátráltatott körülményeik ellenére. Emellett a hasonló visszajelzésekből egyfajta általános érvényű következtetés irányába tudunk elindulni. Például az inter- és intraperszonális értékek viszonylag magasak mindhárom esetben, így az emberi kapcsolatok (mind másokkal, mind önmagukkal) fontos részt képeznek.

2. Kérdőív eredményei

Ottó a második kérdőívben a tehetségével kapcsolatos kérdéseket válaszolta meg. A tanulási jellemzők témakörében az átlagpontszáma 3, a kreativitásnál 2.9, a motivációs jellemzőknél 3,1, valamint a vezetési-társas jellemzőknél 2,7 lett az átlagos pontszáma válaszonként. Ezek viszonylag magas értékeknek számítanak, azonban nem kiugróak. Ez a tehetség nehezen meghatározható elméleti határának kezdete. Láthatóan öntudatos személyiség, aki motivált, és rendelkezik műszaki vénával.

Dénes a második kérdőív során a tehetségével kapcsolatos kérdéseket válaszolta meg. Tanulási jellemzők témakörben 2.86, a kreativitásnál 3.33, a motivációs jellemzőknél 3.22, valamint a vezetési-társas jellemzőknél 2,9 lett az átlagos pontszáma válaszonként. Ezek viszonylag magas értékeknek számítanak, azonban nem kiugróak. Két értéke viszonylag kiugró, két értéke azonban csak átlagosnak, esetlegesen magasnak nevezhető. Ez a tehetség nehezen meghatározható elméleti határán áll, de mindenképpen jobb, magasabb érték az átlagnál. A válaszaiból megállapítható, hogy magas a belső motivációja, illetve az általa érdekesnek tartott feladatokban a kreativitását is előszeretettel használja. Az első, tanulási jellemzőket körülölelő kérdéscsoportban adott válaszainak átlagán vélhetően felfedezhető az SNI okozta nehezebb körülmény, mivel az említett kérdések közvetve vagy közvetlenül, de nagyobb részben kapcsolódnak az interjú során elmondottakhoz. Vélhetően az átlagon felüli tulajdonságainak is köszönheti, hogy középiskolai tanulmányai során sem hagyta, hogy eluralkodjon rajta a diszgráfia.

Nóra szintén kitöltötte a második kérdőív során a tehetségével kapcsolatban feltett kérdéseket. Eredményei nem kiugróak, azonban az átlag felett állónak mondhatóak. Legnagyobb értéket a kreativitásban (3,22) szerzett, ez megfelelően alátámasztja a beszélgetés és egyéb kérdőívek során megismert személyiségét, valamint az általa választott alapszakot, az ipari termék- és formatervező szakot is. A motivációs értéke 3-as lett, ami magasnak mondható, ez mindenképp előnyös az SNI okozta nehézségek leküzdéséhez. A tanulási (2,57) és vezetési-társas (2,8) értékei átlagosak lettek, ami azt mutatja, hogy számára nem a tanulás meghatározott és számszerűsített eredményei a fontosak életszemléletében, valamint, hogy a vezetés iránti belső késztetése nem kiugró, pusztán a társas kapcsolatok ápolását tartja fontosnak.

3. Kérdőív eredményei

2. táblázat: 3. kérdőív eredmények

3. kérdőív	Wíg Ottó	Pérez Dénes	Fenyves Nóra
továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola	0,80	1,80	0,60
érdeklődés, kutatás	1,00	1,20	0,20
elmélyülés, kitartó munka	0,80	0,80	-0,20
jó osztályzat az iskolában	-0,40	0,00	-0,20
megfelelő közösségi pozíció társaim közt	0,80	1,40	1,00
jutalom a családban	-0,17	0,17	1,17

Ez alapján megállapítható, hogy Ottó belső késztetéssel rendelkezik tanulmányai művelése iránt, nem csupán a gyermekkorából származó jutalmazás sarkallta a továbbtanulásra. Azonban az osztályzatok világa nem a fő mércéje, nem ez határozza meg a kialakított világvégét, emellett akaratos is, mivel felesleges dolgokba nem fordít akkora energiát és munkát, mint érdeklődési területébe.

Dénes igen magas belső késztetéssel rendelkezik tanulmányai művelése iránt, nem a jutalmak határozzák meg a személyét, legyen szó elméleti síkon a jelenleg működő osztályozási rendszerről a tanintézményekben, avagy az otthoni, konkrét tárgyi jutalomról. Számára maga a tudás a fontos, az őt érdeklő területekben való elmélyülés lehetőséghez mérten több irányból és módszerrel. Az viszont kijelenthető, hogy ad mások véleményére, számít a mindennapjaiban, hogy mit gondolnak róla a vele közvetlen kapcsolatban álló személyek. Lehetséges, hogy ez részben a diszgráfiára vezethető vissza. Ez már a kezdeteknél is egy, az átlagtól különböző bánásmódot indikált környezetétől, ennek ellenére igyekszik bizonyítani, és belső késztetést érez erre, mely eddigi tanulmányait megismerve sikeresnek mondható. Emellett általános értéknek tekinti az intellektust, valamint az intézményi oktatásban való részvételt.

A harmadik kérdőívvel Nóra tanulási attitűdje került vizsgálat alá. Megállapítható, hogy nála leginkább a tanulás jutalmazása áll előtérben. Ehhez tartozik az akár valós, kézzel fogható jutalom, melyet családjától vagy társaitól kap eredményeinek köszönhetően, de ide tartozik az absztrakt jutalom is, amit a társadalmon belüli dicsőség, megbecsülés jelent. Látható, hogy maga a tanulás, a munka szeretete nem élteti, illetve nem igényli a hosszás és alapos problémamegoldásokat. Azonban van belső késztetése (ennek pontos eredete nem azonosítható be) a magasabb célok elérésére, legyen szó iskoláról vagy munkáról.

A válaszokból általános iránynak tekinthető, ami az előző kérdőívvel is összhangban van, hogy a közösségi szerep előtérben áll. Emellett a „hivatástudat”, a belső motiváció is fontos szerepet tölt be; ez azért is fontos, mert az SNI okozta nehézségeket ennek segítségével tudják eredményesen felülmúlni céljaik érdekében.

4. Kérdőív eredményei

3. táblázat: 4. kérdőív eredményei

4. kérdőív	Wíg Ottó	Pérez Dénes	Fenyves Nóra
Auditív-aktív	3,75	4,25	4,50
Auditív-befogadó	3,50	3,25	3,50
Vizuális/ábra	4,63	4,63	4,63
Vizuális/szöveg	3,78	3,89	2,89
Mozgás	2,50	3,33	3,00
Csend	4,17	2,83	4,17
Társas	3,50	3,17	4,33
Értelmes	3,90	4,40	3,20
Intuitív	3,50	3,00	3,25

A korábbiakat alátámasztja ez az eredmény is. Ottó láthatóan csendben szeret koncentrálni nyugodt körülmények között, és igényt tart az ábrákra, képekre, amik megjeleníthetik az

elhangzott vagy olvasott tudást. Emellett a logikai kapcsolatokat képes és szereti is megérteni, ez a mérnöki lét egyik alapvető eleme, nem épít az intuitív, kapcsolatok nélküli levezetésekre, ezáltal sokkal jobban érti az anyagot, ha logikusan felépíti önmagában vagy egy külső személy számára. Azonban a mozgás szeretete a konkrét tanulási folyamatban inkább csak hátráltatná adott esetben, főként a képzeletére, memóriájára, vizualitására épít tanulás közben.

Dénes két kategóriában kiugróan magas értéket ért el, ezek az auditív-aktív és a vizuális/ábra csoportok. Ez gyakorlatilag SNI helyzete miatt kapott támogatásának relevanciáját is alátámasztja. Úgy érti meg legjobban a tananyagot, új ismeretet, amivel éppen foglalkozik, ha össze tudja kapcsolni azt más körülménnyel, vagy megközelítéssel is. Legyen szó egy reprezentatív ábrázolásról, akár diagram formájában, vagy tömörítve a lényegét elmondani a tanultakat a saját szemszögéből. A tanulása során nem igényli kiváltképp a csendet, valamint ugyancsak képes társaságban és önállóan is hasonló eredménnyel tanulni. Mindemellett az értelmes megnevezésű kategóriában is kiemelkedően magas pontszámot ért el. Ezen kategória alapján megállapítható, hogy a gondolkodó életszemlélet tükrözi, nem a magolás a célja, hanem az alkalmazás és hatékonyság. Ezen területeket közvetve/közvetlenül tudják hátráltatni a különböző SNI-s körülmények, így valószínűleg megfelelő, vagy akár átlagon felülinek is nevezhető eddigi eredményei köszönhetőek annak is, hogy a kiváltképp erős tanulási stílust hátráltatja, azaz ennek ellenére is átlagon felüli tud maradni. Az intuitív, logikai kapcsolatoktól mentes gondolkodási metodika távol áll Dénestől, ezt alátámasztja mind mérnöki, mind történelemmel kapcsolatos eddigi tanulmánya. Mindkettő viszonylag mellőzi a heurisztikus gondolatmeneteket.

A tanulási stílus kérdőív eredményeiből megállapítható, hogy Nóra a nyugodt, konszolidált környezetet szereti feladatai elvégzésére. Emellett emberek között fogékonyabb az új ismeretekre, főleg, ha mindezt sokat kommunikálva, vizuális elemek segítségével teszik. Például egy brainstorming program, ahol több, hozzá hasonló érdeklődési körű és mentalitású ember lenne jelen, vélhetően serkentené gondolkodását egy adott probléma kapcsán. Legalacsonyabb értéke a szöveggel kapcsolatos tulajdonságcsoporthoz látható, ami szintén alátámasztja SNI-s leletét, miszerint lassabban gondolkodik az átlagosnál, ami közvetett módon a koncentrációjára is hatással lehet. Láthatóan azonban a saját tudását szívesen elmondja önmaga nézőpontjából.

Az eredmények összegzéséből levonható egyfajta előzetes megállapítás, miszerint az SNI-s hallgatók eredményes tanítása érdekében hasznos lehet számunkra, ha az oktatást, az információk átadását kiegészítjük vizuális elemekkel, serkentjük a gondolkodásukat a lényeg sokrétű közlésével. Emellett visszajelzést is kérünk tőlük, valamilyen formájú részvételt a tudásátadásban, az arról való kommunikációban. De a vizualitás a legerősebb faktor.

Sajátos nevelési igényű tanulók támogatása a felsőoktatásban

A munkám és tanulmányaim során volt lehetőségem megismerni egy olyan felsőoktatási programot, ami a kiemelt figyelmet igénylő tanulóira irányul.

A felsőoktatási törvény előírja minden intézmény számára, hogy kötelesek segítséget nyújtani, többlet tanulási lehetőséget biztosítani a kiemelt figyelmet igénylő tanulók számára. Természetesen ennek megvalósulására sokféle mód és eszköz elképzelhető, illetve számos tényezőtől függhet. Lehet infrastruktúra, eszköz, módszer szinten megjelenő, például az akadálymentesítés bizonyos formája, de lehet humán erőforrással kivitelezett extra tanórák, tanulást segítő megbízottak vagy önkéntesek, pszichológusok stb. foglalkoztatása. A legtöbb egyetemen van kortárs mentor program, azonban mindenhez tökéletes szükséges, így ezek kivitelezéséhez is. Ennek biztosítása természetesen részben az egyetem feladata, másrészt az egyetemet fenntartó alapítvány vagy az állami támogatások is fordíthatók ilyen célokra. Itt megjegyzendő, hogy egy kiemelt figyelmet igénylő hallgató után a felsőoktatási intézmények nagyobb összegű hallgatói normatívában részesülnek az államtól, mint egy átlagos hallgató esetén. Mindemellett pedig külső támogatóktól kapott anyagi vagy eszköz támogatások is megjelenhetnek az oktatásban.

Az egyik legfontosabb aspektus az lenne, hogy a társadalom általános ismereteit bővítsük az SNI-s (a kiemelt figyelmet igénylő) emberekkel kapcsolatban. Sok esetben az általános vélekedés a megkülönböztetés, lenézés, a kivételezés megkérdőjelezése. A felsőoktatásban általánosságban elfogadottabbak az emberek a középiskolához vagy a hétköznapi élethez képest az interjúalanyaim tapasztalatai alapján, ez vélhetően részben a koncentráltabban jelenlévő magasabb intellektusnak köszönhető. A tanárok képzésébe is be vannak építve az SNI-vel kapcsolatos ismeretek, azonban az idősebb pedagógusokra, oktatókra ez már nincs hatással, ekkor jöhet szóba a felnőttképzés kérdésköre. A már hosszú évek vagy évtizedek óta a közoktatásban dolgozó tanárok szemléletét is lehetne és kellene bővíteni.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) keretei között működik egy, a felsőoktatásban egyedülálló kezdeményezés, mely az SNI-s hallgatókat igyekszik segíteni: a **Korrepetitor Program**. Az említett rendszerben való részvételhez szükséges egy esélyegyenlőségi regisztráció az érintett hallgatótól, melynek során az előzetes hivatalos (meghatározott szerv vagy szervek által kiállított) orvosi diagnózist alátámasztandó, egy újabb felmérés keretében meghatározzák, hogy a tanuló milyen többletsegítségre jogosult az egyetemi órákon, számonkéréseken való részvételkor. Az adott tantárgyokhoz tartozó és kérhető segítséget (például többlet idő zárthelyi dolgozatnál) minden félév elején jelezniük kell az oktatóknak előre, illetve a zárthelyik előtt ismét, a megfelelő dokumentumokkal alátámasztva annak hitelességét. Fontos kiemelni, hogy korrepetitor csak olyan, szintén hallgató lehet, aki a BME-n hallgatói jogviszonnal rendelkezik az érintett időszakban. Ha minden feltétel teljesül, a korrepetitor egy kétoldalú szerződésben vállalja, hogy az érintett hallgatót segíti egy konkrétan megnevezett tantárgyból az aktuális félév során, cserébe ösztöndíjban részesül. Egy korrepetitornak több hallgatója és több tantárgya is lehet, valamint egy hallgató is kaphat több tantárgyból, akár több korrepetitortól segítséget.

Egy felelős személlyel készítettem interjút a program még mélyebb megismeréséhez. Gondolatai alátámasztják a korábbi bekezdésben általam alkotott képet felsőoktatásról, azon belül az SNI helyzetéről. A korrepetitorok ösztöndíját az egyetem által kapott emelt összegű hallgatói normatíva fedezi, ugyanakkor a Korrepetitor Programban dolgozók bérezését a BME állja. A Korrepetitor Program célja a tanulásban rászoruló hallgatók támogatása, valamint távlati céllal az integráció irányába történő személyiségfejlesztése. Tapasztalataim szerint sokan nincsenek tisztában vele, mit is takar az SNI, csak a „kivételezés” kirívó, esetleg észrevételük szerint a tanuló vagy hallgató „buta vagy lusta”. Tökéletes megoldás nem létezik az SNI-s emberekkel történő foglalkozáshoz, bármilyen fejlesztő célú tevékenység a szemléletmódban már előrelépés a korábbi állapothoz képest.

Általános észrevételek és megállapítások az SNI-vel kapcsolatos oktatásról

A felmérésekből kiderül, hogy az SNI-s hallgatók oktatása rendkívül összetett folyamat, melynek konkrét, legcélravezetőbb eszközeit, nem egyszerű feladat meghatározni, kiválasztani. Az alapvető megoldások, mint többletidő, kérdések egyéb formában történő megfogalmazása (például képi illusztráció), vagy a tudás változatos formájú közlési formája (például gépelve vagy kézzel írva), nem jelent nagy többletet az energiaráfordítás terén az érintett oktatóknak, akármilyen oktatási szintről is legyen szó. Mindez pusztán empátiát és odafigyelést igényel, ezen aspektust lehetne erősíteni a tudatosságot növelő, az SNI-t bemutató különböző kampányokkal.

Különböző nevelési, oktatási attitűdöket és módszereket kell kombináltan alkalmazni, valamint ezen felül a permanensen változó körülményekhez kell aktív alkalmazkodóképességgel rendelkezni, így aknázhatjuk ki a módszerekben rejlő lehetőségeket. Valamint a legfontosabb a törődő és empatikus hozzáállás, azonban mindez általános pedagógiai értéknek is tekinthető.

A felsőoktatási intézményekben ezen igényeket szem előtt tartani vélhetően jóval nehezebb, azonban ki kell emelni, hogy az egyetemi órákon is van lehetőség kisebb csoportokban dolgozni. A különleges bánásmódot igénylő hallgatók oktatása mindenképp tanulóközpontú kell, hogy legyen,

emellett a diákok egyéni preferenciáit is szem előtt kell tartani, valamint alternatív tanulási módszereket kell tudni felkínálni számukra, mivel a hagyományosak sok esetben nem elegendőek. Az élménypedagógia alkalmazása részben megoldás lehet, ez kilép a megszokott osztálytermi keretek közül, és a hallgatók saját tapasztalataira, élményeire épít a természet segítségével, és jól megválasztott feladatokkal, játékokkal.

A funkcionális integráció lenne a legcélravezetőbb, melynek során az idő egy meghatározott részében együtt, többi részében külön történik az SNI-s és a többi gyermek oktatása. Az SNI-s tanulók nem szigetelődnek el a társaik életformájától, valamint adott esetben közelednek is ezen viselkedési forma felé. Így a többi gyermek sokkal elfogadóbbá tud válni a hátrányos helyzetű tanulókkal való együtt tanulásnak köszönhetően. Segíthetik őket, valós kapcsolatok tudnak kialakulni közöttük, ezáltal alakítva ki bennük az elfogadás és empátia alapvető értékeit.

Összegzés, kitekintés

Összességben elmondható, hogy három anonimizált, átlagon felüli fiatalember személyiségét mértük fel, akiknek a hétköznapi hátrányokon túl az SNI okozta nehezítő életkörülményeket is le kell küzdeniük napról napra. Eddigi eredményeik alapján rendkívül sikeresen haladnak kitűzött céljaik felé. A kérdőívek és beszélgetések alapján a szakorvosi vélemények relevanciája alátámasztható. Hármójuk közül talán Dénes önértékelési skálája tartalmaz általánosan magasabb értékeket, de képességeik jelen körülmények között is átlagon felüliek. Mindkettőjük jelenlegi életpályája képességeik és készségeik szerinti.

Érdeemes lenne a vizsgálatot akár még részletesebben újra elvégezni, egyéb szempontokat is figyelembe véve, esetleg szélesebb körben is elvégezni a vizsgálatot. A jelenlegi, három elemű minta természetesen nem tekinthető reprezentatívnak. Fel lehetne továbbá mérni, hogy a bemutatott eseteket miként látják a nem SNI-s hallgatók, vagy a kérdőíveken milyen eredményeket érnek el.

Izgalmas és különleges élmény volt a kutatás elvégzése, mivel újabb oldalát ismerhettem meg hallgatótársaimnak, ami a korrepetitori tevékenységhez is további adalékuul szolgálhat.

Felhasznált szakirodalom

- (2022. október 21.). Forrás: Idegennyelv-oktatás nyelvtanulási nehézséggel küzdők számára: A diszlexia, diszgráfia felismerése:
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/ldegennyelv-oktats_nyelvta-nulsi_nehzzggel_kzdk_szmraV2/5_a_diszlexia_diszgrfia_felismerse.html
- (2023. január 2.). Forrás: Szegregáció-integráció-inklúzió:
- (2023. január 2.). Forrás: Első lépések az integráció/inklúzió felé:
<http://downbaba.hu/blanka-landozasok/hogyan-indultunk-el-az-integracio-inkluzio-fele/>
- (2023. január 2.). Forrás: DISZLEXIA, AZ OLVASÁS ZAVARA:
<http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/invp/invp27.pdf>
- Ake Olofsson, A. A. (2012). ScienceDirect. Forrás: Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812025347>
- Aladárné, S. (2000). Forrás: Matematikatanulási nehézségek, diszkalkulia:
http://real.mtak.hu/142540/1/AAPASM_27_from113to123.pdf
- Andrea, M. K. (2020). Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára,. Forrás: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf>
- Bernáth László, N. K. (2015). A tanulási stílus mérése. Budapest, Magyarország.

- Debora M. Kagohara, J. S. (2012). ScienceDirect. Forrás: Research in Autism Spectrum Disorders: Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946711001085>
- Debreceni Bárczi Gusztáv EGYMI. (2019). Integrálok. Forrás: SNI fogalma: <https://integralok.webnode.hu/sni/>
- ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. (2020). Forrás: Szakmai ajánlás a BTMN-vel küzdő gyermekek, tanulók neveléséhez-oktatásához: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok
- László, D. T. (2004). Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Learning styles. (2023. január 02). Forrás: A multiple intelligences approach: <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD1/03/tanulmodszertan/08%20-%20Milyen%20intelligenci%E1val%20rendelkezem.htm>
- Margit, F. d. (2023. január 2.). A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása. Forrás: http://www.igyvk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megujitsaV2/241_a_sajtos_nevelsi_igny.html
- Márta, H. H.-M. (2011). A sajátos nevelési igény jelenléte a Pannon Egyetemen. Veszprém.
- Mokhles, S. S. (2012). ScienceDirect. Forrás: Educational designing based on assignment-process approach and investigation of its role on reduction learning disabilities of students having mathematics disorder: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013298>
- Net Jogtár. (2023. január 02.). Forrás: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Oktatási Hivatal. (2023. január 2.). Forrás: Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok
- *Sajátos nevelési igény problémaköre.* (2023. január 02). Forrás: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/1121_a_sajtos_nevelsi_igny_problmakre.html
- Tudományegyetem, E. L. (2023. január 2.). Studocu. Forrás: Nevelélméleti és didaktikai alapok: <https://www.studocu.com/hu/document/eotvos-lorand-tudomanyegyetem/pedagogia-i-neveleselméleti-es-didaktikai-alapok/sajatos-nevelési-iganyu-sni-tanulo/20255406>.

OLMAN Vivien

A szakképzési struktúra alakulása a Kaposvári SZC Laping József Technikum és Szakképző Iskolában 1986-tól a 2000-es évekig

A vizsgált intézmény a Kaposvári SZC Laping József Technikum és Szakképző Iskola. Kaposváron a Cseri út 6. szám alatt található, a költségvetési szerve a Kaposvári Szakképzési Centrum, a költségvetési irányító szerve pedig a Nemzetgazdasági Minisztérium.

Az intézmény neve 1987-ben Építőipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet volt. Az intézmény már akkor is Kaposváron a Cseri út 6. szám alatt helyezkedett el, költségvetési szerve a Kaposvári Városi Tanács VB. Művelődésügyi Osztálya, költségvetési irányító szerve pedig a Somogy Megyei Tanács VB. Művelődési Osztálya volt.

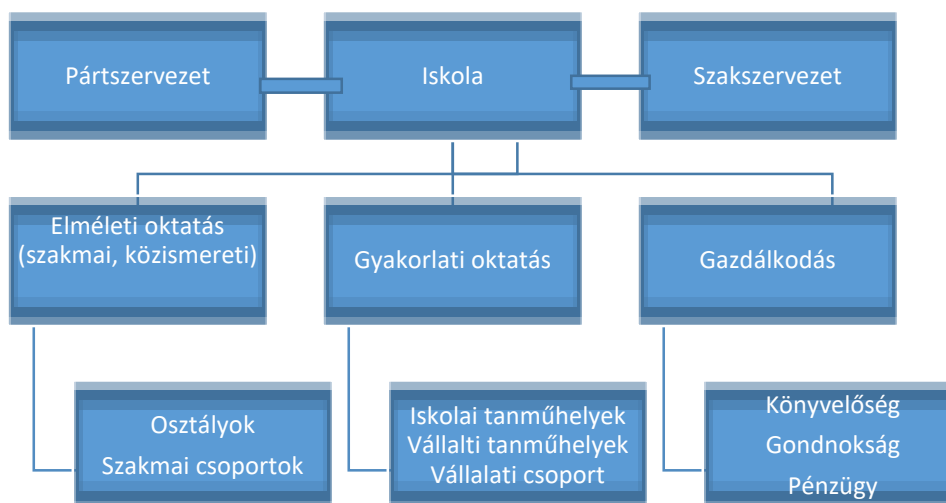
Az intézmény szakmai irányítói és szervezeti felépítése

A szakmai munka irányítását az 1987/1988-as tanévben az Építésügyi és Városfejlesztési Minisztérium látta el az építőipari területen. A faipari területen, bútorasztalos szakma esetében az Ipari Minisztérium látta el a szakmai munka irányítását. Az általános pedagógiai felügyeletet ellátó főhatóság a Művelődési Minisztérium volt.

Az Intézmény szervezeti felépítését három részre osztották fel: szervezeti egységenként, beosztás és munkakör szerint, illetve az iskola vezetési szerkeze szerint. A három különböző szervezeti felépítés ábrája jól bemutatja a szervezet hierarchiáját. Egy jól működő és átlátható szervezeti felépítés megkönnyíti az Intézmény működését, ugyanis egyértelműen kirajzolódik, hogy kihez milyen feladatkör tartozik.

Az alábbi ábra bemutatja, hogy az elméleti oktatást, a gyakorlati oktatást és gazdálkodást teljesen elkülöníti egymástól. Ez azért szükséges, mert külön irányítás és beosztás szükséges az elméleti és gyakorlati oktatáshoz, illetve az intézmény gazdálkodása nem tartozik az oktatáshoz, de e nélkül a működés nem megoldható. A három fő szervezeti felosztáshoz külön-külön hozzárendeli az osztályokat, az elméleti oktatást, a gyakorlati oktatást, illetve a vállalati tanműhelyeket.

1. ábra: Szervezeti egységenkénti felépítés



Saját ábra

Az iskola múltja és kezdete

A továbbtanulási lehetőséget, így a szakmai képzést is az 1949-es szakmunkástörvény biztosította (Nádasi, é.n.). Az extenzív iparosodás extenzív oktatásfejlesztést igényel. 1961-ben már több mint háromszáz szakma közül választhattak a tanulók, és megalakultak az emelt szintű szakképző iskolák. Ezekben az intézményekben magasabb általános műveltségre volt szüksége a tanulóknak, és ez alapján, magasabb szinten oktatták őket. 1975-ben eltörölték a hagyományos és emelt szintű oktatás közti különbségeket, ezáltal megalakult az egységes szakiskolai képzés (Nádasi, é.n.). Ezen kívül az összes szakmában az első évfolyamon egységesítették az elméleti oktatás tartalmát.

1969-ben a technikumokat szakközépiskolákká alakították azzal a céllal, hogy a továbbtanulásra felkészítsék a tanulókat, illetve jobb általános műveltséggel rendelkező diákok léphessenek be a munka világába a szakmai vizsga letétele után. A szakmunkásvizsgákat 1963-ban összekapcsolták az érettségivel, de a követelményeket 1972-ben csökkentették. A technikus képzés 1973-tól csak felnőttoktatás keretein belül volt tanulható érettségi után, tanfolyami keretek között, de 1985-ben visszahelyezték az iskolarendszeri képzésbe (Nádasi, é.n.).

Az 1980/81-es tanévtől kezdődően a differenciáltság csökkentése érdekében holisztikus elméleti oktatást vezettek be. Az Országos Szakma Jegyzékben már csak 128 szakma volt a változtatásoknak köszönhetően. 1986. augusztus 27-én megtörtént az intézmény műszaki átadása. 1986. augusztus 31-én az első tanévnyitóval megkezdődött az első tanév az intézményben. (Az Építőipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet Krónikája, 8.) Szakmunkásképzés és szakközépiskolai képzés működött az iskolában. A szakmai képzés három éves volt, míg a szakközépiskolai négy év plusz egy év technikum. A szakmunkásképzés alatt közismereti tárgyakat, szakmai elméletet és szakmai gyakorlatot tanultak. A gyakorlati oktatás vagy az iskolai tanműhelyben, vagy gyári tanműhelyekben folyt, ez az intézmény, illetve a tanuló lehetőségeitől függött.

Az intézményben 1987-től indult a Tanszerviz működése, ami azt jelentette, hogy az intézmény komplett szakmai oktatást tudott biztosítani minden oktatott szakmában. Az 1989/90-es tanévre elérte az iskola, hogy minden beiratkozott tanuló számára tudott biztosítani gyakorlati foglalkozást. (Az Építőipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet Krónikája, 10–11.) A szakmák összefoglaló rendszere az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék volt.

Az első öt évben a tanulói és a pedagóguslétszám is permanens növekedést mutatott. A pedagóguslétszám közel a duplájára nőtt, a tanulók létszáma másfélszeresére emelkedett.

A szakképzési struktúra változásai

Az 1984/1985-ös tanévben új tankönyvek és új tantervek jelentek meg. (Zsirosné Vass, 2012, 21.) Új kezdeményezésnek számított, hogy a tankönyvekben a törzsanyagot és a kiegészítő anyagot különválasztották.

Az 1985. évi 1. törvény szinte ugyanazt rögzítette, mint az 1950 utáni hazai iskolai reform. (Zsirosné Vass, 2012, 22.) Összefoglalta a szülők, a tanulók és a pedagógusok kötelességeit és jogait. Szabályozta a felnőttoktatást, a diákotthonok és kollégiumok működését, az alapfokú, középfokú és felsőfokú oktatást, valamint az óvodai nevelést és az alapfokú művészeti oktatást. Alapvető cél maradt a szocialista nevelés, de az új törvény egyik pozitív hozadéka, hogy az egyes iskolák autonómiájának deklarálása megkezdődött, illetve lehetővé tette a fakultatív tankönyvek és tantervek használatát.

Köpeczi Béla, aki 1982 és 1988 között volt Magyarország művelődési minisztere, úgy vélte, hogy a nevelés-oktatás nem elég eredményes, a szakoktatás nem felel meg a gyakorlatban szükséges szintnek és a diákok többsége nincs a megfelelő alapismeretek birtokában. E helyzet korrigálása érdekében bevezetésre került a Zsolnay-féle értékközvetítő és képességfejlesztő program. Az ÉKP iskolai programja, az 1-12. évfolyamokat tekintve illeszkedik a nemzeti alaptantervhez, többszöri kipróbálás, fejlesztés eredményeként 1986 óta áll az iskolák rendelkezésére. (Zsirosné Vass, 2012, 21.)

Ez a program sokkal több tantárgyat tanít, mint a hagyományos képzési rendszer. Vannak kötelező és szabadon választható tantárgyak, pl. filozófia, vizuális kultúra és művészettörténet, háztartástan. A Zsolnay-féle ÉKP az Építőipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézetben nem került bevezetésre, úgy vélték, hogy az oktatási struktúrájuk megfelel a piaci igényeknek.

A közoktatás költségvetése csökkenésnek indult. Felismerték, hogy a szocializmus pedagógiájának ideologizált oktatása nem gyakorlatias embereket nevelt, hanem egy-egy adott feladatot engedelmesen végrehajtó, alárendelt fiatalot engedett ki a munka világába. 1989 októberében a Magyar Szocialista Munkáspárt megtartotta utolsó ülését, amelyen feloszlatta önmagát. Ezzel a döntéssel megszűnt a hazai közoktatás-politika, oktatás és nevelésügy irányító szerve, amely 1948 óta működött. 1989. október 23-án Magyarország államformája köztársaság lett. (Zsirosné Vass, 2012, 23.)

Az oktatás-nevelés feladata az utánpótlás általános műveltségének, szakmai tudásának, demokratikus és humanista szellemű nevelésének biztosítása. 1989 novemberétől a minisztérium engedélyével bárki adhatott ki tankönyvet. A NAT (Nemzeti Alaptanterv) előkészítése megkezdődött. Az 1948 óta tartó állami iskolai monopóliumot az 1990. október 24-én elfogadott 4. törvény szüntette meg. A törvény lehetővé tette, hogy bármilyen jogi személy és egyház alapíthasson iskolát. (Zsirosné Vass, 2012, 23.)

Az elmúlt négy évtized érdemleges pozitívumai a következők voltak; jelentősen megnőtt a különböző iskolákba járó tanulók száma, a közép- és felsőfokú iskolák nagy számban vettek fel az alsóbb társadalmi rétegekből érkező tanulókat, melynek célja egy elkötelezett értelmiségi osztály kialakítása volt. Ebben az időszakban jelentősen nőtt a pedagóguslétszám, ami lehetővé tette a felső tagozatokban is a szakos ellátást. Az iskolák, óvodák, kollégiumok, nagy része ebben az időszakban épült, ami az akkori állam alapvető kötelességei közé tartozott.

Az Országgyűlés 1993. július 12-én fogadta el a közoktatásról szóló 79. törvényt, amely biztosította az egyenlőségen alapuló oktatáshoz való jogot, a vallásszabadságot, a nemzeti és etnikai kisebbségek anyanyelvi oktatásához való jogát. (Zsirosné Vass, 2012, 24.) Továbbá, meghatározta a jogokat és kötelezettségeket a szülők, tanulók és a közoktatásban dolgozók körében. Rendelkezett többek között az ötéves kortól kötelező iskolai felkészítésről, a helyi tantervekről és kerettantervekről, illetve a 16 éves tankötelezettségi korhatárról.

1995-ben a Minisztertanács elfogadta a NAT-ot (Nemzeti Alaptanterv), amely tartalmazza az egyes oktatási területre vonatkozó követelményeket. (Zsirosné Vass, 2012, 24.) Megindították a magyar iskolarendszer gyökeres és radikális átalakítását, az intézményi átvilágítások során fény derült több intézmény gazdaságtalan működésére is.

A közoktatási törvény módosításáról szóló 1999. évi törvény kimondja, hogy meg kell erősíteni a nyolcosztályos általános iskolát, ki kell alakítani a közoktatási értékelési és ellenőrzési rendszert, a minőségbiztosítást. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) határozza meg a tantervi követelményeket. A kerettantervek részletezik a nevelés-oktatás célját, a tantárgyi követelményeket, a szükséges óraszámot. Ennek értelmében az iskolák elkészítik pedagógiai programjukat és helyi curriculumot.

A kaposvári Építőipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézetben a képzés az első tíz évben a hároméves szakképzés jegyében telt, minden építőipari szakmát oktattak már az intézményben, de a legkeresettebb szakma az asztalos volt, ami két részre volt osztva, épületasztalos és bútorasztalos szakmára. Az extenzív fejlődésnek köszönhetően, már minden szakma, így az asztalos tanulók képzése is saját tanműhelyben, saját szakoktatókkal történt.

Az 1991/1992-es tanévben engedélyt kapott az iskola a Művelődési és Közoktatási Minisztériumtól a 2 éves speciális szakiskolai szakképzés indítására. A képzés a gyengébb teljesítményű és az enyhén értelmi sérült tanulóknak adott lehetőséget. Két közismereti évfolyam elvégzése után szerezhettek egy betanított szakmunkás szintű végzettséget, részsakképesítést. Két szakma közül választhattak, a válaszfalépítő kőműves vagy a zsaluzó ács szakmát tanulhatták ki.

Ezeken a képzéseken elsősorban az értelmi fejlesztést és nevelést részesítették előnyben, gyógypedagógusok bevonásával. Ha sikerült elvégezniük egy ilyen képzést, akkor jó eséllyel ki tudtak tanulni egy szakmát is.

Az OKJ (Országos Képzési Jegyzék) bevezetése

Az 1990-es években az addigi rendszerhez képest hatalmas változáson ment át a szakképzési rendszer. (Juhász) Elkezdődött iskolai szinten a szakképzés szakmaszerkezetének átalakítása.

Nagy változást hozott a képzési felépítésben az 1993. évi MüM jogszabály módosításaként az 1996. évi *Országos Képzési Jegyzék*. (OKJ 12/1996.XII.29) Az 1996/1997-es tanévben az Országos Képzési Jegyzék szerinti képzés néhány szakképesítés esetében már el is indult. (Emléklapok, 2011) Nagy előrelépés volt, hogy országos szinten a 1998/1999-es tanévtől már minden iskola csak ebben az új rendszerben képezhetette a tanulókat. (Emléklapok, 2011)

Az 1996-ban megjelent, módosított OKJ szempontrendszere átalakult, az új jegyzék tartalmazza a szakképesítések szintjét, amelynek meghatározása az *ISCED* (International Standard Classification of Education – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere) alapján történik. Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet – Organisation for Economic Co-operation and Development) országokban kötelező volt az ISCED alkalmazása.

A szakmákat szakmacsoportokba rendezi az OKJ. Ezt az indokolja, hogy bizonyos szakmák követelményében sok a közös elem. A szakmai vizsgák a felnőttképzési rendszerben és a nappali képzési rendszerben azonosak lettek. Az Országos Képzési Jegyzék alapján az érintett minisztériumok a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeit rögzítette (nem az odáig vezető utat), majd ezeket jogszabályba foglalták. A követelmények már inkább a gazdaság elvárásait tartalmazzák, hogy a munkavállalók felkészültsége megfelelőbb legyen a betölthető munkakör feladatainak ellátásához.

A három éves szakmai képzéseket négy (2+2) évfolyamra bővítették. Ebben a rendszerben az általános iskolások a jelentkezéskor nem szakmát választottak, hanem iskolatípust, szakmacsoportot. Az első két évben közismereti képzésben vettek részt, majd utána két évnyi szakmai tantárgy következett.

Ezekkel a változtatásokkal párhuzamosan a tankötelezettség idejét is újragondolták, és az addig 16 éves korhatárt 18 évre módosították. A változást felmenő rendszerben vezették be, tehát csak az újonnan beiratkozókra vonatkozott a változtatás, a jelenleg már középiskolába járó diákokra nem, számukra maradt a 16 éves tankötelezettségi korhatár.

A gazdaság szereplői nem támogatták ezt a képzési struktúrát. Rosszabbnak tartották, mint az elődjét, a hároméves szakképzést. A kamarák szerint a régi képzési rendszer lehetővé tette, hogy szakmunkásvizsga után azonnal munkába állhassanak a tanulók. A négy évre emelt szakképzésben viszont ez nem lehetséges, legalábbis sokat romlott a színvonal, mivel a szakmai készségeik hiányosak voltak a végzett tanulóknak. A kamara elérte, hogy a képzést kibővítették plusz egy évvel, így a szakmunkás képzés ideje 5 évre nőtt.

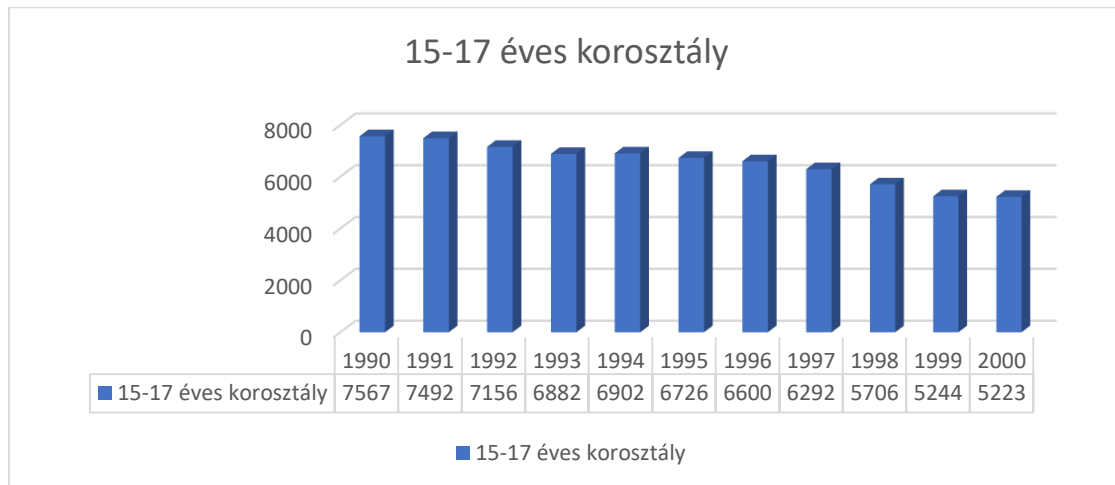
A 9-10. évfolyamnak a szakmai orientáció volt a célja, csökkentette az eltérő képességű tanulók teljesítménye közötti különbséget, lehetőség nyílt a felzárkóztatásra, jutott idő a pályorientációra, miközben a tanulók több szakmával is megismerkedhettek, több szakma tanulásába is belelálhattak és kipróbálhatták. Így kitolódott a pályaválasztás a 10. évfolyam végére, ezután kezdődött meg a hároméves szakmai képzés. Ezzel a képzéssel viszont kitolódott öt évre a szakmatanulás azon tanulók számára is, akik a kezdetektől fogva tudták, hogy mely szakmát szeretnék kitanulni. Az a különös helyzet alakult ki, hogy egy gimnáziumi érettségi négy év alatt megszerezhető volt, míg egy szakma kitanulása öt évbe telt.

Mindeközben a gyakorlati képzéssel továbbra sem voltak maradéktalanul megelégedve a kamarák. Ennek hatására létrejöttek azok a megállapodások, amelyek lehetővé tették a tanulók külső képzőhelyen történő gyakorlati oktatását. A kamarákon keresztül a vállalkozó kivihette a tanulót gyakorlati képzésre, minden szabályt az úgynevezett Tanulószerződésbe foglaltak. Ez a dokumentum tartalmazta mind a vállalkozó, mind a tanuló, mind a képzés adatait, illetve azon szabályokat, amelyek elősegítették a gyakorlati képzést. Ezeket a vállalkozókat, cégeket a kamara közvetlenül ellenőrizte. A gyakorlati képzés ezáltal stabilabb lábakra állt, a gyerekek betekintést nyerhettek a termelés világába, nagyobb előnnyel indulhattak a szakmai vizsga után a munkavállalók világában.

Hátrányos helyzetűek a szakképzésben:

Ezek a gyerekek jelentős hátránnyal indulnak iskolai tanulmányaik során. A gyermekvédelmi szakellátásban résztvevő gyermekek létszámát tekinthetjük meg a következő diagramon: (Forrás: A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő fiatalok (1990–2016)).

2. ábra: Hátrányos helyzetűek a középiskolákban (15-17 éves korosztály) 1990-2000



A diagramból megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók száma az évek múlásával folyamatos csökkenést mutat. Általánosságban elmondható, hogy a szakiskolákban a gimnáziumhoz képest a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya magasabb.

A szakiskolákban tanulókra jellemző, hogy a társadalom szegényebb, alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező rétegeiből kerülnek be az iskolarendszerbe. Ezeknek a tanulóknak nincs sem anyagi, sem családi szempontból biztos hátterük. Nagyon sokan intézetben nevelkednek, mert a családból kiemelik őket a gyermekvédelmi szervek az életkörülményeik miatt. Jobb esetben nevelőszülőkhöz kerülnek, ahol megtapasztalhatják a biztonságos családi hátteret, ezáltal a tanulmányi eredményük és viselkedésük javulást mutathat. Sajnálatos módon a lemorzsolódó tanulók nagy része ezekből a gyerekekből kerül ki, mivel nincs előttük megfelelő példa.

Összefoglalás

A kutatás kezdetekor egy hipotézis fogalmazódott meg bennem, mely szerint intézményünkben az 1987 és 1997 közötti időszakban kialakult szakképzési rendszer volt a legmegfelelőbb. A kutatás alapján kijelenthető, hogy a vizsgált időszakban a szakiskolai képzés az 1987 és 1997 közötti években volt az intézményben a legmegfelelőbb a sikeres szakképzés eléréséhez, kollégáim is ezt támasztották alá az interjúk alkalmával.

Az interjúk során elmondták személyes tapasztalataikat, sokáig követték a végzett tanulók életútját, és szoros kapcsolatot áptak a környező építőipari vállalatokkal (pl. SÁÉV, magánvállalkozások). Pozitív visszajelzéseket kaptak a tanulóktól és a vállalkozóktól, cégektől, ahova az intézmény tanulóit elhelyezkedtek. A vállalkozók, cégek dicsérték a tanulók gyakorlati tudását, munkáját. Az akkori visszajelzések alapján a hároméves szakiskolai képzés gyakorlatias volt, jól felkészítette a tanulókat a munka világára, megfelelő szakmai tudást tudtak szerezni.

A szakközépiskolai képzés sokáig kísérte a szakmunkásképzést, létszám terén szinte ugyanazon a szinten mozogtak, de a 90-es évek közepe környékén növekvő tendenciát kezdett mutatni a szakiskolai képzéshez képest. Kutatásom folytatásaként tovább vizsgálnám a 2000 utáni időszakot napjainkig bezárólag, esetlegesen egy szakmát kiemelve és azt vizsgálva. A Szakképzés 4.0 rendszerrel szívesen összehasonlítanám a kezdeti szakképzési rendszert.

Felhasznált szakirodalom

- 1948. évi XXXIII. törvény a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában – Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu), <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=94800033.TV&txtreferer=99100025.TV>
- Kaposváron egy iskola felépítette önmagát. *Somogyi Hírlap*, 5(260), 1994. https://library.hungaricana.hu/hu/view/SomogyMegyeiHirlap_1994_11/?pg=40&layout=s&query=benedek
- Az Építőipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet Krónikája (Intézményi kiadvány, 1996)
- *Múlt-Jelen-Jövő – Nyolc év az iskolateremtés jegyében* (Intézményi kiadvány, 1994)
- *Emléklapok* (Intézményi kiadvány, 2011)
- *Működési Szabályzat* (1987)
- *Kaposvári SZC Laming József Technikum Szervezeti és Működési Szabályzata* [Kaposvari-SZC-Laming-SZMSZ-2022_02_14.pdf \(edu.hu\)](https://www.kaposvariszcz.hu/kezes/2022/02/14/kaposvari-szc-laming-jozsef-technikum-szervezeti-es-mukodesi-szabalyzata)
- Nádas, A. (é.n.). *Gépész mérnök tanár szakmaspecifikus módszertani modul* [http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadas/422_az_ipari_szakoktatás_a_tanonckpzés_kezdetén_kiteljesedése.html \(ektf.hu\)](http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadas/422_az_ipari_szakoktatás_a_tanonckpzés_kezdetén_kiteljesedése.html)
- Zsirosné Vass, J. (2012). *A zombói iskola története és szerepe 1890-2011-ig.* https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/zsombo/a_zsombói_iskola_tortenete_es_szerpe_1890_2011_ig/pages/a_zsombói_iskola_tortenete_es_szerpe_1890_2011_ig.pdf
- *Országos Képzési Jegyzék* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99600012.MUM&txtreferer=A1400034.VM> (jogiportal.hu)
- *ISCED* <https://ofi.oh.gov.hu/isced-az-oktatás-egyseg-es-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszer>
- Modláné Görgényi I. (2009). *A szakképzés fejlesztése* [A szakképzés fejlesztése | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet \(gov.hu\)](https://www.gov.hu/oktataskutato-es-fejlesztok-intezet)
- *Oktatási Évkönyv 2001/2002.*
- Juhász, Á. *A szakképzés magyarországi története és jelenlegi szabályozása, helyzete.*
- Kézd, G., Köllő, J., Varga, J. (2007). *Az érettségit nem adó szakmunkásképzés válságtünetei.* <http://econ.core.hu/file/download/mt2008/kozelkep.pdf>
- Fehérvári, A. (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/283_fehervari_szakkepzes_es_lemorzsolodas.pdf
- Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet- A szocialista iskolaügy és pedagógia 1948-1990-ig* 355-376.p Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla (2005). *Neveléstörténet.* Osiris Kiadó, Budapest.
- *A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő fiatalok (1990–2016)* https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0015.html 25.8.1.15.

SIMON Mariann

Innovációs folyamatok különböző típusú intézmények életében különös tekintettel a tánc tanórán/foglalkozáson belül és azon kívül elfoglalt helyére

Bevezető

Az írás témájául választott tánctanítás létjogosultságát az iskola életében nap mint nap tapasztalom műsorok összeállításakor, népszokások megtartásakor, táncos programok szervezésekor. Ma már természetes a táncoktatás jelenléte az iskola mindennapjaiban, azonban a táncpedagógiának nagy utat kellett bejárnia, míg az iskola falai közé be nem került a múlt században. A tánc tantárgyként való megjelenése a köznevelési intézményekben az első Nemzeti Alaptanterv (1995) létrejöttének köszönhető. A 2012-es módosítás és a 2020-as változat is több oldalról megmutatja a tánc nélkülözhetetlen és jótékony szerepét az oktató-nevelő munkában. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ONOAP) táncsal kapcsolatos kiemelt részei élénk tárják, mi mindenben támogatja a táncoktatás az óvodai nevelést. Az empirikus kutatást megelőzően tánc történeti áttekintést végzek a szakirodalmak elemzésének segítségével.

Tanulmányom teoretikus részének legfontosabb felhasznált szakirodalmait Antal László és Budainé Balatoni Katalin néptánc történeti, néptánc-pedagógiai tanulmányai közt találtam. Kraiciné Szokoly Mária: „Játék és tánc az iskolában” és Tóthpál József: „A magyar táncpedagógia helyzete” című munkája segítette a tánc tanításának lehetőségeit és fejlesztő aspektusait rendszerben látnom. Érdekességként osztom meg tanulmányomban Kovács Henrik: „Mérés-értékelés lehetőségei a néptánc oktatásban” című hazai kutatását és Kazim Biber török kutató hasonló témájú kontrollcsoportos kísérlettervét az óvodás korú török gyermekek körében. Sente Dorina 20. századi fotók elemzése által mutatja meg a táncok szerepét az iskolai ünnepeken, mely írás a rituálék, iskolai összejövetel, táncos alkalmak jelentőségét ecseteli. A központi tartalmi szabályozókból (NAT, ONOAP) kiválasztom a dolgozatom témájához kapcsolódó releváns részeket. A hazai és nemzetközi források, valamint a kutatási előzmények mélyreható feltárása után az innováció, a jó gyakorlatok fogalmi bemutatása következik. Az intézményi innovációs folyamatokat vizsgálom a tatai Juniorka Alapítványi Óvoda életében, a tatai Kőkúti Általános Iskolában, valamint a Tatai Református Gimnáziumban a tánc tanórai és tanórán kívüli szerepével párhuzamba hozva. Feltárom azokat a jó gyakorlatokat, melyekkel a felsorolt intézmények felhasználják a táncot az oktató-nevelő munka színesítésére, a szervezeti kultúra gazdagítására.

A tánc szerepe az ember életében és az oktatásban

Ősidők óta fontos szerepet tölt be az ember életében a tánc. A paraszti kultúrában, a népi kultúrában érzelmeket kifejező eszköz: bánatot, örömet közvetítünk és tükrözünk vele. Községi alkalmaknak, bálknak, multságoknak, azon kívül az emberi élet fordulóinak, pl. lakodalmaknak elhagyhatatlan része a tánc, a zene. A tánc az egyik legközérthetőbb művészet, a legőszintébb emberi megnyilatkozási forma. Az önkifejezést, egymás megismerését szolgálja, amelyben a nemzeti vonások mindenki számára közérthetőek, ezáltal a gyerekek számára is könnyen megélhetőek. A magyar nép kulturális örökségének sajátosságait, a nemzeti kultúra elemeit elsősorban a magyar néphagyományban találjuk meg. A régi időkben nem kellett a gyerekeknek külön megtanulni játszani. A népdalokat, néptáncokat, népszokásokat főként utánzással sajátították el nagyobb testvéreiktől, szüleiktől, nagyszüleiktől. A falu társadalmához, annak műveltségéhez mindenütt a családon keresztül vezetett az út. A belenevelődés révén a gyermek itt ismerte meg az anyanyelvet, a népköltészet rigmusait, a szokásokat, a tárgyi kultúrát. Beleilleszkedett a társadalomba, a faluközösségbe az együttjátszás során, ahol szájról szájra adták egymásnak a dalt, eltanulták egymástól a különböző játékokat, szokásokat, táncokat. A játszótevékenység

az életre való felkészülés egyik tanulói iskolája volt a gyermeknek. A magyar néptánc a mi anyanyelvünk, melyben a szöveg, a ritmus, a dallam, a mozdulat és a cselekmény együtt jelenik meg.

Az anyai szó, azaz a dal, a ringatás már a születés pillanatától körülveszi a gyermeket (Kraiciné Szokoly, 2008, pp. 1-7). A 20. században már egyre kevésbé a szülőktől, nagyszülőktől, nagyobb testvérektől tanulják el a gyerekek a néptáncot, népi játékokat, hanem fokozatosan az óvodák, iskolák szerepe lett a néphagyomány továbbadása, ápolása. A magyar néptánc oktatásának iskolai megjelenése az 1920-as évekre tehető. Ebben az időszakban elsősorban a testnevelésórák változatosabbá tétele volt a funkciója. A Testnevelési Főiskolán Elekes Istvánné nevéhez fűződik a néptánc oktatása (Elekes, 1947). A II. Világháború után a táncoktatás háttérbe szorult az oktatási rendszer keretei között. Pár évtizeddel később a soknemzetiségű Európában létkérdéssé vált a nemzeti kultúrák megőrzése. Ezért az oktatás-nevelés művelői sürgető feladatnak tartották a hagyományok továbbadását. Magyarország a táncházmozgalom (1970-es évek) révén az egész világnak példát adott a tradicionális kultúra továbbélésében. A népművészet, a néptánc és a népzene felélesztésére új pedagógiai módszerek és magyar intézmények jöttek létre a 20. század végén. Timár Sándor néptáncpedagógus, Martin György néprajzkutató és Sebő Ferenc népzeneész bartóki szellemben megteremtették a világszerte ismert táncházmozgalmat, mely által a néptánc és a népzene a városokban is újjá tudott születni. Falusi mintára városi szórakozóhelyek, táncházak jöttek létre, ahol bárki megtanulhatja az autentikus, azaz az eredeti táncokat, és a kulturális örökségünket saját szórakozásukra használhatják az odajárók. A néprajz-, a tánc- és a népzene-kutatók lelkes munkájának köszönhetően filmen és hangszalagon rögzítették a még élő néphagyományokat. Csak ezek után következhetett be, hogy a mozgalom lassan beszivárgott a közoktatásba és a pedagógusképzésbe. Az amatőr néptáncmozgalomnak felbecsülhetetlen jelentősége van az általános iskolákra való hatása miatt, mely a táncos és zenész utánpótlásneveléshez nagyban hozzájárul (Kraiciné Szokoly, 2008, pp. 1-7). Maácz László 1980-ban már felhívta a figyelmet a mozgalom hosszútávú eredményeire, miszerint a táncházakban résztvevők egész életére hatással lehet az átélt élmény, valamint utánpótlásai is lehetnek az amatőr mozgalomnak (Maácz, 1980). Legfontosabb problémát azonban még mindig a megfelelően képzett pedagógusok hiánya okozta. A gyermekek oldaláról nézve: legtöbbjük örömmel vett részt a foglalkozásokon, mely kiváló érzelmi és közösségi élményt nyújtott számukra (Kaposi, 1983). Produkciók tekintetében továbbra is megoszlanak a vélemények és az elvárások. A kérdés, hogy a produkció, vagy a nevelés álljon-e a középpontban.

Az óvodai nevelés szemléletváltozásának köszönhetően az eddigieknél még nagyobb hangsúlyt kapott a gyermekjátékok szerepe mind az óvodás, mind az iskolás korosztály esetében. A legfőbb cél továbbra is az volt, hogy intézményi keretek közé juthasson a néptáncoktatás, valamint hogy a felsőoktatásban is méltó módon helyet kaphasson (Budainé Balatoni, 2012, pp. 53-60). A tánc- és a zenei nevelés elsősorban a múlt században bekövetkezett életmódváltozással mérhető le, melyen a magyarság nagy része átesett, de volt másik szerepe is az életreform-mozgalmaknak: az iskolákba, az oktatásba bekerült a zenei és mozgásos nevelés néphagyományokat követő formája. A néptánc iskolai bevezetésében, a pedagógusok iskolarendszeren kívüli képzésében, támogatásában kiemelkedő szerepe volt a Magyar Művelődési Intézet Néptáncosok Szakmai Háza mintegy két évtizedes munkájának. Ez a kis létszámú műhely az MTA Zenetudományi Intézet Néptánc-kutató Osztályának szakmai támogatásával eredeti 1500 órányi hangzó, 2000 órányi videofelvétellel, leírt táncfolyamatokkal, viselet-diákkal, módszertani kiadványokkal látja el az egész magyar – határon inneni és túli – gyermek, ifjúsági, és felnőtt néptánc oktatást és mozgalmat. Ez az intézmény volt az első, amely a „Játék és tánc az Óvodában” és a „Játék és tánc az iskolában” című 1980-ban kidolgozott tanterveivel lehetővé tette a népi játék és tánc elméletileg és módszertanilag megalapozott iskolai tanítását (Kraiciné Szokoly, 2008, pp. 1-7). A néptánc tanítása 1984-től kezdve jelent meg újra a zeneiskolákban és csak a kilencvenes évek második felében indult meg a Magyar Táncművészeti Főiskolán a néptánc-pedagógusképzés. Az elmúlt évtizedekben alakult néptánc együttesek nagy része ma már művészetoktatási intézmények keretei között folytatja a gyermekek oktatását. A NAT-ban megjelenő Tánc és dráma műveltségi területtel az általános iskolákban és középiskolákban is találkozunk a néptánc oktatásával (Antal, 2002).

A táncoktatás létjogosultsága hazánkban a NAT létrejöttét követően

Magyarországon a rendszerváltás előtt, de még a 2000-es évek elején is a táncművészet az iskolai művészeti nevelés mellőzött területe volt. Hosszú évtizedeken át a tánctanítás csak tanórán kívül valósult meg, az iskolai nevelés törzsanyagában nem szerepelt. A Nemzeti Alaptanterv első változatában (1995) a hon- és népismeret tantárgy keretében és a tánc és dráma tanításakor adódott lehetőség a táncval foglalkozni, mely utóbbi az iskola döntésétől függően került be a helyi tantervbe. A lehetőség azonban széles körben kevéssé vált valósággá (Tóthpál, 1998). Egyrészt a hagyományismeret, a játék és tánc területén szakképzett pedagógusok hiánya miatt, másrészt az angol nyelv és informatika iránt mutatkozó mindent elsöprő érdeklődés miatt (Kraiciné Szokoly, 2008, 1-7). Mindezek ellenére a NAT 2020-as módosítása egyetért az 1995-ös és 2012-es tanterv állásfoglalásával, miszerint a tánctanítás különleges zenei élményt nyújt a tánc és a zene elválaszthatatlan kapcsolatából adódóan. A tanuló egész testében érzékeli a mozgás által a kísérő zenét. A zene aktív befogadója lesz. A néptánc tanításakor a gyermek számos népdalt megismer, melyek kiegészítik az ének-zene órán tanultakat. Mozdulás közben énekel, és közben a hangszeres dallamokat is közelebb érzi magához a tánc által. A népzene eredeti feladataként éli át. Az ének-zene órán az éneklést mozgással lehet összekapcsolni megfelelő végzettségű pedagógus irányításával. A magyarságtudat erősítésében jelentős szerep jut a néptánc tanításának, emellett közvetlen tapasztalat által fogékonnyá teszi a tanulót a szomszéd népek kultúrája iránt. Néptánc és népzene hagyományunk egy évezredes európai műveltségünk tükre. Megismerése nemcsak a Kárpát-medence népeinek kultúrája iránt teszi fogékonnyá a gyermeket, hanem egész Európa művelődéstörténete megnyílik előtte. A táncnak fejlesztő hatása van a ritmusérzetre, térérzékelésre, testtartásra és a mozgáskoordinációra, melyek a mindennapi életben fontosak a tanuló számára. Elősegíti az egészség megőrzését, a társas kapcsolatok iránti érzéket. Együttműködésre, alkalmazkodásra, mások elfogadására és megbecsülésére sarkall. A tánc- és mozgásművészet értő befogadjává, a táncos szórakozás tevékeny részesévé formálódnak a tanulók a tánc által. A tanmenetbe bekerülő táncok, táncstílusok kiválasztása a tanár feladata, a kerettanterv nem határoz meg konkrét táncokat. Az iskola és az osztály adta lehetőségek mérlegelése után választhatnak a különböző táncok közül, de a cél mindig a táncolás, az éneklés és a játék örömeinek, közösségformáló erejének megélése és a képességfejlesztés legyen. A produkció létrehozása csak másodlagos szempont. A tanuló a saját, szűkebb néphagyományából kiindulva ismerkedjen a tánc világával fokozatosan bővítve az újabb stílusok körét (URL1). Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ONOAP) az óvodai nevelés kereteit szabályozza. Az Óvodai alapprogram táncoktatással, táncos tevékenységgel kapcsolatos területei, az óvodai élet tánkra irányuló tevékenységformái a következők:

- ének, zene, énekes játék, gyermektánc,
- mozgás,
- a tevékenységekben megvalósuló tanulás.

Az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenységforma esetében hangsúlyozza az alapprogram, hogy a magyar népdalok, mondókák, gyermekdalok, dalos játékok kultúránk részét képezik, általuk a gyermekek ma is élő hagyománnyal ismerkednek. A játék mellett a mozgás ugyancsak lételeme, alaptevékenysége ennek a korosztálynak, így kapcsolódik az óvodai tevékenységformáihoz a „Mozgás”, mint tevékenységforma, hiszen a rendszeres egészségfejlesztő testmozgás a gyermek egyéni fejlettségi szintjéhez igazodó mozgásos játékok és feladatok a pszichomotoros készségek és képességek kialakításának, formálásának, fejlesztésének eszközei. „A tevékenységekben megvalósuló tanulás”, mint tevékenységforma ugyancsak nagyon fontos része az óvodáskorú gyermekek fejlesztésének, hiszen a tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a mozgás és a percepció (észlelés-érzékelés) fejlődése alapozza meg az értelmi fejlődés, a szocializáció valamennyi funkcióját (URL2).

A tánc fejlesztő hatása és annak mérési lehetőségei hazai és nemzetközi kutatásokban

A tánc személyiségfejlesztő, közösségépítő, szocializációs hatása olvasható a Nemzeti Alaptanterv első és a későbbi, módosított változataiban és az ONOAP-ban is. Több jelenkori kutatás foglalkozik azzal, hogyan lehet mérni és bizonyítani a táncoktatás hatásait a gyermekek fejlődésében. Hazai és külföldi kutatók írtak tanulmányokat, hogy megmutassák, mennyire hatékony eszköz a tánc a gyermekek értelmi, érzelmi, testi és szociális fejlesztésében.

A tánc szociális készségekre gyakorolt hatása

Az „Achva Academic College” izraeli felsőoktatási intézmény tanszékvezetői: Yael Barak-Levy és Heidi Flavian (2022) pszichológusok a közös munkájukban az autizmus spektrum zavarban (ASD) szenvedő gyermekek kommunikációs és szociális készségei fejlődésének vizsgálatához egy táncprogramot használtak. Munkájukban arról értekeznek, hogy milyen problémákkal kell megküzdeniük az autizmus spektrum zavarban (ASD) szenvedő gyermekeknek. Az ilyen zavarokkal küzdő serdülőknek nehézségeik vannak a szociális készségek terén és a tőlük elvárt viselkedési normák megértésében. A beavatkozási eljárás egy kifejezetten ehhez a kutatáshoz kifejlesztett program táncoktatási elvein alapul: tíz hip-hop stílusú tánclecke, amelyek célja az ASD-vel küzdő serdülők kommunikációs és szociális készségeinek fejlesztése. A munkameneteket videóra vették, majd később a nyílt megfigyelés-elemzés elvei szerint vizsgálták. A videóelemzés egyértelműen megmutatja, hogy a táncoktatási elvek segítségével javítható az ASD-vel küzdő serdülők kifejezési és kommunikációs tudatossága. Ezért a kutatók azt javasolják, hogy a táncoktatást építsék be a különféle speciális igényű tanulók oktatási programjaiba (URL3).

Egy másik külföldi kutató, a chicagói Illinoisi Egyetemen dolgozó Teresa Borowski (2021) közösségpszichológusnak és kutatónak a munkájában olvashatunk a közösségeknek, illetve a táncnak a szociális készségekre gyakorolt pozitív hatásairól. A szociális és érzelmi kompetenciák (SEC) kulcsfontosságúak az iskolai és a mindennapi élet sikerének szempontjából, mivel magukban foglalják a másokkal való interakció képességét, az érzelmek és viselkedés szabályozását, a problémák megoldását és a hatékony kommunikációt. A kutatások és a gyakorlat is azt mutatják, hogy a táncélmények elősegítik a szociális-érzelmi fejlődést, ugyanakkor kevés ismeretünk van arról, hogy ez milyen mechanizmusokon keresztül történik. Megoldásként 110 különböző cikket tekintettek át, melyek a szociális és érzelmi kompetenciákkal, valamint a táncsal foglalkoznak, hogy elmagyarázzák, hogyan segítheti elő a tánc a SEC-t. Az önmeghatározás, a nonverbális kifejezés és kommunikáció, a testi megismerés és tanulás, a szinkronizálás, valamint a támogató tanulási környezet a táncgyakorlás kulcsfontosságú összetevőiként jelennek meg, amelyek elősegíthetik a szociális és érzelmi kompetenciákat. A kutatásban résztvevők megvitatják ezen összetevők bizonyítékait, valamint a kutatási, gyakorlati és politikai vonatkozásait (URL4).

A tánc mérési-értékelési lehetőségeinek hazai vonatkozásai

Kovács Henrik (2007) néprajzkutató, táncpedagógus a „Mérés-értékelés lehetőségei a néptánc oktatásban” címmel érdekes kutatást végzett Magyarországon. Munkájában a tánc jótékony hatásának elméleti bizonyítása mellett gyakorlati mérésekkel igazolta, hogy a táncot tanuló gyermekek bizonyos képességei nagyobb mértékben fejlődnek nem táncoló kortársaikhoz képest. Míg a nagy múltra visszatekintő reál és humán tantárgyak oktatása eljutott a PISA vizsgálat hatalmas méreteihez, addig a művészeti tárgyak mérési-értékelési rendszere kevésbé kidolgozott. Ének-zene terén Szép István (Szép, 1984), képzőművészetben Bodóczy István (Bodóczy, 2000) írt a mérési-értékelés nehézségeiről. Testnevelés tantárgy eredményeinek ellenőrzésére viszont már jól bevált tesztek alkalmaznak (Hamar, 1996). Mindez nem mondható el a néptáncoktatásról. A mozgás konkrét vizsgálatára még nem került sor. A néptáncsal kapcsolatos tesztek közül elsőként a 70-es évek végén lezajlott vizsgálatot kell megemlíteni. A harmadik testnevelésóra felhasználására vizsgálták többek között a táncot is. A következő kutatások a kilencvenes években zajlottak. Egyrészt vizsgálták a játék és a tánc énektanításra gyakorolt pozitív hatását, másrészt a tánc és a szocializáció kapcsolatát (Antal, 2002). A pedagógiai kutatások és kísérletek szabályait figyelembe véve indult el e kísérletsorozat, melynek célja, hogy táncos és nem táncos (kontroll) gyerekek mozgáskoordinációs és testnevelési képességeiket összehasonlítsa három korcsoportban (8, 12, 16 évesek). Megállapítható, hogy az életkor növekedésével a testnevelési képességek fejlődnek. A teljesítmények nagyobb mértékű növekedését egyértelműen a néptánc oktatással megvalósított szakszerű mozgásfejlesztés okozta. A kontrollcsoport

teljesítményromlásai feltehetően az életkorhoz képest kevesebb mozgásnak köszönhetőek. A táncosoknál meglévő mozgástöbblet segíti a mozgáskoordináció és a testnevelési képességek fejlődését (Kovács, 2007). Kovács Henrik (2007) kutatásai lehetőséget adnak arra, hogy a táncoktatás fejlesztő hatását ne csak elméleti síkon, hanem gyakorlati eredményekkel is bizonyítani lehessen Magyarországon.

A tánc mérési-értékelési lehetőségeinek külföldi vonatkozásai

Kazim Biber (2016) török kutató Kovács Henrik mérését követően, majdnem 10 évvel később írt a néptánc oktatásának fejlesztő hatásairól, mely tanulmányban az óvodás korú gyermekeket vizsgálta és kutatásainak eredményeit összegezte. A tanulmány célja bemutatni és elemezni a néptáncképzés hatásait az 5-6 éves, óvodáskorú gyermekek testi és szociális fejlődésére. Ebben a tanulmányban a kvantitatív kutatási módszereknek megfelelően kontrollcsoportos kísérlettervet alkalmaztak. A kutatás 40 gyermek részvételével zajlott, akikkel elő- és utótesztet végeztek. A kutatás során a kísérleti csoport tagjai összesen 32 néptánc foglalkozáson vettek részt két hónapon keresztül, heti 4 órában. A kontrollcsoport tanulói pedig az óvodai nevelési programjuknak megfelelő foglalkozásokban részesültek. A kutatás során a 2014-2015. tanévben az egyik törökországi óvodába járó 5-6 éves gyerekek csoportját vizsgálták. 20 gyermek alkotta a kísérleti csoportot és 20 gyermek a kontrollcsoportot. Az elemzés eredményeként kiderült, hogy a néptáncképzésben részt vevő kísérleti csoport és az oda nem járó kontrollcsoport között szignifikáns különbség van a testi és szociális fejlettség tekintetében a néptánc „szakkörösök” javára. A néptáncoktatás, mely az óvodai nevelés mellett valósul meg és testmozgást biztosít, megtapasztalhatóan képes formálni a gyermek későbbi tanulási, valamint társadalmi és érzelmi életét (Arı és Tuğrul, 1996). A játék a legjobb tanulási eszköz a gyerekek számára. A játékoknak köszönhetően jobban ismerik önmagukat és környezetüket. A mozgás erősíti a gyermek egyéniségérzetét, mert a játék során lehetősége nyílik megmutatni magát más gyerekeknek. A mozgásos játékok során a gyerekek nagymotoros készségeket tanulnak, és maga a játék hozzájárul a szociális fejlődésükhöz (Gallahue, 1989; Williams, 1983). A kutatási eredmények azt a feltevést igazolják, hogy a szokásos óvodai nevelési program önmagában nem elegendő a gyermekek fizikai és szociális fejlődéséhez, ezért szükség van támogató fizikai és szociális készségfejlesztő programokra. A tanulmány eredményeivel összhangban bebizonyosodott, hogy a néptáncoktatás pozitív hatással van a gyermekek testi és szociális fejlődésére (URL5). Kovács Henrik hazai és Kazim Biber nemzetközi tanulmánya mérhető eredményekkel igazolja, hogy a néptánc oktatásának helye van az óvoda és az iskola keretei között. A Nemzeti Alaptanterv (1995) bevezetésével valamelyest nagyobb teret kapott a tánc a nevelés és oktatás különböző színtereiben, de azóta sem lett kötelező tantárgy, hanem az intézményen múlik, hogy milyen módon építi be azt a helyi tantervébe.

A tánc előfordulása az iskolai ünnepeken a 20. században

Az oktatási intézmények életében mindig fontosak voltak az ünnepek, rituálék az intézmény hagyományrendszerének kialakításában. A gyerekek táncos műsorai kezdettől fogva az iskola arculatát és értékeit közvetették a szülők, illetve a település felé. A rituálék áthatják a mindennapokat, átmenetet képeznek múlt-jelen-jövő között. Közösséget, rendet teremtenek. Az iskolai ünnepek és táncbemutatók által pedig jól megfigyelhetők azok a rejtett tartalmak, amelyek rendezik a társadalmi viszonyokat (Szente, 2021). Mindennek tudatában az iskolai ünnepek két szempontból fontosak a gyermekkori szocializációban. Egyrésztől hatással lehetnek a kollektív identitásokra. Az ünneplés által a jelenlévő közösség, közönség egy szimbolikusan is értelmezhető kollektívát alkot. Tekinthető beavatási szertartásnak is, mely sikeressége függ a verbális és vizuális üzenetektől. Továbbá hatással lehetnek a történelmi azonosságtudatra is. Fontos szerepet vállalnak a történelmi emlékezet létrejöttében (Szente, 2021). Egy iskolai ünnep akkor tekinthető rituálénak, ha az ünneplés része a rituális folyamatnak, ha a múltból a jelenbe való átmenetet, a kollektív érzetet idézi, azt a közös tudást, amely csak akkor jöhet létre, ha valójában jelen vagyunk és nem csak monoton, kötelezően ismételt tartalom nélküli színjátéknak tekintjük az ünneplést (Szabó, 2006). A nevelési oktatási intézmények

rituális folyamatai gyakran nem kellő hatásfokkal működnek. Ezek oka például az ünnepek uniformizáltsága. Gyakran előírt rendezvényként kezelik, azaz a gyerekek számára kijelölik teendőiket. A tartalom zárt, elavult formaságokon alapuló, unalmas, nem veszi kellőképpen figyelembe a gyermek életkori jellemzőit. Ezért is válthat ki ellenérzést, passzivitást a gyermekek körében. A túl lenni rajta szemléletmód, az ünnepi hangulat hiánya miatt a gyerek, a szülők, a pedagógusok talán inkább elszenvedik, mint megélik az ünnepélyeket. A megújulás igénye fontos és szükséges (Baracsi, Hagymásy és Márton, 2009). Az ünnepekkel kapcsolatos társadalmi megítélés folyamatosan változik. Az iskolai ünnepélyek azt a nevelőcélt szolgálták, hogy a növendékek összetartását erősítsék, egymás munkájának megbecsülésére szoktassák. Az iskolai rituálék legkönnyebben az ünnepek által figyelhetőek meg. A mindennapok rituáléi segítik a tanulókat a krízishelyzetekkel, átmenetekkel való megküzdésben, az iskolai ünnepek pedig megkoronázzák a közösség érzését, kiemelik a jelenlévőket a hétköznapi profán térből, és szakrális teret-időt teremtenek (Szente, 2021). Catherine Bell szerint az a sikeres rituálé, amelyben mind a kulturális, mind a szociológiai szempontok együttesen megjelennek (Bell, 1997).

Innováció szükségessége az oktatásban

Az írás címében szereplő innováció, innovációs folyamat fogalmi meghatározást igényel. Az innováció szó latin eredetű, mely az *innovatis* szóból származik. A szó nyers fordítása: újulásban, megújulásban. Jelentése tehát többretegű, hiszen alapértelmezés szerint megújulást jelent. Az oktatásban elsődlegesen módszertani megújulást jelent, mely magában hordozza az eszközök megújulását, és magának az eszközöknek az újszerű alkalmazását. Minden ma használatos tevékenység, mechanizmus, gyakorlati eszme fejlődik, megújul, vagyis egy bizonyos előző állapotból, egy következő állapotba kerül (egy magasabb szintre emelkedik). Az innováció szó értelmezésében hasonlít a reform szavunk értelmezéséhez, mely maga is az újítást, változást, jelenti. Ezek értelmezhetőek ellentétes irányelveknek is, mert míg az innováció egy szintről egy magasabb szintre való emelkedést jelent, addig a reform egy sokkal erőszakosabb, durvább változást jelent, és jellemzően központi átalakítás következménye. A reformok csak akkor számíthatnak sikerre, ha azokat intézményi szinten létező innovációk támogatják (URL6).

Az innováció egyfelől változtatás a kialakult gyakorlaton, másrésztől alkalmazkodás egy szüntelenül változó világhoz. Fontos, hogy ez tudatos és tervezett fejlesztés igényével történjen, valamint eredményes, hatékony legyen. A lényeg, hogy döntően alulról jövő kezdeményezés indítsa a változtatást (szakmaközelség). Az innováció többnyire egyes, jól megfogalmazott, konkrét területekhez kapcsolódik (Bognár, 2004). Az iskolában mint innovációs környezetben a jó gyakorlat általános jellemzője, hogy figyelembe veszi a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szocializációjának jellemzőit. Törekszik a társadalmi és szocializációs hátrányok csökkentésére, az esélyek növelésére. A változó gazdasági, társadalmi igényeknek csak úgy tud megfelelni a nevelésügy, ha képes önmaga megújítására, akár tartalmi, akár formai vagy szervezeti szempontból. A közoktatásban végrehajtott változtatások minden esetben embereket érintenek, ezért nagyon fontos, hogy kellő szakmai felelősséggel szülessen döntés az innováció megkezdéséről. Ha a változtatások találkoznak a szervezet tagjainak elvárásaival, akkor ezeket az újításokat a dolgozók elfogadják, fontosnak ítélik. Ami számukra fontos, arra jobban képesek mozgósítani belső motivációjukat, s ezáltal nagyobb az esély arra, hogy a változások tartalmi és minőségi mutatói megfelelők legyenek (URL7). A táncsal kapcsolatos kutatásban az innováció és a jógyakorlat ezen megfogalmazásaira, értelmezéseire építünk, amikor a táncsal kapcsolatos innovációs folyamatokat vizsgálom lakhelyemen, az Észak-Dunántúlon elhelyezkedő kisváros intézményeiben.

Három különböző intézménytípus vizsgálata a tánc tekintetében

A táncelméleti bevezető után azt kutatom, hogy lakhelyemen, Tatán, a különböző típusú intézményekben hogyan tudják hasznosítani a tánc adta lehetőségeket tanórákon/foglalkozásokon és azon kívüli tevékenységek szervezésénél, rendezvények, műsorok alkalmával. Megvizsgálom, hogy az

intézmények dokumentumaiból és az interjúalanyokkal folytatott beszélgetésekből milyen vezetői attitűdre lehet következtetni, illetve a vezetők hozzáállása mennyiben befolyásolja az intézmények táncos viszonyát. Elsőnek a tatai Juniorka Alapítványi Óvoda, a tatai Kőkúti Általános Iskola és a Tatai Református Gimnázium Pedagógiai programját és Szervezeti, Működési Szabályzatát elemzem a tánc vonatkozásában. Majd az intézmények vezetőivel, helyetteseivel és egy pedagógusával készítek interjút. A megkérdezettek válaszait ugyancsak górcső alá veszem, és különböző szempontból csoportosítva értékelem az interjúban kialakult intézményi képet. Mindezt a résztvevő megfigyelés módszerének használata mellett végzem.

Az intézmények dokumentumainak elemzése a táncoktatás tükrében

A három különböző intézmény „pedagógiai programjából” és „szervezeti, működési szabályzatából” (ezeket az elektronikus hivatkozások sorában lehet részletesen az adott URL-ek segítségével megismerni) azokat a részeket, melyek megmutatják az intézmény táncos irányultságát. Részenként elemzem a programokat, majd a szabályzatokat a tánc vonatkozásában. Azt kutatom, hogy milyen az intézmény hozzáállása a táncoktatáshoz, és milyen formákban tudja hasznosítani a tánc szocializációs, közösségépítő, személyiségfejlesztő funkcióját a kötött foglalkozásokon és a szabadidőben.

A Juniorka Alapítványi Óvoda Pedagógiai Programjának elemzése

Az óvoda vezérgondolata: „Indulj el, lépj tovább! Segíts másnak is elindulni!” E gondolat tükrözi az óvoda pedagógiai felfogását, melyet pedagógiai programjából részletesen megismerhetünk. A gyermekek fejlődésének elősegítése, segítségnyújtás egymásnak és a közösségben való gondolkodás az óvoda programját minden tekintetben átjárja. A pedagógiai program története megmutatja nekünk, hogy az óvoda vezetői milyen nehézségekkel néztek szembe az elmúlt 3-4 évben. A vezetők 2018-2022. között háromszor váltották egymást, emellett az óvodapedagógusokra is nagymértékben jellemző volt a fluktuáció, a bevezetőben leírtak szerint. Az óvoda bázisa, azaz a katonacsaládok érkezése-távoztása tette elengedhetetlenné, hogy az óvoda még erősebben építse közösségét. Az ünnepek, a műsorok, a rendezvények, mind-mind segítik az újonnan érkezők beilleszkedését. Az óvoda nevelési céljával harmonizál a felkért táncos pedagógus működése, hiszen a táncpedagógus mintaadása (ahogy az óvodapedagógusé is) a gyermek érdeklődésének felkeltését, az emberek különbözőségének, együttműködésének, az emberi értékek elfogadásának, az érzelmek kifejezésének megtanulását és az egészséges életvitel kialakítását eredményezi. A táncórán a népdalok, népszokások, mesék keresztül megjelenik a lélek és az értelem-érezem gazdagítása a testi fejlesztés mellett. A biztonságos légkör megteremtése, a játék biztosítása, az értékek közvetítése, a közösségi érdek és együttműködés megtanulása, a döntési képesség, az indulatok és konfliktusok kezelése a délelőtti foglalkozásokon és a szabadidős táncfoglalkozásokon is elérhető. Az élményeken alapuló, közösségi tevékenységek a különböző szintű kapcsolatok (gyermek-szülő, felnőtt-gyermek, gyermek-gyermek) ápolására szolgálnak. A kapcsolattartásban kiemelkedő szerepe van a táncos foglalkozások alkalmával betanított műsoroknak és a szülői közösség számára tartott bemutató foglalkozások szervezésének. A jeles napok megünneplése a hagyományápolás fontos feladatát szolgálják.

Az óvoda SzMSz-e megmutatja, hogy az intézményben mekkora szerep jut az ünnepeken, jeles napokon keresztül való kapcsolattartásra a szülőkkel. A vezető és a helyettes feladata az ünnepek megszervezése, és a szülőkkel való kapcsolattartás rendezvényeken megvalósuló formája. A jeles napok megünneplése és a rendezvények szervezése révén nagy szerep jut az énekes-táncos műsoroknak az óvoda Szervezeti és Működési Szabályzatában.

A Kőkúti Általános Iskola Pedagógiai Programjának elemzése

Az iskola mottója: „Mindenki tehetséges valamiben, csak színteret kell biztosítani, ahol kipróbálhatja magát”. A tehetség kibontakoztatására ad lehetőséget az általános iskola osztályainak négyféle arculata: testnevelési, csoportbontásban működő, környezettudatos, valamint muzikalitásra épülő. A testnevelés tagozaton kívül mindegyik osztályban heti rendszerességgel tanulnak a tanulók néptáncot, illetve társastáncot. Az intellektuális képzés mellett találkozhatnak a gyerekek önkifejezési, mozgás- és játékszükségletet kielégítő alkalmakkal, mely foglalkozások közé sorolja az iskola a néptáncot és a társastáncot. A tanórai, illetve a szabadidős tevékenységek során a tehetséggondozást, illetve fejlesztést is biztosítják a táncfoglalkozások, melyeken a tanulók szabadabb körülmények között

tudnak találkozni tanítóikkal. A hagyományőrző tevékenységek és az ünnepek nagy része a táncórákon és szakkörökön tanultakra építenek, mint az elsős és ötödikes diákavatás, a Kőkút heti táncház, a karácsonyi műsor, a farsang, a Gergely-járás, az anyák napi műsorok, a Pütkösdi királyválasztás.

Az iskola egészségfejlesztő feladata vonatkozásában a táncórákon a testkép és testtudat kialakítására nagy hangsúly kerül. Emellett a betegségek megelőzésében, illetve az aktív pihenésben és a kikapcsolódásban is fontos szerepe van a táncolásnak. A táncos programok hagyományőrző feladata megkérdőjelezhetetlen az iskola életében. Hozzá tartozik az intézmény szervezeti kultúrájához az ünnepek és az iskolai programok megtartása, melynek közösségépítő funkcióját kiemeli a Kőkúti iskola Pedagógiai programja. Az iskola táncfoglalkozásaira a mindennapos testnevelés alkalmával kerül sor heti egy órában, illetve a Komplex Alaprogram módszerével működő táncszakkörön heti két órában. A mindennapos testnevelés és az iskolában 2020-ban bevezetett KAP követelményeinek megfelel a táncfoglalkozás komplex ismeretátadó és készségfejlesztő funkciója: a mozgás, az ének, a tánc, a dráma, a hagyományőrzés, a művészettel nevelés, az élményalapú tanulás és az együtt tanulás élménye.

Kőkúti Általános Iskola

Az iskola SzMSz-e megmutatja, hogy az intézményben nagy szerep jut a szülőkkel való, ünnepeken, jeles napokon megvalósuló kapcsolattartásra. A vezetőnek *„gondoskodnia kell az iskola jó gyakorlatainak folyamatos fejlesztéséről és azok átadásának megszervezéséről”*- olvasható az általános iskola szabályzatában. Ez a feladatkör tudatosítja a vezetőben a táncos jó gyakorlatok támogatásának szükségességét. A Kőkúti iskolában az osztályfőnök külön feladata az ünnepek megszervezése, illetve az azokra való felkészülés. Az osztályfőnök látja el a szülőkkel való kapcsolattartást a rendezvényeken megvalósuló formájában. A jeles napok megünneplésében, a rendezvények szervezésében és a közösségformálásban nagy szerep jut az énekes-táncosfoglalkozásoknak, műsoroknak. A táncművészet iskolai létjogosultságát támasztja alá, hogy a Kőkúti iskola SzMSz-e kimondja: *„az iskolaközösség minden tagjának joga és kötelessége az intézmény hagyományainak ápolása, azok fejlesztése és bővítése, valamint az intézmény jó hírnevének megőrzése, öregbítése”*.

A Tatai Református Gimnázium Pedagógiai Programjának elemzése

A gimnázium vezérgondolata: *„Minden dolgotok szeretetben menjen végbe!”* (1. Kor. 16;14.) A keresztény pedagógia alapelve, mely szerint szeretet járja át minden cselekedetünket, a gimnázium pedagógiai programjának minden pontját meghatározza. Az igazság, a jóság és a szépség hármasa jelenik meg a pedagógia alapelvei között, mely a keresztényi gondolkodást és az ókori görög filozófiát és művészetet is átjárta (kalokagáthia). Az értékek közé sorolja az emberi közösség megőrzését és az ismeret átadását, mely által a növendékek tökéletesednek. A gimnázium pedagógiai programjával összhangban a táncalkalmak és a táncolás által a fiatalok szépérzéke, művészeti érzéke, érzelemléte, ismerete és közösségben való gondolkodása is gyarapodik. A *„Dráma és tánc”*, valamint 2020 óta a *„Dráma és színjátszás”* órák 8. osztályban és 12-ben a tánc megszerettetésére és a táncos műsorok, szalagavató táncok összeállítására adnak alkalmat. Ezt a célt szolgálják a mindennapos testnevelés alá tartozó táncfoglalkozások is, melyekre lehetőséget nyújtanak az egyesületek és a művészeti iskolák. Az osztályfőnök feladata a jó osztályközösség támogatása, melyet a táncos alkalmak nagyban elősegítenek. További feladata az egészséges életmódra nevelés, melyre a tanórán, illetve a szabadidőben van lehetősége az osztály vezetőjének. A táncolásnak nagy szerepe van az egészség megőrzésében. A megfelelő testtartás, életritmus, sportolás, mozgás, mások segítése – amelyek együttesen összekapcsolhatók a táncsal és az egészségmegőrzéssel – szerepelnek az intézmény pedagógiai programjában is.

A gimnázium SzMSz-e megmutatja, hogy az intézmény életében kiemelt szerep jut az énekes-táncos összeállításoknak a szalagavató ünnepségen, a diákszínpad műsorain és az egyházi rendezvényeken való szereplésben. A Tatai Református Gimnáziumban a szülőkkel való kapcsolattartásnak már nem eszköze a műsorok és az iskolai rendezvények, hiszen a középfokú intézményekben erre a feladatra a szülőértekezletek, a folyosón elhelyezett hirdetések, illetve a körlevelek szolgálnak. A szabályzat megemlíti továbbá, hogy nem az intézményvezető, hanem a munkaközösségek és a vezetőhelyettes feladata az ünnepek megszervezése.

A dokumentumelemzés összegzése

Az előző század közepéig a szülők, nagyszülők, idősebb diáktársak tanították meg a gyermekeket különböző népi játékokra, táncokra, dalokra. A mai világban ezt a szerepet töltik be az óvopedagógusok és a tanítók, illetve a tánctanárok. Fontos feladata az óvodának és az iskolának, hogy megtanítsa a gyerekeket – egyfajta biztonságos légkör kialakítása mellett – az önfelelt játékokra, táncra, éneklésre a társakkal és nem a digitális eszközökkel. A Juniorka Alapítványi Óvoda és a Kőkúti Általános Iskola pedagógiai programja nagy hangsúlyt fektet a hagyományápolásra, a népi kultúra átörökítésére. Dokumentumaikban szerepel, hogy a két intézmény kapcsolattartásában kiemelkedő szerepe van a táncos foglalkozások alkalmával betanított műsoroknak és a szülői közösség számára tartott bemutató foglalkozások szervezésének. A jeles napok megünneplése a tánctanítással karöltve a hagyományápolás fontos feladatát szolgálják mindkét köznevelési intézményben. A szervezeti és működési szabályzatokból megtudhatjuk, hogy míg a Juniorka óvodában a vezető és a helyettes feladata az ünnepek megszervezése és a szülőkkel való kapcsolattartás rendezvényeken megvalósuló formája, addig a Kőkúti iskolában az osztályfőnök munkakörébe tartozik mindez. A gimnázium esetében sem az intézményvezető, hanem a munkaközösségek és a vezetőhelyettes feladata a rendezvények, mint például a szalagavató ünnepség lebonyolítása. A Kőkúti iskola pedagógiai programjában szerepel, hogy a „*Hagyományőrző tevékenységek erősítik az együvé tartozás érzését*”, valamint, hogy a vezetőnek „*gondoskodnia kell az iskola jógyakorlatainak folyamatos fejlesztéséről és azok átadásának megszervezéséről*”. Ez a két feladatkör tudatosítja a vezetőben a táncos jógyakorlatok támogatásának szükségességét és a hagyományápolás közösségépítő funkciójának fontosságát. A Kőkúti iskola dokumentumaiban nyomon követhető a táncóráknak, táncalkalmaknak, az iskola táncos jógyakorlatainak a létjogosultsága, támogatása. A Tatai Református Gimnázium életében is nagy szerep jut az énekes-táncos összeállításoknak, például a szalagavató ünnepségeken, a diákszínpad műsorain és az egyházi rendezvényeken való szerepléseken. A középiskolai osztályfőnök feladata – ahogy az általános iskolában is – a jó osztályközösség és az egészséges életmódra nevelés támogatása, melyet a táncos alkalmak nagyban elősegítenek.

Interjúk készítése a különböző intézménytípusok vezetőivel, pedagógusaival

A kérdőív és az interjú készítésének módszere közül azért választottam az interjút, mert míg a kérdőív kérdéseire előre megadott válaszlehetőségek vannak, addig az interjúban a saját szavaival válaszolnak a megkérdezettek. Ennek köszönhetően az interjúkészítés alatt kaptam olyan válaszokat, amelyeket a vizsgálat más részeihez is fel tudtam használni. A kérdőívvel szemben az interjú esetében nehezebben lehet összevetni a válaszokat, viszont a kapott információkhoz vissza lehet térni az interjú készítése közben, míg a kérdőív nem ad erre lehetőséget. Az interjú típusok közül a strukturált interjúkészítés módszerét választottam, mert ebben az esetben a különböző interjúalany válaszait könnyebben össze lehet hasonlítani az előre lejegyzett kérdések tekintetében a strukturálatlan interjúval szemben. Igaz, a strukturált interjúban kevésbé van mód a válaszok mélyebb kifejtésére, mint a mélyinterjúban, de az intézmények összehasonlításánál a strukturáltság megkönnyíti az elemzést. A három, tatai intézményben három vezetővel, három vezető helyettessel és három pedagógussal végeztem interjút, tehát minden intézménytípusban három-három fővel. A megkérdezettek készségesen álltak a rendelkezésemre a beszélgetések alkalmával. Ha nem tudtak válaszolni, esetleg nem volt ismeretük az adott témában, akkor kihúztam a választ. Előzetesen megadtam a kérdéseket a vezetőknak és a pedagógusoknak, így fel tudtak készülni olyan kérdésekre, amelyek háttérismeretet igényeltek. A kérdések elküldése tette lehetővé, hogy rendszerezettebb válaszokat kapjak a kifejtős kérdésekre. Jól ismerem mindhárom intézményt, hiszen a Juniorka Alapítványi Óvodában külsős táncpedagógusként működöm közre az intézmény életében már negyedik éve. A Kőkúti Általános Iskolának főállású pedagógusa vagyok. A Tatai Református Gimnáziumba járt mindhárom gyermekem, és szülői tanácstagként segítem az intézmény és a szülők kapcsolattartását. Mindezek ellenére kíváncsi voltam a háttérismereteim mellett és a dokumentumaik vizsgálatát követően, hogy az interjúalanyok hogyan nyilatkoznak a táncsal kapcsolatos kérdésekre. Mi a személyes véleményük a tánc oktatásáról, annak mérhető hatásairól? Milyen jógyakorlatokat használnak a tánc terén? Mit tekintenek az intézmény életére hasznosnak a tánc vonatkozásában? Milyen táncos újítással tudnák még színesebbé tenni az intézmény életét? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ a szerkesztett beszélgetések alkalmával. A

válaszokat elemezve a vezetőség és a pedagógusok tánchoz való hozzáállására is fény derült, mely leginkább meghatározza az intézmény irányultságát, tevékeny közreműködését.

A Juniorka Alapítványi Óvodában a két vezető beosztású megkérdezett 2021 szeptemberétől vezetője, illetve vezető-helyettese az intézménynek. Egyedül a főállású óvodapedagógus alkalmazottja régebb óta (10 éve) az intézménynek, sőt egy évig annak vezető óvónője is volt. A Kőkúti iskola esetében a két vezető és a főállású tanító minimum 20 éve az intézmény alkalmazásában áll. Egyikük az iskola alakulása (1983) óta tanít az intézményben. Az iskola intézményvezetőjének jóval nagyobb a vezetői tapasztalata, mint az óvodáé. A Tatai Református Gimnázium intézményvezetője 28 éves vezetői tapasztalattal rendelkezik. A helyettese 14 éve vezető-helyettesként működik az intézményben, emellett a pedagógiai asszisztensként dolgozó tánctanár is több mint 10 éve része a gimnázium életének. Ezek alapján a Juniorka Alapítványi Óvoda vezetőin kívül minden megkérdezett legalább 10 évet töltött a kérdéses intézményben, ami alapján jól ismeri annak múltját, szokásait, hagyományait.

A Juniorka Alapítványi Óvodában nincs táncos végzettségű munkatárs, ezért egy külsős táncpedagógust alkalmaznak a délutáni, szabadon választható néptánc foglalkozáshoz. Az óvodapedagógusok elmondása alapján a délelőtti foglalkozásokon minden óvónő tanít népi játékot. A Kőkúti Általános Iskola olyan szerencsés, hogy főállású táncpedagógust tud foglalkoztatni, aki mellett a helyi alapfokú művészeti iskola is oktat néptáncot és modern táncot az iskolában délutáni, szabadidős foglalkozás keretében. A Tatai Református Gimnáziumban először külsős tánctanár tanította a szalagavatós táncokat, ahogyan a legtöbb közép fokú intézményben szokás. Majd 5 év után főállású pedagógiai asszisztensként felvette a gimnázium egy táncos végzettségű munkatársát, aki azóta az iskola diákszínpadának két darabjában is részt vett a táncok koreografálásával és betanításával. A Kenderke AMI, illetve a Pötörke Népművészeti Egyesület táncpedagógusai külső helyszínen oktatnak táncot az intézmény diákjainak. Az intézményvezető-helyettes elmondása szerint pár éve a Táncművészeti Egyetem interaktív előadással színesítette a gimnázium diákéletét. Jól látható, hogy mindhárom intézmény használ külsős szervezetet, illetve tánctanárt a tánc oktatására kiegészítve (vagy pótolva) az intézmény táncpedagógusának munkáját.

A Juniorka Alapítványi Óvoda vezetői az elmúlt egy év programjairól tudnak beszámolni. Véleményük szerint a pandémia érezhetően rányomta a bélyegét az óvoda közösségi életére. De a tervezett tánc és az udvaron megtartott táncos farsangi mulatság azt mutatja, hogy elindulóban van az óvodában a közösségi táncos programok szervezése. Mindezek mellett az ének foglalkozásoknak és a mindennapos játékoknak kihagyhatatlan része a tánc, tartják az óvónők. A Kőkúti Általános Iskolában a vezetők beszámoltak arról, hogy a Szülői Alapítványi Bál, illetve annak tanárok és diákok által bemutatott nyitótáncát évtizedek óta hozzátartozik az iskola hagyományához. A 4. évfolyam karácsonyi műsora, ahogy az osztály szintű anyák napi műsorok is betekintést engednek a szülőknek az iskolában folyó munkába, hangulatba, mely az intézmény szervezeti kultúrájáról rengeteget elárul. A Kőkút hetén az évfolyam szintű öko-program, illetve a tehetségtábor táncos napja a közösség összekovácsolásában nagy szerepet tölt be a vezető-helyettes meglátása szerint. Jó gyakorlatként 2006 óta a Gergely-járás iskolánkba hívogató népszokás és a Pünkösdi királyválasztás hagyományőrző programját említik az iskola vezetői. A főállású pedagógus a jó gyakorlatok közé sorolja a 2012-ben bevezetett mindennapos testnevelésen belüli tánctanítást is, ahol a gyerekek különböző táncokkal ismerkedhetnek meg. A Tatai Református Gimnáziumban a kérdezettek elmondása alapján a tánc, a szalagavatóra betanított keringő és palotás, a diák farsang, valamint a diáknapi táncos programok mint táncos rendezvények színesítik az évet. Az intézményvezető-helyettes megosztotta velem, hogy az előző osztályában osztályfőnökként táncórát szervezett a 10. évfolyamon, mely követendő jó gyakorlatnak számít minden intézménytípusban. A fentieket átgondolva mindhárom intézmény a maga módján megpróbálja a körülményekhez képest teljesen kiaknázni a tánc adta lehetőségeket a táncos programok és jó gyakorlatok segítségével.

A Juniorka Alapítványi Óvodában az év jeles napjaihoz kapcsolódóan rendeznek táncos programokat, illetve műsorokat. A szülőkkel közös évzáró kerti parti táncbála zárja a sort. A város rendezvényein is szívesen adnak műsort, melyben fellelhetők a táncos körjátékok. Az óvoda délelőtti foglalkozásain heti rendszerességgel megjelenik a gyermektánc, énekes játék, mely mellé délutáni szabadfoglalkozásként

társul a néptáncolás. A délelőtti és délutáni táncos foglalkozásokon és a jeles napokhoz kapcsolódó táncos programokon az egész óvoda apraja-nagyja részt vesz. A Kőkúti Általános Iskola az óvodához hasonlóan minden nagyobb jeles nap megünneplésénél műsorok, illetve programok szervezésében felhasználja a tánc sokrétű funkcióját. Emellett az iskola a város szolgálatába állítja a tánc-, illetve drámaszakkör repertoárját. Heti rendszerességgel tanulnak az alsós diákok táncot a mindennapos testnevelésbe beépítve, illetve heti két órában a KAP (Komplex Alapprogram) módszerével működő táncszakkörökön. A Tatai Református Gimnáziumban egész évben rendeznek táncos programokat. 12-18 év között minden korosztály érintett a tánctanulásban. A szalagavató előtt 3 hónappal kezdik el a végzős diákok a táncprodukcióra való készülést. Az alsóbb évfolyamok a dráma- és táncórákon tanulnak táncot, valamint a diákszínpad délutáni, fakultatív próbáin. Mindhárom helyen a teljes intézmény részt vesz az egész évben, heti rendszerességgel működő különböző jellegű táncos foglalkozásokon.

A Juniorka Alapítványi Óvoda megkérdezettjei szerint intézményük sok téren tudja hasznosítani a táncfoglalkozásokon tanultakat. Az óvodások személyisége jó irányba fejlődik, az óvodai közösség könnyebben összekovácsoódik, valamint az ünnepi műsorok repertoárjának színesítése is ide tartozik, mely utóbbi nem mellékes egy óvodánál. Emellett látják a vezetők és az óvónők annak előnyeit, hogy a gyerekek mozgáskoordinációja, ritmusérzéke, társas kapcsolatai, érzékelvilága pozitív irányba fejlődik a táncos programoknak, foglalkozásoknak köszönhetően. A Kőkúti Általános Iskola a rendezvények, műsorok és tánccházak szervezésénél tudja hasznosítani a táncórákon tanultakat. A vezetők véleménye szerint a más intézményekkel való kapcsolattartást és a hagyományőrzést is segítik az iskolában működő táncórák és táncszakkörök. Tapasztalható előnyként említik a vezetők, illetve a 39 éve ott dolgozó tanító, hogy a táncos foglalkozások építik a diákok és a pedagógusok közösségét. A szülőkkel való kapcsolattartásra nagyon jó hatással van az ünnepeken, rendezvényeken való közös tánc és a táncos műsorok bemutatása. A tánc nyújtotta előnyök között az általános iskola is megemlíti a mozgáskultúra, a testtartás, a szépérzék és kommunikációs készség fejlődését. A Tatai Református Gimnázium vezetője átengedte a helyettesének a táncórákon tanultak hasznosításának és a táncolás előnyeinek ecsetelését. Az intézményvezető-helyettes és a tánctanár – igaz kulcsszavakban – de minden lényeges elemet megemlítve beszél a tánc hasznosságáról és előnyeiről: a közösségépítés, az általános műveltség, a mozgáskultúra, a tartás, a ritmusérzék fejlődése. Ezeken túl a táncórák az illedelmességre nevelésben is fontos szerepe van a középiskolában. A tánctanár kitér a színpadi fellépésre, mely tapasztalhatóan önbizalmat és fegyelmet ad a szereplőknek. A szalagavató tánc mellett az iskola használni tudja a táncórákon és a diákszínpad foglalkozásain tanultakat a helyi vagy egyházi rendezvényeken való szereplésben, pl.: REND (Református Egyházi Napok, Dunántúl). Mindhárom intézmény megemlíti a tánc hasznosságát és előnyeit tekintve, hogy az intézmény közösségi életében és a műsorok összeállításában nagy szerepe van a táncos foglalkozásoknak.

A Juniorka Alapítványi Óvoda két új vezetője és a 10 éve ott dolgozó óvopedagógus nem tud megnevezni az intézményt érintő, táncos innovációs törekvést. Ezáltal a mérhető eredményekről sem tudnak beszámolni. A Kőkúti Általános Iskola vezetői megvalósult innovációnak említik a két, hagyományőrző, intézményeken átívelő táncos programot: a Gergely-járást és a Pünkösdi királyválasztást. Emellett az intézményvezető-helyettes idetartozónak érzi az iskola öko programjának táncos vonulatát és a KAP (Komplex Alapprogram) keretében való tánctanítást is. A végbement táncos innovációk mérhető eredményének érzi az iskola vezetője az intézményekkel és szülőkkel való kapcsolattartás javulását. Ezen kívül a foglalkozások és a szereplések által a különböző szociokulturális összetételű osztályok közelebb kerültek egymáshoz. A leglátványosabb eredmény a vezető-helyettes véleménye szerint a táncos osztályok közösségmegtartó, közösségépítő hozadéka. A Tatai Református Gimnázium vezetői és pedagógusa szerint a pandémia miatt a közelmúltban nem valósult meg innováció az intézményükben. Én mégis ide sorolnám a szalagavatós táncok iskolai keretek közötti betanulását, valamint a diákszínpad darabjainak átalakulását táncos-zenés profilúvá. Amíg innovációról nem beszélnek a gimnázium megkérdezettjei, addig a táncos változtatások mérhető eredményeiről annál többet nyilatkozik a vezetőség. Ennél a kérdéskörnél említik meg a táncot tanuló diákok ritmusérzékének, tartásának, kommunikációs készségének, tisztelettel viselkedésének fejlődését. A helyettes a tánctudás fejlesztésén kívül a bálozási „alapismeretek” elsajátítását, a lányok felkérésének megtanulását, a méltó öltözködést, a csoportban betöltött szerep fontosságának

megélését tartja mérhető eredménynek. A tánctanár nő megtapasztalta, hogy akik a pandémia előtt táncos foglalkozásokon vettek részt, azok a diákok a karantén után a szalagavatós próbákon mérhetően jobban táncoltak, könnyedebben tanulták az újabb lépéseket. Egyedül az óvoda nem tud beszámolni a közelmúltban bekövetkezett innovációs törekvésről, bár én ide sorolnám az intézményben működő táncszakkört, amely 2019-ben indult. Az általános iskola sok innovatív táncos programot, foglalkozást vezetett be az elmúlt 15-20 évben, ahogy a gimnázium is. Ha nem is tudatosan, de megannyi táncos újításon ment keresztül mindhárom intézmény az elmúlt időszakban.

A Juniorka Alapítványi Óvoda vezetői még nem egyeztettek innovációs tervekről, ötletekről. Igaz, konkrét újításon nem törték a fejüket, de mindegyik megkérdezettnek voltak kézzel fogható ötletei, mint az Így tedd rá! program egyes elemeinek átvétele, vagy a több közös tánc a szülőkkal. A Kőkúti Általános Iskolában a vezető-helyettes elképzelhetőnek tartja, hogy a közeljövőben hipp-hopp táncszakkört indítsanak az iskolában az idén érkezett testnevelő kolléga vezetésével. Az iskola alapítása óta az intézményben tanító munkatárs ötlete is hasonló, nevezetesen egy moderntánc szakkör bevezetésére lát igényt. A Tatai Református Gimnáziumban a diákszínpad mellett egy táncsoportot szeretne indítani a tánctanár nő. A pedagógiai asszisztens az ötletét az interjú alkalmával mondta ki először, mellyel nagy lendületet nyert az újítása. Azt tapasztaltam az interjúm alatt, hogy nem haszontalan elgondolkozni az újításokon, illetve azok lehetőségén, hiszen mindhárom intézmény talált ötletet arra, hogy lehetne még színesebbé tenni az iskola oktató-nevelő munkáját a tánc terén.

A kérdéscsoportok szerinti analízis után külön elemzem az intézményeket az interjúban adott válaszok alapján. Mind a 16 kérdés megválaszolása hozzátesz valamit az intézményről alkotott képhez a résztvevő megfigyelésen túl. A három intézményből csak az óvodában található olyan megkérdezett (kettő is), aki még csak egy éve dolgozik az intézményben. A Juniorka Alapítványi Óvodának az elmúlt négy évben négy különböző vezetője volt. Ennek számos oka van. Egyik a nyugdíjazás. A másik két lemondás mögött a pandémia okozta nehézségek állnak. A vezetőváltások következménye, hogy nehezebben tud egységes irány kialakulni az óvoda életében. A mostani vezető nagy lendülettel indul a második évének, hiszen már tud építeni az első év tapasztalataira, alapozására. Az óvoda három évvel ezelőtt külsős tánctanárt kért fel a tánc oktatására, hiszen az óvónők között nincsen táncos végzettségű munkatárs. Igényét érezte az intézmény, hogy megfelelő táncos szakembert keressen fel. A néptánc szakkör kiegészíti az óvodában délelőtti foglalkozásként működő, népi játékok oktatását a táncolással és a táncos produkciók bemutatásával a szülők és az óvoda apraja-nagyja számára. Annak ellenére, hogy még csak egy éve irányítja a két vezető az óvodát, máris újításokat vezetett be, nevezetesen a szülőkkal közös, év végi táncjáték és az udvaron megtartott táncos farsangi mulatságot. Igaz, hogy a Koronavírus-járvány rányomta a bélyegét az óvoda közösségi életére az elmúlt 2-3 évben, de látható az igény az újításokra mind a vezetők, mind pedig az óvodapedagógusok részéről. Erre az igényre válaszként jelent meg, hogy a heti rendszerességgel népi játékot és éneket tanuló ovisok délutáni foglalkozásként néptánc szakkörre járhatnak, ahol tehetséggondozáson vehetnek részt az oda jelentkezők. Az óvoda sok hasznot lát a táncfoglalkozásokban és a táncos programokban, hiszen a közösségi életben és a műsorok összeállításában egész évben nagy szerepe van a táncnak. A három intézmény közül egyedül az óvoda nem tud beszámolni innovációs törekvésről. Nem azért, mert nem történt az elmúlt pár évben táncos újítás, hanem mert nem gondoltak arra, hogy akár az intézményben működő táncszakkör is, amely 2019-ben indult, innovációnak számít. Az „Így tedd rá!” program egyes elemeinek átvétele, és az az ötlet, hogy több közös tánc, illetve táncjáték legyen a szülőkkal, azt mutatják, hogy a vezetőkben kevesebb, mint egy év után kialakult egyfajta irányultság a tánc mentén, melyben a külsős táncpedagógus segítségére teljes mértékben számíthatnak.

Az általános iskolában legalább 20 éve ott dolgozó pedagógusokkal, illetve vezetőkkel tudtam interjút készíteni, akik jól ismerik az intézmény múltját, szokásait, hagyományait. Az iskolának 2012 óta van főállású tánctanára, aki a központilag bevezetett mindennapos testnevelésen belül oktat táncot alsó tagozatban. Alapfokú művészeti iskola is oktat néptáncot és moderntáncot az intézmény diákjainak kiegészítve az iskolában folyó tánctanítást. Emellett tehetséggondozásként a 2019-ben bevezetett, a KAP módszerével működő táncszakkör is azért van, hogy a gyerekek és az iskola táncos igényeit kielégítse. Az általános iskola teljes mértékben kiaknázza a tánc adta lehetőségeket a táncos

programok és jógyakorlatok segítségével, gondolok itt a Szülői bálra, az évfolyamszintű, iskolai karácsonyi műsorra, a táncházakra és a hagyományörző, intézményeken átívelő, táncos programokra. Az elmondások alapján az iskola közösségi életében és a műsorok összeállításában tagadhatatlanul nagy szerepe van a táncos foglalkozásoknak. Az iskola képviselőivel folytatott beszélgetés alatt említésre került a mozgáskultúra, a testtartás, a szépérzék és kommunikációs készség fejlődése a táncolás által. Az általános iskola sok innovatív táncos programot, foglalkozást vezetett be az elmúlt 15 évben, amire méltán lehet büszke az intézményvezetés és az iskola táncpedagógusa egyaránt.

A gimnáziumban a vezetők és a tánctanár is több mint 14 éve állnak az intézmény alkalmazásában. Ez az intézmény is használ külsős szervezetet a tánc oktatására kiegészítve a gimnázium táncpedagógusának munkáját, hiszen ez által is nagyobb választékot kap a diák a táncos repertoárból. A középiskolákra jellemző szalagavató tánc betanítását ebben a gimnáziumban egy olyan tánctanár végzi, akit 2008 óta minden évben felkért a vezetőség erre a feladatra, majd 2013-ban teljes állást kapott mint pedagógiai asszisztens. A végzős diákok szalagavató táncainak betanítása mellett igény alakult ki a diákszínpad zenés-táncos darabjaira, melynek táncait a tánctanárnő koreografálja és tanítja be. A gimnázium alakulása óta (2005) a tánc egyre nagyobb tért hódított az intézményben, de nem állnak meg a jelenben. Egy táncsoport indítását tervezi a megkérdezett tánctanárnő, mely a diákszínpad tánckaraként is funkcionálhat. A másik két intézmény által felsorolt mérhető előnyök között megtalálható a gimnáziumban is megemlített közösségépítés, a mozgáskultúra, a tartás, a ritmusérzék fejlődése. Ezeken túl a vezetők szerint fontos szerepe van a táncórának az általános műveltség kiszélesítésében, az illedelmességre nevelésben, a bálózási „alapismeretek”, illetve a méltó öltözködés elsajátításában, a lányok felkérésének megtanulásában. A gimnázium képviselői mérhető eredménynek tartják, hogy a színpadi fellépések tapasztalható önbizalmat és fegyelmet adnak a szereplőknek, valamint a szereplések által a diákok megélik a csoportban betöltött szerep fontosságát is.

A beszélgetések alatt mindhárom intézménytípus a saját szemszögéből emelte ki a tánc jótékony hatásait foglalkozáson belül, illetve szabadidőben. Mégis mindhárom intézményben az a közös, hogy az óvodás, az általános iskolás és a gimnazista gyermek ugyanazt a lelkes hozzáállást kapja a három intézmény táncpedagógusaitól és az intézményvezetőktől, mely az alapja a jó együttműködésnek, a tánc adta előnyök kiaknázásának, a gyermek személyiségfejlődésének, az intézmény gyermekközpontú működésének, valamint a népi kultúra továbbadásának. Az innovációs törekvéssel kapcsolatos kérdésre a kilenc megkérdezettből csupán ketten válaszoltak igennel. Csak a Kőköti Általános Iskola vezetője és helyettese gondolta úgy, hogy végbement az ő intézményükben táncos innováció. Nevezetesen a 2006 óta nagy népszerűségnek örvendő Gergely-járás és a Pünkösdi királyválasztás dramatikus népszokása, melyet az intézmény a 21. század fordulóján felelevenített és minden évben megtart a gyerekek és a tanítók, illetve az óvopedagógusok örömeire. A Kőköti iskola intézményvezető-helyettese jól látja, hogy nemcsak a nagyobb lélegzetvételű újításokat lehet innovációnak tekinteni, hanem akár egy folyamatot is. A Kőköti Általános Iskola esetében azt a 6 éves időszakot, mely alatt az iskola öko programjának szerves része lett a tánc. Valamint a Komplex Alapprogram-művészetalapú alprogram keretében működő táncszakkört is ide lehet sorolni. Ezek alapján a Juniorka Alapítványi Óvoda innovációs törekvésének tekintem a néptánc-szakkör bevezetését külsős táncpedagógus vezetésében, illetve az idén kialakított, szülőkkel közös év végi táncházat és az udvaron szervezett közös farsangi táncot. Ha az óvoda hagyományt tud teremteni e három kezdeményezésből, akkor a vezetők működőképes, táncos újítást alakítottak ki a vezetésük első évében. A Tatai Református Gimnázium sem nevezett meg az interjú során olyan táncos innovációt, melyet az elmúlt években hoztak volna létre az intézményben. Mégis idetartozónak érzem a mindhárom megkérdezett által elismert, a gimnázium által irányított szalagavató táncok betanítását, melyeket évről évre az egyházi bálokon (iskolai szülők bálján és a KÉSZ, azaz a Keresztény Értelmiségiek Szövetsége szervezésében megvalósuló Erzsébet napi bálon) mutatnak be a végzős diákok. A 2016 óta zenés-táncos jelleget öltött diákszínpad működése is táncos innováció, hiszen azelőtt prózai, irodalmi színpadként működött a színjátszókör, melynek az újdonsült vezetői – a rendező és a koreográfus – új, táncos arculatot kölcsönöztek. A tatai intézményekben végzett interjúk alkalmával megerősítést nyert, hogy az intézmények tánchoz való viszonyát nagyban meghatározza a vezetők hozzáállása. Ha a vezető teret ad a táncos programoknak, sőt az újításokat támogatja biztatásával, szakkörök engedélyezésével,

akkor a táncpedagógus és a diákok is lehetőséget kapnak a tánc jótékony szerepének megélésére. A jó vezető megnyilvánulásai, a pedagógusok, a diákok és a szülők felé való kommunikálása is nagyban meghatározza, hogy az intézmény mennyire használja ki a tánc értékeit. A Tatai Református Gimnázium megkérdezettjei birtokában vannak a jó vezetői attitűdöknek, melyet alátámaszt a következő, MozaNaplóban közzétett levél. 2020 őszén a Tatai Református Gimnázium vezetősége a Covid 19-járvány miatt választás elé került a végzős évfolyam szalagavatójának megrendezésével kapcsolatban. A 12.-es évfolyam tanulóinak véleményét kérték ki az alábbi levélrészletben. A közös döntés arra irányult, hogy vállalják-e a tanulók úgy is a szalagavatós tánc betanulását, ha nem garantált a vírusveszély idején a tánc bemutatása, a hozzátartozók előtt való szereplés. A levélben hangsúlyozza az intézményvezető-helyettes a szalagavatós tánc és az arra való felkészülés jelentőségét. „Elfogadjuk és megértjük, ha nemet mondtak, ez esetben csak az első részt (szalagtűzés) tartjuk meg a templomban. Ugyanakkor mi azért biztatnánk benneteket, hogy ne fossátok meg magatokat a szalagavatós tánc élményének az esélyétől. Ha rászánjátok az időtöket és energiátokat, akkor már a felkészülés ideje is élmény lehet számotokra, nem melleleg az osztályközösségeket is mindig csiszolja maga a próbafolyamat is. Tehát ha a legrosszabb esetben elmaradna a táncbemutató, akkor sem gondoljuk fölöslegesnek. Ha pedig megtartjuk a sportcsarnoki részt, akkor a vendégek számától függetlenül megtapasztalhatnátok a befektetett munkátok gyümölcsét, és megünnepelhetnétek, hogy lassan célegyenesbe fordultok az érettségire való készülétkben” (URL8). Két éve történt a fenti közvéleménykutatás a gimnáziumban, melynek során a diákok amellet döntöttek, hogy mindenképpen felkészülnek a szalagavatós tánc betanulásával is. Végül egy héttel a szalagavatós ünnepsége előtt bejelentette az Operatív törzs, hogy ismét nem lehet rendezvényeket tartani Magyarországon. Így a végzősöknek megmaradt a táncra való felkészülés öröme, de a szereplés, a szalagtűzés májusra tolódott. Viszont esélyt adtak maguknak, az osztályuknak és persze a hozzátartozóknak a szalagtűzés méltó megünnepelésére. A Tatai Református Gimnázium vezetősége egyetértett abban, hogy buzdító körlevéllel kell támogatni az intézmény táncpedagógusát és a táncolni/szerepelni vágyó diákjait. A Kőköti Általános Iskola vezetői, hasonlóan a gimnáziuméhoz, mindenben támogatják a táncos törekvéseket, hiszen e nélkül nem nyílt volna lehetőség annyi táncos innovációra 2006 óta, mint amennyit fel tud mutatni az iskola. Ugyanígy a Juniorka Alapítványi Óvoda vezetői attitűdje egy év alatt is olyan újításokat tett lehetővé, amely a tánc tanításának maradéktalan támogatásáról árulkodik. Mindhárom intézmény táncoshoz való, példaértékű hozzáállása megkoronázza a dolgozatom elméleti részében szereplő táncos kapcsolatos törekvéseket, melyeket a táncot szerető és támogató szakemberek vittek véghez a magyar iskolarendszerben a 19. század végétől napjainkig.

Összegzés

„Az ember élete a világmindenség rendjében nagyon rövid. Ezért nagyon fontos, hogy a mozgás művészete, a többi művészeti ággal karöltve jelen legyen az ember mindennapi életében, és széppé tegye azt” (URL9). Timár Sándor Kossuth-díjas koreográfusnak, a néptáncmozgalom egyik elindítójának gondolatával kezdem dolgozatom összefoglalását. Nem véletlen, hiszen Timár Sándor (ahogy mi hívtuk: a Mester) tanítványa lehettem a 90-es évek utolsó három évében, mely időszak meghatározó volt az életemben a táncoshoz való ragaszkodásomat tekintve. Olyan szerencsés helyzetben voltam, hogy az ő felnőtt néptáncsoportjában táncolhattam, a budapesti Timár Kamara Táncgyűttesben. A Budapesti Operett Színház színpadán szerepelhettem a híres koreográfus „Magyar néptánc-örökségünk” című szerkesztett műsorában. Osztom a Mester gondolatait, miszerint a táncművészetnek a mindennapi életünk részévé kell, hogy váljon, hogy megszépítse azt. Ezen munkálkodom, amióta tanítóként és táncpedagógusként végeztem a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán (1998). A szakdolgozatom témája is egybecseng ezzel a nemes gondolattal, hiszen a három tatai intézményt abból a célból vizsgáltam, hogy miként tudja hasznosítani a táncművészet adta lehetőségeket, illetve a vezető minként áll hozzá a tánc intézményt szolgáló szerepéhez. A táncpedagógiával kapcsolatos szakirodalmak vizsgálata megmutatta, milyen nagy utat járt be a táncpedagógia, míg bekerült az iskola falain belülre. Maga a néptánc és a néphagyományok milyen sok

akadályon mentek keresztül, mire a táncházaknak és a tánc csoportoknak köszönhetően újra visszatáltak a magyarság életébe.

A tánc történeti áttekintés során megállapítást nyert, hogy a táncnak nagy szerepe van a felnövekvő nemzedék életében, az egészséges személyiség kialakulásában, a kultúra átadásában és a közösségek megőrzésében. Az interjúkészítés és dokumentumelemzés igazolta számomra, hogy a vezetők táncosokhoz való hozzáállása rengeteget jelent egy intézmény irányultságában. A támogató vezetők újabb és újabb innovációkra ösztönözhetik a táncpedagógusokat. Éreztetik velük, hogy fontos a munkájuk az intézmény életében, de egyéneknél a gyerekek és a pedagógusok életében is. A jó vezető felismeri, hogy a táncos programoknak felszabadító és közösségépítő szerepe van, mely az intézmény szervezeti kultúrájának, hagyományának fontos része. Az intézmény kifelé való kommunikálásának, marketingjének is elengedhetetlen elemei a táncos műsorok, rendezvények, melyek a szülővel való kapcsolattartásban is nagy szerepet töltenek be. Ha a vezető mindezeknek tudatában van, akkor biztatásával, szakkörökkel, fellépési lehetőségekkel támogatja a táncpedagógusokat. A vezetőnek tisztában kell lennie azzal, hogy az intézménye előtt való megnyilvánulásai, beszéde, levele, tettei, mind-mind árulkodó jelei annak, hogyan vélekedik az intézményében folyó munkáról, táncos tevékenységekről. A Tatai Református Gimnázium intézményvezető-helyettesének szalagavató ünnepség előtti körlevele jó példa a tánc kommunikáción keresztül való támogatására. További kutatásokra ad okot, hogy megtudjuk, vajon csak ebben a kisvárosban ilyen a táncművészet elismertsége, vagy a nagyobb városokban is hasonló a helyzet. A Dunántúl másik régióiban, illetve a keleti országrészekben, valamint kisebb településeken is érdemes lenne vizsgálni a tánc vonatkozásában. Az egyéb középfokú intézmények, mint a technikumok, szakképző iskolák és a szakiskolák életét, dokumentumait is izgalmas lenne elemezni a táncos hagyományok terén.

Bízom abban, hogy kutatásom új eredményekkel járul hozzá a pedagógia, a neveléstudomány elméletéhez, illetve gyakorlatához abban a vonatkozásban, hogy mennyire sokszínű a táncművészet, mennyi mindenre lehet használni délelőtti foglalkozásokon és szabadidőben. A 20. és a 21. században az informatika fejlődése hatalmas változásokat idézett elő az iskola és a társadalom szintjén egyaránt. A számítástechnika tantárgy és az idegen nyelvek fontossága nem vitatható, de a kultúra és a hagyományaink megőrzése ugyanolyan fontos, hiszen a gyökereink és az érzéseink ápolása nélkül csorbul a nemzet, de maga az ember, a személyiség is. Kovács Henrik (2019) jegyezte le doktori dolgozatában: „A néptánc funkcionális és tartalmi jegyeit vizsgálva megállapítható, hogy a néptánc a XXI. században a szórakozás, a hagyományőrzés, a táncosok identitásának kiteljesítő közege. Ezek alapján a néptánc nagy szerepet játszik az enkulturalizáció folyamatában.” Ebben a folyamatban a hagyományok elsajátítása révén tesszük magunkévá a kultúránkban jelen lévő értékeket, melyhez a tánc, azon belül a néptánc művelése jelentősen hozzájárul.

1. ábra: Néptánc pedagógia



Budainé, 2010, p. 58

Felhasznált szakirodalom**Nyomtatott források**

- Antal L. (2002). *A néptánc pedagógiája*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Arı, M. & Tuğrul, B. (1996). Okul Öncesi Eğitim. Milli Eğitim Dergisi, 132, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Barcsai Á. - Hagymásy K. - Márton S. (2009). Nevelési gyakorlat, változó iskolai szintereken. In: Szabó A. (szerk.), *Tanári mesterképzési szak összefüggő szakmai gyakorlat*. Nyíregyházi Főiskola.
- Bell, C. (1997). *Ritual. Perspectives and dimensions*. Oxford University Press, New York.
- Bodóczky I. (2000). Az értékelés problémái a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. pp. 15–25.
- Bognár M. (2004). Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*. 2004/1. sz.
- Budainé Balatoni K. (2012). *Néptánc-pedagógiai, történeti áttekintés az 1960-es évektől az 1970-es évek végéig. A hagyományos táncművészet metamorfózisa a 20. században* - Tudományos szimpózium a Magyar Táncművészeti Főiskolán 2010. június 11–12. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest. pp. 53-60.
- Elekes I. (1947). *A magyar néptáncok*. Szerző kiadása, Budapest.
- Gallahue, D. (1989). *Understanding Motor Development*. Carmen, Indiana: Benchmark Pres.
- Hamar P. (1996). Az ellenőrzés és az értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Kaposi E. (1983). A tánc helye és szerepe az ifjúság testi nevelésében. *Táncművészeti Dokumentumok*. Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest.
- Kovács H. (2007). A mérés-értékelés lehetőségei a néptáncoktatásban. In: *Magyar Pedagógia* 107. évf. 2. sz. pp. 111-122. ISSN: 0025-1260
- Kovács H. (2019). *A néptánc – társadalmi szerep - változás: A néptánc funkciójának vizsgálata a XX-XXI. század hagyományos és revival közegében*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, Debrecen. p. 145.
- Kraiciné Szokoly M. (2008). Játék és tánc az iskolában (2008.11.01.) In: *Budapesti Nevelő* 2008-2012. sz. pp. 1-7.
- Maácz L. (1981). A magyar néptáncmozgalom a 70-es években. *Táncstudományi Tanulmányok*, 1980–81. Budapest.
- Szabó I. (2006). Nemzeti ünnepek az iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 7–8. sz. pp. 96–115.
- Sente D. (2021). Az iskolai táncok szerepe a 20. század első felében. A Fortepan képi adatbázis rituálé-központú vizsgálata. *Tánc és Nevelés*. 2 (1), pp. 90–105.
- Szép I. (1984). *Pedagógiai értékelés az ének-zene tantárgyban*. Pedagógiai Intézet, Szombathely.
- Tóthpál J. (1998). A magyar táncpedagógia helyzete. In: *Iskolakultúra* 1998/8. A Nemzeti Aaptanterv megvalósításának feltételei.
- Williams, H. (1983). *Perceptual and Motor Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Internetes források

- URL1. Kerettanterv. pp. 13-27. https://kerettanterv.oh.gov.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL2. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL3. Barak-Levy, Y. & Flavian, H. (2022). Learning self expression through dance; a case study of adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2159358> (Utolsó megtekintés: 2023. január 15.)
- URL4. Borowski, T. (2021). How dance promotes the development of social and emotional competence. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1961109> (Utolsó megtekintés: 2023. január 15.)

- URL5. Biber, K. (2016). The Effects of Folk Dance Training on 5-6 Years Children's Physical and Social Development. *Journal of Education and Training Studies*. v4 n11 pp. 213-226. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i11.1820> (Utolsó megtekintés: 2023. január 04.)
- URL6. Bartha I. (2008). *Innováció szükségessége az iskolában*. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/4328/innovaciocikk1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL7. Metka K.- Barbarics Gy.- Molnár I.- Reikort A. (2020). *Innovatív jógyakorlatok*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_IF_Innovativ_jogyakorlatok_beliv_nyomda.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL8. Geiszelhardt Zs. (2020). *Szalagavató tájékoztató*. http://www.tata-refi.hu/Zs/Szalagavato_tajekoztato_2020.09.17.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL9. Timár S. (2014). *A tánc világnapjának magyarországi üzenete*. Magyar Művészeti Akadémia. <https://www.mma.hu/level/-/event/10180/galaest-a-tanc-vilagnapjan> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL10. *Juniorka Alapítványi Óvoda – Pedagógiai Program*. <https://www.juniorkaovoda.hu/download/pedagogiai-program-2019/?wpdmdl=1379&refresh=62d03e6c5b38b1657814636> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL11. *Juniorka Alapítványi Óvoda Szervezeti és Működési Szabályzata* <https://www.juniorkaovoda.hu/download/szervezeti-es-mukodesi-szabalyzat-szmsz-2019/?wpdmdl=1381&refresh=62d03e6c5a0a11657814636> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL12. *Kőkúti Általános Iskola - Pedagógiai Program*. <https://kokuti.hu/wp-content/uploads/2021/03/Pedago%CC%81giai-program-2MB.pdf> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL13. *Kőkúti Általános Iskola Szervezeti és Működési Szabályzata* <https://drive.google.com/file/d/0Bw94fpaZ1Dm1ZGlzV2phbXEtcTA/view?resourcekey=0-PxyoQqmP3083FuLXlUe-jw> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL14. *Tatai Református Gimnázium – Pedagógiai Program*. https://refi-tata.hu/wp-content/uploads/2021/10/Pedagogiai_program2020_AB.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)
- URL15. *Tatai Református Gimnázium Szervezeti és Működési Szabályzata* https://refi-tata.hu/wp-content/uploads/2021/10/SzMSz_2013.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 15.)

MALATYINSZKI Szilárd

Jó gyakorlatok a digitalizáció hazájából Észtországból

Mapping Digital Methods Applied in Adult Education in Partnership címmel Erasmus+ pályázaton vesz részt a Békés Vármegyei Kormányhivatal koordinálásában a *Kodolányi János Egyetem*, a *Gál Ferenc Egyetem* Magyarországról, az észt *EFCC Estonian Fieldbus Competency Centre OÜ* és *Tallinna Politehnikum*, a német *Volkshochschule im Bildungsforum Potsdam*, a romániai *AJOFM Covasna* és a spanyol *Universidad De Valladolid*. A program fő céljaként a partnerszervezetek az egymástól való tanulás útján bővítsék a felnőttek digitális kompetenciáinak és digitális tudatosságának fejlesztésében alkalmazott módszereik eszköztárát. A partnerszervezetek megosztják egymással az alacsony digitális készségszintű felnőttek számára nyújtott szolgáltatásokban/tanácsadásokban, a digitális kompetencia szintjének meghatározásában és azok tanulmányokba való beszámításában, a digitális eszközök felnőttoktatásban való széleskörű alkalmazásában, az oktatók digitális oktatásra való felkészítésében, a differenciált (pl. eltérő generációjú és ezáltal a digitalizáció szempontjából eltérő képességstruktúrával rendelkező felnőttek) oktatásában alkalmazott módszereiket. A partnerek továbbá tapasztalatot cserélnek a helyi együttműködési rendszereik működtetése kapcsán is.

A partnerországokban jelentős elérés tapasztalható a felnőtt lakosság és a felnőttképzők informatikai ellátottságában és ezen eszközök tudatos alkalmazásában, a felnőttek tanulási kultúrájában, a tanári módszertanokban és a képzés adminisztrációjában, az általunk is tapasztalt problémákat minden partnerszervezet visszajelezte. A képzőintézmények és a felnőttek digitális technológiával való ellátottsága és ahhoz való hozzáállása nagyon eltérő. Az oktatók és a képzésben résztvevők részéről is igényként merül fel a differenciált módszerekkel történő tudásátadásra. A szakemberek részéről igény merült fel arra, hogy létrehozzanak egy „szintfelmérő” csomagot, mely megfelelő eszköz a digitális tudatosság és kompetencia meghatározására.

A program folytatása a korábbi „*Back to learning - developing key competence of adults for high quality learning opportunities*” címmel sikeresen megvalósított programnak, melyben keretprogramot dolgoztak ki a partnerek a felnőttek alapkompenciájának fejlesztése céljából. Úgy vélték e program folytatásában, hogy a digitális kompetenciaszint meghatározásában, annak fejlesztésében külön is szükséges egy fejlesztési munka. Sok oktató, felnőttképző intézmény azért nem tudja megfelelően átadni a szakmai tudást, mert éppen a felnőttek digitális készségei, képességei hiányoznak. E célt igyekszik betölteni a mostani program, melynek az észt tapasztalatait szeretném megosztani.

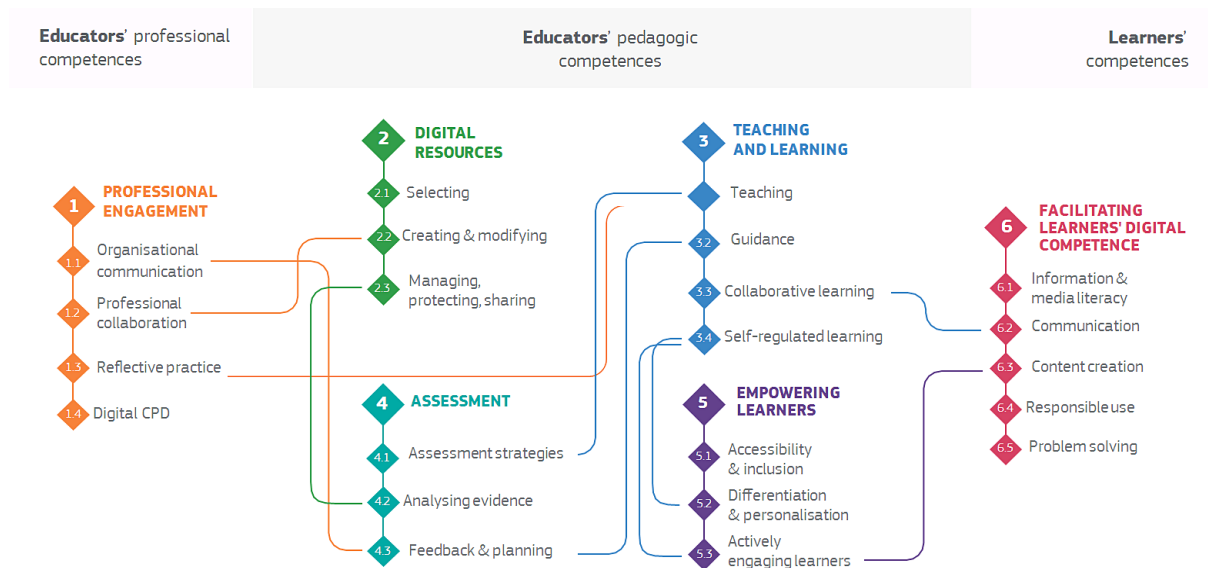
Az észt partnertalálkozón megismertük a Valladolid Egyetem (University of Valladolid – UV) digitalizációval kapcsolatos fejlesztési irányait. Az intézményben Susana Álvarez rektorhelyettesi szinten képviseli az innováció és digitális transzformáció oktatását. Már ez a szint jelzésértékű a hozzáállást figyelembe véve. A rektorhelyettes asszonyhoz tartoznak az IKT szolgáltatások, az audiovizuális média központ és a VirtUVA Centre, ami az innováció online oktatási és képzési központja. A központban oktatók, diákok és egyéb egyetemi dolgozók számára nyújt kompetenciafejlesztési programokat, melyben évente két félévben kínálnak kurzusokat. A tanárok számára nyolc területen folyik képzés:

- általános digitális kompetenciák,
- online oktatás fejlesztése,
- tanárképzés fejlesztése,
- tanítás tervezése, oktatásirányítás és minőség,
- személyes társadalmi felelősség,
- vállalkozói készségfejlesztés,
- internacionalizáció,
- kutatásfejlesztés.

A fenti kurzusok komplex fejlesztést adnak azon oktatók számára, akik valóban fejlődni szeretnének az egyetemi oktatói lét minden területén. Az egyetem csatlakozott a pedagógusok digitális

kompetenciájának európai keretrendszeréhez a DigCompEdu-hoz, mely 22 alapkompétencia területet rendez hat fő csoportba, struktúrája itt látható.

1. ábra: A DigCompEdu kompetenciacsoportjai



Forrás: <https://digi4sme.eu/digcomedu/>

E mellett a FormCompDigCyl projektjük célja egy online képzési platform kialakítása, amely a digitális kompetenciák (CDIG) fejlesztéséhez szükséges képzési anyagokat bocsátja rendelkezésre a teljes egyetemi közösség számára. A digitális kompetenciák képzésére szolgáló technológiai ökoszisztéma kialakítása és megvalósítása a Castillay León-i állami egyetemeken egyetemi közösségében. Ebben célként szerepel a képzési útvonalak és a digitális kompetenciák akkreditációs rendszerének meghatározása valamint a megnyitott oktatási források fejlesztése a digitális kompetenciák területén.

A programban bemutatkozott a valladolidi városi könyvtár is, mely a pandémia ideje alatt is jelentős digitális támogatást nyújtott a helyi közösségeknek. A digitális könyvtári óráik ingyenesek, előregisztrációhoz kötöttek, meg lehet őket nézni és hallgatni online felületen is rögzített formában. Számítógépes és okostelefonos alapozó képzéseik alapszinttől indulnak, minden héten azonos oktatóval. Itt a képen egy 80 esztendősi diák látható, aki korábban tartott a tablethasználattól, de ma már minden nap segíti őt.

1. kép: Tabletet használó észt nyugdíjas



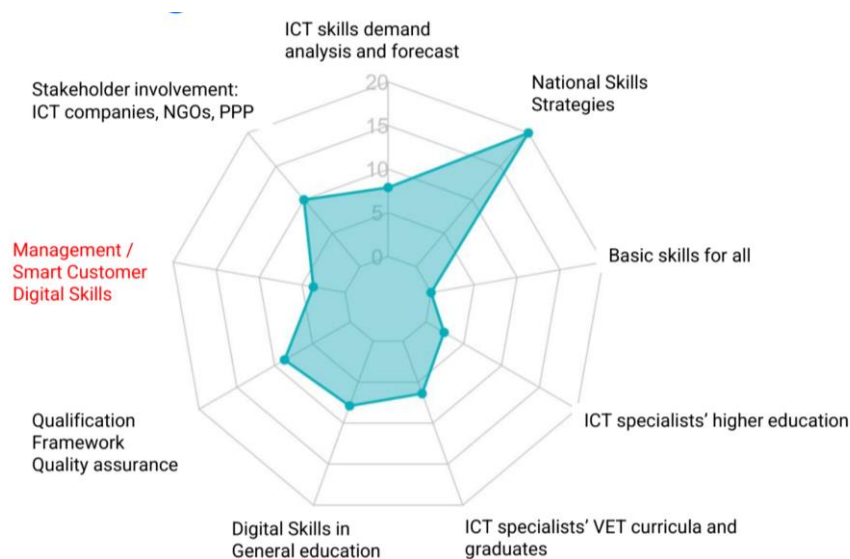
Forrás: Tallinna Keskraamatukogu

Az online oktatási programjukon túl napi segítséget nyújtanak e-mailen, Facebookon és telefonon, mely naponta 1-3 órányi időt vesz el a kollégák munkaidejéből – általában együtt keresik a probléma megoldását, hogy rávezessék a megoldásra. Indítanak számítógépes grafikai és videóvágó programokat és segítenek a családfakutatásban is adatbázisok feltárásában és programkezelésben. A diákok és felnőttek általános könyvtári programjain túl digital senior programot is indítottak 2020-ban Skype csoportokban rögzített órákkal, közösségi programok felhasználásával.

A program alatt bemutatták számunkra az EFCC Estonian Fieldbus Competency Centre OÜ intézményét. Az EFCC-nek számos partnere van, mint például a németországi Német Innovációs Központ Ipar 4.0, és több intézménnyel is kapcsolatban áll, mint például a Zigurat Technológiai Intézet (Spanyolország), az olasz automatizálási és műszeripari vállalatok szövetsége, a G.I.S.I. és mások. Az EFCC-t azért hozták létre, hogy konzultációt és oktatást kínáljon szolgáltatásokat nyújt az ügyfeleknek az új technológiák különböző szintjein például iskolák, egyetemek, kkv-k és nagyvállalatok stb. számára. A Fieldbus az iparban széles körben használt kommunikációs technológia. Az EFCC nem versenytársa más hasonló vállalatoknak hanem az EFCC olyan területeken kínál oktatást és tanácsadást, ahol kicsi a verseny, vagy nincs is. A rendszer segít abban, hogy széles körben ismertté váljanak a következő fogalmak: hálózatépítés, Blue Ocean, mesterséges intelligencia, digitális ikrek, Big Data – e rendszerek segítenek jobb döntést hozni és támogatják a meglévő szakmai tudást akár tanárok, orvosok vagy vállalatvezetők számára is.

Talán a legizgalmasabb szervezet a programban a BCS Training (BCS Koolitus AS) volt, mely a vezető IKT továbbképző szervezet Észtországban. 1993 óta működik és az IKT-vel kapcsolatos szinte minden témakörben nyújt oktatást informatikai szakemberek, végfelhasználók és menedzserek számára. 30 országra kiterjedő oktatási tevékenységet folytat lakossági felhasználóknak és kormányzatoknak is. A digitális képességeket három célcsoportnak oktatják: IT specialistáknak, vezetőknek és felhasználóknak, más professzionális felhasználóknak. A következő igényeket az elsajátítandó ismeretekről munkahelyektől és végfelhasználóktól gyűjtik be: információs és adatismeret, kommunikáció és együttműködés, digitális tartalomkészítés, kiberbiztonság, problémamegoldás. E folyamat azt jelenti, hogy az igényalapú oktatás jelenik meg programjaikban. Jelentős eltéréseket tapasztaltak korábban a formális oktatási rendszerben lévő tartalomban és az elvárt informális oktatásban és tréningekben. A felnőttoktatás sok kis apró feladatmegoldást követel tőlük és úgy lehet kielégíteni a lakossági igényeket, ha az ő igényeiknek megfelelően állítják össze a tartalmat. Azt tapasztalták, hogy a legnagyobb kihívás az észt társadalomban a menedzsment és a vezető munkavállalók digitális képességeiben keresendő és ennek fejlesztésével jelentős változás érhető el.

2. ábra: **Digitális képességradar**



Forrás: www.bcskoolitus.ee

Kidolgozták az ágazatközi beavatkozások rendszerét, melyben javaslatot tettek a IT-menedzsment oktatására a köz- és magánszféra számára. Az észt digitális képességstratégia pillérei:

- szakképzettségek keresletelemző és előrejelző rendszer,
- széles körű együttműködés a kormány, az egyetemek, a szakképző iskolák és az ipar között,
- számos PPP-kezdemenyezés a digitális készségek fejlesztésére az alábbiak számára:
 - felsővezetők,
 - IT-szakemberek továbbképzése és átképzése,
 - Új tantervek bevezetése,
 - Alapvető készségek a lakosság számára.

A digitális írástudás fejlesztésére számos kezdeményezésük indult el. Indítottak digitális buszokat (e-buszokat) osztályteremként az e-szolgáltatások és a internetes biztonság támogatására. TV főműsoridőben készítették „Born on the Internet” címmel több, mint 50 részben színházi előadásokat szerte Észtországban. E program célcsoportjai voltak a tizenévesek és az egész család. E-polgári készségeket és a kiberbiztonságot támogatta állami finanszírozással. Eredményeként szélesebb körű érdeklődés jelent meg és tudatosabb internethasználat. 2003-2004-ben elindították a „Look@World IT” kampányukat, mely bevonta a lakosság 8%-át, melynek célcsoportja a digitális képességekkel nem rendelkező lakosság volt. Alapfokú internethasználatra és e-szolgáltatásokra oktatták őket, mely két évig tartott és 25 Euró/fő összegből érték el a célcsoportot a szolgáltatással. 25 osztálytermet építettek, 500-nál több tanár és 200-nál több iskolai informatikaterem bevonásával elérték, hogy 100%-kal nőtt az internet és e-bankink szolgáltatást igénybe vevők köre 2002-ről 2004-re.

Elérték az E-citizen programmal, hogy nemzeti e-szolgáltatást hozzanak létre (www.eesti.ee) a következő szolgáltatásokkal: e-egészségügy, bankok, digitális adóhivatal, helyi önkormányzati szolgáltatások a polgárok számára, e-ID használata és digitális aláírás, Google és MS Microsoft eszközök, e-mailezés, dokumentáció, online együttműködés, időgazdálkodás, a kiberhigiéna alapjai, e-konferencia eszközök (MSTeams vállalatok számára) egy egységes felületen.

60%-os támogatást nyújtottak 3,5 hónapos junior fejlesztői képzésekre, melyhez felsőfokú nem informatikai végzettségre van szükség. A képzések 6 hét elméleti és 8 hét gyakorlati képzésből álltak a vállalatoknál, így növelték a gyakorló informatikusok számát.

A menedzsment képzésnél a következő területek vannak fókuszban:

- technológiai képességek – CTO
- digitális átalakulás – CIO
- szervezeti digitális képességek – a technológiával kapcsolatos, a szervezet egészére és az üzleti folyamatokra kiterjedő képességek – vezérigazgatói szinten

A menedzsmentképzés csoportjait 6-9 hónap alatt képezik a megfelelő kompetenciákra, négy-két napos interaktív szemináriumot követ egy külföldi gyakorlati látogatás.

A tapasztalatokat összefoglalva Észtországban már tudatosan felépített kampány folyik a digitális kompetenciák elsajátítása érdekében lakossági, vállalati és kormányzati szinten egyaránt. A kormány jelentős forrásokat biztosított évtizedekkel ezelőtt arra, hogy a digitális felületek könnyen, egyszerűen elérhetővé váljanak és ennek használatára a felhasználókat is alkalmassá tették. Példaként említendő, hogy néhány perc alatt lehetséges vállalkozást bejegyezni, ill. egy kártyával elérhetőek az egészségügyi jogosultságtól kezdve a közlekedési alkalmasságon keresztül az adó- és banki műveletek, közlekedési bérletek is. E folyamat egy tudatos, céltudatos tervezés eredményeként jöhetett létre egy olyan befogadó országban, mely Magyarországhoz hasonlatosan a korábbi poroszos modellt követte.

SCHINDLER Rózsa

A Szakképzési Kollégium kerekasztal beszélgetése az Ágazati Képzési Tanácsokról¹

A gazdaságfejlesztésre kidolgozott kormányzati dokumentumok célrendszerében megfogalmazott elvek szerint átalakult a szakképzés rendszere, új oktatási és intézményi struktúrában folytatódik a szakmai oktatás. Az új szabályozási rendszer nemcsak strukturális reformot, hanem a tartalomszabályozásban, módszertani megoldásokban is újat követelt.

2021-ben a bekövetkezett szakképzési-felnőttképzést érintő jelentős jogszabályi, valamint tartalmi és szervezeti változások sok kérdést vetettek fel, gyakorlati megvalósulás/megvalósítás során sok kérdést hoztak felszínre, ezért a 2023-as évben is folytatjuk a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának keretében „Beszélgetések a szakképzésről” címmel kéthavonta megrendezendő online programsorozatot. A programsorozatban feldolgozott témákkal célunk, hogy az elmúlt években lezajlott, az oktatási kormányzat által a szakképzésben bevezetett radikális változásaihoz/változtatásaihoz a szakmai közösségek által birtokolt, a köznevelés rendszerétől elkülönült szakképzési rendszer működését markánsan befolyásoló szakmai területre kiterjedően tapasztalati tudással és tudásmegosztással hozzájáruljon. Ezért a szakképzés jelenlegi rendszerét meghatározó legfontosabb elemeiről témablokkokba rendezve kívántuk az elméletet és az azt megvalósító gyakorlatot elemezni, körül járni a cél érdekében, azaz, hogy a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához hozzájáruljon, információt közvetítsen a szakképzés/felnőttképzés helyzetéről, eszmét cseréljen a szakma iránt elkötelezettséget érző szakemberekkel az aktuális szakmapedagógiai kérdésekről.

Az MPT Szakképzési Kollégium programsorozatának keretében az új fogalmak rendszerében vizsgáltuk a szakmára felkészítő szakmai oktatás és szakképesítés megszerzésére felkészítő szakmai képzés viszonyát, a kimenet felőli szakmatervezés előnyeit és nehézségeit, az új szabályozás által kikényszerített tartalmi és oktatásszervezési változások sorát. Vizsgáltuk és elemeztük van-e esély a szakmódszertani megújulásra, azaz a szabályzó dokumentumok tanulási eredményt vizsgáló módszeren alapuló megközelítésére. Az elmélet és gyakorlat szigorú és lokális szétválasztását preferáló régi rendszert felváltó duális szakképzési rendszer a gazdaság szereplőinek kényszer, vagy lehetőség a megnövekedett felelősség mellett. A struktúrát és szakmódszertani novumok mellett megvizsgáltuk a két meghatározó résztvevő szerepét is, azaz azt is, hogy pedagógus-e az oktató, illetve a szakképzésben tanulók oldaláról vizsgáltuk, hogy diáklétükre hogyan hat a rendszerben lezajló markáns, sok területet érintő változás.

Az egyházak intézményfenntartói szerepének, az elmúlt években kialakult jó gyakorlatának megismerése a szakképzési rendszer más színterének világába adott lehetőséget bepillantani.

Programjainkra jellemző volt, hogy rövid expozékat követően élénk interaktív beszélgetés, véleménycsere alakult ki. A visszajelzések alapján ez a forma hozzájárult a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához. Ezt a metódust követjük ez évben is.

A 60 fő részvételével (24 fő személyesen, 36 fő online) megrendezett 2023-as évindító programját a duális szakképzés megvalósításában jelentős szerepet vállaló, a szakképzés együttműködési rendszerének egyik meghatározó szereplője, az Ágazati Készségtanácsoknak, mint a szakképzés tartalmi szerkezetének folyamatos fejlesztését és korszerűsítését, a munkaerő-piaci igények és a képzési kínálat összehangolásáért felelős irányító szervezet megismerésének lehetősége adta. Az ÁKT-k általános feladatainak megismerése után, az ÁKT és a gazdasági szereplők kapcsolatát ismerhettük meg. A bevezető gondolatokat az ÁKT és a szakképző intézmények kapcsolatának vizsgálata zárta.

¹ Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma által szervezett „Beszélgetések a szakképzésről” című programsorozat 2023. március 30-án a BME Műszaki Pedagógiai Tanszékén megtartott rendezvényéről

A kerekasztal megbeszélés résztvevői voltak:

- Vörös-Gubicza Zsannett, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara oktatási és képzési igazgató,
- Kocsis Zoltán, Specializált Gép-és járműgyártás ÁKT elnök, (AUDI HUNGARIA Zrt. szak- és továbbképzési vezető),
- László Gábor, Kereskedelem ÁKT elnök, (TESCO Akadémia Képzési és fejlesztési Kft. oktató-projektmenedzser),
- Mezriczky Attila, Elektronika és elektrotechnika ÁKT elnök, (Robert Bosch Elektronika Kft. műszaki középfokú képzés szakmai vezető),
- Reményi Gábor, Elektronika és elektrotechnika ÁKT tagja (NI Hungary Software és Hardware Gyártó Kft programmenedzser) és
- Kulcsár Szilvia, Székesfehérvári Szakképzési Centrum kancellár.

A beszélgetést **Benedek András** az MPT Szakképzési Kollégiumának elnöke vezette.

Az MKIK képzési és oktatási igazgatója, **Vörös-Gubicza Zsannett** egy kisfilm lejátszásával szemléletesen mutatta be az ágazati készségtanácsok általános feladatait, mivel az ÁKT-k működésének koordinálását a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara végzi és gondoskodik a működési feltételek biztosításáról.



A szakképzési törvény által létrehozott és 2020-ban aktivizálódó tanácsok létrehozásának célja a szakképzés és felnőttképzés tartalmi szerkezetének fejlesztésére, korszerűsítésére tett javaslat megfogalmazása, közvetítése. E cél megvalósulása úgy valósulhat meg, hogy a szakképzés és felnőttképzés jövőbeni fejlesztésben a vállalatok nagyobb szerepet kapnak.

Nemzeti, ágazati és területi szinten a versenyképes tudás elterjesztése és a képzési rendszerek hatékonyabb működése érdekében a gazdasági szervezetek együttműködnek. Az ágazati készségtanácsokban jelenleg 350 cég vesz részt. Feladatuk, hogy a kijelölt ágazat kis-, közép- és nagyvállalatok képviselőinek részvételével saját ágazatukban figyelemmel kísérjék a gazdasági, munkaerő-piaci és technikai-technológiai folyamatok változásait, gondoskodjanak azok szabályzó dokumentumokban való megjelenéséről, a tartalmi szabályzó dokumentumok (képzési kimeneti követelmények, programkövetelmények) módosításáról, korszerűsítéséről, többek között javaslatot tegyenek a szakmajegyzék, ágazati alapoktatás szakmai tartalmára. Annak érdekében, hogy e folyamatos fejlesztési, korszerűsítési feladatát teljesíteni tudja, a szakképzés rövid és hosszú távú fejlesztési irányainak, céljainak tervezése, meghatározása érdekében gazdasági trendelemzést, előrejelzést kell készítenie. Természetes igény az, hogy a megfogalmazott javaslatok, gondok, problémák, jó gyakorlatok eljussanak a döntéshozókhoz. Ezt biztosítandó Ágazati Szakképzési Monitoring rendszert működtet az MKIK, ami a rapid szakképzési reform egyes meghatározó elemeinek utókövetését célozzák és a „finomhangolást” hivatottak szolgálni. Ennek a rendszernek öt

eleme van, mely a pályorientációt, az ágazati alapvizsgát, a szakirányú oktatást, a szakmai vizsgát és a munkaerőpiacot vizsgálja folyamatosan.

Az ágazati készségtanácsok mintájára a szakképzés eredményorientált tervezhetősége érdekében, a területi szempontok, munkaerő-piaci információk, az egyes megyék, régiók ágazati információi eljussanak a döntéshozókhoz, irányítókhoz, az MKIK a területi kamarák hatáskörébe utalta a megyei munkaerő-piaci kerekasztalok létrehozását és működtetését. A megyei munkaerő-piaci kerekasztalok és a megye húzóágazataiban létrehozott ágazati munkacsoportok kiemelt célja, a helyi gazdasági fejlődés irányainak megfelelő szakképzés és felnőttképzés munkaerő-piaci relevanciájának erősítését hivatott szolgálni.

Az ágazati készségtanácsok szervezetének, céljainak és működésének általános bemutatása után három (egyes megyék stratégiai ágazataiként szereplő) ágazati készségtanács bemutatása következett. A specializált gép- és járműgyártás ágazati készségtanácsának elnöke, **Kocsis Zoltán**, aki az AUDI HUNGARIA Zrt. szak- és továbbképzési vezetője elmondta, hogy a 21 tagú ÁKT tagjai között duális képzésben jelentős szerepet vállaló, jellemzően német tulajdonú cégek (Siemens Mercedes-Benz, Bosch, Opel) képviselői vesznek részt. Az ÁKT gazdasági szereplőinek tevékenységi köre igen szerteágazó, úgymint a gépjármű-, komponens- alkatrész-szerszám- szerkezetgyártás, ipari rendszerek fejlesztése és gyártása, gépjárműjavítás, szerelés, oktatás, képzés, szolgáltatás. A magyarországi gazdasági struktúrában nagy szerepet játszó gépjárműgyártás új technológiákat honosított meg az országban, emiatt is fontos a munkaerőpiacról hiányzó kompetenciák feltérképezése, bevitele a szakképzési rendszerbe. Ebből kiindulva fogalmazták meg az ágazati készségtanács legfontosabb feladatait:

- a szakképzés szabályozásának és gyakorlatának, a képzési rendszer alakulásának naprakész követése,
- a szakképzési szerkezet fejlesztésének, a gazdaság, munkaerő-piaci, technikai-technológiai folyamatok folyamatos figyelése az ágazaton belül, ennek megjelenítése a tartalmi szabályzó dokumentumokban.

Befejezőképpen az ágazathoz tartozó szakmák kompetenciaterületeit foglalta össze, amit az alábbi slide is mutat.

Speciális Gép- és Járműgyártás

AZ ÁGAZATHOZ TARTOZÓ SZAKMÁK KOMPETENCIATERÜLET SZERINT

	JÁRMŰTECHNIKA	JÁRMŰTECHNOLÓGIA	AUTOMATIZÁLÁS/KARBANTARTÁS
ISKOLAI SZAKKÉPZŐ KÉPZÉS	<ul style="list-style-type: none"> Autógyártó Gépjármű-mechatronikus Hibrid és elektromos gépjármű-mechatronikus 	<ul style="list-style-type: none"> Fémszerkezetfelület-bevonó Járműfényező Járműkarosszéria-előkészítő, felületbevonó Karosszérialakatos 	<ul style="list-style-type: none"> Gyártósori gépbeállító Mechatronikus karbantartó
TECHNIKUMI KÉPZÉS	<ul style="list-style-type: none"> Gépjármű-mechatronikai technikus Alternatív járműhajtási technikus 		<ul style="list-style-type: none"> Mechatronikai technikus Ipari szerviztechnikus Járműipari karbantartó technikus

INTERIAL

SPECIALIZÁLT GÉP- ÉS JÁRMŰGYÁRTÁS KÉSZÉGTANÁCS

Kocsis Zoltán a tevékenységi terület bemutatásakor említette, hogy abból hiányzik a kereskedelem. Ennek oka, hogy azzal egy külön ágazat foglalkozik. **László Gábor**, Kereskedelem ÁKT elnöke, a TESCO Akadémia Képzési és Fejlesztési Kft. oktató-projektmenedzsere és több megyei munkacsoportnak is tagja, mutatta be ennek az ÁKT-nak a működését. Elmondta, hogy a legnagyobb kihívást a tartalmi szabályzó dokumentumok előállítását jelentette. Ugyanis nemcsak a módszertani nívó, hanem az új szakmák (kereskedő és eladó helyett kereskedelmi értékesítő és kereskedőwebáruházi technikus) tartalmi meghatározása, a tudás megszerzése és annak módszere is paradigmaváltást követelt az ágazat- és vállalatspecifikus dokumentumok előállításakor. Kiemelte, hogy ezeket a dokumentumokat a duális képzőhely és az iskola szoros együttműködésével kell megalkotni, a teljesítendő óraszámok szakmai érdekek mentén megvalósuló, de érdekvezérelt alku mentén jöhetnek létre. A hatékony együttműködésre való törekvést az is mutatja, hogy tavalyi évben 69, az idei évben már 98 iskolával van kapcsolatuk. Problémaként vetette fel, hogy a megfelelés kényszere a kis- és középvállalatok és nagy áruházi láncok részéről egyaránt jelentkezik, addig a kkv vs. nagyvállalatok aránya 20-80 % a kedvezőbb 60-40 % helyett. Az előadó egy táblázatban foglalta össze, hogy mit jelent számukra az új szakképzési törvény:

AKTI Kereskedelmi és Szakképzési Területi Szakértői Testület

Az Új szakképzési törvény, mit jelent a számunkra?

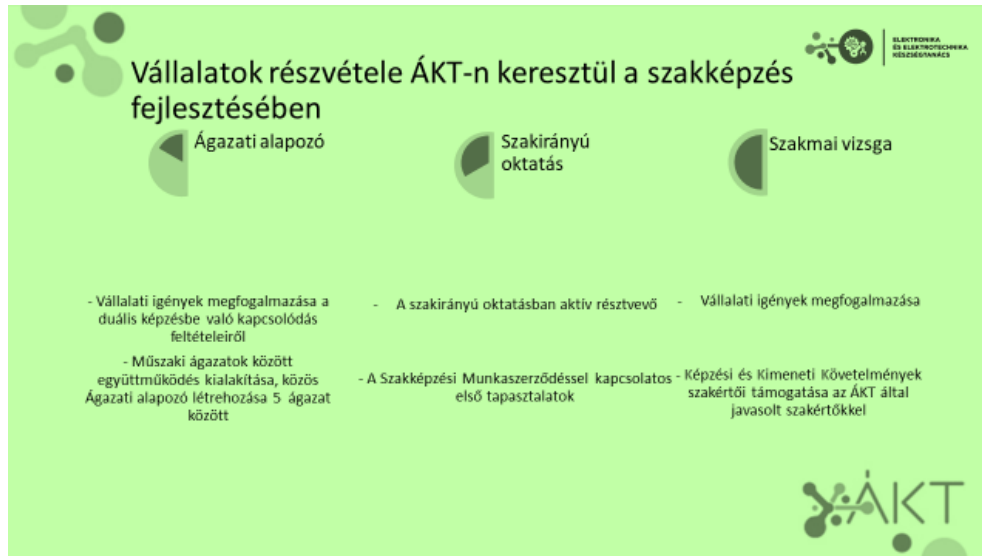
2019. évi LXXX. Törvény a szakképzésről
és a
12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet alapján terveztünk

- Új szakmák:
- Kereskedelmi értékesítő,
- Kereskedő webáruházi technikus,
- Új kamarai nyilvántartásba vételi eljárás
- PTT,
- KKK,
- MT,
- Óraháló,
- Képzési program,
- Ágazati alapvizsga,
- Szakképzési munkaszerződés,
- Fizetés,
- Cafeteria,
- KAMSZER,
- GYOK képzés
- Elméleti tanítás is szükséges

A felsorolásból ki kell emelni a szakképzési munkaszerződés és ennek következményeként jelentkező további elemeket (cafeteria, munkabér), az ágazati alapvizsga helyét, meghatározó szerepét, a duális képzőhely személyi feltételeinek biztosítását, melyet a kamara a gyakorlati oktatóképzés megszervezésével igyekszik segíteni.

Az elektronika és elektrotechnika készségtanács két szakmaterületet képvisel, az elektronikát és az elektrotechnikát. Ennek az ÁKT-nak az elnöke és egy tagja is képviseltette magát a rendezvényen. **Mezriczky Attila** elnök, a Robert Bosch Elektronika Kft. műszaki középfokú képzés szakmai vezetője, elmondta, hogy a 16 fős ÁKT tagok kétharmada vállalatot (közülük 9 nagyvállalatot) képvisel (Baker Hughes Hungary, NI Hungary, E.ON, MVM, Robert Bosch, Electrolux Lehel, stb). Összetétele rendkívül sajátos, mivel megjelenik a gyártói oldal mellett az energiaszolgáltatói oldal, és az erőművi és installáció oldalról is vannak szereplők, azaz az elektronikai vállalatok döntően gyártók és szolgáltatók, míg az elektrotechnika területén áramszolgáltatással, villamoshálózatokkal, erőművekkel, villamosipari kivitelezéssel, szereléstechnikával, villamos gépekkel, hajtásokkal foglalkozó gyártó, kivitelező, szolgáltató kis-, közép- és nagyvállalatok vesznek részt a munkában.

Nagyon jó az együttműködés a cégekkel és az állandó meghívottként tanácskozási joggal jelen levőkkel, más ÁKT képviselőkkel, (többek között az Audi Hungária mint a Specializált gép-és járműgyártás ÁKT, Némak Győr, mint a gépészet ÁKT), Festo-AM Gyártó Kft., BMW Manufacturing, MVM Paks, Mátrai Erőmű szakembereivel. Elmondható, hogy itt is mindegyik cég duális képzőhelyként is működik, tehát szakirányú oktatásnak színhelye. Az előadó felhívta a figyelmet azokra a készségekre, képességekre, amelyek a fokozott automatizálás, robotizálás, új műszaki inspirációk okán új hard- és soft skillként jelennek meg és a munkaerőpiac kihívásaiént fogalmazzuk meg azokat. Befejezésül a kimenet (szakmai vizsga) oldaláról mutatta be az ÁKT beavatkozási lehetőségeit a szakképzés fejlesztésében.



A szakmai vizsga, a szakirányú oktatás és ennek bemeneti feltételeként megjelenő ágazati alapvizsga minőségbiztosított működtetése, azaz a szakmai oktatás egésze ad feladatot az ágazati készségtanácsoknak. Nagyon fontos kiemelni az ábrán is megjelenített ágazati készségtanácsok közötti szoros együttműködést. Az ágazati alapvizsga a vállalati igények megjelenítése mellett a duális képzésbe való bekapcsolódás birtokolt feltételeit kell, hogy felvonultassa, az ágazatok közötti közös alapudástartalom kimunkálását igényli a tartalmi redundancia kivédése, az esetleges pályakorrekció, átjárhatóság és beszámíthatóság érdekében. Az elektronika és elektrotechnika ágazati készségtanács négy másik ágazati készségtanáccsal dolgozik együtt 45 szakma közös „Műszaki alapozó képzés”-ének megvalósítása érdekében. **Reményi Gábor**, aki az NI Hungary Software és Hardware Gyártó Kft programmenedzsere (Educational & Industry Relations Program Manager, National Instruments Hungary HR Talent Acquisition, MFG Engineering) ugyanennek a készségtanácsnak a tagja és szakértője az „éles” helyzetet hozta beszámolójával. A 2001 óta Magyarországon működő teljes mértékben amerikai tulajdonú vállalat számítógép alapú teszterek gyártásával foglalkozik. Vállalatának a szakmai oktatásban vállalt általános szerepét a duális partneri viszonyban, a tartalmi szabályzó dokumentumok előállításában (saját fejlesztésű tankönyvek, képzési kimeneti követelmények, programtantervek), szakirányú oktatásban való részvételben, vizsga feladatok fejlesztésében fogalmazta meg. A vállaltnál alkalmazott speciális duális képzési tematikát mutatja az alábbi ábra:

ni ni.com

Duális képzési tematika az NI tanműhelyében

Általánosan a képzésről:

- 11-12-13. évfolyamot 3 éves szakirányú képzésben saját vállalati tanműhelyben tölti, mint NI munkavállaló
- Elektronikai technikusokat képezünk
- 10-12 fős évfolyam
- 100.000 ft. bruttó bér, 10.000 ft. cafeteria

11. Évfolyam

- Heti 2 nap – 14 óra, elmélet és gyakorlat is nálunk lesz
- Elméleti és gyakorlati feladatsorok fognak készülni, lefedve a tanévet
- Külső oktatók bevonása

12. Évfolyam

- Heti 2 nap – 14 óra, elmélet és gyakorlat is nálunk lesz
- Elméleti és gyakorlati feladatsorok fognak készülni, lefedve a tanévet
- Külső oktatók bevonása

13. Évfolyam

- Heti akár 5 napot is a cégnél tölthetnek
- naponta 8 órát, már nem a tanműhelyben, hanem technikusok mellett
- elmélet és gyakorlat is nálunk lesz

Az eddigiekben az ágazati készségtanácsok létrehozásának célját, általános feladatait, vizsgáltuk az irányító, működtető MKIK oldaláról, majd képet kaptunk három ágazati készségtanács munkájáról, speciális tevékenységrendszeréről. Úgy gondoljuk, hogy akkor lesz teljes a készségtanácsok bemutatása, ha azt is vizsgáljuk, hogy a szakképző intézmények és a szakképzési centrumok viszonya hogyan jellemezhető. Erre a kérdésre **Kulcsár Szilvia** kereste a választ, aki a Székesfehérvári Szakképzési Centrum kancellárja, előzőleg főigazgatója, jelenleg a Kreatív készségtanács állandó meghívottja. Így több szerepből is van lehetősége képet alkotni. A helyzetéből adódóan mégis azt választotta, hogy megkérdezi kollégáit, az oktatókat, hogy ők hogyan látják az ÁKT munkáját, érzékelik-e azok működésének hatását. Jellemző, hogy a duális partnernél folyó munka során van lehetőségük véleménynyilvánításra, a kamarák is fogadják észrevételeiket, a szakértők, az ÁKT tag duális partnerek közvetlenül is közvetíthetik az elvárásokat, véleményeket, javaslatokat. Kancellár asszony két kapcsolódási („támaszkodási”) ponton, nevezetesen az ágazati alapozó oktatás, a szakirányú oktatás és szakmai vizsga oldaláról vizsgálta tovább a lehetőségeket. Az oktatók véleménye szerint a szakképzésben zajló folyamatos változásoknak ők elszenvedői. Ennek oka, hogy „miért”-jeikre nem érkezik válasz. Például: mi a munkaerő-piaci indoka annak, hogy a gépészet, specializált gép- és járműgyártás, elektronika és elektrotechnika ágazatokban az ágazati alapoktatás közös? (A mai rendezvényen ennek magyarázatát megkaptuk!) Pozitívan értékeli viszont a duális partnerekkel kivitelezett közös projektekben és az ágazati alapvizsgán való részvétel lehetőségét. A szakirányú oktatás és szakmai vizsga terepeit vizsgálva itt is megfogalmazódik munkatörvénykönyv hatálya alatt köttetendő szakképzési munkaszerződés miatti diszharmonikus viszony, oktató mint munkavállaló és tanuló mint munkavállaló viszonylatban. Az oktatók is érzik és tudják, hogy a duális partner vállalatnál megvalósuló oktatói szupervízióra nagy szükség lenne, hisz csak akkor tudják a vállaltspecifikus igényeket közvetíteni, ha ők is ismerik azokat. Befejezésül a „Kell-e közvetlen kapcsolat az ÁKT-k és az iskolák közötti” kérdésre kerestük a választ:



KELL-E KÖZVETLEN KAPCSOLAT AZ ÁKT-K ÉS AZ ISKOLÁK KÖZÖTT?

- Az ÁKT-ban vannak delegált tagok – a képviselőt adott
- Az ÁKT-k működésének nagyobb láthatósága segítheti a megértést – találkozás ÁKT tagokkal
- Helyi kamarákon keresztül a kapcsolat szélesíthető?

Általános válaszként elfogadható, hogy a megyei ágazati munkacsoportok működtetése sikeres. A lokális problémák, sikerek megtárgyalása sokat segíthet. A megyénkénti stratégiai öt ágazat kiemelése viszont szűkíti a lehetőségeket, ugyanis felmerül a kérdés, hogy mi lesz a többi ágazattal. A megyei munkaerő-piaci munkacsoportok ágazati bővítése lenne célszerű.

A prezentációkat követően kérdések, vélemények, kiegészítések megfogalmazására került sor.

Az ÁKT feladatainak kiterjesztése: jövőbe mutató trendek megfogalmazása, új szakképesítésekre javaslat, munkaerőpiaci, munkavállalói soft skill-k keretrendszerének kialakítása, duális partneri hálózat fejlesztése.

A közös alapozó oktatás szükségessége: PIAAC felmérés, mely azokat az alapvető képességeket méri, amelyek az információk megtalálásához, összegyűjtéséhez, felhasználásához és értékeléséhez, a tanuláshoz és a másokkal való kommunikációhoz szükségesek kimutatta, hogy a szakmatanuláshoz alapvetően szükséges problémamegoldó képesség a szakmunkástanulóknál gyengébb, mint az általános iskolát végzeteknél, és a szövegértési kompetencia inkább függ a szociális és családi háttértől, mint az iskolai rendszerű képzéstől. Ezért ezeknek az alapképességeknek a birtoklása a sikeres szakmatanulás záloga. Kezdeményezés: SZFSZC-nél Ágazati Képző Központ: mentor tanárok közreműködésével az előbb hiányolt alapképességek fejlesztése.

SNI/BTMN tanulók integrált szakképzésben való részvételének lehetősége: az ÁKT elkötelezett a probléma megoldása iránt, de a speciális törvényi szabályzók (speciális képzési programok, speciális finanszírozási feltételek) által támasztott feltételek jelenleg nem kedveznek ennek a fejlesztésnek. A valós munkaerőpiaci igények felmérése után ehhez a képzés (különösen a részszakképesítés) megfeleltetése.

Általánosan elfogadott megállapítás, hogy az integráltan oktatott SNI, BTMN tanulók esetében a tanulók egy része úgy kerül be a szakképzésbe, hogy a szülők eltitkolják a tanuló képességéről készült szakértői véleményt annak érdekében, hogy a tanuló mindenképpen bekerüljön a képzésbe... ami később sok gondot okozhat.

Vannak „rugalmas tanulási utak”, amelyek a lemorzsolódást hivatottak megakadályozni, csökkenteni: Dobbantó program, Műhelyiskola, Orientációs évfolyam.

A miben, milyen területen látják az ÁKT-k fejlesztését, fejlődési lehetőségét, az érintettek a kérdésre az alábbi válaszok adták:

- a technikai fejlődés képzésbe integrálása,
- a vállalati tanműhelyi oktatás erősítése,
- a duális képzés fogalmának, jellemzőinek tudatosítása,
- nyitás a felnőttképzés felé,
- továbbképzési rendszer kialakítása,
- ágazati a szakképzésfejlesztés,
- szakértői rendszer kialakítása, vállalati szakemberek bekapcsolása,
- átjárhatóság, átképzés, felsőoktatás → együttműködés.

VARGA Attila

„A változások soha nem egy irányba mennek” – Halász Gábor: A magyar inga¹

Halász Gábor „A magyar inga” című kötete egy rendhagyó trilógia² harmadik részeként jelent meg. Ezúttal a főszereplő finn újságíró, Reijo arra tesz kísérletet, hogy megértse a magyar oktatásirányítás elmúlt évtizedeiben bekövetkezett változásokat, legfőképp az utóbbi években végbement centralizációs folyamatok hátterét, és ezen a példán keresztül bemutassa az oktatáspolitikai nagyrendszerek világát a gyakorlati szakemberek, sőt akár a laikusok számára is érhető módon.

A könyv a trilógia első két részében megszokott módon nem elméleti alapokon struktúrákra építve szaktudományos stílusban, hanem a főszereplő életének egy szakaszát bemutató, fikciós szépirodalmi alkotásként is értelmezhető történet keretében tárgyalja tudományos témáját. Ez a szépirodalmi vonulat a trilógia három kötete közül ebben a kötetben válik legerősebbé, a szereplők olyan személyes gondolataiba és érzéseibe is érzéletes bepillantást nyerhetünk, melyekről a korábbi kötetekben még kevésbé kaphattunk bepillantást.

A fikciót és a tudományt ötvöző megoldásnak a sokszor nehezen érhető tudományos szaknyelvtől való elszakadástól számtalan más előnye is van, amit a szerző ki is használ a kötetben.

Az egyik ilyen előny, hogy a fikciós mű keretében a különböző szereplők segítségével könnyen bemutatathatók egymásnak szögesen ellentmondó álláspontok is. Ebben a kötetben is jól megfér egymás mellett Theo, aki szerint a kormányok célja a rendteremtés, az oktatás célja pedig az elit műveltségének átadása és Xia, aki még a mianmari katonai hatalomátvétel után is azon dolgozik, hogy folytatódhassanak az oktatás modernizálását célzó projektek az országban. A szereplők sokszínűsége arra is alkalmat teremt, hogy tudományos szövegekben nagyon ritkán előforduló éles kritikák fogalmazódjanak meg a oktatáspolitikai folyamatokkal kapcsolatban, mint amikor az egyik szereplő a jelenlegi magyar oktatáspolitikai törekvésekről kerek-perec kijelenti, hogy „idejétmúlt struktúrák életre keltésével vannak elfoglalva”.

¹ Halász Gábor (2022): A magyar inga. Újabb kalandozások – ezúttal az oktatáspolitikai és a nagyrendszerek világában c. könyvről. Gondolat, Budapest.

² Az első két kötet: Halász Gábor – Fazekas Ágnes: A tudás keletkezése. Pedagógiai kalandozás három kontinensen. Gondolat, Budapest, 2020. & Halász Gábor: a második frontvonal. Újabb föld körüli utazások a pedagógia világában. Gondolat, Budapest, 2021.

Azonban nagyot csalódik az olvasó, ha könyv egészétől végső ítéleteket vár akár nemzetközi, akár a magyar oktatási folyamatokról. A könyv legnagyobb előnye éppen az oktatásfejlesztési folyamatok komplexitásának bemutatása, és annak sokrétű illusztrálása, hogy ez a komplexitás, hogy teszi lehetetlenné egyfelől a sommás ítéletalkotást bármely oktatáspolitikai beavatkozásról, másfelől az oktatáspolitikai beavatkozások hatásainak pontos bejósolhatóságát. Talán a centralizációs és a decentralizációs folyamatokkal kapcsolatos magyarázatok jelenítik meg legjobban a könyvnek ezt a vonulatát. A könyv elolvasása után megérthetjük, hogy a decentralizáció nem feltétlenül jelenti az állam hatalmának visszaszorítását, hogy a decentralizált működésmódok is jelenthetnek stabilitást egy oktatási intézmény számára és hogy egy centralizációs lépés az oktatáspolitikai egy szintjén könnyedén eredményezhet decentralizációt egy másik szinten: például az igazgatók hatásköreinek elvonása, eredményezheti a pedagógusok nagyobb szakmai önállóságát.

A fikciós forma további előnye, hogy a szerző könnyen kalandozhat mind időben, mind térben.

A történet során éppúgy bepillantást nyerhetünk a jezsuiták több évszázados pedagógiai megközelítésében, ami meglepő hasonlóságokat mutat a konstruktivista pedagógiai alapelveivel, időutazást tehetünk a mandzsui birodalomba annak szemléltetésére, hogyan maradhatnak fenn egy rendszer működésmódjai annak ellenére, hogy a rendszer irányítói, és az irányítás módja is egy időre teljesen megváltozik. Ezt a felszíni változások alatt lappangó állandóságot mutatják be a magyar oktatásügy elmúlt 40 évét részletgazdagon bemutató részek is. E részek nagyon nagy erénye, hogy sok olyan történet jelenik meg bennük életszerűen ábrázolva, melyekről eddig leginkább csak szakmai beszélgetésekben lehetett hallani, akár a 1980-as évek oktatási reformjairól, akár 2020-as Nemzeti alapterv fejlesztésének körülményeiről. A magyar közelmúlt bemutatása mellett világpolitikai események visszaidézésre is remekül alkalmas a könyv olvasása. A mianmari katonai puccs mellett éppúgy olvashatunk részletgazdag leírást az USA Afganisztánból történő kivonulásáról és COVID járvány különböző országokban való kezeléséről, és mindezt természetesen oktatáspolitikai kontextusba ágyazva. Így mutatja be a könyv, hogy az oktatási folyamatok mennyire mélyen a szélesebb társadalmi folyamatokba ágyazottan léteznek, és hogy a világ igen távolinak tűnő országai és igen különbözőnek tűnő oktatási rendszerei között is milyen sok az összefüggés és a hasonlóság.

Nem csak a különböző országok és korok, hanem a különböző tudományok közötti kalandozásra is remek alkalmat kínálnak a szabadabb műfaji keretek. Jómagam környezetpszichológiával foglalkozó szakemberként örömmel bukkantam Bronfenbrenner Matrjoska-modelljére a kötetben, mely a környezetpszichológiában is sokat idézett modell, és az is lelkesedéssel töltött el, hogy szóba került hogyan használhatóak a pszichoterápia fogalmai és gondolkodásmódja akár iskolai szervezetek megismerésére is. Más tudományágak képviselői is számos más hasonló örömforrásra lelhetnek a könyv olvasása közben.

További izgalmas szellemi játékokra hívó aspektusa a könyv félig fikciós jellegének, hogy néhány szereplő esetében elmosódik a fikció és valóság határa. Vannak a kötetnek olyan szereplői, akiket a magyar oktatásügyben jártas olvasó viszonylag könnyedén be tud azonosítani létező szereplőkkel, mások esetében csak tippjeink lehetnek, és több szereplő esetében csak az a kérdés merül fel, hogy vajon köthető bármilyen való személyhez a Mongúz, Medve vagy éppen Vadkan néven említett szereplők bármelyike?

Talán úgy foglалható össze e sokszínű, soknemzetiségű szereplőgárda által közvetített üzenet, hogy nincs olyan társadalmi helyzet, olyan válság, olyan politikai rendszer, amely képes lenne az oktatásfejlesztési folyamatokat teljes mértékben gátolni. Erre egyébként a könyv számos példát idéz a jelenlegi magyar oktatási arénából, elég csak „Zita iskolájára” gondolni, vagy „Ellenszélben hajóznak?” című fejezetben bemutatott „Makers Red Box” fejlesztésre, amely illusztrálja, hogy a magyar oktatási közegben ma is működnek olyan innovatív csoportok, akiknek a fejlesztései világszinten is jelentősek, sőt a könyv egyik szereplője úgy fogalmaz, hogy „... a magyar oktatási rendszerben most is sokkal több okos újítás születik, mint egy sor OECD-országban” (240.o)

Minden helyzetben lehet fejleszteni, de minden helyzetben másképp. Ahogy a 257. oldalon megfogalmazódik: „Központi kategória lett a tanulás. – A tanulás? Milyen értelemben? – A nyitott, nehezen kalkulálható, bizonytalan helyzetekhez való alkalmazkodás” Itt válik egyértelművé, hogy

jelenlegi gyorsan és kiszámíthatatlanul változó világunkban az alkalmazkodás egyetlen lehetséges útja, hogy az iskolarendszerekben nem csak a diáknak kell tanulnia, hanem a tanárnak, de még a miniszternek is. A folyamatos változás állapotában való helytállás azonban erős önbizalmat és egymásban való bizalmat feltételez, hiszen a változások során egyrészt be kell látnunk, hogy nem vagyunk tökéletesek, másrészt bízunk kell abban, hogy a rendszer többi szereplője, hibáinkkal együtt partnernek tekint minket. Ahogy néhány oldallal később olvashatjuk *„A kísérletezés bizalmat és intenzív kommunikációt igényel.”* (270.o), ez a magyar inga működésmódjával kapcsolatban különösen fontos gondolat. A magyar inga szokatlanul nagy kilengésének alapját az adja, hogy ezt a bizalmat és intenzív kommunikációt a rendszerváltás óta nem sikerült kiépíteni, ezért az inga kilengésének mindkét szélső pontján sokan maradtak, akik *„biztos tudásnak álcázott tudatlansággal”* (270.o) lendítik tovább az ingát időről-időre. Ez a bizalmatlanság és kommunikációhiány vezetett odáig, hogy az oktatási folyamatok vezessenek hosszú évek óta nem látott erőszakos jelenetekhez Budapest utcáin.