



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2013. 1. évfolyam, 1. szám

Tiszteletszám dr. Hunyady Györgyné számára



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2013/1. szám szerzői

C. Neményi Eszter

Demeter Katalin

Endrődy-Nagy Orsolya

Golyán Szilvia

Kanczné Nagy Katalin

Kovács Judit

Lantos Anikó

F. Lassú Zsuzsa

Podráczky Judit

Ronkoviczné Faragó Eszter

Rózsáné Czigány Enikő

Trentinné Benkő Éva

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Mikonya György dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Előszó

a Gyermeknevelés folyóirat I. évfolyamának 1. számához

Nagyon boldog vagyok, hogy az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának tudományos folyóiratát újtárra indíthatjuk, ezzel remélhetőleg hosszú távú felületet teremtve azoknak a tudományos írásoknak, melyek a korai gyermekkorral, gondozással, neveléssel és nevelőképzéssel foglalkoznak.

Az első számba a folyóirat deklarált profiljába illeszkedő publikációk mellett egy kivételes ünnepi rovat is került, amely válogatást közöl karunk volt főigazgatója, a Neveléstudományi Tanszéket hosszú éveken át vezető Hunyady Györgyné tiszteletére elhangzott előadásokból. Ezek az előadások a 2012. június 18-án megrendezett Ünnepi Tudományos Felolvasóülésen elhangzottak szerkesztett változatai, melyek Hunyady Györgyné munkáját és személyét méltatják, illetve valamiképpen kapcsolódnak azokhoz a témákhoz, melyekkel ő az elmúlt negyven évben foglalkozott. Az előadások folyóiratban történő megjelentetésével szeretnénk Hunyady Györgyné szakmai és emberi nagysága előtt ez úton, a nyomtatott szavak időtállóságát is felhasználva tisztelni.

Budapest, 2013. február 15.

F. Lassú Zsuzsa



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2013. 1. évfolyam, 1. szám

Tiszteletszám dr. Hunyady Györgyné számára



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2013/1. szám szerzői

C. Neményi Eszter

Demeter Katalin

Endrődy-Nagy Orsolya

Golyán Szilvia

Kanczné Nagy Katalin

Kovács Judit

Lantos Anikó

F. Lassú Zsuzsa

Podráczky Judit

Ronkoviczné Faragó Eszter

Rózsáné Czigány Enikő

Trentinné Benkő Éva

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Mikonya György dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



LAUDÁCIÓ HUNYADY GYÖRGYNÉ DR. PROFESSZOR EMERITUS TISZTELETÉRE¹



Tisztelt Ünnepekt, kedves Kollégák, kedves Vendégek!

Rendkívül megtisztelőnek érzem, hogy e jeles jubileum alkalmából méltathatom Hunyady Györgyné dr., Zsuzsa tevékenységét. Vállalkozásom természete kettős, egyszerre könnyű és nehéz. Könnyű, mert széles körű, egyúttal hallatlanul gazdag az a szakmai életút, amit áttekinteni szándékozunk, éppen ebből fakadóan azonban nehéz is, mert szinte lehetetlen a tevékenység minden lényeges momentumát felidézni. Szerencsésebbnek tűnik ezért a munkásság szerepek felőli megközelítése: a széles látókörű és határozott elképzelésekkel rendelkező vezető, az érzékeny kutató-fejlesztő-innovátor és a kiváló oktató méltatása, amely szerepek mindegyikét kivételes emberi minőség keretezi.

Hunyadyné Zsuzsa tanítói pálya iránti elköteleződése korán megmutatkozott: a győri tanítóképzőben érettségizett 1960-ban. Tanulmányait az ELTE Bölcsészettudományi Karának magyar-pedagógia szakán folytatta, ezzel párhuzamosan szerzett tanári és nevelői gyakorlatot. 1965-ben kitüntetéses diplomával végzett, 1968-ban ugyanitt nyelvészetből doktorált. Egyetemi tanulmányait követően útja az Országos Pedagógiai Intézetbe vezetett. Az ott töltött hét év során iskolai-nevelési kísérletek irányítójaként dolgozott és a nevelésmódszertan akkor megújuló munkálataiban vett részt. Kutatói érdeklődése a tanulók társas-közösségi kapcsolatainak, attitűdjeinek és értékeinek vizsgálatára irányult, ebben a témában írta és védte meg kandidátusi értekezését is 1974-ben. 1973-tól az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjában először tudományos munkatársként, majd osztályvezetőként a kutatóhely nevelésszociológiai munkálatait fogta össze. Ebben az időben jelent meg a hozzá közel álló témában első monográfiája, amely az iskola társas-társadalmi beágyazottságára irányuló

¹ A köszöntő 2012. június 18-án, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Felolvasóülésén hangzott el.

kutatásainak eredményeit foglalta össze. 1980-tól 1984-ig egyetemi docensi beosztásban az ELTE TTK Neveléstudományi Tanszékén dolgozott. Ettől az időszaktól foglalkozik intenzíven a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati kérdéseivel.

1984-től két cikluson át a Budapesti Tanítóképző Főiskola főigazgatójaként tevékenykedett. Az előzményeket tekintve mintegy kínálja magát egy olyan értelmezési lehetőség, amelyben a győri tanítóképzőt követő tanulmányok és munkatapasztalatok az eredeti pályához történő kiteljesedettebb, új minőségben való visszatérést alapozták meg. Főigazgatóként minden erőfeszítésével azon dolgozott, hogy az 1975-ben főiskolai szintűvé vált tanítóképzést a szó legnemesebb értelmében rangosabbá tegye és ténylegesen integrálja a felsőoktatás rendszerébe. Ennek a rengeteg munkát és összetett feladatok megvalósítását igénylő törekvésnek az alappilléreit a közoktatással való élő kapcsolat és a képzés gyakorlatorientáltságának fejlesztése, az oktatók tudományos tevékenységének és az intézmény tudományos közéletének a megteremtése, valamint a képzési feltételek javítása jelentették.

A gyakorlati képzés területén történt változások jelentősen növelték az oktatói részvételt a gyakorlati képzés különböző formáiban, javították a gyakorlóiskola személyi feltételeit és jótékony hatást gyakoroltak a szakmai alapozó tárgyak és a tantárgy-pedagógiák közeledésére. A közoktatással való kapcsolat szorosabbra fűzését nagyon jól szolgálta a pedagógus-továbbképzések ekkor kiépülő rendszere is, amelyre a budai képző tudatosan építve alakította kapcsolatrendszerét és került közel a főváros számos óvodájának és iskolájának napi valóságához.

Hosszú évek szisztematikus munkáját szentelte annak, hogy érdemi változás történjen az oktatók tudományos tevékenységében. Pontosan látta, hogy az oktatás színvonalának emelése csak a tudományos munkában történő előrelépéssel érhető el, hogy oktatás és kutatás nem lehetnek sem egymástól független entitások, sem opcionális lehetőségek. Az oktatókkal és a képzéssel szemben ezért új, a színvonal emelését célzó követelményeket fogalmazott meg. Ösztönözte és a realitás talaján el is várta a tudományos munkát, az idegen nyelvi felkészültség növelését, a hazai és nemzetközi konferenciaszerepléseket, a pályázatokban való aktív részvételt, a szakértői tevékenységet. Rendszeressé tette az intézményen belül a tudományos felolvasó- és beszámoló üléseket, nívósabbá a főiskola saját kiadású *Tudományos Közleményeit*. Törekvéseit szükségszerű feszültségek kísérték, mert az új követelményeket az intézményi közvéleménnyel el kellett fogadtatni, a kutatómunkához legalább az alapvető feltételeket meg kellett teremteni, és szükség volt a szakmai-tudományos kapcsolatok fejlesztésére, az intézmény zártságának oldására is. A feszültségek azonban nem tántorították el elképzelésétől. Konfliktusok árán is vállalta a tudományosan megalapozott tanítóképzés ideáját, azért energiát nem kímélő erőfeszítéssel dolgozott. E munka eredményességéről egy az intézményről készült értékelő visszatekintésben 1990-ben így fogalmazott: „*A leglényegesebb eredménynek mégis azt tartjuk, hogy az*

aktív és folyamatosan végzett tudományos munka az írott oktatói követelményrendszeren túl lassanként íratlan szabályként is a közvélemény által kodifikált követelménye lett (talán inkább: lesz) a budapesti tanítóképzőnek.”

A képzés feltételeinek javítását célzó tevékenysége részeként készült el főigazgatósága idején a Kiss János altábornagy utcai épület bővítése. Az új szárnyal az oktatási helyiségek száma megduplázódott, ami jelentős mértékben javította és korszerűsítette az oktatás infrastrukturális feltételeit. Hasonló céllal szorgalmazta az akkori óvóképzés helyszínéül szolgáló Bezerédj utcai épület felújítását is, amely munka lassabb ütemben, de folyamatosan haladt és egész ciklusa idején folytatódott. Az infrastrukturális fejlesztések lehetővé tették, hogy az akkor már érlelődő, nagyobb szabású tartalmi fejlesztések is valóra váljanak.

Hunyady Zsuzsa nemcsak saját intézményét tekintette és tekinti ma is szívügyének, hanem az egész magyar tanítóképzés szolgálatát. E nemes, elkötelezett szolgálathoz biztosított megfelelő keretet az 1987-ben létrejött Országos Tantervfejlesztő Bizottság, amelyet másfél évtizeden keresztül vezetett. A tanítóképzéssel összefüggő tartalmi és szervezeti kérdések országos szintű organizálására és koordinálására létrejött szakmai szerveződés legfontosabb célja a szétagolt intézményrendszerben folyó tanító- és óvóképzés országosan érvényesíthető minőségi standardjainak meghatározása, ezzel a diplomák egyenértékűségének biztosítása volt. A Hunyadyné Zsuzsa által vezetett hosszú periódusban a bizottság tevékenysége a tanítóképzés egésze szempontjából stratégiai jelentőségű volt: a képzőintézmények teljes körét megmozgató és az országos egyeztetési munkálatokba bekapcsoló szervezet olyan jövőbemutató szerkezeti és tartalmi kérdésekkel foglalkozott, amelyek hosszú távon határozták meg a magyar tanító- és óvóképzést és a bolognai rendszerű átalakítás során is értékállóknak bizonyultak.

E munkálatok jelentős része már arra az időszakra esett, amikor Hunyady Györgyné főiskolai tanárként a budai képző Neveléstudományi Tanszékét irányította. Az 1992-től 2007-ig terjedő tanszékvezetői megbízás tizenöt éve imponálóan gazdag szakmai tevékenysége messze túlmutat a tanszék keretein. Irányításával történt meg a négyéves tanítóképzés folyamatosan monitorozott, kísérleti bevezetése, majd a kibővült tartalmaknak és kompetenciáknak megfelelő képesítési követelmények kidolgozása és országos modellté fejlesztése. A kutatással megalapozott oktatásfejlesztést és általában a fejlesztő kutatásokat tanszékvezetői minőségében is erőteljesen ösztönözte. Az oktatásfejlesztési tevékenységek széles tárából kitüntetett figyelemre érdemesek azok az elemek, amelyekkel reagálni kívánt a közoktatásban jelentkező új igényekre. Ilyennek tekinthetők a differenciáló pedagógia-pszichológia stúdiumok és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatok kidolgozása és bevezetése mindkét szakon, az inkluzív pedagógia lehetőségeinek keresése a tanítóképzésben, a romológia speciálkollégium elindítása, majd a cigányság kultúrájával foglalkozó kurzusok beépítése a képzésbe, valamint az alternatív pedagógiák minél szélesebb körű megismertetését célzó, a tanszék személyi fejlesztéseiben is megmutatkozó

törekvések. Ugyancsak a közoktatás kihívásaira történő válaszkeresés részeként került sor a tanítóképzés és a közoktatás nemzetközi tendenciáinak tanulmányozására és egyes külföldi modellek adaptációjára. A közoktatás felől érkező igények kielégítését szolgálták a tanszék gondozásában elindult szakirányú továbbképzések is, amelyek a programok kidolgozását követően a kilencvenes évek második felében váltak egyre népszerűbbé.

Tanszéki, intézményi és országos koordinátori feladatot is jelentett a tanító- és óvóképzés beillesztése a bolognai rendszerű felsőoktatás rendszerébe. Az új alapszakok képzési és kimeneti követelményeinek kimunkálása és az ezzel összefüggő munka irányítása is Hunyady Zsuzsához kötődik. A képzési rendszer átalakulása során oroszlanrészt vállalt abban is, hogy alapszakjainkról a hallgatók a tanulmányok teljes elismerésével léphessenek be az MA szintű továbbhaladást biztosító neveléstudományi mesterszakokra. Országosan elsőként dolgozta ki az ELTE PPK neveléstudományi mesterszakához illesztve a „Kora gyermekkor pedagógiája” szakirányt, amit vezetésével azóta is a Tanító- és Óvóképző Kar gondoz. Figyelme arra is kiterjedt, hogy az MA szintű tanulmányok megkezdését tervező tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók részére választható formában egy, a tanulmányok egészén átívelő program készüljön.

E vázlatos bemutatás is érzékelteti, hogy a tanszék élén a vezető kutatói/fejlesztői tevékenysége egyfelől a tanító- és óvóképzéshez kapcsolódik, másfelől a közoktatás megújításával fonódik össze. Ez a tematizálódás saját kutatási témáiban is tettenérhető. Kutatói figyelme – az iskola társas dimenzióinak vizsgálati lehetőségét tágítva – a társadalmi kapcsolatrendszerbe ágyazott iskola funkcionális és diszfunkcionális hatásainak és a szereplők élményeinek, emlékeinek, laikus és professzionális vélekedéseinek, attitűdjeinek vizsgálata felé fordult. A fent jelzett időszak termékeny kutatómunkájának eredményeit monográfiák és tanulmányok sora dokumentálja.

Tudományos és fejlesztői tevékenységéhez szervesen kapcsolódik oktatói-témavezetői szerepvállalása a doktori képzésben, valamint széles körű szakmai-közéleti tevékenysége is. 1981-től az MTA Pedagógiai Bizottság tagja, később titkára, majd alelnöke, 1986-tól 2003-ig az Országos Tantervfejlesztő Bizottság vezetője, 1997-től két cikluson át a MAB szakbizottságának és plenumának tagja, ugyancsak 1997-től, majd 2007-től újra a felsőoktatás képviselőjeként az Országos Köznevelési Tanács tagja, 1997-től 2003-ig a Bólyai Ösztöndíj Kuratórium tagja, 2004-ben az OM Tanító- és Óvóképzési Szakcsoport Képesítési Követelményeket Átdolgozó Bizottságának, 2002–2005 között az OTKA Pedagógiai-Pszichológiai Szakbizottságának tagja. Folyamatosan jelen van a neveléstudomány meghatározó periodikáinak szerkesztőbizottságaiban is. Az *Új Pedagógiai Szemle* és a *Magyar Pedagógia* folyóiratoknál szerkesztőbizottsági tag, a *Pedagógusképzés*nél rovatvezető. Meghatározó szerepet vállalt a VII. Nevelésügyi Kongresszus szervezésében és a kongresszusi kötet szerkesztésében. Mindez temérdek feladat, iszonyú sok munka, de ő mindet teljesíti, mert mindegyiket fontosnak tartja.

Sok fontos szerepről volt már szó, de nem beszéltem még a talán számára is legkedvesebbről, amit soha, semmilyen körülmények között nem szorított háttérbe. Ez az oktató szerepe. Az egyesek szerint kissé szigorú, mások szerint inkább következetes, ám mindenki szerint elvszerű, a hallgatókat partnerként kezelő és magas elvárásokat támasztó oktatóé, akitől rengeteget lehet és érdemes tanulni. S hogy ez mennyire így van, azt nekem rendszeresen és egész közelről volt alkalmam megtapasztalni. Általában jellemző, hogy kollégaként előadni halljuk, teljes oktatói szerepünkben azonban kevésbé látjuk egymást, és csak egészen kivételes esetekben van ez másképp. Kivételes esetnek számít, hogy éveken keresztül vezethettem Zsuzsával párban egy kurzust. Szerencsésnek gondolom magam ezért. Elsősorban, mert én is rengeteget tanultam tőle, másodsorban, mert láthattam a hallgatókkal való kapcsolatban is. Egy határozott, de nagyon tapintatos, célirányos, de nem erőszakos, széles látókörű, óriási tudással rendelkező és mindig az emberre figyelő kollégát láttam, aki észrevesz minden finom jelzést, számon tart minden apró részletet. A hallgatók tudják – az érettebbek különösen –, hogy szerencsések. Érzik, hogy valami egészen különlegeset, valami teljesség felé mutatót tanulhatnak tőle. Tovább foglalkoztatja őket egy-egy téma, és később is emlékeznek azokra a beszélgetésekre, amelyek szemléletformáló hatással voltak rájuk. Mester–tanítvány viszonyt láttam, amelynél többre vagy másra oktató talán nem is vágyhat. Ez a viszony benne van az órákban, a munkák értékelésében, a szakdolgozatok és tudományos diákköri dolgozatok vezetésében. Ez utóbbira kiemelt figyelmet fordított, ennek köszönhetően az általa vezetett TDK-dolgozatok többsége az OTDK-n is díjazott lehetett, továbbá 2006-ban OTDK-munkájáért mestertanári díjat kapott. Szakmai munkásságáért több más elismerésben is részesült. Saját karán „Diákokért” emléklakettet és Gyertyánffy-emlékérmét vehetett át.

Országos kitüntetései:

1985-ben Gyermekekért Díj,

1992-ben Apáczai Csere János-díj

1995-ben Trefort Ágoston-díj

1998-ban Magyar Felsőoktatásért Emléklakett

2003-2006. Széchenyi István Ösztöndíj

2006-ban Magyar Köztársaság Érdemrend arany fokozata

2009-ben Szent-Györgyi Albert-díj

Végezetül Hunyady Zsuzsáról mint emberről szeretnék néhány alapvető dolgot mondani. Rendkívüli teherbírás, fáradhatatlan lendület, bátorság, pontosság, alaposág. Mély humánus. Szerénység. Magas elvárások, elsősorban önmagával szemben. Akit csak lehet, megtisztel ugyanezzel, de figyel a lécs magasságára, azt differenciáltan személyre szabja. Érzékeny a rászorulóknak, az elesettek helyzetére és problémáira. Önzetlen segítő, a tudomására jutó vészhelyzetekben ő az első jelentkező, akkor is, ha ehhez saját dolgait kell háttérbe szorítania. Remek helyzetfelismerő és konfliktuskezelő. Szakmai munkássága alapján méltó tulajdonosa annak a minőségdíjnak, amit kimondva-

kimondatlanul mindenki, még azok is megítélnék neki, akik egyébként nem kedvelik. Akik jól ismerik, de akik csak jól figyeltek is rá, tudják, hogy Zsuzsa erre a díjra emberi kvalitásai okán is jogosult. Kivételes ember, kivételes erényekkel. Örülünk, hogy vele dolgozhatunk, hogy ma is része életünknek és most a születésnapján köszönhetjük! Okos, bölcs, megfontolt tanácsaira, konstruktív javaslataira és kiváló emberségére még sokáig számítunk! Boldog születésnapot és nagyon jó egészséget kívánunk!

Podráczky Judit

A KOLLEKTIVITÁS HAGYOMÁNYOS ÉS ALTERNATÍV ÉRTELMEZÉSEI – EGY 40 ÉVES KUTATÁS MAI TANULSÁGAI

F. Lassú Zsuzsa

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kollektivitás, a közösségi viszonyulás társadalmi és pedagógiai kérdései ma éppoly fontosak, ha nem fontosabbak, mint 40 évvel ezelőtt. Globalizálódott világunk egyszerre ad teret az individuum elmagányosodásának és megszűnésének, a totális közösségi létformáknak, ahol az egyén minden gondolata a megszületés pillanatában megosztásra kerül. Ez a közösségi lét azonban nem feltétlenül jelent egy igazi közösséghez való tartozást, ahol az egy mindenkiért, mindenki egyért kölcsönös felelőssége és gondoskodása a jellemző. Mai közösségeink sokkal inkább a szabadidő eltöltésének, a közös érdeklődés kifejeződésének és a gondolatok artikulálódásának színterei, s csak kevéssé van jelen bennük az együtt munkálkodás jóleső fáradtsága, a közös célok által vezérelt tevékenység sikerének öröme, vagy éppen a kudarc közösen megélt csalódása.

Jelen írásomban mégis egy olyan közösségértelmezést szeretnék középpontba állítani, amely 40 év távlatából is fontos értéktartalmakkal bír. Az 1971/72-es tanévben Hunyady Györgyné kandidátusi kutatómunkája részeként az iskolai közösséghez való viszonyulást, a gyermekek közösségi helyzetét és ennek hatásait vizsgálta. A nagyszabású, módszertanilag is sokoldalú kutatás 50 iskolai osztályt, 1332 gyermeket vizsgált, bevonva azok pedagógusait is (Hunyadyné, 1977). Dolgozatomban ennek a kutatásnak néhány fontos elemét emelem ki, hogy általuk új nézőpontok és értelmezési keretek felhasználásával megvizsgáljam azokat a fogalmakat, amelyek a közösséghez való viszonyulás értelmezésében előtérbe kerülnek.

A kollektivitás fogalma

A kollektivitás a közösséghez való viszonyulást jelenti. A kifejezés a kollektíva, közösség szóból származik, melynek jelentését a Magyar értelmező kéziszótár a következőképpen határozza meg: közös élet- vagy munkaviszonyok között élő, illetve közös eszmék, célok által egyesített emberek csoportja (Magyar értelmező kéziszótár, 2003). A közösséget (Gemeinschaft) Tönnies, német szociológus azáltal különbözteti meg a társadalomtól (Gesellschaft), hogy az előbbit valóságos és szerves társas viszonylatként tételezi, míg utóbbit ideális és mechanikus képződménynek. A közösség, elmélete szerint, olyan kölcsönös igenléssel jellemezhető viszony, mely „egységet hoz létre a sokaságban, vagy sokaságot az egységben” (Tönnies, 2004).

A kölcsönös egymásrautaltság és közös célok által meghatározott, egységes és mégis sokszínű közösség definíciója tehát lényegében rokon értelmű a csoport szociálpszichológiai meghatározásával (ld. pl. Smith, Mackie, 2004), noha mindannyian érezzük, hogy valamiképpen több annál. Ezt a többletet nehéz megragadni, leginkább értékeket hordozó mivoltát szokták hangsúlyozni, így

magá a közösség szó is pozitív tartalmú, míg a csoport önmagában sokkal inkább semleges, értékmentes. Ezt az értéktöbbletet Pataki Ferenc is hangsúlyozza a társadalmi csoportokról szólva: „A csoport fogalmát elvileg kétfajta társadalmi képződményre alkalmazzuk. Ezzel az elnevezéssel illetjük először is a közvetlen személyes kölcsönhatáson és együttműködésen alapuló és ekképpen működő, viszonylag nem nagy létszámú, többé-kevésbé tartós társas alakzatokat, személyközi (interperszonális) együtteseket. Ezeket szokás társadalmi kiscsoportoknak vagy (amennyiben értékszempontot vezetünk be elemzéseinkbe) kollektíváknak nevezni.” (Pataki, 1977, 160.) A közösséghez való viszony tehát immanensen magában hordoz egy pozitív tartalmat, az, aki pozitívan viszonyul a közösséghez, ezáltal pozitív értékkel ruházódik fel, noha mindannyian tudjuk, hogy léteznek olyan közösségek, amelyek céljával és eszközeivel a társadalom többsége nem azonosul, azokat megveti, elutasítja.

A dilemma felismerése mellett mégis megmaradok a pozitív megközelítésnél, és a közösséget mint értéket hordozó társadalmi képződményt veszem alapul, így a közösséghez való pozitív viszonyt mint elérendő, pedagógiaileg támogatandó célt tekintem.

A kollektivitás számos pszichológiai nézőpontból, többféle pszichológiai fogalmat segítségül hívva értelmezhető. Jelen tanulmányban, a teljesség igénye nélkül tárgyalom a pszichológiai alap kutatások néhány szubjektíven kiragadott, a témával összefüggésbe hozható megközelítését.

A kollektivitás megközelítései

A szociálpszichológia témakörein belül a kollektivitás felfogható *szociális attitűd*ként, ahogyan elsősorban Hunyady Györgyné is tette, ám kutatásai eredményeinek értelmezésében egyéb megközelítések is megjelenhetnek. Az előbb említett pozitív értéktartalom és pedagógiai célok elővételezik a kollektivitás *érték-pszichológiai* értelmezését, ám a kutatásban részt vevő, különböző életkorú gyermekek válaszainak összevetésekor természetesen felmerülnek a fejlődéslélektan vonatkozó elméletei is, például az *én fejlődésére* vagy az *erkölcsi fejlődésre* vonatkozóan. A kérdés kutatásában segítségül hívhatjuk emellett az általános és a személyiség-lélektan fogalmait is. A kutatásban fontos kérdés a közösséghez tartozás, a közösségért való tevékenykedés motívumainak vizsgálata, így a *motivációra* vonatkozó pszichológiai nézőpontok mindenképpen segíthetnek az értelmezésben. Emellett felmerülhet a közösséghez való viszonyulás és a *szociabilitás mint személyiségvonás* összefüggése is.

Mindezek a fogalmak azonban maguk is *kulturálisan* meghatározott reprezentációk, értelmezésük nem független a kortól és a társadalomtól, melyben születnek. Nem megkerülhető ezért a téma tárgyalásakor az individualizmus-kollektívizmus kulturális dimenziójának megragadása sem.

A közösségi viszonyulás mint attitűd

A közösségi viszonyulás felfogható attitűdként, és így három komponense vizsgálható (ld. pl. McGuire, 2001). *Kognitív* összetevője tartalmazza a közösségi érdekek, célok, normák, hagyományok ismeretét, valamint a közösségért érzett tudatos felelősséget, amely értelmezhető egyfajta morális tudatként is. Mindezek az egyén fejében lévő tudattartalmak sohasem sterilen, hanem az affektív komponenssel együttműködve, az által befolyásolva hozzák létre a közösség fejünkben lévő mentális reprezentációját. Az *érzelmi* komponens a tudáselemeket átszínezi, reakcióinkban megelőzi, testileg, zsigerileg is kifejezve a közösséghez való ragaszkodást vagy az attól való elzárkózást (Zajonc, 2003). Mindez megnyilvánul az örömben, ha együtt vagyunk, a csalódásban, ha nem sikerülnek közös céljaink, a kirekesztettségől való félelemben, a más közösségektől való viszolygásban, a közösségtől való eltiltásra reagáló haragban vagy a közösség felbomlásakor érzett bánatban. A közösségi viszonyulás *viselkedéses* komponense mindazokban a tevékenységekben érhető tetten, melyeket az érzelmi és gondolati indíttatás nyomán az egyén tesz – a közösségért való cselekvésekben, illetve az ezekre való készenlétben.

Kognitív tényező – felelősségtudat

A közösségi érdek tudatos felismerése, a közösségért való felelősségvállalás Hunyady Györgyné kutatásainak egy fontos eleme. A közösségért való felelősség felismerése, a „közöm van hozzá”, „részem van benne”, „felelős vagyok érte” felismerések tudatosulása a kollektív tevékenységek fontos motívuma. A közösségért érzett felelősség azonban nem előzheti meg az egyéni élettér feletti felelősség tudatosulását. A gyermek először annak lesz tudatában, hogy felelős saját testéért, saját cselekedeteiért, majd értelmi-érzelmi és szociális fejlődésével párhuzamosan egyre inkább felismeri felelősségét családjá, barátai és tágabb környezete, például iskolai osztálya életében. Csak serdülőkorban tudatosul azonban az ország, a kultúra, Európa vagy az egész Föld iránti felelősségünk (Szabó, Kékesi, 2012; Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska, 2009). A Hunyadyné által feltárt eredmény, amely az általa vizsgált felső tagozatos gyerekek életkorral növekvő egyre tudatosabb, túlzásoktól egyre inkább mentes közösségi viszonyulását mutatta, ezért értelmezhető a felelősség táguló körében.

Érzelmi tényező – a közösséghez való kötődés

A közösséghez való érzelmi viszonyulás a szociális attitűd legmeghatározóbb eleme. A pozitív érzelmi viszony felfogható mint egyfajta kötődés, kapocs – természetesen nem a kötődés fejlődéslélektani értelmében, de annak jelentéséből fontos elemeket (pl. ragaszkodás, öröm, biztonság élménye) megtartva.

Az iskolához való kötődés érzését, vagyis az iskola iránti pozitív attitűdöt irányja alapján két összetevőre bonthatjuk: az első magára az iskolára vonatkozik, vagyis azokat az érzéseket (pl. büszkeség, odatartozás, biztonság) tartalmazza, melyek az iskolához mint intézményhez kapcsolódnak, a második pedig a személyekhez fűződik, akik a gyermek iskolai életében részt vesznek (Hirschi,

1969). Hazai vizsgálatban Szabó Éva és Virányi Barbara (2011) az iskolai kötődés mértékével szorosan összefüggő tényezőnek találták a tanulmányi eredményt és a magatartást – az erősen kötődő gyermekek gyengén kötődő társaiknál gyakrabban voltak mindkét szempontból „dicséretesek”.

Az iskolához való viszony ugyanakkor erősen összefügg az iskolai, közösségi életbe való bevonódással, vagyis a szociális attitűd viselkedési komponensével.

Viselkedési tényező – bevonódás a közösségi tevékenységekbe

Nem meglepő módon a bevonódás a közösségi tevékenységekbe szorosan összefügg a szociális viszonyulás attitűd-skálán mért erősségével, vagyis azok, akik fontosabbnak tartják a közösségi érdekeket, nagyobb arányban vesznek részt a közösségi, a közösségért végzett tevékenységekben (Hunyadyné, 1977).

Ugyanakkor az sem meglepő, hogy a közösség életében aktívabb közösségi tisztségviselők pozitívabb attitűddel rendelkeznek a közösség iránt. Ezt az összefüggést Hunyadyné 1971–1972-ben végzett kutatásai éppúgy bizonyították, mint Szabó Éva és Virányi Barbara 2011-es vizsgálata, vagyis nem csak egy kor, egy ideológia megnyilvánulására, hanem általános igazságra lelhetünk: aki szereti, az teszi. Vagy aki teszi, az szereti? Tyúk vagy tojás kérdésre bukkanunk, ami nem új felvetés az attitűd és attribúció pszichológia kutatásának történetében, mióta Bem felvetette: „szeretem a barna kenyeret, mivel rendszeresen eszem” (Bem, 1972).

A közösségi bevonódásnak azonban nemcsak a közösség szempontjából vannak előnyei. Hunyadyné 40 évvel ezelőtti kutatásai és újabb nemzetközi kutatások is arra az eredményre jutottak, hogy a pozitív közösségi attitűd, és a nagyobb mértékű iskolai bevonódás jobb tanulmányi eredménnyel, kevesebb magatartási problémával jár együtt (Hawkins, Weis, 1985; McBride et al., 1995).

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a kollektivitás szociális attitűdként való értelmezése a téma vizsgálatának mindmáig fontos, ha nem a legmeghatározóbb megközelítése.

A közösségi viszonyulás mint személyes és egyben kulturális érték

A kollektivismus az egyén által preferált értéként is felfogható, így értelmezését megkönnyítheti, ha egy értékmodellben elhelyezve vizsgáljuk.

Schwartz (1992) szerint az értékek vágyott célok, melyek fontossága egyénenként változó lehet, egymáshoz való viszonyuk hierarchikus, az egyén vagy csoport életelvének meghatározói, motiválják a cselekvést, normaként funkcionálnak, és a szocializáció során sajátíthatók el. Az általa univerzálisnak leírt 10 motivációs érték egymással támogató vagy versengő kapcsolatban lehet, hasonló jellemzőik alapján összetartoznak vagy szemben állnak, ezáltal jól definiálható értékstruktúrát hoznak létre. Az egymással szomszédos értékek, közös jellemzőik alapján, nagyobb szerkezeti egységekbe összevonhatók. Ezáltal Schwartz végül 2 fő dimenziót tárt fel, melyet empirikus vizsgálata is igazoltak. Az első dimenzió a változásra való nyitottság, szemben a megőrzéssel. A második

dimenzió az én-hangsúlyozás, szemben az én-transzcendenciával, amely szembeállítja az egyén saját sikerének és dominanciájának hangsúlyozását a másik személyt egyenlőként elfogadó és az annak jólétével való törődést hangsúlyozó értékekkel. A közösségi viszonyulás is itt, az én-transzcendencia dimenziójában helyezhető el.

A személyes értékek szocializációja ugyanakkor az adott kultúrában történik, amely maga is értéknek tekint bizonyos célokra, motívumokra. Hofstede és munkatársai kultúrközi összehasonlító kutatásai alapján Magyarország individualista irányultságú ország, így az egyének fontosabbnak tartják az egyéni, mint a közösségi célokat, érdekeket (Hofstede és Hofstede, 2008). A Hunyady-né által, a hetvenes években kapott eredmények, melyek az általános és középiskolások közösségi viszonyulásában egy kisiskolás korban már pozitív attitűd életkorral előrehaladó tudatosulását mutatták, valószínűleg nagyban köszönhetőek voltak egy társadalmi-politikai berendezkedés ideáljának. Valószínűsíthető, bár erre nézve nincsenek konkrét adataink, hogy az azóta eltelt időben végbement, ismert értékrendváltozás a közösségi viszonyulás mint érték háttérbe szorítását eredményezte a gyermekek körében is. Ezért nagyon fontos pedagógiai cél a pozitív közösségi viszonyulás támogatása, fejlesztése, céltudatos tanítása.

A kollektivitás én-pszichológiai értelmezése

A kollektivitás értelmezhető az én-pszichológia fogalmi körében is. Az én fejlődésével kapcsolatos nyugati tudományos elméletek egyetértenek abban, hogy az én-élmény kialakulásának fontos összetevője az én és a nem én elkülönülése, melyet Mahler a szeparáció-individuáció folyamatában ír le (Mahler, Pine, Bergman, 1975). Szerinte a gyermek, egy rövid ingerbarrier, az ún. normál autizmus fázisa után, kezdetben önmagát az anyával egynek éli meg, ez a duál-unió állapota, melyet az ön-indította tevékenységek nyomán kialakuló saját test élmény és az anya mint különálló lény megélése szakít meg, és amely folyamat a szeparáción keresztül vezet az egyénné válás, az individuáció irányába.

A szeparáció élménye ugyanakkor felfogható egyfajta hiányt keltő élményként, melynek hatására kialakul a ragaszkodó magatartás és a kötődés, amely minden társas kapcsolatunk alapja (Bowlby, 2009). A közösségi viszonyulás, a közösségbe való vágyódás ezáltal az individuáció folyamatának következményeként is értelmezhető, s mint ilyen, függ annak jellemzőitől.

Az individuáció elkülönülést, elszakadást jelent az anyától, amely annál kifejezettebb, minél inkább képes a gyermek önmagát az anyától különbözőnek megélni. A feminista pszichoanalitikus, Jean Baker Miller (1987) szerint ez az individuáció sokkal kifejezettebb a fiúgyermekek esetén, akik nemi különbözőségük okán könnyebben alakítanak ki önálló, elkülönült szelfet, míg a lányok az anyával való fokozott azonosulás következtében sosem individualizálódnak teljesen, hanem ún. beágyazott, kapcsolati selfet hoznak létre. Ez a kapcsolati self a kapcsolatokban való önmeghatározást, a kapcsolatokra való nagyobb igényt, ezáltal erősebb közösségi viszonyulást hoz létre a nőkben, mint a

férfiakban (ld. pl. Blazina, 2004). Miller elméletét a modern kötődéskutatások csakúgy megerősítették, mint Hunyadyné, aki szintén a lányok magasabb szociális attitűdjét találta vizsgálatában, noha a kultúrközi összehasonlító vizsgálatok eredményei arra is felhívják a figyelmet, hogy ez a különbség nem egyetemes, és nem független a társadalom jellemzőitől (ld. pl. Schmitt et al, 2003.)

A közösségi tevékenységek motívuma és összefüggése az erkölcsi fejlődéssel

A közösségért való tevékenységek motivációja megközelíthető egyrészt a motiváció általános elméleteit felhasználva. Ekkor alapvető szembenállásként jelenhet meg a külső-belső, intrinzik-extrinzik motiváció elkülönítése, amely felfogható egy folytonos dimenzió két végpontjaként, amely dimenzión számos más pont is megfogható, és így az is megtörténhet, hogy bizonyos körülmények között az extrinzik motiváció belsővé válik (ld. Ryan, Connel Deci, 1985).

Hunyadyné vizsgálatában egy sportpályaépítés történetét elmesélve arra kérte a gyermekeket, hogy rangsorolják a különböző közreműködő gyerekek motivációit, mennyire tetszett nekik az adott gyermek indoklása a részvételre vonatkozóan. A felkínált indokok 4 fokozatban írták le a közösségi tevékenység motivációit, melyek a külső jutalommal vezérelt egyéni érdektől a belülről jutalmazott közösségi érdek felé haladva jelentenek különböző fejlettségi, illetve pedagógiaailag kívánatos szinteket. Az eredményekből kitűnik, hogy 1972-ben a vizsgált felső tagozatos gyerekek több mint 50%-a a belülről motivált egyéni érdeket önmagához közelebb érezte, mint a közösségi érdeket. Az egyéni érdek ugyanakkor csak a belső motiváció esetében tetszett a gyermekeknek, a megkérdezettek mindössze 3%-a rangsorolta első helyre a kívülről motivált és egyéni érdekből tevékenykedő tanuló indoklását. A belső motiváció egyértelmű előnyét mutatja a kutatás, hiszen a gyermekek kevesebb mint 10%-a rangsorolta első helyre a kívülről motivált, jobb jegyért vagy győzelemért tevékenykedő gyerekek indoklását. Azaz az indoklás vonzerejét nem az egyéni vagy közösségi érdek kérdése, hanem a motiváció helye befolyásolta erősebben. A belülről motivált tett, irányuljon egyéni vagy közösségi célra, mindenképpen vonzóbb a felső tagozatos gyermekek számára, mint a kívülről motivált cselekedetek. Az eredményeket a modern motivációkutatás is megerősíti, bár a Hunyadyné által használt négy motivációs szintet más értelemben használják (ld. Decy és Ryan, 1985).

Ugyan a vizsgálat nem irányult a 10 évesnél fiatalabb korosztályra, azonban más kutatásokból (ld. pl. Deci és Ryan fent említett munkáját) tudjuk, hogy a belsőleg vezérelt motívumok aránya az életkor előrehaladásával nő. Ennek számos magyarázata közül most az erkölcsi fejlődéssel való összefüggést emelem ki.

Piaget és Kohlberg kognitív fejlődéslélektani elméleteikben egyaránt azt feltételezték, hogy a gyermek helyes, erkölcsös viselkedése kezdetben csak külső kényszer vagy jutalmazás reményében van jelen. Piaget ezt a fázist nevezte heteronóm erkölcsiségnek, melyet csak 8-10 éves korban kezd az idegrendszeri érés és szocializáció hatására felváltani az autonóm szabálykövetés szakasza, ahol

a gyermek már képes belátni, magáévá tenni a szabály értelmét, ezáltal belülről motivált annak betartására (Piaget, 1970).

Kohlberg (1997) kutatásai alapján részletesebb szakaszfelosztást hozott létre, amelyben a prekonvencionális szakasz lényegében megfelel a heteronóm erkölcsiségnek, azonban a belülről irányított erkölcs szakasza nem egységes. A fejlődéssel a serdülő és a felnőtt egyre inkább képes a konvenciókat egyénileg értelmezni, és ebben a posztkonvencionális szakaszban már nem az elfogadás, a beilleszkedés motiválja a közösségi cselekedetet, hanem a belülről választott egyéni erkölcsi meggyőződés, amely akár arra is motiválhatja az egyént, hogy az általa megvetett közösség céljait ne kövesse, annak tevékenységeiben ne vegyen részt. Ez az erkölcsiség legmagasabb szintje, amely bizonyos esetekben az elnyomó csoportoknak való behódolás megtagadásával, a morálisan elutasított csoportokból való tudatos távolmaradással jár.

A tudatosság ilyenfajta növekedését Hunyadyné is feltárta kutatásában, amikor az életkor növekedésével a közösségre vonatkozó túlzó kijelentések egyre növekvő elutasítását találta.

A szociális attitűd összefüggése a szociabilitással

A szociabilitás a személyiség vonásaként is felfogható, s mint ilyen, alapvető veleszületett temperamentum-jellemző (Thomas, Chess, Birch, 1968). Már a legkisebb csecsemők is különböznek abban, hogy mennyire keresik a másikkal való szoros kapcsolatot, vagy igénylik mások társaságát. Vannak szociálisan nyitott, kezdeményező gyerekek és vannak visszahúzódók, félénkek. A nyitott gyerekek sokkal több interakciót kezdeményeznek és bátrabban lépnek be a társas helyzetekbe, ezáltal fejlődésük során sokkal több lehetőségük adódik társas kompetenciák kialakítására és gyakorlására (Sanson, Hemphill, Smart, 2004).

A félénk gyerekeknek ehhez sokkal több támogatásra, kedvezőbb szocializációs tapasztalatokra van szükségük, és mivel a szociabilitás öröklöttsége folytán nagy eséllyel szüleik szintén visszahúzódók, így sokan közülük a közösségbe lépve magukon hordozzák a születéskor öröklött félénkség jegyeit.

A szociabilitás a csoportbeli társas pozíció fontos meghatározója – a fejlett társas kompetenciákkal rendelkező gyerekek elfogadottabbak, gyakrabban lesznek a csoport vezetői, jobban bevonódnak a közösség életébe.

Zárszó

Az itt felvázolt nézőpontok a teljesség igénye nélkül járták körül egy remek kutatás ma is aktuális kérdéseit. Hunyady Györgyné a közösség és a társas kapcsolatok pedagógiai szempontú kutatásának fontos kérdéseit tárgyalja sok remek írásában, melyek közül most csak egyet, a hozzám legközelebb állót vettem górcső alá, hogy alapvető fogalmát, a kollektivitást szubjektíven kiragadott szempontjaim alapján új nézőpontokba helyezve tárgyaljam. A nézőpontok áttekintése után most itt lenne az idő, hogy valamilyen összefoglalással zárjam előadásomat, de a mindenki által hazavihető örök tanulság helyett, én kérdésekkel zárom szavaimat.

A szociális viszonyulás tárgyalásakor számomra felvetődő első kérdés, hogy honnan ered? Vannak-e öröklött elemei, és mely összetevőit tanuljuk?

Amennyiben tanulható, akkor hol tanuljuk leginkább? A családban eldől minden, vagy az iskolának és a pedagógusoknak még vannak esélyei arra, hogy tervezett módon, a nevelés tudatos eszközeivel fejlesszék ezt a viszonyulást? És ha igen, mennyire lehet ebben a családokra támaszkodni, őket ebbe a folyamatba bevonni?

És számomra a legfontosabb kérdés, hogy hogyan lehet egyén és közösség érdekét összehétközíteni, alapvetően individualista társadalmunkban a gyermekeket arra nevelni, hogy másokért éppannyira érezzenek felelősséget, mint saját magukért, hogy belső indíttatásból tevékenyen vegyenek részt a közösség életében?

Ezek a kérdések ma még sokkal inkább aktuálisak, mint 40 évvel ezelőtt voltak, s ma itt a sok kiváló pedagógust és kutatót látva bízom benne, hogy még sokunkat motiválnak kiváló kollektív és egyéni erőfeszítésekre.

Jegyzetek

- Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 6, pp.1–62). New York: Academic Press.
- Blazina, C. (2004). Gender role conflict and the dis-identification process: Two case studies on fragile masculine self. *The Journal of Men's Studies*, 12, 151–161.
- Bowlby, J. (2009): *A biztos bázis*. Animula Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Hawkins, J. D. and Weis, J. G. (1985). The social development model: an integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6, 73–97.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hofstede G., Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere*. VHE Kft., Pécs.
- Hunyady Györgyné (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kohlberg, L. (1997): Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlesztésléktan: olvasókönyv*. Tertia, Budapest.
- Krzywosw-Rynkiewicz, B. & Zalewska, A. M. (2009). Citizens of the Future: How young people perceive social problems from both local and global perspectives, In Ross, A. (ed) *Human Rights and Citizenship Education*. London: CiCe, pp 383–391.
- Mahler, M.; Pine, F.; Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- McBride, C. M., Curry, S. J, Cheadle, A., Anderman, C., Wagner, E. H., Diehr, P. and Psaty, B. (1995). School-level application of a social bonding model to adolescent risk-taking behavior. *Journal of School Health*, 65(2), 63–68.
- McGuire, W. J. (2001): Az egyedi attitűdök és attitűdrendszerek struktúrája. In: McGuire, W. J.: *Makacs nézetek és a meggyőzés dinamikája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Miller, J. B. (1987). *Toward a new psychology of women* (2nd ed.). Boston: Beacon Press.

- Pataki Ferenc (1977): A társadalmi „nagysoportok” értékorientációi. In: Pataki Ferenc: *Társadalomlélektan és társadalmi valóság*. Kossuth könyvkiadó, Budapest. 158–188.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13–51). New York: Academic Press.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: a review. *Social Development*, 13, 1.
- Schmitt, D. P. et al. (2003). Are men universally more dismissing than women? Gender differences in romantic attachment across 62 cultural regions. *Personal Relationships*, 10, 307–331.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries. In M. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25). New York: Academic Press: 1–65.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva – Kékesi Márk (2012): *A felelősség koncentrikus szerkezete. Az egyéni felelősségtudat mintázatai magyar középiskolások és egyetemisták körében*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XXI. Tudományos Nagygyűlésén, Szombathely, 2012. május 30–június 1.
- Szabó Éva – Virányi Barbara (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 2. szám, 111–125.
- Thomas, Chess & Birch (1968). *Temperament and Behavior Disorders in Children*. New York: New York University Press.
- Tönnies, F. (2004): *Közösség és társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zajonc, R. (2003): Az érzelem és megismerés kapcsolata. In: Zajonc, R.: *Érzelmek a társas kapcsolatokban és a megismerésben*. Osiris Kiadó, Budapest. 279–335.

SZÜLŐK ÉS ISKOLA – REFLEXIÓK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

Podráczky Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Témánk legalább két szálon kapcsolódik az ünnepelt személyéhez és munkásságához. Az egyik ezek közül az a kutatás, amelyben Hunyady Györgyné bő tíz évvel ezelőtt a szülők iskolával szembeni elvárásaira fókuszált. Lényeges emellett az a szál is, amely a mába vezet, s amely nem csak azt bizonyítja, hogy a téma kontinuus az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékének életében, hanem azt is, hogy az utódoknak van mire alapozniuk, amikor a jelen és a jövő építkezési irányait kijelölik.

Hunyady Györgyné kutatói figyelme a '90-es évek végétől a társadalmi kapcsolatrendszerbe ágyazott iskola funkcionális és diszfunkcionális hatásainak, a szereplők élményeinek, emlékeinek, laikus és professzionális vélekedéseinek, attitűdjeinek vizsgálata felé fordult. A laikus pedagógiai nézetek vizsgálatának egyik metszeteként került sor a kilencvenes évek végén, kétezres évek elején a szülők iskolaképének és elvárásainak vizsgálatára. Írásunk ezt a munkát helyezi a középpontba. Először megkíséreljük elhelyezni a jelzett kutatást a nemzetközi és hazai megközelítések sorában, érzékeltetve, hogy az szervesen illeszkedik mind a nemzetközi, mind a hazai trendekbe, majd a legfontosabb eredmények rögzítését követően összefoglaljuk, hogy a téma aktuálisan milyen módon van jelen az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékének kutatási tevékenységében.

A téma nemzetközi és hazai megközelítései

A laikus nevelélméletbe ágyazott megközelítések körébe sorolhatók azok a vizsgálatok, amelyek a szülők neveléssel kapcsolatos vélekedéseinek, gyermekképének, nevelési stílusának empirikus megragadására törekedtek (Goodnow és Collins, 1990; Buri, 1991). A szülők iskolával kapcsolatos nézeteinek feltárására irányuló nemzetközi vizsgálatok főként az iskola céljaira, funkcióira vonatkozó nézetekre fókuszáltak (Furnham, 1988), illetve a szülők ideális tanárral szembeni elvárásaira összpontosítottak (Efron és Joseph, 2000; Joseph és Burnaford, 2001), valamint az iskolai sikeres és kudarcos teljesítményekre reagáló szülői magyarázatokat, magatartásformákat vizsgálták. A szülők iskolaképének feltárására irányuló kutatás (Hunyady, 2002) egyfelől szerves folytatása a laikus pedagógiai nézetek vizsgálatának (Hunyady, 2001), illeszkedve abba a megközelítési irányba, amely – a nemzetközi tendenciákhoz hasonlóan – a kilencvenes évek végén, kétezres évek elején hozott új szempontokat és kérdésfeltevéseket a téma hazai vizsgálatába. A témában megjelent összegező tanulmányok hozzájárultak a hétköznapi, a tudományos és az integrált pedagógiai elméletek viszonyának és mindezek professzionális nevelési tevékenységben betöltött szerepének megértéséhez (pl. Nádas, 1999). Ebbe a kutatási irányba ágyazódik a laikus és professzionális nevelők nézeteinek összehasonlító vizsgálata az iskolai nevelésről (Szabó, 1998), továbbá szülők,

gyerekek és pedagógusjelöltek naiv nézeteinek feltárása. Az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetében 2000-ben alakult munkacsoport a nevelésről alkotott általános elképzelések (Lénárd, 2003), a nevelési módszerekről való vélekedések (Petriné Feyér, 2003), tanár szakos egyetemi hallgatók nevelésről alkotott elképzeléseinek (Szivák, 2003), a gyermeki énkép (Réthyné, 2003), továbbá a tanuló- és iskolakép jellegzetességeinek (Golnhofer, 2003), az iskolai félelmek (Rapos, 2003) és a tanárkép (Vámos, 2003) feltárását kísérlete meg egységes szemléleti és metodikai keretben (Nahalka, 2003). Tartalmi és módszertani hozadékkal is szolgált a tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárására vállalkozó kutatás (Dudás, 2005).

Egy másik irányként jelent meg *a szülők iskolaválasztási szempontjainak vizsgálata*, majd a szülők és az iskola kapcsolata a világ számos országában a tanulók iskolai beilleszkedésével és teljesítményük előmozdításával összefüggésében kapott hangsúlyt, a nemzetközi kutatások egyik domináns iránya ezért *a szülői részvétel hatásának (szülői bevonódottság) vizsgálata* lett. Az ide sorolható kutatások kiindulópontja és módszertana sokféle. Hangsúlyos az iskolai teljesítmény és a szülői magatartás közötti összefüggések keresése, megjelenik benne a család etnikai hovatartozásának iskolai teljesítménnyel való összefüggése, a szülői bevonódottság mértékét befolyásoló tényezők vizsgálata, az iskolai teljesítmény és a pszichológiai alkalmazkodás nyomon követése. Komoly összegző munkát végzett e témában Desforges és Abouchar (2003), akik több száz angol nyelvű forrást elemezve próbáltak tisztább képet kapni a gyermekek iskolai teljesítménye és szüleik bevonódottsága bonyolult kérdéskörében.

A család-iskola kapcsolat kérdései nálunk az elmúlt időszakban egyfelől *a nemzetközi és hazai mérések eredményeivel összefüggésben* váltak hangsúlyossá. A téma különösen a nemzetközi mérések eredményeivel szembeesülve kapott figyelmet, mert a *PISA 2000* vizsgálat eredményei szerint Magyarországon a teszteredmények jelentősebb mértékben összefüggnek a tanuló családi háttérével, mint más országokban (Vári et al. 2002, 2003). A szülői háttér minden országban hatással van a tanulók iskolai teljesítményére, legjelentősebb mértékben azonban nálunk növeli az iskolai teljesítmény meghatározottságát, és itt a legmagasabb a teszteredmények korrelációja az apa és főleg az anya iskolai végzettségével. (Róbert, 2006). A szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyának a megismerése is részét képezte annak a hazai kutatásnak, amely az iskolai hátrány és eredményesség összetevőinek feltárását célozta (Imre, 2002a; 2002b).

A hazai kutatások másik jelentős iránya *az iskola demokratizálódása, tekintélyi viszonyainak átrendeződése, a megnövekedett szülői jogok* kontextusában ragadható meg. A család és az intézményes nevelés együttműködésének újragondolása az ezredforduló egyik nagy kihívását jelentette és jelenti ma is a magyar közoktatás számára. Feladatként jelentkezett egyrészt a hierarchikus viszonyrendszer kölcsönös viszonyra alakítása, másrészt az értékpluralista viszonyokhoz, a különböző értékvilágú családokhoz való alkalmazkodás (Földes, 2000; 2005). A régi beidegződések és mechanizmusok megváltoztatása azonban sok feszültséggel jár, és az alkalmazkodáshoz minden

szereplőnek hosszú időre van szüksége. Ennek tudható be, hogy a családok és a nevelési-oktatási intézmények relációjában a közoktatás minden szintjén kapcsolati problémák jelentkeztek. Az intézmények oldaláról adaptációs nehézséget okozott a szülők megnövekedett, megszilárdult jogaihoz való viszonyulás, valamint a családok eltérő értékvilágainak figyelembe vétele. Különösen nehéznek bizonyult (és bizonyul ma is) a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű családokkal való kapcsolat kiépítése és fenntartása. Az intézményes nevelés világa a múltban kevés hajlandóságot mutatott a különböző kultúrák (és az azt meghatározó érték- és normarendek) létezésének tudomásulvételére, még kevesebbet az azokhoz történő igazodásra, következésképpen az együttműködés a szülőkkel ott akadozik leginkább, ahol család és az óvoda/iskola által közvetített kultúra között kisebb-nagyobb űr tátong. Nem feszültségmentes mindemellett a kapcsolat a tanulásra, tudásra orientáló családokkal sem (Boros, 1998). Az iskolával szemben kritikát megfogalmazó szülőkkel – akik többnyire mást, jobbat, többet várnak az iskolától, mint amit az nyújtani képes – a pedagógusok éppen olyan nehezen alakítanak ki partnerséget, mint azokkal, akiktől idegen az iskola világa.

A kilencvenes évektől a hazai kutatások egy része olyan kérdéscsoportokat fogalmazott meg, amelyek – részben a vázolt problémákhoz csatlakozva – a közoktatás demokratizálódásának folyamatához kapcsolódtak. Az évtized elején oktatáskutatók szülői közvélemény-kutatások segítségével igyekeztek képet alkotni a kapcsolatrendszerben jelentkező konfliktusok okairól, a szülők informáltságáról, tájékoztatási igényeiről, elvárásairól (Györgyi-Junghaus, 1991; Bíró-Junghaus, 1992). Az évtized végétől több hazai vizsgálat irányult az intézményválasztással, illetve az óvodai/iskolai neveléssel kapcsolatos szülői preferenciák és motivációk, valamint a szülői jogok érvényesülésének feltárására (pl. Ligeti-Márton, 2003; Török, 2004; Berényi-Berskovits-Eröss 2005; Szilágyiné, 2006). A szülők iskolaképének vizsgálata (Hunyady, 2002) – noha előzményeit és tartalmát tekintve jobban belesimul a laikus nevelési nézetek megközelítésbe – indokai szerint az iskola demokratizálódásával összefüggő megközelítések közé is besorolható. A kutatás indokai között az iskola helyzetének megváltozása, a demográfiai folyamatok és az iskolaválasztási jog deklarálásával létrejövő versenyhelyzet, a pluralizálódás és a szülők jogi szempontból megváltozott helyzete voltak, illetve mindezek a körülmények együttesen hoztak létre olyan helyzetet, amelyben érdemesnek tűnt megvizsgálni, hogy milyen kép él a szülőkben az iskoláról.

A szülők iskolaképe (Hunyady, 2002)

A szülők nevelési nézeteivel kapcsolatos vizsgálatok 1997-re nyúlnak vissza. Ekkor kezdett a Budapesti Tanítóképző Főiskola kutatócsoportja (Hunyady, Nádas, Serfőző) az iskolákkal mint szervezetekkel foglalkozni. A *Pedagógiai credo és az iskolai szervezet fejlődése* projekt keretében pedagógusokat kérdeztek arról, hogyan látják iskolájuk, nevelőtestületük működését, hogyan dolgozták ki intézményük pedagógiai programját, milyen a közérzetük, hogyan vélekednek a

különböző fenntartású iskolák hasonlóságairól és különbségeiről. Már ebben a kutatásban lényeges volt az a megközelítés, hogy a nevelési-oktatási intézmények más szervezetekhez hasonlóan nyitott rendszerként léteznek, állandó kölcsönhatásban vannak környezetükkel (Serfőző, 2002), ezért kulcsfontosságú a szülőkkel, gyerekekkel kialakított kapcsolat, az odafigyelés a partnerek igényeire és véleményére. E gondolatkör jegyében kezdődött a *Partnerek az iskolában* című projekt, amelyben egyebek között arra keresték a választ, hogy milyen a pedagógusok, a gyerekek és a szülők iskolaképe: változtatnának-e és miben az intézmények működésében. Az adatok 8 budapesti iskolából származtak: minden intézményben megkérdeztek pedagógusokat, gyerekeket és szüleiket.

A témakör vizsgálata 2000/2001-ben folytatódott. A vizsgálat célcsoportja ekkor csak a szülők mintája volt, akiknek a nézeteit (több vonatkozásban) összevetették gyermektelen felnőttek vélekedéseivel. Az országos rétegzett minta kiválasztásának szempontja a településjelleg, a gyerek által látogatott iskola típusa és fenntartója volt. A mintavétel 4 területre (a fővárosra és három, egymástól társadalmi ismérvekben különböző vidéki régióra) összpontosult. A kérdező biztosok összesen 500, 25-40 év közötti felnőttet kerestek meg Budapesten, Borsod, Győr-Moson-Sopron és Csongrád megyében a megyeszékhelyeken, egy-egy 30-40ezer lakosú kisvárosban és a környező kistélepüléseken. A teljes mintát tagolta még az iskola fenntartó szerinti típusa (önkormányzati, egyházi, illetve alapítványi, magán, un. 'alternatív' iskolákra vonatkozóan is gyűjtöttek adatot).

A kiterjedt empirikus anyagban a szülők iskolaképét, iskolával kapcsolatos elvárásait és elégedettségét 5 kérdéscsoport érintette:

- A szülők milyen társadalmi funkciót rendelnek az iskolához, szerintük az iskola mit biztosít általában a gyermekek fejlődéséhez, és az adott intézmény ebből mit vállal?
- Hogyan értékeli az iskola tevékenységét, vagyis milyen az iskolával való elégedettségük mértéke és tartalma?
- Az elégedettséget befolyásolja-e az a tény, hogy a szülők valóban választották-e a véleményezett iskolát, s ha igen, miért, milyen motívumok alapján?
- A szülők iskolához kötődő elvárásai és értékelései valóban többnyire személyi vetületben jelennek-e meg?
- Miként gondolkodnak az iskolával kapcsolatban különböző okokból kialakult konfliktusairól, azokat hogyan kezelik, ezzel összefüggésben milyen felfogás él bennük a pedagógusok szerepeiről, a konfliktushelyzetekben tőlük elvárható/elvárt viselkedés- és magatartásmódokról?

A kutatás rengeteg fontos eredményt hozott, azok közül itt csak a leglényegesebb, ill. legátfogóbb eredményeket emeljük ki. Az eredmények szerint a szülők iskolával kapcsolatos felfogásában, igényeiben elkezdődött egy lassú változás, amelyből egy humanizált, gyermekbarát (de) konzervatív iskola képe rajzolódik ki. A kialakulóban lévő új iskola-képpel együtt az iskolával kapcsolatos magatartás még nem alakult át, nem jött létre a szülők és az intézmény között egy

a régitől eltérő, valódi partnerkapcsolat és párbeszéd. A szülők számára egyre nagyobb a jelentősége annak, hogy gyermekeik az iskolában jól érezzék magukat, ott személyre szabott figyelemmel foglalkozzanak velük és neveljék is őket. A szülők iskolaképe tehát nem egyoldalúan tanulmányi teljesítményre orientált, megfogalmaznak nevelési elvárásokat is, amelyeknek nem a tartalma, hanem a módja újszerű, megfogalmazódik igényként, választási motívumként, az elégedettség indokaként és a pedagógusokkal kapcsolatos pozitív-negatív jellemzőként (Hunyady, 2002, 2006).

A téma kutatásának jelene és lehetséges jövője

A továbbiakban azt a tevékenységet foglaljuk össze, amely a TÁMOP 4.1.2./B./KMR 2009-2011. Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon című projekt részeként indult. A téma nemzetközi és hazai fő kutatási irányainak áttekintése azt mutatta, hogy a megközelítésmódok többnyire együtt mozognak, mindazonáltal a hazai kutatás kevesebbet foglalkozott a szülői részvételre irányuló kutatásokkal. Ennek az úrnek a kitöltése érdekében tett első lépés az a munka, amely a jelzett TÁMOP pályázat segítségével, az ELTE Pedagógikum Karainak (TÓK, PPK, BGGYK) együttműködésében szerveződött, s amelynek keretében a résztvevők a Család és intézményes nevelés kapcsolata alprogramot gondozták. Az alprogram célja a szülői részvétel (bevonódottság) kutatási eredményeinek, motívumainak és jó gyakorlatainak a megismerése, valamint a kapcsolat tartalmának, a feszültségek, konfliktusok okainak és kezelési módjainak feltárására irányuló későbbi, szélesebb körű kutatás megalapozása volt. Eredményként a téma nemzetközi és hazai előzményeit és jó gyakorlatait összefoglaló kötet elkészítését, egy a jó gyakorlatok bemutatását célzó, az oktatásban is felhasználható film elkészítését, és a pedagógusképzési programokban a témához kapcsolódó kurzus kidolgozását, illetve a már létező tanegységek tartalmi gazdagítását terveztük. A projektben végzett munka szemléletét és tartalmát az alábbi hangsúlyok jellemezték:

- a családokkal való kapcsolat formáinak, tartalmának, egyediségének árnyalt megismerése,
- a szülők támogatási igényének és lehetőségének keresése a gyermeknevelési feladatok megoldásában,
- a szülői bevonás/bevonódottság feltérképezése.

Az elkészült kötet (*Szövetségben – Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*). Szerzők: F. Lassú Zsuzsa, Glauber Anna, Hegedűs Judit, Marton Eszter, Perlusz Andrea, Podráczky Judit) néhány nemzetközi és hazai referáló tanulmányt tartalmaz, előkutatásokból ad ízelítőt, megismert jó gyakorlatok elveit, példaértékű kezdeményezéseket foglal össze. Jellemző sajátossága, hogy a hagyományos megközelítéseknél erőteljesebben érvényesíti a szülői nézőpontot, az egyes családok helyzetére, mikrovilágára jobban/másként figyelő szemlélet fontosságát. A projektben végzett munka – újabb forrás esetén – összességében lehetővé teszi egy komplex metodikára épülő országos reprezentatív vizsgálat megtervezését és lebonyolítását, amelynek

fókuszeit terveink szerint a szülők és pedagógusok közötti tényleges együttműködési formák tartalmi jellemzői, a kapcsolatban működő sztereotípiák és előítéletek, a gyerekek nézőpontja, a szülők ambíciói és bevonódottságuk mértéke közötti összefüggések, és a jó gyakorlatok elterjesztésével kapcsolatos attitűdök feltárása jelentenek. Elképzeléseink között szerepel továbbá, hogy tapasztalatainkat beépítjük a pedagógus-továbbképzésbe. Pilot-vizsgálataink alapján a szülőkkel kapcsolatos attitűd formálására és a szülői bevonódást támogató differenciált módszerek széles körű terjesztésére feltétlenül szükség van, amelynek megfelelő kerete egy szemléletben és módszertanában is új, „szövetségre épülő” pedagógus-továbbképzési program lehet.

Jegyzetek:

- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 3. sz. 805-824.
- Bíró Lajos – Junghaus Ibolya (1992): *Dunántúli szülők véleménye a helyi oktatás néhány kérdéséről*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Boros László (1993): *Az értékorientációs folyamatok megjelenése a családban és az iskolában* In: Neveléstudományi szöveggyűjtemény (szerk.: Vargáné Fónagy Erzsébet). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 150–164.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*. 57. 110-119.
- Desforges, C.– Abouchar, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review, Research Report 433*. (London, Department for Education and Skills).
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. 23-43.
- Efron, S. – Joseph, P. B. (2001). Reflections in a Mirror; Metaphors of Teachers and Teaching. In Joseph, P.B. – Burnaford, G.E. (eds.): *Images of Schoolteachers in America*. Lawrence Erlbaum Associates, Pulischers London, 75-93.
- Földes Petra (2000): A család és az iskola együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 130–134.
- Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 39–44.
- Furnham, A. F. (1988). *Lay Theories. Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Oxford: Pergamon
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5. 102-106.
- Goodnow, J. J. – Collins, W. A. (1990). *Development According to Parents, The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale
- Györgyi Zoltán – Junghaus Ibolya (1991): *Budapesti szülők véleménye az iskoláról, az iskolai szolgáltatásokról és a tájékoztatásról*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. Tanulmánykötet. NYME- Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar 67-78.
- Hunyady Györgyné (2002): Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója szülők körében. *Iskolakultúra*.4. 29-39.

- Hunyady Györgyné (2006): Szülők elvárásai az iskolával szemben. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül*. Urbis Kiadó, Budapest, 43–97.
- Imre Anna (2002a): Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio*, 1. 63–72.
- Imre Anna (2002b): Szülők és iskola. *Educatio*. 3. 498-503.
- Joseph, P. B. – Burnaford, G. E. (eds., 2001): *Images of Schoolteachers in America*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London – Mahwah – New Jersey. 229-245.
- Lénárd Sándor (2003): Naiv nevelési nézetek. *Iskolakultúra*, 5. 76-82.
- Ligeti György – Márton Izabella (2003): A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
- M. Nádas M.: Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések. Raabe, 1999.
- Nahalka István (2003): Naiv nevelési nézetek kutatása: módszertani megfontolások. *Iskolakultúra*, 5. 69-75.
- Pertiné Feyér Judit (2003): Nézetek a nevelési módszerekről. *Iskolakultúra*, 5. 83-87.
- Réthy Endréné (2003): gyermeki énkép – szülői gyermekkép. *Iskolakultúra*, 5. 96-101.
- Rapos Nóra (2003): Iskolai félelmek vizsgálata: szülők és gyermekeik véleménye nyomán. *Iskolakultúra*, 5. 107-112.
- Serfőző Mónika (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. A szervezeti kultúra fogalma, szervezeti kultúra modellek. A nevelési-oktatási intézmények szervezeti kultúrája. In: Trencsényi László (szerk.): *A kultúra szervezete, a szervezet kultúrája*. Módszertani Füzetek. Okker, Budapest, 20–85.
- Szabó Éva (1998): *Laikus és professzionális nevelők nézetei az iskolai nevelésről*. PhD értekezés (kézirat) ELTE, Budapest
- Szilágyiné Szemkeő Judit (2008): Óvodások és kisiskolások szüleinek intézményválasztási motivációi. *Új Pedagógiai Szemle* 2. sz. 51-62.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88-95.
- Török Balázs (2004): *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás Közben sorozat. No. 261.
- Vámos Ágnes (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. 113-119.
- Vári Péter (szerk., 2003): *PISA vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 38–65.

A GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLÉLET INTEGRÁLÓDÁSA A BUDAI TANÍTÓKÉPZÉSBE

Rózsáné Czigány Enikő

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Több mint fél évszázados vita a pedagógiában, hogy meg kell-e szüntetni vagy fenn kell-e tartani a szegregációt, az együtt- vagy a különnevelés szolgálja-e jobban a speciális szükségletű tanulók személyiségfejlődését, társadalmi integrációját? A csak a problémára, fogyatékos gyermekek esetében a tünetekre koncentráló szelekció, azaz a szegregált nevelés vagy a teljes személyiséget, az egészséges szocializációt, a gyermeki jogokat alapul vevő integrált nevelés érvényesüljön-e? A tanító- és gyógypedagógus-képzést is érintő szemléletek harca a kutatás és képzés szintjén megoldódni látszik, habár az integrált nevelés tartalmának változása folyamatos, rövid időn belüli gyors alkalmazkodást, új stúdiumok kidolgozását és/vagy a már oktatott tárgyak tartalmának változtatását, kibővítését igényli.

A politikai rendszerváltás környékén a szakértői bizottságok által integrálhatónak ítélt fogyatékos gyermekek egy meglévő struktúrába való fogadására helyezték a hangsúlyt, melyben külön rehabilitációs foglalkozások keretében biztosították a speciális fejlesztést. Majd az 1994-es salamancai nyilatkozatot követően már a „valamennyi gyermeket a többségi iskolába” szemlélet fogalmazódott meg, ami az inklúzió alapja. Természetesen a nyilatkozat is deklarálja, hogy lehetnek olyan gyermekek, akik számára csak a szegregáció a járható út. Az inklúzió, azaz a befogadás maximálisan figyelembe veszi az egyéni szükségleteket, s azokból kiindulva, azokra építve biztosítja a nevelési lehetőségeket. Míg a fogadás a gyermektől várja az alkalmazkodást, addig az inkluzív befogadó pedagógia a gyermekhez alkalmazkodik. Ez viszont a gyakorló pedagógusoktól is szemléletváltást, új ismeretek, módszerek alkalmazását várta el, ami a tanítóképzésre is új feladatokat rótt. A fenti folyamatok értelmében a többségi pedagógus- és gyógypedagógus-képzés tartalmi munkáját és a gyógypedagógiai szemlélet tanítóképzésben való megjelenését tekintve három fázist különböztethetünk meg.

Az egyéni sajátosságokat figyelmen kívül hagyó, teljesítményorientált, szegregált oktatási forma

A XIX. és XX. században a természet- és a társadalomtudományok forradalmi előretörésével változott az emberideál, az intellektuális teljesítmények felértékelődtek. Általánossá vált, hogy különbséget tettek jó és gyengébb képességű tanulók között. Ahhoz, hogy eredményes iskoláztatásuk megvalósulhasson, a pedagógusképzésnek is alkalmazkodnia kellett. Ekkor fogalmazódott meg erőteljesen az igény, hogy a fogyatékos gyermekek számára is létesítsenek iskolákat, intézeteket.

Európában, így hazánkban is a XIX. század elejétől a XX. század első negyedéig felgyorsult a különböző fogyatékoságoknak megfelelő iskolatípusok alapítása, s ezzel együtt az iskolarendszer képességek szerinti differenciálódása. 1890-ig a gyógypedagógiai ismereteket Bécsben, illetve az 1880-as években néhány éven keresztül kísérleti jelleggel a tanítóképezdékben sajátíthatták el azok a jelöltek, akik speciális intézményekben kívántak tanítani. A budai, a pozsonyi és még néhány képezde jó szándékú erőfeszítései azonban a tanítóképzés zsúfolt tantervi programjai miatt rövid időn belül megghiúsultak (Gordosné, 2010).

Hazánkban gyógypedagógusi képzést 1890 és 1900 között tanfolyami jelleggel a fogyatékoságtípusnak megfelelő intézmények szerveztek. Kizárólag az általuk gondozott sérüléstípus gyógypedagógiai nevelésére készítettek fel. Ezek résztvevői csak tanítók, okleveles tanárok, tanárjelöltek, illetve olyan teológusok és lelkészek lehettek, akik igazoltan pedagógiai végzettséggel is rendelkeztek. Például 1894-től a Roboz József által alapított ortophonikus intézetben a hibásbeszédűekkel való foglalkozásra, tanításukra logopédiai tanfolyamokon sajátíthatták el a pedagógusok a speciális ismereteket (Gordosné, 2000a). 1900-ban, a gyógypedagógiai intézmények számának gyarapodásával párhuzamosan, Vácott létrehozták az egyesített Gyógypedagógiai Tanítóképzőt, amely 1904-től már Budapesten működött.

A gyógypedagógus-képzés egészen 1963-ig minden fogyatékosági típus oktatására, nevelésére, fejlesztésére, gondozására egységes felkészítést adott. Először (1900-tól 1922-ig) kétéves, majd 1922-től már a Gyógypedagógiai Tanárképző keretében hároméves, és 1928-tól a főiskolai szintű négyéves képzés során. Ekkor már nemcsak a pedagógiai végzettséggel rendelkezők nyerhettek felvételt, hanem a pedagógiai előképzettség nélküli érettségizettek is, azzal a feltétellel, hogy a négyéves gyógypedagógus-képzést követően plusz egy év alatt kell a tanítói végzettséget megszerezniük. Ez a követelmény 1953-ig volt érvényben.

A Magyar Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola 1946. évi szervezeti, tanulmányi és fegyelmi szabályzata a sok szakmai vitát, diszfunkciót kiváltó egységes gyógypedagógus-képzést érintően is változást hozott (Gordosné, 2000a). Az eltérő feladatokra való felkészítés sajátos szakosodást engedélyez, az egységes 6 féléves képzést követően a 7. félévben egy fő és két mellékszaktól választhattak a hallgatók. 1963-tól a szakosodás három, 1968-tól két, s azt követően 1999-től egyszakos formában valósult meg, de 2012 szeptemberétől ismét a kétszakos képzés lép életbe.

Mint láthattuk, a gyógypedagógus-képzésben a tanítóképzés vagy előfeltételként, vagy kötelező kiegészítésként volt jelen. Ennek oka, az, hogy a gyógypedagógus-képzésben főleg az orvosi szemlélet uralkodott. Ez tette szükségessé olyan elméleti és módszertani ismeretek elsajátítását, amelyeket a gyógypedagógiai ismeretekkel ötvözve a sérült gyermekek eredményes tanításában alkalmazni tudtak. Ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy a gyógypedagógia – az 1880-as évek rövid életű próbálkozásaitól eltekintve – mikor

és milyen igények megfogalmazását követően jelent meg, vesz részt és milyen tartammal a tanítóképzésben?

1945-től a 6 osztályos népiskolák helyébe a 8 osztályos általános iskolák lépnek. 1946-ban megjelenik az első általános iskolai tanterv. Egy évvel később az általános iskolai meghatározást alapul véve már megjelenik a gyógypedagógiai iskolák egységes tanterve is, de csak az 1949-es VKM 5300/1949. sz. rendelet mondja ki a gyógypedagógiai intézmények általános iskolai jellegét. Ez a szemlélet azonban nem hosszú életű, mert a különböző politikai ideológiák a gyógypedagógiát sem kímélik. „Az 1961. évi oktatási törvény az első átfogó oktatási törvény a II. világháború után, amely azért is rendkívül fontos és jelentős, mert végre a tanköteles korú fogyatékos gyermekek iskolázási jogát már az alaptörvényben kinyilvánítja. A 4. § így szól: »A testileg, érzékszervileg vagy értelmileg fogyatékos, de képezhető tanköteles gyermekek oktatása és nevelése gyógypedagógiai intézményekben történik.«” (Gordosné, 2000b. 17.) Ezzel azonban a többségi pedagógia és a gyógypedagógia, valamint a tanító- és gyógypedagógus-képzés hosszú időre elkülönült egymástól.

A speciális óvodák, iskolák szervezésének gyógypedagógiai felfogásában is főleg az orvosi szemlélet uralkodott, mert a sérülésre összpontosítva határozták meg a „sokoldalú” személyiségfejlődést biztosító kezelés színhelyét. Ezek a sérüléstípusra specializálódott intézmények gyakran egy-egy település szélén, a többségi gyermekintézményektől és sokszor a családtól is távol helyezkedtek el. Ezért a más településeken élők nagy részét bentlakással kiemelték természetes családi és lakókörnyezetükből. A komplex fejlesztő folyamatoknak voltak bizonyítható értékei, de káros következményekkel is jártak, mivel megbontották a szocializációs folyamatok és a pszichés fejlődés egyensúlyát. Ez a szemlélet mind a gyógypedagógiában, mind a többségi pedagógiában azt a gyakorlatot eredményezte, hogy az egyéni különbségeket figyelmen kívül hagyva, homogén csoportként kezelték a gyermekeket. Annak ellenére, hogy megtapasztalták az eltéréseket, nem kellett ezeket figyelembe venni. Többségükben nem, vagy csak elvétve alkalmazták az egyéni bánásmód, a differenciálás módszereit. Ez a szemlélet jellemezte a pedagógusképzést és a gyakorlatot is.

A többségi iskolákba történő fogadást lehetővé tevő integrációs nevelésre való felkészítés

Az USA-ban és a skandináv országokban már az 1960-as évek elején egymást követték az integrációs törekvések, majd a speciális igényeket figyelembe vevő törvények, rendeletek, melyek lehetővé tették a különböző okok miatt akadályozott gyermekek együttnevelését ép társaikkal, egyéni oktatási program megvalósításával (Csányi, 1995; Réthy, 2002; Torgyik, 2004). A polgárjogi, oktatáspolitikai kezdeményezések mellett szemléletváltozás jött létre a tanulási és magatartászavarok értelmezésében, azok korrekciójában is. Neuropszichológiailag is alátámasztották, hogy a tanulási zavar csak akkor kezelhető eredményesen, ha a fejlesztésnél nem elkülönítetten a tünetre koncentrálnak, hanem azokra az idegrendszeri struktúrákra is, amelyekről beigazolódott, hogy az ép működés

alapját adják (Bálint, 1987). Az idejében elkezdett korrekció a gyermekek egy részénél teljes javulást is eredményezhet, amelynek eredményeként megelőzhetőek a tanulási zavarra ráépülő magatartászavarok, és tanulási motivációjukat sem veszítik el a gyermekek.

Magyarországon a 70-es évek közepétől, a politikai enyhülést követően a nyugat-európai tanulmányutak során szerzett tapasztalatok és a szakirodalom révén, főleg a pedagógiai műhelyek kutatóiban és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola oktatóiban fogalmazódott meg a társadalmi és az óvodai, iskolai nevelést érintő integrációs igény. 1981-ben a gyógypedagógia megújítását célzó kutatások közt már a fogyatékos tanulók integrált nevelése is előtérbe került. Ennek eredményeként kísérleti jelleggel a kutatásban részt vevő Fejér megye iskoláiban a spontán integrálódott gyermekek fejlesztésére, szüleik és pedagógusaik segítésére utazó gyógypedagógusi ellátást szerveztek. A különböző kutatóműhelyek részeredménye volt az általános iskolai korrekciós osztályok létrehozása. Igaz, ez még nem a fogyatékos gyermekeket érintő integrációs nevelés, de azon speciális szükségletű tanulók társadalmi integrációját szolgálhatta, akik tanulás- és/vagy magatartászavarral küzdöttek, és felzárkóztatásuk eredményes volt.

A szakszerű korrekciós szemléletet magáénak vallva időben reagált a Budapesti Tanítóképző Főiskola, már az 1980-ban bevezetett új tanítóképzés főiskolai tanterv óra- és- vizsgatervében heti két órában szerepelt a korrekciós nevelés tantárgy. Nem találtam olyan forrást, amely a tematikát tartalmazta vagy arra utalt volna, ezért csak az 1981-től a tárgyat oktató Gereben Ferencné visszaemlékezésére hagyatkozhatom. Tehát a korrekciós nevelés tematikája tartalmazta a tanulási zavarok, a nehezen nevelhetőség kóroktanát, tünettanát, valamint nagyobb hangsúlyt fektetett az olvasás-, írás-, helyesírás- és magatartászavarok korrekciójára egyéni, kiscsoportos és osztálykeretek között. Ekkor a hallgatók még főleg logopédiai és pszichopedagógiai ismereteket, szemléletet sajátíthattak el. Az 1983-as, „A tanítóképző főiskolai tanterv megvalósításának tapasztalatai és a tantervi korrekcióra irányuló javaslatok” című kiadvány arról is tanúskodik, hogy a korrekciós szemlélet nemcsak a pedagógiában, hanem a pedagógiai pszichológiában is megjelent. Ugyanezen kiadványban szerepel, hogy szükségesnek tartanak a korrekciós foglalkozások gyakorlati képzésbe való beépítését is.

Az 1985. évi I. törvény végrehajtásaként 1987-ben jóváhagyott tanítóképzés tantervi irányelvek elkészítésében a Budapesti Tanítóképző Főiskolán oktató több kollégájával együtt részt vett Hunyadi Györgyné. Az irányelvek a pedagógiai tárgyakhoz kapcsolódóan, a tanítói műveltség, szemlélet alakításában szükségesnek tartják a tájékozottság szintjén a „speciális (gyógypedagógiai) ismeretek oktatását, valamint a differenciálás gyakorlatára való felkészítést”. Ezt erősíti a gyakorlati képzés is, amelynek egyik követelménye a kisiskolások tanulási folyamatainak differenciált irányítása, tervezése (Hunyadyné és mtsai. 1987). Ekkor azonban már életbe lépett az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény, amely előrevetítette a következő évek oktatáspolitikai változásait is. Deklarálja az

iskolák szakmai önállóságát és a pedagógusok szakmai függetlenségét, valamint a tanulók, szülők, pedagógusok jogait. Az alapelvekben pedig kinyilvánítja a társadalmi esélyegyenlőség megvalósulásának elősegítését [9. § 1.) 2.) 3.)]. A törvény megjelenését követően, minisztériumi engedéllyel, kísérleti jelleggel egyre több óvoda és általános iskola vállalta sérült gyermekek/tanulók integrált nevelését. Hosszú távon azok váltak eredményesekké, amelyekben a többségi pedagógusok felkészültek az integrációs nevelésre. A felkészítést kezdetben a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola érintett tanszékeinek oktatói tartották.

A közoktatásban elindult változások, az átalakuló társadalmi igények a tanítóképzéssel szemben is új elvárásokat fogalmaztak meg. A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés bevezetését megelőző, az 1986 és 1988 közötti helyzetfeltáró előtanulmányokat összefoglaló kiadványban Hunyady Györgyné kiemeli: a tanítóképzés megújításakor tekintetbe kell venni, hogy „... a tanítás tartalmának megválasztásában nő a pedagógus szerepe, s amelyben a pedagógus olyan differenciált metodikával dolgozik, ami lehetővé teszi a különböző ritmusban, tempóban fejlődő gyermekek egyaránt sikeres előrehaladását” (Hunyadyné, 1990, 6.).

A hazai tanítóképzésben a Budapesti Tanítóképző Főiskolán elsőként vezették be a differenciált fejlesztés elméletét, módszereit, gyakorlati alkalmazását megismertető stúdiumot (Hunyadyné, 2003). Ez a fejlesztési koncepció már magában rejti az integrációs nevelésre felkészítés gondolatát is, de a képzés tartalmi részeként csak az olvasás-, írászavar és az enyhe beszédhibák korrekcióját megalapozó „logopédiai alapismereteket” javasolja. Komoly előrelépés, hogy szükségesnek tartja a differenciált tanulásszervezés beépítését a tantárgy-pedagógiákba, valamint a gyakorlatvezetők és a hallgatók tanítási gyakorlataiba is. A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés kísérleti bevezetését 1989-ben – az országban egyedüliként – a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 250 fős évfolyammal kezdték meg.

Ugyanebben az időszakban a fogyatékos gyermekek érdekeit is érintő nemzetközi dokumentumok születtek. 1989. november 20-án New Yorkban kihirdették a gyermekek jogairól szóló egyezményt, amit 1991 májusában Magyarországon is törvényerőre emeltek. Az ENSZ Közgyűlése 1993-ban fogadta el a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályt. Ez kimondja, hogy az államok biztosítsák az ép társakkal együtt, integrált formában történő alap-, közép- és felsőfokú oktatási lehetőségeket a fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek részére. Kitér azonban arra is, hogy az iskolarendszer még nem tudja minden fogyatékos gyermek egyéni szükségleteit kielégíteni, így szükség van a szegregált intézményi formákra is. De kiemelt feladatként jelöli meg a tanulók olyan szintű felkészítését, hogy tanulmányaikat többségi intézményekben folytathassák. Egy évvel később, 1994-ben a spanyolországi Salamancában a speciális szükségletek pedagógiájával foglalkozó, az UNESCO által szervezett világkonferencián vetették fel az integrált nevelés továbbfejlesztését, az inkluzív iskolai oktatást. A világ valamennyi kormányát

felszólították arra, „hogy törvényeikbe foglalják bele az inkluzív oktatás elvét, felvéve valamennyi gyermeket a többségi iskolába, kivéve, ha kényszerítő okok készítetnek az ettől eltérő lépésekre” (Csányi, Zsoldos, 1994, 48). Az 1993. évi LXXIX. sz. közoktatási törvény ezt szabályozta is Magyarországon, de a pedagógusok még a fogadásra sem voltak felkészülve, az inkluzivitás gondolata szinte megvalósíthatatlannak tűnt számukra.

A felsőoktatásban oktatók is tanulmányutakon ismerkedtek a modellértékű gyakorlatokkal, a szöveges értékelés megvalósításával, tapasztalataival, a differenciáló neveléssel kapcsolatos továbbképzésekkel. A gyógypedagógus- és a többségi pedagógusképzés oktatói közös tréningeken, kutatásokban vettek részt. Az előadó maga is résztvevője volt annak az UNESCO égisze alatt rendezett, „Hatékony iskolát mindenkinek – speciális szükségletek az osztályban” című képzők tanfolyamának, ahol néhány vidéki és a budai tanítóképző oktatóival együtt saját élményű tanulásban sajátíthatták el a kooperatív tanulási technikákat, a differenciált feladatvégzést, szervezést, az eltérő képességű gyermekek szükségleteihez is alkalmazkodó tervezést, óravezetést. Az itt elsajátított speciális ismereteket rövid időn belül beépítették a tanítóképzésbe is, amit a Hunyady Györgyné témavezető által irányított K+F kutatási programok beszámolóí és a pályázatok eredményeként összeállított szöveggyűjtemények, tantárgyleírások is igazolnak.

Befogadást lehetővé tevő inkluzív pedagógiai szemlélet, gyakorlat a tanítóképzésben

A korszerű, a nemzetközi gyakorlathoz is egyre jobban közelítő szemlélet, a fogyatékos tanulók integrációjának elméleti és gyakorlati ismeretei már beépültek az 1989-ben indított négyéves kísérleti tanítóképzésbe is, de markánsabbá a 157/1994. (XI.17.) sz. kormányrendelet szerint indított, az 1–6. osztályt egységes pedagógiai szakaszként kezelő tanítóképzésben vált.

A szak indítását megelőzően „a budai képző – hasonlóan más főiskolákhoz – kialakította saját helyi tantervét, a tanszékek kidolgozták programjaikat” (Bollókné, 1999, 2). E programok erénye, hogy a különböző tantárgypedagógiákba is beépítették a tantárgyi differenciálás ismereteit. A pedagógiai és pszichológiai tárgyak közt új elem az alkalmazott pedagógiától elkülönülő differenciáló pedagógia, valamint a differenciálás pszichológiája. A differenciáló pedagógia tárgy tartalmában már szerepelt a befogadó, integráló nevelés-oktatás. 1996-tól a hallgatók felkészülését a Neveléstudományi Tanszék két oktatója, Gereben Ferencné és Kereszty Zsuzsa által szerkesztett „Különböznek (Differenciálás kisiskolás korban)” című tanulmánykötet is segítette/segíti. 1990-től a Neveléstudományi Tanszék Hunyady Györgyné témavezetésével és részvételével több, a differenciálást, integrációt, inkluzív nevelést érintő kutatásban és pályázati munkában vett részt. Ezek eredményei: jegyzetek, könyvek, útmutatók, tájékoztató és feladatgyűjtemény, tantárgyi differenciálást segítő feladatgyűjtemények, oktatófilmek, továbbképzési programok, továbbképzések, új, a gyógypedagógiai oktatást, fejlesztést, szakértői

tevékenységet bemutató gyakorlati színterek bevonása a képzésbe stb. „Több éves fejlesztő munka eredményeként kikristályosodott két, egymásra épülő tantárgy tananyaga (A differenciálás pszichológiai alapjai; A differenciálás pedagógiája), a hozzájuk csatlakozó gyakorlatok rendszere, illetve megtörtént két, a differenciált fejlesztésre specializálódott szakirányú továbbképzési szak alapítása is” (Hunyady, 2003, 8).

Az ENSZ, az UNESCO és más nemzetközi szakmai szervezetek felhívásai, valamint az érvényes hazai törvényi szabályozás az inkluzív nevelést mint jogot rögzíti. Ez a tanítóktól is más szemléletet, a speciális szükségletű gyermekek elfogadását, a hozzájuk igazodó differenciált fejlesztési és oktatási gyakorlatot, a gyógypedagógussal és a szülővel való szorosabb együttműködést és gazdag módszertani ismeretet követel. Ennek szellemében az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2006 óta a mindenki számára kötelező Differenciál pedagógia és a Differenciálás pszichológiája mellett, a kötelezően választható tárgyak keretében kínálja a hallgatóinknak a Gyógypedagógiai alapismeretek, az Integrál pedagógia, az Inkluzív nevelés tárgyak felvételét. 1997-ben indult, és azóta is keresett posztgraduális képzési program a Tanító, fejlesztési (differenciál) szakirányú továbbképzés. Ennek keretében a már gyakorló pedagógusok elsajátíthatják a gyermekek fejlettségi szintjéhez, cselekvési kompetenciájához igazodó és a tanulók együttműködésére is alapozó inkluzív pedagógiai szemléletet, a gyakorlatot megalapozó ismereteket és a differenciált fejlesztési eljárásokat. A változás azonban még hosszú időt vesz igénybe. Ezt bizonyítják a kb. másfél évtizede folyamatosan végzett kutatások is, amelyeket alsó tagozatos pedagógusok körében végeznek. „... A differenciálásnak a hazai gyakorlatban olyan változatos értelmezése él, amely szerint az a gyenge tanulók felzárkóztatására és/vagy a tehetséges tanulók fejlesztésére irányul; szórványos a valamennyi tanuló fejlesztésére kiterjedő értelmezés” (M. Nádas, 2003, 13).

Az inkluzív oktatás nemcsak a közoktatásban tanító pedagógusoktól, hanem a felsőoktatás tanáraitól is szemléletváltást igényelt. Ebben úttörő szerepet töltött be Hunyady Györgyné, amit szakmai munkássága is bizonyít. A gyógypedagógiai szemlélet beépítését szolgálta s mind a mai napig szolgálja több kutatás és pályázati munka vezetése és/vagy azokban való részvétele, publikációi, oktatói, PhD-témavezetői munkássága. Ezek közül néhány: Az új rendszerű négyéves tanítóképzés, a Step by step; A pedagógiai és pszichológiai tárgyak új rendszere; A differenciálásra felkészítő tanítóképzés programjának kifejlesztése; A 3–12 éves gyermekekkel foglalkozó fejlesztő pedagógusok képzése; A gyermekek egyéni különbségeit figyelembevevő tantárgy-pedagógiák és a differenciálásra felkészítő tanítóképzés programjának kifejlesztése, valamint a „Differenciált fejlesztés és kooperatív formák: új szemlélet és tartalom a szakmódszertanokban” program.

Még ma is fel-fellángol a vita: integráció vagy szegregáció, de azt senki sem vitatja, hogy a többségi pedagógia szemléletét, módszertani gazdagodását a gyógypedagógia is erősen befolyásolta és viszont. Hunyady Zsuzsa munkásságával példát mutat arra, hogy milyen fontos az új pedagógiai és

határterületi nézetek megismerése, az azokra való időben történő reagálás, a nem szolgai módon történő átvétel, hanem azok tudományosan megalapozott, kritikus módon történő beépítése szemléletmódunkba, gyakorlatunkba. Az ő befogadó szemlélete tette lehetővé, hogy gyógypedagógusként előadásommal én is köszöntőt mondhassak.

Jegyzetek

- Bálint, M. (1987): *Hiperaktivitás és iskolai teljesítménykudarok*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Bollókné dr. Panyik Ilona (1998): „Az 1–6. osztályt egységes pedagógiai szakaszként kezelő tanítóképzés program” című 034 kódszámú KOMA-pályázat teljesítése. ELTE TÓK, Irattár.
- Csányi Yvonne (szerk. 1995): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Csányi Yvonne, Zsoldos Márta (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 44. évf. 12. sz. 41–50.
- Gordosné Szabó Anna (2010): 110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXVIII. évf. 4. szám, 317–332.
- Gordosné Szabó Anna (2000a): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2000b): A gyógypedagógiai iskoláztatás és a gyógypedagógiai szakemberképzés elmúlt száz évéről. In: dr. Salné Lengyel Mária (szerk.): *A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló Magyarországon*. OKI PTK, Budapest.
- Hunyady Györgyné és mtsai (1987): *A tanítóképzés tantervi irányelvei*. Művelődési Minisztérium, Budapest.
- Hunyady Györgyné, Bollókné Panyik Ilona (1989): *Kísérleti négyéves tanítóképzés irányelvei*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
- Hunyady Györgyné, Magyarfalvi Lajos (1990): A négyéves tanítóképzés előzményeinek és koncepcióinak vázlata. In: Magyarfalvi Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés (helyzetfeltáró előtanulmányok)*. OPKM, Budapest.
- Hunyady Györgyné (2000): A négyéves „tanító” szak programja: bevezetés és kommentár. In: Kovátsné dr. Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár. 89–101.
- Hunyady Györgyné (2003): Bevezető egy rendhagyó (tantárgy) pedagógiai jegyzethez. In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás*. ELTE TÓFK, Budapest. 7–11.
- Hunyady Györgyné, Bollókné Panyik Ilona (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, LIII. évf. július–augusztus, 4–17.
- Hunyady Györgyné (2012): Rendszerváltás a tanítóképzésben. Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994). In: *Iskolakultúra*, XXII. évf. 1. szám, 36–49.
- M. Nádas Mária (2003): A differenciált fejlesztés alapjai. In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás*. ELTE TÓFK, Budapest. 11–31.
- M. Nádas Mária (2007): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó Kft. Budapest.

- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. In: *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. szám, 281–300.
- Torgyik Judit (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. In: *Új Pedagógiai Szemle*, LIV. évf. 4. szám, 4–15.
- A tanítóképző főiskolai tanterv megvalósításának tapasztalatai és a tantervi korrekcióra irányuló javaslatok. Belső használatra készült a Budapesti Tanítóképző Főiskola házi sokszorosító üzemében. (szerkesztő és kiadás éve nincs feltüntetve).
- A Neveléstudományi Tanszék irattárában fellelhető tantervfejlesztési és pályázati dokumentumok.
- A VKM 5300/1949 sz. rendelete.
- Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.
- Az 1985. évi I. törvény az oktatásról.
- A tanítóképzés tantervi irányelvei, 1987.
1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.
- Az 1993. évi törvény a fogyatékos személyek esélyegyenlőségéről.
- Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- Az 157/1994. (XI.17.) sz. kormányrendelet.

KONCEPCIÓK ÉS EREDMÉNYEK RÉSZVÉTEL A PHARE-PROGRAMBAN

Ronkovicsné Faragó Eszter

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Az alábbiakban arra vállalkozom, hogy a PHARE-program azon háromesztendős szakaszáról adjak röviden számot, amely karunkon zajlott 2001 és 2004 között, s amelynek a vezetője Hunyady Györgyné volt.

Mindenekelőtt szükséges tisztázni a PHARE szó jelentését.

Egyrészt értelmezhetjük mozaikszóként: annak az angol megnevezésnek (Poland – Hungary Assistance for the Reconstruction of the Economy), a rövidítéseként, amely Lengyelország és Magyarország gazdasági megsegítését, átalakítását célozta és 1989 decemberében kezdődött. A program természetesen igyekezett azokat a szálakat is feltárni, amelyek lehetővé teszik a gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatrendszerének elmélyítését, keresve a kapcsolatépítés ideális területeit, formáit. Ezzel az a folyamat is elkezdődött, melynek során a gazdasági források alapul szolgáltak a felsőoktatás fejlesztéséhez. A rendszerváltás éveiben ennek jótékony hatása érezhető és élvezhető volt.

Ebben a szférában lehetőség adódott az egyetemek közötti nemzetközi kapcsolatok szorosabbá tételére, új szakok kidolgozására, a nyelvtanítás kiszélesítésére, tanulmányutak szervezésére. Megnyíltak a források az eszközbővítésre, az infrastruktúra átalakítására, a könyvtárak állományának gazdagítására.

A program zárásakor a fejlesztésért felelős akkori kormánybiztos sikertörténetnek nevezte a PHARE folyamatát. Utólag azt is elmondhatjuk, hogy segítette Magyarország csatlakozását az EU tagországaihoz, illetve a csatlakozáshoz szükséges jogi környezet és intézményrendszer megteremtésében is komoly szerepet játszott.

Másrészt tekinthetünk a Phare görög szó eredeti jelentésére is: világítótornyot jelent. Ennek is van igazságtartalma. Karunk jogelődje, a Budai Tanítóképző már a kezdetektől – alapítása óta – gyakran jelentett igazodási pontot a szakmának, a hazai tanítóképzésnek. Talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy intézményünk számos kérdésben tudott az elmúlt évtizedekben is új utakat kijelölni, a képzést sikeresebbé formálni.

Az elnyert források 2001-ben is alkalmat adtak a gondolkodásra, az új feladatokra adandó válaszok keresésére, a célok kijelölésére.

A tartalmi korszerűsítés irányainak tekintetében a formálódó társadalmi igények felvetették a romaprogramok elindításának szükségességét a pedagógusképzésben, annak teljes vertikumában.

Kérdések és a cél

Az ezredforduló táján egyre világosabban merült fel a kérdés, hogy lehet-e sikeres a hazai közoktatásban egy pedagógus a roma fiatalok fejlesztésére vonatkozó tudás nélkül. A válaszkérés során további kérdések megválaszolásának feladatával szembesültünk:

- Megszerezhető-e ez a tudás a képzésben?
- Mi a tartalma ennek a tudásnak? A differenciált, az egyénre jobban figyelő, új módszertani kultúrát igénylő tanítás? A kommunikációt és kooperációt jobban fejlesztő tanulás?
- Legyen-e kötelező mindenkinek, aki a pályára lép, vagy csak önkéntes alapú legyen – a hallgatók érdeklődésére, belátására alapozzuk –, legyen kötelező ott, ahol a roma gyerekek bizonyos százalékban tanulnak?
- Különböző tantárgyakra vonatkozzon-e a speciális tartalom vagy a stúdiumok egy részében, válaszhatóan öltse testet?
- Számít-e az intézmény típusa?
- A továbbképzési irányokba dolgozzuk-e bele az új tartalmat, hogy a pályán lévők is kapjanak segítséget, új tudást?
- Mi legyen a képzés nyelve a roma anyanyelvű hallgatók esetében, feladatul tűzzük-e ki a roma származásúaknál a pályára való bekerülést?

A válaszok keresése, a képzés korszerűsítésének igénye mentén jutottunk el oda, hogy élve a PHARE-program nyújtotta lehetőséggel, az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán – a PHARE I–II. projektek keretében (2001 és 2004 között) – kidolgozunk egy, a hátrányos helyzetben lévő, elsősorban roma fiatalok társadalmi integrációját segítő képzési koncepciót. Ennek vezetője volt Hunyady Györgyné doktor.

A cél tehát a pedagógusképzés megújítása az alap- és a továbbképzésben egyaránt. Továbbá cél az is, hogy a gyakorlati munkában, a terepen – iskolákban, óvodákban – dolgozó pedagógusok körében szélesedjen és korszerűsödjön a pedagógiai tapasztalat.

A koncepció véglegesen kijelölte az utat: az elméleti és gyakorlati képzésben, a 3–12 éves korú gyermekek nevelésére, oktatására felkészítő óvó- és tanítóképzésben az új alapú tudás mindenki számára szükséges. Az új minőségű tudás, amely a hátrányos, és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelését-oktatását segíti, támogatja, minden pályára kerülőnek legyen birtokában. Az állásfoglalást tantervi korszerűsítés követte, az irányító szakmai team vezetésével átdolgoztuk az alapképzés teljes programját.

Szűkebb célunk volt, hogy korszerűsödjön mind az alapképzésben részt vevő hallgatók, mind a már pályán lévő pedagógusok tudása, történjen meg az oktatók továbbképzése, önképzése. Szélesedjen a gyakorlati képzési bázis, álljanak rendelkezésre új óvodák és iskolák, amelyek az új képzési tartalom megszerzését segítik, kiszolgálják.

A célok tekintetében azonban látni kell a messzebbre mutató, perspektívát kijelölő, progresszív célokat is. Ilyen tágabb célok voltak: az eltérő értékeken, normákon szocializálódott társadalmi csoportok közelítése, egymás életének, társadalomszemléletének elfogadása, ezzel egy új kultúra megteremtése. A jogállamiság kereteinek, a szóláshoz, a művelődéshez való jognak, és az egyén szabadsága tiszteletének elfogadása. Nézeteink szerint az ilyen módon vázolt új kultúra művelésének egyik terepe lehet a jövő generációit nevelő intézményrendszer.

A célok megvalósítása

A célok megvalósítását segítette, hogy karunk felmutatott már eredményeket az előző évtizedben, melyek előzményeknek tekinthetők ezen az úton. Átalakította, újragondolta a képzési struktúrát, kutatásokat folytatott a differenciált tanítás témakörében, elemezte és a gyakorlatba illesztette a sajátos nevelési igényű gyerekek gondozását, új értékelési eljárásokat vezetett be az arra nyitott intézményekben.

A fenti tartalmak beépültek az Általános pedagógia-didaktika, a Neveléstörténet, az Alkalmazott pedagógia, a Neveléstudomány kurzusaiba a tanszékünkön, de a kar más tanszéki képzési programjaiba is. Sőt az országos tantervfejlesztő munka hozadékaként a magyarországi tanítóképzésre is hatottak. Ilyen módon áldásos volt az újabb forrás az innovatív szakasz folytatására, kiteljesítésére. A régebbi kötelező képzési keretekbe illesztettük az új tartalmakat a PHARE program megvalósítása során, ezzel a korábban alkalmazott óra- és vizsgaterv is megújult.

Szakmai kapcsolatokat teremtettünk kutatóhelyekkel, elsősorban akadémiai intézményekkel.

Az új képzési elemek a gyakorlati képzés átalakulását is meghozták, hiszen közvetlen tapasztalatokat szereztek a hallgatók többségi roma intézményekben (Tiszabői Általános Iskola, Németh László Általános Iskola Budapest, Dugonics András Általános Iskola Budapest, Alsószentmártoni Óvoda, Csobánc utcai Óvoda Budapest, Makkoshotycai Általános Iskola).

Eredmények

Jelen cikk a teljes körű megvalósítás leírását nem teszi lehetővé, de az eredmények részbeni bemutatását igen.

- Eredmények tekinthető az új gondolkodás mentén kialakuló új stratégia kialakítása. Projekt munkálatainknak az alapképzési programkészítés adta a gerincét. Minden tanszék megfogalmazta a saját szempontú célokat, kimunkálta a tartalmi elemeket. A fontos elméleti előkészítést mindkét szakon¹ a gyakorlati megvalósulás is követte. A gyakorlat bázisát több vidéki óvoda, iskola jelentette, ami lehetőséget adott a felsőoktatási intézmények gyakorlóhelyeinek együttműködésére is.

¹ A PHARE-programok idején a karon két szakon folyt a képzés: óvodapedagógus és tanító szakon. (A szerk.)

- Tapasztalatszerzésre volt lehetőség: hospitálások roma többségű iskolában, óvodában; családlátogatások és mikrotanítás a hallgatók körében. Módot kaptak a résztvevők az egyes roma családok közötti kulturális, vagyoni és szerkezetbeli azonosságok és különbségek áttekintésére. Szociológiai szempontú saját mikroutatásra is volt példa. Sok hallgató köteleződött el a téma mellett, több szakdolgozat megírására is sor került.
- Lezajlott az oktatók képzése, önképzése. Igény mutatkozott az ide vonatkozó szakirodalom áttekintésére, a tanszékek, intézmények közötti tapasztalatcserére (Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Karával).
- Akkreditált továbbképzési programok születtek vezető óvónők és a pályán lévő kollégák szemléletének formálására, tudásának bővítésére. Tréningek keretében gyakorolhatták a multikulturális nevelés kihívásait, megoldásait. Problémahelyzetek, élethelyzetek és konfliktushelyzetek megoldására nyílt lehetőség.
- Mentorok, gyakorlatvezető tanítók – a hallgatók gyakorlati képzésében részt vevő kollégák – felkészítése keretében a kulturális önazonosság, identitás, a nyelvi integráció tárgyköreit tekintették át.
- Az ELTE TÓK kijelölte a forrásközpont helyét, felszerelte új eszközökkel, ezzel is segítve több óraadó munkáját, akik a roma értelmiség soraiból kerültek ki.
- 2002-ben külföldi tanulmányutat szervezett a kar. Romániában több iskolát, óvodát tekinthettünk meg Szatmárnémeti környékén. Meglátogattuk a felekezeti támogatással működő Integretto Házat is Szatmárnémetiben.
- Az OKI Kutatási Központjának kérdőíveiből nyert adatok alapján feltárult a kötelező kurzusokban megjelenő új tartalom: emberi jogok, gyermeki jogok, kisebbségi helyzet, tanulási nehézségek, nehezen nevelhetőség, interkulturális nevelés, szubkultúrák, előítélet, népismeret, szociálpolitika, romungrók, beások, oláh cigányok.
- Több napos nemzetközi konferenciát szervezett az ELTE két kara, melynek Pécs volt a házigazdája 2003-ban.
- Neves osztrák és német, valamint hazai kutatók előadásai mellett egy teljes napot töltöttünk Alsószentmártonban. A falut száz százalékban romák lakják. Átfogó képet kaptunk a cigány kismesterségek (kosárfonás, fafaragás, edényfoltozás) gyakorlásáról. A speciális roma konyha készítményeinek kóstolása után roma értelmiségiekkel, művészekkel és a cigánypasztorizációt végző helyi plébánossal is találkoztunk.
- A Trezor Kiadó 2005-ben tanulmánykötetet jelentetett meg „Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban” címmel, melynek szerkesztői Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa és Véghelyi Józsefné voltak.

Írásomat abban a reményben adtam közre, hogy Hunyady Györgyné doktor sokoldalú, színes életútjának egy konkrét és jelentős mozzanatára ráirányíthatom a figyelmet. Természetesen számtalan tevékenységét felidézhetnénk, de számomra ez a program az együttműködés örömét hozta, melyre szívesen emlékszem vissza.

Jegyzetek

Kereszty Zsuzsa (2005): Kísérlet roma gyerekek nevelésében (is) kompetens tanítókat kibocsátó képzés programjának létrehozására. In: Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa és Véghelyi Józsefné (szerk.): *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Trezor Kiadó, Budapest. 11–38.

Ronkoviczné Faragó Eszter (szerk. 2003): *Hátrányok és stratégiák*. Trezor Kiadó, Budapest.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLAI FOGLALKOZTATÁS PEDAGÓGIAI HASZNOSSÁGÁNAK VIZSGÁLATA A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN KOMÁROM-ESZTERGOM, FEJÉR, VESZPRÉM, ZALA ÉS TOLNA MEGYE ÁLTALÁNOS ISKOLÁIBAN

Kanczné Nagy Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kutatás előzményei

Az elmúlt évek talán legnagyobb oktatásügyi vitáját az egész napos iskola bevezetésének lehetősége váltotta ki. Szakértőkön és a pedagógusok szakmai és szakszervezetein kívül a szülők körében is heves reakciókat keltett. Ellenérvekkel, ellenérzésekkel, sőt ellenállással fogadták a hírt azok a családok, amelyeknél a családi béke, az otthon melege, szerencsére, természetes állapot, s ahová mindennap a lehető legkorábbi időben várják haza az iskolás csemeté(ke)t.

A koncepciót szkepticizmussal fogadók jogosnak tekinthető kérdéseket vetettek fel. Mi lesz ezután azokkal a különórákkal, ahová a szülők, saját finanszírozással, maguk hordták gyermekeiket? Ezek az órák (tánc, zene, sport stb.) az iskolától távolabb eső intézményekben folynak. Megoldható lesz-e az utaztatás vagy a különórákat az iskola épületében tartják ezután?

Figyelemreméltó felvetés, hogy az egész napos nevelés rendkívül eszközigényes, hiszen sokkal több játékra, fejlesztő, oktató eszközre van szükség ahhoz, hogy a tanulók egész napját értelmesen lehessen megszervezni és sokrétű pedagógiai munkát lehessen megvalósítani. Mindehhez osztályonként két pedagógus szükséges, de a változatos tevékenykedtetés biztosítása érdekében drámapedagógus, fejlesztő pedagógus, edző, tánctanár és egyéb más szakember munkája sem nélkülözhető. Ki fizeti majd az iskolai fejlesztéseket?

Mindemellett, bár a pedagógusok jelentős része dolgozik vagy dolgozott már napközi, illetve iskolaotthonos formában, jelentős azok aránya is, akik számára az egész napos iskoláztatás újszerű lenne. Őket nyilvánvalóan szakmai képzéseken kell majd felkészíteni. Van erre pénz?

Az iskolák működési rendjét át kell alakítani, s az új rendben minden ott dolgozónak meg kell találni a helyét, a feladatát. Honnan kapnak az intézmények ehhez segítséget?

S végül, de nem utolsósorban a lelki tényezőkre gyakorolt hatások is említésre méltóak. A rendszerváltás óta ugyanis az oktatás ügye folyamatos reformokon megy keresztül, melyek a pedagógusokat újabb és újabb készségek és ismeretek elsajátítására, gyakran attitűdváltásokra készítették: a központi tanterv után a kerettanterveknek megfelelő pedagógiai programok készítése, a kompetencia alapú oktatáshoz szükséges szemléletváltás, új metodika elsajátítása, a nem szakrendszerű oktatás rendszerének kialakítása, új informatikai eszközök használatára való felkészülés. Egyes vélemények szerint mindez már túlmutat az

önképzés egyébként szükséges követelményén, s a pedagógusszakma talajt vesztetté kezd válni. Vajon elbír-e még egy újabb gyökeres változtatást?

Az egész napos iskola koncepciójának támogatói viszont nagyon jó gyakorlatnak tartják, hiszen napjainkban, nagymértékben az anyák munkába állása miatt, egyre növekvő tendencia, hogy a gyermekek naponta hét, nyolc, de akár tíz órát is az iskolában töltenek. Az iskolának mindenkoron alkalmazkodnia kell az aktuális társadalmi igényekhez, s végső soron az a feladata, hogy ezeket maximálisan kielégítse.

Napjainkban a felgyorsuló gazdasági, technikai és tudományos fejlődéssel lépést tartani nagy kihívást jelent minden ember számára. Az erre való felkészítésben óriási felelőssége van az iskolákban folyó oktató-nevelő munkának. Az egész napos iskolai foglalkoztatás egyik célja éppen ebben nyilvánul meg: a tanítási órákon kívüli nevelés nagyon sok olyan lehetőséget biztosít, amelyek során a tanulók sokoldalúan fejlődhetnek tovább. Ehhez a gyermekek tanórai és tanórán kívüli nevelését szerves egységben szükséges megvalósítani. Lehetővé kell tenni, hogy a tanulók megszerzett ismereteiket alkalmazni tudják egyéb területeken is; képességeiknek megfelelően önállóvá tudjanak válni a tanulásban; ismerjenek meg sokféle szabadidős tevékenységet és kulturáltan töltsék el szabadidejüket. Kapják meg azokat az ismereteket, amelyeken keresztül képessé válnak az egészséges életmód szokásainak alkalmazására; kapjanak segítséget a hétköznapi életben való eligazodáshoz, azaz segíteni kell az egyéni szocializációt a közösségi élet szabályainak elsajátításával, ami a hátrányos helyzetű térségekben különös jelentőséggel bír.

A társadalom azon igénye, hogy az iskola gondoskodjon a gyermekekről a tanítási órákon túli időszakban is, több mint százéves. Erről az 1900-as évek elejétől terjedő gyakorlatról így ír az 1976-os „Pedagógiai lexikon”: „Az egész napos nevelés a nevelési folyamat kiterjesztése a dolgozó szülők gyermekei számára a tanórán kívüli idő jelentős részére. Az egész napos nevelésben a nevelési-képzési folyamat részévé válik az önálló tanulás és a gyermekek szabadidős tevékenységeinek irányítása is. Az egész napos nevelésben megvalósulhat a nevelési és képzési folyamat egysége, a gyermekek tanórai és tanórán kívüli tevékenységének összefüggő rendszere. Intézményes formái: bentlakásos iskola, egész napos (napközis, iskolaotthonos) osztály, egész napos (napközis) csoport, klubszerű egész napos foglalkoztatás.” (Nagy, 1976, 304.)

Bognár Mária az 1980-as évek elején a következőket írja: „A nap nagyobbik részére kiterjedő iskolai foglalkoztatásra szóhasználatunkban új kifejezés is meghonosodott: egész napos foglalkoztatásnak nevezzük. Az egész napos foglalkoztatás lényege, hogy az iskolai tanórákat egész napos iskolai tevékenységgé egészíti ki. Ennek során egyenrangúnak tekintett feladat a gyerekek egyre önállóbbá nevelése az egészséges életmód gyakorlásában, a közösségi élet szervezésében, az önkormányzásban, a tanulásban, ismeretszerzésben, önművelésben, valamint a szabadidő kulturált töltésében. Legelterjedtebb szervezeti formái az iskolaotthon, a napközi otthon és a klubnapközi.” (Bognár, 1984, 3.)

A tanulók egész napos nevelésének korszerű definícióját olvashatjuk az 1997-es kiadású „Pedagógiai lexikon”-ban: „a nap délelőtti és délutáni szakaszára kiterjesztett iskolai nevelés, amelyre általában pedagógiai és/vagy szociális megfontolásból kerül sor. Pedagógiai indíttatású egész napos nevelés valósul meg az alternatív iskolák egy részében és minden olyan intézményben, ahol a tanórán kívüli időszakban tevékenységi lehetőségek széles köre várja a diákokat. Az egész napos nevelés leggyakoribb szervezeti formái: szakkör, sportkör, önképzőkör, napközi otthon, iskolaotthon, klubnapközi, tanulószoba.” (Báthory és Falus, 1997, 313.)

Az egész napos nevelés, illetve foglalkoztatás imént bemutatott definíciói egyként hangsúlyozzák, hogy a tanulóknak a tanítási órákon túli iskolában töltött idejét az iskola ne csupán gyermekmegőrzésre, illetve gondozásra fordítsa, hanem használja fel különböző nevelési feladatok megvalósítására is.

Ha a gyermekek iskolában töltött idejéről beszélünk, az általánosan használatossá vált tanítási óra kifejezés mellett kevésbé hangoztatott a tanítási órákon kívüli nevelés, vagyis az az időszak, amikor a tanulók nem a mindenkori által ismeretes tanórákon ülnek. Pedig a tanórán kívüli nevelés fogalmáról már az 1978-as kiadású „Pedagógiai lexikon”-ban is olvashatunk: „Az órán kívüli nevelés a tervszerű nevelőmunkának az a formája, amelyet a különböző nevelő tényezők (tantestület, ifjúsági szervezetek, az iskolákkal kapcsolatban álló intézmények stb.) a tanórai oktató-nevelő munka kiegészítésére, elmélyítésére, a sokoldalú személyiségformálás érdekében végeznek. (...) Bár az órán kívüli nevelés folytatása a tanórán végzett nevelésnek, több vonatkozásban eltér attól. A közvetlen pedagógiai vezetés helyett inkább a közvetett vezetést valósítja meg, tartalmának, módszereinek és szervezeti formáinak kialakításában és megválasztásában jelentős szerepe van a tanulóközösség és az egyes gyermekek igényének. (...) Két fő formája az osztályon kívüli és az iskolán kívüli tevékenység. Az osztályon kívüli munkát többnyire az iskola nevelői szervezik, s színtere általában maga az iskola. Az iskolán kívüli tevékenységet nem az iskola, hanem más nevelő tényezők vezetik, s ennek megfelelően sokfélék lehetnek a színterei is. A tanórákon megalapozott, jól előkészített osztályon kívüli munka többnyire szorosan kapcsolódik a tanórákhoz, az osztály mindennapi életéhez, s túrákon, kirándulásokon, felnőttekkel szervezett találkozók, színház-, múzeum- és hangverseny-látogatásokon, különböző munkahelyekre tett tanulmányi sétákon valósul meg. Az iskolán kívüli tevékenység elsősorban a gyermekek és fiatalok életkori és egyéni sajátosságaival összefüggő sokféle igényt elégíti ki. Segíti a tanulókat az önképzésben, önnevelésben, a közösségi-közéleti tevékenységre való felkészülésben, a szabadidő egyénileg és társadalmilag értékes felhasználásában.” (Nagy, 1978, 354.)

Bár a tanítási órákon folyó nevelő-oktató munka megvalósulásában, a tanár-tanuló kapcsolatban, a módszerekben és a szervezés tekintetében a partnerség és az indirekt módszerek előtérbe kerülése által mára jelentős szemléletváltás történt (nyitott oktatás), a definíció mégis jól megragadja az egész napos iskolai foglalkoztatás azon lényegi jegyét, mely szerint az iskolában folyó tudatosan

szervezett pedagógiai munkának nem a tanítási óra az egyetlen és kizárólagos színtere, de az iskolában és az iskola falain kívül is szervezhető olyan programok, amelyek kiválóan alkalmasak nevelési céljaink megvalósítására.

Az „egész napos” kifejezés félreérthetőségére hívja fel figyelmünket Füle Sándor. „Nem arról van szó – írja –, hogy gyermekeink a jövőben bármikor is egész napjukat az iskolában töltsék és az iskola vegye át a családi nevelés feladatait és felelősségét. Az iskolában folyó egész napos nevelésen nem egy szervezeti formát értünk, hanem – a legkülönbözőbb szervezeti keretek között – annak lehetőségét, hogy az iskola a tanítási órákon kívül rendszeresen még napi 3-4 órában kiterjeszti az intézményes, szervezett pedagógiai hatását tanítványaira. Ezzel az iskola nagyobb lehetőséget kap a reá háruló feladatok megvalósítására.” (Füle, 2004.)

Hazánkban a XIX. század végi gazdasági fejlődés következtében az ország nagyobb ipari központjaiban megnőtt azon gyermekek száma, akik szülei munkába állása miatt nélkülözték a családi nevelést. A tanügyi szervek és az Európa-szerte erősödő gyermekvédelmi mozgalmak hatására emberbaráti szervezetek megőrző helyeket hoztak létre a rászoruló gyermekeknek. Így próbálták megoldani a munkásgyermekek gondozását 1890 és 1900 között.

Az első, „hivatalos” iskolában létesített napközi otthon az 1901/1902-es tanévben indult Budapest VI. kerületében. Itt képzett pedagógusok foglalkoztak a gyermekek nevelésével. A napközi működése viszont csupán a leghidegebb, a téli hónapokra szorítkozott és csak a legszerencsétlenebb sorsú gyermekek vehették igénybe. Am ők meleg helyiséget, étkeztetést, játék- és munkafoglalkozásokat, valamint fürösztést kaptak. A kísérlet olyannyira sikeresnek bizonyult, hogy a főváros vezetősége 1902 novemberében elrendelte: a többi kerületben is létesítsenek iskolai napközi otthonokat a rászoruló gyermekek számára. Innen számítható a napköziotthon-hálózat kiépítésének megindulása.

Az 1902/1903-as tanévben már 32 budapesti iskolában jött létre egy-egy csoporttal napközi otthon. Még csak a téli hónapokban működtek, és elsősorban „megőrző helyek” voltak. Évről évre kiterjesztették a foglalkozásokat háromról négy, később nyolc, majd tíz hónapra. Tíz évvel később 92 napközi otthon működött a fővárosban.

Az első világháborút követően a napközi otthonok alacsony száma miatt a szegény gyermekeknek csak kis hányada részesülhetett napközi otthoni ellátásban és nevelésben. A rászoruló gyermekek felkarolásában nagy szerepük volt az egyházaknak és a civil szervezeteknek. Az egyesületek, ha nem is feltétlenül egész napra, de legalább egy-egy délutánra összegyűjtötték őket, s számukra mese-, illetve munkadélutánokat szerveztek. Sok esetben ezeket a kezdeményezéseket próbálták napközi otthonná fejleszteni. Az 1929/1930-as tanévben az állami fenntartásuk mellett, Budapesten 23 civil szervezet működtetett napközi otthonokat, hozzávetőlegesen 1550 gyermekkel. Mellettük több egyházközség is tartott fenn napközi otthont.

Az 1940-es évek elején már 106 fővárosi iskolában működött egy-egy csoport. 10.000 rászoruló gyermeket tudtak befogadni. A napközök szervezése

ebben az időszakban még nem terjedt ki hazánk minden részére. A feltételek hiánya miatt még az iparilag fejlettebb városokban is csak lassan hozták létre. Az is tény, hogy a közoktatás irányítói csak a munkásosztály gyermekeinek szánták ezeket. Az értelmiségi szülők részéről sokáig tartózkodás volt tapasztalható. A napközi otthonokat fenntartó szervezetek megfelelő anyagi forrás hiányában szerény feltételeket tudtak biztosítani. A napközi otthonok sokáig tartó lebecsülésének ez is oka lehet.

A második világháború pusztításai elérték a magyar iskolákat és azon belül a napközi otthonokat is. Épületek, berendezések, felszerelések semmisültek meg. A háború befejezése után az iskolákkal párhuzamosan megindult a napközi otthonok újjászervezése is. Ebben főként a szülők, a pedagógusok és a tanulók vettek részt. A napközi otthonok megnyitásáról az első hirdetményt 1945. január 14-én találhatjuk a *Gyöngyösi Néplap* hasábjain: „A Felsővárosi Napközi Otthon, Menház utca 43. szám alatt, hétfőn, folyó hó 15-én megnyílik.” Ezt követően kezdték el fokozatosan szervezni a napközi otthonokat a fővárosban és a gazdaságilag fejlettebb vidéki városokban is, s megindult egy tudatos, intenzív mennyiségi fejlesztés. Az 1948/49-es tanévben az összes általános iskolai tanuló 1,6%-a volt napközis. Tíz évvel később arányuk 5,7%-ra emelkedett. Az 1964/1965-ös tanévben a tanulók 11,2%-a részesült napközi otthonos ellátásban, négy évvel később arányuk további 4,5%-kal növekedett, 1979-re pedig elérte a 18,8%-ot. A napközi otthonba felvett szegény sorsú gyermekek számára biztosítani tudták az alapvető feltételeket: tantermeket, fűtést, berendezéseket, felszereléseket és az étkeztetést. Erőteljes törekvés mutatkozott arra nézve is, hogy e speciális munkában képesített, jól felkészített pedagógusok vegyenek részt.

A rendszerváltás első éveiben csökkent a napközis tanulók aránya. Nézetem szerint ennek legfőbb okát abban kereshetjük, hogy a családok reménykedtek: a demokratikus Magyarországon a nőknek nem kell dolgozniuk ahhoz, hogy eltartsák magukat. Az 1992/1993-as tanévre a kezdeti csökkenésben megállás mutatkozott, s innentől kezdve egyre növekvő igény tapasztalható a napközi otthonok iránt (Füle, 2002).

A napközi otthonok kialakulását és erőteljes fejlődését kezdetben legfőképpen szociális igények indukálták. Erre az igényre válaszoltak az iskolák és az előbbieken bemutatott szervezetek, s a pedagógia eszközeit használták fel, igen helyesen, a megoldáshoz. Mára a napközi otthonok iránti igény árnyaltabb képet mutat. Hazánk több területén ma is erőteljesen kidomborodik a napközis szociális feladata. Ma is vannak olyan családok, ahol a gyermekek számára csak így biztosított a meleg ételhez jutás. Sok esetben gyermekvédelmi feladatokat lát el a napközi azáltal, hogy felügyeli, oktatja, neveli a veszélyeztetett gyermekeket, s szabadidejüket megszervezve megelőzi az antiszociális viselkedés kialakulását. A napközi otthonok eme „hagyományos” funkciója mellett jelenlévőként kell kezelnünk, hogy egyre nagyobb számban vannak olyan szülők, akik szeretnék, ha az iskola a kötelező órákon kívüli időben több olyan foglalkozást biztosítana, amelyeken gyermekeik még több tudásra tehetnek szert, érdeklődési körükben

még alaposabban elmélyülhetnek. Ezeket a „különórákat” a napközi otthonok kénytelenek működési rendjükbe beilleszteni, s az iskola tanulói és a tanári kar összetétele, valamint a helyi feltételek függvényében új feladatok vállalásával rugalmasan alkalmazkodniuk kell az elvárásokhoz.

A gyermekek egész napon át történő foglalkoztatásának, egy teljes napjuk egységbe szervezésének másik útja az iskolaotthon, mely szintén a testi-lelki-szellemi nevelés összehangolt megvalósítására törekszik. Az egész napos iskolai foglalkoztatás e formájában a pedagógiai feladatok megosztása a tanítók között nem különül el a délelőtti tanításra és a délutáni foglalkozások irányítására. „A tanító is, a napközis nevelő is nyer vele, ha a lecke-készítés alatt a tanító van jelen, s cserében a napközis nevelő néhány – a szabad időbe szervesen beilleszthető tantárgy (testnevelés, ének, gyakorlati foglalkozás, rajz) tanítását vállalja. A tanító a felkészülés alatt pontosan le tudja mérni tanórai eredményességét, másrészt differenciált feladatokat adhat. A napközis nevelő, mivel nem tudhatja, milyen volt a gyermekek aktivitása a tanórák alatt, olykor kénytelen a tanulás megkezdése előtt az után nyomozni, mennyire értik a feladatokat, kinek van szüksége segítségre. Az új munkarend mindezt kiküszöböli” – írja Eperjessy Gézané az iskolaotthonos szervezés indoklásaként (Eperjessyné, 1981).

1964-ben indult meg az Országos Pedagógiai Intézet szervezésében az ún. „egész napos iskola”-kísérlet. A tapasztalati eredményekről így számol be Szabadkai Simonné, a kísérlet vezetője: „Az osztályok vezetését az alsó tagozatban két nevelőre bíztuk, akik között a tantervi órákat úgy osztottuk el, hogy egyikük az anyanyelvi tárgyak, másikuk a számtan-mértan, környezetismeret és egyéb tárgyak tanításával foglalkozott. A nevelők napi váltásban tanítanak. Ennek következtében az egyik napon délelőttre, másik napon délutánra kerülnek az anyanyelvi tárgyak, s a többi tárgy ennek megfelelően fordítva. Aki délután tanít, az másnap délelőttös. Igen fontos követelmény, hogy a tanítási órát vezető pedagógus felügyelete mellett készüljön el a tanulók házi, illetve iskolai feladata. Az új munkaritmus megteremtésével a gyermekek teljesítőképessége magasabb színvonalat ér el, ennek következménye jobb tanulmányi eredményekben tükröződik.” (Szabadkainé, 1968, 9.)

1964 és 1968 között az Országos Pedagógiai Intézet három, két vidéki és egy budapesti, kísérleti iskolájában indított iskolaotthonos szervezéssel osztályokat. A kísérlet ideje alatt megvizsgálták a tanulók kifáradását. A vizsgálat eredményének hatására meghosszabbították a szabadban töltött időt. Az óráközi szüneteket az udvaron töltötték a gyermekek, a tornaórákat lehetőleg a szabad levegőn tartották számukra, s mindezeket túl még minden nap 1 óra 20 percen át folytattak mozgásos tevékenységeket a szabadban.

Az 1968/69-es tanévben 3 iskolaotthonos osztályt szerveztek elsős osztályok számára. A gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodva, s a korai kelés ellensúlyozása végett, megszervezték a tanulók ebéd utáni altatását is. Második osztálytól már nem volt kötelező az alvás, de a feltételek adva voltak azok számára, akik élni kívántak vele. Az osztályok átlagos felszereltséggel működtek. A folyamatosan bővülő tapasztalatok alapján azonban úgy igazították

az osztályok berendezéseit, hogy azokban a tanulás mellett játékokra és a szabadidős foglalkozások végrehajtására egyaránt lehetőség nyíljon. Egyre elterjedtebbé váltak a mozgatható padok, melyekkel nemcsak az aktuális tevékenység végrehajtására tehető alkalmassá a teret, hanem, szemben a rögzített padosorokkal, még otthonosabb érzést is kölcsönzött. A termekben játszósarkok alakultak, megfelelő térrel és eszközökkel.

Az iskolaotthonos osztályok népszerűsége tettek szert a szülők körében is. Ennek is köszönhető, hogy napjainkban, az intézmény méretének függvényében, szinte minden iskolában találkozhatunk az egész napos nevelés e formájával.

2011. december 29-én az egész napos iskola fogalma törvényi keretek közé került. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. §-ában – az értelmező rendelkezésekben – a következőképpen definiálja: „Egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg.” A törvény szellemiségében azt a több évtizedes tapasztalatot erősíti, mely szerint a tanulók egész napos iskolai foglalkoztatása széles körű lehetőséget nyújt a gyermekek tudásának bővítésére, a tapasztalatszerzésre, a közösségi élet fejlesztésére és az önálló személyiség kibontakozására. Változatos tevékenységek és jó hangulatú légkör biztosításával fenntartható a tanulók magas motivációs szintje, ami az ismeretszerző és a szociális tanuláshoz egyaránt alapja.

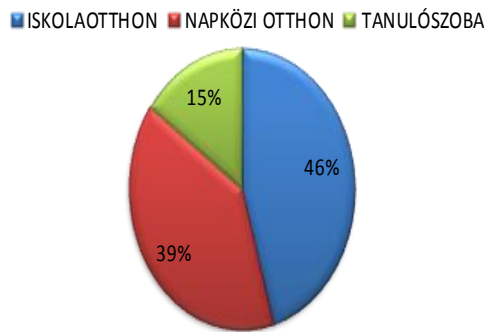
A kutatás és az eredmények bemutatása

A köznevelés jelen helyzetében kutatásunk a pedagógiai gyakorlat vizsgálata által kívánta feltárni az egész napos nevelőmunka (az iskolaotthon, a napközi otthon és a tanulószoba) aktuális helyzetét öt megye (Komárom-Esztergom, Fejér, Veszprém, Zala és Tolna) általános iskoláiban. A mintavétel ideje a 2011/2012-es tanév eleje volt, tehát a pedagógusok véleményét azt megelőzően kértük, hogy a nemzeti köznevelésről szóló törvény jogszabályhelyei ismertekké váltak volna. Vizsgálatunk során a nevelők szemszögéből fókuszáltunk az egész napos iskolai foglalkoztatásra, hogy véleményük ismeretében következtetéseket tudjunk levonni az egész napos iskola bevezetésére vonatkozóan.

A kutatásban ezért a következő kérdésekre kerestük a választ: *Mely szervezeti formákat használják leggyakrabban? Melyek a pedagógusok által legfontosabbnak gondolt – az egész napos nevelőmunkával kapcsolatos – nevelési-oktatási célkitűzések? Hogyan használják ki a pedagógusok az egész napos nevelésben rejlő lehetőségeket? Mi a véleményük az egész napos iskola általános bevezetésével kapcsolatban?*

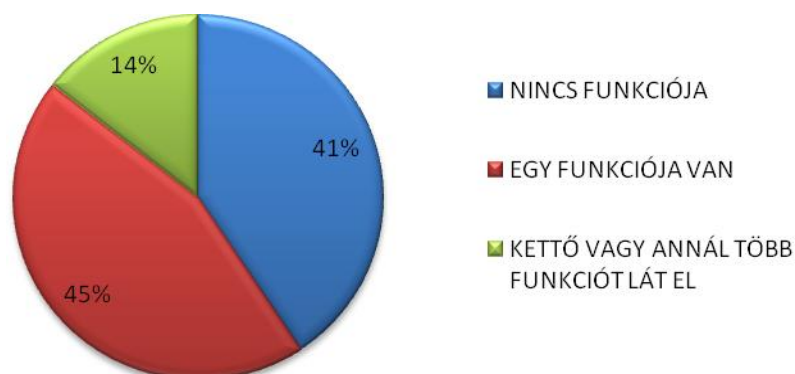
A kérdések megválaszolásához szükséges adatokat a kérdőíves kikérdezés módszerével gyűjtöttük össze. A kérdőíveket 236 pedagógus töltötte ki. Közülük az alsó tagozaton tanítók száma 176 fő, a felső évfolyamon tanítók száma pedig 60 fő volt.

A megkérdezett tanítók és tanárok **az egész napos nevelés különböző típusaiban az alábbi arányban dolgoztak:**



A diagramon jól látható, hogy az iskolaotthon és napközi otthon szervezeti formákban összesen a megkérdezettek 85%-a tanít, ugyanakkor a vizsgált pedagógusok körének csupán 75%-a tanító. A kérdőívek elemzésekor kiderült, hogy a felsős szaktanárok 10%-a tanít az alsóbb évfolyamokon is, főként iskolaotthonos formában.

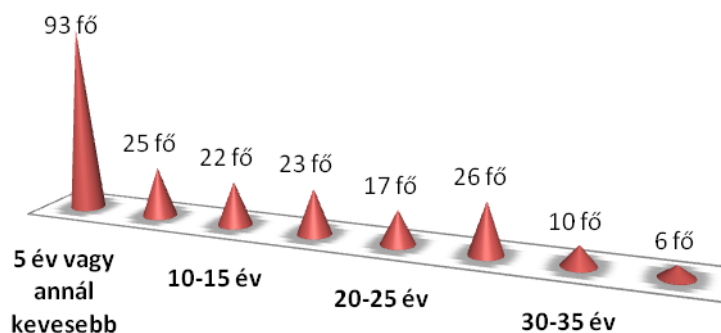
Az iskola mint szervezet szerteágazó tevékenységek rendszerének működtetését kívánja meg. A közös célok elérése érdekében belső munkamegosztás van a nevelőtestület tagjai között. Ezért a vizsgálatban feltett kérdéseink kitértek a pedagógusok különböző feladatköreinek feltárására is. A megkérdezett általános iskolai tanítók és tanárok mindegyike tanít az egész napos nevelés valamely szervezeti formájában. Arra voltunk kíváncsiak, hogy ezen a munkán felül, **még milyen más jellegű tevékenységeket végeznek.** Az eredményeket elemezve látható, hogy a pedagógusok több mint egyharmada az adott szervezeti formában történő tanításon kívül nem tölt be más funkciót. A megkérdezettek közel felének van más jellegű feladata is, 14%-uk pedig kettő vagy annál több állandó vagy rendszeres feladatot is végrehajt.



Az iskola szervezetén belül végzett feladataikat az alábbiakban nevesítették:

Szerepkörök:	Létszám:
Szaktanár	81 fő
Szakmai munkaközösséget vezet	34 fő
Iskolai szervezetek tagja vagy vezetője (Közalkalmazotti Tanács, Minőségbiztosítási csoport), illetve speciális feladatkör ellátását végzi (gyermekvédelmi felelős, szabadidő szervező, diákönkormányzat munkáját segítő tanár)	19 fő
Osztályfőnök	13 fő
Igazgató, igazgató-helyettes vagy tagozatvezető	8 fő
Tanári, illetve tanítói végzettségük mellett gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, illetve gyógytestnevelő végzettséggel is rendelkeznek, s ezeken a területeken is látnak el feladatokat	8 fő

Az egész napos nevelés különböző formáiban szerzett **munkatapasztalatuk időtartamára** vonatkozó kérdésünkre a megkérdezettek 5,93%-a nem adott értékelhető választ. A pontosan válaszoló 222 fő általunk vizsgált tanítási, nevelési formákban eltöltött idejét 5 éves intervallumokba csoportosítottuk, s a gyakoriságot az alábbi diagramon jelenítettük meg:



A megkérdezettek 26,57%-a több mint húsz éve dolgozik az egész napos nevelés valamely formájában. Közülük sokan jelezték, hogy napközis nevelőként dolgoznak a pályára kerülésük óta. 41,89% azok aránya, akik öt évnél kevesebb ideje végzik ezt a munkát. Felhívnanánk azonban a figyelmet arra, hogy az oszlopdiagramok nem a tanításban, hanem az egész napos nevelésben eltöltött időt mutatják, tehát itt nem a pályakezdők magasnak mondható arányáról van szó!

A pedagógusok egész napos nevelőmunkával kapcsolatos érzelmi irányultságának feltárása érdekében feltettük számukra a kérdést: **mi motiválta, hogy egész napos nevelőmunkában vegyen részt?** Az alaposabb kiértékelhetőség érdekében a kérdésre adott válaszaikat két csoportra bontva kértük megadni. Kíváncsiak voltunk a belső indítékokra, de a külső

körülményekre, okokra is. A megkérdezettek 10%-a nem jelölt meg külső körülményt, ebből 4,66% belső indítékot sem!

A válaszokat Cluster-analízissel csoportokba rendeztük, melyek százalékos gyakoriságát diagramok segítségével kívánjuk bemutatni. Elsőként a **külső körülményeket** ábrázoljuk:



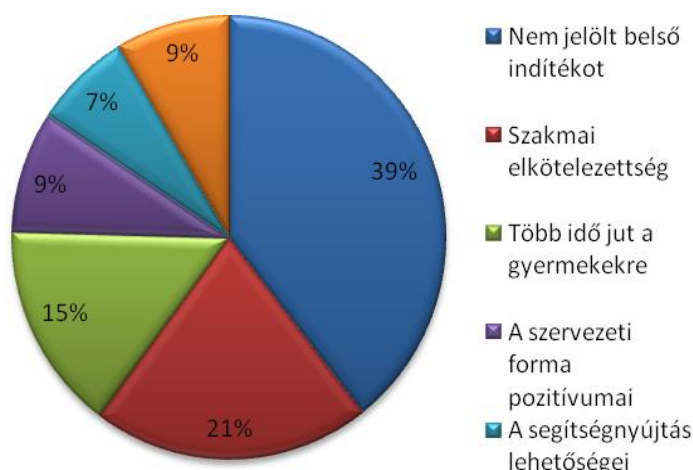
A megkérdezettek majdnem háromnegyede **az iskolában működő gyakorlathoz alkalmazkodott**. Sokan már pályakezdőként ebbe a formába kerültek, jelentős részük, azóta is napközi otthonban dolgozik. Többen azt jelölték indokként, hogy a kisebb gyermeklétszám miatt csak egy első osztály indult, így „lekerültek” napközibe. A felsőbb évfolyamokon tanítók között többeknek csökkent szakján az óraszám, ezért vesznek részt a tanulószobai foglalkoztatásban. A csoporton belül a megkérdezettek 11%-a vezetői döntés miatt vesz részt az egész napos nevelés valamely formájában: „Ezt a feladatot osztották rám”, „Tantestületi döntés eredményeként vagyok itt”, „Fenntartói elvárások miatt kellett bevezetnünk, azóta itt vagyok”.

Szülői igényekre hivatkozott a pedagógusok 8%-a. Az egész napos iskolai ellátás igénye abból fakad, hogy sok szülő elfoglalt délután, s az iskolában tudja legjobb helyen gyermekét. Más részük nem tud segíteni gyermekének a tanulásban, ezért igényli a délutáni foglalkozásokat. A csoporton belül jelentős arányban szerepel indoklásként a családok szociális helyzete, illetve a tanulók rászorultsága a nagyobb arányú fejlesztésre.

A válaszok 11%-a az **egyéb** csoportba volt sorolható. A pedagógusok közül többen azért döntöttek az egész napos nevelőmunkában való részvétel mellett, mert jobbnak érzik az időbeosztásukat. Délutáni foglalkozások vezetése esetén délelőtt jut idejük a saját családjuk körüli teendőik intézésére (pl. főzés, vásárlás, háztartási munkák, saját gyermek eljuttatása óvodába stb.) Sokan, s főként az iskolaotthonban dolgozók közül, azért választották ezt, mert itt két pedagógus dolgozik együtt. A feladatok és a felelősség egyaránt megosztható és több idő jut az alapos felkészülésre. Néhányan azért motiváltak e munkára, mert

lakóhelyükhöz közel dolgozhatnak. Másoknál a családi körülményeikben beállt változások játszottak szerepet.

Nagyon figyelemre méltó, hogy a megkérdezett pedagógusok 39,40%-a nem írt **belső indítékot**, ugyanakkor közülük 34,74% írt külső okokat. Eszerint *a válaszolók közel negyven százaléka mindenféle belső indíttatás nélkül dolgozik az egész napos nevelés valamely szervezeti formájában!*



Az összes megkérdezett ötöde hivatkozott csupán a tanítás szeretetére, **szakmai elköteleződésre**, amit a következőkkel fejeztek ki: „Szeretem, amit csinálok”; „Szívesen vállaltam”; „Megismertem, megszerettem”; „Szakmai kihívást okoz”; „Tudatosan készültem rá”; „Korábbi jó szakmai tapasztalatok motiváltak”; „Érdekelt”; „A szakmai fejlődés lehetőségét láttam meg benne”. A pedagógusszakma szeretete mellett erős motivációs tényező e csoporton belül a gyermekek iránti szeretet, a velük való foglalkozásban található öröm.

A megkérdezettek 15%-a azért tartja vonzónak az egész napos nevelőmunkát, mert itt **több idő jut egy-egy tanulóra**. Ez pedig a gyermekek alaposabb megismerésének lehetőségét rejti magában. A személyiségüket sokkal több oldalról meg lehet ismerni, s ezáltal az osztályközösség is jobban formálható. Szeretik az egész napos nevelésben, hogy a tanulók egész nap megfigyelhetők, több alkalom van segíteni a tanulást, jobban lehet differenciálni.

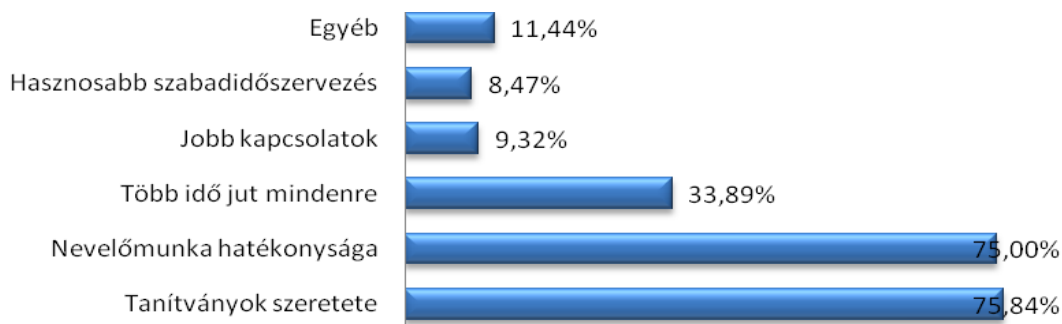
A belső indíttatás okaként 9%-ban a **szervezeti formában rejlő pozitívumokat** sorolták fel. Az egész napos nevelésben való részvételüket a tantárgyfelosztással indokolók az iskolaotthonos szervezeti formában tanítanak. Véleményük szerint a tantárgycsoportos tanítás kedvezőbb, mert kevesebb tantárgy jut egy pedagógusra, a feladatok egyenletesebben oszlanak el, arányosabb a munkamegosztás és több idő jut a felkészülésre. Többen hangsúlyozták a szervezeti keretek rugalmasabb, kötetlenebb voltát. Néhányan azért kedvelik, mert a tanítás mellett lehetőségük nyílik a szabadidő szervezésére

is. Mások a kollégákkal való jobb együttműködés miatt szeretnek az egész napos nevelőmunka szervezeti formáiban dolgozni.

A válaszolók 7%-a belső indítékként a *segítségnyújtás különböző lehetőségeit* nevezte meg. A rászorulóknak nagyobb segítséget lehet adni, a bukásokat jobban el lehet kerülni, több foglalkozásra van lehetőség a gyengébb tanulókkal. Több segítséget lehet nyújtani a leckeírásban, a másnapra való felkészülésben. Nyugodtabb körülmények között, nagyobb figyelemmel lehet végigkísérni a tanulást.

Az *egyéb okok* között szerepeltek olyan válaszok, melyekben az állásuk féltését nevezték meg legerősebb belső indítatásnak a pedagógusok: „*Örülök, hogy dolgozhatok!*”; „*Ragaszkodtam az állásomhoz, hát elfogadtam a körülményeket!*”. Sokan érzik úgy, hogy e szervezeti formában többet tehetnek az óvoda-iskola közötti átmenet enyhítése érdekében. Mások azért kedvelik, mert a gyermekek számára fontos állandóság itt jobban megvalósítható. A válaszok között többször is szerepelt belső indítékként az a tény, hogy ilyen keretek között tanult maga a pedagógus is.

A kérdőíveken arra is kértük a tanítókat, tanárokat, **soroljanak fel 3 okot, ami miatt örömmel végzik munkájukat, s 3 okot, amely elkedvetleníti őket feladatvégzés közben!** A felsorolt okokat tartalomelemzésnek vetettük alá, majd Cluster-analízis segítségével csoportokba soroltuk. Az egyes csoportok gyakoriságának százalékos arányát diagramokon rögzítettük. **A munkában lelt örömök** gyakoriságát nem az összes válasz, hanem az összes megkérdezett arányában adtuk meg:



A diagramon jól látható, hogy a legnagyobb gyakoriságot képviselő cluster a tanítás és *a tanítványok szeretetével* kapcsolatos, azaz a pedagógusok leginkább ezen okok miatt találnak örömet az egész napos nevelőmunkában. Kifejezték, hogy a gyermekekkel öröm foglalkozni, hálásak, sok szeretetet kapnak tőlük, ragaszkodnak egymáshoz és tanítójukhoz. A tanulókat jól motiválhatónak, lelkeseknek tartják. Sok pozitív visszajelzést kapnak a gyermekektől, akik fogékonyak a tanulás iránt, így együtt örülnek az eredményeknek. A gyermekek egyéni fejlődése, tudásuk bővülése sikerélményhez juttatja tanáraikat. A válaszok tartalomelemzése alapján elmondható, hogy a megkérdezettek az egész napos

nevelés különböző formáiban jobban megismerhetőnek vélik a tanítványok teljesítőképességét, személyiségét, problémáit, magatartását. Nagy arányban jelent meg a csoporton belül a hivatástudat, a szakmaszeretet, az elhivatottság mint örömforrás: „*Ez a munka jó lehetőség a továbbfejlődésre*”; „*A tanítás gyermekkori álmom valóra válása*”; „*Minden nap új kihívás számomra*”.

Hasonló arányú gyakoriságot képvisel a **nevelőmunka hatékonysága** miatt érzett öröm kifejezéseit tartalmazó cluster. Jó érzéssel tölti el a pedagógusokat, ahogy formálódik a közösség, ahogy gyermekek között barátságok szövődnek. Igyekeznek bensőségebb kapcsolatot kialakítani tanár és diák között, „*közelebb kerülni a gyermekek lelkéhez*”. Örülnek, hogy a tanulók szívesen járnak iskolába. Kifejezésre juttatták, hogy délután a nevelés hangsúlyosabb, s itt „*erkölcsi értékekre lehet tanítani*”. Hatékonyak érzik a tanulásban való segítségnyújtást is. Úgy gondolják, az egész napos nevelőmunkában jól nyomon követhető a gyermekek tanulása, segíteni tudnak a házi feladat elkészítésében, az ismeretszerzésben, nagyobb lehetőség van a tanulási módszerek megtanítására, a tananyag rögzítésére, gyakorlására. Jobban nyomon követhetőek a fejlődés, illetve a megértés problémái, hamarabb kiderülnek a tanulási nehézségek. Ebben az esetben az elmaradásokat pótolni lehet, a lemaradók felzárkóztatása eredményesebb, a gyengébb tanulókkal külön lehet gyakorolni, hatékonyan lehet segíteni a bukásra állóknak. A tehetségek gondozása is megjelent a válaszok között. Szeretik a pedagógusok, hogy versenyekre készíthetik fel a tanulókat, tovább tudják fejleszteni a tehetségeket.

A megkérdezett pedagógusok harmada kedveli, hogy az egész napos nevelőmunka sok szabadságot ad és **több idő jut mindenre**. Nagyobb az esély a munka és a pihenés, a tanulás és a sport arányainak megteremtésére. Több közös programra, gyakorlásra nyílik lehetőség. Nyugodtabb a munkatempó, több idő jut kötetlen beszélgetésre, az örömteli együttlétre. Rugalmas az időrend, ami alkalmazkodik a gyermekek teherbíró képességéhez. Sokrétű és változatos munkának érzik.

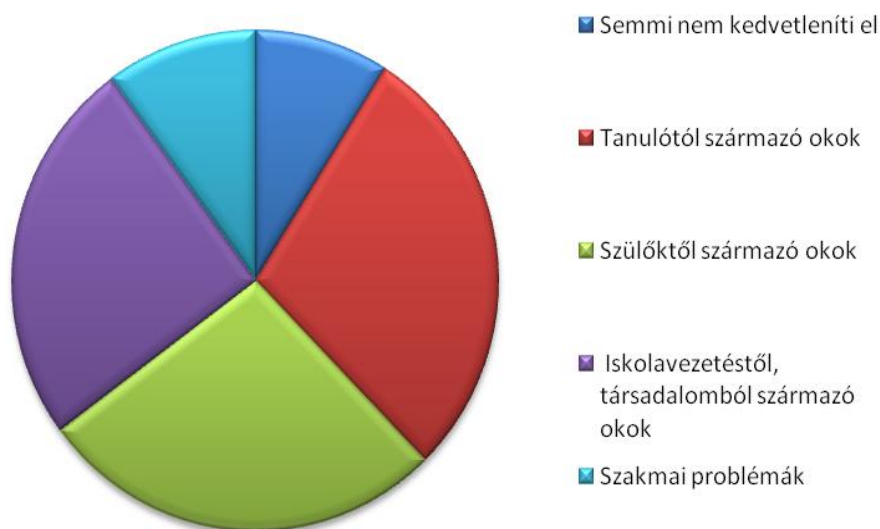
A szülőkkel, a kollégákkal kialakult **jobb kapcsolatot** a válaszolók majdnem tíz százaléka nevezte meg a munkájában érzett öröm forrásaként. A megkérdezettek úgy érzik, hogy párban jobban lehet dolgozni, s a tapasztalt kollégáktól tanulni lehet. Napi kontaktusra van lehetőség a szülőkkel, s ez pozitívan befolyásolja a tanár–szülő kapcsolatot is.

A **szabadidő jobb megszervezésének** lehetőségeit 8,47%-ban írták okként. A gyermekek hasznosan töltik szabadidejüket, változatos tevékenységeket tudnak kínálni számukra, s a szabadidőt felügyelet alatt tölthetik.

Az **egyéb** kategóriába sorolt válaszok között a pedagógusok örömforrásként jelölik meg, hogy pl. „*fejlettek az oktatási eszközök*”, „*hosszú a nyári szünet*”, „*e munka fizikailag nem megterhelő*” és „*betekintést lehet nyerni a többi tantárgyat tanítók munkájába*”.

Arra a kérésünkre, hogy **soroljanak fel három okot, ami elkedvetleníti őket feladatvégzés közben**, a megkérdezettek 9%-a azt felelte, nincs ilyen, nem tud megnevezni semmit. A többiek válaszainak elemzésekor arra a

következtetésre jutottunk, hogy csupán négy csoport felállítása szükséges. A megnevezett okok mindegyike alapvetően valakire (tanulókra, szülőkre, iskolavezetésre), illetve valamire (társadalom, pedagógusszakma) vonatkoztatható. Az egyes csoportok gyakoriságának százalékos arányát mutatja az alábbi kördiagram:



A **tanulóktól származtatott okok** a pedagógusok közel egyharmadát kedvetleníti el. Véleményük szerint a tanulók délutánra rendszerint fáradtak, nem képesek ugyanúgy figyelni, mint délelőtt, sok fegyelmezésre van szükség. *„Több időt kell szánnom a fegyelmezésre, mint ami szerintem a megengedett lenne.”* *„Délután már életkori sajátosságuk miatt fáradtak.”* *„Sokszor fáradt, zaklatott gyerekekkel dolgozunk.”*

A tanulók körében sok a magatartási nehézséggel küzdő, akikkel délután nehezebben boldogulnak. *„Egyre több problémával érkeznek a gyerekek az iskolába.”* *„Egyre több a magatartási probléma a gyerekek körében.”* *„A nehezen kezelhető gyerekek ebben a szervezési formában még nehezebben kezelhetők, korrepetálni csak szabadidőben lehet, így egyre fáradtabb gyereket próbálok felzárkóztatni.”*

Hivatkoznak a gyermekek érdektelenségére, rendtelenségére, hiányos felszereltségére. Az okok között szerepel a tanulókon felfedezhető családi nevelés hiánya, az érzelmi elhanyagoltság, illetve a túlterheltség is. *„Elszomorít, hogy a tanulók egy része igen nehezen motiválható.”* *„Elszomorít az igénytelen munka, a rendetlen felszerelés, a felszerelés hiánya.”* *„A gyerekek túlterheltek, a teljesítménykényszer a szabadidőt rövidíti meg.”* *„Nő az emocionálisan sérült gyermekek száma.”*

A tanítók, tanárok elkedvetlenedésük okait a tanulók rossz szokásaiban is látják. *„A gyerekek többsége szabadidejében a számítógép előtt ülne, a számítógép fontosabb, mint egy jó mozgásos tevékenység, a sport.”* *„Nagyobb társaiktól hamar eltanulják a trágár beszédet, a nyegle viselkedést, a rossz magatartást.”*

A szülőktől származtatott a felsorolt okok közel harminc százaléka. A pedagógusok alacsonynak vélik a szülők motivációját gyermekük tanulmányait illetően. „*A szülők nehezen vonhatók be a következetes munkába.*” „*A szülők passzívak, többségük érdektelen gyermekük iskolai munkája iránt.*” „*Néhány szülő úgy érzi, az egész napos neveléssel teljesen levettük válláról teendőit.*”

Úgy érzik, a szülők nem becsülik eléggé munkájukat. „*Elszomorít, hogy nem kellően becsülik meg az erőfeszítéseinket.*” „*Ennek a munkának nincs akkora becsülete a szülők körében.*”

Úgy vélik, a családokban a gyermekek túl sokat ülnek a televízió és a számítógép előtt és ennek negatív hatásait érzik a délutáni iskolai foglalkozásokon. Hiányzik a gyermekneveléshez nélkülözhetetlen nyugodt, szeretetteljes családi háttér. „*A média, elsősorban a kereskedelmi csatornák, illetve az internet népszerű közösségi oldalai nagymértékű rombolást tudnak végrehajtani, elferdült értékrendet közvetítenek, a gyerekeket a fogyasztó társadalom rabjává teszik.*” „*Nincsenek közös családi programok.*” „*Egyre rosszabb a gyerekek neveltségei szintje, amit a szülői házból hoznak magukkal.*” „*A szülőknél egyre kevesebb idejük van a gyermekükkel foglalkozni, mesélni, beszélgetni velük. A problémák megoldását az iskolától várják.*”

A kapcsolattartás nem kielégítő voltára is hivatkoznak, amit a szülők érdektelenségének tulajdonítanak. „*Egyre nehezebb a szülőkkel a kapcsolatot tartani, nincsenek tisztában a gyerekek képességeivel, fejlődésével.*”

A megkérdezettek negyede sorolt fel olyan okokat, amelyek az **iskola vezetésének** kompetenciáit, illetve **társadalmi megítélést** érintik. Elkedvetleníti a pedagógusokat, hogy úgy érzik, az iskola szervezetében a délutáni foglalkozások mellőzöttek, figyelmen kívül hagyottak a szervezés, a tárgyi felszereltség, a források tekintetében. „*Kevés olyan tárgyi eszközzel rendelkezünk, amely igazán otthonossá tenné a tanulók ittlétét. Ugyancsak hiányolható a sportolási lehetőségek eszköztára. Ha ilyen megnövekedett feladatoknak kell eleget tennünk, még több pályára, sportolási lehetőségre lenne szükség. Szintén fontos lenne még több internet hozzáférés, hogy valóban meg tudjunk felelni programunknak.*” „*A termemet 10 éve nem meszelték ki, mert nem jutott rá pénz.*” „*Kevés eszköz adott a minőségi munkavégzéshez.*”

Negatív érzéseik a pedagógusszakma anyagi és erkölcsi megbecsültségének, helyzetük stabilizálásának nem megfelelő voltából is fakadnak. „*Nem kapunk elegendő megbecsülést. Nem beszélve a nevetséges fizetésünkről, aminek egy részét visszahordjuk az iskolába különböző anyagokra, papírokra és egyéb nélkülözhetetlen írószerekre költve.*” „*Rossz a pedagógusok társadalmi megítélése, megbecsülése, anyagi és erkölcsi vonatkozásban is.*” „*Sok az egyéb, tanításon kívüli feladat, és a meggondolatlanul hozott rendelkezések.*” „*Állandó a bizonytalanság.*”

A napközis nevelőket elszomorítja a nevelőtestületben elfoglalt helyük és szerepük megítélésének negatív volta. „*Kollégák gyakran lenézően viszonyulnak a napközis munkához.*” „*Lenézik a munkánkat – »csak napközis«!*”

A válaszok 10%-a a megkérdezettek **szakmai problémáira** vezethető vissza. Úgy érzik, hogy az egész napos nevelőmunka nehezebbé teszi eljutásukat szakmai továbbképzésekre. Kevesebb idejük marad a felkészülésre, így nem tudják céljaikat elérni: „*A továbbképzésekre nehezebben jutok el.*” „*Kevesebb időm marad a másnapi felkészülésre.*”

Sokan úgy érzik, az egész napos nevelőmunka nagyon leterhelő, fárasztó számukra. „*Több energiát vesz ki belőlem, mint a hagyományos munkaformák.*” „*Bármennyi időt töltök az iskolában, mégis úgy érzem, soha nem jutok a feladataim végére.*” „*Már nehezebben bírom energiával a hosszú napokat.*”

A vizsgálatban megkértük a résztvevőket arra is, **soroljanak fel 5 célt, melyek elérését a legfontosabbnak érzik az egész napos nevelés területén végzett munkájukban.** Figyelemre méltó tényként kell közölnünk, hogy a megkérdezettek 17,79%-a nem tudott vagy nem akart 5 célt felsorolni. Az adatok vizsgálatánál ismételten a tartomelemzés módszerét választottuk, s a válaszokat három nagy kategóriába soroltuk. Az egyes kategóriák gyakoriságának százalékos arányát az összes válasz számához mértük.



Az eredmények tükrében kijelenthetjük, hogy a pedagógusok számára az egész napos nevelőmunkában a legfontosabb a **tanulás segítése**. Ez egyrészt jelenti a tanulók felkészítését a másnapi órákra, a tanulás tanítását, a helyes tanulási szokások, a változatos tanulási formák kialakítását, a korszerű tanulási módszerek tanítását, alkalmazását, s mindezek mellett természetesen a házi feladat elkészítését, hogy otthon már ne kelljen a tanulóknak a leckével foglalkozniuk. Másrészt szeretnék a gyengébb képességű tanulókat, a lemaradókat, a lassabban haladókat felzárkóztatni, a hátrányos helyzetű tanulókat segíteni, lehetőséget adni a pótlásra, hogy ezáltal mérséklődjenek az esélykülönbségek, enyhüljenek a szociokulturális hátrányok s megvalósuljon a bukásmentes iskola. Harmadrészt a képességek fejlesztése és a tehetséggondozás is szerepel a célok között. A képességek több oldalról történő fejlesztése célzott feladatokkal, illetve a tehetséges tanulókkal való egyéni foglalkozás és

versenyekre való felkészítésük is nagyon fontos megvalósítandó feladat a nevelők számára.

A tanulást segíteni kívánják annak megszerettetésével, hogy ezáltal a tanulók motiváltabbak legyenek az önálló ismeretszerzésben, s önállóan végezzék feladataikat, különösen a házi feladatot. Az önálló tanulást fokozatosan, megfelelő tanulási módszerek alkalmazásával alakítanak ki. Mindemellett az alaposabb tudás megszerettetése is fontos célkitűzésként szerepel. A tudás legyen érték, a tanulók tegyenek szert alaposabb ismeretekre, s legyen igényük annak megszerzésére.

A legfontosabb célok másik nagy csoportja a **nevelési feladatok megvalósítása**. A pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektetnének a nevelésre, emelnék a neveltségi szintet, növelnék a nevelés hatékonyságát, s több nevelési elvet érvényesítenének. Olyan gyermekeket szeretnének formálni, akik képesek a kulturált viselkedésre, helyes viselkedési szokásaik vannak, rendszeresen tanulnak, jól nevelt, szabályokat ismerők és betartók, s megállják helyüket az életben. A nevelési területek közül az alábbiakra helyeznének hangsúlyt az egész napos nevelőmunkában: erkölcsi, munkára, fegyelemre és értékkövetésre nevelés. A tanulói személyiség komplex fejlesztését valósítanák meg annak érdekében, hogy a lehető legtöbbet tudják „kihozni” a gyermekekből.

A nevelés hangsúlyos feladataként szerepelt a közösségfejlesztés is. A pedagógusok célja, hogy az egész napos nevelés során közösséggé formálják az osztályt, erősítsék az összetartozás érzését, a „közösségi szellem”-et, az iskolához való kötődést, olyan közösséget formáljanak, amelyben a tanulók jól érzik magukat együtt egész nap. Többen megjelölték azt is, hogy mindezt közös feladatok, élmények, hagyományok teremtésével, az együttélési szabályok kialakításával, a közösségi játékokban való aktív részvétellel, az együttműködés, az együttműködés, az alkalmazkodás kialakításával és a társas kapcsolatok harmonikusabbá tételével kívánják megvalósítani. Mindezekhez szeretnék a gyermekek képességeit, személyiségét alaposabban megismerni.

Jó kapcsolatot szeretnének kialakítani főként a tanulókkal, de sokan megemlítik a kollégákat és a szülőket is. A tanulókkal szeretnének közvetlenebb, személyesebb, őszintébb kapcsolatot létesíteni, annak érdekében, hogy második otthonukként szeressék az iskolát. Céljuk a jó tanári csapatmunka, a hatékony együttműködés, a szorosabb kapcsolat az osztályban tanító kollégákkal. Szeretnének jó kontaktust létesíteni a szülőkkal, intenzívebbé tenni a kommunikációt napi találkozásokkal, hogy a nevelő hatásokat ezzel is fokozni tudják.

A szokásrendszer formálása, az alapvető szociális viselkedés, az illemszabályok, a helyes életmód, a rendszeres napirend kialakítása, a megfelelő időbeosztás fontosságának felismertetése és a felelősi rendszer működtetése fontos cél, annak érdekében, hogy a gyermekek tanítási és tanórán kívüli tevékenysége összefüggő rendszert alkosson és végső soron rendszert vigyen a tanulók életébe.

A kérdőíveken megfogalmazták a nevelők, hogy szeretnék otthonossá tenni az iskolát, családias, toleráns, szeretetteljes, biztonságos légkört, nyugodt körülményeket, jó hangulatú foglalkozásokat kívánnak biztosítani, amelyben mind a tanulók, mind a pedagógusok jól érzik magukat.

A *szabadidős tevékenységek* szervezése kapcsán a legfőbb cél a változatosság biztosítása volt. Emellett szeretnék megtanítani a gyermekeket az együtt játszás örömeire, szeretnék a sportot mindennapossá tenni, sok játékot biztosítani, „homo ludens”-eket nevelni. A játékot megjelenítenék a képességek fejlesztésében is, s közben a kulturált játék szabályait és igényét is megtanítanák a gyermekeknek. Egyenletes nap terhelést szeretnének biztosítani tanulóik részére a tanulás-pihenés megfelelő arányával, a gyermekek napi terhelésének egyenletes elosztásával és a jobb időbeosztással.

A kérdőív végén megkértük a kutatásban részt vevőket, **írják le véleményüket az egész napos nevelés (egész napos iskola) általánossá tételével kapcsolatban!**

A megkérdezettek 5,93%-ának nem volt véleménye vagy nem akarta azt közölni. A többiek válaszainak elemzésekor alapvetően három csoportot lehetett elkülöníteni:

Teljesen elutasítja az egész napos iskolát	12,28%
Részben egyetért az egész napos iskolával	45,33%
Teljesen egyetért az egész napos iskola bevezetésével	36,44%

Azokban a válaszokban, amelyekben a pedagógusok *teljesen elutasították az egész napos iskola bevezetését*, a legnagyobb arányban azt nehezményezték, hogy az egész napos iskola jelentősen lerövidíti azt az időt, amit a gyermekek a családjukkal tölthetnének. „Az egész napos nevelés nem ad lehetőséget azoknak a szülőknek, akik otthon szeretnék a gyermekeikkel tartalmasan eltölteni a délutánokat.”

A pedagógusok a szülők felé is fogalmaztak meg kritikákat. Véleményük szerint a gyermekek egy része azért van délután az iskolában, hogy ne otthon okozzanak gondot. Úgy érzik, az egész napos iskolának csak akkor lenne értelme, ha a szülők értéknek tekintenék a tanulást.

A pedagógusok túlterheltsége is gyakori hivatkozási alap: „A pedagógus számára nagyon kimerítő, és senki sem tudná néhány hétnél tovább csinálni”; „A pedagógusok eddig is egész nap az iskolában voltak, mikor töltődjenek fel?”

Az elutasítók véleményében az is megjelent, hogy a tanulók napjának ily módon való megszervezésével a gyermekek körüli összes probléma az iskolára helyeződik át. Nagy gondnak érzik a tárgyi feltételek hiányát is. Néhány véleményadó pedig kifejezetten a pedagógusok ellen való intézkedésként éli meg: „Újabb megalázó lépésnek tartom a nevelőkkel szemben.”

A *részben egyetértők* csoportja bizonyult a legnagyobb számúnak. Itt a legnagyobb arányban azok a megállapítások szerepeltek, amelyek a választás

lehetőségének megtartása mellett szóltak, bár az érvelések különbözőek. Legtöbben az eltérő családi háttér és a tanulók képességeiben, igényeiben meglévő különbségek miatt képviselik a választhatóságot. Tapasztalataikra hivatkozva a megkérdezett nevelők úgy vélik, hogy sok olyan család van, ahol az édesanya frissen főzött ebéddel várja otthon csemetéjét és ebéd közben mindjárt megbeszéli az élményeket, bánatokat. Az anyuka ráér gyermekével beszélgetni, leckét írni és segíteni, ha szükséges. A dolgozó szülők számára azonban nagy segítség, mivel nekik hét közben nincs elég idejük a gyermek tanulásával megfelelőképpen foglalkozni, így örömmel veszik, hogy az iskola átvállalja ezt a feladatot. *„Fontosnak tartom, hogy legyen szülői igény is arra, hogy a gyermekek egész nap az iskolában legyenek. Úgy gondolom, ezt nem lehet rákényszeríteni a családokra, viszont ahol szükségesnek tartják, ott nagyon hasznos lehet.”* *„Véleményem szerint választható lehetőségként lenne célszerű felajánlani. Azoknak a szülőknek, akiknek olyan a munkabeosztása, hogy nem tudják megoldani a gyermek elhelyezését, megoldást jelenthetne. Teljes mértékben viszont az iskola nem veheti át a család szerepét. Ha a kisgyerek kora reggeltől késő délutánig az iskolában tartózkodik, nagyon kevés idő jut a családnak arra, hogy együtt töltsék az időt.”* *„Nem feltétlenül szerencsés azon gyermekek számára kötelezővé tenni, akik megfelelő, segítő, támogató családi háttérrel rendelkeznek, és a tanítási órák után szerető család várja őket.”*

Sokak véleménye szerint az egész napos iskola csak és kizárólag az alsó évfolyamokon eredményes. Az indokok szerint ebben a korban lehet kialakítani a tanulók különböző szokásait, sok segítséget igényelnek a tanulásban, a kreativitás kibontakoztatásában. Ebben az életkorban jobban hallgatnak tanítójukra, s szakkörökre is többen járnak, mint a felsőbb évfolyamokon. Alsó tagozaton többen lehet a gyermekekkel beszélgetni és játszani, felzárkóztatásra és tehetséggondozásra is több idő jut. Felső tagozaton azért nem gondolják működőképesnek, mert úgy vélik, ötödik osztálytól kezdődően a tanulók már nehezen tűrik a kötöttségeket. Általában otthon, egyedül jobban szeretnek tanulni. Többen érveltek azzal, hogy kamaszkorban csökken az érdeklődés a tanulás iránt, ezért a délutáni órákban már nagyon nehéz a felsős tanulókat motiválni az iskolában. *„Alsó tagozaton teljes mértékben egyetértek az egész napos neveléssel. A gyerekek minél idősebbek, annál nehezebb egész nap az iskolában tartani őket. Legalábbis színvonalas keretek között. Én köztes megoldást javasolnék. Felső tagozaton meghagynám a napközi vagy a tanulószoba bevált formáit azoknak a tanulóknak, akiknek erre szükségük van, mert a szülők dolgoznak, elfoglaltak vagy nem tudnak segíteni a tanulásban. Ezen kívül színvonalas, tartalmas szakköri foglalkozásokkal csábítanám be az idősebb tanulókat az iskolába.”*

A választhatóság igénye a tanulók különbözőségéből fakadóan is megjelenik. A megkérdezettek véleménye szerint a hátrányos helyzetű gyermekek fejlődését nagyban elősegíti az egész napos nevelés, hiszen az iskola olykor a gyermekmegőrzési, illetve gondozási feladatokon túl „családpótló” szerepet is betölt azáltal, hogy segíti a tanulókat egyéni problémáik megoldásában. Az egyre jobban szétforgácsoló családok gyermekeinek az egész napos iskolai napirend

egy biztos, állandó kapaszkodót nyújt, jobban eligazodnak az őket körülvevő világban, hamarabb válnak szabálykövetővé, tudják, hogy kik ők és hol van az ő kis helyük a világban. Ugyanakkor úgy érzik, a bevezetést rugalmasan kell kezelni, mert az egész napos iskola nem akadályozhatja meg a gyermekek egyéb délutáni elfoglaltságait: szakkörök, különórák, zeneiskola, sport, melyek egy része ráadásul az iskolán kívül szervezett. *„A tehetséges tanulók különóráit gátolná. A szegényebb tanulóknak jó, mert a meleg étkezés biztosított.”* *„Hátrányos helyzetűeknek jó, tehetségeseket hátráltatja a különórákban.”* *„Akik sportolnak vagy egyéb különórákra járnak, kifejlődik az a képességük, hogy gyorsan, csak a tanulásra koncentrálva végezzék a munkájukat, írják meg a házi feladatot, így van lehetőségük az egyéb vállalt feladataikra is. Ezt a kötelező egész napos iskola nem biztos, hogy lehetővé tenné.”*

A pedagógusok véleménye szerint nem minden iskola alkalmas erre a feladatra. Akkor tud az egész napos nevelés jól működni, ha a nevelők szívesen, hozzáértéssel végzik a munkájukat, ugyanis a tanulók egész napos foglalkoztatása erőt próbáló feladat. A jó működés további feltételeiként az eszköz-, a tanszerellátottság és a megfelelő tanterem biztosítását nevezték meg. Úgy vélik, jelenleg nem áll rendelkezésre megfelelő számú és nagyságú tornaterem, a szakkörök, külön foglalkozások anyagszükségletére pedig nincs anyagi fedezet. Sokan a magas osztálylétszámokban látják a megvalósítás legfőbb akadályát, ami a tanulók személyiségében, érdeklődésében és képességeiben meglévő különbözőségeket figyelembe vevő sokszínű tevékenységrendszer megszervezését nagyban gátolja. *„Iskolánk alapvető feltételei hiányosak: nincs megfelelő iskolaudvar, nincs tornaterem, nincs zárható, lekerített saját területe a tagintézménynek (magánterülettel együtt van egy kis tér a diákok részére). Megfelelő feltételek mellett a tantestület szakmai szempontból jó célkitűzésnek tartja az egész napos oktatást.”* *„Az egész napos nevelés maximum 15-20 gyerekkel lenne ideális. Így valószínűleg egyénileg vagy kis csoportokban is lehetne a gyerekekkel foglalkozni. Emellett a szabadidős programokra is lehetne anyagilag tervezni. Nem éppen olcsó egy színházi előadás, egy kiállítás- vagy egy könyvtárlátogatás a falusi gyerekeknek (útiköltség, belépő stb.).”*

Az egész napos iskolai foglalkoztatás általánossá tételével részben egyetértő pedagógusok körében talákoztunk olyan véleményekkel, melyek szerint a megvalósítás fő akadálya a családok anyagi helyzete. Meglátásuk szerint egyre több szülő nem tudja fizetni gyermeke iskolai étkezését. Ingyenes étkeztetésre nem jogosult a gyermek, de a család anyagi körülményei nem teszik lehetővé az ebédbefizetést. A tanulók iskolai étkeztetésből való kikerülésének okát több megkérdezett az iskolai közétkeztetés alacsony színvonalában is látja. *„Sok szülő azért nem iratja be alsó tagozaton iskolaotthonba a gyermekét, mert nem tudja fizetni az étkezési díjat.”* *„Nem tenném kötelezővé, csak választhatóvá. A szülőknek a napi 3 étkezés igen drága.”* *„Az egész napos nevelést akkor lehet kötelezővé tenni, ha biztosítják az ingyenes étkezést a tanulók számára. Emiatt sok tanuló nem igényelheti iskolánkban jelenleg sem a tanulószobát.”*

Azok, akik *teljesen egyetértettek az egész napos iskola bevezetésével*, szinte minden esetben saját pozitív tapasztalataikra hivatkoztak. *„Sok éves tapasztalatommal azt állíthatom, hogy az egész napos iskolarendszer általános bevezetésének tervét támogatom.”* *„A mi iskolánkban mindig is egész napos nevelés folyt, alsó tagozaton napközi otthon, felső tagozaton tanulószobai foglalkozás segítette a tanulók felkészülését. A továbbiakban is szeretnénk eszerint végezni munkánkat.”*

A támogató vélemények szerint a gyermekek az egész napos nevelés keretében sokkal hatékonyabban sajátíthatják el a tananyagot, sokkal szervezettebben, hatékonyabban tölthetik el szabadidejüket. A tanulók mind egymással, mind a pedagógusokkal jobb, bensőségesebb kapcsolatot tudnak kiépíteni, s ennek köszönhetően tanulmányi eredményük és személyiségük is pozitív irányba változik.

A kutatásban részt vevő pedagógusok beszámoltak arról is, hogy településeiken éppen az egész napos nevelés miatt, a szülők is szívesen választják intézményeiket, mivel az iskola délután a gyermekek számára sok lehetőséget biztosít felzárkóztató, tehetséggondozó programok megvalósítására. Többféle szakkört, hangszertanulást, néptáncfoglalkozást, sportolási lehetőséget tudnak biztosítani. Úgy érzik, a tanulóknak szükségük van az egész napjukat kitöltő értelmes elfoglaltságokra, mert a szülőknél egyre kevesebb idejük van arra, hogy gyermekeik tanulásának folyamatával foglalkozzanak, illetve, hogy biztosítsák számukra a szabadidő helyes eltöltését. *„Támogatom és javaslom a bevezetését, hiszen ez a munkaforma ad csak lehetőséget az iskola által nyújtott szolgáltatások legteljesebb körű igénybe vételére, jó a gyermeknek és jó a pedagógusnak egyaránt, s a jól szervezett iskolaotthonos munkaforma a szülőknél is nagy segítséget ad.”* *„Naponta elkészítik a házi feladatot. A hétvégét teljesen szabaddá lehet tenni. Az iskolaotthon leveszi a szülők válláról a tanulási gondot.”* *„Felső tagozaton jó megoldás az esélyteremtő oktatás megvalósításához. Nemcsak a tananyag elsajátítását kell biztosítani, hanem a tehetséggondozást, felzárkóztatást és az egyénre szabott törődést is.”*

Az egész napos iskola bevezetését támogató tanárok, tanítók jelentős része kiemelte, hogy ebben a foglalkoztatási formában a gyermekek több helyzetben és jobban megismerhetők, ezáltal az egyénre szabott oktatási és nevelési folyamat eredményesebb lehet. A tanulóközösség minél több időt tölt együtt, a közösségi szabályokat annál jobban elsajátítják, így az osztály hamarabb összekovácsolódik. A gyermekek a társadalmi, közösségi viselkedés normáit ugyanis leghatékonyabban a társak között, közösségben tanulják meg. A tanulók legjobban a játékokon keresztül fejleszthetők. Erre csak az egész napos iskola ad időt, lehetőséget. A tananyag mélyebb, jobb elsajátításán túl az egymás közötti kommunikáció, az egymás iránti tolerancia fejlesztésére ebben a munkaformában tud leginkább figyelni a pedagógus. *„Az egész napos nevelés során több oldalról, jobban megismerhetjük tanulóinkat. Fejlesztésük jobban megoldható. Közösségük jobban alakítható.”*

A nevelés szempontjából jónak tartják a pedagógusok, hogy az egész napos iskolában minden kolléga taníthat is, és a délutáni elfoglaltságokból is kivetheti a részét. A tanulók megismerhetők tanulás, játék és szabadidős tevékenység közben egyaránt, s ezáltal körültekintőbb differenciálásra, egyénre szabott technikák tanítására, egész napos tanári segítségnyújtásra, következetesebb nevelésre nyílik lehetőség. *„Mindkét tanító látja a gyermeket az önálló tanulás folyamatában, megfigyelheti szabadidőben társai között, így a nevelés is lényegesen hatékonyabb lehet.”* *„Azt gondolom, ha az együtt dolgozó pedagógusok jól tudnak együttműködni, mindannyian szívesen végzik a munkájukat, ez a munkaforma mindenképpen a gyerekek hasznát szolgálja. Én már nem szívesen dolgoznék a hagyományos iskolai rendszerben.”*

A kutatás tapasztalatainak összegzése

Az egész napos nevelés pedagógiai hasznossága a pedagógusok véleményének tükrében meglehetősen változatos képet mutat. Az egész napjukat az iskolában töltő gyermekek egészséges és harmonikus testi, lelki és szellemi fejlődéséhez nélkülözhetetlenek az olyan pedagógusszemélyiségek, akik hivatásuk gyakorlását igaz szeretettel és odaadással élik meg. A megkérdezett nevelők háromnegyedénél szerepel munkájuk belső indíttatásának indokaként a gyermekek szeretete, a tanítás szeretete, a szakmai elkötelezettség, a neveltekkel együtt töltött több idő és a tanulók alaposabb megismerésének lehetősége. Szinte ugyanilyen arányban azért szeretik munkájukat, mert jobban megismerhetik tanítványaikat, nevelni tudják őket. Örömet lelnek munkájukban, mert örömet találnak a gyermekekkel való foglalkozásban, hivatástudat vezérli őket. Mindebből következően nem okozott meglepetést, hogy a kutatásban részt vevők több mint 40%-a a gyermekekkel végzett munkájában legfontosabb célként nevelési feladatok megvalósítását nevezte meg: jó kapcsolatot igyekeznek kialakítani a neveltekkel, illetve arra törekednek, hogy még alaposabban megismerhessék őket.

Ugyanakkor a vizsgálatban részt vevő nevelők közel 40%-a semmiféle belső indítékot sem írt munkavégzésével kapcsolatban, csupán külső körülményeket! A megkérdezettek harmada indokolta az egész napos nevelőmunkában való részvételét a munkahelyén vagy saját életében bekövetkezett, szükségszerűséget előidéző helyzet kialakulásával: munkahelyét csak úgy tudta megtartani, ha belevág, vagy éppen ezt az állást találta, munkára volt szüksége, tehát elfogadta a felkínált munkakört.

Az eredmények alapján elmondható, hogy bár a legtöbb örömet tanítványaikban találják meg, a legtöbb bosszúságot, szomorúságot is ők okozzák nekik. A nevelők ugyanis a munkájukat elkedvetlenítő okok megfogalmazásakor a legnagyobb arányban olyan dolgokat neveztek meg, amelyek a neveltekkel kapcsolatosak. Fáradékonyaknak, közömbösekknek, agresszívoknak, egyre gyengébb képességűeknek, nehezen motiválhatóknak találják őket. Úgy érzik, a gyermekek egyre több problémával küszködnek, neveltségi szintjük alacsony – és nem érték számukra a tanulás.

Az iskolai nevelőmunka hatékonyságának növeléséhez elkerülhetetlen a szülőkkel, a családdal való kapcsolat minőségének emelése. A megkérdezettek közel 10%-a szerint munkahelyükön a szülői igények hívták életre az egész napos nevelés valamely szervezeti formáját. Az intézmény a szülők elfoglaltságára való tekintettel terjesztette ki a nevelőmunkát a délutáni időszakra is. A kutatásban részt vevő nevelők, ugyanilyen arányban, azért szeretik munkájukat, mert jobb kapcsolatot tudnak kialakítani a szülőkkel, az egész napos nevelés során napi kontaktusba tudnak velük kerülni.

Ugyanakkor a nevelőmunkában elkedvetlenedésre okot adó jelenségek második nagy csoportja is a szülőkre vonatkozik. A pedagógusok nehezményezik, hogy a szülők nem partnerek a nevelésben, nem becsülik eléggé a tanárok munkáját, nincsenek tisztában gyermekeik kompetenciáinak határaival, passzívak, érdektelenek, minden feladatot az iskolára hárítanak, mert nincs elég idejük csemetéikre. Az összes megkérdezett fele gondolja csupán, hogy az egész napos nevelés során a szülőkkel való kapcsolattartás intenzívebbé tehető. Ennek oka abban lelhető fel, hogy a pedagógusok jelentős része közömbösnek, az iskola dolgai iránt nehezen mozdíthatónak találja a szülőket.

Az egész napos nevelés során kiemelten fontos, hogy az egy osztályban tanítók jó szakmai és emberi kapcsolatban álljanak egymással, hiszen a délelőtti és délutáni tevékenységek csak így alakíthatók egységes pedagógiai rendszerré.

A kollégákkal való együttműködés a megkérdezettek számára belső motivációt nyújt az egész napos nevelésben való részvételhez. Az iskolaotthonban tanítók szeretnek párban dolgozni, úgy érzik, így hatékonyabbak, van lehetőség a tapasztalatok cseréjére, s jobban lehet segíteni egymást. Feladatvégzésükre vonatkozó célkitűzéseik között is szerepel a kollégákkal való kontaktus minőségének javítása. Az összes megkérdezett háromnegyede gondolja hatékonyabbnak az egy osztályban tanítók együttműködését az egész napos nevelés keretei között!

Az összegzésben meg kell említenünk azokat a véleményeket is, amelyeket az alsó tagozatos pedagógusok fejeztek ki a nevelőtestület többi tagjával kapcsolatban. A napközi otthonban tanítók sérelmezték ugyanis, hogy kollégáik gyakran lenézően viszonyulnak munkájukhoz, a szemükben ők gyakran „csak” napközisek. Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy az egész napos nevelőmunkában részt vevő pedagógusok véleményének tükrében a szülők és a nevelőtársak körében egyaránt érzékelhető a délutáni nevelőmunka lekicsinylése. A tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy a napközis nevelőmunka fontosságának felismertetése még mindig egy előttünk álló feladat.

Az egész napos iskola általánosságá tételével kapcsolatban a vizsgálatban részt vevő s jelenleg is az egész napos nevelés valamely szervezeti formájában dolgozó pedagógusok köre alapvetően egyetértését fejezte ki, hiszen az összes megkérdezett háromnegyede ért vele egyet részben vagy teljes mértékben.

A kutatás eredményeinek összegzésekképpen elmondható, hogy a pedagógusok leginkább a gyermekek megismerésének lehetőségét, az egy osztályban tanítók együttműködését és a tehetségekkel való foglalkozást tartják

leginkább megvalósíthatónak az egész napos nevelés során. Az egész napos nevelés szervezeti formái közül az iskolaotthonban dolgozók aránya volt a legmagasabb. A kutatásban részt vevők öt legfontosabb célkitűzése a tanulásban való segítségnyújtás, a felzárkóztatás, a közösség fejlesztése, a képességek fejlesztése és a tehetséggondozás volt.

Az egész napos iskola bevezetésére vonatkozó következtetések

A kutatásban részt vevő öt megye általános iskolai tanárai, tanítói tapasztalat által formált véleményének tükrében jól kirajzolódik, hogy az egész napra szervezett iskolai nevelés csak ott működik hatékonyan, ahol a pedagógiai hatásokat teljes, összefüggő, egységesebb rendszerré tudják formálni az intézmények. Az eredmények azt mutatják, hogy pusztán a különböző szervezeti formák működtetésével nem lehet kiaknázni az ezekben rejlő összes lehetőséget, ha a nevelőtestület tagjai nem látják pontosan egymás munkáját, ha nem érzik azok helyét, szerepét és jelentőségét az iskola egész szervezetének működésében, a közösen kitűzött s a pedagógiai programban rögzített célok elérésében, ha nem tudnak egymás munkájára megfelelően alapozni.

Ahhoz, hogy az iskolák az egész napos nevelést teljes pedagógiai rendszerré tudják formálni, elsősorban intézményük sajátosságait kell áttekinteniük, alapvetően az alábbi négy területen:

1. nevelőtestület
2. tanulóközösségek
3. tárgyi feltételek
4. környezeti adottságok.

A nevelőtestület tagjainak képzettsége nyilvánvalóan meghatározza a tantárgyfelosztást, a tanítási órákon kívüli foglalkozások tartását és egyéb, a kutatásban is feltárt funkciók kiosztását. Mindezen túl fontosnak látszik, hogy a nevelőtestület tagjai ismerjék egymás érdeklődési területeit, egy-egy szakmai téma iránti elköteleződéseit. Ezáltal még inkább egymás partnereivé tudnak válni olyan feladatok végrehajtásában, amelyek az egész napos iskolai foglalkoztatásban megvalósíthatók. Ezek a közösen végzett munkák egyrészt közelebb hozhatják egymáshoz azokat a kollégákat, akik szakjukból fakadóan egyébként nem találnának azonos területet az együttműködésre. Így viszont betekintést nyerhetnek egymás munkájába, feladatköreibe, ami segíthet az előítéletek megszüntetésében. Másrészt a tanulók részére színesebb programok szervezhetők, amelyek élvezetesebbek a gyermekek számára, ha nemcsak a szaktanár vezeti vagy vesz részt azon, hanem egy másik nevelőjük is. Továbbá a közös érdeklődés alapján szervezett programoknak óriási motivációs hatásuk van a résztvevők szempontjából, így nevelési hatásuk is sokkal nagyobb, mint az ötlettelennül, a szokás alapján szervezetteké.

A vizsgálat tapasztalatai is bizonyították, hogy a pedagógusok együttműködésében nagyon sok lehetőség rejlik. A szakmai fejlődés szempontjából kiemelten fontos, hogy sokat tudnak egymástól tanulni, biztatást, elismerést kaphatnak, s ez által egymás szakmai önbecsülését is pozitívan

befolyásolhatják. A folyamatos konzultációk, esetmegbeszélések, a közös gondolkodás pedig az iskolában folyó munka szakmai színvonalát emelhetik.

Mint ahogyan azt a kutatásban részt vevők is megfogalmazták, az egész napot átfogó nevelőmunka megvalósításához nélkülözhetetlen a pedagógusok elkötelezettsége. Ennek hiányában ez a munka nagyon fárasztó és kimerítő lehet. A tanulók egész napjának tervezése és szervezése nagyfokú rugalmasságot és kreativitást igényel a nevelőktől. A hatékonyság növelése érdekében szükség van folyamatos szakmai megújulásukra. A gyermekek motivációs szintjének fenntartása gazdag pedagógiai módszer- és eszköztár működtetését igényli. Mindemellett türelmes nevelői attitűdre is nagy szükség van, hiszen a nevelés eredményei nem tükröződnek feltétlenül azonnal, ezért a tanulók változásába vetett bizalom is elengedhetetlen feltétele e munkának.

A tanulóközösségek összetételének, és azokban minden tanuló képességének, érdeklődésének, szociális helyzetének ismerete szintén alapvető fontosságú a nevelési hatásrendszerek kidolgozásához. Az általunk megkérdezett pedagógusok véleménye is alátámasztja, hogy az iskolának egyre több feladatot kell átvennie a családoktól. Kulturális programok biztosítása, a tanulók érzelmi, sőt – sajnálatos módon – gyakran testi szükségleteinek kielégítése és a kulturált viselkedési szokások kialakítása egyaránt feladatává vált. Mindemellett meg kell küzdenie a média és az internetes kommunikáció tanulók értékrendjére gyakorolt negatív hatásaival is.

Az osztályközösségekben, a tanulók személyiségében és családi körülményeiben tapasztalható különbségek minden iskolát más-más kihívások elé állítanak. Az egész napra szervezett pedagógiai hatásrendszer alkalmas a tanulók igényeihez, szükségleteihez igazított sajátos válaszok megadására.

Az egész napos foglalkoztatás optimális formáinak kialakítását, a nevelési szempontból nagy hatékonyságot biztosító különböző programok szervezését természetesen nagymértékben befolyásolják az intézmény tárgyi és környezeti feltételei. Az iskolai terek száma, mérete, berendezése és eszközellátottsága, valamint az intézmény környezeti fekvése, elhelyezkedése a településen, továbbá az iskolán kívül szervezett programok elérhetősége egyaránt hatással van a pedagógiai hatásrendszer szervezésére. Azonban az iskolák, s bennük a délutáni foglalkozások, nem először kerültek nehéz anyagi helyzetbe a történelem során. Az egész napos nevelés rendszerét ma nem újjáépíteni kell, mint a második világháború után, hanem újjászervezni. Több mint hatvan évvel ezelőtt az összefogás segített. Ez sokat javíthat a mai helyzeten is. Ha az iskolai nevelőmunkában érintettek köréből mindenki hozzátesz valamit a fejlesztéshez, a lehetőségek határai egyre jobban kitolódnak. A szülők hozzájárulása egy-egy otthon már megunt vagy feleslegessé vált játékkal a délutáni szabadidő értelmes eltöltéséhez, nem terheli meg anyagilag a családokat. Ugyanígy csupán a szabadidejükből kell áldozniuk az udvar rendbetétele vagy az osztályterem barátságosabbá, otthonosabbá változtatása érdekében. Az intézményvezetők, az osztályfőnökök és a nevelőtestület minden tagja részéről az intézményben folyó programok megvalósításának menedzseléséhez még kreatívabb és

professzionálisabb hozzáállásra van szükség. Mindehhez, természetesen, elengedhetetlen különböző pályázati lehetőségek és központi források biztosítása is.

Összefogással jelentős lépéseket tehetünk az iskolák működési feltételeinek optimalizálásához és ezáltal az egész napos iskola hatékonyságának növeléséhez, melynek egy jól kidolgozott, de minden egyes intézmény sajátosságaihoz igazodó, egységes hatásrendszerrel működő megvalósítása óriási lehetőség az iskolák számára, hogy a rájuk háruló megnövekedett feladatokat sikeresen meg tudják oldani.

Jegyzetek

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk. 1997): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban Könyvkiadó.

Bognár Mária (szerk. 1984): *A tanulás irányítása. Az egész napos nevelés útján.* Továbbképzési füzetek 2, OPI.

Eperjessy Gézánné (1981): *Mire jó az egész napos nevelés?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Füle Sándor (2004): *Napközi otthoni neveléstan.* OKKER.

Füle Sándor (é. n.): *A magyarországi iskolai napközi otthonok vázlatos története; Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlődése Magyarországon.* Előadásjegyzetek (kézirat).

Nagy Sándor (szerk. 1976): *Pedagógiai Lexikon I.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy Sándor (szerk. 1978): *Pedagógiai Lexikon III.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szabadkai Simonné (1968): A hazai egész napos iskola pedagógiai kérdései. In: *Pedagógiai Szemle*, 9. sz.

KÖZÉPKOR ÉS RENESZÁNSZ

ADALÉKOK EGY LEHETSÉGES GYERMEKKÉPI PARADIGMAVÁLTÁSHOZ

Endrődy-Nagy Orsolya

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Lényeges-e, és ha igen, miért egy hozzávetőleges határvonal kialakítása a középkor és a reneszánsz között? Véleményem szerint lényeges: fontos, hogy tudjuk, változott-e a gyermekekről való gondolkodás, a gyermekszemlélet ebben a több mint fél évezredig tartó időszakban. A nagy időbeli távolság miatt nehéz megállapítani a határt, ezért lehetnek segítségünkre a festmények. Mielőtt azonban a képelemzésbe belemerülünk, fontos kijelölni a vizsgálandó időszakot. A vizsgálandó időszak kialakításához segítségül hívom a hazai és nemzetközi szakirodalmat, melyet összehasonlító elemzéssel kívánok megvizsgálni.

Az interdiszciplináris kutatás lehetőségei

A középkori és reneszánsz idők határterületét interdiszciplináris aspektusból is (különösen kiemelve a neveléstudományi, művészettörténeti és művészetelméleti megközelítéseket) meg lehet vizsgálni. Feltételezésem szerint a média a képzőművészeti alkotások formájában igenis jelen volt már a középkori, de különösen a részletgazdag képeiről ismert reneszánsz képzőművészetben. A képzőművészeti alkotások pedig a történelem reprezentációi, segíthetnek feltárni a történelem darabkáit és összeilleszteni a mozaikokat. Segítségünkre lehetnek így abban is, hogy ezt a problémakört feldolgozzuk. Véleményem szerint a festmény mint a középkori média eszköze jelentős hatással bírt az emberek életére, hisz „élő televízióként” mutatta be egy-egy probléma, táj, esemény reflexióját; a középkori-reneszánsz ember pedig értette a szimbólumokkal átszőtt műalkotásokat (Endrődy-Nagy, 2011a).



1. ábra: Hugo van der Goes: Pontinari-oltár¹

¹ Uffizi, Firenze, olaj, fa, (1475 körül), 253 x 586 cm

Az 1. képen szereplő Pontiniari-oltárképről írásos dokumentumokból tudjuk, hogy mérföldkö lehetett nemcsak az alkotás vizualitása, technikai újításai miatt, hanem azért is, mert a németalföldi festő képét Firenzében is bemutatták a nagyközönségnek, így az kapcsolatot teremthetett a két, érett reneszánsz festészeti újításokban virágzó régió közt (Endrődy-Nagy, 2011b).

A középkori művészettörténetéről Eco (2002) kimutatja, hogy két alapeleme a tudás (*ratio, cogitatio*) és a produkció (*faciendi, factibilium*). A művészet elmélete is erre az ismeretre épül, azaz a művészettel kapcsolatos tudás nem más, mint a szabályok ismerete a dolgok készítésével kapcsolatosan. Ha ezt a tételt elfogadjuk, akkor egyértelműen kiderül számunkra, hogy a művészeti kifejezőmód, közlés mibenléte is szabályozott, azaz egyetemes gondolatot tükröz. Ebből következik, hogy a gyermekekről vallott nézeteket is hűen bemutathatja. Le Goff szerint pedig az értelmiség nagy alakjai szónoklataikban terjeszthették a széles néptömegek felé az érett gondolkodóknak az oktatásról, a műveltségről vallott nézeteit, így szólhattak a gyermekekről is (Le Goff, 2000).

A releváns neveléstudományi paradigmák áttekintése

Kezdetben volt Ariès – vallja Colin Heywood „History of Childhood” című, 2001-ben megjelent munkájában. A gyermekkortörténet szempontjából ugyanis valós kiindulási pontnak tekinthető Philippe Ariès munkássága.

Magyarul „Gyermek, család, halál” címmel megjelent tanulmánykötetében többek közt a „gyermekkor” felfedezéséről ír, melyet szerinte a 16. század végére – a 17. század elejére tehetünk. Azt vallja, hogy gyermekkorfogalom nem létezett a középkori világképben (Ariès, 1987). Ha ez valóban így van, akkor ennek a folyamatnak a festményeken is tükröződnie kell, emiatt választom ikonográfiai kutatásaim tárgyául a középkori és a reneszánsz kori festményeket.

A 19. században kialakuló új tudományterületek célja többek közt az volt, hogy a gyermeki lét sajátosságait megfigyeljék. Így a fejlődéslélektan és a szociológia is a gyermekekre mint fejlesztendő egyénre tekintett (Szabolcs, 2004).

DeMause (idézi Pukánszky, 2001) mélylélektani alapokra épített elmélete szerint a történelem korszakain átívelve egyre humánusabban bántak gyermekeikkel a szülők; a középkorban szerinte hiányzott az empátia, ezt a fogalmat a 19. század ismerte először. DeMause azt vallja, hogy a 14–17. századi szülő-gyermek kapcsolatra az ambivalencia volt jellemző, és a nevelés egyik, ha nem is legfontosabb eszköze volt a verés. Mind Ariès, mind DeMause elméletét ma vitatják a kutatók, valószínűbb ugyanis egy differenciáltabb gyermekszemlélet (Pukánszky, 2001).

Fontos említést tenni a kontinuitás-folytonosság elméletéről is, melyet Linda Pollock és Shulamith Shahar neve fémjelez. Linda Pollock (Pollock, 1983) naplók és emlékiratok tartalomelemzésével mutat rá, hogy a szülő-gyermek viszony örök. A szociobiológia alapjára helyezkedve vallja, hogy a gyermekek védtelenül jönnek létre, és a szülők segítségére szorulnak a társadalmi betagozódáshoz, a szülők pedig gyengéd érzelmeiket tudják felhasználni ennek elősegítésére (Pukánszky, 2005). Shahar kutatásaira támaszkodva vallja (Shahar, 2000), hogy

vannak a szülő–gyermek viszonyoknak korokon átívelő, változatlan elemei. Létezett gyermekkorfogalom a középkorban is, de a gyermekek világa szorosan beágyazódott a felnőttekébe, nem különült el oly élesen, mint például a 19. században (Pukánszky, 2001). Erre utal az is, hogy egy szobában éltek a középkori parasztcsaládok és később a városi polgárok is. Művelődéstörténeti tény, hogy a középkori ház első felében a kereskedő vagy kézműves műhelye állt, hátrébb pedig a családi élet színteréül szolgáló helyiség. Egy ilyen helyiségben lehet elképzelni a korabeli iskolákat is (Endrődy-Nagy, 2010).



2. ábra: id. Pieter Breughel: Szamár az iskolában²

Ha mindezeket a nézeteket áttekintjük és megpróbálunk összefoglalóan a középkori gyermekképről beszélni, az ambivalens jelzöt használhatjuk: az elutasítás, a távolítás mellett az elfogadás és a kötődés elemei is megtalálhatóak, vallja Mészáros–Németh–Pukánszky (2004). Én ezzel a kijelentéssel azért vitatkoznék, mert nem beszélhetünk egységes gyermekképről. Biztos vagyok abban, ha ma is a pluralizmus a jellemző, hiába a keresztény világnézet, nem lehetett mindenkinek egységes a gyermekképe. A szoptatós dajka intézménye például egyértelműen a gyermekek jól-létét, táplálási kényszerének kielégítését oldotta meg. A korszak kedvelt képtípusa a 3., illetve a 4. képen látható.

² 1556., toll és tus, Staatliche Múzeum, Berlin



3. ábra: Jacques de Voragine: Születés az utcán, A Gyermekek Jézus³, 4. ábra: Ismeretlen alkotó
Madonna a gyermekkel⁴

A 3. kép a szülés utáni pillanatokot és időszakot idézi fel: a gyermek bemutatása, tisztítása, mosdatása és szoptatása. A szoptatás az ikonográfiában az oltalmazás és a bűnösökért való közbenjárás szimbóluma is egyúttal. (Maria lactans képtípus – Körber–Marosi et al., 1994, 226.) Ugyanezt az ábrázolástípust láthatjuk a 4. képen is.

Az anyák szerepe a nagy gyermekhalandóság miatt egyértelműen a többszörös szülés, és ezáltal annak biztosítása volt, hogy valamelyik gyermek életben maradván a családot bővítse, hagyományait, nevét továbbvigye. (A középkori orvosi-biológiai tudás értelmében új teherbeesésről csak akkor lehetett szó, ha az anya már nem szoptat.) Így a gyermekek számára a legjobb választásnak a szoptatós dajkához küldés bizonyult.

A gyermekkor mint konstrukció

A fejlődést mint kulcsfogalmat használó gyermekkor-értelmezések ma már nem elegendőek ahhoz, hogy a gyermeki lét minden elemét, velejáróját megértsük (Szabolcs, 2004). Angol szociológusok egy csoportja ezért kezdte el a gyermekkor mint szociológiai fogalmat megvizsgálni. Azt vallják, hogy a gyermekkor a társadalom és a kultúra részének, nem pedig azok előfutárának, a gyermekeket pedig a társadalom szereplőinek, és nem csupán arra törekvőknek kell tekinteni (James és Prout, 1997).

A gyermekkorok térben és időben nagy változatosságot mutathatnak, tehát nem lehet egyetemes gyermekorról beszélni (Szabolcs, 2004). Bár az idézett művek sokszor ellentmondani látszanak egymásnak, mindegyikük jelen van mai gondolkodásunkban (Szabolcs 2004). Továbbhaladva a megállapítás mentén elmondhatjuk, hogy sokszor egy ember gondolkodásában is akár a fenti paradigmák összességének egy-egy eleme jelen van. Vajon miért fontos mindezeket végiggondolni, mielőtt a középkor tanulmányozásában elmélyedünk? Mindenekelőtt azért fontos, hogy tudjuk: megközelítésmódunk csak egy a

³ *La Légende dorée*, France, fin du XVe siècle Paris, BnF, département des Manuscrits, Français 244, fol. 24

⁴ XVI. szd., ólomüveg, Bologna, Szépművészeti Múzeum, inv.2799

lehetségesek közül, hiába igyekszünk a kérdést több oldalról megvizsgálni, nem adhatunk teljes képet a középkori gyermekfelfogásról. Nagyon fontos az is, hogy a gyermekeket ne a felnőttekhez viszonyítva vizsgáljuk, hanem – Harry Hendrick (2000) fogalmával élve – társadalmi „aktor”-okként (Golnhofer–Szabolcs, 2005). Ebben segíthet, ha a gyermekkortörténeti kutatásban a gyermekek életét helyezzük reflektorfénybe.

A korszakolás kérdései

A középkori gyermekkép kutatói szinte kivétel nélkül az 1500-as évekre koncentrálnak, amikor korszakhatárról beszélnek. Álljon itt példának Hugh Cunningham (2005) műve, „Children and Childhood in Western Society Since 1500”, azaz „Gyermekek és gyermekkor a nyugati társadalomban 1500 óta”. Cunningham azzal indokol, hogy Ariès és Lawrence Stone is az 1500–1800-as éveket vizsgálja a családi élet fő változásai tekintetében. Cunningham fő fókusza a gyermekkor ideájának vizsgálata, a felnőtt–gyermek relációk és a gyermekkor állomásai, a gyermeki lét szabályai. A kutatók egyetértenek abban, hogy ebben az időszakban gyökereznek mai családi életünk, életmódunk alapjai. Linda Pollock már említett művében (*Forgotten Children: Parent-child relations from 1500 to 1900*, 1983) szintén 1500 környékén kezdi kutatásait. Colin Heywood „History of Childhood” című munkája is a 16. századtól elemzi mélyebben a gyermekkortörténet folyamatait (Heywood 2001).

A kutatásnak a változás időszakára kell fókuszálnia, azaz az 1440-es évektől az 1520-as évekig tartó időszakot szeretném mélyebben megvizsgálni, a reneszánsz gyermekkép tekintetében, amely ebben az időszakban átalakul; szeretném kideríteni, hogy mi inspirálta ezt a változást. Shahr például a 12. század elejétől a 15. század második negyedének kezdetéig vizsgálódik (Shahr, 2000), azaz ha az ő művét Linda Pollockéval, vagy Cunninghaméval összevetjük egy nagyjából 80 évnyi hiátust fogunk találni.

Huizinga (1976) szerint a történétírókat általában jobban érdekli a virágzó időszak, mint a hanyatlás kora. Tézisét továbbgondolva megállapíthatjuk, hogy a hanyatló időszak mindig a következő időszak gyökereit, sőt gyümölcsének ígérését is magában hordozza. Az 1400-as évek második felének kiemelt vizsgálata gyermekképi szempontból nagy valószínűséggel megmutat bizonyos, inkább középkorra jellemző gyermeknevelési tendenciákat, de ugyanakkor az újkor felé is előremutat már. A művészet történetében az itáliai quattrocento már a reneszánsz diadalának időszaka, az ember középpontba kerülésével talán a gyermekekre is több figyelem juthatott. Ezt a nézetet támasztja alá az, hogy Erasmus is nagy figyelmet szentel a gyermekeknek műveiben. A magyar neveléstörténeti munkák közül is kiemelném a Németh András és Pukánszky Béla által írt, „A pedagógia problémátörténete” című kötetet (2004), melyben nagy hangsúlyt fektetnek Erasmus (1467 v.1469–1536) munkásságára, és kiemelik hatását a gyermekekkel kapcsolatos gondolkodás megváltozásában. Ebből ismét az következik, hogy az ő munkásságát megelőző időszakot is érdemes megvizsgálni, melyből gondolkodása gyökerezik.

Minden gyermekkortörténeti mű szemlélete más-más aspektusból világítja meg a középkori gyermekek életét komplexen, például Alexandre-Bidon (Alexandre-Bidon-Lett, 1997) a képek és szövegek elemzésénél a 12–15. századra fókuszál és a gyermekeket aktorként vizsgálja életük egy-egy fontos terében – a mezőn, az utcákon, tanuló éveik alatt, a kastélyban és az iskolában. Alexandre-Bidon Clossonnal közös művében az életkorok szakaszok szerinti bemutatása mellett dönt, és ismét a 13–15. század éveit vizsgálja, képek elemzésével rámutat a változásokra, tendenciákra, de vizsgálata a fenti évekre már nem terjed ki. A reneszánsz 1300-tól 1600-ig tartó időszakát jelzik „Neveléstörténet” című közös munkájukban Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2004). Alapvetően ezt a korszakot dolgozza fel művében a három kutató. Én arra vagyok kíváncsi, hogy lehetne egy kissé rövidebb időszakot megjelölni és miben érhetjük tetten a szemlélet megváltozását.

„A reneszánsz átrakodóhely. Átmenet a középkorból az újkorba, s nem egy, egyetlen nagy átfordulás képét mutatja, hanem parthoz ütődő hullámok hosszú sorát: mindegyik más helyen és más-más pillanatban törik meg.” (Huizinga, 1992, 9.)

Mészáros, Németh és Pukánszky (2004) neveléstörténeti munkájukban a testi fenytés fokozatos visszaszorulásával és a gazdasági fellendüléssel hozzák kapcsolatba a gyermekkép megváltozását, és ezt a 16. századra teszik, azaz ismét egy munka, amely alapján elmondható, hogy az időben jelzett korszakhatár előtti időszakot lenne érdemes mélyrehatóan vizsgálni, mikrotörténeti perspektívából.

Érdekes információt nyújthat annak vizsgálata is, hogy a gyermeki lét szakaszai hogyan és mikor változhattak a gondolkodásban. Németh András (1997) könyvében jelzi, hogy a középkori gyakorlatnak megfelelően 6-7 éves kortól elvárták a gyermekektől, hogy „inasként” betagolódjanak a felnőtt társadalomba. Kimutatja, hogy a gyermekeknek nem volt tabu a szexualitás, az élet, a halál, a szenvedés. Például ahogy ezt a 5. képen jól láthatjuk, együtt aludt az egész család.



5. ábra: Az újszülött ágya⁵

⁵ Décaméron de Boccace (1313-1375), IX-6: Histoire de Pamphile, XV^e siècle, Enluminure de Maître de Guillebert de Metz Paris, BnF, Arsenal, ms 5070, fol. 337

Véleményem szerint ezt ismét csak a maitól eltérő életterek okozzák főként. Ha változik az élettér, akkor változhat a gyermekkép is. Ezt a felvetést is érdemes lenne megvizsgálni.

Ahhoz, hogy tisztán lássunk a korszakhatárok tekintetében, érdemes néhány, ezzel az időszakkal foglalkozó, leginkább kultúrtörténetinek tekinthető összefoglaló munka terminológia-használatát elemezni.

Művelődéstörténeti morzsák a korszakból

Számos neveléstörténeti, gyermekkortörténeti munka áttekintése után szükségesnek látszik áttekinteni az 1455-től 1517-ig terjedő időszakot kultúrtörténeti elemzéssel, így adalékokat kaphatunk azzal kapcsolatosan, hogy vajon mi minden vezethetett a gyermekekről vallott nézetek megváltozásához. A Gutenberg-galaxis kezdetétől a reformáció lutheri deklarálásáig eltelt alig több mint 60 esztendő földrengésszerű változásokat hozott mind az alfabetizmus terjedésében, mind az iskoláztatás területén és a teológiai-filozófiai gondolkodásban. Azért választom ezt a két karakteres dátumot, mert a nyomtatás történetében cezúrát jelentő dátum megkönnyítette a propagandisztikus anyagok terjesztését, így egyértelműnek látszik, hogy a családi étellel, a gyermekekkel és a neveléssel kapcsolatos gondolatok terjesztése is egyszerűbbé vált. Ez a forradalmi újítás készítette elő fizikai valójában a reformáció tanainak futótűzszerű terjedését is. Ismerjük Luther nevelésről vallott nézeteit, melyek a reformáció tanaihoz hasonlóan nem 1517-ben születtek (Mikonya, 2013), hanem szervesen jelen lehettek az 1517-et megelőző időszakban is. Ezért fontosnak tartom ezt az időszakot megvizsgálni.

Paul Johnson (2010) elemzi a reneszánsz kifejezés megjelenésének körülményeit. Jules Michelet történész 1858-ban, majd Jacob Burckhardt két évről rá „Die Kultur der Renaissance in Italien” (magyarul: „A reneszánsz Itáliában”) c. munkájában vezette be e fogalmat, egyértelműen a középkor és az újkor közt Európában lezajló átmenet időszakának jelölésére. Ugyancsak Johnson fejt ki a reneszánsz egyik legfőbb problémáját: a pontos korszakmeghatározást, hisz annak kezdete is országonként máskorra tehető.

Spanyolország: 1492 – Kolumbusz felfedezi Amerikát,

Anglia: 1485 – Tudor dinasztia trónra kerülése, VII. Henrik koronázásával,

Franciaország, Itália: 1494 – VIII. Károly meghódítja Itáliát,

Németország: 1519 – V. Károly fennhatósága alá vonja a spanyol királyságot, Kelet- és Nyugat-Indiát.

Mindezek miatt elmondható, hogy az újkor hajnala a XV. század vége, a XVI. század eleje, akkor mégis miért írom a tanulmányban, hogy a középkor és a reneszánsz határa az időszak? A válasz egyértelműen a gyermekkép változásában, változataiban keresendő, melyet legteljesebben úgy tudunk kibontani, ha a korszak képi és írott dokumentumait is elemezzük.

A három korszakterminus tulajdonképp szerves egységet alkot, és sok esetben egyszerre van jelen a gyermekkép-narratívákban. Mindazonáltal, ha a fent idézett történelmi eseményeket segítségül hívjuk, kialakítható egy nagyjából

1480-tól 1520-ig terjedő időszak. Ezt a sávot érdemes a reformáció legfontosabb eseményével is alátámasztani és a néhány évtizeddel korábban a Gutenberg nevéhez köthető első nyomtatott Biblia megjelenésétől egy korszaknak tekinteni. Természetesen hozzátéve, hogy ez a korszakolás, az én nézőpontom szerint egy egység, más szempontok alapján a korszakot más időbeli határokhoz is köthetném.

Egy pillanatra még időzzünk el a nyomtatás történetének fentebb említett cezúrájához. Barbier médiatörténeti aspektusát magunkévá téve elmondható, hogy a „gutenbergi forradalom” végső soron a társadalmi működés alapnormáit is átalakította, hiszen a média tömegessé válása, könnyebb hozzáférhetősége is ebben az időszakban gyökerezik (Barbier, 2010, 14.). Noha az áttörést a találmány jelenti, mélyreható változást csak néhány évtizeddel később produkál, így különösen fontos lehet gyermekképi szempontból is nagyjából a következő két generáció időszakában elmélyedni, azaz 1480-tól 1520-ig. Ebben az időszakban már minden bizonnyal egyre szélesebb néptömegnek vált hozzáférhetővé és az alfabetizmus terjedésével talán érhetőbbé is a nyomtatóprécekből kikerülő röplapok, vallási és világi jellegű nyomtatványok tartalma. (Természetesen hasonló hatást fejtettek ki a fametszetek és más, e korszakban virágzó sokszorosító grafikai eljárással készült képek is. ld. 2. kép.) A gondolatmenetet továbbfűzve nem véletlen a reformáció futótűzszerű terjedése sem. A korábbi eretnekmozgalmak szigetszerűsége helyett így egy széles körben ismert és elismert mozgalommá alakulhatott a reformáció.

A nyomtatás történetében az áttörést a mozgatható betűk feltalálása hozza – Johann Gutenberg és Johann Fust, Mainz, 1446–1448 közt –, melynek 3 előnye a kopás esetén való újraönthetőség, az újrahasználhatóság és az azonos betűtípus megjelenése (Johnson, 2003), és amely végső soron az egyszerűbben memorizálható betűk miatt az extenzív, néma olvasás terjedésére is hat (nincs szükség silabizálásra, konzultációra másokkal). Az első, az ún. 42 soros Biblia egyébként Gutenberg műhelyében, 1455-ben készült el. A könyvtörténeti munkák szerint ősnymtatványoknak az 1500. december 31. előtt megjelent munkákat tekintjük. Fontos korszakhatár még a reformáció környéke, és leginkább 1520 környéke (Borsa, 2003). Mindezek a technikai jellegű könyvtörténeti határok is ugyanúgy a fentebb kijelölt korszakhatárt erősítik meg. Johnson (2003) pedig a főként művészettörténeti alapokra helyezett itáliai reneszánsz kifejezés létjogosultságát is megkérdőjelezi a német újítás miatt. A sokszorosító grafikai eljárások első virágkora (rézmetszet, fametszet) szintén erre az időszakra tehető egyébként (Gerszi-Bodnár, 2002, 2007), mely a papírmalmok egyre szaporodó sokasága miatt tudta a technikai újítások nyomán a nyomtatással az eszmék terjesztésére gyakorolt hatását együtt kifejteni. Érdemes megemlíteni, hogy e két technika újításait is javarészt Németországra tehetjük.

Összefoglalva

A reneszánsz fogalmának, létezésének végeláthatatlan vitájában nem kívánok állást foglalni, csupán önkényesen, ám érvekkel alátámasztva kijelölni egy olyan időszakot, melyben a gyermekek életét a képeken keresztül ikonográfiai elemzésnek alávetve talán árnyaltabb képet kaphatunk. A művészettörténetben szintén az 1300-tól 1600-ig terjedő időszakot szokás reneszánsznak tekinteni, én a dicsőséges, vagy érett reneszánsznak nevezett időszak festményeiből, ösnyomtatványaiából, illetve kéziratok anyagaiból igyekszem összehasonlítani és elemezni néhányat, és ebből következtetni arra, hogy a fent kijelölt időszakban mennyiben árnyalhatóak a gyermekképi narratívák, ám ez már egy másik tanulmány anyaga lesz.

Jegyzetek

- Alexandre-Bidon, Danièle – Closson, Monique (1985). *L'Enfant à l'ombre des cathedrales*, Presses Universitaires de Lyon, Éd. CNRS, Lyon.
- Alexandre-Bidon, Danièle – Lett, Didier (1997). *Les enfants au Moyen Age, V^e–XV^e siècles, La vie quotidienne*, Hachette, Paris.
- Ariès, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Barbier, Frédéric (2010): *A modern Európa születése*. Gutenberg Európája, Kossuth Kiadó, Budapest.
- Borsa Gedeon (2003): *Kalauz a régi nyomtatványokhoz*. Könyvtári Intézet, Budapest.
- Cunningham, Hugh (2005). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, Pearson Education Limited, London.
- Eco, Umberto (2002). *Art and Beauty in the Middle Ages*, Yale University Press, New Haven and London.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2010): Gyermekkép a 16. századi Németalföldön id. Peter Brueghel művein. In: *Iskolakultúra*, 2010/7–8. 137–147.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2011a): Id. Pieter Brueghel műveinek ikonográfiai elemzése gyermekkortörténeti aspektusból. In: *Európaiság, magyarság Közép-Európában*. XXV. Apáczai-napok. Nemzetközi Tudományos Konferencia, 2010. *Tanulmánykötet*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Győr. 813–822. Letölthető innen: <http://www.nyme.hu/index.php?id=16557&L=1>, letöltés dátuma: 2013. március 7.
- Endrődy-Nagy, Orsolya (2011b). Paintings: Media in the Middle Ages and sources of the History of Childhood. In *Art – Space – Education*. 33rd World Congress, International Association for Education through Art, Budapest.
- Gerszi Teréz – Bodnár Szilvia (szerk. 2002): *A sokszorosított grafika története I. A fametszet*. Szépművészeti Múzeum, Budapest.
- Gerszi Teréz – Bodnár Szilvia (szerk. 2007): *A sokszorosított grafika története II. Mantegnától Hogarthig. A rézmetszés négy évszázadának virtuózai*, Szépművészeti Múzeum, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Hendrick, H. (2000). The Child as a Social Actor in Historical Sources – Problems of Identification and Interpretation. In: Christianssen, P. – James, A.: *Research with*

- Children: Perspectives and Practices*, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, Oxon, Great Britain.
- Heywood, Colin (2001). *History Of Childhood*, Blackwell Publishers Ltd., Malden, USA.
- Huizinga, Johan (1979): *A középkor alkonya*. Európa Kiadó, Budapest.
- Huizinga, Johan (1992): A reneszánsz problémája. In: Trencsényi Borbála (szerk.): *A reneszánsz irodalmából*. Holnap Kiadó, Budapest. 7–12.
- Imhof, A. E. (1992): *Elveszített világok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- James, A. – Prout, A. (Eds., 1997). *Constructing an Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, Taylor & Francis Group, London, Washington, D. C.
- Johnson, Paul (2010): *A reneszánsz*. Európa Kiadó, Budapest.
- Körber Ágnes – Marosi Ernő – Szilárdfy Zoltán – Végh János (1994): *A keresztény művészet lexikona*. Corvina, Budapest.
- Le Goff, Jacques (2000): *Értelmiség a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mikonya György (2013, m. a.): *Folytonosság és törés az egyetemek világában – a kezdetektől a felvilágosodásig*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Pollock, Linda (1983). *Forgotten Children: Parent-child relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek 28. Pécs.
- Shahar, Shulamith (2000): *Gyermekek a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekképzés történeti alakulásából*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. In: *Iskolakultúra*, 3. 27–31.

KÉTNYELVI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK NÉZETEINEK MEGJELENÉSE KREATÍV VIZUÁLIS ALKOTÁSAIKBAN¹

Trentinné Benkő Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kutatás háttere és indokoltsága

A magyar közoktatásban – a folyamatosan zajló szakmai, oktatáspolitikai és társadalmi viták mellett – az elmúlt évtizedben is tovább emelkedett a kétnyelvű óvodai és általános iskolai programok száma (Kovács–Molnárné, 2003; Kovács, 2006, 2009; Morvai–Poór, 2006; Vámos–Kovács, 2008; Tárnok, 2009; Tolnai, 2009; Kovács–Trentinné, 2010). Ezáltal jelentősen megnőtt a kereslet a kétnyelvű fejlesztési feladatok színvonalas ellátására alkalmas, speciális szaktudású és szakképzettségű pedagógusok iránt. Ugyanakkor, a kétnyelvi² pedagógusképzés egyelőre még két szempontból lemaradásban van a közoktatás igényeihez képest: 1. nincs bevizsgált felsőoktatási gyakorlat a kétnyelvű programokban részt vállaló pedagógusok képzésére és továbbképzésére és 2. Magyarországon csak elenyésző számú felsőoktatási intézményben van speciális korai kétnyelvi (nem nemzetiségi) program az alapképzés szintjén. Ez utóbbiak közül az egyik az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara (Kovács, 2009, Demeter–Szarka, 2011).

A hallgatói nézetek a kétnyelvi pedagógus szerepére, feladataira, a korai kétnyelvű fejlesztés céljára és módszereire vonatkozóan kiemelten meghatározóak az eredményesség szempontjából. A kétnyelvű programokban tanító-nevelő pedagógusok kompetenciái (lásd tág értelmezés, Falus, 2006, Vass, 2006a,b) rendkívül sokrétűek és sok tekintetben speciálisak. Magukba foglalják az egynyelvű pedagógusi kompetenciákat, kiegészítve azokat a kétnyelvű kontextus szempontjából speciális ismeretekkel és képességekkel; többek között célnyelvi, szaknyelvi, nyelvpedagógiai, szakmódszertani, interkulturális és IKT-s területeken. Elengedhetetlen továbbá a két-, illetve többnyelvűséggel, a kisgyermek holisztikus fejlesztésével, a reflektív gyakorlattal, valamint a saját élethosszig tartó fejlődéssel kapcsolatos megfelelő attitűdök megléte is. A kutatást indokolja, hogy eddig még nem történt meg a korai kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő jelöltek nézeteinek (beliefs) feltárása leendő feladatokról és a képzésről. A hallgatói vélekedések, szubjektív elméletek alapvetően meghatározzák a felsőoktatási tanulmányok hatékonyságát, a pályaszocializációs és a majdani pályaviteli folyamatok sikerét. A vizsgálat így egyszerre szolgál kutatási és képzési célokat.

¹ A teljes kutatás részletei a témában készülő doktori értekezésből ismerhetők meg. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Témavezető: Vámos Ágnes egyetemi tanár.

² A tanulmányban Poór Zoltán (2012) javaslatára eltérő jelentésben/értelmezésben használom a *kétnyelvű* és *kétnyelvi* terminusokat. Előbbit a két nyelven (anya- és célnyelven) zajló fejlesztésre, a kétnyelvű óvodai, iskolai kontextusra; míg utóbbit a kétnyelvű programokban résztvevő, de nem okvetlenül kétnyelvű pedagógusokra, illetve a kétnyelvű fejlesztésre felkészítő (de nem két nyelven, hanem kizárólag idegen nyelven zajló) képzésre alkalmazom.

A kutatást alapozó szakirodalom

A nézetek (beliefs) fogalmának meghatározása

A szakirodalom többféle tartalommal ruházza fel a nézeteket, attól függően, hogy egyes kutatók mennyire tekintik ezeket elméleti jellegűeknek és mennyire konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek (Wubbels, 1992, Korthagen, 1993). A meghatározás további szempontjai közé tartozik, hogy hogyan különböztetik meg a nézeteket a hasonló konstrukcióktól: a tudástól és az attitűdöktől (Dudás, 2006). Egyes kutatók nem különítik el a tudást és a nézeteket: „a tudás magában foglal mindent, amit egy személy tud, vagy igaznak hisz, akár bizonyított valamely objektív, illetve külső formában, akár nem” (Alexander, Schaller és Hare, 1991. 317. Idézi Kimmel, 2007. 15). Azon szerzőknél, akik különbséget tesznek nézetek és tudás között, a nézetek általában vélekedést, elkötelezettséget, ideológiákat jelölnek, míg a tudáson inkább tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciók értendők (Calderhead, 1996. 719.). A konstruktivista felfogás nem különíti el a kettőt (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 1997; Mayer-Smith és Mitchell, 1997; Falus, 2001; Holt-Reynolds, 1992; Feketéné, 2002, idézi Kimmel, 2007). Szerintük a tudás is egyfajta szubjektív meggyőződés, személyes konstrukció eredménye, hasonlóan a nézetekhez, melyek olyan feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igazaknak vélünk (Richardson, 1996, 103).

A nézetek többnyire impliciték, rejtettek, kívül esnek a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jönnek létre. Ezek a szubjektív elméletek, amelyek egy adott területre, jelenségre vonatkozó értékek és eszmék integráns egységei, segítik az egyént saját személyisége és a világ megértésében (Polak, 1998. Idézi Falus, 2006, 30–31). Richardson (1996, 103) kiemeli azt is, hogy a nézetek olyan mentális konstrukciók, amelyek döntően befolyásolják ítéleteinket és mások megítélését is. *Az attitűddel* összehasonlítva egyes szerzők azt hangsúlyozzák, hogy a nézetek inkább kognitív, az attitűdök inkább affektív jellegű pszichikai képződmények (Kimmel, 2007, 15). Abban azonban megegyeznek, hogy mindkettő nehezen változtatható és döntően befolyásolja az egyén döntéseit és tetteit, hiszen szűrőként, filterként, értelmezési lencseként működnek (Richardson, 1996, 103; Falus, 2001, 23; Kimmel, 2007). Az eltérő magyarázatok és értelmezések közös jellemzője, hogy a nézeteket a kutatók mind tapasztalatokból, élményekből származó pszichikus konstrukcióknak tekintik (Dudás, 2007, 48).

A fogalom és jelenség komplexitását jelzi a szakirodalomban előforduló számos különböző elnevezés is. Az 1. számú táblázatban a külföldi szerzők által a nézetekre alkalmazott megnevezéseket gyűjtöttem össze.

1. sz. táblázat: Példák a nézetek megnevezésére a külföldi szakirodalomban (*Falus*, 2006, 30–31; *Dudás*, 2007, 48–49; *Kimmel*, 2007, 11–45; *Bárdossy és Dudás*, 2011 alapján).

Szakirodalmi elnevezések a nézetekre	Szerző	Évszám
értékelő rendszer	Schon	1983
gyakorlati tudás	Elbaz Schon, Shulman	1983
személyes elméletek	Fox Clark és Peterson Griffith és Tann	1983 1986 1992
stratégiai tudás	Shulman	1986
a tanításra vonatkozó képzetek	Clandinin	1986
a tanár személyes gyakorlati elméletei, személyes gyakorlati tudás	Conelly és Clandinin Clandinin és Conelly	1987
szubjektív elméletek	Polak	1988
intuitív ernyők, gyakorlati tanításfilozófia	Goodman	1988
implicit teóriák	Clark	1988
imázsok	Calderhead, Robson	1991
tanítási metaforák	Bullough és mtsai	1991, 1992 1994
nézetrendszerek	Kagan Pajares	1992 1992
„álsruhába öltöztetett nézetek” (<i>lsd külön</i>)	Pajares	1992
implicit elméletek	Claxton	1996

A jelen kutatás szempontjából meghatározó tág értelmezés *Pajares* (1992) nevéhez fűződik. Ő az előzetes tudást, nézeteket a következőképpen definiálja: „attitűdök, értékek, ítéletek, axiómák, vélemények, ideológiák, érzékelések, elképzelések, fogalmi rendszerek, előfeltevések, beállítottságok, implicit elméletek, explicit elméletek, személyes elméletek, belső mentális folyamatok, cselekvési stratégiák, a gyakorlat szabályai, gyakorlati elvek, perspektívák, a megértés repertoárjai, szociális stratégiák...” „álsruhában és álnéven” mind nézetek („beliefs”). (*Pajares*, 1992, 309, idézi *Kimmel*, 2007, 14.)

A nézetek szerepe a pedagógusképzésben

A pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és azok változásaival számos tanulmány foglalkozik, itthon és külföldön egyaránt. A magyar kutatások – a teljesség igénye nélkül – a témát különböző aspektusokkal gazdagították: *Golnhofer–M. Nádasi* (1981); *Hunyady* (1993, 2001, 2004); *Falus* (1997, 2001, 2002, 2004); *Hunyady–Ungár* (1999); *Vámos* (2001a,b, 2003a,b, 2008); *M. Nádasi* (2002, 2006); *Szivák* (2003); *Nahalka* (2003); *Sántha* (2004); *Köcséné Szabó* (2007); *Dudás* (2005, 2007); *Kimmel* (2007).

Abban a legtöbb szerző egyetért, hogy a „pedagógusok rendelkeznek valamilyen, többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek

strukturálásában, megértésében, s befolyásolja gyakorlati tevékenységüket”, állítja *Falus* (2006, 31, 43), utalva *Calderhead* (1996), *Polak* (1998) és *Richardson* (1996) munkáira. A nézetek *Pajares* (1992, 324–325) szerint korán kialakulnak, nehezen változnak meg, értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket. Sajátos körülmény a pedagógusképzésben más felsőoktatási képzésekhez képest, hogy a hallgatók tanításról alkotott nézeteinek már vannak bizonyos tapasztalati alapjai, amikor eljutnak a felsőoktatásba. Ez utóbbi jellegzetesség avval magyarázható, állítja *Lortie* (1975), hogy minden pedagógusjelölt megközelítőleg 10000 órányi tanulással-tanítással kapcsolatos saját tapasztalattal rendelkezik, mire bekerül a pedagógusképzésbe (vö. *Falus*, 2002). *Lortie* „apprenticeship of observation”-nek, *Hunyady* (2004, 9) a „tanuló évek megfigyelései”-nek nevezi ezt a jelenséget.

Hunyady (1993, 165.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatók korábbi iskolai élményei „nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben”. *M. Nádasi* kiemeli, hogy a pedagógusjelöltek saját kialakult, „hétköznapi pedagógiai elméleteik”-kel vesznek részt a didaktikai képzésben már a kezdetektől, és a pedagógusképzésen múlik, hogy a képzés végére – ha minden pozitív körülmény teljesül – a hallgatók nézetei átalakulnak-e „egyéni, integrált pedagógiai elméletté” (2002, 211–212.). Hasonlóképpen fogalmaz *Dudás* is (2007, 50.), aki szerint a nézetek olyannyira értelmezési lencseként működnek, hogy nagyban befolyásolhatják a képzés eredményességét, sőt egyesek szerint még azt is, hogy később hogyan fognak tanítani (*Britzman*, 1991; *Calderhead*, 1989, 1991, 1996; *Calderhead* és *Robson*, 1991; *Falus*, 1992; *Johnston*, 1992, 1994 és *Pajares*, 1992 munkáira hivatkozva). *Bárdossy és Dudás* (2011, 17.) szerint a nézetek feltárásának „folyamata – a reflektív paradigma alapján – a személyiségen belül zajló változásnak, a gondolkodásban végbemenő részben percepció, részben interpretációs folyamatnak tekinthető. Ez a folyamat önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.”

Hunyady (1993, 2004), *M. Nádasi* (2002, 2006), *Falus* (2006), *Dudás* (2007) *Bárdossy és Dudás* (2011) mind azt emelik ki, hogy a pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb eleme az implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté válása a laikus pedagógiai nézetek a képzés tartalmának megfelelő didaktika-elmélettel való élményszerű és meggyőző szembesítése során. A pedagógusképzés szempontjából a bemutatott hazai és külföldi szakirodalom alapján tehát az alábbi gondolatokat tartom döntőeknek a nézetek szempontjából összegzésként (2. sz. táblázat):

2. sz. táblázat: A nézetek főbb jellemzői és a pedagógusképzéssel való összefüggései

A nézetek, nézetrendszer:
• a világról konstruált belső reprezentáció, kognitív struktúra
• értelmezési keretként, szűrőként működik
• sokszor rejtett és implicit
• nehezen változtatható
• meghatározza, hogy a pedagógusjelölt hogyan értelmezi az új, korszerű ismereteket és tapasztalatokat
• meghatározza, hogy a hallgató beépíti-e az új ismereteket a már meglévő mentális modelljébe, azaz tanul-e az új információkból
A pedagógusképzés célja és feladata (átfedésekkel):
• a jelöltek szűrőként viselkedő laikus pedagógiai nézeteinek összhangba hozása a korszerű ismeretekkel
• a rejtett, implicit nézetek feltárása, felhasználása, ha szükséges megváltoztatása
• új, korszerű ismeret, személyes megtapasztalás, élmény nyújtása a jelölteknek
• annak elősegítése, hogy a jelölt érzékelje a sajátjától eltérő valóságkonstrukciót
• kognitív disszonancia létrehozása, ami motiválja a jelölt belső modellje átszervezésének folyamatát, a tanulást
• konceptuális váltás előidézése a jelöltek nézetrendszerében, annak elérése, hogy a jelölt az új ismereteknek, tapasztalatoknak megfelelően átalakítsa már meglévő mentális modelljét

A nézetek feltárására alkalmas kvalitatív módszerek

A nem mindig fogalmi szinten lévő, rejtett nézetek feltárására, tudatosítására alkalmas módszerek közé sorolhatók a hagyományos feltáró módszerek közül a megfigyelés, az interjú, a kérdőív. A nézetek kutatása ugyanakkor sajátos megközelítést, újfajta metodikát kívánt, így kifejlődtek a pedagógiai gondolkodás mélyebb megismerését, megértését segítő „új generációs” kutatási módszerek és technikák. Ilyenek többek között a fogalmi térkép, a szereprepertoár-rács és a metafora, melyek különösen alkalmasaknak bizonyultak az implicit nézetek explicitté változtatására. Többek között ezen kvalitatív kutatási módszerek és technikák alkalmazásáról számol be részletesen Szabolcs (1999, 2001), Szivák (2002, 2003), Ehmann (2002), Seidman (2002) és Vámos (2001, 2003, 2008). Falus (1998, 2001, 2002, 2007), Hunyady (2001, 2004, 2006), M. Nádasi (1999, 2001, 2002, 2006) és Dudás (2005, 2007) több publikációban is részletesen tárja fel és összegzi a pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és azok változásával kapcsolatos hazai és külföldi kutatásokat. A nézetek feltárására alkalmas módszerek és technikák széles spektrumának illusztrálására szolgál a megnevezett szakirodalom alapján összeállított 3. sz. táblázat.

3. sz. táblázat: Példák a nézetekkel kapcsolatos empirikus kutatásokra a publikációk időrendjében

Az empirikus kutatás témája	Kutatási módszerek és technikák	Szerzők és a publikáció időpontja
tanárjelöltek elgondolásai, nézetei a nevelés céljáról	kérdőív	Golnhofer–M. Nádasi, 1981
tanári döntéshozatal	támogatott felidézés	Falus, 1985
tanítási tervektől való eltérés	támogatott felidézés	Kotschy, 1985
nézetek és gyakorlat kölcsönös egymásra hatása	mélyinterjúk, tanárokkal, diákokkal folytatott viták és megbeszélések	Richardson–Anders–Tidwell–Lloyd, 1991, idézi Richardson, 1996
„jó tanárral” kapcsolatos vélekedések	Kelly által kifejlesztett, a kérdőív és az interjú sajátos ötvöze: szereprepertortár-rács	Corporal, 1991
pedagógusok rivalizációja	mélyinterjú	Fülöp, 1993
hallgatói nézetek és szakmai fejlődés	szövegelemzés: hallgatói írások, naplók és portfóliók	Bullough, 1993
nézetek a jó osztályvezetésről és a tanár ellenőrző munkájáról	kérdőív	Johnson, 1994
nézetek	fogalomtérkép és rendezett fa	E. Szabó, 1996
nézetek változásai (tanítási gyakorlat előtt és után)	kérdőív	Nettle, 1998
tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézetei	szöveg (motivációról) reflektív feldolgozása	Salisbury–Glennon–Stevens, 1999
kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodása	kérdőív	Szivák, 1999a,b
felvételizők nevelői attitűdje, pályaaalkalmasság	irodalmi szemelvényrészletek feldolgozása	Hunyady–Ungárné, 1999
hallgatók és mentoraik nézetei	fogalomtérkép és mondatbefejezés	Zantig–Verloop–Vermunt, 2001
jelöltek a tanításról, a jó tanárról	metaforaelemzés	Vámos, 2001, 2003a,b
tanárok nézetei és gyakorlati tudása	strukturált interjú	Golnhofer–Nahalka, 2001
mentorok gyakorlati tudása és tanítási gyakorlata – hallgatók saját gyakorlati tudásának fejlődése	támogatott felidézés és fogalomtérkép	Meijer–Zantig: Verloop, 2002
nézetek a hatékony, sikeres tanárról	kérdőív	Minor–Onwuegbuzie–Witcher, 2002
hallgatók belépő nézeteinek feltárása	fogalomtérkép, résztvevő megfigyelés, metaforaalkotás, kvalitatív szövegelemzés	Dudás, 2007
tanárrá válás (szakmai énkép, szakmai identitás kialakulása)	kérdőív, interjú, fogalomtérkép, metafora	Köcséné Szabó, 2007
pedagógusszerepek, pedagógus-személyiség, pedagógusképzés	mesealkotás, meseelemzés	Vámos, 2008
pedagógusjelöltek nézetei	szakirodalmi szövegek interaktív és reflektív feldolgozása	Bárdossy–Dudás, 2011

Wubbels (1992) azt feltételezte, hogy a hallgatói nézetek, prekoncepciók világgépet alkotnak, szimbólumokkal írhatók le és úgynevezett jobbgyféltekestratégiákkal tárhatók fel és befolyásolhatók. *Dudás* (2007, 53.) összegzése szerint „a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhető, nem mindig fejezhető ki verbálisan.” Ezen argumentumok kutatási technikáim és eszközeim megválasztásakor rendkívüli fontossággal bírnak.

A kutatás jellemzése

A kutatás célja

Nemzetközi tanulmányok, kutatások igazolják a pedagógusok – és kompetenciáik, felkészültségük, körülményeik – meghatározó szerepét a tanítási-tanulási folyamat sikerében (pl. *Teachers Matter*, 2005; *TALIS* 2008). Kutatásom fókuszában a kétnyelvű fejlesztési feladatokat ellátó pedagógusok és pedagógusjelöltek kompetenciái, azon belül is kiemelten nézetei állnak, melyek nagymértékben befolyásolják a pedagógusképzés, illetve az intézményes kétnyelvű fejlesztés hatékonyságát (lásd a teljes kutatást a szerző doktori értekezésében). A jelen tanulmány keretei között bemutatott kutatás céljai a következők:

- Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar kétnyelvi képzésében részt vevő hallgatók nézeteinek megismerése a korai kétnyelvű fejlesztésre, a kétnyelvi pedagógusi feladatokra és a képzés/önképzés szerepére vonatkozóan.
- A pedagógusképzésben hatékonyan alkalmazott, vizuális megjelenítést igénylő kreatív tevékenységek és technikák kvalitatív kutatómódszertani kipróbálása és alkalmazhatóságuk, megbízhatóságuk igazolása.

A kutatás kérdései

Kutatási céljaimhoz kapcsolódóan a következő két kérdésre keresem a választ több projektív technika segítségével, közöttük a jelen tanulmányban bemutatott vizuális megjelenítést igénylő alkotások elemzésével.

- Milyenek a kétnyelvi pedagógusjelöltek nézetei saját majdani szerepükről, hivatásukról, feladataikról és a szükséges kompetenciáikról? Milyenek a nézeteik a kétnyelvűségről, a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról?
- Alkalmazak-e a pedagógusképzésben általam alkalmazott tevékenységek, módszerek és technikák pedagóguskutatási és pedagógusképzés-kutatási célok megvalósítására; hallgatói nézetek feltárására, tanulási eredmények (Learning Outcomes, LeO) megismerésére?

A kutatás módszerei és technikái

A teljes kutatásban metafora- és meseelemzést, kérdőíves vizsgálatot, hallgatói reflexiók és hivatalos dokumentumok elemzését, mondatbefejezést, szimulációs, valamint egyéb projektív technikákat alkalmaztam. A jelen tanulmányban

bemutatásra kerülő vizsgálat során vizuális megjelenítésen alapuló alkotások elkészítésére kértem a hallgatókat egyénileg, párban, illetve kooperatív kiscsoportokban. A hallgatói munkák között rajzok-festmények, különféle (pl. origami, kollázs) technikájú poszterek, társasjátékok, folyamatábrák és rajzos fogalmi térképek szerepeltek. Legtöbbször szóbeli kikérdezés és több esetben írásbeli reflexió is segítette a hallgatói alkotások értelmezését (ez utóbbira példák a Függelékben találhatóak). Kutatásaitikai megfontolásból a bemutatott alkotások, írásbeli elemzések csak abban az esetben szerepelnek névvel együtt, ha ehhez az illető hallgató hozzájárult.

A kutatás folyamata és mintája

Elővizsgálatként a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) 2003-ban akkreditált kétnyelvi pedagógustovábbképző kurzusán oktatóként betekintést nyerhettem 40 pedagógus kolléga témához kapcsolódó nézeteibe (2007-ben $n=15$, 2008-ban $n=25$). Az általam 2007-ben és 2008-ban tartott két műhelyfoglalkozás során számos interaktív, kreatív, a személyes elméleteket, prekoncepciókat felszínre hívó tevékenységi formát kipróbáltam. Az alkalmazott projektív technikák, többek között a mondatbefejezés, a receptalkotás, a szimulációs szerepjátékok és a vizuális tevékenységek kifejezetten alkalmasaknak bizonyultak a pedagógusnézetek feltárására, képzési és kutatási szempontból egyaránt. Rajtuk keresztül megismerhetőkké váltak a kétnyelvűséggel kapcsolatos pedagógusnézetek, a kétnyelvi pedagógus számára szükséges kompetenciák, valamint a pedagógusképzés és -önképzés feladatai és lehetőségei.

Ezen tapasztalatok alapján a 2011–2012 és a 2012–2013 tanév három félévében az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán a meghirdetett kétnyelvi óvodapedagógusképző specializáció kurzusain, valamint a tanító szakos hallgatók számára szabadon választható kétnyelvűségi modul keretében kértem a jelölteket vizuális megjelenítésű alkotások készítésére nézeteik megismerése céljából (összesen: $n=90$, ebből 90% óvodapedagógus, 10% angol műveltségterületi tanító, a nappali tagozatos jelöltek aránya 85%, az esti tagozatos hallgatóké 15%). A tanulmányban bemutatásra kerülő alkotások kétnyelvi módszertani szemináriumokon, kooperatív munkaformákban vagy a „Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata” elnevezésű kurzushoz kapcsolódó portfóliók számára egyéni, otthoni feladatként születtek. Egyes jelöltek több alkotást is készítettek (például rajzot és társasjátékot is). A továbbiakban 80, vizuális szempontból értelmezhető-értékelhető kreatív alkotást elemzek a teljesség igénye nélkül, kizárólag a kétnyelvi pedagógusi kompetenciák megismerése céljából. A példák segítségével bemutatom a hallgatók kétnyelvű fejlesztéssel, a kétnyelvi pedagógus szerepével kapcsolatos nézeteit, illetve kitérek a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatára és a pedagógusképzés feladatára is.

A kutatás eredményei

A kétnyelvi pedagógusra vonatkozó hallgatói nézetek

A hallgatók *kétnyelvi pedagógust ábrázoló rajzai, alkotásai* nagyon változatosak. Vannak köztük olyanok, amelyek otthoni elkészítése láthatóan több munkaórát is igénybe vett, és nagyfokú kreativitásról, valamint esetenként művészi hajlamról is tanúskodik. Mindenféleképpen pozitívan értékelendő, hogy a hallgatók többsége sem időt, sem energiát nem sajnált a művek elkészítésekor, s ez a tény egyben a feladat megfelelő motivációs értékét is tükrözi. Természetes, hogy a hallgatók tehetségben, látásmódban, nézeteikben *különböznek*, és nincs ez másképp a vizualitás, a művészeti ágak és stílusirányzatok terén sem. Ebből következően a hallgatói alkotások is mind teljesen *egyediek*, alig összehasonlíthatóak. Ugyanakkor a rajzokból, a kollázsokból és az egyéb technikákkal készített kétnyelvi pedagógusi ábrázolásokból (megerősítve azokat alkotóik szóbeli és írásbeli beszámolóival), a személyes filozófiákra nézve több tanulság is levonható, a teljesség igénye nélkül.

A vizuális megjelenítéseket a metaforákból és a mesékből kirajzolódó, komplex tevékenységet folytató, sokszínű személyiséggel, változatos pedagógiai készségekkel és kompetenciákkal rendelkező kétnyelvi pedagógussal összevetve (lásd a szerző doktori értekezése, valamint Trentinné, 2008, 2013) megállapítható, hogy *a verbális és a nonverbális kreatív alkotások számos egyezőséget, párhuzamot mutatnak*. Megjelennek a rajzokban is az egyes metaforikus elemek, többek között a rugalmasságot jelképező rugó, az alapokat jelző téglák, a tudást szimbolizáló könyvek, a nyelvi kompetencia jeleként a szótár, az egyes fejlesztési területek piktogram-szerű jelölései, valamint a játékoság megfelelőjeként a labda és a mackó.



1. ábra: Hallgatói rajzok a jó kétnyelvi pedagógusról

A további – metaforákban és rajzokban egyaránt megjelenő – jellegzetes elemek közé tartozik a sokszínűséget megtestesítő szivárvány, a varázspálca, a multifunkcionális tevékenységre lehetőséget teremtő sok testrészes, több pár kéz, láb, szem, sőt nyelvből is kettő jut a két nyelven egyformán kommunikálni képes pedagógus-csodalénynek. A rajzokból – hasonlóan a mesékhez és metaforákhoz – egyértelműen kiderül, hogy a kétnyelvi pedagógusnak számos kompetenciával kell rendelkeznie: többek között tudnia kell énekelni, mesét mondani, játszani, mókázni, zenélni, altatni, építeni, táncolni, futkosni, homokozni, enni adni, varázsolni, vágni-ragasztani, színezn, számolni, festeni, sportolni és legfőképpen szeretni.



4. Ábra: Az interkulturális ismeretek megjelenése (Marschalkó Dóra rajza)

A legtöbb alkotáson található utalás konkrétan a *kétnyelvűségre* is, általában a magyar és az angol vagy az amerikai zászló segítségével, ugyanakkor van olyan hallgató is, aki a *többszínűség* fontosságának hangsúlyozása érdekében az angol és a német zászlót együtt jeleníti meg. Az országokra, nemzetekre történő utalások egyéb lehetőségei a „kisbetűs” kultúra értelmezésében (vö. Kramsch, 1994; Laidlaw, 2001; Kovács, 2009), a célnyelvi ország szimbólumaiban, mint például a piros emeletes londoni busz képében teljesednek ki. Az *interkulturális* szempontból egyik meghatározó alkotáson (4. ábra) jól felismerhető az angol foci és a magyar pulikutya, az eső és a napsütés, a skót szoknya és a magyaros népviselet, az esernyő és a Rubik-kocka, valamint az ötórás teázást jelképező teás csésze és a makói pirospaprika fülbevalók, még a feltüntetett országzászlók és térképek nélkül is. A hallgató saját alkotásának szóbeli interpretálása során kiemelte, hogy a képen megnyilvánuló kettősség egységének ábrázolása mellett a kétnyelvi pedagógus szíve – a rajzon külön is jelölve – a magyar, azaz a haza oldalán van. Ez is sugallja, hogy a kétnyelvűség nem okoz identitásbeli problémát, és nem jelent veszélyt a nemzeti hovatartozásra, hazafias érzelmekre.

A jellemző pedagógusi *személyiségjegyek* kapcsán érdemes kitérni arra is, hogy a hallgatók szinte mindig mosolygós, vidám pedagógust jelenítenek meg alkotásaikban. A *belső pozitív tulajdonságokra* utalva a legtöbb rajzon feliratok, beszéd- és gondolatbuborékok olvashatók angol és/vagy magyar nyelven, melyek többek között a toleranciára, a türelemre, a gyermekszeretetre, a kedvességre, az empátiára hívják fel a figyelmet. Ezeket az elengedhetetlen személyiségjegyeket,

attitűdöket erősíti az alkotásokon szereplő számos kiegészítő elem is, mint például a béke szimbólumának megjelenítése vagy a „szív” és a „virág” ábrázolása, utóbbi azzal a megjegyzéssel, hogy „ha szereti a virágot, rossz ember nem lehet”.

A hallgatók többsége – szövegszerűen is hangsúlyozva – fiatal, csinos, „jó illatú”, „könnyed mozgású”, szép nőként, míg mások kedves, középkorú, kissé teltkarcsú, teljesen átlagos külsejű asszonyként ábrázolják az ideális kétnyelvi óvodapedagógust. Akad néhány példa az állat képében (pl. polip, pók) való megjelenítésre is, kihangsúlyozandó egyes speciális képességeket, valamint fellelhető egy-két alkotáson férfi pedagógus szerepeltetése a pedagóguspálya elnöbiesedésére történő utalással. Ahol fiatal nőként jelenítik meg, ott számos egyéb *külső jellegzetesség* is megfigyelhető: többek között a hosszú – sok esetben „vicces” – frizura, szép sűrű, nagy szempilla, divatos kiegészítők, illetve színes, mintás, egyedi, időnként kimondottan bohókás, feltűnő vagy trendi, esetleg ritkábban elegáns öltözet. A ruha anyagában, mintájában, színében többször megjelennek a magyar zászló és a célnyelvi ország zászlójának színei és motívumai. Ugyanakkor találhatóak példák teljesen egyszínű és mindennapi viseletre, pulóver és szoknya megoldásra is.

Egyes hallgatók a szóbeli beszélgetés során is fontosnak tartották kiemelni, hogy a szoknya elengedhetetlen ruhadarab, és volt olyan is, aki egyéb nőiességet sugalló-erősítő kiegészítést is megfogalmazott, mint például a magas sarkú cipőt. Ennél ugyanakkor sokkal jellemzőbb megoldás az öltözék tekintetében a hasznosság figyelembevétele, mint például a sportcipő, amely kényelmes viselet a játékhoz és minden egyéb, aktív testmozgást igénylő foglalkozáshoz. Jellemző lábbeli továbbá az „angolos” gumicsizma, a praktikusságára vonatkozó hozzáfűzött megjegyzéssel. Ugyanilyen meggondolásból több alkotás közös jellemzője a pedagógus ruházatán található sok, nagyméretű zseb, melyekben színes ceruzáktól a játékkártyákon át a mesekönyvekig minden elfér. Nincs különbség a vizsgálatban szereplő kétnyelvi tanító és a nagyobb létszámú óvószakos hallgatók ábrázolásai között. Jellemzően ugyanazok az elemek, kiegészítők és szimbólumok jelennek meg az alkotásokon (lásd 5. ábra).



5. ábra: Hallgatói alkotások – kétnyelvi pedagógusi kompetenciák, személyiségjegyek (óvpedagógus és tanító szakos jelöltek 1-1 rajza)

A 6. ábrán, egyedi megoldásként, a hallgató fénykép formájában saját maga jelenítette meg a jó kétnyelvi pedagógust a szükséges kompetenciákra és alapelvekre történő utalásokkal kiegészítve (lásd a 3. mellékletet).



6. ábra: A jó kétnyelvi tanító jellemzői (Taylor Jennifer)

Minden alkotásra jellemző annak a nézetnek a megjelenése, hogy a kétnyelvi pedagógus kedves, szerethető egyéniség, aki rendelkezik számos nélkülözhetetlen szakmai és személyes kompetenciával. A legtöbb rajzon és szöveges reflexióban fontos elemként jelenik meg a *külső és belső szépség egysége*, amint az az egyik poszteren angolul olvasható is: „a kétnyelvi pedagógus minden nyelven mosolyog”. Ugyanakkor meglepő, hogy a jellemzően azonos

életkor ellenére a külső jegyek megjelenítésekor mennyire *eltérő példák-mintázatok, emlékképek és ideálok* hatásai érvényesülnek. A hallgatói munkák stílusukban az ideális kétnyelvi pedagógus *vizuális leképezésekor* a teljesen hagyományos, a hatvanas éveket idéző emberábrázolásoktól az ultramodern megjelenítésekig széles skálán mozognak, csakúgy mint az alkalmazott technikák tekintetében.



7. ábra: Hallgatói alkotások – emlékképek és ideálok?

Az eltérő, változatos felfogású alkotások tekintetében terjedelmi és tartalmi korlátok miatt nem mutatok be minden típusra példát, de a stílusok – és ezáltal a pedagógusnézetek – tekintetében mindenképpen fontos néhány kiemelkedő alkotásra felhívnom a figyelmet. Olyan példákat választok, amelyeken a külső és belső szépség egyensúlya, a mondanivaló és a megjelenítés módja együttesen fejezi ki a korai kétnyelvű fejlesztés lényegét és ebben a pedagógus szerepét. Az egyik ilyen hallgatói munka egy nagyméretű, térbeli, origami technikával készített alkotás (8. ábra).



8. ábra: Nagyméretű, térbeli – origami technikával készített – alkotás (Fuller Fanni)

- „A képen a lány egy kétnyelvű óvodapedagógust ábrázol (engem): az alsó háromszögek a nehézségeket ábrázolják, amelyekkel egy kétnyelvű óvodapedagógusnak meg kell küzdenie (nyelvi nehézségek, a külvilág negatív véleménye stb...). Az óvónő ezeken túljutva, a nehézségek fölött áll. A madár a gyerekeket ábrázolja, akik az óvónő munkájának »gyümölcsét« viszik magukkal. A kék háttér a lekerekített formákkal a megbízható háttérrel szimbolizálja, amelyet az óvónő teremt meg, ebben a közegben a gyerek nyugodtan kibontakozhat (kibonthatja szárnyait).”

Egy teljes nézetrendszer feltárására is alkalmas lehet egy vizuális feladat az egyén alkotói képességeinek bemutatásán túl. A következő képről (9. ábra) is sugárzik a harmónia. Megtalálható benne a holisztika gondolata, a természetes nyelvelsajátítás folyamatára, körülményeire történő utalás, a társas interakció során megvalósuló nyelvi fejlődés, a pedagógus személyiségének, külső-belső szépségének összhangja, s megjelenik a többnyelvűség és a multikulturalitás eszméje, valamint a pedagógus által megvalósított varázslás-energia-szeretet-tudás közvetítése és a motiváció csodája. A hallgató elemzése a Függelékben olvasható (lásd 1. melléklet). A két/többnyelvűségre, a kétnyelvű fejlesztésre, a pedagógus szerepére vonatkozóan ismerhető meg a hallgató személyes filozófiája:

- „A ruha jobb oldalán Nagy-Britannia zászlajának mintája, a balon pedig Magyarországé látszik. A két zászló színei közül a pirosak összeolvadnak, színátmenetet képez a szoknya redőzete. Ez egyértelműen arra mutat, hogy milyen játékosan és határok nélkül lehet tanulni/tanítani idegen- és anyanyelvet óvodás korban.”
- „A képen a kisgyerekek szemben az óvodapedagógussal ülnek vagy fekszenek. Igyekeztem érzékeltetni a különböző etnikumú gyerekek összetételét, ezzel utalva a kétnyelvűségre. Mindannyian figyelnek a mesére, amit az óvónő fejből mond el. Nagyon fontos ez ahhoz, hogy hiteles legyen a mese, mert így van (szem)kontaktus a mesélő és a hallgatóság között.”



9. ábra: Szabó Tímea rajza a kétnyelvi pedagógusról és a természetes nyelvelsajátításról

Egy teljesen eltérő világot és pedagógust tükröz a következő kreatív hallgatói munka (10. ábra). Látásmódja egyéni, egyedi. Rajztechnikai stílusa – bevallottan is – a kortárs japán manga-képregény világához áll a legközelebb. A forma, a színek, a technika minden szempontból más, mint az eddig bemutatott alkotások esetében, ugyanakkor a téma ugyanaz: a *korai kétnyelvi pedagógus sokrétű személyiségének és szakmai kompetenciáinak* hatásos megjelenítése. A fekete-fehér vonalrajzzal ábrázolt „pókhölgy” első pillantásra szokatlan, meglepő választásnak tűnik, ugyanakkor a hallgató szóbeli és írásbeli indoklása alapján érthetővé és relevánsná válik. A valóságos pók sok szemével mindent lát, lábaival minden irányba és minden felületen képes gyorsan elmozdulni, ezért számos szempontból ideális pedagógusfigura. A „gyermekeket észrevétlenül összetartó” hálójában (birtokában) lévő tárgyak képében megjelenő pedagóguskompetenciák a kétnyelvi pedagógus sokrétű – külső és belső térben végzendő – tevékenységeire utalnak. (A hallgató saját rajzáról írt teljes szövegű reflexióját lásd: 2. melléklet.)



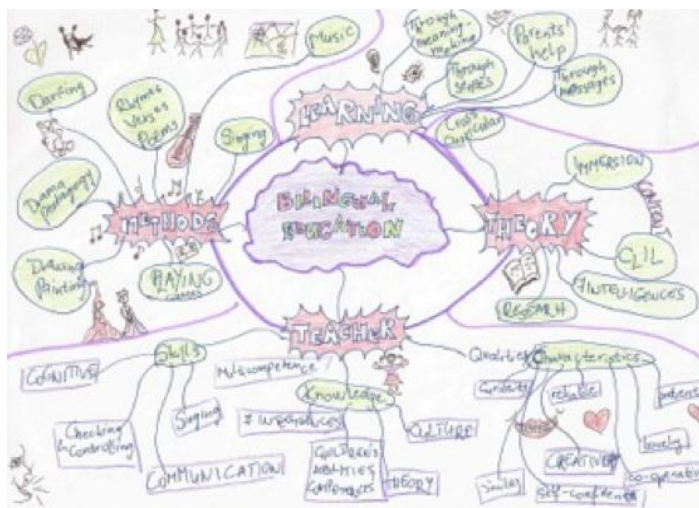
10. Ábra: Novák Doroti rajza a kétnyelvi pedagógusról

- „Miért is kéne egy emberalakot öltött pedagógust lerajzolnom? Nem kell! ... Számomra egy tökéletes óvodapedagógusnak nagyon fűgének kell lennie, de ugyanakkor észrevétlenné is. Mindent át kell látnia, de úgy, hogy ezzel ne zavarja meg a gyerekek tevékenységeit. Össze kell tartani a gyerekeket, de az ne legyen egy kötelező feladat számukra, hanem inkább egy kellemes játék.”
- „Ha szemügyre vesszük a rajzom, igazán nem titok, hogy kissé félelmetesre sikerült a pedagógusom. DE! Ezzel is azt szerettem volna ábrázolni, hogy nem igazán a külső a lényeg, hiszen bárhogyan nézhet ki egy pedagógus, ha meleg szíve van, és ha jól végzi a feladatát... A pók is egyfajta óvodapedagógus, nem? Rengeteg kicsinye kel ki, akiket a hátán hordoz, nevel és véd. Az állatvilágban is megtalálhatjuk a óvodapedagógusokat!”

Összességében tehát megállapítható, hogy a hallgatói alkotásokon keresztül szerethető, tiszteletet ébresztő, komoly hivatásként kiteljesedő misszióvá válik a korai kétnyelvi pedagógusi tevékenység. Hol egyszerű, hétköznapi feladatként, hol varázslatos, emberfeletti misztikumként ábrázolódik a kétnyelvű fejlesztés. Minden esetben mégis természetes, harmonikus folyamatként, egyszerre nyugalmas, de mégis izgalmas, motiváló kihívásként ismerhető meg a kétnyelvi pedagóguspálya a hallgatók kreatív munkáiból.

A kétnyelvi pedagógussá válás folyamata

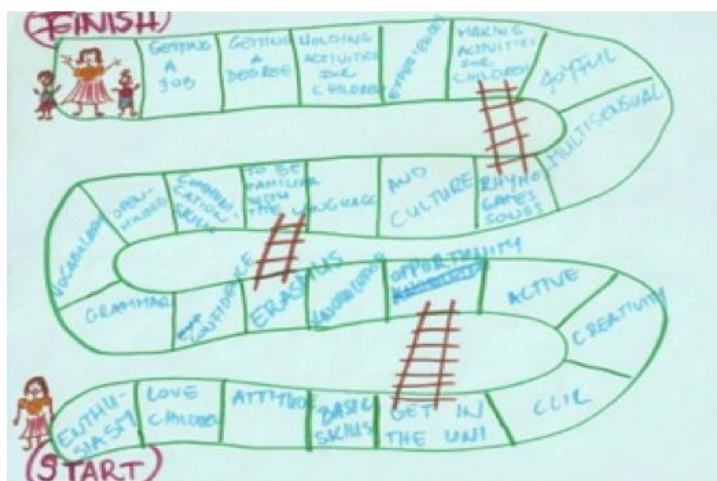
Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül bemutatom a begyűjtött alkotások alapján körvonalazódó hallgatói nézeteket a kétnyelvi pedagógussá válás tekintetében. A fogalmi térképekből, társasjátékokból és egyéb kreatív munkákból kiderül, hogy a jelöltek ismerik és értik a kétnyelvű fejlesztéssel kapcsolatos főbb feladatokat és kihívásokat, a kapcsolódó területeket, valamint a sikeres munkavégzéshez szükséges pedagóguskompetenciákat.



11. ábra: Hallgatói fogalomtérképek a kétnyelvű fejlesztésről

A társasjátékok számos érdekes tanulsággal szolgálnak pedagógusképzés-kutatási szempontból. Megállapítható, hogy a jelöltek tudatában vannak a kurzusok során elvárt tanulási eredményeknek, valamint a kétnyelvi pedagóguskompetenciák megszerzését segítő képzési-önfejlődési lehetőségeknek. Ismerik a pályaszocializáció, illetve a majdani pályavitel folyamatát. A jelöltek többsége képes a módszertani szakkifejezések célnyelven való alkalmazására és saját elképzeléseinek kreatív, vizuális megjelenítésére egyaránt. A kétnyelvi pedagógushallgatók képesek egyrészt önálló tervező és alkotó tevékenységet végezni, másrészt egy konkrét feladat megoldása érdekében, adott időkeretben, egymással együttműködve, elképzeléseiket ütköztetve és összehangolva közösen dolgozni. Mindezek igazolására bemutatok néhány – egyénileg otthon vagy kooperatív munkaformában szemináriumi keretek között elkészített – társasjátékot, illetve társasjátékvázlatot.

Az egyik csoportmunkában elkészített társasjátékterv fő mezőiben nemcsak a kétnyelvű fejlesztéshez szükséges pedagóguskompetenciák birtoklásamegszerzése kap helyet (pl. kreativitás, kommunikációs készségek, kultúra- és nyelvismeret, nyelvi alapkészségek, nyelvtan, szókincs, CLIL-ismeretek, magabiztosság, nyitottság, gyermekszeretet, vidámság, megfelelő attitűdök stb.), hanem a különböző *kiemelt fejlődési lehetőségek* is megjelennek. Utóbbiak közül például ilyen az egyetemre (ELTE TÓK) való bejutás vagy az Erasmus részképzés, illetve a célnyelvi gyermekirodalom megismerése. Ezen mezőkre lépve a játékos könnyebben és gyorsabban juthat előre nemcsak a társasjátékban, hanem a való életben is. A társasjáték kezdeti lépései, az alapvető adottságok, mint a lelkesedés és a gyermekszeretet után következő képzési-önfejlesztési folyamat utolsó öt mezője a végcél előtt: 1. tevékenységek tervezése gyerekeknek, 2. tapasztalatok szerzése, 3. tevékenységek tartása gyermekeknek, 4. a végzettség megszerzése, 5. munkahely, állás megszerzése. A célban a mosolygós, vidám pedagógus alakja látható a szintén elégedett, boldog gyermekek társaságában (12. ábra).



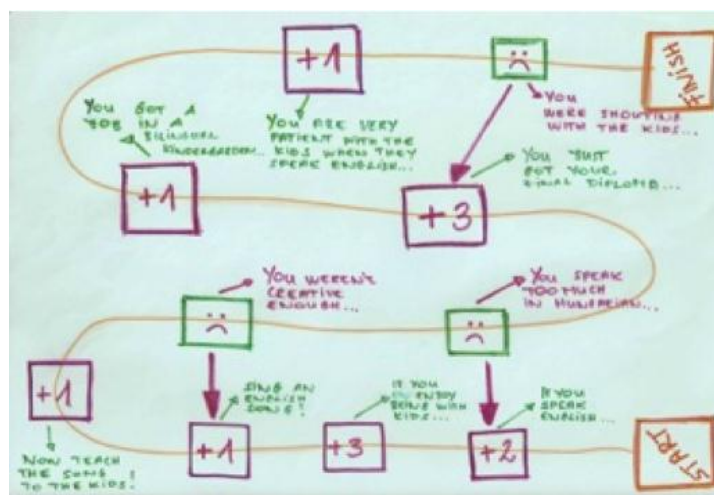
12. ábra: Hallgatói társasjátékterv a jó kétnyelvű pedagógussá válás folyamatáról (1)

Egy másik példában a start utáni legelső mezőben a következő olvasható (angolul): „Ha nem beszélsz jól angolul, kiestél.” Később is kieshet a játékos, ha a csoportjában lévő gyerekek nem érzik jól magukat az általa vezetett foglalkozásokon és nem élvezik az nyelvsajátítási folyamatot. A további teljesítendő feladatok között szerepel az egy év szakmai gyakorlat, a három hónapos külföldi nyelvgyakorlás, a célnyelvi gyermek- és ifjúsági irodalom megismerése, az általános pedagógiai készségek megszerzése, sok dal, mondóka, mese, játék megtanulása, valamint a kétnyelvűség szakirodalmában való elmélyülés. Ezeket a lépéseket újabb gyakorlatok követik még a cél elérése előtt.

Ehhez hasonlóan, az összes társasjátékban szerepelnek a gyakorlat és az elmélet különböző formái. Előbbiekre számos példa található az egyik alkotásban, ahol a hospitálást, az intézményi megfigyelést szakmai gyakorlat követi, melynek

keretében sor kerül a szülőkkel való beszélgetésre, az elsajátított anyag megfogalmazására csakúgy, mint a saját foglalkozások képi és hang rögzítésére a reflexió, az önértékelés és az önfejlesztés érdekében. Szintén a gyakorlati fejlesztő program részét alkotja a saját kompetenciák fejlesztése (pl. zenei téren), az új ötletek felkutatása, valamint a közös családi-óvodai programok szervezése, valamint a szülők inspirálása a nyelvtanulásra. Ezen felül szerepel még anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolattartás, valamint számos egyéb ismeret, készség és attitűd bizonyítása. Ezek közül is kiemelt szerepet kap a magyarul tanultak felhasználása, a nyitottság, a multikulturalitás (az ünnepekre, az irodalomra, a szokásokra, a zenére vonatkozóan), valamint a kétnyelvűséggel, a korai nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos modern kutatási eredmények ismerete.

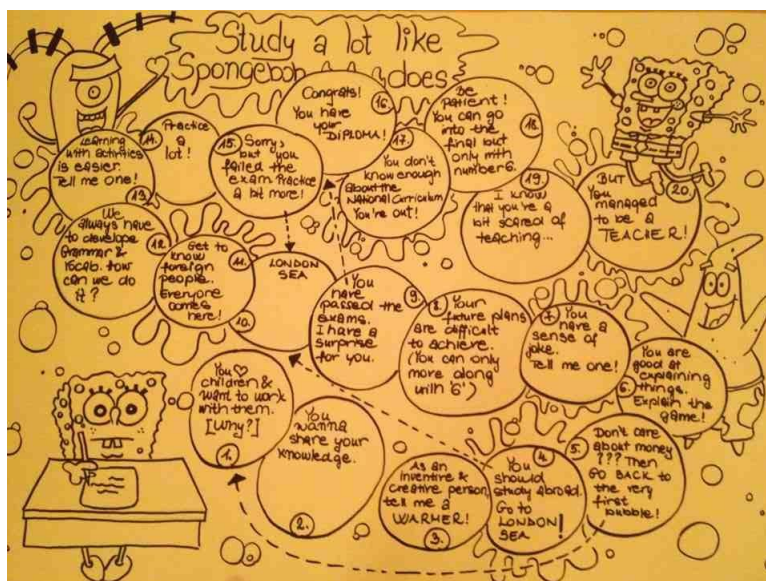
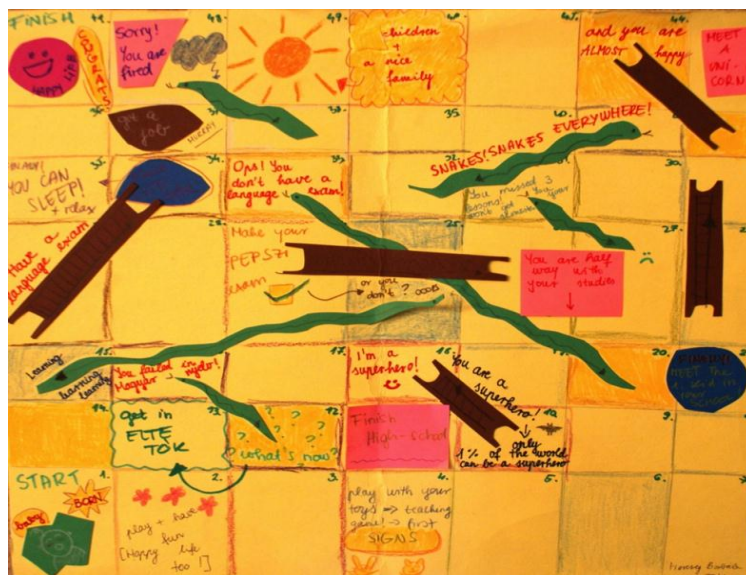
Minden társasjátékban hangsúlyos a *gyakorlati pedagógiai-módszertani-nyelvi* készségek bizonyítása. Például pontlevonás, illetve visszalépés jár, ha a játékos nem elég kreatív, ha túl sokat beszél magyarul vagy ha kiabál a gyerekekkel; ugyanakkor pluszpontok járnak többek között az angol nyelvhasználatért, az együtt éneklésért, a gyerekek célnyelvi megnyilatkozásait kísérő türelemért (lásd például 13. ábra).



13. ábra: Hallgatói társasjátékterv a jó kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról (2)

Más társasjátékokban kiemelt szerephez jut a motiváció, a környezet, a szülők, valamint a gyermekek megismerése és „boldoggá tétele”, a kitartás és az elszántság, továbbá megjelenik a portfólió is mint a szakmai fejlődés kihagyhatatlan eleme. Az említett példában az óvodai állás megszerzése nem a végcél, hanem egy köztes állapot, amelyet először (számos egyéb lépés közbeiktatásával) egy jelentős fizetésemelés, majd egy angol óvodában betöltendő pozíció és legvégül a saját óvoda megnyitása követ. Egy másik érdekes társasjáték-megoldásban a végcél előtt van egy ún. „question point” (államvizsga), ahol sikeres válasz esetén a célvonalhoz jut a játékos, de ha nem tudja a választ, akkor egy korábbi állomáshoz irányítják vissza.

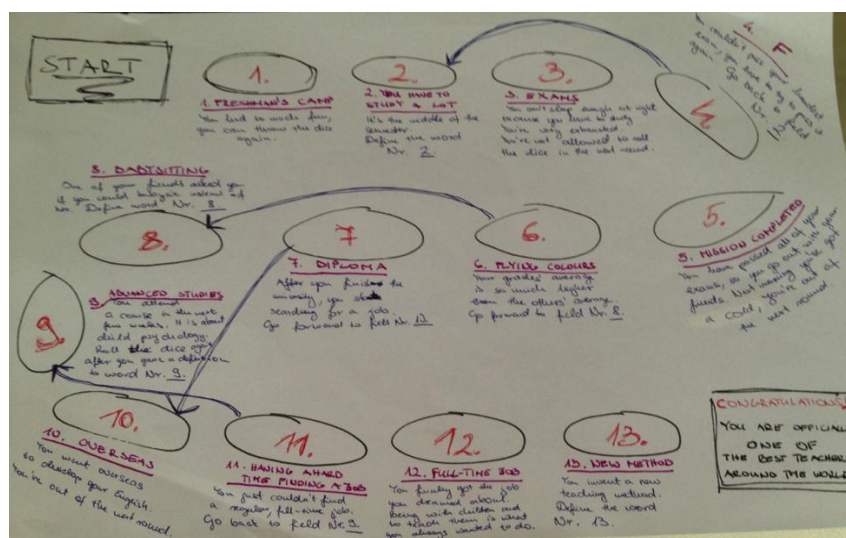
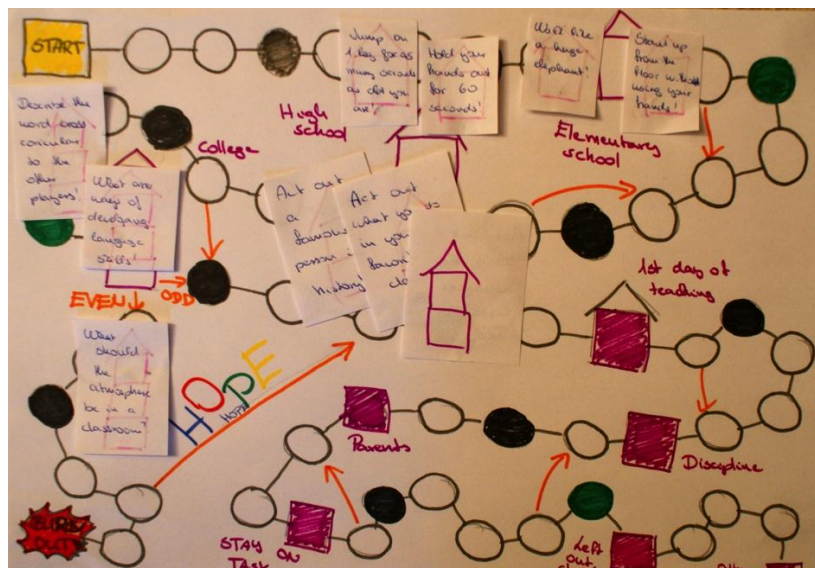
A kutatásban kisebb létszámmal részt vevő, kétnyelvi modult választó tanító szakos jelöltek társasjátékai is nagyfokú kreativitásról és tudatosságról tanúskodnak. Készült hallgatói alkotás Spongya Bob stílusban csakúgy, mint hagyományos „ki nevet a végén”, „tabu” és „activity” jellegű megközelítésben, valamint az angolszász gyermekkultúrából jól ismert „kígyók és létrák” (snakes and ladders) társasjáték mintájára (lásd 14. ábra).



14. ábra: Kétnyelvi modult választó tanító szakos hallgatók társasjátékai eltérő stílusban (Herczeg Borbála és Fekete Erika munkái – nagyméretű társasjátékok)

Sok játéktáblához tartoznak szerencse- és/vagy feladatkártyák (lásd például 15. ábra), melyek azon túl, hogy jól tükrözik a hallgatók nézeteit, még a kétnyelvi modul során elérendő tanulási eredményekre vonatkozóan is tartalmaznak némi információt. A feladatok sikeres teljesítése vagy kudarca minden alkalommal következményekkel jár. A teljesítés előrelépést jelent, míg a nem teljesített

feladatok visszalépést vagy lassabb haladást (kimaradást adott számú körből, kizárólag 6-os dobásával való továbbjutást) eredményeznek, esetenként pedig akár a játék teljes újrakezdését. A 4. sz. táblázatban példák láthatók az elméletibb és gyakorlatibb jellegű feladattípusokra.



15. ábra: Tanító szakos kétnyelvi modul választó hallgatók társasjátékai feladatkártyákkal (Taylor Jennifer és Nagy Flóra munkái)

4. sz. táblázat: Feladatkártyák (1)

Elméletibb jellegű feladatok	Gyakorlatibb, módszertani jellegű feladatok
Mi a jelentése a CLIL betűszónak?	Sorolj fel 5 angol dalt!
Sorolj fel 5 kompetenciát, amelyek jó pedagógussá tesznek téged!	Sorolj fel 5 bemelegítő, ráhangoló/nyugtató jellegű játékot, amilyen gyorsan csak tudsz!
Sorolj fel 5 olyan területet, amelyek a második nyelv tanításával fejleszthetők!	Találj ki és játssz egy 3 perces játékot a többiekkel!
Definiáld, mi a kétnyelvű oktatás-nevelés!	Melyek a nyelvi készségek fejlesztésének módjai?
Magyarázd el, hogy mit jelent az „anyanyelv”!	Adj elő, mutass be, játssz el valamit! (Pl. egy ma népszerű dalt, hogyan jár egy hatalmas elefánt, hogyan kell a földről felállni kézhasználat nélkül.)
Magyarázd el a többieknek, hogy mit jelent a tantárgyköziség stb. (megszabott tiltott szavakkal)!	

A pedagóguskompetenciákra vonatkozó nézetek kapcsán kiemelendő az a társasjáték, ahol a feladatkártyák között tanítással kapcsolatos gondolatok is szerepelnek értelmezési feladatként. Néhány magyarra fordított idézet az alábbi, 5. sz. táblázatban olvasható az adott hallgató tanítással-tanulással kapcsolatos nézeteinek illusztrálására.

5. sz. táblázat: Feladatkártyák (2)

Pedagóguskompetenciák megjelenése a tanítással kapcsolatos gondolatokban, idézetekben
A középszerű pedagógus megmond, a jó megmagyaráz, a még jobb megmutat, a nagyszerű inspirál.
A tanulás legjobb módja a „csinálás” (to do), a tanítás legrosszabb módja a „beszélés” (to talk).
Az iskola alapvető célja a tanulás és nem a tanítás.
A tanulás során tanítani fogsz és a tanítás során tanulni.
A pedagógusnak 3 szerelme van: a tanulása, a gyerekeké és azé, hogy az első két szerelmét összehozza.
Sose tanítom a gyerekeket, csak megpróbálok olyan körülményeket biztosítani, amiben tanulni tudnak.
A gyerekek arra emlékeznek, hogy mi vagy és nem arra, hogy mit próbálsz tanítani.
A tanítás tárgya az, hogy képessé tegyük a gyermeket arra, hogy pedagógus nélkül is boldoguljon.

A hallgatók alkotásai arról is tanúskodnak, hogy sokuk számára a pályaszocializáció nem a pedagógusképző intézménybe való felvétellel kezdődik. A legtöbben ennél korábbi időpontot jelölnek meg a pályára való felkészülés kezdeteként (start mező). Van, aki a középiskolától, de akad olyan jelölt is, aki születésének pillanatától kezdi a társasjátékkal szimbolizált folyamat leírását és gyermekkorra kellemes játékélményeit. illetve a játék babák tanítgatását is szakmai

tapasztalatként értékeli és nevezi meg. Hasonlóan, a hatékony kétnyelvi pedagógussá válás folyamata sem ér véget a diploma átvételével. A pedagógustovábbképzés, a munkahelykeresés, illetve a pályavitel kapcsán felmerülő nehézségek és veszélyek ugyanúgy fellelhetők a társasjátékmezőkben, mint a sikerességet elősegítő, támogató körülmények (lásd 6. sz. táblázat). Akár egy társasjátékon belül is megtalálható ugyanazon körülmény pozitív és negatív megközelítése (lásd 7. sz. táblázat).

6. sz. táblázat: A jó kétnyelvi pedagógussá válás társasjátéka: A segítő és gátló tényezők

Tanulmányokkal kapcsolatos	Munkahellyel, pályavittel kapcsolatos
Sikerességet segítő, előrevivő körülmények	
sok-sok tanulás	álláskeresés
saját nagyszerű ötletek bizonyítása a módszertan órán	a jó állás elnyerése
gyermekkel való találkozás (végre!) (=a szakmai/tanítási gyakorlat)	a gyerekek csinálják, részt vesznek a feladatokban
a nyelvvizsga megszerzése	a gyerekeknek tetszett az óra
sikerés vizsga, kiemelkedő tanulmányi eredmény	gyermekfelügyelet, babysitting
külföldi részképzés	külföldi tanulmányút, tengerentúli nyelvfejlesztés
sikerés végzés, diploma megszerzése	szakmai továbbképzések, továbbtanulás
Tanulmányokkal kapcsolatos	Munkahellyel, pályavittel kapcsolatos
Nehézségek, akadályok, gátló-hátráltató körülmények	
késés angolóráról	feladatból kihagyott gyermek
esszé határidőn túli beadása	fegyelmezési, magatartási problémák
az index elvesztése	szülők
hiányzás miatt elvesztett félév	munkahely elvesztése, kirúgás
sikertelen szigorlat	kiegés

7. sz. táblázat: A pozitív és negatív párhuzamok a társasjátékokban

Pozitív megközelítés	Negatív megközelítés
Sikeresen levizsgázol valamilyen tárgyból, sikerül a szigorlatod	Megbuzsz valamilyen vizsgán, nem sikerül a szigorlatod
Van nyelvvizsgád, jól tudod a nyelvet	Nincs nyelvvizsgád, nem tudsz jól angolul
Megkapod álmaid állását	Hiába keresel munkát, nem találsz megfelelőt
	Kaptál munkát, de elveszítéd, kirúgnak

A társasjátékok egyedi megoldásai alapján megállapítható, hogy a hallgatók *elképzelései változatosak, egyéniek*, hiszen nemcsak a célhoz vezető út, hanem maga a cél is több esetben eltér: van, akinek az állás megszerzése, van, akinek egy saját kétnyelvű óvoda alapítása a kitűzött célja. Hasonlóan ambiciózus végállomás

„hivatalosan is a világ egyik legjobb pedagógusává válni”; mindehhez egy új gyermek-nyelvpedagógiai módszer felfedezése szükséges utolsó teljesítendő kihívásként. A kiinduló helyzet csakúgy, mint a cél érdekében megteendő lépések, az előre, illetve visszafelé mutató folyamatok is mások esetenként. Ugyanakkor, *nézeteiket*, alapvető elképzeléseiket tekintve, a hallgatók teljesen *egyetértenek*. A szükséges sokszínű szakmai és személyes kompetenciákat illetően – kiemelten is a magas szintű nyelvtudás, módszertani és interkulturális ismeretek, a gyermekközpontúság terén – a gyakorlat szerepének hangsúlyozása mellett az elméleti jellegű tudás megszerzése is érték számukra. Az önképzés és a pedagógus(tovább)képzés fontosságának elismerése is megjelenik a társasjátékokban. A hallgatók tudatossága, kialakult nézetrendszere, a képzés során elsajátított ismeretei, elért tanulási eredményei egyértelműen, explicit módon jelennek meg a rajzos alkotásokban.

Összegzés

A hazai közoktatásban egyre nagyobb az igény szakképzett, a kétnyelvű oktatás-nevelés területén kompetens pedagógusokra. Az ELTE TÓK azon kevés hazai pedagógusképző intézmények egyike, ahol a jelöltek alapképzés formájában speciális felkészítést kaphatnak a korai kétnyelvű fejlesztésre. Eddig még nem történt meg a hazai kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő jelöltek nézeteinek (beliefs) feltárása leendő hivatásukról, a kétnyelvűségről és a képzésről, holott a hallgatói vélekedések, a szubjektív elméletek alapvetően meghatározzák a képzés sikerét és befolyásolják a pályaszocializációt is.

A tanulmány első részében a kutatást alapozó szakirodalom ismertetése történt meg, kiemelve a nézetek pedagógusképzésben és -kutatásban meghatározó szerepét. Ezt követően kitértem a nézetek feltárására alkalmas hagyományos és új generációs kvalitatív vizsgálati módszerek bemutatására. A konkrét kutatás jellemzését, körülményeinek leírását követően a vizuális alkotások értelmezése, elemzése kapcsán szerzett tapasztalatok megfogalmazása következett a hallgatói nézetek és tanulási eredmények tekintetében.

A korai kétnyelvi alapképzésben részt vevő hallgatók nézetrendszere komplex, összetett. A többség már a képzés megkezdése előtt is rendelkezik alapvető ismeretekkel (lásd Trentinné, 2013) a kétnyelvűséggel, a korai idegen nyelvi fejlesztéssel kapcsolatban. Az első szakmai modul – „A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata” – elvégzésével tovább erősödik tudatosságuk a kisgyermekkorai idegen nyelvi nevelés területén. Ennek megfelelően nézeteik, elméleti ismereteik, gyakorlati pedagógiai készségeik, szakmai attitűdjeik egyaránt megjelennek az általuk létrehozott kreatív alkotásokban. A begyűjtött, vizuális megjelenítést alkalmazó hallgatói munkák arról tanúskodnak, hogy a hallgatók már a kétnyelvi képzés korai szakaszában is rendelkeznek nézetekkel arra vonatkozóan, hogy milyen kompetenciákra van szüksége egy korai kétnyelvű programban tevékenykedő pedagógusnak. Arról is határozott elképzelésük van, hogy milyen lépéseket kell tenniük annak érdekében, hogy a végzést követően belőlük is jó kétnyelvi pedagógus váljon. Jellemző rájuk többek között a

gyermekközpontúság, a módszertani tudatosság, a kreativitás, a két-, illetve többnyelvűség, valamint a multikulturalitás értékeinek elismerése. Fontos számukra az élethosszig tartó tanulás, a nyitottság, a szakmai rátermettség, a magas szintű nyelvtudás, valamint a hivatástudat.

Az ideális kétnyelvi pedagógusról készített kreatív, rajzos alkotások és a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatát bemutató társasjátékok elemzésének tapasztalatai megegyeznek a mese- és metaforavizsgálatok fontosabb eredményeivel, igazolva az alkalmazott kutatási technika megbízhatóságát. A fentiek alapján kijelenthető, hogy a vizuális hallgatói alkotások vizsgálata jó lehetőséget teremt a pedagógusjelöltek nézeteinek, személyes filozófiájának megismerésére, és kimondottan alkalmas pedagógusképzési és kutatási célok megvalósítására egyaránt.

Jegyzetek

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. és Calfee, R. (ed.). *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York 709–725.
- Demeter Katalin – Szarka Júlia (szerk. 2011): *NÓK-tanterv. Tájékoztató jegyzet, 2011. július 1. óvodapedagógus hallgatóknak a képzésről*. ELTE TÓK, Budapest.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In: *Pedagógusképzés, 2005. 3.* 23–43.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk. 1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. In: *Iskolakultúra, 2.* 21–28.
- Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest.
- Falus Iván (2006a): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006b): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 299–309.
- Falus Iván (szerk. 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván, Golnhofér Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Golnhofér Erzsébet (2001): Pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. In: *Magyar Pedagógia*, 3. 305–310.
- Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: *Tanulmánykötet*. NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. 62–71.
- Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: Bollókné Panyik I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei, XXVII*. Trezor Kiadó, Budapest. 9–33.
- Hunyady Györgyné (2006): Pedagógikum a szépirodalomban. In: M. Nádasi M. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 15–36.
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (1999): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjeinek vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. In: Bollókné Panyik I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 7–38.
- Hunyady Györgyné (1993): Szépirodalom és pedagógia. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 43. 7–8. sz. 107–114.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, (9) 3, 317–326.
- Kovács Judit (2008): Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In: Vámos Á. – Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyviadó, Budapest. 187–212.
- Kovács Judit (2009): Magyar–angol kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 42–52.
- Kovács Judit – Trentinné Benkő Éva (2010): Hitek és tévhitek. Idegennyelvi fejlesztés az óvodában. In: *Óvónők Kincsesládája*, E 3.7. 1–24
- Kovács Judit – Molnárné Lipták E. (2003): Ahol az élet két nyelven folyik. In: *Óvodai nevelés*, 7. 286–288.
- Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.
- Laidlaw, C. (2001). *Intercultural Learning. A Resource Book for Primary Teachers of English*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press: Chicago.
- M. Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2001): A pedagógus pálya foglalkozási ártalmi – pályakezdők közérzete. In: Radnainé Szendrei J. (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkorai nevelés*. Trezor Kiadó, Budapest. 70–74.

- M. Nádasi Mária (2002): Az oktatásemlékek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Books in Print Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2006): Pedagógikum a hétköznapokban. In: M. Nádasi M. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 4–14.
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. József Kiadó, Budapest.
- Morvai Edit – Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=732 (elérhető: 2013. január 25.)
- Nahalka István (2003a): A nevelési nézetek kutatása. In: *Iskolakultúra*, 5. sz. 69–75.
- Nahalka István: Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk. 2003b): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. OECD Publishing: Paris.
- OECD (2008). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. www.oecd.org/TALIS (elérhető 2013. január 25.)
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*. 62(3), 307–332.
- Poór Zoltán (2012): Opponensi vélemény Trentinné Benkő Éva: Pedagóguskompetenciák, pedagógusképzés és a korai kétnyelvű fejlesztés doktori értekezésének műhelyvitájára.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan: New York (2nd ed. 102–119).
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. In: *Pedagógusképzés*, 2. sz. 27–44.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. In: *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–348.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. In: *Iskolakultúra*. 5. 88–95.
- Tárnok Péter (2009): Kompetencia alapú nyelvelsajátítás óvodákban. In: Kovács J. – Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–104.
- Tolnai Katalin (2009): Félúton – A természetes és a mesterséges között (A HABAKUKK Alapítványi Óvoda Európai Nyelvi Díjjal kitüntetett „Szelíd nyelvi nevelés” című programjának bemutatása). In: Kovács J. – Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Vámos Á. – Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248–264.
- Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács, J. – Márkus, É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 143–158.
- Trentinné Benkő Éva (2013): A kétnyelvi pedagógusképzésbe belépő hallgatók nézetei és motivációi. In: Márkus É. – Árva V. (szerk.): *Az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének Tudományos Közleményei* (megjelenés alatt). ELTE TÓK, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001a): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. In: *Magyar Pedagógia*, 1. 85–114.
- Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában.* Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003b): *Metafora a pedagógiai kutatásban.* In: *Iskolakultúra*, 4. 109–112.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása. In: *Iskolakultúra*, 1–2. 24–38.
- Vámos Ágnes – Kovács Judit (szerk. 2008): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (2006a): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter K. (szerk.): *A kompetencia.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–161.
- Vass Vilmos (2006b): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Kerber Z. (szerk.): *Hidak a tantárgyak között.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers’ preconceptions. In: *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137–149.

Függelék

1. sz. melléklet

Az ideális kétnyelvű óvodapedagógus rajzának elemzése a hallgató/alkotó által (Szabó Tímea, NÓK 2011. I. évf. 2. csoport)

Ceruzarajz, melynél élénk, de nem túl erős színeket használtam, ezzel jelenítve meg a gyermeki látásmód játékoságát. A részletgazdagság nem jellemző a képre, csupán az előtérben lévő alakokra fektettem hangsúlyt. Így érzékeli egy gyermek is a világot, megragadja a lényegét, a színek és formák kontrasztját, s így is ugyanannyira felismerhetőek és elkülöníthetőek a fontosabb dolgok.

A kép középpontjában egy fiatal nőalak foglal helyet törökülésben. Az előtérben óvodás korú gyermekek ülnek vele szemben, a háttérben pedig hegyes-völgyes vidék látszik, felette a kék ég. A környezet szimbolizálja azt a természetességet, amely tulajdonsággal egy kétnyelvű óvodapedagógusnak rendelkeznie kell, hiszen neki olyan nonverbális nyelvet is beszélnie kell, ami időtlen, s nem kell az érzékszerveinkre hagyatkozni annak megértéséhez. Továbbá leképezi azt az egymásra utaltságot, amit sokan elfelejtenek: ugyan a természet összhangjában is vannak alá- és fölérendelt viszonyok, mégsem képes egymás nélkül tökéletesen működni egy organizmus sem.

Igaz, hogy többnyire az óvodapedagógus feladata egyengetni a kisgyermek útját, nekünk mégsem kell elzárkózni attól, hogy mi is tanuljunk az apróságoktól, hisz rengeteget segíthetnek saját magunk megismerésében.

A magas égbolt a határtalan lehetőségeket jelzi, amely felé törekszünk, bár meg kell mászni számos hegyet, erőfeszítést kell tenni újra és újra a változás érdekében, s nem törődni bele a megoldhatatlannak tűnő helyzetekbe. Az óvodapedagógus jobbán elhelyezkedő fa is a szerves egységet, a növekvést és a bölcsességet fejezi ki. Egy fa lassan növekszik, de csemete korában még van mód rá, hogy formálódjon. Én személy szerint nem hiszek abban, hogy egy-egy ember képes egy gyermeket megváltoztatni, nem hiszem, hogy születésünkkor egyformák vagyunk, hogy minden csak nevelés kérdése. Abban hiszek, hogy mindenki teljesen más tulajdonságokkal és érzelmi adottságokkal jön a világra, s nekünk, pedagógusoknak ehhez mérten kell alakítani a gyermek jellemét, ehhez mérten kell vele kommunikálnunk. Nincs értelme a fa köré betont önteni, hisz a gyökerei felrepesztik az aszfaltot. Lombkoronája viszont éltető, alapvető szükségletünk kielégítéséhez juttat hozzá, a levegővételhez, az Élet befogadásához.

A háromszög alakban elrendezett előtér kompozíciója harmonikusságot kelt, s a tekintetünket a középpontban ülő női alakra szegezi. Ruhája nőies – bő szoknyája mellett mindenki talál menedéket. Meghallgatja a bánatot, a sírást, majd megoldást kínál a gyermeknek, és igyekszik őt rávezetni a megoldás megtalálására és a helyzet feloldására. Természetesen ez kitartást igényel, sokszor nap, nap után ugyanazokkal a problémákkal szembesül egy (kétnyelvű) óvodapedagógus, akár nyelvtanulás, akár az érzelmvilág terén. A ruha jobb oldalán Nagy-Britannia zászlajának mintája, a balon pedig Magyarországé látszik. A két zászló színei közül a pirosak összeolvadnak, színátmenetet képez a szoknya redőzete. Ez egyértelműen arra mutat, hogy milyen játékosan és határok nélkül lehet tanulni/tanítani idegen és anyanyelvet óvodás korban. Az alak bal kezét az ölében nyugtatja, jobb kezével gesztikulálva energiát csoportosít, mondhatnánk úgy, varázsol. Cikázó fényfoltokat, amelyek meséjét elevenítik meg. Ezzel céloz a gyermeki tudat leképezése volt, már amennyire a saját emlékeim és benyomásaim ezt lehetővé tették. Az alak arca és teste nyugalmat áraszt. Olyan embert tükröz, aki békés, játékos, jó a (meta)kommunikációs képessége, tehát képes arra, hogy magára irányítsa a figyelmet, amikor arra szükség van, és higgadtan és körültekintően tudja kezelni a felmerülő problémákat. A képen a kisgyerekek szemben az óvodapedagógussal ülnek vagy fekszenek. Igyekeztem érzékeltetni a különböző etnikumú gyerekek összetételét, ezzel utalva a kétnyelvűségekre. Mindannyian figyelnek a mesére, amit az óvónő fejből mond el. Nagyon fontos ez ahhoz, hogy hiteles legyen a mese, mert így van (szem)kontaktus a mesélő és a hallgatóság között.

Továbbá a mindennapi életben is épp ilyen rendszeres kapcsolatnak kell lennie az óvodapedagógus és a gyermekek között, úgy értem belső kapcsolat, amely abból áll, hogy a csoportunkba járó X gyermekért félig most mi vagyunk a felelősek. Ránk bízta őket, s mi, pedagógusok azért vagyunk a pályán, hogy segítsünk felnőni egy tudatosabb, szabadabb, kreatívabb generációnak.”

2. sz. melléklet

**Az ideális kétnyelvű óvodapedagógus rajzának elemzése a hallgató/alkotó által
(Novák Doroti, NÓK 2011. I. évf. 2. csoport)**

Hogy miért is lett egy pók az én óvodapedagógusom?

Ez pofonegyszerű! Saját magamból kiindulva a fantáziámra bízta az ideális óvónő megszemélyesítését. Jellegzetességemet belevíve a feladatba, kissé megspékeltem a munkámat. Miért is kéne egy emberalakot öltött pedagógust lerajzolnom? Nem kell! Épp ezért egy pókot képzeltem el, melynek emberi felsőteste van, de ugyanakkor megtartja a pók jellemző jegyeit. Gondolok itt például a több szempárra, a nagy potrohra és természetesen a 8 lábakra is. Számomra egy tökéletes óvodapedagógusnak nagyon fűrgének kell lennie, de ugyanakkor észrevétlennek is.

Mindent át kell látnia, de úgy, hogy ezzel ne zavarja meg a gyerekek tevékenységeit. Össze kell tartania a gyerekeket, de az ne legyen egy kötelező feladat számukra, hanem inkább egy kellemes játék.

Sorra vettem a számomra fontos elemeket, amelyeket az óvodapedagógusnak tudnia kell ahhoz, hogy igazán megfelelő példaértéket tudjon felmutatni. A pók formájában igazán könnyedén el tudtam képzelni ezt a csodás pedagógust. Több szem többet lát alapon gondoltam arra, hogy ezzel sokkal több mindenre tudna figyelni. Bármilyen helyzetben átlátná a problémákat, ha felmerülnek. A 8 láb is felettébb hasznosnak mondható, mivel ha baj van, hamarabb a helyszínre siethet a pedagógus, de nem csak ezt tartom pozitívnak, hanem azt, hogy bármerre képes közlekedni: a falon, a plafonon, és bármely szemszögből képes ez a "lény" figyelmét a gyerekeknek szentelni.

A pókfonal is felmerült bennem mint fontos elem, hiszen azzal összetarthatja a gyerekeket vagy a helyes irányba terelheti őket észrevétlenül. Végül, de nem utolsósorban ez a fantáziából megalkotott lény kétnyelvű is egyben. Ez azt jelenti, hogy angolul is kiválóan kommunikál, ezzel segítve a gyerekek kétnyelvűségét. A háttérben egy pókhálót rajzoltam, ahol szemléltetni tudtam még jobban a pedagógus sokoldalúságát. Több fejlesztési területet is érintenek a megrajzolt játékok, eszközök, illetve játékformákra is utalnak. Közük van, amely utal a szerepjátékra, míg egy másik a szabályjátékra. De találhatunk példát zenei, irodalmi vagy vizuális tevékenységre utaló eszközre is. Az altatáshoz is készítettem egy altató plüssfigurát. Amiket a póklény lábainál láthatunk, azok kinti jellegzetességekre, illetve az óvodapedagógusunk egyéb tulajdonságaira utalnak. Megjelennek a kinti játékok, a vödör és a lapát formájában. A béke és a szeretet szimbólumát szerintem nem is kell magyaráznom, ehhez hozzá tartozik a türelem, a megértés és még sok belső tulajdonság is.

Végül pár szóban szeretném összefoglalni pontosan, hogy valójában miért is választottam ezt a formát a feladat megvalósításához: Ha szemügyre vesszük a rajzom, igazán nem titok, hogy kissé félelmetesre sikerült a pedagógusom. DE! Ezzel is azt szerettem volna ábrázolni, hogy nem igazán a külső a lényeg, hiszen bárhogyan nézhet ki egy pedagógus, ha meleg szíve van, és ha jól végzi a feladatát. Ha jól belegondoltok, könnyen megérthető a választásom! A pók is egyfajta óvodapedagógus, nem? Rengeteg kicsinye kel ki, akiket a hátán hordoz, nevel és véd. Az állatvilágban is megtalálhatjuk a óvodapedagógusokat!

"A csodát meglátod, ha kinyitod a szemed, a szeretetet megérzed, ha kinyitod a szíved!
Novák Dorothy"

3. sz. melléklet

A jó kétnyelvi tanító fényképéhez fűzött magyar nyelvű magyarázatok (Taylor Jennifer)

1. Legyen sok új kreatív ötlete, ami motiválja a tanulókat, és ezáltal segíti eredményes tanulásukat.
2. Nem elsődleges szempont, de nem elhanyagolható, hogy legyen elegáns, divatos a megjelenése, ami szintén példaként állhat a gyerekek előtt.
3. Ha valaki egy tanítóra gondol, mindig elképzel valamilyen tárgyat, dolgot, ami más embernél nem lehet, csak egy gyerekekkel foglalkozó embernél. Legyen ez pecsételő, magatartáskártya vagy valami más által kidobott holmi, de egy tanítónál biztosan van valami ilyesmi.
4. Legyen nála egy tükör, hogy mindig tudjon reflektálni saját magára. Persze a gyerekek nagyon fontosak, de sokszor elfelejtenek magukra nézni a pedagógusok, és ettől vagy kiégnek, mert nem veszik észre saját szükségleteiket, vagy elhanyagolják munkájukat, mert azt gondolják, hogyha valami nem sikerült jól, az csak a gyerekek hibája lehet.
5. Nagyon fontos, hogy egyénekként kezelje a gyerekeket, és mindenkihez megtalálja az utat, ha nem is egy kézzel fogható kulccsal, de az idejével, energiájával; oda kell figyelnie minden gyerek szükségletére.

6. Bárhová megy, mindig gyűjti az ötleteket, és ezért van nála mindig egy nagy táska.
7. Sokan azt gondolják, hogy egy pedagógusnak mindent tudnia kell, de ez lehetetlen, pláne a mai, napról napra változó világban, ezért nem szabad félnie azt mondani, hogy ezt nem tudom, hanem ki kell mondania és meg kell néznie, adott esetben, egy nagy könyvben a választ.
8. Integrálja a különböző tantárgyakat, ahogyan tudja, kreatívan, hiszen sok összefüggés van a tantárgyak között.
9. Van nála egy titokzatos doboz, ami mindig felkelti a gyerekek érdeklődését. Kell lenni az ember tarsolyában valami meglepőnek, ha esetleg lankadna a figyelem, vagy éppen nem úgy fogadják a tananyagot, vagy csak nincsenek megfelelő állapotban. Ilyenkor jól jön egy kis szünet, valami más, egy kis izgalom.
10. A legfontosabb, hogy a gyerekekre tekint, és őket tartja a legfontosabbnak.
11. Mindig van nála valamilyen játék. Nem feltétlen fejlesztő játék, de valamilyen játék, mert az a gyerekek alaptevékenysége, abban lehetnek önmaguk, abban lelik örömeiket.
12. Megérti, hogy a gyerekeknek mire van szükségük, az adott órán és általában, és ahhoz igazítja az órai tevékenységeket.
13. Valamiért mindig csupa színben ábrázolják a tanítókat, talán mert egyéniségüket tükrözi, vagy mert rengeteg szemléltető eszközzel rendelkeznek, amik segítik munkájukat.
14. Mindig van nála egy jó gyermekkönyv. Angoltanárként Dr. Seuss elengedhetetlen, de bármilyen könyvvel közelebb viheti a gyerekeket az olvasók világába, bármivel fejlesztheti személyiségüket.
15. Nem fél lehajolni a gyerekekhez, nem fél attól, hogy az ő szintjükön legyen, esetleg játsszon velük. Szerintem úgy válik valaki igazán jó pedagógussá, ha ő maga is egy kicsit gyerek marad.

VÁLOGATÁS AZ ÓVODA–ISKOLA ÁTMENET EURÓPAI TAPASZTALATAIBÓL

Golyán Szilvia

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Az Európai Unió tagállamokban az óvoda–iskola átmenet okozta gondokat szerkezeti átalakításokkal, összefüggő curriculumokkal, az óvoda és az iskola, illetve az iskola és a családok szorosabb együttműködésével próbálják megoldani. Van olyan ország, ahol óvodai osztályokat hoztak létre az alapfokú iskolákban (Hollandia) vagy az iskola előtti nevelés utolsó évét, valamint az alsó tagozat első évét egy oktatási ciklusba vonták össze (Franciaország), másutt pedig többféle alternatívát is kipróbáltak annak érdekében, hogy az átmenet okozta gondokat megoldják (Svédország). Vannak azonban olyan tagállamok is, amelyekben nem jelentkezik az átmenet problémája (ilyen például Dánia, Norvégia, Írország, Izland vagy Spanyolország).

A továbbiakban tekintsük át röviden néhány európai ország iskola előtti és alapfokú iskolai oktatásának sajátosságait. Az adott ország közoktatási struktúrájának megismerését minden esetben ábra is segíti, ezek értelmezéséhez az 1. ábrán található jelmagyarázat az irányadó.

Természetesen jelen tanulmány keretein belül nem lehet céлом, hogy minden egyes európai ország gyakorlatát bemutassam, így néhány olyan tagállam praxisát emelem ki a következőekben, melyek az óvoda–iskola átmenet szempontjából sajátosaknak tekinthetők. Így esett választásom az Egyesült Királyságra, ahol a legkorábban kezdődik a tankötelezettség és nincs kötelező óvodáztatás; Dániára, ahol működik iskolaelőkészítő osztály; Németországra, ahol az iskolába lépésnek nincs a tankötelezettségi életkor elérésén kívül más feltétele; Spanyolországra, ahol működik „óvodaiskola” jellegű intézmény; Franciaországra, ahol van úgynevezett előkészítő osztály; Írországra, ahol kiemelten foglalkoznak a hátrányos helyzetű gyermekek korai nevelésével; Csehországra, ahol nehézségeket okozott az előkészítő osztályok bevezetése; s végül Romániára és Szlovákiára, ahol a nulladik évfolyam bevezetése nemrégiben történt meg, előbbi országban kötelező jelleggel, utóbbiban pedig alternatívaként.

Az iskola előtti nevelés és az alapfokú iskoláztatás rendszere

Egyesült Királyság

Az európai országok többségében a gyerekek hatéves életkorban kezdik meg az alapfokú iskolát. Az *Egyesült Királyságban* ez ötéves korra tevődik, ami alacsonyabb, mint az európai átlag, de az iskolakezdés a gyakorlatban még ennél korábban is megtörténhet. A hivatalos iskolaköteles kor Angliában és Walesben akkor kezdődik, amikor a gyermek betölti az ötödik életévét. De számos gyermek kezd négyévesen az iskolát, mivel több iskola felveszi az úgynevezett befogadó

osztályba (*Reception Class*) azt a diákot, aki az adott tanévben betölti az ötödik életévét¹.

Angliában (2. számú ábra) és *Walesben* (3. számú ábra) nincs államilag szervezett, iskola előtti nevelési rendszer. Az iskola előtti nevelést vagy a helyi oktatási hatóságok vagy más magánszervek biztosítják². A 3–5 éves gyerekeket szülei vagy az óvodákba, vagy az előbb említett alapfokú iskolák óvodai osztályaiba (*Nursery Classes*) írhatják be, ez az oktatási szakasz azonban nem kötelező. Az óvodákat és játszócsoportokat szülők, önkéntesek, illetve önálló szervezetek hozhatják létre, ezek többsége tandíjmentes³.

Az Egyesült Királyságban az ötéves kori iskolakezdés történeti gyökere az 1870-es *oktatási törvény*hez nyúlik vissza. Az életkor meghatározásakor heves parlamenti vita folyt, felmerült az esetlegesen hat- vagy akár hétéves korban történő iskolakezdés lehetősége is. A korai beiskolázás mellett a szociális támogatás kora gyermekkori szükségessége szolgált érvként, célként jelent meg, hogy kiemeljék a gyerekeket a hátrányos helyzetű családokból, illetve a kedvezőtlen utcai körülmények közül. A szociális jellegű érv mellett volt egy politikai-gazdasági indíttatású szempont is, miszerint a korábban iskolát kezdő gyermekek hamarabb kerülnek be a munkaerőpiacra. Fontos megjegyezni, hogy az életkor meghatározásánál nem mérlegelték a személyiségfejlődéssel kapcsolatos vagy a pedagógiai megfontolásból eredő kritériumok meglétét. Többek között a fent említett törvény vezette be az általános tankötelezettséget és a maga korában korszerű tantervet, valamint ettől az időtől kezdve csökkent az oktatásban az egyház szerepvállalása (Sharp, 2002).

Skóciában (4. számú ábra) a 3–5 éves gyerekeket az oktatásügyi hatóságok által felügyelt gyermekmegőrzők, valamint önkéntes alapon szerveződő vagy önálló szervezetek által működtetett óvodák fogadják. Az oktatásnak ez a szakasza nem kötelező és működhet egész vagy félnapos rendszerben.⁴

Észak-Írországból (5. számú ábra) a 3–4 évesek óvodai oktatását az úgynevezett „*Education and Library Boards*”-ok, az óvodák és az alapfokú iskolákban működő óvodai osztályok biztosítják⁵. A tankötelezettség, az összes európai országot összevetve, a legkorábban itt kezdődik, négyéves korban. Az 1989-es *oktatási reform* rendelkezésének értelmében a tankötelezettség időtartama 12 évre nőtt, azaz ma 4 éves kortól 16 éves korig tart. Az a kisgyermek, aki betölti

¹ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Primary_Education és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Primary_Education (2012. 11. 13.)

² Források: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Early_Childhood_Education_and_Care és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 11. 13.)

³ Források: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Primary_Education és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Primary_Education (2012. 11. 13.)

⁴ Források: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Early_Childhood_Education_and_Care és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Primary_Education (2012. 11. 13.)

⁵ Források: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Early_Childhood_Education_and_Care és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Primary_Education (2012. 11. 13.)

az adott évben 4. életévét, vagy az adott év július 1-jéig eléri azt, annak meg kell kezdenie alapfokú iskolai tanulmányait (Sharp, 2002).

Az Egyesült Királyságban tehát az iskolakezdés életkortól függ, s ennek megfelelően a gyermekek közelítőleg homogén életkori osztályokban tanulnak.

Az Egyesült Királyságban kutatások során kerestek összefüggést a gyermek életkora és az iskoláztatás időtartama, valamint a gyermek későbbi tanulmányi előmenetele között. Abból az evidenciából indultak ki, hogy átlagosan egy adott osztályban a fiatalabb gyerekek kevésbé jól teljesítenek (főként a nyári születésűek). Ennek kapcsán vizsgálták, hogy ez a kezdeti különbség jelentős-e, illetve megmarad-e a későbbiek során. Kutatásokkal támasztották alá, hogy a gyermek életkora és az iskoláztatás időtartama az a két tényező, amely leginkább hatással van a későbbi iskolai teljesítményre. Peter Tymms és munkatársai (1997, 2000, idézi: Sharp, 2002; Tymms, Jones, Merell, Henderson és Cowie, 2005) longitudinális módszerrel ezer kisdíákot mértek. Azt tapasztalták, hogy a gyermek életkora erősen korrelál a gyermek tudásával. Beigazolódott, hogy azok a gyermekek, akik idősebbek voltak az adott osztályokban, azoknak a matematikai és olvasási eredményei is jobbak voltak a fiatalabbakhoz viszonyítva. Érdekes eredménye vizsgálatnak, hogy az adott osztályban az idősebb gyermekek matematikai teljesítménye kissé jobban emelkedett az első-második évfolyamon a bevezető (nulladik) évfolyamhoz képest, mint a náluk fiatalabbakénak.

Foglalkoztak azzal a kérdéssel is, hogy a rugalmasabb iskolakezdés segíthetne-e, mivel azt tapasztalták, hogy vannak olyan négyéves gyermekek, akik nem érettek az iskolakezdésre. Azt találták, hogy esetleg a fiúknak, továbbá a kisebbségi gyermekeknek ajánlható, hogy pedagógusi javaslat alapján egy évvel később kezdjék meg az alapfokú iskolát. Összességében – mindezt nemzetközi (elsősorban amerikai) kutatásokra alapozva kellően igazoltnak is vélték az idézett kutatók – az a vélemény körvonalazódott, hogy nem ad jelentős előnyt (bár hátránnyal sem jár), ha a gyermek egy évvel később kezdi az alapfokú iskolát. Továbbá megjegyzik, hogy egy olyan osztály, ahol különböző életkorú gyermekek járnak együtt, a pedagógus számára is jelentősen több nehézséget okoz (Sharp, 2002).

Dánia

Dániában (6. számú ábra) 1990 óta van lehetőség arra, hogy az önkormányzat mellett egyesületek, szülők és vállalkozások is alapíthassanak kisgyermekkorú intézményeket.⁶

Az iskola előtti nevelés dán rendszere többféle intézményt foglal magába. Megkülönböztetnek önkormányzati „gyermekmegőrzőket” (családi napközi), önkormányzati napközi otthonokat (ez lehet bölcsőde, óvoda és úgynevezett életkor alapján „integrált” intézmény), magán fenntartású napközi otthonokat, magán „gyermekmegőrzőket”, és a társadalombiztosítás által támogatott magánóvodákat. A bölcsőde (*Créch, Vuggestuer*) 6 hónapos kortól 3 éves korig

⁶ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

fogadja a gyermekeket, óvodai nevelésben 3 éves kortól 5-6 éves korig, míg a vegyes életkorú gyermekekkel foglalkozó intézményekben 1 éves kortól 5-6 éves korig vehetnek részt. 2009-es statisztikai adatok alapján Dániában a 3 és 5 év közötti gyermekek 97%-a részesül napközbeni kisgyermekellátásban, egy 2011-es adat szerint pedig a kisgyermekes iskola előtti nevelésével foglalkozó intézmények több mint 60%-a, míg az alapfokú iskoláknak több mint 85%-a volt állami fenntartású⁷. Az állami iskolákban az oktatás ingyenes, a magániskolákban a teljes költség közelítőleg 10-30%-át a szülők fizetik⁸.

A 2004-től hatályos szabályozás minden kisgyermekneveléssel foglalkozó intézmény számára előírja nevelési program kidolgozását. Az iskola előtti nevelési intézmények a családi nevelést egészítik ki oly módon, hogy személyiség- és kreativitásfejlesztő tevékenységeket szerveznek a gyermekek számára. Az „óvodai osztályok” vagy a nulladik osztály elsősorban inkább az iskolai rutinra készítik fel a gyerekeket, és kiemelten kezelik a társakkal való együttműködésre való felkészítést. Az „óvodai osztályokban” tanuló gyerekek a *Folkeskole* legalsóbb osztályának megfelelő oktatásban részesülnek, úgynevezett iskolaelőkészítő jelleggel.

Dániának komprehenzív iskolarendszere van. A *Folkeskole* fő elve, hogy a diákok életkorilag homogén osztályba jártanak. Céljuk, hogy minden gyermeknek biztosítsák a teljes, harmonikus fejlődéshez és tanuláshoz szükséges feltételeket. A *Folkeskole*⁹ magában foglalja a tankötelezettség teljes időtartamát, egységes szerkezetben (10 éves időtartam). 2008 óta minden gyermek számára a tankötelezettség 6 éves korban kezdődik és 16 éves korig tart. Egy gyermek abban az évben válik tankötelessé, amely év augusztus 1-jéig betölti a 6. életévét. A szülők kérésére vagy az ő beleegyezésükkel egy évvel késleltethető a tankötelezettség teljesítésének megkezdése, amennyiben azt a gyermek fejlettsége indokolja.

Dán kutatók az iskolakészültség tényezőinek vizsgálata mellett foglalkoznak azzal is, hogyan készülhet fel az iskola az óvodás gyermekekkel való „találkozásra” (Broström, 2000a). Alapvető céljuk az iskolakezdéssel összefüggő átmenet szempontjából elősegíteni, hogy a gyermek érezze jól magát az iskolában. Ehhez elengedhetetlen, hogy sikeresen alkalmazkodjon az óvodából az iskolába való átmenet okozta változásokhoz (Broström, 2000b).

⁷ Forrás: <http://www.dst.dk/en/Statistik/emner/fuldtdisuddannelser/grundskoleuddannelser.aspx> (2012. 12. 13.)

⁸ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29 (2012. 12. 13.)

⁹ A *Folkeskole* intézménytípust 1814-ben hozták létre, akkor hétéves korban kezdték az alapfokú iskolát a gyermekek, 2014-ben ünneplik az intézményrendszer fennállásának 200. évfordulóját.

Németország

Németországban (7. számú ábra) az iskola előtti nevelés szintere főként a 3–6 évesek számára létrehozott óvoda (*Kindergarten*), amely a gyerekek iskolai előkészítésének hagyományos formája, de az óvodai nevelésben való részvétel nem kötelező¹⁰. Több tartományban lehetőség van arra, hogy a tanköteles korú, de az iskolakezdésre még nem érett gyermekek úgynevezett óvodaszerű iskolákba járjanak (*Schulkindergarten* és *Vorklassen*). Egyes tartományokban, és azokban is csak meghatározott számú iskolában, a „*Vorklassen*”-ek az alapfokú iskolákhoz kapcsolódva fogadják az ötéves gyerekeket¹¹.

Németországban tartománytól függetlenül minden hatodik életévét betöltött gyermek tankötelessé válik, s a kötelező iskolai oktatás a gyermek 16. életévéig tart.

Az 1990-es gyermek- és ifjúságvédelmi törvény (*Kinder- und Jugendhilfegesetz*) elsőbbséget adott a nem állami testületeknek (többnyire egyházaknak, gyermekjóléti alapítványoknak, szülői közösségeknek) a kisgyermekkorú nevelést magában foglaló különböző intézménytípusok alapításának és működtetésének tekintetében. Ennek értelmében a helyi hatóságoknak (*Kommunen*) csak abban az esetben kell kisgyermekek számára gondozó-nevelő intézményt létrehozniuk, ha a magánintézmények nem biztosítanak megfelelőeket avagy ilyen intézmények nem állnak rendelkezésre. 2009-ben az említett törvény hatására az óvodák majdnem 70%-át Németország nyugati tartományaiban már nem állami testületek működtették. Fontos megjegyezni, hogy az állami és a nem állami intézmények működésükhöz egyaránt kapnak az államtól pénzügyi támogatást.¹²

Az alapfokú oktatás tekintetében a magánfenntartású intézmények alapítását szigorú feltételekhez köti az *Alaptörvény* (*Grundgesetz*¹³).

Működési engedélyt kaphat az intézmény, ha valamely pedagógiai irányzathoz kötődik (a legtöbb ilyen intézmény a Waldorf pedagógiai irányzathoz kapcsolódik – *Freie Waldorfschulen*¹⁴), illetve működhetnek közösségi (*Gemeinschaftsschulen*) és felekezeti által fenntartott iskolák.

Németországban az 1997-es iskolakezdési koncepció értelmében az iskolába lépést már nem kötik fejlettségi feltételhez, minden tanköteles gyermeket beiskoláznak. Úgy vélik, hogy az iskolaérettség megállapítása egyfajta szelekciót eredményezne, így ehelyett inkább az integrációt, az inkluzív nevelést kívánják

¹⁰ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

¹¹ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary_Education (2012. 12. 13.)

¹² Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

¹³ Forrás: <http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html> (2012. 11. 10.)

¹⁴ Részletes információ a németországi Waldorf intézményekről az alábbi oldalon található: <http://www.waldorfschule.de/> (2012. 12. 13.)

megvalósítani, és annak keretében tekintettel lenni az eltérő egyéni fejlettségi szintekre.¹⁵

Spanyolország

Spanyolországban (8. számú ábra) az iskola előtti nevelés (*Educación infantil*) az oktatási rendszer részét képezi. Nem kötelező, és két szakaszra oszlik: 3 éves korig (*Guarderia*), valamint 3 éves kortól 6 éves korig (*Escuela Infantil*) tart. Az állami intézményekben az iskola előtti nevelés ingyenes¹⁶.

Az általános iskolai oktatás (*Educación Primaria*) háromszor kétéves ciklusra oszlik: az első ciklus 6–8 éves korig, a második ciklus 8–10 éves korig, a harmadik ciklus pedig 10–12 éves korig tart. Az első ciklus végén, ha a gyermek nem érte el a továbblépéshez szükséges fejlettséget, akkor egy évet meg kell ismételnie¹⁷.

A 2002-es oktatási törvény¹⁸ (*Ley de Organica Calidad de la Educación*) bizonyos előírásai minden tartományra nézve kötelezőek, ilyen például a kötelező és ingyenes oktatás a 6–12 éves gyerekek számára; de emellett a 17 tartománynak lehetősége van arra, hogy bizonyos keretek között ugyan, de kialakíthassa saját oktatási rendszerét.

A kora gyermekkori nevelés célja a gyermekek testi, érzelmi, szociális és intellektuális fejlesztése. A 3–6 éves gyermekek nevelésével foglalkozó óvodák gyakran kapcsolódnak egy általános iskolához, „óvodaiskola” jelleggel, komplex módon működnek (*Colegios de Educación Infantil y Primaria*). Bár az iskola előtti nevelés nem kötelező, mégis sok szülő íratja be gyermekét, leggyakrabban az 5–6 évesek vesznek részt úgynevezett óvodai nevelésben¹⁹.

Franciaország

Franciaországban (9. számú ábra) az iskola előtti oktatásnak régi hagyományai vannak. A gyermekek kétéves kortól íratják be az óvodákba (*école maternelle*), mely intézmények hatéves korukig foglalkoznak nevelésükkel. Az Európai Közösség országai közül, Belgiumot kivéve, Franciaországban a legnagyobb az óvoda intézményét igénybe vevők százalékos aránya, az ötévesek közel 100%-a jár óvodába²⁰.

Abban az esetben, amikor nincs lehetőség önálló óvoda létrehozására, akkor az általános iskolához kapcsolódó gyermekcsoportok működnek. Az óvodai nevelés nem kötelező és az állami intézményekben ingyenes. Az óvodáknak csak kis része van magánkézben, de ezek az intézmények is kapnak támogatást az

¹⁵ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary_Education (2012. 12. 13.)

¹⁶ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

¹⁷ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Primary_Education (2012. 12. 13.)

¹⁸ A törvény az alábbi oldalon megtekinthető: <http://www.filosofia.org/mfa/2002loce.htm> (2012. 12. 13.)

¹⁹ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

²⁰ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

államtól és a régiótól egyaránt, és a szülők is hozzájárulnak a fenntartás költségeihez. Az óvodai nevelés az alapképzés első ciklusának felel meg.

Az általános iskolai oktatás (*école élémentaire*) öt évig, 6-tól 11 éves korig tart. Az iskolaalapozó szakasz már az óvoda utolsó évében megkezdődik, biztosítva az iskolába való gördülékeny átmenetet. Az általános iskola öt tanulmányi évét két szakaszra osztják. Az első szakasz az előkészítő évből és az általános iskola első évéből, a második szakasz pedig a további három évből áll.²¹

Az 1989-es *oktatási kerettörvény*²² (*D'orientation sur l'éducation*) bevezetése óta lehetőség nyílik arra, hogy a „koraérett”, társaiknál értelmileg fejlettebb gyermekek a törvényben előírt 6. életévük előtt, már az óvoda utolsó évében megkezdhesék az elemi iskola első ciklusát, úgynevezett előkészítő osztályba (*cours préparatoire*) léphetnek (Bajomi, 1991). A törvény többek között előírta a minden tanuló számára egyaránt kötelező egyéni fejlesztés gyakorlatának a bevezetését.

A korábbi iskolakezdés lehetőségét vizsgálva azt tapasztalták, hogy a korai átmenet lehetőségével a gyakorlatban igen kevés és társadalmilag jól tipizálható gyermek (véleményem szerint inkább szülő) él. A lehetőség mérlegelésénél a családok önszelekciós mechanizmusa érvényesül: minél alacsonyabb a család társadalmi helyzete, annál kevésbé élnek a „kivétel”, azaz a korábbi iskolakezdés lehetőségével (Leroy és Audouin, 1995).

Írország

Írországban (10. számú ábra) – a többi európai országgal ellentétben – nincsenek óvodák vagy más, iskola előtti nevelést biztosító oktatási intézmények, nincs óvodarendszer, nem rendelkeznek kisgyermekkorai nevelési tradíciókkal. Az iskola előtti nevelési intézmények (ezek lehetnek bölcsődék, óvodák, játszócsoportok, családi napközik egyaránt) elsősorban jótékonyági alapon működnek. A kormány ezeknek az intézményeknek semmilyen támogatást nem nyújt, mivel nem részei a hivatalos oktatási rendszernek, igénybevételük esetén minden költség a szülőkre hárul. Az általános iskolai oktatásban való részvétel azonban ingyenes²³.

Írországban a tankötelezettség 6 éves kortól 16 éves korig tart. A gyermekeknek 4 éves kortól lehetőségük van alsó tagozatos iskolába, a korosztályuknak megfelelő program szerint működő osztályokba járni (*National Schools*). Ennek az iskolatípusnak az első ciklusát a 4–6 éves korosztály számára hozták létre: *Junior Infants* (4–5 éves korig) és *Senior Infants* (5–6 éves korig). Ezekben az osztályokban iskolát megelőző, úgynevezett iskolaelőkészítő képzés

²¹ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary_Education (2012. 12. 13.)

²² A dokumentum megtekinthető az alábbi oldalon: http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html (2012. 12. 13.)

²³ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Early_Childhood_Education_and_Care és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary_Education (2012. 12. 13.)

működik, ami csak 5 éves kortól kötelező, de a szülők nagy része igénybe veszi már a gyerek 4 éves korától²⁴.

Az általános iskolai oktatás során a készség- és képességfejlesztés mindenekfelett, a középpontban áll, amit a tanítók és az őket segítő pedagógiai asszisztensek (akár többen is egy adott osztályban) változatos módszerekkel, egyéni és kiscsoportos foglalkozásokkal igyekeznek támogatni. Az iskolai környezetben nincs játszósarok, illetve az óvodai környezethez hasonló berendezés sem található.

Az „*Early Start*” program, a „*Rutland Street*” projekt, valamint az úgynevezett „*Vándorló óvoda*” program néhány példa azon speciális koragyermekkorai szolgáltatások közül, melyekkel a hátrányos helyzetben élő, az oktatásból való kizárás veszélyének leginkább kitett, illetve vándorló családok gyermekeinek korai oktatását kívánják segíteni.

Románia

Romániában (11. számú ábra) az iskola előtt nevelés nem képezi részét a tankötelezettségnek, de működnek állami és magánóvodák is (*Grădinița*). Egy-egy életkorilag homogén óvodai csoportba átlagosan 15 kisgyermek jár²⁵.

Romániában az elmúlt években a kisgyermekkorai nevelés iránti szakmai érdeklődés jelentősen megnőtt. Ezt tükrözi a 2003-as „*Kisgyermeknevelési nemzeti stratégia*” (*Strategii Naționale pentru Educație Timpurie*), a „*Kisgyermeknevelési reform 2006–2011*” (*Proiectului de Reformă a Educației Timpurii 2006–2011*), valamint az „*Inkluzív kisgyermeknevelési projekt 2006–2011*” (*Proiectului pentru Educație Timpurie Incluzivă 2006–2011*). A nagyobb településeken számos óvoda közül választhatnak a szülők, több óvoda működik speciális oktatási programmal, úgymint korai nyelvtanítás vagy sport specializáció. Minden faluban van legalább egy óvoda, mely általában normál nevelési programmal várja a helyi gyerekeket. Az óvodai felvételnél, a férőhelyek korlátozott száma miatt, figyelembe veszik a gyermek életkorát, a család lakóhelyének az óvodától való távolságát, továbbá az óvodás korú testvérek számát. A speciális nevelési szükségletű gyermekeket az óvodák befogadják, diagnózisuknak megfelelő fejlesztésüket kiegészítő pedagógus végzi²⁶.

A 2008-as új „*Nemzeti alaptanterv*” (*Curriculum Național*) az óvodai nevelés főbb céljai között megfogalmazta az iskolakezdéshez és az iskolai élethez szükséges ismeretek, készségek, képességek, attitűdök kialakítását. Óvodás korban a gyermekek mérése, munkájuk minősítése nem megengedett, az óvodás korú gyermekek bátorító nevelését támogatják, ami segíti a pozitív énkép kialakulását, fejleszti az egyéni képességeket és biztosítja az egyéni ütemhez igazodó fejlődést. Az óvodai csoportok életkorilag homogének, nem megengedett

²⁴ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary_Education (2012. 12. 13.)

²⁵ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

²⁶ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Primary_Education (2012. 12. 13.)

az „évismétlés”. Az óvodai nevelés gyakorlatában megtalálható a „*Lépésről lépésre*” program, a Waldorf, a Montessori és a Freinet pedagógiai szemlélet, valamint a Jena Plan-koncepció.

Az általános iskolai oktatás szakasza a tankötelezettség része, mely állami és magánintézményekben egyaránt megvalósulhat; de általános iskolát alapíthatnak gazdasági társaságok, magánszemélyek és természetes jogi személyek is²⁷.

A többször módosított 1995-ös „*Nemzeti oktatási törvény*” értelmében az a kisgyermek, aki az adott tanév kezdetéig betölti a hatodik életévét, megkezdheti tankötelezettségének teljesítését az általános iskolában. Szülő/gondviselő írásos kérvénye alapján az a gyermek is megkezdheti az adott évben az iskolát, aki a naptári év végéig tölti be hatodik életévét és fejlettségi szintje megfelel az általános követelményeknek. Mindemellett szülői/gondviselői kérésre a tankötelezett gyermek iskolakezdésének időpontja halasztható. Az iskolakészültségi szintet meghatározza: a gyermek egyéni szintje, a családi háttér, az iskola előtt nevelés színvonala, valamint a közösség (Ionescu, 2007).

2011. január 10-én jelent meg az új román „*Nemzeti oktatási törvény*” (*Legea educatiei nationale*)²⁸, amely átfogó reformokat szándékozott beépíteni a román oktatási rendszerbe. A jogszabály értelmében 2012 szeptemberétől a hatéves koruktól iskolaköteles gyerekeknek az első osztály előtt egy évig iskolaelőkészítő osztályba kell járniuk²⁹. A köznyelvben „nulladik” osztályként emlegetett oktatási forma a 2012/2013-as tanítási év szeptemberében indult be. A „nulladik” osztály célja, hogy felkészítse a gyerekeket a közösségi életre és fejlessze kommunikációs készségeiket. Ezeket a feladatokat az óvodai előkészítő csoportok is ellátták, de az óvoda nem volt kötelező. A nulladik osztály beindításának egyik fontos célkitűzése, hogy a gyerekek számára könnyebbé váljék az átmenet az óvoda és az iskolai képzés között azáltal, hogy a módszertan főként gyakorlati tevékenységekre és a játékokra alapoz.

Az előkészítő osztályokba azok a gyerekek kerültek, akik a tanévkezdésig betöltötték a hatodik életévüket, de szülői kérésre – ha a gyermek szellemi-érzelmi fejlettsége lehetővé tette – azok is megkezdheték az alapfokú iskolát, akik a naptári év végéig töltik majd be ezt az életkort. Előírták, hogy az előkészítő osztályokban nem taníthatnak szakképzetlen vagy kezdő pedagógusok. A gyerekek nem kapnak osztályzatokat és minősítéseket. A törvény rendelkezik arról is, hogy az iskolák elsősorban a körzetükhöz tartozó gyerekeket vegyék fel.

²⁷ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Primary_Education (2012. 12. 13.)

²⁸ A dokumentum megtekinthető az alábbi oldalon: <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847> (2012. 12. 13.)

²⁹ Az oktatáspolitikai irányítók a bevezetéssel párhuzamosan fontolgatják, hogy a 2013/2014-es tanévtől eltörlik az iskolaelőkészítő osztályokat.

Csehország

Csehországban (12. számú ábra) a tankötelezettség 6 éves kortól 15 éves korig tart. Ez magába foglalja az óvoda utolsó évét, az általános iskolát, valamint a középiskolát. Az óvoda (*mateřská škola*) az oktatási rendszer része.

Az óvoda 3 éves kortól 6 éves korig tart, nem kötelező, bár e korcsoport körülbelül 90%-a jár óvodába. Az óvodáztatás alapvetően ingyenes, de a szülőket kérhetik, hogy járuljanak hozzá a működési költségekhez. Az iskola előtti év azonban mindenki számára ingyenes és kötelező. Fenntartó tekintetében szinte teljes mértékben az állam van jelen, az egyházi vagy magán intézményfenntartók száma elenyésző.³⁰

Csehországban lehetőség van a szabad iskolaválasztásra. Az általános iskolai oktatás két részből áll: az első szakasz 6-tól 11 éves korig tart, a második szakasz 11-től 15 éves korig. Az oktatás alapja a 2005-ös „*Oktatási kerettörvény*” (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*). A gyerekek a hatodik életévük betöltését követően válnak tankötelessé, de a tankötelezettség megkezdése halasztható, illetve korábbra is hozható. Az előrehozott iskolakezdés gyermekorvosi és pszichológusi véleményhez kötött.³¹ Kutatás keretében vizsgálták, hogy az iskolát megelőző intézményes nevelés tartalmi elemei milyen összefüggést mutatnak a gyermekek iskolakészültségi mutatóival (Šmelová és Souralová, 2010). A kutatás keretében megkérdezett pedagógusok véleménye szerint az óvodából érkező gyerekek szociokulturális és interperszonális területen a legfejlettebbek, míg az elmúlt három év átlagában pszichés éretlenséggel találtak a leggyakrabban (ennél valamivel kevesebbszer a szociális éretlenséggel és csak minimális esetben a biológiai éretlenséggel). Szintén kevés esetben (12%) fordult elő, hogy bár érett volt a gyermek az iskolakezdésre, a szülők mégis a késleltetett beiskolázás mellett döntöttek (Šmelová és Souralová, 2010).

A hátrányos helyzetű és roma gyerekek számára úgynevezett előkészítő osztályokat indíthatnak az óvodák, az alapfokú és a speciális iskolák egyaránt. Ezen osztályok indításának alapvető célja azt volt, hogy az ide járó gyermekeket felkészítse az iskolakezdésre, de ma már bírálják a rendszert, mivel a speciális iskolában lévő gyermekek többsége a tanulmányait is ott folytatja, így teremtve meg a korai szegregáció lehetőségét. Csehországi kutatók véleménye szerint az inkluzív nevelés gyakorlatban való elterjedését akadályozza egyrészt a társadalom „nem támogató” hozzáállása, másrészt a merev cseh iskolai gyakorlat – az utóbbi a pedagógusok nem megfelelőnek ítélt felkészítéséből és a szükséges iskolai feltételek hiányából eredeztethető (Straková, Simonová és Polechová, 2011).

³⁰ Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Early-Childhood-Education-and-Care> (2012. 12. 13.)

³¹ Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Single-Structure-Education-%28Integrated-Primary-and-Lower-Secondary-Education%29> (2012. 12. 13.)

Szlovákia

Szlovákiában (13. számú ábra) az iskola előtti nevelési rendszer pedagógiai szemléletváltás nyomán újul meg napjainkban. Az óvodai nevelésben való részvétel nem kötelező. A „*Tatran*” alternatív óvodai és iskolai programmal, illetve a drámaprojekttel is dolgoznak, továbbá számos óvoda használja a „*Lego Dacta*” programot.³²

A tankötelezettség időtartama tíz év, 6-tól 16 éves korig tart. Az általános iskolai képzés, amely a gyermeket a további tanulmányokra készíti fel, két részből áll: az 1–4. évfolyamos alsó tagozatból és az 5–9. évfolyamot felölelő felső tagozatból. Az alsó tagozat elvégzését követően a diák választhat, hogy tanulmányait nyolcosztályos gimnáziumban vagy az általános iskola felső tagozatán kívánja folytatni.³³

Az általános iskolai képzés ingyenes az állami intézményekben, míg a magániskolák tandíjat kérhetnek. Utóbbi esetben a tandíj mértéke az iskola vezetésétől függ.

Az állam által támogatott módszertani program a „*Škola dokorán*” (Nyitott iskola), és a „*Krok za krokom*” (Lépésről lépésre). Ezek a projektek hatékonyak bizonyultak mind a roma gyermekek, mind pedig az ingerszegény családi háttérrel rendelkező diákok nevelésében. A 245/2008. számú *oktatási törvény* értelmében a gyermek, ha eléri a hatéves kort és iskolaérett, rendszerint megkezdje tankötelezettségét. Az általános iskolai képzés 9 évig tart, azonban a 2008/2009-es tanítási évtől kezdődően lehetőség van egy úgynevezett nulladik osztályban való részvételre. Az általános iskola nulladik évfolyamára olyan gyermekek járhatnak, akik az adott év szeptember 1-jéig betöltik a tankötelezettségi korhatárt, azaz a hatodik életévet, de nem érik el az iskolaérettségi szintet (testi és mentális fejlettség) és/vagy hátrányos szociális háttérrel rendelkeznek. Az igazgató dönt arról, hogy a gyermek még egy évet az óvodában maradjon-e vagy megkezdje tankötelezettségét a nulladik évfolyamon – a szülő/gondviselő egyetértésével. Legkésőbb annak a tanévnek a kezdetén, amikor a gyermek betölti a 8. életévet, meg kell kezdenie a tankötelezettség teljesítését az első osztályban vagy szülő/gondviselő hozzájárulásával a nulladik osztályban.

A nulladik osztály mintegy átmenetet biztosít az óvoda és az iskola között, minthogy az óvodai munkára épít, s a fejlesztés dominál benne. Nem írni és olvasni tanítanak, hanem az íráshoz-olvasáshoz szükséges készségeket, képességeket fejlesztik, szokásrendszert alakítanak ki. A fejlesztőmunka az egyes készségek „csiszolására” irányul, illetve a kimaradt mozzanatok „felépítésére” törekszik, segíti a gyermek alkalmazkodását az iskolai tanulási tevékenységhez, a követelmények „világához”, hogy az első osztály zökkenőmentesebb legyen számára.

³² Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

³³ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29 (2012. 12. 13.)

Azokon a településeken, ahol nincs lehetőség teljes, kilenc évfolyamos általános iskolai rendszer működtetésére (ennek feltétele a 150 tanuló megléte), ott – minimum 30 fős gyermeklétszám esetén – működhet az általános iskola alsó szintje osztatlan képzési rendszerben is, s a diákok folytathatják, illetve befejezhetik tanulmányaikat más, kilenc évfolyamos iskolákban. Mindezek értelmében „teljes szerkezetű” és „nem teljes szerkezetű” általános iskolák működnek Szlovákiában.

A napközbeni kisgyermekellátás és -nevelés struktúrája

Az OECD 1998 és 2000 között átfogó vizsgálatot³⁴ végzett 12 országban a kisgyermekellátás és -nevelés helyzetéről. A nemzetközi adatokat és információkat azzal a céllal gyűjtötték össze, hogy a tapasztalatok elemzését követően javítani lehessen a kisgyermekellátásra és -nevelésre, a gyermekek tanulására irányuló politika tervezését és megvalósítását. A vizsgálat során tanulmányozták egyrészt az adott országok főbb politikai megfontolásait, a törvényi, rendeleti szabályozást és a kisgyermekellátás helyzetét, társadalmi környezetét; másrészt a kormányok, önkormányzatok, nonprofit szervezetek és más szociális partnerek szerepét, valamint az intézményi erőforrásokat; harmadrészt pedig az egyes országokban tapasztalható különböző megközelítések hatásait és hatékonyságát.³⁵ A vizsgálatok során készült országjelentések³⁶ alátámasztották, hogy jelentős különbségek vannak a napközbeni kisgyermekellátás és -nevelés struktúráját tekintve az egyes tagországok között. Ezeket áttanulmányozva megállapítható, hogy alapvetően két modell létezik, az osztott és az egységes rendszer (Korintusné, 2000).

Az *osztott* rendszert működtető országokban a három év alatti gyermekek ellátása az egészségügyhöz tartozik, a három év felettieké az oktatásügyhöz (ilyen például Franciaország vagy Olaszország). Az *egységes* struktúrán belül alapvetően két formát lehet megkülönböztetni: az oktatáshoz vagy a szociális szférához tartozót. Az egységes és az *oktatásügyhöz tartozó rendszer* esetében a pedagógus látja el a 0–6 éves korú gyermekek gondozását-nevelését (például Svédország, Spanyolország). Szintén *egységes, azonban a szociális szférához tartozó rendszer* működik például Dániában, ahol egyrészt pedagógusok foglalkoznak a gyermekkel az egész iskolai időszakot megelőzően, másrészt viszont kisiskolás korban szociálpedagógusok látják el a gyermekek délutáni

³⁴ Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő országok Ausztrália, Belgium, Csehország, Dánia, Finnország, Olaszország, Hollandia, Norvégia, Portugália, Svédország, az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok voltak.

³⁵ A vizsgálatok kapcsán szakértői delegációk tettek látogatást a részt vevő országokban, a tapasztalatok nyomán készült összehasonlító tanulmányt pedig egy nemzetközi konferencia keretében mutatták be 2001-ben. Ugyanebben az évben döntöttek arról, hogy folytatva a szakmapolitikai irányelvek és szolgáltatások megismerését, újabb – a kutatáshoz önként csatlakozó – országokban tesznek a delegációk rövidebb-hosszabb látogatást a kisgyermekkorú vizsgálatok céljával. A hosszabb – átfogóbb – vizsgálat mellett döntött többek között Magyarország, Németország és Spanyolország, míg a rövidebb vizsgálatot kérte Franciaország, Írország és az Egyesült Királyság.

³⁶ Elérhetőek az alábbi oldalon: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_eng.php (2012. 11. 30.)

felügyeletét, a különféle szabadidős tevékenységek szervezését, ami kiterjed a napközi otthonos nevelés keretében megvalósuló tanulási tevékenységre is.

A legtöbb országban a „gondozásra” és a „nevelésre-oktatásra” vonatkozó politika egymástól függetlenül alakult ki, külön szabályozással, finanszírozással és képzéssel a dolgozók számára, míg néhány országban megvalósult a gondozás és nevelés elvi és gyakorlati integrálása. Nemzetközileg egyre gyakoribb, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók biztosítani igyekeznek *a tanulás folyamatosságát*, valamint a rendelkezésre álló *erőforrások minél hatékonyabb felhasználását*. A koherens kisgyermekkorai tapasztalatok kétségkívül megkönnyítik a gyermekek számára az egyik életszakaszból a másikba való átmenetet, biztosítják fejlődésük folyamatosságát (Korintusné, 2002).

Sok országban gondot fordítanak arra, hogy a szülőket bevonják a iskolai nevelőmunkába. Ennek célja egyrészt, hogy a gondozó, a nevelő kiaknázhassa a szülőnek/gondviselőnek a gyerekekről való sajátos ismereteit; pozitív attitűdöt és magatartást alakítson ki a gyermekek tanulása iránt, információval lássa el a szülőket, másrészt, hogy erősítse az intézménynek a szülőkkel és a helyi közösséggel való együttműködését.

Több országban a gyermekek törvényben foglalt joga, hogy hároméves (vagy még fiatalabb) kortól napközbeni kisgyermekellátásban részesüljenek. Az a tendencia, hogy három- és hatéves kor között teljes körű legyen a részvétel, lehetőséget adva a kötelező iskolakezdés előtt legalább két év ingyenes, államilag finanszírozott ellátásra (Korintusné, 2002). A gyerekek az általános iskolát általában négy- és hétéves kor között kezdik, azaz több országban a gyermekek legalább három évet valamilyen napközbeni kisgyermekellátás keretében töltenek, míg máshol maximum három évet járhatnak bölcsődébe, óvodába az iskolakezdés előtt (lásd a 2. számú táblázat adatait).

Az *Eurydice* gondozásában megjelent összefoglaló tanulmány (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994) részletesen bemutatja az iskola előtti nevelés, az alapfokú oktatás, valamint az alap- és középfokú oktatás közti átmenet sajátosságait az Európai Unió országaiban.³⁷

Az óvoda-iskola átmenetet befolyásoló rendszerszintű indikátorok

Azt gondolom, az óvoda–iskola átmenet szempontjából központi kérdés, hogy az egyes országokban mi a célja és szerepe a tankötelezettségnek. A mindenkire kiterjedő tankötelezettséget először I. Frigyes Vilmos porosz király vezette be 1717-ben, és csak a 19. században vált általánossá. Európában napjainkban már minden országban, a világ országainak pedig 95 százalékában (*Education for All*, 2007) van tankötelezettség.

Az iskolába való belépés és kilépés korhatára azonban változó. Az utóbbi évtizedekben – nemzetközi viszonylatban is – jelentős kérdéssé vált, hogy a

³⁷ A dokumentum érinti a tankötelezettség időtartamát, a pedagógusok alapképzését, a tanítási idő beosztását, a szolgáltatások finanszírozását; kitér az oktatási programok elkészítésének folyamatára, a tananyag meghatározására, a tankönyvek és a módszerek kiválasztásának szabadságára, valamint az oktatási programok végrehajtásának és a tanulók tudásának ellenőrzésére.

kötelező alapszintű oktatás melyik életkorban kezdődjön. Az Európai Unió tagállamainak többségében a *tankötelezettség* 6 éves kortól 16 éves korig tart (14. számú ábra a mellékletben).

A táblázat adatait tanulmányozva láthatjuk, hogy néhány országban a gyerekek négyéves korban kezdik az általános iskolát (például Luxemburg vagy Észak-Írország), másutt öt és fél év a tankötelezettség alsó határa (például Hollandia, Anglia, Wales, Skócia vagy Görögország), s a legkésőbbi iskolakezdési kor a hetedik életév (Dánia, Norvégia).

Az eltérő iskolakezdési életkor mellett azt is különböző módon szabályozzák az egyes államokban, hogy mely naptári időpontot veszik figyelembe a tankötelezettség megkezdéséhez szükséges négy-, öt- vagy hatéves életkor elérése szempontjából. Észak-Írországban az adott év július 1-jéig kell betöltenie ehhez a gyermeknek a negyedik életévét. Dániában a tankötelezettségi életkort, azaz a hatéves kort augusztus 1-jéig, Olaszországban augusztus 31-ig, Ausztriában szeptember 1-jéig, míg Portugáliában szeptember 15-ig kell betölteni. Angliában és Walesben – a többi ország gyakorlatától eltérően – három napot írnak elő: március 31-et, augusztus 31-et és december 31-et. Ezek közül azt a dátumot követően, amikor a gyermek betölti ötödik életévét, köteles megkezdni az alapfokú iskolát. Norvégiában azon naptári évben kell iskolába íratni a gyermeket, amelyben betölti a hatodik életévét (Istenes és Péceli, 2010).

Az iskolai tanulás megkezdésének ideális korhatárát tekintve két álláspont látszik körvonalazódni. Az intézményes nevelésben való részvétel *mielőbbi megkezdését* támogatók elsősorban a hátránykompenzáció, valamint a korrekciós nevelés szempontjából az óvodáztatás kötelezővé tételével (jelenleg ezt a törekvést láthatjuk a hazai közoktatás-politikában), a tankötelezettségi korhatár leszállításával vagy az úgynevezett iskolaelőkészítő vagy nulladik évfolyamok bevezetésével (amint azt Szlovákia pedagógiai gyakorlatában, igaz csak opcionálisan, de megtaláljuk) kívánják előmozdítani azt. A *beiskolázási korhatár emelését* szorgalmazzák pedig leginkább a gyermekek iskolai ártalmaktól való megóvását, a teljesítményorientált iskolai oktatás okozta kudarcok elkerülését kívánják elérni.

1. számú táblázat: Európai országok áttekintése az iskolakezdési életkor szerint

<i>Iskolakezdési életkor</i>	<i>Európai országok</i>
4 év	Észak-Írország
5 év	Málta, Egyesült Királyság, Skócia, Wales, Hollandia
6 év	Ausztria, Belgium, Ciprus, Cseh Köztársaság, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Izland, Írország, Olaszország, Liechtenstein, Litvánia, Luxemburg, Norvégia, Portugália, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország
7 év	Bulgária, Észtország, Dánia, Finnország, Lettország, Lengyelország, Románia, Svédország

Az alapfokú oktatás kezdete általában egybeesik a tankötelezettség alsó korhatárával (vö. 2. számú és 3. számú táblázat adatait). Az Európai Unió

tagállamainak többségében az alsó tagozat 5–7 éves korban kezdődik és 10–12 éves korig tart, amikor is a gyerekek felső tagozatba lépnek. Dániában erre csak 16 éves korban kerül sor, mivel a 7–16 éves korig terjedő kötelező oktatási periódus – ahogy azt korábban bemutattam – egységes.

Több tagállamban az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás egészét két vagy akár több ciklusra bontják (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996). Az elemi oktatás több országban önálló ciklusokból áll (Belgium, Olaszország, Portugália), másutt külön szakaszokra bontják az iskola előtti nevelést is. Így Spanyolországban az óvodai nevelés két, míg az elemi oktatás három periódusra oszlik; Franciaországban pedig az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás háromlépcsős rendszert alkot.

Az egyik osztályból a másikba lépés az alsó tagozaton általában automatikus, nem kötött sem vizsgálóhoz, sem pedig tanulmányi eredményhez. A nehézségekkel küzdő diákok számára lehetőség van az osztályismétlésre a legtöbb európai államban (kivéve Dánia, Svédország, Norvégia és Görögország). *Évismétlésre* az első ciklus alatt *egy alkalommal* van lehetőség, speciális és egyedi eseteket kivéve (Luxemburg, Hollandia, Belgium, Spanyolország, Portugália, Németország), van, ahol az évismétlésről szóló döntést indokolni kell (Olaszország). Kivétel Franciaország, ahol *többször* is lehetőség van az osztályismétlésre. Ausztriában csak az első osztályból a másodikba való átlépés automatikus, a többi osztályban a tanulmányi teljesítményhez kötik a továbbhaladást.

Az európai uniós tagállamok közel felében a gyerekek 12 éves korukban *fejezik be alapfokú tanulmányaikat*. Egyes országokban ez a periódus hamarabb, már 10 éves korban lezárul (Ausztria, Németország, azonban ez utóbbi két tartományában, Berlinben és Brandenburgban, az alsó tagozat 2 évvel hosszabb), máshol 11 éves (Franciaország, Olaszország és Skócia kivételével az Egyesült Királyság) vagy 13 éves korig tart (Norvégia).

Minden egyes uniós tagállamban lehetőségük van a szülőknek arra, hogy gyermeküket *állami iskolába vagy magánintézménybe* írassák, azaz egyrészt intézményalapítási pluralizmus, másrészt intézményválasztási autonómia van. Az állami intézmények általában világi jellegűek, míg a magánszférába tartozók többfélék lehetnek. Megtalálható egyházi jellegű, alternatív pedagógiai módszerekkel működő, az állami iskoláknak megfelelő, de a privát szektor által fenntartott, valamint az állammal szerződéses viszonyban álló iskola egyaránt (Szabó, 2000). Az állam által finanszírozott magánintézményeknek minden esetben eleget kell tenniük bizonyos működési alapfeltételeknek, ilyen például az oktatási program elkészítése vagy a minimális tanítási idő betartása, mindezeket országonként törvények is szabályozzák. A magániskolákat azonban az adott oktatási hatóságok nagyon különböző módokon ellenőrizhetik. Különbségek vannak a tagállamok között a magánszféra szerepét illetően is. Az alapfokú oktatásban tanulók több mint fele (Hollandia), másutt viszont e korosztálynak mindössze töredéke tanul magániskolában (Németország, Írország).

A gyerekek napközi otthonos elhelyezésének igénye egyre gyakoribb, mivel nemcsak a nők nagyobb arányú munkába állásával kell számolni, hanem ezzel egy időben a hagyományos családi struktúrák felbomlásával is (Szabó, 2000; *Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996). Európai szintű probléma, hogy a fiatal szülők nem számíthatnak szélesebb családi segítségre. Ennek több oka is lehet, talán a leggyakoribb a többgenerációs családok hiánya, a nagyszülők aktív munkavállalói léte (akár nyugdíjas státus mellett is), vagy a mobilitás miatti nagy távolságok a gyermekek és a szülők lakóhelyét illetően (határokon belül és határokon túl is!). Az egyszülős családokban a gyerekek felügyelete nagyobb nehézséget okoz, így vannak országok, ahol bizonyos szolgáltatások kifejezetten a nehéz szociális körülmények között élő gyerekek számára jöttek létre. Ilyen céllal néhány országban a tanítási időn túl szervezett tevékenységeket is biztosítanak a gyermekek számára. Ezek gyakran csak kísérleti projektben megvalósított tevékenységek (Belgium, Németország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Portugália, Egyesült Királyság), de például Dániában az ilyen jellegű tevékenységeket az iskolákkal szorosan együttműködő szabadidőközpontokban (SFO) rendszeresen szervezik meg.

Az Európai Unió tagállamaiban az iskola előtti nevelés közös célkitűzése a gyermekek szocializálása, hozzászoktatása a társas-közösségi élethez (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996). Egyes országokban (mint például Németország, Írország, Hollandia, Ausztria) az iskola előtti nevelést folytató intézmények elsődleges szerepe a családi nevelés kiegészítése, a pedagógusok a gyermekek szocializációjáért és kibontakoztatásáért felelősek, konkrét tanítási feladatot nem látnak el. Más országokban (Belgium, Franciaország, Luxemburg, Görögország, Olaszország, Spanyolország) hangsúlyos szerepet kap az óvodai nevelésben a gyermekek fokozatos felkészítése az iskolai életre.

A pedagógusképzés sajátosságai

Széles körben elfogadott, hogy a kisgyermekellátásban és -nevelésben dolgozóknak – pedagógusoknak és a technikai dolgozóknak egyaránt – jelentős hatásuk van a gyermekek fejlődésére. A pedagógusok alapképzésének időtartama és színvonala államonként változó, ráadásul az iskola előtti nevelésben részt vevő és az elemi szinten tanító pedagógusok képzése gyakran elválik egymástól.

Az óvodapedagógusi és tanítói tanulmányok megkezdéséhez majdnem minden tagállamban a középiskolai tanulmányok befejezését igazoló bizonyítvány szükséges. A három-, négy- vagy ötéves képzés végén az óvodapedagógusok (Spanyolország, Görögország, Franciaország, Finnország, Svédország és az Egyesült Királyság kivételével) felsőfokú, de nem egyetemi végzettséget szereznek. A tanítóképzés sok országban egyetemi szintű. A képzés időtartama országonként változik, általában négyéves, de van, ahol csak hároméves, és van,

ahol öt évre tolódik ki (Szabó, 2000; *Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996).

Záró gondolatok

E rövid kitekintésből is érzékelhető talán, hogy Európa-szerte tendencia egyrészt az oktatási rendszerben kötelezően eltöltendő évek számának emelkedése és csökkenése; másrészt mind a tankötelezettség alsó, mind felső korhatára mozgásban van, mindkettő lefelé, illetve felfelé egyaránt. Az összehasonlíthatóság, a közös fejlesztési törekvések megfogalmazása kapcsán fontos szemponttá vált a tankötelezettség időtartalmának növelése mellett az oktatási rendszerek egységes elveken nyugvó osztályozása (ISCED rendszer), valamint a szakképzettség megszerzésének „egységesítése” (bolognai többciklusú képzési rendszer).

A tankötelezettségi korhatár módosítása szerkezeti változtatás, avagy tüneti kezelés? Továbbgondolásra érdemes, mire jó önmagában a tankötelezettség, és milyen más intézkedésekkel együtt érheti el hatékonyabban célját. Érdemes lenne ezekre a kérdésekre európai szintű összehasonlító vizsgálat során válaszokat keresni, erre jelen tanulmány keretei között nem vállalkozhattam, de azt gondolom, csupán e kérdéskör hazai szintű vizsgálata eredményesebbé tehetné a jelenkori köznevelési szabályozókat.

Összegezve megállapítható, hogy az egyes európai tagállamok különböző mértékben ismerték fel, hogy a gyermekkori nevelési minősége olyan kritikus tényező, amely a megfelelő finanszírozástól, a pedagógiai kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetésétől, a minőségi garanciáktól és a pedagógusok folyamatos képzésétől is függ. Azok az európai országok, ahol van az iskoláskort megelőző intézményes nevelési forma, többségében kiemelkedő részvételi mutatókkal rendelkeznek. Ennek ellenére e szolgáltatások minősége és elérhetősége sok országban fejlesztésre szorul. A minőségi gyermekkori gondozáshoz-neveléshez-oktatáshoz elengedhetetlen az optimális feltételek megteremtése. Alapvetően meghatározó tényezők: a pedagógusok alapképzettsége és továbbképzési lehetőségeik biztosítása; az intézményes nevelési formák és az otthon nevelés harmóniája, együttműködése; valamint olyan strukturális feltételek, mint például a csoportméret vagy a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak szakképzettsége és kellő mértékű jelenlétük biztosítása az intézményes nevelés folyamatában.

Jegyzetek

- Education for All by 2015 – *Will we make it? Education for All Global Monitoring Report 2008* (2007) UNESCO, Oxford University Press: Oxford. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> (2010. 01. 08.)
- Pre-school education: current thinking and provision.* (1995) ECSC-EC-EAEC: Brussels – Luxembourg.
- Pre-school and primary education in the European Union.* (1994) EURYDICE EUROPEAN UNIT: Brussels.

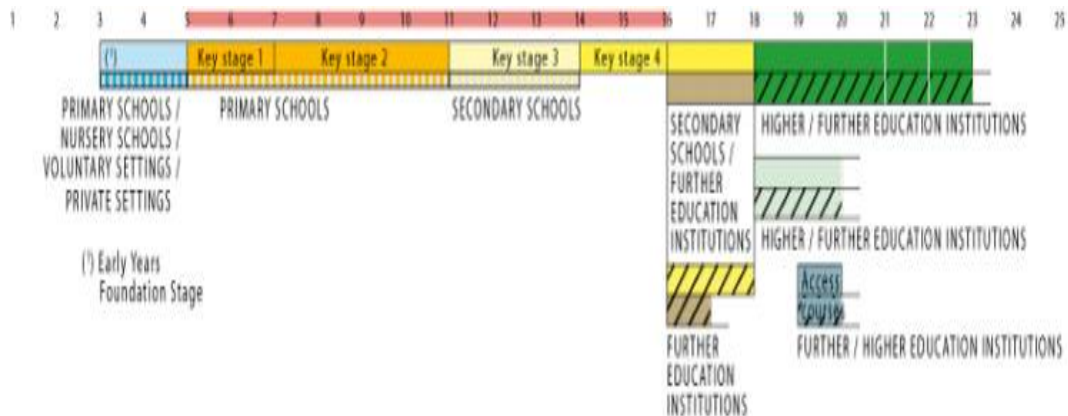
- Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union. The situation in Austria, Finland and Sweden and in the EFTA/EEA countries.* (1996) EURYDICE EUROPEAN UNIT: Brussels.
- Bajomi Iván (1991): Egy törvény margójára. In: Setényi János (szerk.): *A francia oktatási kerettörvény.* Oktatási törvénykezés Európában sorozat. Educatio Kiadó, Budapest. 5–10.
- Broström, Stig (2000a). *Communication & Continuity in the Transition from Kindergarten to School in Denmark.* <http://www.extranet.edfac.unimelb.edu.au> (2009. 08. 08.)
- Broström, Stig (2000b). *Transition to School.* <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED445814.pdf> (2011. 02. 01.)
- Ionescu, Thea – Benga, Oana (2007). Reconceptualizing early education on scientific grounds: school readiness in focus. In: *Cognition, Brain, Behavior*, 11. 1. 49–65.
- Istenes Mónika – Péceli Melinda (2010): Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. In: *Iskolakultúra*, 20. 4. 3–22.
- Korintus Mihályné (2002): Az OECD-országok kisgyermekneveléssel és -ellátással kapcsolatos politikája. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 12. 117–126.
- Leroy-Audouin, Christine (1995): La transition école maternelle - école élémentaire pour les enfants «en avance»: du passage anticipé en Cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux. In: *Enfance*, 48. 1. 3–24.
- Sharp, Caroline (2002). *School Starting Age: European Policy and Recent Research.* <http://www.emie.ac.uk/nfer/publications/44414/44414.pdf> (2011. 12. 29.)
- Šmelová, Eva – Souralová, Eva (2010). School Readiness of Children in the View of Preschool Pedagogues. In: *Buletinul Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti*, 62. 1 B. sz. 98–106.
- Straková, Jana – Simonová, Jaroslava – Polechová, Pavla (2011). *Overcoming School Failure' Background Report for the Czech Republic.* <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/48631810.pdf> (2012. 01. 08.)
- Szabó Balázs Gábor (2000, vál. és szerk.): Az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás az Európai Unióban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 2. 112–124.
- Tymms, Peter – Jones, Paul – Merrell, Christine – Henderson, Brian – Cowie, Mike (2005). *Children starting school in Scotland.* Scottish Executive Education Department, Edinburgh. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/36496/0009634.pdf> (2012. 01. 02.)

Mellékletek: Az európai oktatási rendszerek bemutatása³⁸

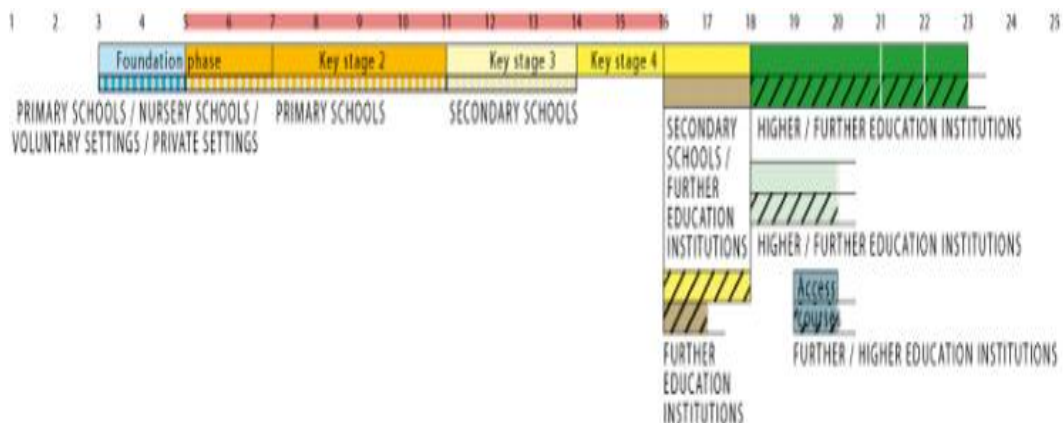
1. ábra³⁹: Az oktatási rendszer nemzetközi rendszeresített osztályozása (ISCED)⁴⁰



2. ábra: Anglia oktatási rendszere



3. ábra: Wales oktatási rendszere



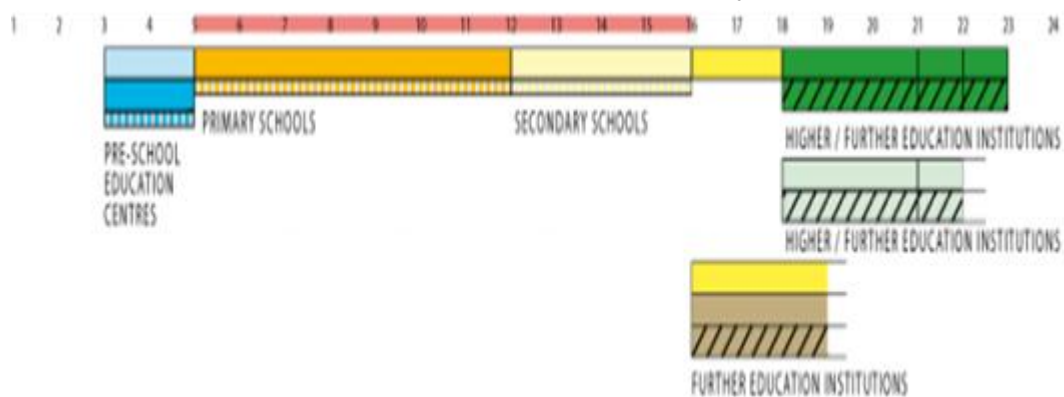
³⁸ Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php?title=Countries>

³⁹ A jelmagyarázatban szereplő kifejezések az angol fogalmak általam készített értelmező fordításai. Az eredeti jelmagyarázat az alábbi oldalon tekinthető meg: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_eng.php

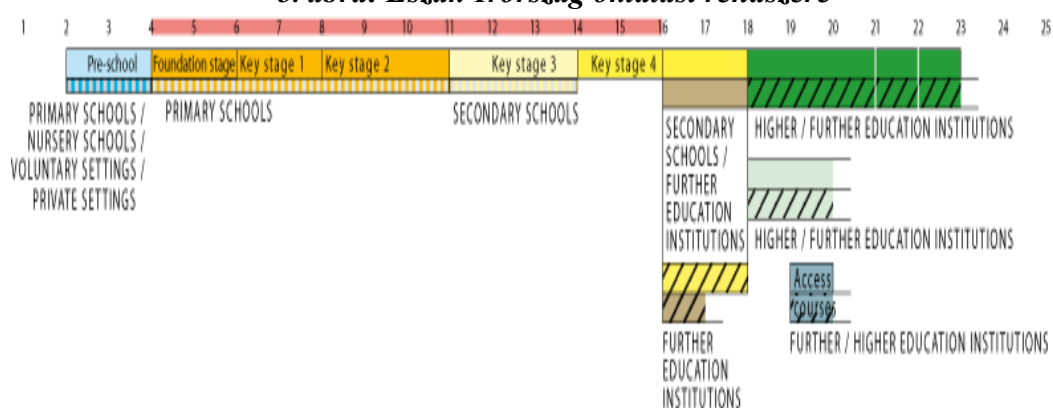
⁴⁰ ISCED (International Standard Classification of Education): Az oktatási rendszer nemzetközi rendszeresített osztályozása, ISCED 0: iskola előtti nevelés szintje, ISCED 1: alapfokú oktatás szintje.

⁴¹ Az összehasonlíthatóság érdekében az iskola előtti nevelésnél az oktatási minisztérium kifejezést használom az angol nyelvű forrás tükröfordításaként, megjegyezve, hogy az oktatási ügyekkel foglalkozó minisztériumok országonként eltérő elnevezéssel, eltérő államigazgatási struktúrában vannak jelen.

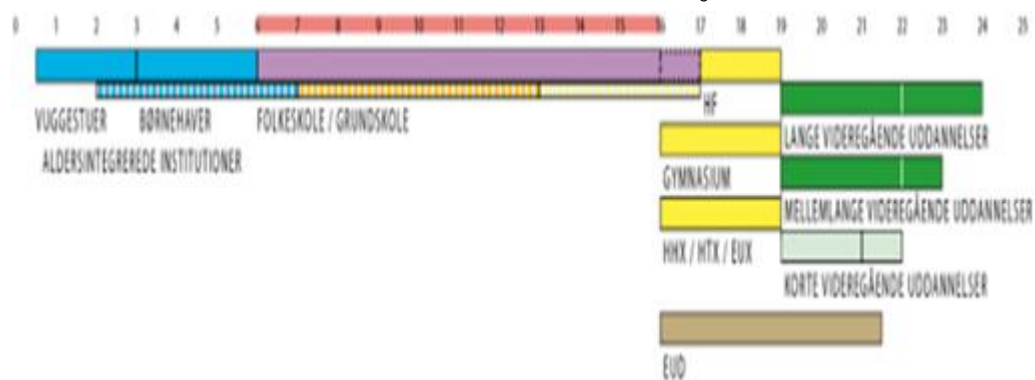
4. ábra: Skócia oktatási rendszere



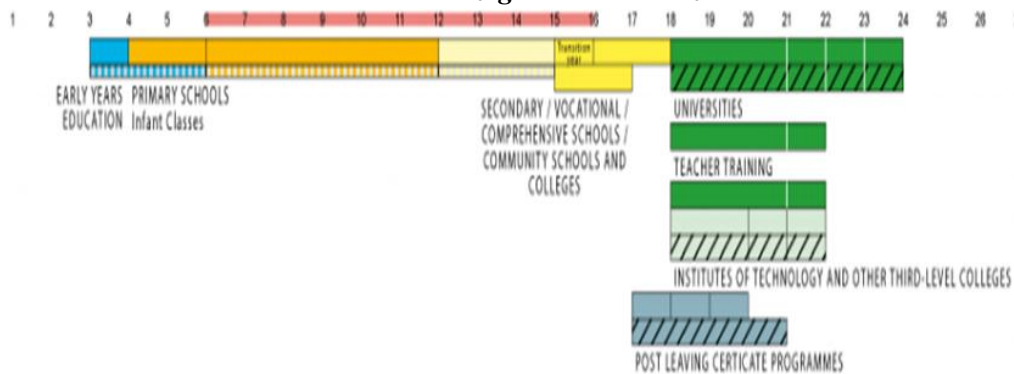
5. ábra: Észak-Írország oktatási rendszere



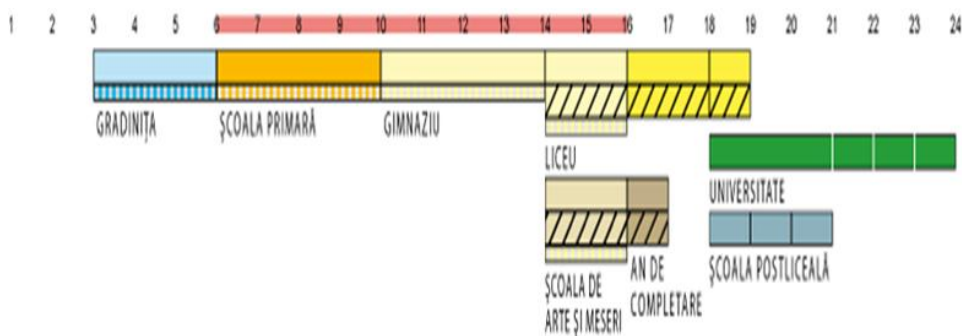
6. ábra: Dánia oktatási rendszere



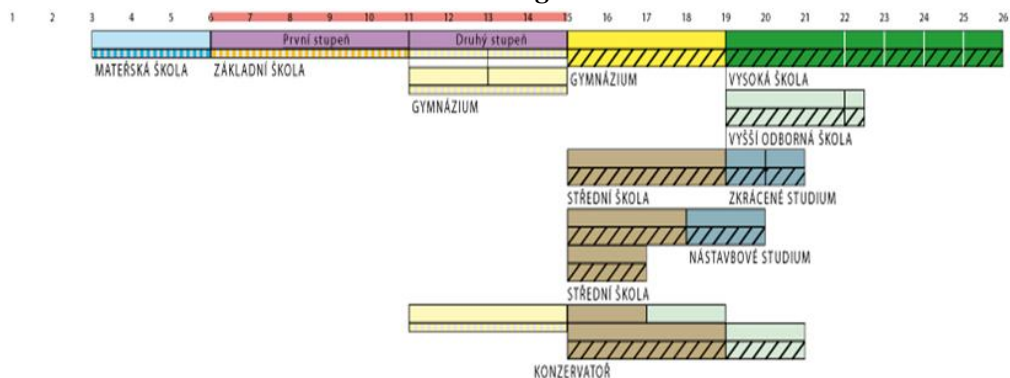
10. ábra: Írország oktatási rendszere



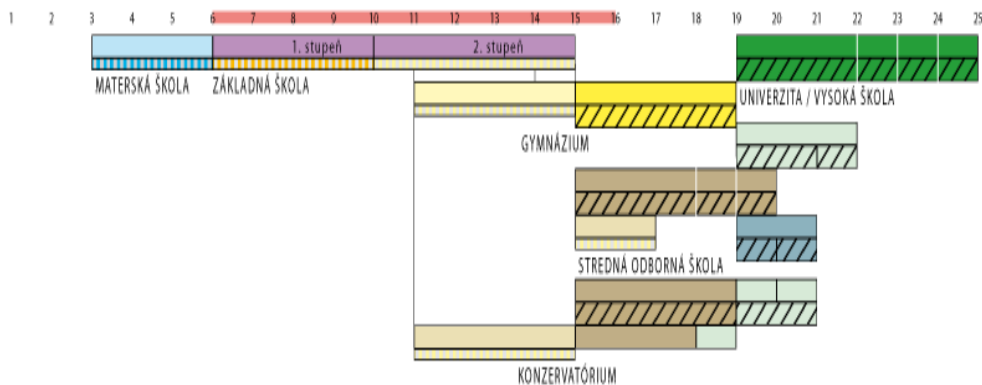
11. ábra: Románia oktatási rendszere



12. ábra: Csehország oktatási rendszere



13. ábra: Szlovákia oktatási rendszere



14. ábra: Tankötelezettség Európában

	Tankötelezettség időtartama ⁴²	
	Belépési életkor	Kilépési életkor
Ausztria	6	15
Belgium	6	15
Bulgária	7	16
Ciprus	4 év 8 hónap	15
Csehország	6	15
Dánia	6	16
Egyesült Királyság (Anglia, Wales, Skócia)	5	16
Egyesült Királyság – Észak Írország	4	16
Észtország	7	16
Finnország	7	16
Franciaország	6	16
Görögország	5	15
Hollandia	5	18
Írország	6	16
Izland	6	16
Lengyelország	6	16
Lettország	5	16
Liechtenstein	6	15
Litvánia	7	16
Luxemburg	4	15
Magyarország	5	18 ⁴³
Málta	5	16
Németország (a legtöbb tartományban)	6	15 ⁴⁴
Norvégia	6	16
Olaszország	6	16
Portugália	6	18
Románia	6	16
Spanyolország	6	16
Svédország	7	16
Szlovénia	6	15
Szlovákia	6	16
Törökország	6	14

⁴² A legtöbb európai országban azonos a tankötelezettség időtartama minden képzési formában tanuló számára. Néhány európai országban azonban eltérő a nappali képzési rendszerben és a nem nappali képzési rendszerben részt vevők tankötelezettsége. Így Belgiumban, Németország legtöbb tartományában, valamint Portugáliában a nem nappali képzési rend szerint tanulónak 18, míg Németország néhány tartományában 19 éves korig tart a tankötelezettség.

⁴³ A nemzeti köznevelési törvény (2011) értelmében 2013. január 1-jétől lép hatályba a tankötelezettséget érintő új szabályozás, amely a 16. életévben határozza meg az tankötelezettség felső korhatárát Magyarországon.

⁴⁴ Néhány tartományban 16 éves kor a tankötelezettség felső korhatára.

„LEGYEN A MATEMATIKA MINDENKIÉ!”

25 ÉVE HALT MEG VARGA TAMÁS

C. Neményi Eszter

Eötvös Loránd Tudományegyetem

„Látszólag csak az egyszeregy tanításáról van szó, valójában nagyobb ügyről. Arról, hogy közkinccsé válhat-e, válik-e a matematika. Minthogy most nem az. Sokan azonban úgy véljük szerte a világban, hogy azzá válhat, és azon dolgozunk – megosztva ötleteinket, pozitív és negatív tapasztalatainkat –, hogy váljon is, mihamarabb” – olvasom a *Kritika* 1987. decemberi számában „Az egyszeregy körül” című írás bevezető sorait. Az üzenet szerzője: Varga Tamás.

Én őt 1967-ben ismertem meg, még az ELTE-n. Vele kapcsolatban valami „új” módszerről lehetett hallani. Kíváncsiságból elmentem megnézni a Váci utcában rendezett bemutatót. Gizi néninél is, Lidi néninél is láttam egy-egy órát¹, és aztán nem tudtam szabadulni az élménytől! Lehet így is tanítani a matematikát? Hogy minden kisgyerek örömmel dolgozik? Hogy az óra végén nem akarják meghallani a cseppet? És hogy egy-egy feladatnak többféle megoldását látják meg a 9-10 évesek, és sokkal gyorsabban, mint én, a negyedéves matematika szakos egyetemi hallgató? Azt aztán csak lassan, hosszú idő alatt értettem meg igazán, hogy *milyen egységes, átgondolt koncepció alapján jött létre ez a csoda*.

Fent idézett írása nyomán – amit már halála után kaptunk meg –, Rá emlékezve most néhány számomra fontos gondolatot szeretnék kiemelni.

Az egyik, hogy *miképpen gondolkodott a matematikáról*, mi volt számára a matematika.

A másik, hogy *hogyan gondolkodott a matematikatanításról, a matematikai nevelésről*. Miben kívánt egészen mást, mint ahogyan addig volt e téren?

Mi volt számára a matematika?

Idézett cikkében írja: „A matematika a legalsó szinttől a legfelsőig tapasztalatokból nő ki: próbálkozásokból, sejtésekből és ellenőrzésükből, elvetésükből vagy megerősítésükből. Mégis *az emberi szellem szabad alkotása. Híd a »két kultúra« között. Tele van játékosággal, esztétikummal: művészet is.*”

Száma a *matematika lényegéhez* tartozott, hogy a valóságos környezet tulajdonságait, a valóságos dolgok összefüggéseit, viszonyait ragadja meg a maga eszközeivel. A valóságos problémákat írja le a saját nyelvén, saját modelljeivel, és ezek felhasználásával oldja meg amazokat. Így valamiképpen alapja, eszköze a fizikának, technikának, egyéb tudományoknak.

De nem kisebb fontosságot tulajdonított annak, hogy a matematika *az emberi szellem szabad alkotása, művészet is*.

Tanítási gyakorlatában és 1963-ban elindított komplex matematikatanítási kísérletében egyaránt arra törekedett, hogy a kisdíjak is átélhessék a

¹ Tiszai Zoltánné, Gizi néni és Barabás Lajosné Lidi néni

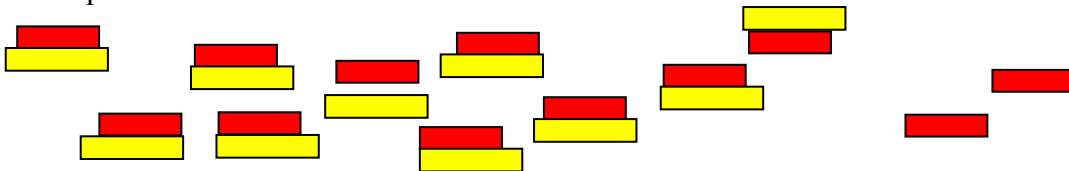
matematikával való foglalkozásnak ezt a teljességét: az ismeretek tapasztalatokon nyugvó birtokba vételét, a szellemi alkotás gyönyörűségét, és művészi játékosságát, esztétikumát. Fontosnak tartotta, hogy a matematikával való foglalkozás minden korosztály számára *örömszerző és alkotó tevékenység* legyen.

Matematikai játékaik sohasem öncélú szórakoztatások voltak. Nem írta lepkeszárnyakra az egyébként talán unalmas számolási feladatokat, de épített a *megértés öröme*, a *felfedezés* és a *véletlen megélésének izgalmára*, a „*már én is tudom*” *megelégedésére*.

Az óvodás Marika piros és sárga utat épített egymás mellett a színes rudakból. Megállapította, hogy a sárga út hosszabb.



Ezután az óvónő kérdésére, hogy melyik több: a piros vagy a sárga rúd, a rudak párokba rendezésével kereste a választ:



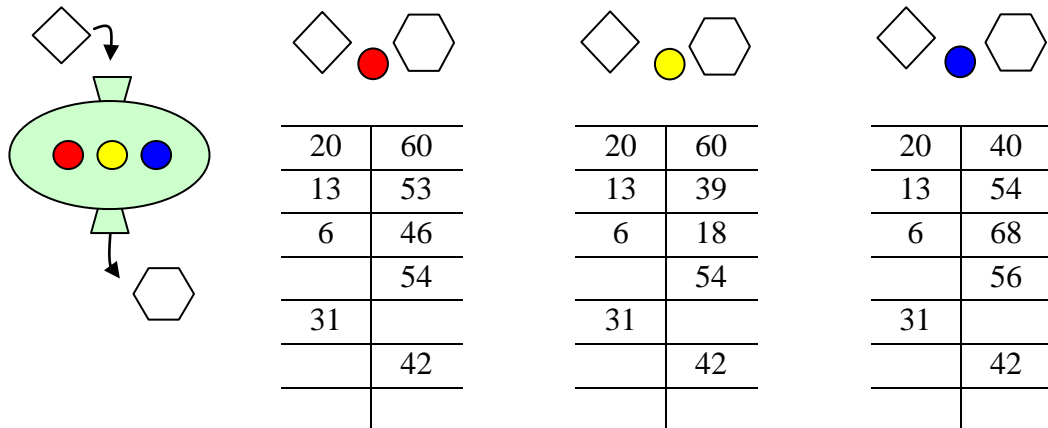
Kétkedést kifejezve kérdezte az óvónő: hát nem a sárga út volt hosszabb? Marika elbizonytalanodott, és újból megépítette az utakat. Magára hagyva megismételte a rudak párokba válogatását, aztán felkiáltott: „Jaj de buta vagyok! Hiszen a sárga rúd hosszabb!”

A „Jaj de buta” kislány csodálatos felfedezése – gondolom – mély megértés alapjává vált. S talán belőle lett az egyik tanuló, akinek később a mértékváltás nem okozott igazi problémát!

Amikor a *téglalap területén* dolgoztak a Váci utcai negyedikesek, sok különféle alakú és méretű, kivágott téglalapot hozott Varga Tamás a gyerekeknek, és mindenki kapott sok-sok egybevágó kis négyzetlapot, hogy fedje be velük a téglalapját. Állapítsa meg, hány ilyen lappal lehet befedni. Aki aztán egy téglalap lefedése után (vagy esetleg már az első egy-két sor kirakása után) tudta, mi lesz a kirakás eredménye, kérdezte: muszáj kirakni? Ha tudod anélkül is, akkor nem kell! – volt a válasz. Aztán elmagyarázhatta felismerését, előbb csak a tanító néninek, Tamás bácsinak, aztán – esetleg csak másnap, vagy egy hét múlva – a társainak is. És aki csak több téglalap lefedése után fedezte fel az azonos hosszú sorok szerepét, az is átélhette, hogy „*én tanultam meg*”, „*én is tudom*”!

Az egyik igen gyakran alkalmazott játék az ún. *szabály-játék* vagy *gépjáték* például a függvényszerű gondolkodás formálásának csodálatos eszköze lett, valamint tapasztalati bázis a függvényfogalom megalkotásához.

Jól képzett mérnök-szülők nehezményezték, hogy minek adunk olyan feladatokat a harmadikos, negyedikes gyereküknek, amit ők sem tudnak megoldani. Egy munkalapon ilyen feladványok szerepeltek egymás mellett:



Az első „bébikönnyű”: mindegyik számhoz hozzáad 40-et! A második talán még egyszerűbb: megháromszorozza a bedobott számot. De a harmadiknak nincs semmi értelme! – mondták, írták sokan felháborodva.

Emlékszem, a Váci utcai 4. osztályosok micsoda izgalommal foglalkoztak hasonló feladványokkal. Aki „kitalálta”, hogy mi lehet a gép szabálya, amikor a kék gombot nyomjuk meg, csak Gizi néninek súgta meg, hogy ne vegye el mások örömét, hogy mások is kitalálhassák.

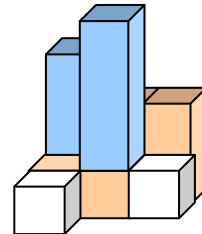
Varga Tamás meglátta és felhasználta az *alkotás szerepét* abban, hogy a kisgyerekek is *valódi szellemi tevékenységet* végezzenek. Nemcsak végrehajtói voltak betanított munkásként a tanító utasításainak. Nemcsak elvégezték a kijelölt műveleteket, hanem a műveletek felhasználásával számokat alkottak. Igen egyszerű példája volt ennek az ún. *staféta játék*. Csapatonként egy-egy számot kaptak a gyerekek, s annak sokféle „nevét” írták a táblára, egymásnak adva a staféta-krétát. Aztán közösen ellenőrizték és értékelték a csapatok munkáját.

Vagy *kis kutatásokat végezhetek*: miféle számokat lehet alkotni például a 3 és az 5 felhasználásával, ha csak összeadásokat végezhetnek velük? És miket nem tudnak így előállítani?

Alkotó tevékenységek során ismerkedtek a gyerekek *testekkel, síkidomokkal*. Azokkal, amelyeket szabadon vagy valamilyen feltételekkel létrehozottak, meg azokkal, amelyek alkotóelemekként szolgáltak.

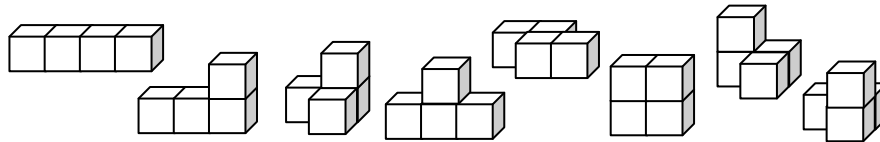
Például kézbe adott kockákból, színes rudakból építettek, szívószálakból fűztek, síkidomokból ragasztottak össze különféle testeket *kedvükre*.

Aztán *másoltak* eléjük épített vagy rajzban megjelenített testeket, ennek során alakot, méretet, állást, irányt, illeszkedést tanulhattak megfigyelni.



- Ilyen testekből – pl. 4 vagy 8 kockából, vagy 2 fehér, 3 rózsaszín és 2 világoskék rúdból – építhettek adott alaprajzon *vagy szavakban megfogalmazott feltételek szerint*:

- téglatest legyen,
- kocka legyen,
- minél kevesebb papírral lehessen becsomagolni, vagy minél kevesebb festékkel bevonni;
- adott számú csúcsa legyen...
- Esetleg alkossák meg 4 kockából az összes lehetséges testet, ha egész lapjukkal kell összesimulniuk a kockáknak.



- De alkottak *állításokat*, tárgyakról, összességekről, alakzatokról:
Például a 4 kockából megalkotott testekről. (Van köztük téglatest; van olyan köztük, amelynek valamelyik lapja hatszög. Mindegyiknek vannak párhuzamos lapjai. Amelyik nem téglatest, azon van beugrás, azaz nem konvex...)
- Tulajdonságokhoz, állításokhoz létrehoztak *összességeket, rendszereket*:
Például a logikai lapokból hoztak létre összességeket olyan állítások szerint, hogy
 - mindegyik lap piros
 - minden piros benne van
 - az előbbi mindkét állítás igazS ez utóbbi alapján eljutottak a részhalmaz meghatározó tulajdonságáig is.
- Készítettek *sorozatokat, táblázatokat* adott szabály szerint, vagy néhány adathoz, adatpárhoz, adathármashoz illeszkedőt
Például: folytasd a sort!
1, 2, 4...
És sokféle szabály szerint alkottak más-más sortot:
1, 2, 4, 5, 7, 8, 10...
1, 2, 4, 7, 11, 16, 22...
1, 2, 4, 8, 16, 32, 64...
1, 2, 4, 7, 12, 20...
és fogalmazták meg a követett szabályt.
- Alkottak akkor is, amikor valamely probléma értelmezéséhez, megoldásához kerestek, alkottak megfelelő modellt.
Például amikor arra keresték a választ, hogy egy papírcsík 10 összehajtása során hány rész keletkezik – sortot alkottak az alakuló részek száma szerint:
(1), 2, 4, 8... és így jutottak el a probléma megoldásához.

- Sőt mondhatjuk, hogy a *matematikai fogalmak megalkotásának* is főszereplői és nem elszenvedői voltak. Sokáig szavakba öntés nélkül, aztán saját megnevezéssel, körüljárással, s talán csak a felső tagozat vége felé egyre szabatosabb definícióval.

Itt szeretnék áttérni arra a gondolatra, hogy hogyan is gondolkodott Varga Tamás a *matematika tanulásáról, tanításáról, a matematikai nevelésről*. Bár már eddig sem tudtam kikerülni egy-egy elemét.

A munkatársaival együtt kidolgozott tantervben a matematikával való foglalkozás *legfőbb feladataként a gyerekek fejlesztését* fogalmazta meg minden olyan területen, amelyet szolgálhat ez a tevékenység. A matematika segítségével fejleszteni kívánta a tanulóknál a megértést, az ítélőképességet, az összefüggéslátást, de olyan általánosabb emberi képességeket is, mint pl. a figyelem, emlékezet, akarat, együttműködés, egymás megértésére való törekvés, kommunikáció, önismeret, önellenőrzés. Emellett hangsúlyozta a matematikai ismeretek fontosságát, a készségek el nem hanyagolható szerepét is.

Igen nagy gondot fordított a *tiszta fogalmak* kimunkálására. Továbbképző munkájában, előadásaiban, írásaiban arra törekedett, hogy a pedagógusok pontosan értsék, mi az egyes fogalmak tartalma, hiszen csak így szolgálhatják a gyerekek fogalomépítését.

Példaként szeretném kiemelni a *műveletfogalmakat*. Az egy- és kétváltozós műveletek megkülönböztetését, aminek igen nagy szerepe van a műveleti tulajdonságok pontos értésében, használatában.

Lehet-e a kivonás szereplőit felcserélni? És lehet-e egy műveletsorban előforduló szereplők sorrendjét változtatni, ha ott kivonások is szerepelnek? Ha nincs tiszta fogalmunk, ha nem tisztán értelmezzük a kétféle műveletet, nincs olyan gyerek, aki megértené, mikor szabad csereberélni, és mikor nem!

Pl. egyenlő-e a $6 - 2$ és a $2 - 6$? – Nem! A két változó szerepe más és más; nem cserélhető fel a kisebbítendő és a kivonandó!

És egyenlő-e a $17 - 2 - 3 + 8 - 9$ és a $17 - 9 + 8 - 3 - 2$? Igen. Miért is? A kiinduló számot egymás után növelik és csökkentik az egyváltozós műveletek, s az egyenrangú változtatások – mint pl. a hozzáadások és elvételek – sorrendje nem befolyásolja a teljes változás eredményét. Olyan ez a műveletsor, mintha több egybemenetű gépet kapcsolnánk egymáshoz: mindegyik változtatja valahogyan a beérkező adatot, de együtt ezek a változások – sorrendjüktől függetlenül – azonos eredményre vezetnek.

A szorzás sem csak kétváltozós művelet-tartalmú! Sőt a mindennapi szituációk legtöbbször *egyváltozós szorzás-fogalmat* alkalmaz. Amikor adott darabszámot, adott mennyiséget többszörözünk, akkor egyváltozós műveletet végzünk. És ebben az esetben még csak felvetni sem értelmes a tényezők felcserélhetőségét, nemhogy közlés alapján elfogadtathatnánk! Lehet 5 gombot háromszorozni, de nem lehet a 3-at 5-gombszorozni. Lehet a területszámításnál a 3 m^2 -t 4-szerezni, de nem lehet a 3 m -t 4 méterszerezni!

A kétféle osztás: az egyenlő részekre való osztás és a bennfoglaló – más néven euklideszi – osztás fogalomépítése, értelmezése is nagy gonddal történt. Amikor a fogalom kidolgozását elkezdjük, tehát *konkrét tevékenységeknek feleltetünk meg matematikai tevékenységeket, akkor nincs jogunk összemosni a különböző tartalmakat!* Sőt később is csak a számszerű egyezést fogadhatjuk el. Az adott szituációkban, szöveges feladatokban való értelmezések akkor is különbözőek!

A kísérleti időszakban még csaknem meglincseltek azért, mert a *négyzetet a téglalapok közé mertem sorolni*. Hogyan lenne a négyzet téglalap, amelynek csak a szemközti oldalai egyenlők, de a szomszédosak nem? Új szemléletre volt szükség, hogy a fogalmak egymáshoz való viszonya a helyére kerüljön!

Varga Tamás matematikatanításról vallott gondolkodásának egyik alapvetése az volt, hogy *egységes a matematika*, és ezt az egységességet a kezdetektől látnia kell a fogalmi rendszer épüléséért felelős pedagógusnak. Azt, hogy *a különféle témákat csak egységesen alapozva, és minden lehetséges szinten összekapcsolva, összeszöve helyes feldolgozni*. A témák esetenként ugyanannak a fogalomnak, összefüggésnek más-más aspektusát világítják meg. Valamely fogalom megközelítéséhez, összefüggés-feltáráshoz egy másik téma eszközként szolgálhat vagy begyakorlásához nyújt lehetőséget. És az így, spirálisan épülő fogalmi rendszer válik egyre gazdagabbá, egyre mélyebben megérthetővé.

„Az alsós matematika sohasem lehet többé csak számtan” – írta említett cikkében –, bár „a számolás a középpontban marad.”

Ennek a gondolatnak az újszerűségét akkor érthetjük meg igazán, ha ismerjük például az 1977-ben 14. kiadását megért 4. osztályos tankönyvet, amely az 1963-tól érvényes tanterv alapján készült. A könyv tartalomjegyzéke így szól:

Ismételjünk!

A tízezres számkör

A téglalap és a négyzet területe

A százezres számkör

Írásbeli osztás kétjegyű osztóval

A milliós számkör

Írásbeli szorzás háromjegyű szorzóval

Írásbeli osztás háromjegyű osztóval

Ismétlő feladatok

Az érdekes feladatok (3 ilyen feladat szerepelt a könyvben!) megoldásai.

És a fejezetek – az első oldalon megjelenő közléseket követően – mindössze a közölt ismeretet gyakorló szám- és szöveges feladatok sokaságát tartalmazzák. Képanyaguk 90-95%-a a szöveges feladatok tartalmához illesztett illusztráció (pl. szántó traktor, Gagarin és Tyereskova arcképe, épülő házak stb.).

Varga Tamás az első osztálytól egységként épülő matematika fontos területének tekintette a *halmazokat, a logikát* – anélkül, hogy elmélettel, formalizmussal terhelve volna meg az e témákkal való foglalkozást. A természetes

szám fogalmának egyik alappilléreként kezelte a halmazokat. Ennél azonban lényegesen szélesebb körű szerepét: az absztrahálás folyamatának csodálatos lehetőségét, a rendszerezés, rendszeralkotás módját is számon tartotta benne, és felhasználta a logikai gondolkodás alapozásának alapvető eszközeként.

A témák között szerepelt az *algebra alapozása, relációk, függvények, sorozatok, geometria, mérés, a kombinatorika*.

Forradalmi újítás volt, hogy a *valószínűséggel* is ismerkedhettek a kisdíákok már 6-7 éves koruktól.

Nemcsak a kombinatorikai gondolatok formálásának alkalmát látta a témában. Tehát nemcsak pl. kockadobásokkal, pénzérmékkel, a Galton-desztkával való játékokat, kísérleteket fogalmazott meg, amelyekben a véletlen események bekövetkezésének esélyeit a lehetséges előfordulások számbavétele alapján latolgathatták a gyerekek. De a véletlennek a világunkban jelen lévő óriási szerepét felismerve olyan játékokat, tevékenységeket is kieszelt, amelyekben pl. a rajzsög, vagy a fogpasztás kupak dobásának és különféle helyzetű leesésének megfigyelése játszott szerepet. Vagy az ablak alatt elhaladó járművek megfigyelése, jegyzése volt a gyerekek dolga. Tehát, ahol nem voltak egyenlő valószínűségű elemi események.

A tanítás-tanulás egy másik alapvetése, hogy *kicsi kortól valódi matematikát* kell adnunk a gyerekeknek. Ez az elv nemcsak arra kötelez, hogy a számtanon kívül a matematika többi területével is találkozzanak, és ne szakítsuk szét a matematika összetartozó ágait, vagy hogy sohase tanítsunk olyasmit, amit később módosítani, korrigálni kell. De arra is, hogy *ahogyan tanítunk, amiképpen foglalkozunk a gyerekekkel, az is matematikai legyen*. Így vált a *tanulás-tanítás módszere* is tartalmi kérdéssé. Így kaptak előkelő helyet a tantervben a matematikatanulás-matematikatanítás módszerei.

Módszertani törekvéseinek talán legátfogóbb jellemzője, hogy a tanulás-tanítás folyamatában módosulniuk kellett a szerepeknek. Azt helyezte előtérbe, azt vette alapul, *hogy hogyan képes ismereteket szerezni a gyerek, mivel tudja azokat elmélyíteni és bekapcsolni folyamatosan formálódó ismeretrendszerébe, hogyan tudja ezeket alkalmazni*.

Tudta, hogy ehhez a gyerekek egyéni és a korosztályt jellemző általános tulajdonságainak, adottságainak, képességeinek mély ismerete, formálódásának minél pontosabb nyomon követése szükséges.

Nem véletlen, hogy az *agykutatás, a fejlődéslélektan, a gyermeklélektan* legújabb eredményeiről, a nagyvilágban folytatott *matematikatanítási kísérletekről* naprakész és mélyen átgondolt tudással rendelkezett a tanár úr. És maga is érdeklődéssel kísérte figyelemmel a gyerekek viselkedését, reagálását a kínált helyzetekben.

Összinte kíváncsisággal hallgatta mások tapasztalatait, tanítási élményeit, és ezeket folyamatosan felhasználta a kísérlet irányításában, tanterv- és taneszközfejlesztő munkájában.

A gyerekek világáról, gondolkodásáról, tanulási lehetőségeiről szerzett nagy tudása alapján térhettünk át *a személyes, cselekvő tapasztalatszerzésből kiinduló*

tanulásra a már régóta általánosan elterjedt, szemléltetésre építő tanításból (ami természetesen már nagy előrelépést jelentett a szavak, mondatok mechanikus memorizáltatásához képest).

Ennek a megfelelő eszközökkel végzett tevékenységnek kettős szerepét tartotta szem előtt. Egyrészt a különféle helyzetekben megtapasztalt *konkrét tények és a köztük levő sokszínű viszonylatok közös lényegéből interiorizálódnak a fogalmak*. Másrészt az eszközök segítségével *külső képsorként megjelenő problémamegoldási folyamat is belsővé, gondolkodási folyamattá válik*.

A matematika értelmes tanulásának az is feltétele, hogy utasítások végrehajtása, sokszor ismételt kérdésekre adandó válaszok betanulása helyett foglalkozhassanak a gyerekek akár már óvodás korukban is igazi, gondolkodást építő *problémák megoldásával*. Olyanokkal, amelyek érdekesek a számukra. Hogy fejükben *az üres mondatok helyett a fogalomtartalmak s a köztük levő kapcsolatok formálódjanak ki*, hosszú időn át való érleléssel.

A matematikában viszonylag kevés olyan, konvención alapuló ismeret van, amelyben a gyerekek külső tekintélyre szorulnak. *Az igazság kritériuma a valósággal való egyezés*. Ez teszi olyan alkalmassá e tárgyat arra, hogy benne megtanulják a gyerekek ellenőrizni és értékelni saját munkájukat és társaik munkáját.

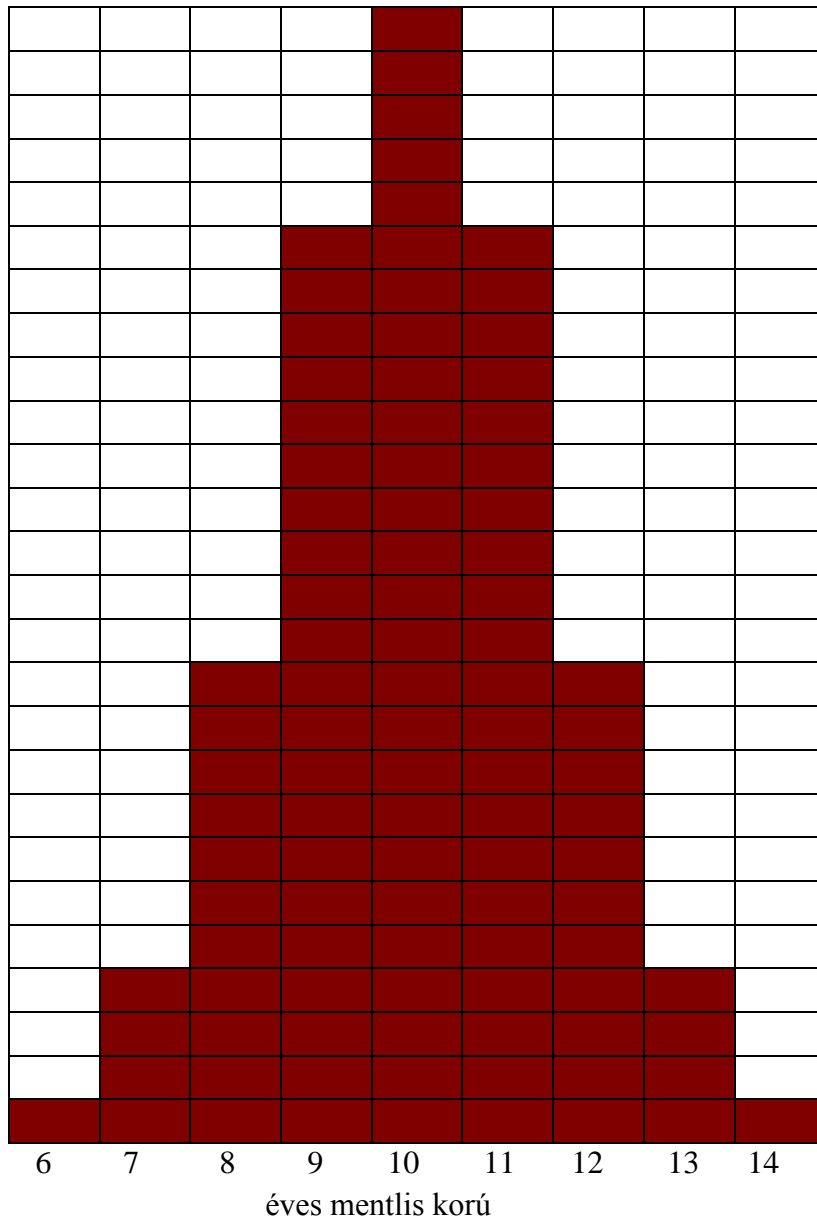
A jó tanulói légkör egyik feltétele *a tévedés és a vita szabadsága* – vallotta Varga Tamás. Ha téves gondolataikat is nyugodtan kimondhatják a gyerekek, és senki nem büntet érte, nem kell szégyenkezni miattuk, akkor kellemesebbé válik a tanulás, és a tanító is megérti, mi okoz gondot. Így a téves gondolat tisztázásához újabb problémákat vethet fel, bevonhatja a többi tanulót is, akik érveléssel, példákkal, saját gondolataik kimondásával segíthetnek.

A tanító, a tanár szerepe is módosult, kibővült. Nem korlátozódhat arra, hogy az információk kizárólagos forrása, majd az elsajátított ismeretek számon kérője legyen. Feladata a tanulási folyamat átgondolása, a megfelelő eszközök biztosítása, a munka szervezése és szükséges mértékű irányítása, segítése. Még a szerzett ismeretek megfogalmazásában is fontosnak tartotta Varga Tamás a tanulók saját, esetleg pontatlan kifejezéseiből való kiindulást, s ennek tapintatos, értelmező korrigálását.

Minthogy a módszertani kultúra formálása során valóban azt tekintette kiindulópontnak, hogy hogyan tud tanulni a diák, hangsúlyozta *a differenciálás fontosságát*. Bemutatta azt az akkor számunkra még meglepő tény, hogy a „*kivételesek vannak többen*”. Hogy pl. egy 4. osztályban már csak a tanulóknak mindössze nagyjából negyedrésze van mentálisan 4. osztályos szinten.

Az x évesek mentális kora sok vizsgálat eredményéből leszűrve minden x-re normális eloszlású – írta. Ilyen eloszlás esetén 100 pontosan 10 éves gyerek mentális kora egész évre kerekítve:

Mentális életkor	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A tanulók száma	1	4	11	21	26	21	11	4	1



Eszerint a nem 10 éves mentális korúak száma 74. A legalább 2 évvel eltérők száma is 32!

S ha felelősek vagyunk azért, hogy mindenki előbbre jusson a maga útján, lépcsősorán, akkor szükséges alkalmazkodnunk ehhez a tényhez. Ugyanis hiába íránk elő, hogy a 4. osztályosoknak hol *kell* tartaniuk. Aki még az előző lépcsőfokig nem jutott el, az képtelen továbblépni, aki jócskán túljutott az előírt szinten, azt unottá, kedvetlenné, érdektelenné teszi a már nem neki való teendő, a már nem neki szóló tananyag, probléma.

Minden *lényeges* mozzanatára sem tudok kitérni Varga Tamás koncepciójának. Azt azonban még szeretném elmondani, hogy bár fontosnak látta

a tehetséges tanulók fejlesztését, tevékenységének legfőbb mozgatója az volt, hogy *legyen a matematika mindenkié*. Hogy váljon a matematikatanulás *mindenki számára örömszerző, alkotó, fejlesztő tevékenységgé*.

Szívesen sorolnám most azok nevét, akik munkatársai – óriási munkájának részesei voltak. Soká tartana, nem tehetem. Pedig sokan vannak a jelenleg is ugyanazért az ügyért dolgozó, harcoló kollégák közül és a már elhunytak közül is, akiknek a nem mellékes szerepéről szintén jó lenne egyszer megemlékezni.

Varga Tamás munkájának *mai folytatásról* tudjuk, hogy a 87-es korrekció után alakuló tantervek, ha nem is változatlanul, de alapelveiben, a tananyag legnagyobb részében megőrizték azt a kincset, amelyet ő létrehozott közvetlen és távolabbi munkatársaival együtt. Abból táplálkozott a NAT, a kerettantervek, és a SuliNovában kompetencia alapon épülő tanterv egyaránt. Az éppen formálódó új kerettanterv is sokat merített eredményeiből. Sőt elmondhatjuk, hogy külföldön is megmaradt az érdeklődés, vannak követői tanterveinknek, tankönyveinknek, Varga Tamás matematikatanításra vonatkozó koncepciójának. Például Finnországban már az ő nevét viselő társaság gondozásában, tankönyveink és taneszközeink felhasználásával sok iskolában igen szép eredménnyel folyik az oktatás.

Nem térhetünk ki a kérdés elől, hogy az általa megkezdett munkát vajon jól folytatjuk-e mi is, itt Magyarországon. Számba kell vennünk az azóta elért eredményeket, az értékeket, amiket tovább tudtunk fejleszteni. De szembe kell nézni időről időre az oktatásirányítás és a napi gyakorlatok nehézségeivel, esetleges hibáival is, hogy elmondhassuk: közkinccsé válhat a matematika, mert azon dolgozunk – megosztva ötleteinket, pozitív és negatív tapasztalatainkat –, hogy váljon is közkinccsé, mihamarabb.

EGY TANULMÁNYKÖTET MARGÓJÁRA
MIKONYA GYÖRGY–SZARKA EMESE (SZERK.): AZ ÚJ VALLÁSOS
MOZGALMAK ÉS A PEDAGÓGIA (ELTE EÖTVÖS KIADÓ 2009)

Demeter Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A Mikonya György vezette *Reszocializáció és kultúrák párbeszéde az új vallásos mozgalmakban* kutatócsoport vállalkozása hiánypótló. A vallásosság kutatása szenzibilis terület, az adatgyűjtést meghaladó mélységű, pedagógiai nézőpontú vizsgálata úttörő kezdeményezés hazánkban.

Kitüntetett jelentőséget ad a csoport munkájának, és – a kutatások eredményeinek közzétételére tervezett – három kötetes könyvsorozatnak, hogy az első kötet megjelenését követően mind a vallási közösségek jogállását, mind a hitoktatás szabályozását a magyar törvényhozás jelentősen átalakította, a változó jogszabályi környezet a tájékozódást a korábbiaknál is szükségesebbé teszi.

A könyvsorozat első két tanulmánykötete már olvasható. Az *Új vallásos mozgalmak és a pedagógia* 2009-ben jelent meg, alcíme szerint a vallásos mozgalmakkal összefüggő sajátos iskolai nevelési problémák feltárására vállalkozik. Mikonya György a kötetet bevezető értekezésében személyiséglélektani és valláspszichológiai elméletek eredeti ötvözetével megalapozza, a társszerkesztő, Szarka Emese *A valláspedagógia tartalmának alakulása* című zárótanulmányában összefoglalja a tanulmányok füzérét. A széleskörű anyaggyűjtést és rendszerezést követelő munka fő célja a szerkesztők szerint a hazai valláspedagógia önálló neveléstudományi diszciplínaként való kibontakoztatása.

A vallási szerveződések, közösségek kutatása érdeklődésre számot tartó, de valláselméleti, szociológiai, szociálpszichológiai, történeti, kulturális antropológiai, pszichológiai megközelítésben egyaránt viták kereszttüzében álló, politikai befolyástól sem mentes terület, a vallásosság összetett jelenség, vizsgálata a kiindulópontnak tekintett alapfogalmak és a metodikák megválasztása, a következtetések levonása terén egyaránt körültekintést és mértéktartás igényel, amire a vallásszociológusok eredményeik közzétételekor folyamatosan felhívják a figyelmet. Szükség is van a következtetések tekintetében az óvatosságra, hiszen a vallásosságra vonatkozó fogalmak értelmezésének különbségei és az adatgyűjtési módszerek eltérései jelentősen befolyásolhatják az azonos népszerűség körében azonos időszakban folytatott vizsgálatok eredményeit és ezek értékelését.¹

Munkájának kezdetén a kutató szembesül például a vallási közösségek és az egyéb szerveződések elhatárolásának feladatával, ami, ha nem a törvénykezés tudományos szempontból aligha kielégítő módját fogadja el,² meglehetősen sokrétű feladat, ugyanakkor

természetesen a törvényi változások óhatatlanul rávetítik árnyékukat a tudományokra is. Az 1990-es évi IV. törvény 8. § szerint az azonos hitelveket követő legalább száz természetes személy vallási tevékenység céljából egyházat alapíthatott, így 2007-ben az Oktatási és Kulturális Minisztérium 159 különálló egyházat/vallási közösséget tartott nyilván, ezeket további, a vallási közösségek által működtetett intézményekkel bővítve kb. 300 egyházi jogállású szervezetet ismert el. A kutatócsoport munkájának kezdetén tehát a jogszabály még igen szélesre nyitotta a vizsgálódás kereteit. A 2011. évi CCVI. törvény az egyházak körét jelentős mértékben szűkítette: a recenzió megjelenéséig –két ütemben – 27 egyház elismerésére került sor, jöllehet a törvény 14. §- a nyitva hagyja az utat a megszabott kritériumoknak megfelelő közösségekkel való bővítésre.

A törvénykezés deklaratív meghatározásánál árnyaltabb megközelítés lehetőségét éppen a történeti hagyományokon nyugvó nagy egyházak és felekezetek körén kívül eső vallási közösségek fogalmának jellemzési kísérletei kínálják, hiszen nem kis részben ezek miatt ütközik nehézségekbe a kellően flexibilis elméleti megalapozás. Ezek a közösségi



formációk lehetnek a tradicionális vallások elágazásaiból született, azok köréből kirekesztett vagy akár tolerált irányzatok is, lehetnek több különböző vallásból, esetleg tudományelemekből és hiedelmekből kompilált ötvözetek, amelyeknek a személyiség egészére egy-egy zenei szubkultúra vagy sportklub identifikációs közösségénél tartósabb befolyásuk akkor lehet, ha a hozzájuk csatlakozók életproblémáik folyamatos kezelésének ígéretét várhatják tőlük.

Az „új vallási mozgalom” (ÚVM) terminust általában olyan közösségekre alkalmazzák, amelyek transzcendens irányultságú lelki, világnézeti, hitéleti kultúra követésére és gyakorlására hivatottnak nyilvánítják magukat.³ A közelítő megfogalmazás, amint a hozzá hasonlók is, könnyen kicsorbulhatnak azonban az egyes közösségek önmeghatározásán, ezért mondható plauzibilis megoldásnak Mikonya György módszere, aki a kötet bevezető tanulmányában a vallásos közösségek különféle csoportosításával rajzol tablót, így az elhatárolás rugalmas, újabb szempontok érvényesítésével az ide sorolt közösségek köre módosítható, ami különösen indokolt ebben a körben, hiszen folyamatos a mozgalmak sokasodása és változása.

A kötetben a szerzők bemutatnak néhány jellegzetes, általuk az ÚVM körébe sorolt közösséget, nem riadva vissza egyes, különböző intézmények éles bírálatait magára vonó, és a közvéleményben is inkább negatív értékelésű csoportosulás jellemzésétől sem. A választás szempontjairól nem esik szó, de talán szándék lehetett a különböző világvallásokhoz köthető új mozgalmak reprezentálása, hiszen a magukat a kereszténységhez soroló vallási közösségek mellett megjelenik a kötetben iszlám eredetű, ind megalapozású és a főként kínai és japán, csan és zen buddhista gyökerekből táplálkozó közösségi formáció is. A vallásosság hagyományos fogalmának sajátos bővítésével éltek a

szerkesztők, amikor a pszichotechnikai módszerek terjesztésére szerveződött, jöllehet a spiritualitásra irányuló igény közösségi kielégítését is felvállaló szcientológiát, valamint az agykontrollt a kutatott szervezetek körébe sorolták.

A kötet szerzői a módszerek választása során a sokoldalúságot tartották szem előtt. Vallási/egyházi dokumentumokat ismertettek, beszámolókat gyűjtöttek egyháztagoktól és az egyházaikat elhagyóktól, valamint külső megfigyelőktől. A pedagógia szempontjaira tekintettel rendszerezték a – nagyrészt személyes elbeszéléseket, interjúkat tartalmazó, igen szerteágazó – anyagot. Minden kiválasztott vallási mozgalomhoz összegző táblázat készült, az egyes fejezetek végén pedig „a neveléstudományhoz” címzett jelzések olvashatók. A megnyilatkozást vállaló egyháztagok személyes közléseinek dominanciája az összegzések érvényességi tartományát vélhetően szűkíti, hiszen a közösségek tagjai eltérően követhetik, értékelhetik, értelmezhetik az ideáltipikus mintákat, a tanítások egyénített módon épülnek be egy-egy hívő világértelmezésébe, céltételezésébe, értékrendjébe, konkrét élethelyzeteinek megélésébe, így az egyes közösségek útmutatóként elismert iratainak a tagok beszámolóival való összevetése a következőkben átfogóbb kép kialakítására adhat alkalmat. Szembetűnő például, hogy a közösségek tagjainak beszámolói arról, hogy mozgalmuk milyen életmódmintát követ, nagyjából megegyezik a mainstream médiumok és nevelő célzatú tömegmozgalmak által hirdetett testi-lelki egészségképpel, persze valamelyest rigorózusabb formában, vallási kötelességnek tartva például a családi élet bensőségességét, vagy éppenséggel az egészséges étkezést. A nagyobb részben személyes beszámolókra és megfigyelésekre épülő ismertetések ugyanakkor élményszerűvé teszik a leírásokat, egyúttal tiszteletet ébresztenek a munkát végzők kitartása és eltökéltsége iránt.

Mesterházy Ágnes az Egyesült Államokból indult – hazánkban három egyházi közösségbe szerveződött – adventista mozgalmat és az adventisták közül kivált, ma már önálló egyházat, a Jehova Tanúit jellemzi, különös hangsúlyt helyezve az önfegyelmet és odaadást követelő életmód, a család és a nevelés leírására, nem tagadva az iskolai és más közösségekkel való együttműködés nehézségeit sem.



Szarka Emese mutatja be a muszlim országban született, önjellemzése szerint integratív és toleráns Bahá’i Közösséget, annak jótékonyági és tanító szolgálatát.

Szabó Richárd vállalkozott a világszerte rázúduló kritikák által a tudomány és a vallás körén kívülré utasított – szintén az USA-ból indult – Szcientológiai Egyház bemutatására. A tanulmány illusztrálja azt a rejtélyt, de nem fedi fel, hogy miben áll a nehezen átlátható szerveződésű, működési módú mozgalom vonzereje, és miért váltott ki ilyen mértékű társadalmi elutasítást.

Szarka Emese az USA-ban létrehozott agykontroll módszert a hagyományos pszichikus technikák adaptációjával kialakított tanulási rendszerként jellemzi, amely nem idegen az akadémiai tudományoktól sem, a kifejlesztésében és terjesztésében

közreműködők egyetemeken képzett pszichológusok, orvosok. Az Agykontroll Alapítvány önmeghatározása szerint is elsősorban a pszichikus adottságok teljesebb kibontakoztatására irányuló tevékenységet folytató közösség, hasonlóan az Erőszakmentes Kommunikáció Központból kiinduló szerveződéshez. E két formáció nagyon részletes, a szervezetek által közrebocsátott iratokból bőven idéző ismertetésére alapozva Szarka Emese pedagógia szempontból releváns szemléleti és tanulmányi elemeket foglal össze.

A hagyományos hitrendszerekkel szoros összefüggésben fejlődött, de főként az egységes testi-lelki kiteljesedés irányába vezető gyakorlatok rendszereként bemutatott japán harcművészetről Verőné Jámbor Noémi, a vallási indíttatású, ind eredetű táncművészetről Turi Virág Réka készített beszámolót, ezek az írások érdekességük és eredetiségük okán olvashatóak, bizonyosságot tesznek arról, hogy a szerzők önfejlesztő és pedagógiai munkájukban egyaránt hitelesek, de elbeszélésük a kiemelt tevékenységformákat szélesebb kontextusba nem helyezi.

A kötet valamennyi írása a megértést szorgalmazva szolgálja a hazai közvéleményben tapasztalható elutasítás, elzárkózás, vagy elítélő attitűd oldását. Az új egyházi törvény még indokoltabbá teszi a vallások, köztük az új mozgalmak tanulmányozását, a törvény hatálybalépésétől kezdve ugyanis a pedagógus nem csupán azzal a kihívással szembesül, amire a kötet több tanulmánya is utal, hogy ugyanis az eltérő vallási kötődésű családból, közösségből érkező gyerekek között hogyan tudja a megértést elősegíteni. A pedagógusnak az új jogszabály teremtette helyzetben azzal a feladattal is meg kell birkóznia, hogy miként kezelje a vallásos közösségek közötti törvényi különbségtétel problémáját, nem csupán a gyerekek, hanem a szülők, a helyi civil és intézményes szerveződések, és az iskola tanulási-nevelési közösségének életében részt vállaló egyházi küldöttek, oktatók körében is. A kötetben szó esik arról, hogy az egyes mozgalmak milyen módon kapcsolódnak be a nevelésbe és az oktatásba. A Magyarországi Baha'i Közösség „Mesélő Édesanyák” projektje például, ami Szarka Emese tanulmánya szerint roma közösségekben különösen sok követőre talált, jelenleg nem tartozik az állam által elismert egyházak közé, így nem vonatkoznak rá a köznevelési törvény e tárgyú előírásai sem, holott társadalmi hasznossága kétségbevonhatatlan, ezért a törvényalkotó vélhető szándékának megfelelni látszik.



A vallásosság tanulmányozását, ennek révén a kötet írásait az egyházak új szabályozása mellett a hit- és erkölctant kötelezően választható, a tanulmányi előmenetelbe beszámító osztályzattal értékelt tantárgyként előíró 2011. CCVI.⁴ törvény szintén kiemelt jelentőséggel ruházza fel. A hit- és erkölctan tanításának kötelezően választható iskolai tantárggyá tételét nyilván a társadalom fejlesztésének, a gyermek erényességének és jóllétének célja vezette. A törvényhozó vélhetően nem számolt azonban sem a szervezési nehézségekkel, sem a különböző felekezetekhez tartozók egymástól és a felekezeten

kivüliektől való iskolai, tanórai elkülönítéséből eredő kölcsönös idegenkedéssel, sem pedig az egyházak iskolai képviselői részéről megjelenő misszionárius eltökéltség lehetőségével, gondolható, hogy mindez nem vezet a társadalmi harmónia, a kívánatos erény és jóllét irányába.

A vallásosság hatása az egyén életére az európai eszmetörténetben régóta elemzett kérdés, amint ezt néhány jellegzetes példára való utalás is megvilágíthatja. A 17. századi janzenista matematikus–filozófus Blaise Pascal emlékezetes mondatai bizonyára mindazokban felidéződhetnek, akik a hit- és erkölcsstan jelen formában előírt hazai bevezetését mérlegelték. A *Gondolatok* című mű dialógusának filozófus-szereplője, közvetlenül a híres „fogadás” érveinek kifejtése után a hitkeresőhöz ekképp szól: „El akar jutni a hithez, de nem ismeri a hozzá vezető utat; ki akar gyógyulni hitetlenségéből, és orvosságot kér rá: azoknak a példáját kövesse, akik ugyanúgy meg voltak kötve, mint maga, és most mindenüket felteszik a fogadásra. Ezek az emberek ismerik azt az utat, amelyet maga követni szeretne, és már kigyógyultak abból a bajból, amelyből fel akar épülni. Cselekedjék úgy, ahogyan ők kezdték: úgy tettek, mintha hinnének, szentelt vízzel hintették meg magukat, miséket mondtak...”⁵



A 19. századi evangélikus Søren Kierkegaard *Félelem és reszketés* című írásában ezzel szemben arról szól, hogy az evilági élet döntési helyzeteiben végletesen elbizonytalanodott ember számára csak a hit adhat bizonyosságot, ám a hit: szenvedély, hozzá csak egyedi, egyéni út vezet, ami ugyan mindenki előtt nyitva áll, de nem mindenki képes ezen az úton végigmenni. A „hit igazi lovagja tanú, soha nem tanító”, ha „egy tucat szektázó összeáll”, az csak a külső világnak szól.⁶ Megjegyzendő, hogy itt a „szektázó” megjelölés bármely felekezet pusztán közösségi identitást, külső elismertséget kereső híveire vonatkozik, nem csak a hagyományosan szektának nevezett vallási csoportokra.

A vallásszabadság követelése az európai újkorban egyre nagyobb hangsúlyt kap, ugyanakkor a keresztény hit- és erkölcs elfogadtatásának helyeslése a francia felvilágosodásig jelentősen nem rendül meg. A vallásszabadság ugyanis első jelentősebb hirdetőinél még egészen más értelemben szerepel, mint ahogyan azt ma megszoktuk, amint azt például Európai Unió Alapjogi Chartája fogalmazza meg.⁷ A 15-16. század fordulóján például a katolikus Morus, vagy később, a 17. században például az anglikán John Locke egyaránt kiemelik, hogy az egyének megbízhatóságának érdekében bizonyos tanok (elsősorban az ateizmus) követését és/vagy hirdetését helyes közösségi korlátozás alá vonni.⁸

Voltaire bon mot-já világít rá egyenesen, miről is lehet szó: „Szükségem van arra, hogy az ügyvédem, a szabóm, és a feleségem higgyen Istenben”⁹ Rousseau más oldalról nyomtatékosítja a vallásosság követelményét: „az állam számára igen fontos, hogy minden

polgárnak legyen vallása, amely megtanítja szeretni kötelességeit”. A polgári vallás rousseau-i tantételei egyszerűen összegezhetők: „létezik a hatalmas, bölcs, jóságos, előrelátó, és mindenről előre gondoskodó istenség, van eljövendő élet, az igazak üdvözülnek, és a rosszak elnyerik büntetésüket, a társadalmi szerződés és a törvények szentek.”¹⁰

A különféle vélemények európai kulturális örökségünk részei. Vajon a külsődleges kultusz közelebb visz-e az erény jutalmát ígérő, kiegyensúlyozott és mértéktartó földi életet eredményező hithez, mint azt Pascal írta, vagy éppenséggel eltávolít attól, ahogyan a dán filozófus vélte? Ki lehet-e mondani, hogy az embertársak iránti megértést szorgalmazó, nem csak transzcendens irányultságú meggyőződések közül egyesek az erényességet inkább szolgálják, mint mások? Vagy éppenséggel a vallás (bármely vallás?) féken tartja a kísértéseknek nehezen ellenállót, szakralizálja a profán törvényeket? A kötet tanulmányai a maguk módján válaszolnak a kérdésekre.

Az ezredfordulón szélesebb kontextusban, több vizsgálat kutatta a szubjektív jóllét és a vallásosság összefüggését. A hazai szakirodalomban legismertebbek a Kopp Mária nevével



fémjelzett kutatócsoport eredményei, amelyekből az tűnik ki, hogy a vallásosság – jóllehet egyéb tényezőktől, pl. szociokulturális, jövedelmi, demográfiai státustól, a vallási kötődés jellegétől nem függetlenül – alapjában véve előmozdítja a szubjektív jóllétet.¹¹

Egy, a vizsgálatot több országra kiterjesztő kutatás szerint a hagyományosan vallásosként számon tartott országokban vallásosak szubjektív jólléte ugyan felülmúlta a nem vallásosakét, de a szekulárisabbnak tartott országokban hasonló összefüggést nem tudtak kimutatni.¹²

A kötetben Szenes Márta tanulmánya az új vallásos mozgalmakba belépett fiatalok megtérésük előtti életútjának sokrétű elemzésével gazdagítja a témakör irodalmát, ezzel illeszkedik a bevezető értekezés szabta kerethez, ami elsősorban az egyén élethelyzetének, spirituális szükségletének, identifikációs közösség iránti igényének irányából közelíti meg az új vallásos mozgalmak vonzását, létrejöttük és gyarapodásuk forrását.

A kötet előszava egy, a társadalomtudós kívánatos tárgykezelésének ideáltípusát jellemző Koestler-idézettel zárul: „*a cél nem az ítékezés, csak a megismerés és a mérlegelés*”, amit érzékelhetően törekszik követni a munkában közreműködő valamennyi szerző. Mikonya György bevezető tanulmánya olyan átfogó lélektani megalapozást ad a további munkához, ami a rivalizáló pszichológiai elméleteket egységbe ötvözve keretbe foglalja a kutatásokat, ösztönzést és bátorítást ad a csoport tagjainak. A kötet tanulmányai, amint a már olvasható második kötetbe foglaltaké is, várakozást keltenek a folytatás iránt.

Jegyzetek

¹ Példa lehet erre Rosta Gergely tanulmányában egy döntően vallási önmeghatározás alapú, általában évente végzett kérdőívezés a 'maguk módján vallásosak' arányát hazánkban a kilencvenes évek elejétől 2008-ig csekély ingadozásokkal, alapvetően változatlanul, cca. 50%-nak mérte, ezzel szemben a SOTE Magatartástudományi Intézetének széles körben ismert kutatásai szerint 1995-től 2006-ig duplájára nőtt az egyházakon kívüli vallásos csoport aránya. Ld. e két írás adatainak különbségét: Rosta Gergely: Vallásosság a mai Magyarországon. *Vigília* 2011/11 és Székely András: A vallásosság alakulása Magyarországon 1995-2006 között. In: Kopp Mária (2008) szerk.: *Magyar lelkiállapot*. Semmelweis Kiadó, Budapest.

² A 1990-es évi IV. tv. 8. -15.§ szabályozásához képest a 2011. évi CCVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról a következőképpen változtatta meg a vallási közösség fogalmát:

„6. § (1) A vallási tevékenység olyan világnézethez kapcsolódó tevékenység, amely természetfeletti irányul, rendszerbe foglalt hitelvekkel rendelkezik, tanai a valóság egészére irányulnak, valamint az erkölcsöt és az emberi méltóságot nem sértő sajátos magatartáskövetelményekkel az emberi személyiség egészét átfogja.

(4) Az Országgyűlés által elismert egyházakat a melléklet tartalmazza (42/2011. (XII. 31.) KIM rendelet)” Az Alkotmánybíróság 2013.02.26-án közzétett IV/2352/2012 határozatában az idézett sarkalatos törvény több pontját Alaptörvény-ellenesnek nyilvánította. Az Országgyűlés a törvény kifogásolt elemeit az Magyarország Alaptörvényének negyedik módosításával beemelte az Alaptörvénybe (ld. MK_13_049_pdf): 1) Az Alaptörvény VII. cikk (2) és (3) bekezdése helyébe a következő rendelkezések lépnek: „(2) Az Országgyűlés sarkalatos törvényben egyházként ismerhet el egyes vallási tevékenységet végző szervezeteket, amelyekkel az állam a közösségi célok érdekében együttműködik. Az egyházak elismerésére vonatkozó sarkalatos törvényi rendelkezésekkel szemben alkotmányjogi panasznak van helye.

³ A Szarka Emese által idézett, Christopher Partridge által szerkesztett kötet mellett a tárgy meghatározásához hozzájárul egyebek közt Lewis, James R. (2008): *The Oxford Handbook of New Religious Movements* (Oxford Handbooks in Religion and Theology) c. könyve.

The Centers For Apologetics Research lelkiismereti irányzatokként említ több olyan közösséget, amelyek a kötetbe kerültek. Lugosi Győző történész pedig a kívülállók részéről szokásos „kisegyházak, fundamentalizmus, integrizmus, neospiritualizmus, New Age, kultusz, szekta” megnevezéseket is felsorolja, amelyeket azonban az érintettek magukra nézve nem tartanak érvényesnek.

<http://www.claritas.co.hu/dokumentumok/lugosi%20gyozo.pdf>

⁴ 2011. évi CXC. törvény „A nemzeti köznevelésről” 35.§. és az alkalmazásra vonatkozó 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet szabályozza

⁵ Pascal, Blaise (1978) : *Gondolatok* Gondolat Kiadó, Budapest, 57-58. o.(ford. Pödör László)

⁶ Kierkegaard, Søren (1986): *Félelem és reszketés*, Európa, 139-140 o. (ford. Rác Péter)

⁷(2007/C 303/01) 12. 12. 2007. Idézet a Charta szövegéből: „10.cikk – A gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadság: (1)Mindenkinek joga van a gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadsághoz. Ez a jog magában foglalja a vallás vagy a meggyőződés megváltoztatásának szabadságát, valamint a vallásnak vagy meggyőződésnek mind egyénileg, mind együttesen, mind a nyilvánosság előtt, mind a magánéletben, istentisztelet, oktatás és szertartások végzése útján való kifejezésre juttatását.”

⁸ Ld.: Morus, Th.(1989): A Seholszigetiek vallásairól. In: *Utópia*.Európa Kiadó, Bp. és Locke, John (1982): *Levél a vallási türelemről*. Akadémiai Kiadó, Bp.

⁹ Ld. a „vallás” címszót Voltaire (1983): *Filozófiai ABC*. Európa Kiadó, Bp.

¹⁰ Rousseau: A társadalmi szerződésről. VIII. fejezet. In: *Értekezések és filozófiai levelek* (1978). Magyar Helikon, Bp.

¹¹ Székely László tanulmányát Kopp Mária – szerk. (2008.): *Magyar lelkiállapot. c. kötetéből* idézi Pósch Krisztián–Schlosser Károly: Izolált vallási közösségek pszichológiája. In: Mikonya György – szerk. (2012): *Vallásos mozgalmak nézetei a családról és az iskoláról*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.

¹² Diener, E., Tay, L., Myers, D. G. (2011): The religion paradox If religion makes people happy, why are so many dropping out?.*Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 6, 1278 -1290 – idézi Pósch Krisztián–Schlosser Károly u.o.

BESZÁMOLÓ AZ INTEGRATED INSTRUCTION OF FOREIGN LANGUAGE AND SUBJECT CONTENT CÍMMEL, PRÁGÁBAN MEGRENDEZETT KONFERENCIÁRÓL

2012. november 15–16.

Kovács Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Az esemény

2012. november 15–16-án rendezték meg Prágában *Integrated Instruction of Foreign Language and Subject Content* címmel a cseh CLIL (két tanítási nyelvű oktatással foglalkozó) tanárok országos konferenciáját, melyre a szervezők az Európai Unió 13 országából hívtak meg közreműködő szakembereket. A szervezést a cseh Oktatási Minisztérium mellett két világnyelv kulturális intézete, a British Council, valamint a Goethe Intézet vállalta magára. Ezen a konferencián Magyarország képviselőjét a British Council felkérésére én láttam el.

A konferencia témája

A CLIL mozaikszó jelentése magyarul: tartalom és nyelv integrált tanítása. Európában olyan oktatási programok közös neve, amelyeknek lényege az, hogy az iskoláztatás valamely fokán bizonyos tantárgyakat célnyelven (is) tanítanak, olyan régiókban, ahol a célnyelv nincs jelen a környezetben. Ilyen például Magyarországon az angol nyelv, amely nem szerepel a nemzetiségi nyelvek között. Jelenleg hazánkban nyolc célnyelven folyik CLIL-rendszerű oktatás (angol, német, olasz, francia, spanyol, orosz, kínai, héber). A CLIL-programok jellemzője, hogy a nyelven tanítás mellett magát a célnyelvet is tanítják, ellentétben például a főként Kanadában elterjedt immerziós programokkal, ahol a francia anyanyelvű gyermekek angolul tanulnak tantárgyakat, anélkül, hogy az angolt mint idegen nyelvet tantárgyként tanulnák. Ez azért lehetséges, mert az angol nyelv Kanada francia nyelvű tartományaiban is jelen van a gyerekek mindennapi életében. CLIL-programok Európában először az 1980-as évek végén jelentek meg. Hazánk az elsők között, 1987-ben indított először gimnáziumi, majd 1989-ben általános iskolai CLIL-programokat.

A CLIL Csehországban

A konferencia első napján a cseh szakemberek mutatkoztak be prezentációkkal, valamint workshopokkal. Tíz plenáris előadás és öt (egyidejűleg tartott) workshop keretében képet kaptunk a CLIL-nek a cseh oktatás egészében elfoglalt helyéről és gyakorlatáról. Az Oktatási Minisztérium munkatársai, valamint a témával foglalkozó egyetemi oktatók beszéltek a CLIL módszertanáról, a CLIL-ben tanító tanárok kompetenciáiról, a mérés és értékelés kérdéseiről, és többen a CLIL-programokban folyó jó iskolai gyakorlatról. Külön blokkban került sor két doktorandusz kutatási eredményeinek ismertetésére. Az öt workshop

mindegyikének nyelve valamilyen célnyelv, angol vagy német volt. Tantárgyi tartalomként az ének-zene, a történelem, a földrajz, a matematika és a civilizáció szerepelt.

Látogatás CLIL-iskolákban

A konferencia második napja iskolalátogatásokkal kezdődött. A résztvevők két csoportba lettek beosztva. A mi csoportunk egy 2008-ban alakult alapítványi iskolát látogatott meg Prága 4. kerületében, melynek érdekessége, hogy az alapítvány vezetője, az akkor még cseh államelnök, Václav Klaus fia. Az igen korszerű, tágas, jól felszerelt iskolaépületben angol és cseh anyanyelvű tanárok egyaránt tanítanak. Mi egy angol anyanyelvű tanár hetedik osztályos földrajzóráját látogattuk meg. A tanulóknak az óra anyagának követésében szemmel láthatólag nem okozott nehézséget a célnyelven tanulás. Az intézmény igazgatójával is módunk volt beszélgetni, megtudtuk, hogy minden évben hatszorosa a túljelentkezés az osztályokba, annak ellenére, hogy a szülők komoly összegű tandíjat fizetnek.



A CLIL az Európai Unió országában: a vendégszakemberek prezentációi

Az iskolalátogatást követően a cseh Oktatási Minisztériumban került sor a külföldi szakemberek prezentációira. Németország, Bulgária, Spanyolország, Lettország, Portugália, Magyarország és Franciaország képviselője kapott felkérést, hogy bemutassa, hazája oktatásügyében milyen súlya és szerepe van a CLIL-rendszerű oktatásnak. A felsorolt országok közül Bulgária tekinthet vissza a legrégebbi múltra ebből a szempontból, iskolarendszerükben már az 1950-es évektől kezdve jelen van a CLIL. A többi országban, hazánk kivételével, a legutóbbi évtizedben kezdett kiépülni a CLIL rendszere. Spanyolországban például, egy átfogó országos program keretén belül jelenleg már 2200 CLIL-iskola működik, és mint a konferencia brit résztvevői megjegyezték, komoly



sikerrel: a spanyolok angolnyelv-tudása jelentősen javult. Németországban szinte természetes, hogy minden tanuló és egyetemista beszél angolul – a CLIL-programok elterjedésének köszönhetően.

A hazai helyzet bemutatása során az elmúlt 25 év nagyszerű eredményei, és ezen belül is különösen a korai CLIL-programok impozáns száma nagy szimpátiát váltott ki a hallgatóságból. Annál nagyobb volt az értetlenség azzal kapcsolatban, amit a CLIL közeljövőjét illetően a szakpolitika tervez. A

kizárólagosan a CLIL-programokat illető igen szigorú minőségi követelmények (az érettségi vizsgán a jelöltek több, mint 90%-ának kell jelesen megfelelnie, plusz a két célnyelven tanult tárgyból ugyanilyen arányban kell minimum 4-es érdemjegyet elérni) a magyar oktatási rendszerben semmilyen más programmal kapcsolatban nem jelennek meg előírásként. A célnyelven tanulható tárgyak körét is korlátozni kívánták: történelem, matematika és informatika tárgyak nem szerepeltek a tervezetben. Ezt a korlátot éppen kint tartózkodásom alatt szerencsére elvetették, de erről csak hazajövetelem után szereztem tudomást. A változásról azonnal tájékoztattam a konferencia szervezőjét, aki továbbította a hírt. A tanulandó célnyelvet is központilag kívánják előírni. Sajátos szituációt eredményezett a konferencián, hogy míg a nagy világnyelveket (spanyol, német) beszélő országokban a közoktatás kiemelt és fejlesztendő feladatnak tartja a CLIL-programok támogatását, addig Magyarországon a már meglévő, jól kiépült és igen eredményes programok fejlesztése, új programok indítása nincs napirenden, ellenkezőleg, a programok visszaszorítása, számuk mesterséges akadályok beiktatásával történő csökkentése látszik kirajzolódni.

Szubjektív következtetések

A CLIL nemzetközi gyakorlatát illetően a kollégák prezentációi és workshopjai, valamint az informális szakmai eszmecserék során megerősítést nyert, hogy a tanulók nem érzik nehéznek a CLIL-t, amennyiben azt erre felkészült pedagógusok tanítják. A siker szempontjából döntő szerepük van a helyesen megválasztott tanulási stratégiáknak. A tanulási stratégiák egyike a tanulói autonómia magas szintre fejlesztése, melynek során a tanulók egymásnak írnak tesztek és kvízeket. A tanuló középpontba állítása a sikerélmény szerzésének egyik záloga. A programok szervezése terén érdekes különbség, hogy Európa számos országában a CLIL-rendszerű oktatás gyakran moduláris formában történik, és nem terjed ki a tantárgy teljes tartalmára, mint például hazánkban.

Tervek a közeljövőre

A konferenciát záró összefoglaló során döntés született arról, hogy 2013-ban nagyszabású nemzetközi CLIL-konferencia megrendezésére kerül majd sor. A rendezés jogát az alábbi, kis nyelvet beszélő országok valamelyike nyerheti el: Hollandia, Dánia, Magyarország vagy Belgium. Végezetül a tagok ajánlást tettek a 2013-as konferencia Intéző Bizottságának tagjaira. Ezek a következők:

- Anne Wiseman, Egyesült Királyság
- Lubov Dombeva, Bulgária
- Chirine Anvar, Franciaország
- Kovács Judit, Magyarország
- Barbora Benesova, és Kamila Sladkovska, Cseh Köztársaság
- Phil Ball, Spanyolország.

ÓVODAI TAPASZTALATOK ÉSZAK-ÍRORSZÁGBÓL

Lantos Anikó

óvodapedagógus hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A 2012/2013-as tanév őszi szemeszterében abban a kiváltságban részesültem, hogy Erasmus tanulmányi útra mehettem Észak-Írországba. A kint töltött három hónap során tengernyi élménnyel gazdagodtam, mind a Stranmillis University College falain belül, mind azokon kívül. Tapasztalataim között jók és rosszak egyaránt akadtak. Miközben alkalmam nyílt betekintést nyerni az észak-ír nép óvodai nevelésébe (mind elméleti, mind gyakorlati szinten), hol azért körmöltem villámgyorsan a jegyzetfüzembe, mert valami nagyon megragadta a fantáziámat, s úgy gondoltam, ezt mindenképp szeretném idehaza alkalmazni; hol pedig azért, mert valami kellemetlen jelenséggel találtam magam szemben, amit, ha lehetséges, pályafutásom alatt szeretnék nagy ívben elkerülni. E két pólus együttesen tette számomra szakmailag nagyon hasznossá a kint töltött időt. A továbbiakban azonban elkanyarodnék a negatívumoktól, s az észak-ír óvodai nevelésnek inkább a példa értékű pontjait veszem sorra górcső alá, azokat, amelyek inspirálóan hathatnak ránk, amelyekből ötleteket meríthetünk saját pedagógusi személyiségünk, módszer-repertoárunk felépítéséhez. Tapasztalataim egyrészt az egyetemen látogatott kurzusokról, másrészt a háromhetes óvodai gyakorlatról származnak.

Bevezetésként szeretnék néhány alapvető tudnivalót rögzíteni. Észak-Írországból az iskola 5 éves kortól kezdődik, így az azt megelőző, megalapozó nevelési intézményekben kevesebb időt töltenek a gyerekek, mint azt mi Magyarországon megszoktuk. Az intézmény, amely a legközelebb áll a magyar óvoda fogalmához, az úgynevezett „nursery school”, emellett számos, az iskolás kort megelőző nevelést vállaló, egymástól kismértékben különböző intézmény választható. Beszámolóm a továbbiakban a „nursery school”-ra vonatkozik, s az egyszerűség kedvéért az óvodát ennek szinonimájaként fogom használni. A gyerekek egy évet töltenek ebben az intézményben (4-től 5 éves korig). Az óvodák maximális létszáma 52 fő, így egy intézmény legfeljebb 2 csoportból áll.



Egy pedagógusra 13 gyermek és 1 asszisztens jut, a csoportszobában elvileg 26 gyermek, 2 pedagógus és 2 asszisztens tartózkodik. A pedagógusi és az asszisztensi munka között elmosódnak a határok, a két pozíció nem különül el olyan élesen, mint nálunk a pedagógus és a dajka poszt. Az óvodai nap 8.30-kor

kezdődik, és 13.30-kor ér véget a hazamenetellel, tehát a gyerekek a csendespihenő idejét már nem az óvodában töltik.

A bevezetés után elsőként szeretnék szót ejteni a „Curricular Guidance for Pre-School Education” (továbbiakban CGPE) nevű dokumentumról, amelyet rendkívül hasznosnak találtam. Ez az útmutató röviden (35 oldalon) összefoglalja az óvodapedagógus teendőit, az óvodai nevelés célját, menetét; átfogó képet ad arról, hogy miként is kellene zajlania az óvodai életnek. Sorra veszi a lényeges pontokat (pl. gyermek általános igényei, nevelési területek, kapcsolattartás a szülőkkel stb.), ötleteket, megvalósítási lehetőségeket ad a kitűzött célok megvalósításához. A kint töltött idő alatt nemegyszer fordultam segítségért ehhez a dokumentumhoz. Erőssége, hogy bár megfogalmazása igényes, mégis világos, nem tartalmaz felesleges szakkifejezéseket, így hasznos forrásként szolgál az évtizedek óta a szakmában mozgó pedagógusok számára, ugyanakkor nem futamítja meg az elsőéves egyetemi hallgatókat sem bonyolult nyelvezetével.

A CGPE-t követően szeretnék röviden írni a tervezés menetéről. A legjelentősebb eltérés a Magyarországon megszokottól az, hogy a tervezés egyénre szabva történik, csoportos foglalkozásról nincs szó. A tervezés menetével sokat foglalkoztunk a kurzusokon, első és legfontosabb ismertetőjele – amely a teljes „tantervre” is igaz –, hogy gyermekközpontú. A tervezett tevékenység tárgya, eszköze, célja és ideje mind az adott gyermek szükségsein és igényein alapszik, melyeknek ismeretéhez elengedhetetlen a megfigyelés. Így tehát a tervezés elképzelhetetlen a gyermek mély megismerése és folyamatos, alapos megfigyelése nélkül. Nagyon fontos, hogy a megfigyelés feljegyzései soha nem tartalmaznak „a gyerek nem tud még...” jellegű megállapításokat, kizárólag arra koncentrálnak, amit a gyerek tud, illetve arra, hogy milyen területeken van szüksége további fejlesztésre. Amikor a megfigyelés során az egyéni fejlesztés célja megfogalmazódik, következhet a tényleges tervezés.



A pedagógusnak igazodnia kell az adott gyermek pillanatnyi lelkiállapotához, játéktevékenységéhez, érdeklődéséhez; előfordulhat, hogy napok telnek el, mire megfelelő helyzet adódik a megtervezett tevékenység lebonyolításához. Ezután következik a fejlesztő munka fontos része, a reflektálás, a tevékenység értékelése, saját munkánk eredményességének megállapítása. Az eredményesség felmérése visszavezet bennünket a megfigyeléshez, s így válik teljessé a kör. Tehát az észak-ír rendszerben a tervezés egyfajta körforgásban működik, ezzel elkerülve azt, hogy az óvónő a saját számára érdekes, élvezetes tevékenységeket forszírozza, s elősegítve azt, hogy a gyermek pontosan olyan jellegű fejlesztésben részesüljön, amilyenre szüksége van.



A következő pont, ami említésre méltó, az az óvoda pazar felszerelése. Amit csak el lehet képzelni, megtalálható a csoportszobákban. Igen hosszú lista kerekedne belőle, ha megkísérelném felsorolni az eszközöket, így inkább csak néhányat szeretnék kiemelni. Nagyon tetszett a vízasztal a csoportszobában, illetve, hogy a hozzá tartozó játékszereket hétről hétre cserélték. A gyerekek sokat játszottak itt, alig akadt olyan alkalom, hogy vizes kötény gazdátlanul állt volna. Érdekes továbbá, hogy a csoportszobán belül is tartanak (száraz) homokot, amiben

szintén cserélődik hetente a játékeszköz, így hol ősi, romos város, hol dinoszaurusz-tanya, hol cukrászműhely válik belőle. Ez a heti témaváltoztatás a csoportszoba több területén is felfedezhető, mind dekorációban, mind játékeszközökben – ez egyfajta indirekt motiválás. A témaválasztások igen ötletesek és részletekbe menően kivitelezettek. A csoportszoba egy leválasztott sarkában számítógép található, fejlesztő jellegű játékokkal. Külön oldalakat lehetne írni már csak erről is, hogy jó-e vagy sem a számítógép jelenléte az óvodában, ám e kérdés megválaszolását inkább nálam okosabbakra bízom.

Végül szeretnék kicsit részletesebben a szülő–pedagógus kapcsolatról beszélni. Észak-Írország óvodáiban alapelv a szülők bevonása az óvodai életbe. A CGPE részletesen taglalja, hogy a pedagógusoknak milyen formában kell bevonniuk a szülőt, illetve miként kell tájékoztatást adniuk gyermeke fejlődéséről. A hivatalos találkozók formái a fogadóóra és a szülői értekezlet.



A gyakorlatban a szülői értekezletre nem láttam példát, s amikor kérdeztem felőle, azt a választ kaptam, hogy lehetetlen összeegyeztetni megfelelő időpontot a szülők többségével, így szülői értekezletek nincsenek, ellenben egymás között az édesanyák, édesapák bármikor szervezhetnek találkozót, s erre az óvoda ajtaja nyitva áll. Erre a célra külön tér van kialakítva, s a szülők gyakran élnek a lehetőséggel, hogy az intézményben maradjanak és beszélgessenek egymással. Míg a gyerekek számára játékok, mesefilmek vannak kikészítve, addig a szülőknek kényelmes kanapék és tea, kávé áll rendelkezésükre. Ez azonban már inkább a spontán, mindennapi találkozók kategóriájába tartozik.

Fogadóórára három-négy alkalommal kerül sor egy évben, de a szülő vagy a pedagógus bármikor igényelhet egyéni találkozót. A CGPE szerint a fogadóóra során a pedagógus feladata megosztani a szülővel a gyermekről végzett megfigyeléseit, a gyermek felmért fejlettségi szintjét és a teendőket a jövőre nézve. A pedagógusnak továbbá kötelessége meghallgatni a szülő javaslatait, s együtt kell dönteniük a további lépésekről. A pedagógusnak segítenie kell, ötleteket kell adnia a szülőnek az otthoni fejlesztésre. Ez utóbbira példa, hogy a szülők rendelkezésére állnak az úgynevezett „mesezsákok”, melyek a mesekönyv mellett számos segédeszközt (báb, zenés cd, színező stb.) tartalmaznak, megkönnyítve ezzel a szülők számára az otthoni mesélést.



A spontán hétköznapi megbeszélések többnyire az érkezés és a hazamenetel idejekor zajlanak. A CGPE kimondja, hogy a pedagógusnak minden esetben lehetőséget kell biztosítania a szülőknek, hogy sürgettség nélkül érdeklődjenek gyermekük felől, de mivel a gyakorlatban minden szülő egyszerre (10 perces időintervallumon belül) érkezik, komolyabb beszélgetés csak abban az esetben alakul ki, ha az valóban indokolt.

A mindennapos tájékoztatáshoz tartozik a CGPE szerint a gyerekek munkáinak bemutatása, amit a gyakorlatban tökéletesen megvalósulni láttam. Az egész épületben nincs egy szabad folt a falon, minden telítve van a gyerekek alkotásaival. A CGPE említi továbbá egy olyan helyszínt, ahol a szülő tájékozódhat a soron következő eseményekről, egészségügyi kérdésekről, a szülőknek szánt rendezvényekről, az adott intézmény házirendjéről, szabályzatairól, alapelveiről. Gyakorlóóvodámban ezek az információk az intézményen belül elszórtan, a falakra vannak kifüggesztve. Számtalan szórólap és brosúra áll a szülők rendelkezésére, érintve az összes fent említett témát. Úgy vélem, hogy a pedagógus–szülő kapcsolat nemcsak elméleti szinten kidolgozott, hanem a gyakorlatban is meglehetősen sok törekvés valósul meg sikeresen a kitűzött célok elérése érdekében.

A fent leírtakat találom az észak-ír óvodai nevelés erősségeinek. Mint minden rendszernek, ennek is megvannak a maga gyenge pontjai, távol áll a tökéletestől. Ennek ellenére számos példa értékű jellemvonása van, amelyekből tanulhatunk, ötleteket meríthetünk, amelyeknek hatására változhat, gazdagodhat elképzelésünk az óvodai nevelésről. Az Erasmus jellegű tanulmányi utakat tehát szakmailag is rendkívül hasznosnak vélem; érdemes megismernedni más országok nevelési gyakorlataival, hogy ilyen összehasonlításban is láthassuk a sajátunk erősségeit és gyengeségeit, s hogy szélesebb látókörrel alakíthassuk azokat.

A KOLLEKTIVITÁS HAGYOMÁNYOS ÉS ALTERNATÍV ÉRTELMEZÉSEI – EGY 40 ÉVES KUTATÁS MAI TANULSÁGAI

F. Lassú Zsuzsa

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kollektivitás, a közösségi viszonyulás társadalmi és pedagógiai kérdései ma éppoly fontosak, ha nem fontosabbak, mint 40 évvel ezelőtt. Globalizálódott világunk egyszerre ad teret az individuum elmagányosodásának és megszűnésének, a totális közösségi létformáknak, ahol az egyén minden gondolata a megszületés pillanatában megosztásra kerül. Ez a közösségi lét azonban nem feltétlenül jelent egy igazi közösséghez való tartozást, ahol az egy mindenkiért, mindenki egyért kölcsönös felelőssége és gondoskodása a jellemző. Mai közösségeink sokkal inkább a szabadidő eltöltésének, a közös érdeklődés kifejeződésének és a gondolatok artikulálódásának színterei, s csak kevéssé van jelen bennük az együtt munkálkodás jóleső fáradtsága, a közös célok által vezérelt tevékenység sikerének öröme, vagy éppen a kudarc közösen megélt csalódása.

Jelen írásomban mégis egy olyan közösségértelmezést szeretnék középpontba állítani, amely 40 év távlatából is fontos értéktartalmakkal bír. Az 1971/72-es tanévben Hunyady Györgyné kandidátusi kutatómunkája részeként az iskolai közösséghez való viszonyulást, a gyermekek közösségi helyzetét és ennek hatásait vizsgálta. A nagyszabású, módszertanilag is sokoldalú kutatás 50 iskolai osztályt, 1332 gyermeket vizsgált, bevonva azok pedagógusait is (Hunyadyné, 1977). Dolgozatomban ennek a kutatásnak néhány fontos elemét emelem ki, hogy általuk új nézőpontok és értelmezési keretek felhasználásával megvizsgáljam azokat a fogalmakat, amelyek a közösséghez való viszonyulás értelmezésében előtérbe kerülnek.

A kollektivitás fogalma

A kollektivitás a közösséghez való viszonyulást jelenti. A kifejezés a kollektíva, közösség szóból származik, melynek jelentését a Magyar értelmező kéziszótár a következőképpen határozza meg: közös élet- vagy munkaviszonyok között élő, illetve közös eszmék, célok által egyesített emberek csoportja (Magyar értelmező kéziszótár, 2003). A közösséget (Gemeinschaft) Tönnies, német szociológus azáltal különbözteti meg a társadalomtól (Gesellschaft), hogy az előbbit valóságos és szerves társas viszonylatként tételezi, míg utóbbit ideális és mechanikus képződménynek. A közösség, elmélete szerint, olyan kölcsönös igenléssel jellemezhető viszony, mely „egységet hoz létre a sokaságban, vagy sokaságot az egységben” (Tönnies, 2004).

A kölcsönös egymásrautaltság és közös célok által meghatározott, egységes és mégis sokszínű közösség definíciója tehát lényegében rokon értelmű a csoport szociálpszichológiai meghatározásával (ld. pl. Smith, Mackie, 2004), noha mindannyian érezzük, hogy valamiképpen több annál. Ezt a többletet nehéz megragadni, leginkább értékeket hordozó mivoltát szokták hangsúlyozni, így

magya a közösség szó is pozitív tartalmú, míg a csoport önmagában sokkal inkább semleges, értékmentes. Ezt az értéktöbbletet Pataki Ferenc is hangsúlyozza a társadalmi csoportokról szólva: „A csoport fogalmát elvileg kétfajta társadalmi képződményre alkalmazzuk. Ezzel az elnevezéssel illetjük először is a közvetlen személyes kölcsönhatáson és együttműködésen alapuló és ekképpen működő, viszonylag nem nagy létszámú, többé-kevésbé tartós társas alakzatokat, személyközi (interperszonális) együtteseket. Ezeket szokás társadalmi kiscsoportoknak vagy (amennyiben értékszempontot vezetünk be elemzéseinkbe) kollektíváknak nevezni.” (Pataki, 1977, 160.) A közösséghez való viszony tehát immanensen magában hordoz egy pozitív tartalmat, az, aki pozitívan viszonyul a közösséghez, ezáltal pozitív értékkel ruházódik fel, noha mindannyian tudjuk, hogy léteznek olyan közösségek, amelyek céljával és eszközeivel a társadalom többsége nem azonosul, azokat megveti, elutasítja.

A dilemma felismerése mellett mégis megmaradok a pozitív megközelítésnél, és a közösséget mint értéket hordozó társadalmi képződményt veszem alapul, így a közösséghez való pozitív viszonyt mint elérendő, pedagógiaileg támogatandó célt tekintem.

A kollektivitás számos pszichológiai nézőpontból, többféle pszichológiai fogalmat segítségül hívva értelmezhető. Jelen tanulmányban, a teljesség igénye nélkül tárgyalom a pszichológiai alap kutatások néhány szubjektíven kiragadott, a témával összefüggésbe hozható megközelítését.

A kollektivitás megközelítései

A szociálpszichológia témakörein belül a kollektivitás felfogható *szociális attitűd*ként, ahogyan elsősorban Hunyady Györgyné is tette, ám kutatásai eredményeinek értelmezésében egyéb megközelítések is megjelenhetnek. Az előbb említett pozitív értéktartalom és pedagógiai célok elővételezik a kollektivitás *érték-pszichológiai* értelmezését, ám a kutatásban részt vevő, különböző életkorú gyermekek válaszainak összevetésekor természetesen felmerülnek a fejlődéslélektan vonatkozó elméletei is, például az *én fejlődésére* vagy az *erkölcsi fejlődésre* vonatkozóan. A kérdés kutatásában segítségül hívhatjuk emellett az általános és a személyiség-lélektan fogalmait is. A kutatásban fontos kérdés a közösséghez tartozás, a közösségért való tevékenykedés motívumainak vizsgálata, így a *motivációra* vonatkozó pszichológiai nézőpontok mindenképpen segíthetnek az értelmezésben. Emellett felmerülhet a közösséghez való viszonyulás és a *szociabilitás mint személyiségvonás* összefüggése is.

Mindezek a fogalmak azonban maguk is *kulturálisan* meghatározott reprezentációk, értelmezésük nem független a kortól és a társadalomtól, melyben születnek. Nem megkerülhető ezért a téma tárgyalásakor az individualizmus-kollektívizmus kulturális dimenziójának megragadása sem.

A közösségi viszonyulás mint attitűd

A közösségi viszonyulás felfogható attitűdként, és így három komponense vizsgálható (ld. pl. McGuire, 2001). *Kognitív* összetevője tartalmazza a közösségi érdekek, célok, normák, hagyományok ismeretét, valamint a közösségért érzett tudatos felelősséget, amely értelmezhető egyfajta morális tudatként is. Mindezek az egyén fejében lévő tudattartalmak sohasem sterilen, hanem az affektív komponenssel együttműködve, az által befolyásolva hozzák létre a közösség fejünkben lévő mentális reprezentációját. Az *érzelmi* komponens a tudáselemeket átszínezi, reakcióinkban megelőzi, testileg, zsigerileg is kifejezve a közösséghez való ragaszkodást vagy az attól való elzárkózást (Zajonc, 2003). Mindez megnyilvánul az örömben, ha együtt vagyunk, a csalódásban, ha nem sikerülnek közös céljaink, a kirekesztettségől való félelemben, a más közösségektől való viszolygásban, a közösségtől való eltiltásra reagáló haragban vagy a közösség felbomlásakor érzett bánatban. A közösségi viszonyulás *viselkedéses* komponense mindazokban a tevékenységekben érhető tetten, melyeket az érzelmi és gondolati indíttatás nyomán az egyén tesz – a közösségért való cselekvésekben, illetve az ezekre való készenlétben.

Kognitív tényező – felelősségtudat

A közösségi érdek tudatos felismerése, a közösségért való felelősségvállalás Hunyady Györgyné kutatásainak egy fontos eleme. A közösségért való felelősség felismerése, a „közöm van hozzá”, „részem van benne”, „felelős vagyok érte” felismerések tudatosulása a kollektív tevékenységek fontos motívuma. A közösségért érzett felelősség azonban nem előzheti meg az egyéni élettér feletti felelősség tudatosulását. A gyermek először annak lesz tudatában, hogy felelős saját testéért, saját cselekedeteiért, majd értelmi-érzelmi és szociális fejlődésével párhuzamosan egyre inkább felismeri felelősségét családjá, barátai és tágabb környezete, például iskolai osztálya életében. Csak serdülőkorban tudatosul azonban az ország, a kultúra, Európa vagy az egész Föld iránti felelősségünk (Szabó, Kékesi, 2012; Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska, 2009). A Hunyadyné által feltárt eredmény, amely az általa vizsgált felső tagozatos gyerekek életkorral növekvő egyre tudatosabb, túlzásoktól egyre inkább mentes közösségi viszonyulását mutatta, ezért értelmezhető a felelősség táguló körében.

Érzelmi tényező – a közösséghez való kötődés

A közösséghez való érzelmi viszonyulás a szociális attitűd legmeghatározóbb eleme. A pozitív érzelmi viszony felfogható mint egyfajta kötődés, kapocs – természetesen nem a kötődés fejlődéslélektani értelmében, de annak jelentéséből fontos elemeket (pl. ragaszkodás, öröm, biztonság élménye) megtartva.

Az iskolához való kötődés érzését, vagyis az iskola iránti pozitív attitűdöt irányja alapján két összetevőre bonthatjuk: az első magára az iskolára vonatkozik, vagyis azokat az érzéseket (pl. büszkeség, odatartozás, biztonság) tartalmazza, melyek az iskolához mint intézményhez kapcsolódnak, a második pedig a személyekhez fűződik, akik a gyermek iskolai életében részt vesznek (Hirschi,

1969). Hazai vizsgálatban Szabó Éva és Virányi Barbara (2011) az iskolai kötődés mértékével szorosan összefüggő tényezőnek találták a tanulmányi eredményt és a magatartást – az erősen kötődő gyermekek gyengén kötődő társaiknál gyakrabban voltak mindkét szempontból „dicséretesek”.

Az iskolához való viszony ugyanakkor erősen összefügg az iskolai, közösségi életbe való bevonódással, vagyis a szociális attitűd viselkedési komponensével.

Viselkedési tényező – bevonódás a közösségi tevékenységekbe

Nem meglepő módon a bevonódás a közösségi tevékenységekbe szorosan összefügg a szociális viszonyulás attitűd-skálán mért erősségével, vagyis azok, akik fontosabbnak tartják a közösségi érdekeket, nagyobb arányban vesznek részt a közösségi, a közösségért végzett tevékenységekben (Hunyadyné, 1977).

Ugyanakkor az sem meglepő, hogy a közösség életében aktívabb közösségi tisztségviselők pozitívabb attitűddel rendelkeznek a közösség iránt. Ezt az összefüggést Hunyadyné 1971–1972-ben végzett kutatásai éppúgy bizonyították, mint Szabó Éva és Virányi Barbara 2011-es vizsgálata, vagyis nem csak egy kor, egy ideológia megnyilvánulására, hanem általános igazságra lelhetünk: aki szereti, az teszi. Vagy aki teszi, az szereti? Tyúk vagy tojás kérdésre bukkanunk, ami nem új felvetés az attitűd és attribúció pszichológia kutatásának történetében, mióta Bem felvetette: „szeretem a barna kenyeret, mivel rendszeresen eszem” (Bem, 1972).

A közösségi bevonódásnak azonban nemcsak a közösség szempontjából vannak előnyei. Hunyadyné 40 évvel ezelőtti kutatásai és újabb nemzetközi kutatások is arra az eredményre jutottak, hogy a pozitív közösségi attitűd, és a nagyobb mértékű iskolai bevonódás jobb tanulmányi eredménnyel, kevesebb magatartási problémával jár együtt (Hawkins, Weis, 1985; McBride et al., 1995).

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a kollektivitás szociális attitűdként való értelmezése a téma vizsgálatának mindmáig fontos, ha nem a legmeghatározóbb megközelítése.

A közösségi viszonyulás mint személyes és egyben kulturális érték

A kollektivismus az egyén által preferált értéként is felfogható, így értelmezését megkönnyítheti, ha egy értékmodellben elhelyezve vizsgáljuk.

Schwartz (1992) szerint az értékek vágyott célok, melyek fontossága egyénenként változó lehet, egymáshoz való viszonyuk hierarchikus, az egyén vagy csoport életelvének meghatározói, motiválják a cselekvést, normaként funkcionálnak, és a szocializáció során sajátíthatók el. Az általa univerzálisnak leírt 10 motivációs érték egymással támogató vagy versengő kapcsolatban lehet, hasonló jellemzőik alapján összetartoznak vagy szemben állnak, ezáltal jól definiálható értékstruktúrát hoznak létre. Az egymással szomszédos értékek, közös jellemzőik alapján, nagyobb szerkezeti egységekbe összevonhatók. Ezáltal Schwartz végül 2 fő dimenziót tárt fel, melyet empirikus vizsgálata is igazoltak. Az első dimenzió a változásra való nyitottság, szemben a megőrzéssel. A második

dimenzió az én-hangsúlyozás, szemben az én-transzcendenciával, amely szembeállítja az egyén saját sikerének és dominanciájának hangsúlyozását a másik személyt egyenlőként elfogadó és az annak jólétével való törődést hangsúlyozó értékekkel. A közösségi viszonyulás is itt, az én-transzcendencia dimenziójában helyezhető el.

A személyes értékek szocializációja ugyanakkor az adott kultúrában történik, amely maga is értéknek tekint bizonyos célokra, motívumokra. Hofstede és munkatársai kultúrközi összehasonlító kutatásai alapján Magyarország individualista irányultságú ország, így az egyének fontosabbnak tartják az egyéni, mint a közösségi célokat, érdekeket (Hofstede és Hofstede, 2008). A Hunyady-né által, a hetvenes években kapott eredmények, melyek az általános és középiskolások közösségi viszonyulásában egy kisiskolás korban már pozitív attitűd életkorral előrehaladó tudatosulását mutatták, valószínűleg nagyban köszönhetőek voltak egy társadalmi-politikai berendezkedés ideáljának. Valószínűsíthető, bár erre nézve nincsenek konkrét adataink, hogy az azóta eltelt időben végbement, ismert értékrendváltozás a közösségi viszonyulás mint érték háttérbe szorítását eredményezte a gyermekek körében is. Ezért nagyon fontos pedagógiai cél a pozitív közösségi viszonyulás támogatása, fejlesztése, céltudatos tanítása.

A kollektivitás én-pszichológiai értelmezése

A kollektivitás értelmezhető az én-pszichológia fogalmi körében is. Az én fejlődésével kapcsolatos nyugati tudományos elméletek egyetértenek abban, hogy az én-élmény kialakulásának fontos összetevője az én és a nem én elkülönülése, melyet Mahler a szeparáció-individuáció folyamatában ír le (Mahler, Pine, Bergman, 1975). Szerinte a gyermek, egy rövid ingerbarrier, az ún. normál autizmus fázisa után, kezdetben önmagát az anyával egynek éli meg, ez a duál-unió állapota, melyet az ön-indította tevékenységek nyomán kialakuló saját test élmény és az anya mint különálló lény megélése szakít meg, és amely folyamat a szeparáción keresztül vezet az egyénné válás, az individuáció irányába.

A szeparáció élménye ugyanakkor felfogható egyfajta hiányt keltő élményként, melynek hatására kialakul a ragaszkodó magatartás és a kötődés, amely minden társas kapcsolatunk alapja (Bowlby, 2009). A közösségi viszonyulás, a közösségbe való vágyódás ezáltal az individuáció folyamatának következményeként is értelmezhető, s mint ilyen, függ annak jellemzőitől.

Az individuáció elkülönülést, elszakadást jelent az anyától, amely annál kifejezettebb, minél inkább képes a gyermek önmagát az anyától különbözőnek megélni. A feminista pszichoanalitikus, Jean Baker Miller (1987) szerint ez az individuáció sokkal kifejezettebb a fiúgyermekek esetén, akik nemi különbözőségük okán könnyebben alakítanak ki önálló, elkülönült szelfet, míg a lányok az anyával való fokozott azonosulás következtében sosem individualizálódnak teljesen, hanem ún. beágyazott, kapcsolati selfet hoznak létre. Ez a kapcsolati self a kapcsolatokban való önmeghatározást, a kapcsolatokra való nagyobb igényt, ezáltal erősebb közösségi viszonyulást hoz létre a nőkben, mint a

férfiakban (ld. pl. Blazina, 2004). Miller elméletét a modern kötődéskutatások csakúgy megerősítették, mint Hunyadyné, aki szintén a lányok magasabb szociális attitűdjét találta vizsgálatában, noha a kultúrközi összehasonlító vizsgálatok eredményei arra is felhívják a figyelmet, hogy ez a különbség nem egyetemes, és nem független a társadalom jellemzőitől (ld. pl. Schmitt et al, 2003.)

A közösségi tevékenységek motívuma és összefüggése az erkölcsi fejlődéssel

A közösségért való tevékenységek motivációja megközelíthető egyrészt a motiváció általános elméleteit felhasználva. Ekkor alapvető szembenállásként jelenhet meg a külső-belső, intrinzik-extrinzik motiváció elkülönítése, amely felfogható egy folytonos dimenzió két végpontjaként, amely dimenzión számos más pont is megfogható, és így az is megtörténhet, hogy bizonyos körülmények között az extrinzik motiváció belsővé válik (ld. Ryan, Connel Deci, 1985).

Hunyadyné vizsgálatában egy sportpályaépítés történetét elmesélve arra kérte a gyermekeket, hogy rangsorolják a különböző közreműködő gyerekek motivációit, mennyire tetszett nekik az adott gyermek indoklása a részvételre vonatkozóan. A felkínált indokok 4 fokozatban írták le a közösségi tevékenység motivációit, melyek a külső jutalommal vezérelt egyéni érdektől a belülről jutalmazott közösségi érdek felé haladva jelentenek különböző fejlettségi, illetve pedagógiaailag kívánatos szinteket. Az eredményekből kitűnik, hogy 1972-ben a vizsgált felső tagozatos gyerekek több mint 50%-a a belülről motivált egyéni érdeket önmagához közelebb érezte, mint a közösségi érdeket. Az egyéni érdek ugyanakkor csak a belső motiváció esetében tetszett a gyermekeknek, a megkérdezettek mindössze 3%-a rangsorolta első helyre a kívülről motivált és egyéni érdekből tevékenykedő tanuló indoklását. A belső motiváció egyértelmű előnyét mutatja a kutatás, hiszen a gyermekek kevesebb mint 10%-a rangsorolta első helyre a kívülről motivált, jobb jegyért vagy győzelemért tevékenykedő gyerekek indoklását. Azaz az indoklás vonzerejét nem az egyéni vagy közösségi érdek kérdése, hanem a motiváció helye befolyásolta erősebben. A belülről motivált tett, irányuljon egyéni vagy közösségi célra, mindenképpen vonzóbb a felső tagozatos gyermekek számára, mint a kívülről motivált cselekedetek. Az eredményeket a modern motivációkutatás is megerősíti, bár a Hunyadyné által használt négy motivációs szintet más értelemben használják (ld. Decy és Ryan, 1985).

Ugyan a vizsgálat nem irányult a 10 évesnél fiatalabb korosztályra, azonban más kutatásokból (ld. pl. Deci és Ryan fent említett munkáját) tudjuk, hogy a belsőleg vezérelt motívumok aránya az életkor előrehaladásával nő. Ennek számos magyarázata közül most az erkölcsi fejlődéssel való összefüggést emelem ki.

Piaget és Kohlberg kognitív fejlődéslélektani elméleteikben egyaránt azt feltételezték, hogy a gyermek helyes, erkölcsös viselkedése kezdetben csak külső kényszer vagy jutalmazás reményében van jelen. Piaget ezt a fázist nevezte heteronóm erkölcsiségnek, melyet csak 8-10 éves korban kezd az idegrendszeri érés és szocializáció hatására felváltani az autonóm szabálykövetés szakasza, ahol

a gyermek már képes belátni, magáévá tenni a szabály értelmét, ezáltal belülről motivált annak betartására (Piaget, 1970).

Kohlberg (1997) kutatásai alapján részletesebb szakaszfelosztást hozott létre, amelyben a prekonvencionális szakasz lényegében megfelel a heteronóm erkölcsiségnek, azonban a belülről irányított erkölcs szakasza nem egységes. A fejlődéssel a serdülő és a felnőtt egyre inkább képes a konvenciókat egyénileg értelmezni, és ebben a posztkonvencionális szakaszban már nem az elfogadás, a beilleszkedés motiválja a közösségi cselekedetet, hanem a belülről választott egyéni erkölcsi meggyőződés, amely akár arra is motiválhatja az egyént, hogy az általa megvetett közösség céljait ne kövesse, annak tevékenységeiben ne vegyen részt. Ez az erkölcsiség legmagasabb szintje, amely bizonyos esetekben az elnyomó csoportoknak való behódolás megtagadásával, a morálisan elutasított csoportokból való tudatos távolmaradással jár.

A tudatosság ilyenfajta növekedését Hunyadyné is feltárta kutatásában, amikor az életkor növekedésével a közösségre vonatkozó túlzó kijelentések egyre növekvő elutasítását találta.

A szociális attitűd összefüggése a szociabilitással

A szociabilitás a személyiség vonásaként is felfogható, s mint ilyen, alapvető veleszületett temperamentum-jellemző (Thomas, Chess, Birch, 1968). Már a legkisebb csecsemők is különböznek abban, hogy mennyire keresik a másikkal való szoros kapcsolatot, vagy igénylik mások társaságát. Vannak szociálisan nyitott, kezdeményező gyerekek és vannak visszahúzódók, félénkek. A nyitott gyerekek sokkal több interakciót kezdeményeznek és bátrabban lépnek be a társas helyzetekbe, ezáltal fejlődésük során sokkal több lehetőségük adódik társas kompetenciák kialakítására és gyakorlására (Sanson, Hemphill, Smart, 2004).

A félénk gyerekeknek ehhez sokkal több támogatásra, kedvezőbb szocializációs tapasztalatokra van szükségük, és mivel a szociabilitás öröklöttsége folytán nagy eséllyel szüleik szintén visszahúzódók, így sokan közülük a közösségbe lépve magukon hordozzák a születéskor öröklött félénkség jegyeit.

A szociabilitás a csoportbeli társas pozíció fontos meghatározója – a fejlett társas kompetenciákkal rendelkező gyerekek elfogadottabbak, gyakrabban lesznek a csoport vezetői, jobban bevonódnak a közösség életébe.

Zárszó

Az itt felvázolt nézőpontok a teljesség igénye nélkül járták körül egy remek kutatás ma is aktuális kérdéseit. Hunyady Györgyné a közösség és a társas kapcsolatok pedagógiai szempontú kutatásának fontos kérdéseit tárgyalja sok remek írásában, melyek közül most csak egyet, a hozzám legközelebb állót vettem górcső alá, hogy alapvető fogalmát, a kollektivitást szubjektíven kiragadott szempontjaim alapján új nézőpontokba helyezve tárgyaljam. A nézőpontok áttekintése után most itt lenne az idő, hogy valamilyen összefoglalással zárjam előadásomat, de a mindenki által hazavihető örök tanulság helyett, én kérdésekkel zárom szavaimat.

A szociális viszonyulás tárgyalásakor számomra felvetődő első kérdés, hogy honnan ered? Vannak-e öröklött elemei, és mely összetevőit tanuljuk?

Amennyiben tanulható, akkor hol tanuljuk leginkább? A családban eldől minden, vagy az iskolának és a pedagógusoknak még vannak esélyei arra, hogy tervezett módon, a nevelés tudatos eszközeivel fejlesszék ezt a viszonyulást? És ha igen, mennyire lehet ebben a családokra támaszkodni, őket ebbe a folyamatba bevonni?

És számomra a legfontosabb kérdés, hogy hogyan lehet egyén és közösség érdekét összebékíteni, alapvetően individualista társadalmunkban a gyermekeket arra nevelni, hogy másokért éppannyira érezzenek felelősséget, mint saját magukért, hogy belső indíttatásból tevékenyen vegyenek részt a közösség életében?

Ezek a kérdések ma még sokkal inkább aktuálisak, mint 40 évvel ezelőtt voltak, s ma itt a sok kiváló pedagógust és kutatót látva bízom benne, hogy még sokunkat motiválnak kiváló kollektív és egyéni erőfeszítésekre.

Jegyzetek

- Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 6, pp.1–62). New York: Academic Press.
- Blazina, C. (2004). Gender role conflict and the dis-identification process: Two case studies on fragile masculine self. *The Journal of Men's Studies*, 12, 151–161.
- Bowlby, J. (2009): *A biztos bázis*. Animula Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Hawkins, J. D. and Weis, J. G. (1985). The social development model: an integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6, 73–97.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hofstede G., Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere*. VHE Kft., Pécs.
- Hunyady Györgyné (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kohlberg, L. (1997): Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlesztésléktan: olvasókönyv*. Tertia, Budapest.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. & Zalewska, A. M. (2009). Citizens of the Future: How young people perceive social problems from both local and global perspectives, In Ross, A. (ed) *Human Rights and Citizenship Education*. London: CiCe, pp 383–391.
- Mahler, M.; Pine, F.; Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- McBride, C. M., Curry, S. J, Cheadle, A., Anderman, C., Wagner, E. H., Diehr, P. and Psaty, B. (1995). School-level application of a social bonding model to adolescent risk-taking behavior. *Journal of School Health*, 65(2), 63–68.
- McGuire, W. J. (2001): Az egyedi attitűdök és attitűdrendszerek struktúrája. In: McGuire, W. J.: *Makacs nézetek és a meggyőzés dinamikája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Miller, J. B. (1987). *Toward a new psychology of women* (2nd ed.). Boston: Beacon Press.

- Pataki Ferenc (1977): A társadalmi „nagysoportok” értékorientációi. In: Pataki Ferenc: *Társadalomlélektan és társadalmi valóság*. Kossuth könyvkiadó, Budapest. 158–188.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13–51). New York: Academic Press.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: a review. *Social Development*, 13, 1.
- Schmitt, D. P. et al. (2003). Are men universally more dismissing than women? Gender differences in romantic attachment across 62 cultural regions. *Personal Relationships*, 10, 307–331.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries. In M. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25). New York: Academic Press: 1–65.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva – Kékesi Márk (2012): *A felelősség koncentrikus szerkezete. Az egyéni felelősségtudat mintázatai magyar középiskolások és egyetemisták körében*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XXI. Tudományos Nagygyűlésén, Szombathely, 2012. május 30–június 1.
- Szabó Éva – Virányi Barbara (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 2. szám, 111–125.
- Thomas, Chess & Birch (1968). *Temperament and Behavior Disorders in Children*. New York: New York University Press.
- Tönnies, F. (2004): *Közösség és társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zajonc, R. (2003): Az érzelem és megismerés kapcsolata. In: Zajonc, R.: *Érzelmek a társas kapcsolatokban és a megismerésben*. Osiris Kiadó, Budapest. 279–335.

SZÜLŐK ÉS ISKOLA – REFLEXIÓK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

Podráczky Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Témánk legalább két szálon kapcsolódik az ünnepelt személyéhez és munkásságához. Az egyik ezek közül az a kutatás, amelyben Hunyady Györgyné bő tíz évvel ezelőtt a szülők iskolával szembeni elvárásaira fókuszált. Lényeges emellett az a szál is, amely a mába vezet, s amely nem csak azt bizonyítja, hogy a téma kontinuus az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékének életében, hanem azt is, hogy az utódoknak van mire alapozniuk, amikor a jelen és a jövő építkezési irányait kijelölik.

Hunyady Györgyné kutatói figyelme a '90-es évek végétől a társadalmi kapcsolatrendszerbe ágyazott iskola funkcionális és diszfunkcionális hatásainak, a szereplők élményeinek, emlékeinek, laikus és professzionális vélekedéseinek, attitűdjeinek vizsgálata felé fordult. A laikus pedagógiai nézetek vizsgálatának egyik metszeteként került sor a kilencvenes évek végén, kétezres évek elején a szülők iskolaképének és elvárásainak vizsgálatára. Írásunk ezt a munkát helyezi a középpontba. Először megkíséreljük elhelyezni a jelzett kutatást a nemzetközi és hazai megközelítések sorában, érzékeltetve, hogy az szervesen illeszkedik mind a nemzetközi, mind a hazai trendekbe, majd a legfontosabb eredmények rögzítését követően összefoglaljuk, hogy a téma aktuálisan milyen módon van jelen az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékének kutatási tevékenységében.

A téma nemzetközi és hazai megközelítései

A laikus nevelélméletbe ágyazott megközelítések körébe sorolhatók azok a vizsgálatok, amelyek a szülők neveléssel kapcsolatos vélekedéseinek, gyermekképének, nevelési stílusának empirikus megragadására törekedtek (Goodnow és Collins, 1990; Buri, 1991). A szülők iskolával kapcsolatos nézeteinek feltárására irányuló nemzetközi vizsgálatok főként az iskola céljaira, funkcióira vonatkozó nézetekre fókuszáltak (Furnham, 1988), illetve a szülők ideális tanárral szembeni elvárásaira összpontosítottak (Efron és Joseph, 2000; Joseph és Burnaford, 2001), valamint az iskolai sikeres és kudarcos teljesítményekre reagáló szülői magyarázatokat, magatartásformákat vizsgálták. A szülők iskolaképének feltárására irányuló kutatás (Hunyady, 2002) egyfelől szerves folytatása a laikus pedagógiai nézetek vizsgálatának (Hunyady, 2001), illeszkedve abba a megközelítési irányba, amely – a nemzetközi tendenciákhoz hasonlóan – a kilencvenes évek végén, kétezres évek elején hozott új szempontokat és kérdésfeltevéseket a téma hazai vizsgálatába. A témában megjelent összegező tanulmányok hozzájárultak a hétköznapi, a tudományos és az integrált pedagógiai elméletek viszonyának és mindezek professzionális nevelési tevékenységben betöltött szerepének megértéséhez (pl. Nádas, 1999). Ebbe a kutatási irányba ágyazódik a laikus és professzionális nevelők nézeteinek összehasonlító vizsgálata az iskolai nevelésről (Szabó, 1998), továbbá szülők,

gyerekek és pedagógusjelöltek naiv nézeteinek feltárása. Az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetében 2000-ben alakult munkacsoport a nevelésről alkotott általános elképzelések (Lénárd, 2003), a nevelési módszerekről való vélekedések (Petriné Feyér, 2003), tanár szakos egyetemi hallgatók nevelésről alkotott elképzeléseinek (Szivák, 2003), a gyermeki énkép (Réthyné, 2003), továbbá a tanuló- és iskolakép jellegzetességeinek (Golnhofer, 2003), az iskolai félelmek (Rapos, 2003) és a tanárkép (Vámos, 2003) feltárását kísérlete meg egységes szemléleti és metodikai keretben (Nahalka, 2003). Tartalmi és módszertani hozadékkal is szolgált a tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárására vállalkozó kutatás (Dudás, 2005).

Egy másik irányként jelent meg *a szülők iskolaválasztási szempontjainak vizsgálata*, majd a szülők és az iskola kapcsolata a világ számos országában a tanulók iskolai beilleszkedésével és teljesítményük előmozdításával összefüggésében kapott hangsúlyt, a nemzetközi kutatások egyik domináns iránya ezért *a szülői részvétel hatásának (szülői bevonódottság) vizsgálata* lett. Az ide sorolható kutatások kiindulópontja és módszertana sokféle. Hangsúlyos az iskolai teljesítmény és a szülői magatartás közötti összefüggések keresése, megjelenik benne a család etnikai hovatartozásának iskolai teljesítménnyel való összefüggése, a szülői bevonódottság mértékét befolyásoló tényezők vizsgálata, az iskolai teljesítmény és a pszichológiai alkalmazkodás nyomon követése. Komoly összegző munkát végzett e témában Desforges és Abouchar (2003), akik több száz angol nyelvű forrást elemezve próbáltak tisztább képet kapni a gyermekek iskolai teljesítménye és szüleik bevonódottsága bonyolult kérdéskörében.

A család-iskola kapcsolat kérdései nálunk az elmúlt időszakban egyfelől *a nemzetközi és hazai mérések eredményeivel összefüggésben* váltak hangsúlyossá. A téma különösen a nemzetközi mérések eredményeivel szembeesülve kapott figyelmet, mert a *PISA 2000* vizsgálat eredményei szerint Magyarországon a teszteredmények jelentősebb mértékben összefüggnek a tanuló családi háttérével, mint más országokban (Vári et al. 2002, 2003). A szülői háttér minden országban hatással van a tanulók iskolai teljesítményére, legjelentősebb mértékben azonban nálunk növeli az iskolai teljesítmény meghatározottságát, és itt a legmagasabb a teszteredmények korrelációja az apa és főleg az anya iskolai végzettségével. (Róbert, 2006). A szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyának a megismerése is részét képezte annak a hazai kutatásnak, amely az iskolai hátrány és eredményesség összetevőinek feltárását célozta (Imre, 2002a; 2002b).

A hazai kutatások másik jelentős iránya *az iskola demokratizálódása, tekintélyi viszonyainak átrendeződése, a megnövekedett szülői jogok* kontextusában ragadható meg. A család és az intézményes nevelés együttműködésének újragondolása az ezredforduló egyik nagy kihívását jelentette és jelenti ma is a magyar közoktatás számára. Feladatként jelentkezett egyrészt a hierarchikus viszonyrendszer kölcsönös viszonyra alakítása, másrészt az értékpluralista viszonyokhoz, a különböző értékvilágú családokhoz való alkalmazkodás (Földes, 2000; 2005). A régi beidegződések és mechanizmusok megváltoztatása azonban sok feszültséggel jár, és az alkalmazkodáshoz minden

szereplőnek hosszú időre van szüksége. Ennek tudható be, hogy a családok és a nevelési-oktatási intézmények relációjában a közoktatás minden szintjén kapcsolati problémák jelentkeztek. Az intézmények oldaláról adaptációs nehézséget okozott a szülők megnövekedett, megszilárdult jogaihoz való viszonyulás, valamint a családok eltérő értékvilágainak figyelembe vétele. Különösen nehéznek bizonyult (és bizonyul ma is) a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű családokkal való kapcsolat kiépítése és fenntartása. Az intézményes nevelés világa a múltban kevés hajlandóságot mutatott a különböző kultúrák (és az azt meghatározó érték- és normarendek) létezésének tudomásulvételére, még kevesebbet az azokhoz történő igazodásra, következésképpen az együttműködés a szülőkkel ott akadozik leginkább, ahol család és az óvoda/iskola által közvetített kultúra között kisebb-nagyobb űr tátong. Nem feszültségmentes mindemellett a kapcsolat a tanulásra, tudásra orientáló családokkal sem (Boros, 1998). Az iskolával szemben kritikát megfogalmazó szülőkkel – akik többnyire mást, jobbat, többet várnak az iskolától, mint amit az nyújtani képes – a pedagógusok éppen olyan nehezen alakítanak ki partnerséget, mint azokkal, akiktől idegen az iskola világa.

A kilencvenes évektől a hazai kutatások egy része olyan kérdéscsoportokat fogalmazott meg, amelyek – részben a vázolt problémákhoz csatlakozva – a közoktatás demokratizálódásának folyamatához kapcsolódtak. Az évtized elején oktatáskutatók szülői közvélemény-kutatások segítségével igyekeztek képet alkotni a kapcsolatrendszerben jelentkező konfliktusok okairól, a szülők informáltságáról, tájékoztatási igényeiről, elvárásairól (Györgyi-Junghaus, 1991; Bíró-Junghaus, 1992). Az évtized végétől több hazai vizsgálat irányult az intézményválasztással, illetve az óvodai/iskolai neveléssel kapcsolatos szülői preferenciák és motivációk, valamint a szülői jogok érvényesülésének feltárására (pl. Ligeti-Márton, 2003; Török, 2004; Berényi-Berskovits-Eröss 2005; Szilágyiné, 2006). A szülők iskolaképének vizsgálata (Hunyady, 2002) – noha előzményeit és tartalmát tekintve jobban belesimul a laikus nevelési nézetek megközelítésbe – indokai szerint az iskola demokratizálódásával összefüggő megközelítések közé is besorolható. A kutatás indokai között az iskola helyzetének megváltozása, a demográfiai folyamatok és az iskolaválasztási jog deklarálásával létrejövő versenyhelyzet, a pluralizálódás és a szülők jogi szempontból megváltozott helyzete voltak, illetve mindezek a körülmények együttesen hoztak létre olyan helyzetet, amelyben érdemesnek tűnt megvizsgálni, hogy milyen kép él a szülőkben az iskoláról.

A szülők iskolaképe (Hunyady, 2002)

A szülők nevelési nézeteivel kapcsolatos vizsgálatok 1997-re nyúlnak vissza. Ekkor kezdett a Budapesti Tanítóképző Főiskola kutatócsoportja (Hunyady, Nádas, Serfőző) az iskolákkal mint szervezetekkel foglalkozni. A *Pedagógiai credo és az iskolai szervezet fejlődése* projekt keretében pedagógusokat kérdeztek arról, hogyan látják iskolájuk, nevelőtestületük működését, hogyan dolgozták ki intézményük pedagógiai programját, milyen a közérzetük, hogyan vélekednek a

különböző fenntartású iskolák hasonlóságairól és különbségeiről. Már ebben a kutatásban lényeges volt az a megközelítés, hogy a nevelési-oktatási intézmények más szervezetekhez hasonlóan nyitott rendszerként léteznek, állandó kölcsönhatásban vannak környezetükkel (Serfőző, 2002), ezért kulcsfontosságú a szülőkkel, gyerekekkel kialakított kapcsolat, az odafigyelés a partnerek igényeire és véleményére. E gondolatkör jegyében kezdődött a *Partnerek az iskolában* című projekt, amelyben egyebek között arra keresték a választ, hogy milyen a pedagógusok, a gyerekek és a szülők iskolaképe: változtatnának-e és miben az intézmények működésében. Az adatok 8 budapesti iskolából származtak: minden intézményben megkérdeztek pedagógusokat, gyerekeket és szüleiket.

A témakör vizsgálata 2000/2001-ben folytatódott. A vizsgálat célcsoportja ekkor csak a szülők mintája volt, akiknek a nézeteit (több vonatkozásban) összevetették gyermektelen felnőttek vélekedéseivel. Az országos rétegzett minta kiválasztásának szempontja a településjelleg, a gyerek által látogatott iskola típusa és fenntartója volt. A mintavétel 4 területre (a fővárosra és három, egymástól társadalmi ismérvekben különböző vidéki régióra) összpontosult. A kérdező biztosok összesen 500, 25-40 év közötti felnőttet kerestek meg Budapesten, Borsod, Győr-Moson-Sopron és Csongrád megyében a megyeszékhelyeken, egy-egy 30-40ezer lakosú kisvárosban és a környező kistélepüléseken. A teljes mintát tagolta még az iskola fenntartó szerinti típusa (önkormányzati, egyházi, illetve alapítványi, magán, un. 'alternatív' iskolákra vonatkozóan is gyűjtöttek adatot).

A kiterjedt empirikus anyagban a szülők iskolaképét, iskolával kapcsolatos elvárásait és elégedettségét 5 kérdéscsoport érintette:

- A szülők milyen társadalmi funkciót rendelnek az iskolához, szerintük az iskola mit biztosít általában a gyermekek fejlődéséhez, és az adott intézmény ebből mit vállal?
- Hogyan értékeli az iskola tevékenységét, vagyis milyen az iskolával való elégedettségük mértéke és tartalma?
- Az elégedettséget befolyásolja-e az a tény, hogy a szülők valóban választották-e a véleményezett iskolát, s ha igen, miért, milyen motívumok alapján?
- A szülők iskolához kötődő elvárásai és értékelései valóban többnyire személyi vetületben jelennek-e meg?
- Miként gondolkodnak az iskolával kapcsolatban különböző okokból kialakult konfliktusairól, azokat hogyan kezelik, ezzel összefüggésben milyen felfogás él bennük a pedagógusok szerepeiről, a konfliktushelyzetekben tőlük elvárható/elvárt viselkedés- és magatartásmódokról?

A kutatás rengeteg fontos eredményt hozott, azok közül itt csak a leglényegesebb, ill. legátfogóbb eredményeket emeljük ki. Az eredmények szerint a szülők iskolával kapcsolatos felfogásában, igényeiben elkezdődött egy lassú változás, amelyből egy humanizált, gyermekbarát (de) konzervatív iskola képe rajzolódik ki. A kialakulóban lévő új iskola-képpel együtt az iskolával kapcsolatos magatartás még nem alakult át, nem jött létre a szülők és az intézmény között egy

a régitől eltérő, valódi partnerkapcsolat és párbeszéd. A szülők számára egyre nagyobb a jelentősége annak, hogy gyermekeik az iskolában jól érezzék magukat, ott személyre szabott figyelemmel foglalkozzanak velük és neveljék is őket. A szülők iskolaképe tehát nem egyoldalúan tanulmányi teljesítményre orientált, megfogalmaznak nevelési elvárásokat is, amelyeknek nem a tartalma, hanem a módja újszerű, megfogalmazódik igényként, választási motívumként, az elégedettség indokaként és a pedagógusokkal kapcsolatos pozitív-negatív jellemzőként (Hunyady, 2002, 2006).

A téma kutatásának jelene és lehetséges jövője

A továbbiakban azt a tevékenységet foglaljuk össze, amely a TÁMOP 4.1.2./B./KMR 2009-2011. Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon című projekt részeként indult. A téma nemzetközi és hazai fő kutatási irányainak áttekintése azt mutatta, hogy a megközelítésmódok többnyire együtt mozognak, mindazonáltal a hazai kutatás kevesebbet foglalkozott a szülői részvételre irányuló kutatásokkal. Ennek az úrnek a kitöltése érdekében tett első lépés az a munka, amely a jelzett TÁMOP pályázat segítségével, az ELTE Pedagógikum Karainak (TÓK, PPK, BGGYK) együttműködésében szerveződött, s amelynek keretében a résztvevők a Család és intézményes nevelés kapcsolata alprogramot gondozták. Az alprogram célja a szülői részvétel (bevonódottság) kutatási eredményeinek, motívumainak és jó gyakorlatainak a megismerése, valamint a kapcsolat tartalmának, a feszültségek, konfliktusok okainak és kezelési módjainak feltárására irányuló későbbi, szélesebb körű kutatás megalapozása volt. Eredményként a téma nemzetközi és hazai előzményeit és jó gyakorlatait összefoglaló kötet elkészítését, egy a jó gyakorlatok bemutatását célzó, az oktatásban is felhasználható film elkészítését, és a pedagógusképzési programokban a témához kapcsolódó kurzus kidolgozását, illetve a már létező tanegységek tartalmi gazdagítását terveztük. A projektben végzett munka szemléletét és tartalmát az alábbi hangsúlyok jellemezték:

- a családokkal való kapcsolat formáinak, tartalmának, egyediségének árnyalt megismerése,
- a szülők támogatási igényének és lehetőségének keresése a gyermeknevelési feladatok megoldásában,
- a szülői bevonás/bevonódottság feltérképezése.

Az elkészült kötet (*Szövetségben – Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*). Szerzők: F. Lassú Zsuzsa, Glauber Anna, Hegedűs Judit, Marton Eszter, Perlusz Andrea, Podráczky Judit) néhány nemzetközi és hazai referáló tanulmányt tartalmaz, előkutatásokból ad ízelítőt, megismert jó gyakorlatok elveit, példaértékű kezdeményezéseket foglal össze. Jellemző sajátossága, hogy a hagyományos megközelítéseknél erőteljesebben érvényesíti a szülői nézőpontot, az egyes családok helyzetére, mikrovilágára jobban/másként figyelő szemlélet fontosságát. A projektben végzett munka – újabb forrás esetén – összességében lehetővé teszi egy komplex metodikára épülő országos reprezentatív vizsgálat megtervezését és lebonyolítását, amelynek

fókuszeit terveink szerint a szülők és pedagógusok közötti tényleges együttműködési formák tartalmi jellemzői, a kapcsolatban működő sztereotípiák és előítéletek, a gyerekek nézőpontja, a szülők ambíciói és bevonódottságuk mértéke közötti összefüggések, és a jó gyakorlatok elterjesztésével kapcsolatos attitűdök feltárása jelentenek. Elképzeléseink között szerepel továbbá, hogy tapasztalatainkat beépítjük a pedagógus-továbbképzésbe. Pilot-vizsgálataink alapján a szülőkkel kapcsolatos attitűd formálására és a szülői bevonódást támogató differenciált módszerek széles körű terjesztésére feltétlenül szükség van, amelynek megfelelő kerete egy szemléletben és módszertanában is új, „szövetségre épülő” pedagógus-továbbképzési program lehet.

Jegyzetek:

- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 3. sz. 805-824.
- Bíró Lajos – Junghaus Ibolya (1992): *Dunántúli szülők véleménye a helyi oktatás néhány kérdéséről*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Boros László (1993): *Az értékorientációs folyamatok megjelenése a családban és az iskolában* In: Neveléstudományi szöveggyűjtemény (szerk.: Vargáné Fónagy Erzsébet). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 150–164.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*. 57. 110-119.
- Desforges, C.– Abouchar, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review, Research Report 433*. (London, Department for Education and Skills).
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. 23-43.
- Efron, S. – Joseph, P. B. (2001). Reflections in a Mirror; Metaphors of Teachers and Teaching. In Joseph, P.B. – Burnaford, G.E. (eds.): *Images of Schoolteachers in America*. Lawrence Erlbaum Associates, Pulischers London, 75-93.
- Földes Petra (2000): A család és az iskola együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 130–134.
- Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 39–44.
- Furnham, A. F. (1988). *Lay Theories. Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Oxford: Pergamon
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5. 102-106.
- Goodnow, J. J. – Collins, W. A. (1990). *Development According to Parents, The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale
- Györgyi Zoltán – Junghaus Ibolya (1991): *Budapesti szülők véleménye az iskoláról, az iskolai szolgáltatásokról és a tájékoztatásról*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. Tanulmánykötet. NYME- Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar 67-78.
- Hunyady Györgyné (2002): Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója szülők körében. *Iskolakultúra*.4. 29-39.

- Hunyady Györgyné (2006): Szülők elvárásai az iskolával szemben. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül*. Urbis Kiadó, Budapest, 43–97.
- Imre Anna (2002a): Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio*, 1. 63–72.
- Imre Anna (2002b): Szülők és iskola. *Educatio*. 3. 498-503.
- Joseph, P. B. – Burnaford, G. E. (eds., 2001): *Images of Schoolteachers in America*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London – Mahwah – New Jersey. 229-245.
- Lénárd Sándor (2003): Naiv nevelési nézetek. *Iskolakultúra*, 5. 76-82.
- Ligeti György – Márton Izabella (2003): A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
- M. Nádasi M.: Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések. Raabe, 1999.
- Nahalka István (2003): Naiv nevelési nézetek kutatása: módszertani megfontolások. *Iskolakultúra*, 5. 69-75.
- Pertiné Feyér Judit (2003): Nézetek a nevelési módszerekről. *Iskolakultúra*, 5. 83-87.
- Réthy Endréné (2003): gyermeki énkép – szülői gyermekkép. *Iskolakultúra*, 5. 96-101.
- Rapos Nóra (2003): Iskolai félelmek vizsgálata: szülők és gyermekeik véleménye nyomán. *Iskolakultúra*, 5. 107-112.
- Serfőző Mónika (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. A szervezeti kultúra fogalma, szervezeti kultúra modellek. A nevelési-oktatási intézmények szervezeti kultúrája. In: Trencsényi László (szerk.): *A kultúra szervezete, a szervezet kultúrája*. Módszertani Füzetek. Okker, Budapest, 20–85.
- Szabó Éva (1998): *Laikus és professzionális nevelők nézetei az iskolai nevelésről*. PhD értekezés (kézirat) ELTE, Budapest
- Szilágyiné Szemkeő Judit (2008): Óvodások és kisiskolások szüleinek intézményválasztási motivációi. *Új Pedagógiai Szemle* 2. sz. 51-62.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88-95.
- Török Balázs (2004): *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás Közben sorozat. No. 261.
- Vámos Ágnes (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. 113-119.
- Vári Péter (szerk., 2003): *PISA vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 38–65.

A GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLÉLET INTEGRÁLÓDÁSA A BUDAI TANÍTÓKÉPZÉSBE

Rózsáné Czigány Enikő

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Több mint fél évszázados vita a pedagógiában, hogy meg kell-e szüntetni vagy fenn kell-e tartani a szegregációt, az együtt- vagy a különnevelés szolgálja-e jobban a speciális szükségletű tanulók személyiségfejlődését, társadalmi integrációját? A csak a problémára, fogyatékos gyermekek esetében a tünetekre koncentráló szelekció, azaz a szegregált nevelés vagy a teljes személyiséget, az egészséges szocializációt, a gyermeki jogokat alapul vevő integrált nevelés érvényesüljön-e? A tanító- és gyógypedagógus-képzést is érintő szemléletek harca a kutatás és képzés szintjén megoldódni látszik, habár az integrált nevelés tartalmának változása folyamatos, rövid időn belüli gyors alkalmazkodást, új stúdiumok kidolgozását és/vagy a már oktatott tárgyak tartalmának változtatását, kibővítését igényli.

A politikai rendszerváltás környékén a szakértői bizottságok által integrálhatónak ítélt fogyatékos gyermekek egy meglévő struktúrába való fogadására helyezték a hangsúlyt, melyben külön rehabilitációs foglalkozások keretében biztosították a speciális fejlesztést. Majd az 1994-es salamancai nyilatkozatot követően már a „valamennyi gyermeket a többségi iskolába” szemlélet fogalmazódott meg, ami az inklúzió alapja. Természetesen a nyilatkozat is deklarálja, hogy lehetnek olyan gyermekek, akik számára csak a szegregáció a járható út. Az inklúzió, azaz a befogadás maximálisan figyelembe veszi az egyéni szükségleteket, s azokból kiindulva, azokra építve biztosítja a nevelési lehetőségeket. Míg a fogadás a gyermektől várja az alkalmazkodást, addig az inkluzív befogadó pedagógia a gyermekhez alkalmazkodik. Ez viszont a gyakorló pedagógusoktól is szemléletváltást, új ismeretek, módszerek alkalmazását várta el, ami a tanítóképzésre is új feladatokat rótt. A fenti folyamatok értelmében a többségi pedagógus- és gyógypedagógus-képzés tartalmi munkáját és a gyógypedagógiai szemlélet tanítóképzésben való megjelenését tekintve három fázist különböztethetünk meg.

Az egyéni sajátosságokat figyelmen kívül hagyó, teljesítményorientált, szegregált oktatási forma

A XIX. és XX. században a természet- és a társadalomtudományok forradalmi előretörésével változott az emberideál, az intellektuális teljesítmények felértékelődtek. Általánossá vált, hogy különbséget tettek jó és gyengébb képességű tanulók között. Ahhoz, hogy eredményes iskoláztatásuk megvalósulhasson, a pedagógusképzésnek is alkalmazkodnia kellett. Ekkor fogalmazódott meg erőteljesen az igény, hogy a fogyatékos gyermekek számára is létesítsenek iskolákat, intézeteket.

Európában, így hazánkban is a XIX. század elejétől a XX. század első negyedéig felgyorsult a különböző fogyatékoságoknak megfelelő iskolatípusok alapítása, s ezzel együtt az iskolarendszer képességek szerinti differenciálódása. 1890-ig a gyógypedagógiai ismereteket Bécsben, illetve az 1880-as években néhány éven keresztül kísérleti jelleggel a tanítóképezdékben sajátíthatták el azok a jelöltek, akik speciális intézményekben kívántak tanítani. A budai, a pozsonyi és még néhány képezde jó szándékú erőfeszítései azonban a tanítóképzés zsúfolt tantervi programjai miatt rövid időn belül megghiúsultak (Gordosné, 2010).

Hazánkban gyógypedagógusi képzést 1890 és 1900 között tanfolyami jelleggel a fogyatékoságtípusnak megfelelő intézmények szerveztek. Kizárólag az általuk gondozott sérüléstípus gyógypedagógiai nevelésére készítettek fel. Ezek résztvevői csak tanítók, okleveles tanárok, tanárjelöltek, illetve olyan teológusok és lelkészek lehettek, akik igazoltan pedagógiai végzettséggel is rendelkeztek. Például 1894-től a Roboz József által alapított ortophonikus intézetben a hibásbeszédűekkel való foglalkozásra, tanításukra logopédiai tanfolyamokon sajátíthatták el a pedagógusok a speciális ismereteket (Gordosné, 2000a). 1900-ban, a gyógypedagógiai intézmények számának gyarapodásával párhuzamosan, Vácott létrehozták az egyesített Gyógypedagógiai Tanítóképzőt, amely 1904-től már Budapesten működött.

A gyógypedagógus-képzés egészen 1963-ig minden fogyatékosági típus oktatására, nevelésére, fejlesztésére, gondozására egységes felkészítést adott. Először (1900-tól 1922-ig) kétéves, majd 1922-től már a Gyógypedagógiai Tanárképző keretében hároméves, és 1928-tól a főiskolai szintű négyéves képzés során. Ekkor már nemcsak a pedagógiai végzettséggel rendelkezők nyerhettek felvételt, hanem a pedagógiai előképzettség nélküli érettségizettek is, azzal a feltétellel, hogy a négyéves gyógypedagógus-képzést követően plusz egy év alatt kell a tanítói végzettséget megszerezniük. Ez a követelmény 1953-ig volt érvényben.

A Magyar Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola 1946. évi szervezeti, tanulmányi és fegyelmi szabályzata a sok szakmai vitát, diszfunkciót kiváltó egységes gyógypedagógus-képzést érintően is változást hozott (Gordosné, 2000a). Az eltérő feladatokra való felkészítés sajátos szakosodást engedélyez, az egységes 6 féléves képzést követően a 7. félévben egy fő és két mellékszakt választhattak a hallgatók. 1963-tól a szakosodás három, 1968-tól két, s azt követően 1999-től egyszakos formában valósult meg, de 2012 szeptemberétől ismét a kétszakos képzés lép életbe.

Mint láthattuk, a gyógypedagógus-képzésben a tanítóképzés vagy előfeltételként, vagy kötelező kiegészítésként volt jelen. Ennek oka, az, hogy a gyógypedagógus-képzésben főleg az orvosi szemlélet uralkodott. Ez tette szükségessé olyan elméleti és módszertani ismeretek elsajátítását, amelyeket a gyógypedagógiai ismeretekkel ötvözve a sérült gyermekek eredményes tanításában alkalmazni tudtak. Ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy a gyógypedagógia – az 1880-as évek rövid életű próbálkozásaitól eltekintve – mikor

és milyen igények megfogalmazását követően jelent meg, vesz részt és milyen tartammal a tanítóképzésben?

1945-től a 6 osztályos népiskolák helyébe a 8 osztályos általános iskolák lépnek. 1946-ban megjelenik az első általános iskolai tanterv. Egy évvel később az általános iskolai meghatározást alapul véve már megjelenik a gyógypedagógiai iskolák egységes tanterve is, de csak az 1949-es VKM 5300/1949. sz. rendelet mondja ki a gyógypedagógiai intézmények általános iskolai jellegét. Ez a szemlélet azonban nem hosszú életű, mert a különböző politikai ideológiák a gyógypedagógiát sem kímélik. „Az 1961. évi oktatási törvény az első átfogó oktatási törvény a II. világháború után, amely azért is rendkívül fontos és jelentős, mert végre a tanköteles korú fogyatékos gyermekek iskolázási jogát már az alaptörvényben kinyilvánítja. A 4. § így szól: »A testileg, érzékszervileg vagy értelmileg fogyatékos, de képezhető tanköteles gyermekek oktatása és nevelése gyógypedagógiai intézményekben történik.«” (Gordosné, 2000b. 17.) Ezzel azonban a többségi pedagógia és a gyógypedagógia, valamint a tanító- és gyógypedagógus-képzés hosszú időre elkülönült egymástól.

A speciális óvodák, iskolák szervezésének gyógypedagógiai felfogásában is főleg az orvosi szemlélet uralkodott, mert a sérülésre összpontosítva határozták meg a „sokoldalú” személyiségfejlődést biztosító kezelés színhelyét. Ezek a sérüléstípusra specializálódott intézmények gyakran egy-egy település szélén, a többségi gyermekintézményektől és sokszor a családtól is távol helyezkedtek el. Ezért a más településeken élők nagy részét bentlakással kiemelték természetes családi és lakókörnyezetükből. A komplex fejlesztő folyamatoknak voltak bizonyítható értékei, de káros következményekkel is jártak, mivel megbontották a szocializációs folyamatok és a pszichés fejlődés egyensúlyát. Ez a szemlélet mind a gyógypedagógiában, mind a többségi pedagógiában azt a gyakorlatot eredményezte, hogy az egyéni különbségeket figyelmen kívül hagyva, homogén csoportként kezelték a gyermekeket. Annak ellenére, hogy megtapasztalták az eltéréseket, nem kellett ezeket figyelembe venni. Többségükben nem, vagy csak elvétve alkalmazták az egyéni bánásmód, a differenciálás módszereit. Ez a szemlélet jellemezte a pedagógusképzést és a gyakorlatot is.

A többségi iskolákba történő fogadást lehetővé tevő integrációs nevelésre való felkészítés

Az USA-ban és a skandináv országokban már az 1960-as évek elején egymást követték az integrációs törekvések, majd a speciális igényeket figyelembe vevő törvények, rendeletek, melyek lehetővé tették a különböző okok miatt akadályozott gyermekek együttnevelését ép társaikkal, egyéni oktatási program megvalósításával (Csányi, 1995; Réthy, 2002; Torgyik, 2004). A polgárjogi, oktatáspolitikai kezdeményezések mellett szemléletváltás jött létre a tanulási és magatartászavarok értelmezésében, azok korrekciójában is. Neuropszichológiailag is alátámasztották, hogy a tanulási zavar csak akkor kezelhető eredményesen, ha a fejlesztésnél nem elkülönítetten a tünetre koncentrálnak, hanem azokra az idegrendszeri struktúrákra is, amelyekről beigazolódott, hogy az ép működés

alapját adják (Bálint, 1987). Az idejében elkezdett korrekció a gyermekek egy részénél teljes javulást is eredményezhet, amelynek eredményeként megelőzhetőek a tanulási zavarra ráépülő magatartászavarok, és tanulási motivációjukat sem veszítik el a gyermekek.

Magyarországon a 70-es évek közepétől, a politikai enyhülést követően a nyugat-európai tanulmányutak során szerzett tapasztalatok és a szakirodalom révén, főleg a pedagógiai műhelyek kutatóiban és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola oktatóiban fogalmazódott meg a társadalmi és az óvodai, iskolai nevelést érintő integrációs igény. 1981-ben a gyógypedagógia megújítását célzó kutatások közt már a fogyatékos tanulók integrált nevelése is előtérbe került. Ennek eredményeként kísérleti jelleggel a kutatásban részt vevő Fejér megye iskoláiban a spontán integrálódott gyermekek fejlesztésére, szüleik és pedagógusaik segítésére utazó gyógypedagógusi ellátást szerveztek. A különböző kutatóműhelyek részeredménye volt az általános iskolai korrekciós osztályok létrehozása. Igaz, ez még nem a fogyatékos gyermekeket érintő integrációs nevelés, de azon speciális szükségletű tanulók társadalmi integrációját szolgálhatta, akik tanulás- és/vagy magatartászavarral küzdöttek, és felzárkóztatásuk eredményes volt.

A szakszerű korrekciós szemléletet magáénak vallva időben reagált a Budapesti Tanítóképző Főiskola, már az 1980-ban bevezetett új tanítóképzős főiskolai tanterv óra- és- vizsgatervében heti két órában szerepelt a korrekciós nevelés tantárgy. Nem találtam olyan forrást, amely a tematikát tartalmazta vagy arra utalt volna, ezért csak az 1981-től a tárgyat oktató Gereben Ferencné visszaemlékezésére hagyatkozhatom. Tehát a korrekciós nevelés tematikája tartalmazta a tanulási zavarok, a nehezen nevelhetőség kóroktanát, tünettanát, valamint nagyobb hangsúlyt fektetett az olvasás-, írás-, helyesírás- és magatartászavarok korrekciójára egyéni, kiscsoportos és osztálykeretek között. Ekkor a hallgatók még főleg logopédiai és pszichopedagógiai ismereteket, szemléletet sajátíthattak el. Az 1983-as, „A tanítóképző főiskolai tanterv megvalósításának tapasztalatai és a tantervi korrekcióra irányuló javaslatok” című kiadvány arról is tanúskodik, hogy a korrekciós szemlélet nemcsak a pedagógiában, hanem a pedagógiai pszichológiában is megjelent. Ugyanezen kiadványban szerepel, hogy szükségesnek tartanak a korrekciós foglalkozások gyakorlati képzésbe való beépítését is.

Az 1985. évi I. törvény végrehajtásaként 1987-ben jóváhagyott tanítóképzős tantervi irányelvek elkészítésében a Budapesti Tanítóképző Főiskolán oktató több kollégájával együtt részt vett Hunyadi Györgyné. Az irányelvek a pedagógiai tárgyakhoz kapcsolódóan, a tanítói műveltség, szemlélet alakításában szükségesnek tartják a tájékozottság szintjén a „speciális (gyógypedagógiai) ismeretek oktatását, valamint a differenciálás gyakorlatára való felkészítést”. Ezt erősíti a gyakorlati képzés is, amelynek egyik követelménye a kisiskolások tanulási folyamatainak differenciált irányítása, tervezése (Hunyadyné és mtsai. 1987). Ekkor azonban már életbe lépett az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény, amely előrevetítette a következő évek oktatáspolitikai változásait is. Deklarálja az

iskolák szakmai önállóságát és a pedagógusok szakmai függetlenségét, valamint a tanulók, szülők, pedagógusok jogait. Az alapelvekben pedig kinyilvánítja a társadalmi esélyegyenlőség megvalósulásának elősegítését [9. § 1.) 2.) 3.)]. A törvény megjelenését követően, minisztériumi engedéllyel, kísérleti jelleggel egyre több óvoda és általános iskola vállalta sérült gyermekek/tanulók integrált nevelését. Hosszú távon azok váltak eredményesekké, amelyekben a többségi pedagógusok felkészültek az integrációs nevelésre. A felkészítést kezdetben a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola érintett tanszékeinek oktatói tartották.

A közoktatásban elindult változások, az átalakuló társadalmi igények a tanítóképzéssel szemben is új elvárásokat fogalmaztak meg. A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés bevezetését megelőző, az 1986 és 1988 közötti helyzetfeltáró előtanulmányokat összefoglaló kiadványban Hunyady Györgyné kiemeli: a tanítóképzés megújításakor tekintetbe kell venni, hogy „... a tanítás tartalmának megválasztásában nő a pedagógus szerepe, s amelyben a pedagógus olyan differenciált metodikával dolgozik, ami lehetővé teszi a különböző ritmusban, tempóban fejlődő gyermekek egyaránt sikeres előrehaladását” (Hunyadyné, 1990, 6.).

A hazai tanítóképzésben a Budapesti Tanítóképző Főiskolán elsőként vezették be a differenciált fejlesztés elméletét, módszereit, gyakorlati alkalmazását megismertető stúdiumot (Hunyadyné, 2003). Ez a fejlesztési koncepció már magában rejti az integrációs nevelésre felkészítés gondolatát is, de a képzés tartalmi részeként csak az olvasás-, írászavar és az enyhe beszédhibák korrekcióját megalapozó „logopédiai alapismereteket” javasolja. Komoly előrelépés, hogy szükségesnek tartja a differenciált tanulásszervezés beépítését a tantárgy-pedagógiákba, valamint a gyakorlatvezetők és a hallgatók tanítási gyakorlataiba is. A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés kísérleti bevezetését 1989-ben – az országban egyedüliként – a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 250 fős évfolyammal kezdték meg.

Ugyanebben az időszakban a fogyatékos gyermekek érdekeit is érintő nemzetközi dokumentumok születtek. 1989. november 20-án New Yorkban kihirdették a gyermekek jogairól szóló egyezményt, amit 1991 májusában Magyarországon is törvényerőre emeltek. Az ENSZ Közgyűlése 1993-ban fogadta el a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályt. Ez kimondja, hogy az államok biztosítsák az ép társakkal együtt, integrált formában történő alap-, közép- és felsőfokú oktatási lehetőségeket a fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek részére. Kitér azonban arra is, hogy az iskolarendszer még nem tudja minden fogyatékos gyermek egyéni szükségleteit kielégíteni, így szükség van a szegregált intézményi formákra is. De kiemelt feladatként jelöli meg a tanulók olyan szintű felkészítését, hogy tanulmányaikat többségi intézményekben folytathassák. Egy évvel később, 1994-ben a spanyolországi Salamancában a speciális szükségletek pedagógiájával foglalkozó, az UNESCO által szervezett világkonferencián vetették fel az integrált nevelés továbbfejlesztését, az inkluzív iskolai oktatást. A világ valamennyi kormányát

felszólították arra, „hogy törvényeikbe foglalják bele az inkluzív oktatás elvét, felvéve valamennyi gyermeket a többségi iskolába, kivéve, ha kényszerítő okok készítetnek az ettől eltérő lépésekre” (Csányi, Zsoldos, 1994, 48). Az 1993. évi LXXIX. sz. közoktatási törvény ezt szabályozta is Magyarországon, de a pedagógusok még a fogadásra sem voltak felkészülve, az inkluzivitás gondolata szinte megvalósíthatatlannak tűnt számukra.

A felsőoktatásban oktatók is tanulmányutakon ismerkedtek a modellértékű gyakorlatokkal, a szöveges értékelés megvalósításával, tapasztalataival, a differenciáló neveléssel kapcsolatos továbbképzésekkel. A gyógypedagógus- és a többségi pedagógusképzés oktatói közös tréningeken, kutatásokban vettek részt. Az előadó maga is résztvevője volt annak az UNESCO égisze alatt rendezett, „Hatékony iskolát mindenkinek – speciális szükségletek az osztályban” című képzők tanfolyamának, ahol néhány vidéki és a budai tanítóképző oktatóival együtt saját élményű tanulásban sajátíthatták el a kooperatív tanulási technikákat, a differenciált feladatvégzést, szervezést, az eltérő képességű gyermekek szükségleteihez is alkalmazkodó tervezést, óravezetést. Az itt elsajátított speciális ismereteket rövid időn belül beépítették a tanítóképzésbe is, amit a Hunyady Györgyné témavezető által irányított K+F kutatási programok beszámolóí és a pályázatok eredményeként összeállított szöveggyűjtemények, tantárgyleírások is igazolnak.

Befogadást lehetővé tevő inkluzív pedagógiai szemlélet, gyakorlat a tanítóképzésben

A korszerű, a nemzetközi gyakorlathoz is egyre jobban közelítő szemlélet, a fogyatékos tanulók integrációjának elméleti és gyakorlati ismeretei már beépültek az 1989-ben indított négyéves kísérleti tanítóképzésbe is, de markánsabbá a 157/1994. (XI.17.) sz. kormányrendelet szerint indított, az 1–6. osztályt egységes pedagógiai szakaszként kezelő tanítóképzésben vált.

A szak indítását megelőzően „a budai képző – hasonlóan más főiskolákhoz – kialakította saját helyi tantervét, a tanszékek kidolgozták programjaikat” (Bollókné, 1999, 2). E programok erénye, hogy a különböző tantárgypedagógiákba is beépítették a tantárgyi differenciálás ismereteit. A pedagógiai és pszichológiai tárgyak közt új elem az alkalmazott pedagógiától elkülönülő differenciáló pedagógia, valamint a differenciálás pszichológiája. A differenciáló pedagógia tárgy tartalmában már szerepelt a befogadó, integráló nevelés-oktatás. 1996-tól a hallgatók felkészülését a Neveléstudományi Tanszék két oktatója, Gereben Ferencné és Kereszty Zsuzsa által szerkesztett „Különböznek (Differenciálás kisiskolás korban)” című tanulmánykötet is segítette/segíti. 1990-től a Neveléstudományi Tanszék Hunyady Györgyné témavezetésével és részvételével több, a differenciálást, integrációt, inkluzív nevelést érintő kutatásban és pályázati munkában vett részt. Ezek eredményei: jegyzetek, könyvek, útmutatók, tájékoztató és feladatgyűjtemény, tantárgyi differenciálást segítő feladatgyűjtemények, oktatófilmek, továbbképzési programok, továbbképzések, új, a gyógypedagógiai oktatást, fejlesztést, szakértői

tevékenységet bemutató gyakorlati színterek bevonása a képzésbe stb. „Több éves fejlesztő munka eredményeként kikristályosodott két, egymásra épülő tantárgy tananyaga (A differenciálás pszichológiai alapjai; A differenciálás pedagógiája), a hozzájuk csatlakozó gyakorlatok rendszere, illetve megtörtént két, a differenciált fejlesztésre specializálódott szakirányú továbbképzési szak alapítása is” (Hunyadyné, 2003, 8).

Az ENSZ, az UNESCO és más nemzetközi szakmai szervezetek felhívásai, valamint az érvényes hazai törvényi szabályozás az inkluzív nevelést mint jogot rögzíti. Ez a tanítóktól is más szemléletet, a speciális szükségletű gyermekek elfogadását, a hozzájuk igazodó differenciált fejlesztési és oktatási gyakorlatot, a gyógypedagógussal és a szülővel való szorosabb együttműködést és gazdag módszertani ismeretet követel. Ennek szellemében az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2006 óta a mindenki számára kötelező Differenciál pedagógia és a Differenciálás pszichológiája mellett, a kötelezően választható tárgyak keretében kínálja a hallgatóinknak a Gyógypedagógiai alapismeretek, az Integrál pedagógia, az Inkluzív nevelés tárgyak felvételét. 1997-ben indult, és azóta is keresett posztgraduális képzési program a Tanító, fejlesztési (differenciál) szakirányú továbbképzés. Ennek keretében a már gyakorló pedagógusok elsajátíthatják a gyermekek fejlettségi szintjéhez, cselekvési kompetenciájához igazodó és a tanulók együttműködésére is alapozó inkluzív pedagógiai szemléletet, a gyakorlatot megalapozó ismereteket és a differenciált fejlesztési eljárásokat. A változás azonban még hosszú időt vesz igénybe. Ezt bizonyítják a kb. másfél évtizede folyamatosan végzett kutatások is, amelyeket alsó tagozatos pedagógusok körében végeznek. „... A differenciálásnak a hazai gyakorlatban olyan változatos értelmezése él, amely szerint az a gyenge tanulók felzárkóztatására és/vagy a tehetséges tanulók fejlesztésére irányul; szórványos a valamennyi tanuló fejlesztésére kiterjedő értelmezés” (M. Nádas, 2003, 13).

Az inkluzív oktatás nemcsak a közoktatásban tanító pedagógusoktól, hanem a felsőoktatás tanáraitól is szemléletváltást igényelt. Ebben úttörő szerepet töltött be Hunyady Györgyné, amit szakmai munkássága is bizonyít. A gyógypedagógiai szemlélet beépítését szolgálta s mind a mai napig szolgálja több kutatás és pályázati munka vezetése és/vagy azokban való részvétele, publikációi, oktatói, PhD-témavezetői munkássága. Ezek közül néhány: Az új rendszerű négyéves tanítóképzés, a Step by step; A pedagógiai és pszichológiai tárgyak új rendszere; A differenciálásra felkészítő tanítóképzés programjának kifejlesztése; A 3–12 éves gyermekekkel foglalkozó fejlesztő pedagógusok képzése; A gyermekek egyéni különbségeit figyelembevevő tantárgy-pedagógiák és a differenciálásra felkészítő tanítóképzés programjának kifejlesztése, valamint a „Differenciált fejlesztés és kooperatív formák: új szemlélet és tartalom a szakmódszertanokban” program.

Még ma is fel-fellángol a vita: integráció vagy szegregáció, de azt senki sem vitatja, hogy a többségi pedagógia szemléletét, módszertani gazdagodását a gyógypedagógia is erősen befolyásolta és viszont. Hunyady Zsuzsa munkásságával példát mutat arra, hogy milyen fontos az új pedagógiai és

határterületi nézetek megismerése, az azokra való időben történő reagálás, a nem szolgai módon történő átvétel, hanem azok tudományosan megalapozott, kritikus módon történő beépítése szemléletmódunkba, gyakorlatunkba. Az ő befogadó szemlélete tette lehetővé, hogy gyógypedagógusként előadásommal én is köszöntőt mondhassak.

Jegyzetek

- Bálint, M. (1987): *Hiperaktivitás és iskolai teljesítménykudarok*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Bollókné dr. Panyik Ilona (1998): „Az 1–6. osztályt egységes pedagógiai szakaszként kezelő tanítóképzés program” című 034 kódszámú KOMA-pályázat teljesítése. ELTE TÓK, Irattár.
- Csányi Yvonne (szerk. 1995): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Csányi Yvonne, Zsoldos Márta (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 44. évf. 12. sz. 41–50.
- Gordosné Szabó Anna (2010): 110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXVIII. évf. 4. szám, 317–332.
- Gordosné Szabó Anna (2000a): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2000b): A gyógypedagógiai iskoláztatás és a gyógypedagógiai szakemberképzés elmúlt száz évéről. In: dr. Salné Lengyel Mária (szerk.): *A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló Magyarországon*. OKI PTK, Budapest.
- Hunyady Györgyné és mtsai (1987): *A tanítóképzés tantervi irányelvei*. Művelődési Minisztérium, Budapest.
- Hunyady Györgyné, Bollókné Panyik Ilona (1989): *Kísérleti négyéves tanítóképzés irányelvei*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
- Hunyady Györgyné, Magyarfalvi Lajos (1990): A négyéves tanítóképzés előzményeinek és koncepcióinak vázlata. In: Magyarfalvi Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés (helyzetfeltáró előtanulmányok)*. OPKM, Budapest.
- Hunyady Györgyné (2000): A négyéves „tanító” szak programja: bevezetés és kommentár. In: Kovátsné dr. Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár. 89–101.
- Hunyady Györgyné (2003): Bevezető egy rendhagyó (tantárgy) pedagógiai jegyzethez. In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás*. ELTE TÓFK, Budapest. 7–11.
- Hunyady Györgyné, Bollókné Panyik Ilona (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, LIII. évf. július–augusztus, 4–17.
- Hunyady Györgyné (2012): Rendszerváltás a tanítóképzésben. Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994). In: *Iskolakultúra*, XXII. évf. 1. szám, 36–49.
- M. Nádas Mária (2003): A differenciált fejlesztés alapjai. In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Differenciált fejlesztés – kooperatív tanulás*. ELTE TÓFK, Budapest. 11–31.
- M. Nádas Mária (2007): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó Kft. Budapest.

- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. In: *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. szám, 281–300.
- Torgyik Judit (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. In: *Új Pedagógiai Szemle*, LIV. évf. 4. szám, 4–15.
- A tanítóképző főiskolai tanterv megvalósításának tapasztalatai és a tantervi korrekcióra irányuló javaslatok. Belső használatra készült a Budapesti Tanítóképző Főiskola házi sokszorosító üzemében. (szerkesztő és kiadás éve nincs feltüntetve).
- A Neveléstudományi Tanszék irattárában fellelhető tantervfejlesztési és pályázati dokumentumok.
- A VKM 5300/1949 sz. rendelete.
- Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.
- Az 1985. évi I. törvény az oktatásról.
- A tanítóképzés tantervi irányelvei, 1987.
1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.
- Az 1993. évi törvény a fogyatékos személyek esélyegyenlőségéről.
- Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- Az 157/1994. (XI.17.) sz. kormányrendelet.

KONCEPCIÓK ÉS EREDMÉNYEK RÉSZVÉTEL A PHARE-PROGRAMBAN

Ronkovicsné Faragó Eszter

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Az alábbiakban arra vállalkozom, hogy a PHARE-program azon háromesztendős szakaszáról adjak röviden számot, amely karunkon zajlott 2001 és 2004 között, s amelynek a vezetője Hunyady Györgyné volt.

Mindenekelőtt szükséges tisztázni a PHARE szó jelentését.

Egyrészt értelmezhetjük mozaikszóként: annak az angol megnevezésnek (Poland – Hungary Assistance for the Reconstruction of the Economy), a rövidítéseként, amely Lengyelország és Magyarország gazdasági megsegítését, átalakítását célozta és 1989 decemberében kezdődött. A program természetesen igyekezett azokat a szálakat is feltárni, amelyek lehetővé teszik a gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatrendszerének elmélyítését, keresve a kapcsolatépítés ideális területeit, formáit. Ezzel az a folyamat is elkezdődött, melynek során a gazdasági források alapul szolgáltak a felsőoktatás fejlesztéséhez. A rendszerváltás éveiben ennek jótékony hatása érezhető és élvezhető volt.

Ebben a szférában lehetőség adódott az egyetemek közötti nemzetközi kapcsolatok szorosabbá tételére, új szakok kidolgozására, a nyelvtanítás kiszélesítésére, tanulmányutak szervezésére. Megnyíltak a források az eszközbővítésre, az infrastruktúra átalakítására, a könyvtárak állományának gazdagítására.

A program zárásakor a fejlesztésért felelős akkori kormánybiztos sikertörténetnek nevezte a PHARE folyamatát. Utólag azt is elmondhatjuk, hogy segítette Magyarország csatlakozását az EU tagországaihoz, illetve a csatlakozáshoz szükséges jogi környezet és intézményrendszer megteremtésében is komoly szerepet játszott.

Másrészt tekinthetünk a Phare görög szó eredeti jelentésére is: világítótornyot jelent. Ennek is van igazságtartalma. Karunk jogelődje, a Budai Tanítóképző már a kezdetektől – alapítása óta – gyakran jelentett igazodási pontot a szakmának, a hazai tanítóképzésnek. Talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy intézményünk számos kérdésben tudott az elmúlt évtizedekben is új utakat kijelölni, a képzést sikeresebbé formálni.

Az elnyert források 2001-ben is alkalmat adtak a gondolkodásra, az új feladatokra adandó válaszok keresésére, a célok kijelölésére.

A tartalmi korszerűsítés irányainak tekintetében a formálódó társadalmi igények felvetették a romaprogramok elindításának szükségességét a pedagógusképzésben, annak teljes vertikumában.

Kérdések és a cél

Az ezredforduló táján egyre világosabban merült fel a kérdés, hogy lehet-e sikeres a hazai közoktatásban egy pedagógus a roma fiatalok fejlesztésére vonatkozó tudás nélkül. A válaszkérés során további kérdések megválaszolásának feladatával szembesültünk:

- Megszerezhető-e ez a tudás a képzésben?
- Mi a tartalma ennek a tudásnak? A differenciált, az egyénre jobban figyelő, új módszertani kultúrát igénylő tanítás? A kommunikációt és kooperációt jobban fejlesztő tanulás?
- Legyen-e kötelező mindenkinek, aki a pályára lép, vagy csak önkéntes alapú legyen – a hallgatók érdeklődésére, belátására alapozzuk –, legyen kötelező ott, ahol a roma gyerekek bizonyos százalékban tanulnak?
- Különböző tantárgyakra vonatkozzon-e a speciális tartalom vagy a stúdiumok egy részében, válaszhatóan öltson testet?
- Számít-e az intézmény típusa?
- A továbbképzési irányokba dolgozzuk-e bele az új tartalmat, hogy a pályán lévők is kapjanak segítséget, új tudást?
- Mi legyen a képzés nyelve a roma anyanyelvű hallgatók esetében, feladatul tűzzük-e ki a roma származásúaknál a pályára való bekerülést?

A válaszok keresése, a képzés korszerűsítésének igénye mentén jutottunk el oda, hogy élve a PHARE-program nyújtotta lehetőséggel, az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán – a PHARE I–II. projektek keretében (2001 és 2004 között) – kidolgozunk egy, a hátrányos helyzetben lévő, elsősorban roma fiatalok társadalmi integrációját segítő képzési koncepciót. Ennek vezetője volt Hunyady Györgyné doktor.

A cél tehát a pedagógusképzés megújítása az alap- és a továbbképzésben egyaránt. Továbbá cél az is, hogy a gyakorlati munkában, a terepen – iskolákban, óvodákban – dolgozó pedagógusok körében szélesedjen és korszerűsödjön a pedagógiai tapasztalat.

A koncepció véglegesen kijelölte az utat: az elméleti és gyakorlati képzésben, a 3–12 éves korú gyermekek nevelésére, oktatására felkészítő óvó- és tanítóképzésben az új alapú tudás mindenki számára szükséges. Az új minőségű tudás, amely a hátrányos, és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelését-oktatását segíti, támogatja, minden pályára kerülőnek legyen birtokában. Az állásfoglalást tantervi korszerűsítés követte, az irányító szakmai team vezetésével átdolgoztuk az alapképzés teljes programját.

Szűkebb célunk volt, hogy korszerűsödjön mind az alapképzésben részt vevő hallgatók, mind a már pályán lévő pedagógusok tudása, történjen meg az oktatók továbbképzése, önképzése. Szélesedjen a gyakorlati képzési bázis, álljanak rendelkezésre új óvodák és iskolák, amelyek az új képzési tartalom megszerzését segítik, kiszolgálják.

A célok tekintetében azonban látni kell a messzebbre mutató, perspektívát kijelölő, progresszív célokat is. Ilyen tágabb célok voltak: az eltérő értékeken, normákon szocializálódott társadalmi csoportok közelítése, egymás életének, társadalomszemléletének elfogadása, ezzel egy új kultúra megteremtése. A jogállamiság kereteinek, a szóláshoz, a művelődéshez való jognak, és az egyén szabadsága tiszteletének elfogadása. Nézeteink szerint az ilyen módon vázolt új kultúra művelésének egyik terepe lehet a jövő generációit nevelő intézményrendszer.

A célok megvalósítása

A célok megvalósítását segítette, hogy karunk felmutatott már eredményeket az előző évtizedben, melyek előzményeknek tekinthetők ezen az úton. Átalakította, újragondolta a képzési struktúrát, kutatásokat folytatott a differenciált tanítás témakörében, elemezte és a gyakorlatba illesztette a sajátos nevelési igényű gyerekek gondozását, új értékelési eljárásokat vezetett be az arra nyitott intézményekben.

A fenti tartalmak beépültek az Általános pedagógia-didaktika, a Neveléstörténet, az Alkalmazott pedagógia, a Neveléstudomány kurzusaiba a tanszékünkön, de a kar más tanszéki képzési programjaiba is. Sőt az országos tantervfejlesztő munka hozadékaként a magyarországi tanítóképzésre is hatottak. Ilyen módon áldásos volt az újabb forrás az innovatív szakasz folytatására, kiteljesítésére. A régebbi kötelező képzési keretekbe illesztettük az új tartalmakat a PHARE program megvalósítása során, ezzel a korábban alkalmazott óra- és vizsgaterv is megújult.

Szakmai kapcsolatokat teremtettünk kutatóhelyekkel, elsősorban akadémiai intézményekkel.

Az új képzési elemek a gyakorlati képzés átalakulását is meghozták, hiszen közvetlen tapasztalatokat szereztek a hallgatók többségi roma intézményekben (Tiszabői Általános Iskola, Németh László Általános Iskola Budapest, Dugonics András Általános Iskola Budapest, Alsószentmártoni Óvoda, Csobánc utcai Óvoda Budapest, Makkoshotycai Általános Iskola).

Eredmények

Jelen cikk a teljes körű megvalósítás leírását nem teszi lehetővé, de az eredmények részbeni bemutatását igen.

- Eredmények tekinthető az új gondolkodás mentén kialakuló új stratégia kialakítása. Projekt munkálatainknak az alapképzési programkészítés adta a gerincét. Minden tanszék megfogalmazta a saját szempontú célokat, kimunkálta a tartalmi elemeket. A fontos elméleti előkészítést mindkét szakon¹ a gyakorlati megvalósulás is követte. A gyakorlat bázisát több vidéki óvoda, iskola jelentette, ami lehetőséget adott a felsőoktatási intézmények gyakorlóhelyeinek együttműködésére is.

¹ A PHARE-programok idején a karon két szakon folyt a képzés: óvodapedagógus és tanító szakon. (A szerk.)

- Tapasztalatszerzésre volt lehetőség: hospitálások roma többségű iskolában, óvodában; családlátogatások és mikrotanítás a hallgatók körében. Módot kaptak a résztvevők az egyes roma családok közötti kulturális, vagyoni és szerkezetbeli azonosságok és különbségek áttekintésére. Szociológiai szempontú saját mikroutatásra is volt példa. Sok hallgató köteleződött el a téma mellett, több szakdolgozat megírására is sor került.
- Lezajlott az oktatók képzése, önképzése. Igény mutatkozott az ide vonatkozó szakirodalom áttekintésére, a tanszékek, intézmények közötti tapasztalatcserére (Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Karával).
- Akkreditált továbbképzési programok születtek vezető óvónők és a pályán lévő kollégák szemléletének formálására, tudásának bővítésére. Tréningek keretében gyakorolhatták a multikulturális nevelés kihívásait, megoldásait. Problémahelyzetek, élethelyzetek és konfliktushelyzetek megoldására nyílt lehetőség.
- Mentorok, gyakorlatvezető tanítók – a hallgatók gyakorlati képzésében részt vevő kollégák – felkészítése keretében a kulturális önazonosság, identitás, a nyelvi integráció tárgyköreit tekintették át.
- Az ELTE TÓK kijelölte a forrásközpont helyét, felszerelte új eszközökkel, ezzel is segítve több óraadó munkáját, akik a roma értelmiség soraiból kerültek ki.
- 2002-ben külföldi tanulmányutat szervezett a kar. Romániában több iskolát, óvodát tekinthettünk meg Szatmárnémeti környékén. Meglátogattuk a felekezeti támogatással működő Integretto Házat is Szatmárnémetiben.
- Az OKI Kutatási Központjának kérdőíveiből nyert adatok alapján feltárult a kötelező kurzusokban megjelenő új tartalom: emberi jogok, gyermeki jogok, kisebbségi helyzet, tanulási nehézségek, nehezen nevelhetőség, interkulturális nevelés, szubkultúrák, előítélet, népismeret, szociálpolitika, romungrók, beások, oláh cigányok.
- Több napos nemzetközi konferenciát szervezett az ELTE két kara, melynek Pécs volt a házigazdája 2003-ban.
- Neves osztrák és német, valamint hazai kutatók előadásai mellett egy teljes napot töltöttünk Alsószentmártonban. A falut száz százalékban romák lakják. Átfogó képet kaptunk a cigány kismesterségek (kosárfonás, fafaragás, edényfoltozás) gyakorlásáról. A speciális roma konyha készítményeinek kóstolása után roma értelmiségiekkel, művészekkel és a cigánypasztorizációt végző helyi plébánossal is találkoztunk.
- A Trezor Kiadó 2005-ben tanulmánykötetet jelentetett meg „Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban” címmel, melynek szerkesztői Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa és Véghelyi Józsefné voltak.

Írásomat abban a reményben adtam közre, hogy Hunyady Györgyné doktor sokoldalú, színes életútjának egy konkrét és jelentős mozzanatára ráirányíthatom a figyelmet. Természetesen számtalan tevékenységét felidézhetnénk, de számomra ez a program az együttműködés örömét hozta, melyre szívesen emlékszem vissza.

Jegyzetek

Kereszty Zsuzsa (2005): Kísérlet roma gyerekek nevelésében (is) kompetens tanítókat kibocsátó képzés programjának létrehozására. In: Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa és Véghelyi Józsefné (szerk.): *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Trezor Kiadó, Budapest. 11–38.

Ronkoviczné Faragó Eszter (szerk. 2003): *Hátrányok és stratégiák*. Trezor Kiadó, Budapest.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLAI FOGLALKOZTATÁS PEDAGÓGIAI HASZNOSSÁGÁNAK VIZSGÁLATA A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN KOMÁROM-ESZTERGOM, FEJÉR, VESZPRÉM, ZALA ÉS TOLNA MEGYE ÁLTALÁNOS ISKOLÁIBAN

Kanczné Nagy Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kutatás előzményei

Az elmúlt évek talán legnagyobb oktatásügyi vitáját az egész napos iskola bevezetésének lehetősége váltotta ki. Szakértőkön és a pedagógusok szakmai és szakszervezetein kívül a szülők körében is heves reakciókat keltett. Ellenérvekkel, ellenérzésekkel, sőt ellenállással fogadták a hírt azok a családok, amelyeknél a családi béke, az otthon melege, szerencsére, természetes állapot, s ahová mindennap a lehető legkorábbi időben várják haza az iskolás csemeté(ke)t.

A koncepciót szkepticizmussal fogadók jogosnak tekinthető kérdéseket vetettek fel. Mi lesz ezután azokkal a különórákkal, ahová a szülők, saját finanszírozással, maguk hordták gyermekeiket? Ezek az órák (tánc, zene, sport stb.) az iskolától távolabb eső intézményekben folynak. Megoldható lesz-e az utaztatás vagy a különórákat az iskola épületében tartják ezután?

Figyelemreméltó felvetés, hogy az egész napos nevelés rendkívül eszközigényes, hiszen sokkal több játékra, fejlesztő, oktató eszközre van szükség ahhoz, hogy a tanulók egész napját értelmesen lehessen megszervezni és sokrétű pedagógiai munkát lehessen megvalósítani. Mindehhez osztályonként két pedagógus szükséges, de a változatos tevékenykedtetés biztosítása érdekében drámapedagógus, fejlesztő pedagógus, edző, tánctanár és egyéb más szakember munkája sem nélkülözhető. Ki fizeti majd az iskolai fejlesztéseket?

Mindemellett, bár a pedagógusok jelentős része dolgozik vagy dolgozott már napközi, illetve iskolaotthonos formában, jelentős azok aránya is, akik számára az egész napos iskoláztatás újszerű lenne. Őket nyilvánvalóan szakmai képzéseken kell majd felkészíteni. Van erre pénz?

Az iskolák működési rendjét át kell alakítani, s az új rendben minden ott dolgozónak meg kell találni a helyét, a feladatát. Honnan kapnak az intézmények ehhez segítséget?

S végül, de nem utolsósorban a lelki tényezőkre gyakorolt hatások is említésre méltóak. A rendszerváltás óta ugyanis az oktatás ügye folyamatos reformokon megy keresztül, melyek a pedagógusokat újabb és újabb készségek és ismeretek elsajátítására, gyakran attitűdváltásokra készítették: a központi tanterv után a kerettanterveknek megfelelő pedagógiai programok készítése, a kompetencia alapú oktatáshoz szükséges szemléletváltás, új metodika elsajátítása, a nem szakrendszerű oktatás rendszerének kialakítása, új informatikai eszközök használatára való felkészülés. Egyes vélemények szerint mindez már túlmutat az

önképzés egyébként szükséges követelményén, s a pedagógusszakma talajt vesztetté kezd válni. Vajon elbír-e még egy újabb gyökeres változtatást?

Az egész napos iskola koncepciójának támogatói viszont nagyon jó gyakorlatnak tartják, hiszen napjainkban, nagymértékben az anyák munkába állása miatt, egyre növekvő tendencia, hogy a gyermekek naponta hét, nyolc, de akár tíz órát is az iskolában töltenek. Az iskolának mindenkoron alkalmazkodnia kell az aktuális társadalmi igényekhez, s végső soron az a feladata, hogy ezeket maximálisan kielégítse.

Napjainkban a felgyorsuló gazdasági, technikai és tudományos fejlődéssel lépést tartani nagy kihívást jelent minden ember számára. Az erre való felkészítésben óriási felelőssége van az iskolákban folyó oktató-nevelő munkának. Az egész napos iskolai foglalkoztatás egyik célja éppen ebben nyilvánul meg: a tanítási órákon kívüli nevelés nagyon sok olyan lehetőséget biztosít, amelyek során a tanulók sokoldalúan fejlődhetnek tovább. Ehhez a gyermekek tanórai és tanórán kívüli nevelését szerves egységben szükséges megvalósítani. Lehetővé kell tenni, hogy a tanulók megszerzett ismereteiket alkalmazni tudják egyéb területeken is; képességeiknek megfelelően önállóvá tudjanak válni a tanulásban; ismerjenek meg sokféle szabadidős tevékenységet és kulturáltan töltsék el szabadidejüket. Kapják meg azokat az ismereteket, amelyeken keresztül képessé válnak az egészséges életmód szokásainak alkalmazására; kapjanak segítséget a hétköznapi életben való eligazodáshoz, azaz segíteni kell az egyéni szocializációt a közösségi élet szabályainak elsajátításával, ami a hátrányos helyzetű térségekben különös jelentőséggel bír.

A társadalom azon igénye, hogy az iskola gondoskodjon a gyermekekről a tanítási órákon túli időszakban is, több mint százéves. Erről az 1900-as évek elejétől terjedő gyakorlatról így ír az 1976-os „Pedagógiai lexikon”: „Az egész napos nevelés a nevelési folyamat kiterjesztése a dolgozó szülők gyermekei számára a tanórán kívüli idő jelentős részére. Az egész napos nevelésben a nevelési-képzési folyamat részévé válik az önálló tanulás és a gyermekek szabadidős tevékenységeinek irányítása is. Az egész napos nevelésben megvalósulhat a nevelési és képzési folyamat egysége, a gyermekek tanórai és tanórán kívüli tevékenységének összefüggő rendszere. Intézményes formái: bentlakásos iskola, egész napos (napközis, iskolaotthonos) osztály, egész napos (napközis) csoport, klubszerű egész napos foglalkoztatás.” (Nagy, 1976, 304.)

Bognár Mária az 1980-as évek elején a következőket írja: „A nap nagyobbik részére kiterjedő iskolai foglalkoztatásra szóhasználatunkban új kifejezés is meghonosodott: egész napos foglalkoztatásnak nevezzük. Az egész napos foglalkoztatás lényege, hogy az iskolai tanórákat egész napos iskolai tevékenységgé egészíti ki. Ennek során egyenrangúnak tekintett feladat a gyerekek egyre önállóbbá nevelése az egészséges életmód gyakorlásában, a közösségi élet szervezésében, az önkormányzásban, a tanulásban, ismeretszerzésben, önművelésben, valamint a szabadidő kulturált töltésében. Legelterjedtebb szervezeti formái az iskolaotthon, a napközi otthon és a klubnapközi.” (Bognár, 1984, 3.)

A tanulók egész napos nevelésének korszerű definícióját olvashatjuk az 1997-es kiadású „Pedagógiai lexikon”-ban: „a nap délelőtti és délutáni szakaszára kiterjesztett iskolai nevelés, amelyre általában pedagógiai és/vagy szociális megfontolásból kerül sor. Pedagógiai indíttatású egész napos nevelés valósul meg az alternatív iskolák egy részében és minden olyan intézményben, ahol a tanórán kívüli időszakban tevékenységi lehetőségek széles köre várja a diákokat. Az egész napos nevelés leggyakoribb szervezeti formái: szakkör, sportkör, önképzőkör, napközi otthon, iskolaotthon, klubnapközi, tanulószoba.” (Báthory és Falus, 1997, 313.)

Az egész napos nevelés, illetve foglalkoztatás imént bemutatott definíciói egyként hangsúlyozzák, hogy a tanulóknak a tanítási órákon túli iskolában töltött idejét az iskola ne csupán gyermekmegőrzésre, illetve gondozásra fordítsa, hanem használja fel különböző nevelési feladatok megvalósítására is.

Ha a gyermekek iskolában töltött idejéről beszélünk, az általánosan használatossá vált tanítási óra kifejezés mellett kevésbé hangoztatott a tanítási órákon kívüli nevelés, vagyis az az időszak, amikor a tanulók nem a mindenkori által ismeretes tanórákon ülnek. Pedig a tanórán kívüli nevelés fogalmáról már az 1978-as kiadású „Pedagógiai lexikon”-ban is olvashatunk: „Az órán kívüli nevelés a tervszerű nevelőmunkának az a formája, amelyet a különböző nevelő tényezők (tantestület, ifjúsági szervezetek, az iskolákkal kapcsolatban álló intézmények stb.) a tanórai oktató-nevelő munka kiegészítésére, elmélyítésére, a sokoldalú személyiségformálás érdekében végeznek. (...) Bár az órán kívüli nevelés folytatása a tanórán végzett nevelésnek, több vonatkozásban eltér attól. A közvetlen pedagógiai vezetés helyett inkább a közvetett vezetést valósítja meg, tartalmának, módszereinek és szervezeti formáinak kialakításában és megválasztásában jelentős szerepe van a tanulóközösség és az egyes gyermekek igényének. (...) Két fő formája az osztályon kívüli és az iskolán kívüli tevékenység. Az osztályon kívüli munkát többnyire az iskola nevelői szervezik, s színtere általában maga az iskola. Az iskolán kívüli tevékenységet nem az iskola, hanem más nevelő tényezők vezetik, s ennek megfelelően sokfélék lehetnek a színterei is. A tanórákon megalapozott, jól előkészített osztályon kívüli munka többnyire szorosan kapcsolódik a tanórákhoz, az osztály mindennapi életéhez, s túrákon, kirándulásokon, felnőttekkel szervezett találkozók, színház-, múzeum- és hangverseny-látogatásokon, különböző munkahelyekre tett tanulmányi sétákon valósul meg. Az iskolán kívüli tevékenység elsősorban a gyermekek és fiatalok életkori és egyéni sajátosságaival összefüggő sokféle igényt elégíti ki. Segíti a tanulókat az önképzésben, önnevelésben, a közösségi-közéleti tevékenységre való felkészülésben, a szabadidő egyénileg és társadalmilag értékes felhasználásában.” (Nagy, 1978, 354.)

Bár a tanítási órákon folyó nevelő-oktató munka megvalósulásában, a tanár-tanuló kapcsolatban, a módszerekben és a szervezés tekintetében a partnerség és az indirekt módszerek előtérbe kerülése által mára jelentős szemléletváltás történt (nyitott oktatás), a definíció mégis jól megragadja az egész napos iskolai foglalkoztatás azon lényegi jegyét, mely szerint az iskolában folyó tudatosan

szervezett pedagógiai munkának nem a tanítási óra az egyetlen és kizárólagos színtere, de az iskolában és az iskola falain kívül is szervezhető olyan programok, amelyek kiválóan alkalmasak nevelési céljaink megvalósítására.

Az „egész napos” kifejezés félreérthetőségére hívja fel figyelmünket Füle Sándor. „Nem arról van szó – írja –, hogy gyermekeink a jövőben bármikor is egész napjukat az iskolában töltsék és az iskola vegye át a családi nevelés feladatait és felelősségét. Az iskolában folyó egész napos nevelésen nem egy szervezeti formát értünk, hanem – a legkülönbözőbb szervezeti keretek között – annak lehetőségét, hogy az iskola a tanítási órákon kívül rendszeresen még napi 3-4 órában kiterjeszti az intézményes, szervezett pedagógiai hatását tanítványaira. Ezzel az iskola nagyobb lehetőséget kap a reá háruló feladatok megvalósítására.” (Füle, 2004.)

Hazánkban a XIX. század végi gazdasági fejlődés következtében az ország nagyobb ipari központjaiban megnőtt azon gyermekek száma, akik szülei munkába állása miatt nélkülözték a családi nevelést. A tanügyi szervek és az Európa-szerte erősödő gyermekvédelmi mozgalmak hatására emberbaráti szervezetek megőrző helyeket hoztak létre a rászoruló gyermekeknek. Így próbálták megoldani a munkásgyermekek gondozását 1890 és 1900 között.

Az első, „hivatalos” iskolában létesített napközi otthon az 1901/1902-es tanévben indult Budapest VI. kerületében. Itt képzett pedagógusok foglalkoztak a gyermekek nevelésével. A napközi működése viszont csupán a leghidegebb, a téli hónapokra szorítkozott és csak a legszerencsétlenebb sorsú gyermekek vehették igénybe. Am ők meleg helyiséget, étkeztetést, játék- és munkafoglalkozásokat, valamint fürösztetést kaptak. A kísérlet olyannyira sikeresnek bizonyult, hogy a főváros vezetősége 1902 novemberében elrendelte: a többi kerületben is létesítsenek iskolai napközi otthonokat a rászoruló gyermekek számára. Innen számítható a napköziotthon-hálózat kiépítésének megindulása.

Az 1902/1903-as tanévben már 32 budapesti iskolában jött létre egy-egy csoporttal napközi otthon. Még csak a téli hónapokban működtek, és elsősorban „megőrző helyek” voltak. Évről évre kiterjesztették a foglalkozásokat háromról négy, később nyolc, majd tíz hónapra. Tíz évvel később 92 napközi otthon működött a fővárosban.

Az első világháborút követően a napközi otthonok alacsony száma miatt a szegény gyermekeknek csak kis hányada részesülhetett napközi otthoni ellátásban és nevelésben. A rászoruló gyermekek felkarolásában nagy szerepük volt az egyházaknak és a civil szervezeteknek. Az egyesületek, ha nem is feltétlenül egész napra, de legalább egy-egy délutánra összegyűjtötték őket, s számukra mese-, illetve munkadélutánokat szerveztek. Sok esetben ezeket a kezdeményezéseket próbálták napközi otthonná fejleszteni. Az 1929/1930-as tanévben az állami fenntartásúak mellett, Budapesten 23 civil szervezet működtetett napközi otthonokat, hozzávetőlegesen 1550 gyermekkel. Mellettük több egyházközség is tartott fenn napközi otthont.

Az 1940-es évek elején már 106 fővárosi iskolában működött egy-egy csoport. 10.000 rászoruló gyermeket tudtak befogadni. A napközök szervezése

ebben az időszakban még nem terjedt ki hazánk minden részére. A feltételek hiánya miatt még az iparilag fejlettebb városokban is csak lassan hozták létre. Az is tény, hogy a közoktatás irányítói csak a munkásosztály gyermekeinek szánták ezeket. Az értelmiségi szülők részéről sokáig tartózkodás volt tapasztalható. A napközi otthonokat fenntartó szervezetek megfelelő anyagi forrás hiányában szerény feltételeket tudtak biztosítani. A napközi otthonok sokáig tartó lebecsülésének ez is oka lehet.

A második világháború pusztításai elérték a magyar iskolákat és azon belül a napközi otthonokat is. Épületek, berendezések, felszerelések semmisültek meg. A háború befejezése után az iskolákkal párhuzamosan megindult a napközi otthonok újjászervezése is. Ebben főként a szülők, a pedagógusok és a tanulók vettek részt. A napközi otthonok megnyitásáról az első hirdetményt 1945. január 14-én találhatjuk a *Gyöngyösi Néplap* hasábjain: „A Felsővárosi Napközi Otthon, Menház utca 43. szám alatt, hétfőn, folyó hó 15-én megnyílik.” Ezt követően kezdték el fokozatosan szervezni a napközi otthonokat a fővárosban és a gazdaságilag fejlettebb vidéki városokban is, s megindult egy tudatos, intenzív mennyiségi fejlesztés. Az 1948/49-es tanévben az összes általános iskolai tanuló 1,6%-a volt napközis. Tíz évvel később arányuk 5,7%-ra emelkedett. Az 1964/1965-ös tanévben a tanulók 11,2%-a részesült napközi otthonos ellátásban, négy évvel később arányuk további 4,5%-kal növekedett, 1979-re pedig elérte a 18,8%-ot. A napközi otthonba felvett szegény sorsú gyermekek számára biztosítani tudták az alapvető feltételeket: tantermeket, fűtést, berendezéseket, felszereléseket és az étkeztetést. Erőteljes törekvés mutatkozott arra nézve is, hogy e speciális munkában képesített, jól felkészített pedagógusok vegyenek részt.

A rendszerváltás első éveiben csökkent a napközis tanulók aránya. Nézetem szerint ennek legfőbb okát abban kereshetjük, hogy a családok reménykedtek: a demokratikus Magyarországon a nőknek nem kell dolgozniuk ahhoz, hogy eltartsák magukat. Az 1992/1993-as tanévre a kezdeti csökkenésben megállás mutatkozott, s innentől kezdve egyre növekvő igény tapasztalható a napközi otthonok iránt (Füle, 2002).

A napközi otthonok kialakulását és erőteljes fejlődését kezdetben legfőképpen szociális igények indukálták. Erre az igényre válaszoltak az iskolák és az előbbieken bemutatott szervezetek, s a pedagógia eszközeit használták fel, igen helyesen, a megoldáshoz. Mára a napközi otthonok iránti igény árnyaltabb képet mutat. Hazánk több területén ma is erőteljesen kidomborodik a napközis szociális feladata. Ma is vannak olyan családok, ahol a gyermekek számára csak így biztosított a meleg ételhez jutás. Sok esetben gyermekvédelmi feladatokat lát el a napközi azáltal, hogy felügyeli, oktatja, neveli a veszélyeztetett gyermekeket, s szabadidejüket megszervezve megelőzi az antiszociális viselkedés kialakulását. A napközi otthonok eme „hagyományos” funkciója mellett jelenlévőként kell kezelnünk, hogy egyre nagyobb számban vannak olyan szülők, akik szeretnék, ha az iskola a kötelező órákon kívüli időben több olyan foglalkozást biztosítana, amelyeken gyermekeik még több tudásra tehetnek szert, érdeklődési körükben

még alaposabban elmélyülhetnek. Ezeket a „különórákat” a napközi otthonok kénytelenek működési rendjükbe beilleszteni, s az iskola tanulói és a tanári kar összetétele, valamint a helyi feltételek függvényében új feladatok vállalásával rugalmasan alkalmazkodniuk kell az elvárásokhoz.

A gyermekek egész napon át történő foglalkoztatásának, egy teljes napjuk egységbe szervezésének másik útja az iskolaotthon, mely szintén a testi-lelki-szellemi nevelés összehangolt megvalósítására törekszik. Az egész napos iskolai foglalkoztatás e formájában a pedagógiai feladatok megosztása a tanítók között nem különül el a délelőtti tanításra és a délutáni foglalkozások irányítására. „A tanító is, a napközis nevelő is nyer vele, ha a lecke-készítés alatt a tanító van jelen, s cserében a napközis nevelő néhány – a szabad időbe szervesen beilleszthető tantárgy (testnevelés, ének, gyakorlati foglalkozás, rajz) tanítását vállalja. A tanító a felkészülés alatt pontosan le tudja mérni tanórai eredményességét, másrészt differenciált feladatokat adhat. A napközis nevelő, mivel nem tudhatja, milyen volt a gyermekek aktivitása a tanórák alatt, olykor kénytelen a tanulás megkezdése előtt az után nyomozni, mennyire értik a feladatokat, kinek van szüksége segítségre. Az új munkarend mindezt kiküszöböli” – írja Eperjessy Gézáné az iskolaotthonos szervezés indoklásaként (Eperjessyné, 1981).

1964-ben indult meg az Országos Pedagógiai Intézet szervezésében az ún. „egész napos iskola”-kísérlet. A tapasztalati eredményekről így számol be Szabadkai Simonné, a kísérlet vezetője: „Az osztályok vezetését az alsó tagozatban két nevelőre bíztuk, akik között a tantervi órákat úgy osztottuk el, hogy egyikük az anyanyelvi tárgyak, másikuk a számtan-mértan, környezetismeret és egyéb tárgyak tanításával foglalkozott. A nevelők napi váltásban tanítanak. Ennek következtében az egyik napon délelőttre, másik napon délutánra kerülnek az anyanyelvi tárgyak, s a többi tárgy ennek megfelelően fordítva. Aki délután tanít, az másnap délelőttös. Igen fontos követelmény, hogy a tanítási órát vezető pedagógus felügyelete mellett készüljön el a tanulók házi, illetve iskolai feladata. Az új munkaritmus megteremtésével a gyermekek teljesítőképessége magasabb színvonalat ér el, ennek következménye jobb tanulmányi eredményekben tükröződik.” (Szabadkainé, 1968, 9.)

1964 és 1968 között az Országos Pedagógiai Intézet három, két vidéki és egy budapesti, kísérleti iskolájában indított iskolaotthonos szervezéssel osztályokat. A kísérlet ideje alatt megvizsgálták a tanulók kifáradását. A vizsgálat eredményének hatására meghosszabbították a szabadban töltött időt. Az óráközi szüneteket az udvaron töltötték a gyermekek, a tornaórákat lehetőleg a szabad levegőn tartották számukra, s mindezeket túl még minden nap 1 óra 20 percen át folytattak mozgásos tevékenységeket a szabadban.

Az 1968/69-es tanévben 3 iskolaotthonos osztályt szerveztek elsős osztályok számára. A gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodva, s a korai kelés ellensúlyozása végett, megszervezték a tanulók ebéd utáni altatását is. Második osztálytól már nem volt kötelező az alvás, de a feltételek adva voltak azok számára, akik élni kívántak vele. Az osztályok átlagos felszereltséggel működtek. A folyamatosan bővülő tapasztalatok alapján azonban úgy igazították

az osztályok berendezéseit, hogy azokban a tanulás mellett játékra és a szabadidős foglalkozások végrehajtására egyaránt lehetőség nyíljon. Egyre elterjedtebbé váltak a mozgatható padok, melyekkel nemcsak az aktuális tevékenység végrehajtására tehették alkalmassá a teret, hanem, szemben a rögzített padosorokkal, még otthonosabb érzést is kölcsönzött. A termekben játszósarkok alakultak, megfelelő térrel és eszközökkel.

Az iskolaotthonos osztályok népszerűsége tettek szert a szülők körében is. Ennek is köszönhető, hogy napjainkban, az intézmény méretének függvényében, szinte minden iskolában találkozhatunk az egész napos nevelés e formájával.

2011. december 29-én az egész napos iskola fogalma törvényi keretek közé került. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. §-ában – az értelmező rendelkezésekben – a következőképpen definiálja: „Egész napos iskola: iskolaszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg.” A törvény szellemiségében azt a több évtizedes tapasztalatot erősíti, mely szerint a tanulók egész napos iskolai foglalkoztatása széles körű lehetőséget nyújt a gyermekek tudásának bővítésére, a tapasztalatszerzésre, a közösségi élet fejlesztésére és az önálló személyiség kibontakozására. Változatos tevékenységek és jó hangulatú légkör biztosításával fenntartható a tanulók magas motivációs szintje, ami az ismeretszerző és a szociális tanulásnak egyaránt alapja.

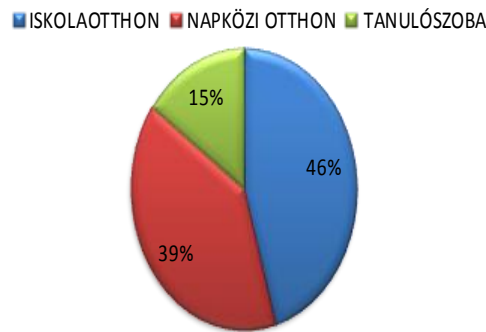
A kutatás és az eredmények bemutatása

A köznevelés jelen helyzetében kutatásunk a pedagógiai gyakorlat vizsgálata által kívánta feltárni az egész napos nevelőmunka (az iskolaotthon, a napközi otthon és a tanulószoba) aktuális helyzetét öt megye (Komárom-Esztergom, Fejér, Veszprém, Zala és Tolna) általános iskoláiban. A mintavétel ideje a 2011/2012-es tanév eleje volt, tehát a pedagógusok véleményét azt megelőzően kértük, hogy a nemzeti köznevelésről szóló törvény jogszabályhelyei ismertekké váltak volna. Vizsgálatunk során a nevelők szemszögéből fókuszáltunk az egész napos iskolai foglalkoztatásra, hogy véleményük ismeretében következtetéseket tudjunk levonni az egész napos iskola bevezetésére vonatkozóan.

A kutatásban ezért a következő kérdésekre kerestük a választ: *Mely szervezeti formákat használják leggyakrabban? Melyek a pedagógusok által legfontosabbnak gondolt – az egész napos nevelőmunkával kapcsolatos – nevelési-oktatási célkitűzések? Hogyan használják ki a pedagógusok az egész napos nevelésben rejlő lehetőségeket? Mi a véleményük az egész napos iskola általános bevezetésével kapcsolatban?*

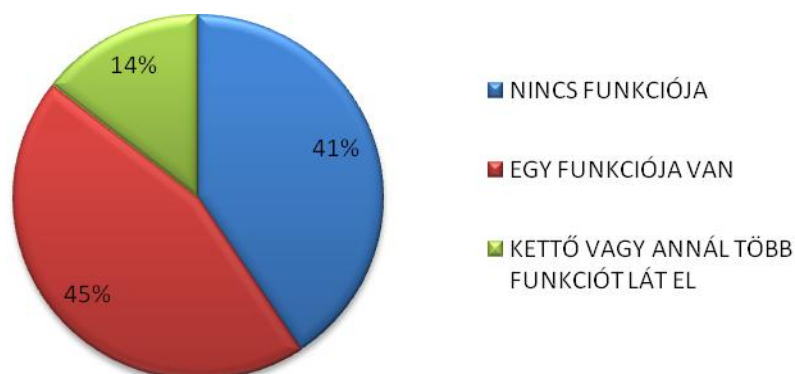
A kérdések megválaszolásához szükséges adatokat a kérdőíves kikérdezés módszerével gyűjtöttük össze. A kérdőíveket 236 pedagógus töltötte ki. Közülük az alsó tagozaton tanítók száma 176 fő, a felső évfolyamon tanítók száma pedig 60 fő volt.

A megkérdezett tanítók és tanárok **az egész napos nevelés különböző típusaiban az alábbi arányban dolgoztak:**



A diagramon jól látható, hogy az iskolaotthon és napközi otthon szervezeti formákban összesen a megkérdezettek 85%-a tanít, ugyanakkor a vizsgált pedagógusok körének csupán 75%-a tanító. A kérdőívek elemzésekor kiderült, hogy a felsős szaktanárok 10%-a tanít az alsóbb évfolyamokon is, főként iskolaotthonos formában.

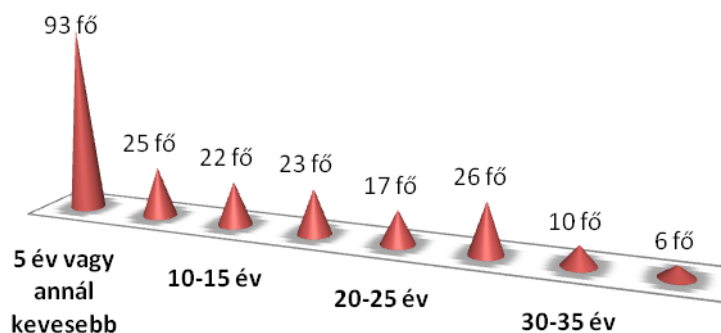
Az iskola mint szervezet szerteágazó tevékenységek rendszerének működtetését kívánja meg. A közös célok elérése érdekében belső munkamegosztás van a nevelőtestület tagjai között. Ezért a vizsgálatban feltett kérdéseink kitértek a pedagógusok különböző feladatköreinek feltárására is. A megkérdezett általános iskolai tanítók és tanárok mindegyike tanít az egész napos nevelés valamely szervezeti formájában. Arra voltunk kíváncsiak, hogy ezen a munkán felül, **még milyen más jellegű tevékenységeket végeznek.** Az eredményeket elemezve látható, hogy a pedagógusok több mint egyharmada az adott szervezeti formában történő tanításon kívül nem tölt be más funkciót. A megkérdezettek közel felének van más jellegű feladata is, 14%-uk pedig kettő vagy annál több állandó vagy rendszeres feladatot is végrehajt.



Az iskola szervezetén belül végzett feladataikat az alábbiakban nevesítették:

Szerepkörök:	Létszám:
Szaktanár	81 fő
Szakmai munkaközösséget vezet	34 fő
Iskolai szervezetek tagja vagy vezetője (Közalkalmazotti Tanács, Minősegbiztosítási csoport), illetve speciális feladatkör ellátását végzi (gyermekvédelmi felelős, szabadidő szervező, diákönkormányzat munkáját segítő tanár)	19 fő
Osztályfőnök	13 fő
Igazgató, igazgató-helyettes vagy tagozatvezető	8 fő
Tanári, illetve tanítói végzettségük mellett gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, illetve gyógytestnevelő végzettséggel is rendelkeznek, s ezeken a területeken is látnak el feladatokat	8 fő

Az egész napos nevelés különböző formáiban szerzett **munkatapasztalatuk időtartamára** vonatkozó kérdésünkre a megkérdezettek 5,93%-a nem adott értékelhető választ. A pontosan válaszoló 222 fő általunk vizsgált tanítási, nevelési formákban eltöltött idejét 5 éves intervallumokba csoportosítottuk, s a gyakoriságot az alábbi diagramon jelenítettük meg:



A megkérdezettek 26,57%-a több mint húsz éve dolgozik az egész napos nevelés valamely formájában. Közülük sokan jelezték, hogy napközis nevelőként dolgoznak a pályára kerülésük óta. 41,89% azok aránya, akik öt évnél kevesebb ideje végzik ezt a munkát. Felhívnanánk azonban a figyelmet arra, hogy az oszlopdiagramok nem a tanításban, hanem az egész napos nevelésben eltöltött időt mutatják, tehát itt nem a pályakezdők magasnak mondható arányáról van szó!

A pedagógusok egész napos nevelőmunkával kapcsolatos érzelmi irányultságának feltárása érdekében feltettük számukra a kérdést: **mi motiválta, hogy egész napos nevelőmunkában vegyen részt?** Az alaposabb kiértékelhetőség érdekében a kérdésre adott válaszaikat két csoportra bontva kértük megadni. Kíváncsiak voltunk a belső indítékokra, de a külső

körülményekre, okokra is. A megkérdezettek 10%-a nem jelölt meg külső körülményt, ebből 4,66% belső indítékot sem!

A válaszokat Cluster-analízissel csoportokba rendeztük, melyek százalékos gyakoriságát diagramok segítségével kívánjuk bemutatni. Elsőként a **külső körülményeket** ábrázoljuk:



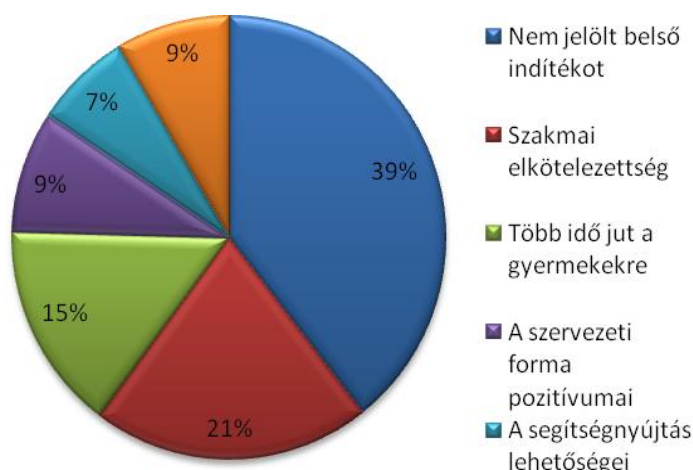
A megkérdezettek majdnem háromnegyede **az iskolában működő gyakorlathoz alkalmazkodott**. Sokan már pályakezdőként ebbe a formába kerültek, jelentős részük, azóta is napközi otthonban dolgozik. Többen azt jelölték indokként, hogy a kisebb gyermeklétszám miatt csak egy első osztály indult, így „lekerültek” napközibe. A felsőbb évfolyamokon tanítók között többeknek csökkent szakján az óraszám, ezért vesznek részt a tanulószobai foglalkoztatásban. A csoporton belül a megkérdezettek 11%-a vezetői döntés miatt vesz részt az egész napos nevelés valamely formájában: „Ezt a feladatot osztották rám”, „Tantestületi döntés eredményeként vagyok itt”, „Fenntartói elvárások miatt kellett bevezetnünk, azóta itt vagyok”.

Szülői igényekre hivatkozott a pedagógusok 8%-a. Az egész napos iskolai ellátás igénye abból fakad, hogy sok szülő elfoglalt délután, s az iskolában tudja legjobb helyen gyermekét. Más részük nem tud segíteni gyermekének a tanulásban, ezért igényli a délutáni foglalkozásokat. A csoporton belül jelentős arányban szerepel indoklásként a családok szociális helyzete, illetve a tanulók rászorultsága a nagyobb arányú fejlesztésre.

A válaszok 11%-a az **egyéb** csoportba volt sorolható. A pedagógusok közül többen azért döntöttek az egész napos nevelőmunkában való részvétel mellett, mert jobbnak érzik az időbeosztásukat. Délutáni foglalkozások vezetése esetén délelőtt jut idejük a saját családjuk körüli teendőik intézésére (pl. főzés, vásárlás, háztartási munkák, saját gyermek eljuttatása óvodába stb.) Sokan, s főként az iskolaotthonban dolgozók közül, azért választották ezt, mert itt két pedagógus dolgozik együtt. A feladatok és a felelősség egyaránt megosztható és több idő jut az alapos felkészülésre. Néhányan azért motiváltak e munkára, mert

lakóhelyükhöz közel dolgozhatnak. Másoknál a családi körülményeikben beállt változások játszottak szerepet.

Nagyon figyelemre méltó, hogy a megkérdezett pedagógusok 39,40%-a nem írt **belső indítékot**, ugyanakkor közülük 34,74% írt külső okokat. Eszerint *a válaszolók közel negyven százaléka mindenféle belső indíttatás nélkül dolgozik az egész napos nevelés valamely szervezeti formájában!*



Az összes megkérdezett ötöde hivatkozott csupán a tanítás szeretetére, **szakmai elköteleződésre**, amit a következőkkel fejeztek ki: „Szeretem, amit csinálok”; „Szívesen vállaltam”; „Megismertem, megszerettem”; „Szakmai kihívást okoz”; „Tudatosan készültem rá”; „Korábbi jó szakmai tapasztalatok motiváltak”; „Érdekelt”; „A szakmai fejlődés lehetőségét láttam meg benne”. A pedagógusszakma szeretete mellett erős motivációs tényező e csoporton belül a gyermekek iránti szeretet, a velük való foglalkozásban található öröm.

A megkérdezettek 15%-a azért tartja vonzónak az egész napos nevelőmunkát, mert itt **több idő jut egy-egy tanulóra**. Ez pedig a gyermekek alaposabb megismerésének lehetőségét rejti magában. A személyiségüket sokkal több oldalról meg lehet ismerni, s ezáltal az osztályközösség is jobban formálható. Szeretik az egész napos nevelésben, hogy a tanulók egész nap megfigyelhetők, több alkalom van segíteni a tanulást, jobban lehet differenciálni.

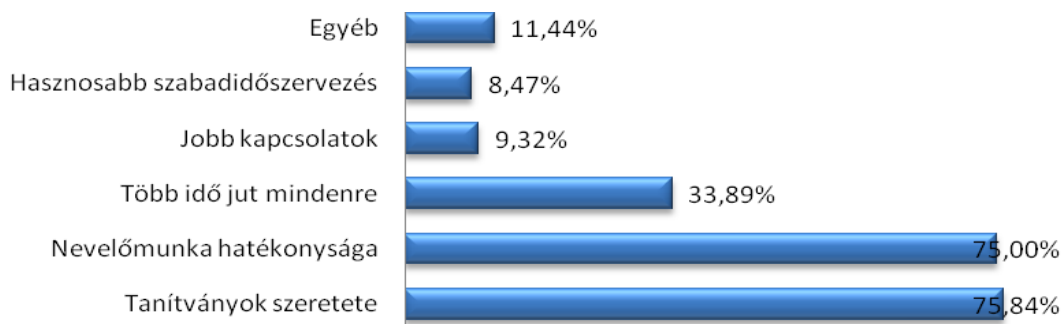
A belső indíttatás okaként 9%-ban a **szervezeti formában rejlő pozitívumokat** sorolták fel. Az egész napos nevelésben való részvételüket a tantárgyfelosztással indokolók az iskolaotthonos szervezeti formában tanítanak. Véleményük szerint a tantárgycsoportos tanítás kedvezőbb, mert kevesebb tantárgy jut egy pedagógusra, a feladatok egyenletesebben oszlanak el, arányosabb a munkamegosztás és több idő jut a felkészülésre. Többen hangsúlyozták a szervezeti keretek rugalmasabb, kötetlenebb voltát. Néhányan azért kedvelik, mert a tanítás mellett lehetőségük nyílik a szabadidő szervezésére

is. Mások a kollégákkal való jobb együttműködés miatt szeretnek az egész napos nevelőmunka szervezeti formáiban dolgozni.

A válaszolók 7%-a belső indítékként a *segítségnyújtás különböző lehetőségeit* nevezte meg. A rászorulóknak nagyobb segítséget lehet adni, a bukásokat jobban el lehet kerülni, több foglalkozásra van lehetőség a gyengébb tanulókkal. Több segítséget lehet nyújtani a leckeírásban, a másnapra való felkészülésben. Nyugodtabb körülmények között, nagyobb figyelemmel lehet végigkísérni a tanulást.

Az *egyéb okok* között szerepeltek olyan válaszok, melyekben az állásuk féltését nevezték meg legerősebb belső indítatásnak a pedagógusok: „*Örülök, hogy dolgozhatok!*”; „*Ragaszkodtam az állásomhoz, hát elfogadtam a körülményeket!*”. Sokan érzik úgy, hogy e szervezeti formában többet tehetnek az óvoda-iskola közötti átmenet enyhítése érdekében. Mások azért kedvelik, mert a gyermekek számára fontos állandóság itt jobban megvalósítható. A válaszok között többször is szerepelt belső indítékként az a tény, hogy ilyen keretek között tanult maga a pedagógus is.

A kérdőíveken arra is kértük a tanítókat, tanárokat, **soroljanak fel 3 okot, ami miatt örömmel végzik munkájukat, s 3 okot, amely elkedvetleníti őket feladatvégzés közben!** A felsorolt okokat tartalomelemzésnek vetettük alá, majd Cluster-analízis segítségével csoportokba soroltuk. Az egyes csoportok gyakoriságának százalékos arányát diagramokon rögzítettük. **A munkában lelt öröмок** gyakoriságát nem az összes válasz, hanem az összes megkérdezett arányában adtuk meg:



A diagramon jól látható, hogy a legnagyobb gyakoriságot képviselő cluster a tanítás és *a tanítványok szeretetével* kapcsolatos, azaz a pedagógusok leginkább ezen okok miatt találnak örömet az egész napos nevelőmunkában. Kifejezték, hogy a gyermekekkel öröm foglalkozni, hálásak, sok szeretetet kapnak tőlük, ragaszkodnak egymáshoz és tanítójukhoz. A tanulókat jól motiválhatónak, lelkeseknek tartják. Sok pozitív visszajelzést kapnak a gyermekektől, akik fogékonyak a tanulás iránt, így együtt örülnek az eredményeknek. A gyermekek egyéni fejlődése, tudásuk bővülése sikerélményhez juttatja tanáraikat. A válaszok tartalomelemzése alapján elmondható, hogy a megkérdezettek az egész napos

nevelés különböző formáiban jobban megismerhetőnek vélik a tanítványok teljesítőképességét, személyiségét, problémáit, magatartását. Nagy arányban jelent meg a csoporton belül a hivatástudat, a szakmaszeretet, az elhivatottság mint örömforrás: „*Ez a munka jó lehetőség a továbbfejlődésre*”; „*A tanítás gyermekkori álmom valóra válása*”; „*Minden nap új kihívás számomra*”.

Hasonló arányú gyakoriságot képvisel a **nevelőmunka hatékonysága** miatt érzett öröm kifejezéseit tartalmazó cluster. Jó érzéssel tölti el a pedagógusokat, ahogy formálódik a közösség, ahogy gyermekek között barátságok szövődnek. Igyekeznek bensőségebb kapcsolatot kialakítani tanár és diák között, „*közelebb kerülni a gyermekek lelkéhez*”. Örülnek, hogy a tanulók szívesen járnak iskolába. Kifejezésre juttatták, hogy délután a nevelés hangsúlyosabb, s itt „*erkölcsi értékekre lehet tanítani*”. Hatékonyak érzik a tanulásban való segítségnyújtást is. Úgy gondolják, az egész napos nevelőmunkában jól nyomon követhető a gyermekek tanulása, segíteni tudnak a házi feladat elkészítésében, az ismeretszerzésben, nagyobb lehetőség van a tanulási módszerek megtanítására, a tananyag rögzítésére, gyakorlására. Jobban nyomon követhetőek a fejlődés, illetve a megértés problémái, hamarabb kiderülnek a tanulási nehézségek. Ebben az esetben az elmaradásokat pótolni lehet, a lemaradók felzárkóztatása eredményesebb, a gyengébb tanulókkal külön lehet gyakorolni, hatékonyan lehet segíteni a bukásra állóknak. A tehetségek gondozása is megjelent a válaszok között. Szeretik a pedagógusok, hogy versenyekre készíthetik fel a tanulókat, tovább tudják fejleszteni a tehetségeket.

A megkérdezett pedagógusok harmada kedveli, hogy az egész napos nevelőmunka sok szabadságot ad és **több idő jut mindenre**. Nagyobb az esély a munka és a pihenés, a tanulás és a sport arányainak megteremtésére. Több közös programra, gyakorlásra nyílik lehetőség. Nyugodtabb a munkatempó, több idő jut kötetlen beszélgetésre, az örömteli együttlétre. Rugalmas az időrend, ami alkalmazkodik a gyermekek teherbíró képességéhez. Sokrétű és változatos munkának érzik.

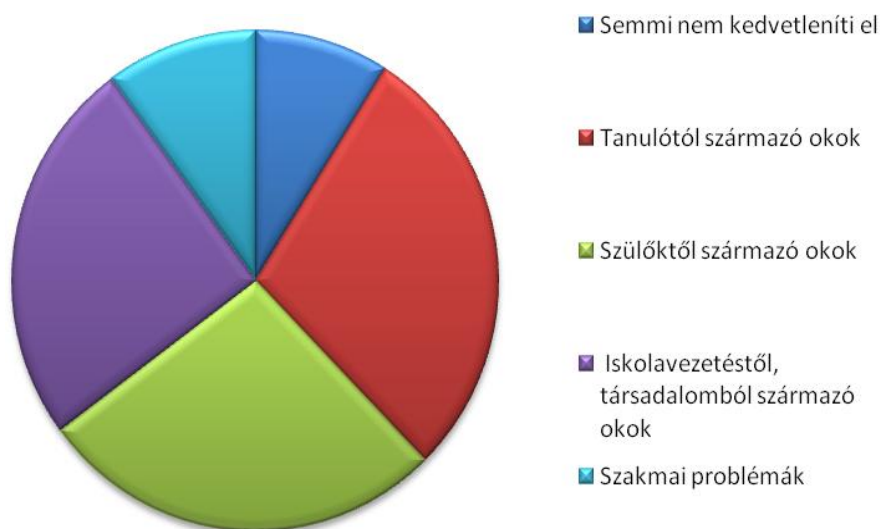
A szülőkkel, a kollégákkal kialakult **jobb kapcsolatot** a válaszolók majdnem tíz százaléka nevezte meg a munkájában érzett öröm forrásaként. A megkérdezettek úgy érzik, hogy párban jobban lehet dolgozni, s a tapasztalt kollégáktól tanulni lehet. Napi kontaktusra van lehetőség a szülőkkel, s ez pozitívan befolyásolja a tanár–szülő kapcsolatot is.

A **szabadidő jobb megszervezésének** lehetőségeit 8,47%-ban írták okként. A gyermekek hasznosan töltik szabadidejüket, változatos tevékenységeket tudnak kínálni számukra, s a szabadidőt felügyelet alatt tölthetik.

Az **egyéb** kategóriába sorolt válaszok között a pedagógusok örömforrásként jelölik meg, hogy pl. „*fejlettek az oktatási eszközök*”, „*hosszú a nyári szünet*”, „*e munka fizikailag nem megterhelő*” és „*betekintést lehet nyerni a többi tantárgyat tanítók munkájába*”.

Arra a kérésünkre, hogy **soroljanak fel három okot, ami elkedvetleníti őket feladatvégzés közben**, a megkérdezettek 9%-a azt felelte, nincs ilyen, nem tud megnevezni semmit. A többiek válaszainak elemzésekor arra a

következtetésre jutottunk, hogy csupán négy csoport felállítása szükséges. A megnevezett okok mindegyike alapvetően valakire (tanulókra, szülőkre, iskolavezetésre), illetve valamire (társadalom, pedagógusszakma) vonatkoztatható. Az egyes csoportok gyakoriságának százalékos arányát mutatja az alábbi kördiagram:



A **tanulóktól származtatott okok** a pedagógusok közel egyharmadát kedvetleníti el. Véleményük szerint a tanulók délutánra rendszerint fáradtak, nem képesek ugyanúgy figyelni, mint délelőtt, sok fegyelmezésre van szükség. *„Több időt kell szánnom a fegyelmezésre, mint ami szerintem a megengedett lenne.”* *„Délután már életkori sajátosságuk miatt fáradtak.”* *„Sokszor fáradt, zaklatott gyerekekkel dolgozunk.”*

A tanulók körében sok a magatartási nehézséggel küzdő, akikkel délután nehezebben boldogulnak. *„Egyre több problémával érkeznek a gyerekek az iskolába.”* *„Egyre több a magatartási probléma a gyerekek körében.”* *„A nehezen kezelhető gyerekek ebben a szervezési formában még nehezebben kezelhetők, korrepetálni csak szabadidőben lehet, így egyre fáradtabb gyereket próbálok felzárkóztatni.”*

Hivatkoznak a gyermekek érdektelenségére, rendtelenségére, hiányos felszereltségére. Az okok között szerepel a tanulókon felfedezhető családi nevelés hiánya, az érzelmi elhanyagoltság, illetve a túlterheltség is. *„Elszomorít, hogy a tanulók egy része igen nehezen motiválható.”* *„Elszomorít az igénytelen munka, a rendetlen felszerelés, a felszerelés hiánya.”* *„A gyerekek túlterheltek, a teljesítménykényszer a szabadidőt rövidíti meg.”* *„Nő az emocionálisan sérült gyermekek száma.”*

A tanítók, tanárok elkedvetlenedésük okait a tanulók rossz szokásaiban is látják. *„A gyerekek többsége szabadidejében a számítógép előtt ülne, a számítógép fontosabb, mint egy jó mozgásos tevékenység, a sport.”* *„Nagyobb társaiktól hamar eltanulják a trágár beszédet, a nyegle viselkedést, a rossz magatartást.”*

A szülőktől származtatott a felsorolt okok közel harminc százaléka. A pedagógusok alacsonynak vélik a szülők motivációját gyermekük tanulmányait illetően. „*A szülők nehezen vonhatók be a következetes munkába.*” „*A szülők passzívok, többségük érdektelen gyermekük iskolai munkája iránt.*” „*Néhány szülő úgy érzi, az egész napos neveléssel teljesen levettük válláról teendőit.*”

Úgy érzik, a szülők nem becsülik eléggé munkájukat. „*Elszomorít, hogy nem kellően becsülik meg az erőfeszítéseinket.*” „*Ennek a munkának nincs akkora becsülete a szülők körében.*”

Úgy vélik, a családokban a gyermekek túl sokat ülnek a televízió és a számítógép előtt és ennek negatív hatásait érzik a délutáni iskolai foglalkozásokon. Hiányzik a gyermekneveléshez nélkülözhetetlen nyugodt, szeretetteljes családi háttér. „*A média, elsősorban a kereskedelmi csatornák, illetve az internet népszerű közösségi oldalai nagymértékű rombolást tudnak végrehajtani, elferdült értékrendet közvetítenek, a gyerekeket a fogyasztó társadalom rabjává teszik.*” „*Nincsenek közös családi programok.*” „*Egyre rosszabb a gyerekek neveltségei szintje, amit a szülői házból hoznak magukkal.*” „*A szülőknél egyre kevesebb idejük van a gyermekükkel foglalkozni, mesélni, beszélgetni velük. A problémák megoldását az iskolától várják.*”

A kapcsolattartás nem kielégítő voltára is hivatkoznak, amit a szülők érdektelenségének tulajdonítanak. „*Egyre nehezebb a szülőkkel a kapcsolatot tartani, nincsenek tisztában a gyerekek képességeivel, fejlődésével.*”

A megkérdezettek negyede sorolt fel olyan okokat, amelyek az **iskola vezetésének** kompetenciáit, illetve **társadalmi megítélést** érintik. Elkedvetleníti a pedagógusokat, hogy úgy érzik, az iskola szervezetében a délutáni foglalkozások mellőzöttek, figyelmen kívül hagyottak a szervezés, a tárgyi felszereltség, a források tekintetében. „*Kevés olyan tárgyi eszközzel rendelkezünk, amely igazán otthonossá tenné a tanulók ittlétét. Ugyancsak hiányolható a sportolási lehetőségek eszköztára. Ha ilyen megnövekedett feladatoknak kell eleget tennünk, még több pályára, sportolási lehetőségre lenne szükség. Szintén fontos lenne még több internet hozzáférés, hogy valóban meg tudjunk felelni programunknak.*” „*A termemet 10 éve nem meszelték ki, mert nem jutott rá pénz.*” „*Kevés eszköz adott a minőségi munkavégzéshez.*”

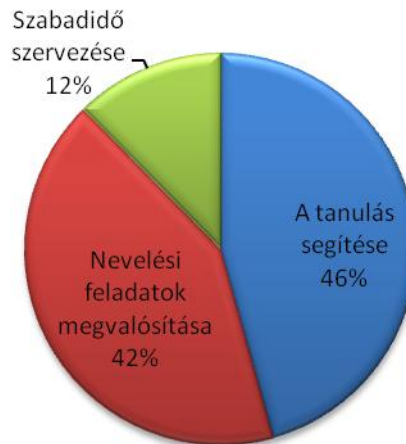
Negatív érzéseik a pedagógusszakma anyagi és erkölcsi megbecsültségének, helyzetük stabilizálásának nem megfelelő voltából is fakadnak. „*Nem kapunk elegendő megbecsülést. Nem beszélve a nevetséges fizetésünkről, aminek egy részét visszahordjuk az iskolába különböző anyagokra, papírokra és egyéb nélkülözhetetlen írószerekre költve.*” „*Rossz a pedagógusok társadalmi megítélése, megbecsülése, anyagi és erkölcsi vonatkozásban is.*” „*Sok az egyéb, tanításon kívüli feladat, és a meggondolatlanul hozott rendelkezések.*” „*Állandó a bizonytalanság.*”

A napközis nevelőket elszomorítja a nevelőtestületben elfoglalt helyük és szerepük megítélésének negatív volta. „*Kollégák gyakran lenézően viszonyulnak a napközis munkához.*” „*Lenézik a munkánkat – »csak napközis«!*”

A válaszok 10%-a a megkérdezettek **szakmai problémáira** vezethető vissza. Úgy érzik, hogy az egész napos nevelőmunka nehezebbé teszi eljutásukat szakmai továbbképzésekre. Kevesebb idejük marad a felkészülésre, így nem tudják céljaikat elérni: „*A továbbképzésekre nehezebben jutok el.*” „*Kevesebb időm marad a másnapi felkészülésre.*”

Sokan úgy érzik, az egész napos nevelőmunka nagyon leterhelő, fárasztó számukra. „*Több energiát vesz ki belőlem, mint a hagyományos munkaformák.*” „*Bármennyi időt töltök az iskolában, mégis úgy érzem, soha nem jutok a feladataim végére.*” „*Már nehezebben bírom energiával a hosszú napokat.*”

A vizsgálatban megkértük a résztvevőket arra is, **soroljanak fel 5 célt, melyek elérését a legfontosabbnak érzik az egész napos nevelés területén végzett munkájukban.** Figyelemre méltó tényként kell közölnünk, hogy a megkérdezettek 17,79%-a nem tudott vagy nem akart 5 célt felsorolni. Az adatok vizsgálatánál ismételten a tartomelemzés módszerét választottuk, s a válaszokat három nagy kategóriába soroltuk. Az egyes kategóriák gyakoriságának százalékos arányát az összes válasz számához mértük.



Az eredmények tükrében kijelenthetjük, hogy a pedagógusok számára az egész napos nevelőmunkában a legfontosabb a **tanulás segítése**. Ez egyrészt jelenti a tanulók felkészítését a másnapi órákra, a tanulás tanítását, a helyes tanulási szokások, a változatos tanulási formák kialakítását, a korszerű tanulási módszerek tanítását, alkalmazását, s mindezek mellett természetesen a házi feladat elkészítését, hogy otthon már ne kelljen a tanulóknak a leckével foglalkozniuk. Másrészt szeretnék a gyengébb képességű tanulókat, a lemaradókat, a lassabban haladókat felzárkóztatni, a hátrányos helyzetű tanulókat segíteni, lehetőséget adni a pótlásra, hogy ezáltal mérséklődjenek az esélykülönbségek, enyhüljenek a szociokulturális hátrányok s megvalósuljon a bukásmentes iskola. Harmadrészt a képességek fejlesztése és a tehetséggondozás is szerepel a célok között. A képességek több oldalról történő fejlesztése célzott feladatokkal, illetve a tehetséges tanulókkal való egyéni foglalkozás és

versenyekre való felkészítésük is nagyon fontos megvalósítandó feladat a nevelők számára.

A tanulást segíteni kívánják annak megszerettetésével, hogy ezáltal a tanulók motiváltabbak legyenek az önálló ismeretszerzésben, s önállóan végezzék feladataikat, különösen a házi feladatot. Az önálló tanulást fokozatosan, megfelelő tanulási módszerek alkalmazásával alakítanak ki. Mindemellett az alaposabb tudás megszerettetése is fontos célkitűzésként szerepel. A tudás legyen érték, a tanulók tegyenek szert alaposabb ismeretekre, s legyen igényük annak megszerzésére.

A legfontosabb célok másik nagy csoportja a **nevelési feladatok megvalósítása**. A pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektetnének a nevelésre, emelnék a neveltségi szintet, növelnék a nevelés hatékonyságát, s több nevelési elvet érvényesítenének. Olyan gyermekeket szeretnének formálni, akik képesek a kulturált viselkedésre, helyes viselkedési szokásaik vannak, rendszeresen tanulnak, jól nevelt, szabályokat ismerők és betartók, s megállják helyüket az életben. A nevelési területek közül az alábbiakra helyeznének hangsúlyt az egész napos nevelőmunkában: erkölcsi, munkára, fegyelemre és értékkövetésre nevelés. A tanulói személyiség komplex fejlesztését valósítanák meg annak érdekében, hogy a lehető legtöbbet tudják „kihozni” a gyermekekből.

A nevelés hangsúlyos feladataként szerepelt a közösségfejlesztés is. A pedagógusok célja, hogy az egész napos nevelés során közösséggé formálják az osztályt, erősítsék az összetartozás érzését, a „közösségi szellem”-et, az iskolához való kötődést, olyan közösséget formáljanak, amelyben a tanulók jól érzik magukat együtt egész nap. Többen megjelölték azt is, hogy mindezt közös feladatok, élmények, hagyományok teremtésével, az együttélési szabályok kialakításával, a közösségi játékokban való aktív részvétellel, az együttműködés, az együttműködés, az alkalmazkodás kialakításával és a társas kapcsolatok harmonikusabbá tételével kívánják megvalósítani. Mindezekhez szeretnék a gyermekek képességeit, személyiségét alaposabban megismerni.

Jó kapcsolatot szeretnének kialakítani főként a tanulókkal, de sokan megemlítik a kollégákat és a szülőket is. A tanulókkal szeretnének közvetlenebb, személyesebb, őszintébb kapcsolatot létesíteni, annak érdekében, hogy második otthonukként szeressék az iskolát. Céljuk a jó tanári csapatmunka, a hatékony együttműködés, a szorosabb kapcsolat az osztályban tanító kollégákkal. Szeretnének jó kontaktust létesíteni a szülőkkal, intenzívebbé tenni a kommunikációt napi találkozásokkal, hogy a nevelő hatásokat ezzel is fokozni tudják.

A szokásrendszer formálása, az alapvető szociális viselkedés, az illemszabályok, a helyes életmód, a rendszeres napirend kialakítása, a megfelelő időbeosztás fontosságának felismertetése és a felelősi rendszer működtetése fontos cél, annak érdekében, hogy a gyermekek tanítási és tanórán kívüli tevékenysége összefüggő rendszert alkosson és végső soron rendszert vigyen a tanulók életébe.

A kérdőíveken megfogalmazták a nevelők, hogy szeretnék otthonossá tenni az iskolát, családias, toleráns, szeretetteljes, biztonságos légkört, nyugodt körülményeket, jó hangulatú foglalkozásokat kívánnak biztosítani, amelyben mind a tanulók, mind a pedagógusok jól érzik magukat.

A *szabadidős tevékenységek* szervezése kapcsán a legfőbb cél a változatosság biztosítása volt. Emellett szeretnék megtanítani a gyermekeket az együtt játszás örömeire, szeretnék a sportot mindennapossá tenni, sok játékot biztosítani, „homo ludens”-eket nevelni. A játékot megjelenítenék a képességek fejlesztésében is, s közben a kulturált játék szabályait és igényét is megtanítanák a gyermekeknek. Egyenletes nap terhelést szeretnének biztosítani tanulóik részére a tanulás-pihenés megfelelő arányával, a gyermekek napi terhelésének egyenletes elosztásával és a jobb időbeosztással.

A kérdőív végén megkértük a kutatásban részt vevőket, **írják le véleményüket az egész napos nevelés (egész napos iskola) általánossá tételével kapcsolatban!**

A megkérdezettek 5,93%-ának nem volt véleménye vagy nem akarta azt közölni. A többiek válaszainak elemzésekor alapvetően három csoportot lehetett elkülöníteni:

Teljesen elutasítja az egész napos iskolát	12,28%
Részben egyetért az egész napos iskolával	45,33%
Teljesen egyetért az egész napos iskola bevezetésével	36,44%

Azokban a válaszokban, amelyekben a pedagógusok *teljesen elutasították az egész napos iskola bevezetését*, a legnagyobb arányban azt nehezményezték, hogy az egész napos iskola jelentősen lerövidíti azt az időt, amit a gyermekek a családjukkal tölthetnének. „Az egész napos nevelés nem ad lehetőséget azoknak a szülőknek, akik otthon szeretnék a gyermekeikkel tartalmasan eltölteni a délutánokat.”

A pedagógusok a szülők felé is fogalmaztak meg kritikákat. Véleményük szerint a gyermekek egy része azért van délután az iskolában, hogy ne otthon okozzanak gondot. Úgy érzik, az egész napos iskolának csak akkor lenne értelme, ha a szülők értéknek tekintenék a tanulást.

A pedagógusok túlterheltsége is gyakori hivatkozási alap: „A pedagógus számára nagyon kimerítő, és senki sem tudná néhány hétnél tovább csinálni”; „A pedagógusok eddig is egész nap az iskolában voltak, mikor töltődjenek fel?”

Az elutasítók véleményében az is megjelent, hogy a tanulók napjának ilyen módon való megszervezésével a gyermekek körüli összes probléma az iskolára helyeződik át. Nagy gondnak érzik a tárgyi feltételek hiányát is. Néhány véleményadó pedig kifejezetten a pedagógusok ellen való intézkedésként éli meg: „Újabb megalázó lépésnek tartom a nevelőkkel szemben.”

A *részben egyetértők* csoportja bizonyult a legnagyobb számúnak. Itt a legnagyobb arányban azok a megállapítások szerepeltek, amelyek a választás

lehetőségének megtartása mellett szóltak, bár az érvelések különbözőek. Legtöbben az eltérő családi háttér és a tanulók képességeiben, igényeiben meglévő különbségek miatt képviselik a választhatóságot. Tapasztalataikra hivatkozva a megkérdezett nevelők úgy vélik, hogy sok olyan család van, ahol az édesanya frissen főzött ebéddel várja otthon csemetéjét és ebéd közben mindjárt megbeszéli az élményeket, bánatokat. Az anyuka ráér gyermekével beszélgetni, leckét írni és segíteni, ha szükséges. A dolgozó szülők számára azonban nagy segítség, mivel nekik hét közben nincs elég idejük a gyermek tanulásával megfelelőképpen foglalkozni, így örömmel veszik, hogy az iskola átvállalja ezt a feladatot. *„Fontosnak tartom, hogy legyen szülői igény is arra, hogy a gyermekek egész nap az iskolában legyenek. Úgy gondolom, ezt nem lehet rákényszeríteni a családokra, viszont ahol szükségesnek tartják, ott nagyon hasznos lehet.”* *„Véleményem szerint választható lehetőségként lenne célszerű felajánlani. Azoknak a szülőknek, akiknek olyan a munkabeosztása, hogy nem tudják megoldani a gyermek elhelyezését, megoldást jelenthetne. Teljes mértékben viszont az iskola nem veheti át a család szerepét. Ha a kisgyerek kora reggeltől késő délutánig az iskolában tartózkodik, nagyon kevés idő jut a családnak arra, hogy együtt töltsék az időt.”* *„Nem feltétlenül szerencsés azon gyermekek számára kötelezővé tenni, akik megfelelő, segítő, támogató családi háttérrel rendelkeznek, és a tanítási órák után szerető család várja őket.”*

Sokak véleménye szerint az egész napos iskola csak és kizárólag az alsó évfolyamokon eredményes. Az indokok szerint ebben a korban lehet kialakítani a tanulók különböző szokásait, sok segítséget igényelnek a tanulásban, a kreativitás kibontakoztatásában. Ebben az életkorban jobban hallgatnak tanítójukra, s szakkörökre is többen járnak, mint a felsőbb évfolyamokon. Alsó tagozaton többen lehet a gyermekekkel beszélgetni és játszani, felzárkóztatásra és tehetséggondozásra is több idő jut. Felső tagozaton azért nem gondolják működőképesnek, mert úgy vélik, ötödik osztálytól kezdődően a tanulók már nehezen tűrik a kötöttségeket. Általában otthon, egyedül jobban szeretnek tanulni. Többen érveltek azzal, hogy kamaszkorban csökken az érdeklődés a tanulás iránt, ezért a délutáni órákban már nagyon nehéz a felsős tanulókat motiválni az iskolában. *„Alsó tagozaton teljes mértékben egyetértek az egész napos neveléssel. A gyerekek minél idősebbek, annál nehezebb egész nap az iskolában tartani őket. Legalábbis színvonalas keretek között. Én köztes megoldást javasolnék. Felső tagozaton meghagynám a napközi vagy a tanulószoba bevált formáit azoknak a tanulóknak, akiknek erre szükségük van, mert a szülők dolgoznak, elfoglaltak vagy nem tudnak segíteni a tanulásban. Ezen kívül színvonalas, tartalmas szakköri foglalkozásokkal csábítanám be az idősebb tanulókat az iskolába.”*

A választhatóság igénye a tanulók különbözőségéből fakadóan is megjelenik. A megkérdezettek véleménye szerint a hátrányos helyzetű gyermekek fejlődését nagyban elősegíti az egész napos nevelés, hiszen az iskola olykor a gyermekmegőrzési, illetve gondozási feladatokon túl „családpótló” szerepet is betölt azáltal, hogy segíti a tanulókat egyéni problémáik megoldásában. Az egyre jobban szétforgácsoló családok gyermekeinek az egész napos iskolai napirend

egy biztos, állandó kapaszkodót nyújt, jobban eligazodnak az őket körülvevő világban, hamarabb válnak szabálykövetővé, tudják, hogy kik ők és hol van az ő kis helyük a világban. Ugyanakkor úgy érzik, a bevezetést rugalmasan kell kezelni, mert az egész napos iskola nem akadályozhatja meg a gyermekek egyéb délutáni elfoglaltságait: szakkörök, különórák, zeneiskola, sport, melyek egy része ráadásul az iskolán kívül szervezett. *„A tehetséges tanulók különóráit gátolná. A szegényebb tanulóknak jó, mert a meleg étkezés biztosított.”* *„Hátrányos helyzetűeknek jó, tehetségeseket hátráltatja a különórákban.”* *„Akik sportolnak vagy egyéb különórákra járnak, kifejlődik az a képességük, hogy gyorsan, csak a tanulásra koncentrálva végezzék a munkájukat, írják meg a házi feladatot, így van lehetőségük az egyéb vállalt feladataikra is. Ezt a kötelező egész napos iskola nem biztos, hogy lehetővé tenné.”*

A pedagógusok véleménye szerint nem minden iskola alkalmas erre a feladatra. Akkor tud az egész napos nevelés jól működni, ha a nevelők szívesen, hozzáértéssel végzik a munkájukat, ugyanis a tanulók egész napos foglalkoztatása erőt próbáló feladat. A jó működés további feltételeiként az eszköz-, a tanszerellátottság és a megfelelő tanterem biztosítását nevezték meg. Úgy vélik, jelenleg nem áll rendelkezésre megfelelő számú és nagyságú tornaterem, a szakkörök, külön foglalkozások anyagszükségletére pedig nincs anyagi fedezet. Sokan a magas osztálylétszámokban látják a megvalósítás legfőbb akadályát, ami a tanulók személyiségében, érdeklődésében és képességeiben meglévő különbözőségeket figyelembe vevő sokszínű tevékenységrendszer megszervezését nagyban gátolja. *„Iskolánk alapvető feltételei hiányosak: nincs megfelelő iskolaudvar, nincs tornaterem, nincs zárható, lekerített saját területe a tagintézménynek (magánterülettel együtt van egy kis tér a diákok részére). Megfelelő feltételek mellett a tantestület szakmai szempontból jó célkitűzésnek tartja az egész napos oktatást.”* *„Az egész napos nevelés maximum 15-20 gyerekkel lenne ideális. Így valószínűleg egyénileg vagy kis csoportokban is lehetne a gyerekekkel foglalkozni. Emellett a szabadidős programokra is lehetne anyagilag tervezni. Nem éppen olcsó egy színházi előadás, egy kiállítás- vagy egy könyvtárlátogatás a falusi gyerekeknek (útiköltség, belépő stb.).”*

Az egész napos iskolai foglalkoztatás általánossá tételével részben egyetértő pedagógusok körében talákoztunk olyan véleményekkel, melyek szerint a megvalósítás fő akadálya a családok anyagi helyzete. Meglátásuk szerint egyre több szülő nem tudja fizetni gyermeke iskolai étkezését. Ingyenes étkeztetésre nem jogosult a gyermek, de a család anyagi körülményei nem teszik lehetővé az ebédbefizetést. A tanulók iskolai étkeztetésből való kikerülésének okát több megkérdezett az iskolai közétkeztetés alacsony színvonalában is látja. *„Sok szülő azért nem iratja be alsó tagozaton iskolaotthonba a gyermekét, mert nem tudja fizetni az étkezési díjat.”* *„Nem tenném kötelezővé, csak választhatóvá. A szülőknek a napi 3 étkezés igen drága.”* *„Az egész napos nevelést akkor lehet kötelezővé tenni, ha biztosítják az ingyenes étkezést a tanulók számára. Emiatt sok tanuló nem igényelheti iskolánkban jelenleg sem a tanulószobát.”*

Azok, akik *teljesen egyetértettek az egész napos iskola bevezetésével*, szinte minden esetben saját pozitív tapasztalataikra hivatkoztak. *„Sok éves tapasztalatommal azt állíthatom, hogy az egész napos iskolarendszer általános bevezetésének tervét támogatom.”* *„A mi iskolánkban mindig is egész napos nevelés folyt, alsó tagozaton napközi otthon, felső tagozaton tanulószobai foglalkozás segítette a tanulók felkészülését. A továbbiakban is szeretnénk eszerint végezni munkánkat.”*

A támogató vélemények szerint a gyermekek az egész napos nevelés keretében sokkal hatékonyabban sajátíthatják el a tananyagot, sokkal szervezettebben, hatékonyabban tölthetik el szabadidejüket. A tanulók mind egymással, mind a pedagógusokkal jobb, bensőségesebb kapcsolatot tudnak kiépíteni, s ennek köszönhetően tanulmányi eredményük és személyiségük is pozitív irányba változik.

A kutatásban részt vevő pedagógusok beszámoltak arról is, hogy településeiken éppen az egész napos nevelés miatt, a szülők is szívesen választják intézményeiket, mivel az iskola délután a gyermekek számára sok lehetőséget biztosít felzárkóztató, tehetséggondozó programok megvalósítására. Többféle szakkört, hangszertanulást, néptáncfoglalkozást, sportolási lehetőséget tudnak biztosítani. Úgy érzik, a tanulóknak szükségük van az egész napjukat kitöltő értelmes elfoglaltságokra, mert a szülőknak egyre kevesebb idejük van arra, hogy gyermekeik tanulásának folyamatával foglalkozzanak, illetve, hogy biztosítsák számukra a szabadidő helyes eltöltését. *„Támogatom és javaslom a bevezetését, hiszen ez a munkaforma ad csak lehetőséget az iskola által nyújtott szolgáltatások legteljesebb körű igénybe vételére, jó a gyermeknek és jó a pedagógusnak egyaránt, s a jól szervezett iskolaotthonos munkaforma a szülőknak is nagy segítséget ad.”* *„Naponta elkészítik a házi feladatot. A hétvégét teljesen szabaddá lehet tenni. Az iskolaotthon leveszi a szülők válláról a tanulási gondot.”* *„Felső tagozaton jó megoldás az esélyteremtő oktatás megvalósításához. Nemcsak a tananyag elsajátítását kell biztosítani, hanem a tehetséggondozást, felzárkóztatást és az egyénre szabott törődést is.”*

Az egész napos iskola bevezetését támogató tanárok, tanítók jelentős része kiemelte, hogy ebben a foglalkoztatási formában a gyermekek több helyzetben és jobban megismerhetők, ezáltal az egyénre szabott oktatási és nevelési folyamat eredményesebb lehet. A tanulóközösség minél több időt tölt együtt, a közösségi szabályokat annál jobban elsajátítják, így az osztály hamarabb összekovácsolódik. A gyermekek a társadalmi, közösségi viselkedés normáit ugyanis leghatékonyabban a társak között, közösségben tanulják meg. A tanulók legjobban a játékokon keresztül fejleszthetők. Erre csak az egész napos iskola ad időt, lehetőséget. A tananyag mélyebb, jobb elsajátításán túl az egymás közötti kommunikáció, az egymás iránti tolerancia fejlesztésére ebben a munkaformában tud leginkább figyelni a pedagógus. *„Az egész napos nevelés során több oldalról, jobban megismerhetjük tanulóinkat. Fejlesztésük jobban megoldható. Közösségük jobban alakítható.”*

A nevelés szempontjából jónak tartják a pedagógusok, hogy az egész napos iskolában minden kolléga taníthat is, és a délutáni elfoglaltságokból is kivetheti a részét. A tanulók megismerhetők tanulás, játék és szabadidős tevékenység közben egyaránt, s ezáltal körültekintőbb differenciálásra, egyénre szabott technikák tanítására, egész napos tanári segítségnyújtásra, következetesebb nevelésre nyílik lehetőség. *„Mindkét tanító látja a gyermeket az önálló tanulás folyamatában, megfigyelheti szabadidőben társai között, így a nevelés is lényegesen hatékonyabb lehet.”* *„Azt gondolom, ha az együtt dolgozó pedagógusok jól tudnak együttműködni, mindannyian szívesen végzik a munkájukat, ez a munkaforma mindenképpen a gyerekek hasznát szolgálja. Én már nem szívesen dolgoznék a hagyományos iskolai rendszerben.”*

A kutatás tapasztalatainak összegzése

Az egész napos nevelés pedagógiai hasznossága a pedagógusok véleményének tükrében meglehetősen változatos képet mutat. Az egész napjukat az iskolában töltő gyermekek egészséges és harmonikus testi, lelki és szellemi fejlődéséhez nélkülözhetetlenek az olyan pedagógusszemélyiségek, akik hivatásuk gyakorlását igaz szeretettel és odaadással élik meg. A megkérdezett nevelők háromnegyedénél szerepel munkájuk belső indíttatásának indokaként a gyermekek szeretete, a tanítás szeretete, a szakmai elkötelezettség, a neveltekkel együtt töltött több idő és a tanulók alaposabb megismerésének lehetősége. Szinte ugyanilyen arányban azért szeretik munkájukat, mert jobban megismerhetik tanítványaikat, nevelni tudják őket. Örömet lelnek munkájukban, mert örömet találnak a gyermekekkel való foglalkozásban, hivatástudat vezérli őket. Mindebből következően nem okozott meglepetést, hogy a kutatásban részt vevők több mint 40%-a a gyermekekkel végzett munkájában legfontosabb célként nevelési feladatok megvalósítását nevezte meg: jó kapcsolatot igyekeznek kialakítani a neveltekkel, illetve arra törekednek, hogy még alaposabban megismerhessék őket.

Ugyanakkor a vizsgálatban részt vevő nevelők közel 40%-a semmiféle belső indítékot sem írt munkavégzésével kapcsolatban, csupán külső körülményeket! A megkérdezettek harmada indokolta az egész napos nevelőmunkában való részvételét a munkahelyén vagy saját életében bekövetkezett, szükségszerűséget előidéző helyzet kialakulásával: munkahelyét csak úgy tudta megtartani, ha belevág, vagy éppen ezt az állást találta, munkára volt szüksége, tehát elfogadta a felkínált munkakört.

Az eredmények alapján elmondható, hogy bár a legtöbb örömet tanítványaikban találják meg, a legtöbb bosszúságot, szomorúságot is ők okozzák nekik. A nevelők ugyanis a munkájukat elkedvetlenítő okok megfogalmazásakor a legnagyobb arányban olyan dolgokat neveztek meg, amelyek a neveltekkel kapcsolatosak. Fáradékonyaknak, közömbösekknek, agresszívoknak, egyre gyengébb képességűeknek, nehezen motiválhatóknak találják őket. Úgy érzik, a gyermekek egyre több problémával küszködnek, neveltségi szintjük alacsony – és nem érték számukra a tanulás.

Az iskolai nevelőmunka hatékonyságának növeléséhez elkerülhetetlen a szülőkkel, a családdal való kapcsolat minőségének emelése. A megkérdezettek közel 10%-a szerint munkahelyükön a szülői igények hívták életre az egész napos nevelés valamely szervezeti formáját. Az intézmény a szülők elfoglaltságára való tekintettel terjesztette ki a nevelőmunkát a délutáni időszakra is. A kutatásban részt vevő nevelők, ugyanilyen arányban, azért szeretik munkájukat, mert jobb kapcsolatot tudnak kialakítani a szülőkkel, az egész napos nevelés során napi kontaktusba tudnak velük kerülni.

Ugyanakkor a nevelőmunkában elkedvetlenedésre okot adó jelenségek második nagy csoportja is a szülőkre vonatkozik. A pedagógusok nehezményezik, hogy a szülők nem partnerek a nevelésben, nem becsülik eléggé a tanárok munkáját, nincsenek tisztában gyermekeik kompetenciáinak határaival, passzívak, érdektelenek, minden feladatot az iskolára hárítanak, mert nincs elég idejük csemetéikre. Az összes megkérdezett fele gondolja csupán, hogy az egész napos nevelés során a szülőkkel való kapcsolattartás intenzívebbé tehető. Ennek oka abban lelhető fel, hogy a pedagógusok jelentős része közömbösnek, az iskola dolgai iránt nehezen mozdíthatónak találja a szülőket.

Az egész napos nevelés során kiemelten fontos, hogy az egy osztályban tanítók jó szakmai és emberi kapcsolatban álljanak egymással, hiszen a délelőtti és délutáni tevékenységek csak így alakíthatók egységes pedagógiai rendszerré.

A kollégákkal való együttműködés a megkérdezettek számára belső motivációt nyújt az egész napos nevelésben való részvételhez. Az iskolaotthonban tanítók szeretnek párban dolgozni, úgy érzik, így hatékonyabbak, van lehetőség a tapasztalatok cseréjére, s jobban lehet segíteni egymást. Feladatvégzésükre vonatkozó célkitűzéseik között is szerepel a kollégákkal való kontaktus minőségének javítása. Az összes megkérdezett háromnegyede gondolja hatékonyabbnak az egy osztályban tanítók együttműködését az egész napos nevelés keretei között!

Az összegzésben meg kell említenünk azokat a véleményeket is, amelyeket az alsó tagozatos pedagógusok fejeztek ki a nevelőtestület többi tagjával kapcsolatban. A napközi otthonban tanítók sérelmezték ugyanis, hogy kollégáik gyakran lenézően viszonyulnak munkájukhoz, a szemükben ők gyakran „csak” napközisek. Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy az egész napos nevelőmunkában részt vevő pedagógusok véleményének tükrében a szülők és a nevelőtársak körében egyaránt érzékelhető a délutáni nevelőmunka lekicsinylése. A tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy a napközis nevelőmunka fontosságának felismertetése még mindig egy előttünk álló feladat.

Az egész napos iskola általánosságá tételével kapcsolatban a vizsgálatban részt vevő s jelenleg is az egész napos nevelés valamely szervezeti formájában dolgozó pedagógusok köre alapvetően egyetértését fejezte ki, hiszen az összes megkérdezett háromnegyede ért vele egyet részben vagy teljes mértékben.

A kutatás eredményeinek összegzésekképpen elmondható, hogy a pedagógusok leginkább a gyermekek megismerésének lehetőségét, az egy osztályban tanítók együttműködését és a tehetségekkel való foglalkozást tartják

leginkább megvalósíthatónak az egész napos nevelés során. Az egész napos nevelés szervezeti formái közül az iskolaotthonban dolgozók aránya volt a legmagasabb. A kutatásban részt vevők öt legfontosabb célkitűzése a tanulásban való segítségnyújtás, a felzárkóztatás, a közösség fejlesztése, a képességek fejlesztése és a tehetséggondozás volt.

Az egész napos iskola bevezetésére vonatkozó következtetések

A kutatásban részt vevő öt megye általános iskolai tanárai, tanítói tapasztalat által formált véleményének tükrében jól kirajzolódik, hogy az egész napra szervezett iskolai nevelés csak ott működik hatékonyan, ahol a pedagógiai hatásokat teljes, összefüggő, egységesebb rendszerré tudják formálni az intézmények. Az eredmények azt mutatják, hogy pusztán a különböző szervezeti formák működtetésével nem lehet kiaknázni az ezekben rejlő összes lehetőséget, ha a nevelőtestület tagjai nem látják pontosan egymás munkáját, ha nem érzik azok helyét, szerepét és jelentőségét az iskola egész szervezetének működésében, a közösen kitűzött s a pedagógiai programban rögzített célok elérésében, ha nem tudnak egymás munkájára megfelelően alapozni.

Ahhoz, hogy az iskolák az egész napos nevelést teljes pedagógiai rendszerré tudják formálni, elsősorban intézményük sajátosságait kell áttekinteniük, alapvetően az alábbi négy területen:

1. nevelőtestület
2. tanulóközösségek
3. tárgyi feltételek
4. környezeti adottságok.

A nevelőtestület tagjainak képzettsége nyilvánvalóan meghatározza a tantárgyfelosztást, a tanítási órákon kívüli foglalkozások tartását és egyéb, a kutatásban is feltárt funkciók kiosztását. Mindezen túl fontosnak látszik, hogy a nevelőtestület tagjai ismerjék egymás érdeklődési területeit, egy-egy szakmai téma iránti elköteleződéseit. Ezáltal még inkább egymás partnereivé tudnak válni olyan feladatok végrehajtásában, amelyek az egész napos iskolai foglalkoztatásban megvalósíthatók. Ezek a közösen végzett munkák egyrészt közelebb hozhatják egymáshoz azokat a kollégákat, akik szakjukból fakadóan egyébként nem találnának azonos területet az együttműködésre. Így viszont betekintést nyerhetnek egymás munkájába, feladatköreibe, ami segíthet az előítéletek megszüntetésében. Másrészt a tanulók részére színesebb programok szervezhetők, amelyek élvezetesebbek a gyermekek számára, ha nemcsak a szaktanár vezeti vagy vesz részt azon, hanem egy másik nevelőjük is. Továbbá a közös érdeklődés alapján szervezett programoknak óriási motivációs hatásuk van a résztvevők szempontjából, így nevelési hatásuk is sokkal nagyobb, mint az ötlettelenül, a szokás alapján szervezetteké.

A vizsgálat tapasztalatai is bizonyították, hogy a pedagógusok együttműködésében nagyon sok lehetőség rejlik. A szakmai fejlődés szempontjából kiemelten fontos, hogy sokat tudnak egymástól tanulni, biztatást, elismerést kaphatnak, s ez által egymás szakmai önbecsülését is pozitívan

befolyásolhatják. A folyamatos konzultációk, esetmegbeszélések, a közös gondolkodás pedig az iskolában folyó munka szakmai színvonalát emelhetik.

Mint ahogyan azt a kutatásban részt vevők is megfogalmazták, az egész napot átfogó nevelőmunka megvalósításához nélkülözhetetlen a pedagógusok elkötelezettsége. Ennek hiányában ez a munka nagyon fárasztó és kimerítő lehet. A tanulók egész napjának tervezése és szervezése nagyfokú rugalmasságot és kreativitást igényel a nevelőktől. A hatékonyság növelése érdekében szükség van folyamatos szakmai megújulásukra. A gyermekek motivációs szintjének fenntartása gazdag pedagógiai módszer- és eszköztár működtetését igényli. Mindemellett türelmes nevelői attitűdre is nagy szükség van, hiszen a nevelés eredményei nem tükröződnek feltétlenül azonnal, ezért a tanulók változásába vetett bizalom is elengedhetetlen feltétele e munkának.

A tanulóközösségek összetételének, és azokban minden tanuló képességének, érdeklődésének, szociális helyzetének ismerete szintén alapvető fontosságú a nevelési hatásrendszerek kidolgozásához. Az általunk megkérdezett pedagógusok véleménye is alátámasztja, hogy az iskolának egyre több feladatot kell átvennie a családoktól. Kulturális programok biztosítása, a tanulók érzelmi, sőt – sajnálatos módon – gyakran testi szükségleteinek kielégítése és a kulturált viselkedési szokások kialakítása egyaránt feladatává vált. Mindemellett meg kell küzdenie a média és az internetes kommunikáció tanulók értékrendjére gyakorolt negatív hatásaival is.

Az osztályközösségekben, a tanulók személyiségében és családi körülményeiben tapasztalható különbségek minden iskolát más-más kihívások elé állítanak. Az egész napra szervezett pedagógiai hatásrendszer alkalmas a tanulók igényeihez, szükségleteihez igazított sajátos válaszok megadására.

Az egész napos foglalkoztatás optimális formáinak kialakítását, a nevelési szempontból nagy hatékonyságot biztosító különböző programok szervezését természetesen nagymértékben befolyásolják az intézmény tárgyi és környezeti feltételei. Az iskolai terek száma, mérete, berendezése és eszközellátottsága, valamint az intézmény környezeti fekvése, elhelyezkedése a településen, továbbá az iskolán kívül szervezett programok elérhetősége egyaránt hatással van a pedagógiai hatásrendszer szervezésére. Azonban az iskolák, s bennük a délutáni foglalkozások, nem először kerültek nehéz anyagi helyzetbe a történelem során. Az egész napos nevelés rendszerét ma nem újjáépíteni kell, mint a második világháború után, hanem újjászervezni. Több mint hatvan évvel ezelőtt az összefogás segített. Ez sokat javíthat a mai helyzeten is. Ha az iskolai nevelőmunkában érintettek köréből mindenki hozzátesz valamit a fejlesztéshez, a lehetőségek határai egyre jobban kitolódnak. A szülők hozzájárulása egy-egy otthon már megunt vagy feleslegessé vált játékkal a délutáni szabadidő értelmes eltöltéséhez, nem terheli meg anyagilag a családokat. Ugyanígy csupán a szabadidejükből kell áldozniuk az udvar rendbetétele vagy az osztályterem barátságosabbá, otthonosabbá változtatása érdekében. Az intézményvezetők, az osztályfőnökök és a nevelőtestület minden tagja részéről az intézményben folyó programok megvalósításának menedzseléséhez még kreatívabb és

professzionálisabb hozzáállásra van szükség. Mindehhez, természetesen, elengedhetetlen különböző pályázati lehetőségek és központi források biztosítása is.

Összefogással jelentős lépéseket tehetünk az iskolák működési feltételeinek optimalizálásához és ezáltal az egész napos iskola hatékonyságának növeléséhez, melynek egy jól kidolgozott, de minden egyes intézmény sajátosságaihoz igazodó, egységes hatásrendszerrel működő megvalósítása óriási lehetőség az iskolák számára, hogy a rájuk háruló megnövekedett feladatokat sikeresen meg tudják oldani.

Jegyzetek

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk. 1997): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban Könyvkiadó.

Bognár Mária (szerk. 1984): *A tanulás irányítása. Az egész napos nevelés útján.* Továbbképzési füzetek 2, OPI.

Eperjessy Gézánné (1981): *Mire jó az egész napos nevelés?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Füle Sándor (2004): *Napközi otthoni neveléstan.* OKKER.

Füle Sándor (é. n.): *A magyarországi iskolai napközi otthonok vázlatos története; Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlődése Magyarországon.* Előadásjegyzetek (kézirat).

Nagy Sándor (szerk. 1976): *Pedagógiai Lexikon I.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy Sándor (szerk. 1978): *Pedagógiai Lexikon III.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szabadkai Simonné (1968): A hazai egész napos iskola pedagógiai kérdései. In: *Pedagógiai Szemle*, 9. sz.

KÖZÉPKOR ÉS RENESZÁNSZ

ADALÉKOK EGY LEHETSÉGES GYERMEKKÉPI PARADIGMAVÁLTÁSHOZ

Endrődy-Nagy Orsolya

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Lényeges-e, és ha igen, miért egy hozzávetőleges határvonal kialakítása a középkor és a reneszánsz között? Véleményem szerint lényeges: fontos, hogy tudjuk, változott-e a gyermekekről való gondolkodás, a gyermekszemlélet ebben a több mint fél évezredig tartó időszakban. A nagy időbeli távolság miatt nehéz megállapítani a határt, ezért lehetnek segítségünkre a festmények. Mielőtt azonban a képelemzésbe belemerülünk, fontos kijelölni a vizsgálandó időszakot. A vizsgálandó időszak kialakításához segítségül hívom a hazai és nemzetközi szakirodalmat, melyet összehasonlító elemzéssel kívánok megvizsgálni.

Az interdiszciplináris kutatás lehetőségei

A középkori és reneszánsz idők határterületét interdiszciplináris aspektusból is (különösen kiemelve a neveléstudományi, művészettörténeti és művészetelméleti megközelítéseket) meg lehet vizsgálni. Feltételezésem szerint a média a képzőművészeti alkotások formájában igenis jelen volt már a középkori, de különösen a részletgazdag képeiről ismert reneszánsz képzőművészetben. A képzőművészeti alkotások pedig a történelem reprezentációi, segíthetnek feltárni a történelem darabkáit és összeilleszteni a mozaikokat. Segítségünkre lehetnek így abban is, hogy ezt a problémakört feldolgozzuk. Véleményem szerint a festmény mint a középkori média eszköze jelentős hatással bírt az emberek életére, hisz „élő televízióként” mutatta be egy-egy probléma, táj, esemény reflexióját; a középkori-reneszánsz ember pedig értette a szimbólumokkal átszőtt műalkotásokat (Endrődy-Nagy, 2011a).



1. ábra: Hugo van der Goes: Pontinari-oltár¹

¹ Uffizi, Firenze, olaj, fa, (1475 körül), 253 x 586 cm

Az 1. képen szereplő Pontiniari-oltárképről írásos dokumentumokból tudjuk, hogy mérföldkö lehetett nemcsak az alkotás vizualitása, technikai újításai miatt, hanem azért is, mert a németalföldi festő képét Firenzében is bemutatták a nagyközönségnek, így az kapcsolatot teremthetett a két, érett reneszánsz festészeti újításokban virágzó régió közt (Endrődy-Nagy, 2011b).

A középkori művészettörténetéről Eco (2002) kimutatja, hogy két alapeleme a tudás (*ratio, cogitatio*) és a produkció (*faciendi, factibilium*). A művészet elmélete is erre az ismeretre épül, azaz a művészettel kapcsolatos tudás nem más, mint a szabályok ismerete a dolgok készítésével kapcsolatosan. Ha ezt a tételt elfogadjuk, akkor egyértelműen kiderül számunkra, hogy a művészeti kifejezőmód, közlés mibenléte is szabályozott, azaz egyetemes gondolatot tükröz. Ebből következik, hogy a gyermekekről vallott nézeteket is hűen bemutathatja. Le Goff szerint pedig az értelmiség nagy alakjai szónoklataikban terjeszthették a széles néptömegek felé az érett gondolkodóknak az oktatásról, a műveltségről vallott nézeteit, így szólhattak a gyermekekről is (Le Goff, 2000).

A releváns neveléstudományi paradigmák áttekintése

Kezdetben volt Ariès – vallja Colin Heywood „History of Childhood” című, 2001-ben megjelent munkájában. A gyermekkortörténet szempontjából ugyanis valós kiindulási pontnak tekinthető Philippe Ariès munkássága.

Magyarul „Gyermek, család, halál” címmel megjelent tanulmánykötetében többek közt a „gyermekkor” felfedezéséről ír, melyet szerinte a 16. század végére – a 17. század elejére tehetünk. Azt vallja, hogy gyermekkorfogalom nem létezett a középkori világképben (Ariès, 1987). Ha ez valóban így van, akkor ennek a folyamatnak a festményeken is tükröződnie kell, emiatt választom ikonográfiai kutatásaim tárgyául a középkori és a reneszánsz kori festményeket.

A 19. században kialakuló új tudományterületek célja többek közt az volt, hogy a gyermeki lét sajátosságait megfigyeljék. Így a fejlődéslélektan és a szociológia is a gyermekekre mint fejlesztendő egyénre tekintett (Szabolcs, 2004).

DeMause (idézi Pukánszky, 2001) mélylélektani alapokra épített elmélete szerint a történelem korszakain átívelve egyre humánusabban bántak gyermekeikkel a szülők; a középkorban szerinte hiányzott az empátia, ezt a fogalmat a 19. század ismerte először. DeMause azt vallja, hogy a 14–17. századi szülő-gyermek kapcsolatra az ambivalencia volt jellemző, és a nevelés egyik, ha nem is legfontosabb eszköze volt a verés. Mind Ariès, mind DeMause elméletét ma vitatják a kutatók, valószínűbb ugyanis egy differenciáltabb gyermekszemlélet (Pukánszky, 2001).

Fontos említést tenni a kontinuitás-folytonosság elméletéről is, melyet Linda Pollock és Shulamith Shahar neve fémjelez. Linda Pollock (Pollock, 1983) naplók és emlékiratok tartalomelemzésével mutat rá, hogy a szülő-gyermek viszony örök. A szociobiológia alapjára helyezkedve vallja, hogy a gyermekek védtelenül jönnek létre, és a szülők segítségére szorulnak a társadalmi betagozódáshoz, a szülők pedig gyengéd érzelmeiket tudják felhasználni ennek elősegítésére (Pukánszky, 2005). Shahar kutatásaira támaszkodva vallja (Shahar, 2000), hogy

vannak a szülő–gyermek viszonyoknak korokon átívelő, változatlan elemei. Létezett gyermekkorfogalom a középkorban is, de a gyermekek világa szorosan beágyazódott a felnőttekébe, nem különült el oly élesen, mint például a 19. században (Pukánszky, 2001). Erre utal az is, hogy egy szobában éltek a középkori parasztcsaládok és később a városi polgárok is. Művelődéstörténeti tény, hogy a középkori ház első felében a kereskedő vagy kézműves műhelye állt, hátrébb pedig a családi élet színteréül szolgáló helyiség. Egy ilyen helyiségben lehet elképzelni a korabeli iskolákat is (Endrődy-Nagy, 2010).



2. ábra: id. Pieter Breughel: Szamár az iskolában²

Ha mindezeket a nézeteket áttekintjük és megpróbálunk összefoglalóan a középkori gyermekképről beszélni, az ambivalens jelzöt használhatjuk: az elutasítás, a távolítás mellett az elfogadás és a kötődés elemei is megtalálhatóak, vallja Mészáros–Németh–Pukánszky (2004). Én ezzel a kijelentéssel azért vitatkoznék, mert nem beszélhetünk egységes gyermekképről. Biztos vagyok abban, ha ma is a pluralizmus a jellemző, hiába a keresztény világnézet, nem lehetett mindenkinek egységes a gyermekképe. A szoptatós dajka intézménye például egyértelműen a gyermekek jól-létét, táplálási kényszerének kielégítését oldotta meg. A korszak kedvelt képtípusa a 3., illetve a 4. képen látható.

² 1556., toll és tus, Staatliche Múzeum, Berlin



3. ábra: Jacques de Voragine: Születés az utcán, A Gyermekek Jézus³, 4. ábra: Ismeretlen alkotó
Madonna a gyermekkel⁴

A 3. kép a szülés utáni pillanatokat és időszakot idézi fel: a gyermek bemutatása, tisztítása, mosdatása és szoptatása. A szoptatás az ikonográfiában az oltalmazás és a bűnösökért való közbenjárás szimbóluma is egyúttal. (Maria lactans képtípus – Körber–Marosi et al., 1994, 226.) Ugyanezt az ábrázolástípust láthatjuk a 4. képen is.

Az anyák szerepe a nagy gyermekhalandóság miatt egyértelműen a többszörös szülés, és ezáltal annak biztosítása volt, hogy valamelyik gyermek életben maradván a családot bővítse, hagyományait, nevét továbbvigye. (A középkori orvosi-biológiai tudás értelmében új teherbeesésről csak akkor lehetett szó, ha az anya már nem szoptat.) Így a gyermekek számára a legjobb választásnak a szoptatós dajkához küldés bizonyult.

A gyermekkor mint konstrukció

A fejlődést mint kulcsfogalmat használó gyermekkor-értelmezések ma már nem elegendőek ahhoz, hogy a gyermeki lét minden elemét, velejáróját megértsük (Szabolcs, 2004). Angol szociológusok egy csoportja ezért kezdte el a gyermekkor mint szociológiai fogalmat megvizsgálni. Azt vallják, hogy a gyermekkor a társadalom és a kultúra részének, nem pedig azok előfutárának, a gyermekeket pedig a társadalom szereplőinek, és nem csupán arra törekvőknek kell tekinteni (James és Prout, 1997).

A gyermekkorok térben és időben nagy változatosságot mutathatnak, tehát nem lehet egyetemes gyermekorról beszélni (Szabolcs, 2004). Bár az idézett művek sokszor ellentmondani látszanak egymásnak, mindegyikük jelen van mai gondolkodásunkban (Szabolcs 2004). Továbbhaladva a megállapítás mentén elmondhatjuk, hogy sokszor egy ember gondolkodásában is akár a fenti paradigmák összességének egy-egy eleme jelen van. Vajon miért fontos mindezeket végiggondolni, mielőtt a középkor tanulmányozásában elmélyedünk? Mindenekelőtt azért fontos, hogy tudjuk: megközelítésmódunk csak egy a

³ *La Légende dorée*, France, fin du XVe siècle Paris, BnF, département des Manuscrits, Français 244, fol. 24

⁴ XVI. szd., ólomüveg, Bologna, Szépművészeti Múzeum, inv.2799

lehetségesek közül, hiába igyekszünk a kérdést több oldalról megvizsgálni, nem adhatunk teljes képet a középkori gyermekfelfogásról. Nagyon fontos az is, hogy a gyermekeket ne a felnőttekhez viszonyítva vizsgáljuk, hanem – Harry Hendrick (2000) fogalmával élve – társadalmi „aktor”-okként (Golnhofer–Szabolcs, 2005). Ebben segíthet, ha a gyermekkortörténeti kutatásban a gyermekek életét helyezük reflektorfénybe.

A korszakolás kérdései

A középkori gyermekkép kutatói szinte kivétel nélkül az 1500-as évekre koncentrálnak, amikor korszakhatárról beszélnek. Álljon itt példának Hugh Cunningham (2005) műve, „Children and Childhood in Western Society Since 1500”, azaz „Gyermekek és gyermekkor a nyugati társadalomban 1500 óta”. Cunningham azzal indokol, hogy Ariès és Lawrence Stone is az 1500–1800-as éveket vizsgálja a családi élet fő változásai tekintetében. Cunningham fő fókusza a gyermekkor ideájának vizsgálata, a felnőtt–gyermek relációk és a gyermekkor állomásai, a gyermeki lét szabályai. A kutatók egyetértenek abban, hogy ebben az időszakban gyökereznek mai családi életünk, életmódunk alapjai. Linda Pollock már említett művében (*Forgotten Children: Parent-child relations from 1500 to 1900*, 1983) szintén 1500 környékén kezdi kutatásait. Colin Heywood „History of Childhood” című munkája is a 16. századtól elemzi mélyebben a gyermekkortörténet folyamatait (Heywood 2001).

A kutatásnak a változás időszakára kell fókuszálnia, azaz az 1440-es évektől az 1520-as évekig tartó időszakot szeretném mélyebben megvizsgálni, a reneszánsz gyermekkép tekintetében, amely ebben az időszakban átalakul; szeretném kideríteni, hogy mi inspirálta ezt a változást. Shahr például a 12. század elejétől a 15. század második negyedének kezdetéig vizsgálódik (Shahr, 2000), azaz ha az ő művét Linda Pollockéval, vagy Cunninghaméval összevetjük egy nagyjából 80 évnyi hiátust fogunk találni.

Huizinga (1976) szerint a történétírókat általában jobban érdekli a virágzó időszak, mint a hanyatlás kora. Tézisét továbbgondolva megállapíthatjuk, hogy a hanyatló időszak mindig a következő időszak gyökereit, sőt gyümölcsének ígérését is magában hordozza. Az 1400-as évek második felének kiemelt vizsgálata gyermekképi szempontból nagy valószínűséggel megmutat bizonyos, inkább középkorra jellemző gyermeknevelési tendenciákat, de ugyanakkor az újkor felé is előremutat már. A művészet történetében az itáliai quattrocento már a reneszánsz diadalának időszaka, az ember középpontba kerülésével talán a gyermekekre is több figyelem juthatott. Ezt a nézetet támasztja alá az, hogy Erasmus is nagy figyelmet szentel a gyermekeknek műveiben. A magyar neveléstörténeti munkák közül is kiemelném a Németh András és Pukánszky Béla által írt, „A pedagógia problémátörténete” című kötetet (2004), melyben nagy hangsúlyt fektetnek Erasmus (1467 v.1469–1536) munkásságára, és kiemelik hatását a gyermekekkel kapcsolatos gondolkodás megváltozásában. Ebből ismét az következik, hogy az ő munkásságát megelőző időszakot is érdemes megvizsgálni, melyből gondolkodása gyökerezik.

Minden gyermekkortörténeti mű szemlélete más-más aspektusból világítja meg a középkori gyermekek életét komplexen, például Alexandre-Bidon (Alexandre-Bidon-Lett, 1997) a képek és szövegek elemzésénél a 12–15. századra fókuszál és a gyermekeket aktorként vizsgálja életük egy-egy fontos terében – a mezőn, az utcákon, tanuló éveik alatt, a kastélyban és az iskolában. Alexandre-Bidon Clossonnal közös művében az életkorok szakaszok szerinti bemutatása mellett dönt, és ismét a 13–15. század éveit vizsgálja, képek elemzésével rámutat a változásokra, tendenciákra, de vizsgálata a fenti évekre már nem terjed ki. A reneszánsz 1300-tól 1600-ig tartó időszakát jelzik „Neveléstörténet” című közös munkájukban Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2004). Alapvetően ezt a korszakot dolgozza fel művében a három kutató. Én arra vagyok kíváncsi, hogy lehetne egy kissé rövidebb időszakot megjelölni és miben érhetjük tetten a szemlélet megváltozását.

„A reneszánsz átrakodóhely. Átmenet a középkorból az újkorba, s nem egy, egyetlen nagy átfordulás képét mutatja, hanem parthoz ütődő hullámok hosszú sorát: mindegyik más helyen és más-más pillanatban törik meg.” (Huizinga, 1992, 9.)

Mészáros, Németh és Pukánszky (2004) neveléstörténeti munkájukban a testi fenyítés fokozatos visszaszorulásával és a gazdasági fellendüléssel hozzák kapcsolatba a gyermekkép megváltozását, és ezt a 16. századra teszik, azaz ismét egy munka, amely alapján elmondható, hogy az időben jelzett korszakhatár előtti időszakot lenne érdemes mélyrehatóan vizsgálni, mikrotörténeti perspektívából.

Érdekes információt nyújthat annak vizsgálata is, hogy a gyermeki lét szakaszai hogyan és mikor változhattak a gondolkodásban. Németh András (1997) könyvében jelzi, hogy a középkori gyakorlatnak megfelelően 6-7 éves kortól elvárták a gyermekektől, hogy „inasként” betagolódjanak a felnőtt társadalomba. Kimutatja, hogy a gyermekeknek nem volt tabu a szexualitás, az élet, a halál, a szenvedés. Például ahogy ezt a 5. képen jól láthatjuk, együtt aludt az egész család.



5. ábra: Az újszülött ágya⁵

⁵ Décaméron de Boccace (1313-1375), IX-6: Histoire de Pamphile, XV^e siècle, Enluminure de Maître de Guillebert de Metz Paris, BnF, Arsenal, ms 5070, fol. 337

Véleményem szerint ezt ismét csak a maitól eltérő életterek okozzák főként. Ha változik az élettér, akkor változhat a gyermekkép is. Ezt a felvetést is érdemes lenne megvizsgálni.

Ahhoz, hogy tisztán lássunk a korszakhatárok tekintetében, érdemes néhány, ezzel az időszakkal foglalkozó, leginkább kultúrtörténetinek tekinthető összefoglaló munka terminológia-használatát elemezni.

Művelődéstörténeti morzsák a korszakból

Számos neveléstörténeti, gyermekkortörténeti munka áttekintése után szükségesnek látszik áttekinteni az 1455-től 1517-ig terjedő időszakot kultúrtörténeti elemzéssel, így adalékokat kaphatunk azzal kapcsolatosan, hogy vajon mi minden vezethetett a gyermekekről vallott nézetek megváltozásához. A Gutenberg-galaxis kezdetétől a reformáció lutheri deklarálásáig eltelt alig több mint 60 esztendő földrengésszerű változásokat hozott mind az alfabetizmus terjedésében, mind az iskoláztatás területén és a teológiai-filozófiai gondolkodásban. Azért választom ezt a két karakteres dátumot, mert a nyomtatás történetében cezúrát jelentő dátum megkönnyítette a propagandisztikus anyagok terjesztését, így egyértelműnek látszik, hogy a családi étellel, a gyermekekkel és a neveléssel kapcsolatos gondolatok terjesztése is egyszerűbbé vált. Ez a forradalmi újítás készítette elő fizikai valójában a reformáció tanainak futótűzszerű terjedését is. Ismerjük Luther nevelésről vallott nézeteit, melyek a reformáció tanaihoz hasonlóan nem 1517-ben születtek (Mikonya, 2013), hanem szervesen jelen lehettek az 1517-et megelőző időszakban is. Ezért fontosnak tartom ezt az időszakot megvizsgálni.

Paul Johnson (2010) elemzi a reneszánsz kifejezés megjelenésének körülményeit. Jules Michelet történész 1858-ban, majd Jacob Burckhardt két évré rá „Die Kultur der Renaissance in Italien” (magyarul: „A reneszánsz Itáliában”) c. munkájában vezette be e fogalmat, egyértelműen a középkor és az újkor közt Európában lezajló átmenet időszakának jelölésére. Ugyancsak Johnson fejt ki a reneszánsz egyik legfőbb problémáját: a pontos korszakmeghatározást, hisz annak kezdete is országonként máskorra tehető.

Spanyolország: 1492 – Kolumbusz felfedezi Amerikát,

Anglia: 1485 – Tudor dinasztia trónra kerülése, VII. Henrik koronázásával,

Franciaország, Itália: 1494 – VIII. Károly meghódítja Itáliát,

Németország: 1519 – V. Károly fennhatósága alá vonja a spanyol királyságot, Kelet- és Nyugat-Indiát.

Mindezek miatt elmondható, hogy az újkor hajnala a XV. század vége, a XVI. század eleje, akkor mégis miért írom a tanulmányban, hogy a középkor és a reneszánsz határa az időszak? A válasz egyértelműen a gyermekkép változásában, változataiban keresendő, melyet legteljesebben úgy tudunk kibontani, ha a korszak képi és írott dokumentumait is elemezzük.

A három korszakterminus tulajdonképp szerves egységet alkot, és sok esetben egyszerre van jelen a gyermekkép-narratívákban. Mindazonáltal, ha a fent idézett történelmi eseményeket segítségül hívjuk, kialakítható egy nagyjából

1480-tól 1520-ig terjedő időszak. Ezt a sávot érdemes a reformáció legfontosabb eseményével is alátámasztani és a néhány évtizeddel korábban a Gutenberg nevéhez köthető első nyomtatott Biblia megjelenésétől egy korszaknak tekinteni. Természetesen hozzátéve, hogy ez a korszakolás, az én nézőpontom szerint egy egység, más szempontok alapján a korszakot más időbeli határokhoz is köthetném.

Egy pillanatra még időzzünk el a nyomtatás történetének fentebb említett cezúrájához. Barbier médiatörténeti aspektusát magunkévá téve elmondható, hogy a „gutenbergi forradalom” végső soron a társadalmi működés alapnormáit is átalakította, hiszen a média tömegessé válása, könnyebb hozzáférhetősége is ebben az időszakban gyökerezik (Barbier, 2010, 14.). Noha az áttörést a találmány jelenti, mélyreható változást csak néhány évtizeddel később produkál, így különösen fontos lehet gyermekképi szempontból is nagyjából a következő két generáció időszakában elmélyedni, azaz 1480-tól 1520-ig. Ebben az időszakban már minden bizonnyal egyre szélesebb néptömegnek vált hozzáférhetővé és az alfabetizmus terjedésével talán érhetőbbé is a nyomtatóprécekből kikerülő röplapok, vallási és világi jellegű nyomtatványok tartalma. (Természetesen hasonló hatást fejtettek ki a fametszetek és más, e korszakban virágzó sokszorosító grafikai eljárással készült képek is. ld. 2. kép.) A gondolatmenetet továbbfűzve nem véletlen a reformáció futótűzszerű terjedése sem. A korábbi eretnekmozgalmak szigetszerűsége helyett így egy széles körben ismert és elismert mozgalommá alakulhatott a reformáció.

A nyomtatás történetében az áttörést a mozgatható betűk feltalálása hozza – Johann Gutenberg és Johann Fust, Mainz, 1446–1448 közt –, melynek 3 előnye a kopás esetén való újraönthetőség, az újrahasználhatóság és az azonos betűtípus megjelenése (Johnson, 2003), és amely végső soron az egyszerűbben memorizálható betűk miatt az extenzív, néma olvasás terjedésére is hat (nincs szükség silabizálásra, konzultációra másokkal). Az első, az ún. 42 soros Biblia egyébként Gutenberg műhelyében, 1455-ben készült el. A könyvtörténeti munkák szerint ősnymtatványoknak az 1500. december 31. előtt megjelent munkákat tekintjük. Fontos korszakhatár még a reformáció környéke, és leginkább 1520 környéke (Borsa, 2003). Mindezek a technikai jellegű könyvtörténeti határok is ugyanúgy a fentebb kijelölt korszakhatárt erősítik meg. Johnson (2003) pedig a főként művészettörténeti alapokra helyezett itáliai reneszánsz kifejezés létjogosultságát is megkérdőjelezi a német újítás miatt. A sokszorosító grafikai eljárások első virágkora (rézmetszet, fametszet) szintén erre az időszakra tehető egyébként (Gerszi-Bodnár, 2002, 2007), mely a papírmalmok egyre szaporodó sokasága miatt tudta a technikai újítások nyomán a nyomtatással az eszmék terjesztésére gyakorolt hatását együtt kifejteni. Érdemes megemlíteni, hogy e két technika újításait is javarészt Németországra tehetjük.

Összefoglalva

A reneszánsz fogalmának, létezésének végeláthatatlan vitájában nem kívánok állást foglalni, csupán önkényesen, ám érvekkel alátámasztva kijelölni egy olyan időszakot, melyben a gyermekek életét a képeken keresztül ikonográfiai elemzésnek alávetve talán árnyaltabb képet kaphatunk. A művészettörténetben szintén az 1300-tól 1600-ig terjedő időszakot szokás reneszánsznak tekinteni, én a dicsőséges, vagy érett reneszánsznak nevezett időszak festményeiből, ösnyomtatványaiából, illetve kéziratok anyagaiból igyekszem összehasonlítani és elemezni néhányat, és ebből következtetni arra, hogy a fent kijelölt időszakban mennyiben árnyalhatóak a gyermekképi narratívák, ám ez már egy másik tanulmány anyaga lesz.

Jegyzetek

- Alexandre-Bidon, Danièle – Closson, Monique (1985). *L'Enfant à l'ombre des cathedrales*, Presses Universitaires de Lyon, Éd. CNRS, Lyon.
- Alexandre-Bidon, Danièle – Lett, Didier (1997). *Les enfants au Moyen Age, V^e–XV^e siècles, La vie quotidienne*, Hachette, Paris.
- Ariès, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Barbier, Frédéric (2010): *A modern Európa születése*. Gutenberg Európája, Kossuth Kiadó, Budapest.
- Borsa Gedeon (2003): *Kalauz a régi nyomtatványokhoz*. Könyvtári Intézet, Budapest.
- Cunningham, Hugh (2005). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, Pearson Education Limited, London.
- Eco, Umberto (2002). *Art and Beauty in the Middle Ages*, Yale University Press, New Haven and London.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2010): Gyermekkép a 16. századi Németalföldön id. Peter Brueghel művein. In: *Iskolakultúra*, 2010/7–8. 137–147.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2011a): Id. Pieter Brueghel műveinek ikonográfiai elemzése gyermekkortörténeti aspektusból. In: *Európaiság, magyarság Közép-Európában*. XXV. Apáczai-napok. Nemzetközi Tudományos Konferencia, 2010. *Tanulmánykötet*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Győr. 813–822. Letölthető innen: <http://www.nyme.hu/index.php?id=16557&L=1>, letöltés dátuma: 2013. március 7.
- Endrődy-Nagy, Orsolya (2011b). Paintings: Media in the Middle Ages and sources of the History of Childhood. In *Art – Space – Education*. 33rd World Congress, International Association for Education through Art, Budapest.
- Gerszi Teréz – Bodnár Szilvia (szerk. 2002): *A sokszorosított grafika története I. A fametszet*. Szépművészeti Múzeum, Budapest.
- Gerszi Teréz – Bodnár Szilvia (szerk. 2007): *A sokszorosított grafika története II. Mantegnától Hogarthig. A rézmetszés négy évszázadának virtuózai*, Szépművészeti Múzeum, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Hendrick, H. (2000). The Child as a Social Actor in Historical Sources – Problems of Identification and Interpretation. In: Christianssen, P. – James, A.: *Research with*

- Children: Perspectives and Practices*, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, Oxon, Great Britain.
- Heywood, Colin (2001). *History Of Childhood*, Blackwell Publishers Ltd., Malden, USA.
- Huizinga, Johan (1979): *A középkor alkonya*. Európa Kiadó, Budapest.
- Huizinga, Johan (1992): A reneszánsz problémája. In: Trencsényi Borbála (szerk.): *A reneszánsz irodalmából*. Holnap Kiadó, Budapest. 7–12.
- Imhof, A. E. (1992): *Elveszített világok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- James, A. – Prout, A. (Eds., 1997). *Constructing an Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, Taylor & Francis Group, London, Washington, D. C.
- Johnson, Paul (2010): *A reneszánsz*. Európa Kiadó, Budapest.
- Körber Ágnes – Marosi Ernő – Szilárdfy Zoltán – Végh János (1994): *A keresztény művészet lexikona*. Corvina, Budapest.
- Le Goff, Jacques (2000): *Értelmiség a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mikonya György (2013, m. a.): *Folytonosság és törés az egyetemek világában – a kezdetektől a felvilágosodásig*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Pollock, Linda (1983). *Forgotten Children: Parent-child relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek 28. Pécs.
- Shahar, Shulamith (2000): *Gyermekek a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekképzés történeti alakulásából*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. In: *Iskolakultúra*, 3. 27–31.

KÉTNYELVI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK NÉZETEINEK MEGJELENÉSE KREATÍV VIZUÁLIS ALKOTÁSAIKBAN¹

Trentinné Benkő Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kutatás háttere és indokoltsága

A magyar közoktatásban – a folyamatosan zajló szakmai, oktatáspolitikai és társadalmi viták mellett – az elmúlt évtizedben is tovább emelkedett a kétnyelvű óvodai és általános iskolai programok száma (Kovács–Molnárné, 2003; Kovács, 2006, 2009; Morvai–Poór, 2006; Vámos–Kovács, 2008; Tárnok, 2009; Tolnai, 2009; Kovács–Trentinné, 2010). Ezáltal jelentősen megnőtt a kereslet a kétnyelvű fejlesztési feladatok színvonalas ellátására alkalmas, speciális szaktudású és szakképzettségű pedagógusok iránt. Ugyanakkor, a kétnyelvi² pedagógusképzés egyelőre még két szempontból lemaradásban van a közoktatás igényeihez képest: 1. nincs bevizsgált felsőoktatási gyakorlat a kétnyelvű programokban részt vállaló pedagógusok képzésére és továbbképzésére és 2. Magyarországon csak elenyésző számú felsőoktatási intézményben van speciális korai kétnyelvi (nem nemzetiségi) program az alapképzés szintjén. Ez utóbbiak közül az egyik az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara (Kovács, 2009, Demeter–Szarka, 2011).

A hallgatói nézetek a kétnyelvi pedagógus szerepére, feladataira, a korai kétnyelvű fejlesztés céljára és módszereire vonatkozóan kiemelten meghatározóak az eredményesség szempontjából. A kétnyelvű programokban tanító-nevelő pedagógusok kompetenciái (lásd tág értelmezés, Falus, 2006, Vass, 2006a,b) rendkívül sokrétűek és sok tekintetben speciálisak. Magukba foglalják az egynyelvű pedagógusi kompetenciákat, kiegészítve azokat a kétnyelvű kontextus szempontjából speciális ismeretekkel és képességekkel; többek között célnyelvi, szaknyelvi, nyelvpedagógiai, szakmódszertani, interkulturális és IKT-s területeken. Elengedhetetlen továbbá a két-, illetve többnyelvűséggel, a kisgyermek holisztikus fejlesztésével, a reflektív gyakorlattal, valamint a saját élethosszig tartó fejlődéssel kapcsolatos megfelelő attitűdök megléte is. A kutatást indokolja, hogy eddig még nem történt meg a korai kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő jelöltek nézeteinek (beliefs) feltárása leendő feladatokról és a képzésről. A hallgatói vélekedések, szubjektív elméletek alapvetően meghatározzák a felsőoktatási tanulmányok hatékonyságát, a pályaszocializációs és a majdani pályaviteli folyamatok sikerét. A vizsgálat így egyszerre szolgál kutatási és képzési célokat.

¹ A teljes kutatás részletei a témában készülő doktori értekezésből ismerhetők meg. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Témavezető: Vámos Ágnes egyetemi tanár.

² A tanulmányban Poór Zoltán (2012) javaslatára eltérő jelentésben/értelmezésben használom a *kétnyelvű* és *kétnyelvi* terminusokat. Előbbit a két nyelven (anya- és célnyelven) zajló fejlesztésre, a kétnyelvű óvodai, iskolai kontextusra; míg utóbbit a kétnyelvű programokban résztvevő, de nem okvetlenül kétnyelvű pedagógusokra, illetve a kétnyelvű fejlesztésre felkészítő (de nem két nyelven, hanem kizárólag idegen nyelven zajló) képzésre alkalmazom.

A kutatást alapozó szakirodalom

A nézetek (beliefs) fogalmának meghatározása

A szakirodalom többféle tartalommal ruházza fel a nézeteket, attól függően, hogy egyes kutatók mennyire tekintik ezeket elméleti jellegűeknek és mennyire konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek (Wubbels, 1992, Korthagen, 1993). A meghatározás további szempontjai közé tartozik, hogy hogyan különböztetik meg a nézeteket a hasonló konstrukcióktól: a tudástól és az attitűdöktől (Dudás, 2006). Egyes kutatók nem különítik el a tudást és a nézeteket: „a tudás magában foglal mindent, amit egy személy tud, vagy igaznak hisz, akár bizonyított valamely objektív, illetve külső formában, akár nem” (Alexander, Schaller és Hare, 1991. 317. Idézi Kimmel, 2007. 15). Azon szerzőknél, akik különbséget tesznek nézetek és tudás között, a nézetek általában vélekedést, elkötelezettséget, ideológiákat jelölnek, míg a tudáson inkább tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciók értendők (Calderhead, 1996. 719.). A konstruktivista felfogás nem különíti el a kettőt (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 1997; Mayer-Smith és Mitchell, 1997; Falus, 2001; Holt-Reynolds, 1992; Feketéné, 2002, idézi Kimmel, 2007). Szerintük a tudás is egyfajta szubjektív meggyőződés, személyes konstrukció eredménye, hasonlóan a nézetekhez, melyek olyan feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igazaknak vélünk (Richardson, 1996, 103).

A nézetek többnyire implicitek, rejtettek, kívül esnek a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jönnek létre. Ezek a szubjektív elméletek, amelyek egy adott területre, jelenségre vonatkozó értékek és eszmék integráns egységei, segítik az egyént saját személyisége és a világ megértésében (Polak, 1998. Idézi Falus, 2006, 30–31). Richardson (1996, 103) kiemeli azt is, hogy a nézetek olyan mentális konstrukciók, amelyek döntően befolyásolják ítéleteinket és mások megítélését is. *Az attitűddel* összehasonlítva egyes szerzők azt hangsúlyozzák, hogy a nézetek inkább kognitív, az attitűdök inkább affektív jellegű pszichikai képződmények (Kimmel, 2007, 15). Abban azonban megegyeznek, hogy mindkettő nehezen változtatható és döntően befolyásolja az egyén döntéseit és tetteit, hiszen szűrőként, filterként, értelmezési lencseként működnek (Richardson, 1996, 103; Falus, 2001, 23; Kimmel, 2007). Az eltérő magyarázatok és értelmezések közös jellemzője, hogy a nézeteket a kutatók mind tapasztalatokból, élményekből származó pszichikus konstrukcióknak tekintik (Dudás, 2007, 48).

A fogalom és jelenség komplexitását jelzi a szakirodalomban előforduló számos különböző elnevezés is. Az 1. számú táblázatban a külföldi szerzők által a nézetekre alkalmazott megnevezéseket gyűjtöttem össze.

1. sz. táblázat: Példák a nézetek megnevezésére a külföldi szakirodalomban (*Falus*, 2006, 30–31; *Dudás*, 2007, 48–49; *Kimmel*, 2007, 11–45; *Bárdossy és Dudás*, 2011 alapján).

Szakirodalmi elnevezések a nézetekre	Szerző	Évszám
értékelő rendszer	Schon	1983
gyakorlati tudás	Elbaz Schon, Shulman	1983
személyes elméletek	Fox Clark és Peterson Griffith és Tann	1983 1986 1992
stratégiai tudás	Shulman	1986
a tanításra vonatkozó képzetek	Clandinin	1986
a tanár személyes gyakorlati elméletei, személyes gyakorlati tudás	Conelly és Clandinin Clandinin és Conelly	1987
szubjektív elméletek	Polak	1988
intuitív ernyők, gyakorlati tanításfilozófia	Goodman	1988
implicit teóriák	Clark	1988
imázsok	Calderhead, Robson	1991
tanítási metaforák	Bullough és mtsai	1991, 1992 1994
nézetrendszerek	Kagan Pajares	1992 1992
„álsruhába öltöztetett nézetek” (<i>lsd külön</i>)	Pajares	1992
implicit elméletek	Claxton	1996

A jelen kutatás szempontjából meghatározó tág értelmezés *Pajares* (1992) nevéhez fűződik. Ő az előzetes tudást, nézeteket a következőképpen definiálja: „attitűdök, értékek, ítéletek, axiómák, vélemények, ideológiák, érzékelések, elképzelések, fogalmi rendszerek, előfeltevések, beállítottságok, implicit elméletek, explicit elméletek, személyes elméletek, belső mentális folyamatok, cselekvési stratégiák, a gyakorlat szabályai, gyakorlati elvek, perspektívák, a megértés repertoárjai, szociális stratégiák...” „álsruhában és álnéven” mind nézetek („beliefs”). (*Pajares*, 1992, 309, idézi *Kimmel*, 2007, 14.)

A nézetek szerepe a pedagógusképzésben

A pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és azok változásaival számos tanulmány foglalkozik, itthon és külföldön egyaránt. A magyar kutatások – a teljesség igénye nélkül – a témát különböző aspektusokkal gazdagították: *Golnhofer–M. Nádasi* (1981); *Hunyady* (1993, 2001, 2004); *Falus* (1997, 2001, 2002, 2004); *Hunyady–Ungár* (1999); *Vámos* (2001a,b, 2003a,b, 2008); *M. Nádasi* (2002, 2006); *Szivák* (2003); *Nahalka* (2003); *Sántha* (2004); *Köcséné Szabó* (2007); *Dudás* (2005, 2007); *Kimmel* (2007).

Abban a legtöbb szerző egyetért, hogy a „pedagógusok rendelkeznek valamilyen, többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult pedagógiai jelenségek

strukturálásában, megértésében, s befolyásolja gyakorlati tevékenységüket”, állítja *Falus* (2006, 31, 43), utalva *Calderhead* (1996), *Polak* (1998) és *Richardson* (1996) munkáira. A nézetek *Pajares* (1992, 324–325) szerint korán kialakulnak, nehezen változnak meg, értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket. Sajátos körülmény a pedagógusképzésben más felsőoktatási képzésekhez képest, hogy a hallgatók tanításról alkotott nézeteinek már vannak bizonyos tapasztalati alapjai, amikor eljutnak a felsőoktatásba. Ez utóbbi jellegzetesség avval magyarázható, állítja *Lortie* (1975), hogy minden pedagógusjelölt megközelítőleg 10000 órányi tanulással-tanítással kapcsolatos saját tapasztalattal rendelkezik, mire bekerül a pedagógusképzésbe (vö. *Falus*, 2002). *Lortie* „apprenticeship of observation”-nek, *Hunyady* (2004, 9) a „tanuló évek megfigyelései”-nek nevezi ezt a jelenséget.

Hunyady (1993, 165.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatók korábbi iskolai élményei „nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben”. *M. Nádasi* kiemeli, hogy a pedagógusjelöltek saját kialakult, „hétköznapi pedagógiai elméleteik”-kel vesznek részt a didaktikai képzésben már a kezdetektől, és a pedagógusképzésen múlik, hogy a képzés végére – ha minden pozitív körülmény teljesül – a hallgatók nézetei átalakulnak-e „egyéni, integrált pedagógiai elméletté” (2002, 211–212.). Hasonlóképpen fogalmaz *Dudás* is (2007, 50.), aki szerint a nézetek olyannyira értelmezési lencseként működnek, hogy nagyban befolyásolhatják a képzés eredményességét, sőt egyesek szerint még azt is, hogy később hogyan fognak tanítani (*Britzman*, 1991; *Calderhead*, 1989, 1991, 1996; *Calderhead* és *Robson*, 1991; *Falus*, 1992; *Johnston*, 1992, 1994 és *Pajares*, 1992 munkáira hivatkozva). *Bárdossy és Dudás* (2011, 17.) szerint a nézetek feltárásának „folyamata – a reflektív paradigma alapján – a személyiségen belül zajló változásnak, a gondolkodásban végbemenő részben percepció, részben interpretációs folyamatnak tekinthető. Ez a folyamat önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.”

Hunyady (1993, 2004), *M. Nádasi* (2002, 2006), *Falus* (2006), *Dudás* (2007) *Bárdossy és Dudás* (2011) mind azt emelik ki, hogy a pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb eleme az implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté válása a laikus pedagógiai nézetek a képzés tartalmának megfelelő didaktika-elmélettel való élményszerű és meggyőző szembesítése során. A pedagógusképzés szempontjából a bemutatott hazai és külföldi szakirodalom alapján tehát az alábbi gondolatokat tartom döntőeknek a nézetek szempontjából összegzésként (2. sz. táblázat):

2. sz. táblázat: A nézetek főbb jellemzői és a pedagógusképzéssel való összefüggései

A nézetek, nézetrendszer:
• a világról konstruált belső reprezentáció, kognitív struktúra
• értelmezési keretként, szűrőként működik
• sokszor rejtett és implicit
• nehezen változtatható
• meghatározza, hogy a pedagógusjelölt hogyan értelmezi az új, korszerű ismereteket és tapasztalatokat
• meghatározza, hogy a hallgató beépíti-e az új ismereteket a már meglévő mentális modelljébe, azaz tanul-e az új információkból
A pedagógusképzés célja és feladata (átfedésekkel):
• a jelöltek szűrőként viselkedő laikus pedagógiai nézeteinek összhangba hozása a korszerű ismeretekkel
• a rejtett, implicit nézetek feltárása, felhasználása, ha szükséges megváltoztatása
• új, korszerű ismeret, személyes megtapasztalás, élmény nyújtása a jelölteknek
• annak elősegítése, hogy a jelölt érzékelje a sajátjától eltérő valóságkonstrukciót
• kognitív disszonancia létrehozása, ami motiválja a jelölt belső modellje átszervezésének folyamatát, a tanulást
• konceptuális váltás előidézése a jelöltek nézetrendszerében, annak elérése, hogy a jelölt az új ismereteknek, tapasztalatoknak megfelelően átalakítsa már meglévő mentális modelljét

A nézetek feltárására alkalmas kvalitatív módszerek

A nem mindig fogalmi szinten lévő, rejtett nézetek feltárására, tudatosítására alkalmas módszerek közé sorolhatók a hagyományos feltáró módszerek közül a megfigyelés, az interjú, a kérdőív. A nézetek kutatása ugyanakkor sajátos megközelítést, újfajta metodikát kívánt, így kifejlődtek a pedagógiai gondolkodás mélyebb megismerését, megértését segítő „új generációs” kutatási módszerek és technikák. Ilyenek többek között a fogalmi térkép, a szereprepertoár-rács és a metafora, melyek különösen alkalmasaknak bizonyultak az implicit nézetek explicitté változtatására. Többek között ezen kvalitatív kutatási módszerek és technikák alkalmazásáról számol be részletesen Szabolcs (1999, 2001), Szivák (2002, 2003), Ehmann (2002), Seidman (2002) és Vámos (2001, 2003, 2008). Falus (1998, 2001, 2002, 2007), Hunyady (2001, 2004, 2006), M. Nádasi (1999, 2001, 2002, 2006) és Dudás (2005, 2007) több publikációban is részletesen tárja fel és összegzi a pedagógusok, pedagógusjelöltek nézeteivel és azok változásával kapcsolatos hazai és külföldi kutatásokat. A nézetek feltárására alkalmas módszerek és technikák széles spektrumának illusztrálására szolgál a megnevezett szakirodalom alapján összeállított 3. sz. táblázat.

3. sz. táblázat: Példák a nézetekkel kapcsolatos empirikus kutatásokra a publikációk időrendjében

Az empirikus kutatás témája	Kutatási módszerek és technikák	Szerzők és a publikáció időpontja
tanárjelöltek elgondolásai, nézetei a nevelés céljáról	kérdőív	Golnhofer–M. Nádasi, 1981
tanári döntéshozatal	támogatott felidézés	Falus, 1985
tanítási tervektől való eltérés	támogatott felidézés	Kotschy, 1985
nézetek és gyakorlat kölcsönös egymásra hatása	mélyinterjúk, tanárokkal, diákokkal folytatott viták és megbeszélések	Richardson–Anders–Tidwell–Lloyd, 1991, idézi Richardson, 1996
„jó tanárral” kapcsolatos vélekedések	Kelly által kifejlesztett, a kérdőív és az interjú sajátos ötvöze: szereprepertortár-rács	Corporal, 1991
pedagógusok rivalizációja	mélyinterjú	Fülöp, 1993
hallgatói nézetek és szakmai fejlődés	szövegelemzés: hallgatói írások, naplók és portfóliók	Bullough, 1993
nézetek a jó osztályvezetésről és a tanár ellenőrző munkájáról	kérdőív	Johnson, 1994
nézetek	fogalomtérkép és rendezett fa	E. Szabó, 1996
nézetek változásai (tanítási gyakorlat előtt és után)	kérdőív	Nettle, 1998
tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézetei	szöveg (motivációról) reflektív feldolgozása	Salisbury–Glennon–Stevens, 1999
kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodása	kérdőív	Szivák, 1999a,b
felvételizők nevelői attitűdje, pályaaalkalmasság	irodalmi szemelvényrészletek feldolgozása	Hunyady–Ungárné, 1999
hallgatók és mentoraik nézetei	fogalomtérkép és mondatbefejezés	Zantig–Verloop–Vermunt, 2001
jelöltek a tanításról, a jó tanárról	metaforaelemzés	Vámos, 2001, 2003a,b
tanárok nézetei és gyakorlati tudása	strukturált interjú	Golnhofer–Nahalka, 2001
mentorok gyakorlati tudása és tanítási gyakorlata – hallgatók saját gyakorlati tudásának fejlődése	támogatott felidézés és fogalomtérkép	Meijer–Zantig: Verloop, 2002
nézetek a hatékony, sikeres tanárról	kérdőív	Minor–Onwuegbuzie–Witcher, 2002
hallgatók belépő nézeteinek feltárása	fogalomtérkép, résztvevő megfigyelés, metaforaalkotás, kvalitatív szövegelemzés	Dudás, 2007
tanárrá válás (szakmai énkép, szakmai identitás kialakulása)	kérdőív, interjú, fogalomtérkép, metafora	Köcséné Szabó, 2007
pedagógusszerepek, pedagógus-személyiség, pedagógusképzés	mesealkotás, meseelemzés	Vámos, 2008
pedagógusjelöltek nézetei	szakirodalmi szövegek interaktív és reflektív feldolgozása	Bárdossy–Dudás, 2011

Wubbels (1992) azt feltételezte, hogy a hallgatói nézetek, prekoncepciók világgépet alkotnak, szimbólumokkal írhatók le és úgynevezett jobbagyfélteke-stratégiákkal tárhatók fel és befolyásolhatók. *Dudás* (2007, 53.) összegzése szerint „a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhető, nem mindig fejezhető ki verbálisan.” Ezen argumentumok kutatási technikáim és eszközeim megválasztásakor rendkívüli fontossággal bírnak.

A kutatás jellemzése

A kutatás célja

Nemzetközi tanulmányok, kutatások igazolják a pedagógusok – és kompetenciáik, felkészültségük, körülményeik – meghatározó szerepét a tanítási-tanulási folyamat sikerében (pl. *Teachers Matter*, 2005; *TALIS* 2008). Kutatásom fókuszában a kétnyelvű fejlesztési feladatokat ellátó pedagógusok és pedagógusjelöltek kompetenciái, azon belül is kiemelten nézetei állnak, melyek nagymértékben befolyásolják a pedagógusképzés, illetve az intézményes kétnyelvű fejlesztés hatékonyságát (lásd a teljes kutatást a szerző doktori értekezésében). A jelen tanulmány keretei között bemutatott kutatás céljai a következők:

- Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar kétnyelvi képzésében részt vevő hallgatók nézeteinek megismerése a korai kétnyelvű fejlesztésre, a kétnyelvi pedagógusi feladatokra és a képzés/önképzés szerepére vonatkozóan.
- A pedagógusképzésben hatékonyan alkalmazott, vizuális megjelenítést igénylő kreatív tevékenységek és technikák kvalitatív kutatómódszertani kipróbálása és alkalmazhatóságuk, megbízhatóságuk igazolása.

A kutatás kérdései

Kutatási céljaimhoz kapcsolódóan a következő két kérdésre keresem a választ több projektív technika segítségével, közöttük a jelen tanulmányban bemutatott vizuális megjelenítést igénylő alkotások elemzésével.

- Milyenek a kétnyelvi pedagógusjelöltek nézetei saját majdani szerepükről, hivatásukról, feladataikról és a szükséges kompetenciáikról? Milyenek a nézeteik a kétnyelvűségről, a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról?
- Alkalmasak-e a pedagógusképzésben általam alkalmazott tevékenységek, módszerek és technikák pedagóguskutatási és pedagógusképzés-kutatási célok megvalósítására; hallgatói nézetek feltárására, tanulási eredmények (Learning Outcomes, LeO) megismerésére?

A kutatás módszerei és technikái

A teljes kutatásban metafora- és meseelemzést, kérdőíves vizsgálatot, hallgatói reflexiók és hivatalos dokumentumok elemzését, mondatbefejezést, szimulációs, valamint egyéb projektív technikákat alkalmaztam. A jelen tanulmányban

bemutatásra kerülő vizsgálat során vizuális megjelenítésen alapuló alkotások elkészítésére kértem a hallgatókat egyénileg, párban, illetve kooperatív kiscsoportokban. A hallgatói munkák között rajzok-festmények, különféle (pl. origami, kollázs) technikájú poszterek, társasjátékok, folyamatábrák és rajzos fogalmi térképek szerepeltek. Legtöbbször szóbeli kikérdezés és több esetben írásbeli reflexió is segítette a hallgatói alkotások értelmezését (ez utóbbira példák a Függelékben találhatóak). Kutatásetikai megfontolásból a bemutatott alkotások, írásbeli elemzések csak abban az esetben szerepelnek névvel együtt, ha ehhez az illető hallgató hozzájárult.

A kutatás folyamata és mintája

Elővizsgálatként a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) 2003-ban akkreditált kétnyelvi pedagógustovábbképző kurzusán oktatóként betekintést nyerhettem 40 pedagógus kolléga témához kapcsolódó nézeteibe (2007-ben $n=15$, 2008-ban $n=25$). Az általam 2007-ben és 2008-ban tartott két műhelyfoglalkozás során számos interaktív, kreatív, a személyes elméleteket, prekoncepciókat felszínre hívó tevékenységi formát kipróbáltam. Az alkalmazott projektív technikák, többek között a mondatbefejezés, a receptalkotás, a szimulációs szerepjátékok és a vizuális tevékenységek kifejezetten alkalmasaknak bizonyultak a pedagógusnézetek feltárására, képzési és kutatási szempontból egyaránt. Rajtuk keresztül megismerhetőkké váltak a kétnyelvűséggel kapcsolatos pedagógusnézetek, a kétnyelvi pedagógus számára szükséges kompetenciák, valamint a pedagógusképzés és -önképzés feladatai és lehetőségei.

Ezen tapasztalatok alapján a 2011–2012 és a 2012–2013 tanév három félévében az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán a meghirdetett kétnyelvi óvodapedagógusképző specializáció kurzusain, valamint a tanító szakos hallgatók számára szabadon választható kétnyelvűségi modul keretében kértem a jelölteket vizuális megjelenítésű alkotások készítésére nézeteik megismerése céljából (összesen: $n=90$, ebből 90% óvodapedagógus, 10% angol műveltségterületi tanító, a nappali tagozatos jelöltek aránya 85%, az esti tagozatos hallgatóké 15%). A tanulmányban bemutatásra kerülő alkotások kétnyelvi módszertani szemináriumokon, kooperatív munkaformákban vagy a „Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata” elnevezésű kurzushoz kapcsolódó portfóliók számára egyéni, otthoni feladatként születtek. Egyes jelöltek több alkotást is készítettek (például rajzot és társasjátékot is). A továbbiakban 80, vizuális szempontból értelmezhető-értékelhető kreatív alkotást elemzek a teljesség igénye nélkül, kizárólag a kétnyelvi pedagógusi kompetenciák megismerése céljából. A példák segítségével bemutatom a hallgatók kétnyelvű fejlesztéssel, a kétnyelvi pedagógus szerepével kapcsolatos nézeteit, illetve kitérek a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatára és a pedagógusképzés feladatára is.

A kutatás eredményei

A kétnyelvi pedagógusra vonatkozó hallgatói nézetek

A hallgatók *kétnyelvi pedagógust ábrázoló rajzai, alkotásai* nagyon változatosak. Vannak köztük olyanok, amelyek otthoni elkészítése láthatóan több munkaórát is igénybe vett, és nagyfokú kreativitásról, valamint esetenként művészi hajlamról is tanúskodik. Mindenféleképpen pozitívan értékelendő, hogy a hallgatók többsége sem időt, sem energiát nem sajnált a művek elkészítésekor, s ez a tény egyben a feladat megfelelő motivációs értékét is tükrözi. Természetes, hogy a hallgatók tehetségben, látásmódban, nézeteikben *különböznek*, és nincs ez másképp a vizualitás, a művészeti ágak és stílusirányzatok terén sem. Ebből következően a hallgatói alkotások is mind teljesen *egyediek*, alig összehasonlíthatóak. Ugyanakkor a rajzokból, a kollázsokból és az egyéb technikákkal készített kétnyelvi pedagógusi ábrázolásokból (megerősítve azokat alkotóik szóbeli és írásbeli beszámolóival), a személyes filozófiákra nézve több tanulság is levonható, a teljesség igénye nélkül.

A vizuális megjelenítéseket a metaforákból és a mesékből kirajzolódó, komplex tevékenységet folytató, sokszínű személyiséggel, változatos pedagógiai készségekkel és kompetenciákkal rendelkező kétnyelvi pedagógussal összevetve (lásd a szerző doktori értekezése, valamint Trentinné, 2008, 2013) megállapítható, hogy *a verbális és a nonverbális kreatív alkotások számos egyezőséget, párhuzamot mutatnak*. Megjelennek a rajzokban is az egyes metaforikus elemek, többek között a rugalmasságot jelképező rugó, az alapokat jelző téglák, a tudást szimbolizáló könyvek, a nyelvi kompetencia jeleként a szótár, az egyes fejlesztési területek piktogram-szerű jelölései, valamint a játékosság megfelelőjeként a labda és a mackó.



1. ábra: Hallgatói rajzok a jó kétnyelvi pedagógusról

A további – metaforákban és rajzokban egyaránt megjelenő – jellegzetes elemek közé tartozik a sokszínűséget megtestesítő szivárvány, a varázspálca, a multifunkcionális tevékenységre lehetőséget teremtő sok testrészes, több pár kéz, láb, szem, sőt nyelvből is kettő jut a két nyelven egyformán kommunikálni képes pedagógus-csodalénynek. A rajzokból – hasonlóan a mesékhez és metaforákhoz – egyértelműen kiderül, hogy a kétnyelvi pedagógusnak számos kompetenciával kell rendelkeznie: többek között tudnia kell énekelni, mesét mondani, játszani, mókázni, zenélni, altatni, építeni, táncolni, futkosni, homokozni, enni adni, varázsolni, vágni-ragasztani, színezn, számolni, festeni, sportolni és legfőképpen szeretni.



2. ábra: Hallgatói (térbeli) alkotások a jó kétnyelvi óvodapedagógus ábrázolására



3. ábra: Az ideális kétnyelvi pedagógus (Maródi Zsófia munkája: poszter, mérete: A3)



4. Ábra: Az interkulturális ismeretek megjelenése (Marschalkó Dóra rajza)

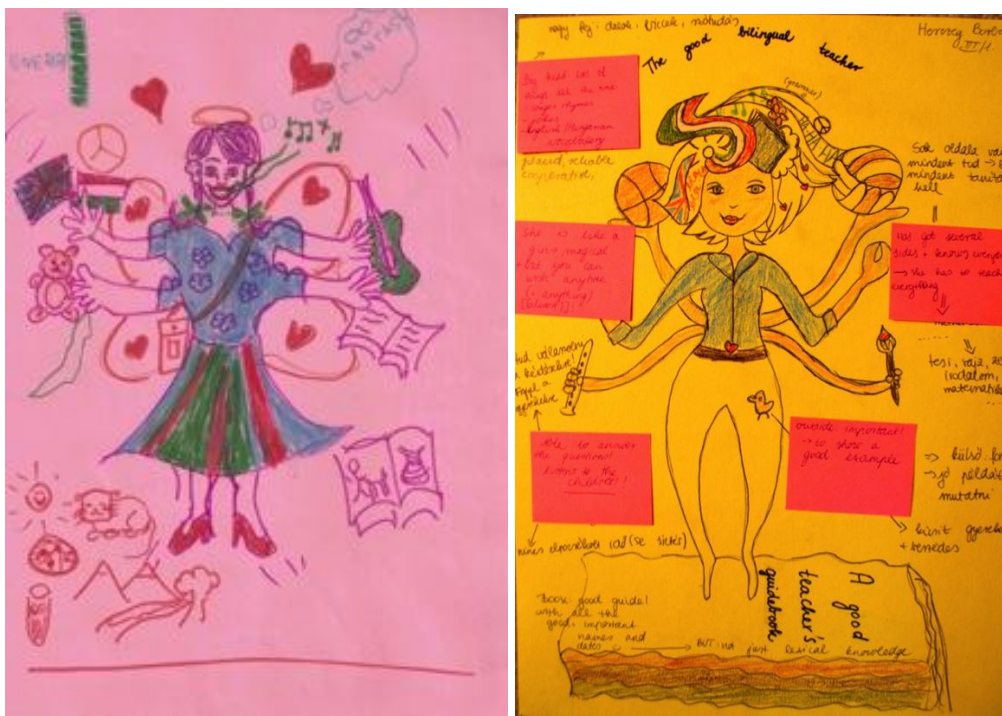
A legtöbb alkotáson található utalás konkrétan a *kétnyelvűségre* is, általában a magyar és az angol vagy az amerikai zászló segítségével, ugyanakkor van olyan hallgató is, aki a *többszínűség* fontosságának hangsúlyozása érdekében az angol és a német zászlót együtt jeleníti meg. Az országokra, nemzetekre történő utalások egyéb lehetőségei a „kisbetűs” kultúra értelmezésében (vö. Kramsch, 1994; Laidlaw, 2001; Kovács, 2009), a célnyelvi ország szimbólumaiban, mint például a piros emeletes londoni busz képében teljesednek ki. Az *interkulturális* szempontból egyik meghatározó alkotáson (4. ábra) jól felismerhető az angol foci és a magyar pulikutya, az eső és a napsütés, a skót szoknya és a magyaros népviselet, az esernyő és a Rubik-kocka, valamint az ötórás teázást jelképező teás csésze és a makói pirospaprika fülbevalók, még a feltüntetett országzászlók és térképek nélkül is. A hallgató saját alkotásának szóbeli interpretálása során kiemelte, hogy a képen megnyilvánuló kettősség egységének ábrázolása mellett a kétnyelvi pedagógus szíve – a rajzon külön is jelölve – a magyar, azaz a haza oldalán van. Ez is sugallja, hogy a kétnyelvűség nem okoz identitásbeli problémát, és nem jelent veszélyt a nemzeti hovatartozásra, hazafias érzelmekre.

A jellemző pedagógusi *személyiségjegyek* kapcsán érdemes kitérni arra is, hogy a hallgatók szinte mindig mosolygós, vidám pedagógust jelenítenek meg alkotásaikban. A *belső pozitív tulajdonságokra* utalva a legtöbb rajzon feliratok, beszéd- és gondolatbuborékok olvashatók angol és/vagy magyar nyelven, melyek többek között a toleranciára, a türelemre, a gyermekszeretetre, a kedvességre, az empátiára hívják fel a figyelmet. Ezeket az elengedhetetlen személyiségjegyeket,

attitűdöket erősíti az alkotásokon szereplő számos kiegészítő elem is, mint például a béke szimbólumának megjelenítése vagy a „szív” és a „virág” ábrázolása, utóbbi azzal a megjegyzéssel, hogy „ha szereti a virágot, rossz ember nem lehet”.

A hallgatók többsége – szövegszerűen is hangsúlyozva – fiatal, csinos, „jó illatú”, „könnyed mozgású”, szép nőként, míg mások kedves, középkorú, kissé teltkarcsú, teljesen átlagos külsejű asszonyként ábrázolják az ideális kétnyelvi óvodapedagógust. Akad néhány példa az állat képében (pl. polip, pók) való megjelenítésre is, kihangsúlyozandó egyes speciális képességeket, valamint fellelhető egy-két alkotáson férfi pedagógus szerepeltetése a pedagóguspálya elnöbiesedésére történő utalással. Ahol fiatal nőként jelenítik meg, ott számos egyéb *külső jellegzetesség* is megfigyelhető: többek között a hosszú – sok esetben „vicces” – frizura, szép sűrű, nagy szempilla, divatos kiegészítők, illetve színes, mintás, egyedi, időnként kimondottan bohókás, feltűnő vagy trendi, esetleg ritkábban elegáns öltözet. A ruha anyagában, mintájában, színében többször megjelennek a magyar zászló és a célnyelvi ország zászlójának színei és motívumai. Ugyanakkor találhatóak példák teljesen egyszínű és mindennapi viseletre, pulóver és szoknya megoldásra is.

Egyes hallgatók a szóbeli beszélgetés során is fontosnak tartották kiemelni, hogy a szoknya elengedhetetlen ruhadarab, és volt olyan is, aki egyéb nőiességet sugalló-erősítő kiegészítést is megfogalmazott, mint például a magas sarkú cipőt. Ennél ugyanakkor sokkal jellemzőbb megoldás az öltözék tekintetében a hasznosság figyelembevétele, mint például a sportcipő, amely kényelmes viselet a játékhoz és minden egyéb, aktív testmozgást igénylő foglalkozáshoz. Jellemző lábbeli továbbá az „angolos” gumicsizma, a praktikusságára vonatkozó hozzáfűzött megjegyzéssel. Ugyanilyen meggondolásból több alkotás közös jellemzője a pedagógus ruházatán található sok, nagyméretű zseb, melyekben színes ceruzáktól a játékkártyákon át a mesekönyvekig minden elfér. Nincs különbség a vizsgálatban szereplő kétnyelvi tanító és a nagyobb létszámú óvószakos hallgatók ábrázolásai között. Jellemzően ugyanazok az elemek, kiegészítők és szimbólumok jelennek meg az alkotásokon (lásd 5. ábra).



5. ábra: Hallgatói alkotások – kétnyelvi pedagógusi kompetenciák, személyiségjegyek (óvpedagógus és tanító szakos jelöltek 1-1 rajza)

A 6. ábrán, egyedi megoldásként, a hallgató fénykép formájában saját maga jelenítette meg a jó kétnyelvi pedagógust a szükséges kompetenciákra és alapelvekre történő utalásokkal kiegészítve (lásd a 3. mellékletet).



6. ábra: A jó kétnyelvi tanító jellemzői (Taylor Jennifer)

Minden alkotásra jellemző annak a nézetnek a megjelenése, hogy a kétnyelvi pedagógus kedves, szerethető egyéniség, aki rendelkezik számos nélkülözhetetlen szakmai és személyes kompetenciával. A legtöbb rajzon és szöveges reflexióban fontos elemként jelenik meg a *külső és belső szépség egysége*, amint az az egyik poszteren angolul olvasható is: „a kétnyelvi pedagógus minden nyelven mosolyog”. Ugyanakkor meglepő, hogy a jellemzően azonos

életkor ellenére a külső jegyek megjelenítésekor mennyire *eltérő példák-mintázatok, emlékképek és ideálok* hatásai érvényesülnek. A hallgatói munkák stílusukban az ideális kétnyelvi pedagógus *vizuális leképezésekor* a teljesen hagyományos, a hatvanas éveket idéző emberábrázolásoktól az ultramodern megjelenítésekig széles skálán mozognak, csakúgy mint az alkalmazott technikák tekintetében.



7. ábra: Hallgatói alkotások – emlékképek és ideálok?

Az eltérő, változatos felfogású alkotások tekintetében terjedelmi és tartalmi korlátok miatt nem mutatok be minden típusra példát, de a stílusok – és ezáltal a pedagógusnézetek – tekintetében mindenképpen fontos néhány kiemelkedő alkotásra felhívnom a figyelmet. Olyan példákat választok, amelyeken a külső és belső szépség egyensúlya, a mondanivaló és a megjelenítés módja együttesen fejezi ki a korai kétnyelvű fejlesztés lényegét és ebben a pedagógus szerepét. Az egyik ilyen hallgatói munka egy nagyméretű, térbeli, origami technikával készített alkotás (8. ábra).



8. ábra: Nagyméretű, térbeli – origami technikával készített – alkotás (Fuller Fanni)

- „A képen a lány egy kétnyelvű óvodapedagógust ábrázol (engem): az alsó háromszögek a nehézségeket ábrázolják, amelyekkel egy kétnyelvű óvodapedagógusnak meg kell küzdenie (nyelvi nehézségek, a külvilág negatív véleménye stb...). Az óvónő ezeken túljutva, a nehézségek fölött áll. A madár a gyerekeket ábrázolja, akik az óvónő munkájának »gyümölcsét« viszik magukkal. A kék háttér a lekerekített formákkal a megbízható háttérrel szimbolizálja, amelyet az óvónő teremt meg, ebben a közegben a gyerek nyugodtan kibontakozhat (kibonthatja szárnyait).”

Egy teljes nézetrendszer feltárására is alkalmas lehet egy vizuális feladat az egyén alkotói képességeinek bemutatásán túl. A következő képről (9. ábra) is sugárzik a harmónia. Megtalálható benne a holisztika gondolata, a természetes nyelvelsajátítás folyamatára, körülményeire történő utalás, a társas interakció során megvalósuló nyelvi fejlődés, a pedagógus személyiségének, külső-belső szépségének összhangja, s megjelenik a többnyelvűség és a multikulturalitás eszméje, valamint a pedagógus által megvalósított varázslás-energia-szeretet-tudás közvetítése és a motiváció csodája. A hallgató elemzése a Függelékben olvasható (lásd 1. melléklet). A két/többnyelvűségre, a kétnyelvű fejlesztésre, a pedagógus szerepére vonatkozóan ismerhető meg a hallgató személyes filozófiája:

- „A ruha jobb oldalán Nagy-Britannia zászlajának mintája, a balon pedig Magyarországé látszik. A két zászló színei közül a pirosak összeolvadnak, színátmenetet képez a szoknya redőzete. Ez egyértelműen arra mutat, hogy milyen játékosan és határok nélkül lehet tanulni/tanítani idegen- és anyanyelvet óvodás korban.”
- „A képen a kisgyerekek szemben az óvodapedagógussal ülnek vagy fekszenek. Igyekeztem érzékeltetni a különböző etnikumú gyerekek összetételét, ezzel utalva a kétnyelvűségre. Mindannyian figyelnek a mesére, amit az óvónő fejből mond el. Nagyon fontos ez ahhoz, hogy hiteles legyen a mese, mert így van (szem)kontaktus a mesélő és a hallgatóság között.”



9. ábra: Szabó Tímea rajza a kétnyelvi pedagógusról és a természetes nyelvelsajátításról

Egy teljesen eltérő világot és pedagógust tükröz a következő kreatív hallgatói munka (10. ábra). Látásmódja egyéni, egyedi. Rajztechnikai stílusa – bevallottan is – a kortárs japán manga-képregény világához áll a legközelebb. A forma, a színek, a technika minden szempontból más, mint az eddig bemutatott alkotások esetében, ugyanakkor a téma ugyanaz: a *korai kétnyelvi pedagógus sokrétű személyiségének és szakmai kompetenciáinak* hatásos megjelenítése. A fekete-fehér vonalrajzzal ábrázolt „pókhölgy” első pillantásra szokatlan, meglepő választásnak tűnik, ugyanakkor a hallgató szóbeli és írásbeli indoklása alapján érthetővé és relevánsá válik. A valóságos pók sok szemével mindent lát, lábaival minden irányba és minden felületen képes gyorsan elmozdulni, ezért számos szempontból ideális pedagógusfigura. A „gyermekeket észrevétlenül összetartó” hálójában (birtokában) lévő tárgyak képében megjelenő pedagóguskompetenciák a kétnyelvi pedagógus sokrétű – külső és belső térben végzendő – tevékenységeire utalnak. (A hallgató saját rajzáról írt teljes szövegű reflexióját lásd: 2. melléklet.)



10. Ábra: Novák Doroti rajza a kétnyelvi pedagógról

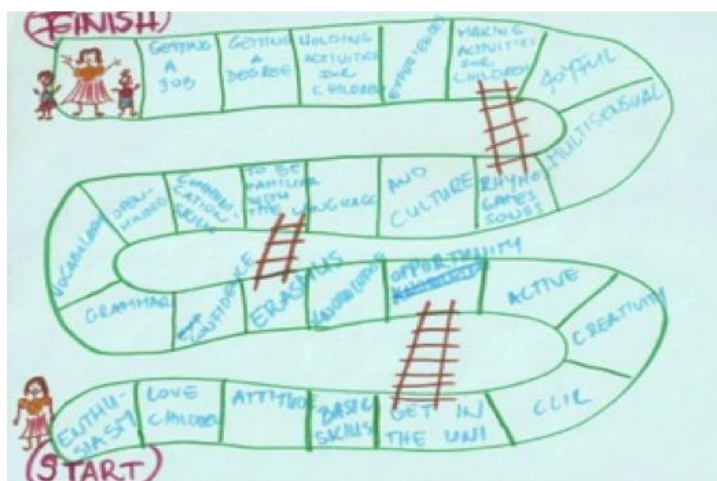
- „Miért is kéne egy emberalakot öltött pedagógust lerajzolnom? Nem kell! ... Számomra egy tökéletes óvodapedagógusnak nagyon fűgének kell lennie, de ugyanakkor észrevétlenné is. Mindent át kell látnia, de úgy, hogy ezzel ne zavarja meg a gyerekek tevékenységeit. Össze kell tartani a gyerekeket, de az ne legyen egy kötelező feladat számukra, hanem inkább egy kellemes játék.”
- „Ha szemügyre vesszük a rajzom, igazán nem titok, hogy kissé félelmetesre sikerült a pedagógusom. DE! Ezzel is azt szerettem volna ábrázolni, hogy nem igazán a külső a lényeg, hiszen bárhogyan nézhet ki egy pedagógus, ha meleg szíve van, és ha jól végzi a feladatát... A pók is egyfajta óvodapedagógus, nem? Rengeteg kicsinye kel ki, akiket a hátán hordoz, nevel és véd. Az állatvilágban is megtalálhatjuk a óvodapedagógusokat!”

Összességében tehát megállapítható, hogy a hallgatói alkotásokon keresztül szerethető, tiszteletet ébresztő, komoly hivatásként kiteljesedő misszióvá válik a korai kétnyelvi pedagógusi tevékenység. Hol egyszerű, hétköznapi feladatként, hol varázslatos, emberfeletti misztikumként ábrázolódik a kétnyelvű fejlesztés. Minden esetben mégis természetes, harmonikus folyamatként, egyszerre nyugalmas, de mégis izgalmas, motiváló kihívásként ismerhető meg a kétnyelvi pedagóguspálya a hallgatók kreatív munkáiból.

A kétnyelvi pedagógussá válás folyamata

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül bemutatom a begyűjtött alkotások alapján körvonalazódó hallgatói nézeteket a kétnyelvi pedagógussá válás tekintetében. A fogalmi térképekből, társasjátékokból és egyéb kreatív munkákból kiderül, hogy a jelöltek ismerik és értik a kétnyelvű fejlesztéssel kapcsolatos főbb feladatokat és kihívásokat, a kapcsolódó területeket, valamint a sikeres munkavégzéshez szükséges pedagóguskompetenciákat.

Az egyik csoportmunkában elkészített társasjátékterv fő mezőiben nemcsak a kétnyelvű fejlesztéshez szükséges pedagóguskompetenciák birtoklásamegszerzése kap helyet (pl. kreativitás, kommunikációs készségek, kultúra- és nyelvismeret, nyelvi alapkészségek, nyelvtan, szókincs, CLIL-ismeretek, magabiztosság, nyitottság, gyermekszeretet, vidámság, megfelelő attitűdök stb.), hanem a különböző *kiemelt fejlődési lehetőségek* is megjelennek. Utóbbiak közül például ilyen az egyetemre (ELTE TÓK) való bejutás vagy az Erasmus részképzés, illetve a célnyelvi gyermekirodalom megismerése. Ezen mezőkre lépve a játékos könnyebben és gyorsabban juthat előre nemcsak a társasjátékban, hanem a való életben is. A társasjáték kezdeti lépései, az alapvető adottságok, mint a lelkesedés és a gyermekszeretet után következő képzési-önfejlesztési folyamat utolsó öt mezője a végcél előtt: 1. tevékenységek tervezése gyerekeknek, 2. tapasztalatok szerzése, 3. tevékenységek tartása gyermekeknek, 4. a végzettség megszerzése, 5. munkahely, állás megszerzése. A célban a mosolygós, vidám pedagógus alakja látható a szintén elégedett, boldog gyermekek társaságában (12. ábra).



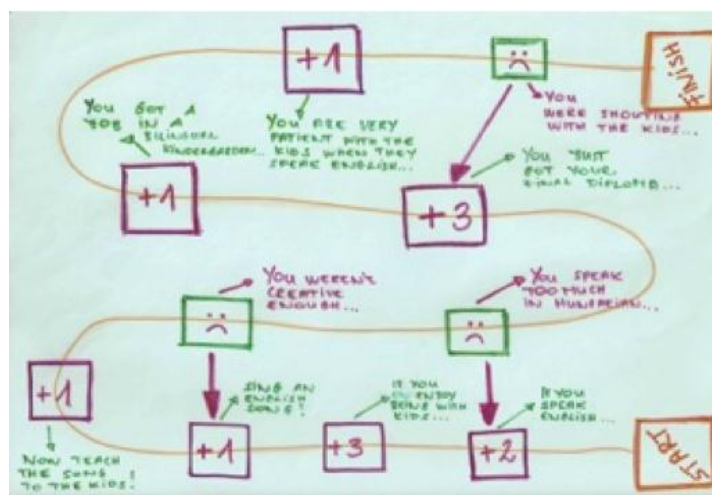
12. ábra: Hallgatói társasjátékterv a jó kétnyelvű pedagógussá válás folyamatáról (1)

Egy másik példában a start utáni legelső mezőben a következő olvasható (angolul): „Ha nem beszélsz jól angolul, kiestél.” Később is kiveshet a játékos, ha a csoportjában lévő gyerekek nem érzik jól magukat az általa vezetett foglalkozásokon és nem élvezik az nyelvsajátítási folyamatot. A további teljesítendő feladatok között szerepel az egy év szakmai gyakorlat, a három hónapos külföldi nyelvgyakorlás, a célnyelvi gyermek- és ifjúsági irodalom megismerése, az általános pedagógiai készségek megszerzése, sok dal, mondóka, mese, játék megtanulása, valamint a kétnyelvűség szakirodalmában való elmélyülés. Ezeket a lépéseket újabb gyakorlatok követik még a cél elérése előtt.

Ehhez hasonlóan, az összes társasjátékban szerepelnek a gyakorlat és az elmélet különböző formái. Előbbiekre számos példa található az egyik alkotásban, ahol a hospitálást, az intézményi megfigyelést szakmai gyakorlat követi, melynek

keretében sor kerül a szülőkkel való beszélgetésre, az elsajátított anyag megfogalmazására csakúgy, mint a saját foglalkozások képi és hang rögzítésére a reflexió, az önértékelés és az önfejlesztés érdekében. Szintén a gyakorlati fejlesztő program részét alkotja a saját kompetenciák fejlesztése (pl. zenei téren), az új ötletek felkutatása, valamint a közös családi-óvodai programok szervezése, valamint a szülők inspirálása a nyelvtanulásra. Ezen felül szerepel még anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolattartás, valamint számos egyéb ismeret, készség és attitűd bizonyítása. Ezek közül is kiemelt szerepet kap a magyarul tanultak felhasználása, a nyitottság, a multikulturalitás (az ünnepekre, az irodalomra, a szokásokra, a zenére vonatkozóan), valamint a kétnyelvűséggel, a korai nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos modern kutatási eredmények ismerete.

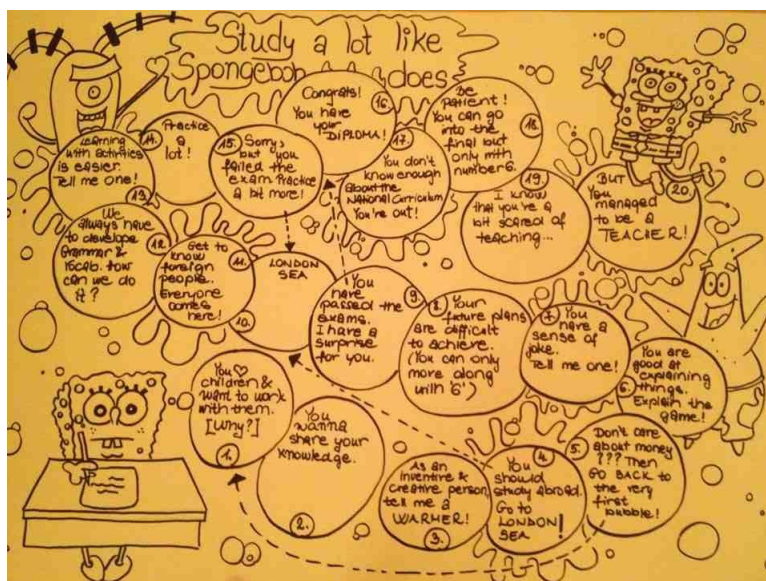
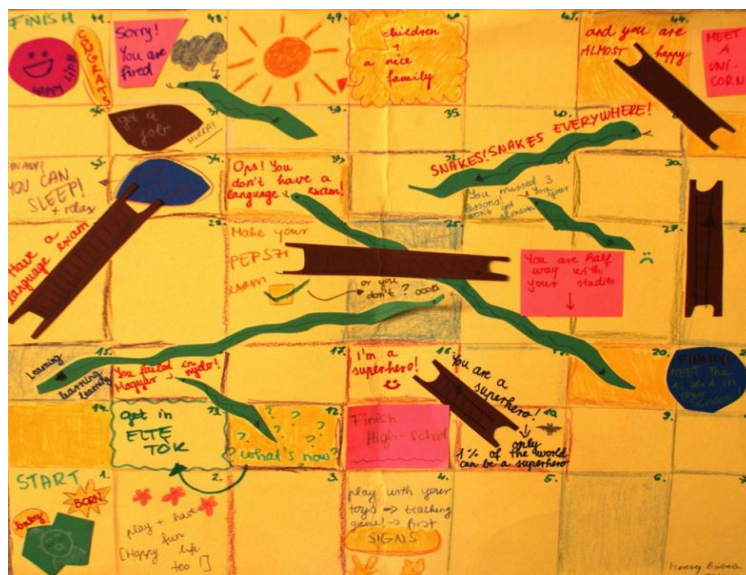
Minden társasjátékban hangsúlyos a *gyakorlati pedagógiai-módszertani-nyelvi* készségek bizonyítása. Például pontlevonás, illetve visszalépés jár, ha a játékos nem elég kreatív, ha túl sokat beszél magyarul vagy ha kiabál a gyerekekkel; ugyanakkor pluszpontok járnak többek között az angol nyelvhasználatért, az együtt éneklésért, a gyerekek célnyelvi megnyilatkozásait kísérő türelemért (lásd például 13. ábra).



13. ábra: Hallgatói társasjátékterv a jó kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról (2)

Más társasjátékokban kiemelt szerephez jut a motiváció, a környezet, a szülők, valamint a gyermekek megismerése és „boldoggá tétele”, a kitartás és az elszántság, továbbá megjelenik a portfólió is mint a szakmai fejlődés kihagyhatatlan eleme. Az említett példában az óvodai állás megszerzése nem a végcél, hanem egy köztes állapot, amelyet először (számos egyéb lépés közbeiktatásával) egy jelentős fizetésemelés, majd egy angol óvodában betöltendő pozíció és legvégül a saját óvoda megnyitása követ. Egy másik érdekes társasjáték-megoldásban a végcél előtt van egy ún. „question point” (államvizsga), ahol sikeres válasz esetén a célvonalhoz jut a játékos, de ha nem tudja a választ, akkor egy korábbi állomáshoz irányítják vissza.

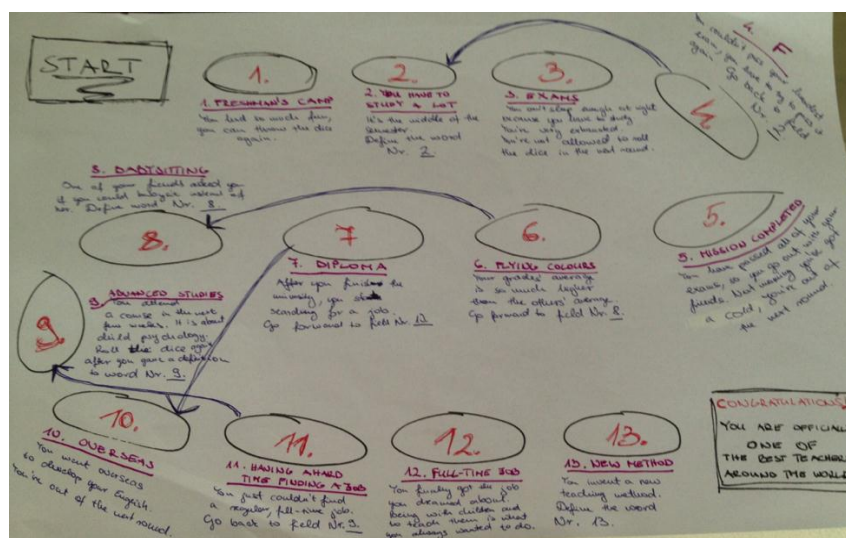
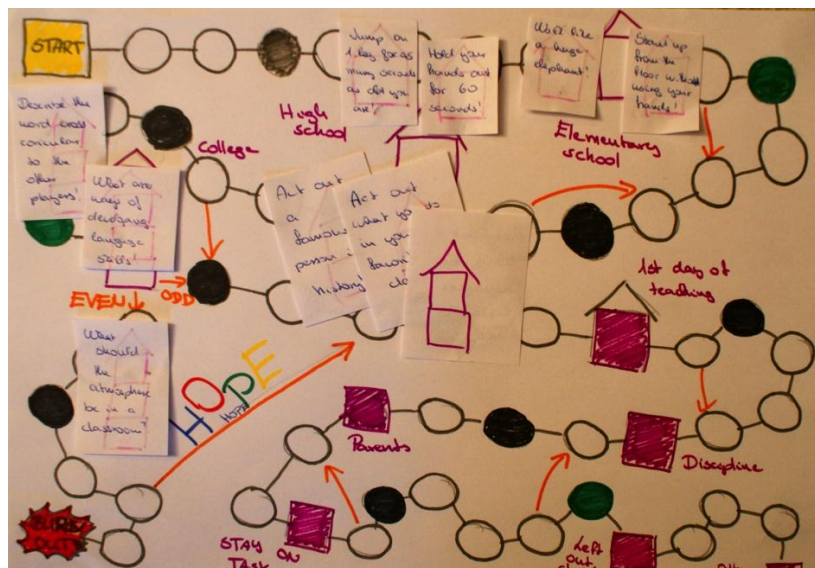
A kutatásban kisebb létszámmal részt vevő, kétnyelvi modult választó tanító szakos jelöltek társasjátékai is nagyfokú kreativitásról és tudatosságról tanúskodnak. Készült hallgatói alkotás Spongya Bob stílusban csakúgy, mint hagyományos „ki nevet a végén”, „tabu” és „activity” jellegű megközelítésben, valamint az angolszász gyermekkultúrából jól ismert „kígyók és létrák” (snakes and ladders) társasjáték mintájára (lásd 14. ábra).



14. ábra: Kétnyelvi modult választó tanító szakos hallgatók társasjátékai eltérő stílusban (Herczeg Borbála és Fekete Erika munkái – nagyméretű társasjátékok)

Sok játéktáblához tartoznak szerencse- és/vagy feladatkártyák (lásd például 15. ábra), melyek azon túl, hogy jól tükrözik a hallgatók nézeteit, még a kétnyelvi modul során elérendő tanulási eredményekre vonatkozóan is tartalmaznak némi információt. A feladatok sikeres teljesítése vagy kudarca minden alkalommal következményekkel jár. A teljesítés előrelépést jelent, míg a nem teljesített

feladatok visszalépést vagy lassabb haladást (kimaradást adott számú körből, kizárólag 6-os dobásával való továbbjutást) eredményeznek, esetenként pedig akár a játék teljes újrakezdését. A 4. sz. táblázatban példák láthatók az elméletibb és gyakorlatibb jellegű feladattípusokra.



15. ábra: Tanító szakos kétnyelvi modul választó hallgatók társasjátékai feladatkártyákkal (Taylor Jennifer és Nagy Flóra munkái)

4. sz. táblázat: Feladatkártyák (1)

Elméletibb jellegű feladatok	Gyakorlatibb, módszertani jellegű feladatok
Mi a jelentése a CLIL betűszónak?	Sorolj fel 5 angol dalt!
Sorolj fel 5 kompetenciát, amelyek jó pedagógussá tesznek téged!	Sorolj fel 5 bemelegítő, ráhangoló/nyugtató jellegű játékot, amilyen gyorsan csak tudsz!
Sorolj fel 5 olyan területet, amelyek a második nyelv tanításával fejleszthetők!	Találj ki és játssz egy 3 perces játékot a többiekkel!
Definiáld, mi a kétnyelvű oktatás-nevelés!	Melyek a nyelvi készségek fejlesztésének módjai?
Magyarázd el, hogy mit jelent az „anyanyelv”!	Adj elő, mutass be, játssz el valamit! (Pl. egy ma népszerű dalt, hogyan jár egy hatalmas elefánt, hogyan kell a földről felállni kézhasználat nélkül.)
Magyarázd el a többieknek, hogy mit jelent a tantárgyköziség stb. (megszabott tiltott szavakkal)!	

A pedagóguskompetenciákra vonatkozó nézetek kapcsán kiemelendő az a társasjáték, ahol a feladatkártyák között tanítással kapcsolatos gondolatok is szerepelnek értelmezési feladatként. Néhány magyarra fordított idézet az alábbi, 5. sz. táblázatban olvasható az adott hallgató tanítással-tanulással kapcsolatos nézeteinek illusztrálására.

5. sz. táblázat: Feladatkártyák (2)

Pedagóguskompetenciák megjelenése a tanítással kapcsolatos gondolatokban, idézetekben
A középszerű pedagógus megmond, a jó magyaráz, a még jobb megmutat, a nagyszerű inspirál.
A tanulás legjobb módja a „csinálás” (to do), a tanítás legrosszabb módja a „beszélés” (to talk).
Az iskola alapvető célja a tanulás és nem a tanítás.
A tanulás során tanítani fogsz és a tanítás során tanulni.
A pedagógusnak 3 szerelme van: a tanulása, a gyerekeké és azé, hogy az első két szerelmét összehozza.
Sose tanítom a gyerekeket, csak megpróbálok olyan körülményeket biztosítani, amiben tanulni tudnak.
A gyerekek arra emlékeznek, hogy mi vagy és nem arra, hogy mit próbálsz tanítani.
A tanítás tárgya az, hogy képessé tegyük a gyermeket arra, hogy pedagógus nélkül is boldoguljon.

A hallgatók alkotásai arról is tanúskodnak, hogy sokuk számára a pályaszocializáció nem a pedagógusképző intézménybe való felvétellel kezdődik. A legtöbben ennél korábbi időpontot jelölnek meg a pályára való felkészülés kezdeteként (start mező). Van, aki a középiskolától, de akad olyan jelölt is, aki születésének pillanatától kezdi a társasjátékkal szimbolizált folyamat leírását és gyermekkorra kellemes játékélményeit, illetve a játék babák tanítgatását is szakmai

tapasztalatként értékeli és nevezi meg. Hasonlóan, a hatékony kétnyelvi pedagógussá válás folyamata sem ér véget a diploma átvételével. A pedagógustovábbképzés, a munkahelykeresés, illetve a pályavitel kapcsán felmerülő nehézségek és veszélyek ugyanúgy fellelhetők a társasjátékmezőkben, mint a sikerességet elősegítő, támogató körülmények (lásd 6. sz. táblázat). Akár egy társasjátékon belül is megtalálható ugyanazon körülmény pozitív és negatív megközelítése (lásd 7. sz. táblázat).

6. sz. táblázat: A jó kétnyelvi pedagógussá válás társasjátéka: A segítő és gátló tényezők

Tanulmányokkal kapcsolatos	Munkahellyel, pályavittel kapcsolatos
Sikerességet segítő, előrevivő körülmények	
sok-sok tanulás	álláskeresés
saját nagyszerű ötletek bizonyítása a módszertan órán	a jó állás elnyerése
gyermekkel való találkozás (végre!) (=a szakmai/tanítási gyakorlat)	a gyerekek csinálják, részt vesznek a feladatokban
a nyelvvizsga megszerzése	a gyerekeknek tetszett az óra
sikerés vizsga, kiemelkedő tanulmányi eredmény	gyermekfelügyelet, babysitting
külföldi részképzés	külföldi tanulmányút, tengerentúli nyelvfejlesztés
sikerés végzés, diploma megszerzése	szakmai továbbképzések, továbbtanulás
Tanulmányokkal kapcsolatos	Munkahellyel, pályavittel kapcsolatos
Nehézségek, akadályok, gátló-hátráltató körülmények	
késés angolóráról	feladattól kihagyott gyermek
esszé határidőn túli beadása	fegyelmezési, magatartási problémák
az index elvesztése	szülők
hiányzás miatt elvesztett félév	munkahely elvesztése, kirúgás
sikertelen szigorlat	kiegés

7. sz. táblázat: A pozitív és negatív párhuzamok a társasjátékokban

Pozitív megközelítés	Negatív megközelítés
Sikeresen levizsgázol valamilyen tárgyból, sikerül a szigorlatod	Megbuzsz valamilyen vizsgán, nem sikerül a szigorlatod
Van nyelvvizsgád, jól tudod a nyelvet	Nincs nyelvvizsgád, nem tudsz jól angolul
Megkapod álmaid állását	Hiába keresel munkát, nem találsz megfelelőt
	Kaptál munkát, de elveszítéd, kirúgnak

A társasjátékok egyedi megoldásai alapján megállapítható, hogy a hallgatók *elképzelései változatosak, egyéniek*, hiszen nemcsak a célhoz vezető út, hanem maga a cél is több esetben eltér: van, akinek az állás megszerzése, van, akinek egy saját kétnyelvű óvoda alapítása a kitűzött célja. Hasonlóan ambiciózus végállomás

„hivatalosan is a világ egyik legjobb pedagógusává válni”; mindehhez egy új gyermek-nyelvpedagógiai módszer felfedezése szükséges utolsó teljesítendő kihívásként. A kiinduló helyzet csakúgy, mint a cél érdekében megteendő lépések, az előre, illetve visszafelé mutató folyamatok is mások esetenként. Ugyanakkor, *nézeteiket*, alapvető elképzeléseiket tekintve, a hallgatók teljesen *egyetértenek*. A szükséges sokszínű szakmai és személyes kompetenciákat illetően – kiemelten is a magas szintű nyelvtudás, módszertani és interkulturális ismeretek, a gyermekközpontúság terén – a gyakorlat szerepének hangsúlyozása mellett az elméleti jellegű tudás megszerzése is érték számukra. Az önképzés és a pedagógus(tovább)képzés fontosságának elismerése is megjelenik a társasjátékokban. A hallgatók tudatossága, kialakult nézetrendszere, a képzés során elsajátított ismeretei, elért tanulási eredményei egyértelműen, explicit módon jelennek meg a rajzos alkotásokban.

Összegzés

A hazai közoktatásban egyre nagyobb az igény szakképzett, a kétnyelvű oktatás-nevelés területén kompetens pedagógusokra. Az ELTE TÓK azon kevés hazai pedagógusképző intézmények egyike, ahol a jelöltek alapképzés formájában speciális felkészítést kaphatnak a korai kétnyelvű fejlesztésre. Eddig még nem történt meg a hazai kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő jelöltek nézeteinek (beliefs) feltárása leendő hivatásukról, a kétnyelvűségről és a képzésről, holott a hallgatói vélekedések, a szubjektív elméletek alapvetően meghatározzák a képzés sikerét és befolyásolják a pályaszocializációt is.

A tanulmány első részében a kutatást alapozó szakirodalom ismertetése történt meg, kiemelve a nézetek pedagógusképzésben és -kutatásban meghatározó szerepét. Ezt követően kitértem a nézetek feltárására alkalmas hagyományos és új generációs kvalitatív vizsgálati módszerek bemutatására. A konkrét kutatás jellemzését, körülményeinek leírását követően a vizuális alkotások értelmezése, elemzése kapcsán szerzett tapasztalatok megfogalmazása következett a hallgatói nézetek és tanulási eredmények tekintetében.

A korai kétnyelvi alapképzésben részt vevő hallgatók nézetrendszere komplex, összetett. A többség már a képzés megkezdése előtt is rendelkezik alapvető ismeretekkel (lásd Trentinné, 2013) a kétnyelvűséggel, a korai idegen nyelvi fejlesztéssel kapcsolatban. Az első szakmai modul – „A kétnyelvűség elmélete és gyakorlata” – elvégzésével tovább erősödik tudatosságuk a kisgyermekkorai idegen nyelvi nevelés területén. Ennek megfelelően nézeteik, elméleti ismereteik, gyakorlati pedagógiai készségeik, szakmai attitűdjeik egyaránt megjelennek az általuk létrehozott kreatív alkotásokban. A begyűjtött, vizuális megjelenítést alkalmazó hallgatói munkák arról tanúskodnak, hogy a hallgatók már a kétnyelvi képzés korai szakaszában is rendelkeznek nézetekkel arra vonatkozóan, hogy milyen kompetenciákra van szüksége egy korai kétnyelvű programban tevékenykedő pedagógusnak. Arról is határozott elképzelésük van, hogy milyen lépéseket kell tenniük annak érdekében, hogy a végzést követően belőlük is jó kétnyelvi pedagógus váljon. Jellemző rájuk többek között a

gyermekközpontúság, a módszertani tudatosság, a kreativitás, a két-, illetve többnyelvűség, valamint a multikulturalitás értékeinek elismerése. Fontos számukra az élethosszig tartó tanulás, a nyitottság, a szakmai rátermettség, a magas szintű nyelvtudás, valamint a hivatástudat.

Az ideális kétnyelvi pedagógusról készített kreatív, rajzos alkotások és a kétnyelvi pedagógussá válás folyamatát bemutató társasjátékok elemzésének tapasztalatai megegyeznek a mese- és metaforavizsgálatok fontosabb eredményeivel, igazolva az alkalmazott kutatási technika megbízhatóságát. A fentiek alapján kijelenthető, hogy a vizuális hallgatói alkotások vizsgálata jó lehetőséget teremt a pedagógusjelöltek nézeteinek, személyes filozófiájának megismerésére, és kimondottan alkalmas pedagógusképzési és kutatási célok megvalósítására egyaránt.

Jegyzetek

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. és Calfee, R. (ed.). *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York 709–725.
- Demeter Katalin – Szarka Júlia (szerk. 2011): *NÓK-tanterv. Tájékoztató jegyzet, 2011. július 1. óvodapedagógus hallgatóknak a képzésről*. ELTE TÓK, Budapest.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In: *Pedagógusképzés, 2005. 3.* 23–43.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk. 1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. In: *Iskolakultúra*, 2. 21–28.
- Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest.
- Falus Iván (2006a): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006b): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 299–309.
- Falus Iván (szerk. 2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván, Golnhofér Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Golnhofér Erzsébet (2001): Pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. In: *Magyar Pedagógia*, 3. 305–310.
- Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: *Tanulmánykötet*. NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. 62–71.
- Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: Bollókné Panyik I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei, XXVII*. Trezor Kiadó, Budapest. 9–33.
- Hunyady Györgyné (2006): Pedagógikum a szépirodalomban. In: M. Nádasi M. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 15–36.
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (1999): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjeinek vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. In: Bollókné Panyik I. (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 7–38.
- Hunyady Györgyné (1993): Szépirodalom és pedagógia. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 43. 7–8. sz. 107–114.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, (9) 3, 317–326.
- Kovács Judit (2008): Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In: Vámos Á. – Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvtár, Budapest. 187–212.
- Kovács Judit (2009): Magyar–angol kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 42–52.
- Kovács Judit – Trentinné Benkő Éva (2010): Hitek és tévhitek. Idegennyelvi fejlesztés az óvodában. In: *Óvónők Kincsesládája*, E 3.7. 1–24
- Kovács Judit – Molnárné Lipták E. (2003): Ahol az élet két nyelven folyik. In: *Óvodai nevelés*, 7. 286–288.
- Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.
- Laidlaw, C. (2001). *Intercultural Learning. A Resource Book for Primary Teachers of English*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press: Chicago.
- M. Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2001): A pedagógus pálya foglalkozási ártalmi – pályakezdők közérzete. In: Radnainé Szendrei J. (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkori nevelés*. Trezor Kiadó, Budapest. 70–74.

- M. Nádasi Mária (2002): Az oktatásemlékek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Books in Print Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2006): Pedagógikum a hétköznapokban. In: M. Nádasi M. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 4–14.
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. József Kiadó, Budapest.
- Morvai Edit – Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=732 (elérhető: 2013. január 25.)
- Nahalka István (2003a): A nevelési nézetek kutatása. In: *Iskolakultúra*, 5. sz. 69–75.
- Nahalka István: Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk. 2003b): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. OECD Publishing: Paris.
- OECD (2008). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. www.oecd.org/TALIS (elérhető 2013. január 25.)
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*. 62(3), 307–332.
- Poór Zoltán (2012): Opponensi vélemény Trentinné Benkő Éva: Pedagóguskompetenciák, pedagógusképzés és a korai kétnyelvű fejlesztés doktori értekezésének műhelyvitájára.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan: New York (2nd ed. 102–119).
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. In: *Pedagógusképzés*, 2. sz. 27–44.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. In: *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–348.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. In: *Iskolakultúra*. 5. 88–95.
- Tárnok Péter (2009): Kompetencia alapú nyelvelsajátítás óvodákban. In: Kovács J. – Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–104.
- Tolnai Katalin (2009): Félúton – A természetes és a mesterséges között (A HABAKUKK Alapítványi Óvoda Európai Nyelvi Díjjal kitüntetett „Szelíd nyelvi nevelés” című programjának bemutatása). In: Kovács J. – Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Vámos Á. – Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248–264.
- Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács, J. – Márkus, É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 143–158.
- Trentinné Benkő Éva (2013): A kétnyelvi pedagógusképzésbe belépő hallgatók nézetei és motivációi. In: Márkus É. – Árva V. (szerk.): *Az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének Tudományos Közleményei* (megjelenés alatt). ELTE TÓK, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001a): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. In: *Magyar Pedagógia*, 1. 85–114.
- Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában.* Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003b): *Metafora a pedagógiai kutatásban.* In: *Iskolakultúra*, 4. 109–112.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása. In: *Iskolakultúra*, 1–2. 24–38.
- Vámos Ágnes – Kovács Judit (szerk. 2008): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (2006a): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter K. (szerk.): *A kompetencia.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–161.
- Vass Vilmos (2006b): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Kerber Z. (szerk.): *Hidak a tantárgyak között.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers’ preconceptions. In: *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137–149.

Függelék

1. sz. melléklet

Az ideális kétnyelvű óvodapedagógus rajzának elemzése a hallgató/alkotó által (Szabó Tímea, NÓK 2011. I. évf. 2. csoport)

Ceruzarajz, melynél élénk, de nem túl erős színeket használtam, ezzel jelenítve meg a gyermeki látásmód játékoságát. A részletgazdagság nem jellemző a képre, csupán az előtérben lévő alakokra fektettem hangsúlyt. Így érzékeli egy gyermek is a világot, megragadja a lényegét, a színek és formák kontrasztját, s így is ugyanannyira felismerhetőek és elkülöníthetőek a fontosabb dolgok.

A kép középpontjában egy fiatal nőalak foglal helyet törökülésben. Az előtérben óvodás korú gyermekek ülnek vele szemben, a háttérben pedig hegyes-völgyes vidék látszik, felette a kék ég. A környezet szimbolizálja azt a természetességet, amely tulajdonsággal egy kétnyelvű óvodapedagógusnak rendelkeznie kell, hiszen neki olyan nonverbális nyelvet is beszélnie kell, ami időtlen, s nem kell az érzékszerveinkre hagyatkozni annak megértéséhez. Továbbá leképezi azt az egymásrautaltságot, amit sokan elfelejtenek: ugyan a természet összhangjában is vannak alá- és fölérendelt viszonyok, mégsem képes egymás nélkül tökéletesen működni egy organizmus sem.

Igaz, hogy többnyire az óvodapedagógus feladata egyengetni a kisgyermek útját, nekünk mégsem kell elzárkózni attól, hogy mi is tanuljunk az apróságoktól, hisz rengeteget segíthetnek saját magunk megismerésében.

A magas égbolt a határtalan lehetőségeket jelzi, amely felé törekszünk, bár meg kell mászni számos hegyet, erőfeszítést kell tenni újra és újra a változás érdekében, s nem törődni bele a megoldhatatlannak tűnő helyzetekbe. Az óvodapedagógus jobbán elhelyezkedő fa is a szerves egységet, a növekvést és a bölcsességet fejezi ki. Egy fa lassan növekszik, de csemete korában még van mód rá, hogy formálódjon. Én személy szerint nem hiszek abban, hogy egy-egy ember képes egy gyermeket megváltoztatni, nem hiszem, hogy születésünkkor egyformák vagyunk, hogy minden csak nevelés kérdése. Abban hiszek, hogy mindenki teljesen más tulajdonságokkal és érzelmi adottságokkal jön a világra, s nekünk, pedagógusoknak ehhez mérten kell alakítani a gyermek jellemét, ehhez mérten kell vele kommunikálnunk. Nincs értelme a fa köré betont önteni, hisz a gyökerei felrepesztik az aszfaltot. Lombkoronája viszont éltető, alapvető szükségletünk kielégítéséhez juttat hozzá, a levegővételhez, az Élet befogadásához.

A háromszög alakban elrendezett előtér kompozíciója harmonikusságot kelt, s a tekintetünket a középpontban ülő női alakra szegezi. Ruhája nőies – bő szoknyája mellett mindenki talál menedéket. Meghallgatja a bánatot, a sírást, majd megoldást kínál a gyermeknek, és igyekszik őt rávezetni a megoldás megtalálására és a helyzet feloldására. Természetesen ez kitartást igényel, sokszor nap, nap után ugyanazokkal a problémákkal szembesül egy (kétnyelvű) óvodapedagógus, akár nyelvtanulás, akár az érzelmvilág terén. A ruha jobb oldalán Nagy-Britannia zászlajának mintája, a balon pedig Magyarországé látszik. A két zászló színei közül a pirosak összeolvadnak, színátmenetet képez a szoknya redőzete. Ez egyértelműen arra mutat, hogy milyen játékosan és határok nélkül lehet tanulni/tanítani idegen és anyanyelvet óvodás korban. Az alak bal kezét az ölében nyugtatja, jobb kezével gesztikulálva energiát csoportosít, mondhatnánk úgy, varázsol. Cikázó fényfoltokat, amelyek meséjét elevenítik meg. Ezzel céloz a gyermeki tudat leképezése volt, már amennyire a saját emlékeim és benyomásaim ezt lehetővé tették. Az alak arca és teste nyugalmat áraszt. Olyan embert tükröz, aki békés, játékos, jó a (meta)kommunikációs képessége, tehát képes arra, hogy magára irányítsa a figyelmet, amikor arra szükség van, és higgadtan és körültekintően tudja kezelni a felmerülő problémákat. A képen a kisgyerekek szemben az óvodapedagógussal ülnek vagy fekszenek. Igyekeztem érzékeltetni a különböző etnikumú gyerekek összetételét, ezzel utalva a kétnyelvűségekre. Mindannyian figyelnek a mesére, amit az óvónő fejből mond el. Nagyon fontos ez ahhoz, hogy hiteles legyen a mese, mert így van (szem)kontaktus a mesélő és a hallgatóság között.

Továbbá a mindennapi életben is épp ilyen rendszeres kapcsolatnak kell lennie az óvodapedagógus és a gyermekek között, úgy értem belső kapcsolat, amely abból áll, hogy a csoportunkba járó X gyermekért félig most mi vagyunk a felelősek. Ránk bízták őket, s mi, pedagógusok azért vagyunk a pályán, hogy segítsünk felnőni egy tudatosabb, szabadabb, kreatívabb generációnak.”

2. sz. melléklet

**Az ideális kétnyelvű óvodapedagógus rajzának elemzése a hallgató/alkotó által
(Novák Doroti, NÓK 2011. I. évf. 2. csoport)**

Hogy miért is lett egy pók az én óvodapedagógusom?

Ez pofonegyszerű! Saját magamból kiindulva a fantáziámra bízom az ideális óvónő megszemélyesítését. Jellegzetességemet belevíve a feladatba, kissé megspékeltem a munkámat. Miért is kéne egy emberalakot öltött pedagógust lerajzolnom? Nem kell! Épp ezért egy pókot képzeltem el, melynek emberi felsőteste van, de ugyanakkor megtartja a pók jellemző jegyeit. Gondolok itt például a több szempárra, a nagy potrohra és természetesen a 8 lábakra is. Számomra egy tökéletes óvodapedagógusnak nagyon fürgének kell lennie, de ugyanakkor észrevétlennek is.

Mindent át kell látnia, de úgy, hogy ezzel ne zavarja meg a gyerekek tevékenységeit. Össze kell tartania a gyerekeket, de az ne legyen egy kötelező feladat számukra, hanem inkább egy kellemes játék.

Sorra vettem a számomra fontos elemeket, amelyeket az óvodapedagógusnak tudnia kell ahhoz, hogy igazán megfelelő példaértéket tudjon felmutatni. A pók formájában igazán könnyedén el tudtam képzelni ezt a csodás pedagógust. Több szem többet lát alapon gondoltam arra, hogy ezzel sokkal több mindenre tudna figyelni. Bármilyen helyzetben átlátná a problémákat, ha felmerülnek. A 8 láb is felettébb hasznosnak mondható, mivel ha baj van, hamarabb a helyszínre siethet a pedagógus, de nem csak ezt tartom pozitívnak, hanem azt, hogy bármerre képes közlekedni: a falon, a plafonon, és bármely szemszögből képes ez a "lény" figyelmét a gyerekeknek szentelni.

A pókfonal is felmerült bennem mint fontos elem, hiszen azzal összetarthatja a gyerekeket vagy a helyes irányba terelheti őket észrevétlenül. Végül, de nem utolsósorban ez a fantáziából megalkotott lény kétnyelvű is egyben. Ez azt jelenti, hogy angolul is kiválóan kommunikál, ezzel segítve a gyerekek kétnyelvűségét. A háttérben egy pókhálót rajzoltam, ahol szemléltetni tudtam még jobban a pedagógus sokoldalúságát. Több fejlesztési területet is érintenek a megrajzolt játékok, eszközök, illetve játékformákra is utalnak. Köztük van, amely utal a szerepjátékra, míg egy másik a szabályjátékra. De találhatunk példát zenei, irodalmi vagy vizuális tevékenységre utaló eszközre is. Az altatáshoz is készítettem egy altató plüssfigurát. Amiket a póklény lábainál láthatunk, azok kinti jellegzetességekre, illetve az óvodapedagógusunk egyéb tulajdonságaira utalnak. Megjelennek a kinti játékok, a vödör és a lapát formájában. A béke és a szeretet szimbólumát szerintem nem is kell magyaráznom, ehhez hozzá tartozik a türelem, a megértés és még sok belső tulajdonság is.

Végül pár szóban szeretném összefoglalni pontosan, hogy valójában miért is választottam ezt a formát a feladat megvalósításához: Ha szemügyre vesszük a rajzom, igazán nem titok, hogy kissé félelmetesre sikerült a pedagógusom. DE! Ezzel is azt szerettem volna ábrázolni, hogy nem igazán a külső a lényeg, hiszen bárhogyan nézhet ki egy pedagógus, ha meleg szíve van, és ha jól végzi a feladatát. Ha jól belegondoltok, könnyen megérthető a választásom! A pók is egyfajta óvodapedagógus, nem? Rengeteg kicsinye kel ki, akiket a hátán hordoz, nevel és véd. Az állatvilágban is megtalálhatjuk a óvodapedagógusokat!

"A csodát meglátod, ha kinyitod a szemed, a szeretetet megérzed, ha kinyitod a szíved!
Novák Dorothy"

3. sz. melléklet

A jó kétnyelvi tanító fényképéhez fűzött magyar nyelvű magyarázatok (Taylor Jennifer)

1. Legyen sok új kreatív ötlete, ami motiválja a tanulókat, és ezáltal segíti eredményes tanulásukat.
2. Nem elsődleges szempont, de nem elhanyagolható, hogy legyen elegáns, divatos a megjelenése, ami szintén példaként állhat a gyerekek előtt.
3. Ha valaki egy tanítóra gondol, mindig elképzel valamilyen tárgyat, dolgot, ami más embernél nem lehet, csak egy gyerekekkel foglalkozó embernél. Legyen ez pecsételő, magatartáskártya vagy valami más által kidobott holmi, de egy tanítónál biztosan van valami ilyesmi.
4. Legyen nála egy tükör, hogy mindig tudjon reflektálni saját magára. Persze a gyerekek nagyon fontosak, de sokszor elfelejtenek magukra nézni a pedagógusok, és ettől vagy kiégnek, mert nem veszik észre saját szükségleteiket, vagy elhanyagolják munkájukat, mert azt gondolják, hogyha valami nem sikerült jól, az csak a gyerekek hibája lehet.
5. Nagyon fontos, hogy egyénekként kezelje a gyerekeket, és mindenkihez megtalálja az utat, ha nem is egy kézzel fogható kulccsal, de az idejével, energiájával; oda kell figyelnie minden gyerek szükségletére.

6. Bárhová megy, mindig gyűjti az ötleteket, és ezért van nála mindig egy nagy táska.
7. Sokan azt gondolják, hogy egy pedagógusnak mindent tudnia kell, de ez lehetetlen, pláne a mai, napról napra változó világban, ezért nem szabad félnie azt mondani, hogy ezt nem tudom, hanem ki kell mondania és meg kell néznie, adott esetben, egy nagy könyvben a választ.
8. Integrálja a különböző tantárgyakat, ahogyan tudja, kreatívan, hiszen sok összefüggés van a tantárgyak között.
9. Van nála egy titokzatos doboz, ami mindig felkelti a gyerekek érdeklődését. Kell lenni az ember tarsolyában valami meglepőnek, ha esetleg lankadna a figyelem, vagy éppen nem úgy fogadják a tananyagot, vagy csak nincsenek megfelelő állapotban. Ilyenkor jól jön egy kis szünet, valami más, egy kis izgalom.
10. A legfontosabb, hogy a gyerekekre tekint, és őket tartja a legfontosabbnak.
11. Mindig van nála valamilyen játék. Nem feltétlen fejlesztő játék, de valamilyen játék, mert az a gyerekek alaptevékenysége, abban lehetnek önmaguk, abban lelik örömeiket.
12. Megérti, hogy a gyerekeknek mire van szükségük, az adott órán és általában, és ahhoz igazítja az órai tevékenységeket.
13. Valamiért mindig csupa színben ábrázolják a tanítókat, talán mert egyéniségüket tükrözi, vagy mert rengeteg szemléltető eszközzel rendelkeznek, amik segítik munkájukat.
14. Mindig van nála egy jó gyermekkönyv. Angoltanárként Dr. Seuss elengedhetetlen, de bármilyen könyvvel közelebb viheti a gyerekeket az olvasók világába, bármivel fejlesztheti személyiségüket.
15. Nem fél lehajolni a gyerekekhez, nem fél attól, hogy az ő szintjükön legyen, esetleg játsszon velük. Szerintem úgy válik valaki igazán jó pedagógussá, ha ő maga is egy kicsit gyerek marad.

VÁLOGATÁS AZ ÓVODA–ISKOLA ÁTMENET EURÓPAI TAPASZTALATAIBÓL

Golyán Szilvia

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Az Európai Unió tagállamokban az óvoda–iskola átmenet okozta gondokat szerkezeti átalakításokkal, összefüggő curriculumokkal, az óvoda és az iskola, illetve az iskola és a családok szorosabb együttműködésével próbálják megoldani. Van olyan ország, ahol óvodai osztályokat hoztak létre az alapfokú iskolákban (Hollandia) vagy az iskola előtti nevelés utolsó évét, valamint az alsó tagozat első évét egy oktatási ciklusba vonták össze (Franciaország), másutt pedig többféle alternatívát is kipróbáltak annak érdekében, hogy az átmenet okozta gondokat megoldják (Svédország). Vannak azonban olyan tagállamok is, amelyekben nem jelentkezik az átmenet problémája (ilyen például Dánia, Norvégia, Írország, Izland vagy Spanyolország).

A továbbiakban tekintsük át röviden néhány európai ország iskola előtti és alapfokú iskolai oktatásának sajátosságait. Az adott ország közoktatási struktúrájának megismerését minden esetben ábra is segíti, ezek értelmezéséhez az 1. ábrán található jelmagyarázat az irányadó.

Természetesen jelen tanulmány keretein belül nem lehet céлом, hogy minden egyes európai ország gyakorlatát bemutassam, így néhány olyan tagállam praxisát emelem ki a következőekben, melyek az óvoda–iskola átmenet szempontjából sajátosaknak tekinthetők. Így esett választásom az Egyesült Királyságra, ahol a legkorábban kezdődik a tankötelezettség és nincs kötelező óvodáztatás; Dániára, ahol működik iskolaelőkészítő osztály; Németországra, ahol az iskolába lépésnek nincs a tankötelezettségi életkor elérésén kívül más feltétele; Spanyolországra, ahol működik „óvodaiskola” jellegű intézmény; Franciaországra, ahol van úgynevezett előkészítő osztály; Írországra, ahol kiemelten foglalkoznak a hátrányos helyzetű gyermekek korai nevelésével; Csehországra, ahol nehézségeket okozott az előkészítő osztályok bevezetése; s végül Romániára és Szlovákiára, ahol a nulladik évfolyam bevezetése nemrégiben történt meg, előbbi országban kötelező jelleggel, utóbbiban pedig alternatívaként.

Az iskola előtti nevelés és az alapfokú iskoláztatás rendszere

Egyesült Királyság

Az európai országok többségében a gyerekek hatéves életkorban kezdik meg az alapfokú iskolát. Az *Egyesült Királyságban* ez ötéves korra tevődik, ami alacsonyabb, mint az európai átlag, de az iskolakezdés a gyakorlatban még ennél korábban is megtörténhet. A hivatalos iskolaköteles kor Angliában és Walesben akkor kezdődik, amikor a gyermek betölti az ötödik életévét. De számos gyermek kezd négyévesen az iskolát, mivel több iskola felveszi az úgynevezett befogadó

osztályba (*Reception Class*) azt a diákot, aki az adott tanévben betölti az ötödik életévét¹.

Angliában (2. számú ábra) és *Walesben* (3. számú ábra) nincs államilag szervezett, iskola előtti nevelési rendszer. Az iskola előtti nevelést vagy a helyi oktatási hatóságok vagy más magánszervek biztosítják². A 3–5 éves gyerekeket szülei vagy az óvodákba, vagy az előbb említett alapfokú iskolák óvodai osztályaiba (*Nursery Classes*) írhatják be, ez az oktatási szakasz azonban nem kötelező. Az óvodákat és játszócsoportokat szülők, önkéntesek, illetve önálló szervezetek hozhatják létre, ezek többsége tandíjmentes³.

Az Egyesült Királyságban az ötéves kori iskolakezdés történeti gyökere az 1870-es *oktatási törvény*hez nyúlik vissza. Az életkor meghatározásakor heves parlamenti vita folyt, felmerült az esetlegesen hat- vagy akár hétéves korban történő iskolakezdés lehetősége is. A korai beiskolázás mellett a szociális támogatás kora gyermekkori szükségessége szolgált érvként, célként jelent meg, hogy kiemeljék a gyerekeket a hátrányos helyzetű családokból, illetve a kedvezőtlen utcai körülmények közül. A szociális jellegű érv mellett volt egy politikai-gazdasági indíttatású szempont is, miszerint a korábban iskolát kezdő gyermekek hamarabb kerülnek be a munkaerőpiacra. Fontos megjegyezni, hogy az életkor meghatározásánál nem mérlegelték a személyiségfejlődéssel kapcsolatos vagy a pedagógiai megfontolásból eredő kritériumok meglétét. Többek között a fent említett törvény vezette be az általános tankötelezettséget és a maga korában korszerű tantervet, valamint ettől az időtől kezdve csökkent az oktatásban az egyház szerepvállalása (Sharp, 2002).

Skóciában (4. számú ábra) a 3–5 éves gyerekeket az oktatásügyi hatóságok által felügyelt gyermekmegőrzők, valamint önkéntes alapon szerveződő vagy önálló szervezetek által működtetett óvodák fogadják. Az oktatásnak ez a szakasza nem kötelező és működhet egész vagy félnapos rendszerben.⁴

Észak-Írországból (5. számú ábra) a 3–4 évesek óvodai oktatását az úgynevezett „*Education and Library Boards*”-ok, az óvodák és az alapfokú iskolákban működő óvodai osztályok biztosítják⁵. A tankötelezettség, az összes európai országot összevetve, a legkorábban itt kezdődik, négyéves korban. Az 1989-es *oktatási reform* rendelkezésének értelmében a tankötelezettség időtartama 12 évre nőtt, azaz ma 4 éves kortól 16 éves korig tart. Az a kisgyermek, aki betölti

¹ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Primary_Education és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Primary_Education (2012. 11. 13.)

² Források: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Early_Childhood_Education_and_Care és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 11. 13.)

³ Források: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Primary_Education és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Primary_Education (2012. 11. 13.)

⁴ Források: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Early_Childhood_Education_and_Care és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Primary_Education (2012. 11. 13.)

⁵ Források: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Early_Childhood_Education_and_Care és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Primary_Education (2012. 11. 13.)

az adott évben 4. életévét, vagy az adott év július 1-jéig eléri azt, annak meg kell kezdenie alapfokú iskolai tanulmányait (Sharp, 2002).

Az Egyesült Királyságban tehát az iskolakezdés életkortól függ, s ennek megfelelően a gyermekek közelítőleg homogén életkori osztályokban tanulnak.

Az Egyesült Királyságban kutatások során kerestek összefüggést a gyermek életkora és az iskoláztatás időtartama, valamint a gyermek későbbi tanulmányi előmenetele között. Abból az evidenciából indultak ki, hogy átlagosan egy adott osztályban a fiatalabb gyerekek kevésbé jól teljesítenek (főként a nyári születésűek). Ennek kapcsán vizsgálták, hogy ez a kezdeti különbség jelentős-e, illetve megmarad-e a későbbiek során. Kutatásokkal támasztották alá, hogy a gyermek életkora és az iskoláztatás időtartama az a két tényező, amely leginkább hatással van a későbbi iskolai teljesítményre. Peter Tymms és munkatársai (1997, 2000, idézi: Sharp, 2002; Tymms, Jones, Merell, Henderson és Cowie, 2005) longitudinális módszerrel ezer kisdiákot mértek. Azt tapasztalták, hogy a gyermek életkora erősen korrelál a gyermek tudásával. Beigazolódott, hogy azok a gyermekek, akik idősebbek voltak az adott osztályokban, azoknak a matematikai és olvasási eredményei is jobbak voltak a fiatalabbakhoz viszonyítva. Érdekes eredménye vizsgálatnak, hogy az adott osztályban az idősebb gyermekek matematikai teljesítménye kissé jobban emelkedett az első-második évfolyamon a bevezető (nulladik) évfolyamhoz képest, mint a náluk fiatalabbakénak.

Foglalkoztak azzal a kérdéssel is, hogy a rugalmasabb iskolakezdés segíthetne-e, mivel azt tapasztalták, hogy vannak olyan négyéves gyermekek, akik nem érettek az iskolakezdésre. Azt találták, hogy esetleg a fiúknak, továbbá a kisebbségi gyermekeknek ajánlható, hogy pedagógusi javaslat alapján egy évvel később kezdjék meg az alapfokú iskolát. Összességében – mindezt nemzetközi (elsősorban amerikai) kutatásokra alapozva kellően igazoltnak is vélték az idézett kutatók – az a vélemény körvonalazódott, hogy nem ad jelentős előnyt (bár hátránnyal sem jár), ha a gyermek egy évvel később kezdi az alapfokú iskolát. Továbbá megjegyzik, hogy egy olyan osztály, ahol különböző életkorú gyermekek járnak együtt, a pedagógus számára is jelentősen több nehézséget okoz (Sharp, 2002).

Dánia

Dániában (6. számú ábra) 1990 óta van lehetőség arra, hogy az önkormányzat mellett egyesületek, szülők és vállalkozások is alapíthassanak kisgyermekkorú intézményeket.⁶

Az iskola előtti nevelés dán rendszere többféle intézményt foglal magába. Megkülönböztetnek önkormányzati „gyermekmegőrzőket” (családi napközi), önkormányzati napközi otthonokat (ez lehet bölcsőde, óvoda és úgynevezett életkor alapján „integrált” intézmény), magán fenntartású napközi otthonokat, magán „gyermekmegőrzőket”, és a társadalombiztosítás által támogatott magánóvodákat. A bölcsőde (*Créch, Vuggestuer*) 6 hónapos kortól 3 éves korig

⁶ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

fogadja a gyermekeket, óvodai nevelésben 3 éves kortól 5-6 éves korig, míg a vegyes életkorú gyermekekkel foglalkozó intézményekben 1 éves kortól 5-6 éves korig vehetnek részt. 2009-es statisztikai adatok alapján Dániában a 3 és 5 év közötti gyermekek 97%-a részesül napközbeni kisgyermekellátásban, egy 2011-es adat szerint pedig a kisgyermekes iskola előtti nevelésével foglalkozó intézmények több mint 60%-a, míg az alapfokú iskoláknak több mint 85%-a volt állami fenntartású⁷. Az állami iskolákban az oktatás ingyenes, a magániskolákban a teljes költség közelítőleg 10-30%-át a szülők fizetik⁸.

A 2004-től hatályos szabályozás minden kisgyermekneveléssel foglalkozó intézmény számára előírja nevelési program kidolgozását. Az iskola előtti nevelési intézmények a családi nevelést egészítik ki oly módon, hogy személyiség- és kreativitásfejlesztő tevékenységeket szerveznek a gyermekek számára. Az „óvodai osztályok” vagy a nulladik osztály elsősorban inkább az iskolai rutinra készítik fel a gyerekeket, és kiemelten kezelik a társakkal való együttműködésre való felkészítést. Az „óvodai osztályokban” tanuló gyerekek a *Folkeskole* legalsóbb osztályának megfelelő oktatásban részesülnek, úgynevezett iskolaelőkészítő jelleggel.

Dániának komprehenzív iskolarendszere van. A *Folkeskole* fő elve, hogy a diákok életkorilag homogén osztályba jártanak. Céljuk, hogy minden gyermeknek biztosítsák a teljes, harmonikus fejlődéshez és tanuláshoz szükséges feltételeket. A *Folkeskole*⁹ magában foglalja a tankötelezettség teljes időtartamát, egységes szerkezetben (10 éves időtartam). 2008 óta minden gyermek számára a tankötelezettség 6 éves korban kezdődik és 16 éves korig tart. Egy gyermek abban az évben válik tankötelessé, amely év augusztus 1-jéig betölti a 6. életévét. A szülők kérésére vagy az ő beleegyezésükkel egy évvel késleltethető a tankötelezettség teljesítésének megkezdése, amennyiben azt a gyermek fejlettsége indokolja.

Dán kutatók az iskolakészültség tényezőinek vizsgálata mellett foglalkoznak azzal is, hogyan készülhet fel az iskola az óvodás gyermekekkel való „találkozásra” (Broström, 2000a). Alapvető céljuk az iskolakezdéssel összefüggő átmenet szempontjából elősegíteni, hogy a gyermek érezze jól magát az iskolában. Ehhez elengedhetetlen, hogy sikeresen alkalmazkodjon az óvodából az iskolába való átmenet okozta változásokhoz (Broström, 2000b).

⁷ Forrás: <http://www.dst.dk/en/Statistik/emner/fuldtdisuddannelser/grundskoleuddannelser.aspx> (2012. 12. 13.)

⁸ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29 (2012. 12. 13.)

⁹ A *Folkeskole* intézménytípust 1814-ben hozták létre, akkor hétéves korban kezdték az alapfokú iskolát a gyermekek, 2014-ben ünneplik az intézményrendszer fennállásának 200. évfordulóját.

Németország

Németországban (7. számú ábra) az iskola előtti nevelés szintere főként a 3–6 évesek számára létrehozott óvoda (*Kindergarten*), amely a gyerekek iskolai előkészítésének hagyományos formája, de az óvodai nevelésben való részvétel nem kötelező¹⁰. Több tartományban lehetőség van arra, hogy a tanköteles korú, de az iskolakezdésre még nem érett gyermekek úgynevezett óvodaszerű iskolákba járjanak (*Schulkindergarten* és *Vorklassen*). Egyes tartományokban, és azokban is csak meghatározott számú iskolában, a „*Vorklassen*”-ek az alapfokú iskolákhoz kapcsolódva fogadják az ötéves gyerekeket¹¹.

Németországban tartománytól függetlenül minden hatodik életévét betöltött gyermek tankötelessé válik, s a kötelező iskolai oktatás a gyermek 16. életévéig tart.

Az 1990-es gyermek- és ifjúságvédelmi törvény (*Kinder- und Jugendhilfegesetz*) elsőbbséget adott a nem állami testületeknek (többnyire egyházaknak, gyermekjóléti alapítványoknak, szülői közösségeknek) a kisgyermekkorú nevelést magában foglaló különböző intézménytípusok alapításának és működtetésének tekintetében. Ennek értelmében a helyi hatóságoknak (*Kommunen*) csak abban az esetben kell kisgyermekek számára gondozó-nevelő intézményt létrehozniuk, ha a magánintézmények nem biztosítanak megfelelőeket avagy ilyen intézmények nem állnak rendelkezésre. 2009-ben az említett törvény hatására az óvodák majdnem 70%-át Németország nyugati tartományaiban már nem állami testületek működtették. Fontos megjegyezni, hogy az állami és a nem állami intézmények működésükhöz egyaránt kapnak az államtól pénzügyi támogatást.¹²

Az alapfokú oktatás tekintetében a magánfenntartású intézmények alapítását szigorú feltételekhez köti az *Alaptörvény* (*Grundgesetz*¹³).

Működési engedélyt kaphat az intézmény, ha valamely pedagógiai irányzathoz kötődik (a legtöbb ilyen intézmény a Waldorf pedagógiai irányzathoz kapcsolódik – *Freie Waldorfschulen*¹⁴), illetve működhetnek közösségi (*Gemeinschaftsschulen*) és felekezeti által fenntartott iskolák.

Németországban az 1997-es iskolakezdési koncepció értelmében az iskolába lépést már nem kötik fejlettségi feltételhez, minden tanköteles gyermeket beiskoláznak. Úgy vélik, hogy az iskolaérettség megállapítása egyfajta szelekciót eredményezne, így ehelyett inkább az integrációt, az inkluzív nevelést kívánják

¹⁰ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

¹¹ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary_Education (2012. 12. 13.)

¹² Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

¹³ Forrás: <http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html> (2012. 11. 10.)

¹⁴ Részletes információ a németországi Waldorf intézményekről az alábbi oldalon található: <http://www.waldorfschule.de/> (2012. 12. 13.)

megvalósítani, és annak keretében tekintettel lenni az eltérő egyéni fejlettségi szintekre.¹⁵

Spanyolország

Spanyolországban (8. számú ábra) az iskola előtti nevelés (*Educación infantil*) az oktatási rendszer részét képezi. Nem kötelező, és két szakaszra oszlik: 3 éves korig (*Guarderia*), valamint 3 éves kortól 6 éves korig (*Escuela Infantil*) tart. Az állami intézményekben az iskola előtti nevelés ingyenes¹⁶.

Az általános iskolai oktatás (*Educación Primaria*) háromszor kétéves ciklusra oszlik: az első ciklus 6–8 éves korig, a második ciklus 8–10 éves korig, a harmadik ciklus pedig 10–12 éves korig tart. Az első ciklus végén, ha a gyermek nem érte el a továbblépéshez szükséges fejlettséget, akkor egy évet meg kell ismételnie¹⁷.

A 2002-es oktatási törvény¹⁸ (*Ley de Organica Calidad de la Educación*) bizonyos előírásai minden tartományra nézve kötelezőek, ilyen például a kötelező és ingyenes oktatás a 6–12 éves gyerekek számára; de emellett a 17 tartománynak lehetősége van arra, hogy bizonyos keretek között ugyan, de kialakíthassa saját oktatási rendszerét.

A kora gyermekkori nevelés célja a gyermekek testi, érzelmi, szociális és intellektuális fejlesztése. A 3–6 éves gyermekek nevelésével foglalkozó óvodák gyakran kapcsolódnak egy általános iskolához, „óvodaiskola” jelleggel, komplex módon működnek (*Colegios de Educación Infantil y Primaria*). Bár az iskola előtti nevelés nem kötelező, mégis sok szülő íratja be gyermekét, leggyakrabban az 5–6 évesek vesznek részt úgynevezett óvodai nevelésben¹⁹.

Franciaország

Franciaországban (9. számú ábra) az iskola előtti oktatásnak régi hagyományai vannak. A gyermekek kétéves kortól íratják be az óvodákba (*école maternelle*), mely intézmények hatéves korukig foglalkoznak nevelésükkel. Az Európai Közösség országai közül, Belgiumot kivéve, Franciaországban a legnagyobb az óvoda intézményét igénybe vevők százalékos aránya, az ötévesek közel 100%-a jár óvodába²⁰.

Abban az esetben, amikor nincs lehetőség önálló óvoda létrehozására, akkor az általános iskolához kapcsolódó gyermekcsoportok működnek. Az óvodai nevelés nem kötelező és az állami intézményekben ingyenes. Az óvodáknak csak kis része van magánkézben, de ezek az intézmények is kapnak támogatást az

¹⁵ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary_Education (2012. 12. 13.)

¹⁶ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

¹⁷ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Primary_Education (2012. 12. 13.)

¹⁸ A törvény az alábbi oldalon megtekinthető: <http://www.filosofia.org/mfa/2002loce.htm> (2012. 12. 13.)

¹⁹ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

²⁰ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

államtól és a régiótól egyaránt, és a szülők is hozzájárulnak a fenntartás költségeihez. Az óvodai nevelés az alapképzés első ciklusának felel meg.

Az általános iskolai oktatás (*école élémentaire*) öt évig, 6-tól 11 éves korig tart. Az iskolaalapozó szakasz már az óvoda utolsó évében megkezdődik, biztosítva az iskolába való gördülékeny átmenetet. Az általános iskola öt tanulmányi évét két szakaszra osztják. Az első szakasz az előkészítő évből és az általános iskola első évéből, a második szakasz pedig a további három évből áll.²¹

Az 1989-es *oktatási kerettörvény*²² (*D'orientation sur l'éducation*) bevezetése óta lehetőség nyílik arra, hogy a „koraérett”, társaiknál értelmileg fejlettebb gyermekek a törvényben előírt 6. életévük előtt, már az óvoda utolsó évében megkezdhesék az elemi iskola első ciklusát, úgynevezett előkészítő osztályba (*cours préparatoire*) léphetnek (Bajomi, 1991). A törvény többek között előírta a minden tanuló számára egyaránt kötelező egyéni fejlesztés gyakorlatának a bevezetését.

A korábbi iskolakezdés lehetőségét vizsgálva azt tapasztalták, hogy a korai átmenet lehetőségével a gyakorlatban igen kevés és társadalmilag jól tipizálható gyermek (véleményem szerint inkább szülő) él. A lehetőség mérlegelésénél a családok önszelekciós mechanizmusa érvényesül: minél alacsonyabb a család társadalmi helyzete, annál kevésbé élnek a „kivétel”, azaz a korábbi iskolakezdés lehetőségével (Leroy és Audouin, 1995).

Írország

Írországban (10. számú ábra) – a többi európai országgal ellentétben – nincsenek óvodák vagy más, iskola előtti nevelést biztosító oktatási intézmények, nincs óvodarendszer, nem rendelkeznek kisgyermekkorai nevelési tradíciókkal. Az iskola előtti nevelési intézmények (ezek lehetnek bölcsődék, óvodák, játszócsoportok, családi napközik egyaránt) elsősorban jótékonyági alapon működnek. A kormány ezeknek az intézményeknek semmilyen támogatást nem nyújt, mivel nem részei a hivatalos oktatási rendszernek, igénybevételük esetén minden költség a szülőkre hárul. Az általános iskolai oktatásban való részvétel azonban ingyenes²³.

Írországban a tankötelezettség 6 éves kortól 16 éves korig tart. A gyermekeknek 4 éves kortól lehetőségük van alsó tagozatos iskolába, a korosztályuknak megfelelő program szerint működő osztályokba járni (*National Schools*). Ennek az iskolatípusnak az első ciklusát a 4–6 éves korosztály számára hozták létre: *Junior Infants* (4–5 éves korig) és *Senior Infants* (5–6 éves korig). Ezekben az osztályokban iskolát megelőző, úgynevezett iskolaelőkészítő képzés

²¹ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary_Education (2012. 12. 13.)

²² A dokumentum megtekinthető az alábbi oldalon: http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html (2012. 12. 13.)

²³ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Early_Childhood_Education_and_Care és https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary_Education (2012. 12. 13.)

működik, ami csak 5 éves kortól kötelező, de a szülők nagy része igénybe veszi már a gyerek 4 éves korától²⁴.

Az általános iskolai oktatás során a készség- és képességfejlesztés mindenekfelett, a középpontban áll, amit a tanítók és az őket segítő pedagógiai asszisztensek (akár többen is egy adott osztályban) változatos módszerekkel, egyéni és kiscsoportos foglalkozásokkal igyekeznek támogatni. Az iskolai környezetben nincs játszósarok, illetve az óvodai környezethez hasonló berendezés sem található.

Az „*Early Start*” program, a „*Rutland Street*” projekt, valamint az úgynevezett „*Vándorló óvoda*” program néhány példa azon speciális koragyermekkorai szolgáltatások közül, melyekkel a hátrányos helyzetben élő, az oktatásból való kizárás veszélyének leginkább kitett, illetve vándorló családok gyermekeinek korai oktatását kívánják segíteni.

Románia

Romániában (11. számú ábra) az iskola előtt nevelés nem képezi részét a tankötelezettségnek, de működnek állami és magánóvodák is (*Grădinița*). Egy-egy életkorilag homogén óvodai csoportba átlagosan 15 kisgyermek jár²⁵.

Romániában az elmúlt években a kisgyermekkorai nevelés iránti szakmai érdeklődés jelentősen megnőtt. Ezt tükrözi a 2003-as „*Kisgyermeknevelési nemzeti stratégia*” (*Strategii Naționale pentru Educație Timpurie*), a „*Kisgyermeknevelési reform 2006–2011*” (*Proiectului de Reformă a Educației Timpurii 2006–2011*), valamint az „*Inkluzív kisgyermeknevelési projekt 2006–2011*” (*Proiectului pentru Educație Timpurie Incluzivă 2006–2011*). A nagyobb településeken számos óvoda közül választhatnak a szülők, több óvoda működik speciális oktatási programmal, úgymint korai nyelvtanítás vagy sport specializáció. Minden faluban van legalább egy óvoda, mely általában normál nevelési programmal várja a helyi gyerekeket. Az óvodai felvételnél, a férőhelyek korlátozott száma miatt, figyelembe veszik a gyermek életkorát, a család lakóhelyének az óvodától való távolságát, továbbá az óvodás korú testvérek számát. A speciális nevelési szükségletű gyermekeket az óvodák befogadják, diagnózisuknak megfelelő fejlesztésüket kiegészítő pedagógus végzi²⁶.

A 2008-as új „*Nemzeti alaptanterv*” (*Curriculum Național*) az óvodai nevelés főbb céljai között megfogalmazta az iskolakezdéshez és az iskolai élethez szükséges ismeretek, készségek, képességek, attitűdök kialakítását. Óvodás korban a gyermekek mérése, munkájuk minősítése nem megengedett, az óvodás korú gyermekek bátorító nevelését támogatják, ami segíti a pozitív énkép kialakulását, fejleszti az egyéni képességeket és biztosítja az egyéni ütemhez igazodó fejlődést. Az óvodai csoportok életkorilag homogének, nem megengedett

²⁴ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Primary_Education (2012. 12. 13.)

²⁵ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

²⁶ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Primary_Education (2012. 12. 13.)

az „évismétlés”. Az óvodai nevelés gyakorlatában megtalálható a „*Lépésről lépésre*” program, a Waldorf, a Montessori és a Freinet pedagógiai szemlélet, valamint a Jena Plan-koncepció.

Az általános iskolai oktatás szakasza a tankötelezettség része, mely állami és magánintézményekben egyaránt megvalósulhat; de általános iskolát alapíthatnak gazdasági társaságok, magánszemélyek és természetes jogi személyek is²⁷.

A többször módosított 1995-ös „*Nemzeti oktatási törvény*” értelmében az a kisgyermek, aki az adott tanév kezdetéig betölti a hatodik életévét, megkezdheti tankötelezettségének teljesítését az általános iskolában. Szülő/gondviselő írásos kérvénye alapján az a gyermek is megkezdheti az adott évben az iskolát, aki a naptári év végéig tölti be hatodik életévét és fejlettségi szintje megfelel az általános követelményeknek. Mindemellett szülői/gondviselői kérésre a tankötelezett gyermek iskolakezdésének időpontja halasztható. Az iskolakészültségi szintet meghatározza: a gyermek egyéni szintje, a családi háttér, az iskola előtt nevelés színvonala, valamint a közösség (Ionescu, 2007).

2011. január 10-én jelent meg az új román „*Nemzeti oktatási törvény*” (*Legea educatiei nationale*)²⁸, amely átfogó reformokat szándékozott beépíteni a román oktatási rendszerbe. A jogszabály értelmében 2012 szeptemberétől a hatéves koruktól iskolaköteles gyerekeknek az első osztály előtt egy évig iskolaelőkészítő osztályba kell járniuk²⁹. A köznyelvben „nulladik” osztályként emlegetett oktatási forma a 2012/2013-as tanítási év szeptemberében indult be. A „nulladik” osztály célja, hogy felkészítse a gyerekeket a közösségi életre és fejlessze kommunikációs készségeiket. Ezeket a feladatokat az óvodai előkészítő csoportok is ellátták, de az óvoda nem volt kötelező. A nulladik osztály beindításának egyik fontos célkitűzése, hogy a gyerekek számára könnyebbé váljék az átmenet az óvoda és az iskolai képzés között azáltal, hogy a módszertan főként gyakorlati tevékenységekre és a játékokra alapoz.

Az előkészítő osztályokba azok a gyerekek kerültek, akik a tanévkezdésig betöltötték a hatodik életévüket, de szülői kérésre – ha a gyermek szellemi-érzelmi fejlettsége lehetővé tette – azok is megkezdheték az alapfokú iskolát, akik a naptári év végéig töltik majd be ezt az életkort. Előírták, hogy az előkészítő osztályokban nem taníthatnak szakképzetlen vagy kezdő pedagógusok. A gyerekek nem kapnak osztályzatokat és minősítéseket. A törvény rendelkezik arról is, hogy az iskolák elsősorban a körzetükhöz tartozó gyerekeket vegyék fel.

²⁷ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Primary_Education (2012. 12. 13.)

²⁸ A dokumentum megtekinthető az alábbi oldalon: <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847> (2012. 12. 13.)

²⁹ Az oktatáspolitikai irányítók a bevezetéssel párhuzamosan fontolgatják, hogy a 2013/2014-es tanévtől eltörlik az iskolaelőkészítő osztályokat.

Csehország

Csehországban (12. számú ábra) a tankötelezettség 6 éves kortól 15 éves korig tart. Ez magába foglalja az óvoda utolsó évét, az általános iskolát, valamint a középiskolát. Az óvoda (*mateřská škola*) az oktatási rendszer része.

Az óvoda 3 éves kortól 6 éves korig tart, nem kötelező, bár e korcsoport körülbelül 90%-a jár óvodába. Az óvodáztatás alapvetően ingyenes, de a szülőket kérhetik, hogy járuljanak hozzá a működési költségekhez. Az iskola előtti év azonban mindenki számára ingyenes és kötelező. Fenntartó tekintetében szinte teljes mértékben az állam van jelen, az egyházi vagy magán intézményfenntartók száma elenyésző.³⁰

Csehországban lehetőség van a szabad iskolaválasztásra. Az általános iskolai oktatás két részből áll: az első szakasz 6-tól 11 éves korig tart, a második szakasz 11-től 15 éves korig. Az oktatás alapja a 2005-ös „*Oktatási kerettörvény*” (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*). A gyerekek a hatodik életévük betöltését követően válnak tankötelessé, de a tankötelezettség megkezdése halasztható, illetve korábbra is hozható. Az előrehozott iskolakezdés gyermekorvosi és pszichológusi véleményhez kötött.³¹ Kutatás keretében vizsgálták, hogy az iskolát megelőző intézményes nevelés tartalmi elemei milyen összefüggést mutatnak a gyermekek iskolakészültségi mutatóival (Šmelová és Souralová, 2010). A kutatás keretében megkérdezett pedagógusok véleménye szerint az óvodából érkező gyerekek szociokulturális és interperszonális területen a legfejlettebbek, míg az elmúlt három év átlagában pszichés éretlenséggel találtak a leggyakrabban (ennél valamivel kevesebbszer a szociális éretlenséggel és csak minimális esetben a biológiai éretlenséggel). Szintén kevés esetben (12%) fordult elő, hogy bár érett volt a gyermek az iskolakezdésre, a szülők mégis a késleltetett beiskolázás mellett döntöttek (Šmelová és Souralová, 2010).

A hátrányos helyzetű és roma gyerekek számára úgynevezett előkészítő osztályokat indíthatnak az óvodák, az alapfokú és a speciális iskolák egyaránt. Ezen osztályok indításának alapvető célja azt volt, hogy az ide járó gyermekeket felkészítse az iskolakezdésre, de ma már bírálják a rendszert, mivel a speciális iskolában lévő gyermekek többsége a tanulmányait is ott folytatja, így teremtve meg a korai szegregáció lehetőségét. Csehországi kutatók véleménye szerint az inkluzív nevelés gyakorlatban való elterjedését akadályozza egyrészt a társadalom „nem támogató” hozzáállása, másrészt a merev cseh iskolai gyakorlat – az utóbbi a pedagógusok nem megfelelőnek ítélt felkészítéséből és a szükséges iskolai feltételek hiányából eredeztethető (Straková, Simonová és Polechová, 2011).

³⁰ Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Early-Childhood-Education-and-Care> (2012. 12. 13.)

³¹ Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Single-Structure-Education-%28Integrated-Primary-and-Lower-Secondary-Education%29> (2012. 12. 13.)

Szlovákia

Szlovákiában (13. számú ábra) az iskola előtti nevelési rendszer pedagógiai szemléletváltás nyomán újul meg napjainkban. Az óvodai nevelésben való részvétel nem kötelező. A „*Tatran*” alternatív óvodai és iskolai programmal, illetve a drámaprojekttel is dolgoznak, továbbá számos óvoda használja a „*Lego Dacta*” programot.³²

A tankötelezettség időtartama tíz év, 6-tól 16 éves korig tart. Az általános iskolai képzés, amely a gyermeket a további tanulmányokra készíti fel, két részből áll: az 1–4. évfolyamos alsó tagozatból és az 5–9. évfolyamot felölelő felső tagozatból. Az alsó tagozat elvégzését követően a diák választhat, hogy tanulmányait nyolcosztályos gimnáziumban vagy az általános iskola felső tagozatán kívánja folytatni.³³

Az általános iskolai képzés ingyenes az állami intézményekben, míg a magániskolák tandíjat kérhetnek. Utóbbi esetben a tandíj mértéke az iskola vezetésétől függ.

Az állam által támogatott módszertani program a „*Škola dokorán*” (Nyitott iskola), és a „*Krok za krokom*” (Lépésről lépésre). Ezek a projektek hatékonyak bizonyultak mind a roma gyermekek, mind pedig az ingerszegény családi háttérrel rendelkező diákok nevelésében. A 245/2008. számú *oktatási törvény* értelmében a gyermek, ha eléri a hatéves kort és iskolaérett, rendszerint megkezdje tankötelezettségét. Az általános iskolai képzés 9 évig tart, azonban a 2008/2009-es tanítási évtől kezdődően lehetőség van egy úgynevezett nulladik osztályban való részvételre. Az általános iskola nulladik évfolyamára olyan gyermekek járhatnak, akik az adott év szeptember 1-jéig betöltik a tankötelezettségi korhatárt, azaz a hatodik életévet, de nem érik el az iskolaérettségi szintet (testi és mentális fejlettség) és/vagy hátrányos szociális háttérrel rendelkeznek. Az igazgató dönt arról, hogy a gyermek még egy évet az óvodában maradjon-e vagy megkezdje tankötelezettségét a nulladik évfolyamon – a szülő/gondviselő egyetértésével. Legkésőbb annak a tanévnek a kezdetén, amikor a gyermek betölti a 8. életévet, meg kell kezdenie a tankötelezettség teljesítését az első osztályban vagy szülő/gondviselő hozzájárulásával a nulladik osztályban.

A nulladik osztály mintegy átmenetet biztosít az óvoda és az iskola között, minthogy az óvodai munkára épít, s a fejlesztés dominál benne. Nem írni és olvasni tanítanak, hanem az íráshoz-olvasáshoz szükséges készségeket, képességeket fejlesztik, szokásrendszert alakítanak ki. A fejlesztőmunka az egyes készségek „csiszolására” irányul, illetve a kimaradt mozzanatok „felépítésére” törekszik, segíti a gyermek alkalmazkodását az iskolai tanulási tevékenységhez, a követelmények „világához”, hogy az első osztály zökkenőmentesebb legyen számára.

³² Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Early_Childhood_Education_and_Care (2012. 12. 13.)

³³ Forrás: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Single_Structure_Education_%28Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education%29 (2012. 12. 13.)

Azokon a településeken, ahol nincs lehetőség teljes, kilenc évfolyamos általános iskolai rendszer működtetésére (ennek feltétele a 150 tanuló megléte), ott – minimum 30 fős gyermeklétszám esetén – működhet az általános iskola alsó szintje osztatlan képzési rendszerben is, s a diákok folytathatják, illetve befejezhetik tanulmányaikat más, kilenc évfolyamos iskolákban. Mindezek értelmében „teljes szerkezetű” és „nem teljes szerkezetű” általános iskolák működnek Szlovákiában.

A napközbeni kisgyermekellátás és -nevelés struktúrája

Az OECD 1998 és 2000 között átfogó vizsgálatot³⁴ végzett 12 országban a kisgyermekellátás és -nevelés helyzetéről. A nemzetközi adatokat és információkat azzal a céllal gyűjtötték össze, hogy a tapasztalatok elemzését követően javítani lehessen a kisgyermekellátásra és -nevelésre, a gyermekek tanulására irányuló politika tervezését és megvalósítását. A vizsgálat során tanulmányozták egyrészt az adott országok főbb politikai megfontolásait, a törvényi, rendeleti szabályozást és a kisgyermekellátás helyzetét, társadalmi környezetét; másrészt a kormányok, önkormányzatok, nonprofit szervezetek és más szociális partnerek szerepét, valamint az intézményi erőforrásokat; harmadrészt pedig az egyes országokban tapasztalható különböző megközelítések hatásait és hatékonyságát.³⁵ A vizsgálatok során készült országjelentések³⁶ alátámasztották, hogy jelentős különbségek vannak a napközbeni kisgyermekellátás és -nevelés struktúráját tekintve az egyes tagországok között. Ezeket áttanulmányozva megállapítható, hogy alapvetően két modell létezik, az osztott és az egységes rendszer (Korintusné, 2000).

Az *osztott* rendszert működtető országokban a három év alatti gyermekek ellátása az egészségügyhöz tartozik, a három év felettieké az oktatásügyhöz (ilyen például Franciaország vagy Olaszország). Az *egységes* struktúrán belül alapvetően két formát lehet megkülönböztetni: az oktatáshoz vagy a szociális szférához tartozót. Az egységes és az *oktatásügyhöz tartozó rendszer* esetében a pedagógus látja el a 0–6 éves korú gyermekek gondozását-nevelését (például Svédország, Spanyolország). Szintén *egységes, azonban a szociális szférához tartozó rendszer* működik például Dániában, ahol egyrészt pedagógusok foglalkoznak a gyermekkel az egész iskolai időszakot megelőzően, másrészt viszont kisiskolás korban szociálpedagógusok látják el a gyermekek délutáni

³⁴ Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő országok Ausztrália, Belgium, Csehország, Dánia, Finnország, Olaszország, Hollandia, Norvégia, Portugália, Svédország, az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok voltak.

³⁵ A vizsgálatok kapcsán szakértői delegációk tettek látogatást a részt vevő országokban, a tapasztalatok nyomán készült összehasonlító tanulmányt pedig egy nemzetközi konferencia keretében mutatták be 2001-ben. Ugyanebben az évben döntöttek arról, hogy folytatva a szakmapolitikai irányelvek és szolgáltatások megismerését, újabb – a kutatáshoz önként csatlakozó – országokban tesznek a delegációk rövidebb-hosszabb látogatást a kisgyermekkorú vizsgálatok céljával. A hosszabb – átfogóbb – vizsgálat mellett döntött többek között Magyarország, Németország és Spanyolország, míg a rövidebb vizsgálatot kérte Franciaország, Írország és az Egyesült Királyság.

³⁶ Elérhetőek az alábbi oldalon: http://eacea.ec.europa/education/eurydice/index_eng.php (2012. 11. 30.)

felügyeletét, a különféle szabadidős tevékenységek szervezését, ami kiterjed a napközi otthonos nevelés keretében megvalósuló tanulási tevékenységre is.

A legtöbb országban a „gondozásra” és a „nevelésre-oktatásra” vonatkozó politika egymástól függetlenül alakult ki, külön szabályozással, finanszírozással és képzéssel a dolgozók számára, míg néhány országban megvalósult a gondozás és nevelés elvi és gyakorlati integrálása. Nemzetközileg egyre gyakoribb, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók biztosítani igyekeznek *a tanulás folyamatosságát*, valamint a rendelkezésre álló *erőforrások minél hatékonyabb felhasználását*. A koherens kisgyermekkorai tapasztalatok kétségkívül megkönnyítik a gyermekek számára az egyik életszakaszból a másikba való átmenetet, biztosítják fejlődésük folyamatosságát (Korintusné, 2002).

Sok országban gondot fordítanak arra, hogy a szülőket bevonják a iskolai nevelőmunkába. Ennek célja egyrészt, hogy a gondozó, a nevelő kiaknázhassa a szülőnek/gondviselőnek a gyerekekről való sajátos ismereteit; pozitív attitűdöt és magatartást alakítson ki a gyermekek tanulása iránt, információval lássa el a szülőket, másrészt, hogy erősítse az intézménynek a szülőkkel és a helyi közösséggel való együttműködését.

Több országban a gyermekek törvényben foglalt joga, hogy hároméves (vagy még fiatalabb) kortól napközbeni kisgyermekellátásban részesüljenek. Az a tendencia, hogy három- és hatéves kor között teljes körű legyen a részvétel, lehetőséget adva a kötelező iskolakezdés előtt legalább két év ingyenes, államilag finanszírozott ellátásra (Korintusné, 2002). A gyerekek az általános iskolát általában négy- és hétéves kor között kezdik, azaz több országban a gyermekek legalább három évet valamilyen napközbeni kisgyermekellátás keretében töltenek, míg máshol maximum három évet járhatnak bölcsődébe, óvodába az iskolakezdés előtt (lásd a 2. számú táblázat adatait).

Az *Eurydice* gondozásában megjelent összefoglaló tanulmány (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994) részletesen bemutatja az iskola előtti nevelés, az alapfokú oktatás, valamint az alap- és középfokú oktatás közötti átmenet sajátosságait az Európai Unió országaiban.³⁷

Az óvoda-iskola átmenetet befolyásoló rendszerszintű indikátorok

Azt gondolom, az óvoda–iskola átmenet szempontjából központi kérdés, hogy az egyes országokban mi a célja és szerepe a tankötelezettségnek. A mindenkire kiterjedő tankötelezettséget először I. Frigyes Vilmos porosz király vezette be 1717-ben, és csak a 19. században vált általánossá. Európában napjainkban már minden országban, a világ országainak pedig 95 százalékában (*Education for All*, 2007) van tankötelezettség.

Az iskolába való belépés és kilépés korhatára azonban változó. Az utóbbi évtizedekben – nemzetközi viszonylatban is – jelentős kérdéssé vált, hogy a

³⁷ A dokumentum érinti a tankötelezettség időtartamát, a pedagógusok alapképzését, a tanítási idő beosztását, a szolgáltatások finanszírozását; kitér az oktatási programok elkészítésének folyamatára, a tananyag meghatározására, a tankönyvek és a módszerek kiválasztásának szabadságára, valamint az oktatási programok végrehajtásának és a tanulók tudásának ellenőrzésére.

kötelező alapszintű oktatás melyik életkorban kezdődjön. Az Európai Unió tagállamainak többségében a *tankötelezettség* 6 éves kortól 16 éves korig tart (14. számú ábra a mellékletben).

A táblázat adatait tanulmányozva láthatjuk, hogy néhány országban a gyerekek négyéves korban kezdik az általános iskolát (például Luxemburg vagy Észak-Írország), másutt öt és fél év a tankötelezettség alsó határa (például Hollandia, Anglia, Wales, Skócia vagy Görögország), s a legkésőbbi iskolakezdési kor a hetedik életév (Dánia, Norvégia).

Az eltérő iskolakezdési életkor mellett azt is különböző módon szabályozzák az egyes államokban, hogy mely naptári időpontot veszik figyelembe a tankötelezettség megkezdéséhez szükséges négy-, öt- vagy hatéves életkor elérése szempontjából. Észak-Írországban az adott év július 1-jéig kell betöltenie ehhez a gyermeknek a negyedik életévét. Dániában a tankötelezettségi életkort, azaz a hatéves kort augusztus 1-jéig, Olaszországban augusztus 31-ig, Ausztriában szeptember 1-jéig, míg Portugáliában szeptember 15-ig kell betölteni. Angliában és Walesben – a többi ország gyakorlatától eltérően – három napot írnak elő: március 31-et, augusztus 31-et és december 31-et. Ezek közül azt a dátumot követően, amikor a gyermek betölti ötödik életévét, köteles megkezdni az alapfokú iskolát. Norvégiában azon naptári évben kell iskolába íratni a gyermeket, amelyben betölti a hatodik életévét (Istenes és Péceli, 2010).

Az iskolai tanulás megkezdésének ideális korhatárát tekintve két álláspont látszik körvonalazódni. Az intézményes nevelésben való részvétel *mielőbbi megkezdését* támogatók elsősorban a hátránykompenzáció, valamint a korrekciós nevelés szempontjából az óvodáztatás kötelezővé tételével (jelenleg ezt a törekvést láthatjuk a hazai közoktatás-politikában), a tankötelezettségi korhatár leszállításával vagy az úgynevezett iskolaelőkészítő vagy nulladik évfolyamok bevezetésével (amint azt Szlovákia pedagógiai gyakorlatában, igaz csak opcionálisan, de megtaláljuk) kívánják előmozdítani azt. A *beiskolázási korhatár emelését* szorgalmazzák pedig leginkább a gyermekek iskolai ártalmaktól való megóvását, a teljesítményorientált iskolai oktatás okozta kudarcok elkerülését kívánják elérni.

1. számú táblázat: Európai országok áttekintése az iskolakezdési életkor szerint

Iskolakezdési életkor	Európai országok
4 év	Észak-Írország
5 év	Málta, Egyesült Királyság, Skócia, Wales, Hollandia
6 év	Ausztria, Belgium, Ciprus, Cseh Köztársaság, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Izland, Írország, Olaszország, Liechtenstein, Litvánia, Luxemburg, Norvégia, Portugália, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország
7 év	Bulgária, Észtország, Dánia, Finnország, Lettország, Lengyelország, Románia, Svédország

Az alapfokú oktatás kezdete általában egybeesik a tankötelezettség alsó korhatárával (vö. 2. számú és 3. számú táblázat adatait). Az Európai Unió

tagállamainak többségében az alsó tagozat 5–7 éves korban kezdődik és 10–12 éves korig tart, amikor is a gyerekek felső tagozatba lépnek. Dániában erre csak 16 éves korban kerül sor, mivel a 7–16 éves korig terjedő kötelező oktatási periódus – ahogy azt korábban bemutattam – egységes.

Több tagállamban az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás egészét két vagy akár több ciklusra bontják (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996). Az elemi oktatás több országban önálló ciklusokból áll (Belgium, Olaszország, Portugália), másutt külön szakaszokra bontják az iskola előtti nevelést is. Így Spanyolországban az óvodai nevelés két, míg az elemi oktatás három periódusra oszlik; Franciaországban pedig az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás háromlépcsős rendszert alkot.

Az egyik osztályból a másikba lépés az alsó tagozaton általában automatikus, nem kötött sem vizsgálóhoz, sem pedig tanulmányi eredményhez. A nehézségekkel küzdő diákok számára lehetőség van az osztályismétlésre a legtöbb európai államban (kivéve Dánia, Svédország, Norvégia és Görögország). *Évismétlésre* az első ciklus alatt *egy alkalommal* van lehetőség, speciális és egyedi eseteket kivéve (Luxemburg, Hollandia, Belgium, Spanyolország, Portugália, Németország), van, ahol az évismétlésről szóló döntést indokolni kell (Olaszország). Kivétel Franciaország, ahol *többször* is lehetőség van az osztályismétlésre. Ausztriában csak az első osztályból a másodikba való átlépés automatikus, a többi osztályban a tanulmányi teljesítményhez kötik a továbbhaladást.

Az európai uniós tagállamok közel felében a gyerekek 12 éves korukban *fejezik be alapfokú tanulmányaikat*. Egyes országokban ez a periódus hamarabb, már 10 éves korban lezárul (Ausztria, Németország, azonban ez utóbbi két tartományában, Berlinben és Brandenburgban, az alsó tagozat 2 évvel hosszabb), máshol 11 éves (Franciaország, Olaszország és Skócia kivételével az Egyesült Királyság) vagy 13 éves korig tart (Norvégia).

Minden egyes uniós tagállamban lehetőségük van a szülőknek arra, hogy gyermeküket *állami iskolába vagy magánintézménybe* írassák, azaz egyrészt intézményalapítási pluralizmus, másrészt intézményválasztási autonómia van. Az állami intézmények általában világi jellegűek, míg a magánszférába tartozók többfélék lehetnek. Megtalálható egyházi jellegű, alternatív pedagógiai módszerekkel működő, az állami iskoláknak megfelelő, de a privát szektor által fenntartott, valamint az állammal szerződéses viszonyban álló iskola egyaránt (Szabó, 2000). Az állam által finanszírozott magánintézményeknek minden esetben eleget kell tenniük bizonyos működési alapfeltételeknek, ilyen például az oktatási program elkészítése vagy a minimális tanítási idő betartása, mindezeket országonként törvények is szabályozzák. A magániskolákat azonban az adott oktatási hatóságok nagyon különböző módokon ellenőrizhetik. Különbségek vannak a tagállamok között a magánszféra szerepét illetően is. Az alapfokú oktatásban tanulók több mint fele (Hollandia), másutt viszont e korosztálynak mindössze töredéke tanul magániskolában (Németország, Írország).

A gyerekek napközi otthonos elhelyezésének igénye egyre gyakoribb, mivel nemcsak a nők nagyobb arányú munkába állásával kell számolni, hanem ezzel egy időben a hagyományos családi struktúrák felbomlásával is (Szabó, 2000; *Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996). Európai szintű probléma, hogy a fiatal szülők nem számíthatnak szélesebb családi segítségre. Ennek több oka is lehet, talán a leggyakoribb a többgenerációs családok hiánya, a nagyszülők aktív munkavállalói léte (akár nyugdíjas státus mellett is), vagy a mobilitás miatti nagy távolságok a gyermekek és a szülők lakóhelyét illetően (határokon belül és határokon túl is!). Az egyszülős családokban a gyerekek felügyelete nagyobb nehézséget okoz, így vannak országok, ahol bizonyos szolgáltatások kifejezetten a nehéz szociális körülmények között élő gyerekek számára jöttek létre. Ilyen céllal néhány országban a tanítási időn túl szervezett tevékenységeket is biztosítanak a gyermekek számára. Ezek gyakran csak kísérleti projektben megvalósított tevékenységek (Belgium, Németország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Portugália, Egyesült Királyság), de például Dániában az ilyen jellegű tevékenységeket az iskolákkal szorosan együttműködő szabadidőközpontokban (SFO) rendszeresen szervezik meg.

Az Európai Unió tagállamaiban az iskola előtti nevelés közös célkitűzése a gyermekek szocializálása, hozzászoktatása a társas-közösségi élethez (*Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996). Egyes országokban (mint például Németország, Írország, Hollandia, Ausztria) az iskola előtti nevelést folytató intézmények elsődleges szerepe a családi nevelés kiegészítése, a pedagógusok a gyermekek szocializációjáért és kibontakoztatásáért felelősek, konkrét tanítási feladatot nem látnak el. Más országokban (Belgium, Franciaország, Luxemburg, Görögország, Olaszország, Spanyolország) hangsúlyos szerepet kap az óvodai nevelésben a gyermekek fokozatos felkészítése az iskolai életre.

A pedagógusképzés sajátosságai

Széles körben elfogadott, hogy a kisgyermekellátásban és -nevelésben dolgozóknak – pedagógusoknak és a technikai dolgozóknak egyaránt – jelentős hatásuk van a gyermekek fejlődésére. A pedagógusok alapképzésének időtartama és színvonala államonként változó, ráadásul az iskola előtti nevelésben részt vevő és az elemi szinten tanító pedagógusok képzése gyakran elválik egymástól.

Az óvodapedagógusi és tanítói tanulmányok megkezdéséhez majdnem minden tagállamban a középiskolai tanulmányok befejezését igazoló bizonyítvány szükséges. A három-, négy- vagy ötéves képzés végén az óvodapedagógusok (Spanyolország, Görögország, Franciaország, Finnország, Svédország és az Egyesült Királyság kivételével) felsőfokú, de nem egyetemi végzettséget szereznek. A tanítóképzés sok országban egyetemi szintű. A képzés időtartama országonként változik, általában négyéves, de van, ahol csak hároméves, és van,

ahol öt évre tolódik ki (Szabó, 2000; *Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996).

Záró gondolatok

E rövid kitekintésből is érzékelhető talán, hogy Európa-szerte tendencia egyrészt az oktatási rendszerben kötelezően eltöltendő évek számának emelkedése és csökkenése; másrészt mind a tankötelezettség alsó, mind felső korhatára mozgásban van, mindkettő lefelé, illetve felfelé egyaránt. Az összehasonlíthatóság, a közös fejlesztési törekvések megfogalmazása kapcsán fontos szemponttá vált a tankötelezettség időtartalmának növelése mellett az oktatási rendszerek egységes elveken nyugvó osztályozása (ISCED rendszer), valamint a szakképzettség megszerzésének „egységesítése” (bolognai többciklusú képzési rendszer).

A tankötelezettségi korhatár módosítása szerkezeti változtatás, avagy tüneti kezelés? Továbbgondolásra érdemes, mire jó önmagában a tankötelezettség, és milyen más intézkedésekkel együtt érheti el hatékonyabban célját. Érdemes lenne ezekre a kérdésekre európai szintű összehasonlító vizsgálat során válaszokat keresni, erre jelen tanulmány keretei között nem vállalkozhattam, de azt gondolom, csupán e kérdéskör hazai szintű vizsgálata eredményesebbé tehetné a jelenkori köznevelési szabályozókat.

Összegezve megállapítható, hogy az egyes európai tagállamok különböző mértékben ismerték fel, hogy a gyermekkori nevelési minősége olyan kritikus tényező, amely a megfelelő finanszírozástól, a pedagógiai kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetésétől, a minőségi garanciáktól és a pedagógusok folyamatos képzésétől is függ. Azok az európai országok, ahol van az iskoláskort megelőző intézményes nevelési forma, többségében kiemelkedő részvételi mutatókkal rendelkeznek. Ennek ellenére e szolgáltatások minősége és elérhetősége sok országban fejlesztésre szorul. A minőségi gyermekkori gondozáshoz-neveléshez-oktatáshoz elengedhetetlen az optimális feltételek megteremtése. Alapvetően meghatározó tényezők: a pedagógusok alapképzettsége és továbbképzési lehetőségeik biztosítása; az intézményes nevelési formák és az otthon nevelés harmóniája, együttműködése; valamint olyan strukturális feltételek, mint például a csoportméret vagy a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak szakképzettsége és kellő mértékű jelenlétük biztosítása az intézményes nevelés folyamatában.

Jegyzetek

- Education for All by 2015 – *Will we make it? Education for All Global Monitoring Report 2008* (2007) UNESCO, Oxford University Press: Oxford. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> (2010. 01. 08.)
- Pre-school education: current thinking and provision.* (1995) ECSC-EC-EAEC: Brussels – Luxembourg.
- Pre-school and primary education in the European Union.* (1994) EURYDICE EUROPEAN UNIT: Brussels.

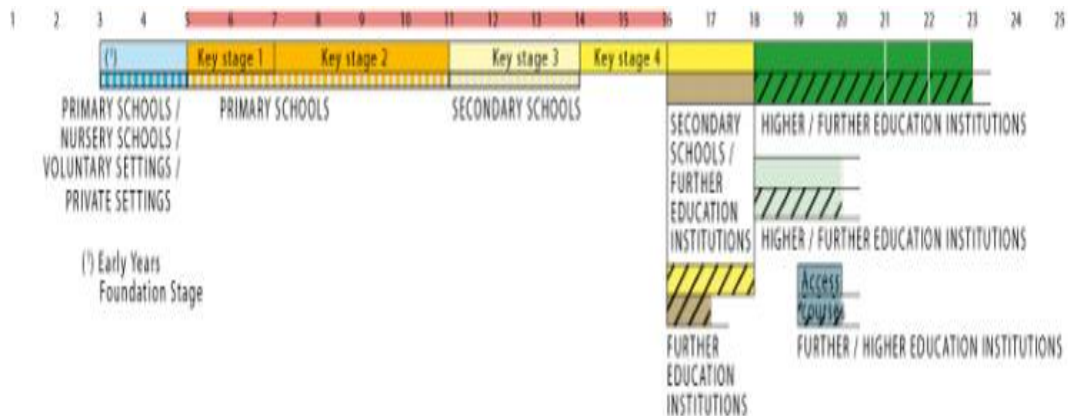
- Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union. The situation in Austria, Finland and Sweden and in the EFTA/EEA countries.* (1996) EURYDICE EUROPEAN UNIT: Brussels.
- Bajomi Iván (1991): Egy törvény margójára. In: Setényi János (szerk.): *A francia oktatási kerettörvény.* Oktatási törvénykezés Európában sorozat. Educatio Kiadó, Budapest. 5–10.
- Broström, Stig (2000a). *Communication & Continuity in the Transition from Kindergarten to School in Denmark.* <http://www.extranet.edfac.unimelb.edu.au> (2009. 08. 08.)
- Broström, Stig (2000b). *Transition to School.* <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED445814.pdf> (2011. 02. 01.)
- Ionescu, Thea – Benga, Oana (2007). Reconceptualizing early education on scientific grounds: school readiness in focus. In: *Cognition, Brain, Behavior*, 11. 1. 49–65.
- Istenes Mónika – Péceli Melinda (2010): Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. In: *Iskolakultúra*, 20. 4. 3–22.
- Korintus Mihályné (2002): Az OECD-országok kisgyermekneveléssel és -ellátással kapcsolatos politikája. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 12. 117–126.
- Leroy-Audouin, Christine (1995): La transition école maternelle - école élémentaire pour les enfants «en avance»: du passage anticipé en Cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux. In: *Enfance*, 48. 1. 3–24.
- Sharp, Caroline (2002). *School Starting Age: European Policy and Recent Research.* <http://www.emie.ac.uk/nfer/publications/44414/44414.pdf> (2011. 12. 29.)
- Šmelová, Eva – Souralová, Eva (2010). School Readiness of Children in the View of Preschool Pedagogues. In: *Buletinul Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti*, 62. 1 B. sz. 98–106.
- Straková, Jana – Simonová, Jaroslava – Polechová, Pavla (2011). *Overcoming School Failure' Background Report for the Czech Republic.* <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/48631810.pdf> (2012. 01. 08.)
- Szabó Balázs Gábor (2000, vál. és szerk.): Az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás az Európai Unióban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 2. 112–124.
- Tymms, Peter – Jones, Paul – Merrell, Christine – Henderson, Brian – Cowie, Mike (2005). *Children starting school in Scotland.* Scottish Executive Education Department, Edinburgh. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/36496/0009634.pdf> (2012. 01. 02.)

Mellékletek: Az európai oktatási rendszerek bemutatása³⁸

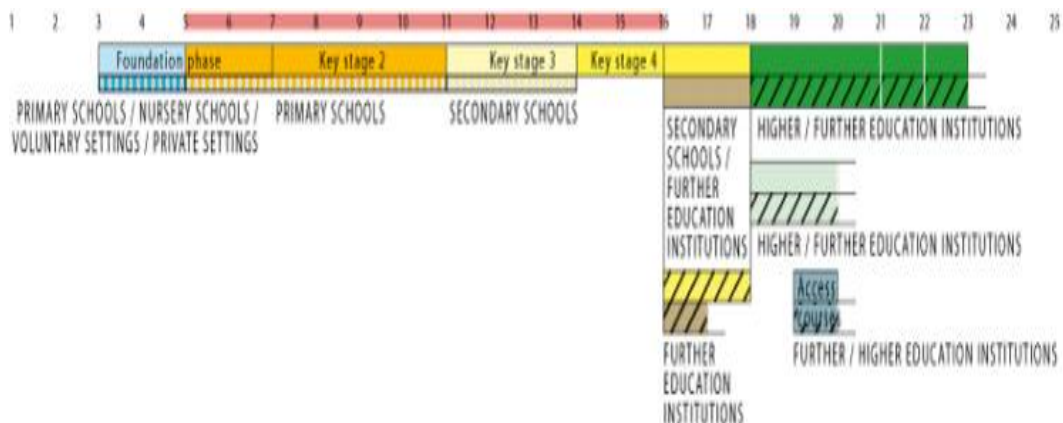
1. ábra³⁹: Az oktatási rendszer nemzetközi rendszeresített osztályozása (ISCED)⁴⁰



2. ábra: Anglia oktatási rendszere



3. ábra: Wales oktatási rendszere



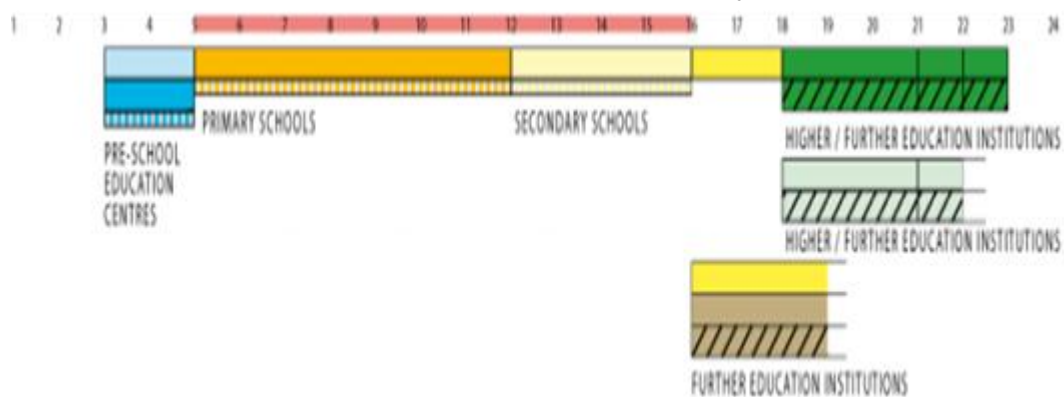
³⁸ Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php?title=Countries>

³⁹ A jelmagyarázatban szereplő kifejezések az angol fogalmak általam készített értelmező fordításai. Az eredeti jelmagyarázat az alábbi oldalon tekinthető meg: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_eng.php

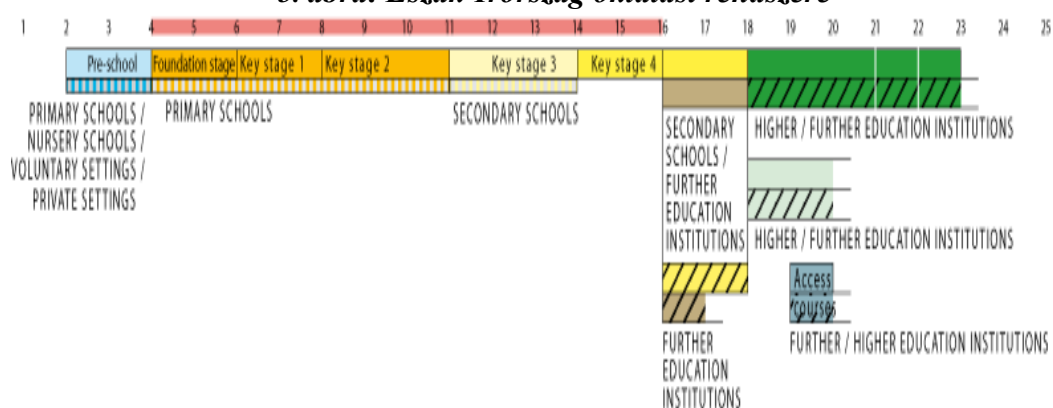
⁴⁰ ISCED (International Standard Classification of Education): Az oktatási rendszer nemzetközi rendszeresített osztályozása, ISCED 0: iskola előtti nevelés szintje, ISCED 1: alapfokú oktatás szintje.

⁴¹ Az összehasonlíthatóság érdekében az iskola előtti nevelésnél az oktatási minisztérium kifejezést használom az angol nyelvű forrás tükröfordításaként, megjegyezve, hogy az oktatási ügyekkel foglalkozó minisztériumok országoként eltérő elnevezéssel, eltérő államigazgatási struktúrában vannak jelen.

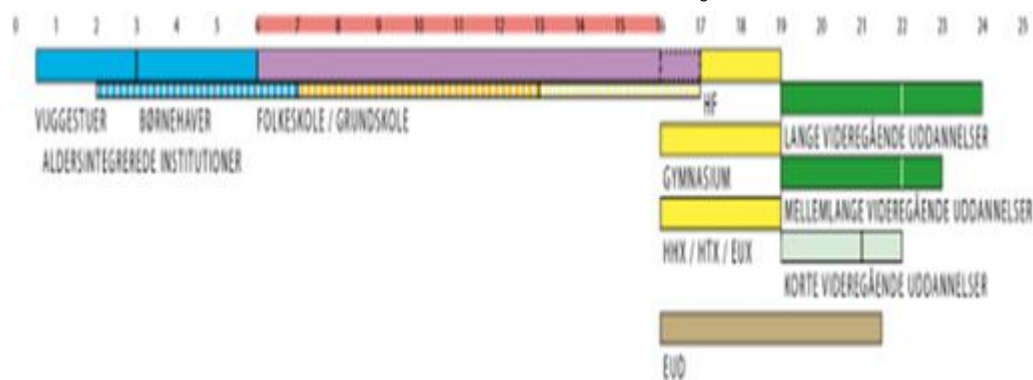
4. ábra: Skócia oktatási rendszere



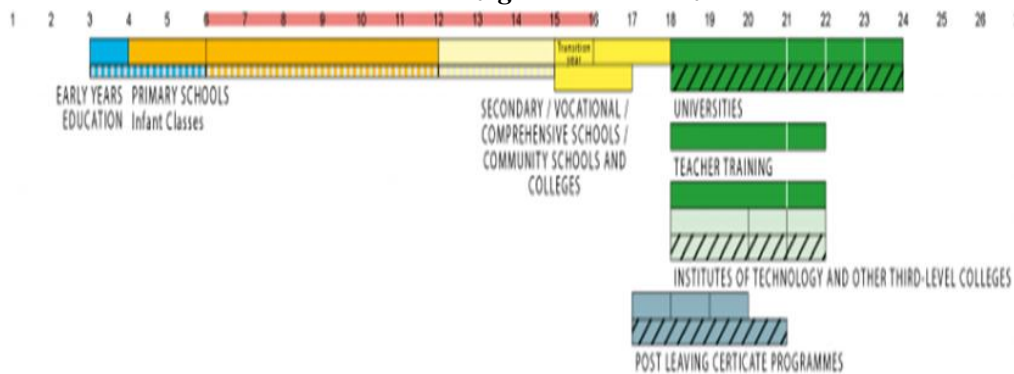
5. ábra: Észak-Írország oktatási rendszere



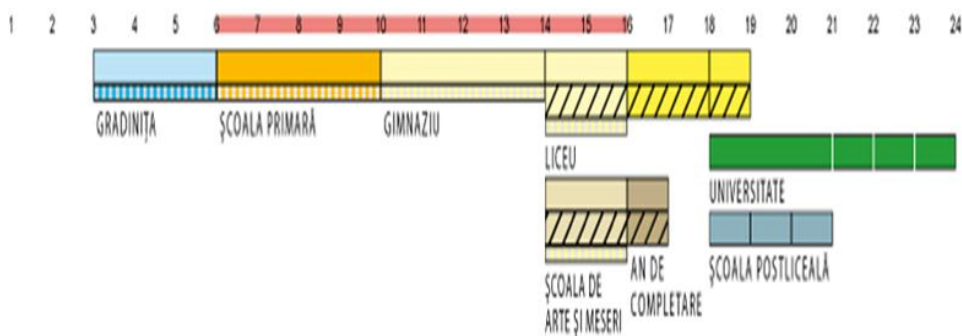
6. ábra: Dánia oktatási rendszere



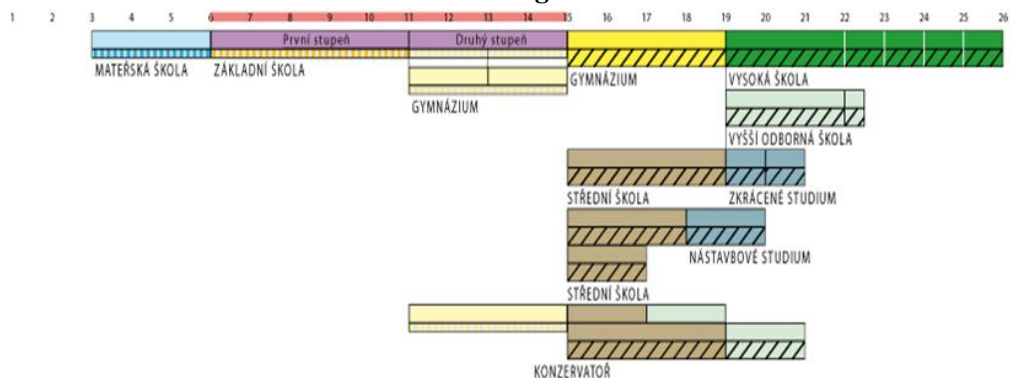
10. ábra: Írország oktatási rendszere



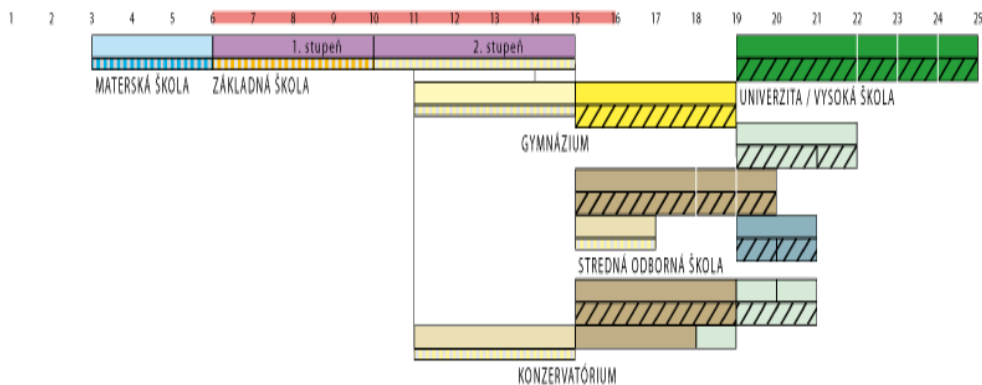
11. ábra: Románia oktatási rendszere



12. ábra: Csehország oktatási rendszere



13. ábra: Szlovákia oktatási rendszere



14. ábra: Tankötelezettség Európában

	Tankötelezettség időtartama ⁴²	
	Belépési életkor	Kilépési életkor
Ausztria	6	15
Belgium	6	15
Bulgária	7	16
Ciprus	4 év 8 hónap	15
Csehország	6	15
Dánia	6	16
Egyesült Királyság (Anglia, Wales, Skócia)	5	16
Egyesült Királyság – Észak Írország	4	16
Észtország	7	16
Finnország	7	16
Franciaország	6	16
Görögország	5	15
Hollandia	5	18
Írország	6	16
Izland	6	16
Lengyelország	6	16
Lettország	5	16
Liechtenstein	6	15
Litvánia	7	16
Luxemburg	4	15
Magyarország	5	18 ⁴³
Málta	5	16
Németország (a legtöbb tartományban)	6	15 ⁴⁴
Norvégia	6	16
Olaszország	6	16
Portugália	6	18
Románia	6	16
Spanyolország	6	16
Svédország	7	16
Szlovénia	6	15
Szlovákia	6	16
Törökország	6	14

⁴² A legtöbb európai országban azonos a tankötelezettség időtartama minden képzési formában tanuló számára. Néhány európai országban azonban eltérő a nappali képzési rendszerben és a nem nappali képzési rendszerben részt vevők tankötelezettsége. Így Belgiumban, Németország legtöbb tartományában, valamint Portugáliában a nem nappali képzési rend szerint tanulóknak 18, míg Németország néhány tartományában 19 éves korig tart a tankötelezettség.

⁴³ A nemzeti köznevelési törvény (2011) értelmében 2013. január 1-jétől lép hatályba a tankötelezettséget érintő új szabályozás, amely a 16. életévben határozza meg az tankötelezettség felső korhatárát Magyarországon.

⁴⁴ Néhány tartományban 16 éves kor a tankötelezettség felső korhatára.

„LEGYEN A MATEMATIKA MINDENKIÉ!”

25 ÉVE HALT MEG VARGA TAMÁS

C. Neményi Eszter

Eötvös Loránd Tudományegyetem

„Látszólag csak az egyszeregy tanításáról van szó, valójában nagyobb ügyről. Arról, hogy közkinccsé válhat-e, válik-e a matematika. Minthogy most nem az. Sokan azonban úgy véljük szerte a világban, hogy azzá válhat, és azon dolgozunk – megosztva ötleteinket, pozitív és negatív tapasztalatainkat –, hogy váljon is, mihamarabb” – olvasom a *Kritika* 1987. decemberi számában „Az egyszeregy körül” című írás bevezető sorait. Az üzenet szerzője: Varga Tamás.

Én őt 1967-ben ismertem meg, még az ELTE-n. Vele kapcsolatban valami „új” módszerről lehetett hallani. Kíváncsiságból elmentem megnézni a Váci utcában rendezett bemutatót. Gizi néninél is, Lidi néninél is láttam egy-egy órát¹, és aztán nem tudtam szabadulni az élménytől! Lehet így is tanítani a matematikát? Hogy minden kisgyerek örömmel dolgozik? Hogy az óra végén nem akarják meghallani a cseppet? És hogy egy-egy feladatnak többféle megoldását látják meg a 9-10 évesek, és sokkal gyorsabban, mint én, a negyedéves matematika szakos egyetemi hallgató? Azt aztán csak lassan, hosszú idő alatt értettem meg igazán, hogy *milyen egységes, átgondolt koncepció alapján jött létre ez a csoda*.

Fent idézett írása nyomán – amit már halála után kaptunk meg –, Rá emlékezve most néhány számomra fontos gondolatot szeretnék kiemelni.

Az egyik, hogy *miképpen gondolkodott a matematikáról*, mi volt számára a matematika.

A másik, hogy *hogyan gondolkodott a matematikatanításról, a matematikai nevelésről*. Miben kívánt egészen mást, mint ahogyan addig volt e téren?

Mi volt számára a matematika?

Idézett cikkében írja: „A matematika a legalsó szinttől a legfelsőig tapasztalatokból nő ki: próbálkozásokból, sejtésekből és ellenőrzésükből, elvetésükből vagy megerősítésükből. Mégis *az emberi szellem szabad alkotása. Híd a »két kultúra« között. Tele van játékosággal, esztétikummal: művészet is.*”

Száma a *matematika lényegéhez* tartozott, hogy a valóságos környezet tulajdonságait, a valóságos dolgok összefüggéseit, viszonyait ragadja meg a maga eszközeivel. A valóságos problémákat írja le a saját nyelvén, saját modelljeivel, és ezek felhasználásával oldja meg amazokat. Így valamiképpen alapja, eszköze a fizikának, technikának, egyéb tudományoknak.

De nem kisebb fontosságot tulajdonított annak, hogy a matematika *az emberi szellem szabad alkotása, művészet is*.

Tanítási gyakorlatában és 1963-ban elindított komplex matematikatanítási kísérletében egyaránt arra törekedett, hogy a kisdíjak is átélhessék a

¹ Tiszai Zoltánné, Gizi néni és Barabás Lajosné Lidi néni

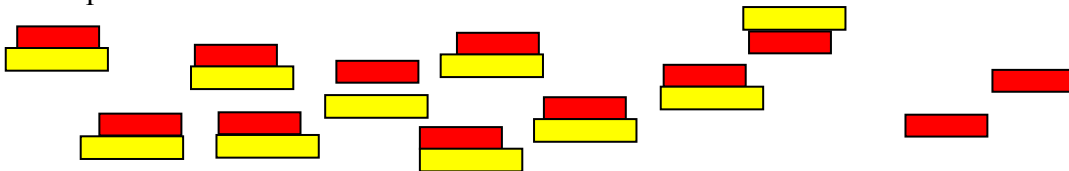
matematikával való foglalkozásnak ezt a teljességét: az ismeretek tapasztalatokon nyugvó birtokba vételét, a szellemi alkotás gyönyörűségét, és művészi játékosságát, esztétikumát. Fontosnak tartotta, hogy a matematikával való foglalkozás minden korosztály számára *örömszerző és alkotó tevékenység* legyen.

Matematikai játékaik sohasem öncélú szórakoztatások voltak. Nem írta lepkeszárnyakra az egyébként talán unalmas számolási feladatokat, de épített a *megértés öröme*, a *felfedezés* és a *véletlen megélésének izgalmára*, a „*már én is tudom*” *megelégedésére*.

Az óvodás Marika piros és sárga utat épített egymás mellett a színes rudakból. Megállapította, hogy a sárga út hosszabb.



Ezután az óvónő kérdésére, hogy melyik több: a piros vagy a sárga rúd, a rudak párokba rendezésével kereste a választ:



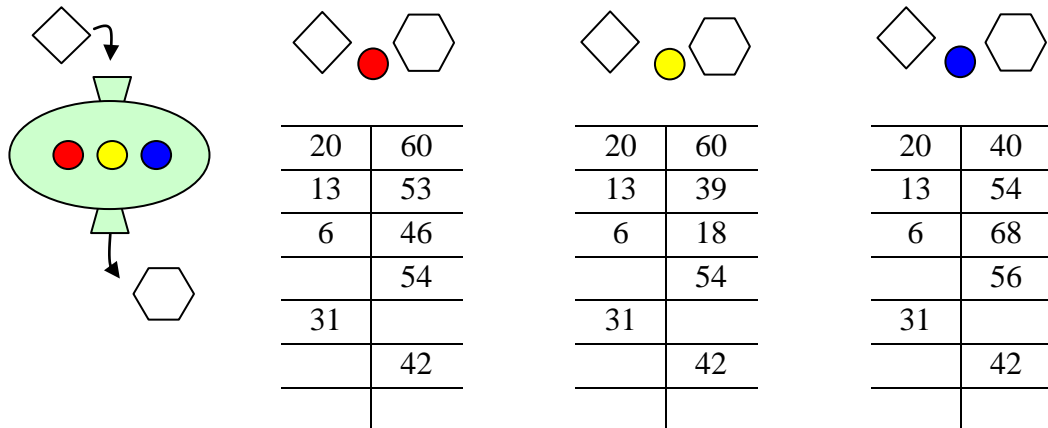
Kétkedést kifejezve kérdezte az óvónő: hát nem a sárga út volt hosszabb? Marika elbizonytalanodott, és újból megépítette az utakat. Magára hagyva megismételte a rudak párokba válogatását, aztán felkiáltott: „Jaj de buta vagyok! Hiszen a sárga rúd hosszabb!”

A „Jaj de buta” kislány csodálatos felfedezése – gondolom – mély megértés alapjává vált. S talán belőle lett az egyik tanuló, akinek később a mértékváltás nem okozott igazi problémát!

Amikor a *téglalap területén* dolgoztak a Váci utcai negyedikesek, sok különféle alakú és méretű, kivágott téglalapot hozott Varga Tamás a gyerekeknek, és mindenki kapott sok-sok egybevágó kis négyzetlapot, hogy fedje be velük a téglalapját. Állapítsa meg, hány ilyen lappal lehet befedni. Aki aztán egy téglalap lefedése után (vagy esetleg már az első egy-két sor kirakása után) tudta, mi lesz a kirakás eredménye, kérdezte: muszáj kirakni? Ha tudod anélkül is, akkor nem kell! – volt a válasz. Aztán elmagyarázhatta felismerését, előbb csak a tanító néninek, Tamás bácsinak, aztán – esetleg csak másnap, vagy egy hét múlva – a társainak is. És aki csak több téglalap lefedése után fedezte fel az azonos hosszú sorok szerepét, az is átélhette, hogy „*én tanultam meg*”, „*én is tudom*”!

Az egyik igen gyakran alkalmazott játék az ún. *szabály-játék vagy gépjáték* például a függvényszerű gondolkodás formálásának csodálatos eszköze lett, valamint tapasztalati bázis a függvényfogalom megalkotásához.

Jól képzett mérnök-szülők nehezményezték, hogy minek adunk olyan feladatokat a harmadikos, negyedikes gyereküknek, amit ők sem tudnak megoldani. Egy munkalapon ilyen feladványok szerepeltek egymás mellett:



Az első „bébikönnyű”: mindegyik számhoz hozzáad 40-et! A második talán még egyszerűbb: megháromszorozza a bedobott számot. De a harmadiknak nincs semmi értelme! – mondták, írták sokan felháborodva.

Emlékszem, a Váci utcai 4. osztályosok micsoda izgalommal foglalkoztak hasonló feladványokkal. Aki „kitalálta”, hogy mi lehet a gép szabálya, amikor a kék gombot nyomjuk meg, csak Gizi néninek súgta meg, hogy ne vegye el mások örömét, hogy mások is kitalálhassák.

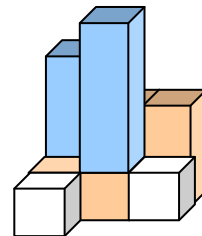
Varga Tamás meglátta és felhasználta az *alkotás szerepét* abban, hogy a kisgyerekek is *valódi szellemi tevékenységet* végezzenek. Nemcsak végrehajtoi voltak betanított munkásként a tanító utasításainak. Nemcsak elvégezték a kijelölt műveleteket, hanem a műveletek felhasználásával számokat alkottak. Igen egyszerű példája volt ennek az ún. *staféta játék*. Csapatonként egy-egy számot kaptak a gyerekek, s annak sokféle „nevét” írták a táblára, egymásnak adva a staféta-krétát. Aztán közösen ellenőrizték és értékelték a csapatok munkáját.

Vagy *kis kutatásokat végezhetek*: miféle számokat lehet alkotni például a 3 és az 5 felhasználásával, ha csak összeadásokat végezhetnek velük? És miket nem tudnak így előállítani?

Alkotó tevékenységek során ismerkedtek a gyerekek *testekkel, síkidomokkal*. Azokkal, amelyeket szabadon vagy valamilyen feltételekkel létrehozhat, meg azokkal, amelyek alkotóelemekként szolgáltak.

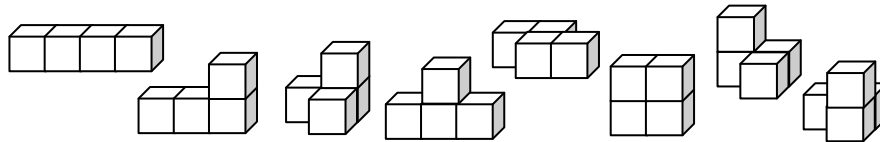
Például kézbe adott kockákból, színes rudakból építettek, szívószálakból fűztek, síkidomokból ragasztottak össze különféle testeket *kedvükre*.

Aztán *másoltak* eléjük épített vagy rajzban megjelenített testeket, ennek során alakot, méretet, állást, irányt, illeszkedést tanulhattak megfigyelni.



- Ilyen testekből – pl. 4 vagy 8 kockából, vagy 2 fehér, 3 rózsaszín és 2 világoskék rúdból – építhettek adott alaprajzon *vagy szavakban megfogalmazott feltételek szerint*:

- téglatest legyen,
- kocka legyen,
- minél kevesebb papírral lehessen becsomagolni, vagy minél kevesebb festékkel bevonni;
- adott számú csúcsa legyen...
- Esetleg alkossák meg 4 kockából az összes lehetséges testet, ha egész lapjukkal kell összesimulniuk a kockáknak.



- De alkottak *állításokat*, tárgyakról, összességekről, alakzatokról:
Például a 4 kockából megalkotott testekről. (Van köztük téglatest; van olyan köztük, amelynek valamelyik lapja hatszög. Mindegyiknek vannak párhuzamos lapjai. Amelyik nem téglatest, azon van beugrás, azaz nem konvex...)
- Tulajdonságokhoz, állításokhoz létrehozta *összességeket, rendszereket*:
Például a logikai lapokból hozta létre összességeket olyan állítások szerint, hogy
 - mindegyik lap piros
 - minden piros benne van
 - az előbbi mindkét állítás igazS ez utóbbi alapján eljutottak a részhalmaz meghatározó tulajdonságáig is.
- Készítettek *sorozatokat, táblázatokat* adott szabály szerint, vagy néhány adathoz, adatpárhoz, adathármashoz illeszkedőt
Például: folytasd a sort!
1, 2, 4...
És sokféle szabály szerint alkottak más-más sortot:
1, 2, 4, 5, 7, 8, 10...
1, 2, 4, 7, 11, 16, 22...
1, 2, 4, 8, 16, 32, 64...
1, 2, 4, 7, 12, 20...
és fogalmazták meg a követett szabályt.
- Alkottak akkor is, amikor valamely probléma értelmezéséhez, megoldásához kerestek, alkottak megfelelő modellt.
Például amikor arra keresték a választ, hogy egy papírcsík 10 összehajtása során hány rész keletkezik – sortot alkottak az alakuló részek száma szerint:
(1), 2, 4, 8... és így jutottak el a probléma megoldásához.

- Sőt mondhatjuk, hogy a *matematikai fogalmak megalkotásának* is főszereplői és nem elszenvetői voltak. Sokáig szavakba öntés nélkül, aztán saját megnevezéssel, körüljárással, s talán csak a felső tagozat vége felé egyre szabatosabb definícióval.

Itt szeretnék áttérni arra a gondolatra, hogy hogyan is gondolkodott Varga Tamás a *matematika tanulásáról, tanításáról, a matematikai nevelésről*. Bár már eddig sem tudtam kikerülni egy-egy elemét.

A munkatársaival együtt kidolgozott tantervben a matematikával való foglalkozás *legfőbb feladataként a gyerekek fejlesztését* fogalmazta meg minden olyan területen, amelyet szolgálhat ez a tevékenység. A matematika segítségével fejleszteni kívánta a tanulóknál a megértést, az ítélőképességet, az összefüggéslátást, de olyan általánosabb emberi képességeket is, mint pl. a figyelem, emlékezet, akarat, együttműködés, egymás megértésére való törekvés, kommunikáció, önismeret, önellenőrzés. Emellett hangsúlyozta a matematikai ismeretek fontosságát, a készségek el nem hanyagolható szerepét is.

Igen nagy gondot fordított a *tiszta fogalmak* kimunkálására. Továbbképző munkájában, előadásában, írásaiban arra törekedett, hogy a pedagógusok pontosan értsék, mi az egyes fogalmak tartalma, hiszen csak így szolgálhatják a gyerekek fogalomépítését.

Példaként szeretném kiemelni a *műveletfogalmakat*. Az egy- és kétváltozós műveletek megkülönböztetését, aminek igen nagy szerepe van a műveleti tulajdonságok pontos értésében, használatában.

Lehet-e a kivonás szereplőit felcserélni? És lehet-e egy műveletsorban előforduló szereplők sorrendjét változtatni, ha ott kivonások is szerepelnek? Ha nincs tiszta fogalmunk, ha nem tisztán értelmezzük a kétféle műveletet, nincs olyan gyerek, aki megértené, mikor szabad csereberélni, és mikor nem!

Pl. egyenlő-e a $6 - 2$ és a $2 - 6$? – Nem! A két változó szerepe más és más; nem cserélhető fel a kisebbítendő és a kivonandó!

És egyenlő-e a $17 - 2 - 3 + 8 - 9$ és a $17 - 9 + 8 - 3 - 2$? Igen. Miért is? A kiinduló számot egymás után növelik és csökkentik az egyváltozós műveletek, s az egyenrangú változtatások – mint pl. a hozzáadások és elvételek – sorrendje nem befolyásolja a teljes változás eredményét. Olyan ez a műveletsor, mintha több egybemenetű gépet kapcsolnánk egymáshoz: mindegyik változtatja valahogyan a beérkező adatot, de együtt ezek a változások – sorrendjüktől függetlenül – azonos eredményre vezetnek.

A szorzás sem csak kétváltozós művelet-tartalmú! Sőt a mindennapi szituációk legtöbbször *egyváltozós szorzás-fogalmat* alkalmaz. Amikor adott darabszámot, adott mennyiséget többszörözünk, akkor egyváltozós műveletet végzünk. És ebben az esetben még csak felvetni sem értelmes a tényezők felcserélhetőségét, nemhogy közlés alapján elfogadtathatnánk! Lehet 5 gombot háromszorozni, de nem lehet a 3-at 5-gombszorozni. Lehet a területszámításnál a 3 m^2 -t 4-szerezni, de nem lehet a 3 m -t 4 méterszerezni!

A kétféle osztás: az egyenlő részekre való osztás és a bennfoglaló – más néven euklideszi – osztás fogalomépítése, értelmezése is nagy gonddal történt. Amikor a fogalom kidolgozását elkezdjük, tehát *konkrét tevékenységeknek feleltetünk meg matematikai tevékenységeket, akkor nincs jogunk összemenni a különböző tartalmakat!* Sőt később is csak a számszerű egyezést fogadhatjuk el. Az adott szituációkban, szöveges feladatokban való értelmezések akkor is különbözőek!

A kísérleti időszakban még csaknem meglincseltek azért, mert a *négyzetet a téglalapok közé mertem sorolni*. Hogyan lenne a négyzet téglalap, amelynek csak a szemközti oldalai egyenlők, de a szomszédosak nem? Új szemléletre volt szükség, hogy a fogalmak egymáshoz való viszonya a helyére kerüljön!

Varga Tamás matematikatanításról vallott gondolkodásának egyik alapvetése az volt, hogy *egységes a matematika*, és ezt az egységességet a kezdetektől látnia kell a fogalmi rendszer épüléséért felelős pedagógusnak. Azt, hogy *a különféle témákat csak egységesen alapozva, és minden lehetséges szinten összekapcsolva, összeszöve helyes feldolgozni*. A témák esetenként ugyanannak a fogalomnak, összefüggésnek más-más aspektusát világítják meg. Valamely fogalom megközelítéséhez, összefüggés-feltáráshoz egy másik téma eszközként szolgálhat vagy begyakorlásához nyújt lehetőséget. És az így, spirálisan épülő fogalmi rendszer válik egyre gazdagabbá, egyre mélyebben megérthetővé.

„Az alsós matematika sohasem lehet többé csak számtan” – írta említett cikkében –, bár „a számolás a középpontban marad.”

Ennek a gondolatnak az újszerűségét akkor érthetjük meg igazán, ha ismerjük például az 1977-ben 14. kiadását megért 4. osztályos tankönyvet, amely az 1963-tól érvényes tanterv alapján készült. A könyv tartalomjegyzéke így szól:

Ismételjünk!

A tízezres számkör

A téglalap és a négyzet területe

A százezres számkör

Írásbeli osztás kétjegyű osztóval

A milliós számkör

Írásbeli szorzás háromjegyű szorzóval

Írásbeli osztás háromjegyű osztóval

Ismétlő feladatok

Az érdekes feladatok (3 ilyen feladat szerepelt a könyvben!) megoldásai.

És a fejezetek – az első oldalon megjelenő közléseket követően – mindössze a közölt ismeretet gyakorló szám- és szöveges feladatok sokaságát tartalmazzák. Képanyaguk 90-95%-a a szöveges feladatok tartalmához illesztett illusztráció (pl. szántó traktor, Gagarin és Tyereskova arcképe, épülő házak stb.).

Varga Tamás az első osztálytól egységként épülő matematika fontos területének tekintette a *halmazokat, a logikát* – anélkül, hogy elmélettel, formalizmussal terhelve volna meg az e témákkal való foglalkozást. A természetes

szám fogalmának egyik alappilléreként kezelte a halmazokat. Ennél azonban lényegesen szélesebb körű szerepét: az absztrahálás folyamatának csodálatos lehetőségét, a rendszerezés, rendszeralkotás módját is számon tartotta benne, és felhasználta a logikai gondolkodás alapozásának alapvető eszközeként.

A témák között szerepelt az *algebra alapozása, relációk, függvények, sorozatok, geometria, mérés, a kombinatorika*.

Forradalmi újítás volt, hogy a *valószínűséggel* is ismerkedhettek a kisdíákok már 6-7 éves koruktól.

Nemcsak a kombinatorikai gondolatok formálásának alkalmát látta a témában. Tehát nemcsak pl. kockadobásokkal, pénzérmékkel, a Galton-deszrával való játékokat, kísérleteket fogalmazott meg, amelyekben a véletlen események bekövetkezésének esélyeit a lehetséges előfordulások számbavétele alapján latolgathatták a gyerekek. De a véletlennek a világunkban jelen lévő óriási szerepét felismerve olyan játékokat, tevékenységeket is kieszelt, amelyekben pl. a rajzszög, vagy a fogpasztás kupak dobásának és különféle helyzetű leesésének megfigyelése játszott szerepet. Vagy az ablak alatt elhaladó járművek megfigyelése, jegyzése volt a gyerekek dolga. Tehát, ahol nem voltak egyenlő valószínűségű elemi események.

A tanítás-tanulás egy másik alapvetése, hogy *kicsi kortól valódi matematikát* kell adnunk a gyerekeknek. Ez az elv nemcsak arra kötelez, hogy a számtanon kívül a matematika többi területével is találkozzanak, és ne szakítsuk szét a matematika összetartozó ágait, vagy hogy sohase tanítsunk olyasmit, amit később módosítani, korrigálni kell. De arra is, hogy *ahogyan tanítunk, amiképpen foglalkozunk a gyerekekkel, az is matematikai legyen*. Így vált a *tanulás-tanítás módszere* is tartalmi kérdéssé. Így kaptak előkelő helyet a tantervben a matematikatanulás-matematikatanítás módszerei.

Módszertani törekvéseinek talán legátfogóbb jellemzője, hogy a tanulás-tanítás folyamatában módosulniuk kellett a szerepeknek. Azt helyezte előtérbe, azt vette alapul, *hogy hogyan képes ismereteket szerezni a gyerek, mivel tudja azokat elmélyíteni és bekapcsolni folyamatosan formálódó ismeretrendszerébe, hogyan tudja ezeket alkalmazni*.

Tudta, hogy ehhez a gyerekek egyéni és a korosztályt jellemző általános tulajdonságainak, adottságainak, képességeinek mély ismerete, formálódásának minél pontosabb nyomon követése szükséges.

Nem véletlen, hogy az *agykutatás, a fejlődéslélektan, a gyermeklélektan* legújabb eredményeiről, a nagyvilágban folytatott *matematikatanítási kísérletekről* naprakész és mélyen átgondolt tudással rendelkezett a tanár úr. És maga is érdeklődéssel kísérte figyelemmel a gyerekek viselkedését, reagálását a kínált helyzetekben.

Összinté kíváncsisággal hallgatta mások tapasztalatait, tanítási élményeit, és ezeket folyamatosan felhasználta a kísérlet irányításában, tanterv- és taneszközfejlesztő munkájában.

A gyerekek világáról, gondolkodásáról, tanulási lehetőségeiről szerzett nagy tudása alapján térhettünk át *a személyes, cselekvő tapasztalatszerzésből kiinduló*

tanulásra a már régóta általánosan elterjedt, szemléltetésre építő tanításból (ami természetesen már nagy előrelépést jelentett a szavak, mondatok mechanikus memorizáltatásához képest).

Ennek a megfelelő eszközökkel végzett tevékenységnek kettős szerepét tartotta szem előtt. Egyrészt a különféle helyzetekben megtapasztalt *konkrét tények és a köztük levő sokszínű viszonylatok közös lényegéből interiorizálódnak a fogalmak*. Másrészt az eszközök segítségével *külső képsorként megjelenő problémamegoldási folyamat is belsővé, gondolkodási folyamattá válik*.

A matematika értelmes tanulásának az is feltétele, hogy utasítások végrehajtása, sokszor ismételt kérdésekre adandó válaszok betanulása helyett foglalkozhassanak a gyerekek akár már óvodás korukban is igazi, gondolkodást építő *problémák megoldásával*. Olyanokkal, amelyek érdekesek a számukra. Hogy fejükben *az üres mondatok helyett a fogalomtartalmak s a köztük levő kapcsolatok formálódjanak ki*, hosszú időn át való érleléssel.

A matematikában viszonylag kevés olyan, konvención alapuló ismeret van, amelyben a gyerekek külső tekintélyre szorulnak. *Az igazság kritériuma a valósággal való egyezés*. Ez teszi olyan alkalmassá e tárgyat arra, hogy benne megtanulják a gyerekek ellenőrizni és értékelni saját munkájukat és társaik munkáját.

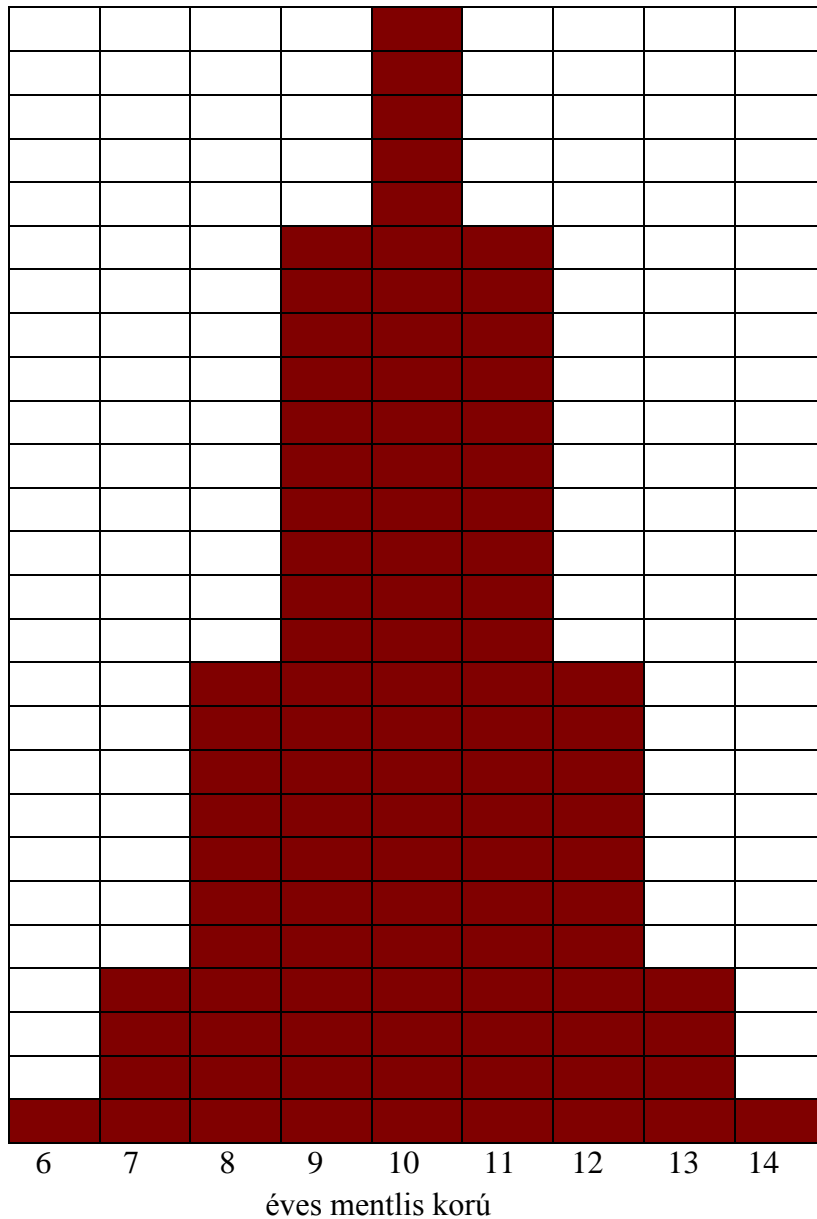
A jó tanulói légkör egyik feltétele *a tévedés és a vita szabadsága* – vallotta Varga Tamás. Ha téves gondolataikat is nyugodtan kimondhatják a gyerekek, és senki nem büntet érte, nem kell szégyenkezni miattuk, akkor kellemesebbé válik a tanulás, és a tanító is megérti, mi okoz gondot. Így a téves gondolat tisztázásához újabb problémákat vethet fel, bevonhatja a többi tanulót is, akik érveléssel, példákkal, saját gondolataik kimondásával segíthetnek.

A tanító, a tanár szerepe is módosult, kibővült. Nem korlátozódhat arra, hogy az információk kizárólagos forrása, majd az elsajátított ismeretek számon kérője legyen. Feladata a tanulási folyamat átgondolása, a megfelelő eszközök biztosítása, a munka szervezése és szükséges mértékű irányítása, segítése. Még a szerzett ismeretek megfogalmazásában is fontosnak tartotta Varga Tamás a tanulók saját, esetleg pontatlan kifejezéseiből való kiindulást, s ennek tapintatos, értelmező korrigálását.

Minthogy a módszertani kultúra formálása során valóban azt tekintette kiindulópontnak, hogy hogyan tud tanulni a diák, hangsúlyozta *a differenciálás fontosságát*. Bemutatta azt az akkor számunkra még meglepő tény, hogy a „*kivételesek vannak többen*”. Hogy pl. egy 4. osztályban már csak a tanulóknak mindössze nagyjából negyedrésze van mentálisan 4. osztályos szinten.

Az x évesek mentális kora sok vizsgálat eredményéből leszűrve minden x-re normális eloszlású – írta. Ilyen eloszlás esetén 100 pontosan 10 éves gyerek mentális kora egész évre kerekítve:

Mentális életkor	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A tanulók száma	1	4	11	21	26	21	11	4	1



Eszerint a nem 10 éves mentális korúak száma 74. A legalább 2 évvel eltérők száma is 32!

S ha felelősek vagyunk azért, hogy mindenki előbbre jusson a maga útján, lépcsősorán, akkor szükséges alkalmazkodnunk ehhez a tényhez. Ugyanis hiába íránk elő, hogy a 4. osztályosoknak hol *kell* tartaniuk. Aki még az előző lépcsőfokig nem jutott el, az képtelen továbblépni, aki jócskán túljutott az előírt szinten, azt unottá, kedvetlenné, érdektelenné teszi a már nem neki való teendő, a már nem neki szóló tananyag, probléma.

Minden *lényeges* mozzanatára sem tudok kitérni Varga Tamás koncepciójának. Azt azonban még szeretném elmondani, hogy bár fontosnak látta

a tehetséges tanulók fejlesztését, tevékenységének legfőbb mozgatója az volt, hogy *legyen a matematika mindenkié*. Hogy váljon a matematikatanulás *mindenki számára örömszerző, alkotó, fejlesztő tevékenységgé*.

Szívesen sorolnám most azok nevét, akik munkatársai – óriási munkájának részesei voltak. Soká tartana, nem tehetem. Pedig sokan vannak a jelenleg is ugyanazért az ügyért dolgozó, harcoló kollégák közül és a már elhunytak közül is, akiknek a nem mellékes szerepéről szintén jó lenne egyszer megemlékezni.

Varga Tamás munkájának *mai folytatásról* tudjuk, hogy a 87-es korrekció után alakuló tantervek, ha nem is változatlanul, de alapelveiben, a tananyag legnagyobb részében megőrizték azt a kincset, amelyet ő létrehozott közvetlen és távolabbi munkatársaival együtt. Abból táplálkozott a NAT, a kerettantervek, és a SuliNovában kompetencia alapon épülő tanterv egyaránt. Az éppen formálódó új kerettanterv is sokat merített eredményeiből. Sőt elmondhatjuk, hogy külföldön is megmaradt az érdeklődés, vannak követői tanterveinknek, tankönyveinknek, Varga Tamás matematikatanításra vonatkozó koncepciójának. Például Finnországban már az ő nevét viselő társaság gondozásában, tankönyveink és taneszközeink felhasználásával sok iskolában igen szép eredménnyel folyik az oktatás.

Nem térhetünk ki a kérdés elől, hogy az általa megkezdett munkát vajon jól folytatjuk-e mi is, itt Magyarországon. Számba kell vennünk az azóta elért eredményeket, az értékeket, amiket tovább tudtunk fejleszteni. De szembe kell nézni időről időre az oktatásirányítás és a napi gyakorlatok nehézségeivel, esetleges hibáival is, hogy elmondhassuk: közkinccsé válhat a matematika, mert azon dolgozunk – megosztva ötleteinket, pozitív és negatív tapasztalatainkat –, hogy váljon is közkinccsé, mihamarabb.

EGY TANULMÁNYKÖTET MARGÓJÁRA
MIKONYA GYÖRGY–SZARKA EMESE (SZERK.): AZ ÚJ VALLÁSOS
MOZGALMAK ÉS A PEDAGÓGIA (ELTE EÖTVÖS KIADÓ 2009)

Demeter Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A Mikonya György vezette *Reszocializáció és kultúrák párbeszéde az új vallásos mozgalmakban* kutatócsoport vállalkozása hiánypótló. A vallásosság kutatása szenzibilis terület, az adatgyűjtést meghaladó mélységű, pedagógiai nézőpontú vizsgálata úttörő kezdeményezés hazánkban.

Kitüntetett jelentőséget ad a csoport munkájának, és – a kutatások eredményeinek közzétételére tervezett – három kötetes könyvsorozatnak, hogy az első kötet megjelenését követően mind a vallási közösségek jogállását, mind a hitoktatás szabályozását a magyar törvényhozás jelentősen átalakította, a változó jogszabályi környezet a tájékozódást a korábbiaknál is szükségesebbé teszi.

A könyvsorozat első két tanulmánykötete már olvasható. Az *Új vallásos mozgalmak és a pedagógia* 2009-ben jelent meg, alcíme szerint a vallásos mozgalmakkal összefüggő sajátos iskolai nevelési problémák feltárására vállalkozik. Mikonya György a kötetet bevezető értekezésében személyiséglélektani és valláspszichológiai elméletek eredeti ötvözetével megalapozza, a társszerkesztő, Szarka Emese *A valláspedagógia tartalmának alakulása* című zárótanulmányában összefoglalja a tanulmányok füzérét. A széleskörű anyaggyűjtést és rendszerezést követelő munka fő célja a szerkesztők szerint a hazai valláspedagógia önálló neveléstudományi diszciplínaként való kibontakoztatása.

A vallási szerveződések, közösségek kutatása érdeklődésre számot tartó, de valláselméleti, szociológiai, szociálpszichológiai, történeti, kulturális antropológiai, pszichológiai megközelítésben egyaránt viták kereszttüzében álló, politikai befolyástól sem mentes terület, a vallásosság összetett jelenség, vizsgálata a kiindulópontnak tekintett alapfogalmak és a metodikák megválasztása, a következtetések levonása terén egyaránt körültekintést és mértéktartás igényel, amire a vallásszociológusok eredményeik közzétételekor folyamatosan felhívják a figyelmet. Szükség is van a következtetések tekintetében az óvatosságra, hiszen a vallásosságra vonatkozó fogalmak értelmezésének különbségei és az adatgyűjtési módszerek eltérései jelentősen befolyásolhatják az azonos népesség körében azonos időszakban folytatott vizsgálatok eredményeit és ezek értékelését.¹

Munkájának kezdetén a kutató szembesül például a vallási közösségek és az egyéb szerveződések elhatárolásának feladatával, ami, ha nem a törvénykezés tudományos szempontból aligha kielégítő módját fogadja el,² meglehetősen sokrétű feladat, ugyanakkor

természetesen a törvényi változások óhatatlanul rávetítik árnyékukat a tudományokra is. Az 1990-es évi IV. törvény 8. § szerint az azonos hitelveket követő legalább száz természetes személy vallási tevékenység céljából egyházat alapíthatott, így 2007-ben az Oktatási és Kulturális Minisztérium 159 különálló egyházat/vallási közösséget tartott nyilván, ezeket további, a vallási közösségek által működtetett intézményekkel bővítve kb. 300 egyházi jogállású szervezetet ismert el. A kutatócsoport munkájának kezdetén tehát a jogszabály még igen szélesre nyitotta a vizsgálódás kereteit. A 2011. évi CCVI. törvény az egyházak körét jelentős mértékben szűkítette: a recenzió megjelenéséig –két ütemben – 27 egyház elismerésére került sor, jöllehet a törvény 14. §- a nyitva hagyja az utat a megszabott kritériumoknak megfelelő közösségekkel való bővítésre.

A törvénykezés deklaratív meghatározásánál árnyaltabb megközelítés lehetőségét éppen a történeti hagyományokon nyugvó nagy egyházak és felekezetek körén kívül eső vallási közösségek fogalmának jellemzési kísérletei kínálják, hiszen nem kis részben ezek miatt ütközik nehézségekbe a kellően flexibilis elméleti megalapozás. Ezek a közösségi



formációk lehetnek a tradicionális vallások elágazásaiból született, azok köréből kirekesztett vagy akár tolerált irányzatok is, lehetnek több különböző vallásból, esetleg tudományelemekből és hiedelmekből kompilált ötvözetek, amelyeknek a személyiség egészére egy-egy zenei szubkultúra vagy sportklub identifikációs közösségénél tartósabb befolyásuk akkor lehet, ha a hozzájuk csatlakozók életproblémáik folyamatos kezelésének ígéretét várhatják tőlük.

Az „új vallási mozgalom” (ÚVM) terminust általában olyan közösségekre alkalmazzák, amelyek transzcendens irányultságú lelki, világnézeti, hitéleti kultúra követésére és gyakorlására hivatottak nyilvánítják magukat.³ A közelítő megfogalmazás, amint a hozzá hasonlók is, könnyen kicsorbulhatnak azonban az egyes közösségek önmeghatározásán, ezért mondható plauzibilis megoldásnak Mikonya György módszere, aki a kötet bevezető tanulmányában a vallásos közösségek különféle csoportosításával rajzol tablót, így az elhatárolás rugalmas, újabb szempontok érvényesítésével az ide sorolt közösségek köre módosítható, ami különösen indokolt ebben a körben, hiszen folyamatos a mozgalmak sokasodása és változása.

A kötetben a szerzők bemutatnak néhány jellegzetes, általuk az ÚVM körébe sorolt közösséget, nem riadva vissza egyes, különböző intézmények éles bírálatait magára vonó, és a közvéleményben is inkább negatív értékelésű csoportosulás jellemzésétől sem. A választás szempontjairól nem esik szó, de talán szándék lehetett a különböző világvallásokhoz köthető új mozgalmak reprezentálása, hiszen a magukat a kereszténységhez soroló vallási közösségek mellett megjelenik a kötetben iszlám eredetű, ind megalapozású és a főként kínai és japán, csan és zen buddhista gyökerekből táplálkozó közösségi formáció is. A vallásosság hagyományos fogalmának sajátos bővítésével éltek a

szerkesztők, amikor a pszichotechnikai módszerek terjesztésére szerveződött, jöllehet a spiritualitásra irányuló igény közösségi kielégítését is felvállaló szcientológiát, valamint az agykontrollt a kutatott szervezetek körébe sorolták.

A kötet szerzői a módszerek választása során a sokoldalúságot tartották szem előtt. Vallási/egyházi dokumentumokat ismertettek, beszámolókat gyűjtöttek egyháztagoktól és az egyházaikat elhagyóktól, valamint külső megfigyelőktől. A pedagógia szempontjaira tekintettel rendszerezték a – nagyrészt személyes elbeszéléseket, interjúkat tartalmazó, igen szerteágazó – anyagot. Minden kiválasztott vallási mozgalomhoz összegző táblázat készült, az egyes fejezetek végén pedig „a neveléstudományhoz” címzett jelzések olvashatók. A megnyilatkozást vállaló egyháztagok személyes közléseinek dominanciája az összegzések érvényességi tartományát vélhetően szűkíti, hiszen a közösségek tagjai eltérően követhetik, értékelhetik, értelmezhetik az ideáltipikus mintákat, a tanítások egyénített módon épülnek be egy-egy hívő világértelmezésébe, céltételezésébe, értékrendjébe, konkrét élethelyzeteinek megélésébe, így az egyes közösségek útmutatóként elismert iratainak a tagok beszámolóival való összevetése a következőkben átfogóbb kép kialakítására adhat alkalmat. Szembetűnő például, hogy a közösségek tagjainak beszámolói arról, hogy mozgalmuk milyen életmódmintát követ, nagyjából megegyezik a mainstream médiumok és nevelő célzatú tömegmozgalmak által hirdetett testi-lelki egészségképpel, persze valamelyest rigorózusabb formában, vallási kötelességnek tartva például a családi élet bensőségességét, vagy éppenséggel az egészséges étkezést. A nagyobb részben személyes beszámolókra és megfigyelésekre épülő ismertetések ugyanakkor élményszerűvé teszik a leírásokat, egyúttal tiszteletet ébresztenek a munkát végzők kitartása és eltökéltsége iránt.

Mesterházy Ágnes az Egyesült Államokból indult – hazánkban három egyházi közösségbe szerveződött – adventista mozgalmat és az adventisták közül kivált, ma már önálló egyházat, a Jehova Tanúit jellemzi, különös hangsúlyt helyezve az önfegyelmet és odaadást követelő életmód, a család és a nevelés leírására, nem tagadva az iskolai és más közösségekkel való együttműködés nehézségeit sem.



Szarka Emese mutatja be a muszlim országban született, önjellemzése szerint integratív és toleráns Bahá’i Közösséget, annak jótékonyági és tanító szolgálatát.

Szabó Richárd vállalkozott a világszerte rázúduló kritikák által a tudomány és a vallás körén kívülré utasított – szintén az USA-ból indult – Szcientológiai Egyház bemutatására. A tanulmány illusztrálja azt a rejtélyt, de nem fedi fel, hogy miben áll a nehezen átlátható szerveződésű, működési módú mozgalom vonzereje, és miért váltott ki ilyen mértékű társadalmi elutasítást.

Szarka Emese az USA-ban létrehozott agykontroll módszert a hagyományos pszichikus technikák adaptációjával kialakított tanulási rendszerként jellemzi, amely nem idegen az akadémiai tudományoktól sem, a kifejlesztésében és terjesztésében

közreműködők egyetemeken képzett pszichológusok, orvosok. Az Agykontroll Alapítvány önmeghatározása szerint is elsősorban a pszichikus adottságok teljesebb kibontakoztatására irányuló tevékenységet folytató közösség, hasonlóan az Erőszakmentes Kommunikáció Központból kiinduló szerveződéshez. E két formáció nagyon részletes, a szervezetek által közrebocsátott iratokból bőven idéző ismertetésére alapozva Szarka Emese pedagógia szempontból releváns szemléleti és tanulmányi elemeket foglal össze.

A hagyományos hitrendszerekkel szoros összefüggésben fejlődött, de főként az egységes testi-lelki kiteljesedés irányába vezető gyakorlatok rendszereként bemutatott japán harcművészetről Verőné Jámbor Noémi, a vallási indíttatású, ind eredetű táncművészetről Túri Virág Réka készített beszámolót, ezek az írások érdekességük és eredetiségük okán olvashatóak, bizonyosságot tesznek arról, hogy a szerzők önfejlesztő és pedagógiai munkájukban egyaránt hitelesek, de elbeszélésük a kiemelt tevékenységformákat szélesebb kontextusba nem helyezi.

A kötet valamennyi írása a megértést szorgalmazva szolgálja a hazai közvéleményben tapasztalható elutasítás, elzárkózás, vagy elítélő attitűd oldását. Az új egyházi törvény még indokoltabbá teszi a vallások, köztük az új mozgalmak tanulmányozását, a törvény hatálybalépésétől kezdve ugyanis a pedagógus nem csupán azzal a kihívással szembesül, amire a kötet több tanulmánya is utal, hogy ugyanis az eltérő vallási kötődésű családból, közösségből érkező gyerekek között hogyan tudja a megértést elősegíteni. A pedagógusnak az új jogszabály teremtette helyzetben azzal a feladattal is meg kell birkóznia, hogy miként kezelje a vallásos közösségek közötti törvényi különbségtétel problémáját, nem csupán a gyerekek, hanem a szülők, a helyi civil és intézményes szerveződések, és az iskola tanulási-nevelési közösségének életében részt vállaló egyházi küldöttek, oktatók körében is. A kötetben szó esik arról, hogy az egyes mozgalmak milyen módon kapcsolódnak be a nevelésbe és az oktatásba. A Magyarországi Baha'i Közösség „Mesélő Édesanyák” projektje például, ami Szarka Emese tanulmánya szerint roma közösségekben különösen sok követőre talált, jelenleg nem tartozik az állam által elismert egyházak közé, így nem vonatkoznak rá a köznevelési törvény e tárgyú előírásai sem, holott társadalmi hasznossága kétségbevonhatatlan, ezért a törvényalkotó vélhető szándékának megfelelni látszik.



A vallásosság tanulmányozását, ennek révén a kötet írásait az egyházak új szabályozása mellett a hit- és erkölctant kötelezően választható, a tanulmányi előmenetelbe beszámító osztályzattal értékelt tantárgyként előíró 2011. CCVI.⁴ törvény szintén kiemelt jelentőséggel ruházza fel. A hit- és erkölctan tanításának kötelezően választható iskolai tantárggyá tételét nyilván a társadalom fejlesztésének, a gyermek erényességének és jóllétének célja vezette. A törvényhozó vélhetően nem számolt azonban sem a szervezési nehézségekkel, sem a különböző felekezetekhez tartozók egymástól és a felekezeten

kivüliektől való iskolai, tanórai elkülönítéséből eredő kölcsönös idegenkedéssel, sem pedig az egyházak iskolai képviselői részéről megjelenő misszionárius eltökéltség lehetőségével, gondolható, hogy mindez nem vezet a társadalmi harmónia, a kívánatos erény és jóllét irányába.

A vallásosság hatása az egyén életére az európai eszmetörténetben régóta elemzett kérdés, amint ezt néhány jellegzetes példára való utalás is megvilágíthatja. A 17. századi janzenista matematikus–filozófus Blaise Pascal emlékezetes mondatai bizonyára mindazokban felidéződhetnek, akik a hit- és erkölcsstan jelen formában előírt hazai bevezetését mérlegelték. A *Gondolatok* című mű dialógusának filozófus-szereplője, közvetlenül a híres „fogadás” érveinek kifejtése után a hitkeresőhöz ekképp szól: „El akar jutni a hithez, de nem ismeri a hozzá vezető utat; ki akar gyógyulni hitetlenségéből, és orvosságot kér rá: azoknak a példáját kövesse, akik ugyanúgy meg voltak kötve, mint maga, és most mindenüket felteszik a fogadásra. Ezek az emberek ismerik azt az utat, amelyet maga követni szeretne, és már kigyógyultak abból a bajból, amelyből fel akar épülni. Cselekedjék úgy, ahogyan ők kezdték: úgy tettek, mintha hinnének, szentelt vízzel hintették meg magukat, miséket mondtak...”⁵



A 19. századi evangélikus Søren Kierkegaard *Félelem és reszketés* című írásában ezzel szemben arról szól, hogy az evilági élet döntési helyzeteiben végletesen elbizonytalanodott ember számára csak a hit adhat bizonyosságot, ám a hit: szenvedély, hozzá csak egyedi, egyéni út vezet, ami ugyan mindenki előtt nyitva áll, de nem mindenki képes ezen az úton végigmenni. A „hit igazi lovagja tanú, soha nem tanító”, ha „egy tucat szektázó összeáll”, az csak a külső világnak szól.⁶ Megjegyzendő, hogy itt a „szektázó” megjelölés bármely felekezet pusztán közösségi identitást, külső elismertséget kereső híveire vonatkozik, nem csak a hagyományosan szektának nevezett vallási csoportokra.

A vallásszabadság követelése az európai újkorban egyre nagyobb hangsúlyt kap, ugyanakkor a keresztény hit- és erkölcs elfogadtatásának helyeslése a francia felvilágosodásig jelentősen nem rendül meg. A vallásszabadság ugyanis első jelentősebb hirdetőinél még egészen más értelemben szerepel, mint ahogyan azt ma megszoktuk, amint azt például Európai Unió Alapjogi Chartája fogalmazza meg.⁷ A 15-16. század fordulóján például a katolikus Morus, vagy később, a 17. században például az anglikán John Locke egyaránt kiemelik, hogy az egyének megbízhatóságának érdekében bizonyos tanok (elsősorban az ateizmus) követését és/vagy hirdetését helyes közösségi korlátozás alá vonni.⁸

Voltaire bon mot-já világít rá egyenesen, miről is lehet szó: „Szükségem van arra, hogy az ügyvédem, a szabóm, és a feleségem higgyen Istenben”⁹ Rousseau más oldalról nyomtatékosítja a vallásosság követelményét: „az állam számára igen fontos, hogy minden

polgárnak legyen vallása, amely megtanítja szeretni kötelességeit”. A polgári vallás rousseau-i tantételei egyszerűen összegezhetők: „létezik a hatalmas, bölcs, jóságos, előrelátó, és mindenről előre gondoskodó istenség, van eljövendő élet, az igazak üdvözülnek, és a rosszak elnyerik büntetésüket, a társadalmi szerződés és a törvények szentek.”¹⁰

A különféle vélemények európai kulturális örökségünk részei. Vajon a külsődleges kultusz közelebb visz-e az erény jutalmát ígérő, kiegyensúlyozott és mértéktartó földi életet eredményező hithez, mint azt Pascal írta, vagy éppenséggel eltávolít attól, ahogyan a dán filozófus vélte? Ki lehet-e mondani, hogy az embertársak iránti megértést szorgalmazó, nem csak transzcendens irányultságú meggyőződések közül egyesek az erényességet inkább szolgálják, mint mások? Vagy éppenséggel a vallás (bármely vallás?) féken tartja a kísértéseknek nehezen ellenállót, szakralizálja a profán törvényeket? A kötet tanulmányai a maguk módján válaszolnak a kérdésekre.

Az ezredfordulón szélesebb kontextusban, több vizsgálat kutatta a szubjektív jóllét és a vallásosság összefüggését. A hazai szakirodalomban legismertebbek a Kopp Mária nevével



fémjelzett kutatócsoport eredményei, amelyekből az tűnik ki, hogy a vallásosság – jóllehet egyéb tényezőktől, pl. szociokulturális, jövedelmi, demográfiai státustól, a vallási kötődés jellegétől nem függetlenül – alapjában véve előmozdítja a szubjektív jóllétet.¹¹

Egy, a vizsgálatot több országra kiterjesztő kutatás szerint a hagyományosan vallásosként számon tartott országokban vallásosak szubjektív jólléte ugyan felülmúlta a nem vallásosakét, de a szekulárisabbnak tartott országokban hasonló összefüggést nem tudtak kimutatni.¹²

A kötetben Szenes Márta tanulmánya az új vallásos mozgalmakba belépett fiatalok megtérésük előtti életútjának sokrétű elemzésével gazdagítja a témakör irodalmát, ezzel illeszkedik a bevezető értekezés szabta kerethez, ami elsősorban az egyén élethelyzetének, spirituális szükségletének, identifikációs közösség iránti igényének irányából közelíti meg az új vallásos mozgalmak vonzását, létrejöttük és gyarapodásuk forrását.

A kötet előszava egy, a társadalomtudós kívánatos tárgykezelésének ideáltípusát jellemző Koestler-idézettel zárul: „*a cél nem az ítélkezés, csak a megismerés és a mérlegelés*”, amit érzékelhetően törekszik követni a munkában közreműködő valamennyi szerző. Mikonya György bevezető tanulmánya olyan átfogó lélektani megalapozást ad a további munkához, ami a rivalizáló pszichológiai elméleteket egységbe ötvözve keretbe foglalja a kutatásokat, ösztönzést és bátorítást ad a csoport tagjainak. A kötet tanulmányai, amint a már olvasható második kötetbe foglaltaké is, várakozást keltenek a folytatás iránt.

Jegyzetek

¹ Példa lehet erre Rosta Gergely tanulmányában egy döntően vallási önmeghatározás alapú, általában évente végzett kérdőívezés a 'maguk módján vallásosak' arányát hazánkban a kilencvenes évek elejétől 2008-ig csekély ingadozásokkal, alapvetően változatlanul, cca. 50%-nak mérte, ezzel szemben a SOTE Magatartástudományi Intézetének széles körben ismert kutatásai szerint 1995-től 2006-ig duplájára nőtt az egyházakon kívüli vallásos csoport aránya. Ld. e két írás adatainak különbségét: Rosta Gergely: Vallásosság a mai Magyarországon. *Vigília* 2011/11 és Székely András: A vallásosság alakulása Magyarországon 1995-2006 között. In: Kopp Mária (2008) szerk.: *Magyar lelkiállapot*. Semmelweis Kiadó, Budapest.

² A 1990-es évi IV. tv. 8. -15.§ szabályozásához képest a 2011. évi CCVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról a következőképpen változtatta meg a vallási közösség fogalmát:

„6. § (1) A vallási tevékenység olyan világnézethez kapcsolódó tevékenység, amely természetfeletti irányul, rendszerbe foglalt hitelvekkel rendelkezik, tanai a valóság egészére irányulnak, valamint az erkölcsöt és az emberi méltóságot nem sértő sajátos magatartáskövetelményekkel az emberi személyiség egészét átfogja.

(4) Az Országgyűlés által elismert egyházakat a melléklet tartalmazza (42/2011. (XII. 31.) KIM rendelet)” Az Alkotmánybíróság 2013.02.26-án közzétett IV/2352/2012 határozatában az idézett sarkalatos törvény több pontját Alaptörvény-ellenesnek nyilvánította. Az Országgyűlés a törvény kifogásolt elemeit az Magyarország Alaptörvényének negyedik módosításával beemelte az Alaptörvénybe (ld. MK_13_049_pdf): 1) Az Alaptörvény VII. cikk (2) és (3) bekezdése helyébe a következő rendelkezések lépnek: „(2) Az Országgyűlés sarkalatos törvényben egyházként ismerhet el egyes vallási tevékenységet végző szervezeteket, amelyekkel az állam a közösségi célok érdekében együttműködik. Az egyházak elismerésére vonatkozó sarkalatos törvényi rendelkezésekkel szemben alkotmányjogi panasznak van helye.

³ A Szarka Emese által idézett, Christopher Partridge által szerkesztett kötet mellett a tárgy meghatározásához hozzájárul egyebek közt Lewis, James R. (2008): *The Oxford Handbook of New Religious Movements* (Oxford Handbooks in Religion and Theology) c. könyve.

The Centers For Apologetics Research lelkiismereti irányzatokként említ több olyan közösséget, amelyek a kötetbe kerültek. Lugosi Győző történész pedig a kívülállók részéről szokásos „kisegyházak, fundamentalizmus, integrizmus, neospiritualizmus, New Age, kultusz, szekta” megnevezéseket is felsorolja, amelyeket azonban az érintettek magukra nézve nem tartanak érvényesnek.

<http://www.claritas.co.hu/dokumentumok/lugosi%20gyozo.pdf>

⁴ 2011. évi CXC. törvény „A nemzeti köznevelésről” 35.§. és az alkalmazásra vonatkozó 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet szabályozza

⁵ Pascal, Blaise (1978) : *Gondolatok* Gondolat Kiadó, Budapest, 57-58. o.(ford. Pödör László)

⁶ Kierkegaard, Søren (1986): *Félelem és reszketés*, Európa, 139-140 o. (ford. Rác Péter)

⁷(2007/C 303/01) 12. 12. 2007. Idézet a Charta szövegéből: „10.cikk – A gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadság: (1)Mindenkinek joga van a gondolat-, a lelkiismeret- és a vallásszabadsághoz. Ez a jog magában foglalja a vallás vagy a meggyőződés megváltoztatásának szabadságát, valamint a vallásnak vagy meggyőződésnek mind egyénileg, mind együttesen, mind a nyilvánosság előtt, mind a magánéletben, istentisztelet, oktatás és szertartások végzése útján való kifejezésre juttatását.”

⁸ Ld.: Morus, Th.(1989): A Seholszigetiek vallásairól. In: *Utópia*.Európa Kiadó, Bp. és Locke, John (1982): *Levél a vallási türelemről*. Akadémiai Kiadó, Bp.

⁹ Ld. a „vallás” címszót Voltaire (1983): *Filozófiai ABC*. Európa Kiadó, Bp.

¹⁰ Rousseau: A társadalmi szerződésről. VIII. fejezet. In: *Értekezések és filozófiai levelek* (1978). Magyar Helikon, Bp.

¹¹ Székely László tanulmányát Kopp Mária – szerk. (2008.): *Magyar lelkiállapot. c. kötetéből* idézi Pósch Krisztián–Schlosser Károly: Izolált vallási közösségek pszichológiája. In: Mikonya György – szerk. (2012): *Vallásos mozgalmak nézetei a családról és az iskoláról*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.

¹² Diener, E., Tay, L., Myers, D. G. (2011): The religion paradox If religion makes people happy, why are so many dropping out?.*Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 6, 1278 -1290 – idézi Pósch Krisztián–Schlosser Károly u.o.

BESZÁMOLÓ AZ INTEGRATED INSTRUCTION OF FOREIGN LANGUAGE AND SUBJECT CONTENT CÍMMEL, PRÁGÁBAN MEGRENDEZETT KONFERENCIÁRÓL

2012. november 15–16.

Kovács Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Az esemény

2012. november 15–16-án rendezték meg Prágában *Integrated Instruction of Foreign Language and Subject Content* címmel a cseh CLIL (két tanítási nyelvű oktatással foglalkozó) tanárok országos konferenciáját, melyre a szervezők az Európai Unió 13 országából hívtak meg közreműködő szakembereket. A szervezést a cseh Oktatási Minisztérium mellett két világnyelv kulturális intézete, a British Council, valamint a Goethe Intézet vállalta magára. Ezen a konferencián Magyarország képviselőjét a British Council felkérésére én láttam el.

A konferencia témája

A CLIL mozaikszó jelentése magyarul: tartalom és nyelv integrált tanítása. Európában olyan oktatási programok közös neve, amelyeknek lényege az, hogy az iskoláztatás valamely fokán bizonyos tantárgyakat célnyelven (is) tanítanak, olyan régiókban, ahol a célnyelv nincs jelen a környezetben. Ilyen például Magyarországon az angol nyelv, amely nem szerepel a nemzetiségi nyelvek között. Jelenleg hazánkban nyolc célnyelven folyik CLIL-rendszerű oktatás (angol, német, olasz, francia, spanyol, orosz, kínai, héber). A CLIL-programok jellemzője, hogy a nyelven tanítás mellett magát a célnyelvet is tanítják, ellentétben például a főként Kanadában elterjedt immerziós programokkal, ahol a francia anyanyelvű gyermekek angolul tanulnak tantárgyakat, anélkül, hogy az angolt mint idegen nyelvet tantárgyként tanulnák. Ez azért lehetséges, mert az angol nyelv Kanada francia nyelvű tartományaiban is jelen van a gyerekek mindennapi életében. CLIL-programok Európában először az 1980-as évek végén jelentek meg. Hazánk az elsők között, 1987-ben indított először gimnáziumi, majd 1989-ben általános iskolai CLIL-programokat.

A CLIL Csehországban

A konferencia első napján a cseh szakemberek mutatkoztak be prezentációkkal, valamint workshopokkal. Tíz plenáris előadás és öt (egyidejűleg tartott) workshop keretében képet kaptunk a CLIL-nek a cseh oktatás egészében elfoglalt helyéről és gyakorlatáról. Az Oktatási Minisztérium munkatársai, valamint a témával foglalkozó egyetemi oktatók beszéltek a CLIL módszertanáról, a CLIL-ben tanító tanárok kompetenciáiról, a mérés és értékelés kérdéseiről, és többen a CLIL-programokban folyó jó iskolai gyakorlatról. Külön blokkban került sor két doktorandusz kutatási eredményeinek ismertetésére. Az öt workshop

mindegyikének nyelve valamilyen célnyelv, angol vagy német volt. Tantárgyi tartalomként az ének-zene, a történelem, a földrajz, a matematika és a civilizáció szerepelt.

Látogatás CLIL-iskolákban

A konferencia második napja iskolalátogatásokkal kezdődött. A résztvevők két csoportba lettek beosztva. A mi csoportunk egy 2008-ban alakult alapítványi iskolát látogatott meg Prága 4. kerületében, melynek érdekessége, hogy az alapítvány vezetője, az akkor még cseh államelnök, Václav Klaus fia. Az igen korszerű, tágas, jól felszerelt iskolaépületben angol és cseh anyanyelvű tanárok egyaránt tanítanak. Mi egy angol anyanyelvű tanár hetedik osztályos földrajzóráját látogattuk meg. A tanulóknak az óra anyagának követésében szemmel láthatólag nem okozott nehézséget a célnyelven tanulás. Az intézmény igazgatójával is módunk volt beszélgetni, megtudtuk, hogy minden évben hatszorosa a túljelentkezés az osztályokba, annak ellenére, hogy a szülők komoly összegű tandíjat fizetnek.



A CLIL az Európai Unió országában: a vendégszakemberek prezentációi

Az iskolalátogatást követően a cseh Oktatási Minisztériumban került sor a külföldi szakemberek prezentációira. Németország, Bulgária, Spanyolország, Lettország, Portugália, Magyarország és Franciaország képviselője kapott felkérést, hogy bemutassa, hazája oktatásügyében milyen súlya és szerepe van a CLIL-rendszerű oktatásnak. A felsorolt országok közül Bulgária tekinthet vissza a legrégebbi múltra ebből a szempontból, iskolarendszerükben már az 1950-es évektől kezdve jelen van a CLIL. A többi országban, hazánk kivételével, a legutóbbi évtizedben kezdett kiépülni a CLIL rendszere. Spanyolországban például, egy átfogó országos program keretén belül jelenleg már 2200 CLIL-iskola működik, és mint a konferencia brit résztvevői megjegyezték, komoly



sikerrel: a spanyolok angolnyelv-tudása jelentősen javult. Németországban szinte természetes, hogy minden tanuló és egyetemista beszél angolul – a CLIL-programok elterjedésének köszönhetően.

A hazai helyzet bemutatása során az elmúlt 25 év nagyszerű eredményei, és ezen belül is különösen a korai CLIL-programok impozáns száma nagy szimpátiát váltott ki a hallgatóságból. Annál nagyobb volt az értetlenség azzal kapcsolatban, amit a CLIL közeljövőjét illetően a szakpolitika tervez. A

kizárólagosan a CLIL-programokat illető igen szigorú minőségi követelmények (az érettségi vizsgán a jelöltek több, mint 90%-ának kell jelesen megfelelnie, plusz a két célnyelven tanult tárgyból ugyanilyen arányban kell minimum 4-es érdemjegyet elérni) a magyar oktatási rendszerben semmilyen más programmal kapcsolatban nem jelennek meg előírásként. A célnyelven tanulható tárgyak körét is korlátozni kívánták: történelem, matematika és informatika tárgyak nem szerepeltek a tervezetben. Ezt a korlátot éppen kint tartózkodásom alatt szerencsére elvetették, de erről csak hazajövetelem után szereztem tudomást. A változásról azonnal tájékoztattam a konferencia szervezőjét, aki továbbította a hírt. A tanulandó célnyelvet is központilag kívánják előírni. Sajátos szituációt eredményezett a konferencián, hogy míg a nagy világnyelveket (spanyol, német) beszélő országokban a közoktatás kiemelt és fejlesztendő feladatnak tartja a CLIL-programok támogatását, addig Magyarországon a már meglévő, jól kiépült és igen eredményes programok fejlesztése, új programok indítása nincs napirenden, ellenkezőleg, a programok visszaszorítása, számuk mesterséges akadályok beiktatásával történő csökkentése látszik kirajzolódni.

Szubjektív következtetések

A CLIL nemzetközi gyakorlatát illetően a kollégák prezentációi és workshopjai, valamint az informális szakmai eszmecserék során megerősítést nyert, hogy a tanulók nem érzik nehéznek a CLIL-t, amennyiben azt erre felkészült pedagógusok tanítják. A siker szempontjából döntő szerepük van a helyesen megválasztott tanulási stratégiáknak. A tanulási stratégiák egyike a tanulói autonómia magas szintre fejlesztése, melynek során a tanulók egymásnak írnak tesztek és kvizeket. A tanuló középpontba állítása a sikerélmény szerzésének egyik záloga. A programok szervezése terén érdekes különbség, hogy Európa számos országában a CLIL-rendszerű oktatás gyakran moduláris formában történik, és nem terjed ki a tantárgy teljes tartalmára, mint például hazánkban.

Tervek a közeljövőre

A konferenciát záró összefoglaló során döntés született arról, hogy 2013-ban nagyszabású nemzetközi CLIL-konferencia megrendezésére kerül majd sor. A rendezés jogát az alábbi, kis nyelvet beszélő országok valamelyike nyerheti el: Hollandia, Dánia, Magyarország vagy Belgium. Végezetül a tagok ajánlást tettek a 2013-as konferencia Intéző Bizottságának tagjaira. Ezek a következők:

- Anne Wiseman, Egyesült Királyság
- Lubov Dombeva, Bulgária
- Chirine Anvar, Franciaország
- Kovács Judit, Magyarország
- Barbora Benesova, és Kamila Sladkovska, Cseh Köztársaság
- Phil Ball, Spanyolország.

ÓVODAI TAPASZTALATOK ÉSZAK-ÍRORSZÁGBÓL

Lantos Anikó

óvodapedagógus hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A 2012/2013-as tanév őszi szemeszterében abban a kiváltságban részesültem, hogy Erasmus tanulmányi útra mehettem Észak-Írországba. A kint töltött három hónap során tengernyi élménnyel gazdagodtam, mind a Stranmillis University College falain belül, mind azokon kívül. Tapasztalataim között jók és rosszak egyaránt akadtak. Miközben alkalmam nyílt betekintést nyerni az észak-ír nép óvodai nevelésébe (mind elméleti, mind gyakorlati szinten), hol azért körmöltem villámgyorsan a jegyzetfüzembe, mert valami nagyon megragadta a fantáziámat, s úgy gondoltam, ezt mindenképp szeretném idehaza alkalmazni; hol pedig azért, mert valami kellemetlen jelenséggel találtam magam szemben, amit, ha lehetséges, pályafutásom alatt szeretnék nagy ívben elkerülni. E két pólus együttesen tette számomra szakmailag nagyon hasznossá a kint töltött időt. A továbbiakban azonban elkanyarodnék a negatívumoktól, s az észak-ír óvodai nevelésnek inkább a példa értékű pontjait veszem sorra górcső alá, azokat, amelyek inspirálóan hathatnak ránk, amelyekből ötleteket meríthetünk saját pedagógusi személyiségünk, módszer-repertoárunk felépítéséhez. Tapasztalataim egyrészt az egyetemen látogatott kurzusokról, másrészt a háromhetes óvodai gyakorlatról származnak.

Bevezetésként szeretnék néhány alapvető tudnivalót rögzíteni. Észak-Írországból az iskola 5 éves kortól kezdődik, így az azt megelőző, megalapozó nevelési intézményekben kevesebb időt töltenek a gyerekek, mint azt mi Magyarországon megszoktuk. Az intézmény, amely a legközelebb áll a magyar óvoda fogalmához, az úgynevezett „nursery school”, emellett számos, az iskolás kort megelőző nevelést vállaló, egymástól kismértékben különböző intézmény választható. Beszámolóm a továbbiakban a „nursery school”-ra vonatkozik, s az egyszerűség kedvéért az óvodát ennek szinonimájaként fogom használni. A gyerekek egy évet töltenek ebben az intézményben (4-től 5 éves korig). Az óvodák maximális létszáma 52 fő, így egy intézmény legfeljebb 2 csoportból áll.



Egy pedagógusra 13 gyermek és 1 asszisztens jut, a csoportszobában elvileg 26 gyermek, 2 pedagógus és 2 asszisztens tartózkodik. A pedagógusi és az asszisztensi munka között elmosódnak a határok, a két pozíció nem különül el olyan élesen, mint nálunk a pedagógus és a dajka poszt. Az óvodai nap 8.30-kor

kezdődik, és 13.30-kor ér véget a hazamenetellel, tehát a gyerekek a csendespihenő idejét már nem az óvodában töltik.

A bevezetés után elsőként szeretnék szót ejteni a „Curricular Guidance for Pre-School Education” (továbbiakban CGPE) nevű dokumentumról, amelyet rendkívül hasznosnak találtam. Ez az útmutató röviden (35 oldalon) összefoglalja az óvodapedagógus teendőit, az óvodai nevelés célját, menetét; átfogó képet ad arról, hogy miként is kellene zajlania az óvodai életnek. Sorra veszi a lényeges pontokat (pl. gyermek általános igényei, nevelési területek, kapcsolattartás a szülőkkel stb.), ötleteket, megvalósítási lehetőségeket ad a kitűzött célok megvalósításához. A kint töltött idő alatt nemegyszer fordultam segítségért ehhez a dokumentumhoz. Erőssége, hogy bár megfogalmazása igényes, mégis világos, nem tartalmaz felesleges szakkifejezéseket, így hasznos forrásként szolgál az évtizedek óta a szakmában mozgó pedagógusok számára, ugyanakkor nem futamítja meg az elsőéves egyetemi hallgatókat sem bonyolult nyelvezetével.

A CGPE-t követően szeretnék röviden írni a tervezés menetéről. A legjelentősebb eltérés a Magyarországon megszokottól az, hogy a tervezés egyénre szabva történik, csoportos foglalkozásról nincs szó. A tervezés menetével sokat foglalkoztunk a kurzusokon, első és legfontosabb ismertetőjele – amely a teljes „tantervre” is igaz –, hogy gyermekközpontú. A tervezett tevékenység tárgya, eszköze, célja és ideje mind az adott gyermek szükségsein és igényein alapszik, melyeknek ismeretéhez elengedhetetlen a megfigyelés. Így tehát a tervezés elképzelhetetlen a gyermek mély megismerése és folyamatos, alapos megfigyelése nélkül. Nagyon fontos, hogy a megfigyelés feljegyzései soha nem tartalmaznak „a gyerek nem tud még...” jellegű megállapításokat, kizárólag arra koncentrálnak, amit a gyerek tud, illetve arra, hogy milyen területeken van szüksége további fejlesztésre. Amikor a megfigyelés során az egyéni fejlesztés célja megfogalmazódik, következhet a tényleges tervezés.



A pedagógusnak igazodnia kell az adott gyermek pillanatnyi lelkiállapotához, játéktevékenységéhez, érdeklődéséhez; előfordulhat, hogy napok telnek el, mire megfelelő helyzet adódik a megtervezett tevékenység lebonyolításához. Ezután következik a fejlesztő munka fontos része, a reflektálás, a tevékenység értékelése, saját munkánk eredményességének megállapítása. Az eredményesség felmérése visszavezet bennünket a megfigyeléshez, s így válik teljessé a kör. Tehát az észak-ír rendszerben a tervezés egyfajta körforgásban működik, ezzel elkerülve azt, hogy az óvónő a saját számára érdekes, élvezetes tevékenységeket forszírozza, s elősegítve azt, hogy a gyermek pontosan olyan jellegű fejlesztésben részesüljön, amilyenre szüksége van.



A következő pont, ami említésre méltó, az az óvoda pazar felszerelése. Amit csak el lehet képzelni, megtalálható a csoportszobákban. Igen hosszú lista kerekedne belőle, ha megkísérelném felsorolni az eszközöket, így inkább csak néhányat szeretnék kiemelni. Nagyon tetszett a vízasztal a csoportszobában, illetve, hogy a hozzá tartozó játékszereket hétről hétre cserélték. A gyerekek sokat játszottak itt, alig akadt olyan alkalom, hogy vizes kötény gazdátlanul állt volna. Érdekes továbbá, hogy a csoportszobán belül is tartanak (száraz) homokot, amiben

szintén cserélődik hetente a játékeszköz, így hol ősi, romos város, hol dinoszaurusz-tanya, hol cukrászműhely válik belőle. Ez a heti témaváltoztatás a csoportszoba több területén is felfedezhető, mind dekorációban, mind játékeszközökben – ez egyfajta indirekt motiválás. A témaválasztások igen ötletesek és részletekbe menően kivitelezettek. A csoportszoba egy leválasztott sarkában számítógép található, fejlesztő jellegű játékokkal. Külön oldalakat lehetne írni már csak erről is, hogy jó-e vagy sem a számítógép jelenléte az óvodában, ám e kérdés megválaszolását inkább nálam okosabbakra bízom.

Végül szeretnék kicsit részletesebben a szülő–pedagógus kapcsolatról beszélni. Észak-Írország óvodáiban alapelv a szülők bevonása az óvodai életbe. A CGPE részletesen taglalja, hogy a pedagógusoknak milyen formában kell bevonniuk a szülőt, illetve miként kell tájékoztatást adniuk gyermeke fejlődéséről. A hivatalos találkozók formái a fogadóóra és a szülői értekezlet.



A gyakorlatban a szülői értekezletre nem láttam példát, s amikor kérdeztem felőle, azt a választ kaptam, hogy lehetetlen összeegyeztetni megfelelő időpontot a szülők többségével, így szülői értekezletek nincsenek, ellenben egymás között az édesanyák, édesapák bármikor szervezhetnek találkozót, s erre az óvoda ajtaja nyitva áll. Erre a célra külön tér van kialakítva, s a szülők gyakran élnek a lehetőséggel, hogy az intézményben maradjanak és beszélgessenek egymással. Míg a gyerekek számára játékok, mesefilmek vannak kikészítve, addig a szülőknek kényelmes kanapék és tea, kávé áll rendelkezésükre. Ez azonban már inkább a spontán, mindennapi találkozók kategóriájába tartozik.

Fogadóórára három-négy alkalommal kerül sor egy évben, de a szülő vagy a pedagógus bármikor igényelhet egyéni találkozót. A CGPE szerint a fogadóóra során a pedagógus feladata megosztani a szülővel a gyermekről végzett megfigyeléseit, a gyermek felmért fejlettségi szintjét és a teendőket a jövőre nézve. A pedagógusnak továbbá kötelessége meghallgatni a szülő javaslatait, s együtt kell dönteniük a további lépésekről. A pedagógusnak segítenie kell, ötleteket kell adnia a szülőnek az otthoni fejlesztésre. Ez utóbbira példa, hogy a szülők rendelkezésére állnak az úgynevezett „mesezsákok”, melyek a mesekönyv mellett számos segédeszközt (báb, zenés cd, színező stb.) tartalmaznak, megkönnyítve ezzel a szülők számára az otthoni mesélést.



A spontán hétköznapi megbeszélések többnyire az érkezés és a hazamenetel idejekor zajlanak. A CGPE kimondja, hogy a pedagógusnak minden esetben lehetőséget kell biztosítania a szülőknek, hogy sürgettség nélkül érdeklődjenek gyermekük felől, de mivel a gyakorlatban minden szülő egyszerre (10 perces időintervallumon belül) érkezik, komolyabb beszélgetés csak abban az esetben alakul ki, ha az valóban indokolt.

A mindennapos tájékoztatáshoz tartozik a CGPE szerint a gyerekek munkáinak bemutatása, amit a gyakorlatban tökéletesen megvalósulni láttam. Az egész épületben nincs egy szabad folt a falon, minden telítve van a gyerekek alkotásaival. A CGPE említi továbbá egy olyan helyszínt, ahol a szülő tájékozódhat a soron következő eseményekről, egészségügyi kérdésekről, a szülőknek szánt rendezvényekről, az adott intézmény házirendjéről, szabályzatairól, alapelveiről. Gyakorlóóvodámban ezek az információk az intézményen belül elszórtan, a falakra vannak kifüggesztve. Számtalan szórólap és brosúra áll a szülők rendelkezésére, érintve az összes fent említett témát. Úgy vélem, hogy a pedagógus–szülő kapcsolat nemcsak elméleti szinten kidolgozott, hanem a gyakorlatban is meglehetősen sok törekvés valósul meg sikeresen a kitűzött célok elérése érdekében.

A fent leírtakat találom az észak-ír óvodai nevelés erősségeinek. Mint minden rendszernek, ennek is megvannak a maga gyenge pontjai, távol áll a tökéletestől. Ennek ellenére számos példa értékű jellemvonása van, amelyekből tanulhatunk, ötleteket meríthetünk, amelyeknek hatására változhat, gazdagodhat elképzelésünk az óvodai nevelésről. Az Erasmus jellegű tanulmányi utakat tehát szakmailag is rendkívül hasznosnak vélem; érdemes megismernedni más országok nevelési gyakorlataival, hogy ilyen összehasonlításban is láthassuk a sajátunk erősségeit és gyengeségeit, s hogy szélesebb látókörral alakíthassuk azokat.

