

Tanulmányok

Fókusz

Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből

Bárdos György és Kraiciné Szokoly Mária

Modern tanulástámogatás a sportképzésekben – innovatív rendszerelemek hatása a Gimnasztika tantárgy tanulási eredményességére

H. Ekler Judit

Önkormányzati sportstratégiák

Bukta Zsuzsanna

Magyarországi iskolarendszer alapú sporttámogatások. Sport, tanulás, karrier

Gösi Zsuzsanna

Tanulmányok

Körkép

A „Rajzolj egy fogyatékos embert” teszt alkalmazásának lehetőségei a pedagógiában

Tiszai Luca és Kocsiné Kálló Veronika

A fogyatékossgal élő személyek felsőoktatáshoz történő hozzáféréseinek biztosítása Skóciában

Fazekas Ágnes Sarolta

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Hogyan nevelhetünk kisgyermekből igényes olvasót?

Vass Dorottea

Hátrány és eredményesség?

Kovács Melinda

Tudás és innováció: a felnőttkori tanulás kutatásának változatos útjai

Káplár-Kodácsy Kinga

Szerzőink

Authors

2018 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- A Fókusz rovat szerkesztője: Bárdos György
Kraiciné Szokoly Mária
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Czető Krisztina
Nagy Krisztina
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Kovács Ivett
Mislei Helga
Pénzes Dávid
Szabó Zénó
Szente Dorina
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímécíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből	5
<i>Bárdos György és Kraiciné Szokoly Mária</i>	
Modern tanulástámogatás a sportképzésekben – innovatív rendszerelemek hatása a Gimnasztika tantárgy tanulási eredményességére	22
<i>H. Ekler Judit</i>	
Önkormányzati sportstratégiák	34
<i>Bukta Zsuzsanna</i>	
Magyarországi iskolarendszer alapú sporttámogatások. Sport, tanulás, karrier	44
<i>Gósi Zsuzsanna</i>	
Tanulmányok	60
<i>Körkép</i>	60
A „Rajzolj egy fogyatékos embert” teszt alkalmazásának lehetőségei a pedagógiában	62
<i>Tiszai Luca és Kocsiné Kálló Veronika</i>	
A fogyatékosággal élő személyek felsőoktatáshoz történő hozzáféréseinek biztosítása Skóciában	75
<i>Fazekas Ágnes Sarolta</i>	
Szemle	90
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	90
Hogyan nevelhetünk kisgyermekből igényes olvasót?	91
<i>Vass Dorottea</i>	
Hátrány és eredményesség?	97
<i>Kovács Melinda</i>	
Tudás és innováció: a felnőttkori tanulás kutatásának változatos útjai	102
<i>Káplár-Kodácsy Kinga</i>	
Szerzőink	107
Authors	110

Tanulmányok

Fókusz

Életmód, egészség, nevelés

Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből

Bárdos György* és Kraiciné Szokoly Mária**

Paradox módon az emberek csak akkor kezdenek törődni az egészségükkel, amikor már zavar keletkezik benne, nevezhetjük ezt „egészség-paradoxon”-nak is. Az egészség napjainkban már szinte közhelyszerűen használt fogalom, sokféle dolgot értenek alatta, mégis kevesen élnek egészségtudatosan, kevesen tesznek eleget egészségük érdekében. Ebben a cikkben körüljárjuk az egészség fogalmát, annak összetevőit, komplex szemléletét, és elemezzük az egészségfejlesztés lehetőségeit. Megközelítésünk Engel bio-pszicho-szociális modelljén alapul, és abból indul ki, hogy az egészség összetett és többdimenziós. A paradoxont segíthet feloldani, ha tudatosítjuk, hogy az egészség tényezői egyben életmódunk elemei, és hogy az egészséges életmód kialakításában az egyének kiemelten nagy a felelőssége. Ennek tudatosítása és kialakításának segítése az oktatás minden szintjének fontos feladata. Kiemelt szerepe van a felsőoktatásnak, hiszen az értelmiségnek, és különösen a pedagógusoknak példát kell mutatniuk, munkájukba bele kell illeszteniük az egészségnevelést. Egy, a közelmúltban befejeződött TÁMOP-program a felsőoktatás és az egészségfejlesztés kapcsolatát járta körül, és javaslatot tett az egészségtudatos felsőoktatás fejlesztésére.

Kulcsszavak: egészség, egészségfejlesztés, egészségtudatos nevelés, életmód, felsőoktatás

Bevezetés

Napjainkban egyre ismertebbé és elfogadottabbá válik az a tény, hogy az egészséget szolgáló közpolitika és ellátási rendszer mellett nagy jelentősége van az egészségtudatos életmódra nevelésnek, az egyének saját és környezetük egészsége feletti fokozottabb figyelmének, az erre irányuló munkahelyi és civil közösségi tevékenységeknek, a média ismeretterjesztő és fogyasztási szokásokat befolyásoló hatásának. Kiemelkedő fontosságú azonban az oktatás területe, beleértve a formális, intézményes képzéseket az óvodától az egyetemekig, valamint az élethosszig tartó felnőttkori tanulás területeit. A hagyományos betegségközpontú medicinális szemlélettől eltérő új, az egészség megőrzését előtérbe helyező bio-pszicho-szociális megközelítésű szemlélet (Bárdos, 2013) elterjedése az érdeklődés középpontjába emelte a nagy egészségfejlesztési multiplikációs hatással bíró foglalkozásokat, így számos értelmiségi foglalkozást, hivatást, következésképp megnőtt az egyetem népegészségügyi jelentősége. A TÁMOP 6.1.1.-12/1-2013-0001 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” kiemelt projekt felsőoktatási alprojekt kutatói a pedagógushivatást a népegészségügyi jelentőségű hivatások között kiemelt fontosságúnak tekintették.

Az egészség fogalma

Az elmúlt évtizedekben az egészség és egészségfejlesztés kérdésével számos nemzetközi fórum és konferencia foglalkozott: Alma-Atai nyilatkozat (1978), Koppenhágai Vitairat (1984) és Egészségfejlesztés konferenciák, Ottawai Charta, Adelaide-i ajánlások (1988), Sundsvalli nyilatkozat (1991), Dzsakartai nyilatkozat (1997), Mexi-

* Bárdos György egyetemi tanár, ELTE PPK Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet, Budapest. e-mail: bardos.gyorgy@ppk.elte.hu

** Kraiciné Dr. Szokoly Mária c. egyetemi docens, ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, Budapest. e-mail: szokoly.maria@ppk.elte.hu

kói nyilatkozat (2000) Bangkoki Charta (2005), Nairobi (2009), Helsinkai Nyilatkozat: Egészséget az egész politikába (2013).

Az egyik leggyakrabban idézett egészség-definíciót, amely szerint „Az egészség a teljes fizikai, mentális és társadalmi jóllét állapotát jelenti, és nem csupán a betegség vagy fogyatékoság hiányát” (WHO, 1948) 1946-ban, a New Yorkban megrendezett Egészség Konferencián fogalmazták meg, majd az 1948-ban az Egészségügyi Világszervezet (WHO) Alkotmánya helyezte hatályba és tette széleskörűen ismertté. Egy másik, széles körben idézett dokumentum az Ottawai Charta az egészségfejlesztésért, amelyet az 1986. évi, Ottawában megrendezett első nemzetközi egészségfejlesztési konferencia tett közzé.

Az egészségfejlesztés fogalmát, és az egészség előfeltételeit az alábbiak szerint határozta meg: „Az egészségfejlesztés az a folyamat, amely módot ad az embereknek, közösségeknek egészségük fokozott kézben tartására és tökéletesítésére. A teljes fizikai, szellemi és szociális jólét állapotának elérése érdekében az egyénnek vagy csoportnak képesnek kell lennie arra, hogy megfogalmazza és megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és környezetével változzék vagy alkalmazkodjon ahhoz. Az egészséget tehát, mint a mindennapi élet erőforrását, nem pedig mint életcélként kell értelmezni. Az egészség pozitív fogalom, amely a társadalmi és egyéni erőforrásokat, valamint a testi képességeket hangsúlyozza. Az egészségfejlesztés következképpen nem csupán az egészségügyi ágazat kötelezettsége.” (WHO, 1986. o. n.). Eszerint tehát az egészség pozitív fogalom (nem csak a betegség hiánya), társadalmi és egyéni erőforrás, és alapfeltételei: béke, lakás, oktatás, élelem, jövedelem, stabil ökológiai rendszer, fenntartható erőforrások, társadalmi igazságosság, egyenlőség.

A népszerű, korai WHO-definícióról szerte a világon, így hazánkban is fogalmaztak meg kritikákat: „A WHO által megalkotott egészségdefiníció Székely (2007) álláspontja szerint – bár értéke vitathatatlan – statikus jellegűnek tekinthető, mely nem alkalmazható az egyes emberre, s nem lehet mutatója a lakosság egészségi állapotának sem, csupán arra a kérdésre ad választ, hogy mi szükséges az egészséghez.” (Petőné, 2012, p. 14.).

A Borbás és mtsai (2008) által megalkotott definíció sokkal „realisztikusabbnak” tűnik a WHO holisztikus megközelítésű egészségfogalmához képest. Borbás és mtsai ráadásul bővebben, a mentális egészségre is kitérve tesznek megállapítást: „Az egészség az egyén biológiai működése, valamint a kora és neme szerint elérhető és/vagy a társadalom által elvárt biológiai működése közötti megfelelés. Az egészség megítélése a funkciók működésén (képességek, korlátozottságok), a fájdalom létén, jellegén, és mindennek az egyén általi mentális feldolgozásán (elfogadásán) alapul.” (Borbás et al., 2008)

Összességében elmondható, hogy az egészség-fogalom jelentős változásokon ment át az elmúlt évtizedek során, a definíciók módosulásának folyamata pedig – az adott kor jellemzőinek megfelelően – mind a mai napig tart.

Az egészségfejlesztésről

Az egészségfejlesztés viszonylag új fogalomnak számít, annak ellenére, hogy az egészségfejlesztés nem újkeletű. Az elmúlt évek során az angol nyelvű szakirodalomban számos fogalom és definíció jelent meg: „health protection” (egészségvédelem), „health promotion” (egészségfejlesztés), „health education” (egészségnevelés). Az egészségfejlesztéssel kapcsolatosan számos ajánlás, koncepció, szakmai háttéranyag készült, és ezek szinte mindegyike valamilyen formában Magyarországon is megjelent. Az egészségfejlesztéssel foglalkozó szakemberek is számos kiadványban és publikációban értelmezték, adaptálták hazai viszonyokra (Benkő 2009; Kishegyi & Makara, 2009). Készült, és jelenleg is érvényben van egy hat évre szóló nemzeti egészségügyi fejlesztési

program, amely az egészségügy általános helyzetén keresztül célozza meg az egészségi állapot javítását: egészségnevelés, „health development” (egészségfejlesztés).

A magyar nyelvű szakirodalomban a „*health promotion*” angol kifejezés megfelelőjeként az egészségfejlesztés szót alkalmazzák. Magyarországon „*Az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény (Hatályos: 2015.01.30 - 2015.06.30) 37. § (1) - (2) bekezdése* határozza meg az egészségfejlesztést.

Hazánkban az egészséggel való foglalkozáshoz kapcsolódó fogalmak közül a Nemzeti Fejlesztési Intézet TÁMOP 6.1.1.-12/1-2013-0001 számú, az „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” című kiemelt projekt felsőoktatási alprojektje az egészségfejlesztés fogalmának használatát javasolta. A WHO meghatározása szerint: „Az egészségfejlesztés az a folyamat, mely képessé teszi az embereket arra, hogy saját egészségüket felügyeljék és javítsák. Az egészségfejlesztés átfogó társadalmi és politikai folyamat, mely nemcsak az egyének képességeinek és jártasságának erősítésére irányuló cselekvéseket foglal magába, hanem olyan tevékenységeket is, amelyek a társadalmi, környezeti és gazdasági feltételek megváltoztatására irányulnak azért, hogy azoknak a köz és az egyén egészségére gyakorolt hatása kedvező legyen.” (WHO, 1986. o.n.) Ennek alapján tehát az egészségfejlesztés a lakosság egészséggel kapcsolatos műveltségének (egészségkultúrájának) széles körű fejlesztésére, az egészségtudatos magatartásra, az egészséget veszélyeztető ártalmak, a megbetegedések megelőzésére irányuló tevékenység (Gritz, 2007). Tudományos értelemben az egészségnevelés bio-pszicho-szociális megközelítésű „határtudomány”: az orvostudományokon kívül épít a pszichológia, a neveléstudomány, a szociológia tudományos eredményeire, módszereire.

A nevelés-oktatás-képzés kompetencia alapú megközelítése szempontjából fontos megjegyezni, hogy az egészségfejlesztési kompetencia az életvezetési kompetenciakör területéhez tartozik, mert az életvitelhez és a hivatáshoz (foglalkozáshoz) szükséges tudás képesség, attitűd körében fontos az egészségvédő és egészségfejlesztő készségek elsajátítása, és a mindennapos tevékenységbe való illesztése, széleskörű terjesztése. Az egészségvédő kompetencia az egészségmagatartásban válik megfoghatóvá, láthatóvá, hallhatóvá, sőt előre jósolhatóvá (Gritz, 2007).

Az egészség komplex szemlélete

Sokan és sokféleképpen próbálták meg értelmezni az egészség zavarait, és az ehhez tartozó háttérmechanizmusokat, ezek közül talán G. L. Engel (Engel, 1977) ún. bio-pszicho-szociális modellje a leginkább elfogadott.



1. ábra. Engel bio-pszicho-szociális modellje

A modell több fontos megállapítása segít eligazodni a betegségkeletkezés folyamatában, és segít megérteni a fentebb említett egészség-paradoxont is.

- Az egészség, a nem-egészség, illetve a betegség soktényezős állapotok és viszonylagosak.
- A szervezet működési zavarai teljesen, vagy jobbra rejtve maradhatnak.
- A betegségek, kóros állapotok és ezek következményei mindig rendelkeznek szociális, pszichés, egyed-fejlődési és fiziológiai összetevőkkel.
- A betegség eltérő szinten történő alkalmazkodás, vagy hibás szerveződés talaján bekövetkező csőd.
- A terápiának a hibás alkalmazkodás (meg)javítását kell célul kitűznie.

Ezek alapján jobban érthetővé válik a WHO egészség-meghatározása, de az azt érő kritikák is, hiszen az egészség valóban viszonylagos, sokféle tényező határozza meg, de a „teljesség” nehezen értelmezhető, és még nehezebben határozható meg.

A bio-pszicho-szociális modell az egészséget a szélesen értelmezett kultúra részeként tételezi. Az egészség-gel kapcsolatos számos tényezőt egy adott populáció kultúrája határozza meg: miként táplálkozunk, hogyan szervezzük az életünket, mit és mennyit mozgunk, milyen az egészség-, illetve betegség-viselkedésünk, milyen környezeti szuggesztíók érnek bennünket, kik és milyen intézményrendszerben működnek a gyógyítók, milyen elvárásaink vannak az ellátással kapcsolatban, kit és mi alapján tekintünk betegnek.

A komplexitás és a sokféle dimenzió tudatában világossá válik az is, hogy az egészség védelme és megőrzése társadalmi feladat, szükséges hozzá megfelelő intézményrendszer, pénz, közakarat, de sok tekintetben az egyén felelőssége is, amit jelentős mértékben meghatároz az egyén életmódja.

Az életmód

Az egészség és egészségfejlesztés szempontjából az életmód kulcsfogalom, ami a mindennapi életben a magatartás, az egyéni életvitel megjelenési formája. Az életmódnak egészségfejlesztés szempontjából nincs jó és egyértelmű definíciója, sem a nyomtatott, sem az internetes magyar és angol nyelvű értelmező szótárakban („life-style”, „lifestyle”). A legtöbb meghatározás – amint az alábbi idézetek is mutatják – meglehetősen rövid és felületes:

„Az életmód fogalma az egyének, csoportok, vagy kultúrák érdeklődési körét, véleményét, magatartását és viselkedési orientációit takarja” (Merriam-Webster's Dictionary, 1968).

„Az életmód azon szokások, attitűdök, ízlések, erkölcsi alapok, gazdasági színvonal, stb. együttese, amelyek egy egyén vagy csoport életét együtt határozzák meg” (Dictionary.com).

Talán a legjobb definíciót a Business Dictionary (2017) adja:¹

„Az a mód, ahogy az egyes emberek, a családok (háztartások) és a közösségek élnek, az, ahogy a fizikai, pszichológiai, szociális és gazdasági környezethez napról-napra alkalmazkodnak. Az életmód megjelenik mind a munkával, mind a szabadidővel kapcsolatos magatartási mintázatokban, és (egyéni alapon) az aktivitásban, attitűdökben, érdeklődésben, véleményekben, értékekben és a jövedelem felhasználásában egyaránt. Tükrözi az emberek ön-képét és ön-ábrázolását, azt a módot, ahogy magukat látják, és ahogy képzelik, mások milyenek látják őket. Az életmód a motivációk, késztetések, és szükségletek keveréke, és olyan tényezők befolyásolják, mint a kultúra, a család, a referenciacsoportok és a társadalmi osztály” (Business Dictionary, 2017).

A probléma megoldását segítheti, ha összeszedjük, milyen elemekből áll az életmód (ez afféle „osztentív definícióként” is felfogható): (a) a mikro környezet felépítése és fenntartása, (b) munkaszervezés, (c) pihenés, (d) szociális kapcsolatok és a családi élet, (e) higiénia, (f) táplálkozás, (g) mozgási aktivitás, (h) szellemi és fizikai rekreáció, (i) testápolás.²

A helyes életmód definiálásakor cél, és egyben kritérium a szervezet normális működésének, homeosztázisának fenntartása, azaz az egészség megőrzése. Függetlenül az egyén és a környezete kölcsönhatásaitól, és mindig egyénre kell szabni, és rugalmasan kell alakítani, ami az életmód minden fenti elemére vonatkozik, helyes „rész-életmód” nincs. Fontos tudatosítani az emberekben azt a pozitív ténytet, hogy a szervezet meglepően rugalmas, széleskörűen alkalmazkodik a változásokhoz, működése tehát változékony, sok védőmechanizmussal rendelkezik, és rendszerszerűen működik. Ugyanakkor negatív veszélyeztetető tényezőnek tekinthető, hogy a szervezet viszonylag gyorsan kimerül, erősen érzékeny a környezeti hatásokra, alkalmazkodása néha lassú, a lelki és érzelmi változások erősen hatnak a belső működésre, és a rendszer működése könnyen megbomlik. A helyes életmódnak tehát erősítenie kell a pozitív -, és igyekeznie kell csökkenteni, kiküszöbölni a negatív tényezőket.

Életmód és egészség

Az 1960-as és 70-es években a keringési betegségek, főleg a szívizom infarktus, és a sztrók okait vizsgálták az USA-ban, mivel ezek döntően befolyásolták a munkaképességet és nagy számban okoztak súlyos munkaidőkiesést, következésképp gazdasági károkat (különösen a közép- és felsővezetők, az ún. fehérgallérosok körében). A 80-as években egy másik, hasonló okokra visszavezethető vizsgálatban a magas-vérnyomás kezelésé-

1. Fordítás: Bárdos György.
2. Saját gyűjtés.

vel kapcsolatban nagy mintán tanulmányozták a betegségcsoport hátterét. Mindkét nagyléptékű vizsgálat hasonló tanulsággal járt: felismerték az ún. kockázati tényezők (rizikófaktorok) szerepét.

A kockázati tényezők (rizikófaktorok) az életmód olyan elemei, amelyek jelenléte megnöveli a betegség kialakulásának valószínűségét. Néhány fontosabb kockázati tényező: a magas vérnyomás, a túlsúly, a magas koleszterinszint (pontosabban a zavart koleszterin anyagcsere), a zsírdús táplálkozás, a dohányzás, a rendszeres alkoholfogyasztás, a mozgás-szegény életmód, az ún. A-típusú viselkedés (újabbán inkább a hosztilitás) és a betegség-magatartás. A tényezők nem egyforma erősségűek, és hatásuk nem adódik össze, hanem erősítik egymást. A legmagasabb kockázatot a dohányzás jelenti, de a magas vérnyomás és a kövérség is kiemelt kockázatot jelent (Kuulasmaa et al., 2000; Yusuf et al., 2004; Lloyd-Jones et al., 2010).

A kockázati tényezők felismerése óta az egészséggel kapcsolatos rendszerek törekszenek azok csökkentésére vagy kiküszöbölésére, de az igazi perspektívát annak felismerése jelentheti, hogy a kockázati tényezők valójában az életmód elemeinek zavaraként foghatók fel. A korábban írtak alapján ez a társítás már nem is látszik nehéznek:

- a) kövérség, magas koleszterinszint, zsírdús étkezés → *táplálkozás*;
- b) dohányzás, alkoholfogyasztás → *egészség-magatartás*;
- c) mozgásszegény életmód → *mozgási aktivitás*;
- d) A-típusú viselkedés, hosztilitás → *szociális kapcsolatok, munkaszervezés*;

Mindebből egyértelműen következik, hogy az egészség és az életmód szorosan összefügg, kölcsönösen meghatározzák egymást. Ugyanakkor ez egy ördögi körré is alakulhat: az életmód (akár átmeneti) zavara az egészség romlásához vezethet, a betegség felé való eltolódás pedig az életmódban kelthet zavarokat. Világos tehát, hogy az ideális megoldás a prevenció, vagyis a helyes életmód.

Egészségmagatartás és homeosztázis

Az egészségmagatartás a pszichológiába nem túlságosan régen bevezetett fogalom, olyan magatartási formákat jelöl, amelyek segítenek az egészség megőrzésében és fenntartásában, és új megközelítést takar: a hangsúly a betegek viselkedésének megértéséről (betegségmagatartás) azokra a formákra helyeződik át, amelyek éppen a betegségek megelőzését szolgálják. Az egészségmagatartás az életmód alakulásában érhető tetten, bár vannak közvetetten ható elemei is. Az egészség védelmének két legismertebb pillére a táplálkozás és a testmozgás. Ehhez azonban – bár kevésbé látványos és nehezebben is megfogható – csatlakoznia kell a stressz- és problémakezelésnek, valamint az aktív egészségvédelemnek is.

A szervezet épségét, a külső és belső hatások ellenére is megőrzött harmonikus működését nevezzük homeosztázisnak (homeo: azonos, stasis: állapot, görög). A homeosztázist, a szervezet egyensúlyi állapotát bonyolult belső szabályozási folyamatok kontrollálják, amelynek elemei az evolúció során alakultak ki (Bárdos, 2003). Ezek olyan adottságok, amelyek a gyors és bonyolult kulturális fejlődés során is megmaradtak, és működnek ma is. A homeosztázis mind a testi, mind a lelki működés harmóniáját jelenti, a bio-pszicho-szociális modell értelmében a külvilághoz való harmonikus viszonyt is magába foglalja (lásd fentebb). Ugyanakkor az ember nemcsak természeti, hanem társadalmi, szocio-kulturálisan is meghatározott lény, ami nincs mindig összhangban a biológiai szükségletekkel, és ez nagyon gyakran alkalmazkodási zavarokhoz vezet, azaz kárt szenved az egészség. Mindez azt jelenti, hogy egészségünk megőrzése életmódunk tudatos alakítását követeli meg.

Cselekvő egészségvédelem

Abból a tényből, hogy a leggyakoribb egészségzavarok keletkezésében szerepet játszó *kockázati tényezők* jelentős része tulajdonképpen *életmód-elem*, adódik az a következtetés, hogy az egészségvédelemnek, és különösen a megelőzésnek, az életmódra kell fókuszálnia (Karasu & Weiner, 1982; Baum & Posluszny, 1999; Lackó, 2010; Ábrahám & Bárdos, 2014). Érdemes tehát megvizsgálni, melyek az életmód-elemek javításának lehetőségei.

A kockázati tényezők közül több is közvetlenül, vagy közvetve kapcsolatos a táplálkozással (Wardwell et al., 1963). Ilyen a túlsúly és kövérség, a magas koleszterinszint, a zsírdús táplálkozás, a fokozott szénhidrátbevitel. Emiatt a helyes és egészséges táplálkozás napjaink egyik központi témájává vált, mind a szakmai folyóiratokban, mind az interneten százával jelennek meg ezzel kapcsolatos publikációk. Érdemes azonban felfigyelni arra, hogy az internetes források szakmai korrektsége gyakran szenved sérülést, nem kis részben a különböző cégek érdekeinek előtérbe kerülése miatt (Erdei et al., 2017). Bár a helyes táplálkozás fontosságára már sok évtizeddel ezelőtt felfigyeltek (Teitelbaum, 1967), a kérdés még ma sem látszik minden igényt kielégítően megoldódni; újra és újra megjelennek tudományos cikkek, amelyek e témakör fontosságát hangsúlyozzák (Lange, 2017; Somavárapu, 2017). Az emberek táplálkozásának tehát – a kényelmi szempontok helyett – az alkalmasság és szükséglet szempontjait kellene érvényesíteni: kevesebb sót, cukrot, állati zsírt enni, több zöldséget, vitamint, száraz húsételt fogyasztani, előnyben részesítve a természeteshez közeli táplálkozást. Az egészségnevelés szempontjából tehát azoknak az ismereteknek a terjesztése volna szükséges és előnyös, amelyek a táplálékot alkotó összetevők feldolgozásáról, élettani szerepéről, helyes arányairól szólnak, illetve amelyek lehetővé teszik a tájékozódást a mai bonyolult beszerzési-vásárlási körülmények között.

A modern élet, a fogyasztói társadalom velejárója a kényelem előnyben részesítése. Az emberi szervezet azonban természeténél fogva megkívánja a rendszeres mozgást, az élettani folyamatok ilyenkor működnek megfelelően. Ez nem valamiféle szuper terhelést jelent: 20-25 perc napi testmozgás már elégséges is lehet. Érdekes felismerés, bár az oka még nem pontosan ismert, hogy a testmozgás reggel könnyebben végezhető, és valószínűleg eredményesebb is, mint a munka utáni időszakra történő beépítése az életmódba. Egészségfejlesztési célú testmozgás bármely olyan tevékenység lehet, ami az egész testet mozgatja: kerti munka, úszás, sportséta, kirándulás, torna, stb. A lényeg nem az erős terhelésen, hanem a folyamatos és rendszeres mérsékelt aktivitáson van (Radák & Koltai, 2016). Az adatok arra mutatnak, hogy a magyar lakosság fizikai aktivitása messze elmarad a kívánatos szinttől (Szóts et al., 2016). Indokolt ezért egy országos mozgásprogram elindítása és népszerűsítése (Tóth & Szóts, 2016), valamint ennek beépítése a felsőoktatásba, különösen a rekreációs, a testnevelő, és a tanári szakokon.

Az egészségfejlesztéssel való foglalkozás során nem hagyható figyelmen kívül a fogyasztói társadalom jelenségvilága, amelyben az egyének óriási energiát, időt és pénzt fektetnek szükségleteik kielégítésére. A fogyasztás felszínessé válhat, az életmód gyorsul, amivel azonosul a mai „*on demand*” („*ott és akkor, amikor akarom*”) generáció (Tari, 2010), akik mindent azonnal megszereznének, a lehető legkevesebb idő ráfordításával. Bár a társadalom szellemisége szinte kényszeríti az egyéneket, hogy törekedjenek a test és a lélek kielégítésére, a jó gyakorlatok átadása és alkalmazása valahol időközben elveszíti jelentőségét (Kapitány & Kapitány, 2014) és intézményeit. E megállapítás alátámasztja a felsőoktatás egészségfejlesztésben betöltendő szerepét, fontosságát.

A stressz- és problémakezelés még több aktív odafigyelést igényel a fiatal felnőtteknél, hiszen a modern életritmus hihetetlen mennyiségben termel problémákat, igényel döntéseket, szolgáltat információkat (Lackó, 2010; Pikó, 2015). A legjobb az lenne, ha az embernek minden nap lenne egy kis ideje átgondolni, mi történt

vele aznap, mikor hogyan reagált, mit csinált jól és mit rosszul. Ez segítene folyamatosan alakítani, építeni, rendezni a magatartást, és javítaná mindennapi reakcióink minőségét is. A mai rohanó világban a fogyasztói társadalom csábító kihívásai közepette a tradicionális társadalmi értékrendek megrendültek, ezért elő kell segíteni pozitív humán karakterjegyek érvényesülését. „Az egészségfejlesztési programok sikeressége is ezt igazolja: az elrettentés helyett a pozitív szemlélet, az erőforrások és az alternatív viselkedési elemek bemutatása, valamint az önbizalom erősítése és a szociális készségek fejlesztése növeli a hatékonyságot.” (Pikó, 2010a, p. 15.)

Az egészséges önkép, és az önnön egészségünkről alkotott kép egymás generátorai. A tudatos egészség-gondolkodással el lehet érni, hogy az egészség mindig és mindenkinek cél legyen, ne csak akkor akarjuk elérni, ha nincs, hanem akkor is akarjuk fejleszteni, ha van, ezáltal minden egyes cselekedetben benne legyen az egészségfejlesztés gondolata. Ez egyszerre egyéni és közösségi érdek is. Hiszen a társadalom építőelemei az emberek, az egyén szintjén megjelenő védőfaktorok az egész társadalom működésére kihatással vannak. Az apró részekből épül fel a kerek egész.

Az egészségtudatos életmód fontos eleme a *szellemi rekreáció*, ami a stressz és az érzelmi feszültség oldásának fontos módja (Fritz, Szatmári & Plachy, 2013; Fritz, 2016). A szellemi rekreáció lehet lazító, és lehet izgalmas is, a lényeg az alternatív mentális működésmód. Nagyon kultúra- és személyiségfüggő, lehet alakítani, tanulni, fejleszteni is. Sokféle tevékenység tartozhat ide, olvasás, zene, színház, mozi, kreatív tevékenységek, rejtélyfejtés, kártyázás és társasjátékok, stb., a lényeg az, hogy teljes odafordulást igényel.

Végül az aktív egészségvédelemnek számos eleme van. Kerülendő a veszélyes helyek és tevékenységek (például erős UV sugárzás, szélsőséges hőingadozás, szennyezett környezet), és a károsító ingerek (túl fűszeres vagy erős ételek, túl sok táplálékfelvétel), gondoskodni kell a megfelelő folyadékbevitelről (legalább napi 1,5-2 liter). Foglalkozni kell a testsúlyunkkal (valójában a testtömeggel), bőrünk állapotával, a szőrzet tisztaságával. Az aktív magatartás fontos elemét képezik a rendszeres szűrővizsgálatok (emlőszűrés, méhnyak-szűrés, vastagbél- szűrés, tüdőszűrés, prosztatata-szűrés, kardiológiai szűrés, csontsűrűség-mérés, stb. egészség.hu, 2018), az évi egy-kétszeri orvosi ellenőrzés (egészségesen jobb orvoshoz menni), valamint a megfelelően szervezett és bonyolított rendszeres pihenés is.

Az egészségtudatos életmód beilleszthető az individuumbiztosított gondolkodás vonulatába, ami a harmadik évezred fordulójára az élet minden szegmensében markánsan tetten érhető. Ebben az értékrendszerben központi helyet foglal el a test. A fogyasztói társadalom szellemisége arra kényszeríti az egyéneket, hogy törekedjenek a test igényeinek kielégítésére (Kapitány & Kapitány, 2014) Erre a ma embere óriási energiát fordít. Ezt a fogyasztói társadalom szellemiségéből fakadó láthatatlan energiát lehetne befogni az egészségfejlesztés vitorlájába, és a jó gyakorlatok alkalmazása felé kormányozni a testével egyébként is foglalkozni akaró XXI. századi embertömeget.

Tudjuk, de...

Az életmód kialakítása alapvetően az egyénen múlik, megéri befektetni, sokféle és távlatos haszon származik belőle. Komplex életviteli gondolkodást igényel, fontos hozzá a mikroszociális környezet harmóniája. A végső cél egyértelmű: egészségvédelem. Ugyanakkor az egészség a társadalom érdeke, a dolog jellegénél fogva az egészség-védelem nemcsak az egyén, hanem a munkáltatók feladata is. Ehhez szükséges a rendszeres ellenőrzés, illetve az ezt követő tanácsadás; a munkahely közösségként is viselkedik, ez sokat segíthet (Nyitrai, 2015).

Ha visszatekintünk az eddigiekre, szinte minden olvasónak *déja vu* érzése lehet vagy van, hiszen ezek az elvek és tények lassan már a vízcsapból is folynak (ha nem is ilyen rendszerezetten és alapos háttérrel). Ebből az következne, hogy az egészségvédelem (vagy a „*health promotion*” angol kifejezés magyar fordításában egészségfejlesztés) mindenkinek szívügye, életmódunk fő rendezője, mindennapi gyakorlatunk központi eleme. De sajnos nem ez a helyzet. A korábban említett egészség-paradoxon sajnálatosan méltó párja az életmód-paradoxon:

Tudjuk-e, hogy mit kéne tenni az egészségért?

Igen, tudjuk!

DE!

Az időmérleg valósága: a napi kb. 4,5 óra szabadidőnkéből átlagosan:

150 percet (2,5 óra) töltünk a TV/Internet előtt;

20 percet töltünk olvasással;

46 percet töltünk szociális kapcsolataink ápolásával;

15 percet sportolunk vagy sétálunk.

A Statisztikai Hivatal adatai (2002, 2011) alátámasztják ennek az ellentmondásnak a meglétét: tudjuk, de nem csináljuk. És itt mintha bezárulna a kör, úgy látszik, hiába a sok tudásanyag, hiába a sok beszéd és írás, valójában nem törődünk az egészségünkkel. Amint tanulmányunk elején, a motiváció kapcsán jeleztük: amíg valaki egészséges, szinte semmilyen belső motiváció nincs az egészség védelmére; paradox módon csak akkor kezdünk törődni vele, amikor már zavar keletkezik benne.

Egészséges életmódra nevelés

A paradoxonok feloldásának egyik lehetséges módja lehet, ha az egészségvédelem és a helyes életmód témaköre az oktatás-nevelés minden szintjén megjelenik: az óvodától a felsőoktatásig. A 2014-16. között megvalósult TÁMOP-6.1-12/1 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” című projekt az egészségnevelés és egészségfejlesztés számos aspektusát járta körül. A képzésekbe illeszkedő programnak 6 fő mottója lehetne:

1. Az életmódunkra sok minden hatással van, de legnagyobb hatással mi magunk lehetünk.
2. Az ember állandó kölcsönhatásban él a környezetével. Formálja a körülötte lévő világot és maga is formálódik általa.
3. Az emberi magatartás mindhárom dimenziója mentén kell értelmezni az egészség-betegség fogalmát, sem a biológiai, sem a pszichés, sem a szociális folyamatok önmagukban nem elégségesek ebben a vonatkozásban.
4. Az emberi magatartás sok olyan elemet tartalmaz, ami független az egyének saját elmeműködésétől, társadalmiasult és bekerült a kollektív tudatba.
5. Az emberek többsége tisztában van az egészségvédő magatartás fontosságával, a gyakorlatban csak csekély kisebbség valósítja meg mindezt. Ezt nevezhetjük életmód-paradoxonnak: tudjuk, de mégse csináljuk.
6. Ne sajnálj ma 25 percet az egészségedért, hogy ne tölts később heteket betegségeddel!

Az egészséges életmódra nevelésnek több szintje is lehetséges, e bevezető cikkben ebből csak négyet említünk:

1. a tananyagok közvetlen szintje, azaz a témával direktben foglalkozó tantárgyak, órák, kurzusok;

2. a tananyagok indirekt szintje, azaz különböző tárgyakba, kurzusokba beépített részismeretek rendszeres átadása;
3. a képzők képzése, azaz a pedagógusok (óvónők, tanítók, tanárok, egyetemi oktatók) ilyen irányú speciális felkészítése;
4. a munka világában a jövőben irányadó és vezető szerepet betöltők felkészítése, beleértve a személyes példamutatást is.

Miért kell foglalkozni a felsőoktatásban az egészségfejlesztéssel?

Iskolázottság és egészség

A fejlett országokban az elmúlt évtizedekben kialakult gazdasági és társadalmi nyomás a felsőoktatási részvételi arány megsokszorozódását kényszerítette ki, ami minőségileg új kihívások elé állította a felsőoktatási intézményeket.

A felsőoktatásban az elmúlt 20-25 évben igen jelentős változások zajlottak le. A releváns, 18-25 éves korosztály részvételi aránya a 20-25 évvel ezelőtti 5-8%-ról világszerte megsokszorozódott, Magyarországon 25-30%-ra nőtt, de számos OECD-országban még ennél is magasabb arányt ért el. A diplomások életútra vetített jövedelme Magyarországon 2-2,5-szerese a csak érettségivel rendelkezőkének, és sokszorosa az érettségivel sem rendelkezőkének. A diplomások körében a legalacsonyabb (néhány százalék) a munkanélküliség, és a legmagasabb a foglalkoztatottság. Részben a jövedelmi, foglalkoztatottsági előnyök miatt a diplomások várható élettartama 5-10 évvel magasabb az átlagosnál, megbetegedési, halálozási mutatóik lényegesen kedvezőbbek, életminőségük jobb. Összegezve: a diplomások jobb életminőségben, hosszabb ideig élnek, többet keresnek, munkaerő-piaci helyzetük kimagaslóan jó, és a fejlett országokban semmi sem utal arra, hogy ez az irányzat megváltozna.

A WHO „Egészséget mindenkinek” globális programjának alapelve kimondja, hogy az egészség nem kizárólag a szakértők munkáján múlik, mindinkább a közösségi kezdeményezéseken, a célként kitűzött társadalmi igazságon és a szektorok között megvalósuló együttműködésen. Tény ugyanakkor az is, hogy a mai magyar társadalom egészségi állapota kritikus,³ a vezető halálokok között szerepelnek a szív- és érrendszeri-, valamint a daganatos betegségek, a lakosság várható élettartama messze elmarad a lehetségestől. Ugyanakkor az egészség jelentős mértékben befolyásolható, függ az életmódtól, a társadalmi-fizikai körülményektől, tehát változtatható.⁴

A felsőfokú végzettségű diplomás populáció arányának növekedése miatt a felsőoktatásban folyó oktató-nevelő munka döntő fontosságú lehet a népegészségügy szempontjából is. Egyrészt a hallgatók az egészségfejlesztéssel kapcsolatos ismeretek és kompetenciák birtokában tudatosan alakíthatják saját életvezetésüket, egészségtudatos életmódjukat. Másrészt diplomás szakemberként saját szakmai munkásságukon keresztül – legyen az a gazdaság szegmense (a mezőgazdaság, az ipar, az oktatás-kultúra-média világa, stb.) – e szemléletet mintaként terjesztik, továbbá szakmai döntéseikkel alapvetően befolyásolhatják a népegészségügy helyzetét.

Fentiek alapján kijelenthető, hogy a felsőoktatási intézményeknek kötelességük a jövő társadalmát befolyásoló, leendő értelmiség képzésébe, az intézmény kultúrájába tudatosan beépíteni az egészségműveltségre való

3. <http://www.pro-qaly.hu/magyarorszag-lakossaganak-egeszsegi-allapota-109.html>; https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/thk/thk10_egeszseg.pdf; <http://szegedma.hu/hir/szeged/2015/03/lesujtoan-rossz-a-magyarok-egeszsegi-allapota.html>

4. TÁMOP 6.1.1. 1/12/1 Egészségfejlesztő Egyetem Program (2015). *Alapelvek, célok, koncepciók, az egészségfejlesztés felsőoktatási környezetben való értelmezése a megvalósítás elvi és gyakorlati szempontjai és teendői. Fejlesztői kézikönyv.* Budapest: OEFI.

törekvést. Az egészségtudatos egyetem nemcsak a hallgatók, oktatók és kutatók általános életminőségét képes javítani, hanem növeli az intézmény népszerűségét, vonzó a hallgatók számára, és áttételesen hozzájárulhat az egész magyar lakosság egészségének, életminőségének javításához is.

Egészségfejlesztő egyetemek

Számos felsőoktatási dokumentum megfogalmazza, hogy az egyetemek jövője szempontjából alapvető jelentőségű, hogy a képzés tartalmi és módszertani megújításával, és az oktatók-hallgatók *életkörülményeit, életminőségét alapvetően meghatározó tényezők folyamatos fejlesztésével* javítsa az oktatás minőségét, és megőrizze (javítsa) a hallgatókat *vonzó és megtartó képességét*, valamint a minőségi oktatógárda kialakítását és megtartását. A felsőoktatási intézmények egyre fokozódó versenyhelyzetben és szűkülő fajlagos költségvetési támogatás mellett kénytelenek helytállni, fenntartani képzésük minőségét. Az intézmények elismertsége és finanszírozása is nagymértékben azzal függ össze, hogy *mennyire képesek magukhoz vonzani a hallgatókat*. Ezért minden olyan előrelépés, ami – az akadémiai minőség fejlesztéséhez hozzáadódva – a hallgatók életminőségét, az egyetemi lét körülményeit javítja, fontos részét képezi az egyetem versenyképességének növelésére irányuló intézményi stratégiának és fejlesztésnek.

A WHO Egészséges Városok programjának margóján az 1990-es évek eleje óta az egészségfejlesztő egyetemi modell több országban működik (Németország, Egyesült Királyság, Chile, Kína), és jelentős előre lépések történtek az egészségfejlesztő egyetem koncepciójának megalkotása és gyakorlati megvalósítása terén.

Az egészségfejlesztő egyetem koncepciója az első, WHO által 1986-ban elfogadott Ottawai Chartán alapul. Az Egészségfejlesztő Egyetemek Edmontoni Chartája a WHO Ottawában megfogalmazott elvárásait fordította le a felsőoktatás nyelvére és viszonyaira. Mind a két dokumentumból fontos kiemelni, hogy az általuk megfogalmazott egyik legfontosabb cél az egyének képessé tétele saját egészségük kézben tartására és fejlesztésére, így az egyének bevonása, a kollegiális, közösségi döntéshozatal, és a célok internalizálása mind-mind olyan pre-feltételek, amelyeknek meg kellene jelennie az egyetemek stratégiai céljai és feladatai között.

Az ELTE 2017 tavaszán megkezdte az ELTE Egészségfejlesztési Stratégiájának előkészítését, amely a WHO által 1986-ban elfogadott Ottawai Chartán és az Egészségfejlesztő Egyetemek Edmontoni Chartáján alapul. Támaszkodik továbbá a Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet TÁMOP 6.1.1.-12/1-2013-0001 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” kiemelt projekt felsőoktatási alprojektje keretében kidolgozott egészségfejlesztési program javaslataira, amely az egészségfejlesztést stratégiai kérdésként kezeli. E dokumentum az egészséget és életminőséget előmozdító egészségfejlesztő-egyetem kialakítását – elsősorban az ehhez szükséges hallgató-központú szervezet- és minőségfejlesztési folyamatok segítségével – fogalmazza meg, amely révén az intézmény számottevő versenyelőnyre tehet szert. Ezért alapvetően fontos, hogy az egészségfejlesztés része legyen a felsőoktatási intézmény stratégiai fejlesztésének, és szorosan kötődjön az intézmény alapfeladataihoz. A stratégia az alábbiak szerint fogalmazza meg:⁵

- a) Az *oktatás-képzés* területén: fel kell vértetni a hallgatókat azokkal a kompetenciákkal (ismeretek, képességek, attitűdök), amelyekkel képesek saját egészségük, életminőségük előmozdítására és kézben tartására, valamint arra, hogy leendő munkájuk során tudatosan alkalmazzák az emberek és a társadalom egészségét pozitívan befolyásoló megoldásokat. Ezen terület alá tartozik a hallgatóbarát szervezeti klíma, tanulás- és oktatásszervezés, a felesleges szorongáskeltés elkerülése, a hallgatók, oktatók, dolgozók egészséges életmód iránti igényét figyelembe vevő szolgáltatások.

5. ELTE Egészségfejlesztési stratégia koncepciója, 2017.

- b) A kutatás-fejlesztés-innováció (K+F+I) területén az egészségtudatosság, az egészségfejlesztés és a fenntarthatóság szempontjainak megjelenítése.
- c) A társadalmi szolgáltatások, azaz az egyetemek harmadik funkciója területén a tudásközpontként történő működés, a részvétel a regionális, térségi, települési fejlesztésekben, a hallgatók bevonása az intézmény szűkebb és tágabb környezetének egészségét és fenntartható fejlődést szolgáló tevékenységekbe.
- d) Belső szolgáltatások: egészséges életvitelt, jó közérzetet, hallgatói szocializációt önállósodást támogató szolgáltatási rendszerek működtetése (sport és testmozgás, hallgatói és dolgozói tanácsadások, közösségi terek és programok, orvoshoz fordulás lehetősége, demokratikus működésű információcsere, táplálkozás és étkezés).
- e) Fizikai környezet: az egészséges tanulást, munkát, szocializációt támogató épített és természeti környezet, tárgyi és szolgáltatási feltételek (a munka és a szabadidő kulturált eltöltésére alkalmas helyszínek, létesítmények).
- f) Működtetés: az egészséget értékékként kezelő szervezeti kultúra, támogató munkahelyi, tanulási/tanítási légkör, külső és belső kommunikáció, demokratikus, átlátható döntéshozatali mechanizmusok.
- g) Vezetés: az egyetem vezetésének nyílt elköteleződése az egészséget, életminőséget értékékként kezelése mellett, ezt tükröző stratégiaalkotás, irányítás és értékelés, egészségfejlesztési egyetemi programot koordináló módszertani csoport létrehozása.

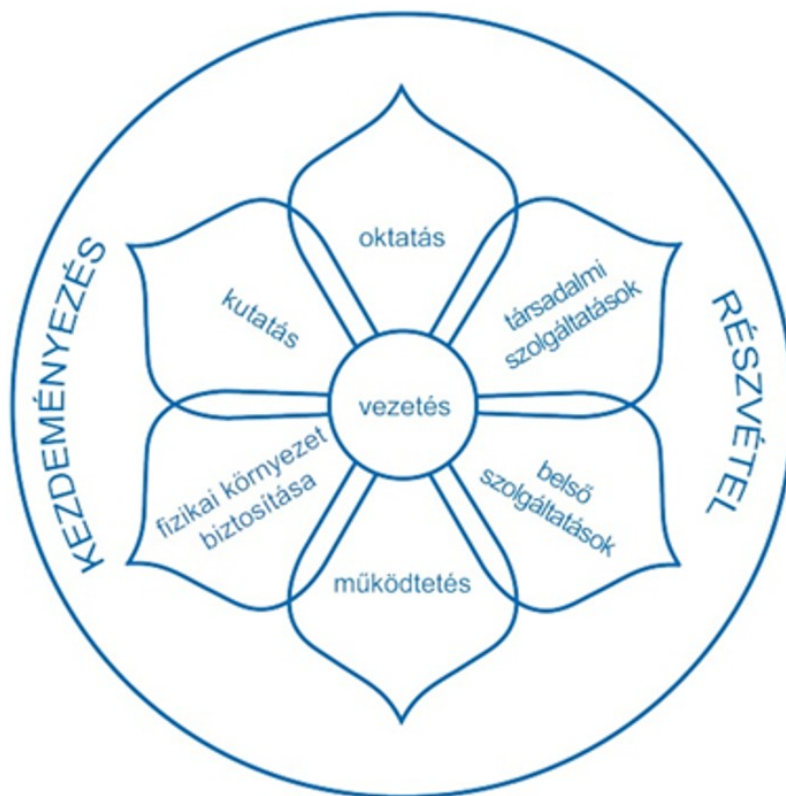
Egészségfejlesztő Egyetem program (a TÁMOP 6.1.1.-12/1-2013-0001 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” c. projekt).

Az Egészségfejlesztő Egyetem létrehozására Magyarországon a TÁMOP 6.1.1.-12/1-2013-0001 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” kiemelt projekt felsőoktatási alprojekt tette meg az első lépést. A projekt keretében kidolgozott program és díj tervezete egy olyan átfogó kezdeményezés, amely az egyetemi polgárok (oktatók, kutatók, dolgozók, hallgatók) életminőségének előmozdítását célozza, a polgárok bevonásával és aktív részvételével megvalósítva azt (Kraiciné, 2016, p. 525).

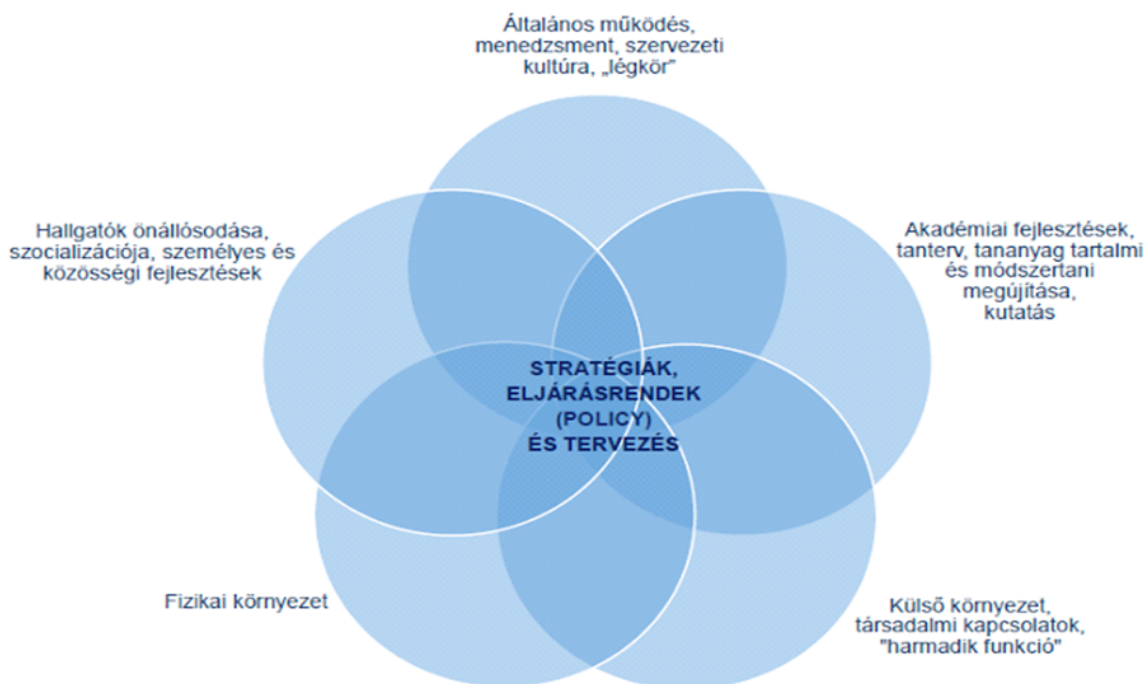
Célja az egészségfejlesztés elveinek beépítése a felsőoktatás intézményrendszerébe, hogy a jövő értelmiségi tisztában legyenek hivatásuk, tevékenységük környezetükre és a társadalom egészségre gyakorolt hatásaiival. Újszerűségét az adja, hogy a már külföldön bevált koncepciókat próbálja adaptálni és sikerre vinni Magyarországon is.

A program bevezetésével hatékonyabbá válik az intézményi stratégiai célok megvalósítása: a legkiválóbb oktatók, kutatók, dolgozók és hallgatók vonzása; a lemorzsolódás csökkentése, a munkahelyi elégedettség és motiváltság növelése; áttételesen az oktatás minőségének javítása. Az egyetemek számos fontos versenyelőnyre tehetnek szert: javul az intézmény társadalmi megítélése; szakmai presztízse; megjelenik a jól-léti versenyelőny; javul a tanulási-munkahelyi környezet. Pozitív irányba mozdul a szervezeti kultúra, ami lehetővé teszi olyan *ethosz* kialakítását, amely támogatja és előmozdítja az egyetemi polgárok egészségét, jól-létét, erősíti a fenntartható fejlődés szemléletének meggyökeresedését. Az egyetem felelőssége tehát, hogy a jövő társadalmát alakító leendő értelmiség képzésébe a felkészülés évei alatt „egészségteremtő” közeget hozzon létre, tudatosan építse be az intézményi kultúrába a hallgatók, oktatók, dolgozók egészségének megőrzését, javítását, a lehető legmagasabb szinten tartását. Az életminőség javítását célzó stratégia megvalósulása növelheti az intézmény elismertségét, és nagyban hozzájárulhat mind a saját polgárai, mind a magyar lakosság életminőségének javításához.

A projekt keretében végzett kutatások alapján megállapítható, hogy az egészségfejlesztésre vonatkozó koncepciók és WHO ajánlások nem érvényesülnek a magyarországi egyetemek rendszer-, szervezet-, folyamat- és szolgáltatásfejlesztési folyamataiban, a napi működési gyakorlatában, pedig amint azt fentebb említettük, az egészségfejlesztési stratégia és gondolkodásmód akkor, és csak akkor valósulhat meg és lehet sikeres, ha áthatja az egyetemi szervezet teljes működési és beavatkozási területeit.



2. ábra. Az egyetemek fő működési és beavatkozási területei. Forrás: Egészségfejlesztő Egyetem Program, Fejlesztői kézikönyv NEFI 2015 (Kézirat p. 22.)



3. ábra. Az egészségfejlesztés beavatkozási területei az egyetemeken – a magyar Hatszirmú virág modell.⁶

A fenti ábra az Ottawai Charta és a WHO európai irodája által 1998-ban kiadott „Egészségfejlesztő egyetemek: elmélet, tapasztalat és cselekvési keret” című kiadványban (Tsouros et al., 1998) szereplő megfogalmazásokkal összhangban mutatja be azon területeket, melyeken az egészségfejlesztési beavatkozásokat értelmezhetjük. A Hatszirmú virágmodell szerint a működési területek a következők: Oktatás, képzés – ismeretek, képességek és készségek fejlesztése; Kutatás; Társadalmi szolgáltatások; Általános működtetés; Fizikai környezet biztosítása; Belső szolgáltatások; Vezetés. (Czippán et al., 2015. p. 23–37.).

A Projekt fontos megállapítása, hogy a felsőoktatási intézmények aktivitása nagyban hozzájárulhat a társadalom egészségnyereségének növeléséhez, míg passzivitásuk közrejátszhat a társadalom betegségeinek növekedéséhez és az életminőség romlásához (Czippán et al., 2015).

6. Forrás: TÁMOP 6.1.1. 1/12/1 Egészségfejlesztő Egyetem Program (2015): Alapelvek, célok, koncepciók, az egészségfejlesztés felsőoktatási környezetben való értelmezése a megvalósítás elvi és gyakorlati szempontjai és teendői. Fejlesztői kézikönyv. Budapest: OEFI, p. 20.

Irodalom

1. Ábrahám, J. (2010). *Rekreációs alapok. Jegyzet az OKJ-s sportszakember képzés számára*. Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság (online jegyzet). Retrieved from <http://oszkdk.oszk.hu/DRJ/2601> (2018. 05.10).
2. Ábrahám, J. & Bárdos, Gy. (2014). Szabadidő és rekreáció. *Kultúra és Közösség*, 4,5, 25–29.
3. Az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény. Retrieved from <http://jogiportal.hu/view/az-egeszsegugyrol-szolo-1997-evi-cliv-tv> (2017. 04. 02.).
4. Bárdos, Gy. (2003). *Viselkedéslektan I. Pszichovegetatív kölcsönhatások*. Budapest: Scolar Kiadó.
5. Bárdos, Gy. (2009). Test és lélek – Lélek és test. *Way Magazin*, 1,1, 22–24.
6. Baum, A. & Posluszny, D. M. (1999). Health psychology: Mapping biobehavioral contributions to health and illness. *Ann. Rev. Psychol.*, 50, 137–163.
7. Benkő, Zs. (2009). *Egészségfejlesztés*. Szeged: Mozaik Kiadó.
8. Borbás, I., Gódey, S., Juhász, J., Kincses, Gy., Mihalicza, P., Pékli, M. & Varga, E. (2008, Ed.). *Egészségtudományi fogalomtár. Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet Informatikai és Rendszerelemzési Főigazgatóság*. Retrieved from <http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Egészség> (2015. 03. 24.).
9. Business Dictionary. Retrieved from <http://www.businessdictionary.com/definition/lifestyle.html> (2017. 07. 30.).
10. Csíkszentmihályi, M. (1997). *Flow. Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
11. Dictionary.cm. Retrieved from <http://www.dictionary.com/browse/lifestyle> (2017. 07. 30.).
12. Czippán, K., Drahos, P., Gilly, Gy., Koós, T. & Székely M. (2015). *Egészségfejlesztő Egyetem Program: Alapelvek, célok, koncepciók, az egészségfejlesztés felsőoktatási környezetben való értelmezése a megvalósítás elvi és gyakorlati szempontjai és teendői*. Fejlesztői kézikönyv. Budapest: OEFI.
13. Egészség.hu: Szervezett szűrővizsgálatok. Retrieved from <http://www.egeszseg.hu/cikk/szervezett-szurovizsgalatok>. (2018. 03. 23.).
14. Európai lakossági egészségfelmérés, 2014. Statisztikai Tükör. 29: pp. 1–9. 2015. Retrieved from <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/elef14.pdf> (2018. 03. 23.).
15. Engel, G. L. (1997). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196, 4286, 129–136.
16. Erdei G., Kovács V.A., Bakacs, M. & Martos É. (2017). Országos Táplálkozás és Tápláltsági Állapot Vizsgálat 2014. I. A magyar felnőtt lakosság tápláltsági állapota. *Orvosi Hetilap*, 158,14, 533–540.
17. Fritz, P. (2016). *Szellemi rekreáció – Rekreáció mindenkinek II*. Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
18. Fritz, P., Szatmári, Z. & Plachy, J. (2013). A szellemi rekreáció fogalma és rendszertana. *Rekreacio.eu*, 3, 3, 10–12.
19. Fritz P., Schaub, G-né & Hegedűs, I. (2007). Kapcsolat az életmód, szabadidő és rekreáció között. *Magyar Sporttudományi Szemle* 2, 52–56.
20. Gritz, A-né (2007). Az egészségfejlesztés kompetenciái a 21. században. *Egészségfejlesztés*, 48,3, 3–9.
21. Józsa, P. (1978). *Kód – Kultúra – Kommunikáció*. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.
22. Kapitány, Á. & Kapitány, G. (2014). Egészség-betegség, mint szimbolikus társadalmi konstrukció. In Kapitány, Á. & Kapitány, G. (Ed.), *A mindennapi élet jelrendszereiről. Szocio-szemiotikai tanulmányok*. Budapest: Loisir Könyvkiadó (pp. 507–525.).
23. Karasu, T. B. & Weiner, H. (1882). An overview of psychotherapeutics in the treatment of medical illness. In. Gallon, R.L. (Ed.), *The Psychosomatic Approach to Illness*. (pp. 19–30.) New York: Elsevier Biomedical.

24. Kishegyi, J. & Makara, P. (2004, Ed.), *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. Retrieved from <http://www.oefi.hu/modszertan1.pdf> (2015. 02. 22.).
25. Kovács, T. A. (2007). A rekreáció kultúrája. A rekreáció főbb alrendszerei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2, 13–24.
26. Központi Statisztikai Hivatal, 2011. A 15–74 éves népesség napi időfelhasználása. *Statisztikai Tükör*, 5, 8.
27. Központi Statisztikai Hivatal, (2002). *Életmód – időmérleg*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
28. Kraiciné Szokoly, M. (2016). Egészségfejlesztés a felsőoktatásban – Gondolatok egy felsőoktatást érintő projekt zárása kapcsán. Budapest: Opus et Educatio. Retrieved from <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/142/179> (2017. 04. 14.).
29. Kuulasmaa, K., Tunstall-Pedoe, H., Dobson, A., Fortmann, S., Sans, S., Tolonen, H., & Ferrario, M. (2000). Estimation of contribution of changes in classic risk factors to trends in coronary-event rates across the WHO MONICA Project populations. *The Lancet*, 355, 9205, 675–687.
30. Lackó, M. (2010). A magyarországi rossz egészségi állapot lehetséges magyarázó tényezői. *Közgazdasági Szemle*, LVII, 753–778.
31. Lange, K.W. (2017). Movement and Nutrition in Health and Disease. Retrieved from Lange, K.W. (2017). Movement and Nutrition in Health and Disease. 1: 1-2. (2018. 05. 10.).
32. Lloyd-Jones, D., Adams, R. J., Brown, T. M., Carnethon, M., Dai, S., De Simone, G., & Go, A. (2010). Heart disease and stroke statistics—2010 update. *Circulation*, 121, 7, e46–e215.
33. Merriam-Webster's Dictionary. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/lifestyle> (2017. 07. 30).
34. Nyitrai Garaj, E. (2015). Versenyképesség és egészségnyereség. A munkahelyi egészségfejlesztés értéknövelő alternatív megoldásai. *Hadtudomány (Online)*, 25, 41–47.
35. Ottawai Karta The Ottawa Charter for Health Promotion. (1986). Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> (2017. 07. 30)
36. Pikó, B. (2005). *Leleki egészség a modern társadalomban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
37. Pikó, B. (2010a). Védőfaktorok nyomában: pozitív fordulat a magatartáskutatásokban? In Pikó, B. (Ed.), *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. (pp. 11–21.) Budapest: L' Harmattan Kiadó.
38. Pikó, B. (2015). A stressz és a szervezet alkalmazkodásának jelentősége. *Lege Artis Medicinae*, 25 (1-2): 71–77.
39. Petőné Csima, M. (2012). *Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásában*. Doktori (PhD) értekezés. Pécs. Retrieved from http://www.nevtudphd.pte.hu/files/tiny_mce/Vedesek/2012/petone_csima_melinda_-_disszertacio.pdf (2015. 02. 22.).
40. Radák, Zs. & Koltai, E. (2016, ed.). *Edzésélettan*. Budapest: Magánkiadás.
41. Somavarapu, S. (2017). Healthy Nutrition to Build a Healthy Nation. *American Journal of Biomedical and Life Sciences*, 5, 6, 123–129.
42. Székely, L., Simon, T. & Vergeer, F. (2007). Az „egészség” fogalmának újraértelmezése I. *Egészségfejlesztés*, 48, 4-6. 37–47.
43. Szóts, G., Daiki, T., Kiss, I., Kékes, E., Barna, I., Tóth, M. & Szmodis, M. (2016). Fizikai aktivitás Magyarországon 2014-2015: "Magyarország átfogó egészségvédelmi szűrőprogramja" rizikókérdőív alapján. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 17, 2, 65–66.
44. Tari, A. (2010). *Y generáció – Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa Kiadó.

45. Teitelbaum, P. (1967). Motivation and control of food intake. In Code, C.F. (Ed.), *Handbook of Physiology*. (pp. 319–335) Alimentary Canal., Am. Physiol. Soc., Washington, D.C.
46. Tóth, M. & Szóts, G. A. (2016). Mozgás = Egészség Program Magyarországon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 17, 2, 68.
47. Tsouros, A. D., Dowding, G., Thompson, J. & Dooris, M. (1998). *Health Promoting Universities: Concept, Experience and Framework for Action*. Koppenhága: WHO Regional Office for Europe. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/101640/E60163.pdf (2015. 10. 10.).
48. Wardwell, W. I., Behnson, C. B. & Caron, H. S. (1963). Social and psychological factors in coronary heart disease. The hartford Study. *J. Health Human Behav.*, 4, 154.
49. WHO (1948). Preamble to the Constitution of WHO as adopted by the International Health Conference, New York, 19 June – 22 July 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of WHO, 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.
50. WHO (1986). The Ottawa Charter for Health Promotion. Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> (2015. 02. 26.).
51. Yusuf, S., Hawken, S., Ôunpuu, S., Dans, T., Avezum, A., Lanas, F., & Lisheng, L. (2014). Effect of potentially modifiable risk factors associated with myocardial infarction in 52 countries (the INTERHEART study): case-control study. *The lancet*, 364, 9438, 937–952.

Health, Life-style, Health Promotion from the Perspective of the Higher Education

It seems to be a “health paradox” that people start to worry about their health only when it becomes disturbed. Health nowadays is quite claptrap with many different meanings, still only a few people lives with health-consciousness and cares about their health. In this article we analyse the term “health”, its components and complex approaches, and explore the opportunities of health promotion. Our approach is based on Engel’s bio-psycho-social theory accepting the fact that health is compound and multidimensional. We may resolve the paradox by recognising that factors comprising health are elements of our life-style, and that shaping a health-conscious life style is the responsibility of each individual. It seems a major task of all levels of education to stress and to help forming this. Higher education has an excess role since educated people and especially teachers should serve as good examples and have to promote health education. A recent TÁMOP project has explored the relationship between higher education and health promotion and has provided recommendations for improving health-conscious higher education.

Modern tanulástámogatás a sportképzésekben – innovatív rendszerelemek hatása a Gimnasztika tantárgy tanulási eredményességére

*H. Ekler Judit**

A felsőoktatásban is ésszerű igény az éppen aktuális hallgatói generáció tanulási jellemzőinek figyelembe vétele. Gimnasztika tantárgyban 2012-óta évente új, az Y generációhoz igazodó tanulástámogató rendszerelemek bevezetésével kutatjuk az elsajátítási eredményesség változását. A 2012–2013. tanévben, a sokoldalúan alkalmazott kooperatív tanulásszervezés szignifikánsan javította a tárgy vizsgaeredményeit a nappali tagozatos hallgatóknál. A hallgatók kurzusrésztvétele aktívabbá, tudatosabbá és felelősebbé vált. A 2013–2014. tanévben többféle filmeszközzel segítettük a mozgástanulást általában, illetve a tananyagátadást és a számonkérést speciálisan. Ennek hatására elsősorban a levelező tagozatos hallgatók eredményei javultak szignifikánsan. 2013-óta, a kontaktórákon kívüli szakmai kommunikációt a Moodle kurzusfelületen bonyolítjuk. Ezen a felületen a 2014–2015. tanévben, gyakorló teszt-feladat-rendszert hoztunk létre. A gimnasztikaelmélet és a gyakorlatelemzés anyagait magába foglaló feladatokat, különösen a számonkérési időszakokban, több tízezres nagyságrendben oldják meg a hallgatók. A kérdésbank lehetőséget ad az online számonkérésre is, mely a zárthelyi dolgozat (zh) írás után azonnali visszajelzést is nyújt a hallgatóknak. Az akciókutatás valamennyi tanulástámogató eleme pozitív hatást gyakorolt a tanulási eredményességre. Tervezzük még a jövőben az Y generációra jellemző folyamatos társas interakciókat a tanulási folyamatba erőteljesebben bevonni.

Kulcsszavak: akciókutatás, videofelvétellel támogatott tanulás, digitális tanulástámogatás, sportképzések

Bevezetés

A napjainkban a sportképzésekben tanuló hallgatók is az Y generáció tagjai. Szövegben, röviden kifejezve ez a generáció nem ír (kézzel), nem olvas (nyomtatott könyvet), viszont a mindennapjait életvitelszerűen a közösségi oldalakon és az infótechnikai eszközök használatával éli. Az irodalmak az 1980 – 1994 (Hudson, 2015), esetleg az 1980–2000 (Bokor, 2007) között születetteket sorolják az Y generációba. Alapvetően a korábbi nemzedékekhez, a „Baby Boom” (1946–1964) és az X generációhoz (1965–1979) viszonyított másság megfogalmazása az általánosan elterjedt, gyakran tudományos adatokkal való alátámasztás nélkül. A Hudson Intézet tanulmányai (Levy, Carroll, Francoeur & Logue, 2005; Hudson, 2015) szerint a markáns generációs különbségeket nem alapozzák meg longitudinális vizsgálatok. A munkaerőpiacra belépő korosztályok különbségeit inkább a társadalmi- és üzleti szituációkhoz adekvát válaszaik és nem a generációs különbségek generálják. Ennek megfelelően többnyire az üzleti szférába munkavállalóként belépő és a versenyhelyzetekben érvényesülni tudó Y generációsokról érhető el irodalom (Levy et al., 2005; Bokor, 2007; Tari, 2010; Hudson, 2015; Kolhofer-Derecskei & Reicher, 2016). Az Y generáció tagjainak munkahelyválasztási preferenciái és munkavállalói attitűdje is eltér a korábbi nemzedékekétől. Már kiindulásként kettős karrierben (jólfizető és szakmailag is kihívást jelentő munkahely ÉS család) gondolkodnak, és nem hajlandóak erőn felüli áldozatokat hozni a munkájuk-

* ELTE PPK, Sporttudományi Intézet – Szombathely, heszterane.ekler.judit@ppk.elte.hu

kért, ellentétben a „Baby Boom” vagy az X generáció tagjaival. Az Y generáció tudatos „munkafogyasztó”, világos elvárásai vannak az elvégzendő munkát, a munkakörülményeket, a munkatársi közösséget illetően. Nem elég számukra a puszta feladatvégrehajtás. Olyan értelmes, lehetőleg környezettudatos, vagy/és társadalmilag is hasznos tevékenységért akarnak felelősséget vállalni, amelyben nemcsak elvárás az egyéni fejlődés, hanem azt személyre szabottan lehetővé is teszik (Bokor, 2007). Miközben erősen autonómok, igénylik a folyamatos visszajelzést és megerősítést is.

Tanulmányunk szempontjából az Y generáció tanulási jellemzői, motivációi és preferenciái játszanak döntő szerepet, figyelembe véve azt a körülményt is, hogy képzéseinknek nemcsak a korosztály előzőekben jellemzett krémje a hallgatója. Az „informatikai bennszülöttnek” is nevezett korosztály általános ismérve a kíváncsiság, a kísérletezés, a tapasztalati tanulás előnyben részesítése, ugyanakkor a türelmetlenség és kiszámíthatatlanság is. A párhuzamosan többféle tevékenységgel való foglalkozás (multitasking) szintén általános körülmény, az elmélyült tanulás iránti igény viszont csökkenést mutat. Sokuk merész kockázatvállaló és tevékenységeiben nagy felelősséget mutat, míg sokan mások érdektelenek, minden szempontból motiválatlanok és önállótlank. Összefoglalva kijelenthetjük, hogy a generáció tagjai igen nagy szórást mutatnak mind képességeikben, mind motivációjukban, mind szocializációs szintjükben.

A Hudson-tanulmányok (Levy et al., 2005; Hudson, 2015) megállapítják, hogy az Y generáció másképpen tanul, mint a korábbiak. Mivel sokkal rövidebb a figyelmi idejük és sokkal gyorsabb eredményekre törekcsenek, továbbá az internet lehetőségeit kihasználva értelmetlennek tartják az elérhető ismeretek „újrafelfedezését”, alapvetően kész mintákat várnak el az oktatótól. A számukra valóban hasznos, valóban igénybe vett tanulási segédanyagok hossza egyre rövidebb, maximum 10-15 perces. Elsősorban a multimédia tartalmú (hang, kép, animáció és legkevesbé írott) tananyag látszik hasznosnak, melyet mobil eszközökön, akár útközben, vagy bármilyen rövid erre fordítható időben el lehet érni. A „kész” felhasználása mellett a korosztálynak komoly igénye van a valódi felfedezésre és kreatív alkotásra is, azaz az elérhető információ és tudás továbbgondolására, kontextusba ágyazására is. Természetes számukra, hogy ezer forrásból és módon – ez különösen fontos lehet, hiszen monotónia tűrésük is gyenge, önállóan is megtalálják az ismeretanyagot, feldolgozási módszereik alapvetően non-lineárisak (Kolnhofer-Derecskei & Reicher, 2016). Erős az igényük az ismeretszerzési és tanulási folyamat során is a társas kapcsolatokra, mint a csoporttagok közötti ismeretmegosztásra (chaten, fórumokon), vagy a társaktól való visszajelzésekre, a tartalomhoz illeszkedő posztokra.

A Gimnasztika egyike az alapozó tantárgyaknak valamennyi sportszakember képzésében. Feladata igencsak összetett. Egyszerre kell átfogó képet adnia az előkészítő, alapozó, képességfejlesztő és prevenciós célú általános és sportághoz kötődő gyakorlatanyagról (szabad-, kéziszer- és szergyakorlatok) elméletben és gyakorlatban is. A tárgy vezet be a hallgatókat a sport speciális szaknyelvhasználatába és a rajzírásba, valamint a gyakorlatvezetés szakmódszertanába (Honfi, 2011). A tantárgy sokoldalú tartalmának megfelelően a hallgatóknak elméleti tudásuk igazolása mellett, a gimnasztikára jellemző minőségi gyakorlati teljesítményt (gyakorlatbemutatók) is kell nyújtaniuk számonkéréskor. Mivel a Gimnasztika tantárgy alapeleme a sportszakos képzéseknek, a tantárgyi tudás megszerzése és értelmező birtoklása megkerülhetetlen.

Az innovatív tanár a hatékonyabb tanulás érdekében szükségképpen kísérletezik a tananyagátadás generációhoz illeszkedő módszereinek alkalmazásával (Gönczö, é.n.; H. Ekler, 2009; Horváth, 2014). Tantárgyunkban az újfajta, tanulástámogató rendszerelemek bevezetését a hallgatói eredményesség folyamatos romlása ösztönözte. A hallgatói képességekben és attitűdben megmutatkozó nagyon nagy szórás miatt, eredményesnek ígérkezett olyan módszertani eszközöket alkalmazni, amelyek a résztvevők igencsak különböző egyéni tudását,

igényeit, fejlesztési szükségleteit, és kulturális különbségeit is figyelembe veszik (Arató, 2008). A Gimnasztika tantárgy keretében folytatott akciókutatásunk 2012-óta él különböző módszertani eszközök (kooperatív tanulás, infokommunikációs eszközök integrálása az oktatásba, stb.), illetve tanulástámogató rendszerelemek bevezetésével. Az oktatás új elemeinek hatékonyságát több csatornán is visszamérjük, értékeljük és hasznosságuk szerint (Lomax, 1994; Vámos, 2013) építjük be a tárgy oktatásmódszertanába. Jelen tanulmányban az évente bevezetett rendszerelemeket, valamint a tantárgy tanulásában mérhető eredményességüket mutatjuk be.

Anyag és módszerek

Az akciókutatás a 2011/12-es tanévtől kezdődően ma is tart. A mintát az adott évben sportszakokon (testnevelő-edző, rekreációs szervezés- és egészségfejlesztés, sportszervező és testnevelő tanár) tanulmányaikat megkezdő, az őszi félévben a Gimnasztika 1., majd a tavaszi félévben a Gimnasztika 2. tantárgy kurzusait felvevő hallgatók alkotják. A bevont I. évfolyamos nappali tagozatos hallgatók száma 398, a levelező tagozatosoké 75 fő. Kiindulási és viszonyítási pontnak a 2010/11-es tanévet tekintjük. A tanévben a hallgatók az általános gyakorlatnak megfelelően nyomtatott, statikus felépítésű szakkönyveket használhattak. Az azt követő négy tanévben (2011/12 – 2014/15 tanévek) évente bővítettük az alkalmazott új módszertani vagy tanulástámogató elemeket. A 2011/12-es tanévben a könyvtárban elérhető gimnasztika könyvek mellett az intézeti honlapon, a Gimnasztika tantárgyhoz tartozó oktatói felületen hozzáférhetővé tettük Honfi László (2011) elektronikus szakkönyvét is. Az akkor frissen elkészült Gimnasztika c. könyv a nyomtatott változatokkal megegyezően statikus tartalmú, viszont a tananyag egyszerűbb, akár otthonról történő elérésével tudta támogatni az egész éves tanulást és a kollokviumi felkészülést. A 2012/13-as tanévben az egész éves tanórai tananyag feldolgozásba kooperatív tanuláselemeket építettünk be. A kurzuson alkalmazott kooperatív feladatok kialakításakor figyelembe vettük a kooperatív tanulásszervezést jellemző alapelveket: az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség és az egyenlő részvétel elvét. Emellett, bizakodva támaszkodtunk a begyakorlást nagymértékben támogató párhuzamos interakciók lehetőségére, mint a kooperatív tanulásszervezés további elvére és hasznára (BacsKay, Lénárd, Rapos & L. Ritók, 2008). A következő klasszikus kooperatív technikákat alkalmaztuk kiindulási alapként: Három megy, egy marad; Egy megy, három marad; Diákkvartett; ellenőrzés párban; Kerekasztal módszer; Staféta; Strukturált rendezés; Igaz/hamis; Tedd, amit mondd! (Kagan, 2004; BacsKay et al., 2008). A módszer bevezetésével célunk volt a sokaknál jellemző „hallgatói” attitűd megváltoztatása is, a tudás megszerzésében aktívan felelősséget vállaló együttműködés irányába. Számítottunk arra, hogy a kooperatív feladatmegoldások során, a célok elérése érdekében az együttműködő csoporttagoknak a saját teljesítményük mellett csoporttársaik teljesítményét is figyelemmel kell kísérniük, így kapcsolatukat az egymást segítő kölcsönös függés felelőssége jellemezheti (Kagan, 2004, Bakó & Simon, 2010). 2013/14-től kezdve a Gimnasztika tantárgy anyagait, a tanulói és tanári tevékenység egyre bővülő részét a Moodle rendszerben kezeltük. A felület lehetővé tette, hogy a statikus segédanyagokon kívül videó-támogatott tanuláselemek (az előadások és gyakorlati órák szerkesztett anyaga; saját gyakorlatok videó feltöltése) is felhasználásra kerüljenek. Célunk a képi szemléltetés előnyeinek kiaknázása volt a mozgástanulásban és az önálló mozgásellenőrzésben. A következő tanévben (2014/15-ös) már kihasználtuk a Moodle tesztbank funkcióját is. A random rendezett tesztekkel a hallgatók a rajzírás és a szaknyelvet gyakorolhatták. Az online elérhető tesztanyaggal az interaktív tanulást kívántuk elősegíteni. A 2015/16-os tanévtől az előző évben kialakított oktatási stratégiával folyik az oktatás (1. táblázat).

Tanév	A tanulástámogatás formája		
	Videó-felvételek	Kooperatív tanuláselemek tanórán	A Moodle keretrendszer alkalmazása
2010/11		hagyományos tankönyv	
2011/12		hagyományos tankönyv, elérhető a világhálón is	
2012/13		X	
2013/14	a gyakorlati órák és az előadások anyaga	X	tananyagok, segédanyagok
2014/15	a gyakorlati órák és az előadások anyaga	X	tananyagok, segédanyagok + gyakorló tesztanyag
2015/16	a gyakorlati órák és az előadások anyaga	X	tananyagok, segédanyagok + gyakorló tesztanyag

1. táblázat. A Gimnasztika tantárgyban alkalmazott tanulástámogató eszközök évenként (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Az intervenciók hatását háromféle eszközzel állapítottuk meg. A tanulástámogató elemek hatékonyságát alapvetően a vizsgajeggyel mértük. Az egyes évfolyamok eredményeit kétmintás t-próbával hasonlítottuk össze. A 2013–14-es tanév vizsgaidőszakában, az új eszközként bevezetett videó-támogatott tanuláselemek használatát és hasznát kérdőívvel vizsgáltuk. Az online kérdőívet a kollokvium után töltötték ki a hallgatók (n = 82, az évfolyam 87%-a). A kérdőívben az egyes felvételek megtekintéséről számszerűen, a megtekintések okairól, illetve a hallgatók véleményéről (hasznosság a szakmai tudás megszerzésében, illetve a sikeres vizsgázásban) kérdeztünk. A 2013–14-es tanévtől kezdve az egyes tanulástámogató elemek használati gyakoriságát a Moodle rendszer és a videotórium statisztikáival követtük nyomon.

Eredmények

Az interneten elérhető tankönyv

A sportképzések számára a TÁMOP 4.1.2. tananyagfejlesztési pályázatban számos szakkönyv digitális változata készült el. A Gimnasztika jegyzet (Honfi, 2011) ingyenes, internetes elérhetősége nem változtatta meg a tanulási eredményességet. A tantárgyat lezáró kollokvium eredményei az előző tanévi szinten maradtak. A nappali tagozatosok eredménye 3,16 (2010/11) és 3,19 (2011/12), a levelezős tagozatosoké 2,20 illetve 2,00 lett.

A kooperatív tanulás – alkalmazási tapasztalatok és eredmények

A különböző tanítási/tanulási módszertani eszközök és megoldások, a gyakorlati jellegű tantárgyakban – és ez a testmozgás-központú tantárgyakra még fokozottabban igaz –, kevésbé terjedtek el és legtöbbször csak komoly átalakítás után használhatók. Ezért az eredmények között érdemesnek tartjuk magukat a mozgásos tevékenységekre adaptált kooperatív tanulási megoldásokat is – alkalmazási tapasztalatainkkal együtt – bemutatni.

Az információ megszerzésére és megosztására a Három megye, egy marad, illetve az Egy megye, három marad módszerek adaptációja nagyon hasznosnak bizonyult. Alkalmazási példa: A módszert, rajzírással közreadott gyakorlatlécok értelmezésére és megtanulására használtuk. A négy fős csapatokat beszámoltuk. Első lépésként, a csapatokból az azonos számot viselő tagok, a terem egy sarkában közösen értelmezték a rajzírásban megkapott gyakorlatrészt (8-16 ütem, a teljes gyakorlat egynegyed része). Az értelmezés sikerét a közösen

végrehajtott gyakorlatvégzéssel állapítottuk meg, tanári ellenőrzés mellett. Ebben a fázisban tehát a négy fős csapat minden tagja – a többi csapat azonos számozású tagjával együttműködve – gyakorolta a rajzírás olvasását, és végrehajtotta, majd megjegyezte a gyakorlatot. A második lépésben összeálltak az eredeti négy fős csapatok, amelyekben mind a négy fő, a teljes gyakorlat egynegyedének kizárólagos ismerője volt. Feladatuk során, a saját gyakorlatrészük betanítása volt a csapat többi tagja számára. Ebben a feladatban világosan kirajzolóó egyéni felelőssége van minden tagnak. Az ismeretátadás hatékonysága – képes voltam-e érthetően átadni a „gyakorlatrészemet”? – azonnali visszajelzéssel képet adott a csapattagok teljesítményéről. Ez a visszajelzés, az egyén informálásán túl, csapatszinten is megmutatta, kit kell bátorítani, munkájában segíteni vagy éppen felelősebb munkára szorítani. A módszer alkalmazása során, természetes módon alakult ki a csoporthierarchia. Az arra alkalmas hallgatók nagyobb részben szervezték a közös tevékenységet anélkül, hogy az egyéni feladatvégrehajtás és ezzel együtt az egyéni felelősség alól ki lehetett volna bújni. A csoport minden tagjától elvárták, hogy maximálisan kivége a részét a feladatban. Az értékelés (jegyszerzés is), a teljes gyakorlatlánc bemutatásával történt többféle megoldásban (lényegében a Diákkvartett kooperatív módszer különböző számonkérési variációiban): teljes csoport (négy fő); találmra, a sorszáma alapján kiválasztott egy vagy két fő; egy szólított plusz a szólított hallgató által kiválasztott csapattagok. Ez ösztönözte a hallgatókat, hogy támogassák a gyengébbeket vagy kevésbé aktívakat is magas színvonalú eredmény elérésében. Ez a fajta feladatmegoldás sportszakmai szempontból is komoly lehetőség. A gyakorlatok vezetése, betanítása, bemutatása a sportszakember munkájának alapvető elemei, amiket – a kooperatív feladatban párhuzamosan futó interakciók segítségével – magas számban tudunk gyakoroltatni, támogató, ösztönző, az egyéni különbségeket is figyelembe vevő körülmények között.

Az *értelmezés, ismeretbővítés, folyamatellenőrzés* feladataiban a Diákkvartett, az Ellenőrzés párban, a Kerekasztal módszer, a Staféta, a Strukturált rendezés, az Igaz/hamis és a Tedd, amit mondok! kooperatív tanulás-szervezési megoldásokból indultunk ki.

Alkalmazási példa 1: *Kerekasztal módszer*. A három-négy fős csapaton belül körbejár egy lap. Egymás után mindenki ír egy természetes gyakorlatot (erősítő hatású lábgyakorlatot, stb.), ameddig tudnak. Összegzése: Minden csapat 1 gyakorlatot mond (táblán rögzítjük), de csak olyat lehet, amit még nem mondtak. A legtöbb jó megoldást gyűjtő csoport jeles érdemjeggyel jutalmazható.

Alkalmazási példa 2: *Strukturált rendezés*. A csoportok négyfelé osztott lapja közepén rajzírással szerepel az alapgyakorlat. A négy résztvevő az alábbi szempontok alapján változtatja meg a gyakorlatot: 1. maradjon meg az izomhatás, de legyen más ütembeosztás, 2. maradjon meg az izomhatás, de legyen más a befejező helyzet, 3. maradjon meg a gyakorlat, de ütembeosztás változtatással legyen más az izomhatás, 4. maradjon meg az izomhatás, de más izomcsoportot is kapcsoljon be a gyakorlatba.

Ellenőrzése: osztálymegbeszélés/ bemutatás

Alkalmazási példa 3: *Diák kvartett*. Számos feladatban alkalmaztuk, kihasználva azt az előnyt, hogy a feladatmegoldásnak van egy a közös bölcsességet igénybe venni tudó szakasza, majd egyéni teljesítményt is kell nyújtani, felelősséget vállalni. Minden csapat tagjait beszámozzuk. A megnevezett testhelyzetet (a szer és a tornász viszonyát; a kérdéses bemelegítési blokkba (rajzírással) tervezett 4 ütemű gyakorlatot; stb.) – csoportmegbeszélés után – a szólított számozású csapattagok egyidejűleg (vagy egyénileg) mutatják be. Minden jó megoldás pont a csapatnak.

Alkalmazási példa 4: *Gyakorlatvezető, diák, ellenőr*. A feladat célja a gondolkodásbeli és tudatos figyelmi aktivitás növelése volt. A 3 fős csapatok a címben megnevezett szerepköröket töltötték be. A gyakorlatvezető a gimnasztikai gyakorlatvezetési módok valamelyikével „mozgatta” a diákat. Szakmaiságát az ellenőr egy ellenőr-

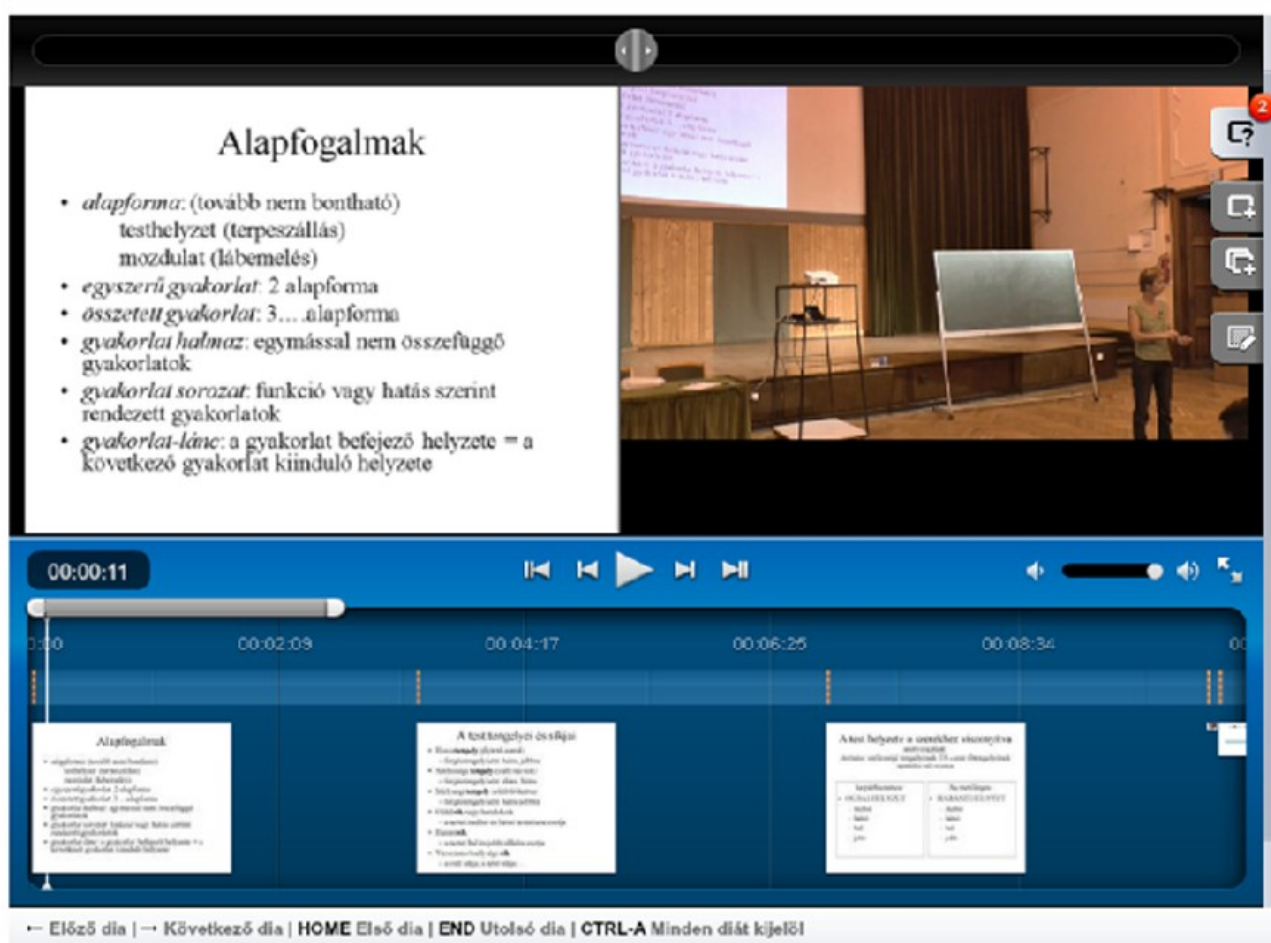
zőkártya segítségével felügyelte és szükség esetén javította. Ennek a tanulásszervezési módnak a kiemelkedő előnye ismét a párhuzamos interakciókban rejlik, hatványozottan több egyéni gyakorlási lehetőség.

A kooperatív tanulásszervezés lehetőségeinek alkalmazása a Gimnasztika tantárgy kurzusaiban pozitív eredményeket hozott, melyeket a tananyagelsajátításban, a hallgatói kompetenciák és a hallgatói közösségek fejlődésében is tetten érhetünk. A tanulástámogatás szempontjából beavatkozásmentes 2010/11-es tanévben a nappali tagozatos hallgatók 3,16-os kollokviumi átlagot értek el. A 2012/13-as év átlaga 3,78 lett, mely eredmény szignifikánsan jobb az előző évinél.

Videó-támogatott tanuláselemek – alkalmazási tapasztalatok és eredmények

Az egyetemi könyvtár aktív segítségével készültek el a Gimnasztika tárgy előadásai és gyakorlati órái szerkesztett oktatástámogató filmek formájában. Az anyagban a prezentációs diák az óra megfelelő helyén, osztott képernyőn kerültek megjelenítésre (1. ábra). A kurzus hallgatói a videóanyagokat a Moodle felületen, a 2013/14-es tanévtől érthették el.

Ekler_2_eloadas_20140823.mp4



1. ábra. A videotóriumai oktatófilm szerkesztőfelülete

A tanulási segédanyag elkészítését elsősorban a levelezős munkarendben tanuló hallgatóink igénye motíválta. A segédanyagok – melyek tehát a nappalis munkarendűek óraszámának megfelelő kontakt foglalkozás-

ban tartalmazzák a tananyagot – lehetővé teszik, hogy a levelezős konzultációkon a legfontosabb, oktatói megerősítést igénylő tananyagokkal megfelelő időráfordítással foglalkozhassunk. A további tananyagokat pedig egyénileg dolgozhatják fel a hallgatók a szerkesztett videóanyagok segítségével (2. ábra). A film jelentősége külön kiemelendő, hiszen mozgástanulásról van szó. A tananyagok természetesen valamennyi nappalis hallgató számára is segítséget nyújthatnak az ismétlésben és a rögzítésben.



Gimnasztika - 1.

Általános bemelegítés tervezet, szóban közlés, utasítás

Előadók:

PhD. Heszteráné Ekler Judit

Felvétel ideje: 2014. február 5. Megtekintések: 150 Értékelés: ★★★★★



Gimnasztika - 2.

Tornabot gyakorlatok, bemutatás, bemutattatás, kézisúlyzó gyakorlat 1.

Előadók:

PhD. Heszteráné Ekler Judit

Felvétel ideje: 2014. február 12. Megtekintések: 109 Értékelés: ★★★★★



Gimnasztika - 3.

Zsámoly (steplépcső) gyakorlatok, kézisúlyzó gyakorlat 2.

Előadók:

PhD. Heszteráné Ekler Judit

Felvétel ideje: 2014. február 18. Megtekintések: 66 Értékelés: ★★★★★

2. ábra. A videotórium, regisztrált hallgatók számára látható felülete

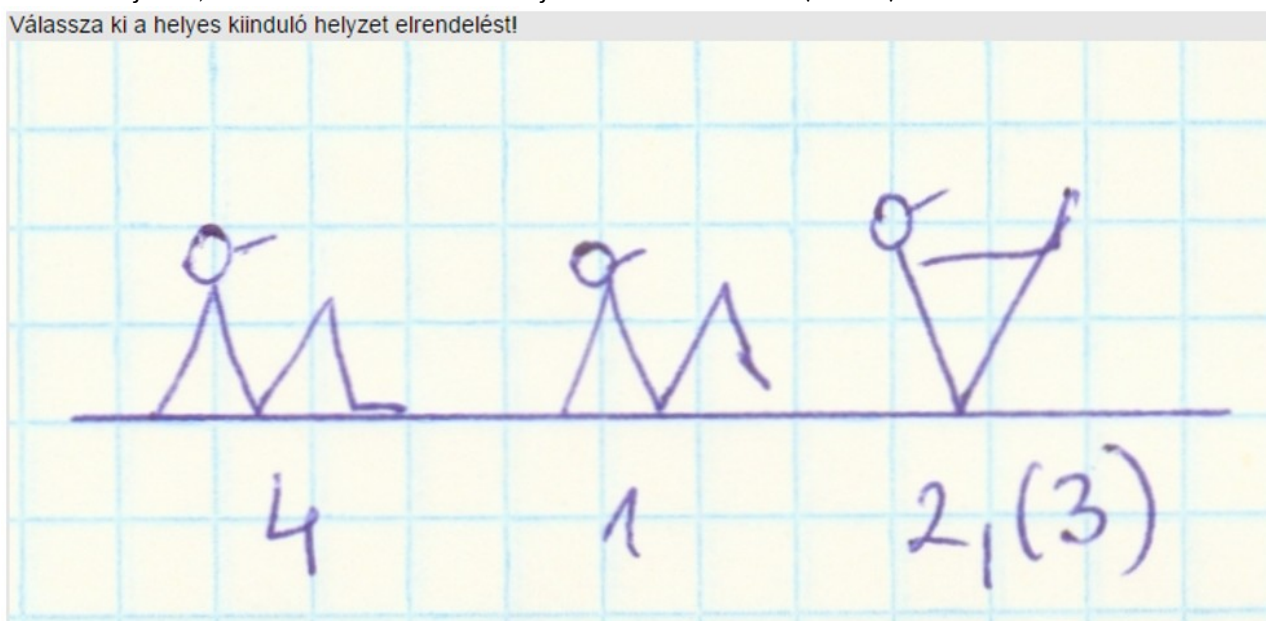
2014-től 1075 megnyitást regisztrált a rendszer. A 2013/14-es tanévben vizsgázó hallgatók 89,1%-a legalább egy felvételt megnézett, 61,5%-uk egyes filmeket többször is. Véleményük szerint így jobban (90,8%), pontosabban (87,7%) megértették a tananyagot, és könnyebben készültek fel a gyakorlati feladatokra (81,5%), illetve a kollokviumra (82,3%). A kérdőívben vizsgáltuk a felvételekben résztvevők órai magatartását is. A hallgatók 68,3%-ának órai viselkedését nem befolyásolta, hogy felvétel készült. A változást jelző 31,7% csupa pozitívumról számolt be, mint az órai fegyelem és figyelem emelkedése, illetve az órai gyakorlati tevékenységek minőségibb és tökéletesebb végrehajtása.

Az alkalmazott másik video-támogatáson alapuló tanulástámogató elemünk a *saját mozgásvégrehajtások filmen való rögzítése* volt. Ebben a mozgások képi rögzítésében és az önellenőrzés motivációs lehetőségeiben rejelő pluszt kívántuk kiaknázni. A hallgatók, a Gimnasztika kurzus egyes gyakorlati bemutatást igénylő feladatait nem élőben, hanem videófelvétel készítésével és feltöltésével teljesítették. A saját gyakorlatbemutató felvétele és feltöltése lehetőséget adott az önellenőrzésre, ami további gyakorlásokat és bemutatásokat, majd végül magasabb minőséget eredményezett. A hallgatók 83,1%-a értékelte ezt a lehetőséget pozitívnak. A levelező munkarendű képzésben további előnyt jelentett a kontaktórai időmegtakarítás is.

A 2013/14-es tanév kollokviumi átlaga a nappali tagozatosoknál 3,76 lett, azonos az előző évvel, megtartva a 2011/12-es tanévhez viszonyított szignifikánsan jobb eredményt. Kiugró minőségnövekedés a levelezős hallgatók eredményeiben következett be. A beavatkozásmentes, illetve a digitális tankönyvvel támogatott tanévek lesújtó átlagaihoz (2,20 és 2,00) képest a 2013/14-es tanévben vizsgáátlaguk 4,09 lett.

A gyakorlótesztek – alkalmazási tapasztalatok és eredmények

A Gimnasztika kurzusokat a 2013/14-es tanévtől a Moodle felületen menedzseljük. A 2014/15-ös tanévre állítottuk össze és kezdtük alkalmazni a Moodle tanulástámogató rendszerben rendelkezésre álló teszt lehetőséget is. Gyakorló tesztfeladatokat a gimnasztikai szaknyelv, a rajzírás, illetve a gyakorlatvezetési módok témakörében készítettük el. A Moodle rendszer beépített tesztkérdés változatai közül a beépített választós, a feleletválasztás, illetve a kiegészítendő kérdés változatokat alkalmaztuk. Nehézséget jelentett, hogy a kérdésbank alapvetően szöveges tartalmakra kifejlesztett, így a tananyag és a gyakorlás tárgyát képező rajzírásos feladatok csak kézi rajzolás, szkennelés és szerkesztés útján válhattak kérdéssé (3. ábra).



3. ábra. Feladatpélda a Moodle tesztbankból. Gimnasztika 2. kurzus (Forrás: Saját szerkesztés, 2014)

A Gimnasztika 1. és 2. kurzusok kérdésbankja 194 kérdést tartalmaz. A kérdésbank nemcsak a gyakorlást teszi lehetővé, hanem a számonkérést is. Az online teszt hallgatónként különböző, a beállított kérdéscsoportosításban összeállított dolgozatot generál. A hallgatók a zárthelyi dolgozat elmentése után, azonnali kiértékelést látnak. Ezt az értékelést azonban tanári felülvizsgálatnak kell követnie, mert a kérdésbank érzékeny az elütésekre és a helyesírási hibákra.

A tesztek, melyekkel a tananyagelsajátítását kívántuk segíteni, szemeszterenként sok ezer megnyitást mutatnak. A 2015/16-os tanév zh-t tartalmazó októberében ezek száma például. 46.558, a 2016/17-es év zh időszakában (november) pedig 62.817 (2. táblázat). A Moodle rendszer statisztikája szerint a feladatokat a hallgatók folyamatosan használják begyakorlási és ismétlési céllal is (3. táblázat).

Időtartam lejár (hónap)	Vendég	Tanuló	Tanár	Mind	Naplók
2017. május 1.	0	156	0	156	Kurzus Naplók
2017. április 1.	0	39	0	39	Kurzus Naplók
2017. március 1.	5	43	0	48	Kurzus Naplók
2017. február 1.	0	772	63	835	Kurzus Naplók
2017. január 1.	0	2565	91	2656	Kurzus Naplók
2016. december 1.	21	8724	115	8860	Kurzus Naplók
2016. november 1.	86	62817	65	62968	Kurzus Naplók
2016. október 1.	16	3203	57	3276	Kurzus Naplók

2. táblázat. A Gimnasztika 1. Moodle felület gyakorló tesztekre vonatkozó statisztikája havi bontásban

Segédanyagok		
	Nézetek	Utolsó belépés
Segédanyagok	2142	2018. április 21., szombat, 21:02 (18 nap)
96 ütemű gyakorlat bemutatója – videó	1955	2018. január 18., csütörtök, 09:05 (111 nap 11 óra)
Gyakorló tesztek a rajzírás tanulásához – alapfogalmak és izomműködés	6236	2018. április 14., szombat, 12:01 (25 nap 9 óra)
Gyakorló tesztek a rajzírás tanulásához – állások	35612	2018. április 13., péntek, 08:46 (26 nap 12 óra)
Gyakorló tesztek a rajzírás tanulásához – ülések	24019	2018. április 15., vasárnap, 00:30 (24 nap 20 óra)
Gyakorló tesztek a rajzírás tanulásához – kéz- és lábtámaszok	27714	2018. április 14., szombat, 13:30 (25 nap 7 óra)
Gyakorló tesztek a rajzírás tanulásához – térdelések és fekvések	23284	2018. március 5., hétfő, 20:57 (64 nap 23 óra)
Gyakorló tesztek a rajzírás tanulásához – a tornász és a szer helyzete	22477	2018. április 15., vasárnap, 10:56 (24 nap 10 óra)
Gyakorló teszt ZH formátumban	46915	2018. április 13., péntek, 08:46 (26 nap 12 óra)

3. táblázat. A Gimnasztika 1. Moodle felület gyakorló tesztekre vonatkozó statisztikája

Kollokviumi jegyek (lásd 4. táblázat).

Tanév	Nappali	Kétmintás-t próba a 2010/11-es évhez viszonyítva	Levelező	Kétmintás-t próba a 2010/11-es évhez viszonyítva	Az új tanulástámogató si forma
	Átlag		Átlag		

2010/11	3,16		2,20	
2011/12	3,19	0,972	2,00	0,916 világhálón elérhető tankönyv
2012/13	3,78*	0,017	-	kooperatív tanuláselemek
2013/14	3,76*	0,019	4,09*	0,007 videófelvételek
2014/15	3,68*	0,020	3,75*	0,010 Moodle tesztrendszer
2015/16	3,71*	0,019	3,72*	0,010
* szignifikáns különbség ($p < 0,05$) a 2010/11 évi eredményekhez viszonyítva				

4. táblázat. A Gimnasztika tantárgy kollokviumi érdemjegyeinek átlaga és az alkalmazott tanulástámogató eszközök tanévenként (Forrás: Saját szerkesztés, 2018)

A gimnasztika elméleti megalapozottságú, gyakorlati alkalmazásra kész tudásanyagáról a tantárgy 2. félévét lezáró kollokviumon adnak számot a hallgatók. Az értékelésben 50-50%-ban kerülnek beszámításra a félévközi feladatok és a vizsgafelelet. A tantárgyi érdemjegyek átlaga nappali tagozaton a kooperatív tanuláselemeket alkalmazó 2012/13-as tanévben a korábbi eredményekhez képest szignifikánsan javult (3,78), mely eredményességet azóta is tartjuk (3,76; 3,68). A levelező tagozaton a képzés eredményességében a videó-támogatott képzéselemek bevezetése (2013/14-es tanév, 4,09 vizsgaátlag; a 2011/12-es év 2,00) hozott szignifikáns javulást.

Összefoglalás, következtetés

Akciókutatásunk célja a tanulási eredményesség növelése volt Gimnasztika tantárgyban. A kurzus tananyaga valamennyi sportképzésben nélkülözhetetlen alapja a további tanulmányoknak. A 2010/11-es tanévben is tapasztalható, a közepes átlagot alig meghaladó nappali tagozatos és az éppen elégséges átlag feletti levelezős vizsgaeredmények nem a biztos alapot bizonyították. Lényeges cél volt tehát, hogy az elsajátítás minősége és mélysége emelkedjen. Az eredménynövelés lehetőségét a jelenlegi hallgatói generáció tanulási jellemzőihez jobban igazodó oktatási stratégiák és modern tanulástámogatási elemek bevezetésében láttuk. Az intervenciók mind a nappali, mind a levelező tagozaton az eredmények növekedését eredményezték. Mindkét képzési formában állandósult a 3,7 körüli átlageredmény. A kutatás megmutatta, hogy a különböző újítások eltérő mértékű hatást gyakoroltak a kurzusjegy alakulására. Kiderült az is, hogy az eredménynövelés leghatékonyabb eszköze más a nappali és más a levelező tagozatos képzésben.

A korábbi tanévek eredményeihez képest a nappali tagozatos hallgatók átlagai az aktív, társas tanulást elősegítő és megkövetelő kooperatív tanulásszervezés bevezetésével (2012/13-as tanév) javultak szignifikánsan. Horváth-tal (2014) megegyezően tapasztaltuk, hogy a digitális nemzedék a fix tanár/tanuló szerepek helyett a dinamikus változó, kölcsönös együttműködésen alapuló viszonyokat részesíti előnyben. Jobban tud teljesíteni a személyre szabott, kölcsönös interakción alapuló ismeretszerzési és hallgatók közötti kommunikációt igénylő tanulási környezetben. Megállapításunkat alátámasztja az is, hogy a digitálisan elérhető Gimnasztika szakkönyv – mely a korábbi nyomtatott tankönyvekkel azonos szerkezetű statikus tartalom, és a klasszikus egyéni tanulás eszköze – 2011-évi bevezetése nem változtatott az átlagokon. A kooperatív technikák mozgás-tanulásra adaptált változatainak alkalmazása viszont erős munkakapcsolatot épített ki a hallgatók között. Ezt a tanórai együttműködést kiterjesztették további, tanórán kívüli közös gyakorlásokra is. Megfigyeltük a gyen-

gőbb képességű tanulók fokozott kortárs támogatását a felkészülés során. Ez a tutori tevékenység javította a tutorok oktatási kompetenciáit is, ami ezen a szakmaterületen (edzők, testnevelőtanárok, rekreációs szakemberek) az egyik legfontosabb tudásterület.

A levelező tagozatos képzés hallgatóinak tanulási eredményességét a multimédiás segédanyagok, kiemelten a videók – mind a szerkesztett tananyagok, mind a saját készítésű felvételek – javították szignifikánsan a bevezetésük (2013/14) évében. A levelezős hallgatók számára a videó-segédanyag egyéni tanulási időbeosztással és a mozgástanulás szempontjából a leghatékonyabb módon biztosítja a teljes tananyag elérését. Kiemelkedő segítséget jelent az így megtakarított kontakt-idő, ami a tananyag kulcspontjainak részletesebb, mélyebb feldolgozását teszi lehetővé. A videófelveledek a sajátmozgás önellenőrzésének releváns megoldásai, a hallgatókat újabb és újabb javításra ösztönözték.

Kutatásunk eredményei szerint a felhasznált tanulástámogató elemek közül azok javították a tananyagelsajátítás minőségét, amelyek igazodnak a generáció preferált információfajtájához és építenek a hallgatói együttműködésre. Azonban több továbblépési lehetőség is körvonalazódik. A Moodle rendszer elemeinek felhasználói statisztikái szerint a valós idejű (45-90 perces) anyagok nézettsége az utolsó évben stagnált. Feltételezhető, hogy az anyagok hossza nem igazodik a generáció információkezelési szokásaihoz. Így a videóanyagoknál igényként merülhet fel a tömörítés, amelyben a kiemelt anyagrész rövid összefoglalása és példával történő megerősítése szerepel. Szakmailag indokolt a teljes órai tartalmakhoz való hozzáférés (elsősorban a levelezős hallgatók képzésében), ezért a tömörítést, mint egy absztraktot, a teljes közlemény előtt tudjuk elképzelni. A másik továbbfejlesztési irány a hallgatói aktív tanulás erősítése. Keresni kell a Moodle felületen elhelyezett statikus tananyagok aktív felhasználását igénylő, további interaktív hallgatói foglalkoztatás lehetőségeit is. Fokozottabban volna érdemes a közösségi oldalakon való folyamatosan online jelenlét kínálatát a hallgatók közötti tanulmányi kapcsolattartásban is kihasználni. A „chatelés”, „fórumozás” funkció adott a Moodle kurzusfelületen, de kihasználtsága egyelőre elenyésző, pedig eszköze lehetne a személyes érintettség és a társas támogatás növelésének, valamint a folyamatos, direkt feedback biztosításának is, ami szintén generációs igény.

Irodalom

1. Arató, F. (2008). A kooperatív tanulásszervezés szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben. In: Arató, F. (Ed.), *Kooperatív tanulásszervezés az integráció szolgálatában* (pp. 7–12) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
2. Bacskay, B., Lénárd, S., Rapos, N. & L. Ritók, N. (2008). *Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
3. Bakó, B. & Simon, K. (2010). *Kooperatív tanulás. Segédlet a kompetencia alapú pedagógusképzés módszertani megújulásához*, Támop-4.1.2/B projekt, online szakanyag. Retrieved from https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/index.html (2017. 05. 25.)
4. Bokor, A. (2007). Létezik-e itthon Y generáció? *Vezetéstudomány*, 38, 2, 2–21. Retrieved from <http://odkutato.hu/storage/app/uploads/public/56b/aff/1ca/56baff1ca4d8e219283677.pdf>, (2017. 05. 17.)
5. Duong Van, T. (2016). A társas támogatás jelentősége a felsőoktatásban. In: Csiszárík-Kocsir, Á. (Ed.), *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században, VI. tanulmánykötet* (pp. 83–93). Budapest: Óbudai Egyetem.
6. Gönczö, A. (é.n.). *Készen állunk képezni őket?* E-learning blog. Retrieved from <http://elearning.co.hu/2015/04/07/a-szervezet-jovoje-az-y-generacio-keszen-allunk-kepezni-oket/> (2017. 05. 15.)

7. H. Ekler, J. (2009). *Módszertani tananyag a GIMNASZTIKA I. tárgyból KOOPERATÍV TECHNIKÁK felhasználásával*, A Győr-Sopron-Moson megyei Pedagógiai Intézettel együttműködve, TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0006, kézirat.
8. Honfi, L. (2011). *Gimnasztika* (elektronikus tankönyv). Retrieved from http://sek.nyime.hu/_layouts/1038/Sport/Honfi%20Laszlo%20-%20Gimnasztika/Gimnasztika.pdf (2017.05.22.)
9. Horváth, G. (2014). *Így vond be az Y generációt a tanulásba*, HRblog. Retrieved from <http://www.hrblog.hu/krauthammer/2014/04/23/igy-vond-az-generaciot-tanulasba/> (2017. 05. 17.)
10. Hudson 20:20 Series 11. (2015). *The Great Generational Shift: How Leadership styles differ across the generations*. Australia, New Zealand: Hudson Highland Group Inc. Retrieved from <http://au.hudson.com/latest-thinking/the-generational-shift> (2017. 05. 15.)
11. Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet.
12. Kolnohofer-Derecskei, A. & Reicher, R. Zs. (2016). GenYus – Y generáció az Y generáció szemével. In: Csiszárík-Kocsir, Á. (Ed.), *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században, VI. tanulmánykötet* (pp. 229–243). Budapest: Óbudai Egyetem.
13. Levy, L., Carroll, B., Francoeur, J. & Logue, M. (2005). *The Generational Mirage? A pilot study into the perceptions of leadership by Generation X and Y*. Australia, New Zealand: Hudson Highland Group Inc. Retrieved from http://nz.hudson.com/Portals/AU/documents/Hudson2020_generation_mirage.pdf, (2017.05.05.)
14. Lomax, P. (1994). Az akciókutatás a változásmenedzsment szolgálatában. In: Bennett et al. (Eds.), *Improving Educational Management through research and consultancy* (pp. 156–167). London: Paul Chapman Publishing Ltd. in association with Open University Press.
15. Tari, A. (2010). *Y generáció*. Budapest: Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft.
16. Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2, 23–42.

Modern learning support in sports training – The impact of innovative system components on the learning outcomes of the gymnastics course.

In higher education it is essential to consider the learning habits of the current student population and meet their needs accordingly. Since 2012 we have been researching the changes in the students' achievements in 'Warm up and conditioning' resulting from the introduction of a learning support system matched to the needs of the Y generation. In the 2012/13 academic year the test results of the full time students improved significantly due to the manifold application of the co-operative techniques. Students' participation in the lessons became more active, they displayed more awareness and responsibility. In the 2013/14 academic year we started to use films to support the movement learning in general, and the content learning and assessment in particular. As a result of this the results of the part time students improved significantly. Since 2013 we have been using the Moodle learning platform for communication with the students where we created a practice activity bank in the 2014/15 academic year. This makes it possible for students to practice hundreds of activities in 'Warm up and conditioning' and especially in the exam period they do tens of thousands of activities in Moodle. With the help of the question bank online testing is available, which gives immediate feedback to students right after they have written their mid-term tests. All of the learning support elements of the action research had a positive effect on the effectiveness of the learning process. We are planning to better exploit the continuous peer interaction which is a characteristic feature of the Y generation.

Keywords: action research, video-supported learning, digital learning support, sports training courses

Önkormányzati sportstratégiák

Bukta Zsuzsanna*

Az önkormányzatok sportban betöltött szerepét már az 1992-ben megalkotott Európai Sport Charta is hangsúlyozta. Európa szinte valamennyi országában jelentős a helyi önkormányzatok szerepe, a helyi sporttevékenységet általában helyzetelemzés és stratégiai tervezés kíséri. Magyarországon az önkormányzatoknak törvényi kötelezettsége a sportfeladataik rendeletben való megfogalmazása, amely lehetőséget nyújt arra, hogy a különböző adottságokkal és lakossági igényekkel rendelkező városok megtervezzék és megszervezzék sportban vállalt feladataikat. Vizsgálatunk célja, hogy ezeknek a koncepcióknak a hatékonyságát felmérjük a dokumentumelemzés módszerével. Jelen tanulmány a holland sportirányítási rendszer elemzéséből, valamint egy holland város, Leusden sportstratégiájából kiindulva hazai városok sportkoncepcióit elemzi négy szempont alapján. A stratégiákat megalapozó felmérések megléte, a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos intézkedések, a stratégiák élsporttal foglalkozó tartalma, valamint a konkrét lépések, beavatkozási pontok azonosítása képezte a vizsgálat tárgyát, nyolc hazai város esetében. Az elemzések kapcsán megállapítható, hogy a hazai városok koncepcióihoz nem készültek lakossági felmérések, a helyzetelemzések és a javaslatok nem az egyes célcsoportok igényeire alapultak, kevés szó esik a hátrányos helyzetűekről. A magyar koncepciók jelentős mértékben foglalkoznak a helyi élsport tevékenységgel, és változó mértékű a konkrét programok tételes megfogalmazása.

Kulcsszavak: önkormányzatok, sportstratégia, sportfinanszírozás, sportirányítás

A helyi önkormányzatok sportfeladatai

Jogszabályi háttér

A fejlett nyugati demokráciákban a helyi önkormányzatoknak igen nagy szerep jut a lakosság sportolási feltételeinek megteremtésében. Az Európa Tanács által megfogalmazott és kiadott Európai Sport Charta (1992) 4.§ 3. bekezdése is fontosnak tartja az önkormányzati szerepvállalást, főként a sportlétesítmény politika kapcsán: „Mivel a sportolási lehetőség részben a létesítmény ellátottságtól, a létesítmények számától és kihasználtságától függ, azok tervezését és kialakítását állami (kormányzati és önkormányzati) feladatnak kell tekinteni.” Az Európai Parlament a 2007-es sportról szóló helyzetelemzésében, az ún. „Fehér Könyvben” alkotott állásfoglalásában szintén kiemeli az önkormányzatok szerepét: „(...) hangsúlyozza régiók és a helyi önkormányzatok jelentőségét a következő területeken: hivatalos sportrendezvények és tömegsport-rendezvények szervezése, infrastruktúra kiépítése, valamint a sport és az egészséges életmód uniós polgárok – különösen az iskolaköteles fiatalok – körében való előmozdítása” (Fehér könyv, 2007).

Magyarországon a rendszerváltás óta ellentmondásos az önkormányzatok sporttal kapcsolatos feladatainak jogszabályi megfogalmazása (Bukta, 2015) – az önkormányzati jegyzők, illetve a sportvezetők a feladat kötelező voltát vitatják. A 2013. január 1-jétől hatályos CLXXXIX. számú törvény Magyarország helyi önkormányzatairól a korábbi önkormányzati törvényekhez hasonlóan közfeladatként sorolja fel a sportot: „13. § (1) A helyi közügyek, valamint a helyben biztosítható közfeladatok körében ellátandó helyi önkormányzati feladatok különösen:

* Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest E-mail: bukta.zsuzsanna@ppk.elte.hu

(...) 15. sport, ifjúsági ügyek;”. A megfogalmazásban azonban feltételes módban találjuk a „biztosítható” szót, amely a feladat-ellátás mértékét, módszerét önkormányzati hatáskörben hagyja.

A 2004-ben hatályba lépett Sporttörvény (Stv.) 55. §-a kötelező feladatokat sorol fel valamennyi helyi önkormányzat részére – általánosságban. Konkrétabb jogszabályi kötelezettség a 16/2004. (V. 18.) OM-GyISM együttes rendelet, amely az önkormányzatok részére előírja a létesítmény-feltételek térítésmentes biztosítását a tanórán kívüli iskolai sporttevékenység minimális időtartamára. Ha az iskolában ez nem oldható meg, akkor az önkormányzat köteles az általa fenntartott más sportlétesítményben megoldani a sporttevékenységet. Valójában az önkormányzatok garantáltan kötelező feladatának az iskolai sport támogatását tekinthetjük, s ez az a feladat, amely feladat a települések szinte mindegyikében jelentkezhet.

A Sporttörvény egyik legfontosabb előírása, hogy a helyi önkormányzatok kötelesek sportfejlesztési koncepciót, valamint – 10 ezer fő lélekszám felett – sportról szóló rendeletet alkotni. A sportrendeletben meg kell határozni a részletes sportfeladatokat, valamint a település költségvetéséből sportra fordítandó összeget. Weboldalaik átnézése alapján 2012-ben az érintett városok kb. 85%-ában létezett ilyen rendelet, ám az nem jellemző, hogy a költségvetési nagyságrendet is meghatározzák az önkormányzatok ezekben a jogszabályokban.

Az önkormányzati sport aktuális jellemzői, tendenciái

A hazai szakirodalom ugyan nem bővelkedik a sport és az önkormányzatok kapcsolatának elemzésében, de számos szerző (Hajdú, 2000; Gyömörei, 2011, Dénes 2015; Bukta, 2015; Kozma, Bácsné & Perényi, 2016.) megállapította, hogy a helyi önkormányzatok szerepvállalása a sport szervezésében és finanszírozásában igen jelentős. A rendszerváltás után a hazai sportirányítás decentralizálódott, előtérbe kerültek a helyi igények, az alulról jövő kezdeményezések, így a központi állami, illetve a megyei sportigazgatás jelentősége is csökkent (Földesiné, 1996). A sportlétesítményeket átvevő önkormányzatok szerepe megnőtt, az 1990-es évek végére kialakult a sport szervezésének, támogatásának helyi gyakorlata és szervezetrendszere is. Az utóbbi évtizedben a sportfeladatok ellátásában egy lassú, de tendenciózus folyamat részeként a sporttal foglalkozó munkatársak, köztisztviselők kiszorultak az önkormányzati apparátusból és leginkább az önkormányzat által alapított, de önállóan működő sportintézmény köteleibe kerültek (Bukta, 2011). Ez nem feltétlenül negatív folyamat, de egy település sportjának minden részletét ismerő, átfogó rálátással rendelkező sportvezetőből egyre kevesebb van, és ez megnehezítheti a megfelelő stratégia alkotást is. A folyamat összefüggésben van azzal is, hogy a települések szívesebben veszik önálló szervezés alá a városmarketinget erősítő rendezvények szervezését is, valamint a létesítmények jobb működtetése végett szervezői munkát is végeznek (Gyömörei, 2012).

Az önkormányzatok sportfinanszírozásban betöltött jelentős szerepe egyrészt a létesítmény-fenntartási feladatoknak köszönhető, amelyek ellátása „természetes” helyhatósági vállalás. Másrészt viszont az élsport, s ezen belül a hivatásos sport finanszírozása is jelentős (Gyömörei, 2011), amely nemcsak társadalmi szempontból aggályos, hanem az európai uniós előírásoknak – közpénzből nem lehet vállalkozásokat diszkriminatív módon támogatni – sem mindig felel meg. Az önkormányzati sportfinanszírozás összértéke a 2000-es években nagyjából 20 milliárd Ft-ot tett ki (Bukta, 2015). Az ezredfordulótól kezdődő emelkedő tendencia a 2010-es évek elejére megtorpant, 2014-től azonban ismét emelkedő tendenciát mutat. A beruházásokkal növelt összeg 2002 és 2013 között 30 és 40 milliárd Ft között mozgott a Magyar Államkincstár adatai szerint (Kozma, Bácsné & Perényi, 2016). A Fidesz 2010 óta tartó kormányzati sportpolitikájának köszönhetően a létesítmény fenntartás összegei várhatóan megugranak a következő években, míg a sportszervezetekre fordított – elsősorban él-

sport célú – kiadások a TAO és a jelentős állami források miatt az önkormányzatok szintjén csökkenhetnek (Gósi, 2017). A szabadidősportra és a diáksportra arányaiban továbbra is kevés forrás jut (Kozma, Bácsné & Perényi, 2016). Mind az élsportot, mind a szabadidősportot tekintve megállapítható ugyanakkor, hogy a települések a sportot egyre inkább a városmarketing eszközeként választják (Gyömörei, 2011).

Az önkormányzatok a sportfeladatok ellátásakor gyakran kerülnek partnerségi kapcsolatba a helyi sportegyesületekkel, támogatásaik egy része a különböző profilú sportszervezetekhez kerül, akár pályázati, akár egyéb támogatásról beszélünk. A KSH kutatásai rendszeresen vizsgálták a nonprofit szervezetek és az önkormányzatok kapcsolatát, köztük a támogatások mértékét. 2012-ben az önkormányzat által támogatott civil szervezetek száma jelentősen csökkent (Sebestény, 2015), a támogatások mértéke is csökkent, mind a teljes nonprofit szférát, mind a csak sporttal foglalkozó nonprofit szervezeteket nézve. Ebben a csökkenésben jelentős mértékben játszik szerepet az önkormányzatok hatásköreinek szűkülése és költségvetésének csökkenése is. Nőtt viszont az önkormányzatok által adott természetbeni támogatások mértéke, amely a sportban – első sorban az ingatlanhasználat miatt – nagy jelentőséggel bír. Érdekes, hogy a civil szervezetek száma is csökkenő tendenciát mutat 2013 óta, egyedül a sport nonprofit szervezetei körében tapasztalható növekedés (Gósi 2017), méghozzá elég jelentős; a hosszú időn át 7500 körül stagnáló létszám lassú emelkedést követően 2015-re 8800-ra ugrott, amely mögött nyilvánvalóan a sportfinanszírozás több csatornán is jelentősen megnövekedett mértéke áll.

A stratégiai gondolkodás jellemzői

A stratégia fogalma, valamint a stratégia-alkotás gyakorlata a XX. század előtt kizárólag a hadászatban jelent meg, majd a vállalatok, bonyolult szervezeti struktúrájú cégek esetében vált a mai értelemben használatos tervezési eszközzé (Roóz, 2006). Az üzleti életben való sikerességhez valóban elengedhetetlen sok szerteágazó, kis lépés összehangolása, a strukturált cselekvés megtervezése. Manapság a piac szereplőit stratégia nélkül nem is veszik komolyan, egy vállalat életében a létező és megvalósítható stratégia nemcsak a tervezésről, hanem egyfajta szemléletmódról, viselkedési normáról is szól. A vállalati stratégiai tervezést, valamint annak megvalósítását, a stratégiai menedzsmentet adott esetben külön szakértők végzik, módszertana, tudományos háttere alakult ki, s a jelentős tőkével, pénzügyi háttérrel rendelkező vállalkozások esetében a stratégiai menedzsment jelentős szerepet tölt be a szervezet hatékony működésében (Csath, 2004). Az utóbbi évtizedekben a stratégiakészítés a vállalati szférából átszivárgott a kormányzati, önkormányzati, valamint a civil szektorba is. Mivel sok esetben a társadalom egyes területeiről alkotott koncepciók, vagy egy kisebb pénzügyi háttérrel rendelkező, kevésbé bonyolult civil szervezet stratégiája kisebb – főként anyagi – tétellel bír, ezért jellemzően kevésbé hatékony eszközként jelenik meg a szervezet életében. Természetesen ezeken a területeken a stratégiai tervezés, illetve a menedzsment is fejletlenebb kultúrával, kevesebb hagyománnyal rendelkezik.

A stratégiai tervezés szakértői azt is kiemelik, hogy jobb az, ha a stratégia nem külső kényszerre, hanem belső motivációra készül (Marosán, 2006). Ebben az esetben a tervezés önkéntes szándéka a munka minőségét is pozitívan befolyásolja, nem beszélve a megvalósításról, amelynek lépéseivel ilyenkor sokkal könnyebb azonosulni. A stratégiai tervezés a dokumentumok kapcsán három típust ismer (Csath, 2004). Létezik az (1) átfogó, elsősorban a célrendszert meghatározó koncepció; (2) a beavatkozást is részletező stratégia; valamint (3) a konkrét cselekvéseket, határidőket, felelősöket, akár még pénzügyi eszközöket is tartalmazó cselekvési terv vagy akcióterv. A jó stratégiának általában része a koncepció, amely helyzetelemzést, jövőképet és annak elérését, a küldetést tartalmazza. Az elemzés ideális esetben tudományos alapokon nyugszik, felmérés, adatgyűj-

tés, statisztikai adatelemzés kapcsolódik hozzá. A tudományos háttér nélkül készülő dokumentumok jobbára a készítők tapasztalataira, meglátásaira alapoznak, s bár ezek megfelelő volta egy szakértő esetében is valószínűsíthető, az objektivitása erősen megkérdőjelezhető. A jól kidolgozott stratégia a koncepció mellett a módszertant, a pontos célrendszert és a megvalósítás lehetséges lépéseit is tartalmazza, s megfelelő akciótervet lehet belőle készíteni (Marosán, 2006).

Stratégiák a sport területén

A sport területén a stratégiakészítés csak a rendszerváltás után kezdődött el, amikor mind a helyhatóságok, mind a civil szervezetek minden értelemben önállósodtak, az állami iránymutatás pedig meggyengült. A 2000-es években már a sportági szövetségek, nagyobb sportegyesületek is megalkották változó minőségű koncepcióikat, s ekkorra az állami sportvezetés is több ilyen dokumentumot bocsátott ki. Az önkormányzatok számára (10 ezer lakos felett) a 2004. évi sporttörvény tette kötelezővé a sportrendelet megalkotását, a jogszabály emellett a település sportkoncepciójának megtervezését általános elvként fogalmazta meg. A sportkormányzat általában a sporttörvények előtt végzett stratégiai munkát, a legnagyobb ilyen vállalkozás a 2004-2006 között készült, majd a Parlament által 2007-ben elfogadott Nemzeti Sportstratégia volt. Lényegében ez a dokumentum, valamint ennek a háttéranyaga szolgál alapul ma is a sport témájú koncepciók készítésének akár önkormányzati, akár civil szervezeti tervekről beszélünk.

Az általunk vizsgált sportstratégiák motivációja nem egyértelmű. Általában a sporttörvényből fakadó kötelezettségként, illetve a közgyűlés által meghatározott feladatként kapják elkészítését a város sportvezetői – a közigazgatásban az alulról jövő kezdeményezések egyébként sem igazán jellemzőek. Ettől függetlenül egy város sportéletében dolgozó szereplők – akár önkormányzati dolgozók, akár civilek – a koncepciót érdekérvényesítési eszközként, fontosnak tartott célok írásbeli rögzítéseként értelmezik, így a feladatot általában lelkesen végzik, a megvalósításhoz pedig erős motivációval rendelkezhetnek.

A holland helyi sportirányítás jellemzői egy kisváros sportkoncepciójának tükrében

A holland sport irányításáról, a holland sportstratégiáról, valamint a leusden-i sportstratégiáról részben angol, részben holland nyelvű források álltak rendelkezésünkre. A holland nyelvű dokumentumokat Varga Anett sportszervező szakos hallgató fordította magyarra.

A sportirányítás jellemzői Hollandiában, sportolási szokások

A sport irányítása Hollandiában hasonlóságokat és eltéréseket is mutat Magyarországhoz képest. A civil szervezetek (Holland Olimpiai Bizottság és Holland Sportszövetség) nagy szerepet játszanak a döntés-előkészítésben és a döntéshozatalban. Az élsport fejlesztési kérdései a gazdasági tárcához tartoznak, az oktatási, kulturális és sportminisztérium feladata pedig elsősorban a koordináció és a támogatás (Guide, 2017). Magyarországon szintén jelen van a gazdasági minisztérium a sportban, főként a kiemelt sportlétesítmények üzemeltetése és fejlesztése kapcsán, de az élsport egyéb kérdéseibe nem szól bele. Valójában ezen a ponton a két ország szemlélete erősen különbözik: Magyarországon a sportirányítás feladatait nagy százalékban az élsport finanszírozása és programjai teszik ki, ezeket a feladatokat Hollandiában a civil szervezetek végzik, míg az oktatás és kultúra ügyeihez sorolják az élsporton kívüli feladatokat. Stratégiai szempontból fontos kiemelni, hogy Hollandiában három szervezet is foglalkozik a sportkutatással, a társadalmi folyamatok elemzésével. Közülük kettő ál-

lami és egy civil. Ez utóbbi – a Mulier Intézet¹ – jelentős európai szintű kutatásokban és nemzetközi projektekben vállal szerepet. A stratégiai helyzetelemzést tekintve ezeknek az intézeteknek a léte rendkívül fontos, gyakorlatilag folyamatosan rendelkezésre állnak adatok a holland sportéletéről.

Hollandiában az önkormányzati szerveződés teljesen eltér Magyarországtól, hiszen a 15 milliós országban alig több, mint 400 helyhatóság működik, szemben a hazai közel 3200-zal. A holland lakosság szerint az önkormányzatoknak van a legnagyobb szerepe abban, hogy a helyi lakosság éljen a sportolási lehetőségekkel. Kiemelkedően fontosnak tartják, hogy az önkormányzat (vagy az állam) biztosítsa számukra azokat a helyszíneket, ahol sporttevékenységet végezhetnek (Tiessen & Raaphorst, 2014). A Sport és Önkormányzatok Szövetsége (Vereniging Sport en Gemeenteen VSG) képviseli és fogja össze a helyi szintű sport és rekreációs osztályokat az országon belül. Képviseli az önkormányzatok érdekeit együttműködve az aktuális kormánnyal, sportszervezetekkel és más, országon belüli partnerekkel, valamint segíti a tudás megosztását az egyesületen belül (Sportagenda 2016). Hasonló szervezet hazánkban nem létezik, korábban a Megyei Jogú Városok Sporttanácsa működött hasonló profilú, szakmai szervezetként, de sajnos ez a szervezet 2010 után megszűnt. Jelenleg a Sportiskolák Országos Szövetsége, illetve a Sportlétesítmények Országos Szövetsége azok a szakmai szervezetek, amelyekben elsősorban önkormányzati sportszakemberek tudják megosztani egymással a tapasztalataikat.

A két ország sportolási szokásokban is jelentősen eltér egymástól. Hollandiában a magas arányú sportrésztétel már évtizedek óta stabil, míg Magyarországon az utóbbi években kezdett el növekvő tendenciát mutatni; a különbség sajnos még mindig igen jelentős (Eurobarometer, 2014). A korcsoportonkénti sportrésztétel tekintetében a legnagyobb különbség az idősebbek sportolási hajlandósága és lehetőségei között mutatkozik meg a két ország között. A hollandok sportolási hajlandóságát elsősorban szociodemográfiai tényezők határozzák meg, a magyaroké viszont erős jövedelemérzékenységet mutat. A holland állampolgárok jóval gyakrabban veszik igénybe sportegyesületek és sportklubok szolgáltatásait, mint a magyarok (Breuer, Hoekman, Nagel & van der Werff, 2015). Mindkét ország lakosaira jellemző a köztérek által nyújtott sportolási lehetőségek kihasználása és az informális keretek között megszervezett mozgás. A holland és magyar állampolgárok többsége az egyéni sportokat preferálja, a legnépszerűbb sportágak pedig átfedést mutatnak a két ország között: futás, úszás, kerékpározás, fitness (Eurobarometer, 2014).

Mindkét ország rendelkezik sportstratégiával (habár a magyar dokumentum már legalább 10 éves, a MOB által frissített is 2012-ben készült). A pontos helyzetelemzés mindkét dokumentumban felmérésekre támaszkodik, a magyar Nemzeti Sportstratégiának a végleges szövegezése ezeket már csak részben tartalmazza, de a háttéranyagban fellelhető. A holland stratégia két területre fókuszál: a részvétel növelésére és az élsport kiemelt finanszírozására, a stratégia harmadik része pedig erőteljesen a megvalósítás eszközeire koncentrál (Leusden Sportstratégia 2010). A magyar dokumentum, csakúgy, mint a legtöbb önkormányzati koncepció, a sportot részterületei szerint elemzi. A holland sportstratégia abban feltétlenül eltér a magyartól, hogy elsősorban célcsoport-orientált. A szabadidősport kapcsán korosztályokra bontva dolgoz ki akciókat. Az élsport tekintetében pedig olyan minőségi követelményeket támaszt a támogatandó sportági szövetségek felé (mint pl. a főállású programmenedzser, a főállású szövetségi edző vagy a központi utánpótlás-fejlesztési program megléte), amelyek garantálhatják a források megfelelő felhasználását.

1. Az intézet honlapja: <http://www.mulierinstituut.nl/>

Leusden város sportstratégiája

Leusden közel 30 ezer lelket számláló kisváros Hollandia középső részén, Utrecht közelében. A település sportstratégiájában pontos felmérési adatok szerepelnek a lakosság különböző rétegeinek a sportolási szokásairól. Egészen az alacsony jövedelműek, idősek, fiatalok sportolásáig bezárólag kapunk adatokat, a helyi sportszervezetekről és tagsági létszámokról szintén. Érdekes, hogy milyen imponáló az arány a sportegyesületekben tagként résztvevők számánál: a 30 ezres város 44 klubja összesen 12 ezer tagot számlál (természetesen ebben lehetnek átfedések is), amely egyesületenként átlagosan kb. 270 tagot jelent. Magyarországon az átlagos egyesületi taglétszám 110-120 fő körül van, alakosságnak pedig kevesebb, mint 10%-a tartozik valamelyik sportegyesülethez (Bukta, 2015).

Az önkormányzat elsősorban a hátrányos helyzetűek, idősek, fogyatékosok sportba való integrálását tűzi ki célul, a stratégia pedig három fő beavatkozási pontot azonosít, melyekhez az eszközöket is hozzárendeli. Érdekes, hogy az egyesületek azon panaszát, hogy kevés az önkéntesük, önkéntes koordinátorok bevetésével kívánja megoldani, vagyis eszközt ad a kezükbe. A dokumentumban szó esik természetesen a létesítmények fejlesztéséről is, illetve bizonyos sportesemények rendezéséről (pl. a bevonást segítő sportok éjszakája rendezvényekről).

A leusdeni sportstratégia sem az élsportról, sem az utánpótlás-nevelésről nem szól, nincs benne nemzetközi rendezvénnyel kapcsolatos elem, és nem foglalkozik a diáksport kérdéseivel sem. A dokumentumból egy nagyon aktív város képe rajzolódik ki, ahol a fiatalok (iskolások) 100%-a, a felnőttek 50-60%-a sportol, és ahol az önkormányzatnak már csak az a feladata, hogy a sporthoz nehezebben hozzáférőket segítse, az egyesületeket a munkájukban támogassa, valamint fejlessze a sportlétesítmény-kínálatot (Leusden Sportstratégia, 2010). A sportkoncepcióban szó esik arról is, hogy a város segíti a központilag támogatott programok megvalósulását (pl. a „sport a környéken” kezdeményezést, amely az állampolgárok lakóhelyükhöz közeli sportolási lehetőségeit igyekszik kihasználni területi edzők bevetésével).

Magyar városok sportstratégiáinak elemzése

Vizsgálatunk tárgya nyolc hazai önkormányzat sportkoncepciója volt. Ezek között három megyei jogú város (Eger, Szosnok és Nagykanizsa), valamint további öt kisebb város, melyek lakossága Leusdenéhez hasonló méretű (Gyula, Gödöllő, Pápa, Komló, Mezőkövesd). A dokumentumokat négy különböző szempontból vizsgáltuk meg, elsősorban a holland város stratégiai alapelveiből kiindulva.

A sportkoncepciók mögötti szám adatok, felmérési adatok

Leusden önkormányzata pontos adatokkal rendelkezik a lakosság sportolási szokásairól, társadalmi rétegek és korcsoportok szerinti bontásban is. Ezzel szemben a hazai sportkoncepciók egyikében sem találni a település lakosságának sportolási szokásairól szóló felmérést. Kizárólag olyan adatokkal találkozhatunk – de ezzel sem mindegyikben – amelyek a városi sportegyesületek taglétszámát, a sportiskolában foglalkoztatott gyerekek létszámát, vagy az önkormányzati sportlétesítmények adatait tartalmazza. Több koncepció utal az országos felmérésekre, a Nemzeti Sportstratégiára, s ezekből az adatokból von le következtetést a város sportjára nézve.

Általános észrevétel, hogy a legtöbb sportkoncepciónak az a kiindulópontja, ami jelenleg a városban rendelkezésre áll: a létesítmények, a sportszervezetek, az iskolák, a diáksportban résztvevő tanulók létszáma. A sport egyes alrendszerének elemzésekor is többször találkozunk olyan megállapítással, amely pl. a városi fogyatéko-

sok sportlehetőségeit elegendőnek tartja, mert van egy egyesület és a többi is nyitott a sportolók befogadására. A koncepciók nagy része a jelenleg sportolók, a létező egyesületek és létesítmények kapcsán fogalmaz meg gondolatokat, a célok ezekkel kapcsolatban alakulnak ki. Nyilvánvaló, hogy a valós igények megismerése nélkül nem feltétlenül fognak találkozni az önkormányzat törekvései a lehetséges felhasználók kívánságaival.

A hátrányos helyzetűek, fogyatékosok sportjával kapcsolatos stratégiai törekvések

Valamennyi vizsgált városi sportstratégia említi a fogyatékosok sportját. Elsősorban a számukra nyújtott kedvezményeket, illetve az akadálymentesítést említik. Kiemelkedik Mezőkövesd sportkonceptiója, amely sok konkrét intézkedési lehetőséget is felsorol, többek között kedvezményeket, illetve a fogyatékosok sportolásának megkönnyítésére több intézkedést említ. Több koncepció azonban a jelen helyzet felvázolásán túl nem említi ezt a célcsoportot. A létesítmények kapcsán a legtöbb stratégiában megjelenik az akadálymentesítés, illetve a kedvezményes bérbeadás. Adatokat elenyésző számban közölnek a település fogyatékos lakosságáról. Meglepő módon kevés szó esik a koncepciókban az idősek sportjáról, habár ez a korosztály egyre inkább előtérbe kerül a szolgáltatások igénybevétele kapcsán. Egyedül Gödöllő nevesíti a városi szenior labdarúgó bajnokságot, melyben a nagyobb arányú részvételt sürgeti.

A nehezebb anyagi helyzetben élőkrol egyik koncepcióban sem olvashatunk, s bár a városok mindegyikében jelentős a cigány lakosság aránya, a sporttal kapcsolatban sem adat, sem intézkedés, még csak említés sem születik róluk. Nyilvánvaló, hogy a magasabb társadalmi jólétben élő holland városban a szociálisan hátrányos helyzetű lakosság jobban beazonosítható, a hazai sportstratégiák kapcsán (beleértve a Nemzeti Sportstratégiát is) ezen a területen érzékelhető a legnagyobb különbség a nyugati országok szemléletmódjához képest. A szabadidősport ösztönzése, fejlesztése kapcsán a legtöbb város nem szegmentál anyagi helyzet vagy egyéb szociális tényező alapján.

A sportstratégiák és az élsport

A leusdeni sportkonceptió és a holland sportirányítási alapelvek szerint sem foglalkozik az önkormányzat az élsporttal, ezt a dokumentumok le is szögezik. Leusden kapcsán sem a város kiemelkedő sportolóiról, sem jutalmazási rendszerről, sem utánpótlás-nevelésről, de még az élsport városmarketing szerepéről sem esik szó. A magyar városok sportkonceptióiban jelentős helyet foglal el az élsport és az utánpótlás-nevelés. Az élsporttal kapcsolatos politika és intézkedések annál hangsúlyosabbak, minél nagyobb az adott város.

Szolnok sportkonceptiója részletesen taglalja a városi élsport eredményeit, van eredményességi támogatás és az élsport szereplői kedvezményesen használhatják az önkormányzati tulajdonú létesítményeket. A dokumentum kitér az élsportban szereplő szervezetek kiemelt anyagi támogatására és foglalkozik a helyi szponzorok támogatói ösztönzésével. Összességében a szolnoki dokumentum többet ír az élsportról, mint a sport egyéb alrendszeréről. Az egri koncepcióban már kevésbé hangsúlyos az élsport, de a kiemelt egyesületekről és a városi sportiskoláról bőven esik szó, a koncepció azt is hangsúlyozza, hogy a csapatsportágak rendezvényei a város kiemelt szórakoztató rendezvényei, ezért fontosak.

A gödöllői sportkonceptió részletesen taglalja a városi sportegyesületek tevékenységét, külön szedve a kiemelt egyesületeket, melyek a legeredményesebbek, vagyis a város élsportját jelentik. A település sportkonceptiójában domináns elem a város sportfinanszírozási politikája, amely jelentős mértékben veszi figyelembe az élsport eredményességet. Ez utóbbi jellemző valamennyi koncepcióra, a támogatási alapelveket részletesen kifejtik. Nagykanizsa sportkonceptiójában az egyesületek támogatásánál három kategória jelenik meg: a labda-

rúgás, az egyéb kiemelt egyesületek, valamint a maradék. Ugyanakkor az alapelvekben szimpatikus elképzeléseket olvasunk: a sportszervezetek bevételeivel arányos önkormányzati támogatást, a diáksport támogatásának elkülönített, garantált összegét, a rugalmas kifizetési és igénylési lehetőségeket. Az utánpótlás-nevelés és a városmarketing kiemelt szerepét minden település stratégiája hangsúlyozza.

A konkrét intézkedések, kiemelt programok megfogalmazása

A jól felépített stratégiák általában tartalmazzák a koncepcióban megfogalmazott célokhoz rendelhető beavatkozási pontokat, lehetőségeket, valamint felelősöket és határidőket szabnak a megvalósításra. Ha ez nem a stratégiai dokumentumban van, akkor külön intézkedési tervet, akciótervet vagy éves lebontású munkatervet készítenek hozzá.

Leusden sportstratégiájában három jól meghatározott projekt található, melyeknek a céljai és megvalósítása is részletesen le van írva. Két program a szabadidősportban való részvétel ösztönzésével és az egyesületek munkájának, hatékonyságának támogatásával foglalkozik, egy pedig a helyi létesítmények korszerűsítésével, bővítésével.

Eger sportkoncepciója tartalmaz akciótervet, illetve a többi sportstratégiában is található konkrét intézkedések, de jóval kisebb számban, mint az általánosságban megfogalmazott fejlesztési célok. A konkrétumok között dominálnak a létesítmény-fejlesztéssel kapcsolatos elképzelések. Ez érthető is, hiszen az önkormányzatok a tulajdonosok, így ez az egyik legfontosabb közvetlen beavatkozási lehetőség. Szó esik még a mindennapos testnevelés végrehajtásának pályázati úton történő támogatásáról; az utánpótlás-nevelésben végrehajtandó konkrét programokról (pl. új sportágak bevezetéséről), vagy utánpótlás-nevelési centrum kialakításáról. Ha konkrét akciók, programok nem szerepelnek a dokumentumokban, a célok hol többé, hol kevésbé általánosan a sport alrendszeri kapcsán megfogalmazódnak.

Megbeszélés

A hazai sportstratégiák nem támaszkodnak kutatási adatokra, a településeken nem előzi meg a stratégia alkotást lakossági felmérés, amely többek között a helyi sportolási szokásokkal kapcsolatos. A kiinduló helyzet és a célcsoportok igényeinek a beazonosítása miatt pedig ez kiemelten fontos lenne. Feltehetőleg ezzel van összefüggésben az a tény is, hogy a magyar sportstratégiák nem a célcsoportokra irányuló intézkedéseket tartalmazzák, hanem a sport nagy alrendszereihez kapcsolják a stratégiai lépéseket.

A leusdeni koncepció egyértelműen kijelenti, hogy az önkormányzat nem foglalkozik élsport jellegű feladatokkal, mert az a sportegyesületek hatáskörébe tartozik. Ezzel szemben a magyar koncepciókban általában az élsport és az egyesületek tevékenysége kapja a legnagyobb hangsúlyt. Jelentős az eltérés a stratégiákban a támogatni kívánt célcsoportok tekintetében is. A holland tervezetben felismerték, hogy az egészséges, átlagos keresettel rendelkező állampolgár sportolása, mozgásra ösztönzése már nem probléma, az önkormányzatnak legfőképpen az alacsony jövedelmű rétegekre, a fogyatékkal élőkre és az idősebbekre kell koncentrálni. A magyar sportkoncepciókban említés sem esik az alacsonyabb jövedelemmel rendelkezők sportolási lehetőségeinek támogatásáról, nincsenek korosztályokra és célcsoportokra lebontott programok. A magyar sportkoncepciók többé-kevésbé tartalmazzák konkrét intézkedéseket, akciókat, ugyanakkor a leusdeni sportstratégiában található letisztult, néhány kiemelt programot megfogalmazó, tudatos tervezés általában nem érhető bennük tetten.

Következtetések, kitekintés

A hazai sport élsport- és olimpia centrikussága visszaköszön a jelen vizsgálat eredményeiben is. Bár az önkormányzatok elsődleges feladata a helyi lakosság rétegeinek, azok sportolási igényeinek beazonosítása, azok felételrendszeréhez, támogatásához való hozzájárulás, a sportkoncepciók mégsem csupán ennek a feladatnak a részletezéséről szólnak. Mindenképpen fontos lenne, akár megrendelt formában, a lakosság, a helyi iskolások sportolási igényeinek a felmérése; a hátrányos helyzetű lakossági csoportok beazonosítása, a meglévő erőforrások felhasználása eddig még nem fejlesztett területeken. A vizsgált stratégiák nem teszik fel a kérdést: mi pontosan egy önkormányzat feladata a sportban, a végső soron közpénzek felhasználásának a leghatékonyabb módja? A holland sportkoncepció egyértelműen leteszi a voksát a hátrányos helyzetűek, a sportegyesületek indirekt támogatása és a létesítmények fejlesztése mellett. Hazai vonalon jellemzően csak ez utóbbit vállalják fel a városok egyértelműen. A konkrét programok, akciótervek pedig azért lennének fontosak, hogy a stratégiák utánkötése, a következő időszak elképzelésinek ráépülése megvalósuljon. A vizsgálatot további stratégiák vizsgálatával, interjúk készítésével, illetve további külföldi példák bevonásával lehet folytatni.

Irodalom

1. Breuer C., Hoekman, R., Nagel S., & vander Werff H. (eds.) (2015). *Sport Clubs in Europe: A Cross-National Comparative Perspective* Köln: Springer.
2. Bukta Zs. (2011). Jogos-e a versenylőny? Nonprofit társaságok és más államközeli civil szervezetek a sportban. *Civil Szemle*, 61–83.
3. Bukta Zs. (2015). *Civil társadalom, közösségépítés, helyi cselekvés a sportban. A sportegyesületek szervezeti jellemzői és helyi önkormányzatokkal való kapcsolata* Budapest: ELTE PPK Doktori disszertáció.
4. Csath M. (2004). *Stratégiai tervezés és vezetés a 21. században* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
5. Dénes, F. (2015). A magyar sport finanszírozása a XXI. század első évtizedében. In: Dénes, F. *Sportközgazdaságtan – Szöveggyűjtemény*. (pp. 33–89.) Debrecen: Campus Kiadó.
6. Földesiné Szabó Gy. (1996). A magyar sport átalakulása az 1989-1990-es rendszerváltás után In: *A magyar sport szellemi körképe 1990-1995*, (pp. 13–52). Budapest: OTSH-MOB.
7. Gósi Zs. (2017). Sportszervezetek gazdasági erősödése Magyarországon In: Bukor József, Korcsmáros Enikő (szerk): *A Sellye János Egyetem 2017-es "Érték, minőség és versenyképesség – a XXI. század kihívásai"* (pp. 35–42.) Komárno: Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete.
8. *Guide to sports and physical activity in the Netherlands* (2017). Online publication of Knowledge centre for Sports Netherlands (Kenniscentrum Sport). Retrieved from: <http://www.kennisbanksportenbewegen.nl/?file=8250&m=1512122788&action=file.download> (2017. 12. 10.)
9. Gyömörei, T. (2012). Magyarországi „sportvárosok” sportfinanszírozási rendszereinek összehasonlító elemzése. E-Conom. *Tanulmányok a gazdaság- és társadalomtudományok területéről*, I. (1.), (pp. 12–23.) Retrieved from: http://epa.niif.hu/02300/02301/00001/pdf/EPA-02301-02_GyomoreiT_econom_2012_1.pdf (2018. 02. 01.)
10. Gyömörei, T. (2011). Presztízs és innováció: Az önkormányzatok és a hivatásos sport "új" kapcsolata In: Györfi János, Dragóner Ildikó (szerk): *Sportszakember továbbképzési konferencia sorozat III. Tanulmánykötete*, (pp. 97–105). Nemzeti Sportszövetség.
11. Hajdu P. (2000). Önkormányzati sportirányítás a rendszerváltás után és a fejlődés lehetőségei. *Magyar Közigazgatás*, 50 (2), 15–21.

12. Kozma G., Bácsné Bába É. és Perényi Sz. (2016). A magyarországi helyi önkormányzatok sporttal kapcsolatos kiadásainak vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle* 32–38.
13. Leusden Város Sportstratégiája (2010). Retrieved from: https://www.leusden.nl/fileadmin/user_upload/Bestanden/sportaccommodatienota.pdf (2015. 11. 15.)
14. Marosán Gy. (2005). *A 21. század stratégiai menedzsmentje* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
15. Roóz J. (2006). *A menedzsment alapjai*, Budapest: Perfekt Kiadó.
16. Sebestény I. (2015). *Az önkormányzatok és a nonprofit szervezetek kapcsolata, 2012*, KSH Műhelytanulmányok 7.
17. Sportagenda 2016. Retrieved from: <http://www.nocnsf.nl/sportagenda2016> (2015. 10. 15.)
18. Sport and Physical Activity (2014). Eurobarometer Survey of the European Union. Retrieved from: https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/nutrition_physical_activity/docs/ebs_412_en.pdf (2016. 09. 24.)
19. Tiessen-Raaphorst A. & Breedveld K. (2009). *Sport in the Netherland* Retrieved from: http://www.scp.nl/english/Publications/Publications_by_year/Publications_2009/Sport_in_the_Netherlands_2009 (2015. 10. 10.)

Sport strategies of local governments

The role of local governments in sport has already been emphasized by the European Sports Charta in 1992. They play a significant role in the local sports activity in each country, and this activity is usually planned on the base of surveys and analysis, and it is drawn up in a strategy. In this research we studied the Dutch sports system and the sport strategy of a Dutch town, Leusden. We compared it to eight Hungarian local governments' sport strategies, and focused on four viewpoints: if these documents contain programs and action plans in general; if they were based on local surveys; whether they deal with top sport activity and if they have ideas about the sport of the disadvantaged communities. We found that the strategies usually deal a lot with top sport, also with the sport of the disabled, but not at all with the poorer people's sport. There are no local surveys behind them, and they usually specify some actions.

Key words: local governments, sports strategy, sports administration, sports financing

Magyarországi iskolarendszer alapú sporttámogatások. Sport, tanulás, karrier

Gósi Zsuzsanna*

A sport és a tanulás, a sport és a karrier témaköre mindig is fontos egy fiatal életében. Az elmúlt években több tanulmány is foglalkozott ezzel a kérdéssel. Az Európai Unió szintén kiemelt témaként kezeli a duális karriert. A tanulmány bemutatja azokat a programokat, amelyek a fiatal élsportolókat támogatják Magyarországon. Az általános és középiskolai évek alatt lehetőséget adhat a sport és a tanulás kettősségének megvalósításra a sportiskolai, valamint az akadémia rendszer. Ennek a korosztálynak nyújt lehetőséget a Héraklész Bajnok Program is, majd a későbbiekben a Héraklész Csillag Program. A központi kormányzat jelentős anyagi támogatást nyújt a sportiskolai program és a Héraklész program működéséhez. A tanulás és a sport kettősségét ismeri el a „Jó tanuló – Jó sportoló” díjazás, amelyet megtalálhatunk iskolai, önkormányzati és országos szinten is. A felsőoktatásban tanulókat két jelentősebb központi program segíti: Magyar Sportcsillagok Ösztöndíj Program és az Olimpikon Életút Program. Bemutatásra kerül néhány jó gyakorlat is, amely a felsőoktatásban intézményi szinten támogatja a szabadidősportot vagy az élsportot.

Kulcsszavak: kettős karrier, sport támogatás, tanulás és sport, szabadidősport a felsőoktatásban, élsport a felsőoktatásban

Bevezetés

A sport és a tanulás, a sport és a karrier, sportolói karrier, civil karrier: ezek a témakörök többször és több formában fontossá válnak a fiatal sportolók esetében a felnőtté válás különböző életszakaszaiban. A kérdés akkor kezd igazán érdekessé válni, amikor a napi időbeosztást vizsgáljuk: tanulás, sport, játék, szórakozás, pihenés. Mi fér bele egy fiatal időbeosztásába? Hogyan lehet ideálisan megvalósítani az egyensúlyt? Hogy működnek a sportiskolák, az akadémiák és milyen lehetőségei vannak utána a diákoknak? Hogyan és milyen formában támogatják a diák és egyetemi sportot? A sportolás vagy a tanulás fontosabb egy-egy életszakaszban? Megvalósítható-e egyáltalán a kettős karrier, azaz élsportolónak lenni, mellette tanulni, majd később a civil életben is sikeressé válni. A tanulmány az általános iskolás kortól kezdődően az egyetemi évek végéig mutatja be a lehetséges támogatási formákat. Áttekintjük, hogy a fiataloknak a különböző életszakaszokban, az iskolarendszer mellett milyen lehetőségei léteznek, milyen programokban vehetnek részt. Bemutatásra kerülnek az egyes programok fontosabb jellemzői és a támogatások által elérhető társadalmi hasznosság.

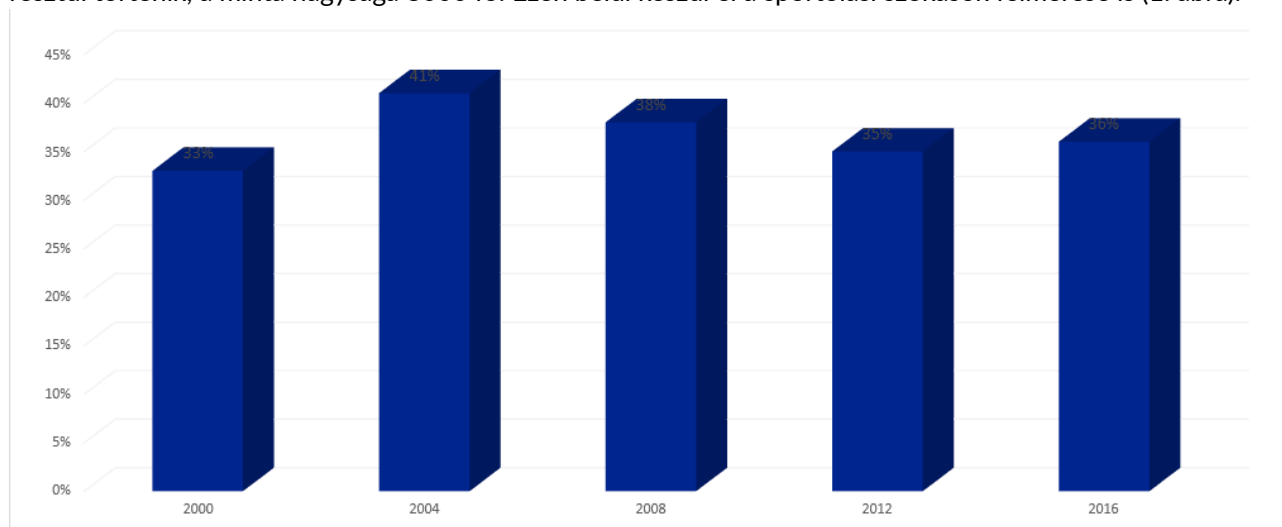
Sport és ifjúság, sportoló ifjúság?

A sportot sokan és sokféleképpen csoportosítják. A tanulmány szempontjából érdemes elkülöníteni a szabadidősportot és az élsportot. Az általános iskolában és a középiskolában még nem mindig válik el a kettő egymástól, azonban a felsőoktatásban már éles határvonal van közöttük. Miért is fontos a sport? Hatása a fiatal nemzedékre általában pozitív. Alapvető ideológiája, hogy szociális és morális fejlődés, pozitív változás érhető el általa (Coakly, 2011). A sportolás, a testedzés hosszú ideje preferált magatartás hazánkban is. A kötelező iskolai testnevelés elindításának egyik indoka éppen az, hogy a sport hozzájárul a fiatalok fejlesztéséhez (Bodnár &

* ELTE PPK Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet, E-mail: gosi.zsuzsanna@ppk.elte.hu

Perényi, 2016). A rendszeresen sportoló fiatalok verseny- és amatőr szinten egyaránt kiegyensúlyozottabbnak, egészségesebbnek és boldogabbnak érzik magukat (Kovács, 2014; Kovács & Perényi 2014).

A magyar fiatalok sportolási szokásairól képet kaphatunk a 2000 óta négyévente elkészülő, Magyar Ifjúság Kutatás adataiból. Ebben 15 és 29 év közötti fiatalokat mérnek fel. A kutatás reprezentatív mintavételen keresztül történik, a minta nagysága 8000 fő. Ezen belül készül el a sportolási szokások felmérése is (1. ábra).



1. ábra. Rendszeres testmozgást végzők aránya 2000 és 2016 között (Magyar Ifjúság Kutatás 2016)

Az 1. ábrán látható, hogy a fiatalok sportolási szokásaiban érdemi változás nem történt. A felmérésben csak a kötelező testnevelés órán kívüli sportolási szokásokat vették figyelembe. A rendszeres testmozgás aránya azonban az életkor előrehaladtával csökkent (Bauer, Pillók, Ruff, Szabó, Szanyi & Székely, 2017). Az életkor szerinti sportolási szokásokat több tanulmány is bemutatja, amelyek hasonló eredményre jutnak. A legfiatalabb korosztály, azaz a gyermekek életének része a rendszeres sport és az aktív életmód (Keresztes, Pluhár & Pikó, 2003). A serdülő korosztályban sajnos már negatív irányú folyamatok indulnak el. A rizikó magatartási szokások kipróbálása (például: dohányzás, alkoholfogyasztás) is lényeges szerepet játszik az aktívan eltöltött idő csökkenésében, amit a kortárshatás is erősít (Keresztes, Makó, Klembucz, Hanusz & Pikó, 2005). Kutatások szerint az egyetemisták között annak ellenére is sok az inaktív személy, hogy az egyetemek számos sportolási lehetőséget kínálnak a hallgatók számára. Az egyetemista fiatalok ugyan tisztában vannak a sport jótékony hatásaival, ez mégsem ösztönzi őket arra, hogy tartózkodjanak a káros egészségmagatartási szokásoktól (Pálinkás, 2011; idézi Keresztes, Szilágyi, Pálinkás, Rázsó, Horváth, Horváth, & Kiss, 2014).

A Magyar Ifjúság Kutatás felmérése szerint a fiúk/férfiak 42%-a, a lányok/nők 30%-a sportol rendszeresen. A tanulmányok szerint a végzettség emelkedésével egyenesen arányosan nő a testmozgást végzők száma (Bauer et al., 2017). Ezt az összefüggést már a 2012-es kutatás során is vizsgálták. Az iskolai végzettség esetében az a megállapítás született, hogy a végzettség szintje, mint intézményesült kulturális tőke, alapvetően határozza meg a sportolásban való részvételt. Ennek megfelelően a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők körében magasabb a sportolási arány. Az egészséges és mozgásgazdag életmód ismeretére, a sporthoz köthető készség és képességtartalmak fejlődésére is hatással van a felhalmozott kulturális tőke (Perényi, 2013). A Magyar Ifjúság Kutatás adatai – mint az előbb bemutatásra került – egyértelmű kapcsolatot mutatnak az iskolai végzettség és a sportolás között. Keresztes és mtsai 2010-ben végeztek kutatást „A felnőttek életmódja és pszi-

choszociális egészsége szervezett mozgásprogram keretében” címmel. Az általuk vizsgáltak alapján szintén szignifikáns kapcsolat mutatható ki a két jellemző, az iskolai végzettség és a sportolás gyakorisága között. A heti rendszerességgel végzett sportolás esetén a következő eredmény született: az egyetemet végzetteknel 62,2%, míg a gimnáziumot végzetteknel csak 26,9% volt az arány (Keresztes, Szilágyi, Pálinkás, Rázsó, Horváth, Horváth & Kiss, 2014).

Az Ifjúság Kutatás 2016-os adatai alapján emellett még a szubjektív anyagi helyzet és a sportolási tevékenység összefüggése is markáns. A gondok nélkül élők 57%-a, míg a hónapról-hónapra anyagi problémákkal küzdők és nélkülözők 18-18%-a végez rendszeres testmozgást (Bauer et al., 2017).

Sport és karrier

A karriernek rendkívül sok értelmezését találhatjuk a szakirodalomban. A karriert összefoglalóan az egyéni életpálya történéseinek sorozataként lehet értelmezni (Koncz, 2013). Az üzleti és a gazdasági életben a kezdeti karrier (amelyet jellemzően 18 és 24 év közé tesznek) a karrier előkészítésének periódusát jelenti. Ez alapvetően a szakmai végzettség és a tapasztalatok megszerzésének időszaka (Pintér, 2003). Ezek a szakaszok teljesen felborulnak egy élsportoló életében. Az ő esetükben a rendszer úgy működik, mintha kétszer indítaná el az érintett sportoló/munkavállaló a karrierjét. Először a sport területén, utána a civil életben. A sportkarrier lehetőség az éveket tekintve előbbre, a civil karrier pedig hátrébb csúszik (Gósi, 2004). A sportpályafutás egy olyan speciális terület, melynek időbeli hossza előre nehezen határozható meg (Stambulova, Alfemann, Statler & Cote, 2009). Az élsportolói státusz ráadásul erősen életkorhoz kötött (Kun & Szretykó, 2011a). Az élsportolói életpálya-modellben a tanulás értéke más megítélés alá esik (Bíróné, 2011). Egy civil szakmában elhelyezkedő ember 10-17 évet tölt iskolapadban, előbb általános, majd érdeklődési körének megfelelő ismereteket gyűjtve. Tanulmányai befejezésével kerül ki a munkaerőpiacra. Előfordul – bár nem mindenkinél és nem minden oktatósi formában –, hogy szakmai gyakorlatot is szerez a tanulás ideje alatt. A munkaerőpiacon az iskola befejezését követően nyugdíjas korukig dolgoznak. Ezzel szemben, aki élsportra adja a fejét, sokszor az általános iskola megkezdésével együtt elkezd a karrierjét is. A kezdetben heti néhány alkalmas edzésmennyiség folyamatos növekedésével az utánpótláskorú élsportolók 15-16 évesen már napi több órát töltenek edzéssel, hétvégeket versenyzéssel. A tanulásra kevesebb idejük marad (Baráth, Bardocz-Bencsik, Farkas, Gósi, Kassay, Kozsla & Nagy, 2014). A fiatalok esetében ilyenkor a szülő az, aki az első számú segítő lehet. A család erkölcsi és anyagi támogatása a sportkarrier kezdeti szakaszában elsődleges (Kun & Szretykó, 2011b). Az életkor előrehaladtával azonban sok esetben háttérbe szorul a sport. Ennek indoka, hogy a sport már csak nagyon kevés szereplő számára kínál kiugrási lehetőséget, megélhetést. Úgy tűnik, nem kockáztatnak és a bizonytalan, sok lemondással járó, bármikor derékba törhető sportkarrier helyett inkább a biztosnak vélt civil életformát választják (Velencei, Kovács, Szabó & Szabó, 2009). Emellett igaz az is, hogy akik nem bírják az edzésekkel és versenyekkel kapcsolatos „gyűrődést”, valamint nem eléggé sikeresek, azok általában előbb vagy utóbb abbahagyják a versenysportot, lemorzsolódnak (Bíróné, 2011).

A sportfinanszírozás rendszerének megváltozása, azaz 2010 előtt, nagy problémát okozott a 18 év feletti sportolása. A versenysportolók választás elé kerültek, hogy a sportolás vagy a civil élet mellett döntenek. Ebben az időszakban kedvezőtlenek voltak a szervezeti lehetőségek is. A klubok nagy része magára maradt volt, megfelelő finanszírozás nélkül működött, így nem volt képes biztosítani a megfelelő fizetést a sportolói számára (Bács, 2011). A sportfinanszírozási helyzet megváltozásának hatására az igazolt sportolók létszáma a

2010-2016 közötti időszakban több mint 50%-kal emelkedett (Gósi, 2017). Ez a változás azt a reményt kelti a sportszakemberekben, hogy ismét egyre több fiatal fogja választani a sportkarriert.

A versenysportot választók esetében a sport utáni civil karrier különböző irányokba fordulhat. Azok a sportolók, akik a sportban meg voltak elégedve az eredményeikkel és teljesíteni tudták a célkitűzéseiket, kevesebb nehézséget tapasztaltak a sportpályafutás befejezésének folyamatában. Az iskolázottabb exsportolóknak több lehetőségük volt a munkaerőpiacon, így kevesebb foglalkoztatási nehézséggel kerültek szembe a későbbi életükben. A civil karriert nagymértékben meghatározta az iskolázottság (Murphy, Petitpas & Brewer, 1996; Williams-Ryce 1996). Az élsportolók pályafutásuk alatt minden energiájukat belefektetve vesznek részt a sportéletben. Gyakran előfordul, hogy ezek után elengedik a kezüket és légüres térbe lépnek ki (Faragó & Konczosné, 2018). A felelőssége annak, hogy a sporton kívüli karriert időben tervezni kell, egyaránt érinti a szülőket, az edzőket, a tanárokat, a sportági szövetségeket (Faragó, 2015).

Fiatalkorban választott sportkarrier esetén problémát jelent az is, hogy számos fiatalkorban tehetségesnek tartott sportoló nem jut el olyan szintre, hogy a sport megélhetési lehetőséget biztosítson számára. Nekik az iskola befejezése után a munka világába kell kilépni a sportkarrier helyett. Ezért is fontos az, hogy az utánpótlás neveléssel foglalkozó szervezetek, szakemberek figyeljenek arra, hogy a sport és tanulás egyensúlya fennmaradjon (Gósi & Sallói, 2017). Számos esetben találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy volt sportolók, köztük az élsportolók is, edzői, sportvezetői, sportriporteri vagy egyéb sporthoz kapcsolódó területen helyezkednek el. Ezért is hasznos a sportkarrier alatti képzés. Érdekes információként szolgálhat még egy futballakadémián készült felmérés a motiválás fontosságáról, mely szerint a kutatási mintába bevont fiatalok kevesebb, mint felének fontos a nyelvtanulás, mégis a válaszadók 94%-a jelölte meg a külföldi munkavállalást, mint jövőbeni célt (Takács, 2016).

Programok, támogatási formák Magyarországon

Sportiskolai program

Azoknak a gyerekeknek, akiknek a sportkarrier már egész fiatalkorban célként jelenik meg, esélyük van speciális, azaz sportiskolába járniuk. Ez azért kiemelt fontosságú, mert a tehetséges gyerekek differenciált oktatási-képzési terveket és szolgáltatásokat igényelnek, hogy képességeiket önmaguk és a társadalom számára hasznosítani tudják (Bognár, Trzaskoma-Bicsérdy, Révész & Géczi, 2006). A sportiskola olyan köznevelési intézmény, ahol az utánpótlás-nevelés szervezett formában történik. A sportági képzés, a sportoktatás történhet korcsoportos vagy évfolyamos rendszerben. A sportiskoláknak alapvetően két típusát különböztetik meg: a köznevelési, illetve a nem-köznevelési (egyesületi) jellegű iskolát. Ezen iskolák előnye, hogy az iskolai tanterv illeszkedik a sportoláshoz (Lehmann, 2011). Sportiskolásokkal kapcsolatban készült kutatás alapján megállapítható, hogy a legnagyobb különbség talán az általános és sportiskolai képzés között a sportra fordított idő mennyiségében van. A sportiskolában tanulók esetében a sportra fordított idő általános iskolás szinten kétszeresére, míg középiskolai szinten többszörösére növekszik (Patakiné Bősze, 2014). A sportiskolai osztályba járók azonban nem fordítanak szignifikánsan kevesebb időt egyéb külön foglalkozásokra (nyelv, zene), mint a nem sportosztályos tanulók (Patakiné Bősze, Lehmann & Huszár, 2014). Ez a lehetséges későbbi karrier szempontjából fontos eredménynek tekinthető. Az iskolák esetében számos olyan példa létezik, amikor az egész intézmény sportiskolaként működik. Erre példa a Budapesten működő Csanádi Árpád Általános Iskola Sportiskola és Középiskola. Emellett jellemzők még azok a megoldások, amikor nem az egész iskola működik így, hanem egy-

egy osztály sportolói, élsportolói osztályként funkcionál. Ilyenre példa a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium, a Kölcsey Ferenc Gimnázium, vagy a Bródy Imre Gimnázium. A különböző iskolák a középiskolai felvételi eljárás keretében különböző módon veszik figyelembe a sporteredményt.² A Vörösmarty Mihály Gimnáziumban a maximális 200 pontból 35 pont lehet a sporteredmény értéke. A Kölcsey Ferenc Gimnáziumban a sporteredményeket a szóbeli felvételi pontszámába építették bele. A Bródy Imre Gimnáziumban a maximális 200 pontból 20 pontot lehet kapni a sporteredményre.

A sportiskolák mellett más lehetőségei is vannak az élsportolóknak az általános és középiskolai tanulmányok végzésére, amelyet törvényi, illetve rendeleti szinten szabályoznak:

- a) Azon tanulók számára, akiknél az edzések gyakorisága, azok időbeosztása miatt szükséges, a nemzeti köznevelésről szóló, 2011. évi CXCV. törvény lehetőséget ad a magántanulói státusz kérelmére. A tanuló felmentést kérhet a kötelező tanórai foglalkozáson való részvétel, illetve a készségtárgyak tanulása alól, valamint engedélyt kérhet arra, hogy a tudásáról meghatározott módon és időben adjon számot (CXCV. törvény, i1).
- b) Ha a tanuló nem él a magántanulói státusszal, akkor – a 20/2012-es (VIII.31) EMMI rendelet értelmében – elengedhetetlen az egyeztetés és a folyamatos kommunikáció az oktatási intézménnyel a várható mulasztások miatt (20/2012 EMMI rendelet, i2).

Sportakadémiák

Az akadémia jellegű oktatás Magyarországon az elmúlt évtizedben terjedt el és vált ismertté, elsősorban a labdarúgás területén. Az európai labdarúgásában már több évtizede működik az akadémiai rendszer. Az első labdarúgó akadémiát több mint 40 évvel ezelőtt George Boulogne, korábbi francia szövetségi kapitány álmodta meg. Célja a francia labdarúgás felvirágoztatása volt. Magyarországon az akadémiák két típusa terjedt el. Az egyik, ahol az oktatási rendszerből kiemelik a labdarúgó akadémiát, és helyben tanítanak speciális ismereteket is. A másik gazdaságilag kedvezőbb és a helyi adottságokhoz jobban alkalmazkodik: ekkor közoktatási rendszerben lévő intézményt speciális pedagógiai program alapján alakítják át, és a testnevelés órákon elsősorban labdarúgó oktatás folyik, délután ugyanez a klubban történik (Stréber, 2012). A sportakadémiák jogszabályi környezete hazánkban azonban még mindig nem megfelelően szabályozott. Az akadémiák szervezeti felépítése és formája különbözőségeket mutat. A szervezeti formák között megtalálhatóak az alapítványi akadémiák. Ezek között van olyan, amelyet magánszemély alapított, és olyan, amelyet jogi személy, például vállalat. Léteznek olyan akadémiák, melyek szorosan köthetők egyes sportklubokhoz, gyakran alapítójuk egy konkrét sportegyesület, és ezek mellett kisebb számban ugyan, de nem elhanyagolható jelentőséggel léteznek még szövetségi akadémiák is. Az akadémiák egy másik típusa nem alapítványi, hanem gazdálkodó szervezeti formában működik. Igaz, ezekből van kevesebb (Fenyő & Rábai, 2016).

Az akadémiai rendszer leginkább szabályozott formában a labdarúgás területén működik hazánkban. Az intézménynek egy előre meghatározott kritériumrendszernek kell megfelelnie. A minősítés négy értékelési dimenziót jelöl meg, amelyeket alapfeltételnek nevez. Ezek a következők (mlsz.hu, i3):

- a) Tanulási feltételek
- b) Lakhatási, ellátási feltételek
- c) Szakmai feltételek
- d) Intézményi feltételek

2. A felsorolt példák a 2018-as felvételi eljárási rend pontszámait mutatják be.

A tanulási feltételeknek garantálniuk kell az általános iskola elvégzését minden hallgató számára, valamint biztosítani kell korrepetálási lehetőséget, illetve igény szerint a középiskolát is. A szabadidő eltöltése – hasonlóan a sportiskolásokéhoz – itt is eltér az átlagos fiatalokétól. A Puskás Akadémián készült felmérés alapján megállapítható, hogy kevesebb idejük van a médiafogyasztásra. A fiatalok hétköznapi átlaga elmaradt a kortársaik napi átlag médiafogyasztási szintjétől, ugyanakkor a hétvégi időszakban már „hozzák” az országos átlagot (Takács, 2016).

*Sport XXI program*³

A *Sport XXI. Utánpótlás-nevelési Program* a lehető legtágabb körben kívánja megtalálni a jövő sportolóit, élsportolóit. Célja a sportági alapok szélesítése. A célcsoport az általános iskolás korosztály, ahol a lehető legtöbb gyermek bevonása a cél. Az egységes utánpótlás-nevelési rendszer lényege, hogy a gyerekeknek és a fiataloknak egyenlő esélyt nyújtson. Versenysportot választó, tehetséges fiatalok esetében segítséget nyújt az élsportolóvá váláshoz.

*Héraklész Bajnok és Csillag program*⁴

A *Héraklész Programot* a kiválasztási bázis megteremtésével segíti. A többi fiatalnál pedig megpróbálja elérni, hogy állandó mozgási, sportolási lehetőséget válasszanak. A Sport XXI. program jellemzően a sportversenyek szervezése által próbálja növelni az egyes sportágak népszerűségét, és ezen keresztül próbál meg számos fiataalt bevonni a mozgásgazdag életmódba (nupi.hu, i4). A *Héraklész program* azzal a céllal jött létre, hogy támogassa a kiemelkedően tehetséges 14-23 éves sportolók edzőkörülményeit, versenyztetését, egy kiszámítható, folyamatos támogatási formának köszönhetően. A program két részre oszlik: a 14-18 év közöttiek a Bajnok-, míg a 18 év felettek a Csillag Programba kerülhetnek be. A Csillag program időben később indult, s az a felmerült igény hozta létre, hogy nagyon sok sportág a 18 éves fiataalt még nem tudta beilleszteni a felnőtt ke-rerendszerbe, így a sportolók számára légyeres tér keletkezett (nupi.hu, i5).

Héraklész Bajnok Program

Héraklész Bajnok program 13 sportággal indult, mely 20 (21)⁵ sportágra bővült. Cél az adott korosztály legjobbjainak kiválasztása, a felnőtt kor küszöbére a korosztályos nemzetközi színvonalat elérő versenyzők kinevelése. Az 1. táblázat adatai alapján látható a programban az évenként támogatott sportolók létszáma, mely a 2015-ös évvel kezdődően bővülést mutat.

3. Az összefoglaló a következő honlap alapján készült: <http://www.nupi.hu/sportxxi>

4. Az összefoglaló a következő honlap alapján készült: <http://www.nupi.hu/heraklesz>

5. A Héraklész program felsorolásában a női és férfi torna külön szerepel, ezért néhány szakirodalom 20, míg a többi 21 sportágot említ. Sportágak: asztalitenisz, atlétika, birkózás, evezés, jégkorong, judo, kajak-kenu, kézilabda, kosárlabda, ökölvívás, öttusa, röplabda, sportlövészet, súlyemelés, tenisz, női és férfi torna, triatlon, úszás, vívás és vízilabd.

Év	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Létszám	1251	1263	1225	1281	1363	1373	1382	1312	1302	1261	1370	1485	1575	1464
Nő	435	477	476	496	515	537	564	519	546	516	562	594	579	643
Férfi	816	786	749	785	848	836	818	793	756	745	808	891	996	821

1. táblázat. Héralész Bajnok Program sportolói létszámok (fő), Saját szerkesztés, forrás: <http://www.nupi.hu/heraklesz>

A program a 14–18 év közötti fiatalok esetében az egyéni sportteljesítmény növelésére helyezi a hangsúlyt. Ennek elérése érdekében kiemelt feladat a rendszeres, folyamatos képzés biztosítása. A projekt ennek megfelelően a versenyző hosszútávú pályafutásának kezdeti szakaszát segíti, elsősorban rendszeres edzőtáborok és keretrendszerek biztosításával. A tudatos megvalósítást tudományos mérésekkel és vizsgálatokkal igyekeznek megalapozni, és főállású edzőket is foglalkoztatnak a siker érdekében (nupi.hu, i5). A program állami támogatás segítségével zajlik. A sportirányítási rendszer többször is változott az indulás óta, és több különböző szervezet töltötte be az irányító funkciót. A támogatás ennek ellenére évről-évre zavartalanul megtörtént. A 2. ábra adatai a 2013 és 2016 közötti időszakban felhasznált támogatás összegét mutatják. Az irányító szerv 2017. január 1-től az Emberi Erőforrások Minisztériumának Sportért Felelős Államtitkársága. A program által biztosított kereteket a szövetségek töltik meg tartalommal. Az éves sportolói keretek összetételéről, a programban foglalkoztatott edzők személyéről és az éves szakmai programokról egyaránt a szövetségek hoznak döntést. A sportolói keretek meghatározása jellemzően az országos bajnokságok és más országos és nemzetközi korosztályos versenyeken elért eredmények alapján történik.

Héralész Csillag Program

A Héralész Csillag Program 2006-ban indult, 20 sportággal. A célzott korosztály a 19-23 éves kor közötti sportolók. Feladata a legtehetségesebb sportolók pályán tartása, egyéni menedzselése, hosszú távú pályafutásuk megalapozása. A Csillag program forrásait egyénre bontott, differenciált programokra, általában a szövetségek által készített költségvetés alapján lehet igényelni és felhasználni. A sportági keretek elsődleges célja a nemzetközi versenyeztetés. A versenyeztetés mellett kiemelt figyelem kerül az edzőtáboroztatásra, valamint a központi edzési lehetőségek biztosítására is (nupi.hu, i5). A lehetőségek rendkívül rugalmasak. A sportágak sajátosságait figyelembe véve a keretösszeg felhasználható sportfelszerelésre, étkezésre, táplálékkiegészítőkre is. Segítségével a szakemberek díjazása is megoldható (pl.: gyúró, sportorvos, sportpszichológus). A Héralész Csillag Program által támogatott létszámot a 2. táblázat adatai mutatják be. Ebben a programban már lényegesen kevesebb támogatott sportolót találhatunk, mint a Bajnok Programban. Ennek indoka elsősorban az, hogy itt már egyértelmű döntést hoznak a fiatalok, hogy a sportkarrier vagy civil életpálya felé fordulnak az érettségit követően.

Év	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Létszám	45	233	385	404	429	423	387	421	428	455	397	322
Nő	23	84	154	151	152	169	135	165	168	167	161	125
Férfi	22	149	231	253	277	254	252	256	260	288	236	197

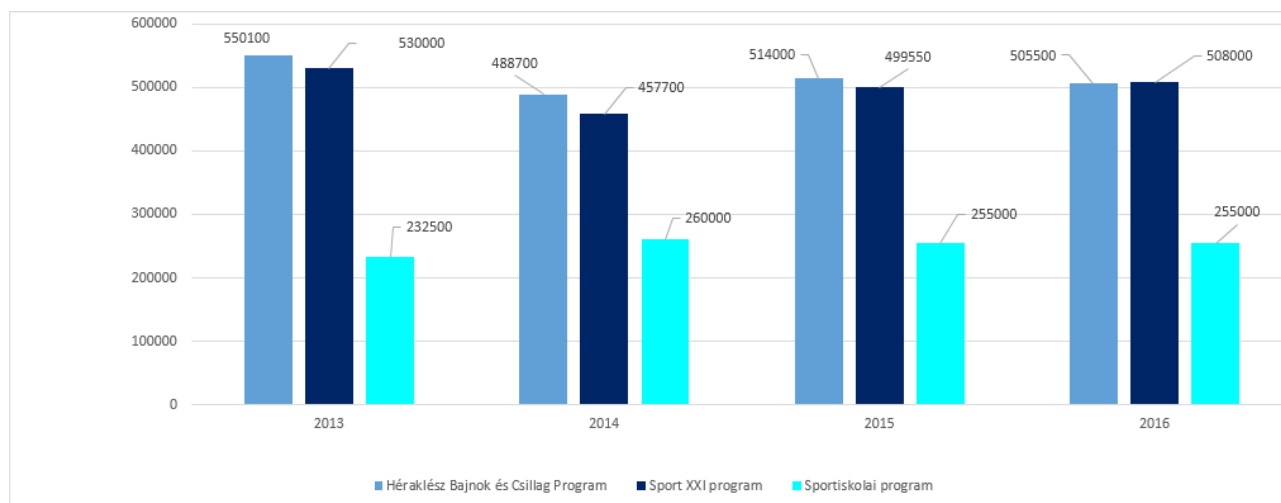
2. táblázat: Héralész Csillag Program sportolói létszámok (fő), Saját szerkesztés, forrás: <http://www.nupi.hu/heraklesz>

A Héralész program segítséget nyújt ugyan a sportkarrier felépítésében, azonban esélyegyenlőséget nem biztosít. A programba csak azok a fiatalok kerülnek be, akik a saját egyesületük, de még inkább a szüleik támo-

gatásával elérik azt a szintet, hogy az adott korosztályban a sportág legjobbjai közé tartozzanak. A Héraklész programra vonatkozóan még 2008-ban készült egy felmérés, amelyből levonható ez a következtetés. A korosztályos válogatott sportolók magasabb társadalmi státusszal rendelkező közegekből érkeznek, szüleik iskolai végzettsége, munka- és foglalkozás státusza, jövedelme, vagyoni helyzete jobb, mint a magyar átlag lakosságé. Az államilag finanszírozott utánpótlás-nevelési rendszerbe tehát az anyagilag és kulturálisan kedvezőbb helyzetben lévő fiataloknak több esélyük van bekerülni a kedvezőtlenebb helyzetben lévő társaiknál (Velencei, Kovács, Szabó & Szabó, 2009).

Központi költségvetési támogatás

A Héraklész Bajnok és Csillag Program, valamint a Sport XXI. program koordinálása a 2012-2016 közötti időszakban a Magyar Olimpiai Bizottság feladata volt. A 2013-as évtől kezdődően több sportágban elindult a *Kiemelt Sportágfejlesztési Program*, amely jelentős többletforrásokat biztosított a sportszövetségeknek, akik ennek egy részét utánpótlás- nevelési programokra fordították. Azonban a központilag finanszírozott programok költségvetése nagyságrendileg ezen időszak alatt nem változott. Az évenkénti támogatások összege a 2. ábrán látható. A Héraklész Program, valamint a Sport XXI. program éves szinten 500 millió Ft körüli támogatást kapott, míg a Sportiskolai program éves szinten 250 millió Ft körüli támogatásban részesült.



2. ábra. Sport programok központi költségvetési támogatása ezer Ft-ban, Saját szerkesztés, forrás: MOB költségvetés 2013–2016

Iskolarendszerű sportot támogató civil szervezetek

A programok megvalósítását az iskolai életút folyamán két civil szervezet is segíti. A Magyar Diáksport Szövetség és a Magyar Egyetemi-Főiskolai Sportszövetség. A Magyar Diáksport Szövetség (MDSZ) 1987-ben alakult, a közoktatásban működő diáksportszervezetek érdekvédelmét és érdekképviselését látja el. Tevékenysége során egyszerre valósít meg közoktatási és sportérdekeket, valamint a szabadidő hasznos eltöltését célzó feladatokat (mdsz.hu, i6). A Magyar Egyetemi – Főiskolai Sportszövetség (MEFS) 1907-ben alakult meg. Tevékenysége rendkívül széleskörű, kiterjed az élsportra, a versenysportra, valamint a szabadidősportra is. Mostani működése a 2013-ban elfogadott Hajós Alfréd-terv alapján határozható meg, amely az egyetemi/főiskolai sport 2013-2020-as időszakra vonatkozó szakmai programja. Ennek egyik legfontosabb eleme a sportnépszerűsítő

kampány, a Sport Pont Program (mefs.hu, i7). A 2017-es évtől kezdődően önálló köztisztület segíti a munkájukat, a Nemzeti Diák, Hallgatói és Szabadidősport Szövetség.

Jó tanuló – jó sportoló díjak

A jó tanuló, jó sportoló díj Magyarországon több szinten is megtalálható. A központi kormányzat minden évben ír ki rá pályázatot. Emellett azonban megyei, fővárosi, kerületi és intézményi szinten is megjelenik ez a fajta díjazás. Az elismerés intézményenként, területenként teljesen eltérő mértékű. Általában az általános és középis-kolában oklevél díjazásban részesülnek a kiválasztottak, de kaphatnak akár tárgyjutalmakat is. Kerületi, megyei, felsőoktatási szinten az erkölcsi elismerés mellett jellemző a pénzbeli juttatás is.

A központi díjazás három különböző kategóriában történt 2016-ban (eduline.hu, i8):

- a) I. kategória – Köznevelési intézmény 5-8. évfolyamos tanulója (elvárt tanulmányi átlag 2017-ben 4,89)
- b) II. kategória – Köznevelési intézmény nappali rendszerű iskolai oktatásban részt vevő 9-13. évfolyamos tanulója (elvárt tanulmányi átlag 4,7)
- c) III. kategória – Felsőoktatási intézmény teljes idejű képzésben részt vevő (nappali tagozatos) hallgatója (elvárt tanulmányi átlag 4,0)

Támogató programok a felsőoktatásban az élsport területén

Egyre többször találkozhatunk a sportolói kettős karrier megnevezéssel. De mit értünk ez alatt? Az Európai Bizottság által létrehozott szervezet, az European Athlete as Student (EAS) definíciója szerint a kettős karrier a magas szintű versenysport és az oktatásban való részvétel kombinációja abból a célból, hogy a sportkarrier után az egykori sportolók képességeiknek és képzettségüknek megfelelő munkát találjanak a munkaerőpiacon (dualcareer.com, i11). Ma már elmondható az is, hogy egyre több élsportoló készül a sportolói karrier lezárását követő időszakra és tartja fontosnak a tanulást, amely egyrészt megkönnyíti a civil életbe történő beilleszkedést, másrészt alternatívát kínál egy sérülés következtében bekövetkező visszavonuláshoz (Kun & Szretykó, 2011a). A sportolói karrier olyan típusú karrier, amelyet önmagában többször is döntési pontok jellemeznek (Wylleman & Lavalee, 2004). A sportpályafutás egyik legfontosabb és egyben legkritikusabb szakasza az az időszak, amikor a fiatal sportolók már döntöttek azzal kapcsolatosan, hogy párhuzamosan építik tovább a karrierjüket a sportban és a tanulásban (Lenténé, 2014). Ezt a döntést segíthetik különböző támogatási programok, amelyek széles köre biztosíthatja azt, hogy minél több fiatal próbálkozzon meg a sportkarrier építésével.

Magyar Sportcsillagok Ösztöndíj-program

A Magyar Sportcsillagok Ösztöndíj a felsőoktatásban tanuló élsportolóknak jutott ösztöndíj. Kormányrendeletben döntöttek a megalapításáról, a 2013/14-es tanévtől vehető igénybe. Az ösztöndíj célja a felsőoktatási intézményekben hallgatói jogviszonnyal rendelkező olimpiai, paralimpiai sportágakban sportoló azon hallgatók támogatása, akiknek tanulmányaik ideje alatt esélyük van arra, hogy Európa-bajnoki, világbajnoki vagy olimpiai érmet szereznek. Az ösztöndíjban legfeljebb az első felsőfokú végzettségnek (alapfokozatnak vagy az osztatlan képzésben szervezett mesterfokozatnak) a megszerzésére irányuló tanulmányok befejezéséig, de legkésőbb az ösztöndíjas 35. életévének betöltését követő hónap első napjáig vehet részt a sportoló (net.jogtar.hu, i9).

Résztétel feltételei:

- a) be nem töltött 35. életév
- b) hallgatói jogviszony
- c) aktív egyesületi tagság, válogatott tagság
- d) kiemelkedő sportteljesítmény

Az ösztöndíj mértéke félévenként 120 000 Ft és 240 000 Ft között mozog a 2017/18-as tanév vonatkozásában a következő kategóriák szerint:

- a) I. Kategória: Olimpia/Paralimpia
 - már éremmel rendelkező ösztöndíjas esetén 240 000 Ft/hó
 - éremesélyes ösztöndíjas esetén 200 000 Ft/hó
- b) II. Kategória: Világbajnokság
 - felnőtt korcsoportban már éremmel rendelkező ösztöndíjas esetén 200 000 Ft/hó
 - felnőtt korcsoportra vonatkozóan éremesélyes ösztöndíjas esetén 160 000 Ft/hó
- c) III. Kategória: Európa-bajnokság
 - felnőtt korcsoportban már éremmel rendelkező ösztöndíjas esetén 160 000 Ft/hó
 - felnőtt korcsoportra vonatkozóan éremesélyes ösztöndíjas esetén 120 000 Ft/hó

A programba való bekerülésre a sportirányító szervezetek tesznek javaslatot: Magyar Olimpia Bizottság, a Magyar Paralimpiai Bizottság, sportági szakszövetségek. A javaslatok alapján a miniszteré a végső döntés. Az ösztöndíjat félévente folyósítják. Mellette Gerevich Aladár sportösztöndíjban is részesülhet a sportoló. A 2017/18-as tanévben 248 hallgató pályázott, de közülük csak 89-en kapták meg, 19 különböző sportágban (MTI, i15).

Olimpikon Életút Program

A program korábban indult, mint a Sportszillagok Ösztöndíj Program. A két program között talán a legfontosabb különbség, hogy itt támogatást kaphatnak a már aktív sport pályafutást befejező sportolók is. A Magyar Olimpiai Bizottság elnöksége 2002-ben határozott a létrehozásáról. A program keretszerződését a MOB elnöke és a felsőoktatási intézmények képviselői írják alá négyéves ciklusokra (mob.hu, i10). Az együttműködési megállapodás kedvezményeket tartalmaz. A felsorolt kedvezmények nem automatikusak, hanem a program résztvevői által igényelhető lehetőségek:

- a) Az önköltséges képzésre felvett hallgatók a MOB írásos támogatásával a megállapodásban meghatározott számban kérhetik a költségtérítés nélküli képzésben való részvételüket.
- b) A felsőoktatási intézmény az önköltséges képzésre felvett hallgató költségtérítését (tandíj) elengedheti vagy mérsékelheti.
- c) A hallgató egyéni tanrend és a vizsgarend szerint vehet részt az oktatásban.
- d) A hallgató a kollégiumi felvételnél a megállapodásban foglaltak szerint előnyt élvezhet (felvétel, ingyenes vagy csökkentett kollégiumi térítési díj, elhelyezés).
- e) A megállapodásban több felsőoktatási intézmény vállalja, hogy az olimpiai kerettagok felkészüléséhez sportteljesítményeit a hallgatók rendelkezésére bocsátja.

A szabadidősport és az egészségtudatás magatartás kialakításának fontossága a felsőoktatásban

Miller és mtsai. szerint a rendszeres szabadidő-sportolásnak pozitív, míg a versenysportnak és a nem sportolásnak negatív hatása van a hallgatók eredményességére (Miller, Melnick, Barnes, Farrel & Sabo, 2007). A felsőoktatásban tehát maguknak a hallgatóknak is javítaná az eredményét a rendszeres szabadidősport. 2619 fő Partiumi hallgató vizsgálata a következő eredményre vezetett: a sportoló hallgatók elkötelezettebbek a tanulmányok és munka iránt is. Ez az attitűd kellő motivációt adhat a tanulmányok minél sikeresebb befejezéséhez, s további tanulmányok folytatásához, köztük doktori képzéshez is. Ezek a sportoláshoz is kapcsolódó pozitív személyiségjegyek, attitűdök és értékek, a sportolás transzferhatásaként mind a tudományos, mind a magánélet területén, mind a munkaerőpiacon további előnyöket jelentenek, így ezeket nem csak a sport világában tudják kamatoztatni (Kovács, 2015). Az élsportolók esetében nemzetközi kutatások mutatják, hogy a tehetséges sportoló gyerekek előtt nyitva állnak a jó iskolák, egyetemek kapui – és nemcsak azért, mert szüleik is az adott egyetemre, főiskolára jártak, hanem azért is, mert körükben igen magas a jól, illetve kiválóan tanulók száma (Kovács & Velencei, 2009).

Fontos rámutatni arra, hogy a felsőoktatásban végzők, mint leendő vezetők, példát mutathatnak a teljes társadalom számára. A felsőoktatási sport egyik legfontosabb feladata, hogy egészségtudatos értelmiséget és sportszerető vezetőket adjon a társadalomnak. Az egyetemista társadalmi csoport mintaadó szerepénél fogva társadalomformáló tényező (Szabó, 2012). Az egészségfejlesztés, a helyes életmód kialakítása a felsőoktatásban is nagy jelentőséggel bír. Akkor lehet teljesszerű, ha az ember életútja során minden egyes cselekedetet áthatja (Bárdos & Kraiciné, 2018). Az egyetemi évek az utolsó lehetőséget adják a szervezett keretek közötti sportolásra, életmód tanácsadásra, a sport preventív funkciójának érvényesítésére (Pfau, 2014). Infrastrukturális szempontból az egyetemi hallgatóknak vannak a legjobb lehetőségei a rendszeres sportolásra (Fábr, 2002). Egy 2014-ben végzett, 3374 főre kiterjedő kutatás szerint a budapesti egyetemisták körében előkelő helyet foglal el a sportolás, mint szabadidős tevékenység. A leggyakoribb szabadidős tevékenységek sorrendben: barátokkal való találkozás, internetezés, sportolás (Bíbor, 2014 alapján idézi: Kozma, Szabó & Huncsik, 2016). A 2004–2014 közötti időszak vizsgálata azt a pozitív eredményt hozta, hogy a tévézés népszerűsége csökkent, a sportolás népszerűsége és a barátokkal eltöltött idő fontossága nőtt a budapesti egyetemisták körében (Kozma, Szabó & Huncsik, 2016). A 2014/15-ös tanévben készült egy kutatás az egészségfejlesztés témakörében, felsőoktatásban tanuló hallgatók között. A kutatás során 165 hallgató válaszolt a különböző kérdésekre. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a hallgatókat érdekli az egészségfejlesztés témaköre, és az egészségmagatartási formák közül a testmozgást-sportot és a táplálkozást tartják legfontosabbnak (Kraiciné, 2016).

Az egyetemek igyekeznek is a lehetőségükhöz mérten támogatni a sportot, és azon belül is a szabadidősportot. A tudományegyetemek vizsgálata azt mutatja, hogy mindegyik intézmény biztosít ingyenes és költségtérítéssel szabaddidősport-foglalkozásokat.⁶ Az öt vizsgált tudományegyetem esetében a szabadidős sportfoglalkozásokat igénybe vevők aránya a legmagasabb esetében 29%, míg a legalacsonyabb esetében mindössze 1% körül volt. Az öt egyetemen átlagosan a hallgatók 11%-a veszi igénybe a szabadidős sportfoglalkozásokat (Pfau, 2014). A fiatal felnőttek esetében a tanulás még kifejezetten előnyös a munkavégzés kezdeti szakaszaihoz képes a sportra fordított szabadidő szempontjából. A tanuló státusszal járó, viszonylag rugalmas időbeosztás

6. Az öt vizsgált egyetem: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudomány Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem.

tásnak köszönhetően javul a sportolás esélye, míg a munkába állás mintegy 50 százalékkal csökkenti annak esélyét, hogy egy fiatal sportoljon (Perényi, 2011).

Vannak azonban kevésbé derűlátásra okot adó kutatások is. Felsőoktatásban végzett 287 fős mintán végzett kutatásban, a szerzők a következő megállapítást tették: a legmagasabb rizikófaktorral rendelkező egyetemi hallgatóknak a Mozgás=Egészség Program szakemberei terápiás jellegű, ingyenes, mozgásterápiás lehetőséget javasoltak és ajánlottak fel. A kiszűrt egyetemisták nem éltek az ingyenes mozgásprogram lehetőségével, ami felhívja a figyelmet arra, hogy utolsó lehetőségként, kiemelt fontosságú lenne a felsőoktatásban a teljes képzésidő alatt a szervezett, kötelező jellegű testmozgás előírása (Szmodits, Bosnyák, Bede, Farkas, Protzner, Trájer, Udvardy, Tóth & Szóts, 2013).

Jó gyakorlatok a felsőoktatásban

- a) Eötvös Loránd Tudományegyetem Sportösztöndíj.⁷ Sportösztöndíjban azok a hallgatók részesülhetnek, akik sporttevékenységet szervező, edzői és sportkoordinátori feladatokat látnak el. Az elbírálás előre kialakított bírálati szempont alapján történik, amelyben sportszakmai szempontokat és motivációs szempontokat is figyelembe vesznek. Sportterületenként, sportáganként meghatározott létszám támogatható (ehok.elte.hu, i12).
- b) Pannon Egyetem Egészségtudatot formáló kurzus. A Pannon Egyetem oktatói fejlesztettek ki egy szabadon választható kurzust, amely heti két-két óra elméletből és gyakorlatból áll. A tárgy speciális jellegére tekintettel a kurzus külön kerül meghirdetésre lányoknak és fiúknak. A bevezetett kurzus eredményei többek közt a következők:
 - a) Az egészségvédő életvezetés terén javulás tapasztalható, ami a fittségi célok megvalósításában, a tudatos tervezettség megerősödésében érhető tetten.
 - b) A hallgatók a tudásbővülésre alapozva reálisabban látják saját egészségi, fittségi állapotukat, s ez hosszútávú motivációt jelent a tudatos, egészségvédő életvezetés fenntartására (Edvy, 2013, 2016).
- c) Szent István Egyetem Tanulj és Sportolj Program. Az Egyetem és az AEGON együttműködésének köszönhetően jött létre. Célként jelölték meg, hogy az élsportolók számára lehetőséget kínáljon a versenyzéssel összeegyeztethető módon a tanulásra, az egyetem diákjait pedig aktívabb sportolásra ösztönözze. A program a 2011/2012-es tanévben indult (szie.hu, i13).
- d) Testnevelési Egyetem Sportösztöndíj. Az ösztöndíjra a hallgatók félévente tudnak pályázni. A támogatás mértékét az elért sporteredmények határozzák meg. A sporteredményeket a megelőző egy év távlatában vizsgálják. Ösztöndíjra az államilag finanszírozott hallgatók és a költségtérítéses hallgatók egyaránt jogosultak (tfportal.hu, i14).

Összegzés

A tanulmány alapján – bár eredeti célja nem ez volt – egy nagyon fontos következtetés levonható. Bármely szinten vizsgáljuk a sportot, erőteljes hatással van rá a képzettség, amely jelentheti a saját képzettséget és a szülők képzettségét is. Ezért fontos, hogy a sportfejlesztési programokat és tanulást, nevelést fejlesztő programokat párhuzamosan valósítsuk meg. A sportstratégiában célként megfogalmazott sportoló nemzet ideált csak

7. A leírás a 2017/2018-as tanévre vonatkozó pályázati felhívás alapján készült.

képzett emberek segítségével lehet elérni. Jelen pillanatban a magyar lakosság nem fordít kellő figyelmet a mozgásgazdag életmódra, hasonlóan a civilizált világ többi országához. 2014-ben csak minden 9. magyar végzett a WHO ajánlásának megfelelő testmozgást (Egészségjelentés, 2016). A passzív életmód hátrányai mindenhol a világon jelentkeznek. Megoldás az lenne, ha megfelelő mennyiségű és erősségű edzést már gyerekkorban elkezdenénk, és folytatnánk az egész életünk alatt (Pavlik, 2015). A bemutatott különböző országos programok többsége a versenysportot, élsportot támogatja. A sportiskolai program és a Héraklész program megfelelően segíti az általános és középiskolai tanulókat. Az egyetemek ma már egyre inkább figyelnek a sportolók speciális képzési igényeire. A kettős karriert támogató programok is egyre inkább elterjednek. A magyar felsőoktatási intézmények többsége kínál kedvezményes tanulási lehetőséget a sportolóknak, és néhány esetben ösztöndíjjal is támogatja őket. A sport, tanulás, karrier vonatkozásában azonban elengedhetetlen lenne a szabadidősport, ezen belül is a fiatalok szabadidősportjának támogatása is. Ezt a területét érintő kutatások rámutatnak arra, hogy bár pozitív folyamatok indultak el, rengeteg fiatalhoz még nem jut el, vagy nem foglalkozik vele. Ezért erősíteni kellene az egyetemek és sport összefonódását, tudatos képzés keretében erősíteni kellene a mozgás-gazdag életmód előnyeinek megismerését.

Irodalom

1. Baráth, K., Bardocz-Bencsik M., Farkas J., Gősi, Zs., Kassay, L., Kozsla, T. & Nagy J. (2014). *Oktatás, Képzés és kettős karrier a sportban*. Budapest: Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság.
2. Bárdos, Gy. & Kraiciné Szokoly, M. (2018). Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* (6)2. 5–21.
3. Bauer, B., Pillók, P., Ruff, T., Szabó, A., Szanyi F. E. & Székely, L. (2017). *A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei*. Budapest: Új Nemzedék Központ.
4. Bács, Z., (2011). A magyar sport működési szerkezetének lehetséges szegmense: a felsőoktatási sportszervezetek. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 47, 21–23.
5. Biróné Nagy, E. (2011). *Sportpedagógia*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
6. Bognár, J., Trzaskoma-Bicsérdy, G., Révész, L., & Géczy, G. (2006). A szülők szerepe a sport tehetséggondozásában. *Kalokagathia*, 1–2, 86–95.
7. Bodnár, I. & Perényi, Sz. (2016). Értékháló az iskolai testnevelés körül. In Kovács, K. (Ed.), *Értékteremtő Testnevelés* (pp. 101–110). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
8. Coakly, J. (2011). Youth Sports: What Counts as „Positive Development?” *Journal of Sport and Social Issues*, 35, 3, 306–324.
9. Edvy, L. (2013). Egészségtudat formáló kurzus megalapozása és fejlesztése a Pannon Egyetemen. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 53, 25–29.
10. Edvy, L. (2016). Társadalmi elvárás-e a fizikai inaktivitás orvoslása? A Pannon Egyetem által felvállalt egészségfejlesztés társadalmi hátterének szociálpszichológiai elemzése. *Iskolakultúra*, 26, 4, 108–114.
11. NEFI (2017). *Egészségjelentés 2016*. Budapest, Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316684736_Egeszsegjelentes2016_Health_Report_2016 (2018. 01. 10.)
12. Faragó, B. (2015). *Élsportolók életpálya modelljei*. Budapest: Campus Kiadó.
13. Faragó, B. & Konczosné Szombathelyi, M. (2018). Sportolói életpálya modell beágyazódottsága a sportoló nemzet sportstratégiájába. In Reisinger, A. Happ, É. Horváth, Zs. & Buics L. (Ed.), *„Sport-Gazdaság-Turizmus” Kautz Gyula Emlékkonferencia* (pp. 1–12). Győr: Széchenyi István Egyetem.

14. Fábri, I. (2002). A sport, mint a fiatal korosztályok életmódjának meghatározó eleme. In Szabó, A., Bauer, B. & Laki, L., (Ed.). *Ifjúság 2000 Tanulmányok I.* (pp. 159–171). Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
15. Fenyő, I. & Rábai, D. (2016). A sporttehetség-gondozás jogszabályi környezete – a sportakadémiák Magyarországon. In Kovács, K. (Ed.), *Értékteremtő Testnevelés* (pp. 65–88). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
16. Gósi, Zs. (2004). Goals determine men's actions: the characteristics of career planning from a sportsman's point of view. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4, 47–48.
17. Gósi, Zs. (2017). A sportszövetségek bevételi szerkezetének és vagyonának változása 2011 és 2015 között. In Szmodits, M. & Szóts, G. (Ed.). *Sportirányítás gazdasági kérdései* (pp. 91–108). Budapest: Magyar Sporttudományi Társaság.
18. Gósi, Zs. & Sallói, I. (2017). Rögös út a sportkarrier: A fiatal magyar labdarúgók karrier esélyei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 72, 11–19.
19. Keresztes, N., Pluhár, Zs. & Pikó, B. (2003). A fizikai aktivitás gyakorisága és sportolási szokások általános iskolások körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4, 43–47.
20. Keresztes, N., Makó, M., Klembucz, E., Hanusz, K. & Pikó, B. (2005). Magatartási kockázati tényezők összehasonlító epidemiológia vizsgálata a Dél-alföldi ifjúság körében. *Magyar Epidemiológia*, 3, 195–208.
21. Keresztes, N., Szilágyi, N., Pálinkás, A., Rázsó, Zs., Horváth, G., Horváth, V. & Kiss, B. (2014). Életciklusokon át – Életmódkutatás (pre) serdülő, fiatal felnőtt és felnőtt populációkban. In Balogh L., Gáldi G, Molnár A., Győri F. & Alattyáni I. (Ed.), *Sokszínű sporttudomány: Sportszakmai tanulmány- és szakkikk gyűjtemény* (pp. 76–88). Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar.
22. Koncz, K. (2013). *Karriermenedzsment*. Budapest: Corvinus Egyetem.
23. Kovács, Á. & Velencei, A. (2009). A sport presztízse. In Szatmári Zoltán (Ed.), *Sport, Életmód, Egészség* (pp. 1273–1304). Budapest: Akadémia Kiadó.
24. Kovács, K. (2014). Boldogító mozgás. A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének önértékelésére. *Kapocs*, 2, 2–13.
25. Kovács, K. (2015). Speciális hallgatói csoportok eredményessége – A sportolás hatása a tanulmányi eredményekre. In Pusztai, Kovács, K. (Ed.), *Ki eredményes a felsőoktatásban* (pp. 161–171). Nagyvárad-Budapest.
26. Kovács, K. & Perényi, Sz. (2014). A sportolás egészség. Kapcsolatok a fiatalok fizikai, mentális és szociális jóllétének szubjektív szintjével In Nagy Á & Székely L (Ed.), *Másodkézből Magyar Ifjúság 2012* (pp. 245–262). Budapest: Kutatópont.
27. Kozma, M., Szabó, Á. & Huncsik, P. (2016). A budapesti egyetemisták sportolási szokásai. In Kovács, K. (Ed.), *Értékteremtő Testnevelés, Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében* (pp 187-198). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
28. Kraiciné Szokoly, M. (2016). Egészségfejlesztés, új szempont a diplomások képzésében. In Fodorné Tóth, K., (Ed.), *Felsőoktatási kihívások: Alkalmazkodás stratégiai partnerségben* (pp. 31–45). Pécs: MELLearn.
29. Kun, Zs. & Szretykó, Gy. (2011a). Karriermenedzsment a magyar élsportban (1. rész). *Humánpolitikai szemle*, 5, 3–17.
30. Kun, Zs. & Szretykó, Gy. (2011b). Karriermenedzsment a magyar élsportban (2. rész). *Humánpolitikai szemle*, 6, 26–39.
31. Lehmann, L., (2011). A sportiskolák új rendszere; módszertani előadás Retrieved from http://www.nupi.hu/download/sportiskola/lehmann_laszlo_a_sportiskolak_uj_rendszere.pdf (2018. 01. 10.)

32. Lenténé Puskás, A. (2014). A párhuzamos karrierépítés lehetőségei élsportoló egyetemisták körében. *Taylor*, 6, 1–2, 403–412.
33. Miller K. E., Melnick M. J., Barnes G. M., Farrell M. P. & Sabo. D. (2007). Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent. *Academic Outcomes Social Sport Journal*, 2, 178–193.
34. Murphy, G. M., Petitpas, A.J. & Brewer, B. W. (1996). Identity froclosure, athletic identity and career maturiti in intercollegiate athletes. *The Sport Psychologist*, 10, 239–246.
35. Patakiné Bősze, J. (2014). *Sportiskolai és nem sportiskolai mintatanterv szerint tanulók életmódja és egyes családi jellemzői, azok összefüggései*. Budapest: ELTE, Phd Disszertáció.
36. Patakiné Bősze, J., Lehmann, L. & Huszár, Á. (2014). Helyzetjelentés a sportiskolából, szabadidőeltöltés és sport – 2013. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 58, 51.
37. Pavlik, G. (2015). A rendszeres fizikai aktivitás szerepe betegségek megelőzésében, az egészség megőrzésében. *Egészségtudomány*, 59, 2, 11–26.
38. Perényi, Sz. (2011). Sportolási szokások – Sportolási esélyek és változástrendek In: Bauer, B. & Szabó, A. (Ed.), *Arctalan (?) nemzedék Ifjúság 2000-2010* (pp. 159–184). Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
39. Perényi, Sz. (2013). Alacsonyan stagnáló mozgástrend: A fizikai inaktivitás újratermelődése. In Székely L. (Ed.), *Magyar Ifjúság 2012 Tanulmánykötet* (pp. 229–249). Budapest: Kutatópont Kft.
40. Pfau, C. (2014). Szabadidősport és a sportinfrastruktúra összehasonlító elemzése a kutató egyetemeken. *Taylor*, 6, 1–2, 413–422.
41. Pintér, Zs. (2003). *Hogyan csináljunk karriert? : Az álláskeresés enciklopédiája: kézikönyv álláskeresőknek, állásváltoztatás, pályamódosítás vagy pályaválasz, tás előtt állóknak*. Budapest: Horton Books.
42. Stambulova, N., Alfemann, D., Statler, T., & Cote, J. (2009). The ISSP Position Stand: Career development and transitions of athletes. *International Journal of Sport and Exercis Psychology*, 7, 4, 395–412.
43. Stréber, A. (2012). A felnőttkori tanulás az élsportolói (labdarúgó) életpályamodellben. *SZIN-Közösségi művelődés*, 17, 3, 42–47.
44. Szabó, I. (2012). Az egyetem, mint szocializációs színtér. In Dusa, Kovács, Nyüsti, Márkus & Sörös (Ed.), *Egyetemi élethelyzet. Ifjúságszociológiai tanulmányok I.* (pp 13-16). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
45. Szmodits, M., Bosnyák, E., Bede, R., Farkas, A., Protzner, A., Trájer, E., Udvardy, A., Tóth, M. & Szóts, G. (2013). Az MSTT Mozgás=Egészség Programjának magyarországi tapasztalatai – A fiatal generációk fizikai teljesítményének háttérvizsgálata. *Népegészségügy*, 91, 2, 130–138.
46. Takács B. (2016). Médiafogyasztás és szabadidő a Puskás Akadémián. *Sporttudományi Szemle*, 68, 35–43.
47. Velencei, A., Kovács, Á., Szabó A. & Szabó T. (2009). Induló esélyek – beteljesített álmok? Társadalmi esélyegyenlőség a tehetséges fiatal sportolók körében. *Szociológiai Szemle*, 19, 4, 109–129.
48. Williams-Ryce, B. T. (1996). After the finel snap: cognitive appraisal, coping, and life satisfaction among former collegiate athletes. *Acedemic Athletic Journal*, Spring, 30–39.
49. Wylleman, P. & Lavellee, D. (2004). A Developmental Perspecive On Transitions Faced by Athletes, In Weiss. M. R (Ed.), *Developmental Sport and Exercise Psychology* (pp 503–523). West Virginia: A Lifespan Perspecive Fitness Infromation Technology Morgantown.

Internetes hivatkozások

1. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről Retrieved from https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2018. 01. 10)
2. 20/2012 (VIII.31) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról Retrieved from https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200020.emm (2018. 01. 10)
3. Tájékoztató a labdarugó akadémiák működési rendjéről Retrieved from <http://dokumentumtar.mlsz.hu> (2017. 12. 10.)
4. Általános bevezető a Sport XXI programról Retrieved from <http://www.nupi.hu/sportxxi> (2018. 01. 10.)
5. A Héraklész program története Retrieved from http://www.nupi.hu/heraklesz/heraklesz_program (2018. 01. 10.)
6. Magyar Diáksport Szövetség Retrieved from <http://www.mdsz.hu/mdsz/rolunk/> (2018. 01. 10.)
7. Magyar Egyetemi és Főiskolai Sportszövetség Retrieved from <http://www.mefs.hu/> (2018. 01. 10.)
8. Jó tanuló, jó sportoló díj? Április 28-ig pályázhattok a jó tanuló jó sportolót díjra Retrieved from http://eduline.hu/felsooktatas/2017/4/3/Jo_tanulojo_sportolo_osztondij_2016_SST7BJ (2018. 01. 10)
9. 165/2013. (V.28) Kormány rendelet a Magyar Sportcsillagok Ösztöndíjról Retrieved from https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300165.kor (2018. 01. 10)
10. Olimpikon Éltet Program Szabályzat, érvényes 2017. augusztus 1-től. Retrieved from http://olimpia.hu/images/MOB/eletut/Eletut_Szabalyzat_20170801.pdf (2018. 01. 10)
11. A sportolói kettős karrier, Az European Athlete as Student Network weboldala. Retrieved from
12. <http://www.dualcareer.eu/pages/about.html> (2017. 03. 10).
13. Pályázati felhívás sportösztöndíjra, ELTE Retrieved from http://ehok.elte.hu/nu/wpcontent/uploads/2017/04/sportosztondij_palyazati_kiiras_2017_18.pdf (letöltés 2018. 01. 10)
14. SZIE-AEGON együttműködés Retrieved from <https://szie.hu/tanulj-es-sportolj-szie-aegon-egyuttmukodes> (2018. 01. 10)
15. Testnevelési Egyetem sportösztöndíj Retrieved from <http://www.tfportal.hu/wp-content/uploads/2018/01/2017-18-II.-f%C3%A9l%C3%A9v-Sportszakmai-p%C3%A1ly%C3%A1zati-ki%C3%ADr%C3%A1s-.pdf> (2018. 01. 25)
16. Magyar Sportcsillagok Ösztöndíj Program 2017 Retrieved from <https://www.m4sport.hu/cikk/2017/12/04/rekordszamu-jelentkezo-a-magyar-sportcsillagok-osztondijra/> (2018. 01. 25).

Forms of sport support used in the Hungarian school system. Sport, Learning, Career

The question of sport and education or sport and carrier is always important for young people. Several research has been carried out in this topic in recent years. The European Union looks at the dual carrier subject as high priority importance. This study introduces those programs, which support the best young professional sports people in Hungary. Sport schools and Academies provide opportunities for realising the duality of sport and education during elementary and secondary schools. In Hungary, this age group is supported by Herakles program. The central budget provides considerable support for sports schools program and Herakles program. The duality of education and sport is supported on school level, local government level and national level as well by “Good student – Good sports people” bonus. In higher education, there are two main central promotions: “Hungarian Sports Stars Grant Program” and “Olympic Athletes Lifeline Program”. At the end of this study we introduce a few good practice which promote recreational and professional sport in higher education.

Keywords: dual career, sport support, education and sport, recreation in higher education, professional sport in higher education

Tanulmányok

Körkép

A „Rajzolj egy fogyatékos embert” teszt alkalmazásának lehetőségei a pedagógiában

Tiszai Luca* és Kocsisné Kálló Veronika**

A szerzők a fogyatékos iránti attitűd feltárásának lehetőségeit vizsgálták projektív rajzteszt segítségével. Egy fogyatékos emberrel való találkozás intenzív érzelmi tapasztalat, amelyben számos intraperszonális konfliktus van jelen, amelyek feltárása társadalmi tabuk miatt nehézségekbe ütközik. A vizsgálat során 116 rajzról kérdezték meg különböző szakértők véleményét. A kapott eredményeket egy olyan összeállított szempontsor szerint elemezték, mely a rajzokról alkotott benyomások, vélemények, elemző reflexiók szerint visszatérő és tipizálható mintázatokat mutat, majd a kapott mintázatokat szakirodalmi forrásokkal vetették össze. Az elemzés nem vette figyelembe a rajzkészség megítélését, hiszen valamennyi rajzoló 18 év feletti ép intellektusú személy, valamint a rajzolásra fordított idő több letinformációt hordoz az attitűd lehetséges megfigyelése és értékelése tekintetében. Az elemzés során különböző fogyatékosággal kapcsolatos attitűdökkel, sztereotípiákkal azonosítható rajzi jegyeket találtak, mint izoláció, alacsonyabb vagy egyenlő társadalmi státus, gyermekként való kezelés, személyközpontú vagy problémaközpontú megközelítés. A rajzokból az attitűd érzelmi komponenseire, a rajzoló a fogyatékosággal kapcsolatos érzelmeire is következtetni enged. A rajzi válaszok többértelműsége és komplexitása miatt pedagógiai alkalmazás során a rajz értelmezéséhez elengedhetetlenül szükséges a rajzolóknak a rajzoláskor aktuális, kontextuális állapotának értelmezése. A teszt szerepe a pedagógiai kutatásban és a gyakorlati munkában egyaránt a fogyatékosággal kapcsolatos attitűd maga komplexitásában való kifejezésének lehetősége, és a rejtett, vagy nehezen verbalizálható tartalmak kimondhatóvá tétele.

Kulcsszavak: projektív rajzteszt, attitűd vizsgálata, fogyatékoság, társadalmi érzékenyítés

Egy fogyatékos emberrel való találkozás a személyiség számos rétegét megmozgató intenzív érzelmi tapasztalat, amelyben számos intraperszonális konfliktus van jelen. Ezek egy jelentős része az egyén számára sem feltétlenül tudatos. A fogyatékoság negatív megítélése nem rosszindulatból fakad, hanem olyan összetett hatások, benyomások eredménye, amelyek kimondása gyakran társadalmi tabukba ütközik (Tiszai, 2017). Ezek a belső konfliktusok ritkán kerülnek explicit módon megfogalmazásra, de a hatékony érzékenyítés szempontjából kulcsfontosságú ezek felszínre hozása. A projektív rajzteszt hatékony eszköze lehet mind az attitűdök feltárásának, mind az érzékenyítő programok hatásvizsgálatának, különösen abban a terminológiai kontextusban, melyből ezek az elemzések és leírások nem kötődnek korábbi forrásokhoz. Ebben az értelemben jelen vizsgálat a problémafelvetéshez igazodóan „pilot projektként” is tekinthető.

A fogyatékosággal való találkozás kihívásai

A fogyatékos emberekkel való találkozásban az első benyomásunk fizikai megjelenés alapján alakul ki. Martin Schuster (2005) írja, hogy egy adott csoportban jellegzetes vonások tekintetében az átlagostól eltérő arcot gyakrabban látunk csúnyának, mint a saját kultúránkban átlagosnak tekinthető vonásokkal rendelkező arcokat. Már néhány hónaposan felismerjük az emberi arc sémáját, így az aszimmetrikus vagy atipikus fiziognómiájú

* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Főiskolai Kar Gyógypedagógus-képző Intézet tiszailuca@jgypk.szte.hu

** Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Főiskolai Kar Gyógypedagógus-képző Intézet kallo.veronika75@gmail.com

emberi arcok vagy átlagostól eltérő emberi testek zavarba hoznak minket. Andreas Frölich (1996) a súlyos halmozott fogyatékossgal való szembesülést mint az ember saját identitásának megkérdőjelezését írja le. Identitásunk alapja, hogy az ember olyan önálló, gondolkodó, alkotó lény, aki képes hatni az őt körülvevő világra, és beszéddel különbözteti meg magát a környezetétől. Találkozhatunk olyan fogyatékos személyekkel, akik nem felelnek meg ezeknek a kritériumoknak. Zavarba ejtő tapasztalat olyan emberekkel találkozni, akik nem képesek önállóan vertikális testhelyzetet fölvenni, nem képesek kezeik használatára, nem tudnak beszélni, mások segítségére szorulnak. Isaksen úgy írja le ezt a találkozást, hogy „amikor egy ember lényének fizikai valósága szembetűnőbb, mint szellemi lényé, azzal a félelmetes életperspektívával szembesít minket, hogy az elme elveszítheti uralmát a test felett” (2002, P. 802.).

A tudattalan konfliktusok elhárításának egyik módja a kategorizáció, ami egy énvédő attitűd (Kovács, 2010). Ilyenkor az egyén megalkotja magában a „mi” (ingroup) és az „ők” (outgroup) fogalmát, amely jelen esetben a „normális emberek”, „fogyatékosok” címkét kapja. Ez a kettősség megvédi az egyént számos kellemetlen gondolattól és érzéstől. A „fogyatékosok” sajnálata, megvetése vagy lenézése, sőt még a szakértői vagy segítő pozícióból alárendelt emberként való kezelése is megerősíti az egyén identitását, vagyis a „másik” csoporthoz való tartozását, végső soron „normalitásának” tudatát. Ez az oka annak, hogy az érzékenyítő programok nem feltétlenül hozzák meg a várt eredményt. Gyakoriak az olyan visszajelzések, amelyek nem az egyenrangú kapcsolatok kialakulásáról árulkodnak, hanem a „mi” és az „ők” szisztematikus elkülönítéséről. Ilyen, amikor az illető azt a következtetést vonja le, hogy megismerve a fogyatékos embert, neki tulajdonképpen nincs is oka panaszra, vagy hogy most kezdi értékelni, hogy egészséges. A másik gyakori visszajelzés irreálisan pozitív, amit az érzékenyítő programok kidolgozójaként hajlamosak vagyunk elsöprő sikerként elkönyvelni, például, egyetlen találkozás ritkán elég hatékony az attitűd megváltoztatásához, így érdemes fenntartásokkal kezelni a „mostantól máshogy tekintek a fogyatékosokra” típusú visszajelzéseket.

Projektív rajztesztek és belső reprezentáció

A pszichológiai szakirodalom projektív teszteknek nevezi a kevésbé strukturált, többértelmű teszttingert alkalmazó személyiségteszteket. A projektív technikák meghatározásában Vass (2006, P. 846.) Lindzey (1961) definícióját idézi: „eszköz, mely sajátosan érzékeny a viselkedés rejtett vagy tudattalan összetevőire, sokféle választ tesz lehetővé, jelentős mértékben multidimenzionális, és szokatlanul gazdag vagy mély válaszadatokat hív elő úgy, hogy a személy a teszt céljának minimálisan van tudatában.” A projektív technikák alkalmazásának legfőbb indikációja, amikor nem tudatos, kognitív válaszokat szeretnénk feltárni, hanem tudattalan vagy a vizsgált személy előtt rejtett tartalmakat.

A rajzteszt a projektív teszteken belül is szélsőségesen strukturálatlan teszthelyzet, amely különösen alkalmas személyes tartalmak előhívására. Lényege, hogy a fehér lap projekciós felületként szolgál a rajzolónak belső reprezentációi kivetítésére. A vizsgálat során a rajzoló egy rövid instrukciót kap, jelen esetben, hogy rajzoljon egy fogyatékos embert, majd nem kap semmiféle további útbaigazítást a rajz milyenségével kapcsolatban. Az instrukció elhangzása után tehát a rajzoló azt és úgy rajzolhatja meg, amit szeretne (Vass, 2006).

A kutatás módszerei és eszközei

A kutatás egy érzékenyítő projekt hatásvizsgálataként indult, amelyre 2016. december 8-án került sor. A programban részt vett osztályok osztályfőnökeinek pozitív visszajelzése alapján került sor egy rajzteszt felvételére a

részt vett osztályokkal és kontrollcsoportként két párhuzamos osztállyal, akik a projektben nem vettek részt. Kutatási kérdésünk fő célkitűzése, hogy keressünk és feltárjunk olyan lehetséges különbségeket a két rajzi korpuszon, hogy vajon látszanak-e szignifikáns különbségek a programban részt vett és a kontrollcsoport rajzai között. A kapott rajzok heterogenitása miatt az eredmények értelmezésében külső szakemberek véleményét kértem ki a rajzokról. A megkérdezett szakemberek között volt rajztanár, festőművész, két pszichológus, Vass Zoltán-féle rajzelemzési tanfolyamot végzett gyógyepedagógus és egy laikus elemző. Az elemzők által azonosított mintákat és kategóriákat megvizsgáltuk a szakirodalom fényében, majd az eredményeket elküldtük véleményezésre minden bevont szakértőnek.

A tesztek eredményei

Az első 116 rajz elemzése során számos mintázatot sikerült azonosítani. Az első elemzések alapján a személyesség, mint alapvetően meghatározó tengely bontakozott ki. Ezen a tengelyen öt kategóriát alakítottunk ki: a pálcikaemberek és sablonos ábrázolások, a helyzet vagy probléma ábrázolása, arc nélküli figurák, identifikáció vagy egyenrangúság megjelenése a rajzban, ill. a személyes vagy szimbolikus válaszok.

Pálcikaemberek és sablonos válaszok

A rajzelemzés szakértői a primitív sémákkal való ábrázolást (karika-vonal séma, pálcikaember, sablonok) a feladat elkerüléseként is értelmezik (Vass, 2011; Hárdi, 2016). A pálcikaember nem személyes válasz, hanem konvencionális ábrázolási mód, a legkevesebb energiáfordítással, tehát a leggyorsabban kivitelezhető emberrajz (Hárdi, 2016). Sablonos ábrázolás esetén azt a kérdést érdemes megvizsgálni, hogy történt-e sématorés, megjelentek-e konkrét, egyedi elemek. Az apró, monoton nyomatékkal készült pálcikaemberek alacsony önbecsülést, féltékenységet jelenthetnek (például Vass, 2006; Hárdi, 2016). Érdekes, hogy a minta elemzésére felkért szakértők véleménye eltér abban, hogy ebben a speciális esetben a hasonló rajzok a rajzoló önértékelését jelzik, vagy a fogyatékossgal kapcsolatban érzett bizonytalanságáról, féltelmeiről szólnak. Így módon ez a jelenség további munkahipotézisek felvetését és kutatását irányozza elő. Összességében a pálcikaember rajzi használatát a rajzoló tekintetében a témával kapcsolatos eltávolodás, távolítás, szembesülés hiányának szimbólumaként értelmezik jelen tanulmány szerzői. Szintén személytelen ábrázolásnak tekinthetők a sablonok vagy sémák. Ezek jellemzően, közel azonos nyomáserősséggel, egy vonallal, gyorsan megrajzolt begyakorolt formák, melyek kevés személyes bevonódással, cselekvési rutinból jönnek létre.

Helyzet vagy probléma ábrázolása

Már az elemzés elején felúnt több rajz, amelyek közös jellemzője, hogy a fogyatékos ember ábrázolása inkább jelképes, mint reális, nem egy embert, hanem egy helyzetet ábrázolnak. Ezek a rajzokon a tárgyi vagy személyi környezet akadályként jelenik meg, és a környezet lényegesen kidolgozottabb, mint maga a személy.

Arctalan figurák

A személyes-személytelen válaszok tengelyén jellegzetes csoportot képviselnek az arctalan figurák, amelyek a legegyszerűbb sablonos rajztól a jó ügyességről árulkodó rajzteljesítményig számos variációban előfordulnak.

Séma és az egyenrangú figura közötti válaszok

A legtöbb rajz kettős vonalú sémával ábrázolt emberrajz. Ezek a rajzok hiányos, merev, kezdetleges figurák, amelyeket a dupla vonallal ábrázolt végtagok és a geometrizált törzs jellemez, a szemet pontokkal vagy körrel, a száját egy vonallal ábrázolják (Vass, 2006; Hárdi, 2016). Gyakorik az aszimmetriák és torzítások, így ezek rajzi színvonalá elmarad egy kamasztól vagy egy felnőttől elvárt rajzi teljesítménytől. A gyengébb ábrázolási színvonal oka lehet a kognitív-affektív arány. A kifejezést Di Leo (1983) alkotta, aki megfigyelte, hogy gyermekrajzban az affektív hatások gyakran rontják a kognitív (rajzi) teljesítményt. Vass (2006) hozzáteszi, hogy a „rajzolj egy embert” utasításra készült emberrajzok magasabb kvantitatív és gyakran kvalitatív színvonalat képviselnek, mint a családrajz vagy a kinetikus rajzok emberalakjai, mivel az előbbi intellektuálisabb, míg az utóbbi inkább affektív válaszokat hív elő. A jelenség pontosabb megértéséhez szintén a más szituációban készült emberrajzok és a tesztre adott válaszok összevetése és a személyes beszélgetés vezethet.

Különösen érdekes, hogy ezen a rajzi szinten fordulnak elő a leggyakrabban az áthúzott, kiradírozott, újra-kezdett vagy megduplázott rajzok. Vass (2006) szerint a rajzzal való elégedetlenséget, áthúzást, átsatírozást, radírozást a rajzelemzés gyakran az ábrázolt motívummal, témával, személlyel kapcsolatos ambivalenciával magyarázza. Ezeknek a rajzoknak fontos jelentése, hogy a készítője nem búj el a feladat elől, az áthúzások, újrajzolások belső konfliktusokkal való szembesülést jelezhetnek oly módon, hogy a rajzoló megglepte a saját ábrázolása, és újrajzolással újragondolta a kérdést. Hasonlóan fontosak azok a rajzok, amelyek alapvetően nem kifejezetten esztétikusan ábrázolják a fogyatékos személyt, majd a rajzoló utólag, például, a ruhája díszítésével próbálja javítani a figura által keltett benyomást. Egyes elemzők szerint hasonló, az összbenyomást javító funkciót tölthet be a kép egészével nem harmonizáló mosolygó száj.

Egyenrangú figurák és az identifikáció jegyei

E kategóriába tartozó rajzok az ábrázolt személyt valamilyen hétköznapi környezetben vagy cselekvés közben ábrázolják (sport, iskola), ruházata, hajviselete a kortárs csoporttal azonosítják. Az ide sorolt rajzok jellemzően a rajzoló kortársát vagy idősebb embert ábrázolnak. Ezen rajzok emberábrázolása realiztikus, kidolgozott, egyértelműen megállapítható, hogy a rajzoló férfit vagy nőt ábrázolt. Megjelennek a különböző kézjelek, gesztusok. Ebbe a kategóriába soroltam azokat az előző jellegzetességekkel rendelkező ábrázolásokat is, ahol a rajzoló nem ábrázolt egyértelműen látható fogyatékoságot.

Konkrét és szimbolikus ábrázolások

Egyes rajzok a személyesség magasabb fokát, konkrét személyes élményt jelölnek, ezek sok részletet tartalmazó, realiztikus és plasztikus emberábrázolások, amelyek konkrét, individuális figurát jelölnek, amire az utótesztre adott válasz vagy egy rajzi elem például, a „fogd a kezem alapítvány” pólófelirat utal. Más rajzokban szimbolikusan jelenik meg a fogyatékoság. A metaforákban, szimbólumokban egy személyiség mélyét érintő és átformáló élmény jelenik meg: „a szimbólumalkotás célja a kamaszkorban legtöbbször személyes tartalmú 'rejtett üzenet' küldése – jelbeszéd, amely nonfiguratív és ábrázoló formát egyaránt ölthet, és egyedi jelképeket tartalmaz” (Kárpáti, 2001b, p. 199.). A kategóriába sorolásnál nem volt egyetértés az elemzők részéről, hogy például, a pálcikaemberekkel ábrázolt absztrakt tartalmak szimbolikus ábrázolásnak tekinthetőek-e. A szimbolikus rajzok mindenképpen a kapott rajz magyarázatából, illetve csak az alkotójukkal való beszélgetés

során értelmezendők. A magyarázatok azért is fontosak, mert első ránézésre más kategóriákba sorolt rajzokról is kiderülhet, hogy rajzolói komoly szimbolikus jelentést kapcsoltak hozzá.

A részletesen megrajzolt, magas rajzi nivót képviselő rajzok nem feltétlenül jelentenek személyes találkozást, illetve a kevésbé jó rajzolókat pedig felismerhetők reális élmények. A konkrét választ a kérdésre a rajzolóval való beszélgetés adhatja meg. Balázné (2008) hangsúlyozza, hogy amikor a rajzoló élményére ráismerünk, az mindig közlő funkciót jelent: a rajzoló nyitott arra, hogy megossza az élményt. Személyes találkozásra utalhatnak a jól megfigyelt realisztikus jegyek. Konkrét élmény esetén érdemes a rajzon az élménymaradványok grafikus elemeit keresni, illetve, hogy milyen arányban egészülnek ki szimbolikus jegyekkel vagy fantáziaelemekkel.

További szempontok a rajzok értelmezéséhez

A rajzok nagy része nem egyértelműen sorolható be egy-egy kategóriába, illetve a különböző elemzők különböző kategóriákba sorolták őket, mivel több, akár egymásnak ellentmondó jelentést is hordozott. A fogyatékkal kapcsolatos attitűdjeink és élményeink is igen komplexek, így a reakciókat, élményeket, illetve azok rajzi reprezentációit is nehezen lehet egyértelmű kategóriákba sorolni. Ezért további kategóriák helyett jellemző rajzi jegyeket gyűjtöttem össze, amelyek bizonyos attitűdre utalhatnak, vagy a fogyatékkal kapcsolatos elképzelésekkel, vélekedésekkel, élményekkel társíthatók.

A kerekesszék mint jelentéshordozó

A fogyatékoságot az első mintában leggyakrabban kerekesszékkel ábrázolták a rajzolókat, ami nem meglepő, hiszen a kerekesszék a fogyatékosággal kapcsolatos leggyakrabban használt piktogram. Úgy tűnik, hogy a kerekesszék ábrázolásának módja jelentéshordozó elem. Fontos a kerekesszék és a benne ülő személy viszonya. Előfordulnak nagy kerekesszékben kis figurák, arányos ábrázolások, néhány rajzon pedig megjelenik a kerekesszék a háttérben jelzésértékkel. Érdekes szempont, hogy a kerekesszék vagy a benne ülő személy van jobban kidolgozva.

A kerekesszék ábrázoláshoz társítható fontos kérdés az intuitív elemzés szintjén jelenik meg: milyen abban a székben ülni, illetve általános formában, vajon le lehet-e így élni egy életet? A személy és a szék vonala egyes rajzokon harmóniában van, más rajzokon a kerekesszék valószínűtlenül kicsi és kényelmetlen, míg van, ahol álló személy mögött a háttérben, mintegy jelzésként jelenik meg. Gyakori motívum a kerekesszék és a benne ülő ember találkozási felületének megnövelése (például, extrém hosszú, az ülésel egyvonalban elhelyezkedő kinyújtott lábak), illetve azok a rajzok, ahol az ember nem ül, hanem szinte áll a kerekesszék előtt. Azzal az óvatossággal, hogy a rajztanár és a művész egybehangzó állítása szerint nehéz lerajzolni a kerekesszék, mégis felvetődik, hogy a kerekesszéket lehet a támasz, a segítségnyújtás árnyalt módon megjelenített, a legtöbb esetben tudattalanul ábrázolt szimbólumaként értelmezni. Az előbbi a támogatáson, stabilitáson, biztonságon kívül a változtathatlansággal is azonosították „soha nem fog kiszállni”, míg az utóbbit erővel, önállósággal. Problémaközpontú vagy személyközpontú hozzáállásra utalhat a kerekesszék és a benne ülő méretaránya és a kidolgozottság is.

A kerekesszék az önállóság szimbólumaként is értelmezhető: vannak önállóan hajtható kerekesszékek és csak külső segítséggel megmozdítható *tolószékek*. Ez utóbbiak esetén érdekes szempont, hogy van-e segítő, illetve van-e a kerekesszéknek fogantyúja, amelyen keresztül segítő kapcsolódhat a személyhez, hogy melyik a

hangsúlyosabb, a figura önállósága vagy a segítő szükségessége. Az aktivitásra, önállóságra utalhat a kerék ki-hangsúlyozása, satírozása, esetleg hajtóka vagy kesztyű megrajzolása, amivel a benne ülő hajtja a széket.

Vannak felső végtag vagy egyszerre felső és alsóvégtag hiányos figurák, akik nem tudják önállóan hajtani a széket. A másik típusú *tolószék*et a benne ülő sérülésétől függetlenül a kocsi szerkezeténél fogva nem tudja ön-állóan használni (például, négy egészen kicsi kereke van a szék lábánál). A mintában két elektromos kocsi is megjelenik, így nem feltétlenül az ábrázolt sérülés jellege, hanem a kocsi szerkezete okozza a különbséget. A kerekesszék egyensúlya is érdekes. Az egyik elemző „billegő széknek” nevezte a jelenséget, szerinte a szék képviseli mind a szereplő, mind a rajzoló bizonytalanságát.

Fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák megjelenése a rajzokon

A rajzok elemzése során számos fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiákkal azonosítható rajzi jegyet találunk, amelyek árnyaltabb képet adnak a rajzoló fogyatékossgáról alkotott elképzeléseiről.

Magány, izoláció vagy társadalmi befogadás

Az ábrázolt ember tárgyi és személyi környezete vagy annak hiánya utalhat a fogyatékossg társadalmi megítélésére, izolált helyzetre, illetve a rajzoló személyes tapasztalatainak hiányára. A rajz egésze arra is utalhat, hogy a rajzoló fogyatékossgal kapcsolatos személyes élményei feldolgozatlanok maradtak, nem kapcsolódnak a világról kialakított felfogásának egyetlen eleméhez sem. A kompozíció színvonala utalhat arra, hogy az illetőnek van-e komplex, integrált látásmódja a kérdésről, s van-e közlés vágya, törekszik-e az élmény visszaadására. A rajzról mint egészről kialakul egy összbenyomásunk. Az egyensúly megbillenése, üres terek megjelenése hiányérzet, befejezetlenség érzését keltheti a szemlélőben. Nagyon sok rajzot jellemez a személyi és társas környezet teljes hiánya, csak a fogyatékos figurát ábrázolja, amely igen kevés helyet foglal a lap felületén. Ezen rajzok színvonala eltérő, van, ahol a fogyatékos figura ábrázolása is csak sematikus, jelzésszerű, van, ahol részletesen kidolgozott.

A rajzok térbeli elhelyezése is beszédes. Az alacsony térkitöltés a befejezetlenség érzetét kelti, az apró figura magányosnak, kiszolgáltatottnak, gyengének tűnik. Vass (2006) kutatásai szerint a bal felső sarokban való elhelyezés – ami igen gyakori a mintában – alacsony én-erővel, biztonság-igénnyel, depressziós állapotnak vagy veszélyeztetettségnek, a külvilág veszélyesként való megélésével kapcsolható össze, amely mind a rajzoló fogyatékossg iránti attitűdjének, mind a fogyatékos embernek tulajdonított érzéseknek kifejezése lehet. Tisztázatlan a kérdés, hogy a fogyatékos embert ábrázoló rajz mennyiben tér el a személy szokásos rajzaitól, illetve emberrajzától, vagyis mennyiben szól a rajz magáról az emberről, és mennyire specifikusan a fogyatékossg iránti attitűdjéről.

Természeti és tárgyi környezet

Egyes rajzokon van tárgyi környezet. Leggyakoribb a természeti környezet ábrázolása akár kidolgozott, akár jelzésszerű formában. Épített környezet (házak, utcácszlet) egyetlen rajzban jelenik meg. Az eszközök ábrázolása általában arra utal, hogy a személy valahol van, valamit csinál, például, sporteszközzel, sakktáblával való ábrázolás. A tárgyi és természeti környezet szimbolikus értelmezésében itt is fontos a többértelműség, például a talajvonal megjelenését az elemzők nagyrészt a stabilitással, megtartottsággal, társadalmi szerepvállalással asszociálták (van talaj a lába alatt) míg a más rajzokban a kontextus egészében a determináltság, előre kijelölt

életpálya szimbólumaként értelmezhető. A természeti környezet szimbolikus jelentése lehet a személy érzelmi környezetének szimbóluma: odú, kopár fák vagy a felismerhetetlen, esetleg bizarr környezet megjelenése. Néhány rajzon állat is megjelenik, például macska és több vakvezető kutya.

Társas környezet

A magányos figurák esetén a személy megközelíthetőségével azonosítható jegyeket találtunk: a szemből ábrázolt, ránk néző figurák megközelíthetőbb benyomást keltenek, mint a profilból ábrázoltak, amelyek a szemlélőhöz képest oldalra néznek. Előfordul, hogy a figura egy üres pad/szék mellett ül, vagy padon, ahol még elfér mellette egy ember, és kinéz a képből, mintha várna valakire.

A leggyakrabban ábrázolt másik személy a segítő. A segítő vagy társak ábrázolásában szintén megjelenik az egyenrangúság kérdése, amire a két személy méretének, pozíciójának, kidolgozottságának, ruházatának, esetleg életkorának különbségéből lehet következtetni. Gyakori a segítő jelzésszerű ábrázolása (pálcikaember, vagy nem ábrázolt a fej vagy az arc), aminek az lehet az oka, hogy a rajzoló csak „megemlíti”, hogy segítőre is szükség van, de felmerül az egyenrangúság kérdése, a segítővel kiépíthető kapcsolat minősége is.

A magány konkrét ábrázolása is gyakran megjelenik. Az egyik rajzon a kidolgozott, szomorú tekintetű figurát üres tér veszi körül, s ezen az üres téren kívül pálcikaemberként ábrázolja a vele kapcsolatba nem kerülő „többiekét”. Jellemző a „külön világ” tematika is, amely megjelenik a fogyatékos ember világának és a világ többi részének elkülönülésében. Ezekon a rajzokon a rajzoló a két világot hermetikusan elzáró vonallal, a különböző rajzi elemek kontrasztjával és felirattal is jelzi, hogy a fogyatékos ember külön világban él. Érdekes, hogy mindkét rajzban ez a világ jobb, mint ahol a társadalom többi tagja él.

A fogyatékos mint aktív vagy passzív társadalmi részvétel ábrázolása

A figura aktív vagy passzív ábrázolása utalhat a fogyatékosról alkotott képre: tehetetlenként vagy cselekvőképes emberként ábrázolja a fogyatékos embert. Az aktív ábrázolások jellegzetesen cselekvés közben ábrázolt figurák. Az aktivitás hangsúlyozásaként szerepelhetnek a dinamikus, mozgáshangsúlyos ábrák, melyek azért is keltenek pozitívabb benyomást, mert a gyors vonallal megrajzolt ábrákat spontánnak érezzük, általában kevesebb intellektuális kontrollal készültek, mint a formahangsúlyos ábrázolások (Vass, 2006).

Passzivitást sugárzó ábrázolások például végtag hiányával nem kerekesszékekben, hanem székekben ábrázolt figurák. Ezek jellegzetesen statikus figurák, a mozgáshangsúllyal ellentétben a formahangsúly, a kontúrok, a háttér körvonalak formailag erősen szabályozottak, merev, mozdulatlan hatást keltenek (Vass, 2006). A passzivitás képzetét megerősítheti a figura segélykérő vagy közömbös arckifejezése.

A fogyatékos mint alacsonyabb társadalmi státusz

A fogyatékos mint alacsonyabb társadalmi státusz ábrázolásának jelei lehetnek a fogyatékos személy arc vagy fontos arcrészek nélkül való ábrázolása, bizarr, nem emberi arcrészek megjelenése, valamint amikor az egész figura nem emberszerű. A „nem fér bele az emberképébe” kategória szinte minden elemzőnél megjelent, de óvatosságra int, hogy az ide sorolt rajzok nagy változatosságot mutattak (például mitikus, nem valós alak, medveszerű arc, elmosódott, esetleg a kerekesszékekkel összemosódott testkontúrok). Meghatározhatatlan nemű vagy korú figura ábrázolása szintén személytelen megközelítésre utal. Gyakori az aszexuális ábrázolás, vagy amikor a két nemre utaló jegyek egyszerre vannak jelen a rajzban. A haj hiánya szintén a megfosztottság, meg-

alázottság jelképe lehet, különösen nők esetében. A gúnyolás, humorizálás is jelen van a rajzokban, bár az elemzők véleménye az egyes rajzokkal kapcsolatban nem volt egységes.

Gyermeki státusz

Gyermeki státuszra utalhat a rajzolónál fiatalabb figura ábrázolása, kisdud sémába illő testarányok (kis orr, előretolt homlok), a csecsemő vagy kisgyermek fej felnőtt test esetén, a figura egészéhez képest minőségromlás a fejnél. Ennél a kategóriánál és az arc nélküli ábrázolásoknál említett problémát, az arc rajzolásának nehézségét szintén érdemes figyelembe venni. Az arc a ruhával elfedhető testtel ellentétben egy relatíve nehezen megrajzolható részlet, a minőségromlást a rajzkészség hiányosságai is magyarázhatják.

Elveszettség, gyengeség, gyámoltalanság

Vass (2006) kutatásai szerint az apró, sarokba rajzolt figura jelezheti a külvilág veszélyként való megélését, a mintázatban a bal felső sarok preferenciájával, a figura elveszettségével mint empátiás minőséggel, zárt formákkal, megerősített kontúrokkal és a szokatlanul kis rajzmérettel jár együtt. Az üres lapon bal felső sarokban elhelyezkedő apró figura gyakran fordul elő a mintákban, olyan rajzokon is, amelyeken a kerekesszékre csak támaszkodó figurát több elemző is pozitív ábrázolásnak ítélte, és az önállósággal társította. Az elveszettségre, gyámoltalanságra, segítségre szorulásra utalhat az arckifejezés, a mimika, a kitárt kezek, melyek a rajzelemzés szakirodalmában (Vass, 2006, Hárdi, 2016) a megkapaszkodás igényét szimbolizálják, illetve a figura egyensúlyvesztett állapota. Határozatlanság benyomását kelti a gyenge nyomatékkal, habozó vonalvezetéssel, elmosódó vonalakkal, bizonytalan formai elképzelésekkel való ábrázolás, amikor a vonalak többszöri próbálkozással kerülnek a papírra.

Egyenlő társadalmi státuszra utaló jelek

Egyenlő társadalmi státuszra utaló jelek a magabiztosságot, erőt sugárzó alakok, álló testhelyzet (a kerekesszékekben félig álló figurák esetben is). Ilyennek érezzük a határozott vonallal készült rajzokat, amelyekben nincsenek megtorpanások, kisiklások. Jellemző a rendelkezésre álló tér optimális kitöltése, centrális elhelyezkedés, a figura stabilitása, egyensúlya. Vass (2006) szerint az erős energikus emberalak egyik megjelenési formája a boldog, vidám vagy játékos érzelmi-hangulati tónus, a görbék és ívek túlsúlya. Ezt a mintázatot az egyik elemző a „lazaság”, kifejezéssel írta le, hozzátéve, hogy gyakran együtt jár vele a „menő” ruházat, haj vagy kiegészítők. Ide sorolhatók az identifikációnál és az aktivitásnál felsorolt jellemzők is.

Boldogtalanság

A fogyatékos szomorúsággal, gyásszal való asszociációja kifejeződik a képek sötét, szomorú alaphangulatában. Jellemző kifejezése a lap üressége, a sötét színek használata, a befejezetlenség, üresség, reménytelenség érzése. Gyakori a boldogtalanság megjelenése: beteljesületlen vágyak ábrázolása gondolatfelhőben, lefelé görbülő száj, bánat, magány tanácstalanság az arckifejezésben. Ide sorolható még több jegy a passzivitás és az alacsonyabb társadalmi státuszról felsorolt jellemzők közül. A boldogtalanság, szomorúság mint sztereotípiák márkánsan megjelenik a narratív válaszokban is.

Személyközpontú vagy problémaközpontú ábrázolások

Balászné (2008) szerint a gyermekrajzokat szemlélve fontos, hogy mi az első, ami spontán módon ötlük a szemünkbe, mert az a rajz legfontosabb aktuális üzenete. Vass (2006) óvatosabban kezeli az első benyomást, de ajánlja a figyelmi fókusz módszerét, hagyjuk vándorolni a tekintetünket, és figyeljük meg, mely részlet kerül spontán módon a figyelem fókuszpontjába. A rajzból spontán módon kiemelkednek részletek, az elkülönülés, a színhasználat, a térbeli elhelyezés vezeti a figyelmünket. Hangsúlyosnak érzünk a rajz egészébe nem illő, ellenpólusként megjelenő részleteket, amelyek megtörik a kép ritmusát, szín- vagy formavilágát.

Egyes rajzokon a fogyatékoság az első, ami a szemünkbe ötlük, például az egyik rajzon a kerekesszékekben ülő ember kézcsontja vonzza oda a tekintetet centrális elhelyezkedése és szokatlan, felemelt, a figura arca elé tartott pozíciója miatt, vagy egy másik rajzon a grafit ceruzával rajzolt figurán a végtagcsontok zöld színnel való kiemelése. Ezzel ellentétben a személyközpontú ábrázolásokban a fogyatékoság észrevehető, de nem jellemző, nem uralja a képet, viszont van más, hangsúlyos mondanivalója: az ember van előtérben, a fogyatékoság háttérben marad. Néhány esetben nincs a fogyatékoságra közvetlenül utaló jel. Amikor nincs a fogyatékoságra utaló látható jel, vagy csak utalás, például a figura elrejtí az egyik kezét, felmerül a tagadás mint attitűd, amikor a fogyatékoság szégyellni, elrejtteni való „magánügy”, illetve a „nincs is semmi probléma” megközelítés, amely esetén az attitűdből hiányzik a támogatás, a közösségvállalás. Az értelmezésben a kép egészének összbenyomása, illetve a rajzoló verbális közlése nyújthat segítséget. A kamaszrajzok már említett sajátossága, hogy elrejtik a nehezen megrajzolható részleteket (például kezeket), így hátrahagyott kezek esetén ezen feltételezés a rajz egésze alapján erősíthető meg vagy vethető el.

A rajz és a rajzoló érzelmei

Az attitűdmérés verbális eszközeivel ellentétben a rajztesztek sokat elárulnak készítőjük érzelmeiről is. Balászné (2008) a következő szempontokat javasolja a rajzba projektált érzelmek felismeréséhez, értelmezéséhez: Az elbeszélő attitűdre utal a forma és színgazdagság, a hosszabb rajzolási idő, a kidolgozottság, a díszítő elemek megjelenése. Ezzel ellentétben az érzelmi kötődés hiányára utalhat sematikus ábrázolás, a színek és formák szegénysége. A rajzokból következtethetünk a fogyatékoság iránti attitűd érzelmi komponensére, de annak összetett volta miatt itt még fontosabb, hogy kellő távolságtartással kezeljük a rajzból világosan kiolvadni vélt érzelmi tartalmakat. A rajz egészének tónusa, hangulata, a rajzoló hangulatát tükrözi Vass (2006). Az érzelmi-hangulati tónus felismerése az egészleges elemzés egyik része. A hét lépéses rajzelemzésnek ez csak egy részlete, amely gyakorlatlan elemzőnél és kiragadva a részletes elemzésből a szemlélő saját projekciójának belevetésének veszélyét is hordozza, így mindenképp óvatossággal kezelendő.

A színeket, színdomináns képeket elsősorban érzelmekkel azonosítjuk. Jellemző a beszűkült színhasználat, kevés vagy egyetlen szín használata. Bár a rajzolóknak elvileg a rendelkezésére állt egy 12 színű ceruzakészlet, többen saját rajzeszközt használtak, és a rajzot grafitceruzával rajzolták meg, ami alapvetően nem volt a felajánlott színek között. A színhasználat beszédes, vannak vidám meleg színeket használó rajzok, de gyakoribbak a sötét, fekete, barna színeket használó, összbenyomás élménye tekintetében komor, depressziós hangulatúnak tetsző rajzok.

A figura empátiás minősége a legtöbb esetben a rajzoló érzelmeire utal, az ábrázolt ember egyensúlyvesztése, elveszettsége jelentheti a rajzoló bizonytalanságát, tanácstalanságát a fogyatékosággal kapcsolatban. Hogy ez mennyire specifikusan kapcsolható össze a rajzoló személyével, mennyire a fogyatékosággal kapcsolatos érzelmeivel, azt leginkább a rajzoló más rajzaival összevetve volna érdemes vizsgálni. A kérdés részletes

elemzése meghaladja ennek a dolgozatnak a kereteit. A rajzoló bizonytalanságra utalhat a rajz kis mérete, a gyenge nyomatékkal, habozó vonalvezetéssel, elmosódó vonalakkal való ábrázolás, bizonytalan körvonalak, darabos alakzatok, a vonalak többszöri próbálkozással kerülnek a papírra.

Pozitív érzelmek

A pozitív érzelmi–hangulati tónust a színek harmóniája, a humor, az eredetiség, a könnyedség, a kompozíció összhangja, az egész rajz pozitív összehatása jellemzi. A pozitív rajzoknak van narratívája, mondanivalója, egyértelműen pozitív képet ad az ábrázolt fogyatékos emberről. A magasabb nivójú rajzokon rögtön egyértelmű a pozitív attitűd megléte, de nem feltétlenül igaz, hogy csak tetszetős rajzok utalnak pozitív attitűdre, nyitottságra, kíváncsiságra, utalhat a rajzba fektetett energia. Ebből következően a hosszabb rajzolás idő, a színvonal javulásával együtt járó újrarajzolás, a ruha díszítése, a figura vagy a környezete szándékos díszítése, szebbé tétel.

Csak arcot ábrázoló rajzok

A mintában vannak csak arcot, illetve mellképet ábrázoló rajzok, ami több elemző szerint erőteljes érzelmi bevonódásra utalhat. Jellemző ezekre a rajzokra a kitöltöttség, jó nyomaték, biztos vonalvezetés. Ezen erős érzelmi hatás pontosabb tartalmáról erősen megoszlik az egyes elemzők véleménye. Az ábrázolt arcok arckifejezésébe az elemzők különböző érzelmeket látnak bele. A rajzoló élménye itt is meghatározó. Az ábrázolt arc lehet konkrét személy reális ábrázolása: megeshet, hogy az ábrázolt arcot csúnyának, torznak, ellenszenvesnek látjuk, míg valójában néhány aszimmetrikus vonással rendelkező személy arcának valóságghú ábrázolását látjuk.

Pedagógiai alkalmazás

Bár a téma komplexitása miatt ez a vizsgálat inkább előzetes pilot-kutatásnak tekinthető, érdekes, hogy a második vizsgálatnál a rajzok és tesztkérdések együtt sokat elárulnak a rajzoló fogyatékosághoz való hozzáállásáról. Úgy tűnik, hogy a rajzolás, esetleg a közös rajzok készítése segíthet a tabunak számító tapasztalatok, érzelmek felszínre hozásában, jó módszer lehet egy érzékenyítő program feldolgozásánál, a tapasztalatok elmélyítésénél, akár egy csoportbeszélgetés, kiértékelés hatékony eszköze lehet. Kárpáti Andrea szerint „A kamasz, akár a kisgyermek, az elmélyült alkotást mágiaként éli meg – akkor is, ha a művel végül elégedetlen, ha a kifejezés varázslata nem sikerült. A mű születése, maga az alkotás folyamata is jelképes értékű. Akár a performance vagy happening művészeti műfaja, a cselekvés maga is esztétikumot hordoz.” (2001b, p. 200.) Ebből az aspektusból szemlélve maga a rajzi kifejezés, amely „az élményfeldolgozás valamilyen állomásának reprezentánsa” (Gerő, 2003, p. 39.), szerves része lehet nemcsak az attitűdök feltárásának, de hatékony formálásának is a Gerő (1974) által leírt feszültségredukciós hatás miatt, amely segít az indulatok megszelídítésében, az élmények kommunikálhatóvá tételében. Malchiodi felhívja a figyelmet arra, hogy a rajzoltatás célja, hogy „lehetőséget adjon témák, érzések és más élmények kommunikálására, valamint az önkifejezésen keresztül új dolgok felfedezésére és problémák megoldására” (2003, p. 18.). Kramer (1994) hangsúlyozza a kreatív tevékenység során elinduló pszichológiai folyamatokban rejlő gyógyító, újjáteremtő erőt. Véleménye egybecseng Nagy József szavaival: „az önkifejezési képesség funkciója az élményképzés: magunk »termeljük« az élményt saját örömünkre, ezáltal helyreállítjuk, stabilizáljuk pszichikumunkat, lelki egészségünket. Bármilyen tevékenységünk az önkifejezés élményét adja, ha önálló, alkotó jellegű: kompetenciánk objektíválása, ennél fogva motivációs bázisa ha-

sonló az alkotási folyamat motivációjához. Az önkifejezés ugyanakkor kommunikáció is [...] Végül az önkifejezés gyakran szimulatív tevékenység, vagyis játékos jellegű, a játék motivációi is erősítik.” (2000, p. 269.)

Gyakorlati szempontok

Amikor nem áll rendelkezésre több elemző véleménye, az erőteljes érzelmi bevonódás miatt nagy a belemelegedés esélye, amelyet a rajz hosszabb befogadó, intuitív elemzésével, a rajzoló saját értelmezésének figyelmes hallgatásával, a konfrontáció módszerével és a fenomenológiai leírás technikájával érdemes tompítani. Vass Zoltán fontosnak tartja az intuitív elemzést, amikor a néző nem irányítja a figyelmét, hanem hagyja, hogy hasson rá a rajz. Az intuitív benyomások azonban sosem fogadják el feltétel nélkül, hanem összeveti a rajz szisztematikus elemzése során kapott eredményekkel. A fenomenológiai leírás „a rajz elfogulatlan, tárgyilagos, leíró jellemzése” (Vass, 2006, p. 832.): a rajz jellemzőinek objektív felsorolása értékelés, értelmezés és jelentésadás nélkül, amely abban segít, hogy az elemző figyelme ne szűküljön le az első benyomás által nyert jelentést, értelmezést alátámasztó jelzésekre. Az objektivitást segíti elő, ha figyelembe vesszük a rajz tartalmi-szimbolikus szintjén kívül a formai-szerkezeti jegyeit (grafomotoros vagy stilisztikus változók), valamint a kifejezés közzegét, amelyet röviden három kérdésben foglalhatunk össze: mit, hogyan és mivel.

Mindenképpen kerülendő egy-egy rajz értékítélete, vagy a pedagógus saját értelmezésének a rajzolóra való rákényszerítése. Megfontolandók Kárpáti Andrea szavai: „Az alkotó szöveges magyarázata a kamaszrajzok szimbólumainak megértéséhez nélkülözhetetlen. A rajz számos esetben segíti a szóbeli közlést, utat nyit az egyébként nehezen születő szavaknak. A magyarázatból gyakran egy egészen más képértelmezéshez jutunk, mint amit a látvány a felnőtt szemlélőnek sugall.” (2001b p. 200.)

Kamaszokkal való alkalmazás sajátos szempontjai

A kamaszok rajzaival kapcsolatban fontos szót ejteni az úgynevezett „rajzi törés” jelenségéről. A kamaszkorban az addigi rajzfejlődés megtörni látszik, amit teljesítményromlás és a rajzolási kedv elvesztése jellemez: „mivel továbbfejlődni nem képes [...] elveszti a motivációját, s a kifejezésre más, egyszerűbben bejárható utakat keres” (Kárpáti, 2005, p. 15.). Gerő (1973) szerint a gondolkodás és élményfeldolgozás változása okozza a gyermekek rajzkészségének látszólagos visszaeséseit. 9-12 éves korban a vizuális nyelv háttérbe szorul, sablonossá válik, kommunikációs értéke csökken, aminek egyik oka a gondolkodás és szemléletmód változása, és a verbális közlés szerepének megerősödése az önkifejezésben. Kárpáti kiemelten fontosnak tartja, hogy a kamaszkori látszólagos visszafejlődés nem törés, hanem egyfajta „vizuális nyelvváltás” (2005, p. 16.). 12 és 14 éves kor között fejlődik a tér- és mozgásábrázolás, a rajz elveszíti spontaneitását, sablonossá válik. A gyermekek felismerik képességeik hiányát, elégedetlenek rajzaikkal. A grafikus nyelv jelentősége csökken az élmények feldolgozásában, ami tartalom nélküli üres sémákban és jellegtelen kompozíciókban nyilvánul meg. Azonban „amennyiben a téma motiváló és az eszköztár bőséges” a kamaszok is szívesen rajzolnak (Kárpáti, 2001a, p. 26.). A kamaszok már fontosnak tartják a rajzok esztétikumát, gyakran kihagyják azokat a részleteket, amelyeket nem tudnak lerajzolni (például hátratett kezeket rajzolnak), szívesen ábrázolnak rajzfilmfigurákat és más sztereotip formákat, mert „így kielégítőnek érzik rajzaik minőségét”, és „megengedik a technikai kompetencia vagy fotográfás korrektség bizonyos hiányát” (Malchiodi, 2003, p. 69.).

Tapasztalataink alapján a teszt jelenleg inkább kvalitatív, mint kvantitatív elemzésre alkalmas, pedagógiai alkalmazásának legfontosabb indikációjának pedig az élménynek a maga komplexitásában való megjelenítését és annak verbális megfogalmazását elősegítő funkcióját találtuk.

Irodalom

1. Balázsné Szűcs, J. (2008). *Rajzelemzés belemagyarázás nélkül*. Budapest: Szort Bt.
2. Di Leo, J.H. (1983). *Interpreting Children's Drawings*. New York: Brunner and Mazel.
3. Fröhlich, A. (1996). Élettek – életálmok. In Márkus, E. (Ed.), *Halmazottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. (pp.15–25.) Budapest: BGGYTF
4. Gerő, Zs (2003/1974). *A gyermekrajzok esztétikuma*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
5. Hárdi, I. (2016). *A dinamikus rajzvizsgálat: DRV*. Budapest: Flaccus Kiadó.
6. Isaksen, L. W. (2002). Toward a sociology of (gendered) disgust. *Journal of Family Issues*, 23, 791–811.
7. Kárpáti, A. (2001a). *Firkák, formák, figurák. A Vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
8. Kárpáti, A. (2001b). A gyermekrajzok szimbólumvilága In Csapó, B. és Vidákovich, T. (Eds.) *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 193–207). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
9. Kárpáti, A. (2005). *A kamaszok vizuális nyelve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
10. Kovács, M. (2010). Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(1–2), 7–27.
11. Kramer, E. (1994). *Art as Therapy with Children*. Chicago, IL: Magnolia Street Publishers.
12. Lindzey, G. (1959). On the classification of projective techniques. *Psychological Bulletin*, 56(2), 158–168.
13. Malchiodi, C. A. (2003). *A gyermekrajzok megértése*. Budapest: Animula.
14. Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
15. Schuster, M. (2005). *Művészetlélektan*. Budapest: Panem.
16. Tiszai, L. (2017). Befogadás és kirekesztés dinamikái a közösségi zeneterápiában: egy innovatív program tapasztalatai. *Szociálpedagógia*, 1–2, 57–69.
17. Vass, Z. (2006). *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Budapest: Flaccus Kiadó.
18. Vass, Z. (2001). A kinetikus családrajz (Kinetic Family Drawings) alkalmazása a pszichodiagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 56, 107–135.
19. The educational benefits of „Draw a person with disability” test.

The educational benefits of „Draw a Person with disability” test

The aim of the research is to reveal the hidden dimensions of attitudes towards disability with projective drawing tests. Encountering with someone with disability can be an overwhelming experience in which a wide range of intrapersonal conflict can be present. Thus, it is difficult to express these encounters with verbal narratives, especially, because expressing negative feelings and thoughts about disability are against the social norms and rules. Authors studied 116 drawings: they asked different professionals and examined the emerging patterns in the light of related literature. There were different categories established according to the personal engagement of the author of the drawing from the schematic stick-figure to the complex and symbolic narratives. The authors identified many signs associated with different stereotypes of disability, such as social isolation, subordinated, childlike or equal social status, roblem-centered or person-centered approach. Because of the complexity and different layers of a drawing the narrative of the author is necessary to understand the picture. The main benefit of this test for educators and researchers is to providing opportunity to express someone's attitude towards disability in its complexity and helps to reveal and verbalize hidden or difficult narratives as well.

Key words: projective drawing test, attitude measurement, disability, disability awareness

A fogyatékossgal élő személyek felsőoktatáshoz történő hozzáféréseinek biztosítása Skóciában

*Fazekas Ágnes Sarolta**

A tanulmány a fogyatékossgtudomány széles és sokrétű szakterületén belül célirányosan a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatáshoz történő hozzáféréseinek kérdésével foglalkozik. Bemutatja a felvetett probléma egy, az általános gyakorlattól eltérő megközelítését, megoldását egy külföldi példa, a skót gyakorlat alapján. A skóciai szakmai konzultáció bemutatása azért fontos, mert paradigmaváltásként is értelmezhető a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatáshoz történő hozzáférése biztosításának gyakorlatában. A fő különbség az általános gyakorlathoz képest mindenekelőtt abban jelentkezik, hogy a skót gyakorlat az egyes képzési területeken előírt egészségügyi, orvosi szempontokon alapuló alkalmassági vizsgákat a hozzáférés társadalmi akadályainak tekinti. Azaz a skót törvényi változások bevezetését megelőző szakmai viták során azt a dilemmát boncolgatták, hogy vajon az alkalmassági vizsgák előírása, megkövetelése nem jelent-e hátrányos megkülönböztetést a fogyatékossgal élő személyekre nézve? A tanulmány bemutatja, hogy Skóciában specifikusan milyen előzményei voltak a törvényi változásoknak (mi generálta a törvényi változtatásokat), röviden összefoglalva, hogy miben áll az új törvényi szabályozás. Áttekintést ad arról, hogy a kapcsolódó hazai szakirodalomban milyen hasonló problémafelvetésekre került sor. A skót gyakorlat, amely hosszú társadalmi (szakmai) konzultációk során alakult ki, a felsőoktatáshoz történő hozzáférés biztosításának területén emberi jogi alapú megközelítésnek tekinthető. Ez alapvetően különbözik az országok többségében napjainkban is általánosan követett gyakorlattól, amely ezen a területen a fogyatékossgal élők felsőoktatáshoz történő hozzáférést orvosi, egészségügyi szempontok alapján ítéli meg.

Kulcsszavak: felsőoktatáshoz való hozzáférés, fogyatékossgal élő hallgatók, egészségügyi alkalmasság

Fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban

A fogyatékossgal összefüggő elméleti kérdéseknek napjainkban már rendkívül széles körű és igen sokrétű szakirodalma van. E szakterület önálló, multidiszciplináris tudományterületté nőtte ki magát. Jelen cikk e széles és sokrétű szakterületen belül célirányosan a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatáshoz történő hozzáféréseinek kérdésével foglalkozik. Bemutatja a felvetett probléma egy, az általános gyakorlattól eltérő megoldását, megközelítését egy külföldi példa, a skót gyakorlat alapján. A Skóciában e téren követett gyakorlat kevésbé ismert. Olyannyira, hogy néhány, elsősorban skót, angol és ír szakirodalmi közléstől eltekintve, a skót gyakorlathoz a nemzetközi (angol és német nyelvű) szakirodalom néhány közlésre szorítkozik, és (ismereteim szerint) hazai szakirodalmi közlés sem található. A témával foglalkozó főbb külföldi szakirodalmi források a következők: Scottish Executive, 2004; Disability Rights Commission, 2007; Stanley et al., 2007; Riddel, 2007; Sin, 2009.

Kérdésként vetődik fel mindezek után, hogy mi indokolja mégis a témával való foglalkozást? A téma felvetését az indokolja, hogy a cikkben bemutatásra kerülő skót gyakorlat a probléma megközelítésében és megoldásában eltérő utat követ az e területen jelenleg általánosan elterjedt és alkalmazott megközelítéstől és gyakorlattól. Önmagában persze ez még nem elegendő indok arra, hogy a témafelvetés valóban érdekes legyen a szakterület számára, hiszen a világ egyes országainak gyakorlatát szemügyre véve bizonyosan nagyon sokféle, egymástól jelentősen különböző gyakorlattal lehet találkozni a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatás-

* ELTE TáTK, Szociológia Doktori Iskola, PhD-hallgató, fave@t-online.hu

hoz történő hozzáféréseinek biztosítása során. A skót példa azért bír kitüntetett jelentőséggel, mert paradigma-váltásként is értelmezhető. Miben áll ez a paradigmaváltás? Mennyiben követ más utat a skót gyakorlat ezen a területen? A különbség mindenekelőtt abban jelentkezik, hogy a skót gyakorlat a felsőoktatáshoz történő hozzáférés során egyes képzési területeken előírt egészségügyi, orvosi szempontokon alapuló alkalmassági vizsgákat a hozzáférés társadalmi akadályainak tekinti. Azaz a skót törvényi változások bevezetését megelőző szakmai viták, konzultációk során lényegében azt a dilemmát boncolgatták, hogy vajon az alkalmassági vizsgák előírása, megkövetelése nem jelent-e hátrányos megkülönböztetést a fogyatékossgal élő személyekre nézve? A skót gyakorlat, amely hosszú társadalmi (szakmai) konzultációk során alakult ki, a felsőoktatáshoz történő hozzáférés biztosításának területén, emberi jogi alapú megközelítésnek tekinthető (*human rights based approach*). Ez különbözik az országok többségében napjainkban is általánosan követett gyakorlattól, amely ezen a területen a fogyatékossgal élők felsőoktatáshoz történő hozzáférését orvosi, egészségügyi szempontok alapján itéli meg (*medical model of disability*).

A cikk mindezek alapján röviden vázolja azt, hogy a felsőoktatás területén milyen változások idézték elő a probléma felvetődését. Bemutatja, hogy Skóciában specifikusan milyen előzményei voltak a törvényi változásoknak (mi generálta a törvényi változtatásokat), röviden összefoglalva, hogy miben áll az új törvényi szabályozás. A tanulmány mindezek után tárgyalja a skót modellt néhány elméleti (általánosabb és jogi) vonatkozását, végül áttekintést ad arról, hogy hazai szakterületen milyen módon került sor hasonló problémafelvetésekre, de nem kívánja párhuzamba állítani, összehasonlítani a skót és a magyar rendszert. A tárgyalt felvetések, követett gyakorlatok tárgyalása azzal a céllal történt, hogy ezek az új megközelítések szélesebb szakmai körben ismertté váljanak. Nincsen tehát szó arról, hogy az írás ezen megoldások, módszerek, megközelítések, gyakorlatok hazai átvételét javasolná, vagy sugalmazná.

A felsőoktatás szerkezetének és szerepének változása a 20. században

Napjainkban is tart a felsőoktatás területén az a folyamat, amely a második világháborút követően indult meg a fejlett országokban, s amely a hatvanas években erőteljesen felgyorsult és globális folyamattá vált. Lényege abban összegezhető, hogy a felsőoktatás néhány évtized alatt tömegessé vált, megszűnt elit képzésnek lenni. A felsőoktatás hallgatói létszáma igen gyors növekedésnek indult. Míg korábban, a képzés ún. elit szakaszában, az érintett korcsoportba tartozó fiatalok kevesebb, mint tíz százaléka került be a felsőoktatásba, addig napjainkban ez az arány jelentősen megnőtt. Általánosan elfogadott nézet szerint 35 százalék feletti részvétel esetén lehet tömeges felsőoktatásról beszélni. A két érték közötti arány esetében a képzés elit szakaszából a tömeges képzés szakaszába történő átmenetről beszélnek (Hrubos, 2000). Az említett folyamat beindulása és megerősödése alapvetően három tényezőre vezethető vissza (Schofer-Meyer, 2005). Egyrészt az országok többségében általánossá vált az a meggyőződés, hogy intenzív gazdasági fejlődés elképzelhetetlen a felsőoktatásból kikerülő, magasan képzett szakemberek nélkül. Ezzel párhuzamosan a felsőoktatás igen jelentős anyagi támogatást kapott, olyan forrásokat biztosítottak e terület részére, amelyek lehetővé tették mind az infrastrukturális, mind az oktatói, humán erőforrás háttér jelentős fejlesztését, bővítését. Harmadrészt e nagyarányú, minőségi és mennyiségi fejlődést e területen megalapozta és lehetővé tette a második világháborút követően kibontakozó és felerősödő demokratikus fejlődés, amelynek keretében általánossá vált a társadalom kirekesztő mechanizmusainak a felülvizsgálata. Ez a folyamat a felsőoktatás területén is jelentkezett (Schofer-Meyer, 2005), s fokozatosan kiépült e célkitűzések megvalósítását biztosító jogi környezet, intézményrendszer. A teljesség igénye nélkül, csak a legfontosabb mérföldköveket villanás-szerűen említve, meghatározó jelentőségű

volt e területen az ENSZ által 1948-ban elfogadott „Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata” (*Universal Declaration on Human Rights*), amelynek 26. cikkelye kimondja, hogy „Minden személynek joga van a neveléshez. A nevelésnek, legalábbis az elemi és alapvető oktatást illetően, ingyenesnek kell lennie. Az elemi oktatás kötelező. A technikai és szakoktatást általánossá kell tenni; a felsőbb tanulmányokra való felvételnek mindenki előtt – érdeméhez képest – egyenlő feltételek mellett nyitva kell állnia.” Nemzetek feletti szinten itt említik először a felsősoktatás területén az egyenlő feltételek melletti hozzáférés biztosítását. További fontos mérföldkőnek tekinthető UNESCO által 1960-ban elfogadott „Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezmény (*Convention against Discrimination in Education*)”. Ez az egyezmény, amely már célirányosan az oktatás területével foglalkozik, deklarálja, hogy a felsőoktatási intézményeket az egyének képességei szerint mindenki előtt, mindennemű diszkriminációtól mentesen, meg kell nyitni.

A felsőoktatás tömegessé válásával párhuzamosan értelemszerűen együtt járt a felsőoktatási hallgatói populáció összetételének fokozatos változása is. A hallgatók körében egyre nagyobb számban jelentek meg a fogyatékossgal élő hallgatók. Magyarországon nagyságrendileg ez az arány egy százalék körüli napjainkban (Laki, 2015), de egyes (elsősorban nyugat-európai országokban) ez az arány jelentősen nagyobb. Példaképpen az Egyesült Királyságban 12%, Skóciában 11% a fogyatékossgal élő hallgatók aránya (HESA, 2018). A fogyatékossgal élő hallgatók nagyobb számban történő megjelenése sajátos utat járt be a felsőoktatás tömegessé válása folyamatában. Jóllehet a fogyatékossgal élő hallgatók összes hallgatói létszámhoz viszonyított aránya relatíve alacsony, ennek ellenére a felsőoktatáshoz történő hozzáférésüket és a felsőoktatásban történő részvételüket biztosító jogi szabályozás fokozatosan, a 20. század harmadik harmadától indult meg.

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi részvételével kapcsolatos jogalkotásról – mind a nemzetközi, mind a hazai jogalkotás területén – részletes és sokoldalú áttekintést ad a szakterület egyik alapkönyve (Kálmán & Könczei, 2002, 3.7–3.9 fejezet stb.). Az ENSZ Közgyűlése 1982-ben fogadta el a fogyatékossgal élő személyek egyenjogú társadalmi részvételét elősegítő világprogramot. Az ENSZ által elfogadott világprogram megvalósításának felülvizsgálatára néhány évvel később, 1987-ben került sor. Ezen a találkozón merült fel először egy nemzetközi szintű egyezmény megalkotásának a gondolata, mely részletesen szabályozza a fogyatékossgal élő személyek jogait az élet különböző területein. Az 1990-es évektől kezdődött meg az ENSZ keretei között a „Fogyatékossgal élő Személyek Jogairól szóló Egyezmény” (*United Nation Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD)*) előkészítése, kidolgozása. Az Egyezmény elfogadására 2006. december 5-én került sor. Célirányosan a fogyatékossgal élő személyek jogaival kapcsolatos nemzetközi jogalkotás területén ez az ENSZ Egyezmény tekinthető a legmagasabb szintű szabályozásnak. Az Egyezmény 24. cikkelye tárgyalja az oktatással kapcsolatos jogokat (Lovász, 2007).

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi részvételét elősegítő nemzetközi szabályozás és annak gyakorlatba ültetése a felsőoktatás területén különösen az 1990-es évek elejétől vett komolyabb lendületet (Jameel, 2011). E folyamat és az alapvető emberi jogokkal kapcsolatos szemléletváltás szempontjából meghatározó jelentőségű volt az Amerikai Egyesült Államok törvényalkotása, amely 1990-ben átfogóan törvénybe foglalta a fogyatékossgal élő amerikai polgárok jogait (*Americans with Disabilities Act (ADA)*). Ez a törvény tekinthető az első, a fogyatékossgal élő személyek számára valóban esélyegyenlőséget megvalósító jogszabálynak, amely később modellként szolgált e területen a jogalkotás számára. A törvény szigorúan tiltotta a fogyatékossgal élő személyek diszkriminációját és szegregációját. Kovács Krisztina tanulmányában részletesen elemzi az amerikai szabályozás (ADA) jelentőségét a felsőoktatás területén. A szerző rámutat arra, milyen tényezők játszottak szerepet a törvény megalkotásában. A következőket írja: „A veterán katonák egyetemre törté-

nő bekerülésének természetes velejárója volt a háborúban megsérült, rokkant fiatalok továbbtanulásának felvirágoztatása is. Az Amerikai Oktatási Hivatal egy 1950-es felmérésének megállapítása szerint: „Az amerikai felsőoktatás történetében először jelentek meg tömegével fogyatékos veteránok, fogyatékoság szerint az enyhébb sérültektől a súlyos testi fogyatékosokig. Ezek a veteránok, csakúgy, mint más fogyatékos hallgatók, sok tekintetben különleges szolgáltatásokat igényelnek, amely lehetővé teszi számukra a tanulmányi munkában történő előrehaladást. [...] A felsőoktatásban tanuló fogyatékos hallgatók problematikájával az amerikai szakirodalom már az ötvenes évektől kezd foglalkozni. A polgárjogi mozgalmak és az új oktatási törvények megjelenéséig, vagyis a hatvanas évek elejéig érvényesül az a polémia, hogy vajon egy-egy szakon tanulhat-e egyáltalán fogyatékos diák. Az önrendelkező élet mozgalom leghíresebb alakja, Ed Roberts és súlyosan mozgáskorlátozott társai például nem kis harcok árán nyertek felvételt a Berkely Egyetemre 1962-ben” (Kovács 2011, p. 80.). A szerző kiemeli az 1973-as Rehabilitációs Törvényt (Rehabilitation Act) és annak 504. paragrafusát, amely kifejezetten a felsőoktatással foglalkozik, és amely nagy hatással volt a sérült hallgatók érdekérvényesítésének fejlődésére. Az említett törvény megszólítja a felsőoktatási intézményeket, hogy tegyék meg a szükséges lépéseket a fogyatékosággal élő hallgatók hozzáféréseinek és részvételének biztosítása érdekében. Kovács Krisztina a már idézett cikkében így foglalja össze az ADA jelentőségét a felsőoktatásban: „Az ADA hatására megnövekedett fogyatékos hallgatói létszám paradigmaváltásra készítette a felsőoktatást, s ez szembetűnően megváltoztatta e korszak publikációinak a hangsúlyát. Nem az eddig jellemző problémák (a felvételi eredmények elemzése, vagy a sérült hallgatók teljesítményeinek rangsorolása) kerülnek a közlések fókuszába, hanem a már megalakult és működő, a sérült diákokat segítő szolgáltatások rendszerét érintő kérdések, az oktatási módszerek és az információs technológiák nyújtotta lehetőségek kihasználásai.” (Kovács, 2011, p. 80.). Érdemes megemlíteni, hogy az amerikai törvény hatályba lépését követően nem sokkal, 1993-ban az ENSZ is elfogadott általános állásfoglalást a fogyatékosággal élő emberek jogairól és esélyegyenlőségéről („A fogyatékosággal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai” (Standard Rules)). Két évvel később ezt az állásfoglalást már a MEOSZ (Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége) is átvette.

A szakmai konzultáció előzményei Skóciában

A kilencvenes évektől kezdődően folyamatosan nőtt az Egyesült Királyságban, a felsőoktatásba bekapcsolódott fogyatékosággal élő hallgatók száma. Ez a tendencia különösen erősen jelentkezett a pedagógusképzés (tanítóképzés, tanárképzés) gyógypedagógus képzés szakterületeken. A legfrissebb rendelkezésre álló adatok alapján az Egyesült Királyságban, a 2016/17-es tanévben a felsőoktatási intézményekben tanulmányokat folytató hallgatók száma 2 317 880 volt. Az összes hallgató közül 279 115 hallgató volt fogyatékosággal bíró hallgató, ami arányában 12,04%-nak (!) felel meg. (HESA, 2018). A tanulási zavarokkal élő hallgatók aránya közel 40% körül mozog Skóciában (SFC, 2017). A fogyatékosággal élő hallgatók aránya tehát messze nem jelentéktelen a felsőoktatási hallgatói populációban. Az ezredforduló környékén már általános problémaként jelentkezett az, hogy a hatályos jogszabályok szerint az említett képzési irányokban (pedagógusképzés, tanítóképzés, tanárképzés, gyógypedagógus képzés) az előírt alkalmassági vizsgák miatt nagy számban kiszorultak a képzésben történő részvételből a fogyatékosággal élő személyek. A probléma 2004-ben már olyan súllyal jelentkezett, hogy a *Scottish Executive Education Department* széles körű szakmai konzultációt hirdetett meg az ügyben.

A felsőoktatáshoz történő hozzáférést szabályozó előírások Skóciában, 2004-ben

A szakmai konzultáció meghirdetésének időpontjában, 2004-ben Skóciában a vizsgálat tárgyát képező szakterületeken a felsőoktatáshoz történő hozzáférést illetően az 1993. évi szabályozás volt érvényben. A továbbiakban, a dokumentumban (Scottish Executive, 2004) foglaltakat a dokumentum eredeti fejezetcímeinek megtartásával, tartalmilag tömörítve idézem. Az eredeti jogi szöveggel pontosan megegyező fordítások dőlt betűvel szedettek. Skóciában az 1993-ban megalkotott rendelet szabályozta a hallgatóknak a pedagógusképzés kezdeti szakaszába történő („*initial teacher education*”) bekapcsolódását. A rendelet részletesen előírta a jelentkezők felvételi eljárásának a rendjét, beleértve az oktatással, képzéssel és regisztrációval felvételi eljárással kapcsolatos ajánlásokat is. Ez a jogi szabályozás tartalmazta azokat a követelményeket, amelyeknek a tárgykörbe tartozó képzéseknek meg kell felelniük.

A rendelet 3. paragrafusában foglaltak alapján:

„(1) Egy adott személy nem nyerhet felvételt a képzésre,

a) kivéve, ha teljesíti az államtitkár által a Skóciai Általános Tanítóhivatal (General Teaching Council for Scotland (GTCS)) folytatott egyeztetést követően meghatározott felvételi követelményeket;

b) ha a képzést nyújtó érintett intézmény vezetője azon a véleményen van, hogy a pályázót személyes alkalmatlansági okokból nem lehet tanárként alkalmazni;

vagy

c) ha az adott intézmény orvos szakértője nem bizonyosodik meg arról, hogy a pályázó a Skóciai Általános Tanítóhivatal (General Teaching Council for Scotland (GTCS)) által kiadott utasításokkal összhangban egészségügyileg alkalmas a tanításra."

A rendelet 6 (b) (ii) pontja kimondta, hogy:

"Annak érdekében, hogy az érintett intézmény irányító testülete pedagógusként történő regisztrációra ajánljon valakit a Skóciai Általános Tanítóhivatal (General Teaching Council for Scotland (GTCS)) felé, az érintett személynek

a) rendelkeznie kell egy vagy több, az intézmény által biztosított képzés során odaítélt tanári képesítéssel; és

b) bizonyítania kell

(i) az adott intézmény igazgatója felé, hogy ígéretes tanári eredményeket mutat majd fel; és

(ii) az adott intézmény orvosa felé, hogy a Skóciai Általános Tanítóhivatal (General Teaching Council for Scotland (GTCS)) által kiadott utasításokkal összhangban egészségügyileg alkalmas a tanításra" (Scottish Executive Medical Consultation, 2004, p. 2.).

Az orvosi, egészségügyi vizsgálatokkal kapcsolatos gyakorlat

A Scottish Executive Education Department által kezdeményezett konzultáció és széles körű elemzés során megállapították, hogy az orvosi, egészségügyi vizsgálati eljárás megszervezése és ügyintézése nem egységes Skóciában. Ez a hét skót egyetem gyakorlata alapján derült ki (ezek az egyetemek biztosítanak ugyanis alapfokú tanárképzést). Több jelentős különbséget fogalmazott meg az említett vizsgálat. Mindenekelőtt azt, hogy nem mindegyik egyetem alkalmaz orvos szakértőket a rendeletben előírt alkalmasság elbírálása céljából. Példaképpen, egyes egyetemek már az első félév során alkalmassági vizsgálatokat végeznek annak kiszűrésére, hogy al-

kalmassak-e a hallgatók a tanári, tanítói stb. pályára. Jelentős különbségeket tapasztaltak továbbá abban, hogy az egyes vizsgált egyetemeken milyen módon történik az orvosi vizsgálatok költségeinek a fedezése. A felmérések alapján kiderült, hogy egyes egyetemeken az orvosi vizsgálatok költségének egészét, vagy egy részét a hallgatók fizetik, míg más egyetemeken ettől eltérő gyakorlat van érvényben.

Az alkalmassági követelmények célja

A *Scottish Executive Education Department* által kezdeményezett vizsgálat (felmérés) egyik fontos célkitűzése volt annak pontos tisztázása, hogy a létező, előírt orvosi alkalmassági vizsgálatok milyen célt szolgáltak, miért kerültek előírásra? Kezdetben ezeket az orvosi előírásokat főként a gyermekek védelmére vezették be, például képpen a klasszikusan fertőző betegségek, mint például tuberkulózis, HIV stb. kapcsán. A hallgatók tanulmányainak megkezdése előtt, vagy az első félévben végzett orvosi szűrővizsgálatok többnyire csak előrehaladott esetekben bizonyultak hasznosnak. Például a HIV fertőzés esetében a fertőzöttség biztos kimutatása csak a fertőzést követő bizonyos idő elteltével lehetséges, és a tünetek a képzés későbbi időszakában jelentkeznének. Továbbá lehetnek a hallgatók/jelentkezők között olyan pszicho-szociális fogyatékosággal élő személyek is, akik veszélyeztethetik a gyermekeket. Az orvosi alkalmassági vizsgálatok nem igazán hasznosak ezekben az esetekben, mert csak kis bizonyossággal tudják megjósolni a pályázó tanításra való alkalmasságát.

A tanárképzés integrálása az egyetemi rendszerbe

Skóciában a probléma egységes megközelítését nehezítette két további körülmény is. Egyrészt az a tény, hogy a tanárképzést nem sokkal korábban integrálták a felsőoktatás rendszerébe, s egyelőre még nem teljesen kristályosodtak ki az új belső működési szabályok minden érintett oktatási intézményben. Ennél lényegesen súlyosabb problémaként lépett azonban elő az a tény, hogy számos egyetem új megközelítést vezetett be a hallgatókkal való közös munkában a képzés első éveitől kezdve. Nem volt ritka, hogy a karok közös elsőéves és néha másodéves programokat kínáltak, mielőtt lehetővé tennék a diákok számára, hogy a harmadik és negyedik évfolyamon végzett tanulmányokra szakosodjanak. Ilyen helyzetben lehetetlen volt megállapítani a felvételi (hozzáférési eljárás) során, hogy az általános képzési programban részt vevő diákok közül végül is kik azok, akik a tanári képzési irányt választják, szemben például a szociális munkával. Az a követelmény, hogy a harmadik évre való bejutás a tanárképzésben résztvevő diákok számára az orvosi vizsgálat elvégzésétől függhet, akadályt jelenthet a tanári pálya választásában. Tekintettel arra, hogy a szakmához való hozzáférés szélesebb körű biztosítása kiemelten fontos, ez egy hátráltató követelménynek tűnt. A felsőoktatási intézmények egy része már a 90-es évek közepétől foglalkoztatott fogyatékosügyi koordinátorokat, akik támogatták a fogyatékosággal élő hallgatókat, hogy sikeresen részt tudjanak venni a kiválasztott képzésben. A fogyatékosággal élő személyek hátrányos megkülönböztetését tiltó 1995. évi módosított törvényt (*Disability Discrimination Act (DDA)*) kiterjesztették az oktatásra. A hallgatók felsőoktatáshoz történő hozzáférését és felsőoktatásban való részvételt biztosító támogatási rendszerek (többek között szolgáltatások) kialakítását követelték meg a felsőoktatási intézményektől. A koordinátorok már a szabályozás bevezetése előtt sem a fogyatékoság "orvosi modelljét" ("medical model of disability") követve (nem annak szellemében) dolgoztak, hanem a hallgatóval együttműködve, közösen alakították ki a hallgató szükségleteinek megfelelő körülményeket. A fogyatékosággal élő hallgatók támogatása lényegében a társadalmi modell (*social model*) szellemében történt. Felmérték a hallgatók igényeit és törekedtek lehetőség szerint akadálymentes oktatási környezet kialakítására. Az ilyen, nem orvosi megközelítés lehetővé tette a felmerülő problémák feltérképezését (például a különböző fogyatékosággal élő (leendő)

hallgatók szükségleteinek megfelelő infrastrukturális környezet meghatározását), és megpróbált megoldásokat találni rájuk.

Nagy horderejű a *Scottish Executive Education Department* állásfoglalása, miszerint: „A felvetett problémák rámutatnak arra, hogy a tanárképzési programokat megkezdő hallgatók egészségügyi vizsgálatra kötelezése diszkriminatív.” (Medical Standards Consultation, 2004, p. 5.). A lényeg ebben az esetben úgy foglалható össze, hogy diszkriminatívnak tekintették (a szóban forgó képzési szakterületeken) az egészségügyi, orvosi alkalmassági vizsgák felvételi eljárás során történő előírását, megkövetelését. A *Scottish Executive Education Department* által készített összegzés szerint „...az oktatási ágazatban és a tágabb értelemben vett gyermekekre irányuló szolgáltatási ágazatban számos szakember dolgozik együtt a gyermekekkel; pl. iskolai asszisztensek, óvónők, speciális igényeket kiszolgáló szakemberek, szociális munkások, pszichológusok és logopédusok stb. Ezen szakemberek egyike esetében sem elvart az orvosi vizsgálaton való megfelelés a képzésük vagy oktatásuk megkezdésekor, illetve onnan történő kilépéskor a regisztráció vagy az azzal egyenértékű munkakezdés során” (Scottish Executive Medical Standards Consultation, 2004, p. 5.). Mindezek alapján a *Scottish Executive Education Department* arra a következtetésre jutott, hogy „...Azt gondoljuk ezért, hogy ezek az orvosi előírások diszkriminatívak, mivel semelyik más szakma nem követel meg hasonlót az oktatás/képzés és/vagy regisztráció során” (Scottish Executive Medical Standards Consultation, 2004, p. 5.).

A munkáltatók szerepe és felelőssége

A szakmai konzultációk során külön hangsúllyal említették a képzésből kikerülő végzett hallgatók munka világában történő elhelyezkedésének körülményeit, az ezzel kapcsolatos jogszabályozási rendszert. A konzultáció eredményeit a dokumentum a következőképpen összegezte:

„15. A fogyatékossgal élők megkülönböztetéséről szóló 1995. évi módosított törvény (DDA)¹ világosan kimondja, hogy a munkáltató felelőssége, hogy mindent megtegyen a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatási akadályainak leküzdésére; függetlenül attól, hogy ezek a fogyatékossgal akkor fordulnak elő, amikor egy személy pályázik egy adott álláshelyre vagy a tisztségviselés ideje alatt áll elő. A munkáltatók felelőssége, hogy tisztában legyenek a DDA-val kapcsolatos kötelezettségeikkel, és az egyedi esetek során ezekkel a kötelezettségekkel összhangban járjanak el.

16. Tekintettel arra, hogy a Skóciai Általános Tanítóhivatalnak (*General Teaching Council for Scotland (GTCS)*) nem felelőssége annak biztosítása, hogy a munkáltatók megfeleljenek a DDA előírásainak, visszas, hogy a nyilvántartásba való felvétel, amely az adott személy tanári szakmai alkalmasságához tartozik, az orvosi / fizikai állapottól függjön. Azt javasoljuk, hogy ha szükségesnek ítélik, hogy a tanárok orvosi vizsgálatnak vessék alá magukat, akkor helyénvalóbb lenne, ha ez inkább foglalkoztatási kérdés, mintsem regisztrációs kérdés lenne” (Scottish Executive Medical Standards Consultation, 2004, p. 5.).

Mindezek alapján a minisztérium javaslatai a következő voltak:

„19. Meg kell szüntetni az ilyen képzésekre való felvételhez szükséges orvosi vizsgálatok kötelező előírását; és meg kell szüntetni azt, hogy az általános orvosi vizsgálatok a Skóciai Általános Tanítóhivatalba (*General Teaching Council for Scotland (GTCS)*) történő regisztráció feltételei legyenek” (Medical Standards Consultation, 2004, p. 6.).

1. A fogyatékossgal élő személyek hátrányos megkülönböztetését tiltó 1995. évi módosított törvény a Disability Discrimination Act (DDA)

A szakterületi konzultáció eredményei

A Scottish Executive Education Department széleskörű szakmai egyeztetést tartott a vizsgálat (felmérés) alapján tett javaslatokkal kapcsolatban. Nem elemezve a feltett kérdéseket és nem értékelve a konzultáció eredményeként kapott válaszokat, az alábbi 1. táblázat tartalmazza a feltett kérdéseket és a kapott válaszokat.

FELTETT KÉRDÉSEK KAPOTT VÁLASZOK		
1. Egyetért-e azzal, hogy az orvosi előírások szerinti követelmények kezdeti bevezetése során fennálló körülmények olyan mértékben megváltoztak, hogy helyénvaló felülvizsgálni jelenlegi érvényességüket?		
Egyetértett	Nem értett egyet	Egyéb
79%	17%	4%
2. Egyetért-e azzal, hogy megakadályozni valakit abban, hogy vagy tanári alapképzést folytasson; vagy tanárként történő regisztrációra ajánlják; megtámadható a hátrányos megkülönböztetés elleni jogszabályok alapján?		
Egyetértett	Nem értett egyet	Egyéb
86%	11%	3%
3. Egyetért-e azzal, hogy a tanításra való orvosi alkalmasság inkább foglalkoztatási kérdés, mint regisztrációs kérdés?		
Egyetértett	Nem értett egyet	Egyéb
70%	26%	4%
4. Ha a jelenlegi egészségügyi előírásokat elhagynák úgy, ahogy javasoljuk, szükségesnek tartja-e, hogy a helyi hatóságoknak, mint munkáltatók alternatív, kötelező vagy nem kötelező jellegű rendelkezéseket hozzanak?		
Egyetértett	Nem értett egyet	Egyéb
54%	38%	8%
5. Egyetért-e azzal, hogy amennyiben a skót egyetemekre belépő és onnan kilépő hallgatókra vonatkozó orvosi előírások megszüntetésére jutottunk, ugyanúgy helyénvaló, hogy más EU-országokból érkező állampolgárokkal kapcsolatos megfelelő rendelkezéseket is törölni kell?		
Egyetértett	Nem értett egyet	Egyéb
92%	8%	0%

1. táblázat. A konzultáció során feltett kérdések és kapott válaszok. Forrás: Scottish Executive, Consultation on Medical Standards – Conclusions (Annex B, 2004, p. 1–3.)

Törvényi változtatások, tapasztalatok

A Scottish Executive Education Department által végzett előzetes elemzések, vizsgálatok, valamint a széles körű szakmai egyeztetés, konzultáció eredményeinek alapján az említett képzési szakterületeken megszüntették az orvosi (egészségügyi) felvételi követelményeket és a munkaadók felelősségi körébe (kompetenciájába) helyezték az alkalmassági vizsgálatok elvégzését, annak megítélését, hogy az adott konkrét munkakör betöltésére az illető személy alkalmas-e vagy sem. (Scottish Executive, Consultation on Medical Standards – Conclusions (An-

nex B), 2004, p. 1–3). A szakirodalomban a legutóbbi időkig nem található olyan közlés, amely beszámolt volna a bevezetett gyakorlatból adódó problémákról. „Skóciában nem létezik az orvosi, egészségügyi (fitness to practice) alkalmassági követelmény, a kompetencia és eljárási szabályozás (framework of competence and conduct) keretrendszerélelgséges a lakosság védelméhez.” (DRC, 2007, p. 6.).

A kapcsolódó hazai jogi szabályozás rövid áttekintése

Mielőtt a témakörrel kapcsolatos hazai szakirodalom tárgyalására kerülne sor, célszerű röviden áttekinteni a hazai jogi szabályozást ezen a területen. Fontos kérdésként merül fel a fogyatékossgal élő hallgatók esetében, hogy a felsőoktatáshoz történő hozzáférést biztosító jogszabályok konkrétan milyen követelményeket, kritériumokat fogalmaznak meg. A 2011. évi CCIV. törvény szövege nem említi azt, hogy a fogyatékossgal megéléte bármilyen vonatkozásban hozzáférést korlátozó (szűkítő) lenne. A 2011. évi CCIV. törvény 40.§ (2) c. bekezdése feltételes formában kimondja, hogy „[...] *alapképzésre és osztatlan képzésre történő felvétel feltétele lehet egészségügyi-, szakmai-, pályaalkalmassági vizsgálat.*” A 102.§ 4) pontja egy meghatározott területen (a pedagógusképzés területén) egyértelműen alkalmassági vizsgát követel meg: „[...] *a pedagóguspályára jelentkezőknek a felvételi eljárás keretében alkalmassági vizsgán kell részt venniük.*” A törvényt értelmező fejezet tartalmazza a vonatkozó fogalmak értelmezését is: „108. § (2) „*Egészségügyi alkalmassági vizsgálat: orvosi vizsgálat, amelynek célja annak megállapítása, hogy az egyén testi adottságai és egészségi állapota alapján képes-e felkészülni a választott tevékenység ellátására, ennek során nem kerül-e veszélybe egészsége.* [...] 108. § (29) *pályaalkalmassági vizsgálat: olyan képességvizsgálat, amelynek keretei között megállapítják, hogy a jelentkező rendelkezik-e azokkal az egyéni képességekkel, tulajdonságokkal, amelyek alkalmassá teszik a képzésben való részvételre, a megszerzett szakképzett-ségnek megfelelő tevékenység ellátására.*” Ebből következően a fogyatékossgal megéléte (jóllehet a törvény erre vonatkozóan nem tesz explicit kijelentést) ténylegesen mégis csak hozzáférést, a szabad szakválasztást korlátozó tényezőként értelmezhető.

A fogyatékossgal élő jelentkezők számára tehát vannak olyan szakok, szakterületek, amelyek esetében a felvétel feltételeként a felsőoktatási intézmények előírhatnak alkalmassági követelményeket, és vannak olyan szakok, ahol nem írnak elő alkalmassági követelményeket a felvétel során. A felsőoktatási intézményekbe történő felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet 1. melléklete tartalmazza azokat az alapképzési szakokat és osztatlan mesterképzési szakokat, amelyek esetében a felsőoktatási intézmények egészségügyi, pályaalkalmassági követelményeket írhatnak elő, illetve gyakorlati, szakmai vizsgát szervezhetnek (423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet 1. melléklete). A Tempus Közalapítvány összefoglaló online felületes tájékoztatásában az alábbiakat fogalmazza meg: „*A felvételi vizsgák tartalmazhatnak olyan elemeket is, amelyeket bizonyos fogyatékossgal esetén a jelentkező nem tud teljesíteni, és amelyeket nem lehet adaptálni a speciális igényeknek megfelelően.* [...] *A jelentkezőnek tisztában kell lennie azzal, hogy a fogyatékossgal nem jelent-e olyan nagyfokú nehezítő tényezőt az adott szak elvégzésében, amely miatt kudarcok érhetik, esetleg nem tudja tanulmányait befejezni*” (Tempus, 2016, p. 1.) A megfogalmazottak a problémát a fogyatékos személy (fogyatékossgal megéléte) problémájának tekintik. Az elmondottakat példázza tovább a minden őszi és tavaszi félév kezdete előtt kiadott Felvételi Tájékoztató, amely tartalmazza a felvételi eljárás rendjét, a sajátos képzéseket, és a kizáró (hozzáférést szűkítő) okokat. A tanító- és óvodapedagógus alapképzési szakokra jelentkezőknek például énekzenei, testi, egészségi és beszédalkalmassági vizsgát kell tenniük. Az egészségi alkalmassági vizsga során – a súlyosság mérlegelése alapján – kizáró ok lehet az alapvető motoros (testi) képességeket érintő, vagy érzék-

szervi, pszichés fejlődési zavar. Konkrét kizáró okként határozzák meg a diszlexiát, diszgráfiát, diszkalkuliát (Felvételi Tájékoztató, 2017).

A problémakörrel kapcsolatos hazai szakirodalom vázlatos áttekintése

Jóllehet a hazai szakirodalomban nem elemezték az itt bemutatott skót gyakorlatot, a szakterület hazai szakemberei azonban érzékelték a problémát, és azt több szakmai publikációban tárgyalták. Érthető módon a hazai szakirodalomban a tanulási zavarokkal (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, stb.) élő fogyatékos személyekkel kapcsolatban merült fel a probléma, hiszen Magyarországon is az ilyen fogyatékossgal élő hallgatók részaránya a legnagyobb, közel 60% az összes fogyatékossgal élő hallgatók között (OH, 2017). Az alábbiak nagyon rövid, vázlatos áttekintését adják annak, hogy a probléma miként vetődött fel Magyarországon.

A Felsőoktatási Tanácsadó Testület által kiadott „*Tanácsadás az esélyegyenlőségért*” 2002-ben megjelent konferenciakötetben Soósné Dr. Faragó Magdolna cikke nagyon röviden tárgyalja a fogyatékossgal élő személyek alkalmasságának vizsgálatát és így nyilatkozik: „*Véleményem szerint a felsőoktatásban ma megszokott nézet az alkalmassági vizsga – illetve közvetve a szakmai gyakorlat – meghatározó szerepéről a fogyatékosok esetén, mélyégesen átgondolatlan, antihumánus. Nem fogadható el, hogy az alkalmassági vizsga döntse el, hogy bármely érzékszervi vagy testi fogyatékos jelentkező bármely szakon is ne tehessen felvételi vizsgát. Azt pedig végképp nem tartanám helyesnek, ha az intézmények maguk határozhatnák meg, s a tárca pedig közzétenné (ahogy ezt eredetileg tervbe vették), hogy mely szakok felvételét nem ajánlják a fogyatékosoknak. Legyen esélyük legalább megpróbálni azon a területen továbbtanulni, ami iránt érdeklődnek, amiben önmagukat fejleszteni szeretnék! A felsőoktatási intézmények ma már amúgy sem garantálják hallgatóik elhelyezkedését, sőt, többségük még azt sem tekinti feladatának, hogy a végzős hallgatók munkába állását elősegítse*” (Soósné Dr. Faragó, 2002, p. 43.). Soósné Dr. Faragó Magdolna a cikkében már felveti azt a megközelítést, hogy a vakság, mint fogyatékossg nem kell, hogy feltétlenül teljes kizárást jelentsen a példa szerint a pedagógusképzésből).

Gyarmathy Éva és Czenner Júlia több, mint egy évtizeddel később megjelent tanulmányában a diszlexiás személyek oktatáshoz történő hozzáféréssel kapcsolatos problémákat fejtegeti. A kérdésnek pedagógiai-pszichológiai oldalával, és ezeknek az oktatásra és kultúrára gyakorolt hatásával foglalkoznak. Mindezt néhány személy egyéni példáján keresztül mutatják be, leírva küzdelmüket, sikereiket és kudarcaikat tanulmányaik és a szakmai munkájuk során. A következőket írják: „*Elhivatott és sikeres fiatal óvónők küzdenek azért, hogy a hivatásukat végezhessek. Vajon miért nem felelnének meg a diszlexiájukkal, tanulási zavarukkal együtt a gyerekeknek? Nem tudnák felolvasni a meséket? Rossz helyesírásra tanítanak az óvodásokat? Nem alkalmasak az óvodások idegen nyelv-tanítására?*” (Gyarmathy & Czenner, 2014a, p. 44.).

Az említett szerzőpáros tizennyolc felsőoktatási intézmény körében végzett felmérést (kértek tájékoztatást) a tanulási zavarokkal élő hallgatók felsőoktatáshoz történő hozzáféréssel és felsőoktatásban való részvételével kapcsolatosan. A megkérdezett tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus, valamint honvédtiszti képzéseket indított felsőoktatási intézmények majdnem felében megerősítették, hogy alkalmaznak alkalmassági vizsgát és a tanulási zavarokat (diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia, stb.) kizáró okként határozzák meg. A szerzők következőképpen foglalják össze a tapasztalataikat: „*Az informálódás során a lehető legkülönbözőbb hozzáállást tapasztaltuk, mind pozitív, mind negatív irányban. Voltak olyan intézmények, ahol teljes mértékben magától értetődő volt az, hogy az egyenlő bánásmódot biztosítani kell azoknak is, akiknél a tanulási nehézségeket felsőoktatási tanulmányaik során diagnosztizálták. Találkoztunk olyan intézménnyel is, ahol esetlegesen még az okirat-hamisítás vagy a szándékos félrevezetés vádja is érheti azt, aki mentességet szeretne kérni a megfelelő dokumentumokra hivatkozva.*

Bizonyos intézmények esetén a kitartás célravezető, itt javasolt, hogy minden kérelmezést írásban eszközöljenek, mert az intézménytől kapott válasz bizonyító erejű lehet esetleges további eljárás során.” (Gyarmati & Czenner, 2014b, p. 1.). A cikk utat mutat a probléma lehetséges feloldása irányában. A szerzők a következőket írják: „A jövő útja a tudásmegosztás, a csapatmunka, az open up education és az akadálymentesítés. Még az Európai Unió is kifejezetten támogatja ezeket a tendenciákat. Számos nagy hírű egyetem megnyitotta az online tanulás útját. Egyetemi diploma szerezhető önálló tanulással. Az oktatás számára igyekszik ingyenessé tenni az Európai Unió azokat az anyagokat, amelyek a szerzői jogdíjak miatt kevésbé elérhetők. Így egyre nagyobb tere nyílik az önálló és közösségi tanulásnak is. A legnagyobb szabású változtatás azonban a szemléleti váltás, az akadálymentesítés. Ez a fogalom egyelőre az oktatást inkább csak afféle perifériásan érintő jelenségként lebeg a köztudatban. Mintha csak arról szólna, hogy tolokocsival is bejusson az iskolába a tanuló, vagy mondjuk a siket diákok is tanulhassanak az egyetemen. Pedig az akadálymentesítés ennél sokkal többet jelenthet, sőt a jövőben alapszemléletté válik majd. A lényege, hogy olyan környezetet kell teremteni, amely széles rétegek számára teszi lehetővé a képességeinek és érdeklődésének megfelelő szintű tanulást és teljesítményeket. Remélhetőleg ennek a szemléletnek a következtében a most még külön jelzővel akadálymentesnek nevezett megoldások a jövőben szokásos elvárásként jelennek meg. Jelenleg az akadálymentesítés csupán mint a jó példa kerül előtérbe.” (Gyarmathy & Czenner 2014b, p. 1).

A Gyarmathy Éva és Czenner Júlia cikkében foglaltak azért igen fontosak jelen vizsgálat szempontjából, mert a szerzők direkt és indirekt módon már felvetik azt a gondolatot, hogy bizonyos területeken (esetükben elsősorban a tanulási zavarokkal küzdő egyénekről [diszlexiás, diszkalkuliás, diszgráfiás, stb.] egyénekről van szó) megkérdőjelezhető az alkalmassági vizsgák előírásának követelménye. Véleményük szerint ezek az alkalmassági vizsgák, mint „előszűrők” a felvételi eljárásban, adott esetben inkább kizáró körülményként jelentkezhetnek (vagyis diszkriminációt jelentenek), holott az illető egyének alkalmasak lehetnek a tanítói, pedagógiai, gyógypedagógiai stb. pályákra. E cikkben megfogalmazott alapprobléma tehát itt már felvetésre kerül. Ugyanakkor a szerzők a felsőoktatáshoz történő hozzáférést de facto szűkítő alkalmassági vizsgák előírását bizonyos képzési területeken ugyan jogi szempontból kritizálják, de nem említik, nem hivatkoznak arra, hogy a nemzetközi szakirodalomban a probléma megítélése már más paradigma alapján, azaz a fogyatékossgal emberi jogi modelljén (*human rights based approach*) alapul. A szóban forgó cikkek csak egy kvázi szűk területet érintenek, elsősorban a tanulási zavarokkal kapcsolatosak, nem pedig a fogyatékossgal területére átfogóan (*cross-disability approach*) vetik fel a problémát. A szerzőpáros lényegét látóan emeli ki a következőket: „Az „akadályhozás” az a törvényi eljárás, amikor a törvényekkel nemhogy csökkentenénk, de még növeljük is az akadályokat mind az egyéni, mind a társadalmi teljesítmények terén. A legtöbb esetben a diszkrimináció súlyos és jellemzően negatív következményekkel jár. Különösen így van ez, ha „csípőből” és nem szakmai megalapozottsággal járnak el az intézmények.” Megoldásként a következőket javasolják: „Akadályhozás helyett ideje akár törvénymentes, de mindenképpen akadálymentes oktatást kialakítani, amely az egyéni jellemzőbeli eltéréseket és a szociokulturális kisebbségi helyzetet nem a diszkrimináció eszközével kezeli” (Gyarmathy & Czenner, 2014b, p. 1.).

A fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatáshoz történő hozzáféréseivel, az alkalmassági vizsgákkal, illetve a hallgatók (potenciális hallgatók) alkalmasságával kapcsolatban Kovács Krisztina (Kovács, 2013) és Lányiné Engelmayer Ágnes (Lányiné, 2013), továbbá Imre Anna és Kállai Gabriella (Imre & Kállai, 2014) is, valamint Sági Matild és Nikitscher Péter (Sági & Nikitscher, 2014) is végzett vizsgálatokat. Jóllehet jelen ismertetésnek nem tárgya, ezen vizsgálatok eredményeinek, tanulságainak ismertetése, de érdemes összevetni az említett szakirodalmi közleményekben foglaltakat a skót kérdésfelvetésekkel és a konzultációk során kapott eredményekkel.

Összegzés

Érdemes zárógondolatként idézni Chin Hoong Sin: „*Medicalising disability? Regulation and practice around fitness assessment of disabled students and professionals in nursing, social work and teaching professions in Great Britain*” című cikkében tett egyik igen fontos, általános megállapítását, mely szerint: „A skót kormány megállapította, hogy az orvosi szűrés már nem hasznos az egészségügyi kockázatok kezelésének eszközeként, és nincs összhangban a fogyatékoság egyenlőségének előmozdításával, mivel az egészségügyi kritériumok 'orvosi modellje' nem egyeztethető össze a DDA társadalmi modelljével.” (a szerző a fogyatékosággal élő személyek hátrányos megkülönböztetését tiltó 1995. évi módosított törvényre utal (*Disability Discrimination Act [DDA]*) (Sin, 2009, p. 1523.). Fontos még kiemelni, hogy a német és angol nyelvű szakirodalomban a legutóbbi időkig nem található olyan közlés, amely beszámolt volna a bevezetett gyakorlatból adódó problémákról.

Elméleti szempontból nyilvánvalóan annak a kérdésnek van kiemelt jelentősége, hogy valójában diszkriminatívnek tekinthetők-e az előírt alkalmassági vizsgák, követelmények? Akik emellett az álláspont mellett érveltek, azok egyértelműen hátrányos megkülönböztetésként értelmezték a fogyatékosággal élő hallgatókra (leendő hallgatókra) nézve ezeket az előírásokat. A témával foglalkozó néhány mértékadó elméleti munkában egyértelműen megállapításra kerül, hogy diszkriminációról abban az esetben lehet beszélni, ha ésszerűtlen különbségtételről van szó bizonyos jogok gyakorlásával összefüggésben. Ezt a lényegi meghatározottságot több elméleti mű hangsúlyozza (Tomuschat, 1981; Eide & Opshal, 1990). Az „*ésszerűtlen különbségtétel*” fogalma persze indefinit fogalom, hiszen igen nehéz a konkrét esetekben egzakt módon meghatározni, hogy mi is értenő ezalatt. Vagyis nehéz megválaszolni az alapkérdést, nevezetesen azt, hogy az itt vizsgált esetben valóban diszkriminatívnek tekintendők-e (tekinthetők-e) a vitatott előírások, vagy sem? Annyi megalapozottan állítható, hogy a törvényalkotókat egészen bizonyosan nem az a cél vezette, hogy ezen a módon okozzanak hátrányt a fogyatékosággal élő személyeknek. Egyszerű különbségtételről van itt inkább vélhetően szó. „*A diszkrimináció és az egyszerű különbségtétel közötti eltérés talán leglényegesebb, s az Európai Emberi Jogi Bíróság által is megerősített ismérve, hogy az utóbbinak mindig van objektív, jogos indokolható és igazolható okai. Diszkriminációnál a megítélés alapjául szolgáló szempont ezzel szemben irreleváns – azaz teljesen lényegtelen az adott kérdés, feladat, teljesítmény stb. szempontjából –, szubjektív és a racionalitás szintjén teljességgel indokolhatatlan. Másik lényegi jellemző, hogy diszkrimináció esetében az elérni kívánt cél és a különbségtétel adott módja között nincs ésszerű egyensúly és arány*” (Kálmán & Könczei, 2002, p. 142.).

A skót gyakorlatot illetően érdemes még egy, a témával kapcsolatos szakirodalomban egyetlen esetben sem említett, ugyanakkor mégis igen fontos tény megemlíteni. Nevezetesen azt, hogy a skót gyakorlat valójában nem oldotta meg a problémát, csupán a probléma felmerülésének a helyét változtatta meg. Hiszen egyszerűen arról van szó, hogy a pályaalkalmasság megítélésével kapcsolatos problémát, felelősséget áthelyezte az oktatósi intézményektől a munkaadókhöz. Szó sincsen tehát a probléma valós megoldásáról, a munkaadóknál pontosan ugyanaz a probléma jelentkezett, mint ami a felsőoktatási intézményekben generálódott korábban. E kérdéskör részletes tárgyalása azonban nem tárgya e cikknek, amelynek elsődleges célja a probléma felvetése, a szakmai diskurzus világába való beemelése volt.

Irodalom

1. Association for Higher Education and Disability (AHEAD) (2012). *Opening Access to Teacher Education and Practice for Students with Disabilities*. Dublin: AHEAD Educational Press Retrieved from: https://www.ahead.ie/userfiles/files/Ahead_conference_01_06.pdf (2018. 02. 05.)

2. Disability Rights Commission (2007). *Maintaining Standards: Promoting Equality*. London: Disability Rights Commission.
3. ENSZ (1948). *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*. Párizs: Egyesült Nemzetek Szövetsége. Retrieved from: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf (2018. 02. 05.)
4. Gyarmathy, É. & Czenner J. (2014a). Diszlexia és Diszkrimináció. *Iskolakultúra*, 3, 41–50. Retrieved from: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00183/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_3_041-050.pdf (2018. 02. 05.)
5. Gyarmathy, É. & Czenner J. (2014b). *Akadályozás és egyetemes tervezés*. Taní-taní Online. Nyitott pedagógiai blog. Retrieved from: http://tani-tani.info/akadalyhozas_es_egyetemes (2018. 02. 05.)
6. Higher Education Statistics Agency (HESA) (2018). *Higher education statistics for the United Kingdom 2016/2017*. HESA: 95 Promenade, Cheltenham, GL50 1HZ. Retrieved from: <https://www.hesa.ac.uk/news/11-01-2018/sfr247-higher-education-student-statistics/numbers> (2018. 02. 05.)
7. Hrubos I. (2000). A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a huszadik század második felében. *INFO-Társadalomtudomány* 49, 7–14.
8. Imre A. & Kállai G. (2014). Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági intézményi tapasztalatai az interjúk tükrében. *Iskolakultúra*, 1, 99–116. Retrieved from: http://www.matarka.hu/klikk.php?cikkmutat=2022416&mutat=http://epa.oszk.hu/00000/00011/00181/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_1_099-116.pdf (2018. 02. 05.)
9. Jameel S. S. (2011). Disability in the Context of Higher Education: Issues and Concerns in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 7, 1–22.
10. Kovács K. (2011). A fogyatékossgal élő hallgatók helyzete a hazai és néhány külföldi ország felsőoktatási intézményeiben. *Pedagógusképzés*, 3–4, 77–92.
11. Kovács K. (2013). *A fogyatékossgal élő hallgatók szakmai alkalmasságának megítélése – a szakirány választás tapasztalatai a Bárczin*. Vitaanyag. Budapest: ELTE BGGYK.
12. Kálmán Zs. & Könczei Gy. (2002). *A Taligetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.
13. Laki I. (2015). A felsőoktatás hallgatói – a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányai. In Karlovitz, J. T. (szerk.): *II. IRI Társadalomtudományi Konferencia Sturovo*. Retrieved from: www.irisro.org/tarstud2015aprilis/66Lakilldiko.pdf (2018. 02. 05.)
14. Lányiné Engelmayer Á. (2013). *Speciális szükségletű (fogyatékossgal élő) fiatalok felsőoktatásba történő felvétele és alkalmasságuk megítélése. Elvi, filozófiai, szakmai szempontok*. Budapest: ELTE BGGYK. Retrieved from: http://www.barczi.elte.hu/media/ea/e5/c3da523bfd8c7eaf2670e008217270f15031e9f76540afdae1b849f962a6/L%C3%A1nyin%C3%A9_-_Fogyat%C3%A9kosok_a_fels%C5%91oktat%C3%A1sban.doc (2018. 02. 05.)
15. Lovász L. (2007). Az Egyesült Nemzetek Szervezetének fogyatékosügyi politikája (1945–2006). *Kapocs*, 2, 1–14. Retrieved from: http://epa.oszk.hu/02900/02943/00029/pdf/EPA02943_kapocs_2007_2_06.pdf (2018. 02. 05.)
16. Oktatási Hivatal (OH) 2017. Fogyatékossgal élő hallgatók száma a felsőoktatásban. Statisztikai adatok. (kért adatok).
17. Riddell S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Kelly, K. Georgeson, J., Hurst, A. & Peelo, M. (2007). *Discourses of Disability, the Idea of Fitness to Practise and the Negotiation of Identity*. Contribution to symposium on Lifelong Learning and Social Justice: macro, micro and meso perspectives. London: British Educational Research Association Conference. Retrieved from: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/09iii_BERAseminar07_paper_sr.pdf (2018. 02. 05.)
18. Sági M. & Nikitscher P. (2014). Mit tapasztaltak a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán? *Iskolakultúra*, 1, 82–98.

19. Scottish Executive (2004). *Medical Standards Consultation*. Victoria Quay Edinburgh: Scottish Executive Education Department. Retrived from: <http://www.gov.scot/Publications/2004/02/18853> (2018. 02. 05.)
20. Scottish Executive (2004). *Medical Standards Consultation Conclusion and Next Steps*. Victoria Quay Edinburgh: Scottish Executive Education Department. Retrived from: <http://www.gov.scot/Publications/2004/08/19824> (2018. 02. 05.)
21. Scottish Funding Council (SFC) (2017). *Report on Widening Access 2015-16*. Edinburgh: Scottish Funding Council. Retrived from: <http://www.sfc.ac.uk/publications-statistics/statistical-publications/statistical-publications-2017/SFCST082017.aspx> (2018. 02. 05.)
22. Schofer, E. & Meyer, J. W. (2005). *The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century*. Stanford, CA: Center on Democracy, Development, and The Rule of LawStanford Institute on International Studies. Retrieved from: https://cddrl.fsi.stanford.edu/sites/default/files/Schofer-Meyer_No32.pdf (2018. 02. 05.)
23. Sin, C. H. (2009). Medicalising disability? Regulation and practice around fitness assessment of disabled students and professionals in nursing, social work and teaching professions in Great Britain. *Disability and Rehabilitation*, 18, 1520–1528.
24. Soósné Dr. Faragó M. (2002). A felsőoktatás lehetőségei a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének előmozdításában. In Rajnai, N. (szerk.) (2002). *Tanácsadás az esélyegyenlőségért* (pp. 36–49). Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. Retrieved from: http://www.feta.hu/sites/default/files/Tanacsadas_az_eselyegyenlosegert.pdf (2018. 02. 05.)
25. Stanley N., Ridley, J., Harris J., Manthorpe J. & Hurst, A. (2007). *Disclosing Disability: Disabled students and practitioners in social work, nursing and teaching*. University of Central Lancashire and the Social Care Workforce Research Unit, King's College London: Disability Rights Commission.
26. Tempus Közalapítvány (2016). *Fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatásba kerülése*. Online tájékoztató anyag. Budapest. Retrived from: <http://www.tka.hu/nemzetkozi/6411/fogyatekossgal-elo-hallgatok-felsooktatasa-kerulese#szakv%C3%A1laszt%C3%A1s> (2018. 02. 05.)
27. UNESCO (1960). Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezmény (Convention against Discrimination in Education) Párizs: Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete. Retrieved from: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2018. 02. 05.)

Access to Higher Education for persons with disabilities in Scotland

Within the broad field of disability studies, this paper specifically focuses on the enablers and barriers, students with disabilities face in access to higher education. The paper showcases the Scottish consultation regarding fitness to practice and access to higher education which is substantially different from many practices. The consultation has a special significance because it can be interpreted as a paradigm shift in the practice of providing access for people with disabilities to higher education. The main difference in the Scottish consultation that fitness to practice has been considered as a social barrier in access to higher education. The investigation of fitness to practice focused on the disability equality duties, questioning if it does discriminate against people with disabilities. This paper presents the main elements of the Scottish consultation, including the antecedent of the statutory changes (what has generated the legislative changes) and briefly summarizes the changes of the legislation. The paper includes a brief overview of the Hungarian literature where similar dilemmas have been raised. As a conclusion, the Scottish approach to access to higher education essentially can be interpreted which follows the human-rights based approach to disability, and fundamentally different from the practice commonly used today in most countries, where determination of fitness to practice is essentially based on medical, health-based information (medical model of disability).

Keywords: access to higher education, students with disabilities, fitness to practice

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Hogyan nevelhetünk kisgyermekből igényes olvasót?

Vass Dorottea*



Tóth Béla (2016): *Egy fiúgyermek irodalmi érdeklődésének alakulása 2-10 éves koráig*. Aquarius Szövetkezet, Budapest.

Gyakorta szembesülünk azzal, hogy a gyerekek többsége nem szívesen olvas. Legyen szó kutatóról, pedagógusról vagy szülőről, mindhárom társadalmi csoport hosszan tudna a gyerekek olvasás iránti indifferens hozzáállásáról beszélni. A kutatók évtizedek óta próbálják a probléma ellenszerét megtalálni, ám, mint az kiderült, ez koránt sem olyan egyszerű feladat. A gyerekek harmadik osztály végére valamiért kiszereznek az olvasásból (Bárdos, 2009) – vagy egyáltalán meg sem szeretik; a későbbi, felsőbb évfolyamok során pedig teljesen más módon viszonyulnak az olvasáshoz, mint azt az előző nemzedékek tették (Gyarmathy, 2012; Gombos & Hevérté Kiss, 2015). A jelenlegi Z generáció többsége naponta 1-2 órát ül a számítógép előtt, a zöme pedig havonta csak egy könyvet olvas el (Gombos et al., 2015).

Mesekutatással foglalkozó kutatók egy része az óvodáskori olvasóvá nevelésben látja a megoldás egyik kulcsát (Isd. Horgas, Levendel & Trencsényi, 1976; Zóra, 2007; Kádár, 2012, 2014; Petrolay, 2013; Kerekes, 2014), miközben azt is hangsúlyozzák, hogy a szülőknek kell(ene) elkezdni az olvasóvá nevelést még az óvodába indulás előtt. Olyan tanulmányok is napvilágot láttak, amelyek szülőknek ajánlanak kompetenciafejlesztő meséket, melyek segítségével felkelthetik a mesék iránt gyermekük figyelmét (Isd. Kádár, 2012, 2014; Nagy, 2000, 2003, 2007, 2008, 2009; Nagy et al., 2004; Nyitrai, 2009, 2010, 2015; Papp-Szigeti, 2007; Zsolnai, 2010). A kutatók azt is felvázolták már, hogy egy gyermek mely mesehallgatási fejlődési szakaszokon megy át. A mesekorszakokkal bővebben Bühler foglalkozott (Nyitrai, 2010; Kádár, 2012). Ő három mesekorszakot különített el: (1.) Paprikajancsi-korszak (1-4 éves kor), amikor a gyereket olyan történetek érdeklik, amelyekben a saját életeseményei is megjelennek, (2.) az „igazi” mesék kora (4-8 éves kor), amikor a gyerek a változatos, valódi meséket részesíti előnyben és (3.) a Robinson-mesék időszaka (8 évtől pubertás korig), amikor a gyerek az izgalmas cselekményű, de egyszerű szerkeztű történetek iránt érdeklődik leginkább.

A tanulmányokon és a felméréseken kívül már különféle blogokon, szülői tanácsadás céljából létrejött oldalakon pszichológusok és pedagógusok nyújtanak tanácsokat szülőknek, akik esetleg arra a bizonyos „Hogyan kezdjük el mesélni?” kérdésre keresik a választ. Így Vekerdy javaslatával is találkozhatnak a tanácstalan szülők (Vekerdy, 2013). Vekerdy szerint a mesélést másfél-kétéves korban is el lehet már kezdeni úgy, hogy a szülő a gyerek napjának történéseit meséli el. Ezt később úgy lehet variálni, hogy váltogatják a főhőst, azaz a főszereplő már nem maga a gyerek lesz, hanem egy általa kedvelt állat; ezután következhetnek az állatmesék, és ezt követően, négy-négy és fél éves kortól a tündérmesék. Petrolaynak (2013) hasonló a véleménye. Tudományos keretek közé foglalva azt állítja, hogy a kis óvodások igényeinek még csak a szülők és az óvodapedagógusok által kitalált fikatív történetek felelnek meg, ekkor még a valódi mese nem igazán kelti fel a figyelmét. A gyerek csak később, négy-öt éves korában kezd el a mesék iránt érdeklődni, mert intellektusa még fejletlen és a ta-

* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, egyetemi tanársegéd, vass.dorottea@barczi.elte.hu

pasztalata is hiányos. Valahogy mégis, ha az elméleti részek garmadájából a gyakorlati megvalósuláshoz szeretnénk jutni, legtöbbször egy hatalmas útvesztő áll előttünk, és ha netalán a gyakorlatban az első kudarcon is túl vagyunk, csalódottan állapítjuk meg, hogy a Z generáció figyelmét nehéz lekötni.

Ha eddig bármelyik példa egyikében megtaláltuk magunkat, akkor készségesen fogjuk kezünkbe venni *Tóth Béla Egy fiúgyermek irodalmi érdeklődésének alakulása 2-10 éves koráig* című irodalompszichológiai naplóját. A könyv hiánypótló olvasmány lehet mindazon szülők számára, akik valamikor is próbálkoztak gyermeküket igényes olvasásra nevelni, illetve azoknak a szülőknek, akik pillanatnyilag, esetleg a jövőben szeretnék ezt tenni.

Tóth Béla (1913–2009) a pszichológiai tudományok kandidátusa, az Állami Gyermeklélektani Intézet majd pedig az Országos Pedagógiai Intézet egykori munkatársa volt. Élete során tíz eredeti kutatásról szóló könyvet és körülbelül 150 szakcikket írt meg; tíz éven át a Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottságának volt tagja, valamint az International Research Society for Children's Literature vezetőségének volt tagja. Az MTA pszichológiai kandidátusa számos irodalompszichológiai felmérése közepette odahaza, családi környezetben kétéves fia, Csaba olvasóvá válásának mindennapjait rögzítette le nyolc éven keresztül, megfigyelve annak mozgásait, érzelmi és szóbeli megnyilvánulásait. A kézirat 1967-ben készült el, és 2016-ban került kiadásra. A naplón kívül megjelent kutatásai mára már kultúrtörténeti dokumentumoknak számítanak, ugyanis közel félszáz évvel ezelőtt lettek közrebozsátva, amikor a könyvnyomtatás és annak történeti vonulata Európában fénykorát élte (Isd. McLuhan, 1962), és a technika valamint a technológiai eszközök alkalmazása még korántsem volt ennyire jellemző, mint napjainkban. Igaz, hogy McLuhan (1962) azt állítja, hogy a Gutenberg-galaxis már 1905-ben veszélybe került a tér görbületének és a táviró felfedezésének bekövetkeztével, azonban ezek a technológiai fejlődések még korántsem voltak hatással a fiatalok olvasási szokásaira, hiszen a 20. század közepén még a digitalizálódás sokkal lassúbb fejlődésnek bizonyult, ezáltal sokkal több hiányosságot is tükrözött, mint manapság (Isd. Herring, 2001).

A bemutatni kívánt naplószerű feljegyzésnek különlegessége, hogy Tóth nem csak fia olvasás iránti érdeklődésének fejlődését kíséri figyelemmel, hanem a környezeti kölcsönhatásokat is megfigyeli és feljegyzi, többek között Csaba társainak igényes olvasóvá alakulását, más olvasó és nem olvasó társainak irodalmi presztízsét és szókincsét, illetve az óvodában, majd később az iskolában zajló olvasóvá nevelési momentumokat. A napló „a szerző egyik legeredetibb munkája [...], amely az iskoláskor előtti időszakot tanulmányozza” (Dúró, 2016: 11). Mindezek felett a fent említett elméleteket meghaladva a napló gyakorlati útmutatót tud nyújtani mindazok számára, akik az olvasóvá nevelés ügyében kívánnak valami maradandót tenni (hisz annak ellenére, hogy a kortárs szülők és pedagógusok számos mese- és képeskönyv közül válogathatnak, a könyvvel való ismerkedés nem egyszerű cselekmény. A fokozatos könyvek iránti elmélyült érdeklődést és hosszútávon átívelő olvasás iránti motivációt bizony nem egyszerű kialakítani a gyermekekben, hisz 21. századi olvasóvá nevelés „ellenfelei” a technológiai eszközök által alkalmazott játékokkal és nem irodalmi jellegű szövegek olvasásával töltik szabadidejüket.

A naplóban Tóth fiának mindennapi olvasási tevékenysége olvasható. A fejezetekben megjelennek azok az életszakaszok, amelyek teljes mértékben megfelelnek a fent említett, Bühler által megfogalmazott mesekorszakoknak. A második életévében Csaba olyan könyveket lapoz, amelyekben saját életeseményeivel találkozik. Csaba harmadik életévében kezd rövid történeteket hallgatni szüleitől, akik a Bühler mesekorszakhoz hasonlóan, rövid történeteket mesélnek gyermekük nyaralási élményéről, emellett pedig Csaba egy mókusos rövid történetet hallgat gyakran édesapjától, amelyet egy idő után ő maga fejez be. Az életszakasz érdekes része maga a rituálé is, ugyanis a pszichológus apa naplójában a testhelyzetüket is többször megemlíti, hol az ölébe veszi és úgy kezd mesélni, hol pedig fekvé, a gyermek kedvenc helyén mesél. Csaba négyévesen hallgatta végig első

népmeséjét, azaz belépett a Bühler mesekorszak második szakaszába. Az apa eközben folyamatosan egy facilitatori szerepet vállalva egyengeti fia olvasását: jelen van, érdeklődik, rákérdez bizonyos tényezőkre, meghallgatja fia véleményét, majd felolvassa a fia által kiválasztott könyvből a mesét. Mindezek mellett Csaba folyamatosan utánozza apja olvasási testhelyzetét, szívesen pakolgatja a könyveket, érdeklődve válogat a könyvtárolomány közül. A fiú ötévesen már megérti a mesék történetét, írók nevét memorizálja és már pontosabban tudja fejezni a kedvenc mese iránti vonzalmának okát: „Azért, mert ez érdekes. Ütnek, verekednek, birkóznak.” (Tóth, 2016, p. 96.). Igen, valójában, Csaba az ötévesen elkezdett érdeklődni a harcos történetek iránt. Édesapja a Szigeti veszedelem képes kiadását mutatta meg neki. Emellett még Csaba a Csipkerózsikát, Hófehérkét és más meséket is kedveli, ám, korához képest viszonylag korán érdeklődni elkezd Robinson és a Verne könyvei iránt. A mesék mellett az apa diafilmeket is vetít fiának, ám egy idő után a pszichológus édesapja a következőket jegyezte föl naplójába: „Amióta a diakultusz tart, észrevehetően megcsappantak a könyvek iránti érdeklődése” (Tóth, 2016, p.134.).

Gyakorta találkozhatunk azzal az akadállyal, hogy a gyermekeink az olvasás helyett inkább a tévénézést vagy számítógépes játékokat választják szabadidejükben. Bár félszáz évvel ezelőtt a televízió helyett a diafilmeknek volt nagy sikerük, hasonló problémát jelentett ez a pszichológus apa számára, mint a mai napon a szülőknek gyermekük túlzott mértékű televíziózása. Tóth erre is gyakorlati példát és véleményt formál naplófejezetében. Íme egy példa: „(...) több helyen át van szurkálva: „Mit csináltál vele?” – kérdezem tőle hirtelen. „Ezek a nyomdahibák.” – vágja rá határozottan. „Ki mondta ezt neked?” – kérdezem meglepetten, (...). „A keresztmami, s megtanultam.” (Tóth, 2016, p. 137.). A továbbiakban Csaba az Egri csillagok képeskönyv iránti rajongását fejezi ki: „Annyira érdekel ez az Egri csillagok. Érdekel. Harcos képek vannak benne” (Tóth, 2016, p.138.). A hatodik életévbe lépve Csaba már egyre erőteljesebben érdeklődik a valódi történetek iránt (például, Cervantes Don Quijotéja iránt), de mindemellett még foglalkoztatják a népmesék is. Amikor a könyvből azt a részt hallja, hogy „éjszaka a lovag szolgájával együtt elhagyta a falut, s hajnalra máris egy sereg óriást pillantott meg”, közbevág: „Azt hitte ez a hülye, hogy óriások. Csak szélmalom!” (Tóth, 2016, p. 164.). Figyelemre méltó, hogy a hatéves gyermek azon olvasmányok egyike iránt fejezi ki érdeklődését, amely napjainkban a kötelező olvasmányok listáján szerepel. A mai középiskolás korosztály már nem szívesen olvassa a történelmi regényeket, támasztja ezt alá több kutató is (Bozóki, 2009; Gombos, 2009; Szávai, 2009; Arató, 2013, 2015). Az olyan regények szöveghelyzetét, mint a Don Quijoté, a Szigeti veszedelem vagy az Egri csillagok a tanulók csak átrövidítve, „ad usum delphini” tudják elolvasni. Tóth is Cervantes Don Quijoté regényének egyik átdolgozott képes kiadását adta gyermeke kezébe.

Megfogalmazódhat bennünk az a kérdés, vajon a történelmi regények szűzsége a kisiskolásoknak felel meg? Hogyan tudja ezeket a történelmi célzatú képeskönyveket a Z generáció befogadni úgy, hogy a mindennapi életükhöz már nem a fél évszázaddal ezelőtt adásban lévő gyermekközpontú televíziós és rádiós műsorok tartoznak? A helyzet magával hordoz pró és kontra véleményeket: mivel a szóban forgó irodalmi művek valamely korszak harci cselekményeit írja le, könnyen megeshet, hogy a kisgyermek figyelmét is felkelti a történet alapcselekménye, azonban a televízióban naponta nézett filmek egyszerű cselekményét figyelembe véve, ez az érdeklődés könnyen megcáfolható, ugyanis a történelmi olvasmányok fabulája bonyolultabb.

A hetedik életévébe lépve Csaba iskolakötelessé válása szakaszától kezdve az apa lassan napi rituálénak kezdte bevezetni az olvasásgyakorlást úgy, hogy először Csaba olvasott az édesapjának, majd az édesapja viszont ezt fiának. Így Csaba, hat évesen és három hónaposan „önállóan, említésre sem méltó hibákat ejtve olvasta végig a szöveget” (Tóth, 2016, p. 231.). Azonban, ha bárki azt hinné, hogy Csaba csak jó jegyeket kapott olvasásból, meg fog lepődni, ugyanis osztályzatai között elejében kettesek is szerepeltek. A szülő ezen

nem keseredik el, hisz gyermekében, és nem ítéli el emiatt; ítélkezése előtt mindig megkérdezi az osztályzat okát, ezzel számos szülőnek példát nyújtva a hasonló esetek kezelhetőségére.

A nyolcadik életévében Csaba még mindig erősen ragaszkodik a valódi történetekhez, újabban pedig a Tudomány és technika gyermekfolyóirat iránt fejezi ki vonzalmát. Olvasás iránti érdeklődése nem lankad, egyre többet olvas önállóan. Már-már olyan könyvekbe is beleolvas, amelyek nem igazán keltik fel az érdeklődését, mégsem adja fel. Magyarázata erre a következő: „Azért, mert lehet, hogy lesz benne érdekes is. Mert már beleolvasgattam a merényletekbe, száz nap, Waterloo, a katasztrófa kezdete. Először előlről kezdtem, és a negyedik lapnál félbehagytam. Aztán megint hozzákezdtem, de most már végigolvasom” (Tóth, 2016, p. 316.).

Továbbhaladva a könyvben Csaba kilencedik életévbe lép. Édesapja olvasónapló vezetésére ösztönzi fiát, ezáltal tanítja meg jegyzetelni. Csaba történelem iránti érdeklődése pedig egyre fokozódik. Gárdonyi Géza A láthatatlan ember regényében gyönyörködik: „Itt a katalaumi csata állatian le van írva!” (Tóth, 2016, p. 327.); emellett a fiúnak konkrét véleménye van már az írásról, a szavak alkalmazhatóságáról, az írók munkájáról. Emellett, apjának újabb meglepetést okozva, Csaba a beleolvasás módszerét kezdi el alkalmazni, ezzel ragadva el a lényegét: „A tenger foglyait innen-onnan olvasta el. Nem voltam képes rábeszélni az összefüggő olvasásra. Így válaszolt sürgetésemre: „Kikeresem az érdekes részt, amely pedig nem érdekes, arra fütyülök.” (Tóth, 2016, p. 350.).

A pszichológiai napló Csaba tizedik életévébe lépve, a fiú egyik igen fontos cselekedetével zárul. Az édesapa egy nap arra lesz figyelmes, hogy fia önszántából átrendezi a saját könyvtárát, a népmeséket tartalmazó könyveket egy előszobai szekrény leghátsó részébe teszi el, helyükre pedig ifjúsági regényeket helyez. Az apa mindennek csak a szemlélője, nem szól bele, nem kérdez, nem érdeklődik. Naplójában utolsó mondatként megjegyzi: „Mindez szótlánul, némán ment végbe, mint valami halotti szertartás. Valami kedves hozzátartozó végbúcsúztatása.” (Tóth, 2016, p. 355.). Ezzel Csaba belépett a Bühler mesekorszak harmadik szakaszába, a Robinson-mesék időszakába.

A napló egyik utolsó megragadó és különleges valóságalapja az a sajátos tényező, hogy Csaba ma a pittsburghi Carlow Egyetem történész professzora.

Epilógusként érdemes megjegyezni, hogy az irodalompszichológiai napló könnyed olvashatósága miatt mindazon pedagógusnak és szülőnek egyaránt ajánlott, aki osztályát, illetve gyermekét az igényes olvasóvá válás útjára kívánja irányítani. Életciklusokra való bontottságának köszönhetően a naplóban könnyen követhetőek a fordulatok és fejlemények, amelyeket párhuzamosan tudunk olvasni és a saját szituációkban, a realitásban is egy időben gyakorolni. Ami mindenképp maradandó érték, az a szülői együttműködés, az apai türelem és érdeklődés. Történeti szempontból különösen érdekes és értékes a könyv és módszertani tanulságokkal (a naplószerű feljegyzések miatt) is szolgál. A szerző a hatvanas évek olvasóvá nevelési szokásait rögzíti, amelyet érdemes lenne fél évszázad után újra megfigyelni a mai gyermekeken. A két század közötti naplószerű feljegyzés között bizonyára több jelentős és izgalmas eltérést találunk.

Irodalom

1. Arató L. (2013). Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. *Könyv és Nevelés*. XV. 4. Retrieved from http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/kozos_es_kolcsonos_kozott_uj_olvasmanyok_a_felso_tagozaton. (2017. 11. 29.)
2. Bárdos J. (2009). Az olvasástanítás nyomorúsága. In Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról* (pp. 43–50). Budapest: Pont Kiadó.
3. Bozóky É. (2009). Az olvasás iskolája. In: Szávai I. (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról* (pp. 81–82). Budapest: Pont Kiadó.
4. Fessler E. (2013). *Egy izgalmas mesétől még a gyerek láza is lemegy. Beszélgetés Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal*. Retrieved from <http://www.life.hu/csalad/20130924-vekerdy-tamas-miert-fontos-a-meseolvasas-a-gyerekeknek.html>. (2016. 02. 04.)
5. Gombos P. (2009). „Ó mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Könyv és Nevelés*. 11. 2. 43–48. Retrieved from <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=984>. (2016. 03. 12)
6. Gombos P., Hevérné Kanyó A. & Kiss G. (2015). A netgenerációs olvasási attitűdje. A 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. 1–2. sz.
7. Gyarmathy É. (2012). *Ki van kulturális lemaradásban?* Retrieved from <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> (2017. 08. 31.)
8. Herring, M. Y. (2011). Tíz ok, amiért az internet nem helyettesítheti a könyvtárat. *Könyvtári Figyelő*, 47., 4., 699–703. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00100/00143/00040/herring.html> (2017. 11.29.)
9. Horgas B., Levendel J. & Trencsényi L. (1967). *A gyerekek másképpen olvasnak*. Budapest: Minerva Kiadó.
10. Kádár A. (2012). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
11. Kádár A. (2014). *Mesepszichológia II*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
12. Kerekes V. (2014). Mese másként. Népmese és drámapedagógia az óvodai nevelésben. *Fordulópont*. 16. 63. 49–55. Retrieved from <http://docplayer.hu/1623654-Kerekes-valeria-meset-maskent-nepmese-es-dramapedagogia-az-ovodai-nevelesben.html> (2017. 09. 01.)
13. McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Canada: University of Toronto Press.
14. Nagy J. (2000b). A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 255–269.
15. Nagy J. (2003). A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 103. 3. 269–314.
16. Nagy J. (2007). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó.
17. Nagy J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In Fazekas K., Köllő J. & Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 53–69). Budapest: ECOSTAT.
18. Nagy J. (2009, szerk.). *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
19. Nagy J., Józsa K., Vidákovich T. & Fazekasné Fenyvesi M. (2004). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
20. Nyitrai Á. (2009). Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*. 19. 11. 3–18.

21. Nyitrai Á. (2010). *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyerekek körében*. PhD értekezés tézisei. Oktatásmélettudományi doktori program. Retrieved from http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/nyitrai_tezis_hu.pdf. (2016. 05.29.)
22. Nyitrai Á. (2015). *A bölcsődés gyerek és a mese. Autonomia és felelősség. 2.* Retrieved from <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-02szam.pdf> (2016. 08. 13.)
23. Pap-Szigeti R. (2007). *Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények*. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia* (pp. 334–346). Szeged: Mozaik Kiadó.
24. Petrolay M. (2013). *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*. Budapest: Fapadoskönyv Kiadó.
25. Zóra K. (2007). *A meseválasztás kérdései az óvodában. A népmese helye az óvodai irodalmi-nyelvi nevelésben*. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 9. évf. 2. sz. Retrieved from http://www.tanszertar.hu/eken/seged/2007_02_pdf/zk_0702.pdf (2017. 09. 01.)
26. Zsolnai J. (2010). *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Feladatgyűjtemény 1. osztály*. Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet.

Hátrány és eredményesség?

*Kovács Melinda**

Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség



OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET

Szemerszki M. (2016, szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.*¹

„Az iskolák közötti színvonalkülönbség óriási. De, hogy lehet ez? Hogy lehet a központi felmérők, kompetenciamérések idején ekkora különbség?” (L. Ritók, 2014). Ezt az L. Ritók Nóra által felvetett kérdéskört, a hátrányos helyzetűek iskolai eredményességét vizsgálja a Szemerszki Marianna által szerkesztett, 2016-ban, az OFI kiadásában megjelent *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség tanulmánykötet*.

Közel fél évszázada, az 1960-as és '70-es évek fordulóján született ez a tudományterület, az iskolaeredményességi kutatás (school effectiveness research), mely egyre hangsúlyosabb szerepet kap az oktatáskutatásban. Definiálása azonban problémákba ütközik, nincs egyértelmű fogalom meghatározása. A legtágabban értelmezett defi-

níció szerint az eredményes iskola azt jelenti, hogy az iskola eléri a saját maga által kitűzött célokat (Madaus, Airasian, & Kellaghan, 1980), míg más értelmezések sokkal inkább a teljesítményekre koncentrálnak kognitív és nem kognitív területeken egyaránt (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010). Az eredményesség vizsgálata – mely arra a kérdésre keresi a választ, hogy a vizsgált tényezőknek van-e valamilyen pozitív hatásuk a teljesítményre, és ha igen, akkor mekkora és milyen ez a hatás (Hanushek & Lockheed, 1994). Azért is fontos, mert rávilágít az oktatási rendszerek működésére és a különböző hatásmechanizmusokra. E terület kutatása során egyre komplexebben értelmezett, egyre több tényezőt magába foglaló vizsgálatok születtek, melyek a korábbi különálló témákat (tanulói és tanári eredményesség) és diszciplínákat (szociológia, pszichológia, vezetéstudomány) összekapcsolják. Az iskolai eredményességgel kapcsolatos kutatásoknak általában három fő irányát különböztetik el: az iskolai hatások vizsgálatát (school effects research), az eredményes iskola kutatását (effective school research), valamint az iskolafejlesztési kutatásokat (school improvements research) (Reynolds, Sammons, De Fraine, Townsend, és Van Damme, 2000).

Jelen tanulmánykötet a felsorolt kategóriák közül leginkább az elsőbe tartozik, ugyanis számos olyan tényezőt vizsgál meg, amelyeknek hatása lehet az iskolai eredményességre.

A szakirodalom az évek során többször próbálkozott az iskolai eredményesség dimenzióinak feltárásával, melyek Scheerens és munkatársai munkája alapján a következők: teljesítményorientáció, magas elvárások, tanulásközpontú vezetés, tanári együttműködések, az oktatási tartalom minősége (módszerek, tankönyvek, extrakurrikuláris foglalkozások, motiváció), iskolai klíma, intézményi értékelési potenciál, a szülők bevonása (nyitott iskola), tantermi klíma, a tanulási idő hatékony kihasználása, strukturált tanítás. (Scheerens, Glas és Thomas, 2003). Ezek közül a tényezők közül a tanulmánykötet többel is foglalkozik, mint például az iskolai légkörrel, a tanórán kívüli tanulással, az iskolai kollektívával és a szülők bevonásával. De újdonság ebben a

* ELTE PPK neveléstudományi MA szakos hallgató, e-mail: malinde.k@gmail.com

1. A kötet elérhető a <http://ofi.hu/kiadvany/hatranynos-helyzet-es-iskolai-eredmenyesseg> weboldalon.

munkában, hogy eddig kevésbé kutatott tényezőket is bevon a vizsgálat körébe: az iskola etnikai összetétele (roma-nem roma tanulók viszonyában), a segítő szakmák jelenléte és az iskola társadalmi pozíciója.

A tanulmánykötet fontos jellemzője, hogy az iskola minőségi, eredményességi dimenzióját összekapcsolja a méltányossági dimenzióval. Ez az összekapcsolás nem egyedülálló, hiszen az iskola sikerességének megállapítása szempontjából már régóta foglalkoznak a két dimenzió közötti kapcsolat feltárásával, és azzal a kérdéssel, hogy lehet-e az oktatási rendszer vagy egy-egy intézmény sikeres mindkét területen (Creemers & Kyriakides, 2010). A dimenziók összekapcsolása ebben az esetben úgy történt, hogy olyan intézményeket választottak a vizsgálat tárgyának, amelynek tanulói összetételében magas a hátrányos helyzetűek aránya, de még nem szegregált iskola. Azért is fontos e célcsoport vizsgálata az eredményesség szempontjából, mert a korábbi eredményességi kutatások egyik legnagyobb tanulsága az volt, hogy a hátrányos helyzetű tanulók sokkal érzékenyebbek az oktatási hatásokra, a jól vagy rosszul működő oktatási rendszer az ő eredményeikhez járul hozzá a leginkább. Különösen érvényes ez az állítás a korai iskolai hatásokra, amelyek eredményes beavatkozást jelenthetnek a hátrányok csökkentése szempontjából, és amelyek a kutatások szerint erőteljesen befolyásolják a későbbi teljesítményt (Sammons, Hillman és Mortimore, 1995). Tehát az eredményességi kutatások a hátrányos helyzet megváltoztatására törekvő beavatkozások kiindulópontja lehet, hiszen olyan kérdésekre is választ keres, mint például, hogyan segítheti az iskola a hátrányos helyzetű tanulók képességeinek kibontakoztatását, esélyeik növelését.

Ezen tényezők figyelembevételével készült az a terepmunka, amely alapján a tanulmánykötet íródott. A terepmunka során a kutatók hat állami fenntartású, észak-magyarországi intézményben töltöttek két-két napot. A vizsgálat során beszélgetésre került sor minden érintettel: intézményvezetőkkel, pedagógusokkal (mind alsó, mind felső tagozaton), tankerületi vezetőkkel, tanulói csoportokkal (jobb és rosszabb eredményűekkel egyaránt), szülőkkel és más helyi szereplőkkel, például az önkormányzati munkatársakkal, segítő szakemberekkel (gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, pedagógiai/gyógypedagógiai asszisztensek, gyermekvédelmi felelősökkel) és tanodai munkatársakkal. E megfigyeléseken és interjúkon kívül a kutatók óralátogatásokon is részt vettek.

A kutatás fő célja az volt, hogy a fent említett eredményességet befolyásoló tényezők közül néhányat részletesen megvizsgáljanak, s megállapítsák, hogy melyek azok, amelyek erőteljesebben hatnak a hátrányos helyzetű tanulókat nagy arányban nevelő intézmények eredményességére. Főként olyan iskolákat választottak, amelyek romák által nagy arányban lakott területen működnek, de még nem indultak el a szegregálódás útján, mert véleményük szerint az olyan típusú iskolákban másfajta mechanizmusok működnek, és az eredményesség értelmezése is ennek megfelelően formálódik. Felhívják rá a figyelmet, hogy ezen a területen további, csak a szegregálódott iskolák eredményességére koncentrált vizsgálatok lennének szükségesek. A tanulmánykötet nem mutatja be a terepmunka során készült munkák egészét, csak a legfontosabb tematikus elemeket. A tematikát, amely alapján a tanulmányokat egy szála fűzték fel, a cím jeleníti meg: *Hátrányos helyzet és az iskolai eredményesség*, tehát elmondhatjuk, hogy a cím pontosan tükrözi a kötet tartalmát és vezérfonalat nyújt annak értelmezéséhez.

A tanulmánykötet felépítése is az értelmezés megsegítésére épül. A szerző, Szemerszki Marianna témára való ráhangolódást segítő bevezetője kellő háttértudást nyújt a tanulmányok értelmezéséhez és egységként kezeléséhez. Az ezt követő, első három tanulmány főként kvantitatív eszközökkel mutatja be a terepmunka során szerzett tapasztalatokat, és kiegészítik azt a korábbi OFI kutatások kutatási eredményeivel. Majd az ezeket követő 6 tanulmány inkább kvalitatív módszerekkel részletez egy-egy iskolai eredményességi tényezőt a középpontba helyezve.

Fehérvári Anikó tanulmánya az iskolai eredményesség dimenzióit azonosítja a hátrányos helyzetű diákokat oktató iskolákban, építve arra a tényre, hogy Magyarországon különösen erős a családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolat (Andor & Liskó, 2000; Kertesi & Kézdi, 2010; Balázi, Lakó, Ostorics, Szabó & Vadász, 2014), valamint, hogy az iskola növeli a társadalmi háttérből fakadó különbségeket (Balázi & Horváth, 2011). Ennek megfelelően a vizsgálat nem talált számottevő összefüggést az iskola eredményessége és tárgyi eszközkészlete között, azonban jelentős hatást észlelt az eredményesség és a személyi feltétel között. A korábban felsorolt tényezők közül itt a szakmai fejlesztés mutatott szoros összefüggést az eredményességgel, valamint egy új dimenzió jelent meg – ami korábban nem szerepelt a kutatásokban – az iskola helyi beágyazottsága.

Szemerszki Marianna tanulmánya azt vizsgálja, hogy mi jellemzi a tanulói előrehaladást és a továbbtanulást az általános iskolai képzés egyes időszakaiban, és milyen egyéni, illetve intézményi háttértényezők befolyásolják ezt. Vizsgálatához az Országos Kompetenciamérés adatbázisát használta fel, és megállapította, hogy a vizsgált tanulók 77%-nak egyenes, zökkenőmentes az útja az iskolarendszerben, a fennmaradó részbe kerülő tanulók nagy arányban végleg kimaradnak az iskolarendszerekből. A kimaradásuk összefüggést mutat az alacsony szülői iskolázottsággal, hátrányos helyzettel, és főleg olyan intézményekben jellemző, amelyek az átlagosnál kedvezőtlenebb tanulói összetétellel és települési hátrányokkal küzdenek. Az előző kutatással összefüggésben ezek az intézmények nem az iskolai eszközök területén vannak hátrányban, hanem a minőségi pedagógusmunka és az extrakurrikuláris tevékenységek mentén tűnnek szegényesebbnek.

Széll Krisztián tanulmányában arra vállalkozik, hogy összefüggést keressen a vizsgált általános iskolákban tapasztalható légkör és az eredményesség között, illetve, hogy feltárja a reziliens (társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos, de eredményes) és a veszélyeztetett (társadalmilag-gazdaságilag hátrányos, és kevésbé eredményes) általános iskolákban tapasztalható légkör közötti különbségeket, és azok okait. Kutatási eredményei összefüggést mutatnak a pedagógusok által észlelt intézményi légkör és az iskolai eredményesség között. Ezen felül olyan eredményeket talált, mely szerint a reziliens, eredményesebb iskolákban nagyobb eséllyel vannak jelen olyan tényezők, amelyek növelhetik egy hátrányos összetételű intézmény sikeressé válását, mint például a folyamatos szakmai kommunikáció és együttműködés, az érintettek közötti jó partneri viszony, a részvétel lehetősége a döntésekben, és a változatos tanórán kívüli tevékenységek biztosítása.

A következő munkában Imre Anna éppen ezzel az utolsó eredményességet befolyásoló tényezővel foglalkozik részletesebben: a tanórán kívüli tevékenységek és a tanulói eredményességgel kapcsolatos tapasztalatokat összegzi kvalitatív módszerekkel. Megállapítja, hogy a délutáni foglalkozások jó lehetőséget jelenthetnek a hátrányos helyzetű tanulók eredményességének növelésére, amennyiben javítani tudnak a tanuláshoz való hozzáálláson, és növelik a házi feladatok elkészítésének esélyét. Az extrakurrikuláris foglalkozások kapcsán a megnövekedett pedagógusi munkaterhekre is felhívja a figyelmet, és azt az eredményt is közli, hogy a hátrányosabb összetételű iskolákban a pedagógusok munkakörülményei több szempontból is rosszabbak.

Sági Matild az iskolavezetés és az iskolai eredményesség összefüggéseivel foglalkozik, és a Széll Krisztián munkájában is alkalmazott reziliens és veszélyeztetett iskolák kategóriákat használja, hogy feltárja, hogy az iskolai célok, azok megvalósításának módjai és az iskolai kollektíva esetén mi jellemző a két kategóriára. A kvalitatív vizsgálat eredménye egyértelműen kimutatta, hogy az iskolai vezetés kollektív munkát elősegítő beállítása jelentős mértékben növeli a hátrányos helyzetű iskolák eredményességének esélyeit.

Kállai Gabriella kutatásában az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők közül a segítő szakmák jelenlétét tárgyalta, és arra az eredményre jutott, hogy a vizsgált intézményekben korlátozottan elegendő a fejlesztői kapacitás, mind a gyógypedagógus, pedagógiai vagy gyógypedagógiai asszisztens, a gyermekvédelmi fele-

lős, mind az iskolapszichológus szakemberek számát tekintve, de az ehhez szükséges finanszírozási keret nem áll rendelkezésre, és ez hátráltatja a hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményességének növekedését vagy egyáltalán lemaradásának redukálását.

Imre Nóra tanulmánya a szülő és az iskola kapcsolatának feltárására vállalkozott az iskolai eredményességgel összefüggésben. A témában releváns szakirodalom szerint az iskola és a szülők közötti partnerkapcsolat nemcsak a tanulmányi eredményesség növelését, de a társadalmi kohézió megteremtését is elősegítheti. Eredményei alapján azt állapította meg, hogy a szülő és iskolák közötti együttműködés alapelemei (mint például a szülők iskolai részvétele) megtalálhatók a vizsgált intézményi gyakorlatokban, de működésük nagyon eltérő, mert sok tényező befolyásolja megvalósulását.

Mártonfi György kutatásában kiemeli, hogy a vizsgált iskolák romák által nagy arányban lakott területeken találhatóak, és e tényből adódik, hogy a roma – nem roma változó mentén is elemezte az iskolai eredményesség kérdéskörét. Ehhez az iskolák célrendszerét vette górcső alá, és azt állapította meg, hogy romákat kis és nagy számban oktató iskolák célrendszere erősen eltér egymástól. A szegregálódó iskolákban a szocializációs hátrányok elkerülésére, az alpműveltség megszerzésére, korai iskolaelhagyás megelőzésére kerül a hangsúly, nem pedig a tanulmányi eredmények növelésére, így azonban a kompetenciaeredmények alacsony szinten rekednek meg.

Az utolsó tanulmányban Török Balázs azon tényezők azonosítására törekszik, melyek befolyást gyakorolnak a vizsgált intézmények lokális pozíciójára. Az azonosított tényezők közé tartozik például az intézmény térszerkezeti pozíciója (centrum-periféria), demográfiai trendek, tanulóáramlás iránya, tanulói összetétel, kulturális jellegzetességek. A kutatás továbbá rámutat arra, hogy az iskolák társadalmi és oktatási pozíciójának figyelembevételével milyen előnyökhöz jutnak az érintettek.

A tanulmányok részletesebb bemutatása is szemlélteti, hogy a hátrányos helyzet vizsgálata az eredményesség tükrében milyen soktényezős folyamatban valósul meg, és a tanulmánykötet felépítése – amely először három összefoglaló művet, majd 6, a részleteket cizelláltabban ismertető tanulmányt tár elénk – ennek az összetett folyamatnak a megértését is segíti. Talán, még teljesebb lett volna ez a kép, ha a végén a szerzők egy lezáró részben összefoglalják a legfontosabb tapasztalatokat és eredményeket. E speciális közegben keletkező adatok kiemelt jelentőséggel bírnak a téma vizsgálata szempontjából, hiszen országos, makroszintet vizsgáló kutatások már keletkeztek a témában, de az ehhez hasonló, kisebb érintett csoportra fókuszáló még inkább hozzásegít az eredményesség dimenzióinak mélyebb megértéséhez. A más térségekben, közegekben készült hasonló típusú iskolai eredményességi vizsgálatok pedig, a jelen vizsgálattal együtt, a jövőbeni fejlesztések kiindulópontját jelenthetik.

A kötetben szereplő irodalom

1. Andor, M. & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek. Budapest. 3. 202.
2. Balázi I. & Horváth Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. (pp. 325–362) Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
3. Balázi I., Lakó Á. R., Ostorics L., Szabó L. D. & Vadász Cs. (2014). *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
4. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Sammons, P. (eds.) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London, New York. Retrieved from http://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research__quantitative_methodology_series_.pdf
5. Hanushek, E. A. & Lockheed, M. E. (1994). Concepts of educational efficiency and effectiveness. In: *Human Resources Development and Operations Policy Working Papers* Retrieved from http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf
6. Kertesi G. & Kézdi G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2010*. Budapest. TÁRKI. pp 371–407.
7. L. Ritók N. (2014). *Iskolai eredményesség. A nyomor széle*. Retrieved from <http://nyomorszeleblog.hvg.hu/2014/02/08/404-iskolai-eredmenyesseg/>
8. Madaus, G., Airasian, P. & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
9. Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., & Van Damme, J. (2011). *Educational Effectiveness Research (EER). A State of the Art Review. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus*.
10. Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore P. (1995). Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance. *School Effectiveness and School Improvement*, No. 4. 285–307.
11. Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.

Tudás és innováció: a felnőttkori tanulás kutatásának változatos útjai

Káplár-Kodácsy Kinga*



Recenzió a *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* (2017) című folyóiratról.²

2017 decemberében jelent meg az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának gondozásában és az Akadémiai Kiadó kiadásában az angol nyelvű *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* című szakmai lap. A folyóirat nem csupán hiánypótló, de egy hatalmas lépés is a kar nemzetközi stratégiájának szempontjából, hiszen a szerkesztőbizottságba éppúgy, mint a szerzőgárdába számtalan nemzetközileg is elismert nevet sikerült megnyerni. A felnőttkori tanulás széles tartalmi spektrumát felölelő számban két empirikus és két elméleti kutatás eredményeit bemutató tanulmány mellett egy áttekintő vizsgálat is helyet kapott. A cikkek mindegyikére jellemző a kritikus és újító szándék, a diszciplináris alapvetések értő vizsgálata és újragondolása. A szám külön érdeme, hogy egy olyan téma is helyet kapott benne,

ami a felnőttkori tanulás paradigmaticus rendszerében vizsgálja a fogyatékkal élők egy csoportjának tanulási lehetőségeit, ezzel hidat képezve az andragógia és gyogyopedagógia között.

A felnőttkori tanulási alapfogalmainak elméleti vizsgálatát (az andragógus-képzés kihívásai, az informális és incidentális tanulás beágyazottsága) jól kiegészíti az a két kvalitatív kutatás, melyek közül az egyik a doktorandusz-identitással foglalkozik, a másik pedig a csoporthatékonyság, a csoportkreativitás és a tanulási folyamatok összefüggéseit vizsgálja. Az egész életen át tartó formális és informális, a munkához vagy munkahelyhez kötött tanulás és az ezt támogató rendszer elemzése közös tematikus fókusként jelenik meg mind az öt írásban. A recenzió a tevékenységhez kötött felnőttkori tanulás korszerű lehetőségei, a különböző tanulási formák komplex társas meghatározottsága, a tanulói identitás és a hatékony tanulástámogatás különféle útjai, valamint a tudás hozzáférhetőségének nehézségei mentén mutatja be a folyóiratban megjelent cikkeket.

A tanulás támogatása és az andragógia szerepe a változó társadalomban

A Reischmann az andragógia tudományterületének egyik legkiemelkedőbb európai kutatója, számtalan monográfia és cikk szerzője, nemzetközi hírvélelő, a Komparatív Andragógiai Társaság hajdani elnöke. A folyóirat talán legmeghatározóbb cikkében az andragógia és az andragógusok megnövekedett felelősségére hívja fel a figyelmet a változó társadalom oktatási igényeinek kielégítése, támogatása terén és hangsúlyozza az egész életen át tartó tanulás mindent meghatározó szerepét. A szerző a terminológia tisztázása mellett („lifelong learning”, „lifewide learning”, andragógia) egy ritkábban használt kifejezés tárgyalásával („learning en passant”) világos és nélkülözhetetlen diszciplináris kereteket fektet le a felnőttkori tanulás paradigmájának és a praxis jelen-

* ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató, e-mail: kaplar-kodacsy.kinga@ppk.elte.hu

2. A folyóirat elérhető a <https://akademai.com/loi/jalki> oldalon.

tőségének szempontjából. Cikkében kiemelt hangsúlyt kap az ismeret tevékenységhez kötött tudatosulása, az andragógia és az andragógus szakember értéke a munkaerőpiacon (Kleisz, 2015). A Bambergi Egyetemen (Németország) végzett andragógus hallgatók munkaerőpiaci versenyképességét vizsgálva megállapítja, hogy az andragógia legfőbb feladata, hogy akadémiai diszciplínaként szükségszerűen észlelje, kutassa és támogassa a felnőttkori tanulás sokféle irányát és rétegét annak érdekében, hogy a képzés az andragógusokat a legsokoldalúbb kompetenciákkal ruházza fel. Így a képzés kidolgozóinak, működtetőinek feladata újabb és újabb oktatási stratégiák bevezetése, a már működő stratégiák monitorozása a tanulástámogatás reflektív gyakorlatának fejlesztésével. Reischmann írásában a felnőttképzés tudományának knowlesi alapelvekre épülő gyakorlati támogatását egyértelműen a tudományterület szakembereinek még korszerűbb képzésében látja.

Az informális és incidentális tanulás kutatásalapú megközelítései

Marsick és szerzőtársai informális munkahelyi tanulás, a csoporttanulás, a szervezeti tanulás, tudásmenedzsment és a tanulószervezetek elismert amerikai kutatói jól ismert, informális tanulásra kidolgozott modelljüket (Marsick & Watkins, 1990) gondolják újra a tanulmányban. Mi a tanulás? Mi az informális és formális tanulás közötti koncepcionális, kontextuális, tartalmi viszony? És mindezek hogyan jelennek vagy jelenhetnek meg a munkahelyen? A tanulmány az eredeti Marsick-Watkins modellt és Vigotszkij szociális konstrukcióban értelmezett tanulási modelljét (Vygotsky, 1987) szociokulturális-történelmi aspektusból veti össze, majd a komparatív vizsgálat alapján felvázolt új modellt az összefüggés-tudomány keretében vizsgálja. A tanulmány hat változóban határozza meg a modellek közötti különbségeket: a tanulás fogalmának értelmezése, a tanulási formák közötti kapcsolat, a tanulási folyamat és gyakorlat, a társas kapcsolatot szerepe a tanulásban, a tanulás-kutatás fókuszai és a lehetséges tanulástámogatást megalapozó intervenciók. Ennek alapján az eredeti modellel szemben két kritikát fogalmaznak meg a szerzők. A Vigotszkij-modellt vizsgálva elismerik, hogy az informális tanulás jelentős mértékben a társas kapcsolatokba ágyazott és nem lehet teljes mértékben leírni a tanulási folyamatokat egyetlen modellben. Másrészt megállapítják, hogy a munkahelyi tanulás változó kontextusa implikálja a tanulási formákat, amelyben a formális, informális, incidentális vagy rendhagyó tanulási formák nem különülnek el határozottan egymástól, hanem komplex módon képesek új és meglepő tanulási eredményeket produkálni. Az oktatási rendszerhez kötött formális tanulás (Senge, 1990, Rylatt, 2000), a határozott tanulási céllal, de a rendszeren kívül megvalósuló nem formális tanulás (Eraut, 2000) és a különböző színtereken kötetlen formában történő informális és incidentális tanulás (Marsick & Watkins, 1990; Marsick & Volpe, 1999; Hager & Halliday, 2006) egy tanulási szakaszban, de több dimenzióban jelenik meg egyszerre. Marsick és Watkins az elmélet korszerűsítésével a tanulási formák korábbi kategorizálását rugalmassá teszik és a tanulást beágyazott folyamatként értelmezik.

A csoportkreativitás, hatékonyság és a közös mentális modell jelentősége

Boon és Dochy, a leuveni Katholieke Univesiteit kutatói, tanulmányukban egy kvalitatív kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatják be. A széles szakmai spektrum és a feladattípusok változatos meghatározásával 112 munkahelyi célokra megfelelően kialakított munkacsoport (design team) tanulási, kreatív és hatékonysági változói közötti összefüggéseket keresték. Korábbi kutatásokra támaszkodva (Edmondson, 1999) a munkacsoportok pszichés biztonságérzetét és kreatív hatékonyságát a csoporttanulás és a kreatív folyamatok tükrében vizsgálták és az eredményeket egyéni, egymásra ható és közvetett együttműködés szintjén elemezték. A vizsgálat több ponton is hasznos eredményeket hozott: amellyel, hogy a változókat újszerű konstellációban vizsgálták, az

eredmények meglepő módon azt mutatták, hogy a pszichés biztonság nem a legerősebb feltétel a társas folyamatok és a csoporthatékonyág szempontjából. Ugyanakkor szignifikáns és erős összefüggés figyelhető meg a munkacsoport pszichés biztonságérzetének közös mentális modellje és az alapvető csoportdinamikaifolyamatok, illetve e mentális modell és a csoporthatékonyág között. Vagyis minél több csoporttag osztozik a magasfokú biztonságérzet és kreatív hatékonyság észlelésében a munkacsoportban, annál nagyobb mértékű a teljes csoportra értelmezett csoporthatékonyág.

Az eredmény a személyes és szakmai tanulástámogatás tartalmi és stratégiai meghatározásában játszhat szerepet, hiszen a közvetlenül nehezen támogatható pszichés biztonságérzet a vizsgálat eredményei alapján a munkacsoport közös mentális modelljének kiépítésével is megvalósulhat.

Az idegennyelv-tanulás mindenkié

Kontra Edit, az ELTE BTK oktatója több éve foglalkozik a hallássérültek idegennyelv-tanulási lehetőségeivel, az alkalmazható stratégiákkal, módszerekkel. Cikkében a siketek és nagyothallók körében 2006-2016 között Magyarországon végzett kutatásainak (Kontra, Csizér, & Piniel, 2014; 2017; Kontráné Hegybíró, 2015) eredményeit összegzi és egészíti ki egy nem hivatalos nyelviskolai telefonos felméréssel. A kérdőíves és interjú vizsgálati eszközökkel vegyesen készített kutatások elsősorban a résztvevők saját én-hatékonyságának megítélését, idegennyelv tanulás iránti motivációjukat mérte. Az áttekintésből az derül ki, hogy a munkaerő-piaci boldogulás, a szocioökonómiai kontextus és a globális tudáshoz való hozzáférés szempontjából alapvető készségi meghatározott idegennyelvtudást (elsősorban az angol nyelvet értve ezalatt) a hallássérült felnőttek képesek és szeretnék is elsajátítani. A hallássérült felnőttek általában véve motiváltak és érzik az elsajátítás szükségességét, de több olyan akadályba ütköznek, ami a nyelvtanulást a köznevelésből kilépve hátráltatja. A felnőttképzés, a felsőoktatás Magyarországon egyáltalán nincs felkészülve a hallássérültek idegennyelv-oktatására. A szerző lehetséges megoldásként az idegennyelv jelnyelvi módszertanának kidolgozását és terjesztését, a nyelvtanárok képzését (jelnyelv elsajátítása), az egyéni tanulási anyagok fejlesztését, hozzáférhetőségének elősegítését és a nyelviskolák támogatását javasolja a jelenlegi helyzet javítására. A szerző formális oktatásra vonatkozó ajánlásainak megvalósulása várhatóan a nem formális és informális tanulás fejlesztésére is hatással lehet.

Létezik-e kutatótanári identitás? A tanári és akadémiai szerepkoncepciók vizsgálata

Mercer és szerzőtársainak bemutatott kutatási eredményei a felnőttkori tanulás több dimenziójában elemzik a tanulói attitűdöt és identitástudatot egy innovatív módszertani keretben. A Grazi Egyetem fiatal kutatói szakantárgypedagógiai doktori képzésükben egy kurzus követelményeként a doktorandusz, a kutatói és tanári identitás egyediségét, szitutatív jellegét és komplexitását vizsgálták az etnográfia módszerével. A kutatás motívációját a praxis és az elmélet közötti szakadék, a gyakorlati szakember doktori címének alacsonyabb elismertsége (Costley, 2014), valamint a PhD tanulmányok mellett teljes vagy félállásban végzett tanári/oktatói munka miatti leterheltség kérdése jelentette (Evans, 2002). A vizsgálatban résztvevő nyolc doktorandusz mindegyike teljes vagy részmunkaidőben pedagógusként dolgozik. A kutatói kurzus hallgatói félig strukturált interjúkat vettek fel egymással, melyek kódolását, elemzését és az eredmények publikálását is ők végezték a kurzus oktatójának közreműködésével. A hallgatók számára a legnagyobb kihívást kutatói, hallgatói, tanári és a családban

elfoglalt szerepük összeegyeztetése jelenti. Válaszaikban általános problémaként jelenik meg az időhiány miatti bűntudat, a munkahelyük és tanulmányaik közötti figyelemmegosztás nehézsége, a kutatótanári identitás hiánya, valamint a kutatói közösség megtalálása tanulmányaik során. A kutatásban résztvevő felnőtt tanulók jellemzően a megszerzett tudás azonnali alkalmazhatóságát érezték a legfőbb motiváló és orientáló tényezőnek a tanulási folyamatban (Knowles, 1984), így a különböző kontextusok közötti interakciót vizsgálva a tanítás közvetlen gyakorlati hasznosulási lehetőségként jelenik meg a felnőttkori tanulási folyamatában.

Irodalom

1. Boon, A., & Dochy, F. (2017). "The worst enemy to creativity is team-doubt". The power of team creative efficacy to foster team processes of learning and creativity, and team effectiveness. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 1–14. doi: 10.1556/2059.01.2016.001
2. Costley, C. (2014). *Professional doctorates in the UK*. Retrieved from <http://adaptinternational.it>
3. Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350–383. doi: 10.2307/2666999
4. Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. In F. Coffield (szerk.), *The Necessity of Informal Learning*, Bristol: Policy Press.
5. Evans, T. (2002). Part-time research students: Are they producing knowledge where it counts? *Higher Education Research & Development*, 21(2), 155–165. doi: 10.1080/07294360220144079
6. Hager, P., & Halliday, J. (2006). Recovering informal learning: Wisdom, judgement and community, *Lifelong Learning Book Series*, 7, Dordrecht: Springer.
7. Kleisz, T. (2015). The state of profession-building in the field of Andragogy in Hungary. In N. Balázs, *International perspectives in adult education* (pp. 16–25). Bonn, Germany: DVV International.
8. Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Huston: Gulf Publishing.
9. Kontra, E. H. (2017). The foreign-language learning situation of Deaf adults: An overview. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 35–42. doi: 10.1556/2059.01.2017.1
10. Kontra, E. H., Csizér, K., & Piniel, K. (2014). The challenge for Deaf students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 141–155. doi: 10.1080/08856257.2014.986905
11. Kontra, E. H., Piniel, K., & Csizér, K. (2017). Deaf and hard-of-hearing university students' dispositions towards and experiences in foreign language learning. In É. Illés, & J. Szardovska, *Looking forward, looking back* (pp. 37–51). Budapest, Hungary: IATEFL Hungary.
12. Kontráné Hegybíró, E. (2015). "Szeretnék angolul tudni, csak nagyon nehéz." Feltáró kutatás a speciális intézményekben tanuló fiatalok idegennyelv-tanulási tapasztalatairól. In E. Kontráné Hegybíró, K. Csizér, & K. Piniel, *Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon* (pp. 31–54). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
13. Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London, UK: Routledge.
14. Marsick, V. J., Watkins, E. K., Scully-Russ, E., & Nicolaidis, A. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 27–34. doi: 10.1556/2059.01.2016.003
15. Marsick, V.J., & Volpe, M. (1999). The Nature of Need for Informal Learning. In V.J. Marsick és M. Volpe (szerk.), *Informal Learning on the Job, Advances in Developing Human Resources*, 3. San Francisco: Berret Koehler.
16. Mercer, S., Glatz, M., Glettler, C., Lammerer, A., Mairitsch, A., Puntschuh, S. & Turker, S. (2017). Moving between worlds: teaching-based PhD identities from an ecological perspective. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 15–26. doi: 10.1556/2059.01.2016.002
17. Reischmann, J. (2017). Lifewide Learning – Challenges for Andragogy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 43–50. doi: 10.1556/2059.01.2017.2
18. Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organisation*, Sydney: Random House Australia
19. Vygotsky, L. S. (1987). Thought and Word. In R. W. Rieber, & A. S. Carton, *The collected works of L. S. Vygotsky*, 12. kötet (pp. 243–285). New York, NY, USA: Plenum Press.

Szerzőink

Bárdos György

egyetemi tanár az ELTE PPK Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézetében, az MTA Doktora, az Intézet volt, alapító igazgatója. A Magyar Pedagógiai Társaság Szomatikus Nevelés Szakosztály elnöke. 43 éve tanít az ELTE-n, eredeti képzettsége biológus. A TTK-n töltött 35 év után 2008-tól a PPK oktatója. Szakterülete rendszer-pszichofiziológia, jelenlegi fő kutatási témája az életmód és egészség kapcsolata, a szabadidő optimális kihasználása. Több szakon is oktat, illetve oktatott magyar és angol nyelven (biológus, biológia tanár, pszichológia, környezettan és környezettan tanár, rekreációs szervező és egészségfejlesztő, sportszervező), főleg anatómiát és élettant, pszichofiziológiát, viselkedéstudományt és ezekkel rokon tárgyakat. Számos tudományos és szakmai bizottság tagja, szakfelelős, 102 folyóirat cikk, 3 könyv és 35 könyvrészlet szerzője, független idézettsége 571, Hirsch-indexe 16.

Kraiciné dr. Szokoly Mária

címzetes egyetemi docens az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetben, a Magyar Pedagógiai Társaság alelnöke. Közel 40 évtizedes felsőoktatási tapasztalattal rendelkezik, számos alap és mesterszak alapításában és indításában közreműködött. Oktatási és kutatás terület: az andragógia elmélete és gyakorlata, curriculum fejlesztés, minőség- és projektmenedzsment, változó pedagógus szerepek és kompetenciák, hátrányos helyzetű csoportok képzés útján történő felzárkóztatása. Az Új Pedagógiai Szemle és a Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció c. folyóiratok szerkesztőségének tagja.

H. Ekler Judit

az ELTE PPK, Sporttudományi Intézet-Szombathely egyetemi docense (PhD Nevelés- és sporttudomány). Oktatói és kutatói tevékenysége során a testnevelés tanítás módszertanával foglalkozik. Szűkebb kutatási érdeklődése a modern, tanulóközpontú oktatási stratégiák alkalmazási lehetőségei a testnevelésben, illetve ezek beépítése a testnevelőtanár képzésbe. A Magyar Sporttudományi Társaság sportpedagógiai szakbizottságának titkára, a Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesületének tagja.

Bukta Zsuzsanna

1974-ben született Miskolcon. Szegeden magyar szakos bölcész, Budapesten sportmenedzser diplomát szerzett. Tizenhat éve tanít sportmenedzsmentet és sportszociológiát, jelenleg az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán az Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet adjunktusa. Kutatási területe a sport civil szférája, az állam, illetve az önkormányzatok és a nonprofit sportszervezetek kapcsolata, a sportfinanszírozás, a sportegyesületek és sportszövetségek működése. 2015-ben szerzett Neveléstudományi PhD. fokozatot az ELTÉ-n. Korábban hat éven keresztül dolgozott a sport kormányzati szerveinél. A Magyar Sporttudományi Társaság tagja, a Magyar Curling Szövetség elnöke, a Magyar Olimpiai Bizottság (MOB) tagja, a Magyar Olimpiai Akadémia és a MOB Nők a sportban bizottságának a tagja.

Gósi Zsuzsanna

közgazdász, egyetemi docens. Diplomáját a Budapesti Corvinus Egyetem szerezte meg, közgazdász – közgazdász tanár szakon. 2009-ben PhD fokozatot szerzett a Nyugat-Magyarországi Egyetemen, mint közgazdaságtudományok doktora. A disszertációja az emberi erőforrások értékelését helyezte központba. 1999 óta dolgozik a Testnevelési Egyetemen, 2016 óta az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen is. A főbb oktatott témaköröi: emberi-erőforrás menedzsment, sportfinanszírozás. Az elmúlt években a következő témakörökben írt tanulmányokat: a sportszervezetek bevételeinek változása, az immateriális javak értékelésének kérdései, a játékjog megjelenése a számviteli beszámolóban, sportolói kettős karrier.

- Tiszai Luca* a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Gyógypedagógusképző intézet munkatársa. Gyógypedagógus, ének-zene szakos tanár, kutatási területe a súlyosan halmozottan sérült személyek pedagógiája, a speciális zeneoktatás és a társadalmi befogadás.
- Kálló Veronika* Szegeden született 1975. február 3-án. Oklevelét 2017-ben szerezte meg a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán „Logopédia szakos gyógypedagógiai tanár – Logopédia szakos gyógypedagógiai terapeuta” szakirányon. 2010-ben „Speciálpedagógia” témájú és tárgyú Master (Magister) fokozatú minősítő oklevelet szerzett a prágai Comenius Magánegyetem Speciálpedagógia szakán. Érdeklődése és szakmai fejlődése, szakirányú képzési moduljainak gyűjtése a következő területekre fókuszál: korai nyelv- és beszédfejlesztés, logopédiai speciális terápiák, autizmus-specifikus ellátás, nyelvfejlődési zavar, nyelvlökéses nyelés terápiája, zeneterápia, komplex művészetterápiás eljárások, rajzelemzés, művészetpedagógiai terápiák alkalmazása a logopédia, és a gyógypedagógia más területein. 2014 óta oktatója a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző kar Gyógypedagógusképző Intézetének, ahol a művészeti és logopédiai irányultságú tárgyak oktatásában vesz részt. Gyakorló terapeutaként a „Dadogás Komplex Művészetterápiás Eljárását” alkalmazza.
- Fazekas Ágnes Sarolta* jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola szociálpolitika doktori program PhD-hallgatója. A doktori kutatási témája a fogyatékossgal élő személyek felsőoktatáshoz való hozzáférése és részvételének vizsgálata. Szociálpolitika mesterfokú diplomát szerzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Széleskörű tanulmányokkal és szakmai tapasztalattal rendelkezik az európai, hazai szociálpolitika, oktatáspolitikai, fogyatékossgtudomány, ifjúsáspolitikai és nemzetközi mobilitás területén. Az EAIE ACCESS & Diversity szakmai munkacsoport tagja 2013 óta.
- Vass Dorottea* a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolának doktorjelöltje, valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar tanársegédje. Számos nemzetközi és hazai konferencián vett részt, többek között az Országos Neveléstudományi Konferencián, a Horizontok és Dialógusok, illetve a Context's nemzetközi konferencián. Tanulmányai során szekciós és legjobb plenáris diákelőadó elismerést kapta. 2013-ban Katalin-díjban, 2014-ben Aegon Művészeti Díj – irodalmi különdíjban (NTT), 2016-ban Kiváló Tehetség Díjban (VATT) részesült, 2017-ben pedig a HuCER nemzetközi konferencia Best Poster I. díjazottja lett. Doktori témája a hat-nyolc éves tanulók irodalmi érdeklődésére fókuszál.
- Kovács Melinda* 2017 júniusában végzett az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon tanulásban akadályozottak pedagógiája és pszichopedagógia szakirányos gyógypedagógusként. Jelenleg az ELTE Pszichológiai és Pedagógiai Karán folytatja tanulmányait Neveléstudomány mesterszakon, azon belül is Kora gyermekkor pedagógiája specializáción. Részt vesz az Educatio folyóirat szerkesztőbizottságának munkájában, ahol titkári feladatokat lát el. Egyetemi tanulmányaival párhuzamosan a Budapest XX. kerületi Zrínyi Miklós Általános Iskolában dolgozik gyógypedagógusként.
- Káplár-Kodácsy Kinga* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója és az ELTE Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetének oktatója. Ezenkívül angol és magyar nyelv és irodalom szakos tanár, valamint képzett mentor. Tanulói és kutatói tevékenysége során az tanárképzés mentorálási szakaszának reflektív folyamatait, az online mentorálás lehetőségeit és a mentorálási folyamat felnőttkori tanulást támogató stratégiáit vizsgálja. Aktuális kutatási projektjei a mentori és gyakornoki szerepkoncepciók megértésével, egy

integrált e-mentoring rendszer kialakításával és az önszabályozó tanulás kiterjesztésének lehetőségeivel foglalkozik a magyar tanárképzési rendszerben.

Authors

György BÁRDOS

Full professor of the ELTE FEP Institute of Health Promotion and Sport Sciences, Doctor of the HAS, founding past director of the Institute. Chairman of the Somatic Education Section of the Hungarian Society of Pedagogy. He has been teaching at ELTE for 43 years, his original qualification is biologist. After spending 35 years at the Faculty of Natural Sciences, he has moved to the Faculty of Education and Psychology in 2008. His scientific field is systems psychophysiology, current research areas are the relationship of life-style and health, the optimal use of the free- and leisure-time. He has been teaching on several different programmes in Hungarian and English language (biology, biology-teacher, psychology, environmental scientist and teacher, recreation manager and health promoter, sport-manager), mainly on the fields of anatomy and physiology, psychophysiology, behavioural sciences and other related topics. He is member of several scientific and professional committees and groups, author of 102 journal articles, of 3 books and of 35 book chapters, his independent citation number is 571, his Hirsch-index is 16.

Mária KRAICINÉ DR. SZOKOLY

Honorary reader at the ELTE FEP Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management, Vice President of the Hungarian Society of Pedagogy. She has about 40 years of experience in the higher education; she has contributed to the establishment and start-up of several basic and master programs. Her teaching and research areas are theory and practice of adult education (andragogy), curriculum development, quality- and project-management, changing roles and competencies of teachers, closing up the excluded and disadvantaged groups through education. Member of the Editorial Board of the *New Pedagogy Reviews* and of the *Educational Science On-line journals*.

Judit H. EKLER

is an associate professor of the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Szombathely Campus. Her research interests include the methodology of teaching PE, applying learner-centered strategies in PE teaching and integrate these into the PE teacher training programme. She is the secretary of the Sport Pedagogy Committee of the Hungarian Sport Science Association and a member of the National Association of the Hungarian PE Teachers.

Zsuzsanna BUKTA

was born in Miskolc, in 1974. She graduated in Hungarian literature and language and sports management. She has been teaching sport sociology and sports management for sixteen years. She is an assistant professor at the Faculty of Psychology and Pedagogy at ELTE University, Budapest. Her field of research is the nonprofit sector of sport, the relationship between the governmental and non-governmental sector of sport and sports financing. She became PhD. in 2015 at ELTE. Earlier she used to work for six years as civil servant for the ministry of sports in Hungary. She is member of the Hungarian Sports Science Association, as president of the Hungarian Curling Association, she is also member of the Hungarian Olympic Committee (HOC), the Hungarian Olympic Academy and member of the HOC's committee for "Women in Sports".

Zsuzsanna GŐSI

is an economist, an associate professor. She graduated at Corvinus University in Budapest, majoring in Economics and Economist Teaching, and has a second degree as a human resources manager. She also obtained a phd degree from the West-Hungarian University in 2009 as a doctor of economic sciences. Her thesis centred on the assessment of human resources. She has been working for the University of Physical Education since 1999; and also for the Eötvös Loránd University since 2016. Her main subjects are: human resource management and the

financing of sport. In recent years, she has written studies in the following topics: the changes in sports organizations' income, intangible asset evaluation, the appearance of player registration in the accounting statements, athletes dual career.

Luca TISZAI

University of Szeged, Juhász Gyula Faculty of Education, Institution of Special Education. Special education and music teacher her focus of interest is education of people with severe disabilities, special music education and social inclusion.

Veronika KÁLLÓ

was born in Szeged, in February 3. 1975. She took a degree of „Speech and language educational therapist – Clinical speech and language therapist” specialty in 1997 at Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education. She received her Master degree targeting „Special Pedagogy” in Prague at Comenius Private University on Specialization of Special Pedagogy. Her interest lies in the following topics: early speech and language development, special therapies on language therapy, pervasive developmental disorders in connection with communication skills, specific language impairment, tongue thrust therapy, music therapy, procedures of complex art therapy, drawing analysis, applying art therapy in accordance with fields on other special needs of education. She has been working at University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Education, Institute of Special Needs Education since 2013 as a tutor in art-, speech- and language therapy subjects. As a practicing therapist she applies complex art therapy elements in attending stuttering.

Ágnes Sarolta FAZEKAS

is currently a Social Policy Ph.D. fellow at Eötvös Loránd University in Budapest, she holds a Master's degree in Social Policy from Eötvös Loránd University Hungary. Her Ph.D. research is about access & inclusion of people with disabilities in Higher Education. She has gained a great knowledge of European social/disability, education, youth policy and international mobility has a broad list of skills through her invaluable international professional experiences. She has been a Member of the EAIE Expert Community Access and Diversity since 2013.

Dorottea VASS

is a PhD candidate at the University of Pécs, Faculty of Arts “Education and Society” Doctoral School of Education as well as an assistant lecturer at the Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. She has participated in several international and domestic conferences, including Hungarian Conference on Educational Research, Horizons and Dialogues as well as Context. During her studies, she received an award for first lecturer of her conference section category and student plenary lecturer. In 2013, she received the Katalin Award, in 2014, the Aegon Arts Award in the category of literary special prize (National Talent-supporting Teacher), in 2016, the Eminent Talent Prize (Talent-supporting Teacher in Vojvodina), in 2017-ben, received first place prize for the best poster at the Hungarian Conference on Educational Research. Her field of expertise is the literary interest of 6-8-year-old pupils.

Melinda KOVÁCS

has graduated from Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education as special needs teacher and specializing in Learning Disabilities Specialisation and the Emotional and Behavioural Disorders 2017. Currently she attends the Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology in Educational Science MA specializing in Early Childhood Education Studies. She participates in the work of editorial committee of Educatio Journal as secretary. In addition, she works as special needs teacher at Zrínyi Miklós Primary School in Budapest.

Kinga KÁPLÁR-KODÁCSY

is a PhD student in Educational Sciences and lecturer at Eötvös Loránd University (ELTE), Faculty of Education and Psychology. She is a secondary school teacher (Hungarian Literature and Grammar and English as a Foreign Language) and qualified for mentoring novice teachers. Her research interests include reflective practices of mentors, online mentoring and adult learning environments in pre-service teacher education. Her current research projects are dealing with understanding the roles and concepts of mentoring novice teachers, establishing and integrating an e-mentoring system in the Hungarian initial teacher education (ITE) and finding ways for extending self-directed learning in ITE.